

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ: ΘΕΩΡΙΑ ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ
ΜΕΛΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΜΗΛΙΓΚΟΥ ΕΛΛΗ-ΕΥΑΝΘΙΑ,
ΠΑΠΑΠΕΤΡΟΥ ΣΑΒΒΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διδακτικές παρεμβάσεις κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών
των μαθητών που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη »

ΚΑΤΣΑΜΠΟΥΛΑ ΟΛΓΑ

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
Οριοθέτηση του προβλήματος	3
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΩΤΗΣ/ΜΗΤΡΙΚΗΣ, ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΚΑΙ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	5
Μητρική γλώσσα/πρώτη γλώσσα.....	5
Δεύτερη Γλώσσα	6
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ Γ2 –ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	8

Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ	10
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ Ή ΞΕΝΗ	10
Η Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο	15
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΛΑΘΟΥΣ	18
Το λάθος στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα	19
Κατηγοριοποίηση λαθών	21
Κριτήρια Ταξινόμησης-κατηγοριοποίησης των λαθών	23
ΔΙΟΡΘΩΣΗ	28
Εννοιολογικός προσδιορισμός της διόρθωσης.....	29
Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της διορθωτικής ανατροφοδότησης	32
Η έννοια της διορθωτικής ανατροφοδότησης υπό το πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	35
Αξιολογική και διαμορφωτική ανατροφοδότηση στο γραπτό λόγο.....	37
Τύποι και στρατηγικές διορθωτικής ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου	39
Η διορθωτική ανατροφοδότηση σε αντιστοιχία με τις προτιμήσεις των μαθητών	53
Προβληματισμός σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ανατροφοδοτικών πρακτικών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας.....	54
Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και διορθωτική ανατροφοδότηση	60
ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΛΑΘΩΝ-ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	60
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	63
Η ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΤΟΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	64
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	66
Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	66
Ερευνητική μέθοδος	66
Δείγμα.....	67
Άξονες συνέντευξης.....	67
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οριοθέτηση του προβλήματος

Η παγκοσμιοποίηση και οι μεταναστευτικές ροές έχουν προκαλέσει μεγάλο αριθμό οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών καθιστώντας τις σύγχρονες κοινωνίες πολυπολιτισμικές. Ο χαρακτήρας αυτός προκύπτει μέσα από τη συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο ενός κυρίαρχου πολιτισμού (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011).

Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν έμεινε ανεπηρέαστος. Τα ελληνικά διδάσκονται πλέον ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα τόσο για τους αλλοδαπούς μαθητές της χώρας μας και τους Έλληνες μετανάστες του εξωτερικού.

Σχετικά με τον ελληνικό χώρο, στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται σε τάξεις εμβύθισης (Baker, 2001) μαζί με

γηγενείς μαθητές. Οι αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής (T.Y.) και τα φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ.), υλοποιούνται σποραδικά και εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν (οικονομικές δυνατότητες, αριθμός αλλοδαπών μαθητών κτλ.) (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011)

Οι δεξιότητες, που έχουν οι Έλληνες μαθητές της διασποράς στην ελληνική γλώσσα, μπορούν να αναπτυχθούν όταν υπάρχει μια οικογένεια, στην οποία τα μέλη της μιλούν την ελληνική γλώσσα και ζουν σε μια δυναμική κοινότητα, που δραστηριοποιείται ενεργά (Χατζηδάκη στο Λυμπεροπούλου, 2017:30).

Ωστόσο, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που οι γονείς επιλέγουν να μιλούν μέσα στο σπίτι και να επικοινωνούν με τα παιδιά τους στην κυρίαρχη γλώσσα της χώρας όπου ζουν. Σε αυτή την περίπτωση, **τα παιδιά της τρίτης και τέταρτης γενιάς μεταναστών μέσα από αυτά τα προαιρετικά τμήματα γλώσσας έχουν την ευκαιρία να οδηγηθούν από τη μονογλωσσία και την ομοιογένεια στη διγλωσσία και στη γνώση της γλώσσας των προγόνων τους διαμορφώνοντας έτσι την διαπολιτισμική τους ταυτότητα** (Baker στο Λυμπεροπούλου, 2017:30).

Παρατηρείται συχνά, κυρίως σε αγγλόφωνες χώρες, όταν οι γονείς είναι δεύτερης ή τρίτης γενιάς και είναι ενταγμένοι με επιτυχία στην κοινωνία της χώρας διαμονής, να ανακαλύπτουν εκ των υστέρων τα **πλεονεκτήματα της διγλωσσίας ή της διατήρησης κάποιας σύνδεσης με την πατρίδα των προγόνων τους και με την επαφή των παιδιών τους με την ελληνική γλώσσα** (Χατζηδάκη στο Λυμπεροπούλου, 2017:30).

Στο πλαίσιο αυτών των συνθηκών, η ανάγκη διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας οδήγησε τον εκπαιδευτικό και ερευνητικό χώρο της Ελλάδας σε σημαντικές αλλαγές. Διεξάχθηκε πλήθος σεμιναρίων από πανεπιστήμιο και φορείς, μέσα από τα οποία εξετάστηκε τόσο από θεωρητική όσο και ερευνητική σκοπιά η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η κινητικότητα αυτή συνεχίζει να προσφέρει σημαντικά πορίσματα και προτάσεις για την προσέγγιση και διαχείριση των νέων συνθηκών (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003:1 στο Καρακόλη, 2016:14).

Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί **διάφορες προτάσεις για μια πιο αποδοτική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους, στο οποίο αναπόφευκτα οδηγούνται οι μαθητές κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης** (Μήτσης, 1999; Παπαναστασίου, 2001; Σφυρόερα, 2003).

Ο τρόπος αξιοποίησης και προσέγγισης του γλωσσικού λάθους συνδέεται με τις διορθωτικές πρακτικές των διδασκόντων, η ανάγκη διερεύνησης των οποίων έχει επισημανθεί από πληθώρα ερευνητών (Anson, 2000; Ferris, 2002 στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Η **αναγκαιότητα της διόρθωσης** έχει επισημανθεί ουκ ολίγες φορές. Όπως αναφέρεται στους Σύκα, Φαρμάκη, Ψαρρά (2011:59), η διόρθωση λαθών αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας και για το λόγο αυτό πρέπει να πραγματοποιείται με προσοχή.

Η διόρθωση των γραπτών κειμένων των μαθητών κρίνεται αναγκαία, κυρίως γιατί ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του αλλά και τυχόν αδυναμίες των σε εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων (Φραντζή, 2001)

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Harley (στο James, 1998:244) μέσω στοχευμένης διδασκαλίας της οποίας οργανικό κομμάτι αποτελεί η στοχευμένη διόρθωση, παραμερίζονται οι λανθασμένοι παράγοντες που μέσω της παγίωσης τους στο νοητικό σύστημα των μαθητών παρακωλύουν την βελτίωση και την εξέλιξη της μαθησιακής πορείας.

Η **παρούσα εργασία διερευνά** την επικρατούσα κατάσταση σχετικά με τους τύπους των εφαρμοζόμενων στρατηγικών διορθωτικής ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει τον ρόλο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης τόσο σε Ελλάδα όσο και σε εξωτερικό με εστίαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση λόγω προσωπικής εμπειρίας με το συγκεκριμένο κλάδο και ως εκ τούτου λόγω επιθυμίας για προσωπική ανέλιξη.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΩΤΗΣ/ΜΗΤΡΙΚΗΣ, ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΚΑΙ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Μητρική γλώσσα/πρώτη γλώσσα

Όπως αναφέρεται από τη Δενδρινού¹, **μητρική** γλώσσα θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η γλωσσική μορφή με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί μετά τη γέννησή του και την οποία μαθαίνει φυσικά και αβίαστα με την έκθεσή του στο γλωσσικό περιβάλλον. (Δρύ, 2012:17).

Ο όρος «μητρική γλώσσα» (mother tongue) είναι ένας όρος που μπορεί να αποσαφηνιστεί με δυσκολία. Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (στο Λυμπεροπούλου, 2017:16) μια γλώσσα χαρακτηρίζεται ως «μητρική γλώσσα» ενός ατόμου όταν πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Μια γλώσσα χαρακτηρίζεται ως «μητρική» ανάλογα με την προέλευση (origin), δηλαδή εάν είναι η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί, σύμφωνα με την ικανότητα (competence), δηλαδή εάν είναι η γλώσσα που το παιδί γνωρίζει καλύτερα, σύμφωνα με τη λειτουργικότητα (function), εάν είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί συχνότερα, σύμφωνα με την ταύτιση (identification) που νιώθει το παιδί με αυτή τη γλώσσα και τέλος σύμφωνα με την αντίληψη της κοινής γνώμης, ως προς το γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή: η γλώσσα στην οποία σκέφτεται κανείς, ονειρεύεται.

Σύμφωνα με τον G. Gagne (1987 στο Λυμπεροπούλου, 2017:16) ως «μητρική γλώσσα» μπορεί να οριστεί είτε η γλώσσα της πρώτης κοινωνικοποίησης, είτε η γλώσσα της εκπαίδευσης ενός παιδιού.

Μία διαφορετική διατύπωση θέλει την πρώτη γλώσσα να είναι το μέσο «με το οποίο ένα άτομο ταυτίζεται με την οικογένεια και τους προγόνους του, δομεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα, διαμορφώνει αντίστοιχους δεσμούς και αναπτύσσει ανάλογα συναισθήματα σε σχέση με τη γλώσσα και τον πολιτισμό του»(Αμπατζόγλου, 2011 στο Τσιλομελέκη, 2015:10).

Συνοψίζοντας, η πρώτη γλώσσα ορίζεται ο κώδικας επικοινωνίας που κατακτά το άτομο ήδη από τα πρώτα στάδια ανάπτυξής του, στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Είναι εκείνη η γλώσσα που χειρίζεται καλύτερα και μέσω τις οποίας αντιλαμβάνεται την ταυτότητά του (Τσιλομελέκη, 2015:11).

Δεύτερη Γλώσσα

Δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα άτομο πέρα από τη μητρική του (Μπέλλα, 2007 στο Παπαθεοδώρου, 2013:12). Ως «δεύτερη

¹ (διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr>)

γλώσσα» θεωρείται η γλώσσα που ακολουθεί χρονολογικά την πρώτη, είτε μετά την ολοκληρωμένη είτε μετά την ημι-ολοκληρωμένη ανάπτυξη αυτής. Όμως, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το περιβάλλον, στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας. Όταν το άτομο κατακτά τη γλώσσα μέσα από την επαφή του με φυσικούς ομιλητές της και τη χρησιμοποιεί στην καθημερινή του ζωή και επικοινωνία σε επίπεδο σχολικό ή επαγγελματικό, τότε πρόκειται για «δεύτερη γλώσσα». Σαφώς και μπορεί να μην είναι η γλώσσα που μιλιέται στο άμεσο περιβάλλον, π.χ. στην οικογένεια. Μάλιστα, θεωρείται «αναγκαία, γιατί ικανοποιεί άμεσες και βασικές επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου» Τριάρχη-Hermann (2000:55 στο Πουρσανίδου, 2016:9).

Ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας χαρακτηρίζεται αδιακρίτως άλλοτε ως δεύτερη και άλλοτε ως ξένη γλώσσα, πράγμα που σημαίνει ότι οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται ως ισοδύναμοι. Για τους ειδικούς, οι όροι «δεύτερη» και «ξένη» γλώσσα είναι ταυτόσημοι και σημαίνουν το κώδικα (ή τους κώδικες) που εσωτερικεύει κάποιο άτομο μετά την κατάκτηση της μητρικής (ή πρώτης) γλώσσας.(Μήτσης, 1998:53 στο Παπαθεοδώρου, 2013:12).

Η διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας είναι κατά κύριο λόγο γεωγραφική. Δεύτερη χαρακτηρίζεται συνήθως μια γλώσσα η οποία κατακτάται σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ως κύρια/πρώτη γλώσσα , ενώ ξένη είναι μια γλώσσα που κατακτά κάποιος στο περιβάλλον της μητρικής του. (Μπέλλα, 2007:23).στο Παπαθεοδώρου, 2013:12).

Σύμφωνα με τον Μήτση (1998: 26 στο Παπαθεοδώρου, 2013:12), ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας (K2) ή ξένη γλώσσα είναι όχι μόνο χρονολογικά μεταγενέστερος αλλά και αξιολογικά υποδεέστερος, αφού παίρνει τη θέση του μέσα σε ένα πεδίο κατειλημμένο ήδη από τον πρώτο κώδικα επικοινωνίας (K1). Αν υπάρχει μια δεύτερη γλώσσα, αυτή δεν μπορεί να εμφανιστεί ούτε βέβαια να νοηθεί παρά μόνο σε συσχετισμό με μια πρώτη. Επομένως η εκμάθηση του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας συνιστά μια διαδικασία αρκετά διαφορετική από αυτήν που απαιτείται για την πρόσκτηση του πρώτου κώδικα επικοινωνίας. Αυτός άλλωστε είναι και ο λόγος για τον οποίο στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας μιλάμε για «κατάκτηση ή πρόσκτηση» ενώ στην περίπτωση της ξένης γλώσσας μιλάμε για «εκμάθηση», γιατί ακριβώς αυτή η δεύτερη αποτελεί συνήθως μια συνειδητή δραστηριότητα την οποία αναλαμβάνει το άτομο όταν έχει κατακτήσει τουλάχιστον τους βασικούς μηχανισμούς της πρώτης.

Η ελληνική μπορεί να είναι επομένως δεύτερη γλώσσα για όλους εκείνους τους ανθρώπους, που στην καθημερινότητά τους υπάρχει τουλάχιστον ένας χώρος, στον οποίο απαιτείται η χρήση της (επαγγελματικός τομέας, κοινωνικές-φιλικές σχέσεις κτλ.) Παραδείγματα τέτοιων ατόμων είναι οι μετανάστες, οι οποίοι πρέπει να προσαρμοστούν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή οι παλιννοστούντες στη χώρα μας, για τους οποίους η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα ή οι αλλοδαποί, τα μέλη μειονοτήτων κτλ. (Σκούρτου, 1998 στο Πουρσανίδου, 2016:9).

Σχετικά με τη χρήση των όρων «ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα» έχουν διατυπωθεί διάφοροι προβληματισμοί και απόψεις. Όπως αναφέρεται από το Δαμανάκη (2000: 24) στον ομογενή προσφέρουμε την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Δηλαδή ως ένα αντικείμενο που με αφετηρία τις προϋποθέσεις του μαθητή δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά επιδιώκει να τον βοηθήσει να καλλιεργήσει το πολιτιστικό του κεφάλαιο και μέσα από μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού να διαμορφώσει την εθνοπολιτισμική ταυτότητα της οποίας ένα σκέλος θα συναρτάται με την ελληνική πολιτισμική παράδοση και με τουλάχιστον κάποιες εκφάνσεις του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού. Στον αλλογενή, από την άλλη πλευρά, προσφέρουμε την ελληνική ως ξένη γλώσσα.

Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, πως η εκμάθηση μιας δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας σημαίνει την ταυτόχρονη εξοικείωση με έναν άλλο πολιτισμό και την πρόσκτηση μιας διαφορετικής κουλτούρας (Παπαθεοδώρου, 2013:12).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ Γ2 –ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2 στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου αποτελεί μια πολυδιάστατη και μακρόχρονη διαδικασία, η οποία συχνά επηρεάζεται θετικά ή/ και αρνητικά από τους παρακάτω παράγοντες (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011:150):

- την ηλικία των αλλόγλωσσων μαθητών: οι μαθητές που εισάγονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από μικρή ηλικία διαθέτουν το πλεονέκτημα της αποτελεσματικότερης και συχνά της γρηγορότερης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα

- το διάστημα διαμονής των μαθητών στην Ελλάδα: η επαφή και εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα εμπλέκει τους μαθητές σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκμάθησή της

- τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις προοπτικές ένταξης στο περιβάλλον του σχολείου, με τις προσδοκίες για τη συνέχιση της εκπαίδευσης και τις προοπτικές διαμονής στην Ελλάδα και ένταξης στην ελληνική κοινωνία

- το βαθμό ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας: οι έρευνες δείχνουν ότι η παράλληλη ανάπτυξη της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας βοηθά τους ομιλητές να αναπτύξουν με πιο σταθερό τρόπο τις γλωσσικές τους δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (Cummins 2005)

- το γραμματισμό των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα: η οργανωμένη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί ένα σταθερό έδαφος για τη δόμηση του νέου γλωσσικού συστήματος

- την εξοικείωση των μαθητών με τους τρόπους και τα μέσα γραμματισμού σε διαφορετικές γλώσσες, η οποία συμβάλλει στην επίγνωση της λειτουργίας της γλώσσας και στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων

- το βαθμό της προηγούμενης μη συστηματικής/τυχαίας έκθεσης των μαθητών στην ελληνική γλώσσα

- τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό, συγγενικό και φιλικό περιβάλλον

- την επίδραση προσωπικών τραυματικών εμπειριών που συνδέονται με τους λόγους μετανάστευσης των μαθητών, π.χ. φυσική καταστροφή, πολιτικές ζυμώσεις, πόλεμος, οικογενειακά προβλήματα, απώλεια συγγενικών προσώπων, φτώχεια και άλλες δύσκολες συνθήκες

- την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών

- την ύπαρξη μορφών στήριξης για την ενίσχυση της ελληνομάθειας και

- την ύπαρξη μορφών στήριξης για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας.

Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ

Με τον όρο διγλωσσία (bilingualism) ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται εξίσου τέλεια δύο γλώσσες. Υπάρχουν διάφορες μορφές διγλωσσίας, ανάμεσα σε αυτές είναι η «πλήρης διγλωσσία», η «**τέλεια διγλωσσία**» και η «αφαιρετική διγλωσσία». Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001 στο Λυμπεροπούλου, 2017:20), ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που έχουν αποκτήσει την πρώτη τους γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό μπορούν με βάση αυτήν να αποκτήσουν και να κατανοήσουν αρκετά στοιχεία από τη δεύτερη γλώσσα που διδάσκονται. Αντίθετα, στην περίπτωση που ο μαθητής δεν έχει αποκτήσει την πρώτη του γλώσσα αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών, το φαινόμενο αυτό αποδίδεται με τον όρο «**αφαιρετική διγλωσσία**». Το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας παρουσιάζεται για παράδειγμα όταν ένα παιδί από μια άλλη χώρα δεν κατέχει επαρκώς και δεν χρησιμοποιεί σωστά ούτε την πρώτη του ούτε τη δεύτερη γλώσσα, που ομιλείται στον τόπο μετανάστευσης (Νικολάου, 2011:168).

Ακόμα, και η παραμέληση της μιας γλώσσας επιδρά αρνητικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας καθώς και οι δύο γλώσσες αποτελούν αναπόσπαστα κομμάτια της «διπολιτισμικής προσωπικότητας» του μαθητή. Η διακοπή και η παραμέληση της πρώτης του γλώσσας μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και να είναι καθοριστική για τη σχολική του επίδοση.

Το αντίθετο φαινόμενο από την αφαιρετική διγλωσσία είναι η «τέλεια διγλωσσία» και θεωρείται η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί με την ίδια ευχέρεια και τις δύο γλώσσες σε ποικίλες περιστάσεις (Lyons, 2012 στο Λυμπεροπούλου, 2017:21).

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗ Η ΞΕΝΗ

Η διδασκαλία της ελληνικής, αλλά και μιας οποιασδήποτε γλώσσας, ως Γ2 βασίζεται σε διδακτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της **Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας** και είναι οι ακόλουθες:

ΣΚΑΛΩΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ (SCAFFOLDING)

Η στρατηγική αυτή της στήριξης περιλαμβάνει κάθε μέσο, στοιχείο, πληροφορία, υπόδειξη ή ενέργεια με στόχο την υποστήριξη και ενίσχυση της μαθησιακής πορείας του μαθητή, για να επιτευχθεί το αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Η τεχνική του scaffolding συνδέθηκε κυρίως με τη θεωρία του L.S. Vygotsky για τη **ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης**, που εκφράζει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό και το εν δυνάμει αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, δηλαδή την περιοχή ανάμεσα στο τι μπορεί να κάνει μόνο του ένα παιδί και τι με τη βοήθεια ενός ενήλικα ή ενός συνομήλικου. Πρόκειται για μια **δυναμική διαδικασία μάθησης**, που εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης, το είδος της εργασίας, την ανταπόκριση του μαθητή και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία. Αν και δεν υπάρχει συναίνεση των μελετητών για τις βασικές λειτουργίες ή τα στάδια της τεχνικής αυτής, τα βασικά χαρακτηριστικά της μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: α) η προσαρμογή του εκπαιδευτή στις ανάγκες του μαθητή και η διάγνωση της κατάστασης (contingency), γεγονός που απαιτεί διαγνωστικές στρατηγικές, β) η σταδιακή μείωση της υποστήριξης (fading scaffolding) και γ) η μεταβίβαση της ευθύνης από τον δάσκαλο στον μαθητή (transfer of responsibility). Ένα καλά σχεδιασμένο μαθησιακό περιβάλλον και ο εκπαιδευτικός με τους ρόλους που αναλαμβάνει μπορούν να παρέχουν τη «Σκαλωσιά Μάθησης» (Van de Pol J., et al, 2010). Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται επειδή **οι πρόσφυγες μαθητές ορισμένων εκπαιδευτικών του δείγματος της εργασίας χρειάζονται, ίσως και περισσότερο, πλαίσια στήριξης (scaffold)**, μαθησιακές προτροπές και υποδείξεις, καθώς βρίσκονται στη σφαίρα του άγνωστου. Το υποστηρικτικό αυτό σύστημα μάθησης (επίδειξη, επεξήγηση, χρήση ερωτήσεων που οδηγούν σε συνειδητοποίηση, παρακίνηση, παροχή ρεαλιστικών στόχων) που βασίζεται στη λογική της «σκαλωσιάς» είναι απαραίτητο έως ότου οι πρόσφυγες αυτοί μαθητές καταφέρουν να υπερβούν το επίπεδο αρχαρίων από άποψη γλωσσικής επάρκειας, στο οποίο βρίσκονται στην

παρούσα φάση, και να αυτονομηθούν. Ωστόσο, **για να είναι αποτελεσματική η μέθοδος, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών** και να δίνεται προσοχή στις ατομικές διαφορές των μαθητών (όπ. αναφ. στο Κρεμμύδα, 2018:50).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι διαπολιτισμικές προσεγγίσεις απέναντι στα ζητήματα διαχείρισης της ταυτότητας και της διαφορετικότητας καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών παραδοχών. Σε γενικές γραμμές, διαμορφώνεται μια καταρχήν συμφωνία ως προς την κριτική των υποθέσεων του ελλείμματος και της διαφοράς, δίνοντας τη θέση τους στην ιδέα του πολιτισμικού εμπλουτισμού. **Κεντρικός στόχος της μάθησης είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης**, ικανότητας να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου. Για τις διαπολιτισμικές προσεγγίσεις τόσο οι «άλλοι» όσο και «εμείς» μπορούμε να μετακινηθούμε από τα αρχικά μας νοητικά σχήματα προς απόψεις και στάσεις περισσότερο «ανοιχτές» και περιεκτικές. Το σχολείο που προσανατολίζεται προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να υποστηρίζει την ελεύθερη διαμόρφωση της (διαπολιτισμικής) ταυτότητας του παιδιού με στόχο την υιοθέτηση μιας θέσης ενεργού και δημιουργικού μέλους στην κοινωνία (Στεργίου, 2007 στο Κρεμμύδα, 2018:51).

Ο διαπολιτισμικά αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που βασίζεται σε θεμελιώδεις αρχές όπως: η ενσυναίσθηση, η διυποκειμενική συνεννόηση και ο κριτικός αναστοχασμός (Στεργίου & Μπάρος, 2009). Ένα βασικό χαρακτηριστικό των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση είναι ότι δεν αφορούν μόνο τους μαθητές με διαφορετική από την κυρίαρχη πολιτισμική ή εθνική ταυτότητα, αλλά το σύνολο των μαθητών και εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας την επανεξέταση των παραδοχών και πρακτικών που θεωρούνταν δεδομένες, όπως τον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται η «δική μας» ιστορία και αυτή των «άλλων». (Κρεμμύδα, 2018:51).

Η ακουστική μέθοδος (audiolingual method)

Στηρίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού. Αντιμετωπίζει τη γλωσσική εκμάθηση ως διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών μέσα από αλυσιδωτές **σχέσεις ερεθισμάτων, ανταποκρίσεων και ενίσχυσης**. Ως ερέθισμα λειτουργούν τα όσα διδάσκονται ή παρουσιάζονται στη γλωσσική τάξη, ως ανταπόκριση οι αντιδράσεις των μαθητών στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, ενώ ως **ενίσχυση** λειτουργούν η **επιδοκιμασία του διδάσκοντος** ή των συμμαθητών, καθώς και η εσωτερική ικανοποίηση που προκύπτει από την επιτυχή παραγωγή δομών της γλώσσας - στόχου. **Βασικές μαθησιακές τεχνικές αποτελούν η μίμηση και η αποστήθιση. Τα λάθη πρέπει να διορθώνονται αμέσως** από τον διδάσκοντα ώστε να μην παγιωθούν ως γλωσσικές συνήθειες. Προκειμένου να αποφευχθούν τα λάθη, αποθαρρύνεται και η οποιασδήποτε μορφής ελεύθερη παραγωγή λόγου. **Η διδακτική καθοδήγηση επικεντρώνεται στην κατευθυνόμενη παραγωγή ορθού λόγου, ενώ οι γραμματικές εξηγήσεις είναι περιορισμένες**. Ωστόσο, η σταδιακή εγκατάλειψη της ακουστικής μεθόδου επήλθε εν μέρει λόγω της παρατηρημένης αποτυχίας των μαθητών να παραγάγουν τη δεύτερη γλώσσα με άνεση και ορθότητα και συνέπεσε βεβαίως με την επίθεση του Chomsky κατά των συμπεριφοριστικών θέσεων (Παπαθεοδώρου, 2013:18).

Η επικεντρωμένη στο μαθητή ανάλυση λαθών

Συμβάλλει στο να εντοπιστούν οι δύσκολες δομές της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Η ανάλυση λαθών αποτελεί ερευνητική πρακτική της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ταυτόχρονα στρατηγική διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών διακρίνονται σε τυχαία, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες όπως απροσεξία, κούραση κτλ. και σε συστηματικά, τα οποία προκύπτουν ως αποτέλεσμα παρεμβολών από τη μητρική γλώσσα ή εγγενούς δυσκολίας της δομής της ελληνικής. Τα συστηματικά λάθη γίνονται εμφανή τόσο από τη συχνότητά τους όσο και από την ποσότητά τους. Σίγουρα, όμως, ο σωστός εντοπισμός τους προϋποθέτει στοιχειώδη γνώση της δομής της μητρικής γλώσσας του μαθητή από τον διδάσκοντα. Για να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τη στρατηγική της ανάλυσης λαθών κατά τη διδασκαλία, **ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνει τα λάθη που προκύπτουν τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή παραγωγή των μαθητών σε συστηματικά και**

τυχαία. Στη συνέχεια, θα πρέπει να διερευνήσει το **γιατί προκύπτει το λάθος** και να προχωρήσει στη **διόρθωσή του παρέχοντας στους μαθητές κανόνες και μεταγλωσσικά στηρίγματα** (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011:152-153).

Ενεργή μάθηση (διαγλώσσα).

Μια συμπληρωματική οπτική της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας είναι η αντιμετώπιση της ως δημιουργική **διαδικασία ελέγχου υποθέσεων** για τη γλώσσα - στόχο και του ομιλητή ως ευφυούς και δημιουργικού όντος, που περνάει από λογικά συστηματικά στάδια κατάκτησης μέσω μιας **σταδιακής διαδικασίας δοκιμής και λάθους**. Τα ενδιάμεσα γλωσσικά συστήματα που δημιουργεί ο ομιλητής αποτελούν τη λεγόμενη διαγλώσσα (interlanguage). Το στάδιο της διαγλώσσας είναι το ενδιάμεσο σύστημα που δεν ανήκει ούτε στη μητρική γλώσσα ούτε στη δεύτερη. Είναι η καλύτερη δυνατή προσπάθεια του ομιλητή να ιεραρχήσει και να οργανώσει τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. **Μέσα από την ανάλυση του προφορικού και γραπτού λόγου του ομιλητή στη δεύτερη γλώσσα μπορεί να μελετηθεί η διαγλώσσα** και πιο συγκεκριμένα μέσα από τα λάθη γνώσης (errors) (ελλιπής γνώση μιας λέξης ή δομής) και τα λάθη πραγμάτωσης (mistakes) (αποτυχημένες εφαρμογές του συστήματος). **Τα λάθη δεν εξετάζονται με επικριτική διάθεση**, αλλά σε μια προσπάθεια να αξιολογηθεί η αιτία τους και τα είδη τους, καθώς αυτά είναι αναπόφευκτα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Συνιστούν κυρίαρχο φαινόμενο της διαγλώσσας, σχετίζονται με όλα τα υπόλοιπα φαινόμενα ή αλλιώς τάσεις στη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών, όπως είναι η παρεμβολή στοιχείων της Γ1, η σταδιακή ανάπτυξη, η ποικιλότητα και η απολίθωση, και μαζί με αυτά αποτελούν ενδείξεις των σταδιακών νοητικών διεργασιών της γλωσσικής κατάκτησης (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015 στο Κρεμμύδα, 2018).

Τόσο η διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας (ΔΒΓΕ) και η εστίαση στον τύπο (ΕΤ)

Είναι δύο διδακτικές προσεγγίσεις για τη λειτουργική διδασκαλία της γραμματικής σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο(Πρόγραμμα Σπουδών,

2011:153). Στόχος τους δηλαδή είναι η ανάπτυξη όχι μόνο της επικοινωνιακής αλλά και της γραμματικής ικανότητας στη Γ2. Στο πλαίσιο της ΔΒΓΕ ο/η εκπαιδευτικός

α) διδάσκει ρητά ένα συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο (π.χ. συμφωνία επιθέτου - ουσιαστικού ως προς το γραμματικό γένος)

β) συζητάει με τους μαθητές τους λόγους που επιδρούν αρνητικά στην κατανόηση του φαινομένου (π.χ. μορφική αναντιστοιχία γραμματικού γένους και κλιτικών καταλήξεων (π.χ. το πρόβλημα είναι μεγάλο) ή αδυναμία κατανόησης της έννοιας του γραμματικού γένους (σε περιπτώσεις μαθητών που η μητρική τους γλώσσα δεν διαθέτει γραμματικό γένος) **παρέχοντάς τους με τον τρόπο αυτό στρατηγικές γλωσσικής επεξεργασίας.**

γ) εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες επεξεργασίας της μορφής της γλώσσας (δραστηριότητες στις οποίες, για παράδειγμα, οι μαθητές θα πρέπει να επιλέξουν τη σωστή πρόταση ανάμεσα σε προτάσεις που εμφανίζουν συμφωνία γένους).

Στο πλαίσιο της ΕΤ ο διδάσκων στρέφει την προσοχή των μαθητών σε γλωσσικούς τύπους κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής δραστηριότητας μόνο όταν προκύπτει ανάγκη. Αυτό μπορεί να γίνεται **μέσω διόρθωσης λαθών που θεωρούνται σημαντικά ή επίμονα ή και με εξήγηση γλωσσικών κανόνων, σύντομα, επιλεκτικά και απροσχεδίαστα.** Εναλλακτικά, μπορεί να επιδιώξει την εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων/ δομών αξιοποιώντας ειδικά κατασκευασμένο διδακτικό υλικό (κείμενα με υψηλή συγκέντρωση ουσιαστικών και επιθέτων με τονισμένα ή υπογραμμισμένα τα άρθρα και τις κλιτικές καταλήξεις των επιθέτων και των ουσιαστικών) και **εστιασμένες δραστηριότητες, χωρίς όμως να καταργείται η κύρια έμφαση στο νόημα του κειμένου** (οι ερωτήσεις κατανόησης δεν ελέγχουν την κατάκτηση του γραμματικού γένους) (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011:153).

Η Διδασκαλία της Γλώσσας με Βάση το Περιεχόμενο

Επιδιώκει να αναπτύξει την επάρκεια τόσο στο μη γλωσσικό γνωστικό αντικείμενο όσο και στη γλώσσα στην οποία αυτό διδάσκεται. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, η οποία στοχεύει τόσο στη διδασκαλία της γλώσσας

(δεύτερης, ξένης, μειονοτικής και/ή δεύτερης/τρίτης επίσημης) όσο και στη διδασκαλία του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του ΠΣ.

Επικοινωνιακή προσέγγιση

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, η κατάκτηση της γλώσσας δε γίνεται με την απόκτηση γραμματικής ή λεξιλογικής πληροφορίας, αλλά μέσα από τη χρήση για την ικανοποίηση συγκεκριμένων, πραγματικών επικοινωνιακών αναγκών σε ανάλογα πλαίσια επικοινωνίας. Στο επίκεντρο αυτής της προσέγγισης βρίσκονται οι ανάγκες των μαθητών. **Οι μαθητές μαθαίνουν μια γλώσσα καθώς τη χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν**. Οι λειτουργίες της γλώσσας και οι περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιούμε τη γλώσσα γίνονται ο ιστός πάνω στον οποίο δομούνται τα αναλυτικά προγράμματα, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διδακτικές ενότητες. Στόχος της Επικοινωνιακής Γλωσσικής Διδασκαλίας (ΕΓΔ) είναι η βαθμιαία κατάκτηση της γλώσσας μέσα από διαδικασίες που προωθούν **τη χρήση της γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς και όχι τη χρήση της γλώσσας για απομνημόνευση κανόνων ή τη χρήση συγκεκριμένων δομών μόνο και μόνο για την εξάσκηση των μαθητών**. Το γραμματικό σύστημα διδάσκεται σε σύνδεση με επικοινωνιακές λειτουργίες, όχι αυτόνομα και αποπλαισιωμένα. **Ενισχυτικά λειτουργούν τα εποπτικά μέσα, τα οποία έχουν σημαντική θέση στο πλαίσιο της ΕΓΔ**. Εποπτικό μέσο μπορεί να θεωρηθεί κάθε αντικείμενο που έχει λόγο χρήσης στην τάξη προκρινόμενου να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός στόχος του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός είναι μέλος της ομάδας, και αφού διερευνήσει και αναλύσει τις ανάγκες των μαθητών, διευκολύνει την επικοινωνιακή διαδικασία (όπ. αναφ.στο Κρεμμύδα, 2018:53-54).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση επιπλέον σύμφωνα με το **Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα** (2011:152) αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύνθετη δεξιότητα που εξυπηρετεί πρωτίστως την **επικοινωνία** και αρκείται στο να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της, λαμβάνοντας υπόψη τις εξειδικευμένες ανάγκες, τα κίνητρα μάθησης και τα ενδιαφέροντά τους. **Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι απολύτως απαραίτητη στη διδασκαλία αρχάριων μαθητών** επειδή θα τους επιτρέψει γρήγορα και αποτελεσματικά να

αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες της επικοινωνίας που χρειάζονται για την καταρχήν ένταξή τους στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα. (Πρόγραμμα Σπουδών, 2011:152).

Αποτελεί πλέον αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η κυρίαρχη τάση στη διδασκαλία και κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας εξακολουθεί να είναι η επικοινωνιακή. Με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση οι διδάσκοντες αρχίζουν τη γλωσσική διδασκαλία με μια ολική προσέγγιση, που βαθμιαία αντικαθίσταται από την αναλυτικοσυνθετική, ανάλογα με τη γλωσσική πρόοδο των μαθητών (Ρεπούσης, 2000:21)

Σύμφωνα με την Κατσιμαλή (2008: 27 στο Παπαθεοδώρου, 2013:26), ο Littlewood, ασχολείται κατά κύριο λόγο με πρακτικά θέματα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. **Το έργο του απευθύνεται στο διδάσκοντα που επιδιώκει να αποκτήσουν οι μαθητές του μια επικοινωνιακή επάρκεια/ικανότητα, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέρχονται σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας.** Οι τρόποι, κατά τον Littlewood, με τους οποίους θα υλοποιήσουμε το στόχο στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι:

β) να βρίσκεται ο μαθητής σε περιστάσεις επικοινωνίας όπου θα πρέπει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο για να ικανοποιεί άμεσες επικοινωνιακές του ανάγκες και όπου το κριτήριο της επιτυχίας είναι περισσότερο η λειτουργική αποτελεσματικότητα και λιγότερο η γραμματική ακρίβεια,

γ) να βοηθηθεί ο μαθητής να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως εργαλείο για κοινωνική συνδιαλλαγή, όπως για παράδειγμα μέσω **δραστηριοτήτων εναλλαγής ρόλων**, στις οποίες η έμφαση δίνεται και στην επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα αλλά και στην κοινωνική αποδοχή της γλώσσας που χρησιμοποιείται. Στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να αναπτύξει στους μαθητές τη δυνατότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας στον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας, ιδιότητα που είναι γνωστή ως επικοινωνιακή ικανότητα. **Η γλώσσα στην επικοινωνιακή προσέγγιση αντιμετωπίζεται περισσότερο ως λειτουργικό όργανο, ως μέσο για την επίτευξη της επικοινωνίας και λιγότερο ως μορφή ή ως σύστημα καθεαυτό.**

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΛΑΘΟΥΣ

Κοινός παρονομαστής των ορισμών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για το **λάθος** είναι ο προσδιορισμός του ως απόκλισης από αποδεκτές συμπεριφορές, ισχύοντες κανόνες και νόρμες, έτσι ώστε το λάθος να θεωρείται στοιχείο διαφοροποίησης από ότι δεν είναι κοινωνικά αποδεκτό, ορθό επιθυμητό και επιτυχημένο.

Όσο αφορά συγκεκριμένα το **γλωσσικό λάθος**, αυτό ορίζεται ως ο,τιδήποτε παρεκκλίνει από την εκάστοτε γλωσσική νόρμα, που θεωρείται αποδεκτή και βρίσκεται σε ισχύ. Συγκεκριμένα, ως αποκλίσεις θεωρούνται αυτές που ξεφεύγουν από τους κανόνες της ισχύουσας Γραμματικής και Σύνταξης ή που παραβιάζουν αποδεκτούς κοινωνικούς κώδικες επικοινωνίας.

Στο πλαίσιο της επίσημης τυπικής εκπαίδευσης, ο όρος «λάθος» σχετίζεται με την ορθή ή λανθασμένη χρήση της γλώσσας, σύμφωνα με τα γραμματικά, συντακτικά και μορφολογικά κριτήρια, τα οποία θεσπίζονται από την κοινωνία και τους αντίστοιχους φορείς της (στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Αναλυτικότερα, με τον όρο γλωσσικό λάθος εννοούνται:

1. Η παραγωγή αντιγραμματικών δομών, δηλαδή ο σχηματισμός λέξεων ή φράσεων που παραβιάζουν τους κανόνες της γλώσσας σε φωνολογικό, συντακτικό, μορφολογικό ή σημασιολογικό επίπεδο.
2. Η παραγωγή γραμματικών αλλά μη αποδεκτών δομών εξαιτίας της λανθασμένης επικοινωνιακής εφαρμογής του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή της χρήσης μη κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας ή υφολογικού επιπέδου σε συνάρτηση με την κατάσταση επικοινωνίας.
3. Η απόδοση μη κατάλληλου νοήματος σε συγκεκριμένη λέξη ή φράση με αποτέλεσμα την παρερμηνεία της (Μούσιου, 2010 στο Κυριαζή, 2014:16-17).

Το λάθος στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα

Στην προσπάθειά τους τα παιδιά να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα, πραγματοποιούν λάθη, τα οποία όμως ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα δει ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με την **παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη**, το λάθος είναι ένδειξη μιας ατελούς εργασίας του μαθητή, ο οποίος δεν έχει ακόμη συσσωρεύσει μια «επαρκή ποσότητα γνώσης» ώστε να το αποφύγει. Η έννοια της συσσώρευσης της γνώσης και η επιθυμία αυτής της αποφυγής του λάθους απορρέει από μια **συμπεριφοριστική αντίληψη** για τη μάθηση. Βασιζόμενοι στη θεωρία αυτή, **το λάθος αποτελεί αιτία αποθάρρυνσης** του μαθητή, σε αντίθεση με τη σωστή απάντηση, που αποτελεί θετική ενίσχυση και επομένως εξωτερικό κίνητρο για μάθηση.

Στον αντίποδα της παραδοσιακής αντίληψης βρίσκεται το **οικοδομιστικό πρότυπο μάθησης**, σύμφωνα με το οποίο **το λάθος αντιμετωπίζεται** όχι σαν στοιχείο που δυσχεραίνει τη μάθηση, αλλά **σαν συστατικό της ίδιας της διαδικασίας μάθησης**, επομένως σαν δυναμικό στοιχείο που θα μπορούσε να διευκολύνει τελικά τη μάθηση, εφόσον, όπου δεν υπάρχει λάθος, δεν υπάρχει δράση αυτού που μαθαίνει, δεν υπάρχει ανακάλυψη, άρα ούτε και μάθηση. Το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τα «λάθη» του, τις αντιλήψεις του για τον κόσμο που το περιβάλλει, συνειδητοποιεί τα όρια αυτών που ξέρει ή νομίζει ότι ξέρει και προσπαθεί να οικοδομήσει νέες γνώσεις, αλλάζοντας ταυτόχρονα τις νοητικές του δομές και ανακαλύπτοντας νέες στρατηγικές, με άλλα λόγια μαθαίνει. Με βάση λοιπόν αυτή τη θεώρηση, «μαθαίνω» σημαίνει «παίρνω το ρίσκο να κάνω λάθη». Τα παιδιά δεν θα μάθαιναν αν δεν έκαναν λάθη. Τα λάθη αποτελούν λοιπόν γι' αυτά, «εργαλείο μάθησης», αφού τα βοηθούν στο να προχωρήσουν πέρα από αυτά που ήδη ξέρουν. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, για να μετατραπούν σε «εργαλείο μάθησης» είναι να το χειριστεί ανάλογα ο εκπαιδευτικός (Σφυρόερα στο Παπαθεοδώρου:29).

Σύμφωνα με το Ν. Μήτση (2000) **στο πλαίσιο διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερη ή ως ξένη, το λάθος δεν πρέπει να θεωρείται ως αποτυχία του μαθητή, της μεθόδου ή του διδάσκοντος, αλλά ως φυσικό επακόλουθο μιας εξελικτικής πορείας που οδηγεί αργά και μεθοδικά στη δημιουργία και κατασκευή ενός νέου γλωσσικού κώδικα.**

Τα λάθη επομένως δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αποδεικτικά αποτυχίας του μαθητικού κοινού που πρέπει να τιμωρηθούν με σκοπό την οριστική εξάλειψή τους, αλλά ως ενδείξεις θετικού χαρακτήρα, η **παιδαγωγική αξιοποίηση των οποίων προσανατολίζει το περιεχόμενο των διδακτικών παρεμβάσεων προς τη σωστή κατεύθυνση** (Μήτσης, 1998:236).

Σύμφωνα με τον Selinker (1972 στο Λυμπεροπούλου, 2017:49) τα λάθη που παράγουν οι μαθητές κατά τη γλωσσική παραγωγή τους, στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, αντικατοπτρίζουν την πρόοδο των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα γλωσσικά λάθη παρέχουν ενδείξεις σχετικές με τις σωστές ή λανθασμένες υποθέσεις και διεργασίες που κάνει ένας μαθητής στο μυαλό του με βάση τα γλωσσικά δεδομένα καθώς και με τα όσα έχει διδαχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή. Σύμφωνα πάλι με τον Selinker (1972, στο Μέλλα, 2006: 25), τα λάθη των μαθητών κατά τη διαδικασία παραγωγής της δεύτερης γλώσσας:

- διαφοροποιούνται από τα λάθη των φυσικών ομιλητών
- δεν οφείλονται πάντα στην παρεμβολή των γλωσσικών δομών της πρώτης γλώσσας του μαθητή
- έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό μια σχετική συστηματικότητα
- μαρτυρούν την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου γλωσσικού συστήματος, της διαγλώσσας

Συγκεντρωτικά, θα λέγαμε ότι τα λάθη και τα σφάλματα μπορούν να θεωρηθούν (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα, χ.χ: 178):

- i. Ως δυσκολίες στη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας καθώς πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση.
- ii. Ως ενδείξεις αναποτελεσματικής διδασκαλίας λόγω της υιοθέτησης λανθασμένων στρατηγικών διδασκαλίας με αποτέλεσμα την ατελή κατάκτηση των γλωσσικών δομών της δεύτερης γλώσσας.
- iii. Ως επιθυμία των μαθητών να επικοινωνήσουν, μαρτυρούν ουσιαστικά ενεργές προσπάθειες του μαθητή να κατασκευάσει το γλωσσικό του σύστημα
- iv. Ως αναπόφευκτο προϊόν που οφείλεται στη διαγλώσσα, είναι αποτέλεσμα ειδικών γλωσσικών επιρροών και δηλώνουν ένα μεταβατικό στάδιο στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας-στόχου.

ν. Ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας μάθησης μιας γλώσσας. Γίνεται λόγος για λάθη που οφείλονται στη φυσική ακολουθία της γλωσσικής εξέλιξης, γι' αυτό αφορά ακόμα και τους φυσικούς ομιλητές.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η **συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στα λάθη των μαθητών**. Το **λάθος** αντιμετωπίζεται ως μέρος μιας υγιούς διδακτικής διαδικασίας, ως **εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών**, ως μέσο για την ανίχνευση της εννοιολογικής και διαδικαστικής γνώσης του μαθητή (Τουμάσης, 1994 στο Κυριαζή, 2014:18).

Σύμφωνα με τον Richards (1974 στο Παπαθεοδώρου, 2013:30), λάθος συνιστούν οι διαφορές στον προφορικό και γραπτό λόγο των μη φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας και στον τρόπο που χρησιμοποιείται η γλώσσα από τους φυσικούς ομιλητές της.

Το ενδιαφέρον αναφορικά με τα παραγόμενα γλωσσικά λάθη των μαθητών όπως αυτά εκδηλώνονται κατά τη διαδικασία εκμάθησης και κατάκτησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, συμπίπτει με το ευρύτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για τις διαδικασίες και τα εξελικτικά στάδια κατάκτησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αρχικά, η μελέτη για τα λάθη των μαθητών στη δεύτερη ή ξένη γλώσσα εντάχθηκε στη θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, (Contrastive Analysis). Υπό το πρίσμα της συγκεκριμένης θεωρίας τα λάθη των μαθητών αντιμετωπίζονταν ως συμπτώματα παρεμβολής από την πρώτη τους γλώσσα. Εν συνεχεία, από τη στιγμή που η Γλώσσα αντιμετωπίστηκε και θεωρήθηκε ως ξεχωριστό αυτόνομο πεδίο και αντικείμενο μελέτης, τα λάθη των μαθητών άρχισαν να μελετώνται στο πλαίσιο μιας μεθοδολογίας, της **Ανάλυσης Λαθών** (Error Analysis) (James, 1998).

Έμφαση πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι τα εμφανιζόμενα γλωσσικά λάθη των μαθητών δεν είναι τυχαία ούτε συμπτωματικά αλλά, συνήθως διαθέτουν **συστηματικό** χαρακτήρα και οφείλονται στον τρόπο βάσει του οποίου γίνεται αντιληπτό και τίθεται σε εφαρμογή το γλωσσικό σύστημα της δεύτερης ή ξένης γλώσσας. (Μήτσης, 1998:50).

Κατηγοριοποίηση λαθών

Βασικός παράγοντας, ο οποίος θα λειτουργήσει καθοριστικά ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές της διδακτικής παρέμβασης του εκπαιδευτικού με σκοπό την διαχείριση του γλωσσικού λάθους κατά τη διαδικασία διόρθωσης-ανατροφοδότησης του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών, αποτελεί ο προσδιορισμός της συστηματικότητάς του από τον διδάσκοντα. Είναι απαραίτητο λοιπόν να γίνει διάκριση μεταξύ συστηματικού (systematic error) και μη συστηματικού λάθους (non-systematic error). Το πρώτο οφείλεται στην άγνοια ή στην ελλιπή κατανόηση ενός γλωσσικού συστήματος ενώ ο δεύτερος τύπος λάθους αποδίδεται στην περιστασιακά λανθασμένη εφαρμογή ενός ήδη γνωστού γλωσσικού κανόνα (Corder, 1967 στο James, 1998)

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Corder, 1967, τα λάθη που διακρίνονται από συστηματικότητα αντιπροσωπεύουν μειωμένη **γλωσσική ικανότητα** (linguistic competence) και οφείλονται σε ανεπαρκή γνώση των **γλωσσικών κανόνων**. Αντιθέτως, τα λάθη που είναι τυχαία και δεν παρουσιάζονται συστηματικά προκαλούνται από άγχος ή κούραση του ομιλητή ή του γράφοντος συνιστώντας λάθη γλωσσικής επιτέλεσης (**linguistic performance**) (James, 1998).

Δεν θα πρέπει λοιπόν να ταυτίζεται η έννοια του λάθους (error) με την έννοια του **σφάλματος** (mistake), αφού οι δύο όροι διαφοροποιούνται εννοιολογικά, καθώς αναφέρονται αντίστοιχα στη διάκριση του συστηματικού από το μη συστηματικό και τυχαίο (Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics).

Στο χώρο της παιδαγωγικής έχουν προταθεί κατηγοριοποιήσεις αναφορικά με το περιεχόμενο του λάθους που αντιμετωπίζεται είτε ως σφάλμα, παραδρομή ή γλωσσικό ολίσθημα είτε ως λάθος (Κατσιμαλή, 2007: 168; Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου, 2007: 176 στο Κυριαζή, 2014:17).

Ο James (1998) κινούμενος το ίδιο πλαίσιο διαφοροποιεί σε :

- **Ολισθήματα** (slips/lapses), τα οποία έχουν το χαρακτηριστικό ότι μπορούν να εντοπιστούν και να διορθωθούν άμεσα από τον ίδιο τον χρήστη χωρίς κάποια σχετική υπόδειξη από την πλευρά του διδάσκοντος.
- **Σφάλματα** (mistakes), τα οποία είναι εφικτό να διορθωθούν από τον χρήστη αλλά με προϋπόθεση ότι θα προηγηθεί κάποιου είδους σχετική υπόδειξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ύπαρξη της απόκλισης.

- **Λάθη (errors)**, τα οποία με σκοπό να διορθωθούν είναι απαραίτητη και αναγκαία περαιτέρω συστηματική και οργανωμένη διδασκαλία εστιασμένη στην παρατηρούμενη απόκλιση.

Στην ίδια φιλοσοφία και η Fernández López (1997 στο Κυριαζή, 2014:17) εξηγώντας ότι τα λάθη ορίζονται ως σφάλματα, ολισθήματα, προβλήματα, απροσεξίες, τα οποία εάν τα τοποθετήσουμε σε μία κλίμακα αξιολόγησης θα αρχίζαμε από τις απροσεξίες για να αναφέρουμε στη συνέχεια τα λάθη που γίνονται σποραδικά και να καταλήξουμε στα συστηματικά λάθη.

Στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας, προτείνονται από τον Ellis (1997 στο Ζαρκογιάννη, 2016) δύο **κριτήρια για τη διαφοροποίηση μεταξύ ενός συστηματικού από ένα τυχαίο λάθος**. Το πρώτο κριτήριο αφορά τον έλεγχο του βαθμού κατά τον οποίον η χρήση των λανθασμένων τύπων πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα και το δεύτερο στην ικανότητα αυτοδιόρθωσης του λάθους από το μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το συστηματικό λάθος υφίσταται η επανάληψη σε τακτική βάση και η μη δυνατότητα αυτοδιόρθωσής του ενώ όταν το λάθος εμφανίζεται περιστασιακά και η ικανότητα αυτοδιόρθωσης είναι υπαρκτή, τότε γίνεται λόγος για τυχαίο λάθος δηλαδή σφάλμα όπως ορίστηκε παραπάνω.

Κριτήρια Ταξινόμησης-κατηγοριοποίησης των λαθών

Οι κυριότερες ταξινομήσεις-κατηγοριοποιήσεις που έχουν προταθεί στη διεθνή βιβλιογραφία συνίσταται από τα ακόλουθα κριτήρια περιγραφής των λαθών:

Τη μορφή με την οποία υλοποιούνται τα λάθη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: συγκεκριμένα, τα λάθη του γραπτού-προφορικού λόγου μπορούν να εκδηλωθούν

- ως **παράλειψη λειτουργικών λέξεων** με χαρακτηριστικά παραδείγματα παραλείψεις είτε προθέσεων είτε συνδετικών και διαρθρωτικών λέξεων
- ως **προσθήκη μη απαραίτητων ή λανθασμένων στοιχείων** από την πλευρά των μαθητών κάθε φορά εφαρμόζουν τους κανόνες εκεί που δεν ισχύουν παραβλέποντας τις σχετικές εξαιρέσεις (τους μεθόδους αντί τις μεθόδους)
- ως **λανθασμένος σχηματισμός της μορφής** μιας δομής ή ενός μορφήματος (πχ απέκρουση αντί απόκρουση).

- ως λανθασμένη δομή κάθε φορά που οι μαθητές τοποθετούν τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία ακολουθώντας λανθασμένη διάταξη.

Το βαθμό εμπλοκής των λαθών στην επικοινωνική αποτελεσματικότητα του προφορικού και γραπτού κειμένου.

Πληθώρα ερευνητών έχει κάνει χρήση του συγκεκριμένου κριτηρίου και έχει διαχωρίσει τα γλωσσικά λάθη αξιοποιώντας διαφορετικές έννοιες ανά περίπτωση. Σύμφωνα με τους Burt και Kiparsky (1972 στο Ferris 2002 στο Ζαρκογιάννη, 2016), τα λάθη διακρίνονται σε «**συνολικά**» (global) και «**τοπικά**» (local). Όσο αφορά τα λάθη του πρώτου είδους, αυτά παρακωλύουν την κατανόηση του μηνύματος με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν την επικοινωνία, ενώ τα δεύτερα θεωρούνται λάθη μικρότερης εμβέλειας καθώς αφορούν σε μια μικρή παραβίαση ενός στοιχείου της πρότασης, με αποτέλεσμα να μη λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την επίτευξη της επικοινωνίας.

Ο Corder (1973 στο James, 1998) διαφοροποιεί τα λάθη σε εκείνα που αφορούν την «**παραβίαση του κώδικα**» (breaches of the code) και σε εκείνα που σχετίζονται με τη «**χρήση του κώδικα**» (use of the code). Τα πρώτα έχουν ως αποτέλεσμα να επηρεάζουν τη δομή της πρότασης, καθώς αφορούν την παραβίαση φωνολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών κανόνων της γλώσσας. Τα δεύτερα από την άλλη πλευρά αφορούν στο κατά πόσο μία γλωσσική έκφραση, η οποία είναι γραμματικά ή συντακτικά σωστή, είναι επίσης κατάλληλη και αποτελεσματική για μία δεδομένη επικοινωνική περίσταση. Εάν με άλλα λόγια λαμβάνει υπόψη της τις συμβάσεις όπως αυτές απορέουν από τις συνθήκες του εκάστοτε γλωσσικοκοινωνικού περιβάλλοντος.

Η Ferris (2002 στο Ζαρκογιάννη, 2016) σχετικά με αυτό υποστηρίζει ότι **κατά τη διαδικασία της γλωσσικής διόρθωσης είναι απαραίτητο να γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των «πραγματικών» λαθών και των λαθών που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκάστοτε επικοινωνιακού πλαισίου συνιστώντας έτσι περισσότερο στυλιστικές διαφοροποιήσεις** (stylistic differences) παρά λάθη με την απόλυτη σημασία της λέξης.

Η συγκεκριμένη διάκριση κινείται παράλληλα με αυτή του Corder (1973 στο James, 1998), ο οποίος διαφοροποιεί τα λάθη σε «**φανερά**» (overt errors) και «**συγκεκαλυμμένα**» λάθη (covert errors). Τα φανερά λάθη είναι χωρίς καμία

αμφιβολία μη αποδεκτά σε επίπεδο πρότασης ως προς τη γραμματικότητά τους εν αντιθέσει με τα συγκεκριμένα, τα οποία να μεν είναι αποδεκτά με κριτήριο την γραμματικότητα σε επίπεδο πρότασης αλλά όχι ως προς το επικοινωνιακό πλαίσιο. Ουσιαστικά, τα λάθη της παρούσας κατηγορίας έχουν σχέση με τις τέσσερις διαστάσεις της «επικοινωνιακής ικανότητας»: τη «γραμματική ικανότητα», την «κοινωνιογλωσσική ικανότητα», τη «συνομιλιακή ικανότητα» και τη «στρατηγική ικανότητα».

Τις αιτίες από τις οποίες πηγάζουν και εκδηλώνονται τα λάθη.

Η ταξινόμηση των λαθών σε κατηγορίες συμβάλλει στη μετέπειτα ερμηνεία των αιτιών που συντελούν στην εμφάνισή τους, με τις δύο αυτές διαδικασίες να αποτελούν στη συνέχεια βασική προϋπόθεση για την υιοθέτηση αποτελεσματικών και κατάλληλων τεχνικών διαχείρισής τους μέσα από τη διαδικασία της διόρθωσης (Μήτσης, 1999). Τα λάθη λοιπόν που παράγουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της διαδικασίας διδασκαλίας και της πορείας εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ανήκουν στις ακόλουθες κατηγορίες (Corder, 1974 Σετάτος, 1991 James, 1998 Κατσούδα και Τράπαλης, 2008)

- λάθη παρεμβολής (interlingual/transfer errors). Τα λάθη αυτού του είδους προκαλούνται λόγω παρεμβολής από τη μητρική γλώσσα των μαθητών στη γλώσσα- στόχι και χαρακτηρίζονται ως ‘διαγλωσσικά λάθη’.
- Λαθη επικοινωνιακής στρατηγικής (communication –strategy errors): είναι τα λάθη τα οποία προκύπτουν από άγνοια ενός τύπου που ζητείται με αποτέλεσμα την προσπάθεια χρήσης ενός παραπλήσιου και δυστυχώς λανθασμένου τύπου.
- Επαγωγικά λάθη τα οποία σύμφωνα με τον James (1998 sel 189) προκύπτουν τόσο από το διδακτικό πλαίσιο του μαθήματος όσο και από τους τρόπους και τις στρατηγικές γλωσσικής εκμάθησης που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο μαθητής (Selinker, 1972).

Τα λάθη τα οποία σχετίζονται με το γλωσσικό σύστημα αποδίδονται στα **φαινόμενα της ενίσχυσης**, της **αναλογίας** και της **παρετυμολογίας** σύμφωνα με τους Θεωδοροπούλου και Παπαναστασίου (2001 στο Ζαρκογιάννη, 2016). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές μπορεί να προσθέτουν μορφήματα ή λέξεις με σκοπό την ενίσχυση της σημασίας (πχ *πιο καλύτερος*) είτε να τροποποιούν λανθασμένα ένα γλωσσικό στοιχείο κινούμενοι στη βάση προϋπαρχόντων γλωσσικών σχημάτων στη

συγκεκριμένη γλώσσα (πχ του διεθνή αντί του διεθνούς). Επιπροσθέτως, προσπαθώντας να φέρει στα μέτρα του μία λέξη που δεν του είναι οικεία την ετυμολογεί ανεπιτυχώς προσαρμόζοντάς τη σε μία δική του γνώριμη μορφή (πχ ανθηρόστομη αντί αθυρόστομη).

Τα γλωσσικά λάθη γραπτής μορφής μπορεί επιπλέον να οφείλονται σε **εμπλοκή στοιχείων «προφορικότητας»** σε αυτόν (Αρχάκης, 2009). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή αλλά και την Ιορδανίδου (2001 στο Ζαρκογιάννη, 2016), αιτία πολλών λαθών του γραπτού λόγου αποτελεί το γεγονός ότι πολλοί μαθητές παράγουν γραπτό λόγο με τους όρους και τον τρόπο του προφορικού.

Το επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης στο οποίο εμφανίζονται

Σύμφωνα με την Ηλιοπούλου, 2009:134 , **η κατηγοριοποίηση που φαίνεται να προτιμάται πιο πολύ από μελετητές και ερευνητές είναι η γλωσσολογική**, που αφορά το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο εκδηλώνεται η παραγωγή της λανθασμένης γλωσσικής χρήσης. Είναι γεγονός ότι μπορούμε να πραγματοποιήσουμε ανάλυση λαθών σε διαφορετικά επίπεδα και να τα κατηγοριοποιήσουμε βάσει διαφόρων κριτηρίων. Για το λόγο αυτό, έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορες ταξινομήσεις από συγγραφείς και ερευνητές.

Οι Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001: 200) προτείνουν τη διάκριση σε:

- λάθη που αφορούν στο γλωσσικό σύστημα, τα οποία ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας διακρίνονται σε λάθη που ανήκουν στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο, το μορφολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και το λεξιλογικό επίπεδο,
- λάθη που αφορούν στη χρήση της γλώσσας, όπως η ανάμειξη διαφορετικών επιπέδων ύφους ή η παραβίαση κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς
- λάθη που αφορούν στη γραπτή μορφή της γλώσσας.

Οι Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου (2007: 176) διακρίνουν πέντε βασικές κατηγορίες λαθών καθώς και υποκατηγορίες αυτών. Συγκεκριμένα:

- ορθογραφικά (κλιτικά, παραγωγικά και λεξικά μορφήματα)
- τονικά (λανθασμένος τονισμός, χρήση άτονων λέξεων)

- μορφοσυντακτικά (χρήση άρθρων, χρήση κλιτικών και συμπληρωματικών δεικτών, σχέσεις συμφωνίας, μορφολογία ουσιαστικού και ρήματος, σειρά όρων)
- σημασιολογικά (χρήση προθέσεων, χρήση συνδέσμων, χρήση των δεικτών θα και να, χρήση κειμενικών δεικτών)
- λεξιλογικά λάθη (χρήση σωστής λέξης σε σημασιολογικό και μορφολογικό επίπεδο (στο Κυριαζή, 2014:19).

Με βάση το μοντέλο κατηγοριοποίησης που εφαρμόζουν οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά (στο Κυριακούλα, 2012:14), τα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται στο λόγο των μαθητών που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη μπορούν να καταταχθούν στις εξής κατηγορίες:

- 1) Φωνολογία/τρόπος καταγραφής: φωνήματα, τονισμός, ορθογραφία, στίξη
- 2) Μορφολογία: γραμματικό κλιτικό μόρφημα, μορφολογία άρθρου, γένος, όψη, χρόνος, φωνή
- 3) Μορφοσύνταξη: συμφωνία γένους, προσώπου και αριθμού, πτώση, έγκλιση
- 4) Σύνταξη: παράλειψη, προσθήκη, λάθος χρήση (συνδέσμου, πρόθεσης, άρθρου, ορίσματος, αντωνυμίας/κλιτικού, άρνησης), παράλειψη ρήματος, σειρά όρων, ανύπαρκτη συντακτική δομή
- 5) Σημασιολογία/Λεξιλόγιο: ανύπαρκτη λέξη, λανθασμένη χρήση
- 6) Δείκτες οργάνωσης λόγου: παράλειψη, λανθασμένη χρήση.

Πιο αναλυτικά: **Φωνολογία**: Λάθη φωνολογικού τύπου παρουσιάζονται στον τόπο ή τον τρόπο άρθρωσης των φωνημάτων αναλόγως των διαφορών που παρουσιάζει το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής με την πρώτη γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών. Η απουσία ορισμένων φθόγγων στην πρώτη γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών, αντίστοιχων με τους φθόγγους στην ελληνική, οδηγεί τους μαθητές στην αντικατάσταση των φθόγγων της ελληνικής από τους πλησιέστερους φθόγγους της πρώτης γλώσσας, π.χ.: *σκολείο* αντί *σχολείο*, αντικατάσταση του φωνήματος /x/ από το αντίστοιχο κλειστό /k/

Μορφολογία: Λάθη μορφολογικού τύπου παρατηρούνται κυρίως στην επιλογή του ορθού γραμματικού γένους, το οποίο αποτελεί εγγενή πληροφορία που φέρουν τα ουσιαστικά στην ελληνική γλώσσα. Όμως, το γένος ως κατηγορία ή λεξικό χαρακτηριστικό (lexical feature), σύμφωνα με τη Ράλλη (2005: 115), δεν απαντάται σε όλες τις γλώσσες. Για το λόγο αυτό, οι δίγλωσσοι παρουσιάζουν δυσκολίες στην

εκμάθηση του γένους, ακόμη και σε υψηλό επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης στη δεύτερη γλώσσα (Τσιμπλή, 2003: 173), π.χ.: *αγαπάμε τα φίλος μας*. Λάθη μορφολογικού τύπου παρατηρούνται και στην επιλογή της σωστής ρηματικής όψης (+/- συνοπτικό), π.χ.: *εύχομαι να αποφασίζεις* αντί να αποφασίσεις.

Σύνταξη: Λάθη συντακτικού τύπου παρατηρούνται κυρίως στην παράλειψη του ρήματος της προτασιακής δομής ή στην παράλειψη και λανθασμένη χρήση άρθρων και συνδέσμων, π.χ.: *μέσα στι ταξι μια μεγάλι ικόνα* (παράλειψη ρήματος) ή *είναι ωραίο παιδιά χορεύουν μαζί* (παράλειψη άρθρου) ή *τα αστικά κάνουν πολύ* (λανθασμένη χρήση συνδέσμου).

Σημασιολογία: Στο επίπεδο της Σημασιολογίας εντοπίζονται λάθη στη χρήση των λέξεων, αλλά και χρήση ανύπαρκτων λέξεων για την ελληνική, π.χ.: *για να δω την *αγαπητική γιαγιά μου* (λανθασμένη χρήση λέξης) ή *κάνει ψάρευμα* (αντί ψαρεύει) ή *παραχωρισμός* (ανύπαρκτη λέξη).

Ορθογραφία: Λάθη παρατηρούνται και στο επίπεδο της γραφηματικής αναπαράστασης των λέξεων, σύμφωνα με τους ορθογραφικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας, καθώς επίσης, στον τονισμό και την στίξη, π.χ.: *Πιός είσαι;*, *τις ευροπες*, *δώ* (παρατονισμός).

ΔΙΟΡΘΩΣΗ

Η διόρθωση του λάθους αποτελεί μια τεχνική της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στοχεύει στην απόκτηση όσο το δυνατόν καλύτερης χρήσης της γλώσσας που συνδέεται με τη βελτίωση της ικανότητας παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Η διόρθωση είναι μια προγραμματισμένη και συγκεκριμένη διδακτική στρατηγική που αποσκοπεί στην αποτελεσματικότερη, ταχύτερη και ακριβέστερη επίτευξη του διδακτικού σκοπού. Παράλληλα, είναι αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας, και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι απαραίτητο, ο δάσκαλος να εξηγήσει στους μαθητές του ότι το λάθος είναι το μέσο που θα οδηγήσει στην ορθή χρήση της δεύτερης γλώσσας και να τους

παροτρύνει να συμμετέχουν στο μάθημα χωρίς να ντρέπονται ή να φοβούνται μήπως κάνουν λάθη .

Η διόρθωση των γραπτών κειμένων των μαθητών κρίνεται αναγκαία, κυρίως γιατί ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει τις δυσκολίες και τις αδυναμίες των μαθητών του. Επίσης, συμβάλλει στη βελτίωση και ενθάρρυνση των μαθητών και στη συνεχόμενη ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (κοινωνικοπολιτισμική θεωρία). Για τους παραπάνω λόγους είναι σημαντική η άμεση παρέμβαση και καθοδήγηση των μαθητών και η ορθή και εμπειριστατωμένη διόρθωση του λάθους που μπορεί να κάνει ένας μαθητής. Σύμφωνα με την Π. Φραντζή (2001) «πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διόρθωση ενός γραπτού, καθώς είναι σημαντικότερο ένα γραπτό γεμάτο καταπληκτικές ιδέες και εφευρετικότητα αλλά με ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση με ένα γραπτό που θα είναι πλήρως ορθογραφημένο αλλά με ανούσιες ιδέες, που στερείται πρωτοτυπίας».

Εννοιολογικός προσδιορισμός της διόρθωσης

Ο James, (1998:237) διακρίνει τρία στάδια στη διαδικασία διαχείρισης και αντιμετώπισης του λάθους από τον διδάσκοντα, σε κάθε ένα από τα οποία η έννοια της διόρθωσης παίρνει διαφορετική μορφή και ορίζεται με διαφορετικό τρόπο.

Η ανατροφοδότηση (**feedback**), αποτελεί την αρχική διαδικασία πληροφόρησης του μαθητή για τη σωστή ή λανθασμένη χρήση του. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του πρώτου αυτού σταδίου, οι μαθητές απλώς ενημερώνονται για την ύπαρξη γλωσσικής απόκλισης στον λόγο τους, ο περαιτέρω εντοπισμός και επιδιόρθωση της οποίας αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του μαθητή.

Η **διόρθωση** (*correction proper*), αποτελεί ένα μετέπειτα στάδιο προσδιορισμού του λάθους και παροχής ενδείξεων με σκοπό την διαχείρισή του από τον μαθητή. Αναλυτικότερα, ο διορθωτής, εκτός από το να πληροφορήσει τον μαθητή για το αν αποκλίνει γλωσσικά, μπορεί να διερευνεί περαιτέρω την αντιμετώπισή του αναφέροντας με ποιόν τρόπο έχει γίνει το λάθος ή κάνοντας υπαινιγμούς για την εναλλακτική του διατύπωση. Κατά το δεύτερο αυτό στάδιο λοιπόν, το είδος της παρεχόμενης στο μαθητή πληροφορίας στοχεύει στην αναθεώρηση και διόρθωση του συγκεκριμένου είδους λάθους (*error token*) χωρίς όμως να λαμβάνεται μέριμνα για την πρόληψη και αποφυγή επανεμφάνισης του ίδιου λάθους σε μεταγενέστερο χρόνο.

Το τρίτο στάδιο διδακτικής αντιμετώπισης του λάθους αφορά την αποκατάσταση (**remediation**). Η παρεχόμενη στο πλαίσιο της φάσης αυτής πληροφόρηση, έχει σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να αναδιαμορφώσουν τις νοητικές αναπαραστάσεις των γραμματικών κανόνων και συμβάσεων ανακατασκευάζοντας ή απορρίπτοντας τον κανόνα τον οποίον είχαν θέσει σε εφαρμογή όταν παρήχθη η αποκκλίνουσα γλωσσική παραγωγή. Μέσα από την αποκατάσταση, το λάθος προσεγγίζεται σε μεγαλύτερο επίπεδο εμβάθυνσης με σκοπό την πρόληψη επανεμφάνισης τους σε μελλοντικό χρόνο. **Βασική έννοια της φάσης αυτής είναι η επεξήγηση** καθώς οι διδάκοντες εξηγούν στους μαθητές τους λόγους για τους οποίους είναι λανθασμένη η γλωσσική τους παραγωγή αλλά και τους τρόπου με τους οποίους διαφέρει από

Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές και μελετητές χρησιμοποιούν τον όρο «**διόρθωτική ανατροφοδότηση**», στον οποίον συγκίνουν οι δύο έννοιες της διόρθωσης και της ανατροφοδότησης (χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά) και με τον οποίον δηλώνεται η ευρύτερη διαδικασία διδακτικής αντιμετώπισης του λάθους στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας(Ellis, 1994 Lee, 2004 στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Στο πλαίσιο της αρνητικής αυτής ανατροφοδότησης ανήκουν και οι διαδικασίες διόρθωσης των λαθών του προφορικού και γραπτού λόγου.

Όπως αναφέρεται στον James (1998:240), οι έννοιες της διόρθωσης και της ανατροφοδότησης έχουν συζητηθεί εκτενώς στο πλαίσιο της διαδικασίας κατάκτησης της πρώτης γλώσσας και στην γλωσσολογική βιβλιογραφία (Chomsky, 1986; Cook, 1988: 60; Radford, 1988: 44) σε σχέση με την **έννοια των αποδείξεων**. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές βελτιώνονται ως προς την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μέσω της λήψης πληροφοριών που λειτουργούν ως αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με τη γλώσσα στόχο την οποία διδάσκονται και σχετικά με τα αποτελέσματα των δικών τους προσπαθειών να παράξουν τη συγκεκριμένη γλώσσα. Οι αποδείξεις μπορούν να πάρουν τέσσερις μορφές: τη θετική, την αρνητική, την άμεση και την έμμεση.

Θετικού τύπου αποδεικτικά στοιχεία ενημερώνουν τους μαθητές σχετικά με τις γλωσσικές δομές που είναι εφικτό να χρησιμοποιηθούν στη γλώσσα στόχο ενώ αποδείξεις αρνητικού χαρακτήρα παρέχουν πληροφορίες στους μαθητές που σχετίζονται με γλωσσικούς τύπους και δομές που δεν δύναται να γίνουν αποδεκτές και να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της γλώσσας στόχου. Οι αποδείξεις αυτές

μπορούν να προσφερθούν με τρόπο άμεσο και έμμεσο. Άμεσα προσφέρονται για παράδειγμα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης κάθε φορά που ο διδάσκοντας αναγράφει στον πίνακα είτε αναφέρει λεκτικά γραμματικές δομές και γλωσσικές εκφράσεις που είτε χρησιμοποιούνται είτε δεν χρησιμοποιούνται στη διδασκόμενη γλώσσα και καλεί τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους στα συστατικά τους στοιχεία. Υπάρχουν όμως και φορές που ο μαθητής διαμορφώνει κανόνες σχετικά με τη γλώσσα στόχο όχι μέσω μεσολάβησης και συνειδητού διδακτικού χειρισμού από την πλευρά του διδάσκοντος αλλά μέσω της διαισθητικής παρατήρησης των τρόπων βάσει των οποίων παράγονται οι γλωσσικές χρήσεις του περιβάλλοντός. Εξωγλωσσικά στοιχεία που αφορούν συναισθηματικές αντιδράσεις του διδάσκοντος σε παραγόμενες γλωσσικές χρήσεις των μαθητών όπως σημάδια ενόχλησης και εκφράσεις προσώπου που εκδηλώνουν αδυναμία κατανόησης, συνιστούν σημαντικές πηγές ενδείξεων που πληροφορούν τους μαθητές σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους να παράγουν τη διδασκόμενη γλώσσα.

Η διορθωτική ανατροφοδότηση πάνω στα γλωσσικά λάθη, στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία, ανήκει στην κατηγορία παροχής αρνητικού τύπου αποδείξεων.

Πιο συγκεκριμένα, η ευρύτερη διαδικασία διδακτικής αντιμετώπισης των γλωσσικών λαθών των μαθητών είτε προφορικής είτε γραπτής μορφής και οι επιμέρους τεχνικές, διαδικασίες και τύποι διορθωτικής ανατροφοδότησης που αναφέρονται στον τρόπο διαχείρισης του λάθους κυρίως από το διδάσκοντα και ορίζονται ως η επισήμανση στους μαθητές των γλωσσικών τους αποκλίσεων (Ellis, 1994), αποτελούν μία μορφή αρνητικής ανατροφοδότησης. Αυτή παρέχεται στο μαθητή από οποιαδήποτε πηγή και συνιστά ένδειξη και αποδεικτικό στοιχείο -με τη μορφή που ορίστηκε παραπάνω- διάπραξης λάθους ως προς μια οποιαδήποτε γλωσσική χρήση του (Russell & Spada, 2006 Ellis, 2009 Evans et al 2010b Zhang et al, 2010b Ellis, 2012 στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Όπως αναφέρεται στους Ellis και Sheen (2006 στο Ζαρκογιάννη, 2016) και στον Ellis (2009) επιμέρους συστατικά στοιχεία της διορθωτικής ανατροφοδότησης αποτελούν το έναυσμα (trigger), η διορθωτική κίνηση (corrective move) και η πρόσληψη (uptake). Τα παραπάνω στοιχεία προσδίδουν, στη **σύγχρονη θεώρηση της ανατροφοδότησης** έναν ευέλικτο χαρακτήρα καθιστώντας την **μία αμφίδρομη διαδικασία διάδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές** που αποσκοπεί στη μείωση της απόστασης ανάμεσα σε ένα τρέχον και επιθυμητό επίπεδο

κατανόησης, γνώσης και επίδοσης μέσω της αξιοποίησης συγκεκριμένων και σαφώς προσδιορισμένων στρατηγικών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας (Remaprasad, 1983 Hattie & Timperley, 2007. Επομένως, η ανατροφοδότηση αποτελεί μία αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στον μαθητή και τον διδάσκοντα καθώς συνιστά **ένδειξη επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί στην διδακτική πράξη** (Cantor, 2008 στο Costello & Crane, 2010 Ur, 1996:242 στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της διορθωτικής ανατροφοδότησης

Σε πληθώρα περιπτώσεων η υπόδειξη και διόρθωση των γλωσσικών λαθών από τον διδάσκοντα συντελούν στη διαμόρφωση αρνητικής αυτοεικόνας του μαθητή καθώς εκλαμβάνονται ως κατάκριση και μομφή (Ράπτη, 2002:89). Το φαινόμενο αυτό εντείνεται και από την ύπαρξη ενός αρνητικού κλίματος στην τάξη, στο πλαίσιο του οποίου η διάπραξη λάθους συνδέεται με το προσωπικό «ρίσκο» μιας αποτυχίας ενώπιον τους διδάσκοντος και των συμμαθητών (Hattie & Timperley, 2007 στο Ζαρκογιάννη, 2016:55).

Σύμφωνα με την Leki (1991 στο Ζαρκογιάννη, 2016:55) στη διαδικασία της διόρθωσης και την αποτελεσματική εφαρμογή αυτής υπεισέρχεται και ο συναισθηματικός παράγοντας καθώς, όπως υποστηρίζει, οι μαθητές διακατέχονται από έντονη συναισθηματική φόρτιση απέναντι στη διόρθωση, η οποία εντείνεται ειδικότερα όταν αυτή συνοδεύεται από αρνητική βαθμολογία.

Στο ίδιο κλίμα κινείται και Υπόθεση Συναισθηματικού Φίλτρου του Krashen (1982), ο οποίος υποστηρίζει ότι η διόρθωση μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των επιπέδων άγχους των μαθητών κάτι που θα έχει με τη σειρά του σαν αποτέλεσμα να αναστείλει την μαθησιακή πορεία και εξέλιξη των μαθητών που θα χάσουν το κίνητρο να συμμετάσχουν στις γλωσσικές δραστηριότητες (James, 1998:246).

Παράλληλα, η **τάση για υπερδιόρθωση** που διακρίνει αρκετούς διδάσκοντες αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα που μπορεί να δράσει ανασταλτικά και να αποθαρρύνει τους μαθητές στις μαθησιακές προσπάθειες που καταβάλλουν, με αποτέλεσμα να μην επωφελούνται στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν στα λάθη τους (Zacharias, 2007:44 στο Ζαρκογιάννη, 2016:56). Σύμφωνα με τον Μήτση (2004β:239 στο Ζαρκογιάννη, 2016:56) οι συνεχείς διορθωτικές παρεμβάσεις του

διδάσκοντας επηρεάζουν αρνητικά την πρόοδο των μαθητών συντελώντας στην αποθάρρυνσή τους να συμμετάσχουν σε περαιτέρω γλωσσικές δραστηριότητες.

Χαρακτηριστικά, οι Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης (1997:79 στο Ζαρκογιάννη, 2016:56) εκτιμούν ότι η διόρθωση που κινείται στην αντιπαιδαγωγική βάση του κοκκινίσματος των λαθών, κυρίως των ορθογραφικών και οι γενικόλογες παρατηρήσεις, όταν δεν συνοδεύονται από εξηγήσεις για τις αιτίες των λαθών και συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη διόρθωσή τους, δημιουργούν στους μαθητές τραυματικές εμπειρίες οι οποίες επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογική τους κατάσταση.

Στο ίδιο κλίμα κινείται και ο Ρεπούσης (2000:127), όταν αναφέρει πως η **διόρθωση των λαθών πρέπει να γίνεται κατά περίπτωση σταδιακά, για να αποφεύγεται η απογοήτευση του μαθητή**, καθώς και ο σχολιασμός και η κριτική των ιδεών, που εκθέτουν οι μαθητές τα κείμενά τους, πρέπει να γίνεται με περίσκεψη και συγκεκριμένους και εφικτούς στόχους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η ανατροφοδοτική διαδικασία είτε στην θετική είτε στην αρνητική της εκδοχή είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη της τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική διάσταση της μάθησης με σκοπό την ισορροπία ανάμεσά τους χωρίς να λαμβάνει επικριτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα που μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην ψυχοσύνθεση του μαθητή (Edge, 1989:20 στο Ζαρκογιάννη, 2016:57). Συγχρόνως, πρέπει να συνοδεύεται από εξωγλωσσικά στοιχεία όπως ο τόνος φωνής, οι χειρονομίες και οι εκφράσεις προσώπου που σκοπό θα έχουν να καθυσηχάσουν την ανασφάλεια πολλών μαθητών και να τους ενθαρρύνουν στη δημιουργική και ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Αναγκαία λοιπόν προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της ανατροφοδοτικής διαδικασίας από ψυχοπαιδαγωγική σκοπιά είναι η διερεύνηση από τους διδάσκοντες του τρόπου βάσει του οποίου οι μαθητές ερμηνεύουν την ληφθείσα ανατροφοδότηση, προκειμένου να την προσαρμόσουν στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες της τάξης (Hattie & Timperley, 2007 στο Ζαρκογιάννη, 2016:57).

Στο ίδιο κλίμα κινούνται και οι προτάσεις του James (1998:250-253) σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εφαρμοστεί η διορθωτική ανατροφοδότηση στο πλαίσιο μιας ευαισθητοποιημένης στάσης απέναντι στον ψυχισμό των παιδιών και λαμβάνοντας υπόψη τους ψυχοπαιδαγωγικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Το πιο βασικό είναι η

παροχή των ανατροφοδοτικών σχολίων να μην φέρνει σε αμήχανη θέση τον μαθητή και να μην εκλαμβάνεται ως απειλητική από τον ίδιο.

Ένας τρόπος βάσει του οποίου μπορεί να επιτευχθεί αυτό είναι να χρησιμοποιούνται διορθωτικές τεχνικές όπως οι εστιασμένες διορθώσεις (focused corrections) και οι έλεγχοι επιβεβαίωσης (confirmation checks). Στην πρώτη περίπτωση η διόρθωση παρέχεται σε ένα επιμέρους δομικό στοιχείο της γλωσσικής παραγωγής μέσω καταφατικού επιτονισμού, ενώ στη δεύτερη ο εκπαιδευτικός παράγει μια διορθωμένη εκδοχή της γλωσσικής παραγωγής του μαθητή με ερωτηματικό επιτονισμό (χρωματισμό φωνής). Οι τεχνικές αυτές σώζουν την υπόληψη του διορθωνόμενου καθώς αντιμετωπίζουν τις γλωσσικές τους αποκκλίσεις ως ολισθήματα και όχι ως λάθη με αποτέλεσμα το συναισθηματικό φίλτρο του Krashen να μένει αδρανές και να μην παρακωλύει την διαδικασία συνειδητοποίησης και επεξεργασίας του λάθους.

Η πιο ευχάριστη μορφή αυτού του είδους «ευαίσθητης» διόρθωσης είναι η αυτοδιόρθωση. Επομένως, στο πλαίσιο διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου προτείνεται από τους Holley & King (1971 στο James, 1998:250) και Walz (1982 στο James, 1998:250), και από τον Chaudron (1988 στο James, 1998:250)) να περιμένει ο εκπαιδευτικός μερικά λεπτά από τη στιγμή που θα εντοπίσει την γλωσσική απόκλιση του μαθητή καθώς όπως υποστηρίζεται από τους ερευνητές στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων οι μαθητές μπορούν να αυτοδιορθωθούν με ευκολία με την προϋπόθεση ότι θα τους δοθεί ενθάρρυνση και χρόνος. Ο Chaudron (1988:145 στο James, 1998:250)) προτείνει την πιο επεμβατικής χροιάς **διορθωτική τεχνική της επανάληψης** από τον ίδιο της γλωσσικής απόκλισης με εστιασμένη έμφαση και επεκτείνοντας την προφορά της χρησιμοποιώντας ερωτηματικού επιτονισμού χρωματισμό φωνής, κάτι που έχει βρεθεί ότι παρακινεί την αυτοδιόρθωση. Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα αλλά να λειτουργήσει ως επιβεβαίωση για ορθή γλωσσική χρήση σε μαθητές χαμηλότερης γλωσσικής επάρκειας και ικανότητας.

Η έννοια της **συμπτωματικής μάθησης**² και η φράση «**υπόθεση παρατηρητή**»³ του Raabe (1982 στο James, 1998:251) τονίζει τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν όταν **η διορθωτική ανατροφοδότηση αναφέρεται στο σύνολο της τάξης** και όχι όταν ο μαθητής που έκανε το λάθος παρουσιάζεται στην τάξη για να

² Απόδοση του όρου 'incidental learning' (οπ. αναφ. στο James, 1998:251)

³ Απόδοση του όρου 'spectator hypothesis' (οπ. αναφ. στο James, 1998:251)

γίνει παράδειγμα προς αποφυγή. Στο ίδιο κλίμα κινούνται οι πρακτικές της αλληλοδιόρθωσης και της διόρθωσης σε ομάδες καθώς όπως έχουν δείξει σε έρευνά τους και οι Day, Chenoweth, Chun και Luppescu (1983 στο James, 1998:250) **το να διορθώνεται κανείς από τους συνομιλήκους του είναι πιο ευχάριστο από το να διορθώνεται από τον εκπαιδευτικό απέναντι στον οποίο νιώθει εκτεθειμένος**. Στην ίδια κατηγορία ανήκει και η παροχή στους μαθητές της ανατροφοδότησης που τους αφορά σε ηχογραφημένη μορφή μέσω ψηφιακών μέσων.

Τέλος, στο πλαίσιο της εξέλιξης των **νέων τεχνολογιών** έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένα συστήματα λογισμικών τα οποία παρέχουν την ανατροφοδότηση απευθείας στο μαθητή σε πλαίσιο ιδιωτικότητας καθιστώντας έτσι λιγότερο τραυματική. Τα λογισμικά αυτά παρέχουν στον μαθητή εργαλεία μέσω των οποίων αξιολογεί επιμέρους χαρακτηριστικά της γλωσσικής παραγωγής του όπως την γραμματική και το αν έχει αξιοποιήσει το κατάλληλο ύφος για το εκάστοτε κειμενικό είδος οδηγούμενος έτσι σε βελτίωση και αναθεώρηση του γραπτού κειμένου του (James, 1998:252).

Η έννοια της διορθωτικής ανατροφοδότησης υπό το πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τη Ράπτη (2002:74), άμεσο αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελούν τα προφορικά και γραπτά γλωσσικά λάθη των μαθητών προκειμένου να βεβαιωθεί ή όχι η επίτευξη των στόχων του γλωσσικού μαθήματος. Η αξιολόγηση αυτή παραδοσιακά περιελάμβανε την παροχή ενός βαθμού, ο οποίος συνοδευόταν από γενικές αξιολογικές κρίσεις «κανονιστικού» χαρακτήρα.

Στη σύγχρονη θεώρηση της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία υφίσταται η παρακάτω γενική διάκριση των μορφών αξιολόγησης (William & Black, 1996; Lee, 2007; Volante, 2010; Bennett, 2011 στο Ζαρκογιάννη, 2016:50)

- Τελική/αθροιστική αξιολόγηση: διεξάγεται στο τέλος μιας ενότητας ή ενός μαθήματος ή μετά το πέρας μιας μεγάλης χρονικής περιόδου, πχ ενός τριμήνου, και έχει θεσμικό χαρακτήρα υπηρετώντας αξιολογικές λειτουργίες, καθώς μπορεί να αφορά στην προαγωγή των μαθητών σε μία τάξη μέσα από την τελική βαθμολόγηση.
- Διαμορφωτική αξιολόγηση: διεξάγεται κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης παρέχοντας ποιοτικού χαρακτήρα πληροφορίες για

την επίδοση του μαθητή μέσω της αξιολόγησής του στο ίδιο το πλαίσιο της μάθησης, με σκοπό τη βελτίωσή του μέσα από τα επιμέρους είδη ανατροφοδότησης προκειμένου να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αποκτώντας εξατομικευμένο, συνειδητό και σκόπιμο χαρακτήρα (Tunstall & Gipps, 1996 στο Ζαρκογιάννη, 2016:51).

- Διαγνωστική/αρχική αξιολόγηση: αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών συνήθως στην αρχή του διδακτικού έτους, όπου τα γλωσσικά λάθη λειτουργούν ως πηγή πληροφόρησης για τον διδάσκοντα αναφορικά με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σε μία δεδομένη χρονική στιγμή (Ράπτη, 2002:75).

Με τη λειτουργία της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική πράξη σχετίζεται άμεσα η διαμορφωτική αξιολόγηση, στο πλαίσιο της οποίας η διόρθωση των γλωσσικών λάθων καθίσταται μία διαδικασία μέσα από την οποία προάγεται η διαδικασία της μάθησης και όχι η μάθηση ως τελικό προϊόν (Ράπτη, 2002:80-81).

Στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας του Vygotsky (1978 στο Ζαρκογιάννη:51), υπό το πρίσμα της οποίας η μάθηση προσεγγίζεται από μία μαθητοκεντρική σκοπιά και ως αποτέλεσμα κοινωνικής διαμεσολάβησης, η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης αναπλαισιώνεται και αποκτά το χαρακτήρα μιας κοινωνικής και συνεργατικής δραστηριότητας όπου δίνεται έμφαση στον ενεργό ρόλο του μαθητή αλλά και στη συνεργασία μεταξύ διδάσκοντος-μαθητή με απώτερο σκοπό την επίτευξη κάποιου μαθησιακού αποτελέσματος (Shephard, 2000 Parr & Timperley, 2010 στο Ζαρκογιάννη, 2016:51).

Επομένως, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση θεωρούνται αλληλένδετες διαδικασίες σύμφωνα με τις αρχές της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, με την ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή να αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην αξιολόγηση και τη μάθηση (Gipps, 2000 στο Ζαρκογιάννη:51). Προκύπτει λοιπόν, μια νέα εκδοχή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η «αξιολόγηση ως μάθηση» στην οποία εντάσσονται εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης του γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών όπως η αυτοαξιολόγηση του μαθητή σε συνεργασία με τον διδάσκοντα, η ετεροαξιολόγηση (αξιολόγηση από ζεύγη συμμαθητών, η αξιολόγηση από ομάδα συμμαθητών δηλαδή η ομαδική αξιολόγηση (Π.Ι. 2010:108 στο Ζαρκογιάννη, 2016:51) αλλά και αναστοχασμού και διαδικασιών αυτορρύθμισης τόσο των μαθητών όσο και των διδασκόντων αναφορικά με τα

αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Benett, 2011 στο Ζαρκογιάννη, 2016:51).

Αξιολογική και διαμορφωτική ανατροφοδότηση στο γραπτό λόγο

Από το γενικότερο πλαίσιο της αθροιστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης προκύπτουν οι γενικές κατηγορίες της αξιολογικής και διαμορφωτικής ανατροφοδότησης. Η πρώτη αντιμετωπίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως τελικό προϊόν ενώ η δεύτερη ως διαδικασία (McGarrell και Verbeem, 2007 στο Ζαρκογιάννη, 2016:52-54). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την διαμορφωτική ανατροφοδότηση, αυτή σύμφωνα με τον ορισμό της Shute (2008:154) *«θέτει τον μαθητή ως πρωταρχικό αποδέκτη και συνίσταται στην πληροφόρησή του με σκοπό την τροποποίηση της σκέψης του ή της συμπεριφοράς του για τη βελτίωση της μάθησης»*.

Σύμφωνα με τους McGarrell και Verbeem (2007 στο Ζαρκογιάννη, 2016:52-54) τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο κατηγοριών ανατροφοδότησης είναι τα ακόλουθα:

- ❖ **Αξιολογική ανατροφοδότηση:** αξιολογικές κρίσεις γενικού χαρακτήρα και προσήλωση στο βαθμό, ενασχόληση με λάθη στο επίπεδο της πρότασης, σύνδεση της διόρθωσης με την έννοια της «αριστείας» και αναγωγή της διδακτέας ύλης ως αυτοσκοπού της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός έχει την αποκλειστική ευθύνη της διόρθωσης
- ❖ **Διαμορφωτική ανατροφοδότηση:** χρησιμοποιεί τεχνικές ερωτήσεων για να εμπλέξει τον μαθητή σε διαδικασίες αναθεώρησης του γραπτού λόγου, η ανατροφοδότηση δεν προσηλώνεται στην παροχή βαθμού, δίνει έμφαση στο περιεχόμενο και τη δομή του γραπτού λόγου και στα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του γράφοντος, ο μαθητής αποκτά ενεργό ρόλο στη διαδικασία της διόρθωσης μέσα από διαδικασίες και πρακτικές αυτοαξιολόγησης και αλληλοαξιολόγησης, ερευνητικός και όχι κανονιστικός ο χαρακτήρας της στάσης του διδάσκοντος απέναντι στην γραπτή παραγωγή λόγου κάτι που διευκολύνει και ενισχύει τους μαθητές να εμβαθύνουν στα γλωσσικά λάθη του γραπτού λόγου

Με σκοπό την αποτελεσματική εφαρμογή του συγκεκριμένου τύπου ανατροφοδότησης προτείνονται από τους Peterson και McClay (2010 στο Ζαρκογιάννη, 2016:54) τα ακόλουθα:

- ο συνεργατικού τύπου σαφής προσδιορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης του γραπτού λόγου μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή
- η υιοθέτηση και εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης, αυτορρύθμισης και αυτοδιόρθωσης κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου επίσης σε συνεργατικό και διαδραστικό κλίμα
- η διεξαγωγή προφορικών συζητήσεων αναφορικά με χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των μαθητών με σκοπό τον έλεγχο του τρόπου με τον οποίον έχει γίνει αντιληπτό από τους μαθητές το περιεχόμενο των διαδικασιών ανατροφοδότησης και παράλληλα τον έλεγχο πιθανών παρερμηνειών ως προς τη συγκεκριμένη διαδικασία
- η απομάκρυνση της προσήλωσης της ανατροφοδότησης στον βαθμό που οδηγούσε στην προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου ως «άριστου» τελικού προϊόντος και η σύνδεση αυτής με την ικανότητα των μαθητών ως συγγραφέων και την προσέγγιση της γραπτής παραγωγής λόγου ως διαδικασίας που διέρχεται διάφορων εξελικτικών σταδίων και φάσεων, με σκοπό η εστίαση να δίδεται στην μελλοντική εξέλιξη των μαθητών ως προς τη συγκεκριμένη δεξιότητα

Οι Ferris και Hedgock (2005:197 στο Ζαρκογιάννη, 2016:54) προτείνουν με τη σειρά τους τη συνδυαστική χρήση μεταξύ αξιολογικής και διαμορφωτικής ανατροφοδότησης ως προς επιμέρους στάδια της συγγραφικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, τα πρώτα προσχέδια (drafts), τα οποία προηγούνται του τελικού γραπτού, μπορούν να κάνουν χρήση της διαμορφωτικού τύπου ανατροφοδότησης. ώστε να βοηθούν τους μαθητές να βελτιώνουν τη γραπτή παραγωγή τους μέσω της αξιοποίησης των ανατροφοδοτικών σχολίων, τα οποία συντελούν στην αναθεώρηση των γραπτών κειμένων. Εν συνεχεία, στο τελικό γραπτό (final draft) εφαρμόζεται η αξιολογικού χαρακτήρα ανατροφοδότηση, με σκοπό να πληροφορηθούν οι μαθητές είτε για το βαθμό τους είτε για γενικού τύπου οδηγίες που οφείλουν να λάβουν υπόψη τους σε μετέπειτα γραπτά.

Τύποι και στρατηγικές διορθωτικής ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007:160), ως στρατηγική διδασκαλίας ορίζεται το σύνολο των διδακτικών-μαθησιακών δραστηριοτήτων που οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος με σκοπό την υλοποίηση σαφώς προσδιορισμένων και προκαθορισμένων διδακτικών στόχων. Επομένως, η στρατηγική είναι μία διδακτική παρέμβαση σκόπιμου και συνειδητού χαρακτήρα που αποτελείται από επιμέρους δραστηριότητες και τεχνικές, οι οποίες αποτελούν εκδηλώσεις των στρατηγικών αυτών (Griffiths, 2004), μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να βοηθήσει τον μαθητή να προσεγγίσει τη γνώση (Νημά, 2002:84 στο Ζαρκογιάννη, 2016:57). Για αυτό, οι επιμέρους διδακτικές δραστηριότητες-πρακτικές διαμορφώνουν αλλά και διαφοροποιούν τους τύπους των στρατηγικών συνιστώντας τα δομικά τους στοιχεία (Ματσαγγούρα, 2007:161-162).

Σύμφωνα με τον Ellis (2009:3-4 στο Ζαρκογιάννη:58), η διορθωτική ανατροφοδότηση στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές:

- παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου
- κάποιας μορφής ένδειξη ότι διαπράχθηκε ένα λάθος
- μεταγλωσσικού τύπου πληροφόρηση σχετική με τη φύση του λάθους
- οποιοσδήποτε συνδυασμός των παραπάνω

Οι μορφές αυτές συνιστούν επιμέρους τύπους ανατροφοδότησης, οι οποίοι περιλαμβάνονται στην τυπολογία του Ellis (2008 στο Ζαρκογιάννη, 2016:59) για τις στρατηγικές ανατροφοδότησης στον γραπτό λόγο των μαθητών, στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να γίνει διάκριση και διαφοροποίηση ανάμεσα στις:

- στρατηγικές που σχετίζονται με την παροχή ανατροφοδότησης από τον διδάσκοντα στον μαθητή
- σε εκείνες που αναφέρονται στην αντίδραση του μαθητή στην ληφθείσα από τον διδάσκοντα ανατροφοδότηση και στην αξιοποίησή της από τον ίδιο με σκοπό είτε την αποκατάσταση του λάθους είτε την περαιτέρω επεξεργασία του γραπτού λόγου (Lyster και Ranta, 1997:49 στο Ζαρκογιάννη, 2016:58) δηλαδή στην έννοια της πρόσληψης (uptake).

Βασικό κριτήριο για την διάκριση αυτή αποτελεί το επίπεδο και ο βαθμός στον οποίον οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασίες αναθεώρησης του γραπτού λόγου μετά από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν. Με βάση τη διάκριση αυτή, στα κεφάλαια που ακολουθούν γίνεται αναλυτική περιγραφή των επιμέρους στρατηγικών και πρακτικών ανατροφοδότησης που μπορούν να αξιοποιηθούν σε επίπεδο διαχείρισης του λάθους από τον εκπαιδευτικό, καθώς και το πλαίσιο των στρατηγικών που σχετίζονται με το ρόλο του μαθητή στην επεξεργασία και τον τρόπο διαχείρισης της ανατροφοδότησης που λαμβάνει.

ΑΜΕΣΗ ΚΑΙ ΕΜΜΕΣΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

Η άμεση και έμμεση ανατροφοδότηση αποτελούν τους δύο πιο βασικούς τύπους στρατηγικών διορθωτικής ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία (Lee, 2004 Ferris & Hedgcock, 2005 Bitchener & Knoch, 2010 στο Ζαρκογιάννη, 2016:60) με βασικό κριτήριο διαφοροποίησής και διάκρισής τους την αμεσότητα με την οποία παρέχεται το σωστό από το διδάσκοντα και το βαθμό εμπλοκής του μαθητή στη διορθωτική διαδικασία (Storch & Wigglesworth, 2010 στο Ζαρκογιάννη, 2016:60). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Ellis (2008), στο πλαίσιο της άμεσης ανατροφοδότησης ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη εντοπισμού του λάθους και παροχής του σωστού γλωσσικού τύπου ή δομής στον μαθητή, ενώ η έμμεση ανατροφοδότηση αφορά μεν τον εντοπισμό του γλωσσικού λάθους και την υπόδειξη ότι αυτό διαπράχθηκε από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή αλλά η διόρθωσή του αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του μαθητή. Ο τρόπος εφαρμογής της **άμεσης** ανατροφοδότησης σύμφωνα με τους Bitchener και Knoch (2009 στο Ζαρκογιάννη, 2016:60) περιλαμβάνει την παροχή της ορθής γλωσσικής δομής είτε πάνω είτε κοντά στο γλωσσικό λάθος και μπορεί να περιλαμβάνει:

- τη διαγραφή μίας λέξης ή φράσης που περισσεύει
- την εισαγωγή μιας λέξης ή φράσης που απουσιάζει
- τη διόρθωση με το σωστό τύπο ως προς τη μορφή ή το περιεχόμενο του σωστού λόγου

Από την άλλη πλευρά, η **έμμεση** ανατροφοδότηση εφαρμόζεται με διαφορετικούς τρόπους, μέσα από τους οποίους το λάθος επισημαίνεται με διαφορετικό βαθμό «ρητότητας» από τον διδάσκοντα προς τον μαθητή (James, 1998:249):

- μέσω της υπογράμμισης ή της κύκλωσης του λανθασμένου τύπου
- με τη χρήση ενδείξεων που καθοδηγούν τον μαθητή να εντοπίσει μόνος του το λάθος
- με αναφορά στο περιθώριο του γραπτού
- με τη χρήση κωδικών σχετικών με το είδος του λάθους

Στο πλαίσιο της διαδικασίας εφαρμογής είτε του άμεσου είτε του έμμεσου τύπου ανατροφοδότησης απαιτείται να λαμβάνονται υπόψη ορισμένοι παράμετροι όπως αυτοί έχουν καθοριστεί από πληθώρα ερευνητών και μελετητών. Αρχικά, είναι αναγκαίο να ερευνάται από τον εκπαιδευτικό η ικανότητα των μαθητών να αυτοδιορθωθούν ή όχι (Chandler, 2003 στο Ζαρκογιάννη, 2016:61). Εν συνεχεία, η έμμεση ανατροφοδότηση μπορεί να αποβεί αποτελεσματική υπό την προϋπόθεση ότι οι μαθητές έχουν κατακτήσει υψηλό βαθμό γλωσσικής επάρκειας διότι μόνο τότε έχουν εσωτερικεύσει ορισμένες απαραίτητες για την αυτορρύθμιση γλωσσικές δομές (Lee, 2003b Storch, 2010 στο Ζαρκογιάννη, 2016:61). Τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα η άμεση ανατροφοδότηση να αποβαίνει πιο αποτελεσματική σε μαθητές των οποίων η γλωσσική επάρκεια βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο (Ferris & Roberts, 2001 στο Ζαρκογιάννη, 2016:61).

Η φύση του λάθους που διαπράχθηκε αποτελεί μία επιπλέον σημαντική παράμετρο με βάση την οποία καθορίζεται η υιοθέτηση άμεσων ή έμμεσων στρατηγικών ανατροφοδότησης. Πιο συγκεκριμένα, η άμεση ανατροφοδότηση είναι πιο επιτυχής σε περίπλοκα λάθη μορφής και προτασιακής δομής και κάθε φορά που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να εστιάσει την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένους τύπους λαθών κατά τη διόρθωση (Ferris, 2002:63 στο Ζαρκογιάννη, 2016:62).

Από την άλλη πλευρά οι έμμεσου χαρακτήρα στρατηγικές αποδίδουν περισσότερο σε λάθη που αφορούν την δομή του γραπτού λόγου και είναι πιο αποτελεσματικές ως προς τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος, στοιχεία δηλαδή που αφορούν την επικοινωνιακή φύση της παραγωγής του γραπτού λόγου (Sou, 2010 στο Ζαρκογιάννη, 2016:61).

Το προβάδισμα της έμμεσης ανατροφοδότησης είναι γενικά αναγνωρισμένο όπως προκύπτει από την μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας. Το προβάδισμα αυτό

οφείλεται στο γεγονός ότι μέσω των έμμεσων ανατροφοδοτικών σχολίων προωθείται η εξάσκηση του μαθητή σε δραστηριότητες αναστοχασμού μέσω των οποίων μπορούν μακροπρόθεσμα να προκύψουν μόνιμα μαθησιακά αποτελέσματα (Ferris, 2002:63 στο Ζαρκογιάννη, 2016:62). Στην αντίθετη πλευρά, η άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου από την πλευρά του διδάσκοντος στο πλαίσιο της άμεσης ανατροφοδότησης απαιτεί ελάχιστη γνωστική επεξεργασία από την πλευρά των μαθητών κάτι το οποίο έχει μόνο βραχυπρόθεσμα οφέλη (Ellis, 2008 στο Ζαρκογιάννη, 2016:62).

Παρά τα διεθνώς αναγνωρισμένα οφέλη της έμμεσης ανατροφοδότησης, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ακόλουθες βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της :

- η συνειδητοποίηση του λάθους από τον μαθητή, ώστε να καταστεί ικανός να προβεί μετέπειτα στη διόρθωσή του (Ferris, 2002 στο Ζαρκογιάννη, 2016:62)
- το μαθησιακό περιβάλλον εφαρμογής της όπως πχ το γεγονός ότι τα οφέλη της μετριάζονται από την πρόσθετη χρονική καθυστέρηση που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη διαδικασία, μέχρι να αντιληφθούν οι μαθητές αν οι υποθέσεις τους για το σωστό ισχύουν (Chandler, 2003).
- Οι προτιμήσεις τόσο των διδασκόντων όσο και των μαθητών για συγκεκριμένους τύπους λαθών.

Ειδικότερα, ο βαθμός στον οποίον οι στρατηγικές παρουσιάζονται άμεσα ή έμμεσα στους μαθητές εξαρτάται και από την επιλογή του εκπαιδευτικού σχετικά με αυτό που διευκολύνει περισσότερο τον ίδιο κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και από τον βαθμό περιπλοκότητας που παρουσιάζουν οι στρατηγικές αυτές για τον μαθητή κατά την εφαρμογή τους (Cohen, 1991a στο James, 1998).

ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης στρατηγικής, ο εκπαιδευτικός παρέχει πληροφορίες μεταγλωσσικού χαρακτήρα που αφορούν την φύση και το είδος του γλωσσικού λάθους, κάτι το οποίο εφαρμόζεται είτε μέσα από την χρήση κωδικών στον εντοπισμό

και την υπόδειξη του λάθους είτε μέσα από τη χρήση σύντομων γραμματικών μεταγλωσσικών εξηγήσεων και περιγραφών (Ellis, 2008 στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Η μεταγλωσσική ανατροφοδότηση μπορεί να προσφερθεί είτε άμεσα είτε έμμεσα. Σχετικά με την άμεση μεταγλωσσική ανατροφοδότηση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδυάσουν την παροχή του ορθού γλωσσικού τύπου με μεταγλωσσικά σύμβολα, κωδικούς ή σχόλια πάνω στο λάθος που έχει εντοπιστεί. Επιπλέον, ο συγκεκριμένος τύπος ανατροφοδότησης μπορεί να συνδυαστεί με μεταγλωσσικές εξηγήσεις γραπτής μορφής αλλά και με προφορικές μεταγλωσσικές εξηγήσεις. Στην πρώτη κατηγορία ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι γραμματικοί κανόνες που παρατίθενται από τον διδάσκοντα στο τέλος του μαθητικού τετραδίου με αναφορά στα σημεία εκείνα στα οποία εντοπίστηκε η διάπραξη του λάθους. Στη δεύτερη κατηγορία, εντάσσεται το παράδειγμα της προφορικής μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και ενός μαθητή ή μιας ομάδας μαθητών για τα γλωσσικά λάθη σε μορφή μαθήματος (mini-lesson) (Bitchener & Knoch, 2009 στο Ζαρκογιάννη, 2016:).

Αναφορικά με την **έμμεση μεταγλωσσική ανατροφοδότηση**, αυτή παρέχεται είτε κωδικοποιημένα είτε μη κωδικοποιημένα. Ο πρώτος τύπος της κωδικοποιημένης ανατροφοδότης αναφέρεται τον προσδιορισμό του τύπου του λάθους είτε μέσω της χρήσης μεταγλωσσικών κωδικών και συμβόλων είτε μέσα από σύντομες μεταγλωσσικές περιγραφές (Lee, 2003b; Ellis, 2008 στο Ζαρκογιάννη, 2016:). Από την άλλη πλευρά, η μη κωδικοποιημένη ανατροφοδότηση αφορά μόνο στον εντοπισμό δηλαδή στην απλή πχ υπογράμμιση του γλωσσικού λάθους αλλά όχι στην υπόδειξη του τύπου και είδους του εναποθέτοντας την ευθύνη της διάγνωσης και επίλυσης του συγκεκριμένου γλωσσικού προβλήματος στον ίδιο τον μαθητή (Ferris, 2002; Lee, 2008a).

Με σκοπό την αποτελεσματική εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής, συνίσταται από τους (Ferris, 2002; Lee, 2005; Lee, 2008a) η χρήση ενός σταθερού συστήματος κωδικοποίησης που θα υποστηρίζεται από μία συστηματική διδασκαλία της γραμματικής, ώστε να διευκολύνονται οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την σημασία των χρησιμοποιούμενων μεταγλωσσικών όρων, συμβόλων και κωδικών που πολλές φορές καθίσταται δυσνόητη για τους μαθητές. Οι επιφυλάξεις που διατυπώνονται ως προς την παροχή μεταγλωσσικού χαρακτήρα ενδείξεων και σχολίων είτε προφορικής είτε γραπτής μορφής κατά τη διορθωτική διαδικασία αφορούν το γεγονός ότι μπορεί να αποβούν εξαιρετικά χρονοβόρες για τον διδάσκοντα και επιπλέον απαιτούν

εξειδικευμένη γλωσσική κατάρτιση τόσο από τον ίδιο όσο και από τον μαθητή για να έχουν μόνιμα μαθησιακά αποτελέσματα (Ellis, 2008; Ferris, 2010).

ΕΣΤΙΑΖΟΜΕΝΗ ΚΑΙ ΜΗ ΕΣΤΙΑΖΟΜΕΝΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

Με κριτήριο τον βαθμό εστίασης σε συγκεκριμένους τύπους λαθών, οι στρατηγικές διορθωτικής ανατροφοδότησης χωρίζονται περαιτέρω στην «επιλεκτική-εστιαζόμενη ανατροφοδότηση» και την συνολική-μη εστιαζόμενη ανατροφοδότηση». Ο πρώτος τύπος εστιάζει σε συγκεκριμένους τύπους και κατηγορίες λαθών ενώ ο δεύτερος παρέχεται από τον διδάσκοντα σε όλα τα υπάρχοντα λάθη του γραπτού λόγου (Ferris, 2002:32; Lee, 2008a ;Ellis, 2008).

Στη διεθνή βιβλιογραφία η εστιαζόμενη ανατροφοδότηση έχει προβάδισμα έναντι της συνολικής για τους ακόλουθους λόγους (Ferris, 2002:50; Lee, 2004; Hattie & Timperley, 2007):

- Συμβάλλει στην ιεράρχηση των προτεραιοτήτων της διόρθωσης.
- Βοηθά τον μαθητή να εμβαθύνει και να κατανοήσει αποτελεσματικότερα έναν συγκεκριμένο τύπο λάθους καθώς και τις απαιτούμενες πρακτικές διόρθωσής του.
- Η επεξεργασία της ληφθείσας από τον διδάσκοντα ανατροφοδότησης καθίσταται πιο διαχειρίσιμη για τους μαθητές ως αποτέλεσμα της ομαδοποίησης των λαθών κάτι που διευκολύνει την εστίαση της προσοχής των μαθητών σε συγκεκριμένες κατηγορίες.

Ο Μήτσης (2000β:245) προτείνει την εφαρμογή της εστιαζόμενης ανατροφοδότησης με εξατομικευμένο τρόπο, ανάλογα δηλαδή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του μαθητή ώστε η επισήμανση των λαθών να αποτελεί μία σκόπιμη και όχι τυχαία διδακτική ενέργεια.

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με τον τύπο της συνολικής ανατροφοδότησης έχουν εκφραστεί διάφορες επιφυλάξεις που αφορούν αρχικά το ρίσκο το οποίο ενέχεται σχετικά με την εφαρμογή της καθώς μπορεί να αποβεί εξουθενωτική για τον εκπαιδευτικό αλλά και επιβαρυντική για τον ψυχισμό του μαθητή καθώς ενισχύουν την **τάση υπερδιόρθωσης του γραπτού** που όπως επισημάνθηκε στο υποκεφάλαιο με περιεχόμενο την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης επιδρά ως

ανασταλτικός συναισθηματικός παράγοντας και αποθαρρύνει τον μαθητή από το να συμμετάσχει περαιτέρω στην μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, στηρίζεται στη μη ρεαλιστική αξίωση των διδασκόντων για ένα γραπτό που θα είναι απαλλαγμένο από λάθη, ενώ καθίσταται ανέφικτο στην διδακτική πράξη να διορθώνουν οι ίδιοι όλα τα λάθη που συναντούν στον γραπτό λόγο των μαθητών (Lee, 2003b:156; Diab, 2005).

ΑΝΑΔΙΑΤΥΠΩΣΗ

Ο Levenston (1978 στο Cohen, 1983 στο Ζαρκογιάννη, 2016:) ορίζει την επαναδιατύπωση ως την επαναγραφή του γραπτού λόγου του μαθητή από φυσικό ομιλητή, με σκοπό να ανταποκριθεί σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας στόχου (μορφή, περιεχόμενο, δομή και ύφος) και την προτείνει ως μέσο ανατροφοδότησης κινούμενος στο πεδίο της διδασκαλίας της δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Τα επιμέρους στοιχεία της συγκεκριμένης στρατηγικής περιγράφονται πιο αναλυτικά από τον Ellis (2008 στο Ζαρκογιάννη, 2016:), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι κατά τη διαδικασία εφαρμογής της ο διδάσκων παρέχει στους μαθητές διάφορες επιλογές στη διαδικασία της αναδιατύπωσης του γραπτού λόγου των μαθητών αφήνοντας όμως στους ίδιους την τελική αναθεώρηση του κειμένου μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας των επιλογών που τους προτείνει. Σύμφωνα με τον Cohen (1983 στο Ζαρκογιάννη, 2016:), η έμφαση αυτή στην ύπαρξη περισσότερων του ενός «σωστών τρόπων» παραγωγής γραπτού λόγου είναι που δίνει στη συγκεκριμένη στρατηγική την αξία της. Παρόλα αυτά, έχουν διατυπωθεί και ορισμένες επιφυλάξεις που έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι η αναδιατύπωση του γραπτού λόγου από τον διδάσκοντα μπορεί να οδηγήσει σε «οικειοποίηση» των ιδεών των μαθητών από τον ίδιο (Ferris, 2010 στο Ζαρκογιάννη, 2016:). Τέλος, η Ibarrola (2013 στο Ζαρκογιάννη, 2016:) προτείνει συνδυασμό της συγκεκριμένης στρατηγικής με την άμεσου και έμμεσου τύπου ανατροφοδότηση πάντα σε αντιστοιχία με το βαθμό ετοιμότητας και την ικανότητα των μαθητών να προβούν στις σχετικές δραστηριότητες.

ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

Η προφορική διορθωτική ανατροφοδότηση ανήκει στους εναλλακτικούς τύπους αντροφοδότησης και εντάσσεται στο πλαίσιο της «αλληλεπιδραστικής ανατροφοδότησης, καθώς συνδέεται με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (Lyster & Mori, 2006 Mackey, 2006). Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, η μάθηση είναι αποτέλεσμα διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Chuang, 2009).

Η ανατροφοδότηση αυτού του τύπου αφορά κυρίως τα λάθη στα λάθη του προφορικού λόγου. Παρόλα αυτά, ως αποτέλεσμα της σύγχρονης θεώρησης της ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου ο διδάσκων καλείται να αξιοποιήσει μεταξύ άλλων και εναλλακτικές στρατηγικές που ανήκουν στο πλαίσιο της προφορικής ανατροφοδότησης (Ferris και Hedgcock, 2005:203-204).

Κινούμενος στο ίδιο κλίμα ο Rixon (1993 στο James, 1998:251) αναφέρει σχετικά ότι η συνήθης υπόθεση ότι η ανατροφοδότηση στα λάθη του προφορικού λόγου πρέπει να είναι προφορικής μορφής και αυτή στα λάθη γραπτής μορφής πρέπει επίσης να έχει γραπτό χαρακτήρα δεν ευσταθεί, καθώς είναι εφικτό να δοθεί γραπτή ανατροφοδότηση σε λάθη προφορικού λόγου αλλά και προφορική ανατροφοδότηση σε γραπτής μορφής λάθη, με βασικό πλεονέκτημα ότι τα ανατροφοδοτικά σχόλια προφορικής μορφής δεν μπορούν να αγνοηθούν από τους μαθητές όπως τα σχόλια γραπτής μορφής που υπάρχουν για παράδειγμα στο τέλος πολλών τετραδίων των μαθητών που επιστρέφονται διορθωμένα από τους διδάσκοντες και στα οποία πολλές φορές δεν δίνουν σημασία οι μαθητές.

Όπως γίνεται αντιληπτό οι επιμέρους πρακτικές που θα παρουσιαστούν στο παρόν υποκεφάλαιο μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο κατά τη διαδικασία διδκτικής παρέμβασης και διαχείρισης λαθών του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με την Ferris (2002:24-25 στο Ζαρκογιάννη, 2016:), η προφορική ανατροφοδότηση μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές:

- Προφορικές συνεδρίες του διδάσκοντος με τον μαθητή
- Συνεδρίες αλληλοδιόρθωσης (μεταξύ μαθητών)

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των παραπάνω συνεδριών όπου η συζήτηση περιστρέφεται σε επιμέρους λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών, υφίσταται συνεργατική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και διαπραγματεύονται πάνω στα γλωσσικά λάθη. Παράλληλα, μέσω των συζητήσεων

αυτών ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος-μαθητή μέσω της άμεσης διάδρασης και προσφέρονται ευκαιρίες για αμφίδρομη επεξήγηση ανάμεσά τους και για ενίσχυση της κατανόησης σε δύσκολα σημεία του γραπτού λόγου (Zamel, 1985; Saito, 1994; Ferris & Hedgcock, 2005:203 στο Ζαρκογιάννη, 2016:).

Ο βαθμός αμεσότητας με τον οποίο παρέχεται από τον διδάσκοντα κατά τη διορθωτική διαδικασία αποτελεί βασικό κριτήριο διάκρισης των επιμέρους τύπων της προφορικής ανατροφοδότησης. Πιο συγκεκριμένα, η προφορική ανατροφοδότηση μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές:

- Ρητή ανατροφοδότηση κατά την οποία δίνεται ρητή υπόδειξη στη διάπραξη του λάθους, η διόρθωση του οποίου αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του διδάσκοντα
- Άρρητη ανατροφοδότηση κατά την οποία ο μαθητής καλείται να συμπεράνει μόνος του το λάθος χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια ρητή υπόδειξη εκ μέρους του εκπαιδευτικού
- Ανατροφοδότηση με διαδικασία εισαγωγής στοιχείων
- Ανατροφοδότηση με εξαγωγή αποτελεσμάτων μέσα από διαδικασίες προτροπής

Οι παραπάνω κατηγορίες συνδυάζονται και συνδιαμορφώνουν την ταξινόμηση του Ellis (2009) ως προς τις επιμέρους στρατηγικές της προφορικής ανατροφοδότησης.

Η ρητή διόρθωση, η μεταγλωσσική εξήγηση, η εκμαίευση και η παραγλωσσική ένδειξη αποτελούν επιμέρους πρακτικές της κατηγορίας της ρητής ανατροφοδότησης στην ταξινόμηση του Ellis (2009), ενώ οι αναδιατυπώσεις, οι επαναλήψεις και το αίτημα διευκρίνισης συγκαταλέγονται στην άρρητη ανατροφοδότηση (Ellis et al., 2006 Κατσούδα και Τράπαλης, 2008). Στην κατηγορία των προτροπών εντάσσονται εκείνοι οι τύποι της προφορικής ανατροφοδότησης που σχετίζονται με την εκμαίευση, τη μεταγλωσσική εξήγηση, το αίτημα διευκρίνισης και την επανάληψη με κοινό τους χαρακτηριστικό την δυνατότητα αυτοδιόρθωσης που παρέχουν στον μαθητή μέσα από την τροποποίηση της απάντησής του διαφέροντας από την ρητή διόρθωση και την αναδιατύπωση μέσω των οποίων ο διδάσκων διορθώνει τον μαθητή (Lyster & Mori, 2006 και Ranta & Lyster, 2007 στο Lyster & Saito, 2010 όπ.αναφ. στο Ζαρκογιάννη, 2016:). Οι Lyster & Saito (2010:268) αναφέρουν επιπλέον την προβληματική της αλληλοεπικάλυψης των τύπων

προφορικής ανατροφοδότησης και το πρόβλημα σαφούς διαχωρισμού τους στη γλωσσική διδασκαλία.

Στις επιφυλάξεις που διατυπώνονται ως προς την αποτελεσματικότητα της προφορικής ανατροφοδότησης ανήκει χρονοβόρος χαρακτήρας της και η δυσκολία ορισμένων μαθητών στο να κατανοήσουν την προφορική ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της συζήτησης με τον διδάσκοντα αλλά και η έλλειψη ετοιμότητάς τους ως προς τη διαχείριση του γραπτού τους μέσα από έμμεσες προσεγγίσεις (Ferris & Hedgcock, 2004:205). Παρόλα αυτά, μπορεί να ενισχύσει δεξιότητες βαθύτερης κατανόησης του κειμένου και για τις δυο πλευρές (Mc Garrell & Verbeem, 2007 στο Ζαρκογιάννη, 2016:), με την αποτελεσματικότητά της ωστόσο να εξαρτάται από παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών και η στοχοθεσία της γλωσσικής διδασκαλίας (Mackey, 2006 στο Ζαρκογιάννη, 2016:).

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ: ΑΥΤΟΔΙΟΡΘΩΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΟΔΙΟΡΘΩΣΗ

Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων στρατηγικών ανατροφοδότησης, ο διδάσκοντας ενθαρρύνει τον μαθητή να επεξεργαστεί τα λάθη που του υποδεικνύει με διάφορους τρόπους προσεγγίζοντας την παραγωγή λόγου ως διαδικασία (Ferris, 2002:19). Ο τρόπος με τον οποίον οι μαθητές επεξεργάζονται την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τον διδάσκοντα στα λάθη τους αναφέρεται σύμφωνα με τους Lyster και Ranta (1997 στο Ζαρκογιάννη, 2016) στη διαδικασία πρόσληψης (uptake) της ανατροφοδότησης στη γλωσσική διδασκαλία. Η ενεργός αυτή συμμετοχή και συμβολή του μαθητή στη διορθωτική διαδικασία πραγματώνει τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της έμμεσης ανατροφοδότησης που έρχεται σε αντίθεση με την άμεση ανατροφοδότηση την οποία διακρίνει ο δασκαλοκεντρικός προσανατολισμός. Σύμφωνα με τους Mishra (2005;65-69) και Hamouda (2011 στο Ζαρκογιάννη, 2016). Οι τρόποι με τους οποίους ο μαθητής επεξεργάζεται και προσεγγίζει τα λάθη του αφορούν κυρίως συνεργατικού χαρακτήρα μεθόδους προσέγγισης του λάθους απο εκπαιδευτικούς και μαθητές σε πλαίσιο τόσο αλληλοδιόρθωσης όσο και αυτοδιόρθωσης και απορρέουν από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η μάθηση θεωρείται αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης

όχι μόνο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αλλά και ανάμεσα στους μαθητές (Chuang, 2009 στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Η εφαρμογή λοιπόν της ανατροφοδότησης του συγκεκριμένου τύπου στη διδακτική πράξη μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές:

- Της διόρθωσης από τον διδάσκοντα αλλά με τη βοήθεια των μαθητών, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί σύμφωνα με τον Μήτση (2004:246) είτε μέσω της διόρθωσης ενός γραπτού που επιλέγεται από τον διδάσκοντα και διορθώνεται από το σύνολο της τάξης είτε με την αναγραφή από τον εκπαιδευτικό στον πίνακα φράσεων στις οποίες εμπεριέχονται γλωσσικά λάθη, τα οποία καλούνται να διορθώσει η τάξη στο σύνολό της ή ομάδες μαθητών. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει το ρόλο του καθοδηγητή-οργανωτή και λειτουργεί μέσω έμμεσων ή άμεσων παρεμβάσεων ενισχυτικά και βοηθητικά ως προς τη διαδικασία επεξεργασίας των λαθών από τους μαθητές.
- Της ομαδικής διόρθωσης όπου ομάδες μαθητών αναλαμβάνουν τη διορθωτική διαδικασία με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή και να επεμβαίνει βοηθητικά όπου είναι απαραίτητο.
- Της αλληλοδιόρθωσης κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της οποίας η διορθωτική διαδικασία ανατίθεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές μέσω της ανταλλαγής των γραπτών τους με τον διδάσκοντα να επεμβαίνει προτείνοντας βελτιωτικές διορθώσεις όπου ο ίδιος το θεωρεί αναγκαίο. Ο Edge (1989:43) αναφέρει σχετικά τα οφέλη της αλληλοδιόρθωσης τα οποία είναι α. Ο αποδοτικότερος έλεγχος της γνώσης μέσω της επαφής με τις ιδέες των άλλων β. Στη διαπίστωση και συνειδητοποίηση του βαθμού εμπέδωσης των σχετικών κανόνων από τον εκπαιδευτικό γ. Στην ανεξαρτητοποίηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό σε μια εγγραφή στο κινητό ειπα ότι ο μαθητης της ζχαροπουου δν εχει καταφερει να ανεξαρτητοποιηθει απο την ιδια δ. Στη διαπίστωση ότι οι μαθητές μπορούν να εργαστούν είτε ομαδικά είτε ανα ζεύγη χωρίς να έρχονται σε δύσκολη θέση αποκτώντας έτσι περισσότερη αυτοπεποίθηση

Οι παραπάνω τρόποι διόρθωσης αποτελούν στην ουσία στάδια μιας διαβαθμισμένης κλίμακας με το τελικό στάδιο να αφορά στην αυτοδιόρθωση (Mishra, 2005:68 στο Ζαρκογιάννη, 2016). Η Ράπτη (2002:114) τονίζει σχετικά την

αναγκαιότητα να παρέχεται στο μαθητή η δυνατότητα αυτοδιόρθωσης με απώτερο σκοπό η αξιολόγηση του λάθους να λάβει τη μορφή της αυτοαξιολόγησης μέσω συγκεκριμένων νοητικών πράξεων και διεργασιών.

Όπως σε όλες τις αναφερθείσες στρατηγικές μέχρι τώρα έτσι και εδώ έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία επιφυλάξεις τόσο για την αυτοδιόρθωση όσο και για την αλληλοδιόρθωση. Σχετικά με την αυτοδιόρθωση οι επιφυλάξεις που έχουν διατυπωθεί εστιάζουν στην χρονοβόρα εφαρμογή της και υποστηρίζουν ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί με προϋπόθεση ότι οι μαθητές κατέχουν το αναγκαίο για την διαδικασία αυτή γλωσσικό υπόβαθρο. Παράλληλα, σύμφωνα με τον James (1998:83 στο Ζαρκογιάννη, 2016:) και τον Ellis (2009 στο Ζαρκογιάννη, 2016) η διαδικασία της αυτοδιόρθωσης εξαρτάται από τη συστηματικότητα των γλωσσικών λαθών καθώς μπορεί να επιτευχθεί μόνο στα ολισθήματα και στα σφάλματα άλλα όχι στα λάθη.

Οι επιφυλάξεις που αφορούν την αλληλοδιόρθωση εστιάζουν αρχικά όπως και στην περίπτωση της αυτοδιόρθωσης στο χρονοβόρο της συγκεκριμένης διαδικασίας. Κατά δεύτερον, αναφέρουν το γεγονός ότι οι μαθητές δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν τις αδυναμίες της γλωσσικής παραγωγής των συμμαθητών τους αλλά και στο ότι δεν εμπιστεύονται τα μεταξύ τους σχόλια αισθανόμενοι εκτεθειμένοι απέναντι στους συμμαθητές τους για τα λάθη τους και επιδιώκοντας για αυτό το λόγο τη διόρθωση από τον διδάσκοντα (Zhang, 1995 στο Diab, 2010 Mahmoud, 2012). Σύμφωνα με την Diab (2011 στο Ζαρκογιάννη, 2016), η έλλειψη εμπιστοσύνης των μαθητών στις ικανότητές τους να διορθώσουν επαρκώς το γραπτό, καθώς λόγω έλλειψης της απαιτούμενης γλωσσικής κατάρτισης δίνουν έμφαση μόνο στα επιφανειακά λάθη, αλλά και η έλλειψη συστηματικής εξάσκησής τους στη συγκεκριμένη διαδικασία αποτελούν επιπλέον παράγοντες που μπορούν να υπονομεύσουν τη διαδικασία της διόρθωσης.

Οι Brown et al (2012 στο Ζαρκογιάννη, 2016), κινούμενοι στη κατεύθυνση της εξάλειψης των παραπάνω επιφυλάξεων, προτείνουν τις ακόλουθες διαδικασίες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους διδάσκοντες ως προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της αυτοδιόρθωσης και της αλληλοδιόρθωσης:

- Την εξάσκηση των μαθητών πάνω σε αυτές τις διαδικασίες με σκοπό την εξοικείωσή τους μαζί τους

- Τη διαμόρφωση θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και συγκεκριμένα κατάλληλων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με σκοπό την επίλυση ψυχολογικών ζητημάτων που σχετίζονται με την εμπιστοσύνη και την αυτο-έκθεση των μαθητών.

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις, και οι δύο τύποι ανατροφοδότησης λειτουργούν ενισχυτικά ως προς τις διαδικασίες εμβάθυνσης στο γραπτό λόγο καθώς ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό των μαθητών, οι οποίοι μέσω αυτού αποκτούν τον έλεγχο των δικών τους στρατηγικών επεξεργασίας της γλωσσικής παραγωγής τους και εντοπισμού των λαθών τους και εξασκούνται σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης της εργασίας τους (Yang, 2010a; Hattie & Timperley, 2007; Brown et al., 2012 στο Ζαρκογιάννη, 2016). Απαραίτητο χαρακτηριστικό των παραπάνω διαδικασιών αποτελεί η αναγκαιότητα εφαρμογής του ελέγχου του κατά πόσον έγινε κατανοητή, εσωτερικεύτηκε και αφομοιώθηκε η ανατροφοδότηση από τους μαθητές, καθώς δεν είναι αυτονόητη, με σκοπό πάντα να επιτευχθούν μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα(Zhao, 2010 στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Ο ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ

Ο σχολιασμός του γραπτού λόγου αποτελεί ένα είδος ανατροφοδότησης, το οποίο περιλαμβάνει σχόλια στα οποία αντικατοπτρίζονται πληροφοριακοί, παιδαγωγικοί και διαπροσωπικοί στόχοι, με αποτέλεσμα να μπορεί να περιέχει έπαινο, κριτική ή προτροπή (Hyland & Hyland, 2011).

Με κριτήριο το μέρος όπου είναι προτιμότερο να παρατίθεται τα σχόλια έχουμε τη διάκριση σε:

- Σημειώσεις στο τέλος, όπου συνοψίζονται οι παρατηρήσεις του διδάσκοντος για το σύνολο του γραπτού.
- Σχόλια στο περιθώριο του γραπτού, τα οποία προσφέρουν αμεσότητα και εγγύτητα στα συγκεκριμένα σημεία όπου παρατηρήθηκε η διάπραξη των γλωσσικών λαθών (James, 1998; Ferris & Hedgcok, 2005:197 στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Σύμφωνα με την Ferris (2002:70 στο Ζαρκογιάννη, 2016), η διόρθωση του λάθους στο συγκεκριμένο σημείο διάπραξης του είναι η τακτική που ενδείκνυται στις περισσότερες περιπτώσεις, ενώ με προϋπόθεση την ανάπτυξη της ικανότητας αυτοδιόρθωσης από την πλευρά των μαθητών, προτείνει τον συνδυασμό της παραπάνω τακτικής με την προσθήκη λεκτικών σχολίων στο τέλος του γραπτού.

Ένα σημαντικό ζήτημα που συνδέεται με τη διαδικασία εφαρμογής των διορθωτικών σχολίων του συγκεκριμένου είδους ανατροφοδότησης, αφορά τον προβληματισμό σχετικά με το αν τα σχόλια θα έχουν τη μορφή ερωτήσεων ή απλών δηλώσεων. Οι Ferris και Hedgcok (2005:200 στο Ζαρκογιάννη, 2016) προτείνουν την συνδυαστική χρήση των παραπάνω τεχνικών με τις δηλώσεις να έχουν τη μορφή συγκεκριμένων συστάσεων και οδηγιών που μπορούν να κατευθύνουν τον μαθητή σε αναθεώρηση του γραπτού λόγου όπου αυτό απαιτείται. Η πρόταση για συνδυασμό των παραπάνω τεχνικών και η απόρριψη της αποκλειστικής χρήσης της μιας ή της άλλης τεχνικής προκύπτει από δεδομένα που συναρτώνται με τη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας και αναφέρονται στον κίνδυνο τυποποίησης του γραπτού λόγου των μαθητών μέσα από τα άμεσα σχόλια-δηλώσεις του διδάσκοντος αλλά και στον κίνδυνο να μη γίνουν κατανοητές οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται κατά το σχολιασμό με αποτέλεσμα την αδυναμία ανατροφοδοτικής αξιοποίησής τους κατά τη διαδικασία επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Ferris, 2007). Παρόλα αυτά, βασικό πλεονέκτημα της διατύπωσης ερωτήσεων ως τακτικής αποτελεί η ενθάρρυνση της κριτικής προσέγγισης του γραπτού λόγου από την πλευρά των μαθητών.

Εν τέλει, η μορφή που θα πάρει η ανατροφοδότηση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το προσωπικό σύστημα πεποιθήσεων των διδασκόντων, το είδος του γραπτού λόγου και το στάδιο παραγωγής του αλλά και από το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας του μαθητή (Hyland & Hyland, 2001). Η Zamel (1985), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η τάση των εκπαιδευτικών να παρέχουν σχόλια με τη μορφή τυποποιημένων συμβουλών κι ανακριβών και ασαφών διορθώσεων και συστάσεων προκύπτει από την αντίληψη ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου συνδέεται αποκλειστικά με την εφαρμογή κανόνων και εντολών. Παράλληλα, οι Hyland & Hyland (2001 στο Ζαρκογιάννη, 2016) τονίζουν ότι η τάση των εκπαιδευτικών να προσεγγίζουν τον γραπτό λόγο ως τελικό προϊόν έχει ως αποτέλεσμα την ολιστική αξιολόγησή του και την διατύπωση σχολίων που περιέχουν κριτική και έπαινο γενικών χαρακτηριστικών της γλωσσικής παραγωγής. Η σύγχρονη βιβλιογραφία απορρίπτει κατά την διόρθωση την χρήση ενός αποπλαισιωμένου σχολιασμού με

χαρακτηριστικά αοριστίας και αρνητισμού, ο οποίος όπως έχει επισημανθεί και αλλού επιδρά αρνητικά στον ψυχισμό του μαθητή (Lee, 2008a στο Ζαρκογιάννη, 2016). Προτείνεται, αντίθετα, σύμφωνα με την Hamouda (2011 στο Ζαρκογιάννη, 2016:), η χρήση συγκεκριμένων σχολίων που επικοινωνούν άμεσα με χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, μέσω μιας δημιουργικής κριτικής και θετικής ενίσχυσης της σχέσης του μαθητή με την γλωσσική παραγωγή του.

ΚΑΝΟΝΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ

Σε έρευνα των James (1994a) και Kennedy (1996) βρέθηκε ότι μαθητές που ρωτήθηκαν σχετικά με το τι κάνει έναν εκπαιδευτικό καλό στη δουλειά του, ανέφεραν ότι καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που εξηγεί τη γλώσσα στόχο και τις δυσκολίες της με σαφήνεια. Εφόσον, η επεξήγηση θεωρείται σημάδι καλής διδασκαλίας, πρέπει σίγουρα να θεωρείται και σημάδι αποτελεσματικής διορθωτικής διαδικασίας η οποία θεωρείται οργανικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μ την έννοια επεξήγηση νοούνται οι τρόποι βάσει των οποίων η διαγλώσσα των μαθητών αποκλίνει από τη γλώσσα στόχο.

Τα παραπάνω εγείρουν τον προβληματισμό σχετικά με το ποια μορφή πρέπει να αποκτά η επεξήγηση κατά τη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με τον Shaughnessy (1977) οι επεξηγήσεις πρέπει να αποφεύγουν την πολυπλοκότητα στη διατύπωσή τους. Πιο αναλυτικά, αντί να επιχειρείται ο συνδυασμός όλων των όρων ενός κανόνα σε μία υπερ-πρόταση, είναι πιο αποτελεσματικό να ακολουθούνται οδηγίες οι οποίες θα παρουσιάζονται με τρόπο διαδοχικό και εξελικτικό. Οι αρχές της συγκεκριμένης προσέγγισης υλοποιούνται και αντανακλώνται σε τεχνικές όπως τα δενδρογράμματα (James, 1998).

Η διορθωτική ανατροφοδότηση σε αντιστοιχία με τις προτιμήσεις των μαθητών

Μία πρώτη έρευνα που αφορά της μαθητικές προτιμήσεις ως προς τον τρόπο ανατροφοδότησης της **γραπτής** εργασίας τους είναι αυτή της Leki (1991b στο James, 1998:253). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές του δείγματος όπως γίνεται αντιληπτό από τα ευρήματα της έρευνας, επιδιώκουν από τον διδάσκοντα να μαρκάρει τα

γραμματικά, λεξιλογικά αλλά και τα λάθη που αφορούν στο συλλαβισμό και τη στίξη ενώ ένα υψηλό ποσοστό του μαθητικού κοινού του δείγματος αναμένει την διόρθωση του συνόλου των λαθών. Σχετικά με τον τρόπο της διόρθωσης, δείχνουν μία προτιμηση ως προς τον τύπο της έμμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης που αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς δεν επιζητούν την άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου αλλά την παροχή ενδείξεων και υπαινιγμών σχετικά με την τοποθεσία του λάθους και το πώς μπορεί να διορθωθεί.

Μία επιπλέον έρευνα είναι αυτή των Hedgcock και Lefkowitz (1994 στο James, 1998), η οποία διερευνά και τις διαφορές στις προτιμήσεις μεταξύ μαθητών που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη και μεταξύ αυτών που την διδάσκονται ως ξένη. Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι μαθητές της πρώτης περίπτωσης επιζητούν την διόρθωση των λαθών τους που αφορά ζητήματα του ευρύτερου νοήματος, ενώ οι μαθητές που την διδάσκονται ως ξένοι προβληματίζονται με ζητήματα γλωσσική ορθότητας που αφορά περισσότερο την ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας.

Σχετικά με μαθητικές προτιμήσεις ως προς την διόρθωση προφορικών λαθών, η έρευνα του Kaufmann (1993) έδειξε ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παρέχουν άρρητη ανατροφοδότηση, οι μαθητές επιδιώκουν πιο άμεσου τύπου και ρητές μορφές διορθωτικών σχολίων.

Προβληματισμός σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ανατροφοδοτικών πρακτικών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας

Ο προβληματισμός σχετικά με την επιτυχή διδακτική διαχείριση των γλωσσικών λαθών στο πλαίσιο της διορθωτικής ανατροφοδότησης δεν είναι τόσο απλός όσο φαίνεται εκ πρώτης όψεως αλλά είναι στενά συνδεδεμένος σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφία με τα ακόλουθα ευρύτερα ερωτήματα (James, 1998):

Α. Πρέπει να διορθώνονται τα λάθη των μαθητών;

Οι σχετικές απόψεις των μελετητών και ερευνητών δίσταται πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Δεδομένα που προέρχονται από το χώρο της διδασκαλίας της δεύτερης και ξένης γλώσσας αναφέρουν την επιτυχή αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών μέσω της διορθωτικής ανατροφοδότησης (Sheen, 2007 Bitchener, 2008 στο Ζαρκογιάννη, 2016), ενώ ερευνητές όπως ο Truscott (1996) αμφισβητούν την

αποτελεσματικότητά της στο διδακτικό πλαίσιο. Ο Sheppard (1992 στο James, 1998) αναλύοντας έρευνες που εκτείνονταν σε ένα χρονικό διάστημα 25 χρόνων και αφορούσαν στις διαθέσιμες επιλογές ανατροφοδότησης για τους εκπαιδευτικούς κατέληξε στο συμπέρασμα ότι κανενός είδους τύπος ανατροφοδότησης δεν αξίζει την προσπάθεια καθώς δεν έχει κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα.

Ένα βασικό επιχείρημα **κατά** της διόρθωσης όπως αναφέρεται στους Bitchener και Knoch (2009), είναι η έλλειψη ετοιμότητας του μαθητή να αφομοιώσει ορισμένους γλωσσικούς τύπους και δομές σε συγκεκριμένα στάδια εκμάθησης της γλώσσας. Παράλληλα, ο Krashen (1982 στο James, 1998) υποστήριξε ότι χωρίς συγκεκριμένες προϋποθέσεις η γλωσσική διόρθωση μπορεί εν δυνάμει να αποβεί βλαπτική για την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, γιατί τους τοποθετεί σε θέση άμυνας με αποτέλεσμα να μην μπορεί να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σχετικά με αυτούς που τάσσονται υπέρ της διορθωτικής ανατροφοδότησης, τα επιχειρήματα υποστήριξης αφορούν το γεγονός ότι μέσω της ανατροφοδότησης μπορούν να βελτιωθούν επιμέρους τομείς της γλωσσικής παραγωγής (Sheen, 2007 Bitchener, 2008 Ellis et al., 2008). Ως απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτό αναφέρονται η **σαφήνεια** και η **συστηματικότητα** της διατύπωσης των ανατροφοδοτικών σχολίων όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά σε έρευνά της η Ferris (1999). Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο, οι Corder (1973:265 στο James, 1998) και Κατσούδας και Τράπαλης (2008) υποστηρίζουν ότι η διόρθωση των λαθών δεν πρέπει να αποφεύγεται γιατί τα γλωσσικά λάθη αποτελούν μέσο ανατροφοδότησης για τον διδάσκοντα και τους μαθητές και μπορούν να αξιοποιηθούν με δυναμικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από διάφορες στρατηγικές προσέγγισής τους.

Στον James (1998:246-248) γίνεται επίσης λόγος για επιχειρήματα υπέρ της διόρθωσης. Αρχικά, έρευνα των Fathman και Whalley (1990) αναφέρει ότι η καθολική διόρθωση γραμματικών λαθών για κάθε μαθητή και κάθε έκθεση συνετέλεσε στη βελτίωση και την αναθεωρημένη έκδοση του παραγόμενου λόγου σε μεταγενέστερο χρόνο. Επιπλέον, είχε θετική επίδραση στη βελτίωση της έκφρασης του περιεχομένου.

Δεύτερον, οι μαθητές επιθυμούν τη διόρθωσή τους τόσο αναφορικά με τα προφορικά όσο και με τα γραπτά λάθη όπως δείχνουν έρευνες των Cathcart και Olsen (1976) αλλά και της Leki (1991b στο James, 1998).

Επιπλέον, η διόρθωση είναι απαραίτητη σε περιπτώσεις όπου η μαθησιακή προσπάθεια απαιτεί υψηλό βαθμό γνωστικής επεξεργασία εκ μέρους του μαθητή, όπου δηλαδή η απόσταση μεταξύ του τρέχοντος βαθμού γλωσσικής ικανότητας και εκείνου που απαιτείται για την επιτυχή επιτέλεση της δραστηριότητας είναι μεγάλη. Όπου η απόσταση είναι μικρή, οι μαθητές μπορούν να αυτοδιορθωθούν. Στις περιπτώσεις εκείνες όμως που ο μαθητής έχει δεν έχει αυτοματοποιήσει τις αναγκαίες γλωσσικές συμπεριφορές και συνήθειες, απαιτείται η διορθωτική επέμβαση του εκπαιδευτικού, του οποίου η αυστηρότητα κατά τη διαδικασία επέμβασης καθορίζεται από τη συστηματικότητα του λάθους αν είναι δηλαδή σφάλμα, λάθος ή ολίσθημα. Στην περίπτωση του ολισθήματος ένα υπαινικτικό σήκωμα του φρυδιού είναι αρκετό. Στην περίπτωση του σφάλματος απαιτείται μιας μορφής παρακίνηση στους μαθητές ώστε να αναθεωρήσουν τις γνωστικές τους υποθέσεις, ενώ όσο αφορά τα λάθη είναι περαιτέρω διορθωτική επέμβαση με τη μορφή της αποκατάστασης όπως ορίστηκε παραπάνω στο πλαίσιο περαιτέρω διδασκαλίας. (James, 1998:247)

Τέλος, οι μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως ξένη (έχουν περισσότερη ανάγκη για διόρθωση σε σχέση με αυτούς που τη διδάσκονται ως δεύτερη (James, 1998:246). Αυτό συμβαίνει γιατί αυτοί που τη διδάσκονται ως ξένη δεν επωφελούνται από την πληθώρα γλωσσικών ερεθισμάτων και έμμεσων θετικού ή αρνητικού τύπου αποδεικτικών στοιχείων που κατακλύζει το περιβάλλον αυτών που τη διδάσκονται ως δεύτερη, με αποτέλεσμα να χρειάζονται πληθώρα άμεσων αρνητικού και θετικού τύπου αποδείξεων που μπορούν να προσφερθούν μόνο στο πλαίσιο διδασκαλίας και διορθωτικής ανατροφοδότησης.

Ο Gee (1990:171) κάνει λόγο για άτομα που διδάσκονται μια γλώσσα για να φέρουν εις πέρας έναν περιορισμένο και συγκεκριμένο αριθμό σκοπών με αποτέλεσμα να αποζητούν μόνο την κατάκτηση λειτουργικού ελέγχου της γλώσσας στόχου και έναν βαθμό ακρίβειας που θα το καθιστά δυνατό. Η γλωσσική παραγωγή των ατόμων αυτών διορθώνεται με σκοπό να γίνει κατανοητή χωρίς να δίνεται έμφαση σε πιο εξειδικευμένα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Στην αντίθετη πλευρά βρίσκονται αυτοί που τη διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα οι οποίοι καθώς επιδιώκουν την ένταξη τους στην ευρύτερη κοινωνία αναμένουν η διόρθωση των λαθών τους να αφορά επιπλέον αποκλίσεις που έχουν να κάνουν με πραγματολογικές συμβάσεις δηλαδή με κοινωνιογλωσσική διόρθωση.

Τα αντικρουόμενα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν τον συγκεκριμένο προβληματισμό προκύπτουν σύμφωνα με την Guenette (2007 στο Ζαρκογιάννη, 2016

) εξαιτίας του τρόπου του ερευνητικού σχεδιασμού και της μεθοδολογίας των μέχρι τώρα ερευνών για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας επιμέρους διορθωτικών τύπων. Συγκεκριμένα, η κριτική που ασκείται στις έρευνες αυτές αφορά άλλοτε στην έλλειψη ομάδας ελέγχου, άλλοτε στην έλλειψη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στον αριθμό των γλωσσικών λαθών μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και άλλοτε στον προβληματισμό σχετικά με τον αν ο εκάστοτε μελετώμενος τύπος ανατροφοδότησης έχει μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα στις μελλοντικές εργασίες των μαθητών και όχι μόνο στις άμεσα διορθωμένες.

Σύμφωνα με τους Evans et al. (2010a) και Ferris et al. (2013), το ερώτημα που διατυπώθηκε στην αρχή της συγκεκριμένης υποενότητας είναι αναγκαίο να αναπλαισιωθεί στο πώς είναι εφικτό να καταστεί η διόρθωση αποτελεσματική για τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη μεταβλητές που σχετίζονται με το δικό τους εξατομικευμένο πλαίσιο μάθησης και να καθορίσει παράλληλα τους παράγοντες εκείνους του ευρύτερου πλαισίου που υποβοηθούν ή παρεμποδίζουν τη συγκεκριμένη προσπάθεια.

Β Ποιές κατηγορίες λαθών πρέπει να διορθώνονται;

Σύμφωνα με τον Μήτση (2000) η διόρθωση πρέπει να εντάσσεται οργανικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποβλέπει στην απόκτηση αφενός μεγαλύτερης ακρίβειας στη χρήση της γλώσσας και αφετέρου να δρα ενισχυτικά ως προς την βελτίωση της ικανότητας για ευχερή παραγωγή λόγου (James, 1998). Με άλλα λόγια και όπως αντιλαμβάνεται κανείς αν μελετήσει και την διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται η ισορροπημένη εστίαση τόσο σε γλωσσικά λάθη που αφορούν την έκφραση και τη μορφή όσο και σε λάθη που σχετίζονται με το ευρύτερο νόημα και αποτελούν λάθη περιεχομένου, δομής, οργάνωσης και ύφους (Zamel, 1985; Ferris, 2003, 2004; Lee, 2008a στο Ζαρκογιάννη, 2016). Σύμφωνα με τους McGarrell & Verbeem (2007), αυτή η τάση για εξισορρόπηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της προσέγγισης του γραπτού λόγου ως διαδικασίας, στο πλαίσιο της οποίας στα αρχικά στάδια γραφής η έμφαση μπορεί να δοθεί στο περιεχόμενο, εν αντιθέσει με τα τελικά στάδια γραφής όπου η εστίαση μπορεί να αφορά σε επιφανειακού τύπου λάθη μορφής. Κάθε μία από τις προαναφερθείσες επιμέρους κατηγορίες λαθών πρέπει να αντιμετωπίζονται σύμφωνα με την Ferris (2002:21 στο Ζαρκογιάννη, 2016) με διαφοροποιημένες στρατηγικές διόρθωσης.

Οι παραπάνω προτάσεις κινούνται στο ίδιο σκεπτικό με τη διαδικασία διόρθωσης δύο φάσεων, όπως αυτή περιγράφεται στον James (1998:254), κατά την

οποία στην πρώτη φάση διόρθωσης της γλωσσικής παραγωγής του μαθητή δίνεται έμφαση σε επιφανειακής μορφής λάθη που σχετίζονται με την ακρίβεια χρήσης του γραπτού λόγου, ενώ στην δεύτερη φάση απομακρύνονται στοιχεία που αφορούν γλωσσικές αποκλίσεις σε επίπεδο ρητορικής δομής αλλά και στοιχεία που έχουν λανθασμένα μεταφερθεί από την πρώτη γλώσσα των μαθητών παρεμποδίζοντας την γλωσσική τους παραγωγή από το να πάρει τη «φυσική» μορφή που θα είχε εάν γραφόταν από έναν φυσικό ομιλητή της γλώσσας στόχου.

Γ Πότε πρέπει να γίνεται η διόρθωση των γλωσσικών λαθών;

Οι επιλογές είναι δύο. Άμεση ή μεταγενέστερη χρονικά παροχή διορθωτικής ανατροφοδότησης (Brown et al., 2012).

Η συστηματικότητα του λάθους αποτελεί σύμφωνα με τον Corder (1967 στο James, 1998), τον βασικό παράγοντα καθορισμού του χρόνου εφαρμογής. Οι Clariana et al. (2000 στο Hattie & Timperley, 2007 στο Ζαρκογιάννη, 2016) υποστηρίζουν σχετικά ότι η ετεροχρονισμένη διόρθωση ενδείκνυται σε δύσκολες έννοιες του γραπτού λόγου ενώ η άμεση χρονικά ανατροφοδότηση πρέπει να παρέχεται σε πιο εύκολα στοιχεία του. Κινούμενη στο πλαίσιο του ίδιου προβληματισμού η Shute (2008 στο Ζαρκογιάννη, 2016), κάνει λόγο για τα οφέλη της άμεσης χρονικά ανατροφοδότησης στους πιο αδύναμους γλωσσικά μαθητές, με την ετεροχρονισμένου χαρακτήρα διόρθωση να είναι πιο κατάλληλη για μαθητές με υψηλότερες γλωσσικές επιδόσεις. Παρόλα αυτά, έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις και για τα δύο είδη επέμβασης. Πιο αναλυτικά, έχει υποστηριχθεί η διακοπή του ειρμού του μαθητή ως αρνητική επίδραση της άμεσης χρονικά ανατροφοδότησης και το ισχυρό ενδεχόμενο της μη αποτελεσματικότητας της μεταγενέστερης χρονικά ανατροφοδότησης λόγω του χρόνου που μεσολαβεί μέχρι ο μαθητής να πληροφορεί για το εάν οι υποθέσεις του για έναν γλωσσικό τύπο είναι ορθές ή όχι (Long, 1977 στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Από δεδομένα που προκύπτουν από το πεδίο της διδασκαλίας μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης προκύπτει ότι η πρώιμη εστίαση στα γλωσσικά λάθη είναι πιθανό να μειώσει την ικανότητα των μαθητών να σκεφτούν, να συνθέσουν αλλά και να αυτοδιορθωθούν (Brown et al., 2012).

Στο πλαίσιο της προσέγγισης της παραγωγής του γραπτού λόγου ως διαδικασία ο χρόνος παροχής της διορθωτικής ανατροφοδότησης εξαρτάται από το

στάδιο (προσυγγραφικό-συγγραφικό-μετασυγγραφικό) στο οποίο βρίσκεται την εκάστοτε στιγμή ο μαθητής. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2009:56) η ανατροφοδότηση στο γραπτό λόγο των μαθητών περιλαμβάνεται στο μετασυγγραφικό στάδιο στο οποίο εμπεριέχεται η διαδικασία επανεξέτασης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου, κατά τη διάρκεια του οποίου καλλιεργούνται στους μαθητές διαδικασίες μεταγλωσσικής και μεταγνωστικής επεξεργασίας της γλωσσικής παραγωγής τους. Τέλος, στους Ferris και Hedgcock (2005:202) γίνεται λόγος για την τάση πολλών εκπαιδευτικών να επιστρέφουν τα γραπτά διορθωμένα χωρίς ωστόσο να μεριμνούν για την εφαρμογή πρακτικών ελέγχου του βαθμού κατανόησης, εμπέδωσης και αφομοίωσης της ληφθείσας ανατροφοδότησης από τους μαθητές, με αποτέλεσμα να μην ασκούνται οι τελευταίοι σε δεξιότητες επεξεργασίας και αναθεώρησης της γλωσσικής τους παραγωγής.

Δ. Με ποιον τρόπο πρέπει να πραγματοποιείται η διόρθωση των λαθών και ποιος πρέπει να κάνει τη συγκεκριμένη διόρθωση;

Σύμφωνα με τον Ellis (2007) και τους Evans et al. (2010) τους εκπαιδευτικούς γενικά τούς διακρίνει αβεβαιότητα σχετικά με το ποιος τύπος ανατροφοδότησης είναι πιο αποτελεσματικός. Σε έρευνα των Lyster και Ranta (1997) διαπιστώθηκε ο «ιδιοσυγκρασιακός» και «αμφιλεγόμενος» χαρακτήρας της ανατροφοδότησης που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα γλωσσικά λάθη των μαθητών. Σύμφωνα με τον Anson (1989) οι διδάσκοντες διακατέχονται από την επικρατούσα αντίληψη ότι υφίσταται ένας τύπος ανατροφοδότησης που είναι πιο αποτελεσματικός, γεγονός που έχει χαρακτηριστεί από τον ίδιο ως «πίεση για βεβαιότητα», η οποία μεταφράζεται κατά τη διδασκαλία σε βιαστική υιοθέτηση ανατροφοδοτικών μεθόδων που ορίζονται αυθαίρετα από τους ίδιους ως πιο αποτελεσματικές χωρίς να ελέγχεται η χρησιμότητάς τους στα εκάστοτε συγκεκριμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και πλαίσια (στο Ζαρκογιάννη, 2016).

Σχετικά με τον προβληματισμό που περιστρέφεται γύρω από το ποιος πρέπει να κάνει την διόρθωση ο Ellis (2012:137) θεωρεί ότι υφίσταται πεισσότερη ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών, καθώς προτείνεται η σταδιακή εξάσκηση και εξοικείωση των μαθητών σε δραστηριότητες αλληλοδιόρθωσης και αυτοδιόρθωσης.

Κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και διορθωτική ανατροφοδότηση

Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της ανατροφοδότησης, ο πιο κατάλληλος τύπος διόρθωσης θεωρείται εκείνος που προσαρμόζεται καλύτερα στο αναπτυξιακό στάδιο του μαθητή (Sheen, 2010 στο Ζαρκογιάννη, 2016:). Υπό το συγκεκριμένο πρίσμα, καθίσταται αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία συνοψίζονται σε τρεις διαστάσεις που συναπαρτίζουν τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της διορθωτικής ανατροφοδότησης (Ellis, 2010):

- Τη γνωστική διάσταση που εστιάζει στους γνωστικούς μηχανισμούς και στις εσωτερικές μαθησιακές διεργασίες μέσω των οποίων οι μαθητές διαχειρίζονται την ανατροφοδότηση
- Τη κοινωνική διάσταση στο πλαίσιο της οποίας ο τρόπος εφαρμογής της ανατροφοδότησης και η ικανότητα των μαθητών να επωφεληθούν από αυτήν εξαρτώνται από το κοινωνικό πλαίσιο διεξαγωγής της και το κοινωνικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων.
- Τη ψυχολογική διάσταση που αφορά τον τρόπο βάσει του οποίου ατομικοί παράγοντες όπως οι πεποιθήσεις για τη μάθηση επιδρούν στις επιλεγόμενες από τους εκπαιδευτικούς στρατηγικές ανατροφοδότησης αλλά και στην αντίδραση των μαθητών απέναντι σε αυτές

ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΛΑΘΩΝ-ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Προφορικός λόγος Η διόρθωση των φωνολογικών λαθών μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μεθόδους, όπως η χρήση ελάχιστων ζευγών, οι αρθρωτικές ασκήσεις, η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες και τα γλωσσικά παιχνίδια, οι γλωσσοδέτες, οι παρηχήσεις, κ.ά. Είναι απαραίτητο οι φθόγγοι που έχουν διακριτική λειτουργία (δηλαδή είναι

φωνήματα) να παρουσιάζονται μέσα σε ελάχιστα ζεύγη (π.χ. δίνω - ντύνω), ώστε οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη διαφορά τους. Η **εξάσκηση με ελάχιστα ζεύγη** μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε ομαδικά. Μόλις γίνει αντιληπτή η διαφορά των δύο φθόγγων, απαιτείται ο/η εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν το πώς αρθρώνεται ο κάθε φθόγγος. **Η ορθή προφορά μπορεί να διατηρηθεί μέσω ασκήσεων, επανάληψης και χρήσης.**

Η διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο θα πρέπει να γίνεται βαθμιαία δίνοντας προτεραιότητα στη διόρθωση εκείνων των φθόγγων που έχουν διακριτική λειτουργία και είναι περισσότερο διαφανείς και διακριτοί με βάση τη θέση τους στη λέξη (αρχή, μέση, τέλος λέξης, απλοί-σύνθετοι φθόγγοι) και με βάση τη θέση του τόνου. Η διόρθωση λαθών με τη χρήση ελάχιστων ζευγών μπορεί να συνοδεύεται με ψυχοκινητικές ασκήσεις, στις οποίες ο/η εκπαιδευτικός προφέρει ελάχιστα ζεύγη λέξεων και οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες κάνουν συγκεκριμένες κινήσεις κάθε φορά που ακούν το σωστό φθόγγο.

Τα **γλωσσικά παιχνίδια** και το **θεατρικό παιχνίδι** μπορούν να αποδειχτούν ιδιαίτερα χρήσιμα για την αντίληψη και διατήρηση της ορθής προφοράς, καθώς συνιστούν ένα είδος εξάσκησης που συντελείται σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα. Για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει στην τάξη φωτογραφίες από πόλεις του κόσμου, και οι μαθητές και οι μαθήτριες να τις επεξεργαστούν και να εξοικειωθούν με τα μνημεία που απεικονίζονται. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές και τις μαθήτριες να πουν ποια πόλη περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο φθόγγο ή σύμπλεγμα φθόγγων, π.χ. Βαρκελώνη, Δελχί, Μόσχα, Άμστερνταμ.

Εξίσου αποτελεσματική αποδεικνύεται η **χρήση ποιημάτων και τραγουδιών**, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση φωνολογικής επίγνωσης με έναν ενδιαφέροντα και ευχάριστο τρόπο για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Γραπτός λόγος Στην περίπτωση που τα **φωνητικά λάθη** περάσουν και στο γραπτό λόγο, π.χ. *λιέω αντί λέω, δίνουμε έμφαση στην ορθή προφορά του φθόγγου και στη συνέχεια εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτός ο φθόγγος αποδίδεται γραφηματικά. **Στο γραπτό λόγο είναι πολύ συχνά τα λάθη που οφείλονται σε αναντιστοιχία γραφής και προφοράς.**

Στην περίπτωση αυτή η **διατύπωση κανόνων είναι αρκετά δύσκολη**, εκτός και αν η γραφή μπορεί να διδαχτεί με βάση έναν μορφολογικό κανόνα, π.χ. η δυσκολία που δημιουργείται από την αναντιστοιχία ευ=[ef/ev] στην ελληνική γλώσσα

μπορεί να μετριάσκει με το μορφολογικό κανόνα που ορίζει ότι τα ρήματα σε –εύω γράφονται με εύ (και όχι έβ).

Τα **φωνολογικά λάθη** που περνούν στο γραπτό λόγο διορθώνονται επίσης πρώτα στον προφορικό λόγο και στη συνέχεια εξετάζονται στο γραπτό. Επίσης πολύ συχνά στα γραπτά των μαθητών **δεν τοποθετείται καθόλου το τονικό σημάδι, ενδεχομένως λόγω ανασφάλειας ή αδυναμίας αντίληψης της τονούμενης συλλαβής**, ή τοποθετείται λαθεμένα σε μη τονούμενη συλλαβή. Για το λόγο αυτό, επιμένουμε να τοποθετείται το τονικό σημάδι πάνω στο τονούμενο φωνήεν. Σε περίπτωση που ο μαθητής παρόλα αυτά βάλει τον τόνο σε λαθεμένη συλλαβή, **προφέρουμε τη λέξη με ένταση στη συλλαβή αυτή**, για να καταδειχτεί η διαφορά της τονούμενης συλλαβής από τη μη τονούμενη. Αρχίζουμε με δισύλλαβες λέξεις και σιγά σιγά επεκτεινόμαστε σε τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες.

Η διόρθωση των γραμματικών και μορφολογικών λαθών στο γραπτό λόγο μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διατύπωση και διδασκαλία κανόνων. Τα γραμματικά λάθη μπορούν να διορθωθούν εύκολα και αποτελεσματικά σε επίπεδο αρχαρίων ή μέσω μαθητών με την εκμάθηση ορθογραφικών κανόνων μέσω της οπτικοποίησης και της πρόκλησης συνειρμών, π.χ. η διδασκαλία των ρηματικών καταλήξεων –ω και –ει μπορεί να γίνει με ανάρτηση στον τοίχο της τάξης των προτάσεων Εγώ διαβάζ-ω ένα βιβλίο vs Ο μπαμπάς διαβάζ-ει την εφημερίδα του με τις αντίστοιχες εικόνες. Κάθε φορά που θα προκύπτει απορία για το πώς γράφεται το ρήμα ο/η εκπαιδευτικός και ο μαθητής ή η μαθήτρια θα ανατρέχουν στον πίνακα. Περισσότερη εξάσκηση μπορεί να προκύψει με την κατευθυνόμενη παραγωγή κειμενικών ειδών που συνδέονται με τις γραμματικές δομές στις οποίες εμφανίζεται λάθος, π.χ. τι κάνω όταν ξυπνάω το πρωί (α' ενικό -ω), κείμενο με συμβουλές (β' ενικό/πληθυντικό, -εις/ -ετε), τι κάνει ο φίλος μου (γ' ενικό -ει), πώς παίζετε ένα ομαδικό παιχνίδι (α' πληθυντικό -ουμε).

Κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί να διδαχτεί ο ενικός και πληθυντικός αριθμός: οι μαθητές βλέπουν τις καταλήξεις των ουσιαστικών στον ενικό αριθμό σε έναν εικονογραφημένο κανόνα μπροστά στον τοίχο της τάξης και έπειτα γυρίζουν τα καθίσματά τους προς τον πίσω τοίχο για να δουλέψουν τον πληθυντικό. **Τα μορφολογικά λάθη προτείνεται να διορθώνονται βάσει μορφολογικών κανόνων σε μέσους ή προχωρημένους μαθητές.** Για παράδειγμα, μπορούν να διατυπωθούν κανόνες όπως οι παρακάτω: τα θηλυκά ουσιαστικά ιδιότητας παράγωγα από επίθετα γράφονται με –ία: άφθονος άφθονία, τα θηλυκά ουσιαστικά παράγωγα από ρήματα

που περιέχουν ε στο θέμα τους, λ.χ. σε –εύω ή σε –έω γράφονται με –εία: παιδεία, φυτεία κτλ. **Και στην περίπτωση διόρθωσης των μορφολογικών λαθών θα πρέπει να υπάρχει κλιμάκωση από το απλούστερο επίπεδο γνώσης στο συνθετότερο.**

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ Γ2 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ, 2011)

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι αλλόγλωσσοι μαθητές εντάσσονται σε τάξεις εμβύθισης (Baker 2001) μαζί με γηγενείς μαθητές. Οι αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής (T.Y.) και τα φροντιστηριακά τμήματα (Φ.Τ.), υλοποιούνται σποραδικά και εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν (οικονομικές δυνατότητες, αριθμός αλλοδαπών μαθητών κτλ.).

Είναι απαραίτητο, ωστόσο, η αντισταθμιστική διδασκαλία να υλοποιείται συστηματικά, ειδικά στην περίπτωση των αρχάριων μαθητών, που πρέπει να αναπτύξουν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα-στόχο. Παράλληλα χρειάζεται να υιοθετηθούν διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που θα διευκολύνουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη, έτσι ώστε ούτε οι αλλόγλωσσοι μαθητές αλλά ούτε και η κυρίαρχη γλωσσικά ομάδα να αισθάνονται ότι η διδασκαλία διεξάγεται εις βάρος τους.

Μετά την κατάκτηση των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να χειρίζονται, προφορικά και γραπτά την ελληνική γλώσσα σε ακαδημαϊκό περιβάλλον. Στη σχολική πραγματικότητα, ως ακαδημαϊκό περιβάλλον ορίζεται το πλαίσιο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, κατά συνέπεια η γλωσσική διδασκαλία χρειάζεται να επεκτείνεται πέρα από το γλωσσικό μάθημα και κατά τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Δεδομένης μάλιστα της δυσκολίας που παρουσιάζει η κατάκτηση του επιστημονικού/ακαδημαϊκού λόγου όχι μόνο από τους αλλόγλωσσους αλλά και από

τους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη της εφαρμογής συνδυαστικών διδακτικών προσεγγίσεων (διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο, διδασκαλία με στρατηγικές) που θα αξιοποιούν τα γνωστικά αντικείμενα στη γλωσσική διδασκαλία και θα εμποτίζουν τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και με γλωσσικούς στόχους, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν αρχικά και να κατακτήσουν στη συνέχεια σύνθετο επιστημονικό λόγο, δύσκολες/λόγιες γραμματικές δομές και ειδικό λεξιλόγιο.

Η ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΤΟΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ν. 4415/2016⁴, ο σκοπός και το πεδίο εφαρμογής της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό έχει ως στόχο την ποιοτική αναβάθμισή της, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ελληνικής καταγωγής μαθητών του εξωτερικού και των ατόμων μη ελληνικής καταγωγής που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό.

Πιο συγκεκριμένα, η ενίσχυση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό επιδιώκει την προώθηση της γνώσης και την ευαισθητοποίηση σε σχέση με την ελληνική επιστημονική, πολιτιστική και φυσική κληρονομιά, την προώθηση και ανάδειξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο πλαίσιο μιας ευρύτερης προσπάθειας για τη διάδοσή τους σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ο νόμος αυτός εφαρμόζεται σε μαθητές του εξωτερικού που είναι ελληνικής καταγωγής αλλά και σε μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, που επιθυμούν να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό. ο οποίο επικρατεί η γλώσσα της χώρας μετανάστευσης και συνήθως συρρικνώνει τις δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών στην πρώτη τους γλώσσα. Το ζήτημα που προκύπτει σε συνθήκες μετανάστευσης είναι το χάσμα που δημιουργείται ανάμεσα στη μια γλώσσα, δηλαδή στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η οποία διδάσκεται τόσο στη γραπτή όσο και στη προφορική της μορφή και στη δεύτερη γλώσσα που κυρίως χρησιμοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον και διδάσκεται σαν δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Τις περισσότερες φορές, η ελληνική γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα στις χώρες μετανάστευσης, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην οικογενειακή ζωή, την

⁴ (οπ.αναφ. στο Λυμπεροπούλου, 2017:27-65)

καθημερινή επικοινωνία, ενώ η γλώσσα του σχολείου είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους ακαδημαϊκούς στόχους και την οικονομική και κοινωνική ανέλιξη.

Η κοινότητα μπορεί να οργανώσει προαιρετικά τμήματα γλώσσας της μειονοτικής κοινότητας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της τακτικής αποτελούν χώρες, όπως η Αγγλία και ο Καναδάς, στις οποίες οι διάφορες κοινότητες οργανώνουν βραδινά τμήματα ή το σχολείο του Σαββάτου, ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν τη γλώσσα των προγόνων τους.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες του εξωτερικού που πραγματοποιείται εκτός του σχολικού προγράμματος έχει τις παρακάτω μορφές. Πρώτα από όλα περιλαμβάνει τα μη ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας, τα τμήματα ενηλίκων, και τα τμήματα ελληνικής γλώσσας με τη μορφή των «Σαββατιανών» και των «απογευματινών» τμημάτων. Τα τμήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας λειτουργούν είτε σε κέντρα διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε πολιτιστικά ιδρύματα ή σε Πανεπιστήμια, ακόμα και σε κοινοτικά σχολεία ενηλίκων και σε κατηχητικά σχολεία.

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του ν. 4415/2016, «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, μπορεί να είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, η Ορθόδοξη Εκκλησία, οι εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές των άλλων χωρών, οι ελληνικές κοινότητες, τα ελληνικά ιδρύματα, οι σύλλογοι γονέων και οι πολιτιστικοί ή μορφωτικοί σύλλογοι, τα σωματεία και άλλα νομικά πρόσωπα. Εφόσον, τα νομικά πρόσωπα εγκρίνονται από την αρμόδια Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων, σύμφωνα με τις νόμιμες προϋποθέσεις σύστασης της χώρας υποδοχής.

Οι φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες του εξωτερικού είναι κατά κύριο λόγο, η Ορθόδοξη Εκκλησία, η οποία είναι φορέας των Σαββατιανών και των απογευματινών τμημάτων ελληνικής γλώσσας και των κατηχητικών σχολείων. Ακόμα, φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι οι σύλλογοι γονέων, το επίσημο ελληνικό κράτος, μέσω του Υπουργείου Παιδείας και των Γραφείων Εκπαίδευσης, οι ιδιωτικοί φορείς, η Ευρωπαϊκή Ένωση, και κάποια Πανεπιστήμια με προγράμματα ελληνικής γλώσσας.

Επίσης, φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους υποδοχής, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους προέλευσης και οι φορείς της παροικίας, συμπεριλαμβανομένης και της

Εκκλησίας. Ο φορέας οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και η μορφή εκπαίδευσης που λαμβάνει εξαρτώνται από παράγοντες, όπως οι συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα, η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής, η παρουσία των Ελλήνων σε κάθε χώρα από ιστορικής άποψης και η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το ελληνικό κράτος.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σκοπός και ερευνητικό ερώτημα

Η διεξαγωγή της έρευνας γίνεται με σκοπό να διερευνηθούν οι εφαρμοζόμενες στρατηγικές διορθωτικής ανατροφοδότησης με σκοπό την διαχείριση του γλωσσικού λάθους από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα για τα οποία αναζητούνται απαντήσεις:

- Πώς διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί λάθη που σχετίζονται με όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας;

Ερευνητική μέθοδος

Υιοθετήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης που αποτελεί τον ενδιάμεσο τύπο ανάμεσα στην κατευθυνόμενη και την ενδιάμεση συνέντευξη (Robson, 2010). Χαρακτηρίζεται από τον ορισμό ενός πλαισίου επιλεγόμενων θεμάτων, γύρω από τα οποία περιστρέφεται η συνέντευξη, ώστε η συζήτηση να εστιαστεί γύρω από τους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης, παρέχοντας όμως την ελευθερία στον ερωτώμενο να μιλήσει ευρύτερα για θέματα που θεωρεί σημαντικά (Bell, 2005a:161 στο Ζαρκογιάννη, 2016). Οι συνεντεύξεις διεξάχθηκαν μέσω βιντεοκλήσεων καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα για άμεσου τύπου συνέντευξη.

Δείγμα

Το δείγμα μας είναι δείγμα ευκολίας, το οποίο σύμφωνα με τον Robson (2010:314), ενέχει την επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων ατόμων ως αποκρινόμενων.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει 14 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων, 2 διδάσκουν σε Τμήμα Υποδοχής, 1 σε κανονική τάξη του ελληνικού Δημόσιου Σχολείου, 1 σε Τμήμα Ένταξης, 1 παραδίδει φροντιστηριακά μαθήματα κατ'οίκον, 2 σε παροικιακό ελληνικό σχολείο του Λονδίνου, 1 σε ελληνικό παροικιακό σχολείο της Μελβούρνης, 1 σε ελληνικό σχολείο στην Λατινική Αμερική με εμπειρία και από το χώρο της εκπαίδευσης των προσφύγων και 5 σε τμήματα είτε απογευματινά είτε πρωινά σε ελληνικά παροικιακά σχολεία στην Νέα Υόρκη.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εντοπίστηκαν μέσω κοινών γνωστών και κατόπιν αρχικής επικοινωνίας και ενημέρωσης για το θέμα της εργασίας, συμφώνησαν να μου δώσουν **τηλεφωνική συνέντευξη**. Η ημέρα και η ώρα των ραντεβού καθορίστηκε από τους ίδιους εξαιτίας του υψηλού φόρτου εργασίας τους. Η συνεντέξεις διεξάχθηκαν μέσω βιντεοκλήσεων οπότε εντάσσονται στην κατηγορία των τηλεφωνικών συνεντεύξεων.

Άξονες γύρω από τους οποίους περιστράφηκε το περιεχόμενο της συνέντευξης

1. Γενικές ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία τους στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (σε ποιες χώρες, εκπαιδευτικούς φορείς έχουν εργαστεί, πληροφορίες σχετικές με την μαθησιακή κατάσταση και καταγωγή των μαθητών τους).
2. Τα παρατηρούμενα γλωσσικά λάθη που κάνουν οι μαθητές τόσο στην προφορική όσο και στην γραπτή τους έκφραση (σχετικά με όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας).
3. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια του λάθους.
4. Τις διορθωτικές παρεμβάσεις και τεχνικές με σκοπό τη διαχείριση των γλωσσικών λαθών τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου (πχ πώς αντιμετωπίζουν φωνολογικού τύπου λάθη).

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη διόρθωση διερευνήθηκαν οι ακόλουθοι επιμέρους τομείς:

- η άμεση και έμμεση διορθωτική ανατροφοδότηση
- η αξιολογική (παροχή ποσοτική μορφής βαθμών) και διαμορφωτική (παροχή περιγραφικών ποιοτικής μορφής σχολίων) διορθωτική ανατροφοδότηση
- η προφορική ανατροφοδότηση και οι επιμέρους μορφές της
- ο σχολιασμός του γραπτού από τον διδάσκοντα
- η παροχή μεταγλωσσικών εξηγήσεων και περιγραφών (αναγωγή σε κανόνες)
- η χρονική αμεσότητα των διορθωτικών σχολίων
- η συνολική ή επιλεκτική διόρθωση
- αναδιατυπωση
- η ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της διόρθωσης
- η χρήση των νέων τεχνολογιών
- η αλληλοδιόρθωση και αυτοδιόρθωση

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 1

Η πρώτη εκπαιδευτικός του δείγματος διδάσκει σε τάξη Ε΄ Δημοτικού του ελληνικού δημόσιου σχολείου. Στην τάξη της φοιτούν 3 μαθητές αλλοδαποί με καταγωγή από Ρουμανία, Ρωσία και Αλβανία, οι οποίοι **έχουν ξεχάσει τη γλώσσα**

καταγωγής τους με αποτέλεσμα να κάνουν λάθη τόσο στην ελληνική όσο και στην πρώτη τους γλώσσα. Είναι αφαιρετικά δίγλωσσοι.⁵

Οι συνηθέστερες γλωσσικές τους δυσκολίες αφορούν φωνολογικού τύπου λάθη όπως η αντικατάσταση του φ με το θ, η ανύπαρκτη στίξη, η αδυναμία γραμματικών μετατροπών από ευθύ σε πλάγιο λόγο, προβλήματα με τις καταλήξεις των ρημάτων κατά την κλίση τους (χρήση μόνο του πρώτου ενικού προσώπου ενεστώτα), ο τυποποιημένος και τηλεγραφικός λόγος με απουσία συνδετικών λέξεων και των μορίων «θα» και «να» .

Τα λάθη κατά την **προφορική παραγωγή λόγου** αντιμετωπίζονται ως εξής: μεταγενέστερα χρονικά, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν επιθυμεί να διακόψει τον ειρμό του μαθητή, με επανάληψη από τον εκπαιδευτικό της εκάστοτε λέξης και παροχή της σωστής προφοράς της δίνοντας έμφαση μέσω παρατεταμένης χρήσης της φωνής στον φθόγγο εκείνον που αποκλίνει γλωσσικά.

Στην περίπτωση που οι μαθητές επαναλαμβάνουν συνεχώς ένα συγκεκριμένο λάθος λόγω σύγχυσης μεταξύ δύο φθόγγων και έχουν διορθωθεί στο παρελθόν αρκετές φορές, ένα υπαινικτικό σήκωμα του φρυδιού είναι αρκετό για να υποδείξει στους μαθητές το λάθος τους, το οποίο στη συνέχεια **αυτοδιορθώνουν**.

Τα λάθη **γραφτής μορφής** διαχειρίζονται ως εξής: ανάλογα με την εκάστοτε μαθησιακή δραστηριότητα. Εάν πρόκειται για υπαγόρευση ορθογραφίας και μετέπειτα συλλογή, διόρθωση και επιστροφή των τετραδίων στους μαθητές, γίνεται χρήση της άμεσης παροχής του σωστού γλωσσικού τύπου με την αναγραφή της ορθής γλωσσικής δομής κοντά στο σημείο διάπραξης του λάθους, χωρίς την αναγωγή σε κάποιον κανόνα και την αναγραφή του στο περιθώριο του γραπτού για να αποφευχθεί το **αίσθημα ματαίωσης** που έχει γίνει αντιληπτό από την εκπαιδευτικό να βιώνουν οι μαθητές αυτοί σε πληθώρα τέτοιου είδους περιπτώσεων.

Επίσης, η χρήση της έμμεσης ανατροφοδότησης πχ μέσω της απλής υπογράμμισης δεν προτιμάται διότι έχει διαπιστωθεί η αδυναμία και απροθυμία των μαθητών να ανταποκριθούν σε τέτοιου είδους τεχνικές κυρίως λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους να αυτοδιορθωθούν αλλά και εξαιτίας έλλειψης εσωτερίκευσης του απαιτούμενο γλωσσικού κανόνα. Γενικά, έχει παρατηρηθεί υψηλός βαθμός συναισθημάτων φόβου για πιθανή διάπραξη λάθους. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά τη συνεχή ανάγκη των μαθητών για **συνεχή επιβεβαίωση**

⁵ Ο σχετικός ορισμός έχει δοθεί στο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας με τίτλο: "Η Διγλωσσία και οι μορφές της»

και ενθαρρυντικές προτροπές, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις «ξεκλείδωναν» (λέξη που χρησιμοποίησε η ίδια η εκπαιδευτικός) των μαθητή, ο οποίος στη συνέχεια έδινε τη σωστή απάντηση σε δραστηριότητες στις οποίες μέχρι εκείνη τη στιγμή σιωπούσε. Υπό αυτές τις συνθήκες **η εκπαιδευτικός διαβεβαιώνει συχνά τα παιδιά ότι δεν θα υπάρξουν συνέπειες από την διάπραξη κάποιου λάθους και προσπαθεί να τα ενθαρρύνει να ρισκάρουν.**

Εναλλακτικά, αφιερώνεται μία συγκεκριμένη διδακτική ώρα με σκοπό να διεξαχθούν «**διαγωνισμοί ορθογραφίας**» στις οποίες συμμετέχει ολόκληρη η τάξη με την καθοδήγηση του καθηγητή. Πιο αναλυτικά, αφού καθοριστούν οι ανομοιογενούς επιπέδου ομάδες και γίνει η σχετική εισαγωγική υπενθύμιση των βασικών ορθογραφικών κανόνων παραδείγματα των οποίων μελετούν για λίγη ώρα οι μαθητές, υπαγορεύονται οι λέξεις που πρέπει να ορθογραφηθούν, από την εκπαιδευτικό και οι μαθητές γράφουν στα τετράδιά τους τη σωστή απάντηση. Στη συνέχεια, οι εκπρόσωποι της κάθε ομάδας ύστερα από σχετική διαπραγμάτευση με τα υπόλοιπα μέλη, αναλαμβάνουν να γράψουν τις απαντήσεις τους στον πίνακα **με την διόρθωση και τη σχετική εξήγηση με τη χρήση κανόνων να δίνεται από το σύνολο της τάξης (πάντα με την αυστηρή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού)**. Έχει διαπιστωθεί υψηλός βαθμός ανταπόκρισης σε αυτού του είδους τη δραστηριότητα, η **παιγνιώδης μορφή της οποίας ενθαρρύνει τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών**. Σχετικά με τους διαγωνισμούς ορθογραφίας, η εκπαιδευτικός τόνισε ότι πριν την έναρξη της διαδικασίας, απευθύνεται στο σύνολο της τάξης και εξηγεί τα κριτήρια με βάσει τα οποία θα αξιολογηθούν οι μαθητές. Τονίζει ότι στην περίπτωση των μαθητών με αλλοδαπή καταγωγή τα κριτήρια θα είναι πιο ήπια εξηγώντας τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι συγκεκριμένοι μαθητές και όχι επειδή υστερούν σε ευφυΐα σε σύγκριση με τους έλληνες μαθητές.

Κειμενικά λάθη που προκύπτουν κατά την αυθόρμητη παραγωγή λόγου αντιμετωπίζονται μέσω σχολίων ποιοτικού και περιγραφικού χαρακτήρα είτε στο τέλος πχ της έκθεσης ενός μαθητή είτε στο πλαίσιο **προφορικών συνεδριών** μεταξύ διδάσκουσας και μαθητή. Αρχικά, να επισημανθεί ότι **η θεματολογία των γραπτών κειμένων απορέει από ενδιαφέροντα των μαθητών** (πχ να περιγράψουν το επάγγελμα των ονείρων τους) και **κατά τη διόρθωσή τους η έμφαση δίνεται σε λάθη που αφορούν την οργάνωση του περιεχομένου και το ευρύτερο νόημα και όχι σε λάθη μορφής**. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του μαθητή από Αλβανία, ο οποίος επέδειξε εξαιρετικό και χιούμορ κατά τη συγγραφή μιας έκθεσης, κάτι το

οποίο επαινέθηκε στα τελικά σχόλια του γραπτού, με σκοπό την ενθάρρυνση και συνέχιση των προσπαθειών του και παραβλέφθηκαν λάθη μορφολογικού τύπου και στίξης με σκοπό την αποφυγή του **κινδύνου υπερδιόρθωσης του γραπτού**.

Λάθη που δυσχεραίνουν την κατανόηση αντιμετωπίζονται με **αναδιατύπωση** των προτάσεων που προκαλούν νοηματική σύγχυση και την παροχή στον μαθητή εναλλακτικών λύσεων στο τέλος του γραπτού αλλά και στο πλαίσιο **προφορικών συνεδριών**, οι οποίες έχει αποδειχθεί επαναληπμένα ότι βοηθούν το παιδί να αναφέρει με περισσότερες λεπτομέρειες τις δυσκολίες που τον προβληματίζουν **χωρίς τον φόβο ότι θα εκτεθεί στα μάτια των συμμαθητών του** αλλά και την εκπαιδευτικό να σιγουρευτεί ότι ο μαθητής έχει κατανοήσει αυτά που πρέπει να κατανοήσει και δεν έχει αδιαφορήσει όπως έχει παρατηρήσει να συμβαίνει πολλές φορές όταν τα γραπτά απλώς επιστρέφονται διορθωμένα.

Οι μαθητές εξετάζονται επίσης ως προς το μαθησιακό τους επίπεδο μέσω τεστ, μετά τη διόρθωση των οποίων παρέχονται στους μαθητές βαθμοί με σκοπό όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός να προετοιμάσει ψυχολογικά τους μαθητές για το σύστημα που επικρατεί στο Γυμνάσιο. Στα συγκεκριμένα τεστ, οι μαθητές κατά κύριο λόγο εξετάζονται σε γραμματικά φαινόμενα με την επιλογή πχ της σωστής κατάληξης των ρημάτων ανάλογα με το υποκείμενο της πρότασης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 2

Η δεύτερη εκπαιδευτικός του δείγματος διδάσκει σε Τμήμα Ένταξης σε αγροτική περιοχή, το οποίο παρακολουθούν μαθητές με καταγωγή από Ρουμανία.

Τα **συνηθέστερα γλωσσικά λάθη** που έχει παρατηρήσει αφορούν την παράλειψη του άρθρου ή την λανθασμένη επιλογή του, προβλήματα με την επιλογή του σωστού γένους, την απλοποίηση και την επιλογή του πιο απλού γλωσσικού τύπου, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη χρήση μόνο του πρώτου ενικού προσώπου του ενεστώτα κατά τη χρήση των ρημάτων, πάρα το γεγονός της συστηματικής διδασκαλίας των τύπων του αορίστου, σύγχυση μεταξύ των φθόγγων «δ» και του «ντ», δυσκολία με την κλίση των ρημάτων, εναλλαγή κωδικών μεταξύ ελληνικής και αγγλικής γλώσσας την οποία έχουν μάθει από τους γονείς τους που αναγκάστηκαν να μάθουν αγγλικά για λόγους επικοινωνίας σε συνθήκες μετανάστευσης και μιλούν αγγλικά στο σπίτι για λόγους εξάσκησης. Επίσης, εμφανίζουν **έντονα συναισθήματα**

άρνησης για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την οποία αντιμετωπίζουν ως αγγαρεία και για αυτό δεν έχουν κίνητρα μάθησης.

Όσο αφορά τον προφορικό λόγο φωνητικού τύπου λάθη όπως η προφορά του «δέντρου» ως «ντέντρο» αντιμετωπίζονται άμεσα χρονικά με επανάληψη της σωστής προσφοράς της λέξης από την εκπαιδευτικό και εν συνεχεία από τον μαθητή από τον οποίο ζητείται να αναφέρει συμπληρωματικά παραδείγματα λέξεων που ξεκινούν από τον ίδιο φθόγγο, και παράλληλη αναγραφή της λέξης στον πίνακα με σκοπό να δοθεί έμφαση και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία καθώς τα λάθη του προφορικού λόγου περνούν και στην γραπτή γλωσσική παραγωγή των μαθητών. Επίσης τους εξηγεί ότι για να πουν σωστά το «δ» πρέπει να προσπαθήσουν να πετύχουν συγκεκριμένες κινήσεις με το στόμα τους.

Γραπτά λάθη που σχετίζονται με γλωσσικές αποκλίσεις στο επίπεδο της λέξης και της πρότασης διορθώνονται άμεσα από την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς δεν δίνονται ασκήσεις για το σπίτι, με την αναγωγή σε κανόνες. Πιο συγκεκριμένα, παρέχει πάντα το σωστό γλωσσικό τύπο αλλά με ταυτόχρονη επεξήγηση και μεταγλωσσική περιγραφή του λάθους μέσω της αναγραφής στον πίνακα απλοποιημένων και προσαρμοσμένων στο επίπεδο του μαθητή διαγραμμάτων, τα οποία παρουσιάζουν τον τρόπο εφαρμογής του κανόνα σε στάδια, κάτι το οποίο έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό. Προτιμάται συνήθως συνολική διόρθωση λαθών από την εκπαιδευτικό με εξαίρεση όταν αυτή παρεμποδίζεται από τον παράγοντα χρόνο.

Η έμμεση ανατροφοδότηση δεν προτιμάται, καθώς τα παιδιά έχουν διατυπώσει την πεποίθησή τους ότι δεν μπορούν να αυτοδιορθωθούν αλλά και επειδή αυτή είναι εφικτή μόνο στις περιπτώσεις που πχ ένας γραμματικός τύπος έχει προηγουμένως αφομοιωθεί σε επαρκή βαθμό. Για τους ίδιους λόγους δεν πραγματοποιείται αλληλοδιόρθωση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, παρά τη συστηματική διδασκαλία κανόνων και την συχνή υπενθύμιση τους μέσω της διαδικασίας της διορθωτικής ανατροφοδότησης οι μαθητές δεν έχουν εσωτερικεύσει επαρκώς τις απαραίτητες γνωστικές δομές

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός παρέχει και βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με **αρκτικόλεξα** τα οποία συμπυκνώνουν πχ τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για τη σωστή εφαρμογή ενός κανόνα. Πολλές φορές λοιπόν, μετά τη λανθασμένη εφαρμογή του σχετικού κανόνα, αρκεί η υπενθύμιση από την εκπαιδευτικό του συγκεκριμένου αρκτικόλεξου, οποίος έχει σαν αποτέλεσμα να

αναθεωρούν το γραπτό τους. Η εκπαιδευτικός υποθέτει, ότι έχουν κατανοήσει το σχετικό κανόνα αλλά δεν διαθέτουν ισχυρούς μηχανισμούς ανάκλησης και αυτοματοποιημένες γλωσσικές συμπεριφορές κάτι που προσπαθεί να ενισχύσει μέσω των αρκτικόλεξων. Προυπόθεση για την χρήση του αρκτικόλεξου στο πλαίσιο προφορικής διορθωτικής ανατροφοδότησης η εξάσκηση στη χρήση του μέσω γραμματικών ασκήσεων όπου απαιτείται η εφαρμογή του.

Αναφορικά με τη διόρθωση λαθών που αφορούν την παραβίαση της νοηματικής συνοχής, η **εκπαιδευτικός μέσω ερωτήσεων** καλεί τους μαθητές να ξαναδιαβάσουν αυτό που έγραψαν και να αναλογιστούν σχετικά με το αν ένας τρίτος που θα το διάβαζε θα έβγαζε κάποιο νόημα.

Βαθμοί δεν δίνονται στο πλαίσιο του Τμήματος Ένταξης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 3

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός διδάσκει σε Τμήμα Υποδοχής μεταξύ των μαθητών του οποίου βρίσκονται πρόσφυγες από το Αφγανιστάν και τη Συρία που χωρίζονται σε επίπεδα ανάλογα με το πόσο καλά γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Οι μαθητές του εκπαιδευτικού που εξετάζεται στην παρούσα φάση διαθέτουν αρκετά χαμηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας.

Το χαμηλό επίπεδο ως προς τη γνώση της ελληνικής γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα η **διδασκαλία** να αφορά κυρίως λέξεις και πιο σπάνια ονοματικές και ρηματικές φράσεις απλούστατης μορφής και να μην έχει φτάσει στη σύνθεση παραγράφων και πιο εκτενών κειμένων.

Αυτό με τη σειρά του έχει σαν αποτέλεσμα η **διόρθωση** να αφορά ορθογραφικά, μορφολογικά λάθη και λάθη τονισμού.

Αυτού του είδους οι γλωσσικές αποκλίσεις, όταν αφορούν τον **προφορικό λόγο**, όπως το παράδειγμα «ο καράβι» διορθώνονται άμεσα από τον διδάσκοντα μετά το άκουσμά τους.

Όταν πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της υπαγόρευσης ορθογραφίας (**γραπτός λόγος**) παρέχεται ο σωστός γλωσσικός τύπος δίπλα στο σημείο διάπραξης της γλωσσικής απόκλισης χωρίς κάποιου είδους μεταγλωσσικά σχόλια. Παράλληλα, κατά την επιστροφή του μαθητικού τετραδίου και στο πλαίσιο προφορικής λεκτικής

ανατροφοδότησης, ο εκπαιδευτικός σχολιάζει το γραπτό του μαθητή με τη χρήση επαίνων για την προσπάθεια και ενθαρρυντικών προτροπών για την συνέχισή της (για να απενοχοποιήσει το λάθος).

Όταν το επιτρέπει ο χρόνος, κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου, επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό λέξεις που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές, ομαδοποιούνται ανάλογα με τον αν πρόκειται πχ για ρήματα ή ουσιαστικά και αναγράφονται στον πίνακα, με σκοπό να εξαχθούν κανόνες, οι οποίοι παρουσιάζονται στην πιο απλή μορφή τους, ώστε τα παιδιά έστω και σε ένα διαισθητικό επίπεδο να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με την έννοια του κανόνα.

Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο εκπαιδευτικός του δείγματος, το πολύ χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών δεν ευνοεί την εφαρμογή πιο έμμεσου και μεταγλωσσικού τύπου στρατηγικών ανατροφοδότησης ή την εφαρμογή της αλληλοδιόρθωσης και της αυτοδιόρθωσης.

Με δεδομένες τις συνθήκες αυτές, όπως υποστηρίζει, ενδείκνυται η **επανάληψη** μέσω της οποίας οι μαθητές θα εξασκηθούν και θα συνηθίσουν στη παραγωγή σωστών γλωσσικών τύπων και στην αποφυγή του λάθους σε μεταγενέστερο χρόνο και αφού έχουν προηγηθεί πολλές επαναλήψεις μέσω σχετικών ασκήσεων. Τέλος, η παροχή βαθμών δεν συνηθίζεται.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 4

Η τέταρτη εκπαιδευτικός του δείγματος διδάσκει ελληνικά σε **δημόσιο σχολείο του Brooklyn** όπου μπαίνει μία ώρα την μέρα κάθε μέρα για να διδάξει την ελληνική γλώσσα. Είναι απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος στην Ελλάδα και στην παρούσα φάση διδάσκει μαθητές 5^{ης} τάξης του Δημοτικού.

Το μαθητικό κοινό της είναι **Έλληνες 3^{ης} γενιάς**, των οποίων οι γονείς δεν μιλούν καθόλου ελληνικά στο σπίτι. Ως εκ τούτου οι μαθητές αντιμετωπίζουν την εκμάθηση της ελληνικής ως αγγαρεία για αυτό και παρουσιάζουν τεράστια άρνηση να μάθουν.

Παρόλα αυτά, συνεχίζουν να παρακολουθούν τα μαθήματα κατόπιν ισχυρής πίεσης των παππούδων τους, οι οποίοι επιθυμούν να διατηρήσουν ζωντανή τη σύνδεση με την Ελλάδα, αλλά και επειδή αναγνωρίζουν την εργαλειακή αξία της ελληνικής γλώσσας, η εκμάθηση βασικών στοιχείων της οποίας θα τους επιτρέψει να

συνεννοούνται κατά τη διάρκεια των επισκέψεών τους στη χώρα καταγωγής τους έστω και σε έναν υποτυπώδη βαθμό (αυτό χρησιμοποιείται πολλές φορές ως κίνητρο μάθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών).

Καθότι οι γνώσεις ως προς τα ελληνικά τους αφορούν τη χρήση ενός περιορισμένου αριθμού λέξεων με το οποίο έχουν έρθει σε επαφή μέσω των παππούδων τους και καθώς κατά τη καθημερινή τους επικοινωνία χρησιμοποιούν μόνο την αγγλική γλώσσα, **η ελληνική διδάσκεται ως ξένη** όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η εκπαιδευτικός. Σχετικά με το στάδιο της γλωσσικής τους πορείας, μπορούν να παράγουν λόγο σε μορφή κειμένου έκτασης δύο και τριών παραγράφων.

Τα **γλωσσικά τους λάθη** τους αφορούν κυρίως δυσκολίες με τη χρήση του άρθρου, προβλήματα στην επιλογή του σωστού γένους, τη σύγχυση μεταξύ πεζών κεφαλαίων, την έλλειψη στίξης και τονισμού, την αδυναμία αφομοίωσης του τρόπου κλίσης των ρημάτων και των ουσιαστικών και των σχετικών καταλήξεων (υπάρχει η τάση για μηχανιστική αποστήθιση των καταλήξεων κατά την κλίση, από τις οποίες επιλέγουν μόνο το πρώτο ενικό πρόσωπο ενεστώτα κατά την αυθόρμητη παραγωγή λόγου), την σε ορισμένες φορές παράλειψη λειτουργικών λέξεων όπως του ρήματος (η εκπαιδευτικός υποθέτει λόγω ανασφάλειάς τους ότι θα επιλέξουν λανθασμένη κατάληξη).

Κατά τη **διόρθωση λαθών** που αφορούν τον **προφορικό λόγο**, αυτά **παραβλέπονται** ώστε να μη διακοπεί η ροή του λόγου του μαθητή και ο ειρμός του, καθώς ο βασικός σκοπός είναι η άρθρωση λόγου και η ενθάρρυνση της συνομιλιακής ικανότητας, έστω και σε υποτυπώδη μορφή, και όχι η ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε η εκπαιδευτικός: *«θεωρείται «ευτύχημα» η παραγωγή λόγου με συνεχή ροή οπότε δεν παίρνω το «ρίσκο» να παρεμποδίσω τη σχετική διαδικασία»*. Παρεμβάσεις γίνονται μόνο σε περιπτώσεις που η παραγωγή λόγου δεν βγάζει κανένα απολύτως νόημα με τις σχετικές επισημάνσεις από την εκπαιδευτικό.

Όταν διορθώνονται **λάθη γραπτής μορφής**, η διόρθωση εστιάζει στην **άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου** στο σημείο όπου διαπράχθηκε το λάθος, καθώς ο χρόνος δεν είναι επαρκής για καταγραφή του σχετικού κανόνα και παροχή μεταγλωσσικών σχολίων στο σύνολο των λαθών και των μαθητικών τετραδίων. Επιπλέον, οι μαθητές όπως έχει αποδειχθεί από παλαιότερες προσπάθειες της εκπαιδευτικού δεν λάμβαναν υπόψη τους τα έξτρα σχόλια στο γραπτό τους. Η εκπαιδευτικός **προτιμά να διορθώνει όλα τα λάθη** των μαθητών αλλά όταν δεν

υπάρχει αυτή η ευκαιρία, δίνει έμφαση μόνο **σε εκείνα που αξιολογεί η ίδια ως «ακραία»**. Κατά την επιστροφή των διορθωμένων τετραδίων των μαθητών, χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο προφορικής ανατροφοδότησης επαινετικά σχόλια για την προσπάθεια των μαθητών και ενθάρρυνση και προτροπές για συνέχισή της.

Όταν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος, επιλέγονται από την εκπαιδευτικό λάθη που έχει παρατηρήσει να κάνουν οι μαθητές σε τακτική βάση και αφού ομαδοποιηθούν, ανάλογα με το αν πρόκειται για ρήματα πχ ή ουσιαστικά, αναγράφονται στον πίνακα στο πλαίσιο ολοκληρωμένων προτάσεων χρησιμοποιώντας διαφορετικό χρωματισμό για τις καταλήξεις ή κυκλώνοντας πχ με το ίδιο χρώμα το άρθρο και την χρησιμοποιούμενη κατάληξη όταν πρόκειται για ουσιαστικά. Στη συνέχεια δίνονται σχετικές ασκήσεις στα παιδιά τα οποία πρέπει πχ να επιλέξουν το σωστό άρθρο, ώστε **να εξασκηθούν** στην παραγωγή σωστών γλωσσικά τύπων και να αποφύγουν το λάθος σε μεταγενέστερο χρόνο.

Στρατηγικές έμμεσης ανατροφοδότησης, αυτοδιόρθωσης και αλληλοδιόρθωσης δεν κρίνονται ως αποτελεσματικές από την ίδια για αυτό και δεν συνηθίζονται, καθώς όπως αναφέρει: *«θεωρώ τους μαθητές ανέτοιμους και ίσως απρόθυμους να διαχειριστούν τέτοιου είδους ανατροφοδότηση»*.

Όταν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος και εξοπλισμός, οι μαθητές αυτοδιορθώνονται μέσω της χρήσης του **Google Translate** που αυξάνει τη διάθεση συμμετοχής τους στη διορθωτική διαδικασία, πιθανότατα καθώς δεν ενέχει το ρίσκο να εκτεθεί ο μαθητής ενώπιον της διδάσκουσας μετά την παραγωγή του σχετικού λάθους.

Βαθμοί δεν παρέχονται κατά τη διόρθωση.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 5

Ο εκπαιδευτικός νούμερο πέντε έχει εμπειρία από διδασκαλία ελληνικών σε φροντιστηριακού τύπου **απογευματινό τμήμα σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο του Λονδίνου**. Οι μαθητές ήταν **Ελληνοκύπριοι** για τους οποίους **τα Ελληνικά διδάσκονταν ως ξένη τρίτη γλώσσα** καθώς γλώσσα καταγωγής τους ήταν η κυπριακή διάλεκτος με την αγγλική να αποτελεί την δεύτερή τους Γλώσσα. Παρακολουθούσαν την Γ' δημοτικού.

Και εδώ ο εκπαιδευτικός ανέφερε **γλωσσικά λάθη** ίδιου τύπου με αυτά που έχουν ήδη αναφερθεί όπως έλλειψη άρθρων, δυσκολίες με τις καταλήξεις των ρημάτων και την επιλογή του σωστού γένους, έλλειψη τονισμού και σύγχυση μεταξύ ενικού και πληθυντικού αριθμού, εναλλαγή κωδίκων μεταξύ της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας.

Ανέφερε επίσης **ισχυρό αίσθημα ματαίωσης** εκ μέρους των μαθητών κάθε φορά που πχ διαγραφόταν μια λανθασμένη χρήση των μαθητών και αντικαθίστατο από το σωστό γλωσσικό τύπο αλλά και έλλειψη ανταπόκρισης σε ασκήσεις εξάσκησης τις οποίες έπρεπε να επιλύσουν τα παιδιά στο σπίτι ώστε να διορθωθούν στη συνέχεια από τον εκπαιδευτικό. Ισχυρό ήταν επίσης και το αίσθημα της άρνησης για την εκμάθηση της ελληνικής.

Λόγω των παραπάνω και κυρίως εξαιτίας του **πολύ χαμηλού επιπέδου γλωσσικής επάρκειας**, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε **εναλλακτικούς τρόπους ανατροφοδότησης**.

Πιο αναλυτικά, επέλεγε **τραγούδια** αλλά και γενικά **οπτικοακουστικό υλικό** όπως το βίντεο που να περιέχει σε πολλά σημεία του τη γλωσσική δομή στην οποία έπρεπε να εστιάσουν την προσοχή τους οι μαθητές. Μέσω της εκμάθησης πχ των στίχων των σχετικών αυτών τραγουδιών επιχειρούσε την ασυνείδητη εξοικείωση των μαθητών με γραμματικές δομές ώστε να ενθαρρυνθούν τα παιδιά στη σωστή γλωσσική χρήση και να αυξηθεί η πιθανότητα αποφυγής του λάθους σε μεταγενέστερο χρόνο. Τα **παιχνίδια ρόλων** ήταν μια επιπλέον τεχνική που χρησιμοποιούνταν με τον ίδιο σκοπό.

Κατά τη **διόρθωση των γραπτών λαθών**, όταν γινόταν υπαγόρευση ορθογραφίας, καθώς λόγω του χαμηλού επιπέδου δεν υπήρχε παραγωγή λόγου πιο εκτενούς μορφής στο πλαίσιο εκθέσεων, διορθώνονταν τα πιο σημαντικά λάθη των παιδιών (με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη διόρθωση του «είναι») για να αποφευχθεί ο κίνδυνος υπερδιόρθωσης του γραπτού και του συνεπακόλουθου αισθήματος ματαίωσης. Μεταγλωσσικά σχόλια και στρατηγικές έμμεσης ανατροφοδότησης και αλληλοδιόρθωσης δεν ήταν εφικτές.

Η έμφαση ωστόσο δινόταν κυρίως στον προφορικό λόγο μέσω του οποίου προσπαθούσαν να αποκτήσουν στοιχειώδεις συνομιλιακές δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να συνομιλήσουν με κάποια ευχέρεια κατά το διάστημα μελλοντικής παραμονής τους στην Ελλάδα.. Λάθη που προέκυπταν στον προφορικό λόγο

διορθώνονταν με άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού και υπόδειξη του σωστού τύπου. Βαθμοί δεν δίνονταν

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 6

Η εκπαιδευτικός νούμερο έξι έχει εμπειρία με την εκπαίδευση προσφύγων χαμηλής γλωσσικής επάρκειας αλλά και με τη διδασκαλία σε ελληνικό σχολείο της λατινικής αμερικής όπου επίσης το παρατηρούμενο γλωσσικό επίπεδο ήταν χαμηλό.

Οι μαθητές αντιμετώπιζαν τις ακόλουθες **γλωσσικές δυσκολίες**: σύγχυση κατά την επιλογή του σωστού γένους, έλλειψη τονισμού, απλοποίηση και επιλογή μόνο του πρώτου ενικού του ενεστώτα κατά τη κλίση των ρημάτων στο πλαίσιο φράσεων και προτάσεων, λανθασμένη χρήση του άρθρου, χρήση ανύπαρκτων στην ελληνική λέξεων, τηλεγραφικός λόγος

Εξαιτίας του χαμηλού γλωσσικού τους επιπέδου, **κατά τη διδασκαλία η έμφαση δινόταν στον εμπλουτισμό του γλωσσικού ρεπερτορίου** των μαθητών, οι οποίοι στο πλαίσιο παραγωγής λόγου είχαν φτάσει στο σημείο να παράγουν (πάντα με την καθοδήγηση του δασκάλου) απλού τύπου ονοματικές και ρηματικές φράσεις και προτάσεις απλής δομής (Y-P-A).

Κατά τη διάρκεια του **προφορικού λόγου**, λάθη που αφορούσαν την ακρίβεια στη χρήση της γλώσσας παραβλέπονταν, καθώς απώτερος σκοπός του γλωσσικού μαθήματος ήταν η άρθρωση λόγου που να περιλαμβάνει κάτι παραπάνω από την τηλεγραφική μονολεκτική διατύπωση και να επεκτείνεται σε μεγαλύτερες φράσεις φτάνοντας μέχρι το σημείο της διατύπωσης σωστών συντακτικά προτάσεων με την πιο βασική συντακτική δομή (υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο), κάτι το οποίο εθεωρείτο ευτύχημα.

Ο προφορικός λόγος η παραγωγή του οποίου διεξαγόταν κατά τη διεξαγωγή **παιχνιδιών εναλλαγής ρόλου**, διορθωνόταν με σκοπό να καταστεί κατανοητός και αποτελεσματικός για το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο της συνομιλικής περίστασης όπως αυτό καθοριζόταν από το εκάστοτε επιλεγόμενο θέμα, το οποίο προέκυπτε από τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Αυτό γινόταν μέσω της **άμεσης παροχής του σωστού γλωσσικού τύπου** και την συνεχή επαναληπτική εξάσκηση στην παραγωγή ορθών γλωσσικών δομών μέσω

των παιγνιώδους μορφής δραστηριοτήτων ώστε έστω και «παπαγαλία» όπως ανέφερε η εκπαιδευτικός να συνηθίσουν σε ένα προκαταρκτικό αρχικό στάδιο εκμάθησης στην μηχανική διατύπωση ορθών γλωσσικών φράσεων με σκοπό την εκπλήρωση άμεσων επικοινωνιακών αναγκών. Βαθμοί δεν δίνονταν. Στρατηγικές αλληλοδιόρθωσης και έμμεσης ανατροφοδότησης δεν εφαρμόζονταν.

Η διόρθωση του γραπτού λόγου κατά τις δραστηριότητες υπαγόρευσης ορθογραφίας γινόταν επιλεκτικά εστιάζοντας σε λάθη που έκαναν οι περισσότεροι μαθητές της τάξης με αναγραφή της λανθασμένης και σωστής γλωσσικής χρήσης στον πίνακα και υπογράμμιση της σωστής κατάληξης με διαφορετικό χρώμα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 7

Η εμπειρία της έβδομης εκπαιδευτικού περιελάμβανε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε **παρoικιακά ελληνικά σχολεία της Μελβούρνης** σε όλο το φάσμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τόσο στα πιο μικρά όσο και στα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά, **βασικές γλωσσικές δυσκολίες** ήταν η χρήση μιας ανάμεικτου τύπου γλώσσας στο πλαίσιο της οποίας συνδυάζονταν στοιχεία τόσο της ελληνικής όσο και της αγγλικής γλώσσας. Ενδεικτικό το παράδειγμα: «**φίσια τσιπια**» των μαθητών δηλαδή μια εξελληνισμένη έκδοση του γνωστού «fish and chips». Περαιτέρω δυσκολίες περιελάμβαναν την ασυνάρτητη χρήση πεζών και κεφαλαίων, του τονισμού και των γενικότερων σημείων στίξης, την απλούστευση και τη χρήση πχ μόνο του «ι» και παράλληλη έλλειψη χρήσης των υπόλοιπων γραμμάτων που αντιστοιχούν στο συγκεκριμένο φθόγγο. Την αδυναμία χρήσης του κατάλληλου γένους και την χρήση μόνο του ενεστώτα και μόνο του πρώτου ενικού προσώπου καθώς τα παραδείγματα φράσεων όπως: «εμής παίζω» υπήρξαν πάμπολλα.

Στις πιο **μικρές ηλικίες** η διόρθωση του γραπτού λόγου περιελάμβανε την διόρθωση των μαθητικών τετραδίων ορθογραφίας, κατά την οποία διορθώνονταν λέξεις, φράσεις και προτάσεις που είχαν υπαγορευθεί από τον διδάσκοντα. Στις **μεγαλύτερες ηλικίες** διορθώνονταν κείμενα μεγαλύτερης έκτασης μιας ή δύο σελίδων όπου εκτός από λάθη στο επίπεδο της λέξης, διορθώνονταν και λάθη που αφορούσαν την οργάνωση του ευρύτερου νοήματος.

Η **διόρθωση** στην αρχή της ενασχόλησής της με το συγκεκριμένο επάγγελμα γινόταν με την **άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου** στο σημείο που διαπράχθηκε το λάθος **σε όλα τα εμφανιζόμενα λάθη**, στο πλαίσιο γραπτού σχολιασμού **χωρίς όμως περαιτέρω γλωσσικές εξηγήσεις και περιγραφές**, καθώς όπως είχε διαπιστώσει η εκπαιδευτικός τα παιδιά δεν έδιναν ποτέ σημασία σε διορθωτικά σχόλια μεταγλωσσικού τύπου, αφού η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εθεωρείτο αγγαρεία επιβαλλόμενη από τους παππούδες από την οποία δεν μπορούσαν να ξεφύγουν..

Η συγκεκριμένη τεχνική εγκαταλείφθηκε από ένα σημείο και έπειτα και πλέον προσπαθούσε να διορθώνει σοβαρές μόνο κατά την ίδια γλωσσικές αποκλίσεις, όπως την γραφή των ρημάτων με όμικρον στο τέλος και την παραγωγή ασύντακτων δομών πάντα στο πλαίσιο της τάξης. Πιο αναλυτικά, και αφού είχε συλλέξει τα πιο κοινά ανάμεσα στους μαθητές λάθη που παρουσίαζαν μια τάση να επαναλαμβάνονται, τα ανέγραφε στον πίνακα και τα διόρθωνε προσπαθώντας όσο ήταν εφικτό μέσω εκμαιευτικών ερωτήσεων (που σκοπό είχαν να υπενθυμίσουν σχετικούς και ήδη επαρκώς διδαγμένους κανόνες) να εμπλέξει και το σύνολο της τάξης στη διόρθωση. Η ανατροφοδότηση σχετικά με λάθη που αφορούσαν το νόημα του κειμένου γινόταν όταν το επέτρεπαν οι συνθήκες με προφορικές συνεδρίες μεταξύ διδάσκουσας και μαθητή ή με διόρθωση μίας ολόκληρης έκθεσης στο πλαίσιο της τάξης με τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Ο προφορικός λόγος στις πιο μικρές ηλικίες διορθωνόταν σε βαθμό που να μην είναι ακατανόητος και πλήρως αδόμητος συντακτικά με λάθη ώστε έστω και σε μια υποτυπώδη μορφή να είναι εφικτό να εξαχθεί κάποιου είδους νόημα από την πλευρά του συνομιλητή. Στο πλαίσιο αυτό λάθη όπως: « ο καράβης» παραβλέπονταν ενώ λάθη όπως: «Γιανης δεν μποραγε μιλαω χθες» λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη με την άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου αλλά χωρίς αναγωγή σε κανόνες. Τα παιδιά προσπαθούσαν μηχανικά πιο πολύ μέσω της επανάληψης και της μίμησης της γλωσσικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού να συνηθίσουν στη σωστή γλωσσική παραγωγή.

Για να μην διακοπεί ο ειρμός του μαθητή η διόρθωση γινόταν στο τέλος. **Στις πιο μεγάλες ηλικίες η διόρθωση γινόταν άμεσα είτε με το υπαινικτικό σήκωμα του φρυδιού όταν επρόκειτο για λάθη μικρότερης ισχύος είτε μέσω εκμαιευτικών ερωτήσεων όταν έπρεπε να βοηθηθεί ο μαθητής να ανακαλέσει το**

σχετικό κανόνα μετά την υπενθύμιση του οποίου μπορούσε πλέον να αυτοδιορθωθεί.

Επίσης, στις μικρές ηλικίες γινόταν **χρήση της εκμάθησης τραγουδιών** ώστε μέσω της αποστήθισης των στίχων τους να έρχονται οι μαθητές ασυνείδητα σε επαφή με γλωσσικούς κανόνες και να εξασκούνται στην ορθή γλωσσική χρήση σε μια προσπάθεια ελαχιστοποίησης των παραγόμενων γλωσσικών αποκλίσεων. Τα τραγούδια ήταν στοχευμένα και επιλέγονταν από τους εκπαιδευτικούς για την απλότητα στη δομή των στίχων τους και επειδή περιελάμβαναν συγκεκριμένους γλωσσικούς τύπους στην εξοικείωση των οποίων έπρεπε να εξασκηθούν οι μαθητές.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 8

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός διδάσκει σε μαθητές 3^{ης} γενιάς σε φροντιστηριακό τμήμα απογευματινού τύπου στο Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης. Επίσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα παιδιά μαθαίνουν ελληνικά κατόπιν πίεσης από τις μεγαλύτερες γενίες στην οποία εκμάθηση όμως δεν βλέπουν κάποια αξία και στην οποία αντιστέκονται σθεναρά.

Στο επίπεδο της β' δημοτικού έχουν ήδη εξασκηθεί στην αλφαβήτα οπότε πλέον εμπλουτίζουν το λεξιλογικό τους ρεπερτόριο με την εκμάθηση λέξεων από διάφορους θεματικούς άξονες που προκύπτουν από τα άμεσα ενδιαφέροντά τους.

Βασικές γλωσσικές δυσκολίες: έλλειψη τονισμού και λανθασμένος τονισμός, ασυμφωνία στο γένος, λάθη στη χρήση του άρθρου, αδυναμία έναρξης με κεφαλαίο μετά την τελεία, απλοποίηση και επιλογή μόνο του «ι» και του «ο» κατά την γραφή λέξεων που περιελάμβαναν τους φθόγγους αυτούς.

Η διαδικασία της διόρθωσης εστιάζει μόνο σε λάθη ορθογραφικά σε επίπεδο λέξης. Γίνεται πάντοτε στο πλαίσιο της τάξης καθώς τα παιδιά δεν ανταποκρίνονται σε δραστηριότητες που δίνονται για το σπίτι επιστρέφοντας τα τετράδια κενά. Ο προφορικός λόγος διορθώνεται με την άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου και κατευθείαν αφότου ακουστεί το λάθος.

Η διόρθωση του γραπτού λόγου μετά την υπαγόρευση δραστηριοτήτων ορθογραφίας γίνεται με αναγραφή στον πίνακα από τη διδάσκουσα λανθασμένων γλωσσικών χρήσεων και τη διόρθωση αυτών από την εκπαιδευτικό μεν, η οποία όμως προσπαθεί να εμπλέξει και τους μαθητές στη διορθωτική διαδικασία, καθώς μέσω της

παρατήρησης των λανθασμένων τύπων και των αντίστοιχων ορθών γλωσσικών δομών όπως αυτοί αναγράφονται στον πίνακα οι μαθητές προσπαθούν να διατυπώσουν ορισμένους υποτυπώδεις ορθογραφικούς κανόνες με την αυστηρή καθοδήγηση πάντα της διδάσκουσας.

Εκείνο που τονίστηκε από τη διδάσκουσα ήταν η χρήση επαινετικών και ενθαρρυντικών σχολίων στο πλαίσιο προφορικής ανατροφοδότησης, η οποία είχε αποδειχθεί ιδιαιτέρως βοηθητική για τους μαθητές οι περισσότεροι από τους οποίους διακρίνονταν από ανασφάλεια κατά την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 9

Η εκπαιδευτικός αυτή διδάσκει σε Τμήμα Υποδοχής σε έξι παιδιά από Συρία και Ιράκ, τα οποία διακρίνει χαμηλός βαθμός γλωσσικής επάρκειας, εμπειρίες πολέμου και στην περίπτωση ενός μαθητή παντελής επαφή με την εμπειρία της σχολικής τάξης γενικά.

Χαρακτηριστικές τους γλωσσικές δυσκολίες αποτελούν η σύγχυση μεταξύ του «δ» με το «β» και του «κ» με το «χ», η έλλειψη τονισμού, , απλοποιούν καθώς χρησιμοποιούν μόνο το «ι».

Καθώς δεν έχουν φτάσει στο σημείο να φτιάχουν μεγαλύτερες σε έκταση γλωσσικές δομές πέρα από τη λέξη και σποραδικά ονοματικές και ρηματικές φράσεις, αφού πέρασε πολύς χρόνος να μάθουν την αλφαβήτα και να μάθουν να κρατούν σωστά το μολύβι αφού για δύο από αυτά ήταν η πρώτη τους επαφή με τάξη γενικά, η διόρθωση εστιάζει στο λεξιλογικό επίπεδο.

Η διόρθωση γίνεται πάντα στην τάξη και αφορά την άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου άμεσα με παράλληλη αναγραφή του στον πίνακα είτε της λέξης που προφέρθηκε λανθασμένα είτε με επιλογή γλωσσικών χρήσεων που παρατηρήθηκε να γράφουν λάθος όλοι οι μαθητές κατά την υπαγόρευση της ορθογραφίας, οι οποίες στη συνέχεια διορθώνονται από την εκπαιδευτικό και ανάγονται σε βασικούς ορθογραφικούς κανόνες όπως αυτοί έχουν ήδη διδαχθεί αλλά ατελώς αφομοιωθεί από τους μαθητές. Στη συνέχεια πολλοί από τους κανόνες αυτούς οπτικοποιούνται, αναγράφονται σε χαρτόνια και κρεμώνται στην τάξη.

Αναφέρθηκε και η περίπτωση προφορικών συνεδριών με τους μαθητές ώστε να διαπιστωθεί με μεγαλύτερη σιγουριά ο βαθμός αφομοίωσης της ανατροφοδότης, ο οποίος παρεμποδίζεται σε πολλές περιπτώσεις λόγω έλλειψης συγκέντρωσης. Βαθμοί δεν δίνονται. Χρησιμοποιούνται τέλος πολύ σχόλια επαίνου, επιβεβαίωσης και επιβράβευσης των μαθητών που έχουν αποδειχθεί άκρως ενθαρρυντικά για τη συνέχιση της προσπάθειάς τους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 10

Η εκπαιδευτικός νούμερο δέκα διδάσκει ελληνικά σε φροντιστηριακό τμήμα απογευματινού αλλά και «σαββατιανού» τύπου στο Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης σε μαθητές 3^{ης} γενιάς Β΄ Τάξης του Δημοτικού.

Κατά τη διόρθωση η έμφαση δίνεται στον προφορικό λόγο σε βαθμό που να μην είναι ακατανόητος καθώς η διδασκαλία εστιάζει στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι οποίες καλλιεργούνται στο πλαίσιο διεξαγωγής παιχνιδιών εναλλαγής ρόλων.

Η διόρθωση αυτή γίνεται με άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου κατευθείαν μετά το άκουσμα της λανθασμένης χρήσης καθώς κρίνεται πιο αποτελεσματική για τις ανάγκες της τάξης σε αντίθεση με άρρητου τύπου ανατροφοδοτήσεις τις οποίες δεν θα κατανοούσαν οι μαθητές οι οποίοι ναι μεν διδάσκονται βασικούς κανόνες αλλά δεν τους έχουν αφομοιώσει ώστε να τους ανακαλούν όποτε είναι απαραίτητο και να αυτοδιορθώνονται χωρίς την αυστηρή καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό.

Λάθη που αφορούν το νόημα διορθώνονται καθώς δυσχεραίνουν την επικοινωνία. Για παράδειγμα η φράση «πινω το τυρι» διορθώνεται άμεσα ενώ γλωσσικές δομές όπως «τρώεις το τυρί» παραβλέπονται. Λανθασμένη προφορά όπως πχ «παρεθυρο» αντί «παράθυρο» επίσης παραβλέπεται.

Λάθη που αφορούν βασικούς γραμματικούς κανόνες όπως αυτοί διδάχθηκαν συστηματικά από την εκπαιδευτικό και αφορούν πχ την κλίση του «είναι» ή ότι τα ουδέτερα πρέπει να λήγουν σε «ι» διορθώνονται με άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου και αναγραφή του σχετικού κανόνα στο περιθώριο του γραπτού του παιδιού ή την αναγραφή των λανθασμένων τύπων στον πίνακα και διόρθωση από όποιο παιδί γνωρίζει την σωστή μορφή με παράλληλη αναφορά στο σωστό κανόνα.

Δεν παρατηρείται συνολική λοιπόν διόρθωση των λαθών καθώς αυτά είναι πολλά και ο χρόνος ελάχιστος αλλά και για λόγους αποφυγής του αισθήματος της ματαιότητας στα παιδιά, αλλά μόνο επιλεκτική και εστιασμένη διόρθωση λαθών που αξιολογούνται ως υψηλής βαρύτητας από την εκπαιδευτικό με παράλληλη αναγωγή στον κανόνα. Η διαδικασία αυτή υποστηρίζεται από συστηματική διδασκαλία και συνεχή υπενθύμιση των βασικών γραμματικών δομών, οι οποίες όμως παρουσιάζονται με τρόπο απλοϊκό ώστε να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες στις μαθησιακές ανάγκες των χαμηλού γλωσσικού επιπέδου μαθητών. Κατά τη διόρθωση γραπτής παραγωγής γλωσσικών λαθών αλλά και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας γενικά, η εκπαιδευτικός κάνει χρήση σχολίων που περιλαμβάνουν έπαινο όπως το «Μπράβο», ή το «Έκανες πολύ καλή προσπάθεια» για να ενθαρρύνει τους μαθητές και να τους προτρέπει να συνεχίσουν να προσπαθούν

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 11

Η εκπαιδευτικός αυτή διδάσκει σε Τρίτη τάξη του Δημοτικού σε ελληνικό παρoικιακό σχολείο πρωινού τύπου στο Λονδίνο σε μαθητές που επίσης εμφανίζουν συναισθήματα άρνησης εκμάθησης της ελληνικής.

Γλωσσικές δυσκολίες: Προβλήματα με σύγχυση μεταξύ ενικού και πληθυντικού, λανθασμένη επιλογή γενών και χρήση άρθρου, έλλειψη τονισμού

Η διόρθωση γίνεται με επιείκεια και επιλεκτικότητα. Όταν η γραπτή γλωσσική παραγωγή παρουσιάζει πολλά λάθη διορθώνονται μόνο τα πιο σημαντικά με την αναγραφή του σωστού κανόνα στο περιθώριο και χρήση επιβραβευτικών αυτοκόλλητων, ενώ στον προφορικό λόγο διορθώνονται άμεσα από την εκπαιδευτικό με παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου αλλά και σχολίων που περιλαμβάνουν τον έπαινο λεκτικά μέσω του «Μπράβο» Η διόρθωση της ορθογραφίας γίνεται επιπλέον και με τον ακόλουθο τρόπο. Αφού έχει προηγηθεί διδασκαλία γραμματικών κανόνων όπως ότι όλα τα ρήματα λήγουν σε «ω» ή ότι όλα τα ουδέτερα σε «ι», τα παιδιά σηκώνονται στον πίνακα για να γράψουν σχετικές λέξεις που τους υπαγορεύονται και στη συνέχεια διορθώνονται με τον συντονισμό του εκπαιδευτικού από το σύνολο της τάξης με τη σωστή πλέον χρήση να γράφεται από την εκπαιδευτικό στον πίνακα με χρήση διαφορετικής κιμωλίας για την αναγραφή της σωστής κατάληξης.

Σε γενικές γραμμές, η χρήση οπτικών βοηθημάτων έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για την εκπαιδευτικό κατά τη διορθωτική διαδικασία, διότι η χρήση έντονων χρωμάτων για τις σωστές καταλήξεις συγκεντρώνει την προσοχή των μαθητών, οι οποίοι προσελκύονται να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στη σωστή κατάληξη με άμεσα βραχυπρόθεσμα έστω αποτελέσματα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 12

Η εμπειρία της εκπαιδευτικού αυτής περιλαμβάνει μαθητές της ΣΤ' Τάξης ενός παρoικιακού ελληνικού σχολείου του Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης σε πρωινά τμήματα.

Οι μαθητές αυτοί είχαν σε γενικές γραμμές υψηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και έντονη διάθεση να μάθουν την ελληνική γλώσσα της χώρας καταγωγής τους για της οποίας τον πολιτισμό έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. **(Η αναφορά αυτή της εκπαιδευτικού έρχεται σε αντίθεση με συναισθήματα άρνησης που χαρακτήριζαν τους μαθητές των προηγούμενων εκπαιδευτικών του δείγματος).**

Παρά την έντονη διάθεση για μάθηση της ελληνικής, τα διακατείχε έντονος φόβος απέναντι σε ενδεχόμενη διάπραξη γλωσσικού λάθους, το οποίο αντιμετώπιζαν ως αποτυχία εκ μέρους τους. Αυτού του είδους η θεώρηση απέναντι στο λάθος είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων απέναντι σε ενδεχόμενη διόρθωσή τους έχοντας την ανάγκη συνεχούς επιβεβαίωσης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος συνεχώς ενθάρρυνε τους μαθητές διαβεβαιώνοντας τους ότι το να κάνουν λάθη είναι κάτι το φυσιολογικό και δεν θα έπρεπε να ντρέπονται.

Η διαδικασία της διόρθωσης του προφορικού λόγου περιλαμβάνει την παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου από την πλευρά του διδάσκοντος με παράλληλη επεξήγησή του στον πίνακα μέσω της χρήσης του σχετικού κανόνα σε περίπτωση που το λάθος επιμένει και προκύπτει συστηματικά.

Πριν την παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου ο εκπαιδευτικός περιμένει πρώτα λίγο ώστε να διαπιστώσει αν και κατά πόσο ο μαθητής μπορεί να αυτοδιορθωθεί, διότι σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές έχουν, όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός, κατανοήσει τις απαραίτητες γλωσσικές δομές, τις οποίες όμως δυσκολεύονται να ανακαλέσουν λόγω άγχους ή κούρασης. Για αυτό το λόγο εξίσου χρήσιμη έχει αποδειχθεί και η χρήση εκ μέρους της εκπαιδευτικού ενθαρρυντικών

εξωγλωσσικών στοιχείων όπως ο ενθαρρυντικός τόνος φωνής που βοηθούν τον μαθητή να αποβάλει το άγχος του και να αυτοδιορθωθεί.

Οι προφορικές συνεδρίες μεταξύ διδάσκουσας και μαθητή ήταν επίσης μία στρατηγική παρέμβασης που προτιμάται σε μεγάλο βαθμό, η οποία όμως σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορεί να υλοποιηθεί λόγω ελλειψης σχετικού χρόνου. Επίσης, η στρατηγική αυτή έχει αποδειχθεί αποτελεσματική ως προς την αντιμετώπιση λαθών που αφορούν την συνοχή και την οργάνωση της δομής ενός κειμένου, τα οποία σε εναλλακτικές περιπτώσεις αντιμετωπίζονται μέσω περιγραφικών σχολίων διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στο τέλος του κειμένου.

Πιο αναλυτικά, τα σχόλια αυτά περιλαμβάνουν σχόλια της διδάσκουσας με τη μορφή δηλώσεων στο πλαίσιο των οποίων αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του κειμένου που πρέπει να επαινεθούν και μέσω αναδιατυπώσεων σε προβληματικά σημεία του κειμένου, οι μαθητές εξασκούνται σε εναλλακτικούς τρόπους διατύπωσης των γραπτών τους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 13

Η εκπαιδευτικός αυτή διδάσκει ελληνικά σε δύο μαθητές κινεζικής καταγωγής ηλικίας δημοτικού στο πλαίσιο φροντιστηριακού μαθήματος με σκοπό την προετοιμασία τους για το μάθημα της επόμενης μέρας στο σχολείο αλλά και την ενίσχυση της γλωσσομάθειας τους στην ελληνική γλώσσα.

Το πιο βασικό τους πρόβλημα είναι η διάκριση του «ρ» με το «λ» τα οποία μπερδεύουν συστηματικά. Έχουν επίσης θέματα με τα γένη, τον τονισμό, την εναλλαγή μεταξύ πεζών και κεφαλαίων και την κλίση των ρημάτων και των ουσιαστικών.

Η εκπαιδευτικός αυτή ανέφερε ότι σε γενικές γραμμές τα λάθη του προφορικού λόγου τα παραβλέπει για να μην αποθαρύνει και παρενοχλεί με τυχόν διακοπή του ειρμού του μαθητή την παραγωγή του αυθόρμητου λόγου του.

Σχετικά με τη διόρθωση των γραπτών κειμένων αυτή συμβαίνει πάντα στο πλαίσιο του φροντιστηριακού μαθήματος και δεν δίνει στα παιδιά έξτρα ασκήσεις για το σπίτι. Εάν υπάρχει χρόνος προτιμά να διορθώνει όλα τα λάθη των μαθητών με την άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου στο ακριβές σημείο διάπραξης του

λάθους και τις προφορικές μεταγλωσσικές εξηγήσεις ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν σε βάθους τους λόγους για τους οποίους διορθώθηκαν.

Εάν τα λάθη είναι μη συστηματικής μορφής και προέρχονται από τυχόν απροσεξία του μαθητή ένα σήκωμα του φρυδιού ή ένα υπαινικτικό βήξιμο είναι αρκετά για να παρακινήσουν τον μαθητή να αυτοδιορθωθεί.

Σχετικά με κειμενικά λάθη, αν υπάρχει χρόνος προσπαθεί μέσω προτροπών και καθοδηγητικών ερωτήσεων να βοηθήσει τα παιδιά να καταλήξουν μόνα τους στην αναθεώρηση του γραπτού τους. Επειδή όμως αυτό είναι χρονοβόρο παρέχει η ίδια στα παιδιά εναλλακτικές αναδιατυπώσεις του γραπτού τους λόγου, τις οποίες επεξεργάζεται στη συνέχεια μαζί με τα παιδιά και καταλήγουν μαζί σε μια αναθεωρημένη έκδοση της αρχικής γλωσσικής παραγωγής.

Όταν δεν υπάρχει χρόνος η διόρθωση είναι επιλεκτική και εστιάζει σε λάθη που παραβιάζουν βασικές γραμματικές δομές ή δυσχαιρένουν σε υψηλό βαθμό την κατανόηση του νοήματος.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ 14

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός κάνει μάθημα σε παρoικιακό σχολείο του Μπρούκλιν σε μαθητές με αυξημένο επίπεδο γλωσσομάθειας καθώς επιθυμούν να δώσουν εξετάσεις για να πάρουν το πιστοποιητικό της επάρκειας στην ελληνική γλώσσα.

Η διόρθωση λοιπόν αφορά όλα τα επίπεδα ανάλυσης της ελληνικής γλώσσας από το επίπεδο της λέξης και λάθη ορθογραφικά και μορφολογικά μέχρι το επίπεδο της πρότασης και λάθη σύνταξης αλλά και κειμενικές γλωσσικές αποκλίσεις που αφορούν την συνοχή του κειμένου και τον τρόπο οργάνωσης του νοήματος.

Στον προφορικό λόγο με σκοπό να μην διακοπεί ο ειρμός του μαθητή, ο οποίος πρέπει να εκφράσει προφορικά τις σκέψεις του με τρόπο που να έχει αρχή, μέση και τέλος και με σκέψεις οι οποίες παρατίθενται αρμονικά η μία μετά την άλλη, τα λάθη παραβλέπονται τις περισσότερες φορές ή σχολιάζονται τα πιο σοβαρά από αυτά στο τέλος. διακόπτεται ο λόγος του μαθητή μόνο στην περίπτωση που κάνει κάποιο λάθος το οποίο του προκαλεί νοητική σύγχυση διακόπτοντας την αυθόρμητη παραγωγή λόγου.

Οι μαθητές εξασκούνται επίσης στη συγγραφή κειμένων, τα οποία περιλαμβάνουν τη συγγραφή εκθέσεων των οποίων η θεματολογία αντλείται από θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, και οι οποίες εστιάζουν στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

Η εκπαιδευτικός μετά τη συλλογή των γραπτών των μαθητών χρησιμοποιεί κωδικούς ξεχωριστούς για κάθε τύπο λαθών. Πιο αναλυτικά, και όπως χαρακτηριστικά χρησιμοποιεί μια κυματιστή μορφή για εκφραστικά λάθη και μια συνεχή γραμμή για τα γραμματικά λάθη.

Όσο αφορά τα γραμματικά λάθη, παρέχει στη συνέχεια μία ένδειξη σχετικά με τη φύση του λάθους και αφήνει στο μαθητή να κάνει μόνος του τη διόρθωση. Σχετικά με τα λάθη έκφρασης αναδιατυπώνει το λόγο του μαθητή παρέχοντας στο τέλος του γραπτού εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης των σημείων του κειμένου που κρίθηκαν αναποτελεσματικά ως προς τη δομή.

Φυσικά, κάτι τέτοιο κοστίζει σε χρόνο και ενέργεια εκ μέρους του καθηγητή, για αυτό και δεν γίνεται συχνά. Ένας επιπλέον λόγος μη συχνής εφαρμογής του είναι ο φόβος του εκπαιδευτικού σχετικά με το ενδεχόμενο να περάσουν απαρατήρητα ή να παρερμηνευτούν εκ μέρους του μαθητή.

Για τους λόγους αυτούς προτιμάται η ομαδική διόρθωση στο πλαίσιο της τάξης με το δάσκαλο σε ρόλο καθοδηγητή. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγονται ορισμένες λανθασμένες γλωσσικές χρήσεις ή μεγαλύτερα αποσπάσματα από το κείμενο των μαθητών και αναγράφονται στον πίνακα. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός καλύπτει με ένα χαρτί την επιλεγόμενη έκθεση ώστε να μην ξέρει κανείς για ποιον γίνεται λόγος για να γλυτώσει ο «ένοχος» την αμηχανία.

Στη συνέχεια, οι λανθασμένοι γλωσσικοί τύποι και δομές διορθώνονται από το σύνολο της τάξης και πολλές φορές ακόμα και από εκείνους τους μαθητές που είχαν διαπράξει το λάθος που παρουσιάζεται. Αυτό βοηθά την εκπαιδευτικό να διαπιστώσει το βαθμό συστηματικότητας ενός λάθους καθώς μπορεί κανείς να διορθώσει μόνο τα σφάλματα και τα ολισθήματά τους αλλά όχι τα γνήσια λάθη του. όπου κρίνεται απαραίτητο επαναλαμβάνεται η διδασκαλία των γραμματικών κανόνων.

Γίνεται και χρήση στρατηγικών αλληλοδιόρθωσης μεταξύ των μαθητών κάτι που έχει αντιμετωπιστεί θετικά από τους μαθητές με τον δάσκαλο να επιφέρει τις τελειωτικές βελτιώσεις καθώς οι μαθητές δεν εμπιστεύονται απόλυτα τις δυνάμεις τους και προτιμούν τον τελικό λόγο να τον έχει ο διδάσκοντας. Στη συνέχεια, τα

αναθεωρημένα αυτά κείμενα παρουσιάζονται σε εκθεσιακό χώρο των μαθητών στο σχολείο ώστε να τα δουν οι υπολοίποι εκπαιδευτικοί και γονείς.

Στο πλαίσιο της γενικότερης κουβέντας με την εκπαιδευτικό, δόθηκε **έμφαση στα λάθη που προκύπτουν λόγω αδυναμίας των σχετικών διδακτικών εγχειριδίων**, η συγγραφή των οποίων, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, γίνεται με τρόπους που αντιστοιχούν σε παιδιά που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ενώ οι μαθητές αυτοί διδάσκονται την ελληνική ως ξένη καθώς σε γενικότερες εκφάνσεις μιλούν μόνο αγγλικά. Τα ελληνικά τα μαθαίνουν μόνο ως εργαλείο συνεννόησης για ενδεχόμενη επίσκεψη στην Ελλάδα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσα από τη συνολική παρουσίαση των δεδομένων της συνέντευξης, διαφαίνονται ευρύτερες κατηγορίες. Αρχικά, η άμεση παροχή του σωστού γλωσσικού τύπου στο πλαίσιο της **άμεσης ανατροφοδότησης** προτιμάται στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές είναι χαμηλής γλωσσικής επάρκειας όπως προτείνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Ferris και Roberts, 2001 στο Ζαρκογιάννη, 2016:61).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, η έλλειψη αφομοίωσης απαραίτητων γραμματικών δομών και κανόνων θα είχε σαν αποτέλεσμα να μην κατανοήσουν και ως εκ τούτου να μην καταφέρουν να ανταποκριθούν σε προσπάθειες των εκπαιδευτικών για παροχή **έμμεσης ανατροφοδότησης**, όπως η απλή υπογράμμιση του λάθους και σχετικές ενδείξεις για τον εντοπισμό του, αλλά ούτε να αυτοδιορθωθούν.

Ένας σημαντικός παράγοντας για την επιλογή της άμεσης έναντι της έμμεσης ανατροφοδότησης είναι περαιτέρω και η προτίμηση των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι προτιμούν να διορθώνονται από τον ίδιο των εκπαιδευτικό παρά να αυτοδιορθώνονται κάτι για το οποίο έχει γίνει λόγος και στη διατριβή της Ζαρκογιάννη (2016).

Σε τάξεις χαμηλής γλωσσικής επάρκειας στρατηγικές ανατροφοδότησης όπως η αλληλοδιόρθωση και η αυτοδιόρθωση θεωρούνται ανέφικτες για αυτό και επιχειρείται μια επικοινωνιακού τύπου προσέγγιση στο πλαίσιο της οποίας

επιχειρείται μια διαισθητική και ασυνείδητη επαφή των μαθητών με γλωσσικούς κανόνες μέσω τραγουδιών, οπτικοακουστικού υλικού και παιχνιδιών εναλλαγής ρόλων, χωρίς όμως την αυστηρή διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων αυτών καθ'αυτών.

Βασικές έννοιες που κυριαρχούν στην προκειμένη περίπτωση είναι οι έννοιες της επανάληψης μέσω της συνεχούς εξάσκησης στην παραγωγή ορθών γλωσσικών δομών και της αποστήθισης γραμματικών τύπων ως ενιαίο σύνολο με σκοπό αρχικά να καταστούν οι μαθητές ικανοί να ανταποκριθούν σε επικοινωνιακού τύπου καταστάσεις.

Η καταλληλότητα της επικοινωνιακής προσέγγισης για τους αρχάριους μαθητές αναφέρεται και στο Πρόγραμμα σπουδών για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (2011). Επιπλέον, οι έννοιες της επανάληψης και της μηχανιστικής αποστήθισης αναφέρονται στις αρχές του συμπεριφορισμού καθώς βασικό σύνθημα της συγκεκριμένης σχολής είναι το γνωστό: «επανάληψη μήτηρ μαθήσεως» κάτι το οποίο ήταν και το βασικό σύνθημα και σε ορισμένους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας. Υπό αυτό το πλαίσιο οι μαθητές λύνουν συνεχώς ασκήσεις με σκοπό τη συνεχή εξάσκησή τους.

Για τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων εξαιρετικά βοηθητική αποδείχθηκε και η οπτικοποίηση των σχετικών κανόνων με την αναγραφή τους σε χαρτόνια και το κρέμασμά τους στην τάξη για μελλοντική παραπομπή των μαθητών σε αυτές ως μηχανισμών ανάκλησης, όπως αναφέρεται και στο Πρόγραμμα Σπουδών (2011)

Η εκπαιδευτικός του κανονικού ελληνικού δημόσιου σχολείου εφαρμόζει ασυνείδητα ή μη τις αρχές της Διαπολιτισμικής μάθησης όπως αυτές αναφέρθηκαν σε σχετικό υποκεφάλαιο της παρούσας εργασίας, εφόσον όπως φαίνεται από τα δεδομένα φροντίζει να εμφυσήσει την ενσυναίσθηση στους μαθητές καθιστώντας τους σαφείς τους λόγους για τους οποίους εφαρμόζει διαφοροποιημένα κριτήρια κατά τη διόρθωση των μαθητών με διαφορετική καταγωγή.

Οι προφορικές συνεδρίες μεταξύ διδάσκουσας και μαθητών αναφέρθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις κυρίως με προϋπόθεση ότι το κοινό ήταν αυξημένης γλωσσικής επάρκειας αλλά και σε μία περίπτωση ενός Τμήματος Υποδοχής. Η καταλληλότητά του ως προς τη διευκόλυνση μεγαλύτερης εμβάθυνσης στο λόγο των μαθητών και της ωφέλειας τους ως προς την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας όπως αυτές αναφέρονται στον James (1998) επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση του δείγματος.

Το ζήτημα στο οποίο δόθηκε έμφαση σχεδόν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι αυτό της ψυχοπαιδαγωγικής διάστασης του δείγματος. Η υπόθεση του συναισθηματικού φίλτρου του Krashen (1972 στο James, 1998) επιβεβαιώνεται στην προκειμένη περίπτωση καθώς πολλοί μαθητές είχαν έντονο άγχος σχετικά με την πιθανή διάπραξη λαθών κάτι το οποίο λειτουργούσε ανασταλτικά στην μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σχεδόν στο σύνολό τους ακόμα και αυτοί που είχαν μαθητές υψηλής γλωσσικής επάρκειας την ανάγκη συνεχούς επιβεβαίωσης εκ μέρους των μαθητών τους και των ενθαρρυντικών σχολίων.

Στο ίδιο κλίμα κατά το σχολιασμό του γραπτού λόγου των μαθητών πολλά ανατροφοδοτικά σχόλια των εκπαιδευτικών περιελάμβαναν φράσεις του τύπου: «έκανες καλή δουλειά. Συνέχισε έτσι» που σκοπό είχαν να κάμψουν την συναισθηματική άμυνα των μαθητών. Το γεγονός ότι βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της ψυχοπαιδαγωγικής εφαρμογής της διορθωτικής ανατροφοδότησης πρέπει να είναι η να ληφθεί υπόψη η συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας επιβεβαιώνεται και στην Ζαρκογιάννη, 2016.

Μόνος ένας εκπαιδευτικός αναφέρει την χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία όπου επίσης γίνεται αναφορά για το γεγονός ότι μέσω της χρήσης της οι μαθητές βιώνουν λιγότερο άγχος κατά τη διόρθωση των λαθών τους.

Αξίζει να σημειωθεί η πολύ μεγάλη έμφαση που δόθηκε στα επαγωγικά λάθη των μαθητών ως αποτέλεσμα των αναποτελεσματικών διδακτικών εγχειριδίων από την εκπαιδευτικό νούμερο 14 κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από σχετικές κατηγοριοποιήσεις των μαθητών στο πλαίσιο των οποίων αναφέρεται ότι λάθη που οφείλονται στον τρόπο συγγραφής του διδακτικού υλικού είναι μια πολύ πιθανή αιτία και πηγή λαθών (James, 1998).

Όσο αφορά τη εστιασμένη και μη διόρθωση σε πολλές περιπτώσεις προτιμάται η συνολική αλλό λόγω έλλειψης χρόνου επιλέγεται η εστιασμένη. Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίον αποκτά προβάδισμα η επιλεκτική διόρθωση ορισμένες φορές είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αποφύγουν τον κίνδυνο υπερδιόρθωσης του γραπτού που όπως αναφέρεται στη Ζαρκογιάννη (2016) έχει αρνητική επίδραση στα συναισθήματα του παιδιού.

Οι στρατηγική της αλληλοδιόρθωσης και της ομαδικής διόρθωσης εφαρμόστηκε στην περίπτωση του δημόσιου ελληνικού σχολείου και στην περίπτωση

της εκπαιδευτικού νούμερο 14 της οποίας οι μαθητές είχαν έντονη διάθεση να μάθουν ελληνικά.

Στην πρώτη περίπτωση η παιγνιώδης μορφή της δραστηριότητας στο πλαίσιο των διαγωνισμών ορθογραφίας έκαμπε τα όποια άγχη των μαθητών με διαφορετική καταγωγή ενώ στη δεύτερη περίπτωση τα ισχυρά κίνητρα μάθησης των συγκεκριμένων μαθητών λειτουργούσαν πιθανότατα διευκολυντικά. Εξάλλου τα κίνητρα μάθησης αποτελούν έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (2011) το οποίο επίσης κάνει λόγο για τη διευκόλυνση στη διαδικασία της μάθησης των δραστηριοτήτων που έχουν ευχάριστο και παιγνιώδη χαρακτήρα.

Περιορισμοί της έρευνας

Το μικρό μέγεθος του δείγματος, οι ανεπαρκείς ικανότητες του συνεντευκτή και η έλλειψη δυνατότητας μαγνητοφώνησης των διεξαγόμενων συνεντεύξεων καθιστούν τα αποτελέσματα της έρευνας περιορίζουν το κύρος της συγκεκριμένης έρευνας.

Παρόλα αυτά, μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδείξεις της διερευνώμενης κατάστασης και ως βάσεις για μελλοντική πιο εστιασμένη και άρτια μεθοδολογικά έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Βαρλοκώστα, Σ. και Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δρύ, Ι. (2012). *Σύγκριση εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της γραμματικής σε μη φυσικούς ομιλητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: Πεποιθήσεις και Πρακτικές Φιλολόγων του Γυμνασίου* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καρακόλη, Ε. (2016). *Ανάλυση λαθών μαθητών και μαθητριών Ρομά και Αλβανόφωνων στον γραπτό λόγο* (Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Κατεύθυνση Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κρεμμύδα, Κ. (2018). *Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Παιδιών - Προσφύγων στην Ήπειρο* (Διπλωματική Εργασία). Ιωάννινα: Κατεύθυνση Κοινωνία, Ετερότητα και Προσχολική Εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Λυμπεροπούλου, Δ. (2017). *Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας- Μια συγκριτική μελέτη* (Διπλωματική Εργασία). Ιωάννινα: Κατεύθυνση Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. (5^η Εκδ). Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1999). Το γλωσσικό λάθος και η δημιουργική εκμετάλλευσή του στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. *Πρακτικά 2^{ου} διεθνούς συνεδρίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. (σ.212-215). 12-14 Ιουλίου 2002, Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Μήτσης, Ν. (2004), *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης, Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπέλλα, Σπ. (2011), *Η δεύτερη γλώσσα, Κατάκτηση και διδασκαλία, αναθεωρημένη έκδοση.*, Αθήνα: Πατάκης .

Νικολάου Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτη, Μ. (2002). *Τα Λάθη των Μαθητών και ο Ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρεπούσης, Γ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στεργίου, Α. & Μπάρος, Β. (2009). *Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη»*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πρακτικά 12ου Διεθνούς Συνεδρίου (ΚΕΔΕΚ), Πάτρα, 1921 Ιουνίου 2009, Τόμος Ι, 343-355.

Σκούρτου Ε., «Η γλώσσα της διασποράς και η διασπορά της γλώσσας» στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*, επιμ. Ρ. Τσοκαλίδου, Μ. Παπαρούση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

Τσοκαλίδου Ρ., «Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα», στο *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία*, επιμ. Ρ. Τσοκαλίδου, Μ. Παπαρούση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

Σύκα, Α. & Φαρμάκη, Ε. & Ψαρράς, Σ. (2011). *Ο ρόλος του λάθους στην παιδαγωγική πράξη* (Πτυχιακή Εργασία). Αλεξανδρούπολη: Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Παπαθεοδώρου, Μ. (2013). *Τα γλωσσικά λάθη των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με την ελληνομάθειά τους (Διπλωματική Εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Κατεύθυνση : Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας, Διατμηματικό-Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πουρσανίδου, Α. (2016). *Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων της Ξάνθης (Διπλωματική Εργασία)*. Φλώρινα: Κατεύθυνση Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τσιλομελέκη, Κ. (2015). *Αξιολόγηση της επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα μαθητών Γυμνασίου. Μια ερευνητική προσέγγιση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φραντζή Π., «Τα λάθη των μαθητών (Δημοτικού Σχολείου) στην παραγωγή γραπτού λόγου και η υπόδειξη μιας πιο εκσυγχρονισμένης διόρθωσής τους», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου 6-8 Οκτωβρίου 2000, τ. α', επιμ. Βαμβούκας Μ. – Χατζηδάκη Α., Πανεπιστήμιο Κρήτης, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001.

Φουντοπούλου Μ.Ζ., «Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας», στο *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο- Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτωβρίου 2000, τομ. α΄, επ. Βαμβούκας Μ.- Χατζηδάκη Ασπασία, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001.

Χατζησαββίδης Σ., «Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές», στο *Θεωρία και Πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, επιμ. Π. Γεωργογιάννης, εκδ. Εκτυπωτική Αττικής Α.Ε., Πάτρα 2000.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London:Longman.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα:Gutenberg.