

Παραδοσιακή και σύγχρονη θεώρηση του γλωσσικού λάθους στη διόρθωση του γραπτού λόγου

Traditional and modern view of linguistic error in writing correction

Εύα Ζαρκογιάννη, Καθηγήτρια - Φιλολόγος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας (zareva@otenet.gr)

Eva Zarkogianni, Secondary School Literature Teacher, Model Experimental High School of the University of Macedonia, PhD Candidate of University of Macedonia, (zareva@otenet.gr)

Abstract: The role of error in the educational process was altered during the transition from traditional to modern theories of learning and language teaching. The purpose of this article is to review the connection between all of these theories and the methods of approaching error in teaching practice involving writing correction. Firstly, the article outlines the role of language error in the context of the traditional language learning approaches and teaching of the written speech, viewing it mainly from the behaviorist perspective. Secondly, its role is examined: a. in modern theories of learning and, especially, within cognitive and social constructivism, b. in modern theories of language teaching and c. in modern theories of writing. Finally, the article proposes modern methods of approaching written errors based on the model of formative feedback.

Keywords: linguistic error, behaviorism, constructivism, theories of writing, formative feedback

Περίληψη: Ο ρόλος του λάθους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει μεταβληθεί στο πλαίσιο της μετάβασης από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και γλωσσικής διδασκαλίας. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι η σύνδεση των θεωριών αυτών με τους τρόπους προσέγγισης του λάθους στη διδακτική πράξη στο πεδίο της διόρθωσης του γραπτού λόγου. Αρχικά, παρουσιάζεται ο ρόλος του γλωσσικού λάθους στο πλαίσιο της παραδοσιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας και της παραγωγής γραπτού λόγου κυρίως από τη σκοπιά του συμπεριφορισμού. Στη συνέχεια, αναλύεται ο ρόλος του: α. στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, και ειδικότερα στο πλαίσιο του γνωστικού και κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, β. στις σύγχρονες θεωρίες για τη γλωσσική διδασκαλία και γ. στις

σύγχρονες θεωρίες του γραπτού λόγου. Τέλος, προτείνονται σύγχρονοι μέθοδοι προσέγγισης των λαθών του γραπτού λόγου σύμφωνα με το μοντέλο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικό λάθος, συμπεριφορισμός, κονστρουκτιβισμός, θεωρίες του γραπτού λόγου, διαμορφωτική ανατροφοδότηση

Εισαγωγή

Το λάθος στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας θεωρούνταν δηλωτικό της σχολικής αποτυχίας και ανασταλτικός παράγοντας της μάθησης, που ταυτιζόταν με την αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Ράπτη, 2002). Σύμφωνα με την παραδοσιακή παιδαγωγική, της επηρεασμένης από συμπεριφοριστικές αντιλήψεις, το λάθος ενοχοποιούσε κυρίως το μαθητή, καθώς αποτελούσε σύμφωνα με τη Σφυροέρα (2003:18) *“ένδειξη μιας ατελούς εργασίας του μαθητή, ο οποίος δεν έχει ακόμη συσσωρεύσει μια επαρκή ποσότητα γνώσης, ώστε να το αποφύγει”*. Κατά συνέπεια, το λάθος στο πλαίσιο της θεωρίας του συμπεριφορισμού πρέπει να διορθωθεί άμεσα, προκειμένου να μην ενισχυθεί η εμφάνισή του, ενώ πρέπει να εξαλειφθεί με την άσκηση, την επανάληψη και την ενίσχυση μέσα από τη σωστή απάντηση (Βάμβουκα, 2008; Ράπτη, 2002).

Σε αντίθεση με την παλιά παιδαγωγική, η οποία είναι δασκαλοκεντρική και εκλάμβανε τα λάθη των μαθητών ως αποτυχία και ως εξάλειψιμα στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας, η νέα παιδαγωγική κινείται σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο θεωρώντας τα λάθη ως αφορμή για πρόοδο και αναπόφευκτο κομμάτι της μάθησης (Dulay et al., 1982; Ράπτη, 2002). Την παραδοσιακή θεώρηση του λάθους ως στοιχείου που δυσχεραίνει τη μάθηση και απαιτεί την τακτική της άμεσης εξάλειψης έρχεται να ανατρέψει κυρίως η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση. Ο κονστρουκτιβισμός βασίζεται στις γνωστικές και κοινωνικές διαδικασίες της μάθησης, με τη γνωστική του διάσταση να θεμελιώνεται από τον Piaget και την κοινωνική του διάσταση να ανάγεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (Diab, 2011).

Οι θεωρίες αυτές οδήγησαν στον επαναπροσδιορισμό του λάθους γενικά στη γλωσσική διδασκαλία και ειδικότερα σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις του κατά τη διόρθωση του γραπτού λόγου των μαθητών.

1. Παραδοσιακή προσέγγιση

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση στο παραδοσιακό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας ο μαθητής έπρεπε να μαθαίνει τη γλώσσα σε βαθμό που να μην διαπράττει λάθη, με αποτέλεσμα το λάθος να θεωρείται ένδειξη αποτυχίας στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας (Griffiths, 2004; Μήτσης, 2004). Το γλωσσικό λάθος από την πλευρά των συμπεριφοριστών εκλαμβάνεται ως αποτυχία μίμησης της γλώσσας των ενηλίκων

(Πόρποδας, 1996), ενώ ο μαθητής επιβραβεύεται από το διδάσκοντα αποκλειστικά μέσα από τη διαδικασία της "ενίσχυσης" με την παροχή της σωστής απάντησης (Μήτσης, 2004). Η λέξη ορίζεται ως κύρια μονάδα διδασκαλίας με αποτέλεσμα η γλωσσική διδασκαλία, παραδοσιακά, να στοχεύει αποκλειστικά στην κατάκτηση της μορφοσυντακτικής δομής της γλώσσας ως μέσο για την επίτευξη της γραμματικής ορθότητας (Χαραλαμπίδης, 1999). Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής οφείλει να κατακτήσει τη σχολική γλωσσική νόρμα, η οποία θεωρείται ως η μόνη ορθή γλωσσική μορφή (Κακριδής, 2000; Μήτσης, 2004; Χαραλαμπίδης, 1999).

Επιπρόσθετα, στην παραδοσιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας ο γραπτός λόγος αποτελούσε αποκλειστικά πεδίο εκμάθησης της γραμματικής και του λεξιλογίου με τη βαρύτητα να δίνεται από τους διδάσκοντες κυρίως στη σωστή χρήση της μορφής και των επιφανειακών χαρακτηριστικών του, και κατά συνέπεια σε μια διεκπεραιωτική προσέγγιση της παραγωγής του (Lavelle et.al, 2002; White, 1988). Ο γραπτός λόγος προσεγγίζεται ως τελικό προϊόν (writing as a product), μέσα από μια γραμμική διαδικασία που περιλαμβάνει με αυστηρή χρονική αλληλουχία τα τρία στάδια: της προετοιμασίας (pre-writing), του γραψίματος (writing) και της επανεξέτασης (revision), με τον έλεγχο των λαθών να γίνεται στο τελικό στάδιο, κυρίως σε επίπεδο μικροδομής (π.χ. ορθογραφία, στίξη) μέσα από την απλή επιστροφή των διορθωμένων γραπτών στους μαθητές χωρίς περαιτέρω επεξεργασία (Lee, 2008; Zamel, 1985; Κουτσογιάννης, 2014).

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση του γλωσσικού λάθους χαρακτηρίζει το πλαίσιο της δομιστικής μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο η διόρθωση των γλωσσικών λαθών έπρεπε να γίνει άμεσα και αποκλειστικά από το διδάσκοντα, με στόχο την οριστική εξάλειψή τους, προκειμένου να μην οικειοποιηθεί ο μαθητής κάποια στρεβλή γλωσσική δομή και την σταθεροποιήσει ως οριστική μορφή γλωσσικής συμπεριφοράς (Μήτσης, 2004). Η συμπεριφοριστική θεώρηση του λάθους δέχτηκε έντονη κριτική και αμφισβήτηση, αφενός εισάγοντας ένα μοντέλο μηχανιστικής κατάκτησης πληροφοριών και γνώσεων χωρίς την απαιτούμενη νοηματοδότηση τους από το μαθητή και αφετέρου εμποδίζοντας τη μεταβίβαση της γνώσης για να την αξιοποιήσει σε νέες καταστάσεις (Σφυροέρα, 2003).

2. Σύγχρονες προσεγγίσεις

Με τον όρο «σύγχρονες προσεγγίσεις» νοούνται στο παρόν άρθρο οι σύγχρονες διδακτικές θεωρήσεις των γλωσσικών - φιλολογικών μαθημάτων, αλλά και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως η προσέγγιση του γνωστικού κονστρουκτιβισμού (η μάθηση ως διαδικασία δημιουργίας της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές) και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (η μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες) (Κουτσογιάννης & Αλεξίου, 2012).

2.1 Το λάθος στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης

Τη συμπεριφοριστική προσέγγιση του λάθους ανατρέπει, αρχικά, ο Piaget, ο οποίος εισάγει τον όρο “γνωστική σύγκρουση” (cognitive conflict), μέσα από την οποία ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με τα λάθη του και προσπαθεί να οικοδομήσει νέες γνώσεις, αλλάζοντας ταυτόχρονα τις νοητικές του δομές και ανακαλύπτοντας νέες στρατηγικές. Η γνωστική σύγκρουση προκύπτει, όταν οι τρέχουσες αντιλήψεις των παιδιών δεν εναρμονίζονται με τις εμπειρίες τους, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η γνωστική τους ισορροπία και να απαιτείται η τροποποίηση ή η αντικατάσταση των παλιών αντιλήψεων με τις καινούριες (Zohar & Aharon-Kratevsky, 2005; Βάμβουκα, 2008). Στο πλαίσιο αυτό το λάθος προσεγγίζεται ως “εμπόδιο” προερχόμενο από προδιαμορφωμένες αντιλήψεις και ερμηνείες που έχει ο μαθητής για τον κόσμο γύρω του, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες μέσα του και το εμποδίζουν στην κατάκτηση της γνώσης (Οικονόμου, 2008; Σφυροέρα, 2003). Η κατανόηση από το διδάσκοντα αυτών των εμποδίων αποτελεί εργαλείο προσαρμογής της διδακτικής μεθοδολογίας στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών του, ώστε το λάθος να αποτελέσει έναυσμα για την επίτευξη της εννοιολογικής αλλαγής (Βοσνιάδου & Brewer, 1994). Τα λάθη σύμφωνα με θεωρία αυτή είναι απαραίτητο συστατικό της μάθησης και η προσέγγιση τους συνιστά την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή σε μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Βάμβουκα, 2008; Ράπτη, 2002). Η γνωστική σύγκρουση βρίσκει εφαρμογή ως παιδαγωγική πρακτική μέσα από διαδικασίες πρόκλησης των αρχικών ιδεών των μαθητών σε ένα θέμα και ανάπτυξης αντιτιθέμενων απόψεων σ' αυτό και ανήκει στις έμμεσες μορφές διδασκαλίας (Zohar & Aharon-Kratevsky, 2005).

Παράλληλα, το λάθος μπορεί να δώσει στον εκπαιδευτικό κάποια πρώτα "εργαλεία", ώστε να μπορεί ο ίδιος να προσεγγίζει ερευνητικά τους μαθητές του και το έργο του, καθώς αποτελεί μέσο διάγνωσης των δυσκολιών σκέψης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μέσο ενίσχυσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους (Βάμβουκα, 2008; Σφυροέρα, 2007). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες προσέγγισης του λάθους οδηγούν το μαθητή στο να προβεί σε αυτοαξιολόγηση της σκέψης του και σε αναθεώρηση των ενεργειών του, με αποτέλεσμα η βαρύτητα να δίνεται όχι πλέον μόνο στο αποτέλεσμα, αλλά στις βαθύτερες διαδικασίες μάθησης (Gipps, 2002; Karagiorgi & Symeou, 2005; Ασκιανάκη κ.α., 2007). Συγχρόνως, η διερεύνηση των λαθών μπορεί να είναι διαγνωστική, πληροφορώντας το διδάσκοντα για την κατάσταση της γλώσσας σε ένα δεδομένο σημείο και προγνωστική, με την έννοια του επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας του με βάση τα προβλήματα των μαθητών του (Βάμβουκα, 2008). Το παραπάνω πλαίσιο μεταγνωστικής επεξεργασίας του λάθους σχετίζεται και με την "ανακαλυπτική" (ευρηματική) μάθηση του Bruner, στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής ανακαλύπτει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τη γνώση, αφού περάσει από το στάδιο του ελέγχου των δικών του στρατηγικών σκέψης (Ράπτη, 2002).

Στην ατομική οικοδόμηση της γνώσης που βασίζεται στις προϋπάρχουσες μαθησιακές εμπειρίες οι εκπρόσωποι των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών για τη μάθηση υποστηρίζουν την κοινωνική διάσταση της οικοδόμησης της γνώσης σε σχέση με τη γλώσσα. Αυτή εκφράζεται αρχικά στο έργο του Vygotsky και διαφοροποιείται από τις θέσεις του Piaget, ως

προς το ότι η γλωσσική ανάπτυξη θεωρείται από τον ίδιο κοινωνικά και πολιτισμικά καθοριζόμενη εντός της "ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης" (Zone of Proximal Development), η οποία ορίζεται ως η απόσταση ανάμεσα στην εν ενεργεία ατομική γλωσσική παραγωγή και στην εν δυνάμει ανάπτυξη μέσα από τη συνεργατική γλωσσική παραγωγή. Παράλληλα, η παιδαγωγική εφαρμογή της θεωρίας του Vygotsky περιλαμβάνει και τη μέθοδο της "σκαλωσιάς" (scaffolding), που προέρχεται από την ανακαλυπτική θεωρία του Bruner, η οποία αναφέρεται στη διδακτική αλληλεπίδραση μεταξύ του ενήλικα και του παιδιού προκειμένου να επιτευχθεί το παραπάνω πλαίσιο (Kim, 2005). Κεντρικό σημείο των δύο παραπάνω θεωρήσεων της μάθησης αποτελεί το γεγονός ότι η μάθηση διεξάγεται σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και προκύπτει μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης από το διδάσκοντα στο μαθητή, (Chuang, 2009).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων το λάθος εντάσσεται ενεργά μέσα στη διαδικασία μάθησης και στην κοινωνική διαμεσολάβηση της γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ellis, 2009). Συγχρόνως, αποτελεί πολύτιμη πηγή πληροφοριών για τον τρόπο σκέψης του μαθητή, λειτουργεί αναδραστικά τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, αποτελώντας παράγοντα προσαρμογής της διδακτικής μεθοδολογίας στις ανάγκες του μαθητή (Kim, 2005; Φουντοπούλου, 2001).

2.2 Το λάθος στις σύγχρονες θεωρίες για τη γλωσσική διδασκαλία

Οι παραπάνω θεωρίες μάθησης άσκησαν επίδραση και στον τρόπο προσέγγισης του λάθους στη γλωσσική διδασκαλία. Γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 1960 στον τομέα ειδικά της εκμάθησης της δεύτερης ή ξένης γλώσσας παρατηρείται μια μεταστροφή της διεθνούς έρευνας από δασκαλοκεντρικές σε πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, η οποία σύμφωνα με το Μοσχονά (2003) αποτυπώνεται στη συστηματική καταγραφή και ερμηνεία των λαθών κατά τη μάθηση μέσα από τη θεωρία της Ανάλυσης Λαθών (Error Analysis) που εισήχθη από τον Corder (1967). Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής τα λάθη των μαθητών αποτελούν ένδειξη του τρόπου εκμάθησης της γλώσσας και των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι ίδιοι προκειμένου να την αποκωδικοποιήσουν. Ο Selinker (1972) τόνισε, παράλληλα, την ενεργό συμβολή του παιδιού στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας, θεωρώντας τις αποκλίσεις από τη γλωσσική νόρμα ως στοιχεία, μέσα από τα οποία αντλούνται πληροφορίες για τους μηχανισμούς και τις στρατηγικές εκμάθησης που αξιοποιεί κατά την αφομοίωση του γλωσσικού συστήματος (Griffiths, 2004).

Συγχρόνως, η αναθεώρηση του παραδοσιακού τρόπου γλωσσικής διδασκαλίας επήλθε από τον Noam Chomsky, ο οποίος αμφισβήτησε το θεωρητικό υπόβαθρο του δομισμού και τη συμπεριφοριστική θεώρηση του λάθους. Βασικό στοιχείο της θεωρίας του Chomsky είναι η έννοια της "γλωσσικής δημιουργικότητας" (linguistic creativity), σύμφωνα με την οποία οι αποκλίσεις των παιδιών από τη γλώσσα των ενηλίκων συνιστούν δημιουργικά λάθη που αναπόφευκτα συμβαίνουν στα στάδια της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Van Els et al., 1984).

Στη θεωρία του Chomsky στηρίχτηκε και η επικοινωνιακή προσέγγιση δίνοντας όμως έμφαση στη χρήση της γλώσσας στις πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις και στην επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής μορφής σε συνάρτηση με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση (Μήτσης, 2004; Χαραλαμπίδης, 1999). Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ γραμματικού και επικοινωνιακού λάθους. Το επικοινωνιακό λάθος ορίζεται ως η χρήση μια ορθής, από γραμματικοσυντακτικής πλευράς, πρότασης, η οποία όμως δεν ανταποκρίνεται στα δεδομένα ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος και των αντίστοιχων συνθηκών επικοινωνίας (Μήτση, 2004). Η διδασκαλία της γραμματικής δεν διδάσκεται αποπλαισιωμένα, αλλά αποσκοπεί στην ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών (Brown, 2001; Hedge, 2000; Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003; Νημά, 2004; Χατζησαββίδης, 2007). Το λάθος στην επικοινωνιακή προσέγγιση θεωρείται: α. συνάρτηση της αποτελεσματικότητας και της καταλληλότητας μιας γλωσσικής διατύπωσης σε σχέση με τα δεδομένα της εκάστοτε περίπτωσης και β. ένα φυσιολογικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των νέων ατόμων και προσεγγίζεται διδακτικά μέσα από μια παιδαγωγική προοπτική που λαμβάνει υπόψη την ηλικία του μαθητή και το βαθμό κατοχής της γλώσσας από τον ίδιο, χωρίς να τον επιβαρύνει ψυχικά (Μήτσης, 2004).

Στη σύγχρονη προσέγγιση το γλωσσικό λάθος αποτελεί φυσικό επακόλουθο της γλωσσικής διδασκαλίας (Wang, 2008) και θεωρείται πλέον θετική ένδειξη στην προσπάθεια των μαθητών να αφομοιώσουν τους γλωσσικούς κανόνες (Edge, 1989). Σύμφωνα με τη Σφυροέρα (2003) η σύγχρονη διδακτική στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας οφείλει να αξιοποιήσει τη θεώρηση των λαθών ως "εμπόδια", ώστε να τα μετατρέψει σε διδακτικούς στόχους και να τα αξιοποιεί δυναμικά στη γλωσσική διδασκαλία σε επίπεδο επεξεργασίας από την πλευρά του μαθητή. Οι παραπάνω αντιλήψεις για το λάθος συνδέονται με τη γενικότερη θεωρία της στρατηγικής γλωσσικής εκμάθησης (language learning strategy theory), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές συνειδητά μπορούν να παρέμβουν πια στη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιώντας διάφορες στρατηγικές που καθιστούν τη γλωσσική εκμάθηση μια δημιουργική διαδικασία (Griffiths, 2004).

2.2 Το λάθος στις σύγχρονες θεωρίες για το γραπτό λόγο

Οι σύγχρονες τάσεις της έρευνας γύρω από το γραπτό λόγο του μαθητή τονίζουν τη γνωστική, επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση του, οι οποίες αποτυπώνονται στις αντίστοιχες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τις τρεις αυτές διαστάσεις (Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού, 2006; Ματσαγγούρας, 2009):

Η γνωστική διάσταση του γραπτού λόγου: Οι γνωστικές θεωρίες έδωσαν έμφαση στην κατασκευή του νοήματος μέσα από γνωσιακές στρατηγικές προσέγγισης του γραπτού λόγου, δίνοντας βαρύτητα στη θεώρηση της παραγωγής γραπτού λόγου ως απόπειρα επίλυσης γνωστικών-νοητικών προβλημάτων (Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού, 2006).

Αρχικά, η προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου ως διαδικασίας (process writing) προέκυψε ως κίνημα μέσω της μετάβασης από το συμπεριφορισμό στο χώρο της γνωσιακής

ψυχολογίας, όπου το κέντρο βάρους του επιστημονικού ενδιαφέροντος στο πεδίο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου μετατοπίστηκε από το τελικό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής του (Κουτσογιάννης, 2014). Στην προσέγγιση αυτή η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία ο γράφων επανέρχεται πολλές φορές για να βελτιώσει το γραπτό του, με αποτέλεσμα η διόρθωση να μη γίνεται μόνο εκ των υστέρων, αλλά και κατά τη διάρκεια της παραγωγής του με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του σε πολλαπλά προσχέδια (drafts) πριν το τελικό προϊόν (Hyland, 2006; Αδαλόγλου, 2007; Κουτσογιάννης, 2014). Η διόρθωση των λαθών στο πλαίσιο αυτό δεν αφορά μόνο τα μετασυγγραφικό στάδιο, όπως στην παραδοσιακή προσέγγιση, αλλά και το προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο (Ματσαγγούρας, 2009). Παράλληλα, στο πλαίσιο αυτό η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των διδασκόντων από τη μορφή σε άλλους τομείς του γραπτού λόγου, όπως το περιεχόμενο, τη δομή και τους επικοινωνιακούς του στόχους, έδωσε έμφαση στην εξατομικευμένη προσέγγιση του γραπτού λόγου από το συγγραφέα και όχι στη δημιουργία ενός ιδανικού τελικού προϊόντος (Ferris, 2010; White, 1988).

Η επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου: "Το γράψιμο ως διαδικασία" (process writing) αναπτύσσεται στο πλαίσιο γλωσσολογικών αναζητήσεων αλλά και των αναζητήσεων από το χώρο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής μέχρι τη δεκαετία κυρίως του 1980, μαζί με το κίνημα της "ολιστικής γλώσσας" (whole language), μέσα από τα οποία εισάγεται μια νέα αντίληψη για τη γλωσσική διδασκαλία. Στο χώρο της γλωσσολογίας οι εξελίξεις αυτές συνέβαλαν στη στροφή προς ολιστικές αντιλήψεις στη διδασκαλία του γραπτού λόγου δίνοντας έμφαση στο κείμενο και στο ρόλο του συγκεκριμένου (context) και της επικοινωνιακής περιστασης (Κουτσογιάννης, 2014). Κάθε κείμενο παράγεται και ερμηνεύεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων καταστασιακών και κοινωνικών πλαισίων και επιτελεί συγκεκριμένη λειτουργία, δηλαδή την επίτευξη κάποιου επικοινωνιακού στόχου (Αρχάκης, 2005), γεγονός που σχετίζεται με την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας.

Συνέπεια των παραπάνω ήταν η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την πρόταση στο κείμενο και η διδασκαλία της κειμενικής διάστασης της γραμματικής με αποτέλεσμα ένα κείμενο να χαρακτηρίζεται πια ως αποτελεσματικό ή μη και όχι ως σωστό ή λάθος (Κωστούλη, 2001). Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται η κειμενογλωσσολογική θεωρία, η οποία αποτελεί μια συνολική προσέγγιση που συνεξετάζει και τους τρεις παράγοντες της παραγωγής του γραπτού λόγου, συγγραφέας-κείμενο-αναγνώστης και θεωρεί βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου το κείμενο και όχι τη λέξη ή την πρόταση (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999; Ματσαγγούρας, 2009). Η αντίληψη αυτή γνωστή και ως κειμενοκεντρική οδηγήθηκε μαζί με την επικοινωνιακή προσέγγιση σε σταδιακή αλλαγή, με τις επικοινωνιακές αντιλήψεις να υιοθετούν τη διάσταση της κειμενικότητας και τις κειμενοκεντρικές να πλησιάζουν σε επικοινωνιακού τύπου προσεγγίσεις (Κουτσογιάννης, 2014).

Στο πλαίσιο των θεωριών αυτών ως κριτήρια αποτελεσματικότητας του κειμένου θεωρούνται: α. η γλωσσική και νοηματική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις προτάσεις που συγκροτούν το κείμενο β. η ένταξη του στο εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας και γ. η εμφάνιση

των προτάσεων με τη μορφή ενός τύπου κειμένου (Κωστούλη, 2001). Πλέον, στο επίπεδο της ανατροφοδότησης στο γραπτό λόγο των μαθητών προτείνεται στη διεθνή βιβλιογραφία η ισορροπημένη έμφαση σε τομείς, όπως το περιεχόμενο, η δομή, η οργάνωση, η γλώσσα και το ύφος του κειμένου (Ferris, 2003; Hyland & Hyland, 2006). Με κριτήριο, λοιπόν, την επίτευξη της κειμενικότητας ορίζονται ως λάθη οι αποκλίσεις της δομής και του ύφους των κειμένων σε σχέση με το περιεχόμενο, το επικοινωνιακό περιεχόμενο και το σκοπό συγγραφής τους (Ματσαγούρας, 2009).

Η κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση του γραπτού λόγου: Η κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση του γραπτού λόγου ενσωματώνει και τις δύο παραπάνω διαστάσεις δίνοντας, ωστόσο, έμφαση στην κοινωνική - πολιτισμική διάσταση της παραγωγής του (Beck, 2009). Στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (critical literacy) που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1990, η γραμματική και ευρύτερα οι γνώσεις για τη γλώσσα αξιοποιούνται ως εργαλεία για την αποκάλυψη της βαθύτερης ιδεολογίας που διαπερνά τον κειμενικό και κοινωνικό περίγυρο, καθώς τα κείμενα δε θεωρούνται ουδέτερα αλλά μέρος της ευρύτερης μεταβαλλόμενης κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης, 2014). Έτσι, η διαδικασία σύνθεσης ενός κειμένου θεωρείται απόρροια του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο παράγεται (Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού, 2006) και στόχος του σχολείου είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας, της ικανότητας να αξιοποιούν τη λεξικογραμματική ως μέσο ανάγνωσης της σύνθετης επικοινωνιακής πραγματικότητας (Κουτσογιάννης, 2014). Η διδασκαλία και η εκμάθηση της γλώσσας στο πλαίσιο αυτό συνδέεται α. με την έννοια της *παιδαγωγικής του γραμματισμού*, σύμφωνα με την οποία είναι αναγκαία η σύνδεση της γλώσσας με το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και η εξοικείωση των μαθητών με διάφορους τύπους λόγου και β. με την έννοια της *παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών*, η οποία δίνει έμφαση στη γλωσσική πολυμορφία και στις δεξιότητες προσέγγισης κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοημάτων σε πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Χατζησαββίδης, 2007). Η ανατροφοδότηση που δεν εμπλέκει τους μαθητές στην κριτική προσέγγιση του κειμένου και στην εμπάθυνση στο κείμενο δεν θεωρείται πλέον βοηθητική για τους μαθητές (Lavelle et.al., 2002; Parr & Timperley, 2010).

Σύμφωνα με τα παραπάνω απορρίπτεται η αποπλαισιωμένη διδασκαλία του γραπτού λόγου με τη μορφή των παραδοσιακών εκθέσεων και δοκιμίων και αναγνωρίζεται η δυνατότητα έκφρασης των ιδεών των μαθητών με τη χρήση κατάλληλων κοινωνιογλωσσικών, κειμενικών και ρητορικών συμβάσεων (Παπανικόλα & Τσιπλάκου, 2008). Η παραγωγή γραπτού λόγου στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, αποτελεί κοινωνική διαδικασία που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση συγγραφέα - αναγνώστη σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια (Murphy, 2000). Έτσι, στην ανατροφοδότηση στα λάθη του γραπτού λόγου των μαθητών είναι αναγκαίο να ληφθεί υπόψη η ερμηνεία που δίνουν οι διδάσκοντες με βάση τα χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές συμβάσεις που υπηρετεί ένα γραπτό κείμενο, στοιχεία τα οποία απαιτείται να συνυπολογίζονται στα κριτήρια με τα οποία το αξιολογούν (Parr & Timperley, 2010). Αυτά συνδέονται με την επίτευξη της κειμενικής επάρκειας του γραπτού λόγου, η οποία εξαρτάται από διάφορες αλληλοσυνδεόμενες πτυχές όπως: η τήρηση των

συμβάσεων της κειμενικής ποικιλίας, η γνώση της οργάνωσης κειμενικών ειδών, η εξοικείωση με τη διάκριση του τρόπου του λόγου σε προφορικό και γραπτό και η αλληλεξάρτηση του κειμένου με τον συγγραφέα και τον αναγνώστη στο πλαίσιο της “κειμενικής στάσης” (Γούτσος & Μπακάκου-Ορφανού, 2006). Σύμφωνα με τη Murphy (2000) η ανατροφοδότηση στο γραπτό λόγο αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, η οποία προκύπτει από την αλληλεπίδραση του μαθητή ως συγγραφέα και του διδάσκοντος ως αναγνώστη.

3. Η σύγχρονη θεώρηση της διόρθωσης των λαθών του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης

Η μετατόπιση από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική προσέγγιση του λάθους και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού οδήγησαν στην ανάγκη εφαρμογής ενός νέου τύπου ανατροφοδότησης από τους διδάσκοντες κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου.

Με τη λειτουργία της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται άμεσα το πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, το οποίο καθιστά τη διόρθωση του λάθους μια διαδικασία μέσα από την οποία επιτελείται η ανατροφοδότηση στη διαδικασία μάθησης (Ράπτη, 2002). Για το λόγο αυτό η διαμορφωτική αξιολόγηση ορίζεται από πολλούς ερευνητές και μελετητές στη διεθνή βιβλιογραφία και ως "αξιολόγηση για τη μάθηση" (assessment for learning) σε αντιδιαστολή με την τελική/αθροιστική αξιολόγηση που ορίζεται και ως "αξιολόγηση της μάθησης" (assessment of learning) (Brown et al., 2012; Lee, 2007; Parr & Timperley, 2010; Volante, 2010). Ειδικότερα, ενώ η τελική/αθροιστική αξιολόγηση υπηρετεί περισσότερο αξιολογικές λειτουργίες και αφορά συνήθως στο τέλος μιας ενότητας ή ενός μαθήματος, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ποιοτικό χαρακτήρα και αναφέρεται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην ίδια τη διαδικασία μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση της μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης, προκειμένου να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Tunstall & Gipps, 1996). Συνεπώς, η αναπλαισίωση της έννοιας της διαμορφωτικής αξιολόγησης ως μιας κοινωνικής και συνεργατικής δραστηριότητας συνέβαλε στο να δοθεί έμφαση στον ενεργό ρόλο του μαθητή και στη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή, προκειμένου να επιτευχθεί κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα (Parr & Timperley, 2010; Shepard, 2000). Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής καλείται να αξιολογεί τη δική του πρόοδο μέσα από διαδικασίες αυτορρύθμισης (Nicol & Macfarlane - Dick 2006, Brown et al. 2012), με αποτέλεσμα να προκύπτει μια νέα υποκατηγορία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η "αξιολόγηση ως μάθηση" (assessment as learning), η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Fleming, 2006; Volante, 2010).

Από το γενικότερο πλαίσιο της αθροιστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης που εκτέθηκε παραπάνω προκύπτουν αντίστοιχα οι δύο γενικές κατηγορίες της ανατροφοδότησης στο γραπτό λόγο των μαθητών: η αξιολογική (evaluative feedback) και η διαμορφωτική

ανατροφοδότηση (formative feedback). Σύμφωνα με τους McGarrell και Verbeem (2007) μια βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες έγκειται στο γεγονός ότι η αξιολογική ανατροφοδότηση αναφέρεται στο βαθμό που ένα γραπτό έχει ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του διδάσκοντος και αντιμετωπίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως τελικό προϊόν (product-oriented writing). Η διαμορφωτική ανατροφοδότηση αντλεί τις αρχές της από το "γράψιμο ως διαδικασία", προϋποθέτει μια ερευνητική στάση του αναγνώστη απέναντι στο γραπτό κείμενο και επικεντρώνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των γραφόντων. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1) συνοψίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο κατηγοριών ανατροφοδότησης σύμφωνα με τους McGarrell και Verbeem (2007):

Πίνακας 1. Συγκριτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών της αξιολογικής και διαμορφωτικής ανατροφοδότησης

Αξιολογική ανατροφοδότηση	Διαμορφωτική ανατροφοδότηση
γενικές αξιολογικές κρίσεις για ένα γραπτό υπό μορφή περίληψης ή παροχή βαθμού	εμπλέκει το μαθητή μέσα από ερωτήσεις σε διαδικασίες αναθεώρησης του γραπτού λόγου
ενασχόληση με λάθη στο προτασιακό επίπεδο	δίνει έμφαση στο περιεχόμενο και τη δομή του γραπτού λόγου
κυριαρχεί ασαφής αντίληψη για ένα "ιδανικό" γραπτό	δίνει έμφαση στα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του γράφοντος
η ευθύνη της διόρθωσης ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό	η διόρθωση αφορά και το μαθητή μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του γραπτού του
αντιμετωπίζει το «γράψιμο ως τελικό προϊόν»	αντλεί τις αρχές της από το «γράψιμο ως διαδικασία»

Οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν την κατηγορία της αξιολογικής ανατροφοδότησης ανάγουν τη διδακτέα ύλη ως αυτοσκοπό της διδασκαλίας και συνδέουν τη διόρθωση με την έννοια της αριστείας (Tunstall & Gipps, 1996). Η διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου στο πλαίσιο αυτό καθιστά το διδάσκοντα προσηλωμένο στην ιδέα του ιδανικού γραπτού παρά στην εξέλιξη του μαθητή μέσα από συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (McGarrell & Verbeem, 2007).

Ωστόσο, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης δίνεται έμφαση όχι μόνο στην αποτύπωση της προόδου του μαθητή, αλλά και σε συγκεκριμένες προτάσεις εναλλακτικής διατύπωσης των λαθών και αναθεώρησης του γραπτού λόγου από τον ίδιο το μαθητή. Ο διδάσκων αναπτύσσει μια ερευνητική και όχι κανονιστική στάση απέναντι στο κείμενο, γεγονός που δίνει το περιθώριο στο μαθητή να εμβαθύνει στα λάθη του γραπτού λόγου και να αναπτύξει δεξιότητες αναθεώρησης του σε ένα πιο βαθύ επίπεδο ενασχόλησης με το κείμενο (McGarrell & Verbeem, 2007). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο απαιτητικός και πιο εξειδικευμένος από την απλή καταγραφή της επίδοσης ενός μαθητή στην

παραγωγή γραπτού λόγου και σχετίζεται α. με τον εντοπισμό της απόστασης ανάμεσα σε ένα τρέχον μαθησιακό επίπεδο και στο επιθυμητό β. με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, η οποία προϋποθέτει την εξοικείωση τους τόσο με τους επικοινωνιακούς σκοπούς του εκάστοτε γραπτού κειμένου όσο και με τα γλωσσικά και κειμενικά χαρακτηριστικά του (Parr & Timperley 2010:71).

Ειδικότερα, οι Peterson και McClay (2010), αξιοποιώντας το γενικότερο πλαίσιο που προτείνουν οι Nicol και Macfarlane - Dick (2006) για την εφαρμογή της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στη διδακτική πράξη, προτείνουν για τους διδάσκοντες: α. τον καθορισμό συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης του γραπτού λόγου σε συνεργασία με το μαθητή, β. την υιοθέτηση πρακτικών αυτοαξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης κατά τη διάρκεια παραγωγής του γραπτού λόγου, γ. τη διεξαγωγή προφορικών συζητήσεων στο γραπτό λόγο των μαθητών, ώστε να ελέγχουν ενδεχόμενες παρερμηνείες στη διαδικασία της ανατροφοδότησης και δ. τη σύνδεση της ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου με την ικανότητα των μαθητών ως συγγραφείς, προκειμένου η έμφαση να δοθεί στη μελλοντική τους εξέλιξη στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Συμπερασματικά, η μετατόπιση της έμφασης από το παραδοσιακό πλαίσιο της “αξιολόγησης της μάθησης” στη σύγχρονη θεώρηση της “αξιολόγησης για τη μάθηση” προϋποθέτει τη χρήση ευέλικτων στρατηγικών ανατροφοδότησης από τους διδάσκοντες, οι οποίες ενσωματώνουν διαδικασίες αναστοχασμού των μαθητών και των διδασκόντων πάνω στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Benett, 2011). Ειδικότερα, στη διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι αναγκαία η δημιουργική αξιοποίηση του λάθους και η εφαρμογή στρατηγικών από τους διδάσκοντες ουσιαστικής ενίσχυσης του ανατροφοδοτικού του ρόλου στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beck, S. W. (2009). Composition across secondary and post-secondary contexts: cognitive, textual and social dimensions. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 311- 327.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 18(1), 5-25.
- Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. *Tesol Quarterly*, 35, 341-351.
- Brown, G. T. L., Harris, L. R., & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an Assessment for Learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 968-978.
- Chuang, W. 2009. The Effects of Four Different Types of Corrective Feedback on EFL Students' Writing in Taiwan. *Dayeh University Bulletin*, 4, 123-128
- Diab, N. M. (2011). Assessing the relationship between different types of student feedback and the quality of revised writing. *Assessing Writing*, 16(4), 274-292.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982) *Language Two*, New York: Oxford University

Press

- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Longman Keys to Language Teaching. Harlow: Longman.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R. (2010). Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in Sla. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201.
- Fleming, M. (2006). Evaluation and Assessment. Preliminary Study Languages of Education. Retrieved November 26, 2014 from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming_Evaluation_final_EN.doc
- Gipps, C. (2002). Sociocultural perspectives on assessment. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education (pp.73-83)*. London : Blackwell.
- Griffiths, C. (2004). Language learning strategies: Theory and Research. *Research Paper Series*,1. Centre for Research in International Education. Retrieved June 14, 2014 from <http://www.crie.org.nz>.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford University Press.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). State-of-the-art review on ‘Feedback in second language students’ writing’. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.
- Kim, J. (2005). The effects of a Constructivistic Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Educational Review*, 6(1), 7-16.
- Lavelle, E., Smith, J., & O’Ryan, L. (2002). The writing approaches of secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 399-418.
- Lee, I. (2007). Feedback in Hong Kong secondary writing classrooms: Assessment for learning or assessment of learning? *Assessing Writing*, 12(3), 180-198.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers’ written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85.
- McGarrell, H., & Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal*, 61(3), 228-236.
- Murphy, S. (2000). A sociocultural perspective on teacher response: is there a student in the room? *Assessing Writing* 7, 79–90.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and

- learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68-85.
- Peterson, S.S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing Writing*. 15, 86-99.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Wang, P. (2008). Exploring Errors in Target Language* Learning and Use: Practice Meets Theory. *English language Teaching*, 1(2), 182-187.
- White, R.V. (1988). Academic writing: Process and product. In P. C. Robinson (Ed.) *Academic writing: Process and product* (pp.114-118). London: Modern English Publications.
- Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.
- Zohar, A., & Aharon-Kravetsky, S. (2005). Exploring the effects of cognitive conflict and direct teaching for students of different academic levels. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(7), 829-855.
- Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της*. Αθήνα : Κέδρος.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Θεσσαλονίκη: Πατάκης.
- Ασκιανάκη, Κ. & Γιαννοπούλου, Α. & Βιολέτης, Α. (2007). Η αξιοποίηση του λάθους των μαθητών στη διδασκαλία με την υπολογιστική τεχνολογία. Στο *Ερευνητικό πρόγραμμα: Τα λάθη των μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης;* (σ.59-67). Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Βάμβουκα, Ι. (2008). Τα λάθη των μαθητών σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και η αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. *ΣΚΕΨΥ*, 1, 159-177.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου Α. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κε.Δ.Α.):Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βοσνιάδου Σ., Brewer W.F. (1994), Θεωρίες Αναδιοργάνωσης της Γνώσης. Στο Βοσνιάδου Σ. (επιμ.) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, Β' τόμος: Σκέψη. Gutenberg : Αθήνα.
- Γεωργακοπούλου Α., & Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Γούτσος, Δ. & Μπακάκου - Ορφανού, Α. (2006) Η κειμενική στάση κατά την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. *Γλωσσολογία* 17, 127-141.
- Κακριδή, Μ. (2000). Νόρμα, γλωσσική ποικιλία και εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ.2

Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3, γ' έκδοση*.: Κλάδος ΠΕ02 (σ. 81-113). Πάτρα: ΕΑΙΤΥ.
- Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης και Μ. Θεοδοροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. 2004. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μοσχονάς, Σ. Α. (2003) . Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού κ.ά (Επ.), *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton* (σ. 87-107). Αθήνα: Πατάκης.
- Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Δ.Ο.Ε. – Ι.Π.Ε.Μ., 3, 15-29.
- Οικονόμου, Π., (2008). *Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Παπανικόλα, Ε. & Τσιπλάκου, Σ. (2008). Η αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας στο γλωσσικό μάθημα. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επ.), *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σ.623-644). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία. Η διαδικασία της Μάθησης: Επεξεργασία πληροφοριών, αντίληψη, μνήμη, αναπαράσταση της γνώσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτη, Μ. (2002). *Τα Λάθη των μαθητών και ο Ρόλος τους στη Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα : Gutenberg
- Σφυροέρα, Μ. (2003). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. *Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ : Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φουντοπούλου, Μ., Ζ. (2001). Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Στο Μ. Βάμβουκας, & Α. Χατζηδάκη (Επ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, (σ. 443-450) Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007.) *Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και αξιοποίηση τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο*. Στην

ηλεκτρονική διεύθυνση: http://users.auth.gr/~sofronis/dimos_articles.html

Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 45-56.