



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Τα λάθη στον λόγο των μαθητών: στάσεις και διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των γλωσσικών λαθών από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

**Βασιλική Μαρμούτα**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022**



### **Τριμελής Συμβουλευτική επιτροπή:**

1. Καψάλης Δ. Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, επιβλέπων
2. Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, μέλος
3. Τσιτσανούδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μέλος

### **Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

1. Καψάλης Δ. Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
2. Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος
3. Τσιτσανούδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
4. Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
5. Φτερνιάτη Άννα, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών
6. Καμαρούδης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
7. Καραχάλιου Ουρανία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων



*Στον σύζυγό μου,*

*Δημήτρη*



*«Γλώσσα και παιδεία είναι το ίδιο. Να πολεμά κανείς για την πατρίδα του ή για την εθνική τη γλώσσα, ένας είναι ο αγώνας.»*

Γιάννης Ψυχάρης

*«Η διαφορά μεταξύ της σωστής λέξεως και της περίπου σωστής λέξεως είναι ίδια με τη διαφορά μεταξύ αστραπής και πυρολαμπίδος.»*

Mark Twain

*«Η διόρθωση κάνει πολλά, αλλά η ενθάρρυνση κάνει περισσότερα.»*

Johann Wolfgang von Goethe





## Πίνακας περιεχομένων

Πίνακας περιεχομένων.....	9
Κατάλογος συντομογραφιών .....	16
Κατάλογος σχημάτων .....	17
Κατάλογος πινάκων .....	18
Κατάλογος γραφημάτων .....	21
Περίληψη .....	22
Abstract.....	24
Πρόλογος .....	26
Εισαγωγή .....	29
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	33
1. Το γλωσσικό λάθος – Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	33
1.1  Εννοιολογική προσέγγιση και οριοθέτηση του προβλήματος .....	33
1.1.1  Ορισμός του γλωσσικού λάθους.....	33
1.1.2  Προβληματισμοί και ζητήματα γύρω από τον ορισμό .....	38
1.2  Κριτήρια και επίπεδα ταξινόμησης του γλωσσικού λάθους .....	42
1.2.1  Το κριτήριο της αποδεκτότητας και της γραμματικότητας .....	43
1.2.2  Το κριτήριο της συστηματικότητας .....	46
1.2.3  Το κριτήριο του μηχανισμού και της αιτίας παραγωγής των γλωσσικών λαθών 48	
1.2.4  Το κριτήριο του πεδίου εμφάνισης των γλωσσικών λαθών .....	53
2. Το γλωσσικό λάθος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	56
2.1  Το λάθος στη μαθησιακή διαδικασία .....	56
2.2  Τα λάθη στον λόγο των μαθητών.....	60
2.3  Οι παράγοντες εμφάνισης λαθών στον λόγο των μαθητών .....	61

2.3.1	Γλωσσικοί παράγοντες .....	61
2.3.2	Βιολογικοί παράγοντες .....	64
2.3.3	Ψυχολογικοί-συναισθηματικοί παράγοντες.....	65
2.3.4	Διδακτικοί παράγοντες .....	65
2.3.5	Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες .....	66
2.4	Ο προφορικός λόγος των μαθητών .....	70
2.4.1	Η παραγωγή και η αξιολόγηση του προφορικού λόγου των μαθητών.....	70
2.4.2	Τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών .....	74
2.5	Ο γραπτός λόγος των μαθητών .....	75
2.5.1	Η παραγωγή και η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών.....	75
2.5.2	Τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών.....	80
2.6	Έρευνες για τα λάθη στον λόγο των μαθητών .....	86
3.	Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών .....	93
3.1	Η προσέγγιση του λάθους από τις θεωρίες μάθησης .....	93
3.1.1	Η θέση του λάθους στη θεωρία του συμπεριφορισμού και στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας .....	93
3.1.2	Η θέση του λάθους στη θεωρία εποικοδόμησης της γνώσης και στο σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας .....	96
3.1.3	Η θέση του λάθους στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης.....	100
3.2	Η προσέγγιση του γλωσσικού λάθους από τις θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας.102	
3.2.1	Η θέση του γλωσσικού λάθους στη δομιστική προσέγγιση .....	102
3.2.2	Η θέση του γλωσσικού λάθους στην επικοινωνιακή προσέγγιση .....	104
3.3	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών .....	108
3.3.1	Θεωρητικά ζητήματα για τις στάσεις .....	109
3.3.2	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών.....	114
3.3.3	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη .....	120
3.3.4	Έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη ....	126
4.	Διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των γλωσσικών λαθών.....	130

4.1	Μοντέλα παιδαγωγικής διαχείρισης των γλωσσικών λαθών .....	130
4.2	Η πρακτική της διόρθωσης των λαθών (error correction) .....	135
4.2.1	Εννοιολογικός προσδιορισμός της διόρθωσης των λαθών .....	135
4.2.2	Η σχέση της διόρθωσης με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση .....	136
4.2.3	Προβληματισμοί γύρω από τη διόρθωση ως διδακτική πρακτική .....	140
4.2.4	Διορθωτικές πρακτικές απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών.....	144
4.2.5	Έρευνες για τις διορθωτικές πρακτικές που εφαρμόζονται για τα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών .....	157
4.3	Η πρακτική της ανάλυσης και ερμηνείας των λαθών .....	165
4.4	Η πρακτική της αξιοποίησης των λαθών .....	166
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....		170
5.	Εισαγωγικά στοιχεία της έρευνας.....	170
5.1	Η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας .....	170
5.2	Οι σκοποί, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας.....	173
5.2.1	Οι ερευνητικοί σκοποί .....	173
5.2.2	Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι.....	173
5.2.3	Τα ερευνητικά ερωτήματα .....	174
5.3	Η μεθοδολογία και ο χαρακτήρας της έρευνας.....	175
6.	Η ποσοτική έρευνα .....	182
6.1	Εισαγωγή.....	182
6.2	Το ερωτηματολόγιο.....	184
6.2.1	Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως μέσου διεξαγωγής της έρευνας και εργαλείου συλλογής δεδομένων .....	184
6.2.2	Ο σχεδιασμός και η μορφή του ερωτηματολογίου .....	185
6.2.3	Η δομή του ερωτηματολογίου και η διάταξη των ερωτήσεων .....	187
6.2.4	Η συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου.....	195
6.2.5	Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και η τελική του μορφή.....	196
6.3	Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	201

6.4	Η συλλογή των δεδομένων.....	202
6.5	Η ανάλυση των δεδομένων .....	204
6.6	Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας.....	205
6.6.1	Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας.....	205
6.6.2	Συσχετίσεις ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών .....	228
6.6.3	Συσχετίσεις ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών .....	230
6.6.4	Συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών και τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος .....	232
6.6.5	Συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και στις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου .....	235
6.6.6	Συσχετίσεις ανάμεσα στη συχνότητα που συμμετέχουν οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου και στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου.....	244
6.6.7	Συσχετίσεις ανάμεσα στις πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου και τις πρακτικές διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου.....	249
6.6.8	Συσχετίσεις ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου και στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου .....	254
6.6.9	Συσχετίσεις ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα διάφορα είδη λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών και στις διορθωτικές πρακτικές του προφορικού λόγου.....	258
6.6.10	Συσχετίσεις ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα διάφορα είδη λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών και στις διορθωτικές πρακτικές του γραπτού λόγου.....	262
7.	Η ποιοτική έρευνα.....	270
7.1	Εισαγωγή.....	270
7.2	Α΄ φάση της ποιοτικής έρευνας: η συνέντευξη.....	273

7.2.1	Η επιλογή της συνέντευξης ως μέσου διεξαγωγής της έρευνας και εργαλείου συλλογής των δεδομένων .....	273
7.2.2	Ο σχεδιασμός και η μορφή της συνέντευξης.....	276
7.2.3	Η δομή του πρωτοκόλλου συνέντευξης και η διάταξη των ερωτήσεων .....	280
7.2.4	Η πιλοτική εφαρμογή του πρωτοκόλλου συνέντευξης και η τελική του μορφή 288	
7.2.5	Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας .....	290
7.2.6	Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας .....	293
7.2.7	Η συλλογή των δεδομένων .....	296
7.2.8	Η ανάλυση των δεδομένων .....	298
7.2.9	Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων .....	300
7.3	Β' φάση της ποιοτικής έρευνας: η παρατήρηση .....	417
7.3.1	Η επιλογή της παρατήρησης ως μέσου διεξαγωγής της έρευνας και εργαλείου συλλογής δεδομένων.....	417
7.3.2	Ο σχεδιασμός και η μορφή της παρατήρησης .....	419
7.3.3	Η δομή και το περιεχόμενο των πρωτοκόλλων παρατήρησης .....	423
7.3.4	Η πιλοτική εφαρμογή των πρωτοκόλλων παρατήρησης και η τελική τους μορφή 437	
7.3.5	Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας .....	441
7.3.6	Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας .....	443
7.3.7	Η συλλογή των δεδομένων .....	449
7.3.8	Η ανάλυση των δεδομένων .....	451
7.3.9	Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων.....	452
8.	Συσχέτιση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τις τρεις μεθόδους της έρευνας.....	474
8.1	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια του γλωσσικού λάθους.....	474
8.2	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών 476	

8.3	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος .....	477
8.4	Το κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών .....	478
8.5	Η βαρύτητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών .....	480
8.6	Η αναγκαιότητα διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών.....	481
8.7	Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν στους επιμέρους τομείς του προφορικού λόγου .....	482
8.8	Τα είδη των λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον προφορικό λόγο των μαθητών .....	483
8.9	Οι τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών .....	485
8.10	Η αναγκαιότητα της διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών....	491
8.11	Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη που παρατηρούν στους επιμέρους τομείς του γραπτού λόγου .....	491
8.12	Τα είδη των λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον γραπτό λόγο των μαθητών	492
8.13	Οι τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών .....	494
8.14	Οι πρακτικές ανατροφοδότησης κατά την επιστροφή του γραπτού λόγου στους μαθητές	500
8.15	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρακτική της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών.....	501
8.16	Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρακτική της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών.....	503
9.	Συζήτηση.....	505
9.1	Συμπεράσματα .....	505
9.2	Περιορισμοί.....	513
9.3	Προτάσεις.....	514

Παραρτήματα.....	517
Παράρτημα 1.....	517
Ερωτηματολόγιο έρευνας .....	517
Παράρτημα 2.....	526
Πρωτόκολλο συνέντευξης .....	526
Παράρτημα 3.....	529
Κλείδα παρατήρησης προφορικού λόγου .....	529
Παράρτημα 4.....	530
Κλείδα παρατήρησης γραπτού λόγου .....	530
Βιβλιογραφία .....	531
Ελληνική βιβλιογραφία.....	531
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία .....	548
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....	549

## Κατάλογος συντομογραφιών

ΑΠΣ = Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ = Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

απ. = απάντηση

βλ. = βλέπε

εκδ. = εκδόσεις

εκπ. = εκπαιδευτικός

επιμ. = επιμέλεια

ερ. = ερώτηση

κ.ά. = και άλλα

κ.λπ. = και τα λοιπά

κ.ο.κ. = και ούτω καθεξής

κεφ. = κεφάλαιο

μαθ. = μαθητής

μτφρ. = μετάφραση

ό.π. = όπως παραπάνω

π.χ. = παραδείγματος χάριν

σ. = σελίδα

σσ. = σελίδες

τόμ. = τόμος



## Κατάλογος σχημάτων

- Σχήμα 1:** Απεικόνιση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη, τις διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των λαθών από τους εκπαιδευτικούς και τις στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές απέναντι σε αυτά.....126
- Σχήμα 2:** Οι πρακτικές διαχείρισης των λαθών κατά τους Rach, Ufer και Heinze.....132

## Κατάλογος πινάκων

<b>Πίνακας 1:</b> Οι διαφορές ανάμεσα στην προφορική και τη γραπτή διορθωτική ανατροφοδότηση κατά τον Pawlak.....	145
<b>Πίνακας 2:</b> Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των ερωτηματολογίων.....	205
<b>Πίνακας 3:</b> Είδη λαθών με τα οποία συνδέουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί την έννοια του γλωσσικού λάθους.....	206
<b>Πίνακας 4:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών.....	208
<b>Πίνακας 5:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών από τους μαθητές.....	209
<b>Πίνακας 6:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.....	211
<b>Πίνακας 7:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών.....	213
<b>Πίνακας 8:</b> Είδη λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον προφορικό λόγο των μαθητών.....	214
<b>Πίνακας 9:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου.....	215
<b>Πίνακας 10:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή των τεχνικών ρητής και άρρητης διόρθωσης για τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών.....	217
<b>Πίνακας 11:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου των μαθητών.....	218
<b>Πίνακας 12:</b> Είδη λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον γραπτό λόγο των μαθητών.....	220
<b>Πίνακας 13:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου.....	221

<b>Πίνακας 14:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή των τεχνικών ρητής και άρρητης διόρθωσης για τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών.....	223
<b>Πίνακας 15:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις τεχνικές επιστροφής των γραπτών στους μαθητές.....	225
<b>Πίνακας 16:</b> Στάσεις των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών.....	226
<b>Πίνακας 17:</b> Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των συνεντεύξεων.....	294
<b>Πίνακας 18:</b> Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των παρατηρήσεων.....	445
<b>Πίνακας 19:</b> Κατανομή των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους.....	452
<b>Πίνακας 20:</b> Συχνότητα διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών.....	453
<b>Πίνακας 21:</b> Κατανομή των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών με βάση τη συχνότητα διόρθωσης.....	453
<b>Πίνακας 22:</b> Κατανομή των τεχνικών διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών.....	455
<b>Πίνακας 23:</b> Κατανομή των τεχνικών διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους.....	457
<b>Πίνακας 24:</b> Κατανομή των πρακτικών συνολικής ανατροφοδότησης στον γραπτό λόγο των μαθητών.....	458
<b>Πίνακας 25:</b> Κατανομή των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους.....	459
<b>Πίνακας 26:</b> Κατανομή των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους.....	459
<b>Πίνακας 27:</b> Συχνότητα διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών.....	460
<b>Πίνακας 28:</b> Κατανομή της συχνότητας διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος και το πλαίσιο παραγωγής του λάθους.....	460
<b>Πίνακας 29:</b> Χρόνος διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών.....	463

<b>Πίνακας 30:</b> Κατανομή των τεχνικών ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών.....	463
<b>Πίνακας 31:</b> Κατανομή των τεχνικών ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους.....	464
<b>Πίνακας 32:</b> Κατανομή των τεχνικών ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους.....	465
<b>Πίνακας 33:</b> Υποκείμενο της ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών.....	466
<b>Πίνακας 34:</b> Κατανομή των τεχνικών ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το υποκείμενο ρητής διόρθωσης.....	467
<b>Πίνακας 35:</b> Κατανομή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών.....	468
<b>Πίνακας 36:</b> Κατανομή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους.....	469
<b>Πίνακας 37:</b> Κατανομή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους.....	469
<b>Πίνακας 38:</b> Υποκείμενο της άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών.....	470
<b>Πίνακας 39:</b> Κατανομή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το υποκείμενο άρρητης διόρθωσης.....	471
<b>Πίνακας 40:</b> Κατανομή των μορφών διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους.....	472
<b>Πίνακας 41:</b> Κατανομή των μορφών διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους.....	473

## Κατάλογος γραφημάτων

- Γράφημα 1:** Κατανομή των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών με βάση τη συχνότητα διόρθωσης.....454
- Γράφημα 2:** Κατανομή της συχνότητας διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους.....462
- Γράφημα 3:** Κατανομή της συχνότητας διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση πλαίσιο παραγωγής του λάθους.....462
- Γράφημα 4:** Κατανομή των μορφών διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους.....472
- Γράφημα 5:** Κατανομή των μορφών διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους.....473

## Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της διδακτικής της γλώσσας και επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών, καθώς και τις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι ίδιοι διαχειρίζονται τα γλωσσικά λάθη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για τις ανάγκες της διατριβής και την επίτευξη των ερευνητικών στόχων εφαρμόστηκε μεικτή μεθοδολογία, καθώς διενεργήθηκε τόσο ποσοτική έρευνα (με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου μέτρησης), όσο και ποιοτική έρευνα (η οποία περιλάμβανε δύο φάσεις, τη φάση των συνεντεύξεων και τη φάση των παρατηρήσεων). Μέσω του κλειστού ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της ποσοτικής έρευνας και συμπληρώθηκε από ένα δείγμα 516 εκπαιδευτικών, επιδιώχθηκε να εξεταστούν οι στάσεις των διδασκόντων απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών (και συγκεκριμένα όσον αφορά στη θέση του λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος), η βαρύτητα που οι ίδιοι αποδίδουν στα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου αντίστοιχα και η συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν τις υπάρχουσες, διαθέσιμες τεχνικές για τη διόρθωση των λαθών τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο των μαθητών. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 20 εκπαιδευτικούς – οι οποίοι είχαν προηγουμένως συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο – προκειμένου να αιτιολογηθούν οι πεποιθήσεις των διδασκόντων για τα γλωσσικά λάθη και οι προτιμήσεις τους για κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές διόρθωσης. Ακόμη, στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας έλαβαν χώρα 40 συστηματικές (δομημένες) και μη συμμετοχικές παρατηρήσεις, ούτως ώστε να διερευνηθούν οι τεχνικές διόρθωσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και όχι όπως αυτές εξάγονται μονομερώς από τις απαντήσεις και τις δηλώσεις τους. Η συνάρθρωση των ερευνητικών μεθόδων (τριγωνοποίηση της έρευνας) υλοποιήθηκε στο επίπεδο των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα τρία σκέλη της έρευνας. Πρώτα απ' όλα, η σχέση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών (όπως αυτές ερμηνεύονται με βάση τις δηλώσεις τους) και στις πράξεις τους (όσον αφορά στη διαχείριση των γλωσσικών λαθών) είναι κατά κύριο λόγο συγκλίνουσα. Τόσο οι στάσεις όσο και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μαρτυρούν, κατά κύριο λόγο, μια μεταστροφή προς τις σύγχρονες θεωρίες για την προσέγγιση του γλωσσικού λάθους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το γλωσσικό λάθος ως αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ οι ίδιοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο κριτήριο της αποτελεσματικότητας (παρά της αποδεκτότητας) κατά

την αξιολόγηση του λόγου των μαθητών. Ακόμη, σπουδαίο ρόλο στην επικοδομητική θεώρηση του γλωσσικού λάθους διαδραματίζει η εφαρμογή – τουλάχιστον για τα λάθη του προφορικού λόγου – των τεχνικών της επιλεκτικής διόρθωσης, της αυτοδιόρθωσης, της ετεροδιόρθωσης και των άρρητων μορφών ανατροφοδότησης, όπως επίσης και η θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στις πρακτικές της ανάλυσης και της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών. Ωστόσο, σε κάποιες απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών εντοπίζονται στοιχεία που παραπέμπουν στο παραδοσιακό-δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και στη συμπεριφοριστική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συνδέουν την έννοια του γλωσσικού λάθους με τα ορθογραφικά, τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη, εστιάζοντας έτσι περισσότερο την προσοχή τους στην παραγωγή ορθών προτάσεων (από γραμματικοσυντακτική άποψη) και λιγότερο στην καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης και επικοινωνίας. Ακόμη, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι η γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να συμφωνεί με τον επίσημο γλωσσικό κώδικα των σχολικών εγχειριδίων για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ορθή, καθώς και με το ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα τα λάθη του γραπτού λόγου (έναντι των λαθών του προφορικού), κατά τη διόρθωση μάλιστα των οποίων ακολουθούν τις πιο παραδοσιακές μεθόδους, καθώς επιλέγουν να διορθώνουν οι ίδιοι (ως υπεύθυνοι της διδασκαλίας) τον γραπτό λόγο των μαθητών και μάλιστα εφαρμόζοντας με μεγαλύτερη συχνότητα τις ρητές μορφές ανατροφοδότησης.

**Λέξεις – Κλειδιά:** γλωσσικό λάθος, προφορικός λόγος, γραπτός λόγος, στάσεις, διδακτικές πρακτικές, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

## Abstract

### **“Errors in students' language; attitudes and teaching practices of Primary Education teachers towards the treatment of language errors.”**

This doctoral thesis falls within the scientific field of language education and seeks to study the attitudes of Primary Education teachers towards the errors detected in the language produced by students, as well as the teaching practices through which they treat the language errors in the classroom. For the purposes of the thesis and the fulfillment of the research objectives mixed methods approach was implemented, that is both quantitative research (through the use of the questionnaire as a measuring instrument) and qualitative research (including two stages, the stage of interviews and the stage of observations) was conducted. The questionnaire built on closed-ended questions, which was designed to serve the quantitative research and was filled in by a sample of 516 teachers, was used for the purpose of exploring teachers' attitudes regarding students' language errors (and particularly those concerning the status of the error in the context of language instruction), the importance they attach to the errors of written and spoken language respectively and the rate at which they implement the available techniques on error correction with regard to both students' spoken and written language. Next, semi-structured interviews were addressed to 20 teachers – who had previously responded to the questionnaire – so that teachers could justify their beliefs concerning language errors and their preferences in certain correction techniques. Furthermore, within the framework of qualitative research, 40 structured and non-participatory observations took place, so that correction techniques could be explored as applied by teachers in actual teaching conditions and not as deduced unilaterally from their responses and statements. The integration of methods (triangulation of research) was utilized based on the results deriving from the three parts of the research. First, the relation between teachers' attitudes (as being interpreted based on their statements) and actions (pertaining to the treatment of language errors) is regarded principally as one of convergence. Both the attitudes and the teaching practices implemented by teachers demonstrate a shift towards modern theories about the treatment of the language error. More specifically, the teachers consider the language error as an integral part of the learning process, while teachers themselves place greater emphasis on the criterion of effectiveness (than that of acceptability) when assessing students' language. Additionally, the constructive consideration of the language error substantially benefits from the application – at least for the errors of the spoken language – of the techniques of selective



correction, self-correction, peer correction and implicit forms of feedback, as well as from teachers' positive disposition towards the practices of analysis and utilization of language errors. However, there are elements detected in some of the teachers' opinions and practices that indicate the presence of the traditional, teacher-centered model and the behavioral approach of the language error. It is characteristic that teachers tend to associate the notion of the language error with spelling, grammatical and syntactic errors, focusing, therefore, more on the production of accurate sentences (in terms of grammar and syntax) and less on the cultivation of language expression and communication. Furthermore, they agree to a great extent with the notion that students' language should be consistent with the official language code of the school material so that it could be regarded as correct. They also agree to a great extent with the fact that language errors contribute to fostering phenomena of social exclusion within the school environment. In addition, teachers treat the errors of the written language seriously and severely (as opposed to the errors of the spoken language), for the correction of which they employ traditional methods, as they choose themselves (being in charge of the instruction) to correct students' written language and by implementing the explicit forms of feedback with great frequency.

**Key words:** language error, oral language, written language, attitudes, teaching practices, Primary School teachers.

## Πρόλογος

*«Πάντα στον νου σου να 'χεις την Ιθάκη.  
Το φθάσιμον εκεί είν' ο προορισμός σου.  
Αλλά μη βιάζεις το ταξίδι διόλου.  
Καλύτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει·  
και γέρος πια ν' αράξεις στο νησί,  
πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο,  
μη προσδοκώντας πλούτη να σε δώσει η Ιθάκη.*

*Η Ιθάκη σ' έδωσε τ' ωραίο ταξίδι.  
Χωρίς αυτήν δεν θα 'βγαινες στον δρόμο.  
Αλλά δεν έχει να σε δώσει πια.  
Κι αν πτωχική τη βρεις, η Ιθάκη δε σε γέλασε.  
Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα,  
ήδη θα το κατάλαβες οι Ιθάκες τι σημαίνουν.»*

Οι παραπάνω στίχοι του ποιήματος του Καβάφη αποτυπώνουν με τον καλύτερο ίσως τρόπο τα συναισθήματα, τις αναμνήσεις και τα διδάγματα που αποκόμισα στη διάρκεια του ταξιδιού προς τη δική μου «Ιθάκη». Η «Ιθάκη» αυτή δεν ήταν άλλη από την ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος. Πράγματι, το ταξίδι αυτό που κράτησε σχεδόν πέντε χρόνια ήταν πλούσιο και γεμάτο γνώσεις, εφόδια και όνειρα, αλλά ταυτόχρονα δυσκολίες, αγωνίες και εμπόδια που σαν άλλοι «Κύκλωπες» και «Λαιστρυγόνες» ξεπρόβαλλαν μπροστά μου, δυσχεραίνοντας το έργο μου. Με κάποιον όμως τρόπο, τα εμπόδια αυτά τις περισσότερες φορές ξεπερνιούνταν και το «φθάσιμον στην Ιθάκη» φαινόταν κάθε φορά ολοένα και πιο κοντινό. Και να που τώρα, έχοντας φτάσει πια στον προορισμό μου, κοιτώ πίσω και αναλογίζομαι πως, όποια και αν είναι στο μέλλον η συμβολή της διατριβής στη μετέπειτα πορεία και εξέλιξή μου, το μόνο σίγουρο είναι ότι με βοήθησε να κατακτήσω έναν νέο και διαφορετικό τρόπο σκέψης και αντίληψης του κόσμου, που θα με συντροφεύει σε όλη μου τη ζωή.

Ανεξάρτητα όμως από τον προσωπικό αγώνα και το ασίγηστο πάθος για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής, η παρούσα εργασία δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια, τη συνδρομή και τη στήριξη αρκετών ανθρώπων που, καθένας με τον τρόπο του, συνέβαλαν σε αυτήν την προσπάθεια. Σε όλους αυτούς οφείλω, ως ελάχιστη ένδειξη ευγνωμοσύνης, ένα μεγάλο «ευχαριστώ».

Οφείλω και επιθυμώ καταρχήν να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διδακτορικής διατριβής και προσωπικό μου μέντορα, κύριο Γεώργιο Καψάλη, ομότιμο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η εκπόνηση της διατριβής, η οποία ήρθε ως επιστέγασμα της συνεργασίας μας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, βασίστηκε στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και τη συνεργασία που υπήρχε ανάμεσά μας. Από την πρώτη στιγμή με ενθάρρυνε να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα, επέβλεπε συστηματικά και προσεκτικά κάθε στάδιο της εργασίας και ενίσχυε χάρη στις γνώσεις και την εμπειρία του κάθε προσπάθειά μου προς την κατεύθυνση αυτή. Δεν ήταν λίγες οι φορές που, με τις καίριες και εύστοχες επισημάνσεις του, άλλοτε με έβγαζε από αδιέξοδα και άλλοτε με έφερνε «αντιμέτωπη» με γόνιμους προβληματισμούς και προκλήσεις, οι οποίες με οδηγούσαν στην ανακάλυψη νέων γνώσεων.

Πολλές ευχαριστίες οφείλω ακόμη στα μέλη της συμβουλευτικής-εξεταστικής επιτροπής και συγκεκριμένα στην κυρία Σμαράγδα Παπαδοπούλου, καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος, καθώς και στην κυρία Νικολέττα Τσιτσανούδη, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ευχαριστώ και τις δύο ιδιαίτερα για την εποικοδομητική συνεργασία και την καλοπροαίρετη διάθεσή τους ως μέλη της επιτροπής.

Τη μεγάλη μου ευγνωμοσύνη θέλω επίσης να εκφράσω σε όλους όσοι συνέβαλαν με τον τρόπο τους στη διεξαγωγή της έρευνας, πάνω στην οποία στηρίχθηκε η συγγραφή της διατριβής. Πρώτους απ' όλους θέλω να ευχαριστήσω προσωπικά την Αλεξάνδρα Γαλάνη, τον Γιώργο Δημακόπουλο και την Κατερίνα Παπαδιά για τις πολύτιμες συμβουλές και τις παρατηρήσεις τους αναφορικά με τον χαρακτήρα και τη μεθοδολογία της έρευνας, αλλά και για την ευγενική ανταπόκρισή τους σε κάθε προβληματισμό μου. Εξίσου πολύτιμη ήταν η συνδρομή όλων εκείνων των εκπαιδευτικών που, με την προθυμία τους να απαντήσουν στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης, συνέβαλαν τα μέγιστα στην πραγματοποίηση της έρευνας. Ιδιαίτερα ευγνώμων αισθάνομαι για τους εκπαιδευτικούς οι

οποίοι, παραμερίζοντας οποιαδήποτε δικαιολογημένη αμφιβολία και δισταγμό, με καλοδέχτηκαν στις τάξεις τους, αφήνοντάς μου τον χώρο και τον χρόνο να ερευνήσω και να παρατηρήσω τα όσα απαιτούνταν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Ευχαριστώ λοιπόν τον Γιώργο Σ., την Αγγελική Ρ., την Αθανασία Π., τη Μαρία Σ., τον Κώστα Π., τον Μιχάλη Π. και όλους εκείνους τους συναδέλφους οι οποίοι, ανάμεσα στις τόσες αρνητικές απαντήσεις και απορρίψεις που έλαβα κατά τη διάρκεια της έρευνας, εκείνοι αποτέλεσαν τις φωτεινές εξαιρέσεις που με καθοδήγησαν και με ενθάρρυναν να συνεχίσω απτότητα το έργο μου.

Φυσικά, δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους πιο «δικούς μου» ανθρώπους, την οικογένειά μου και τους φίλους μου, για την κατανόηση, τη συμπαράσταση και τη στήριξη προς το πρόσωπό μου. Ήταν πάντα δίπλα μου και με συντρόφευαν νοερά, ακόμη και όλες αυτές τις ατέλειωτες ημέρες και ώρες που εγώ ήμουν απύσχα. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τους γονείς μου, Παναγιώτη και Λαμπρινή, οι οποίοι με στήριζαν σε κάθε μου απόφαση. Εκείνοι ήταν που με έμαθαν από μικρό παιδί να κοιτάζω ψηλά και πέρα, να πεισμώνω και να μην τα παρατάω, αν προτού δεν είχα παλέψει. Το πιο μεγάλο όμως ευχαριστώ το χρωστάω στον σύζυγό μου, τον Δημήτρη, ο οποίος αποδείχθηκε ο σπουδαιότερος συνοδοιπόρος στο ταξίδι αυτό και γι' αυτό του αφιερώνω τη συγγραφή της διατριβής. Ήταν πάντα εκεί, με αγόγγυστη υπομονή, να αφουγκράζεται τα άγχη και τις ανησυχίες μου, να μοιράζεται τους προβληματισμούς και τις στενοχώριες μου και να μου δίνει κάθε φορά το κουράγιο και το θάρρος που είχα τόσο πολύ ανάγκη. Το σημαντικότερο όμως ήταν ότι με έκανε να πιστέψω στον εαυτό μου και να αισθάνομαι ότι δεν ήμουν μόνη μου σε όλο αυτό το εγχείρημα.

Βασιλική Μαρμούτα  
Ιωάννινα, Δεκέμβριος 2022

## Εισαγωγή

Το έμφυτο για κάθε άνθρωπο στοιχείο της γλώσσας αποτελεί, σε συνδυασμό με τη νόηση, το χαρακτηριστικό εκείνο που τον διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα όντα. Σε αυτόν ακριβώς τον εγγενή και δεδομένο χαρακτήρα του γλωσσικού συστήματος, είτε με την προφορική είτε με τη γραπτή του έκφραση, οφείλεται και το γεγονός ότι οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν τη γλώσσα κάτι αυτονόητο, κεκτημένο και την αντιμετωπίζουν επιδερμικά, ίσως και επιπόλαια. Λιγότεροι είναι εκείνοι που ως γλωσσολόγοι, ερευνητές ή και ως ομιλητές ασχολούνται επισταμένα με τη γλώσσα και τα φαινόμενά της. Είναι εκείνοι που δεν θα σταθούν απλώς στη χρήση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας και συνεννόησης, αλλά θα εξετάσουν το γλωσσικό σύστημα και τα φαινόμενά του σε όλη την έκτασή τους, με τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες τους, με τις ομορφίες αλλά και τα τρωτά τους σημεία.

Ιδιαίτερα για τα ελληνικά δεδομένα, η γλώσσα υπήρξε ένα από τα πιο καίρια ζητήματα και μάλιστα με μακραίωνη πορεία, αφού οι ρίζες της χρονολογούνται τόσο παλιά, όσο και η ιστορία μας. Η ελληνική γλώσσα και η ελληνική ιστορία συμπορεύτηκαν μέσα στους αιώνες, καθώς δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που οι μεταβολές της μίας επηρέασαν την άλλη και σημάδεψαν την εξέλιξή της. Από την ποικιλία των αρχαίων διαλέκτων (δωρική, ιωνική, αιολική κ.λπ.) και τη «συγχώνευση» τους στην αττική–κοινή μέχρι το γλωσσικό ζήτημα που ταλάνισε για αιώνες τον τόπο μας, οι προβληματισμοί σχετικά με τη γλώσσα μας συνεχίζονται ακόμη και σήμερα με τον ίδιο ρυθμό, γύρω από τα σύγχρονα ζητήματα της γλωσσικής φθοράς, των γλωσσικών δανείων και της νέας γλωσσικής μορφής, των «greeklish», που κατακλύζουν τη ζωή μας.

Μια τέτοια γλώσσα λοιπόν, που χρονολογείται εδώ και σαράντα περίπου αιώνες, είναι φυσικό να έχει υποστεί, αλλά και να εξακολουθεί να υφίσταται πολλές μεταβολές στην αρχική της φυσιογνωμία, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Οι αλλαγές αυτές ξεκινούν από την προφορά των φθόγγων και τη χρονική τους διάρκεια και εκτείνονται έως το λεξιλογικό και το υφολογικό επίπεδο. Βέβαια, αυτή η τάση για αλλαγή και εξέλιξη δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο της ελληνικής γλώσσας. Κάθε φυσική γλώσσα ως ζωντανός οργανισμός μεταβάλλεται, εξελίσσεται και ωριμάζει τόσο, όσο σταδιακά αλλάζει η κοινωνία και οι άνθρωποι που μιλούν και γράφουν την εκάστοτε γλώσσα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές αντικατοπτρίζονται στις γλώσσες και τις

εσωτερικές αλλαγές που οι τελευταίες υφίστανται<sup>1</sup>. Η γλώσσα, όπως εύστοχα επισημαίνει η Φραγκουδάκη, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα ανθρώπινα δημιουργήματα που «κινδυνεύουν» να φθαρούν, μέχρι και να εξαφανιστούν με την αλλαγή και την αλλοίωση που επιφέρει ο χρόνος, παραμένει το μοναδικό ίσως δημιούργημα που «χρησιμοποιεί» τον χρόνο προς όφελός της. Το γλωσσικό σύστημα έχει την ιδιοτυπία να διαρκεί στον χρόνο, ακριβώς επειδή αλλάζει και αλλοιώνεται<sup>2</sup>. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να διαχωριστεί η έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης σε μια γλώσσα από την έννοια της φθοράς και της παρακμής της. Ολοένα και πιο συχνά, παρουσιάζονται θέσεις που ταυτίζουν τη λανθασμένη χρήση της γλώσσας ή οποιαδήποτε αλλαγή στο γλωσσικό σύστημα με τη φθορά της γλώσσας, τοποθετήσεις ατεκμηρίωτες και χωρίς κανένα θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι έννοιες του *γλωσσικού λάθους* και της *γλωσσικής αλλαγής* να συγχέονται μεταξύ τους και αρκετά συχνά να ταυτίζονται εσφαλμένα<sup>3</sup>.

Σε συνάρτηση και με τις παραπάνω διαπιστώσεις για μια διαφορετική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους, η γλωσσική θεωρία και έρευνα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν προσανατολιστεί τις τελευταίες δεκαετίες στην αναζήτηση μιας εναλλακτικής διδακτικής αξιοποίησης του λάθους, μετριάζοντας έτσι τις απόλυτες και αξιολογικές στάσεις απέναντι σε αυτό. Το συμπέρασμα στο οποίο έχουν καταλήξει οι σχετικές παιδαγωγικές έρευνες είναι ότι, αν το γλωσσικό λάθος προσεγγιστεί από τον εκπαιδευτικό δημιουργικά και προς όφελος τόσο του μαθητή, όσο και τη διδακτικής διαδικασίας εν γένει, μπορεί τελικά να αποβεί η πιο χρήσιμη ένδειξη της ίδιας της πορείας της μάθησης και της κατάκτησης της γνώσης από τον μαθητή<sup>4</sup>. Το λάθος, με άλλα λόγια, μπορεί να δια φωτίσει αρκετά σκοτεινά σημεία για τον τρόπο σκέψης, την αντιληπτική ικανότητα του μαθητή και τη διαδικασία μέσα από την οποία οδηγείται στην παραγωγή της γνώσης. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει και ο Μήτσης, το γλωσσικό λάθος θα

- 
1. Βλ. A. Martinet, *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Α.Λ. Χαραλαμπίδης, εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 1976, σσ. 196-197.
  2. Βλ. Α. Φραγκουδάκη, «Η γλωσσική φθορά και οι μεγαλομανείς γλώσσες», στο: Γ.Η. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2003, σ. 48.
  3. Βλ. Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, «Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος όπου: Τα λάθη του “σήμερα” κανόνα του “αύριο”», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6 (2013) 4-29, σ. 6. Α. Φραγκουδάκη, «Η γλωσσική φθορά και οι μεγαλομανείς γλώσσες», σ. 48.
  4. Βλ. Δ. Παπαδοπούλου & Δ. Τζιμώκας, «Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους», *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας*, (2015) 1-39, σ. 3, [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod\\_resource/content/4/Eidi\\_kai\\_antimetopisi\\_lathon\\_Papadopoulou\\_Tzi\\_mokas.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod_resource/content/4/Eidi_kai_antimetopisi_lathon_Papadopoulou_Tzi_mokas.pdf). (τελευταία πρόσβαση 7/9/2020).

πρέπει να αντιμετωπίζεται «ως φυσική συνέπεια μιας πορείας που οδηγεί σταδιακά και μεθοδικά στη δημιουργία του γλωσσικού κώδικα»<sup>5</sup>.

Τη σημασία του λάθους στη διδακτική διαδικασία έχουν καταδείξει αρκετές έρευνες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Αυτό που φαίνεται να μην έχει διερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό – τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα – είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τα διαχειρίζονται στην πράξη. Προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση στρέφεται και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, αφού σκοπό έχει να εξετάσει: α) τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών, β) τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση των γλωσσικών λαθών.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή διαρθρώνεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος, που λειτουργεί υποστηρικτικά προς τη διεξαγωγή της έρευνας, περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση της σχετικής με τη θεματική περιοχή και την προβληματική της διατριβής έγκριτης, αλλά και διεθνούς βιβλιογραφίας. Το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αποτελεί μια εισαγωγή στα γλωσσικά λάθη. Δίνεται ο ορισμός του γλωσσικού λάθους, ενώ παράλληλα τίθενται κάποια ζητήματα που προκύπτουν από την προσπάθεια της εννοιολογικής του προσέγγισης. Ακόμη, επιχειρείται η ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών σε κατηγορίες, σύμφωνα με τα διάφορα κριτήρια που έχουν διατυπωθεί από τους γλωσσολόγους. Στο δεύτερο κεφάλαιο, η βιβλιογραφική επισκόπηση επικεντρώνεται στη μελέτη των γλωσσικών λαθών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, εξετάζονται τα χαρακτηριστικά και οι αδυναμίες που παρατηρούνται στον προφορικό και τον γραπτό λόγο των μαθητών. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρίες προσέγγισης του λάθους και συγκεκριμένα του γλωσσικού λάθους, με αναφορά τόσο στις παραδοσιακές όσο και στις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διαχείρισή του. Ακολούθως και σε συνάρτηση με τις παραπάνω θεωρίες προσέγγισης του λάθους, αναλύονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών, καθώς και τα επιμέρους στοιχεία τα οποία τις συνδιαμορφώνουν (γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό στοιχείο). Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται οι διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα λάθη στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών, καθώς και η

---

5. Όπως αναφέρεται στο: Ν.Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σσ. 176-177.

αποτελεσματικότητα των πρακτικών που εφαρμόζονται για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας στο οποίο προβάλλεται καταρχήν – μέσω του πέμπτου κεφαλαίου – η αναγκαιότητα και παράλληλα η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύονται τα κενά και οι ελλείψεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας και έρευνας που επιδιώχθηκε να καλυφθούν μέσω της δικής μας έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζονται οι γενικοί σκοποί και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, καθώς και οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν για την πραγματοποίησή της. Στη συνέχεια, το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας η οποία διεξάχθηκε με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων, ενώ το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία και τα ευρήματα από τις δύο φάσεις της ποιοτικής έρευνας και πιο συγκεκριμένα από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις. Η συνάρθρωση και η συσχέτιση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των τριών παραπάνω μεθόδων παρουσιάζεται στο όγδοο κεφάλαιο. Τέλος, το ένατο κεφάλαιο της διατριβής περιλαμβάνει τη συζήτηση και πιο συγκεκριμένα τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας, τους περιορισμούς της μελέτης και κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.



## A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. Το γλωσσικό λάθος – Θεωρητικές προσεγγίσεις

#### 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση και οριοθέτηση του προβλήματος

##### 1.1.1 Ορισμός του γλωσσικού λάθους

Η έννοια του *γλωσσικού λάθους* σχετίζεται πρωτίστως με τον τρόπο που χρησιμοποιούμε μια γλώσσα, σωστό ή λανθασμένο. Γίνεται λόγος για *χρήση της γλώσσας*, και όχι απλώς για σωστή ή λανθασμένη ομιλία, καθώς η γλώσσα εκφέρεται τόσο με την ομιλία (προφορικός λόγος), όσο και με τη γραφή (γραπτός λόγος)<sup>6</sup>. Οφείλουμε λοιπόν να διευκρινίσουμε καταρχήν την έννοια της χρήσης της γλώσσας.

Η γλώσσα αποτελεί τον κώδικα που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας κοινωνίας ή και ομάδας προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, στέλνοντας και λαμβάνοντας μηνύματα<sup>7</sup>. Η επικοινωνία, βάση της οποίας αποτελεί το τεράστιο σύστημα της γλώσσας, χρησιμοποιεί μηχανισμούς, για να κωδικοποιεί και τα αποκωδικοποιεί τα μηνύματα μέσα από τα σύμβολα<sup>8</sup>. Ειδοποιό διαφορά του γλωσσικού συστήματος έναντι των υπόλοιπων σημειακών συστημάτων συνιστά ο *εμπρόθετος χαρακτήρας μετάδοσης του μηνύματος* (intentional communication). Ενώ δηλαδή τα «τυπικά» σημειακά συστήματα αποτελούν φορείς ενός συγκεκριμένου μηνύματος ή πληροφορίας, το γλωσσικό σύστημα είναι επιφορτισμένο να μεταφέρει – εκτός από το μήνυμα – την *προθετικότητα* (intentionality) του πομπού, με άλλα λόγια να «εκτελεί» λεκτικά έναν συγκεκριμένο σκοπό<sup>9</sup>. Κάθε επικοινωνιακή περίσταση λοιπόν οφείλει να εξυπηρετεί ορισμένες συνθήκες επικοινωνίας και την προθετικότητα του εκάστοτε πομπού, σε συνάρτηση πάντα με τον αποδέκτη οποιασδήποτε γλωσσικής εξωτερίκευσης. Προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι συνθήκες αυτές, γίνονται κάποιες συνειδητές επιλογές

---

6. Βλ. Χ. Χαραλαμπίδης, *Νεοελληνικός λόγος*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1992, σ. 146.

7. Βλ. Ρ. Δελβερούδη, «Γλωσσική ποικιλία», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα 2001, σ. 54.

8. Βλ. Χ.Ι. Κωνσταντίνου, *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006, σσ. 48-49.

9. Βλ. Αθ. Μιχάλης, «Ελευθερία και αναγκαιότητα στη γλώσσα», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 3 (2008) 18-40, σσ. 21-22.

λέξεων οι οποίες, μαζί με τα πρότυπα ομιλίας, συνιστούν ό,τι ονομάζουμε *χρήση της γλώσσας*<sup>10</sup>.

Από τον παραπάνω ορισμό, προκύπτει και το πρώτο από τα δύο κριτήρια για την ορθή χρήση της γλώσσας, το οποίο σύμφωνα με τον Χαραλαμπάκη πρέπει να είναι ο βαθμός επίτευξης των σκοπών και των επιδιώξεων του ομιλητή. Η άποψη αυτή προϋποτίθεται ότι, κάθε φορά που ένα άτομο εκφράζεται είτε προφορικά είτε γραπτά, έχει στον νου του να «ικανοποιήσει» λεκτικά έναν σκοπό. Ακόμη, οφείλει να λαμβάνει υπόψη του ότι οι αποδέκτες των μηνυμάτων του ενδέχεται να διαφέρουν ως προς την ηλικία, την εμπειρία, τα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις, την ευφυΐα, την κοινωνική τάξη ή και να διακατέχονται από κάποιες προκαταλήψεις. Συνεπώς, αντιμετωπίζει νέες περιστάσεις και χρειάζεται να διατυπώνει τις σκέψεις του και να εκφράζει τα συναισθήματά του κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, αποδεικνύοντας παράλληλα στην πράξη την ευελιξία και την προσαρμοστική ικανότητα του γλωσσικού συστήματος. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, για να χρησιμοποιήσει κανείς τη γλώσσα ορθά, πρέπει να κατέχει έναν ευρύτατο γλωσσικό κώδικα, από τον οποίο θα επιλέγει κάθε φορά τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα<sup>11</sup>.

Η ορθή χρήση της γλώσσας, όμως, δεν έγκειται μόνο στη μετάδοση ή όχι ενός συγκεκριμένου μηνύματος κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής περίπτωσης, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο μεταδίδεται το εν λόγω μήνυμα. Όταν, με άλλα λόγια, μετέχουμε σε μια επικοινωνιακή περίπτωση, θα πρέπει να διασφαλίζουμε όχι μόνο το αν ικανοποιούνται οι σκοποί που προσπαθούμε να προωθήσουμε μέσα από τη συζήτηση, αλλά και το πώς μεταχειριζόμαστε τη γλώσσα και τις συμβάσεις της για να επιτευχθούν οι σκοποί και οι επιδιώξεις μας. Κριτήριο, συνεπώς, της σωστής ή λανθασμένης χρήσης της γλώσσας συνιστά και ο βαθμός τήρησης ορισμένων γραμματικών, συντακτικών ή εκφραστικών κανόνων<sup>12</sup>. Από το δεύτερο αυτό κριτήριο συνάγεται κι ένας ακόμη ορισμός της χρήσης της γλώσσας ως ρυθμιστή του γλωσσικού συστήματος. Ανάλογα λοιπόν με τον βαθμό πειθαρχίας στους κανόνες και τους νόμους χρήσης του γλωσσικού συστήματος, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως ορθή ή αντίστοιχα ως λανθασμένη τη χρήση του γλωσσικού κώδικα<sup>13</sup>. Καταληκτικά, με τον όρο *χρήση της γλώσσας* δεν εννοούμε μόνο τη γνώση της γλώσσας, δηλαδή την ικανότητα

---

10. Βλ. Χ. Χαραλαμπάκης, *ό.π.*, σ. 146.

11. Βλ. Χ. Χαραλαμπάκης, *ό.π.*, σ. 148.

12. Βλ. Χ. Χαραλαμπάκης, *ό.π.*, σ. 146.

13. Βλ. Χ. Χαραλαμπάκης, *ό.π.*, σ. 146.

ενός ατόμου να χειρίζεται σωστά τη γραμματική, το συντακτικό, την ετυμολογία σε μια γλώσσα, αλλά ταυτόχρονα την ικανότητά του να αξιοποιεί αυτές τις γνώσεις για να εξυπηρετεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς σε ποικίλες περιστάσεις<sup>14</sup>.

Βασιζόμενοι στον παραπάνω ορισμό για την ορθή και λανθασμένη χρήση της γλώσσας και χρησιμοποιώντας την έννοια της *νόρμας*, μπορούμε να οδηγηθούμε και στον ορισμό του γλωσσικού λάθους<sup>15</sup>. Ο ορισμός στον οποίο έχουν στηριχτεί και συγκλίνουν οι περισσότερες – τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα – έρευνες και μελέτες που ασχολούνται με τα γλωσσικά λάθη είναι αυτός που έχει διατυπωθεί από τους Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου. Ως *γλωσσικό λάθος* ορίζουν «κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο περιβάλλοντάς την με το κύρος του κανόνα»<sup>16</sup>. Σύμφωνα με άλλες, πιο απόλυτες και ακραίες τοποθετήσεις, οι αποκλίσεις από την πρότυπη, την κυρίαρχη γλώσσα αποτελούν όχι απλώς γλωσσικό λάθος, αλλά γλωσσική κρίση<sup>17</sup>. Τα σημεία του ορισμού στα οποία πρέπει να σταθούμε και να αναλύσουμε είναι αυτά α) της *νόρμας*, β) του *προτύπου* και γ) του *κανόνα*, καθώς φαίνεται πως οι έννοιες αυτές συνιστούν και τους κυριότερους λόγους για τους οποίους ο παραπάνω ορισμός εγείρει συχνά προβληματισμούς. Οφείλουμε βέβαια να τονίσουμε ότι το πρόβλημα δεν έγκειται τόσο στη διατύπωση του εν λόγω ορισμού που επιχειρεί να προσεγγίσει εννοιολογικά το γλωσσικό λάθος, όσο στην ιδιόμορφη φύση των γλωσσικών λαθών, για τα οποία γίνεται εκτενέστερη αναφορά παρακάτω.

Με τον όρο *γλωσσική νόρμα* νοείται, καταρχήν, μια συγκεκριμένη γλώσσα ή γλωσσική διάλεκτος, την οποία χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα ως επίσημη και ισχύουσα ομιλούμενη γλώσσα σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο<sup>18</sup>. Η αναγωγή μιας γλώσσας ή γλωσσικής διαλέκτου σε *πρότυπο*, με άλλα λόγια σε επίσημο γλωσσικό όργανο που χρησιμοποιείται από την ανώτερη κοινωνική τάξη, συνιστά την *προτυποποίησή* ή *τυποποίησή* της γλώσσας και γίνεται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές

---

14. Βλ. Α. Αθανασίου, *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2019, σσ. 68-69.

15. Βλ. Ε. Καραντζόλα, «Γλώσσα και τυποποίηση», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σσ. 84-85.

16. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, «Το γλωσσικό λάθος», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σ. 199.

17. Βλ. V. Fromkin, N. Hyams & R. Rodman, *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*, μτφρ. Έ. Βάζου, Γ.Ι. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2013, σ. 581.

18. Βλ. A. Martinet, *ό.π.*, σσ. 164-165.

συνθήκες<sup>19</sup>. Αρχικά, επιλέγεται το ιδίωμα ή η διάλεκτος που θα αποτελέσει την επίσημη γλώσσα. Συνήθως, η γλώσσα που επιλέγεται αντιστοιχεί στον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί η ανώτερη τάξη, γεγονός που ενισχύει το κοινωνικό της κύρος. Γι' αυτό και η διαδικασία επιλογής της «υποψήφιας» επίσημης γλώσσας έχει ιδιαίτερη πολιτική και κοινωνική σημασία<sup>20</sup>. Στο δεύτερο στάδιο, η γλωσσική ποικιλία η οποία θα αποτελέσει τη νόρμα, κωδικοποιείται, καταγράφεται δηλαδή επίσημα τόσο η ίδια, όσο και οι κανόνες που τη διέπουν σε λεξικά, γραμματικούς και ορθογραφικούς οδηγούς. Στη συνέχεια, η συγκεκριμένη γλωσσική ποικιλία καθιερώνεται μέσα από τη χρήση της ως επίσημου γλωσσικού οργάνου στις επιστήμες, στη λογοτεχνία, στους διοικητικούς μηχανισμούς και έτσι αρχίζει η ανάπτυξη και η χρήση των νέων γλωσσικών τύπων. Η διαδικασία της προτυποποίησης της γλώσσας ολοκληρώνεται και τελειοποιείται μέσα από τη δημιουργία θεσμών και φορέων, οι οποίοι είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη διάδοση και τη διδασκαλία της, σύμφωνα με τα πρότυπα της ορθής χρήσης της<sup>21</sup>. Ένας από τους βασικότερους θεσμούς που αναλαμβάνει την καλλιέργεια και τη διάδοση της κωδικοποιημένης γλωσσικής ποικιλίας είναι το σχολείο, αφού η γλωσσική τυποποίηση «αποτελεί παράγοντα προσδιορισμού της μορφής και του περιεχομένου του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών μέσω της ανάδειξης της επίσημης γλωσσικής ποικιλίας, η οποία αποτελεί αφενός διδακτικό μέσο και αφετέρου αντικείμενο διδασκαλίας»<sup>22</sup>.

Στις παραπάνω διαδικασίες για την αναγωγή μιας διαλέκτου σε επίσημη γλώσσα, ο Μπασλής προσθέτει το στάδιο της αποδοχής της διαλέκτου από όλες τις κοινωνικές ομάδες και όχι μόνο από την ανώτερη κοινωνική τάξη, η οποία ούτως ή άλλως τη χρησιμοποιεί και την αναγνωρίζει ως την «ορθότερη» εκδοχή της γλώσσας. Επισημαίνει δε ότι, σε περίπτωση που η επιλεγόμενη διάλεκτος δε γίνει αποδεκτή από σύσσωμη τη γλωσσική κοινότητα, τότε προκύπτει γλωσσική διαμάχη για το ποια γλώσσα θα επικρατήσει τελικά ως επίσημη. Πρόκειται για το γνωστό γλωσσικό πρόβλημα που για δεκαετίες ταλάνισε τη γλώσσα μας και δίχασε τον ελληνικό λαό ανάμεσα στην παγίωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους ή την επιβίωση της καθαρεύουσας<sup>23</sup>.

---

19. Βλ. Ε. Καραντζόλα, *ό.π.*, σσ. 84-87.

20. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 2006, σσ. 32-33.

21. Βλ. Α. Αρχάκης & Μ. Κονδύλη, *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 2002, σ. 63.

22. Όπως αναφέρεται στο: Αθ. Μιχάλης, «Γλωσσοϊδεολογικές διαστάσεις στην τυποποίηση της νέας ελληνικής», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Ελληνική γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ. Από την αρχαιοελληνική γραμματεία έως σήμερα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2017, σ. 126.

23. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σ. 33.

Επανερχόμενοι στο σημείο του ορισμού που διευκρινίζει ότι «η γλωσσική νόρμα περιβάλλεται με το κύρος του κανόνα», οφείλουμε να σταθούμε ακόμη στην έννοια του *γλωσσικού κανόνα*. Η ύπαρξη γλωσσικού κανόνα συνδέεται καταρχήν άρρηκτα με τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας. Προκειμένου να εξαλειφθούν οι κοινωνικές διαφορές μεταξύ των ομάδων και η κοινωνία να οργανωθεί όσο το δυνατόν πιο ομαλά και αρμονικά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να περιοριστεί η γλωσσική ποικιλομορφία των πληθυσμιακών ομάδων και να «κανονικοποιηθούν» οι γλωσσικές τους συμπεριφορές, με άλλα λόγια να ομαλοποιηθούν οι γλωσσικές διαφορές μεταξύ τους. Όπως επισημαίνει η Καραντζόλα, «στις περισσότερες πλέον γλώσσες του κόσμου, παράλληλα με τους υπόρρητους γλωσσικούς κανόνες στον προφορικό λόγο, υπάρχει και ένας ρητός γλωσσικός κανόνας, ένα σύνολο δηλαδή παραδεδειγμένων γλωσσικών τύπων, ως αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας τυποποίησης»<sup>24</sup>. Οι κανόνες που διέπουν μια γλώσσα προέρχονται από το δεύτερο στάδιο της γλωσσικής τυποποίησης, όταν δηλαδή η διάλεκτος που επιλέγεται ως επίσημη γλώσσα καθιερώνει τη χρήση της μέσα από τη διατύπωση των αντίστοιχων κανόνων<sup>25</sup>.

Η χρήση των κανόνων για τον προσδιορισμό των γλωσσικών λαθών και την ορθή ή λανθασμένη χρήση της γλώσσας είναι καθοριστική για την αξιολόγηση της ποιότητας του λόγου αυτού που μιλάει ή γράφει<sup>26</sup>. Ιδιαίτερα για τον γραπτό λόγο, που υπόκειται σε πιο αυστηρή διόρθωση και αξιολόγηση συγκριτικά με τον προφορικό λόγο, ο γλωσσικός κανόνας μπορεί να αποτελέσει μέσο κοινωνικών διακρίσεων, επιβεβαιώνοντας εκείνους που χρησιμοποιούν με επάρκεια τη γλώσσα και στιγματίζοντας, από την άλλη μεριά, όσους αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γλωσσικού συστήματος<sup>27</sup>. Η λειτουργία όμως του κανόνα δεν περιορίζεται μόνο στο παρόν και για ορισμένα δεδομένα, αλλά και για όλα εκείνα τα δεδομένα που θα παρουσιαστούν στο μέλλον. Έτσι, ο ομιλητής μπορεί με τη βοήθεια του κανόνα όχι μόνο να διορθώσει ένα λανθασμένο γλωσσικό στοιχείο που εμφανίζεται μπροστά του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, αλλά ταυτόχρονα είναι σε θέση να κάνει τις σωστές γλωσσικές επιλογές και στο μέλλον, εφαρμόζοντας έναν ήδη γνωστό κανόνα. Συνεπώς, η αξία του κανόνα αφορά πολλά γλωσσικά επίπεδα και ταυτόχρονα όλες τις χρονικές βαθμίδες<sup>28</sup>.

---

24. Όπως αναφέρεται στο: Ε. Καραντζόλα, *ό.π.*, σ. 84.

25. Βλ. Α. Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1987, σ. 64.

26. Βλ. Ε. Καραντζόλα, *ό.π.*, σ. 85.

27. Βλ. Ε. Καραντζόλα, *ό.π.*, σσ. 84-85.

28. Βλ. Ε. Πετρούνας, *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση. Μέρος Α': Θεωρία*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1984, σσ. 142-143.

### 1.1.2 Προβληματισμοί και ζητήματα γύρω από τον ορισμό

Το «αλάθητο» και απαραβίαστο πλαίσιο της γλωσσικής νόρμας επιδέχεται αμφισβήτηση στην πράξη με τα ζητήματα που εγείρει ο ορισμός του γλωσσικού λάθους. Τα δύο «τρωτά» σημεία του ορισμού είναι η *σχετικότητα* και η *απολυτότητα* που αυτός συνεπάγεται.

#### A) Η σχετικότητα του ορισμού

Η θεώρηση, καταρχήν, του γλωσσικού λάθους ως απόκλισης από τη γλωσσική νόρμα προκαλεί τις πρώτες διαφωνίες και προβληματισμούς. Η ίδια η φύση της ελληνικής γλώσσας, με το εγγενές χαρακτηριστικό της πολυμορφίας της, καθιστά αρκετά σχετική την καθολικότητα της γλωσσικής νόρμας. Η πολυτυπία της Ελληνικής αφορά πολλά και διαφορετικά επίπεδα της γλώσσας.

Οι Κακριδή-Ferrari και Χειλά-Μαρκοπούλου διακρίνουν δύο είδη ποικιλίας στην ελληνική γλώσσα: την *ενδοσυστηματική* και την *εξωσυστηματική* ποικιλία. Στις περιπτώσεις ενδοσυστηματικής ποικιλίας εντάσσουν τις εναλλακτικές πραγματώσεις των γλωσσικών δομών ή στοιχείων που υπαγορεύονται από τις ανάγκες του γλωσσικού συστήματος. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις είναι η εναλλαγή στην προφορά κάποιων φθόγγων (για παράδειγμα του συμφώνου *χ* που άλλοτε προφέρεται ως υπερωικό και άλλοτε ως ουρανικό, ανάλογα με το φωνήεν που ακολουθεί), η εναλλαγή του καταληκτικού μορφήματος του παρατατικού ενεργητικής φωνής στο *α'* ενικό πρόσωπο (για παράδειγμα *αγαπούσα* και *αγάπαγα*) και η εναλλαγή στις μορφές των υποκοριστικών καταλήξεων (*-ακι*, *-ιτσα*, *-ουλα*), οι οποίες ποικίλουν ανάλογα με τη λέξη στην οποία προστίθενται<sup>29</sup>.

Εκτός από το φάσμα των ενδοσυστηματικών ποικιλιών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις εξωσυστηματικής ποικιλίας, στις οποίες εντάσσονται οι διττοί τύποι, οι οποίοι δεν προκύπτουν από τα εγγενή γνωρίσματα και τις ανάγκες του γλωσσικού συστήματος, αλλά σχετίζονται με εξωγενείς παράγοντες που επιδρούν στη γλώσσα<sup>30</sup>. Από τις περιπτώσεις εξωσυστηματικής ποικιλίας, το μεγαλύτερο πεδίο καλύπτουν οι γεωγραφικές ποικιλίες και οι ιδιόλεκτοι. Οι παρατηρούμενες ποικιλίες στο εξωσυστημικό επίπεδο ξεκινούν από το πρώτο επίπεδο, το γεωγραφικό, και συνιστούν τις *διαλέκτους* ή *τοπικά ιδιώματα*<sup>31</sup>. Οι

29. Βλ. Μ. Κακριδή-Ferrari & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου, «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο: Γ. Μπαμπινιώτης (επιμ.), *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*, εκδ. Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 1996, σσ. 17-21.

30. Βλ. Μ. Κακριδή-Ferrari & Δ., Χειλά-Μαρκοπούλου, *ό.π.*, σσ. 17-21.

31. Βλ. E. Sapir, «Dialect», στο: E. Sapir & D.G. Mandelbaum (επιμ.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, εκδ. University of California Press, Μπέρκλεϊ, Λος Άντζελες & Λονδίνο

γεωγραφικές παραλλαγές της νεοελληνικής γλώσσας κατατάσσονται σύμφωνα με τον Κοντοσόπουλο σε τρεις κατηγορίες: τις *διαλέκτους*, τις *καταχρηστικώς λεγόμενες διαλέκτους* και τα *ιδιώματα*<sup>32</sup>. Το δεύτερο πεδίο γλωσσικών διαφοροποιήσεων στο εξωσυστημικό επίπεδο αφορά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του ομιλητή, τα οποία συνιστούν την *ιδιόλεκτο*<sup>33</sup>. Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο διαφοροποίησης στις γλωσσικές παραγωγές είναι αυτό που περιλαμβάνει τις *υφολογικές ποικιλίες*, οι οποίες αφορούν τις διάφορες πραγματώσεις του προφορικού και γραπτού λόγου σε επίπεδο ύφους. Η γλωσσική ανομοιογένεια λοιπόν δεν καθορίζεται μόνο από τους διαφορετικούς τρόπους καταγωγής των ομιλητών, αλλά και από τους διαφορετικούς τρόπους ομιλίας ανάλογα με την περίσταση<sup>34</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω γλωσσικές ποικιλίες που συμπορεύονται εδώ και αιώνες με την ελληνική γλώσσα και «διανθίζουν» το μωσαϊκό της, εύκολα κατανοεί κανείς τη *σχετικότητα* του ορισμού του γλωσσικού λάθους. Οι Παπαναστασίου και Θεοδωροπούλου, οι οποίοι διατύπωσαν τον ορισμό, έσπευσαν οι ίδιοι να επισημάνουν ότι «η νόρμα εξ ορισμού σημαίνει την επικράτηση μίας έναντι των υπολοίπων γλωσσικών ποικιλιών που υπάρχουν σ' ένα κράτος. Με αυτή την έννοια, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως λάθη οι αποκλίσεις από τη νόρμα που εμφανίζει μια οποιαδήποτε ποικιλία ή διάλεκτος»<sup>35</sup>. Οι κρίσεις, λοιπόν, για την αξία μιας γλώσσας ή μιας διελέκτου ως ορθής ή λανθασμένης, ως αποδεκτής ή μη αποδεκτής, δεν βασίζονται πολλές φορές σε γλωσσολογικά κριτήρια, αλλά σε κοινωνικά ή καλύτερα κοινωνιογλωσσικά κριτήρια, αφού εξαρτώνται από τις κοινωνικές επιπτώσεις που έχει για τον ομιλητή η χρήση μιας διαλέκτου ή ιδιώματος. Είναι γνωστό ότι οι ποικιλίες που χρησιμοποιούνται από άτομα και ομάδες υψηλού κοινωνικού κύρους τείνουν να αποτελούν γλωσσικά παραδείγματα προς μίμηση, σε αντίθεση με τα ιδιώματα κατώτερων κοινωνικών τάξεων και ομάδων, τα οποία κρίνονται συνήθως αποφευκτέα<sup>36</sup>.

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι για να χαρακτηριστεί ως λανθασμένος ένας γλωσσικός τύπος θα πρέπει να εξετάζεται πρωτίστως σε σχέση με το

---

[1931]1949, σσ. 83-88· Μ. Τριανταφυλλίδης, *Νοελληνική Γραμματική: Ιστορική Εισαγωγή*, 3<sup>ος</sup> τόμ. του *Απαντα*, εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη [1938]1993, σσ. 62-68· Ρ. Δελβερούδη, *ό.π.*, σ. 54.

32. Βλ. Ν. Κοντοσόπουλος, «Οι νεοελληνικές διάλεκτοι», στο: Μ.Ζ. Κοπιδάκης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 42015, σ. 188.

33. Βλ. Ρ. Δελβερούδη, *ό.π.*, σ. 55.

34. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σ. 35.

35. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *ό.π.*, σ. 199.

36. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, εκδ. Νέα Παιδεία, Αθήνα 1988, σσ. 29-33.

γλωσσικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται και την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία έχει διατυπωθεί. Η περιχαράκωση σε στενά γλωσσικά πλαίσια και αυστηρούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες θα σήμαινε αυτομάτως τη συρρίκνωση της γλώσσας και την απώλεια του πραγματικού της νοήματος, αφού η ίδια η γλώσσα δεν παύει να αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό που διαρκώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται<sup>37</sup>. Τον δυναμικό χαρακτήρα του γλωσσικού συστήματος απηχούν άλλωστε σε μεγάλο βαθμό και οι γλωσσικές ποικιλίες, όπως επισημαίνεται και στους κόλπους της κοινωνιογλωσσολογίας<sup>38</sup>. Σύμφωνα και με την Τσιτσανούδη, «η γλωσσική ποικιλία είναι ουσιαστικά ο καθρέφτης των διαφοροποιήσεων και των διαστρωματώσεων που χαρακτηρίζουν την κοινωνική οργάνωση, δεδομένου ότι η κοινωνία δεν είναι συμπαγής, ούτε επίπεδη και ομοιόμορφη»<sup>39</sup>. Η ποικιλία και η ευελιξία δεν αποτελούν μοναδικά φυσικά γνωρίσματα της ελληνικής γλώσσας, αλλά πολύ περισσότερο αναγκαιότητες για κάθε είδους γλώσσα. Κάθε σύστημα που χρησιμοποιεί σύμβολα για να λειτουργήσει (επομένως και η γλώσσα), πρέπει να περιλαμβάνει σημεία, κανόνες διευθέτησης και διαφοροποίησης των σημείων μεταξύ τους, καθώς και δυνατότητες επέκτασης του συστήματος κατά τις απαιτήσεις της επικοινωνίας<sup>40</sup>.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν τη σχετικότητα του ορισμού, ενώ παράλληλα υπογραμμίζουν διακριτικά τη μετριοπαθή στάση που οφείλουμε να τηρούμε απέναντι στο ευαίσθητο πεδίο των γλωσσικών λαθών, προτού προβούμε σε απόλυτες και αξιολογικές κρίσεις. Για το εν λόγω ζήτημα έχει τοποθετηθεί εκτεταμένα και η Θεοφανοπούλου-Κοντού, η οποία τονίζει πως το λάθος δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μεμονωμένο φαινόμενο απόκλισης. Αντιθέτως, προτείνει μια διαφοροποιημένη στάση απέναντί του, μια διαφοροποίηση η οποία πρέπει να καθορίζεται σε σχέση με το πλαίσιο και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται το εκάστοτε γλωσσικό λάθος. Απώτερος σκοπός αυτής της πιο ευέλικτης στάσης είναι, σύμφωνα με την ίδια, η απενεχοποίηση εκείνου που υποπίπτει σε γλωσσικά λάθη και η μετάθεση της ευθύνης περισσότερο σε ασάφεια ή αδιαφάνεια του γλωσσικού συστήματος σε συγκεκριμένα σημεία<sup>41</sup>.

---

37. Βλ. Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, «Λάθη στη χρήση της γλώσσας: Αλήθεια και μύθος», στο: Γ.Η. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2003, σσ. 56-57.

38. Βλ. J. Boutet, *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*, μτφρ. Α. Ιορδανίδου & Ειρ. Τσαμαδού, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1984, σσ. 31-33· Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, *ό.π.*, σσ. 56-57.

39. Όπως αναφέρεται στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, «Γλωσσικές αναπαραστάσεις αμφισβήτησης εκπαιδευτικής διαδικασίας», στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2013, σ. 155.

40. Βλ. Μ. Σετάτος, *Γλωσσολογικές μελέτες*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1994, σσ. 13-14.

41. Βλ. Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, *ό.π.*, σσ. 53-60.



## **B) Η απολυτότητα του ορισμού**

Από τη στιγμή που η νόρμα, ως η αποδεδειγμένα σωστή γλωσσική ποικιλία, επιβάλλεται σε μια γλωσσική κοινότητα, η στάση της γλωσσικής κοινότητας απέναντί της αποκτά απόλυτο και καθολικό χαρακτήρα<sup>42</sup>. Η *απολυτότητα* αυτή με τη σειρά της έχει κοινωνικά αρνητικό αντίκτυπο, αφού επιφέρει τον στιγματισμό όσων υποπίπτουν σε γλωσσικά λάθη ως μη καλλιεργημένων ή προερχόμενων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, επειδή χρησιμοποιούν νεολογισμούς που δεν έχουν ενσωματωθεί ακόμη στο σώμα της Ελληνικής ή αδυνατούν να ανταποκριθούν επαρκώς σε μια γλωσσική περίσταση<sup>43</sup>. Όπως έχει επισημανθεί και από τους κοινωνιογλωσσολόγους, ο γλωσσικός κώδικας μπορεί να λειτουργήσει ως «εισιτήριο» για την ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα και κατ' επέκταση ως στοιχείο ταυτοποίησης και αποδοχής από την κοινωνία ή αντίθετα ως κριτήριο αποκλεισμού από αυτήν<sup>44</sup>.

Επιπλέον, η προτυποποίηση μιας γλωσσικής ποικιλίας και η αναγωγή της σε νόρμα συνδέεται στενά με τη σχέση έθνους και γλώσσας. Η γλώσσα, ως κοινωνική κατασκευή και μορφή συμβολικής συμπεριφοράς, θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της εθνοτικής ταυτότητας ενός λαού. Όταν ένα άτομο χρησιμοποιεί τη γλώσσα ή τη διάλεκτο μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας ή ομάδας, προβάλλει ταυτόχρονα την ταυτότητα της ομάδας, με όλα τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες-κοινότητες. Η γλωσσική επιλογή, λοιπόν, αποκαλύπτει κατά κάποιον τρόπο την ομάδα στην οποία έχουμε επιλέξει να ενταχθούμε. Μάλιστα, όσο πιο καθοριστική θεωρείται η γλώσσα για την εθνοτική ταυτότητα της ομάδας, τόσο μεγαλύτερο ρόλο διαδραματίζει για τη διατήρησή της<sup>45</sup>. Η Καραντζόλα επισημαίνει ότι οι λόγοι που οδηγούν στις προσπάθειες γλωσσικής τυποποίησης και στην κυριαρχία μίας και μοναδικής γλώσσας είναι πρωτίστως οικονομικοπολιτικοί και δευτερευόντως ιδεολογικοί. Ο ρόλος της *σάνταρ γλώσσας* (όπως συχνά αποκαλείται η εθνική, η επίσημη γλώσσα) είναι να ικανοποιήσει οικονομικές, υλικές και πνευματικές ανάγκες επικοινωνίας σε τομείς όπως τα γράμματα, οι τέχνες, η επιστήμη, η διοίκηση<sup>46</sup>. Παράλληλα

---

42. Βλ. Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *ό.π.*, σ. 199.

43. Βλ. Μ. Μακρή-Τσιλιπάκου, «Κρασί ημιαφρώδη και ψωμάκια πλήρης για να έχουμε υγιείς μαλλιά επειδή είναι δυσμενή χρονιά», στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 17ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, (532-546), Θεσσαλονίκη 1996, σ. 533· Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *ό.π.*, σ. 199.

44. Βλ. L.G. Andersson & P. Trudgill, *Bad Language*, εκδ. Blackwell Pub, Λονδίνο 1991, σ. 79· Ρ. Δελβερούδη, *ό.π.*, σ. 55.

45. Βλ. Ν. Κωστούλα-Μακράκη, *Γλώσσα και κοινωνία: βασικές έννοιες*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, σσ. 99-106.

46. Βλ. Ε. Καραντζόλα, *ό.π.*, σ. 84.

επιτελεί και συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες, αφού εξασφαλίζει τη συνοχή και τη διάρκεια της ομάδας που τη χρησιμοποιεί, προσδίδοντας στα μέλη της την ταυτότητα του κοινού γλωσσικού κώδικα. Την ίδια στιγμή όμως που ενώνει τα μέλη της γλωσσικής ομάδας, λειτουργεί ανασταλτικά για τον χαρακτήρα της. Κι αυτό γιατί καθορίζει ποιος θα έχει πρόσβαση στα πνευματικά επιτεύγματα, στην πολιτική ή την εξουσία και στιγματίζει από την άλλη μεριά εκείνους που, εξαιτίας του «φτωχού» γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου, αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και στις επιταγές του κοινού γλωσσικού κώδικα<sup>47</sup>.

Εξάλλου, όπως επισημαίνει και η Σκοπετέα, «το προϊόν εθνική γλώσσα, ενώ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως απολύτως φυσικό, αφού χρησιμοποιείται ως εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ ομοεθνών και ομαλοποίησης των γλωσσικών διαφορών μεταξύ των πληθυσμιακών ομάδων, εν τούτοις το γεγονός ότι ακριβώς είναι εθνική, αντιστρατεύεται την εργαλειακή της χρήση». Επισημαίνει δε ότι «η πλήρης ταύτιση έθνους-γλώσσας είναι ακόμη πιο περίπλοκο ζήτημα απ' όσο φαίνεται, αφού απαντά εκεί που έχουν τις ρίζες τους ο ίδιος ο εθνικισμός και η υλική του έκφραση»<sup>48</sup>. Η φιλοσοφική επινόηση της ιδέας της εθνικής γλώσσας, ως μέσου που λειτουργεί ενοποιητικά και συνεκτικά για τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, μετατράπηκε σε πολιτικό και εθνικιστικό εργαλείο για την καταπίεση και τη μαζοποίηση των λαών κατά τη διάρκεια των μεγάλων επαναστάσεων στην Ευρώπη του 19<sup>ου</sup> αιώνα<sup>49</sup>. Επομένως, η «κατασκευή» μιας γενικώς αποδεκτής κοινής γλώσσας, της νόρμας με άλλα λόγια, και η υποχρεωτική της εκμάθηση από τους πολίτες του έθνους-κράτους αποτελούν στοιχεία που όσο φυσικά και δεδομένα θεωρούνται πλέον παγκοσμίως, άλλο τόσο τίθενται υπό αμφισβήτηση.

## 1.2 Κριτήρια και επίπεδα ταξινόμησης του γλωσσικού λάθους

Για την ουσιαστική κατανόηση της φύσης των γλωσσικών λαθών και την ομαλή διαχείρισή τους προς όφελος πάντα του γλωσσικού συστήματος, είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός και η ταξινόμησή τους σε επίπεδα. Στο πλαίσιο αυτό, οι γλωσσολόγοι, οι μελετητές και οι ερευνητές που ασχολούνται με το γλωσσικό λάθος έχουν διατυπώσει κάποια κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία ομαδοποιούν και ταξινομούν τα γλωσσικά λάθη σε επίπεδα. Τα διάφορα κριτήρια που έχουν προταθεί κατά καιρούς εξαρτώνται καταρχήν από την οπτική γωνία του εκάστοτε ερευνητή, το αντικείμενο και φυσικά τον χαρακτήρα της έρευνάς του, ο οποίος καθορίζεται

47. Βλ. Ε. Καραντζόλα, *ό.π.*, σσ. 84-87.

48. Όπως αναφέρεται στο: Έ. Σκοπετέα, «Έθνος και γλώσσα», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σσ. 75-77.

49. Βλ. Ν. Κωστούλα-Μακράκη, *ό.π.*, σσ. 98-99.

από τον γλωσσολογικό τομέα στον οποίο εντάσσεται η μελέτη του. Έτσι, αναμένουμε μια έρευνα ψυχολογολογίας να εξετάζει τους βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στα γλωσσικά λάθη, σε αντίθεση με μια κοινωνιογλωσσική μελέτη που επικεντρώνεται στη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για τη σωστή χρήση του λόγου. Από την άλλη μεριά, μια έρευνα η οποία εντάσσεται στους κόλπους της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, ερευνά τα λάθη με βάση το γλωσσικό πεδίο του καθημερινού, δημόσιου λόγου στο οποίο εμφανίζονται. Στις ενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζονται τα πιο γνωστά και πιο συχνά απαντώμενα σε συναφείς έρευνες και μελέτες κριτήρια ταξινόμησης των γλωσσικών λαθών.

### 1.2.1 Το κριτήριο της αποδεκτότητας και της γραμματικότητας

Ο χαρακτηρισμός ενός αποκλίνοντα γλωσσικού τύπου ως λάθους αποτελεί αναμφισβήτητη ένα κρίσιμο εγχείρημα, αφού κάτι τέτοιο δε μπορεί να γίνει αβίαστα και χωρίς να ληφθούν υπόψη όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες. Θα μπορούσε καταρχήν κάποιος να τοποθετήσει τις γλωσσικές αποκλίσεις σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα με κριτήριο τον βαθμό απόκλισης από το ευρέως αποδεκτό, παρόμοια με αυτή που προτείνει ο Σετάτος. Υπάρχουν κατά τον ίδιο: α) γλωσσικά στοιχεία που απαγορεύονται και αποκλείονται από το σώμα της ελληνικής γλώσσας, επειδή προφανώς συγκρούονται με απαραβίαστους γραμματικούς, συντακτικούς ή λεξιλογικούς κανόνες, β) στο ενδιάμεσο του άξονα τύποι που γίνονται ορισμένως αποδεκτοί, ανάλογα με το αν πληρούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις που καθιστούν επιτρεπτή την υπόστασή τους και εφικτή την επικοινωνία και τέλος, γ) κάποιοι άλλοι γλωσσικοί τύποι που διακρίνονται από απόλυτη ελευθερία στην έκφρασή τους, αφού δεν προσκρούουν στο κοινό γλωσσικό αίσθημα<sup>50</sup>.

Στο σημείο αυτό υπεισέρχονται οι έννοιες της *αποδεκτότητας* (acceptability) και της *γραμματικότητας* (grammaticality), με τη βοήθεια των οποίων θα μπορούσε να γίνει πιο εύκολα η ταξινόμηση των αποκλίσεων σε καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες. Η έννοια της *γραμματικότητας* αναφέρεται στην τήρηση ή όχι των βασικών γραμματικών και συντακτικών κανόνων που διέπουν τη γλώσσα και υπόστασή της. Η γραμματικότητα, με άλλα λόγια, είναι εκείνη που καθορίζει το επίπεδο της γλωσσικής γνώσης και την επάρκεια στη χρήση της γλώσσας<sup>51</sup>. Όπως ρητά δηλώνουν οι Παπαδοπούλου και Τζιμώκας, ως *λάθη γραμματικότητας*

---

50. Βλ. Μ. Σετάτος, *ό.π.*, σ. 58.

51. Βλ. C. James, *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, εκδ. Longman, Λονδίνο 1998, σ. 65.

(grammatically errors) ορίζονται «εκείνα τα στοιχεία του λόγου που αναγνωρίζονται ως αποκλίσεις σε επίπεδο γλωσσικής μορφής, καθώς συνιστούν περιπτώσεις ευθείας παραβίασης συγκεκριμένων κανόνων ενός συγκεκριμένου γραμματικού συστήματος, και με συστηματικό χαρακτήρα, δηλαδή αποκλίσεις οι οποίες είναι δυνατόν να εντοπιστούν με ευκολία σε οποιοδήποτε κείμενο και είναι σε γενικές γραμμές αντικειμενικές, μη αμφισβητήσιμες και κατά συνέπεια μπορούν να διορθωθούν αυτόματα»<sup>52</sup>. Η έννοια της *αποδεκτότητας*, από την άλλη μεριά, αναφέρεται σύμφωνα με τον Σετάτο «στις πραγματώσεις της γλώσσας που είναι σωστά σχηματισμένες, γίνονται εύκολα κατανοητές και διαθέτουν φυσικότητα, έχουν δηλαδή συνήθως το χαρακτηριστικό της γραμματικότητας (όχι όμως και αντίστροφα), αν και η εξάρτηση από τις περιπτώσεις γλωσσικής επικοινωνίας επιτρέπει μικρότερες ή μεγαλύτερες αποκλίσεις από αυτήν»<sup>53</sup>.

Σύμφωνα με τον Chomsky, η αποδεκτότητα σχετίζεται κυρίως με τη *γλωσσική επιτέλεση* ή τη *γλωσσική πλήρωση*, αφού εξαρτάται από τις κοινωνικές συμβάσεις και τις επικοινωνιακές συνθήκες συγκεκριμένων πρακτικών περιστάσεων<sup>54</sup> και καθορίζεται κυρίως από τις εξωγλωσσικές γνώσεις του ομιλητή<sup>55</sup>. Από την άλλη μεριά, η γραμματικότητα αφορά τη *γλωσσική ικανότητα* του ομιλητή, την ικανότητα του δηλαδή να παράγει και να κατανοεί το σύνολο των ορθών γραμματικά προτάσεων μιας γλώσσας<sup>56</sup>. Ο Chomsky επισημαίνει ακόμη ότι η παραβίαση των γλωσσικών κανόνων μπορεί να είναι είτε λογική, είτε γραμματική. Πιο συγκεκριμένα, μια πρόταση η οποία έχει χαμηλό βαθμό γραμματικής δομής, αλλά είναι κατανοητή στον αναγνώστη ή τον ακροατή, γίνεται αποδεκτή. Από την άλλη μεριά, μια πρόταση η οποία είναι σύμφωνη με όλους τους γραμματικούς κανόνες δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή, αν παραβιάζει τους κανόνες της λογικής και καταργεί το νόημα<sup>57</sup>.

Ειδοποιό διαφορά μεταξύ της γραμματικότητας και της αποδεκτότητας φαίνεται πως αποτελούν η αντικειμενικότητα και η υποκειμενικότητα, που σχετίζονται με τον χαρακτήρα των δύο εννοιών. Για να χαρακτηριστεί, με άλλα λόγια, μια πρόταση ως αντιγραμματική, θα πρέπει να αντιπαραβαίνει κάποιον από τους γνωστούς και συγκεκριμένους κανόνες που έχουν τυποποιηθεί στα επίσημα εγχειρίδια. Συνεπώς, περιθώριο συμφωνίας ή διαφωνίας για το εάν

---

52. Όπως αναφέρεται στο: Δ. Παπαδοπούλου & Δ. Τζιμόκας, *ό.π.*, σ. 7.

53. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Σετάτος, *ό.π.*, σ. 57.

54. Βλ. C. James, *ό.π.*, σ. 65.

55. Βλ. Α. Τσαγγαλίδης, «Αποδεκτότητα (Acceptability)», *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=1](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=1), (τελευταία πρόσβαση 9/9/2020).

56. Βλ. Χ.Α. Παπαρίζος, *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1994, σσ. 83-84.

57. Βλ. Α. Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, σσ. 45-47.

ένα γλωσσικό στοιχείο θεωρηθεί γραμματικά ορθό ή εσφαλμένο δεν υπάρχει, αφού η απάντηση είναι μία και μοναδική (όσο είναι θεμιτό να μιλάμε για «μοναδικά» και «απόλυτα» όταν γίνεται λόγος για τη γλώσσα). Από την άλλη μεριά, η κρίση ενός τύπου ως αποδεκτού ή μη αποδεκτού ποικίλει, ανάλογα και με τη στάση του ομιλητή απέναντί του. Μια αυστηρή και άκαμπτη θέση απέναντι στον λόγο είναι φυσικό να διακρίνει περισσότερες πραγματώσεις της γλώσσας ως μη αποδεκτές. Αντιθέτως, η πληρέστερη γνώση της σφαιρικότητας της γλώσσας και των ποικιλιών της θα επέτρεπε μια πιο μετριοπαθή και ανεκτική στάση απέναντι στις διαφορετικές γλωσσικές εκφορές<sup>58</sup>.

Σύμφωνα λοιπόν με το κριτήριο της γραμματικότητας, εντοπίζονται αποκλίσεις της πρώτης και τρίτης κατηγορίας από την τριμερή κλίμακα του Σετάτου (δηλαδή τύποι που γίνονται απολύτως δεκτοί και εκείνοι που αποκλείονται από την άλλη μεριά), αφού εφαρμόζεται το αντικειμενικό κριτήριο της συμφωνίας ή ασυμφωνίας αντίστοιχα με τους ισχύοντες νόμους και κανόνες που διέπουν τη γλώσσα και τα φαινόμενά της. Με βάση την αποδεκτότητα, από την άλλη μεριά, εντοπίζονται αποκλίσεις της δεύτερης κατηγορίας, τύποι με άλλα λόγια που παραβαίνουν ελάχιστα το σύστημα της γλώσσας, δηλαδή δε συμφωνούν με τη νόρμα, έχουν περιορισμένη ή ιδιολεκτική έκταση ή δεν εμφανίζονται, ακόμη κι αν δεν τους απαγορεύει το γλωσσικό σύστημα<sup>59</sup>.

Με βάση το ίδιο κριτήριο, οι Burt και Kiparsky έχουν κάνει μια παρόμοια διάκριση των γλωσσικών λαθών σε *συνολικά* και *τοπικά*<sup>60</sup>. Το πρώτο είδος περιλαμβάνει γλωσσικά στοιχεία που αποκλείονται αυστηρά από το σώμα της γλώσσας αφού, παραβιάζοντας βασικούς κανόνες του γλωσσικού συστήματος, εμποδίζουν την επικοινωνία ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη του μηνύματος. Στην κατηγορία πάλι των τοπικών γλωσσικών λαθών υπάγονται γλωσσικές εκφορές οι οποίες, καίτοι λανθασμένες γραμματικά ή συντακτικά, ωστόσο δεν αποβάλλονται από τη στιγμή που δεν παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή της επικοινωνίας<sup>61</sup>. Συνεπώς, οι Burt και Kiparsky δεν περιορίζονται απλώς σε μια ακόμη ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών βάσει της συμφωνίας με τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Με

---

58. Βλ. Μ. Σετάτος, *ό.π.*, σσ. 60-62.

59. Βλ. Μ. Σετάτος, *ό.π.*, σ. 57.

60. Βλ. D.R. Ferris, *Treatment of error in second language student writing*, εκδ. The University of Michigan Press, Άνν Άρμπορ 2002, σ. 22.

61. Βλ. H.C. Dulay, M.K. Burt & S.D. Krashen, *Language Two*, εκδ. Oxford University Press, Ν. Υόρκη 1982, σ. 189· V. Erdogan, «Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching», *Mercin University Journal of the Faculty of Education*, 1 (2005) 261-270, σ. 268.

τον διαχωρισμό που κάνουν, επισημαίνουν την ευθύνη που φέρουν τα λάθη στην επιτυχή πραγμάτωση μιας επικοινωνιακής περίπτωσης.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Corder κάνει λόγο για *φανερά λάθη* ή αλλιώς για λάθη που σχετίζονται με την *παραβίαση του κώδικα*, δηλαδή όσα απορρίπτονται τόσο βάσει γραμματικότητας, όσο και αποδεκτότητας και ανήκουν στην ίδια κατηγορία με τα συνολικά λάθη των Burt και Kiparsky. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα *συγκεκριμένα λάθη*, δηλαδή όσα σχετίζονται με τη *χρήση του κώδικα*, και αντιστοιχούν κατά κάποιο τρόπο στα τοπικά λάθη<sup>62</sup>.

### 1.2.2 Το κριτήριο της συστηματικότητας

Αφού λοιπόν ένας γλωσσικός τύπος χαρακτηριστεί ως αποδεκτός ή μη αποδεκτός και γραμματικός ή αντιγραμματικός αντίστοιχα (σύμφωνα με τα κριτήρια της αποδεκτότητας και της γραμματικότητας), κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί στη συνέχεια ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται στη γλωσσική εφαρμογή, εάν δηλαδή το γλωσσικό λάθος εμφανίζεται συστηματικά ή όχι. Αξίζει να σημειωθεί ότι το κριτήριο αυτό είναι αναγκαίο να εφαρμόζεται, αφού έτσι καθορίζεται και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται διδακτικά ο αποκλίνων γλωσσικός τύπος<sup>63</sup>.

Κοινή συνισταμένη των ταξινομήσεων που έχουν διατυπωθεί από τους ερευνητές για το κριτήριο αυτό είναι τα δύο είδη γλωσσικών λαθών στα οποία καταλήγουν: τα *συστηματικά λάθη* (errors) και τα *μη συστηματικά* ή *τυχαία λάθη* (mistakes)<sup>64</sup>. Σύμφωνα με τον Corder, τα συστηματικά λάθη οφείλονται σε ελλιπή κατανόηση ή παντελή άγνοια ενός γλωσσικού κανόνα και αποτελούν ένδειξη μειωμένης γλωσσικής ικανότητας. Από την άλλη μεριά, τα μη συστηματικά, τα τυχαία λάθη, οφείλονται σε αστάθμητους παράγοντες που προκύπτουν κατά τη γλωσσική πραγμάτωση, όπως από άγχος ή κούραση αυτού που υποπίπτει στο σφάλμα και δεν αποτυπώνουν τόσο την άγνοια κάποιου γλωσσικού κανόνα, όσο τη λανθασμένη εφαρμογή – κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες – ενός ήδη κερτημένου και γνωστού κανόνα<sup>65</sup>.

---

62. Βλ. S.P. Corder, *Introducing Applied Linguistics*, εκδ. Penguin Books, Λονδίνο 1973, σσ. 256-261.

63. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη 2016, σ. 14.

64. Βλ. S.P. Corder, *ό.π.*, σσ. 256-261.

65. Βλ. S.P. Corder, *ό.π.*, σσ. 256-261· R. Ellis, *The study of second language acquisition*, εκδ. Oxford University Press, Οξφόρδη 1994, σ. 51.

Ειδοποιό διαφορά μεταξύ των συστηματικών και των μη συστηματικών λαθών φαίνεται πως αποτελεί η διαχείριση και η διδακτική τους αντιμετώπιση. Η παραγωγή συστηματικών λαθών μπορεί να θεωρηθεί φαινόμενο σύμφυτο με τη γλωσσική δραστηριότητα. Ιδίως στην περίπτωση που το ίδιο λάθος γίνεται επανειλημμένα από τον ομιλητή ή τον γράψαντα λόγω ελλιπούς κατανόησης του αντίστοιχου κανόνα, ενδέχεται να υπολανθάνει κάποια διαταραχή σε γνωστικές ή ψυχοκινητικές διεργασίες. Γι' αυτό και σε αυτήν την περίπτωση, κρίνεται απαραίτητη η διδακτική παρέμβαση από κάποιο τρίτο πρόσωπο που γνωρίζει, κατέχει και έχει κατανοήσει πλήρως τον γλωσσικό κανόνα, προκειμένου να αποκατασταθεί η σωστή γλωσσική εκφορά. Από την άλλη μεριά, ένα μη συστηματικό και τυχαίο λάθος, που αποτελεί συνήθως γλωσσική παραδρομή, μπορεί να διορθωθεί απευθείας από τον ομιλητή που γνωρίζει τον κανόνα και απλώς υπέπεσε στο γλωσσικό λάθος, λόγω κάποιου αστάθμητου και απρόβλεπτου παράγοντα<sup>66</sup>.

Στην παραπάνω ειδοποιό διαφορά μεταξύ των συστηματικών και των μη συστηματικών λαθών, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο διορθώνονται, βασίζεται ο διαχωρισμός των γλωσσικών λαθών από τον James. Ο ίδιος κατατάσσει τα γλωσσικά λάθη με βάση τη συμβατική διάκριση σε συστηματικά και μη συστηματικά, προσθέτοντας όμως ένα ακόμη είδος<sup>67</sup>. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσει τα *ολισθήματα* (*slipes/lapses*), τα οποία διορθώνονται απευθείας από τον ομιλητή/γράψαντα. Πρόκειται για την τακτική της αυτοδιόρθωσης, η οποία γενικά θεωρείται προτιμότερη έναντι της ετεροδιόρθωσης<sup>68</sup>. Η αυτοδιόρθωση μπορεί να επιτελεστεί αμέσως μετά την εκφορά του λάθους μέσα στην ίδια πρόταση ή σε κάποια από τις επόμενες προτάσεις (σε περίπτωση που έχει μεσολαβήσει άλλος ομιλητής/ομιλήτρια) και φυσικά απαιτεί τη γνώση του σωστού τύπου<sup>69</sup>.

Στο δεύτερο επίπεδο της ταξινόμησης του James περιλαμβάνονται τα *σφάλματα* (*mistakes*), τα οποία διορθώνονται από τον ίδιο τον χρήστη ύστερα από νύξη, υπόδειξη ή βοήθεια που του παρέχεται από κάποιον άλλον ομιλητή που παρατήρησε το λάθος<sup>70</sup>. Σε αυτήν την περίπτωση, συναντούμε την τακτική της ετεροδιόρθωσης, η οποία μπορεί να εκδηλώνεται σε δύο περιπτώσεις: α) είτε όταν η διόρθωση αφορά λάθη παραγωγής λόγου (γραμματικής/συντακτικού), β) είτε όταν η χρήση της αφορά τη διόρθωση διεπιδραστικών

---

66. Βλ. S. Auroux, *La raison, le langage et les normes*, εκδ. Presses Universitaires de France, Γαλλία 1998, σσ. 241-244.

67. Βλ. C. James, *ό.π.*, σσ. 83-84.

68. Βλ. E. Shegloff, G. Jefferson & H. Sacks, «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation», *Language*, 53 (1977) 361-382, σσ. 375-377.

69. Βλ. Μ. Μακρή-Τσιλιπάκου, *ό.π.*, σσ. 534-535.

70. Βλ. C. James, *ό.π.*, σσ. 83-84.

λαθών, για παράδειγμα όταν γίνεται αναφορά σε λάθος πρόσωπο. Στην πρώτη περίπτωση, η ετεροδιόρθωση είναι κοινωνικά λιγότερο επιθυμητή συγκριτικά με την αυτοδιόρθωση, αφού συνιστά έναν τρόπο εντοπισμού και ελέγχου της ανεπαρκούς εκμάθησης. Ωστόσο, χρησιμοποιείται ευρύτατα και συχνότατα σε διάφορες κοινωνικές πρακτικές, κυρίως σε συζητήσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, κατά τις οποίες οι πρώτοι κατέχουν και χειρίζονται το γλωσσικό σύστημα με μεγαλύτερη άνεση και ευχέρεια απ' ό,τι τα παιδιά<sup>71</sup>. Στη δεύτερη περίπτωση, η ετεροδιόρθωση όχι μόνο κρίνεται ανεπιθύμητη, αλλά θεωρείται απαραίτητη, αφού λειτουργεί ως μηχανισμός που εξασφαλίζει τη συνοχή και τη συνέχεια μιας συζήτησης και, εν γένει, την επιτυχία μιας επικοινωνιακής περιστάσης<sup>72</sup>.

Στην τελευταία κατηγορία της τριμερούς ταξινόμησης του James εντάσσονται τα λάθη (errors) τα οποία, ακόμη κι αν υπάρξει υπαινιγμός λάθους ή υπόδειξη διόρθωσης από κάποιον άλλον ομιλητή, ο χρήστης αδυνατεί να προβεί σε διόρθωση και σε αποκατάσταση του ορθού τύπου. Σε αυτήν την περίπτωση, απαιτείται περαιτέρω διδακτική παρέμβαση για την προσφορά νέας γνώσης ή για την τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας<sup>73</sup>.

### **1.2.3 Το κριτήριο του μηχανισμού και της αιτίας παραγωγής των γλωσσικών λαθών**

Ένα ακόμη κριτήριο που έχει προταθεί από αρκετούς ερευνητές στα πλαίσια ανάλυσης των γλωσσικών λαθών αφορά τους μηχανισμούς και τις αιτίες για τις παράγονται τα γλωσσικά λάθη. Για να μπορέσει κανείς να αξιολογήσει την ταυτότητα ενός αποκλίνοντα γλωσσικού τύπου και να τον εντάξει στην κατηγορία της γλωσσικής αλλαγής ή του γλωσσικού λάθους, οφείλει πρώτα να εξετάσει τον μηχανισμό που κινητοποίησε την παραγωγή του συγκεκριμένου τύπου. Η ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών με βάση την αιτία/μηχανισμό είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε τη ρίζα από την οποία έχει προκύψει ένας αποκλίνων γλωσσικός τύπος και, κατ' επέκταση, για να προβούμε στην ανάλογη διδακτική αντιμετώπιση.

---

71. Βλ. E. Shegloff, G. Jefferson & H. Sacks, *ό.π.*, σ. 381.

72. Βλ. G. Jefferson, «On exposed and embedded correction in conversation», στο: G. Button & J.R.E. Lee (επιμ.), *Talk and Social Organisation*, εκδ. Multilingual Matters, Κλέβεντον 1987, σσ. 86-100.

73. Βλ. C. James, *ό.π.*, σσ. 83-84.



### 1.2.3.1 Οι μηχανισμοί παραγωγής των γλωσσικών λαθών

Οι βασικότεροι μηχανισμοί παραγωγής των γλωσσικών λαθών σχετίζονται άμεσα με τις «ιδιαιτερότητες» της ίδιας της γλώσσας<sup>74</sup>. Η διαχρονικότητα που χαρακτηρίζει την Ελληνική συνιστά «δύναμη» για τον χαρακτήρα της και ταυτόχρονα «αδυναμία» για όσους τη μιλούν και τη γράφουν. Οι δυσκολίες στην ορθή χρήση της ελληνικής γλώσσας αποτελούν πρόκληση για τους φυσικούς ομιλητές, των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η Ελληνική, και εμπόδιο για εκείνους που τη μαθαίνουν ως δεύτερη/ξένη γλώσσα<sup>75</sup>. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι ιδιομορφίες της Ελληνικής γίνονται αιτία εμφάνισης λαθών στον λόγο του ομιλητή, ανεξαρτήτως της γλωσσικής του ικανότητας. Όσον αφορά λοιπόν στην ταξινόμηση των γλωσσικών λαθών με βάση το κριτήριο του μηχανισμού, ένας από τους πιο γνωστούς διαχωρισμούς είναι αυτός των Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου, σύμφωνα με τους οποίους τα γλωσσικά λάθη διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα τους μηχανισμούς από τους οποίους προκύπτουν: τα λάθη *αναλογίας*, τα λάθη *ενίσχυσης* και τα λάθη *παρετυμολογίας*.

Α) Ως *αναλογία* ορίζεται «το φαινόμενο κατά το οποίο ένα στοιχείο της γλώσσας τροποποιείται με βάση γλωσσικά σχήματα που προϋπάρχουν σε αυτή»<sup>76</sup>. Με δεδομένο το φαινόμενο του εσωτερικού δανεισμού της ελληνικής γλώσσας και το γεγονός ότι πολλές λόγιες λέξεις ή εκφράσεις έχουν ενσωματωθεί στο σώμα της Ελληνικής, συχνά οι ομιλητές προσπαθούν ανεπιτυχώς και εσφαλμένα να τις εντάξουν στη νεοελληνική ομιλία ή γραφή. Οι περισσότεροι, χωρίς να γνωρίζουν τις συγκυρίες και τους παράγοντες που συνέβαλαν στη σημερινή μορφή της γλώσσας, επιχειρούν να προσαρμόσουν τους λόγιους και αρχαιοπρεπείς τύπους στους κανόνες παραγωγής, κλίσης και σύνταξης της νεοελληνικής γλώσσας, κατ' αναλογία με τους μεταγενέστερους τύπους. Τα γλωσσικά λάθη λοιπόν που παράγονται από τον μηχανισμό της αναλογίας δεν οφείλονται κατ' ουσία σε άγνοια της συγχρονικής διάστασης της γλώσσας και των κανόνων της, όσο σε άγνοια του διαχρονικού χαρακτήρα της, αφού αποτελούν περισσότερο μια προσπάθεια συγκερασμού του παλιού με το νέο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα γλωσσικών λαθών αυτής της κατηγορίας σε μορφολογικό επίπεδο αποτελούν κάποιες κατηγορίες επιθέτων, των οποίων η προέλευση αλλά και η κλίση έχει άμεση σχέση με τα αρχαία ελληνικά, γεγονός που λειτουργεί σαν τροχοπέδη για την ομαλή και τη σωστή χρήση τους στα νέα ελληνικά. Ιδιαίτερη κατηγορία επιθέτων αποτελούν τα τριγενή και δικατάληκτα

---

74. Βλ. Β. Μαρμούτα, «Τα συχνότερα λάθη στη χρήση της ελληνικής γλώσσας: μια διδακτική προσέγγιση», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 2018, σσ. 15-18.

75. Βλ. Β. Μαρμούτα, *ό.π.*, σσ. 18-22.

76. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *ό.π.*, σ. 200.

επίθετα με καταλήξεις *-ης, -ης, -ες*, που διαθέτουν κοινούς τύπους για το αρσενικό και το θηλυκό και ξεχωριστές καταλήξεις για το ουδέτερο. Τα επίθετα αυτά σχηματίζουν τη γενική ενικού σε όλα τα γένη με την κατάληξη *-ους* κι όχι *-η*. Ωστόσο, αυτό που φαίνεται τελικά να χρησιμοποιείται πιο συχνά είναι ο λανθασμένος τύπος, παρά ο σωστός [π.χ. *του αληθή* (αντί *του αληθούς*), *του σαφή* (αντί *του σαφούς*), *του ανιδιοτελή* (αντί *του ανιδιοτελούς*), *του ατυχή* (αντί *του ατυχούς*), *του αυτάρκη* (αντί *του αυτάρκους*), *του αυθάδη* (αντί *του αυθάδους*), *του δηλητηριώδη* (αντί *του δηλητηριώδους*), *του ευσεβή* (αντί *του ευσεβούς*) κ.ο.κ.]<sup>77</sup>. Εκτός όμως από τη γενική ενικού, λανθασμένα χρησιμοποιείται εξίσου συχνά και η ονομαστική ενικού, αφού απαντάται ο άσιγμος τύπος καθ' ομοίωση προς την αιτιατική ενικού [λ.χ. *υπάρχει πλήρη άγνοια/παντελή αδιαφορία* (αντί *υπάρχει πλήρης άγνοια/παντελής αδιαφορία*), *επίκειται διεθνή κρίση* (αντί *επίκειται διεθνής κρίση*)]<sup>78</sup>.

Β) Ο δεύτερος μηχανισμός παραγωγής γλωσσικών λαθών διαθέτει κοινωνιογλωσσικό χαρακτήρα, αφού αυτή τη φορά το λάθος δεν προκύπτει από την ανάγκη του εκάστοτε ομιλητή να προσαρμόσει παλιότερους τύπους στα νέα δεδομένα της ελληνικής γλώσσας, αλλά να προσαρμοστεί ο ίδιος στις συνθήκες και τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης. Οι ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, στην προσπάθειά τους να διαφοροποιήσουν το ύφος τους και να δώσουν έμφαση στο περιεχόμενο μιας λέξης ή έκφρασης, συχνά οδηγούνται σε πλεοναστικά λάθη. Πρόκειται για τον μηχανισμό της *ενίσχυσης* (reinforcement), ο οποίος εμφανίζεται κυρίως στον προφορικό λόγο με την προσθήκη μορφημάτων ή και ολόκληρων λέξεων<sup>79</sup>. Λάθη που σχηματίζονται εξαιτίας του μηχανισμού της ενίσχυσης παρατηρούνται ως επί το πλείστον στο μορφολογικό και το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα λάθη στον σχηματισμό των παραθετικών των επιθέτων. Συγκεκριμένα, αυτό που παρατηρείται συνήθως είναι η χρήση και των δύο τύπων του συγκριτικού βαθμού, με αποτέλεσμα τη δημιουργία πλεονασμού. Πολύ συχνά συναντούμε τους πλεοναστικούς τύπους *πιο συνεπέστερος, πιο καλύτερος, πιο ακριβέστερος* κ.λπ. Παρόμοια πλεοναστικά λάθη είναι αυτά που παρατηρούνται και στον σημασιολογικό άξονα της γλώσσας. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις γλωσσικών υπερβολών σε σημασιολογικό επίπεδο αποτελούν οι εξής: *εξ ανέκαθεν/απ' ανέκαθεν* (αντί *ανέκαθεν*), *άρα λοιπόν* (αντί *άρα*),

---

77. Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι, με βάση το τρέχον εγχειρίδιο γραμματικής Ε΄-Στ΄ δημοτικού, συχνά στον καθημερινό λόγο η γενική ενικού του αρσενικού σχηματίζεται με την κατάληξη *-η* αντί της κατάληξης *-ους*. Βλ. Ε. Φιλιππάκη-Warburton, Μ. Γεωργιαφέντης, Γ. Κοτζόγλου & Μ. Λουκά, *Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού*, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2020, σ. 104.

78. Βλ. Β. Μαρμούτα, *ό.π.*, σ. 98.

79. Βλ. Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *ό.π.*, σ. 201.

εισέρχεται μέσα ή εντάσσεται μέσα (αντί εισέρχεται ή εντάσσεται, χωρίς την πρόθεση), μέσα στο πλαίσιο (αντί στο πλαίσιο), πλησιάζω κοντά (αντί πλησιάζω), περιστρέφεται γύρω από (αντί στρέφεται γύρω από ή περιστρέφεται, χωρίς την πρόθεση), προηγήθηκε πριν (αντί έγινε πριν ή προηγήθηκε, χωρίς τη συνοδεία του επιρρήματος), ακολούθησε μετά (αντί έγινε μετά ή ακολούθησε, χωρίς να συνοδεύεται από το επίρρημα)<sup>80</sup>. Παρόμοια με τον μηχανισμό της ενίσχυσης είναι και η τάση υπερδιόρθωσης, αφού κι εδώ εμπλέκεται το προσωπικό ύφος του ομιλητή. Λάθη τέτοιας μορφής αποτελούν εσφαλμένες εκφορές των ομιλητών στην προσπάθειά τους να διανθίσουν τον λόγο τους και να τον παρουσιάσουν πιο «λόγιο», σύμφωνα με τα πρότυπα και τις επιταγές της επίσημης γλώσσας, την οποία χρησιμοποιούν με επάρκεια τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Αρκετά συχνά, τέτοιου είδους λάθη προκαλούνται και από τον φόβο του ομιλητή να χρησιμοποιήσει στον λόγο του λέξεις και φράσεις, με τις οποίες δεν είναι αρκετά εξοικειωμένος<sup>81</sup>.

Γ) Ως τρίτο μηχανισμό υπεύθυνο για την παραγωγή γλωσσικών λαθών – ιδίως σε λεξιλογικό επίπεδο – οι γλωσσολόγοι θεωρούν την *παρετυμολογία* ή τη *λαϊκή ετυμολογία* (folk etymology)<sup>82</sup>. Από την ίδια την έννοια της παρετυμολογίας, γίνεται εμφανές ότι σε τέτοιου είδους γλωσσικά ολισθήματα υποπίπτουν οι ομιλητές, όταν επιχειρούν να μεταχειριστούν στον λόγο τους λέξεις ή φράσεις των οποίων η προέλευση είναι για τους ίδιους άγνωστη, με αποτέλεσμα να τις ετυμολογούν εσφαλμένα με βάση πιο γνώριμες, πιο οικείες για τους ίδιους γλωσσικές μορφές<sup>83</sup>. Και στην περίπτωση αυτή, τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στον προφορικό λόγο, αφού σχετίζονται κυρίως με τη φωνολογική απόδοση των λέξεων. Μολαταύτα, ενώ πολλά από τα λάθη αυτά συχνά διορθώνονται, εν τέλει εξακολουθούν να εμφανίζονται, καθώς αρχίζουν να παγιώνονται στην προφορική γλώσσα. Λάθη στη φωνολογική απόδοση εντοπίζονται σε αρκετά μέρη του λόγου, όπως σε ουσιαστικά, [*αγορονομία* (αντί *αγορανομία*), *αγοροπωλησία* (αντί *αγοραπωλησία*), *αμάγαμα* (αντί *αμάλαμα*)], σε επίθετα [*ακατανόμαστος* (αντί *ακατονόμαστος*), *αντικατάστατος* (αντί *αναντικατάστατος*)], *γενεολογικός* (αντί *γενεαλογικός*)], ακόμη και σε ρήματα [*επί παραδείγματι ανεξαρτοποιούμαι* (αντί *ανεξαρτητοποιούμαι*), *ελλογχεύω* (αντί *ελλοχεύω*)]<sup>84</sup>.

---

80. Βλ. Β. Μαρμούτα, *ό.π.*, σσ. 125-126.

81. Βλ. W. Labov, *Sociolinguistic Patterns*, εκδ. University of Pennsylvania Press, Φιλαδέλφεια 1972, σσ. 122-142· Α.-Φ. Χριστίδης, «Πώς η θεμιτή διαφωνία έγινε αθέμιτη κινδυνολογία», *Φιλολόγος*, 47 (1987) 35-42, σσ. 35-36.

82. Βλ. J. Aitchison, *Γιατί αλλάζει η γλώσσα: Πρόσδος ή παρακμή;*, μτφρ. Ν. Βέργης, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2006, σσ. 294-298.

83. Βλ. Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *ό.π.*, σ. 201.

84. Βλ. Β. Μαρμούτα, *ό.π.*, σσ. 86-88.

### 1.2.3.2 Τα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών

Παράλληλα με τους μηχανισμούς παραγωγής των γλωσσικών λαθών, η σχετική θεωρία και έρευνα προτείνει και κάποια αίτια, με βάση τα οποία μπορούμε επίσης να κατηγοριοποιήσουμε τα γλωσσικά λάθη σε είδη. Τα αίτια αυτά σχετίζονται κυρίως με βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, καθώς και με ερεθίσματα από το κοινωνικό περιβάλλον του ομιλητή.

Α) Ενδιαφέρουσα είναι, καταρχήν, η κατηγορία των γλωσσικών λαθών που ανήκουν στον τομέα της *ψυχογλωσσολογίας* και τα οποία προκαλούνται από κάποιες συγκεκριμένες παθολογικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα από κούραση, πυρετό, μέθη, αφασία, λιποθυμία. Ως ψυχολογικοί παράγοντες που ευθύνονται για λάθη στη χρήση της γλώσσας θεωρούνται έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, με χαρακτηριστικές τις περιπτώσεις του άγχους, της αμηχανίας, του φόβου, της οργής, της έλλειψης προσοχής και μνήμης, που προκαλούν τα γνωστά και συχνότατα στον προφορικό λόγο «σαρδάμ»<sup>85</sup>.

Β) Σε επίπεδο *διαλεκτολογίας*, καθοριστικός κρίνεται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα ο παράγοντας των γλωσσικών ποικιλιών. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι ομιλητές κάποιας γεωγραφικής διαλέκτου ή κοινωνιολέκτου, στην προσπάθειά τους να γεφυρώσουν την απόσταση μεταξύ της κοινής γλώσσας (της νόρμας) και της γλωσσικής ποικιλίας που οι ίδιοι χρησιμοποιούν, υποπίπτουν σε γλωσσικά λάθη. Και αυτό, γιατί είτε θα χρησιμοποιήσουν λανθασμένα γλωσσικούς τύπους της κοινής, έχοντας στο μυαλό τους αντίστοιχους τύπους της διαλέκτου τους, είτε θα χρησιμοποιήσουν αυτούσιες φράσεις από τη διάλεκτο, οι οποίες όμως προσκρούουν στο κοινό γλωσσικό αίσθημα<sup>86</sup>.

Γ) Σε επίπεδο *κοινωνιογλωσσολογίας* περιλαμβάνονται λάθη που καθορίζονται από το περιβάλλον του ομιλητή και τα ερεθίσματα που αυτό προσφέρει για την εκφορά σωστού λόγου και σύμφωνου με τους κανόνες της ελληνικής γλώσσας. Ιδιαίτερα σημαντικός αποδεικνύεται, καταρχήν, ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην εκμάθηση και τη σωστή χρήση της γλώσσας. Καθίσταται απόλυτα σαφές ότι ένα «φτωχό» σε ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον, σε συνδυασμό με την ελλιπή μάθηση και εξάσκηση στη χρήση της κοινής γλώσσας από το σχολείο, συνθέτουν ένα δυσοίωνα μέλλον για την ορθή χρήση της γλώσσας. Φυσικά, δεν θα μπορούσε κανείς να παραλείψει να αναφερθεί στη δύναμη των προτύπων και

---

85. Βλ. Μ. Σετάτος, *ό.π.*, σσ. 58-59· Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, «Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος όπου: Τα λάθη του “σήμερα” κανόνα του “αύριο”»;», σ. 9.

86. Βλ. Μ. Σετάτος, *ό.π.*, σ. 59· Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, «Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος όπου: Τα λάθη του “σήμερα” κανόνα του “αύριο”»;», σσ. 8-9.

την ευθύνη που φέρουν στην αναπαραγωγή των γλωσσικών λαθών και την παγίωσή τους ως σωστών<sup>87</sup>. Όποιος θέλει να γνωρίσει το γλωσσικό ιδίωμα μιας εποχής, δεν έχει παρά να ανατρέξει στη σφαίρα του δημόσιου λόγου. Ο δημόσιος λόγος που αναπαράγεται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης αλλά και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι συχνά τόσο λανθασμένος, ώστε γίνεται παροιμιώδης. Ακούμε συχνά τους εκφωνητές και τα πρόσωπα που συζητούν να υποπίπτουν σε αδικαιολόγητα γλωσσικά λάθη που δεν οφείλονται στην «προχειρότητα» του προφορικού λόγου, αλλά σε άγνοια των κανόνων της γλώσσας. Και τα λάθη αυτά επαναλαμβάνουν με τη σειρά τους ακροατές και θεατές οι οποίοι δε διαθέτουν την απαραίτητη γλωσσική καλλιέργεια, ούτε αναπτυγμένο γλωσσικό κριτήριο. Έτσι, τα λάθη περνούν στην καθομιλουμένη και, με την επανάληψη, ενδέχεται η χρήση τους να παγιωθεί και η ορθή έκφραση να ξεχαστεί, αφού τη θέση της έχει πάρει η λανθασμένη<sup>88</sup>.

#### **1.2.4 Το κριτήριο του πεδίου εμφάνισης των γλωσσικών λαθών**

Αφού ένας αποκλίνων γλωσσικός τύπος κριθεί ως αποδεκτός ή μη αποδεκτός και στη συνέχεια κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με το βαθμό συστηματικότητας και τον μηχανισμό/αιτία από όπου προέκυψε, σειρά έχει η ταξινόμησή του σε κατηγορίες ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο εμφανίζεται. Το κριτήριο αυτό χαρακτηρίζεται από τη μεγαλύτερη ποικιλία ταξινομήσεων, ανάλογα με τους σκοπούς και το αντικείμενο έρευνας κάθε ερευνητή-μελετητή. Κάποιες ταξινομήσεις περιορίζονται στη διάκριση σε λάθη του προφορικού και σε λάθη του γραπτού λόγου, άλλες εμβαθύνουν στο γλωσσικό πεδίο που εμφανίζονται τα λάθη (φωνολογικό, μορφολογικό, λεξιλογικό, συντακτικό, σημασιολογικό) και άλλες, τέλος, λειτουργούν συνδυαστικά περιλαμβάνοντας το είδος του λόγου (προφορικός ή γραπτός), αλλά και το επίπεδο εμφάνισης των λαθών.

Οι Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου ταξινομούν καταρχήν τα γλωσσικά λάθη ως προς τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας σε *φωνητικά/φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά και λεξιλογικά*. Δευτερευόντως, κατατάσσουν τα λάθη σε αυτά που εμφανίζονται συχνότερα στον προφορικό λόγο και αυτά που συναντούμε αποκλειστικά στον γραπτό λόγο. Ως *λάθη του προφορικού λόγου* θεωρούν τα λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας μας και στα οποία εμπλέκονται και κοινωνιογλωσσικοί παράγοντες, όπως «η άγνοια ανάμειξη στοιχείων ενός γένους/είδους με ένα άλλο (π.χ. αφήγηση-επιχειρηματολογία),

---

87. Βλ. Μ. Σετάτος, *ό.π.*, σ. 58.

88. Βλ. Μ. Σαββίδης, «Η γλώσσα στα ΜΜΕ και τη διαφήμιση», στο: Μ.Ζ. Κοπιδάκης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 42015, σ. 343.

η ανάμειξη διαφόρων επιπέδων ύφους (λαϊκός λόγος σε επιστημονικό κείμενο), η παραβίαση των κανόνων γλωσσικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα (η χρήση ενικού π.χ. όταν απευθυνόμαστε σε ανώτερο περιβάλλον εργασίας)<sup>89</sup>. Στα λάθη του γραπτού λόγου εντάσσουν τα ορθογραφικά, τα οποία ως επί το πλείστον είναι αποτέλεσμα ελλιπούς εκμάθησης και κατανόησης των κανόνων της ιστορικής ορθογραφίας. Άλλοτε όμως τα λάθη του γραπτού λόγου οφείλονται σε γενίκευση των χαρακτηριστικών του προφορικού λόγου στον γραπτό. Με άλλα λόγια, δεν είναι λίγες οι φορές που οι χρήστες της γλώσσας γράφουν όπως μιλούν, «διαπράττοντας» λάθη όπως η έλλειψη σημείων στίξης, η απουσία υποτακτικής σύνδεσης, η απουσία συνοχής και συνεκτικότητας σε κειμενικά είδη<sup>90</sup>.

Χωρίς να κατονομάζει συγκεκριμένα τα επίπεδα της γλώσσας που σχετίζονται με τα γλωσσικά λάθη, ο Μήτσης αναφέρεται στα λάθη περιεχομένου και λάθη μορφής. Κάνοντας λόγο για λάθη περιεχομένου, εννοεί τα λάθη που καθιστούν ένα τμήμα λόγου μη αποδεκτό, αφού κρίνεται λανθασμένο ως προς το νοηματικό περιεχόμενο και τη σημασία του. Με άλλα λόγια, στην κατηγορία αυτή υπάγονται τα σημασιολογικά λάθη. Ως λάθη μορφής, από την άλλη μεριά, θεωρεί τους τύπους που ενδεχομένως δεν επηρεάζουν νοηματικά την υπόσταση μιας πρότασης ή περιόδου λόγου, παραβιάζουν όμως βασικούς γραμματικούς ή συντακτικούς κανόνες και, επομένως, η πρόταση ή η περίοδος δε μπορεί να γίνει αποδεκτή. Δεν πρόκειται, επί της ουσίας, για άλλα είδη λαθών από τα ορθογραφικά, τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη, τα οποία αποτελούν και τα πιο συχνά λάθη που παρατηρούνται τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο<sup>91</sup>.

Στο πλαίσιο του ίδιου κριτηρίου, ενδιαφέρουσα είναι και η τοποθέτηση του Ξυδόπουλου, η οποία κατά κάποιο τρόπο συνδυάζει το κριτήριο του μηχανισμού παραγωγής γλωσσικών λαθών με το επίπεδο της γλώσσας στο οποίο εμφανίζονται τα λάθη. Ο ίδιος δέχεται καταρχήν ότι κάθε λεξικό στοιχείο (δηλαδή κάθε λέξη όπως απαντάται στο λεξικό) αποτελεί μια αυτόνομη μονάδα που συνοδεύεται από ένα σύνολο πληροφοριών, οι οποίες σχετίζονται με τη γραφική του αναπαράσταση (δηλαδή την ορθογραφία του), την προφορά του, τον σχηματισμό διάφορων τύπων ή λέξεων (παράγωγων ή σύνθετων) και τη σημασιολογική του απόδοση. Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο, τα γλωσσικά λάθη προκαλούνται από τους εγγενείς μηχανισμούς που διέπουν τις διάφορες διαστάσεις των λεξικών στοιχείων. Υπό το πρίσμα

---

89. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *ό.π.*, σσ. 200-201.

90. Βλ. Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *ό.π.*, σσ. 201-202.

91. Βλ. Ν.Σπ. Μήτσης, «Το γλωσσικό λάθος και η δημιουργική εκμετάλλευσή του στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας», στο: *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, (212-215), Πάτρα 2002, σσ. 212-215.

αυτό, διακρίνει τους *φωνολογικούς μηχανισμούς* (στους οποίους αποδίδονται οι αποκλίσεις στην προφορά των λέξεων), τους *μορφολογικούς μηχανισμούς* (δηλαδή τους μηχανισμούς που σχετίζονται με αποκλίσεις στην παραγωγή, τη σύνθεση ή την κλίση λόγιων λέξεων), τους *λεξικοσημασιολογικούς μηχανισμούς* (όσον αφορά στη σημασιολογική και λεξιλογική διαχείριση κυρίως των λόγιων λέξεων και εκφράσεων) και τέλος τους *ορθογραφικούς μηχανισμούς* (όσον αφορά στην ορθογραφική αποτύπωση της λέξης)<sup>92</sup>.

Σύμφωνα, τέλος, με την Yang, τα γλωσσικά λάθη ταξινομούνται σε τρία επίπεδα: στα *λάθη περιεχόμενου*, τα *λάθη κειμένου* και τα *λάθη λόγου*. Λάθη ως προς το περιεχόμενο είναι τα λάθη προφοράς (στίξης, τονισμού) και τα ορθογραφικά λάθη. Ως λάθη κειμένου θεωρούνται τα γραμματικά, τα συντακτικά, τα λεξιλογικά και τα σημασιολογικά λάθη και τέλος στα λάθη λόγου ανήκουν όσα αφορούν την έκφραση και τη διατύπωση<sup>93</sup>.

---

92. Βλ. Γ.Ι. Ξυδόπουλος, «Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη;», στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 24<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, (519-530), Θεσσαλονίκη 2004, σσ. 521-529.

93. Βλ. W. Yang, «A Tentative Analysis of Errors in Language Learning and Use», *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (2010) 266-268, σσ. 266-267.

## 2. Το γλωσσικό λάθος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

### 2.1 Το λάθος στη μαθησιακή διαδικασία

Είναι γεγονός – όπως αποδείχθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο – ότι ο όρος του γλωσσικού λάθους εγείρει ζητήματα και προβληματισμούς, όταν επιχειρείται η εννοιολογική του προσέγγιση και η αποσαφήνιση διάφορων θεμάτων που σχετίζονται με τα είδη και τα χαρακτηριστικά των γλωσσικών λαθών. Οι προβληματισμοί αυτοί γίνονται πιο έντονοι και αποτελούν πεδίο για ακόμη περισσότερη σκέψη και συζήτηση, όταν η έννοια του γλωσσικού λάθους υπεισέρχεται στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και στη μαθησιακή διαδικασία εν γένει.

Το λάθος αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας, ανεξαρτήτως του γνωστικού αντικειμένου (γλώσσα, μαθηματικά κ.λπ.) στο οποίο εμφανίζεται. Η μάθηση δεν αποτελεί απλώς μεταβίβαση γνώσεων, αλλά μια πιο σύνθετη πνευματική διαδικασία, η οποία συντελείται με βάση νοητικές διεργασίες του ατόμου και στην οποία εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες<sup>94</sup>. Στη βάση των σύγχρονων αντιλήψεων για τη μάθηση και τη διδασκαλία, ο όρος *μάθηση* δεν αναφέρεται πλέον σε μια παθητική διαδικασία στην οποία το υποκείμενο αποτελεί απλώς τον αποδέκτη σωρείας πληροφοριών και γνώσεων, αλλά μια πιο ενεργητική διαδικασία στην οποία ο μαθητής αποκτά ουσιαστικό ρόλο, επεμβαίνοντας και καθορίζοντας ουσιαστικά την πορεία της διδασκαλίας<sup>95</sup>. Για να οδηγηθούμε με επιτυχία σε ένα μαθησιακό αποτέλεσμα, θα πρέπει καταρχήν είτε να αποκτήσουμε μια νέα γνώση, είτε να αναθεωρήσουμε μια ήδη υπάρχουσα. Ιδίως στην περίπτωση που αναθεωρούμε μια κεκτημένη γνώση, είναι αρκετά πιθανό προηγουμένως να έχουμε διαπράξει κάποιο λάθος, το οποίο στη συνέχεια θα διορθώσουμε, με αποτέλεσμα η παλιά γνώση να έρθει σε σύγκρουση με την καινούρια. Υπό το πρίσμα αυτό, το λάθος μπορεί να ιδωθεί σαν ένα προπαρασκευαστικό στάδιο του επιθυμητού αποτελέσματος αφού, μέσω της δοκιμής και της αποτυχίας, μας βοηθά να οδηγηθούμε στο σωστό, το οποίο συμπίπτει με τον επιθυμητό στόχο, δηλαδή τη νέα γνωστική κατάκτηση<sup>96</sup>.

---

94. Βλ. Θ.Α. Τριλιανός, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμ. Α', εκδ. Ατραπός-Περιβολάκι, Αθήνα <sup>3</sup>2008, σσ. 96-97.

95. Βλ. Η.Γ. Ματσαγγούρας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμ. Α': Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα <sup>2</sup>1999, σσ. 162-163.

96. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, «Τα λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης», στο: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;*,



Το ουσιαστικό *λάθος*, παράγωγο από το αρχαίο ρήμα *λανθάνω* (=διαφεύγω την προσοχή, δε φαίνομαι, μένω απαρατήρητος) σημαίνει καταρχήν ετυμολογικά κάτι που διαφεύγει την προσοχή μας, ένα σφάλμα, μία πλάνη, ένα αστόχημα<sup>97</sup>. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Βάμβουκα, το λάθος αναφέρεται σε «μια γνώμη, κρίση ή μια ενέργεια που απέχει από την πραγματικότητα ή δεν είναι σύμφωνη με την αλήθεια»<sup>98</sup>. Σύμφωνα με άλλες τοποθετήσεις, για τις οποίες σημείο αναφοράς αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαπράττονται τα λάθη, το λάθος γίνεται αντιληπτό ως «κάτι που αποκλίνει από μια αποδεκτή νόρμα ή συμπεριφορά ή κάτι που παραβιάζει αρχές, νόμους κ.λπ., με απρόβλεπτες τις συνέπειες αυτής της παραβίασης»<sup>99</sup>.

Στον χώρο της παιδαγωγικής έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για το λάθος, ανάλογα πάντοτε με τη θεωρητική προσέγγιση η οποία επιχειρεί να το ερμηνεύσει. Για παράδειγμα, στη συμπεριφοριστική θεωρία για τη μάθηση το λάθος ορίζεται ως η ανεπιτυχής αντίδραση από την πλευρά του μαθητή να ανταποκριθεί σε ένα εξωτερικό ερέθισμα<sup>100</sup>. Από την άλλη μεριά, στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης η έννοια του λάθους αναφέρεται στην αναντιστοιχία, δηλαδή στην ασυμφωνία που παρατηρείται ανάμεσα στη διαδικασία ή στο αποτέλεσμα της σκέψης ενός μαθητή και στο προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα<sup>101</sup>. Αυτό σημαίνει ότι το λάθος δεν εκλαμβάνεται πλέον ως αποτέλεσμα της άγνοιας ή της αβεβαιότητας του μαθητή, αλλά ως αποτέλεσμα προηγούμενων γνώσεων, οι οποίες δεν συμφωνούν με τον επιθυμητό στόχο και γι' αυτό είναι ανάγκη να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Το λάθος λοιπόν γίνεται αντιληπτό πλέον ως γνωστικό χάσμα, ως ανισορροπία μεταξύ της προϋπάρχουσας και της νέας γνώσης<sup>102</sup>. Σύμφωνα μάλιστα με αυτήν την προσέγγιση, η

---

*Πρακτικά του Συνεδρίου στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης», (3-12), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα & Θεσσαλονίκη 2007, σ. 3.*

97. Βλ. *Μείζον Ελληνικό Λεξικό*, εκδ. Τεγόπουλος-Φυτράκης, Αθήνα 2007, «λάθος» (λήμμα), σ. 643.

98. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 3.

99. Όπως αναφέρεται στο: Λ. Αθανασίου, «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης», στο: Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*, (203-221), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο 2000, σ. 205.

100. Βλ. Α. Μιχαηλίδη, «Η βίωση και η κατανόηση της έννοιας του λάθους από τους μαθητές στα πλαίσια της εκμάθησης μουσικών οργάνων της ευρωπαϊκής έντεχνης παράδοσης: μια έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος 2015, σ. 18.

101. Βλ. Μ. Ράπτη, *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002, σ. 14.

102. Βλ. Μ. Χαιρέτη, «Τα λάθη και οι παρανοήσεις των μαθητών στα μαθηματικά και η διδακτική τους αξιοποίηση», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 2009, σ. 11.

πρότερη γνώση που για τα νέα δεδομένα κρίνεται ανεπιθύμητη και ακατάλληλη, κάποτε ήταν ενδιαφέρουσα και χρήσιμη<sup>103</sup>.

Μια έννοια η οποία αρκετά συχνά συγγέεται με το λάθος είναι το σφάλμα. Με τον όρο *σφάλμα* νοείται η αβλεψία, η αποτυχία ή ακόμη και το αμάρτημα, το παράπτωμα<sup>104</sup>. Ιδίως με την τελευταία έννοια το σφάλμα αποκτά μια ηθική διάσταση, αφού διαπράττοντας κανείς ένα αμάρτημα ή παράπτωμα, συνήθως έχει παραβεί κάποιο νόμο ή ηθικό κανόνα (άγραφο νόμο), πράξη που με τη σειρά της επιφέρει την αντίστοιχη προβλεπόμενη τιμωρία. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις έννοιες του λάθους και του σφάλματος. Ενώ το λάθος υποδηλώνει τη μη συνειδητή από το υποκείμενο διατύπωση μιας ανεπιθύμητης σκέψης ή γνώσης που οδηγεί ωστόσο σε μια νέα γνώση ή σε ένα νέο μαθησιακό αποτέλεσμα, το σφάλμα ενέχει τον εμπρόθετο και συνειδητό χαρακτήρα μιας πράξης που συνοδεύεται από κυρώσεις. Στην παιδαγωγική πράξη, ένας μαθητής υποπίπτει σε σφάλμα όταν δεν αποδίδει σωστά μια κεκτημένη θεωρία ή δεν εφαρμόζει σωστά έναν ήδη γνωστό κανόνα, ενώ το λάθος διαπράττεται στην προσπάθειά του μαθητή να ανταποκριθεί σε μια νέα κατάσταση με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και ικανότητές του, οι οποίες όμως κρίνονται ανεπαρκείς<sup>105</sup>. Με άλλα λόγια, το λάθος συνδέεται με μια ελλιπή ικανότητα ή κάτι άγνωστο, ανοίκειο στις μέχρι τώρα γνώσεις του μαθητή, ενώ το σφάλμα προκύπτει όταν ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί κατάλληλα τις υπάρχουσες ικανότητές του<sup>106</sup>. Όπως εύστοχα έχει επισημάνει και η Ράπτη, «το λάθος είναι συνδεδεμένο με τη δημιουργικότητα και το σφάλμα με την κακή μνήμη και την ανεπαρκή προσοχή»<sup>107</sup>. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να «προτρέπει» τους μαθητές του να κάνουν περισσότερα λάθη απ' ότι σφάλματα, επιδιώκοντας κυρίως την αναζήτηση νέων γνώσεων από τους μαθητές, παρά την εφαρμογή παγιωμένων κανόνων ή θεωριών στην πράξη<sup>108</sup>.

Άλλη μια συναφής με το λάθος έννοια, η οποία έχει επισημανθεί και στη σχετική βιβλιογραφία, είναι η *πλάνη*. Κάποιος βρίσκεται σε πλάνη, όταν ενεργεί με βάση κάποιες

---

103. Βλ. Ε. Κολέζα, *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των μαθηματικών*, εκδ. Τόπος, Αθήνα 42009, σ. 146.

104. Βλ. *Μεϊζόν Ελληνικό Λεξικό*, εκδ. Τεγόπουλος-Φυτράκης, Αθήνα 62007, «σφάλμα» (λήμμα), σ. 1118.

105. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σσ. 3-4.

106. Βλ. *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2008, σ. 178.

107. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Ράπτη, *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, σ. 14.

108. Βλ. Κ. Βαϊνάς, «Προς μια διδακτική αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό του λάθους του μαθητή στη διαδικασία διδασκαλία-μάθηση», στο: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης; Πρακτικά του Συνεδρίου στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης»*, (22-32), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα & Θεσσαλονίκη 2007, σ. 24.

πληροφορίες οι οποίες είναι είτε ελλιπείς είτε λανθασμένες, με αποτέλεσμα να οδηγείται σε εσφαλμένα ή καλύτερα σε ψευδή αποτελέσματα και συμπεράσματα<sup>109</sup>. Συναντούμε τον όρο *πλάνη* στη θεωρία μάθησης του Thorndike (μάθηση με δοκιμή και πλάνη), σύμφωνα με την οποία η μάθηση συνίσταται στην εκδήλωση μιας σειράς από άσκοπες ενέργειες (πλάνες), μία εκ των οποίων θα οδηγήσει εντελώς τυχαία στη λύση του προβλήματος και κατ' επέκταση στην παραγωγή της γνώσης. Αυτή η σωστή ενέργεια εντυπώνεται πιο ζωηρά στη μνήμη του υποκειμένου, έτσι ώστε σε μελλοντικές δοκιμές να περιοριστούν οι άσκοπες ενέργειες και να επικρατήσει τελικά η επιθυμητή ενέργεια, εκείνη που θα οδηγήσει στο μαθησιακό αποτέλεσμα<sup>110</sup>.

Μία ακόμη διάκριση θα πρέπει να γίνεται μεταξύ των εννοιών του λάθους και της αποτυχίας. Κοινός παράγοντας των δύο όρων είναι η απόσταση ανάμεσα στα επιθυμητά και στα επιτευχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η *αποτυχία* αφορά, σύμφωνα με τον Βαϊνά, «την αναντιστοιχία ανάμεσα στους σκοπούς που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας και στο αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα»<sup>111</sup>. Συνεπώς, η αποτυχία σχετίζεται περισσότερο με τις προσδοκίες και τους στόχους που θέτει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, οι οποίοι τελικά δεν επιτυγχάνονται, κι όχι τόσο με τη σύγκρουση που βιώνει ο μαθητής μεταξύ της προϋπάρχουσας και της νέας γνώσης, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του λάθους<sup>112</sup>. Επιπλέον, η αποτυχία συνδέεται με την αδυναμία δράσης και κατ' επέκταση με την αδυναμία διόρθωσης και ανατροπής ενός ανεπιθύμητου αποτελέσματος<sup>113</sup>. Αντιθέτως, το λάθος δεν προδικάζει ένα μαθησιακό αποτέλεσμα. Αποτελεί μια πιο δυναμική φάση, αφού εάν αξιοποιηθεί και αντιμετωπιστεί ορθά και παιδαγωγικά, μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη της αποτυχίας και στην ανατροπή ενός αποτελέσματος<sup>114</sup>.

Καταληκτικά, το λάθος δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τις αντικειμενικές δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη μαθησιακή πορεία, όπως η πίεση του χρόνου, η επιρροή του άγχους ή μια λανθασμένη απάντηση εξαιτίας μιας μη σωστά διατυπωμένης ερώτησης. Τα παραπάνω εμπόδια ενδέχεται να προκαλέσουν την επιβράδυνση στη λύση ενός προβλήματος ή το λάθος στην απάντηση μιας ερώτησης, αλλά μπορούν να ξεπεραστούν και, με τη βοήθεια του

---

109. Βλ. Κ. Βαϊνάς, *ό.π.*, σ. 24.

110. Βλ. Θ.Α. Τριλιανός, *ό.π.*, σ. 107.

111. Όπως αναφέρεται στο: Κ. Βαϊνάς, *ό.π.*, σ. 24.

112. Βλ. Κ. Βαϊνάς, *ό.π.*, σ. 24.

113. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 4.

114. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 4.

εκπαιδευτικού, να διευκολύνουν τελικά τον μαθητή στη λύση του προβλήματος<sup>115</sup>. Τέλος, ο όρος λάθος σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να σχετίζεται με τις διάφορες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες είναι αποτέλεσμα κυρίως νευρολογικών, κινητικών, συναισθηματικών διαταραχών ή άλλων παραγόντων<sup>116</sup>.

## 2.2 Τα λάθη στον λόγο των μαθητών

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η έννοια του λάθους στη διδακτική διαδικασία δεν θα πρέπει να συγγέται και να ταυτίζεται με συγγενείς, αλλά ταυτόχρονα διαφορετικές έννοιες, οι οποίες προδικάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα και στιγματίζουν την πορεία του μαθητή. Στην παρούσα εργασία μάς απασχόλησε αποκλειστικά και μόνο η έννοια του λάθους, αφού – συγκριτικά με τις υπόλοιπες έννοιες – αυτή είναι που αφήνει περιθώρια έτσι ώστε, με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση, να αξιοποιηθεί στην παιδαγωγική πράξη κάθε απόκλιση στη σκέψη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, το αντικείμενο μελέτης μας αποτέλεσαν τα *γλωσσικά λάθη*, δηλαδή τα *λάθη που εντοπίζονται στον λόγο των μαθητών*, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό.

Με τον όρο *γλωσσικά λάθη των μαθητών* εννοούμε κάθε απόκλιση από τους κανόνες σε γραμματικό, συντακτικό, λεξιλογικό ή σημασιολογικό επίπεδο, κατά την παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου από την πλευρά των μαθητών<sup>117</sup>. Τα κριτήρια για να χαρακτηριστεί στον χώρο του σχολείου ένας γλωσσικός τύπος ως ορθός ή λανθασμένος είναι διάφορα (γραμματικά, συντακτικά, μορφολογικά, λεξιλογικά κ.λπ.) και έχουν θεσπιστεί από την πολιτεία, όπως και στην περίπτωση της νόρμας που αποβάλλει από το σώμα της κάθε αποκλίνοντα γλωσσικό τύπο<sup>118</sup>. Σε καμία περίπτωση τα λάθη στον λόγο των μαθητών δεν ταυτίζονται με τις διαταραχές ή τις δυσκολίες που εντοπίζονται στην ανάγνωση ή στη γραφή. Οι γλωσσικές διαταραχές συνδέονται κυρίως με ελλείψεις στη φωνολογική επίγνωση

---

115. Βλ. Μ.Ζ. Φουντοπούλου, «Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας», στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*, (443-450), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο 2000, σσ. 448-449.

116. Βλ. Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, *Δυσκολίες μάθησης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005, σσ. 27-32.

117. Βλ. Λ. Αθανασίου, «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης», σ. 206.

118. Βλ. Λ. Αθανασίου, «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης», σ. 206.

(αδυναμία παραγωγής-διάκρισης των φωνημάτων), ενώ αρκετά συχνά αυτές αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συμπλέγματος μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζει ένας μαθητής<sup>119</sup>.

### 2.3 Οι παράγοντες εμφάνισης λαθών στον λόγο των μαθητών

Το γλωσσικό λάθος στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ένα σύνθετο ψυχοπαιδαγωγικό φαινόμενο, το οποίο αποδίδεται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι είτε ενδογενείς, αφού σε πολλές περιπτώσεις σχετίζονται με τις ατομικές ικανότητες, τις γνωστικές διεργασίες και το φύλο του μαθητή, είτε εξωγενείς, όταν προέρχονται από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή ή το διδακτικό πλαίσιο που διαμορφώνεται στη σχολική τάξη. Στις παρακάτω ενότητες αναλύονται οι βασικότεροι παράγοντες στους οποίους αποδίδονται συχνότερα τα λάθη στον λόγο των μαθητών. Οι κατηγορίες στις οποίες εντάξαμε τα αίτια εμφάνισης των γλωσσικών λαθών των μαθητών προέκυψαν έπειτα από τη συγκέντρωση, τη σύγκριση και την ταξινόμηση των παραγόντων με βάση τη διαθέσιμη σχετική βιβλιογραφία.

#### 2.3.1 Γλωσσικοί παράγοντες

Τα ενδογλωσσικά λάθη προκύπτουν από τα εγγενή γνωρίσματα του σώματος της γλώσσας και αποτελούν τροχοπέδη για την ορθή χρήση της γλώσσας από τους φυσικούς ομιλητές. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη αυτής της κατηγορίας οφείλονται σε<sup>120</sup>:

A) *Υπεργενίκευση των γραμματικών ή συντακτικών κανόνων.* Τα λάθη που προκαλούνται από *υπεργενίκευση* (overgeneralization errors) είναι παρόμοια με αυτά που κινητοποιούνται από τον μηχανισμό της *αναλογίας* (analogical mistakes), για την οποία έγινε αναφορά στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας<sup>121</sup>. Για τη διδακτική διαδικασία αυτό σημαίνει πως όταν ο μαθητής συναντά κάτι άγνωστο, κάτι ανοίκειο για τα μέχρι πρότινος δεδομένα του, προσπαθεί να το οικειοποιηθεί εφαρμόζοντας έναν ήδη γνωστό κανόνα που όμως δεν ισχύει για το νέο γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγείται σε λάθος. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα λανθασμένης γλωσσικής εκφοράς αυτής της κατηγορίας αποτελεί η κλίση των τριγενών και δικατάληκτων επιθέτων με κατάληξη *-ης, -ης*,

---

119. Βλ. Γ. Καλομοίρης, «Διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης», στο: Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου (επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2015, σσ. 18-22.

120. Βλ. Σ. Μπέλλα, *Η δεύτερη γλώσσα: κατάρτηση και διδασκαλία*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2011, σσ. 48-49.

121. Βλ. Κεφ. 1.2.3.1.

-ες (για παράδειγμα *ο διεθνής-η διεθνής-το διεθνές, ο υγιής-η υγιής-το υγιές*), με τα οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Εξαιτίας του ότι η συγκεκριμένη κατηγορία επιθέτων παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες κυρίως στη γενική ενικού (με την κατάληξη *-ους*) και στην αιτιατική πληθυντικού (με την κατάληξη *-εις*), οι μαθητές πολύ συχνά οδηγούνται σε λανθασμένους τύπους όπως: *του υγιού ή του υγιή* (αναλογικά προς τη γενική επιθέτου *του καλού* ή τη γενική επιθέτου *του χρυσαφή*) αντί του ορθού τύπου *του υγιούς*. Παρομοίως, λανθασμένα συναντάται τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο η αιτιατική πληθυντικού, αφού οι μαθητές συνήθως λένε ή γράφουν *τους διεθνούς ή τους επιμελούς* (κατ' αναλογία προς την αιτιατική πληθυντικού *τους καλούς*) αντί του ορθού *τους διεθνείς και τους επιμελείς*. Τα παραδείγματα αυτά μαρτυρούν την προσπάθεια των μαθητών να ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις του γλωσσικού συστήματος «επιστρατεύοντας» τους ήδη κεκτημένους κανόνες, οι οποίοι όμως δεν ισχύουν για τα νέα δεδομένα.

Β) *Υπερδιόρθωση*. Πρόκειται για λάθη που κάνουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν στον λόγο τους λόγιες λέξεις ή εκφράσεις, οι οποίες ανήκουν στη σφαίρα της επίσημης γλώσσας και έχουν επιβιώσει στη νέα ελληνική γλώσσα από την καθαρεύουσα. Τέτοιου είδους λάθη συναντώνται κυρίως στον γραπτό λόγο, αφού αυτόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές ως την πιο επίσημη μορφή της γλώσσας και γι' αυτό προσπαθούν να τον διανθίσουν και να τον εξομοιώσουν με την ισχύουσα γλώσσα. Η αιτία για την οποία τα παιδιά αδυνατούν να εντάξουν με επιτυχία τους τύπους αυτούς στον λόγο τους αποδίδεται στο ότι η χρήση των λόγιων λέξεων και εκφράσεων απαιτεί τη γνώση της ετυμολογίας και της προέλευσής τους από την αρχαία ελληνική γλώσσα, με την οποία οι μαθητές αργούν να έρθουν σε επαφή. Αρκετές συχνά όμως λάθη υπερδιόρθωσης εντοπίζονται και στον προφορικό λόγο, σε περιπτώσεις όπου εμπλέκονται κοινωνικοί παράγοντες (για παράδειγμα *λεπτά* αντί *λεφτά*, *καλύτερο* αντί *καλύτερος* ή *πιο καλός*)<sup>122</sup>.

Γ) *Ελλιπή εφαρμογή των κανόνων*. Σε αυτήν την περίπτωση, ενώ οι μαθητές έχουν διδαχθεί και κατέχουν πλέον έναν γραμματικό ή συντακτικό κανόνα, αδυνατούν να τον εφαρμόσουν ολοκληρωμένα στην πράξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα περισσότερα από τα σύνθετα ρήματα με προθέσεις. Τα ρήματα αυτά που προέρχονται από τη λόγια γλωσσική παράδοση σχηματίζονται στον παρατατικό και στον αόριστο με εσωτερική αύξηση, δηλαδή

---

122. Βλ. Μ. Θεοδωροπούλου & Γ. Παπαναστασίου, *ό.π.*, σ. 201.

με ένα -ε- ανάμεσα στην πρόθεση και το θέμα. Η αύξηση αυτή ονομάζεται αρχαϊκή εσωτερική αύξηση, γιατί ακολουθεί τον αρχαίο σχηματισμό<sup>123</sup>. Έτσι, για παράδειγμα, το ρήμα *αμφιβάλλω* στον παρατατικό γίνεται *αμφέβαλλα, αμφέβαλλες, αμφέβαλλε, αμφέβαλλαν* (με εσωτερική αρχαϊκή αύξηση γιατί αυτή τονίζεται), αλλά *αμφιβάλλαμε* και *αμφιβάλλατε* (χωρίς εσωτερική αύξηση, γιατί οι ρηματικοί τύποι δεν τονίζονται στην αύξηση, αλλά στο κυρίως ρηματικό θέμα). Συχνά όμως παρατηρούνται λάθη στον σχηματισμό των σύνθετων ρημάτων στους παρελθοντικούς χρόνους, καθώς πολλές φορές η αύξηση μπαίνει εκεί που δεν χρειάζεται ή το αντίστροφο. Για παράδειγμα, οι μαθητές οδηγούνται συχνά στους τύπους *εκφράσανε* αντί του σωστού *εξέφρασαν* ή *κατάγγειλα* αντί του σωστού *κατήγγειλα* (όπου η αύξηση δεν μπαίνει ενώ θα έπρεπε, γιατί τονίζεται), αλλά και σε τύπους όπως *επεκρίναμε* αντί του σωστού *επικρίναμε* ή *επεμείνατε* αντί του σωστού *επιμείνατε* (όπου η αύξηση μπαίνει ενώ δεν θα έπρεπε, γιατί δεν τονίζεται). Η χρήση της αύξησης απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και στις εγκλίσεις, αφού ισχύει μόνο στην οριστική. Η αύξηση, δηλαδή, στα σύνθετα ρήματα διατηρείται στον παρατατικό και στον αόριστο μόνο στην οριστική, χάνεται όμως τόσο στην υποτακτική όσο και στην προστακτική. Η προστακτική των σύνθετων ρημάτων είναι και το σημείο όπου συναντώνται τα περισσότερα λάθη. Κατά το καθιερωμένο πλέον λάθος *παρήγγειλέ μου*, ακούμε συχνά αντίστοιχους λανθασμένους τύπους όπως: *αντέγραψέ το, ανέφερε μου, ανέθεσέ του, αντέκρουσέ με*. Τα παραπάνω λάθη οφείλονται στην επίδραση της οριστικής αορίστου στις άλλες εγκλίσεις. Στην προστακτική, όμως, οι ορθοί τύποι είναι χωρίς την προσθήκη αύξησης: *παράγγειλε, αντίγραψε, ανάφερε, ανάθεσε, αντίκρουσε*<sup>124</sup>.

Δ) *Άγνοια των περιορισμών των κανόνων*. Πρόκειται για ένα αρκετά συχνό φαινόμενο οι μαθητές να υποπίπτουν σε γλωσσικά λάθη, όταν δεν γνωρίζουν τους περιορισμούς και τις εξαιρέσεις που συνοδεύουν έναν γλωσσικό κανόνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του κανόνα για τα προπαροξύτονα αρσενικά ουσιαστικά με κατάληξη -ος, στα οποία ο τόνος μετακινείται από την προπαραλήγουσα στην παραλήγουσα στη γενική ενικού και στην γενική και αιτιατική πληθυντικού (*ο άνθρωπος-του ανθρώπου-των ανθρώπων-τους ανθρώπους*). Ο κανόνας αυτός όμως δεν ισχύει όταν το ουσιαστικό είναι σύνθετο. Έτσι οι μαθητές συχνά γενικεύουν τον κανόνα αγνοώντας την εξαίρεση για τα σύνθετα ουσιαστικά, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε λανθασμένες εκφορές όπως: *ο χιονάνθρωπος-του*

---

123. Βλ. Χ. Τσολάκης, *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, τόμ. Β', εκδ. Νησίδες, Σκόπελος 1999, σσ. 192-198.

124. Το παραπάνω σύστημα ταξινόμησης λαθών αφορά τα γλωσσικά λάθη που διαπράττουν οι μαθητές κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ωστόσο, όπως εύστοχα επισημαίνει η Μπέλλα (2011) αλλά και η Ζαρκογιάννη (2016), τα ενδογλωσσικά λάθη φέρουν τα γενικά χαρακτηριστικά εκμάθησης κανόνων. Επιπλέον, οι παραπάνω μηχανισμοί δικαιολογούν πολλά από τα λάθη και κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

χιονανθρώπου-των χιονανθρώπων-τους χιονανθρώπους αντί των ορθών τύπων του χιονάνθρωπου-των χιονάνθρωπων-τους χιονάνθρωπους.

### 2.3.2 Βιολογικοί παράγοντες

Στη σχετική βιβλιογραφία, οι ατομικοί-βιολογικοί παράγοντες που συνδέονται με την παραγωγή των γλωσσικών λαθών, αλλά και ευρύτερα των διαφορών μαθησιακών λαθών, αναφέρονται και ως *εμπόδια οντογενετικής προέλευσης*, αφού σχετίζονται με τα ατομικά όρια και τις δυνατότητες του παιδιού κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του. Πρόκειται για το αντικείμενο του κλάδου της γενετικής επιστημολογίας (με βασικό εκπρόσωπο τον Piaget), η οποία ασχολείται κατά κύριο λόγο με τα στάδια εξέλιξης του παιδιού σύμφωνα τις νοητικές του ικανότητες και διεργασίες<sup>125</sup>. Η παραπάνω θεωρία για τα εμπόδια οντογενετικής προέλευσης βασίζεται στην παραδοχή ότι η τάση για μάθηση είναι έμφυτη σε κάθε άνθρωπο και μάλιστα ότι αυτή έχει νευροφυσιολογική υποδομή. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος, ως έμβιος οργανισμός, έχει έμφυτη την ικανότητα να μαθαίνει, να βελτιώνεται και άρα να εξελίσσεται, προκειμένου να ικανοποιήσει το ένστικτο για επιβίωση και αυτοεξυπηρέτηση. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι η μάθηση συντελείται με βάση βιοχημικές διεργασίες του εγκεφάλου, οι οποίες καθορίζουν την ικανότητα και την ετοιμότητα του νευρικού και του αισθητηριακού συστήματος<sup>126</sup>. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι, έστω και σε ένα μικρό βαθμό, η παραγωγή γλωσσικών λαθών από τους μαθητές εξαρτάται από τις δυνατότητες και τα όρια του νευροφυσιολογικού τους συστήματος. Οι βασικότεροι από τους ατομικούς-βιολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με την παραγωγή λαθών θεωρούνται η αντίληψη, η προσοχή και η μνήμη του μαθητή<sup>127</sup>. Ιδιαίτερα η επίδραση της μνήμης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και στις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γενικότερα έχει επισημανθεί από πλήθος ερευνών<sup>128</sup>.

---

125. Βλ. Μ. Χαιρέτη, *ό.π.*, σ. 11.

126. Βλ. Η.Γ. Ματσαγγούρας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμ. Α': Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, σ. 163.

127. Βλ. Μ. Ράπτη, «Παιδαγωγική διαχείριση του λάθους. Κοινωνική προέλευση του μαθητή και αξιολογική αντιμετώπισή του από το δάσκαλο του Δημοτικού Σχολείου», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα 1996, σσ. 26-27· Κ. Βαϊνάς, *ό.π.*, σ. 25.

128. Βλ. Ε. Rachanioti, Ε. Griva & Α. Alevriadou, «Investigating the working memory and language acquisition strategies among monolingual and bilingual children in a classroom' s setting», *European Journal of Education Studies*, 3 (2017) 33-53, σ. 37.



### 2.3.3 Ψυχολογικοί-συναισθηματικοί παράγοντες

Αρκετές είναι οι περιπτώσεις που τα λάθη των μαθητών προκύπτουν και από τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία οι ίδιοι βρίσκονται. Σύμφωνα με τη Ράπτη, «τα λάθη ψυχολογικής προέλευσης παρουσιάζονται, όταν η μάθηση έρχεται σε αντίθεση με τις αναπαραστάσεις που έχει ο μαθητής»<sup>129</sup>. Τα δύο πιο συχνά αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο μαθητής και θεωρούνται «υπεύθυνα» για την παραγωγή λαθών και ταυτόχρονα εμπόδια στην επίδοσή του είναι ο φόβος και το άγχος, που εκδηλώνονται ως αντίδραση μπροστά σε προβλήματα, προκλήσεις και δυσκολίες. Οι μαθητές, μπροστά στον φόβο μιας ενδεχόμενης αποτυχίας, συχνά θεωρούν τους εαυτούς τους μη ικανούς να ανταπεξέρθουν σε μια εξέταση και προδικάζουν το αποτέλεσμα. Οδηγούνται έτσι σε λάθη, τα οποία ενδεχομένως να μη διέπρατταν αν ήταν πιο ήρεμοι, πιο χαλαροί και αν γνώριζαν ότι δεν επρόκειτο για μια εξέταση ή ένα διαγώνισμα από το οποίο θα κριθεί η επίδοσή τους, αλλά για μια απλή ερώτηση ή άσκηση στα πλαίσια του μαθήματος. Το άγχος, βέβαια, δεν βιώνεται μόνο από τους πιο αδύναμους μαθητές, αλλά και από εκείνους με πιο υψηλές επιδόσεις, αφού οι προσδοκίες που έχουν διαμορφώσει για τον εαυτό τους τόσο οι ίδιοι, όσο και οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί, λειτουργούν ανασταλτικά στο τελικό αποτέλεσμα. Στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στα υψηλά όρια που πολλές φορές έχουν θέσει οι ίδιοι και στις υψηλές βαθμολογίες που έχουν σημειώσει, αγχώνονται διπλά και «μπλοκάρουν». Σε αυτήν την περίπτωση, το άγχος των καλών μαθητών αποδεικνύεται περισσότερο «καταστροφικό» αντί παραγωγικό. Αρκετά συχνά όμως εμφανίζονται λάθη όχι μόνο επειδή ο μαθητής υποτιμά τις ικανότητές του, αλλά και επειδή ενδέχεται να τις υπερεκτιμά. Ένα υψηλό αποτέλεσμα σε ένα διαγώνισμα αναπτρώνει το ηθικό του μαθητή, χωρίς όμως ο ίδιος να γνωρίζει επακριβώς τις δυνάμεις ή τις αδυναμίες του και δίχως να έχει αξιολογήσει τον βαθμό δυσκολίας μιας επερχόμενης εξέτασης. Έτσι, υπάρχει η πιθανότητα σε ένα μελλοντικό διαγώνισμα να μη δώσει την πρέπουσα σημασία στα θέματα ή τις ερωτήσεις και να οδηγηθεί σε λάθη από επιπολαιότητα και απροσεξία.

### 2.3.4 Διδακτικοί παράγοντες

Τα λάθη που παράγονται από τους μαθητές πολλές φορές «γεννιούνται» μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ανεξάρτητα από το γνωστικό προφίλ και τις δυνατότητες του μαθητή. Πρόκειται για τα *επαγωγικά λάθη* (induced errors), τα οποία εμφανίζονται – σύμφωνα με τον James – στο διδακτικό πλαίσιο του μαθήματος, από τον τρόπο

---

129. Βλ. Μ. Ράπτη, «Παιδαγωγική διαχείριση του λάθους. Κοινωνική προέλευση του μαθητή και αξιολογική αντιμετώπισή του από το δάσκαλο του Δημοτικού Σχολείου», σ. 27.

και τη μέθοδο διδασκαλίας<sup>130</sup>. Όταν αναφερόμαστε στους διδακτικούς παράγοντες που οδηγούν τους μαθητές στην παραγωγή λαθών, το επίκεντρο της προσοχής μετατίθεται από τον μαθητή στον εκπαιδευτικό ως αρμόδιο πρόσωπο για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τον συντονισμό της διδασκαλίας. Από το αντικείμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας μέχρι τα εποπτικά μέσα και τις τεχνικές αξιολόγησης, κάθε στοιχείο που εμπλέκεται στη διδακτική διαδικασία καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό. Το παιδαγωγικό προφίλ, η κατάρτιση του εκπαιδευτικού, το στυλ διδασκαλίας που εκπροσωπεί, οι προσδοκίες και οι πεποιθήσεις του αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για τη σχολική επίδοση και την πορεία του μαθητή<sup>131</sup>.

### 2.3.5 Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες

Ένας από τους βασικότερους κοινωνικούς παράγοντες που εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζοντας την πορεία και τα αποτελέσματά της, είναι το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Ο οικογενειακός παράγοντας που φαίνεται να δυσχεραίνει περισσότερο την ομαλή προσαρμογή του παιδιού και την επίδοσή του στο σχολείο είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο οικογενειακό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του, αφού ο γλωσσικός του κώδικας είναι αυτός που γίνεται άμεσα αντιληπτός από τον περίγυρό του. Σύμφωνα με τον Bourdieu, η γλώσσα αποτελεί τη μία από τις δύο εκφάνσεις που συνθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή. Η δεύτερη έκφανση είναι η κουλτούρα που φέρει. Ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής του παιδιού, η γλώσσα αποδεικνύεται ιδιαίτερα καθοριστικός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς το παιδί επικοινωνεί και χτίζει τις διαπροσωπικές του σχέσεις με βάση τον γλωσσικό κώδικα. Ακόμη, η γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος, ενώ η διδασκαλία των περισσότερων μαθημάτων απαιτεί τη γνώση και τον χειρισμό βασικών εννοιών του γλωσσικού συστήματος<sup>132</sup>. Η εκμάθηση, η κατοχή και ο χειρισμός της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία<sup>133</sup>.

---

130. Βλ. C. James, *ό.π.*, σ. 189.

131. Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011, σσ. 271-272.

132. Βλ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της παιδείας*, εκδ. Δελφίνι και Καρδαμίτσα, Αθήνα 1995, σσ. 87-88.

133. Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, «Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον: πρώτες εκτιμήσεις από μια μελέτη περίπτωσης», στο: *Πρακτικά της 14<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, (384-397), Θεσσαλονίκη 1993, σσ. 385-386.

Η στενή σχέση του γλωσσικού κεφαλαίου της οικογένειας με τη σχολική επίδοση του μαθητή έχει τεθεί στο επίκεντρο των κοινωνιογλωσσικών ερευνών από τα μέσα του εικοστού αιώνα. Η πρώτη θεωρία αναφορικά με το θέμα αυτό διατυπώθηκε από τον Bernstein, ο οποίος υποστήριξε ότι, από τη στιγμή που στο γλωσσικό σύστημα αντικατοπτρίζεται η κοινωνική διαστρωμάτωση μιας χώρας, η γλώσσα διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη που τη χρησιμοποιεί. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα και σε αυτήν που χρησιμοποιείται από τα κατώτερα στρώματα φτάνει σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο Bernstein διακρίνει δύο ανεξάρτητους μεταξύ τους γλωσσικούς κώδικες με δικά τους γνωρίσματα, τον *περιορισμένο γλωσσικό κώδικα* (restricted code) και τον *διευρυμένο γλωσσικό κώδικα* (elaborated code)<sup>134</sup>.

Ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας χρησιμοποιείται, όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, στην οποίες η αυστηρή οικογενειακή ιεραρχία και ο απόλυτα καθορισμένος ρόλος κάθε μέλους στερεί από τα άτομα τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα και αβίαστα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Η γλώσσα τους είναι ιδιαίτερα απλή έως φτωχή, αφού ο πομπός χρησιμοποιεί τον λόγο σχεδόν αποκλειστικά για να δώσει κάποια πληροφορία στον δέκτη του μηνύματος ή για να επιτύχει λεκτικά έναν σκοπό<sup>135</sup>. Στα χαρακτηριστικά του περιορισμένου κώδικα περιλαμβάνονται οι φτωχές λεξιλογικά και απλές γραμματικά προτάσεις με έμφαση στην ενεργητική σύνταξη, η κυριαρχία της παρατακτικής σύνδεσης και η έλλειψη δευτερευουσών προτάσεων, οι επαναλήψεις και η περιστασιακή χρήση ιδιοματισμών στον λόγο<sup>136</sup>. Συνεπώς, τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και χειρίζονται τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αδυνατούν να ανταποκριθούν στις σύνθετες γλωσσικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πρόβλημα οξύνεται, όταν η γλώσσα του μαθητή τού στερεί τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με τον δάσκαλό του, ο οποίος συνήθως είναι ή έγινε κάτοχος του διευρυμένου κώδικα, με αποτέλεσμα το παιδί να αδυνατεί να ανταποκριθεί κατ' επέκταση και στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Το σύμπλεγμα όλων αυτών των μαθησιακών και συναισθηματικών εμποδίων του μαθητή με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα γίνεται συχνά μια από τις αιτίες της σχολικής του αποτυχίας<sup>137</sup>.

---

134. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σ. 40.

135. Βλ. Ν.Σπ. Μήτσης, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σσ. 82-83.

136. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, σ. 40.

137. Βλ. Χ.Α. Παπαρίζος, *ό.π.*, σσ. 98-99.

Από την άλλη μεριά, η οικογενειακή οργάνωση στα μεσαία και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα επιτρέπει στα άτομα να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να συνδιαλέγονται μεταξύ τους. Η διαρκής έκθεση των παιδιών σε γλωσσικά ερεθίσματα και σε περιστάσεις στις οποίες καλούνται να εκφραστούν λεκτικά συμβάλλει στην ανάπτυξη του γλωσσικού τους κώδικα, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Ο διευρυμένος γλωσσικός τους κώδικας χαρακτηρίζεται από ορθή γραμματική και συντακτική οργάνωση των προτάσεων, συχνή χρήση αντωνυμιών, επιθέτων, προθέσεων, επιρρημάτων και προσδιορισμών, γλαφυρότητα και ευχέρεια στον χειρισμό λεπτών εννοιών<sup>138</sup>. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται με γλωσσική ευχέρεια σε προβλήματα της καθημερινότητας, αλλά και σε θέματα που αφορούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Σύμφωνα με τον Bernstein, ο γλωσσικός κώδικας που υιοθετεί το εκπαιδευτικό σύστημα συμπίπτει με τον επεξεργασμένο ή αλλιώς διευρυμένο κώδικα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων<sup>139</sup>. Το γεγονός αυτό ενθαρρύνει τα παιδιά από τα μεσαία και ανώτερα στρώματα να προσαρμοστούν στο σχολείο, ενώ αντιθέτως δυσχεραίνει την ένταξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών από τα κατώτερα στρώματα<sup>140</sup>. Η θεωρία του Bernstein, για την οποία βασικό αίτιο της *γλωσσικής ανεπάρκειας* (deficit hypothesis) των μαθητών είναι το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν, προκάλεσε την αντίδραση και την κριτική του κοινωνιογλωσσολόγου Labov<sup>141</sup>. Ο ίδιος δεν αποδεχόταν την άποψη ότι υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι γλωσσικοί κώδικες, οι οποίοι στιγματίζουν όσους προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και αντιθέτως προωθούν όσους προέρχονται από τα μεσαία και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Σύμφωνα με τη δική του θεωρία, όπως αυτή διατυπώθηκε στην ερευνητική του εργασία «The logic of non standard english», υπάρχουν διάφορα γλωσσικά συστήματα, το καθένα με τα δικά του χαρακτηριστικά και τις δικές του ιδιαιτερότητες. Τα γλωσσικά συστήματα που χρησιμοποιούν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν αποτελούν περιορισμένους γλωσσικούς κώδικες, αλλά αποκλίσεις από την επίσημη γλώσσα, οι οποίες όμως είναι εξίσου ζωντανές, εκφραστικές και λειτουργικές. Για την εκπαιδευτική πράξη, αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις δεν υστερεί από τη γλώσσα των παιδιών που

---

138. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, σ. 41.

139. Βλ. Ν.Σπ. Μήτσης, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, σσ. 83-84.

140. Βλ. Ν.Σπ. Μήτσης, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, σσ. 83-84.

141. Βλ. Σ. Χατζησαββίδης, *ό.π.*, σ. 385.

προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις, αλλά ότι ο γλωσσικός τους κώδικας δεν συμπίπτει με την επίσημη, εθνική γλώσσα την οποία έχει υιοθετήσει το σχολείο<sup>142</sup>.

Οι δύο θεωρίες, παρά τις μεταξύ τους διαφορές, συμφωνούν όσον αφορά στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει το γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή στην κοινωνική προσαρμογή και τη σχολική του επίδοση. Όταν το παιδί εισέρχεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα ευρύτατα διαδεδομένο γλωσσικό πρότυπο, το οποίο οφείλει να ακολουθήσει για να έχει μια καλή απόδοση. Συνεπώς, το σχολείο σε πολλές περιπτώσεις δεν αξιολογεί τη γλωσσική ικανότητα του μαθητή, αλλά την ικανότητα χρήσης του επίσημου γλωσσικού κώδικα<sup>143</sup>. Οι μαθητές οι οποίοι δε γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό το γλωσσικό πρότυπο του σχολείου, αδυνατούν να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με τον σχολικό τους περίγυρο, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στις πιθανότητες διάπραξης λάθους. Από τη στιγμή μάλιστα που η επικοινωνία μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού δυσχεραίνεται, η διόρθωση του λάθους και η παροχή ανατροφοδότησης γίνεται ακόμη δυσκολότερη.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχουν γίνει αξιολογες ερευνητικές προσπάθειες για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης. Ενδεικτικά, η έρευνα του Μπασλή<sup>144</sup> κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά των μεσοαστικών τάξεων διαθέτουν ένα πολύ σημαντικό προβάδισμα στον χώρο του σχολείου συγκριτικά με τα παιδιά εργατικής και αγροτικής προέλευσης. Το προβάδισμα αυτό πηγάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι η γλώσσα των παιδιών μεσοαστικής προέλευσης παρουσιάζει μικρές και αμελητέες αποκλίσεις από τη γλώσσα του σχολείου. Από την άλλη μεριά, ο γλωσσικός κώδικας των μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη παρουσιάζει αισθητά μεγαλύτερες αποκλίσεις από τον επίσημο γλωσσικό κώδικα του σχολείου, γεγονός που αποβαίνει καθοριστικό για τη μετέπειτα εξέλιξή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα<sup>145</sup>.

---

142. Βλ. Ν.Σπ. Μήτσης, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, σσ. 86-90.

143. Βλ. Χ.Α. Παπαρίζος, *ό.π.*, σ. 100.

144. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*.

145. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, σσ. 121-143.

## 2.4 Ο προφορικός λόγος των μαθητών

### 2.4.1 Η παραγωγή και η αξιολόγηση του προφορικού λόγου των μαθητών

Η επικρατέστερη αντίληψη για τη χρήση της προφορικής διάστασης της γλώσσας, της ομιλίας, είναι αυτή ως οργάνου άμεσης και ευθείας επικοινωνίας μεταξύ πομπού και δέκτη. Ωστόσο, πίσω από αυτήν την πρωταρχική λειτουργία της ομιλίας «κρύβονται» και κάποιες άλλες ιδιότητές της, οι οποίες κατευθύνουν τον λόγο του ομιλητή, ακόμη και αν ο ίδιος δεν το αντιλαμβάνεται απόλυτα. Για παράδειγμα, εξίσου σημαντικές με την επικοινωνιακή λειτουργία του προφορικού λόγου είναι και η λειτουργία του ως μέσου απόκτησης γνώσεων, συναισθηματικής έκφρασης και κοινωνικής ανάπτυξης<sup>146</sup>. Εκτός όμως από την ομιλία, μία ακόμη βασική έκφανση του προφορικού λόγου είναι και η ακρόαση, αφού μέσω αυτής ο ομιλητής εσωτερικεύει γλωσσικές πληροφορίες, οι οποίες τον βοηθούν να κατανοήσει αλλά και να παραγάγει προφορικό λόγο<sup>147</sup>. Όλες αυτές οι λειτουργίες του προφορικού λόγου καθιστούν θεμιτή – έως και απαραίτητη – την αξιοποίησή του στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Όπως ρητά αναφέρεται στα εγχειρίδια που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία της γλώσσας, «οι λόγοι που επέβαλαν αυτή την επιλογή είναι α) ότι, από τη σκοπιά της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, ο προφορικός λόγος προηγείται του γραπτού και ο δεύτερος χτίζεται πάνω στις δομές του πρώτου, και β) ότι καθημερινά χρησιμοποιούμε συχνότερα τον προφορικό παρά το γραπτό λόγο, προκειμένου να επικοινωνήσουμε»<sup>148</sup>.

Χάρη στην κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή προσέγγιση που διέπει πλέον τα αναλυτικά προγράμματα στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, ο προφορικός λόγος κατέστη – σε συνδυασμό με τον γραπτό λόγο – σημείο αναφοράς στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, η *αγωγή ομιλίας* (όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία η συστηματική και μεθοδευμένη ανάπτυξη του προφορικού λόγου) προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές να παρουσιάζουν μέσα στην τάξη τις

---

146. Βλ. Α. Βουγιούκας, *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 1994, σσ. 184-185.

147. Βλ. Σ. Παπαδοπούλου, «Ερευνητικές και πρακτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού λάθους στη διάδοση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Η διδακτική αξιοποίηση του λάθους στη μάθηση», στο: *Ταξιδεύοντας την ελληνική γλώσσα στο Rio de Janeiro, Πρακτικά Ελληνοβραζιλιάνικου Συμποσίου*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα 2016.

148. Όπως αναφέρεται στο: Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Σφυροέρα & Α. Μπεζέ, *Γλώσσα Β' Δημοτικού «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»*, Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 32009, σ. 5.

καθημερινές τους εμπειρίες<sup>149</sup>. Παράλληλα, τους καθιστά ικανούς να αναπτύσσουν στρατηγικές για να ανταπεξέρχονται σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις και απαιτήσεις, εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος<sup>150</sup>. Επιπλέον, θα πρέπει να λαμβάνεται συχνά υπόψη το γεγονός ότι όλα τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο με το ίδιο πολιτισμικό κεφάλαιο, ούτε με τις ίδιες εμπειρίες και γνώσεις. Υπάρχουν συχνά μαθητές που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις συνθήκες επικοινωνίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκινά από τον προφορικό λόγο των μαθητών και να «προκαλεί» στην τάξη γνήσιες καταστάσεις επικοινωνίας, προκειμένου τα παιδιά αυτά να εξοικειωθούν βαθμιαία με τις πιο σύνθετες διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής<sup>151</sup>. Η σημασία της καλλιέργειας του προφορικού λόγου των μαθητών – μέσα από διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις – για την ανάπτυξη του γραπτού τους λόγου έχει επισημανθεί πολλάκις από τη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα των Papadopoulou και Egglezou κατέδειξε ότι η εξοικείωση των μαθητών με την παραγωγή προφορικού λόγου και συγκεκριμένα με την τέχνη της ρητορικής ήδη από το δημοτικό σχολείο (μέσω συζητήσεων, διαλόγων, ακόμη και γόνιμων αντιπαραθέσεων με τη μορφή debate) τους βοηθά να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, να προβάλλουν με πειστικότητα τα επιχειρήματά τους και να παράγουν σωστό και ολοκληρωμένο γραπτό λόγο, σύμφωνα με τις επιταγές και τα ζητούμενα της εκάστοτε επικοινωνιακής περιστασης<sup>152</sup>.

Για τα ελληνικά δεδομένα, ήδη από το 1982 το ΑΠΣ για το γλωσσικό μάθημα προβλέπει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μαθητών μέσα από ανακοινώσεις, αφηγήσεις, περιγραφές, διαλόγους, συζητήσεις και δραματοποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, το ζητούμενο είναι η επεξεργασία του κειμένου να γίνεται με τη συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι θα πρέπει μάλιστα να εκφράζονται αβίαστα, αυθόρμητα και να συνδιαλέγονται τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον εκπαιδευτικό. Άλλωστε, η ανάπτυξη ενός ειλικρινούς και δημοκρατικού διαλόγου αποτελεί τη βάση για την οικοδόμηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου<sup>153</sup>. Σε κάθε περίπτωση,

---

149. Βλ. O. Schober, *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο*, μτφρ. Ν. Κωνσταντινίδης, Ε. Γεμεντζή & Ε. Νούσια, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2006, σσ. 51-52.

150. Βλ. O. Schober, *ό.π.*, σσ. 51-56.

151. Βλ. Ε. Καραντζόλα, Κ. Κύρδη, Τ. Σπανέλλη & Θ. Τσιαγκάνη, *Γλώσσα Α' Δημοτικού «Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες», Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες*, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2019, σ. 11.

152. Βλ. S. Papadopoulou & F. Egglezou, «Teaching for Thinking and Rhetoric: The Contribution of Rhetoric to the Argumentative Writing of Students of a Greek Elementary School», στο: H. Belle, P. Gillaerts, B. Gorp, D. Mierooop & K. Rutten (επιμ.), *Verbal and Visual Rhetoric in a Media World, Rhetoric in Society 2*, εκδ. Leiden University Press, Leiden 2013, σσ. 177-196.

153. Βλ. Α. Βουγιούκας, *ό.π.*, σσ. 186-187.

ολοκληρώνοντας το παιδί την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης (δηλαδή την εξαετή φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο) θα πρέπει – για να θεωρείται ότι χειρίζεται με επάρκεια τον προφορικό λόγο – να είναι σε θέση: α) να αφηγείται ένα γεγονός ή μια προσωπική εμπειρία, β) να περιγράφει ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση, γ) να λαμβάνει μέρος σε μια συζήτηση ή έναν διάλογο υποστηρίζοντας τις απόψεις και τα επιχειρήματά του και τέλος, δ) να μπορεί να αναλάβει τη διεκπεραίωση και την παρουσίαση μιας εργασίας σε ακροατήριο<sup>154</sup>. Για την επίτευξη των παραπάνω διδακτικών στόχων, τα σύγχρονα γλωσσικά εγχειρίδια έχουν εμπλουτιστεί με κατάλληλες και εύστοχες δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου, έχοντας πάντα ως αφετηρία να εξυπηρετούν έναν συγκεκριμένο επικοινωνιακό σκοπό, ανάλογα και με το κειμενικό είδος που πραγματεύεται η εκάστοτε ενότητα του σχολικού βιβλίου<sup>155</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τους διακηρυγμένους στόχους των ΑΠΣ για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, θα ανέμενε κανείς ο προφορικός και ο γραπτός λόγος να κατέχουν την ίδια θέση στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, στην πράξη δεν επιτυγχάνονται στον απόλυτο βαθμό οι αρχές και οι επιδιώξεις των προγραμμάτων, αφού ο προφορικός λόγος δεν αντιμετωπίζεται με τη δέουσα προσοχή. Ενδεικτικά, όπως προκύπτει από πορίσματα συναφών γλωσσικών ερευνών, το 70-75% περίπου του διδακτικού χρόνου καλύπτεται από τον λόγο των εκπαιδευτικών, ενώ το 80% του προφορικού λόγου μέσα στην τάξη αφιερώνεται σε ερωτήσεις, απαντήσεις και σχόλια πάνω στις απαντήσεις. Αυτό σημαίνει πως, από τον απειροελάχιστο χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής, το μεγαλύτερο μέρος αφιερώνεται στις απαντήσεις που πρέπει να δώσει στις ερωτήσεις που του θέτει ο εκπαιδευτικός. Επιπλέον, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο χρόνος που παραχωρεί ο εκπαιδευτικός στον μαθητή για να δώσει μια απάντηση είναι ελάχιστος και μάλιστα, εάν δεν ανταποκριθεί άμεσα, συνήθως δίνει τον λόγο σε κάποιον άλλον συμμαθητή του<sup>156</sup>. Ωστόσο, η προτεραιότητα που δίνεται στην παραγωγή του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού δε φαίνεται να βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς αφού, σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την έρευνα των Ντίνα, Ξανθοπούλου

---

154. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σ. 115.

155. Βλ. Ε. Ιντζίδης, Α. Παπαδόπουλος, Α. Σιούτης & Α. Τικτοπούλου, *Γλώσσα Γ' Δημοτικού «Τα απίθανα μολύβια»*, *Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες*, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2019, σσ. 10-11· Κ. Διακογιώργη, Θ. Μπαρής, Χ. Στεργιόπουλος & Ε. Τσιλιγκιριάν, *Γλώσσα Δ' Δημοτικού «Πετώντας με τις λέξεις»*, *Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες*, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2019, σ. 15· Α. Ιορδανίδου, Α. Αναστασοπούλου, Ι. Γαλανόπουλος, Ι. Δρυς, Α. Κόττα & Π. Χαλικιάς, *Γλώσσα Ε' Δημοτικού «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι»*, *Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες*, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2019, σ. 9.

156. Βλ. Α. Βουγιούκας, *ό.π.*, σσ. 25-27.



και Τσακιρίδου, η πλειοψηφία τους δε συμφωνεί με την άποψη ότι ο γραπτός λόγος πρέπει να καλλιεργείται περισσότερο από τον προφορικό κατά τη διδασκαλία της γλώσσας. Από την άλλη μεριά βέβαια, δηλώνουν ότι ο γραπτός λόγος θα πρέπει να διδάσκεται στο πλαίσιο ενός αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου, άποψη η οποία παραπέμπει στις αρχές του παραδοσιακού μοντέλου γλωσσικής διδασκαλίας<sup>157</sup>.

Με βάση και όσα προαναφέρθηκαν, καθίσταται σαφές ότι τα περιθώρια που έχουν οι μαθητές για να παράγουν προφορικό λόγο στην τάξη είναι περιορισμένα, ενώ στην περίπτωση που τους δοθεί αυτή η δυνατότητα, ο λόγος τους είναι περισσότερο παθητικός αφού δεν αποτελεί κάτι πρωτότυπο, παρά απαντήσεις στον καταγισμό ερωτήσεων που τους απευθύνονται από τους εκπαιδευτικούς<sup>158</sup>. Ιδανικά, ο λόγος των εκπαιδευτικών και ο λόγος των μαθητών θα έπρεπε να εναλλάσσονται και από κοινού να διαμορφώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η αποστασιοποίηση ανάμεσά τους φτάνει σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο λόγος που εκφέρεται από τους εκπαιδευτικούς να συνιστά ένα ξεχωριστό είδος, τον *εκπαιδευτικό λόγο*, ο οποίος χαρακτηρίζεται από ερωταποκρίσεις, επαναλήψεις και μονολόγους. Στόχος, φυσικά, δεν είναι οι μαθητές να παρεμβαίνουν ευκαιριακά και συμπληρωματικά σε αυτού του είδους την ομιλία, αλλά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν τον δικό τους προφορικό λόγο<sup>159</sup>.

Οι αιτίες για τις οποίες ο προφορικός λόγος δε λαμβάνει την πρέπουσα μεταχείριση στη σχολική τάξη είναι αρκετοί. Πρώτα απ' όλα, η κατοχή και η χρήση του προφορικού λόγου θεωρούνται αυτονόητες και κεκτημένες ικανότητες του παιδιού από την πρώτη κιόλας στιγμή που ξεκινάει το σχολείο. Γι' αυτό και ο προφορικός λόγος δε διδάσκεται συστηματικά όπως ο γραπτός, ο οποίος κατέχει τη μερίδα του λέοντος στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος<sup>160</sup>. Ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος λειτουργεί ανασταλτικά στην παραγωγή του προφορικού λόγου είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος αφού οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας της πίεσης για την κάλυψη της ύλης αλλά και του μεγάλου αριθμού των μαθητών που αποτελούν μια τάξη, καταφεύγουν αρκετά συχνά στις παραδοσιακές μεθόδους κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, εστιάζοντας την προσοχή τους στον γραπτό λόγο<sup>161</sup>. Αλλά και στις περιπτώσεις που επιχειρείται η διδασκαλία παραγωγής του προφορικού λόγου στους μαθητές,

---

157. Βλ. Κ. Ντίνας, Α. Ξανθόπουλος & Ε. Τσακιρίδου, «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο...είκοσι χρόνια μετά», στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 26<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, (356-367), Θεσσαλονίκη 2006, σ. 362.

158. Βλ. Α. Βουγιούκας, *ό.π.*, σσ. 25-27.

159. Βλ. Ν. Mercer, *Η συγκρότηση της γνώσης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σσ. 103-104.

160. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σ. 145.

161. Βλ. Α. Βουγιούκας, *ό.π.*, σ. 27.

αυτή αποδεικνύεται συνήθως ευκαιριακή και επιφανειακή. Η έλλειψη εμπειρίας, ίσως και γνώσεων, από την πλευρά των εκπαιδευτικών να διδάξουν τον προφορικό λόγο δυσχεραίνει την προσπάθειά τους να ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις της προφορικής επικοινωνίας. Συνεπώς, έγκειται στη διακριτική ευχέρεια και ικανότητα του διδάσκοντα να ασκήσει τους μαθητές του στην αγωγή του προφορικού λόγου<sup>162</sup>. Τέλος το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσες προσπάθειες και αν έχουν καταβληθεί για τον εξορθολογισμό της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος, φαίνεται πως λειτουργεί σαν τροχοπέδη στη χρήση του προφορικού λόγου. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές, από την πρώτη δημοτικού μέχρι και την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολογούνται σχεδόν αποκλειστικά με βάση την επίδοσή τους σε γραπτές δοκιμασίες. Ακόμη και αν ένας μαθητής συμμετέχει προφορικά στη διάρκεια του μαθήματος εκφράζοντας τις απόψεις και τις γνώσεις του, ένα χαμηλό αποτέλεσμα σε μια γραπτή εξέταση είναι αρκετό ώστε να καθορίσει την πρόοδο και την εξέλιξή του<sup>163</sup>.

#### **2.4.2 Τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Η προτεραιότητα του γραπτού λόγου έναντι του προφορικού (όχι μόνο κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος) εξηγεί και την ανάλογη βαρύτητα που δίνεται στα λάθη του γραπτού λόγου εν συγκρίσει με τα λάθη του προφορικού. Τα λάθη που διαπράττει ένας ομιλητής στον προφορικό λόγο σπάνια διορθώνονται από τον συνομιλητή του, ιδίως στην περίπτωση που αυτά δεν επηρεάζουν την κατανόηση του λόγου του<sup>164</sup>. Ακόμη και αν υπάρξουν παρερμηνείες στον προφορικό λόγο, αυτές είναι εύκολο να ξεπεραστούν μέσω διευκρινίσεων ή επεξηγήσεων. Άλλωστε, η ταχύτητα του προφορικού λόγου δεν επιτρέπει συνήθως τη διακοπή για την διόρθωση γραμματικών ή εκφραστικών λαθών που πιθανόν παρατηρούνται. Ακόμη και αν κάποιος εντοπίσει ένα λάθος στον λόγο του συνομιλητή του, δύσκολα θα τον διορθώσει για λόγους ευγένειας, αλλά και για να μη διακόψει τον ειρμό των σκέψεών του.

Αντίστοιχα στη σχολική τάξη, η διόρθωση του προφορικού γλωσσικού λάθους του μαθητή από τον εκπαιδευτικό είναι ιδιαίτερα ευέλικτη. Τις περισσότερες φορές, τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών δεν επισημαίνονται και δε διορθώνονται από τους

---

162. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σσ. 146-147.

163. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σ. 114.

164. Βλ. A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, «Teachers' attitudes towards correcting students' written errors and mistakes», *Porta Linguarum*, 10 (2008) 21-30, σ. 24.

εκπαιδευτικούς<sup>165</sup>. Οι απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές στις ερωτήσεις που τους απευθύνονται αξιολογούνται σχεδόν αποκλειστικά με βάση το περιεχόμενο και πολύ σπάνια με βάση τη δομή και τη γλωσσική μορφή του παραγόμενου λόγου. Αυτός είναι προφανώς και ο λόγος για τον οποίο η έρευνα για τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών είναι πολύ περιορισμένη – έως και ανύπαρκτη – στην ελληνική βιβλιογραφία. Είναι βέβαιο ότι παρατηρούνται λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών. Απλούστατα δεν επισημαίνονται και δε διορθώνονται στον βαθμό που αξιολογούνται και αναλύονται τα λάθη του γραπτού λόγου<sup>166</sup>. Φυσικά, δεν είναι άσχετο και το γεγονός ότι τα λάθη στον γραπτό λόγο είναι ευκολότερο να εντοπιστούν και να καταγραφούν στα γραπτά των μαθητών. Συνεπώς, στο πεδίο του γραπτού λόγου δημιουργούνται πιο ευνοϊκές συνθήκες για μελέτη και έρευνα των λαθών συγκριτικά με το πεδίο του προφορικού λόγου. Οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τα προφορικά γλωσσικά λάθη των μαθητών αφορούν τα λάθη που παρατηρούνται κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και όχι κατά τη διδασκαλία της μητρικής.

## **2.5 Ο γραπτός λόγος των μαθητών**

### **2.5.1 Η παραγωγή και η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών**

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι αναμφισβήτητα μια πολυδιάστατη και αρκετά πιο απαιτητική διαδικασία από την παραγωγή προφορικού λόγου, αφού η γραφή απαιτεί την ενεργοποίηση ποικίλων μηχανισμών-δεξιοτήτων από τον μαθητή, αρκετές εκ των οποίων δεν είναι έμφυτες. Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη, ο μαθητής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου είναι επιφορτισμένος με δύο αλληλένδετους, αλλά διαφορετικούς μεταξύ τους ρόλους, τον ρόλο του *γραμματέα* και τον ρόλο του *συγγραφέα*. Πρώτα απ' όλα, ως γραμματέας, ο μαθητής θα πρέπει να χειρίζεται με ευχέρεια όλες εκείνες τις κινητικές-μηχανιστικές λειτουργίες της γραφής, οι οποίες σχετίζονται με την ορθή αποτύπωση των γραμμάτων στο χαρτί, την τήρηση των σωστών αποστάσεων μεταξύ των λέξεων, την υπακοή στους κανόνες τονισμού και στίξης, καθώς και στους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του μαθητή-γραμματέα είναι περισσότερο συνυφασμένος με τη μορφή του κειμένου. Από την άλλη μεριά, ο ρόλος του μαθητή ως συγγραφέα σχετίζεται περισσότερο με το περιεχόμενο του παραγόμενου κειμένου. Στο πλαίσιο

---

165. Βλ. Α. Αθανασίου, «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης», σ. 208.

166. Βλ. Α. Αθανασίου, «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης», σσ. 208-209.

αυτό, ενεργοποιούνται γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες από τον μαθητή, αφού ο ίδιος πρέπει να διευκρινίσει τον σκοπό για τον οποίο γράφει το κείμενο και να προσαρμόσει το ύφος του λόγου του, ανάλογα με τα ζητούμενα και το είδος του δέκτη-αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται το κείμενό του<sup>167</sup>. Στο στάδιο της συγγραφής, ο μαθητής καλείται να αποδείξει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του, αφού θα πρέπει να «γεννήσει» ιδέες και στη συνέχεια να οργανώσει τις σκέψεις του με βάση το σχεδιάγραμμα της έκθεσης, το οποίο – αν δεν του δοθεί έτοιμο από τον εκπαιδευτικό – πρέπει μόνος του να το σχεδιάσει. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να πραγματοποιούνται μεταγνωστικοί έλεγχοι από τον μαθητή, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η συνοχή του γραπτού και να μη δημιουργούνται ασάφειες οι οποίες ενδέχεται να θέσουν το κείμενο εκτός θέματος<sup>168</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραπάνω διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, μπορεί κανείς να αναλογιστεί ότι αν για τους ενήλικες η συγγραφή ενός οποιουδήποτε κειμένου αποτελεί μια άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο δύσκολη υπόθεση, για τους μαθητές η πνευματική διαδικασία της γραπτής έκφρασης καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητική, χρονοβόρα και κοπιώδης. Ωστόσο, όσο δύσκολη είναι η παραγωγή γραπτού λόγου, τόσο χρήσιμη και απαραίτητη αποδεικνύεται, αφού συνοδεύει τους μαθητές σε πολλές και διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα, αλλά και στα υπόλοιπα μαθησιακά αντικείμενα. Όταν για παράδειγμα ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτά σε μια ερώτηση ιστορίας, το κείμενό τους – για να είναι αποδεκτό και κατανοητό – θα πρέπει όχι μόνο να απαντάει στην ερώτηση με την παρουσίαση των σχετικών ιστορικών πληροφοριών, αλλά και να ακολουθεί τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Εξάλλου, η επαρκής γραφική δεξιότητα αποτελεί εφελκυστικό για τη μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη του ατόμου.

Οι απαιτήσεις που παρουσιάζει για τα παιδιά η χρήση της γραπτής λειτουργίας της γλώσσας, σε συνδυασμό με τη χρησιμότητά της σε διάφορους τομείς, καθιστούν τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου αναγκαία ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες για την παραγωγή γραπτού λόγου είναι επίκτητες. Γι' αυτό και η εκμάθηση της γραφής αποτελεί κατεξοχήν αρμοδιότητα του σχολείου. Με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, τα παιδιά γνωρίζουν να χειρίζονται μόνο τον προφορικό λόγο. Η μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο συνιστά μια ιδιαίτερη και συχνά δύσκολη διαδικασία.

---

167. Βλ. Ι. Σπαντιδάκης, *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2009, σ. 48.

168. Βλ. Ι. Σπαντιδάκης, *ό.π.*, σ. 48.

Το πρώτο πράγμα που διδάσκονται οι μαθητές είναι η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης, ό,τι ονομάζουμε *γραμματισμό* (literacy)<sup>169</sup>. Η διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης γίνεται συστηματικά και μεθοδευμένα, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα η πρώτη τάξη απαιτεί από τον εκπαιδευτικό αρκετές γνώσεις και δεξιότητες, αφού παίζει ιδιαίτερο ρόλο το πώς θα προσφέρει στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίσει και να αναγνωρίσει τυχόν μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή, προκειμένου να γίνει όσο το δυνατόν συντομότερα η διάγνωση και η διδακτική τους αντιμετώπιση<sup>170</sup>. Αφού λοιπόν ο μαθητής ολοκληρώσει στην πρώτη δημοτικού την εκμάθηση των γραμμάτων, αρχίζει δειλά-δειλά στην αρχή και με περισσότερη άνεση στη συνέχεια να εκφράζει σε γραπτό κείμενο τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Στη δεύτερα δημοτικού ο γραπτός λόγος αναπτύσσεται σε προτάσεις και παραγράφους. Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΑΠΣ, σκοπός είναι οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της αντιγραφής, να διατυπώνουν και να ανακοινώνουν μικρές περιόδους λόγου με νοηματικό περιεχόμενο, να περιγράφουν γνώριμα αντικείμενα ή πρόσωπα του οικείου τους περιβάλλοντος και να εξιστορούν με χρονολογική σειρά και συνοχή προσωπικές τους ιστορίες και εμπειρίες. Τα κείμενα με τα οποία προβλέπεται να έρχονται σε επαφή τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο είναι τα βιοματικά, τα αφηγηματικά και τα περιγραφικά κείμενα. Από την τρίτη τάξη και έπειτα, οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή και την κατανόηση περισσότερων κειμενικών ειδών, όπως τα πραγματολογικά, τα επιχειρηματολογικά και τα κοινωνικά κείμενα<sup>171</sup>. Σε κάθε περίπτωση, η προσέγγιση που προωθείται μέσα από τα γλωσσικά εγχειρίδια είναι κειμενοκεντρική, «εφόσον μόνο αυτή αναδεικνύει την επικοινωνιακή φύση του γραπτού λόγου»<sup>172</sup>. Όσο μεγαλώνει η ανεξαρτησία των μαθητών στη γραφή, τόσο περιορίζεται η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι οι μαθητές θα πρέπει να αφήνονται εξ ολοκλήρου αβοήθητοι. Μέχρι και την τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου, είναι απαραίτητη η παροχή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό, έστω και με τη μορφή έμμεσων υποδείξεων<sup>173</sup>. Καθ' όλη τη διάρκεια της παραγωγής, της επεξεργασίας και της

---

169. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σσ. 211-214.

170. Βλ. Α. Θεοχάρη, «Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής Δημοτικού Σχολείου στο γραπτό λόγο και στην επιλογή στρατηγικών μάθησης», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα 2017, σσ. 17-18.

171. Βλ. Μ.Θ. Παπαδοπούλου, «Η παραγωγή γραπτού λόγου στη β' τάξη του δημοτικού», *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμ. Α', 1 (2010) 1-11, σσ. 5-6.

172. Όπως αναφέρεται στο: Κ. Διακογιώργη, Θ. Μπαρής, Χ. Στεργιόπουλος & Ε. Τσιλιγκιριάν, *ό.π.*, σ. 12.

173. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σσ. 194-196.

διόρθωσης του γραπτού λόγου, ο μαθητής θα πρέπει να καθοδηγείται όχι μόνο σε θέματα δομής, αλλά και σε θέματα περιεχομένου<sup>174</sup>.

Η διαδικασία της σύνθεσης των κειμένων, σύμφωνα με το ισχύον ΑΠΣ, προβλέπεται να γίνεται σε τρία στάδια: α) στο *προγραμματικό* στάδιο (κατά το οποίο ο μαθητής οργανώνει τις σκέψεις και τα επιχειρήματά του), β) στο *συγγραφικό* (οπότε ο μαθητής συντάσσει το κείμενό του) και τέλος γ) στο *μετασυγγραφικό* στάδιο (το οποίο περιλαμβάνει όλους τους ελέγχους, τις τροποποιήσεις και τις βελτιώσεις προκειμένου το τελικό κείμενο να κριθεί αποτελεσματικό και αποδεκτό)<sup>175</sup>. Είναι βέβαια αναμφισβήτητο το γεγονός ότι οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απαιτούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου δεν αποκτώνται θεωρητικά, ούτε ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα και οδηγίες. Για να εξασκηθεί ο μαθητής στον γραπτό λόγο είναι αναγκαίο να εκτίθεται διαρκώς – και όχι ευκαιριακά – σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Θα πρέπει, με άλλα λόγια, η παραγωγή κειμένων να αποτελεί μέρος της μαθησιακής ζωής και να μην ανατίθεται στους μαθητές ως αποπλαισιωμένη ωριαία δοκιμασία στο σχολείο ή ως κατ' οίκον εργασία. Πρέπει να καταστεί σαφές ότι η παραγωγή γραπτού λόγου σημαίνει πρώτα απ' όλα την ελεύθερη και αβίαστη έκφραση, σε συνάρτηση πάντοτε με τις εκάστοτε επικοινωνιακές συμβάσεις<sup>176</sup>. Ο γραπτός λόγος πρέπει να γίνεται αντιληπτός στο παιδί ως απόρροια και φυσική εξέλιξη του προφορικού. Άλλωστε η επικοινωνιακή προσέγγιση, με βάση την οποία έχουν καταρτιστεί τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών, θέτει ως βασική προϋπόθεση τα κίνητρα της γραφής να προκύπτουν από τα πραγματικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών<sup>177</sup>.

Όπως φαίνεται και με βάση όσα προαναφέρθηκαν, οι διαδικασίες της σύνθεσης κειμένων και της παραγωγής γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο είναι απόλυτα εναρμονισμένες με τις αρχές της επικοινωνιακής και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης. Στο ίδιο πλαίσιο των σύγχρονων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας κινείται και η αξιολόγηση του γραπτού λόγου, όπως αυτή προωθείται στα μεθοδολογικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία του

---

174. Βλ. Α. Ιορδανίδου, Α. Αναστασοπούλου, Ι. Γαλανόπουλος, Ι. Δρυς, Α. Κόττα & Π. Χαλικιάς, *ό.π.*, σ. 23.

175. Βλ. Α. Φτερνιάτη, «Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου», στο: Γ.Δ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πρακτικά Συνεδρίου*, (545-553), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 2007, σ. 549.

176. Βλ. Γ. Μηνάς, *Η αγωγή του λόγου: πώς καλλιεργείται η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας*, εκδ. Επιφανίου, Λευκωσία 2003, σ. 103· Τ. Κωστούλη, «Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης», στο: *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, (623-630), Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 1999, σ. 626.

177. Βλ. Ο. Schober, *ό.π.*, σσ. 109-110.

γλωσσικού μαθήματος. Σε αυτά, η αξιολόγηση ορίζεται ως «μια διαλεκτική σχέση τόσο του παιδιού ως προς το αντικείμενο μάθησης, όσο και του/της εκπαιδευτικού με το παιδαγωγικό του/της έργο»<sup>178</sup>. Σύμφωνα με το ισχύον ΑΠΣ, η αξιολόγηση του γραπτού αλλά και του προφορικού λόγου έχει απαγκιστρωθεί από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, αφού πλέον αποσκοπεί όχι τόσο στο να ελέγξει, όσο στο να βελτιώσει το παραγόμενο κείμενο<sup>179</sup>.

Όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης του λόγου των μαθητών, το κέντρο βάρους πέφτει τόσο στην αποτελεσματικότητα, όσο και στην αποδεκτότητά του. Το κριτήριο της αποτελεσματικότητας αφορά το κατά πόσο ο λόγος του μαθητή εξυπηρετεί τον επικοινωνιακό σκοπό για τον οποίο εκφέρεται. Το κριτήριο της αποδεκτότητας, από την άλλη μεριά, αναλύεται σε επιμέρους επίπεδα αξιολόγησης, αφού εξετάζεται η καταλληλότητα του περιεχομένου ως προς τη δομή, τη διατύπωση, το λεξιλόγιο, το ύφος, τη σύνταξη, τη μορφολογία, την ορθογραφία και τη γενικότερη εικόνα του κειμένου<sup>180</sup>.

Τα παραπάνω κριτήρια για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου ελέγχονται αν πληρούνται πρωτίστως από τον ίδιο τον μαθητή. Οι μαθητές, δηλαδή, δεν περιορίζονται απλώς στη συγγραφή ενός κειμένου, αλλά καλούνται να γίνουν οι ίδιοι αξιολογητές του κειμένου τους. Επειδή μάλιστα καθοδηγούνται στη διαδικασία της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, η αυτοαξιολόγηση λαμβάνει συχνά τη μορφή της καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης<sup>181</sup>. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν σταδιακά τη συνήθεια της αυτοαξιολόγησης και της αυτοδιόρθωσης, με αποτέλεσμα να είναι τελικά οι ίδιοι κύριοι του γραπτού τους, καθώς είναι σε θέση να επανέλθουν σε αυτό για να το επανελέγξουν και να διορθώσουν τα σημεία στα οποία έχουν εντοπίσει λάθη<sup>182</sup>. Εκτός όμως από την αυτοδιόρθωση, σε εξίσου μεγάλο βαθμό προωθούνται οι διορθωτικές πρακτικές της ετεροδιόρθωσης, όταν με άλλα λόγια ο μαθητής διορθώνει το γραπτό του συμμαθητή του, αλλά και της αλληλοδιόρθωσης (ομαδικής διόρθωσης), όταν οι μαθητές μοιράζονται μεταξύ τους τα γραπτά της τάξης και τα διορθώνουν<sup>183</sup>.

Οι παραπάνω πρακτικές αξιολόγησης του λόγου των μαθητών παρέχουν μια διαφορετική οπτική του λάθους. Οι μαθητές καθοδηγούνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να εντοπίσουν τα λάθη τους και να τα αναλύσουν, προκειμένου να αντιληφθούν τι ήταν αυτό

---

178. Όπως αναφέρεται στο: Ε. Καραντζόλα, Κ. Κύρδη, Τ. Σπανελλή & Θ. Τσιαγκάνη, *ό.π.*, σ. 11.

179. Βλ. Α. Ιορδανίδου, Α. Αναστασοπούλου, Ι. Γαλανόπουλος, Ι. Δρυς, Α. Κόττα & Π. Χαλκιάς, *ό.π.*, σσ. 11-12.

180. Βλ. Κ. Διακογιώργη, Θ. Μπαρής, Χ. Στεργιόπουλος & Ε. Τσιλιγκιριάν, *ό.π.*, σ. 19· Α. Ιορδανίδου, Α. Αναστασοπούλου, Ι. Γαλανόπουλος, Ι. Δρυς, Α. Κόττα & Π. Χαλκιάς, *ό.π.*, σ. 14.

181. Βλ. Κ. Διακογιώργη, Θ. Μπαρής, Χ. Στεργιόπουλος & Ε. Τσιλιγκιριάν, *ό.π.*, σσ. 18-19.

182. Βλ. Ζ. Γαβρηλίδου, Μ. Σφυροέρα & Λ. Μπεζέ, *ό.π.*, σ. 7.

183. Βλ. Κ. Διακογιώργη, Θ. Μπαρής, Χ. Στεργιόπουλος & Ε. Τσιλιγκιριάν, *ό.π.*, σ. 20.

ακριβώς που τους οδήγησε εκεί. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσουν μεταγνωστικές στρατηγικές σκέψης, οι οποίες τους αποτρέπουν από το να κάνουν στο μέλλον τα ίδια λάθη<sup>184</sup>. Έτσι, το λάθος απενεχοποιείται και αποκτά τη σύγχρονη υπόστασή του ως «εργαλείο» μάθησης, αφού αξιοποιείται στην πράξη και δημιουργεί αφορμές και ευκαιρίες για γόνιμη συζήτηση, προβληματισμό και κριτικό διάλογο τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών<sup>185</sup>.

## 2.5.2 Τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών

Αναμφισβήτητα, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η επιτυχία ενός μαθητή καθορίζεται πρωτίστως από την επίδοσή του στη χρήση της γραπτής γλώσσας και δευτερευόντως της προφορικής, αφού όπως επισημαίνει και η Παπαδοπούλου «η γραφή κυβερνά τη σχολική επιτυχία». Η βαρύτητα που αποδίδεται στον γραπτό λόγο έναντι του προφορικού αποδεικνύεται καταρχήν από το γεγονός ότι η πρόοδος του μαθητή καθορίζεται σχεδόν αποκλειστικά από τις επιδόσεις του σε γραπτές δοκιμασίες, οι οποίες τον συνοδεύουν από την εγγραφή του στην Πρωτοβάθμια, μέχρι και την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>186</sup>. Είναι λοιπόν αναμενόμενο τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών να εντοπίζονται και να διορθώνονται με μεγαλύτερη συχνότητα αλλά και αυστηρότητα από τα λάθη του προφορικού λόγου.

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές, παρατηρούνται δυσκολίες και λάθη όσον αφορά τόσο στη μορφή, όσο και στο περιεχόμενο του κειμένου. Τα λάθη αυτά έχουν απασχολήσει αρετές φορές κατά το παρελθόν και εξακολουθούν να απασχολούν την έρευνα αφού, μέσα από τον εντοπισμό και την ανάλυσή τους, καθίσταται εφικτή η προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές συνθέτουν ένα κείμενο. Επιπλέον, τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών αποτελούν δείκτη της γλωσσικής τους επάρκειας και θα πρέπει να μελετώνται, καθώς πολύ συχνά επηρεάζουν τη στάση των ίδιων των μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο<sup>187</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν διατυπωθεί διάφορα κριτήρια για την ταξινόμηση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών.

---

184. Βλ. Κ. Διακογιώργη, Θ. Μπαρής, Χ. Στεργιόπουλος & Ε. Τσιλιγκιριάν, *ό.π.*, σσ. 19-20.

185. Βλ. Κ. Διακογιώργη, Θ. Μπαρής, Χ. Στεργιόπουλος & Ε. Τσιλιγκιριάν, *ό.π.*, σσ. 18-20· Α. Ιορδανίδου, Α. Αναστασοπούλου, Ι. Γαλανόπουλος, Ι. Δρυς, Α. Κόττα & Π. Χαλικιάς, *ό.π.*, σ. 14.

186. Βλ. Σ. Παπαδοπούλου, *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2005, σσ. 143-144.

187. Βλ. Ε. Καρακόλη, «Ανάλυση λαθών μαθητών και μαθητριών Ρομά και Αλβανόφωνων στον γραπτό λόγο», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα 2016, σ. 39.



Ο Σπαντιδάκης κάνει εμφανή τη διάκριση ανάμεσα στα λάθη που σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου και στα λάθη που αφορούν τη μορφή του. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται, σύμφωνα με τον ίδιο, τα λάθη που αφορούν τις δεξιότητες του μαθητή ως συγγραφέα, δηλαδή τα λάθη που εντοπίζονται στην οργάνωση και τη συνοχή του κειμένου, στον τρόπο παρουσίασης των σκέψεων και των ιδεών του μαθητή, στον αριθμό των λέξεων και των προτάσεων και στη συσχέτιση του κειμένου με τα ζητούμενα της εκφώνησης. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα προβλήματα και τα λάθη που σχετίζονται με τις δεξιότητες του μαθητή-γραμματέα, δηλαδή τα προβλήματα που αφορούν την εικόνα του γραπτού (αποτύπωση των γραμμάτων και αποστάσεις των λέξεων), καθώς και τα ορθογραφικά, τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη, τα λάθη στην στίξη, στον τονισμό και στη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων<sup>188</sup>.

Η Φραντζή, χωρίς να κάνει διάκριση ανάμεσα στο περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου, ταξινομεί τα λάθη του γραπτού λόγου στις ακόλουθες κατηγορίες: α) λάθη *οπτικής αποτύπωσης* των λέξεων (μορφολογικά λάθη), β) λάθη στο *θέμα* των λέξεων (εξαιτίας ελλιπούς γνώσης της ετυμολογίας των λέξεων ή των κανόνων της ιστορικής ορθογραφίας), γ) λάθη στις *καταλήξεις* των λέξεων (όσα δηλαδή σχετίζονται με τους γραμματικούς κανόνες), δ) λάθη εξαιτίας *νοηματικών κενών* (όπου με άλλα λόγια χάνεται η συνοχή και διακόπτεται η ομαλή ροή του κειμένου), ε) λάθη στη *χρήση των σημείων στίξης* (όταν παραλείπονται τα σημεία στίξης ή χρησιμοποιούνται σε σημεία που δεν χρειάζονται, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η κατανόηση του κειμένου) και τέλος, στ) *λεξιλογικά* λάθη (σε περιπτώσεις όπου ο μαθητής αγνοεί βασικούς λεξιλογικούς κανόνες ή κανόνες σύνθεσης των λέξεων).<sup>189</sup>

Οι Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλος, Καρακύργιου, Μουμτζή και Παναγιωτίδου, κατά την ανάλυση λαθών από γραπτά μαθητών που διδάσκονται την Ελληνική σαν δεύτερη ξένη γλώσσα, δίνουν περισσότερο έμφαση στα λάθη *μορφής* του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνά τους μελέτησαν ξεχωριστά τα διάφορα μέρη του λόγου (άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες, ρήματα, επιρρήματα κ.ο.κ.) ως προς τη μορφολογία και τη σύνταξή τους και στη συνέχεια έκριναν τους γλωσσικούς τύπους ως αποδεκτούς ή μη αποδεκτούς<sup>190</sup>.

---

188. Βλ. Ι. Σπαντιδάκης, *ό.π.*, σ. 48.

189. Βλ. Π. Φραντζή, «Τα λάθη των μαθητών (δημοτικού σχολείου) στην παραγωγή γραπτού λόγου και η υπόδειξη μιας πιο εκσυγχρονισμένης διόρθωσής τους», στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*, (451-462), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο 2000, σσ. 455-456.

190. Βλ. Ν. Αντωνοπούλου, Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμτζή & Β. Παναγιωτίδου, *Ανάλυση λαθών της παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλος και Χούμα προτείνουν ένα μοντέλο για την κατηγοριοποίηση των λαθών που παρατηρούνται σε γραπτά αλλοδαπών μαθητών, το οποίο όμως μπορεί κάλλιστα να εφαρμοστεί και για τα γραπτά των Ελλήνων μαθητών<sup>191</sup>. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα λάθη του γραπτού λόγου μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες: α) *φωνολογικά* λάθη (όσον αφορά στον τρόπο αποτύπωσης των φωνημάτων, την ορθογραφία, τον τονισμό των λέξεων και τη χρήση των σημείων στίξης), β) *μορφολογικά* λάθη (όσα σχετίζονται με την εφαρμογή των γραμματικών κανόνων και τα γραμματικά στοιχεία των λέξεων), γ) *μορφοσυντακτικά* λάθη (όταν για παράδειγμα το ρήμα δεν συμφωνεί με το υποκείμενο είτε ως προς το πρόσωπο είτε ως προς τον αριθμό ή όταν υπάρχουν λάθη συμφωνίας μέσα σε μια ονοματική φράση ως προς το γένος), δ) *συντακτικά* λάθη (δηλαδή λάθη που αφορούν την παράλειψη ή την προσθήκη λέξεων και επηρεάζουν τη συντακτική δομή της πρότασης, λάθη στη σειρά των όρων της πρότασης κ.λπ.), ε) *σημασιολογικά-λεξιλογικά* λάθη και τέλος, στ) λάθη που αφορούν τους *δείκτες οργάνωσης του κειμένου* (όπως η παράλειψη συνδετικών-διαρθρωτικών λέξεων ή φράσεων και η λανθασμένη χρήση επιμέρους γλωσσικών στοιχείων)<sup>192</sup>.

Ανάλογη προσπάθεια για την κατηγοριοποίηση των λαθών που έχουν εντοπιστεί σε γραπτά αλλοδαπών μαθητών έχει γίνει από τη Ζούνη σε έρευνα που η ίδια διεξήγαγε. Σύμφωνα με την ταξινόμηση την οποία ακολουθεί, τα λάθη του γραπτού λόγου μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε *μορφοσυντακτικά, φωνολογικά, λεξιλογικά και ορθογραφικά*<sup>193</sup>.

Από τα λάθη που έχουν εντοπιστεί κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, ιδιαίτερη αναφορά τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται στα ορθογραφικά λάθη

---

Θεσσαλονίκη 2006, σσ. 21-25, [https://www.greek-language.gr/certification/files/document/rsrh\\_content/8/errors\\_study\\_a.pdf](https://www.greek-language.gr/certification/files/document/rsrh_content/8/errors_study_a.pdf), (τελευταία πρόσβαση 11/9/2020).

191. Βλ. Κ. Τζωρτζάτου, «Ορθογραφικά λάθη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Δημοτικού», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Φιλολογίας, Πάτρα 2012, σ. 14.

192. Βλ. Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ε. Βλέτση, Μ. Μητσιάκη, Β. Μποζονέλος & Β. Χούμα, «Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου», στο: 2008, *Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διάλογου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες – πολιτισμούς, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*, (597-612), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2008, σ. 604.

193. Βλ. Ε. Ζούνη, «Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών», στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, Φλώρινα 2009, <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savvato2/aithusu2/zuni.pdf>, (τελευταία πρόσβαση 9/10/2020).

των μαθητών. Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου, ως *ορθογραφικό λάθος* ορίζεται «η αστοχία του συντάκτη ενός κειμένου στην επιλογή του κατάλληλου γραφήματος για την απόδοση ενός φωνήματος και η χρήση στη θέση του κάποιου άλλου, που έχει την ίδια αξία»<sup>194</sup>. Η ανάλυση των ορθογραφικών λαθών αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού παρέχει αρκετές πληροφορίες τόσο για τους μηχανισμούς κατάκτησης και επεξεργασίας της ορθογραφημένης γραφής, όσο και για τις νοητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος που κάνει συστηματικά ορθογραφικά λάθη<sup>195</sup>. Ακόμη, τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών θα πρέπει να προσεγγίζονται και να αντιμετωπίζονται με τον ορθό παιδαγωγικά τρόπο από τον εκπαιδευτικό, αφού μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη στάση του μαθητή απέναντι στον γραπτό λόγο και τη σχολική του επίδοση εν γένει<sup>196</sup>. Αρκετά συχνό είναι το φαινόμενο οι μαθητές – θεωρώντας πως η ορθογραφία αποτελεί το βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του γραπτού λόγου – να αποφεύγουν να χρησιμοποιούν στα κείμενά τους άγνωστες λέξεις των οποίων δεν γνωρίζουν την ορθογραφία, με αποτέλεσμα να περιορίζονται στο ήδη κεκτημένο και γνωστό λεξιλόγιό τους<sup>197</sup>.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορες ταξινομήσεις των ορθογραφικών λαθών, όπως αυτά εμφανίζονται σε μαθητικά γραπτά. Από τις πιο πρόσφατες και επιστημονικά αποδεκτές ταξινομήσεις είναι η ταξινόμηση των Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα. Η ταξινόμηση αυτή καλύπτει σχεδόν όλες τις υποκατηγορίες των ορθογραφικών λαθών όπως: α) *φωνολογικά λάθη*, β) *γραμματικά λάθη*, γ) *ετυμολογικά-οπτικά λάθη*, δ) *τονικά λάθη*, ε) *λάθη στίξης* κ.ά.<sup>198</sup>.

Το μοντέλο που προτείνει με τη σειρά του ο Βουγιούκας για την κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών προσανατολίζεται σε δύο γενικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα *αμιγώς ορθογραφικά λάθη*, δηλαδή όσα εντοπίζονται στο θέμα της λέξης και σχετίζονται με την ετυμολογία και την ιστορική ορθογραφία, αλλά και όσα εντοπίζονται στην κατάληξη της λέξης και προκύπτουν συνήθως λόγω ελλιπούς γνώσης των γραμματικών

---

194. Βλ. Γ. Παπαναστασίου, *Νεοελληνική ορθογραφία. Τόμ. Α΄: Ιστορία, Θεωρία*, εκδ. Το Βήμα, Αθήνα 2013, σ. 83.

195. Βλ. Γ. Καλλιοντζής, «Ορθογραφική επίδοση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικών συμμαθητών τους σε διδαγμένα περιεχόμενα του “Γράφω σωστά” της προηγούμενης τάξης», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη 2018, σ. 21.

196. Βλ. Ι. Σπαντιδάκης, *ό.π.*, σσ. 62-63.

197. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σσ. 174-175.

198. Βλ. Α. Πρωτόπαπας & Χ. Σκαλούμπακα, «Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών», στο: Α. Πρωτόπαπας & Α. Μουζάκη (επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σσ. 181-195.

κανόνων. Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται τα *δυσλειτουργικά* λάθη, τα οποία αφορούν κυρίως τον τρόπο αποτύπωσης της λέξης, όπως οι αναστροφές γραμμάτων (κυρίως στα συμφωνικά συμπλέγματα), οι προσθήκες και αντίθετα οι παραλείψεις γραμμάτων, καθώς και ο λανθασμένος τονισμός των λέξεων<sup>199</sup>.

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω μοντέλα ταξινόμησης των λαθών που παρατηρούνται στον γραπτό λόγο των μαθητών, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε μια γενική κατηγοριοποίηση, η οποία συμπεριλαμβάνει όλα τα επίπεδα εμφάνισης και τις υποκατηγορίες των λαθών που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Η κατηγοριοποίηση που ακολουθεί αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό ο σχεδιασμός των εργαλείων της έρευνάς μας στα σημεία που αφορούσαν τα είδη των λαθών που παρατηρούνται στον λόγο των μαθητών.

A) *Φωνολογικά λάθη*. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα λάθη που αφορούν τη φωνολογική απόδοση των λέξεων. Οι γλωσσικές αποκλίσεις αυτού του είδους παρατηρούνται συνήθως σε κάποιο γράφημα το οποίο μπορεί να προστίθεται [π.χ. *εντός* (*εντός*), *ταραπέζι* (*τραπέζι*)], να παραλείπεται [π.χ. *καρέκα* (*καρέκλα*), *ποή* (*πνοή*)] ή και να αντικαθίσταται λανθασμένα από κάποιο άλλο γράφημα, συχνά της ίδιας οικογένειας [π.χ. *μαγαίρι* (*μαχαίρι*)]. Η λανθασμένη φωνολογική απόδοση μιας λέξης ενδέχεται να μην περιορίζεται μόνο σε ένα γράφημα, αλλά να αφορά κάποιο δίψηφο φωνήεν ή σύμφωνο, το οποίο μπορεί να αντιστρέφεται ή να απλοποιείται, αλλοιώνοντας την «ηχητική εικόνα» της λέξης [π.χ. *κάμπος* (*κάμπος*), *φεγάρι* (*φεγγάρι*), *κλειδί* (*κλειδί*), *παδί* (*παιδί*)]. Ακόμη, ως φωνολογικό λάθος μπορεί να θεωρηθεί η παράλειψη των διαλυτικών στα δίψηφα φωνήεντα [*Μαΐου* (*Μαΐου*), *γαιδούρι* (*γαιδούρι*)]<sup>200</sup>.

B) *Τονικά λάθη*. Στην κατηγορία των τονικών λαθών εντάσσουμε τις περιπτώσεις που μεταβάλλεται η προφορά της λέξης όσον αφορά στον τονισμό της, όπως η συνήθης παράλειψη του τόνου [*αερας* (*αέρας*)], η τοποθέτησή του σε λάθος σημείο [*πινακάς* (*πίνακας*)], ο τονισμός μονοσύλλαβων λέξεων [*μήν* (*μην*), *δέν* (*δεν*)] και η παράλειψη του εγκλιτικού τόνου [*άνθρωπος μου* (*άνθρωπός μου*), *αυτοκίνητο του* (*αυτοκίνητό του*)].

Γ) *Ορθογραφικά λάθη*. Στην κατηγορία των ορθογραφικών λαθών ανήκουν καταρχήν τα λάθη που αφορούν τη ρίζα, δηλαδή το θέμα της λέξης, και εξαρτώνται από τη γνώση της ετυμολογίας και των κανόνων της ιστορικής ορθογραφίας [*πεδιάτρος* (*παιδιάτρος*), *θάλασα*

199. Βλ. Α. Βουγιούκας, *ό.π.*, σ. 248.

200. Βλ. Α. Πρωτόπαπας & Χ. Σκαλούμπακας, *ό.π.*, σσ. 187-188.

(θάλασσα), άγγελος (άγγελος)]. Ορθογραφικά λάθη αποτελούν επίσης τα λάθη στις καταλήξεις των κλιτών λέξεων, κυρίως των ουσιαστικών και των ρημάτων. Παρόλο που τα τελευταία λάθη σχετίζονται με τη γραμματική, ωστόσο θεωρούμε ότι εντάσσονται κυρίως στα ορθογραφικά, καθώς η άγνοια των γραμματικών κανόνων αποτελεί μεν την αιτία τους, το αποτέλεσμα όμως αφορά την ορθή γραφή της λέξης [δóri (δόρυ), πιάτω (πιάτο), παίνω (πλένω), οδηγείσε (οδηγείσαι), κράτισα (κράτησα), βαμένος (βαμμένος), κουνώντας (κουνώντας)]<sup>201</sup>.

Δ) *Γραμματικά λάθη*. Ένα από τα βασικότερα κριτήρια για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών αποτελεί η τήρηση των γραμματικών κανόνων που διέπουν τη χρήση των κλιτών μερών του λόγου, κυρίως των άρθρων, των ουσιαστικών, των επιθέτων και των ρημάτων. Το κριτήριο αυτό καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική επάρκεια του μαθητή και γι' αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη κατά την αξιολόγηση του γραπτού του λόγου. Ως γραμματικά λάθη θεωρούνται όσα λάθη παρατηρούνται στην κλίση των επιθέτων [η αριστούχα μαθήτρια (η αριστούχος μαθήτρια), του δηλητηριώδη (του δηλητηριώδους), τους επιμελούς (τους επιμελείς), η σαφή (η σαφής), του πολλού κόσμου (του πολύ κόσμου), οι φαρδείς φούστες (οι φαρδιές φούστες)], αλλά και στην κλίση των ουσιαστικών [την οδό (την οδό), τις παράγραφες (τις παραγράφους), η είσοδο (η είσοδος)]. Ως γραμματικό λάθος μπορεί να θεωρηθεί και ο λανθασμένος τονισμός κατά την κλίση των ουσιαστικών και των επιθέτων [των θαλάσσων (των θαλασσών), τους κάτοικους (τους κατοίκους)]. Στην κατηγορία των γραμματικών λαθών περιλαμβάνονται επίσης τα λάθη που παρατηρούνται κατά την κλίση των ρημάτων [στερόταν (στερούνταν), διάγραφα (διέγραφα), οδηγείται (οδηγείται)]<sup>202</sup>.

Ε) *Συντακτικά λάθη*. Σε αυτήν την κατηγορία λαθών ανήκουν καταρχήν οι περιπτώσεις λανθασμένης συντακτικής οργάνωσης των όρων μιας πρότασης, καθώς και η παράλειψη κάποιων βασικών όρων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ασαφειών και νοηματικών κενών. Ακόμη, στην κατηγορία των συντακτικών λαθών περιλαμβάνεται η λανθασμένη χρήση κάποιων αντωνυμιών [π.χ. Στον πρόλόγο του ο εκδότης αναφέρει τα ονόματα όλων όσων εργάστηκαν για την επανέκδοση του λεξικού... (Στον πρόλόγο του ο εκδότης αναφέρει τα ονόματα όλων όσοι εργάστηκαν για την επανέκδοση του λεξικού...), ο καθένας υπάλληλος (ο κάθε υπάλληλος), η ζωή είναι ένα ταξίδι το οποίο το απολαμβάνουμε... (η ζωή είναι ένα ταξίδι το οποίο απολαμβάνουμε...), η περιοχή που εγκαταστάθηκα... (η περιοχή όπου

201. Βλ. Α. Πρωτόπαπας & Χ. Σκαλούμπακας, *ό.π.*, σσ. 189-191· Β. Μαρμούτα, *ό.π.*, σσ. 73-80.

202. Βλ. Β. Μαρμούτα, *ό.π.*, σσ. 89-112.

εγκαταστάθηκα...)], αλλά και η χρήση κάποιων επιθέτων [τόση πολλή ανάγκη (τόσο πολύ ανάγκη), τόσοι πολλοί (τόσο πολλοί)]<sup>203</sup>. Ως συντακτικά λάθη θεωρούνται επίσης τα λάθη στη συμφωνία των όρων μιας ονοματικής φράσης όσον αφορά στο γένος, τον αριθμό ή και την πτώση [οι πολλοί ψήφοι (οι πολλές ψήφοι), οι παλαιοί οδοί (οι παλαιές οδοί)]<sup>204</sup>. Μια τέτοια συμφωνία ενδέχεται επίσης να αφορά το υποκείμενο και το ρήμα σε μια ρηματική φράση [ο υπάλληλος εργαζόνταν... (ο υπάλληλος εργαζόταν...), το βιβλίο διαβάζονταν... (το βιβλίο διαβαζόταν...)]<sup>205</sup>.

ΣΤ) *Λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη*. Τα λάθη που παρατηρούνται σε λεξιλογικό επίπεδο οφείλονται ως επί το πλείστον σε ελλειπείς γνώσεις του λεξιλογίου. Όσο μικρότερη μάλιστα είναι η ηλικία των παιδιών, τόσο πιθανότερο είναι να κάνουν τέτοιου είδους λάθη, αφού οι μηχανισμοί κατάκτησης του λεξιλογίου δεν έχουν ακόμη κατακτηθεί. Έτσι, τα παιδιά χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις τις οποίες έχουν δει ή ακούσει, αλλά δεν γνωρίζουν την προέλευσή τους και την οικογένεια λέξεων στην οποία ανήκουν, με αποτέλεσμα να τις ετυμολογούν εσφαλμένα (πρόκειται για τις γνωστές *παρετυμολογίες*). Τέτοια λάθη παρατηρούνται σε λέξεις *παρώνυμες* (δηλαδή σε λέξεις με παρόμοια προφορά αλλά διαφορετική σημασία), όπως *αντιπρόσωπος* και *εκπρόσωπος*, *αίσθημα* και *συναίσθημα*, *κυκλοφοριακός* και *κυκλοφορικός*, αλλά και σε περιπτώσεις *πλεονασμού* [*πλησιάζω κοντά* (*πλησιάζω*), *περιστρέφεται γύρω* (*στρέφεται γύρω από* ή *περιστρέφεται*), *προηγήθηκε πριν* (*προηγήθηκε*), *πιο καλύτερος* (*πιο καλός* ή *καλύτερος*), *πιο αργότερα* (*πιο αργά* ή *αργότερα*)]<sup>206</sup>. Ακόμη, «προβληματική» αποδεικνύεται πολύ συχνά η χρήση των ξένων λέξεων από τους μαθητές, καθώς σε πολλές περιπτώσεις δεν τις έχουν προσαρμόσει επαρκώς στο λεξιλόγιό τους, με αποτέλεσμα να τις εκφέρουν ή και να τις κλίνουν λανθασμένα [*ασανσέρ* (*ασανσέρ*), *Αιφελ* (*Αιφελ*), *Σιγκουάνα* (*Σηκουάνα*)]<sup>207</sup>.

## 2.6 Έρευνες για τα λάθη στον λόγο των μαθητών

Όπως προαναφέρθηκε, η έμφαση στον γραπτό λόγο έναντι του προφορικού κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους δε δίνεται τόση βαρύτητα στα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών, όσο στα λάθη του

---

203. Βλ. Γ. Αναγνωστοπούλου & Λ. Μπουσούνη-Γκέσουρα, *Το λέμε σωστά; Το γράφουμε σωστά;*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σσ. 162-163· Γ. Παπαζαφείρη, *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*, εκδ. Σμίλη, Αθήνα 1993, σσ. 62-69.

204. Βλ. Γ. Αναγνωστοπούλου & Λ. Μπουσούνη-Γκέσουρα, *ό.π.*, σ. 159.

205. Βλ. Γ. Αναγνωστοπούλου & Λ. Μπουσούνη-Γκέσουρα, *ό.π.*, σ. 161.

206. Βλ. Β. Μαρμούτα, *ό.π.*, σσ. 124-126.

207. Βλ. Π. Φραντζή, *ό.π.*, σ. 456.

γραπτού. Είναι λοιπόν αναμενόμενο η έρευνα για τον προφορικό λόγο και τα λάθη του να είναι σαφώς περιορισμένη εν συγκρίσει με την έρευνα του γραπτού λόγου.

Μια αξιόλογη ερευνητική προσπάθεια για τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών έγινε με το πρόγραμμα «ε-λόγο: εργαστήρι προφορικού και γραπτού λόγου», το οποίο υλοποιήθηκε το 2007 στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας», πράξη: «Επεξεργασία Εικόνων, Ήχου και Γλώσσας»<sup>208</sup>. Το συγκεκριμένο έργο, μέσα από την ανάπτυξη ηλεκτρονικών συστημάτων επεξεργασίας προφορικού και γραπτού λόγου, διερεύνησε σε σώματα κειμένων μαθητών τα λάθη που παρατηρούνται στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών δημοτικού, αλλά και των σπουδαστών της νεοελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα στον προφορικό λόγο, εξετάστηκαν τα λάθη των μαθητών αναφορικά με τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και την κατάκτηση του γραφοφωνηματικού συστήματος. Τα περισσότερα λάθη κατά την ανάγνωση παρατηρήθηκαν στον τονισμό των λέξεων, με τη συντριπτική πλειοψηφία των λαθών αυτών να αφορούν την τοποθέτηση του τόνου σε λάθος συλλαβή και την προσάρτηση των εγκλιτικών λέξεων. Ακολούθησαν σε συχνότητα τα λάθη στη φωνητική πραγμάτωση των φωνηέντων (ιδίως αυτών που εμφανίζονται στο εσωτερικό μιας λέξης) και των συμφώνων (κυρίως στο τέλος των λέξεων με την απαλοιφή των τελικών συμφώνων ν και ς). Τέλος, αρκετά ήταν τα λάθη που παρατηρήθηκαν στην προφορά των δίψηφων φωνηέντων, των δίψηφων συμφώνων και των διφθόγγων, με χαρακτηριστική την τάση των μαθητών να απλοποιούν την ακολουθία δύο ή και περισσότερων συμφώνων ή φωνηέντων σε ένα γράμμα. Ενδεικτικά, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές συχνά προφέρουν το *αι* σαν [a], το *ει* σαν [e] και το *ου* σαν [o] ή [a]<sup>209</sup>.

Αναφορικά με τη μελέτη των λαθών που παρατηρούνται στον γραπτό λόγο αποκλειστικά των Ελλήνων μαθητών στο δημοτικό σχολείο οι αντίστοιχες έρευνες είναι περιορισμένες και όχι ιδιαίτερα εκτενείς. Μεγάλο μέρος συναφών ερευνών αποτελούν συγκριτικές μελέτες ανάμεσα στα λάθη στον γραπτό λόγο γηγενών μαθητών και στα λάθη που σημειώνουν αντίστοιχα οι αλλοδαποί μαθητές, ενώ πολλές είναι και οι έρευνες που εστιάζουν

---

208. Βλ. Μ. Γιάγκου, Φ. Χαραλαμποπούλου, Γ. Σταϊνχάουερ, Ε. Κεχαγιά, Δ. Κωνσταντοπούλου & Γ. Φαντάκη, «Αξιοποίηση ανάλυσης λαθών προφορικού και γραπτού λόγου για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας: το έργο ε-λόγο», στο: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*;, Πρακτικά του Συνεδρίου στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης», (68-77), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα & Θεσσαλονίκη 2007, σσ. 68-77.

209. Βλ. Μ. Γιάγκου, Φ. Χαραλαμποπούλου, Γ. Σταϊνχάουερ, Ε. Κεχαγιά, Δ. Κωνσταντοπούλου & Γ. Φαντάκη, *ό.π.*, σσ. 71-73.

αποκλειστικά στα λάθη των αλλοδαπών μαθητών<sup>210</sup>. Εκτός από τις συγκριτικές μελέτες της επίδοσης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, εξίσου αρκετές είναι και οι συγκριτικές έρευνες ανάμεσα στα λάθη του γενικού μαθητικού πληθυσμού και στα λάθη που σημειώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ έντονο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον για τα λάθη που παρατηρούνται στον γραπτό λόγο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση ή τη γραφή<sup>211</sup>. Τέλος, μεγάλο μέρος των ερευνών αφορά την καταγραφή και την ανάλυση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού προφανώς στο γυμνάσιο και στο λύκειο η παραγωγή γραπτού λόγου διδάσκεται συστηματικότερα απ' ό,τι στο δημοτικό σχολείο και μάλιστα αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο.

Από τις σχετικές έρευνες στα λάθη του γραπτού λόγου, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερευνητική προσπάθεια *ε-λόγο: εργαστήρι προφορικού και γραπτού λόγου* (το οποίο αναφέρθηκε και παραπάνω). Όσον αφορά στον γραπτό λόγο των μαθητών του δημοτικού σχολείου, τα περισσότερα λάθη εντοπίστηκαν στον τομέα της ορθογραφίας. Τα ορθογραφικά λάθη αφορούσαν ως επί το πλείστον τη χρήση των διπλών συμφώνων, την ορθογραφία των φωνηέντων *ι, ε, ο* καθώς και τον τονισμό των λέξεων. Ακολούθησαν σε συχνότητα τα μορφολογικά λάθη, δηλαδή όσα εντοπίστηκαν στο επίπεδο της ιστορικής

---

210. Ενδεικτικά, παρατίθενται οι ακόλουθες έρευνες: Κ. Ηλιοπούλου, «Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη 2009· Αντ. Γκουγκουσιδου, «Ανάλυση λαθών μαθητών και μαθητριών στην ελληνική ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Μπέλεφελντ 2017· Δ.Ν. Τζιμώκας, «Γραμματικά λάθη των μαθητών της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η κωδικοποίησή τους βάσει ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων», διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Αθήνα 2018· Ε. Παυλίδου, «Τα λάθη των ρομά μαθητών και μαθητριών στον προφορικό λόγο», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα 2017· Δ. Λυμπεροπούλου, «Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 2017· Ε. Καρακόλη, *ό.π.*· Δ. Παπαδοπούλου & Δ. Τζιμώκας, *ό.π.*· Ε. Ζούνη, *ό.π.*· Κ. Τζωρτζάτου, *ό.π.*· Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ε. Βλέτση, Μ. Μητσιάκη, Β. Μποζονέλος & Β. Χούμα, *ό.π.*· Ν. Αντωνοπούλου, Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακώργιου, Μ. Μουμτζή & Β. Παναγιωτίδου, *ό.π.*

211. Αντίστοιχες έρευνες που εξετάζουν τα λάθη στον λόγο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είτε μεμονωμένα, είτε και σε σύγκριση με τα λάθη που παράγουν οι τυπικοί μαθητές είναι οι παρακάτω: Φ. Λογοθέτη, «Το ορθογραφικό προφίλ των κωφών και βαρήκων μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2013· Σ. Ξάνθη, «Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ'-Στ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής», *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (2017) 1-17, <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10619>, (τελευταία πρόσβαση 11/9/2020)· Α. Θεοχάρη, *ό.π.*· Γ. Καλλιωντζής, *ό.π.*· Σ. Γκλαβέρης, «Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικών συνομηλίκων τους στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη 2017.



ορθογραφίας και στο κλιτικό σύστημα των λέξεων. Από τα μορφολογικά λάθη, τα περισσότερα παρατηρήθηκαν στην κλίση των αρχαιοκλιτών θηλυκών με κατάληξη *-η* (για παράδειγμα *η τάξη-οι τάξεις-τις τάξεις, η πράξη-οι πράξεις-τις πράξεις* κ.ο.κ.), στην κλίση των ισοσύλλαβων αρσενικών σε *-ης* και *-ος*, καθώς και στα ουδέτερα με κατάληξη *-ι*. Τα λιγότερα λάθη καταγράφηκαν στον συντακτικό άξονα της γλώσσας και αφορούσαν τις περιπτώσεις απαλοιφής του υποκειμένου και την ασυμφωνία υποκειμένου και ρήματος ως προς τον αριθμό<sup>212</sup>.

Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντική είναι η έρευνα των Κουτσογιάννη και Παπαδοπούλου η οποία, αν και μελετά τη γλωσσική επάρκεια εφήβων μαθητών ηλικίας 14 έως 16 ετών, ωστόσο παρέχει κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για τα λάθη που παρατηρούνται στον γραπτό λόγο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, από τα 9.716 λάθη που εντοπίστηκαν σε λάθη μαθητών των οποίων η μητρική γλώσσα ήταν η Ελληνική, τα υψηλότερα ποσοστά λαθών σημειώθηκαν στην ορθογραφία (18%) και τον τονισμό (66%), ενώ ακολούθησαν τα μορφοσυντακτικά (9%), τα σημασιολογικά (4%) και τα λεξιλογικά λάθη (3%)<sup>213</sup>.

Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Ηλιοπούλου, η οποία μελέτησε τις επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις γλωσσικές δοκιμασίες. Η ερευνήτρια ταξινόμησε καταρχήν τα λάθη σε τρεις βασικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές ήταν: α) τα λάθη λόγου (στα οποία συμπεριλήφθηκαν τα λάθη στην στίξη, στον τονισμό, στην ορθογραφία και στον συλλαβισμό), β) τα κειμενικά λάθη (λάθη στο λεξιλόγιο, στη γραμματική και τη συνοχή του κειμένου), γ) τα λάθη πραγματολογικής καταλληλότητας (λάθη συνοχής και πραγματολογικά λάθη) και δ) τα λάθη δομής. Από τα 4.975 λάθη που έκαναν συνολικά οι φυσικοί ομιλητές της νέας ελληνικής, τα περισσότερα ήταν λάθη λόγου (στον τονισμό, τη στίξη και την ορθογραφία) σε ποσοστό περίπου 65% επί του συνόλου των λαθών, ακολούθησαν τα λάθη πραγματολογικής δομής σε ποσοστό 16%, τα κειμενικά λάθη (14%) και τέλος τα λάθη δομής (5%)<sup>214</sup>.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα από την έρευνα της Γιαβάνογλου, η οποία ανέλυσε τα λάθη που παρατηρήθηκαν σε γραπτά μαθητών του Γυμνασίου, τόσο για τους

---

212. Βλ. Μ. Γιάγκου, Φ. Χαραλαμποπούλου, Γ. Σταϊνχάουερ, Ε. Κεχαγιά, Δ. Κωνσταντοπούλου & Γ. Φαντάκη, *ό.π.*, σσ. 69-71.

213. Βλ. Δ. Κουτσογιάννης & Δ. Παπαδοπούλου, «Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: Ανάλυση λαθών», στο: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης; Πρακτικά του Συνεδρίου στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης»*, (172-187), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα & Θεσσαλονίκη 2007, σσ. 177-181.

214. Βλ. Κ. Ηλιοπούλου, *ό.π.*, σ. 259.

μαθητές που η ελληνική γλώσσα ήταν η μητρική τους, όσο και για εκείνους που διδάσκονταν τα ελληνικά σαν δεύτερη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, στα γραπτά που συγκεντρώθηκαν από μαθητές της Α΄ και Β΄ γυμνασίου, τα περισσότερα λάθη εντοπίστηκαν στην ορθογραφία, τον τονισμό και τη χρήση των σημείων στίξης, ακολούθησαν τα μορφοσυντακτικά, τα λεξιλογικά και τα σημασιολογικά λάθη, ενώ οι πιο μικρές δυσκολίες αφορούσαν το επίπεδο ύφους, τις επαναλήψεις, τις ασάφειες και τις παραλείψεις λέξεων ή φράσεων<sup>215</sup>.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Καψάλης αναφορικά με τις γλωσσικές αδυναμίες των ομογενών φοιτητών στον γραπτό λόγο, αποδείχθηκε ότι τα περισσότερα λάθη που εντοπίστηκαν ήταν ορθογραφικά και αποδόθηκαν τόσο σε ελλειπείς γνώσεις των γραμματικών κανόνων, όσο και σε άγνοια της ετυμολογικής προέλευσης των λέξεων. Αρκετά λάθη καταγράφηκαν επίσης στον συντακτικό άξονα της γλώσσας, καθώς σε πολλές προτάσεις παρατηρήθηκε η παράλειψη του υποκειμένου (με αποτέλεσμα τη δημιουργία νοηματικών ασαφειών), ενώ περιορισμένο παρουσιάστηκε ακόμη το λεξιλόγιο και η εκφραστική ευχέρεια των φοιτητών<sup>216</sup>.

Όπως διαπιστώνει κανείς, τα ορθογραφικά λάθη «πρωταγωνιστούν» κατά την ανάλυση των λαθών του γραπτού λόγου. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο αρκετές ερευνητικές προσπάθειες επικεντρώνονται αποκλειστικά και μόνο στη συλλογή και την ανάλυση των ορθογραφικών λαθών από μαθητικά γραπτά. Άλλωστε, η καταγραφή και η ανάλυση των ορθογραφικών λαθών διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την εκμάθηση της ορθογραφίας, αλλά και να διαγνώσουν τυχόν μαθησιακές δυσκολίες<sup>217</sup>. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας για την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων δε φαίνεται να κάνουν λιγότερα λάθη από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων, με εξαίρεση τις δύο πρώτες τάξεις. Αυτό που φαίνεται να διαφοροποιείται είναι το είδος των λαθών που κάνουν οι μαθητές ανάλογα με την τάξη στην οποία βρίσκονται. Από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι οι μαθητές της Α΄ δημοτικού κάνουν περισσότερα λάθη στη φωνηματογραφηματική αντιστοιχία από τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων. Ακόμη, οι

---

215. Βλ. Ε. Γιαβάνογλου, «Παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές Γυμνασίου: Ανάλυση λαθών στην ελληνική ως μητρική και ως δεύτερη γλώσσα», διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη 2011, σ. 45.

216. Βλ. Γ.Δ. Καψάλης, «Γλωσσικές αδυναμίες των ομογενών φοιτητών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4 (1991) 61-87, σσ. 76-77.

217. Βλ. Α. Πρωτόπαπας, Σ. Δρακοπούλου & Α. Φάκου, «Υπολογισμός σχετικής συχνότητας ορθογραφικών λαθών», στο: Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000, σσ. 206-207.

μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης φαίνεται να κάνουν περισσότερα λάθη μορφογραφηματογραφικής αντιστοιχίας από ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Τέλος, τα περισσότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές σε όλες τις τάξεις είναι περισσότερο φωνηματογραφηματογραφικού παρά μορφογραφηματογραφικού τύπου<sup>218</sup>.

Όσον αφορά στη συμβολή των εναλλακτικών μεθόδων για την εκμάθηση της ορθογραφίας και την αξιοποίηση των ορθογραφικών λαθών, ιδιαίτερα «αποκαλυπτικά» είναι τα αποτελέσματα από την πειραματική έρευνα του Κολοβού. Σκοπός της έρευνάς του ήταν να διερευνηθεί αν η εισαγωγή στο μάθημα της γλώσσας εναλλακτικών μεθόδων μάθησης της ορθογραφίας συμβάλλει στη βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών<sup>219</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα βασίστηκε στη σύγκριση της ορθογραφικής επίδοσης μαθητών που ανήκαν σε δύο διαφορετικές ομάδες ελέγχου: τη μία ομάδα αποτέλεσαν οι μαθητές ενός σχολείου που συνέχιζαν να ασκούνται στις παραδοσιακές μεθόδους εκμάθησης της ορθογραφίας και την άλλη ομάδα οι μαθητές ενός άλλου σχολείου στους οποίους εφαρμόστηκαν εναλλακτικές διδακτικές παρεμβάσεις. Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η εν λόγω έρευνα ήταν ότι οι μαθητές του σχολείου με τους οποίους ο ερευνητής δούλεψε πειραματικά κατάφεραν – παρότι αρχικά μειονεκτούσαν στην ορθογραφία από τους μαθητές του άλλου σχολείου – όχι μόνο να ξεπεράσουν τη διαφορά αυτή, αλλά και να σημειώσουν εμφανώς υψηλότερα αποτελέσματα στο αντικείμενο της ορθογραφίας. Η επιτυχία αυτή κατέστη εφικτή χάρη στη διδακτική παρέμβαση, η οποία βασίστηκε ως επί το πλείστον σε εναλλακτικούς τρόπους εκμάθησης της ορθογραφίας, σε παιγνιώδεις δραστηριότητες αξιοποίησης του ορθογραφικού λάθους, αλλά και σε εργασίες που διαφοροποιούνταν από μαθητή σε μαθητή ανάλογα με τις ορθογραφικές αδυναμίες που εντοπίζονταν<sup>220</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, τα προβλήματα που συναντούν οι μαθητές κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας σχετίζονται άμεσα με τη φύση της ελληνικής ορθογραφίας<sup>221</sup>. Αν λάβει κανείς υπόψη του τα δίψηφα σύμφωνα (μπ, ντ, γγ, γκ, τσ, τζ), τα δίψηφα φωνήεντα (αι, οι, ει, υι, ου), τους συνδυασμούς (αυ, ευ), τα διπλά σύμφωνα (ξ, ψ), τα δύο διαφορετικά /e/ (ε, αι), τα δύο διαφορετικά /o/ (ο, ω), καθώς και τα πέντε διαφορετικά /i/ (ι, η, υ, ει, οι), εύκολα διαπιστώνει ότι οι εστίες δυσκολίας στην ορθή γραφή των λέξεων αφορούν πολλά και διαφορετικά μέρη

---

218. Βλ. Δ. Πολυμέρου, «Η ορθογραφική ικανότητα μαθητών σχολικής ηλικίας: τα είδη των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος 2006, σσ. 46-50.

219. Βλ. Σ. Κολοβός, «Η ορθογραφία με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης: μια πειραματική έρευνα», *Επιστήμες Αγωγής*, 2 (2021) 80-101, σσ. 86-87.

220. Βλ. Σ. Κολοβός, *ό.π.*, σσ. 97-98.

221. Βλ. Σ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, *Η μάθηση της ορθογραφίας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ. 24-26.

του λόγου<sup>222</sup>. Ακόμη, υπάρχουν περιπτώσεις όπου η γραφοφωνηματική αντιστοιχία έρχεται σε σύγκρουση με την ορθογραφία, γεγονός που δυσκολεύει ακόμη περισσότερο τους μαθητές. Για παράδειγμα η λέξη *σμήνος*, ακολουθώντας τη γραφημική απόδοση, θα έπρεπε να γράφεται με ζ, αλλά το ορθογραφικό σύστημα επιβάλλει τη γραφή με σ. Παρομοίως, στις λέξεις *χωριό* και *κερί*, ενώ ακούγονται τα φωνήματα /g/ (*horgio*) και /i/ (*kieri*) κατά την προφορά των λέξεων, ωστόσο δεν αποτυπώνονται κατά τη γραφή τους. Πρόκειται για προβλήματα που σχετίζονται με τον τρόπο που συμπεριφέρονται τα ουρανικά σύμφωνα (κ, γ, χ) της γλώσσας μας<sup>223</sup>. Το κομμάτι της ορθογραφίας που φαίνεται να δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές και στο οποίο παρατηρούνται τα περισσότερα λάθη είναι τα ρήματα και τα ουσιαστικά και ακολουθούν τα άρθρα και τα επίθετα<sup>224</sup>. Ακόμη, επισημαίνεται πως οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο στην ορθογραφία των προσφυμάτων των λέξεων (προθήματα και γραμματικές καταλήξεις) απ' ό,τι στην ορθογραφία της ρίζας της λέξης, η οποία σχετίζεται με την ετυμολογία και τους κανόνες της ιστορικής ορθογραφίας<sup>225</sup>. Τα λάθη της τελευταίας κατηγορίας, μάλιστα, αναμένεται να φθίνουν όσο μεγαλώνει η ηλικία του μαθητή και εμπλουτίζεται το οπτικό-ορθογραφικό του λεξιλόγιο, καθώς και οι γνώσεις του για την ετυμολογική προέλευση των λέξεων.

---

222. Βλ. Σ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, *ό.π.*, σ. 26.

223. Βλ. Σ. Ξάνθη, *ό.π.*, σ. 3.

224. Βλ. Δ. Πολυμέρου, *ό.π.*, σ. 46.

225. Βλ. Σ. Σκαρπέλλος, «Τα ορθογραφικά λάθη και οι τρέχουσες εξελίξεις στην κοινή νεοελληνική», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας, Πάτρα 2009, σ. 50.

### 3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών

#### 3.1 Η προσέγγιση του λάθους από τις θεωρίες μάθησης

Είναι γεγονός ότι τόσο οι στάσεις, όσο και οι μέθοδοι και οι τεχνικές που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη βασίζονται σε συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας. Οι θεωρίες αυτές κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό το έργο του και καθορίζουν το στυλ διδασκαλίας που ο ίδιος επιλέγει. Όσον αφορά συγκεκριμένα στην προσέγγιση του λάθους, παρατηρούμε ότι αυτό αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από τις διάφορες θεωρίες μάθησης που έχουν διατυπωθεί. Είναι αναμενόμενο ο τρόπος που προσεγγίζεται κάθε φορά το λάθος να καθορίζει και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτό. Καθίσταται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη να εξεταστούν οι διάφορες προσεγγίσεις του λάθους υπό το πρίσμα των θεωριών μάθησης. Καθεμιά θεωρία προσεγγίζει το λάθος διαφορετικά, ανάλογα με τις βασικές της αρχές και την οπτική της για το πώς συνίσταται η μάθηση<sup>226</sup>.

##### 3.1.1 Η θέση του λάθους στη θεωρία του συμπεριφορισμού και στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας

Η θεωρία του συμπεριφορισμού αποτελεί μια από τις πιο γνωστές και κυρίαρχες ψυχολογικές θεωρίες για τη μάθηση. Ο συμπεριφορισμός ως θεωρία αναπτύχθηκε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και κυριάρχησε ως τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η βασική αρχή της εν λόγω θεωρίας είναι ότι η μάθηση συνίσταται στη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στα ερεθίσματα που προσλαμβάνει το υποκείμενο από το περιβάλλον του και στις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα αυτά<sup>227</sup>. Το όνομα της θεωρίας αυτής (*συμπεριφορισμός* ή *μπιχεβιορισμός*) εξηγείται, αν λάβουμε υπόψη την έμφαση που δίνουν οι εκπρόσωποί της στη συμπεριφορά του υποκειμένου. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρώντας τη συμπεριφορά ενός υποκειμένου μπορούμε να οδηγηθούμε σε χρήσιμα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η μάθηση<sup>228</sup>. Μάθηση, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, είναι «η αλλαγή της συμπεριφοράς, η οποία

---

226. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 6.

227. Βλ. Ε.Α. Κολιάδης, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμ. Α: Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, εκδ. Σ. Αθανασόπουλος-Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε., Αθήνα 1991, σσ. 24-26· Σ. Σαμαρτζή, *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1995, σσ. 19-20. Κ.Δ. Πόρποδας, *Παιδαγωγική ψυχολογία. Τόμ Α': Θέματα γνωστικής ψυχολογίας. Η διαδικασία της μάθησης*, εκδ. Εστία, Αθήνα 1985, σσ. 23-24.

228. Βλ. Δ.Χ. Χατζηδήμου, *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2008, σσ. 180-183.

συντελείται με βάση τις εμπειρίες που αποκτά το υποκείμενο από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον»<sup>229</sup>. Ιδιαίτερο ρόλο, λοιπόν, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς στο μέλλον παίζουν οι εξωτερικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες και οι εμπειρίες που βιώθηκαν από το υποκείμενο στο παρελθόν<sup>230</sup>.

Οι πιο γνωστοί συμπεριφοριστές είναι οι Thorndike, Skinner και Pavlov. Παρά τις επιμέρους διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των τριών συμπεριφοριστικών θεωριών, ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται το λάθος του μαθητή σε αυτές είναι κοινός. Στο πλαίσιο της θεωρίας του Thorndike, στην οποία δεσπόζουσα θέση κατέχει η σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης, η λανθασμένη αντίδραση σε ένα ερέθισμα (με άλλα λόγια η λανθασμένη απάντηση σε μια ερώτηση ή η λανθασμένη λύση ενός προβλήματος) επιφέρει αρνητική ανταμοιβή ή και καμία ανταμοιβή από την πλευρά του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τη σωστή απάντηση, η οποία αποτελεί λόγο για θετική αμοιβή και επιβράβευση. Αλλά και στη θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης του Pavlov, οι τυχαίοι και οι αστάθμητοι παράγοντες που εμπλέκονται σε αντιδράσεις και εκδηλώσεις της συμπεριφοράς θα πρέπει να αποφεύγονται, αφού αρκετές φορές οδηγούν το υποκείμενο σε λανθασμένες ενέργειες. Η θεωρία όμως στην οποία το λάθος κρίνεται περισσότερο αποφευκτέο και ενοχοποιείται είναι η θεωρία της συντελεστικής μάθησης του Skinner. Κάθε επιτυχία του μαθητή λειτουργεί ενισχυτικά και ενθαρρυντικά τόσο στην επίδοση όσο και στην ψυχολογία του, ενώ κάθε λάθος αποτελεί αιτία αποθάρρυνσης και απόκλισης από το επιθυμητό αποτέλεσμα<sup>231</sup>. Στόχος, λοιπόν, της μάθησης – σύμφωνα με τη θεωρία του Skinner – είναι η παγίωση των σωστών αντιδράσεων μέσα από την επανάληψη, την εξάσκηση, την ενίσχυση και τη μίμηση και ταυτόχρονα η διόρθωση και η «εξουδετέρωση» των λαθών, αφού αυτά μόνο εμπόδια μπορεί να αποτελέσουν για τη μάθηση<sup>232</sup>. Σε κάθε περίπτωση, το λάθος αποτελεί «ένδειξη μιας ατελούς εργασίας του μαθητή, ο οποίος δεν έχει ακόμη συσσωρεύσει μια επαρκή ποσότητα γνώσης, ώστε να το αποφύγει»<sup>233</sup>. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ώστε

---

229. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 6.

230. Βλ. Ε.Α. Κολιάδης, *ό.π.*, σ. 26· Α. Ράπτης & Α. Ράπτη, *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Τόμ. Α΄: Ολική προσέγγιση*, εκδ. Αριστοτέλης Ράπτης, Αθήνα 2002, σ. 90.

231. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 6.

232. Βλ. R. Santagata, «Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematic lessons», *Teaching and Teacher Education*, 21 (2005) 491-508, σ. 492· Φ. Καλαβάσης, Χ. Μιτσούλης, Σ. Ορφανός, Χ. Σκουμπούρη & Γ. Τζωρτζακάκης, «Το λάθος και το στίγμα: Αξιολόγηση λαθών στα μαθηματικά και πρόληψη σχολικής αποτυχίας», στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, Τόμ. Γ΄: Αποκλίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2002, σσ. 120-155.

233. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Σφυροέρα, *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007, σσ. 18-19, <https://www.openbook.gr/to-lathos-ws-ergaleio-mathisis-kai-didaskalias/>, (τελευταία πρόσβαση 14/9/2020).

να «τεμαχίζει» την ύλη του μαθήματος σε μικρότερες ενότητες-πλαίσια (frames) και η γνώση να μη συσσωρεύεται. Έτσι, τα περιθώρια λάθους ελαχιστοποιούνται και ο μαθητής έχει περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθεί στην επιτυχία<sup>234</sup>. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, το λάθος θα πρέπει να αγνοείται, να αποφεύγεται και να απορρίπτεται κατηγορηματικά. Δεν θα πρέπει να ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό ποιες είναι οι βαθύτερες αιτίες που οδήγησαν στο λάθος, αλλά πώς αυτό θα εξαλειφθεί<sup>235</sup>. Και αυτό γιατί το λάθος αποκαλύπτει είτε κάποια «δυσλειτουργία» του μαθητή κατά την πρόσληψη της γνώσης, είτε την αποτυχία του εκπαιδευτικού να μεταδώσει τη γνώση στον μαθητή<sup>236</sup>.

Η υιοθέτηση της συμπεριφοριστικής προσέγγισης κατά τη διδασκαλία ωθεί τον εκπαιδευτικό στην επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών και τεχνικών, όπως η προειδοποίηση, ο διαρκής έλεγχος και η αρνητική βαθμολογία<sup>237</sup>. Η αξιολόγηση στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην κρίση μιας προσπάθειας ή μιας εργασίας ως επιτυχούς ή ανεπιτυχούς, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη σταδιακή εξέλιξη και την πρόοδο του μαθητή<sup>238</sup>. Οι συνέπειες της παραπάνω αντιμετώπισης του λάθους αφορούν τόσο τον εκπαιδευτικό, όσο και τον μαθητή. Πρώτα απ' όλα, η ενοχοποίηση και η προσπάθεια αποφυγής του λάθους δεν αφήνουν περιθώρια στον εκπαιδευτικό, ώστε να εμβαθύνει στα αίτια που οδήγησαν τον μαθητή στο λάθος ή να αναζητήσει τρόπους για τη διδακτική αξιοποίηση του λάθους προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας<sup>239</sup>. Παράλληλα όμως, μια τέτοια προσέγγιση έχει αρνητικό αντίκτυπο και στον μαθητή. Το γεγονός ότι ο μαθητής επιβαρύνεται με πρόσθετη εργασία και εξάσκηση για μια λανθασμένη απάντηση που έχει δώσει, οδηγεί στη στρέβλωση των κινήτρων για μάθηση, αφού το παιδί αντιλαμβάνεται τον τιμωρητικό χαρακτήρα του λάθους που διέπραξε και όχι την παιδευτική του σημασία. Ακόμη και αν ο μαθητής αντιληφθεί το λάθος του, αδυνατεί – δεδομένου του ελάχιστου χρόνου και του άγχους που τον κυριεύει – να παρέμβει και να το διορθώσει. Έτσι, θα προτιμήσει να μη μπει καν στη διαδικασία να

---

234. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 6.

235. Βλ. Μ. Χαιρέτη, *ό.π.*, σ. 18.

236. Βλ. Μ. Ράπτη, *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, σσ. 45-46.

237. Βλ. Φ. Καλαβάσης, Χ. Μιτσούλης, Σ. Ορφανός, Χ. Σκουμπουρδή & Γ. Τζωρτζακάκης, *ό.π.*, σσ. 120-155· Π. Οικονόμου, «Η αντιμετώπιση του λάθους από τον καθηγητή των μαθηματικών», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 27 (1984) 79-94, σσ. 90-91.

238. Μ. Ράπτη, *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, σσ. 44-48.

239. Βλ. Η.Γ. Μαρσαγγούρας, *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2009, σσ. 159-161.

απαντήσει σε μια ερώτηση ή να λύσει ένα πρόβλημα, προκειμένου να μην έρθει αντιμέτωπος με ένα πιθανό λάθος<sup>240</sup>.

### **3.1.2 Η θέση του λάθους στη θεωρία εποικοδόμησης της γνώσης και στο σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας**

Όπως είναι φυσικό, το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας που προωθούσε η συμπεριφοριστική θεωρία έγινε αιτία προβληματισμών τόσο αναφορικά με τη φύση και τον χαρακτήρα της μάθησης, όσο και με τον ρόλο του μαθητή στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Η βασικότερη κριτική που ασκήθηκε στη συγκεκριμένη θεωρία αφορούσε την απομνημόνευση και τη στείρα αποστήθιση πληροφοριών, εις βάρος της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών. Επιπλέον, ο τεμαχισμός της διδακτέας ύλης σε ενότητες και ο κατακερματισμός της γνώσης στερούσε από τον μαθητή τη δυνατότητα να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, ούτως ώστε να επεκτείνει και να μεταβιβάζει τις γνώσεις του σε απαιτούμενες μελλοντικές καταστάσεις<sup>241</sup>. Τέλος, η σημασία που έδιναν οι συμπεριφοριστές στην επίδραση των εξωτερικών παραγόντων αγνοούσε τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών όσον αφορά στις νοητικές τους λειτουργίες και στις ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας της γνώσης. Το κενό αυτό ήρθε να συμπληρώσει η θεωρία της γνωστικής κατάκτησης.

Για τους εκπροσώπους της γνωστικής ψυχολογίας, η μάθηση δεν καθορίζεται απλώς από τη σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης, αλλά συνιστά το αποτέλεσμα σύνθετων πνευματικών διεργασιών που συντελούνται στον ανθρώπινο εγκέφαλο<sup>242</sup>. Η συγκεκριμένη θεωρία αναγνωρίζει ταυτόχρονα τη συμβολή των εξωτερικών ερεθισμάτων αλλά και της ατομικής προσπάθειας στο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να δικαιολογηθούν οι διαφορές που παρατηρούνται στις γνωστικές διαδικασίες και στις επιδόσεις τόσο από άτομο σε άτομο, όσο και στην ανάπτυξη του ίδιου του ατόμου ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκεται<sup>243</sup>.

Η γνωστική θεωρία υποστηρίχθηκε από διάφορους εκπροσώπους όπως ο Piaget, ο Vygotsky, ο Bruner, ο Ausbel, ο Gagne, καθένας από τους οποίους νοηματοδότησε με τον δικό

---

240. Βλ. Φ. Καλαβάσης, Χ. Μιτσούλης, Σ. Ορφανός, Χ. Σκουμπουρδή & Γ. Τζωρτζακάκης, *ό.π.*, σσ. 120-155· Π. Οικονόμου, *ό.π.*, σ. 91.

241. Βλ. Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 20-21.

242. Βλ. Θ.Α. Τριλιανός, *ό.π.*, σσ. 109-110.

243. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 7.



του τρόπου τη μάθηση και τα χαρακτηριστικά της. Από τους διάφορους εκπροσώπους, η θεωρία εκείνου που αποτέλεσε τη βάση για το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, το σύγχρονο μοντέλο για τη μάθηση και τη διδασκαλία, ήταν η αναπτυξιακή θεωρία του Piaget. Το χαρακτηριστικότερο σημείο στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο – σημείο το οποίο αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά από το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης – είναι ο ενεργός ρόλος του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η αυτενέργεια και η δημιουργικότητα εκ μέρους του παιδιού παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανακάλυψη της γνώσης, αφού «το αντικείμενο δεν γίνεται γνωστό παρά μόνο στο μέτρο που το υποκείμενο κατορθώνει να επιδράσει πάνω του και η δράση αυτή είναι ασυμβίβαστη με τον παθητικό χαρακτήρα της μάθησης»<sup>244</sup>. Η αυτόνομη δράση του μαθητή, βέβαια, δεν αποκλείει σε καμία περίπτωση την ενθάρρυνση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό. Σκοπός του εκπαιδευτικού δεν είναι να χειραγωγεί τον μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης, αλλά ούτε και να μένει αδιάφορος, αφήνοντάς τον αβοήθητο. Η εκπαίδευση οφείλει να αποβλέπει, σύμφωνα με τον Piaget, στο να καταστήσει τον μαθητή ικανό να μάθει πώς πρέπει να μαθαίνει, έτσι ώστε ο ίδιος να μπορεί μόνος του να μεταβιβάζει τις γνώσεις του και σε μελλοντικές καταστάσεις.

Η εφαρμογή της παιδαγωγικής θεωρίας του Piaget στη διδακτική διαδικασία αφορά και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τη γνώση. Σύμφωνα με το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο, τα παιδιά – όπως άλλωστε και οι ενήλικες – κατασκευάζουν τη γνώση, χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους για τον κόσμο. Πολλές φορές, μάλιστα, τα εργαλεία για την οικοδόμηση της γνώσης είναι ό,τι αντιλαμβάνεται το παιδί με τις αισθήσεις του, δηλαδή ό,τι βλέπει, αγγίζει, ακούει ή αισθάνεται. Η κατανόηση και η μάθηση προκύπτουν από έναν συνδυασμό των γνώσεων και των αισθήσεων του ατόμου. Συνεπώς, η γνώση αποτελεί ένα δημιούργημα, μια κατασκευή του ανθρώπινου μυαλού<sup>245</sup>. Η έννοια της οικοδόμησης της γνώσης δικαιολογεί, άλλωστε, και το όνομα του *κονστρουκτιβιστικού μοντέλου* (constructivisme = οικοδομισμός, διαδικασία με την οποία οικοδομείται η γνώση)<sup>246</sup>. Καθώς λοιπόν το παιδί προσπαθεί να προσαρμοστεί στο μαθησιακό περιβάλλον και να ανταπεξέρθει στις διάφορες απαιτήσεις, βιώνει – έστω και ασυνείδητα – τις διαδικασίες της *αφομοίωσης* (αφού προσπαθεί να κάνει «κτήμα» του τις νέες προσφερόμενες γνώσεις, να τις απορροφήσει με άλλα λόγια στο γνωστικό του δυναμικό), αλλά και της *συμμόρφωσης* (τη

---

244. Όπως αναφέρεται στο: Αντ. Κ. Δανασσής-Αφεντάκης, *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Τ. Α': Μάθηση και ανάπτυξη*, εκδ. Δέσποινα Μαυρομάτη, Αθήνα 2000, σ. 479.

245. Βλ. J. Van de Walle, *Μαθηματικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο: μια εξελικτική διαδικασία*, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2005, σσ. 35-36.

246. Βλ. Αντ. Κ. Δανασσής-Αφεντάκης, *ό.π.*, σ. 472.

στιγμή που τροποποιεί τις υπάρχουσες γνωστικές του δομές, προκειμένου να ενσωματωθούν σε αυτές οι νέες γνώσεις)<sup>247</sup>. Οι διαδικασίες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης προϋποθέτουν την ενεργό σκέψη του μαθητή. Ο νους του πρέπει να βρίσκεται σε διαρκή εγρήγορση, προκειμένου να αξιολογήσει τη νέα ιδέα, να εξετάσει ενδελεχώς τις πρότερες γνώσεις (οι οποίες μάλιστα ενδέχεται να τεθούν υπό αμφισβήτηση, εάν δεν συμφωνούν με τις νέες γνώσεις) και να ανασυγκροτήσει ή να τροποποιήσει τα υπάρχοντα γνωστικά δίκτυα, έτσι ώστε να εναρμονιστούν καλύτερα με τα νέα δεδομένα<sup>248</sup>.

Είναι αναμενόμενο κατά την οικοδόμηση της γνώσης, όπως αυτή περιγράφεται παραπάνω, να προκύψουν λάθη, καθώς το παιδί καλείται να λύσει προβλήματα και να αντιμετωπίσει πρωτόγνωρες νοητικές καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν σύνθετες πνευματικές δεξιότητες και χειρισμούς. Αυτό ακριβώς το «αναμενόμενο» του λάθους στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης δικαιολογεί και το γεγονός ότι το λάθος στο κονστрукτιβιστικό μοντέλο αντιμετωπίζεται σαν κάτι φυσιολογικό και μάλιστα επιθυμητό. Πιο συγκεκριμένα, το λάθος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, αφού αποδεικνύει κατά κάποιο τρόπο ότι ο μαθητής είναι ενεργητικός, ότι δρα δηλαδή προκειμένου να αποκαταστήσει την ανισορροπία μεταξύ παλιάς και νέας γνώσης<sup>249</sup>. Αυτή την ανισορροπία ανάμεσα στις προϋπάρχουσες ιδέες του μαθητή και τις νέες πληροφορίες ο Piaget την ονομάζει *γνωστική σύγκρουση* ή *κοινωνιογνωστική σύγκρουση* (cognitive conflict)<sup>250</sup>. Η γνωστική σύγκρουση εμφανίζεται όταν οι γνώσεις που έχει το παιδί στην κατοχή του κρίνονται ανεπαρκείς, με την έννοια ότι δεν τον βοηθούν να κατανοήσει τα νέα δεδομένα. Έτσι ο μαθητής, επιστρατεύοντας τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του για να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ παλαιών και νέων γνωστικών δομών, οδηγείται σε λάθος. Είναι η στιγμή που το παιδί αρχίζει να αμφιβάλλει για τα μέχρι πρότινος γνωστά νοητικά σχήματα, αντιλαμβάνεται το λάθος του και προσπαθεί να ανασκευάσει τις προϋπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις του, προκειμένου να ενταχθούν σε αυτές όσο το δυνατόν πιο αρμονικά οι καινούριες αντιλήψεις. Συνεπώς, το λάθος που στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας εμφανιζόταν απροσδόκητα ανακόπτοντας τη φυσιολογική πορεία της διδασκαλίας, εμφανίζεται εδώ ως μέρος της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας, αφού εάν ο μαθητής δε βιώσει αυτή την ανισορροπία, αδυνατεί να κάνει τη γνωστική

---

247. Βλ. Αντ. Κ. Δανασής-Αφεντάκης, *ό.π.*, σσ. 477-478.

248. Βλ. J. Van de Walle, *ό.π.*, σ. 36.

249. Βλ. R. Santagata, «Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematic lessons», σ. 492· M. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 22-23.

250. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου», *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 2 (2015) 103-117, σ. 106.

υπέρβαση από την παλιά στη νέα γνώση και κατ' επέκταση να μάθει<sup>251</sup>. Μάλιστα, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι επιθυμητό στο διδακτικό μοντέλο του εποικοδομισμού ο εκπαιδευτικός να προκαλεί το λάθος, να επιδιώκει δηλαδή τη γνωστική σύγκρουση στον νου του μαθητή, αφού μέσα από αυτή τη σύγκρουση μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή στην απόκτηση γνώσεων<sup>252</sup>.

Η μεταστροφή στην αντιμετώπιση του λάθους από «αμάρτημα» και αποφευκτέο στοιχείο σε φυσιολογικό και απαραίτητο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας μεταβάλλει ριζικά και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο λάθος και τη διαχείρισή του. Όταν το λάθος ιδωθεί σαν μια ασυμφωνία μεταξύ των παλιών και των νέων γνώσεων, μπορεί να αποτελέσει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο τόσο στα χέρια των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών. Πρώτα απ' όλα, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό έργο, το λάθος μπορεί να λειτουργήσει σαν μέσο και πηγή πληροφόρησης, προκειμένου να λάβει ο εκπαιδευτικός επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του, των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών τους<sup>253</sup>. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τροποποιήσει τον σχεδιασμό και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του και να εμπλουτίσει τις διδακτικές του τεχνικές, προκειμένου το μάθημα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών<sup>254</sup>. Εκτός όμως από διαγνωστικό μέσο, το λάθος συμβάλλει στη διαμορφωτική αξιολόγηση που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε, παρακολουθώντας τη μαθησιακή διαδικασία και τα λάθη-προβλήματα τα οποία συναντά ο μαθητής, να οδηγηθεί σε χρήσιμα συμπεράσματα για τα αποτελέσματα και την επιτυχία του δικού του έργου<sup>255</sup>.

Η απενεχοποίηση του λάθους μπορεί ακόμη να συμβάλει καθοριστικά στην ενίσχυση της επίδοσης και των κινήτρων για μάθηση προς όφελος του μαθητή. Πρώτα απ' όλα, όταν ένας μαθητής οδηγείται σε λάθος, γεννιέται μέσα του η περιέργεια να εντοπίσει το σωστό και έτσι ο ίδιος ενεργοποιείται άμεσα, προκειμένου να ανακαλύψει τη γνώση. Σε αυτήν την περίπτωση, το λάθος λειτουργεί ως ερέθισμα για την κινητοποίηση του μαθητή και την απόκτηση νέων γνώσεων<sup>256</sup>. Η εναλλακτική διαχείριση και η αξιοποίηση του λάθους συνδέονται επίσης με τις μεταγνωστικές διαδικασίες ελέγχου, στις οποίες προβαίνει ο μαθητής

---

251. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου», σ. 106· Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 22-24· Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 8· Μ. Ράπτη, *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, σσ. 52-57.

252. Βλ. Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 22-24· Ο. Schober, *ό.π.*, σσ. 85-86.

253. Βλ. Κ. Βαϊνάς, *ό.π.*, σ. 26.

254. Βλ. Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σ. 26· Ε. Ζαρκογιάννη, «Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου», σ. 106· Μ.Ζ. Φουντοπούλου, *ό.π.*, σσ. 447-448.

255. Βλ. Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σ. 27.

256. Βλ. Δ. Λυμπεροπούλου, *ό.π.*, σ. 47· Κ. Βαϊνάς, *ό.π.*, σ. 26.

μετά τον εντοπισμό του λάθους<sup>257</sup>. Η έννοια της *μεταγνώσης* αναφέρεται στη «συνειδητοποίηση την οποία εκ των υστέρων αποκτά το άτομο για τις γνώσεις που κατέχει, το πού, το πότε, το πώς και το γιατί τις έμαθε»<sup>258</sup>. Με άλλα λόγια, καθώς ο μαθητής συνειδητοποιεί το λάθος του και αναλύει την αιτία που τον οδήγησε σε αυτό, αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της μάθησης, βελτιώνοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητά του στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων<sup>259</sup>. Σε αυτήν την περίπτωση, το ίδιο το λάθος που διαπράττει ο μαθητής είναι και αυτό που τον οδηγεί στη γνώση.

### 3.1.3 Η θέση του λάθους στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης εκφράστηκε ως επί το πλείστον από τον Καναδό παιδαγωγό και ψυχολόγο Albert Bandura, ο οποίος αποδεχόταν ως έναν βαθμό τις θέσεις των συμπεριφοριστικών και των γνωστικών θεωριών, αλλά υποστήριζε ότι εξέλειπε από αυτές ο κοινωνικός παράγοντας. Βασική αρχή στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης είναι η *μάθηση με μίμηση προτύπου*<sup>260</sup>. Πρόκειται για μια μορφή μάθησης εμφανώς ευκολότερη και απλούστερη από τις προηγούμενες μορφές που αναφέρθηκαν, αφού δεν απαιτούνται σύνθετες και κοπιώδεις πνευματικές διεργασίες εκ μέρους του υποκειμένου<sup>261</sup>. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο παρατηρεί καταρχήν τη συμπεριφορά των άλλων υποκειμένων (προτύπων) γύρω του και τις αντιδράσεις τους στα διάφορα ερεθίσματα. Αυτό όμως που παρατηρεί περισσότερο είναι οι συνέπειες των πράξεων των προτύπων και η ενίσχυση που συνοδεύει τις πράξεις αυτές. Αν η πράξη κάποιου προσώπου γίνει αιτία για θετική ανταμοιβή, έπαινο και επιβράβευση, τότε το πρόσωπο αυτό συνιστά πρότυπο προς μίμηση, τη συμπεριφορά του οποίου θα αντιγράψει το άτομο σε ανάλογη περίσταση. Σε περίπτωση όμως που η ενέργεια συνοδεύεται από αρνητικά σχόλια ή τιμωρία, τότε το άτομο εκλαμβάνει ότι επρόκειτο για μια αρνητική πράξη, η οποία λειτουργεί ως πρότυπο προς αποφυγή. Αν και η διαδικασία της μίμησης φαίνεται να αποτελεί μια σχετικά απλή υπόθεση, ωστόσο απαιτεί την προσοχή εκ μέρους αυτού που παρατηρεί (δηλαδή αυτού που μαθαίνει), ώστε να εξωτερικεύσει, να αναλύσει και να επεξεργαστεί όσα παρατηρεί γύρω του και η μίμηση να καταστεί επιτυχής και δημιουργική<sup>262</sup>. Στην πραγματικότητα, μέσω της θεωρίας του, ο Bandura εισήγαγε μια νέα – για τα μέχρι τότε

---

257. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής, *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Τόμ. Α': *Μάθηση*, εκδ. Ιδιωτική, Αθήνα 2006, σσ. 175-180.

258. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 8.

259. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 8.

260. Βλ. Θ.Α. Τριλιανός, *ό.π.*, σ. 115.

261. Βλ. Θ.Α. Τριλιανός, *ό.π.*, σσ. 115-117.

262. Βλ. Αντ. Κ. Δανασσής-Αφεντάκης, *ό.π.*, σσ. 201-205.

δεδομένα – μορφή μάθησης, αφού το άτομο δεν μαθαίνει άμεσα αλλά έμμεσα (μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση). Για τον λόγο αυτό, η μάθηση μέσω μίμησης είναι γνωστή και ως *μάθηση χωρίς δοκιμή*, αφού το άτομο δεν υποχρεούται να υποβληθεί στη διαδικασία δοκιμής-πλάνης, αλλά δύναται να εντοπίσει κατευθείαν τη σωστή, αποδεκτή ενέργεια, την οποία και θα αντιγράψει<sup>263</sup>.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία έχει άμεση εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού τα παιδιά όχι μόνο αντιδρούν στα ερεθίσματα των ενηλίκων κάνοντας αυτό που τους λένε, αλλά εξίσου συχνά αντιγράφουν τη συμπεριφορά τους. Ως ισχυρό πρότυπο μέσα στη σχολική τάξη λειτουργεί καταρχήν ο εκπαιδευτικός, με τη συμπεριφορά που παρουσιάζει και η οποία μπορεί να αποτελέσει κινητήρια δύναμη για τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές, βέβαια, παρατηρούν και μιμούνται όχι μόνο τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αλλά και των συμμαθητών τους οι οποίοι επίσης μπορεί να λειτουργήσουν σαν πρότυπα. Σύμφωνα με τον Bandura, η ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών στην αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση καθιστά την ίδια τη μάθηση πιο ισχυρή και αποτελεσματική απ' ότι αν ο εκπαιδευτικός ενίσχυε μόνο τη συμπεριφορά τους<sup>264</sup>.

Σε συνάρτηση και με τις παραπάνω θέσεις για τον ρόλο της κοινωνικής μάθησης στη διδακτική διαδικασία, το λάθος αποκτά μια άλλη διάσταση στη συγκεκριμένη θεωρία. Το άτομο θα κρίνει αν θα υιοθετήσει ή αν θα απορρίψει μια συμπεριφορά ή στάση στηριζόμενο στις προϋπάρχουσες εμπειρίες και αντιλήψεις του, αλλά και στην παρατήρηση των συμπεριφορών των άλλων ατόμων. Συνεπώς, αν μια συμπεριφορά οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες (δηλαδή αποτελέσει μια λανθασμένη ενέργεια), τότε το λάθος λειτουργεί ρυθμιστικά, με την έννοια ότι βοηθά το άτομο να απωθήσει τη συγκεκριμένη πράξη και να μην την υιοθετήσει στο μέλλον<sup>265</sup>. Μέσα από τα σφάλματα στα οποία υποπίπτει, καθώς και από την αποδοχή και τη γνώμη που σχηματίζεται από το κοινωνικό περιβάλλον, το άτομο μπορεί να εντοπίσει την αποκλίνουσα συμπεριφορά του και να οδηγηθεί έτσι στην αυτοδιόρθωση. Επομένως, ο ρόλος του λάθους στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (όπως και στη γνωστική θεωρία) είναι αμιγώς συμβουλευτικός και ανατροφοδοτικός, και σε καμία περίπτωση τιμωρητικός και καθοριστικός για την επίδοση του μαθητή<sup>266</sup>.

---

263. Βλ. R.E. Slavin, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, μτφρ. Ε. Εκκεκάκη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2006, σ. 207.

264. Βλ. R.E. Slavin, *ό.π.*, σσ. 294-295, 447-449.

265. Βλ. Μ. Ράπτη, *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, σσ. 48-51.

266. Βλ. Αντ. Κ. Δανασσής-Αφεντάκης, *ό.π.*, σ. 214.

## 3.2 Η προσέγγιση του γλωσσικού λάθους από τις θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας.

### 3.2.1 Η θέση του γλωσσικού λάθους στη δομιστική προσέγγιση

Οι αρχές της συμπεριφοριστικής θεωρίας και του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας διαμόρφωσαν στη γλωσσική διδασκαλία το πλαίσιο της *δομιστικής μεθόδου*. Τις βάσεις της δομιστικής προσέγγισης έθεσε ο Ελβετός γλωσσολόγος Saussure με τη θεωρία του για τη γλώσσα ως σύστημα σημείων<sup>267</sup>. Οι απόψεις του Saussure έδωσαν τροφή για σκέψη σε αρκετούς γλωσσολόγους, με αποτέλεσμα από το 1930 να δημιουργηθεί μια ολόκληρη γλωσσολογική σχολή, ο *δομισμός* ή *στρουκτουραλισμός*. Ως *δομή* ορίζεται καταρχήν «ένα οργανικό σύνολο, μια ενότητα, ένα σύστημα σχέσεων, τα στοιχεία του οποίου δεν έχουν αξία από μόνα τους, αλλά από τις σχέσεις ισοδυναμίας και αντίθεσης, ομοιότητας και διαφοράς που υπάρχουν μεταξύ τους»<sup>268</sup>.

Κεντρική ιδέα του δομισμού είναι ότι η γλώσσα δεν αποτελεί απλώς ένα άθροισμα επιμέρους γλωσσικών στοιχείων (για παράδειγμα φωνημάτων ή λέξεων), αλλά πολύ περισσότερο συνίσταται στη σχέση και την αλληλεπίδραση των στοιχείων μεταξύ τους. Γι' αυτό και επίκεντρο της διδασκαλίας αποτελεί το γλωσσικό σύστημα, με βάση το οποίο σχεδιάζεται η μεθοδολογία και οι τεχνικές που εφαρμόζονται<sup>269</sup>. Ως βασική μονάδα επεξεργασίας του λόγου τίθεται η πρόταση, η αξιολόγηση της οποίας βασίζεται στη γραμματική ορθότητα, με απώτερο σκοπό τη γλωσσική πλήρωση και την επικοινωνία. Στα βασικά χαρακτηριστικά του διδακτικού δομισμού περιλαμβάνονται επίσης η διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας σε προκαθορισμένα στάδια, σημείο το οποίο παραπέμπει στην προγραμματισμένη διδασκαλία που εισήγαγε ο Skinner<sup>270</sup>.

Παρά την αναμφισβήτητη συνεισφορά της δομιστικής προσέγγισης στην εξέλιξη της γλωσσολογίας αλλά και της μάθησης, η συγκεκριμένη θεωρία προωθεί σε μεγάλο βαθμό τη μηχανιστική επικοινωνία, με την έννοια ότι ο πομπός κωδικοποιεί και στέλνει το μήνυμά του στον δέκτη, ο οποίος στη συνέχεια το παραλαμβάνει και το αποκωδικοποιεί, προκειμένου να

---

267. Βλ. F.D. Saussure, *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ.Δ. Αποστολόπουλος, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 1979, σσ. 45-48.

268. Όπως αναφέρεται στο: Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σ. 63.

269. Βλ. Α. Ιορδανίδου & Μ. Σφυροέρα, *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007, σ. 21, <https://www.openbook.gr/i-epikoiniwniaki-proseggisi-tou-glwsikou-mathimatos/>, (τελευταία πρόσβαση 12/9/2020).

270. Βλ. Χ.Α. Παπαρίζος, *ό.π.*, σσ. 85-86.

το κατανοήσει. Γι' αυτό και η μάθηση αυτής της μορφής στηρίζεται σε κατασκευασμένα ή διασκευασμένα κείμενα (σε σπάνιες περιπτώσεις επιλέγεται αυθεντικό γλωσσικό υλικό), ενώ οι ασκήσεις που χρησιμοποιούνται είναι τυποποιημένες (κλειστού τύπου, αντικατάστασης και συμπλήρωσης). Οι ασκήσεις αυτής της μορφής όμως δεν αφήνουν κανένα περιθώριο δημιουργικότητας και ελεύθερης έκφρασης, αφού οι λύσεις-απαντήσεις που θα δώσουν οι μαθητές λειτουργούν απλώς σαν μια μηχανική αντίδραση στο ερέθισμα που προσφέρεται μέσω της άσκησης-ερώτησης. Ωστόσο, η επικοινωνία αποτελεί μια αρκετά πιο σύνθετη και ενεργητική διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να προσαρμόζεται κάθε φορά στα στεγανά και τα αυστηρά πλαίσια ενός κωδικοποιημένου μοντέλου, όπως αυτού που προτείνει η δομιστική προσέγγιση<sup>271</sup>. Αξίζει να σημειωθεί ότι η σειρά των διδακτικών εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου», τα οποία κυριάρχησαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα για περισσότερο από δύο δεκαετίες, ήταν βασισμένα σε ασκήσεις της παραπάνω φιλοσοφίας (ασκήσεις συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, μίμησης γραμματικών μοντέλων, σύνδεσης και μετασχηματισμού προτάσεων), καθώς η διδασκαλία της γλώσσας ήταν κυρίως προσανατολισμένη στην εκμάθηση της σωστής έκφρασης από την πλευρά των μαθητών και λιγότερο στην καλλιέργεια της γλωσσικής τους επικοινωνίας<sup>272</sup>.

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται και διορθώνεται το λάθος στη δομιστική προσέγγιση, είναι φανερό η επιρροή της θεωρίας του συμπεριφορισμού. Στη δομιστική προσέγγιση δίνεται καταρχήν έμφαση στην καλλιέργεια της νόρμας, της επίσημης γλωσσικής μορφής, και έτσι αποκλείονται τύποι οι οποίοι ανήκουν σε διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και στην ουσία δεν αποτελούν λάθη<sup>273</sup>. Από τη στιγμή λοιπόν που δεν υπάρχουν περιθώρια ανάλυσης και επεξεργασίας των λαθών στην εν λόγω θεωρία, αυτό που έχει σημασία είναι να γίνει κατευθείαν η διόρθωση του γλωσσικού λάθους από τον διδάσκοντα. Αν το λάθος δεν εξαλειφθεί άμεσα, υπάρχει ο «κίνδυνος» να παγιωθεί στον νου του μαθητή μια λανθασμένη γλωσσική μορφή ως οριστική, γεγονός που ενδεχομένως να αλλοιώσει τη δομή του γλωσσικού συστήματος<sup>274</sup>. Η συγκεκριμένη οπτική, η οποία πηγάζει από το

---

271. Βλ. Α. Ιορδανίδου & Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 21-22· Χ.Α. Παπαρίζος, *ό.π.*, σσ. 85-88.

272. Βλ. Γ.Δ. Καψάλης, «Ο δάσκαλος και το γλωσσικό μάθημα», στο: Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Α΄ Τόμος, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, (481-487), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 2002, σ. 483.

273. Βλ. Ε. Πεσματζόγλου, «Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2014, σσ. 33-34· Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σσ. 69-70.

274. Βλ. Χ.Α. Παπαρίζος, *ό.π.*, 131-136.

συμπεριφοριστικό μοντέλο για τη μάθηση, αντιλαμβάνεται τη γλώσσα σαν ένα σύστημα το οποίο κατακτάται μέσα από την επανάληψη των ορθών τύπων (μέχρι αυτοί να αυτοματοποιηθούν στον νου και τη μνήμη του μαθητή) και γι' αυτό και η επανάληψη λανθασμένων τύπων κρίνεται ως αποφευκτέα και επιβλαβής<sup>275</sup>. Ο μαθητής οφείλει, από τη μεριά του, να υπακούει στους κανόνες που διέπουν το οργανωμένο σύστημα της γλώσσας. Αν για κάποιο λόγο διαπράξει ένα γλωσσικό λάθος, αυτό θεωρείται αποτυχημένη αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα και θα πρέπει άμεσα να το διορθώσει, προκειμένου να επανέλθει η κανονικότητα και η ισορροπία στις σχέσεις μεταξύ των γλωσσικών δομών. Ουσιαστικά, αυτό που έχει σημασία στη δομιστική προσέγγιση της γλώσσας είναι απλώς η παραγωγή και η κατανόηση ορθών γραμματικά προτάσεων από τους μαθητές, καθώς και η εκμάθηση των γλωσσικών δομών που χρησιμοποιούν οι ενήλικες<sup>276</sup>.

### 3.2.2 Η θέση του γλωσσικού λάθους στην επικοινωνιακή προσέγγιση

Η αμφισβήτηση και η κριτική που επιδέχθηκε η δομιστική προσέγγιση σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τις νέες τάσεις που προωθούνταν από τις επιστήμες της κοινωνιογλωσσολογίας και της ψυχολογολογίας, συνέβαλαν στην αναθεώρηση των παιδαγωγικών θεωριών. Το σημείο στο οποίο συνέκλιναν οι νεότερες γλωσσολογικές θεωρίες ήταν η οργάνωση του γλωσσικού μαθήματος γύρω από τον άξονα της επικοινωνίας. Η επαρκής χρήση της γλώσσας από την πλευρά του μαθητή δεν προϋποθέτει απλώς την κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος και την τήρηση των γραμματικοσυντακτικών κανόνων, αλλά πιο σύνθετες διαδικασίες που σχετίζονται με την ανταπόκριση του μαθητή σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις<sup>277</sup>. Έτσι, από τη δεκαετία του 1970, η δομιστική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος και το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας άρχισαν να παραχωρούν τη θέση τους στην *επικοινωνιακή προσέγγιση*, η οποία έκανε για πρώτη φορά τότε την εμφάνισή της<sup>278</sup>.

---

275. Βλ. N. Amara, «Correcting students' errors: theory and practice», *Current Educational Research*, 1 (2018) 45-57, σ. 49.

276. Βλ. Ε. Πεσματζόγλου, *ό.π.*, σσ. 33-34· Χ.Α. Παπαρίζος, *ό.π.*, σσ. 85-88.

277. Βλ. Μ. Οικονομάκου & Ε. Γρίβα, «Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη», στο: Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, (1-17), Δράμα 2013, σσ. 1-3, [http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis\\_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf](http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf), (τελευταία πρόσβαση 16/7/2020).

278. Βλ. Α. Ιορδανίδου & Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σ. 21.



Η επικοινωνιακή προσέγγιση αποτέλεσε τη βάση για το σύγχρονο μοντέλο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Οι παραδοσιακοί ρόλοι του εκπαιδευτικού ως αυθεντίας και του μαθητή ως παθητικού δέκτη της γνώσης αντικαθίστανται πλέον από μια ισότιμη σχέση ανάμεσα στα δύο σκέλη του παιδαγωγικού ζεύγους. Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία δίνει τη θέση της στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, αφού πλέον ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και το μάθημα οργανώνεται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το γλωσσικό επίπεδο του συνόλου των μαθητών. Η κατάκτηση της γλώσσας συντελείται μέσα από τη συμμετοχή όλων των μαθητών και την αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό<sup>279</sup>.

Το ζητούμενο, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση, είναι η γλωσσική διδασκαλία να λαμβάνει υπόψη της την προηγούμενη σχετική γνώση των μαθητών για τη γλώσσα αλλά και το γλωσσικό κεφάλαιο το οποίο φέρουν στο σχολείο, έτσι ώστε η κατάκτηση της γλώσσας να αποτελέσει μια φυσική συνέχεια της διαδικασίας που ακολουθούσαν τα παιδιά πριν την είσοδό τους στο σχολείο<sup>280</sup>. Γι' αυτό και ο λόγος που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές είναι ο ζωντανός και βιωματικός λόγος που χρησιμοποιούν σε ποικίλες περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει φυσικά η επιλογή γνήσιου, αυθεντικού υλικού, στο οποίο θα στηριχθεί η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος<sup>281</sup>. Χρέος του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώνει στη σχολική αίθουσα πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας με αυθεντικά κείμενα (όπως προφορικούς διαλόγους, συνεντεύξεις, άρθρα, δελτία ειδήσεων, ρεπορτάζ, επιστολές, διαφημίσεις, αγγελίες κ.ο.κ.). Η επαφή με τα διάφορα κειμενικά είδη εξοικειώνει τον μαθητή με τις ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις και τον καθιστά ικανό να κάνει κάθε φορά την κατάλληλη γλωσσική επιλογή, ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες επικοινωνίας. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά κινητοποιούνται να εκφραστούν προφορικά ή γραπτά, προκειμένου να ικανοποιήσουν έναν συγκεκριμένο σκοπό και όχι απλώς για να παράγουν ένα κείμενο με αποδέκτη-αξιολογητή τον εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει ότι ενεργοποιούνται ισχυρά κίνητρα στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά και ταυτόχρονα να επικοινωνήσουν<sup>282</sup>.

---

279. Βλ. Ν.Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, σσ. 38-44.

280. Βλ. Α. Χααραλαμπόπουλος & Σ. Χατζησαββίδης, *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997, σσ. 59-60· Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 2011, σ. 35.

281. Βλ. Ν.Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, σσ. 38-44.

282. Βλ. Α. Ιορδανίδου & Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 19-33.

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης, το γλωσσικό λάθος βιώνεται με έναν διαφορετικό τρόπο από τον αναμενόμενο, εκ διαμέτρου αντίθετο από τον παραδοσιακό τρόπο αντιμετώπισής του. Για να κατακτήσει ο ομιλητής ένα νέο γλωσσικό φαινόμενο, δεν μπορεί απλώς να το προσθέσει στις προϋπάρχουσες γνώσεις του, αλλά επιβάλλεται να αναδομήσει και να αναδιοργανώσει την προηγούμενη γλωσσική του εμπειρία. Είναι λοιπόν φυσιολογικό κατά τη διαδικασία αναδόμησης του γλωσσικού συστήματος να προκύψουν λάθη. Ο Chomsky, χρησιμοποιώντας την έννοια της *γλωσσικής δημιουργικότητας* (linguistic creativity), υποστήριξε ότι «οι αποκλίσεις των παιδιών από τη γλώσσα των ενηλίκων συνιστούν δημιουργικά λάθη που αναπόφευκτα συμβαίνουν στα στάδια της γλωσσικής τους ανάπτυξης»<sup>283</sup>. Πιο συγκεκριμένα, στο επικοινωνιακό μοντέλο το οποίο έχει βασιστεί στη θεωρία του Chomsky, γίνεται διάκριση ανάμεσα στο *γραμματικό λάθος* και το *επικοινωνιακό λάθος*. Ενώ το *γραμματικό λάθος* αναφέρεται στη ρητή παραβίαση ενός γραμματικού ή συντακτικού κανόνα, το *επικοινωνιακό λάθος* αφορά έναν ορθό γλωσσικά τύπο (από γραμματικοσυντακτική άποψη), ο οποίος όμως δεν γίνεται αποδεκτός σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον επικοινωνίας<sup>284</sup>.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η εμφάνιση γλωσσικών λαθών δεν αποτελεί κάτι αρνητικό ή κατακριτέο, αλλά απεναντίας ένα χρήσιμο εργαλείο προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί τον βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, τα κενά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας<sup>285</sup>. Επιπλέον, τα γλωσσικά λάθη βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις τεχνικές που ακολουθούν οι μαθητές για την πρόσληψη και την επεξεργασία των γλωσσικών φαινομένων. Όταν λαμβάνονται υπόψη οι παραπάνω παράγοντες, καθώς και οι ιδιαιτερότητες της γλωσσικής εξέλιξης των μαθητών, η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να καταστεί αποτελεσματικότερη<sup>286</sup>. Το γλωσσικό λάθος όμως δε διευκολύνει μόνο τον εκπαιδευτικό στο έργο του, αλλά και τον ίδιο τον μαθητή στην εκμάθηση της γλώσσας.

Μια τέτοια ανεκτική στάση απέναντι στο γλωσσικό λάθος προϋποθέτει φυσικά και την ανάλογη προδιάθεση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει καταρχήν όχι μόνο να επιτρέπει, αλλά και να ενθαρρύνει κάθε μορφή αυθόρμητης επικοινωνίας από τον

---

283. Όπως αναφέρεται στο: Ε. Ζαρκογιάννη, «Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου», σ. 107.

284. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σσ. 68-69· Χ.Α. Παπαρίζος, *ό.π.*, σσ. 83-84.

285. Βλ. Ν.Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, σσ. 176-177.

286. Βλ. Δ.Ν. Τζιμώκας, *ό.π.*, σ. 26.

μαθητή, έστω και λανθασμένης. Θα πρέπει επιπλέον ο εκπαιδευτικός να διευκρινίζει στους μαθητές αν ένας αποκλίνων γλωσσικός τύπος δεν γίνεται αποδεκτός, επειδή παραβιάζει κάποιον γραμματικό-συντακτικό κανόνα ή επειδή κρίνεται ακατάλληλος για ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο γραμματικό και στο επικοινωνιακό λάθος, προκειμένου ο μαθητής να αντιλαμβάνεται το είδος του λάθους του και να κατανοεί αν αυτό επηρεάζει ή όχι το νόημα και τα συμφραζόμενα. Η αποδοχή από τον εκπαιδευτικό των γλωσσικών λαθών του μαθητή αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού να επικοινωνεί με κάθε λεκτικό μέσο που διαθέτει και, κατ' επέκταση, να οικοδομεί τις επικοινωνιακές του στρατηγικές και το γλωσσικό του σύστημα<sup>287</sup>. Μια τέτοια θεώρηση του γλωσσικού λάθους και της συμβολής του στην οικοδόμηση της γλωσσικής γνώσης μάς παραπέμπει στην ευρύτερη θέση του λάθους στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να καταστήσει σαφές στους μαθητές ότι η εκμάθηση της γλωσσικής νόρμας συμβάλλει αναμφισβήτητα στην ομαλότερη προσαρμογή και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό σύνολο, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση για την ευρύτερη κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα<sup>288</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, ο ίδιος θα πρέπει να αποδέχεται εναλλακτικούς τύπους των μαθητών, οι οποίοι ανήκουν σε διάφορες γλωσσικές ποικιλίες (π.χ. ιδιώματα), και να μην τους απορρίπτει αναγκαστικά ως αποκλίνοντες από τη νόρμα και ως εκ τούτου ως λανθασμένους<sup>289</sup>. Μόνο έτσι τα παιδιά θα μπορέσουν να βιώσουν το λάθος τους ως μια έκφραση της γλωσσικής τους δημιουργικότητας και όχι σαν παράπτωμα.

Η αποδοχή του γλωσσικού λάθους ως εργαλείου μάθησης και διδασκαλίας θα πρέπει φυσικά να συνοδεύεται και από τις ανάλογες τεχνικές αξιολόγησης. Η τελική – και καθοριστική για την πορεία του μαθητή – αξιολόγηση, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της δομιστικής προσέγγισης, αντικαθίσταται από τις τεχνικές της *αυτοδιόρθωσης* και της *ετεροδιόρθωσης*. Με άλλα λόγια, στην επικοινωνιακή προσέγγιση δίνεται η ευκαιρία στον ίδιο τον μαθητή να εντοπίσει και να διορθώσει μόνος του τα λάθη του (αυτοδιόρθωση) ή ακόμη και τα λάθη των συμμαθητών του (ετεροδιόρθωση). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, η οποία δεν αποτελεί απλώς ένα διεκπεραιωτικό στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της<sup>290</sup>.

---

287. Βλ. Α. Ιορδανίδου & Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 31-34.

288. Βλ. Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή, «Σωστό-Λάθος», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2020, σ. 71.

289. Βλ. Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή, *ό.π.*, σ. 71.

290. Βλ. Α. Ιορδανίδου & Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 25-26.

### 3.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας, όπως έχει προαναφερθεί, είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών. Ο όρος *στάσεις* (attitudes) αποτελεί μια έννοια η οποία πολύ συχνά συναντάται και διερευνάται σε παιδαγωγικές έρευνες, αφού προσφέρει ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και δρουν οι εκπαιδευτικοί. Το σύστημα αξιών ενός εκπαιδευτικού – το οποίο συνδιαμορφώνεται από τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητές του – καθορίζει τόσο τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη, όσο και τις διδακτικές πρακτικές που ο ίδιος εφαρμόζει<sup>291</sup>. Συνεπώς, η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών μπορεί να συμβάλει στην «αποκάλυψη» αρκετών στοιχείων για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται αυτού του είδους τα λάθη, αφού είναι γνωστό πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στις διδακτικές προσεγγίσεις που οι ίδιοι ακολουθούν.

Οι στάσεις που διαμορφώνουν οι διδάσκοντες απέναντι στα λάθη που παρατηρούν κατά τη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές μπορούν να ενταχθούν στο ευρύτερο επιστημονικό πεδίο που εξετάζει τις στάσεις των ομιλητών απέναντι στη γλώσσα. Το συγκεκριμένο πεδίο είναι γνωστό ως *γλωσσική ιδεολογία* και αποτελεί αντικείμενο του κλάδου της κοινωνιογλωσσολογίας<sup>292</sup>. Σύμφωνα με τον Baker, οι στάσεις που διαμορφώνονται από τους ομιλητές απέναντι στη γλώσσα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: α) στάσεις απέναντι στις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες (όπως οι διάλεκτοι, τα ιδιώματα, τα διάφορα επίπεδα ύφους), β) στάσεις απέναντι στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, γ) στάσεις απέναντι σε μια ορισμένη μειονοτική γλώσσα, δ) (στάσεις απέναντι σε γλωσσικές ομάδες ή κοινότητες, ε) στάσεις απέναντι σε γλωσσικά μαθήματα, στ) στάσεις απέναντι στη χρήση μιας ορισμένης γλώσσας, ζ) στάσεις των γονέων απέναντι στην εκμάθηση μιας γλώσσας από τα παιδιά τους και τέλος, η) στάσεις απέναντι στη γλωσσική προτίμηση<sup>293</sup>.

---

291. Βλ. Ο. Ημέλλου, «Συνδιαμορφώνοντας το “δημοτικό σχολείο για όλους τους μαθητές”. Εκπαιδευτικές πολιτικές, διδακτικές πρακτικές και κριτικός αναστοχασμός: η περίπτωση του γνωστικού αντικείμενου των Μαθηματικών», στο: Γ. Παπαδάτος, Σ Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, (92-101), Αθήνα 2015, σ. 93, <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/educs/issue/view/29>, (τελευταία πρόσβαση 15/9/2020).

292. Βλ. Α.Δ. Τσιτσιπής, «Στάσεις απέναντι στη γλώσσα», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001, σσ. 78-80.

293. Βλ. C. Baker, *Attitudes and language*, εκδ. Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia & Adelaide 1992, σσ. 22-23.

Για να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο δρουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών στις διδακτικές προσεγγίσεις που οι ίδιοι υιοθετούν και κατ' επέκταση στις επιδόσεις των μαθητών, κρίνεται σκόπιμο προηγουμένως να εξεταστούν κάποια γενικά χαρακτηριστικά των στάσεων, όπως ο ορισμός της έννοιας των στάσεων και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους.

### 3.3.1 Θεωρητικά ζητήματα για τις στάσεις

#### 3.3.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου *στάσεις* (attitudes)

Η έννοια των στάσεων δεν είναι μονοδιάστατη αλλά αρκετά ευρεία, αφού περιλαμβάνει τις απόψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις διαθέσεις του υποκειμένου. Το γεγονός ότι οι στάσεις ενός ατόμου συνδιαμορφώνονται από διάφορους παράγοντες, όπως το σύστημα αξιών, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις του, καθιστά απαραίτητη την εννοιολογική οριοθέτηση των στάσεων, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που δημιουργείται σύγχυση. Ωστόσο, δεν υπάρχει ένας μοναδικός και καθολικά αποδεκτός ορισμός για τις στάσεις<sup>294</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, ανάλογα με τη οπτική του κάθε ερευνητή και τον βαθμό που υποστηρίζει ότι επιδρούν οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα του ατόμου στη διαμόρφωση των στάσεών του.

Οι Hogg και Vaughan, βασιζόμενοι σε έναν λειτουργικό ορισμό για τις στάσεις, περιγράφουν τη *στάση* ως μια «σχετικά μόνιμη οργάνωση των πεποιθήσεων, συναισθημάτων και τάσεων συμπεριφοράς απέναντι σε κοινωνικά σημαντικά αντικείμενα, ομάδες, γεγονότα ή σύμβολα»<sup>295</sup>. Ένας σχετικά πρόσφατος ορισμός που διατυπώθηκε από τον Underwood αποδίδει έναν πιο δυναμικό ρόλο στις στάσεις του ατόμου, με το ενδιαφέρον να στρέφεται στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται οι στάσεις του ατόμου, ο οποίος δεν είναι άλλος από τη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Underwood, ο όρος *στάσεις* «συνίσταται στο σύστημα εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς, θετικής ή αρνητικής απέναντι σε ένα αντικείμενο, ως αποτέλεσμα γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών που προκύπτουν από τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων»<sup>296</sup>. Παρατηρώντας κανείς τους παραπάνω ορισμούς, διαπιστώνει ότι το σημείο στο οποίο συγκλίνουν – παρά τις μεταξύ τους διαφορές –

---

294. Βλ. S. Rao, «Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review», *College Student Journal*, 28 (2004) 191-198, σ. 192.

295. Βλ. M.A. Hogg & G.M. Vaughan, *Κοινωνική ψυχολογία*, μτφρ. Ε. Βασιλικός & Α. Αρβανίτης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2010, σ. 200.

296. Βλ. C. Underwood, «Belief and attitude change in the context of human development», στο: I. Sirageldin (επιμ.), *Sustainable human development in the twenty-first century*, εκδ. Unesco, Παρίσι 2012, σ. 107.

είναι η θεώρηση της στάσης ως μιας ιδέας, τάσης ή προδιάθεσης ενός ατόμου να αντιδράσει σε μια συγκεκριμένη περίπτωση με βάση την κρίση ή την αξιολόγηση της κατάστασης.

### 3.3.1.2 Η σχέση των στάσεων με τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου

Όπως αποδείχθηκε και με βάση τους παραπάνω ορισμούς, οι στάσεις ενός ατόμου αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται από μια σειρά παραγόντων, όπως οι πεποιθήσεις, οι αξίες και η συμπεριφορά που εκδηλώνει το άτομο. Ιδιαίτερα συναφής με την έννοια των στάσεων είναι καταρχήν η έννοια των *πεποιθήσεων* (beliefs) αφού, για να οδηγηθεί το υποκείμενο σε μια συγκεκριμένη στάση απέναντι σε ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση, πρέπει προηγουμένως να έχει αξιολογήσει τις πεποιθήσεις (θετικές ή αρνητικές) που έχει σχηματίσει γι' αυτό<sup>297</sup>. Ειδοποιό διαφορά λοιπόν ανάμεσα στους δύο όρους αποτελεί η αξιολόγηση, αφού το άτομο πρώτα σχηματίζει κάποιες πεποιθήσεις (θετικές ή αρνητικές) και στη συνέχεια τις αξιολογεί, διαμορφώνοντας έτσι συγκεκριμένες στάσεις<sup>298</sup>. Η σχέση των στάσεων με τις πεποιθήσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου έχει επισημανθεί αρκετές φορές στη σχετική βιβλιογραφία και συχνά περιγράφεται ως αιτιακή (σχέση αιτίου-αιτιατού)<sup>299</sup>. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία του Ajzen, οι πεποιθήσεις οδηγούν (κατευθύνουν) τις στάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά<sup>300</sup>.

Μια ανάλογη «αλυσιδωτή» αντίδραση ανάμεσα στις πεποιθήσεις, στις στάσεις και την εκδηλούμενη συμπεριφορά παρατηρείται και στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, η οποία με τη σειρά της ασκεί άμεση επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών και κατ' επέκταση στην επίδοσή τους<sup>301</sup>. Σύμφωνα πάλι με άλλους ερευνητές, η σχέση πεποιθήσεων-στάσεων-συμπεριφοράς αποδεικνύεται ιδιαίτερα καθοριστική όχι μόνο για την πορεία του μαθητή αλλά και για το έργο του ίδιου του εκπαιδευτικού, αφού οι προδιαθέσεις του – οι οποίες περιλαμβάνουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις

---

297. Βλ. I. Ajzen, «The theory of planned behavior», *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (1991) 179-211, σ. 191.

298. Βλ. I. Ajzen, «The theory of planned behavior», σσ. 191-192· Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 89· Φ. Κοκκινάκη, *Κοινωνική ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2006, σ. 93.

299. Βλ. K.J. Agne, «Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Φλόριντας 1991, σσ. 24-30.

300. Βλ. I. Ajzen, «Attitude structure and behavior», στο: A.R. Pratkanis, S.J. Breckler & A.G. Greenwald (επιμ.), *Attitude structure and function*, εκδ. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1989, σ. 216.

301. Βλ. K.J. Agne, *ό.π.*, σσ. 37-40.

και τις στάσεις του απέναντι στους μαθητές και τη διδακτική διαδικασία – επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του ως διδάσκοντα<sup>302</sup>.

Ενώ η στενή σχέση μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς προδιαθέτει και την ανάλογη συμφωνία μεταξύ τους, ωστόσο δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρείται ασυμφωνία ανάμεσα στο σύστημα αξιών ενός ατόμου και στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο άτομο συμπεριφέρεται<sup>303</sup>. Η ασυμφωνία αυτή χαρακτηρίζει και την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού αρκετά συχνά οι ενσυνείδητες ιδέες και οι προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στις πεποιθήσεις που εδράζονται στο ασυνείδητό τους. Ενώ δηλαδή επιβεβαιώνουν ότι διακατέχονται από κάποιες συγκεκριμένες πεποιθήσεις, οι πράξεις τους διαψεύδουν τις δηλώσεις τους<sup>304</sup>. Η ασυνέπεια αυτή δεν αφορά μόνο τη σχέση των πεποιθήσεων ή των στάσεων με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αλλά και τη σχέση των πεποιθήσεων με τις διδακτικές τεχνικές που ο ίδιος εφαρμόζει. Όπως εύστοχα έχει επισημάνει και η Ζαρκογιάννη, «η σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις διδακτικές πρακτικές δεν είναι μόνο συγκλίνουσα, με την έννοια της συμφωνίας των πεποιθήσεων με τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και αποκλίνουσα, ανάλογα με τον βαθμό απόκλισης των πεποιθήσεων με αυτές»<sup>305</sup>.

### 3.3.1.3 Η διαμόρφωση και η μεταβολή των στάσεων

Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, το άτομο είτε διαμορφώνει είτε υιοθετεί στάσεις για διάφορα αντικείμενα, υποκειμένα ή καταστάσεις. Όσον αφορά στα στοιχεία που επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων, έχει επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία ο ρόλος που διαδραματίζουν τόσο οι ατομικοί όσο και οι κοινωνικοί παράγοντες<sup>306</sup>. Αναφορικά με τον τρόπο που αναπτύσσονται και μεταβάλλονται οι στάσεις, έχουν διατυπωθεί κάποιες θεωρίες οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω<sup>307</sup>. Οι δύο πρώτες θεωρίες (η θεωρία της ενίσχυσης και η θεωρία της μίμησης) επιχειρούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο

---

302. Βλ. D.S. Englehart, H.L. Batchelder, K.L. Jennings, J.R. Wilkerson, W.S. Lang & D. Quinn, «Teacher dispositions: Moving from Assessment to Improvement», *The International Journal of Education and Psychological Assessment*, 9 (2012) 26-44, σσ. 26-27.

303. Βλ. Ν. Κωστούλα-Μακράκη, *ό.π.*, σ. 153· H.M. King, «Teacher Affective Attitudes Inventory: Development and Validation of a Teacher Self-Assessment Instrument», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αντιόχειας 2017, σ. 54.

304. Βλ. D.S. Englehart, H.L. Batchelder, K.L. Jennings, J.R. Wilkerson, W.S. Lang & D. Quinn, *ό.π.*, σ. 28.

305. Όπως αναφέρεται στο: Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 98.

306. Βλ. S.S. Firwana, «Impact of Palestinian EFL Teachers' Attitudes toward Oral Errors on Their Students' Attitudes and Choice of Error Treatment Strategies», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Βοστώνης 2010, σσ. 60-61.

307. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 61-63.

διαμορφώνονται οι στάσεις ενός ατόμου, ενώ η τρίτη και η τέταρτη θεωρία (η θεωρία της συνοχής και η θεωρία της δυσαρμονίας) εξετάζουν τους λόγους και τους τρόπους με τους οποίους ένα άτομο μεταβάλλει τις στάσεις του απέναντι σε ένα υποκείμενο, ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση.

A) Η *θεωρία της ενίσχυσης (Reinforcement Theory)*. Βασισμένο στη συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης, το συγκεκριμένο μοντέλο επιχειρεί να ερμηνεύσει τη διαδικασία διαμόρφωσης στάσεων μέσα από τη σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης. Πιο συγκεκριμένα, η διαμόρφωση μιας θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι σε ένα αντικείμενο είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιβράβευση ή την τιμωρία αντίστοιχα που συνοδεύει μια πράξη ή ένα γεγονός<sup>308</sup>.

B) Η *θεωρία της μίμησης προτύπου (Modeling Theory)*. Η εν λόγω θεωρία, εμφανώς επηρεασμένη από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης με κύριο εκπρόσωπο τον Bandura, εστιάζει στον ρόλο που παίζει η παρατήρηση και η μίμηση προτύπου στην ανάπτυξη των στάσεων. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο τείνει να υιοθετεί τις στάσεις των «μοντέλων», δηλαδή των προσώπων εκείνων που, λόγω της μείζονος κοινωνικής τους θέσης ή της συμπεριφοράς τους, λειτουργούν σαν πρότυπα προς μίμηση και επηρεάζουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου εν γένει. Με άλλα λόγια το άτομο «αντιγράφει», ενστερνίζεται δηλαδή τις στάσεις και τη συμπεριφορά του προτύπου και πράττει ανάλογα<sup>309</sup>.

Γ) Η *θεωρία της συνοχής (Consistence Theory)*. Αντίθετα με τις δύο προηγούμενες θεωρίες οι οποίες εξετάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων μέσω της επίδρασης των εξωτερικών παραγόντων, η συγκεκριμένη θεωρία μετατοπίζει το κέντρο ενδιαφέροντος στον ρόλο των πνευματικών διεργασιών του ίδιου του ατόμου κατά τον σχηματισμό των προσωπικών του πεποιθήσεων και στάσεων. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο διαμορφώνει τις στάσεις του με βάση τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των γεγονότων. Η στάση, λοιπόν, ερμηνεύεται ως μια τάση του ατόμου να εξασφαλίζει τη συνοχή και την ισορροπία στις διάφορες σχέσεις που αναπτύσσονται. Γι' αυτό και αν παρατηρηθεί κάποιου είδους ασυμφωνία ή ανισορροπία μεταξύ των σχέσεων, το άτομο αναγκάζεται να τροποποιήσει τις στάσεις του και να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του στα νέα δεδομένα, προκειμένου να επανέλθει η ισορροπία του συστήματος<sup>310</sup>.

---

308. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 61-62.

309. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 62.

310. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 62.



Δ) Η θεωρία της δυσαρμονίας (*Dissonance Theory*). Βασική αρχή της θεωρίας της δυσαρμονίας είναι ότι, εάν το άτομο κληθεί να συμπεριφερθεί ή να πράξει με τρόπο που έρχεται σε αντίθεση με τις ήδη υπάρχουσες στάσεις και αξίες του, τότε ενδεχομένως να μεταβάλει τις στάσεις του, προκειμένου να αποφευχθεί αυτή η «δυσαρμονία», με άλλα λόγια η ασυμφωνία μεταξύ στάσεων και πράξεων. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους το άτομο θα προσπαθήσει να αποκαταστήσει τη συμφωνία ανάμεσα σε όσα πιστεύει και όσα πράττει, όπως για παράδειγμα τροποποιώντας είτε μια στάση είτε μια συμπεριφορά ή ελαχιστοποιώντας τη σημασία που έχει η δυσαρμονία (ασυμφωνία) για το ίδιο το άτομο<sup>311</sup>.

Εκτός από τις παραπάνω θεωρίες για τον τρόπο διαμόρφωσης και μεταβολής των στάσεων, έχουν διατυπωθεί δύο ακόμη προσεγγίσεις οι οποίες εξετάζουν –καθεμιά από τη δική της διαφορετική σκοπιά – τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να γίνουν αντιληπτές και να μελετηθούν οι στάσεις ενός ατόμου. Η πρώτη προσέγγιση, γνωστή ως *συμπεριφοριστική θεωρία* (behaviourist), αντιλαμβάνεται τις στάσεις μέσα από τις απαντήσεις που θα δώσει το άτομο σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις<sup>312</sup>. Σε ερευνητικό επίπεδο, η συγκεκριμένη θεωρία επιτρέπει την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς ενός ατόμου ούτως ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τις στάσεις που έχει διαμορφώσει. Ωστόσο, το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου γίνεται ταυτόχρονα μειονέκτημα, αφού τα συμπεράσματα από την παρατήρηση μιας συμπεριφοράς δεν είναι εύκολο να γενικευτούν και να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν κάποια άλλη συμπεριφορά του ατόμου. Στον αντίποδα της προηγούμενης προσέγγισης έχει διατυπωθεί η *νοησιαρχική θεωρία* (mentalist), σύμφωνα με την οποία η στάση αποτελεί μια εσωτερική, πνευματική διεργασία η οποία συντελείται με την εμφάνιση κάποιου ερεθίσματος, το οποίο με τη σειρά του επιφέρει κάποιου είδους αντίδραση<sup>313</sup>. Η υιοθέτηση αυτής της θεωρίας σημαίνει ότι για να κατανοήσουμε τις στάσεις ενός ατόμου δεν είναι δυνατό να στηριχθούμε στην άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του υποκειμένου, αλλά στην έμμεση εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τις απαντήσεις που θα δώσει. Παρά τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης θεωρίας, ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές καταφεύγουν στη συγκεκριμένη προσέγγιση για τη διερεύνηση των στάσεων<sup>314</sup>.

---

311. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 63.

312. Βλ. Ν. Κωστούλα-Μακράκη, *ό.π.*, σ. 110.

313. Βλ. Ν. Κωστούλα-Μακράκη, *ό.π.*, σ. 110-111.

314. Βλ. Ν. Κωστούλα-Μακράκη, *ό.π.*, σ. 110-111.

Το στοιχείο που διαφοροποιεί τις δύο προαναφερθείσες θεωρίες αφορά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι στάσεις. Οι ερευνητές που υποστηρίζουν τη συμπεριφοριστική προσέγγιση για την ερμηνεία και την κατανόηση των στάσεων αντιλαμβάνονται τις στάσεις αποσπασματικά και μονοδιάστατα, ενώ οι οπαδοί της νοησιαρχικής προσέγγισης αναγνωρίζουν κάθε στάση του ατόμου ως ένα δημιούργημα με τριμερή διάσταση, με άλλα λόγια σαν μια κατασκευή αποτελούμενη από τρία δομικά στοιχεία: το γνωστικό (cognition), το συναισθηματικό (affect) και το συμπεριφορικό στοιχείο (conation)<sup>315</sup>. Ωστόσο, αρκετές θεωρίες αναγνωρίζουν την ύπαρξη των τριών αυτών παραγόντων όχι τόσο ως δομικών συστατικών των στάσεων, όσο ως παραγόντων διαμόρφωσης των στάσεων ή ως συνεπειών τους<sup>316</sup>. Σε κάθε περίπτωση, τα στοιχεία αυτά αναλύονται παρακάτω αφού παρέχουν ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες για τις υποδομές του ευρύτερου συστήματος των στάσεων<sup>317</sup>:

- Το *γνωστικό στοιχείο* περιλαμβάνει τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις του ατόμου σχετικά με το αντικείμενο για το οποίο διαμορφώνεται μια στάση, καθώς και για τις σχέσεις του με τα άλλα αντικείμενα.
- Στο *συναισθηματικό στοιχείο* ανήκουν τα συναισθήματα του ατόμου και οι αντιδράσεις του (θετικές ή αρνητικές) απέναντι σε ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση.
- Το *συμπεριφορικό στοιχείο* περιλαμβάνει τη συμπεριφορά του ατόμου σε όλες τις εκφάνσεις της, όπως τη φανερή δράση (την άμεση συμπεριφορά), την πρόθεση για δράση, ακόμη και τις προφορικές δηλώσεις οι οποίες προμηνύουν κάποια μελλοντική συμπεριφορά.

### 3.3.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών

Η διερεύνηση των *στάσεων των εκπαιδευτικών* (teachers' attitudes) κυριάρχησε σε διάφορες μελέτες και έρευνες από τη δεκαετία του 1960 μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, οπότε το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τη μελέτη των στάσεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών στη διερεύνηση των πρακτικών και των τεχνικών που εφαρμόζουν οι ίδιοι μέσα στη σχολική τάξη. Ωστόσο, από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 η διερεύνηση των στάσεων

---

315. Βλ. Ν. Κωστούλα-Μακράκη, *ό.π.*, σ. 111· S.J. Breckler, «Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude», *Journal Of Personality and Social Psychology*, 47 (1984) 1191-1205, σσ. 1191-1192.

316. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλόλογων του Γυμνασίου», σ. 89.

317. Βλ. Ν. Κωστούλα-Μακράκη, *ό.π.*, σ. 111· S.J. Breckler, *ό.π.*, σσ. 1191-1192· S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 21-23.

των εκπαιδευτικών επανήλθε στο προσκήνιο. Αυτή τη φορά όμως οι στάσεις δεν ειδώθηκαν ως ένα αυτόνομο και ανεξάρτητο αντικείμενο μελέτης, αλλά σε ένα πιο ολιστικό πλαίσιο, ως προς τη σχέση τους δηλαδή με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την επίδραση που ασκούν κατ' επέκταση στις στάσεις και την επίδοση των μαθητών<sup>318</sup>.

### 3.3.2.1 Η διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών

Οι στάσεις που διαμορφώνει κάθε άτομο δεν αποτελούν μονοδιάστατες σκέψεις ή ιδέες του για ένα υποκείμενο, ένα αντικείμενο, μια κατάσταση ή ένα γεγονός, αλλά καθορίζονται από ένα σύμπλεγμα πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους παραγόντων. Όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών, υπάρχουν αντίστοιχα συγκεκριμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό κάθε φορά που σχηματίζει μια στάση, μια πεποίθηση, ακόμη και μια απλή ιδέα. Σε κάθε περίπτωση, η διερεύνηση και η μελέτη των στοιχείων που επιδρούν στον καθορισμό των στάσεων είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Richardson, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν «σημαντικές έννοιες που συμβάλλουν στην κατανόηση των διαδικασιών σκέψης των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη, των μεταβολών και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να διδάσκουν»<sup>319</sup>.

Οι εξειδικευμένες γνώσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα συνονθύλευμα της εξάσκησης, της εργασιακής τους εμπειρίας πάνω στις διδακτικές μεθόδους, στα μαθησιακά αντικείμενα, στη συμπεριφορά των μαθητών και κατ' επέκταση κάθε ευρύτερης ενασχόλησής τους με παιδιά<sup>320</sup>. Όσο καθοριστική είναι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση των στάσεών τους, εξίσου σημαντικές αποδεικνύονται οι εμπειρίες που είχαν αποκομίσει οι ίδιοι από τη θέση του διδασκόμενου κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής. Έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση εξαρτώνται από προηγούμενα καθοριστικά «επεισόδια» ή γεγονότα της ζωής τους, αλλά και από τις προσωπικές τους εμπειρίες όταν ήταν οι ίδιοι μαθητές<sup>321</sup>. Για παράδειγμα, θα αναμέναμε οι εκπαιδευτικοί να

---

318. Βλ. H.M. King, *ό.π.*, σ. 52.

319. Όπως αναφέρεται στο: V. Richardson, «The role of attitudes and beliefs in learning to teach», στο J. Sikula (επιμ.), *Handbook of research on teacher education*, εκδ. Macmillan Library Reference, Νέα Υόρκη 1996, σσ. 102-119.

320. Βλ. A. Gagatsis & L. Kyriakides, «Teachers' attitudes towards their pupils' mathematical errors», *Educational Research and Evaluation*, 6 (2000) 24-58, σ. 31.

321. Βλ. M.F. Pajares, «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct», *Review of educational research*, 62 (1992) 307-322, σσ. 309-311.

έχουν επηρεαστεί από τους δικούς τους δασκάλους στη διαμόρφωση των προτύπων διδασκαλίας που έχουν θέσει και στην υιοθέτηση των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη.

Η τριμερής διάσταση των στάσεων με τα βασικά δομικά τους στοιχεία (το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό στοιχείο) επαληθεύεται και όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αξίζει βέβαια να διευκρινιστεί ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών τα τρία αυτά στοιχεία (οι γνώσεις, τα συναισθήματα και η συμπεριφορά) δεν θεωρούνται τόσο δομικά συστατικά των στάσεών τους, όσο παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους. Οι παράγοντες αυτοί αναλύονται παρακάτω<sup>322</sup>:

- *Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (γνωστικό στοιχείο).* Οι πεποιθήσεις που διαμορφώνει ένας εκπαιδευτικός αποτελούν ίσως την πιο κινητήρια δύναμη που επηρεάζει και διαμορφώνει τις στάσεις τους. Τα πορίσματα σχετικών ερευνών αποδεικνύουν, καταρχήν, ότι οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο σχολείο και στη διδακτική διαδικασία γενικότερα με κάποιες ήδη διαμορφωμένες σκέψεις και αντιλήψεις απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι πεποιθήσεις αυτές προέρχονται από προηγούμενες εμπειρίες τους τόσο ως διδασκόμενοι (μαθητές), όσο και ως διδάσκοντες (εκπαιδευτικοί) και κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό το έργο τους<sup>323</sup>. Πιο συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν άμεσο αντίκτυπο τόσο στη σκέψη και τη συμπεριφορά τους<sup>324</sup>, όσο και στις διδακτικές πρακτικές και τις μεθόδους που εφαρμόζουν στην τάξη<sup>325</sup>.
- *Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών (συναισθηματικό στοιχείο).* Η συναισθηματική διάσταση των στάσεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί αφορά στην ουσία τα συναισθήματα και τις διαθέσεις τους απέναντι στο αντικείμενο για το οποίο διαμορφώνεται η στάση. Είναι αυτονόητο ότι μια θετική (ευχάριστη) προδιάθεση απέναντι σε ένα αντικείμενο, ένα πρόσωπο ή μια κατάσταση συμβάλλει στον σχηματισμό μιας εξίσου θετικής στάσης απέναντι σε αυτό, σε αντίθεση με ένα αρνητικό συναίσθημα ο οποίο συνήθως προκαταλαμβάνει το άτομο<sup>326</sup>. Οι

---

322. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 58-60.

323. Βλ. A. Hargreaves, «Cultures of teaching: A focus for change», στο: A. Hargreaves & M.G. Fullan (επιμ.), *Understanding teacher development*, εκδ. Teachers College Press, New York 1992, σσ. 216-219· S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 58-59.

324. Βλ. M. Borg, «Teachers' beliefs», *ELT Journal*, 55 (2001) 186-188, σσ. 186-187.

325. Βλ. M.F. Pajares, *ό.π.*, σ. 307.

326. Βλ. J.F. Dovidio, K. Kawakami, C. Johnson, B. Johnson & A. Howard, «On the nature of prejudice: automatic and controlled processes», *Journal of experimental social psychology*, 33 (1997) 510-540, σσ. 511-512.

συναισθηματικές αυτές προδιαθέσεις εκδηλώνονται ακούσια ή εκούσια, άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνειδητά από το άτομο και μπορούν να εκφράζονται είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά (για παράδειγμα μέσα από τις πράξεις ή με τη γλώσσα του σώματος)<sup>327</sup>. Όσον αφορά συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα, ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα αποτελέσματα από την έρευνα της Clemente, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, που πολλές φορές κατευθύνουν τις στάσεις τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των προσεγγίσεων και των μεθόδων που ακολουθούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας<sup>328</sup>.

- *Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (συμπεριφορικό στοιχείο)*. Το συμπεριφορικό στοιχείο των στάσεων αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται στην πράξη, μέσω μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, η στάση που έχει διαμορφώσει ένα άτομο. Με άλλα λόγια, στη συμπεριφορά αντικατοπτρίζονται ταυτόχρονα η γνωστική και η συναισθηματική διάσταση των στάσεων, δηλαδή των άλλων δύο στοιχείων που μαζί με τη συμπεριφορά συνδιαμορφώνουν τις στάσεις<sup>329</sup>. Λαμβάνοντας υπόψη την αιτιακή σχέση στάσεων-πεποιθήσεων και συμπεριφοράς, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η επιλογή και η εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς αποτελεί την πραγμάτωση της αντίστοιχης στάσης. Για τα εκπαιδευτικά δεδομένα και συγκεκριμένα για το γλωσσικό μάθημα, οι στάσεις ενός εκπαιδευτικού απέναντι στη γλώσσα και τη διδασκαλία της αποτυπώνονται στις προσεγγίσεις, τις μεθόδους και τις τεχνικές που υιοθετούνται και εφαρμόζονται κατά τη διδακτική διαδικασία<sup>330</sup>.

### 3.3.2.2 Η μεταβολή των στάσεων των εκπαιδευτικών

Η μεταβολή των στάσεων ενός ατόμου δεν αποτελεί μια σχετικά απλή υπόθεση, αλλά μια πιο σύνθετη και χρονοβόρα διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες, όπως οι εμπειρίες και οι γνώσεις που διαθέτει το άτομο, τα συναισθήματά του και η διάθεσή του να τροποποιήσει τις ήδη υπάρχουσες πεποιθήσεις του, οι οποίες κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του<sup>331</sup>. Όσον αφορά συγκεκριμένα στις στάσεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί, είναι επίσης αρκετά δύσκολο να αλλάξουν, αφού κάτι τέτοιο θα σηματοδοτούσε

---

327. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 59.

328. Βλ. M.A. Clemente, «Teachers' attitudes within a self-directed language learning scheme», *System*, 29 (2001) 45-67, σσ. 45-57.

329. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 59-60.

330. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 59-60.

331. Βλ. M.F. Pajares, *ό.π.*, σσ. 320-321.

και την αλλαγή των πρακτικών που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη, λόγω της αλληλεπίδρασης στάσεων-συμπεριφοράς.

Πρώτα απ' όλα, για να μεταβάλει ένας εκπαιδευτικός τις στάσεις του, θα πρέπει να θέσει τον εαυτό του σε μια διαδικασία αυτοκριτικής και αναστοχασμού σχετικά με το ήδη διαμορφωμένο σύστημα αξιών που διαθέτει. Μέσω αυτής τη διαδικασίας, είναι πολύ πιθανό να εντοπιστούν οι αδυναμίες ή οι ελλείψεις των ήδη υπάρχουσών στάσεών του και έτσι να αναγκαστεί να τις τροποποιήσει, προκειμένου να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα<sup>332</sup>. Η αλλαγή των στάσεων μάλιστα είναι ακόμη πιθανότερη αν το άτομο – στη δεδομένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός – βιώσει μια συναισθηματική σύγκρουση, λόγω της ανισορροπίας ανάμεσα στις κερτημένες γνώσεις ή τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και τις νέες καταστάσεις, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος<sup>333</sup>.

Ωστόσο, η συνειδητοποίηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού των αδυναμιών δεν αρκεί για να τις μεταβάλει τις ήδη υπάρχουσες στάσεις του. Είναι απαραίτητο ταυτόχρονα να προσφερθούν στον εκπαιδευτικό κατάλληλα ερεθίσματα, εναλλακτικές ιδέες και στάσεις, οι οποίες θα αντικαταστήσουν τις προηγούμενες<sup>334</sup>. Σε κάθε περίπτωση, για να μεταβάλει ένας εκπαιδευτικός τις στάσεις του είτε απέναντι στους μαθητές είτε απέναντι στη διδασκαλία, θα πρέπει να είναι «ανοιχτός» σε αλλαγές και προσαρμογές και να νιώθει την άνεση να εκτεθεί ή ακόμη και να κριθεί. Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να διευκολυνθεί στη διαδικασία μεταβολής των στάσεών του μέσα από την επαφή και τη συζήτηση με συναδέλφους του, οι οποίοι φέρουν διαφορετικές στάσεις από τον ίδιο και ενδέχεται με αυτόν τον τρόπο να τον επηρεάσουν<sup>335</sup>. Ιδιαίτερα ωφέλιμη μπορεί να αποδειχθεί, τέλος, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε ομάδες ή προγράμματα επιμόρφωσης, μέσα από τα οποία επιδιώκεται ο εκπαιδευτικός να έρθει σε επαφή με νέες ιδέες, στάσεις ή διδακτικές τεχνικές και έτσι να τις υιοθετήσει και να τις προσαρμόσει στο έργο του<sup>336</sup>.

---

332. Βλ. M.F. Pajares, *ό.π.*, σ. 321.

333. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 64-65.

334. Βλ. J. Nespor, «The role of beliefs in the practice of teaching», *Journal of Curriculum Studies*, 19 (1987) 317-328, σ. 326.

335. Βλ. H.M. King, *ό.π.*, σ. 58.

336. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 64-65.

### 3.3.2.3 Η σχέση των στάσεων των εκπαιδευτικών με τις στάσεις και την επίδοση των μαθητών

Ένας από τους βασικότερους λόγους για τον οποίο οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί εκτενώς είναι η άμεση επίδραση που ασκούν στις στάσεις και τις επιδόσεις των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί – με τις θετικές ή αρνητικές στάσεις που διαμορφώνει είτε για τον ίδιο τον μαθητή, είτε για συγκεκριμένες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας – να καθορίσει τον τρόπο σκέψης των μαθητών του, την εικόνα που σχηματίζουν για τους άλλους και τον εαυτό τους, την επικοινωνιακή τους ικανότητα και φυσικά τη στάση τους απέναντι στο μάθημα και το σχολείο. Οι μαθητές τείνουν να αντιγράφουν κάθε στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αφού ο ίδιος λόγω της θέσης του λειτουργεί ως πρότυπο. Γι' αυτό ακριβώς, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός κατά την επιλογή και την εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών μέσα στην τάξη. Η διαμόρφωση, καταρχήν, ενός ευχάριστου παιδαγωγικού κλίματος και η υιοθέτηση θετικών στάσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού (όπως η διατύπωση ερωτήσεων προς τους μαθητές, η ανάπτυξη διαλόγου, η εκδήλωση ενδιαφέροντος και εκτίμησης στο πρόσωπο του μαθητή, η κατανόηση των συναισθημάτων του, η αποδοχή και η επιβράβευση κάθε απάντησης που δίνει) κάνουν τον μαθητή να καταλάβει ότι δεν είναι μόνος του στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά ότι έχει την υποστήριξη του δασκάλου του. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής έχει περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθεί στην επιτυχία και να αναπτύξει και ο ίδιος με τη σειρά του θετικές στάσεις<sup>337</sup>.

Η παραπάνω αιτιακή σχέση (θετικές στάσεις του εκπαιδευτικού → επιτυχία και θετικές στάσεις του μαθητή || αρνητικές στάσεις του εκπαιδευτικού → αποτυχία και αρνητικές στάσεις του μαθητή) επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση των σχετικών με το θέμα ερευνών, όπως αυτή παρουσιάστηκε από τους Ekperi, Young και Onwuka πριν τη διεξαγωγή της δικής τους έρευνας. Με βάση τις έρευνες που παρουσιάζουν οι ίδιοι, αλλά και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη δική τους έρευνα, αποδεικνύεται ότι υπάρχει μια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών<sup>338</sup>. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν με την έρευνά τους οι Ulug, Ozden και Eryilnaz. Στην έρευνα που διενεργήθηκε, οι εκπαιδευτικοί – με τις στάσεις και τη

---

337. Βλ. M. Ulug, M.S. Ozden & A. Eryilmaz, «The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30 (2011) 738-742, σσ. 738-739.

338. Βλ. P. Ekperi, N.W. Young & U. Onwuka, «Teachers' attitude as a correlate of students' academic performance», *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 3 (2019) 205-209, σσ. 206-209.

συμπεριφορά τους – αποδείχθηκαν ο δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας (μετά την οικογένεια) που επιδρά καθοριστικά στην επίδοση των μαθητών και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους<sup>339</sup>.

Όσον αφορά συγκεκριμένα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, έχει επίσης επισημανθεί ο καταλυτικός ρόλος των θετικών στάσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για την εκμάθηση της γλώσσας. Η θετική προδιάθεση και οι ευχάριστες εμπειρίες του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του, τις δραστηριότητες, τις εργασίες και τη διδακτική διαδικασία εν γένει, διαμορφώνουν μια θετική στάση του διδασκόμενου απέναντι στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, σε αντίθεση με τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ένας μαθητής (όπως ο φόβος της αποτυχίας και το άγχος) και τα οποία τον οδηγούν σε αρνητικές στάσεις<sup>340</sup>.

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα από την έρευνα της Παπαδοπούλου σχετικά με την επίδραση της ολικής γλώσσας και της δημιουργικής γραφής στην ατομική σχετική πρόοδο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ξεκίνησε με την υπόθεση ότι η ενασχόληση των μαθητών με τη λογοτεχνία και με ποικίλες δημιουργικές και ευχάριστες δραστηριότητες κατά την εκμάθηση της γλώσσας μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα καθοριστική για τη βελτίωση της γλωσσικής τους παιδείας και την ανάπτυξη ευνοϊκής διάθεσης για το γλωσσικό μάθημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την παραπάνω υπόθεση, αφού η εξοικείωση των μαθητών με δραστηριότητες που είχαν στο επίκεντρό τους τη γλώσσα και τη λογοτεχνία λειτούργησε καταλυτικά για την κινητοποίηση των μαθητών και την ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές, ακόμη και οι πιο αδύναμοι, σημείωσαν αισθητή πρόοδο στην παραγωγή γραπτού λόγου, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους στο γλωσσικό μάθημα και να διαμορφωθεί κατ' επέκταση μια ευνοϊκή στάση τόσο απέναντι στη γραπτή, όσο και στην προφορική διάσταση της γλώσσας<sup>341</sup>.

### **3.3.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη**

Για να μελετηθούν οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα λάθη, είναι απαραίτητο πρώτα να διερευνηθούν οι στάσεις τους απέναντι σε αυτά, καθώς οι

---

339. Βλ. M. Ulug, M.S. Ozden & A. Eryilmaz, *ό.π.*, σσ. 738-742.

340. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 57.

341. Βλ. Σ. Παπαδοπούλου, *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, σσ. 143-144, 220-222.



στάσεις των εκπαιδευτικών είναι εκείνες που κατευθύνουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους και τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη αντικατοπτρίζουν κατά κάποιον τρόπο τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο κάθε διδάσκων επιλέγει να αντιμετωπίσει τα λάθη των μαθητών του. Η αναγκαιότητα της διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο γλωσσικό λάθος – προς την οποία κατευθύνεται και η παρούσα εργασία – προκύπτει από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι αναλύονται παρακάτω.

Πρώτα απ' όλα, τα λάθη στο κονστрукτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς εμφανίζονται όταν οι νέες προσφερόμενες γνώσεις δε βρίσκονται σε συμφωνία και αντιστοιχία με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών<sup>342</sup>. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την οπτική, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίζει τα λάθη των μαθητών του καταρχήν ως ενδείξεις των αναγκών τους και έπειτα ως ευκαιρία να τροποποιήσει ο ίδιος τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζει, ώστε αυτές να εξυπηρετούν τη μαθησιακή διαδικασία<sup>343</sup>. Γι' αυτό και οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητούν και να αναλύουν οι ίδιοι τα λάθη τους, ώστε να εξοικειώνονται με αυτά και κάθε απόκλιση να μην ενοχοποιείται ως μεμπτό στοιχείο του μαθήματος<sup>344</sup>. Η αποφυγή και η αποσιώπηση των λαθών επηρεάζει αρνητικά τόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα, όσο και τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία<sup>345</sup>. Ακόμη και αν οι συνέπειες από τη μη σωστή διαχείριση του λάθους δεν είναι εμφανείς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ωστόσο ενδέχεται να συνοδεύουν τον μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της μαθητικής του ζωής, ιδίως όταν αυτός θα αποφεύγει να θέτει υψηλούς στόχους ή να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, λόγω του φόβου της αποτυχίας<sup>346</sup>.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία δικαιολογούν απόλυτα την αναγκαιότητα διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη των μαθητών. Όπως έχει επισημανθεί άλλωστε πολύ εύστοχα, η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη και η

---

342. Βλ. R. Santagata, «“Are you joking or are you sleeping?” Cultural beliefs and practices in Italian and U.S. teachers' mistake-handling strategies», *Linguistics and Education*, 15 (2004) 141-164, σ. 143· M. Tulis, «Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes», *Teaching and Teacher Education*, 33 (2013) 56-68, σ. 56.

343. Βλ. A.S. Palincsar & A.L. Brown, «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities», *Cognition and Instruction*, 1 (1984) 117-175, σ. 122.

344. Βλ. M. Tulis, *ό.π.*, σ. 56.

345. Βλ. R. Santagata, «“Are you joking or are you sleeping?” Cultural beliefs and practices in Italian and U.S. teachers' mistake-handling strategies», σ. 143.

346. Βλ. C.S. Dweck, «Motivational processes affecting learning», *American Psychologist*, 41 (1986) 1040-1048, σσ. 1040-1041.

διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος για τη διαχείριση του λάθους θα πρέπει να αποτελούν τη βάση για κάθε έρευνα που αντιμετωπίζει τα λάθη σαν ευκαιρία μάθησης<sup>347</sup>. Ωστόσο, τόσο η θεωρία όσο και η έρευνα σχετικά με τις πρακτικές της διαχείρισης του λάθους καθώς και τις πρακτικές της αξιοποίησης-ενσωμάτωσής του στη διδασκαλία είναι περιορισμένες<sup>348</sup>.

### 3.3.3.1 Η διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη

Σύμφωνα με το μοντέλο της τριμερούς σύνθεσης των στάσεων, αυτές αποτελούνται από τρία στοιχεία (το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό στοιχείο), τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα και παράγοντες διαμόρφωσής τους<sup>349</sup>. Το τριμερές αυτό μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί και όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο λάθος:

- *Το γνωστικό στοιχείο των στάσεων απέναντι στα λάθη.* Το γνωστικό στοιχείο των στάσεων απέναντι στα λάθη περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτά<sup>350</sup>. Πιο συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη περιλαμβάνουν διάφορα στοιχεία, όπως το πώς ορίζουν οι ίδιοι το λάθος, σε ποιους παράγοντες αποδίδουν την παραγωγή του λάθους από τον μαθητή, σε ποιο μάθημα εντοπίζουν τα περισσότερα λάθη και φυσικά αν τα λάθη αποτελούν για τον εκπαιδευτικό ένδειξη της αποτυχίας του μαθητή ή εργαλείο, προκειμένου ο ίδιος να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης του μαθητή, τα πιθανά κενά και τις δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει. Για παράδειγμα, μια πεποίθηση του εκπαιδευτικού απέναντι στα λάθη των μαθητών του μπορεί να είναι ότι οι πιο δυνατοί μαθητές κάνουν λιγότερα λάθη κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και οι πιο αδύναμοι μαθητές περισσότερα λάθη αντίστοιχα<sup>351</sup>.
- *Το συναισθηματικό στοιχείο των στάσεων απέναντι στα λάθη.* Το στοιχείο αυτό αναφέρεται στην ουσία στην ψυχολογία ενός ατόμου και στα συναισθήματα που βιώνει όταν κάνει λάθος. Μάλιστα, τις περισσότερες φορές τα συναισθήματα αυτά είναι

---

347. Βλ. A. Antlova, S. Chudy & D. Peng, «Teachers' attitude towards errors», *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 16 (2016) 366-370, σ. 367.

348. Βλ. J.P. Leighton, W. Tang & Q. Guo, «Developing and validating the attitudes towards mistakes inventory (ATMI): A Self-Report Measure», *National Council on Measurement in Education*, (2015), σ. 2, <https://www.semanticscholar.org/paper/Attitudes-Towards-Mistakes-1-Developing-and-the-%28-%29-Leighton/e510631dcb464a7c15959796437fb084902b8354?p2df>, (τελευταία πρόσβαση 16/9/2020). M. Tulis, *ό.π.*, σ. 56.

349. Βλ. J.P. Leighton, W. Tang & Q. Guo, *ό.π.*, σσ. 5-6.

350. Βλ. A. Antlova, S. Chudy & D. Peng, *ό.π.*, σ. 369.

351. Βλ. J.P. Leighton, W. Tang & Q. Guo, *ό.π.*, σ. 6.

αρνητικά, αφού το λάθος έχει συνδεθεί παραδοσιακά με την αποτυχία<sup>352</sup>. Όσον αφορά συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς, το συναισθηματικό στοιχείο των στάσεων εκφράζει το πόσο ευνοϊκά ή όχι προσεγγίζουν οι ίδιοι τα λάθη των μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Antlova, Chudy και Peng, τα συναισθήματα απέναντι στα λάθη αναφέρονται στη «συμπάθεια» ή την «αντιπάθεια» με την οποία αντιμετωπίζονται τα λάθη<sup>353</sup>. Φυσικά, αυτή η συμπάθεια ή η αντιπάθεια συνδέεται αντίστοιχα και με τον τρόπο που κάθε διδάσκων αντιμετωπίζει τα λάθη, για παράδειγμα αν τα θεωρεί εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία ή χρήσιμα στοιχεία για να βελτιώσει τη διδασκαλία του. Επομένως, το συναισθηματικό στοιχείο (συναισθήματα) των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη επηρεάζει και ταυτόχρονα επηρεάζεται από το γνωστικό στοιχείο (δηλαδή τις πεποιθήσεις για τα λάθη).

- *Το συμπεριφορικό στοιχείο των στάσεων απέναντι στα λάθη.* Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη των μαθητών περιλαμβάνει επί της ουσίας τις πρακτικές με τις οποίες οι ίδιοι επιλέγουν να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν τα λάθη κατά την εμφάνισή τους στη σχολική αίθουσα<sup>354</sup>. Οι Antlova, Chudy και Peng στο εργαλείο που κατασκεύασαν για τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στα λάθη τους, κατηγοριοποίησαν τις συμπεριφορές απέναντι στα λάθη σε *συμπεριφορές προσέγγισης των λαθών* (mistake-approach behaviors) και σε *συμπεριφορές αποφυγής των λαθών* (mistake-avoidance behaviors). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις θετικές πρακτικές διαχείρισης και διόρθωσης του λάθους, όπως η αναζήτηση – από την πλευρά του μαθητή – της ορθής απάντησης ή λύσης έναντι της λανθασμένης καθώς και η συζήτηση γύρω από το λάθος, με απώτερο σκοπό την επεξεργασία του. Από την άλλη μεριά, οι αρνητικές συμπεριφορές αποφυγής του λάθους αναφέρονται σε κάθε προσπάθεια του μαθητή να «διώξει» από τον εαυτό του το βάρος και την ενοχή του λάθους, όπως με το να κρύβει τα λάθη του ή να μεταθέτει την ευθύνη για το λάθος του σε άλλους παράγοντες ή πρόσωπα<sup>355</sup>. Φυσικά, τα δύο αυτά είδη συμπεριφορών απέναντι στο λάθος αφορούν όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς, αφού δεν αντιμετωπίζουν όλοι οι διδάσκοντες με τον ίδιο τρόπο τα λάθη των μαθητών τους. Εκτός από την παραπάνω κατηγοριοποίηση των συμπεριφορών απέναντι στα λάθη, η Tulis παραθέτει επίσης τέσσερις μορφές

---

352. Βλ. J.P. Leighton, W. Tang & Q. Guo, *ό.π.*, σ. 5.

353. Βλ. A. Antlova, S. Chudy & D. Peng, *ό.π.*, σ. 369.

354. Βλ. A. Antlova, S. Chudy & D. Peng, *ό.π.*, σ. 369.

355. Βλ. J.P. Leighton, W. Tang & Q. Guo, *ό.π.*, σσ. 5-6.

συμπεριφοράς που συμβάλλουν στην ορθή παιδαγωγικά διαχείριση του λάθους από την πλευρά του εκπαιδευτικού: α) ανεκτική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο λάθος, η οποία προϋποθέτει και την ανάλογη προθυμία και τη διάθεση του εκπαιδευτικού να αναγνωρίσει το λάθος του μαθητή και να συζητήσει μαζί του γι' αυτό, β) διαχωρισμός του λάθους από τη διαδικασία της αξιολόγησης, έτσι ώστε το λάθος του μαθητή να μη λειτουργεί καθοριστικά για την αξιολόγηση της επίδοσής του και τη μετέπειτα πορεία του, αλλά να αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ευκαιρία να μάθει ο ίδιος από τα λάθη του και να βελτιώσει την επίδοσή του, γ) ενίσχυση του μαθητή ώστε να διορθώνει μόνος του το λάθος του (αυτοδιόρθωση) και τέλος, δ) απουσία αρνητικών αντιδράσεων του εκπαιδευτικού απέναντι στο λάθος, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν εκφράζει κάποια ενόχληση, ούτε απευθύνει υποτιμητικά σχόλια στον μαθητή αν αυτός υποπέσει σε κάποιο λάθος<sup>356</sup>.

### 3.3.3.2 Η σχέση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα λάθη και στην επίδοση των μαθητών

Μια έννοια που συνδέεται στενά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη των μαθητών είναι το *εκλαμβανόμενο κλίμα γύρω από το λάθος* (perceived error climate) ή η *κουλτούρα του λάθους* (error culture)<sup>357</sup>. Όταν το κλίμα που διαμορφώνεται γύρω από τα λάθη είναι θετικό (positive error culture), τότε θα είναι αντίστοιχα θετικές και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη των μαθητών. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης, κάθε είδους απόκλιση κρίνεται όχι μόνο αποδεκτή αλλά και επιθυμητή, καθώς προσφέρει ευκαιρίες και ερεθίσματα για προβληματισμό και συζήτηση γύρω από νέες γνώσεις και απόψεις. Τα λάθη αντιμετωπίζονται με ευνοϊκό τρόπο, αφού αυτά θεωρούνται φυσικό και αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν ενδείξεις των δυσκολιών που ενδέχεται να προκύψουν και συμβάλλουν στη βελτίωση τόσο του έργου του εκπαιδευτικού, όσο και της επίδοσης του μαθητή. Κατ' επέκταση, η διόρθωση του λάθους γίνεται αντιληπτή σαν μια πρακτική που επιλέγεται, προκειμένου να ωφελήσει τον μαθητή, και όχι απλώς για τον κρίνει ή στη χειρότερη περίπτωση να τον τιμωρήσει<sup>358</sup>.

---

356. Βλ. M. Tulis, *ό.π.*, σσ. 57-58.

357. Βλ. M. Tulis, *ό.π.*, σσ. 57-58· G. Steuer, G. Rosentritt-Brunn & M. Dresel, «Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate», *Contemporary Educational Psychology*, 38 (2013) 196-210, σσ. 197-198.

358. Βλ. M. Tulis, *ό.π.*, σ. 57· S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 22-23.

Από την άλλη μεριά, σε ένα μη ευνοϊκό και αρνητικό κλίμα προσέγγισης του λάθους (negative error culture), αναμένουμε να είναι εξίσου αρνητικές οι στάσεις, καθώς και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη<sup>359</sup>. Τα λάθη σε αυτήν την περίπτωση βιώνονται τόσο από την πλευρά των διδασκόντων, όσο και από την πλευρά των διδασκόμενων, ως δείκτες της αναποτελεσματικότητας και των ελλειπών ικανοτήτων-δεξιοτήτων των μαθητών και ταυτόχρονα ως εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης. Γι' αυτό και το λάθος, σύμφωνα με αυτήν την οπτική και τη στάση, θα πρέπει να αποφεύγεται και να αγνοείται, αφού η διόρθωσή του συνιστά μια ιδιαίτερα επίπονη και αρνητική διαδικασία τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό. Είναι αυτονόητο ότι μια τέτοια αρνητική και απαισιόδοξη θεώρηση έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές, από τη στιγμή που δεν τους αφήνει περιθώρια να συζητήσουν ελεύθερα για το λάθος τους, να το επεξεργαστούν και τελικά, μέσα από την ανατροφοδότηση, να το αντιληφθούν σαν ευκαιρία για μάθηση και απόκτηση νέων γνώσεων<sup>360</sup>.

Η άρρηκτη σχέση των στάσεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί με τις στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές και την επίδοσή τους επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη. Πρώτα απ' όλα, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί γύρω από τα λάθη των μαθητών κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους και τις πρακτικές με τις οποίες επιλέγουν να διαχειριστούν το εκάστοτε λάθος του μαθητή. Ακολουθώντας, το κλίμα που διαμορφώνεται γύρω από το λάθος καθορίζει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο λάθος<sup>361</sup>. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός που διακατέχεται από μια θετική προδιάθεση απέναντι στα λάθη, εκφράζει έμπρακτα την αποδοχή των λαθών με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα με το να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να συζητούν ελεύθερα και αβίαστα για τα λάθη τους και να τα διορθώνουν μόνοι τους (αυτοδιόρθωση)<sup>362</sup>. Μέσα σε ένα τέτοιο θετικό κλίμα προσέγγισης των λαθών, ο μαθητής έχει αντίστοιχα περισσότερες πιθανότητες να διαμορφώσει και ο ίδιος θετική στάση απέναντι στα λάθη του<sup>363</sup>. Σε αντίθετη περίπτωση, οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη προδιαθέτουν αρνητικά και τους μαθητές, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να κρύβουν τα

---

359. Βλ. M. Tulis, *ό.π.*, σ. 57.

360. Βλ. M. Tulis, *ό.π.*, σ. 57· S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 23· J.P. Leighton, W. Tang & Q. Guo, *ό.π.*, σ. 2.

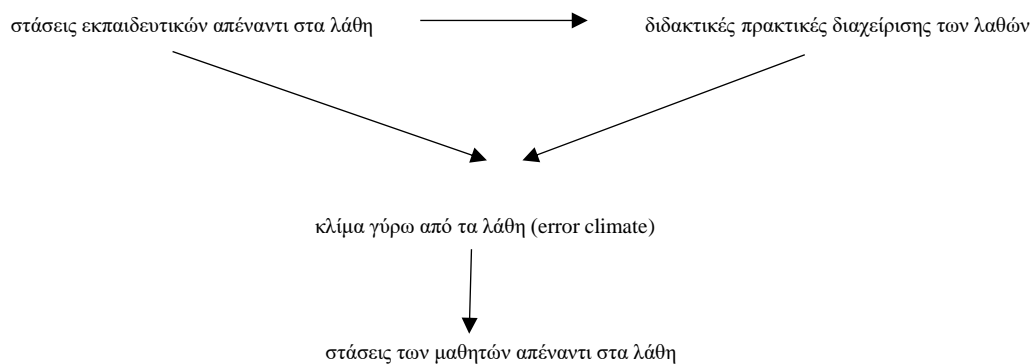
361. Βλ. M. Tulis, *ό.π.*, σ. 57.

362. Βλ. A. Anderson, R.J. Hamilton & J. Hattie, «Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools», *Learning Environments Research*, 7 (2004) 211-225, σσ. 211-213· D. Heimbeck, M. Frese, S. Sonnentag & N. Keith, «Integrating errors into the training process: the function of error management instructions and the role of goal orientation», *Personnel Psychology*, 56 (2003) 333-362.

363. Βλ. A. Edmondson, «Psychological safety and learning behavior in work teams», *Administrative Science Quarterly*, 44 (1999) 350-383, σ. 357· M.-L. Malmivuori, «Affect and self-regulation», *Educational Studies in Mathematics*, 63 (2006) 149-164, σσ. 149-154, 160-162.

λάθη τους και να αποφεύγουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ή να θέτουν υψηλούς στόχους, λόγω του φόβου της αποτυχίας.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα λάθη των μαθητών, στις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι ίδιοι προσεγγίζουν και διαχειρίζονται τα λάθη και αντίστοιχα στις στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές απέναντι στα λάθη τους, μπορεί να απεικονιστεί στο ακόλουθο σχεδιάγραμμα:



*Σχήμα 1: Απεικόνιση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη, τις διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των λαθών από τους εκπαιδευτικούς και τις στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές απέναντι σε αυτά*

### **3.3.4 Έρευνες για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη**

Σε αυτό το σημείο, κρίθηκε σκόπιμο το ενδιαφέρον να επικεντρωθεί στις έρευνες που εξετάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη. Στην έρευνα της Οικονομάκου, σκοπός ήταν η εξέταση του ρόλου που διαδραματίζει η γλωσσική ιδεολογία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για το γλωσσικό λάθος (και συγκεκριμένα οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους) στη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών για τη διαχείριση του λάθους. Ερωτηθέντες καταρχήν για την κατηγορία γλωσσικών λαθών (λάθη χρήσης της γλώσσας, συστημικά λάθη, ορθογραφικά λάθη) με την οποία συνδέουν κυρίως το γλωσσικό λάθος, αποδείχθηκε ότι το γλωσσικό λάθος συνδέεται ως επί το πλείστον με τα ορθογραφικά λάθη. Αυτό σημαίνει ότι, έστω και υποσυνείδητα, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ορθογραφία και λιγότερο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Επίσης, αποδείχθηκε ότι τα γλωσσικά λάθη θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο

παράγοντες φθοράς της ελληνικής γλώσσας και λιγότερο ενδείξεις των επερχόμενων γλωσσικών αλλαγών. Εξίσου «ενοχοποιητικό» παράγοντα για την αλλοίωση της ελληνικής γλώσσας έκριναν οι εκπαιδευτικοί την εισαγωγή ξένων λέξεων στο ελληνικό λεξιλόγιο. Απόλυτα και αρνητικά τοποθετήθηκαν επίσης για τη χρήση του λατινικού αλφαβήτου από τους μαθητές, το οποίο και συνδέουν σε μεγάλο βαθμό με τις ορθογραφικές τους αδυναμίες. Όσον αφορά στη δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών από τους διδάσκοντες, αποδείχθηκε πως από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν διδακτικές ενέργειες προς αυτήν την κατεύθυνση, ωστόσο η εφαρμογή τους τελικά καθίσταται αδύνατη λόγω συγκεκριμένων ανασταλτικών παραγόντων (όπως η ισχύουσα δομή των Προγραμμάτων Σπουδών, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρόνου κ.λπ.). Εν κατακλείδι, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατέδειξαν πως τα γλωσσικά λάθη των μαθητών αντιμετωπίζονται κατά κανόνα με απορριπτικό τρόπο και μάλιστα σε βαθμό που ενδεχομένως να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον<sup>364</sup>.

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και τα αποτελέσματα από την έρευνα των Οικονομάκου και Σοφού. Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η εξέταση του μηχανισμού παραγωγής των γλωσσικών λαθών ή των αποκλίσεων σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής και η καταγραφή των μεταβλητών που καθορίζουν τη συχνότητα εμφάνισής τους. Ακόμη, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των γλωσσικών στάσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και των απόψεών τους για τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές<sup>365</sup>. Όσον αφορά συγκεκριμένα στις γλωσσικές στάσεις των εκπαιδευτικών, όπως και στην έρευνα της Οικονομάκου, έτσι και στην εν λόγω έρευνα αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στον δανεισμό ξένων λέξεων. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στη στάση των διδασκόντων απέναντι στη γλωσσική αλλαγή, αφού στην έρευνα της Οικονομάκου οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν πιο απόλυτοι απέναντι στα γλωσσικά λάθη (τα οποία χαρακτήρισαν περισσότερο ως παράγοντες φθοράς της γλώσσας, παρά ως ενδείξεις γλωσσικών αλλαγών), ενώ στην έρευνα των Οικονομάκου και Σοφού η στάση τους απέναντι στη γλωσσική αλλαγή παρουσιάστηκε πιο ανεκτική<sup>366</sup>.

---

364. Βλ. Μ. Οικονομάκου, «Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11 (2018) 36-47, σσ. 44-45.

365. Βλ. Μ. Οικονομάκου & Μ. Σοφός, «Γλωσσικά “λάθη”, γλωσσική ιδεολογία και διδασκαλία της γλώσσας: μια έρευνα πεδίου», στο: G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou & E. Vlachou (επιμ.), *11<sup>th</sup> International Conference on Greek Linguistics, Selected Papers/Πρακτικά*, (1250-1262), Ρόδος 2014, σ. 1251.

366. Βλ. Μ. Οικονομάκου & Μ. Σοφός, *ό.π.*, σσ. 1259-1260.

Αν και η Ζαρκογιάννη στην έρευνά της εξέτασε τις πεποιθήσεις (και όχι τις στάσεις) των φιλολόγων του γυμνασίου για τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών, ωστόσο – όπως προαναφέρθηκε – στις στάσεις που διαμορφώνει ένα άτομο εμπεριέχονται και οι πεποιθήσεις του, οπότε και η εν λόγω έρευνα προσφέρει αρκετά χρήσιμα συμπεράσματα για το συγκεκριμένο θέμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς της, αποδείχθηκε πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη είναι σε γενικές γραμμές θετικές, παρόλο που συχνά υπερισχύουν στις απαντήσεις τους αναφορές που παραπέμπουν στο συμπεριφοριστικό μοντέλο αντιμετώπισης του λάθους (δηλαδή ως στοιχείου της αποτυχίας του μαθητή)<sup>367</sup>.

Σε επίπεδο ξένης βιβλιογραφίας, ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα αποτελέσματα από την έρευνα της Firwana. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να εξετάσει την επίδραση που ασκούν οι στάσεις των Παλαιστίνιων καθηγητών αγγλικής γλώσσας για τα προφορικά λάθη των μαθητών: α) στη στρατηγική διαχείρισης του λάθους που επιλέγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και β) στις στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας αφορούν τις στάσεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών απέναντι στα προφορικά λάθη και τη διόρθωσή τους. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα, θα επιλέξουμε να αναφερθούμε κυρίως σε αυτά που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί αποτέλεσαν το δείγμα της δικής μας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της Firwana, η σημαντική πλειοψηφία των καθηγητών αγγλικής γλώσσας διατηρεί θετική στάση απέναντι στα προφορικά γλωσσικά λάθη, καθώς τα θεωρεί φυσικό και αναπόφευκτο στοιχείο στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσα, ενώ παράλληλα πιστεύει ότι η διόρθωση των προφορικών γλωσσικών λαθών βοηθά τους μαθητές στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Ερωτηθέντες σχετικά με τα συναισθήματά τους όταν ένας μαθητής τους υποπίπτει σε ένα προφορικό γλωσσικό λάθος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αισθάνονται χαρά και περηφάνια. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί και το σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών εκείνων οι οποίοι διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στα λάθη, ενώ τα συναισθήματα τα οποία περιέγραψαν ότι βιώνουν όταν ένας μαθητής τους κάνει λάθος ήταν αυτά της δυσαρέσκειας, της ενόχλησης ή ακόμη και του θυμού σε ορισμένες περιπτώσεις<sup>368</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω έρευνες, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί γύρω από το γλωσσικό λάθος κινούνται γύρω από δύο

---

367. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 304.

368. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 161-167.



βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τη θεώρηση του γλωσσικού λάθους ως στοιχείου της αποτυχίας του μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γλώσσα, ενώ η δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στην αξία του γλωσσικού λάθους ως φυσικού και αναπόσπαστου στοιχείου της γλωσσικής διδασκαλίας. Με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα, έστω και αν αυτά προέρχονται από περιορισμένο αριθμό ερευνών, μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν σε γενικές γραμμές θετική στάση απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους, στάση η οποία συμφωνεί με τη θέση του λάθους στο κονστρουκτιβιστικό μοντέλο διδασκαλίας.

## 4. Διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των γλωσσικών λαθών

### 4.1 Μοντέλα παιδαγωγικής διαχείρισης των γλωσσικών λαθών

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, το λάθος δε συνδέεται με απόλυτες, αξιολογικές κρίσεις, αλλά αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο και μέσο πρόσβασης στον τρόπο σκέψης των μαθητών, προκειμένου να ξεπεραστούν τα κενά και οι δυσκολίες που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν<sup>369</sup>. Υπό αυτό το πρίσμα, χρέος του εκπαιδευτικού δεν είναι απλώς να διορθώσει και να εξαλείψει το λάθος, αλλά να το αξιοποιήσει προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Η πορεία για την παιδαγωγική διαχείριση του λάθους προϋποθέτει όχι μόνο τη διαμόρφωση ευνοϊκών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη των μαθητών τους, αλλά και την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών για την αντιμετώπιση και την αξιοποίηση των λαθών. Σε κάθε περίπτωση η διαχείριση των λαθών αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, για την οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες θεωρητικές βάσεις και παράλληλα να έχουν επίγνωση του τι πράττουν μέσα στην τάξη<sup>370</sup>.

Ο όρος *διαχείριση του λάθους* αποτελεί έναν αρκετά ευρύτερο όρο τόσο από τη διόρθωση, όσο και από την ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Ellis, η διαχείριση του λάθους αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι διδάσκοντες (αλλά και οι διδασκόμενοι ευρύτερα) ανταποκρίνονται στα λάθη. Η διαχείριση των λαθών είναι μια γενικότερη έννοια η οποία άπτεται πολλών ζητημάτων και προβληματισμών γύρω από τον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης των λαθών, όπως το αν τα λάθη θα πρέπει να διορθώνονται, πότε, πώς και από ποιον<sup>371</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, ο Chaudron αναφέρεται στις εξής τέσσερις μορφές διαχείρισης των λαθών: α) διαχείριση των λαθών με τρόπο που να καλλιεργείται στον μαθητή η ικανότητα να διορθώνει μόνος του τον εαυτό του, β) διαχείριση η οποία επιδιώκει να εκμαιεύσει τον σωστό τύπο από τον μαθητή, γ) κάθε είδους αντίδραση ή διαχείριση του λάθους από τον εκπαιδευτικό η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση του μαθητή, δ) θετική ή αρνητική ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό, η οποία περιλαμβάνει την αποδοχή ή την απόρριψη αντίστοιχα του λάθους<sup>372</sup>.

---

369. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 9.

370. Βλ. Ν. Amara, *ό.π.*, σ. 49.

371. Βλ. R. Ellis, *The study of second language acquisition*, σ. 63.

372. Βλ. C. Chaudron, «A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors», *Language Learning*, 27 (1977) 29-46, σ. 63.

Προς αυτήν την κατεύθυνση (δηλαδή την παιδαγωγική διαχείριση του λάθους), οι Mindnich, Wuttke και Seifried πρότειναν τρεις διαδοχικές φάσεις από τις οποίες οφείλει να περάσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να χρησιμοποιήσει με εποικοδομητικό τρόπο τα λάθη των μαθητών του (*three facets of professional error competence*)<sup>373</sup>:

A) *Γνώση των πιθανών ειδών των λαθών.* Πρώτα απ' όλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει τις αποκλίσεις και τα λάθη στα οποία υποπίπτουν οι μαθητές. Για να είναι σε θέση να κάνει κάτι τέτοιο, ο εκάστοτε διδάσκων θα πρέπει να γνωρίζει τα πιθανά και πιο συχνά λάθη που διαπράττουν οι μαθητές στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, έτσι ώστε να τα προβλέπει και να είναι προετοιμασμένος για τον τρόπο με τον οποίο θα τα διαχειριστεί.

B) *Επιλογή των διαθέσιμων στρατηγικών δράσης.* Αφού ο εκπαιδευτικός εντοπίσει και αναγνωρίσει το λάθος, στη συνέχεια καλείται να επιλέξει κάποια από τις τεχνικές-στρατηγικές που έχει στη διάθεσή του, προκειμένου να διαχειριστεί εποικοδομητικά το λάθος. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να αντιμετωπίζει το κάθε λάθος με διαφορετικό τρόπο και να παρέχει το κατάλληλο είδος ανατροφοδότησης, με βάση τη φύση και το είδος του λάθους ή ακόμη και να επιλέξει να αγνοήσει σκόπιμα κάποιο λάθος, σε περίπτωση που ο ίδιος το κρίνει απαραίτητο.

Γ) *Εποικοδομητική θεώρηση των λαθών και αξιοποίησή τους στις μαθησιακές διαδικασίες.* Σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής, δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να περιοριστεί στη διόρθωση και την εξάλειψη των λαθών, προκειμένου αυτά να μην παγιωθούν στον νου των μαθητών. Χρέος του εκπαιδευτικού είναι να εντάξει τα λάθη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε αυτά να αξιοποιηθούν για την απόκτηση νέων γνώσεων. Μόνο μέσα από αυτό το τελευταίο βήμα καθίσταται εφικτό να αποκτήσουν τα λάθη των μαθητών την πρέπουσα παιδαγωγική σημασία και να μην αντιμετωπίζονται απλώς και μόνο ως ενδείξεις των κενών των μαθητών ή της αναποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Rach, Ufer και Heinze – βασιζόμενοι σε ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών – διατύπωσαν δύο διαφορετικές πρακτικές διαχείρισης των λαθών:

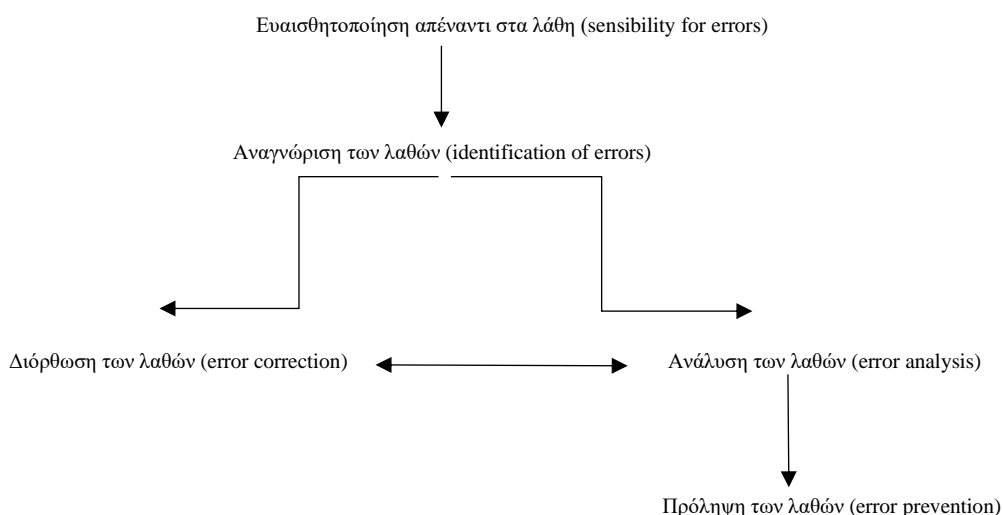
A) Σύμφωνα με την πρώτη πρακτική διαχείρισης των λαθών, ο εκπαιδευτικός καλείται αρχικά να αναγνωρίσει τις αποκλίσεις και τα λάθη των μαθητών του και στη συνέχεια να τα διορθώσει άμεσα. Η συγκεκριμένη τακτική περιορίζεται στη *διόρθωση* των λαθών και δεν απαιτεί από

---

373. Βλ. A. Mindnich, E. Wuttke & J. Seifried, «Aus Fehlern wird man klug? Eine Pilotstudie zur Typisierung von Fehlern und Fehlersituationen», στο: E.-M. Lankes (επιμ.), *Padagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*, εκδ. Waxmann, Munster 2008, σσ 155-157.

τον εκπαιδευτικό να αφιερώσει περισσότερο χρόνο για να ασχοληθεί εκτενέστερα με τα λάθη. Πρόκειται για μια πρακτική διαδικασία, η οποία προσανατολίζεται περισσότερο στο αποτέλεσμα, δηλαδή στη λανθασμένη παραγωγή και την εξάλειψή της, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνθήκες και οι λόγοι που οδήγησαν τον μαθητή στο λάθος.

B) Η δεύτερη πρακτική εμπεριέχει όλες τις παραπάνω ενέργειες της ευαισθητοποίησης, της αναγνώρισης και της διόρθωσης των λαθών, με τη διαφορά ότι περιλαμβάνει μια ακόμη βασική διαδικασία, η οποία αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά από την πρώτη διδακτική πρακτική. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός, αφού προηγηθεί ο εντοπισμός και η αναγνώριση των λαθών, καλείται να προβεί στη διαδικασία *ανάλυσης* των λαθών και στη συνέχεια να τα διορθώσει. Σύμφωνα με τους Rach, Ufer και Heinze, οι διαδικασίες της ανάλυσης και της διόρθωσης των λαθών είναι αλληλένδετες αφού, για να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός στη διόρθωση και στην παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης, θα πρέπει προηγουμένως να έχει αναλύσει την αιτία, τη φύση και τον χαρακτήρα κάθε λάθους. Μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών της αναγνώρισης, της ανάλυσης και της διόρθωσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει κάποιες στρατηγικές πρόληψης των λαθών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να προβλέψει τα πιθανά λάθη σε μελλοντικές καταστάσεις και να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη ετοιμότητα και αμεσότητα στη διαχείρισή τους. Καθίσταται σαφές ότι η δεύτερη πρακτική διαχείρισης των λαθών είναι πιο αναλυτική και δίνει έμφαση στη διαδικασία της παραγωγής και της αντιμετώπισης των λαθών, παρά στο ίδιο το λάθος ως αποτέλεσμα μιας οποιασδήποτε απόκλισης<sup>374</sup>.



Σχήμα 2: Οι πρακτικές διαχείρισης των λαθών κατά τους Rach, Ufer και Heinze

374. Βλ. S. Rach, S. Ufer & A. Heinze, «Learning from errors: effects of teachers' training on students' attitudes towards an their individual use of errors», *PNA*, 8 (2013) 21-30, σ. 23.

Παρόμοιο με τα παραπάνω μοντέλα είναι και το τριμερές μοντέλο που διατύπωσε ο Βαϊνάς για την αντιμετώπιση του λάθους. Σύμφωνα με αυτό, η διαχείριση του λάθους βασίζεται στα τρία ακόλουθα στάδια<sup>375</sup>:

*1<sup>ο</sup> στάδιο:* Στο στάδιο αυτό πραγματοποιείται η αναγνώριση του λάθους του μαθητή είτε από τον ίδιο, είτε από τους συμμαθητές του, είτε από τον εκπαιδευτικό.

*2<sup>ο</sup> στάδιο:* Αφού γίνει ο εντοπισμός του λάθους και πριν ο εκπαιδευτικός προβεί στην αντιμετώπισή του, επιβάλλεται να γίνει η διάγνωση της αιτίας του λάθους και η ένταξή του σε κάποια από τις κατηγορίες που έχουν προταθεί (λάθη λογικής/λάθη παρανόησης/λάθη απροσεξίας/λάθη εξαιτίας κενών στη μάθηση).

*3<sup>ο</sup> στάδιο:* Έχοντας κατανοήσει τη φύση και την αιτία του λάθους, ο εκπαιδευτικός είναι πλέον έτοιμος να προβεί στη διόρθωσή του και την αξιοποίησή του προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μοντέλα για την παιδαγωγική διαχείριση του λάθους, παρατηρεί κανείς ότι οι διαδικασίες που περιγράφονται σε αυτά είναι, αν όχι ακριβώς οι ίδιες, τουλάχιστον παρεμφερείς ή συμπεριλαμβάνονται η μία στην άλλη. Σε μια προσπάθεια να συνδυάσουμε τα στοιχεία από τις παραπάνω προτάσεις και να τα προσαρμόσουμε στα γλωσσικά λάθη των μαθητών, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε ένα μοντέλο για την παιδαγωγική διαχείριση του γλωσσικού λάθους, το οποίο διαρθρώνεται στα εξής στάδια<sup>376</sup>:

*A) Εντοπισμός των γλωσσικών λαθών.* Στη φάση αυτή, τα λάθη αναγνωρίζονται από τον εκπαιδευτικό και καταγράφονται ως συστηματικά ή τυχαία.

*B) Περιγραφή και κατηγοριοποίηση των γλωσσικών λαθών.* Στη φάση αυτή, τα λάθη ταξινομούνται σε κατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο της γλώσσας (γραμματικό, συντακτικό, σημασιολογικό κ.λπ.) στο οποίο ανήκουν. Όπως επισημαίνουν οι Κασσωτάκης και Βάμβουκα, «η ταξινόμηση των λαθών μπορεί να γίνει με κατηγορίες που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή με τη χρήση έτοιμων ταξινομικών συστημάτων γενικού χαρακτήρα ή εξειδικευμένων κατά γνωστικό αντικείμενο (π.χ. κατηγορίες γνωστικών λαθών, κατηγορίες λαθών στα μαθηματικά κ.λπ.)»<sup>377</sup>.

---

375. Βλ. Κ. Βαϊνάς, *ό.π.*, σσ. 27-31.

376. Βλ. Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 35-40· Ν. Αντωνοπούλου, Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμτζή & Β. Παναγιωτίδου, *ό.π.*, σ. 46.

377. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 10.

Γ) *Ανάλυση των γλωσσικών λαθών*, οπότε ερμηνεύονται και εξηγούνται τα αίτια των λαθών. Η διερεύνηση των αιτιών των λαθών αποτελεί ένα από τα βασικότερα στάδια κατά την ανάλυσή τους. Ο εκπαιδευτικός, αφού παρατηρήσει και καταγράψει τα λάθη, οφείλει στη συνέχεια να τα ερμηνεύσει, να αναζητήσει δηλαδή τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές οδηγήθηκαν στα συγκεκριμένα λάθη. Οι λόγοι αυτοί ποικίλουν και μπορεί να προέρχονται είτε από τις συνθήκες της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας, είτε να σχετίζονται με το προφίλ του ίδιου του μαθητή. Μέσα από την ανάλυση των αιτιών, ο διδάσκων μπορεί να εξηγήσει το πώς λειτούργησαν ή σκέφτηκαν οι μαθητές, να αναγνωρίσει αν πρόκειται για τυχαία ή συστηματικά λάθη και να τα ταξινομήσει, ανάλογα με τον χαρακτήρα τους.

Δ) *Αξιολόγηση των γλωσσικών λαθών*. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να κρίνει τα λάθη ανάλογα με τη σημασία και τη βαρύτητά τους, έτσι ώστε να τα διαχειριστεί με τον κατάλληλο τρόπο.

Ε) *Επιλογή της διορθωτικής τεχνικής*. Αφού ο εκπαιδευτικός ολοκληρώσει τη διερεύνηση των αιτιών των λαθών και την κατηγοριοποίησή τους, στη συνέχεια οφείλει να αποφασίσει με τρόπο θα δράσει για τη διόρθωσή τους, αν δηλαδή θα διορθώσει τα λάθη άμεσα ή έμμεσα (με τη χρήση υποδείξεων), αν θα διορθώσει όλα τα λάθη που έχει εντοπίσει ή αν θα εστιάσει την προσοχή του σε συγκεκριμένες κατηγορίες λαθών και, φυσικά, αν θα δώσει στους ίδιους τους μαθητές την ευκαιρία να διορθώσουν μόνοι τους τα λάθη τους ή αν θα αναλάβει αποκλειστικά ο ίδιος την ευθύνη της διόρθωσης.

ΣΤ) *Εφαρμογή της διορθωτικής τεχνικής*. Έχοντας επιλέξει τη διδακτική τεχνική για τη διόρθωση των λαθών, ο εκπαιδευτικός είναι έτοιμος να προχωρήσει στην ολοκλήρωση της διαδικασίας, εφαρμόζοντας την κατάλληλη πρακτική για την επεξεργασία και τη διόρθωσή τους. Φυσικά μπορεί να μην περιοριστεί σε μια μόνο τεχνική, αλλά να συνδυάσει δύο ή περισσότερες από τις διαθέσιμες διορθωτικές πρακτικές (άμεση ή έμμεση διόρθωση, εστιαζόμενη ή μη εστιαζόμενη διόρθωση, αυτοδιόρθωση, ετεροδιόρθωση ή αλληλοδιόρθωση).

Ζ) *Αξιοποίηση των λαθών*. Πρόκειται για το τελευταίο, αλλά ταυτόχρονα ένα από τα ουσιαστικά στάδια, κατά το οποίο το λάθος αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό μέσα από ασκήσεις και δραστηριότητες.

Σε κάθε περίπτωση, αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι οι παραπάνω πρακτικές διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τον χρόνο και τη σημασία που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός σε καθεμιά από αυτές, όσο και στον βαθμό που η καθεμιά πρακτική γίνεται αντιληπτή από τον

εκπαιδευτικό και από τον μαθητή. Όπως επισημαίνει και ο Βαϊνάς, υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια, όπως το στάδιο του εντοπισμού-αναγνώρισης και το στάδιο της κατηγοριοποίησης των λαθών, τα οποία δεν γίνονται σχεδόν ποτέ αντιληπτά από τον εκπαιδευτικό, καθώς πρόκειται για πνευματικές διαδικασίες που επιτελούνται σχεδόν αυτοματοποιημένα. Επιπλέον, τα μηδαμικά περιθώρια χρόνου κατά τη διδακτική διαδικασία ελαχιστοποιούν κάθε ενδεχόμενη προσπάθεια του εκπαιδευτικού να προβληματιστεί σχετικά με τα λάθη που διαπράττουν οι μαθητές του<sup>378</sup>. Έτσι, τις περισσότερες φορές ο ίδιος αρκείται στη διόρθωση ή στην αποσιώπηση του λάθους, απλώς και μόνο για εξοικονόμηση χρόνου. Ακόμη και αν ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως το λάθος αποτελεί χρήσιμο διδακτικό εργαλείο στα χέρια τόσο του διδάσκοντα όσο και του διδασκόμενου, ωστόσο σπάνια θα προβεί στην αξιοποίησή του και τη δημιουργική του εκμετάλλευση προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Από τις παραπάνω πρακτικές, πρόκειται να γίνει καταρχήν εκτενής αναφορά στην πρακτική της διόρθωσης και στις επιμέρους διορθωτικές τεχνικές για τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, οι οποίες έχουν διερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο ως προς την τυπολογία, όσο και ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Παρά το γεγονός ότι οι πρακτικές της ανάλυσης και της αξιοποίησης δεν έχουν διερευνηθεί αρκετά όσον αφορά την εφαρμογή τους για τα γλωσσικά λάθη, ωστόσο κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά σε αυτές, καθώς αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της παιδαγωγικής διαχείρισης του γλωσσικού λάθους και επιδιώκεται – μέσω της δικής μας έρευνας – να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές.

## **4.2 Η πρακτική της διόρθωσης των λαθών (error correction)**

### **4.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της διόρθωσης των λαθών**

Η διόρθωση του λάθους αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και αφορά κάθε γνωστικό αντικείμενο. Όσον αφορά συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα, η διόρθωση αποτελεί μια διδακτική πρακτική που αποσκοπεί στη βελτίωση της χρήσης της γλώσσας από τους μαθητές<sup>379</sup>. Σύμφωνα με τον ορισμό του Ellis, η έννοια της *διόρθωσης* αναφέρεται στον τρόπο διαχείρισης του γλωσσικού λάθους κυρίως από τον διδάσκοντα και ορίζεται ως η επισήμανση στους μαθητές των γλωσσικών λαθών που έχουν διαπράξει<sup>380</sup>.

---

378. Βλ. Κ. Βαϊνάς, *ό.π.*, σσ. 27-28.

379. Βλ. Ν.Σπ. Μήτσης, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, σσ. 237-241.

380. Βλ. R. Ellis, *The study of second language acquisition*, σ. 702.

Όταν ο μαθητής διαπράττει κάποιο λάθος, τις περισσότερες φορές κρίνεται απαραίτητη η διορθωτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού και η παροχή ανατροφοδότησης. Είναι πολύ λίγες και συγκεκριμένες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός επιλέγει εσκεμμένα να μη διορθώσει άμεσα το λάθος του μαθητή, αφήνοντάς του τον χρόνο και τον χώρο να αναλάβει ο ίδιος πρωτοβουλία. Όταν το λάθος του μαθητή δε διορθώνεται και αποσιωπάται, ελλοχεύει ο κίνδυνος όχι μόνο το λάθος να γίνει αποδεκτό, αλλά και να παγιωθεί στον νου του μαθητή ως η σωστή μορφή ενός τύπου ή μίας δομής. Πρόκειται για τη γνωστή περίπτωση κατά την οποία το λάθος γίνεται σωστό και «απολιθώνεται». Αναφορικά με τα γλωσσικά λάθη των μαθητών, η διόρθωσή τους καθίσταται και σε αυτήν την περίπτωση αναγκαία, με το ενδιαφέρον μάλιστα να στρέφεται στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου. Τα λάθη του προφορικού λόγου αντιμετωπίζονται γενικότερα πιο ευνοϊκά και συχνά αποσιωπώνται, καθώς το νόημα μπορεί να γίνει κατανοητό ακόμη και αν το λάθος δε διορθωθεί, αφού ο προφορικός λόγος συνοδεύεται από πολλά άλλα εξωγλωσσικά στοιχεία (όπως τα νεύματα, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου), τα οποία διευκολύνουν την επικοινωνία<sup>381</sup>. Από την άλλη μεριά, τα λάθη στον γραπτό λόγο γίνονται άμεσα αντιληπτά και επηρεάζουν το περιεχόμενο του κειμένου, γι' αυτό και θα πρέπει να διορθώνονται απευθείας από τον εκπαιδευτικό, με τη χρήση της κατάλληλης διδακτικής τεχνικής<sup>382</sup>.

#### **4.2.2 Η σχέση της διόρθωσης με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση**

Η έννοια της διόρθωσης είναι, καταρχήν, άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της αξιολόγησης. Σύμφωνα μάλιστα με τη Ράπτη, «τα λάθη των μαθητών, γραπτά ή προφορικά, αποτελούν το άμεσο αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προκειμένου να βεβαιωθεί η επίτευξη ή όχι των στόχων του κάθε μαθήματος»<sup>383</sup>. Η αξιολόγηση διαδραματίζει σε κάθε γνωστικό αντικείμενο καθοριστικό ρόλο αφού, όπως επισημαίνει και ο Μαυρομαμάτης, αποτελεί «μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης (monitoring) και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου (επίδοση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή)»<sup>384</sup>. Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού συνδέεται με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, από

---

381. Βλ. A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, *ό.π.*, σ. 24.

382. Βλ. Δ. Λυμπεροπούλου, *ό.π.*, σ. 52.

383. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Ράπτη, *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, σ. 74.

384. Βλ. Ι. Μαυρομαμάτης, Α. Ζουγανέλη, Ε. Φρυδά & Σ. Λουκά, «Αξιολόγηση του μαθητή», στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008, σ. 241.



τους και τους διδασκόμενους, μέχρι το ΑΠΣ, τους σκοπούς και τις μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, αρκετά συχνά η έννοια της αξιολόγησης συγχέεται λανθασμένα με οποιαδήποτε βαθμολόγηση ή μέτρηση της επίδοσης του μαθητή, έννοιες οι οποίες κυρίως σχετίζονται με ποσοτικά δεδομένα<sup>385</sup>. Αντιθέτως, η αξιολόγηση αφορά περισσότερο υποκειμενικές κρίσεις και έχει ποιοτικό χαρακτήρα<sup>386</sup>. Ακόμη, η έννοια της αξιολόγησης ταυτίζεται μονομερώς με κάθε γραπτή εξέταση ή δοκιμασία στην οποία υποβάλλονται οι μαθητές, ενώ στην πραγματικότητα στη διαδικασία της αξιολόγησης συμπεριλαμβάνονται πολλές άλλες μέθοδοι (προφορικές και γραπτές), όπως η παρατήρηση, οι προφορικές ερωτήσεις, τα φύλλα αξιολόγησης κ.ο.κ.<sup>387</sup>.

Όσον αφορά στα είδη της αξιολόγησης, έχουν διατυπωθεί κάποια κριτήρια με βάση τα οποία διακρίνουμε διάφορες μορφές αξιολόγησης. Σύμφωνα με ένα πρώτο βασικό κριτήριο, το οποίο αφορά τη χρονική βαθμίδα κατά την οποία λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση, διακρίνουμε δύο βασικά είδη αξιολόγησης: τη *συνεχή* και την *αποσπασματική* αξιολόγηση<sup>388</sup>:

A) *Συνεχής αξιολόγηση*. Η αξιολόγηση αυτής της μορφής πραγματοποιείται μέσα από δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλονται διαρκώς οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με απώτερο σκοπό τη συνεχή παρατήρηση της επίδοσης και της προόδου τους. Η συνεχής αξιολόγηση αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη για το έργο του εκπαιδευτικού, αφού βοηθά τον ίδιο να παρεμβαίνει καθ' όλη την εξέλιξη του μαθητή και να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα για τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τα κενά του. Συνεπώς, μια τέτοια διαδικασία λειτουργεί ανατροφοδοτικά τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό<sup>389</sup>.

B) *Αποσπασματική αξιολόγηση-Αξιολόγηση σε καθορισμένα σημεία*. Σε αντίθεση με τη συνεχή αξιολόγηση, η αποσπασματική αξιολόγηση στηρίζεται σε αποφάσεις και κρίσεις που σχηματίζονται με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε στιγμιαίες δοκιμασίες, οι οποίες

---

385. Βλ. Π. Μανωλάκος, «Η αξιολόγηση του μαθητή», *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 1 (2010) 1-8, σ. 1, [http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos\\_Efarmpaid.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf), (τελευταία πρόσβαση 16/9/2020).

386. Βλ. Κ. Ηλιοπούλου, *ό.π.*, σ. 13.

387. Βλ. Ι. Μαυρομάτης, Α. Ζουγανέλη, Δ. Καυκά & Π. Στεργίου, «Αξιολόγηση του μαθητή», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13 (2007) 84-98, σ. 85, <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/>, (τελευταία πρόσβαση 16/9/2020).

388. Βλ. Χ.Ι. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007, σ. 17.

389. Βλ. Α. Iseni, «Assessment, Testing and Correcting Students' Errors and Mistakes», *Language Testing in Asia*, 1 (2011) 60-90, σ. 65. *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*, *ό.π.*, σ. 214.

λαμβάνουν χώρα συνήθως μετά από μια μεγάλη χρονική περίοδο και σηματοδοτούν το τέλος ενός διδακτικού ή ακαδημαϊκού έτους. Πρόκειται για τις γνωστές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, οι οποίες είναι ιδιαίτερα καθοριστικές για την αξιολόγηση του μαθητή, αφού ο ίδιος κρίνεται με βάση την επίδοσή του σε μια συγκεκριμένη δοκιμασία και όχι με βάση την πορεία του και τις επιδόσεις του όλο το προηγούμενο χρονικό διάστημα<sup>390</sup>.

Το δεύτερο κριτήριο κατηγοριοποίησης των μορφών αξιολόγησης αφορά όχι μόνο τον χρόνο, αλλά και τον σκοπό για τον οποίο αξιολογούνται οι μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, έχουν διατυπωθεί οι παρακάτω τύποι αξιολόγησης<sup>391</sup>:

A) *Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (diagnostic assessment)*. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης διεξάγεται στην αρχή ή και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να προσδιορίσει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του, αλλά και οι ίδιοι να πληροφορηθούν τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες τους. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, αφού μέσω της διάγνωσης των κενών ή των δυσκολιών, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να προσαρμόσει το πρόγραμμα της διδασκαλίας του στις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών.

B) *Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (formative assessment)*. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια διαρκή διαδικασία πληροφοριακού χαρακτήρα. Πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος και αντικατοπτρίζει την επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να παρεμβαίνει – όποτε εκείνος το κρίνει αναγκαίο – και να αναδιαρθρώνει τον αρχικό σχεδιασμό του μαθήματος, ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα.

Γ) *Τελική ή αθροιστική ή συνολική αξιολόγηση (summative assessment)*. Διεξάγεται κυρίως στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή ενός διδακτικού έτους και κρίνει – μέσα από την τελική βαθμολόγηση – το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας εν γένει, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλοι παράγοντες, όπως οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του κάθε μαθητή ή οι επιδόσεις του σε άλλες ωριαίες δοκιμασίες κατά τη διάρκεια της πορείας του. Με άλλα λόγια, ο μαθητής

---

390. Βλ. Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, ό.π., σσ. 214-215.

391. Βλ. Χ.Ι. Κωνσταντίνου, *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, σσ. 17-18· Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 50· Κ. Ηλιοπούλου, ό.π., σ. 18· Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, ό.π., σ. 215.

κρίνεται με βάση το ποσοστό επιτυχίας του σε μία και μοναδική εξέταση, χωρίς να συνυπολογίζονται οι προηγούμενες προσπάθειές του.

Απ' όλες τις παραπάνω μορφές αξιολόγησης, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι αυτή που συμβάλλει ιδιαίτερα στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, αφού παρέχει τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη της μάθησης και τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαδικασία της *ανατροφοδότησης* που παρέχεται στους μαθητές<sup>392</sup>. Φυσικά, για να καταστεί επιτυχής η ανατροφοδότηση που παρέχεται μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, θα πρέπει ο μαθητής ως διδασκόμενος να είναι σε θέση να αντιληφθεί, να δεχθεί, να ερμηνεύσει και να οργανώσει με αποτελεσματικό τρόπο τις νέες πληροφορίες και γνώσεις. Σε αυτό το σημείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να καθοδηγεί τον μαθητή στην ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών που θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στη διαδικασία της ανατροφοδότησης<sup>393</sup>. Η ανατροφοδότηση που παρέχεται στους μαθητές μπορεί να εμφανιστεί με δύο μορφές: α) ως *θετική ανατροφοδότηση*, όταν η απάντηση που δίνει ο μαθητής είναι σωστή, οπότε ο εκπαιδευτικός είτε χαρακτηρίζει ως σωστή την παραγωγή του μαθητή, είτε επαναλαμβάνει την απάντηση του μαθητή δηλώνοντάς του έμμεσα ότι η απάντηση που έδωσε είναι σωστή, β) ως *αρνητική ανατροφοδότηση*, όταν ο μαθητής οδηγείται σε κάποιο λάθος και ο εκπαιδευτικός προβαίνει στη διόρθωσή του, με τη χρήση των κατάλληλων τεχνικών<sup>394</sup>.

Με βάση τις παραπάνω αναφορές στα είδη της αξιολόγησης, γίνεται εύκολα αντιληπτή η σχέση της διόρθωσης πρωτίστως με την αξιολόγηση (συγκεκριμένα με τη διαμορφωτική αξιολόγηση) και κατ' επέκταση με την πρακτική της αρνητικής ανατροφοδότησης. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο αρκετά συχνά δημιουργείται σύγχυση ανάμεσα στις έννοιες της διόρθωσης και της ανατροφοδότησης. Ωστόσο, όπως επισημαίνει και ο James, η ανατροφοδότηση αποτελεί την αρχική πληροφόρηση του μαθητή για το εάν η απάντησή του είναι σωστή ή λανθασμένη, ενώ κατά τη διόρθωση προσδιορίζεται το λάθος του μαθητή και του παρέχονται οι ενδείξεις, ώστε να το διαχειριστεί και να το αντικαταστήσει με το σωστό<sup>395</sup>. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Long ταυτίζει την ανατροφοδότηση με την αναγνώριση των λαθών, ενώ

---

392. Βλ. Μ. Ράπτη, *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, σσ. 80-81.

393. Βλ. Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, ό.π., σσ. 215-216.

394. Βλ. Α. Αμπάτη & Χ. Κατσάρου, «Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου», στο: Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου (επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 277.

395. Βλ. C. James, ό.π., σσ. 236-237.

θεωρεί τη διόρθωση το αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης, η οποία παρέχεται στους μαθητές με σκοπό να προωθήσει την πρακτική της διόρθωσης<sup>396</sup>.

### 4.2.3 Προβληματισμοί γύρω από τη διόρθωση ως διδακτική πρακτική

Η πρακτική της διόρθωσης των λαθών – παρά την αναμφισβήτητη αξία της για τη μαθησιακή διαδικασία – αποτελεί ένα θέμα το οποίο συχνά εγείρει ζητήματα και προβληματισμούς στους κόλπους τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των ερευνητών, σχετικά με το εάν η διαχείριση και η διόρθωση των λαθών μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη ή όχι για την επίδοση των μαθητών<sup>397</sup>. Οι βασικοί προβληματισμοί που προκύπτουν σχετικά με τη διόρθωση των λαθών διατυπώθηκαν από τον Hendrickson το 1978 με τη μορφή των πέντε ακόλουθων ερωτημάτων<sup>398</sup>:

A) *Πρέπει τα λάθη των μαθητών να διορθώνονται;* Με βάση τα πορίσματα σύγχρονων ερευνών, η υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στα λάθη συμβάλλει θετικά τόσο στην επίδοση, όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, εύλογο παραμένει το ερώτημα αν η διόρθωση των λαθών αποτελεί δόκιμη πρακτική ή όχι. Στο πλαίσιο αυτό, ο Truscott προσπάθησε με μια σειρά από αντεπιχειρήματα να αποδείξει τους λόγους για τους οποίους η διόρθωση και η ανατροφοδότηση των λαθών του γραπτού λόγου συγκεκριμένα μπορεί να αποβεί αναποτελεσματική ή ακόμη και μοιραία για την πορεία του μαθητή. Τα επιχειρήματά του παρουσιάζονται συνοπτικά ως εξής: α) η διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου δεν έχει αποδειχθεί βάσει ερευνών αν πράγματι διευκολύνει τους μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου, β) η διορθωτική ανατροφοδότηση, με τη μορφή που εφαρμόζεται αρκετές φορές, δεν λαμβάνει υπόψη τους τρόπους και τις μεθόδους κατάκτησης της (δεύτερης/ξένης) γλώσσας, γ) πολύ συχνά προκύπτουν διάφορα ζητήματα τόσο κατά την εφαρμογή της διορθωτικής ανατροφοδότησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και σχετικά με τον τρόπο που οι μαθητές ανταποκρίνονται και αντιλαμβάνονται την παραπάνω διαδικασία<sup>399</sup>. Εκτός όμως από αναποτελεσματική, η διόρθωση των λαθών ενδέχεται να λειτουργήσει με αρνητικό τρόπο για την ψυχολογία των μαθητών, επηρεάζοντας κατ’

---

396. Βλ. M.H. Long, «Teacher feedback on learner error: mapping cognitions», στο: H.D. Brown, C.A. Yorio & R.H. Crymes (επιμ.), *Teaching and learning English as a second language: trends in research and practice. On TESOL '77*, εκδ. Teachers of English to Speakers of Other Language, Ουάσινγκτον 1977, σσ. 279-280.

397. Βλ. I. Lee, «ESL learners' performance in error correction in writing: some implications for teaching», *System*, 25 (1997) 465-477, σσ. 465-466.

398. Βλ. J.M. Hendrickson, *ό.π.*, σσ. 389-396.

399. Βλ. J. Truscott, «The case against grammar correction in L2 writing classes», *Language Learning*, 46 (1996) 327-369, σσ. 329-333· J. Bitchener & U. Knoch, «The contribution of written corrective feedback to language development: a ten month investigation», *Applied Linguistics*, 31 (2009) 193-214, σσ. 194-196.

επέκταση και την επίδοσή τους<sup>400</sup>. Είναι βέβαια γεγονός ότι κατά τα τελευταία χρόνια οι στάσεις απέναντι στη χρησιμότητα της διόρθωσης ως πρακτικής έχουν γίνει μετριοπαθέστερες, καθώς δεν είναι πλέον λίγοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν πως όταν διόρθωση παρέχεται στους μαθητές με τον ενδεδειγμένο τρόπο μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, ώστε οι ίδιοι να αντιληφθούν τα λάθη τους και να διευκολυνθούν στην απόκτηση της γνώσης<sup>401</sup>. Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζονται και διορθώνονται τα λάθη εξαρτάται από τις απόψεις του εκπαιδευτικού και τις μεθοδολογικές επιλογές που ακολουθεί κατά τη διδασκαλία της γλώσσας<sup>402</sup>.

B) *Πότε πρέπει να διορθώνονται τα λάθη*; Αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται όταν καλούνται να διορθώσουν τα λάθη των μαθητών τους, σχετικά με τη χρονική στιγμή κατά την οποία είναι καταλληλότερο και παιδαγωγικά ορθό να παρέμβουν. Στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για δύο μορφές διόρθωσης με βάση τον χρόνο παρέμβασης του εκπαιδευτικού, την *άμεση* διόρθωση και την *ετεροχρονισμένη* διόρθωση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να διευκρινιστεί ότι για τα λάθη του γραπτού λόγου επιλέγεται εκ των πραγμάτων η ετεροχρονισμένη διόρθωση, καθώς θα πρέπει αναγκαστικά να παρέλθει ένα ορισμένο χρονικό διάστημα μέχρι ο εκπαιδευτικός να συλλέξει τα γραπτά των μαθητών του, να εντοπίσει σε αυτά τα λάθη και να τα διορθώσει. Συνεπώς, το δίλημμα για την επιλογή ανάμεσα στην άμεση και την ετεροχρονισμένη διόρθωση αφορά επί της ουσίας τα λάθη του προφορικού λόγου<sup>403</sup>. Αναμφισβήτητα, καθεμιά από τις δύο μορφές διόρθωσης έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της<sup>404</sup>. Όσον αφορά στην άμεση διόρθωση, έχει επισημανθεί ότι ενδείκνυται για τις περιπτώσεις λαθών που είναι πιο εύκολο να ξεπεραστούν και μάλιστα για τους πιο αδύναμους μαθητές, οι οποίοι θα πρέπει να πληροφορηθούν για το λάθος τους τη στιγμή που το διαπράττουν<sup>405</sup>. Αρκετοί είναι ωστόσο εκείνοι που εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για την άμεση διόρθωση, υποστηρίζοντας πως, όταν ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει τη στιγμή που διαπράττεται το λάθος, διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του μαθητή<sup>406</sup>, ενώ παράλληλα ο

---

400. Βλ. S.D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, εκδ. Πανεπιστήμιο Νότιας Καρολίνας, Νότια Καρολίνα 2009, σ. 114, [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf), (τελευταία πρόσβαση 30/7/2020).

401. Βλ. R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», *L2 Journal*, 1 (2009) 3-18, σσ. 5-6.

402. Βλ. R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», σ. 4· S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 28.

403. Βλ. R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», σ. 11.

404. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 39-41· E. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σσ. 81-83.

405. Βλ. V.J. Shute, «Focus on formative feedback», *Review of Educational Research*, 78 (2008) 153-189, σσ. 164-165· R.B. Clariana, D. Wanger & L.C. Roher Murphy, «Applying a connectionist description of feedback timing», *ETR&D*, 48 (2000) 5-21, σσ. 6-8.

406. Βλ. M.H. Long, «Teacher feedback on learner error: mapping cognitions», σ. 290· S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 39.

χρόνος που έχει στη διάθεσή του το παιδί για να επεξεργαστεί και να διορθώσει το λάθος του είναι ελάχιστος. Από την άλλη μεριά, η ετεροχρονισμένη διόρθωση θεωρείται περισσότερο κατάλληλη για τους πιο δυνατούς μαθητές αλλά και για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις λαθών, προκειμένου να υπάρχει το περιθώριο χρόνου για την ανάλυση και την επεξεργασία του λάθους<sup>407</sup>. Ωστόσο, ο χρόνος που προσφέρεται λειτουργεί αρκετές φορές ανασταλτικά για τη διόρθωση, αφού παρεμβάλλεται μεγάλο χρονικό διάστημα από τη στιγμή που διαπράττεται το λάθος μέχρι τη στιγμή που αυτό διορθώνεται<sup>408</sup>.

Γ) *Ποια είδη λαθών πρέπει να διορθώνονται;* Ο επόμενος προβληματισμός αφορά τα είδη των λαθών που πρέπει να διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη διαχείριση του λάθους, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρεμβαίνει άμεσα και να διορθώνει οποιαδήποτε απόκλιση ή λάθος του μαθητή. Ωστόσο, σχετικά πρόσφατα υποστηρίχθηκε ότι είναι άσκοπο και μη θεμιτό να διορθώνεται κάθε λάθος του μαθητή. Όσον αφορά μάλιστα στα γλωσσικά λάθη των μαθητών, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός και επιλεκτικός στη διόρθωση των λαθών, αντιμετωπίζοντας με διαφορετικό τρόπο τα λάθη που οφείλονται σε ελλείψεις ικανότητες των μαθητών να επικοινωνήσουν. Θα πρέπει, με άλλα λόγια, να γίνεται διαφοροποίηση των λαθών ανάλογα με τη βαρύτητά τους και το γλωσσικό πεδίο στο οποίο εμφανίζονται. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα προτείνεται πλέον η συστηματική και η επιλεκτική διόρθωση των λαθών με βάση κάποια συγκεκριμένα κριτήρια<sup>409</sup>. Οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, οφείλουν να είναι γνώστες αυτών των κριτηρίων, προκειμένου να διορθώνουν με προτεραιότητα τα λάθη που εντοπίζουν και να υιοθετούν την κατάλληλη κάθε φορά διορθωτική πρακτική. Τα πιο βασικά κριτήρια ιεράρχησης των λαθών αφορούν τους εξής άξονες: α) λάθη παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, β) συχνά εμφανιζόμενα λάθη, γ) λάθη βαρύτητας (όταν το λάθος δεν αφορά τόσο τη μορφή ή τη δομή της γλώσσας, όσο το περιεχόμενο και την κατανόηση), δ) λάθη που σχετίζονται με το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης του μαθητή<sup>410</sup>.

Δ) *Πώς θα πρέπει να διορθώνονται τα λάθη των μαθητών;* Για να καθίσταται αποτελεσματική η διόρθωση των λαθών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει, ώστε να εφαρμόζει την κατάλληλη κάθε φορά διορθωτική πρακτική που θα ανταποκρίνεται στα δεδομένα και στα

---

407. Βλ. V.J. Shute, *ό.π.*, σσ. 164-165· R.B. Clariana, D. Wanger & L.C. Roher Murphy, *ό.π.*, σσ. 18-20.

408. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 39-40.

409. Βλ. J. Truscott, «Selecting errors for selective error correction», *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27 (2001) 93-108, σσ. 93-94, 101-105· R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», σ. 6.

410. Βλ. J.M. Hendrickson, *ό.π.*, σ. 392· S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 35-39.

λάθη των μαθητών. Η παροχή της σωστής απάντησης από τον εκπαιδευτικό αποτελεί ίσως την πιο γνωστή και συχνή πρακτική που ακολουθείται κατά τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών<sup>411</sup>. Ωστόσο, στη σύγχρονη βιβλιογραφία παρατίθενται ποικίλες διορθωτικές πρακτικές, καθεμιά από τις οποίες συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία και στην αντιμετώπιση των λαθών. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να βασίζεται απλώς στην αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό, αλλά να χρησιμοποιεί συνδυαστικά τις στρατηγικές που έχει στη διάθεσή του<sup>412</sup>. Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά οι διδακτικές πρακτικές που έχουν προταθεί και ερευνηθεί για τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών, με αναφορά στις πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη διόρθωση των λαθών τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου.

Ε) *Ποιος θα πρέπει να διορθώνει τα λάθη;* Ο συγκεκριμένος προβληματισμός αφορά τα πρόσωπα που εμπλέκονται και συμμετέχουν στη διαδικασία της διόρθωσης των λαθών. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται διάκριση ανάμεσα στην *εξωτερική διόρθωση των λαθών* (external error correction), την οποία αναλαμβάνει είτε ο εκπαιδευτικός είτε οι άλλοι μαθητές, και στην *εσωτερική διόρθωση ή αυτοδιόρθωση* (internal error correction), η οποία πραγματοποιείται από τον ίδιο τον μαθητή που έχει υποπέσει στο λάθος<sup>413</sup>. Η εξωτερική διόρθωση των λαθών δεν πραγματοποιείται μόνο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, αλλά και των μαθητών, όταν τους ζητείται να δώσουν τη σωστή απάντηση στο λάθος που διέπραξε κάποιος συμμαθητής τους. Όπως έχει αποδειχθεί από πορίσματα σχετικών ερευνών, η διόρθωση που γίνεται από τους συμμαθητές-συνομηλίκους (peer correction) προτιμάται ιδιαίτερα από τα παιδιά έναντι της άμεσης διόρθωσης από τον εκπαιδευτικό, αφού οι μαθητές της ίδιας ηλικίας έχουν κοινό κώδικα επικοινωνίας και μπορούν να μπου εύκολα ο ένας στη θέση του άλλου<sup>414</sup>. Αναφορικά με την αυτοδιόρθωση, παρόλο που ως τεχνική δεν είναι σχετικά απλή (αφού προϋποθέτει μεταγνωστικές δεξιότητες εκ μέρους του μαθητή), ωστόσο προωθείται ιδιαίτερα σαν διορθωτική πρακτική, αφού διευκολύνει τον διδασκόμενο να αντιληφθεί την απόσταση ανάμεσα στη δική του παραγωγή και στις πληροφορίες για το σωστό που προσφέρονται μέσα από την ανατροφοδότηση<sup>415</sup>. Επειδή μάλιστα η αυτοδιόρθωση είναι πιο δύσκολη και απαιτητική συγκριτικά με τη διόρθωση που παρέχεται άμεσα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό,

---

411. Βλ. J.M. Hendrickson, *ό.π.*, σ. 393.

412. Βλ. J. Muncie, «Using written teacher feedback in EFL composition classes», *ELT Journal*, 54 (2000) 47-53, σ. 47.

413. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 51-53.

414. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 52.

415. Βλ. R. Ellis, *Language teaching research and language pedagogy*, εκδ. Wiley-Blackwell, Hoboken 2012, σ. 137· R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», σ. 7.

αυτό που προτείνεται συχνά ως τακτική είναι αρχικά να ενθαρρύνει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές να διορθώνουν οι ίδιοι τα λάθη τους και, σε περίπτωση που δεν τα καταφέρουν, τότε να παρεμβαίνει εκείνος και να διορθώνει το λάθος αντί για τον μαθητή<sup>416</sup>. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που επιδιώκεται είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών από τον μαθητή και η συμμετοχή του στη διαδικασία της διόρθωσης, ανεξαρτήτως των δυσκολιών που ενδέχεται να προκύψουν.

#### 4.2.4 Διορθωτικές πρακτικές απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών

Σύμφωνα με τον ορισμό του Μοσχονά, οι *διορθωτικές πρακτικές* αναφέρονται στις «παρεμβατικές συμπεριφορές, αφετηρία των οποίων είναι κάποια αξιολόγηση, είτε διαβαθμισμένη είτε απόλυτη, του τύπου “σωστό-λάθος”, “κατάλληλο-ακατάλληλο”, “καλό-κακό”, “ωραίο-άσχημο”, “σαφές-ασαφές”, “πρέπον-άπρεπο” κ.λπ.»<sup>417</sup>. Στο ίδιο πλαίσιο, ο ίδιος σπεύδει να επισημάνει ότι οι περισσότερες διορθωτικές πρακτικές στη χρήση της γλώσσας αφορούν κυρίως τον γραπτό λόγο, χωρίς βέβαια να αποκλείονται και οι διορθωτικές πρακτικές για τα λάθη του προφορικού λόγου. Σε κάθε περίπτωση, οι διορθωτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα λάθη στη χρήση της γλώσσας φέρουν δύο βασικά χαρακτηριστικά: α) είναι *γλωσσικές*, με την έννοια ότι συντελούνται σε επίπεδο γλώσσας, β) είναι *μεταγλωσσικές*, αφού κάθε διορθωτική πρακτική βασίζεται σε κάποιο μεταγλωσσικό πρότυπο, με άλλα λόγια στην αντίστοιχη διορθωτική οδηγία, η οποία όταν ακολουθείται επιφέρει και τον επιθυμητό (τον σωστό) γλωσσικό τύπο<sup>418</sup>.

Οι διορθωτικές πρακτικές για τα γλωσσικά λάθη αφορούν τόσο τον γραπτό, όσο και τον προφορικό λόγο. Παρότι οι πρακτικές διόρθωσης του προφορικού και του γραπτού λόγου παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες, αφού επί της ουσίας αφορούν τα γλωσσικά λάθη και θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενιαίες, ωστόσο υπάρχει διαφορετική ταξινόμηση των πρακτικών για τον προφορικό και τον γραπτό λόγο<sup>419</sup>. Γι' αυτό και θα πρέπει να μελετώνται και να αναλύονται χωριστά. Οι βασικές ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές προφορικής και γραπτής διορθωτικής ανατροφοδότησης αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα, όπως αυτός καταρτίστηκε από τον Pawlak<sup>420</sup>.

---

416. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 53.

417. Όπως αναφέρεται στο: Σ.Α. Μοσχονάς, «Διορθωτικές πρακτικές», στο: *Χρήσεις της γλώσσας, Επιστημονικό Συμπόσιο*, (151-174), Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 2005, σ. 151.

418. Βλ. Σ.Α. Μοσχονάς, *ό.π.*, σσ. 151-153.

419. Βλ. T. Utvic, «Beliefs and attitudes of primary school learners toward error treatment in foreign language learner talk», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο J.J. Strossmayer, Osijeku 2015, σ. 13.

420. Βλ. M. Pawlak, *Error correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*, εκδ. Springer, Berlin Heidelberg 2014, σ. 97.



Προφορική διορθωτική ανατροφοδότηση	Γραπτή διορθωτική ανατροφοδότηση
Η παροχή διόρθωσης δεν είναι πάντοτε σαφής.	Η παροχή διόρθωσης είναι συνήθως σαφής.
Η ανατροφοδότηση γίνεται σε δημόσιο επίπεδο (παρουσία όλων των μαθητών της τάξης).	Η ανατροφοδότηση γίνεται σε προσωπικό επίπεδο (αφού εστιάζει στο γραπτό κάθε μαθητή ξεχωριστά).
Η παροχή ανατροφοδότησης μπορεί να γίνει είτε απευθείας (τη στιγμή που διαπράττεται το λάθος) είτε ετεροχρονισμένα (με κάποια καθυστέρηση).	Η παροχή ανατροφοδότησης γίνεται μόνο μετά από κάποιο χρονικό διάστημα (αφού δηλαδή ο μαθητής έχει διαπράξει το λάθος).
Το ενδιαφέρον εστιάζεται σχεδόν αποκλειστικά στα λάθη μορφής.	Η διόρθωση αφορά πολλά και διαφορετικά επίπεδα του γραπτού λόγου.
Υπάρχουν διαθέσιμες τεχνικές τόσο ρητής διόρθωσης (όπως η αναδιατύπωση), όσο και άρρητης (όπως το αίτημα διευκρίνισης).	Υπάρχουν διαθέσιμες τεχνικές τόσο ρητής διόρθωσης (όπως η άμεση-φανερή επισήμανση του λάθους), όσο και άρρητης (όπως η έμμεση επισήμανση).
Η ανατροφοδότηση μπορεί να είτε ρητή είτε άρρητη.	Η ανατροφοδότηση μπορεί να είτε ρητή είτε άρρητη.
Η διόρθωση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από τον ίδιο τον μαθητή που υπέπεσε στο λάθος, είτε από κάποιον άλλο συμμαθητή του.	Η διόρθωση μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε από τον εκπαιδευτικό, είτε από τον ίδιο τον μαθητή που υπέπεσε στο λάθος, είτε από κάποιον άλλο συμμαθητή του.
Είναι εφικτή η παροχή μεταγλωσσικής πληροφόρησης.	Είναι εφικτή η παροχή μεταγλωσσικής πληροφόρησης.
Η διόρθωση μπορεί να γίνει είτε στο πλαίσιο μιας συζήτησης είτε στο διδακτικό πλαίσιο.	Η διόρθωση γίνεται συνήθως στα πλαίσια της διδασκαλίας.
Συνδέεται τόσο με την άμεση, δηλωτική γνώση, όσο και με την έμμεση, διαδικαστική γνώση.	Είναι συνδεδεμένη μόνο με την άμεση, δηλωτική γνώση που αφορά τα βασικά σημεία.

*Πίνακας 1: Οι διαφορές ανάμεσα στην προφορική και τη γραπτή διορθωτική ανατροφοδότηση κατά τον Pawlak*

#### 4.2.4.1 Οι τεχνικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου και η αποτελεσματικότητά τους

Οι διορθωτικές πρακτικές για τη λανθασμένη χρήση της γλώσσας αφορούν στην πλειονότητά τους τα λάθη που εντοπίζονται κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, οι πρακτικές που επιλέγονται για τη διόρθωση των μαθητικών γραπτών θα πρέπει να πληρούν δύο προϋποθέσεις: α) να εξυπηρετούν τους στόχους της διδασκαλίας και β) να είναι εναρμονισμένες με ένα περιβάλλον γνήσιων συνθηκών επικοινωνίας<sup>421</sup>. Με βάση τη διαθέσιμη σχετική βιβλιογραφία, οι τεχνικές διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών ποικίλουν και μπορούν να ταξινομηθούν σε κατηγορίες, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Έπειτα από συγκριτική μελέτη των διάφορων συστημάτων ταξινόμησης που έχουν προταθεί από τους ερευνητές για τις διορθωτικές πρακτικές των λαθών του γραπτού λόγου, μπορούμε να συνοψίσουμε στα παρακάτω κριτήρια και τα αντίστοιχα είδη τεχνικών διόρθωσης<sup>422</sup>:

##### A) Τεχνικές διόρθωσης με βάση τον βαθμό εστίασης σε συγκεκριμένα είδη λαθών στον γραπτό λόγο

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο κριτήριο, μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη τεχνικών διόρθωσης: τη *συνολική διόρθωση* και την *επιλεκτική διόρθωση*. Η *συνολική διόρθωση* παρέχεται από τον διδάσκοντα και αφορά όλα τα λάθη που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των μαθητών. Πρόκειται για την πιο παραδοσιακή ίσως μέθοδο που ακολουθείται κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου. Ωστόσο, η κριτική που ασκείται σε αυτήν είναι έντονη. Πρώτα απ' όλα, η συνολική διόρθωση των λαθών λειτουργεί αποθαρρυντικά για τον μαθητή, αφού ο ίδιος – κυρίως στην περίπτωση που έχει διαπράξει αρκετά λάθη – έρχεται αντιμέτωπος με ένα γραπτό επισημειωμένο σε ολόκληρη σχεδόν την έκτασή του, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζει σε ποια λάθη πρέπει να εστιάσει για να τα διορθώσει. Παράλληλα, η συγκεκριμένη διαδικασία αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρονοβόρα και κουραστική για τον ίδιο

421. Βλ. Α. Νικολαΐδης, «Παραδοσιακές και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές διόρθωσης και αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των μαθητών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας», στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ι.Π.ΕΚ.)*, 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, 18-19 Νοεμβρίου 2016, [http://www.elliepek.gr/documents/8o\\_synedrio\\_eisigiseis/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CF%8A%CE%B4%CE%B7%CF%82.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CF%8A%CE%B4%CE%B7%CF%82.pdf), (τελευταία πρόσβαση 10/1/2022).

422. Βλ. R. Ellis, «A typology of written corrective feedback types», *ELT Journal*, 63 (2009) 97-107, σσ. 97-104· E. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σσ. 57-59· A. Iseni, *ό.π.*, σσ. 65-68· A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, *ό.π.*, σσ. 21-30· V. Tafani, «Correcting or not Errors and Mistakes», *LCPJ*, 2 (2009) 49-57, σσ. 51-54.

τον εκπαιδευτικό, αφού αναγκάζεται να διορθώνει κάθε λάθος που παρατηρεί (ανεξαρτήτως του αν είναι ουσιώδες ή όχι), ενώ δεδομένης της πίεσης χρόνου η εργασία του πολλές φορές αποδεικνύεται αναποτελεσματική<sup>423</sup>.

Από την άλλη μεριά, όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει την *επιλεκτική διόρθωση* δεν αναλώνεται στην καθολική διόρθωση των λαθών, αλλά επιλέγει να διορθώσει συγκεκριμένα είδη λαθών, με βάση το γλωσσικό επίπεδο (γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο, έκφραση κ.ο.κ.) στο οποίο επιλέγει κάθε φορά να εστιάσει την προσοχή του. Πρόκειται για μια πρακτική διαδικασία, με εμφανή τα προτερήματά της έναντι της συνολικής διόρθωσης. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένους τύπους λαθών, να κατανοήσει τα λάθη του και να τα διαχειριστεί πιο αποτελεσματικά<sup>424</sup>.

#### B) Τεχνικές διόρθωσης με βάση τον τρόπο που επισημαίνεται και διορθώνεται το λάθος

Με βάση το παραπάνω κριτήριο, η διόρθωση που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός διακρίνεται σε *άμεση* (όταν ο ίδιος διορθώνει φανερά το λάθος του μαθητή παρέχοντάς του έτοιμη τη σωστή απάντηση) και *έμμεση* (όταν δε διορθώνει φανερά το λάθος, αλλά καθοδηγεί – μέσα από υπαινιγμούς και υποδείξεις – τον μαθητή, ώστε να το διορθώσει μόνος του)<sup>425</sup>. Σύμφωνα με τους Ellis, Loewen και Erlam, όταν ο εκπαιδευτικός εντοπίσει κάποιο λάθος του μαθητή, ιδίως κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, βρίσκεται μπροστά σε τρεις επιλογές: α) να προϋδεάσει με κάποιους υπαινιγμούς τον μαθητή για το λάθος που έχει διαπράξει, β) να αντικαταστήσει τον σωστό με τον λανθασμένο τύπο, γ) να προσφέρει στον μαθητή μεταγλωσσικές πληροφορίες σχετικά με το λάθος του<sup>426</sup>.

Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αποφασίσει να ασχοληθεί άμεσα με τη διόρθωση του γραπτού λάθους, μπορεί να το διορθώσει είτε διαγράφοντας την περιττή λέξη ή φράση, είτε παρεμβάλλοντας τη λέξη ή φράση που έχει λανθασμένα παραλειφθεί, είτε

---

423. Βλ. V. Tafani, *ό.π.*, σσ. 52-53· A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, *ό.π.*, σσ. 27-28· E. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σσ. 64-65· R. Ellis, «A typology of written corrective feedback types», σ. 102· I. Lee, «How do Hong Kong English teachers correct errors in writing?», *Educational Journal*, 31 (2003) 153-169, σ. 156.

424. Βλ. V. Tafani, *ό.π.*, σ. 53· A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, *ό.π.*, σ. 28· E. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σσ. 64-65· R. Ellis, «A typology of written corrective feedback types», σ. 102· I. Lee, «How do Hong Kong English teachers correct errors in writing?», σ. 156.

425. Βλ. E. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 60.

426. Βλ. R. Ellis, S. Loewen & R. Erlam, «Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar», *SSLA*, 28 (2006) 339-368, σ. 340.

αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό<sup>427</sup>. Η άμεση διόρθωση είναι κυρίως συνυφασμένη με το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης και τη δασκαλοκεντρική διαδικασία, αφού η διόρθωση θεωρείται δικαίωμα και ταυτόχρονα υποχρέωση αποκλειστικά και μόνο του εκπαιδευτικού<sup>428</sup>.

Από την άλλη μεριά, κατά την έμμεση διόρθωση ο εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει ο να διορθώσει φανερά το γραπτό λάθος, αλλά καθοδηγεί μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές τον μαθητή, ώστε μόνος του να ανακαλύψει το λάθος που έχει διαπράξει, να το κατανοήσει και στη συνέχεια να το διορθώσει. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να επιστήσει την προσοχή του μαθητή στο λάθος του, δεν το επισημαίνει ρητά, αλλά χρησιμοποιεί σύμβολα και ενδείξεις<sup>429</sup>. Ιδιαίτερα η χρήση κωδικών-συμβόλων (correction codes) για την έμμεση επισήμανση λαθών αποτελεί μια μέθοδο με ποικίλα οφέλη για τη διόρθωση και κατ' επέκταση για τη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από τη συγκεκριμένη τεχνική, ο εκπαιδευτικός συνήθως υπογραμμίζει τα λάθη των μαθητών και στη συνέχεια σημειώνει (είτε πάνω από το υπογραμμισμένο λάθος είτε σε κάποιο σημείο στο περιθώριο του γραπτού) το είδος του λάθους με το κατάλληλο σύμβολο<sup>430</sup>. Με βάση τα πορίσματα σχετικών ερευνών, η χρήση συμβόλων διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία διόρθωσης των λαθών, ενώ παράλληλα θεωρείται αποτελεσματικότερη και προτιμητέα ως μέθοδος έναντι της άμεσης διόρθωσης, καθώς οι μαθητές αποκτούν πρωτοβουλίες και εξασκούνται στην αυτοδιόρθωση, αφού καλούνται μόνοι τους να αναγνωρίσουν τον λανθασμένο τύπο και να τον αντικαταστήσουν με τον ορθό<sup>431</sup>. Κατ' επέκταση, η συγκεκριμένη τεχνική κάνει τη διαδικασία της διόρθωσης να μοιάζει λιγότερο απειλητική για τον μαθητή (εν συγκρίσει με ένα γραπτό γεμάτο με κόκκινα σημάδια)<sup>432</sup>, ενισχύοντάς παράλληλα την αυτοπεποίθησή του στη διαδικασία της μάθησης<sup>433</sup>. Κατά την έμμεση διόρθωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισημάνει στους μαθητές τα λάθη τους με έναν από τους ακόλουθους άρρητους τρόπους<sup>434</sup>:

---

427. Βλ. J. Bitchener & U. Knoch, *ό.π.*, σ. 198· J. Bitchener, «Evidence in support of written corrective feedback», *Journal of Second Language Writing*, 17 (2008) 102-118, σ. 105.

428. Βλ. Α. Αμπάτη & Χ. Κατσάρου, *ό.π.*, σ. 280.

429. Βλ. J. Bitchener, *ό.π.*, σ. 105.

430. Βλ. F. Ferdouse, «Learning from mistakes: using correction code to improve student's writing skill in english composition class», *Stamford Journal of English*, 7 (2013) 62-86, σσ. 62-64.

431. Βλ. F. Ferdouse, *ό.π.*, σσ. 64-65· J.F. Lalande, «Reducing composition errors: an experiment», *Modern Language Learning*, 66 (1982) 140-149, σσ. 140-141· M. Kubota, «Error correction strategies used by learners of Japanese when revising a writing task», *System*, 29 (2001) 467-480, σσ. 467-469, 478· T. Makino, «Learner self-correction in EFL written compositions», *ELT Journal*, 47 (1993) 337-341, σ. 338.

432. Βλ. J. Harmer, *How to teach English*, εκδ. Pearson Education Limited, Αγγλία 2007, σ. 121.

433. Βλ. D. Riddell, *Teaching English as a foreign language (Teach yourself Series)*, εκδ. Hobber & Stoughton, Λονδίνο 2011, σσ. 209-210.

434. Βλ. A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, *ό.π.*, σ. 28· V. Tafani, *ό.π.*, σ. 53.

- Ο εκπαιδευτικός υπογραμμίζει το λάθος και γράφει το κατάλληλο σύμβολο που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο είδος λάθους (για παράδειγμα  $O$ =ορθογραφικό λάθος,  $E$ =εκφραστικό λάθος κ.ο.κ.).
- Ο εκπαιδευτικός υπογραμμίζει το λάθος, χωρίς αυτή τη φορά να σημειώνει το αντίστοιχο σύμβολο για την επισήμανσή του. Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει το είδος του λάθους του και ταυτόχρονα να το κατανοήσει, προτού το διορθώσει.
- Ο εκπαιδευτικός γράφει στο περιθώριο δίπλα από το λάθος το κατάλληλο σύμβολο, χωρίς όμως να το υπογραμμίζει. Πρόκειται στην ουσία για μια τεχνική αντίστροφη της προηγούμενης. Ο διδάσκων υποδεικνύει στον μαθητή πως έχει διαπράξει κάποιο λάθος, χωρίς όμως να του λέει ακριβώς ποιο είναι αυτό. Με αυτόν τον τρόπο τον παρακινεί να εντοπίσει μόνος του, με τη βοήθεια του κατάλληλου συμβόλου, το λάθος και να το διορθώσει.
- Ο εκπαιδευτικός αυτή τη φορά επιλέγει να μην υπογραμμίσει το λάθος, ούτε όμως και να το επισημάνει με τη χρήση κάποιου συμβόλου. Περιορίζεται στο να σημειώνει έναν σταυρό (+) ή x σε κάθε λάθος που εντοπίζει. Έτσι, ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει τα λάθη και να τα εντάξει στην κατάλληλη κατηγορία (ορθογραφικά, γραμματικά, λεξιλογικά κ.ο.κ.), με βάση τον αριθμό των επισημειώσεων.
- Η τελευταία τακτική αποτελεί ίσως και την πιο απαιτητική απ' όλες τις προηγούμενες για τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει πάλι σταυρούς ή x στο περιθώριο του γραπτού, όχι όμως ανάλογα με τον αριθμό των λαθών που έχει διαπράξει ο μαθητής. Απλώς τοποθετεί έναν σταυρό ή x, για κάθε γραμμή του κειμένου που περιέχει έστω και ένα λάθος. Έτσι, ο μαθητής οφείλει καταρχήν να εντοπίσει μόνος του το λάθος ή τα λάθη σε κάθε μαρκαρισμένη γραμμή, στη συνέχεια να αναγνωρίσει το είδος του λάθους και τέλος να το διορθώσει.

Συγκρίνοντας τις δύο προαναφερθείσες μορφές διόρθωσης (την άμεση και την έμμεση διόρθωση), γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η έμμεση διόρθωση υπερτερεί έναντι της άμεσης για πολλούς λόγους. Πρώτα απ' όλα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να εντοπίσει το λάθος του μαθητή αλλά και να το επισημάνει ανάλογα με το είδος του. Ακόμη, ενημερώνεται για τη φύση του λάθους και αναγνωρίζει αν επρόκειτο για κάποιο συστηματικό λάθος εκ μέρους του μαθητή ή αν αποτελεί απλώς μια γλωσσική παραδρομή. Επιπλέον, προωθείται η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός του μαθητή, καθώς ο ίδιος οφείλει να διερευνήσει, να

αναγνωρίσει και να αναλύσει τα λάθη του, με βάση τους υπαινιγμούς και τις υποδείξεις που του έχουν γίνει από τον εκπαιδευτικό<sup>435</sup>.

### **Γ) Τεχνικές διόρθωσης με βάση τον βαθμό συμμετοχής του μαθητή στη διόρθωση των λαθών**

Ανάλογα με τον ρόλο που αναλαμβάνει ο μαθητής κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου, μπορούν να προκύψουν διάφορες διορθωτικές πρακτικές. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες τεχνικές διόρθωσης, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον βαθμό συμμετοχής του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, θα παρατηρήσει κανείς ότι καθώς προχωρούμε από τη μια στρατηγική στην άλλη, μειώνεται σταδιακά ο βαθμός παρέμβασης του εκπαιδευτικού και αυξάνεται, από την άλλη μεριά, ο βαθμός εμπλοκής και συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της διόρθωσης.

Κατά τη *διόρθωση του γραπτού λόγου από τον διδάσκοντα*, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που εντοπίζει το λάθος και αποφασίζει αν θα παρέμβει άμεσα, διορθώνοντας ο ίδιος το λάθος, ή έμμεσα, δίνοντας στον μαθητή κάποιες ενδείξεις, προκειμένου να αναλάβει πρωτοβουλίες και να διορθώσει μόνος του το λάθος του. Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθαρά οργανωτικός, αφού ο ίδιος – ως υπεύθυνος της διδασκαλίας – καθοδηγεί τον μαθητή στη διαδικασία αναγνώρισης, επεξεργασίας και διόρθωσης του λάθους<sup>436</sup>.

Καθώς η παροχή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό μειώνεται, αυξάνεται βαθμιαία η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της διόρθωσης. Όταν η ευθύνη της διόρθωσης μετατίθεται από τον διδάσκοντα στους διδασκόμενους, αυτή μπορεί να λάβει είτε τη μορφή της *ομαδικής διόρθωσης* (group correction), κατά την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και καθεμιά αναλαμβάνει τη διόρθωση των γραπτών κάποιας άλλης ομάδας, είτε τη μορφή της *αλληλοδιόρθωσης* (peer correction), στην οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ζεύγη και ο καθένας διορθώνει το γραπτό του άλλου<sup>437</sup>. Ιδιαίτερα η αλληλοδιόρθωση αποτελεί μια άκρως φιλική μέθοδο διόρθωσης για τους μαθητές, αφού οι ίδιοι πληροφορούνται για τα λάθη τους από τους συμμαθητές τους και μάλιστα χωρίς τον φόβο της βαθμολόγησης. Άλλωστε, η τεχνική της αλληλοδιόρθωσης συνδέεται με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky, ο οποίος υποστήριξε ότι η επικοινωνία και η συνεργασία του παιδιού τόσο με τους ενήλικες, όσο και με

---

435. Βλ. V. Tafani, *ό.π.*, σ. 53· A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, *ό.π.*, σ. 28

436. Βλ. E. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 73.

437. Βλ. E. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σσ. 73-74.

τους συνομηλίκους του, το βοηθά να ελέγχει τον εαυτό του και να αναπτύσσει την ικανότητα να λύνει χωρίς βοήθεια τα προβλήματά του<sup>438</sup>.

Τόσο η ομαδική διόρθωση όσο και η αλληλοδιόρθωση αποτελούν προπαρασκευαστικά στάδια της διόρθωσης κατά την οποία ο μαθητής αυτονομείται και αναλαμβάνει ολοκληρωτικά το έργο της διόρθωσης των λαθών. Η τεχνική της *αυτοδιόρθωσης* θεωρείται απαραίτητη κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αφού ο μαθητής – μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού – οδηγείται τελικά στην αυτοαξιολόγηση<sup>439</sup>. Φυσικά, για να καταστεί η αυτοδιόρθωση εφικτή και αποτελεσματική, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να εξασκηθεί στην εν λόγω διαδικασία του να δίνει ευκαιρίες για συμμετοχή και διόρθωση στους μαθητές και οι τελευταίοι με τη σειρά τους να συνηθίσουν στη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής<sup>440</sup>.

Παρά τα εμφανή πλεονεκτήματα τόσο της αλληλοδιόρθωσης όσο και της αυτοδιόρθωσης για τη μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο οι παραπάνω τεχνικές φαίνεται να μη γίνονται εν τέλει καθολικά αποδεκτές. Το βασικό μειονέκτημα που χρεώνεται σε αυτές είναι η χρονοβόρα εφαρμογή τους, καθώς οι μαθητές χρειάζεται να προβούν σε σύνθετες πνευματικές διεργασίες, προκειμένου να εντοπίσουν και να διορθώσουν μόνοι τους τα λάθη τους. Επιπλέον, αρκετές φορές οι μαθητές αδυνατούν να αναγνωρίσουν τα λάθη τους, ιδιαίτερα όταν αυτά οφείλονται σε γνωστικά κενά και αδυναμίες. Τέλος, όσον αφορά συγκεκριμένα στην τεχνική της αλληλοδιόρθωσης, υποστηρίζεται ότι οι μαθητές – λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στις ικανότητες των συμμαθητών τους – αισθάνονται συχνά εκτεθειμένοι και απευθύνονται τελικά στον εκπαιδευτικό για τη διόρθωση των λαθών τους<sup>441</sup>.

#### **4.2.4.2 Οι τεχνικές διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου και η αποτελεσματικότητά τους**

Εκτός από τις τεχνικές διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών, υπάρχουν και οι αντίστοιχες πρακτικές για τα λάθη του προφορικού λόγου. Οι συγκεκριμένες μάλιστα τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ακόμη και για τα λάθη του γραπτού λόγου, όταν ο

---

438. Βλ. M. Ganji, «Teacher-correction, peer-correction and self-correction: Their impacts on Iranian Students' IELTS Essay Writing Performance», *Journal of Asia TEFL*, 6 (2009) 117-139, σ. 120.

439. Βλ. M. Ράπτη, *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, σ. 114· V. Tafani, *ό.π.*, σ. 54.

440. Βλ. A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, *ό.π.*, σ. 24.

441. Βλ. M. Ganji, *ό.π.*, σ. 119· N.M. Diab, «Effects of peer- versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts», *System*, 38 (2010) 85-95, σσ. 86-87· A. Mahmoud, «Strategy-based peer assistance in EFL writing: an alternative to traditional peer correction», *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (2010) 1987-1992, σσ. 1988-1991.

εκπαιδευτικός επιλέγει να μη τα διορθώσει τα λάθη γραπτά, αλλά προφορικά (oral corrective feedback)<sup>442</sup>. Οι τεχνικές προφορικής διόρθωσης διακρίνονται, με βάση τον τρόπο (ρητό ή άρρητο) με τον οποίο επισημαίνεται το λάθος, σε ρητή διόρθωση ή ανατροφοδότηση (explicit correction/feedback) και άρρητη διόρθωση ή ανατροφοδότηση (implicit correction/feedback)<sup>443</sup>.

Κατά τη ρητή διόρθωση, ο εκπαιδευτικός παρέχει άμεσα τη σωστή απάντηση στον μαθητή<sup>444</sup>. Καθώς ο εκπαιδευτικός αντικαθιστά τον λανθασμένο με τον σωστό τύπο, καθιστά άμεσα και απολύτως σαφές σε ποιο σημείο έγκειται το λάθος του μαθητή, με εκφράσεις όπως: «Μάλλον εννοείς...» ή «Θα έπρεπε να πεις...»<sup>445</sup>. Η ρητή διόρθωση φαίνεται να έχει ένα σαφές προβάδισμα έναντι της άρρητης, αφού ο μαθητής πληροφορείται άμεσα για το λάθος που έχει διαπράξει, καθώς και για την κατηγορία στην οποία ανήκει. Έτσι, δεν είναι αναγκασμένος να εμπλακεί σε σύνθετες πνευματικές διεργασίες, προκειμένου να αναγνωρίσει το λάθος του και, συνεπώς, οι πιθανότητες να δημιουργηθούν ασάφειες ελαχιστοποιούνται. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο η ρητή προφορική διόρθωση προτιμάται πολύ συχνά, αφού αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική και ωφέλιμη για τη μαθησιακή διαδικασία<sup>446</sup>.

Στην περίπτωση της άρρητης διόρθωσης, ο μαθητής καλείται – μέσα από ενδείξεις και υπαινιγμούς από την πλευρά του εκπαιδευτικού – να αναγνωρίσει μόνος του το λάθος του και να το διορθώσει<sup>447</sup>. Αρκετές είναι οι έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την άρρητη διόρθωση ως την πιο κατάλληλη και αποτελεσματική μορφή προφορικής ανατροφοδότησης. Το βασικό επιχείρημα όσων τίθενται υπέρ της άρρητης μορφής ανατροφοδότησης έγκειται στο ότι η ρητή διόρθωση των λαθών ανακόπτει τη σκέψη των μαθητών και εμποδίζει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας, ενώ παράλληλα η άμεση παροχή της σωστής απάντησης από

---

442. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλόλογων του Γυμνασίου», σσ. 69-72· S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 41-50.

443. Βλ. D. Ayoun, «The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the “Passe Compose and Imparfait”», *The Modern Language Journal*, 85 (2001) 226-243, σ. 226· S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 42.

444. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 42.

445. Βλ. R. Lyster & L. Ranta., «Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms», *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1997) 37-66, σ. 46.

446. Βλ. S. Carroll & M. Swain, «Explicit and implicit negative feedback. An empirical study of the learning of linguistic generalizations», *SSLA*, 15 (1993) 357-386, σσ. 361-362· H. Saito, «Teachers’ practices and students’ preferences for feedback on second language writing: a case study of adult ESL learners», *TESL Canada Journal*, 11 (1994) 46-70, σσ. 46-48, 65-66· H. Nassaji & M. Swain, «A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles», *Language Awareness*, 9 (2000) 34-51, σσ. 34-37· G. Shi, «Attitudes towards error correction, corrective moves and their affects in college English classrooms in China», *International Journal for Innovation Education and Research*, 5 (2017) 32-39, σσ. 37-38.

447. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 42.



τον εκπαιδευτικό στερεί από τον μαθητή την ευκαιρία να σκεφτεί και να εμπλακεί σε σύνθετες πνευματικές διεργασίες<sup>448</sup>. Αντιθέτως, μέσα από τις υποδείξεις και τους υπαινιγμούς του εκπαιδευτικού κατά την άρρητη προφορική ανατροφοδότηση, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να διορθώσει ο ίδιος τα λάθη του και να οδηγηθεί κατ' επέκταση στην ανακάλυψη της γνώσης<sup>449</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, τόσο οι ρητές όσο και οι άρρητες μορφές ανατροφοδότησης συνδέονται στενά με την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο πλαίσιο αυτό μάλιστα, έχουν αναπτυχθεί διάφορες τεχνικές διόρθωσης, καθεμιά από τις οποίες αποτελεί είτε ρητή είτε άρρητη μορφή ανατροφοδότησης. Οι τεχνικές αυτές αναλύονται παρακάτω<sup>450</sup>:

A) Η τεχνική της αναδιατύπωσης/αναθεώρησης (*reformulation/recast*). Η τεχνική της αναδιατύπωσης αποτελεί μια αρκετά συνηθισμένη μέθοδο διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου, η οποία εφαρμόζεται ιδιαίτερα κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Όσον αφορά στην εννοιολογική προσέγγιση της τεχνικής της αναδιατύπωσης/αναθεώρησης, έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί<sup>451</sup>. Σύμφωνα με τον ορισμό του Long, η αναθεώρηση αποτελεί την πρακτική αναδιατύπωσης μια ολόκληρης γλωσσικής έκφρασης (ή μέρους της), κατά την οποία συγκεκριμένοι αποκλίνοντες (γραμματικοί ή λεξιλογικοί) γλωσσικοί τύποι αντικαθίστανται από τους αντίστοιχους ορθούς τύπους της γλώσσας-στόχου<sup>452</sup>. Κάνοντας χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής, ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει στην ουσία τη γλωσσική παραγωγή του μαθητή αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον ορθό, προσέχοντας βέβαια να μη δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο λάθος αυτό καθ' αυτό και φυσικά χωρίς να αλλοιώνει το νόημα των συμφραζόμενων<sup>453</sup>. Η αξία της αναθεώρησης ως τεχνικής διόρθωσης έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές. Πρώτα απ' όλα, η αναδιατύπωση/αναθεώρηση αποτελεί μια εναλλακτική τεχνική ανατροφοδότησης, η οποία βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές μεταξύ της διαγλώσσας και της γλώσσας-στόχου και να τις διατηρήσουν στη μακρόχρονη μνήμη τους<sup>454</sup>. Επιπλέον, καθώς ο διδάσκων προσαρμόζει, τροποποιεί και αναδιατυπώνει σωστά τα λόγια του διδασκόμενου, ο τελευταίος αναθεωρεί τις εσφαλμένες γνώσεις του και τις αναπροσαρμόζει με βάση τις

---

448. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 44-45.

449. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 44-45.

450. Βλ. R. Lyster & L. Ranta, *ό.π.*, σσ. 46-49.

451. Βλ. H. Abdi, «Recast and its impact on second language acquisition», *International Journal of Language Studies*, 4 (2010) 57-68, σσ. 59-60.

452. Βλ. M. Long, *Problems in SLA*, εκδ. Erlbaum, New Jersey 2006, σ.

453. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 48-49.

454. Βλ. H. Abdi, *ό.π.*, σ. 61.

επισημάνσεις του εκπαιδευτικού. Οι ερευνητές οι οποίοι τίθενται υπέρ της αναδιατύπωσης υποστηρίζουν πως, όταν ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής, επαναλαμβάνει ουσιαστικά διορθωμένη τη λανθασμένη γλωσσική εκφορά του μαθητή, με τρόπο όμως που να μην ανακόπτει τη φυσική ροή της επικοινωνίας και να μη δημιουργεί εμπόδια στην διαδικασία εκμάθησης και απόκτησης στις γλώσσες<sup>455</sup>. Παρά το γεγονός ότι η τεχνική της αναδιατύπωσης αποτελεί μια από τις πιο συχνά εφαρμοζόμενες τεχνικές για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου, ωστόσο δεν είναι λίγες οι φορές που της έχει ασκηθεί κριτική. Πιο συγκεκριμένα, όπως επισημαίνουν οι Lyster & Ranta, έπειτα από κάθε μορφή ανατροφοδότησης που παρέχει ο εκπαιδευτικός για μια λανθασμένη απάντηση του μαθητή, αναμένεται ο μαθητής να ανταποκριθεί στη διόρθωση που του παρασχέθηκε με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Αυτή η απάντηση-ανταπόκριση του μαθητή είναι γνωστή ως *πρόσληψη* (uptake) και μπορεί να αποκαλύψει αρκετά στοιχεία σχετικά με το κατά πόσον ο μαθητής κατάλαβε ή όχι το λάθος του, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος αποκαθιστά το λάθος του. Στην περίπτωση όμως της αναθεώρησης, αυτή η αντίδραση από την πλευρά του διδασκόμενου κινείται σε χαμηλά επίπεδα, αφού ο μαθητής αρκείται στο να ακούσει ορθά αναδιατυπωμένη τη λανθασμένη εκφορά του. Συνεπώς, ο ίδιος δεν εμπλέκεται ενεργά και ουσιαστικά στη διαδικασία της διόρθωσης<sup>456</sup>. Έτσι, ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της τεχνικής της αναθεώρησης είναι ότι δεν επιτρέπει την αυτοδιόρθωση ή την αλληλοδιόρθωση, αφού ο μαθητής περιορίζεται απλώς στο να επαναλάβει μετά τον εκπαιδευτικό την ορθά διατυπωμένη πρόταση<sup>457</sup>. Ακόμη, ο άρρητος τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η τεχνική της αναδιατύπωσης αποτελεί ένα άλλο «τρωτό» σημείο. Έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές ότι η αναδιατύπωση συχνά δημιουργεί ασάφειες, καθώς ο μαθητής ακούει επαναδιατυπωμένα τα λόγια του από τον εκπαιδευτικό και συχνά εκλαμβάνει την ορθή αναδιατύπωση ως μια μορφή ανατροφοδότησης και όχι ως διόρθωση του λάθους του. Έτσι, δεν μπορεί να διαχωρίσει αν αυτό που είπε ήταν τελικά σωστό ή λάθος, με αποτέλεσμα συχνά η ανατροφοδότηση και η διόρθωση που παρέχονται να αγνοούνται από τον μαθητή<sup>458</sup>.

---

455. Βλ. M. Long, *Problems in SLA*, σ.

456. Βλ. R. Lyster & L. Ranta, *ό.π.*, σ. 49, 53-54· G. Shi, «Attitudes towards error correction, corrective moves and their affects in college English classrooms in China», σ. 33.

457. Βλ. H. Abdi, *ό.π.*, σ. 61.

458. Βλ. R. Lyster, «Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse», *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (1998) 51-81, σ. 55· R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», σ. 10· G. Shi, «Corrective feedback and learner uptake in Chinese EFL classrooms», *Foreign Language and Literature*, 22 (2005) 242-254, σ. 247· G. Shi, «Attitudes towards error correction, corrective moves and their affects in college English classrooms in China», σ. 37.

Β) *Η τεχνική της επανάληψης (repetition)*. Η εν λόγω τεχνική προσιδιάζει αρκετά στην τεχνική της αναδιατύπωσης, αφού και στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την απάντηση του μαθητή, αλλά όχι αυτή τη φορά διορθωμένη (όπως στην περίπτωση της αναδιατύπωσης). Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει αυτούσια τα λόγια του μαθητή δίνοντας μάλιστα έμφαση στο λάθος, προκειμένου ο ίδιος να το αντιληφθεί και να το διορθώσει μόνος του μετά την παρέμβαση του διδάσκοντα. Η *επανάληψη* της λανθασμένης διατύπωσης του μαθητή αποτελεί μια πρακτική η οποία αρκετά συχνά συνδυάζεται και με άλλες τεχνικές, όπως η ρητή διόρθωση, το αίτημα διευκρίνισης, η μεταγλωσσική ανατροφοδότηση και η εκμείευση (οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω)<sup>459</sup>.

Γ) *Η τεχνική του αιτήματος διευκρίνισης (clarification request)*. Πρόκειται για μια τεχνική άρρητης προφορικής ανατροφοδότησης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει στον μαθητή ότι η γλωσσική παραγωγή του είτε δεν είναι σωστή είτε δεν έχει γίνει κατανοητή και, συνεπώς, θα πρέπει να τη διορθώσει, προκειμένου το λάθος να αποκατασταθεί<sup>460</sup>. Στην ουσία, ο εκπαιδευτικός εντοπίζοντας το λάθος του μαθητή τού απευθύνει κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Συγγνώμη;», «Τι είπες;», «Τι εννοείς;» κ.ο.κ.), προσπαθώντας έμμεσα να του δείξει ότι έχει κάνει κάποιο λάθος και γι' αυτό θα πρέπει να επανέλθει σε όσα έχει διατυπώσει, να αναγνωρίσει το λάθος του και να το διορθώσει<sup>461</sup>.

Δ) *Η τεχνική της εκμείευσης (elicitation)*. Η *εκμείευση* αποτελεί μια πρακτική ανατροφοδότησης, η οποία στοχεύει στο να παρακινήσει τον μαθητή να διορθώσει μόνος του τη λανθασμένη εκφορά. Σε αντίθεση με την τεχνική της αναδιατύπωσης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη γλωσσική παραγωγή του μαθητή με διορθωμένα τα λανθασμένα σημεία, η τεχνική της εκμείευσης ωθεί τον ίδιο τον μαθητή – μέσω ρητών ή άρρητων υποδείξεων – να αναδιατυπώσει μόνος του ορθά την πρόταση<sup>462</sup>. Είναι σαφές ότι μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής προωθείται παράλληλα η αυτοδιόρθωση εκ μέρους των μαθητών.

Ε) *Η τεχνική της μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης/μεταγλωσσικής πληροφόρησης (metalinguistic feedback/metalinguistic information)*. Κατά τη χρήση της *μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης* ο εκπαιδευτικός, χωρίς να παρέχει άμεσα τον σωστό τύπο στον μαθητή,

---

459. Βλ. R. Lyster & L. Ranta, *ό.π.*, σ. 48.

460. Βλ. M. Saxton, «Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech», *First Language*, 20 (2000) 221-252, σσ. 223-224.

461. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 48.

462. Βλ. H. Nassaji, «Elicitation and Reformulation and their relationship», *Language Learning*, 57 (2004) 511-534, σσ. 514-515.

επισημαίνει τη φύση του λάθους μέσα από σχόλια, πληροφορίες ή και ερωτήσεις σχετικά με τη γλωσσική «ποιότητα» και την ορθότητα μιας οποιασδήποτε γλωσσικής εξωτερίκευσης<sup>463</sup>. Στην πραγματικότητα, η μεταγλωσσική εξήγηση που παρέχεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού βασίζεται σε γραμματικούς, συντακτικούς ή λεξιλογικούς κανόνες, οι οποίοι βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει το είδος του λάθους του, και σε καμία περίπτωση σε απαιτητικά γλωσσικά δεδομένα που θα ξεπερνούσαν τις ικανότητες του μαθητή και θα τον οδηγούσαν σε περεταίρω σύγχυση<sup>464</sup>. Όπως μάλιστα επισημαίνει η Ζαρκογιάννη, η παροχή μεταγλωσσικών πληροφοριών μπορεί να συνδυαστεί τόσο με την άμεση όσο και με την έμμεση διόρθωση<sup>465</sup>. Άλλωστε, η έμμεση διόρθωση στηρίζεται εξ ορισμού στην παροχή κωδίκων και συμβόλων για την επισήμανση των λαθών στους μαθητές αφού, είτε με τον απλό εντοπισμό είτε με την υπόδειξη του είδους του λάθους, βοηθά τον μαθητή να διαγνώσει και να διορθώσει το λάθος του. Ωστόσο και η άμεση διόρθωση μπορεί να περιλαμβάνει μεταγλωσσικές εξηγήσεις, όταν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μετά τη διόρθωση του λάθους του μαθητή, παραθέτει προφορικά ή γραπτά γραμματικούς κανόνες και παραδείγματα, προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει σε βάθος και όχι επιφανειακά το λάθος του<sup>466</sup>.

Παρατηρώντας κανείς τις παραπάνω τεχνικές διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου, διαπιστώνει ότι η αναδιατύπωση αποτελεί τη μοναδική μορφή ρητής προφορικής ανατροφοδότησης (αφού ο εκπαιδευτικός διορθώνει άμεσα και φανερά το λάθος του μαθητή), ενώ οι άλλες τεχνικές (η επανάληψη, το αίτημα διευκρίνισης, η εκμαίευση) αποτελούν άρρητες μορφές ανατροφοδότησης. Η μεταγλωσσική ανατροφοδότηση, τέλος, μπορεί – ανάλογα με την περίπτωση του λάθους – να συνδυαστεί είτε με τη ρητή, είτε με την άρρητη διόρθωση. Ο Lyster μάλιστα χρησιμοποίησε τον όρο *negotiation of form* (διαπραγμάτευση της μορφής), για να συμπεριλάβει σε αυτόν τις παραπάνω μορφές άρρητης ανατροφοδότησης. Το κοινό στοιχείο με βάση το οποίο ομαδοποίησε τις τεχνικές αυτές στην ίδια κατηγορία ήταν ο έμμεσος τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει στον μαθητή ότι έχει διαπράξει κάποιο λάθος, αλλά χωρίς να το διορθώνει άμεσα. Έτσι ο μαθητής καλείται, έπειτα από τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού, να διορθώσει είτε το δικό του λάθος είτε το λάθος κάποιου συμμαθητή του, με αποτέλεσμα να προωθούνται παράλληλα η αυτοδιόρθωση και η ετεροδιόρθωση. Αυτός

---

463. Βλ. R. Lyster & L. Ranta, *ό.π.*, σ. 47.

464. Βλ. K. Lochtman, «Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching», *International Journal of Educational Research*, 37 (2002) 271-283, σ. 277· R. Lyster, «Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse», σσ. 58-60.

465. Βλ. E. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σσ. 62-63.

466. Βλ. J. Bitchener & U. Knoch, *ό.π.*, σ. 198· J. Bitchener, *ό.π.*, σ. 105.

είναι και ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι άρρητες μορφές διόρθωσης προτιμώνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές έναντι των ρητών μορφών διόρθωσης<sup>467</sup>. Οι τεχνικές διαπραγμάτευσης της μορφής βρίσκουν εφαρμογή ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς «οι αλλόγλωσσοι μαθητές επικεντρώνονται στα λάθη που παράγουν και, καθώς αυτά αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, τα επεξεργάζονται και στη συνέχεια τα διορθώνουν»<sup>468</sup>.

#### **4.2.5 Έρευνες για τις διορθωτικές πρακτικές που εφαρμόζονται για τα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών**

Είναι γεγονός ότι οι εγχώριες έρευνες που εξετάζουν αποκλειστικά και επισταμένα τις διορθωτικές πρακτικές για τα λάθη τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου των μαθητών είναι περιορισμένες. Αξίζει μάλιστα να επισημανθεί ότι οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονται στις διορθωτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα πλαίσια της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μερικές από τις πιο σχετικές με το θέμα της διατριβής έρευνες, προκειμένου να διαπιστωθούν οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις διάφορες μορφές διόρθωσης και ταυτόχρονα να εξακριβωθεί ο βαθμός και η συχνότητα με την οποία αυτές εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αναφορικά με τις διορθωτικές πρακτικές για τον γραπτό λόγο, η έρευνα – τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα – είναι αρκετά περιορισμένη. Αξιολογη είναι η ερευνητική προσπάθεια των Ντίνα, Ξανθοπούλου και Τσακιρίδου, στην οποία διερευνήθηκαν σε γενικό επίπεδο οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της γλώσσας, καθώς και οι διδακτικές πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν. Μεταξύ των στόχων της έρευνας ήταν να διερευνηθεί και ο τρόπος αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος. Όσον αφορά στον βαθμό συμμετοχής του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά την αξιολόγηση του γλωσσικού λάθους, ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα την αξιολόγηση από τους ίδιους και την αυτοαξιολόγηση (και σε μικρότερο βαθμό την ετεροαξιολόγηση και την ομαδική αξιολόγηση), στην πράξη αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν σχεδόν αποκλειστικά εκείνοι που διόρθωναν την ορθογραφία των μαθητών (σε ποσοστό

---

467. Βλ. R. Lyster, «Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms», *Language Learning*, 51 (2001) 265-301, σ. 273· R. Lyster & L. Ranta, *ό.π.*, σσ. 41-42· G. Shi, «Attitudes towards error correction, corrective moves and their affects in college English classrooms in China», σ. 38.

468. Όπως αναφέρεται στο: Α. Αμπάτη & Χ. Κατσάρου, *ό.π.*, σ. 279.

66,6 %), ενώ οι υπόλοιπες μορφές αξιολόγησης εμφανίστηκαν σε πολύ μικρότερο, έως και μηδαμινό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση εμφανίστηκε σε ποσοστό 17,9%, η ετεροαξιολόγηση μόνο μία φορά και, τέλος, η ομαδική αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Στη συνέχεια, ερωτώμενοι σχετικά με το εάν προτιμούν ή όχι να διορθώνουν όλα τα λάθη των μαθητών τους, οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως διαφωνούν με την τακτική να διορθώνονται όλα τα λάθη των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι προφανώς το άλλο μισό ποσοστό των εκπαιδευτικών τίθεται υπέρ της συνολικής αξιολόγησης. Οι απαντήσεις τους κινήθηκαν στα ίδια ποσοστά και όταν κλήθηκαν να απαντήσουν αν διορθώνουν όλα τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη των μαθητών, αφού το 47,3% δήλωσε ότι προβαίνει συχνά ή πάντοτε στη συνολική διόρθωση των γραμματικών ή των συντακτικών λαθών, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό δήλωσε ότι διορθώνει σπάνια ή και ποτέ όλα τα λάθη των μαθητών<sup>469</sup>.

Ένας από τους στόχους της έρευνας των Οικονομάκου και Σοφού ήταν και η διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές<sup>470</sup>. Όσον αφορά συγκεκριμένα στις τεχνικές με τις οποίες γίνεται η αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών στο μετασυγγραφικό στάδιο, στις τρεις από τις τέσσερις δραστηριότητες που παρατηρήθηκαν εφαρμόστηκε η μέθοδος της καθοδηγούμενης αυτοαξιολόγησης (η οποία προωθείται ιδιαίτερα ως τακτική και στο βιβλίο του δασκάλου), ενώ στην τέταρτη δραστηριότητα επιλέχθηκε η ετεροαξιολόγηση, καθώς επιδιώχθηκε η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των μαθητών<sup>471</sup>.

Ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα για την αποτίμηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διορθώνουν και αξιολογούν τον γραπτό λόγο των μαθητών προσφέρει και η έρευνα του Γούλα. Στο «μικροσκόπιο» του ερευνητή μπήκε κυρίως η διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και στις μεθοδολογικές κατευθύνσεις που προτείνονται από το ισχύον ΑΠΣ. Τα περισσότερα σημεία της έρευνας αποκαλύπτουν πως η παραπάνω σχέση είναι αποκλίνουσα. Πρώτα απ' όλα, με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση, η διόρθωση των γραπτών των μαθητών γινόταν κατά κόρον από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, περιορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις μεθόδους της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης που προτείνονται στα βιβλία του δασκάλου<sup>472</sup>. Επιπλέον, ενώ το ΑΠΣ καθιστά σαφές ότι ο

---

469. Βλ. Κ. Ντίνας, Α. Ξανθόπουλος & Ε. Τσακίριδου, *ό.π.*, σ. 357, 363-364.

470. Βλ. Μ. Οικονομάκου & Μ. Σοφός, *ό.π.*, σ. 1251.

471. Βλ. Μ. Οικονομάκου & Μ. Σοφός, *ό.π.*, σ. 1259.

472. Βλ. Β. Γούλας, *Ο γραπτός λόγος στο σχολείο: Διδακτικές πρακτικές, παιδαγωγική και ιδεολογία*, Πάτρα 2010, σ. 46.

γραπτός λόγος θα πρέπει να αξιολογείται τόσο με βάση το κριτήριο της αποδεκτότητας όσο και της επικοινωνιακής του αποτελεσματικότητας, ωστόσο αποδείχθηκε πως στην πράξη οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν σχεδόν αποκλειστικά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (όσα δηλαδή σχετίζονται με την ορθογραφία, τη γραμματική, τη σύνταξη και την έκφραση του κειμένου). Αυτό φυσικά έχει ως αποτέλεσμα να μη δίνεται η πρέπουσα βαρύτητα και σημασία στα κειμενικά χαρακτηριστικά και στο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο θα πρέπει να αποτελεί το κεντρικό σημείο αναφοράς για την παραγωγή γραπτού λόγου<sup>473</sup>. Όσον αφορά στον τρόπο διόρθωσης και ανατροφοδότησης για τα λάθη του γραπτού λόγου, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προτίμησε τη ρητή ανατροφοδότηση, ενώ σε μικρότερα ποσοστά κινήθηκαν οι πρακτικές της έμμεσης ανατροφοδότησης, όπως η επισήμανση του λάθους και η πρόταση αναζήτησης του λάθους από τον ίδιο τον μαθητή<sup>474</sup>. Αναφορικά με τον τρόπο που αξιολογείται η συνολική εικόνα του γραπτού από τον εκπαιδευτικό, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αξιολογούσε το κείμενο του μαθητή κάνοντας μια γενική αποτίμηση του γραπτού, με χαρακτηρισμούς όπως «Άριστα», «Μπράβο», «Αρκετά καλά» κ.ο.κ. Συχνά, οι χαρακτηρισμοί αυτοί συνοδεύονταν από σύντομους σχολιασμούς βάσει των λαθών που είχαν επισημανθεί μέσα στο κείμενο. Ακολούθησε σε συχνότητα η πρακτική της κατάταξης, κατά την οποία το γραπτό του μαθητή κατατάσσόταν σε μια αξιολογική κλίμακα των γραπτών της τάξης, με βάση τη συνολική εικόνα και την ποιότητά του. Τέλος, με τη μικρότερη συχνότητα βρέθηκε ότι χρησιμοποιούνταν η τακτική της προτροπής, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρείχε στο τέλος του γραπτού κάποιες προτροπές και συμβουλές στον μαθητή, προκειμένου να βελτιωθεί. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι οι προτροπές αυτές αφορούσαν και πάλι τα ορθογραφικά, τα γραμματικά, τα συντακτικά, και τα εκφραστικά λάθη που εντοπίζονταν στο κείμενο και πολύ σπανιότερα το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητά του<sup>475</sup>.

Εξίσου σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα από την έρευνα της Ζαρκογιάννη για τις πρακτικές ανατροφοδότησης που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι, κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στις τάξεις του γυμνασίου. Όσον αφορά λοιπόν στις πρακτικές διόρθωσης που εφαρμόζουν, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συνήθως εφαρμόζουν την άμεση ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με τη μεταγλωσσική και την αναλυτική ανατροφοδότηση, ενώ λιγότερο συχνά καταφεύγουν στην έμμεση διόρθωση και τις

---

473. Βλ. Β. Γούλας, *ό.π.*, σσ. 50-51.

474. Βλ. Β. Γούλας, *ό.π.*, σσ. 49-50.

475. Βλ. Β. Γούλας, *ό.π.*, σσ. 64-67.

προφορικές μορφές ανατροφοδότησης. Σε αυτό το σημείο, βέβαια, αξίζει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν απαραίτητα τις πρακτικές ανατροφοδότησης που χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα περισσότερο αποτελεσματικές από εκείνες που χρησιμοποιούν με μικρότερη συχνότητα. Σχετικά με τον βαθμό συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της διόρθωσης, οι απαντήσεις έδειξαν ότι ενώ η αυτοδιόρθωση και η αλληλοδιόρθωση θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα χρήσιμες πρακτικές στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ωστόσο η εφαρμογή τους στη σχολική πραγματικότητα κρίνεται ανέφικτη. Τέλος, ενώ οι ίδιοι δήλωσαν ότι θεωρούν τη διαδικασία της διόρθωσης χρήσιμη και απαραίτητη αφού συμβάλλει στη βελτίωση και την εξέλιξη του μαθητή, ωστόσο η πραγματικότητα δείχνει ότι ο γραπτός λόγος των μαθητών αντιμετωπίζεται περισσότερο αξιολογικά, λόγω της σύνδεσής του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τις απαιτήσεις των πανελλήνιων εξετάσεων<sup>476</sup>.

Σε επίπεδο ξένης βιβλιογραφίας και έρευνας, οι αντίστοιχες μελέτες είναι σαφώς περισσότερες και εκτενέστερες. Ωστόσο, φαίνεται πως δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το είδος της διόρθωσης που θεωρείται καταλληλότερη και προτιμάται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στον τρόπο (άμεσο ή έμμεσο) με τον οποίο παρέχεται η ανατροφοδότηση και στον βαθμό συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της διόρθωσης, οι τεχνικές που φαίνεται να προτιμώνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς είναι η διόρθωση με σχολιασμό, η φανερή (άμεση) διόρθωση χωρίς σχολιασμό και ο γενικός σχολιασμός του γραπτού χωρίς διόρθωση. Από την άλλη μεριά, οι τεχνικές που φαίνεται να έχουν μικρότερη απήχηση στους εκπαιδευτικούς είναι η έμμεση διόρθωση (με παροχή ενδείξεων, υπαινιγμών κ.ο.κ.), η απλή αναγνώριση των λαθών, η παντελής αδιαφορία για τα λάθη των μαθητών και, τέλος, τα προσωπικά σχόλια από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα από την έρευνα των Salteh & Sadeghi, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές δήλωσαν πως προτιμούν την άμεση διόρθωση των λαθών, σε συνδυασμό με την παροχή σχολίων και ανατροφοδότησης. Οι μαθητές μάλιστα τεκμηρίωσαν την προτίμησή τους για την άμεση διόρθωση έναντι της έμμεσης, υποστηρίζοντας ότι με αυτόν τον τρόπο μπορούν να θυμούνται καλύτερα τα λάθη τους και να τα κατανοούν<sup>477</sup>. Φυσικά, η άμεση διόρθωση είναι συνυφασμένη με τη διόρθωση των λαθών από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Επομένως, η προτίμηση για την άμεση διόρθωση υποδηλώνει κατά κάποιον τρόπο και την προτίμηση για

---

476. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλόλογων του Γυμνασίου», σ. 304.

477. Βλ. M.A. Salteh & K. Sadeghi, «Teachers' and students' attitudes toward error correction in L2 writing», *The Journal of Asia TEFL*, 12 (2015) 1-31, σ. 25.



τη διόρθωση που εφαρμόζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό έναντι των άλλων μορφών διόρθωσης, όπως η αυτοδιόρθωση, η ετεροδιόρθωση, η αλληλοδιόρθωση και η ομαδική διόρθωση. Ωστόσο, τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντίφαση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, στις οποίες δηλώθηκε ρητά η προτίμηση των εκπαιδευτικών για την έμμεση διόρθωση (δηλαδή για τη διόρθωση μέσω της παροχής ενδείξεων και υπαινιγμών). Το βασικό επιχείρημα των εκπαιδευτικών υπέρ αυτών των μορφών διόρθωσης ήταν ότι με αυτόν τον τρόπο η ευθύνη της διόρθωσης μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, αφού δίνεται στον ίδιο το κίνητρο να παρέμβει και να διορθώσει μόνος του το λάθος του. Συνεπώς, μέσω της έμμεσης διόρθωσης προωθείται παράλληλα η τεχνική της αυτοδιόρθωσης<sup>478</sup>.

Αναφορικά με το πλήθος των λαθών που θα πρέπει να διορθώνονται, φαίνεται πως και σε αυτήν την περίπτωση δεν υπάρχει ομοφωνία στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών τίθεται υπέρ της συνολικής διόρθωσης, αφού υποστηρίζει ότι θα πρέπει να διορθώνονται όλα τα λάθη των μαθητών, ωστόσο ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό υποστηρίζει ρητά την επιλεκτική διόρθωση των λαθών. Η συγκεκριμένη μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί μάλιστα πως η διόρθωση θα πρέπει να εστιάζει σε συγκεκριμένους τύπους λαθών, ανάλογα με το τι είναι περισσότερο χρήσιμο για τη μαθησιακή διαδικασία και φυσικά ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις ανάγκες των μαθητών<sup>479</sup>.

Όσον αφορά στο είδος του γλωσσικού λάθους το οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη βαρύτητα, έχει διαπιστωθεί σε πλήθος ερευνών ότι η προσοχή τους επικεντρώνεται περισσότερο στα λάθη που αφορούν την επικοινωνία και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου (τη δομή, τη συνοχή, την οργάνωση, τη σαφήνεια) και λιγότερο στα λάθη που αφορούν τη μορφή (τη γραμματική, τη σύνταξη κ.λπ.)<sup>480</sup>. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν την ίδια σημασία και στα λάθη μορφής (ορθογραφικά, λεξιλογικά, λάθη στίξης), τα οποία θεωρούν εξίσου σημαντικά, ιδίως κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας<sup>481</sup>. Ενώ όμως θεωρούν εξίσου σημαντικά όλα τα λάθη του γραπτού λόγου ή έστω δίνουν μια μικρή προτεραιότητα στα λάθη περιεχομένου, στην πράξη αποδεικνύεται ότι το ενδιαφέρον τους τελικά επικεντρώνεται στα λάθη μορφής, δηλαδή στη

---

478. Βλ. D. Nunan, *The learner-centred curriculum*, εκδ. Cambridge University Press, Cambridge 1988, σσ. 88-94· H.R. Amrhein & H. Nassaji, «Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why?», *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13 (2010) 95-127, σ. 115· M.A. Salteh & K. Sadeghi, *ό.π.*, σ. 27· R.L. Diab, «Error correction and feedback in the EFL writing classroom. Comparing instructor and student preferences», *English Teaching Forum*, 3 (2006) 2-13, σσ. 5-6.

479. Βλ. H.R. Amrhein & H. Nassaji, *ό.π.*, σσ. 114-116· R.L. Diab, *ό.π.*, σ. 5.

480. Βλ. R.L. Diab, *ό.π.*, σ. 4· H.R. Amrhein & H. Nassaji, *ό.π.*, σσ. 112-113· M.A. Salteh & K. Sadeghi, *ό.π.*, σσ. 20-23· H.R. Amrhein & H. Nassaji, *ό.π.*, σσ. 115-116.

481. Βλ. R.L. Diab, *ό.π.*, σ. 4.

διόρθωση των γραμματικών και των συντακτικών λαθών<sup>482</sup>. Με άλλα λόγια, ενώ οι στάσεις και οι δηλώσεις τους προσιδιάζουν περισσότερο στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, ωστόσο η συμπεριφορά τους αντικατοπτρίζει κυρίως τη δομιστική προσέγγιση, στην οποία αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι η μορφή και όχι το περιεχόμενο του λόγου.

Συγκριτικά με τις έρευνες για τις τεχνικές διόρθωσης του γραπτού λόγου, οι έρευνες που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διόρθωση του προφορικού λόγου είναι ιδιαίτερα περιορισμένες (τόσο σε εγχώριο όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο), ενώ οι περισσότερες από αυτές αφορούν (όπως και στην περίπτωση του γραπτού λόγου) τα λάθη κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ιδιαίτερα κατατοπιστική στον τομέα των διορθωτικών τεχνικών για τα λάθη του προφορικού λόγου είναι η έρευνα της Firwana. Ερωτηθέντες σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διόρθωση των προφορικών λαθών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θεωρεί σωστό οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας να χρησιμοποιούν ποικίλες, διαφορετικές στρατηγικές για τη διόρθωση των προφορικών λαθών, καθώς οι μαθητές διαφέρουν στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στην προφορική διόρθωση. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιλέγει την κατάλληλη κάθε φορά διορθωτική τεχνική, ανάλογα με το στυλ μάθησης, την προσωπικότητα, το επίπεδο και τις προτιμήσεις κάθε μαθητή. Παρά τις απαντήσεις και την προτίμηση των εκπαιδευτικών για τη χρήση ποικίλων διορθωτικών τεχνικών και όχι μίας και μοναδικής, ωστόσο οι πράξεις τους διέψευσαν τις δηλώσεις τους. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί περιορίζονταν στη χρήση ορισμένων μόνο τεχνικών διόρθωσης, χωρίς μάλιστα να τις διαφοροποιούν από τον έναν μαθητή στον άλλο. Πιο συγκεκριμένα, η τεχνική που παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούνταν πιο συχνά ήταν αυτή κατά την οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός διόρθωνε προφορικά το λάθος του μαθητή. Ακολούθησε σε συχνότητα εμφάνισης η τεχνική της ετεροδιόρθωσης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός έδινε τη δυνατότητα στους άλλους μαθητές να διορθώνουν το λάθος του συμμαθητή τους, ενώ η τρίτη πιο συχνά εμφανιζόμενη τεχνική ήταν αυτή της αυτοδιόρθωσης, στην οποία ο ίδιος ο μαθητής είχε την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος του. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι από τις δεκατρείς τεχνικές διόρθωσης των προφορικών λαθών που είχε επισημάνει η ερευνήτρια και επεδίωκε να εντοπίσει κατά την παρατήρηση, διαπιστώθηκε ότι μόνο οι τρεις από αυτές χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο, ενώ οι υπόλοιπες δέκα εμφανίστηκαν σε πολύ χαμηλό

---

482. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλόλογων του Γυμνασίου», σ. 304· Κ. Ντίνας, Α. Ξανθόπουλος & Ε. Τσακίριδου, *ό.π.*, σ. 364.

ποσοστό. Η παραπάνω διαπίστωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού αποδεικνύεται ότι οι δηλώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τις διορθωτικές πρακτικές έρχονται σε αντίφαση με τις τεχνικές που εφαρμόζουν μέσα στη σχολική αίθουσα. Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την επιλεκτική ή τη συνολική διόρθωση (αν δηλαδή διορθώνουν όλα τα λάθη των μαθητών ή επιλεκτικά κάποια από αυτά), οι ίδιοι δήλωσαν ότι είναι πρακτικά αδύνατο και όχι πάντοτε σωστό να διορθώνουν κάθε λάθος του μαθητή. Και αυτό γιατί πιστεύουν ότι, διορθώνοντας οποιοδήποτε λάθος εντοπίζουν κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης στην τάξη, ανακόπτουν τη ροή του λόγου του μαθητή και την εξέλιξη της συνομιλίας μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα ενδέχεται να δημιουργηθούν στον ομιλητή αισθήματα ντροπής, δισταγμού, ανασφάλειας, τα οποία με τη σειρά τους λειτουργούν σαν εμπόδια στη μάθηση. Έτσι, επιλέγουν να διορθώνουν κάθε φορά συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της εκάστοτε δραστηριότητας. Ωστόσο, ακόμη και στο ζήτημα της επιλεκτικής και της συνολικής διόρθωσης των λαθών προέκυψαν αναντιστοιχίες ανάμεσα σε όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί και σε όσα έπραξαν. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί διέφεραν μεταξύ τους τόσο ως προς τον αριθμό, όσο και ως προς το είδος των λαθών που διόρθωναν. Υπήρξαν δηλαδή κάποιοι εκπαιδευτικοί που διόρθωναν κάθε λάθος του μαθητή ακόμη και σε υπερβολικό βαθμό, όπως στην περίπτωση δύο εκπαιδευτικών που διόρθωσαν σωστές εκφορές (θεωρώντας τες λανθασμένες). Στο άλλο άκρο, υπήρξαν κάποιοι εκπαιδευτικοί που δε διόρθωσαν κανένα λάθος ή διόρθωσαν κάποια ελάχιστα λάθη, ενώ στο ενδιάμεσο της κλίμακας ανήκαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν πράγματι επιλεκτικοί στη διόρθωση των λαθών<sup>483</sup>.

Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου, η βαρύτητα και η σημασία που δίνεται στα λάθη περιεχομένου απ' ότι στα λάθη μορφής δεν αφορά μόνο τον γραπτό λόγο, αλλά συναντάται και στον προφορικό, αφού οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές θεωρούν πιο σημαντικά τα λάθη που αφορούν την ακρίβεια και τη σαφήνεια του λόγου και τα οποία παρεμποδίζουν την ομαλή επικοινωνία. Συνεπώς, αυτά είναι και τα λάθη στα οποία πρέπει να δίνεται προτεραιότητα κατά τη διόρθωση<sup>484</sup>.

Σχετικά με τον τρόπο (ρητό ή άρρητο) που προτιμάται για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου, φαίνεται πως υπάρχει καταρχήν μια σχετική συμφωνία (σίγουρα περισσότερο απ' ότι στον γραπτό λόγο). Πιο συγκεκριμένα, τα συμπεράσματα των

---

483. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 167-178.

484. Βλ. J.M. Hendrickson, *ό.π.*, σσ. 390-392· H.D. Brown, *Principles of language learning and teaching*, εκδ. Pearson Longman, ΗΠΑ <sup>5</sup>2006, σ. 231.

περισσότερων ερευνών συγκλίνουν στη χρήση της τεχνικής της αναδιατύπωσης (recast)<sup>485</sup>. Στην έρευνα των Alamri και Fawzi, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών φανέρωσαν την προτίμησή τους κυρίως για τις τεχνικές της αναδιατύπωσης, του αιτήματος διευκρίνισης και της άμεσης-ρητής διόρθωσης, σε μικρότερο βαθμό προτιμήθηκε η τεχνική της εκμαίευσης και, τέλος, ελάχιστα έως καθόλου η τακτική της αποσιώπησης των λαθών. Οι δηλώσεις μάλιστα των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε πως βρίσκονταν σε συμφωνία και αντιστοιχία με τις πράξεις τους, καθώς οι τεχνικές τις οποίες εφάρμοσαν με μεγαλύτερη συχνότητα ήταν αυτές της αναδιατύπωσης και του αιτήματος διευκρίνισης<sup>486</sup>. Με τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας συμφωνούν – έως έναν βαθμό – και τα αποτελέσματα από την έρευνα της Shi, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ των τεχνικών της αναδιατύπωσης και της διαπραγμάτευσης της μορφής (τις οποίες εφάρμοσαν και στον μεγαλύτερο βαθμό), ενώ εξέφρασαν αρνητική στάση για την άμεση-ρητή διόρθωση, η οποία αποτέλεσε και τη λιγότερο συχνά εφαρμοζόμενη τακτική σε επίπεδο παρατήρησης<sup>487</sup>.

Αναφορικά με τη συχνότητα που διορθώνονται τα λάθη των μαθητών στον προφορικό λόγο, στην έρευνα των Alamri & Fawzi οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους δήλωσαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι συνήθως διορθώνουν τα προφορικά λάθη των μαθητών τους, σε ένα μικρότερο ποσοστό ότι τα διορθώνουν πάντοτε και, τέλος, στο πιο μικρό ποσοστό ότι σπάνια τα διορθώνουν, γεγονός που σημαίνει ότι είτε δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις τεχνικές διόρθωσης του προφορικού λόγου, είτε δεν γνωρίζουν την παιδαγωγική σημασία και αξία της προφορικής ανατροφοδότησης. Επιπλέον, ερωτηθέντες σχετικά με τη χρονική στιγμή που επιλέγουν να διορθώνουν τα προφορικά λάθη (αν δηλαδή επιλέγουν να τα διορθώσουν τη στιγμή που διαπράττονται ή μετά από κάποιο χρονικό διάστημα), οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους απάντησαν ότι δε διορθώνουν τα λάθη αμέσως, αλλά αφού μεσολαβήσει λίγος χρόνος. Στην περίπτωση μάλιστα που επιλέγεται η άμεση διόρθωση, αυτή εφαρμόζεται για τα λάθη που αφορούν την ακρίβεια και τη σαφήνεια του λόγου, ενώ η ετεροχρονισμένη διόρθωση εφαρμόζεται για τα λάθη που σχετίζονται κυρίως με την ευχέρεια

---

485. Βλ. R. Lyster & L. Ranta, *ό.π.*, σ. 53· I. Panova & R. Lyster, «Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom», *Tesol Quarterly*, 36 (2002) 573-595, σσ. 588-590.

486. Βλ. B. Alamri & H.H. Fawzi, «Students' preferences and attitude toward oral error correction», *English Language Teaching*, 9 (2016) 59-66, σσ. 64-65.

487. Βλ. G. Shi, «Attitudes towards error correction, corrective moves and their affects in college English classrooms in China», σ. 36.

στη χρήση του λόγου<sup>488</sup>. Η διαφοροποίηση στον χρόνο της διόρθωσης με βάση τα είδη των λαθών επιβεβαιώνεται και από τον Ellis<sup>489</sup>.

### 4.3 Η πρακτική της ανάλυσης και ερμηνείας των λαθών

Η διερεύνηση της φύσης και της αιτίας του λάθους εξυπηρετεί πολλούς και ποικίλους σκοπούς. Ως διαδικασία, η *ανάλυση των λαθών έχει καταρχήν διαγνωστική αποστολή*, «επειδή μας πληροφορεί για την κατάσταση ορισμένου μαθητή σε ένα δεδομένο σημείο της μαθησιακής του πορείας» και ταυτόχρονα *προγνωστική αποστολή*, «γιατί μας δίνει πληροφορίες για τις ενδεχόμενες αλλαγές που οι διδάσκοντες θα χρειαστεί να κάμουν στην οργάνωση της διδασκαλίας και στη διαχείριση του υλικού και των μέσων που διαθέτουν για να επιτύχουν τους επιθυμητούς στόχους και κυρίως για να προσαρμόσουν τη διδακτική πράξη στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες των μαθητών τους»<sup>490</sup>. Από την παραπάνω διττή αποστολή της ανάλυσης των λαθών, συμπεραίνει κανείς ότι η συγκεκριμένη διαδικασία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό.

Πιο συγκεκριμένα, καθώς ο διδάσκων παρατηρεί, αναλύει και διερευνά τις αιτίες των λαθών, μπορεί να οδηγηθεί σε πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας και τον βαθμό επίτευξης των στόχων που είχε θέσει αρχικά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο ίδιος καθίσταται ικανός να εστιάζει τη διδασκαλία του στις δυσκολίες και τις ανάγκες των μαθητών και ταυτόχρονα να ανατροφοδοτεί τις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα νέα δεδομένα και τις απαιτήσεις που προκύπτουν κάθε φορά<sup>491</sup>. Επιπλέον, η ανάλυση των λαθών επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοεί σε βάθος τα λάθη των μαθητών, να διακρίνει αν αυτά είναι συστηματικά ή όχι (αν δηλαδή οφείλονται σε γνωστικά κενά ή απλώς σε απροσεξία-επιπολαιότητα του μαθητή) και να τα κατηγοριοποιεί ανάλογα με το είδος τους. Τα δεδομένα και τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν κατ' επέκταση σε μελλοντικές διδακτικές καταστάσεις και όχι μόνο για μια συγκεκριμένη τάξη. Έτσι, ο διδάσκων μπορεί εκ των προτέρων να γνωρίζει τις πιθανές

---

488. Βλ. B. Alamri & H.H. Fawzi, *ό.π.*, σσ. 62-64.

489. Βλ. R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», σσ. 11-12.

490. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 10.

491. Βλ. Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 25-27· Ν. Αντωνοπούλου, Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμτζή & Β. Παναγιωτίδου, *ό.π.*, σ. 46· Κ. Τσιλομελέκη, «Αξιολόγηση της επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα μαθητών Γυμνασίου», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2015, σσ. 44-45· A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, *ό.π.*, σ. 25.

δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές του, αποτρέποντάς τους από το να κάνουν τα ίδια λάθη<sup>492</sup>.

Στο ίδιο πλαίσιο, ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάλυση των γλωσσικών λαθών είναι η διαδικασία της *προφορικής εξωτερίκευσης*, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να εξηγήσει στον εκπαιδευτικό τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκε, για να φτάσει σε μια συγκεκριμένη λύση/απάντηση ή τους λόγους που τον οδήγησαν σε ένα συγκεκριμένο λάθος. Σε κάθε περίπτωση, η εν λόγω πρακτική δε θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια απολογητική διαδικασία στην οποία υποβάλλεται ο μαθητής ενώπιον του εκπαιδευτικού, αλλά αντίθετα ως ένας τρόπος «αυτοαναφοράς» του μαθητή, καθώς ο ίδιος έχει την ευκαιρία να εκφράσει τις ιδέες του και να αντιληφθεί τις νοητικές διεργασίες που τον οδήγησαν σε ένα λάθος. Παράλληλα, μέσω της συγκεκριμένης πρακτικής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακαλύψει τις δυνατότητες και ταυτόχρονα τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των μαθητών του και έτσι να σχεδιάσει τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις, προκειμένου οι μαθητές να καλύψουν τα κενά τους και να βελτιωθούν στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου<sup>493</sup>.

Σε κάθε περίπτωση, η ανάλυση των λαθών αποτελεί μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει τη γνώση σε βάθος των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και παράλληλα την προθυμία και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να μην αρκείται στη στατική διόρθωση των λαθών, αλλά να προχωρά ένα βήμα πιο πέρα για τη διερεύνηση και την αξιοποίησή τους προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Όσον αφορά συγκεκριμένα στην ανάλυση των γλωσσικών λαθών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι άριστος κάτοχος της γλώσσας που διδάσκει, να είναι σε θέση να εκτιμήσει την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών και φυσικά να έχει εξασκηθεί στη χρήση της διδακτικής πρακτικής της ανάλυσης λαθών<sup>494</sup>.

#### **4.4 Η πρακτική της αξιοποίησης των λαθών**

Η *αξιοποίηση* του λάθους προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο αντικείμενο μελέτης, αφού κατά τα τελευταία κυρίως χρόνια αρκετές έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη δημιουργική «εκμετάλλευση» των λαθών, προσπαθώντας να απαντήσουν σε διάφορα ερωτήματα, όπως πώς μπορεί κάποιος να μάθει από τα λάθη του, ποια

---

492. Βλ. Ν. Αντωνοπούλου, Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμιτζή & Β. Παναγιωτίδου, *ό.π.*, σ. 46.

493. Βλ. Ε. Γρίβα & Ι. Κωφού, «Διόρθωση λαθών ή αυτοαξιολόγηση/αυτοδιόρθωση», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2020, σσ. 327-330.

494. Βλ. A.L. Valero, E.E. Fernandez, A. Iseni & C.P. Clarkson, *ό.π.*, σ. 25.

λάθη μπορούν να αξιοποιηθούν για την απόκτηση γνώσεων και πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα λάθη των μαθητών τους<sup>495</sup>.

Η παιδευτική σημασία των λαθών για τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων συνδέεται άρρηκτα με τη *θεωρία της αρνητικής γνώσης* (theory of negative knowledge). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, το άτομο «συσσωρεύει» δύο συμπληρωματικά είδη γνώσεων: α) τη *θετική γνώση*, η οποία προκύπτει από τα ορθά, τα σωστά γεγονότα και τις σωστές διαδικασίες-ενέργειες και β) την *αρνητική γνώση*, ως απόρροια των λανθασμένων γεγονότων και διαδικασιών. Επίσης, η αρνητική γνώση μπορεί να εμφανίζεται είτε ως *διαδραστική αρνητική γνώση* (procedural negative knowledge), την οποία αποκτά το άτομο όταν πληροφορείται πως κάτι δε λειτουργεί με τον σωστό τρόπο, είτε ως *δηλωτική αρνητική γνώση* (declarative negative knowledge), όταν το άτομο αντιλαμβάνεται πως κάτι δεν είναι σωστό ή όταν αγνοεί παντελώς κάτι<sup>496</sup>. Σε κάθε περίπτωση, η αρνητική γνώση έχει ιδιαίτερη αξία και σημασία για το άτομο, αφού το βοηθά να διακρίνει τα όρια ανάμεσα στο σωστό και το λάθος και να συνειδητοποιήσει τα κενά και τις αδυναμίες του. Κατ' επέκταση, τα λάθη προσανατολίζουν το άτομο στη μάθηση, αφού καλείται – με τη χρήση ρυθμιστικών στρατηγικών – να αντικαταστήσει την αρχική αρνητική γνώση με τη θετική (δηλαδή το λάθος με το σωστό)<sup>497</sup>.

Το κατά πόσο, βέβαια, μπορεί η αρνητική γνώση που αποκομίζει κάποιος μέσα από τη διάπραξη λαθών να οδηγήσει στην απόκτηση της σωστής γνώσης και, κατ' επέκταση, στη μάθηση εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερο ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο ο διδάσκων προσεγγίζει τα λάθη των μαθητών του, η ανατροφοδότηση που παρέχεται κατά τη διόρθωση των λαθών και φυσικά η ανάλυση των αιτιών εμφάνισης των λαθών. Οι διδακτικές πρακτικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για τη διαχείριση των λαθών καθορίζονται επίσης από τον χρόνο που μπορεί να διαθέσει ο ίδιος, από τις στάσεις και τις απόψεις που έχει διαμορφώσει για τα λάθη και φυσικά από τη διδακτική επάρκεια και την ετοιμότητά του να διαχειριστεί τα λάθη των μαθητών του με παιδαγωγικό τρόπο<sup>498</sup>.

---

495. Βλ. J. Seifried & E. Wuttke, «Student errors: how teachers diagnose them and how they respond to them», *Empirical research in vocational education and training*, 2 (2010) 147-172, σ. 148.

496. Βλ. J. Parviainen & M. Eriksson, «Negative knowledge, expertise and organisations», *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2 (2006) 140-153, σσ. 142-144· J. Seifried & E. Wuttke, *ό.π.*, σ. 149· M. Minsky, «Negative Expertise», *International Journal of Expert Systems*, 7 (1994) 13-19.

497. Βλ. J. Parviainen & M. Eriksson, *ό.π.*, σσ. 142-144· J. Seifried & E. Wuttke, *ό.π.*, σ. 149.

498. Βλ. J. Seifried & E. Wuttke, *ό.π.*, σ. 149.

Παρόλο που έχει αναγνωριστεί η αξία και η σημασία της αξιοποίησης των λαθών προς όφελος τόσο του μαθητή, όσο και της διδακτικής διαδικασίας, ωστόσο η σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα είναι αρκετά περιορισμένη, όσον αφορά στις πρακτικές μέσω των οποίων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην πράξη τα λάθη των μαθητών. Μέσω τέτοιου είδους τεχνικών, οι οποίες βασικό σκοπό έχουν την απενεχοποίηση του λάθους, ο εκπαιδευτικός δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να επεξεργαστεί με παιδαγωγικό και συνάμα ψυχαγωγικό τρόπο τα λάθη του, να τα ανασκευάσει δημιουργικά και να τα αφομοιώσει, προκειμένου να μην τα επαναλάβει στο μέλλον. Ακολουθούν ενδεικτικά κάποιες προτεινόμενες τεχνικές σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τα γλωσσικά λάθη των μαθητών:

- Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν, καταρχήν, να εξασκηθούν στον σχεδιασμό και την ανάθεση δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής (όπως ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα κ.ο.κ.), οι οποίες κατασκευάζονται αποκλειστικά με βάση τα λάθη των μαθητών. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης τεχνικής, αφού καταγραφούν από τον διδάσκοντα τα πιο συνηθισμένα λάθη στα οποία υποπίπτουν οι μαθητές, στη συνέχεια ο ίδιος δημιουργεί ή αναζητά ασκήσεις οι οποίες περιέχουν αυτούσια τα λάθη των μαθητών και έπειτα τα παιδιά καλούνται, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα παραδείγματα, να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη αυτά.
- Μια εξίσου ενδιαφέρουσα τεχνική θα ήταν αυτή της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών στα πλαίσια της ολικής γλώσσας και της δημιουργικής γραφής. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη που παρατηρούνται στη γλωσσική έκφραση των μαθητών μπορούν να ενσωματωθούν λειτουργικά στο μάθημα της γλώσσας, ζητώντας από τους μαθητές να παραγάγουν ένα κείμενο ή να διατυπώσουν προτάσεις με τις λέξεις που κάνουν συχνότερα λάθος.
- Μια άλλη συναφής τεχνική είναι να δοθεί στους μαθητές ένα κείμενο που περιέχει τα συχνότερα λάθη των μαθητών, προκειμένου οι ίδιοι να τα εντοπίσουν και να τα διορθώσουν. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο τα λάθη αυτά επηρεάζουν το νόημα, το περιεχόμενο και τη γενικότερη εικόνα του γραπτού λόγου<sup>499</sup>.

---

499. Βλ. Ε. Γρίβα & Ι. Κωφού, *ό.π.*, σ. 312.



- Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα θα ήταν επίσης, στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης, η επαφή των μαθητών με αυθεντικά γλωσσικά περιβάλλοντα και η εξοικείωσή τους με τις μεταφορικές εκφράσεις μέσω δημιουργικών διδακτικών παρεμβάσεων οι οποίες, όπως αποδείχθηκε και στη σχετική έρευνα της Παπαδοπούλου, οδηγούν τα παιδιά σε νέες αναζητήσεις και συμβάλλουν στη βελτίωση του προφορικού τους λόγου<sup>500</sup>.
- Ακόμη, στα πλαίσια της γλωσσικής δημιουργικότητας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η αξιοποίηση λογοτεχνικών έργων, τα οποία με ιδιαίτερα εύσημο και έντεχνο τρόπο ενσωματώνουν στα κείμενά τους διάφορους «γλωσσοπλαστικούς» τύπους, με απώτερο σκοπό οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα λάθη και ταυτόχρονα να ανακαλύψουν τη δυναμική και την «πλαστικότητα» της γλώσσας<sup>501</sup>.

---

500. Βλ. Σ. Παπαδοπούλου, «Κατανόηση και παραγωγή λόγου της μεταφορικής γλώσσας», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2013, σ. 354.

501. Βλ. Σ. Κουτσουλέλου, «"Λάθη" και δημιουργικότητα», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2020, σσ. 120-121.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **5. Εισαγωγικά στοιχεία της έρευνας**

#### **5.1 Η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας**

Όπως έχει προαναφερθεί, οι στόχοι της παρούσας έρευνας προσανατολίζονται σε δύο βασικές κατευθύνσεις: α) στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών και β) στην εξέταση των διδακτικών πρακτικών με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα λάθη στον λόγο των μαθητών τους. Στο πλαίσιο αυτό, κρίθηκε αναγκαίο στο θεωρητικό μέρος της διατριβής να παρουσιαστούν οι βασικότερες έρευνες, οι οποίες είναι συναφείς με το αντικείμενο μελέτης. Απώτερος σκοπός αυτής της παρουσίασης ήταν να προβληθούν τα σημαντικότερα αποτελέσματα των πιο σχετικών ερευνών καθώς και οι περιορισμοί τους, προκειμένου να τονιστεί η σπουδαιότητα της εν λόγω μελέτης και ταυτόχρονα να αναδειχθούν τα κενά ή οι ελλείψεις που η ίδια επιδιώκει να «καλύψει», συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην παγκόσμια έρευνα.

Από την ανασκόπηση λοιπόν των πιο σχετικών με το θέμα της διατριβής ερευνών προέκυψε ότι, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, οι έρευνες που εστιάζουν στις στάσεις και στις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαχειρίζονται τα λάθη στον λόγο των μαθητών τους είναι περιορισμένες. Επιπλέον, καθεμιά από τις προϋπάρχουσες έρευνες είχε διαφορετικό αντικείμενο μελέτης από την παρούσα έρευνα, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους κάθε φορά στόχους. Για παράδειγμα, η έρευνα των Ντίνα, Ξανθοπούλου και Τσακίριδου εξέτασε σε γενικό επίπεδο τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και τις διδακτικές πρακτικές που αυτοί εφαρμόζουν στο μάθημα της γλώσσας, λίγα χρόνια μετά την εφαρμογή του νέου ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα<sup>502</sup>. Οι έρευνες της Ζαρκογιάννη και της Οικονομάκου κινήθηκαν σε πιο ειδικό επίπεδο, εξετάζοντας όμως τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που ανήκαν σε διαφορετικούς πληθυσμούς, αφού η Ζαρκογιάννη εστίασε στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τις πρακτικές ανατροφοδότησης που οι ίδιοι εφαρμόζουν

---

502. Βλ. Κ. Ντίνας, Α. Ξανθόπουλος & Ε. Τσακίριδου, *ό.π.*, σ. 357.

για τα λάθη του γραπτού λόγου<sup>503</sup>, ενώ η Οικονομάκου διερεύνησε τις στάσεις που έχουν διαμορφώσει για το γλωσσικό λάθος οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>504</sup>. Μια από τις πιο συναφείς με τους στόχους της διατριβής έρευνα είναι αυτή του Γούλα, καθώς η μελέτη του αφορούσε τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την παραγωγή, τη διόρθωση και την αξιολόγηση του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο, καθώς και τις αντιλήψεις των διδασκόντων οι οποίες στηρίζουν τις διδακτικές πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν. Ειδικότερα, το σημείο στο οποίο εστίασε το ερευνητικό του ενδιαφέρον ήταν η διερεύνηση της σχέσης των στάσεων και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών με τις κατευθύνσεις του ισχύοντος ΑΠΣ ειδικότερα και την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα<sup>505</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω επισημάνσεις και τα κενά που έχουν διαπιστωθεί στην ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα όσον αφορά στα γλωσσικά λάθη των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τα διαχειρίζονται, η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να καλύψει τους περιορισμούς και τα κενά αυτά συμβάλλοντας με τα αποτελέσματά της τόσο στην εγχώρια, όσο και στη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία. Τα σημεία στα οποία έγκειται η αναγκαιότητα και ταυτόχρονα η πρωτοτυπία της έρευνας είναι τα εξής:

A) Αυτό που επιδιώκεται καταρχήν να διερευνηθεί μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια είναι οι στάσεις και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται για τα λάθη στον λόγο των μαθητών συγκεκριμένα από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αιτία πιθανόν για την οποία δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς το συγκεκριμένο θέμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ότι ο λόγος (τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός) των μαθητών στο δημοτικό σχολείο δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο αξιολογικό τρόπο, ούτε με την ίδια αυστηρότητα που αντιμετωπίζεται ο λόγος των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου η παραγωγή κυρίως γραπτού λόγου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα δεδομένα και τις απαιτήσεις των πανελληνίων εξετάσεων.

B) Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία τόσο των εγχώριων όσο και των διεθνών ερευνών εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται και διορθώνονται τα λάθη αποκλειστικά στον γραπτό λόγο των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, δεν υπάρχει καμιά έρευνα που να εξετάζει τα λάθη που παρατηρούνται

---

503. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 8.

504. Βλ. Μ. Οικονομάκου & Μ. Σοφός, *ό.π.*, σ. 36.

505. Βλ. Β. Γούλας, *ό.π.*, σσ. 3-4.

στον προφορικό λόγο των μαθητών και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς. Ένα σημείο λοιπόν το οποίο επιδιώκει να διερευνήσει η παρούσα έρευνα είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται, αξιολογείται και διορθώνεται όχι μόνο ο γραπτός, αλλά και ο προφορικός λόγος των μαθητών, όπως επίσης και τα λάθη που εντοπίζονται σε αυτόν.

Γ) Ένα ακόμη κενό το οποίο έχει εντοπιστεί στην ελληνική τουλάχιστον βιβλιογραφία και έρευνα και το οποίο επιδιώκεται να καλυφθεί μέσω της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η ολόπλευρη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη, όπως δηλαδή αυτές εκδηλώνονται στην πράξη και όχι όπως προκύπτουν μονομερώς από τις δηλώσεις και τις απαντήσεις τους σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Η μελέτη των στάσεων, για να είναι ολοκληρωμένη, θα πρέπει να περιλαμβάνει και τη διερεύνηση του συμπεριφοριστικού στοιχείου, με άλλα λόγια της συμπεριφοράς σε πρακτικό επίπεδο. Στην προκειμένη περίπτωση, για να εξεταστούν ολιστικά οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη, κρίνεται σκόπιμη η μελέτη της συμπεριφοράς τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Μόνο έτσι μπορεί να εξακριβωθεί ο βαθμός στον οποίο οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τις στάσεις τους και παράλληλα να διερευνηθεί με πληρότητα η σχέση ανάμεσα στις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές, αν δηλαδή βρίσκονται σε συμφωνία ή διαφωνία. Η ανάγκη να διερευνηθεί η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά λάθη και στις πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν για τη διόρθωση και την ανατροφοδότησή τους έχει επισημανθεί από αρκετές συναφείς έρευνες. Όπως ρητά επισημαίνει και η Ζαρκογιάννη στην έρευνά της, «οι εκφρασμένες πεποιθήσεις των διδασκόντων για την ανατροφοδότηση στα λάθη του γραπτού λόγου δεν συγκλίνουν απαραίτητα με τις πρακτικές που υιοθετούν στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πρακτικής»<sup>506</sup>. Αυτό σημαίνει ότι δεν αρκεί η τοποθέτηση και οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι πιστεύουν, τι εφαρμόζουν (ή καλύτερα τι πιστεύουν ότι εφαρμόζουν), αφού συχνά οι απαντήσεις και οι εκφρασμένες πεποιθήσεις τους έρχονται σε αντίφαση με όσα πράττουν σε επίπεδο σχολικής τάξης. Αυτό που παρατηρήθηκε και στην έρευνα της Firwana ήταν η αντίφαση ανάμεσα στις δηλώσεις (τις πεποιθήσεις) των εκπαιδευτικών και στις πράξεις τους σε επίπεδο εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η ασυμφωνία αυτή αποδίδεται από την ερευνήτρια εν μέρει στην τάση των εκπαιδευτικών να «εντυπωσιάζουν» με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις τον ερευνητή, καθώς και στην προσπάθειά τους οι

---

506. Όπως αναφέρεται στο: Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 303.

δηλώσεις για τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους να ταιριάζουν με το επιθυμητό και το προσδοκώμενο, παρά να αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα<sup>507</sup>. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση του πεδίου δράσης των διδασκόντων, προκειμένου να εξακριβωθεί αν όντως όσα πιστεύουν συμφωνούν με όσα πράττουν<sup>508</sup>.

## **5.2 Οι σκοποί, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας**

Στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζονται οι γενικοί σκοποί, οι επιμέρους στόχοι, καθώς και τα ερωτήματα τα οποία κατήθυναν τον σχεδιασμό της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν τους πυλώνες με βάση τους οποίους επιλέχθηκε η μεθοδολογία και κατασκευάστηκαν τα εργαλεία για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η διατύπωσή τους έγινε με ιδιαίτερη προσοχή και ακρίβεια, έτσι ώστε να συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά ταυτόχρονα να μην αλληλεπικαλύπτονται.

### **5.2.1 Οι ερευνητικοί σκοποί**

1. Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών.
2. Η διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαχειρίζονται τα λάθη στον λόγο των μαθητών.

### **5.2.2 Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι**

1. Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια του γλωσσικού λάθους.
2. Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών από τους μαθητές.
3. Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.
4. Η διερεύνηση της βαρύτητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα λάθη του προφορικού και στα λάθη του γραπτού λόγου αντίστοιχα.
5. Η διερεύνηση των τεχνικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών.

---

507. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σ. 177.

508. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 303.

6. Η διερεύνηση των τεχνικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου των μαθητών.
7. Η διερεύνηση της συχνότητας με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών.
8. Η διερεύνηση της συχνότητας με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.
9. Η διερεύνηση της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά λάθη των μαθητών και στις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι ίδιοι τα διαχειρίζονται στην πράξη.

### **5.2.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα**

1. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια του γλωσσικού λάθους και, πιο συγκεκριμένα, με ποια κατηγορία λαθών τα ταυτίζουν κυρίως: με τα φωνολογικά, τα τονικά, τα ορθογραφικά, τα γραμματικά, τα συντακτικά, τα λεξιλογικά-σημασιολογικά ή τα εκφραστικά λάθη;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών από τους μαθητές και, πιο συγκεκριμένα, σε ποιους παράγοντες οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών;
3. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;
4. Ποιο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών;
5. Ποια λάθη αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη βαρύτητα, τα λάθη του προφορικού ή τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών;
6. Πόσο αναγκαία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών;
7. Με ποια συχνότητα διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί τα λάθη που εντοπίζουν στους επιμέρους τομείς του προφορικού λόγου των μαθητών (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση σε μια ερώτηση/λάθη στην παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου);
8. Ποια είναι τα συνηθέστερα είδη λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά, τονικά, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά-σημασιολογικά, εκφραστικά, λάθη περιεχομένου);

9. Ποιες τεχνικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών με βάση: α) τον χρόνο διόρθωσης, β) το πλήθος των λαθών που διορθώνονται, γ) το υποκείμενο που αναλαμβάνει τη διόρθωση του λάθους και δ) τον τρόπο που γίνεται η διόρθωση του λάθους;
10. Πόσο αναγκαία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου των μαθητών;
11. Με ποια συχνότητα διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί τα λάθη που εντοπίζουν στους επιμέρους τομείς του γραπτού λόγου των μαθητών (λάθη κατά τη γραπτή επίλυση μιας άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση σε μια ερώτηση/λάθη στην παραγωγή ελεύθερου γραπτού λόγου);
12. Ποια είναι τα συνηθέστερα είδη λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά, τονικά, ορθογραφικά, λάθη στη χρήση των σημείων στίξης, λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά-σημασιολογικά, εκφραστικά, λάθη περιεχομένου);
13. Ποιες τεχνικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου των μαθητών με βάση: α) το πλήθος των λαθών που διορθώνονται, β) το υποκείμενο που αναλαμβάνει τη διόρθωση του λάθους και γ) τον τρόπο που γίνεται η διόρθωση του λάθους;
14. Ποιες πρακτικές ανατροφοδότησης εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές;
15. Α) Αφού οι εκπαιδευτικοί εντοπίσουν το γλωσσικό λάθος του μαθητή, πόσο συχνά προβληματίζονται και αναλύουν το λάθος ως προς το είδος του, τα χαρακτηριστικά του ή και τους λόγους για τους οποίους ο μαθητής διέπραξε το συγκεκριμένο λάθος; Β) Πόσο χρήσιμη αλλά και εφαρμόσιμη πιστεύουν ότι είναι η διαδικασία της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;
16. Α) Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στη δημιουργική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους κατά τη διδασκαλία της γλώσσας; Β) Πόσο χρήσιμη αλλά και εφαρμόσιμη πιστεύουν ότι είναι η διαδικασία της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;

### **5.3 Η μεθοδολογία και ο χαρακτήρας της έρευνας**

Ένα από τα πιο κομβικά σημεία στη διεξαγωγή μιας έρευνας – μετά τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών υποθέσεων – είναι η επιλογή της κατάλληλης

μεθοδολογίας για τη συλλογή των δεδομένων. Ως *μεθοδολογία* οι Verma και Mallick ορίζουν «τους τρόπους με τους οποίους οι ερευνητές προσπαθούν να βρουν αποδεκτές και αντικειμενικές εξηγήσεις σε προβλήματα ή να πραγματευθούν θέματα που τους απασχολούν»<sup>509</sup>. Η επιλογή μίας ή και περισσότερων μεθόδων είναι άμεσα συνδεδεμένη με τους σκοπούς και τον χαρακτήρα της έρευνας. Γι' αυτό και στο συγκεκριμένο σημείο κρίθηκε σκόπιμο, προτού παρουσιαστούν οι μέθοδοι και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, να γίνει καταρχήν αναφορά στους λόγους και τους παράγοντες που οδήγησαν στην επιλογή μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας.

Όπως προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της διατριβής για τις στάσεις, το περιεχόμενο των στάσεων συνίσταται σε τρία βασικά στοιχεία: α) στο γνωστικό στοιχείο, το οποίο περιλαμβάνει τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις του ατόμου, β) στο συναισθηματικό στοιχείο, το οποίο περιλαμβάνει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και γ) στο συμπεριφορικό στοιχείο, στο οποίο περιλαμβάνεται κάθε μορφή συμπεριφοράς (είτε άδηλης με την έννοια ότι δεν έχει ακόμη εκδηλωθεί από το άτομο, είτε έκδηλης όταν αυτή εκδηλώνεται έμπρακτα μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες)<sup>510</sup>. Προσαρμόζοντας το μοντέλο της τριμερούς διάστασης των στάσεων στο θέμα της παρούσας έρευνας, καταλαβαίνει κανείς ότι για να εξεταστούν ολοκληρωμένα οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών, θα πρέπει να μελετηθούν και οι τρεις διαστάσεις του φαινομένου. Με άλλα λόγια, οφείλουμε να ερευνήσουμε το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό στοιχείο των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη. Για την ολόπλευρη διερεύνηση αυτών των τριών στοιχείων είναι απαραίτητη η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, αλλά και των αντίστοιχων εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων.

Το γνωστικό στοιχείο των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη, όπως και σε κάθε είδος λάθους, περιλαμβάνει γενικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις γύρω από τη φύση και τον χαρακτήρα του γλωσσικού λάθους. Εξετάζοντας λοιπόν το γνωστικό στοιχείο των στάσεων απέναντι στα γλωσσικά λάθη, οφείλουμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς οι ίδιοι ορίζουν το γλωσσικό λάθος, σε ποιους παράγοντες αποδίδουν την παραγωγή γλωσσικών λαθών από τους μαθητές, τι είδους λάθη εντοπίζουν στον λόγο των μαθητών, σε ποια είδη λαθών αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία κατά τη διόρθωση,

---

509. Όπως αναφέρεται στο: G.K. Verma & K. Mallick, *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*, μτφρ. Ελ. Γρίβα, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2004, σ. 21.

510. Βλ. Κεφ. 3.2.1.3.



ποια μορφή λόγου αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα και μια σειρά άλλων προβληματισμών που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το γλωσσικό λάθος.

Το συναισθηματικό στοιχείο των στάσεων για τα γλωσσικά λάθη των μαθητών αναφέρεται στα συναισθήματα και την προδιάθεση των εκπαιδευτικών για την ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή διαχείριση των λαθών. Στο συναισθηματικό στοιχείο των στάσεων εμπίπτουν ζητήματα όπως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και οι απόψεις τους για τον τρόπο (θετικό ή αρνητικό) που μπορεί να λειτουργήσει το λάθος τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, το συμπεριφορικό στοιχείο αφορά – όπως αποκαλύπτει και ο όρος – τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη, με άλλα λόγια τις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι ίδιοι διαχειρίζονται τα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους στη σχολική πραγματικότητα. Στις πρακτικές αυτές αντικατοπτρίζεται κατά κάποιο τρόπο και το γνωστικό στοιχείο των στάσεων που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός, αφού ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει στην πράξη τα γλωσσικά λάθη μαρτυρά τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις του γι' αυτό. Η τρίτη διάσταση των στάσεων απέναντι στα γλωσσικά λάθη, το συμπεριφορικό στοιχείο, περιλαμβάνει επί της ουσίας τις τεχνικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει και διορθώνει τα λάθη που εντοπίζει στον λόγο των μαθητών, τις ευκαιρίες που αφήνει στους μαθητές προκειμένου να διαχειριστούν οι ίδιοι τα λάθη τους και να τα διορθώσουν μόνοι τους, αλλά και ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να αναλύσει και να αξιοποιήσει τα γλωσσικά λάθη προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας.

Σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να διερευνηθούν οι στάσεις, έχουν διατυπωθεί δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη, τη νοησιαρχική προσέγγιση, οι στάσεις ενός ατόμου γίνονται αντιληπτές με βάση τις απαντήσεις που θα δώσει σε μια σειρά από ερωτήματα που του απευθύνονται. Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, οι στάσεις γίνονται αντιληπτές μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του ατόμου, η οποία αντανακλά στην ουσία τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις του<sup>511</sup>. Από τη στιγμή που καθεμιά από τις δύο αυτές θεωρίες – παρά τα αδιαμφισβήτητα πλεονεκτήματά τους – έχει τα «τρωτά» της σημεία και επιδέχεται κριτική<sup>512</sup>, στην παρούσα

---

511. Βλ. Κεφ. 3.2.1.3.

512. Βλ. Κεφ. 3.2.1.3.

έρευνα στηριχθήκαμε και στις δύο προσεγγίσεις, προκειμένου να αναλύσουμε και να μελετήσουμε σε βάθος τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση του γνωστικού και του συναισθηματικού στοιχείου των στάσεων αξιοποιήθηκε καταρχήν η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Μέσα από τις ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς και τις απαντήσεις που οι ίδιοι έδωσαν, σκοπός ήταν να εξεταστούν οι γενικές αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις τους για τα λάθη στον λόγο των μαθητών, καθώς και οι προτιμήσεις τους για τις διδακτικές τεχνικές που εφαρμόζονται κατά τη διαχείριση των γλωσσικών λαθών. Η χρήση του ερωτηματολογίου, εκτός του ότι παρέχει τη δυνατότητα να συλλεχθεί μια μεγάλη ποσότητα δεδομένων, καθιστά επιπλέον εφικτή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Η δεύτερη μέθοδος που κρίθηκε απαραίτητη για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ήταν η συνέντευξη, καθώς σε κάποια συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί απαιτούνταν η τεκμηρίωση των απόψεων των εκπαιδευτικών μέσω επιχειρημάτων που να εξηγούν τον τρόπο σκέψης τους. Σε κάθε περίπτωση, για την ολόπλευρη μελέτη των στάσεων και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, δεν αρκούσαν οι απαντήσεις και οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά η παρατήρηση των στάσεων και των διδακτικών πρακτικών διαχείρισης των λαθών, όπως αυτές αναπτύσσονται και εξελίσσονται στο φυσικό τους πλαίσιο και όχι αποπλαισιωμένες από τη διδακτική διαδικασία. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε μια ακόμη μέθοδος συλλογής δεδομένων, αυτή της παρατήρησης. Απώτερος σκοπός ήταν, μέσω των παρατηρήσεων, να εξακριβωθούν στην πράξη – και συγκεκριμένα στη σχολική πραγματικότητα – οι στάσεις και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα να διαπιστωθεί αν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν ή διαφωνούν με όσα οι ίδιοι πράττουν.

Οι παραπάνω επισημάνσεις καθιστούν σαφές ότι για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας και τη συλλογή όλων των απαραίτητων δεδομένων κρίθηκε απαραίτητη η χρήση περισσότερων της μίας μεθόδων. Η αναγκαιότητα του συνδυασμού διαφορετικών μεθόδων κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας έχει τονιστεί από πολλές κοινωνικές έρευνες, στις οποίες επισημαίνεται ρητά ότι η μελέτη οποιουδήποτε κοινωνικού θέματος – επομένως και των στάσεων των εκπαιδευτικών στην προκειμένη περίπτωση – δεν είναι δυνατόν να στηριχθεί σε μία μοναδική μέθοδο ή να περιοριστεί στα πλαίσια μιας αμιγώς εργαστηριακής έρευνας, αλλά θα πρέπει πάντα να εξετάζεται σε συνάρτηση με τις κοινωνικές συνθήκες και τις

μεταβλητές που το επηρεάζουν και το καθορίζουν<sup>513</sup>. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικές έρευνες έχουν αποτελέσει πολλές φορές πεδίο προβληματισμού, συζητήσεων, έως και έντονων διαφωνιών, σχετικά με το αν θα πρέπει να εφαρμόζονται αποκλειστικά ποσοτικές ή ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Οι διαφωνίες αυτές αφορούν το κατά πόσο μέσω της μιας ή της άλλης μορφής έρευνας εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Από τη μια μεριά, τα δεδομένα που προκύπτουν από μια ποσοτική έρευνα μετατρέπονται και μεταφράζονται με ευκολία σε αριθμούς, η στατιστική ανάλυση των οποίων μπορεί να οδηγήσει σε αντικειμενικά συμπεράσματα και να παραγάγει αποτελέσματα που αφορούν μεγάλο αριθμό υποκειμένων. Από την άλλη μεριά, τα δεδομένα από μια ποιοτική έρευνα βασίζονται στην ανάλυση λέξεων και όχι αριθμών, αποτυπώνοντας έτσι τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων και εξασφαλίζοντας μια ενδελεχέστερη μελέτη του υπό διερεύνηση θέματος<sup>514</sup>. Ενώ πολλοί ερευνητές τίθενται μονομερώς υπέρ της ποιοτικής ή της ποσοτικής έρευνας, δεν είναι εν τέλει λίγοι εκείνοι που εμφανίζονται ως πιο μετριοπαθείς και επιλέγουν έναν συνδυασμό μεθοδολογικών προσεγγίσεων, τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών, αφού θεωρούν ότι αυτή είναι και η καταλληλότερη μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων στις εκπαιδευτικές έρευνες<sup>515</sup>. Η τάση αυτή για τη χρήση μεικτής μεθοδολογίας εφαρμόζεται όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια και στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, με πολλούς ερευνητές να επισημαίνουν την ανάγκη για τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων<sup>516</sup>. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει και η Bird σχετικά με τους προβληματισμούς που εγείρονται ανάμεσα στις δύο μορφές έρευνας, «αν θέλουμε να διερευνήσουμε ένα σημαντικό εκπαιδευτικό θέμα, αυτή η διαίρεση όχι μόνο είναι αχρείαστη, αλλά και επιζήμια στην προσπάθεια να κατανοήσουμε τις βασικές ερωτήσεις, όπως, για παράδειγμα, γιατί ένα πρόγραμμα εφαρμόζεται πιο αποτελεσματικά στη μια περίπτωση απ' ό,τι στην άλλη»<sup>517</sup>.

Ο συνδυασμός δύο ή και περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων αποτελεί μια ξεχωριστή μεθοδολογική στρατηγική, η οποία είναι γνωστή στον τομέα της έρευνας ως *τριγωνοποίηση* (triangulation). Η τριγωνοποίηση ορίζεται ως «η εφαρμογή και ο συνδυασμός

---

513. Βλ. Ε. Ευαγγέλου, «Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα», *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 2 (2014) 113-120, σ. 113.

514. Βλ. J.W. Creswell, *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Κουβαράκου, εκδ. Ίων, Αθήνα 2016, σ. 537.

515. Βλ. Κ. Μάγος, «“Συνέντευξη ή παρατήρηση;”: Η έρευνα στη σχολική τάξη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10 (2005) 5-19, σσ. 6-8.

516. Βλ. Α.Ν. Βέρδης, *Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση*, εκδ. Ηρόδοτος, Αθήνα 2016, σ. 35.

517. Όπως αναφέρεται στο: Μ. Bird, «Συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική έρευνα: μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της πολιτικής του ανοικτού κολεγίου», στο: Μ. Bird & Μ. Hammersley (επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Συλλογή Κειμένων (Ανάπτυξη)*, μτφρ. Κ. Παυλογεωργάτου, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 1999, σ. 79.

διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου»<sup>518</sup>. Η μεθοδολογική τεχνική της τριγωνοποίησης βασίζεται στη θεμελιώδη παραδοχή ότι για τη μελέτη των πολυπαραγοντικών κοινωνικών φαινομένων δε μπορούμε να στηριχθούμε σε μία μόνο μέθοδο αλλά σε περισσότερες, οι οποίες θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά η μία στην άλλη<sup>519</sup>. Η τριγωνοποίηση στην έρευνα εμφανίζεται συνήθως ως συνδυασμός διάφορων μεθόδων έρευνας (methodological triangulation), αλλά μπορεί ακόμη να αφορά τη χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων και θεωριών για την κατανόηση και την ερμηνεία των ίδιων δεδομένων (theory triangulation) ή ακόμη και τη συλλογή των δεδομένων σε διαφορετικό χρόνο, σε διαφορετικό τόπο και από διαφορετικούς ερευνητές (data triangulation)<sup>520</sup>. Σε κάθε περίπτωση, η τριγωνοποίηση με τη μορφή του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, δηλαδή η *μεθοδολογική τριγωνοποίηση* (methodological triangulation), θεωρείται η πιο σημαντική μορφή τριγωνοποίησης και αυτή που χρησιμοποιείται ευρύτερα συγκριτικά με τις άλλες δύο μορφές τριγωνοποίησης<sup>521</sup>.

Στην εν λόγω έρευνα, η τριγωνοποίηση εφαρμόστηκε με τη μορφή της χρήσης περισσότερων της μίας μεθόδων, δηλαδή της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (methodological triangulation). Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε το μοντέλο της *μεικτής μεθοδολογίας*, καθώς επιστρατεύτηκαν μέθοδοι τόσο ποσοτικής έρευνας (με την αξιοποίηση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου), όσο και ποιοτικής έρευνας (με την αξιοποίηση της συνέντευξης και της παρατήρησης). Και αυτό γιατί, προκειμένου να απαντήσουμε με επάρκεια στο σύνθετο ερευνητικό ζήτημα που θέσαμε, κρίθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση από κοινού ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Για τον λόγο αυτό, οι ερευνητικές μέθοδοι και τα αντίστοιχα εργαλεία συνδέθηκαν με τους ερευνητικούς σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα που εξυπηρετούσαν.

Όσον αφορά στη χρονική σειρά με την οποία είχε σχεδιαστεί να εφαρμοστούν οι τρεις διαφορετικές μέθοδοι, ο ερευνητικός σχεδιασμός ακολούθησε το μοντέλο του *συγκλίνοντα σχεδιασμού*. Στο συγκεκριμένο μοντέλο σχεδιασμού, ο ερευνητής δε δίνει κάποια χρονική προτεραιότητα στη συλλογή των ποσοτικών ή των ποιοτικών δεδομένων, καθώς δεν είναι αυτό το ζητούμενο. Αντίθετα, σκοπός του ερευνητή είναι η ταυτόχρονη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τα οποία αναλύονται ξεχωριστά και οδηγούν σε κάποια αποτελέσματα.

---

518. Βλ. N. Denzin, «Triangulation», στο: N. Denzin & Y.S. Lincoln (επιμ.), *Handbook of qualitative research*, εκδ. Sage, Thousand Oaks 1994, σ. 511.

519. Βλ. E. Ευαγγέλου, *ό.π.*, σ. 113.

520 Βλ. J.N. Morse, «Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation», *Nursing Research*, 40 (1991) 120-123, σσ. 121-122.

521. Βλ. E. Ευαγγέλου, *ό.π.*, σ. 114.

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα αυτά συγκρίνονται από τον ερευνητή, προκειμένου ο ίδιος να εξακριβώσει αν συγκλίνουν (αν δηλαδή συμφωνούν μεταξύ τους) ή αν αποκλίνουν (αν διαφέρουν). Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής θα πρέπει να είναι σε θέση να αιτιολογήσει τη σύγκλιση ή την απόκλιση που διαπιστώθηκε μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Όπως εύκολα διαπιστώνει κανείς, η συγκεκριμένη μορφή μεθοδολογικού σχεδιασμού βασίζεται στην παραδοχή ότι δε θα πρέπει να τίθεται θέμα σύγκρισης ανάμεσα στις ποσοτικές και τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, καθώς ο ερευνητής τις αντιμετωπίζει ισότιμα και επιδιώκει να αξιοποιήσει τα διαφορετικά πλεονεκτήματα που προσφέρει η καθεμιά από αυτές<sup>522</sup>. Ακολουθώντας λοιπόν το μοντέλο του συγκλίνοντα σχεδιασμού στην παρούσα μελέτη, η συλλογή των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε ταυτόχρονα και χωρίς κάποια συγκεκριμένη προτεραιότητα. Έπειτα, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν συγκρίθηκαν μεταξύ τους, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός σύγκλισης ή απόκλισης και να διατυπωθούν τα αντίστοιχα συμπεράσματα. Σκοπός ήταν μέσω αυτής της τριγωνοποίησης να μελετηθούν ολόπλευρα οι στάσεις και οι διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των γλωσσικών λαθών από τους εκπαιδευτικούς και κυρίως να εξεταστεί η μεταξύ τους σχέση. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο, επιδιώχθηκε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της.

---

522. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σσ. 543-545.

## 6. Η ποσοτική έρευνα

### 6.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά η ποσοτική έρευνα που διενεργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται το αντίστοιχο ποσοτικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο, ο σχεδιασμός και η μορφή του, η δομή του και η διάταξη των ερωτήσεων, η πιλοτική του εφαρμογή και η τελική μορφή που έλαβε μετά τους δύο προελέγχους, η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων και, τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας.

Σύμφωνα με τους Mills, Gay και Airasian, η *ποσοτική έρευνα* ορίζεται ως «η συλλογή και η ανάλυση αριθμητικών δεδομένων για να περιγράψουμε, να εξηγήσουμε, να προβλέψουμε ή να ελέγξουμε φαινόμενα του ενδιαφέροντος του ερευνητή»<sup>523</sup>. Όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς με βάση και τον παραπάνω ορισμό, τα δεδομένα που προκύπτουν από μια τέτοιου είδους έρευνα είναι ποσοτικά και γι' αυτό η ανάλυση και η επεξεργασία τους γίνεται με στατιστικές μεθόδους, ενώ τα αποτελέσματα από την ανάλυση συνοδεύονται συχνά από πίνακες συχνοτήτων και διαγράμματα<sup>524</sup>. Ανάλογα με τον τρόπο που μια ποσοτική έρευνα προσδιορίζει και προσεγγίζει το εκάστοτε ερευνητικό πρόβλημα, συναντούμε διαφορετικές μορφές ποσοτικής έρευνας, καθεμιά από τις οποίες ακολουθεί συγκεκριμένες τεχνικές και χρησιμοποιεί τα δικά της εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων<sup>525</sup>. Από τις διάφορες προσεγγίσεις ποσοτικής έρευνας, για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής επιλέχθηκε η *δημοσκοπική έρευνα*, αφού αυτή εξυπηρετεί καλύτερα τους ερευνητικούς σκοπούς που έχουν τεθεί. Αναφορικά με τον όρο των *τάσεων* που συχνά αναφέρονται στα πλαίσια μιας δημοσκοπικής έρευνας, αυτές ενδέχεται να περιλαμβάνουν τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις γνώμες, τις αξίες, τις προτιμήσεις, τις συμπεριφορές, τις πρακτικές, τις ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα ή και τα κίνητρα των συμμετεχόντων<sup>526</sup>. Επειδή λοιπόν το βασικό θέμα που επιδιώχθηκε να διερευνηθεί στην παρούσα διατριβή είναι οι στάσεις και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη, επιλέχθηκε η μέθοδος της

---

523. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *Εκπαιδευτική Έρευνα: Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι-Εφαρμογές*, μτφρ. Α. Φύσσα, Μ. Νικολαΐδου & Χ. Τσορδιά, εκδ. Προπομπός, Αθήνα 2017, σ. 21.

524. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, εκδ. Εφύρα, Ιωάννινα 2007, σ. 50.

525. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σσ. 23-27.

526. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 23· J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 22.

ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα με τη μορφή της δημοσκοπικής έρευνας. Το βασικό γνώρισμα μιας δημοσκοπικής έρευνας, το οποίο αποτελεί και ειδοποιό διαφορά από τις υπόλοιπες μορφές έρευνας, είναι ότι δεν ενδιαφέρεται να διερευνήσει την αιτιακή σχέση μεταξύ των μεταβλητών ενός ζητήματος<sup>527</sup>, ούτε και να εφαρμόσει κάποια πειραματική παρέμβαση στους συμμετέχοντες της έρευνας<sup>528</sup>. Σκοπός του ερευνητή σε μια έρευνα δημοσκόπησης είναι να καταγράψει και να περιγράψει ποσοτικά ή αριθμητικά τις τάσεις που διαμορφώνονται γύρω από το ερευνητικό θέμα που ο ίδιος πραγματεύεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή<sup>529</sup>. Εκτός όμως από περιγραφικός, ο χαρακτήρας μιας δημοσκοπικής έρευνας είναι και ερμηνευτικός, αφού τα αποτελέσματα που προκύπτουν ερμηνεύονται από τον ερευνητή και ταυτόχρονα αναλύονται οι συσχετίσεις (ισχυρές ή αδύναμες) που αναπτύσσονται ανάμεσα στις μεταβλητές<sup>530</sup>. Αυτό επιβεβαιώνεται και στη δική μας περίπτωση, καθώς σε πολλές περιπτώσεις εμφανίστηκαν μεταξύ των μεταβλητών ισχυρές συσχετίσεις, η ερμηνεία των οποίων κρίθηκε αναγκαία για τη διατύπωση των συμπερασμάτων.

Ο έλεγχος των υποθέσεων και η απάντηση των ερωτημάτων που τίθενται στα πλαίσια μιας δημοσκοπικής έρευνας επιτυγχάνονται μέσα από τη συλλογή ποσοτικών-αριθμητικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα αυτά αποτελούν οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας σε μια σειρά από ερωτήσεις που τους απευθύνονται, συνηθέστερα μέσω ενός ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων ή μιας δομημένης συνέντευξης<sup>531</sup>. Στη δική μας περίπτωση, από τα εργαλεία της ποσοτικής δημοσκοπικής έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο δημοσκόπησης. Ο σχεδιασμός, η μορφή και η δομή του, οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν σε αυτό, ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων αναλύονται στα επόμενα κεφάλαια.

---

527. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 46· J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 22.

528. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 377.

529. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 46· J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 22, 377· J.W. Creswell & J.D. Creswell, *Σχεδιασμός Έρευνας: Προσεγγίσεις Ποιοτικών, Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων*, μτφρ. Φ. Βενετσάνου, εκδ. Προπομπός, Αθήνα 2019, σ. 43.

530. Βλ. C. Robson, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2010, σσ. 276-277.

531. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 200· Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 46· J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 377.

## 6.2 Το ερωτηματολόγιο

### 6.2.1 Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως μέσου διεξαγωγής της έρευνας και εργαλείου συλλογής δεδομένων

Μια από τις πιο βασικότερες προϋποθέσεις για την επιτυχία μιας έρευνας είναι η επιλογή των κατάλληλων μέσων και εργαλείων συλλογής δεδομένων<sup>532</sup>. Σε μια ποσοτική έρευνα, το *εργαλείο* (instrument) αποτελεί ένα μέσο το οποίο βοηθά τον ερευνητή να συλλέξει και στη συνέχεια να αναλύσει και να τεκμηριώσει αριθμητικά δεδομένα<sup>533</sup>. Το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο. Το *ερωτηματολόγιο* (questionnaire) είναι επί της ουσίας μια φόρμα, μια βάση με συγκεκριμένα ερωτήματα που απαντώνται από τους συμμετέχοντες και στη συνέχεια οι απαντήσεις αυτές «μεταφράζονται» από τον ερευνητή σε αριθμητικά δεδομένα, προκειμένου να καταστεί εφικτή η ανάλυση και ο σχολιασμός τους<sup>534</sup>.

Οι λόγοι για τους οποίους το ερωτηματολόγιο προτιμάται ιδιαίτερα συχνά από τους ερευνητές ως βασικό εργαλείο στη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας, όπως και στη δική μας περίπτωση, είναι αρκετοί. Πρώτα απ' όλα, το κόστος για τη συλλογή των δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων είναι ελάχιστο, όπως επίσης και ο απαιτούμενος χρόνος για τη συμπλήρωσή του<sup>535</sup>. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί από τον συμμετέχοντα, χωρίς απαραίτητα την παρουσία του ερευνητή, γεγονός που συμβάλλει στην αντικειμενικότητα των απαντήσεων, καθώς ο ερωτώμενος απαντά στις ερωτήσεις φυσικά και αβίαστα, χωρίς άγχος και πίεση<sup>536</sup>. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο έχει τη δυνατότητα να καλύψει ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων και με ποικίλα δημογραφικά στοιχεία, ανάλογα πάντα με τους στόχους της έρευνας. Εξίσου ποικίλες και διαφορετικές μεταξύ τους μπορεί να είναι και οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει ένα ερωτηματολόγιο, διευρύνοντας έτσι τη γκάμα των απαντήσεων και των πληροφοριών που συγκεντρώνει στα χέρια του ο ερευνητής<sup>537</sup>. Για όλους τους παραπάνω λόγους, στην παρούσα μελέτη – από τα διαθέσιμα εργαλεία της δημοσκοπικής έρευνας – επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως βασικό εργαλείο μέτρησης και συλλογής δεδομένων.

---

532. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 41.

533. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 15.

534. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 384.

535. Βλ. J. Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, μτφρ. Α.-Β. Ρήγα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, σ. 122.

536. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σ. 414.

537. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 144.



## 6.2.2 Ο σχεδιασμός και η μορφή του ερωτηματολογίου

Όσον αφορά στο πρωταρχικό θέμα της ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, στην παρούσα έρευνα στηριχθήκαμε σε κάποια σταθμισμένα εργαλεία συναφών ερευνών<sup>538</sup> εφαρμόζοντας την τακτική της τροποποίησης. Η *τροποποίηση ενός εργαλείου* (modifying an instrument) αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία εντοπίζεται ένα συναφές εργαλείο και πάνω σε αυτό γίνονται οι απαραίτητες αλλαγές και τροποποιήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους και τις ανάγκες της έρευνας<sup>539</sup>. Η μελέτη και η επεξεργασία αντίστοιχων με το θέμα της έρευνας ερωτηματολογίων αποτελεί μια από τις πιο κοινές λύσεις στις οποίες καταφεύγει ένας ερευνητής για την προετοιμασία του δικού του ερωτηματολογίου<sup>540</sup>. Από τα εργαλεία που επιλέξαμε για να σχεδιάσουμε το ερωτηματολόγιο στη δική μας έρευνα, δε στηριχθήκαμε στο σύνολο των ερωτήσεων που αυτά περιείχαν, αλλά εστίασαμε στις ερωτήσεις εκείνες που ανταποκρίνονταν στους σκοπούς και τα ερωτήματα που είχαμε θέσει εξαρχής. Εκτός από την τροποποίηση των ερωτήσεων που επιλέξαμε από τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία, το ερωτηματολόγιο εμπλουτίστηκε με αρκετές ακόμη ερωτήσεις, οι οποίες διατυπώθηκαν με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία αλλά και τα σημεία στα οποία διαπιστώθηκαν κενά στην εγχώρια και παγκόσμια έρευνα και τα οποία επιδίωξε να καλύψει η παρούσα μελέτη.

Η επιλογή των ερωτήσεων που αποτέλεσαν το ερωτηματολόγιό μας έγινε βάσει κάποιων συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη στο στάδιο της κατάρτισης οποιουδήποτε εργαλείου. Οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους επιλέχθηκαν και διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις ήταν οι γενικοί σκοποί και οι επιμέρους στόχοι, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στη φάση της προεργασίας. Οι σκοποί, οι στόχοι, οι υποθέσεις και τα ερωτήματα που τίθενται σε μια ποσοτική έρευνα αποτελούν τους θεμέλιους λίθους για τον σχεδιασμό και την κατασκευή του ερωτηματολογίου, όπως επισημαίνεται ρητά σε διάφορα εγχειρίδια σχετικά με τη διεξαγωγή μια έρευνας<sup>541</sup>. Η παραπάνω διαδικασία αποτελεί τη *λειτουργικοποίηση* του ερωτηματολογίου, κατά την οποία ένας γενικός σκοπός ή κάποιοι επιμέρους στόχοι μετατρέπονται σε απτά ερευνητικά αντικείμενα, από τα οποία

---

538. Βλ. Κ. Ντίνας, Α. Ξανθόπουλος & Ε. Τσακνίδου, *ό.π.*: Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου»· Τ. Utvic, *ό.π.*: Μ.Α. Salteh & Κ. Sadeghi, *ό.π.*: S.S. Firwana, *ό.π.*: J.P. Leighton, W. Tang & Q. Guo, *ό.π.*

539. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 158.

540. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 161.

541. Βλ. G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 236· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σσ. 147-148· C. Robson, *ό.π.*, σ. 285· J. Bell, *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, μτφρ. Ε. Πανάγου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 182.

συλλέγονται προσωπικά δεδομένα<sup>542</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, βασικό μας μέλημα ήταν τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν να σχετίζονται άμεσα με τους θεωρητικούς προβληματισμούς και να εξυπηρετούν τη διερεύνηση των ερευνητικών σκοπών. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, φροντίσαμε να καταναείμουμε τις ερωτήσεις σε ομάδες, καθεμιά από τις οποίες αντιστοιχούσε σε έναν γενικό σκοπό της έρευνας, ενώ καθεμιά ερώτηση με τη σειρά της ανταποκρινόταν σε έναν επιμέρους ερευνητικό στόχο ή σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Οι ομάδες των ερωτήσεων ήταν διαχωρισμένες με σαφήνεια η μία από την άλλη και αντιστοιχούσαν σε ενότητες, για καθεμιά από τις οποίες υπήρχε και ένας τίτλος που συνόψιζε το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Η συγκεκριμένη μορφή διάταξης και διαχωρισμού των ερωτήσεων θεωρήθηκε πολύ χρήσιμη όχι μόνο για τον ερευνητή, αλλά και το ίδιο το υποκείμενο, καθώς με αυτόν τον τρόπο στο ερωτηματολόγιο υπήρχε μια οργάνωση και μια συνοχή, που συνέβαλε στην κατανόηση και την ευκολότερη απάντηση των ερωτήσεων.

Από τα διάφορα είδη ερωτηματολογίων με βάση το περιεχόμενο των ερωτήσεων, στη δική μας έρευνα επιλέχθηκε το *ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων* (attitudinal questionnaire)<sup>543</sup>, αφού αυτό που μας ενδιέφερε ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Με εξαίρεση τις δημογραφικές ερωτήσεις της πρώτης ενότητας, οι υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κυρίως ερωτήσεις στάσεων, καθώς τα υποκείμενα διερωτόνταν σχετικά με τις πεποιθήσεις, τις απόψεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών, αλλά και για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διαχείριση των λαθών στη σχολική πραγματικότητα.

Αναφορικά με τη δομή των ερωτήσεων και κατ' επέκταση τη μορφή του ερωτηματολογίου, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το είδος του *δομημένου ερωτηματολογίου* με τις κλειστές ερωτήσεις, όπως άλλωστε προτιμάται και στις περισσότερες έρευνες δημοσκόπησης. Ο βασικότερος λόγος αυτής της επιλογής ήταν ότι το επιθυμητό δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μεγάλο, οπότε σε αυτήν την περίπτωση το ερωτηματολόγιο θα έπρεπε να είναι όσο το δυνατόν πιο κλειστό και δομημένο, ώστε τα δεδομένα που θα προέκυπταν από αυτό να μπορούν εύκολα να ποσοτικοποιηθούν και να αναλυθούν<sup>544</sup>. Εκτός όμως του ότι ένα κλειστό ερωτηματολόγιο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πολλά δεδομένα και ταυτόχρονα να τα αναλύσει και να τα σχολιάσει, διευκολύνει τον ίδιο τον συμμετέχοντα να

---

542. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 415.

543. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 146.

544. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 417· J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 388· G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 238.

απαντήσει σε ερωτήσεις που είτε είναι «ευαίσθητες», με την έννοια ότι αφορούν προσωπικά δεδομένα, είτε δε γνωρίζει το περιεχόμενό τους, οπότε οι πιθανές επιλογές που προσφέρονται στην απάντηση βγάζουν από τη δύσκολη θέση και την αμηχανία το υποκείμενο της έρευνας<sup>545</sup>. Τέλος, ως προς τον τρόπο που παρουσιάζονται οι διαθέσιμες απαντήσεις σε μια κλειστή ερώτηση, για τις ανάγκες του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν κυρίως οι διχοτομικές ερωτήσεις, οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και οι ερωτήσεις ιεράρχησης σε κλίμακα Likert. Οι ερωτήσεις κάθε ενότητας, καθώς και οι διαθέσιμες απαντήσεις σε κάθε ερώτηση περιγράφονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

### **6.2.3 Η δομή του ερωτηματολογίου και η διάταξη των ερωτήσεων**

Εκτός από το περιεχόμενο και τη μορφή των ερωτήσεων, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση του ερωτηματολογίου και κατ' επέκταση στον βαθμό συμπλήρωσης και επιστροφής του από τους ερωτώμενους παίζει και η διάταξη των ερωτήσεων, η σειρά δηλαδή με την οποία διατυπώνονται οι ερωτήσεις. Η διάταξη του ερωτηματολογίου είναι κομβικής σημασίας, αφού η σειρά των ερωτήσεων επηρεάζει την ψυχολογική κατάσταση του υποκειμένου, ενθαρρύνοντας ή αποθαρρύνοντάς το αντίθετα από το να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή του ερωτηματολογίου συνηθίζεται να μπαίνουν ερωτήσεις με μικρό βαθμό δυσκολίας και φυσικά μη απειλητικού περιεχομένου, προκειμένου οι ερωτώμενοι να νιώσουν άνετα και να ενθαρρυνθούν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Στη μέση του ερωτηματολογίου συνήθως τίθενται οι μεγάλες ή οι αυξημένου βαθμού δυσκολίας ερωτήσεις, αφού ο συμμετέχων έχει ήδη ξεκινήσει τη διαδικασία συμπλήρωσης και τέλος το ερωτηματολόγιο «κλείνει» με κάποιες ερωτήσεις που ενεργοποιούν το κίνητρο και το ενδιαφέρον του ερωτώμενου, προκειμένου να ολοκληρώσει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου<sup>546</sup>. Στο δικό μας ερωτηματολόγιο για τη σειρά διατύπωσης των ερωτήσεων λήφθηκαν υπόψη όλες οι παραπάνω αρχές, αλλά η διάταξη των ερωτήσεων έγινε κυρίως με βάση τον γενικό σκοπό που εξυπηρετούσε η κάθε ενότητα ερωτήσεων και τον επιμέρους στόχο για τον οποίο είχε διατυπωθεί η κάθε ερώτηση.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε καταρχήν 5 ενότητες ερωτήσεων και 36 ερωτήσεις συνολικά, ενώ κάθε ενότητα αποτελούνταν από διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων. Πρώτα απ' όλα, πριν τη διατύπωση των ερωτήσεων διευκρινίστηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα ότι καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την

---

545. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 388.

546. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σσ. 433-434.

τάξη στην οποία δίδασκαν εκείνο το συγκεκριμένο σχολικό έτος, αλλά με βάση τη συνολική τους εμπειρία και προϋπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Και αυτό γιατί σκοπός ήταν τα δεδομένα που θα συλλέγονταν να μην αφορούν τις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε κάποια συγκεκριμένη τάξη, αλλά σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου εν γένει.

Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων με τίτλο «*Δημογραφικά στοιχεία*» περιλάμβανε 5 διερευνητικές ερωτήσεις προσωπικών στοιχείων των ερωτώμενων, αλλά σε καμιά περίπτωση απειλητικού περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι (οι εκπαιδευτικοί στο εξής) ρωτήθηκαν για το φύλο, την ηλικία, το ανώτερο επίπεδο σπουδών που κατείχαν, τα έτη υπηρεσίας τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος ή αναπληρωτής εκπαιδευτικός), με βάση την οποία υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο. Με εξαίρεση τις ερωτήσεις 1 (σχετικά με το φύλο) και 5 (σχετικά με την υπηρεσιακή κατάσταση) που ήταν διχοτομικές, οι ερωτήσεις 2, 3 και 4 ήταν πολλαπλής επιλογής. Ο λόγος που συμπεριλήφθηκαν οι συγκεκριμένες δημογραφικές ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο ήταν επειδή κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί η σχέση αυτών των μεταβλητών με κάποια συγκεκριμένα ερωτήματα, όπως: με την κατηγορία των λαθών (φωνολογικά, τονικά, ορθογραφικά κ.ο.κ.) με την οποία συνδέουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί τα γλωσσικά λάθη, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών από τους μαθητές, με τις στάσεις τους για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διόρθωση και την ευρύτερη διαχείριση των λαθών στον λόγο των μαθητών κ.λπ. Οι συσχετίσεις – είτε θετικές είτε αρνητικές – που εντοπίστηκαν μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και κάποιων άλλων μεταβλητών παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων<sup>547</sup>.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου είχε τίτλο «*Στάσεις απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών, τα αίτιά τους και τη θέση τους στο γλωσσικό μάθημα*» και αποτελούνταν από 8 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές – με εξαίρεση τις ερωτήσεις 11, 12 και 13 που ήταν διχοτομικές – περιείχαν απαντήσεις σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert και σκοπό είχαν να διερευνήσουν το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα:

---

547. Βλ. Κεφ. 6.6.

- Η ερώτηση 6 είχε τίτλο «*Σε ποιον βαθμό σας έρχονται στο μυαλό τα ακόλουθα λάθη όταν ακούτε την έννοια του γλωσσικού λάθους;*» και στόχο είχε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο *γλωσσικό λάθος* και συγκεκριμένα με τις επιμέρους κατηγορίες λαθών (φωνολογικά, τονικά, ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά-σημασιολογικά, εκφραστικά λάθη) με τις οποίες συνδέουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί τα γλωσσικά λάθη. Η συγκεκριμένη ερώτηση αντιστοιχεί στον πρώτο ερευνητικό στόχο.
- Η ερώτηση 7 με την εκφώνηση «*Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να συμφωνεί με την επίσημη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ορθή;*», καθώς και η ερώτηση 8 «*Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον;*» αποσκοπούσαν στο να εξετάσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με: α) το κατά πόσο η ορθή ή η λανθασμένη χρήση της γλώσσας από τους μαθητές καθορίζεται από την επίσημη γλώσσα του σχολείου και β) το πόσο καθοριστική μπορεί να αποδειχθεί η λανθασμένη χρήση της γλώσσας στην επίδοση και κατ' επέκταση στην κοινωνική εξέλιξη του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Οι ερωτήσεις 7 και 8 ενσωματώθηκαν στο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να καλύψουν συμπληρωματικά ευρύτερες πτυχές του πρώτου στόχου αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών.
- Η ερώτηση 9 «*Ποιες είναι οι απόψεις σας για τα αίτια παραγωγής γλωσσικών λαθών από τους μαθητές;*» σχεδιάστηκε προκειμένου να εξυπηρετήσει τον δεύτερο στόχο της έρευνας σχετικά με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα αίτια παραγωγής γλωσσικών λαθών από τους μαθητές. Η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν πολυθεματική, καθώς οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το κατά πόσο οι ίδιοι συμφωνούν ή διαφωνούν για τον ρόλο που παίζουν διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι ωθούν τους μαθητές να κάνουν λάθη τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό τους λόγο (όπως τα εγγενή χαρακτηριστικά και οι δυσκολίες της ελληνικής γλώσσας, η άγνοια των γλωσσικών κανόνων και των εξαιρέσεών τους, οι μηχανισμοί της αναλογίας, της ενίσχυσης, της υπερδιόρθωσης και της παρετυμολογίας που αναπτύσσονται από την πλευρά των μαθητών, η επιπολαιότητα, η απροσεξία, το άγχος τους και, τέλος, διάφοροι διδακτικοί και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες).

- Η ερώτηση 10 με τη διατύπωση «*Ποιες είναι οι απόψεις σας για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;*» είχε σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η συγκεκριμένη ερώτηση αντιστοιχεί στον τρίτο ερευνητικό στόχο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τον βαθμό που πιστεύουν ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών αποτελούν δείκτες της αποτυχίας είτε του μαθητή είτε του εκπαιδευτικού (και γι' αυτό θα πρέπει να αποσιωπώνται) ή από την άλλη μεριά αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας (και συνεπώς θα πρέπει να αξιοποιούνται). Ακόμη, στη συγκεκριμένη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί διερωτήθηκαν σχετικά τα συναισθήματα από τα οποία διακατέχονται όταν κάποιος μαθητής τους διαπράττει κάποιο γλωσσικό λάθος, προκειμένου να διερευνηθεί ταυτόχρονα το συναισθηματικό στοιχείο των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές αποτυπώνουν ξεκάθαρα την ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή διαχείριση των γλωσσικών λαθών από τους εκπαιδευτικούς και το γενικότερο κλίμα που διαμορφώνεται γύρω από αυτά.
- Οι διχοτομικές ερωτήσεις 11, 12 και 13 της δεύτερης ενότητας σκοπό είχαν να καλύψουν διάφορες πτυχές του τέταρτου στόχου σχετικά με τη βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, τα τρία αυτά ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκαν προκειμένου να προσφέρουν απαντήσεις σε καίρια ζητήματα, όπως το κριτήριο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως βασικότερο για την αξιολόγηση του λόγου των μαθητών (την αποδεκτότητα ή την αποτελεσματικότητά του), τη μορφή του λόγου (προφορικό ή γραπτό) στην οποία εντοπίζουν τα περισσότερα λάθη και τη μορφή του λόγου που αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα.

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο «*Πρακτικές διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου*», καθώς και στην τέταρτη ενότητα με τίτλο «*Πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου*» εντάχθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν το συμπεριφορικό στοιχείο των στάσεων, καθώς μέσω των 14 αυτών ερωτήσεων διερευνήθηκαν οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική πραγματικότητα κατά τη διόρθωση των λαθών τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. Οι ερωτήσεις αυτές σχεδιάστηκαν, έτσι ώστε να εξετάσουν πιο ειδικές πτυχές του πέμπτου και έκτου ερευνητικού

στόχου σχετικά με τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις υπάρχουσες, διαθέσιμες τεχνικές για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι η διάταξη των ερωτήσεων για κάθε μορφή λόγου βασίστηκε στους πέντε βασικούς προβληματισμούς του Hendrickson γύρω από τη διόρθωση των λαθών: α) Πρέπει τα λάθη να διορθώνονται; β) Πότε πρέπει να διορθώνονται τα λάθη; γ) Ποια είδη λαθών πρέπει να διορθώνονται; δ) Πώς θα πρέπει να διορθώνονται τα λάθη; ε) Ποιος θα πρέπει να διορθώνει τα λάθη;<sup>548</sup> Φυσικά, τα πέντε αυτά ερωτήματα δεν ενσωματώθηκαν αυτούσια στο ερωτηματολόγιο, αλλά προσαρμόστηκαν στις ανάγκες και τους ερευνητικούς στόχους της κάθε ενότητας και στα επιμέρους χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου αντίστοιχα. Οι ερωτήσεις των δύο αυτών ενοτήτων στο σύνολό τους ήταν κλιμακούμενες καθώς οι απαντήσεις ήταν δομημένες στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, με εξαίρεση τις ερωτήσεις 16, 17 και 23, στις οποίες η απάντηση κυμαινόταν μεταξύ δύο μόνο επιλογών. Πιο συγκεκριμένα:

- Η ερώτηση 14 με διατύπωση *«Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών;»* και αντίστοιχα η ερώτηση 21 *«Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών;»* σκοπό είχαν να διερευνήσουν τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της διόρθωσης των λαθών τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο των μαθητών. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αντιστοιχούν στον πρώτο προβληματισμό του Hendrickson σχετικά με την αναγκαιότητα της διόρθωσης.
- Οι ερωτήσεις 15 και 22 σχεδιάστηκαν προκειμένου να διερευνηθεί η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τις επιμέρους κατηγορίες λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης, λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση, λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου), αλλά και στον γραπτό λόγο (λάθη κατά τη γραπτή επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης, λάθη κατά τη γραπτή απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση, λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου γραπτού λόγου).
- Η ερώτηση 17 με τη διατύπωση *«Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας;»* και αντίστοιχα η ερώτηση 23 *«Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον γραπτό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους*

---

548. Βλ. Κεφ. 4.2.3.

στόχους της μαθησιακής διαδικασίας;» ήταν διχοτομικές, καθώς οι διαθέσιμες απαντήσεις ήταν α) Όλα τα λάθη, β) Συγκεκριμένα είδη λαθών. Απώτερος σκοπός αυτών των δύο ερωτήσεων ήταν να διευκρινιστεί αν οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη συνολική ή την επιλεκτική διόρθωση και αντιστοιχούν στον τρίτο προβληματισμό του Hendrickson.

- Οι ερωτήσεις 18 και 24 λειτουργούν συμπληρωματικά στις προηγούμενες ερωτήσεις, αφού σκοπό είχαν να διερευνήσουν – στα πλαίσια της επιλεκτικής διόρθωσης – τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα διάφορα είδη προφορικών λαθών (φωνολογικά, τονικά, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά-σημασιολογικά, εκφραστικά, λάθη περιεχομένου), αλλά και γραπτών (φωνολογικά, τονικά, ορθογραφικά, λάθη στη χρήση των σημείων στίξης, λάθη στην εναλλαγή πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά-σημασιολογικά, εκφραστικά, λάθη περιεχομένου).
- Οι ερωτήσεις 19 και 25 με διατύπωση *«Πόσο συχνά συμμετέχουν και οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου;»* και *«Πόσο συχνά συμμετέχουν και οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου;»* αποτέλεσαν δύο από τις βασικότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Σκοπό είχαν να εξετάσουν τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διορθώνουν οι ίδιοι τα λάθη των μαθητών τους ή αν σε και σε ποιον βαθμό εφαρμόζουν την πρακτική της αυτοδιόρθωσης (δίνοντας στον ίδιο τον μαθητή την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος του) ή της ετεροδιόρθωσης (όταν η ευκαιρία της διόρθωσης δίνεται σε κάποιον άλλον συμμαθητή) ή της ομαδικής διόρθωσης (όταν οι μαθητές επεξεργάζονται τα λάθη και τα διορθώνουν συνεργατικά σε ομάδες). Τα συγκεκριμένα ερωτήματα αντιστοιχούν στον πέμπτο προβληματισμό του Hendrickson σχετικά με το υποκείμενο της διόρθωσης.
- Μέσω των ερωτήσεων 20 και 26 επιδιώχθηκε να ερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις πρακτικές της ρητής (άμεσης) της και άρρητης (έμμεσης) ανατροφοδότησης. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση 20 *«Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις ακόλουθες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου;»* με τις πολλαπλές επιλογές στην πενταβάθμια κλίμακα Likert σκοπό είχε να εξετάσει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν ρητά ή άρρητα το προφορικό λάθος του μαθητή (επισημαίνοντάς του ρητά το λάθος του και διορθώνοντάς το με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα, επαναλαμβάνοντας



τη λανθασμένη εκφορά του μαθητή με ή χωρίς αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου από τον σωστό, εκμαιεύοντας από τον μαθητή τη σωστή απάντηση, καθοδηγώντας τον μαθητή μέσα από υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις προς το σωστό, απευθύνοντάς του διευκρινιστικές ερωτήσεις, παρέχοντας μεταγλωσσική ανατροφοδότηση στον μαθητή για να καταλάβει το λάθος του). Κατ' αντίστοιχο τρόπο, στην ερώτηση 26 «*Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις ακόλουθες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου;*» τα υποκείμενα της έρευνας ρωτήθηκαν για την τάση τους να διορθώνουν τα γραπτά λάθη των μαθητών τους με ρητό τρόπο (υπογραμμίζοντας/διαγράφοντας/αντικαθιστώντας το λάθος με το σωστό) ή με άρρητο τρόπο (παρέχοντας στον μαθητή οδηγίες/ενδείξεις/σχόλια, προκειμένου μόνος του να κατανοήσει το λάθος του και να το διορθώσει). Οι ερωτήσεις αυτές ανταποκρίνονται στον τέταρτο προβληματισμό του Hendrickson σχετικά με τον τρόπο που διορθώνονται τα γλωσσικά λάθη.

- Η ερώτηση 16 «*Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών;*» αντιστοιχεί στον δεύτερο προβληματισμό του Hendrickson σχετικά με τον χρόνο της διόρθωσης, καθώς σκοπός ήταν μέσω αυτής της ερώτησης να διευκρινιστεί η χρονική στιγμή κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διορθώνουν τα προφορικά λάθη των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι ίδιοι ερωτήθηκαν αν τα διορθώνουν τη χρονική στιγμή που διαπράττονται, προκειμένου να μην παγιώνονται στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή ή αν τα διορθώνουν μετά από λίγο, για να μη διακόπτουν τον ειρμό της σκέψης του. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι το ερώτημα σχετικά με τον χρόνο της διόρθωσης συμπεριλήφθηκε μόνο στην ενότητα για τις πρακτικές διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου και όχι του γραπτού, καθώς θεωρήθηκε αυτονόητο ότι στην περίπτωση του γραπτού λόγου η διόρθωση των λαθών γίνεται εκ των πραγμάτων υστερόχρονα, αφού ο μαθητής έχει ολοκληρώσει την παραγωγή του γραπτού λόγου.
- Στην ενότητα για τις πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου ενσωματώθηκε μία ακόμη κλιμακούμενη ερώτηση, η οποία εξέλειπε από την αντίστοιχη ενότητα του προφορικού λόγου. Πρόκειται για την ερώτηση 27 με τη διατύπωση «*Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, πόσο συχνά εφαρμόζετε τις ακόλουθες τεχνικές κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές;*». Η συγκεκριμένη ερώτηση τέθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές κατά την επιστροφή των γραπτών τους. Αν,

για παράδειγμα, επιστρέφουν τα γραπτά στους μαθητές χωρίς να τα σχολιάζουν και να αναλύουν τα λάθη τους, αν επιστρέφουν τα γραπτά κάνοντας κάποια σχόλια για την εικόνα τους σε γενικό επίπεδο και αναλύοντας τα πιο κοινά λάθη, αν επιστρέφουν τα γραπτά σχολιάζοντας ενδεικτικά κάποια από αυτά ή αν, τέλος, σχολιάζουν σε κάθε μαθητή ξεχωριστά το γραπτό του και αναλύουν τα λάθη του.

Τέλος, η πέμπτη ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο «*Πρακτικές ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών*» σχεδιάστηκε προκειμένου να εξυπηρετήσει τον έβδομο και όγδοο στόχο, σχετικά με τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις πρακτικές της ανάλυσης και αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα:

- Οι ερωτήσεις 28-32 διατυπώθηκαν προκειμένου να διερευνηθούν τον έβδομο στόχο σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ρωτήθηκαν σχετικά με: α) το πόσο συχνά προβληματίζονται και αναλύουν το γλωσσικό λάθος ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά ή και την αιτία του, αφού το εντοπίσουν και πριν το διορθώσουν (ερώτηση 28), β) το πόσο συχνά εφαρμόζουν ζητούν από τους μαθητές τους να τους εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου οι ίδιοι ως διδάσκοντες να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης τους (ερώτηση 29), γ) το πόσο χρήσιμη θεωρούν οι ίδιοι την πρακτική της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών για την αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους (ερώτηση 30), δ) το πόσο εφαρμόσιμη κρίνουν την πρακτική της ανάλυσης των λαθών στο γλωσσικό μάθημα (ερώτηση 31) και ε) το πόσο εξοικειωμένοι νιώθουν με τη διαδικασία της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών (ερώτηση 32).
- Κατά παρόμοιο τρόπο, οι ερωτήσεις 33-36 αντιστοιχούν στον όγδοο ερευνητικό στόχο αναφορικά με την εξέταση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν συγκεκριμένα για: α) τη συχνότητα με την οποία προβαίνουν στη δημιουργική αξιοποίηση των λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (ερώτηση 33), β) το πόσο χρήσιμη κρίνουν οι ίδιοι ότι είναι η πρακτική της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (ερώτηση 34), γ) τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι η πρακτική της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών είναι εφαρμόσιμη στην εκπαιδευτική

πραγματικότητα (ερώτηση 35) και δ) τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι αισθάνονται εξοικειωμένοι με την παραπάνω πρακτική (ερώτηση 36).

#### 6.2.4 Η συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου

Ένα από τα βασικότερα στοιχεία κάθε ερωτηματολογίου το οποίο δε θα μπορούσε να παραλειφθεί από τη δική μας περίπτωση είναι η συνοδευτική επιστολή. Πρόκειται για ένα εισαγωγικό σημείωμα το οποίο συμπεριλαμβάνεται σε πολλά ερωτηματολόγια, προκειμένου να ενημερώσει τους συμμετέχοντες σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας και τη συμβολή της στο θέμα που πραγματεύεται, να τους διαβεβαιώσει για την εμπιστευτικότητα των δεδομένων και φυσικά να τους παρακινήσει να συμπληρώσουν και να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο που κρατούν στα χέρια τους<sup>549</sup>. Στο ερωτηματολόγιο που σχεδιάσαμε το σημείωμα αυτό τέθηκε στην αρχή της φόρμας, μετά τον τίτλο της έρευνας και πριν τη διατύπωση των ερωτήσεων. Η επιστολή ήταν αρκετά σύντομη, αφού δεν είχε στόχο να κουράσει ή να προϊδεάσει αρνητικά τα υποκείμενα της έρευνας, αλλά να τους δημιουργήσει το κίνητρο να ξεκινήσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Στην αρχή της συνοδευτικής επιστολής απευθύνθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς η ευγενική και φιλική προσφώνηση «*Αγαπητέ/Αγαπητή συνάδελφε*». Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη προσφώνηση αντί ενός τυπικού χαιρετισμού ήταν ότι εγώ η ίδια είμαι εκπαιδευτικός, οπότε απευθυνόμουν σε άλλους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας. Εξάλλου, με αυτόν τον τρόπο επιδιώχθηκε να καλλιεργηθεί ένα φιλικό και οικείο κλίμα, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν από την πρώτη στιγμή άνετα και να μην αντιληφθούν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σαν μια ανιαρή, κουραστική ή χειρότερα αξιολογική-απειλητική διαδικασία, στην οποία θα έπρεπε να καταβάλουν προσπάθεια για να αποδείξουν τις γνώσεις τους.

Μετά την προσφώνηση, στην πρώτη παράγραφο της επιστολής γνωστοποιήθηκε το όνομα του ιδρύματος υπό την αιγίδα του οποίου διεξάχθηκε η παρούσα έρευνα, δηλαδή το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και πιο συγκεκριμένα το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, δηλώθηκε ρητά και συνοπτικά ο σκοπός και οι προθέσεις της έρευνας, έτσι ώστε το υποκείμενο να έχει μια βασική ιδέα σχετικά με τα ερωτήματα που επρόκειτο να απαντήσει. Ακολούθως, επισημάνθηκε η σημασία και η αξία της μελέτης, καθώς

---

549. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 438· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 206· D.M. Mertens, *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη & Π. Μπιθάρια, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 237.

και η συμβολή της στον τομέα της διδακτικής της γλώσσας και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα εν γένει. Απώτερος στόχος αυτής της δήλωσης ήταν να τονιστεί στους συμμετέχοντες η αξία της δικής τους ανταπόκρισης στην ερευνητική μου προσπάθεια και κατ' επέκταση στο μέλλον της εκπαίδευσης.

Η δεύτερη παράγραφος της συνοδευτικής επιστολής αφορούσε κάποια περισσότερο «τεχνικά» ζητήματα του ερωτηματολογίου, κυρίως ως προς τη φύση και το περιεχόμενο των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Πιο συγκεκριμένα, διευκρινίστηκε στους εκπαιδευτικούς η κλειστή μορφή των ερωτήσεων, καλώντας τους να επιλέξουν κάθε φορά μια απάντηση που να ανταποκρίνεται περισσότερο στα δικά τους δεδομένα και τις προσωπικές τους απόψεις. Αυτό που επισημάνθηκε ιδιαίτερα στους συμμετέχοντες ήταν η αξία και η χρησιμότητα οποιασδήποτε απάντησης επιθυμούσαν να δώσουν, βγάζοντάς τους από την αμηχανία να επιλέξουν την επιθυμητή στα μάτια του ερευνητή απάντηση, αλλά αντίθετα παρακινώντας τους να απαντήσουν ελεύθερα και αβίαστα, βάσει αυτού που είχαν στο μυαλό τους. Εξάλλου, στην αμέσως επόμενη πρόταση διασφαλιζόταν η ανωνυμία των απαντήσεων, καθώς επίσης η εμπιστευτικότητα των δεδομένων και η εχεμύθεια εκ μέρους μου. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου (περίπου δεκαπέντε λεπτά), ενώ τους ευχαρίστησα εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο που θα αφιέρωναν στην απάντηση του ερωτηματολογίου, εφόσον φυσικά συμφωνούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Στο τέλος της επιστολής, συμπεριέλαβα τα προσωπικά μου στοιχεία (ονοματεπώνυμο, τηλέφωνο και ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας), ώστε κάποιος από τους ερωτώμενους – σε περίπτωση που χρειαζόταν οποιαδήποτε διευκρίνιση – να μπορούσε να επικοινωνήσει μαζί μου. Ταυτόχρονα, με αυτόν τον τρόπο το ερωτηματολόγιο γινόταν πιο προσωποποιημένο, αφού έφερε την προσωπική μου υπογραφή και την ευθύνη μου ως ερευνήτριας.

### **6.2.5 Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και η τελική του μορφή**

Η ολοκλήρωση του σχεδιασμού ενός ερωτηματολογίου δε σημαίνει αυτομάτως ότι αυτό είναι έτοιμο να διανεμηθεί προς συμπλήρωση. Έχοντας πλέον επιλέξει και διατυπώσει τις ερωτήσεις που θα απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο, ο ερευνητής οφείλει να προβεί σε έναν πιλοτικό ή προκαταρκτικό έλεγχο των ερωτήσεων, ούτως ώστε να εξακριβωθεί αν είναι δυνατή η κατανόηση και η απάντησή τους<sup>550</sup>. Όσο προσεκτικά και αν έχουν διατυπωθεί οι ερωτήσεις,

---

550. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 439· J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 391.

είναι σίγουρο ότι η ματιά ενός εξωτερικού παρατηρητή θα συμπληρώσει κάποια ελλιπή στοιχεία ή θα σχολιάσει αντίστοιχα τα σημεία εκείνα που απαιτούν επιπλέον διευκρίνιση<sup>551</sup>. Ένας χρήσιμος τρόπος να αξιολογηθεί η ποιότητα ενός ερωτηματολογίου είναι να εφαρμοστεί πρώτα δοκιμαστικά σε ένα «πειραματικό» δείγμα, δηλαδή σε κάποια υποκείμενα, τα οποία θα είναι παρόμοια με αυτά που θα αποτελέσουν το τελικό δείγμα της έρευνας<sup>552</sup>. Πρόκειται για την *πυλοτική δοκιμή* (pilot study) ή τον *πυλοτικό-προκαταρκτικό έλεγχο* (pilot test) ενός ερωτηματολογίου, κατά τον οποίο ο ερευνητής – με βάση την ανατροφοδότηση και τα σχόλια που λαμβάνει από ένα μικρό δείγμα υποκειμένων που συμπληρώνουν δοκιμαστικά το ερωτηματολόγιο – αναδιατυπώνει, προσθέτει ή αφαιρεί κάποιες ερωτήσεις και κάνει τις απαραίτητες τροποποιήσεις στο ερωτηματολόγιο, πριν αυτό πάρει την τελική του μορφή<sup>553</sup>. Η πυλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έχει ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχία μιας δημοσκοπικής έρευνας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το ερωτηματολόγιο θα δοθεί προς συμπλήρωση στα υποκείμενα χωρίς την παρουσία του ερευνητή, οπότε ο ίδιος θα πρέπει να είναι σίγουρος ότι δε θα υπάρξουν δυσκολίες ή προβλήματα στην κατανόηση και την απάντηση των ερωτήσεων<sup>554</sup>.

Η παραπάνω διαδικασία του πυλοτικού ελέγχου του ερωτηματολογίου εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς και επιτελεί διάφορες λειτουργίες προς όφελος της έρευνας. Πρώτα απ' όλα, ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να αντιληφθεί τη σημασία που έχει καθεμιά ερώτηση για τα υποκείμενα της έρευνας, αλλά και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, όταν δίνουν μια συγκεκριμένη απάντηση<sup>555</sup>. Για παράδειγμα, αν ο ερευνητής λάβει κατά την πυλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου απαντήσεις που δεν περίμενε ότι θα λάβει σε μια ερώτηση, αυτό σημαίνει ότι είτε οι αντιλήψεις του για το εν λόγω ζήτημα που διερευνούσε η ερώτηση είναι λανθασμένες, είτε οι ερωτώμενοι δεν κατανόησαν το περιεχόμενο της ερώτησης. Μετά από μια τέτοια διαπίστωση, ο ερευνητής μπορεί να διορθώσει την ερώτηση, έτσι ώστε τα δεδομένα που θα συλλεχθούν να είναι αυτά που χρειάζονται και αυτά που εξυπηρετούν τον σκοπό της ερώτησης<sup>556</sup>, αλλά και για να μην παρουσιαστούν προβλήματα αργότερα κατά την ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, ο πυλοτικός έλεγχος μπορεί να ενημερώσει τον ερευνητή σχετικά με τη σαφήνεια των ερωτήσεων, αν δηλαδή το λεξιλόγιο της διατύπωσης είναι το σωστό, ώστε οι διάφορες έννοιες ή φράσεις να είναι εύληπτες και να

---

551. Βλ. G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 240.

552. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 172.

553. Βλ. D.M. Mertens, *ό.π.*, σ. 226· J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 391.

554. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 173.

555. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 302.

556. Βλ. G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 241.

μην παρερμηνεύονται από τους ερωτώμενους. Ένα ακόμη βασικό στοιχείο αφορά την ανατροφοδότηση που παρέχεται στον ερευνητή σχετικά με την καταλληλότητα της μορφής των ερωτήσεων (ανοιχτού/κλειστού τύπου), την ανάγκη παράλειψης κάποιων ερωτήσεων που λαμβάνουν σταθερά την ίδια απάντηση ή αντίθετα την προσθήκη κάποιων άλλων τομέων που χρήζουν περεταίρω διερεύνησης. Ιδιαίτερα σημαντικές πληροφορίες μπορεί επίσης να αποκομίσει ο ερευνητής σχετικά με την έκταση και τον χρόνο που χρειάζονται τα υποκείμενα για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, αλλά και για τις πρώτες αντιδράσεις τους αναφορικά με τη διάταξη και την παρουσίαση των ερωτήσεων, καθώς και για τη γενικότερη εμφάνιση του ερωτηματολογίου<sup>557</sup>. Τέλος, μέσω της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου εξασφαλίζεται παράλληλα η εγκυρότητα περιεχομένου, καθώς και η αξιοπιστία και η πρακτικότητα του εργαλείου<sup>558</sup>.

Όλοι αυτοί οι λόγοι που προαναφέρθηκαν κατέστησαν απαραίτητη την εφαρμογή του πιλοτικού ελέγχου και στην παρούσα έρευνα. Το πρώτο βήμα ήταν να επιλεγθεί ένα πιλοτικό δείγμα το οποίο να έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με τον πληθυσμό της έρευνας. Το δείγμα αυτό ήταν 20 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα υπηρετούσαν σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από τον κύκλο των στενών επαφών μου (συνάδελφοι, γνωστοί, φίλοι), προκειμένου – λόγω της γνωριμίας και της εξοικείωσής τους με το πρόσωπό μου – να νιώσουν άνετα και να εκφράσουν αβίαστα και με θάρρος τις απορίες τους ή τις ενστάσεις τους αναφορικά με τα ερωτήματα. Όπως είναι αυτονόητο, το πιλοτικό αυτό δείγμα αποκλείστηκε από το τελικό δείγμα και την επίσημη έρευνα, καθώς οι απαντήσεις που έδωσαν τα υποκείμενα δεν ειδώθηκαν ως ερευνητικά δεδομένα, αλλά ως ανατροφοδότηση στην αρχική μορφή του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, κατέστη σαφές στα υποκείμενα του πιλοτικού ελέγχου ότι στο συγκεκριμένο στάδιο δεν είχαν τόσο σημασία οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις, όσο η γνώμη τους σχετικά με τη διαύγεια και τη σαφήνεια των ερωτήσεων, την εμφάνιση και την έκταση του ερωτηματολογίου και φυσικά τον χρόνο που χρειάζονταν για να το συμπληρώσουν. Γι' αυτό και φρόντισα από την πρώτη κιόλας στιγμή να ενθαρρύνω τους συμμετέχοντες να επισημαίνουν όποιες ασάφειες ή δυσκολίες εντόπιζαν, να διατυπώνουν ελεύθερα τις απορίες τους, ακόμη και να προτείνουν εναλλακτικές απαντήσεις στις ήδη υπάρχουσες ερωτήσεις. Ακόμη, τονίστηκε ότι ήταν πολύ σημαντικό να υπολογίσουν ο καθένας

---

557. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σσ. 439-440· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σσ. 172-173.

558. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 206· L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 439.

τη χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Στο πλαίσιο αυτό, τα ερωτηματολόγια του πιλοτικού ελέγχου τυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ερωτώμενοι να έχουν χώρο να σημειώσουν στο περιθώριο τα σχόλιά τους, τις απορίες τους, τα προβλήματα που εντόπιζαν, αλλά και τις προτάσεις τους για πιθανή βελτίωση. Η γραπτή ανατροφοδότηση στα ερωτηματολόγια συνοδεύτηκε και από προφορική ανατροφοδότηση, καθώς κατά την επιστροφή του ερωτηματολογίου ακολουθούσε συζήτηση μεταξύ εμού και του εκπαιδευτικού σχετικά με τις εντυπώσεις που ο ίδιος είχε αποκομίσει από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αλλά και σχολιασμός των σημείων τα οποία είχε προηγουμένως επισημάνει.

Αφότου τα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν από τα υποκείμενα του πιλοτικού δείγματος, ακολούθησε η μελέτη και η επεξεργασία των σχολίων και των σημειώσεων που είχαν γίνει. Αξίζει να επισημανθεί ότι τα σχόλια των ερωτώμενων για τα «προβληματικά» σημεία ήταν κοινά στα περισσότερα ερωτηματολόγια. Οι περισσότερες παρατηρήσεις αφορούσαν τη διατύπωση της εκφώνησης δύο συγκεκριμένων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, όπως επίσης και τη διατύπωση των πολλαπλών απαντήσεων σε μία ερώτηση. Όσον αφορά στην έκτασή του, κάποιοι ερωτώμενοι έκριναν ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κανονικό, ενώ κάποιοι άλλοι το χαρακτήρισαν εκτεταμένο και συμπυκνωμένο σε κάποια σημεία. Αναφορικά με τον χρόνο συμπλήρωσής του, ο μέσος χρόνος σύμφωνα με τους υπολογισμούς του πιλοτικού δείγματος ήταν 20-25 λεπτά. Σε γενικές γραμμές, οι ερωτώμενοι του πιλοτικού δείγματος χαρακτήρισαν το ερωτηματολόγιο ως αρκετά ενδιαφέρον, καθόλου απαιτητικό (με εξαίρεση κάποια συγκεκριμένα σημεία), με ροή και συνοχή.

Η ανατροφοδότηση που παρασχέθηκε μέσω του πιλοτικού ελέγχου οδήγησε στην τροποποίηση του αρχικού ερωτηματολογίου, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στους προβληματισμούς των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, στο αρχικό ερωτηματολόγιο περιλαμβανόταν η εξής ερώτηση: *«Σε ποιον βαθμό οι διαφορετικές γλωσσικές επιλογές των μαθητών σε επίπεδο κοινωνικών ή γεωγραφικών ποικιλιών αποτελούν γλωσσικά λάθη;»*. Η συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται πως δυσκόλεψε την πλειοψηφία των ερωτώμενων όσον αφορά στην εκφώνησή της. Το νοηματικό της περιεχόμενο αναφερόταν επί της ουσίας στον ρόλο που διαδραματίζουν οι γεωγραφικές διάλεκτοι και τα ιδιώματα των μαθητών στην παραγωγή γλωσσικών λαθών. Η συγκεκριμένη ερώτηση αφαιρέθηκε από το ερωτηματολόγιο λόγω των προβληματισμών που δημιούργησε στα υποκείμενα, αλλά επειδή ήταν σημαντική για τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεριλήφθηκε ως υποερώτημα με απλούστερη

διατύπωση στην 9<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών από τους μαθητές.

Επιπλέον, στο ερωτηματολόγιο της πιλοτικής δοκιμασίας υπήρχαν οι εξής δύο ερωτήσεις: «*Αντιμετωπίζετε τα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου με την ίδια βαρύτητα;*» και «*Πιστεύετε ότι η βαρύτητα και η σημασία που αποδίδεται στα λάθη του γραπτού λόγου έναντι των λαθών του προφορικού λόγου σχετίζεται ευρύτερα με τη βαρύτητα που αποδίδεται στη γραπτή διάσταση της γλώσσας;*». Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις, παρότι ήταν κομβικής σημασίας για την κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, ωστόσο αφαιρέθηκαν από το ερωτηματολόγιο, καθώς οι ερωτώμενοι επισήμαναν τη δυσκολία να απαντήσουν μονολεκτικά και να επιλέξουν αυστηρά μία εκ των δύο προτεινόμενων απαντήσεων (*Ναι/Όχι*). Πράγματι, οι δύο αυτές ερωτήσεις είχαν βαθύτερο περιεχόμενο και οι απαντήσεις σε αυτές δε μπορούσαν να περιοριστούν σε μία μόνο επιλογή, αλλά απαιτούσαν περαιτέρω τεκμηρίωση. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, τα συγκεκριμένα ερωτήματα που δε συμπεριλήφθηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο, ενσωματώθηκαν τελικά στο πρωτόκολλο της συνέντευξης, ούτως ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν τη δυνατότητα να αιτιολογήσουν την άποψή τους.

Μετά τον πρώτο προέλεγχο που αναφέρθηκε παραπάνω, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει και ένας επιπλέον προέλεγχος σε ένα δεύτερο πιλοτικό δείγμα, αυτή τη φορά των 10 ατόμων. Φυσικά και το δεύτερο αυτό δείγμα εξαιρέθηκε από την τελική φάση της έρευνας. Η ανάγκη διενέργειας και δεύτερου προελέγχου, σε περίπτωση που στον πρώτο προέλεγχο εντοπιστούν αρκετά προβλήματα, είναι κάτι που έχει επισημανθεί πολλές φορές στη διεθνή έρευνα<sup>559</sup>. Το ερωτηματολόγιο που επανασχεδιάστηκε και χορηγήθηκε στο δείγμα του δεύτερου πιλοτικού ελέγχου ήταν και αυτό που επιλέχθηκε για την επίσημη έρευνα, αφού τα ανατροφοδοτικά σχόλια που έλαβε ήταν πολύ θετικά και ενθαρρυντικά, ενώ μάλιστα ο χρόνος συμπλήρωσής του περιορίστηκε στα 15 λεπτά, ένας χρόνος που ήταν εξ αρχής επιθυμητός. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας συμπεριλαμβάνεται στα παραρτήματα της εργασίας<sup>560</sup>.

---

559. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 302.

560. Βλ. Παράρτημα 1, *Ερωτηματολόγιο έρευνας*.



### 6.3 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Η ποιότητα και κατ' επέκταση η επιτυχία μιας έρευνας καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη *δειγματοληψία*, δηλαδή από «τη μέθοδο που χρησιμοποιείται για την επιλογή ενός δεδομένου αριθμού ανθρώπων ή (πραγμάτων) από έναν πληθυσμό»<sup>561</sup>. Ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεται το δείγμα που πρόκειται να ερευνηθεί για τις ανάγκες μιας μελέτης είναι κομβικής σημασίας για τον χαρακτήρα των δεδομένων και των αποτελεσμάτων που θα εξαχθούν και πιο συγκεκριμένα για την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, δηλαδή για τη δυνατότητα να γενικευτούν τα ευρήματά της σε έναν μεγαλύτερο πληθυσμό<sup>562</sup>. Παράλληλα, η επιλογή ενός δείγματος από τον συνολικό πληθυσμό εξυπηρετεί τον ίδιο τον ερευνητή για πρακτικούς λόγους, καθώς στις περισσότερες (αν όχι σε όλες) τις περιπτώσεις είναι αδύνατο να λάβει μέρος στην έρευνα ολόκληρος ο πληθυσμός που επιδιώκεται να ερευνηθεί<sup>563</sup>. Γι' αυτό και σχεδόν πάντα, ο ερευνητής καλείται να βασιστεί σε ένα μικρότερο σύνολο υποκειμένων το οποίο θα μελετήσει, προκειμένου να εξαγάγει αποτελέσματα που θα μπορέσουν με τη σειρά τους να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό<sup>564</sup>.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, τα ζητήματα που εμπίπτουν στη διαδικασία της δειγματοληψίας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ήδη από τα αρχικά στάδια του σχεδιασμού μιας έρευνας. Τέτοια θέματα είναι τα εξής:

A) Ο προσδιορισμός του *πληθυσμού-στόχου* (target population), δηλαδή της ομάδας ατόμων με κάποια συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά που ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει<sup>565</sup>. Η έννοια του πληθυσμού είναι αρκετά ευρεία, καθώς σε πολλές περιπτώσεις δεν περιλαμβάνει μόνο υποκείμενα, αλλά και καταστάσεις, γεγονότα ή χρονικές στιγμές<sup>566</sup>.

B) Η επιλογή του *μεγέθους του δείγματος* (sample), δηλαδή του υποσυνόλου από τον πληθυσμό-στόχο το οποίο ο ερευνητής θα μελετήσει, προκειμένου να καταλήξει σε αποτελέσματα και συμπεράσματα για το υπό διερεύνηση θέμα<sup>567</sup>. Εξίσου ευρεία με την έννοια του πληθυσμού είναι και η έννοια του δείγματος, καθώς αυτή μπορεί να αναφέρεται σε μια

---

561. Όπως αναφέρεται στο: D.M. Mertens, *ό.π.*, σ. 359.

562. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 308· D.M. Mertens, *ό.π.*, σσ. 360-361.

563. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 309· D.M. Mertens, *ό.π.*, σ. 359· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 123.

564. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 123.

565. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 142.

566. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 308.

567. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 143.

ομάδα υποκειμένων με κοινά γνωρίσματα, αλλά και κατ' επέκταση σε κάθε ομοειδή ενότητα αρχείων, κειμένων ή προγραμμάτων που μπορούν να ερευνηθούν<sup>568</sup>.

Γ) Η *αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος*, η οποία αναφέρεται στην επιλογή του δείγματος με τέτοιον τρόπο ώστε τα υποκείμενα που επιλέγονται να φέρουν στο μέτρο του δυνατού όλα τα γνωρίσματα και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον υπό διερεύνηση πληθυσμό<sup>569</sup>.

Δ) Η *στρατηγική δειγματοληψίας*, δηλαδή η τεχνική με την οποία θα επιλεγεί το δείγμα που αντιπροσωπεύει τον γενικό πληθυσμό-στόχο της έρευνας.

Για τις ανάγκες της παρούσας ποσοτικής έρευνας με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, ορίστηκε καταρχήν ως πληθυσμός-στόχος το σύνολο των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε με βάση την πιλοτική έρευνα που είχε προηγουμένως διενεργηθεί. Βασιζόμενοι λοιπόν στο πιλοτικό δείγμα των 20 ατόμων που είχαν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια του προελέγχου και μέσα από την ανάλυση ισχύος που προηγήθηκε της τελικής χορήγησης, προέκυψε ότι ένα δείγμα 500 εκπαιδευτικών θα ήταν αρκετό ώστε να απαντήσει με επαρκή στατιστική ισχύ (0,81) στα πρωτεύοντα ερευνητικά ερωτήματα. Ο ακριβής αριθμός των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα έπειτα από τυχαία δειγματοληψία ανήλθε τελικά στους 516 (N=516).

#### **6.4 Η συλλογή των δεδομένων**

Αφότου πραγματοποιήθηκε ο πρώτος και ο δεύτερος προέλεγχος του εργαλείου συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο ήταν έτοιμο προς διανομή και συμπλήρωση. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2020, δηλαδή κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2020-2021. Σύμφωνα με τους Verma και Mallick, η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου γίνεται από τους συμμετέχοντες με ή χωρίς την παρουσία και την καθοδήγηση του ερευνητή που το έχει σχεδιάσει<sup>570</sup>. Στην προκειμένη περίπτωση, αποφασίστηκε τα ερωτηματολόγια να συμπληρωθούν από τα υποκείμενα χωρίς την παρουσία μου για δύο κυρίως λόγους: α) το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μεγάλο, οπότε η παρουσία μου κατά τη συμπλήρωση όλων αυτών των ερωτηματολογίων ήταν αδύνατη, β) σκοπός ήταν η αυθόρμητη και ελεύθερη απάντηση των υποκειμένων στα ερωτήματα που τους απευθύνονταν, χωρίς την εποπτεία και τον έλεγχο ενός τρίτου προσώπου. Η διανομή των

---

568. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 123.

569. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 142.

570. Βλ. G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σσ. 235-236.

ερωτηματολογίων έγινε με δύο τρόπους: α) με προσωπική επαφή με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων, β) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις διευθύνσεις των σχολείων.

Αρχικά, προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων όπου θα διανεμόνταν τα ερωτηματολόγια. Σκοπός αυτής της πρώτης επαφής ήταν να ενημερωθούν οι διευθυντές σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας και να εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους για τη διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Αυτό που διευκρινιζόταν ήταν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν σε κάθε περίπτωση προαιρετική. Στη συνέχεια και με όσους διευθυντές συμφωνούσαν να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια στα δικά τους σχολεία, προγραμματιζόταν μια συγκεκριμένη ημέρα και ώρα για την παράδοση των ερωτηματολογίων. Κατόπιν συνεννόησης, παρέδιδα στον διευθυντή του σχολείου έναν σφραγισμένο φάκελο, ο οποίος περιείχε τόσα ερωτηματολόγια όσα και οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ70 (δηλαδή οι δάσκαλοι) που δίδασκαν στα τμήματα του σχολείου. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι παρέδιδα τα ερωτηματολόγια στον κάθε διευθυντή στην πόρτα του σχολείου, χωρίς να μπαίνω στον σχολικό χώρο και να έρχομαι σε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Και αυτό γιατί το εν λόγω χρονικό διάστημα ίσχυαν τα αυστηρά υγειονομικά πρωτόκολλα προστασίας έναντι του κορωνοϊού COVID-19, οπότε προτιμήθηκε η διανομή των ερωτηματολογίων να γίνει με αυτόν τον τρόπο. Άλλωστε, σε κάθε ερωτηματολόγιο υπήρχε η συνοδευτική επιστολή, οπότε οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώνονταν σχετικά με τη φύση και τους στόχους της έρευνας, καθώς και για την ανωνυμία των δεδομένων. Κατά την παράδοση του φακέλου με τα ερωτηματολόγια, φρόντιζα να διευκρινίσω το χρονικό διάστημα το οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεσή τους για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Το χρονικό αυτό περιθώριο τέθηκε στις δύο εβδομάδες, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να έχουν στη διάθεσή τους όσο χρόνο χρειάζονταν, αλλά από την άλλη μεριά όχι τόσο ώστε να υπάρχει ο κίνδυνος να αναβάλλεται διαρκώς η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, με αποτέλεσμα στο τέλος αυτά να παραμεληθούν και να ξεχαστούν. Μετά το πέρας των δύο εβδομάδων, μετέβαινα στο σχολείο και παραλάμβανα από τον διευθυντή τον φάκελο με τα ερωτηματολόγια που είχαν συμπληρωθεί, ευχαριστώντας τόσο τον ίδιο προσωπικά, όσο και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Η παραπάνω τακτική για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήθηκε σε αρκετά δημοτικά σχολεία των νομών Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας, Άρτας, Πρέβεζας και Αιτωλοακαρνανίας, όπου φυσικά ήταν δυνατή η πρόσβαση. Από τα σχολεία αυτά συλλέχθηκαν τελικά 211 ερωτηματολόγια.

Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα διεξάχθηκε εν μέσω δύσκολων συνθηκών και συγκυριών, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19. Ένα από τα εμπόδια που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν και το γεγονός ότι τα σχολεία παρέμειναν για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε αναστολή και η λειτουργία τους γινόταν μέσω τηλεκπαίδευσης. Μία από αυτές τις περιόδους αναστολής των σχολικών μονάδων συνέπεσε με το χρονικό διάστημα που διεξαγόταν η ποσοτική έρευνα. Επειδή λοιπόν η διανομή των ερωτηματολογίων δεν ήταν εφικτή το χρονικό αυτό διάστημα, επιδιώχθηκε να βρεθεί και άλλος συμπληρωματικός τρόπος συλλογής των δεδομένων. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε παράλληλα σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του λογισμικού διαχείρισης ερευνών Google Forms. Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου, αφότου ελέγχθηκε προσεκτικά ώστε να είναι ακριβώς η ίδια με την έντυπη μορφή, στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις διευθύνσεις των σχολείων όπου δεν ήταν εφικτή η πρόσβαση. Στο εν λόγω ηλεκτρονικό μήνυμα, απευθυνόμουν καταρχήν με έναν χαιρετισμό στον διευθυντή/διευθύντρια της σχολικής μονάδας που θα λάμβανε το μήνυμα. Αφού λοιπόν παρουσίαζα την ταυτότητά μου και την ιδιότητα με την οποία έστελνα το μήνυμα, ενημέρωνα τον διευθυντή σχετικά με το θέμα της διατριβής και τους στόχους της έρευνας, ενώ παράλληλα δεσμευόμουν προσωπικά για την ανωνυμία των δεδομένων. Στη συνέχεια, ζητούσα ευγενικά να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας το ίδιο μήνυμα, στο οποίο ήταν επισυναπτόμενος ο σύνδεσμος με την ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου. Μέσω αυτής της διαδικασίας συγκεντρώθηκαν 305 ακόμη απαντήσεις.

## **6.5 Η ανάλυση των δεδομένων**

Η ποσοτική-αριθμητική ανάλυση περιλαμβάνει τις τεχνικές εκείνες με τις οποίες τα δεδομένα τα οποία προκύπτουν από τη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας μετατρέπονται σε αριθμητική μορφή, προκειμένου να υποβληθούν σε στατιστικές επεξεργασίες και αναλύσεις και από αυτές να εξαχθούν τα κατάλληλα ερευνητικά αποτελέσματα και συμπεράσματα<sup>571</sup>.

Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας εξάχθηκαν και οργανώθηκαν μέσω του προγράμματος υπολογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2019. Στη συνέχεια, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS ver. 26.0. Από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν οι

---

571. Βλ. E. Babbie, *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*, μτφρ. Γ. Βογιατζής, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2018, σ. 651.

πίνακες συχνοτήτων, οι οποίοι αποτυπώνουν τα περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

## 6.6 Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

### 6.6.1 Περιγραφικά στοιχεία της έρευνας

Η έρευνα που διεξάχθηκε μέσω ερωτηματολογίων σε 516 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχε ως σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το γλωσσικό λάθος του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και των τεχνικών με τις οποίες οι ίδιοι διαχειρίζονται τα λάθη στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών τους.

#### Α' Ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες (74,56%), συγκριτικά με το μικρότερο ποσοστό 25,44% που αντιστοιχούσε στους άντρες εκπαιδευτικούς. Ως προς την ηλικία τους, το μικρότερο πλήθος των ερωτηθέντων βρισκόταν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών (2,53%), ακολουθούσε η ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών (15,95%), έπειτα οι ηλικιακές ομάδες 31-40 και 41-50 ετών που σημείωσαν το ίδιο ποσοστό (22,18%), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ότι βρισκόταν στην ηλικία 51-60 ετών (37,16%). Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατέχουν Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (38,95%) ή Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (38,18%), ενώ το μικρότερο ποσοστό των ερωτηθέντων κατέχει Διδακτορικό Δίπλωμα (4,84%). Όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας, 36-40 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση είχε η μειονότητα των εκπαιδευτικών (3,11%), ενώ αντίθετα μέχρι 5 έτη υπηρεσίας διέθετε η πλειονότητα (20,78%). Τέλος, ερωτηθέντες σχετικά με την υπηρεσιακή τους κατάσταση κατά το σχολικό έτος που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπηρετούσαν ως μόνιμοι σε ποσοστό 69,19%, ξεπερνώντας σε πλήθος τους αναπληρωτές (30,81%). Τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται στον πίνακα 2 που ακολουθεί.

		Πλήθος	Ποσοστό %
1. Φύλο	Άνδρας	131,00	25,44%
	Γυναίκα	384,00	74,56%
2. Ηλικία	22-30 ετών	82,00	15,95%
	31-40 ετών	114,00	22,18%
	41-50 ετών	114,00	22,18%

	51-60 ετών	191,00	37,16%
	Άνω των 60 ετών	13,00	2,53%
<b>3. Επίπεδο σπουδών</b>	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	93,00	18,02%
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	201,00	38,95%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	197,00	38,18%
	Διδακτορικό Δίπλωμα	25,00	4,84%
	Έως 5 έτη	107,00	20,78%
<b>4. Έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b>	6-10 έτη	31,00	6,02%
	11-15 έτη	70,00	13,59%
	16-20 έτη	84,00	16,31%
	21-25 έτη	85,00	16,50%
	26-30 έτη	48,00	9,32%
	31-35 έτη	74,00	14,37%
	36-40 έτη	16,00	3,11%
<b>5. Το τρέχον σχολικό έτος υπηρετείτε ως:</b>	Μόνιμος εκπαιδευτικός	357,00	69,19%
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	159,00	30,81%

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των ερωτηματολογίων (Ερωτήσεις 1-5)

### **Β' Ενότητα: Στάσεις απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών, τα αίτιά τους και τη θέση τους στο γλωσσικό μάθημα**

Στην ερώτηση 6 της Β' Ενότητας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον βαθμό που τα διάφορα είδη γλωσσικών λαθών έρχονται στο μυαλό τους, όταν ακούν την έννοια του γλωσσικού λάθους. Στους περισσότερους εκπαιδευτικούς, τα φωνολογικά λάθη έρχονται στο μυαλό τους πολύ όταν ακούν την έννοια του γλωσσικού λάθους (36,38%), τα τονικά μέτρα (34,12%) και τα ορθογραφικά πολύ (48,62%), όπως ακριβώς και τα υπόλοιπα είδη γλωσσικών λαθών (γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά-σημασιολογικά, εκφραστικά). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται αναλυτικά και στον πίνακα 3.

		6. Σε ποιον βαθμό σας έρχονται στο μυαλό τα ακόλουθα λάθη όταν ακούτε την έννοια του γλωσσικού λάθους;	
		Πλήθος	Ποσοστό %
Φωνολογικά λάθη	Καθόλου	14,00	2,78%
	Λίγο	92,00	18,29%
	Μέτρια	149,00	29,62%
	Πολύ	183,00	36,38%
	Απόλυτα	65,00	12,92%
Τονικά λάθη	Καθόλου	11,00	2,17%
	Λίγο	97,00	19,13%

	Μέτρια	173,00	34,12%
	Πολύ	161,00	31,76%
	Απόλυτα	65,00	12,82%
	Καθόλου	13,00	2,56%
	Λίγο	22,00	4,33%
Ορθογραφικά λάθη	Μέτρια	60,00	11,81%
	Πολύ	247,00	48,62%
	Απόλυτα	166,00	32,68%
	Καθόλου	5,00	0,99%
	Λίγο	27,00	5,33%
Γραμματικά λάθη	Μέτρια	84,00	16,57%
	Πολύ	249,00	49,11%
	Απόλυτα	142,00	28,01%
	Καθόλου	6,00	1,18%
	Λίγο	27,00	5,29%
Συντακτικά λάθη	Μέτρια	110,00	21,57%
	Πολύ	249,00	48,82%
	Απόλυτα	118,00	23,14%
	Καθόλου	8,00	1,57%
	Λίγο	48,00	9,43%
Λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη	Μέτρια	151,00	29,67%
	Πολύ	203,00	39,88%
	Απόλυτα	99,00	19,45%
	Καθόλου	5,00	0,98%
	Λίγο	40,00	7,81%
Εκφραστικά λάθη	Μέτρια	119,00	23,24%
	Πολύ	241,00	47,07%
	Απόλυτα	107,00	20,90%

Πίνακας 3: Είδη λαθών με τα οποία συνδέουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί την έννοια του γλωσσικού λάθους (Ερώτηση 6)

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε επιπλέον ερωτήσεις σχετικά με τα γλωσσικά λάθη των μαθητών και συγκεκριμένα στις ερωτήσεις 7, 8, 11, 12 και 13 του ερωτηματολογίου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (46,39%) συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι η γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να συμφωνεί με την επίσημη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων για να χαρακτηριστεί ως ορθή (ερώτηση 7), ενώ η πλειονότητα (σε ποσοστό 37,48%) φαίνεται να συμεριζεται σε μέτριο βαθμό την άποψη ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον (ερώτηση 8). Αναφορικά με το κριτήριο το οποίο θεωρούν οι διδάσκοντες ως βασικότερο για την αξιολόγηση του λόγου των μαθητών (ερώτηση 11), η πλειονότητα των ερωτηθέντων (71,79%) δήλωσε ότι θεωρεί την αποτελεσματικότητα του λόγου, δηλαδή το

κατά πόσο ο λόγος των μαθητών επιτυγχάνει συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς, ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης έναντι της αποδεκτότητας (28,21%). Ενώ οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν περισσότερα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών σε ποσοστό 55,08% (ερώτηση 12), εντούτοις η συντριπτική πλειοψηφία τους (84,15%) αντιμετωπίζει τον γραπτό λόγο με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα συγκριτικά με τον προφορικό. (ερώτηση 13).

		Πλήθος	Ποσοστό %
<b>7. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να συμφωνεί με την επίσημη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ορθή;</b>	Καθόλου	15,00	2,92%
	Λίγο	46,00	8,97%
	Μέτρια	179,00	34,89%
	Πολύ	238,00	46,39%
	Απόλυτα	35,00	6,82%
<b>8. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον;</b>	Καθόλου	27,00	5,24%
	Λίγο	118,00	22,91%
	Μέτρια	193,00	37,48%
	Πολύ	163,00	31,65%
	Απόλυτα	14,00	2,72%
<b>11. Ποιο θεωρείτε ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών;</b>	Την αποδεκτότητά του, δηλαδή την καταλληλότητα του περιεχομένου του ως προς τη μορφή και τη δομή του.	145,00	28,21%
	Την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών σκοπών.	369,00	71,79%
<b>12. Σε ποια μορφή λόγου εντοπίζετε τα περισσότερα λάθη;</b>	Στον προφορικό λόγο	282,00	55,08%
	Στον γραπτό λόγο	230,00	44,92%
<b>13. Ποια μορφή λόγου αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα;</b>	Τον προφορικό λόγο	81,00	15,85%
	Τον γραπτό λόγο	430,00	84,15%

Πίνακας 4: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών (Ερωτήσεις 7, 8, 11, 12, 13)

Στον πίνακα 5 φαίνονται αναλυτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών από τους μαθητές (ερώτηση 9). Στις περισσότερες περιπτώσεις η απάντηση «Συμφωνώ Σχετικά» φαίνεται να υπερτερεί των υπολοίπων.



Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το έκτο υποερώτημα σχετικά με το αν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών προκύπτουν από την προσπάθεια των τελευταίων να δώσουν έμφαση στα λεγόμενά τους, απέναντι στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κράτησαν ουδέτερη στάση καθώς οι περισσότεροι (38,60%) δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τη συγκεκριμένη θέση.

<b>9. Ποιες είναι οι απόψεις σας για τα αίτια παραγωγής γλωσσικών λαθών από τους μαθητές;</b>	<b>Πλήθος</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στα εγγενή χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες της ίδιας της ελληνικής γλώσσας.	<u>Διαφωνώ Απόλυτα</u>	29,00 5,64%
	<u>Διαφωνώ Σχετικά</u>	104,00 20,23%
	<u>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</u>	144,00 28,02%
	<u>Συμφωνώ Σχετικά</u>	203,00 39,49%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια της ετυμολογίας ή εσφαλμένης ετυμολογίας των λέξεων.	<u>Συμφωνώ Απόλυτα</u>	34,00 6,61%
	<u>Διαφωνώ Απόλυτα</u>	12,00 2,33%
	<u>Διαφωνώ Σχετικά</u>	35,00 6,80%
	<u>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</u>	98,00 19,03%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια των γλωσσικών κανόνων.	<u>Συμφωνώ Σχετικά</u>	273,00 53,01%
	<u>Συμφωνώ Απόλυτα</u>	97,00 18,83%
	<u>Διαφωνώ Απόλυτα</u>	5,00 0,97%
	<u>Διαφωνώ Σχετικά</u>	31,00 6,03%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια των εξαιρέσεων που συνοδεύουν τους γλωσσικούς κανόνες.	<u>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</u>	75,00 14,59%
	<u>Συμφωνώ Σχετικά</u>	279,00 54,28%
	<u>Συμφωνώ Απόλυτα</u>	124,00 24,12%
	<u>Διαφωνώ Απόλυτα</u>	5,00 0,98%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν έναν ήδη γνωστό κανόνα σε νέα προσφερόμενη γνώση, στην οποία όμως δεν ισχύει ο συγκεκριμένος κανόνας.	<u>Διαφωνώ Σχετικά</u>	38,00 7,45%
	<u>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</u>	99,00 19,41%
	<u>Συμφωνώ Σχετικά</u>	262,00 51,37%
	<u>Συμφωνώ Απόλυτα</u>	106,00 20,78%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στην προσπάθειά τους να δώσουν έμφαση στα λεγόμενά τους.	<u>Διαφωνώ Απόλυτα</u>	10,00 1,96%
	<u>Διαφωνώ Σχετικά</u>	63,00 12,35%
	<u>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</u>	163,00 31,96%
	<u>Συμφωνώ Σχετικά</u>	215,00 42,16%
	<u>Συμφωνώ Απόλυτα</u>	59,00 11,57%
	<u>Διαφωνώ Απόλυτα</u>	24,00 4,68%
	<u>Διαφωνώ Σχετικά</u>	101,00 19,69%
	<u>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</u>	198,00 38,60%
	<u>Συμφωνώ Σχετικά</u>	164,00 31,97%
	<u>Συμφωνώ Απόλυτα</u>	26,00 5,07%
	<u>Διαφωνώ Απόλυτα</u>	8,00 1,57%

Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε επιπολαιότητα και απροσεξία των μαθητών.	Διαφωνώ Σχετικά	33,00	6,46%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	93,00	18,20%
	Συμφωνώ Σχετικά	260,00	50,88%
	Συμφωνώ Απόλυτα	117,00	22,90%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στο άγχος και τον φόβο της αποτυχίας που συχνά βιώνουν οι μαθητές.	Διαφωνώ Απόλυτα	11,00	2,14%
	Διαφωνώ Σχετικά	73,00	14,20%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	150,00	29,18%
	Συμφωνώ Σχετικά	219,00	42,61%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε διδακτικούς παράγοντες (όπως οι προηγούμενες ελλειπείς γνώσεις του μαθητή/ένα δύσκολο γνωστικό αντικείμενο/μια μη σωστά διατυπωμένη ερώτηση).	Συμφωνώ Απόλυτα	61,00	11,87%
	Διαφωνώ Απόλυτα	3,00	0,58%
	Διαφωνώ Σχετικά	23,00	4,47%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	79,00	15,37%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στις γεωγραφικές διαλέκτους και τα ιδιώματα που συχνά χρησιμοποιούν οι μαθητές.	Συμφωνώ Σχετικά	286,00	55,64%
	Συμφωνώ Απόλυτα	123,00	23,93%
	Διαφωνώ Απόλυτα	28,00	5,46%
	Διαφωνώ Σχετικά	93,00	18,13%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στο χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον.	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	146,00	28,46%
	Συμφωνώ Σχετικά	188,00	36,65%
	Συμφωνώ Απόλυτα	58,00	11,31%
	Διαφωνώ Απόλυτα	7,00	1,36%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στη μίμηση λανθασμένων προτύπων ομιλίας.	Διαφωνώ Σχετικά	38,00	7,38%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	98,00	19,03%
	Συμφωνώ Σχετικά	256,00	49,71%
	Συμφωνώ Απόλυτα	116,00	22,52%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στη χρήση του λατινικού αλφαβήτου και των ξένων λέξεων.	Διαφωνώ Απόλυτα	6,00	1,17%
	Διαφωνώ Σχετικά	38,00	7,39%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	102,00	19,84%
	Συμφωνώ Σχετικά	251,00	48,83%
Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στη χρήση του λατινικού αλφαβήτου και των ξένων λέξεων.	Συμφωνώ Απόλυτα	117,00	22,76%
	Διαφωνώ Απόλυτα	51,00	9,90%
	Διαφωνώ Σχετικά	97,00	18,83%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	152,00	29,51%
	Συμφωνώ Σχετικά	161,00	31,26%
	Συμφωνώ Απόλυτα	54,00	10,49%

*Πίνακας 5: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών από τους μαθητές (Ερώτηση 9)*

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (ερώτηση 10) φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα 6. Η πλειονότητα των

ερωτηθέντων συμφωνεί απόλυτα με το ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας (50,78%), καθώς βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό στους μαθητές και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά (48,93%). Αντιθέτως, διαφωνεί απόλυτα με το ότι τα γλωσσικά λάθη αποκαλύπτουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού να διδάξει σωστά ένα γλωσσικό φαινόμενο (52,72%). Αναφορικά με τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί όταν κάποιος μαθητής τους υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν σχετικά ότι τα συναισθήματα που νιώθουν είναι η ικανοποίηση και η ανακούφιση (37,16%) και από την άλλη μεριά διαφώνησαν σχετικά ότι νιώθουν απογοήτευση και θυμό (31,32%). Ουδέτερη στάση φάνηκε να κρατούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το αν τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γλώσσα και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται, αφού οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα (σε ποσοστό 29,16%) ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν με τη συγκεκριμένη δήλωση.

<b>10. Ποιες είναι οι απόψεις σας για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;</b>	Πλήθος	Ποσοστό %	
Τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γλώσσα και, γι' αυτό, θα πρέπει να αποφεύγονται.	Διαφωνώ Απόλυτα	94,00	18,40%
	Διαφωνώ Σχετικά	132,00	25,83%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	149,00	29,16%
	Συμφωνώ Σχετικά	120,00	23,48%
	Συμφωνώ Απόλυτα	16,00	3,13%
Τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και, συνεπώς, θα πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας.	Διαφωνώ Απόλυτα	3,00	0,58%
	Διαφωνώ Σχετικά	3,00	0,58%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	32,00	6,23%
	Συμφωνώ Σχετικά	215,00	41,83%
	Συμφωνώ Απόλυτα	261,00	50,78%
Τα γλωσσικά λάθη του μαθητή αποκαλύπτουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού να διδάξει σωστά ένα γλωσσικό φαινόμενο και, συνεπώς, θα πρέπει να αποσιωπώνται.	Διαφωνώ Απόλυτα	271,00	52,72%
	Διαφωνώ Σχετικά	141,00	27,43%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	73,00	14,20%
	Συμφωνώ Σχετικά	26,00	5,06%
	Συμφωνώ Απόλυτα	3,00	0,58%
Τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό στους μαθητές και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά.	Διαφωνώ Απόλυτα	5,00	0,97%
	Διαφωνώ Σχετικά	12,00	2,34%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	37,00	7,21%
	Συμφωνώ Σχετικά	208,00	40,55%
	Συμφωνώ Απόλυτα	251,00	48,93%

Κάθε φορά που κάποιος μαθητής μου υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, αισθάνομαι απογοήτευση ή και θυμό, καθώς ο ίδιος δεν έχει φτάσει στο επιθυμητό, στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα.	Διαφωνώ Απόλυτα	149,00	28,99%
	Διαφωνώ Σχετικά	161,00	31,32%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	128,00	24,90%
	Συμφωνώ Σχετικά	68,00	13,23%
	Συμφωνώ Απόλυτα	8,00	1,56%
Κάθε φορά που κάποιος μαθητής μου υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, αισθάνομαι ικανοποίηση και ανακούφιση, αφού μου δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθώ τι δεν έχει κατανοήσει ο μαθητής και έτσι να τον οδηγήσω εκ νέου στη σωστή γνώση.	Διαφωνώ Απόλυτα	25,00	4,86%
	Διαφωνώ Σχετικά	52,00	10,12%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	173,00	33,66%
	Συμφωνώ Σχετικά	191,00	37,16%
	Συμφωνώ Απόλυτα	73,00	14,20%

*Πίνακας 6: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Ερώτηση 10)*

### **Γ' Ενότητα: Πρακτικές διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου**

Ως προς την αναγκαιότητα της διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου (ερώτηση 14), προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ αναγκαία τη διόρθωσή τους (58,06%). Όσον αφορά στα λάθη που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στους επιμέρους τομείς του προφορικού λόγου των μαθητών (ερώτηση 15), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διορθώνουν συχνά τα λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης από τον μαθητή (50,68%), σε πιο μικρό ποσοστό τα λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση που του απευθύνεται από τον εκπαιδευτικό (46,60%) και τέλος στο μικρότερο ποσοστό τα λάθη που προκύπτουν κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου από τον μαθητή (37,74%). Αναφορικά με τον χρόνο διόρθωσης των προφορικών λαθών (ερώτηση 16), η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι προτιμά να διορθώνει τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών με μια μικρή καθυστέρηση, προκειμένου να μη διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του μαθητή (67,78%). Ως προς το πλήθος των προφορικών λαθών που διορθώνονται (ερώτηση 17), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τίθενται με τις δηλώσεις τους υπέρ της επιλεκτικής διόρθωσης, αφού απάντησαν ότι διορθώνουν συγκεκριμένα είδη λαθών ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας (73,27%), έναντι της συνολικής διόρθωσης των λαθών (26,73%). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 14, 15, 16 και 17 αναφορικά με τη διόρθωση των προφορικών λαθών των μαθητών φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα 7.

<b>14. Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών;</b>	Πλήθος	Ποσοστό %
Καθόλου	,00	0,00%
Λίγο	10,00	1,94%
Μέτρια	96,00	18,64%
Πολύ	299,00	58,06%
Απόλυτα	110,00	21,36%

**15. Πόσο συχνά διορθώνετε τα ακόλουθα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών;**

	Ποτέ	3,00	0,58%
Λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης από τον μαθητή.	Σπάνια	11,00	2,14%
	Μερικές Φορές	116,00	22,52%
	Συχνά	261,00	50,68%
	Πάντα	124,00	24,08%
Λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση που του απευθύνεται από τον εκπαιδευτικό.	Ποτέ	2,00	0,39%
	Σπάνια	35,00	6,80%
	Μερικές Φορές	158,00	30,68%
	Συχνά	240,00	46,60%
Λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου από τον μαθητή.	Πάντα	80,00	15,53%
	Ποτέ	9,00	1,75%
	Σπάνια	67,00	13,04%
	Μερικές Φορές	183,00	35,60%
	Συχνά	194,00	37,74%
	Πάντα	61,00	11,87%

<b>16. Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών;</b>	Τη στιγμή που διαπράττονται, προκειμένου να μην παγιώνονται στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή.	164,00	32,22%
	Με μια μικρή καθυστέρηση, προκειμένου να μη διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του μαθητή.	345,00	67,78%

<b>17. Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας;</b>	Όλα τα λάθη	135,00	26,73%
	Συγκεκριμένα είδη λαθών	370,00	73,27%

Πίνακας 7: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών  
(Ερωτήσεις 14-17)

Στον πίνακα 8 φαίνεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διορθώνουν τα διάφορα είδη λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών (ερώτηση 18). Όλα τα είδη λαθών, τα φωνολογικά, τα τονικά, τα γραμματικά, τα συντακτικά, τα λεξιλογικά-σημασιολογικά, τα εκφραστικά αλλά και τα λάθη περιεχομένου διορθώνονται πολύ, δηλαδή σε εξίσου μεγάλο βαθμό, από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.

**18. Σε ποιον βαθμό διορθώνετε τα ακόλουθα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών;**

		Πλήθος	Ποσοστό %
Φωνολογικά λάθη	Καθόλου	6,00	1,17%
	Λίγο	64,00	12,45%
	Μέτρια	162,00	31,52%
	Πολύ	214,00	41,63%
	Απόλυτα	68,00	13,23%
Τονικά λάθη	Καθόλου	4,00	0,78%
	Λίγο	52,00	10,14%
	Μέτρια	126,00	24,56%
	Πολύ	232,00	45,22%
	Απόλυτα	99,00	19,30%
Γραμματικά λάθη	Καθόλου	11,00	2,15%
	Λίγο	30,00	5,86%
	Μέτρια	104,00	20,31%
	Πολύ	248,00	48,44%
	Απόλυτα	119,00	23,24%
Συντακτικά λάθη	Καθόλου	2,00	0,39%
	Λίγο	24,00	4,69%
	Μέτρια	98,00	19,14%
	Πολύ	268,00	52,34%
	Απόλυτα	120,00	23,44%
Λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη	Καθόλου	1,00	0,20%
	Λίγο	18,00	3,52%
	Μέτρια	117,00	22,85%
	Πολύ	250,00	48,83%
	Απόλυτα	126,00	24,61%
Εκφραστικά λάθη	Καθόλου	5,00	0,97%
	Λίγο	20,00	3,88%
	Μέτρια	114,00	22,14%
	Πολύ	240,00	46,60%
	Απόλυτα	136,00	26,41%
Λάθη περιεχομένου	Καθόλου	6,00	1,17%
	Λίγο	34,00	6,63%
	Μέτρια	148,00	28,85%

Πολύ	226,00	44,05%
Απόλυτα	99,00	19,30%

Πίνακας 8: Είδη λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον προφορικό λόγο των μαθητών (Ερώτηση 18)

Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται το πόσο συχνά συμμετέχουν και οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου (ερώτηση 19). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι από αυτούς δίνουν συχνά την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει μόνος του το προφορικό του λάθος (58,06%) ή δίνουν πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνουν οι ίδιοι ως υπεύθυνοι της διδασκαλίας και διορθώνουν το λάθος (45,83%). Μετά την αυτοδιόρθωση, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως προτιμούν την ετεροδιόρθωση-αλληλοδιόρθωση με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, αφού η πλειοψηφία συχνά δίνει την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και το διορθώνουν (30,10%). Τέλος, οι περισσότεροι ερωτώμενοι παρουσίασαν ουδέτερη στάση όσον αφορά στην αποκλειστική διόρθωση των λαθών από τον ίδιο τον διδάσκοντα ή από κάποιον συμμαθητή. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία δήλωσε πως μερικές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν και διορθώνουν το λάθος του μαθητή (40,19%), όπως επίσης μερικές φορές προτιμούν να δώσουν την ευκαιρία σε κάποιον άλλο μαθητή να διορθώσει το λάθος του συμμαθητή του (31,46%), χωρίς προτού να έχει παρέμβει είτε ο ίδιος ο μαθητής που διέπραξε το λάθος είτε ο διδάσκων.

**19. Πόσο συχνά συμμετέχουν και οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου;**

	Πλήθος	Ποσοστό %
Εγώ ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, παρεμβαίνω και διορθώνω το προφορικό λάθος του μαθητή.	Ποτέ	17,00 3,30%
	Σπάνια	61,00 11,84%
	Μερικές Φορές	207,00 40,19%
	Συχνά	201,00 39,03%
Δίνω την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει μόνος του το προφορικό λάθος του.	Πάντα	29,00 5,63%
	Ποτέ	2,00 0,39%
	Σπάνια	21,00 4,08%
	Μερικές Φορές	100,00 19,42%
Δίνω πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του και, αν δεν τα καταφέρει, τότε	Συχνά	299,00 58,06%
	Πάντα	93,00 18,06%
	Ποτέ	2,00 0,39%
	Σπάνια	13,00 2,52%
Μερικές Φορές	107,00 20,78%	
Συχνά	236,00 45,83%	

παρεμβαίνω εγώ και το διορθώνω.	Πάντα	157,00	30,49%
Δίνω την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του.	Ποτέ	76,00	14,76%
	Σπάνια	116,00	22,52%
	Μερικές Φορές	162,00	31,46%
	Συχνά	134,00	26,02%
	Πάντα	27,00	5,24%
Δίνω την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνω εγώ και διορθώνω το λάθος του.	Ποτέ	71,00	13,79%
	Σπάνια	101,00	19,61%
	Μερικές Φορές	127,00	24,66%
	Συχνά	155,00	30,10%
	Πάντα	61,00	11,84%

*Πίνακας 9: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου (Ερώτηση 19)*

Ο επόμενος πίνακας αναφέρεται στα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, ερωτώμενοι σχετικά με τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζουν τις ρητές και τις άρρητες μορφές διόρθωσης στα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών (ερώτηση 20). Πιο συγκεκριμένα, οι πρακτικές που εφαρμόζονται συχνά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι: α) η ρητή επισήμανση του λάθους με την παροχή του αντίστοιχου κανόνα (31,84%), β) η αναδιατύπωση, δηλαδή η επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης του μαθητή αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό (43,69%), γ) η εκμείευση, δηλαδή η επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης από τον εκπαιδευτικό μέχρι το σημείο που διαπράχθηκε το λάθος και στη συνέχεια η ορθή συμπλήρωση της πρότασης από τον μαθητή (43,11%), δ) η καθοδήγηση του μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις (56,12%) και ε) η μεταγλωσσική ανατροφοδότηση, δηλαδή η παροχή του αντίστοιχου γλωσσικού κανόνα στον μαθητή, προκειμένου να καταλάβει μόνος του το λάθος του και να το διορθώσει (38,06%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι με μέτρια συχνότητα (μερικές φορές) επαναλαμβάνουν αυτούσια τη λανθασμένη γλωσσική εκφορά με έμφαση στο λάθος του μαθητή (34,17%), όπως επίσης με μέτρια συχνότητα απευθύνουν στον μαθητή διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»), προκειμένου να εκμειεύσουν τον σωστό τύπο (34,05%). Τέλος, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι ποτέ δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, χωρίς να του εξηγεί παράλληλα τον αντίστοιχο κανόνα (51,07%).



**20. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις ακόλουθες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου;**

	Πλήθος	Ποσοστό %	
Επισημαίνω ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνω άμεσα, χωρίς να του εξηγήσω τον αντίστοιχο κανόνα.	Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Πάντα	263,00 174,00 53,00 20,00 5,00	51,07% 33,79% 10,29% 3,88% 0,97%
Επισημαίνω ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνω άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.	Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Πάντα	32,00 81,00 163,00 164,00 75,00	6,21% 15,73% 31,65% 31,84% 14,56%
Επαναλαμβάνω τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας όμως τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό, προκειμένου να του επισημάνω έμμεσα το λάθος του.	Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Πάντα	19,00 50,00 148,00 225,00 73,00	3,69% 9,71% 28,74% 43,69% 14,17%
Επαναλαμβάνω αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας όμως το σημείο του λάθους του, προκειμένου να του εφιστήσω την προσοχή και να το διορθώσει μόνος του.	Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Πάντα	42,00 81,00 176,00 167,00 49,00	8,16% 15,73% 34,17% 32,43% 9,51%
Επαναλαμβάνω τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και του ζητώ να το συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης, προκειμένου έμμεσα να εκμαιεύσω από τον μαθητή τη σωστή απάντηση.	Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Πάντα	24,00 64,00 152,00 222,00 53,00	4,66% 12,43% 29,51% 43,11% 10,29%
Καθοδηγώ τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.	Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές Συχνά Πάντα	5,00 30,00 97,00 289,00 94,00	0,97% 5,83% 18,83% 56,12% 18,25%
Δε διορθώνω άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνω	Ποτέ Σπάνια Μερικές Φορές	44,00 76,00 175,00	8,56% 14,79% 34,05%

διευκρινιστικές ερωτήσεις	Συχνά	173,00	33,66%
(όπως «Τι», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»), προκειμένου να αντιληφθεί το λάθος του και να το διορθώσει ο ίδιος.	Πάντα	46,00	8,95%
Δε διορθώνω άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγώ τον αντίστοιχο κανόνα, προκειμένου μόνος του να καταλάβει το λάθος του και να το διορθώσει.	Ποτέ	24,00	4,66%
	Σπάνια	74,00	14,37%
	Μερικές Φορές	169,00	32,82%
	Συχνά	196,00	38,06%
	Πάντα	52,00	10,10%

*Πίνακας 10: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή των τεχνικών ρητής και άρρητης διόρθωσης για τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών (Ερώτηση 20)*

### **Δ' Ενότητα: Πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου**

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα 21, προέκυψε ότι η διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών κρίνεται πολύ αναγκαία από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (52,47%). Σχετικά με τα λάθη που διορθώνονται στους επιμέρους τομείς του γραπτού λόγου (ερώτηση 22), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι διορθώνει συχνά τα λάθη που παρατηρούνται κατά τη γραπτή απάντηση του μαθητή σε μία ερώτηση κρίσεως/κατανόησης κειμένου (44,85%) και κατά την ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου (42,91%), ενώ τείνει να διορθώνει πάντα, δηλαδή με τη μεγαλύτερη συχνότητα, τα λάθη που εμφανίζονται κατά τη γραπτή επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης (44,85%). Ως προς το πλήθος των λαθών που διορθώνουν στον γραπτό λόγο των μαθητών (ερώτηση 23), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διορθώνουν συγκεκριμένα είδη λαθών, συνεπώς τίθενται και στον γραπτό λόγο υπέρ της επιλεκτικής διόρθωσης (63,34%), ενώ οι λιγότεροι διορθώνουν όλα τα λάθη που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο των μαθητών (36,66%). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 21-23 σχετικά με τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα 11.

		Πλήθος	Ποσοστό %
<b>21. Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών;</b>	Καθόλου	2,00	0,39%
	Λίγο	7,00	1,38%
	Μέτρια	32,00	6,31%
	Πολύ	266,00	52,47%
	Απόλυτα	200,00	39,45%

**22. Πόσο συχνά διορθώνετε τα ακόλουθα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών;**

	Ποτέ	2,00	0,39%
Λάθη κατά τη γραπτή επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης που έχει ανατεθεί στον μαθητή.	Σπάνια	3,00	0,58%
	Μερικές Φορές	52,00	10,10%
	Συχνά	227,00	44,08%
	Πάντα	231,00	44,85%
Λάθη κατά τη γραπτή απάντηση του μαθητή σε μία ερώτηση κρίσεως/κατανόησης κειμένου κλπ.	Ποτέ	3,00	0,58%
	Σπάνια	25,00	4,85%
	Μερικές Φορές	113,00	21,94%
	Συχνά	231,00	44,85%
	Πάντα	143,00	27,77%
Λάθη κατά την ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας.	Ποτέ	5,00	0,97%
	Σπάνια	36,00	6,99%
	Μερικές Φορές	121,00	23,50%
	Συχνά	221,00	42,91%
	Πάντα	132,00	25,63%

**23. Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον γραπτό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας;**

	Όλα τα λάθη	180,00	36,66%
	Συγκεκριμένα είδη λαθών	311,00	63,34%

*Πίνακας 11: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου των μαθητών (ερωτήσεις 21-23)*

Στον πίνακα 12 παρουσιάζεται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα διάφορα είδη λαθών που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο των μαθητών (ερώτηση 24). Όπως φαίνεται και από τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία τους διορθώνει σε εξίσου μεγάλο βαθμό όλα τα είδη λαθών: τα φωνολογικά λάθη (40,86%), τα τονικά (40,35%), τα ορθογραφικά (43,50%), τα γραμματικά (45,91%), τα συντακτικά (49,22%), τα λεξιλογικά-σημασιολογικά (49,51%), τα εκφραστικά (50,00%), τα λάθη στη χρήση των σημείων στίξης (43,39%), στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων (44,03%) και τέλος τα λάθη περιεχομένου (47,17%).

**24. Σε ποιον βαθμό διορθώνετε τα ακόλουθα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών;**

		Πλήθος	Ποσοστό %
Φωνολογικά λάθη	Καθόλου	13,00	2,55%
	Λίγο	52,00	10,22%
	Μέτρια	138,00	27,11%
	Πολύ	208,00	40,86%
	Απόλυτα	98,00	19,25%
Τονικά λάθη	Καθόλου	4,00	0,78%
	Λίγο	40,00	7,80%
	Μέτρια	111,00	21,64%
	Πολύ	207,00	40,35%
	Απόλυτα	151,00	29,43%
Ορθογραφικά λάθη	Καθόλου	1,00	0,19%
	Λίγο	14,00	2,72%
	Μέτρια	71,00	13,79%
	Πολύ	224,00	43,50%
	Απόλυτα	205,00	39,81%
Λάθη στη χρήση των σημείων στίξης	Καθόλου	3,00	0,58%
	Λίγο	18,00	3,50%
	Μέτρια	126,00	24,51%
	Πολύ	223,00	43,39%
	Απόλυτα	144,00	28,02%
Λάθη στη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων	Καθόλου	1,00	0,20%
	Λίγο	15,00	2,94%
	Μέτρια	52,00	10,18%
	Πολύ	225,00	44,03%
	Απόλυτα	218,00	42,66%
Γραμματικά λάθη	Καθόλου	1,00	0,19%
	Λίγο	8,00	1,56%
	Μέτρια	67,00	13,04%
	Πολύ	236,00	45,91%
	Απόλυτα	202,00	39,30%
Συντακτικά λάθη	Καθόλου	1,00	0,19%
	Λίγο	13,00	2,53%
	Μέτρια	75,00	14,59%
	Πολύ	253,00	49,22%
	Απόλυτα	172,00	33,46%
Λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη	Καθόλου	2,00	0,39%
	Λίγο	15,00	2,92%
	Μέτρια	111,00	21,64%
	Πολύ	254,00	49,51%

	Απόλυτα	131,00	25,54%
	Καθόλου	1,00	0,19%
	Λίγο	15,00	2,92%
Εκφραστικά λάθη	Μέτρια	107,00	20,82%
	Πολύ	257,00	50,00%
	Απόλυτα	134,00	26,07%
	Καθόλου	2,00	0,39%
	Λίγο	23,00	4,48%
Λάθη περιεχομένου	Μέτρια	118,00	23,00%
	Πολύ	242,00	47,17%
	Απόλυτα	128,00	24,95%

Πίνακας 12: Είδη λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον γραπτό λόγο των μαθητών (Ερώτηση 24)

Όσον αφορά στον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη διόρθωση του γραπτού λόγου (ερώτηση 25), από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κυρίως οι ίδιοι ως διδάσκοντες ή οι μαθητές να διορθώνουν το γραπτό τους. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι συχνά είτε διορθώνουν οι ίδιοι (ως υπεύθυνοι της διδασκαλίας) το γραπτό του μαθητή (36,19%), είτε δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του (54,47%), είτε αφήνουν πρώτα τον ίδιο τον μαθητή να διορθώσει το γραπτό του και στη συνέχεια το ελέγχει και ο εκπαιδευτικός (49,03%). Η ετεροδιόρθωση-αλληλοδιόρθωση και η ομαδική διόρθωση φαίνεται να προτιμώνται σε πολύ μικρότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, αφού η μειονότητά τους πάντα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν ανά ζεύγη ή ανά ομάδες τα γραπτά τους (3,70% και 2,92% αντίστοιχα). Η συχνότητα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου αποτυπώνεται με ποσοτικά δεδομένα στον πίνακα 13.

25. Πόσο συχνά συμμετέχουν και οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου;		Πλήθος	Ποσοστό %
Εγώ, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνω το γραπτό του μαθητή.	Ποτέ	27,00	5,25%
	Σπάνια	68,00	13,23%
	Μερικές Φορές	179,00	34,82%
	Συχνά	186,00	36,19%
	Πάντα	54,00	10,51%
Δίνω την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του.	Ποτέ	7,00	1,36%
	Σπάνια	36,00	7,00%
	Μερικές Φορές	154,00	29,96%
	Συχνά	280,00	54,47%
	Πάντα	37,00	7,20%
	Ποτέ	8,00	1,56%

Δίνω πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα διορθώνω και εγώ.	<u>Σπάνια</u>	49,00	9,53%
	<u>Μερικές Φορές</u>	139,00	27,04%
	<u>Συχνά</u>	252,00	49,03%
	<u>Πάντα</u>	66,00	12,84%
Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν ανά ζεύγη τα γραπτά τους (να διορθώσει δηλαδή ο ένας το γραπτό του άλλου).	<u>Ποτέ</u>	50,00	9,73%
	<u>Σπάνια</u>	102,00	19,84%
	<u>Μερικές Φορές</u>	190,00	36,96%
	<u>Συχνά</u>	153,00	29,77%
	<u>Πάντα</u>	19,00	3,70%
	<u>Ποτέ</u>	89,00	17,35%
Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες.	<u>Σπάνια</u>	144,00	28,07%
	<u>Μερικές Φορές</u>	154,00	30,02%
	<u>Συχνά</u>	111,00	21,64%
	<u>Πάντα</u>	15,00	2,92%

*Πίνακας 13: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου (Ερώτηση 25)*

Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις διάφορες μορφές ρητής και άρρητης διόρθωσης στα λάθη του γραπτού λόγου (ερώτηση 26) φαίνεται στον πίνακα 14. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συχνά: α) διορθώνουν το λάθος μέσα στη λέξη (37,06%), β) γράφουν τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνουν μέσα στη λέξη (39,49%), γ) υπογραμμίζουν το λάθος και γράφουν δίπλα το σωστό (40,71%) και δ) υπογραμμίζουν το λάθος και γράφουν δίπλα το σωστό με σχόλια (36,17%). Με μικρότερη συχνότητα, πιο συγκεκριμένα μερικές φορές, οι εκπαιδευτικοί τείνουν: α) να διαγράφουν το λάθος και να γράφουν δίπλα το σωστό (25,69%), β) να υπογραμμίζουν απλώς το λάθος (28,77%), γ) να υπογραμμίζουν το λάθος και να δείχνουν δίπλα με ένα βέλος το σωστό (33,07%), δ) να υπογραμμίζουν το λάθος και να γράφουν δίπλα μια οδηγία για τη διόρθωση (35,49%). Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι ποτέ δεν εφαρμόζει τις ακόλουθες πρακτικές κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου: α) διαγραφή του λάθους (53,83%), β) υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό* ή *E=εκφραστικό*) (34,25%), γ) υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος (51,96%), δ) απουσία διόρθωσης και γενικός σχολιασμός του γραπτού (47,36%) και ε) απουσία διόρθωσης και υπογραφή στο τέλος του γραπτού (79,10%). Τέλος, ανεξάρτητα από τα λάθη που έχουν επισημανθεί μέσα στο κείμενο, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι πάντα κάνει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού (35,94%).

**26. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις ακόλουθες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου;**

	Πλήθος	Ποσοστό %
Διορθώνω το λάθος μέσα στη λέξη.	Ποτέ	44,00 8,63%
	Σπάνια	77,00 15,10%
	Μερικές Φορές	150,00 29,41%
	Συχνά	189,00 37,06%
	Πάντα	50,00 9,80%
Γράφω τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνω μέσα στη λέξη.	Ποτέ	15,00 2,95%
	Σπάνια	55,00 10,81%
	Μερικές Φορές	171,00 33,60%
	Συχνά	201,00 39,49%
	Πάντα	67,00 13,16%
Διαγράφω απλώς το λάθος.	Ποτέ	274,00 53,83%
	Σπάνια	141,00 27,70%
	Μερικές Φορές	64,00 12,57%
	Συχνά	29,00 5,70%
	Πάντα	1,00 0,20%
Διαγράφω το λάθος και γράφω δίπλα το σωστό.	Ποτέ	116,00 22,75%
	Σπάνια	112,00 21,96%
	Μερικές Φορές	131,00 25,69%
	Συχνά	115,00 22,55%
	Πάντα	36,00 7,06%
Υπογραμμίζω απλώς το λάθος.	Ποτέ	112,00 21,92%
	Σπάνια	94,00 18,40%
	Μερικές Φορές	147,00 28,77%
	Συχνά	136,00 26,61%
	Πάντα	22,00 4,31%
Υπογραμμίζω το λάθος και γράφω δίπλα το σωστό.	Ποτέ	27,00 5,34%
	Σπάνια	62,00 12,25%
	Μερικές Φορές	164,00 32,41%
	Συχνά	206,00 40,71%
	Πάντα	47,00 9,29%
Υπογραμμίζω το λάθος και γράφω δίπλα το σωστό με σχόλια.	Ποτέ	34,00 6,72%
	Σπάνια	85,00 16,80%
	Μερικές Φορές	162,00 32,02%
	Συχνά	183,00 36,17%
	Πάντα	42,00 8,30%
Υπογραμμίζω το λάθος και δείχνω με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.	Ποτέ	79,00 15,55%
	Σπάνια	130,00 25,59%
	Μερικές Φορές	168,00 33,07%
	Συχνά	110,00 21,65%

	Πάντα	21,00	4,13%
	Ποτέ	60,00	11,76%
Υπογραμμίζω το λάθος και γράφω δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.	Σπάνια	90,00	17,65%
	Μερικές Φορές	181,00	35,49%
	Συχνά	154,00	30,20%
	Πάντα	25,00	4,90%
Υπογραμμίζω το λάθος και δίνω μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. Ο=ορθογραφικό ή Ε=εκφραστικό).	Ποτέ	175,00	34,25%
	Σπάνια	133,00	26,03%
	Μερικές Φορές	106,00	20,74%
	Συχνά	78,00	15,26%
	Πάντα	19,00	3,72%
Υπογραμμίζω ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος.	Ποτέ	265,00	51,96%
	Σπάνια	120,00	23,53%
	Μερικές Φορές	85,00	16,67%
	Συχνά	34,00	6,67%
	Πάντα	6,00	1,18%
Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχω επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφω γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.	Ποτέ	17,00	3,32%
	Σπάνια	47,00	9,18%
	Μερικές Φορές	98,00	19,14%
	Συχνά	166,00	32,42%
	Πάντα	184,00	35,94%
Δε διορθώνω τα λάθη που τυχόν εντοπίζω, απλώς γράφω γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.	Ποτέ	242,00	47,36%
	Σπάνια	163,00	31,90%
	Μερικές Φορές	72,00	14,09%
	Συχνά	29,00	5,68%
	Πάντα	5,00	0,98%
Δε διορθώνω τα λάθη που τυχόν εντοπίζω, απλώς βάζω μία μονογραφή στο τέλος του γραπτού.	Ποτέ	405,00	79,10%
	Σπάνια	61,00	11,91%
	Μερικές Φορές	34,00	6,64%
	Συχνά	10,00	1,95%
	Πάντα	2,00	0,39%

*Πίνακας 14: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή των τεχνικών ρητής και άρρητης διόρθωσης για τα λάθη του γραπτού λόγω των μαθητών (Ερώτηση 26)*

Αφού διορθώσουν τα γραπτά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εφαρμόζουν τις ακόλουθες τεχνικές κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές (ερώτηση 27), με συχνότητα όπως φαίνεται στον πίνακα 15. Αναλυτικότερα, οι περισσότεροι ποτέ δεν επιστρέφουν στους μαθητές τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών (47,55%). Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συχνά επιστρέφει τα γραπτά με μια από τις ακόλουθες τεχνικές: α) κάνοντας σχόλια για την εικόνα των γραπτών σε γενικό επίπεδο (38,39%), β) κάνοντας επισημάνσεις για τα λάθη που έχει διαπιστώσει ότι είναι κοινά στα



περισσότερα γραπτά (49,71%), γ) σχολιάζοντας ενδεικτικά κάποια από τα γραπτά και αναλύοντας τυχαία κάποια λάθη (32,75%) και δ) αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του (37,74%).

27. Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, πόσο συχνά εφαρμόζετε τις ακόλουθες τεχνικές κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές;		Πλήθος	Ποσοστό %
	Ποτέ	243,00	47,55%
Επιστρέφω τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.	Σπάνια	160,00	31,31%
	Μερικές Φορές	78,00	15,26%
	Συχνά	26,00	5,09%
	Πάντα	4,00	0,78%
Επιστρέφω τα γραπτά κάνοντας σχόλια για την εικόνα των γραπτών σε γενικό επίπεδο.	Ποτέ	34,00	6,69%
	Σπάνια	67,00	13,19%
	Μερικές Φορές	154,00	30,31%
	Συχνά	195,00	38,39%
Επιστρέφω τα γραπτά κάνοντας επισημάνσεις για τα λάθη που έχω διαπιστώσει ότι είναι κοινά στα περισσότερα γραπτά.	Ποτέ	16,00	3,12%
	Σπάνια	37,00	7,21%
	Μερικές Φορές	122,00	23,78%
	Συχνά	255,00	49,71%
Επιστρέφω τα γραπτά σχολιάζοντας ενδεικτικά κάποια από αυτά και αναλύοντας τυχαία κάποια λάθη.	Ποτέ	49,00	9,55%
	Σπάνια	103,00	20,08%
	Μερικές Φορές	172,00	33,53%
	Συχνά	168,00	32,75%
Επιστρέφω τα γραπτά αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του.	Ποτέ	34,00	6,61%
	Σπάνια	54,00	10,51%
	Μερικές Φορές	133,00	25,88%
	Συχνά	194,00	37,74%
	Πάντα	99,00	19,26%

Πίνακας 15: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις τεχνικές επιστροφής των γραπτών στους μαθητές (Ερώτηση 27)

### Ε' Ενότητα: Πρακτικές ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις πρακτικές ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών (ερωτήσεις 28-36). Όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αφού εντοπίσουν το λάθος και πριν το διορθώσουν, συχνά προβληματίζονται και το αναλύουν ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά, την αιτία του (56,92%) και εξίσου συχνά ζητούν από τους

μαθητές να τους εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσουν το λάθος και να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης τους (50,98%). Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι θεωρεί πολύ χρήσιμη τη διαδικασία της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών στην αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους (56,81%) και αντίστοιχα πολύ εφαρμόσιμη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (51,36%). Ως προς τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της ανάλυσης των λαθών, οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι οι περισσότεροι νιώθουν πολύ εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη διαδικασία (56,84%). Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο τα γλωσσικά λάθη – αφού εντοπιστούν και διορθωθούν – αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αξιοποιεί συχνά τα λάθη που παρατηρούνται στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών (58,09%). Όσον αφορά στη χρησιμότητα και την εφαρμοσιμότητα της αξιοποίησης των λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι θεωρούν εξίσου χρήσιμη (56,42%) και αντίστοιχα εφαρμόσιμη (53,11%) την πρακτική της αξιοποίησης των λαθών στη διδασκαλία της γλώσσας. Ερωτηθέντες σχετικά με τον βαθμό στον οποίο νιώθουν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι νιώθουν πολύ εξοικειωμένοι με την εν λόγω διαδικασία (57,59%).

	Πλήθος	Ποσοστό %
<b>28. Αφού εντοπίσετε το λάθος του μαθητή και πριν το διορθώσετε, πόσο συχνά προβληματίζεστε και αναλύετε το λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και την αιτία για την οποία έγινε);</b>		
Ποτέ	3,00	0,58%
Σπάνια	18,00	3,51%
Μερικές Φορές	104,00	20,27%
Συχνά	292,00	56,92%
Πάντα	96,00	18,71%
<b>29. Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές σας να σας εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσετε και να κατανοήσετε το λάθος τους;</b>		
Ποτέ	4,00	0,78%
Σπάνια	30,00	5,86%
Μερικές Φορές	134,00	26,17%
Συχνά	261,00	50,98%
Πάντα	83,00	16,21%

30. Πόσο κρίνετε την ανάλυση των γλωσσικών λαθών για την αποτελεσματικότερη διαχείριση τους;	χρήσιμη	Καθόλου	1,00	0,19%
		Λίγο	3,00	0,58%
		Μέτρια	56,00	10,89%
		Πολύ	292,00	56,81%
		Απόλυτα	162,00	31,52%
31. Πόσο κρίνετε την ανάλυση των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;	εφαρμόσιμη	Καθόλου	3,00	0,58%
		Λίγο	18,00	3,50%
		Μέτρια	112,00	21,79%
		Πολύ	264,00	51,36%
		Απόλυτα	117,00	22,76%
32. Πόσο είστε με τη διαδικασία ανάλυσης των γλωσσικών λαθών;	εξοικειωμένοι	Καθόλου	4,00	0,78%
		Λίγο	20,00	3,91%
		Μέτρια	120,00	23,44%
		Πολύ	291,00	56,84%
		Απόλυτα	77,00	15,04%
33. Αφού εντοπίσετε και διορθώσετε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, πόσο συχνά προβαίνετε στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;	εντοπίσετε και διορθώσετε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, πόσο συχνά προβαίνετε στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;	Ποτέ	1,00	0,19%
		Σπάνια	18,00	3,51%
		Μερικές Φορές	108,00	21,05%
		Συχνά	298,00	58,09%
		Πάντα	88,00	17,15%
34. Πόσο κρίνετε την αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;	χρήσιμη	Καθόλου	1,00	0,19%
		Λίγο	2,00	0,39%
		Μέτρια	45,00	8,75%
		Πολύ	290,00	56,42%
		Απόλυτα	176,00	34,24%
35. Πόσο κρίνετε την αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;	εφαρμόσιμη	Καθόλου	4,00	0,78%
		Λίγο	17,00	3,31%
		Μέτρια	139,00	27,04%
		Πολύ	273,00	53,11%
		Απόλυτα	81,00	15,76%

36. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με τη διαδικασία αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών;	Καθόλου	4,00	0,78%
	Λίγο	19,00	3,70%
	Μέτρια	131,00	25,49%
	Πολύ	296,00	57,59%
	Απόλυτα	64,00	12,45%

Πίνακας 16: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις πρακτικές ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών (Ερωτήσεις 28-36)

## 6.6.2 Συσχετίσεις ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, έγιναν οι παρακάτω έλεγχοι και συσχετίσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Πιο συγκεκριμένα:

- Ελέγχθηκαν οι διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα είδη των λαθών (φωνολογικά, τονικά, ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά-σημασιολογικά, εκφραστικά) με τα οποία συνδέουν κυρίως την έννοια του *γλωσσικού λάθους* ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους. Στους συμμετέχοντες με Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης έρχονται στο μυαλό στατιστικά σημαντικά λιγότερο τα φωνολογικά, τα ορθογραφικά, τα γραμματικά, τα λεξιλογικά-σημασιολογικά αλλά και τα εκφραστικά λάθη συγκριτικά με εκείνους που διαθέτουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα. Επιπλέον, στους συμμετέχοντες με Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης έρχονται στο μυαλό στατιστικά σημαντικά λιγότερο τα γραμματικά και τα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη απ' ότι σε εκείνους που έχουν Διδακτορικό Δίπλωμα. Τέλος, στους συμμετέχοντες με Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας έρχονται στο μυαλό στατιστικά σημαντικά λιγότερο τα ορθογραφικά, τα γραμματικά και τα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη εν συγκρίσει με εκείνους που έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, όπως και για τους συμμετέχοντες με Διδακτορικό Δίπλωμα αν εξαιρεθούν τα ορθογραφικά λάθη.
- Ελέγχθηκαν ακόμη οι διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια παραγωγής γλωσσικών λαθών από τους μαθητές ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους. Οι συμμετέχοντες με Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης πιστεύουν πως τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια της ετυμολογίας ή εσφαλμένης ετυμολογίας των λέξεων, σε άγνοια των γλωσσικών κανόνων, αλλά και σε διδακτικούς παράγοντες σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό απ' ότι

πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες με Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας πιστεύουν στατιστικά σημαντικά λιγότερο ότι τα γλωσσικά λάθη οφείλονται σε άγνοια των γλωσσικών κανόνων από εκείνους με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα.

- Ελέγχθηκαν επίσης οι διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας πιστεύουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή στην προσπάθεια του να κατακτήσει τη γλώσσα (και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται) απ' ότι οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, αλλά και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος.
- Ελέγχθηκαν οι διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο συχνά συμμετέχουν και οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου με βάση το επίπεδο σπουδών τους. Οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας παρεμβαίνουν και διορθώνουν οι ίδιοι το προφορικό λάθος του μαθητή, ως αποκλειστικά υπεύθυνοι της διδασκαλίας, στατιστικά σημαντικά σπανιότερα απ' ότι οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος.
- Ελέγχθηκαν οι διαφορές στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους. Οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας στατιστικά σημαντικά συχνότερα υπογραμμίζουν απλώς το λάθος απ' ότι οι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος. Επιπλέον, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (όπως και εκείνοι με Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης) υπογραμμίζουν το λάθος και γράφουν δίπλα το σωστό με σχόλια στατιστικά σημαντικά σπανιότερα από τους κατόχους Διδακτορικού Διπλώματος. Επίσης, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας – ανεξάρτητα από τα λάθη που έχουν επισημάνει μέσα στο κείμενο – στο τέλος γράφουν γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού στατιστικά σημαντικά σπανιότερα απ' ότι οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος.
- Ελέγχθηκαν επίσης οι διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο συχνά συμμετέχουν οι μαθητές στη διόρθωση λαθών του γραπτού λόγου με βάση το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί με Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στατιστικά σημαντικά σπανιότερα δίνουν την

ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες (ομαδική διόρθωση) απ' ότι οι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος.

- Τέλος, ελέγχθηκαν οι διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν διορθώνουν όλα τα λάθη ή συγκεκριμένα είδη λαθών ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Από τον έλεγχο αυτό, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης διορθώνουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο όλα τα λάθη εν συγκρίσει με τους κατόχους Μεταπτυχιακού διπλώματος.

### **6.6.3 Συσχετίσεις ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Μια ακόμη μεταβλητή η οποία συσχετίστηκε με συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική ή αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους, ήταν τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συσχετίσεις που βρέθηκαν παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

- Ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα είδη των λαθών (φωνολογικά, τονικά, ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά-σημασιολογικά, εκφραστικά) με τα οποία συνδέουν κυρίως τα γλωσσικά λάθη με τα έτη υπηρεσίας τους. Με βάση τα ευρήματα, υπάρχει στατιστικά σημαντική και μάλιστα θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ταύτιση της έννοιας του *γλωσσικού λάθους* με τα φωνολογικά, τα ορθογραφικά, τα γραμματικά, τα λεξιλογικά-σημασιολογικά και τα εκφραστικά λάθη και στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Όσο, δηλαδή, αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού, τόσο πιο έντονα ο ίδιος συνδέει τα συγκεκριμένα είδη λαθών με την έννοια του *γλωσσικού λάθους*.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στα έτη υπηρεσίας τους. Όσο δηλαδή αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού, τόσο πιο πολύ τείνει να πιστεύει ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον.
- Ελέγχθηκαν ακόμη οι συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών και στα έτη υπηρεσίας τους. Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην άποψη ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια των γλωσσικών κανόνων, όπως επίσης ότι τα γλωσσικά λάθη οφείλονται σε διδακτικούς παράγοντες, με τα έτη υπηρεσίας και

αντίστοιχα στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την άποψη ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στην προσπάθειά τους να δώσουν έμφαση στα λεγόμενά τους. Οι παραπάνω συσχετίσεις σημαίνουν ότι: όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο οι ίδιοι πιστεύουν ότι οι μαθητές υποπίπτουν σε γλωσσικά λάθη λόγω άγνοιας των γλωσσικών κανόνων ή εξαιτίας κάποιων διδακτικών παραγόντων και, αντίθετα, τόσο λιγότερο πιστεύουν ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στην προσπάθειά τους να εντυπωσιάσουν και να δώσουν έμφαση με τα λεγόμενά τους.

- Επιπλέον, ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και στα έτη υπηρεσίας τους. Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην άποψη ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή (και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται) και στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερο τείνει να πιστεύει ότι τα γλωσσικά λάθη κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση στο γλωσσικό μάθημα. Από την άλλη μεριά, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας (και συνεπώς θα πρέπει να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας) και στα έτη υπηρεσίας.
- Ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των ερωτηθέντων για το πόσο συχνά συμμετέχουν οι μαθητές στη διόρθωση λαθών του προφορικού λόγου και στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρακτική του να δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει μόνος του το προφορικό λάθος του και στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όσο πιο συχνά παρέχεται η ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει μόνος του το λάθος του, τόσο περισσότερα αναμένεται να είναι τα έτη υπηρεσίας που εκπαιδευτικού που συμφωνεί με αυτή τη θέση. Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην άποψη πως ο εκπαιδευτικός, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, παρεμβαίνει και διορθώνει το προφορικό λάθος του μαθητή και στα έτη υπηρεσίας των διδασκόντων.
- Ακόμη, ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ της συχνότητας με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου και των ετών υπηρεσίας τους. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει στατιστικά

σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στις πρακτικές: α) να υπογραμμίζουν οι εκπαιδευτικοί το λάθος και να γράφουν δίπλα το σωστό με σχόλια και β) ανεξάρτητα από τα λάθη που έχουν επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος να γράφουν γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού. Αντιθέτως, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στις πρακτικές: α) οι εκπαιδευτικοί να διορθώνουν το λάθος μέσα στη λέξη και β) να υπογραμμίζουν το λάθος και να δίνουν μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό ή E=εκφραστικό*).

- Ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν διορθωμένα τα γραπτά των μαθητών και στα έτη υπηρεσίας τους. Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην επιστροφή των γραπτών χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών και στα έτη υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, όσο πιο συχνά ο εκπαιδευτικός επιστρέφει τα γραπτά χωρίς ανάλυση των λαθών και σχολιασμό του γραπτού, τόσο λιγότερα αναμένεται να είναι τα έτη υπηρεσίας του.
- Αναφορικά με το αν διορθώνονται όλα τα λάθη ή συγκεκριμένα είδη λαθών, οι εκπαιδευτικοί με έως 5 έτη υπηρεσίας διορθώνουν στατιστικά σημαντικά πιο συχνά όλα τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών απ' ότι εκείνοι με 16-20 έτη υπηρεσίας, 21-25 έτη, 26-30 έτη και 31-35 έτη αντίστοιχα.
- Ελέγχθηκαν, τέλος, οι συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο συχνά συμμετέχουν οι μαθητές στη διόρθωση λαθών του γραπτού λόγου και στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στις πρακτικές: α) του να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διορθώνουν ανά ζεύγη τα γραπτά τους (να διορθώνει δηλαδή ο ένας το γραπτό του άλλου) και β) του να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διορθώνουν τα γραπτά τους σε ομάδες (ομαδική διόρθωση).

#### **6.6.4 Συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών και τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος**

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες για τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών από τους μαθητές



και στις αντίστοιχες απόψεις τους για τη θέση που κατέχει το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Οι συσχετίσεις αυτές παρουσιάζονται εκτενώς παρακάτω:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση πως τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια της ετυμολογίας ή εσφαλμένης ετυμολογίας των λέξεων και στο ότι: α) τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται, β) τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και συνεπώς θα πρέπει να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας και γ) τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά. Όσο περισσότερο δηλαδή πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί πως τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια της ετυμολογίας ή εσφαλμένης ετυμολογίας των λέξεων, τόσο περισσότερο αναμένεται να συμφωνούν και με τις τρεις παραπάνω απόψεις για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.
- Η ίδια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στις τρεις παραπάνω απόψεις για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και στην άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια των γλωσσικών κανόνων, καθώς και στην άποψη ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε άγνοια των εξαιρέσεων που συνοδεύουν τους γλωσσικούς κανόνες
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση πως τα γλωσσικά λάθη οφείλονται στην προσπάθεια των μαθητών να εφαρμόσουν έναν ήδη γνωστό κανόνα σε μια νέα προσφερόμενη γνώση, στην οποία όμως δεν ισχύει ο συγκεκριμένος κανόνας και στις πεποιθήσεις ότι: α) τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται, β) τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά και γ) κάθε φορά που κάποιος μαθητής υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ικανοποίηση, αφού αντιλαμβάνεται τι δεν έχει κατανοήσει ο μαθητής. Όσο περισσότερο δηλαδή συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με την άποψη ότι τα γλωσσικά λάθη οφείλονται στην προσπάθεια των μαθητών να εφαρμόσουν έναν παλιό κανόνα σε μια νέα γνώση (στην οποία όμως δεν ισχύει ο κανόνας αυτός), αναμένεται να συμφωνούν περισσότερο και

με τις τρεις παραπάνω απόψεις για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση ότι τα γλωσσικά λάθη οφείλονται στην προσπάθεια των μαθητών να δώσουν έμφαση στα λεγόμενά τους και στην άποψη ότι τα γλωσσικά λάθη του μαθητή αποκαλύπτουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού να διδάξει σωστά ένα γλωσσικό φαινόμενο και γι' αυτό θα πρέπει να αποσιωπώνται.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε επιπολαιότητα και απροσεξία των ίδιων και στις εξής πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη θέση του γλωσσικού λάθους: α) τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται και β) τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στο άγχος και τον φόβο της αποτυχίας που συχνά βιώνουν οι ίδιοι και στις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι: α) τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά, β) κάθε φορά που κάποιος μαθητής υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται απογοήτευση ή και θυμό, καθώς ο μαθητής δεν έχει φτάσει στο επιθυμητό, στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα και γ) κάθε φορά που κάποιος μαθητής υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ικανοποίηση, αφού αντιλαμβάνεται τι δεν έχει γίνει κατανοητό από τους μαθητές του.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση ότι τα γλωσσικά λάθη οφείλονται σε διδακτικούς παράγοντες και στο ότι: α) τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή και συνεπώς θα πρέπει να αποφεύγονται, β) τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά και γ) κάθε φορά που κάποιος μαθητής υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ικανοποίηση, αφού αντιλαμβάνεται τι δεν έχει γίνει κατανοητό στους μαθητές.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στο χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον και στις παρακάτω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: α) τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας

του μαθητή και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται, β) τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και συνεπώς θα πρέπει να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας. Από την άλλη μεριά, αποδείχθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση της αρχικής πεποίθησης για τον ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος με το ότι τα γλωσσικά λάθη του μαθητή αποκαλύπτουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού να διδάξει σωστά ένα γλωσσικό φαινόμενο και γι' αυτό θα πρέπει να αποσιωπώνται.

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στη μίμηση λανθασμένων προτύπων ομιλίας και στις εξής αντιλήψεις: α) τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται και β) τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά.
- Υπάρχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση ότι τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται στη μίμηση του λατινικού αλφαβήτου και των ξένων λέξεων και στις εξής πεποιθήσεις: α) τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται, β) τα γλωσσικά λάθη του μαθητή αποκαλύπτουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού να διδάξει σωστά ένα γλωσσικό φαινόμενο και συνεπώς θα πρέπει να αποσιωπώνται και γ) κάθε φορά που κάποιος μαθητής υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται απογοήτευση ή και θυμό, καθώς ο μαθητής δεν έχει φτάσει στο επιθυμητό, στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

### **6.6.5 Συσχετίσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και στις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου**

#### **6.6.5.1 Συσχέτιση της άποψης ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γλώσσα και, γι' αυτό, θα πρέπει να αποφεύγονται**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη

γλώσσα (και γι' αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται) και σε κάποιες συγκεκριμένες διορθωτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Όσο περισσότερο δηλαδή συμφωνεί ο εκπαιδευτικός με την παραπάνω άποψη για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, αναμένεται να προβαίνει με μεγαλύτερη συχνότητα στις παρακάτω πρακτικές για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου:

- Ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, παρεμβαίνει και διορθώνει ο ίδιος το προφορικό λάθος του μαθητή.
- Δίνει την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του.
- Δίνει την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του και, αν δεν τα καταφέρει ούτε εκείνος, τότε παρεμβαίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και διορθώνει το λάθος.
- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας όμως το σημείο του λάθους του.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνει ίδιος το γραπτό του μαθητή.
- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Διαγράφει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Υπογραμμίζει ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά, αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του.

- Διορθώνει τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών τη στιγμή που διαπράττονται, προκειμένου να μην παγιώνονται στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή.
- Διορθώνει όλα τα λάθη που εντοπίζει στον προφορικό λόγο των μαθητών (και όχι συγκεκριμένα είδη λαθών).
- Διορθώνει όλα τα λάθη που εντοπίζει στον γραπτό λόγο των μαθητών (και όχι συγκεκριμένα είδη λαθών).

**6.6.5.2 Συσχέτιση της άποψης ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και, συνεπώς, θα πρέπει να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας.**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πεποίθηση ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας (και συνεπώς θα πρέπει να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας) και στις παρακάτω διορθωτικές πρακτικές, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον ίδιο τον μαθητή να διορθώσει το προφορικό του λάθος και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και το διορθώνει.
- Δίνει την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του.
- Διορθώνει τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών με μια μικρή καθυστέρηση, προκειμένου να μη διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του μαθητή.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας όμως τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα, προκειμένου μόνος του να καταλάβει το λάθος του και να το διορθώσει.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά κάνοντας σχόλια για την εικόνα τους σε γενικό επίπεδο.

- Επιστρέφει τα γραπτά κάνοντας επισημάνσεις για τα λάθη που έχει διαπιστώσει ότι είναι κοινά στα περισσότερα από αυτά.
- Επιστρέφει τα γραπτά αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του.
- Αφού εντοπίσει το λάθος του μαθητή και πριν το διορθώσει, προβληματίζεται και αναλύει συχνά το λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και την αιτία για την οποία έγινε).
- Ζητάει συχνά από τους μαθητές του να του εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσει και να κατανοήσει το λάθος τους.
- Αφού διορθώσει το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνει συχνά στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.
- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του.
- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα το ελέγχει και εκείνος.

Αντίθετα, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της πεποίθησης ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας (και συνεπώς θα πρέπει να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας) με το ότι ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διόρθωσης του προφορικού και του γραπτού λόγου:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.
- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου των μαθητών.
- Διαγράφει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου των μαθητών.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου των μαθητών.
- Υπογραμμίζει ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου των μαθητών.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.
- Ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνει ο ίδιος το γραπτό του μαθητή.

**6.6.5.3** *Συσχέτιση της άποψης ότι τα γλωσσικά λάθη αποκαλύπτουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού να διδάξει σωστά ένα γλωσσικό φαινόμενο και, συνεπώς, θα πρέπει να αποσιωπώνται*

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ότι τα γλωσσικά λάθη του μαθητή αποκαλύπτουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού να διδάξει σωστά ένα γλωσσικό φαινόμενο (και συνεπώς θα πρέπει να αποσιωπώνται) και στο ότι ο εκπαιδευτικός:

- Ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, παρεμβαίνει και διορθώνει ο ίδιος το προφορικό λάθος του μαθητή.
- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Διαγράφει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό* ή *E=εκφραστικό*).
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.
- Ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνει ο ίδιος το γραπτό του μαθητή.
- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες.
- Διορθώνει τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών άμεσα, δηλαδή τη στιγμή που διαπράττονται, προκειμένου να μην παγιώνονται στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω θέσης αποδείχθηκε πως υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το προφορικό του λάθος.
- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει το προφορικό του λάθος και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και το διορθώνει.

- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.
- Αφού εντοπίσει το λάθος του μαθητή και πριν το διορθώσει, προβληματίζεται και αναλύει συχνά το λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και την αιτία για την οποία έγινε).

#### **6.6.5.4 Συσχέτιση της άποψης ότι τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό στους μαθητές και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θέση ότι τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό στους μαθητές (και επομένως χρειάζεται να διδαχθεί ξανά) και στο ότι ο εκπαιδευτικός:

- Διορθώνει τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών με μια μικρή καθυστέρηση, προκειμένου να μη διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του μαθητή.
- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει το προφορικό του λάθος και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνει ο ίδιος και το διορθώνει.
- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει μόνος του το προφορικό του λάθος.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας όμως τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και στη συνέχεια του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά κάνοντας επισημάνσεις για τα λάθη που έχει διαπιστώσει ότι είναι κοινά στα περισσότερα γραπτά.



- Αφού εντοπίσει το λάθος του μαθητή και πριν το διορθώσει, προβληματίζεται και αναλύει συχνά το λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και την αιτία για την οποία έγινε).
- Ζητάει συχνά από τους μαθητές του να του εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσει και να κατανοήσει το λάθος τους.
- Αφού διορθώσει το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνει συχνά στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.
- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του.
- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα το ελέγχει και εκείνος.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω θέσης εντοπίστηκε με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.
- Διαγράφει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Υπογραμμίζει ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.

#### **6.6.5.5 Συσχέτιση της θέσης ότι κάθε φορά που κάποιος μαθητής υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται απογοήτευση ή και θυμό, καθώς ο μαθητής δεν έχει φτάσει στο επιθυμητό, στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα**

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι, κάθε φορά που κάποιος μαθητής υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται απογοήτευση ή και θυμό και στο ότι ο ίδιος:

- Αντιμετωπίζει τον γραπτό λόγο με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα συγκριτικά με τον προφορικό λόγο.

- Ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, παρεμβαίνει και διορθώνει ο ίδιος το προφορικό λάθος του μαθητή.
- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας όμως το σημείο του λάθους του.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό* ή *E=εκφραστικό*) κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Υπογραμμίζει ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.
- Ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνει ο ίδιος το γραπτό του μαθητή.
- Διορθώνει τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών άμεσα, δηλαδή τη στιγμή που αυτά διαπράττονται, προκειμένου να μην παγιώνονται στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή.
- Διορθώνει όλα τα λάθη που εντοπίζει στον προφορικό λόγο των μαθητών.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω θέσης εντοπίστηκε με τις εξής διορθωτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός:

- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει μόνος του το προφορικό του λάθος.
- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει το προφορικό του λάθος και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνει ο ίδιος και το διορθώνει.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημαίνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.
- Αφού διορθώσει το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνει συχνά στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.
- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του.

- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα το διορθώνει και εκείνος.

**6.6.5.6** *Συσχέτιση της θέσης ότι κάθε φορά που κάποιος μαθητής υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ικανοποίηση και ανακούφιση, αφού του δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθεί τι δεν έχει κατανοήσει ο μαθητής και έτσι να τον οδηγήσει εκ νέου στη σωστή γνώση*

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι, κάθε φορά που κάποιος μαθητής υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ικανοποίηση και ανακούφιση, αφού του δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθεί τι δεν έχει κατανοήσει ο μαθητής (και έτσι να τον οδηγήσει εκ νέου στη σωστή γνώση) και στο ότι ο εκπαιδευτικός:

- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει το προφορικό του λάθος και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνει ο ίδιος και το διορθώνει.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»).
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό* ή *E=εκφραστικό*) κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Επιστρέφει τα γραπτά αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του.
- Αφού εντοπίσει το λάθος του μαθητή και πριν το διορθώσει, προβληματίζεται και αναλύει συχνά το λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και την αιτία για την οποία έγινε).
- Ζητάει συχνά από τους μαθητές του να του εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσει και να κατανοήσει το λάθος τους.
- Αφού διορθώσει το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνει συχνά στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

- Διορθώνει όλα τα λάθη που εντοπίζει στον γραπτό λόγο των μαθητών.

Από την άλλη μεριά, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω στάσης αποδείχθηκε ότι υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επιστρέφει τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.

### **6.6.6 Συσχετίσεις ανάμεσα στη συχνότητα που συμμετέχουν οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου και στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου**

#### **6.6.6.1 Συσχέτιση της πρακτικής του να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, και να διορθώνει το προφορικό λάθος του μαθητή**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, παρεμβαίνει και διορθώνει το προφορικό λάθος του μαθητή και σε συγκεκριμένες πρακτικές που επιλέγει ο ίδιος για να διορθώσει τα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου. Όσο συχνότερα δηλαδή ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διορθώσει αποκλειστικά ο ίδιος τα προφορικά λάθη, τόσο συχνότερα εφαρμόζονται και οι παρακάτω πρακτικές κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας το σημείο του λάθους του.
- Ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνει ο ίδιος το γραπτό του μαθητή.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της πρακτικής του να παρεμβαίνει και να διορθώνει αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός το προφορικό λάθος του μαθητή

υπάρχει με κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές που ο ίδιος υιοθετεί. Όσο συχνότερα δηλαδή ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και διορθώνει αποκλειστικά ο ίδιος το προφορικό λάθος του μαθητή του, τόσο σπανιότερα αναμένεται να εφαρμόζονται οι παρακάτω πρακτικές για τη διόρθωση λαθών:

- Ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν ανά ζεύγη τα γραπτά τους (να διορθώσει δηλαδή ο ένας το γραπτό του άλλου).
- Ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες.

#### **6.6.6.2 Συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να διορθώνει μόνος του το προφορικό λάθος του**

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει μόνος του το προφορικό λάθος του και στο ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει την λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας το σημείο του λάθους του.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις, (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»).
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.
- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του.
- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα το διορθώνει και εκείνος.

- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν ανά ζεύγη τα γραπτά τους (να διορθώσει δηλαδή ο ένας το γραπτό του άλλου).
- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες.

Από την άλλη μεριά, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της πρακτικής του να διορθώνει ο ίδιος ο μαθητής το προφορικό του λάθος εντοπίστηκε μόνο με την ακόλουθη διορθωτική πρακτική, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.

### **6.6.6.3 Συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται πρώτα η ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει το προφορικό του λάθος και, αν δεν τα καταφέρει, τότε να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και να διορθώνει το λάθος**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει το προφορικό του λάθος και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνει ο ίδιος και το διορθώνει και στο ότι ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας το σημείο του λάθους του.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»).
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.
- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του.

- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα το διορθώνει και εκείνος.

Στατιστικά σημαντική αρνητική βρέθηκε η συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται πρώτα η ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει το προφορικό του λάθος και, αν δεν τα καταφέρει, τότε να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και να το διορθώνει με την ακόλουθη διορθωτική πρακτική, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.

#### **6.6.6.4 Συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται η ευκαιρία σε κάποιον άλλον συμμαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρακτική του να δίνεται η ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του και στις ακόλουθες διορθωτικές πρακτικές, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και κατόπιν του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»).
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.
- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του.
- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα το ελέγχει και ο ίδιος.
- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν ανά ζεύγη τα γραπτά τους (να διορθώσει δηλαδή ο ένας το γραπτό του άλλου).
- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω πρακτικής βρέθηκε με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνει ο ίδιος το γραπτό του μαθητή.

**6.6.6.5 Συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται η ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώνει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του και, αν δεν τα καταφέρνει ούτε εκείνος, τότε να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και να διορθώνει το λάθος**

Με βάση τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή και, αν δεν τα καταφέρει ούτε εκείνος, τότε παρεμβαίνει ο ίδιος και διορθώνει το λάθος και στο ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός:

- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση, μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»).
- Δεν διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.
- Δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του.
- Δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα το ελέγχει και ο εκπαιδευτικός.
- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν ανά ζεύγη τα γραπτά τους (να διορθώσει δηλαδή ο ένας το γραπτό του άλλου).
- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες.

Από την άλλη μεριά, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται η ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του και, αν δεν τα καταφέρνει ούτε εκείνος, τότε να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και να διορθώνει το λάθος του βρέθηκε με το ότι:

- Ο εκπαιδευτικός, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνει το γραπτό του μαθητή.



## **6.6.7 Συσχετίσεις ανάμεσα στις πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου και τις πρακτικές διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου**

### **6.6.7.1 Συσχέτιση της πρακτικής του να επισημαίνεται ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και να διορθώνεται άμεσα από τον εκπαιδευτικό, χωρίς να του εξηγείται ο αντίστοιχος κανόνας**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρακτική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα, και στις ακόλουθες πρακτικές διόρθωσης του γραπτού λόγου, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Διαγράφει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δεν διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω πρακτικής βρέθηκε με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

### **6.6.7.2 Συσχέτιση της πρακτικής του να επισημαίνεται ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και να διορθώνεται άμεσα από τον εκπαιδευτικό, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα και στο ότι ο ίδιος:

- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού.

- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής κατά τη διόρθωση του γραπτού.

Αντίθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω πρακτικής με το ότι ο εκπαιδευτικός κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου:

- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.7.3 Συσχέτιση της πρακτικής του να επαναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας όμως τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό, προκειμένου να του επισημάνει έμμεσα το λάθος του**

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό και στις ακόλουθες πρακτικές διόρθωσης του γραπτού λόγου, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω πρακτικής υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου:

- Υπογραμμίζει ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος.

- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία μονογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.7.4 Συσχέτιση της πρακτικής του να επαναλαμβάνεται αυτούσια η λανθασμένη έκφραση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, τονίζοντας όμως το σημείο του λάθους του**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρακτική του να επαναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας όμως το σημείο του λάθους του και στις ακόλουθες πρακτικές διόρθωσης του γραπτού λόγου, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός :

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό ή E=εκφραστικό*).
- Υπογραμμίζει ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

**6.6.7.5** *Συσχέτιση της πρακτικής του να επαναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και να του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης, προκειμένου έμμεσα να εκμαιεύσει από τον μαθητή τη σωστή απάντηση*

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρακτική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης και στο ότι ο ίδιος:

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό ή E=εκφραστικό*).
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

**6.6.7.6** *Συσχέτιση της πρακτικής του να καθοδηγείται ο μαθητής προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του*

Βάσει των ευρημάτων, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του και στο ότι ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τις ακόλουθες πρακτικές διόρθωσης για τα λάθη του γραπτού λόγου:

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό ή E=εκφραστικό*).

Από την άλλη μεριά, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της καθοδήγησης μέσα από υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις βρέθηκε με την παρακάτω πρακτική, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός:

- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.

**6.6.7.7 Συσχέτιση της πρακτικής του να μη διορθώνει ο εκπαιδευτικός άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά να του απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»), προκειμένου ο ίδιος ο μαθητής να αντιληφθεί το λάθος του και να το διορθώσει**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»), προκειμένου να αντιληφθεί ο ίδιος ο μαθητής το λάθος του και να το διορθώσει και στο ότι ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση γραπτού λόγου.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.

**6.6.7.8** *Συσχέτιση της πρακτικής του να μη διορθώνει ο εκπαιδευτικός άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά να του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα, προκειμένου μόνος του να καταλάβει το λάθος του και να το διορθώσει*

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα, προκειμένου μόνος του να καταλάβει το λάθος του και να το διορθώσει και στο ότι ο εκπαιδευτικός:

- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό ή E=εκφραστικό*).
- Υπογραμμίζει ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος.

**6.6.8** *Συσχετίσεις ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου και στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου*

**6.6.8.1** *Συσχέτιση της πρακτικής του να διορθώνει ο εκπαιδευτικός, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, το γραπτό του μαθητή*

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνει το γραπτό του μαθητή και στο ότι ο ίδιος:

- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση γραπτού.

- Επιστρέφει τα γραπτά κάνοντας σχόλια για την εικόνα τους σε γενικό επίπεδο.
- Επιστρέφει τα γραπτά κάνοντας επισημάνσεις για τα λάθη που έχει διαπιστώσει ότι είναι κοινά στα περισσότερα από αυτά.
- Επιστρέφει τα γραπτά σχολιάζοντας ενδεικτικά κάποια από αυτά και αναλύοντας τυχαία κάποια λάθη.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω πρακτικής υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.8.2 Συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρακτική του να δίνει ο εκπαιδευτικός την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και στο ότι ο εκπαιδευτικός:

- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό ή E=εκφραστικό*).
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω πρακτικής υπάρχει με τις ακόλουθες πρακτικές διόρθωσης του γραπτού λόγου, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Επιστρέφει τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.

### **6.6.8.3 Συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται πρώτα η ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα να το διορθώνει και ο εκπαιδευτικός**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρακτική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δίνει πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα το διορθώνει και εκείνος και στο ότι ο εκπαιδευτικός:

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό* ή *E=εκφραστικό*).
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του.

Από την άλλη μεριά, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της παραπάνω πρακτικής υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού του μαθητή.
- Επιστρέφει τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.

### **6.6.8.4 Συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν ανά ζεύγη τα γραπτά τους (να διορθώσει δηλαδή ο ένας το γραπτό του άλλου)**

Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πρακτική του να δίνει ο εκπαιδευτικός την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν ανά ζεύγη τα γραπτά τους (να διορθώσει δηλαδή ο ένας το γραπτό του άλλου) και στις ακόλουθες διορθωτικές πρακτικές, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:



- Διαγράφει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό ή E=εκφραστικό*).
- Υπογραμμίζει ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του.

#### **6.6.8.5 Συσχέτιση της πρακτικής του να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο ότι ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες και στο ότι ο ίδιος:

- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Διαγράφει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής κατά τη διόρθωση του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.

- Υπογραμμίζει ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.
- Επιστρέφει τα γραπτά αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του.

### **6.6.9 Συσχετίσεις ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα διάφορα είδη λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών και στις διορθωτικές πρακτικές του προφορικού λόγου**

#### **6.6.9.1 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών και σε συγκεκριμένες πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διόρθωση του προφορικού λόγου. Όσο δηλαδή αυξάνεται ο βαθμός με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα φωνολογικά λάθη, αναμένεται να εφαρμόζονται πιο συχνά οι παρακάτω πρακτικές διόρθωσης του προφορικού λόγου, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό, προκειμένου να του επισημάνει έμμεσα το λάθος του.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας το σημείο του λάθους του.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της συχνότητα διόρθωσης των φωνολογικών λαθών υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, χωρίς να του εξηγήσει τον αντίστοιχο κανόνα.

#### **6.6.9.2 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα τονικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα τονικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας το σημείο του λάθους του.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.

#### **6.6.9.3 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα γραμματικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα γραμματικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών και στις παρακάτω πρακτικές διόρθωσης των προφορικών λαθών, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό.

- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας το σημείο του λάθους του.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να το συμπληρώσει σωστά.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.

#### **6.6.9.4 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα συντακτικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα συντακτικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας το σημείο του λάθους του.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.

#### **6.6.9.5 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας όμως τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας το σημείο του λάθους του.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.

#### **6.6.9.6 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα εκφραστικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα εκφραστικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών και στις παρακάτω διορθωτικές πρακτικές που εφαρμόζονται για τα προφορικά λάθη, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Επισημαίνει ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνει άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.
- Επαναλαμβάνει τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας τον λανθασμένο τύπο το με τον σωστό.
- Επαναλαμβάνει αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας το σημείο του λάθους του.
- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και κατόπιν του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.

#### **6.6.9.7 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λάθη περιεχομένου στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λάθη περιεχομένου στον προφορικό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος:

- Επαναλαμβάνει τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και έπειτα του ζητά να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης.
- Καθοδηγεί τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνει διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»).
- Δε διορθώνει άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγεί τον αντίστοιχο κανόνα.

#### **6.6.10 Συσχετίσεις ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα διάφορα είδη λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών και στις διορθωτικές πρακτικές του γραπτού λόγου**

##### **6.6.10.1 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα φωνολογικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα φωνολογικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών και σε συγκεκριμένες πρακτικές με τις οποίες ο ίδιος διορθώνει τα γραπτά λάθη των μαθητών του. Όσο δηλαδή αυξάνεται η συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα φωνολογικά λάθη, αναμένεται να εφαρμόζει πιο συχνά τις παρακάτω πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου, κατά τις οποίες ο ίδιος:

- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη.
- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.

- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε ότι υπάρχει ανάμεσα στη συχνότητα διόρθωσης των φωνολογικών λαθών στον γραπτό λόγο με το ότι ο εκπαιδευτικός διορθώνει με συγκεκριμένες τεχνικές τον γραπτό λόγο των μαθητών του. Όσο δηλαδή αυξάνεται η συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα φωνολογικά λάθη, αναμένεται να εφαρμόζει σπανιότερα τις παρακάτω πρακτικές διόρθωσης του γραπτού λόγου, κατά τις οποίες ο ίδιος:

- Διαγράφει απλώς το λάθος.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.10.2 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα τονικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα τονικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών με το ότι ο ίδιος:

- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη.
- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος.

- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.10.3 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα ορθογραφικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα ορθογραφικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος:

- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη.
- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει απλώς το λάθος.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.10.4 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λάθη στη χρήση των σημείων στίξης στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λάθη στη χρήση των σημείων στίξης στον γραπτό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος εφαρμόζει τις ακόλουθες πρακτικές κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου:



- Διορθώνει το λάθος μέσα στη λέξη.
- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.10.5 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λάθη στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λάθη στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων στον γραπτό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος:

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Από την άλλη μεριά, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τις παρακάτω πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει απλώς το λάθος.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.10.6 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα γραμματικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα γραμματικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος στα πλαίσια της διόρθωσης του γραπτού λόγου:

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση διαπιστώθηκε ότι υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει απλώς το λάθος.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.10.7 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα συντακτικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Από τα ερευνητικά αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα συντακτικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος:

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Διαγράφει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση, από την άλλη μεριά, υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει απλώς το λάθος.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος. Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.10.8 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών και στις ακόλουθες πρακτικές με τις οποίες ο ίδιος διορθώνει τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών:

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.

- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα το σωστό με σχόλια.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δείχνει με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό ή E=εκφραστικό*).
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση διαπιστώθηκε ότι υπάρχει με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει απλώς το λάθος.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.10.9 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα εκφραστικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα εκφραστικά λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος, κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου, εφαρμόζει τις ακόλουθες πρακτικές:

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Από την άλλη μεριά, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση υπάρχει με τις παρακάτω διορθωτικές πρακτικές, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει απλώς το λάθος.
- Υπογραμμίζει απλώς το λάθος.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

#### **6.6.10.10 Συσχέτιση της συχνότητας με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λάθη περιεχομένου στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός διορθώνει τα λάθη περιεχομένου στον γραπτό λόγο των μαθητών και στο ότι ο ίδιος:

- Γράφει τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνει μέσα στη λέξη.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Υπογραμμίζει το λάθος και γράφει δίπλα μία οδηγία για τη διόρθωση.
- Υπογραμμίζει το λάθος και δίνει μία ένδειξη για το είδος του (π.χ. *O=ορθογραφικό ή E=εκφραστικό*).
- Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφει γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.

Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε με το ότι ο εκπαιδευτικός:

- Διαγράφει απλώς το λάθος.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς γράφει γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.
- Δε διορθώνει τα λάθη που τυχόν εντοπίζει, απλώς βάζει μία υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

## 7. Η ποιοτική έρευνα

### 7.1 Εισαγωγή

Παρά την αδιαμφισβήτητη προσφορά των ποσοτικών μεθόδων και εργαλείων στην εκπαιδευτική έρευνα, ωστόσο υπάρχουν κάποια συγκεκριμένα σημεία και ζητήματα, τα οποία δεν είναι εφικτό να μελετηθούν αποκλειστικά με ποσοτικά δεδομένα και από τα δεδομένα αυτά να εξαχθούν οι κατάλληλες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση ζήτημα. Αντίθετα, σε αυτές τις περιπτώσεις απαιτείται η ενεργός συμμετοχή του ερευνητή και η αλληλεπίδρασή του με τα υποκείμενα της έρευνας<sup>572</sup>. Μια τέτοια περίπτωση ήταν και η δική μας, αφού – όπως προαναφέρθηκε – για την ολοκληρωμένη μελέτη των στάσεων (και κυρίως του συμπεριφορικού στοιχείου), καθώς και για τη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, κρίθηκε απαραίτητη η χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας και συγκεκριμένα της συνέντευξης και της παρατήρησης. Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας περιγράφεται διεξοδικά η μεθοδολογία τόσο της συνέντευξης όσο και της παρατήρησης, με αναφορά στα χαρακτηριστικά του κάθε εργαλείου, στον σχεδιασμό και τη μορφή του κάθε πρωτοκόλλου που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, στην εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των εργαλείων, στη διαδικασία με την οποία συλλέχθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα σε κάθε περίπτωση και, τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις δύο φάσεις της ποιοτικής έρευνας.

Ως προς τον ορισμό της *ποιοτικής έρευνας*, σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln<sup>573</sup>: «Η ποιοτική έρευνα είναι μια δραστηριότητα που τοποθετεί τον παρατηρητή μέσα στον κόσμο. Αυτός ο κόσμος αποτελείται από ένα σύνολο ερμηνειών και υλικών πρακτικών που τον κάνει ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετατρέπουν τον κόσμο σε παραστάσεις, που συμπεριλαμβάνουν σημειώσεις, συνεντεύξεις, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις και υπομνήματα. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα αναλαμβάνει να κάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου αυτού. Αυτό σημαίνει πως οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στον φυσικό τους κόσμο και προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν από τη σκοπιά των ίδιων των ανθρώπων.»

---

572. Βλ. Ε. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις», *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (2008) 72-81, σ. 73, <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>, (τελευταία πρόσβαση 20/6/2022).

573. Όπως αναφέρεται στο: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, «Introduction: the discipline and practice of qualitative research», στο: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (επιμ.), *The SAGE handbook of qualitative research*, εκδ. Sage, Λος Άντζελες, Λονδίνο, Νέο Δελχί, Σιγκαπούρη, Ουάσιγκτον & Μελβούρνη <sup>5</sup>2018, σ. 43.

Οι ποιοτικές έρευνες, με βάση τους ερευνητικούς σκοπούς που εξυπηρετούν, τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για τη συλλογή των δεδομένων και κάποια άλλα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες όπως: η εθνογραφική έρευνα, η φαινομενολογική έρευνα, η θεμελιωμένη έρευνα, η μελέτη περίπτωσης, η έρευνα δράσης, η ιστορική έρευνα, η βιογραφική έρευνα, η συμμετοχική έρευνα, η κλινική έρευνα κ.λπ.<sup>574</sup>. Στην παρούσα διατριβή, επιλέχθηκε η *εθνογραφική έρευνα*, αφού το συγκεκριμένο είδος ποιοτικής έρευνας (με τα χαρακτηριστικά που φέρει και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί) ανταποκρινόταν περισσότερο στη δική μας περίπτωση.

Η *εθνογραφία* (ethnography) ορίζεται ως «η ερευνητική μέθοδος που έχει σχεδιαστεί για να περιγράψει και να αναλύσει πρακτικές και πεποιθήσεις πολιτισμών και κοινοτήτων»<sup>575</sup>. Η εθνογραφική έρευνα αποτελεί ίσως την πιο συχνά εφαρμοζόμενη ποιοτική μέθοδο στην κοινωνιολογική, ανθρωπολογική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα<sup>576</sup>. Βασικός της σκοπός είναι να μελετήσει τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τα κίνητρα, τις δράσεις και τις συμπεριφορές μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας, όπως αυτές εκδηλώνονται στο φυσικό τους περιβάλλον και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα<sup>577</sup>. Με άλλα λόγια, ένας ερευνητής που στρέφεται στην εθνογραφική μελέτη επιδιώκει να «απεικονίσει» όσο πιο ρεαλιστικά γίνεται την κουλτούρα της πληθυσμιακής ομάδας που διερευνάται<sup>578</sup>. Η αποτύπωση της κουλτούρας της ομάδας (δηλαδή της συμπεριφοράς, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και των γνώσεών της) γίνεται μέσα από δύο προοπτικές: α) από την *εσωτερική προοπτική*, σύμφωνα με την οποία η κουλτούρα ερμηνεύεται με βάση τα υποκειμενικά νοήματα που προσδίδουν στο θέμα οι συμμετέχοντες στην έρευνα και β) από την *εξωτερική προοπτική*, κατά την οποία τα συμπεράσματα διατυπώνονται με βάση τις αντικειμενικές ερμηνείες-εξηγήσεις που δίνει ο ερευνητής σε μια συγκεκριμένη κατάσταση<sup>579</sup>. Σε μια ποιοτική εθνογραφική έρευνα, το κεντρικό θέμα διερευνάται ολιστικά, δηλαδή περιγράφεται και ερμηνεύεται ως ολοκληρωμένο φαινόμενο με βάση την οπτική των συμμετεχόντων, τις αποφάσεις τους, τα νοήματα και τους ορισμούς που δίνουν στο εν λόγω θέμα. Οι προσωπικές αυτές απόψεις και σκέψεις των υποκειμένων αποτελούν στη συνέχεια τα εμπειρικά δεδομένα,

---

574. Βλ. J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σσ. 43-44· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σσ. 27-29· M. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος, *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες*, εκδ. Τόπος, Αθήνα 2010, σσ. 36-38· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 47· D.M. Mertens, *ό.π.*, σσ. 280-294.

575. Βλ. M. Q. Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, εκδ. Sage, Thousand Oaks 2002, σ. 81.

576. Βλ. J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σ. 44· D.M. Mertens, *ό.π.*, σ. 281.

577. Βλ. J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σ. 44· D.M. Mertens, *ό.π.*, σ. 281· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 28.

578. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σσ. 233-234.

579. Βλ. D.M. Mertens, *ό.π.*, σ. 281· L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 235.

με βάση τα οποία εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας, αναδεικνύονται οι συσχετίσεις που εντοπίζονται και έτσι θα διατυπώνεται η αντίστοιχη θεωρία<sup>580</sup>.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός μιας εθνογραφικής έρευνας, όπως άλλωστε μιας οποιασδήποτε ποιοτικής μεθόδου, δε βασίζεται σε ένα προκαθορισμένο πλάνο, αλλά αντίθετα αναδύεται σταδιακά κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Οι υποθέσεις, τα ερωτήματα, καθώς και τα εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων προκύπτουν επιτόπου, καθώς η ερευνητική μελέτη εξελίσσεται. Σε κάθε περίπτωση, καθώς ο ερευνητής προσπαθεί να συλλέξει όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικά δεδομένα, επιδιώκει να αξιοποιήσει κυρίως εμπειρικές μεθόδους συλλογής δεδομένων<sup>581</sup>. Η παρατήρηση και η συνέντευξη αποτελούν τις πιο κοινές μεθόδους για τη συλλογή των δεδομένων σε μια εθνογραφική έρευνα, καθώς δημιουργούν τις ιδανικές συνθήκες προκειμένου να γίνουν αντιληπτές εκ των έσω οι αντιλήψεις των υποκειμένων για την πραγματικότητα<sup>582</sup>. Αναμφισβήτητα, η δύναμη και η ιδιαιτερότητα μιας τέτοιου είδους έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι ο ίδιος ο ερευνητής «μετατρέπεται σε ένα ανθρώπινο εργαλείο που δρα μέσα στην έρευνα»<sup>583</sup>. Αυτό σημαίνει ότι ο ίδιος – στα πλαίσια της έρευνας – έχει τη δυνατότητα οποιαδήποτε χρονική στιγμή να αλληλεπιδρά με τα υποκείμενα, να προσαρμόζει τις υποθέσεις και τα εργαλεία του στις ανάγκες και τους στόχους της μελέτης, να χειρίζεται «λεπτά» θέματα, να κρίνει, να αναλύει και να ερμηνεύει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία στα υποκείμενα που συμμετέχουν στην έρευνα να εκφράζουν τις δικές τους, διαφορετικές και ποικίλες απόψεις σχετικά με το θέμα που διερευνάται<sup>584</sup>.

Στην παρούσα μελέτη, η επιλογή της εθνογραφικής έρευνας και συγκεκριμένα της συνέντευξης και της παρατήρησης ως βασικών εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων έγινε προκειμένου: α) να αναλυθεί η κουλτούρα (δηλαδή οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές) μιας πολιτισμικής ομάδας (συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών, β) να διερευνηθούν εκτενώς τόσο τα επιμέρους στοιχεία που συνδιαμορφώνουν τις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όσο και οι μεταξύ τους σχέσεις και γ) να μελετηθεί ρεαλιστικά η συμπεριφορά

---

580. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 234.

581. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 236.

582. Βλ. J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σ. 44.

583. Όπως αναφέρεται στο: L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 237.

584. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 235, 237.



των εκπαιδευτικών, όπως αυτή εκδηλώνεται στο φυσικό της περιβάλλον (συγκεκριμένα στη σχολική τάξη) και όχι αποπλαισιωμένη από τη διδακτική διαδικασία.

## **7.2 Α΄ φάση της ποιοτικής έρευνας: η συνέντευξη**

### **7.2.1 Η επιλογή της συνέντευξης ως μέσου διεξαγωγής της έρευνας και εργαλείου συλλογής των δεδομένων**

Η συνέντευξη αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων στον χώρο των κοινωνικών επιστημών<sup>585</sup>, αφού χρησιμοποιείται ευρύτατα σε έρευνες επισκόπησης, σε εθνογραφικές έρευνες και σε μελέτες περίπτωσης<sup>586</sup>. Η τεχνική της συνέντευξης χρησιμοποιείται πολύ συχνά σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, προκειμένου είτε να επιβεβαιώσει τα ευρήματά τους είτε να καλύψει τα πεδία στα οποία εκείνες μειονεκτούν, διαφωτίζοντας με αυτόν τον τρόπο αρκετά «σκοτεινά» σημεία<sup>587</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο αποτελούν έναν από τους πιο συχνούς συνδυασμούς ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου στην ίδια έρευνα. Και αυτό γιατί από τη μια μεριά το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει – μέσα από τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων – τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα μεγάλο δείγμα, ενώ από την άλλη μεριά η συνέντευξη – χάρη στα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώνει – λειτουργεί συμπληρωματικά προς το ερωτηματολόγιο, διερευνώντας σε βάθος και με λεπτομέρεια ζητήματα που δεν είναι δυνατό να καλύψει το ερωτηματολόγιο<sup>588</sup>. Εξίσου συχνά όμως, η συνέντευξη χρησιμοποιείται ταυτόχρονα με την παρατήρηση σε μια ποιοτική έρευνα, δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να αντλήσει αλληλοσυμπληρούμενα δεδομένα<sup>589</sup>. Έτσι και στην παρούσα έρευνα, η χρήση της συνέντευξης κρίθηκε απαραίτητη, αφενός προκειμένου να διερευνηθούν εκτενέστερα κάποια συγκεκριμένα σημεία αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη στον λόγο των μαθητών και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διαχείρισή τους και αφετέρου για να προσεγγιστούν τα ερευνητικά δεδομένα που δεν ήταν εφικτό να συλλεχθούν από το ερωτηματολόγιο και την παρατήρηση.

Η *συνέντευξη* (interview) ορίζεται ως μια επικοινωνία, μια συζήτηση η οποία αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και σε ένα ή περισσότερα υποκείμενα που συμμετέχουν

---

585. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 206· C. Robson, *ό.π.*, σ. 319.

586. Βλ. G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 245.

587. Βλ. F.N. Kerlinger, *Foundations of Behavioral Research*, εκδ. Holt, Rinehart & Winston, Νέα Υόρκη <sup>3</sup>1986, σ. 480.

588. Βλ. G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 245.

589. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 408· C. Robson, *ό.π.*, σ. 320.

στην έρευνα, προκειμένου να εξεταστεί ένα ζήτημα<sup>590</sup>. Πρόκειται επί της ουσίας για μια αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ατόμων, εκ των οποίων το ένα θέτει κάποιες ερωτήσεις και το άλλο δίνει απαντήσεις, από τις οποίες θα αντληθούν οι αντίστοιχες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα<sup>591</sup>.

Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο έμπρακτη έκφανση της ποιοτικής έρευνας, καθώς παρέχει την ευκαιρία στον συνεντευκτή-ερευνητή να συνομιλήσει με τον συνεντευξιαζόμενο-συμμετέχοντα και μέσα από αυτή τη συνομιλία να αντλήσει πολύτιμες πληροφορίες που συμβάλλουν στην ενδεδειγμένη διερεύνηση ενός θέματος<sup>592</sup>. Παράλληλα, όπως επισημαίνει και ο Αθανασίου, μέσω της συνέντευξης ένα θέμα διερευνάται όχι μόνο σε βάθος αλλά και σε εύρος<sup>593</sup>. Και αυτό γιατί τα δεδομένα που μπορούν να συλλεχθούν από μια συνέντευξη καλύπτουν πολλές και διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητας των υποκειμένων όπως: στοιχεία του γνωστικού τομέα (γνώσεις, πληροφορίες), στοιχεία του συναισθηματικού τομέα (προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, επιθυμίες, φιλοδοξίες), στοιχεία του συμπεριφορικού τομέα (αντιδράσεις, πρακτικές, κίνητρα) και τέλος στοιχεία που αφορούν τον τρόπο σκέψης του (αντιλήψεις, αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις)<sup>594</sup>.

Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συνέντευξης είναι η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή, στο υποκείμενο και στο περιβάλλον που πλαισιώνει τη συνομιλία τους<sup>595</sup>. Όσο διαρκεί ο διάλογος, διαμορφώνεται μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου μια ειλικρινής και αμφίδρομη σχέση, η οποία καθορίζεται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις και των δύο πλευρών ταυτόχρονα<sup>596</sup>. Η αμφίδρομη αυτή σχέση οικοδομείται στη βάση του σεβασμού, της αποδοχής, της αμοιβαιότητας και της αντιμετώπισης του συμμετέχοντα όχι ως παθητικού δέκτη που αντιδρά απλώς σε κάποια ερεθίσματα που του προσφέρονται από τον ερευνητή, αλλά ως δυναμικού υποκειμένου που από κοινού με τον ερευνητή διαμορφώνουν το πλαίσιο της συζήτησης και συμβάλλουν στην προσέγγιση της γνώσης<sup>597</sup>. Γι' αυτό ακριβώς, βασική επιδίωξη του ερευνητή καθ' όλη τη διάρκεια της

---

590. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 206· G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 245.

591. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 408· C. Robson, *ό.π.*, σ. 319· A.N. Βέρδης, *ό.π.*, σ. 229.

592. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 208· A.N. Βέρδης, *ό.π.*, σ. 230.

593. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 207.

594. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σσ. 451-452· Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 207· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 208· J. Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, σ. 143· Ε. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, *ό.π.*, σ. 5.

595. Βλ. Κ. Μάγος, *ό.π.*, σ. 5· Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος, *ό.π.*, σ. 423· G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 245.

596. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 228.

597. Βλ. Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος, *ό.π.*, σ. 423· L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 449.

συνέντευξης είναι να ενθαρρύνει τον συνομιλητή του να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες του, να ακούει προσεκτικά τα λεγόμενά του και να παρέχει ανατροφοδότηση στις απαντήσεις του<sup>598</sup>.

Ένα βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης που ταυτόχρονα τη διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες τεχνικές είναι η αμεσότητα με την οποία ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες, με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων στα ερωτήματα που τους έχουν τεθεί<sup>599</sup>. Η αμεσότητα αυτή δίνει παράλληλα στον ερευνητή την ευκαιρία να αντλήσει πληροφορίες ακόμη και μέσα από κάποιες γενικόλογες, ασαφείς απαντήσεις και υπαινιγμούς των υποκειμένων<sup>600</sup>. Εξίσου σημαντικές πληροφορίες μπορεί να αντλήσει ο συνεντευκτής και από τα μη λεκτικά μηνύματα των υποκειμένων, όπως η γλώσσα του σώματος, ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις τους<sup>601</sup>.

Οι συνεντεύξεις χαρακτηρίζονται επίσης από ευελιξία όσον αφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να τροποποιεί την κατεύθυνση της συζήτησης, ούτως ώστε αυτή να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τους στόχους της συνέντευξης<sup>602</sup>. Πιο συγκεκριμένα, ο συνεντευκτής μπορεί να αναδιατυπώσει μια ερώτηση ή να δώσει διευκρινίσεις και επεξηγήσεις για το περιεχόμενό της, όταν αυτή δε γίνεται πλήρως κατανοητή από τα υποκείμενα. Ταυτόχρονα όμως, μπορεί και ο ίδιος να ζητήσει από τους ερωτώμενους διευκρινίσεις σε κάποιες απαντήσεις που είτε δεν είναι σαφείς, είτε δεν έχουν αιτιολογηθεί με επάρκεια<sup>603</sup>. Αξίζει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι η ευελιξία αποτελεί ταυτόχρονα προνόμιο και του συμμετέχοντα στην έρευνα, καθώς ο ίδιος μπορεί – οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης – να διατυπώσει τις απορίες ή τα σχόλιά του επί των ερωτήσεων και φυσικά να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις του<sup>604</sup>. Η παραπάνω προσαρμοστικότητα δεν αφορά μόνο το περιεχόμενο της συνέντευξης αλλά και τις χωροχρονικές της συνθήκες, αφού τόσο ο χώρος όσο και ο χρόνος

---

598. Βλ. Ε. Παρασκευοπούλου-Κόλλια, *ό.π.*, σ. 5.

599. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 323· L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 452.

600. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 230.

601. Βλ. J. Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, σ. 143· Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 208· C. Robson, *ό.π.*, σ. 323.

602. Βλ. J. Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, σ. 143· C. Robson, *ό.π.*, σ. 323.

603. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 208.

604. Βλ. Κ. Μάγος, *ό.π.*, σ. 4.

διεξαγωγής της συνέντευξης καθορίζονται με βάση το πρόγραμμα και τις δυνατότητες του ερευνητή και των υποκειμένων<sup>605</sup>.

Για όλους τους παραπάνω λόγους και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, η τεχνική της συνέντευξης επιλέχθηκε ως ένα από τα βασικά (και όχι συμπληρωματικά) μέσα για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων στην παρούσα έρευνα. Στις ακόλουθες ενότητες περιγράφεται αναλυτικά ο σχεδιασμός, η δομή και η μορφή του πρωτοκόλλου συνέντευξης, η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του εργαλείου, η δειγματοληψία, η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και, τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

## 7.2.2 Ο σχεδιασμός και η μορφή της συνέντευξης

Ένα από τα πιο κρίσιμα σημεία στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας με την αξιοποίηση της τεχνικής της συνέντευξης είναι ο σχεδιασμός της διαδικασίας και των βημάτων, με βάση τα οποία ο ερευνητής θα πάρει τις συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες. Ιδίως στην περίπτωση που η συνέντευξη χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ίδια έρευνα, είναι απαραίτητος ο προσεκτικός σχεδιασμός ούτως ώστε να εξασφαλιστεί ότι η συνέντευξη εξυπηρετεί τους ερευνητικούς σκοπούς για τους οποίους έχει σχεδιαστεί και ότι δε λειτουργεί απλώς ως συμπληρωματικό μέσο για την τεκμηρίωση δεδομένων που έχουν ήδη συλλεχθεί με άλλα εργαλεία. Στον σχεδιασμό της συνέντευξης εμπίπτουν διάφορα ζητήματα όπως: η διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνονται στους ερευνητικούς σκοπούς, ο τρόπος που απευθύνονται οι ερωτήσεις και αντίστοιχα καταγράφονται οι απαντήσεις, ο τρόπος με τον οποίο ο συνεντευκτής διαχειρίζεται τις ανεπαρκείς ή ασαφείς απαντήσεις, η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της συνέντευξης, η επιλογή του δείγματος, ο υπολογισμός του χρόνου και του πιθανού κόστους της συνέντευξης, η διαδικασία με την οποία θα συλλεχθούν και θα αναλυθούν τα δεδομένα κ.ο.κ.<sup>606</sup>.

Αφού προηγήθηκε η επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, το πρώτο βήμα κατά τον σχεδιασμό της συνέντευξης ήταν ο προσδιορισμός των ερευνητικών σκοπών και στόχων. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν με σαφήνεια και ακρίβεια οι γενικοί σκοποί και

---

605. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σσ. 207-208· Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος, *ό.π.*, σ. 423.

606. Βλ. G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σσ. 247-249· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σσ. 222-223.

οι επιμέρους στόχοι διεξαγωγής της συνέντευξης, οι οποίοι αποτέλεσαν στη συνέχεια τις θεματικές ενότητες, με βάση τις οποίες τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και ταξινομήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, ο βασικός σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να διερευνηθούν σε βάθος οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη του λόγου των μαθητών, καθώς και οι διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι ίδιοι διαχειρίζονται τα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους. Ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στον βασικό σκοπό των ερωτηματολογίων και σε αυτόν των συνεντεύξεων ήταν ότι μέσα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε να διευκρινιστούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόζουν κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές για τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών. Με άλλα λόγια, μέσω των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε να τεκμηριωθούν οι απαντήσεις που είχαν ληφθεί προηγουμένως από τα ερωτηματολόγια. Αναφορικά με τους επιμέρους στόχους της συνέντευξης, αυτοί ήταν οι εκπαιδευτικοί να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους σχετικά με: α) τις στάσεις τους απέναντι στα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών, β) τις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου, γ) τις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου και δ) τις πρακτικές ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών. Αφού λοιπόν τέθηκαν οι σκοποί και οι στόχοι της συνέντευξης, στη συνέχεια επιχειρήσαμε να «μεταφράσουμε» τους στόχους αυτούς σε ερωτήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν το βασικό σώμα της συνέντευξης. Το σημείο αυτό ήταν ιδιαίτερα κομβικό, αφού έπρεπε να φροντίσουμε ώστε το κάθε ερώτημα της συνέντευξης να διατυπώνεται με τέτοιο τρόπο που να εξυπηρετεί τον ειδικό στόχο για τον οποίο είχε σχεδιαστεί.

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις που επιλέξαμε για να απευθυνθούν στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της συνέντευξης καταγράφηκαν στο πρωτόκολλο συνέντευξης. Το *πρωτόκολλο συνέντευξης* (interview protocol) είναι ένα έντυπο, μία φόρμα που έχει σχεδιαστεί από τον ίδιο τον ερευνητή και περιλαμβάνει οδηγίες για τη δόμηση της συνέντευξης<sup>607</sup>. Πιο συγκεκριμένα, το πρωτόκολλο βοηθά τον ερευνητή να έχει έτοιμες μπροστά του τις ερωτήσεις που πρόκειται να θέσει στο υποκείμενο, να κρατά σημειώσεις και να καταγράφει τις απαντήσεις που λαμβάνει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης<sup>608</sup>. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι ερωτήσεις που επιλέξαμε για να συμπεριληφθούν στο πρωτόκολλο της συνέντευξης βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στο ερωτηματολόγιο που είχαμε προηγουμένως

---

607. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 225.

608. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 225· J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σ. 241.

σχεδιάσει. Βασική μας επιδίωξη ήταν να μελετηθούν εκτενέστερα κάποια συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία δεν ήταν δυνατόν να διερευνηθούν σε βάθος μέσω του κλειστού ερωτηματολογίου που επιλέχθηκε στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας. Στις ερωτήσεις αυτές, κρίθηκε απαραίτητη η τεκμηρίωση της απάντησης από τον ερωτώμενο με επιχειρήματα και επεξηγήσεις.

Ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων, στο πρωτόκολλο συνέντευξης που συντάχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συμπεριλήφθηκαν καταρχήν κάποιες βασικές δημογραφικές ερωτήσεις και στη συνέχεια κυρίως ερωτήσεις αντιλήψεων/απόψεων και συμπεριφορικές ερωτήσεις. Επιπλέον, με βάση το είδος της απάντησης που επιδέχεται μια ερώτηση, οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ταξινομούνται σε: α) *κλειστές ερωτήσεις* ή ερωτήσεις με προκαθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις, οι οποίες δίνουν στο υποκείμενο τη δυνατότητα να απαντήσει επιλέγοντας κάποια από τις διαθέσιμες επιλογές, β) *ανοιχτές ερωτήσεις*, οι οποίες δεν οριοθετούν την απάντηση σε συγκεκριμένα πλαίσια, αλλά αντίθετα επιτρέπουν στον συμμετέχοντα να απαντήσει ελεύθερα (στα πλαίσια πάντοτε του σχετικού με την ερώτηση θέματος) και γ) *ερωτήσεις κλίμακας*, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει υποδεικνύοντας τον βαθμό στον οποίο συμφωνεί ή διαφωνεί με μια συγκεκριμένη θέση ή τη συχνότητα με την οποία προβαίνει σε κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες. Καθεμιά από τις παραπάνω ερωτήσεις έχει τα πλεονεκτήματά της και τα μειονεκτήματά της και εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς<sup>609</sup>. Το πρωτόκολλο της δικής μας συνέντευξης περιείχε ερωτήσεις και των τριών μορφών, ανάλογα κάθε φορά με τον χαρακτήρα της ερώτησης και τον ερευνητικό σκοπό που αυτή εξυπηρετούσε.

Ο τρόπος με τον οποίο οι ερωτήσεις οργανώνονται και παρουσιάζονται σε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που ο ερευνητής απευθύνει τις ερωτήσεις στο υποκείμενο, το περιεχόμενο της απόκρισης και, κατ' επέκταση, την καταγραφή και την ανάλυση των απαντήσεων. Με βάση λοιπόν τη δομή των ερωτήσεων και το «βάθος» της απόκρισης που επιδιώκει κάθε φορά ο συνεντευκτής, υπάρχουν διάφορες μορφές συνεντεύξεων, όπως η δομημένη, η ημιδομημένη και η μη δομημένη συνέντευξη. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε συγκεκριμένα ο τύπος της *ημιδομημένης συνέντευξης*, στην οποία υπάρχει ένα προκαθορισμένο πλαίσιο ερωτήσεων και ένας οδηγός για τα θέματα που θα πρέπει να καλυφθούν, αλλά ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης είτε να τροποποιήσει τη σειρά και τη διατύπωση των

---

609. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σσ. 464-465· A.N. Βέρδης, *ό.π.*, σσ. 233-235.

ερωτήσεων, είτε να ζητήσει διευκρινίσεις στις απαντήσεις που δίνουν τα υποκείμενα κόνοντάς τους επιπρόσθετες ερωτήσεις, είτε να αφαιρέσει κάποια ή κάποιες ερωτήσεις αν το κρίνει σκόπιμο<sup>610</sup>. Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη, έναντι των υπόλοιπων μορφών συνέντευξης, για τους λόγους που αναλύονται παρακάτω.

Πρώτα απ' όλα η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία συνδυάζει την προσέγγιση τόσο της δομημένης όσο και της μη δομημένης συνέντευξης, επιδιώκει να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα που προσφέρει καθεμιά από τις δύο παραπάνω μορφές<sup>611</sup>. Με άλλα λόγια, υπάρχει ένα πλάνο που βοηθά τον ερευνητή να οργανώνει και να ελέγχει τη ροή της συζήτησης, αλλά σε καμιά περίπτωση αυτό δε λειτουργεί περιοριστικά. Πρόκειται για το γνωστό στους κόλπους των συνεντεύξεων *σχέδιο συνέντευξης*<sup>612</sup>, το οποίο αποτελεί επί της ουσίας ένα γενικό πλαίσιο θεμάτων, γύρω από τα οποία οδηγείται η συνέντευξη και από τα οποία επιθυμεί ο συνεντευκτής να λάβει απαντήσεις<sup>613</sup>. Το ζητούμενο σε μια ημιδομημένη συνέντευξη είναι η εμβάθυνση στην ουσία του θέματος, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των ερωτώμενων. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο συνεντευκτής θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, έτσι ώστε να προσαρμόζει τη συνέντευξη περισσότερο στα «μέτρα» και τις ανάγκες των υποκειμένων και λιγότερο του ίδιου. Στα πλαίσια μιας αρμονικής και αμφίδρομης επικοινωνίας, ο ίδιος δεν απευθύνει στον ερωτώμενο αυστηρά δομημένες και «ανακριτικές» ερωτήσεις, αλλά αντίθετα του προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα προκειμένου να εκφράσει απερίφραστα και ελεύθερα τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις του κ.ο.κ.<sup>614</sup>. Όλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης συνέβαλαν στην επιλογή του συγκεκριμένου είδους για τη δόμηση της συνέντευξης στην παρούσα έρευνα. Από τη στιγμή που στόχος μας ήταν μέσω της συνέντευξης να διερευνηθούν περαιτέρω κάποια συγκεκριμένα σημεία που αδυνατούσε να καλύψει το ερωτηματολόγιο, επιδιώξαμε να τηρήσουμε τη σειρά και τη διάταξη των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, αλλά από την άλλη μεριά να εξασφαλίσουμε την ευελιξία και την ελευθερία των υποκειμένων, προκειμένου να τεκμηριώσουν με επάρκεια και σαφήνεια τις στάσεις τους απέναντι στα λάθη στον λόγο των

---

610. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σσ. 321-322· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σσ. 408-409· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σσ. 210-222· Α.Ν. Βέρδης, *ό.π.*, σσ. 231-233· G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σσ. 246-247· J. Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, σσ. 145-148.

611. Βλ. L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 408.

612. Βλ. G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 247.

613. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 330· J. Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, σ. 147.

614. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σσ. 212-213.

μαθητών, αλλά και τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν να εφαρμόζουν για τη διαχείρισή τους.

### 7.2.3 Η δομή του πρωτοκόλλου συνέντευξης και η διάταξη των ερωτήσεων

Σύμφωνα με τον Robson, η δομή ενός πρωτοκόλλου συνέντευξης συνίσταται σε τέσσερα βασικά στοιχεία τα οποία είναι τα εξής<sup>615</sup>:

Α) Οι *μονάδες* ή *ερωτήσεις* (items), οι οποίες αποτελούν στην ουσία τα βασικά ερωτήματα που απευθύνει ο ερευνητής στα υποκείμενα.

Β) Οι *διερευνητικές ερωτήσεις* (probes), μέσω των οποίων ο ερευνητής επιχειρεί με διακριτικό τρόπο να κάνει τους ερωτώμενους να αναπτύξουν περισσότερο τη σκέψη τους, όταν αντιλαμβάνεται ότι η απάντησή τους «κρύβει» περισσότερα από όσα αναφέρονται. Προσπαθεί, με άλλα λόγια, να εκμαιεύσει από τα υποκείμενα περισσότερες πληροφορίες με έμμεσες ερωτήσεις του τύπου «*Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;*» ή «*Θα μπορούσατε να εξηγήσετε αυτό που εννοείτε;*», προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος το θέμα που ενδιαφέρει την έρευνα<sup>616</sup>.

Γ) Οι *ερωτήσεις παρότρυνσης* (prompts), μέσω των οποίων ο ερευνητής παρουσιάζει στον ερωτώμενο τις πιθανές απαντήσεις σε μια ερώτηση, έτσι ώστε να τον παροτρύνει να απαντήσει επιλέγοντας μία από αυτές. Φυσικά, οι προτεινόμενες αποκρίσεις είναι ενδεικτικές, αφού ο συνεντευκτής οφείλει να αφήνει στον συμμετέχοντα το περιθώριο να απαντήσει κάτι διαφορετικό από τις επιλογές που του προσφέρονται και να εκφράσει ελεύθερα και ανοιχτά την άποψή του<sup>617</sup>.

Δ) Μια *προτεινόμενη σειρά διάρθρωσης των ερωτήσεων*, η οποία σε κάθε περίπτωση χαρακτηρίζεται από ευελιξία, αφού σκοπό έχει απλώς να υπενθυμίζει στον ερευνητή τις ερωτήσεις που έχει σχεδιάσει να απευθύνει στα υποκείμενα και γι' αυτό μπορεί να αλλάξει οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Μια προτεινόμενη σειρά των ερωτήσεων της συνέντευξης κατά τον Robson είναι η ακόλουθη: α) η εισαγωγή, στην οποία ο ερευνητής αυτοπαρουσιάζεται, διευκρινίζει στον συμμετέχοντα τους σκοπούς της συνέντευξης και τον διαβεβαιώνει για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, β) το «ζέσταμα», το οποίο περιλαμβάνει κάποιες αρχικές, ανοιχτές και μη απειλητικές ερωτήσεις

---

615. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σσ. 326-327.

616. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 328· G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 248.

617. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 328.



(συνήθως δημογραφικού χαρακτήρα), γ) το κύριο μέρος της συνέντευξης, κατά το οποίο τίθενται στο υποκείμενο οι βασικές ερωτήσεις που εξυπηρετούν τους ερευνητικούς σκοπούς, δ) το «χαλάρωμα», στο οποίο αντιστοιχούν κάποιες πιο απλές και διαχειρίσιμες ερωτήσεις συγκριτικά με αυτές του κυρίου μέρους της συνέντευξης και τέλος ε) το «κλείσιμο» της συνέντευξης, στο οποίο το υποκείμενο κάνει γενικές επισημάνσεις και ανατροφοδοτικά σχόλια ως προς το περιεχόμενο της συνέντευξης, ενώ ο ερευνητής από τη δική του μεριά ευχαριστεί τον συμμετέχοντα για την προθυμία του να λάβει μέρος στη συνέντευξη και κατ' επέκταση για τη συμβολή του στην έρευνα<sup>618</sup>. Η χρονική προτεραιότητα των ανοιχτών και ευέλικτων ερωτήσεων – έναντι των πιο κλειστών και απαιτητικών – στη σειρά των ερωτήσεων μιας συνέντευξης έχει επισημανθεί και από τον Πουρκό<sup>619</sup>.

Στο δικό μας πρωτόκολλο συνέντευξης, για τη δομή και τη διάταξη των ερωτήσεων λήφθηκε σοβαρά υπόψη το παραπάνω μοντέλο καθώς και οι βασικές αρχές για την ενδεδειγμένη σειρά των ερωτήσεων, αλλά σε κάθε περίπτωση ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου έγινε με βάση τις ανάγκες και τους σκοπούς της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα, πρωταρχική μας επιδίωξη ήταν το κάθε ερώτημα που συμπεριλήφθηκε στο πρωτόκολλο συνέντευξης να εξυπηρετεί έναν συγκεκριμένο ερευνητικό στόχο και φυσικά να συμφωνεί με την αντίστοιχη ερώτηση του ερωτηματολογίου που στοχεύαμε να διερευνήσουμε σε βάθος.

Στο πρωτόκολλο συνέντευξης συμπεριλήφθηκαν καταρχήν 21 ερωτήσεις-μονάδες (items), οι οποίες οργανώθηκαν σε 4 βασικές ενότητες. Καθεμιά ενότητα αντιστοιχούσε σε έναν γενικό ερευνητικό σκοπό και καθεμιά ερώτηση σε έναν επιμέρους ερευνητικό στόχο. Οι ερωτήσεις στο σύνολό τους ήταν διμερείς, αφού περιλάμβαναν δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αποτελούνταν είτε από μία κλειστή ερώτηση, στην οποία ο εκπαιδευτικός καλούνταν να απαντήσει επιλέγοντας κάποια/κάποιες από τις διαθέσιμες απαντήσεις, είτε από μια ερώτηση κλίμακας, στην οποία ο εκπαιδευτικός απαντούσε δηλώνοντας τον βαθμό συμφωνίας με το περιεχόμενο της ερώτησης ή τη συχνότητα εφαρμογής κάποιας συγκεκριμένης πρακτικής. Το δεύτερο σκέλος της ερώτησης είχε περισσότερο διερευνητικό χαρακτήρα, καθώς το ζητούμενο ήταν ο εκπαιδευτικός να τεκμηριώσει με κατάλληλα επιχειρήματα την απάντηση που είχε δώσει στο πρώτο σκέλος της ερώτησης. Προτιμήθηκε ένας μικρός και διαχειρίσιμος αριθμός ερωτήσεων, έτσι ώστε να καθίσταται εφικτή η ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου που να επικεντρώνεται στο υπό διερεύνηση φαινόμενο και τα υποκείμενα να μην επεκτείνονται σε

---

618. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 329.

619. Βλ. Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος, *ό.π.*, σσ. 423-424.

πληροφορίες και δεδομένα εκτός θέματος. Εκτός όμως από τις βασικές ερωτήσεις-μονάδες που περιλάμβανε το πρωτόκολλο, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης απευθύνθηκαν επίσης στα υποκείμενα ερωτήσεις παρότρυνσης, προκειμένου να παρουσιαστούν στον ερωτώμενο οι διαθέσιμες επιλογές στις κλειστές ερωτήσεις και ο ίδιος να διευκολυνθεί κατά την επιλογή μίας ή και περισσότερων απαντήσεων. Επιπλέον, αρκετά ήταν τα σημεία στα οποία – αντιλαμβανόμενη πως η απάντηση του υποκειμένου δημιουργούσε κάποιες ασάφειες ή έκρυβε κάποιους υπαινιγμούς – προέβαινα σε διερευνητικές ερωτήσεις, έτσι ώστε ο ερωτώμενος να διασαφηνίσει την απάντησή του ή να αναπτύξει περισσότερο τη σκέψη του.

Η εισαγωγική ενότητα του πρωτοκόλλου με τίτλο «*Δημογραφικά Στοιχεία*» περιλάμβανε κάποιες ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, που σκοπό είχαν να καταγράψουν βασικά προσωπικά στοιχεία των ερωτώμενων και συγκεκριμένα: α) το φύλο του υποκειμένου, β) την ηλικία, γ) το ανώτερο επίπεδο σπουδών, δ) τα έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ε) την υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος/αναπληρωτής), στ) τον τύπο του σχολείου όπου υπηρετούσε (ολιγοθέσιο/πολυθέσιο) και ζ) την περιοχή του σχολείου (αγροτική/ημιαστική/αστική).

Η πρώτη ενότητα του πρωτοκόλλου είχε τίτλο «*Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών*» και αποτελούνταν από 3 ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στον τέταρτο ερευνητικό στόχο, σχετικά με την εξέταση της βαρύτητας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα:

- Η ερώτηση 1 με τίτλο «*Ποιο θεωρείτε ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών: την αποδεκτότητά του, δηλαδή τη μορφή και τη δομή του ή την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή το κατά πόσο εξυπηρετεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς για τους οποίους εκφέρεται; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*» αντιστοιχούσε στην 11<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου και σκοπό είχε να διερευνήσει σε βάθος τον λόγο ή τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αποδεκτότητα ή την αποτελεσματικότητα του λόγου των μαθητών ως βασικότερο κριτήριο για την αξιολόγησή του.
- Η ερώτηση 2 «*Ποια λάθη αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη βαρύτητα, τα λάθη του προφορικού λόγου ή τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών; Γιατί;*» αντιστοιχούσε στη 13<sup>η</sup> ερώτηση από το ερωτηματολόγιο και αποσκοπούσε στο να εξετάσει τη βασική

αιτία για την οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα τα λάθη του προφορικού ή του γραπτού λόγου των μαθητών αντίστοιχα.

- Η 3<sup>η</sup> ερώτηση με την εκφώνηση «α) Πιστεύετε ότι τα λάθη του προφορικού λόγου στη σχολική πραγματικότητα αντιμετωπίζονται με την ίδια βαρύτητα και διορθώνονται με την ίδια συχνότητα που διορθώνονται τα λάθη του γραπτού λόγου; Γιατί; β) Αν όχι, πιστεύετε ότι αυτό θα έπρεπε να αλλάξει σαν τακτική και σαν στάση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.» αποτελούνταν από δύο σκέλη και δεν είχε σκοπό να διερευνήσει περαιτέρω κάποια συγκεκριμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου, αλλά να λειτουργήσει συμπληρωματικά στο προηγούμενο ερώτημα της συνέντευξης, αντλώντας από τους εκπαιδευτικούς επιπλέον πληροφορίες για τη γνώμη που έχουν όσον αφορά στη γενικότερη θέση που κατέχουν τα λάθη του προφορικού λόγου στη σχολική πραγματικότητα.

Η δεύτερη ενότητα του πρωτοκόλλου με τίτλο «Διερεύνηση των πρακτικών διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών» συμπεριέλαβε 6 ερωτήσεις και επιδίωκε να διερευνήσει εκτενέστερα τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εφαρμόζουν κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές κατά τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου (πέμπτος ερευνητικός στόχος). Αναλυτικά:

- Η ερώτηση 4 «Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του προφορικού λόγου ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την ελεύθερη παραγωγή προφορικού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.», η οποία αντιστοιχούσε στη 15<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου, αποσκοπούσε στο να εξετάσει τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν με μεγαλύτερη βαρύτητα και συχνότητα τα λάθη σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα του προφορικού λόγου των μαθητών (προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/ελεύθερη παραγωγή προφορικού λόγου) έναντι των υπόλοιπων τομέων.
- Μέσω της ερώτησης 5 «Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών: τη στιγμή που διαπράττονται ή με μια μικρή καθυστέρηση; Γιατί;» (η οποία αντιστοιχούσε στην ερώτηση 16 του ερωτηματολογίου), επιδιώχθηκε να τεκμηριώσουν οι εκπαιδευτικοί με επιχειρήματα την προτίμησή τους υπέρ της άμεσης ή της ετεροχρονισμένης διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου.

- Στην ερώτηση 6 με τίτλο «*Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;*», η οποία αντιστοιχούσε στη 17<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν την προτίμησή τους υπέρ της συνολικής ή της επιλεκτικής διόρθωσης των προφορικών λαθών, αιτιολογώντας παράλληλα την απάντησή τους.
- Η ερώτηση 7 με διατύπωση «*Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;*», η οποία αντιστοιχούσε στην ερώτηση 18 από το ερωτηματολόγιο, σκοπό είχε να εξετάσει περαιτέρω τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα κάποια συγκεκριμένα είδη λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου).
- Στην ερώτηση 8 «*Πόσο συχνά δίνετε στον μαθητή που διέπραξε το προφορικό λάθος την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος του ο ίδιος ή κάποιος άλλος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*» (κατ' αντιστοιχία με τη 19<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου), επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διορθώνουν τα προφορικά λάθη οι ίδιοι ως αποκλειστικά υπεύθυνοι της διδασκαλίας ή να δίνουν στον ίδιο τον μαθητή ή σε κάποιον συμμαθητή του την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος.
- Μέσω της 9<sup>ης</sup> ερώτησης «*Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα/επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λάθους) ή με άρρητο τρόπο (επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος/ εκμαίευση/καθοδήγηση μέσω υποδείξεων και ερωτήσεων/αίτημα διευκρίνισης/μεταγλωσσική ανατροφοδότηση); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*», επιδιώχθηκε να διερευνηθεί σε βάθος η ερώτηση 20 του ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αιτιολογώντας την προτίμησή τους υπέρ των ρητών μορφών (άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα/επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λάθους) ή των άρρητων μορφών διόρθωσης των

προφορικών λαθών (επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος/εκμείωση/καθοδήγηση μέσω υποδείξεων και ερωτήσεων/αίτημα διευκρίνισης/μεταγλωσσική ανατροφοδότηση).

Στην τρίτη ενότητα του πρωτοκόλλου με τίτλο «*Διερεύνηση των πρακτικών διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου των μαθητών*» συμπεριλήφθηκαν 7 ερωτήσεις, μέσω των οποίων επιδιώχθηκε να μελετηθούν σε βάθος οι πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου και κυρίως οι αιτίες για τις οποίες επιλέγουν να διορθώνουν τα γραπτά λάθη των μαθητών με κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές (έκτος ερευνητικός στόχος). Συγκεκριμένα:

- Η 10<sup>η</sup> ερώτηση με εκφώνηση «*Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την επίλυση μιας γραπτής άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*» αντιστοιχούσε στην 22<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου και σχεδιάστηκε προκειμένου να εξεταστεί ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τα λάθη σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία του γραπτού λόγου (γραπτή επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/γραπτή απάντηση σε μια ερώτηση/ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου).
- Μέσω της ερώτησης 11 «*Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον γραπτό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;*» (κατ' αντιστοιχία προς την ερώτηση 23 του ερωτηματολογίου), επιχειρήθηκε να διερευνηθεί σε βάθος ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διορθώνουν όλα τα λάθη ή συγκεκριμένα είδη λαθών τον γραπτό λόγο των μαθητών.
- Στην ερώτηση 12 «*Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;*» (η οποία αντιστοιχούσε στην 24<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δικαιολογήσουν την τάση τους να διορθώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό κάποια συγκεκριμένα είδη γραπτών λαθών έναντι των υπολοίπων (φωνολογικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου).

- Με τη 13<sup>η</sup> ερώτηση του πρωτοκόλλου *«Πόσο συχνά δίνετε τη δυνατότητα στον μαθητή να διορθώσει το γραπτό του ο ίδιος ή κάποιος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.»* (η οποία σχεδιάστηκε κατ' αντιστοιχία προς την 25<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου), επιδιώχθηκε να αντληθούν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την τάση των εκπαιδευτικών να διορθώνουν αποκλειστικά οι ίδιοι το γραπτό του μαθητή ή να δίνουν την ευκαιρία το γραπτό να διορθώνεται από τον ίδιο τον μαθητή ή από κάποιον συμμαθητή του ή και από μια ομάδα μαθητών.
- Η ερώτηση 14 με εκφώνηση *«Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη/διαγραφή ή υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή με άρρητο τρόπο (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.»* (αντίστοιχα με την ερώτηση 26 από το ερωτηματολόγιο) σκοπό είχε να διερευνήσει επαρκώς τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διορθώνουν τα γραπτά λάθη των μαθητών τους με τη χρήση ρητών τεχνικών (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη/διαγραφή ή υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή άρρητων τεχνικών διόρθωσης (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος). Ακόμη, επιδιώχθηκε να μελετηθούν οι τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν συνολικά το γραπτό του μαθητή (αν για παράδειγμα, ανεξάρτητα από τα λάθη που έχουν επισημάνει, στο τέλος γράφουν γενικά σχόλια ή αν δε διορθώνουν καθόλου τα λάθη που τυχόν εντοπίζουν και είτε γράφουν γενικά σχόλια είτε βάζουν την υπογραφή τους στο τέλος του γραπτού), με τεκμηρίωση της τεχνικής που υιοθετείται σε κάθε περίπτωση από τον εκπαιδευτικό.
- Μέσω της ερώτησης 15 *«Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, ποια τακτική ακολουθείτε κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές (επιστροφή χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών/σχολιασμός της εικόνας των γραπτών σε γενικό επίπεδο/επισημάνση των πιο κοινών λαθών/ενδεικτικός σχολιασμός κάποιων γραπτών και τυχαία ανάλυση κάποιων λαθών/ανάλυση των λαθών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και επισημάνση των αδυναμιών ή των ελλείψεων του γραπτού του); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.»* (η οποία αντιστοιχούσε στην ερώτηση 27 του ερωτηματολογίου), επιχειρήθηκε να εξακριβωθούν οι λόγοι για τους οποίους οι

εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιστρέφουν στους μαθητές τα γραπτά τους εφαρμόζοντας κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές ανατροφοδότησης (χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών/κάνοντας σχόλια για την εικόνα των γραπτών σε γενικό επίπεδο/κάνοντας επισημάνσεις για τα πιο κοινά λάθη/σχολιάζοντας ενδεικτικά κάποια γραπτά και αναλύοντας τυχαία κάποια λάθη/αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντάς του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του).

- Στη 16<sup>η</sup> ερώτηση με εκφώνηση *«Διαφοροποιείτε τις πρακτικές που εφαρμόζετε κατά τη διόρθωση των λαθών τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου ανάλογα με τον μαθητή, τις ανάγκες, τις ικανότητές του ή εφαρμόζετε για όλες τις περιπτώσεις και για όλους τους μαθητές μία συγκεκριμένη πρακτική; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.»* ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σχετικά με το αν διαφοροποιούν τις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών των μαθητών (ανάλογα με τον μαθητή, τις ανάγκες, τις ικανότητές του) ή αν εφαρμόζουν μια πάγια τακτική για όλες τις περιπτώσεις, αιτιολογώντας παράλληλα την άποψή τους.

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα της συνέντευξης με τίτλο *«Διερεύνηση των πρακτικών ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών»* συμπεριέλαβε 5 ερωτήσεις, οι οποίες σχεδιάστηκαν προκειμένου να εξυπηρετήσουν τον έβδομο ερευνητικό στόχο σχετικά με τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους, αλλά και τον όγδοο στόχο σχετικά με τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα γλωσσικά λάθη των μαθητών αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Αναλυτικότερα:

- Στην ερώτηση 17 με εκφώνηση *«Αφού εντοπίσετε το λάθος του μαθητή και πριν ή αφού το διορθώσετε, αναλύετε το γλωσσικό λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και τον λόγο για τον οποίο έγινε), με άλλα λόγια προβληματίζετε περαιτέρω για το λάθος του μαθητή ή προτεραιότητά σας είναι η διόρθωση του λάθους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.»* (κατ' αντιστοιχία προς την ερώτηση 28 του ερωτηματολογίου), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον βαθμό στον οποίο (αφού εντοπίσουν το λάθος του μαθητή και πριν ή αφού το διορθώσουν) αναλύουν το λάθος ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του κ.λπ. και προβληματίζονται περαιτέρω γι' αυτό.
- Η ερώτηση 18 *«Ζητάτε από τους μαθητές σας να σας εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσετε και να κατανοήσετε το λάθος τους; Γιατί;»* (η

οποία αντιστοιχεί στην 29<sup>η</sup> ερώτηση του ερωτηματολογίου) σκοπό είχε να διερευνήσει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές τους να τους εξηγήσουν τον τρόπο σκέψης τους, προκειμένου να αναλύουν και να κατανοούν το λάθος τους, αλλά και τους πιθανούς λόγους για τους οποίους προβαίνουν στη συγκεκριμένη πρακτική.

- Μέσω της ερώτησης 19 *«Πιστεύετε ότι η ανάλυση των λαθών θα μπορούσε να εφαρμόζεται καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ή παραμένει μια εσωτερική πνευματική διεργασία για κάθε εκπαιδευτικό; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.»* (η οποία σχεδιάστηκε κατ' αντιστοιχία προς την ερώτηση 31 του ερωτηματολογίου), επιχειρήθηκε να εξεταστεί αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαδικασία ανάλυσης των γλωσσικών λαθών είναι εφαρμόσιμη στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα ή αν τελικά παραμένει μια εσωτερική πνευματική διεργασία για κάθε εκπαιδευτικό και γιατί τίθενται συγκεκριμένα υπέρ της μίας ή της άλλης άποψης.
- Μέσω της ερώτησης 20 *«Αφού εντοπίσετε και διορθώσετε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνετε στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Γιατί;»* (αντίστοιχα με την ερώτηση 33 του ερωτηματολογίου), επιδιώχθηκε να διερευνηθεί αν και για ποιον λόγο οι εκπαιδευτικοί, αφού εντοπίσουν και διορθώσουν το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνουν στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.
- Στην 21<sup>η</sup> και τελευταία ερώτηση του πρωτοκόλλου με εκφώνηση *«Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν τα γλωσσικά λάθη να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;»*, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σκεφτούν και να προτείνουν πιθανούς τρόπους με τους οποίους τα λάθη στον λόγο των μαθητών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

#### **7.2.4 Η πιλοτική εφαρμογή του πρωτοκόλλου συνέντευξης και η τελική του μορφή**

Πριν την επίσημη χορήγηση του πρωτοκόλλου συνέντευξης στα υποκείμενα που θα αποτελούσαν το δείγμα της ποιοτικής έρευνας, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μια πιλοτική δοκιμή σε ένα μικρότερο δείγμα. Απώτερος σκοπός αυτή της διαδικασίας ήταν να εξακριβωθούν οποιαδήποτε προβλήματα ή ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων, που θα οδηγούσαν σε παρερμηνείες και ανακριβείς απαντήσεις. Ακόμη, μέσω του προελέγχου θα μπορούσε να διαπιστωθεί αν υπήρχαν σημεία τα οποία έχρηζαν περεταίρω διερεύνησης, οπότε



θα έπρεπε να προστεθούν κάποιες επιπλέον ερωτήσεις, ή αν από την άλλη μεριά κάποιες ερωτήσεις δεν αντλούσαν ουσιώδεις πληροφορίες, οπότε θα έπρεπε να αφαιρεθούν από το πρωτόκολλο<sup>620</sup>. Τέλος, βασική επιδίωξη ήταν στο στάδιο του προελέγχου να ελεγχθούν κάποια τεχνικά θέματα αναφορικά με τη διεξαγωγή της συνέντευξης, όπως η λειτουργία των οπτικοακουστικών μέσων με τα οποία θα πραγματοποιούνταν η συνέντευξη, η μαγνητοφώνηση των απαντήσεων και ο προσδιορισμός της χρονικής διάρκειας της συνέντευξης.

Η πιλοτική εφαρμογή του πρωτοκόλλου συνέντευξης πραγματοποιήθηκε σε 3 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φυσικά εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση της πιλοτικής συνέντευξης ήταν κατά μέσο όρο 30-35 λεπτά, ένας αρκετά ικανοποιητικός χρόνος για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής συνέντευξης, ο διάλογος με τους εκπαιδευτικούς κύλησε ομαλά, χωρίς να προκύψουν προβλήματα ή απορίες από την πλευρά των ερωτώμενων όσον αφορά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων. Απεναντίας, οι επισημάνσεις και τα σχόλια των υποκειμένων αναφορικά με τους στόχους και το νόημα της συνέντευξης ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Η θετική ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων επιβεβαίωσε τις βασικές παραδοχές που είχαν διαμορφωθεί κατά τον σχεδιασμό του πρωτοκόλλου και τη διατύπωση των ερωτήσεων. Ωστόσο, κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε δύο ερωτήσεις οι οποίες, με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων, διαπιστώθηκε ότι δεν είχαν κάποιο ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς ενείχαν περισσότερο τον χαρακτήρα ρητορικών ερωτημάτων και λιγότερο διερευνητικών ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι ακόλουθες:

- Ερ.: *«Πιστεύετε ότι εάν αναλύατε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, θα μπορούσατε να κατανοήσετε το είδος ή και την αιτία του και, κατ' επέκταση, να το διαχειριστείτε με πιο αποτελεσματικό τρόπο; Γιατί;»*. Η συγκεκριμένη ερώτηση κρίθηκε περιττή, καθώς το νόημά της αλληλεπικαλυπτόταν με το περιεχόμενο της 17<sup>ης</sup> ερώτησης, στην οποία τα υποκείμενα διερωτόνταν σχετικά με το εάν αναλύουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά τους ή και τους λόγους που γίνονται και για ποιον λόγο προβαίνουν στην ανάλυση των λαθών. Η θετική απόκριση και των 3 ερωτώμενων στη διαδικασία της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών συνοδεύτηκε από την τεκμηρίωση της απάντησής τους με αναφορά στη χρησιμότητα της παραπάνω

---

620. Βλ. L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 409.

διαδικασίας τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, στην ερώτηση σχετικά με τα οφέλη από την ανάλυση των λαθών, οι συμμετέχοντες αναγκάζονταν να επαναλάβουν όσα οι ίδιοι είχαν επισημάνει λίγο νωρίτερα και γι' αυτό η συγκεκριμένη ερώτηση απορρίφθηκε εν τέλει από το σώμα της συνέντευξης.

- Ερ.: «Πιστεύετε ότι η τακτική της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών είναι χρήσιμη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Γιατί;». Η εν λόγω ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είχε απαντηθεί επί της ουσίας στα πλαίσια προηγούμενης ερώτησης (της ερώτησης 24), κατά την οποία τα υποκείμενα ρωτήθηκαν σχετικά με το εάν και γιατί προβαίνουν στη δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών. Οι συμμετέχοντες οι οποίοι απάντησαν ότι αξιοποιούν δημιουργικά τα λάθη που παρατηρούν στον λόγο των μαθητών τους αιτιολόγησαν στη συνέχεια την απάντησή τους με επιχειρήματα. Το ίδιο συνέβη και με εκείνους οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν προβαίνουν σε αυτήν τη διαδικασία, εξηγώντας τους αντίστοιχους λόγους. Και στις δύο περιπτώσεις, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί τέθηκαν υπέρ ή κατά της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών, τεκμηριώνοντας παράλληλα την άποψή τους. Συνεπώς, η ερώτηση σχετικά με τη χρησιμότητα της παραπάνω διαδικασίας θεωρήθηκε ανούσια και, γι' αυτό, δε συμπεριλήφθηκε στο τελικό πρωτόκολλο της συνέντευξης.

Μετά την αφαίρεση των δύο παραπάνω ερωτήσεων, το πρωτόκολλο πήρε την τελική του μορφή και ήταν έτοιμο προς χορήγηση στο επίσημο δείγμα της έρευνας. Το τελικό πρωτόκολλο της συνέντευξης παρατίθεται αυτούσιο στα παραρτήματα της εργασίας<sup>621</sup>.

## 7.2.5 Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας

Σε μια ποιοτική έρευνα, όπως και στη δική μας περίπτωση που αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης, η *ποιοτική εγκυρότητα* (qualitative validity) αναφέρεται στον βαθμό που τα δεδομένα και τα ευρήματα που προκύπτουν από μία έρευνα είναι ακριβή τόσο από την οπτική του ίδιου του ερευνητή και των υποκειμένων, όσο και από την οπτική του ευρύτερου κοινού<sup>622</sup>. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας σε μια ποιοτική έρευνα έχουν προταθεί διάφορες *στρατηγικές εγκυρότητας* (validity strategies), οι οποίες σκοπό έχουν να προσδιορίσουν τον

---

621. Βλ. Παράρτημα 2, Πρωτόκολλο συνέντευξης.

622. Βλ. J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σ. 251· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σσ. 413-414.

βαθμό ακρίβειας των δεδομένων της έρευνας<sup>623</sup>. Από τις στρατηγικές αυτές, στην παρούσα ποιοτική έρευνα με την αξιοποίηση της συνέντευξης επιλέχθηκαν κάποιες συγκεκριμένες. Πρώτα απ' όλα, σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της εγκυρότητας διαδραμάτισε η εφαρμογή της τριγωνοποίησης, καθώς για τη συλλογή όλων των απαραίτητων δεδομένων συνδυάστηκαν τρεις διαφορετικές μέθοδοι: το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση και η συνέντευξη. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις «τριγωνοποιήθηκαν» με τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια και τις παρατηρήσεις, με απώτερο σκοπό τη μεταξύ τους σύγκριση και την επιβεβαίωση ή τη διάψευση αντίστοιχα των ευρημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίστηκε η επαληθευσιμότητα των ποιοτικών δεδομένων και κατ' επέκταση η εγκυρότητα της έρευνας.

Ακόμη, προκειμένου η έρευνα να καταστεί όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον τρόπο συλλογής των δεδομένων και στην παρουσίασή τους. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου τα δεδομένα – στην προκειμένη περίπτωση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών – να απεικονιστούν με λεπτομέρεια και ακρίβεια, επιλέχθηκε η μαγνητοφώνηση ως τρόπος καταγραφής των απαντήσεων έναντι των σημειώσεων. Η μαγνητοφώνηση μού έδινε την ευκαιρία να ακούσω όσες φορές χρειαζόταν τα ηχητικά αρχεία, ούτως ώστε να κωδικοποιήσω και να αναλύσω με τη μέγιστη δυνατή σαφήνεια και ακρίβεια τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Επιπλέον, το πλούσιο υλικό το οποίο συγκεντρώθηκε από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων παρουσιάστηκε με μια πλούσια και πυκνή περιγραφή, έτσι ώστε οι αναγνώστες να μεταφερθούν στα πλαίσια της έρευνας και να ενισχυθεί η εγκυρότητα της μελέτης. Ακόμη, στην αναφορά της έρευνας και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων από τις συνεντεύξεις παρουσιάστηκαν ευρήματα και από άλλες έρευνες, προκειμένου να γίνει αντιπαραβολή και να εξακριβωθεί αν συμφωνούν ή διαφωνούν μεταξύ τους. Απώτερος σκοπός αυτής της ολόπλευρης παρουσίασης τόσο των σχετικών, όσο και των διαφορετικών πορισμάτων και πληροφοριών ήταν οι αναγνώστες να ενημερωθούν ολοκληρωμένα (και όχι μονομερώς) για το συγκεκριμένο ζήτημα που εξετάζοταν και η έρευνα να μη στερείται ακρίβειας και εγκυρότητας.

Τέλος, για την εξασφάλιση της εγκυρότητας εφαρμόστηκε μια ακόμη στρατηγική, αυτή του ελέγχου από συναδέλφους ερευνητές. Συγκεκριμένα, ως αξιολογητής-κριτής επιλέχθηκε μια επιστημονική συνεργάτις μου με μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία, συναφή ερευνητικά ενδιαφέροντα και διδακτορικές σπουδές στον τομέα της διδακτικής του γλωσσικού

---

623. Βλ. J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σσ. 252-253· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σσ. 416-417.

μαθήματος. Πέραν όλων των υπολοίπων, το βασικότερο κριτήριο για την επιλογή της ήταν η εμπειρία της και η ενασχόλησή της με την ερευνητική μεθοδολογία στην παιδαγωγική έρευνα τόσο στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, όσο και κατά τη διεξαγωγή άλλων ερευνών. Αρχικά, η κριτής ενημερώθηκε διεξοδικά για τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, αλλά και για τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Στη συνέχεια, παρασχέθηκαν στην ίδια τα ηχητικά αποσπάσματα των απαντήσεων, καθώς και το πρωτόκολλο της συνέντευξης, προκειμένου να επεξεργαστεί τα δεδομένα και να αποκτήσει μια πιο εμπειριστατωμένη άποψη επί του θέματος. Αφού λοιπόν προηγήθηκε ένας γενικός σχολιασμός των συνεντεύξεων και των δεδομένων που προέκυψαν από αυτές, στη συνέχεια – από κοινού με την κριτή-αξιολογήτη – καθορίστηκαν οι βασικές κατηγορίες-θεματικές ενότητες, με βάση τις οποίες στη συνέχεια κωδικοποιήθηκε και αναλύθηκε το περιεχόμενο των συνεντεύξεων. Τα κριτήρια αυτά περιγράφονται αναλυτικά στο κεφάλαιο σχετικά με την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων<sup>624</sup>.

Μολονότι η έννοια της αξιοπιστίας χρησιμοποιείται κυρίως στις ποσοτικές έρευνες για να προσδιορίσει τη συνέπεια διάφορων οργάνων και τεστ, εξίσου σημαντική εφαρμογή βρίσκει και στις ποιοτικές έρευνες<sup>625</sup>, καθώς η *ποιοτική αξιοπιστία* (qualitative reliability) δείχνει ότι η προσέγγιση του ερευνητή είναι συνεπής μεταξύ διάφορων ερευνητών και διάφορων ερευνητικών προγραμμάτων<sup>626</sup>. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας στην παρούσα ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της συνέντευξης, επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε κυρίως τις στρατηγικές αξιοπιστίας που αφορούν την κωδικοποίηση των δεδομένων. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία της κωδικοποίησης και της ανάλυσης των δεδομένων, έγινε καταρχήν εξονυχιστικός έλεγχος προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι δεν είχαν γίνει λάθη κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και τη μεταγραφή των δεδομένων. Επιπλέον, από τη στιγμή που επιλέχθηκε μία συνάδελφος ερευνήτρια στον ρόλο του κριτή-αξιολογήτη (έτσι ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας), πρωταρχικό μέλημα ήταν να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των δύο κωδικοποιητών (εμού ως βασικής ερευνήτριας και της επιστημονικής συνεργάτιδος) ως προς τον τρόπο κωδικοποίησης των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, αφού ορίσαμε από κοινού τους κώδικες για την ταξινόμηση των δεδομένων σε ευρύτερες εννοιολογικές κατηγορίες, στη συνέχεια εργαστήκαμε ξεχωριστά, κωδικοποιώντας και κατηγοριοποιώντας η καθεμιά μόνη της τα δεδομένα. Μετά το τέλος των ατομικών εργασιών,

---

624. Βλ. Κεφ. 7.2.8.

625. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 418.

626. Βλ. G. Gibbs, «Analyzing qualitative data», στο: U. Flick (επιμ.), *The Sage qualitative research kit*, εκδ. Sage, Thousand Oaks 2007, σ. 98.

τα αποτελέσματα που είχαν παραχθεί ανεξάρτητα διασταυρώθηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους. Από τη σύγκριση αυτή, προέκυψε ότι τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης συμφωνούσαν στο μεγαλύτερο ποσοστό ως προς την αντιστοιχία των ίδιων αποσπασμάτων με τον ίδιο κώδικα και, κατ' επέκταση, με την ίδια εννοιολογική κατηγορία.

Τέλος, η εγκυρότητα περιεχομένου και η αξιοπιστία μιας συνέντευξης ενισχύονται σε μεγάλο βαθμό μέσω της πιλοτικής εφαρμογής του πρωτοκόλλου συνέντευξης<sup>627</sup>. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, διενεργήθηκε πιλοτικός έλεγχος του πρωτοκόλλου συνέντευξης πριν την επίσημη διεξαγωγή των συνεντεύξεων<sup>628</sup>.

### 7.2.6 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

*Δειγματοληψία* στην ποιοτική έρευνα «είναι η διαδικασία επιλογής ενός μικρού αριθμού ατόμων για μια μελέτη, με τέτοιον τρόπο ώστε τα άτομα που θα επιλεγούν να είναι καλοί βασικοί πληροφορητές (δηλαδή συνεργάτες, συν-ερευνητές), οι οποίοι θα συνδράμουν τον ερευνητή να κατανοήσει το φαινόμενο που μελετάται»<sup>629</sup>. Βασικός σκοπός του ερευνητή σε μια ποιοτική έρευνα – όπως άλλωστε έχει προαναφερθεί – είναι να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και όχι να κάνει γενικεύσεις σε μια ευρύτερη ομάδα ή πληθυσμό. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, το δείγμα που επιλέγει ο ερευνητής είναι μικρό και διαχειρίσιμο, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η εμβάθυνση στο θέμα και η αλληλεπίδρασή του με τα υποκείμενα<sup>630</sup>. Βέβαια, το μικρό μέγεθος του δείγματος ενδεχομένως να επηρεάσει την αντιπροσωπευτικότητά του<sup>631</sup>, αλλά αυτό δεν είναι κάτι που ενδιαφέρει άμεσα τον ερευνητή, καθώς προτεραιότητά του είναι να επιλεχθούν συμμετέχοντες από τους οποίους μπορούν να εξαχθούν συγκεκριμένες πληροφορίες, χωρίς αυτοί απαραίτητα να αντιπροσωπεύουν τον γενικό πληθυσμό-στόχο<sup>632</sup>. Σε κάθε περίπτωση, το δείγμα σε μια ποιοτική έρευνα πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία αποτελούν το αντικείμενο μελέτης, και να χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, προκειμένου ο ερευνητής να μελετήσει τις κοινές εμπειρίες ή τα κοινά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων<sup>633</sup>.

---

627. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 208· L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 439.

628. Βλ. Κεφ. 7.2.4.

629. Όπως αναφέρεται στο: G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 155.

630. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 155· M. A. Πουρκός & M. Δαφέρμος, *ό.π.*, σ. 422.

631. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 230.

632. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 155.

633. Βλ. M. A. Πουρκός & M. Δαφέρμος, *ό.π.*, σ. 423.

Μολονότι δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες που να καθορίζουν τον ενδεδειγμένο αριθμό συμμετεχόντων σε μια ποιοτική έρευνα<sup>634</sup>, στη δική μας περίπτωση αξιοποιήθηκαν δύο βασικοί δείκτες προκειμένου να προσδιοριστεί η καταλληλότητα του μεγέθους του δείγματος. Ο πρώτος δείκτης ήταν ο βαθμός στον οποίο τα υποκείμενα του δείγματος αντιπροσώπευαν τον γενικό πληθυσμό ως προς τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες στην έρευνα να εκπροσωπούν – στο μέτρο του δυνατού – όλους τους εκπαιδευτικούς του πληθυσμού-στόχου. Ο δεύτερος δείκτης ήταν ο βαθμός κορεσμού των δεδομένων, το σημείο δηλαδή στο οποίο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων πλεονάζουν, με την έννοια ότι ο ερευνητής συλλέγει από ένα σημείο και έπειτα τις ίδιες απαντήσεις-απόψεις, γεγονός που σημαίνει ότι δε χρειάζεται απαντήσεις από επιπλέον συμμετέχοντες<sup>635</sup>. Ο κορεσμός (saturation) αποκαλύπτει επί της ουσίας τη χρονική στιγμή κατά την οποία ο ερευνητής δε συλλέγει πλέον καινούρια, διαφορετικά δεδομένα, οπότε το δείγμα του θεωρείται πλέον κατάλληλο<sup>636</sup>.

Με γνώμονα, λοιπόν, αυτούς τους δύο δείκτες, από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας 20 υποκείμενα (N=20). Αυτοί οι 20 εκπαιδευτικοί προήλθαν από το δείγμα που είχε χρησιμοποιηθεί αρχικά για τα ερωτηματολόγια και αποτέλεσαν ταυτόχρονα το δείγμα της συνέντευξης. Αν και, όπως προαναφέρθηκε, σε μια ποιοτική έρευνα το μικρό δείγμα συνεπάγεται αυτομάτως έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας, στην παρούσα έρευνα με τις συνεντεύξεις επιδιώξαμε να εξασφαλίσουμε την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, επιλέγοντας εκπαιδευτικούς που διέθεταν όλα τα γνωρίσματα του πληθυσμού-στόχου: άνδρες και γυναίκες, διαφορετικών ηλικιών, με διαφορετική υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμοι/αναπληρωτές), με ποικίλες διδακτικές εμπειρίες στον χώρο της εκπαίδευσης, με εύρος σπουδών (Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης/Μεταπτυχιακό Δίπλωμα/Διδακτορικό Δίπλωμα), από σχολεία διαφορετικού τύπου (ολιγοθέσια/πολυθέσια) και διαφορετικών περιοχών (αστική/ημιαστική/αγροτική περιοχή). Έτσι, οι 20 εκπαιδευτικοί οι οποίοι τελικά επιλέχθηκαν για να αποτελέσουν το δείγμα της συνέντευξης έφεραν τα παρακάτω γνωρίσματα:

Εκπαιδευτικός	Φύλο	Ηλικία	Ανώτερο επίπεδο σπουδών	Έτη υπηρεσίας	Υπηρεσιακή κατάσταση	Περιοχή σχολείου	Τύπος σχολείου

634. Βλ. J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σ. 236.

635. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σσ. 156-157.

636. Βλ. J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σ. 236.

1	Γυναίκα	46	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	18	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο
2	Γυναίκα	30	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	6	Αναπληρώτρια	Αγροτική	Ολιγοθέσιο
3	Γυναίκα	46	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	24	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο
4	Γυναίκα	45	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	20	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο
5	Γυναίκα	52	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	26	Μόνιμη	Αγροτική	Ολιγοθέσιο
6	Αντρας	55	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	28	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο
7	Αντρας	59	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	35	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο
8	Γυναίκα	34	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	12	Αναπληρώτρια	Ημιαστική	Πολυθέσιο
9	Γυναίκα	46	Διδακτορικό Δίπλωμα	14	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο
10	Γυναίκα	42	Διδακτορικό Δίπλωμα	18	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο
11	Αντρας	46	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	20	Μόνιμος	Αγροτική	Ολιγοθέσιο
12	Γυναίκα	55	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	31	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο
13	Αντρας	54	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	31	Μόνιμος	Αγροτική	Ολιγοθέσιο
14	Γυναίκα	49	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	18	Μόνιμη	Αγροτική	Ολιγοθέσιο
15	Γυναίκα	40	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	12	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο
16	Γυναίκα	47	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	23	Μόνιμη	Ημιαστική	Πολυθέσιο

17	Άντρας	46	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	21	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο
18	Γυναίκα	55	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	33	Μόνιμη	Αγροτική	Ολιγοθέσιο
19	Άντρας	37	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	14	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο
20	Γυναίκα	58	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	29	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο

Πίνακας 17: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των συνεντεύξεων

## 7.2.7 Η συλλογή των δεδομένων

Αναφορικά με τον τρόπο που πραγματοποιείται η συλλογή δεδομένων στα πλαίσια μιας συνέντευξης, έχουν προταθεί διάφορες προσεγγίσεις και μορφές συνεντεύξεων, καθεμία από τις οποίες φέρει τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα και έχει τα δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αντίστοιχα. Στην προκειμένη περίπτωση, η μορφή συνέντευξης η οποία ανταποκρινόταν καλύτερα στους σκοπούς και τον χαρακτήρα της δικής μας ποιοτικής έρευνας ήταν η *προσωπική συνέντευξη* (one-to-one interview). Η μέθοδος της προσωπικής συνέντευξης εφαρμόζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στους κόλπους της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να εκφραστούν ελεύθερα και να μοιραστούν – παρουσία του ερευνητή – τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους με άνεση και σαφήνεια<sup>637</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, διενεργήθηκαν 20 προσωπικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα.

Ως προς τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, πρωταρχικό μας μέλημα ήταν η συνέντευξη να είναι προσαρμοσμένη στα δεδομένα και το πρόγραμμα των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τους μήνες Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 2021. Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, προηγούνταν τηλεφωνική επικοινωνία με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, προκειμένου να συμφωνηθεί από κοινού μία ημέρα και ώρα διεξαγωγής της συνέντευξης. Αναφορικά με τον τόπο διεξαγωγής της συνέντευξης, η έξαρση της νόσου του κορωνοϊού COVID-19 κατά το χρονικό διάστημα που προγραμματιζόνταν οι συνεντεύξεις καθιστούσε δύσκολη τη φυσική συνάντηση με τα υποκείμενα, καθώς δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν τους φόβους

637. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 218.



και τους δισταγμούς τους λόγω της ραγδαίας αύξησης των κρουσμάτων. Για τον λόγο αυτό, αποφασίστηκε οι συνεντεύξεις να λάβουν χώρα διαδικτυακά και συγκεκριμένα μέσω της εφαρμογής Skype. Εξάλλου, με αυτόν τον τρόπο τα υποκείμενα είχαν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στη συνέντευξη και να απαντούν στις ερωτήσεις όντας στο φυσικό τους περιβάλλον, γεγονός που τα διευκόλυνε να εκφραστούν με μεγαλύτερη άνεση και ειλικρίνεια.

Όσον αφορά στην καταγραφή των συνομιλιών, οι πλέον συνήθεις τρόποι καταγραφής των συνεντεύξεων στις ποιοτικές έρευνες είναι η μαγνητοφώνηση, η βιντεοσκόπηση και η τήρηση χειρόγραφων σημειώσεων<sup>638</sup>. Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος για την καταγραφή των δεδομένων αυτή της ηχογράφησης. Πρώτα απ' όλα, η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης διευκολύνει τον ερευνητή στο έργο του, καθώς ο ίδιος έχει αυτούσια στα χέρια του τα λεγόμενα των υποκειμένων και μπορεί ανά πάσα χρονική στιγμή να ελέγξει τις λέξεις και τη διατύπωση των απαντήσεων, αποφεύγοντας τους πιθανούς κινδύνους αλλοιώσεων ή παρερμηνειών των λεγομένων και εξασφαλίζοντας παράλληλα την εγκυρότητα των δεδομένων<sup>639</sup>. Επιπλέον, η ηχογράφηση απαλλάσσει τον ερευνητή από το άγχος της καταγραφής των απαντήσεων και του επιτρέπει να μένει προσηλωμένος στη διαδικασία της συνέντευξης και να εστιάζει το ενδιαφέρον του στο περιεχόμενο των απαντήσεων, παρά στην καταγραφή τους<sup>640</sup>. Τέλος, μέσω της απομαγνητοφώνησης και της ανάλυσης περιεχομένου, ο ερευνητής μπορεί εύκολα να κωδικοποιήσει και να ταξινομήσει τα δεδομένα του στις αντίστοιχες κατηγορίες<sup>641</sup>. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η ηχογράφηση επιλέχθηκε ως το κύριο μέσο καταγραφής των δεδομένων στις συνεντεύξεις της δικής μας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το μικρόφωνο και η εφαρμογή ηχογράφησης από κινητό τηλέφωνο.

Πριν ξεκινήσει κάθε συνέντευξη, φρόντιζα να διασφαλίσω κάποια δεοντολογικά ζητήματα που εμπίπτουν στη διεξαγωγή της έρευνας. Πρωταρχικό μου μέλημα ήταν εγώ η ίδια, ως ερευνήτρια, να εγγυηθώ προσωπικά για την εχεμύθεια και την ανωνυμία των απαντήσεων, ενώ επισημαίνα με κάθε τρόπο στα υποκείμενα ότι τα δεδομένα που θα προέκυπταν από τις συνεντεύξεις θα δημοσιεύονταν ή θα παρουσιάζονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να καθίσταται αδύνατη η σύνδεσή τους με κάποιο συγκεκριμένο φυσικό πρόσωπο.

---

638. Βλ. J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σ. 241· W. Creswell, *ό.π.*, σ. 221· L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 473· L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 413.

639. Βλ. Α. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 225· J. Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, σ. 150.

640. Βλ. G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 253.

641. Βλ. J. Bell, *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, σ. 215.

Ακόμη, χρέος μου ήταν να ενημερώσω τους συμμετέχοντες σχετικά με την πρόθεσή μου να μαγνητοφωνήσω τις συνεντεύξεις, διαβεβαιώνοντάς τους ότι τα δεδομένα από τις ηχογραφήσεις θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και ότι θα καταστρέφονταν μετά το πέρας της ανάλυσης και της κωδικοποίησής τους. Εφόσον λοιπόν τα υποκείμενα αποδέχονταν όλους τους παραπάνω όρους και έδιναν τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή στην έρευνα, η συνέντευξη μπορούσε να ξεκινήσει.

Κατά την έναρξη της συνέντευξης, φρόντιζα να ενημερώνω τους συμμετέχοντες για κάποια διαδικαστικά θέματα. Πρώτα απ' όλα, έκανα μια μικρή εισαγωγή στο θέμα, πληροφορώντας τους ερωτώμενους για τον εκτιμώμενο χρόνο ολοκλήρωσης της συνέντευξης (περίπου 30 λεπτά), για τον σκοπό της έρευνας και τη χρησιμότητα των δεδομένων στην εξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Στη συνέχεια, επισήμαινα στους ερωτώμενους ότι δεν υπήρχαν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, καθώς οποιαδήποτε απάντηση ήταν εξίσου χρήσιμη για την έρευνα, ενώ μάλιστα τους προέτρεπα να μη διστάζουν να ζητούν διευκρινίσεις ή επεξηγήσεις για κάποια σημεία που ενδεχομένως να τους προβλημάτιζαν. Μετά το πέρας της συνέντευξης και την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ευχαριστούσα προσωπικά τον κάθε εκπαιδευτικό για την προθυμία του να συμμετάσχει στη συνέντευξη και να συμβάλει με αυτόν τον τρόπο στην πραγματοποίηση της έρευνας.

## **7.2.8 Η ανάλυση των δεδομένων**

Αφού πραγματοποιήθηκε η διενέργεια των συνεντεύξεων, στη συνέχεια τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από αυτές αναλύθηκαν, έτσι ώστε να εξαχθούν τα απαραίτητα αποτελέσματα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Όπως αναφέρεται από τον Τσιώλη, «με την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης (π.χ. μετεγγραμμένα κείμενα συνέντευξης), επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα αυτά, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας»<sup>642</sup>. Στο πλαίσιο της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, έχουν προταθεί πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους μέθοδοι ανάλυσης, όπως η θεματική ανάλυση, η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, η αφηγηματική ανάλυση, η ανάλυση συνομιλίας, η ανάλυση λόγου, η ανάλυση περιεχομένου

---

642. Όπως αναφέρεται στο: Γ. Τσιώλης, «Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων», στο: Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, Κρήτη 2018, σ. 97.

και η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία<sup>643</sup>. Από τις παραπάνω μεθόδους, εκείνη που ανταποκρινόταν καλύτερα στις ανάγκες της δικής μας έρευνας ήταν η θεματική ανάλυση, η οποία και επιλέχθηκε έναντι των υπολοίπων. Η *θεματική ανάλυση* (thematic analysis) συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων<sup>644</sup>. Με άλλα λόγια, κατά τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ο ερευνητής επιδιώκει να εστιάσει την προσοχή του στα σημεία εκείνα που απαντούν σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα και τα οποία τείνουν να επαναλαμβάνονται, δημιουργώντας ένα μοτίβο.

Για τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις της έρευνάς μας ακολουθήθηκαν τα πέντε βασικά βήματα που προτείνονται από τον Τσιώλη<sup>645</sup>. Πρώτα απ' όλα, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση (μετεγγραφή) των συνεντεύξεων και η προσεκτική ανάγνωση των κειμένων, προκειμένου να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα που απαντούσαν στο αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια τα τμήματα κειμένου, τα οποία έμοιαζαν μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενό τους και αλληλοσχετίζονταν, ομαδοποιήθηκαν σε μονάδες ανάλυσης. *Μονάδες ανάλυσης* (units of analysis) της μεθόδου αυτής αποτελούν λέξεις, φράσεις, προτάσεις, παράγραφοι ή και ολόκληρο κείμενο των δεδομένων<sup>646</sup>. Οι σημασιολογικές μονάδες που συγκροτήθηκαν στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν, αποδόθηκαν δηλαδή σε αυτές εννοιολογικοί προσδιορισμοί (κώδικες) με βάση το νόημα που έδινε σε συγκεκριμένα τμήματα δεδομένων. Μετά τη φάση της κωδικοποίησης, ακολούθησε – μέσω της αφαιρετικής επεξεργασίας και της επαγωγικής μεθόδου – η αναγωγή των κωδικών σε θέματα-κατηγορίες, καθεμιά από τις οποίες αποτελούσε απάντηση σε κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, παρουσιάστηκαν αυτούσια αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων, ενώ ταυτόχρονα τα ευρήματα που προέκυψαν ερμηνεύθηκαν και σχολιάστηκαν με βάση τους στόχους και τα ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί. Από τη συζήτηση αυτή δεν παραλείφθηκε φυσικά η αναφορά σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ή διακυμάνσεις που χαρακτήριζαν το κάθε θέμα.

---

643. Γ. Τσιώλης, «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες», στο: Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2015, σσ. 479-480.

644. Βλ. V. Braun & V. Clarke, «Thematic Analysis», στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, American Psychological Association, Ουάσιγκτον 2012, σ. 57.

645. Βλ. Γ. Τσιώλης, «Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων», σσ. 99-123.

646. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σσ. 477-478.

## 7.2.9 Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων

**Α΄ Ενότητα: Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών**

- **Το κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών**

Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών την αποδεκτότητά του, δηλαδή την καταλληλότητα του περιεχομένου του ως προς τη μορφή και τη δομή του ή την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή τον βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων επικοινωνιακών σκοπών, οι ίδιοι στις συνεντεύξεις φάνηκε να τάσσονται τόσο υπέρ του ενός όσο και του άλλου κριτηρίου, για διαφορετικούς σε κάθε περίπτωση λόγους. Τα επιχειρήματα βέβαια που προέβαλαν για να τεκμηριώσουν την άποψή τους συμφωνούσαν σε αρκετά σημεία όσον αφορά στην προτίμηση του ενός ή του άλλου κριτηρίου.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι θεωρούν το πρώτο κριτήριο, δηλαδή την καταλληλότητα του περιεχομένου ως προς τη μορφή και τη δομή, ως βασικότερο για την αξιολόγηση του λόγου των μαθητών, αιτιολόγησαν την απάντησή τους υποστηρίζοντας ότι η σωστή δομή και μορφή του λόγου αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητά του. Αν, με άλλα λόγια, ο λόγος των μαθητών – είτε ο προφορικός είτε ο γραπτός – δεν έχει τη σωστή δομή και μορφή, αδυνατεί να εκπληρώσει και τους επικοινωνιακούς σκοπούς για τους οποίους εκφέρεται. Συνεπώς, η βαρύτητα της αξιολόγησης θα πρέπει να τίθεται πρωτίστως στη δομή και τη μορφή του λόγου και κατόπιν στην επίτευξη των επικοινωνιακών σκοπών.

**Ερ. 1: Ποιο θεωρείτε ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών: την αποδεκτότητά του, δηλαδή τη μορφή και τη δομή του ή την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή το κατά πόσο εξυπηρετεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς για τους οποίους εκφέρεται; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.**

**Εκπ. 7:** Πιστεύω ότι για να έχεις αποτελεσματικότητα και επιτυχία σε αυτό που ζητάς, θα πρέπει να έχει καλλιεργηθεί πρώτα η δομή και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο, να αποφεύγει ο μαθητής τα λάθη και να ξέρει πώς να μπορεί να χειριστεί τον λόγο, για να μπορέσει να έχει αποτέλεσμα. Αν δεν το κάνει αυτό, αν δε μπορεί να το έχει, πιστεύω δεν θα έχει αποτέλεσμα μετά. Θα δυσκολευτεί πάρα πολύ κάθε μαθητής κάθε ηλικίας.

**Εκπ. 9:** [...] Αν θα έδινα λοιπόν μια μικρή προτεραιότητα, θα ήταν στη μορφή και στη δομή περισσότερο και είναι κάτι που επισημαίνω, ιδίως στο τέλος του γραπτού λόγου. Αφού ολοκληρώσει ο μαθητής τη σκέψη του, δίνω μεγαλύτερη έμφαση εκεί ακριβώς, στη δομή: στο αν έχει χωρίσει παραγράφους, αν έχει ολοκληρωμένο νόημα η κάθε παράγραφος, στο πώς γενικά διαρθρώνει τον λόγο του, αν έχει μια αρχή, μια μέση, ένα τέλος... Και δευτερευόντως ίσως στο περιεχόμενό του, στο τι γράφει.

**Εκπ 16:** Η δομή. Η δομή είναι σημαντικό πράγμα. Οπότε θα ρίζουμε εκεί τη βαρύτητα. Γιατί αν δεν έχει δομή και αν δε μπορεί να βγάλει συμπέρασμα αυτό που θέλει να πει, πόσο εύστοχος μπορεί να είναι κάποιος; Αν η πρότασή του δεν είναι σωστά δομημένη, δε βγαίνει και το σωστό νόημα σε αυτά που θέλει να πει.

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι δύο εκπαιδευτικοί – βάσει των απαντήσεών τους – φάνηκε να συνδέουν τη μορφή και τη δομή του λόγου με την αποδεκτότητα και την καταλληλότητα συγκεκριμένα του προφορικού λόγου, στον οποίο έδωσαν προτεραιότητα έναντι του γραπτού. Αντίστοιχα, λοιπόν, την ίδια προτεραιότητα έδωσαν και στο κριτήριο της αποδεκτότητας έναντι εκείνου της αποτελεσματικότητας.

**Ερ. 1:** Ποιο θεωρείτε ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών: την αποδεκτότητά του, δηλαδή τη μορφή και τη δομή του ή την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή το κατά πόσο εξυπηρετεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς για τους οποίους εκφέρεται; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 11:** Σίγουρα τη μορφή και τη δομή που ανέφερες αρχικά. Θεωρώ ότι είναι το πρώτο κριτήριο, διότι είναι η πρώτη επαφή ανάμεσα σε αυτόν που μιλάει και στον ακροατή. Άρα, λοιπόν, η μορφή και η δομή του προφορικού λόγου θεωρώ ότι είναι το πρώτο και πιο σημαντικό. Σαφώς και το περιεχόμενο, αλλά θεωρώ πιο σημαντικό τη μορφή και τη δομή, διότι έτσι θεωρώ ότι τραβάει την προσοχή, ενώ αντίθετα αν δεν είναι καλή, αποσπά την προσοχή και χάνεται κάπου η προσοχή στην κουβέντα.

**Εκπ. 14:** Για εμένα παίζει ρόλο κυρίως η δομή του. Κυρίως εκεί κοιτάω, τη δομή και την εκφορά του λόγου. Γιατί αυτό θα τους βοηθήσει... Η δομή στον προφορικό λόγο παίζει μεγάλο ρόλο, όπως και στον γραπτό, δηλαδή θα τους βοηθήσει αργότερα. Είναι η αποτύπωση του προφορικού λόγου και στον γραπτό. Αν δεν έχω σωστό προφορικό λόγο, δε μπορώ να έχω και σωστό γραπτό.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι θεωρούν την αποτελεσματικότητα του λόγου ως βασικότερο κριτήριο για την αξιολόγησή του, δικαιολόγησαν την απάντησή τους ισχυριζόμενοι ότι ο βασικός σκοπός για τον οποίο είτε

εκφωνείται ο προφορικός λόγος, είτε αποτυπώνεται στο χαρτί ο γραπτός λόγος είναι για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης. Συνεπώς, η ποιότητα και η επιτυχία του λόγου που παράγεται εξαρτάται από το αν αυτός επιτυγχάνει τους επικοινωνιακούς σκοπούς που έχουν τεθεί κάθε φορά. Ένα ακόμη σημείο το οποίο επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς ήταν ότι το κριτήριο για την αξιολόγησή του λόγου θα πρέπει να αποτελεί η αποτελεσματικότητά του και όχι η μορφή και η δομή του, αφού το ζητούμενο είναι πρωτίστως ο λόγος των μαθητών να είναι χρηστικός, έτσι ώστε οι ίδιοι να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις καθημερινές επικοινωνιακές τους περιστάσεις.

**Ερ. 1:** *Ποιο θεωρείτε ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών: την αποδεκτότητά του, δηλαδή τη μορφή και τη δομή του ή την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή το κατά πόσο εξυπηρετεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς για τους οποίους εκφέρεται; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 3:** *Κλίνω μάλλον προς το δεύτερο, δηλαδή το κατά πόσο επιτυγχάνει κάποιους επικοινωνιακούς σκοπούς, δηλαδή να είναι μέσα στην επικοινωνιακή περίπτωση και να μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτήν την επικοινωνιακή περίπτωση, ώστε ο πομπός και ο δέκτης να καταλάβουν τα νοήματα, να πάρουν τα νοήματα και να υπάρχει μια σαφής επικοινωνία. Περισσότερο αυτό στις ηλικίες στις οποίες διδάσκω.*

**Εκπ. 10:** *Πιο σημαντικό θεωρώ το επικοινωνιακό. Και αυτό γιατί αυτός είναι και ο στόχος του λόγου, να επικοινωνήσει σωστά αυτός που εκφέρει λόγο. Γι' αυτό θεωρώ ότι αυτός θα πρέπει να είναι και ο στόχος μας. Γενικότερα, να εστιάσουμε περισσότερο στο να βγαίνει ένα σωστό νόημα, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να το χρησιμοποιήσει για την επικοινωνία του. Ακόμη και αν γίνουν λάθη στη σύνταξη ή στη δομή, αν το νόημα ικανοποιεί τον στόχο της χρήσης του λόγου του... Για παράδειγμα, χρησιμοποιείς μια πρόταση για να πεις κάτι. Ακόμη και αν είναι λάθος πιστεύω η δομή, αλλά καταφέρνεις να πετύχεις τον στόχο σου, να ζητήσεις δηλαδή κάτι για παράδειγμα από κάποιον και το καταφέρνεις, αυτό είναι το ζητούμενο. Αυτός νομίζω ότι θα πρέπει να είναι ο στόχος, ακόμη και αν υπάρχουν λάθη στη δομή ή στη σύνταξη.*

**Εκπ. 17:** *Περισσότερο θα έλεγα την αποτελεσματικότητά του, όχι μόνο με τη χρηστική του αξία. Δηλαδή το να μπορεί να γράφει ο μαθητής ένα ωραίο λογοτεχνικό κείμενο το θεωρώ αποτελεσματικότητα, με αυτή την έννοια. Όχι απλώς να μπορεί να περιγράψει μια συνταγή ή να ζητήσει κάτι, αλλά να μπορεί γενικότερα να εκφράζεται. Αυτό περισσότερο. Αυτό περισσότερο το πάω στην αποτελεσματικότητα παρά στη δομή. Γιατί η γλώσσα πάνω απ' όλα είναι επικοινωνία και μετά όλα τα υπόλοιπα.*

Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να δυσκολεύονται να δώσουν μία μοναδική απάντηση, τονίζοντας την αλληλεξάρτηση της αποδεκτότητας και της αποτελεσματικότητας του λόγου και ιδιαίτερα την ανάγκη του συνδυασμού των δύο κριτηρίων για την ολόπλευρη αξιολόγηση του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών.

**Ερ. 1:** *Ποιο θεωρείτε ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών: την αποδεκτότητά του, δηλαδή τη μορφή και τη δομή του ή την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή το κατά πόσο εξυπηρετεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς για τους οποίους εκφέρεται; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 8:** *Πιστεύω ότι το καλύτερο θα ήταν ένας συνδυασμός, δηλαδή και η μορφή και η δομή αλλά και η αποτελεσματικότητα. Θα πρέπει τα παιδιά και να μπορούν να εκφράζονται σωστά χρησιμοποιώντας τους γραμματικούς και τους συντακτικούς κανόνες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, αλλά εξίσου σημαντικό είναι να μπορούν να επικοινωνούν και να είναι αποτελεσματικός ο λόγος τους με τους συνανθρώπους τους και να επικοινωνούν σωστά, δηλαδή αποφεύγοντας όσο το δυνατόν περισσότερο σημασιολογικά ή εκφραστικά λάθη που μπορούν να μπερδέψουν την επικοινωνία ή τη συζήτηση.*

**Εκπ. 9:** *Θεωρώ ότι και τα δύο παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο και είναι εξίσου σημαντικά κατά τη συμβολική διάδραση πομπού και δέκτη. Και η δομή έχει έναν πολύ συγκεκριμένο σκοπό, δηλαδή δε μπορεί κάποιος να επικοινωνήσει αν δεν έχει ένα διαρθρωμένο λόγο, έναν δομημένο λόγο, έναν λόγο ο οποίος έχει μια αρχή, μια μέση, ένα τέλος. Δε μπορεί να μεταφέρει ένα μήνυμα. Από την άλλη πλευρά, θεωρώ ότι το περιεχόμενο είναι πάρα πολύ και αυτό σημαντικό και συναρτάται με τη δομή του λόγου. Οπότε αμφότερα, κατά τη δική μου κρίση, διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο και σε πλαίσιο τάξης, αλλά αργότερα και στη μετέπειτα ζωή των μαθητών. Γιατί, ας μην ξεχνάμε ότι μέσα στην τάξη μαθαίνουμε κάποια πράγματα όχι μόνο απλώς για να γράψουμε την ορθογραφία ή για να εκφράσουμε κάποιες λέξεις σε επίπεδο γραπτού λόγου, αλλά μαθαίνουν τα παιδιά κάποια πράγματα, ώστε να μεταφέρουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και στον μετέπειτα καθημερινό τους λόγο, ως πολίτες μετέπειτα, ως έφηβοι νωρίτερα, σε συμβολικές τους διαδράσεις με τον περιβάλλοντα κόσμο. Εξ ου και δίνεται μεγάλη έμφαση στα νέα διδακτικά εγχειρίδια στην καθημερινή διάδραση και στις γλωσσικές δεξιότητες και όχι απλώς σε ένα στεγνά σχολικό ή ακαδημαϊκό πλαίσιο. Αλλά και ο καθημερινός λόγος παίζει σημαντικό ρόλο, οπότε θεωρώ ακριβώς ότι αμφότερα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και χρέος του εκπαιδευτικού είναι να αναπτύξει και τους δύο αυτούς πυλώνες των μαθητών, έτσι ώστε αργότερα να κατακτήσουν τη γλώσσα.*

**Εκπ. 12:** Κοίταξε τώρα... Είναι συνδυασμός των δύο. Δηλαδή και η μορφή παίζει ρόλο, αλλά σημασία έχει βέβαια να κατανοήσουν τι πρέπει να γράψουν. [...] Είναι όμως και τα δύο αλληλένδετα, δε μπορείς να δώσεις σε κάποιο παραπάνω βαρύτητα. Αν δεν υπάρχει και η μορφολογία η σωστή, δεν θα μπορέσουν και να το κατανοήσουν. Και τα δύο... Δεν ξέρω τώρα ποιο να βάλεις πρώτο...

- **Η βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στα λάθη του προφορικού και στα λάθη του γραπτού λόγου αντίστοιχα**

Ερωτηθέντες σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν τα λάθη του προφορικού ή τα λάθη του γραπτού λόγου με μεγαλύτερη αυστηρότητα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τα λάθη τα οποία θεωρεί πιο αναγκαίο να διορθώνονται και γι' αυτό τείνει να αποδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτά είναι τα λάθη του γραπτού λόγου. Το πρώτο και βασικό επιχείρημα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί τεκμηρίωσαν την άποψή τους ήταν το γεγονός ότι τα λάθη του γραπτού λόγου είναι αυτά που γίνονται περισσότερο αντιληπτά, λόγω της αποτύπωσής τους στο χαρτί, και γι' αυτό θα πρέπει να διορθώνονται άμεσα. Αντιθέτως, ο προφορικός λόγος είναι πιο «ζωντανός», πιο αυθόρμητος και ευέλικτος, με αποτέλεσμα συχνά τα λάθη που συμβαίνουν σε αυτόν να μη γίνονται εύκολα αντιληπτά και να μην ελέγχονται. Απόρροια αυτού είναι ο εκπαιδευτικός να είναι γενικά πιο επιεικής και να μη διορθώνει τα προφορικά λάθη με την ίδια αυστηρότητα και συστηματικότητα με την οποία διορθώνει τα γραπτά λάθη. Επιπλέον, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επισήμαναν ότι ο μαθητής έχει περισσότερο χρόνο στη διάθεσή του για να επεξεργαστεί τον γραπτό λόγο και να διορθώσει τα λάθη που τυχόν έχει εντοπίσει σε αυτόν – συγκριτικά με τον προφορικό λόγο – με αποτέλεσμα τα λάθη στον γραπτό λόγο να αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα και να αντιμετωπίζονται από τους διδάσκοντες με μεγαλύτερη αυστηρότητα.

**Ερ. 2: Ποια λάθη αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη βαρύτητα, τα λάθη του προφορικού λόγου ή τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών; Γιατί;**

**Εκπ. 6:** Και τα δύο. Αλλά εκείνα που μένουν είναι του γραπτού. [...] Δηλαδή, εν τη ρύμη του λόγου μας, μπορεί να κάνουμε κάποια προφορικά λάθη, αλλά αυτά χάνονται. Εκείνα που μένουν είναι τα γραπτά, γιατί «scripta manent». Στον προφορικό λόγο ενδέχεται και εμείς οι ίδιοι να μη χρησιμοποιούμε τη δομή «Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο» ή να κάνουμε κάποια σαρδάμ, κάποια λαθάκια.

**Εκπ. 9:** Νομίζω κυρίως ο γραπτός λόγος είναι το σημείο όπου δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα, γιατί έχω και περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μου ώστε να τα επεξεργαστώ καλύτερα, ενώ τα λάθη



στον προφορικό λόγο είναι σε έναν βαθμό «έπεα πτερόεντα». Έτσι, τα λάθη του γραπτού λόγου είναι εκείνα στα οποία αποδίδω μεγαλύτερη βαρύτητα, γιατί έχω περισσότερο χρόνο και δίνω γενικά και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, έτσι ώστε να μπορέσει ο μαθητής να δει τι έχει κάνει λάθος και αργότερα να το διορθώσει με τον δικό του τρόπο. Θα εστίαζα, λοιπόν, περισσότερο στα λάθη του γραπτού λόγου.

**Εκπ. 15:** *Λοιπόν. Βαρύτητα περισσότερη δίνω στον γραπτό λόγο, γιατί ο προφορικός λόγος ενέχει και το στοιχείο του αυθορμητισμού, είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Μπορεί το παιδί κάτι ν' ακούσει, κάτι ν' αποσπάσει την προσοχή του, οπότε τα λάθη αυτά τα κάνουμε και εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Είναι πιο εύκολο να γίνουν τέλος πάντων. Ο γραπτός λόγος είναι αυτός που δίνουμε περισσότερη βαρύτητα, γιατί υποτίθεται ότι ο άλλος κάθεται στην ησυχία του σπιτιού του, γράφει, σκέφτεται, συντάσσει, διορθώνει και σβήνει, οπότε αυτό το λάθος εκεί έχει περισσότερη βαρύτητα.*

**Εκπ. 16:** *Σίγουρα στον γραπτό λόγο βλέπεις τα λάθη μπροστά σου, είναι πιο χειροπιαστά, οπότε δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα στα λάθη του γραπτού λόγου. Ενώ ο προφορικός λόγος είναι πιο ευέλικτος. Μπορεί, ας πούμε, ο μαθητής να το διορθώσει αμέσως το προφορικό λάθος του, να επανέλθει άμεσα. Ενώ στο γραπτό, αυτό που θα παραδώσει ή οποιαδήποτε κίνηση κάνει πάνω στον γραπτό λόγο, αυτό θα μείνει και έτσι θα χαρακτηριστεί το γραπτό του και αυτός ο ίδιος. Επομένως, μεγαλύτερη βαρύτητα δίνω εκεί. [...] Γιατί είπαμε ότι στον προφορικό λόγο μπορούν να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους, να διορθώσουν το λάθος τους άμεσα, ενώ στον γραπτό δε μπορούν να το κάνουν αυτό.*

Μία ακόμη βασική αιτία για την οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν να διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τα γραπτά λάθη των μαθητών τους είναι το ότι θεωρούν τον γραπτό λόγο γενικά πιο δύσκολο να κατακτηθεί από τους μαθητές εν συγκρίσει με τον προφορικό λόγο, ο οποίος είναι έμφυτος στον άνθρωπο. Γι' αυτό ακριβώς υποστηρίζουν ότι ο γραπτός λόγος θα πρέπει να διδάσκεται συστηματικά στο σχολείο και τα λάθη που εντοπίζονται σε αυτόν να διορθώνονται άμεσα, καθώς σε πολλές περιπτώσεις αποκαλύπτουν τις αδυναμίες ή την αναποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας και αν δε διορθωθούν, υπάρχει ο κίνδυνος να παγιωθούν στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή. Η αναγκαιότητα της διόρθωσης των λαθών που παρατηρούνται στον γραπτό λόγο αποδόθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς στην επισιμότητα που χαρακτηρίζει εν γένει τον γραπτό λόγο και στο γεγονός ότι οι μαθητές – στα πλαίσια του σχολείου αλλά και στη μετέπειτα πορεία τους ως ενήλικες – αξιολογούνται με βάση τις επιδόσεις τους στην παραγωγή γραπτού και όχι προφορικού λόγου.

**Ερ. 2:** Ποια λάθη αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη βαρύτητα, τα λάθη του προφορικού λόγου ή τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών; Γιατί;

**Εκπ. 6:** Και τα δύο. Αλλά εκείνα που μένω περισσότερο είναι τα λάθη του γραπτού. Και αυτό βασικά για να μην επαναληφθούν ή μάλλον καλύτερα για να γίνει εκμάθηση έτσι ώστε να μην επαναληφθούν. Αυτό είναι το βασικότερο. Γιατί αν παγιωθεί κάτι στραβά, αν δηλαδή δε μάθει το παιδί κάτι ορθά, αυτό παγιώνεται και πάει λάθος. [...]

**Εκπ. 14:** Θα πω κυρίως του γραπτού λόγου, γιατί ο προφορικός λόγος είναι έμφυτος στον άνθρωπο. Δηλαδή τον έχει πιο εύκολο γιατί τον χρησιμοποιεί από την ώρα που θα γεννηθεί και μετά τον ακούει και τον χρησιμοποιεί διαρκώς. Το δύσκολο για ένα παιδί πιστεύω ότι είναι ο γραπτός λόγος. Γιατί πρέπει αυτό που προφέρει να το γράψει κιόλας. Και σε αυτό συναντά μεγάλη δυσκολία.

**Εκπ. 16:** [...] Εγώ προσωπικά σαν εκπαιδευτικός αντιμετωπίζω με μεγάλη βαρύτητα και τον προφορικό λόγο και προσπαθώ για την καλλιέργειά του, αλλά ξέρω ότι τα παιδιά θα κριθούν στη ζωή τους ως επί το πλείστον από τον γραπτό λόγο και γι' αυτόν τον λόγο δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα εκεί. [...]

**Εκπ. 18:** Του γραπτού πιο πολύ. Εντάξει, στον προφορικό λόγο τα παιδιά είναι πιο ελεύθερα να εκφραστούν και να πουν κάτι που ενδεχομένως να μην αποδίδεται, ας πούμε, με τόσο μεγάλη ακρίβεια. Και τους έχω πει κιόλας ότι ο προφορικός λόγος είναι πιο πρόχειρος, ενώ ο γραπτός λόγος έχει την έννοια του επίσημου. Και γι' αυτό δίνω έμφαση κιόλας σε κάποιες εκφράσεις. Τα παιδιά χρησιμοποιούν εκφράσεις που χρησιμοποιούν και στην καθημερινότητά τους, όπως «έχουμε φάει κόλλημα» ας πούμε. Το λένε και το γράφουνε κιόλας τα παιδιά. Τους λέω: «Όχι αυτό το πράγμα, ο γραπτός λόγος είναι επίσημος, οπότε πρέπει να έχει πιο σοβαρό ύφος». Και φυσικά προσπαθώ να τους μάθω καινούριες λέξεις, δηλαδή με συνώνυμα, αντώνυμα και καινούριες λέξεις που βρίσκουμε τις βάζουμε μέσα στο κείμενο και τις χρησιμοποιώ και εγώ στην τάξη προφορικά όταν τους μιλάω, για να μάθουν να τις χρησιμοποιούν. Και όταν, ας πούμε, βλέπω μια απλή λέξη και τετριμμένη, τους λέω: «Εκεί θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε και αυτή τη λέξη, ας πούμε, για να εμπλουτίσετε το λεξιλόγιό σας».

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν – μεταξύ άλλων – ότι αποφεύγουν να διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών και περιορίζονται σε αυτά του γραπτού για πρακτικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι δεν προτιμάται η διόρθωση των προφορικών λαθών, προκειμένου να μη διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του μαθητή. Ακόμη, αν το λάθος διορθωθεί από τον εκπαιδευτικό την ώρα που ο μαθητής μιλάει, υπάρχει

περίπτωση ο ίδιος να μην κατανοήσει το λάθος του, οπότε σε αυτήν την περίπτωση η διόρθωση εκτιμάται ότι δεν έχει νόημα.

**Ερ. 2:** *Ποια λάθη αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη βαρύτητα, τα λάθη του προφορικού λόγου ή τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών; Γιατί;*

**Εκπ. 4:** *[...] Και προκειμένου να μη διακόψω το παιδάκι την ώρα που μιλάει, δεν τα διορθώνω τόσο πολύ, ενώ τα άλλα τα διορθώνω στον γραπτό. Άρα, λοιπόν, πιστεύω ότι πιο πολύ μένω στα λάθη του γραπτού λόγου.*

**Εκπ. 5:** *Εγώ προσπαθώ με την ίδια βαρύτητα και τα δύο, αλλά νομίζω ότι τελικά μένω λίγο παραπάνω στα λάθη του γραπτού. Γιατί στον προφορικό λόγο δεν είσαι σίγουρος κατά πόσο η διόρθωση έχει φτάσει ως πούμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ή μάλλον κατά πόσο ο μαθητής την έχει εκλάβει. Γιατί συνηθίζω να επαναλαμβάνω σωστά αυτό που είπε – δε μ' αρέσει να τον προσβάλλω ή να κάνω παρατήρηση, έντονη εννοώ – και να του ζητώ πολύ ευγενικά να το επαναλάβει, όπως το άκουσε από εμένα. Οπότε δεν είμαι σίγουρη και αν καταλαβαίνει το λάθος του στον προφορικό τον λόγο, όπως στον γραπτό που το έχει μπροστά του. [...]*

Από την άλλη μεριά, η μειοψηφία των εκπαιδευτικών η οποία δήλωσε ότι τείνει να διορθώνει με μεγαλύτερη συχνότητα και να αντιμετωπίζει κατ' επέκταση με μεγαλύτερη βαρύτητα τα λάθη του προφορικού λόγου, συνέκλινε σε ένα και βασικό επιχείρημα για την αιτιολόγηση της συγκεκριμένης στάσης. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες επισήμαναν την προτεραιότητα του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, καθώς ο άνθρωπος από τη γέννησή του πρώτα μαθαίνει να μιλάει και έπειτα να γράφει. Γι' αυτό και το βάρος θα πρέπει να αποδίδεται πρωτίστως στη σωστή εκμάθηση του προφορικού λόγου και στη διόρθωση των λαθών που παρατηρούνται σε αυτόν. Άλλωστε, όπως ανέφεραν και οι ίδιοι, η παραγωγή προφορικού λόγου αποτελεί τη βάση και την προϋπόθεση για την παραγωγή γραπτού λόγου. Επομένως, μαθαίνοντας το παιδί να μιλάει σωστά, θα γράψει κατ' επέκταση και σωστά.

**Ερ. 2:** *Ποια λάθη αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη βαρύτητα, τα λάθη του προφορικού λόγου ή τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών; Γιατί;*

**Εκπ. 3:** *Μεγαλύτερη βαρύτητα δίνω στα λάθη του προφορικού λόγου, γιατί τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία εκτίθενται στον προφορικό λόγο. Αντιθέτως, πιστεύω ότι ο γραπτός λόγος χτίζεται πολύ αργότερα, πολύ αργά. Προηγείται επομένως ο προφορικός και τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα έκφρασης πάντα στον προφορικό απ' ό,τι στον γραπτό. Αυτό είναι δεδομένο. Και εξελικτικά να το δούμε. Και πιστεύω ότι πρέπει να αντιμετωπιστούν περισσότερο αυτά, τα λάθη του προφορικού λόγου, για να μπορέσουν έπειτα να αποτυπωθούν, να υπάρχει χρόνος να*

αποτυπωθούν και στον γραπτό λόγο με σωστό τρόπο, γιατί είναι πιο δύσκολη μορφή ο γραπτός λόγος, κάτι πιο επίσημο, πιο... Επιμένουμε εσφαλμένα, κατά τη δική μου άποψη, περισσότερο στη δομή και στη μορφή που δεν είναι αυθόρμητη έκφραση, ενώ ο προφορικός λόγος είναι εκείνος που έχει την αυθόρμητη έκφραση, έχει κάτι που τα παιδιά είναι εκτεθειμένα από την βρεφική σχεδόν, από τη νηπιακή ηλικία.

**Εκπ. 7:** Εγώ πιστεύω ότι ο γραπτός λόγος είναι συνέχεια του προφορικού. Ένας μαθητής εάν έχει σωστό προφορικό λόγο, θα μπορέσει να τον αποδώσει σωστά και στο γραπτό μετά. Στον προφορικό λόγο θα πρέπει να γίνεται η καλλιέργεια η μεγαλύτερη και μέσα στην τάξη κιόλας. Άρα, λοιπόν, ο γραπτός λόγος ξεκινά απ' τον προφορικό λόγο, απ' το λεξιλόγιο, απ' το πλούσιο λεξιλόγιο του παιδιού και από το πώς θα μπορέσει να το χρησιμοποιήσει στο γραπτό μετά αυτό, πώς θα μπορέσει να το μεταφέρει. Γιατί είναι πολύ δύσκολη αυτή η περίπτωση, αυτή η κατάσταση, πολύ σπάνια δηλαδή να καταφέρουν τα παιδιά να μεταφέρουν σωστά στον γραπτό λόγο αυτό που σκέφτονται.

**Εκπ. 20:** [...] Η βαρύτητα, όμως, που δίνω είναι στα λάθη του προφορικού λόγου. Πολύ το στηρίζω αυτό. Γιατί πιστεύω ότι από εκεί θα περάσεις βασικά, από τον προφορικό λόγο, για να πας στον γραπτό. Άλλωστε, πρώτα μιλάμε και μετά γράφουμε, έτσι δεν είναι; Εκεί το πατάω, πλέον. Το αφήνω έτσι. Το θέλω έτσι και θα το κάνω έτσι όσα χρόνια δουλεύω.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί ότι δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν ότι τείνουν να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα τα λάθη του προφορικού λόγου, δήλωσαν ότι η στάση τους αυτή δεν ήταν η ίδια από την αρχή της καριέρας τους. Πιο συγκεκριμένα διαπίστωσαν – μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν – ότι δεν απέδιδαν ανέκαθεν στα προφορικά λάθη την ίδια σημασία, ούτε και τα διόρθωναν εξίσου συστηματικά όπως συνηθίζουν τα τελευταία χρόνια. Αντιθέτως, κατά τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους, συνήθιζαν να επιμένουν περισσότερο και να διορθώνουν με μεγαλύτερη αυστηρότητα τα λάθη του γραπτού λόγου. Ωστόσο, η εμπειρία και τα χρόνια υπηρεσίας τους επηρέασαν και μετέβαλαν την αρχική τους στάση, με αποτέλεσμα να δίνουν πλέον μεγαλύτερη προσοχή στα λάθη του προφορικού λόγου, λόγω της αξίας που αναγνωρίζουν σε αυτόν, αλλά και εξαιτίας των πολλών και επαναλαμβανόμενων λαθών που παρατηρούν στον προφορικό λόγο εν γένει.

**Ερ. 2:** Ποια λάθη αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη βαρύτητα, τα λάθη του προφορικού λόγου ή τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών; Γιατί;

**Εκπ. 10:** Λοιπόν. Νομίζω ότι ως εκπαιδευτικός μέχρι κάποια χρόνια λάμβανα περισσότερο υπόψη μου και αντιμετώπιζα πιο σοβαρά τα γραπτά λάθη. Όμως τα τελευταία χρόνια, από όταν

άρχισα και εγώ να ασχολούμαι με τον δικό μου προφορικό λόγο και να παρατηρώ ας πούμε ότι γίνονται λάθη, να διαβάζω ή να βλέπω λάθη στον προφορικό μου, το εφαρμόζω και στην τάξη μου αυτό. Και στην τάξη μου και στο παιδί μου, δηλαδή νομίζω πια ότι κλίνω στον προφορικό. Ίσως γιατί ήταν και προσωπική μου ανάγκη αυτό και προσπαθώ να το μεταδώσω και στους μαθητές μου, να προσέχουν δηλαδή τον προφορικό τους λόγο περισσότερο. Ήταν προσωπική ανάγκη και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αποτυπωθεί αυτή η ανάγκη και στη διδασκαλία. Και αυτό γιατί βλέπω ότι υπάρχουν και πολλά λάθη, γίνονται και πολλά και συνεχόμενα. Πολλά, ίδια και συνεχόμενα λάθη. Και πιστεύω ότι ο προφορικός λόγος είναι πιο χρήσιμος από τον γραπτό.

**Εκπ. 20:** Στην αρχή, τα πρώτα χρόνια της καριέρας μου, σημαντικά ήταν για μένα τα λάθη του γραπτού. Έδινα μεγάλη σημασία εκεί και ξεκινούσα μάλιστα συγκεκριμένα από την ορθογραφία. Μετά τα δεκαπέντε χρόνια όμως, είδα ότι όχι, δεν είναι έτσι. Όταν μεγάλωνα τα δικά μου παιδιά, είδα ότι έκαναν κάποια ορθογραφικά λάθη. Όταν πήγαιναν Α'-Β' γυμνασίου, αυτά κόβονταν. Άρα, εκεί άρχισα να το αλλάζω λίγο. Έλεγα: «Ας γράψουν, ας δώσω το έναυσμα να γράψουν και θα φτιάξουμε πράγματα». Και έλεγα επίσης: «Τώρα θα φτιάξουμε τα σημεία στίξης, μετά θα φτιάξουμε τα ρήματα, μετά τα ουσιαστικά, μετά αυτά, μετά...». Και τώρα τελευταία παρατηρώ, χωρίς να μπορώ βέβαια να κατασταλάξω με σιγουριά στο τι είναι το καλύτερο, ότι δε δίνω σημασία στα ορθογραφικά. Δίνω περισσότερη σημασία στο να γράφουν, στο να μιλάνε, στο λεξιλόγιο, να είναι ξέγνοιαστα όταν πιάνουν το μολύβι και να μην αγχώνονται. [...]

- **Η θέση που κατέχουν τα λάθη του προφορικού λόγου στη σχολική πραγματικότητα**

Στην ερώτηση σχετικά με το αν τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα διορθώνονται με την ίδια συστηματικότητα και αντιμετωπίζονται με την ίδια βαρύτητα που αντιμετωπίζονται τα λάθη του γραπτού λόγου, το σύνολο των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκε απάντησε αρνητικά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί – ανεξάρτητα από το τι ο καθένας πιστεύει σωστό και εφαρμόζει – απάντησαν ότι στη σχολική πραγματικότητα αποδίδεται αναμφισβήτητα μεγαλύτερη σημασία στα λάθη του γραπτού λόγου συγκριτικά με τα λάθη του προφορικού. Η βασικότερη αιτία για τη στάση αυτή αποδόθηκε από τους εκπαιδευτικούς στην πίεση του διδακτικού χρόνου και την πληθώρα της ύλης, που στερούν από τους διδάσκοντες τη δυνατότητα να αφιερώσουν χρόνο στην επεξεργασία και τη διαχείριση των προφορικών λαθών.

**Ερ. 3:** α) *Πιστεύετε ότι τα λάθη του προφορικού λόγου στη σχολική πραγματικότητα αντιμετωπίζονται με την ίδια βαρύτητα και διορθώνονται με την ίδια συχνότητα που διορθώνονται τα λάθη του γραπτού λόγου; Γιατί;*

**Εκπ. 3:** α) *Πιστεύω όχι. Και αυτό είναι ένα σημείο που θα πρέπει να επιμένουμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί και να το έχουμε πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μας. Δεν επιμένουμε τόσο πολύ και από άλλους εκπαιδευτικούς που έχω παρατηρήσει – γιατί έχω παρατηρήσει και εγώ διδακτικές άλλων – δεν επιμένουν τόσο πολύ στον προφορικό λόγο. Επιμένουν περισσότερο στον γραπτό, γιατί έχουν χρόνο να δουν τις εργασίες, να τις μελετήσουν, ενώ αυθόρμητα η εκπαιδευτική ρουτίνα τούς παρασύρει κάποια στιγμή και παρακάμπτουν τα λάθη του προφορικού λόγου, ενώ στον γραπτό λόγο έχουν περισσότερες δυνατότητες παρατήρησης. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύω εγώ, εκεί το εστιάζω, παρά στο ότι δεν το έχουν και αυτοί στο μυαλό τους. Αλλά, δυστυχώς, παρασύρονται και αποπροσανατολίζονται από τον στόχο αυτό και προχωράνε παρακάτω και αφήνουν μια κρίσιμη εκπαιδευτική διαδικασία να φύγει.*

**Εκπ. 8:** α) *Θεωρώ πως όχι. Με μεγαλύτερη συχνότητα, ίσως, διορθώνονται τα λάθη του γραπτού λόγου, γιατί στον προφορικό λόγο δεν έχουμε πάντα και τον χρόνο. Θα πρέπει να διαχειριστούμε και τον χρόνο, οπότε δεν έχουμε πάντα και τον χρόνο να εξηγήσουμε και να διορθώσουμε όλα τα λάθη που γίνονται ενδεχομένως σε μια ανάγνωση, συζήτηση, τεκμηρίωση ή αιτιολόγηση μιας απάντησης. Πιστεύω ότι, λόγω διαχείρισης χρόνου, στον προφορικό λόγο τείνουμε να προσπερνάμε αρκετά λάθη των παιδιών.*

**Εκπ. 17:** α) *Όχι, νομίζω όχι. Εκ των πραγμάτων δηλαδή. Εκ των πραγμάτων. Όταν θες να κάνεις το μάθημα, σε πιέζει και ο χρόνος. Εντάξει, θα επισημάνεις ένα λάθος θεωρώ όταν είναι σημαντικό ή και λάθος να μην είναι, όταν θεωρώ κάτι σημαντικό – την ετυμολογία μιας λέξης ή κάτι άλλο που θεωρώ χρήσιμο – θα το αναφέρω. Απλώς, αν πιάσουμε μια τέτοια συζήτηση με τα παιδιά, θα χάσουμε μισή ώρα μάθημα. Με αυτήν την έννοια.*

Η προτεραιότητα στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου έναντι των λαθών του προφορικού αποδόθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς στη γενικότερη φύση της μαθησιακής διαδικασίας και στον χαρακτήρα της αξιολόγησης, καθώς οι μαθητές εξετάζονται και αξιολογούνται, σχεδόν αποκλειστικά, με βάση τις επιδόσεις τους σε γραπτές δοκιμασίες και όχι σε προφορικές. Είναι, επομένως, φυσικό και αναμενόμενο τα λάθη που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στον γραπτό λόγο των μαθητών να αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη αυστηρότητα και αντικειμενικότητα συγκριτικά με τα λάθη του προφορικού λόγου.

**Ερ. 3:** α) *Πιστεύετε ότι τα λάθη του προφορικού λόγου στη σχολική πραγματικότητα αντιμετωπίζονται με την ίδια βαρύτητα και διορθώνονται με την ίδια συχνότητα που διορθώνονται τα λάθη του γραπτού λόγου; Γιατί;*

**Εκπ. 7:** α) *Όχι, δεν αντιμετωπίζονται με την ίδια βαρύτητα. Γιατί θέλουμε να τελειώνουμε γρήγορα και δε δίνουμε τόση σημασία στο παιδί όταν μιλάει. Θέλουμε μόνο να το ελέγξουμε και να το αξιολογήσουμε. Αυτό δε συμβαίνει με εμένα, αλλά πιστεύω ότι η γενική εικόνα είναι αυτή. Ότι θέλουν να αξιολογήσουν τον μαθητή μόνο με βάση αυτό που βλέπουν ότι είναι γραπτό μπροστά τους. Γιατί έχει γίνει και αυτή η «καραμέλα» που λέμε – και συγγνώμη για την έκφραση – ότι από εδώ και πέρα θα αξιολογούνται και θα βαθμολογούνται αποκλειστικά και μόνο με τα γραπτά τους. Οπότε, δίνεις αναγκαστικά μεγαλύτερη βαρύτητα εκεί. [...]*

**Εκπ. 9:** α) *Θεωρώ πως όχι. Γιατί στερεοτυπικά και δομικά αυτό στο οποίο αξιολογείται ο μαθητής μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και στο εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει είναι το τι έχει γράψει και το γραπτό το οποίο θα παραδώσει. Ενώ προφορικά αυτό που θα πει, ωραία το πολύ-πολύ να πεις: «Για σκέψου το καλύτερα» ή «Να το επαναλάβεις άμεσα με τον σωστό τρόπο». Ενώ το γραπτό είναι αυτό το οποίο λαμβάνουμε υπόψη μας και ιδίως στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού το λαμβάνουμε υπόψη μας, ώστε να αξιολογήσουμε τον μαθητή στο γλωσσικό μάθημα.*

**Εκπ. 11:** α) *Θεωρώ ότι ακόμη και η φύση των βιβλίων και των μαθημάτων καμιά φορά επιβάλλει πιο πολύ τον γραπτό λόγο να προσέξεις από τον προφορικό. Άρα μερικές φορές, χωρίς να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διάθεση ή σκοπός, αποδίδεται πιο μεγάλη βαρύτητα στα γραπτά απ' ό τι στα προφορικά λάθη.*

Αρκετοί, πάλι, εκπαιδευτικοί επισήμαναν τον έμφυτο χαρακτήρα του προφορικού λόγου ως μια βασική αιτία για την οποία τα λάθη που εντοπίζονται σε αυτόν δεν αντιμετωπίζονται με την πρέπουσα σημασία και βαρύτητα. Πιο συγκεκριμένα, ο προφορικός λόγος είναι έμφυτος σε κάθε άνθρωπο από τη στιγμή της γέννησής του και, καθώς ο ίδιος μεγαλώνει, ο λόγος του αναπτύσσεται και διαμορφώνεται με βάση τα ερεθίσματα που δέχεται από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Επομένως, ερχόμενο το παιδί στο σχολείο, θεωρείται ότι ο προφορικός του λόγος είναι κεκτημένος, με αποτέλεσμα το βάρος να μετατίθεται αυτομάτως στη εκμάθηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου, ο οποίος διδάσκεται εξ ολοκλήρου στο σχολικό περιβάλλον. Όλοι οι παραπάνω λόγοι συμβάλλουν στην ακούσια, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, υποτίμηση του προφορικού λόγου των μαθητών, καθώς και των λαθών που παρατηρούνται σε αυτόν.

**Ερ. 3:** α) *Πιστεύετε ότι τα λάθη του προφορικού λόγου στη σχολική πραγματικότητα αντιμετωπίζονται με την ίδια βαρύτητα και διορθώνονται με την ίδια συχνότητα που διορθώνονται τα λάθη του γραπτού λόγου; Γιατί;*

**Εκπ. 10:** α) *Όχι, όχι. Πιστεύω ότι αντιμετωπίζονται πιο πολύ και με περισσότερους τρόπους τα γραπτά. Ο προφορικός λόγος, νομίζω, δε λαμβάνεται τόσο σοβαρά υπόψη. Και αυτό γιατί πιστεύω ίσως ότι έχουμε μάθει να διορθώνουμε τα γραπτά περισσότερο και στην εκπαίδευσή μας αλλά και στην πρακτική μας. Ίσως θεωρούμε ότι είναι πιο σημαντικά τα ορθογραφικά τα οποία είναι στον γραπτό λόγο ή πιστεύουμε ότι ο προφορικός λόγος θα βελτιωθεί και ότι είναι κομμάτι της οικογένειας, ότι είναι κάτι που προέρχεται από την οικογένεια και ίσως, επειδή δεν έχουμε μάθει επίσης να μας διορθώνουν, οπότε γι' αυτό να μη διορθώνουμε και εμείς.*

**Εκπ. 14:** α) *Όχι νομίζω, όχι. Στον γραπτό λόγο ίσως είμαστε πολλές φορές πιο αυστηροί, γιατί τον διδάσκουμε. Ο προφορικός λόγος, επειδή θεωρώ πάλι ότι είναι κάτι έμφυτο, κάτι που το κουβαλάει το παιδί μαζί του, δεν αντιμετωπίζεται τόσο αυστηρά. Έτσι το έχει μάθει το παιδί. Στον γραπτό όμως που τον διδάσκεται, είμαστε – εγώ τουλάχιστον είμαι – πιο αυστηροί.*

**Εκπ. 18:** α) *Όχι φυσικά. Στον γραπτό περισσότερο. Βέβαια, στον γραπτό λόγο έχεις και το περιθώριο να σκεφτείς και να διορθώσεις, ενώ στον προφορικό λόγο παίζει ρόλο και το οικογενειακό περιβάλλον, πώς μιλάνε στο σπίτι, από πού έρχεται ένα παιδί ας πούμε και το βλέπεις κιόλας. Αλλά παιδιά μιλάνε με μεγαλύτερη ευχέρεια, ας πούμε, χρησιμοποιούν και καλύτερη σύνταξη και περισσότερες λέξεις και άλλα παιδιά δεν... Παίζει ρόλο και αυτό. Και κυρίως τα βιβλία, αν διαβάζουν βιβλία.*

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν – μέσω των απαντήσεων που έδωσαν – ότι τα λάθη του προφορικού λόγου δε διορθώνονται στη σχολική πραγματικότητα με την ίδια συστηματικότητα και αυστηρότητα που διορθώνονται τα λάθη του γραπτού, εξαιτίας της αμήχανης και δύσκολης θέσης στην οποία έρχεται ο μαθητής, όταν τον διακόπτει ο εκπαιδευτικός τη στιγμή που μιλάει, προκειμένου να διορθώσει το λάθος που μόλις έχει γίνει αντιληπτό. Αντιθέτως, η διόρθωση του γραπτού λόγου είναι γενικά πιο απρόσωπη και αποστασιοποιημένη, αφού ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διορθώσει το γραπτό του μαθητή χωρίς ο ίδιος να είναι παρών.

**Ερ. 3:** α) *Πιστεύετε ότι τα λάθη του προφορικού λόγου στη σχολική πραγματικότητα αντιμετωπίζονται με την ίδια βαρύτητα και διορθώνονται με την ίδια συχνότητα που διορθώνονται τα λάθη του γραπτού λόγου; Γιατί;*

**Εκπ. 1:** α) *Όχι, θεωρώ ότι κυρίως διορθώνουμε τα λάθη στον γραπτό. Όχι ότι δεν διορθώνονται και τα λάθη του προφορικού λόγου, αλλά κυρίως – αν με ρωτάς – διορθώνονται τα λάθη του*



γραφτού λόγου. [...] Σίγουρα διορθώνουν και τον προφορικό λόγο των παιδιών. Όχι ότι τα παιδιά δεν κάνουν λάθη, αλλά πιθανότατα επειδή δε θέλουν να τα διακόψουν εκείνη την ώρα, έστω και αν διαπιστώσουν ένα λάθος, μπορεί να μην θέλουν να τα προσβάλουν. Ή ένα παιδί το οποίο γενικώς ντρέπεται να σηκώσει χέρι, αν σηκώσει χέρι και έστω κάνει ένα λάθος στον προφορικό λόγο, δε θα το διορθώσουν για τον λόγο που προανέφερα. [...]

**Εκπ. 6: α)** Όχι τόσο. Δε δίνουν οι εκπαιδευτικοί έμφαση στον προφορικό. Μένουν στον γραπτό, στα γραπτά κείμενα. Στον προφορικό όχι και τόσο, το λάθος εκεί ας πούμε προσπερνιέται γιατί υπάρχει και ένας άλλος λόγος που δε γίνεται αυτό: για να μη θίξουμε κάποιον μαθητή δημόσια. Δηλαδή αν πει ο εκπαιδευτικός «Δε μπορείς να λες αυτό έτσι...», το πιθανότερο είναι να αισθανθεί εκείνη την ώρα άβολα ο μαθητής. Έτσι το προσπερνάμε, ενώ κανονικά θα έπρεπε να τον σταματήσουμε και να τον διορθώσουμε. Αλλά αν κατακεραυνώσω εκείνη την ώρα τον μαθητή μπροστά στους άλλους, μπορεί να κλάψει, να νιώσει άσχημα κ.ο.κ.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο σκέλος της ίδιας ερώτησης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν πιστεύουν ότι η ελλιπής βαρύτητα και σημασία που αποδίδεται από τους διδάσκοντες (έστω και ακούσια) στα λάθη του προφορικού λόγου – συγκριτικά με τα λάθη του γραπτού λόγου – θα έπρεπε να αλλάξει σαν τακτική και σαν στάση στη σχολική πραγματικότητα. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφώνησε απόλυτα με τη συγκεκριμένη πρόταση, κρίνοντας μάλιστα επιτακτική την ανάγκη οι μαθητές να εξασκηθούν στην ορθή παραγωγή προφορικού λόγου ήδη από το δημοτικό σχολείο. Και αυτό γιατί οι αδυναμίες που οι ίδιοι εντοπίζουν στον προφορικό λόγο των μαθητών είναι μεγάλες και σημαντικές, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι τα παιδιά, στη μετέπειτα ζωή τους σαν ενήλικες, θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν τον προφορικό λόγο με μεγαλύτερη συχνότητα στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και, συνεπώς, θα πρέπει να τον χειρίζονται με αποτελεσματικότητα τόσο ως ομιλητές, όσο και ως ακροατές.

**Ερ. 3: β)** *Αν όχι, πιστεύετε ότι αυτό θα έπρεπε να αλλάξει σαν τακτική και σαν στάση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 4: β)** *Ναι, ναι το πιστεύω αυτό το πράγμα. Και ήδη, ας πούμε, η ίδια τα τελευταία χρόνια προσπαθώ να το κάνω, σταχυολογώντας κάποια λαθάκια που κάνουν τα παιδιά στο σύνολό τους και αναδεικνύοντάς τα μέσα στην τάξη. Γιατί βλέπω ότι τελικά οι ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά να εκφράσουν τον γραπτό τους λόγο εντοπίζονται μόνο σε επίπεδο σχολικό, είτε σε μία εξέταση ή έστω στην ενήλικη ζωή τους με το να συμπληρώσουν κάποια αίτηση, να γράψουν κάποιο έντυπο κ.ο.κ. Ενώ τον προφορικό λόγο τον οποίο χρησιμοποιούμε καθημερινά και με μεγαλύτερη*

συχνότητα, τελικά δεν τον καλλιεργούμε όσο πρέπει. Οπότε σίγουρα. Αυτή είναι η γνώμη μου, ότι θα πρέπει να τα κοιτάμε και τα δύο, και τα δύο το ίδιο.

**Εκπ. 6:** β) *Ναι, βέβαια. Γιατί ο μαθητής πρέπει να γίνει καλός ακροατής, αλλά και καλός ομιλητής. Αν δεν υπάρχει φοβερό θεωρητικό background, αν υπάρχει λεξιπενία, αν δεν υπάρχει εμπλουτισμός και στον προφορικό λόγο, δε μπορεί να εκφραστεί.*

**Εκπ. 9:** β) *Ναι, νομίζω ότι αυτή είναι μια πάρα πολύ ωραία και «προκλητική» ερώτηση, γιατί είναι αλήθεια ότι ο προφορικός λόγος στην τάξη – και ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού – είναι παραμελημένος. Το πώς θα εκφραστεί ένας μαθητής λίγο τείνει να αφορά τον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, αυτό που θα γράψει είτε σε ένα αξιολογικό δοκίμιο, είτε στην καθημερινή ορθογραφία, είτε στην έκθεση των απόψεών του σε ένα θέμα γραπτού λόγου, είναι αυτό στο οποίο δίνουμε σαν εκπαιδευτικοί – και δεν θα εξαιρέσω εαυτόν – μεγαλύτερη βαρύτητα. Και η αλήθεια είναι ότι με βάζει η ερώτησή σου σε μία σκέψη και λίγο «εκπαιδευτικής ενοχής» ότι δε δίνω την ίδια αξία, ίσως την ίδια βαρύτητα, στο τι θα μου πει ο μαθητής σε σχέση με αυτό που θα μου γράψει. Οπότε, ναι. Νομίζω ότι θα έπρεπε να αποδίδεται εξίσου σημαίνουσα βαρύτητα, αν όχι μεγαλύτερη, σε αυτό που λέει ο μαθητής. Γιατί στη συμβολική διάδραση, στον κοινωνικό περίγυρο πέρα από τον σχολικό περίγυρο, ο μαθητής δε γράφει απλώς. Ο μαθητής είναι πολύ περισσότερο αυτό το οποίο θα πει, πώς θα διαδράσει, πώς θα αλληλεπιδράσει με τους άλλους. Κάθε στιγμή δεν έχει να δώσει ένα γραπτό δοκίμιο, αντίθετα κάθε στιγμή έχει να πει κάποια πράγματα. Άρα, το πώς διαρθρώνεται αυτός ο λόγος ή το πώς θα έπρεπε να διαρθρώνεται είναι πάρα πολύ σημαντικό και θα έπρεπε να μας απασχολεί.*

Ωστόσο, όσο χρήσιμη και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συγκεκριμένη τακτική, τόσο δύσκολη κρίνουν την εφαρμογή της, αφού εκτιμούν ότι για να μεταβληθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη του προφορικού λόγου και ο τρόπος με τον οποίο τα αντιμετωπίζουν εν γένει, θα πρέπει να σημειωθούν ριζικές αλλαγές σε αρκετούς τομείς της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, όπως η διαχείριση της ύλης και του διδακτικού χρόνου, η δομή και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αγωγής του προφορικού λόγου των μαθητών αλλά και διαχείρισης των λαθών που παρατηρούνται σε αυτόν και πολλά άλλα ακόμη.

**Ερ. 3:** β) *Αν όχι, πιστεύετε ότι αυτό θα έπρεπε να αλλάξει σαν τακτική και σαν στάση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 3:** β) *Θα έπρεπε να αλλάξει. Όχι όμως όσον αφορά την αυστηρότητα, αλλά όσον αφορά τον βαθμό και τη συχνότητα διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο. Όχι όμως με αυστηρό τρόπο. Αυτό θα πρέπει να γίνεται με παιδαγωγικό πάντα τρόπο, προσανατολισμένο στις ανάγκες*

και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Αλλά σίγουρα πρέπει να αλλάξει, να δίνουμε μεγαλύτερη έμφαση και στον προφορικό λόγο, κάτι βέβαια που δε γίνεται, το βλέπω και εγώ. Και από προσωπική πείρα μιλώντας, και εγώ καμιά φορά δεν το κάνω όσο συχνά θα ήθελα και θα έπρεπε.

**Εκπ. 7:** β) *Ναι, δικιά μου γνώμη είναι ναι, ότι θα έπρεπε να αλλάξει, αλλά είναι πάρα πολύ δύσκολο να αλλάξει. Θέλει πάρα πολλά πράγματα για να αλλάξει. Να πειστούμε εμείς οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί και να ενημερωθούμε με σεμινάρια ή στιδήποτε άλλο από τους ειδικούς για το τι πρέπει να κάνουμε και το τι είναι το σωστό. Γιατί αυτό από μόνοι μας δε μπορούμε να το αλλάζουμε.*

**Εκπ.8:** β) *Ναι, ναι. Θα έπρεπε σίγουρα να αλλάξει. Απλά για να αλλάξει αυτό, θα έπρεπε να αλλάξουν και κάποια πράγματα στη δομή και της ύλης και γενικά της μαθησιακής διαδικασίας. Δηλαδή, όταν μας πιέζει η ποσότητα της ύλης, η διαχείριση του χρόνου... Ενώ αν άλλαζαν αυτά, τότε ίσως να άλλαζε και η ενασχόλησή μας με τον προφορικό λόγο. Να γινόταν πιο ισότιμη θα έλεγα με τον γραπτό λόγο. [...]*

**Εκπ. 15:** β) *Φυσικά. Εγώ θα ήθελα περισσότερη έμφαση στον προφορικό λόγο, αλλά όχι όμως έμφαση με την έννοια της αυστηρής διόρθωσης των λαθών, όσο με τη μορφή της καθοδήγησης των παιδιών στο πώς θα πρέπει να συντάσσουν τις προτάσεις τους, στο πώς θα πρέπει να επιχειρηματολογούν... [...] Γι' αυτό μου αρέσουν πάρα πολύ, για παράδειγμα, αυτά που βλέπω ότι γίνονται στο εξωτερικό, οι διαγωνισμοί, τα debates κ.λπ., που δίνουν έμφαση στον προφορικό λόγο. Όχι, όμως, τόσο στα ίδια τα λάθη σαν λάθη – εκφραστικά, γραμματικά κ.λπ. – που σίγουρα αυτά θα πρέπει να εκλείψουν, αλλά αν τα παιδιά δεν τα εξασκήσουμε πρώτα στον προφορικό τους λόγο... Όταν διαρκώς μέσα στην τάξη λέμε «Κάτσε», «Σουτ», «Μη μιλάς», δηλαδή πώς το παιδί θα εκφραστεί και θα μάθει να μιλάει; Άρα, δε δίνω τόσο έμφαση στη διόρθωση των λαθών, όσο δίνω έμφαση στο να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να μιλήσουν. Και όταν δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να μιλήσουν, τότε θα κάνουν και λάθη και από εκεί και πέρα θα τα διορθώσουμε και ακριβώς την ίδια δουλειά που κάνουμε στο γραπτό, στο τετράδιο, θα είμαστε μετά σε θέση να την κάνουμε και στον προφορικό λόγο. [...] Τότε, μπορούμε να μιλάμε για λάθη στον προφορικό λόγο, για διόρθωση και για πολλά άλλα ακόμη. Αν όμως δε δώσουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να μιλήσουν και αν δεν τους δείξουμε πώς να μιλήσουν, τότε δεν υπάρχει λόγος να μιλάμε για ισότιμη αντιμετώπιση του προφορικού και του γραπτού λόγου.*

**Β' Ενότητα: Διερεύνηση των πρακτικών διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών**

- **Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη που παρατηρούν στους επιμέρους τομείς του προφορικού λόγου (λάθη κατά την προφορική επίλυση**

**μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου)**

Ερωτώμενοι σχετικά με τον τομέα του προφορικού λόγου των μαθητών στον οποίο επιμένουν περισσότερο και διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι από αυτούς δήλωσαν με τις απαντήσεις τους ότι προτιμούν κυρίως να διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν στα πλαίσια της προφορικής επίλυσης μιας γλωσσικής άσκησης ή της προφορικής απάντησης του μαθητή σε μια ερώτηση που του έχει απευθυνθεί από τον εκπαιδευτικό και όχι στον ελεύθερο προφορικό λόγο που εκφωνούν οι μαθητές. Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση αυτή είναι γιατί θεωρούν ότι το ζητούμενο σε μια γλωσσική άσκηση ή ερώτηση είναι πολύ συγκεκριμένο, οπότε ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να εστιάσει σε αυτό που απαντάει ο μαθητής, να παρατηρήσει το λάθος του και να το διορθώσει. Επιπλέον, η προφορική επίλυση μιας γραμματικής/συντακτικής άσκησης από τον μαθητή ή η απάντησή του σε μια ερώτηση αποκαλύπτουν στον εκπαιδευτικό πολύτιμα στοιχεία σχετικά με τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής κατανόησε το γραμματικό/συντακτικό φαινόμενο στο οποίο εξετάζεται ή την εκφώνηση και τα ζητούμενα αντίστοιχα της ερώτησης. Άλλωστε, αν ο μαθητής καταφέρει να επιλύσει σωστά την άσκηση ή να απαντήσει σωστά στην ερώτηση, αυτό σημαίνει ότι έχει κατακτήσει το αντίστοιχο γλωσσικό φαινόμενο και συνεπώς θα το μεταφέρει σωστά και στον ελεύθερο προφορικό λόγο. Γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός τείνει να αποδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα και σημασία σε μια γλωσσική ερώτηση ή άσκηση απ' ότι στον ελεύθερο προφορικό λόγο των μαθητών.

**Ερ. 4:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του προφορικού λόγου ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 5:** *Νομίζω ότι αντιμετωπίζω με μεγαλύτερη επιείκεια ή πιο ελαστικά τον τελευταίο τομέα και με μεγαλύτερη βαρύτητα τους δύο πρώτους. Και αυτό γιατί προσπαθώ να τονίσω, ειδικά όταν πρόκειται για απάντηση σε ερώτηση, ότι πρέπει να είμαστε πιο ακριβείς, πιο συγκεκριμένοι. Εξαρτάται πόσο περισσότερο ή λιγότερο αναλυτικοί, γιατί είναι πολύ σημαντικό από την απάντησή μας να καταλάβει και εκείνος που μας έχει κάνει την ερώτηση ότι έχουμε κατανοήσει καλά την ερώτηση. Όταν θα επεκταθούμε, ας πούμε, πολύ ή θα μιλήσουμε με δυσκολίες, νομίζω ότι αυτό είναι και μία ένδειξη του ότι δεν έχουμε κατανοήσει καλά τα ζητούμενα.*

**Εκπ. 6:** *Ναι, όταν μας απαντάει ο μαθητής σε κάτι συγκεκριμένο που τον ρωτάμε. Γι' αυτό και πρέπει να διορθωθεί. Άρα, το πρώτο που διορθώνω είναι η άσκηση και η ερώτηση, γιατί εκεί αυτό που ζητείται είναι πιο συγκεκριμένο.*

**Εκπ. 8:** *Ίσως όταν πρόκειται για επίλυση ασκήσεων αντιμετωπίζω τα λάθη με μια μεγαλύτερη βαρύτητα, γιατί θέλουμε τα παιδιά να παγιώσουν κάποιον κανόνα, κάποιο συντακτικό φαινόμενο, οπότε εκεί είμαι πιο αυστηρή. Στην ελεύθερη έκφραση δεν είμαι τόσο αυστηρή.*

**Εκπ. 14:** *Εκτός από την τελευταία κατηγορία που είπες για την ελεύθερη έκφραση, τις άλλες δύο τις αντιμετωπίζω με λίγο μεγαλύτερη προσοχή. Τις θεωρώ λίγο πιο σημαντικές... Με ποια έννοια; Αν δε μπορώ να καταλάβω ή να κατανοήσω ό,τι αφορά ένα γραμματικό φαινόμενο ή μια άσκηση, θα με δυσκολέψει και στην επίλυσή του. Στην ελεύθερη έκφραση όχι τόσο πολύ. Αλλά στα υπόλοιπα δίνω μεγαλύτερη σημασία.*

Ιδιαίτερη σημασία φάνηκε να αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές απαντούν προφορικά στις ερωτήσεις που τους απευθύνονται, καθώς στις απαντήσεις τους εντοπίζουν διάφορα είδη λαθών, όπως εκφραστικά, συντακτικά και λάθη περιεχομένου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι επιμένουν ιδιαίτερα στις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές, καθώς ο τρόπος με τον οποίο απαντούν προφορικά μεταφέρεται κατ' επέκταση και στον γραπτό τους λόγο και όχι απαραίτητα μόνο στο μάθημα στις γλώσσας. Η διόρθωση, λοιπόν, των λαθών που παρατηρούνται σε μια απάντηση που δίνει ο μαθητής είναι σημαντική, γιατί τον βοηθά να βελτιωθεί στις απαντήσεις που δίνει σε ερωτήσεις που τίθενται και στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων.

**Ερ. 4:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του προφορικού λόγου ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 2:** *Το δεύτερο, στις ερωτήσεις. Γιατί σου ζαναλέω. Θα σου πω ένα παράδειγμα. Στην ιστορία, όταν ρωτάω κάτι, δυστυχώς οι απαντήσεις που παίρνω δεν είναι οι ενδεδειγμένες και βλέπω ότι αυτές οι απαντήσεις περίπου δίνονται και στο χαρτί. Και δε συνιστούν ολοκληρωμένο ούτε προφορικό ούτε γραπτό λόγο, άρα είναι ελλιπής ο προφορικός και αυτό αποτυπώνεται και στο γραπτό μετά. Άρα, εκεί δηλαδή... Στο δεύτερο εστιάζω περισσότερο.*

**Εκπ. 4:** *Σίγουρα όχι στον ελεύθερο προφορικό λόγο, ίσως περισσότερο στις ερωτήσεις που απευθύνω και στον τρόπο που μου απαντάνε τα παιδιά. Εκεί νομίζω ότι μένω περισσότερο, εκεί. Και κυρίως επιμένω – να σου πω συγκεκριμένα – σε κάποια λάθη που κάνουν τα παιδιά σε ό,τι*

*αφορά τη χρήση των προθέσεων, για παράδειγμα: «αναφέρομαι για - αναφέρομαι σε». Αυτά δηλαδή πιο πολύ κοιτάζω, καθώς μιλάνε τα παιδιά: συντακτικά, εκφραστικά λαθάκια την ώρα που δίνουν την απάντηση. Αυτό νομίζω, ότι εγώ εκεί περισσότερο μένω. Σε αυτό. Στον ελεύθερο προφορικό λόγο δεν επεμβαίνω, να σου πω την αλήθεια.*

Ένας ακόμη βασικός λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στη διόρθωση των λαθών που κάνουν οι μαθητές σε μια γλωσσική άσκηση ή ερώτηση και αποφεύγουν να διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζονται στον ελεύθερο προφορικό τους λόγο είναι γιατί πιστεύουν ότι στην ελεύθερη ομιλία των μαθητών εμπλέκονται διάφοροι εξωδιδασκτικοί παράγοντες (όπως τα ερεθίσματα από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η διάλεκτος ή τα ιδιώματα που μπορεί να χρησιμοποιεί ο μαθητής κ.ά.), οι οποίοι επηρεάζουν την ορθότητα των όσων εκφέρει προφορικά ο μαθητής. Έτσι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, ενώ παρατηρούν διάφορα λάθη που κάνουν οι μαθητές στον ελεύθερο προφορικό τους λόγο, διστάζουν να προβούν σε απόλυτες αξιολογικές κρίσεις και χαρακτηρισμούς του τύπου «σωστό/λάθος» και κατ' επέκταση δεν κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις. Αντίθετα, η λύση σε μια γλωσσική άσκηση ή η απάντηση σε μια ερώτηση είναι μία και συγκεκριμένη, οπότε σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί με μεγαλύτερη ευκολία να κρίνει αντικειμενικά τι είναι σωστό και τι λάθος και να διορθώσει τον μαθητή.

**Ερ. 4:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του προφορικού λόγου ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 11:** *Ο ελεύθερος προφορικός λόγος καμιά φορά έχει να κάνει και με το οικογενειακό περιβάλλον, με το τοπικό περιβάλλον, έχει ιδιοματισμούς, έχει παραμέτρους λοιπόν που πολλές φορές είναι πέρα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι τα ακούσματα, είναι τα ερεθίσματα που έχει ο μαθητής από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Ενώ σε μια προφορική άσκηση και ερώτηση, συνήθως εκεί μπαίνουμε σε μια άλλη φιλοσοφία και μια άλλη προσέγγιση. Δηλαδή και ο μαθητής θα προσέξει πάνω σε αυτό που ερωτάται να απαντήσει συγκεκριμένα. Άρα, λοιπόν, ο ελεύθερος προφορικός λόγος είναι πιο αυθόρμητος και έχει σχέση με το περιβάλλον. Άλλωστε, αυτό δε θέλουμε να το αλλάζουμε. Οι άλλες δύο περιπτώσεις είναι λίγο πιο τυποποιημένες ή μπαίνουμε σε ένα άλλο πλαίσιο, άρα λοιπόν αυτές πιο εύκολα μπορούν να διορθωθούν. Ή μάλλον πολλές φορές δίνεται μια ιδιαίτερη σημασία σε αυτά. [...] Συνήθως λοιπόν στα πρώτα δύο –*

*βγάζοντας δηλαδή εκτός τον ελεύθερο προφορικό λόγο – δίνεται μια ιδιαίτερη βαρύτητα. Το άλλο καμιά φορά το αφήνουμε για τους λόγους που ανέφερα αρχικά.*

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι τείνουν να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα και να διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τα λάθη του ελεύθερου προφορικού λόγου αιτιολόγησαν την άποψή τους, αναγνωρίζοντας καταρχήν την αξία και τη συμβολή του προφορικού λόγου των μαθητών τόσο στην ελεύθερη έκφρασή τους στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

**Ερ. 4:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του προφορικού λόγου ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 9:** *[...] στην παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου, επειδή θεωρώ ότι είναι και η βάση για τον γραπτό λόγο. Δηλαδή το σκέφτομαι, το λέω, άρα μπορώ να το αποδώσω και γραπτά. Οπότε γι' αυτό εστιάζω και περισσότερο εκεί και όχι στους άλλους δύο τομείς, όπου εκεί ναι, θα σταθώ, αλλά θα το προσπεράσω το λάθος πιο γρήγορα χρονικά, σε σχέση με το πώς θα σταθώ και πώς θα εστιάσω στην παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου.*

**Εκπ. 19:** *Ίσως τον ελεύθερο προφορικό λόγο θα έλεγα εγώ. Ίσως. Και ο λόγος γιατί είναι πιο άμεσος, είναι κομμάτι της επικοινωνίας και το θεωρώ πολύ πιο σπουδαίο να μιλάει κάποιος σωστά... Εντάξει, στο να γράφει εμπλέκεται και η γραμματική, αλλά περισσότερο χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο.*

Επιπλέον, για να τεκμηριώσουν την απάντησή τους, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι στον ελεύθερο προφορικό τους λόγο οι μαθητές εκφράζονται αβίαστα και αυθόρμητα, οπότε ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει σε αυτόν διαφόρων ειδών λάθη. Αντιθέτως, μια γλωσσική άσκηση ή ερώτηση είναι περισσότερο στοχευμένη, αφού σκοπό έχει να εξετάσει τον μαθητή σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό αντικείμενο και γι' αυτόν τον λόγο ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει μόνο κάποια συγκεκριμένα λάθη, ανάλογα με το φαινόμενο που διδάσκεται κάθε φορά. Ακόμη, κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης ή την απάντηση σε μια ερώτηση, ο μαθητής καθοδηγείται σε μεγάλο βαθμό από τον διδάσκοντα για να πει τον σωστό γλωσσικό τύπο ή να δώσει τη σωστή απάντηση, οπότε ο εκπαιδευτικός δεν καταφέρνει να παρατηρήσει ή να διορθώσει αυτό που ο μαθητής είχε σκοπό να εκφράσει εξ αρχής.

**Ερ. 4:** Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του προφορικού λόγου ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 9:** [...] Θεωρώ ότι στην επίλυση μιας προφορικής άσκησης θα πω εγώ τη σωστή απάντηση, για να πάμε παρακάτω. Δεν θα σταθώ πάρα πολύ. Αλλά στην παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου, [...] εστιάζω περισσότερο εκεί και όχι στους άλλους δύο τομείς, όπου εκεί ναι, θα σταθώ αλλά θα το προσπεράσω το λάθος πιο γρήγορα χρονικά, σε σχέση με πώς θα σταθώ και πώς θα εστιάσω στην παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου.

**Εκπ. 10:** Κοίτα. Δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα στον ελεύθερο προφορικό λόγο, γιατί η άσκηση η προφορική ίσως είναι λίγο πιο κατευθυνόμενη και έχει κάποια βοήθεια. Ενώ ο ελεύθερος λόγος, όταν ζητάς ας πούμε από το παιδί να σου πει κάτι δικό του, κάτι να αφηγηθεί, εκεί νομίζω ότι γίνονται και τα περισσότερα προφορικά λάθη. Ενώ η άσκηση είναι πιο κατευθυνόμενη, οπότε μπορεί εκεί να το προφυλάξει. Ενώ στον ελεύθερο λόγο πάντα πιστεύω ότι γίνονται περισσότερα λάθη.

**Εκπ. 16:** Όταν το παιδί κάνει μια ελεύθερη ανακοίνωση στην οποία εκφράζει τον εαυτό του και αυτό που θέλει να πει ελεύθερα εκείνη τη στιγμή, εγώ δίνω προσωπικά μεγάλη σημασία εκεί, για να δω πώς το παιδί εκφράζεται στην καθημερινότητά του, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί αν είναι πλούσιο ή αν είναι μετρημένες οι λέξεις που χρησιμοποιεί, τη δομή της πρότασης και αν αυτό που εκφράζει είναι κατανοητό. Εξετάζω δηλαδή αν μπορούμε να το κατανοήσουμε, αν είναι δομημένο και κατανοητό αυτό που θέλει να πει, αν μπορεί τελικά να το πει. Όταν απαντάει όμως σε μια ερώτηση στοχευμένη που είναι πάνω σ' ένα μάθημα, ας πούμε σε μια ερώτηση ιστορίας, μπορεί αυτήν την ερώτηση να την απαντήσει και έχοντας παπαγαλίσει, έχοντας απομνημονεύσει δηλαδή μια απάντηση και να την πει έτσι. Οπότε, στην ελεύθερη έκφρασή του καταλαβαίνεις και περισσότερα. Όταν απαντάει τώρα σε μια γραμματική άσκηση, φυσικά θα δώσουμε σημασία για να δούμε αν έχει κατανοήσει τα γραμματικά φαινόμενα και το ζητούμενο της άσκησης. Συμπερασματικά, δίνω μια μεγαλύτερη βαρύτητα στον ελεύθερο προφορικό λόγο του μαθητή, γιατί βλέπω ακριβώς τη γκάμα του λεξιλογικού του πλούτου, καταλαβαίνω απ' το περιεχόμενο το οποίο κουβαλάει μαζί του αν διαβάξει άλλα βιβλία παραπέρα και γενικά το επίπεδό του.

Ακόμη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι στην προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης ή στην απάντηση σε μια ερώτηση εμπλέκονται διάφοροι διδακτικοί παράγοντες (όπως για παράδειγμα ο τρόπος διδασκαλίας ή οι κατευθυντήριες γραμμές των



σχολικών εγχειριδίων), αλλά και ψυχολογικοί (όπως το άγχος και η πίεση του μαθητή που εξετάζεται), οι οποίοι επηρεάζουν τον λόγο του. Αυτή είναι και η αιτία για την οποία μια μερίδα εκπαιδευτικών προτιμά να επεξεργάζεται και να διορθώνει με μεγαλύτερη συχνότητα τα λάθη που παρατηρεί στα πλαίσια του ελεύθερου προφορικού λόγου, στον οποίο οι μαθητές εκφράζονται χωρίς περιορισμούς και ο οποίος μένει ανεπηρέαστος από τέτοιου είδους παράγοντες, όπως αυτοί που αναφέρθηκαν παραπάνω.

**Ερ. 4:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του προφορικού λόγου ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 3:** *[...] σε πρώτη φάση εστιάζω κυρίως στο πόσο σωστά εκφράστηκε ο ελεύθερος προφορικός λόγος. Και αυτό γιατί σε μια άσκηση ή ερώτηση εμπλέκονται περισσότεροι παράγοντες. Ίσως δεν αφιερώσω εγώ χρόνο, ίσως δεν προσεγγίσω με τον κατάλληλο διδακτικό τρόπο... Είναι πολλά... [...].*

**Εκπ. 9:** *Νομίζω ότι εστιάζω περισσότερο στην παραγωγή του ελεύθερου προφορικού λόγου, ίσως γιατί και οι ασκήσεις του βιβλίου είναι αυτές που μας κατευθύνουν προς αυτόν τον δρόμο, στο να επιλέξουμε αυτό το πεδίο. Και ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις, όπου πρέπει το παιδί να αναπτύξει μια επιχειρηματολογία, δίνω ιδιαίτερη βαρύτητα γιατί έχουμε μάθει κάποιους εισαγωγικούς τρόπους διάρθρωσης επιχειρηματολογίας. [...] Οπότε, θεωρώ ότι και τα ίδια τα εγχειρίδια μάς κατευθύνουν – τουλάχιστον όπως το βλέπω εγώ υποκειμενικά – στο να αποδίδουμε βαρύτητα στην παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου, για παράδειγμα σε ένα επίπεδο διάρθρωσης επιχειρηματολογίας σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Συνεπώς, θεωρώ ότι εκεί εστιάζω περισσότερο.*

**Εκπ. 17:** *Για πρακτικούς λόγους, στον ελεύθερο προφορικό λόγο των μαθητών συνηθίζω να κάνω περισσότερες παρατηρήσεις, για να μην έχει ο μαθητής το άγχος της άσκησης, ας πούμε, ή της εξέτασης, γιατί εκεί δίνουν βαρύτητα αναγκαστικά: στο τι θα απαντήσουν και όχι στο πώς θα απαντήσουν. Και νομίζω ότι, αν τα πιέζουμε και προς όλες τις κατευθύνσεις, δεν θα έχουμε και αποτελέσματα. Ας απαντήσουν εκεί σωστά το μάθημά τους και... Μια ερώτηση στην ιστορία, ας πούμε, ας την απαντήσουν όπως μπορούν και σε έναν ελεύθερο λόγο μπορούμε να σχολιάσουμε μια έκφραση, ένα συντακτικό λάθος κ.ο.κ. Με αυτήν την έννοια.*

Φυσικά, μεταξύ των απαντήσεων που λάβαμε υπήρξαν και κάποιες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι περισσότερο διστακτικοί, καθώς οι ίδιοι αδυνατούσαν να

ξεχωρίσουν κάποιον συγκεκριμένο τομέα του προφορικού λόγου, τον οποίο αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αυστηρότητα. Επίσης, αναφέρθηκε ότι η σημασία που αποδίδεται στη διόρθωση μιας άσκησης, μιας ερώτησης ή του ελεύθερου προφορικού λόγου δεν είναι πάντα σταθερή, αλλά εξαρτάται κάθε φορά από διάφορους παράγοντες, όπως η τάξη, η ηλικία, το επίπεδο ή και ο ίδιος ο μαθητής.

**Ερ. 4:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του προφορικού λόγου ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 1:** *Εξαρτάται κάθε φορά σε ποιον μαθητή απευθύνω τον λόγο. Τους μαθητές του ένας δάσκαλος τους γνωρίζει πολύ καλά, ξέρει δηλαδή αν αυτός ο μαθητής διστάζει να σηκώσει χέρι. Αν λοιπόν σηκώσει χέρι, έστω και αν είναι μια γλωσσική άσκηση ή οτιδήποτε ή μια προφορική απάντηση, θα είμαι πολύ προσεκτική στη διόρθωση. [...] Εξαρτάται σου λέω πάντα και από τον μαθητή στον οποίο απευθύνομαι. Δε μπορώ δηλαδή να τα ξεχωρίσω αυτά. Έστω και αν η άσκηση είναι μια γλωσσική άσκηση. Πάλι εξαρτάται από το ποιο παιδί έχω απέναντί μου στον τρόπο που θα διορθώσω. Με ενδιαφέρει πάρα πολύ.*

**Εκπ. 7:** *Κοίταξε, παίζει ρόλο το επίπεδο του κάθε μαθητή, η ανάλυση του κάθε μαθητή. Προσπαθώ να προσαρμοστώ, επειδή πρέπει καταρχήν να γνωρίζω τους μαθητές μου. Και όσον αφορά τον χαρακτήρα και όσον αφορά την επίδοση που έχουν. Από εκεί και μετά, προσαρμόζω εγώ τη συμπεριφορά μου και τη διόρθωση των λαθών πάνω στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Δηλαδή, μπορεί κάποιο παιδί να το σταματήσω την ώρα που μιλάει και να του πω «Πάμε να το διορθώσουμε», γιατί ξέρω ότι δε μπορεί να το κάνει μόνο του και ενδεχομένως μετά να το θυμηθεί. Κάποια άλλα παιδιά, πάλι, τα αφήνω να μιλήσουν και στο τέλος κάνω τη διόρθωση και είμαι σίγουρος ότι θα το καταλάβουν που είχαν κάνει το λάθος.*

**Εκπ. 15:** *Ναι, ναι. Δε μπορώ να πω μια κατηγορία συγκεκριμένα. Ό,τι λάθος και να είναι, το διορθώνουμε με την ίδια συχνότητα στον προφορικό λόγο.*

- **Η χρονική στιγμή κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, η οποία απέβλεπε στο να εξακριβώσει τη χρονική στιγμή κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών τους, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ότι τείνουν

να διορθώνουν τα προφορικά λάθη των μαθητών με μια μικρή καθυστέρηση, ενώ κάποιιοι άλλοι τη στιγμή που αυτά διαπράττονται. Υπήρξαν φυσικά αρκετοί οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν πάντοτε μια συγκεκριμένη τακτική, καθώς ο χρόνος της διόρθωσης είναι ένα θέμα το οποίο εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και κάθε φορά διαφοροποιείται.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τάχθηκαν υπέρ της ετεροχρονισμένης διόρθωσης προέβαλαν για την τεκμηρίωση της άποψής τους το βασικό επιχείρημα ότι με το να μη διορθώνουν το λάθος του μαθητή ακριβώς τη στιγμή που αυτό συμβαίνει, αλλά μετά από ένα σύντομο χρονικό διάστημα, δείχνουν ότι σέβονται τον μαθητή και του αφήνουν το περιθώριο να ολοκληρώσει τον λόγο του. Ειδικά, υπάρχει ο «κίνδυνος» ο μαθητής να νιώσει προσβεβλημένος, ενώ παράλληλα διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του.

**Ερ. 5:** *Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών: τη στιγμή που διαπράττονται ή με μια μικρή καθυστέρηση; Γιατί;*

**Εκπ. 5:** *Δε διακόπτω. Τον αφήνω να ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει, οπότε μετά άμεσα όμως, δεν τον αφήνω να πάει παρακάτω. [...] Και προτιμώ την ετεροχρονισμένη διόρθωση, γιατί το θεωρώ και λίγο προσβλητικό να τον διακόψω πριν ολοκληρώσει αυτό που έχει να πει. Γιατί έτσι θα δείξω ότι δίνω πολύ μεγάλη σημασία στο λάθος και όχι στο περιεχόμενο της σκέψης του ή της απάντησής του. Νομίζω ότι πρέπει να είμαστε λίγο προσεκτικοί σε αυτό. Δεν είναι το σημαντικότερο εκείνη τη στιγμή ένα γραμματικό ή συντακτικό λάθος, αυτό έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Θα το διορθώσουμε μεν, χωρίς βέβαια να κυριαρχήσει η διόρθωση.*

**Εκπ. 8:** *Συνήθως τα λάθη τα διορθώνουμε – πάντα βέβαια ανάλογα και με τη φύση του μαθήματος – με μια μικρή χρονοκαθυστέρηση. [...] Αλλά και στην περίπτωση μιας συζήτησης ή ερώτησης κατανόησης κειμένου, τα αφήνω τα παιδιά να ολοκληρώσουν την άποψή τους. Εξάλλου, κάθε άποψη δεν είναι ούτε σωστή ούτε λανθασμένη. Ο καθένας έχει την άποψή του, οπότε όταν μιλάμε για την ελεύθερη έκφραση των παιδιών, προσπαθώ να μην τα διακόπτω, να μην τα «κόβω». Ολοκληρώνουν και δίνω μετά εγώ περειαίρω κάποιες επεξηγήσεις ή διαφορετικές απόψεις, οπτικές κ.ο.κ.*

**Εκπ. 11:** *Προτιμώ κυρίως να γίνεται – προσπαθώ τουλάχιστον, δεν είναι πάντα αυτό εφικτό – όταν ολοκληρώσουν την κουβέντα τους, διότι δε θέλω να σταματήσω τον ειρμό της σκέψης τους, να σταματήσω την επιχειρηματολογία τους και έτσι να τα αποσυντονίσω. Άρα, περιμένω να ολοκληρώσουν την απάντησή τους και στη συνέχεια αναφέρουμε τυχόν λάθη που έχουν γίνει.*

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι προτιμούν να διορθώνουν το προφορικό λάθος του μαθητή άμεσα (και όχι με κάποια καθυστέρηση) αιτιολόγησαν την

άποψή τους, υποστηρίζοντας ότι η έγκαιρη διόρθωση βοηθά τον μαθητή να επεξεργαστεί το λάθος του την ίδια στιγμή που το κάνει, να το κατανοήσει και έτσι να μην το επαναλάβει. Αντιθέτως, η ετεροχρονισμένη διόρθωση του λάθους ενέχει τον κίνδυνο τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής να ξεχάσουν το λάθος που διαπράχθηκε, το λάθος να μη διορθωθεί και έτσι να παγιωθεί στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή.

**Ερ. 5:** *Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών: τη στιγμή που διαπράττονται ή με μια μικρή καθυστέρηση; Γιατί;*

**Εκπ. 3:** *Προσπαθώ να τα διορθώνω τη στιγμή που διαπράττονται, αμέσως... [...] Και αυτό γιατί το παιδί θα καταλάβει, θα το συνδέσει χρονικά ότι αυτό το είπε λάθος και θα το βάλει στο μυαλό του. Ακούγοντας τη δική μου σωστή αναδιατύπωση, θα το προσέξει περισσότερο. Ενώ στην αντίθετη περίπτωση, δεν θα υπάρχει αυτή η άμεση σύνδεση λάθους-σωστού.*

**Εκπ. 14:** *Νομίζω ότι τη στιγμή που διαπράττονται το κάνω, αν θυμάμαι καλά έτσι απ' το λίγο που το φέρνω τώρα στο μυαλό μου... Προσπαθώ εκείνη την ώρα τα ίδια τα παιδιά να εντοπίσουν το λάθος. Αν δε μπορούν, τα βοηθάω με κάποια παραδείγματα. Εκείνη την ώρα νομίζω. Ο λόγος είναι γιατί εκείνη την ώρα η υπενθύμιση χτυπάει ένα καμπανάκι στο παιδί ότι κάτι έχει κάνει λάθος, γιατί αν το πω μετά – όπως και πολλά άλλα πράγματα – δε θα δώσει σημασία το παιδί. Θα το περάσει έτσι. «Έκανα ένα λάθος, εντάξει τελείωσε», έτσι θα σκεφτεί. Ενώ εκείνη την ώρα προσπαθείς ο μαθητής να αυτοδιορθωθεί και είναι καλύτερο, νομίζω του μένει περισσότερο.*

**Εκπ. 20:** *Εμένα, προσωπικά, δε με παίρνει να το κάνω με καθυστέρηση, γιατί το ξεχνάω μετά. Άρα, το κάνω εκείνη την ώρα. Παλιά, το κρατούσα, το σημείωνα και έλεγα μετά: «Όταν το είπες εκείνο...». Δεν είχε νόημα, όμως. Γιατί ούτε και το παιδί δε θυμόταν πώς το είχε πει. Δεν πρέπει να γίνεται αυτό. Εδώ είμαι κάθετη. Σταμάτησέ το εκείνη την ώρα και ζήτησέ του να σου το πει. Έτσι αυτό, έτσι εκείνο. Δεν έχει νόημα να του το πεις μετά από δέκα λεπτά.*

Αρκετές ήταν βέβαια και οι απαντήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι ο χρόνος διόρθωσης δεν είναι πάντοτε σταθερός, αλλά εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Ένας βασικός παράγοντας ο οποίος καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον χρόνο κατά τον οποίο πραγματοποιείται η διόρθωση είναι ο ίδιος ο μαθητής ο οποίος έχει διαπράξει το λάθος. Αυτό που αναφέρθηκε συχνά από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι συνηθίζεται στους πιο δυνατούς μαθητές η επισήμανση του λάθους να γίνεται άμεσα, δηλαδή τη στιγμή που το λάθος συμβαίνει, καθώς ένας μαθητής αυτού του επιπέδου μπορεί αυτομάτως να αντιληφθεί το λάθος του και να το διορθώσει, ενώ παράλληλα ο ίδιος γνωρίζει τις δυνάμεις του και είναι λιγότερο πιθανό να νιώσει προσβεβλημένος. Από την άλλη μεριά, σε έναν μαθητή με δυσκολίες ή κενά δεν προτιμάται το λάθος να διορθώνεται επί τόπου, αλλά να του επιτρέπεται να ολοκληρώσει

τον λόγο του και έπειτα να γίνει η διόρθωση. Και αυτό, γιατί σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός χρειάζεται περισσότερο χρόνο να εξηγήσει στον αδύναμο μαθητή το λάθος του. Εξάλλου, εάν ο εκπαιδευτικός διακόψει τον συγκεκριμένο μαθητή την ώρα που μιλάει για να διορθώσει το λάθος του, το πιθανότερο είναι το παιδί να νιώσει εκτεθειμένο και να αποθαρρυνθεί από το να εκφραστεί σε αντίστοιχη περίπτωση.

**Ερ. 5:** *Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών: τη στιγμή που διαπράττονται ή με μια μικρή καθυστέρηση; Γιατί;*

**Εκπ. 4:** *Αυτό εξαρτάται από τον μαθητή. Δηλαδή όταν υπάρχει ένας μαθητής ο οποίος έχει μια δυσκολία να μου δώσει μια απάντηση, θα τον αφήσω να ολοκληρώσει και αναλόγως, μπορεί να το αφήσω να περάσει και έτσι το λάθος, να μην το αναδείξω και πάρα πολύ. Γιατί προκειμένου να δώσουμε την ευκαιρία σε κάποιο παιδί να εκφραστεί, δε θα το υποτιμήσουμε στο πώς μίλησε και εκφράστηκε. Αν, ωστόσο, είναι ένας μαθητής με δυνατότητες, εκείνη την ώρα θα διορθώσω το λάθος γιατί μπορεί να διαφύγει μετά και σε εμένα και σε εκείνον. Επιπλέον, εκείνος θα έχει και το γνωστικό υπόβαθρο να το επεξεργαστεί και να αναδιατυπώσει την απάντησή του. Και αυτό είναι το ζητούμενο. Ο καλός να γίνει καλύτερος και αυτός που δεν είναι και τόσο καλός να πάρει το θάρρος για να συνεχίσει. Βέβαια, εξαρτάται και από τον μαθητή και από το λάθος του. Αλλά κυρίως από τον μαθητή.*

**Εκπ. 13:** *Ανάλογα την περίπτωση. [...] Είναι, επίσης, και σε ποιον μαθητή απευθύνομαι, είναι και θέμα μαθητή... Είναι πολλά. Είναι μαθητές που κάνουν συνέχεια λάθη, είναι όμως και μαθητές που κάνουν σπάνια λάθη. Άρα, τον καθένα ανάλογα θα τον δουλέψεις. Δεν είναι όλοι το ίδιο.*

**Εκπ. 18:** *[...] Και φυσικά εξαρτάται και από το παιδί. Δηλαδή είναι κάποια παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα στο να τους διορθώσω το λάθος εκείνη την ώρα. Υπάρχουν, όμως, κάποια παιδάκια που μπορεί να τους ανακόψω τη φόρα και να μαζευτούν ας πούμε, οπότε εκεί δεν το κάνω. Ενώ όταν διορθώνω επιτόπου, το κάνω γιατί ξέρω ότι το λάθος έχει γίνει χωρίς σκέψη, το κάνουν αυθόρμητα εκείνη την ώρα, οπότε θα μου πουν κιόλας: «Α, ναι ναι, το θυμήθηκα!».*

Ένα ακόμη σημείο το οποίο διαφοροποιεί τον χρόνο διόρθωσης είναι το πεδίο εμφάνισης του προφορικού λάθους, αν με άλλα λόγια το λάθος συμβαίνει στο πλαίσιο κάποιας συγκεκριμένης ερώτησης ή άσκησης ή στον ελεύθερο προφορικό λόγο του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν – μεταξύ άλλων – ότι συνηθίζουν τα λάθη που συμβαίνουν σε μια άσκηση ή ερώτηση να τα διορθώνουν απευθείας, σε αντίθεση με τα λάθη που παρατηρούν στον ρέοντα προφορικό λόγο, όπου προτιμάται να ολοκληρώνει ο μαθητής την πρότασή του ή την κουβέντα του και έπειτα να γίνονται τυχόν επισημάνσεις και διορθώσεις.

**Ερ. 5:** *Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών: τη στιγμή που διαπράττονται ή με μια μικρή καθυστέρηση; Γιατί;*

**Εκπ. 9:** *Εξαρτάται από το πεδίο στο οποίο είναι. Αν δηλαδή υπάρχει προφορική επίλυση μιας άσκησης, θα το πω άμ' έπος άμ' έργον. Το είπε το παιδί, θα διορθώσω το σωστό, θα προχωρήσω παρακάτω. Ενώ, για παράδειγμα, στην παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου, θα αφήσω τον μαθητή, θα του δώσω την ευκαιρία... [...] Θα κρατήσω το περιεχόμενο των όσων είπε, δηλαδή δε θα απορρίψω το περιεχόμενο ή τουλάχιστον δε θα το απορρίψω εμφανώς, θα το απορρίψω κάπου παρακάτω ίσως, για να αναδομήσει για παράδειγμα ένα επιχειρήμα το οποίο έχει εκφράσει. [...] Δηλαδή εδώ δεν ισχύει το άμ' έπος άμ' έργον, που ισχύει στα δύο προηγούμενα πεδία, στις ασκήσεις και τις ερωτήσεις. Και αυτό, γιατί πιστεύω ότι έτσι το παιδί χάνει τον ειρμό των σκέψεών του. Έχει ήδη φτιάξει ένα framework, έχει ήδη φτιάξει ένα πλαίσιο, οπότε δεν θέλω να του αποσπάσω τη σκέψη του. Θέλω αυτό που έχει στο μυαλό του – γιατί πάει one by one – να το διατηρήσει, να μην το χάσει... Αν το παιδί κάνει μια πρόταση και εγώ παρέμβω, μετά θα ξεχάσει τι έχει να πει παρακάτω. Αυτό πιστεύω, ότι θα αποδιοργανωθεί αν εγώ παρέμβω εκείνη τη στιγμή που το λέει. Εξαρτάται, βέβαια, πάντα από το πεδίο εμφάνισης του λάθους και από το παιδί στο οποίο καλούμαστε να επέμβουμε.*

**Εκπ. 15:** *Όταν τελειώσει την πρότασή του σίγουρα. Δε μπορώ να φανταστώ ότι θα σταματήσω κάποιον για να τον διορθώσω στον ελεύθερο λόγο του. Θα τον αφήσω πρώτα να ολοκληρώσει και μετά. Εντάξει, αν διαβάσει μια σελίδα, μια άσκηση ας πούμε και το λάθος είναι στην αρχή, σε αυτήν την περίπτωση θα το διορθώσω επιτόπου, γιατί διαφορετικά θα χαθεί το λάθος μέχρι το τέλος, θα το ξεχάσω.*

**Εκπ. 18:** *Εξαρτάται. Δηλαδή αν είναι κάτι που αφορά ένα συγκεκριμένο πράγμα που κάνουμε ή μια άσκηση που έχουμε κάνει πρόσφατα ή κάτι άλλο ας πούμε, τότε εκεί επιτόπου.*

Τέλος, η εφαρμογή της άμεσης ή της ετεροχρονισμένης διόρθωσης καθορίζεται και από τον αριθμό των μαθητών που κάνουν ένα συγκεκριμένο λάθος. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί παρατηρήσουν ότι το λάθος σχετίζεται με κάποια προηγούμενη γνώση, δηλαδή με κάτι που έχουν διδαχθεί οι μαθητές, και μάλιστα το ίδιο λάθος γίνεται από αρκετούς μαθητές, τότε προτιμούν να επεξεργαστούν το λάθος στο τέλος της άσκησης ή της ερώτησης, προκειμένου να επιμείνουν περισσότερο με ασκήσεις εμπέδωσης ή επαναληπτικές εργασίες.

**Ερ. 5:** *Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών: τη στιγμή που διαπράττονται ή με μια μικρή καθυστέρηση; Γιατί;*

**Εκπ. 1:** *Το αποφασίζω εκείνη την ώρα και, αν δω ότι αυτό το λάθος επαναλαμβάνεται και το κάνουν αρκετοί μαθητές, μπορεί μετά να πάω πιο στοχευμένα, να ετοιμάσω κάτι στο σπίτι μου*

και πάνω σε αυτό να κάνω κάτι εξτρά που θα βοηθήσει τους μαθητές να διορθωθούν σε αυτό το λάθος, κάποια άλλη μέρα. Δηλαδή εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών που κάνουν το λάθος. Αν δηλαδή δω ότι το λάθος γίνεται από έναν μαθητή μεμονωμένα, τότε θα επέμβω κατευθείαν και θα το διορθώσω. Αν όμως δω ότι το λάθος επαναλαμβάνεται, τότε μπορεί να πάω με πιο στοχευμένες ασκήσεις, κάποια άλλη στιγμή.

**Εκπ. 18:** Εξαρτάται. Δηλαδή αν είναι κάτι που αφορά ένα συγκεκριμένο πράγμα που κάνουμε ή μια άσκηση έχουμε κάνει πρόσφατα ή κάτι άλλο ας πούμε, τότε εκεί επιτόπου. Αν, όμως, βλέπω ότι αυτό το λάθος το επαναλαμβάνουνε ένα, δύο, τρία, πέντε παιδιά – ανάλογα ας πούμε την τάξη – θα το κρατήσω και θα το ξανακάνω πάλι. Θα το επαναφέρω με κάποιες ασκησούλες. Πάντα δηλαδή δίνω σημασία πιο πολύ βλέποντας, παρατηρώντας, ας πούμε, ότι ένα, δυο, τρία, πέντε παιδιά κάνουν μέσα στην τάξη το ίδιο λάθος προφορικά. Τότε, το κρατάω αυτό το «προβληματικό» σημείο και το επαναφέρω πάλι με άσκηση. Δίνω τον στόχο μου εκεί, επικεντρώνομαι δηλαδή εκεί. Οπότε και πάλι δε χρησιμοποιώ μια πάγια τακτική, προσαρμόζομαι στα δεδομένα της τάξης.

- **Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν όλα τα λάθη ή συγκεκριμένα είδη λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Με τη συγκεκριμένη ερώτηση της συνέντευξης επιδιώχθηκε να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εφαρμόζουν τη συνολική διόρθωση στον προφορικό λόγο των μαθητών (διορθώνοντας όλα τα λάθη που εντοπίζουν σε αυτόν) ή την επιλεκτική διόρθωση (εστιάζοντας σε συγκεκριμένα είδη λαθών). Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά να μη διορθώνει όλα τα λάθη που εντοπίζει στον προφορικό λόγο των μαθητών, αλλά να εστιάζει σε συγκεκριμένες κατηγορίες λαθών, ανάλογα με τους στόχους κάθε φορά της μαθησιακής διαδικασίας. Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στο να διορθώνουν επιλεκτικά κάποια προφορικά λάθη είναι γιατί θεωρούν ότι, με το να διορθώνουν κάθε λάθος που κάνει ο μαθητής στην προφορική του έκφραση, αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ίδιος να νιώθει συχνά προσβεβλημένος και, κατ' επέκταση, να αποθαρρύνεται από το να εκφράζεται προφορικά. Γι' αυτό και οι ίδιοι ως διδάσκοντες επιδιώκουν να εστιάζουν την προσοχή τους στα πιο βασικά λάθη που εντοπίζουν ή σε αυτά τα οποία σχετίζονται με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί.

**Ερ. 6:** Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;

**Εκπ. 4:** *Όχι όλα τα λάθη, όχι όλα. Τα πιο «χτυπητά», αυτά που τέλος πάντων «φωνάζουν». Όχι, δεν το κάνω. [...] Την αιτιολόγηση την εντάσσω στην προηγούμενη απάντηση, ότι γενικότερα θέλουμε στο σχολείο – εγώ τουλάχιστον σαν δασκάλα θέλω ένα σχολείο – στο οποίο οι μαθητές μου να έχουν το θάρρος να εκφράζονται, να τολμούν να δώσουν μια απάντηση, που δεν πειράζει, ας είναι και λάθος. Να έχουν το θάρρος της γνώμης τους και πιστεύω πως, όταν ένας μαθητής ξεκινάει να αρθρώσει τον λόγο του και εγώ είμαι με τη γομολάστιχα της διόρθωσης στο χέρι, αυτό το παιδί το αποθαρρύνω να εκφραστεί και δεν θέλω να το κάνω αυτό.*

**Εκπ. 16:** *Όχι, συγκεκριμένα είδη λαθών. Πολλές φορές δε διορθώνω όλα τα λάθη ούτε στον γραπτό λόγο, ούτε στον προφορικό. [...] Για να μην κόψω τη διάθεσή του να διαβάσει και για να μην εκτεθεί ή για μη νιώσει θιγμένο το παιδί... Δε θέλω να αισθάνονται προσβεβλημένα. Ειδικά στις πιο μεγάλες τάξεις που μπαίνουν στην προεφηβεία, θίγονται πιο εύκολα και η εικόνα τους μετράει πάρα πολύ. Αντίθετα, προσπαθώ με άλλους τρόπους να τα διορθώσω τα λάθη, με το να τα πω εγώ σωστά ή να πω κάτι στο τέλος. Ας πούμε: «Παρατήρησα ότι πάρα πολλά παιδιά κάνουν αυτό το λάθος...» και έτσι το διορθώνουμε ομαδικά. Έχω αυτόν τον τρόπο. Είμαι γενικά λίγο ελαστική.*

**Εκπ. 19:** *Όχι, όχι όλα τα λάθη. Αυτό ήταν και πιο παλιά η «γραμμή» των συμβούλων: να μη διορθώνουμε τα πάντα, ούτε στον προφορικό ούτε και στον γραπτό λόγο. Ειδικά ένας μαθητής που κάνει πολλά λάθη, δε μπορείς να τον πιάσεις μονότερμα... Και αυτό γιατί έτσι δε βοηθάς την ψυχολογία του μαθητή.*

Ένα ακόμη βασικό επιχείρημα που προέβαλαν οι εκπαιδευτικοί, για να τεκμηριώσουν την άποψή τους υπέρ της επιλεκτικής διόρθωσης των λαθών, σχετιζόταν με τη χρησιμότητα και τη σημασία της συγκεκριμένης μορφής διόρθωσης έναντι της συνολικής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι οι μαθητές δεν ωφελούνται ιδιαίτερα από το να διορθώνονται όλα τα λάθη που κάνουν στον προφορικό τους λόγο, καθώς δεν είναι δυνατόν να συγκρατήσουν στο μυαλό τους όλες τις διορθώσεις που γίνονται και μάλιστα πάνω στη ροή του λόγου. Εξάλλου, είναι πρακτικά αδύνατο και για τους εκπαιδευτικούς – λόγω έλλειψης χρόνου – να παρατηρούν τον λόγο των μαθητών και να τους διακόπτουν διαρκώς, προκειμένου να επισημαίνουν και να εξηγούν κάθε τους λάθος. Έτσι, προτιμούν να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στα πιο σημαντικά λάθη που παρατηρούν στον προφορικό λόγο των μαθητών τους και σε αυτά από τα οποία ο μαθητής μπορεί να ωφεληθεί, να τα κατανοήσει και να τα διορθώσει.

**Ερ. 6:** *Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;*



**Εκπ. 8:** Συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους... Εξάλλου, λάθη θα γίνουν. Δεν ωφελεί να διακόπτεις τον μαθητή πολλές φορές για ασήμαντα λαθάκια που μπορεί να γίνονται και λόγω ηλικίας ή λόγω ανωριμότητας της ηλικίας των παιδιών... Οπότε πιο πολύ διορθώνω στοχευμένα τα λάθη μέσα από τα οποία μπορούν να μάθουν κάτι, να εμποδίσουν κάτι, να κάνουν επανάληψη σε κάτι που ίσως να μην τους έχει αποτυπωθεί σωστά... [...]

**Εκπ. 14:** Όχι, όχι. Δεν τα διορθώνω όλα. Τα πολύ «χτυπητά» λάθη, δηλαδή όταν έχω μεγάλες παραλείψεις. Πώς να το πω... Όταν, για παράδειγμα, η δομή της πρότασης είναι τελείως λάθος, ενώ όταν είναι έτσι μικρολαθάκια δεν τα διορθώνω. Και αυτό το επιλέγω με βάση αυτό που θεωρώ εγώ σημαντικό ή άξιο λόγου... Δηλαδή όταν είναι κάτι, για παράδειγμα μια λέξη μόνο, η οποία μπορεί να είναι παραπλήσια ή να έχει και μια άλλη σημασία, παρόμοια σημασία, εκεί δε θα το διορθώσω. Εάν είναι κάτι πολύ χτυπητό, και στη λέξη θα επιμείνω και θα το διορθώσω. Νομίζω ότι είναι ανάλογα με τη βαρύτητα... Τι να πω, έτσι το πάω εγώ: με βάση τι θεωρώ εγώ κάθε φορά σημαντικό ως λάθος.

**Εκπ. 17:** Όχι, όλα με τίποτα. Και αυτό περισσότερο, για να μη φορτώνουμε το μυαλό τους με χίλια δυο πράγματα. Με αυτήν την έννοια. Αλλά και για να μας φτάνει και ο χρόνος. Γιατί αν ασχοληθούμε με όλα... Και ανάλογα, βέβαια, και τι διάθεση έχουν τα παιδιά, τι διάθεση έχω και εγώ, σε τι φάση του μαθήματος είμαστε... Μπορεί κάποιο σημαντικό λάθος, που θα το σκεφτώ μετά, να μην το έχω διορθώσει ή και κάποιο ασήμαντο, ενώ είχαμε τον χρόνο και τη διάθεση, να μην το διορθώσαμε εν τέλει. [...]

Υπήρξαν βέβαια και κάποιοι εκπαιδευτικοί – σίγουρα πολύ λιγότεροι – οι οποίοι δήλωσαν με τις απαντήσεις τους ότι επιδιώκουν να διορθώνουν κάθε λάθος που εντοπίζουν στον προφορικό λόγο των μαθητών τους. Και αυτό γιατί υποστηρίζουν ότι ο προφορικός λόγος των μαθητών είναι καταρχήν μείζονος σημασίας και για τον γραπτό τους λόγο. Συνεπώς, αν δε διορθώσουν όλα τα προφορικά λάθη που παρατηρούν σε αυτόν – και ιδίως αυτά που επαναλαμβάνονται – υπάρχει ο κίνδυνος αυτά να παγιωθούν στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή και στη συνέχεια να επικρατήσουν και στον γραπτό του λόγο. Άλλωστε, σύμφωνα με τους ίδιους, η διόρθωση των λαθών (είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο) έχει νόημα μόνο όταν εφαρμόζεται για όλα τα λάθη και όχι για συγκεκριμένα είδη λαθών.

**Ερ. 6:** Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;

**Εκπ. 2:** Συνήθως όλα, εκτός και αν κάτι δεν πέσει στην αντίληψή μου. Αλλά συνήθως όλα τα διορθώνω, ναι. Και αυτό γιατί, όπως και να το κάνουμε, η ορθή χρήση της γλώσσας είναι ορθή χρήση της γλώσσας. Δε μπορούμε να κάνουμε κάτι άλλο γι' αυτό. Είναι η σωστή έκφραση.

*Αργότερα, αυτό θα αποτυπωθεί και στο χαρτί. Άρα, πρέπει δυστυχώς να διορθώνονται όλα. Παίζει, φυσικά, ρόλο και η δυσκολία. Είναι ορισμένες λέξεις, για παράδειγμα, οι οποίες όντως δυσκολεύουν τα παιδιά και σαν προφορική άρθρωση αλλά και σαν σημασιολογική, εκεί δυσκολεύονται. Ναι. Και το κατανοώ. Αλλά όμως, υπάρχουν και λέξεις που θεωρώ ότι τα παιδιά πρέπει να τις χρησιμοποιούν σωστά στη συγκεκριμένη ηλικία και όταν δε γίνεται αυτό, δε μπορώ να μην τις διορθώσω. Είναι σημαντικό αυτό, είναι σημαντικό θεωρώ.*

**Εκπ. 11:** *Τώρα αυτό εξαρτάται, αλλά κατά κύριο λόγο τις περισσότερες φορές όλα. Εξαρτάται βέβαια και από την απάντηση, από τον μαθητή, αλλά κυρίως δε θέλουμε να αφήνουμε να παγιώνονται κάποια προφορικά λάθη και κάποιες εκφράσεις, οι οποίες γίνονται με μη σωστό τρόπο. Αυτά λοιπόν θέλουμε να τα αποφύγουμε και ειδικά όταν βλέπουμε κάποιες περιπτώσεις λαθών που επαναλαμβάνονται, τότε προσπαθούμε αυτά να τα σταματήσουμε.*

**Εκπ. 13:** *[...] Όσον αφορά στον προφορικό λόγο, το κατά δύναμιν. Όσο μπορώ πιο πολλά. Δηλαδή, δε θα αφήσω κάτι να περάσει στον προφορικό... Λέει, ας πούμε, ένα παιδί: «Οι άνθρωποι...». Θα του πω τότε: «άνθρωποι» δεν υπάρχει. Το ακούει όμως αυτό, το ακούει γύρω του. Είναι «ο άνθρωπος-οι άνθρωποι». Και διορθώνω όσο το δυνατόν περισσότερα, γιατί είναι θέμα έκφρασης. Αυτό που θέλουν να πουν, δε μπορούν να το εκφράσουν τα παιδιά. Όσο πιο πολύ διορθώνεις τα λάθη του μαθητή, τόσο το καλύτερο, ώστε να καταλάβει και αυτός ότι όταν κάποιος μιλάει και μαθαίνει κάποια πράγματα, πρέπει να μάθει να τα χρησιμοποιεί κιόλας σωστά. Η μάθηση έχει σχέση με το τι καινούριο έχεις μάθει. Η μάθηση γίνεται κτήμα. Άρα, πρέπει να το χρησιμοποιήσεις σωστά αυτό που έχεις μάθει. Είτε αυτό είναι προφορικός λόγος, είτε γραπτός. Γιατί πρέπει και το παιδί να καταλάβει ότι δεν αρκεί απλά να μιλάμε έτσι όπως ακούμε τον παππού μας ή τη γιαγιά μας. Θα πρέπει να μιλάμε κάπως πιο σωστά τη γλώσσα μας.*

Στις απαντήσεις τους, φυσικά, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι το πλήθος των λαθών που διορθώνονται στον προφορικό λόγο των μαθητών δεν είναι πάντοτε σταθερό, καθώς εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι το πεδίο στο οποίο συμβαίνουν τα προφορικά λάθη των μαθητών, αν δηλαδή παρατηρούνται στο πλαίσιο κάποιας ερώτησης, άσκησης ή στον ελεύθερο προφορικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι, όταν τα λάθη αφορούν την επίλυση μιας άσκησης ή την απάντηση σε μια ερώτηση, τότε το πιθανότερο είναι να διορθωθεί κάθε λάθος που εντοπίζεται, αφού σκοπός είναι οι μαθητές να εμπεδώσουν το γλωσσικό φαινόμενο που επιδιώκεται να διδαχθεί μέσω της άσκησης ή της ερώτησης αντίστοιχα. Όταν όμως τα λάθη παρατηρούνται στον ελεύθερο προφορικό λόγο των μαθητών, τότε οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διορθώνουν συγκεκριμένα λάθη, καθώς εκεί τα παιδιά εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις, οι οποίες δε μπορούν να

κριθούν αυστηρά από τους εκπαιδευτικούς ως σωστές ή λανθασμένες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με το να διορθώνουν κάθε λάθος στον προφορικό λόγο του μαθητή ανακόπτουν την ελεύθερη έκφρασή του.

**Ερ. 6:** *Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;*

**Εκπ. 8:** *[...] Οπότε πιο πολύ διορθώνω στοχευμένα τα λάθη εκείνα, μέσα από τα οποία τα παιδιά μπορούν να μάθουν κάτι, να εμποδίσουν κάτι, να κάνουν επανάληψη σε κάτι που ίσως να μην τους έχει αποτυπωθεί σωστά... Όταν όμως ο στόχος είναι η ελεύθερη έκφραση, η ελεύθερη επικοινωνία και η κατανόηση κειμένου, δε διορθώνω αυστηρά όλα τα λάθη, γιατί κάθε άποψη είναι δεκτή ας πούμε.*

**Εκπ. 9:** *Δε θα πω ότι είμαι alert ώστε, αν πει κάτι λάθος ο μαθητής, να παρέμβω αμέσως εκεί. Υπάρχουν και κάποια τα οποία θα προσπεράσω είτε γιατί δεν έχω εστιάσει, είτε γιατί άνθρωπος είμαι και κάτι θα χάσω, οπότε νομίζω ότι κάποια τα προσπερνάω. Είτε ακούσια, είτε εκούσια. Ωστόσο, πιστεύω ότι στέκομαι αρκετά ικανοποιητικά σε αυτά που κρίνω ότι πρέπει να σταθώ και να διορθώσω, όπως τα λάθη στην προφορική επίλυση μιας άσκησης, που μπορεί να έχει δέκα συγκεκριμένα σημεία. Εκεί θα τα διορθώσω σχεδόν όλα, όσα περισσότερα τουλάχιστον καταφέρω να εντοπίσω. Όμως όταν ο μαθητής θα μου πει, για παράδειγμα, προφορικά ένα κείμενο έκτασης περίπου μίας παραγράφου, εκεί δε θα εστιάσω σε κάθε λάθος, αλλά θα επικεντρωθώ στο περιεχόμενο και στο νόημα των όσων μου εκφράζει. Εκεί θα αφήσω εκούσια κάποια λάθη να περάσουν, από τη στιγμή βέβαια που αυτά δε δυσχεραίνουν την κατανόηση του λόγου.*

Ακόμη, η εφαρμογή της συνολικής ή της επιλεκτικής διόρθωσης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από το επίπεδο του μαθητή που κάνει το λάθος. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, προκύπτει ότι στους πιο αδύναμους μαθητές, με περισσότερα κενά και δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μη διορθώνουν όλα τα λάθη που εντοπίζουν, προκειμένου να μην τους αποθαρρύνουν ή να μην τους δυσκολεύουν περισσότερο. Αντιθέτως, στους πιο δυνατούς μαθητές οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διορθώνουν τα περισσότερα από τα λάθη τους, αφενός γιατί και οι ίδιοι οι μαθητές επιθυμούν να γνωρίζουν τις αστοχίες τους, αφετέρου επειδή διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο για να κατανοήσουν και να διορθώσουν μόνοι τους τα λάθη τους.

**Ερ. 6:** *Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;*

**Εκπ. 5:** [...] Εξαρτάται και από τον μαθητή που έχω απέναντί μου. Αν είναι ένας μαθητής που έχει πάρα πολλές δυσκολίες, εντάξει εκεί θα το αποφύγω. Δε μπορώ να γίνω τόσο κουραστική ή να του δημιουργώ το συναίσθημα ότι κάνει πάρα πολλά λάθη, ότι δυσκολεύεται και δε μπορεί να ανταποκριθεί. Εκεί θα διορθώσω τα πολύ σημαντικά. Αν όμως έχω έναν άριστο μαθητή, εκεί θα τα διορθώσω όλα. Δεν θα είναι και πολλά άλλωστε σε αυτήν την περίπτωση. Θα είναι λίγα και θα είναι μάλιστα και πιο έντονα... Αν έχεις απέναντί σου έναν άριστο μαθητή, μπορεί να κάνει και λάθη από άγνοια, μπορεί να μην έχει χρησιμοποιήσει ακόμη κάποια πράγματα και να κάνει την προσπάθεια να τα χρησιμοποιήσει πρώτη φορά. Οπότε εκεί θα τα διορθώσω σχεδόν όλα τα λάθη, για να τα μάθει φυσικά. Αλλά αν ένα παιδάκι έχει αρκετές δυσκολίες, πάλι πρέπει να είσαι πολύ προσεκτικός για να μη του δημιουργήσεις συναισθήματα ντροπής ή ενοχής. Να μη νιώσει ο μαθητής υποτιμητικά, να μη νιώσει κατώτερα, να μη νιώσει άβολα, να μην κλειστεί στον εαυτό του και πάψει να μιλάει. Οπότε, πρέπει να έχεις πάντα στον νου σου τον μαθητή που έχεις απέναντί σου κάθε φορά.

**Εκπ. 15:** Κοίταζε να δεις. Αυτό εξαρτάται και από τον μαθητή. Την άριστη μαθήτριά θα τη διορθώσεις ακόμη και στο «και», γιατί ξέρεις ότι θα το καταλάβει και θα το κατανοήσει κ.λπ. Ενώ όταν έχω μέσα στην τάξη μου τον μαθητή από το τμήμα ένταξης ο οποίος έχει μαθησιακές δυσκολίες και θα κάνει δέκα λάθη, εκεί θα του διορθώσω μόνο το ένα. Θα τα προσπεράσω τα υπόλοιπα και θα κάνω ότι δεν τα άκουσα. Θα δώσω έμφαση στο πιο σημαντικό, σε αυτό που θεωρώ ότι θα το κατανοήσει κιόλας.

**Εκπ. 18:** [...] Εξατομικεύω τη διόρθωση στο κάθε παιδί και στις παρατηρήσεις που κάνω. Ακόμη και στις διορθώσεις είμαι πολύ προσεκτική. Συγκεκριμένα, πιο προσεκτική θα είμαι σε ένα παιδί αδύναμο. Εκεί μπορεί να μην κάνω και καμία παρατήρηση, ας πούμε. Ενώ, αντίθετα, θα έχω πολύ περισσότερες απαιτήσεις από ένα παιδί που είναι πολύ καλός μαθητής και κάνει λάθος. Εκεί θα το πω κατευθείαν.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφοροποιούν το πλήθος των λαθών που διορθώνουν στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση την ηλικία και την τάξη στην οποία διδάσκουν. Είναι αναμενόμενο στις πιο μικρές τάξεις, στις οποίες οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει ακόμη βασικές γλωσσικές δεξιότητες και δεν έχουν διδαχθεί σημαντικά γλωσσικά φαινόμενα, να μην επιμένουν οι εκπαιδευτικοί στη διόρθωση κάθε λάθους που εντοπίζουν. Από την άλλη μεριά, στους μαθητές των πιο μεγάλων τάξεων οι οποίοι χειρίζονται με μεγαλύτερη ευχέρεια τον προφορικό λόγο, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διορθώνουν όσο το δυνατόν περισσότερα λάθη, ανάλογα κάθε φορά με τους στόχους του μαθήματος.

**Ερ. 6:** *Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;*

**Εκπ. 13:** *Συγκεκριμένα λάθη, ανάλογα... Για παράδειγμα, επειδή εγώ έχω συνήθως έκτη τάξη και απευθύνομαι πάντα σε δωδεκάχρονα, εκεί έχω μεγαλύτερες απαιτήσεις. Αν όμως μιλάω με ένα παιδί Β' ή Γ' δημοτικού και κάνει λάθη συντακτικά ας πούμε, εκεί θα αποφύγεις τη διόρθωση, γιατί ο μαθητής δε διαθέτει ακόμη τις απαραίτητες γνώσεις, δεν έχει ακόμη συνειδητοποιήσει πώς ακριβώς συντάσσονται οι βασικοί όροι μιας πρότασης. Σε έναν μαθητή όμως που εγώ του έχω διδάξει συντακτικό όπως πρέπει, εκεί θα πρέπει να είμαι πιο αυστηρός.*

**Εκπ. 20:** *Εστιάζω. Γιατί όταν είναι, ας πούμε, Γ' δημοτικού το παιδί και θα το μάθει πολύ αργότερα, τι νόημα έχει να του το πω εγώ από τόσο νωρίς; Δεν έχει νόημα. Και να του το πεις, το πιθανότερο είναι να μην το κατανοήσει.*

- **Τα είδη των λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη ερώτηση, φάνηκε ότι αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα σε όλες τις κατηγορίες προφορικών λαθών, σε κάποιες λίγο περισσότερο και σε άλλες λιγότερο. Η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα είδη λαθών και η αυστηρότητα με την τα οποία τα αντιμετωπίζουν εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, ο βασικότερος από τους οποίους είναι η τάξη στην οποία διδάσκουν κάθε φορά.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν καταρχήν, μέσω των απαντήσεών τους, στα συντακτικά λάθη τα οποία εντοπίζουν στον προφορικό λόγο των μαθητών τους. Σύμφωνα με τους ίδιους, η σωστή συντακτική οργάνωση των βασικών όρων της πρότασης παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του λόγου των μαθητών και στην ποιότητα της επικοινωνίας. Γι' αυτό και η διόρθωση των συντακτικών λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών τέθηκε σε προτεραιότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

**Ερ. 7:** *Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά /εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;*

**Εκπ. 3:** *[...] Και κυρίως αμέσως μετά πιστεύω τα συντακτικά. Γιατί εκεί είναι όλη η δομή της προφορικής έκφρασης, εκεί εστιάζεται. [...]*

**Εκπ. 6:** *Γραμματικά, συντακτικά, εκφραστικά. [...] Αν δεν υπάρχει σωστή γραμματικοσυντακτικοεκφραστική εκφορά του λόγου, δε γίνεται. Δε μπορεί να μην έχεις μια οργάνωση σε όσα λες... Δηλαδή πρέπει να υπάρχει μια λογική δομή της πρότασης: «Υποκείμενο-*

*Ρήμα-Αντικείμενο». Αν δεν ακολουθείς αυτή τη σειρά, ο λόγος σου δε βγάζει νόημα. Έτσι λέω εγώ.*

**Εκπ. 13:** *[...] Και φυσικά τα συντακτικά, γιατί από τη σύνδεση των προτάσεων των μαθητών μερικές φορές δε γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο, δεν έχουν νόημα αυτά που λένε. Θέλουν δηλαδή να πουν κάτι, αλλά δεν το εκφέρουν σωστά. Άρα, έχουν συντακτικά λάθη... [...]*

Εξίσου συχνά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα γραμματικά λάθη ως μια βασική κατηγορία λαθών που διορθώνουν στον προφορικό λόγο των μαθητών τους. Τα λάθη γραμματικής στα οποία δήλωσαν ότι εστιάζουν περισσότερο είναι αυτά που αφορούν την κλίση των ουσιαστικών και κυρίως των ρημάτων, όπως η κλίση των αρχαιοκλιτών ρημάτων, αλλά και η ακολουθία των χρόνων κατά την αφήγηση κ.ο.κ. Ένας λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνηθίζουν να διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τα γραμματικά λάθη των μαθητών (εν συγκρίσει με τα υπόλοιπα είδη λαθών) είναι επειδή στον προφορικό λόγο των μαθητών εντοπίζονται περισσότερο τέτοιου είδους λάθη, οπότε υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για διόρθωση και έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στο συγκεκριμένο είδος. Ωστόσο, αυτό που επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι τείνουν να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα τα γραμματικά λάθη στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις (Δ', Ε' και Στ' δημοτικού), καθώς εκεί οι μαθητές έχουν ήδη διδαχθεί σε προηγούμενες χρονιές τα βασικότερα γραμματικά φαινόμενα ως προς την κλίση των ρημάτων και των ουσιαστικών και αναμένεται να χειρίζονται με ορθότητα τους γραμματικούς τύπους. Αντίθετα, στις μικρότερες τάξεις (Α', Β' και Γ' δημοτικού) στις οποίες τα παιδιά δεν έχουν ακόμη εξασκηθεί στην κλίση ρημάτων και ουσιαστικών, ο εκπαιδευτικός δε μπορεί να αντιμετωπίζει με την ίδια αυστηρότητα τυχόν γραμματικά λάθη που παρατηρεί στον προφορικό τους λόγο.

**Ερ. 7:** *Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά /εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;*

**Εκπ. 11:** *[...] Από εκεί και πέρα, σε περιπτώσεις ας πούμε κλίσης ουσιαστικών ή κλίσης ρημάτων, πτώσεις και όλα αυτά, και αυτό στη συνέχεια σίγουρα τονίζεται ιδιαίτερα από πλευράς μου. Νομίζω αυτά είναι περισσότερο. [...] Αλλά αυτό που είναι κυριότερο είναι η χρήση ουσιαστικών ή ρημάτων να μη γίνεται με λάθος τρόπο, δηλαδή όταν δεν κλίνονται σωστά... [...]*

**Εκπ. 14:** *Παρασυρόμαστε λίγο περισσότερο να επιμείνουμε στη γραμματική και στο συντακτικό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε θα έπρεπε να επιμείνουμε και στα άλλα. Είναι λάθος αυτό που κάνουμε. Μπορεί δηλαδή και τα παιδιά αυτό το συνεχόμενο με τη γραμματική και το συντακτικό*

να τα κουράζει και τα ίδια. Ίσως και εμείς θα πρέπει να αλλάζουμε, θα πρέπει να δώσουμε περισσότερη σημασία και στα άλλα. Όχι ότι δεν τα διορθώνουμε... Και τα άλλα τα διορθώνουμε εάν είναι «τραβηγμένα» πολύ. Απλά θα σου πω και το άλλο: συνήθως τα παιδιά δεν κάνουν τόσο πολλά λάθη στη φωνολογία ή την έκφραση. Τα κυριότερα λάθη τους είναι στη γραμματική και στο συντακτικό.

**Εκπ. 9:** Κοίταξε να δεις. Αν μιλάμε για πιο μεγάλες τάξεις, οπότε και τα παιδιά έχουν κατακτήσει τη φωνολογική δομή της γλώσσας ή τις σημασιολογικές δομές κ.λπ., δε στέκομαι ιδιαίτερα ούτε στα φωνολογικά ούτε στα τονικά λάθη, γιατί είναι λάθη τα οποία συνήθως δε συμβαίνουν, όπως στα πρωτάκια, δευτεράκια κ.λπ. Οπότε εκεί νομίζω ότι στέκομαι περισσότερο – απ’ ότι μπορώ να ανακαλέσω – στα γραμματικά λάθη, ιδιαίτερα ας πούμε στην Ε’ τάξη που έχει αρχαιοπρεπή ρήματα. Για παράδειγμα, αν πει το παιδί «εβλήθη» που δεν είναι εύκολο να το διαρθρώσει, εκεί στέκομαι περισσότερο.

**Εκπ. 20:** [...] Τα γραμματικά λάθη φυσικά, ανάλογα και με την τάξη βέβαια. Τα πρώτα τρία χρόνια (Α’, Β’, Γ’ δημοτικού) τα αφήνω. Τα τρία τελευταία (Δ’, Ε’, Στ’ δημοτικού) δεν τα αφήνω με τίποτα. [...]

Ακόμη, αρκετοί συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν στα εκφραστικά και στα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη, τα οποία καθορίζουν – σύμφωνα με τις απαντήσεις τους – το νόημα των όσων εκφράζει προφορικά ο μαθητής και, κατ’ επέκταση, την αποτελεσματικότητα του προφορικού του λόγου σε μια επικοινωνιακή περίσταση. Γι’ αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κρίνουν τη διόρθωση των λεξιλογικών και των εκφραστικών λαθών εξίσου αναγκαία με τη διόρθωση των λαθών που προαναφέρθηκαν. Εκείνο βέβαια που επισήμαναν είναι ότι η συχνότητα διόρθωσης των λεξιλογικών και των εκφραστικών λαθών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, καθώς το λεξιλόγιο και οι εκφράσεις που χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη εξαρτώνται από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν εκτός τάξης και τις επιρροές που δέχονται από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

**Ερ. 7:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά /εκφραστικά/λάθη περιεχομένου);  
**Γιατί;**

**Εκπ. 2:** [...] Και τα εκφραστικά, όπως σου ανέφερα και στην προηγούμενη ερώτηση... Γιατί, κοίταξε, παίζει ρόλο και το μαθητικό δυναμικό. Αν έχεις πολύ καλό μαθητικό δυναμικό, θα το καταλάβει ο μαθητής, θα το πιάσει αυτό που θα του πει. Αν όμως οι δυνατότητες είναι πιο

περιορισμένες, ίσως να μην τα διορθώσω. Άρα, λοιπόν, επιλέγεις τι θέλεις το παιδί να μάθει. Αν θέλεις να μάθει το βασικό λεξιλόγιο, να το γνωρίζει καλά, τότε επιμένεις εκεί. Αν δεις ότι «τραβάει» το τμήμα, τότε προχωράς.

**Εκπ. 4:** [...] Στα λεξιλογικά επιμένω, μόνο όμως όταν είναι κάτι που αλλάζει το νόημα της απάντησης, γιατί συχνά τα παιδάκια γίνονται και «γλωσσοπλάστες», προσπαθούν δηλαδή να αυτοσχεδιάσουν. Όταν αλλάζει λοιπόν το νόημα, μόνο τότε τα διορθώνω. [...] Όταν καταλαβαίνω ότι κάτι άλλο θέλει να πει ο μαθητής και κάτι άλλο εκφράζει τελικά, μόνο τότε. [...]

**Εκπ. 8:** Στον προφορικό λόγο αντιμετωπίζω με μεγαλύτερη βαρύτητα ίσως τα λεξιλογικά λάθη και τα λάθη τα εκφραστικά, έτσι ώστε να εμπεδώσουν τα παιδιά τη σημασία της λέξης και να τη χρησιμοποιήσουν σωστά στη μετέπειτα επικοινωνία τους. Οπότε, στον προφορικό λόγο πιο πολύ διορθώνω τα λεξιλογικά και τα εκφραστικά λάθη. [...]

**Εκπ. 9:** [...] Όσον αφορά τα εκφραστικά λάθη, υπάρχει μια χαοτικότητα. Τα παιδιά προσπαθούν να πουν πολλά πράγματα, να τα πούνε όλα μαζί και το αποτέλεσμα είναι να μεταφέρουν συχνά εξωγλωσσικά στοιχεία σε κειμενικές δομές. [...]

Αναφορικά με τα λάθη περιεχομένου, οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι τα διορθώνουν αρκετά συχνά, καθώς αυτά σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του προφορικού λόγου των μαθητών, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο ο λόγος του μαθητή επιτυγχάνει τους επικοινωνιακούς σκοπούς για τους οποίους εκφέρεται. Ακόμη, το περιεχόμενο μιας απάντησης του μαθητή ή των λεγομένων του γενικότερα αποκαλύπτει στον εκπαιδευτικό βασικά στοιχεία, όπως ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής έχει κατανοήσει τα ζητούμενα της ερώτησης και ο λόγος του κινείται εντός θέματος.

**Ερ. 7:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά /εκφραστικά/λάθη περιεχομένου);  
**Γιατί;**

**Εκπ. 4:** [...] Και τα λάθη περιεχομένου, αλλά και πάλι μόνο όταν αλλάζει το νόημα από αυτό που θέλει να πει εν τέλει ο μαθητής. Όταν καταλαβαίνω ότι κάτι άλλο ήθελε να πει και κάτι άλλο εκφράζει τελικά, μόνο τότε. [...]

**Εκπ. 9:** [...] ...και περιεχομένου, ναι. Εκεί θα σταθώ περισσότερο και θα πω: «Για πρόσεξε τι ακριβώς θέλουμε να κάνουμε εδώ, τι μας ζητάει η άσκηση, για διάβασε ξανά». Θα το πει, θα πει κάποια πράγματα, θα τον αφήσω να πει, για να δω πώς το έχει δομημένο στο μυαλό του και μετά



αυτό που θα πω είναι: «Για δεξ, ξαναδιάβασε τι ακριβώς ζητάει, κάνε μια προσπάθεια εκ νέου».  
[...]

**Εκπ. 16:** Κοίταξε να δεις. Καταρχήν, το περιεχόμενο αν δεν είναι εύστοχο, εμπίπτει πάρα πολύ στην αποτελεσματικότητα. Δηλαδή, περισσότερο με ενδιαφέρει να είναι μια απάντηση εύστοχη στην ερώτηση την οποία θέτω – και ας έχει μέσα και κάποια ορθογραφικά λάθη τα οποία θα του δοθεί η ευκαιρία να τα διορθώσει σιγά σιγά – γιατί διαφορετικά σημαίνει ότι δεν κατανόησε αυτό το οποίο διάβασε. Αυτό με ενδιαφέρει πάρα πολύ. Δηλαδή η κατανόηση, κάτι που διαβάζουμε να το καταλαβαίνουμε κιάλας. Γιατί είναι πολύ βασικό αυτό, πολύ ουσιαστικό. [...]

Μεγάλη σημασία φαίνεται πως αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί – βάσει των απαντήσεών τους – και στα τονικά λάθη. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, ο σωστός τονισμός παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ορθή προφορική απόδοση μιας λέξης και κατ' επέκταση στη σημασία της. Ιδιαίτερη προσοχή μάλιστα θα πρέπει να δίνεται – βάσει της απάντησης ενός εκπαιδευτικού – στην εκμάθηση του πώς μεταβάλλεται ο τόνος κατά την κλίση των λέξεων (κυρίως των ρημάτων και των ουσιαστικών). Ακόμη, σύμφωνα με τον ίδιο, κρίνεται αναγκαία μια πρώτη επαφή των μαθητών της τελευταίας τάξης του δημοτικού με τους τόνους και τα πνεύματα τα οποία πρόκειται να διδαχθούν στις τάξεις του γυμνασίου, προκειμένου τα παιδιά να αντιληφθούν ότι ο τόνος, ιδίως στην ελληνική γλώσσα, δεν αποτελεί απλώς ένα σημάδι, αλλά πολύ περισσότερο καθορίζει τη χρονική διάρκεια και τον τρόπο με τον οποίο προφέρεται μια λέξη.

**Ερ. 7:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά /εκφραστικά/λάθη περιεχομένου);  
**Γιατί;**

**Εκπ. 13:** [...] Και τα τονικά επίσης, που ανέφερα και προηγουμένως, γιατί στο άκουσμα τα τονικά χτυπάνε, η ακοή παίζει ρόλο στον προφορικό λόγο.

**Εκπ. 14:** Και ακόμη και στον τόνο. Δηλαδή και το τονικό παίζει ρόλο. Εξηγώ στα παιδιά ότι υπάρχουν λέξεις στη γλώσσα μας, όπου ο τόνος αλλάζει και τη σημασία της λέξης, για να μπορέσουν να καταλάβουν τη διαφορά. [...]

**Εκπ. 18:** Τονικά κατευθείαν, δεν το συζητώ. [...] Αλλά τα τονικά ειδικά πάρα πολύ. Και ιδιαίτερα τα διορθώνω τα τονικά λάθη, γιατί τους έχω κάνει και κάποια αρχαία ελληνικά παρόλο που δεν είναι στην ύλη μας, αλλά τα προετοιμάζω για το γυμνάσιο. Προσπαθώ δηλαδή να διορθώνουν και τους τόνους, γιατί δεν έβαζαν τόνους τα περισσότερα. Έτσι τα βρήκα. Από την Α'-Β' δημοτικού κρατάει αυτό. Καθόλου τόνους. Τους λέω πολλές φορές: «Για δείτε, τώρα, με τα αρχαιοελληνικά, πρέπει να βάλουμε πνεύμα, περισπωμένη, οξεία...». Η μετά που κάναμε

κλίσεις που κατεβαίνει ο τόνος στη γενική και δοτική, μπήκαν πιο πολύ στο πνεύμα. Εγώ πιστεύω ότι θα έπρεπε στα πλαίσια της γλώσσας – ιδίως της Στ' δημοτικού – να μπου κάποιιο κανόνες τονισμού, ας πούμε, τα πνεύματα και... Αυτό, ας ήταν αυτό. Βοηθάει πάρα πολύ σ' αυτό που λέμε για τους τόνους, για το πώς κλίνονται, για το πώς ήταν παλιά, πώς είναι τώρα...

Τέλος, σε έναν βαθμό φαίνεται να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και τα φωνολογικά λάθη, τα οποία επισημαίνονται ανάλογα με την τάξη που ανήκει ο μαθητής που κάνει το λάθος και τον βαθμό στον οποίο μπορεί να καταλάβει το λάθος του και να το διορθώσει.

**Ερ. 7:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά /εκφραστικά/λάθη περιεχομένου);  
**Γιατί;**

**Εκπ. 3:** Φωνολογικά εντάζει, λιγότερο. Ανάλογα βέβαια και την τάξη, όχι τόσο σε μεγαλύτερες τάξεις. [...]

**Εκπ. 7:** [...] Και τα φωνολογικά, όταν καταλαβαίνω ότι το παιδί μπορεί να το διορθώσει. Μερικές φορές ξέρω ότι δε μπορεί να το διορθώσει εκείνη τη στιγμή, οπότε το αφήνω. [...]

**Εκπ. 12:** [...] Αλλά και τα φωνολογικά, αν δηλαδή κάνουν αναγραμματισμούς κ.λπ., πάλι θα το πεις για να μάθουν πώς προφέρεται σωστά η λέξη. Αλλά δε μπορείς να το κάνεις και κάθε φορά, γιατί όταν είναι και μικρά ειδικά τα παιδιά, δεν είναι και εύκολο να το καταλάβουν... Αλλά όταν έχουν εκλάβει διαφορετικά μια λέξη, την έχουν μάθει λάθος, τότε θα τη διορθώσεις για να τη μάθουν σωστά. [...]

- **Η συχνότητα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου**

Μέσω της 8ης ερώτησης, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη δυνατότητα είτε στον ίδιο τον μαθητή να διορθώσει το προφορικό του λάθος (αυτοδιόρθωση), είτε σε κάποιον συμμαθητή ή ομάδα συμμαθητών του (ετεροδιόρθωση/ομαδική διόρθωση), είτε επιλέγουν να διορθώσουν το λάθος οι ίδιοι, ως αποκλειστικά υπεύθυνοι της διδακτικής διαδικασίας. Απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν οι εκπαιδευτικοί να αιτιολογήσουν την προτίμησή τους υπέρ της καθεμιάς μορφής διόρθωσης, αναφερόμενοι στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αντίστοιχα της κάθε τεχνικής.

Βάσει των απαντήσεων, πρωταρχική στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ήταν η αυτοδιόρθωση, η μέθοδος δηλαδή κατά την οποία ο ίδιος ο μαθητής που διέπραξε το

προφορικό λάθος αναλαμβάνει την ευθύνη να το διορθώσει. Αναφερόμενοι στη συγκεκριμένη μέθοδο, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την αξία της, προβάλλοντας αρκετά επιχειρήματα υπέρ της αξιοποίησής της για τη διόρθωση των λαθών που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των μαθητών. Πρώτα απ' όλα, χάρη στην αυτοδιόρθωση, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν το λάθος που έκαναν, να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν για να οδηγηθούν σε αυτό και έτσι να το διορθώσουν και να εντυπωθεί αποτελεσματικότερα στη μνήμη τους. Η διαδικασία αυτή της ανάλυσης του λάθους από τον ίδιο τον μαθητή συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Φυσικά, αυτό που επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς ήταν ότι η ευκαιρία να διορθώσει ο ίδιος ο μαθητής το λάθος του παρέχεται σε αυτόν, μόνο όταν το λάθος αφορά κάτι που έχει διδαχθεί προηγουμένως και συνεπώς ο μαθητής το γνωρίζει και είναι σε θέση να το διορθώσει. Τέτοιες περιπτώσεις λαθών είναι αυτές που γίνονται συνήθως από άγχος, επιπολαιότητα ή απροσεξία. Όταν όμως το λάθος του μαθητή γίνεται επειδή ο ίδιος δεν έχει διδαχθεί και δε γνωρίζει έναν συγκεκριμένο γλωσσικό κανόνα, τότε την ευθύνη της διόρθωσης αναλαμβάνει ο ίδιος ο διδάσκων, προκειμένου ο μαθητής να μη βρεθεί «αντιμέτωπος» με ένα λάθος, το οποίο αδυνατεί για αντικειμενικούς λόγους άγνοιας να διαχειριστεί. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν – μέσω των απαντήσεών τους – ότι, για να καταφέρει ο μαθητής να διορθώσει το λάθος του μόνος του, οι ίδιοι φροντίζουν προηγουμένως να του έχουν προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα, ούτως ώστε να τον καθοδηγήσουν με έμμεσο τρόπο στην ανακάλυψη του ορθού.

**Ερ. 8:** *Πόσο συχνά δίνετε στον μαθητή που διέπραξε το προφορικό λάθος την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος του ο ίδιος ή κάποιος άλλος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 5:** *Στον ίδιο τη δίνω τη δυνατότητα πάρα πολύ συχνά. Πρώτα στον ίδιο, βοηθώντας τον να βρει μόνος του το σωστό. [...] Ο λόγος που προτιμώ κυρίως την αυτοδιόρθωση από την ετεροδιόρθωση ή τη διόρθωση από εμένα την ίδια είναι γιατί θεωρώ ότι θα μείνει καλύτερα στη μνήμη του μαθητή το σωστό, ότι θα είναι πιο δύσκολο να ξανακάνει το ίδιο λάθος.*

**Εκπ. 10:** *Αυτή είναι και η τεχνική που χρησιμοποιώ. Δίνω πρώτα τη δυνατότητα στον ίδιο τον μαθητή. Συχνά, πολύ συχνά το κάνω αυτό. Πάντα δηλαδή. Δίνω πρώτα τη δυνατότητα στον μαθητή να καταλάβει αν έχει γίνει κάποιο λάθος. Αν κατανοήσει το λάθος του και το διορθώσει, του ζητάω επίσης να μου πει – αν μπορεί βέβαια – για ποιον λόγο έκανε αυτό το λάθος. Επιδιώκω δηλαδή ταυτόχρονα την ανάλυση και τη μεταγνώση. Δηλαδή αν καταλάβει ο μαθητής, πιστεύω εγώ, γιατί έκανε ένα συγκεκριμένο λάθος, θα μπορέσει και να το διορθώσει. [...] Και ο λόγος που προτιμώ την αυτοδιόρθωση είναι γιατί πιστεύω ότι καταρχάς είναι από τις πιο βασικές*

τεχνικές και επιπλέον πιστεύω ότι ο μαθητής με αυτόν τον τρόπο σίγουρα θα κατακτήσει το λάθος του. Ενώ αν το πω εγώ, μπορεί να μην το ακούσει, μπορεί να μην το καταλάβει, ενώ με αυτόν τον τρόπο θα δω αν το έχει καταλάβει κιόλας. Ενώ αν το πω εγώ απλά ή ακόμη και αν το εξηγήσω, δεν είμαι σίγουρη αν θα το κατακτήσει στο τέλος. [...]

**Εκπ. 15:** Σίγουρα θα δώσω πολλές ευκαιρίες στο ίδιο το παιδί και μάλιστα θα του δώσω και λίγο «food for thought», θα του δώσω δηλαδή έτσι ένα έναυσμα, κάτι να σκεφτεί, ένα παράδειγμα... [...] Οπότε θα του δώσω ένα έναυσμα, κάτι θα του θυμίσω από αυτά που είπα, γιατί ξέρω ότι θα το έχει μέσα στο μυαλουδάκι του, γιατί σίγουρα θα το έχει ακούσει από εμένα. [...] Το κάνω λοιπόν, γιατί θεωρώ ότι το έχω πει, το έχω εξηγήσει με πολλή έμφαση και με πολύ στόμφο και είμαι σίγουρη ότι το έχει κάνει κτήμα του, απλά θέλει ένα έναυσμα για να τον «ζυπνήσω». Αυτό.

**Εκπ. 18:** Αρκετά συχνά το κάνω και αυτό. [...] Αλλά προτιμώ τον ίδιο. Και την ευκαιρία του τη δίνω, γιατί μπορεί να το ξέρει και να το έχει κάνει από βιασύνη ή επειδή το έχει ακούσει έτσι από κάπου. Τα παιδιά ακούνε διάφορες λέξεις και νομίζουν ότι αυτά είναι και τα σωστά. Εσύ όμως, ως εκπαιδευτικός που το ξέρεις, το διορθώνεις το παιδί.

Παράλληλα, η αυτοδιόρθωση λειτουργεί καταλυτικά στην ψυχολογία του μαθητή και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, καθώς δίνεται του η ευκαιρία να αναλάβει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, να στηριχθεί στις γνώσεις του και να πιστέψει στον εαυτό του.

**Ερ. 8:** Πόσο συχνά δίνετε στον μαθητή που διέπραξε το προφορικό λάθος την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος του ο ίδιος ή κάποιος άλλος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 6:** [...] Όσον αφορά την αυτοδιόρθωση, την αυτορρύθμιση, την προτιμώ για να του δώσεις τη χαρά και την ικανοποίηση ότι βρήκε μόνος του το λάθος και ότι δεν του το έχω πει εγώ. [...]

**Εκπ. 17:** Εντάξει, αυτό γίνεται κατά κανόνα. [...] Και ο λόγος που προτιμώ την αυτοδιόρθωση είναι γιατί μπορεί να το ξέρει καταρχήν και να το καταλάβει. Ενθαρρύνεται κιόλας, καθώς καταλαβαίνει ότι το ήξερε, με αποτέλεσμα την επόμενη φορά να μην το κάνει ξανά λάθος ή μια αντίστοιχη περίπτωση να τη σκεφτεί πρώτα πριν την πει.

**Εκπ. 19:** Ο ίδιος ναι... [...] Και ο λόγος που προτιμώ έστω και μερικές φορές την αυτοδιόρθωση ,από το να διορθώσω εγώ ο ίδιος κατευθείαν το λάθος, είναι γιατί δίνεις στον μαθητή τη δυνατότητα να ορίζει λίγο την τύχη του, να μην έχει διαρκώς από επάνω του τον έλεγχο, για να καταλάβει ότι και μόνος του μπορεί πολλά.

Σε περίπτωση που ο μαθητής δεν καταφέρει να διορθώσει μόνος του το προφορικό του λάθος, τότε οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συνήθως να δώσουν την ευκαιρία σε κάποιον άλλον συμμαθητή του (ετεροδιόρθωση) ή και σε περισσότερους μαθητές (στα πλαίσια της ομαδικής διόρθωσης). Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες μεθόδους διόρθωσης είναι γιατί τις θεωρούν καταρχήν προτιμότερες από το να επέμβουν οι ίδιοι και να διορθώσουν το λάθος. Η τεχνική της ετεροδιόρθωσης εφαρμόζεται συνήθως – όπως αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς – σε περιπτώσεις κατά τις οποίες ο ίδιος ο μαθητής που διέπραξε το λάθος αδυνατεί να το κατανοήσει και να το διορθώσει, ενώ κάποιος άλλος συμμαθητής του το έχει αντιληφθεί και είναι σε θέση να το αντικαταστήσει με το σωστό. Έτσι, οι διαδικασίες της ετεροδιόρθωσης και της ομαδικής διόρθωσης κρατούν ταυτόχρονα σε εγρήγορση τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς οι ίδιοι καλούνται συχνά – στα πλαίσια του θεμιτού συναγωνισμού – να εμπλέκονται ενεργά στη διάρκεια του μαθήματος, προκειμένου να βοηθήσουν τον συμμαθητή τους να διορθώσει το λάθος του. Παράλληλα, μέσω της ετεροδιόρθωσης και της ομαδικής διόρθωσης προωθείται η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των μελών της τάξης, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για να επεξεργαστούν το λάθος οι υπόλοιποι μαθητές – από το να το διορθώσει κατευθείαν ο εκπαιδευτικός – είναι να το επιτρέπει ο χρόνος και η ύλη που πρέπει να διδαχθεί.

**Ερ. 8:** *Πόσο συχνά δίνετε στον μαθητή που διέπραξε το προφορικό λάθος την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος του ο ίδιος ή κάποιος άλλος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 7:** *Πολύ συχνά, πολύ συχνά. Αυτό που μπορώ να σου πω εδώ πέρα – εκτός από την παρέμβαση τη δικιά μου στον προφορικό λόγο, επειδή κάνω πάρα πολλές ερωτήσεις μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και περιμένω απαντήσεις – είναι ότι προτιμώ να μιλάνε τα παιδιά περισσότερο παρά εγώ. Είναι σύστημα δικό μου και θέλω να γίνεται σχολιασμός μέσα την τάξη από τους μαθητές γι' αυτά που ακούνε από τους συμμαθητές τους. [...] Είναι πολύ πιο εποικοδομητικό αυτό από το να διορθώσω εγώ ο ίδιος το λάθος. Και αυτό γιατί ο μαθητής παρουσιάζεται, εκτίθεται απέναντι στους συμμαθητές του και δέχεται με καλό τρόπο τον σχολιασμό και την κριτική από τους συμμαθητές του. Γιατί, πάνω απ' όλα, περνάς από την αρχή στα παιδιά μια λέξη, την «αυτοεκτίμηση», και μου αρέσει να την καταλαβαίνουν τι σημαίνει, να εκτιμούν τον εαυτό τους και να απενεχοποιούν το λάθος, να μη φοβούνται το λάθος. Από τη στιγμή που θα συμβεί αυτό και έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, τότε κυλάνε όλα μια χαρά.*

**Εκπ. 16:** [...] Αν δω ότι επιμένει, ας πούμε, στο λάθος και ότι δεν το καταλαβαίνει, λέω ας πούμε: «Ας σε βοηθήσει ο Γιάννης...». Αλλά σαν βοήθεια, όχι σαν διαταγή του τύπου «Διόρθωσε τον...». Λέω: «Ποιος θέλει να βοηθήσει;». Και πολλές φορές τα παιδιά – επειδή το κάνουμε συχνά – το δέχονται κιόλας σαν βοήθεια και μετά συνεχίζουμε παρακάτω.

**Εκπ. 8:** Αρκετά συχνά, όμως όχι πάντα λόγω διαχείρισης του χρόνου. Δε μπορώ να πω ότι το κάνουμε πάντα. Όταν όμως έχουμε την ευελιξία του χρόνου, αφήνω πολλές φορές και τους συμμαθητές να αναρωτηθούν και να σκεφτούν αν έγινε κάποιο λάθος, έτσι ώστε να υπάρχει συνεργασία... [...] Αφήνω δηλαδή τα παιδιά να αυτενεργούν και να συνεργάζονται αρκετά, να επικοινωνούν. Το προτιμώ από το να επεμβαίνω εγώ.

**Εκπ. 20:** [...] Είναι φορές που υπάρχει χρόνος και το επεξεργάζονται όλοι και αστευόμαστε και λέμε, ας πούμε: «Αυτό το ήξερες, πώς το έκανες;». Είναι φορές, όμως, που δεν έχω τον χρόνο. Άρα, όλα κινούνται μέσα στον χρόνο. [...] Ο λόγος όμως που προτιμώ συχνά σαν τακτική την ετεροδιόρθωση είναι για να τους παροτρύνω να προσέχουν, να δω τι προσέχουν, πόσο παρατηρητικοί είναι και αν ξεχνούν αυτά που τους λέω ή αν τα κρατάνε. Εμένα μου αρέσει αυτό. Το εφαρμόζω όλα μου τα χρόνια.

Ωστόσο, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι είτε εξέφρασαν τους ενδοιασμούς τους, είτε ήταν απόλυτα αρνητικοί απέναντι στην εφαρμογή της ετεροδιόρθωσης και της ομαδικής διόρθωσης. Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο μειονεκτούν οι συγκεκριμένες μέθοδοι διόρθωσης – σύμφωνα με τις δηλώσεις κάποιων εκπαιδευτικών – είναι επειδή υπάρχει η πιθανότητα ο μαθητής να νιώσει αμηχανία ή και ντροπή, καθώς βρίσκεται εκτεθειμένος μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές του, οι οποίοι αναλαμβάνουν να διορθώσουν το λάθος που ο ίδιος δεν κατάφερε προηγουμένως να διορθώσει. Ενώ δηλαδή οι συγκεκριμένες τεχνικές επιλέγονται εξ ορισμού από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να ωφεληθεί ο ίδιος ο μαθητής, εν τέλει – αν δεν χρησιμοποιηθούν με τον ενδεδειγμένο τρόπο – ενδέχεται να λειτουργήσουν εις βάρος του. Γι' αυτό και, όπως επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, όταν επιλέγουν να δώσουν την ευκαιρία σε κάποιον ή κάποιους μαθητές να διορθώσουν το λάθος του συμμαθητή τους, ούτως ώστε ο μαθητής να μην αισθανθεί προσβεβλημένος και να μη διαταραχθούν οι σχέσεις μεταξύ τους.

**Ερ. 8:** Πόσο συχνά δίνετε στον μαθητή που διέπραξε το προφορικό λάθος την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος του ο ίδιος ή κάποιος άλλος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 4:** [...] Σε συμμαθητή του σπάνια δίνω την ευκαιρία να το διορθώσει. Δηλαδή δεν αναδεικνύω το λάθος του άλλου δίνοντας την ευκαιρία σε άλλους συμμαθητές, γιατί φοβάμαι την καλλιέργεια ενός αρνητικού κλίματος. Δεν το κάνω αυτό συχνά. Θέλω να το αποφύγω αυτό... [...] Δηλαδή στα χρόνια της καριέρας μου δεν θυμάμαι να το κάνω, γιατί δεν θέλω. Τις φοβάμαι αυτές τις τακτικές – δεν ξέρω, μπορεί να λειτουργεί, άλλοι συνάδελφοι να το κάνουν – γιατί δεν ξέρω μετά πώς μπορώ να το διαχειριστώ. Δε μου αρέσει να βάζω τους μαθητές μου σε μια διαδικασία να κάθονται να κοιτάνε τι λάθος έκανε ο συμμαθητής τους και να λένε: «Κυρία, κυρία έκανε λάθος αυτό!».

**Εκπ. 6:** Κάποιον άλλον συμμαθητή δεν έχω βάλει, για να μη θεωρηθεί ότι δίνω το ερέθισμα εγώ στο πιο «λαμπρό αστέρι» της τάξης να διορθώσει τον συμμαθητή του. Υποτίθεται ότι δουλεύουμε ομαδοσυνεργατικά και ότι υπάρχει ισότητα και ό,τι κάνω το κάνω εγώ με έμμεσο και διακριτικό τρόπο. [...] Δεν έχω αναθέσει όμως τη διόρθωση σε άλλα παιδιά, γιατί μπορεί να θιχτεί ένα παιδί. Δεν έχουν φτάσει τα παιδιά, σε αυτή τουλάχιστον την ηλικία, στη γενναιότητα και την ωριμότητα εκείνη που τους επιτρέπει να καταλάβουν ότι, για παράδειγμα, σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα φτάνουν μέχρι ένα σημείο και όχι παραπάνω. Και οι γονείς, επιπλέον, είναι παράξενοι τη σήμερον ημέρα. [...]

**Εκπ. 7:** [...] Είναι σύστημα δικό μου και θέλω να γίνεται σχολιασμός μέσα την τάξη από συμμαθητές για αυτά που ακούνε από τους μαθητές τους μέσα την τάξη. Αλλά αυτό το κάνω μόνο όταν καταλαβαίνω ότι αυτό δεν θα τους πειράξει, ότι δεν πρόκειται να πάρουν λάθος εντύπωση από την κριτική, ότι δεν θα τους θίξει. Όταν υπάρχει εμπιστοσύνη μέσα στην τάξη και υπάρχει μια αγάπη και μια ισορροπία τέλος πάντων, τότε δίνω τον λόγο στους συμμαθητές του πρώτα. [...] Αν όμως υπάρχουν γκρίνιες και αντιζηλίες μέσα στην τάξη, δε μπορείς να το κάνεις αυτό. Θα πρέπει να το αναλάβεις εσύ αναγκαστικά, για να μη δημιουργούνται άλλα θέματα. [...] Δε θέλω να νιώθει άσχημα ένας μαθητής όταν παρατηρείται από κάποιον. Δηλαδή επιδιώκω να πηγαίνουν όλα πολύ φυσιολογικά και πολύ άνετα.

**Εκπ. 13:** [...] Να το διορθώσει όμως κάποιος άλλος το αποφεύγω, ανάλογα βέβαια και με τον μαθητή. Να μη νιώθει ότι αυτός υπολείπεται των άλλων. Είναι και θέμα ψυχολογίας. Δηλαδή, αν ένας μαθητής διορθωθεί από κάποιον άλλο συμμαθητή του, τον κατεβάζω αυτόματα και τον μαθητή χαμηλά, την ψυχολογία του και ενίοτε όταν ένας συνομήλικός του τον διορθώνει. Τη διόρθωση τη δέχεται πιο εύκολα από τον δάσκαλο, παρά από τον συμμαθητή. Γι' αυτό μερικοί που έχουν, ας πούμε, την τάση να σηκώνουν συνέχεια χέρι και να επισημαίνουν τα λάθη των υπολοίπων, αυτούς μπορούμε να τους «κατεβάζουμε» λίγο πιο κάτω, γιατί αποθαρρύνουν τους άλλους. Γιατί θα πρέπει και κάποιοι άλλοι να «ανέβουν» λιγάκι, να αποκτήσουν λίγο ψυχολογία, παίζουν όλα ρόλο. Η ψυχολογία είναι το βασικό. Γιατί ο καθένας έχει και διαφορετικά

περιβάλλοντα, αλλιώς βιώνει κάποια πράγματα. Εμείς μπορούμε να ξέρουμε κάποια πράγματα περισσότερο για τις οικογένειες, για το βίωμα του καθενός. Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί σε αυτό, γιατί συνυπολογίζονται πολλά μέσα στην τάξη, είναι συνδυασμός πολλών παραγόντων για το πώς θα συμπεριφερθείς σε κάθε μαθητή. Δεν είναι το ίδιο όλοι. Αλλιώς θα συμπεριφερθείς στον Α, αλλιώς στον Β, αλλιώς στον Γ. Δεν υπάρχει τίποτε ίσο, δε μπορείς να τα βάλεις όλα στο ίδιο τσουβάλι. Είναι διαφορετικές προσωπικότητες.

Τέλος, αν το προφορικό λάθος του μαθητή δεν είναι δυνατό να διορθωθεί ούτε από τον ίδιο τον μαθητή που το διέπραξε, ούτε από τους συμμαθητές του, τότε επιλέγει να παρέμβει ο εκπαιδευτικός και να αναλάβει ο ίδιος τη διόρθωση του λάθους, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας. Αρκετοί συμμετέχοντες, βέβαια, επισήμαναν ότι αυτή είναι η έσχατη λύση στην οποία αναγκαστικά καταφεύγουν, προκειμένου το λάθος να μη μείνει αδιόρθωτο. Άλλοι, πάλι, ανέφεραν ότι επιλέγουν τη συγκεκριμένη τεχνική, είτε όταν ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους δεν επιτρέπει περαιτέρω επεξεργασία του λάθους από τους υπόλοιπους μαθητές, είτε επειδή παρασύρονται από τη ρουτίνα του μαθήματος.

**Ερ. 8:** *Πόσο συχνά δίνετε στον μαθητή που διέπραξε το προφορικό λάθος την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος του ο ίδιος ή κάποιος άλλος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 1:** *Εξαρτάται από τον χρόνο που έχω. Υπάρχουν στιγμές που αφήνω είτε τον ίδιο τον μαθητή ή κάποιον άλλον συμμαθητή του να διορθώσει το λάθος ή κάποιες φορές το διορθώνω εγώ. Εξαρτάται από την πίεση του χρόνου που έχω. Αν πιέζομαι δηλαδή να πω κάποια πράγματα, μπορεί να το διορθώσω εγώ διότι ο χρόνος δε μου φτάνει.*

**Εκπ. 3:** *[...] Ο λόγος που προτιμώ να διορθώνω κυρίως εγώ είναι ότι μάλλον έχει επικρατήσει σαν νόρμα, αλλά πιστεύω ότι τις περισσότερες φορές με παρασύρει η εκπαιδευτική ρουτίνα και δεν παραπέμπω σε άλλον μαθητή. [...]*

**Εκπ. 15:** *[...] Για να δώσω εγώ την απάντηση, σημαίνει ότι θα είμαστε στο τελευταίο στάδιο, θα βιαζόμαστε, θα έχει χτυπήσει το κουδούνι... Μόνο σε αυτήν την περίπτωση. [...]*

**Εκπ. 18:** *Αρκετά συχνά το κάνω και αυτό. Εξαρτάται τώρα με τι ασχολούμαι. Γιατί αν καθίσω κάθε φορά που συμβαίνει ένα τέτοιο λάθος και διακόπτω, αρχίζω να ξεφεύγω από το θέμα, αλλά το κάνω και αυτό. Είμαστε πενήντα-πενήντα σε αυτό που με ρωτάς. Απλώς το κάνω εγώ πολλές φορές, για να μη διακόψουμε αυτό που έχουμε πιάσει, το θέμα μας, και να μη ξεφύγουμε. Γιατί μετά τα παιδιά αρχίζουν να ξεφεύγουν και μπερδεύεται η δουλειά.*



- **Οι τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς, σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι ίδιοι προτιμούν να διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών τους χρησιμοποιώντας ρητές μορφές ανατροφοδότησης (όπως η άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα, η επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου) ή άρρητες μορφές ανατροφοδότησης (όπως η επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος, η εκμαίευση, η καθοδήγηση μέσω υποδείξεων ή ερωτήσεων, το αίτημα διευκρίνισης, η μεταγλωσσική ανατροφοδότηση κ.ο.κ.).

Με βάση τις απαντήσεις που λήφθηκαν, το σύνολο των εκπαιδευτικών τάχθηκε κυρίως υπέρ των άρρητων τεχνικών ανατροφοδότησης. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές που ανέφεραν ότι εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί ήταν η καθοδήγηση μέσω υποδείξεων ή ερωτήσεων, η επανάληψη αλλά και η αναδιατύπωση του λάθους. Οι ερωτώμενοι παρουσίασαν διάφορα επιχειρήματα για να αιτιολογήσουν την προτίμησή τους υπέρ των άρρητων μορφών διόρθωσης των προφορικών λαθών. Πρώτα απ' όλα, επισήμαναν ότι τείνουν να διορθώνουν το προφορικό λάθος του μαθητή με έμμεσο τρόπο, δηλαδή καθοδηγώντας τον μέσω υποδείξεων προς τη σωστή απάντηση, καθαρά για ψυχολογικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, όταν το λάθος του μαθητή επισημαίνεται με αυστηρό και φανερό τρόπο και διορθώνεται απευθείας από τον εκπαιδευτικό, υπάρχει η πιθανότητα ο μαθητής να νιώσει προσβεβλημένος εξαιτίας του λάθους που μόλις διέπραξε, να βρεθεί σε αμηχανία, να ανακοπεί ο ειρμός των σκέψεών του και να διστάζει έκτοτε να εκφράζεται προφορικά. Αντιθέτως, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει την ευκαιρία στον μαθητή – μέσα από την παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων – να επεξεργαστεί το λάθος του, μέχρι να το καταλάβει και να το διορθώσει, τότε το λάθος απενεχοποιείται στα μάτια του μαθητή, καθώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται ότι το σφάλμα του αποτέλεσε αφορμή για εποικοδομητική συζήτηση και ανατροφοδότηση, και όχι για κριτική και τιμωρία.

**Ερ. 9: Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα/επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λάθους) ή με άρρητο τρόπο (επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος/**

**εκμαίευση/καθοδήγηση μέσω υποδείξεων και ερωτήσεων/αίτημα διευκρίνισης/μεταγλωσσική ανατροφοδότηση); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.**

**Εκπ. 3:** [...] Ο λόγος που προτιμώ την έμμεση έναντι της άμεσης διόρθωσης είναι γιατί παρατηρώ ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών – ακόμη και σε αυτά που λέμε ότι έχουν αυτοπεποίθηση και το δείχνουν – αν διορθώνεις τα λάθη με άμεσο τρόπο διαρκώς, τότε υπάρχει μια συστολή, μετά δεν εκφράζονται το ίδιο εύκολα. Αποφεύγουν την προφορική έκφραση, το έχω διαπιστώσει πολλές φορές αυτό. Γι' αυτό και είμαι πολύ προσεκτική, ιδίως στα προφορικά. Στα προφορικά είμαι πάρα πολύ φειδωλή. Ακόμη και άμεσα τους τα διορθώνω μόνο με αναδιατύπωση. Και αυτό γιατί έχουν συστολές, ντρέπονται πάρα πολύ εύκολα... Ακόμη και σε μαθητές που λες, ας πούμε: «Αυτός το 'χει». Αν τον διορθώνεις άμεσα και το κάνεις συχνά αυτό, μετά θα θεωρήσει ότι κάτι δεν πάει καλά στον προφορικό του λόγο ή κάπως περιορίζει την ελεύθερη έκφρασή του σε μεγάλο βαθμό μέσα στη σχολική τάξη, γιατί υπάρχει αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά και εκτίθεται πολύ. Γι' αυτό και το φοβάμαι πάρα πολύ. Για ψυχολογικούς λόγους, για λόγους ευθιξίας.

**Εκπ. 5:** Όχι, δε μιλάω ποτέ έτσι. Είναι αυτό που σου είπα. Αν είναι να διορθώσω άμεσα, θα επαναλάβω ακριβώς τα λόγια του μαθητή με τον σωστό τρόπο. Πολύ σπάνια κάνω σε προσωπικό επίπεδο παρατήρηση, ειδικά αν ο λόγος είναι αυθόρμητος ή είναι απάντηση σε μια ερώτηση. Αν είναι απάντηση σε μια γραμματική άσκηση ή συντακτική, πάλι θα καθοδηγήσω να βρούμε μαζί το σωστό. Γιατί δεν είναι μόνο για τον ίδιο, είναι για να ακούσουν σωστά και οι υπόλοιποι. Και ο λόγος που προτιμώ περισσότερο τις άρρητες μορφές διόρθωσης είναι γιατί δεν θέλω να γίνομαι αυστηρή και επικριτική. Θεωρώ ότι ο δικός μου ο ρόλος εκεί είναι να βοηθήσω τον μαθητή να εξελιχθεί, να τον βοηθήσω να τα πάει ακόμη καλύτερα, να του μάθω πράγματα... Δεν είμαι μέσα στην τάξη για να τον επικρίνω διαρκώς ή να τον προσβάλλω ή να τον μαλώνω ή να του κάνω παρατηρήσεις και να τον κάνω να αισθάνεται άβολα. Θέλω ο μαθητής να αισθάνεται ότι είμαστε συνεργάτες και ότι εγώ είμαι εκεί καθαρά για να τον βοηθήσω να πάει ένα βήμα πιο μπροστά. Να νιώσει ότι προσφέρει και ο ίδιος μέσα από την όλη διαδικασία, όχι για να τον επικρίνω διαρκώς. Εξάλλου γι' αυτό έρχεται στο σχολείο, για να μάθει. Αν είναι να τα ήξερε όλα, δεν θα με είχε και καμία ανάγκη.

**Εκπ. 7:** Ποτέ άμεσα. Τον ρωτάω: «Πώς θα μπορούσες να το πεις διαφορετικά, πώς νομίζεις ότι είναι πιο σωστό;». Δηλαδή κάνουμε μια κουβεντούλα πρώτα, μέχρι να πάρω τη σωστή απάντηση.[...] Νομίζω ότι δεν είναι σωστός ο άμεσος τρόπος, η άμεση δηλαδή παρέμβαση εκείνη τη στιγμή, γιατί και μπορεί να θιχτεί ο μαθητής και μπορεί να τον «κόψεις», να του σταματήσεις τον ειρμό των σκέψεών του και μετά να μη μπορεί να συνεχίσει παρακάτω. Είναι ανάλογα βέβαια και με τον χαρακτήρα του και με τη διάθεση που έχει και πώς είναι.

**Εκπ. 16:** *Με ρητό τρόπο δε διορθώνω ποτέ σχεδόν. Με άρρητους τρόπους, για παράδειγμα: «Πώς αλλιώς μπορώ να το πω;» ή «Ξανασκέψου το» ή «Για πρόσεξε λιγάκι, μήπως είναι κάπως αλλιώς;» ή «Για θυμήσου». Προσπαθώ, δηλαδή, να του εκμαιεύσω το σωστό. Το πάω από εδώ, το πάω από εκεί και, αν βλέπω ότι δε μπορεί το παιδί, τότε προτιμώ να μη το διορθώσω εγώ και πάλι, αλλά να δώσω την ευκαιρία σε ένα συμμαθητή του. Και ο λόγος που προτιμώ τις άρρητες μορφές διόρθωσης έναντι των ρητών είναι γιατί δε θέλω να φέρνω τα παιδιά σε δύσκολη θέση καταρχήν. Ένα και βασικό. Δίνω πολύ μεγάλη σημασία σε αυτό, γιατί δε θέλω να νιώθουν ότι τιμωρούνται επειδή κάνουν ένα λάθος, να μη νιώθουν αυτό το πράγμα. Απλώς θέλω να έχω ένα παιδαγωγικό κλίμα μέσα την τάξη, που να μη φοβούνται πρώτον να κάνουνε λάθος. Το θεωρώ πολύ σημαντικό αυτό, γι' αυτό και τους λέω πολλές φορές: «Και εγώ κάνω λάθη». Και όντως τα παραδέχομαι τα λάθη μου. Το λάθος δεν είναι κάτι τραγικό για τη ζωή μας και γι' αυτόν τον λόγο δεν το κάνω για να μη στιγματιστεί ο μαθητής. [...] Δεν πιστεύω δηλαδή ότι άμα θα του το πω με αυστηρότητα, θα κερδίσω κάτι. Απλώς χαλάς το παιδαγωγικό κλίμα και οι μαθητές μετά φοβούνται και δε μιλάνε, δε σηκώνουν χέρι και δε συμμετέχουν. Καλύτερα, λοιπόν, πιστεύω στη συμμετοχή και ας υπάρχει και πιθανότητα να γίνουν και λάθη.*

Εκτός όμως από τους ψυχολογικούς-συναισθηματικούς λόγους για τους οποίους εφαρμόζονται συχνά οι άρρητες μορφές ανατροφοδότησης, υπάρχουν επίσης βασικοί παιδαγωγικοί και γνωστικοί σκοποί που εξυπηρετούνται από την αξιοποίηση των συγκεκριμένων τεχνικών διόρθωσης των προφορικών λαθών. Καθώς το λάθος του μαθητή δεν επισημαίνεται φανερά από τον εκπαιδευτικό με το να το διορθώσει ο ίδιος ως υπεύθυνος της διδασκαλίας, η ευθύνη της διαχείρισης του λάθους μετατίθεται κατά κύριο λόγο στον μαθητή που το διέπραξε. Ο ίδιος ο μαθητής – μέσα από την παροχή των κατάλληλων υποδείξεων και υπαινιγμών από τον εκπαιδευτικό – καλείται να ανασύρει από τη μνήμη του τους γλωσσικούς κανόνες που έχει διδαχθεί, προκειμένου να κατανοήσει το λάθος του και να καταφέρει να το διορθώσει. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αναπτύσσει μεταγνωστικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα το λάθος αποτυπώνεται καλύτερα στο μυαλό του και ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες να το επαναλάβει στο μέλλον. Αντιθέτως, όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει έτοιμο τον σωστό τύπο στον μαθητή, χωρίς να τον προβληματίσει και να τον κινητοποιήσει να σκεφτεί και να επεξεργαστεί το λάθος του, το πιο πιθανό είναι ο μαθητής να αντιληφθεί προσωρινά το λάθος του, αλλά να το επαναλάβει κάποια άλλη χρονική στιγμή καθώς το έχει κατακτήσει μόνο επιφανειακά και δεν το έχει εμπεδώσει.

**Ερ. 9:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου*

κανόνα/επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λάθους) ή με άρρητο τρόπο (επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος/εκμαίευση/καθοδήγηση μέσω υποδείξεων και ερωτήσεων/αίτημα διευκρίνισης/μεταγλωσσική ανατροφοδότηση); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 4:** [...] Συνήθως ακόμη και στους πολύ καλούς μαθητές – επειδή δεν είμαστε πλέον στη φάση που ο δάσκαλος λέει και οι μαθητές από κάτω ρουφάνε σαν σφουγγάρια, αλλά πλέον προσπαθούν μόνοι τους να ανακαλύψουν τη γνώση και ιδίως το λάθος τους – είτε απευθύνω πλάγιες- βοηθητικές ερωτήσεις, είτε όπως το περιέγραφε πριν, επαναλαμβάνω αυτό που είπα ή τονίζω τη λάθος λέξη για να επιλέξει ο ίδιος τη σωστή και του δίνω – αν είναι μαθητής που δυσκολεύεται πάρα πολύ – επιλογές. Ξέρεις, είναι κάτι που βγαίνει αυθόρμητα, εκείνη την ώρα. [...] Ο λόγος που επιλέγω την άρρητη έναντι της ρητής διόρθωσης είναι γιατί θέλω ο μαθητής μόνος του να διορθώσει το λάθος του. Νομίζω ότι δεν έχει νόημα εγώ να υποδείξω το σωστό, αλλά μόνος του να καταλάβει το λάθος του, έτσι ώστε σε ενδεχόμενη επόμενη φορά να μην το επαναλάβει.

**Εκπ. 9:** [...] Αλλά περισσότερο εστιάζω στην άρρητη μορφή διόρθωσης και κυρίως στον γνωστικό αναστοχασμό, λέγοντας για παράδειγμα στον μαθητή: «Για ξανασκέψου το, για δεξ το ξανά, τι έχουμε πει πάνω σε αυτό;». Αλλά και πάλι δεν είναι απόλυτο. Σε ένα επίπεδο ποσόστωσης όμως, νομίζω ότι χρησιμοποιώ περισσότερο άρρητες μορφές διόρθωσης, με προεξέχουσες εκείνες του γνωστικού αναστοχασμού, κατευθυντικά δηλαδή. Ας πούμε: «Σκέψου λίγο πώς το έχουμε πει. Δες λίγο τον κανόνα σε αυτό. Τι κανόνας είναι;». Θα κάνω δηλαδή μια επίκληση στον κανόνα, ώστε να τον εφαρμόσει ο μαθητής στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίπτωση. Και ο λόγος που προτιμώ περισσότερο τις άρρητες μορφές διόρθωσης είναι γιατί είναι περισσότερο διευκολυντικές στην εκπαιδευτική πρακτική. Τουλάχιστον αυτή η μικρή ή η μεγάλη εκπαιδευτική μου εμπειρία αυτό μου έχει δείξει. [...]

**Εκπ. 10:** Εννοείται με καθοδηγητικές τεχνικές, γιατί σου είπα ότι πρέπει να καταλάβει μόνος του. Πρέπει πρώτα, βασικά, να καταλάβω εγώ αν έχει αντιληφθεί ότι έχει κάνει λάθος και μετά θα πρέπει ο ίδιος να καταλάβει πού είναι ακριβώς το λάθος του. Ας πούμε, σε μια πρόταση που δεν έχει σωστή σύνταξη, σωστή συντακτική δομή, θα πρέπει να καταλάβει ο ίδιος ότι έκανε λάθος. Οπότε, δεν θα του πω εγώ: «Πρόσεξε τη σύνταξη». Θα του πω: «Πρόσεξε, έκανες ένα λάθος. Πες μου πού μπορεί να έκανες λάθος». Δηλαδή με καθοδηγητικό τρόπο, σπανίως δίνω εγώ κατευθείαν την απάντηση.

**Εκπ. 16:** [...]. Το λάθος δεν είναι κάτι τραγικό για τη ζωή μας και γι' αυτόν τον λόγο δεν το διορθώνω άμεσα για να μη στιγματιστεί ο μαθητής. Απλώς του δίνω την ευκαιρία, μέσα από

*συζήτηση, μήπως και το μάθει για την επόμενη φορά, να το ξέρει, να το θυμηθεί, να του μείνει.  
[...]*

Η χρήση των ρητών μορφών ανατροφοδότησης και διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως η έσχατη λύση, στις περιπτώσεις που ο μαθητής αδυνατεί να κατανοήσει και να διορθώσει το λάθος του – ακόμη και μετά από την καθοδήγηση που λαμβάνει – οπότε κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να αποκατασταθεί το σωστό και να συνεχιστεί δίχως προβλήματα η διδακτική διαδικασία.

**Ερ. 9:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα/επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λάθους) ή με άρρητο τρόπο (επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος/εκμαίευση/καθοδήγηση μέσω υποδείξεων και ερωτήσεων/αίτημα διευκρίνισης/μεταγλωσσική ανατροφοδότηση); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 7:** *Ποτέ άμεσα. Τον ρωτώ: «Πώς θα μπορούσες να το πεις διαφορετικά, πώς νομίζεις ότι είναι πιο σωστό;» Δηλαδή κάνουμε μια κουβεντούλα πρώτα, μέχρι να πάρω τη σωστή απάντηση. Και αν δεν την πάρω, τότε θα του το πω εγώ αναγκαστικά, για να το συνεχίσουμε μαζί μετά.*

**Εκπ. 8:** *Έμμεσα διορθώνω το λάθος, προσπαθώ δηλαδή να οδηγήσω το παιδί στο σωστό. Όταν αυτό δεν είναι εφικτό όμως και δεν τα καταφέρνει, στη συνέχεια θα το διορθώσω εγώ φανερά και ίσως κάνουμε και ένα παράδειγμα, ώστε να καταλάβει το σωστό. Ίσως μετά, δηλαδή, να γίνει ρητή διόρθωση.*

**Εκπ. 13:** *[...] Προσπαθώ πρώτα να το δει μόνος του ο μαθητής αν έχει κάνει λάθος και, αν δεν τα καταφέρει, τότε θα του πω ότι αυτό δεν είναι έτσι και είναι αλλιώς.*

Αρκετές ήταν βέβαια και οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανέφεραν ότι η εφαρμογή των ρητών ή των άρρητων μορφών ανατροφοδότησης και διόρθωσης των προφορικών λαθών δεν είναι πάντα σταθερή, με την έννοια ότι εξαρτάται από κάποιους παράγοντες οι οποίοι άλλοτε επιβάλλουν τη ρητή επισήμανση του λάθους και άλλοτε την άρρητη. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι ο χαρακτήρας και το είδος του προφορικού λάθους που παρατηρείται σε κάθε περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι τείνει να διορθώνει με έμμεσο τρόπο (παρέχοντας δηλαδή στον μαθητή την κατάλληλη καθοδήγηση) τα λάθη που αφορούν κάτι που ο μαθητής έχει διδαχθεί κατά το παρελθόν και συνεπώς γνωρίζει. Και αυτό, γιατί ο μαθητής είναι σε θέση να κατανοήσει το λάθος του και να το διορθώσει μόνος του. Από την άλλη μεριά, αν το λάθος αφορά κάτι που ο μαθητής

αγνοεί, τότε συνήθως εφαρμόζονται ρητές τεχνικές διόρθωσης, με άμεση παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Με άμεσο-ρητό τρόπο επισημαίνονται επίσης, με βάση την απάντηση που έδωσε άλλος εκπαιδευτικός, τα πολύ σημαντικά λάθη τα οποία αφορούν συνήθως κάποια γραμματικά φαινόμενα (όπως οι καταλήξεις των ρημάτων).

**Ερ. 9:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα/επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λάθους) ή με άρρητο τρόπο (επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος/εκμαίευση/καθοδήγηση μέσω υποδείξεων και ερωτήσεων/αίτημα διευκρίνισης/μεταγλωσσική ανατροφοδότηση); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 3:** *Αυτό εξαρτάται από το λάθος. Αν το λάθος αυτό το έχουμε διδάξει προηγουμένως αρκετές φορές, έχει διδαχτεί δηλαδή, υπάρχει στην ύλη και το έχουμε πει και είναι σαν μια μορφή επανάληψης, τότε με κατάλληλες ερωτήσεις (καθοδηγητικές, υπενθύμισης κ.λπ.), αφήνω το ίδιο το παιδί να βρει το λάθος του και να το διορθώσει. Ναι, το κάνω αυτό με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις, για να καταλάβει. Κυρίως αν είναι γραμματικό. Γιατί σε μια δύσκολη περίπτωση συντακτικού λάθους που δεν την έχουν ξανακούσει, δε μπορεί να γίνει αυτή η διαδικασία η κατευθυντήρια, γιατί δεν υπάρχει γνωστικό background. Όταν όμως υπάρχει γνωστικό background και έχω μιλήσει με τα παιδιά γι' αυτό, τότε το κάνω αυτό. Με κατευθυντήριες ερωτήσεις τα οδηγώ στο σωστό, παραπέμποντάς τα σε προηγούμενη γνώση, συνειρμούς ή συσχετισμούς. [...]*

**Εκπ. 4:** *[...] Το λάθος θα το τονίσω ρητά όταν είναι κάτι πιο πολύ που αφορά τις καταλήξεις των χρόνων ή τα πρόσωπα, κάτι πάντως πολύ «χτυπητό» και πάλι σε μαθητή που είναι πολύ δυνατός και ξέρω ότι η ανατροφοδότηση που θα λάβει από εμένα μόνο καλό θα του κάνει. [...]*

Ένας ακόμη παράγοντας που επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως καθοριστικός για την επιλογή ρητών ή άρρητων τεχνικών ανατροφοδότησης στα λάθη του προφορικού λόγου είναι το επίπεδο και η ηλικία του μαθητή που κάνει το λάθος. Έτσι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι ρητές τεχνικές διόρθωσης των λαθών φαίνεται πως προτιμώνται περισσότερο σε μαθητές μικρότερων τάξεων και σε πιο αδύναμους μαθητές, καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές δυσκολεύονται – ακόμη και με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό – να διορθώσουν μόνοι τους το λάθος. Συνεπώς, σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός προτιμά να επισημάνει με ρητό τρόπο το λάθος του μαθητή, προκειμένου να μην τον φέρει σε δύσκολη θέση. Από την άλλη μεριά, αν το λάθος γίνεται από κάποιον μαθητή μεγαλύτερης τάξης ή από κάποιον δυνατό μαθητή, τότε σε αυτήν την περίπτωση είναι θεμιτό

ο εκπαιδευτικός να καθοδηγήσει τον μαθητή με έμμεσο τρόπο να ανακαλύψει το λάθος του, καθώς ο ίδιος διαθέτει το γνωστικό υπόβαθρο για να το κατανοήσει και να το διορθώσει.

**Ερ. 9:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα/επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λάθους) ή με άρρητο τρόπο (επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος/εκμαίευση/καθοδήγηση μέσω υποδείξεων και ερωτήσεων/αίτημα διευκρίνισης/μεταγλωσσική ανατροφοδότηση); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 4:** *Και πάλι αφορά ποιον μαθητή έχω απέναντί μου και ο οποίος έκανε το λάθος. Συνήθως ακόμη και στους πολύ καλούς μαθητές – επειδή δεν είμαστε πλέον στη φάση που ο δάσκαλος λέει και οι μαθητές από κάτω ρουφάνε σαν σφουγγάρια, αλλά πλέον προσπαθούν μόνοι τους να ανακαλύψουν τη γνώση και ιδίως το λάθος τους – είτε απευθύνω πλάγιες ερωτήσεις (βοηθητικές, καθοδηγητικές κ.λπ.), είτε όπως το περιέγραφε πριν, επαναλαμβάνοντας αυτό που είπε ή τονίζοντας τη λάθος λέξη, για να επιλέξει ο ίδιος τη σωστή, ή δίνοντάς του – ιδίως αν είναι μαθητής που δυσκολεύεται πάρα πολύ – επιλογές. Ξέρεις, είναι κάτι που βγαίνει αυθόρμητα, εκείνη την ώρα... Μέσα σε μία τάξη, επειδή γνωρίζουμε τη δυναμική των μαθητών και ιδίως αν σε αυτήν την τάξη συνεχίζουμε και για δεύτερη χρονιά, περιμένουμε και εμείς οι ίδιοι ποιος θα κάνει το λάθος και τι λάθος θα κάνει. Οπότε έχουμε μια σχετική άποψη. Δηλαδή είμαστε κάπως προετοιμασμένοι για το τι περιμένουμε από τον μαθητή μας εκείνη την ώρα και το φτιάχνουμε στο μυαλό μας εκείνη την ώρα το πώς θα αντιδράσουμε. [...]*

**Εκπ. 9:** *Θα έλεγα ότι ανάλογα με την περίπτωση εφαρμόζω και τις δύο μορφές. Αλλά περισσότερο εστιάζω στην άρρητη μορφή διόρθωσης και κυρίως στον γνωστικό αναστοχασμό. [...] Και πάλι να τονίσω ότι τις άρρητες τεχνικές τις εφαρμόζουμε κυρίως όταν μιλάμε για πιο μεγάλα παιδιά. Αν μιλούσαμε για πιο μικρές τάξεις, σίγουρα θα υπήρχε μια κατευθυντικότητα προς ρητές μορφές διόρθωσης, ενώ στις πιο μεγάλες τάξεις επειδή τα παιδιά είναι ακριβώς και στο μεταγνωστικό στάδιο όπου μπορούν να δουν κάποια πράγματα και έχει σημασία το «stop and think», νομίζω ότι είναι πιο σημαντικό να εφαρμόζονται οι άρρητες τεχνικές. Προτιμώ να βάλω δηλαδή τον μαθητή σε μια ενεργό εμπλοκή, ώστε την επόμενη φορά να κάνει ένα «stop and think» και να πει: «Ωραία, εδώ το βρήκα. Ναι, δίκιο έχετε. Δεν το έκανα σωστά».*

Τέλος, ιδιαίτερα καθοριστικός φαίνεται να είναι και ο παράγοντας «χρόνος» στην επιλογή των ρητών ή των άρρητων μορφών διόρθωσης των προφορικών λαθών, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών. Όπως οι ίδιοι επισήμαναν, όταν ο χρόνος είναι αρκετός και η παράδοση του μαθήματος δεν πιέζει τον εκπαιδευτικό, τότε προτιμάται

περισσότερο να παρέχονται στον μαθητή τα κατάλληλα ερεθίσματα, ούτως ώστε να επεξεργαστεί το λάθος του και να το διορθώσει μόνος του. Όταν όμως ο χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός είναι πολύ περιορισμένος λόγω και της πίεσης της ύλης, τότε αναγκαστικά καταφεύγει στις ρητές τεχνικές, προκειμένου το λάθος να διορθωθεί άμεσα και να συνεχιστεί το μάθημα.

**Ερ. 9:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα/επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λάθους) ή με άρρητο τρόπο (επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος/εκμαίευση/καθοδήγηση μέσω υποδείξεων και ερωτήσεων/αίτημα διευκρίνισης/μεταγλωσσική ανατροφοδότηση); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 17:** *Με έμμεσο τρόπο σίγουρα. [...] Εντάξει, υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που λέμε ότι αυτό είναι το σωστό και τέλος, γιατί δεν υπάρχει χρόνος... Αυτά συμβαίνουν και στις καλύτερες οικογένειες...*

**Εκπ. 19:** *Συνδυαστικά. Είναι πάρα πολλοί οι παράγοντες: η τάξη, ο χρόνος που έχεις στο μάθημα, είναι πάρα πολλοί οι λόγοι... Δηλαδή αν τρέχει ο χρόνος και δεν προλαβαίνεις, δε δίνεις την ευκαιρία στους μαθητές να διαχειριστούν τα λάθη και πας κατευθείαν και τα διορθώνεις εσύ ως εκπαιδευτικός. Αν έχεις χρόνο και έχεις και μια καλή τάξη, εκεί σίγουρα μπορείς να καθοδηγήσεις τον μαθητή με έμμεσο τρόπο. Έχεις δηλαδή πάρα πολλά να συνυπολογίσεις, δεν είναι τόσο άσπρο-μαύρο ας πούμε. Αναλόγως τα δεδομένα της στιγμής.*

**Γ' Ενότητα: Διερεύνηση των πρακτικών διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου των μαθητών**

- **Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη που παρατηρούν στους επιμέρους τομείς του γραπτού λόγου (λάθη κατά τη γραπτή επίλυση μιας άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου γραπτού λόγου)**

Στη συγκεκριμένη ερώτηση της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τη συχνότητα με την οποία διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν στους επιμέρους τομείς του γραπτού λόγου (άσκηση/ερώτηση/ελεύθερος γραπτός λόγος) και τη βαρύτητα την οποία αποδίδουν σε κάθε τομέα ξεχωριστά. Βάσει λοιπόν των απαντήσεων που λήφθηκαν, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν εξίσου μεγάλη βαρύτητα στα



λάθη που εντοπίζουν και στους τρεις προαναφερθέντες τομείς του γραπτού λόγου, για διαφορετικούς σε κάθε περίπτωση λόγους.

Αναφερόμενοι καταρχήν στη διόρθωση των λαθών του ελεύθερου γραπτού λόγου, πρώτος και βασικότερος λόγος για την προτίμηση αυτή είναι – σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς – το γεγονός ότι κατά την παραγωγή γραπτού λόγου οι μαθητές καλούνται να εκφραστούν ελεύθερα, παραθέτοντας την προσωπική τους γνώμη ή εμπειρία για ένα συγκεκριμένο θέμα. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, καθώς διορθώνει τον γραπτό λόγο του μαθητή, εξετάζει τόσο την αποτελεσματικότητα του γραπτού (δηλαδή τον βαθμό επίτευξης των επικοινωνιακών του σκοπών), όσο και την αποδεκτότητά του ως επίσημα εκφερόμενου λόγου (δηλαδή την καταλληλότητα του περιεχομένου ως προς τη μορφή και τη δομή του). Παράλληλα όμως ο εκπαιδευτικός, μέσα από τον γραπτό λόγο του μαθητή, έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει πολλά και διαφορετικά στοιχεία που αφορούν τη γραπτή αλλά και την προφορική του έκφραση, όπως τις γλωσσικές του δεξιότητες και τον λεξιλογικό πλούτο που διαθέτει ή από την άλλη μεριά τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του στη γλωσσική έκφραση. Είναι προφανές ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και να αναλύσει όλα αυτά τα σημεία που προαναφέρθηκαν μόνο στον ελεύθερο γραπτό λόγο των μαθητών και σε καμιά περίπτωση στα στενά πλαίσια μιας συγκεκριμένης γλωσσικής άσκησης που επιλύει ο μαθητής ή μιας ερώτησης στην οποία καλείται να απαντήσει. Συνεπώς, η βαρύτητα που αποδίδει ο εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου – εξαιτίας και του αυξημένου βαθμού δυσκολίας που χαρακτηρίζει την παραγωγή του – είναι αναντίρρητα μεγάλη.

**Ερ. 10:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά τη γραπτή επίλυση μιας άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου γραπτού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 1:** *[...] Με ενδιαφέρει ο ελεύθερος γραπτός λόγος περισσότερο θα έλεγα. Γιατί σχηματίζω καλύτερη άποψη για το τι έχει κατακτήσει ο μαθητής, ενώ μια άσκηση μπορεί τυχαία να την έλυσε σωστά. Αντίθετα, στο «Σκέφτομαι και Γράφω» μπορώ να καταλάβω καλύτερα τι έχει κατανοήσει ο μαθητής. Άρα δίνω περισσότερη βαρύτητα εκεί.*

**Εκπ. 3:** *Κυρίως δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα στον ελεύθερο γραπτό λόγο του παιδιού. Εκεί φαίνονται και πολλές αδυναμίες που έχει το παιδί και στον προφορικό λόγο. Μέσα από τον γραπτό λόγο μπορείς να δεις και τις αιτίες που το παιδί εκφράζεται ή όχι πολλές φορές προφορικά. Υπάρχουν πολλά προβλήματα που μπορείς να δεις μέσα από τον ελεύθερο γραπτό*

λόγο και κυρίως δίνω σημασία εκεί. Εκεί προσπαθώ και διδακτικά επιμένω. Γιατί τα γραμματικά φαινόμενα είναι και κάπως νόρμες, διαδικασίες δηλαδή που μπορούν τα παιδιά να αποτυπώσουν έναν κανόνα και να τον μάθουν, ενώ ο ελεύθερος γραπτός λόγος, για να είναι σωστά δομημένος και να υπάρχει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα, χρειάζεται πολλή δουλειά και πιστεύω ότι γι' αυτό εκεί δίνω και περισσότερη σημασία.

**Εκπ. 10:** Δίνω έμφαση πρωτίστως – απ' ό,τι μπορώ να συνειδητοποιήσω τώρα που το αναφέρουμε – στον γραπτό λόγο, στην παραγωγή γραπτού λόγου και μετά στις γραπτές απαντήσεις, τις οποίες ελέγχω. Και αυτό γιατί συνήθως την άσκηση τη δίνω, τη γράφουμε μαζί, δηλαδή υπάρχει γραμμένη είτε στον πίνακα είτε στο τετράδιο. Οπότε ναι, δεν την ελέγχω. Ενώ στην άλλη περίπτωση είναι ελεύθερος ο λόγος, οπότε και περισσότερο έλεγχο θέλει εκεί, αλλά είναι και αυτό που είπα. Ότι είναι ο ελεύθερος λόγος πάνω στον οποίο θα πρέπει να εκπαιδευτεί ο μαθητής, ενώ στις γραπτές ασκήσεις ο λόγος είναι πιο καθοδηγούμενος. [...]

**Εκπ. 13:** Κοίταξε. Μπορώ να πω ότι στην έκθεση δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα όταν εκφράζεται το παιδί, γιατί εδώ η σκέψη του εκφράζεται ολοκληρωμένα. Σε μια άσκηση, πάλι, θα σου απαντήσει γραπτά, αλλά εκεί θα κάνει κάτι συγκεκριμένο. Βέβαια, δίνω βαρύτητα στον ελεύθερο γραπτό λόγο, γιατί το μάθημα της έκθεσης είναι γραπτή έκφραση και ταυτόχρονα εκεί βλέπεις τις γνώσεις που κατέχει ο μαθητής, τις γλωσσικές του ικανότητες, καθώς και τις γραμματικές, συντακτικές γνώσεις του και ούτω καθεξής. Όλα φαίνονται εκεί... Και το λεξιλόγιό του επίσης φαίνεται αν είναι πλούσιο ή όχι, εκεί βλέπεις αν έχει επαφή με ένα ανάγνωσμα, αν έχει αναγνώσει βιβλία... Φαίνονται όλα τα παραπάνω. Άρα εκεί δίνεις μεγαλύτερη βαρύτητα. [...]

Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός τεκμηρίωσε την προτίμησή του υπέρ της αυξημένης βαρύτητας στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου αναφερόμενος στους πρακτικούς λόγους για τους οποίους αποδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα και σημασία στη διόρθωση του ελεύθερου γραπτού λόγου των μαθητών, συγκριτικά με τη διόρθωση των ασκήσεων και των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος ανέφερε ότι η διόρθωση του γραπτού λόγου απαιτεί χρόνο και συγκέντρωση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος καλείται να αξιολογήσει τον γραπτό λόγο του μαθητή με βάση διάφορα κριτήρια, τα οποία εμπίπτουν τόσο στο περιεχόμενο και τη συνάφεια με τα ζητούμενα, όσο και στη μορφή και τη δομή του. Από την άλλη μεριά, μια ερώτηση ή μια άσκηση διορθώνεται συνήθως μονοδιάστατα και επιφανειακά με βάση ένα συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο που εξετάζεται σε κάθε περίπτωση. Γι' αυτό, άλλωστε, οι ασκήσεις και οι ερωτήσεις συνηθίζεται να διορθώνονται μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σε αντίθεση με τα τετράδια γραπτού λόγου,

τα οποία οι μαθητές αφήνουν στον εκπαιδευτικό και εκείνος τα επεξεργάζεται και τα αναλύει σε δεύτερο χρόνο.

**Ερ. 10:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την επίλυση μιας γραπτής άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 9:** *Νομίζω ότι θα εστίαζα περισσότερο ή εστιάζω περισσότερο στον ελεύθερο γραπτό λόγο, γιατί πιστεύω ότι εκεί δίνεται και χρονικά η δυνατότητα μεγαλύτερου εστιασμού. Δηλαδή, σε μια άσκηση ή μια ερώτηση που είναι γραπτή, ωραία έχει δυο-τρεις περιπτώσεις, τις είπαμε, τις είδαμε, ωραία, προχωράμε παρακάτω. [...] Εκεί που δίνω σημασία είναι στο πώς είναι διαρθρωμένος ο ελεύθερος γραπτός λόγος, πρωταρχικά σε επίπεδο δομής και ακολούθως σε επίπεδο περιεχομένου. Δηλαδή, αν είναι συναφής με το ερώτημα του θέματος. Δηλαδή να την κάνω τι εγώ τη δομή αν, ας πούμε, ζητάει το θέμα την κότα και ο άλλος γράφει για την αγελάδα; Πρέπει να δούμε, επίσης, αν η δομή είναι σωστή, αν έχει μια αρχή, μια μέση, ένα τέλος. Αν ο μαθητής δε μπορεί να καταλάβει και να συνδυάσει το τι ζητείται θεματολογικά με το τι αυτός αποτυπώνει γραπτά, εκεί υπάρχει ένα ζήτημα. Και επίσης, αναφορικά με τις ασκήσεις και τις ερωτήσεις, δε θα πάρω τα βιβλία των μαθητών ή τα τετράδια εργασιών ώστε να τα διορθώσω. Εκείνη την ώρα θα τα πούμε προφορικά, θα ειπωθούν, θα τα λύσουμε. Ενώ στον ελεύθερο γραπτό λόγο παίρνω μαζί μου τα τετράδια, οπότε σε κάποιο κενό ή σε κάποιο διάλειμμα με μεγαλύτερο εστιασμό προσωπικό και με μεγαλύτερη ησυχία, θα δω τι ακριβώς γίνεται και πώς διορθώνεται ο λόγος του μαθητή.*

Εξίσου μεγάλη βαρύτητα φαίνεται να αποδίδεται και στη διόρθωση των απαντήσεων που δίνουν γραπτά οι μαθητές στις ερωτήσεις που τους απευθύνονται. Όπως ανέφεραν δύο εκπαιδευτικοί, αυτό που παρατηρούν συχνά όταν ζητούν από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτά σε μια ερώτηση κρίσεως ή κατανόησης είναι η αδυναμία τους να διαρθρώσουν τον λόγο τους και να απαντήσουν ολοκληρωμένα και με βάση τα ζητούμενα της ερώτησης. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν αρκετά μεγάλη σημασία και να διορθώνουν με προσοχή τις γραπτές απαντήσεις που τους δίνουν οι μαθητές.

**Ερ. 10:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την επίλυση μιας γραπτής άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 2:** [...] Και στις ερωτήσεις δίνω αρκετά μεγάλη σημασία. Γιατί με προβληματίζει το γεγονός ότι τα παιδιά εν τέλει δεν ξέρουν, δε μπορούν να γράψουν ολοκληρωμένα, με νόημα και γίνονται λάθη πολλά. [...]

**Εκπ. 18:** Το να απαντήσουν σωστά σε μια ερώτηση και να είναι μέσα στο θέμα και να απαντήσουν ακριβώς αυτό που πρέπει είναι νομίζω πολύ σημαντικό. Στον ελεύθερο γραπτό λόγο το παιδί ξεκινάει από κάπου και αποτυπώνει τη σκέψη του. Αλλά έχω δει ότι τα παιδιά δυσκολεύονται πολύ στο να απαντήσουν συγκεκριμένα στην ερώτηση που κάνω και να γράψουν αυτά ακριβώς που πρέπει να γράψουν, χωρίς πλεονασμούς ή χωρίς παραλείψεις. Αυτό, δίνω πιο πολλή σημασία σε αυτό. Και στον γραπτό λόγο, αλλά σε μικρότερο βαθμό, γιατί εκεί δεν αντιμετωπίζουν και τόσο μεγάλο πρόβλημα, τους είναι πιο εύκολο αυτό. Ενώ στις ερωτήσεις, πολλές φορές το παιδί ή ξεφεύγει ή δεν απαντάει ολοκληρωμένα. Υπάρχει λίγο πρόβλημα σε αυτό. Και δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό. Δηλαδή αν τους βάλεις μια παράγραφο και τους ρωτήσεις από μέσα ένα συγκεκριμένο πράγμα, αυτό το πράγμα δε μπορούν τα παιδιά να το αποτυπώσουν. Για παράδειγμα, όταν γράφουν κάτι παραπάνω αυτό είναι λάθος. Πρέπει ακριβώς να απαντήσεις στην ερώτηση και δεν έχουν μάθει να διαβάζουν την ερώτηση και να σκέφτονται ανά πάσα στιγμή την ερώτηση, ούτε καν την εκφώνηση δεν τη διαβάζουν τις περισσότερες φορές γιατί περιμένουν να τους την πεις ή να τους την εξηγήσεις εσύ. Λέω: «Θα διαβάζετε την ερώτηση και θα έχετε το μυαλό σας πάντα εκεί, ούτως ώστε να μη ξεφεύγετε...». Αλλά συνήθως φεύγουν εκτός, δηλαδή γράφουν παραπάνω. Αυτό. Αυτό τουλάχιστον έχω δει εγώ τις περισσότερες φορές.

Αναφορικά με τη διόρθωση των γλωσσικών ασκήσεων, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι τείνουν να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αυστηρότητα το συγκεκριμένο τμήμα του γραπτού λόγο – απ’ ότι τις ερωτήσεις και τον ελεύθερο γραπτό λόγο – αιτιολόγησαν την άποψή τους επισημαίνοντας ότι η γλωσσική άσκηση η οποία έχει ανατεθεί προς επίλυση αφορά συνήθως κάποιο συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο που έχει διδαχθεί στους μαθητές. Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο οι μαθητές θα λύσουν την άσκηση αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο κατανόησαν το συγκεκριμένο φαινόμενο και, γι’ αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στη διόρθωση της άσκησης και να αντιμετωπίζει με αυστηρότητα τα λάθη που επισημαίνει σε αυτήν. Αντιθέτως, στον ελεύθερο γραπτό λόγο οι μαθητές δεν καλούνται να παραγάγουν γραπτό λόγο για να αποδείξουν τις γνώσεις τους, αλλά για να εκφράσουν ελεύθερα και αβίαστα τις απόψεις τους. Γι’ αυτό και σε αυτήν την περίπτωση τα λάθη τους δεν έχουν τη βαρύτητα που έχουν τα λάθη σε μια άσκηση.

**Ερ. 10:** Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την επίλυση μιας γραπτής άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 2:** [...] Και ο βασικός λόγος που εστιάζω περισσότερο σε μια άσκηση απ' ότι στον ελεύθερο γραπτό λόγο είναι γιατί πιστεύω ότι οι ασκήσεις αυτές στην ουσία δείχνουν κατά πόσο έχει κατανοήσει ο μαθητής κάτι, ένα γραμματικό φαινόμενο για παράδειγμα που αργότερα θα το χρησιμοποιήσει και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Άρα, γι' αυτό δίνω μεγαλύτερη βαρύτητα εκεί.

**Εκπ. 12:** Και στις ασκήσεις θα πρέπει να διορθωθεί το λάθος, αλλά στον γραπτό λόγο, ας πούμε, δεν θα καθίσω να κοκκινίσω ένα τετράδιο... [...] Αλλά περισσότερο εστιάζω στις ασκήσεις. Γιατί η άσκηση, όταν ας πούμε εγώ έχω να διδάξω τον Αόριστο, ναι εκεί θα το διορθώσω το λάθος στην κλίση του ρήματος. Γιατί πρέπει να το μάθουν. Πρέπει να μάθουν, για παράδειγμα, ότι ο Παθητικός Αόριστος σε «-ηκα» θα πρέπει να γραφτεί με «-η-» και έτσι, αν ο μαθητής μου το γράψει με «-οι-» ή με «-ι-», θα διορθωθεί αναγκαστικά γιατί μέσω της συγκεκριμένης άσκησης πρέπει να μάθει κάτι συγκεκριμένο. [...]

**Εκπ. 17:** Αναφορικά με τη διόρθωση περισσότερο επιμένω στην άσκηση, επειδή είναι κάτι πιο μηχανικό. Είναι άσκηση, πρέπει να απαντήσει σε συγκεκριμένα πράγματα ο μαθητής, να διαλέξει τις λέξεις του, τις απαντήσεις του... Όταν έχουμε πιο πολύ ελεύθερο προφορικό λόγο, δε θέλω να περιορίζω τα παιδιά τόσο, γιατί είναι και μερικοί μετά που φοβούνται και δε γράφουν. Σκέφτονται: «Θα κάνω λάθος, θα κάνω λάθος, θα κάνω λάθος» και περιορίζεται πολύ η έκφρασή τους, ας πούμε. Γι' αυτό. Οπότε εκεί τους ενθαρρύνω να γράψουνε ή να ρωτάνε ό,τι θέλουνε, για παράδειγμα: «Πώς γράφεται αυτό;». Τους ενθαρρύνω δηλαδή να ρωτάνε κατευθείαν, χωρίς σκέψη εκείνη την ώρα. Ενώ πιο αυστηρή γίνομαι όταν έχουμε άσκηση.

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν με τις απαντήσεις που έδωσαν ότι συνηθίζουν να διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τις γραπτές ασκήσεις που λύνουν οι μαθητές ή τις γραπτές απαντήσεις που δίνουν, για τον απλούστατο λόγο ότι οι ασκήσεις και οι ερωτήσεις ανατίθενται στους μαθητές σχεδόν σε καθημερινή βάση, σε αντίθεση με την παραγωγή γραπτού λόγου που ανατίθεται με μικρότερη συχνότητα και ανά διαστήματα στους μαθητές.

**Ερ. 10:** Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την επίλυση μιας γραπτής άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 2:** *Λοιπόν, στην πρώτη κατηγορία δίνω σημασία. Γιατί ασχολούμαστε και με αρκετές ασκήσεις καθημερινά, λογικό είναι. [...]*

**Εκπ. 19:** *Τα πρώτα δύο, τις ασκήσεις και τις ερωτήσεις, γιατί η έκθεση δεν είναι κάτι που γίνεται κάθε μέρα στην τάξη. Γίνεται μια φορά την εβδομάδα ή δυο φορές, ανάλογα την τάξη που έχεις... Σε όλα δίνω βαρύτητα, απλά η έκθεση εμφανίζεται στην τάξη μια φορά την εβδομάδα. Επομένως, λογικό είναι να αντιμετωπίζεται με μικρότερη βαρύτητα. Δεν του λες κάθε μέρα του μαθητή να γράψει έκθεση ώστε να του εντοπίσω και τα λάθη. Όταν μπαίνει μια φορά ή δύο φορές την εβδομάδα, είναι πολύ λιγότερος ο χρόνος που θα αφιερώσω για να αντιμετωπίσω αυτά τα λάθη.*

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, δε θα μπορούσαν φυσικά να εκλείψουν και εκείνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αδυνατούσαν να ξεχωρίσουν κάποιον συγκεκριμένο τομέα του γραπτού λόγου τον οποίο να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς, κάθε τομέας συμβάλλει εξίσου και με διαφορετικό τρόπο στην ολόπλευρη ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μαθητών και, γι' αυτό, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με τη δέουσα προσοχή και σημασία.

**Ερ. 10:** *Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την επίλυση μιας γραπτής άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 7:** *Δε μπορώ να πω ότι εστιάζω κάπου ιδιαίτερα. Πιστεύω ότι η ίδια βαρύτητα αποδίδεται και στις τρεις κατηγορίες. Θέλω πάντα ό,τι γράφεται να γράφεται στο σχολείο καταρχάς και επίσης προσπαθώ να ελέγγω εγώ τους μαθητές μου και να τους βλέπω. [...] Δηλαδή, ανάλογα με την ερώτηση – είτε είναι προφορική ερώτηση δική μου, είτε είναι από το βιβλίο μέσα – πρέπει να δίνουν σημασία και στην παραγωγή της λέξης και στην παραμικρή λεπτομέρεια. Θα τα βοηθήσει αυτό να έχουν σωστό γραπτό λόγο, χωρίς λάθη. [...]*

**Εκπ. 14:** *Στις δύο πρώτες κατηγορίες δίνω λίγο μεγαλύτερη βαρύτητα απ' ότι στην ελεύθερη έκφραση. Και στην ελεύθερη έκφραση δίνω βέβαια μεγάλη βαρύτητα. Οπότε και στις τρεις τελικά, για να είμαι ειλικρινής. [...]*

- **Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν όλα τα λάθη ή συγκεκριμένα είδη λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Ερωτηθέντες σχετικά με το αν προτιμούν να διορθώνουν όλα τα λάθη που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο των μαθητών ή να εστιάζουν σε συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μέσω των

απαντήσεών τους ότι προτιμούν να εφαρμόζουν την επιλεκτική διόρθωση στα λάθη του γραπτού λόγου. Το βασικότερο επιχείρημα με το οποίο τεκμηρίωσαν τη συγκεκριμένη άποψή τους ήταν ότι προτιμούν να εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη μορφή διόρθωσης έναντι της συνολικής για ψυχολογικούς κυρίως λόγους. Πιο συγκεκριμένα οι ίδιοι υποστήριξαν ότι, διορθώνοντας όλα τα λάθη που εντοπίζουν στο γραπτό του μαθητή (ιδίως σε περιπτώσεις που το γραπτό περιέχει πολλά λάθη), το αποτέλεσμα είναι ο μαθητής να απογοητευτεί με τη γενική εικόνα του γραπτού του και να αποθαρρυνθεί από το εκφραστεί γραπτά σε κάποια άλλη χρονική στιγμή στο μέλλον. Επιπλέον, όταν ο εκπαιδευτικός επισημαίνει οποιοδήποτε λάθος παρατηρεί στο γραπτό του μαθητή, δημιουργείται μια χαοτικότητα καθώς ο μαθητής αδυνατεί να εστιάσει το ενδιαφέρον του στα πιο σημαντικά λάθη τα οποία θα πρέπει να διορθώσει. Έτσι, η διόρθωση στην περίπτωση αυτή δεν έχει απολύτως κανένα νόημα, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει αρνητικά στην ψυχολογία του μαθητή. Για όλους τους παραπάνω λόγους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν να εστιάζουν σε συγκεκριμένα είδη λαθών, προκειμένου να βοηθούν τον μαθητή να αντιληφθεί τα λάθη του και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή του.

**Ερ. 11:** *Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον γραπτό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;*

**Εκπ. 2:** *[...] Όχι όλα-όλα πάντως. [...] Και ο λόγος που προτιμώ την επιλεκτική έναντι της συνολικής διόρθωσης είναι γιατί κοίτα να δεις... Από ανάλογη εμπειρία μου στο γυμνάσιο που έγραφα έκθεση, όπου ήταν κοκκινισμένο όλο το γραπτό, δεν ξέρω... Δε μπορεί ένας μαθητής να μην έχει σωστή ούτε μια πρόταση παραδείγματος χάριν. Δηλαδή, θεωρώ ότι μηδενίζεται εντελώς η προσπάθεια του μαθητή. Αποθαρρύνεται, μηδενίζεται τελείως, δεν ξέρω... Νομίζω ότι τον καταρρακώνεις εντελώς τον μαθητή με το να διορθώνεις τα πάντα. Έστω και κάτι θα είναι σωστό. Δε μπορεί να μην είναι κάτι σωστό.*

**Εκπ. 16:** *Όχι, εστιάζω. Δεν τα διορθώνω όλα. Ειδικά σε ένα γραπτό που μπορεί να έχει πάρα πολλά λάθη, εντάζει εκεί δεν θα τρέχω να διορθώσω όλα τα λάθη των παιδιών, για να μην πάθουν σοκ μόλις δουν το γραπτό τους. [...] Και αυτό γιατί δε θέλω να σιχαθούν το γράψιμο, δηλαδή να μη θέλουν να εκφραστούν.*

**Εκπ. 18:** *Συγκεκριμένα. [...] Ο λόγος επιλογής της επιλεκτικής διόρθωσης έναντι της συνολικής είναι ότι, όταν διορθώνεις τα πάντα, δε μπορεί το παιδί να καταλάβει στο τέλος τα λάθη του. Κοιτάζει την έκθεσή του διορθωμένη και τι θα σκεφτεί: «Βλέπω σημάδια πολλά, βλέπω αυτά... Πωωω, άρα δεν πήγα καλά, άρα δεν είναι αυτό που έγραψα καλό...». Και όμως δεν είναι έτσι. Γιατί το παιδί δε βλέπει, δεν κάθεται να σκεφτεί και να δει ότι αυτά που έχει γράψει είναι σωστά, απλά έχει κάνει κάποια λάθη σε λεπτομέρειες. Εγώ δηλαδή τώρα έρχομαι στη θέση να πω ότι,*

για να είμαι καλή δασκάλα, πρέπει να έχω διορθώσει τα πάντα ας πούμε, γιατί πρέπει να εμφανίσω μια έκθεση όπως κάναμε εμείς εκείνα τα χρόνια. Εμάς εκείνα τα χρόνια μάς τα διόρθωναν όλα και μετά την καθαρογράφαμε πάλι την έκθεση σωστή, πράγμα το οποίο εγώ το θεωρώ τελείως αντιπαιδαγωγικό, γιατί το παιδί ο ανακόπτει τελείως. Εγώ αυτό το πράγμα δε θέλω να το κάνω στα παιδιά, γιατί τα αποθαρρύνεις και την επόμενη φορά δε θα εκφραστούν πολύ, θα μου γράψουν τόσο όσο... Αυτό!

**Εκπ. 20:** Όχι, όχι. Συγκεκριμένα. Και αυτό γιατί θυμάμαι μια φιλόλογο στο σχολείο που είχε πει: «Όταν το παιδί δει πάρα πολλές κοκκινίλες, θα πάψει να γράφει. Θα αγχωθεί και δεν θα γράφει». Αυτό λοιπόν δεν το κάνω, γιατί το έχω δει πολλές φορές να γυρνάει μπούμεραγκ πάνω μου. Παιδιά δηλαδή που εκφράζονταν, μιλούσαν κ.λπ., όταν έγραφαν, δεν είχαν το αποτέλεσμα που περίμενα και στο οποίο μπορούσαν να φτάσουν. Και αναρωτιόμουν γιατί άραγε συνέβαινε αυτό. Ενώ δηλαδή είχαν προφορικό λόγο, δεν είχαν γραπτό. Ψάχνοντας μετά, είδα ότι εγώ τα άγχωνα όταν τους έλεγα διαρκώς: «Προσέξτε εδώ τι γράφετε» ή «Θέλω να τους θυμάστε τους κανόνες, να θυμάστε ότι αλλάζουμε παράγραφο» κ.ο.κ. Εκεί σταματούσε η δουλειά. [...] Επιλέγω, λοιπόν, την επιλεκτική διόρθωση καθαρά για ψυχολογικούς λόγους.

Οι ερωτώμενοι που τάχθηκαν υπέρ της επιλεκτικής διόρθωσης επισήμαναν ακόμη ότι η εφαρμογή της εξυπηρετεί ταυτόχρονα και γνωστικούς σκοπούς, καθώς βοηθά τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας και τα όσα έχουν διδαχθεί μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή. Αυτή η διαδικασία τους βοηθά κατ' επέκταση να κατανοήσουν τα λάθη τους και να βελτιωθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

**Ερ. 11:** Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον γραπτό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;

**Εκπ. 1:** Θα έλεγα ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας... [...] Εστιάζω όμως κυρίως στους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας, για να δω αν ο μαθητής έχει κατανοήσει αυτά που έχουμε πει στη συγκεκριμένη ενότητα. [...]

**Εκπ. 16:** Όχι, εστιάζω. Δεν τα διορθώνω όλα. Ειδικά σε ένα γραπτό που μπορεί να έχει πάρα πολλά λάθη, εντάζει εκεί δεν θα τρέχω να διορθώσω όλα τα λάθη των παιδιών, για να μην πάθουν σοκ μόλις δουν το γραπτό τους. Θα εστιάσω στα καταληκτικά λάθη, σε αυτά που ξέρουμε ότι έπρεπε να τα γνωρίζουν οι μαθητές. Δηλαδή, άμα το ρήμα μού το γράφουν με «-ο» στο τέλος ή στα ουσιαστικά στα θηλυκά ή στα ουδέτερα μού αλλάζουν την κατάληξη, σε αυτά τα λάθη θα εστιάσω. Από εκεί και πέρα, στα υπόλοιπα λάθη που μπορεί να είναι λέξεις που χρησιμοποιεί για πρώτη φορά για να μου περιγράψει κάτι που θέλει πάρα πολύ ας πούμε, εκεί θα είμαι πιο



ελαστική. Μπορεί να του το υπογραμμίσω με το μολυβάκι και να του πω «Αυτή η λέξη ήταν πραγματικά πολύ δύσκολη, πώς τη σκέφτηκες βρε παιδάκι μου; Μπράβο σου που τη σκέφτηκες, πολύ ωραία λέξη...» και θα του πω πώς γράφεται. Και αυτό γιατί δε θέλω να σιχαθούν το γράψιμο, δηλαδή να μη θέλουν να εκφραστούν.

Από την άλλη μεριά, μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρξε και μια ελάχιστη μερίδα η οποία υποστήριξε ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να διορθώνει όλα τα λάθη που εντοπίζει στον γραπτό λόγο των μαθητών, αφού κάθε λάθος έχει τη δική του βαρύτητα και αξία. Άλλωστε, σύμφωνα με τους ίδιους, η διόρθωση έχει σημασία μόνο όταν αυτή εφαρμόζεται για όλα τα λάθη που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των μαθητών.

**Ερ. 11:** Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον γραπτό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;

**Εκπ. 6:** Εγώ προσωπικά όλα τα λάθη που εντοπίζω στον γραπτό λόγο των μαθητών. Τι διόρθωση θα γίνει αν αφήσω τα μισά και παραπάνω αδιόρθωτα; Και επιλέγω τη συνολική διόρθωση, γιατί έτσι το κρίνω σωστό, ότι δηλαδή το παιδί πρέπει να μάθει να γράφει και να μάθει τη σωστή γραφή. Από τη στιγμή που ακολουθούμε την ιστορική ορθογραφία και όχι τη φωνητική, πρέπει να τα μάθει όλα.

**Εκπ. 8:** Στην παραγωγή γραπτού λόγου νομίζω ότι θα διορθώσω τα περισσότερα λάθη που θα δω, γιατί είναι ένα πολυπαραγοντικό θέμα, δηλαδή θα δω και τη μορφή και το περιεχόμενο, πιστεύω ότι έχουν όλα σημασία. Και την αλλαγή των παραγράφων και τα ορθογραφικά λάθη, οπότε θα έλεγα ότι διορθώνω αν όχι όλα, την πλειοψηφία των λαθών.

**Εκπ. 10:** Όλα. Και αυτό γιατί θα πρέπει να διορθωθούν όλα, όλα πρέπει να διορθωθούν. Όπου βλέπω λάθος και το κατανοώ και το παρατηρώ, θα το διορθώσω. Δεν ενστερνίζομαι αυτό που επικρατούσε κάποτε σαν λογική και σαν τακτική, ότι δε διορθώνω όλα τα ορθογραφικά, ας πούμε, γιατί... Όλα πρέπει να διορθωθούν. [...]

Ωστόσο, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι η εφαρμογή της συνολικής ή της επιλεκτικής διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου δεν είναι πάντα σταθερή, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο του κάθε μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο εκπαιδευτικός ελέγχει το γραπτό ενός καλού μαθητή στο οποίο επισημαίνει λίγα λάθη, τότε επιλέγει να τα διορθώσει σχεδόν όλα, καθώς ο μαθητής διαθέτει τις γνώσεις για να τα κατανοήσει και να μην τα επαναλάβει στο μέλλον. Άλλωστε, σκοπός είναι ένας τέτοιος μαθητής να βελτιωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο. Αντιθέτως, όταν ο εκπαιδευτικός εξετάζει το γραπτό ενός πιο αδύναμου μαθητή το οποίο είναι γεμάτο λάθη,

προτιμά να μην τα διορθώνει όλα αλλά να εστιάζει σε συγκεκριμένα λάθη, στα πιο βασικά και σε αυτά που ο μαθητής θα μπορέσει να καταλάβει. Επιπλέον, διορθώνοντάς του μερικά από τα λάθη του – και σε καμία περίπτωση όλα – ενισχύει την αυτοεκτίμησή του, καθώς του υποδηλώνει ότι έχει κάνει μεν κάποια λάθη, αλλά ότι έχει περιθώρια βελτίωσης. Μόνο έτσι η διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου αποκτά νόημα για τους πιο αδύναμους μαθητές.

**Ερ. 11:** *Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον γραπτό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;*

**Εκπ. 5:** *Πάλι εξαρτάται από το ποιου μαθητή το γραπτό έχω μπροστά μου και διορθώνω. [...] Λειτουργώ, όμως, με τον ίδιο τρόπο που λειτουργώ και στον προφορικό λόγο. Ας πούμε, δηλαδή, σε ένα γραπτό με πολλά λάθη δε μπορείς τον άλλον να τον απογοητεύσεις εντελώς. Εκεί θα επισημάνω και θα διορθώσω τα πολύ σημαντικά, αυτά που δεν θα έπρεπε να γίνουν. Στο γραπτό, όμως, ενός δυνατού μαθητή που έχει πολύ λίγα λάθη, εκεί θα τα διορθώσω όλα. Και πιστεύω ότι το θέλει και ο ίδιος, γιατί θέλει διαρκώς να εξελίσσεται και να γίνεται καλύτερος. Και πιστεύω επίσης ότι αν δε διορθώσω ένα λάθος, θα επαναληφθεί.*

**Εκπ. 7:** *Στους μαθητές με καλή επίδοση διορθώνω όλα τα λάθη. Σε μαθητές που έχουν κάποια προβλήματα και κάποια θεματάκια, που κάνουν πολλά λάθη δηλαδή και αυτοί είναι συνήθως παιδιά από άλλες χώρες, εκεί εστιάζω στα πιο σημαντικά λάθη: καταληκτικά λάθη, λάθη σε ρήματα, σε ουσιαστικά, ορθογραφικά λάθη πάνω από όλα (στη σύνταξη όχι τόσο πολύ σε αυτά τα παιδιά). Ενώ στους καλούς μαθητές δεν αφήνω λάθος να περάσει έτσι, πρέπει να τα διορθώσω όλα, θέλω να τα διορθώσω όλα.*

**Εκπ. 14:** *Σε κάποιους μαθητές όλα. Σε κάποιους τα πολύ τρανταχτά. Ο λόγος που επιλέγω την επιλεκτική διόρθωση, όταν την εφαρμόζω, είναι επειδή τα παιδιά με ελλείψεις και κενά συνήθως έχουν μια αδυναμία στην έκφραση γενικότερα και, γι' αυτό, δε θέλω να τα φορτώσω με πρόσθετο άγχος του τύπου: «Πω πω, πόσα λάθη έχω κάνει!». Συνήθως στα παιδιά που έχουν τα περισσότερα λάθη, σημειώνω τα λιγότερα πάνω στο τετράδιό τους. Δηλαδή σημειώνω τα πολύ σοβαρά λάθη και κυρίως στη γραμματική. Στα παιδιά που είναι πολύ καλύτερα εκεί, μπορεί να διορθώσω και όλα τους τα λάθη. [...]*

**Εκπ. 17:** *[...] Όταν όμως πρόκειται για τον ελεύθερο γραπτό λόγο, εκεί εξαρτάται από τους μαθητές και τη συχνότητα που κάνουν λάθη. Αν οι μαθητές έχουν θεματάκια και κάνουν αρκετά, εκεί τα βασικότερα, όχι όλα. Αν κάποιος είναι τέλειος και άριστος και κάνει δυο-τρία, εκεί και βέβαια θα διορθωθούν όλα τα λάθη. [...]*

- **Τα είδη των λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν, στα πλαίσια της προηγούμενης ερώτησης, ότι προτιμούν να μη διορθώνουν όλα τα λάθη που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο των μαθητών, αλλά να εστιάζουν σε συγκεκριμένα είδη λαθών, κλήθηκαν στη συνέχεια να απαντήσουν αναφορικά με τα είδη των λαθών που τείνουν να διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα στον προφορικό λόγο των μαθητών, αιτιολογώντας παράλληλα τις απαντήσεις τους.

Η κατηγορία εκείνη η οποία αναφέρθηκε πρωτίστως από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ήταν τα ορθογραφικά λάθη, εξαιτίας κυρίως του μεγάλου αριθμού τέτοιων λαθών που παρατηρούνται στα γραπτά των μαθητών. Αυτό το οποίο επισημάνθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν ότι η διόρθωση των ορθογραφικών λαθών αφορά ως επί το πλείστον τις καταλήξεις, δηλαδή το τμήμα της λέξης που σχετίζεται με την εκμάθηση γραμματικών κανόνων, και όχι την ορθογραφία του εσωτερικού τμήματος της λέξης, το οποίο σχετίζεται με την ετυμολογία και τους κανόνες της ιστορικής ορθογραφίας. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έχουν έρθει ακόμη σε επαφή με την αρχαία ελληνική γλώσσα και έτσι οι γνώσεις τους σχετικά με τη διαχρονία της γλώσσας και την ετυμολογική προέλευση των λέξεων είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Συνεπώς, προτιμούν να διορθώνουν κυρίως τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη.

**Ερ. 12:** *Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;*

**Εκπ. 3:** *[...] Στη συνέχεια τα ορθογραφικά λάθη τα οποία όμως αφορούν κυρίως καταλήξεις και μετά σε τελευταία, τελείως τελευταία ανάλυση – και ίσως δεν τα διορθώνω και συχνά – κάποια «ι», «ο» που είναι στη μέση της λέξης, ανάλογα βέβαια και με τον διδακτικό σκοπό που έχουμε θέσει. [...]*

**Εκπ. 4:** *Στα ορθογραφικά, καταρχήν, νομίζω μένω λίγο παραπάνω και στις τρεις παραπάνω κατηγορίες (άσκηση, ερώτηση, παραγωγή γραπτού λόγου), αλλά όχι τόσο στα ορθογραφικά που αφορούν την ιστορική ορθογραφία, όσο στις καταλήξεις. [...]*

**Εκπ. 8:** *Σίγουρα [...] και στην ορθογραφία, στις ρηματικές καταλήξεις. Θα πρέπει εδώ να διορθώσουμε τα λάθη αυτά, ώστε το παιδί να μάθει το σωστό, να μάθει τη σωστή κατάληξη, τη σωστή ορθογραφία. Τώρα εδώ μπορεί να μη διορθώσω ίσως, δεν είμαι τόσο αυστηρή στην ορθογραφία άγνωστων λέξεων ή στη μεσαιά ορθογραφία των λέξεων, αλλά θα διορθώσω σίγουρα τις καταλήξεις, την καταληκτική ορθογραφία. [...]*

**Εκπ. 12:** [...] στα καταληκτικά, εντάζει, δίνω βάση, για να θυμούνται τους κανόνες και βάσει αυτών, αν θυμηθούν και τους κανόνες, θα γράψουν και πιο σωστά. [...] Μένω λίγο στην ορθογραφία, αλλά γίνεται χαμός. Και οι καλοί μαθητές κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη. [...]

Ιδιαίτερη βαρύτητα φαίνεται να αποδίδεται, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, και στα συντακτικά λάθη τα οποία εντοπίζονται στα γραπτά των μαθητών. Η λανθασμένη ακολουθία των βασικών όρων μιας πρότασης ή μιας περιόδου λόγου, εκτός του ότι παραβιάζει τους κανόνες της συντακτικής οργάνωσης, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το νόημα και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου ενός μαθητή.

**Ερ. 12:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;

**Εκπ. 3:** Ανάλογα κυρίως με τους στόχους... Αλλά αυτό κυρίως που προσπαθώ είναι, ας πούμε, να προηγούνται τα συντακτικά λάθη. Αν, για παράδειγμα, έχει βάλει λάθος τους όρους και δεν κολλάει η σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση και δεν αποδίδεται το νόημα της πρότασης σωστά. Προηγούνται δηλαδή αυτά. [...]

**Εκπ. 17:** Και πιο πολύ τα συντακτικά, πού θα βάλουμε τελεία, να μην έχουμε μισές προτάσεις, να μη λείπουν βασικοί όροι, να συνεννοούμαστε βασικά. [...]

Εξίσου συχνά με τα συντακτικά λάθη αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τα γραμματικά λάθη, τα οποία τείνουν να διορθώνουν με μεγάλη συχνότητα στα γραπτά των μαθητών, χωρίς ωστόσο να εξηγούν τους ακριβείς λόγους της συγκεκριμένης προτίμησης. Αυτό που διαφαίνεται τουλάχιστον από τις απαντήσεις τους είναι το ότι οι ερωτώμενοι επιμένουν στα γραμματικά λάθη, καθώς θεωρούν ότι η σωστή εκμάθηση των γραμματικών κανόνων επηρεάζει και άλλους τομείς της γλώσσας, όπως την ορθογραφία. Επιπλέον, αυτό που επισημάνθηκε είναι ότι τα γραμματικά λάθη που εντοπίζονται στο πλαίσιο του γραπτού λόγου δίνουν στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό στους μαθητές και χρειάζεται να το αναλύσει με περισσότερες ασκήσεις σε εύλογο χρονικό διάστημα.

**Ερ. 12:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;

**Εκπ. 9:** [...] Γραμματικά. [...] Ναι, κάποιες φορές τα γραμματικά, τα οποία μάλιστα συνδέω και με την ορθογραφία. [...]

**Εκπ. 12:** Στα γραμματολογικά, στα καταληκτικά λάθη κ.λπ. εντάζει δίνω βάση, για να θυμούνται τους κανόνες και βάσει αυτών, αν θυμηθούν και τους κανόνες, θα γράψουν και πιο σωστά. [...]

**Εκπ. 14:** [...]. Όταν όμως εφαρμόζω επιλεκτική διόρθωση, εστιάζω κυρίως στα γραμματικά και συντακτικά λάθη. [...]

**Εκπ. 18:** . [...] Όσον αφορά τα γραμματικοσυντακτικά, πρώτα θα διορθώσω τα συντακτικά και μετά τα γραμματικά, γιατί τα γραμματικά θα τα κάνω κάποια άλλη στιγμή, στην ώρα της γραμματικής. Θα δω... Αν δηλαδή αυτό το λάθος το κάνουν, ας πούμε, τα περισσότερα παιδιά, θα το εντάξω σε μια άσκηση ας πούμε. Και θα δω, αναλόγως πόσες φορές γίνεται αυτό το λάθος. Λίγο-πολύ ξέρω, ας πούμε, ποια λάθη γίνονται συχνότερα. Τα εντοπίζω, τα σημειώνω και μετά βάζω την ασκησούλα μου σε άλλο χρόνο.

Δύο άλλες κατηγορίες λαθών στις οποίες εστίασαν οι εκπαιδευτικοί ήταν τα εκφραστικά και τα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διορθώνουν με μεγάλη συχνότητα τα συγκεκριμένα είδη λαθών, καθώς αυτό που παρατηρείται σε πολλά γραπτά είναι οι μαθητές να χρησιμοποιούν εσφαλμένα κάποιες λέξεις ή εκφράσεις οι οποίες όμως δεν ταιριάζουν με τα συμφραζόμενα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ασάφειες και νοηματικά κενά. Πρόκειται για λάθη των οποίων η διόρθωση κρίνεται αναγκαία από τους εκπαιδευτικούς, καθώς διαταράσσεται το νόημα των όσων απευθύνει ο πομπός – στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής – προς τον δέκτη και δεν επιτυγχάνονται κατ' επέκταση οι επικοινωνιακοί σκοποί του γραπτού λόγου.

**Ερ. 12:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;

**Εκπ. 2:** [...] ... και εννοείται πως θα προσπαθήσω να δώσω και σημασία στα σημασιολογικά, υπό την έννοια να βγαίνει ένα νόημα. Να βγαίνει ένα νόημα ολοκληρωμένο. Δυστυχώς, δεν καλλιεργείται αυτό, απ' ότι έχω παρατηρήσει γενικά. Θέλει από πολύ μικρή ηλικία, από την Α' δημοτικού, να καλλιεργήσεις κάτι τέτοιο, ώστε τα παιδιά να γράφουν ολοκληρωμένα και είναι κάτι το οποίο με προβληματίζει πάρα πολύ. Θα ήθελα δηλαδή τα παιδιά μου να γράφουν έτσι ολοκληρωμένα, έστω και απλές προτάσεις, αλλά αρκεί να είναι ολοκληρωμένο το νόημα. [...]

**Εκπ. 5:** [...]... τα εκφραστικά λάθη, κυρίως όταν πρόκειται για ελεύθερο γραπτό λόγο. Και τα εκφραστικά, γιατί με τον ελεύθερο γραπτό λόγο απευθύνομαι τις περισσότερες φορές σε κάποιον,

στον αναγνώστη. Άρα, πρέπει πάνω απ' όλα να με καταλάβει και να κινησω και το ενδιαφέρον το, για να μην του γίνει κουραστικός ο λόγος μου και παρατήρει την ανάγνωσή του. [...]

**Εκπ. 8:** [...] Και εκφραστικά λάθη που μπορεί να μπερδέψουν ή να υπάρχουν ασάφειες ή να μη βγάζουν νόημα κάποιες προτάσεις. Οπότε και στα εκφραστικά λάθη δίνω ιδιαίτερη βαρύτητα. [...]

**Εκπ. 16:** [...] Τα εκφραστικά λάθη θα τα διορθώσω. Δηλαδή άμα δε βγαίνει νόημα σε κάτι, θα του υπογραμμίσω την πρόταση αυτή και θα του πω ας πούμε: «Από αυτήν την πρόταση δε μπορώ να βγάλω νόημα, δυσκολεύομαι να το καταλάβω. Θέλεις να μου το γράψεις με έναν διαφορετικό τρόπο μήπως και το καταλάβω!» ή «Μήπως θα ήταν καλύτερο να το γράψεις έτσι;». Δηλαδή ναι, στα εκφραστικά λάθη θα σταθώ, γιατί δεν «περνάει» ουσιαστικά το παιδί το μήνυμα που θέλει να περάσει μέσα από το μυαλό του. [...]

Αναφορικά με τα φωνολογικά και τα τονικά λάθη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδίδουν εξίσου μεγάλη σημασία, χωρίς όμως να αναφέρουν ότι τα διορθώνουν με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα που διορθώνουν άλλα είδη λαθών, όπως τα ορθογραφικά ή τα συντακτικά λάθη. Ο τόνος, σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα στην ελληνική γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο στη σημασιολογία και στην κατανόηση των λέξεων και, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι διδάσκοντες θα πρέπει να επιμένουν αρκετά, ώστε τα παιδιά να μαθαίνουν και να συνηθίζουν να γράφουν τις λέξεις τονισμένες.

**Ερ. 12:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;

**Εκπ. 5:** Φέτος έχω μαθητές έκτης τάξης, επομένως θα δώσω βαρύτητα σε όλα, γιατί εκεί είναι αρκετά μεγάλα παιδιά, ετοιμάζονται για το γυμνάσιο και τι θέλω να πω με αυτό... Όσον αφορά συγκεκριμένα στα τονικά λάθη, ο τόνος για την ελληνική γλώσσα είναι ορθογραφικό σημάδι. Δε γράφουμε σωστά τη μητρική μας γλώσσα χωρίς τόνους. Θέλω αυτό να περάσει στους μαθητές, να το κατακτήσουν, να το καταλάβουν ότι είναι λάθος να γράφεις στην ελληνική γλώσσα χωρίς τόνους. Και επίσης, με ενδιαφέρει και το εξής: εντάξει, τα παιδιά ξεκινούν πλέον από πολύ νωρίς τα αγγλικά, κάνουν δεύτερες γλώσσες και βλέπεις πάρα πολλές φορές να γράφουν πολύ σωστά και να διαβάζουν και να είναι πολύ καλά στις ξένες γλώσσες, αλλά να κάνουν λάθη στην ελληνική που είναι η μητρική τους. Και το χειρότερο είναι να θεωρούν ότι δε συμβαίνει και τίποτα που κάνουν αυτά τα λάθη στη μητρική τους. Λένε ας πούμε: «Και τι έγινε που δεν τονίζω;» ή «Και τι έγινε που δεν έβαλα κόμμα;», «Και τι έγινε που δεν έβαλα τελεία;». Έγινε. Είναι η μητρική σου

γλώσσα και θεωρώ ότι, πρώτα απ' όλα, αυτή πρέπει να μιλήσεις και να γράφεις σωστά και μετά όλες τις άλλες. Και να αντιληφθούν επίσης ότι το κάθε σημάδι, ο κάθε τόνος έχει τη σημασία του στον λόγο. [...] Και τα φωνολογικά, επίσης, θα τα διορθώσω.

**Εκπ. 16:** [...]. Και ο τονισμός, δηλαδή αν δεν τονίζουν.

Τέλος, βάσει των απαντήσεων που συλλέχθηκαν, τα λάθη στα σημεία στίξης και στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων αποτελούν δύο είδη λαθών που επηρεάζουν την κατανόηση αλλά και τη συνολική εικόνα του γραπτού και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί επιμένουν σε μεγάλο βαθμό στη διόρθωση και αυτών των λαθών. Ωστόσο, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, τείνουν να διορθώνουν τα βασικότερα λάθη στις κατηγορίες αυτές, χωρίς να επιμένουν σε λεπτομέρειες, αφού οι μαθητές φαίνεται να αγνοούν τους πρωταρχικούς κανόνες στη χρήση των σημείων στίξης και στην εναλλαγή πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες θεωρούν αναγκαίο να επισημαίνουν την αναγραφή των κεφαλαίων γραμμάτων σε κύρια ονόματα και φυσικά μετά από τελεία. Αναφορικά με τα σημεία στίξης, επιδιώκουν να διορθώνουν κυρίως τους μαθητές στη χρήση των βασικών σημείων στίξης, όπως η τελεία, το κόμμα και το θαυμαστικό, τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη απόδοση του νοήματος και στην κατανόηση του κειμένου.

**Ερ. 12:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;

**Εκπ. 4:** [...] Στα πεζά-κεφαλαία δίνω σημασία μόνο εφόσον είναι κάποιο κύριο όνομα το οποίο δεν έχει αναγραφεί με κεφαλαίο, μόνο εφόσον ξεκινάμε την πρόταση με μικρό, δηλαδή σε κάποια σημεία που «φωνάζουν». [...]

**Εκπ. 16:** [...] Επίσης, αν δεν ξεκινάει με κεφαλαία γράμματα, ας πούμε, όταν ξεκινάει μια πρόταση και αυτό είναι βασικό. Ανάλογα και με την τάξη, βέβαια. Δηλαδή στην πέμπτη δημοτικού αυτό εννοείται ότι πρέπει να το διορθώσουμε, δε μπορούμε να το αφήσουμε έτσι. [...]

**Εκπ. 18:** [...] Εντάξει. Και τα λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων, γιατί δε μπορεί να σου γράφει το παιδί χωρίς να εναλλάσσει τα πεζά και τα κεφαλαία ή να ξεκινάει ας πούμε με μικρό. Θα το διορθώσω, δε γίνεται αυτό. Αυτό το θεωρώ σοβαρό. [...]

**Εκπ. 2:** [...] Τα πεζά-κεφαλαία και τα σημεία στίξης επίσης, εννοείται. Δε ζητάω υπερβολικά πράγματα, τουλάχιστον τις τελείες, τα κόμματα, όσο γίνεται... Ειδικά την τελεία ή αν υπάρχει

κάπου και θαυμαστικό, γιατί όχι; Αν τα παιδιά καταλαβαίνουν τότε πρέπει να χρησιμοποιήσουν το θαυμαστικό, αυτό είναι καλό. Αλλά την τελεία οπωσδήποτε.

**Εκπ. 20:** Στίξη, γιατί υπάρχουν, ας πούμε, μαθητές Δ'-Ε' δημοτικού που δεν ξέρουν να χρησιμοποιούν το κόμμα, το ερωτηματικό, ρωτάνε δηλαδή χωρίς να βάζουν ερωτηματικό. Το κείμενό τους δηλαδή είναι flat και όταν σου το διαβάσει, λες: «Τι ωραία, μπράβο!». Και όταν σου το φέρνει μετά να το δεις, το διαβάζεις εσύ και εκεί τρελαίνεσαι. «Κολλάω» εγώ περισσότερο στη στίξη, στα φωνολογικά, στα ρήματα, στην καλή παρουσίαση του γραπτού... Εκεί επιμένω πάρα πολύ. Λέω δηλαδή στον μαθητή: «Γράψε λίγα, γράψε τα καλά, έλεγξέ το, κοίταξε αν αρχίζεις με κεφαλαίο, αν βάζεις τελεία, αν κάνεις επαναλήψεις...» και λιγότερο «Γιατί εδώ έχεις -η- και εκεί έχεις -ι-».

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την διόρθωση των λαθών που αφορούν τη μορφή (όπως τα ορθογραφικά, τα γραμματικά, τα τονικά λάθη κ.ο.κ.), ιδιαίτερη βαρύτητα φαίνεται ότι δίνουν και στα λάθη που αφορούν το περιεχόμενο και τη δομή του γραπτού λόγου του μαθητή. Οι ίδιοι δήλωσαν ότι η δομή (σε θέματα όπως ο χωρισμός των παραγράφων, οι θεματικές προτάσεις των παραγράφων, η διάρθρωση της έκθεσης σε πρόλογο-κυρίως θέμα-επίλογο), καθώς και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου (η συνοχή των σκέψεων του μαθητή, η συσχέτιση των όσων γράφει με τα ζητούμενα της έκθεσης, η τεκμηρίωση των απόψεών του με επιχειρήματα κ.λπ.) καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του γραπτού λόγου και, κατ' επέκταση, την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνει κάποιους συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς. Γι' αυτό, μάλιστα, αρκετοί ερωτώμενοι επισήμαναν ότι η σωστή δομή και διάρθρωση του γραπτού λόγου θα πρέπει να διδάσκονται συστηματικά στους μαθητές και να αξιολογούνται με μεγαλύτερη βαρύτητα από τα λάθη μορφής, τα οποία ενδεχομένως πολλές φορές να οφείλονται σε άγχος ή απροσεξία του μαθητή.

**Ερ. 12:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;

**Εκπ. 3:** [...] Και διορθώνω επίσης πολύ και θέματα δομής του γραπτού λόγου, πολύ επιμένω στη δομή. Γιατί όταν ας πούμε γράφουμε περιγραφή, υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο περιγράφουμε ένα αντικείμενο, ένα κτίριο κ.λπ. και αυτό διδάσκεται. Ας πούμε, σε ένα κτίριο ξεκινάμε από την εξωτερική όψη κατά τη δόμηση μίας παραγράφου... Όλα αυτά διδάσκονται στα παιδιά. Ότι θα πρέπει, για παράδειγμα, να υπάρχει η θεματική πρόταση, μια μικρή προτασούλα



στην αρχή, μετά οι προτάσεις στήριξης, που θα υποστηρίζουν τη θεματική πρόταση. Δε μπορεί δηλαδή οι προτάσεις στήριξης να είναι αντίθετες από τη θεματική πρόταση... Δηλαδή σε θέματα δομής της παραγράφου και γενικά του γραπτού λόγου επιμένω αρκετά. Γιατί τα διδάσκουμε και τα βλέπω.

**Εκπ. 4:** [...] Στα λάθη περιεχομένου σίγουρα θα διορθώσω τα λάθη που αφορούν τη συνοχή. Και στη δομή, όμως, δίνω τελικά σημασία και με ενδιαφέρει η δομή, γιατί νομίζω ότι έχει σημασία να ξέρουν τα παιδιά το πώς θα γράψουν ένα κείμενο, ανάλογα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει. [...]

**Εκπ. 8:** Σίγουρα στην αλλαγή παραγράφων, δηλαδή στα λάθη δομής και περιεχομένου... [...]

**Εκπ. 11:** Περισσότερο επιμένω στα λάθη περιεχομένου, στη δόμηση της σκέψης, στην κατάθεση της σκέψης, στην εξήγηση της σκέψης, στη στήριξη της σκέψης... Κυρίως δηλαδή σε αυτό εστιάζω, στον σωστό τρόπο σκέψης, διότι θεωρώ ότι αυτό θα παρουσιάσει ο μαθητής. Από εκεί και πέρα, τα άλλα δεν είναι μικρότερης σημασίας, απλά είναι θέματα τα οποία με μια προσοχή μπορεί να διορθωθούν και εύκολα. Πολλές φορές οι μαθητές από βιασύνη ή από άγχος μπορεί να οδηγηθούν σε ένα λάθος, το οποίο μπορεί μετά να διορθώσουν. Άρα είναι πράγματα τα οποία πιο εύκολα διορθώνονται, θεωρώ, απ' ότι η δομή ενός κειμένου που πρέπει να μάθει από νωρίς το παιδί για να την υποστηρίζει. [...]

Όπως ήταν αναμενόμενο, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν εξέλειπαν και οι πιο μετριοπαθείς δηλώσεις εκείνων, οι οποίοι τόνισαν ότι δε μπορούν να εστιάσουν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία λαθών την οποία αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς η σημασία που αποδίδουν στα διάφορα είδη λαθών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι δύο βασικότεροι παράγοντες είναι η τάξη και το επίπεδο των μαθητών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν τρεις εκπαιδευτικοί, οι ίδιοι τείνουν να διορθώνουν με μεγαλύτερη βαρύτητα στις μικρές τάξεις και στους πιο αδύναμους μαθητές τα ορθογραφικά λάθη (όσον αφορά συγκεκριμένα στην ορθή γραφή των καταλήξεων), τα λάθη στα σημεία στίξης και στην εναλλαγή πεζών κεφαλαίων, καθώς αυτά έχουν διδαχθεί οι μαθητές και αυτά μπορούν κατανοήσουν. Στις μεγαλύτερες, όμως, τάξεις στις οποίες οι μαθητές έχουν διευρύνει τις γνώσεις τους και τις γλωσσικές τους δεξιότητες, εκεί η διόρθωση στον γραπτό λόγο αφορά περισσότερο τα γραμματικά, τα συντακτικά, τα εκφραστικά και τα λεξιλογικά λάθη. Το ίδιο ισχύει και για τους πιο δυνατούς μαθητές, οι οποίοι διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο για να κατανοήσουν και να διορθώσουν τα λάθη τα οποία τους έχει επισημάνει ο εκπαιδευτικός.

**Ερ. 12:** Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-

**κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;**

**Εκπ. 1:** Θα επαναλάβω αυτό που είπα και πιο πριν. Εξαρτάται από το επίπεδο του μαθητή που έχω μπροστά μου. Σε έναν μαθητή που είναι χαμηλού επιπέδου, εκεί μπορεί να εστιάσω στα σημεία στίξης και όταν λέμε σημεία στίξης εννοούμε την τελεία, γιατί υπάρχουν μαθητές που δε θυμούνται να βάλουν καθόλου τελείες. Άρα όταν έχω έναν τέτοιο μαθητή απέναντί μου, δε μπορώ να ασχοληθώ τόσο με εκφραστικά λάθη ή με τα λάθη περιεχομένου, τη στιγμή που δεν τηρεί τους βασικούς κανόνες στίξης. Όταν όμως ένας μαθητής έχει καλύτερο επίπεδο, τότε ασχολούμαι περισσότερο και με γραμματικά, συντακτικά και εκφραστικά λάθη. Άλλωστε, δε χρειάζεται στον συγκεκριμένο μαθητή να ασχοληθείς ούτε με ορθογραφικά, ούτε με λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων. Και σου μιλάω, έχοντας πάντα στο μυαλό μου ότι έχω μια μεγάλη τάξη. Αν ήμουν σε μια πιο μικρή τάξη, πιθανότατα το μόνο που να με ενδιέφερε να ήταν αν οι μαθητές μου είχαν λάθη στα σημεία στίξης, αν είχαν ορθογραφικά λάθη... Πάντα, επομένως, εξαρτάται από το επίπεδο του μαθητή που έχω απέναντί μου... [...]

**Εκπ. 7:** [...] Συνήθως όταν έχω μεγάλη τάξη, δε βρίσκω τέτοια λάθη σε σημεία στίξης. [...]

**Εκπ. 13:** [...] Αν ο μαθητής έχει διδαχθεί συντακτικό, θα του διορθώσω και τα συντακτικά λάθη. Γι' αυτό σου λέω ότι παίζει ρόλο πού απευθύνεσαι. Αν ένα παιδί είναι, ας πούμε, Γ' δημοτικού, δεν μπορείς να του κάνεις διόρθωση στα συντακτικά λάθη, δεν θα επιμείνεις σε αυτό. Θα επιμείνεις σε κάτι άλλο που έχει διδαχτεί, που είναι στην ηλικία του και μπορεί να το κατανοήσει. Είναι πάντα ανάλογα με ποιον έχεις απέναντί σου κάθε φορά, πόσο μάλλον στους μαθητές που ελέγχεις και διορθώνεις, με ποιον έχεις να κάνεις ηλικιακά.

- **Η συχνότητα με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου**

Σκοπός της 13<sup>ης</sup> ερώτησης της συνέντευξης ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δίνουν την ευκαιρία στον ίδιο τον μαθητή να διορθώσει μόνος του τον γραπτό του λόγο ή ακόμη και σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το γραπτό του συμμαθητή του ή αν προτιμούν οι ίδιοι να διορθώνουν το γραπτό του μαθητή, ως αποκλειστικά υπεύθυνοι της διδακτικής διαδικασίας. Πολύ περισσότερο, απώτερος σκοπός του συγκεκριμένου ερωτήματος ήταν οι εκπαιδευτικοί να τεκμηριώσουν τους λόγους για τους οποίους προτιμούν – κατά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου – να εφαρμόζουν την αυτοδιόρθωση, την ετεροδιόρθωση ή τη διόρθωση από τον διδάσκοντα.

Με βάση τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, προέκυψε ξεκάθαρα ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων επιδιώκει καταρχήν να δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να διορθώνει ο ίδιος το γραπτό του. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η τεχνική της αυτοδιόρθωσης προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα να επεξεργαστεί το γραπτό του, να εντοπίσει τα λάθη του και να επιστρατεύσει τις μεταγνωστικές του δεξιότητες, προκειμένου να τα διορθώσει μόνος του. Εκτός του ότι η συγκεκριμένη μορφή διόρθωσης βγάζει τους μαθητές από τον ρόλο του παθητικού δέκτη και τους προσφέρει ερεθίσματα ώστε να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, παράλληλα είναι αποτελεσματικότερη στην ανακάλυψη και την εμπέδωση της γνώσης. Φυσικά, αυτό που επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι οι μαθητές δε μένουν αβοήθητοι στη διαδικασία της αυτοδιόρθωσης, αλλά καθοδηγούνται είτε από τον εκπαιδευτικό με την παροχή των κατάλληλων υποδείξεων, είτε από το φύλλο ανατροφοδότησης που συνοδεύει κάθε ενότητα του σχολικού βιβλίου, σχετικά με τα σημεία στα οποία θα πρέπει να εστιάζουν την προσοχή τους, όταν αξιολογούν το γραπτό τους.

**Ερ. 13:** *Πόσο συχνά δίνετε τη δυνατότητα στον μαθητή να διορθώσει το γραπτό του ο ίδιος ή κάποιος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 3:** *Πολύ συχνά. Αρκετά συχνά δίνω τη δυνατότητα στο παιδί να διορθώσει τα λάθη του, γιατί η αυτοδιόρθωση έχει και πολύ καλά αποτελέσματα. Υπάρχει και μέσα στο βιβλίο της γλώσσας ένα σχετικό φύλλο στο τέλος κάθε ενότητας όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, το οποίο περιλαμβάνει κάποιες ερωτήσεις μεταγνώσης. Δηλαδή ρωτάνε το παιδί με σειρά: «Σκέφτηκες σωστά για τη δομή;», «Έβαλες τα σημεία στίξης;». Ανοίγει λοιπόν το βιβλίο του ο μαθητής σε αυτή τη σελίδα, ας πούμε, με τέτοιες ερωτήσεις και βλέπει ξανά με άλλο μάτι το γραπτό του, με μια δεύτερη, ίσως και με μια τρίτη ανάγνωση. Το κάνω πάρα πολύ συχνά. Το λέω στα παιδιά. Μου λένε τελείως αυθόρμητα «Τελείωσα» και πάντα επιμένω να ξαναδούν το γραπτό τους. [...]*

**Εκπ. 6:** *Πάντα. Πριν παραδώσει το γραπτό του ο μαθητής, του ζητώ να το δει ξανά συμβουλευόμενος και τον πίνακα ανατροφοδότησης στο τέλος κάθε κεφαλαίου του βιβλίου της γλώσσας. [...]*

**Εκπ. 8:** *[...] ...ή πολλές φορές τα παιδιά διορθώνουν μόνα τους χρησιμοποιώντας έναν κώδικα αυτοδιόρθωσης, δηλαδή κάποια αρχικά γραμματάκια που έχουμε συμφωνήσει από την αρχή ότι σημαίνουν και κάτι διαφορετικό. Ας πούμε, το «Ο» για τα ορθογραφικά λάθη, το «Π» για την αλλαγή παραγράφων, το «Σ» για τα σημεία στίξης... Διορθώνουν δηλαδή με έναν κώδικα αυτοδιόρθωσης όποτε αυτό είναι εφικτό, αλλά αρκετά συχνά. [...] Απλά το κάνουμε αυτό, γιατί είναι αρκετά ενδιαφέρον για τα παιδιά να μπαίνουν στη διαδικασία να διορθώσουν, να ψάζουν*

το σωστό. Μέσα από τη συζήτηση αυτά ρωτάνε, εγώ απαντάω και όλη αυτή η διαδικασία βοηθάει.

**Εκπ. 13:** [...] Όσον αφορά την αυτοδιόρθωση, αυτή εφαρμόζεται σχεδόν πάντα. Όταν έρχεται ένας μαθητής, ας πούμε, για να μου φέρει την έκθεσή του, του λέω: «Κάθισε πέντε λεπτά ακόμη να τη διαβάσεις ξανά, δύο φορές ή τρεις και μετά θα μου τη φέρεις». Αυτό είναι πάγια τακτική. Γιατί είναι σίγουρα κάποιοι που βιάζονται να τελειώσουν και σίγουρα θα υπάρχουν λάθη. Δηλαδή, δε γίνεται να υπάρχει αλάνθαστο γραπτό, σπάνια θα βρεις.

Ωστόσο, μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρξαν και εκείνοι οι οποίοι δήλωσαν ότι εφαρμόζουν σπάνια ή και ποτέ την τεχνική της αυτοδιόρθωσης κατά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου. Ένας εκπαιδευτικός αιτιολόγησε την απάντησή του, επισημαίνοντας πρώτα απ' όλα ότι οι μαθητές αδυνατούν να διορθώσουν μόνοι τους τα λάθη τους, αφού μάλιστα αν τα γνώριζαν, δεν θα είχαν υποπέσει καν σε αυτά. Ο βασικότερος, όμως, λόγος ο οποίος εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς από το να εφαρμόζουν τη μέθοδο της αυτοδιόρθωσης είναι η έλλειψη χρόνου και η πίεση της διδακτέας ύλης, που δεν αφήνουν το περιθώριο στον μαθητή να επεξεργαστεί και να διορθώσει τα λάθη του, οπότε η διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου περνάει μοιραία στα χέρια του εκπαιδευτικού. Οι ερωτώμενοι, μάλιστα, έσπευσαν να επισημάνουν στις απαντήσεις τους ότι, εν συγκρίσει με τον προφορικό λόγο όπου δίνουν πιο συχνά στους μαθητές τη δυνατότητα να διορθώνουν τα προφορικά τους λάθη, στον γραπτό λόγο τα περιθώρια είναι πιο περιορισμένα, καθώς η αναδιάρθρωση του γραπτού και η ορθή συγγραφή εκ νέου της έκθεσης απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσπάθεια.

**Ερ. 13:** *Πόσο συχνά δίνετε τη δυνατότητα στον μαθητή να διορθώσει το γραπτό του ο ίδιος ή κάποιος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 9:** *Ελάχιστα έως καθόλου. Γιατί ξέρω ότι δε θα μπορέσει να το κάνει ο ίδιος και, αν θα το κάνει, θα το κάνει με λάθος τρόπο, οπότε χάνεται όλο αυτό που έχουμε να κάνουμε. [...] Αλλά και να δώσω στον ίδιο την ευκαιρία να το διορθώσει δεν έχει και κάποιο ιδιαίτερο νόημα, γιατί αν το ήξερε σωστά, θα το έγραφε. Δεν θα είχε λόγο να μη το γράψει σωστά. [...]*

**Εκπ. 10:** *Νομίζω δεν το έχω κάνει αυτό. Κοίτα, αν διόρθωση μπορεί να θεωρηθεί και να ξαναδιαβάσει ο μαθητής το κείμενό του και να εντοπίσει τα λάθη του, δε θα πω πολύ συχνά. Από το 0 ως το 5, θα έλεγα 3. Και ο λόγος είναι ίσως ο χρόνος. Στον προφορικό λόγο είναι διαφορετικά. Είναι άμεση η διόρθωση και η αυτοδιόρθωση. Ενώ στον γραπτό λόγο η αυτοδιόρθωση απαιτεί χρόνο και θα πρέπει ο μαθητής να το ξαναγράψει πάλι εκείνη την ώρα, να το σβήσει, να το φτιάξει... Το διορθώνει, βέβαια, από τη στιγμή που θα επισημανθούν κάποια*

λάθη, θα τα καταλάβει ο ίδιος, εκεί θα ξαναγραφτεί. Δε θα μείνει έτσι. Αλλά εκείνη την ώρα, λόγω χρόνου νομίζω ότι δεν το εφαρμόζω.

**Εκπ. 14:** Όσο πιο συχνά μπορώ. Προσπαθώ δηλαδή και θα ήθελα και παραπάνω. Δυστυχώς, όμως, το κάνω και λιγότερες φορές απ' όσες θα ήθελα. Αυτό όσον αφορά στον γραπτό λόγο. Στον προφορικό λόγο το ποσοστό αυτοδιόρθωσης είναι σίγουρα μεγαλύτερο. Αλλά στον γραπτό είναι μικρότερο, λόγω έλλειψης χρόνου. Γιατί όλο αυτό θέλει χρόνο. Θέλει να αφιερώσεις χρόνο για να το κάνουν τα παιδιά. Και πολλές φορές η ύλη δυστυχώς μας κυνηγάει τόσο, που δεν έχουμε τον διαθέσιμο χρόνο για να το κάνουμε.

Αναφορικά με την τεχνική της ετεροδιόρθωσης, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως υπήρξε έντονη διχογνωμία μεταξύ εκείνων που τάσσονταν υπέρ του να διορθώνεται ο γραπτός λόγος του μαθητή από τους συμμαθητές του και εκείνων που διαφωνούσαν με την εν λόγω τεχνική. Από τη μια μεριά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνηθίζουν να δίνουν την ευκαιρία σε άλλους μαθητές να διορθώνουν το γραπτό ενός συμμαθητή τους, δήλωσαν ότι προβαίνουν στη συγκεκριμένη τακτική καθώς τη θεωρούν ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, ενώ παράλληλα προωθείται η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και η συνεργασία. Ακόμη, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι, όταν η διόρθωση του λάθους γίνεται από κάποιον συμμαθητή, τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες ο σωστός τύπος να παγιωθεί στο μυαλό του μαθητή, απ' ό,τι αν το λάθος διορθωνόταν απευθείας από τον εκπαιδευτικό.

**Ερ. 13:** *Πόσο συχνά δίνετε τη δυνατότητα στον μαθητή να διορθώσει το γραπτό του ο ίδιος ή κάποιος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 7:** [...] Αναφορικά με την ετεροδιόρθωση, εξαρτάται από την τάξη που έχεις και τα παιδιά που έχεις. Όταν έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, το θεωρώ πιο εποικοδομητικό. Γιατί τότε επηρεάζεται το ένα από το άλλο και αλληλεπιδρά το ένα παιδί στο άλλο και έχουν καλύτερο αποτέλεσμα πιστεύω. Αν διορθώσω το λάθος εγώ, ως εκπαιδευτικός, μπορεί να πουν «Εντάξει, το είδα αυτό που είπατε κύριε» και τελειώσει. Και αύριο να το γράψουν πάλι λάθος. Ενώ αν το διορθώσει ένας συμμαθητής τους, θα το θυμούνται πιο έντονα πιστεύω.

**Εκπ. 16:** Αρκετά συχνά. [...] Όπως και το να διορθώνει ο ένας το γραπτό του άλλου. Είναι πολύ ωραίο αυτό όταν το κάνουμε, αρέσει στα παιδιά. Και, μάλιστα, αναφέρουν πόσα λάθη βρήκανε, τι τους έκανε εντύπωση κ.λπ.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι φάνηκαν περισσότερο διστακτικοί, έως και αρνητικοί, απέναντι στην εφαρμογή της ετεροδιόρθωσης κατά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών, προέβαλαν καταρχήν το επιχείρημα ότι ο μαθητής ή οι μαθητές που αναλαμβάνουν να διορθώσουν το γραπτό του συμμαθητή τους ενδέχεται να μη διαθέτουν

όλοι το ίδιο επίπεδο και τις απαραίτητες γνώσεις, οπότε είναι πιθανό να μη διορθώσουν τα λάθη που έχει κάνει ο συμμαθητής τους ή στη χειρότερη περίπτωση να διορθώσουν τύπους που είναι σωστοί, νομίζοντας εσφαλμένα ότι είναι λανθασμένοι. Ακόμη, όπως και στην περίπτωση της αυτοδιόρθωσης, έτσι και η ετεροδιόρθωση δεν εφαρμόζεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς, εξαιτίας του ότι δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος ώστε τα γραπτά να αναλυθούν και να σχολιαστούν από τους άλλους μαθητές της τάξης.

**Ερ. 13:** *Πόσο συχνά δίνετε τη δυνατότητα στον μαθητή να διορθώσει το γραπτό του ο ίδιος ή κάποιος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 2:** *Δε δίνω. Όχι, όχι, δε δίνω. Θα σου εξηγήσω αμέσως. Θεωρώ ότι παίζει μεγάλο ρόλο το επίπεδο που έχεις μέσα την τάξη. Εάν και τα άλλα παιδιά σου κάνουν περίπου τα ίδια λάθη, δε νομίζω ότι μπορούν να διορθώσουν τα γραπτά των συμμαθητών τους. Έτσι πιστεύω εγώ. Δεν το έχω επιχειρήσει, να σου πω την αλήθεια. Αλλά πιστεύω ότι ένας μαθητής, ο οποίος έχει κατακτήσει τους γραμματικούς κανόνες, θα μπορέσει πιο εύκολα να διορθώσει τα λάθη του διπλανού του από αυτόν που δεν τους έχει κατακτήσει. Άρα, παίζει ρόλο το επίπεδο. [...]*

**Εκπ. 9:** *[...] Και οι υπόλοιποι, πάλι, δε νομίζω ότι θα τα καταφέρουν. Θα δημιουργηθεί και ένα σχετικό «πανηγύρι» μέσα στην τάξη, οπότε προτιμώ να είμαι πιο συγκεντρωτική σε αυτό και πιο κατευθυντική. [...] Και όσον αφορά τους υπόλοιπους, επειδή το επίπεδο παρουσιάζει ένα flat status, δε νομίζω ότι θα μπορέσει κάποιος να τα καταφέρει καλύτερα, ώστε να δώσει τα φώτα του στον άλλον, οπότε δεν υπάρχουν φωτεινές εξαιρέσεις. Προφανώς και αν υπήρχαν κάποιες φωτεινές εξαιρέσεις, θα εφάρμοζα την ετεροδιόρθωση. Αλλά και πάλι, επειδή ακριβώς δεν υπάρχουν φωτεινές εξαιρέσεις, προτιμώ να είμαι πιο συγκεντρωτική σε αυτό και πιο κατευθυντική.*

**Εκπ. 19:** *[...] Πιο πολύ ο μαθητής όμως, ο συμμαθητής όχι. Δε μπαίνω στη διαδικασία τον μαθητή να τον κρίνει ο διπλανός του ή ο από πίσω κ.λπ. Και αυτό γιατί υπάρχει μέτρο σύγκρισης και κάποιοι μαθητές είναι χειρότεροι, κάποιοι είναι καλύτεροι, κάποιοι πιο δυνατοί, κάποιοι πιο ευνοημένοι... Άρα τι νόημα έχει αυτό; Να δίνω το γραπτό ενός καλού μαθητή σε έναν κακό και να μη βρίσκει λάθη; Δε μπορεί να υπάρχει απόλυτη ισορροπία.*

Επιπλέον, όταν η διόρθωση του γραπτού του μαθητή ανατίθεται σε συμμαθητές του, ελλοχεύει ο κίνδυνος – ιδίως σε περίπτωση που μεταξύ των μελών της τάξης δεν υπάρχουν φιλικές και αρμονικές σχέσεις – ο ίδιος ο μαθητής να νιώσει προσβεβλημένος και εκτεθειμένος, καθώς το γραπτό γίνεται αντικείμενο παρατήρησης και διόρθωσης από κάποιον συμμαθητή του, ο οποίος μπορεί να τον περιγελάσει για τα λάθη του και τη γενικότερη εικόνα του γραπτού του. Κατ' επέκταση, από τη στιγμή που ένας μαθητής εξετάζει και διορθώνει το

γραφτό του συμμαθητή του, αυτομάτως κάνει συγκρίσεις με το δικό του γραφτό και υπάρχει το ενδεχόμενο να δημιουργηθεί μεταξύ τους ανταγωνισμός. Το συγκεκριμένο επιχείρημα, μάλιστα, τονίστηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανέφεραν μεταξύ άλλων ότι η ετεροδιόρθωση είναι ένα θέμα το οποίο μπορεί να εγείρει ζητήματα και προβληματισμούς από την πλευρά των γονέων, λόγω του αντίκτυπου που έχει αυτή η μορφή διόρθωσης στην ψυχολογία του παιδιού. Αυτός είναι ένας ακόμη λόγος για τον οποίο οι διδάσκοντες είναι ιδιαίτερα διστακτικοί απέναντι στη συγκεκριμένη τακτική.

**Ερ. 13:** *Πόσο συχνά δίνετε τη δυνατότητα στον μαθητή να διορθώσει το γραφτό του ο ίδιος ή κάποιος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 3:** *[...] Τώρα, όσον αφορά να το δώσω σε άλλο παιδί εξαρτάται. Δεν το κάνω πολύ συχνά. Εξαρτάται από το κλίμα μέσα στην τάξη, από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των παιδιών, από το πόσα επίπεδα υπάρχουν... Παλιότερα το βλέπαμε σαν κίνητρο. Δε λειτουργεί, όμως, τελικά σε όλες τις τάξεις με τον ίδιο τρόπο. Εξαρτάται από την αλληλεπίδραση, από το κλίμα της ομάδας και από το πόσο δεμένη είναι η ομάδα μέσα στην τάξη για να δώσω τετράδιο σε άλλο παιδί.*

**Εκπ. 5:** *[...] Όσον αφορά την ετεροδιόρθωση, αυτό εξαρτάται γενικά από τις σχέσεις και την τάξη. Αν είναι ο πρώτος χρόνος που έχω μια τάξη και διαπιστώσω ότι υπάρχουν ανταγωνισμοί, καταστάσεις αρνητικές μεταξύ τους και τα σχετικά, θα το αποφύγω μέχρι να δουλέψω αυτό το κομμάτι των προσωπικών σχέσεων και να δω ότι έχω πετύχει πράγματα. Αν ξέρω ότι αυτό θα γίνει με σεβασμό και καλοπροαίρετα, σίγουρα πολύ πιο εύκολα το εφαρμόζω.*

**Εκπ. 18:** *[...] Όσον αφορά την ετεροδιόρθωση, αυτό δεν το κάνω. Γιατί, να σου πω... Ειδικά φέτος υπάρχει ένα θεματάκι, καθώς μερικοί μαθητές έχουν μια επικριτική διάθεση με κάποιους άλλους και κάπου το φοβάμαι αυτό. Και μετά αυτό το θέμα μπορεί να μεταφερθεί και στο σπίτι και να έχεις άλλα θέματα... Οπότε το αποφεύγουμε, γιατί τα τελευταία χρόνια έχουμε και τους γονείς που με το παραμικρό επεμβαίνουν. Πρέπει να είσαι προσεκτικός. Και κάποια πράγματα δεν τα κάνω, για να φυλάω και τα νώτα μου... Δε θέλω να εκτεθώ.*

**Εκπ. 20:** *Το κάνω τρεις-τέσσερις φορές τον χρόνο, αλλά όχι παραπάνω. Μου τρώει χρόνο και δεν... Καλό είναι, αλλά ξέρεις τι; Ένας γονέας αντέδρασε γι' αυτό. Θίχτηκε, γιατί το κοροϊδεύει το παιδί από τότε ο συμμαθητής του και του λέει: «Θυμάσαι τότε που σου διόρθωσα εβδομήντα λάθη και εσύ μόνο τρία;». Δε με πτοεί το τι είπε ένας γονέας, γιατί εγώ ξέρω και τον χειρίζομαι, αλλά κάπου δε μου άρεσε, με προβλημάτισε. Τέλος πάντων. Δεν το βρήκα και πολύ λειτουργικό. Καλό είναι, στην ουσία είναι καλό. Μου αρέσει να βλέπει ο ένας τα λάθη του άλλου. Δεν το ξαναέκανα όμως. Τώρα γιατί δεν το ξαναέκανα δεν ξέρω. Ίσως με προβλημάτισε πολύ το συγκεκριμένο περιστατικό.*

Αναφορικά με τη διόρθωση του γραπτού λόγου από τον ίδιο τον διδάσκοντα, αυτή εφαρμόζεται πολύ συχνά, όταν η πίεση της ύλης και του διδακτικού χρόνου δεν επιτρέπουν περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία του γραπτού από τον ίδιο τον μαθητή ή κάποιον συμμαθητή του. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στις απαντήσεις τους ότι, ανεξαρτήτως του αν δίνουν στον ίδιο τον μαθητή τη δυνατότητα να διορθώσει το γραπτό ή ακόμη και σε κάποιον συμμαθητή του, στο τέλος παρεμβαίνουν σχεδόν πάντα οι ίδιοι για να ελέγξουν τον γραπτό λόγο του μαθητή. Και αυτό γιατί συνήθως οι μαθητές – λόγω απροσεξίας ή έλλειψης γνώσεων ή και λόγω της προσπάθειάς τους να αποσιωπήσουν τα λάθη τους – δε διορθώνουν όλα τα λάθη που υπάρχουν στο γραπτό τους. Συνεπώς, η διόρθωση του γραπτού και από τον εκπαιδευτικό κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να μην υπάρχει περίπτωση κάποιο λάθος να μείνει αδιόρθωτο και έτσι να παγιωθεί στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή.

**Ερ. 13:** *Πόσο συχνά δίνετε τη δυνατότητα στον μαθητή να διορθώσει το γραπτό του ο ίδιος ή κάποιος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 5:** *[...] Και ο λόγος που τις περισσότερες φορές διορθώνω πρώτη εγώ τα γραπτά είναι κυρίως η έλλειψη χρόνου. Πάντα εμένα με κυνηγάει ο χρόνος, εκεί έχω μεγάλο θέμα. Είναι πάντα τόσα πολλά αυτά που πρέπει να κάνουμε και συνήθως δεν προλαβαίνουμε. [...]*

**Εκπ. 8:** *[...] Προσπαθώ δηλαδή να εφαρμόζω και τις δύο τεχνικές, την αυτοδιόρθωση και την ετεροδιόρθωση. Αλλά αφού γίνονται αυτές, πάντα θα ρίξω και εγώ μια ματιά, γιατί τα παιδιά στην ηλικία που είναι θα κάνουν λάθη, θα υπάρχουν κάποια ασαφή σημεία, οπότε πάντα ρίχνω μια ματιά και εγώ στα γραπτά των παιδιών και διορθώνω συμπληρωματικά κάτι που δεν έχει διορθωθεί. [...]*

**Εκπ. 11:** *[...] Από εκεί και πέρα, σίγουρα υπάρχει μια δεύτερη ματιά από εμένα που θα περάσω και θα τα δω για να εντοπίσουμε και τυχόν λάθη. Όχι λάθη ακριβώς, αλλά σημεία που μπορεί να παρέλθουν τα παιδιά... Γιατί μερικές φορές υπάρχει η τάση στους μαθητές, ενώ βλέπουν το λάθος, να μην το διορθώνουν, για να μη φανεί ότι έχουν πολλά λάθη στο γραπτό τους κ.ο.κ. [...]*

**Εκπ. 18:** *[...] Κατά καιρούς, όμως, παίρνω και εγώ το τετράδιο, για να μη ξεφεύγουμε. Γιατί αν δεν τα παίρνεις και δεν τα κοιτάς τα τετράδια γραπτού λόγου, μπορεί το παιδί να αρχίσει να χαλάει την εικόνα ή να γράφει αλλού για αλλού και να μη βλέπω τι γίνεται. Οπότε είναι αναγκαίο να τα εξετάζω και εγώ για να βλέπω αν έχουμε εξέλιξη, αν έχουμε βελτίωση από αυτά που κάνουμε. Γιατί κάνουμε τόσα πράγματα, δε μπορεί... Τα παίρνω τα τετράδιά τους κατά καιρούς, αλλά το κυριότερο που κάνω είναι εδώ, μέσα στην τάξη, που τα διαβάζουμε. [...]*

- **Οι τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών**



Μέσω της 14<sup>ης</sup> ερώτησης, επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιούν κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές για τη διόρθωση των λαθών που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το αν επιλέγουν να διορθώνουν τα γραπτά λάθη των μαθητών χρησιμοποιώντας ρητές τεχνικές (όπως η άμεση-φανερή διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη, η διαγραφή ή η υπογράμμιση του λάθους και η αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή άρρητες τεχνικές (όπως η υπογράμμιση του λάθους και η παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του, η υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος). Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι ίδιοι φαίνεται πως προτιμούν τόσο τις ρητές όσο και τις άρρητες τεχνικές διόρθωσης, ανάλογα κάθε φορά με το είδος του λάθους που διορθώνουν, το επίπεδο του μαθητή και άλλους παράγοντες οι οποίοι διαφοροποιούν τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται. Αυτό που θα πρέπει να σημειωθεί, σε κάθε περίπτωση, είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δε χρησιμοποιούν μόνο μια συγκεκριμένη τεχνική, αλλά συνήθως έναν συνδυασμό τεχνικών για τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου.

Μια από τις τεχνικές που αναφέρθηκε πολύ συχνά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αυτή της υπογράμμισης του λάθους. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιλέγουν να υπογραμμίζουν απλώς το λάθος του μαθητή, χωρίς κάποια άλλη σημείωση ή διόρθωση, δήλωσαν ότι προτιμούν να εφαρμόζουν τη συγκεκριμένη τεχνική σε περιπτώσεις που ο μαθητής γνωρίζει το λάθος που έχει διαπράξει και απλώς έχει οδηγηθεί σε αυτό λόγω επιπολαιότητας ή απροσεξίας. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι, με το να υπογραμμίζουν το λάθος του μαθητή, επισημαίνουν έμμεσα στον ίδιο ότι έχει κάνει κάποιο λάθος αλλά ταυτόχρονα δεν το διορθώνουν, προκειμένου να τον κινητοποιήσουν να το ανακαλύψει και να το διορθώσει μόνος του.

**Ερ. 14:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη/διαγραφή ή υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή με άρρητο τρόπο (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 7:** *Καταρχήν διορθώνω πάντα με μολύβι. Δε χρησιμοποιώ ποτέ στυλό. Υπογραμμίζω τα λάθη... [...] Μόλις υπογραμμίσω τα λάθη και δώσω το γραπτό στον μαθητή, του λέω να ψάξει*

να βρει τον σωστό τρόπο γραφής. Αν δεν το καταφέρει, τότε του το λέω εγώ. Αλλά αυτός είναι ο τρόπος μου. [...]

**Εκπ. 12:** [...] Και μπορεί να του υπογραμμίσω τα λάθη και να τα δώσω μετά να τα διορθώσει μόνος του, αφού πρώτα θυμηθούμε τους κανόνες και πώς γράφεται η λέξη... [...]

**Εκπ. 14:** Εγώ, συνήθως, χρησιμοποιώ την υπογράμμιση, δηλαδή υπογραμμίζω το λαθάκι... [...] Για να ψάξει το παιδί να βρει πού είναι το λάθος στη λέξη. [...] Συνήθως μόνο το υπογραμμίζω. Ο λόγος που επιλέγω την υπογράμμιση σαν τεχνική είναι για να ψάξουν τα παιδιά μόνα τους να καταλάβουν πού έχουν κάνει το λάθος. [...]

**Εκπ. 17:** [...] Τα λάθη που θα τα καταλάβουν μόνα τους μόνο τα υπογραμμίζω. Λάθη που θα τα καταλάβουν όμως, όπως τις καταλήξεις ας πούμε και γνωστές λέξεις, όπως το «παιδί» που θέλει «αι», δε θα τα διορθώσω. Θα τα υπογραμμίσω απλώς, χωρίς να γράψω καν τη σωστή απάντηση. [...]

Σε περιπτώσεις, όμως, που εκτιμάται ότι το λάθος του μαθητή οφείλεται σε κάτι που ο ίδιος δε γνωρίζει και συνεπώς αδυνατεί να διορθώσει μόνος του, τότε ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο να υπογραμμίσει απλώς το λάθος. Αντιθέτως, κρίνει αναγκαίο – παράλληλα με την υπογράμμιση του λάθους – να κάνει στον μαθητή κάποια σχόλια ή υποδείξεις στο περιθώριο του γραπτού ή να χρησιμοποιήσει ένα σύστημα κωδικοποίησης των λαθών, προκειμένου να τον βοηθήσει να καταλάβει το λάθος του. Ωστόσο, σε περίπτωση που ο διδάσκων θεωρεί ότι, ακόμη και με την παροχή των κατάλληλων υποδείξεων και οδηγιών, ο μαθητής δε θα καταφέρει να διορθώσει το λάθος, τότε προτιμά να το υπογραμμίσει και στη συνέχεια να το διορθώσει σε κάποιο σημείο επάνω ή δίπλα από τη λανθασμένη λέξη, παραθέτοντας αυτούσιο τον σωστό τύπο.

**Ερ. 14:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη/διαγραφή ή υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή με άρρητο τρόπο (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 2:** [...] Απλά το υπογραμμίζω από κάτω... [...] Και πολλές φορές γράφω σχόλια γιατί το συγκεκριμένο είναι λάθος, πολλές φορές. Γράφω για ποιον λόγο είναι λάθος, ας πούμε, και του εξηγώ. Για να μπορέσει να καταλάβει γιατί έχει κάνει λάθος, για ποιον λόγο, ποιος είναι ο λόγος. [...]

**Εκπ. 4:** [...] Δηλαδή υπογραμμίζω και στη συνέχεια χρησιμοποιώ έναν κώδικα τον οποίο έχουμε συμφωνήσει με τα παιδιά για τον τρόπο που διορθώνω. Δηλαδή όταν βάζω «Συν.» καταλαβαίνουν ότι είναι συντακτικό λάθος, όταν βάζω «Ο» είναι ορθογραφικό. Υπογραμμίζω το λάθος και ο μαθητής μετά το αναδιατυπώνει. Εάν ο μαθητής δυσκολεύεται, θα κάνω και κάποιες υποδείξεις, οδηγίες πιο πολύ του τύπου «Θα μπορούσες να το πεις καλύτερα ξεκινώντας λίγο διαφορετικά», όταν πρόκειται ας πούμε για αφήγηση. Συνήθως αυτά εφαρμόζω. [...]

**Εκπ. 7:** Καταρχήν διορθώνω πάντα με μολύβι. Δε χρησιμοποιώ ποτέ στυλό. Υπογραμμίζω τα λάθη και, αν είναι κάποια λέξη που είναι δύσκολη, τότε τη δείχνω εγώ ο ίδιος από κάτω πώς γράφεται. [...]

**Εκπ. 17:** Στην κάθε σειρά τραβάω μια γραμμούλα κάτω από το λάθος και δεξιά στην άκρη γράφω το σωστό. Αυτό, μια γραμμούλα στο λάθος και δίπλα το σωστό. Αυτό στα λάθη που δε γνωρίζουν βέβαια. [...]

Μια ακόμη τεχνική που αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο που διορθώνουν τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών είναι η αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό εκτός της λέξης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί τείνουν πολύ συχνά να επισημαίνουν το λάθος, γράφοντας το σωστό πάνω ή δίπλα από τη λέξη ή και σε κάποιο άλλο σημείο στο περιθώριο ή στο τέλος του γραπτού. Πρόκειται για μια τεχνική ρητής διόρθωσης, η οποία εφαρμόζεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς όταν στην ίδια λέξη παρατηρούνται αρκετά λάθη (συνηθέστερα ορθογραφικά). Σε αυτή λοιπόν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός κρίνει σκόπιμο να διορθώσει με ρητό, φανερό τρόπο το λάθος και να γράψει με ορθό τρόπο ολόκληρη τη λέξη, προκειμένου να αποτυπωθεί σωστά στη μνήμη του μαθητή.

**Ερ. 14:** Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη/διαγραφή ή υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή με άρρητο τρόπο (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 3:** [...] Και τα ορθογραφικά λάθη τα διορθώνω. Όχι μέσα στη λέξη, αλλά βάζοντας ένα αστεράκι στο λάθος και δίνοντας στο τέλος τη σωστή λέξη αναδιατυπωμένη. [...]

**Εκπ. 5:** [...] Αν σε μια λέξη δω πολλά λάθη, τότε θα κάνω αυτό που είπατε, δηλαδή θα τη γράψω από κάτω σωστά. [...]

**Εκπ. 11:** Αφενός τα ορθογραφικά λάθη τα υπογραμμίζω και βάζω από πάνω το σωστό γράμμα ή γράφω από επάνω τη σωστή, τέλος πάντων, λέξη. Εξαρτάται πόσα λάθη έχει η λέξη. [...]

**Εκπ. 15:** [...] ...όταν είναι ένα ουσιαστικό με πολλά «-ι-» θα του γράψω ακριβώς πάνω από τη λέξη το σωστό, για να δει την αντικατάσταση των«-ι-» κ.λπ. και να του μείνει λιγάκι... [...]

**Εκπ. 18:** Αν είναι ορθογραφικό, θα το υπογραμμίσω και θα γράψω στην άκρη τη σωστή λέξη. Αν είναι πολύ σοβαρό βέβαια, γιατί δε διορθώνω ό,τι να είναι. [...]

Ωστόσο, στις περιπτώσεις που τα λάθη που εντοπίζει ο εκπαιδευτικός στο γραπτό του μαθητή δεν είναι ορθογραφικά ή λάθη που επισημαίνονται σχετικά εύκολα χωρίς εξήγηση, τότε δεν αρκεί η ρητή διόρθωση και η άμεση αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα λάθη που επισημαίνει ο εκπαιδευτικός στο γραπτό του μαθητή είναι πιο σύνθετα και απαιτούν περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία (π.χ. συντακτικά, εκφραστικά, λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη ή λάθη περιεχομένου), κρίνεται αναγκαία η έμμεση διόρθωσή τους και η παροχή σχολίων, παρατηρήσεων, υποδείξεων και οδηγιών, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αναλύσει το λάθος και ο μαθητής να το εμπεδώσει.

**Ερ. 14:** Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη/διαγραφή ή υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή με άρρητο τρόπο (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 5:** [...] Αν θεωρώ ότι το λάθος γίνεται σε κάτι που ακόμη δεν είναι γνωστό ή οικείο στον μαθητή, τότε με έναν αστερίσκο ή με ένα βελάκι θα κάνω μια σημείωση. Εξαρτάται, δηλαδή, από το λάθος. [...] Αν, επίσης, δω ότι χρησιμοποιεί κάποιες λέξεις που δεν τις χρησιμοποιεί καθόλου συχνά και κάνει προσπάθεια να βελτιώσει το λεξιλόγιό του και κάνει και σε αυτές λάθη, τότε θα κάνω μια σημείωση. Σε λάθη δηλαδή που δε γνωρίζει, εννοείται ότι θα είμαι πολύ πιο επιεικής και προσεκτική στο πώς θα τα διορθώσω. [...] Όταν πάλι το λάθος είναι εκφραστικό, τότε συνήθως σημειώνω και γράφω ή στο περιθώριο ή στο τέλος του γραπτού του μαθητή το σωστό. [...]

**Εκπ. 11:** [...] Θα πω ένα απλό παράδειγμα. Εάν κάτι δε μου βγάζει νόημα, θα το βάλω σε παρένθεση και θα σημειώσω ένα ερωτηματικό, που σημαίνει ότι το συγκεκριμένο σημείο δημιουργεί απορίες, ότι κάπου δεν «κολλάει». Είτε θα δώσω κάποια ένδειξη και θα εξηγήσω το λάθος, είτε θα γράψω έναν άλλο τρόπο που να ταιριάζει στην προκειμένη περίπτωση. Εξαρτάται πάντα και πώς είναι το γραπτό. Αλλά όταν κάτι βλέπω ότι δεν «κολλάει» ή δεν είναι σωστό, το επισημαίνω έμμεσα στο γραπτό. Τώρα αυτό μπορεί να γίνει είτε με υπογράμμιση, είτε με παρένθεση, είτε με σημάδια ή οτιδήποτε άλλο και στο τέλος του γραπτού αναλύεται. Δηλαδή

σε σημεία που θα μπορούσε να προσθέσει ο μαθητής περισσότερα πράγματα, εκεί βάζουμε ένα σημάδακι και έπειτα σχολιάζουμε δίπλα ή από πάνω. Πάντα εξαρτάται από το γραπτό, ας πούμε. Όλη αυτή τη γκάμα των άρρητων τεχνικών διόρθωσης την αξιοποιώ με κάποιον τρόπο. [...]

**Εκπ. 13:** [...] Και καμιά φορά, όταν είναι κάποια συγκεκριμένα λάθη, τα επισημαίνω στην άκρη, γράφω δηλαδή στο περιθώριο κάποιες παρατηρήσεις. Συνήθως, αυτό το εφαρμόζω για τα εννοιολογικά ή τα σημασιολογικά λάθη. Αυτά τα σχολιάζω στο πλάι. Ας πούμε, του σημειώνω δίπλα: «Εδώ δεν είναι σωστά διατυπωμένη η πρόταση...». [...]

**Εκπ. 18:** [...] Αν το λάθος είναι συντακτικό ή εκφραστικό, θα βάλω κάτι σαν διακεκομμένες γραμμούλες από κάτω του και θα σημειώσω στο περιθώριο σαν παρατήρηση, ας πούμε: «Αυτό το σημείο δεν έχει σωστή σύνταξη» ή «Δε βγαίνει νόημα από την πρότασή σου». Θα το γράψω. [...] Θα κάνω μια σημείωση και θα παραπέμψω δίπλα ή κάτω με μία παρατήρησή μου. [...]

Απώτερος σκοπός των παραπάνω άρρητων τεχνικών διόρθωσης του γραπτού λόγου, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, είναι ο μαθητής να μπορεί να βλέπει το λάθος του, προκειμένου να το συγκρίνει με το σωστό και να το καταλάβει. Άλλωστε, η αντικατάσταση του λάθους στο εσωτερικό της λέξης και η παροχή του σωστού τύπου ή η διαγραφή του λανθασμένου τύπου υποδηλώνει κατά κάποιο τρόπο στον μαθητή ότι το λάθος του είναι ανεπιθύμητο, ότι δεν επιδέχεται περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία και, γι' αυτό, θα πρέπει κατά κάποιο τρόπο να «εξαφανίζεται» άμεσα απ' το γραπτό του.

**Ερ. 14:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη/διαγραφή ή υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή με άρρητο τρόπο (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 2:** Λοιπόν. Δε γράφω ποτέ το σωστό μέσα στη λέξη, γιατί θέλω να δει ο μαθητής τι έχει γράψει, για να ξέρει ποιο είναι το λάθος του... [...] Για να μπορέσει να καταλάβει γιατί έχει κάνει λάθος, για ποιον λόγο, ποιος είναι ο λόγος. [...]

**Εκπ. 3:** [...] Δεν επεμβαίνω. Αποφεύγω να επεμβαίνω στο γραπτό, στην ολοκληρωτική εικόνα του κειμένου, γιατί έτσι αλλοιώνεται το γραπτό και αποθαρρύνεται ο μαθητής. Το καταλαβαίνω αυτό. [...]

**Εκπ. 8:** Προτιμώ να μη διαγράφω απαντήσεις των παιδιών. [...] Αποφεύγω να διορθώνω μέσα στο γραπτό. Είτε από επάνω διορθώνω, είτε με σχόλια και παρατηρήσεις κάτω, είτε στο περιθώριο του τετραδίου κάποιες φορές. [...]

**Εκπ. 16:** *Υπάρχουν πολλά. [...] Δεν το διαγράφω, ούτε το σβήνω, για να μπορεί να βλέπει ο μαθητής αυτό που έγραψε ο ίδιος και ποιο θα ήταν το σωστό να γράψει. [...]*

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται συνολική ανατροφοδότηση στο τέλος του γραπτού, φαίνεται πως υπάρχει μια σχετική ομοφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία τους δεν προτιμά να υπογράφει απλώς το γραπτό ή να δίνει έναν μεμονωμένο χαρακτηρισμό βάσει της εικόνας του γραπτού (όπως: «Άριστα!», «Μπράβο!», «Αρκετά καλά!»). Αντιθέτως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν να αξιολογούν τη γενική εικόνα του γραπτού κάνοντας έναν σχολιασμό και μια αποτίμηση, με βάση τα σημαντικότερα λάθη τα οποία έχουν προηγουμένως επισημανθεί μέσα στο κείμενο. Φυσικά, η ανατροφοδότηση αυτή έχει περισσότερο τον χαρακτήρα περιγραφικής αξιολόγησης και όχι βαθμολογικής κρίσης, καθώς οι παρατηρήσεις που γίνονται δεν αποσκοπούν στο να κρίνουν την επίδοση του μαθητή στο γλωσσικό μάθημα, αλλά να τον βοηθήσουν να βελτιωθεί στην παραγωγή γραπτού λόγου. Γι' αυτό και οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι προτιμούν να κάνουν τον σχολιασμό, ξεκινώντας πρώτα από τα «δυνατά» σημεία της έκθεσης, κάνοντας θετικά σχόλια και παρατηρήσεις, και έπειτα να εστιάζουν στα λάθη που διόρθωσαν και τα σημεία στα οποία παρατήρησαν αδυναμίες.

**Ερ. 14:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη/διαγραφή ή υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή με άρρητο τρόπο (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 4:** *[...] Σχολιάζω και φυσικά κοιτάω πάντοτε να είναι θετική η ανατροφοδότηση που θα δώσω στα παιδιά, πάντα θετική. Να ξεκινήσω πάντα από τα καλά στοιχεία του γραπτού, για να μην αποθαρρύνω τα παιδιά, και μετά, στο τέλος, με διακριτικό τρόπο να πω: «Θα μπορούσες, όμως, να γράψεις επίσης ότι...» ή «Καλό θα ήταν να τελειώνες κάπως έτσι, να τελειώνες πιο ομαλά το γραπτό σου». Αλλά σκέτη υπογραφή ποτέ. [...]*

**Εκπ. 5:** *[...]. Όσον αφορά το τέλος του γραπτού, εκεί κάνω έναν γενικό σχολιασμό προσπαθώντας να ξεκινήσω πάντα με τα θετικά. Νομίζω ότι είναι έτσι λίγο ψυχρό το να βάλω μόνο την υπογραφή μου και ένα «Καλά», «Πολύ καλά», «Άριστα». Είναι λίγο τυπικό ή τουλάχιστον εγώ νομίζω ότι ο μαθητής νιώθει ότι δε δούλεμα πάνω στον λόγο του. Δεν είναι μια γλωσσική άσκηση που τη διαβάξεις και αμέσως καταλαβαίνεις ποια λάθη έχει κάνει, οπότε τα*

διορθώνεις και αμέσως μπορείς να βαθμολογήσεις. Εδώ είναι ένας γραπτός λόγος, μπορεί να είναι και βιώματά του, μπορεί να αφηγείται και περιστατικά ή γεγονότα από τη ζωή του. Οπότε με ένα «Καλά» ή «Πολύ Καλά» δε βαθμολογείται το γραπτό. Θέλω να του δείξω ότι αυτό που μου εξέφρασε γραπτά εγώ το δούλεψα, το διάβασα καλά, ότι κατάλαβα καλά τι θέλει να μου πει, ότι το επεξεργάστηκα. Απλά την επόμενη φορά που θα χρειαστεί να ξαναγράψει, τον βοηθάω με τα σχόλιά μου να το κάνει και με έναν σωστότερο λόγο.

**Εκπ. 7:** [...] Αν γίνει αξιολόγηση στο τέλος, αυτή θα είναι περιγραφική. Δε θα είναι ποτέ με βαθμό, δε βαθμολογώ ποτέ ένα γραπτό. Γιατί μόνο με την περιγραφική αξιολόγηση κάθε μαθητής καταλαβαίνει αν πήγε καλά ή όχι. [...]

**Εκπ. 8:** [...] Όσον αφορά τη συνολική διόρθωση του γραπτού, μπορεί να μη βάλω υπογραφή, μπορεί να βάλω ένα «τικ», ότι δηλαδή η έκθεση έχει διορθωθεί και στο τέλος να υπάρχουν τα σχόλια και οι παρατηρήσεις μου. Σπάνια θα υπάρχει υπογραφή. Και ο σχολιασμός αυτός θα είναι ήπιος, δε θα έχει σκοπό ούτε να υποτιμήσει, ούτε να προσβάλει το γραπτό του μαθητή. Τονίζω τα θετικά στοιχεία που σίγουρα θα υπάρχουν και δίνουμε βάση και σε κάποια λάθη που έχουν γίνει.

**Εκπ. 13:** [...] Όσον αφορά στη διόρθωση στο τέλος του γραπτού, ακολουθώ βαθμίδες που ξεκινούν απ' το «Άριστα» και το τελευταίο είναι το «Καλός/Καλή» και φυσικά κάποιες σημειώσεις οπωσδήποτε από κάτω. Δε μπορώ να βάλω σκέτο το «Καλός» ή «Καλή», γράφω πάντα σημειώσεις. Ειδικά σε αυτούς που έχουν πολλά λάθη. Σε αυτούς που φτάνουν πολύ ψηλά, δηλαδή όταν μια έκθεση είναι πολύ καλή, είναι δομημένη σωστά κ.λπ., εκεί θα βάλω λιγότερες παρατηρήσεις και θα γράψω τον χαρακτηρισμό, ας πούμε «Είναι πάρα πολύ καλή η έκθεσή σου». Αυτοί τώρα που κατεβαίνουν προς τα κάτω, μετά το «Πολύ καλή» ή το «Αρκετά καλή» ή το «Καλή» κ.λπ., εκεί γράφω πολλά. Σίγουρα πιο πολλά, ανάλογα με το τι βλέπω και το τι πρέπει να προσέξουμε.

Στο ίδιο πλαίσιο, ένας εκπαιδευτικός έσπευσε να επισημάνει ότι πρωταρχικό του μέλημα είναι τα σχόλια που κάνει να μην είναι γενικά και αόριστα, αλλά να κινούνται σε ένα πιο συγκεκριμένο επίπεδο, με βάση πάντοτε τα λάθη που έχει επισημάνει μέσα στο γραπτό του μαθητή και τα σημεία στα οποία ο μαθητής θα πρέπει να βελτιωθεί. Διαφορετικά, ο σχολιασμός είναι αίολος και δημιουργείται μια χαοτικότητα στον νου του μαθητή, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να εστιάσει την προσοχή του σε συγκεκριμένα σημεία. Έτσι, η ανατροφοδότηση που παρέχεται λειτουργεί περισσότερο αποθαρρυντικά παρά ενθαρρυντικά.

**Ερ. 14:** *Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη λέξη/διαγραφή ή*

*υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή με άρρητο τρόπο (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωση του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 3:** [...] Όσον αφορά τους γενικούς σχολιασμούς ή χαρακτηρισμούς, το αποφεύγω καταρχήν. Δε μου αρέσουν καθόλου οι γενικοί σχολιασμοί. Και εγώ σαν μαθήτρια έπαιρνα έναν γενικό σχολιασμό, κάτι πάρα πολύ γενικό του τύπου: «Θα έπρεπε να γράψεις παραπάνω...» ή «Καλά, αλλά θα μπορούσες να γράψεις...». Κάποιες δηλαδή γενικές παρατηρήσεις οι οποίες δε με βοηθούσαν, αλλά αντιθέτως με απογοήτευαν. Γι' αυτό και αποφεύγω να το κάνω αυτό στα παιδιά και συγκεκριμένα δε θα τους πω ποτέ: «Θα μπορούσες να γράψεις καλύτερα». Θα τους πω, αν για παράδειγμα υπάρχει κάποιο θέμα στον πρόλογο, ποια είναι ακριβώς η δική μου πρόταση πάνω σε αυτό, συγκεκριμένες παρατηρήσεις. Δηλαδή μέσα στο κείμενο θα επιλέξω ένα πολύ χτυπητό λάθος που έκανε το παιδί και δεν ακολούθησε όλες τις παρατηρήσεις που κάναμε στο προηγούμενο μάθημα. Αυτό θα επιλέξω, εκεί θα επιμείνω, εκεί θα εστιάσω. Σε ένα σημείο που το βλέπω συχνά και το κάνει λάθος συχνά. Πάντα φροντίζω να τονίζω τα καλά. Δηλαδή σε ένα παιδί θα επισημάνω το λάθος του και πάντα όμως ταυτόχρονα τονίζω κάτι που έκανε πολύ καλά αυτή τη φορά. Το τονίζω αυτό με μία παρατήρηση. Για παράδειγμα: «Μπράβο στη δομή», «Έκανες εξαιρετική δομή τώρα, αυτή τη φορά». Αλλά θα τονίσω και κάποιο σημείο που έχει κάνει λάθος. Και φυσικά, σε κάθε σχολιασμό θα τους δώσω απαραίτητα και ένα παράδειγμα, για να τους δείξω το πώς θα πρέπει παρέμβουν σε εκείνο το σημείο για να διατυπωθεί καλύτερα ή τι πρέπει να προσέξουν στη δομή. Γι' αυτό και αποφεύγω να μιλάω γενικά και αόριστα. Προτιμώ να πω συγκεκριμένα πράγματα. Θα εστιάσω σε ένα συγκεκριμένο λάθος που κάνει το παιδί πολύ συχνά.

- **Ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται ανατροφοδότηση κατά την επιστροφή του γραπτού λόγου στους μαθητές**

Αφού, λοιπόν, διερευνήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διορθώνουν με συγκεκριμένες τεχνικές τα λάθη που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο, στη συνέχεια επιδιώχθηκε να εξακριβωθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διδάσκοντες παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τον γραπτό λόγο που έχουν παραγάγει. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ερώτησης 15, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το αν επιλέγουν – κατά την επιστροφή των διορθωμένων τετραδίων γραπτού λόγου στους μαθητές – να σχολιάζουν ξεχωριστά σε κάθε μαθητή το γραπτό του και να αναλύουν μεμονωμένα τα λάθη του ή αν προτιμούν να κάνουν έναν γενικό σχολιασμό των γραπτών της



τάξης και να αναλύουν τα λάθη που ήταν κοινά στα περισσότερα γραπτά ή αν, τέλος, επιστρέφουν τα γραπτά στους μαθητές χωρίς να προβαίνουν σε περαιτέρω σχολιασμό ή ανάλυση. Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ήταν κυρίως μοιρασμένες μεταξύ του γενικού σχολιασμού και της ανάλυσης των πιο συχνών λαθών και, από την άλλη μεριά, του εξατομικευμένου σχολιασμού και της ενδεδειγμένης ανάλυσης των λαθών σε κάθε μαθητή.

Πιο συγκεκριμένα, μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τείνει να προβαίνει σε έναν γενικό σχολιασμό των γραπτών της τάξης και σε ανάλυση των λαθών που έχει διαπιστωθεί ότι είναι κοινά στα περισσότερα γραπτά. Φυσικά, ο σχολιασμός και η ανάλυση των λαθών δεν γίνονται με αναφορές σε συγκεκριμένους μαθητές, ούτε σε ειδικές περιπτώσεις λαθών. Η συζήτηση κινείται σε γενικό επίπεδο και ο κάθε μαθητής είναι σε θέση – με βάση και τα σχόλια που διαβάζει στο τέλος του γραπτού του – να καταλάβει ποια από αυτά τα λάθη και τις παρατηρήσεις που επισημαίνονται προφορικά αφορούν τον ίδιο και το γραπτό του.

**Ερ. 15:** *Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, ποια τακτική ακολουθείτε κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές (επιστροφή χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών/σχολιασμός της εικόνας των γραπτών σε γενικό επίπεδο/επισήμανση των πιο κοινών λαθών/ενδεικτικός σχολιασμός κάποιων γραπτών και τυχαία ανάλυση κάποιων λαθών/ανάλυση των λαθών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και επισήμανση των αδυναμιών ή των ελλείψεων του γραπτού του); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 2:** *Λοιπόν. Κατά κύριο λόγο, τα κοινά λάθη που παρατηρώ τα αναφέρω όλα μαζί. Δηλαδή, αν δω ότι ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών έχει κάνει ένα συγκεκριμένο λάθος, τότε αυτό το αναφέρω γενικά. [...] Συμπερασματικά, λοιπόν, θα έλεγα ότι εφαρμόζω γενικό σχολιασμό και ανάλυση των πιο κοινών λαθών.*

**Εκπ. 4:** *Κάνω ένα γενικό σχόλιο. Λέω πόσο καλά τα πήγαμε γενικά σαν τμήμα, ότι γράψαμε αρκετά καλά τις εμπειρίες μας, ότι ήταν πολύ ωραία τα γραπτά τους και στη συνέχεια σταχυολογώ και λέω ότι κάποιοι έγραψαν αυτές τις πολύ ωραίες ιστοριούλες, κάποια παιδάκια δυσκολεύτηκαν... [...] Από εκεί και πέρα, θα αναφέρω περιπτώσεις λαθών, χωρίς βέβαια να προσδιορίσω ποιος μαθητής έκανε το συγκεκριμένο λάθος. Αναφέρομαι στη γενική εικόνα της τάξης και στο τι μπορούμε να προσπαθήσουμε, τι να αποφύγουμε, δηλαδή γίνεται μια κουβέντα ανάλογα με την εικόνα των γραπτών.*

**Εκπ. 6:** *Πιο πολύ, επειδή έχω ήδη επισημάνει τα λάθη που υπάρχουν και στα 25 γραπτά και τα έχω δίπλα μου όλα συγκεντρωμένα, λέω ας πούμε: «Οι λέξεις αυτές γράφονται έτσι...», «Η*

εκφορά του λόγου αυτού είναι έτσι...», «Η γραμματικοσυντακτική σειρά είναι έτσι...». Αλλά χωρίς φυσικά να αναφέρω τα λάθη που επισημαίνω σε ποιο γραπτό ανήκουν. Και κάνω αυτό το πράγμα οπότε ο καθένας, έχοντας το γραπτό μπροστά του, βλέπει και καταλαβαίνει. Κάνω, δηλαδή, έναν γενικό σχολιασμό και αναλύω τα πιο συχνά και σημαντικά λάθη που έχω επισημάνει. Και επιλέγω αυτήν την τεχνική, γιατί εγώ αυτό θεωρώ πιο πρόσφορο.

**Εκπ. 7:** Όχι, δεν αναλύω χωριστά σε κάθε μαθητή το γραπτό του. Μετά την ομαδοποίηση των λαθών, δίνω τα γραπτά στους μαθητές, τα βλέπουν μόνοι τους, τα κρατάνε εκεί πέρα και συζητάμε. Και ο καθένας ξέρει πού έκανε το λάθος του και το διορθώνει, ανάλογα και με την ομάδα των λαθών που ανήκει το λάθος που έκανε. Δεν εστιάζω κάπου, σε συγκεκριμένους μαθητές, γιατί όλοι καταλαβαίνουν πώς πρέπει πλέον να γράφουμε μια λέξη σαν ομάδα πλέον, σαν κατηγορία για να το πω έτσι. Λέω στην αρχή εάν είμαι ευχαριστημένος από τη γενική εικόνα της τάξης, αν και τα παιδιά ξέρουν καλύτερα – γιατί είναι καλύτεροι κριτές από εμένα – ποιος πήγε καλά και ποιος όχι. Οπότε δεν είναι ανάγκη να το πω εγώ, το καταλαβαίνουν και το αισθάνονται μόνοι τους. [...]

Από την άλλη μεριά, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι επισήμαναν ότι, ανεξαρτήτως από το αν κάνουν πρώτα μια γενική αναφορά στην εικόνα των γραπτών της τάξης, στη συνέχεια επιδιώκουν να εξατομικεύουν τα σχόλια και τις επισημάνσεις τους. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης τακτικής, ο εκπαιδευτικός προτιμά να επιβραβεύει κάθε μαθητή ξεχωριστά, τονίζοντάς του τα δυνατά σημεία της έκθεσής του ή από την άλλη μεριά να συζητά μαζί του τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του γραπτού του, επισημαίνοντας τα λάθη που έχει διορθώσει μέσα στο κείμενο. Η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση προτιμάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς είτε σε περιπτώσεις που παρατηρούν μεμονωμένα είδη λαθών σε κάποιους μαθητές, οπότε η ανάλυση των πιο κοινών λαθών δε καλύπτει αυτές τις περιπτώσεις, είτε σε περιπτώσεις μαθητών στα γραπτά των οποίων παρατηρούνται πολύ σοβαρά λάθη, οπότε κρίνεται απαραίτητη η αφιέρωση χρόνου σε αυτούς τους μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν τα λάθη τους.

**Ερ. 15:** Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, ποια τακτική ακολουθείτε κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές (επιστροφή χωρίς περεταίρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών/σχολιασμός της εικόνας των γραπτών σε γενικό επίπεδο/επισήμανση των πιο κοινών λαθών/ενδεικτικός σχολιασμός κάποιων γραπτών και τυχαία ανάλυση κάποιων λαθών/ανάλυση των λαθών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και επισήμανση των αδυναμιών ή των ελλείψεων του γραπτού του); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 1:** Σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στην αρχή επιβραβεύω τα θετικά που βλέπω στο γραπτό του και στη συνέχεια προβαίνω σε σχολιασμούς και ανάλυση των λαθών-αδυναμιών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά.

**Εκπ. 10:** Συγκεντρώνω όλα τα λάθη του κάθε μαθητή ξεχωριστά και τα συζητώ μαζί του όλα. Παίρνω δηλαδή κάθε φορά το τετράδιο, ας πούμε, της Βάσως και της επισημαίνω ότι: «Βάσω, εδώ είχαμε αυτό» ή «Μαρία, ...». Δηλαδή ένα-ένα τα τετράδια. Το κάνω και αυτό. Κάνω δηλαδή και ατομική διόρθωση, συγκεκριμένα δηλαδή σε κάθε μαθητή.

**Εκπ. 13** [...] Αν δω ότι τα λάθη είναι μεμονωμένα, αν δηλαδή είναι κάποιοι μαθητές που δεν τα καταφέρνουν και έχουν συγκεκριμένα μόνο αυτοί κάποια λάθη, εκεί θα πάω εξατομικευμένα. [...]

**Εκπ. 16:** [...]. Όταν ένας όμως έχει κάνει λάθη που «βγάζουν μάτι», έχει κάνει κάποια πράγματα τα οποία δεν θα έπρεπε, εκεί θα του πω: «Έκανες κάποια λαθάκια τα οποία δεν περίμενα να τα κάνεις. Θέλω να τα δεις και να προσέξεις, γιατί μου τα έκανες πολλές φορές. Αυτό το λάθος δεν το περίμενα». Μπορεί να του το πω. [...]

Η εφαρμογή του γενικού ή εξατομικευμένου σχολιασμού και της γενικής ή εξατομικευμένης ανάλυσης των λαθών εξαρτάται κυρίως από τον χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός. Η καθοριστική σημασία του χρόνου στις αποφάσεις που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός επιβεβαιώνεται για μια ακόμη φορά σε αυτήν την περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, όταν ο διδακτικός χρόνος και η ύλη που πρέπει να διδαχθεί το επιτρέπουν, τότε ο εκπαιδευτικός έχει περισσότερες πιθανότητες να συζητήσει με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά για την εικόνα του γραπτού του και να επεξεργαστούν από κοινού τα λάθη του. Όταν όμως ο χρόνος είναι περιορισμένος, τότε ο εκπαιδευτικός αρκείται στο να κάνει έναν γενικό σχολιασμό, με έμφαση στα πιο κοινά λάθη που εντόπισε στα γραπτά των μαθητών του.

**Ερ. 15:** Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, ποια τακτική ακολουθείτε κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές (επιστροφή χωρίς περεταιίρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών/σχολιασμός της εικόνας των γραπτών σε γενικό επίπεδο/επισήμανση των πιο κοινών λαθών/ενδεικτικός σχολιασμός κάποιων γραπτών και τυχαία ανάλυση κάποιων λαθών/ανάλυση των λαθών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και επισήμανση των αδυναμιών ή των ελλείψεων του γραπτού του); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Εκπ. 2:** [...] Τώρα, το εξατομικευμένο που λες θα μου άρεσε πάρα πολύ, αλλά εγώ προσωπικά δεν το έχω κάνει, δεν έχω προλάβει. Ίσως θέλει άλλο προγραμματισμό αυτό. Γιατί θα βοηθούσε

πάρα πολύ και τον μαθητή να καταλάβει τι και πώς έχει γίνει ένα λάθος. Δεν το έχω κάνει όμως. [...] Αλλά σε καθέναν μαθητή ξεχωριστά δεν το έχω εφαρμόσει, αν και θα το ήθελα πολύ. [...]

**Εκπ. 19:** Αναλόγως τον χρόνο. Αλλά συνήθως επιστρέφω απλώς τα γραπτά χωρίς σχολιασμό και περειαίρω ανάλυση, γιατί αν δώσω και τα τετράδια και ταυτόχρονα καθίσουμε να ασχοληθούμε με το κάθε γραπτό ξεχωριστά, χάθηκε όλη η διδακτική ώρα. Αναλόγως λοιπόν. Τις περισσότερες φορές κάνω έναν γενικό σχολιασμό, πολύ γενικό όμως, γιατί στον καθένα έτσι και αλλιώς έχω γράψει ατομικά σχόλια κάτω από το γραπτό. [...]

**Εκπ. 20:** [...] Προσωπική ανάλυση και σχολιασμό στον καθένα δεν προλαβαίνω να κάνω. Αφού του τα έχω γράψει στο τετράδιο. Τα επιστρέφω χωρίς κάτι άλλο περειαίρω. Ό,τι έπρεπε να επισημανθεί άλλωστε υπάρχει στο περιθώριο, στην άκρη ή στο τέλος του γραπτού.

Ένας ακόμη παράγοντας που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται ανατροφοδότηση κατά την επιστροφή των γραπτών λόγων στους μαθητές είναι ο αριθμός των μαθητών της τάξης. Αν δηλαδή ο αριθμός των μαθητών είναι σχετικά μικρός και διαχειρίσιμος, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε σχολιασμούς και αναλύσεις κατ' ιδίαν με κάθε μαθητή. Σε μεγαλύτερες τάξεις όμως, ο εκπαιδευτικός περιορίζεται για προφανείς λόγους σε γενικές επισημάνσεις και σχόλια.

**Ερ. 15:** *Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, ποια τακτική ακολουθείτε κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές (επιστροφή χωρίς περειαίρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών/σχολιασμός της εικόνας των γραπτών σε γενικό επίπεδο/επισημάνση των πιο κοινών λαθών/ενδεικτικός σχολιασμός κάποιων γραπτών και τυχαία ανάλυση κάποιων λαθών/ανάλυση των λαθών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και επισημάνση των αδυναμιών ή των ελλείψεων του γραπτού του); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 11:** Επειδή εγώ έχω και έναν μικρό αριθμό μαθητών στο τμήμα, γίνεται και μια προσωπική κουβέντα και αναφορά, δηλαδή έχω αυτή τη δυνατότητα την οποία ενδεχομένως να μην είχα σε μια μεγαλύτερη τάξη. [...]

**Εκπ. 14:** Συνήθως επιλέγω κάποια γραπτά τυχαία, ας πούμε κάποια γραπτά που έχω εντοπίσει τα περισσότερα λάθη. Συνήθως, όμως, αυτό το εφαρμόζω όταν έχω μεγάλη τάξη. Σε τάξεις με λιγότερους μαθητές είναι διαφορετικά, μπορεί να επιμείνω περισσότερο και σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. [...] Συνεπώς, κάποιες φορές σχολιάζω μεμονωμένα και κάποιες φορές σαν σύνολο.

**Εκπ. 15:** Τώρα δεδομένου ότι έχω μια μικρή τάξη και όχι 22 και παραπάνω παιδιά, όταν με άλλα λόγια έχω ένα βατό τμήμα με 15-16 παιδιά, έχω όλα τα τετράδια στην αγκαλιά μου, τα ανοίγω ένα-ένα, κοιτάω λίγο το σχόλιο που έχω γράψει στο τέλος του γραπτού και κάνω συνήθως ενθαρρυντικά σχόλια στον καθένα, φωνάζω το όνομά του, του λέω «Μπράβο»...

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι, εκτός από τις διαθέσιμες τεχνικές που προτάθηκαν στους ερωτώμενους για να επιλέξουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται συνολική ανατροφοδότηση κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν την τεχνική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης του γραπτού λόγου από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Σύμφωνα με τις απαντήσεις κάποιων εκπαιδευτικών, η ανάγνωση των εκθέσεων μέσα στην τάξη – όταν φυσικά ο διδακτικός χρόνος το επιτρέπει – θεωρείται ότι δίνει την ευκαιρία στον ίδιο τον μαθητή να αντιληφθεί τα λάθη του και παράλληλα δημιουργεί ευκαιρίες για επικοινωνιακό σχολιασμό και συζήτηση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, καθώς εμπλέκονται και οι υπόλοιποι μαθητές επισημαίνοντας κάποια λάθη ή προτείνοντας τρόπους για να βελτιωθεί η εικόνα του γραπτού. Η διαδικασία αυτή λειτουργεί ενθαρρυντικά ακόμη και για τους πιο αδύναμους μαθητές, καθώς οι ίδιοι, ακούγοντας τις εκθέσεις των πιο καλών μαθητών, κινητοποιούνται έτσι ώστε τις επόμενες φορές να παραγάγουν πιο σωστό γραπτό λόγο.

**Ερ. 15:** *Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, ποια τακτική ακολουθείτε κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές (επιστροφή χωρίς περεταίρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών/σχολιασμός της εικόνας των γραπτών σε γενικό επίπεδο/επισήμανση των πιο κοινών λαθών/ενδεικτικός σχολιασμός κάποιων γραπτών και τυχαία ανάλυση κάποιων λαθών/ανάλυση των λαθών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και επισήμανση των αδυναμιών ή των ελλείψεων του γραπτού του); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 8:** *[...] Όταν πάλι έχουμε περισσότερο χρόνο, αφού πάρουν τα παιδιά τα τετράδιά τους, δε διαβάζω εγώ την έκθεσή τους. Διαβάζει ο καθένας την έκθεσή του και, αν δεν έχουμε κάνει αυτοδιόρθωση πριν, τότε οι υπόλοιποι συμμαθητές μπορούν να κάνουν ένα σχόλιο για τη συγκεκριμένη έκθεση που άκουσαν, σχετικά με το τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε, τι θα έπρεπε να βελτιωθεί κατά τη γνώμη τους ή αν εντοπίζουν κάποια λάθη οι ίδιοι.*

**Εκπ. 13:** *[...] Εγώ προσπαθώ, για να διορθώσει ο καθένας τον γραπτό του λόγο, να τους βάζω να διαβάσουν την έκθεσή τους. Ό,τι έχω σχολιάσει και διορθώσει γραπτώς θέλω να το διαβάζουν στους άλλους.... Πολλοί όμως που δεν είναι ικανοποιημένοι και οι ίδιοι με το γραπτό τους, όταν γράφει ας πούμε ένας δέκα σειρές με πολλά λάθη, δεν επιθυμούν να τους ακούσουν οι άλλοι. Γι' αυτό και το κάνω αυτό, έτσι ώστε να προσπαθήσει ο καθένας να βάλει τα δυνατά του για την επόμενη φορά, να μπορέσει να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα την επόμενη φορά. Και μετά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές σχολιάζουμε τα λάθη που εντοπίστηκαν, λέει κάποιος ας πούμε: «Θα μπορούσε κάτι να γίνει εκεί» ή «Μου άρεσε/δε μου άρεσε» ή «Εγώ σε εκείνη την περίπτωση θα έγραφα αυτό» κ.ο.κ. Και αυτό γίνεται, προκειμένου*

εκείνοι που δε γράφουν καλά να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα. Γιατί πάντα τους προετοιμάζω με φυλλάδια, με διάφορα, δηλαδή φροντίζω η έκθεση να είναι σχετικά προετοιμασμένη. Τα παιδιά που θα διαβάσουν ένα φυλλάδιο, που θα συγκεντρωθούν μέσα στην τάξη, που θα ακούσουν το θέμα που συζητάμε, θα έχουν πάρει κάποια πράγματα, κάποιες ιδέες. Και αν ο μαθητής δεν έχει δικές του, διαβάζει ένα φυλλάδιο που έχει σχέση με αυτό και μπορεί να γράψει και με βάση αυτό. Να συνδυάσει και να γράψει και από εκείνο. Δεν είναι κακό να τα γράψει, το θέμα είναι πώς θα επεκτείνει τις σκέψεις του.

**Εκπ. 16:** Καμιά φορά – συνήθως αυτό αρέσει πολύ και στα παιδιά – διαβάζουμε ό,τι γράψαμε. Δηλαδή, ο καθένας θέλει να διαβάσει το γραπτό του. Αυτό είναι και ένα κίνητρο για να γράψουμε και κάτι καλύτερο. [...] Αλλά διαβάζουμε πάντα αυτά που γράφουν τα παιδιά, αυτό είναι πάγια τακτική. Ανάλογα και το κλίμα που έχεις φτιάξει μέσα στην τάξη, γιατί παίζει ρόλο να μην το πάρουνε και οι άλλοι στραβά, ούτε και ο ίδιος ο μαθητής δηλαδή. Παίζει ρόλο. Αν δηλαδή τα παιδιά είναι «παγωμένα», η στοχοποίηση τότε γίνεται τεράστια. Αλλά αν είναι έτσι πιο χαλαρά, δεν το παίρνουνε στραβά.

**Εκπ. 17:** Στον κάθε μαθητή. Κατά κανόνα, το διαβάζουν μόνοι τους το κείμενο, το βλέπουνε και αυτοί και λένε για παράδειγμα: «Τι έγγραφα εδώ;». Και σχολιάζουν και οι υπόλοιποι ύστερα και τονίζουμε πάλι τα θετικά. Για παράδειγμα: «Αυτό ο Φάνης το έγραψε ως συγγραφέας ας πούμε» ή «Ελένη, αυτό πολύ ωραία το έχεις διορθώσει»... Θετικά προσπαθούμε να σχολιάζουμε πάντα. Ειδικά στην ελεύθερη έκφραση και στον ελεύθερο γραπτό λόγο.

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν την τακτική του να προβάλλουν στην τάξη ένα πρότυπο έκθεσης, βασισμένο στο θέμα που οι μαθητές είχαν παραγάγει προηγουμένως γραπτό λόγο. Το πρότυπο αυτό σχεδιάζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και σκοπό έχει να βοηθήσει τους μαθητές να συγκρίνουν τα όσα έχουν γράψει με το υπόδειγμα που τους παρέχεται και, μέσα από τις διαπιστώσεις που θα κάνουν, να βελτιωθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου στο μέλλον. Αυτό που επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς, σε κάθε περίπτωση, ήταν ότι το συγκεκριμένο υπόδειγμα προτείνεται να δίνεται στους μαθητές αφού έχουν ολοκληρώσει το γράψιμο, σαν μια μορφή ανατροφοδότησης, και όχι πριν ξεκινήσουν να γράφουν, ως ενδεικτικό σχεδιάγραμμα, αφού αυτό ενδεχομένως να τους επηρεάσει ή ακόμη και να τους δεσμεύσει σε όσα έχουν σκοπό εξαρχής να εκφράσουν στον γραπτό τους λόγο.

**Ερ. 15:** *Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, ποια τακτική ακολουθείτε κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές (επιστροφή χωρίς περεταίρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών/σχολιασμός της εικόνας των γραπτών σε γενικό επίπεδο/επισημάνση των πιο κοινών λαθών/ενδεικτικός σχολιασμός κάποιων γραπτών και τυχαία ανάλυση*

*κάποιων λαθών/ανάλυση των λαθών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και επισήμανση των αδυναμιών ή των ελλείψεων του γραπτού του); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 3:** *Αυτό που κάνω συνήθως είναι να τους δίνω ένα δικό μου πρότυπο που έχω εργαστεί πριν στον πίνακα, προσπαθώντας πάνω σε αυτό να δούμε πώς αποτυπώνονται τα δικά τους λάθη. Αυτό το κάνω αρκετά συχνά, δεν ξέρω βέβαια αν είναι σωστό. Δηλαδή σχολιάζουμε πάνω στο δικό μου πρότυπο, έτσι ώστε να συγκρίνουν λίγο τα παιδιά το πώς έπρεπε να είχαν γράψει, τι έκαναν λάθος, για να το δουν και με πιο απτό τρόπο. Για παράδειγμα, θα τους δώσω ένα πρότυπο έκθεσης που δε θα επαναλαμβάνω συχνά την ίδια λέξη, αλλά θα αρχίζω κάθε πρόταση με διαφορετικά επιρρήματα. Θα τους πω: «Υπογραμμίστε. Βλέπετε πώς συνδέω τη μια πρόταση με την άλλη;». Θα το έχω δει προφανώς σε πολλά γραπτά και θα προσπαθήσω στο δικό μου πρότυπο να είναι εμφανές αυτό, δηλαδή η διαφορετική σύνδεση των λέξεων, θα το κάνω επίτηδες δηλαδή. Πολύ συχνά το κάνω αυτό. Και δεν το κάνω στην αρχή της παραγωγής γραπτού λόγου. Δεν τους δίνω πρότυπο εξαρχής, γιατί παλιότερα το έκανα αυτό και πατούσαν πάνω στο δικό μου, με αποτέλεσμα όμως να μειώνεται πάρα πολύ η ελεύθερη, δημιουργική τους έκφραση. Το έβλεπα στα γραπτά. Ήταν λοιπόν τελείως λάθος και γι' αυτό τα αφήνω να εκφραστούν ελεύθερα, συζητάμε κ.λπ. και μετά παρουσιάζω αυτό το πρότυπο.*

**Εκπ. 5:** *[...] Επίσης, έχω φροντίσει να προετοιμάσω πάνω στο κάθε θέμα ένα πρότυπο του πώς θα έπρεπε να γράψουμε, του πώς θα έγραφα εγώ αν ήμουν στη θέση τους. Αν πρόκειται για αφήγηση ή περιγραφή ενός περιστατικού, το κάνω και εγώ προφορικά, για να με ακούσουν και εννοείται για να μιλήσουμε για όλα τα σχετικά... Δε φτιάχνω σχεδιάγραμμα πάντα, γιατί μερικές φορές έχω την εντύπωση ότι αυτό καταλήγει σε γραπτά με πολλές ομοιότητες, σαν να τα κατευθύνω πολύ. Αντίθετα, απευθύνομαι στους μαθητές σαν να είμαι και εγώ στη θέση τους και να γράφω και εγώ. Για να τα βοηθήσω να καταλάβουν τι ακριβώς θέλουμε από αυτό το θέμα, ας πούμε. [...] Εγώ τουλάχιστον δεν το προτιμώ να δίνω εξαρχής ένα σχεδιάγραμμα ή έναν «σκελετό» όπως λέμε της έκθεσης, γιατί έτσι θεωρώ ότι εγκλωβίζω κάποιον, ότι μπορεί να έχει τελείως διαφορετικές ιδέες εκείνη την ώρα ή μια τελείως διαφορετική άποψη και αρχίζω να τον αγχώνω και να τον βάζω στη διαδικασία να σκέφτεται: «Λάθος το είχα τελικά στο μυαλό μου, λάθος το σκέφτηκα...» ή «Γιατί να πρέπει έτσι και να μην πρέπει αλλιώς;». Μπορεί το θέμα να είναι συγκεκριμένο και ίδιο για όλα τα παιδιά, αλλά η έκφραση είναι ελεύθερη και νομίζω μάλιστα ότι, κάποιον που έχει ταλέντο ή που το έχει όλο αυτό ιδιαίτερα, τον φρενάρεις τρομερά δίνοντάς του από την αρχή έναν μπούσουλα..*

- **Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις τεχνικές που εφαρμόζουν για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου**

Η επόμενη ερώτηση της συνέντευξης (ερώτηση 16) σκοπό είχε να εξακριβώσει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν όλες τις παραπάνω τεχνικές με τις οποίες διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών τους. Με βάση τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συμφωνούν απόλυτα με τη διαφοροποίηση των διορθωτικών πρακτικών, καθώς η διδασκαλία δεν παύει να αποτελεί μια ζωντανή διαδικασία με ενεργά μέλη, που όσο εξελίσσεται και μεταβάλλεται, τόσο μεταβάλλονται οι ανάγκες και τα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά.

Ο πρώτος και βασικότερος παράγοντας ο οποίος διαφοροποιεί τις τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα γλωσσικά λάθη είναι ο ίδιος ο μαθητής τόσο με το γνωστικό του υπόβαθρο (επίπεδο, δυνατότητες, αδυναμίες, ελλείψεις, κενά), όσο και με την προσωπικότητά του (χαρακτήρας, ψυχοσύνθεση, ιδιαιτερότητες, ενδιαφέροντα) και φυσικά με τα χαρακτηριστικά που φέρει από το περιβάλλον του (εθνικότητα, οικογένεια, οικονομική και κοινωνική κατάσταση κ.ο.κ.).

**Ερ. 16:** *Διαφοροποιείτε τις πρακτικές που εφαρμόζετε κατά τη διόρθωση των λαθών τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου ανάλογα με τον μαθητή, τις ανάγκες, τις ικανότητές του ή εφαρμόζετε για όλες τις περιπτώσεις και για όλους τους μαθητές μία συγκεκριμένη πρακτική; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 3:** *Ανάλογα, σαφώς ανάλογα με τον μαθητή. Ανάλογα με την ψυχοσύνθεσή του, το πόση ενθάρρυνση θέλει... Ακόμη και σε αυτό είμαι πολύ προσεκτική, προσέχω δηλαδή στις διορθώσεις να τα λαμβάνω όλα υπόψη μου. Ανάλογα πάντα με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, σαν να έχω τον μαθητή μπροστά μου και πάντα με αυτόν τον τρόπο κάνω τις διορθώσεις. Οπότε, πιστεύω στη διαφοροποίηση και στην εξατομίκευση.*

**Εκπ. 7:** *Όχι, όχι. Τη διαφοροποιώ τη διόρθωση ανάλογα με τον κάθε μαθητή. Δε μπορούμε να είμαστε κάθετοι και οριζόντιοι στη συμπεριφορά μας και στον τρόπο μας απέναντι στους μαθητές. Δεν πρέπει να γίνεται αυτό, γιατί δεν έχουν όλοι τις ίδιες ανάγκες. Οπότε διαφοροποιώ τη διόρθωση ανάλογα με την ικανότητά του, ανάλογα με τη συμπεριφορά του, ανάλογα με τον χαρακτήρα του, το πώς μπορεί να θιχτεί, το πώς μπορεί να στενοχωρηθεί... Εγώ δε θέλω να στενοχωριέται κανένας. Θέλω να είναι όλοι χαρούμενοι και να δέχονται με πολύ ωραίο τρόπο τον σχολιασμό και την κριτική.*

**Εκπ. 10:** *Όχι, διαφοροποιούνται οι τεχνικές. Ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, [...] την εθνικότητα του μαθητή, να μπορεί δηλαδή να το συνειδητοποιήσει ένας μαθητής το λάθος του. Αν δε μπορεί ένας αλλόγλωσσος μαθητής να το αντιληφθεί, είναι πιο δύσκολο να το κατανοήσει*



και να μην το επαναλάβει στο μέλλον. Διαφοροποιούνται δηλαδή οι τεχνικές, κυρίως με βάση το επίπεδο του μαθητή. Κατά πόσον αυτός είναι σε θέση να το καταλάβει όλο αυτό, να κερδίσει πάνω απ' όλα από αυτήν τη διαδικασία. Γιατί υπάρχουν και μαθητές που μπορεί να τους το εξηγήσεις το λάθος ή να το καταλάβουν, αλλά να μη μπορεί να γίνει ανατροφοδότηση.

**Εκπ. 16:** *Γίνεται να κάνω στάνταρ πράγματα, όταν μιλάμε για μάθημα και για παιδιά; Οπωσδήποτε προσαρμόζεις. Είναι δυνατόν, ας πούμε, σε ένα παιδί που ξέρεις ότι έρχεται από ένα στερημένο περιβάλλον, έχει αλλοδαπούς γονείς, σε ένα παιδί που είναι φτωχό, σε ένα που έχει γονιό καθηγητή πανεπιστημίου, ας πούμε, να έχεις τις ίδιες απαιτήσεις; Γιατί ξέρεις από πού έρχεται το καθένα και δε θέλεις να το στοχοποιήσεις, να του κόψεις ας πούμε το κίνητρο να μιλήσει, να παρουσιάσει κάτι. Όχι ότι ρίχνεις ας πούμε τον πήχη, αλλά δε μπορείς να είσαι και καταπέλτης σε παιδιά τα οποία γνωρίζεις ότι παλεύουν μόνα τους, χωρίς βοήθεια.*

Ένας ακόμη στοιχείο το οποίο λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί όταν διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών τους είναι η τάξη (και συγκεκριμένα το επίπεδο και ο αριθμός των μαθητών), αλλά και όλοι οι διδακτικοί παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται σε αυτήν (όπως ο χρόνος διδασκαλίας, η διδακτέα ύλη, ο προγραμματισμός του μαθήματος κ.ά.).

**Ερ. 16:** *Διαφοροποιείτε τις πρακτικές που εφαρμόζετε κατά τη διόρθωση των λαθών τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου ανάλογα με τον μαθητή, τις ανάγκες, τις ικανότητές του ή εφαρμόζετε για όλες τις περιπτώσεις και για όλους τους μαθητές μία συγκεκριμένη πρακτική; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 2:** *Σαφώς διαφοροποιούνται. Ανάλογα με την τάξη, ανάλογα και με τον χρόνο που διαθέτεις, με τον προγραμματισμό που έχεις κάνει... Αν έχω βγάλει την ύλη που πρέπει, τότε μπορεί να αφιερώσω εννοείται και περισσότερο χρόνο ή να πειραματιστώ και με άλλες τεχνικές... Αλλά παίζει πολύ μεγάλο ρόλο και το μαθητικό δυναμικό, όπως σου είπα. Βέβαια, κάποια βασικά πράγματα τα κάνω. [...] Αλλά διαφοροποιείται η διόρθωση ανάλογα με τον χρόνο που έχω και με το μαθητικό δυναμικό. Παίζει ρόλο.*

**Εκπ. 10:** *Όχι, διαφοροποιούνται οι τεχνικές. Ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, ανάλογα με το επίπεδο της τάξης γενικότερα, ανάλογα και με την τάξη που διδάσκεις κάθε χρονιά. Δηλαδή, σε πιο μικρές τάξεις δεν μπορείς να εφαρμόζεις τις τεχνικές που εφαρμόζεις σε μεγαλύτερες τάξεις και το αντίστροφο... [...]*

**Εκπ. 14:** *Αλλάζουν ανάλογα με την τάξη, με τη δυναμικότητα των μαθητών, με τον αριθμό των μαθητών... Είναι άλλο πράγμα να έχεις είκοσι παιδιά σε μια τάξη και άλλο δέκα παιδιά σε μια τάξη. Παίζει ρόλο, όλα παίζουν ρόλο.*

**Εκπ. 20:** *Ανάλογα με την τάξη, σίγουρα. Βέβαια. Αλλιώς τα αντιμετωπίζω τα λάθη στη Β' και αλλιώς στην Ε' δημοτικού. [...]*

**Δ' Ενότητα: Διερεύνηση των πρακτικών ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών**

- **Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών ως προς τα είδη, τα χαρακτηριστικά τους ή και τους λόγους για τους οποίους γίνονται**

Ο βασικός σκοπός της 17<sup>ης</sup> ερώτησης από το πρωτόκολλο της συνέντευξης ήταν να εξετάσει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τα λάθη που εντοπίζουν τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω ερώτηση αποσκοπούσε να στο να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι διδάσκοντες δεν αρκούνται απλώς στη διόρθωσή του λάθους, αλλά προβληματίζονται περαιτέρω για το είδος του ή την αιτία για την οποία αυτό έγινε.

Όπως προέκυψε καταρχήν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν – άλλοτε με μικρότερη και άλλοτε με μεγαλύτερη συχνότητα – να αναλύουν τα λάθη που παρατηρούν στον λόγο των μαθητών και να μην περιορίζονται απλώς στην εξάλειψή τους. Και αυτό γιατί η διαδικασία της ανάλυσης των λαθών είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη τόσο για τον ίδιο τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, καθώς αποκαλύπτει πολύτιμα στοιχεία σχετικά με τον τρόπο σκέψης του μαθητή, τις αδυναμίες ή τα κενά του, αλλά και για πιθανές ελλείψεις της διδακτικής διαδικασίας και θέματα τα οποία θα πρέπει να διδαχθούν ξανά, ούτως ώστε να γίνουν πλήρως κατανοητά από τους μαθητές. Άλλωστε, όπως επισημάνθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς, η διόρθωση των λαθών αποτελεί μια στείρα διαδικασία και δεν έχει καμία απολύτως ουσία, αν δε συνοδεύεται από την ανάλυση και την επεξεργασία τους.

**Ερ. 17:** *Αφού εντοπίσετε το λάθος του μαθητή και πριν ή αφού το διορθώσετε, αναλύετε το γλωσσικό λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και τον λόγο για τον οποίο έγινε), με άλλα λόγια προβληματίζεστε περαιτέρω για το λάθος του μαθητή ή προτεραιότητά σας είναι η διόρθωση του λάθους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 7:** Όχι, όχι. Δε με ενδιαφέρει μόνο η διόρθωση. Θέλω να το καταλάβει ο μαθητής το λάθος. Εγώ τα αναλύω πιο πολύ τα λάθη σε περιπτώσεις που οι μαθητές ρωτάνε γιατί γράφεται έτσι μια λέξη και όχι αλλιώς και έτσι με αναγκάζουν και μου δίνουν το ερέθισμα να κάνω ανάλυση στον πίνακα. Ή μπορεί και ο ίδιος ο μαθητής να σηκωθεί στον πίνακα και να προσπαθήσει μόνος τους να καταλάβει πού είναι το λάθος του και να το δείξει και να το καταλάβουν και οι συμμαθητές του. Το αναλύω λοιπόν το λάθος και δεν περιορίζομαι απλώς στο ότι γράφεται έτσι και τελειώσε. [...]

**Εκπ. 8:** Ο τελευταίος μου σκοπός είναι να διορθωθεί το λάθος. Πρωταρχικός σκοπός είναι να δω τι δεν πήγε καλά, να προβληματιστώ, να αντιληφθώ τι δεν κατάλαβε ο μαθητής, τι δεν κατανόησε και να προσπαθήσω μέσα από παραδείγματα, μέσα από άλλες ασκήσεις, ερωτήσεις-απαντήσεις – ακόμη και μετά από μερικές μέρες – να διορθώσουμε το λάθος μόλις βρούμε την αιτία. Οι αιτίες, βέβαια, μπορεί να είναι πολλές. Μπορεί να περάσει κάτι πιο βιαστικά, μπορεί ο συγκεκριμένος μαθητής να μην έχει μελετήσει τόσο καλά, μπορεί το γνωστικό του επίπεδο να είναι πιο χαμηλό, πολλά μπορεί να παίζουν ρόλο... Ή ακόμη και η στιγμή του κάθε μαθητή, γιατί όλες οι φάσεις δεν είναι ίδιες.

**Εκπ. 10:** [...] Με ενδιαφέρει αυτό. [...] Θα το αναλύσω το λάθος, γιατί έτσι παίρνω περισσότερες πληροφορίες και βοηθάει και περισσότερο τον μαθητή να τα σχολιάζουμε τα λάθη, γιατί δηλαδή συνέβη το εκάστοτε λάθος. Είναι μια στρατηγική την οποία όταν τη γνώρισα και εγώ και την έμαθα, παρόλο που την εφάρμοζα αλλά χωρίς να ξέρω ότι είναι μια συγκεκριμένη τεχνική, κατάλαβα και είδα ότι ήταν αποτελεσματική. Βοηθάει δηλαδή τον μαθητή να καταλάβει γιατί έκανε το λάθος.

**Εκπ. 18:** Όχι, το επεξεργάζομαι και το αναλύω και το ζαναλέω το λάθος. Δεν έχει νόημα να το διορθώσω απλώς, αυτό το θεωρώ άσκοπο. Δηλαδή αν είναι να το διορθώσω και να τελειώσει, δεν πρόκειται το παιδί να το κοιτάξει από εκεί και πέρα. Το παιδί θα κοιτάξει, ας πούμε, τις επισημάνσεις, θα κοιτάξει λίγο την παρατήρηση και τελειώσε. Ούτε πρόκειται να κοιτάξει τι έκανε λάθος. Ελάχιστα παιδιά το κάνουν αυτό. Γι' αυτό θα το εντοπίσω, θα το βάλω στην άκρη και θα το αναφέρω σε όλα τα παιδιά, ασχέτως τώρα αν μερικά το ξέρουν. Άλλωστε η ανάλυση του λάθους είναι ευκαιρία για επανάληψη, καλό θα τους κάνει.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες σχετικά με τη διαδικασία της ανάλυσης των λαθών, προέκυψε ότι δε συνηθίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να αναλύουν τα ίδια είδη λαθών. Τα είδη των λαθών που αναλύει ο κάθε εκπαιδευτικός εξαρτώνται από την οπτική του και τη σημασία την οποία ο ίδιος αποδίδει στα λάθη, από τα χαρακτηριστικά τους ή τις αιτίες για τις οποίες αυτά συμβαίνουν. Για παράδειγμα, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι

επισημαναν ότι τείνουν να αναλύουν περισσότερο τα λάθη που επαναλαμβάνονται, αυτά δηλαδή που διαπράττονται με μεγάλη συχνότητα και από πολλούς μαθητές, παρά το γεγονός ότι έχουν διδαχθεί και έχουν επισημανθεί αρκετές φορές από τον εκπαιδευτικό κατά το παρελθόν. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται ιδιαίτερα για τέτοιου είδους λάθη και προσπαθεί να κατανοήσει τον λόγο για τον οποίο οι μαθητές υποπίπτουν ξανά και ξανά στα ίδια λάθη, με απώτερο σκοπό αυτά να εξαλειφθούν και να μην παγιωθούν στο γλωσσικό του κεφάλαιο.

**Ερ. 17:** *Αφού εντοπίσετε το λάθος του μαθητή και πριν ή αφού το διορθώσετε, αναλύετε το γλωσσικό λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και τον λόγο για τον οποίο έγινε), με άλλα λόγια προβληματίζεστε περαιτέρω για το λάθος του μαθητή ή προτεραιότητά σας είναι η διόρθωση του λάθους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 2:** *Όταν εντοπίζω λάθη, όπως φέτος για παράδειγμα που εντοπίζω λάθη στα ρήματα, εκεί επιμένω. Δε μπορώ να μην επιμείνω. Εκεί προβληματίζομαι, προκειμένου να βρω τρόπους να το κατανοήσουν. Πιο πολύ, δηλαδή, προβληματίζομαι για εκείνα τα λάθη που θεωρώ αδικαιολόγητα για τα παιδιά μιας συγκεκριμένης τάξης. Τα ρήματα, ας πούμε, με «-ο-» δε δικαιολογούνται για παιδιά Δ' τάξης, τη στιγμή που τα έχουν μάθει από την Α' δημοτικού. Είναι κάτι που με προβληματίζει, το πώς δηλαδή κάποια συγκεκριμένα είδη λαθών θα εξαλειφθούν. Εγώ προσωπικά φροντίζω, όσο γίνεται, να τα επισημαίνω συνέχεια. Μερικές φορές πιάνει. Αλλά όχι πάντα.*

**Εκπ. 3:** *Ε ναι. Όταν βλέπω ένα συγκεκριμένο λάθος σε μεγάλη συχνότητα και ένταση από πολλά παιδιά, ναι εννοείται πως αυτό με προβληματίζει. Θεωρώ ότι η πρώτη και βασικότερη αιτία είναι το μάθημα και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Εκεί δηλαδή όπου θα πρέπει να γυρίζει η διδακτική πράξη είναι σε εμάς, δηλαδή να σκεφτόμαστε αν κάτι δεν κάναμε καλά εμείς οι ίδιοι σε κάποιο σημείο, αν θα πρέπει να το ξανακάνουμε, αν πρέπει να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο, ίσως βιαστήκαμε να παραδώσουμε κάτι... Κάνω μια αυτοκριτική, όταν βλέπω σε μεγάλη ένταση και συχνότητα τα λάθη των παιδιών και ειδικά ένα συγκεκριμένο λάθος το οποίο έχω διδάξει. Και επανέρχομαι. Αυτό το κάνω πολύ συχνά. Και αυτό γιατί με βοηθάει πάρα πολύ, καθώς είναι μια άμεση ανατροφοδότηση. Βλέπω δηλαδή τα λάθη και επανέρχομαι ίσως με μια καινούρια μέθοδο ή ίσως αφιερώνω περισσότερο χρόνο τη δεύτερη φορά. Τα λαμβάνω όλα υπόψη.*

**Εκπ. 5:** *Εάν θεωρώ ότι έχει αποκτήσει ήδη τη γνώση και κάνει λάθος, θα γυρίσω πίσω, θα του υπενθυμίσω αυτό που έχουμε πει ή θα τον καθοδηγήσω να το βρει μόνος του. [...] Ή αν είναι κάτι, ας πούμε, που έχει επικρατήσει και τα παιδιά το ακούνε ήδη από το περιβάλλον τους λανθασμένα, θέλω να το αποδείξω ότι είναι λάθος, γιατί πολλές φορές εκεί μπορεί να σε*

αμφισβητήσουν, όταν ιδίως πρόκειται για επαναλαμβανόμενα και παγιωμένα λάθη. Αυτά, αφού αποδεικνύονται, θέλω να τα αποδείξω και για να διορθωθούν και για να υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσά μας και να μη διαιωνίζονται, που διαιωνίζονται δυστυχώς. Αλλά όταν μπορεί να αναλυθεί και να αποδειχθεί κάτι, τότε θα το αποδείξω. Μπορεί να πρόκειται, για παράδειγμα, για λέξεις που διατηρούν τύπους από την αρχαία ελληνική. Θα το εξηγήσω εκεί το λάθος, θα το αναλύσω. Δεν θα πω απλώς: «Όχι, αυτό δεν είναι έτσι». Πρέπει να ξέρει το παιδί και γιατί δεν είναι έτσι.

**Εκπ. 9:** *Αν έχει γίνει το λάθος επανειλημμένως, ναι θα προβληματιστώ και θα πω στον μαθητή: «Δες τι έχουμε γράψει στο προηγούμενο μάθημα» ή «Δες το προηγούμενο γραπτό σου» ή «Γύρνα πίσω μια σελίδα». [...] Αν δηλαδή το κάνει συνεχόμενα το ίδιο λάθος ή κατ' επανάληψη δε χωρίζει παραγράφους ή εμμονικά συγχέει νοήματα και τα πηγαίνει πάνω και μετά κάτω και μετά πάλι πάνω, εκεί θα πω: «Πρόσεχε ζανά, πρόσεχε, δες τι έχουμε πει, τι σου έχω σημειώσει στο προηγούμενο γραπτό σου». Θα χρησιμοποιήσω κάποια βασικά ρήματα: «Θυμήσου-Σκέψου-Δες». Το «Θυμήσου» θα είναι το πρώτο, το «Σκέψου» θα είναι δεύτερο σε συχνότητα και, αν δω ότι δεν αποδίδει ούτε το «Θυμήσου» ούτε το «Σκέψου», τότε θα πάμε στο «Δες». Οπότε, θα ανοίξει το τετράδιο, για να δει ακριβώς πώς το είχαμε γράψει και ότι αυτός δεν έχει ανταποκριθεί σε αυτό.*

Ακόμη, ιδιαίτερη προτίμηση εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους ως προς την ανάλυση συγκεκριμένα των λαθών που σχετίζονται με την ετυμολογία και την προέλευση των λέξεων. Και αυτό γιατί οι ίδιοι θεωρούν ότι, αναλύοντας τη ρίζα και κατ' επέκταση της οικογένεια μιας λέξης (με τα παράγωγα και στα σύνθετα που προέρχονται από αυτήν), οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν αρκετά ζητήματα που αφορούν την ορθογραφία αλλά και τη σημασία της. Έτσι, η συγκεκριμένη λέξη αποτυπώνεται στον νου του μαθητή και ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες ο μαθητής να τη χρησιμοποιήσει εσφαλμένα στο μέλλον.

**Ερ. 17:** *Αφού εντοπίσετε το λάθος του μαθητή και πριν ή αφού το διορθώσετε, αναλύετε το γλωσσικό λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και τον λόγο για τον οποίο έγινε), με άλλα λόγια προβληματίζεστε περαιτέρω για το λάθος του μαθητή ή προτεραιότητά σας είναι η διόρθωση του λάθους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 7:** *[...] Και ειδικά όσον αφορά την ετυμολογία των λέξεων και την παραγωγή των λέξεων, εκεί συμβαίνει αυτό πιο πολύ. Όσον αφορά τα καταληκτικά λάθη, αυτά τα καταλαβαίνουν κατευθείαν γιατί εκεί ισχύουν οι γραμματικοί κανόνες, εφαρμόζουν τους κανόνες και τελείωσε. Δεν έχουν πρόβλημα εκεί πέρα. Στις άλλες περιπτώσεις χρειάζεται η παρέμβαση η δικιά μου και*

η ανάλυση της λέξης. Και αν τα παιδιά καταλάβουν ότι έχουν έναν καλό τρόπο διαχείρισης της λέξης όσον αφορά την ετυμολογία της, σπάνια θα κάνουν λάθος. Και δε σε αναγκάζουν και εσένα μετά να πας σε τέτοιες διορθώσεις, τέτοιους τρόπους διόρθωσης.

**Εκπ. 11:** Αρκετές φορές Δε συμβαίνει πάντα η αλήθεια είναι. Μερικές φορές, όμως, προσπαθώ να εξηγήσω. Δηλαδή αν πρόκειται για μια σύνθετη λέξη, εκεί θα εξηγήσω ποια είναι, από ποιες λέξεις αποτελείται, πώς προκύπτει, εάν έχει σχέση με την καθαρεύουσα, εάν είναι λέξη που προέρχεται από τα αρχαία... Δηλαδή προσπαθώ ταυτόχρονα να επισημάνω και τα γραμματικά φαινόμενα ή ό,τι άλλο σχετίζεται με αυτό. [...]

**Εκπ. 16:** Κοίταξε. Σε κάποια λάθη, όταν εμφανίζονται, εξηγώ την ετυμολογία στον πίνακα. Δηλαδή εγώ όταν βλέπω ένα λάθος που εμφανίζεται, προσπαθώ να δώσω στα παιδιά να καταλάβουν από πού προέρχεται αυτή η λέξη, για να την καταλάβουν. Και τους το λέω συνέχεια, δηλαδή να σκέφτονται – αν μπορούν – από πού προέρχονται οι λέξεις, να σκέφτονται την οικογένεια λέξεων, από πού παράγεται... Για να μην την παπαγαλίσουν. Γιατί ουσιαστικά αυτή είναι η επιτυχία, να μπορέσουν να καταλάβουν από πού προέρχονται οι λέξεις σιγά-σιγά, για να μην τις κάνουν λάθος και να τις κατανοήσουν. Πολλές φορές κάνουμε αναδρομές σε αρχαίες λέξεις, γιατί και τα βιβλία βοηθάνε σε αυτό... Οπότε, προσπαθώ έτσι... Τώρα άλλες φορές πάλι, διορθώνουμε και λέμε αυτό να μη γίνεται. Αλλά ξέρουμε ότι, όταν το παιδί δεν καταλαβαίνει από πού προέρχεται μια λέξη ή για ποιον λόγο θα γραφτεί αυτή η λέξη έτσι, θα το κάνει πάλι λάθος. Εγώ προσωπικά, σαν εκπαιδευτικός, πολλές φορές προβληματίζομαι και το συζητάμε και στο γραφείο με τους υπόλοιπους συναδέλφους. Και δίνεις διάφορες ερμηνείες. Αλλά όντως προβληματίζεσαι, δε μπορείς να το αφήσεις έτσι.

Μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρξαν και κάποιοι οι οποίοι δήλωσαν ότι η συχνότητα με την οποία αναλύουν τα γλωσσικά λάθη δεν είναι πάντοτε σταθερή, καθώς αυτή εξαρτάται πολλές φορές από το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή, αλλά και το γενικότερο επίπεδο των μαθητών της τάξης. Όπως οι ίδιοι υποστήριξαν, είναι πιο πιθανό να προβληματιστούν και να χρειαστεί να αναλύσουν τα λάθη στα οποία υποπίπτει ένας πολύ καλός μαθητής ή τα λάθη που παρατηρούνται στο μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ενός τμήματος με πολλές δυνατότητες και υψηλές επιδόσεις. Στις περιπτώσεις αυτές, οι λιγότερες πιθανότητες εμφάνισης των λαθών κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν τους λόγους που τα λάθη αυτά συμβαίνουν, οι οποίοι συχνά αποδίδονται στο μάθημα που ο ίδιος παρέδωσε και σε ελλείψεις της διδακτικής διαδικασίας. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός δε θα μπει εξίσου εύκολα στη διαδικασία να αναλύσει τα λάθη που παρατηρούνται σε έναν αδύναμο μαθητή ή σε ένα

τμήμα με χαμηλό μαθησιακό επίπεδο, αφού εκεί τα λάθη είναι περισσότερο αναμενόμενα και αποδίδονται κυρίως στον ίδιο τον μαθητή, στις ελλείψεις και τις αδυναμίες του.

**Ερ. 17:** *Αφού εντοπίσετε το λάθος του μαθητή και πριν ή αφού το διορθώσετε, αναλύετε το γλωσσικό λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και τον λόγο για τον οποίο έγινε), με άλλα λόγια προβληματίζεστε περαιτέρω για το λάθος του μαθητή ή προτεραιότητά σας είναι η διόρθωση του λάθους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 13:** *Έχει σχέση με τον μαθητή του οποίου το λάθος διορθώνω. Είναι μαθητές οι οποίοι κάνουν ένα λάθος, επειδή υπολείπονται κάποιων πραγμάτων ή έχουν ελλείψεις στη γλώσσα. Δηλαδή για να κάνουν κάποιο λάθος, αυτό προέρχεται από μια αιτία. Αιτία είναι το υποκείμενο, ο ίδιος ο μαθητής ο οποίος, όταν κάνει ένα λάθος, σημαίνει ότι κάτι δεν έχει εμπεδώσει. Ένας μαθητής ο οποίος είναι επιμελέστατος, αυτός δεν μου κάνει λάθος, γιατί έχει αυτό το χαρακτηριστικό. Ένας άλλος, όμως, κάνει. Γιατί όμως κάνει λάθος; Για ποιον λόγο; Κάτι έχει, κάτι υπάρχει σε αυτόν τον μαθητή. Ανάλογα με το τι έχεις να κάνεις ξεχωριστά, αντιμετωπίζεις και την κατάσταση. Συνεπώς, αναλύω τα λάθη ανάλογα με τον κάθε μαθητή. Παίρνω τα τετράδια ένα-ένα ξεχωριστά και βλέπω τι γίνεται. Γνωρίζω ότι αν ένας καλός μαθητής, που δεν συνηθίζει κάτι τέτοιο, μου κάνει ένα λάθος, λέω ότι κάτι θα έχει εκείνη την ημέρα. Αν τον δω να το συνεχίζει αυτό, τότε προβληματίζομαι και σκέφτομαι ότι ίσως κάτι δεν πάει καλά, αφού πήγαινε μέχρι τώρα. Και έχουν βρεθεί περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι έχουν αλλάξει οικογενειακά περιβάλλοντα, έχουν γίνει πολλά... Σε κάθε λάθος που κάνει ένας μαθητής, υπάρχουν προεκτάσεις από πίσω. Γι' αυτό και πρέπει να εξετάζεται ξεχωριστά κάθε λάθος. Μπορεί, ας πούμε, το λάθος που κάνει ένας άλλος μαθητής να είναι στιγμιαίο, από άγχος, κάτι να του ξέφυγε εκείνη τη στιγμή, από επιπολαιότητα. Υπάρχουν μαθητές, όμως, οι οποίοι έχουν ελλείψεις γνώσεων και θα κάνουν λάθη από όλες τις πλευρές.*

**Εκπ. 17:** *Σε κάποιους που ποτέ δεν κάνουν λάθη προβληματίζομαι, ναι. Αλλά τώρα σε αυτούς που κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, όχι. Εκεί δε θα σταθώ το ίδιο. Δε μπορώ να το διαβάσω καν μερικές φορές το γραπτό ενός τέτοιου μαθητή.*

**Εκπ. 19:** *Αναλόγως και πάλι. Αναλόγως την τάξη, το παιδί... Είναι και πάλι πάρα πολλά που εμπλέκονται. Αν, ας πούμε, έχω ένα τμήμα με Ρομά μαθητές στη Δ' δημοτικού που δεν έχουν κατακτήσει την ανάγνωση, εκεί δεν προβληματίζομαι. Ξέρω ότι τα παιδιά αυτά είναι αδύναμα εκ των πραγμάτων, δε μπορούν να ακολουθήσουν. Αν όμως είμαι σε μια καλή, σε μια γενική εννοώ τάξη, τότε μπορεί να αναλύσω τα λάθη και να προβληματιστώ μήπως δεν έκανα εγώ σωστά κάτι, μήπως δεν εξήγησα π.χ. το γραμματικό φαινόμενο σωστά κ.ο.κ.*

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν στις απαντήσεις τους ότι ένας βασικός παράγοντας ο οποίος καθορίζει τη συχνότητα ανάλυσης των λαθών είναι ο διδακτικός χρόνος που οι ίδιοι πρέπει να διαχειριστούν στη διάρκεια του μαθήματος. Είναι αυτονόητο ότι η έλλειψη χρόνου και η πίεση της ύλης δεν αφήνουν στον εκπαιδευτικό αρκετά περιθώρια, ώστε να αναλύσει και να επεξεργαστεί τα λάθη που εντοπίζει στον λόγο των μαθητών του.

**Ερ. 17:** *Αφού εντοπίσετε το λάθος του μαθητή και πριν ή αφού το διορθώσετε, αναλύετε το γλωσσικό λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και τον λόγο για τον οποίο έγινε), με άλλα λόγια προβληματίζεστε περαιτέρω για το λάθος του μαθητή ή προτεραιότητά σας είναι η διόρθωση του λάθους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 4:** *Αναλόγως. Δεν έχω τη δυνατότητα να το κάνω πάντοτε αυτό. Η πίεση χρόνου είναι ο βασικότερος ανασταλτικός παράγοντας. Όχι, δεν το κάνω συστηματικά, παρά μόνο αν μου δοθεί η ευκαιρία στα προσεχή μαθήματα που θα έχω στο γλωσσικό μάθημα. Τότε ίσως να το χρησιμοποιήσω το λάθος. Να πω, ας πούμε, «Παρατήρησα και στα γραπτά σας ότι κάποια παιδάκια είχαν κάνει αυτό» και με αφορμή αυτό να αναλύσω ένα λάθος. Αλλά συστηματικά όχι... [...]*

**Εκπ. 6:** *Πολύ σπάνια αφιερώνουμε μία ώρα για να κάνουμε αυτό το feedback. Παλιότερα, μάλιστα, το κάναμε σαν ξεχωριστό μάθημα. Τα ίδια τα παλιά τα βιβλία ήταν έτσι δομημένα που γινόταν αυτή η ανατροφοδότηση. Σήμερα, που έχουν μπει και τόσες ειδικότητες στα σχολεία, δεν υπάρχει και τόσος χρόνος... Το διατηρώ βέβαια εγώ, αλλά με πίεση χρόνου και κόβοντας χρόνο από τα άλλα μαθήματα για να γίνει αυτό το πράγμα.*

**Εκπ. 11:** *Αρκετές φορές, αλλά δε συμβαίνει πάντα η αλήθεια είναι. Μερικές φορές, όμως, προσπαθώ να εξηγήσω το λάθος. [...] Ξαναλέω όμως. Δε γίνεται σε κάθε λάθος, αλλά προσπαθούμε όσο περισσότερο μπορούμε να το καταφέρουμε. Πολλές φορές, λόγω χρόνου και λόγω διάφορων γεγονότων, δεν είναι εφικτό να γίνει η ανάλυση των λαθών... [...]*

- **Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές τους να τους εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσουν και να κατανοήσουν το γλωσσικό τους λάθος**

Μέσω της ερώτησης 18, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τη συχνότητα που συζητούν με τους μαθητές τους σχετικά με τα λάθη τους και συγκεκριμένα ζητούν από αυτούς να τους εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ανάλυση και η κατανόηση των λαθών.



Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφώνησε, καταρχήν, με τη συγκεκριμένη τακτική της συζήτησης σχετικά με τους λόγους που οδηγούν τους μαθητές στα λάθη και μάλιστα δήλωσε ότι προβαίνει πολύ συχνά στην εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής. Ο βασικότερος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν θεμιτό, έως και απαραίτητο, να ζητούν από τους μαθητές να τους εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν είναι γιατί με αυτόν τον τρόπο οι ίδιοι μπορούν να ανακαλύψουν πολύτιμα στοιχεία για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τον τρόπο με τον οποίο δομείται και οργανώνεται η σκέψη τους, τη νοοτροπία τους, ακόμη και τη στάση τους απέναντι στα λάθη και στο γλωσσικό μάθημα εν γένει.

**Ερ. 18:** *Ζητάτε από τους μαθητές σας να σας εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσετε και να κατανοήσετε το λάθος τους; Γιατί;*

**Εκπ. 6:** *Ναι, βέβαια. Όχι από λόγους περιέργειας, αλλά για να δω αν το παιδί ακολουθεί κάποιες νόρμες με βάση τις οποίες είπε ή έγραψε κάτι συγκεκριμένο.*

**Εκπ. 7:** *Πάντα τα ρωτάω. Ποτέ δεν τα αφήνω έτσι. Πάντα τα ρωτάω, γιατί με ενδιαφέρει ο τρόπος σκέψης τους. Ειδικά στην αρχή σε μια καινούρια τάξη, το κάνεις συνέχεια αυτό. Από κάποια στιγμή και μετά, μπορείς να το κάνεις με μικρότερη συχνότητα, γιατί έχεις μάθει πλέον τα παιδιά, τα ξέρεις, τα γνωρίζεις. Αλλά πάντα το κάνω αυτό, γιατί θέλω να μου αναλύουν (γενικά σε όλα τα μαθήματα, όχι μόνο στη γλώσσα αλλά γενικά στον προφορικό λόγο) τον τρόπο σκέψης τους. Αυτό με ενδιαφέρει, γιατί φανερώνει οργάνωση. Το κάθε παιδί μου φανερώνει την οργάνωση του μυαλού του, τον δικό του τρόπο σκέψης και το πόσο οργανωμένος είναι για να μπορέσει να προχωρήσει παρακάτω, να χρησιμοποιήσει αυτόν τον τρόπο σκέψης για να συνεχίσει παρακάτω.*

**Εκπ. 11:** *Πολλές φορές ναι. Δυστυχώς, όμως, δεν παίρνουμε πάντα απάντηση σε αυτό. Δηλαδή, αυτό είναι το κυριότερο. Γι' αυτό και αναφέρθηκα στην αρχή στη σκέψη και στο πώς δομείται αυτή στο κεφάλι των παιδιών. Δείχνει νοοτροπία, δείχνει προσέγγιση, δείχνει πολλά πράγματα αυτό. Γι' αυτό και κυρίως δίνω βάση σε αυτά τα θέματα, στο πώς πρέπει να προσεγγίζουν ένα θέμα, στο πώς να το εξετάζουν... [...] Διότι δε θέλω να παγιωθεί μια λάθος προσέγγιση και ένας λάθος τρόπος. Και αυτό μετά περνάει τα χρόνια και πιο δύσκολα αλλάζει. Το ορθογραφικό λάθος ή ο τόνος είναι λάθη που μπορεί τώρα να τα κάνουν, αλλά σε λίγο καιρό θα τα καταλάβουν καλύτερα, γιατί ωριμάζουν λίγο παραπάνω και τα ίδια τα παιδιά. Αλλά ο τρόπος γραφής πρέπει να κατακτάται από νωρίς και σιγά-σιγά να παγιώνεται. Γιατί, αν το παιδί παγιώσει κάτι, μετά δύσκολα μπορείς να το αλλάξεις.*

Παράλληλα, η συγκεκριμένη διαδικασία διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού, καθώς του δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής σκέφτηκε και

κινήθηκε για να φτάσει στο συγκεκριμένο λάθος. Πολλές φορές μάλιστα ο διδάσκων μπορεί, μέσα από τη συζήτηση του λάθους με τον μαθητή, να ανακαλύψει τι δε διδάχθηκε αποτελεσματικά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να προβληματιστεί σχετικά με το ποια άλλη διδακτική μέθοδος θα μπορούσε να εφαρμοστεί, προκειμένου ο μαθητής να φτάσει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, η ανάλυση του λάθους από την πλευρά του διδασκόμενου βοηθά τον διδάσκοντα να δει το λάθος «με τα μάτια» του μαθητή και έτσι να τον βοηθήσει να διορθώσει και να εμπεδώσει το λάθος του.

**Ερ. 18:** *Ζητάτε από τους μαθητές σας να σας εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσετε και να κατανοήσετε το λάθος τους; Γιατί;*

**Εκπ. 1:** *Ναι, για να καταλάβω για ποιον λόγο κάνουν λάθος. Πολλές φορές το κάνω αυτό, για να καταλάβω τον τρόπο σκέψης τους και να καταλάβω σε ποιο σημείο έχει κάνει το λάθος ο μαθητής. Γιατί εγώ μπορεί να θεωρώ ότι κάτι άλλο τους μπερδεύει και έτσι τους δίνω τον χρόνο να μου εξηγήσουν, αν όχι σε όλα τα γλωσσικά λάθη, τουλάχιστον σε ορισμένα, προκειμένου να καταλάβω τον τρόπο σκέψης τους.*

**Εκπ. 4:** *Ναι ναι, βεβαίως. Το ζητάω αυτό. Θέλω να καταλάβω εγώ για ποιον λόγο οδηγήθηκαν εκεί, για να δω στη συνέχεια πού θα πρέπει να σταθώ εγώ ως εκπαιδευτικός για να τους βοηθήσω. Να δω, δηλαδή, σε ποιο στάδιο ακριβώς έγινε το λάθος. Έγινε στη σύνθεση, στην επιλογή της λέξης ή των λέξεων που ήθελαν να χρησιμοποιήσουν για να φτιάξουν τη συγκεκριμένη φράση; Να δω ακριβώς σε ποιο σημείο.*

**Εκπ. 8:** *Ναι, πολλές φορές ζητάω από τα παιδιά να μου αναλύσουν γιατί έκαναν αυτό το συγκεκριμένο λάθος, γιατί μπορεί να το κατάλαβαν λάθος και μέσα από αυτό βοηθιέμαι και εγώ στο να βρούμε λύση.*

**Εκπ. 13:** *Πάντα ζητάω το «γιατί», ας πούμε «Γιατί το έγραψες έτσι;». Αυτό το «γιατί» είναι η μόνιμη ερώτησή μου σε όλα τα πράγματα. Το «τι είναι» και το «γιατί είναι». Μέσω αυτών των δύο ερωτήσεων μαθαίνεις. Αν αυτές τις δύο ερωτήσεις δεν τις κάνει ένας δάσκαλος, τελειώσε. Δε θα μάθει ποτέ οι μαθητές του τι σκέφτονται και γιατί σκέφτονται κάτι συγκεκριμένο. [...]*

Επιπλέον, καθώς ο μαθητής καλείται από τον εκπαιδευτικό να δικαιολογήσει τον τρόπο που σκέφτηκε και εργάστηκε μέχρι να καταλήξει στο λάθος, έχει τη δυνατότητα να «εξωτερικεύσει» τον συλλογισμό του και να συνειδητοποιήσει έννοιες και νοητικές δομές που ενδεχομένως μέχρι εκείνη τη στιγμή να χρησιμοποιούσε μηχανικά, αλλά εσφαλμένα. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αντιληφθεί το λάθος του και να καταφέρει να το διορθώσει μόνος του. Έτσι, μέσω της ανάλυσης του λάθους από τον ίδιο τον μαθητή, προωθείται ταυτόχρονα η τακτική της αυτοδιόρθωσης. Εξάλλου, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα

να μιλήσει ελεύθερα για τα λάθη του, αυτομάτως το λάθος αποκτά μια άλλη διάσταση στα μάτια του παιδιού, αυτή της απενεχοποίησης του λάθους και του σεβασμού προς κάθε άποψη και απάντηση που ενδεχομένως να αποκλίνει από το ορθό και το αποδεκτό.

**Ερ. 18:** *Ζητάτε από τους μαθητές σας να σας εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσετε και να κατανοήσετε το λάθος τους; Γιατί;*

**Εκπ. 5:** *Πάλι εξαρτάται από το λάθος, αλλά σε γενικές γραμμές ναι. Το εφαρμόζω. Και αυτό για να βοηθήσω τον ίδιο τον μαθητή να φτάσει στο σωστό και να καταλάβει αν ήταν λάθος η διαδρομή που έκανε στον νου του μέχρι να φτάσει στο αποτέλεσμα.*

**Εκπ. 16:** *Ναι. Μερικοί μαθητές μου, μάλιστα, είναι τόσο προχωρημένοι στη σκέψη, που το επισημαίνουν μόνοι τους: «Α, κυρία, ξέρετε έκανα αυτό το λάθος γιατί σκέφτηκα έτσι...». Υπάρχει και αυτό, τα αγόρια της τάξης μου ειδικά είναι φοβερά. Τα παιδιά, αν έχουν ελευθερία μέσα στην τάξη και δε φοβούνται να εκφραστούν, μπορεί να σου το πουν και αυτό. Και άλλες φορές και εγώ η ίδια ρωτάω: «Καλά ρε παιδί μου, πώς το σκέφτηκες αυτό το πράγμα;» ή « Πώς το έγραψες, πώς το έκανες αυτό;». Αλλά δε ρωτάω σε καμία περίπτωση με άσχημο τρόπο, με ειρωνικό, σαν να τους ζητάω να μου απολογηθούν για το λάθος τους, αλλά πάντα σαν να περιμένω με περιέργεια να μου εξηγήσουν τον τρόπο που σκέφτηκαν. Και βλέπεις μετά από ποιο λάθος οδηγήθηκε εκεί το παιδί και μπορείς εκεί να κάνεις μια διόρθωση στον τρόπο σκέψης του.*

**Εκπ. 17:** *Ναι ναι, σίγουρα. Πάντα. Και αυτό για να τα κάνω να σκεφτούν και να αυτοδιορθωθούν σε έναν βαθμό. Δηλαδή να καταλάβουν ότι μια συγκεκριμένη λέξη, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να την είχαν γράψει σωστά, αν τη σκέφτονταν προηγουμένως.*

**Εκπ. 19:** *Ναι, εννοείται. Γιατί είναι αυτό που ανέφερα και πριν. Για να έχουν οι μαθητές μια αυτοεξυπηρέτηση, να είναι λίγο αυτόνομοι, λίγο πιο ελεύθεροι... Να αισθάνονται και αυτοί ότι έχουν λόγο στο μάθημα, ότι είναι μέρος της διδασκαλίας.*

Ωστόσο, μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρξαν και κάποιοι οι οποίοι επισήμαναν ότι, παρόλο που θεωρούν την παραπάνω τακτική ιδιαίτερα χρήσιμη τόσο για τον ίδιο τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, δε συνηθίζουν να απευθύνουν συχνά τον λόγο προς τους μαθητές, ζητώντας τους να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν για να κατανοήσουν το λάθος τους. Ο βασικότερος λόγος γι' αυτό είναι η πίεση του χρόνου, που δεν αφήνει περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν με τους μαθητές για τα λάθη τους και να τα επεξεργαστούν περαιτέρω, με αποτέλεσμα συχνά να περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στη διόρθωση. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι ο λόγος που δε ζητά συχνά από τους μαθητές του να αναλύσουν τον τρόπο σκέψης και τα λάθη τους είναι η έλλειψη ενημέρωσης και εξοικείωσης του ίδιου, ως διδάσκοντα, με την εν λόγω πρακτική.

**Ερ. 18:** Ζητάτε από τους μαθητές σας να σας εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσετε και να κατανοήσετε το λάθος τους; Γιατί;

**Εκπ. 2:** Η αλήθεια είναι ότι δεν το έχω κάνει. Κυρίως επειδή εγώ η ίδια δεν είμαι εξοικειωμένη με αυτήν την τεχνική.

**Εκπ. 3:** Ναι, το κάνω. Όχι όμως με μεγάλη συχνότητα. Θα ήθελα αυτό να το κάνω πιο συχνά. Και ο λόγος που δεν το κάνω τόσο συχνά είναι η πίεση της ύλης, οι πολυπληθείς τάξεις των 25 παιδιών και μάλιστα με διαφορετικές ταχύτητες μαθητών... Όλα αυτά... Αυτό το έχω παρατηρήσει ότι δεν το κάνουμε συχνά οι εκπαιδευτικοί και θα έπρεπε να το κάνουμε με μεγαλύτερη συχνότητα, γιατί είναι πολύ σημαντικό να ξέρεις τι οδήγησε τον μαθητή στο να δώσει μια λάθος απάντηση. Το κάνω, αλλά πιστεύω όχι με τη συχνότητα που θα έπρεπε.

**Εκπ. 15:** Σχεδόν ποτέ. Και κυριότερη αιτία είναι η έλλειψη χρόνου. Γιατί το να καθίσω να ρωτήσω τον μαθητή «Πώς» και «Γιατί» και αυτός μετά να μου απαντήσει και να ανοίξει ο ασκός του Αιόλου, αυτό απαιτεί χρόνο. Όχι, δεν ασχολούμαι. Άλλωστε, πολλές φορές μπορώ να καταλάβω και μόνη μου γιατί το έκανε το λάθος. Ένα ορθογραφικό λάθος, ας πούμε, μπορώ να καταλάβω γιατί το έκανε, με τι το μπέρδεψε και μπορεί να του το πω κατευθείαν: «Αχ, ξέρεις, πιστεύω ότι το μπέρδεψες με αυτό...». Όταν πάλι είναι ένα λάθος στην έκφραση, μπορώ να καταλάβω τις περισσότερες φορές γιατί το έκανε. Μπαίνω πάρα πολύ συχνά στη θέση τους και καταλαβαίνω πώς σκέφτονται και συνήθως πέφτω και μέσα. Συνήθως όμως, λόγω έλλειψης χρόνου, δεν επιμένω, δε ζητάω από τον μαθητή να μου αναλύσει το πώς ο ίδιος σκέφτηκε. Για να μη λέμε ψέματα.

- **Η συχνότητα με την οποία η πρακτική της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών των μαθητών θα μπορούσε να εφαρμόζεται στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος**

Στη συγκεκριμένη ερώτηση της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το κατά πόσο οι ίδιοι πιστεύουν ότι η ανάλυση των γλωσσικών λαθών μπορεί να εφαρμόζεται ή όχι καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και ποιες είναι οι προϋποθέσεις, ώστε να υλοποιείται αποτελεσματικά και ολοκληρωμένα.

Βάσει των απαντήσεων που συλλέχθηκαν, προέκυψε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν εφικτή την ανάλυση των λαθών σε καθημερινή βάση στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί όμως, παρότι πιστεύουν ότι η ανάλυση των λαθών ωφελεί τόσο τον μαθητή όσο και τον εκπαιδευτικό, ωστόσο υποστηρίζουν ότι δεν είναι εφικτό να εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση. Μάλιστα, ο βασικότερος λόγος ο οποίος αποτελεί

τροχοπέδη για την παραπάνω διαδικασία είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο περιορισμένος χρόνος σε συνδυασμό με την ευρεία διδακτέα ύλη που πρέπει να καλυφθεί.

**Ερ. 19:** *Πιστεύετε ότι η ανάλυση των λαθών θα μπορούσε να εφαρμόζεται καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ή παραμένει μια εσωτερική πνευματική διεργασία για κάθε εκπαιδευτικό; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 1:** *Θα μπορούσε να εφαρμόζεται, απλά θα έπρεπε να είναι η ύλη των μαθημάτων πολύ λιγότερη. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός, έχοντας αυτή την πίεση για να βγάλει μία συγκεκριμένη ύλη, δυστυχώς δε δίνει τον χρόνο που θα έπρεπε να δώσει στον μαθητή για να εξηγήσει ο ίδιος πώς σκέφτεται και έτσι να μπορέσει και ο εκπαιδευτικός από τη δική του μεριά να τον βοηθήσει καλύτερα. Αρα, λοιπόν, ίσως θα έπρεπε [...] να υπήρχε περιορισμός της ύλης, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ελίσσεται και να βοηθά τους μαθητές του, χωρίς να έχει αυτήν την πίεση του χρόνου να τελειώσει την ύλη. [...]*

**Εκπ. 9:** *Θα ήταν το δέον γενέσθαι, αλλά δυστυχώς δε γίνεται. Δε γίνεται, γιατί όταν μέσα σε μια τάξη έχεις 20 μαθητές και πάρεις τους μαθητές έναν-έναν και πεις «Έλα εδώ Κωστάκη, γιατί εδώ έχεις γράψει το ρήμα κοιμίζω με ήτα;» και απαντήσει ο Κωστάκης απ' το «Έτσι μου ήρθε» μέχρι «Έτσι το ξέρω», θα υπάρξει χάος. Θα ήτανε νομίζω το πλέον ιδανικό να έχεις τον μαθητή, να πάρεις το γραπτό του, να τον έχεις δίπλα, να του εξηγείς και να σου εξηγεί και εκείνος, γιατί προφανώς έχει και το παιδί τη δική του λογική όταν γράφει κάτι συγκεκριμένο. Αναμφισβήτητα, δηλαδή, θα είχε ο δάσκαλος να πάρει κάποια πράγματα από όλον αυτόν τον τρόπο σκέψης των μαθητών και απ' τη λογική του «γραμματικού φόνου», αλλά δε γίνεται δυστυχώς. Θα είχε σίγουρα ένα νόημα αυτή η διαδικασία, αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρόνοι και η ίδια η διάρθρωση της ύλης και η ίδια η εκπαιδευτική πραγματικότητα πολύ λίγο, έως ελάχιστα και έως ανύπαρκτα, μας επιτρέπουν τέτοιου είδους επικοινωνιακές πρακτικές με τους μαθητές. Θα είχαν όμως ιδιαίτερη αξία.*

**Εκπ. 11:** *Μερικές φορές θέλεις να το αναλύσεις το λάθος, αλλά είναι και ο χρόνος, είναι και οι συνθήκες που δεν το επιτρέπουν πάντα. Προσπαθείς όση περισσότερη ώρα μπορείς, όσες περισσότερες φορές βασικά προλαβαίνεις να το κάνεις, αλλά η αλήθεια είναι ότι καθημερινά δεν είναι πάντα εύκολο.*

**Εκπ. 13:** *Κοίταξε... Είναι δύσκολη υπόθεση, γιατί δεν έχεις και πολύ χρόνο, δε μπορείς να ασχολείσαι με τον καθένα. Πρώτον αυτό. Δηλαδή, είναι μια διαδικασία η οποία απαιτεί να έχεις χρόνο άπλετο ώστε να μπορείς να ασχοληθείς μόνο με αυτά. Είναι δύσκολο. [...]*

Καθώς λοιπόν η καθημερινή εφαρμογή της ανάλυσης των λαθών κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη αλλά ανέφικτη στη διδακτική διαδικασία εξαιτίας κυρίως του περιορισμένου χρόνου,

οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί – μέσω των απαντήσεών τους – πρότειναν διάφορους τρόπους, προκειμένου τα λάθη που εντοπίζονται στον λόγο των μαθητών να αναλύονται όσο τον δυνατόν πιο συχνά. Οι διδάσκοντες θεωρούν, καταρχήν, απαραίτητο να μειωθεί η διδακτέα ύλη και να εξοικονομηθεί έστω και ελάχιστος διδακτικός χρόνος από τα υπόλοιπα μαθήματα. Υπήρξαν, μάλιστα, κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πρότειναν ακόμη και να ενσωματωθεί ένα διακριτό στάδιο στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, στο οποίο να αναλύονται τα λάθη ή ακόμη και να ενταχθεί μια ξεχωριστή διδακτική ώρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η οποία να είναι αποκλειστικά αφιερωμένη στην ανάλυση των γλωσσικών λαθών.

**Ερ. 19:** *Πιστεύετε ότι η ανάλυση των λαθών θα μπορούσε να εφαρμόζεται καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ή παραμένει μια εσωτερική πνευματική διεργασία για κάθε εκπαιδευτικό; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 1:** *[...] Άρα, λοιπόν, ίσως θα έπρεπε είτε να υπήρχε κάποια συγκεκριμένη ώρα στο πρόγραμμα στην οποία να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχολείται συγκεκριμένα με λάθη τα οποία διαπιστώνει μέσα στην τάξη του, είτε να υπήρχε περιορισμός της ύλης για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ελίσσεται και να βοηθά τους μαθητές του, χωρίς να έχει αυτήν την πίεση του χρόνου να τελειώσει την ύλη. [...]*

**Εκπ. 3:** *Ναι, θα μπορούσε να υπάρχει καθημερινά η ανάλυση και μάλιστα να εστιάσουμε και να την εντάξουμε κάπως σαν συγκεκριμένο στάδιο μέσα στη διδακτική διαδικασία. Να μην είναι τόσο στη διδακτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού, να μην την αφήνουμε τόσο τελείως στην τύχη της. Θα μπορούσε, δηλαδή, με κάποιον τρόπο να ενταχθεί σαν στάδιο. Πολύ ξεκάθαρο στάδιο και δομημένο και σε καθημερινή βάση. Αν όχι σε καθημερινή βάση, σίγουρα σε τακτά χρονικά διαστήματα κάπως, με κάποιον τρόπο.*

**Εκπ. 7:** *Δεν ξέρω αν θα μπορούσε καθημερινά να γίνεται αυτό, αλλά τουλάχιστον με αρκετά μεγάλη συχνότητα και μέσα στην εβδομάδα θα έπρεπε να γίνεται. Γιατί παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη ενός μαθητή, κατά τη γνώμη μου. Επειδή στις μεγάλες τάξεις, αλλά και σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, έχουμε πολλές ώρες διδασκαλίας στη διάθεσή μας – άσχετα από το αν θα βγει η ύλη ή όχι – μπορούμε να αφιερώσουμε κάποιες από αυτές τις ώρες στην ανάλυση των λαθών. Είναι περίπου 60 με 70 περίπου οι περισσευούμενες ώρες μέσα στον χρόνο. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να αφιερώσουμε κάποιες από αυτές τις ώρες στην ανάλυση των λαθών, αλλά θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στο πώς διορθώνουμε και στο πώς αναλύουμε τα λάθη.*

**Εκπ. 8:** *Θα μπορούσε βέβαια ο κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με τον χρόνο που έχει, να δώσει και την ανάλογη βαρύτητα. Θα μπορούσε, δηλαδή, πιστεύω να γίνεται η ανάλυση των λαθών και ας μη γίνεται και κάθε φορά. Να γίνεται όμως τις περισσότερες φορές, να δίνουμε αυτήν την*

*ευκαιρία και ας μείνουμε λίγο πιο πίσω στην ύλη ή σε κάποια άλλα πράγματα που εμείς οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές θεωρούμε βασικά και αφήνουμε άλλα, περισσότερο ουσιώδη.*

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, μία άλλη τακτική η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναλύουν έστω και με χαμηλή συχνότητα τα γλωσσικά λάθη, είναι ο διδάσκων να εστιάζει και να αναλύει συγκεκριμένα είδη λαθών που παρατηρεί είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο των μαθητών του. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να επικεντρώνεται σε λάθη που του προκαλούν την περιέργεια, σε λάθη που γίνονται σπάνια ή ακόμη και σε λάθη που γίνονται κατ' επανάληψη, παρόλο που έχουν επισημανθεί αρκετές φορές κατά το παρελθόν. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός δεν αναλώνεται σε μια ατέρμονη διαδικασία αναζήτησης των αιτιών που γίνεται κάθε λάθος, ενώ παράλληλα εφαρμόζεται πιο αποτελεσματικά η πρακτική της ανάλυσης των λαθών.

**Ερ. 19:** *Πιστεύτε ότι η ανάλυση των λαθών θα μπορούσε να εφαρμόζεται καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ή παραμένει μια εσωτερική πνευματική διεργασία για κάθε εκπαιδευτικό; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 2:** *Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να γίνεται καθημερινά. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός αν παρατηρεί κάποια συγκεκριμένα είδη λαθών από το σύνολο της τάξης, να επιμένει πιο πολύ σε αυτά. Αλλά καθημερινά είναι λίγο δύσκολο. [...]*

**Εκπ. 16:** *Μπορείς να κάνεις μια επιλογή, δε μπορείς αυτό να το κάνεις για όλα τα λάθη. Επιλέγεις ας πούμε δύο-τρεις περιπτώσεις λαθών την ημέρα, που βλέπεις ότι σου χτυπάνε στο μάτι και επιμένουν τα παιδιά, βλέπεις δηλαδή ότι οι περιπτώσεις αυτές είναι επαναλαμβανόμενες, και επικεντρώνεσαι σε αυτές τις περιπτώσεις. Τη μία μέρα σε αυτά τα δύο λάθη, την επόμενη μέρα σε άλλα δύο λάθη, για να ξεπεραστούν, και ούτω καθεξής. Δε μπορείς να καθίσεις συνολικά να το κάνεις, γιατί ουσιαστικά δεν έχεις και τον χρόνο.*

Τέλος, μία απάντηση η οποία αξίζει ιδιαίτερα να επισημανθεί είναι αυτή που έδωσε ένας εκπαιδευτικός σχετικά με τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η ενημέρωση και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την ανάλυση των λαθών στην εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής. Πιο συγκεκριμένα, όπως ο ίδιος δήλωσε, απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή και ολοκληρωμένη ανάλυση των λαθών είναι η επιμόρφωση των ίδιων των διδασκόντων σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να εφαρμόζεται η συγκεκριμένη πρακτική, αλλά και η ενημέρωσή τους για τα οφέλη που αποκομίζουν από αυτήν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι ίδιοι οι μαθητές. Με άλλα λόγια, η τεχνική της ανάλυσης των λαθών δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται επιδερμικά και να εφαρμόζεται ευκαιριακά. Αντιθέτως, κρίνεται αναγκαίο οι

εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν και να αποκτήσουν εμπειριστατωμένες γνώσεις επί του συγκεκριμένου θέματος.

**Ερ. 19:** *Πιστεύετε ότι η ανάλυση των λαθών θα μπορούσε να εφαρμόζεται καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ή παραμένει μια εσωτερική πνευματική διεργασία για κάθε εκπαιδευτικό; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*

**Εκπ. 10:** *Ναι, φυσικά και θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να αναλύει τα λάθη σε καθημερινή βάση. Ούτως ή άλλως είναι αναγκαίο. Απαιτεί, βέβαια, χρόνο και γνώσεις. Επομένως, θα μπορούσε να γίνεται κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Πρώτον, πρέπει κάποιος να το ξέρει αυτό για να το κάνει. Θα πρέπει να το ξέρει. Να ξέρει δηλαδή ο εκπαιδευτικός ότι το παιδί κάνει ένα λάθος και ότι θα πρέπει να το ρωτήσει γιατί κάνει αυτό το λάθος. Να μην το αφήσει δηλαδή να κάνει απλώς ένα λάθος και να το δέχεται σαν λάθος. Με άλλα λόγια, να μη σκέφτεται «Δεν το ξέρει, άρα είναι λάθος», αλλά να μπαίνει στη διαδικασία να αναρωτιέται γιατί γίνεται αυτό το λάθος. Όμως αυτή τη διαδικασία κάποιος πρέπει να έχει εκπαιδευτεί για να την εφαρμόσει, να είναι υποψιασμένος, να γνωρίζει ότι πρέπει, ότι υπάρχει και αυτή η διαδικασία της ανάλυσης του λάθους. Το οποίο δεν το γνωρίζουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή το στάδιο της ανάλυσης δεν το γνωρίζουμε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Μπορεί να το κάνει κάποιος εμπειρικά, αλλά δε γνωρίζει ότι αυτό λέγεται συγκεκριμένα «ανάλυση». Σου είπα, θέλει γνώσεις αυτή η διαδικασία, θέλει πολύ καλές γνώσεις... [...]*

- **Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος**

Μέσω της 20<sup>ης</sup> ερώτησης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον βαθμό στον οποίο τείνουν να αξιοποιούν τα λάθη που εντοπίζουν τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της ερώτησης αυτής ήταν να διερευνηθεί η προτίμηση των εκπαιδευτικών υπέρ της πρακτικής του να αξιοποιούνται τα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται με κάθε ευκαιρία και με αφορμή οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο ή άσκηση και να μη μένουν απλά στο διεκπαιρωτικό στάδιο της διόρθωσης. Όπως έχει προαναφερθεί, απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης πρακτικής είναι το γλωσσικό λάθος του μαθητή να απενεχοποιηθεί και αποκτήσει χρηστική αξία, μέσω της ενσωμάτωσής του στη διδακτική διαδικασία.

Με βάση τις απαντήσεις που λήφθηκαν, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τείνει να αξιοποιεί με τη μέγιστη δυνατή συχνότητα τα λάθη που παρατηρούνται στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών. Ο βασικότερος λόγος για



τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο να εφαρμόζεται η συγκεκριμένη πρακτική είναι επειδή με αυτόν τον τρόπο η διαχείριση του λάθους δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της διόρθωσης, αλλά καθίσταται εφικτή η κατανόηση του λάθους από τους μαθητές. Με άλλα λόγια, καθώς ο διδάσκων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργαστούν τα λάθη που έχουν κάνει μέσα από κάποια συναφή γλωσσική άσκηση ή κάποιο γλωσσικό παιχνίδι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν τα λάθη τους με παιγνιώδη τρόπο, να τα κάνουν «κτήμα» τους και έτσι να τα εμπεδώσουν και να μην τα επαναλάβουν στο μέλλον.

**Ερ. 20:** *Αφού εντοπίσετε και διορθώσετε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνετε στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Γιατί;*

**Εκπ. 3:** *Ναι, το κάνω αυτό. Το κάνω αρκετά συχνά. [...] Πρόκειται για μια διαδικασία πάρα πολύ χρήσιμη, είναι το άλφα και το ωμέγα πιστεύω. Γιατί «ακουμπάει» πάνω στα βιώματα των παιδιών, σε αυτά που κάνουν πολύ συχνά λάθη, είναι τα λάθη που σκέφτονται και τα κάνουν πιο πολύ όλα τα παιδιά με μεγαλύτερη συχνότητα. [...] Άλλωστε, η γλώσσα είναι σαν ένα παιχνίδι. Όλη την ώρα πρέπει να ακολουθούμε κανόνες. Οι κανόνες αυτοί θα πρέπει να μπαίνουν μέσα στο μάθημα, με τρόπο που το παιδί να μην καταλαβαίνει ότι τους λες σαν κανόνες. Παίζοντας. Αυτό πρέπει να γίνεται. [...]*

**Εκπ. 4:** *Ναι, αλλά με πολύ διακριτικό τρόπο. Ναι ναι, βέβαια. [...] Γιατί καταρχάς κατανοεί ο μαθητής ή οι μαθητές τα λάθη που έχουν κάνει και ύστερα έχουν τη δυνατότητα, εφόσον κατανοήσουν το λάθος τους, να το διορθώσουν και πιθανόν να μην το επαναλάβουν.*

**Εκπ. 11:** *Τις περισσότερες φορές ναι. [...] Είναι απαραίτητο, δηλαδή, εκ των πραγμάτων. Μέσα από τα λάθη κάποιος μαθαίνει, επειδή θα παιδευτεί. Νομίζω ότι όταν επισημάνεις ένα λάθος και κάνεις τον μαθητή να το καταλάβει και να επαναλάβει το σωστό, έτσι θα το διορθώσει. Το να πω απλώς ότι αυτό δε γράφεται έτσι αλλά γράφεται αλλιώς, ότι αυτό δε λέγεται έτσι και ότι λέγεται αλλιώς, θα μπει και θα βγει από το αυτί του παιδιού στο δευτερόλεπτο. Το ποσοστό των μαθητών που θα κατακτήσει το λάθος είναι πολύ πιο μικρό από ότι αν επαναλάβεις και δουλέψεις πάνω στο ίδιο λάθος.*

**Εκπ. 18:** *Ναι. Μπορεί να μην το κάνω εκείνη τη στιγμή, αλλά θα το κάνω εν καιρώ. Το έχω στο μυαλό μου, πάντα το βλέπω αυτό και πάντα επανέρχομαι σε κάποια λάθη, όταν βλέπω ότι επαναλαμβάνονται ή δεν έχουν εμπεδωθεί καλά ή δεν... Αυτό το κάνω σε όλα τα επίπεδα, είτε είναι στη σύνταξη, είτε στη γραμματική... Και αυτό γιατί η επανάληψη είναι, καταρχήν, η μητέρα της μάθησης και ύστερα το να διορθώσω εκείνη την ώρα έτσι απλά, δεν έχει κανένα νόημα. Είναι άβολο τελείως. Δεν έχει νόημα εκείνη την ώρα, ας πούμε, να το δω επιφανειακά. Θέλω λίγο να εμβαθύνω... [...] Άλλωστε, αυτός είναι και ο σκοπός, ο σκοπός είναι να το μάθουμε το λάθος.*

*Πώς θα το μάθουμε; Με αυτόν τον τρόπο. Εκείνη την ώρα τι να κάνουμε; Να περιοριστούμε απλά στη διόρθωση; Δεν έχει απολύτως κανένα νόημα.*

Πέραν όμως του ότι η αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών συμβάλλει, ώστε κάποια λάθη που επαναλαμβάνονται στον λόγο των μαθητών να εξαλειφθούν και να μην παγιωθούν στο γλωσσικό τους κεφάλαιο, παράλληλα η συγκεκριμένη πρακτική ωφελεί τον μαθητή και στα υπόλοιπα μαθήματα, καθώς τον βοηθά να σκέφτεται με δημιουργικό τρόπο προκειμένου να αξιοποιήσει το λάθος προς όφελός του. Με άλλα λόγια, ο μαθητής αποδεσμεύεται από τη στεία διόρθωση του λάθους και την απομνημόνευση του ορθού τύπου και τίθεται σε μια διαρκή εγρήγορση και αναζήτηση της γνώσης, έτσι ώστε το λάθος που διόρθωσε να καταφέρει να το εντάξει και να το χρησιμοποιήσει ορθά στον λόγο του. Η παραπάνω διαδικασία συμβάλλει τα μέγιστα στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τον μαθητή.

**Ερ. 20:** *Αφού εντοπίσετε και διορθώσετε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνετε στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Γιατί;*

**Εκπ. 7:** *Το κάνω συχνά. [...] Είναι πολύ σημαντικό ένα παιδί το λάθος να το κάνει δημιουργικό μετά. Δηλαδή το σημερινό λάθος του να το αξιοποιήσει αύριο και να παράξει λόγο, γραπτό ή προφορικό. Και να το χρησιμοποιήσει και σωστά. Αυτό είναι το πιο σημαντικό για εμένα. Είναι λοιπόν απαραίτητη προϋπόθεση η αξιοποίηση των λαθών, ώστε να συνηθίσει ο μαθητής τα λάθη του, να μπορέσει να τα κατανοήσει και να πάρει και άλλα πράγματα από τα λάθη του μετά, στη συνέχεια δηλαδή, πράγματα καινούρια γι' αυτόν.*

**Εκπ. 8:** *Ναι. [...] Θεωρώ ότι είναι καταλυτική σαν διαδικασία. Γιατί αλλιώς τα παιδιά δε θα μπορέσουν να προχωρήσουν. Σημασία έχει το λάθος να οδηγήσει στη δημιουργική του επίλυση. Γιατί το λάθος αν απλά το διορθώσουμε, όταν και τα παιδιά θα πάρουν ένα τετράδιο διορθωμένο, τις περισσότερες φορές θα το κλείσουν και δε θα δώσουν καμία απολύτως σημασία. Το θέμα είναι τι κάνουμε από εκεί και πέρα. Γι' αυτό πρέπει να επιδιώκουμε και άλλες πρακτικές δημιουργικές και στην τάξη εκείνη την ώρα, ώστε να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον να κάνουν κάτι ομαδικό, κάτι συνεργατικό πέρα από τα τετριμμένα.*

**Εκπ. 17:** *Ναι, όταν ιδιαίτερα πρόκειται για λάθη χτυπητά και λάθη που προσφέρονται. Τώρα αν είναι άλλα, πιο ασήμαντα λάθη, όχι. Αν προσφέρεται ένα λάθος, βέβαια. Γιατί μπαίνουν τα παιδιά στη διαδικασία να ψάχνονται από μόνα τους, να έχουν αυτό που μας έλεγαν στο πανεπιστήμιο, την «αγωνία του λόγου», που μας έλεγε ο Καψάλης. Να σκέφτονται το πώς και το τι και το γιατί, ας πούμε.*

Εκτός όμως από τους μαθητές, ιδιαίτερα οφέλη από την αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών αποκομίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και η μαθησιακή διαδικασία εν γένει. Όπως επισήμαναν στις απαντήσεις τους οι ερωτώμενοι, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει τα λάθη και τις αδυναμίες των μαθητών του και έτσι να τροποποιήσει τη διδασκαλία του ή να επιμείνει περισσότερο σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο στο οποίο φάνηκε οι μαθητές να δυσκολεύονται και να κάνουν αρκετά λάθη. Έτσι, το λάθος από αποφευκτέο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και ένδειξη της αποτυχίας του μαθητή μετατρέπεται σε «εργαλείο» στα χέρια του εκπαιδευτικού, προκειμένου να βελτιωθεί τόσο ο ίδιος, όσο και το παιδαγωγικό του έργο.

**Ερ. 20:** *Αφού εντοπίσετε και διορθώσετε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνετε στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Γιατί;*

**Εκπ. 5:** *Ναι, προβαίνω και προσπαθώ αυτό να γίνεται έμμεσα. Θα προσπαθήσω να το κάνω με έμμεσο τρόπο, για να δω τελικά τι πέτυχα. Γιατί πρώτον αναδεικνύονται τα λάθη, έρχονται στο φως ποια είναι. Δεύτερον, μας αποκαλύπτουν πόσο συχνά γίνονται τα συγκεκριμένα λάθη. Και τρίτον, η επανάληψη είναι η μητέρα της μάθησης. Και φυσικά τη θεωρώ πολύ χρήσιμη σαν διαδικασία, γιατί γλωσσικό μάθημα είναι. Αν δε διορθώσουμε τα λάθη της γλώσσας, αυτά μετά δε θα διαιωνιστούν; Πώς θα υπάρχει αλλιώς εξέλιξη και πρόοδος στη χρήση της γλώσσας;*

**Εκπ. 9:** *[...] Ναι, εννοείται ότι είναι πολύ χρήσιμη σαν διαδικασία. Γιατί το λάθος έχει τη δική του λογική. Και είναι πολύ σημαντικό να δεις και τι λάθη κάνουν οι μαθητές και πίσω από αυτό για ποιον λόγο κάνουν τα λάθη. Δηλαδή, το λάθος έχει μια πολύ σημαντική εκπαιδευτική και παιδαγωγική διάσταση. Με άλλα λόγια, μπορείς να βρεις το πώς μπορεί να το αποτυπώνει ένα παιδί και παράλληλα βλέπεις και τις δικές σου ανεπάρκειες ως εκπαιδευτικός, αλλά και τις ανεπάρκειες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί δε δίνει στο παιδί με τον σωστό τρόπο να μάθει τα τριγενή και δικατάληκτα επίθετα, για παράδειγμα. Αλλά και εσύ, ως εκπαιδευτικός, μπορείς να μπεις σε μια διαδικασία αναστοχασμού, του τύπου: «Μήπως δεν το τόνισα αρκετά;», «Μήπως δεν το έδωσα με τον σωστό τρόπο για να το καταλάβει ο μαθητής;», «Γιατί το επαναλαμβάνει;». Δηλαδή έχει ένα νόημα να επαναλαμβάνει στερεοτυπικά ο μαθητής, ας πούμε, ότι το «κοιμίζω» είναι με «-η-» και να μην το γράφει με «-ι-» ή να το γράφει με «-οι-» ή με «-ει-», σε περίπτωση που το έχει μπερδέψει με τις εξαιρέσεις. Συμπερασματικά, το λάθος έχει πολύ μεγάλη βαρύτητα και είναι μεγάλο σφάλμα που δε δίνεται μεγαλύτερη σημασία παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά στο λάθος.*

**Εκπ. 14:** *Πολλές φορές ναι. Δίνω, δηλαδή, αφορμές είτε προφορικά είτε γραπτά να δουλέψουμε κάποια κομμάτια, να τα διορθώσουμε, να το ξαναδούμε λίγο διαφορετικά το λάθος... Ο λόγος*

είναι ότι εμένα σαν εκπαιδευτικό θα με βοηθήσει να καταλάβω, αν και μετά από τη διαδικασία της διόρθωσης που θεωρητικά κάναμε, έχει διορθωθεί κάτι ή παραμένει το ίδιο πρόβλημα. Εμένα με βοηθάει, σαν εκπαιδευτικό, για να δω αν τα παιδιά κατάλαβαν και σε ποιον βαθμό, για να μπορέσω και πάλι να κάνω διορθωτικές κινήσεις.

**Εκπ. 15:** *Ναι. Πολύ, εννοείται. Πολλές φορές, δηλαδή, το τονίζω και εγώ η ίδια: «Μπράβο που έκανες αυτό το λάθος, ευτυχώς το έκανες γιατί θα το προσπερνούσαμε και δε θα λέγαμε αυτό που ήθελα να σας πω». Πολύ συχνά το λέω αυτό. Και αυτό, γιατί πολλές φορές καταλαβαίνω από τα λάθη ενός μαθητή ότι περίπου το ίδιο πράγμα θα το έχουν σκεφτεί και οι 7 στους 10 μαθητές, ας πούμε, από τους υπόλοιπους. Με βοηθάει πάρα πολύ το λάθος γενικά. Με βοηθάει το λάθος, πολλές φορές.*

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι – στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερώτησης – υπήρξε μια μειοψηφία εκπαιδευτικών η οποία, παρόλο που αναγνώρισε την αξία και την καθοριστική σημασία της αξιοποίησης των λαθών στη μαθησιακή διαδικασία, ωστόσο δήλωσε ότι προβαίνει σπάνια, έως και ποτέ, στην εφαρμογή της. Η αδυναμία αξιοποίησης των λαθών που εντοπίζονται στον λόγο των μαθητών αποδόθηκε κυρίως στην έλλειψη διδακτικού χρόνου, στη συσσώρευση της διδακτέας ύλης, αλλά και στην ελλιπή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη πρακτική.

**Ερ. 20:** *Αφού εντοπίσετε και διορθώσετε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνετε στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Γιατί;*

**Εκπ. 2:** *Όλα όσα μου αναφέρεις είναι πολύ ωραία σαν δραστηριότητες, αλλά όχι, δεν προβαίνω συχνά. Και αυτό γιατί πολύ απλά δεν είμαι αρκετά εξοικειωμένη. Ξεκάθαρα πράγματα. Θα ήτανε χρήσιμη σαν διαδικασία, αναμφισβήτητα. Γιατί σε βοηθάει να μάθεις τη γλώσσα, να τη χρησιμοποιείς σωστά και αυτό φαίνεται. Αν ξέρεις τη γλώσσα, αν ξέρεις πώς να τη γράφεις, θα φανεί παντού. Παντού. Ακόμη και στην ανάγνωση θα φανεί. Αλλά σου είπα. Εγώ, προσωπικά, θεωρώ ότι πρέπει να γνωρίζεις πώς να αξιοποιείς τα λάθη και, φυσικά, να μπορείς να διαχειρίζεσαι και τον χρόνο πάρα πολύ σωστά.*

**Εκπ. 6:** *Δυστυχώς, σχεδόν καθόλου. Γιατί πρέπει να τρέξει η ύλη και να πάμε παρακάτω. Αν γυρίσουμε δηλαδή σε αυτό το πράγμα και το κάνουμε τόσο εξειδικευμένα, θα πρέπει να τα ξαναπάω στη Γ' δημοτικού για να πιάσουμε το κομμένο νήμα από εκεί που το έχουν χάσει. [...]*

**Εκπ. 9:** *Δε θα πω ψέματα, όχι. Το πολύ-πολύ να πούμε: «Δείτε στη γραμματική τα ρήματα σε -ίζω, σελίδα 34-36. Δείτε αυτό, αυτό και εκείνο». Το πολύ-πολύ αυτόν τον κανόνα να τον γράψουμε και στον πίνακα, τι πρέπει να προσέχω δηλαδή στη γραμματική. Μέχρι εκεί. Αλλά περεταίρω δημιουργικές αξιοποιήσεις όχι. [...]*

- **Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών των μαθητών**

Αφού οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη γνώμη τους για την πρακτική της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών και τη σημασία της στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, στη συνέχεια κλήθηκαν να προτείνουν κάποιους ενδεικτικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα λάθη που παρατηρούνται τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο των μαθητών.

Μία πρώτη τεχνική, η οποία προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών, είναι να συγκεντρωθούν τα πιο συχνά λάθη που κάνουν οι μαθητές και στη συνέχεια να ανατεθούν σε αυτούς επιπλέον παραδείγματα ή ασκήσεις που βασίζονται στο συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο που αφορά το λάθος (π.χ. γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο), προκειμένου οι ίδιοι να εξασκηθούν περισσότερο και να κατανοήσουν το λάθος τους. Επί της ουσίας, η συγκεκριμένη πρακτική αποτελεί μια μορφή επανάληψης και ανατροφοδότησης, με βάση τα λάθη που παρατηρούνται συχνότερα στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών.

**Ερ. 21:** *Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν τα γλωσσικά λάθη να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;*

**Εκπ. 4:** *[...] Ίσως ένας τρόπος θα ήταν να μαζέψουμε τα λαθάκια και να αφιερώσουμε κάποια επαναληπτικά μαθήματα, στο τέλος της ενότητας, στα λάθη που έκαναν οι μαθητές μας. Και η επανάληψή μας να εστιάζει σε αυτό: στην ανασκευή του λάθους. Να δούμε πρώτα γιατί οδηγηθήκαμε και κάναμε το λάθος, τι σκεφτήκαμε εκείνη την ώρα, τι έπρεπε να σκεφτούμε ενδεχομένως και να τα διορθώσουμε έπειτα. Δηλαδή να κάνουμε μια τακτική αυτοδιόρθωσης. Και γενικά βλέπω ότι τα βιβλία που «τρέχουμε» στο τελευταίο αναλυτικό πρόγραμμα είναι βιβλία που ενισχύουν αυτήν την τακτική, δηλαδή αναφέρουν: «Τι έπρεπε να γράψω; Τι έγραψα; Ποιο ήταν το λάθος μου; Γιατί έκανα αυτό το λάθος;». Ας πούμε, το παιδί ανατρέχει και λέει «Δε σκέφτηκα τον γραμματικό κανόνα ότι ο Αόριστος εκτείνει...», κάπως έτσι.*

**Εκπ. 11:** *[...] Κάνουμε αντίστοιχα παραδείγματα, κάνουμε ένα-δυο παραδείγματα ακόμη, μπορεί αν υπάρχει και αντίστοιχη εργασία να την αναθέσουμε... Προσπαθούμε δηλαδή πολλές φορές, πέρα από το να επισημάνουμε το λάθος, να αναθέσουμε και κάποιες εργασίες, έτσι ώστε οι μαθητές να καταλάβουν το σωστό, να το αφομοιώσουν πιο γρήγορα και να το αξιοποιήσουν και πιο σωστά. [...]*

Αρκετοί συμμετέχοντες πρότειναν μια πιο ευρηματική και πρωτότυπη μέθοδο αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην τακτική της δημιουργίας ασκήσεων (ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, ασκήσεις πολλαπλής επιλογής κ.λπ.) και δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής (κρυπτόλεξα, σταυρόλεξα κ.λπ.), οι οποίες σχεδιάζονται αποκλειστικά με βάση τα λάθη των μαθητών. Στα πλαίσια την εν λόγω τεχνικής, αφού και πάλι καταγραφούν από τον διδάσκοντα τα πιο κοινά λάθη στα οποία υποπίπτουν οι μαθητές, στη συνέχεια ο ίδιος δημιουργεί ή αναζητά έτοιμες ασκήσεις, οι οποίες περιέχουν αυτούσια τα λάθη των μαθητών και στις οποίες τα παιδιά καλούνται, μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα παραδείγματα, να εντοπίσουν και να επεξεργαστούν τα λάθη αυτά. Πολλές, μάλιστα, από τις δραστηριότητες αυτές έχουν εκτός από εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα, καθώς σκοπός τους είναι να κινητοποιήσουν τον μαθητή να διαχειριστεί τα λάθη του υπό το πρίσμα της απενεχοποίησης και της δημιουργικής ανασκευής του λάθους.

**Ερ. 21:** *Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν τα γλωσσικά λάθη να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;*

**Εκπ. 3:** *Ναι, το κάνω αυτό. Το κάνω αρκετά συχνά. Και εγώ η ίδια θα κάνω επίτηδες κάποια λάθη... Θα το προωθήσω αυτό, θα τους βάλω κάποιες ασκήσεις οι οποίες είναι έτσι δομημένες, ώστε να έχουν κάποια λάθη. Ναι ναι, αυτό το κάνω. Υπάρχει πληθώρα τέτοιων ασκήσεων και αυτές τις προτιμώ, τις βάζω πολύ συχνά. Έχουν επίτηδες κάποια λάθη και είναι έτσι διδακτικά σχεδιασμένες, ώστε να «ακουμπούν» στα πιο συχνά λάθη των μαθητών. Είναι πολύ καλές. Δεν τις φτιάχνω όμως μόνη μου, τις παίρνω από διάφορα βιβλία κ.λπ. [...]*

**Εκπ. 8:** *Ναι, θα προσπαθήσουμε μέσα από εργασίες συνήθως. Θα βρω, συνήθως, τα πιθανά και τα πιο συχνά λάθη των μαθητών και θα προσπαθήσουμε να διορθώσουμε με σωστά παραδείγματα και τον προφορικό λόγο και τον γραπτό ή και με ασκησούλες, με ερωτήσεις και απαντήσεις των παιδιών... Τέτοιες ασκησούλες είναι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, κάποιες ασκήσεις που ζητούν από το παιδί να βρει την οικογένεια λέξεων της λανθασμένης λέξης κ.ο.κ. [...]*

**Εκπ. 16:** *Όπου είναι δυνατόν, μπορείς να προβείς και σε αυτό. Δηλαδή, βρίσκεις ένα λάθος και μετά φτιάχνεις μια άσκηση που μπορείς να τη χρησιμοποιήσεις, για να μάθουν τα παιδιά μέσα από την άσκηση αυτή. Βλέπουμε, ας πούμε, μια λέξη που επαναλαμβάνεται και γίνεται λάθος. Ωραία, μπορούμε να κάνουμε μια οικογένεια λέξεων με αυτήν τη λέξη; Μπορούμε να βρούμε και άλλες παρόμοιες για να μας μείνει στο μυαλό; Θα κάνουμε και άλλες τέτοιες ασκήσεις, για να μπορέσουμε να το ξεπεράσουμε το λάθος σιγά-σιγά. [...] Θα αξιοποιηθούν δηλαδή τα λάθη τους με διάφορους τρόπους, με το να φτιάξουν ένα κρυπτόλεξο που τους αρέσει πάρα πολύ... Πολλά*

πράγματα μπορούμε να κάνουμε με μια λέξη για να την ψάξουν... Τους αρέσουν δραστηριότητες με παιγνιώδη μορφή. Σε πιο μικρές τάξεις, μπορείς να τους δώσεις να ζωγραφίσουν, να τους δώσεις διάφορες ευκαιρίες να επεξεργαστούν τα λάθη τους...

**Εκπ. 18:** Όλα αυτά που ανέφερες τα κάνω. Ή πολλές φορές τους δίνω λάθος λέξεις γραμμένες και μία σωστή και τους ζητώ να επιλέξουν ποιο είναι το σωστό. Γράφω δύο προστακτικές, ας πούμε, μία σωστή και μία λανθασμένη και τους ζητώ να επιλέξουν τη σωστή. Ή αντιστοίχιση σε μια άλλη άσκηση, για παράδειγμα στις πτώσεις ή στους αριθμούς. Και κουίζ και σταυρόλεξα, πολλά... Πάντα, βρίσκεις... Με παιγνιώδη μορφή κυρίως, για να είναι ευχάριστα, να μην είναι μονότονα...

Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτικοί πρότειναν την τακτική της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών στα πλαίσια της ορθογραφίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι διδάσκοντες μπορούν να αξιοποιήσουν κυρίως τα ορθογραφικά λάθη που έχουν παρατηρήσει και έχουν επισημάνει σε προηγούμενα μαθήματα, υπαγορεύοντας στους μαθητές άγνωστη ορθογραφία η οποία περιέχει τα συγκεκριμένα λάθη ή να παρουσιάσουν στους μαθητές τα πιο βασικά ορθογραφικά τους λάθη και να τους ζητήσουν στη συνέχεια να τα διορθώσουν, ενισχύοντας παράλληλα σε μεγάλο βαθμό την πρακτική της αυτοδιόρθωσης.

**Ερ. 21:** *Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν τα γλωσσικά λάθη να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;*

**Εκπ. 1:** [...]...είτε στα πλαίσια της ορθογραφίας, προβάλλοντας στον προτζέκτορα τα πιο συχνά τους λάθη και ζητώντας από τους ίδιους να τα γράψουν σωστά, να γράψουν δηλαδή την ίδια λέξη σωστά. Τώρα δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο...

**Εκπ. 2:** [...] Ή θα μπορούσα να κάνω και κάτι άλλο. Να συγκεντρώσω τα λάθη των παιδιών, ειδικά τα πιο «χτυπητά» ορθογραφικά λάθη, να τα γράψω στον πίνακα και να τα προβληματίσω με το να τους ζητήσω να βρουν πού είναι τα λάθη σε αυτές τις λέξεις. Δεν ξέρω αν θα έπιανε, αν θα καταλάβαιναν... Μπορεί και να καταλάβαιναν.

**Εκπ. 3:** [...] Επίσης, κάτι άλλο που κάνω και αρέσει πολύ και στα παιδιά είναι, όταν γράφουμε άγνωστη ορθογραφία, να μην τους λέω ένα κομμάτι-απόσπασμα από το κείμενο ή από το ανθολόγιο. Αντιθέτως, προτιμώ να τους πω ένα πρωτότυπο, ευχάριστο κείμενο που το διατυπώνω εκείνη την ώρα και αφορά τα ίδια τα παιδιά. Ας πούμε «Σήμερα, η Εύη σηκώθηκε και ήταν πολύ χαρούμενη...» και προσπαθώ να εντάξω μέσα σε αυτό το κείμενο τη διδαχθείσα ύλη και βασικά τα λάθη τους, δηλαδή για παράδειγμα τα σύνθετα ρήματα του «βάλλω», το αρχαίο «βάλλω» με τα δύο λάμδα. Όταν θα τους βάλω άγνωστη ορθογραφία, αυτή δε θα αφορά ένα

ξεκάρφωτο κείμενο το οποίο δεν τα «ακουμπάει» καθόλου. Θα τους βάλω ένα κείμενο, το οποίο θα θέλουν να ακούσουν για να επικεντρωθούν εκεί και να ακούσουν τη συνέχεια, ένα κείμενο δηλαδή που θα περιγράφει, ας πούμε, τι κάναμε εκείνη την ώρα μέσα στην τάξη με τα ίδια πρόσωπα, με τους πρωταγωνιστές να είναι οι ίδιοι οι μαθητές. Αυτό τους αρέσει πάρα πολύ.

Τέλος, κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί στράφηκαν περισσότερο στην αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών στα πλαίσια της ολικής γλώσσας και της δημιουργικής γραφής. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, τα λάθη που παρατηρούνται στη γλωσσική έκφραση των μαθητών μπορούν να αξιοποιηθούν και να ενσωματωθούν λειτουργικά στο μάθημα της γλώσσας, ζητώντας από τους μαθητές να παραγάγουν ένα κείμενο ή να διατυπώσουν προτάσεις με τις λέξεις που έκαναν λάθος. Μια άλλη συναφής πρακτική είναι να δοθεί στους μαθητές ένα κείμενο που περιέχει αρκετά από τα λάθη, τα οποία έχει παρατηρηθεί ότι κάνουν οι περισσότεροι μαθητές, προκειμένου οι ίδιοι να τα εντοπίσουν και να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο τα λάθη αυτά επηρεάζουν το νόημα, το περιεχόμενο και τη γενικότερη εικόνα του γραπτού λόγου. Μέσω των παραπάνω πρακτικών προωθείται κατά κύριο λόγο η επικοινωνιακή και η ολική προσέγγιση της γλώσσας, καθώς το λάθος αποκτά μια ευρύτερη διάσταση και δε γίνεται αντιληπτό ως σφάλμα που πρέπει μηχανιστικά να διορθωθεί, αλλά ως γλωσσικός τύπος που πρέπει να εξετάζεται ολόπλευρα μέσα από την ορθή χρήση του σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Παράλληλα, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει τα λάθη του και, μέσω της λειτουργικοποίησής τους, να τα αφομοιώσει και να μην τα επαναλάβει στο μέλλον.

**Ερ. 21:** *Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν τα γλωσσικά λάθη να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;*

**Εκπ. 7:** *Το κάνω συχνά. Δηλαδή, λέξεις από τις ομαδοποιημένες που είχαμε βρει σε προηγούμενα γραπτά ότι είναι λανθασμένες, αυτές τους ζητάω μετά από λίγες μέρες – όχι μετά από μεγάλο διάστημα – να τις χρησιμοποιήσουν για τη δημιουργία ενός κειμένου. Με έναν τέτοιο τρόπο δηλαδή. Με λέξεις από λάθη που μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν, γιατί η συχνή επανάληψη θα κάνει τα παιδιά να μην ξανακάνουν το ίδιο λάθος, να το μάθουν. [...]*

**Εκπ. 9:** *Βάζοντας τα παιδιά να γράψουν ξανά, για παράδειγμα, ένα κείμενο με τις λέξεις που έκαναν λάθος σημασιολογικά, γραμματικά, εκφραστικά, ορθογραφικά, οπότε να φτιάξουν ένα νέο κείμενο. Μέσα από αυτό και στη δομή εξασκούνται και τις λέξεις γράφουν σωστά, οπότε αποκτούν μια πιο ενεργή εμπλοκή, έτσι ώστε να μπορούν να διορθώσουν τα λάθη και να τους μείνουν στο μυαλό. Σε ένα επίπεδο, δηλαδή, δημιουργικής γραφής νομίζω θα ήταν πολύ σημαντικό να υπάρχει εμπλοκή των μαθητών.*



**Εκπ. 10:** [...] Κάτι που κάνω εγώ, ας πούμε, είναι ότι, όταν συγκεντρώνω τα λάθη, προσπαθώ να κάνω τα παιδιά να τα βάλουν σε μια πρόταση, να γράψουν κάτι. Μια δραστηριότητα είναι αυτή... [...]

**Εκπ. 14:** Θα σου πω. Με τα παιδιά κάνουμε κάποια είδη παιχνιδιών πάνω σε αυτό το κομμάτι, δηλαδή κείμενα άγνωστα που εστιάζουν κυρίως εκεί, στα λάθη του προφορικού λόγου κυρίως να πω την αλήθεια, όχι τόσο του γραπτού. Για να δούμε λίγο πώς μπορούμε να τα διαβάσουμε καλύτερα, αν έχουμε κάποια δυσκολία, τι μας δυσκολεύει, για να τα κατανοήσουμε τέλος πάντων καλύτερα. Μόνο έτσι μπορώ να τα αξιοποιήσω τα λάθη. Δηλαδή με άγνωστα κείμενα που να περιέχουν ίσως κάποια από αυτά τα λάθη, για να δω πώς μπορούν και οι ίδιοι οι μαθητές να τα εντοπίσουν και να τα διορθώσουν.

### 7.3 Β' φάση της ποιοτικής έρευνας: η παρατήρηση

#### 7.3.1 Η επιλογή της παρατήρησης ως μέσου διεξαγωγής της έρευνας και εργαλείου συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος της παρατήρησης αποτελεί, ίσως, το πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού σε πολλές κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες, στις οποίες το βασικό αντικείμενο μελέτης αποτελούν τα ίδια τα υποκείμενα με τις πράξεις και τις συμπεριφορές τους<sup>647</sup>. Στις περιπτώσεις αυτές, μια τεχνική για να αντλήσει ο ερευνητής τα απαραίτητα δεδομένα είναι να εισέλθει στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων, χωρίς να αλλοιώσει το περιβάλλον ή να χειραγωγήσει τα άτομα, να παρακολουθήσει τα υποκείμενα και τις συμπεριφορές τους και, ταυτόχρονα ή στο τέλος, να καταγράψει με κάποιον τρόπο τα όσα παρακολούθησε. Τα δεδομένα αυτά θα αποτελέσουν το υλικό το οποίο ο ερευνητής στη συνέχεια θα αναλύσει και θα ερμηνεύσει, προκειμένου να καταλήξει σε αποτελέσματα και συμπεράσματα<sup>648</sup>. Η παραπάνω διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων αποτελεί τη μέθοδο της παρατήρησης. Η *παρατήρηση* (observation) ορίζεται ως «η διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας ανθρώπους και χώρους σ' έναν χώρο έρευνας»<sup>649</sup>.

Η συχνή προτίμηση της παρατήρησης, ως μεθόδου συλλογής δεδομένων, οφείλεται καταρχήν στην αμεσότητα που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη τεχνική, καθώς ο ερευνητής έχει

---

647. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σσ. 403-404· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 232.

648. Βλ. G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 403· C. Robson, *ό.π.*, σ. 367.

649. Όπως αναφέρεται στο: J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 214.

τη δυνατότητα να συλλέξει πρωτογενή και όχι δευτερογενή δεδομένα<sup>650</sup>. Με άλλα λόγια, η παρατήρηση επιτρέπει στον ερευνητή να καταγράψει τις επιθυμητές πληροφορίες άμεσα, μελετώντας την αυθόρμητη και πραγματική συμπεριφορά των υποκειμένων, και όχι έμμεσα, με βάση τις απαντήσεις που δίνουν τα υποκείμενα σε ερωτήσεις που τους απευθύνονται<sup>651</sup>. Έτσι, ο ίδιος ανακαλύπτει στοιχεία και δεδομένα, που ενδεχομένως να μην ήταν δυνατό να εντοπίσει μέσα από ένα ερωτηματολόγιο ή μια συνέντευξη<sup>652</sup>. Οι δυνατότητες που προσφέρει η παραπάνω μέθοδος αφορούν την παρατήρηση του πραγματικού κόσμου όχι μόνο στο ανθρώπινο πλαίσιο (ως προς την παρατήρηση των υποκειμένων και των χαρακτηριστικών τους), αλλά επίσης στο φυσικό πλαίσιο (όσον αφορά στην «αποτύπωση» του φυσικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διεξάγεται η παρατήρηση), στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (ως προς την περιγραφή των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων) και στο πλαίσιο του προγράμματος (αναφορικά με την περιγραφή των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και την ευρύτερη εξέλιξη του προγράμματος)<sup>653</sup>.

Η τεχνική της παρατήρησης χρησιμοποιείται ευρύτατα είτε μόνη της, είτε σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές σε πολλές έρευνες, τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές (όπως η μελέτη περίπτωσης, η έρευνα δράσης, το πείραμα κ.ο.κ.)<sup>654</sup>. Η τεχνική η οποία συνδυάζεται τις περισσότερες φορές με την παρατήρηση είναι η συνέντευξη. Από τη μια μεριά, ο ερευνητής μπορεί μέσω των συνεντεύξεων να ανακαλύψει τις βαθύτερες πτυχές, τα κίνητρα και τα αίτια συμπεριφοράς των υποκειμένων, ενώ από την άλλη μεριά χάρη στις παρατηρήσεις μπορεί να διαπιστώσει τη συμπεριφορά των ατόμων, όπως αυτή εκδηλώνεται στο φυσικό της πλαίσιο και όχι όπως προκύπτει αποπλαισιωμένη μέσα από τις δηλώσεις και τις απαντήσεις τους<sup>655</sup>. Σε μια έρευνα που εφαρμόζεται τριγωνοποίηση στις μεθόδους συλλογής ερευνητικού υλικού, τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις συσχετίζονται και ταυτόχρονα αντιπαρατίθενται με τα δεδομένα των παρατηρήσεων, προκειμένου να

---

650. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 513.

651. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σ. 214· C. Robson, *ό.π.*, σ. 368· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 232.

652. Βλ. J. Bell, *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, σ. 240· L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 513.

653. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 513· D.M. Mertens, *ό.π.*, σσ. 441-442.

654. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σ. 232· C. Robson, *ό.π.*, σ. 368.

655. Βλ. Κ. Μάγος, *ό.π.*, σ. 5.

εξακριβωθεί ο βαθμός στον οποίο οι ισχυρισμοί και οι δηλώσεις των υποκειμένων συμφωνούν ή διαφωνούν με όσα πράττουν σε πραγματικές συνθήκες<sup>656</sup>.

Για όλους τους παραπάνω λόγους και τα πλεονεκτήματα που τη χαρακτηρίζουν, η παρατήρηση επιλέχθηκε ως ένα ακόμη μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων στην παρούσα διατριβή. Αυτό που θα πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιήθηκε ως βασική και όχι ως συμπληρωματική μέθοδος στο ερωτηματολόγιο και στη συνέντευξη, που επίσης χρησιμοποιήθηκαν για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της έρευνάς μας. Ο βασικότερος λόγος επιλογής της παρατήρησης ήταν η ανάγκη διερεύνησης των διδακτικών πρακτικών με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών τους, όπως αυτές αναπτύσσονται σε ρεαλιστικές, ζωντανές συνθήκες διδασκαλίας και όχι όπως ερμηνεύονται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις. Ο μοναδικός, λοιπόν, τρόπος να μελετηθούν οι διορθωτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ήταν να παρατηρηθούν σε πραγματικό χρόνο, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ακόμη, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον είχε να διαπιστωθεί αν τελικά οι εκπαιδευτικοί πράττουν ό,τι λένε πως πράττουν και αν διαχειρίζονται τα γλωσσικά λάθη με τον τρόπο που ισχυρίζονται. Για να εξακριβωθεί αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να συσχετιστούν τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις με τις απαντήσεις που είχαν δώσει προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις.

### **7.3.2 Ο σχεδιασμός και η μορφή της παρατήρησης**

Όπως προαναφέρθηκε, η παρατήρηση ως μέθοδος είναι ζωτικής σημασίας για έρευνες που έχουν ως αντικείμενο μελέτης την ανθρώπινη προσωπικότητα, καθώς μπορεί να αποκαλύψει συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που δεν θα ήταν εφικτό να φανερωθούν με άλλα μέσα ή τεχνικές. Όσο «ζωντανή» και ενδιαφέρουσα όμως είναι η παρατήρηση ως ερευνητική διαδικασία, τόσο δύσκολη και απαιτητική μπορεί να αποδειχθεί στην υλοποίησή της. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία μια έρευνας που αξιοποιεί την τεχνική της παρατήρησης είναι ο ερευνητής να έχει σχεδιάσει προσεκτικά τις διαδικασίες που θα λάβουν χώρα κατά τη διεξαγωγή της και να προβεί σε μια πιλοτική δοκιμή, προτού ξεκινήσει επίσημα η έρευνα<sup>657</sup>.

---

656. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σσ. 368-369· J. Bell, *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, σσ. 240-241.

657. Βλ. J. Bell, *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, σ. 240.

Τα βασικά σημεία που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο ερευνητής κατά τον σχεδιασμό μιας παρατήρησης είναι τα εξής: α) οι σκοποί της έρευνας, τι πληροφορίες με άλλα λόγια επιδιώκει ο ερευνητής να αντλήσει από την παρατήρηση, β) οι τομείς και το πεδίο που ενδιαφέρεται να παρατηρήσει, γ) το είδος της παρατήρησης που θα εφαρμόσει και ο ρόλος που θα έχει ο ίδιος ως παρατηρητής, δ) ο προσδιορισμός του μέσου καταγραφής των παρατηρήσεων, ε) ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου ή της κλίμακας μέσω της οποίας θα καταγραφούν τα δεδομένα, στ) η συχνότητα των παρατηρήσεων και η χρονική μονάδα καταγραφής των δεδομένων, ζ) η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, η) ο προσδιορισμός του δείγματος, θ) η αξιοποίηση των πληροφοριών από τις παρατηρήσεις, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο θα κωδικοποιηθούν, θα αναλυθούν και θα ερμηνευτούν τα δεδομένα.

Το πρώτο βήμα κατά τον σχεδιασμό της παρατήρησης στην παρούσα διατριβή ήταν ο προσδιορισμός των βασικών σκοπών και των επιμέρους στόχων που κατήθυναν τη διεξαγωγή της. Ο γενικός σκοπός της παρατήρησης ήταν να διερευνηθούν οι διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσεγγίζουν και διαχειρίζονται τα λάθη στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών, με βάση όμως τον τρόπο που αυτές εκδηλώνονται σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και όχι όπως προκύπτουν από τις δηλώσεις και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον προφορικό λόγο των μαθητών, οι στόχοι ήταν να εξεταστούν: α) τα είδη των λαθών που παρατηρούνται στον προφορικό λόγο των μαθητών, β) το πλαίσιο του προφορικού λόγου στο οποίο εντοπίζονται τα λάθη (άσκηση/ερώτηση/ελεύθερος προφορικός λόγος), γ) τον βαθμό στον οποίο τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό, δ) τη χρονική στιγμή κατά την οποία διορθώνονται τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών, ε) το υποκείμενο που αναλαμβάνει τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών, στ) τις τεχνικές ρητής ή άρρητης ανατροφοδότησης που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για να διορθώσει τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών. Από την άλλη μεριά, όσον αφορά στα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών, οι στόχοι ήταν να μελετηθούν: α) τα είδη των λαθών που παρατηρούνται στον γραπτό λόγο των μαθητών, β) τον βαθμό στον οποίο τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό, γ) τις τεχνικές ρητής ή άρρητης ανατροφοδότησης που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για να διορθώσει τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών, δ) τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός παρέχει συνολική ανατροφοδότηση στο τέλος του γραπτού. Οι παραπάνω ερευνητικοί σκοποί και στόχοι αποτέλεσαν τους κύριους πυλώνες, με βάση τους οποίους σχεδιάστηκαν οι κλείδες που

χρησιμοποιήθηκαν για τις παρατηρήσεις, αλλά και τους θεματικούς άξονες, βάσει των οποίων κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν τα δεδομένα που εξάχθηκαν από την έρευνα.

Αφού λοιπόν τέθηκαν οι βασικοί σκοποί και στόχοι που επιδιώχθηκε να ικανοποιηθούν μέσω της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας, το επόμενο στάδιο ήταν να προσδιοριστεί το πεδίο που προσέφερε τις κατάλληλες συνθήκες για την παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, για την παρατήρηση των διορθωτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών, ορίστηκε ως πεδίο παρατήρησης η σχολική αίθουσα και ως αντικείμενο παρατήρησης το γλωσσικό μάθημα. Αναμφισβήτητα, οι μαθητές υποπίπτουν σε λάθη στον προφορικό λόγο κατά τη διδασκαλία όχι μόνο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων. Ο λόγος, όμως, για τον οποίο η παρατήρηση επικεντρώθηκε στο γλωσσικό μάθημα έναντι των υπόλοιπων μαθημάτων ήταν ότι βασικός σκοπός ήταν να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν και διορθώνουν τα προφορικά γλωσσικά λάθη των μαθητών στο ευρύτερο πλαίσιο της παραγωγής και της αξιολόγησης του προφορικού λόγου στη γλωσσική διδασκαλία. Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε να διαπιστωθεί το αν τα γλωσσικά λάθη στον ελεύθερο προφορικό λόγο των μαθητών διορθώνονται με την ίδια βαρύτητα και αυστηρότητα με την οποία αντιμετωπίζονται τα λάθη που παρατηρούνται κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης ή κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση που του απευθύνεται.

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται για τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου των μαθητών, ως αντικείμενο παρατήρησης ορίστηκαν ενδεικτικά κάποια γραπτά από τα τετράδια παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών, στους οποίους δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Στο επίκεντρο της έρευνας τέθηκαν οι διορθωτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί αποκλειστικά στον ελεύθερο γραπτό λόγο των μαθητών (στις εκθέσεις τους με άλλα λόγια) και όχι σε κάποια άλλη μορφή γραπτής δοκιμασίας (όπως σε κάποια γλωσσική άσκηση, στην ορθογραφία ή στην αντιγραφή). Ο βασικός λόγος αυτής της επιλογής ήταν ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί μια ολοκληρωμένη μορφή γραπτής έκφρασης του μαθητή, στην οποία εντοπίζονται πάσης φύσεως λάθη, από φωνολογικά, τονικά και ορθογραφικά έως λεξιλογικά, εκφραστικά και λάθη περιεχομένου. Συνεπώς, ο ελεύθερος γραπτός λόγος αποτελούσε το πλέον «γόνιμο» πεδίο για να παρατηρηθούν οι διδακτικές τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν στο σύνολό τους τα γραπτά λάθη των μαθητών.

Έχοντας καθορίσει τους στόχους και τα πεδία της παρατήρησης, στη συνέχεια κλήθηκα να λάβω καίριες αποφάσεις για τη διαδικασία με την οποία θα διεξαγόταν η παρατήρηση. Με βάση τον ρόλο που αναλαμβάνει ο ερευνητής κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, υπάρχουν συγκεκριμένες μορφές παρατήρησης, η καθεμιά με τη δικά της πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Από τις διαθέσιμες μορφές παρατήρησης, αυτή που επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν η *μη συμμετοχική παρατήρηση*. Κατά τη μη συμμετοχική παρατήρηση, ο ερευνητής μένει εκτός του πεδίου παρατήρησης, αφού περιορίζεται απλώς στο να παρατηρεί και να καταγράφει τα δεδομένα, χωρίς να λαμβάνει μέρος στο περιβάλλον που ερευνάται<sup>658</sup>. Ο βασικότερος λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μορφή παρατήρησης ήταν επειδή είχα ως σκοπό να παρατηρήσω τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών, χωρίς όμως να τους αποκρύψω την ταυτότητά μου και τις επιδιώξεις μου. Φυσικά, αυτό δε σημαίνει ότι γνωστοποιήθηκαν με κάθε λεπτομέρεια οι σκοποί και το αντικείμενο της έρευνας στα υποκείμενα του δείγματος, καθώς δεν επιθυμούσα να τα προιδέασω ως προς το περιεχόμενο της παρατήρησης. Γι' αυτό, αρκέστηκα στο να κάνω μια γενική ενημέρωση για τη φύση της έρευνας και τις βασικές πληροφορίες που επιδίωκα να αποκομίσω από αυτήν. Ενώ όμως ήμουν παρούσα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, την ίδια στιγμή παρέμενα αποστασιοποιημένη από το πεδίο, αφού δε μπορούσα να συμμετάσχω στη διδακτική διαδικασία και να αναλάβω κανέναν από τους δύο ρόλους, ούτε αυτόν του εκπαιδευτικού, ούτε του μαθητή. Ο ρόλος που ανέλαβα ήταν αυτός της εξωτερικής παρατηρήτριας που καταγράφει το φαινόμενο που μελετάται. Άλλωστε, ο χαμηλός βαθμός εξοικείωσής μου τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους μαθητές δεν καθιστούσε εφικτή την εμπλοκή μου στη μαθησιακή διαδικασία. Από τη στιγμή, μάλιστα, που βασική μου επιδίωξη ήταν να παρατηρηθούν και να καταγραφούν οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, απέφυγα να συμμετάσχω με οποιονδήποτε τρόπο στο πεδίο παρατήρησης, προκειμένου να μην επηρεάσω τους συμμετέχοντες και να μην ανακόψω τη φυσική ροή της μαθησιακής διαδικασίας.

Ένα δεύτερο κριτήριο ταξινόμησης των μεθόδων παρατήρησης είναι ο βαθμός δόμησης που χρησιμοποιείται στην παρατήρηση, με άλλα λόγια το κατά πόσα οργανωμένα και συστηματικά γίνεται η παρατήρηση. Κατά τον καθορισμό του βαθμού δόμησης της παρατήρησης στη δική μου έρευνα, λήφθηκε σοβαρά υπόψη ο ρόλος μου ως παρατηρήτριας,

---

658. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σσ. 214-215· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 404· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σσ. 232-234, 347-349· J. Bell, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, σ. 170· G.K. Verma & K. Mallick, *ό.π.*, σ. 256.

αφού ο ρόλος του παρατηρητή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τη δομή της παρατήρησης. Στο πλαίσιο αυτό, εφαρμόστηκε η μέθοδος της *δομημένης παρατήρησης*, καθώς αυτή συνάδει περισσότερο με τη μορφή της μη συμμετοχικής παρατήρησης που επίσης ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Κατά τη δομημένη ή συστηματική παρατήρηση, ο ερευνητής γνωρίζει εκ των προτέρων τι αναζητά, έχει ήδη διαμορφώσει τις κατηγορίες της παρατήρησης σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο και χρησιμοποιεί τα δεδομένα που συλλέγει για να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει τις υποθέσεις που είχε αρχικά διατυπώσει<sup>659</sup>. Η επιλογή της δομημένης παρατήρησης καθορίστηκε ακόμη, σε μεγάλο βαθμό, από τη γενικότερη φιλοσοφία και τους σκοπούς της έρευνας. Από τη στιγμή που – βάσει της βιβλιογραφίας και των ερευνητικών κενών που είχαν εντοπιστεί – είχαν εκ των προτέρων τεθεί οι σκοποί, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας, η παρατήρηση έπρεπε να κινηθεί σε ένα πιο προκαθορισμένο σχέδιο και να βασιστεί σε συγκεκριμένα σημεία, αλλιώς θα ήταν αιώλη. Τα σημεία αυτά ήταν τα είδη λαθών που παρατηρούνται στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών, καθώς και οι διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται και διορθώνουν τα γλωσσικά λάθη. Οι κατηγορίες αυτές αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες και τα σημεία εστίασης, με βάση τα οποία δομήθηκε το σχέδιο παρατήρησης. Αναμφισβήτητα, η προετοιμασία και ο σχεδιασμός μιας δομημένης παρατήρησης απαιτεί χρόνο και μεθοδικότητα, αλλά από την άλλη μεριά «αποζημιώνει» τον ερευνητή στη φάση της ανάλυσης, καθώς τα αριθμητικά-ποσοτικά δεδομένα που εξάγονται από μια τέτοιου είδους παρατήρηση επιτρέπουν να γίνονται μετρήσεις ή και συγκρίσεις συχνοτήτων και τάσεων<sup>660</sup>, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μελέτης<sup>661</sup>. Γι' αυτό ακριβώς, η δομημένη παρατήρηση θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως «ένας τρόπος ποσοτικού προσδιορισμού της συμπεριφοράς»<sup>662</sup>.

### 7.3.3 Η δομή και το περιεχόμενο των πρωτοκόλλων παρατήρησης

Το επόμενο βήμα, μετά τον προσδιορισμό της μορφής της παρατήρησης, ήταν ο καθορισμός του μέσου με το οποίο θα καταγράφονταν τα δεδομένα. Σε μια ποιοτική έρευνα, τα δεδομένα καταγράφονται συχνά με τη μορφή κειμένου, το οποίο είναι γνωστό ως *σημειώσεις πεδίου* (field notes)<sup>663</sup>. Σε περίπτωση όμως που ο ερευνητής, στα πλαίσια συνήθως μιας δομημένης

---

659. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σσ. 513-515· C. Robson, *ό.π.*, σ. 372· J. Bell, *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, σσ. 241-246.

660. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 515.

661. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 372.

662. Όπως αναφέρεται στο: C. Robson, *ό.π.*, σ. 386.

663. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σσ. 216-217· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σ. 404.

παρατήρησης, επιδιώκει να καταγράψει τα δεδομένα με πιο οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, τότε καταφεύγει στη χρήση ενός εργαλείου. Το πιο συνηθισμένο εργαλείο που χρησιμοποιείται για την παρατήρηση συμπεριφορών (behavioral observations) ή και γεγονότων είναι το *πρωτόκολλο παρατήρησης* (observational protocol), το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στη δική μας έρευνα<sup>664</sup>. Το πρωτόκολλο παρατήρησης είναι ένα έντυπο που έχει σχεδιαστεί από τον ίδιο τον ερευνητή για να τον βοηθά να κρατά συγκεκριμένες σημειώσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται σε ένα πρωτόκολλο μπορούν να αφορούν την ταξινόμηση των συμπεριφορών σε κάποια κατηγορία ή κλίμακα, τη χρονολογική σειρά των γεγονότων ή ακόμη και τη λεπτομερή περιγραφή ενός ατόμου ή ενός γεγονότος<sup>665</sup>. Στην παρούσα έρευνα, τα πρωτόκολλα παρατήρησης τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου είχαν τη μορφή *καταλόγων ελέγχου* (checklists), καθώς οι κατηγορίες, στις οποίες θα ταξινομούνταν ο μεγάλος όγκος των πληροφοριών που θα συγκεντρώνονταν, έπρεπε να είναι αρκετές και σαφώς διαχωρισμένες η μία από την άλλη.

Αναφορικά με τον τρόπο που εισάγονται και κωδικοποιούνται τα δεδομένα σε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης, ο Cohen έχει προτείνει τέσσερις μεθόδους. Από τις εν λόγω μεθόδους, στην παρατήρηση που διεξάχθηκε για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας επιλέχθηκε η τεχνική της *δειγματοληψίας συμβάντων*, στην οποία ο ερευνητής σημειώνει ένα σύμβολο δίπλα από ένα γεγονός ή μια συμπεριφορά, κάθε φορά που αυτή παρατηρείται<sup>666</sup>. Η συγκεκριμένη τεχνική επιλέχθηκε, καθώς σκοπός ήταν μέσω της καταγραφής να διαπιστωθεί η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις διάφορες τεχνικές κατά τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, οι ερευνητικοί στόχοι μετατράπηκαν σε κατηγορίες και τα επιμέρους ερωτήματα σε υποκατηγορίες. Κάθε φορά που εντοπίζονταν, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ένα γλωσσικό λάθος και αντίστοιχα η τεχνική με την οποία αυτό διορθωνόταν, σημειώνονταν οι αντίστοιχες στήλες.

Από τη στιγμή που στην παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της δομημένης παρατήρησης, το πρωτόκολλο στο οποίο θα καταγράφονταν τα δεδομένα της έπρεπε να βασιστεί σε ένα προκαθορισμένο *σχέδιο κωδικοποίησης*. Τα σχέδια κωδικοποίησης περιλαμβάνουν συγκεκριμένες κατηγορίες ή κλίμακες μέτρησης, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί

---

664. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σσ. 153-154.

665. Βλ. J.W. Creswell, *ό.π.*, σσ. 153-154, 227· J.W. Creswell & J.D. Creswell, *ό.π.*, σσ. 240-241· G.E. Mills, L.R. Gay & P. Airasian, *ό.π.*, σσ. 407-408.

666. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σσ. 517-521.



με βάση τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας και με βάση αυτές καταγράφονται τα όσα παρατηρεί ο ερευνητής<sup>667</sup>. Για το σχέδιο κωδικοποίησης, ο ερευνητής μπορεί είτε να στηριχτεί σε κάποιο ήδη υπάρχον, έτοιμο σχέδιο (το οποίο θα χρησιμοποιήσει αυτούσιο ή θα το τροποποιήσει), είτε να αναπτύξει το δικό του εργαλείο<sup>668</sup>. Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, σχεδιάστηκαν δύο διαφορετικά πρωτόκολλα παρατήρησης: το ένα πρωτόκολλο αφορούσε τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών και το δεύτερο πρωτόκολλο τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται για τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου. Για τον σχεδιασμό του πρωτοκόλλου παρατήρησης αναφορικά με τις διορθωτικές πρακτικές του γραπτού λόγου, στηριχθήκαμε στην τυπολογία του Ellis για τις μορφές της γραπτής διορθωτικής ανατροφοδότησης<sup>669</sup>. Αντίστοιχα, το πρωτόκολλο παρατήρησης για τις διορθωτικές πρακτικές του προφορικού λόγου βασίστηκε στο εργαλείο που σχεδίασαν οι Lyster & Ranta, για την παρατήρηση των μορφών της προφορικής διορθωτικής ανατροφοδότησης<sup>670</sup>. Τα παραπάνω μοντέλα και εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό των πρωτοκόλλων δε χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια, αλλά τροποποιήθηκαν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στους σκοπούς και τους στόχους της παρατήρησης.

### **7.3.3.1 Το πρωτόκολλο παρατήρησης για τις διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Το πρωτόκολλο παρατήρησης για τα λάθη του προφορικού λόγου περιλάμβανε καταρχήν μία κεφαλίδα, στην οποία αναγράφονταν κάποιες βασικές πληροφορίες σχετικά με: α) την ημερομηνία παρατήρησης, β) την περιοχή του σχολείου (αστική/ημιαστική/αγροτική), γ) την τάξη, δ) τον αριθμό των μαθητών του τμήματος και ε) το μαθησιακό αντικείμενο που διδασκόταν στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος κατά την ημέρα διεξαγωγής της παρατήρησης. Το φύλλο παρατήρησης είχε τη μορφή ενός καταλόγου ελέγχου, ενός πίνακα δηλαδή, που αποτελούνταν από γραμμές, στήλες και κελιά. Οι γραμμές του πίνακα ήταν αριθμημένες και καθεμιά από αυτές αντιστοιχούσε σε μια διαφορετική περίπτωση διαχείρισης λάθους. Οι οκτώ στήλες του πίνακα αντιστοιχούσαν στις βασικές κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση των δεδομένων και καθεμιά από αυτές περιλάμβανε κάποιες υποκατηγορίες. Οι γενικές αλλά και οι ειδικές αυτές κατηγορίες προέκυψαν από την

---

667. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σ. 387, 390.

668. Βλ. C. Robson, *ό.π.*, σσ. 391-394· Λ. Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, σσ. 237-238.

669. Βλ. R. Ellis, «A typology of written corrective feedback types», *ELT Journal*, 63 (2009) 97-107, σσ. 97-104.

670. Βλ. R. Lyster & L. Ranta, *ό.π.*, σσ. 46-49.

ομαδοποίηση και την ταξινόμηση των συμβάντων και των κωδικών που είχαν κοινά χαρακτηριστικά<sup>671</sup>. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί ότι η δόμηση των κατηγοριών στο πρωτόκολλο παρατήρησης βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στους πέντε βασικούς προβληματισμούς του Hendrickson σχετικά με τη διόρθωση των λαθών: α) Πρέπει τα λάθη των μαθητών να διορθώνονται; β) Ποια είδη λαθών πρέπει να διορθώνονται; γ) Πότε πρέπει να διορθώνονται τα λάθη; δ) Ποιος πρέπει να διορθώνει τα λάθη; ε) Πώς πρέπει να διορθώνονται τα λάθη; Σε αυτά τα πέντε βασικά ερωτήματα που με απασχόλησαν κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, προστέθηκε ένα ακόμη βασικό ερώτημα σχετικά με το πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος στο οποίο παρατηρούνταν τα λάθη, αν δηλαδή τα λάθη εντοπίζονταν στο πλαίσιο μιας ερώτησης ή μιας άσκησης ή στον ελεύθερο προφορικό λόγο των μαθητών. Αναφορικά με τα κελιά του πίνακα, αυτά χρησίμευαν στο να σημειώνεται με το κατάλληλο σύμβολο το αντίστοιχο συμβάν που παρατηρούνταν. Τέλος, στο κάτω μέρος του πρωτοκόλλου παρατήρησης βρισκόταν το υπόμνημα το οποίο περιλάμβανε τους κωδικούς που αναγράφονταν σε καθεμιά κατηγορία, καθώς και την ερμηνεία τους. Οι κωδικοί αυτοί σημειώνονταν με τα πρώτα τρία ή τέσσερα γράμματα της λέξης που χρησιμοποιούνταν για να περιγράψει κάθε φορά το πλαίσιο ή το σημείο εστίασης της παρατήρησης. Οι κατηγορίες που αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες κωδικοποίησης των δεδομένων της παρατήρησης, μαζί με τις υποκατηγορίες τους, περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω.

Η 1<sup>η</sup> κατηγορία του σχεδίου κωδικοποίησης είχε τίτλο «*Είδη λαθών*» και στις υποκατηγορίες της συμπεριλήφθηκαν όλα τα πιθανά είδη λαθών που μπορούν να παρατηρηθούν στον προφορικό λόγο των μαθητών. Τα είδη αυτά είναι τα εξής:

- «*Φωνολογικά λάθη*», όσον αφορά στη φωνολογική απόδοση των λέξεων, π.χ. *σφύριμγα* αντί *σφύριγμα*, *ο δρινύς* αντί *ο δριμύς*, *αγναγνωρίζω* αντί *αναγνωρίζω*.
- «*Τονικά λάθη*», όσον αφορά στον τονισμό των λέξεων, π.χ. *ολίσθηρος* αντί *ολισθηρός*, *αόριστου* αντί *αορίστου*, *οι άνθρωποι* αντί *οι άνθρωποι*.
- «*Γραμματικά λάθη*», όσον αφορά στην κλίση και τον σχηματισμό των γραμματικών τύπων, π.χ. *ρώταγε* αντί *ρωτούσε*, *συμφέραν* αντί *συνέφεραν*, *πιο μεγαλύτερους* αντί *μεγαλύτερους* ή *πιο μεγάλους*.
- «*Συντακτικά λάθη*», όταν παραβιαζόταν η συντακτική δομή μιας πρότασης σε περιπτώσεις που αφορούσαν: α) τη συμφωνία υποκειμένου και ρήματος, για

---

671. Βλ. C. Willig, *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*, εκδ. Open University Press, Berkshire 2008, σσ. 27-29.

παράδειγμα: Η πρώτη επαφή με το σχολείου σου προσφέρουν αντί Η πρώτη γνωριμία με το σχολείο σου προσφέρει, β) την πτώση των βασικών όρων της πρότασης, για παράδειγμα: Πιστεύω ότι η δια ζώσης διδασκαλία είναι καλύτερη... αντί του Πιστεύω ότι η δια ζώσης διδασκαλία είναι καλύτερη..., γ) τη συμφωνία των αντωνυμιών με τον όρο που αυτές προσδιορίζουν, π.χ. ...όπως άλλες εφαρμογές το οποίο έχουν οι συσκευές αντί ...όπως άλλες εφαρμογές τις οποίες έχουν οι συσκευές ή Ο Καραγκιόζης ήταν ένας άνθρωπος μεγάλος σε ηλικία όπου ήταν πάρα πολύ φτωχός... αντί Ο Καραγκιόζης ήταν ένας άνθρωπος μεγάλος σε ηλικία ο οποίος/που ήταν πάρα πολύ φτωχός..., δ) τη σύνταξη των ρημάτων και των προθέσεων, π.χ. Κάνει μια περιγραφή για τη μητέρα του... αντί Κάνει μια περιγραφή της μητέρας του... .

- «Λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη», στα οποία περιλαμβάνονταν οι λανθασμένες χρήσεις λέξεων, δηλαδή οι χρήσεις λέξεων που δεν ταίριαζαν με τα συμφραζόμενα ή οι παρετυμολογίες, για παράδειγμα: Τα συναισθήματά του ήταν αναμεμειγμένα... αντί Τα συναισθήματά του ήταν ανάμεικτα... ή Διάλεξαν καλούς λόγους για να υποστηρίξουν την άποψή τους... αντί Διάλεξαν καλά επιχειρήματα για να υποστηρίξουν την άποψή τους... ή Εγώ θα έβαζα περισσότερο βαθμό... αντί Εγώ θα έβαζα μεγαλύτερο βαθμό... κ.ο.κ.
- «Εκφραστικά λάθη», στις περιπτώσεις που οι μαθητές χρησιμοποιούσαν εσφαλμένα κάποιες συγκεκριμένες εκφράσεις ή υπέπεπταν σε λάθη πλεονασμού. Για παράδειγμα: Την ημέρα που ο Φάνης ξαναεπέστρεψε στο σχολείο... αντί Την ημέρα που ο Φάνης επέστρεψε/πήγε ξανά στο σχολείο... ή Εκεί πήγα με μια παρέα φίλων μου... αντί Εκεί πήγα με μια παρέα/με φίλους μου... .
- «Λάθη περιεχομένου», στα οποία περιλαμβανόταν μια ευρεία ποικιλία λαθών, όπως λάθη συνοχής στις ιδέες και στα λεγόμενα του μαθητή, περιπτώσεις μη σωστής ακολουθίας των χρόνων της αφήγησης, ανακριβείς ή λανθασμένες απαντήσεις με βάση τα ζητούμενα της ερώτησης κ.ο.κ.

Η 2<sup>η</sup> κατηγορία με τίτλο «Πλαίσιο εκφοράς του λάθους» αναφερόταν στο σημείο του γλωσσικού μαθήματος στο οποίο παρατηρούνταν το λάθος που έκανε ο μαθητής και πιο συγκεκριμένα:

- Στο πλαίσιο κάποιας «ερώτησης κειμένου ή ερώτησης κρίσεως» που απηύθυνε ο εκπαιδευτικός στον μαθητή.

- Στο πλαίσιο κάποιας «γλωσσικής άσκησης» που καλούνταν να επιλύσει προφορικά ο μαθητής.
- Στο πλαίσιο του «ελεύθερου προφορικού λόγου» που παρήγαγε ο μαθητής είτε καθώς διηγούνταν μια προσωπική ιστορία, είτε καθώς παρουσίαζε την άποψή του, είτε καθώς τεκμηριώνει με επιχειρήματα τη θέση του επί ενός συγκεκριμένου ζητήματος.

Η 3<sup>η</sup> κατηγορία με τίτλο «Διόρθωση» αφορούσε τον βαθμό στον οποίο το γλωσσικό λάθος που μόλις είχε παρατηρηθεί στον προφορικό λόγο του μαθητή διορθωνόταν τελικά από τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, αν ο εκπαιδευτικός ή κάποιο άλλο πρόσωπο της διδακτικής διαδικασίας διόρθωνε το λάθος, τότε μαρκαριζόταν η συγκεκριμένη στήλη της διόρθωσης. Αν όμως το λάθος έμενε αδιόρθωτο, τότε δε σημειωνόταν τίποτα (όπως είναι φυσικό) στο συγκεκριμένο κελί και η παρατήρηση συνέχιζε με την επόμενη περίπτωση λάθους.

Στην 4<sup>η</sup> κατηγορία με τίτλο «Χρόνος διόρθωσης» το σημείο εστίασης ήταν η χρονική στιγμή κατά την οποία γινόταν η διόρθωση και γενικότερα η επεξεργασία του λάθους. Οι υποκατηγορίες της συγκεκριμένης περίπτωσης αντιστοιχούσαν στις εξής επιλογές:

- «Άμεση διόρθωση»: Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονταν όλες οι περιπτώσεις λαθών στις οποίες είτε ο εκπαιδευτικός, είτε ο ίδιος ο μαθητής, είτε κάποιος συμμαθητής αντιλαμβάνονταν απευθείας το προφορικό λάθος που μόλις είχε διαπραχθεί, οπότε έσπευδε άμεσα να το επισημάνει, προκειμένου να αντικατασταθεί ο λανθασμένος τύπος με τον σωστό.
- «Ετεροχρονισμένη διόρθωση»: Στην περίπτωση αυτή, το λάθος του μαθητή δε διορθωνόταν αμέσως, δηλαδή τη χρονική στιγμή που αυτό συνέβαινε, αλλά μετά την παρέλευση κάποιου μικρού χρονικού διαστήματος και αφού ο μαθητής είχε ολοκληρώσει αυτό που είχε σκοπό να εκφράσει.

Στην 5<sup>η</sup> κατηγορία με τίτλο «Τεχνικές ρητής διόρθωσης» υπάγονταν οι πιθανοί τρόποι με τους οποίους το λάθος του μαθητή μπορούσε να επισημανθεί και να διορθωθεί με ρητό τρόπο. Οι υποκατηγορίες οι οποίες αντιπροσώπευαν τις τεχνικές αυτές είναι οι παρακάτω:

- «Ρητή διόρθωση», κατά την οποία η προφορική εκφορά του μαθητή είτε χαρακτηριζόταν ως λανθασμένη με λέξεις και εκφράσεις που παρέπεμπαν σε αρνητική ανατροφοδότηση (για παράδειγμα: «Όχι, λάθος...» ή «Αυτό δεν είναι σωστό...») και έπειτα το λάθος διορθωνόταν, είτε γινόταν κατευθείαν η αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό, χωρίς κάποιο σχόλιο. Ακόμη και η δεύτερη

περίπτωση εκλαμβάνεται ως ρητή διόρθωση αφού, από τη στιγμή που παρεχόταν άμεσα ο σωστός τύπος χωρίς να δίνεται κάποια ευκαιρία στον μαθητή να επεξεργαστεί το λάθος του, ο ίδιος αντιλαμβάνεται ότι αυτό που μόλις είχε εκφράσει ήταν λάθος. Ένα απλό παράδειγμα ρητής διόρθωσης παρατίθεται στον ακόλουθο διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή:

Μαθ: *Οι άνθρωποι στο αεροδρόμιο του Ελίνσκι...*

Εκπ: *Καταρχήν δεν είναι «οι άνθρωποι», είναι «οι άνθρωποι» και επίσης το «Ελίνσκι» είναι λάθος, δεν υπάρχει. «Ελσίνκι» είναι το σωστό.*

Στο παραπάνω παράδειγμα, αφού ο εκπαιδευτικός επισήμανε με ρητό τρόπο το τονικό λάθος στη λέξη *άνθρωποι* και το φωνολογικό λάθος στη λέξη *Ελίνσκι*, στη συνέχεια έσπευσε ο ίδιος να τα διορθώσει με εξίσου άμεσο τρόπο.

- «*Αναδιατύπωση*», κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επαναλάμβανε την έκφραση που είχε διατυπώσει ο μαθητής, αντικαθιστώντας όμως τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό. Αυτό που θα πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι η εν λόγω τεχνική εφαρμόζοταν αποκλειστικά πάντα από τον εκπαιδευτικό, σε αντίθεση με την τεχνική της ρητής διόρθωσης, στην οποία πολλές φορές συμμετείχαν, εκτός από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο μαθητής ή και κάποιος συμμαθητής του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αναδιατύπωσης είναι το παρακάτω:

Μαθ: *Τα απύσα παιδιά σήμερα είναι...*

Εκπ: *Τα απόντα παιδιά σήμερα είναι...*

Στον διάλογο που προηγήθηκε, ο εκπαιδευτικός διόρθωσε απευθείας το λάθος, αλλά χωρίς να προβεί σε κάποιο αρνητικό σχόλιο ή αρνητική ανατροφοδότηση. Αρκέστηκε στο να διορθώσει το λάθος στα πλαίσια της πρότασης, αναδιατυπώνοντας σωστά τα λόγια του μαθητή.

- «*Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση*», κατά την οποία ο εκπαιδευτικός, αφού νωρίτερα είχε διορθώσει άμεσα το λάθος, στη συνέχεια παρείχε στον μαθητή τον αντίστοιχο γλωσσικό κανόνα, προκειμένου ο ίδιος να κατανοήσει το λάθος του. Στις περιπτώσεις που εντοπιζόταν η συγκεκριμένη τεχνική της μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης, παρατηρούνταν ότι αυτή δεν εφαρμόζοταν ποτέ μόνη της, αλλά τις περισσότερες φορές σε συνδυασμό με την τεχνική της ρητής διόρθωσης και πολύ σπανιότερα με την τεχνική της αναδιατύπωσης. Ακολουθεί παράδειγμα συνδυασμού της μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης με την τεχνική της ρητής διόρθωσης:

Μαθ: *Το γεγονός αυτό σύμπεσε με την παρουσίαση του βιβλίου.*

Εκπ: Όχι «σύμπεσε», αλλά «συνέπεσε», γιατί πρέπει να βάλουμε και την εσωτερική αύξηση από τη στιγμή που το ρήμα είναι σύνθετο. «Συν + πίπτω= συμπίπτω», δηλαδή ένα γεγονός συμβαίνει την ίδια χρονική στιγμή με κάποιο άλλο.

Η 6<sup>η</sup> κατηγορία του φύλλου παρατήρησης με τίτλο «Υποκείμενο ρητής διόρθωσης» περιέγραφε το πρόσωπο ή και τα πρόσωπα που αναλάμβαναν τη διόρθωση του λάθους, όταν αυτό επισημαινόταν με ρητό τρόπο. Σε αυτό τη σημείο θα πρέπει να επισημανθεί ότι, κατά τη διαδικασία της διόρθωσης, παρατηρούνταν συχνά το φαινόμενο ο ίδιος ο μαθητής ή κάποιος άλλος συμμαθητής του ή και περισσότεροι συμμαθητές να επιχειρούν να διορθώσουν το λάθος. Ωστόσο, στο αντίστοιχο κελί σημειωνόταν μόνο το πρόσωπο του οποίου η προσπάθεια να αποκαταστήσει το σωστό ήταν η επιτυχημένη. Η διόρθωση, λοιπόν, του λάθους γινόταν με ρητό τρόπο:

- «Από τον εκπαιδευτικό», ως αποκλειστικά υπεύθυνο της διδακτικής διαδικασίας.
- «Από τον ίδιο τον μαθητή (αυτοδιόρθωση)», όταν αυτός αντιλαμβανόταν μόνος του το λάθος του και το διόρθωνε άμεσα.
- «Από κάποιον συμμαθητή (ετεροδιόρθωση)», ο οποίος αναλάμβανε να διορθώσει τον λανθασμένο τύπο.
- «Από περισσότερους του ενός συμμαθητές (ομαδική διόρθωση)», στις περιπτώσεις που η διόρθωση του λάθους γινόταν με συνεργατικό τρόπο από το σύνολο των μαθητών της τάξης.

Στην 7<sup>η</sup> κατηγορία με τίτλο «Τεχνικές άρρητης διόρθωσης» περιλαμβάνονταν έξι υποκατηγορίες, καθεμιά από τις οποίες αντιστοιχούσε σε μια διαφορετική πρακτική έμμεσης (άρρητης) ανατροφοδότησης και επισήμανσης του λάθους. Οι τεχνικές αυτές αναλύονται ξεχωριστά παρακάτω:

- «Επανάληψη», κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επαναλάμβανε αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, επισημαίνοντας όμως με την αλλαγή του τόνου της φωνής το λάθος, προκειμένου ο μαθητής να το αντιληφθεί και να το διορθώσει. Η συγκεκριμένη τεχνική μοιάζει αρκετά με την τεχνική της αναδιατύπωσης, με τη βασική διαφορά ότι στην επανάληψη ο εκπαιδευτικός διατύπωνε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο τη λανθασμένη πρόταση του μαθητή και χωρίς να αντικαθιστά τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό (όπως συνέβαινε στην τεχνική της αναδιατύπωσης). Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της τεχνικής της επανάληψης είναι το εξής:

Μαθ: Τον τελευταίο καιρό νιώθει οξείους πόνους στη μέση του...

Εκπ: Τον τελευταίο καιρό νιώθει οξείους πόνους στη μέση του;;;

Μαθ: Εεε... Οξείς πόνους!

Εκπ: Έτσι μπράβο!

- «Εκμείωση»: Κάνοντας χρήση της εν λόγω τεχνικής, ο εκπαιδευτικός επαναλάμβανε επί της ουσίας ολόκληρη την πρόταση που περιείχε το λάθος μέχρι το σημείο που ήταν σωστή και έπειτα σταματούσε, ζητώντας από τον μαθητή να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης ή της περιόδου. Για παράδειγμα:

Μαθ: Αυτά είναι τα κρεβάτια των αρρώστων επισκεπτών.

Εκπ: Αυτά είναι τα κρεβάτια των...;

Μαθ: ...των άρρωστων επισκεπτών.

Εκπ: Τώρα το είπες σωστά.

- «Καθοδήγηση προς τον σωστό τύπο μέσω ερωτήσεων»: Χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη τεχνική διόρθωσης, ο εκπαιδευτικός δε διόρθωνε με ρητό τρόπο το λάθος του μαθητή, αλλά του απηύθυνε κάποιες ερωτήσεις, προκειμένου να τον καθοδηγήσει προς τον σωστό τύπο. Παρατίθεται αυτούσια περίπτωση εφαρμογής της συγκεκριμένης τεχνικής:

Εκπ: Αλέξανδρε, το ρήμα «περιστρέφω» στον Παρατατικό;

Μαθ: Περίστρεφα.

Εκπ: Μήπως κάτι ξέχασες να προσθέσεις στο ρήμα από τη στιγμή που είναι σύνθετο;

Μαθ: Α! Περίεστρεφα!

Εκπ: Ακριβώς!

- «Καθοδήγηση προς τον σωστό τύπο μέσω υποδείξεων-υπαινιγμών»: Κατά την εφαρμογή της τεχνικής αυτής, ο εκπαιδευτικός προσπαθούσε να εκμειώσει τον σωστό τύπο μέσω υπαινιγμών ή υποδείξεων προς τον μαθητή. Για παράδειγμα:

Μαθ: Αναζητούσε το όνομά του στους διεθνούς καταλόγους...

Εκπ: Έχουμε πει ότι η αιτιατική πληθυντικού αριθμού στα συγκεκριμένα επίθετα είναι ίδια με την ονομαστική...

Μαθ: Άρα στους διεθνείς καταλόγους...

Εκπ: Πολύ ωραία!

- *«Αίτημα διευκρίνισης»*: Μέσω της τεχνικής αυτής, ο εκπαιδευτικός ζητούσε από τον μαθητή να του εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο είχε σκεφτεί, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τον λόγο για τον οποίο ο μαθητής οδηγήθηκε στο συγκεκριμένο λάθος. Παράλληλα, όμως, ο ίδιος ο μαθητής μέσα από αυτήν τη διαδικασία είχε την ευκαιρία να επεξεργαστεί και να διορθώσει μόνος του το λάθος του. Το αίτημα διευκρίνισης απευθυνόταν από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή μέσω ερωτήσεων όπως: *«Τι εννοείς;»*, *«Πώς;»*, *«Δηλαδή;»* κ.ο.κ. Ένα ρεαλιστικό παράδειγμα αιτήματος διευκρίνισης το οποίο προέκυψε από τη διαδικασία της παρατήρησης είναι το παρακάτω:

Μαθ: *Σε περίοδο πολέμου τα κράτη πάνε πίσω...*

Εκπ: *Τι εννοείς «πάνε πίσω»; Μπορείς να μας το εξηγήσεις;*

Μαθ: *Ναι... Εννοώ ότι η οικονομία, η κοινωνία, η εκπαίδευση και άλλοι βασικοί τομείς σταματούν να εξελίσσονται...*

Εκπ: *Α, μάλιστα.*

- *«Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση»*: Η συγκεκριμένη τεχνική, όπως και στην περίπτωση της ρητής διόρθωσης, έτσι και εδώ εμφανιζόταν συνήθως σε συνδυασμό με κάποια άρρητη μορφή διόρθωσης. Η βασική διαφορά είναι ότι στην προκειμένη περίπτωση η παροχή του γλωσσικού κανόνα γινόταν πριν τη διόρθωση του λάθους, για να βοηθήσει τον μαθητή να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να σκεφτεί, και όχι αφού το λάθος είχε διορθωθεί. Για παράδειγμα:

Εκπ: *Σχημάτισέ μου το επίθετο «οξύς» στα τρία γένη.*

Μαθ: *Ο οξύς-η οξεία-το οξύ.*

Εκπ: *Έχουμε τονίσει αρκετές φορές ότι στα επίθετα αυτής της κατηγορίας, που έχουν τις συγκεκριμένες καταλήξεις «-υς, -εια, -υ», το θηλυκό στην ονομαστική ενικού δεν τονίζεται στη λήγουσα, όπως «ο πλατύς-η πλατιά-το πλατύ», αλλά στην παραλήγουσα...*

Μαθ: *Άρα είναι «ο οξύς-η οξεία-το οξύ».*

Εκπ: *Ακριβώς!*

Η 8<sup>η</sup> και τελευταία κατηγορία με τίτλο *«Υποκείμενο άρρητης διόρθωσης»* περιλάμβανε τις ίδιες υποκατηγορίες με την 6<sup>η</sup> κατηγορία, δηλαδή τις περιπτώσεις: α) της *«διόρθωσης από τον εκπαιδευτικό»*, β) της *«αυτοδιόρθωσης»*, γ) της *«ετεροδιόρθωσης»* και δ) της *«ομαδικής διόρθωσης»*. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί στο συγκεκριμένο σημείο είναι ότι το πρόσωπο που σημειωνόταν κάθε φορά ως υποκείμενο της άρρητης διόρθωσης ήταν αυτό που αντικαθιστούσε τελικά τον λανθασμένο τύπο με το σωστό και όχι αυτό που με άρρητο τρόπο



επισήμαινε στον μαθητή το λάθος του. Η έμμεση επισήμανση του λάθους ήταν αποκλειστική ευθύνη του διδάσκοντα. Αφού δηλαδή ο ίδιος, χρησιμοποιώντας μία ή και περισσότερες από τις παραπάνω μορφές άρρητης ανατροφοδότησης, καθοδηγούσε τον μαθητή προς τον σωστό τύπο, στη συνέχεια αναλάμβανε να διορθώσει το λάθος ο ίδιος ο μαθητής (αυτοδιόρθωση) και, αν δεν τα κατάφερνε εκείνος, τότε παρενέβαινε κάποιος άλλος μαθητής και διόρθωνε το λάθος (ετεροδιόρθωση) ή και περισσότεροι μαθητές (ομαδική διόρθωση) ή στην εσχάτη των περιπτώσεων ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

### **7.3.3.2 Το πρωτόκολλο παρατήρησης για τις διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Το πρωτόκολλο παρατήρησης για τις διορθωτικές πρακτικές του γραπτού λόγου κινήθηκε στα ίδια πλαίσια με το πρωτόκολλο του προφορικού λόγου τόσο ως προς τη δομή, όσο και ως προς το περιεχόμενό του. Έτσι και σε αυτήν την περίπτωση, στην κορυφή του πρωτοκόλλου υπήρχε μια κεφαλίδα που περιλάμβανε τις βασικές πληροφορίες για την ταυτότητα της κάθε παρατήρησης, όπως: α) την ημερομηνία παρατήρησης, β) την τάξη, γ) τον αριθμό των μαθητών του τμήματος και δ) το θέμα της παραγωγής του εκάστοτε γραπτού λόγου που παρατηρούνταν. Το υπόλοιπο τμήμα του φύλλου παρατήρησης είχε και πάλι τη μορφή ενός καταλόγου ελέγχου (με γραμμές, στήλες και κελιά). Ως προς το περιεχόμενο, όπως στο πρωτόκολλο για την παρατήρηση του προφορικού λόγου, έτσι και στο φύλλο παρατήρησης για τον γραπτό λόγο οι άξονες-κατηγορίες (με βάση τις οποίες κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα) σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τα πέντε ερωτήματα του Hendrickson για τη διόρθωση. Από τα πέντε αυτά ερωτήματα εξαιρέθηκαν από το πρωτόκολλο παρατήρησης του γραπτού λόγου δύο ερωτήματα: α) ο χρόνος της διόρθωσης, καθώς εκ των πραγμάτων η διόρθωση της έκθεσης γίνεται αφού ο μαθητής έχει ολοκληρώσει την παραγωγή του γραπτού λόγου, β) το υποκείμενο διόρθωσης, αφού παρατηρούνταν οι διορθωτικές παρεμβάσεις που είχαν γίνει στον γραπτό λόγο αποκλειστικά και μόνο από τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη μεριά, προστέθηκε μια ακόμη κατηγορία η οποία δεν αντιστοιχούσε σε κάποιον από τους προβληματισμούς του Hendrickson, αλλά προέκυψε από τις ανάγκες της παρατήρησης. Οι τέσσερις βασικοί άξονες-κατηγορίες του πρωτοκόλλου παρατήρησης για τις πρακτικές διαχείρισης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Η 1<sup>η</sup> κατηγορία με τίτλο «*Είδος λάθους*» αποτελούνταν από δέκα υποκατηγορίες, καθεμιά από τις οποίες αντιστοιχούσε σε έναν διαφορετικό τύπο λάθους που μπορεί να εντοπιστεί σε ένα μαθητικό γραπτό. Από τις δέκα αυτές υποκατηγορίες λαθών, οι επτά ήταν

κοινές με αυτές που εντοπίζονταν στον προφορικό λόγο και πιο συγκεκριμένα αφορούσαν τα εξής είδη λαθών: τα φωνολογικά, τα τονικά, τα γραμματικά, τα συντακτικά, τα λεξιλογικά-σημασιολογικά, τα εκφραστικά και τα λάθη περιεχομένου. Τα τρία διαφορετικά είδη λαθών που εντοπίστηκαν αποκλειστικά και μόνο στον γραπτό λόγο ήταν τα εξής: τα ορθογραφικά λάθη, τα λάθη στη χρήση των σημείων στίξης και τα λάθη στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων. Από την παραπάνω τυπολογία λαθών, παρακάτω θα αναλυθούν μόνο οι κατηγορίες λαθών που αφορούν αποκλειστικά τον γραπτό λόγο, αφού για τις υπόλοιπες κατηγορίες δόθηκαν διευκρινίσεις και αρκετά παραδείγματα στο προηγούμενο κεφάλαιο<sup>672</sup>.

Έτσι στην κατηγορία «*Είδος λάθους*» έχουμε τις εξής υποκατηγορίες:

- «*Φωνολογικά λάθη*»
- «*Τονικά λάθη*»
- «*Ορθογραφικά λάθη*», τα οποία αφορούσαν είτε την ετυμολογία και την ιστορική ορθογραφία μιας λέξης (π.χ. *πολικατικία* αντί *πολυκατοικία*), είτε τη γραμματική και την ορθή γραφή των καταλήξεων (π.χ. *γράφο* αντί *γράφω*, *αποφασήσαμε* αντί *αποφασίσαμε*, *σπίτη* αντί *σπίτι* κ.ο.κ.).
- «*Γραμματικά λάθη*»
- «*Συντακτικά λάθη*»
- «*Λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη*»
- «*Εκφραστικά λάθη*»
- «*Λάθη περιεχομένου*»
- «*Λάθη στη χρήση των σημείων στίξης*», στις περιπτώσεις που είτε τα σημεία στίξης έμπαιναν σε λάθος σημείο, είτε απουσίαζαν από το γραπτό καθιστώντας δυσχερή την κατανόηση του νοήματος.
- «*Λάθη στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων*», με χαρακτηριστικές τις περιπτώσεις που δεν αναγραφόταν το πρώτο γράμμα της λέξης κεφαλαίο όταν επρόκειτο για κύριο- εθνικό όνομα ή όταν προηγουμένως υπήρχε τελεία.

Η 2<sup>η</sup> κατηγορία με τίτλο «*Διόρθωση*» αναφερόταν στον βαθμό που το λάθος, το οποίο είχε εντοπιστεί στο γραπτό του μαθητή, διορθωνόταν από τον εκπαιδευτικό. Αν ο εκπαιδευτικός είχε επισημάνει με οποιονδήποτε τρόπο το λάθος επάνω στο γραπτό, τότε σημειωνόταν το αντίστοιχο κελί και έπειτα εξεταζόταν η τεχνική με την οποία το λάθος είχε διορθωθεί. Αν όμως το λάθος είχε μείνει αδιόρθωτο, δε μπορούσε να παρατηρηθεί κάτι άλλο

---

672. Βλ. Κεφ. 7.3.3.1.

σχετικά με τη διαχείρισή του, οπότε η παρατήρηση συνέχιζε με την επόμενη περίπτωση λάθους.

Η 3<sup>η</sup> κατηγορία με τίτλο «*Τεχνικές διόρθωσης*» περιλάμβανε δέκα υποκατηγορίες, καθεμιά από τις οποίες αναφερόταν σε μια διαφορετική μέθοδο με την οποία ο εκπαιδευτικός επισήμαινε και διόρθωνε το λάθος του μαθητή με ρητό ή άρρητο τρόπο. Οι τεχνικές αυτές, οι οποίες είτε εφαρμόζονταν μόνες τους είτε σε συνδυασμό με κάποια άλλη, περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω:

- «*Υπογράμμιση του λάθους*»: Χρησιμοποιώντας την τεχνική αυτή, ο εκπαιδευτικός υπογράμμιζε είτε ολόκληρο τον τύπο που περιείχε το λάθος, είτε το σημείο της λέξης που ήταν λανθασμένο, προκειμένου να εφιστήσει την προσοχή του μαθητή στο σημείο του λάθους, αλλά χωρίς να το διορθώσει. Για παράδειγμα: πίγνε, ανάροση.
- «*Υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιείχε το λάθος*»: Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός γινόταν λιγότερο συγκεκριμένος, αφού υπογράμμιζε ολόκληρη την πρόταση ή τη γραμμή του τετραδίου στην οποία είχε εντοπίσει το λάθος ή τα λάθη και έτσι ο μαθητής καλούνταν να ανακαλύψει μόνος του το λάθος και να το διορθώσει. Για παράδειγμα: Το σχολείο μου έχει χρώμα άσπρο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός, αντί να υπογραμμίσει το ορθογραφικό λάθος στη λέξη χρώμα, προτιμούσε να υπογραμμίσει ολόκληρη την πρόταση που περιείχε το λάθος, έτσι ώστε να ωθήσει τον ίδιο τον μαθητή να σκεφτεί μόνος του για να βρει το λάθος του.
- «*Εσωτερική αντικατάσταση*»: Πρόκειται για μια ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική, στην οποία ο εκπαιδευτικός επισήμαινε με ρητό τρόπο το λάθος, διορθώνοντάς το μέσα στη λέξη.
- «*Εξωτερική αντικατάσταση*»: Η εν λόγω τεχνική είναι παρόμοια με την προηγούμενη, καθώς ο εκπαιδευτικός επισήμαινε και διόρθωνε και πάλι με άμεσο τρόπο το λάθος, αλλά παρεμβαίνοντας σε αυτήν την περίπτωση έξω από τη λέξη.
- «*Προσθήκη*»: Μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής, ο εκπαιδευτικός διόρθωνε το λάθος προσθέτοντας το γράμμα, τον τόνο ή το σημείο στίξης στο σημείο που έλειπε.
- «*Διαγραφή*»: Η τεχνική αυτή είναι η αντίθετη της προηγούμενης καθώς ο εκπαιδευτικός, για τη διόρθωση του λάθους που είχε εντοπίσει, έσβηνε με μια γραμμή είτε το σημείο του λάθους (το λανθασμένο γράμμα/τον λανθασμένο τόνο/το λανθασμένο σημείο στίξης), είτε σπανιότερα ολόκληρη τη λέξη που περιείχε το λάθος.

- «Παράλειψη»: Η συγκεκριμένη τεχνική είναι παραπλήσια με την παραπάνω τεχνική της διαγραφής. Η βασική διαφορά μεταξύ τους έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός επισήμαινε το λάθος όχι διαγράφοντας, αλλά βάζοντας εντός παρενθέσεων τον τύπο που θα μπορούσε να παραλειφθεί και στη θέση του να μπει κάποιος άλλος ως πιο σωστός, πιο κατάλληλος. Η τεχνική της παράλειψης παρατηρήθηκε ότι εφαρμοζόταν περισσότερο σε περιπτώσεις λεξιλογικών, εκφραστικών λαθών και λαθών περιεχομένου τα οποία ο εκπαιδευτικός δεν επιθυμούσε να απορρίψει εντελώς, αλλά σκοπός του ήταν είτε να προτείνει έναν εναλλακτικό τύπο που ίσως ταίριαζε καλύτερα με τα συμφραζόμενα της πρότασης, είτε να παραλείπει τον συγκεκριμένο τύπο επειδή ενδεχομένως αυτός επαναλαμβανόταν.
- «Σχολιασμός»: Εφαρμόζοντας την τεχνική του σχολιασμού, ο εκπαιδευτικός δεν επιδίωκε να διορθώσει με ρητό τρόπο το λάθος, αλλά αντίθετα προτιμούσε να κάνει σχόλια για το είδος και τη φύση του στο περιθώριο του γραπτού, προκειμένου ο μαθητής να καταλάβει το λάθος του και να το διορθώσει μόνος του. Ο σχολιασμός που παρέχόταν από τον εκπαιδευτικό μπορεί να στηριζόταν είτε στον αντίστοιχο κανόνα που εξηγούσε το λάθος, είτε σε κάποια σχετικά παραδείγματα που υποδείκνυαν το σωστό. Εξίσου συχνά, τα σχόλια που γίνονταν στο περιθώριο του γραπτού αφορούσαν θέματα περιεχομένου (όπως η σαφήνεια των νοημάτων, η δομή ή η αλλαγή της παραγράφου κ.ο.κ.).
- «Υπόδειξη»: Μέσω αυτής της τεχνικής, το λάθος επισημαινόταν έμμεσα στο γραπτό του μαθητή με τη χρήση κάποιων συμβόλων ή κωδικών που είχαν συμφωνηθεί από πριν μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Έναν τέτοιο κώδικα μπορούσε να αποτελέσει το αρχικό γράμμα που αντιστοιχούσε στο είδος του λάθους (π.χ. «Ο=ορθογραφικό λάθος» ή «Σ=συντακτικό λάθος») ή κάποιο άλλο σύμβολο. Στις παρατηρήσεις της παρούσας έρευνας, ο μοναδικός κώδικας που εντοπίστηκε ήταν το σύμβολο της παραγράφου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε πολλές περιπτώσεις από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εφιστήσουν στους μαθητές την ανάγκη αλλαγής παραγράφου.
- «Οδηγίες για τη διόρθωση»: Χρησιμοποιώντας την εν λόγω τεχνική, ο εκπαιδευτικός προσπαθούσε έμμεσα να επισημάνει στον μαθητή το λάθος του μέσα από την παροχή υποδείξεων, υπαινιγμών και οδηγιών.

Στην 4<sup>η</sup> και τελευταία κατηγορία με τίτλο «Συνολική ανατροφοδότηση» περιλαμβάνονταν τέσσερις υποκατηγορίες, οι οποίες περιέγραφαν την πρακτική με την οποία

ο εκπαιδευτικός έκανε μια συνολική αποτίμηση της εικόνας του γραπτού, παρέχοντας την αντίστοιχη ανατροφοδότηση. Πιο συγκεκριμένα, οι πρακτικές συνολικής ανατροφοδότησης αντικατοπτρίζονται στις τέσσερις ακόλουθες υποκατηγορίες:

- «Γενικός σχολιασμός»: Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός έκανε στο τέλος του γραπτού έναν γενικό σχολιασμό, με βάση τα πιο σημαντικά λάθη που είχε επισημάνει και τις παρατηρήσεις που είχε καταγράψει στο γραπτό του μαθητή.
- «Χαρακτηρισμός»: Ο εκπαιδευτικός αρκούταν στο να «κλείσει» τη διόρθωση με έναν τυπικό χαρακτηρισμό, βάσει της γενικής εικόνας του γραπτού, όπως: «Άριστα», «Μπράβο», «Πολύ καλή προσπάθεια», «Αρκετά καλά» κ.ο.κ.
- «Υπογραφή»: Ο εκπαιδευτικός επέλεγε να βάλει στο τέλος του γραπτού την υπογραφή του.
- «Έλεγχος»: Ο εκπαιδευτικός σημείωνε κάποιο σύμβολο στο τέλος του γραπτού (συνηθέστερα ένα «τσεκ»), δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι το γραπτό είχε ελεγχθεί.

### **7.3.4 Η πιλοτική εφαρμογή των πρωτοκόλλων παρατήρησης και η τελική τους μορφή**

Η ανάγκη για πιλοτική εφαρμογή των πρωτοκόλλων και των σχεδίων κωδικοποίησης σε μια παρατήρηση είναι, ίσως, περισσότερο επιτακτική απ' ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη μέθοδο. Και αυτό γιατί, όπως έχει προαναφερθεί, η παρατήρηση μπορεί να φέρει στο φως στοιχεία και δεδομένα που ίσως να μη μπορούσαν να εντοπιστούν με κάποιον άλλον τρόπο. Αυτό, όμως, σημαίνει αυτομάτως ότι κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ενδέχεται να προκύψουν αναπάντεχες και ενδιαφέρουσες πληροφορίες, οι οποίες ανατρέπουν το πλάνο της παρατήρησης, όπως το είχε εξαρχής στο μυαλό του ο ερευνητής<sup>673</sup>. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, κρίνεται απαραίτητη η πιλοτική δοκιμή της παρατήρησης πριν την επίσημη διεξαγωγή της.

Επιπλέον, πριν ο ερευνητής ξεκινήσει να παρατηρεί τα υποκείμενα ή τις καταστάσεις απ' όπου θα αντληθούν οι απαραίτητες πληροφορίες, θα πρέπει να έχει λάβει κάποιες σημαντικές αποφάσεις σχετικά με τα πρόσωπα ή τα γεγονότα στα οποία θα εστιάσει την παρατήρησή του, τη συχνότητα των παρατηρήσεων, το χρονικό διάστημα της παρατήρησης, αλλά και το σχέδιο με βάση το οποίο θα κωδικοποιηθούν τα δεδομένα. Ο ερευνητής μπορεί να πάρει απαντήσεις στα περισσότερα από τα παραπάνω ερωτήματα, διεξάγοντας μια πιλοτική

---

673. Βλ. J. Bell, *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, σ. 252.

έρευνα<sup>674</sup>. Ακόμη όμως και αν έχει λύσει τα ζητήματα που προαναφέρθηκαν και είναι έτοιμος για τη διεξαγωγή της έρευνάς του, ωστόσο μια πιλοτική εξάσκηση μπορεί να τον βοηθήσει να διαπιστώσει τυχόν αδυναμίες ή προβλήματα της τεχνικής που έχει σχεδιάσει, οπότε σε αυτήν την περίπτωση θα χρειαστεί να τροποποιήσει το εργαλείο της παρατήρησης ή ακόμη και να σχεδιάσει ένα νέο σύστημα, που να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της έρευνας<sup>675</sup>.

Στη δική μας περίπτωση, η πιλοτική εφαρμογή των πρωτοκόλλων παρατήρησης ήταν καθοριστική για τη διεξαγωγή και τη γενικότερη πορεία της έρευνας, καθώς διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν κάποια βασικά σημεία τα οποία έπρεπε να διευθετηθούν, πριν ξεκινήσουν οι παρατηρήσεις. Η πιλοτική έρευνα διεξάχθηκε με 3 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φυσικά εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, οι πιλοτικές παρατηρήσεις των διδακτικών πρακτικών για τον προφορικό λόγο διήρκησαν δύο διδακτικές ώρες στο τμήμα κάθε εκπαιδευτικού, ενώ για τις παρατηρήσεις των διδακτικών πρακτικών στον γραπτό λόγο αξιοποιήθηκαν αντίστοιχα δύο γραπτά μαθητών από κάθε εκπαιδευτικό.

Αναφορικά με το πρωτόκολλο για την παρατήρηση των διορθωτικών πρακτικών στον προφορικό λόγο, διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής δύο βασικές ελλείψεις. Πρώτα απ' όλα, τα λάθη που παρατηρήθηκε ότι έκαναν οι μαθητές στον προφορικό λόγο δε συνέβαιναν όλα στο ίδιο πλαίσιο διδασκαλίας. Μολονότι αρχική επιδίωξη ήταν να ερευνηθούν οι τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη στον ελεύθερο προφορικό λόγο των μαθητών, ωστόσο αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι τα περισσότερα προφορικά λάθη γίνονταν είτε στο πλαίσιο κάποιας προφορικής απάντησης που έδινε ο μαθητής σε ερώτηση που του απηύθυνε ο εκπαιδευτικός, είτε στο πλαίσιο κάποιας γλωσσικής άσκησης που καλούνταν να επιλύσει προφορικά ο μαθητής. Έτσι, κρίθηκε αναγκαίο στο αρχικό πρωτόκολλο παρατήρησης να ενσωματωθεί μια ακόμη κατηγορία, προκειμένου να διευκρινίζεται το πλαίσιο διδασκαλίας στο οποίο ανήκε το προφορικό λάθος που εντοπιζόταν κάθε φορά. Η κατηγορία αυτή είχε τον τίτλο «Πλαίσιο εκφοράς του λάθους» και συμπεριέλαβε τις εξής τρεις υποκατηγορίες: α) «Ερώτηση», β) «Άσκηση», γ) «Ελεύθερος προφορικός λόγος».

Ένα ακόμη ζήτημα που με απασχόλησε σχετικά με το πρωτόκολλο για τον προφορικό λόγο αφορούσε την κατηγορία των άρρητων τεχνικών διόρθωσης. Πιο συγκεκριμένα, αρκετά συχνά παρατηρήθηκε η τεχνική του να προσπαθεί ο εκπαιδευτικός με πλάγιο τρόπο να καθοδηγήσει τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι η

---

674. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 516· K. Μάγος, *ό.π.*, σ. 11.

675. Βλ. J. Bell, *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, σ. 245, 252.

συγκεκριμένη υποκατηγορία ήταν αρκετά ευρεία, καθώς σε αυτήν υπάγονταν πολλές όμοιες περιπτώσεις, οι οποίες όμως διέφεραν ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιχειρούνταν η καθοδήγηση. Άλλοτε οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν ερωτήσεις και άλλοτε έκαναν υποδείξεις, μέσα από σχόλια και υπαινιγμούς. Έτσι, για να διαχωριστούν οι παραπάνω περιπτώσεις, αντικαταστάθηκε η αρχική, ευρεία υποκατηγορία της «Καθοδήγησης» με δύο πιο συγκεκριμένες υποκατηγορίες, καθεμιά από τις οποίες αντικατόπτριζε με μεγαλύτερη σαφήνεια και λεπτομέρεια το περιεχόμενο της εκάστοτε τεχνικής. Οι υποκατηγορίες οι οποίες διαμορφώθηκαν εν τέλει ήταν οι εξής: α) «Καθοδήγηση προς τον σωστό τύπο μέσω ερωτήσεων», β) «Καθοδήγηση προς τον σωστό τύπο μέσω υποδείξεων-υπαινιγμών».

Ως προς το πρωτόκολλο για την παρατήρηση των διορθωτικών πρακτικών στον γραπτό λόγο, υπήρξαν και σε αυτήν την περίπτωση κάποιιοι προβληματισμοί που με οδήγησαν στο να τροποποιήσω τις κατηγορίες του αρχικού πρωτοκόλλου. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της πιλοτικής παρατήρησης των γραπτών, διαπιστώθηκε ότι όταν ο εκπαιδευτικός επέλεγε την πρακτική της αντικατάστασης του λανθασμένου τύπου με τον σωστό για να διορθώσει το λάθος, αυτό γινόταν με δύο τρόπους: είτε διορθώνοντας το λάθος και αντικαθιστώντας το με το σωστό μέσα στη λέξη, είτε έξω από αυτή (συνήθως πάνω ή δίπλα από τη λέξη). Με βάση αυτή τη διαπίστωση, αντικαταστάθηκε η γενική τεχνική «Αντικατάσταση του λάθους με το σωστό» με δύο ειδικότερες κατηγορίες: α) «Εσωτερική αντικατάσταση» (κατά την οποία το λάθος αντικαθιστούνταν με το σωστό μέσα στη λέξη) και β) «Εξωτερική αντικατάσταση» (κατά την οποία το λάθος αντικαθιστούνταν με το σωστό έξω από τη λέξη). Επιπλέον, κατά την πιλοτική εφαρμογή του πρωτοκόλλου για τον γραπτό λόγο, παρατηρήθηκε η τάση των εκπαιδευτικών να διορθώνουν συχνά το λάθος του μαθητή είτε προσθέτοντας το γράμμα που έλειπε, είτε παραλείποντας (βάζοντας δηλαδή σε παρένθεση) το λάθος, είτε διαγράφοντάς το εντελώς. Έτσι, στην κατηγορία «Τεχνικές διόρθωσης» εντάχθηκαν τρεις ακόμη υποκατηγορίες: α) η «Προσθήκη», β) η «Διαγραφή» και γ) «η Παράλειψη», οι οποίες μάλιστα εξέλειπαν από τη βιβλιογραφία.

Ακόμη, κατά την πιλοτική εφαρμογή του πρωτοκόλλου για τις διορθωτικές πρακτικές στον γραπτό λόγο, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν με τον ίδιο τρόπο παρατηρήσεις στο τέλος του γραπτού όσον αφορά στη συνολική του εικόνα. Αντιθέτως, διαπιστώθηκε ότι ακολουθούνταν διαφορετικές τακτικές, καθώς κάποιιοι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αναλυτικοί κάνοντας έναν γενικό σχολιασμό στο τέλος του γραπτού (με βάση τις παρατηρήσεις και τα πιο βασικά λάθη που είχαν επισημανθεί) και δίνοντάς στον μαθητή συμβουλές. Άλλοι, πάλι, περιορίζονταν στα λάθη που είχαν διορθώσει και τα σχόλια που είχαν

κάνει επί τόπου μέσα στο γραπτό και έτσι στο τέλος της σελίδας έγραφαν απλώς έναν γενικό χαρακτηρισμό («Μπράβο», «Άριστα» κ.ο.κ.) ή έβαζαν έναν βαθμό, ως γενική αποτίμηση αυτού που είχε γράψει ο μαθητής. Τέλος, μερικοί εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να βάλουν μόνο την υπογραφή τους στο τέλος του γραπτού ή ένα σημάδι (συνηθέστερα ένα «τσεκ»), υποδεικνύοντας έτσι στον μαθητή ότι το γραπτό του είχε ελεγχθεί. Με βάση τις επιστημάνσεις αυτές, προστέθηκε μία ακόμη κατηγορία στο αρχικό φύλλο παρατήρησης, αυτή με τίτλο «Συνολική ανατροφοδότηση του γραπτού» η οποία περιλάμβανε τις εξής τέσσερις υποκατηγορίες: α) «Γενικός σχολιασμός», β) «Χαρακτηρισμός», γ) «Υπογραφή» και δ) «Έλεγχος».

Εκτός από τα παραπάνω θέματα περιεχομένου που με απασχόλησαν κατά την πιλοτική εφαρμογή των πρωτοκόλλων, προέκυψε επίσης ένα τεχνικό ζήτημα που αφορούσε τον τρόπο εισαγωγής των δεδομένων στα κελιά των πινάκων. Αρχικά, είχα υιοθετήσει το σύστημα της αρίθμησης των υποκατηγοριών, σύμφωνα με το οποίο κάθε επιλογή αντιστοιχούσε σε έναν συγκεκριμένο αριθμό-κώδικα, τον οποίο κύκλωνα κάθε φορά που παρατηρούσα μια συγκεκριμένη τεχνική ή ένα συγκεκριμένο είδος λάθους. Το γεγονός, όμως, ότι υπήρχαν πολλές κατηγορίες τις οποίες έπρεπε να διατρέξω ταυτόχρονα, σε συνδυασμό με το ότι έπρεπε να γνωρίζω επακριβώς τις κατηγορίες και τα κριτήρια ώστε να ανακαλώ στη μνήμη μου τον κατάλληλο κάθε φορά αριθμό, καθιστούσε ιδιαίτερα περίπλοκο και δύσκολο το συγκεκριμένο σύστημα κωδικοποίησης. Αντί αυτού, προτιμήθηκε να υιοθετηθεί ένα σύστημα στενογραφικών συμβόλων, στο οποίο κάθε επιλογή στον πίνακα αποτυπωνόταν με την αντίστοιχη συντομογραφία. Έτσι, κάθε φορά που παρατηρούσα ένα συγκεκριμένο είδος λάθους ή μια συγκεκριμένη τεχνική διόρθωσης, σημείωνα το αντίστοιχο κελί.

Αφού, λοιπόν, έγιναν όλες οι απαραίτητες προσθήκες/αφαιρέσεις και τροποποιήσεις στις αρχικές κλείδες παρατήρησης, αυτές ήταν έτοιμες προς εφαρμογή για τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων. Τα τελικά πρωτόκολλα για την παρατήρηση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διόρθωση των λαθών του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών παρατίθενται αυτούσια στα παραρτήματα της εργασίας<sup>676</sup>.

---

676. Βλ. Παράρτημα 3, *Κλείδα παρατήρησης προφορικού λόγου* & Παράρτημα 4, *Κλείδα παρατήρησης γραπτού λόγου*.



### 7.3.5 Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας

Για την ενίσχυση της ποιοτικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μέθοδο της παρατήρησης, ισχύουν σε γενικές γραμμές οι ίδιες αρχές και εφαρμόζονται οι ίδιες τεχνικές που αναφέρθηκαν σχετικά με τις συνεντεύξεις<sup>677</sup>. Μια από τις βασικότερες τεχνικές που προτείνονται για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας σε μια έρευνα που αξιοποιεί τη μέθοδο της παρατήρησης είναι η τριγωνοποίηση των πηγών των δεδομένων, αλλά και των μεθόδων συλλογής δεδομένων<sup>678</sup>. Στη δική μας περίπτωση, όπως άλλωστε έχει προαναφερθεί, εφαρμόστηκε η τριγωνοποίηση μεθόδων, καθώς συνδυάστηκαν ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων (συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο) και ποιοτικές (η συνέντευξη και η παρατήρηση). Προκειμένου λοιπόν να διασφαλιστεί ότι από τις παρατηρήσεις εξάχθηκαν έγκυρα αποτελέσματα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από αυτές συγκρίθηκαν εν συνεχεία με τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, έτσι ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός ήταν να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών συμφωνούν με τις στάσεις και τις δηλώσεις τους για τα γλωσσικά λάθη. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν από την τριγωνοποίηση των ερευνητικών μεθόδων παρουσιάζονται αναλυτικά στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο της διατριβής<sup>679</sup>.

Μια βασική τεχνική που επίσης ενισχύει την εγκυρότητα στη διεξαγωγή παρατηρήσεων είναι η διενέργεια πιλοτικής έρευνας, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που απαρτίζουν το πρωτόκολλο παρατήρησης είναι διακριτές και διαχωρισμένες με σαφήνεια η μία από την άλλη, ότι καλύπτουν όλες τις πτυχές του υπό διερεύνηση θέματος και ανταποκρίνονται στους γενικούς ερευνητικούς σκοπούς και τους επιμέρους στόχους που έχουν τεθεί<sup>680</sup>. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, πριν την επίσημη έναρξη των παρατηρήσεων και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τα δύο πρωτόκολλα της παρατήρησης υποβλήθηκαν σε πιλοτική δοκιμασία. Οι αδυναμίες-ελλείψεις που εντοπίστηκαν στον προέλεγχο, καθώς και οι τροποποιήσεις που έγιναν μέχρι τα πρωτόκολλα να λάβουν την τελική τους μορφή, περιγράφονται διεξοδικά στην ενότητα 7.3.4.<sup>681</sup>

---

677. Βλ. Κεφ. 3.2.5.

678. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 220, 231.

679. Βλ. Κεφ. 8.

680. Βλ. L. Cohen, L. Manion & K. Morrison, *ό.π.*, σ. 220.

681. Βλ. Κεφ. 7.3.4.

Η μορφή της δομημένης παρατήρησης που ακολουθήθηκε στην παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε πρωτίστως, για να καταγραφούν τα δεδομένα της παρατήρησης με έναν οργανωμένο και συστηματικό τρόπο που να καθιστά εφικτή την κωδικοποίηση και την ανάλυσή τους με ακρίβεια. Επιπλέον, η συστηματική παρατήρηση με τη χρήση ενός προκαθορισμένου σχεδίου κωδικοποίησης δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να επαναλάβει τη διεξαγωγή της έρευνας, ενώ παράλληλα τον αποτρέπει από το να παρατηρεί και να καταγράφει μόνο τα σημεία που συμφωνούν με τις δικές του στάσεις και αντιλήψεις<sup>682</sup>. Ωστόσο, ένα βασικό μειονέκτημα της δομημένης παρατήρησης είναι η υποκειμενικότητα και η πιθανή μεροληψία του ερευνητή όσον αφορά στην επιλογή των κατηγοριών του πρωτοκόλλου και στη γενικότερη δομή του εργαλείου<sup>683</sup>. Οι ανησυχίες που εγείρονται αφορούν μεταξύ άλλων, όπως είναι φυσικό, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, σχετικά με το αν για παράδειγμα η διεξαγωγή των παρατηρήσεων σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα καταλήγει στα ίδια ή σε διαφορετικά αποτελέσματα. Προκειμένου λοιπόν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές, αυτό που προτείνεται συχνά σε αντίστοιχες περιπτώσεις ερευνών είναι η αξιοποίηση πολλαπλών παρατηρητών ή και ομάδων παρατήρησης<sup>684</sup>, έτσι ώστε να εξακριβωθεί η μεταξύ τους συμφωνία, δηλαδή «η έκταση κατά την οποία δύο ή περισσότεροι παρατηρητές επιτυγχάνουν τα ίδια αποτελέσματα όταν μετρούν την ίδια συμπεριφορά»<sup>685</sup>. Μολονότι η παραπάνω τεχνική θα συνέβαλλε σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των παρατηρήσεων, ωστόσο στη δική μας περίπτωση η εφαρμογή της ήταν ανέφικτη εξαιτίας των αντικειμενικά δύσκολων συγκυριών που επικρατούσαν, λόγω της έξαρσης της νόσου του κορωνοϊού COVID-19 κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των παρατηρήσεων. Και αυτό γιατί η παρουσία περισσότερων του ενός ερευνητή σε μια σχολική αίθουσα για τις ανάγκες της παρατήρησης θα δημιουργούσε πρόσθετους προβληματισμούς στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς των τάξεων αναφορικά με τον συγχρωτισμό ατόμων σε κλειστούς χώρους. Πρόκειται για ένα ζήτημα της διεξαγωγής των παρατηρήσεων το οποίο εντάσσεται στους περιορισμούς της έρευνας.

---

682. Βλ. Κ. Μάγος, *ό.π.*, σσ. 9-10.

683. Βλ. Κ. Μάγος, *ό.π.*, σ. 6.

684. Βλ. D.M. Mertens, *ό.π.*, σ. 443· Χ. Ουζούνη & Κ. Νακάκης, «Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες», *Νοσηλευτική*, 50 (2011) 231-239, σ. 235.

685. Όπως αναφέρεται στο: C. Robson, *ό.π.*, σ. 403.

### 7.3.6 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Αναφορικά με το μέγεθος και την καταλληλότητα του δείγματος στη μέθοδο της παρατήρησης, ισχύουν και σε αυτήν την περίπτωση οι βασικοί κανόνες και τα κριτήρια επιλογής των δειγμάτων που αφορούν γενικότερα την ποιοτική έρευνα και τα οποία παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο κεφάλαιο 3.2.6.<sup>686</sup>. Στη δική μας περίπτωση, παρότι επρόκειτο για ποιοτική έρευνα και συνηθίζεται σε αυτήν το δείγμα να είναι μικρό και διαχειρίσιμο, ωστόσο κρίθηκε αναγκαίο το δείγμα να είναι πιο διευρυμένο. Και αυτό γιατί η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν αυτή της δομημένης-συστηματικής παρατήρησης, η οποία βασίζεται σε ένα προκαθορισμένο σχέδιο κωδικοποίησης και από την οποία προκύπτουν ποσοτικά-αριθμητικά δεδομένα. Αυτό σήμαινε πως έπρεπε να παρατηρηθεί ένας σχετικά μεγάλος αριθμός περιπτώσεων διαχείρισης των γλωσσικών λαθών, προκειμένου να καταστεί εφικτή η κωδικοποίηση, η στατιστική ανάλυση, η μέτρηση τάσεων και συχνοτήτων και, κατ' επέκταση, η εξαγωγή συμπερασμάτων. Άλλωστε, ένας ικανοποιητικός αριθμός του δείγματος θα εξασφάλιζε και την αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού.

Το ακριβές μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε έπειτα από τις πιλοτικές παρατηρήσεις, από τις οποίες προέκυψε ότι κατά την παρατήρηση των δύο διδακτικών ωρών που αντιστοιχούσαν για κάθε εκπαιδευτικό καταγράφονταν περίπου 20-25 περιπτώσεις λαθών. Με βάση τη διαπίστωση αυτή, υπολογίστηκε ότι απαιτούνταν ένα δείγμα 40 περίπου εκπαιδευτικών, ώστε να καταστεί εφικτή η στατιστική ανάλυση και η συσχέτιση των δεδομένων (N=40). Άλλωστε, μέσα στις 40 αυτές παρατηρήσεις είχε υπολογιστεί και ένας πιθανός αριθμός «άκυρων» παρατηρήσεων, με την έννοια ότι το μάθημα που θα διδασκόταν την ημέρα της παρατήρησης ενδεχομένως να μην προσφερόταν για την παραγωγή προφορικού λόγου από την πλευρά των μαθητών και, κατ' επέκταση, για την παρατήρηση των τεχνικών διόρθωσης των λαθών.

Για την παρατήρηση, λοιπόν, των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται για τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό και στον γραπτό λόγο των μαθητών, επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας 40 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους νομούς Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας και Αιτωλοακαρνανίας. Για την εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος επιλέχθηκαν (όπως και στην περίπτωση των άλλων εργαλείων) τόσο άνδρες όσο και από γυναίκες εκπαιδευτικοί όλων των ηλικιών, με

---

686. Βλ. Κεφ. 3.2.6.

διαφορετικό επίπεδο σπουδών (Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης/Μεταπτυχιακό Δίπλωμα/Διδακτορικό Δίπλωμα), με διαφορετικό αριθμό ετών υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και διαφορετική υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος/αναπληρωτής). Στο ίδιο πλαίσιο, μια ακόμη βασική επιδίωξη ήταν οι παρατηρήσεις να λάβουν χώρα σε σχολεία όλων των τύπων (πολυθέσια/ολιγοθέσια σχολεία) και τα οποία βρίσκονταν σε περιοχές με διαφορετικά γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά (αστική/ημιαστική/αγροτική περιοχή). Προτιμήθηκαν, επίσης, εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίδασκαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Δ', Ε', Στ'), καθώς οι μαθητές αυτών των ηλικιακών ομάδων διαθέτουν πιο αναπτυγμένο προφορικό και γραπτό λόγο και έτσι υπήρχαν περισσότερες ευκαιρίες να παρατηρηθούν καλύτερα τόσο τα λάθη στον λόγο τους, όσο και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση των γλωσσικών λαθών. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις παρατηρήσεις.

Εκπαιδευτικός	Φύλο	Ηλικία	Ανώτερο επίπεδο σπουδών	Έτη υπηρεσίας	Υπηρεσιακή κατάσταση	Περιοχή σχολείου	Τύπος σχολείου	Τάξη
1.	Άνδρας	59	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	35	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
2.	Άνδρας	60	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	33	Μόνιμος	Αγροτική	Πολυθέσιο	Ε΄
3.	Γυναίκα	49	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	18	Μόνιμη	Αγροτική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
4.	Γυναίκα	55	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	33	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
5.	Γυναίκα	46	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	16	Μόνιμη	Αγροτική	Ολιγοθέσιο	Ε΄-ΣΤ΄
6.	Άνδρας	46	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	21	Μόνιμος	Αγροτική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
7.	Άνδρας	46	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	20	Μόνιμος	Αγροτική	Πολυθέσιο	Ε΄

8.	Άνδρας	58	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	34	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
9.	Άνδρας	57	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	32	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
10.	Γυναίκα	58	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	29	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	Ε΄
11.	Γυναίκα	46	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	24	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	Ε΄
12.	Άνδρας	54	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	31	Μόνιμος	Ημιαστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
13.	Γυναίκα	53	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	30	Μόνιμη	Ημιαστική	Πολυθέσιο	Ε΄
14.	Άνδρας	55	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	28	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
15.	Γυναίκα	52	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	29	Μόνιμη	Ημιαστική	Πολυθέσιο	Ε΄
16.	Γυναίκα	40	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	12	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
17.	Γυναίκα	46	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	18	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄

			Δημοτικής Εκπαίδευσης					
18.	Άνδρας	27	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	4	Αναπληρωτής	Ημιαστική	Πολυθέσιο	Δ΄
19.	Γυναίκα	42	Διδακτορικό Δίπλωμα	18	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
20.	Γυναίκα	52	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	26	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
21.	Άνδρας	48	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	24	Μόνιμος	Αγροτική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄
22.	Γυναίκα	29	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	7	Αναπληρώτρια	Αγροτική	Ολιγοθέσιο	Ε΄- ΣΤ΄
23.	Γυναίκα	28	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	4	Αναπληρώτρια	Αγροτική	Ολιγοθέσιο	Ε΄- ΣΤ΄
24.	Γυναίκα	43	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	8	Αναπληρώτρια	Αγροτική	Ολιγοθέσιο	Ε΄- ΣΤ΄
25.	Γυναίκα	55	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	31	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	Δ΄
26.	Γυναίκα	45	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	20	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	Δ΄
27.	Γυναίκα	46	Διδακτορικό Δίπλωμα	14	Αναπληρώτρια	Αγροτική	Πολυθέσιο	Δ΄
28.	Γυναίκα	30	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	6	Αναπληρώτρια	Αγροτική	Πολυθέσιο	ΣΤ΄

29.	Άντρας	59	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	33	Μόνιμος	Αγροτική	Ολιγοθέσιο	Ε'- ΣΤ'
30.	Γυναίκα	34	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	12	Αναπληρώτρια	Ημιαστική	Πολυθέσιο	ΣΤ'
31.	Γυναίκα	55	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	31	Μόνιμη	Ημιαστική	Πολυθέσιο	Δ'
32.	Γυναίκα	47	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	23	Μόνιμη	Ημιαστική	Πολυθέσιο	Ε'
33.	Γυναίκα	27	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	3	Αναπληρώτρια	Ημιαστική	Πολυθέσιο	ΣΤ'
34.	Γυναίκα	55	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	31	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	Δ'
35.	Γυναίκα	37	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	14	Μόνιμη	Αστική	Πολυθέσιο	Δ'
36.	Άνδρας	58	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	32	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο	Ε'



37.	Άνδρας	36	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	9	Αναπληρωτής	Αγροτική	Ολιγοθέσιο	Ε'- ΣΤ'
38.	Άνδρας	48	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	21	Μόνιμος	Ημιαστική	Πολυθέσιο	ΣΤ'
39.	Γυναίκα	33	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	11	Αναπληρώτρια	Ημιαστική	Πολυθέσιο	Δ'
40.	Άνδρας	53	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	29	Μόνιμος	Αστική	Πολυθέσιο	Δ'

Πίνακας 18: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των παρατηρήσεων

### 7.3.7 Η συλλογή των δεδομένων

Αφού λοιπόν τα πρωτόκολλα της παρατήρησης έλαβαν την τελική τους μορφή, ήμουν έτοιμη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν από τον Μάρτιο έως και τον Ιούνιο του 2021, δηλαδή κατά το τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2020-2021. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστούν καταρχήν οι σημαντικές δυσκολίες που αντιμετώπισα καθ' όλη τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων και οι οποίες δυσχέραιναν το έργο μου. Το πρώτο βασικό εμπόδιο αφορούσε την αντικειμενική δυσκολία της εισόδου μου στις σχολικές τάξεις, λόγω της έξαρσης της νόσου του κορωνοϊού COVID-19. Προκειμένου να ξεπεραστεί η εν λόγω δυσκολία, φρόντιζα να προσκομίζω αρνητικό αποτέλεσμα μοριακού τεστ (PCR) στον διευθυντή της σχολικής μονάδας που επισκεπτόμουν κάθε φορά. Η διενέργεια του μοριακού τεστ γινόταν ένα εικοσιτετράωρο πριν την παρατήρηση και είχε σκοπό τη διασφάλιση τόσο της δικής μου υγείας, όσο και των εκπαιδευτικών και φυσικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η δεύτερη δυσκολία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας σχετιζόταν με τους προσωπικούς ενδιασμούς και δισταγμούς των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρατήρηση τόσο των ίδιων ως διδασκόντων, όσο και της μαθησιακής διαδικασίας εν γένει. Οι ενδιασμοί αυτοί ήταν κάτι απολύτως αναμενόμενο και δικαιολογημένο, αφού όπως ορθά υποστηρίζει και ο Μάγος «η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μην έχοντας κάποια προηγούμενη εμπειρία από παρουσία ερευνητή στις τάξεις τους ταυτίζουν, τουλάχιστον στην αρχή, τη διαδικασία της παρατήρησης

με την αξιολογική επίσκεψη του συμβούλου ή του προϊσταμένου, που για πολλούς αποτελεί πηγή αρνητικών εμπειριών»<sup>687</sup>.

Η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκε στις *τρεις φάσεις του κύκλου της παρατήρησης*<sup>688</sup>: α) την *προκαταρκτική-εισαγωγική φάση*, η οποία περιλάμβανε τη συζήτηση και τον σχεδιασμό του μαθήματος, β) τη *διαδικασία της παρατήρησης* στην τάξη και γ) τη *φάση της ανατροφοδότησης*<sup>689</sup>. Πρώτα απ' όλα, προκειμένου να διαλυθούν οι φόβοι και οι σκέψεις της πιθανής έκθεσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, πριν από κάθε παρατήρηση γινόταν μια πρώτη συνάντηση γνωριμίας με κάθε εκπαιδευτικό. Στην προκαταρκτική αυτή φάση, φρόντιζα να ενημερώνω καταρχήν τον εκπαιδευτικό σχετικά με τους σκοπούς της έρευνάς μου. Η παρουσίαση των επιδιωκόμενων στόχων της έρευνας ήταν απαραίτητη, αφενός επειδή δεν ήταν ηθικά σωστό να αποκρυφθούν οι πραγματικοί λόγοι της παρατήρησης και αφετέρου επειδή, μέσω αυτής της συζήτησης και της γνωστοποίησης των ερευνητικών στόχων, εξασφαλιζόταν η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η ειλικρίνεια μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενου. Ωστόσο, προσπαθούσα να ενημερώσω γενικά τα υποκείμενα και να μην αποκαλύψω το ακριβές αντικείμενο της έρευνας, έτσι ώστε να μην τα προϊδέασω αναφορικά με το περιεχόμενο της παρατήρησης. Παράλληλα, καθιστούσα σαφή στα υποκείμενα τη μορφή της παρατήρησης, διασφαλίζοντάς τους ότι είχα απλώς τον ρόλο της εξωτερικής παρατηρήτριας και, συνεπώς, δεν είχα καμία πρόθεση να παρέμβω στη διδακτική διαδικασία. Ένας ακόμη βασικός λόγος που καθιστούσε αναγκαία αυτήν την πρώτη συνάντηση ήταν η συζήτηση για τον σχεδιασμό του μαθήματος. Κυρίαρχη επιδίωξη ήταν η ημέρα διεξαγωγής της παρατήρησης να συμπίπτει με τη διδασκαλία κάποιου κειμένου ή κάποιου γλωσσικού φαινομένου, που να ευνοεί την παραγωγή προφορικού λόγου από την πλευρά των μαθητών. Φυσικά, σε καμία περίπτωση δεν επιθυμούσα να δεσμεύσω τους εκπαιδευτικούς ζητώντας τους να διδάξουν κάτι συγκεκριμένο, αφού έτσι η παρατήρηση θα γινόταν πολύ στοχευμένη και υποκειμενική. Αναφορικά με την παρατήρηση του γραπτού λόγου, ζητούσα εκ των προτέρων από τους εκπαιδευτικούς την ημέρα της παρατήρησης να έχουν στην τάξη τα τετράδια παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών, έτσι ώστε να έχω στα χέρια μου ενδεικτικά κάποια γραπτά και να τα παρατηρήσω. Μετά το τέλος της συζήτησης αυτής, φρόντιζα να συστηθώ και στους μαθητές της τάξης που θα παρατηρούσα. Τον ρόλο του «διαμεσολαβητή» ανάμεσα σ' εμένα και στους μαθητές αναλάμβανε συνήθως ο εκπαιδευτικός, παρουσιάζοντάς

---

687. Όπως αναφέρεται στο: Κ. Μάγος, *ό.π.*, σσ. 7-8.

688. Βλ. D. Hopkins, *A teacher's guide to classroom research*, εκδ. Open University Press, Λονδίνο 1995, σ. 81.

689. Βλ. Κ. Μάγος, *ό.π.*, σ. 8.

με και αναφέροντας τους λόγους της επίσκεψής μου. Απώτερος στόχος αυτής της γνωριμίας ήταν οι μαθητές να συνηθίσουν τη φυσική μου παρουσία μέσα στην τάξη, πριν ξεκινήσει η διεξαγωγή της παρατήρησης.

Αφού, λοιπόν, προηγούνταν η προκαταρκτική φάση της παρατήρησης, σειρά είχε η επίσημη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία περιλάμβανε τη συλλογή των δεδομένων. Επισκεπτόμουν την κάθε τάξη μια συγκεκριμένη ημέρα και ώρα, που είχαν προηγουμένως συμφωνηθεί με τον εκπαιδευτικό. Οι περισσότερες παρατηρήσεις πραγματοποιούνταν κατά το πρώτο διδακτικό δίωρο, αφού οι ώρες αυτές συνέπιπταν με η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Εισερχόμενοι διακριτικά στην αίθουσα και, καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης, παρέμενα καθισμένη σε κάποιο θρανίο στο πίσω μέρος της τάξης, προκειμένου να καταγράψω τα όσα παρατηρούσα στα πρωτόκολλα παρατήρησης. Βασική μου επιδίωξη ήταν να μένω λειτουργικά «αφανής» στο μάθημα, ώστε η παρουσία μου να αγνοηθεί ή ακόμη και να ξεχαστεί τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές, προκειμένου οι ίδιοι να λειτουργήσουν όσο το δυνατόν πιο φυσικά και αβίαστα, όπως δηλαδή θα φέρονταν αν εγώ η ίδια ήμουν απύσχα από την τάξη. Μετά το πέρας των δύο διδακτικών ωρών και της παρατήρησης του προφορικού λόγου, παρέμενα στον χώρο της αίθουσας για να επεξεργαστώ και να καταγράψω τις παρατηρήσεις από δύο γραπτά μαθητών, τα οποία μου παραχωρούσε τυχαία και ενδεικτικά ο εκπαιδευτικός από τα τετράδια παραγωγής γραπτού λόγου.

Μετά τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων ακολουθούσε η τελευταία φάση της έρευνας, αυτή της ανατροφοδότησης. Κατά τη διάρκειά της, συζητούσα με τον εκπαιδευτικό σχετικά με τα σημεία του μαθήματος που μου είχαν κάνει εντύπωση κατά την παρατήρηση, ενώ παράλληλα τον πληροφορούσα αναφορικά με τον τρόπο που θα αξιοποιούνταν τα δεδομένα της παρατήρησης και θα συνέβαλλαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, ζητούσα από τον εκπαιδευτικό να μοιραστεί μαζί μου τις εντυπώσεις του από την εμπειρία της συμμετοχής του στην παρατήρηση, εκφράζοντας τις προσωπικές του απόψεις και τα συναισθήματά του. Τέλος, αποχωρούσα από την αίθουσα ευχαριστώντας τόσο τον εκπαιδευτικό, όσο και τους μαθητές για τη θερμή υποδοχή και τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της έρευνας.

### **7.3.8 Η ανάλυση των δεδομένων**

Από τη στιγμή που για τις ανάγκες της έρευνάς μας επιλέχθηκε ο τύπος της δομημένης παρατήρησης, τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτήν ήταν ως επί το πλείστον ποσοτικά. Για την ανάλυση και την επεξεργασία τους ακολουθήθηκε η ίδια μέθοδος που είχε εφαρμοστεί και

για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που είχαν προκύψει από τα ερωτηματολόγια. Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα από τις κλείδες παρατήρησης (σχέδια κωδικοποίησης) οργανώθηκαν μέσω του προγράμματος υπολογιστικών φύλλων Microsoft Excel 2019 και στη συνέχεια αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS ver. 26.0. Από τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων αυτών προέκυψαν οι πίνακες συχνοτήτων και τα γραφήματα κατανομής, που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο και συνοδεύονται από τα περιγραφικά στοιχεία των αποτελεσμάτων.

### 7.3.9 Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων

#### 7.3.9.1 Η παρατήρηση των διδακτικών πρακτικών διαχείρισης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών

##### Α΄ Ενότητα: Είδη λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών

Κατά την παρατήρηση των διδακτικών πρακτικών διαχείρισης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών, καταγράφηκαν συνολικά 3.421 περιπτώσεις λαθών τα οποία κατανέμονται ανάλογα με το είδος τους σε κατηγορίες, όπως φαίνεται και στον πίνακα 19 που ακολουθεί. Τα λάθη που καταγράφηκαν συχνότερα αφορούσαν τη χρήση των σημείων στίξης σε ποσοστό 24,6%, ενώ σε ανάλογα – αλλά μικρότερα ποσοστά – καταγράφηκαν τα λάθη τονισμού (21,8%) και τα ορθογραφικά λάθη (20,6%). Ακολούθησαν τα λάθη περιεχομένου σε ποσοστό 12,5%, ενώ όλα τα άλλα είδη λαθών (φωνολογικά, συντακτικά, λεξιλογικά, εκφραστικά λάθη και λάθη στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων) εμφανίστηκαν στα γραπτά των μαθητών σε ποσοστά έως 6%, με το μικρότερο μέρος να αφορά τα γραμματικά λάθη (1,5%).

	Frequency	Percent
Φωνολογικά λάθη	202	5,9%
Τονικά λάθη	745	21,8%
Ορθογραφικά λάθη	705	20,6%
Γραμματικά λάθη	51	1,5%
Συντακτικά λάθη	134	3,9%
Λεξιλογικά λάθη	133	3,9%
Εκφραστικά λάθη	75	2,2%
Λάθη περιεχομένου	429	12,5%
Λάθη στα σημεία στίξης	840	24,6%

Λάθη στην εναλλαγή πεζών- κεφαλαίων γραμμάτων	107	3,1%
<b>Σύνολο</b>	<b>3421</b>	<b>100,0</b>

Πίνακας 19: Κατανομή των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους

### Β' Ενότητα: Συχνότητα διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών

Από το σύνολο των 3.421 λαθών που καταγράφηκαν στη διάρκεια της παρατήρησης, αυτά που διορθώθηκαν εν τέλει από τους εκπαιδευτικούς ήταν 1.122, αριθμός που αντιστοιχεί σε ποσοστό 32,8% επί των συνολικών λαθών που διαπράχθηκαν. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 20).

Διόρθωση			
		Frequency	Percent
Valid	Όχι	2299	67,2%
	Ναι	1122	32,8%
	<b>Σύνολο</b>	<b>3421</b>	<b>100,0</b>

Πίνακας 20: Συχνότητα διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών

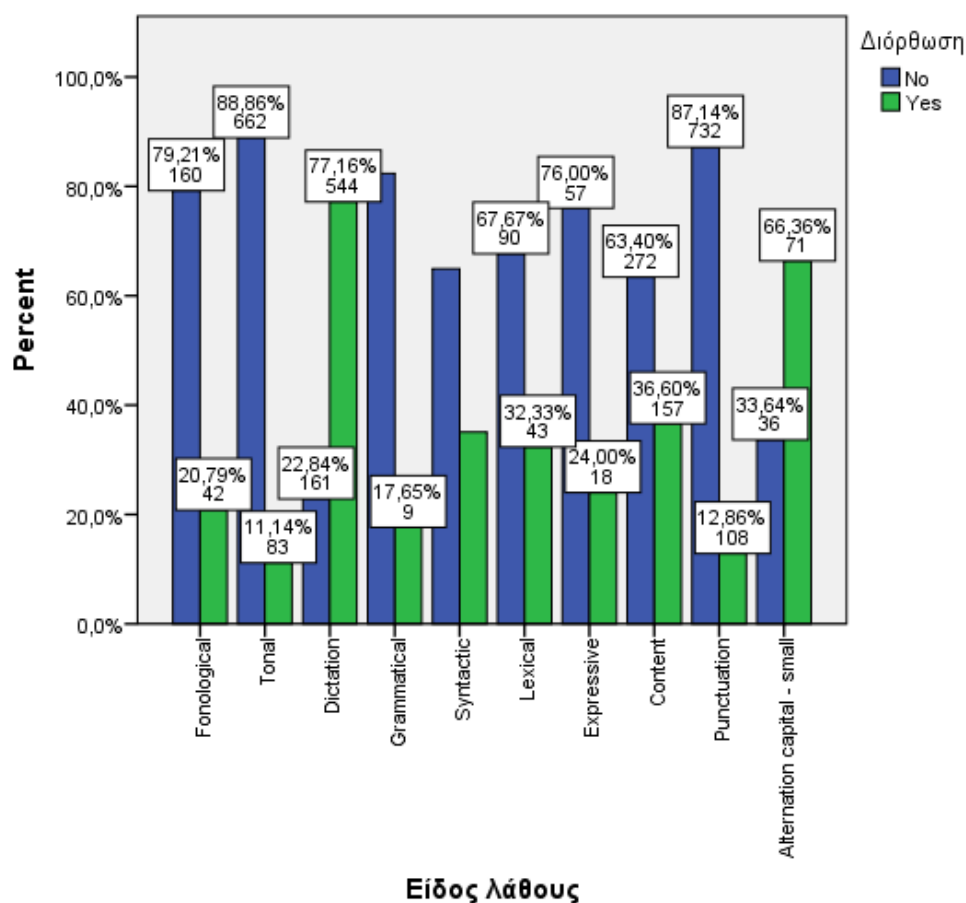
Στον πίνακα 21 που ακολουθεί παρουσιάζεται το ποσοστό των λαθών που διορθώθηκαν με βάση το είδος τους. Τα ακριβή ποσοστά σημειώνονται ανά κατηγορία, απ' όπου προκύπτει – σύμφωνα με τον έλεγχο Pearson Chi Square – ότι η αναλογία των λαθών που διορθώνονταν δεν ήταν σταθερή, αλλά καθοριζόταν από το είδος του λάθους που παρατηρούνταν κάθε φορά ( $p < 0,001$ ). Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη που διορθώνονταν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς ήταν τα ορθογραφικά (77,2%), ενώ σε εξίσου μεγάλο ποσοστό (66,4%) διορθώνονταν τα λάθη που αφορούσαν την εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων. Σε ποσοστό 36,6% διορθώνονταν τα λάθη περιεχομένου, ακολουθούσαν τα συντακτικά (35,1%) και τα λεξιλογικά λάθη (32,3%), ενώ τα υπόλοιπα είδη λαθών (φωνολογικά, τονικά, γραμματικά, εκφραστικά λάθη και λάθη στα σημεία στίξης) διορθώνονταν με μικρότερη συχνότητα και συγκεκριμένα σε ποσοστά μικρότερα του 25%. Σε συνδυασμό λοιπόν με τα ευρήματα του προηγούμενου πίνακα, από το σύνολο των λαθών που κάνουν συχνότερα οι μαθητές στον γραπτό τους λόγο, τα ορθογραφικά λάθη είναι αυτά που διορθώνονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς.

		Διόρθωση			
		Όχι		Ναι	
		Count	Row N %	Count	Row N %
<u>Είδος λάθους</u>	Φωνολογικά λάθη	160	79,2%	42	20,8%

Τονικά λάθη	662	88,9%	83	11,1%
Ορθογραφικά λάθη	161	22,8%	544	77,2%
Γραμματικά λάθη	42	82,4%	9	17,6%
Συντακτικά λάθη	87	64,9%	47	35,1%
Λεξιλογικά λάθη	90	67,7%	43	32,3%
Εκφραστικά λάθη	57	76,0%	18	24,0%
Λάθη περιεχομένου	272	63,4%	157	36,6%
Λάθη στα σημεία στίξης	732	87,1%	108	12,9%
Λάθη στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων	36	33,6%	71	66,4%

Πίνακας 21: Κατανομή των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών με βάση τη συχνότητα διόρθωσης

Οι διαφοροποιήσεις που καταγράφηκαν ανάμεσα στα είδη των λαθών και τη συχνότητα διόρθωσής τους απεικονίζονται και στο συγκριτικό ραβδόγραμμα του γραφήματος 1 που ακολουθεί.



Γράφημα 1: Κατανομή των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών με βάση τη συχνότητα διόρθωσης

### Γ' Ενότητα: Τεχνικές διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών

Στον πίνακα 22 παρουσιάζονται οι τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών, όπως αυτές προέκυψαν από τις παρατηρήσεις του γραπτού λόγου. Σημειώνεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι τεχνικές που καταγράφηκαν ήταν περισσότερες από μία και για τον λόγο αυτό το πλήθος των εφαρμοζόμενων τεχνικών (1.383) υπερβαίνει το πλήθος των σφαλμάτων (1.122). Αυτό αποτυπώνεται στη στήλη «percent of cases», όπου οι τεχνικές ανέρχονται συνολικά στο 123,4% επί του συνόλου των σφαλμάτων. Με βάση τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 18, προκύπτει ότι οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές για τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών ήταν η τεχνική της εσωτερικής αντικατάστασης (δηλαδή η διόρθωση του λάθους μέσα στη λέξη), η οποία εφαρμόστηκε σε ποσοστό 42,7% από το σύνολο των λαθών, ενώ ακολουθούσε η τεχνική της προσθήκης ως η δεύτερη συχνότερα εφαρμοζόμενη τεχνική, με μεγάλη όμως διαφορά και συγκεκριμένα σε ποσοστό 23%. Σχετικά συχνά εφαρμόζονταν οι τεχνικές της εξωτερικής αντικατάστασης (κατά την οποία το λάθος διορθώνεται σε κάποιο σημείο εκτός της λέξης) και συγκεκριμένα σε ποσοστό 18,9%, της υπογράμμισης του λάθους σε ποσοστό 15,2% επί των συνολικών περιπτώσεων και της διαγραφής σε ποσοστό 10,9% από το σύνολο των λαθών. Σε ακόμη μικρότερο ποσοστό καταγράφηκε η τεχνική του σχολιασμού (6,9%), ενώ οι υπόλοιπες τεχνικές (υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος, παράλειψη, υπόδειξη, οδηγία) εφαρμόστηκαν για μια ελάχιστη μερίδα λαθών, τα οποία σε κάθε περίπτωση δεν ξεπερνούσαν το 3%.

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Υπογράμμιση του λάθους	170	12,3%	15,2%
Υπογράμμιση της πρότασης που περιέχει το λάθος	6	0,4%	0,5%
Εσωτερική αντικατάσταση	479	34,6%	42,7%
Εξωτερική αντικατάσταση	212	15,3%	18,9%
Προσθήκη	258	18,7%	23,0%
Διαγραφή	122	8,8%	10,9%
Παράλειψη	25	1,8%	2,2%
Σχολιασμός	77	5,6%	6,9%
Υπόδειξη	31	2,2%	2,8%
Οδηγία	3	0,2%	0,3%
<b>Σύνολο</b>	<b>1383</b>	<b>100,0%</b>	<b>123,4%</b>

Πίνακας 22: Κατανομή των τεχνικών διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών

Προκειμένου να ανιχνευθεί ειδικότερα για ποια είδη λαθών εφαρμόζονταν συχνότερα κάποιες συγκεκριμένες τεχνικές, παρατίθεται ο πίνακας συνάφειας (πίνακας 23) από τον οποίο προκύπτει ότι κάποιες τεχνικές χρησιμοποιούνταν περισσότερο, ανάλογα με το είδος του λάθους σε κάθε περίπτωση. Έτσι, για τη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών εφαρμόζονταν συνήθως οι τεχνικές της εσωτερικής αντικατάστασης και της υπογράμμισης του λάθους, οι οποίες παρατηρήθηκαν σε ποσοστά 76,25% και 82,94% αντίστοιχα. Η τεχνική της εσωτερικής αντικατάστασης καταγράφηκε επίσης σε μεγάλο βαθμό – εν συγκρίσει με τις υπόλοιπες τεχνικές – και συγκεκριμένα σε ποσοστό 13,54% για τη διόρθωση των λαθών που αφορούσαν την εναλλαγή πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων. Σχετικά με τα τονικά λάθη και τα λάθη που αφορούσαν τη χρήση των σημείων στίξης, η τεχνική της προσθήκης ήταν αυτή που χρησιμοποιούνταν ως επί το πλείστον και πιο συγκεκριμένα σε ποσοστά 30,65% και 35,25% αντίστοιχα. Αναφορικά με τα λεξιλογικά-σημασιολογικά και τα εκφραστικά λάθη, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία τους διορθωνόταν με την τεχνική της παράλειψης (28% και 12% αντίστοιχα). Ως προς τα φωνολογικά και τα συντακτικά λάθη, παρατηρήθηκε ότι τα συγκεκριμένα είδη λαθών διορθώνονταν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους με την τεχνική της διαγραφής (σε ποσοστά 10,66% και 22,13% αντιστοίχως). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γραμματικών λαθών διορθώθηκε με το να υπογραμμίζει ο εκπαιδευτικός ολόκληρη την πρόταση που περιείχε το λάθος, ενώ για τη διόρθωση των περισσότερων λαθών περιεχομένου υιοθετήθηκε η τεχνική των υποδείξεων και συγκεκριμένα σε ποσοστό 90,325%. Οι επιλογές που έγιναν από τους εκπαιδευτικούς για τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου με βάση το είδος τους αποτυπώνονται στον πίνακα 23 που ακολουθεί.



		Υπογράμμιση του λάθους	Υπογράμμιση της πρότασης που περιέχει το λάθος	Εσωτερική αντικατάσταση	Εξωτερική αντικατάσταση	Προσθήκη	Διαγραφή	Παράλειψη	Σχολιασμός	Υπόδειξη	Οδηγία	
		Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	
Είδος λάθους	Φωνολογικά λάθη	Count	4	0	10	6	12	13	0	0	1	0
		Column N %	2,35%	0,00%	2,08%	2,83%	4,60%	10,66%	0,00%	0,00%	3,23%	0,00%
	Τονικά λάθη	Count	0	0	0	2	80	1	0	0	0	0
		Column N %	0,00%	0,00%	0,00%	0,94%	30,65%	0,82%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
	Ορθογραφικά λάθη	Count	141	0	366	104	21	20	0	26	0	3
		Column N %	82,94%	0,00%	76,25%	49,06%	8,05%	16,39%	0,00%	33,80%	0,00%	100,00%
	Γραμματικά λάθη	Count	3	1	0	4	4	3	0	2	1	0
		Column N %	1,76%	11,10%	0,00%	1,89%	1,53%	2,46%	0,00%	2,60%	3,23%	0,00%
	Συντακτικά λάθη	Count	0	0	6	15	10	27	4	1	0	0
		Column N %	0,00%	0,00%	1,25%	7,08%	3,83%	22,13%	16,00%	1,30%	0,00%	0,00%
	Λεξιλογικά λάθη	Count	9	0	7	33	1	8	7	0	1	0
		Column N %	5,29%	0,00%	1,46%	15,57%	0,38%	6,56%	28,00%	0,00%	3,23%	0,00%
	Εκφραστικά λάθη	Count	3	1	2	16	1	5	3	1	0	0
		Column N %	1,76%	11,10%	0,42%	7,55%	0,38%	4,10%	12,00%	1,30%	0,00%	0,00%
	Λάθη περιεχομένου	Count	7	5	9	25	40	42	11	45	28	0
		Column N %	4,12%	55,60%	1,88%	11,79%	15,33%	34,43%	44,00%	58,40%	90,32%	0,00%
	Λάθη στα σημεία στίξης	Count	0	2	15	2	92	2	0	1	0	0
		Column N %	0,00%	22,20%	3,13%	0,94%	35,25%	1,64%	0,00%	1,30%	0,00%	0,00%
	Λάθη στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων	Count	3	0	65	5	0	1	0	1	0	0
		Column N %	1,76%	0,00%	13,54%	2,36%	0,00%	0,82%	0,00%	1,30%	0,00%	0,00%
Σύνολο	Count	170	9	480	212	261	122	25	77	31	3	
	Column N %	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	

Πίνακας 23: Κατανομή των τεχνικών διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους

#### **Δ' Ενότητα: Πρακτικές συνολικής ανατροφοδότησης του γραπτού λόγου**

Όσον αφορά στις πρακτικές με τις οποίες παρέχεται συνολική ανατροφοδότηση στο τέλος του γραπτού λόγου, από το πλήθος των γραπτών για τα οποία υπήρξε κάποια μορφή ανατροφοδότησης, αυτή γινόταν κυρίως με κάποιον χαρακτηρισμό βάσει της γενικής εικόνας του γραπτού (σε ποσοστό 63,6%), ενώ αρκετά συχνός ήταν και ο γενικός σχολιασμός του γραπτού (59,1%). Σε επίσης υψηλά επίπεδα κινήθηκε και η τακτική του εκπαιδευτικού να μην κάνει κάποιο σχόλιο, αλλά να βάζει απλώς την υπογραφή του στο τέλος του γραπτού (54,5%). Στο μικρότερο ποσοστό (27,3%) καταγράφηκε η τακτική να σημειώνει ο εκπαιδευτικός ένα σύμβολο στο τέλος του γραπτού, υποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι το είχε ελέγξει. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί ότι σε αρκετά γραπτά εφαρμόστηκαν συνδυαστικά κάποιες πρακτικές συνολικής ανατροφοδότησης, με αποτέλεσμα στις περιπτώσεις αυτές να καταγράφονται περισσότερες από μία πρακτικές. Αυτό αποτυπώνεται στη στήλη «percent of cases» του πίνακα 24, όπου οι τεχνικές ανέρχονται συνολικά στο 204,5% από το σύνολο των γραπτών για τα οποία υπήρξε κάποια μορφή ανατροφοδότησης.

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Γενικός σχολιασμός	13	28,9%	59,1%
Χαρακτηρισμός	14	31,1%	63,6%
Έλεγχος	6	13,3%	27,3%
Υπογραφή	12	26,7%	54,5%
Σύνολο	45	100,0%	204,5%

*Πίνακας 24: Κατανομή των πρακτικών συνολικής ανατροφοδότησης στον γραπτό λόγο των μαθητών*

#### **7.3.9.2 Η παρατήρηση των διδακτικών πρακτικών διαχείρισης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

##### **Α' Ενότητα: Είδη λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Κατά την παρατήρηση των διδακτικών πρακτικών διαχείρισης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών, καταγράφηκαν συνολικά 1.161 περιπτώσεις προφορικών λαθών οι οποίες κατανέμονται ανάλογα με το είδος τους σε κατηγορίες, όπως φαίνεται και στον πίνακα 25 που ακολουθεί. Οι περιπτώσεις που

καταγράφηκαν συχνότερα αφορούσαν τα γραμματικά λάθη σε ποσοστό 29,5%, ενώ σε ανάλογα – αλλά μικρότερα ποσοστά – καταγράφηκαν τα λάθη περιεχομένου (22,4%) και τα συντακτικά λάθη (21,1%). Ακολούθησαν τα λεξιλογικά λάθη σε ποσοστό 13,7% και τα εκφραστικά λάθη σε ποσοστό 10,9%. Αναφορικά με τα τονικά και τα φωνολογικά λάθη, αυτά εμφανίστηκαν σε ποσοστά έως 2% (συγκεκριμένα 1,3% και 1,1% αντίστοιχα).

		N	%
Είδος λάθους	Φωνολογικά λάθη	13	1,1%
	Τονικά λάθη	15	1,3%
	Γραμματικά λάθη	342	29,5%
	Συντακτικά λάθη	245	21,1%
	Λεξιλογικά λάθη	159	13,7%
	Εκφραστικά λάθη	127	10,9%
	Λάθη περιεχομένου	260	22,4%

Πίνακας 25: Κατανομή των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους

### **Β' Ενότητα: Πλαίσιο παραγωγής των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Σχετικά με τον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας στον οποίο συνέβαιναν τα λάθη που παρατηρούνταν στον προφορικό λόγο των μαθητών, το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών καταγράφηκε στο πλαίσιο της προφορικής επίλυσης κάποιας γλωσσικής άσκησης (σε ποσοστό 46,3%). Ακολούθησαν σε ποσοστό 27,3% τα λάθη που παράγονταν στο πλαίσιο της προφορικής απάντησης του μαθητή σε κάποια ερώτηση που του απευθυνόταν από τον εκπαιδευτικό και, τέλος, τα λάθη που διαπράττονταν στον ελεύθερο προφορικό λόγο των μαθητών σε ποσοστό 26,4%. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα 26 που ακολουθεί.

	Λάθη περιεχομένου	260	22,4%
Πλαίσιο λάθους	Ερώτηση	317	27,3%
	Άσκηση	537	46,3%

Ελεύθερος		
προφορικός	307	26,4%
λόγος		

Πίνακας 26: Κατανομή των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους

### Γ' Ενότητα: Συχνότητα διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

Τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών διορθώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό που ξεπέρασε το 80%. Συγκεκριμένα, από τις παρατηρήσεις προέκυψε ότι από τα 1.161 λάθη που καταγράφηκαν τα 948 από αυτά διορθώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση κάποιας τεχνικής (Πίνακας 27).

Διόρθωση			
		Frequency	Percent
Valid	Όχι	213	18,3%
	Ναι	948	81,7%
Σύνολο		1161	100,0

Πίνακας 27: Συχνότητα διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

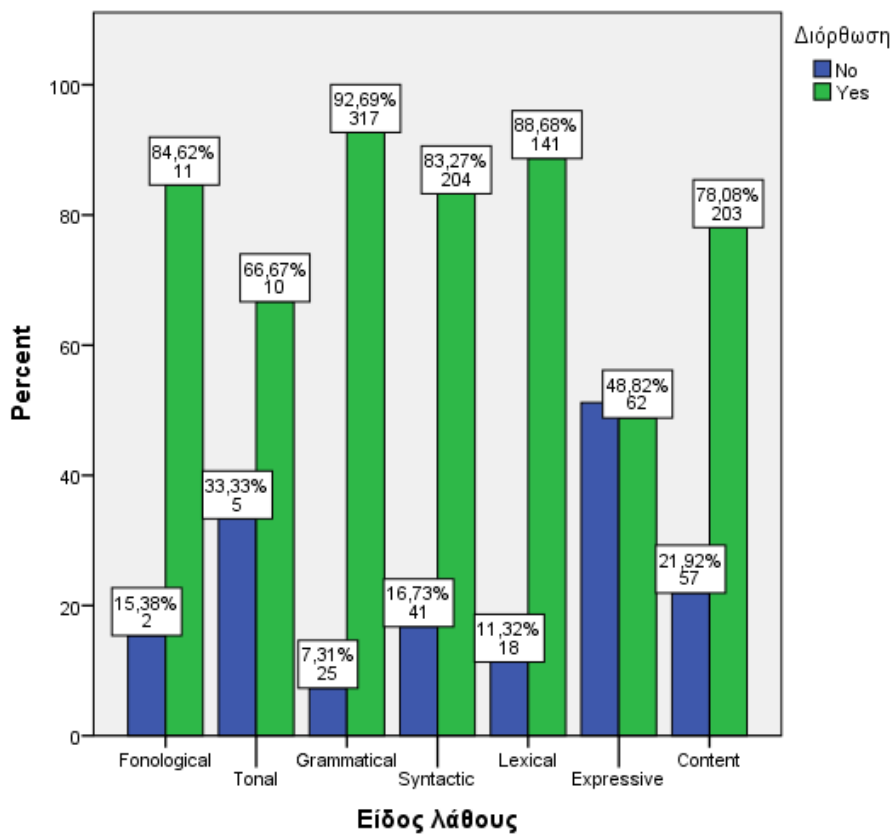
Από την ανάλυση της συσχέτισης ανάμεσα στα είδη των λαθών και τη συχνότητα διόρθωσής τους από τον εκπαιδευτικό, προέκυψε ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους τα προφορικά λάθη διορθώνονταν στον ίδιο βαθμό, ανεξάρτητα από την κατηγορία στην οποία ανήκαν. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσαν τα εκφραστικά λάθη, τα οποία διορθώνονταν σε χαμηλότερο ποσοστό (48,8%), συγκριτικά με τα υπόλοιπα είδη λαθών τα οποία κινήθηκαν σε επίπεδα διόρθωσης από 66,7% έως και 92,7%. Ως προς τη συσχέτιση του πλαισίου παραγωγής των προφορικών λαθών με τη συχνότητα διόρθωσής τους, διαπιστώθηκε ότι τα λάθη στον ελεύθερο προφορικό λόγο διορθώνονταν με εμφανώς μικρότερη συχνότητα (33,2%) συγκριτικά με τα λάθη που διαπράττονταν στο πλαίσιο της προφορικής επίλυσης κάποιας γλωσσικής άσκησης ή της προφορικής απάντησης σε μια ερώτηση, τα οποία διορθώνονταν σε ποσοστό μεγαλύτερο του 98%. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη στο πλαίσιο της προφορικής επίλυσης κάποιας άσκησης διορθώθηκαν σε ποσοστό 99,4% και τα λάθη στο πλαίσιο της προφορικής απάντησης σε μια ερώτηση στο αντίστοιχα υψηλό ποσοστό του 98,4%. Οι παραπάνω συσχετίσεις απεικονίζονται στον πίνακα 28 που ακολουθεί:

Διόρθωση

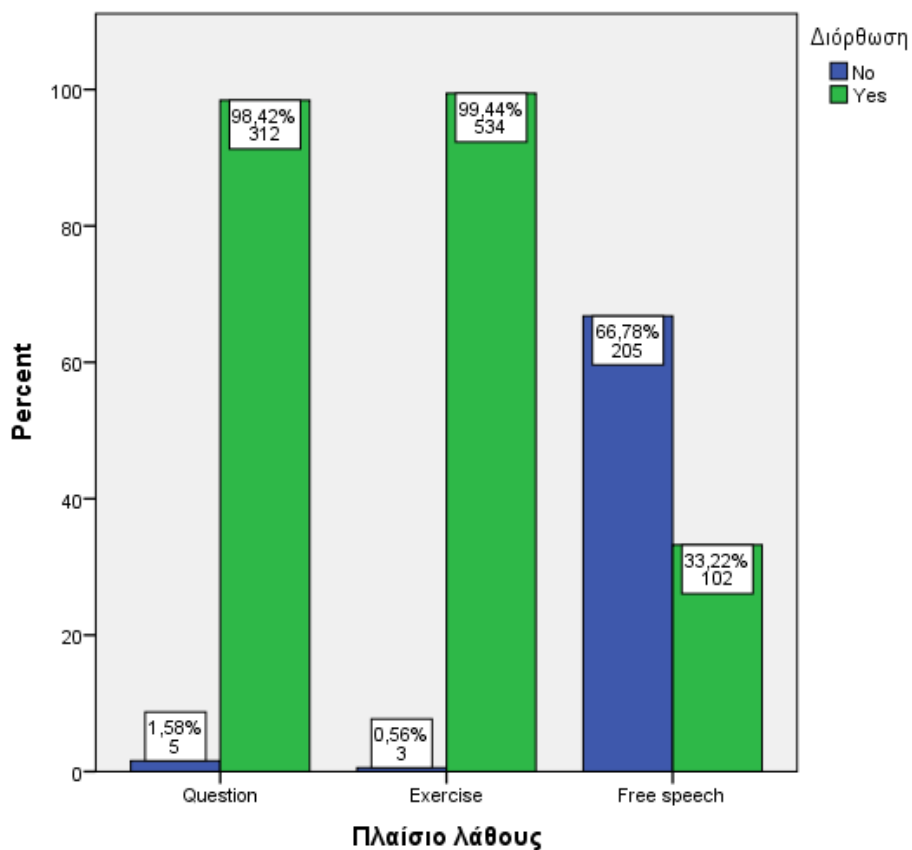
		Όχι		Ναι		p
		N	%	N	%	
Είδος λάθους	Φωνολογικά λάθη	2	15,4%	11	84,6%	
	Τονικά λάθη	5	33,3%	10	66,7%	
	Γραμματικά λάθη	25	7,3%	317	92,7%	
	Συντακτικά λάθη	41	16,7%	204	83,3%	<0,001
	Λεξιλογικά λάθη	18	11,3%	141	88,7%	
	Εκφραστικά λάθη	65	51,2%	62	48,8%	
	Λάθη περιεχομένου	57	21,9%	203	78,1%	
	Ερώτηση	5	1,6%	312	98,4%	
Πλαίσιο λάθους	Άσκηση	3	0,6%	534	99,4%	
	Ελεύθερος προφορικός λόγος	205	66,8%	102	33,2%	<0,001

*Πίνακας 28: Κατανομή της συχνότητας διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος και το πλαίσιο παραγωγής του λάθους*

Οι παραπάνω συσχετίσεις και διαφορές, οι οποίες επαληθεύονται και στατιστικά από το κριτήριο Pearson Chi Square, απεικονίζονται επίσης γραφικά στα δύο ακόλουθα συγκριτικά ραβδογράμματα.



Γράφημα 2: Κατανομή της συχνότητας διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους



Γράφημα 3: Κατανομή της συχνότητας διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους

#### Δ' Ενότητα: Χρόνος διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

Κατά την παρατήρηση των διδακτικών πρακτικών διαχείρισης των λαθών στον προφορικό λόγο, διαπιστώθηκε ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους τα προφορικά λάθη των μαθητών διορθώνονταν άμεσα, δηλαδή τη χρονική στιγμή κατά την οποία αυτά συνέβαιναν και όχι με κάποια καθυστέρηση. Πιο συγκεκριμένα, το 99,4% του συνόλου των λαθών διορθώθηκε την αμέσως επόμενη χρονική στιγμή από αυτήν που είχε διαπραχθεί και μόλις το 0,6% μετά την παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος (Πίνακας 29).

Χρόνος διόρθωσης			
		Frequency	Percent
Valid	Άμεση	942	99,4%
	Ετεροχρονισμένη	6	0,6%
	Σύνολο	948	100,0

Πίνακας 29: Χρόνος διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

#### Ε' Ενότητα: Τεχνικές ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

Στις περιπτώσεις που το προφορικό λάθος του μαθητή επισημαινόταν και διορθωνόταν από τον εκπαιδευτικό με ρητό (άμεσο) τρόπο, η τεχνική που εφαρμοζόταν περισσότερο συχνά ήταν αυτή της άμεσης διόρθωσης σε ποσοστό 56,9%, ενώ αρκετά συχνά αυτή πραγματοποιούνταν σε συνδυασμό με την παροχή μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης (26,5%). Με μικρότερη συχνότητα καταγράφηκε η τεχνική της αναδιατύπωσης (15,3%) και σε ακόμη μικρότερο ποσοστό η αναδιατύπωση του λάθους συνοδευόμενη με κάποια μεταγλωσσική ανατροφοδότηση (1,2%). Τέλος, η παροχή μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης ως ρητή τεχνική διόρθωσης δεν καταγράφηκε σε καμία περίπτωση, παρά μόνο αν είχε προηγηθεί η άμεση διόρθωση του λάθους ή η αναδιατύπωσή του, όπως προαναφέρθηκε. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα 30 που ακολουθεί.

Σύνολο

Τεχνική ρητής διόρθωσης	Άμεση διόρθωση	Count	230
		Column N %	56.9%
	Αναδιατύπωση	Count	62
		Column N %	15.3%
	Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	Count	0
		Column N %	0%
	Άμεση διόρθωση και μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	Count	107
		Column N %	26.5%
	Αναδιατύπωση και μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	Count	5
		Column N %	1.2%
	Σύνολο	Count	404
		Column N %	100%

Πίνακας 30: Κατανομή των τεχνικών ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

Όσον αφορά στη σχέση των τεχνικών ρητής διόρθωσης με τα είδη των προφορικών λαθών, στον πίνακα 31 φαίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσά τους ( $p < 0,001$ ), όχι όμως σε τέτοιο βαθμό που να προσδιορίζει για κάθε είδος λάθους την αντίστοιχη επικρατέστερη τεχνική ρητής διόρθωσης. Πιο συγκεκριμένα, η τεχνική της άμεσης επισήμανσης και διόρθωσης του λάθους εφαρμόστηκε με την ίδια περίπου συχνότητα για όλες τις κατηγορίες λαθών, με εξαίρεση τα εκφραστικά λάθη για τη διόρθωση των οποίων εφαρμόστηκε περισσότερο η τεχνική της αναδιατύπωσης. Τέλος, η τεχνική της άμεσης διόρθωσης σε συνδυασμό με την παροχή μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης φαίνεται πως προτιμήθηκε περισσότερο για τη διόρθωση των γραμματικών και των συντακτικών λαθών (35,0% και 38,3% αντίστοιχα).

				Είδος λάθους							Σύνολο
				Φωνολογικά λάθη	Τονικά λάθη	Γραμματικά λάθη	Συντακτικά	Λεξιλογικά	Εκφραστικά λάθη	Λάθη περιεχομένου	
							ικά λάθη	ικά λάθη			
Τεχνική ρητής διόρθωσης	Άμεση διόρθωση	Count	6	2	67	50	48	8	49	230	
		Column N %	66,7%	66,7%	57,3%	53,2%	70,6%	22,9%	62,8%	56.9%	
	Αναδιατύπωση	Count	2	0	9	8	9	22	12	62	



	Column	N	22,2%	0,0%	7,7%	8,5%	13,2%	62,9%	15,4%	15,3%
		%								
Μεταγλωσσική	Count		0	0	0	0	0	0	0	0
ανατροφοδότηση	Column	N	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0%
		%								
Άμεση διόρθωση και	Count		1	1	41	36	10	2	16	107
μεταγλωσσική	Column	N	11,1%	33,3%	35,0%	38,3%	14,7%	5,7%	20,5%	26,5%
ανατροφοδότηση		%								
Αναδιατύπωση και	Count		0	0	0	0	1	3	1	5
μεταγλωσσική	Column	N	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,5%	8,6%	1,3%	1,2%
ανατροφοδότηση		%								
Σύνολο	Count		9	3	117	94	68	35	78	404
	Column	N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%
		%								

*Πίνακας 31: Κατανομή των τεχνικών ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους*

Αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στις τεχνικές ρητής διόρθωσης των προφορικών λαθών και στο πλαίσιο εκφοράς τους, αποδείχθηκε ότι υπάρχει επίσης στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $p < 0,001$ ), η οποία αποτυπώνεται στον πίνακα 32. Συγκεκριμένα η τεχνική της άμεσης διόρθωσης, όπως επίσης και ο συνδυασμός της άμεσης διόρθωσης με τη μεταγλωσσική ανατροφοδότηση, παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούνταν περισσότερο για τα λάθη που καταγράφονταν στο πλαίσιο της προφορικής απάντησης σε κάποια ερώτηση ή της προφορικής επίλυσης κάποιας άσκησης. Η τεχνική της αναδιατύπωσης, από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούνταν για τα λάθη που εντοπιζόνταν περισσότερο στον ελεύθερο προφορικό λόγο και λιγότερο στις ασκήσεις και τις ερωτήσεις.

Ερώτηση	Count	Τεχνική ρητής διόρθωσης					Σύνολο
		Άμεση διόρθωση	Αναδιατύπωση και	Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	
		66	10	0	32	0	108

Πλαίσιο λάθους	Column N %	28,7%	16,1%	0,0%	29,9%	0,0%	26,7%
Άσκηση	Count	136	17	0	73	3	229
	Column N %	59,1%	27,4%	0,0%	68,2%	60,0%	56,7%
Ελεύθερος προφορικός λόγος	Count	28	35	0	2	2	67
	Column N %	12,2%	56,5%	0,0%	1,9%	40,0%	16,6%
Σύνολο	Count	230	62	0	107	5	404
	Column N %	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Πίνακας 32: Κατανομή των τεχνικών ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους*

### **ΣΤ' Ενότητα: Υποκείμενο της ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Από τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων, προκύπτει ότι το πρόσωπο που αναλάμβανε να επισημάνει και να διορθώσει με ρητό τρόπο τα προφορικά λάθη των μαθητών ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (64,93%). Με μικρότερη συχνότητα και συγκεκριμένα σε ποσοστό 19,9% αναλάμβανε τη ρητή διόρθωση του προφορικού λάθους κάποιος συμμαθητής (ετεροδιόρθωση) ή ο ίδιος ο μαθητής (αυτοδιόρθωση) σε ποσοστό 11,69%. Τέλος, η ομαδική διόρθωση στην περίπτωση της ρητής επισήμανσης του λάθους καταγράφηκε σε ελάχιστες περιπτώσεις (3,48%). Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται με αριθμητικά δεδομένα στον πίνακα 33 που ακολουθεί.

		Σύνολο
	Διόρθωση από τον εκπαιδευτικό	261
	%	64,93%
Υποκείμενο διόρθωσης	ρητής Αυτοδιόρθωση	47
	%	11,69%
	Ετεροδιόρθωση	80
	%	19,9%
	Ομαδική διόρθωση	14
	%	3,48%

Σύνολο		402
	%	100%

Πίνακας 33: Υποκείμενο της ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

Όσον αφορά στη σχέση των υποκειμένων της ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο με τις αντίστοιχες τεχνικές ρητής διόρθωσης, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι σε όλες τις τεχνικές ρητής διόρθωσης το βασικό πρόσωπο που πρωταγωνιστούσε και διόρθωνε τα λάθη ήταν ο εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα στις περιπτώσεις της άμεσης διόρθωσης (με ή χωρίς την παροχή μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης), το λάθος διορθωνόταν κυρίως από τον εκπαιδευτικό, σε μικρότερο ποσοστό από κάποιον συμμαθητή (ετεροδιόρθωση), σε ακόμη μικρότερο ποσοστό από τον ίδιο τον μαθητή που είχε διαπράξει το λάθος (αυτοδιόρθωση) και στο χαμηλότερο ποσοστό από το σύνολο των μαθητών της τάξης (ομαδική διόρθωση). Αναφορικά με την τεχνική της αναδιατύπωσης του λάθους (με ή χωρίς την παροχή μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης), αυτή εφαρμοζόταν αποκλειστικά πάντοτε από τον εκπαιδευτικό (Πίνακας 34).

		Υποκείμενο ρητής διόρθωσης				
		Υποκείμενο ρητής διόρθωσης				
		Διόρθωση από τον εκπαιδευτικό	Αυτοδιόρθωση	Ετεροδιόρθωση	Ομαδική διόρθωση	Σύνολο
Τεχνική ρητής	Άμεση διόρθωση	121	43	54	10	228
	%	46,36%	91,49%	67,50%	71,43%	56.7%
διόρθωσης	Αναδιατύπωση	61	0	0	1	62
	%	23,37%	0,00%	0,00%	7,14%	15.4%
	Άμεση διόρθωση και μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	74	4	26	3	107
	%	28,35%	8,51%	32,50%	21,43%	26.6%
	Αναδιατύπωση και μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	5	0	0	0	5
	%	1,92%	0,00%	0,00%	0,00%	1.2%
Σύνολο		261	47	80	14	402
		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100%

Πίνακας 34: Κατανομή των τεχνικών ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το υποκείμενο ρητής διόρθωσης

## Ζ' Ενότητα: Τεχνικές άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

Σχετικά με τις τεχνικές άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών, η κατανομή τους ανά είδος εμφανίζεται στον πίνακα 35 που ακολουθεί. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις λαθών οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν περισσότερες από μία και έτσι αυτές αντιστοιχούν σε ποσοστό 157% επί του συνόλου των λαθών. Όπως φαίνεται και στον πίνακα, η μέθοδος της καθοδήγησης μέσω ερωτήσεων ήταν αυτή που εφαρμόστηκε για τη διόρθωση των περισσότερων προφορικών λαθών (σε ποσοστό 50,2% του συνόλου). Ακολούθησε η τεχνική της καθοδήγησης μέσω υποδείξεων σε ποσοστό 42,5% και η τεχνική της επανάληψης σε ποσοστό 31,9% επί των συνολικών περιπτώσεων. Οι υπόλοιπες τεχνικές (εκμαίευση, αίτημα διευκρίνισης, μεταγλωσσική ανατροφοδότηση) καταγράφηκαν σε χαμηλότερα ποσοστά, τα οποία δεν ξεπερνούσαν σε κάθε περίπτωση το 17%.

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Επανάληψη	174	20,3%	31,9%
Εκμαίευση	91	10,6%	16,7%
Καθοδήγηση ερωτήσεων	274	32,0%	50,2%
Καθοδήγηση υποδείξεων	232	27,1%	42,5%
Αίτημα διευκρίνισης	53	6,2%	9,7%
Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	33	3,9%	6,0%
Σύνολο	857	100,0%	157,0%

Πίνακας 35: Κατανομή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

Από τη συσχέτιση των τεχνικών άρρητης διόρθωσης με τα είδη των προφορικών λαθών, προκύπτει ότι οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονταν με τον ίδιο ανάλογο τρόπο στα γραμματικά, τα συντακτικά, τα λεξιλογικά λάθη και τα λάθη περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, για τη διόρθωση των συγκεκριμένων ειδών λαθών επικρατέστερες ήταν οι τεχνικές της καθοδήγησης μέσω ερωτήσεων, της καθοδήγησης μέσω υποδείξεων και της επανάληψης. Από την άλλη μεριά, για τα υπόλοιπα τρία είδη λαθών (φωνολογικά, τονικά και εκφραστικά λάθη) δεν φάνηκε να υπάρχει μια ξεκάθαρη τάση στην επιλογή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης από τους εκπαιδευτικούς. Οι παραπάνω συσχετίσεις παρουσιάζονται με αριθμητικά δεδομένα στον πίνακα 36.

		Τεχνική άρρητης διόρθωσης					Σύνολο	
		Επανάληψη	Εκμαίευση	Καθοδήγηση μέσω ερωτήσεων	Καθοδήγηση μέσω υποδείξεων	Αίτημα διευκρίνισης	Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	
Είδος λάθους	Φωνολογικά λάθη	1	0	0	0	1	0	2
	%	0.57%	0.00%	0.00%	0.00%	1.89%	0.00%	0.37%
	Τονικά λάθη	1	0	3	3	1	1	7
	%	0.57%	0.00%	1.09%	1.29%	1.89%	3.03%	1.28%
	Γραμματικά λάθη	61	49	89	95	13	14	200
	%	35.06%	53.85%	32.48%	40.95%	24.53%	42.42%	36.63%
	Συντακτικά λάθη	27	12	61	50	12	7	110
	%	15.52%	13.19%	22.26%	21.55%	22.64%	21.21%	20.15%
	Λεξιλογικά λάθη	29	10	36	37	6	2	75
	%	16.67%	10.99%	13.14%	15.95%	11.32%	6.06%	13.74%
Εκφραστικά λάθη	15	4	15	5	9	4	27	
%	8.62%	4.40%	5.47%	2.16%	16.98%	12.12%	4.95%	
Λάθη περιεχομένου	40	16	70	42	11	5	125	
%	22.99%	17.58%	25.55%	18.10%	20.75%	15.15%	22.89%	
Σύνολο		174	91	274	232	53	33	546

*Πίνακας 36: Κατανομή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης των λάθων στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους*

Όσον αφορά στη σχέση των τεχνικών άρρητης διόρθωσης των προφορικών λαθών με το πλαίσιο εκφοράς τους, φαίνεται ότι εφαρμόζονταν όλες οι τεχνικές και μάλιστα με ανάλογο τρόπο για τα λάθη που παρατηρούνταν στο πλαίσιο των ασκήσεων και των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα λάθη που καταγράφονταν στο πλαίσιο της απάντησης του μαθητή σε κάποια ερώτηση που του είχε απευθυνθεί από τον εκπαιδευτικό διορθώνονταν με την τεχνική της εκμαίευσης μέσω ερωτήσεων. Αναφορικά με τα λάθη που προέκυπταν κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης, εφαρμόζονταν και πάλι σε μεγαλύτερο ποσοστό η τεχνική της καθοδήγησης προς το σωστό, είτε μέσω υποδείξεων είτε μέσω ερωτήσεων. Τέλος, στη διόρθωση των λαθών του ελεύθερου προφορικού λόγου φάνηκε να επικρατεί η μέθοδος της καθοδήγησης μέσω ερωτήσεων και η τεχνική της επανάληψης, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια σημαντική αριθμητική διαφορά συγκριτικά τη χρήση των υπόλοιπων τεχνικών (Πίνακας 37).

Τεχνική άρρητης διόρθωσης

Σύνολο

		Επανάληψη	Εκμείευση	Καθοδήγηση μέσω ερωτήσεων	Καθοδήγηση μέσω υποδείξεων	Αίτημα διευκρίνισης	Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση	
Πλαίσιο λάθους	Ερώτηση	71	21	126	77	17	9	204
	%	40.80%	23.08%	45.99%	33.19%	32.08%	27.27%	37.36%
	Άσκηση	87	64	132	147	27	23	306
	%	50.00%	70.33%	48.18%	63.36%	50.94%	69.70%	56.04%
	Ελεύθερος προφορικός λόγος	16	6	16	8	9	1	36
	%	9.20%	6.59%	5.84%	3.45%	16.98%	3.03%	6.59%
Σύνολο		174	91	274	232	53	33	546

*Πίνακας 37: Κατανομή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους*

### **Η' Ενότητα: Υποκείμενο της άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις, είναι φανερό ότι το πρόσωπο που διόρθωνε τελικά το προφορικό λάθος – αφού αυτό είχε προηγουμένως επισημανθεί με έμμεσο (άρρητο) τρόπο από τον εκπαιδευτικό – ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό ο ίδιος ο μαθητής που είχε διαπράξει το λάθος (44,2%). Μετά την αυτοδιόρθωση, η δεύτερη πιο συχνά εμφανιζόμενη πρακτική (σε ποσοστό 29,48%) ήταν αυτή της ετεροδιόρθωσης, κατά την οποία το λάθος του μαθητή διορθωνόταν από κάποιον συμμαθητή του. Σε μικρότερο ποσοστό καταγράφηκε η διόρθωση του λάθους από τον διδάσκοντα (21,71%) και σε ελάχιστες περιπτώσεις η ομαδική διόρθωση (συγκεκριμένα σε ποσοστό 4,58%). Τα παραπάνω αποτελέσματα απεικονίζονται στον πίνακα 38 που ακολουθεί.

		Σύνολο
Υποκείμενο διόρθωσης	Διόρθωση από τον εκπαιδευτικό	109
	%	21.71%
	Αυτοδιόρθωση	222
	%	44.22%
	Ετεροδιόρθωση	148
	%	29.48%
	Ομαδική διόρθωση	23

	%	4.58%
Σύνολο		502

Πίνακας 38: Υποκείμενο της άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών

Από την ανάλυση τη σχέσης ανάμεσα στα υποκείμενα της άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο και τις αντίστοιχες τεχνικές, φαίνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις (διόρθωση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αυτοδιόρθωση, ετεροδιόρθωση, ομαδική διόρθωση) συχνότερα χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της καθοδήγησης μέσω ερωτήσεων, της καθοδήγησης μέσω υποδείξεων και της επανάληψης. Οι παραπάνω συσχετίσεις παρουσιάζονται και στον πίνακα 39.

		Τεχνική άρρητης διόρθωσης					Σύνολο	
		Επανάληψη	Εκμείωση	Καθοδήγηση μέσω ερωτήσεων	Καθοδήγηση μέσω υποδείξεων	Αίτημα διευκρίνισης		Μεταγλωσσική ανατροφοδότηση
Υποκείμενο άρρητης διόρθωσης	Διόρθωση από τον εκπαιδευτικό	41	14	48	37	12	12	109
	%	26.28%	17.28%	19.12%	17.29%	24.00%	41.38%	21.71%
	Αυτοδιόρθωση	66	48	109	95	28	12	222
	%	42.31%	59.26%	43.43%	44.39%	56.00%	41.38%	44.22%
	Ετεροδιόρθωση	40	15	85	71	9	5	148
	%	25.64%	18.52%	33.86%	33.18%	18.00%	17.24%	29.48%
Σύνολο	Ομαδική διόρθωση	9	4	9	11	1	0	23
	%	5.77%	4.94%	3.59%	5.14%	2.00%	0.00%	4.58%
Σύνολο		156	81	251	214	50	29	502

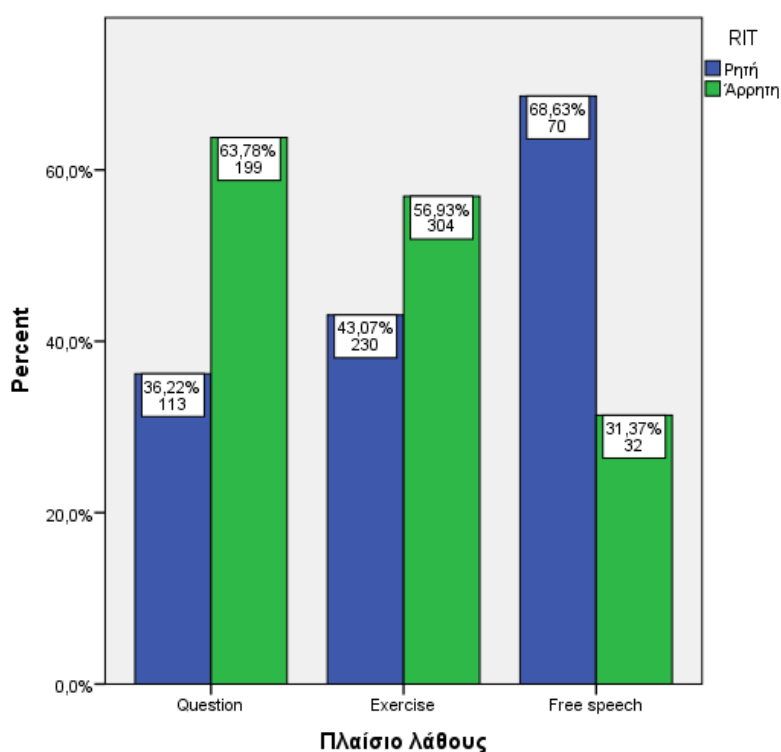
Πίνακας 39: Κατανομή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το υποκείμενο άρρητης διόρθωσης

### Θ' Ενότητα: Συσχετίσεις των μορφών διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με τα είδη των λαθών και τα πλαίσια παραγωγής τους

Από τη διενέργεια του ελέγχου Pearson Chi Square αποδείχθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μορφής διόρθωσης (ρητής/άρρητης) των προφορικών λαθών και του πλαισίου στο οποίο αυτά παράγονται. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων προέκυψε ότι στον ελεύθερο προφορικό λόγο ήταν συχνότερη η ρητή διόρθωση των λαθών (σε ποσοστό 16,95%), ενώ στα λάθη που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της προφορικής απάντησης σε κάποια ερώτηση ή της προφορικής επίλυσης μιας άσκησης ήταν συχνότερη η εφαρμογή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης (σε ποσοστά 37,20% και 56,82% αντίστοιχα). Οι διαφορές αυτές απεικονίζονται τόσο στον πίνακα 40, όσο και στο γράφημα 4 του συγκριτικού ραβδογράμματος ( $p < 0,001$ ).

		Διόρθωση		Σύνολο
		Ρητή	Άρρητη	
Πλαίσιο λάθους	Ερώτηση	113	199	312
	%	27.36%	37.20%	32.91%
	Άσκηση	230	304	534
	%	55.69%	56.82%	56.33%
	Ελεύθερος προφορικός λόγος	70	32	102
	%	16.95%	5.98%	10.76%
Σύνολο		413	535	948

Πίνακας 40: Κατανομή των μορφών διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους



Γράφημα 6: Κατανομή των μορφών διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το πλαίσιο παραγωγής του λάθους

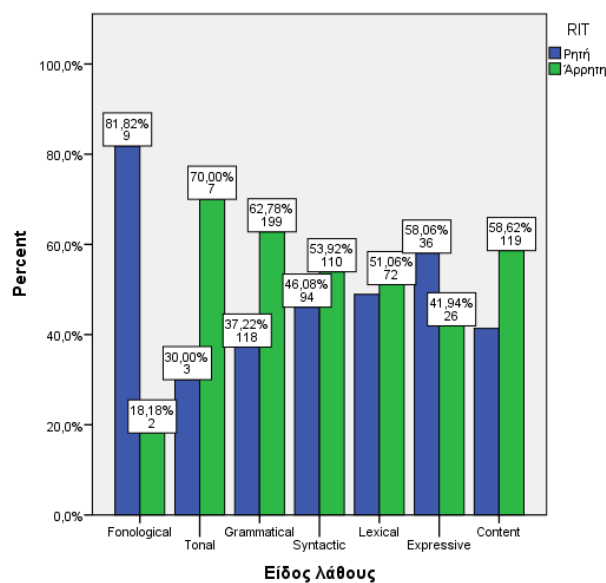
Από τον έλεγχο Pearson Chi Square προέκυψε επίσης ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μορφής διόρθωσης (ρητής/άρρητης) των προφορικών λαθών και του είδους του λάθους. Πιο συγκεκριμένα, στα φωνολογικά και στα εκφραστικά λάθη ήταν συχνότερη η εφαρμογή των τεχνικών άρρητης διόρθωσης, ενώ σε όλα τα άλλα είδη λαθών εφαρμόστηκε με μεγαλύτερη συχνότητα η άρρητη



διόρθωση. Οι παραπάνω συσχετίσεις και διαφορές απεικονίζονται στον πίνακα 41, αλλά και στο γράφημα 5 του συγκριτικού ραβδογράμματος ( $p= 0,002$ ) που ακολουθούν.

	Διόρθωση		Σύνολο	
	Ρητή	Άρρητη		
Είδος λάθους	Φωνολογικά λάθη	9	2	11
	%	2.18%	0.37%	1.16%
	Τονικά λάθη	3	7	10
	%	0.73%	1.31%	1.05%
	Γραμματικά λάθη	118	199	317
	%	28.57%	37.20%	33.44%
	Συντακτικά λάθη	94	110	204
	%	22.76%	20.56%	21.52%
	Λεξιλογικά λάθη	69	72	141
	%	16.71%	13.46%	14.87%
	Εκφραστικά λάθη	36	26	62
	%	8.72%	4.86%	6.54%
	Λάθη περιεχομένου	84	119	203
	%	20.34%	22.24%	21.41%
Σύνολο	413	535	948	

Πίνακας 41: Κατανομή των μορφών διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους



Γράφημα 5: Κατανομή των μορφών διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών με βάση το είδος του λάθους

## 8. Συσχέτιση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τις τρεις μεθόδους της έρευνας

### 8.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια του γλωσσικού λάθους

Ερωτώμενοι καταρχήν σχετικά με τις επιμέρους κατηγορίες με τις οποίες ταυτίζουν τα γλωσσικά λάθη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνδέουν πολύ έως απόλυτα τα γλωσσικά λάθη με τα ορθογραφικά, τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη. Σε μικρότερο βαθμό (και συγκεκριμένα μέτρια έως πολύ) φαίνεται ότι ταυτίζουν την έννοια του γλωσσικού λάθους με τα φωνολογικά, τα τονικά, τα λεξιλογικά-σημασιολογικά και τα εκφραστικά λάθη. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Οικονομάκου, καθώς από τη δική της μελέτη προέκυψε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συνδέουν τα γλωσσικά λάθη κυρίως με τα ορθογραφικά και λιγότερο με τα συστημικά και τα λάθη στη χρήση της γλώσσας<sup>690</sup>. Η παραπάνω τάση των εκπαιδευτικών απηχεί αντιλήψεις της παραδοσιακής-δομιστικής προσέγγισης της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η έμφαση κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να αποδίδεται περισσότερο στην παραγωγή ορθών προτάσεων (από ορθογραφική και γραμματικοσυντακτική άποψη) και λιγότερο στην καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνίας<sup>691</sup>. Αυτό, κατ' επέκταση, σημαίνει ότι η αξιολόγηση του λόγου των μαθητών θα πρέπει να στηρίζεται ως επί το πλείστον στη γραμματική ορθότητα της πρότασης (και αντίστοιχα στη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών και των λανθασμένων γραμματικοσυντακτικών τύπων), παρά στην ελεύθερη έκφραση και στην προώθηση του εκάστοτε επικοινωνιακού σκοπού (και αντίστοιχα στη διόρθωση των λεξιλογικών-σημασιολογικών και των εκφραστικών λαθών που δυσχεραίνουν την επικοινωνία)<sup>692</sup>.

Αυτό που πρέπει να αναφερθεί στο συγκεκριμένο σημείο είναι η θετική συσχέτιση που εντοπίστηκε ανάμεσα στην ταύτιση των γλωσσικών λαθών με τα ορθογραφικά και τα γραμματικά λάθη και στα χρόνια υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα

690. Βλ. Μ. Οικονομάκου, *ό.π.*, σσ. 44-45.

691. Βλ. Χ.Α. Παπαρίζος, *ό.π.*, σσ. 85-86.

692. Βλ. Γ.Δ. Καψάλης, «Ο δάσκαλος και το γλωσσικό μάθημα», σ. 483.

χρόνια υπηρεσίας τείνουν να συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό την έννοια του γλωσσικού λάθους με τα ορθογραφικά και τα γραμματικά λάθη, γεγονός που δικαιολογείται αν λάβουμε υπόψη ότι η συγκεκριμένη μερίδα εκπαιδευτικών δίδαξε για αρκετά χρόνια με βάση το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο η έμφαση έπρεπε να δίνεται κυρίως στη μορφή του λόγου και λιγότερο στο περιεχόμενό του. Η συγκεκριμένη συσχέτιση εντοπίστηκε και στην έρευνα της Οικονομάκου<sup>693</sup>. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών διπλωμάτων συνδέουν τα γλωσσικά λάθη με την κατηγορία των λεξιλογικών-σημασιολογικών λαθών σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα, καθώς οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση και εξειδίκευση σε κάποιον τομέα είναι περισσότερο πιθανό να έχουν «απαγκιστρωθεί» από τις καταβολές του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και να έχουν στραφεί στις σύγχρονες προσεγγίσεις του γλωσσικού μαθήματος, σύμφωνα με τις οποίες η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στη σημασία και στην ορθή χρήση της λέξης, με βάση τα συμφραζόμενα, και λιγότερο στη μορφή της.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι η γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να συμφωνεί με την επίσημη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων, για να χαρακτηρίζεται ως ορθή. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με τη συγκεκριμένη θέση, ότι δηλαδή η ορθότητα του λόγου των μαθητών συναρτάται άμεσα με τον επίσημο γλωσσικό κώδικα που διδάσκεται στα σχολικά βιβλία και ότι κάθε τύπος που χρησιμοποιούν οι μαθητές και ο οποίος δεν απαντάται στα σχολικά εγχειρίδια συνιστά λάθος. Ακόμη, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει σε μέτριο έως και απόλυτο βαθμό ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολικό περιβάλλον, πεποίθηση η οποία επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Οικονομάκου<sup>694</sup>. Οι δύο παραπάνω αντιλήψεις συνάδουν επίσης με τις απόλυτες-αξιολογικές κρίσεις της δομιστικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η έμφαση κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να δίνεται στην καλλιέργεια της νόρμας, δηλαδή της επίσημης γλωσσικής μορφής, και κάθε απόκλιση από αυτήν θα πρέπει να διορθώνεται άμεσα και να

---

693. Βλ. Μ. Οικονομάκου, *ό.π.*, σ. 44.

694. Βλ. Μ. Οικονομάκου, *ό.π.*, σσ. 44-45.

εξαλείφεται από το γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή<sup>695</sup>. Διαφορετικά, ελλοχεύει ο κίνδυνος ο λανθασμένος γλωσσικός τύπος να παγιωθεί στον νου του μαθητή και να οδηγήσει στον κοινωνικό στιγματισμό του<sup>696</sup>. Προέκυψε, μάλιστα, ότι όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού, τόσο πιο πολύ ο ίδιος τείνει να πιστεύει ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό είναι απόλυτα δικαιολογημένο, αν αναλογιστεί κανείς ότι το συγκεκριμένο ποσοστό εκπαιδευτικών, που υπηρετεί αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση, έχει έρθει περισσότερο σε επαφή με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και επομένως είναι λογικό να έχει επηρεαστεί από τις βασικές αντιλήψεις και τις μεθόδους διδασκαλίας που επικρατούσαν σε αυτό.

## **8.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών**

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διάφοροι γλωσσολογικοί, ψυχολογικοί-συναισθηματικοί, διδακτικοί και κοινωνικοί-πολιτισμικοί παράγοντες στην παραγωγή γλωσσικών λαθών, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καταρχήν μεγάλη βαρύτητα στην ατομική ευθύνη του μαθητή (για παράδειγμα στην επιπολαιότητα και την απροσεξία του που συχνά τον οδηγούν σε λάθη), καθώς και στις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στον νου του (όταν επί παραδείγματι τα γλωσσικά λάθη οφείλονται σε άγνοια των γλωσσικών κανόνων και των εξαιρέσεών τους ή όταν ο μαθητής αδυνατεί να αφομοιώσει μια νέα προσφερόμενη γνώση). Εξίσου μεγάλη σημασία αναγνώρισαν οι εκπαιδευτικοί και στους εξωγενείς παράγοντες, όπως ο ρόλος που παίζει η διδασκαλία, καθώς και το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στον τρόπο που ο μαθητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα. Οι παραπάνω πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απηγούν αντιλήψεις των σύγχρονων θεωριών μάθησης και συγκεκριμένα της γνωστικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία η μάθηση συνίσταται στην αλληλεπίδραση της ατομικής προσπάθειας του μαθητή και των εξωτερικών ερεθισμάτων που ο ίδιος δέχεται από το περιβάλλον του<sup>697</sup>. Τέλος, η άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα λάθη στον

---

695. Βλ. Ε. Πεσματζόγλου, *ό.π.*, σσ. 33-34· Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σσ. 69-70.

696. Βλ. Χ.Α. Παπαρίζος, *ό.π.*, 131-136.

697. Βλ. Μ. Κασσωτάκης & Ι. Βάμβουκα, *ό.π.*, σ. 7.

λόγο των μαθητών οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στη μίμηση λανθασμένων προτύπων ομιλίας συνάδει με τις αρχές της κοινωνικής θεωρίας, κατά την οποία η μάθηση συντελείται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης συγκεκριμένων υποκειμένων και των συμπεριφορών τους. Όσον αφορά στον ρόλο που παίζουν η χρήση του λατινικού αλφαβήτου και η υιοθέτηση ξένων λέξεων στην παραγωγή γλωσσικών λαθών, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σχετικά με τη συγκεκριμένη αντίληψη, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται τόσο από την έρευνα της Οικονομάκου<sup>698</sup>, όσο και από εκείνη των Οικονομάκου και Σοφού<sup>699</sup>.

### **8.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος**

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη θέση που κατέχει το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους εξέφρασαν τη θετική τους προδιάθεση και στάση απέναντι στα γλωσσικά λάθη. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τους συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και ότι βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά. Το συγκεκριμένο εύρημα σχετικά με την ευνοϊκή αντιμετώπιση των γλωσσικών λαθών από τους εκπαιδευτικούς – το οποίο παραπέμπει στις σύγχρονες θεωρίες για τον επικοινωνιακό ρόλο του λάθους – επιβεβαιώνεται τόσο από την έρευνα της Ζαρκογιάννη<sup>700</sup>, όσο και από αυτήν της Firwana<sup>701</sup>. Αναφορικά με τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών τους, οι περισσότεροι απάντησαν ότι νιώθουν σε μεγάλο βαθμό ικανοποίηση και ανακούφιση, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούν τι δεν έχει κατανοήσει ο μαθητής, αποτέλεσμα το οποίο επαληθεύεται και από την έρευνα της Firwana<sup>702</sup>.

Παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο στη μάθηση και τη διδασκαλία, στάση η οποία συνάδει με τη θεωρία επικοινωνιακής της γνώσης και το σύγχρονο μοντέλο

---

698. Βλ. Μ. Οικονομάκου, *ό.π.*, σσ. 44-45.

699. Βλ. Μ. Οικονομάκου & Μ. Σοφός, *ό.π.*, σσ. 1259-1260.

700. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 304.

701. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 161-167.

702. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 161-167.

διδασκαλίας, ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων φαίνεται πως κρατά ουδέτερη στάση απέναντι σε μια αντίληψη ιδιαίτερα κομβικής σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τη θέση ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γλώσσα και, γι' αυτό, θα πρέπει να αποφεύγονται. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας πιστεύουν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή στην προσπάθεια του να κατακτήσει τη γλώσσα (απ' ότι οι πτυχιούχοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, αλλά και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος), γεγονός που μπορεί να δικαιολογηθεί αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η συγκεκριμένη μερίδα εκπαιδευτικών δίδαξε για αρκετά χρόνια με βάση το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Το στοιχείο αυτό, το οποίο προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, συνάδει απόλυτα με το αντίστοιχο εύρημα από την έρευνα της Ζαρκογιάννη σύμφωνα με την οποία, παρόλο που οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στη δική της μελέτη είναι σε γενικές γραμμές θετικές απέναντι στα γλωσσικά λάθη, ωστόσο συχνά στις απαντήσεις τους εντοπίζονται αναφορές που παραπέμπουν στο συμπεριφοριστικό μοντέλο αντιμετώπισης τους λάθους, δηλαδή ως στοιχείου της αποτυχίας του μαθητή<sup>703</sup>.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνά μας, η θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη συσχετίζεται επίσης με συγκεκριμένες πρακτικές που οι ίδιοι δήλωσαν ότι εφαρμόζουν για τη διόρθωση των γλωσσικών λαθών και οι οποίες παραπέμπουν στη σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους ως αναπόσπαστου στοιχείου της μαθησιακής διαδικασίας. Τέτοιες πρακτικές είναι η έμμεση καθοδήγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό ώστε να επεξεργαστεί και να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του, η ενίσχυση της αυτοδιόρθωσης και της ετεροδιόρθωσης και φυσικά η ανάλυση και η αξιοποίηση των λαθών που εντοπίζονται στον λόγο των μαθητών.

#### **8.4 Το κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών**

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το κριτήριο με βάση το οποίο θα πρέπει να αξιολογείται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο λόγος των μαθητών. Η πλειοψηφία

---

703. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 304.

των συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα δήλωσε ότι το βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών είναι η αποτελεσματικότητά του, δηλαδή ο βαθμός επίτευξης συγκεκριμένων επικοινωνιακών σκοπών, παρά η αποδεκτότητά του, με άλλα λόγια η καταλληλότητα της μορφής και της δομής του. Μάλιστα, μέσω της ποιοτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί τεκμηρίωσαν την προτίμησή τους υπέρ του κριτηρίου της αποτελεσματικότητας, υποστηρίζοντας ότι ο βασικός σκοπός για τον οποίο παράγεται είτε ο προφορικός είτε ο γραπτός λόγος είναι για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης. Συνεπώς, η ποιότητα και η επιτυχία του λόγου εξαρτώνται από το αν αυτός εξυπηρετεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς που έχουν τεθεί κάθε φορά. Άλλωστε, το ζητούμενο είναι ο λόγος των μαθητών να είναι χρηστικός, ώστε οι ίδιοι να είναι σε θέση να μεταδώσουν το μήνυμα που θέλουν και να ανταπεξέλθουν στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση, παρά να πληροί όλα τα κριτήρια της μορφής και της δομής.

Από τις παρατηρήσεις του προφορικού λόγου, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πράγματι αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην αποτελεσματικότητα ως κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τείνουν να διορθώνουν – αν όχι με μεγαλύτερη συχνότητα – τουλάχιστον με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα τα λάθη περιεχομένου (τα οποία εμπίπτουν στην αποτελεσματικότητα του λόγου) και τα λάθη μορφής και δομής (τα οποία αφορούν την αποδεκτότητα του λόγου). Κατ' αντίστοιχο τρόπο, οι παρατηρήσεις του γραπτού λόγου έδειξαν ότι τα λάθη που διορθώνονται αφορούν τόσο τη μορφή και τη δομή (ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά λάθη κ.λπ.), όσο και το περιεχόμενο του λόγου. Συμπερασματικά, ανάμεσα στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για το κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών και στις αντίστοιχες πράξεις τους διαπιστώθηκε συμφωνία και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Αξίζει, μάλιστα, να επισημανθεί ότι οι παραπάνω απόψεις και πράξεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν απόλυτα με τις βασικές αρχές του επίσημου ΑΠΣ για το μάθημα της γλώσσας, σύμφωνα με τον οποίο το κριτήριο για την αξιολόγηση του λόγου των μαθητών θα πρέπει να είναι τόσο η αποδεκτότητα, όσο και η αποτελεσματικότητά του.

## 8.5 Η βαρύτητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών

Σκοπός του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να εξετάσει τα λάθη ποιας μορφής λόγου (του προφορικού ή του γραπτού) αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη βαρύτητα. Από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών. Οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα δικαιολόγησαν τη συγκεκριμένη στάση, προβάλλοντας μάλιστα μια σειρά από επιχειρήματα. Πρώτα απ' όλα, τα γραπτά λάθη γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά, λόγω της αποτύπωσής τους στο χαρτί, και γι' αυτό θα πρέπει να διορθώνονται άμεσα. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να επεξεργαστούν τον γραπτό τους λόγο (συγκριτικά με τον προφορικό) και να διορθώσουν τα λάθη τους, με αποτέλεσμα τα λάθη στον γραπτό λόγο να αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος είναι γενικά πιο δύσκολο να κατακτηθεί απ' ό,τι ο προφορικός λόγος που είναι έμφυτος. Γι' αυτό και ο γραπτός λόγος θα πρέπει να διδάσκεται συστηματικά και τα λάθη σε αυτόν να διορθώνονται με κάθε τρόπο, άποψη η οποία έχει επισημανθεί και από τη σχετική βιβλιογραφία<sup>704</sup>. Ένας ακόμη βασικός λόγος για τον οποίο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δίνεται προτεραιότητα στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου είναι η γενικότερη φύση της μαθησιακής διαδικασίας και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης, καθώς οι μαθητές με βάση το ισχύον σύστημα εξετάζονται και αξιολογούνται – σχεδόν αποκλειστικά – σύμφωνα με τις επιδόσεις τους σε γραπτές και όχι σε προφορικές δοκιμασίες. Πρόκειται για μια πεποίθηση των εκπαιδευτικών η οποία έχει επίσης επισημανθεί από τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα<sup>705</sup>. Αρκετοί ήταν επίσης οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν με τις απαντήσεις τους ότι η πίεση τόσο του διδακτικού χρόνου, όσο και της ύλης στερούν από τους διδάσκοντες τη δυνατότητα να αφιερώσουν χρόνο στην επεξεργασία και τη διαχείριση των προφορικών λαθών, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τον Βουγιούκα<sup>706</sup>. Τέλος, στις

---

704. Βλ. Λ. Αθανασίου, *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σ. 145.

705. Βλ. Γ.Ν. Μπασλής, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, σ. 114· Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 304.

706. Βλ. Α. Βουγιούκας, *ό.π.*, σ. 27.



απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών εντοπίστηκε η τάση τους να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα τον γραπτό λόγο, καθώς εκεί η διόρθωση είναι πιο απρόσωπη και αποστασιοποιημένη συγκριτικά με τη διόρθωση του προφορικού λόγου, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακόψει τον μαθητή την ώρα που μιλάει για να τον διορθώσει, φέρνοντάς τον ενδεχομένως σε δύσκολη και αμήχανη θέση.

Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί αν η ελλιπής απόδοση βαρύτητας στα λάθη του προφορικού λόγου θα πρέπει να αλλάξει σαν τακτική και σαν στάση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι ίδιοι απάντησαν θετικά κρίνοντας μάλιστα επιτακτική την ανάγκη οι μαθητές να εξασκηθούν στην παραγωγή ορθού προφορικού λόγου. Με τη συγκεκριμένη άποψη συγκλίνουν και τα ευρήματα των Ντίνα, Ξανθοπούλου και Τσακιρίδου, στην έρευνα των οποίων η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε συμφώνησε με την άποψη ότι ο γραπτός λόγος θα πρέπει να καλλιεργείται περισσότερο από τον προφορικό κατά τη διδασκαλία της γλώσσας<sup>707</sup>. Παρόλο όμως που οι εκπαιδευτικοί στη δική μας έρευνα ήταν θετικά προσκείμενοι απέναντι στην ισότιμη αντιμετώπιση του προφορικού και του γραπτού λόγου, ωστόσο οι ίδιοι έκριναν δύσκολο το συγκεκριμένο εγχείρημα, καθώς κάτι τέτοιο απαιτεί ριζικές αλλαγές σε αρκετούς τομείς του γλωσσικού μαθήματος, όπως στη διαχείριση της ύλης και του διδακτικού χρόνου, στη δομή και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και φυσικά σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αγωγή του προφορικού λόγου και τη διαχείριση των λαθών που παρατηρούνται σε αυτόν. Η έλλειψη εμπειρίας, ίσως και γνώσεων, από την πλευρά των εκπαιδευτικών να διδάξουν και να διαχειριστούν τον προφορικό λόγο των μαθητών έχει επισημανθεί και από τον Αθανασίου<sup>708</sup>.

## **8.6 Η αναγκαιότητα διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Μέσω του έκτου ερευνητικού ερωτήματος, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκριναν πολύ

---

707. Βλ. Βλ. Κ. Ντίνας, Α. Ξανθόπουλος & Ε. Τσακιρίδου, *ό.π.*, σ. 362.

708. Βλ. Α. Αθανασίου, *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, σσ. 146-147.

αναγκαία τη διόρθωση των λαθών που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των μαθητών, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας. Το συγκεκριμένο εύρημα επαληθεύεται και από την έρευνα του Ellis, σύμφωνα με την οποία η διόρθωση των λαθών μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τα λάθη τους και να διευκολυνθούν στην απόκτηση της γνώσης<sup>709</sup>.

### **8.7 Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν στους επιμέρους τομείς του προφορικού λόγου**

Σκοπός του έβδομου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να εξετάσει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν στους επιμέρους τομείς του προφορικού λόγου, όπως κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης ή την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση που του έχει απευθυνθεί από τον εκπαιδευτικό ή τέλος κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου. Με βάση τις απαντήσεις που λήφθηκαν από τα ερωτηματολόγια, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τείνει να διορθώνει με μεγαλύτερη συχνότητα τα λάθη που εντοπίζει σε μια άσκηση ή σε μια ερώτηση απ' ό,τι στον ελεύθερο προφορικό λόγο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι διορθώνουν συχνά τα λάθη στην προφορική επίλυση μιας άσκησης ή στην προφορική απάντηση σε μια ερώτηση ήταν μεγαλύτερα από το ποσοστό εκείνο που απάντησε ότι διορθώνει συχνά τα λάθη στον ελεύθερο προφορικό λόγο. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συμφωνεί με το αντίστοιχο εύρημα από την έρευνα των Alamri και Fawzi, στην οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μεν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι συνήθως διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών τους, αλλά ταυτόχρονα σε ένα καθόλου αμελητέο ποσοστό ότι σπάνια τα διορθώνουν, γεγονός που σημαίνει ότι είτε δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις τεχνικές διόρθωσης του προφορικού λόγου, είτε δεν γνωρίζουν την παιδαγωγική σημασία και αξία της προφορικής ανατροφοδότησης<sup>710</sup>.

Στα πλαίσια των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες δικαιολόγησαν την τάση τους να διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τα λάθη που εντοπίζουν στην

---

709. Βλ. R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», σσ. 5-6.

710. Βλ. B. Alamri & H.H. Fawzi, *ό.π.*, σσ. 62-64.

προφορική επίλυση μιας άσκησης ή στην προφορική απάντηση σε μια ερώτηση, εξηγώντας ότι το ζητούμενο σε μια άσκηση ή ερώτηση είναι κάτι πολύ συγκεκριμένο, όπως επίσης και η λύση-απάντηση σε μια άσκηση ή ερώτηση, η οποία είναι μία και συγκεκριμένη. Συνεπώς, σε αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί με μεγαλύτερη ευκολία να εστιάσει και να κρίνει αντικειμενικά τι είναι σωστό και τι λάθος, συγκριτικά με τον ελεύθερο προφορικό λόγο που είναι πιο γενικός και αφηρημένος. Επιπλέον, ο τρόπος επίλυσης μιας άσκησης ή η απάντηση σε μια ερώτηση αποκαλύπτουν στον εκπαιδευτικό πολύτιμα στοιχεία σχετικά με τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής κατανόησε το γλωσσικό φαινόμενο που πραγματεύεται η άσκηση ή αντίστοιχα τα ζητούμενα της ερώτησης. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι εντοπίζουν στις προφορικές απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές σοβαρά λάθη (συνηθέστερα εκφραστικά, συντακτικά και λάθη περιεχομένου) τα οποία, αν δε διορθωθούν, υπάρχει ο κίνδυνος να μεταφερθούν στη συνέχεια στον ελεύθερο προφορικό αλλά και γραπτό λόγο και, κατ' επέκταση, στα υπόλοιπα μαθήματα.

Οι παρατηρήσεις που ακολούθησαν επαλήθευσαν τις παραπάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, από τα λάθη που παρατηρήθηκε ότι κάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο κάποιας γλωσσικής άσκησης ή στο πλαίσιο κάποιας προφορικής απάντησης διορθώνονται σχεδόν όλα (σε ποσοστά που πλησιάζουν το 100%). Αντιθέτως, η πλειονότητα των λαθών που κάνουν οι μαθητές στον ελεύθερο προφορικό τους λόγο δεν διορθώνονται από τους εκπαιδευτικούς.

## **8.8 Τα είδη των λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Το ζήτημα σχετικά με τα είδη των λαθών που τείνουν να διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί στον προφορικό λόγο των μαθητών διερευνήθηκε μέσω του όγδοου ερευνητικού ερωτήματος. Στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι διορθώνουν σε εξίσου μεγάλο βαθμό όλα τα είδη λαθών που εντοπίζουν στον προφορικό λόγο των μαθητών. Μια μικρή προτεραιότητα έναντι των υπόλοιπων ειδών δόθηκε στη διόρθωση των συντακτικών λαθών καθώς, όπως επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί και στις συνεντεύξεις, η σωστή συντακτική οργάνωση των βασικών όρων της πρότασης παίζει σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση του λόγου των μαθητών και, κατ' επέκταση, στην ποιότητα της επικοινωνίας. Εξίσου συχνά οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιδιώκουν να διορθώνουν και τα γραμματικά λάθη, αφού

τέτοιου είδους λάθη (και συγκεκριμένα όσα αφορούν την κλίση των ρημάτων και των ουσιαστικών) εμφανίζονται κατά κανόνα στον προφορικό λόγο των μαθητών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε επίσης από τους συμμετέχοντες στα λεξιλογικά-σημασιολογικά και στα εκφραστικά λάθη, τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του λόγου των μαθητών και την έκβαση μιας επικοινωνιακής περιστασης, όπως επίσης και στα λάθη περιεχομένου, καθώς αυτού του είδους τα λάθη σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του λόγου των μαθητών, δηλαδή με τον βαθμό επίτευξης ενός συγκεκριμένου επικοινωνιακού σκοπού. Μια ακόμη κατηγορία λαθών στην οποία εστίασαν οι εκπαιδευτικοί ήταν και τα τονικά λάθη αφού, σύμφωνα με τους ίδιους, ο τονισμός επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ορθή προφορική απόδοση μιας λέξης και, κατ' επέκταση, τη σημασία της.

Κοινό σημείο στις παραπάνω αιτιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τα διάφορα είδη λαθών που διορθώνουν στον προφορικό λόγο των μαθητών ήταν το γεγονός ότι οι ίδιοι επιδιώκουν σε κάθε περίπτωση να διορθώνουν τα λάθη εκείνα, τα οποία αποτελούν τροχοπέδη για την κατανόηση του προφορικού λόγου και την επίτευξη των διάφορων επικοινωνιακών σκοπών. Η συγκεκριμένη διαπίστωση, η οποία απηχεί αντιλήψεις των σύγχρονων θεωριών και συγκεκριμένα της επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος, συμφωνεί απόλυτα με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν πιο σημαντικό να διορθώνουν στον προφορικό λόγο των μαθητών τα λάθη εκείνα, που αφορούν την ακρίβεια και τη σαφήνεια του λόγου και τα οποία παρεμποδίζουν την ομαλή επικοινωνία<sup>711</sup>.

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη όσον αφορά στο συγκεκριμένο θέμα επαληθεύονται και από την παρατήρηση. Πράγματι, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν με την ίδια περίπου συχνότητα τα διάφορα είδη λαθών που παρατηρούνται στον προφορικό λόγο των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα είδη των λαθών που διορθώνονται με ελαφρώς μεγαλύτερη συχνότητα είναι τα γραμματικά, τα λεξιλογικά-σημασιολογικά, τα φωνολογικά, τα συντακτικά και τα λάθη περιεχομένου. Με ελάχιστη μικρότερη συχνότητα παρατηρήθηκε ότι διορθώνονται τα τονικά λάθη και λιγότερο συχνά από τα υπόλοιπα

---

711. Βλ. J.M. Hendrickson, *ό.π.*, σσ. 390-392· H.D. Brown, *ό.π.*, σ. 231.

είδη λαθών τα εκφραστικά λάθη. Αν και οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι διορθώνουν τα εκφραστικά λάθη με μεγαλύτερη συχνότητα, το χαμηλότερο – συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες λαθών – ποσοστό διόρθωσης των εκφραστικών λαθών θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα περισσότερα εκφραστικά λάθη εντοπίζονται στον ελεύθερο προφορικό λόγο των μαθητών, ο οποίος δε διορθώνεται με την ίδια συχνότητα που διορθώνεται μια γλωσσική άσκηση ή ερώτηση. Αυτός είναι ενδεχομένως και ο λόγος, για τον οποίο τα εκφραστικά λάθη συγκέντρωσαν το χαμηλότερο ποσοστό διόρθωσης.

### **8.9 Οι τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Σκοπός του ένατου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να εξετάσει τις τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών. Οι τεχνικές αυτές διερευνήθηκαν με βάση κάποια συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία είναι τα εξής: α) ο χρόνος διόρθωσης, β) το πλήθος των λαθών που διορθώνονται, γ) ο τρόπος με τον οποίο διορθώνονται τα λάθη και τέλος δ) το υποκείμενο που αναλαμβάνει τη διόρθωση.

Α) *Ο χρόνος διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο.* Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διορθώνουν τα προφορικά λάθη των μαθητών άμεσα (δηλαδή τη στιγμή που συμβαίνουν) ή με μια μικρή καθυστέρηση, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι προτιμούν να διορθώνουν τα λάθη μετά από την παρέλευση ενός μικρού χρονικού διαστήματος. Οι εκπαιδευτικοί αιτιολόγησαν, μέσω των συνεντεύξεων, τη συγκεκριμένη προτίμησή τους για την ετεροχρονισμένη διόρθωση, υποστηρίζοντας ότι με αυτόν τον τρόπο δείχνουν ότι σέβονται τον μαθητή και του αφήνουν το περιθώριο να ολοκληρώσει τον λόγο του. Διαφορετικά, υπάρχει σοβαρή πιθανότητα να διακοπεί ο ειρμός της σκέψης του μαθητή και ο ίδιος να νιώσει προσβεβλημένος. Με το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συμφωνεί και το αντίστοιχο εύρημα από την έρευνα των Alamri και Fawzi<sup>712</sup>. Ωστόσο, η παρατήρηση έδειξε ότι υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στις δηλώσεις και τις πράξεις των εκπαιδευτικών ως προς το συγκεκριμένο σημείο, καθώς σχεδόν όλα τα λάθη που εντοπίζονται στον ελεύθερο προφορικό λόγο

---

712. Βλ. B. Alamri & H.H. Fawzi, *ό.π.*, σσ. 62-64.

των μαθητών διορθώνονται από τους εκπαιδευτικούς ακριβώς τη στιγμή που αυτά συμβαίνουν και όχι με καθυστέρηση.

Β) *Το πλήθος των λαθών που διορθώνονται στον προφορικό λόγο.* Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το αν επιδιώκουν να διορθώνουν όλα τα λάθη που εντοπίζουν στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών (ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας), η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα απάντησε ότι προτιμά την επιλεκτική διόρθωση έναντι της συνολικής. Και αυτό γιατί, όπως επισήμαναν οι ίδιοι στις συνεντεύξεις, διορθώνοντας κάθε λάθος που εντοπίζουν στον προφορικό λόγο ενός μαθητή, το αποτέλεσμα είναι το παιδί να νιώθει προσβεβλημένο και να αποθαρρύνεται από το να εκφράζεται προφορικά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι μαθητές δεν επωφελούνται ιδιαίτερα από τη συνολική διόρθωση, καθώς δεν είναι δυνατό να συγκρατούν κάθε διόρθωση που γίνεται, ενώ ταυτόχρονα για τους διδάσκοντες είναι πρακτικά αδύνατο (κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου) να διορθώνουν κάθε λάθος που παρατηρούν. Για όλους τους παραπάνω λόγους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν να επικεντρώνονται στη διόρθωση των πιο σημαντικών λαθών και εκείνων που ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει. Με τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών υπέρ της επιλεκτικής διόρθωσης συμφωνεί απόλυτα η σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα<sup>713</sup>. Οι παραπάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται μάλιστα σε αντιστοιχία με τις πράξεις τους, καθώς στη διάρκεια των παρατηρήσεων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν ένα μεγάλο ποσοστό των λαθών που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των μαθητών, αλλά σε καμία περίπτωση το σύνολο των λαθών. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί εν μέρει με την έρευνα της Firwana, στην οποία οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν μεν με τις δηλώσεις τους υπέρ της επιλεκτικής διόρθωσης, αλλά στην πράξη παρατηρήθηκε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί διόρθωναν μερικά από τα λάθη, ενώ κάποιοι άλλοι διόρθωναν κάθε λάθος που παρατηρούσαν<sup>714</sup>.

Γ) *Ο τρόπος διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο.* Στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο (ρητό/άρρητο) και τις αντίστοιχες τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών τους, οι ίδιοι απάντησαν ότι τείνουν να χρησιμοποιούν πιο συχνά τις εξής άρρητες τεχνικές

---

713. Βλ. J. Truscott, «Selecting errors for selective error correction», σσ. 93-94, 101-105· R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», σ. 6.

714. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 167-178.

επισημάνσης των λαθών: την καθοδήγηση μέσω ερωτήσεων και υποδείξεων, την εκμαίευση και τη μεταγλωσσική ανατροφοδότηση. Με μικρότερη συχνότητα (συγκεκριμένα μερικές φορές) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν τις τεχνικές της επανάληψης και του αιτήματος διευκρίνισης. Αναφορικά με τις ρητές τεχνικές επισημάνσης του λάθους, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν εφαρμόζει ποτέ τη ρητή-άμεση διόρθωση, με εξαίρεση τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η ρητή διόρθωση συνοδεύεται από την παροχή του αντίστοιχου γλωσσικού κανόνα (μεταγλωσσική ανατροφοδότηση), τακτική στην οποία ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε ότι προβαίνει συχνά. Ένα ικανοποιητικό ποσοστό εκπαιδευτικών δήλωσε, επίσης, ότι συχνά προβαίνει στην τεχνική της αναδιατύπωσης, προκειμένου να επισημάνει με ρητό τρόπο στον μαθητή το λάθος του. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα αντίστοιχα αποτελέσματα από την έρευνα της Shi, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ της τεχνικής της αναδιατύπωσης και αντίθετα εξέφρασαν αρνητική στάση για την άμεση-ρητή διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών<sup>715</sup>. Ωστόσο, η έρευνά μας διαφωνεί με τα ευρήματα των Alamri και Fawzi, από την έρευνα των οποίων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κυρίως την αναδιατύπωση, το αίτημα διευκρίνισης και την άμεση-ρητή διόρθωση, ενώ σε μικρότερο βαθμό δήλωσαν ότι εφαρμόζουν την τεχνική της εκμαίευσης<sup>716</sup>. Από τα αποτελέσματα, λοιπόν, της ποσοτικής έρευνας καθίσταται σαφής η προτίμηση των εκπαιδευτικών υπέρ των άρρητων μορφών διόρθωσης στα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών. Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, οι ίδιοι δικαιολόγησαν τη συγκεκριμένη τάση τους επικαλούμενοι τόσο γνωστικούς, όσο και ψυχολογικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο εκπαιδευτικός επισημαίνει το λάθος με έμμεσο τρόπο, επί της ουσίας καλεί τον μαθητή – μέσω των κατάλληλων υποδείξεων και υπαινιγμών – να ανασύρει από τη μνήμη του τους κατάλληλους γλωσσικούς κανόνες και να αναπτύξει μεταγνωστικές δεξιότητες, προκειμένου να το διορθώσει. Επιπλέον, καθώς δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να επεξεργαστεί τη λανθασμένη εκφορά του, το λάθος αυτομάτως απενεχοποιείται και το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το σφάλμα του αποτέλεσε αφορμή για επικοινωνιακή συζήτηση και ανατροφοδότηση και σε καμία περίπτωση για κριτική και τιμωρία. Η συγκεκριμένη στάση των εκπαιδευτικών υπέρ των άρρητων μορφών ανατροφοδότησης για τα λάθη

---

715. Βλ. G. Shi, «Attitudes towards error correction, corrective moves and their affects in college English classrooms in China», σ. 36.

716. Βλ. B. Alamri & H.H. Fawzi, *ό.π.*, σσ. 64-65.

του προφορικού λόγου των μαθητών απηχεί κατά βάση αντιλήψεις των σύγχρονων θεωριών για την προσέγγιση του γλωσσικού λάθους. Η προτίμηση των διδασκόντων για τις άρρητες μορφές διόρθωσης των προφορικών λαθών επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό και από την παρατήρηση, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις άρρητες τεχνικές επισήμανσης των λαθών με μεγαλύτερη συχνότητα από τις ρητές. Για την ακρίβεια, από τις άρρητες μορφές διόρθωσης των λαθών, σε μεγαλύτερο ποσοστό εφαρμόζονται οι τεχνικές της καθοδήγησης (μέσω ερωτήσεων και υποδείξεων) και της επανάληψης και σε μικρότερο ποσοστό οι τεχνικές της εκμείωσης και του αιτήματος διευκρίνισης. Αναφορικά με τις ρητές μορφές ανατροφοδότησης, με μέτρια συχνότητα παρατηρήθηκε ότι εφαρμόζεται η τεχνική της ρητής επισήμανσης του λάθους σε συνδυασμό με την παροχή μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης, καθώς και η τεχνική της αναδιατύπωσης, για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είχαν εκφράσει την προτίμησή τους και στην ποσοτική έρευνα. Το συγκεκριμένο εύρημα αναφορικά με την προτίμηση των εκπαιδευτικών για την τεχνική της αναδιατύπωσης (τόσο στις δηλώσεις όσο και στις πράξεις τους) επιβεβαιώνεται από αρκετές συναφείς έρευνες<sup>717</sup>. Το σημείο όμως στο οποίο θα πρέπει να σταθούμε, καθώς εκεί διαπιστώθηκε ασυμφωνία λόγων και έργων, είναι αυτό που αφορά την τεχνική της άμεσης-ρητής διόρθωσης. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ποτέ δεν επισημαίνουν και δε διορθώνουν με ρητό τρόπο τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών τους, ωστόσο η παρατήρηση έδειξε ότι η συγκεκριμένη τεχνική εφαρμόζεται και μάλιστα πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Το αποτέλεσμα αυτό δε συμφωνεί με το αντίστοιχο εύρημα από την έρευνα της Shi, στην οποία οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αρνητική στάση για την άμεση-ρητή διόρθωση, η οποία πράγματι αποτέλεσε και τη λιγότερο συχνά εφαρμοζόμενη τακτική σε επίπεδο παρατήρησης<sup>718</sup>. Τέλος, αναφορικά με την τεχνική της μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης, μολονότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ότι εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό τη συγκεκριμένη τεχνική, από τις παρατηρήσεις προέκυψε ότι η εν λόγω τεχνική εφαρμόζεται μόνη της σε πολύ χαμηλό ποσοστό, εκτός από τις περιπτώσεις που το λάθος έχει επισημανθεί προηγουμένως άμεσα από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια παρέχεται στον μαθητή μεταγλωσσική ανατροφοδότηση, προκειμένου να το

---

717. Βλ. R. Lyster & L. Ranta, *ό.π.*, σ. 53· I. Panova & R. Lyster, *ό.π.*, σσ. 588-590· B. Alamri & H.H. Fawzi, *ό.π.*, σσ. 64-65.

718. Βλ. G. Shi, «Attitudes towards error correction, corrective moves and their affects in college English classrooms in China», σ. 36.



κατανοήσει. Ο συγκεκριμένος συνδυασμός άμεσης-ρητής διόρθωσης και μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης παρατηρήθηκε αρκετά συχνά κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Δ) *Το υποκείμενο διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο.* Όσον αφορά στο υποκείμενο που αναλαμβάνει να διορθώσει τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών, οι συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα δήλωσαν ότι τείνουν πιο συχνά είτε να δίνουν στον ίδιο τον μαθητή τη δυνατότητα να διορθώσει το λάθος του (αυτοδιόρθωση) είτε να επιχειρεί ο μαθητής να διορθώσει το λάθος του και, αν δεν τα καταφέρνει ο ίδιος, τότε να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός για να τον βοηθήσει. Μέσω της ποιοτικής έρευνας, οι εκπαιδευτικοί τεκμηρίωσαν την προτίμησή τους υπέρ της τεχνικής της αυτοδιόρθωσης υποστηρίζοντας ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν τον τρόπο που σκέφτηκαν, να επεξεργαστούν το λάθος τους και να το κατανοήσουν, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο μεταγνωστικές δεξιότητες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι η αυτοδιόρθωση λειτουργεί καταλυτικά στην ψυχολογία του μαθητή και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, καθώς δίνεται η ευκαιρία στον ίδιο να αναλάβει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και να στηριχθεί στις γνώσεις του. Αναφορικά με την τεχνική της ετεροδιόρθωσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε στο ερωτηματολόγιο ότι συχνά δίνει την ευκαιρία σε κάποιον άλλο μαθητή να διορθώσει το λάθος του συμμαθητή του και, αν δεν τα καταφέρει ούτε εκείνος, τότε παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός και αναλαμβάνει τη διόρθωση. Με μικρότερη συχνότητα απάντησαν ότι δίνουν την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να αναλάβει τη διόρθωση του λάθους, χωρίς να παρέμβουν και οι ίδιοι ως διδάσκοντες. Οι εκπαιδευτικοί δικαιολόγησαν το γεγονός ότι εφαρμόζουν λιγότερο συχνά την ετεροδιόρθωση (συγκριτικά με την αυτοδιόρθωση), καθώς από τη μια μεριά η συγκεκριμένη τακτική κρατά τους μαθητές σε εγρήγορση και ταυτόχρονα καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ τους, αλλά ταυτόχρονα υπάρχει η πιθανότητα ο μαθητής που διορθώνεται από κάποιον συμμαθητή του να νιώσει αμηχανία και ντροπή και επιπλέον να καλλιεργηθεί ανάμεσά τους ανταγωνισμός. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μερικές φορές παρεμβαίνουν απευθείας οι ίδιοι, ως διδάσκοντες, για να διορθώσουν το προφορικό λάθος του μαθητή. Στα πλαίσια, μάλιστα, της συνέντευξης ανέφεραν ότι επιλέγουν την εν λόγω τεχνική ως έσχατη λύση, είτε όταν το λάθος δεν είναι εφικτό να διορθωθεί από τον ίδιο τον μαθητή ή από κάποιον συμμαθητή του είτε όταν ο διδακτικός χρόνος είναι

περιορισμένος και δεν υπάρχουν περιθώρια για περαιτέρω επεξεργασία του λάθους. Η συγκεκριμένη στάση των εκπαιδευτικών υπέρ της ετεροδιόρθωσης και κυρίως της αυτοδιόρθωσης συμφωνεί με τις αρχές των σύγχρονων θεωριών για το γλωσσικό μάθημα (και συγκεκριμένα της επικοινωνιακής προσέγγισης), σύμφωνα με τις οποίες τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία έχει ο μαθητής, στον οποίο θα πρέπει να δίνεται το κίνητρο να εντοπίσει και να διορθώσει μόνος του τα δικά του λάθη (αυτοδιόρθωση) ή ακόμη και τα λάθη των συμμαθητών του (ετεροδιόρθωση)<sup>719</sup>. Οι παραπάνω απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων, συμφωνούν εν μέρει με τις πράξεις τους, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως όταν το λάθος διορθώνεται άμεσα (με ρητό τρόπο), το πρόσωπο που παρεμβαίνει και αναλαμβάνει τη διόρθωση είναι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ο εκπαιδευτικός. Λιγότερο συχνά συμμετέχει κάποιος συμμαθητής και σε πολύ μικρότερο ποσοστό ο ίδιος ο μαθητής. Το συγκεκριμένο εύρημα συγκλίνει με το αντίστοιχο αποτέλεσμα από την έρευνα της Firwana, καθώς και εκεί παρατηρήθηκε ότι η πιο συχνά εφαρμοζόμενη τεχνική ήταν αυτή κατά την οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός διόρθωνε προφορικά το λάθος του μαθητή, ακολουθούσε σε συχνότητα εμφάνισης η τεχνική της ετεροδιόρθωσης και, τέλος, η αυτοδιόρθωση<sup>720</sup>. Αυτό σημαίνει ότι η ρητή διόρθωση του προφορικού γλωσσικού λάθους είναι κυρίως συνυφασμένη με το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, πράγμα αναμενόμενο αν αναλογιστεί κανείς ότι, αν δε δοθεί στον μαθητή κάποια καθοδήγηση ή βοήθεια για να καταλάβει ο ίδιος το λάθος του και να το διορθώσει, το «χρέος» της διόρθωσης μετατίθεται αυτομάτως στον εκπαιδευτικό. Από την άλλη μεριά, στις περιπτώσεις που το λάθος διορθώνεται με άρρητο τρόπο, δηλαδή ο εκπαιδευτικός προσπαθεί έμμεσα και διακριτικά να καθοδηγήσει τον μαθητή μέσα από υπαινιγμούς, σχόλια, ερωτήσεις και χωρίς να του δώσει απευθείας τη σωστή απάντηση, τότε τα δεδομένα αλλάζουν και επαληθεύονται οι αρχικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Για την ακρίβεια, στις περιπτώσεις αυτές το πρόσωπο που καταφέρνει, μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης, να διορθώσει τελικά το λάθος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό ο ίδιος ο μαθητής που ροδιέπραξε και έπειτα, σε μικρότερο ποσοστό, κάποιος συμμαθητής του (ετεροδιόρθωση). Το πρόσωπο που παρεμβαίνει πιο σπάνια, στις περιπτώσεις της

---

719. Βλ. Α. Ιορδανίδου & Μ. Σφυροέρα, *ό.π.*, σσ. 25-26.

720. Βλ. S.S. Firwana, *ό.π.*, σσ. 167-178.

άρρητης διόρθωσης, για να διορθώσει το λάθος που δεν έχουν προηγουμένως καταφέρει να διορθώσουν οι μαθητές είναι ο εκπαιδευτικός. Τα συγκεκριμένα δεδομένα της παρατήρησης αποδεικνύουν στην πράξη την αποτελεσματικότητα των άρρητων τεχνικών διόρθωσης έναντι των ρητών, καθώς μέσω των πρώτων προωθούνται παράλληλα οι πρακτικές της αυτοδιόρθωσης και της ετεροδιόρθωσης.

### **8.10 Η αναγκαιότητα της διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Σκοπός του δέκατου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να εξακριβωθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου. Με βάση τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ αναγκαία και χρήσιμη τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών. Με το εν λόγω εύρημα, μάλιστα, συμφωνεί τόσο η σύγχρονη βιβλιογραφία<sup>721</sup>, όσο και η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Ζαρκογιάννη οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν τη διαδικασία της διόρθωσης χρήσιμη και απαραίτητη, αφού συμβάλλει στη βελτίωση και την εξέλιξη του μαθητή<sup>722</sup>.

### **8.11 Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη που παρατηρούν στους επιμέρους τομείς του γραπτού λόγου**

Μέσω του ενδέκατου ερευνητικού ερωτήματος, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί η βαρύτητα που αποδίδεται και η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν στους επιμέρους τομείς του γραπτού λόγου, όπως στις ασκήσεις, στις ερωτήσεις και στον ελεύθερο γραπτό λόγο. Από την ποσοτική έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διορθώνουν με την ίδια περίπου συχνότητα τα λάθη που εντοπίζουν και στους τρεις τομείς. Μια προτεραιότητα φάνηκε να δίνουν στη διόρθωση των γλωσσικών ασκήσεων, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε ότι διορθώνει πάντα τα λάθη που εντοπίζει σε αυτές. Αναφορικά με τα λάθη που εντοπίζονται στα πλαίσια των γραπτών απαντήσεων σε ερωτήσεις καθώς και στην παραγωγή γραπτού λόγου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τα διορθώνει συχνά. Παράλληλα, μέσω της ποιοτικής έρευνας δόθηκε η

---

721. Βλ. R. Ellis, «Corrective feedback and teacher development», σσ. 5-6.

722. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 304.

ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους θεωρούν αναγκαία τη διόρθωση των λαθών που παρατηρούνται σε κάθε τομέα. Πρώτα απ' όλα, αναφορικά με τη διόρθωση των γλωσσικών ασκήσεων, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι μια άσκηση αφορά συνήθως κάποιο συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο που έχει διδαχθεί και, συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές λύνουν την άσκηση αντικατοπτρίζει τον βαθμό στον οποίο έχουν κατανοήσει το φαινόμενο αυτό. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιμένει ιδιαίτερα στη διόρθωση των ασκήσεων. Επιπλέον, οι ασκήσεις ανατίθενται στους μαθητές σχεδόν σε καθημερινή βάση και έτσι είναι φυσικό τα λάθη σε αυτές να διορθώνονται με μεγάλη συχνότητα. Εξίσου επιτακτική, όμως, έκριναν οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη διόρθωσης των λαθών που εντοπίζονται στις γραπτές απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές σε διάφορες ερωτήσεις. Και αυτό γιατί συχνά παρατηρείται ότι οι μαθητές αδυνατούν να διαρθρώσουν τον λόγο, τα επιχειρήματά τους και να απαντήσουν ολοκληρωμένα και με βάση τα ζητούμενα της ερώτησης. Ιδιαίτερη έμφαση έδωσαν οι συμμετέχοντες με τις απαντήσεις τους και στη διόρθωση του ελεύθερου γραπτού λόγου, καθώς εκεί ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να αξιολογήσει την αποδεκτότητα, αλλά και την αποτελεσματικότητα του λόγου του μαθητή και παράλληλα να ανακαλύψει πολλά και διαφορετικά στοιχεία, όπως τις γλωσσικές δεξιότητες και τον λεξιλογικό πλούτο του μαθητή ή, από την άλλη μεριά, τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του στη γλωσσική έκφραση.

## **8.12 Τα είδη των λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Μέσω του δωδέκατου ερευνητικού ερωτήματος, επιδιώχθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα επιμέρους είδη λαθών που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο των μαθητών. Από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διορθώνουν με την ίδια περίπου συχνότητα όλα τα λάθη του γραπτού λόγου. Μια μικρή προτεραιότητα βέβαια φάνηκε να δίνεται, μέσω των δηλώσεών τους, στα ορθογραφικά, τα γραμματικά, τα συντακτικά λάθη και σε αυτά που αφορούν την εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων. Ακολούθησαν με πολύ μικρή διαφορά τα εκφραστικά, τα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη και τα λάθη στα σημεία στίξης και, τέλος, σε πιο μικρά ποσοστά τα φωνολογικά, τα τονικά και τα λάθη περιεχομένου. Οι εκπαιδευτικοί φρόντισαν, μέσω των συνεντεύξεων, να τεκμηριώσουν

τους λόγους για τους οποίους αποδίδουν διαφορετική σημασία σε καθεμιά κατηγορία λαθών. Ιδιαίτερη σημασία έδωσαν καταρχήν στα ορθογραφικά λάθη, τα οποία διορθώνουν με αυξημένη βαρύτητα και αυστηρότητα, εξαιτίας κυρίως της υψηλής συχνότητας με την οποία αυτά εμφανίζονται στα γραπτά των μαθητών. Αυτό, βέβαια, που επισήμαναν ήταν ότι τείνουν να διορθώνουν ως επί το πλείστον τα λάθη που εντοπίζουν στις καταλήξεις των λέξεων και τα οποία σχετίζονται με την εκμάθηση των ορθογραφικών και γραμματικών κανόνων, και λιγότερο εκείνα που σχετίζονται με την ετυμολογία των λέξεων και την ιστορική ορθογραφία. Με την ίδια συχνότητα, όμως, δήλωσαν ότι συνηθίζουν να διορθώνουν και τα γραμματικά λάθη, καθώς η σωστή εκμάθηση των γραμματικών κανόνων επηρεάζει και άλλους τομείς της γλώσσας (όπως την ορθογραφία), ενώ παράλληλα τα γραμματικά λάθη δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό στους μαθητές και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά. Εξίσου σημαντικά όμως είναι και τα συντακτικά λάθη, καθώς η λανθασμένη ακολουθία των βασικών όρων της πρότασης, εκτός του ότι παραβιάζει τους κανόνες της συντακτικής οργάνωσης, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου του μαθητή. Με ιδιαίτερη προσοχή αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί στα εκφραστικά, αλλά και στα λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη, καθώς συχνά παρατηρείται η λανθασμένη χρήση κάποιων λέξεων ή εκφράσεων (οι οποίες δεν ταιριάζουν με τα συμφραζόμενα), με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ασάφειες και νοηματικά κενά. Καθοριστικό ρόλο στη συνολική εικόνα του γραπτού, αλλά και στην κατανόηση του περιεχομένου του παίζουν επίσης τα λάθη στη χρήση των σημείων στίξης και στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων, καθώς και τα φωνολογικά και τα τονικά λάθη. Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί δε θα μπορούσαν να παραλείψουν να αναφερθούν στα λάθη περιεχομένου και δομής, τα οποία σχετίζονται κυρίως με την αποτελεσματικότητα του γραπτού λόγου και την επίτευξη των επικοινωνιακών σκοπών που αυτός εξυπηρετεί.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις παρατηρήσεις επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τις παραπάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βαρύτητα που οι ίδιοι αποδίδουν τόσο στα λάθη μορφής, όσο και στα λάθη δομής και περιεχομένου. Αναμφισβήτητα βέβαια, υπήρξαν κάποια είδη λαθών τα οποία παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα. Πιο συγκεκριμένα, με τη μεγαλύτερη συχνότητα αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων. Με μέτρια συχνότητα

παρατηρήθηκε ότι διορθώνουν τα λάθη περιεχομένου, τα συντακτικά, τα λεξιλογικά-σημασιολογικά και τα εκφραστικά λάθη και σε ακόμη μικρότερο βαθμό τα φωνολογικά, τα γραμματικά, τα τονικά και τα λάθη στα σημεία στίξης. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι τα γραμματικά λάθη διορθώνονται με μικρή συχνότητα, αν και οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια ότι τα διορθώνουν πολύ συχνά έως πάντα. Ακόμη, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διορθώνουν με μικρότερη συχνότητα τα λάθη περιεχομένου (συγκριτικά με τα υπόλοιπα είδη λαθών), ωστόσο η παρατήρηση έδειξε ότι τα λάθη αυτά διορθώνονται εν τέλει με μεγαλύτερη συχνότητα από αυτή που αναμενόταν με βάση τις αρχικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα αντίστοιχα ευρήματα συναφών γλωσσικών ερευνών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί, ενώ δήλωσαν ότι θεωρούν όλα τα λάθη του γραπτού λόγου εξίσου σημαντικά ή έστω ότι δίνουν μια μικρή προτεραιότητα στα λάθη περιεχομένου, ωστόσο αποδείχθηκε ότι οι ίδιοι τελικά επικεντρώνονταν περισσότερο στα λάθη μορφής, παρά στα λάθη περιεχομένου<sup>723</sup>. Το γεγονός ότι η δική μας έρευνα διαφωνεί με τις έρευνες αυτές υποδηλώνει την αισιόδοξη μεταστροφή των εκπαιδευτικών προς τις σύγχρονες θεωρίες για το γλωσσικό μάθημα, αλλά και τη συμφωνία με τις επιταγές του ισχύοντος ΑΠΣ, σύμφωνα με το οποίο ο γραπτός λόγος των μαθητών θα πρέπει να αξιολογείται ολόπλευρα, τόσο με βάση τη μορφή και τη δομή του όσο και το περιεχόμενό του, και όχι μονοδιάστατα, με βάση το ένα ή το άλλο κριτήριο.

### **8.13 Οι τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Μέσω του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος, επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο των μαθητών. Όπως και στην περίπτωση του προφορικού λόγου, έτσι και στο εν λόγω ερώτημα οι τεχνικές αυτές εξετάστηκαν με βάση τα εξής κριτήρια: α) το πλήθος των λαθών που διορθώνονται, β) τον τρόπο διόρθωσης των λαθών, γ) το

---

723. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 304· Κ. Ντίνας, Α. Ξανθόπουλος & Ε. Τσακίριδου, *ό.π.*, σ. 364· Β. Γούλας, *ό.π.*, σσ. 50-51.

υποκείμενο που αναλαμβάνει τη διόρθωση των λαθών και δ) τον τρόπο που παρέχεται συνολική ανατροφοδότηση στο τέλος του γραπτού λόγου.

A) *Το πλήθος των λαθών που διορθώνονται στον γραπτό λόγο.* Ερωτώμενοι αν προτιμούν να διορθώνουν όλα τα λάθη που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο των μαθητών τους ή συγκεκριμένα είδη λαθών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα απάντησε ότι τείνει να διορθώνει συγκεκριμένα λάθη, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί τεκμηρίωσαν, στα πλαίσια των συνεντεύξεων, την προτίμησή τους υπέρ της επιλεκτικής διόρθωσης, υποστηρίζοντας ότι με το να διορθώνουν όλα τα λάθη που εντοπίζουν στον γραπτό λόγο ενός μαθητή (ιδίως αν ο συγκεκριμένος μαθητής έχει κάνει πολλά λάθη), το πιθανότερο είναι ο ίδιος να απογοητευτεί από τη συνολική εικόνα του γραπτού και να αποθαρρυνθεί από το να εκφραστεί γραπτά στο μέλλον. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι επιδιώκουν να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένα λάθη, γιατί αλλιώς δημιουργείται χαοτικότητα και ο μαθητής αδυνατεί να εστιάσει στα πιο σημαντικά λάθη, τα οποία θα πρέπει να διορθώσει. Οι πράξεις των εκπαιδευτικών, μάλιστα, ήρθαν να επιβεβαιώσουν τα λεγόμενά τους καθώς, όπως προέκυψε από τις παρατηρήσεις, ένα μέρος μόνο των λαθών που εντοπίζονται στα γραπτά των μαθητών διορθώνονται τελικά από τους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο εύρημα σχετικά με την προτίμηση των εκπαιδευτικών για την επιλεκτική διόρθωση (τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και πράξης) δε φαίνεται να συμφωνεί απόλυτα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ήταν διχασμένοι μεταξύ της συνολικής και της επιλεκτικής διόρθωσης, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό να διαμορφωθεί μια ξεκάθαρη στάση σχετικά με το πλήθος των λαθών που πρέπει να διορθώνονται<sup>724</sup>.

B) *Ο τρόπος διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο.* Αναφορικά με τον τρόπο (ρητό ή άρητο) και τις αντίστοιχες τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών, οι απαντήσεις που έδωσαν φανερώνουν ότι οι ίδιοι τάσσονται περισσότερο υπέρ των ρητών τεχνικών διόρθωσης. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην ποσοτική έρευνα δήλωσε ότι συχνά διορθώνει τα γραπτά λάθη αντικαθιστώντας τον λανθασμένο με τον σωστό τύπο είτε μέσα στη

---

724. Βλ. Κ. Ντίνας, Α. Ξανθόπουλος & Ε. Τσακίριδου, *ό.π.*, σ. 364· H.R. Amrhein & H. Nassaji, *ό.π.*, σσ. 114-116· R.L. Diab, *ό.π.*, σ. 5.

λέξη (εσωτερική αντικατάσταση) είτε σε κάποιο σημείο πάνω ή δίπλα από αυτήν (εξωτερική αντικατάσταση). Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, διευκρίνισαν στις συνεντεύξεις ότι η τεχνική της εξωτερικής αντικατάστασης εφαρμόζεται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς, όταν σε μια λέξη παρατηρούνται αρκετά λάθη, οπότε ο εκπαιδευτικός θεωρεί σκόπιμο να γράψει με ορθό τρόπο ολόκληρη τη λέξη, προκειμένου να αποτυπωθεί στη μνήμη του μαθητή. Μια ακόμη τεχνική η οποία εφαρμόζεται εξίσου συχνά από τους εκπαιδευτικούς είναι αυτή της υπογράμμισης του λάθους και της εξωτερικής του αντικατάστασης με τον σωστό τύπο, καθώς και η τακτική του να υπογραμμίζει ο εκπαιδευτικός το λάθος και στη συνέχεια να παραθέτει τον σωστό τύπο δίπλα από το λάθος (εξωτερική αντικατάσταση), παρέχοντας ταυτόχρονα σχόλια στον μαθητή προκειμένου ο ίδιος να κατανοήσει το λάθος του. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, ότι εφαρμόζουν την τελευταία πρακτική σε περιπτώσεις που το λάθος του μαθητή οφείλεται σε κάτι που ο ίδιος δε γνωρίζει, οπότε ο εκπαιδευτικός κρίνει αναγκαίο, παράλληλα με την υπογράμμιση, να διορθώσει το λάθος σε κάποιο σημείο δίπλα ή πάνω από τη λέξη ή ακόμη και να προβεί στην παροχή σχολίων και υποδείξεων. Αναφορικά με την τεχνική της απλής υπογράμμισης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν στα ερωτηματολόγια ότι την εφαρμόζουν με μικρότερη συχνότητα (συγκεκριμένα μερικές φορές), επισημαίνοντας μάλιστα στις συνεντεύξεις ότι η τεχνική αυτή προτιμάται σε περιπτώσεις που ο μαθητής γνωρίζει το λάθος που έχει διαπράξει και έχει οδηγηθεί σε αυτό λόγω επιπολαιότητας ή απροσεξίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι με το να υπογραμμίζουν το λάθος του μαθητή (χωρίς κάποια άλλη σημείωση ή διόρθωση), στην ουσία επισημαίνουν στον ίδιο έμμεσα ότι έχει κάνει κάποιο λάθος, αλλά δεν το διορθώνουν άμεσα για να τον κινητοποιήσουν να το ανακαλύψει μόνος του. Με την ίδια συχνότητα που εφαρμόζεται η τεχνική της απλής υπογράμμισης (δηλαδή μερικές φορές), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν επίσης τις τεχνικές της διαγραφής του λάθους σε συνδυασμό με την εξωτερική του αντικατάσταση, καθώς και την τεχνική του να παρέχονται στον μαθητή οδηγίες και σχόλια για το λάθος του, προκειμένου να το διορθώσει μόνος του. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν ποτέ την τεχνική της απλής διαγραφής του λάθους, καθώς και τις άρρητες τεχνικές της υπογράμμισης ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος και της έμμεσης επισήμανσης του λάθους μέσω ενδείξεων ή κωδίκων (π.χ. *O=ορθογραφικό*, *E=εκφραστικό* κ.ο.κ.). Η προτίμηση των εκπαιδευτικών για τις ρητές τεχνικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου επαληθεύονται και από τις πράξεις τους στη



σχολική τάξη, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα της παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα λάθη που εντοπίστηκαν στα γραπτά των μαθητών παρατηρήθηκε ότι διορθώθηκαν με την τεχνική της εσωτερικής αντικατάστασης (με το να διορθώνεται δηλαδή το λάθος μέσα στη λέξη). Με μεγάλη συχνότητα εφαρμόστηκαν επίσης οι ρητές τεχνικές της εξωτερικής αντικατάστασης, της προσθήκης (του γράμματος ή του τόνου ή του σημείου στίξης που έλειπε) και της υπογράμμισης του λάθους. Με μικρότερη συχνότητα παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούνταν οι τεχνικές της διαγραφής και της παράλειψης, καθώς και οι άρρητες τεχνικές του σχολιασμού, της παροχής οδηγιών και ενδείξεων για τη διόρθωση και, τέλος, η υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος. Με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και την έμπρακτη προτίμησή τους για τις ρητές μορφές ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου συμφωνούν τα ευρήματα από την έρευνα του Γούλα<sup>725</sup>, της Ζαρκογιάννη<sup>726</sup>, αλλά και από τη έρευνα των Salteh και Sadeghi<sup>727</sup>, αφού οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις μελέτες αυτές δήλωσαν ότι προτιμούν και ταυτόχρονα εφαρμόζουν την άμεση ανατροφοδότηση στα λάθη του γραπτού λόγου. Από την άλλη μεριά βέβαια, υπάρχουν κάποιες γλωσσικές έρευνες, από τις οποίες προκύπτει η προτίμηση των εκπαιδευτικών για την έμμεση διόρθωση των γραπτών λαθών (δηλαδή για την επισήμανση του λάθους μέσω της παροχής ενδείξεων και υπαινιγμών)<sup>728</sup>.

Γ) *Το υποκείμενο διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο.* Στην ερώτηση σχετικά με το πρόσωπο που αναλαμβάνει να διορθώσει τον γραπτό λόγο του μαθητή, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα απάντησαν ότι συχνά δίνουν στον ίδιο τον μαθητή την ευκαιρία να διορθώσει το γραπτό του (αυτοδιόρθωση). Εξίσου συχνά, δήλωσαν ότι εφαρμόζουν την τακτική του να διορθώνει πρώτα ο μαθητής το γραπτό του και έπειτα να το ελέγχει και ο εκπαιδευτικός. Επίσης, σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συνηθίζουν οι ίδιοι, ως υπεύθυνοι της διδακτικής διαδικασίας, να διορθώνουν τον γραπτό λόγο του μαθητή. Τέλος, με μικρότερη συχνότητα δήλωσαν ότι δίνουν την ευκαιρία να διορθωθεί το γραπτό του μαθητή από κάποιον συμμαθητή του (ετεροδιόρθωση) ή ομάδα συμμαθητών του (ομαδική

---

725. Βλ. Β. Γούλας, *ό.π.*, σσ. 49-50.

726. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 304.

727. Βλ. Μ.Α. Salteh & Κ. Sadeghi, *ό.π.*, σ. 25.

728. Βλ. D. Nunan, *ό.π.*, σσ. 88-94· H.R. Amrhein & H. Nassaji, *ό.π.*, σ. 115· Μ.Α. Salteh & Κ. Sadeghi, *ό.π.*, σ. 27· R.L. Diab, *ό.π.*, σσ. 5-6.

διόρθωση). Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Ντίνα, Ξανθοπούλου και Τσακίριδου, στην οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν με μεγαλύτερη συχνότητα την αξιολόγηση από τους ίδιους και την αυτοαξιολόγηση και σε μικρότερο βαθμό την ετεροαξιολόγηση και την ομαδική αξιολόγηση<sup>729</sup>. Κατά τον έλεγχο ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο συχνά συμμετέχουν οι μαθητές στη διόρθωση λαθών του γραπτού λόγου και στο επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στατιστικά σημαντικά σπανιότερα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες (ομαδική διόρθωση) απ' ότι οι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος. Η συσχέτιση αυτή θα μπορούσε να δικαιολογηθεί, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι οι παλαιότεροι, ιδίως, απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων δίδαξαν για αρκετά χρόνια με βάση το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και, επομένως, δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τεχνικές όπως η ομαδική διόρθωση, στην οποία ο μαθητής αποκτά ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και μάλιστα συνεργάζεται με τους συμμαθητές του για να φτάσει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί δικαιολόγησαν τη βασική προτίμησή τους υπέρ της αυτοδιόρθωσης και έπειτα της διόρθωσης από τον ίδιο τον διδάσκοντα. Αναφερόμενοι καταρχήν στην πρακτική της αυτοδιόρθωσης, οι ίδιοι επισήμαναν ότι προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα να επεξεργαστεί το γραπτό του και να επιστρατεύσει τις μεταγνωστικές του δεξιότητες, προκειμένου να εντοπίσει και να διορθώσει μόνος του τα λάθη του. Έτσι, ο μαθητής βγαίνει από τον ρόλο του παθητικού δέκτη και συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Όσον αφορά στη διόρθωση του γραπτού λόγου από τον εκπαιδευτικό, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι προβαίνουν με μεγάλη συχνότητα στη συγκεκριμένη πρακτική, ιδίως στις περιπτώσεις που η πίεση της ύλης και του χρόνου δεν επιτρέπουν την επεξεργασία του γραπτού από τον ίδιο τον μαθητή ή κάποιον συμμαθητή του. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι, ακόμη και στην περίπτωση που εφαρμόζουν την αυτοδιόρθωση ή την ετεροδιόρθωση, σε κάθε περίπτωση στο τέλος επιδιώκουν να ελέγχουν οι ίδιοι το γραπτό του μαθητή, προκειμένου να βεβαιωθούν ότι έχει γίνει σωστά η διόρθωση των λαθών. Η τακτική, όμως, για την οποία οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι διχασμένοι ήταν αυτή της ετεροδιόρθωσης. Από τη μια μεριά, η ετεροδιόρθωση είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα

---

729. Βλ. Κ. Ντίνας, Α. Ξανθοπούλου & Ε. Τσακίριδου, *ό.π.*, σ. 364.

σαν διαδικασία, καθώς προωθείται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, όταν η διόρθωση γίνεται από κάποιον συμμαθητή (και όχι από τον εκπαιδευτικό), τότε υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες ο σωστός τύπος να παγιωθεί στον νου του μαθητή. Η χρησιμότητα της ετεροδιόρθωσης (όπως και της αυτοδιόρθωσης) επιβεβαιώνεται και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα της Ζαρκογιάννη<sup>730</sup>. Από την άλλη μεριά όμως, υπήρξαν κάποιοι συμμετέχοντες στην έρευνά μας οι οποίοι επισήμαναν ότι ο μαθητής που αναλαμβάνει να διορθώσει τον γραπτό λόγο του συμμαθητή του, ενδεχομένως να μη διαθέτει επαρκείς γλωσσικές γνώσεις και έτσι να μη διορθώσει με τον σωστό τρόπο τα λάθη που υπάρχουν στο γραπτό. Επιπλέον, είναι πολύ πιθανό ο μαθητής, του οποίου το γραπτό διορθώνεται από κάποιον συμμαθητή του, να νιώσει απογοητευμένος ή προσβεβλημένος και να δημιουργηθεί μεταξύ τους ανταγωνισμός. Στη διάρκεια των παρατηρήσεων που διενεργήθηκαν στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, οι γραπτοί λόγοι των μαθητών παρατηρήθηκαν αφού είχε προηγηθεί η διόρθωσή τους από τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, δεν ήταν εφικτό να εξακριβωθεί αν είχαν προηγηθεί οι τεχνικές της αυτοδιόρθωσης και της ετεροδιόρθωσης ή αν ο γραπτός λόγος είχε διορθωθεί αποκλειστικά και μόνο από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, από συναφείς γλωσσικές έρευνες έχει προκύψει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί τίθενται υπέρ της αυτοδιόρθωσης και της ετεροδιόρθωσης, ωστόσο οι ίδιοι είναι εκείνοι που διορθώνουν εν τέλει τα γραπτά των μαθητών, περιορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό τις προαναφερθείσες μεθόδους<sup>731</sup>. Παρόλο, λοιπόν, που οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών παραπέμπουν στις αρχές των σύγχρονων προσεγγίσεων για το γλωσσικό μάθημα, οι πράξεις τους υποδεικνύουν ότι κυριαρχεί ακόμη το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας όσον αφορά στο υποκείμενο που αναλαμβάνει τη διόρθωση του γραπτού λόγου.

Δ) *Ο τρόπος που παρέχεται συνολική ανατροφοδότηση στον γραπτό λόγο.* Αναφορικά με τον τρόπο που παρέχεται συνολική ανατροφοδότηση στο τέλος του γραπτού, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πάντοτε – ανεξάρτητα από τα λάθη που έχουν επισημάνει μέσα στο κείμενο – στο τέλος γράφουν γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού, με βάση τις επισημάνσεις και τις διορθώσεις που έχουν γίνει. Αντίθετα, οι ίδιοι απάντησαν ότι ποτέ δε συνηθίζουν να γράφουν γενικά σχόλια ή να

---

730. Βλ. Ε. Ζαρκογιάννη, «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», σ. 304.

731. Βλ. Κ. Ντίνας, Α. Ξανθόπουλος & Ε. Τσακίριδου, *ό.π.*, σ. 364· Β. Γούλας, *ό.π.*, σ. 46.

βάζουν απλώς την υπογραφή τους στο τέλος του γραπτού, χωρίς να έχουν διορθώσει προηγουμένως τα λάθη που έχουν εντοπίσει μέσα στο κείμενο. Στα πλαίσια μάλιστα της ποιοτικής έρευνας, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η ανατροφοδότηση στο τέλος του γραπτού έχει περισσότερο τον χαρακτήρα περιγραφικής αξιολόγησης και όχι βαθμολογικής κρίσης, καθώς οι παρατηρήσεις που γίνονται δεν αποσκοπούν στο να κρίνουν την επίδοση του μαθητή στο γλωσσικό μάθημα, αλλά να τον βοηθήσουν να βελτιωθεί στην παραγωγή γραπτού λόγου. Γι' αυτό και οι ίδιοι επισήμαναν ότι προτιμούν να κάνουν τον σχολιασμό, ξεκινώντας από τα θετικά σημεία και εστιάζοντας σε συγκεκριμένα σημεία, τα οποία ο μαθητής πρέπει να προσέξει. Έτσι, η ανατροφοδότηση που παρέχεται λειτουργεί ενθαρρυντικά και προς όφελος του μαθητή. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο και στη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, η τεχνική του σχολιασμού εφαρμόστηκε σε ένα μεγάλο μέρος των γραπτών, ενώ αρκετά συχνός ήταν ο χαρακτηρισμός βάσει της συνολικής εικόνας του γραπτού (π.χ. «Άριστα», «Μπράβο», «Πολύ καλά»), όπως επίσης και η απλή υπογραφή στο τέλος του γραπτού (χωρίς κάποια σχόλια ή παρατηρήσεις). Σε χαμηλότερο ποσοστό παρατηρήθηκε η τακτική των εκπαιδευτικών να σημειώνουν ένα απλό σημάδι στο τέλος του γραπτού, ως ένδειξη ότι αυτό έχει διορθωθεί. Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Γούλα, από την οποία προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αξιολογεί τον γραπτό λόγο του μαθητή, κάνοντας μια γενική αποτίμηση με χαρακτηρισμούς όπως «Άριστα», «Μπράβο» κ.λπ., οι οποίοι ενδεχομένως να συνοδεύονται από σύντομους σχολιασμούς, με βάση τα λάθη που έχουν επισημανθεί μέσα στο κείμενο<sup>732</sup>.

#### **8.14 Οι πρακτικές ανατροφοδότησης κατά την επιστροφή του γραπτού λόγου στους μαθητές**

Σκοπός του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος ήταν να διερευνηθούν οι πρακτικές ανατροφοδότησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επιστροφή των τετραδίων παραγωγής γραπτού λόγου στους μαθητές. Με βάση λοιπόν τις απαντήσεις που λήφθηκαν από την ποσοτική έρευνα, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τείνει με μεγάλη συχνότητα να προβαίνει σε έναν γενικό σχολιασμό των γραπτών της τάξης και ανάλυση των λαθών που έχει διαπιστωθεί ότι κοινά στα

---

732. Βλ. Β. Γούλας, *ό.π.*, σσ. 64-67.

περισσότερα γραπτά. Φυσικά, όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα, ο σχολιασμός και η ανάλυση των λαθών δε γίνονται με αναφορές σε συγκεκριμένους μαθητές, ούτε σε ειδικές περιπτώσεις λαθών. Η συζήτηση κινείται σε γενικό επίπεδο και κάθε μαθητής είναι σε θέση να καταλάβει ποια από τα λάθη αυτά και τις παρατηρήσεις που γίνονται προφορικά αφορούν τον ίδιο και το γραπτό του. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν, επίσης, ότι εξίσου συχνά εξατομικεύουν τα σχόλια και τις επισημάνσεις τους. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης τακτικής, ο εκπαιδευτικός προτιμά να επιβραβεύει κάθε μαθητή ξεχωριστά, τονίζοντάς του τα δυνατά σημεία της έκθεσής του, και ταυτόχρονα να συζητά μαζί του τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του γραπτού του, επισημαίνοντάς του τα λάθη που έχει διορθώσει μέσα στο κείμενο. Η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση φαίνεται μάλιστα πως προτιμάται περισσότερο, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στις συνεντεύξεις, σε περιπτώσεις που παρατηρούνται μεμονωμένα είδη λαθών σε κάποιους μαθητές, οπότε η ανάλυση των πιο κοινών λαθών δεν καλύπτει αυτές τις περιπτώσεις, ή σε περιπτώσεις μαθητών στα γραπτά των οποίων παρατηρούνται πολύ σοβαρά λάθη, οπότε κρίνεται απαραίτητη η αφιέρωση χρόνου σε αυτούς, έτσι ώστε να τους εξηγήσουν τα λάθη τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι με μικρότερη συχνότητα (συγκεκριμένα μερικές φορές) τείνουν να σχολιάζουν ενδεικτικά και τυχαία κάποια λάθη, ενώ ποτέ δε συνηθίζουν να επιστρέφουν τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.

### **8.15 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρακτική της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών**

Μέσω του δέκατου πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος, επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία ανάλυσης των λαθών στον λόγο των μαθητών. Ερωτηθέντες καταρχήν σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής της συγκεκριμένης πρακτικής, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα απάντησαν ότι συχνά, αφού εντοπίσουν το λάθος του μαθητή και πριν το διορθώσουν, προβληματίζονται και αναλύουν το λάθος ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και την αιτία για την οποία αυτό έγινε. Στα πλαίσια μάλιστα των συνεντεύξεων, αρκετοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι συνήθως προβληματίζονται περισσότερο για τα λάθη που επαναλαμβάνονται, όπως επίσης και για αυτά που διαπράττονται με μεγάλη συχνότητα και μάλιστα από τους πιο δυνατούς μαθητές. Ιδιαίτερη προτίμηση φαίνεται πως δείχνουν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί στην ανάλυση των λαθών που σχετίζονται με

την ετυμολογία και την προέλευση των λέξεων καθώς, αναλύοντας τη ρίζα και κατ' επέκταση την οικογένεια μιας λέξης, οι μαθητές είναι σε θέση να εμπεδώσουν αρκετά ζητήματα που αφορούν την ορθογραφία και τη σημασία της.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά την πρακτική της προφορικής εξωτερίκευσης, ζητώντας δηλαδή από τους μαθητές τους να εξηγήσουν τον τρόπο που σκέφτηκαν, καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιληφθούν τον τρόπο που σκέφτηκε ο μαθητής για να φτάσει στο συγκεκριμένο λάθος και, κατ' επέκταση, να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους, προκειμένου ο διδασκόμενος να φτάσει στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ακόμη, καθώς ο μαθητής εξηγεί τον τρόπο που σκέφτηκε μέχρι να καταλήξει στο λάθος, έχει παράλληλα τη δυνατότητα να εξωτερικεύσει τον συλλογισμό του, να κατανοήσει το λάθος του και να το διορθώσει μόνος του.

Ως προς την αξία και τη χρησιμότητα της ανάλυσης των λαθών, οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν ως πολύ χρήσιμη, έως απαραίτητη, τη συγκεκριμένη τεχνική. Οι ίδιοι μάλιστα τεκμηρίωσαν την άποψή τους, υποστηρίζοντας ότι η ανάλυση των λαθών αποτελεί μια ιδιαίτερα ωφέλιμη διαδικασία τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, καθώς αποκαλύπτει πολύτιμα στοιχεία σχετικά με τον τρόπο σκέψης του μαθητή, τις αδυναμίες ή τα κενά του, αλλά και για πιθανές ελλείψεις της διδακτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά στον βαθμό που η πρακτική της ανάλυσης των λαθών μπορεί να εφαρμόζεται καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η εν λόγω τεχνική είναι αρκετά εφαρμόσιμη σε καθημερινή βάση. Ωστόσο, αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα οι οποίοι επισήμαναν ότι ο περιορισμένος χρόνος, σε συνδυασμό με την ευρεία διδακτέα ύλη, καθιστούν δύσκολη την καθημερινή ή έστω τη συχνή εφαρμογή της. Γι' αυτό και οι ίδιοι θεωρούν απαραίτητο να μειωθεί η διδακτέα ύλη ή ακόμη και να ενσωματωθεί ένα διακριτό στάδιο στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο να είναι αφιερωμένο αποκλειστικά στην ανάλυση των γλωσσικών λαθών.

Τέλος, ερωτώμενοι σχετικά με τον βαθμό στον οποίο νιώθουν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία ανάλυσης των γλωσσικών λαθών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι αισθάνεται πολύ εξοικειωμένη. Δεν ήταν, βέβαια, λίγοι εκείνοι οι οποίοι τόνισαν, στα πλαίσια των συνεντεύξεων, ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή και

ολοκληρωμένη εφαρμογή της ανάλυσης των λαθών είναι η επιμόρφωση των διδασκόντων στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αναλύονται τα λάθη, αλλά και η ενδεδειγμένη ενημέρωσή τους για τα οφέλη που αποκομίζουν από τη διαδικασία αυτή τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι ίδιοι οι μαθητές.

### **8.16 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρακτική της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών**

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπούσε στο να εξεταστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη δημιουργική αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν με μεγάλη συχνότητα να αξιοποιούν τα λάθη που εντοπίζουν στον λόγο των μαθητών τους. Οι ίδιοι, μάλιστα, απάντησαν ότι θεωρούν πολύ χρήσιμη τη συγκεκριμένη τεχνική, ενώ στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας τεκμηρίωσαν την άποψή τους, υποστηρίζοντας ότι με αυτόν τον τρόπο η διαχείριση του λάθους δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της διόρθωσης, αλλά καθίσταται εφικτή η κατανόηση και η εμπέδωση του λάθους από τον μαθητή. Παράλληλα, η παραπάνω διαδικασία συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων από την πλευρά του διδασκόμενου, καθώς ο ίδιος αποδεσμεύεται από τη στείρα διόρθωση του λάθους και εξασκείται στο να σκέφτεται με δημιουργικό τρόπο. Εκτός όμως από τους μαθητές, ιδιαίτερα οφέλη από την αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών αποκομίζουν και οι εκπαιδευτικοί, καθώς οι ίδιοι έχουν την ευκαιρία να διαπιστώσουν τα λάθη και τις αδυναμίες των μαθητών τους και έτσι να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους ή να επιμείνουν περισσότερο στα σημεία που οι μαθητές κάνουν πιο συχνά λάθη.

Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια, δήλωσαν ότι θεωρούν πολύ εφαρμόσιμη την τεχνική της αξιοποίησης των λαθών, ωστόσο υπήρξαν κάποιοι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα, οι οποίοι ανέφεραν ότι αδυνατούν να την εφαρμόζουν συχνά. Η αδυναμία αξιοποίησης των λαθών που εντοπίζονται στον λόγο των μαθητών αποδόθηκε κυρίως στην έλλειψη χρόνου, στη συσσώρευση της διδακτέας ύλης και στην ελλιπή εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη πρακτική.

Ακόμη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πολύ εξοικειωμένη με την πρακτική της δημιουργικής αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών. Οι ίδιοι μάλιστα, στα

πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, πρότειναν ποικίλους τρόπους αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υπήρξε, επί παραδείγματι, από κάποιους εκπαιδευτικούς η πρόταση της δημιουργίας ασκήσεων και δραστηριοτήτων παιγνιώδους μορφής, οι οποίες σχεδιάζονται αποκλειστικά με βάση τα πιο συχνά λάθη των μαθητών. Μια άλλη πρωτότυπη ιδέα αφορούσε την αξιοποίηση των ορθογραφικών λαθών με την υπαγόρευση στους μαθητές άγνωστης ορθογραφίας, η οποία περιλαμβάνει τις λέξεις που κάνουν συχνότερα λάθος. Τέλος, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι προτάσεις ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρθηκαν στην πρακτική του να παράγουν οι μαθητές κείμενα ή να διατυπώνουν προτάσεις με τις λέξεις που κάνουν συχνά λάθος ή ακόμη και να δίνεται στους μαθητές ένα κείμενο που να περιέχει αρκετά λάθη και να τους ζητείται να τα εντοπίσουν και να τα διορθώσουν μόνοι τους. Οι τελευταίες, μάλιστα, προτάσεις παραπέμπουν στις αρχές της επικοινωνιακής και της ολικής προσέγγισης της γλώσσας, καθώς το γλωσσικό λάθος ενσωματώνεται λειτουργικά στο μάθημα της γλώσσας και εξετάζεται ολόπλευρα, μέσα από την ορθή του χρήση σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις.



## 9. Συζήτηση

### 9.1 Συμπεράσματα

- **Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια του γλωσσικού λάθους**

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν την έννοια του γλωσσικού λάθους κυρίως με τα ορθογραφικά, τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη, στάση η οποία απηχεί αντιλήψεις της παραδοσιακής-δομιστικής της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η έμφαση κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος πρέπει να αποδίδεται περισσότερο στην παραγωγή ορθών προτάσεων (από ορθογραφική και γραμματικοσυντακτική άποψη) και λιγότερο στην καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνίας. Στο ίδιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι η γλώσσα των μαθητών πρέπει να συμφωνεί με τον επίσημο γλωσσικό κώδικα των σχολικών εγχειριδίων για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ορθή, καθώς και με το ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι δύο αυτές πεποιθήσεις συμφωνούν επίσης με τις απόλυτες-αξιολογικές κρίσεις της δομιστικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η έμφαση πρέπει να δίνεται στην καλλιέργεια της νόρμας, δηλαδή της επίσημης γλωσσικής μορφής, ενώ κάθε απόκλιση από αυτήν πρέπει να διορθώνεται άμεσα και να εξαλείφεται από το γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή.

- **Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών**

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών τόσο στην ατομική ευθύνη του μαθητή και τις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στον νου του, όσο και στους εξωγενείς παράγοντες (όπως το σχολείο, η οικογένεια κ.λπ.), καθώς και στη μίμηση λανθασμένων προτύπων ομιλίας. Οι συγκεκριμένες απόψεις συνάδουν καταρχήν με τις αρχές της γνωστικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία η μάθηση συνίσταται στην αλληλεπίδραση της ατομικής προσπάθειας του μαθητή και των εξωτερικών ερεθισμάτων από το περιβάλλον του, αλλά και της κοινωνικής θεωρίας, κατά την οποία η μάθηση συντελείται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης.

- **Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος**

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ τα συναισθήματα που δήλωσαν ότι βιώνουν όταν έρχονται αντιμέτωποι με τα γλωσσικά λάθη είναι αυτά της ικανοποίησης και της ανακούφισης, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούν τι δεν έχει γίνει κατανοητό στους μαθητές και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά. Οι παραπάνω στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα γλωσσικά λάθη παραπέμπουν στις σύγχρονες θεωρίες για τον εποικοδομητικό ρόλο του λάθους στη μαθησιακή διαδικασία.

- **Η βαρύτητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στα λάθη του προφορικού και στα λάθη του γραπτού λόγου αντίστοιχα**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών είναι η αποτελεσματικότητά του, δηλαδή ο βαθμός επίτευξης συγκεκριμένων επικοινωνιακών σκοπών, παρά η αποδεκτότητά του, δηλαδή η καταλληλότητα της μορφής και της δομής του. Η συγκεκριμένη δήλωση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από τις πράξεις τους, καθώς παρατηρήθηκε ότι τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο οι ίδιοι αποδίδουν στα λάθη περιεχομένου, αν όχι μεγαλύτερη, τουλάχιστον την ίδια σημασία που αποδίδουν και στα λάθη μορφής. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι πεποιθήσεις και οι πράξεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν τόσο με τις αρχές των σύγχρονων θεωριών για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, όσο και με τις επιταγές του ισχύοντος ΑΠΣ, σύμφωνα με το οποίο ο λόγος των μαθητών (προφορικός και γραπτός) θα πρέπει να αξιολογείται με βάση τη μορφή και τη δομή του (αποδεκτότητα του λόγου), αλλά και το περιεχόμενό του (αποτελεσματικότητα του λόγου).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα λάθη του γραπτού λόγου με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα από τα λάθη του προφορικού, αν και υποστηρίζουν ότι αυτό θα πρέπει να αλλάξει σαν τακτική και σαν στάση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ωστόσο, οι ίδιοι κρίνουν ότι μια τέτοια αλλαγή απαιτεί ριζικές αλλαγές σε αρκετούς τομείς του γλωσσικού μαθήματος, όπως στη διαχείριση της διδακτέας ύλης και του χρόνου, στη δομή και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και, φυσικά σε θέματα επιμόρφωσης των διδασκόντων αναφορικά με την

αγωγή του προφορικού λόγου και τη διαχείριση των λαθών που παρατηρούνται σε αυτόν.

- **Οι τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών**

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, καταρχήν, πολύ αναγκαία τη διόρθωση των λαθών που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των μαθητών. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία τους δήλωσε ότι διορθώνει με μεγαλύτερη συχνότητα τα λάθη που εντοπίζονται στο πλαίσιο της προφορικής επίλυσης μιας γλωσσικής άσκησης ή της προφορικής απάντησης του μαθητή σε μια ερώτηση που του απευθύνεται, απ' ό,τι τα λάθη στον ελεύθερο προφορικό λόγο. Η συγκεκριμένη τάση των εκπαιδευτικών επαληθεύεται και από τις πράξεις τους.

Όσον αφορά στις κατηγορίες των λαθών που διορθώνονται με μεγαλύτερη συχνότητα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι διορθώνουν εξίσου συχνά όλα τα είδη λαθών που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των μαθητών, δίνοντας μια μικρή προτεραιότητα στα συντακτικά λάθη. Τη δήλωση αυτή των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν και τα δεδομένα της παρατήρησης.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι προτιμούν να διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό λόγο με μια μικρή καθυστέρηση, προκειμένου να μη διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του μαθητή, με την παρατήρηση να διαψεύδει τα λεγόμενά τους, καθώς όλα τα λάθη που εντοπίστηκαν στον προφορικό λόγο των μαθητών διορθώθηκαν άμεσα, δηλαδή τη χρονική στιγμή που αυτά διαπράχθηκαν.

Ως προς το πλήθος των λαθών που διορθώνονται, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι προτιμά να εφαρμόζει την επιλεκτική διόρθωση των λαθών, διορθώνοντας δηλαδή κάποια από τα λάθη που εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των μαθητών και όχι το σύνολό τους, στάση η οποία συμφωνεί με τις πράξεις τους.

Αναφορικά με τον τρόπο (ρητό ή άρρητο) με τον οποίο επισημαίνονται και διορθώνονται τα προφορικά λάθη, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τείνουν να διορθώνουν τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών χρησιμοποιώντας κυρίως άρρητες μορφές ανατροφοδότησης (μέσα από υποδείξεις, σχόλια, καθοδηγητικές ερωτήσεις), προκειμένου ο μαθητής να ενεργοποιηθεί και να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του. Η προτίμηση των εκπαιδευτικών για τις άρρητες τεχνικές διόρθωσης έναντι

των ρητών επιβεβαιώνεται και από τις πράξεις τους, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της παρατήρησης. Ένα σημείο, όμως, στο οποίο παρατηρήθηκε αναντιστοιχία λόγων και έργων είναι αυτό που αφορά την εφαρμογή της άμεσης-ρητής διόρθωσης. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ποτέ δεν επισημαίνουν και δε διορθώνουν με ρητό τρόπο τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών τους, ωστόσο η παρατήρηση έδειξε ότι η συγκεκριμένη τεχνική εφαρμόζεται και μάλιστα πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Ασυμφωνία εντοπίστηκε, επίσης, και στην περίπτωση της μεταγλωσσικής ανατροφοδότησης. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ότι εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό τη συγκεκριμένη τεχνική, από τις παρατηρήσεις προέκυψε ότι η εν λόγω τεχνική εφαρμόζεται ανεξάρτητη σε πολύ χαμηλό ποσοστό, εκτός από τις περιπτώσεις που το λάθος επισημαίνεται άμεσα από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια παρέχεται στον μαθητή μεταγλωσσική ανατροφοδότηση, προκειμένου να το εμπεδώσει καλύτερα.

Ως προς το υποκείμενο/υποκείμενα που συμμετέχουν στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν κυρίως τις τεχνικές της αυτοδιόρθωσης (την τακτική δηλαδή του να διορθώνεται το λάθος από τον ίδιο τον μαθητή) και της ετεροδιόρθωσης (την τακτική του να διορθώνεται το λάθος από κάποιον συμμαθητή), με ή χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Με μικρότερη συχνότητα απάντησαν ότι παρεμβαίνουν οι ίδιοι, ως διδάσκοντες, για να διορθώσουν το προφορικό λάθος του μαθητή. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν έως έναν βαθμό με τις πράξεις τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν το λάθος επισημαίνεται έμμεσα (με άρρητο τρόπο), τότε το πρόσωπο που διορθώνει το λάθος είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό ο ίδιος ο μαθητής ή κάποιος συμμαθητής του. Όταν όμως το λάθος επισημαίνεται άμεσα (με ρητό τρόπο), τότε το πρόσωπο που παρεμβαίνει κατά κόρον για να το διορθώσει είναι ο εκπαιδευτικός. Εν κατακλείδι, η ρητή διόρθωση του προφορικού γλωσσικού λάθους είναι κυρίως συνυφασμένη με το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, ενώ αντίθετα, μέσω των άρρητων τεχνικών διόρθωσης, προωθούνται κυρίως οι πρακτικές της αυτοδιόρθωσης και της ετεροδιόρθωσης.

- **Οι τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ αναγκαία και χρήσιμη τη διόρθωση των λαθών τον γραπτό λόγο των μαθητών. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν, επίσης, ότι τείνουν

να διορθώνουν με την ίδια περίπου συχνότητα τα λάθη που εντοπίζουν στους επιμέρους τομείς του γραπτού λόγου (ασκήσεις, ερωτήσεις, παραγωγή ελεύθερου γραπτού λόγου), δίνοντας μια μικρή προτεραιότητα στη διόρθωση των λαθών που εντοπίζονται στα πλαίσια της επίλυσης μιας γλωσσικής άσκησης.

Αναφορικά με τα είδη των λαθών που διορθώνουν οι εκπαιδευτικοί στον γραπτό λόγο των μαθητών, οι ίδιοι δήλωσαν ότι τείνουν να διορθώνουν με την ίδια περίπου συχνότητα τα διάφορα είδη λαθών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τις παραπάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βαρύτητα που αποδίδουν τόσο στα λάθη μορφής, όσο και στα λάθη περιεχομένου. Ωστόσο, μια μικρή προτεραιότητα φαίνεται πως αποδίδεται από τους διδάσκοντες στη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών, καθώς και των λαθών στην εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων.

Ως προς το πλήθος των λαθών που διορθώνονται, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάχθηκε ξεκάθαρα υπέρ της επιλεκτικής διόρθωσης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, καθώς από το σύνολο των λαθών που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των μαθητών ένα μέρος μόνο διορθώνεται τελικά από τους διδάσκοντες.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτοδιόρθωση του γραπτού λόγου (τη διόρθωση από τον ίδιο τον μαθητή), καθώς και τη διόρθωση από τον διδάσκοντα, και σε μικρότερο βαθμό την ετεροδιόρθωση (τη διόρθωση του γραπτού λόγου από κάποιον συμμαθητή). Ωστόσο, με βάση τους γραπτούς λόγους που παρατηρήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός είναι κατά κύριο λόγο το πρόσωπο που αναλαμβάνει τη διόρθωση του γραπτού λόγου του μαθητή.

Όσον αφορά στον τρόπο (ρητό ή άρητο) και τις αντίστοιχες τεχνικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών, οι ίδιοι δήλωσαν ότι προτιμούν και πράγματι εφαρμόζουν κυρίως τις ρητές τεχνικές διόρθωσης και ανατροφοδότησης για τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών (π.χ. αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό μέσα ή έξω από τη λέξη, προσθήκη ή αντίθετα διαγραφή του γράμματος ή της λέξης που λείπει, υπογράμμιση του λάθους κ.ο.κ.).

Αναφορικά με τον τρόπο που παρέχεται συνολική ανατροφοδότηση στο τέλος του γραπτού, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πάντοτε, ανεξάρτητα από τα

λάθη που έχουν επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφουν κάποια γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις δηλώσεις των διδασκόντων, καθώς η τεχνική του σχολιασμού εφαρμόζεται σε ένα μεγάλο μέρος των γραπτών, ενώ αρκετά συχνός είναι ο χαρακτηρισμός βάσει της εικόνας του γραπτού (π.χ. «Άριστα», «Μπράβο»), όπως επίσης και η απλή υπογραφή στο τέλος του γραπτού.

Κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συχνά είτε προβαίνει σε έναν γενικό σχολιασμό των γραπτών της τάξης και ανάλυση των πιο κοινών λαθών είτε εξατομικεύει τις παρατηρήσεις και τις επισημάνσεις, σχολιάζοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή το γραπτό του και τα πιο βασικά λάθη που εντοπίστηκαν σε αυτό.

- **Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών**

Σχετικά με την πρακτική της ανάλυσης των λαθών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συχνά προβληματίζονται και αναλύουν τα λάθη ως προς τα είδη, τα χαρακτηριστικά τους ή και την αιτία για την οποία αυτά γίνονται, ενώ εξίσου συχνά ζητούν από τους μαθητές τους να τους εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να κατανοήσουν το λάθος τους. Ως προς την αξία και τη χρησιμότητα της ανάλυσης των λαθών, οι διδάσκοντες χαρακτήρισαν ως πολύ χρήσιμη τη συγκεκριμένη πρακτική τόσο για τον μαθητή, όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, έκριναν ότι η ανάλυση των λαθών μπορεί να εφαρμόζεται σε καθημερινό επίπεδο, με κάποιους συμμετέχοντες να επισημαίνουν ότι ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στην διάθεσή τους σε συνδυασμό με την ευρεία διδακτέα ύλη καθιστούν δύσκολη την καθημερινή ή έστω τη συχνή εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι αισθάνεται εξοικειωμένη με τη διαδικασία ανάλυσης των γλωσσικών βαθμών και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Δεν ήταν, ωστόσο, λίγοι εκείνοι που ανέφεραν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή και ολοκληρωμένη εφαρμογή της ανάλυσης των λαθών είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να αναλύονται τα γλωσσικά λάθη, αλλά και τα οφέλη που αποκομίζουν από τη συγκεκριμένη διαδικασία τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί.

- **Η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος**

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αξιοποιούν πολύ συχνά τα λάθη που εντοπίζουν στον λόγο των μαθητών, θεωρώντας μάλιστα πολύ χρήσιμη τη συγκεκριμένη πρακτική. Ακόμη, οι περισσότεροι διδάσκοντες απάντησαν ότι η αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών μπορεί να εφαρμόζεται καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με κάποιους να αναφέρουν ότι αδυνατούν να αξιοποιούν συχνά τα γλωσσικά λάθη, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου, συσσώρευσης της διδακτέας ύλης και ελλιπούς εξοικείωσης με τη συγκεκριμένη πρακτική. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε πολύ εξοικειωμένο με την πρακτική της δημιουργικής αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών, ενώ ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν οι προτάσεις που οι ίδιοι εξέφρασαν σχετικά με τους τρόπους που μπορούν να αξιοποιηθούν στην πράξη τα γλωσσικά λάθη των μαθητών.

- **Η σχέση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά λάθη των μαθητών και στις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες οι ίδιοι τα διαχειρίζονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Στα πλαίσια της τριγωνοποίησης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα (από τα ερωτηματολόγια) συσχετίστηκαν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας (από τις παρατηρήσεις), προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά λάθη και τις διδακτικές πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν για τη διαχείρισή τους. Με βάση λοιπόν τις συσχετίσεις αυτές, προκύπτει ότι η σχέση ανάμεσα στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και τις πράξεις τους όσον αφορά στη διαχείριση των λαθών στον λόγο των μαθητών είναι κατά κύριο λόγο συγκλίνουσα. Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν όσον αφορά: α) στο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών, β) στη συχνότητα με την οποία διορθώνουν τα λάθη που εντοπίζουν στους επιμέρους τομείς του προφορικού λόγου, γ) στα είδη των λαθών που διορθώνουν στον προφορικό λόγο, δ) στο πλήθος των λαθών που διορθώνουν στον προφορικό λόγο, ε) στις τεχνικές άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο, στ) στο υποκείμενο της άρρητης διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο, ζ) στα είδη των λαθών που διορθώνουν στον γραπτό λόγο, η) στις τεχνικές ρητής και άρρητης διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο, θ) στις πρακτικές ανατροφοδότησης του γραπτού λόγου. Αντιθέτως, η σχέση ανάμεσα στις δηλώσεις και τις πράξεις των εκπαιδευτικών υπήρξε αποκλίνουσα μόνο στα εξής σημεία: α) στον χρόνο διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών, β) στις τεχνικές

ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών, γ) στο υποκείμενο ρητής διόρθωσης των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών.

Εν κατακλείδι, με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα αλλά και τις συσχετίσεις ανάμεσα στα ευρήματα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας, παρατηρείς κάνεις ότι τόσο οι στάσεις όσο και οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση των λαθών στον λόγο των μαθητών μαρτυρούν μια μεταστροφή προς τις σύγχρονες θεωρίες προσέγγισης του γλωσσικού λάθους και πιο συγκεκριμένα προς την επικοινωνιακή προσέγγιση. Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν το λάθος ως αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει κατανοήσει ο μαθητής, ενώ οι ίδιοι δίνουν εξίσου μεγάλη έμφαση στο κριτήριο της αποτελεσματικότητας για την αξιολόγηση του λόγου των μαθητών. Ακόμη, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν (τουλάχιστον για τα λάθη του προφορικού λόγου) την επιλεκτική διόρθωση των λαθών, την αυτοδιόρθωση και την ετεροδιόρθωση, καθώς και τις άρρητες μορφές ανατροφοδότησης, υποδηλώνει τη μετριοπαθή στάση που διατηρούν απέναντι στα γλωσσικά λάθη, καθώς επιλέγουν να διορθώνουν κάποια από τα λάθη (και όχι το σύνολό τους) για να μην αποθαρρυνθεί ο μαθητής, ενώ επιπλέον επιδιώκουν να επισημαίνουν το λάθος με έμμεσο τρόπο, προκειμένου είτε ο ίδιος ο μαθητής είτε κάποιος συμμαθητής του να κινητοποιηθεί και να διορθώσει το λάθος. Τέλος, σπουδαίο ρόλο στην επικοινωνιακή θεώρηση του γλωσσικού λάθους παίζει η θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στις πρακτικές της ανάλυσης και της αξιοποίησης των λαθών, μέσω των οποίων το λάθος ξεπερνά το διεκπαιρωτικό στάδιο της διόρθωσης και αποκτά ευρύτερες διαστάσεις.

Από την άλλη μεριά, δε μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι σε κάποιες απόψεις και πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί εντοπίζονται στοιχεία που παραπέμπουν στο παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και ειδικότερα στη συμπεριφοριστική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους. Πιο συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες τείνουν να συνδέουν την έννοια του γλωσσικού λάθους με τα ορθογραφικά, τα γραμματικά και τα συντακτικά λάθη, εστιάζοντας έτσι την προσοχή τους περισσότερο στην παραγωγή ορθών προτάσεων (από γραμματικοσυντακτική άποψη) και λιγότερο στην καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης. Επιπροσθέτως, κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις πιο παραδοσιακές μεθόδους, καθώς επιλέγουν να



διορθώνουν κυρίως οι ίδιοι, ως υπεύθυνοι της διδασκαλίας, τον γραπτό λόγο των μαθητών και μάλιστα εφαρμόζοντας με μεγαλύτερη συχνότητα τις ρητές μορφές ανατροφοδότησης, οι οποίες δεν αφήνουν πολλά περιθώρια στον μαθητή ώστε μόνος του να εντοπίσει και να διορθώσει τα λάθη του. Τέλος, το γεγονός ότι οι διδάσκοντες αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα τα λάθη του γραπτού λόγου (έναντι του προφορικού) αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο παραπέμπει στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, στο οποίο η έμφαση δίνεται κυρίως στην παραγωγή και αξιολόγηση του γραπτού λόγου. Και αυτό γιατί τα λάθη του γραπτού λόγου, λόγω της αποτύπωσής τους στο χαρτί, γίνονται περισσότερο αντιληπτά και, συνεπώς, πρέπει να διορθώνονται άμεσα, προκειμένου να μην παγιώνονται στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή. Παράλληλα, η επισημότητα του γραπτού λόγου, σε συνδυασμό με το ότι οι μαθητές αξιολογούνται κυρίως με βάση τις επιδόσεις τους στην παραγωγή γραπτού και όχι προφορικού λόγου, φαίνεται πως ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα λάθη που παρατηρούνται στα γραπτά των μαθητών εν συγκρίσει με τα προφορικά τους.

## 9.2 Περιορισμοί

Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς της έρευνας ήταν οι χρονικές συνθήκες διεξαγωγής της, λόγω της έξαρσης της νόσου του κορωνοϊού COVID-19. Η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, κατά την περίοδο που είχα προγραμματίσει την πραγματοποίηση των παρατηρήσεων, ανέτρεψε αρκετά από τα αρχικά σχέδια και τα πλάνα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι δικαιολογημένοι φόβοι και οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών, λόγω της αυξημένης μετάδοσης της νόσου, δυσχέραιναν την παρουσία μου για μεγάλο χρονικό διάστημα μέσα στην τάξη. Έτσι, περιορίστηκα στο να παρατηρήσω κάθε εκπαιδευτικό για δύο διδακτικές ώρες στο μάθημα της γλώσσας. Το ιδανικότερο θα ήταν η παρατήρηση για κάθε εκπαιδευτικό να διαρκεί τουλάχιστον τέσσερις διδακτικές ώρες, ούτως ώστε να υπάρχει η ευκαιρία να παρατηρηθεί πιο ολοκληρωμένα η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, από το στάδιο της ανάγνωσης και επεξεργασίας ενός κειμένου, μέχρι τη διδασκαλία ενός γραμματικού/συντακτικού φαινομένου και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Ειδικότερα όσον αφορά στην παρατήρηση του γραπτού λόγου, αν είχα στη διάθεσή μου περισσότερο χρόνο θα μπορούσα να εξετάσω τον τρόπο ανάθεσης της παραγωγής γραπτού λόγου στους μαθητές, καθώς και την ανατροφοδότηση που

παρέχεται από τον εκπαιδευτικό μετά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου και τη διόρθωση των λαθών που έχουν εντοπιστεί σε αυτόν. Έτσι, θα ήταν δυνατό να διαπιστωθεί αν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές ανατροφοδότησης κατά την επιστροφή του γραπτού λόγου συμφωνούν με όσα οι ίδιοι εφαρμόζουν στην πράξη. Επιπλέον, θα υπήρχε η ευκαιρία να παρατηρηθεί αν ο γραπτός λόγος του μαθητή διορθώνεται – εκτός από τον εκπαιδευτικό – από τον ίδιο τον μαθητή ή και από κάποιον συμμαθητή του.

Αντίστοιχα, όσον αφορά στην παρατήρηση του προφορικού λόγου, θα μπορούσα να κάνω περισσότερες διαπιστώσεις και να αντλήσω περισσότερα δεδομένα, αν μου επιτρεπόταν να παραμείνω στη σχολική αίθουσα για περισσότερο χρόνο. Επί παραδείγματι, θα μπορούσε να παρατηρηθεί ο ελεύθερος προφορικός λόγος των μαθητών (και αντίστοιχα οι διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των λαθών που εντοπίζονται σε αυτόν) όχι μόνο στο μάθημα της γλώσσας, αλλά κατ' επέκταση και στα υπόλοιπα μαθήματα (π.χ. ιστορία, γεωγραφία), όπου επίσης δίνεται στον μαθητή η ευκαιρία να παραγάγει προφορικό λόγο είτε απαντώντας προφορικά σε μια ερώτηση, είτε παρουσιάζοντας μια σκέψη ή ένα επιχείρημα.

Τέλος, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας με τη μέθοδο της παρατήρησης θα μπορούσε να ενισχυθεί επιπλέον με τη συμμετοχή πολλαπλών παρατηρητών, έτσι ώστε να εξακριβωθεί η μεταξύ τους συμφωνία. Ωστόσο, η παρουσία περισσότερων του ενός ερευνητή σε μια σχολική αίθουσα για τις ανάγκες της παρατήρησης θα δημιουργούσε επιπρόσθετους προβληματισμούς στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τον συγχρωτισμό ατόμων σε κλειστούς χώρους. Έτσι, περιορίστηκα στο να είμαι μόνο η ίδια παρούσα κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων. Όλα τα παραπάνω ζητήματα συνιστούν τους περιορισμούς της έρευνας, αλλά παράλληλα αποτελούν τα σημεία που προτείνονται προς αξιοποίηση-διερεύνηση από τους μελλοντικούς ερευνητές.

### **9.3 Προτάσεις**

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας προσέφεραν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και συνέβαλαν στην επίτευξη των ερευνητικών στόχων. Παράλληλα, μέσα από τα αποτελέσματα αυτά, αναδείχθηκαν κάποια ζητήματα και προβληματισμοί που

αφορούν το υπό διερεύνηση θέμα και αποτελούν «τροφή» για σκέψη προς τις μελλοντικές έρευνες και μελέτες.

Πρώτα απ' όλα, όπως επισήμαναν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις, η τάση του να αποδίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην παραγωγή γραπτού λόγου και στη διόρθωση των λαθών που παρατηρούνται σε αυτόν (και όχι αντίστοιχα στον προφορικό λόγο) πρέπει να αλλάξει σαν στάση και σαν τακτική στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο προφορικός λόγος θα πρέπει να αποκτήσει τη θέση που του αξίζει και του αναλογεί στη σχολική τάξη και να μην αντιμετωπίζεται επιδερμικά από τους διδάσκοντες. Για να καταστεί αυτό δυνατό, θα πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες στους μαθητές για να παράγουν τόσο γραπτό, όσο και προφορικό λόγο. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να εξασκούνται σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού λόγου για ποικίλα ζητήματα και να παρουσιάζουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα επιχειρήματά τους με λόγο σωστό και διαρθρωμένο. Τέτοιες δραστηριότητες, μάλιστα, καλό θα ήταν να ενταχθούν στα γλωσσικά εγχειρίδια και να ανατίθενται επίσημα σαν εργασίες στους μαθητές, όπως συμβαίνει αντίστοιχα και με τις εργασίες που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια, δε θα πρέπει να έγκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού το αν τα παιδιά θα παράγουν προφορικό λόγο μέσα στην τάξη, ούτε ο ίδιος να αρκείται στις προφορικές απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές ως δείγμα προφορικού λόγου. Είναι επιτακτική ανάγκη να δίνεται ο χώρος και ο χρόνος στους μαθητές να μιλούν με την ίδια συχνότητα που γράφουν στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Μόνο έτσι μπορούμε να παρατηρήσουμε ολοκληρωμένα τα όρια και τις δυνατότητες του προφορικού λόγου των μαθητών και, κατ' επέκταση, να παρέμβουμε για να τον καλλιεργήσουμε και να τον διορθώσουμε. Φυσικά, απαραίτητη προϋπόθεση για μια τέτοια αλλαγή είναι η συστηματική και οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης και παραγωγής του προφορικού λόγου των μαθητών.

Όσον αφορά στη διαχείριση του γραπτού λόγου των μαθητών, τα δεδομένα που ισχύουν είναι διαφορετικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί (εν αντιθέσει με τον προφορικό λόγο) αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα και σημασία, αλλά όχι πάντα με τον ενδεδειγμένο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διορθώνουν τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών χρησιμοποιώντας ρητές μορφές ανατροφοδότησης, ενώ η αξιολόγηση του γραπτού λόγου γίνεται κατά κύριο λόγο από τον ίδιο τον διδάσκοντα, αφήνοντας ελάχιστα

περιθώρια στον ίδιο τον μαθητή ή κάποιον συμμαθητή του να επεξεργαστεί το γραπτό. Τα δεδομένα αυτά καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις άρρητες μορφές ανατροφοδότησης και στις τεχνικές της αυτοδιόρθωσης και της ετεροδιόρθωσης, καθώς την ενημέρωσή τους για τα οφέλη που αποκομίζει τόσο ο μαθητής, όσο και ο εκπαιδευτικός μέσα από αυτές τις πρακτικές. Απώτερος σκοπός μιας τέτοιας επιμόρφωσης είναι οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με τις τεχνικές κατά τις οποίες το λάθος του μαθητή επισημαίνεται έμμεσα (με οδηγίες, σχόλια, κώδικες, παροχή των γλωσσικών κανόνων), αλλά και με την τακτική του να δίνεται η ευκαιρία στον ίδιο τον μαθητή ή κάποιον συμμαθητή του να διορθώσει το γραπτό, προτού αναλάβει την αξιολόγηση ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος της διδασκαλίας.

Τέλος, ενώ οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ των πρακτικών της ανάλυσης και της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών, επισημαίνοντας μάλιστα τη χρησιμότητα και την αξία τους για τη μαθησιακή διαδικασία, δεν ήταν λίγοι εκείνοι οι οποίοι αναφέρθηκαν σε κάποιους παράγοντες που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα έθιξαν ζητήματα, όπως ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η συσσώρευση της διδακτέας ύλης και η ελλιπής επιμόρφωση των διδασκόντων, παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ως τροχοπέδη για την υλοποίηση των παραπάνω τεχνικών. Πρώτα απ' όλα καθίσταται σαφές ότι, για να φτάσουν οι εκπαιδευτικοί στο σημείο να αναλύουν με επάρκεια τα αίτια και τα είδη των γλωσσικών λαθών και στη συνέχεια να τα αξιοποιούν δημιουργικά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, θα πρέπει προηγουμένως να έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής της γλώσσας και συγκεκριμένα όσον αφορά στη σύγχρονη προσέγγιση του γλωσσικού λάθους ως εργαλείου μάθησης και διδασκαλίας. Ταυτόχρονα όμως, πέρα από την επιμόρφωση σε θεωρητικό επίπεδο, οι διδάσκοντες θα πρέπει να εξοικειωθούν με τις τεχνικές της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών και τον τρόπο που αυτές μπορούν να εφαρμοστούν σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Έχοντας εξασφαλίσει την επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάλυση και την αξιοποίηση των λαθών, στη συνέχεια είναι απαραίτητο οι συγκεκριμένες πρακτικές να ενσωματωθούν στο ΑΠΣ για το γλωσσικό μάθημα και να ενταχθούν ως διακριτά στάδια κατά τη διαχείριση των λαθών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην περιορίζονται στη διόρθωση των λαθών, αλλά να προβληματίζονται συστηματικά γύρω από αυτά και να αναζητούν τρόπους για το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος του μαθητή και της διδακτικής διαδικασίας εν γένει.

# Παραρτήματα

## Παράρτημα 1

### Ερωτηματολόγιο έρευνας

**«Τα λάθη στον λόγο των μαθητών: στάσεις και διδακτικές πρακτικές διαχείρισης του γλωσσικού λάθους από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης».**

Αγαπητέ/Αγαπητή συνάδελφε,

Στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής με τίτλο «Τα λάθη στον λόγο των μαθητών: στάσεις και διδακτικές πρακτικές διαχείρισης του γλωσσικού λάθους από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, διεξάγω μία έρευνα. Για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας σχεδιάστηκε το παρόν ερευνητικό εργαλείο, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα γλωσσικά λάθη των μαθητών, δηλαδή τα λάθη που παρατηρούνται τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό τους λόγο. Σκοπός του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το γλωσσικό λάθος του μαθητή από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και των πρακτικών με τις οποίες οι ίδιοι διαχειρίζονται τα γλωσσικά λάθη των μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο συμπλήρωσης του παρόντος ερωτηματολογίου, θα κληθείτε να απαντήσετε στα ερωτήματα που ακολουθούν επιλέγοντας κάθε φορά την απάντηση που ανταποκρίνεται περισσότερο στα δικά σας δεδομένα και τις προσωπικές σας απόψεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Όλες οι απαντήσεις είναι το ίδιο χρήσιμες, καθώς εκφράζουν απόψεις και παρέχουν πληροφορίες αναγκαίες για την επίτευξη των ερευνητικών μας στόχων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εξυπηρετεί αποκλειστικά και μόνο τους σκοπούς της έρευνας, ενώ ο χρόνος συμπλήρωσής του είναι περίπου 15 λεπτά. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο που πρόκειται να διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τη συμβολή σας στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Η υπεύθυνη της έρευνας,

Βασιλική Μαρμούτα

Υποψήφια Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τηλ. 6956118048

e-mail: vasilikhmarmouta@gmail.com

*Οι ερωτήσεις που ακολουθούν δεν αφορούν μόνο την τάξη στην οποία διδάσκετε το τρέχον σχολικό έτος, συνεπώς καλείστε να απαντήσετε με βάση τη συνολική σας εμπειρία και προϋπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.*

**Α' Ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία.**

#### 1. Φύλο

Ανδρας	Γυναίκα
1	2

#### 2. Ηλικία

22-30 ετών	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών	Άνω των 60 ετών
------------	------------	------------	------------	-----------------

1	2	3	4	5

**3. Επίπεδο σπουδών (επιλέξτε το ανώτερο)**

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Διδακτορικό Δίπλωμα
1	2	3	4

**4. Έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Έως 5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16-20 έτη	21-25 έτη	26-30 Έτη	31-35 Έτη	36-40 έτη
1	2	3	4	5	6	7	8

**5. Το τρέχον σχολικό έτος υπηρετείτε ως:**

Μόνιμος εκπαιδευτικός	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός
1	2

**Β' Ενότητα: Στάσεις απέναντι στα γλωσσικά λάθη των μαθητών, τα αίτιά τους και τη θέση τους στο γλωσσικό μάθημα.**

**6. Σε ποιον βαθμό σας έρχονται στο μυαλό τα ακόλουθα λάθη όταν ακούτε την έννοια του γλωσσικού λάθους;**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
Φωνολογικά λάθη	1	2	3	4	5
Τονικά λάθη	1	2	3	4	5
Ορθογραφικά λάθη	1	2	3	4	5
Γραμματικά λάθη	1	2	3	4	5
Συντακτικά λάθη	1	2	3	4	5
Λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη	1	2	3	4	5
Εκφραστικά λάθη	1	2	3	4	5

**7. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι η γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να συμφωνεί με την επίσημη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων για να μπορεί να χαρακτηριστεί ως ορθή;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

**8. Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι τα γλωσσικά λάθη συντελούν στην καλλιέργεια φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στο σχολικό περιβάλλον;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

**9. Ποιες είναι οι απόψεις σας για τα αίτια παραγωγής των γλωσσικών λαθών από τους μαθητές;**

Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών οφείλονται:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σχετικά	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ σχετικά	Συμφωνώ απόλυτα
Στα εγγενή χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες της ίδιας της ελληνικής γλώσσας.	1	2	3	4	5
Σε άγνοια της ετυμολογίας ή εσφαλμένης ετυμολογίας των λέξεων.	1	2	3	4	5

Σε άγνοια των γλωσσικών κανόνων.	1	2	3	4	5
Σε άγνοια των εξαιρέσεων που συνοδεύουν τους γλωσσικούς κανόνες.	1	2	3	4	5
Στην προσπάθειά των μαθητών να εφαρμόσουν έναν ήδη γνωστό κανόνα σε μια νέα προσφερόμενη γνώση, στην οποία όμως δεν ισχύει ο συγκεκριμένος κανόνας.	1	2	3	4	5
Στην προσπάθεια των μαθητών να δώσουν έμφαση στα λεγόμενά τους.	1	2	3	4	5
Σε επιπολαιότητα και απροσεξία των μαθητών.	1	2	3	4	5
Στο άγχος και τον φόβο της αποτυχίας που συχνά βιώνουν οι μαθητές.	1	2	3	4	5
Σε διδακτικούς παράγοντες (όπως οι προηγούμενες ελλιπείς γνώσεις του μαθητή/ένα δύσκολο γνωστικό αντικείμενο/μια μη σωστά διατυπωμένη ερώτηση).	1	2	3	4	5
Στις γεωγραφικές διαλέκτους και τα ιδιώματα που συχνά χρησιμοποιούν οι μαθητές.	1	2	3	4	5
Στο χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον.	1	2	3	4	5
Στη μίμηση λανθασμένων προτύπων ομιλίας.	1	2	3	4	5
Στη χρήση του λατινικού αλφαβήτου και των ξένων λέξεων.	1	2	3	4	5

**10. Ποιες είναι οι απόψεις σας για τη θέση του γλωσσικού λάθους στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;**

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ σχετικά	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ σχετικά	Συμφωνώ απόλυτα
Τα γλωσσικά λάθη αποτελούν δείκτες της αποτυχίας του μαθητή στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γλώσσα και, γι' αυτό, θα πρέπει να αποφεύγονται.	1	2	3	4	5
Τα γλωσσικά λάθη αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και, συνεπώς, θα πρέπει να αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία της γλώσσας.	1	2	3	4	5
Τα γλωσσικά λάθη του μαθητή αποκαλύπτουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού να διδάξει σωστά ένα γλωσσικό φαινόμενο και, συνεπώς, θα πρέπει να αποσιωπώνται.	1	2	3	4	5
Τα γλωσσικά λάθη του μαθητή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι δεν έχει γίνει κατανοητό στους μαθητές και χρειάζεται να διδαχθεί ξανά.	1	2	3	4	5
Κάθε φορά που κάποιος μαθητής μου υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, αισθάνομαι απογοήτευση ή και θυμό, καθώς ο ίδιος δεν έχει φτάσει στο επιθυμητό, στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα.	1	2	3	4	5
Κάθε φορά που κάποιος μαθητής μου υποπίπτει σε γλωσσικό λάθος, αισθάνομαι ικανοποίηση και ανακούφιση, αφού μου δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθώ τι δεν έχει κατανοήσει ο μαθητής και έτσι να τον οδηγήσω εκ νέου στη σωστή γνώση.	1	2	3	4	5

**11. Ποιο θεωρείτε ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών;**

Την αποδεκτότητά του, δηλαδή την καταλληλότητα του περιεχομένου του ως προς τη μορφή και τη δομή του.	Την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή την επίτευξη συγκεκριμένων επικοινωνιακών σκοπών.
1	2

**12. Σε ποια μορφή λόγου εντοπίζετε τα περισσότερα λάθη;**

Στον προφορικό λόγο	Στον γραπτό λόγο
1	2

**13. Ποια μορφή λόγου αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη βαρύτητα και αυστηρότητα;**

Τον προφορικό λόγο	Τον γραπτό λόγο
1	2

**Γ' Ενότητα: Πρακτικές διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου.**

**14. Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο των μαθητών;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

**15. Πόσο συχνά διορθώνετε τα ακόλουθα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών;**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης από τον μαθητή.	1	2	3	4	5
Λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση που του απευθύνεται από τον εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
Λάθη κατά την παραγωγή ελεύθερου προφορικού λόγου από τον μαθητή.	1	2	3	4	5

**16. Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών;**

Τη στιγμή που διαπράττονται, προκειμένου να μην παγιώνονται στο γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή.	Με μια μικρή καθυστέρηση, προκειμένου να μη διακόπτεται ο ειρμός της σκέψης του μαθητή.
1	2

**17. Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας;**

Όλα τα λάθη	Συγκεκριμένα είδη λαθών
1	2



**18. Σε ποιον βαθμό διορθώνετε τα ακόλουθα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών;**

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
Φωνολογικά λάθη	1	2	3	4	5
Τονικά λάθη	1	2	3	4	5
Γραμματικά λάθη	1	2	3	4	5
Συντακτικά λάθη	1	2	3	4	5
Λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη	1	2	3	4	5
Εκφραστικά λάθη	1	2	3	4	5
Λάθη περιεχομένου	1	2	3	4	5

**19. Πόσο συχνά συμμετέχουν και οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου;**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Εγώ, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, παρεμβαίνω και διορθώνω το προφορικό λάθος του μαθητή.	1	2	3	4	5
Δίνω την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει μόνος του το προφορικό λάθος του.	1	2	3	4	5
Δίνω πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του και, αν δεν τα καταφέρει, τότε παρεμβαίνω εγώ και το διορθώνω.	1	2	3	4	5
Δίνω την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του.	1	2	3	4	5
Δίνω την ευκαιρία σε κάποιον άλλον μαθητή να διορθώσει το προφορικό λάθος του συμμαθητή του και, αν δεν τα καταφέρει ούτε εκείνος, τότε παρεμβαίνω εγώ και διορθώνω το λάθος του.	1	2	3	4	5

**20. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις ακόλουθες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του προφορικού λόγου;**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Επισημαίνω ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνω άμεσα, χωρίς να του εξηγήσω τον αντίστοιχο κανόνα.	1	2	3	4	5
Επισημαίνω ρητά στον μαθητή το προφορικό του λάθος και το διορθώνω άμεσα, εξηγώντας του τον αντίστοιχο κανόνα.	1	2	3	4	5
Επαναλαμβάνω τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, αντικαθιστώντας όμως τον λανθασμένο τύπο με τον σωστό, προκειμένου να του επισημάνω έμμεσα το λάθος του.	1	2	3	4	5
Επαναλαμβάνω αυτούσια τη λανθασμένη έκφραση του μαθητή, τονίζοντας όμως το σημείο του λάθους του, προκειμένου να του επιστήσω την προσοχή και να το διορθώσει μόνος του.	1	2	3	4	5
Επαναλαμβάνω τα λόγια του μαθητή μέχρι το σημείο που διέπραξε το προφορικό λάθος και του ζητώ να συμπληρώσει σωστά το λανθασμένο τμήμα της πρότασης, προκειμένου έμμεσα να εκμαιεύσω από τον μαθητή τη σωστή απάντηση.	1	2	3	4	5

Καθοδηγώ τον μαθητή προς τη σωστή απάντηση μέσα από έμμεσες υποδείξεις, οδηγίες ή ερωτήσεις, προκειμένου να διορθώσει ο ίδιος το λάθος του.	1	2	3	4	5
Δεν διορθώνω άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του απευθύνω διευκρινιστικές ερωτήσεις (όπως «Τι;», «Πώς είπες;», «Συγγνώμη;»), προκειμένου να αντιληφθεί το λάθος του και να το διορθώσει ο ίδιος.	1	2	3	4	5
Δεν διορθώνω άμεσα το προφορικό λάθος του μαθητή, αλλά του εξηγώ τον αντίστοιχο κανόνα, προκειμένου μόνος του να καταλάβει το λάθος του και να το διορθώσει.	1	2	3	4	5

#### Δ' Ενότητα: Πρακτικές διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου.

##### 21. Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη διόρθωση των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

##### 22. Πόσο συχνά διορθώνετε τα ακόλουθα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών;

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Λάθη κατά τη γραπτή επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης που έχει ανατεθεί στον μαθητή.	1	2	3	4	5
Λάθη κατά τη γραπτή απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση κρίσεως/κατανόησης κειμένου κ.λπ.	1	2	3	4	5
Λάθη κατά την ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας.	1	2	3	4	5

##### 23. Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον γραπτό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας;

Όλα τα λάθη	Συγκεκριμένα είδη λαθών
1	2

##### 24. Σε ποιον βαθμό διορθώνετε τα ακόλουθα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
Φωνολογικά λάθη	1	2	3	4	5
Τονικά λάθη	1	2	3	4	5
Ορθογραφικά λάθη	1	2	3	4	5
Λάθη στη χρήση των σημείων στίξης	1	2	3	4	5
Λάθη στη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων	1	2	3	4	5
Γραμματικά λάθη	1	2	3	4	5
Συντακτικά λάθη	1	2	3	4	5
Λεξιλογικά-σημασιολογικά λάθη	1	2	3	4	5
Εκφραστικά λάθη	1	2	3	4	5
Λάθη περιεχομένου	1	2	3	4	5

**25. Πόσο συχνά συμμετέχουν και οι μαθητές στη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου;**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Εγώ, ως αποκλειστικά υπεύθυνος της διδασκαλίας, διορθώνω το γραπτό του μαθητή.	1	2	3	4	5
Δίνω την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του.	1	2	3	4	5
Δίνω πρώτα την ευκαιρία στον μαθητή να διορθώσει ο ίδιος το γραπτό του και έπειτα το διορθώνω κι εγώ.	1	2	3	4	5
Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν ανά ζεύγη τα γραπτά τους (να διορθώσει δηλαδή ο ένας το γραπτό του άλλου).	1	2	3	4	5
Δίνω την ευκαιρία στους μαθητές να διορθώσουν τα γραπτά τους σε ομάδες.	1	2	3	4	5

**26. Πόσο συχνά εφαρμόζετε τις ακόλουθες πρακτικές κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου;**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Διορθώνω το λάθος μέσα στη λέξη.	1	2	3	4	5
Γράφω τον σωστό τύπο δίπλα ή πάνω από τον λανθασμένο, χωρίς να παρεμβαίνω μέσα στη λέξη.	1	2	3	4	5
Διαγράφω απλώς το λάθος.	1	2	3	4	5
Διαγράφω το λάθος και γράφω δίπλα το σωστό.	1	2	3	4	5
Υπογραμμίζω απλώς το λάθος.	1	2	3	4	5
Υπογραμμίζω το λάθος και γράφω δίπλα το σωστό.	1	2	3	4	5
Υπογραμμίζω το λάθος και γράφω δίπλα το σωστό με σχόλια.	1	2	3	4	5
Υπογραμμίζω το λάθος και δείχνω με ένα βέλος αυτό που έπρεπε να γράψει ο μαθητής.	1	2	3	4	5
Υπογραμμίζω το λάθος και γράφω δίπλα μια οδηγία για τη διόρθωση.	1	2	3	4	5
Υπογραμμίζω το λάθος και δίνω μια ένδειξη για το είδος του (π.χ. Ο=ορθογραφικό ή Ε=εκφραστικό).	1	2	3	4	5
Υπογραμμίζω ολόκληρη την πρόταση που περιέχει το λάθος.	1	2	3	4	5
Ανεξάρτητα από τα λάθη που έχω επισημάνει μέσα στο κείμενο, στο τέλος γράφω γενικά σχόλια για τη συνολική εικόνα του γραπτού.	1	2	3	4	5
Δεν διορθώνω τα λάθη που τυχόν εντοπίζω, απλώς γράφω γενικά σχόλια στο τέλος του γραπτού.	1	2	3	4	5
Δεν διορθώνω τα λάθη που τυχόν εντοπίζω, απλώς βάζω μια μονογραφή στο τέλος του γραπτού.	1	2	3	4	5

**27. Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, πόσο συχνά εφαρμόζετε τις ακόλουθες τεχνικές κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές;**

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
Επιστρέφω τα γραπτά χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών.	1	2	3	4	5
Επιστρέφω τα γραπτά κάνοντας σχόλια για την εικόνα των γραπτών σε γενικό επίπεδο.	1	2	3	4	5
Επιστρέφω τα γραπτά κάνοντας επισημάνσεις για τα λάθη που έχω διαπιστώσει ότι είναι κοινά στα περισσότερα γραπτά.	1	2	3	4	5
Επιστρέφω τα γραπτά σχολιάζοντας ενδεικτικά κάποια από αυτά και αναλύοντας τυχαία κάποια λάθη.	1	2	3	4	5
Επιστρέφω τα γραπτά αναλύοντας ξεχωριστά σε κάθε μαθητή τα λάθη του και επισημαίνοντας του τις αδυναμίες ή τις ελλείψεις του γραπτού του.	1	2	3	4	5

**Ε΄ Ενότητα: Πρακτικές ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών.**

**28. Αφού εντοπίσετε το λάθος του μαθητή και πριν το διορθώσετε, πόσο συχνά προβληματίζεστε και αναλύετε το λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και την αιτία για την οποία έγινε);**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

**29. Πόσο συχνά ζητάτε από τους μαθητές σας να σας εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσετε και να κατανοήσετε το λάθος τους;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

**30. Πόσο χρήσιμη κρίνετε την πρακτική της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών για την αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

**31. Πόσο εφαρμόσιμη κρίνετε την πρακτική της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

**32. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με τη διαδικασία της ανάλυσης των γλωσσικών λαθών;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

**33. Αφού εντοπίσετε και διορθώσετε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, πόσο συχνά προβαίνετε στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;**

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5

**34. Πόσο χρήσιμη κρίνετε την πρακτική της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

**35. Πόσο εφαρμόσιμη κρίνετε την πρακτική της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

**36. Πόσο εξοικειωμένοι είστε με τη διαδικασία της αξιοποίησης των γλωσσικών λαθών;**

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Απόλυτα
1	2	3	4	5

## Παράρτημα 2

### Πρωτόκολλο συνέντευξης

#### **Εισαγωγική ενότητα: Δημογραφικά στοιχεία.**

- Φύλο:
- Ηλικία:
- Ανώτερο επίπεδο σπουδών:
- Έτη υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
- Υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος/αναπληρωτής):
- Τύπος σχολείου (ολιγοθέσιο/πολυθέσιο):
- Περιοχή σχολείου (αγροτική/ημιαστική/αστική):

#### **Α΄ Ενότητα: Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στα λάθη του προφορικού και του γραπτού λόγου των μαθητών.**

1. Ποιο θεωρείτε ως βασικότερο κριτήριο αξιολόγησης του λόγου των μαθητών: την αποδεκτότητά του, δηλαδή τη μορφή και τη δομή του ή την αποτελεσματικότητά του, δηλαδή το κατά πόσο εξυπηρετεί τους επικοινωνιακούς σκοπούς για τους οποίους εκφέρεται; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
2. Ποια λάθη αντιμετωπίζετε με μεγαλύτερη βαρύτητα, τα λάθη του προφορικού λόγου ή τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών; Γιατί;
3. α) Πιστεύετε ότι τα λάθη του προφορικού λόγου στη σχολική πραγματικότητα αντιμετωπίζονται με την ίδια βαρύτητα και διορθώνονται με την ίδια συχνότητα που διορθώνονται τα λάθη του γραπτού λόγου; Γιατί; β) Αν όχι, πιστεύετε ότι αυτό θα έπρεπε να αλλάξει σαν τακτική και σαν στάση; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

#### **Β΄ Ενότητα: Διερεύνηση των πρακτικών διόρθωσης των λαθών του προφορικού λόγου των μαθητών.**

4. Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του προφορικού λόγου ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την προφορική επίλυση μιας γλωσσικής άσκησης/λάθη κατά την προφορική απάντηση του μαθητή σε μια ερώτηση/λάθη κατά την ελεύθερη παραγωγή προφορικού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

5. Πότε προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών: τη στιγμή που διαπράττονται ή με μια μικρή καθυστέρηση; Γιατί;
6. Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον προφορικό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;
7. Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον προφορικό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;
8. Πόσο συχνά δίνετε στον μαθητή που διέπραξε το προφορικό λάθος την ευκαιρία να διορθώσει το λάθος του ο ίδιος ή κάποιος άλλος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
9. Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του προφορικού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση επισήμανση του λάθους με ή χωρίς την παροχή του αντίστοιχου κανόνα/επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με αντικατάσταση του λάθους) ή με άρρητο τρόπο (επανάληψη της λανθασμένης έκφρασης με έμφαση στο λάθος/ εκμαίευση/καθοδήγηση μέσω υποδείξεων και ερωτήσεων/αίτημα διευκρίνισης/μεταγλωσσική ανατροφοδότηση); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Γ' Ενότητα: Διερεύνηση των πρακτικών διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου των μαθητών.**

10. Διορθώνετε με την ίδια συχνότητα και βαρύτητα όλα τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών ή εστιάζετε περισσότερο σε κάποια κατηγορία (λάθη κατά την επίλυση μιας γραπτής άσκησης/λάθη κατά τη γραπτή απάντηση σε μια ερώτηση/λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
11. Διορθώνετε όλα τα λάθη που εντοπίζετε στον γραπτό λόγο των μαθητών ή συγκεκριμένα είδη λαθών, ανάλογα με τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας; Γιατί;
12. Ποια είδη λαθών διορθώνετε κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών (φωνολογικά/τονικά/ορθογραφικά/λάθη στα σημεία στίξης/λάθη στη χρήση πεζών-κεφαλαίων/γραμματικά/συντακτικά/λεξιλογικά-σημασιολογικά/εκφραστικά/λάθη περιεχομένου); Γιατί;
13. Πόσο συχνά δίνετε τη δυνατότητα στον μαθητή να διορθώσει το γραπτό του ο ίδιος ή κάποιος συμμαθητής του; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
14. Πώς προτιμάτε να διορθώνετε τα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών: με ρητό τρόπο (άμεση διόρθωση του λάθους μέσα, πάνω ή δίπλα από τη

λέξη/διαγραφή ή υπογράμμιση του λάθους και αντικατάσταση του λανθασμένου τύπου με τον σωστό) ή με άρρητο τρόπο (υπογράμμιση του λάθους και παροχή ενδείξεων ή οδηγιών για τη διόρθωσή του/υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης που περιέχει το λάθος); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

15. Αφού διορθώσετε τα γραπτά των μαθητών σας, ποια τακτική ακολουθείτε κατά την επιστροφή των γραπτών στους μαθητές (επιστροφή χωρίς περαιτέρω σχολιασμό και ανάλυση των λαθών/σχολιασμός της εικόνας των γραπτών σε γενικό επίπεδο/επισήμανση των πιο κοινών λαθών/ενδεικτικός σχολιασμός κάποιων γραπτών και τυχαία ανάλυση κάποιων λαθών/ανάλυση των λαθών σε κάθε μαθητή ξεχωριστά και επισήμανση των αδυναμιών ή των ελλείψεων του γραπτού του); Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
16. Διαφοροποιείτε τις πρακτικές που εφαρμόζετε κατά τη διόρθωση των λαθών τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου ανάλογα με τον μαθητή, τις ανάγκες, τις ικανότητές του ή εφαρμόζετε για όλες τις περιπτώσεις και για όλους τους μαθητές μία συγκεκριμένη πρακτική; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

**Δ' Ενότητα: Διερεύνηση των πρακτικών ανάλυσης και αξιοποίησης των λαθών στον λόγο των μαθητών.**

17. Αφού εντοπίσετε το λάθος του μαθητή και πριν ή αφού το διορθώσετε, αναλύετε το γλωσσικό λάθος (ως προς το είδος, τα χαρακτηριστικά του ή και τον λόγο για τον οποίο έγινε), με άλλα λόγια προβληματίζεστε περαιτέρω για το λάθος του μαθητή ή προτεραιότητά σας είναι η διόρθωση του λάθους; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
18. Ζητάτε από τους μαθητές σας να σας εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν, προκειμένου να αναλύσετε και να κατανοήσετε το λάθος τους; Γιατί;
19. Πιστεύετε ότι η ανάλυση των λαθών θα μπορούσε να εφαρμόζεται καθημερινά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ή παραμένει μια εσωτερική πνευματική διεργασία για κάθε εκπαιδευτικό; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
20. Αφού εντοπίσετε και διορθώσετε το γλωσσικό λάθος του μαθητή, προβαίνετε στη δημιουργική του αξιοποίηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος; Γιατί;
21. Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν τα γλωσσικά λάθη να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος;





## Παράρτημα 4

### Κλείδα παρατήρησης γραπτού λόγου

Ημερομηνία Παρατήρησης:																										
Περιοχή σχολείου:																										
Τάξη:																										
Αριθμός μαθητών:																										
Θέμα παραγωγής γραπτού λόγου:																										
ID	Είδος λάθους										Διόρθωση	Τεχνική Διόρθωσης								Συνολική ανατροφοδότηση του γραπτού						
	Φωνολογικό	Τονικό	Ορθογραφικό	Γραμματικό	Συντακτικό	Λεξιλογικό	Εκφραστικό	Περιεχόμενου	Σημασιολογικό	Εναλλαγή πεζών-κεφαλαίων	Ναι/Όχι	Υπογράμμιση του λάθους	Υπογράμμιση ολόκληρης της πρότασης με το λάθος	Εσωτερική αντικατάσταση	Εξωτερική αντικατάσταση	Προσθήκη	Διαγραφή	Παράλειψη	Σχόλια	Υπόδειξη	Οδηγία	Γενικός σχολιασμός	Χαρακτηρισμός	Υπογραφή	Έλεγχος	
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική βιβλιογραφία

Αθανασίου Λ., *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα <sup>2</sup>1998.

Αθανασίου Λ., «Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης», στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*, (203-221), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο 2000.

Αθανασίου Λ., *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, εκδ. Εφύρα, Ιωάννινα <sup>2</sup>2007.

Αμπάτη Α. & Κατσάρου Χ., «Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου», στο: Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου (επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής: ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, εκδ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2015.

Αναγνωστοπούλου Ί. & Μπουσούνη-Γκέσουρα Λ., *Το λέμε σωστά; Το γράφουμε σωστά;*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Ά., Βλέτση Ε., Μητσιάκη Μ., Μποζονέλος Β. & Χούμα Β., «Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου», στο: 2008, *Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διάλογου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες – πολιτισμούς, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*, (597-612), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 2008.

Αντωνοπούλου Ν., Βαλετόπουλος Φ., Καρακώργιου Μ., Μουμτζή Μ. & Παναγιωτίδου Β., *Ανάλυση λαθών της παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2006,

[http://195.251.117.109/greekLang/files/document/errors/errors\\_study\\_a.pdf](http://195.251.117.109/greekLang/files/document/errors/errors_study_a.pdf),

(τελευταία πρόσβαση 11/9/2020).

Αρχάκης Α. & Κονδύλη Μ., *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 2002.

Βαϊνάς Κ., «Προς μια διδακτική αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό του λάθους του μαθητή στη διαδικασία διδασκαλία-μάθηση», στο: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;*, Πρακτικά του Συνεδρίου στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης», (22-32), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα & Θεσσαλονίκη 2007.

Βέρδης Α.Ν., *Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση*, εκδ. Ηρόδοτος, Αθήνα <sup>2</sup>2016.

Βουγιούκας Α., *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 1994.

Γαβριηλίδου Ζ., Σφυροέρα Μ. & Μπεζέ Λ., *Γλώσσα Β' Δημοτικού «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας»*, Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα <sup>3</sup>2009.

Γιαβάνογλου Ε., «Παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές Γυμνασίου: Ανάλυση λαθών στην ελληνική ως μητρική και ως δεύτερη γλώσσα», διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη 2011.

Γιάγκου Μ., Χαραλαμποπούλου Φ., Σταϊνχάουερ Γ., Κεχαγιά Ε., Κωνσταντοπούλου Δ. & Φαντάκη Γ., «Αξιοποίηση ανάλυσης λαθών προφορικού και γραπτού λόγου για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας: το έργο *ε-λόγο*», στο: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;*, Πρακτικά του Συνεδρίου στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης», (68-77), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα & Θεσσαλονίκη 2007.

- Γκλαβέρης Σ., «Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικών συνομηλίκων τους στην αναγνωστική κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη 2017.
- Γκουγκουσίδου Αντ., «Ανάλυση λαθών μαθητών και μαθητριών στην ελληνική ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Μπέλεφελντ 2017.
- Γούλας Β., *Ο γραπτός λόγος στο σχολείο: Διδακτικές πρακτικές, παιδαγωγική και ιδεολογία*, Πάτρα 2010.
- Γρίβα Ε. & Κωφού Ι., «Διόρθωση λαθών ή αυτοαξιολόγηση/αυτοδιόρθωση», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2020.
- Δανασσής-Αφεντάκης Αντ. Κ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Τ. Α': Μάθηση και ανάπτυξη*, εκδ. Δέσποινα Μαυρομμάτη, Αθήνα 2000.
- Δελβερούδη Ρ., «Γλωσσική ποικιλία», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα 2001.
- Διακογιώργη Κ., Μπαρής Θ., Στεργιόπουλος Χ. & Τσιλιγκιριάν Ε., *Γλώσσα Δ' Δημοτικού «Πετώντας με τις λέξεις»*, Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες,, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2019.
- Ευαγγέλου Ε., «Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα», *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 2 (2014) 113-120.
- Ζαρκογιάννη Ε., «Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου», *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 2 (2015) 103-117.
- Ζαρκογιάννη Ε., «Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών

Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη 2016.

Ζούνη Ε., «Ο κειμενικός γραπτός λόγος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών ηλικίας 6-12 ετών», στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, Φλώρινα 2009, <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/savvato2/aithusa2/zuni.pdf>, (τελευταία πρόσβαση 9/10/2020).

Ηλιοπούλου Κ., «Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Θεσσαλονίκη 2009.

Ημέλλου Ό., «Συνδιαμορφώνοντας το “δημοτικό σχολείο για όλους τους μαθητές”. Εκπαιδευτικές πολιτικές, διδακτικές πρακτικές και κριτικός αναστοχασμός: η περίπτωση του γνωστικού αντικείμενου των Μαθηματικών», στο: Γ. Παπαδάτος, Σ Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, Πρακτικά 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, (92-101), Αθήνα 2015, <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/29>, (τελευταία πρόσβαση 15/9/2020).

Θεοδωροπούλου Μ. & Παπαναστασίου Γ., «Το γλωσσικό λάθος», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.

Θεοφανοπούλου-Κοντού Δ., «Λάθη στη χρήση της γλώσσας: Αλήθεια και μύθος», στο: Γ.Η. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2003.

- Θεοχάρη Α., «Σύγκριση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής Δημοτικού Σχολείου στο γραπτό λόγο και στην επιλογή στρατηγικών μάθησης», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα 2017.
- Ιντζίδης Ε., Παπαδόπουλος Α., Σιούτης Α. & Τικτοπούλου Α., *Γλώσσα Γ' Δημοτικού «Τα απίθανα μολύβια»*, Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες,, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2019.
- Ιορδανίδου Α., Αναστασοπούλου Α., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Α. & Χαλικιάς Π., *Γλώσσα Ε' Δημοτικού «Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι»*, Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2019.
- Ιορδανίδου Α. & Σφυροέρα Μ., *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007, <https://www.openbook.gr/i-epikoinwniaki-proseggisi-tou-glwssikou-mathimatos/>, (τελευταία πρόσβαση 12/9/2020).
- Κακριδή-Ferrari Μ. & Χειλά-Μαρκοπούλου Δ., «Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο: Γ. Μπαμπινιώτης (επιμ.), *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*, εκδ. Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα 1996.
- Καλαβάσης Φ., Μιτσούλης Χ., Ορφανός Σ., Σκουμπουρδή Χ. & Τζωρτζακάκης Γ., «Το λάθος και το στίγμα: Αξιολόγηση λαθών στα μαθηματικά και πρόληψη σχολικής αποτυχίας», στο: Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία, Τόμ. Γ': Αποκλίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2002.
- Καλλιοντζής Γ., «Ορθογραφική επίδοση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικών συμμαθητών τους, σε διδαγμένα περιεχόμενα του “Γράφω σωστά” της προηγούμενης τάξης», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη 2018.

- Καλομοίρης Γ.**, «Διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης», στο: Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθέρη & Γ. Σακελλαρίου (επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2015.
- Καμπάκη-Βουγιουκλή Π.**, «Σωστό-Λάθος», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2020.
- Καρακόλη Ε.**, «Ανάλυση λαθών μαθητών και μαθητριών Ρομά και Αλβανόφωνων στον γραπτό λόγο», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα 2016.
- Καραντζόλα Ε.**, «Γλώσσα και τυποποίηση», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.
- Καραντζόλα Ε., Κύρδη Κ., Σπανέλλη Τ. & Τσιαγκάνη Θ.**, *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού «Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες», Βιβλίο Δασκάλου-Μεθοδολογικές Οδηγίες*, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2019.
- Καρζής Θ.**, *Τα σωστά ελληνικά*, εκδ. Φιλιππότης, Αθήνα <sup>3</sup>1991.
- Κασσωτάκης Μ. & Βάμβουκα Ι.**, «Τα λάθη των μαθητών υπό το πρίσμα σύγχρονων φιλοσοφικών και ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης», στο: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;*, *Πρακτικά του Συνεδρίου στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης»*, (3-12), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα & Θεσσαλονίκη 2007.
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ.**, *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Τόμ. Α΄: Μάθηση*, εκδ. Ιδιωτική, Αθήνα 2006.



- Καψάλης Γ.Δ.**, «Γλωσσικές αδυναμίες των ομογενών φοιτητών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 4 (1991) 61-87.
- Καψάλης Γ.Δ.**, «Ο δάσκαλος και το γλωσσικό μάθημα», στο: Γ.Δ. Καψάλης & Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Α' Τόμος, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*, (481-487), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 2002.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας**, *Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2008.
- Κοκκινάκη Φ.**, *Κοινωνική ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2006.
- Κολέζα Ε.**, *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των μαθηματικών*, εκδ. Τόπος, Αθήνα 42009.
- Κολιάδης Ε.Α.**, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμ. Α: Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, εκδ. Σ. Αθανασόπουλος-Σ. Παπαδάμης & ΣΙΑ Ε.Ε., Αθήνα 1991.
- Κολοβός Σ.**, «Η ορθογραφία με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης: μια πειραματική έρευνα», *Επιστήμες Αγωγής*, 2 (2021) 80-101.
- Κοντοσόπουλος Ν.**, «Οι νεοελληνικές διάλεκτοι», στο: Μ.Ζ. Κοπιδάκης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 42015.
- Κουτσογιάννης Δ. & Παπαδοπούλου Δ.**, «Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: Ανάλυση λαθών», στο: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης;*, *Πρακτικά του Συνεδρίου στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης»*, (172-187), Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα & Θεσσαλονίκη 2007.

- Κουτσουλέλου Σ.**, «"Λάθη" και δημιουργικότητα», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2020.
- Κωνσταντίνου Χ.Ι.**, *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006.
- Κωνσταντίνου Χ.Ι.**, *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2007.
- Κωστούλα-Μακράκη Ν.**, *Γλώσσα και κοινωνία: βασικές έννοιες*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.
- Κωστούλη Τ.**, «Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση: κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης», στο: *Πρακτικά 4<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, (623-630), Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία 1999.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι. & Παναγιωτόπουλος Ν.** (επιμ.), *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της παιδείας*, εκδ. Δελφίνοι και Καρδαμίτσα, Αθήνα 1995.
- Λογοθέτη Φ.**, «Το ορθογραφικό προφίλ των κωφών και βαρήκοων μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2013.
- Λυμπεροπούλου Δ.**, «Διγλωσσία: Λάθη στη χρήση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 2017.
- Λυπουρλής Δ.**, *Γλωσσικές παρατηρήσεις II*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1994.
- Μάγος Κ.**, «"Συνέντευξη ή παρατήρηση;": Η έρευνα στη σχολική τάξη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10 (2005) 5-19.
- Μακρή-Τσιλιπάκου Μ.**, «Κρασί ημιαφρώδη και ψωμάκια πλήρης για να έχουμε υγιείς μαλλιά επειδή είναι δυσμενή χρονιά», στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 17<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, (532-546), Θεσσαλονίκη 1996.

- Μανωλάκος Π., «Η αξιολόγηση του μαθητή», *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 1 (2010) 1-8, [http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos\\_Efarmpaid.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf), (τελευταία πρόσβαση 16/9/2020).
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ., *Δυσκολίες μάθησης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005.
- Μαρμούτα Β., «Τα συχνότερα λάθη στη χρήση της ελληνικής γλώσσας: μια διδακτική προσέγγιση», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 2018.
- Ματσαγγούρας Η.Γ., *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμ. Α': Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2<sup>η</sup>1999.
- Ματσαγγούρας Η.Γ., *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2009.
- Μαυρομμάτης Ι., Ζουγανέλη Α., Καυκά Δ. & Στεργίου Π., «Αξιολόγηση του μαθητή», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13 (2007) 84-98, <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/>, (τελευταία πρόσβαση 16/9/2020).
- Μαυρομμάτης Ι., Ζουγανέλη Α., Φρυδά Ε. & Λουκά Σ., «Αξιολόγηση του μαθητή», στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2008.
- Μείζον Ελληνικό Λεξικό*, εκδ. Τεγόπουλος-Φυτράκης, Αθήνα 6<sup>η</sup>2007.
- Μηνάς Γ., *Η αγωγή του λόγου: πώς καλλιεργείται η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας*, εκδ. Επιφανίου, Λευκωσία 2003.
- Μήτσης Ν.Σπ., *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.
- Μήτσης Ν.Σπ., «Το γλωσσικό λάθος και η δημιουργική εκμετάλλευσή του στον τομέα της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας», στο: *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, (212-215), Πάτρα 2002.

- Μήτσης Ν.Σπ.**, *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004.
- Μιχαηλίδη Α.**, «Η βίωση και η κατανόηση της έννοιας του λάθους από τους μαθητές στα πλαίσια της εκμάθησης μουσικών οργάνων της ευρωπαϊκής έντεχνης παράδοσης: μια έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος 2015.
- Μιχάλης Αθ.**, «Ελευθερία και αναγκαιότητα στη γλώσσα», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 3 (2008) 18-40.
- Μιχάλης Αθ.**, «Γλωσσοϊδεολογικές διαστάσεις στην τυποποίηση της νέας ελληνικής», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Ελληνική γλώσσα, πολιτισμός και ΜΜΕ. Από την αρχαιοελληνική γραμματεία έως σήμερα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2017.
- Μοσχονάς Σ.Α.**, «Διορθωτικές πρακτικές», στο: *Χρήσεις της γλώσσας, Επιστημονικό Συμπόσιο*, (151-174), Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 2005.
- Μπασλής Γ.Ν.**, *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, εκδ. Νέα Παιδεία, Αθήνα 1988.
- Μπασλής Γ.Ν.**, *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 2006.
- Μπέλλα Σ.**, *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2011.
- Μπίμπου-Νάκου Ι.**, «Ψυχολογία στο σχολείο», στο: Δ. Κωτσάκης, Ε. Μουρελή, Ι. Μπίμπου, Ε. Μπουτουλούση, Χ. Αλεξανδρή, Ε. Γκέσογλου, Κ. Καραμανώλη, Α. Καρπούζα & Ε. Σπανοπούλου (επιμ.), *Αναστοχαστική πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*, εκδ. Νήσος, Αθήνα 2010.
- Νικολαΐδης Α.**, «Παραδοσιακές και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές διόρθωσης και αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των μαθητών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας», στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ι.Π.ΕΚ.)*, 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, 18-19 Νοεμβρίου 2016,

[http://www.elliepek.gr/documents/8o\\_synedrio\\_eisigiseis/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CF%8A%CE%B4%CE%B7%CF%82.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/8o_synedrio_eisigiseis/%CE%9D%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%B1%CF%8A%CE%B4%CE%B7%CF%82.pdf), (τελευταία πρόσβαση 10/1/2022).

Ντίνας Κ., Ξανθόπουλος Α. & Τσακιρίδου Ε., «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο...είκοσι χρόνια μετά», στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 26<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, (356-367), Θεσσαλονίκη 2006.

Ξάνθη Σ., «Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ΄-Στ΄ δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής», *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (2017) 1-17, <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/10619>, (τελευταία πρόσβαση 11/9/2020).

Ξυδόπουλος Γ.Ι., «Τι είναι τελικά τα γλωσσικά λάθη;», στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 24<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, (519-530), Θεσσαλονίκη 2004.

Οικονομάκου Μ. & Γρίβα Ε., «Κριτικός Γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό: μια συγκριτική μελέτη», στο: Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου*, (1-17), Δράμα 2013, [http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis\\_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf](http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf), (τελευταία πρόσβαση 16/7/2020).

Οικονομάκου Μ. & Μ. Σοφός, «Γλωσσικά “λάθη”, γλωσσική ιδεολογία και διδασκαλία της γλώσσας: μια έρευνα πεδίου», στο: G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou & E. Vlachou (επιμ.), *11<sup>th</sup> International Conference on Greek Linguistics, Selected Papers/Πρακτικά*, (1250-1262), Ρόδος 2014.

- Οικονομάκου Μ., «Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής», *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11 (2018) 36-47.
- Οικονόμου Π., «Η αντιμετώπιση του λάθους από τον καθηγητή των μαθηματικών», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 27 (1984) 79-94.
- Ουζούνη Χ. & Νακάκης Κ., «Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες», *Νοσηλευτική*, 50 (2011) 231-239.
- Παπαδοπούλου Δ. & Τζιμόκας Δ., «Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους», *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας*, (2015) 1-39, [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod\\_resource/content/4/Eidi\\_kai\\_antimetopisi\\_1\\_athon\\_Papadopoulou\\_Tzimokas.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod_resource/content/4/Eidi_kai_antimetopisi_1_athon_Papadopoulou_Tzimokas.pdf), (τελευταία πρόσβαση 7/9/2020).
- Παπαδοπούλου Μ.Θ., «Η παραγωγή γραπτού λόγου στη β' τάξη του δημοτικού», *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμ. Α', 1 (2010) 1-11.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ., *Η μάθηση της ορθογραφίας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.
- Παπαδοπούλου Σ., *Η ολική γλώσσα στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2005.
- Παπαδοπούλου Σ., «Κατανόηση και παραγωγή λόγου της μεταφορικής γλώσσας», στο: Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2013.
- Παπαδοπούλου Σ., «Ερευνητικές και πρακτικές προσεγγίσεις του γλωσσικού λάθους στη διάδοση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Η διδακτική αξιοποίηση του λάθους στη μάθηση», στο: *Ταξιδεύοντας την ελληνική γλώσσα στο Rio de Janeiro, Πρακτικά Ελληνοβραζιλιάνικου Συμποσίου*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα 2016.
- Παπαζαφείρη Ι., *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*, εκδ. Σμίλη, Αθήνα 1993.
- Παπαναστασίου Γ., *Νεοελληνική ορθογραφία. Τόμ. Α': Ιστορία, Θεωρία*, εκδ. Το Βήμα, Αθήνα 2013.

- Παπαρίζος Χ.Α., *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1994.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε., «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις», *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (2008) 72-81, <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>, (τελευταία πρόσβαση 20/6/2022).
- Παρλαμάς Μ.Γ., *Από τη ζωή των λέξεων*, εκδ. Δόμος, Αθήνα 1986.
- Παυλίδου Ε., «Τα λάθη των ρομά μαθητών και μαθητριών στον προφορικό λόγο», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα 2017.
- Πεσματζόγλου Ε., «Διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2014.
- Πετρούνιας Ε., *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση. Μέρος Α΄: Θεωρία*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1984.
- Πολυμέρου Δ., «Η ορθογραφική ικανότητα μαθητών σχολικής ηλικίας: τα είδη των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος 2006.
- Πόρποδας Κ.Δ., *Παιδαγωγική ψυχολογία. Τόμ Α΄: Θέματα γνωστικής ψυχολογίας. Η διαδικασία της μάθησης*, εκδ. Εστία, Αθήνα 1985.
- Πουρκός Μ. Α. & Δαφέρμος Μ., *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες*, εκδ. Τόπος, Αθήνα 2010.
- Πρωτόπαπας Α., Δρακοπούλου Σ. & Φάκου Α., «Υπολογισμός σχετικής συχνότητας ορθογραφικών λαθών», στο: Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

- Πρωτόπαπας Α. & Σκαλούμπακας Χ., «Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών», στο: Α. Πρωτόπαπας & Α. Μουζάκη (επιμ.) *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Πυργιωτάκης Ι.Ε., *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011.
- Ράπτη Μ., «Παιδαγωγική διαχείριση του λάθους. Κοινωνική προέλευση του μαθητή και αξιολογική αντιμετώπισή του από το δάσκαλο του Δημοτικού Σχολείου», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα 1996.
- Ράπτη Μ., *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002.
- Ράπτης Α. & Ράπτη Α., *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Τόμ. Α΄: Ολική προσέγγιση*, εκδ. Αριστοτέλης Ράπτης, Αθήνα 2002.
- Σαββίδης Μ., «Η γλώσσα στα ΜΜΕ και τη διαφήμιση», στο: Μ.Ζ. Κοπιδάκης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 42015.
- Σαμαρτζή Σ., *Εισαγωγή στις γνωστικές λειτουργίες*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1995.
- Σετάτος Μ., *Γλωσσολογικές μελέτες*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1994.
- Σκαρπέλλος Σ., «Τα ορθογραφικά λάθη και οι τρέχουσες εξελίξεις στην κοινή νεοελληνική», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας, Πάτρα 2009.
- Σκοπετέα Έ., «Έθνος και γλώσσα», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.
- Σπαντιδάκης Ι., *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2009.
- Σφυροέρα Μ., *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007, <https://www.openbook.gr/to-lathos-ws-ergaleio-mathisis-kai-didaskalias/>, (τελευταία πρόσβαση 14/9/2020).



- Τζιμόκας Δ.Ν., «Γραμματικά λάθη των μαθητών της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η κωδικοποίησή τους βάσει ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων», διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Αθήνα 2018.
- Τζωρτζάτου Κ., «Ορθογραφικά λάθη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Δημοτικού», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Φιλολογίας, Πάτρα 2012.
- Τριανταφυλλίδης Μ., *Νοελληνική Γραμματική: Ιστορική Εισαγωγή*, 3<sup>ος</sup> τόμ. του *Απαντα*, εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη [1938]1993.
- Τριλιανός Θ.Α., *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμ. Α', εκδ. Ατραπός-Περιβολάκι, Αθήνα 2008.
- Τσαγγαλίδης Α., «Αποδεκτότητα (Acceptability)», *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*, [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=1](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=1), (τελευταία πρόσβαση 9/9/2020).
- Τσιλομελέκη Κ., «Αξιολόγηση της επίδοσης στο γλωσσικό μάθημα μαθητών Γυμνασίου», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2015.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Ν., *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 2011.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Ν., «Γλωσσικές αναπαραστάσεις αμφισβήτησης εκπαιδευτικής διαδικασίας», στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.), *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2013.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Ν., «Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος όπου: Τα λάθη του “σήμερα” κανόνα του “αύριο”;», *Επιστημονική*

*Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6 (2013) 4-29.

**Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Ν.**, *Το λάθος και η δυναμική του στη γλώσσα και στην επικοινωνία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2020.

**Τσιτσιπής Λ.Δ.**, «Στάσεις απέναντι στη γλώσσα», στο: Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη 2001.

**Τσιώλης Γ.**, «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες», στο: Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2015.

**Τσιώλης Γ.**, «Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων», στο: Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, Κρήτη 2018.

**Τσολάκης Χ.**, *Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική*, τόμ. Β΄, εκδ. Νησίδες, Σκόπελος 1999.

**Φιλιππάκη-Warburton E.**, Γεωργιαφέντης Μ., Κοτζόγλου Γ. & Λουκά Μ., *Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού*, εκδ. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2020.

**Φουντοπούλου Μ.Ζ.**, «Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας», στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, (443-450), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο 2000.

**Φραγκουδάκη Α.**, *Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1987.

**Φραγκουδάκη Α.**, «Η γλωσσική φθορά και οι μεγαλομανείς γλώσσες», στο: Γ.Η. Χάρης (επιμ.), *Δέκα μύθοι για την ελληνική γλώσσα*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2003.

- Φραντζή Π., «Τα λάθη των μαθητών (δημοτικού σχολείου) στην παραγωγή γραπτού λόγου και η υπόδειξη μιας πιο εκσυγχρονισμένης διόρθωσής τους», στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*, (451-462), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο 2000.
- Φτερνιάτη Ά., «Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου», στο: Γ.Δ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πρακτικά Συνεδρίου*, (545-553), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα 2007.
- Χαιρέτη Μ., «Τα λάθη και οι παρανοήσεις των μαθητών στα μαθηματικά και η διδακτική τους αξιοποίηση», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα 2009.
- Χαραλαμπάκης Χ., *Νεοελληνικός λόγος*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1992.
- Χαραλαμπόπουλος Α. & Χατζησαββίδης Σ., *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1997.
- Χάρης Γ.Η., *Η γλώσσα, τα λάθη και τα πάθη*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2003.
- Χατζηδήμου Δ.Χ., *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2008.
- Χατζησαββίδης Σ., «Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον: πρώτες εκτιμήσεις από μια μελέτη περίπτωσης», στο: *Πρακτικά της 14<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, (384-397), Θεσσαλονίκη 1993.
- Χριστίδης Α.-Φ., «Πώς η θεμιτή διαφωνία έγινε αθέμιτη κινδυνολογία», *Φιλολόγος*, 47 (1987) 35-42.
- Χριστίδης Α.-Φ., *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα 2001.

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Aitchison J., *Γιατί αλλάζει η γλώσσα: Πρόοδος ή παρακμή;*, μτφρ. Ν. Βέργης, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2006.
- Babbie E., *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*, μτφρ. Γ. Βογιατζής, εκδ. Κριτική, Αθήνα 2018.
- Bell J., *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, μτφρ. Α.-Β. Ρήγα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Bell J., *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, μτφρ. Ε. Πανάγου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 182.
- Bird M., «Συνδυάζοντας την ποσοτική και ποιοτική έρευνα: μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της πολιτικής του ανοικτού κολεγίου», στο: Μ. Bird & Μ. Hammersley (επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Συλλογή Κειμένων (Ανάτυπα)*, μτφρ. Κ. Παυλογεωργάτου, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 1999.
- Boutet J., *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*, μτφρ. Α. Ιορδανίδου & Ειρ. Τσαμαδού, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1984.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
- Fromkin V., Hyams N. & Rodman R., *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*, μτφρ. Έ. Βάζου, Γ.Ι. Ευδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2013.
- Hogg M.A. & Vaughan G.M., *Κοινωνική ψυχολογία*, μτφρ. Ε. Βασιλικός & Α. Αρβανίτης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2010.
- Mercer N., *Η συγκρότηση της γνώσης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Martinet A., *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Α.Λ. Χαραλαμπίδης, εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 1976.

- Mertens D.M., *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη & Π. Μπιθάρια, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.
- Mills G.E., Gay L.R. & Airasian P., *Εκπαιδευτική Έρευνα: Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι-Εφαρμογές*, μτφρ. Α. Φύσσα, Μ. Νικολαΐδου & Χ. Τσορδιά, εκδ. Προπομπός, Αθήνα 2017.
- Robson C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2010.
- Saussure F.D., *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ.Δ. Αποστολόπουλος, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 1979.
- Schober O., *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο*, μτφρ. Ν. Κωνσταντινίδης, Ε. Γεμεντζή & Ε. Νούσια, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2006.
- Slavin R.E., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, μτφρ. Ε. Εκκεκάκη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2006.
- Van de Walle J., *Μαθηματικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο: μια εξελικτική διαδικασία*, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2005.
- Verma G.K. & Mallick K., *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*, μτφρ. Ελ. Γρίβα, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2004.

### **Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

- Abdi H., «Recast and its impact on second language acquisition», *International Journal of Language Studies*, 4 (2010) 57-68.
- Agne K.J., «Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Φλόριντας 1991.
- Ajzen I., «Attitude structure and behavior», στο: A.R. Pratkanis, S.J. Breckler & A.G. Greenwald (επιμ.), *Attitude structure and function*, εκδ. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1989.

- Ajzen I., «The theory of planned behavior», *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (1991) 179-211.
- Alamri B. & Fawzi H.H., «Students' preferences and attitude toward oral error correction», *English Language Teaching*, 9 (2016) 59-66.
- Amara N., «Correcting students' errors: theory and practice», *Current Educational Research*, 1 (2018) 45-57.
- Amrhein H.R. & Nassaji H., «Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why?», *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13 (2010) 95-127.
- Anderson A., Hamilton R.J. & Hattie J., «Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools», *Learning Environments Research*, 7 (2004) 211-225.
- Andersson L.G. & Trudgill P., *Bad Language*, εκδ. Blackwell Pub, Λονδίνο 1991.
- Antlova A., Chudy S. & Peng D., «Teachers' attitude towards errors», *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 16 (2016) 366-370.
- Auroux S., *La raison, le langage et les normes*, εκδ. Presses Universitaires de France, Γαλλία 1998.
- Ayoun D., «The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the "Passe Compose and Imparfait"», *The Modern Language Journal*, 85 (2001) 226-243.
- Baker C., *Attitudes and language*, εκδ. Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia & Adelaide 1992.
- Bitchener J., «Evidence in support of written corrective feedback», *Journal of Second Language Writing*, 17 (2008) 102-118.
- Bitchener J. & Knoch U., «The contribution of written corrective feedback to language development: a ten month investigation», *Applied Linguistics*, 31 (2009) 193-214.
- Borg M., «Teachers' beliefs», *ELT Journal*, 55 (2001) 186-188.

- Braun V. & Clarke V., «Thematic Analysis», στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, American Psychological Association, Ουάσιγκτον 2012.
- Breckler S.J., «Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude», *Journal Of Personality and Social Psychology*, 47 (1984) 1191-1205.
- Brown H.D., *Principles of language learning and teaching*, εκδ. Pearson Longman, ΗΠΑ <sup>5</sup>2006.
- Carroll S. & Swain M., «Explicit and implicit negative feedback. An empirical study of the learning of linguistic generalizations», *SSLA*, 15 (1993) 357-386.
- Chaudron C., «A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors», *Language Learning*, 27 (1977) 29-46.
- Clariana R.B., Wanger D. & Roher Murphy L.C., «Applying a connectionist description of feedback timing», *ETR&D*, 48 (2000) 5-21.
- Clemente M.A., «Teachers' attitudes within a self-directed language learning scheme», *System*, 29 (2001) 45-67.
- Corder S.P., *Introducing Applied Linguistics*, εκδ. Penguin Books, Λονδίνο 1973.
- Creswell J.W., *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Κουβαράκου, εκδ. Ίων, Αθήνα <sup>2</sup>2016.
- Creswell J.W. & Creswell J.D., *Σχεδιασμός Έρευνας: Προσεγγίσεις Ποιοτικών, Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων*, μτφρ. Φ. Βενετσάνου, εκδ. Προπομπός, Αθήνα 2019.
- Denzin N., «Triangulation», στο: N. Denzin & Y.S. Lincoln (επιμ.), *Handbook of qualitative research*, εκδ. Sage, Thousand Oaks 1994.
- Denzin N.K. & Lincoln Y.S., «Introduction: the discipline and practice of qualitative research», στο: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (επιμ.), *The SAGE handbook of qualitative research*, εκδ. Sage, Λος Άντζελες, Λονδίνο, Νέο Δελχί, Σιγκαπούρη, Ουάσιγκτον & Μελβούρνη <sup>5</sup>2018.

- Diab R.L., «Error correction and feedback in the EFL writing classroom. Comparing instructor and student preferences», *English Teaching Forum*, 3 (2006) 2-13.
- Diab N.M., «Effects of peer- versus self-editing on students' revision of language errors in revised drafts», *System*, 38 (2010) 85-95.
- Dovidio J.F., Kawakami K., Johnson C., Johnson B. & Howard A., «On the nature of prejudice: automatic and controlled processes», *Journal of experimental social psychology*, 33 (1997) 510-540.
- Dulay H.C., Burt M.K. & Krashen S.D., *Language Two*, εκδ. Oxford University Press, N. Υόρκη 1982.
- Dweck C.S., «Motivational processes affecting learning», *American Psychologist*, 41 (1986) 1040-1048.
- Edmondson A., «Psychological safety and learning behavior in work teams», *Administrative Science Quarterly*, 44 (1999) 350-383.
- Ekperi P., Young N.W. & Onwuka U., «Teachers' attitude as a correlate of students' academic performance», *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 3 (2019) 205-209.
- Ellis R., *The study of second language acquisition*, εκδ. Oxford University Press, Οξφόρδη 1994.
- Ellis R., «Corrective feedback and teacher development», *L2 Journal*, 1 (2009) 3-18.
- Ellis R., Loewen S. & Erlam R., «Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar», *SSLA*, 28 (2006) 339-368.
- Ellis R., «A typology of written corrective feedback types», *ELT Journal*, 63 (2009) 97-107.
- Ellis R., *Language teaching research and language pedagogy*, εκδ. Wiley-Blackwell, Hoboken 2012.
- Englehart D.S., Batchelder H.L., Jennings K.L., Wilkerson J.R., Lang W.S. & Quinn D., «Teacher dispositions: Moving from Assessment to Improvement», *The International Journal of Education and Psychological Assessment*, 9 (2012) 26-44.



- Erdogan V., «Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching», *Mercin University Journal of the Faculty of Education*, 1 (2005) 261-270.
- Ferdouse F., «Learning from mistakes: using correction code to improve student's writing skill in english composition class», *Stamford Journal of English*, 7 (2013) 62-86.
- Ferris D.R., *Treatment of error in second language student writing*, εκδ. The University of Michigan Press, Άνν Άρμπορ 2002.
- Firwana S.S., «Impact of Palestinian EFL Teachers' Attitudes toward Oral Errors on Their Students' Attitudes and Choice of Error Treatment Strategies», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Βοστώνης 2010.
- Gagatsis A. & Kyriakides L., «Teachers' attitudes towards their pupils' mathematical errors», *Educational Research and Evaluation*, 6 (2000) 24-58.
- Ganji M., «Teacher-correction, peer-correction and self-correction: Their impacts on Iranian Students' IELTS Essay Writing Performance», *Journal of Asia TEFL*, 6 (2009) 117-139.
- Gibbs G., «Analyzing qualitative data», στο: U. Flick (επιμ.), *The Sage qualitative research kit*, εκδ. Sage, Thousand Oaks 2007.
- Hargreaves A., «Cultures of teaching: A focus for change», στο: A. Hargreaves & M.G. Fullan (επιμ.), *Understanding teacher development*, εκδ. Teachers College Press, New York 1992.
- Harmer J., *How to teach English*, εκδ. Pearson Education Limited, Αγγλία 2007.
- Heimbeck D., Frese M., Sonnentag S. & Keith N., «Integrating errors into the training process: the function of error management instructions and the role of goal orientation», *Personnel Psychology*, 56 (2003) 333-362.
- Hendrickson J.M., «Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice», *The Modern Language Journal*, 62 (1978) 387-398.
- Hopkins D., *A teacher's guide to classroom research*, εκδ. Open University Press, Λονδίνο 1995.

- Iseni A., «Assessment, Testing and Correcting Students' Errors and Mistakes», *Language Testing in Asia*, 1 (2011) 60-90.
- James C., *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, εκδ. Longman, Λονδίνο 1998.
- Jefferson G., «On exposed and embedded correction in conversation», στο: G. Button & J.R.E. Lee (επιμ.), *Talk and Social Organisation*, εκδ. Multilingual Matters, Κλέβεντον 1987.
- Kerlinger F.N., *Foundations of Behavioral Research*, εκδ. Holt, Rinehart & Winston, Νέα Υόρκη <sup>3</sup>1986.
- King H.M., «Teacher Affective Attitudes Inventory: Development and Validation of a Teacher Self-Assessment Instrument», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αντιόχειας 2017.
- Krashen S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, εκδ. Πανεπιστήμιο Νότιας Καρολίνας, Νότια Καρολίνα 2009 [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf), (τελευταία πρόσβαση 30/7/2020).
- Kubota M., «Error correction strategies used by learners of Japanese when revising a writing task», *System*, 29 (2001) 467-480.
- Labov W., *Sociolinguistic Patterns*, εκδ. University of Pennsylvania Press, Φιλαδέλφεια 1972.
- Lalande J.F., «Reducing composition errors: an experiment», *Modern Language Learning*, 66 (1982) 140-149.
- Lee I., «ESL learners' performance in error correction in writing: some implications for teaching», *System*, 25 (1997) 465-477.
- Lee I., «How do Hong Kong English teachers correct errors in writing?» *Educational Journal*, 31 (2003) 153-169.
- Leighton J.P., Tang W. & Guo Q., «Developing and validating the attitudes towards mistakes inventory (ATMI): A Self-Report Measure», *National Council on*

*Measurement in Education*, (2015),  
<https://www.semanticscholar.org/paper/Attitudes-Towards-Mistakes-1-Developing-and-the-%28-%29-Leighton/e510631dcb464a7c15959796437fb084902b8354?p2df>, (τελευταία πρόσβαση 16/9/2020)

Lochtman K., «Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching», *International Journal of Educational Research*, 37 (2002) 271-283.

Long M.H., «Teacher feedback on learner error: mapping cognitions», στο: H.D. Brown, C.A. Yorio & R.H. Crymes (επιμ.), *Teaching and learning English as a second language: trends in research and practice. On TESOL '77*, εκδ. Teachers of English to Speakers of Other Language, Ουάσινγκτον 1977.

Long M., *Problems in SLA*, εκδ. Erlbaum, New Jersey 2006.

Lyster R., «Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse», *Studies in Second Language Acquisition*, 20 (1998) 51-81.

Lyster R., «Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms», *Language Learning*, 51 (2001) 265-301.

Lyster R. & Ranta L., «Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms», *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1997) 37-66.

Mahmoud A., «Strategy-based peer assistance in EFL writing: an alternative to traditional peer correction», *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (2010) 1987-1992.

Makino T., «Learner self-correction in EFL written compositions», *ELT Journal*, 47 (1993) 337-341.

Malmivuori M.-L., «Affect and self-regulation», *Educational Studies in Mathematics*, 63 (2006) 149-164.

- Mindnich A., Wuttke E. & Seifried J., «Aus Fehlern wird man klug? Eine Pilotstudie zur Typisierung von Fehlern und Fehlersituationen», στο: E.-M. Lankes (επιμ.), *Padagogische Professionalitat als Gegenstand empirischer Forschung*, εκδ. Waxmann, Munster 2008.
- Minsky M., «Negative Expertise», *International Journal of Expert Systems*, 7 (1994) 13-19.
- Morse J.N., «Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation», *Nursing Research*, 40 (1991) 120-123.
- Muncie J., «Using written teacher feedback in EFL composition classes», *ELT Journal*, 54 (2000) 47-53.
- Nassaji H., «Elicitation and Reformulation and their relationship», *Language Learning*, 57 (2004) 511-534.
- Nassaji H. & Swain M., «A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles», *Language Awareness*, 9 (2000) 34-51.
- Nespor J., «The role of beliefs in the practice of teaching», *Journal of Curriculum Studies*, 19 (1987) 317-328.
- Nunan D., *The learner-centred curriculum*, εκδ. Cambridge University Press, Cambridge 1988.
- Pajares M.F., «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct», *Review of educational research*, 62 (1992) 307-322.
- Palincsar A.S. & Brown A.L., «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities», *Cognition and Instruction*, 1 (1984) 117-175.
- Panova I. & Lyster R., «Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom», *Tesol Quarterly*, 36 (2002) 573-595.
- Papadopoulou S. & Egglezou F., «Teaching for Thinking and Rhetoric: The Contribution of Rhetoric to the Argumentative Writing of Students of a Greek

- Elementary School», στο: H. Belle, P. Gillaerts, B. Gorp, D. Mieroop & K. Rutten (επιμ.), *Verbal and Visual Rhetoric in a Media World, Rhetoric in Society 2*, εκδ. Leiden University Press, Leiden 2013.
- Parviainen J. & Eriksson M.**, «Negative knowledge, expertise and organisations», *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2 (2006) 140-153.
- Patton M. Q.**, *Qualitative Research and Evaluation Methods*, εκδ. Sage, Thousand Oaks 2002.
- Pawlak M.**, *Error correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*, εκδ. Springer, Berlin Heidelberg 2014.
- Rach S., Ufer S. & Heinze A.**, «Learning from errors: effects of teachers' training on students' attitudes towards an their individual use of errors», *PNA*, 8 (2013) 21-30.
- Rachanioti E., Griva E. & Alevriadou A.**, «Investigating the working memory and language acquisition strategies among monolingual and bilingual children in a classroom' s setting», *European Journal of Education Studies*, 3 (2017) 33-53.
- Rao S.**, «Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review», *College Student Journal*, 28 (2004) 191-198.
- Richardson V.**, «The role of attitudes and beliefs in learning to teach», στο J. Sikula (επιμ.), *Handbook of research on teacher education*, εκδ. Macmillan Library Reference, Νέα Υόρκη 1996.
- Riddell D.**, *Teaching English as a foreign language (Teach yourself Series)*, εκδ. Hobber & Stoughton, Λονδίνο 2011.
- Saito H.**, «Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: a case study of adult ESL learners», *TESL Canada Journal*, 11 (1994) 46-70.
- Salteh M.A. & Sadeghi K.**, «Teachers' and students' attitudes toward error correction in L2 writing», *The Journal of Asia TEFL*, 12 (2015) 1-31.

- Santagata R., «Practices and beliefs in mistake-handling activities: A video study of Italian and US mathematic lessons», *Teaching and Teacher Education*, 21 (2005) 491-508.
- Santagata R., «“Are you joking or are you sleeping?” Cultural beliefs and practices in Italian and U.S. teachers’ mistake-handling strategies», *Linguistics and Education*, 15 (2004) 141-164.
- Sapir E., «Dialect», στο: E. Sapir & D.G. Mandelbaum (επιμ.), *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, εκδ. University of California Press, Μπέρκλεϊ, Λος Άντζελες & Λονδίνο [1931]1949.
- Saxton M., «Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech», *First Language*, 20 (2000) 221-252.
- Seifried J. & Wuttke E., «Student errors: how teachers diagnose them and how they respond to them», *Empirical research in vocational education and training*, 2 (2010) 147-172.
- Shegloff E., Jefferson G. & Sacks H., «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation», *Language*, 53 (1977) 361-382.
- Shi G., «Corrective feedback and learner uptake in Chinese EFL classrooms», *Foreign Language and Literature*, 22 (2005) 242-254.
- Shi G., «Attitudes towards error correction, corrective moves and their affects in college English classrooms in China», *International Journal for Innovation Education and Research*, 5 (2017) 32-39.
- Shute V.J., «Focus on formative feedback», *Review of Educational Research*, 78 (2008) 153-189.
- Steuer G., Rosentritt-Brunn G. & Dresel M., «Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate», *Contemporary Educational Psychology*, 38 (2013) 196-210.
- Tafari V., «Correcting or not Errors and Mistakes», *LCPJ*, 2 (2009) 49-57.

- Truscott J., «The case against grammar correction in L2 writing classes», *Language Learning*, 46 (1996) 327-369.
- Truscott J., «Selecting errors for selective error correction», *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27 (2001) 93-108.
- Tulis M., «Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes», *Teaching and Teacher Education*, 33 (2013) 56-68.
- Ulug M., Ozden M.S. & Eryilmaz A., «The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30 (2011) 738-742.
- Underwood C., «Belief and attitude change in the context of human development», στο: I. Sirageldin (επιμ.), *Sustainable human development in the twenty-first century*, εκδ. Unesco, Παρίσι 2012.
- Utvic T., «Beliefs and attitudes of primary school learners toward error treatment in foreign language learner talk», διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο J.J. Strossmayer, Osijeku 2015.
- Valero A.L., Fernandez E.E., Iseni A. & Clarkson C.P., «Teachers' attitudes towards correcting students' written errors and mistakes», *Porta Linguarum*, 10 (2008) 21-30.
- Willig C., *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*, εκδ. Open University Press, Berkshire 2008.
- Yang W., «A Tentative Analysis of Errors in Language Learning and Use», *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (2010) 266-268.