

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
Π.Μ.Σ. «ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ  
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ»  
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ  
ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ Β' ΤΑΞΗΣ  
ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ**

**ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ**

**ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2008**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 6680/1  
Ημερ. Εισ.: 15-10-2008  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
428.007  
MIX

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1.Εισαγωγή.....	5
2. Παραγωγή και διδασκαλία του γραπτού λόγου.....	5
2.1. Κυρίαρχες αντιλήψεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα.....	7
2.2. Σύνθεση Θεωρητικών Προσεγγίσεων για τη Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου.....	9
2.3.Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης και Παραγωγή Γραπτού Λόγου.....	11
2.4.Θέματα στο μάθημα της παραγωγής του γραπτού λόγου.....	12
3. Κατανόηση Κειμένου και εικόνας.....	13
3.1.Περιγραφικές και Εικονικές αναπαραστάσεις.....	15
3.2.Περιβάλλοντα Μάθησης και Μαθητοκεντρική Οργάνωση.....	16
3.3. Μοντέλα Επεξεργασίας Οπτικών και Λεκτικών Πληροφοριών.....	18
3.3.α. Το Ολοκληρωμένο Μοντέλο Κατανόησης Κειμένου και Εικόνας.....	19
3.3.β. Η Γνωστική Θεωρία για την Πολυμεσική Μάθηση.....	19
4. Γνωστικό Φορτίο και Πολυμεσική Μάθηση.....	20
5. Η Μεταγνώση.....	21
6. Έρευνες και Αξιολόγηση του Γραπτού Λόγου.....	22
7. Άμεσες και Έμμεσες Στρατηγικές Ανατροφοδότησης (Direct and Indirect Feedback Strategies).....	28
8. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στον γραπτό λόγο των μαθητών.....	29
9. Αρχές Διδασκαλίας της Παραγωγής Γραπτού Λόγου.....	33
10. Παράγοντας ένα κείμενο.....	34
10.1. Αποθηκευμένα Σχεδιαγράμματα (Stored Writing Plans).....	36
10.2. Το ακροατήριο (audience).....	37
10.3. Παράθεση και Μετασχηματισμός της Γνώσης.....	38
11. Μεθοδολογία της έρευνας.....	39
11.1. Σκοπός της έρευνας.....	39
11.2. Το Δείγμα.....	39
11.3. Μέθοδος Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων.....	40
11.4. Αποτελέσματα της έρευνας.....	44
12. Συζήτηση- Προτάσεις.....	65

<b>13.Συμπέρασμα.....</b>	<b>69</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>70</b>
<b>Παράρτημα I .....</b>	<b>76</b>
<b>Παράρτημα II.....</b>	<b>78</b>
<b>Παράρτημα III.....</b>	<b>79</b>
<b>Παράρτημα IV.....</b>	<b>80</b>
<b>Παράρτημα V.....</b>	<b>81</b>

Θερμές ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κο Ιωάννη Σπαντιδάκη για την επίβλεψη, την καθοδήγηση και, κυρίως, την αισιοδοξία που μου ενέπνεε σε όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας.

## 1. Εισαγωγή

Το θέμα της αξιολόγησης του γραπτού λόγου αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης συζήτησης που σχετίζεται με τη δημιουργία ενός πλαισίου μέσα στο οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν να γράφουν καλύτερα ή με μεγαλύτερη ευκολία. Για τον σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν ασχοληθεί με όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν αυτό το πλαίσιο: τον αριθμό των εργασιών που αναθέτουν στους μαθητές και τις μαθήτριες, την τυπολογία αυτών των εργασιών, τη φύση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και ούτω καθεξής. Μία άλλη παράμετρος της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, η οποία και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της, είναι οι γραπτές απαντήσεις στα κείμενα των μαθητών/ριών ( written responses to student writing).

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έγινε σε επαρχιακό Γενικό Λύκειο, και στην οποία συμμετείχαν 60 μαθητές της Β' τάξης, σχετικά με δύο είδη έμμεσης αξιολόγησης (**indirect feedback**), και συγκεκριμένα της απλής υπογράμμισης (**underlining**) και της χρήσης κωδικών (**coded-feedback**).

Αρχικά παρουσιάζονται οι κύριες διδακτικές μέθοδοι της παραγωγής γραπτού λόγου, ακολουθούν σχετικές έρευνες, και στη συνέχεια παρουσιάζεται εκτενέστερα η πολυμεσική μάθηση με έμφαση στη χρήση των εικόνων. Ακολουθεί η παρουσίαση των τρόπων αξιολόγησης του γραπτού λόγου και, τέλος, παρουσιάζεται η έρευνα και τα αποτελέσματά της.

## 2. Παραγωγή και διδασκαλία του γραπτού λόγου

Παρόλο που κάθε απόπειρα παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί, κατά μία έννοια, μία προσωπική και ατομική πράξη, η πράξη αυτή είναι ταυτόχρονα διαδραστική και κοινωνική, εκφράζοντας έναν πολιτισμικά προσδιορισμένο σκοπό, αντανακλώντας ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης, και αναγνωρίζοντας μία συμμετοχή σε μία δεδομένη κοινότητα. Αυτό σημαίνει ότι η παραγωγή γραπτού λόγου δεν μπορεί να περιοριστεί σε μία σειρά από γνωστικές ή τεχνικές ικανότητες ή σε ένα σύστημα κανόνων, και ότι το να μαθαίνει κανείς να γράφει σε μία δεύτερη (ή ξένη) γλώσσα δεν είναι απλά ζήτημα ευκαιριών για σύνθεση και αναθεώρηση.

Όσοι γράφουν σε δεύτερη ή ξένη γλώσσα κατέχουν πέντε είδη γνώσης ώστε να δημιουργήσουν αποτελεσματικά κείμενα, κάτι που πρέπει να αναγνωριστεί και να ληφθεί υπόψη και κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου (Hyland, 2003):

1. γνώση του περιεχομένου (content knowledge) – γνώση δηλαδή των ιδεών και των εννοιών της θεματικής ενότητας που πραγματεύεται το κείμενο.
2. γνώση του συστήματος (system knowledge)- γνώση δηλαδή του συντακτικού, του λεξιλογίου και των κατάλληλων τυπικών συνθηκών.
3. γνώση της διαδικασίας ( process knowledge)- πώς να προετοιμάσουμε και να εφαρμόσουμε μία δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου (writing task).
4. γνώση του κειμενικού είδους (genre knowledge)- γνώση των επικοινωνιακών στόχων του συγκεκριμένου είδους κειμένου και της αξίας του σε διάφορα πλαίσια.
5. γνώση του πλαισίου (context knowledge)- γνώση των προσδοκιών των αναγνωστών, των πολιτισμικών προτιμήσεων, και άλλων σχετικών κειμένων.

Στη συνέχεια παρατίθενται μία σειρά από συμπεράσματα σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου:

1. σύνθεση (composing) είναι μη γραμμική και στοχεύει κάπου (nonlinear and goal-driven). Συνεπώς, οι μαθητευόμενοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν, να παράγουν γραπτό λόγο και να αναθεωρούν/αξιολογούν.
2. η παραγωγή γραπτού λόγου επιδιώκει να εκπληρώσει στόχους μέσω κοινωνικά αναγνωρισμένων τρόπων χρήσης της γλώσσας, που ονομάζονται κειμενικά είδη (genres). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητευόμενους μία μεταγλώσσα (metalinguage) για την αναγνώριση των κειμενικών ειδών και των δομών τους, μέσα από την ανάλυση αυθεντικών κειμένων (authentic texts) και τη μοντελοποίηση των σταδίων του κάθε κειμένου (modeling genre stages).
3. η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μία επικοινωνιακή δραστηριότητα, που ανταποκρίνεται σε άλλους ανθρώπους και σε άλλα κείμενα. Για το λόγο αυτό, οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου θα ήταν προτιμότερο να μην εστιάζουν μόνο στην ακρίβεια της μορφής (formal accuracy) ή στα διακριτά στοιχεία της γλώσσας (discreet aspects of language), αλλά να εφαρμόζονται σε πλαίσια με αυθεντικούς σκοπούς και στόχους.

4. η παραγωγή γραπτού λόγου συχνά δομείται σύμφωνα με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του κοινού στο οποίο απευθύνεται το κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή χρειάζεται να φέρνουν σε επαφή τους εκπαιδευόμενους με κείμενα που να ενθαρρύνουν τους τελευταίους να βλέπουν τα πράγματα από την σκοπιά των αναγνωστών, μέσα από την ενσωμάτωση μιας σειράς από πραγματικούς και επίπλαστους αναγνώστες (real and simulated audience sources).

## **2.1. Κυρίαρχες αντιλήψεις για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα**

Μία σειρά από θεωρίες που υποστηρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν την παραγωγή γραπτού λόγου και τη μάθηση στη δεύτερη/ξένη γλώσσα, έχουν αναπτυχθεί από τότε που η παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη και ξένη γλώσσα (ESL/EFL writing) εμφανίστηκε για πρώτη φορά ως ξεχωριστός επιστημονικός κλάδος τη δεκαετία του 1980. Γρήγορα όμως έγινε φανερό ότι οι θεωρίες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται μάλλον παρά αντικαθιστούν η μία την άλλη, αντιπροσωπεύοντας εν δυνάμει συμβατά μέσα κατανόησης της περίπλοκης πραγματικότητας που είναι η παραγωγή του γραπτού λόγου. Είναι, επομένως, χρήσιμο, με βάση τις θεωρίες αυτές, να οργανώνεται η διδασκαλία του γραπτού λόγου γύρω από ένα κομβικό σημείο, όπως είναι α) οι γλωσσικές δομές (language structures), β) οι λειτουργίες του κειμένου (text functions), γ) τα θέματα προς ανάπτυξη (themes or topics), δ) η δημιουργική έκφραση (creative expression), ε) οι διαδικασίες σύνθεσης (composing processes), ζ) το περιεχόμενο (content), και η) το κειμενικό είδος και το γενικότερο πλαίσιο παραγωγής του γραπτού λόγου (genre and contexts of writing).

Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν και ακολουθούν αποκλειστικά μία μόνο από τις παραπάνω κατευθύνσεις, κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στην τάξη. Αντιθέτως, οι περισσότεροι τείνουν να υιοθετούν μία σειρά από μεθόδους που αντιπροσωπεύουν διάφορες οπτικές, προσαρμόζοντας τις πρακτικές τους στους περιορισμούς των δικών τους διδακτικών δεδομένων και στα πιστεύω τους σχετικά με το πώς οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να γράφουν. Σύμφωνα όμως με τον Cumming (Cumming, 2003), παρόλο που η ‘καθαρή’ εφαρμογή μιας συγκεκριμένης θεωρίας είναι αρκετά σπάνια, συχνά κάποια υπερισχύει στον τρόπο με τον οποίο οι



εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και οργανώνουν τη δουλειά τους και την εφαρμόζουν στην τάξη τους.

Ο Kern (Kern, 2000), αναγνωρίζει τρεις καλά εδραιωμένες παραδόσεις στη διδασκαλία του γραπτού λόγου:

α) την προσέγγιση που εστιάζει στο προϊόν (**product-approach**),

β) την προσέγγιση που δίνει έμφαση στην διαδικασία (**process-approach**) και

γ) την προσέγγιση που βασίζεται στο κειμενικό είδος (**genre-based approach**).

Αυτό που χρειάζεται, όμως, σύμφωνα με τον Kern είναι μία συνδυαστική προσέγγιση που θα έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο (integrative, student-centered approach) αλλά που να ανταποκρίνεται συγχρόνως στην αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση του κειμενικού προϊόντος (textual product), της γνωστικής διαδικασίας (cognitive process) και των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων (sociocultural factors). Χρειάζεται δηλαδή μία προσέγγιση που να εστιάζει στη σημασία (meaning), όπως αυτή δομείται μέσω της φόρμας (form) σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο (cultural context).

Οι Calfoglou & Sifakis (Calfoglou & Sifakis, 2004) εξάλλου, παρουσιάζουν τρεις κύριες τάσεις στην έρευνα για την παραγωγή του γραπτού λόγου: α) την τάση που βασίζεται στο κείμενο (**text-based**), β) την τάση που δίνει προτεραιότητα στον συγγραφέα (**writer-based**) και γ) σε αυτή που δίνει έμφαση στον αναγνώστη (**reader-based**).

A) Η πρώτη προσέγγιση (text-based) φαίνεται να περιορίζει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της στα κείμενα ως αυτόνομα αντικείμενα, λαμβάνοντας υπόψη κομβικά θέματα όπως η δομή των πληροφοριών, η συνοχή και η συνεκτικότητα, καθώς και τα χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους.

B) Σε ό,τι αφορά στη δεύτερη προσέγγιση (writer-based) η εσωτερική υποκατηγοριοποίηση περιλαμβάνει την εκφραστικότητα (expressivism), τον γνωστικισμό (cognitivism) και την παραγωγή του γραπτού λόγου ως μία πράξη που λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (situated act). Πιο συγκεκριμένα, η εκφραστικότητα δίνει έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου ως μέσου της ατομικής έκφρασης, ο γνωστικισμός προωθεί έναν διαδικαστικό-εξελικτικό προσανατολισμό στο φαινόμενο της παραγωγής του γραπτού λόγου, χωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη γραπτή διαδικασία σε πολλαπλά, ανακυκλωτικά στάδια και υπονομεύοντας τις συνήθεις τεχνικές ανατροφοδότησης.

Γ) Στα πλαίσια της προσέγγισης που βασίζεται στον αναγνώστη (reader-based) τονίζεται η σημασία του κοινωνικού στοιχείου στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

## 2.2. Σύνθεση Θεωρητικών Προσεγγίσεων για τη Διδασκαλία του Γραπτού Λόγου

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι ‘τάσεις’ παραγωγής γραπτού λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα αποτελούν τυπικά έναν συνδυασμό θεωριών και προσεγγίσεων και ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά συνδυάζουν αυτές τις τάσεις με δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο. Εντούτοις, φαίνεται να υπάρχει ένας διαχωρισμός –αν όχι αντιπαλότητα- μεταξύ δύο τάσεων: της τάσης που δίνει έμφαση στην διαδικασία (**process orientation**) και της τάσης για την οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει το κειμενικό είδος (**genre orientation**). Η διαμάχη αυτή φαίνεται να έχει τις ρίζες της στην παιδαγωγική που εστιάζει στο κείμενο (text-focused pedagogies), στην κοινωνική φύση της παραγωγής του γραπτού λόγου και σε μεθόδους που επικεντρώνονται στο συγγραφέα (writer-centered process methods), και οι οποίες τονίζουν περισσότερο τα γνωστικά στοιχεία της παραγωγής του γραπτού λόγου. Η διαμάχη αυτή, ωστόσο, μεταξύ διαδικασίας (process) και προϊόντος (product) μόνο επιζήμια θα μπορούσε να είναι για την πρακτική της τάξης, και περισσότερο ωφέλιμος θα ήταν ίσως ο συγκερασμός και των δύο.

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μία κοινωνιο-γνωστική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει δεξιότητες σχεδιασμού και οργάνωσης (planning and drafting) καθώς και γνώση της γλώσσας (language), του γενικότερου πλαισίου (context) και του αναγνωστικού κοινού στο οποίο απευθύνεται (audience). Επομένως, μία αποτελεσματική μεθοδολογία για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα θα ήταν χρήσιμο να ενσωματώνει και να επεκτείνει τη ‘φιλοσοφία’ των κύριων τάσεων με τους παρακάτω τρόπους:

- ◊ να επεκτείνει τους προσανατολισμούς στη μορφή και τη λειτουργία ώστε να συμπεριλαμβάνει τους κοινωνικούς σκοπούς πίσω από τις φόρμες (μορφές).
- ◊ να εντοπίζει τις διαδικαστικές έννοιες της στρατηγικής, του σχήματος, και της μεταγνώσης στα κοινωνικά περικείμενα.
- ◊ να σέβεται τις ανάγκες των εκπαιδευομένων για σχετικό περιεχόμενο μέσα από ενδιαφέροντα αναγνώσματα και πηγές.
- ◊ να υποστηρίζει την παιδαγωγική των κειμένων/προϊόντων με την ανάπτυξη στρατηγικών σχεδιασμού οργάνωσης και αναθεώρησης των κειμένων.

◇ να τοποθετήσει την παραγωγή του γραπτού λόγου στο πλαίσιο του αναγνωστικού κοινού στο οποίο απευθύνεται και να τη συνδέσει με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές.

Πρόκειται δηλαδή για μία *σύνθεση* που θα επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν κατανοήσει επαρκώς τις **διαδικασίες** της δημιουργίας ενός κειμένου, τους **στόχους** του γραπτού λόγου και τα **πλαίσια** μέσα στα οποία οργανώνονται τα κείμενα.

Η σύνθεση επιτυχημένων κειμένων εξαρτάται και από την ικανότητα/εμπειρία του συγγραφέα να προβλέψει τη συνολική γνώση των αναγνωστών και τις προσδοκίες που πιθανώς έχουν από ένα συγκεκριμένο κομμάτι του γραπτού λόγου. Επομένως, στόχος των εκπαιδευτικών στις τάξεις που στοχεύουν στην *διαδικασία* είναι να προσπαθήσουν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη, σχεδιάζοντας δραστηριότητες που να συντελούν στην κατανόηση των υπό συζήτηση θεμάτων και τον εμπλουτισμό του αντίστοιχου λεξιλογίου, πριν από την παραγωγή του γραπτού κειμένου αυτού καθ'εαυτού.

Ο συνδυασμός διαφορετικών προσανατολισμών κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου προϋποθέτει τη δημιουργία, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ευκαιριών, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να έρχονται σε όλο και μεγαλύτερη επαφή με μία σειρά από κείμενα και να κατανοήσουν τη διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου, τις γλωσσικές δομές και τα διαφορετικά είδη. Είναι βέβαια αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να παραβλέπουν τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την όλη διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου. Αντιθέτως, είναι χρήσιμο να ενσωματώνουν τις εμπειρίες και αντιλήψεις τους στην εκπαιδευτική πρακτική, εμπλουτίζοντας και ενισχύοντας τες.

Οι εκπαιδευόμενοι, μερικές φορές, αντιλαμβάνονται την παραγωγή γραπτού λόγου πρωτίστως ως μια σειρά από κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν- γραμματικούς κανόνες, κανόνες ορθογραφίας, σχεδιασμού και οργάνωσης (grammar, spelling, outlining and organizational rules), σε βαθμό που η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου να παρουσιάζεται ως μια προϋπάρχουσα φόρμα (pre-existing form) στην οποία χρειάζεται να 'πλάσουν' τις ιδέες τους. Αυτό όμως που είναι ανάγκη να γίνει αντιληπτό από τον κάθε εκπαιδευόμενο είναι η ελευθερία που του παρέχεται για προσωπική έκφραση μέσα από την υπέρβαση των περιορισμών και την ακαμψία των κανόνων. Σύμφωνα άλλωστε με την Cohen (Cohen, 1994), οι κανόνες της ρητορικής

ως πολιτισμικά προϊόντα δεν έχουν αξία χωρίς την πραγμάτωσή τους στα στόματα δημιουργικών ατόμων.

### 2.3. Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης και Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Η γνωστική ψυχολογία και η σύγχρονη διδακτική φαίνεται να συγκλίνουν ως προς τον τρόπο που πραγματώνεται η παραγωγή του γραπτού λόγου. Το θεωρητικό υπόβαθρο καθορίζει σημαντικά τη διδακτική πρακτική.

Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (Σπαντιδάκης, 2004), α) η γραφή είναι μια σύνθετη, πολύπλοκη αλλά και διδάξιμη δραστηριότητα. Αποτελεί επίσης μία υποκειμενική δραστηριότητα όπου ο συγγραφέας αντλεί πληροφορίες και σχήματα από την προϋπάρχουσα γνώση του, συνδυάζοντας τα με τους συγκεκριμένους στόχους που θέλει να πετύχει. Χρησιμοποιεί επομένως το γραπτό λόγο για να δομήσει νέες γνώσεις.

β) η μάθηση του γραπτού λόγου εμπεριέχει κοινωνικά στοιχεία και είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, επομένως η εργασία σε ομάδες (groupwork) είναι πολύτιμη.

γ) οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερα κίνητρα για συμμετοχή στη διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου όταν έχουν επίγνωση των διδακτικών στόχων, παρακολουθούν διάφορες στρατηγικές γραφής και ξέρουν ότι οι επιδόσεις τους συγκρίνονται με κάποια κριτήρια που τους είναι από την αρχή γνωστά.

δ) τα κίνητρα, οι μεταγνωστικές δεξιότητες, η προσπάθεια και η αυτοεικόνα επηρεάζουν την ποιότητα και την επικοινωνιακή ικανότητα του γραπτού λόγου και

ε) οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται να παρατηρούν τη σύνδεση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος.

Όλες οι παραπάνω κατευθύνσεις συνεπάγονται αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές (Σπαντιδάκης, 2004):

- Να δίδεται έμφαση στις δεξιότητες κριτικής σκέψης.
- Να σχετίζεται η νέα δεξιότητα με την ήδη υπάρχουσα γνώση καθώς και με την προσωπική εμπειρία.
- Να εφαρμόζεται η νέα δεξιότητα σε νέες καταστάσεις ώστε να αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της σχολικής γνώσης όταν αυτή συνδέεται με τις πρακτικές ανάγκες της καθημερινότητας.
- Να έχουν οι μαθητές άνεση χρόνου ως προς την εκτέλεση των νέων καθηκόντων (tasks).

- Να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για να βελτιώνουν και να προσαρμόζουν το κείμενό τους στο ακροατήριό τους.
- Να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές για συνεργασία σε μικρές, ετερογενείς ομάδες.
- Να δίνονται ευκαιρίες για χρησιμοποίηση του γραπτού λόγου σε αυθεντικές καταστάσεις (authentic situations).
- Να γνωρίζουν οι μαθητές από την αρχή της διαδικασίας της παραγωγής του γραπτού λόγου τους στόχους και το ακροατήριο.
- Να ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, από το σχεδιασμό, την εφαρμογή μέχρι και την αξιολόγηση.
- Να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα για αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση
- Να μπορούν οι μαθητές να θέτουν τα δικά τους κριτήρια στα κείμενα και στις διαδικασίες που επιτελούν για την παραγωγή τους.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη φύση των έργων/δραστηριοτήτων (tasks), τα οποία και αποτελούν τον κορμό της διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου.

#### **2.4. Θέματα στο μάθημα της παραγωγής του γραπτού λόγου**

Σύμφωνα με τον Hyland (Hyland, 2003), τα θέματα/έργα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- α) στα θέματα με τα οποία έρχεται κανείς αντιμέτωπος στην πραγματική/καθημερινή του ζωή (*real-world tasks*) και
- β) στα παιδαγωγικά θέματα (*pedagogic tasks*).

Τα πρώτα βασίζονται άμεσα στους επικοινωνιακούς στόχους του κάθε εκπαιδευόμενου, ενώ τα παιδαγωγικά έργα είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύσσουν την κειμενική γνώση και τις δεξιότητες σύνθεσης των εκπαιδευομένων. Πολλά παιδαγωγικά θέματα στοχεύουν στην ανάπτυξη διακριτών δεξιοτήτων, όπως είναι η βελτίωση της στίξης, η ανάπτυξη προ-γραφικών ικανοτήτων ή η καλύτερη κατανόηση των ρητορικών μορφών. Τα έργα αυτά επιλέγονται με βάση μεταεπικοινωνιακά κριτήρια (*metacommunicative criteria*), με όλα δηλαδή όσα χρειάζεται να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι ώστε να αρχίζουν να αποκτούν σταδιακά



την ικανότητα που απαιτείται για να είναι σε θέση μακροπρόθεσμα να εκπληρώνουν τους πραγματικούς τους στόχους.

Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, είναι χρήσιμο να επιλέγουν και να σχεδιάζουν τα θέματά τους λαμβάνοντας υπόψη τα εξής σημαντικά στοιχεία:

α) τα θέματα/έργα διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με την έμφαση που δίνουν στη γλώσσα, το περιεχόμενο, το γενικότερο πλαίσιο, τη ρητορική δομή και τις διαδικασίες της παραγωγής του γραπτού λόγου, ανάλογα με τις γνωστικές και επιτελεστικές απαιτήσεις που προβάλλουν στους μαθητές, ανάλογα με την υποστήριξη που προσφέρουν στους συγγραφείς και την έμφαση που δίνουν σε πραγματικούς ή παιδαγωγικούς στόχους.

β) Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στους μαθητές ποικιλία θεμάτων αν διαχειριστούν σωστά τα κύρια συστατικά τους, δηλαδή την εισαγωγή πληροφοριών (input), τους στόχους, το πλαίσιο, τους ρόλους και τις δραστηριότητες.

γ) Η ανάπτυξη δεξιοτήτων στην παραγωγή του γραπτού λόγου διευκολύνεται σημαντικά μέσα από την ανάλυση αυθεντικών κειμένων που μπορούν να λειτουργήσουν και ως υποδείγματα (μοντέλα).

δ) Ο κύκλος της διδασκαλίας και της παραγωγής του γραπτού λόγου, ο οποίος βασίζεται στην ιδέα διαφορετικών διαδραστικών σταδίων στη μάθηση, παρέχει έναν ιεραρχημένο τρόπο επιλογής και προσέγγισης θεμάτων παραγωγής γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην επίδραση που έχει ασκήσει και ασκεί η τεχνολογία στην διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας τα τελευταία χρόνια, εστιάζοντας στην πολυμεσική μάθηση (multimedia learning).

### **3. Κατανόηση Κειμένου και Εικόνας**

Ο όρος πολυμέσα (multimedia) σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά επίπεδα. Η κατανόηση (comprehension) εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το είδος της πληροφορίας που παρουσιάζεται καθώς και από τον τρόπο που αυτή παρουσιάζεται. Η ψυχολογία της μάθησης με πολυμέσα (multimedia learning) επικεντρώνεται συνεπώς στο επίπεδο των δομών παρουσίασης (presentation formats) και στο αντίστοιχο των αισθητηριακών ιδιοτήτων (sensory modalities), στον συνδυασμό δηλαδή κειμένου και εικόνας. Η χρήση των πολυμέσων στη μάθηση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ακούσει μία διάλεξη η οποία να συνοδεύεται από εικόνες: στην περίπτωση αυτή μιλάμε για μάθηση με τη

χρήση πολυμέσων που βασίζεται σε διάλεξη (**lecture-based multimedia learning**). Μία άλλη περίπτωση είναι να διαβάσει κανείς ένα βιβλίο με εικόνες (**book-based multimedia learning**). Μπορεί επίσης να διαβάσει ένα εικονογραφημένο κείμενο από το Internet στην οθόνη ενός υπολογιστή ή να ακούσει ένα κείμενο, που συνοδεύεται από εκόνες, από ένα ηχείο (**web-based multimedia learning**) (Schnotz, 2005).

Τα πολυμεσικά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορεί να είναι περίπλοκα και να περιλαμβάνουν μια σειρά από εξωτερικές αναπαραστάσεις ενός περιεχομένου μάθησης. Αυτές οι αναπαραστάσεις μπορούν να πάρουν διαφορετικές μορφές όπως προφορικό ή γραπτό κείμενο, χάρτες, σχεδιαγράμματα, γραφήματα ήχους και μουσική (van Someren, Reimann, Boshuizen, & de Jong, 1998) . Η μάθηση με πολυμέσα επιτυγχάνεται όταν το άτομο καταλαβαίνει αυτό που του παρουσιάζεται, όταν δηλαδή χρησιμοποιεί τις εξωτερικές αναπαραστάσεις ως πηγή πληροφοριών με σκοπό να κατασκευάσει στην εργαζόμενη μνήμη (working memory) εσωτερικές, νοητικές αναπαραστάσεις (internal, mental representations) του περιεχομένου μάθησης και όταν αποθηκεύει αυτές τις αναπαραστάσεις στη μακρόχρονη μνήμη (long-term memory).

Οι έρευνες για τη μάθηση μέσω πολυμεσικών εξωτερικών αναπαραστάσεων έχουν εστιάσει κατά κύριο λόγο στους συνδυασμούς κειμένων και εικόνων. Τα κύρια ευρήματα δείχνουν ότι οι πληροφορίες ενός κειμένου διατηρούνται καλύτερα στη μνήμη όταν αυτό συνοδεύεται από εικόνες παρά όταν δεν υπάρχει καθόλου απεικόνιση (Levie & Lentz, 1982; Levin, Anglin, & Carney, 1987). Συνήθως, η εξήγηση για αυτά τα αποτελέσματα βασίζονταν στη θεωρία της *διπλής κωδικοποίησης* (dual coding theory) του Paivio (Paivio, 1986; Clark & Paivio, 1991).

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η επεξεργασία των λεκτικών (verbal) και εικονικών (pictorial) πληροφοριών βασίζεται σε διαφορετικά γνωστικά υποσυστήματα, δηλαδή σε ένα λεκτικό-προφορικό σύστημα (verbal system) και σε ένα αναπαραστατικό σύστημα (imagery system). Η επεξεργασία και η κρυπτογράφηση των λέξεων και των προτάσεων γίνεται αποκλειστικά στο λεκτικό σύστημα, ενώ σε ό,τι αφορά στις εικόνες χρησιμοποιούνται και τα δύο συστήματα που έχουν ήδη αναφερθεί. Συνεπώς, η θετική επίδραση που ασκούν οι εικόνες ενός κειμένου στη μνήμη αποδίδεται στο πλεονέκτημα της διπλής κωδικοποίησης σε σύγκριση με τη μονή κωδικοποίηση στη μνήμη.

Ο Mayer (Mayer, 1997) ανέπτυξε τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης με σκοπό να εξηγήσει γιατί οι εικόνες υποστηρίζουν, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, την κατανόηση των τεχνικών και φυσικών φαινομένων. Ο Mayer κάνει την υπόθεση ότι οι λεκτικές και εικονικές εξηγήσεις υπόκεινται σε επεξεργασία μέσα από διαφορετικά γνωστικά υποσυστήματα και ότι καταλήγουν στην κατασκευή διαφορετικών νοητικών μοντέλων. Σε μια σειρά από πειράματα ο Mayer και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι οι εικόνες συντελούν στην κατανόηση όταν τα κείμενα και οι εικόνες είναι επεξηγηματικά (explanatory), όταν τα περιεχόμενα των κειμένων και των εικόνων σχετίζονται μεταξύ τους, όταν οι λεκτικές και εικονικές πληροφορίες παρουσιάζονται στενά συνδεδεμένες στο χώρο ή στο χρόνο, και όταν τα άτομα έχουν μικρή προηγούμενη γνώση του θέματος αλλά μεγάλες χωρικές γνωστικές ικανότητες.

Εντούτοις, ο παραλληλισμός αυτός ανάμεσα στην επεξεργασία ενός κειμένου και την επεξεργασία μιας εικόνας φαίνεται ότι γεννά ερωτηματικά, επειδή τα κείμενα και οι εικόνες χρησιμοποιούν διαφορετικά συμβολικά συστήματα, με αποτέλεσμα να έχουμε πολύ διαφορετικές μορφές αναπαραστάσεων, οι οποίες είναι γνωστές με τον όρο περιγραφικές και εικονικές αναπαραστάσεις (descriptive and depictive representations), και οι οποίες χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς (Schnotz & Bannert, 2003).

### 3.1. Περιγραφικές και Εικονικές αναπαραστάσεις

Τα προφορικά ή γραπτά κείμενα, οι μαθηματικές εξισώσεις και οι λογικές εκφράσεις είναι, για παράδειγμα, περιγραφικές αναπαραστάσεις. Μία περιγραφική αναπαράσταση αποτελείται από *σύμβολα* που περιγράφουν ένα αντικείμενο. Τα σύμβολα έχουν μία αυθαίρετη δομή (arbitrary structure) και σχετίζονται με το περιεχόμενο που αναπαριστούν μέσω μιας συνθήκης (convention).

Από την άλλη μεριά, οι εικόνες, τα γλυπτά ή τα φυσικά μοντέλα αποτελούν εικονικές αναπαραστάσεις. Μία εικονική αναπαράσταση αποτελείται από *εικονικά σήματα* (iconic signs). Παρόλο που οι εικονικές αναπαραστάσεις μας επιτρέπουν να εξάγουμε πληροφορίες για τις σχέσεις, δεν περιέχουν σύμβολα για αυτές τις σχέσεις. Εντούτοις, έχουν συγκεκριμένα έμφυτα, δομικά χαρακτηριστικά που μας επιτρέπουν να προσεγγίζουμε αυτού του είδους τις πληροφορίες, και συσχετίζονται με το περιεχόμενο που αναπαριστούν μέσω αυτών των κοινών δομικών χαρακτηριστικών.



Η διάκριση μεταξύ περιγραφών και εικόνων ισχύει εξίσου και για τις εσωτερικές νοητικές αναπαραστάσεις. Από τη μια πλευρά, η νοητική αναπαράσταση της επιφάνειας ενός κειμένου που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας ενός προφορικού ή γραπτού κειμένου, και η προτασιακή (propositional) αναπαράσταση των περιεχομένων του κειμένου αποτελούν εσωτερικές περιγραφές, εφόσον περιγράφουν το αναπαριστάμενο αντικείμενο με τη βοήθεια συμβόλων. Από την άλλη μεριά, οι οπτικές εικόνες και τα νοητικά μοντέλα αποτελούν εσωτερικές απεικονίσεις, εφόσον χρησιμοποιούνται έμφυτα δομικά χαρακτηριστικά για τον σκοπό της αναπαράστασης.

Για την κατανόηση του γραπτού ή του προφορικού κειμένου ο εκπαιδευόμενος επιλέγει τις σχετικές λεκτικές πληροφορίες από το κείμενο και τις οργανώνει, ενώ παράλληλα ενεργοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση από τη μακρόχρονη μνήμη για να δομήσει κατανοητές αναφορικές αναπαραστάσεις και κατανοητά νοητικά μοντέλα. Επιπλέον, για την κατανόηση μιας εικόνας ο εκπαιδευόμενος επιλέγει τις σχετικές εικονικές πληροφορίες από την εξωτερική πηγή των πληροφοριών (εικόνα, χάρτης, γραφικά), τις οργανώνει και ενεργοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση ως μια επιπλέον πηγή πληροφοριών για να δομήσει κατανοητές αναπαραστάσεις και κατανοητά νοητικά μοντέλα (Schnotz & Bannert, 2003).

### **3.2.Περιβάλλοντα Μάθησης και Μαθητοκεντρική Οργάνωση**

Η ενσωμάτωση των πολυμέσων στη διδακτική πράξη μπορεί να ομαδοποιηθεί σε δύο τάσεις: α) την παραδοσιακή-τεχνοκρατική και β) τη μαθητοκεντρική –γνωσιακή (Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007).

α) Η **τεχνοκρατική** τάση (ο σχεδιασμός βάσει της απόκτησης της γνώσης) βασίζεται στον τρόπο αξιοποίησης των δυνατοτήτων, των προοπτικών και των πλεονεκτημάτων των πιο πρόσφατων και νέων τεχνολογικών επινοήσεων και προϊόντων με απώτερο στόχο την ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη παρουσίαση των πληροφοριών. Η γνώση εκλαμβάνεται από τους υποστηρικτές αυτής της τάσης ως κάτι το σταθερό και ως τέτοια μπορεί να μετακινηθεί και να μεταφερθεί από ένα μέρος σε ένα άλλο. Ο εκπαιδευόμενος θεωρείται άδειο δοχείο το οποίο θα πρέπει να το γεμίζει ο δάσκαλος. Ο ρόλος του είναι παθητικός, ελέγχεται πλήρως από

το περιβάλλον και προσδιορίζεται από το να ακολουθεί πιστά τις οδηγίες που του δίνονται. Το έργο του επικεντρώνεται στο να αποθηκεύει και να ανακαλεί τη γνώση όποτε του ζητείται.

Από την άλλη, υπάρχει ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος εστιάζεται στην όσο το δυνατόν πιο ελκυστική παρουσίαση της γνώσης, σύμφωνα πάντα με τα μέσα που έχει στη διάθεσή του. Οι διδακτικοί στόχοι εστιάζονται στο να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος την γνώση που του προσφέρεται. Η διαδικασία της μάθησης είναι απλή, με κύριο στόχο την πρόσληψη, αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών.

Αυτή η απλή παράθεση των πληροφοριών από τον υπολογιστή, όμως, δεν φαίνεται να είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο εκπαιδευόμενος φαίνεται να αδυνατεί όχι μόνο να δομήσει λεκτικά και εικονικά σχήματα ή μοντέλα αλλά και να τα συσχετίσει, να τα αναδομήσει και να τα αποδομήσει στην προσπάθειά του να δώσει νόημα στις πληροφορίες που του παρουσιάζονται και να παράγει νέα γνώση. (Schnotz, 2003; Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007).

Αυτό ουσιαστικά που θα μπορούσε να τονιστεί είναι ότι η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν συνοδεύτηκε επαρκώς από τις προόδους και τις εξελίξεις στον τομέα της ψυχολογίας της μάθησης και της διαδικασίας δόμησης των νέων γνώσεων (Βοσνιάδου, 2006). Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στη λεγόμενη μαθητοκεντρική τάση, η οποία και προσπάθησε να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες της τεχνοκρατικής τάσης.

β) Η **μαθητοκεντρική**- γνωσιακή τάση (σχεδιασμός και ανάπτυξη βάσει της δόμησης της γνώσης) βασίζεται στην παροχή βοήθειας, διευκόλυνσης και υποστήριξης του εκπαιδευόμενου να δομήσει τη γνώση, να κατασκευάσει ο ίδιος κατανοητές αναπαραστάσεις με βάση τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες και να δώσει νόημα σε αυτές. Σε αντίθεση με την προηγούμενη τάση, η δομιστική αυτή τάση θεωρεί ότι η γνώση δομείται προσωπικά από τον εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του να δώσει νόημα στις παρουσιαζόμενες πληροφορίες. Ο εκπαιδευόμενος παίζει ενεργητικό ρόλο και είναι αυτός που θα επιλέξει με ποια πληροφορία θα ασχοληθεί και τον βαθμό επεξεργασίας της. Η προγενέστερη γνώση, οι προηγούμενες εμπειρίες, οι στόχοι που έχει θέσει, η τρέχουσα ψυχοσυναισθηματική και σωματική κατάσταση, το μαθησιακό προφίλ και οι μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες είναι μερικοί από τους πιο σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο δόμησης των πληροφοριών από τον εκπαιδευόμενο. Ο ρόλος του εκπαιδευόμενου εστιάζεται στο

να κατασκευάσει, με βάση τις προβαλλόμενες πληροφορίες, το νόημα και να ενσωματώσει τη νέα πληροφορία σε κατανοητές νοητικές αναπαραστάσεις.

Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να κάνει τις απαραίτητες συνδέσεις και συσχετίσεις των νέων πληροφοριών με την προϋπάρχουσα γνώση και να δομήσει τις κατάλληλες νοητικές αναπαραστάσεις. Ένας άλλος σημαντικός στόχος είναι η μεταφορά της νέας γνώσης σε νέες προβληματικές καταστάσεις. Η κατανόηση λαμβάνει χώρα όταν ο εκπαιδευόμενος κατασκευάζει νόημα από τις προβαλλόμενες πληροφορίες, και γίνεται λειτουργική όταν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων. (Scardamalia & Bereiter, 2006).

Στο πλαίσιο της δεύτερης τάσης αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες: η Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης (Paivio, 1986), η Θεωρία του Γνωστικού Φορτίου (Sweller, 1994) και η Γνωστική Θεωρία για την Πολυμεσική Μάθηση (Mayer, 2001) με βασικό στόχο τι πρέπει να κάνουμε για να σχεδιάσουμε αποτελεσματικότερα μαθησιακά περιβάλλοντα που θα λαμβάνουν υπόψη τους τρεις βασικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τον εκπαιδευόμενο, το διδακτικό σχεδιασμό και τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα. Οι τρεις αυτές θεωρίες παρουσιάζουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά (Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007):

- α) επεξεργασία των οπτικών και ακουστικών πληροφοριών με διαφορετικά κανάλια
- β) περιορισμένη δυνατότητα επεξεργασίας κάθε καναλιού και
- γ) ενεργητικός ρόλος του εκπαιδευόμενου στην επεξεργασία της οπτικής και ακουστικής πληροφορίας.

### **3.3. Μοντέλα Επεξεργασίας Οπτικών και Λεκτικών Πληροφοριών**

Ο αναγνώστης που προσπαθεί να κατανοήσει και να αποκωδικοποιήσει το περιεχόμενο μιας εικόνας ή ενός κειμένου –προφορικού ή γραπτού- δεν στηρίζεται μόνο στις εικονικές ή λεκτικές πληροφορίες αλλά και στη γνώση του ακροατηρίου και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος, το οποίο είναι καθοριστικό για τη συγκρότηση της ταυτότητάς του. Ο εκπαιδευόμενος δηλαδή έχει διττό ρόλο, λειτουργεί δηλαδή και ως πομπός-συγγραφέας και ως δέκτης-αναγνώστης (Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007).

Παρόλο που δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές σχετικά με το μοντέλο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευόμενος για να επεξεργαστεί τις

παρουσιαζόμενες οπτικές και λεκτικές πληροφορίες, υπάρχουν δύο μοντέλα που έχουν τύχει ιδιαίτερης ερευνητικής προσοχής, εφόσον και τα δύο στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα. Πρόκειται για το **ολοκληρωμένο μοντέλο κατανόησης κειμένου και εικόνας** (integrated model of text and picture comprehension) του Schnotz (2005) και για τη **γνωστική θεωρία για την πολυμεσική μάθηση** (cognitive theory of multimedia learning) του Mayer (2001)

### **3.3.α. Το Ολοκληρωμένο Μοντέλο Κατανόησης Κειμένου και Εικόνας**

Η κατανόηση κειμένου και εικόνας είναι μία διαδικασία του ανθρώπινου γνωστικού συστήματος με έμφαση σε ένα συγκεκριμένο στόχο (goal-oriented process), κατά την οποία το άτομο επιλέγει και επεξεργάζεται ενεργά λεκτικές αλλά και εικονικές πληροφορίες με σκοπό να δομήσει νοητικές αναπαραστάσεις που φαίνονται κατάλληλες για την αντιμετώπιση τωρινών ή επικείμενων απαιτήσεων (Schnotz & Bannert, 2003).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εικόνες διευκολύνουν τη μάθηση μόνο στην περίπτωση που τα άτομα έχουν μικρή προηγούμενη γνώση και με την προϋπόθεση το θέμα (subject matter) να απεικονίζεται με τρόπο που να ταιριάζει στη γενικότερη δραστηριότητα (in a task-appropriate way). Εντούτοις, εάν καλοί αναγνώστες με υψηλό γνωστικό υπόβαθρο λάβουν ένα κείμενο με εικόνες το θέμα του οποίου εικονίζεται με τον κατάλληλο τρόπο και πάντα σε σύνδεση με το υπό ανάθεση έργο, τότε οι εικόνες αυτές είναι πιθανό να εμποδίζουν τη δόμηση ενός νοητικού μοντέλου που δε σχετίζεται με την εν λόγω δραστηριότητα (task-inappropriate mental model). (Cooney & Swanson, 1987; Levie & Lentz, 1982; Rusted & Coltheart, 1979; Mastropieri & Scruggs, 1989, Mayer, 1997, Schnotz & Bannert, 2003).

### **3.3.β. Η Γνωστική Θεωρία για την Πολυμεσική Μάθηση**

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι εικόνες και οι λέξεις από τον εξωτερικό κόσμο φτάνουν στο άτομο και μέσα από τα αισθητήρια όργανα της όρασης και της ακοής. Η μνήμη εργασίας παίζει σημαντικό ρόλο στο μοντέλο αυτό αφού επιτρέπει την προσωρινή διατήρηση των πληροφοριών και κατόπιν την σκόπιμη επεξεργασία τους. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο κατασκευάζει εικονογραφικές και λεκτικές αναπαραστάσεις. Ο Mayer υποστηρίζει ότι η ουσιαστική μάθηση σε ένα πολυμεσικό

περιβάλλον λαμβάνει χώρα όταν ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται σε πέντε γνωστικές διαδικασίες:

- α) στην επιλογή των σχετικών λέξεων για επεξεργασία από την λεκτική μνήμη εργασίας.
- β) στην επιλογή των σχετικών εικόνων για επεξεργασία από την οπτική μνήμη εργασίας.
- γ) στην οργάνωση των επιλεγμένων λέξεων σε ένα λεκτικό μοντέλο
- δ) στην οργάνωση των επιλεγμένων εικόνων σε ένα εικονικό μοντέλο και
- ε) στην ενσωμάτωση των λεκτικών και εικονογραφικών αναπαραστάσεων μεταξύ τους και με την προϋπάρχουσα γνώση.

Η επεξεργασία των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας δεν είναι απαραίτητη γραμμική αλλά δίνει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να κινείται από διαδικασία σε διαδικασία με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η επιτυχημένη πολυμεσική μάθηση απαιτεί από τον εκπαιδευόμενο συντονισμό και έλεγχο των πέντε αυτών διαδικασιών (Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007).

#### **4. Γνωστικό Φορτίο και Πολυμεσική Μάθηση**

Σύμφωνα με τους Mayer & Moreno (Mayer & Moreno, 2003), η ουσιαστική μάθηση (meaningful learning) ορίζεται ως η βαθιά κατανόηση του υλικού, η οποία περιλαμβάνει την προσοχή σε σημαντικά στοιχεία του εν λόγω υλικού, οργανώνοντας το νοητικά σε μια συνεκτική γνωστική δομή και ενσωματώνοντας το με την αντίστοιχη προγενέστερη γνώση. Η ουσιαστική μάθηση αντανακλάται στην ικανότητα που έχουν οι εκπαιδευόμενοι να εφαρμόζουν τα όσα διδάχτηκαν σε νέες καταστάσεις. Θέλει τον εκπαιδευόμενο να εμπλέκεται σε μια σημαντική διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας αλλά η ικανότητα του εκπαιδευόμενου για γνωστική επεξεργασία είναι αυστηρά περιορισμένη. Είναι επομένως απαραίτητο να είναι η πολυμεσική διδασκαλία ευαίσθητη στο θέμα του γνωστικού φορτίου (cognitive load) (Clark, 1999; Sweller, 1999).

Διακρίνουμε τρία είδη προϋποθέσεων για γνωστική επεξεργασία στα πλαίσια της πολυμεσικής μάθησης:

- 1) τη βασική επεξεργασία (essential processing), που στοχεύει στην κατανόηση του εν λόγω υλικού καθώς και στην επιλογή, οργάνωση και ενσωμάτωση λέξεων και εικόνων.



- 2) την περιστασιακή επεξεργασία (incidental processing), που στοχεύει στα μη βασικά χαρακτηριστικά του εν λόγω υλικού και
- 3) την αναπαραστατική διατήρηση (representational holding), που στοχεύει στη διατήρηση λεκτικών και οπτικών αναπαραστάσεων στην εργαζόμενη μνήμη.

## 5. Η Μεταγνώση

Ο όρος **μεταγνώση** (metacognition) εισήχθη στο χώρο της Ψυχολογίας από τον Flavell (1979) για να περιγράψει τη γνώση που διαθέτει το άτομο για τα γνωστικά φαινόμενα. Παρά τη σύγχυση που προκαλεί ο όρος, είναι γενικά παραδεκτό ότι αποτελεί ένα *γνωσιακό μοντέλο* (model of cognition), το οποίο λειτουργεί σε ένα μετα-επίπεδο (meta-level) και σχετίζεται με τον κόσμο των αντικειμένων (object-world) μέσω των λειτουργιών της παρακολούθησης και του ελέγχου (monitoring and control functions). Κατά συνέπεια, η έννοια της μεταγνώσης ορίζεται είτε ως γνώση του ατόμου για το ίδιο του το γνωστικό σύστημα είτε ως έλεγχος και ρύθμιση των γνωστικών του διαδικασιών. Το μετα-επίπεδο λαμβάνει πληροφορίες από τον κόσμο των αντικειμένων μέσω της λειτουργίας ανίχνευσης και τροποποιεί τον αντικειμενικό κόσμο μέσω της ελεγκτικής λειτουργίας (Efklides, 2006; Koriat, Levy-Sadot, 2000).

Ο ρόλος της μεταγνώσης λοιπόν είναι διττός: 1) συνιστά μία αναπαράσταση της γνώσης βασισμένης σε διαδικασίες παρακολούθησης και 2) ασκεί έλεγχο στη γνώση βασισμένη στην αναπαράσταση της γνώσης. Ο έλεγχος της γνωστικής δραστηριότητας επιτυγχάνεται κατά τον Flavell μέσω της δράσης και της αλληλεπίδρασης τεσσάρων κατηγοριών φαινομένων: της μεταγνωστικής γνώσης, της γνώσης των έργων ή στόχων, της γνώσης των στρατηγικών και των μεταγνωστικών εμπειριών (Μεταλλίδου, 2004).

Ειδικότερα η **μεταγνωσιακή γνώση** (metacognitive knowledge) είναι δηλωτική γνώση (declarative knowledge). Αφορά στην αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη γνώση, η οποία περιλαμβάνει τις ιδέες του ατόμου για ποικίλα γνωστικά έργα και τις απαιτήσεις τους, τον εαυτό του και τους άλλους ως λύτες προβλημάτων καθώς και τις στρατηγικές που έχει στη διάθεσή του για τη λύση ποικίλων προβλημάτων. Επιπλέον, η μεταγνωστική γνώση περιλαμβάνει τη γνώση (π.χ. πιστεύω, ιδέες, θεωρίες) ποικίλων γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η μνήμη ή η σκέψη, μελετώντας τη φύση και τη λειτουργία τους, για παράδειγμα τη μεταμνήμη (metamemory), τη μεταπροσοχή (metaattention), κλπ. Περιλαμβάνει, επίσης, γνώση

των κριτηρίων εγκυρότητας της γνώσης, αυτό που ονομάζεται ‘επιστημικό γνωσιακό σύστημα’ (epistemic cognition) (Efklides, 2006).

Οι **μεταγνωστικές εμπειρίες** (metacognitive skills) αποτελούν διαδικαστική γνώση (procedural knowledge). Πρόκειται για όσα σκόπιμα κάνει το άτομο προκειμένου να ελέγξει τις γνωσιακές διαδικασίες (Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007; Efklides, 2006). Αποτελούν μέρος των επονομαζόμενων εκτελεστικών διαδικασιών (executive processes) ή μεταγνωστικών στρατηγικών (metacognitive strategies) και περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως η παρακολούθηση της κατανόησης των απαιτήσεων ενός έργου, ο σχεδιασμός του τρόπου με τον οποίο μπορεί να προχωρήσει ένα έργο, ο έλεγχος και η ρύθμιση των γνωστικών διαδικασιών σε περίπτωση αποτυχίας, και η αξιολόγηση του αποτελέσματος αυτών των διαδικασιών. Το κρίσιμο βέβαια σημείο-και το ζητούμενο- κάθε διδακτικής διαδικασίας είναι όχι μόνο η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων αλλά και η αυτοματοποίησή τους (Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007).

Οι **μεταγνωστικές εμπειρίες** (metacognitive experiences), τέλος, διαφέρουν από τη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Hertzog & Dixon, 1994).

## **6. Έρευνες και Αξιολόγηση του Γραπτού Λόγου**

Από το 1996 που δημοσιεύτηκε το άρθρο του Truscott “*The case against grammar correction in L2 writing classes*” η συζήτηση (debate) σχετικά με το εάν και το πώς θα μπορούσαμε να ανατροφοδοτήσουμε τους μαθητές ως προς τα γραμματικά τους λάθη παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς της τάξης (Ferris, 1999, 2002, 2004; Truscott, 1996, 1999).

Συγκεκριμένα ο Truscott (1996) ισχυρίστηκε ότι η διόρθωση των γραμματικών λαθών (grammar correction) δεν έχει θέση στο μάθημα παραγωγής γραπτού λόγου (writing courses) και ότι θα έπρεπε να καταργηθεί. Βασισμένος σε έρευνες των Kerper (1991), Semke (1984) και Sheppard (1992) συμπέρανε ότι δεν υπάρχουν πειστικές ερευνητικές αποδείξεις ότι η διόρθωση των λαθών (error correction) βοηθάει τους μαθητές-συγγραφείς να βελτιώσουν την ακρίβεια της γραπτής τους έκφρασης (accuracy of their writing). Σύμφωνα με τον Truscott υπάρχουν δύο σημαντικοί λόγοι που εξηγούν την παραπάνω διαπίστωση:

- α) ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η διόρθωση των λαθών παραβλέπει τις παραμέτρους της Απόκτησης Δεύτερης Γλώσσας (Second Language Acquisition: SLA) σχετικά με την σταδιακή και περίπλοκη διαδικασία της απόκτησης των μορφών (forms) και των δομών (structures) μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς και
- β) μία σειρά από πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με την ικανότητα και την προθυμία των εκπαιδευτικών και των μαθητών να δώσουν και να δεχτούν την ανατροφοδότηση αντίστοιχα.

Εκτός όλων των παραπάνω, ο Truscott ισχυρίστηκε ότι η διόρθωση των λαθών είναι επιζήμια επειδή αφαιρεί χρόνο και ενέργεια (diverts time and energy) από τις περισσότερες παραγωγικές πλευρές ενός προγράμματος παραγωγής γραπτού λόγου. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι ισχυρισμοί αυτοί έχουν πυροδοτήσει από τότε ισχυρές λεκτικές διαμάχες τόσο σε διεθνή συνέδρια όσο και σε δημοσιευμένα σε επιστημονικά περιοδικά άρθρα (Ferris, 1999; Ferris & Hedgcock, 1998; Truscott, 1999).

Η Ferris (1999) αμφισβήτησε την κριτική του Truscott δεδομένων των όλο και περισσότερων ερευνητικών ενδείξεων σύμφωνα με τις οποίες η αποτελεσματική διόρθωση των λαθών μπορεί να βοηθήσει, και βοηθάει πραγματικά, ορισμένους, τουλάχιστον, φοιτητές-συγγραφείς με την προϋπόθεση να είναι επιλεκτική (selective), ξεκάθαρη (clear), και να θέτει προτεραιότητες (prioritized) (Bitchener et al., 2005).

Σε αντίθεση με τον Truscott, υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης (error feedback) εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Ashwell, 2000; Cardelle & Corno, 1981; Fatham & Whalley, 1990; Ferris, 1997; Ferris & Roberts, 2001;). Οι έρευνες αυτές όμως, μέτρησαν την ακρίβεια (accuracy) μόνο σε γραπτές δοκιμασίες (tests) και σε επαναλήψεις παραγωγής γραπτού λόγου (rewrites), αφήνοντας, συνεπώς, ανοιχτό το ερώτημα σχετικά με το αν οι μαθητές, των οποίων τα λάθη διορθώθηκαν, θα έγραφαν ενδεχομένως με μεγαλύτερη ακρίβεια σε μελλοντικές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.

Αρκετές έρευνες (Ferris et al., 2000; Ferris & Roberts, 2001; Lalande, 1982 and Lee, 1997; Robb et al., 1986, Frantzen, 1995; Frantzen & Rissel, 1987), ερεύνησαν τις επιδράσεις διαφορετικών ειδών ανατροφοδότησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών σχετικά με τα λάθη των μαθητών στο γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα,



στην έρευνα του Lalande (Lalande,1982), η πειραματική ομάδα (experimental group) των αμερικανών φοιτητών που μάθαιναν γερμανικά ως δεύτερη γλώσσα, παρουσίασε βελτίωση στην γραμματική ακρίβεια σε επακόλουθα γραπτά κείμενα μετά από τη χρήση κωδικών λάθους (error code), τη στιγμή που η ομάδα ελέγχου (control group), η οποία έλαβε άμεση ανατροφοδότηση (direct correction) από τους εκπαιδευτικούς, έκανε στην πραγματικότητα περισσότερα λάθη στην παραγωγή γραπτού δοκιμίου στο τέλος του εξαμήνου. Εντούτοις, η διαφορά στην βελτίωση των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Από την άλλη μεριά, σε έρευνα που έγινε σε αμερικανούς φοιτητές κολλεγίου, οι οποίοι βρίσκονταν στο μεσαίο επίπεδο εκμάθησης της ισπανικής γλώσσας, και η ομάδα που δέχτηκε άμεση ανατροφοδότηση ως προς την γραμματική αλλά και η ομάδα της οποίας τα λάθη σημειώθηκαν αλλά δεν διορθώθηκαν, παρουσίασαν βελτίωση στη γενική χρήση της γραμματικής στο δοκίμιο που έγραψαν μετά τη συγκεκριμένη διδασκαλία (post essay). Καμία, όμως, από τις δύο ομάδες δεν παρουσίασε βελτίωση στην ευχέρεια έκφρασης στον γραπτό λόγο (written fluency) κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Στην έρευνα των Robb et al (1986), και οι τέσσερις ομάδες Γιαπωνέζων φοιτητών κολλεγίου που μάθαιναν την αγγλική γλώσσα παρουσίασαν βελτίωση σε διάφορες μετρήσεις για την ακρίβεια, έχοντας πρώτα δεχτεί διαφορετικά είδη ανατροφοδότησης: άμεση διόρθωση (direct correction), υπόδειξη του είδους του λάθους με τη χρήση κώδικα (notation of the type of error using a code), υπόδειξη της ακριβούς τοποθεσίας του λάθους μέσα στο κείμενο (notation in the text of the location of error), και, τέλος, σημείωση του αριθμού των λαθών ανά σειρά στο περιθώριο (marginal feedback about the number of errors in the line). Όλες οι ομάδες της έρευνας βελτιώθηκαν στην ευχέρεια και τη σύνταξη.

Σε καμία όμως από τις δύο έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω (Lalande, 1982; Robb et al., 1986), δεν υπήρχε ομάδα που δεν έλαβε καθόλου ανατροφοδότηση, και καμία από τις δύο δεν βρήκε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ειδών απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Ο Lizotte (2001), εισήγαγε Λατινοαμερικανούς δίγλωσσους φοιτητές, των οποίων η γνώση της αγγλικής γλώσσας ήταν μέτρια, σε λάθη χρησιμοποιώντας κώδικες, και στη συνέχεια υπέδειξε μόνο το μέρος όπου βρίσκονταν τα λάθη ώστε να τα διορθώσουν μόνοι τους οι ίδιοι οι φοιτητές. Οι τελευταίοι μείωσαν σημαντικά τα λάθη στο γραπτό λόγο κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, και την ίδια στιγμή

παρουσίασαν βελτίωση στην ευχέρεια (αριθμός λέξεων που γράφτηκαν σε καθορισμένο χρονικό διάστημα). Όπως και οι Robb et al., ούτε ο Lizotte είχε ομάδα ελέγχου, εφόσον δεν μπορούσε να δικαιολογήσει ούτε στον ίδιο ως εκπαιδευτικό ούτε στους φοιτητές του τη μη παροχή ανατροφοδότησης.

Μόνο οι Ferris & Roberts (2001) και ο Lee (1997), είχαν ομάδες ελέγχου (control groups), που δεν έλαβαν κανενός είδους ανατροφοδότηση. Ο Lee (1997) μελέτησε φοιτητές κολλεγίου στο Hong Kong οι οποίοι μάθαιναν ξένη γλώσσα, και διαπίστωσε ότι ήταν πολύ πιο ικανοί να διορθώσουν λάθη που ήταν υπογραμμισμένα απ' ό,τι λάθη που δεν ήταν καθόλου σημειωμένα ή για τα οποία υπήρχε μία απλή υπόδειξη στο περιθώριο.

Οι Ferris & Roberts (2001), μελέτησαν φοιτητές δεύτερης ξένης γλώσσας (ESL students) ενός αμερικανικού πανεπιστημίου και διαπίστωσαν ότι οι δύο ομάδες που δέχτηκαν ανατροφοδότηση (είτε σχετικά με τον τύπο του λάθους είτε με την θέση του) παρουσίασαν σημαντικά καλύτερη επίδοση από εκείνη της ομάδας ελέγχου (control group) στην δραστηριότητα της επιμέλειας του κειμένου (self-editing task), δεν βρέθηκαν όμως σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων. Καμία από τις δύο αυτές έρευνες δεν μετρήσε την επίδραση αυτών των παρεμβάσεων στην ακρίβεια του γραπτού λόγου των φοιτητών σε βάθος χρόνου.

Η μόνη έρευνα που ασχολήθηκε με τις επιδράσεις των διαφόρων ειδών ανατροφοδότησης από την πλευρά των καθηγητών σχετικά με την ακρίβεια τόσο της επανάληψης-αναθεώρησης (revision) όσο και της επακόλουθης παραγωγής γραπτού λόγου (subsequent writing) είναι αυτή των Ferris et al. (Ferris et al., 2000). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, η άμεση διόρθωση του λάθους από τον εκπαιδευτικό οδήγησε σε περισσότερες σωστές αναθεωρήσεις (revisions) (88%) σε σύγκριση με την έμμεση ανατροφοδότηση (77%). Όμως, στη διάρκεια του εξαμήνου, οι εκπαιδευόμενοι που έλαβαν αρχικά έμμεση ανατροφοδότηση, μείωσαν την αναλογία της συχνότητας λάθους σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με εκείνους που έλαβαν κυρίως άμεση ανατροφοδότηση.

Ένα θέμα που φαίνεται ότι δεν αμφισβητείται είναι οι απόψεις των μαθητών της δεύτερης γλώσσας (L2 students) σχετικά με την τροφοδότηση που τους δίνουν οι εκπαιδευτικοί σ' ό,τι αφορά στα λάθη τους στο γραπτό λόγο. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές-συγγραφείς αποζητούν τέτοιου είδους ανατροφοδότηση (Chenowith et al., 1983; Cohen, 1987, Cohen & Cavalcanti, 1990; Ferris, 1995; Ferris & Roberts, 2001; Ferris et al., 2000; Hedgcock & Lefkowitz, 1994; Komura, 1999; Leki, 1991;

Radecki & Swales, 1988 and Rennie, 2000). Σύμφωνα με τους Ferris & Roberts (2001), ο πιο δημοφιλής τύπος ανατροφοδότησης ήταν η υπογράμμιση σε συνδυασμό με περιγραφή, ενώ η άμεση διόρθωση ήταν στην δεύτερη θέση, και η απλή υπογράμμιση στην τρίτη.

### Έρευνα 1<sup>η</sup>

Ο Chandler (2003), στην πρώτη από τις δύο έρευνες που παρουσίασε, έθεσε τρία ερωτήματα :

- α) Οι μαθητές από τους οποίους ζητήθηκε να διορθώσουν τα γραμματικά και λεξιλογικά τους λάθη, που ήταν ήδη σημειωμένα από τους καθηγητές τους, κάνουν λιγότερα λάθη τέτοιου είδους στην πορεία του εξαμήνου;
- β) Οι μαθητές που δεν διορθώνουν τα υπογραμμισμένα από τον καθηγητή τους λάθη, κάνουν λιγότερα λάθη στα επόμενα γραπτά τους κείμενα;
- γ) Υπάρχει, μακροπρόθεσμα, σημαντική βελτίωση της γραμματικής και λεξιλογικής ακρίβειας των δύο ομάδων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου;

Το δείγμα αποτελούνταν από πρωτοετείς ή δευτεροετείς φοιτητές ενός αμερικανικού ωδείου, οι οποίοι, τον προηγούμενο χρόνο, είχαν ολοκληρώσει το πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε επίπεδο intermediate με βαθμό B, έχοντας σύνολο μονάδων τουλάχιστον 500 στις εξετάσεις TOEFL. Η μία τάξη (η ομάδα ελέγχου) αποτελούνταν από 16 προπτυχιακούς φοιτητές από την ανατολική Ασία (Κορέα, Ιαπωνία, Κίνα και Ταιβάν), ενώ η δεύτερη τάξη (η πειραματική ομάδα) από 15. Κάθε τάξη είχε μόνο έναν άρρενα φοιτητή. Παρόλο που οι φοιτητές δεν είχαν καταταχθεί σε τάξεις τυχαία, δεν υπήρχαν ενδείξεις συστηματικών διαφορών μεταξύ τους, και ο καθηγητής και των δύο τάξεων ήταν ο ίδιος ο ερευνητής.

Ο προσανατολισμός αυτών των τάξεων ήταν επικοινωνιακός (communicative orientation). Στόχος του προγράμματος ήταν να βελτιωθεί η ικανότητα αυτών των φοιτητών να διαβάζουν και να γράφουν στην αγγλική γλώσσα. Το κειμενικό είδος που επελέγη ήταν η αυτοβιογραφία (autobiography). Οι φοιτητές διάβασαν βιογραφίες, αυτοβιογραφίες και άλλα κείμενα αφηγηματικού τύπου (narrative writing). Διάφορες στρατηγικές επινόησης (inventive strategies) παρουσιάστηκαν στην τάξη, στα πλαίσια της 'διαδικαστικής προσέγγισης' στην παραγωγή γραπτού λόγου (process approach to writing), όπως, π.χ., ελεύθερη γραφή (free writing) ή συζήτηση των μαθητών μεταξύ τους ανά ζεύγη (peer discussion in pairs) πριν από

την διαδικασία ανάπτυξης γραπτών κειμένων. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του παρείχε ανατροφοδότηση τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο γραμματικών λαθών (content and error feedback) στο πρώτο προσχέδιο (draft) του θέματος της αυτοβιογραφίας. Ο εκπαιδευτικός πάντα έδινε σύντομα θετικά σχόλια στο τέλος του κειμένου σχετικά με το περιεχόμενό του. Παρόλο που τα σχόλιά του αυτά ήταν μερικές φορές πιο εξειδικευμένα, στο περιθώριο του γραπτού κειμένου, επαινώντας τις ζωντανές εικόνες ή τις λεξιλογικές επιλογές, και ζητώντας περισσότερες διασαφηνίσεις ή μεγαλύτερη ακρίβεια, το μεγαλύτερο μέρος της ανατροφοδότησης αφορούσε σε λάθη γραμματικής και χρήσης (errors in grammar and usage), εφόσον η γενική εικόνα του γραπτού λόγου ήταν κατά τα άλλα αποδεκτή.

### **Αποτελέσματα της Έρευνας**

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι η ακρίβεια ή η ορθότητα στην αγγλική γλώσσα (accuracy or correctness of English) των φοιτητών που παρήγαγαν γραπτό λόγο για διάστημα μεγαλύτερο των δέκα ημερών, βελτιώθηκε σημαντικά περισσότερο όταν οι συγκεκριμένοι φοιτητές επιπέδου high intermediate, από την Ανατολική Ασία, έπρεπε να διορθώσουν τα λάθη τους παρά όταν δεν τους είχε ανατεθεί κάτι τέτοιο.

Παρατηρήθηκε, επίσης, σημαντική βελτίωση στην ευχέρεια (fluency) στο γραπτό λόγο και των δύο ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, στο τέλος του εξαμήνου, οι φοιτητές ήταν σε θέση να γράφουν το ίδιο είδος και την ίδια έκταση κειμένου (στο ίδιο πλαίσιο της ανάθεσης εργασιών για το σπίτι) σε πολύ λιγότερο χρόνο, σύμφωνα με προσωπικές αναφορές (self-reports). Από την άλλη μεριά, απλή εξάσκηση χωρίς διόρθωση των λαθών (error correction) δεν οδήγησε στην επακόλουθη παραγωγή πιο σωστών γραπτών κειμένων, ενώ όταν οι φοιτητές διόρθωναν τα λάθη τους πριν από την επόμενη γραπτή εργασία, τα αρχικά τους προσχέδια (first drafts) χαρακτηρίζονταν από όλο και μεγαλύτερη ακρίβεια στη διάρκεια του εξαμήνου.

### **Έρευνα 2**

Η δεύτερη έρευνα αφορούσε στον τρόπο παροχής της ανατροφοδότησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι πρέπει να διορθώνουν άμεσα τα λάθη ή να τα σημειώνουν ώστε οι φοιτητές να προβαίνουν οι ίδιοι στην διόρθωσή

τους; Αν ισχύει το τελευταίο, είναι πιο αποτελεσματικό για τον εκπαιδευτικό να υποδεικνύει τη θέση ή τον τύπο του λάθους, ή και τα δύο μαζί;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών, η άμεση διόρθωση των λαθών από τον εκπαιδευτικό ή η απλή υπογράμμισή όλων των γραμματικών ή λεξιλογικών λαθών στο κειμενικό είδος της αυτοβιογραφίας ώστε οι ίδιοι οι φοιτητές της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (ESL), επιπέδου high intermediate έως και advanced, να προβούν στη διόρθωσή τους, μετά από διορθωτικές αναθεωρήσεις (revision), κατέληξε σε σημαντική βελτίωση τόσο σε ό,τι αφορά στην ακρίβεια (accuracy) – αριθμός λαθών ανά 100 λέξεις- όσο και στην ευχέρεια (fluency) – χρόνος που απαιτείται για την παραγωγή 100 λέξεων- σε επακόλουθες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, του ίδιου τύπου στη διάρκεια ενός εξαμήνου. Ίσως η μέση βελτίωση των δύο λαθών ανά 100 λέξεις να φαίνεται πολύ μικρή για ένα εξάμηνο, αλλά όταν η παραγωγή ενός γραπτού κειμένου ανέρχεται στις 2000 λέξεις, πρόκειται για μία μέση μείωση 40 λαθών από την πρώτη έως την πέμπτη ανάθεση (assignment).

## **7. Άμεσες και Έμμεσες Στρατηγικές Ανατροφοδότησης (Direct and Indirect Feedback Strategies)**

Στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση μεταξύ άμεσων και έμμεσων στρατηγικών ανατροφοδότησης (direct and indirect feedback strategies) και πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στο κατά πόσο οι στρατηγικές αυτές συμβάλλουν στην προσπάθεια των μαθητών για μεγαλύτερη ακρίβεια στην γραπτή τους έκφραση ( Ferris, 1995; Ferris & Hedgcock, 1998; Lalande, 1982; Robb, Ross, & Shortreed, 1986). Η άμεση ή σαφής ανατροφοδότηση (direct or explicit feedback) λαμβάνει χώρα όταν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ένα λάθος και δίνει τη σωστή μορφή, ενώ οι έμμεσες στρατηγικές (indirect strategies) αναφέρονται σε καταστάσεις όπου ο εκπαιδευτικός υποδεικνύει το λάθος χωρίς ωστόσο να προβαίνει στη διόρθωσή του, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο στον εκπαιδευόμενο αρχικά να το διαγνώσει και, στη συνέχεια, να το διορθώσει. Σύμφωνα όμως με τον Lee (Lee, 1997), η έμμεση διόρθωση (indirect correction) δεν αποτελεί διόρθωση του λάθους (error correction) αλλά ανατροφοδότηση για τον εντοπισμό του λάθους (error feedback).

Επιπλέον, έρευνες που εξέτασαν την επίδραση έμμεσων στρατηγικών ανατροφοδότησης τείνουν να κάνουν μία περαιτέρω διάκριση μεταξύ εκείνων των



στρατηγικών που χρησιμοποιούν κώδικες και εκείνων που δεν χρησιμοποιούν κανένα συγκεκριμένο κώδικα. Η ανατροφοδότηση με κώδικες (**coded feedback**) καταδεικνύει την ακριβή θέση και τον τύπο του λάθους μέσω ενός κώδικα (παραδείγματος χάριν, ο κώδικας PS υπονοεί ένα λάθος στη χρήση ή τη μορφή του απλού αορίστου/past simple). Η μη κωδικοποιημένη ανατροφοδότηση (**uncoded feedback**) αναφέρεται σε περιστάσεις όπου ο/η εκπαιδευτικός υπογραμμίζει ή κυκλώνει ένα λάθος ή το υποδεικνύει στο περιθώριο της σελίδας αλλά, σε κάθε περίπτωση, αφήνει το μαθητή να διαγνώσει και να διορθώσει το λάθος αυτό (Bitchener et al, 2005, Ferris et al, 2001, Chandler, 2003, Lee, 2004).

### **8. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο γραπτό λόγο των μαθητών**

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζουν τα γραπτά των μαθητών τους σαν να πρόκειται για το τελικό κείμενο (final draft) ή για ένα ‘τελειωμένο προϊόν’ (finished product) (Zamel, 1985). Τα σχόλιά τους συχνά αντανακλούν την εφαρμογή μιας μοναδικής ιδανικής σταθεράς, παραβλέποντας κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο με τον οποίο οι περιορισμοί στη σύνθεση (composing constraints) μπορούν να επηρεάσουν την παραγωγή της γραπτής έκφρασης των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι η φύση των σχολίων των εκπαιδευτικών, τα οποία, συνήθως, παίρνουν τη μορφή αφηρημένων και μη σαφών οδηγιών και κατευθυντήριων γραμμών, δυσχεραίνοντας με αυτόν τον τρόπο την ερμηνεία τους από την πλευρά των εκπαιδευόμενων.

Σύμφωνα με έρευνες τα σχόλια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την παραγωγή του γραπτού λόγου τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη/ξένη γλώσσα φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε λάθη και προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα μάλλον παρά με το περιεχόμενο (content). Γίνεται, δηλαδή, εμφανής η τάση για επανέλεγχο του κειμένου που περιορίζεται σε επιφανειακό επίπεδο (surface level): προβλήματα μηχανικής (mechanics), χρήσης (usage) και ύφους (style). Συνεπώς, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δε λαμβάνουν υπόψη την πρόθεση του συγγραφέα (the writer’s intention) και τον τρόπο που αυτή επηρεάζει και κατευθύνει την σκέψη για την παραγωγή του γραπτού λόγου ή ακόμη και τη σχέση μεταξύ συγγραφέα και κοινού (writer and audience).

Η Zamel (Zamel, 1985), εστίασε την έρευνά της στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Εξέτασε τα σχόλια, τις αντιδράσεις και τις βαθμολογίες που εμφανίστηκαν στις ‘εκθέσεις’ (compositions) που ανατέθηκαν και αξιολογήθηκαν από εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των δικών τους μαθημάτων διδασκαλίας και παραγωγής του γραπτού λόγου στη δεύτερη γλώσσα, σε πανεπιστημιακούς φοιτητές και φοιτήτριες (university-level ESL writing classes). Στο σημείο αυτό, ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι αρχικός σκοπός της συλλογής αυτών των ‘εκθέσεων’ ήταν η δημιουργία φακέλων με τα γραπτά κείμενα των φοιτητών, και όχι η μελέτη των σχολίων των καθηγητών. Επομένως, είναι απίθανο οι απαντήσεις και τα σχόλια των τελευταίων να επηρεάστηκαν από τις τεχνητές συνθήκες (artificial conditions) που επικρατούν σε ένα πείραμα (experimental situation).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας αναλύθηκε η συμπεριφορά 15 καθηγητών ως προς τις αντιδράσεις τους απέναντι στο γραπτό λόγο των φοιτητών τους. Με εξαίρεση τρεις περιπτώσεις, η Zamel ήταν σε θέση να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο κάθε ένας από τους καθηγητές αυτούς αξιολόγησε την παραγωγή του γραπτού λόγου τριών ή περισσότερων φοιτητών, και στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρχαν τουλάχιστον δύο διαφορετικά κείμενα για τον κάθε φοιτητή. Συνολικά μελέτησε 105 κείμενα φοιτητών, μη συμπεριλαμβανομένων των αναθεωρήσεων (revisions) του ίδιου κειμένου. Από την στιγμή που ο κάθε καθηγητής ανατροφοδοτούσε διαφορετικούς φοιτητές και τα διαφορετικά θέματα που έγραψε ο καθένας από αυτούς, η Zamel έμεινε ικανοποιημένη από το γεγονός ότι τα σχόλιά τους ήταν, στην πραγματικότητα, αντιπροσωπευτικά της ανατροφοδοτικής συμπεριφοράς αυτών των καθηγητών.

Η ανταπόκριση αυτή σε ‘τοπικές’ προβληματικές περιοχές (local concerns) δημιουργεί στους εκπαιδευόμενους μία μάλλον περιορισμένη αντίληψη του φαινομένου της σύνθεσης. Αυτοί οι εκπαιδευόμενοι-συγγραφείς που στρέφουν την προσοχή τους αποκλειστικά, ή έστω κατά μεγάλο βαθμό, στα επιφανειακά χαρακτηριστικά (surface-level features) της γραπτής έκφρασης χαρακτηρίζονται από τους Flower & Hayes (Flower & Hayes, 1981) ως ‘μπλοκαρισμένοι εξαιτίας του περιορισμού των στόχων τους στο χαμηλό επίπεδο’ (locked in by the myopia of their low level goals).

Βέβαια, η Zamel δεν ισχυρίζεται ότι οι καθηγητές της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (ESL teachers) αδιαφορούν για τα θέματα του περιεχομένου (content) και της οργάνωσης (organization) των γραπτών κειμένων. Αυτό που υποστηρίζει είναι ότι από την στιγμή που τα περισσότερα προσχέδια (first drafts) αντιμετωπίζονταν ως

τελικά κείμενα (final drafts), οι φοιτητές δεν ήταν υποχρεωμένοι να ασχοληθούν με τα σημαντικά αυτά στοιχεία του γραπτού λόγου. Επιπλέον, από τη στιγμή που τα σχόλια των εκπαιδευτικών για θέματα γενικότερου προβληματισμού ήταν το ίδιο ασαφή και αόριστα με τα σχόλια για τα ‘τοπικά λάθη’ (localized errors), οι φοιτητές δύσκολα θα μπορούσαν να προβούν σε ουσιαστικές διορθώσεις των γραπτών τους κειμένων, ακόμη κι αν ήταν υποχρεωμένοι να το κάνουν. Τα σχόλια που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν τα προβλήματα περιεχομένου και οργάνωσης (content-related and organizational problems):

- ◇ Οργάνωση καλή. Εντούτοις, δεν κατάλαβες το θέμα που σου ανατέθηκε.  
Πολλά πράγματα από όσα λες δεν μπορώ να τα καταλάβω.
- ◇ Είσαι εκτός θέματος.
- ◇ Μερικά σημεία προκαλούν σύγχυση.
- ◇ Χρειάζεται να υποστηρίξεις τη γνώμη σου με περισσότερες λεπτομέρειες και να οργανώνεις τις σκέψεις σου λίγο καλύτερα.
- ◇ Τα επιχειρήματά σου παραμένουν λίγο επιφανειακά.
- ◇ Ενδιαφέροντα παραδείγματα και παρατηρήσεις για τους ανθρώπους. Εντούτοις, υπάρχουν μερικές ασαφείς ιδέες και αναφορές.
- ◇ Θα ήθελα να δω μία γενική εισαγωγή, κάτι που να τραβήξει το ενδιαφέρον του αναγνώστη.
- ◇ Καλή οργάνωση, αλλά μερικές παράγραφοι χρειάζονται περαιτέρω ανάπτυξη.
- ◇ Μερικές προτάσεις σου είναι τόσο γενικές που δεν ξέρω τι εννοείς.

Το τελευταίο αυτό σχόλιο αναδεικνύει ειρωνικά το γεγονός ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούμε ίσως πολύ καλά πρότυπα (models) για τους μαθητές/φοιτητές μας, γιατί ενώ τους ‘κατηγορούμε’ ότι είναι υπερβολικά γενικόλογoi και ανακριβείς, είμαστε κι εμείς το ίδιο ασαφείς όταν επιχειρούμε να επικοινωνήσουμε μαζί τους. Αυτός ο ασαφής σχολιασμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών συχνά αντανακλά την υπόθεση ότι το να μάθει κανείς να γράφει εξαρτάται απλά από την εφαρμογή και την άριστη γνώση κανόνων και ‘συνταγών’, κάτι που είναι ελλιπές και παραπλανητικό. Συνεπώς, είναι ανάγκη να αντικαταστήσουμε τα ασαφή σχόλια και τις αναφορές σε αφηρημένους κανόνες και αρχές με στρατηγικές, κατευθύνσεις, και συστάσεις βασισμένες σε συγκεκριμένα σημεία του γραπτού κειμένου που χρήζουν βαθύτερης επεξεργασίας.



Προσφέροντας στους εκπαιδευόμενους συγκεκριμένα σχόλια σημαίνει ότι πρέπει να υιοθετήσουμε, αντί για ένα και μοναδικό πρότυπο για την αξιολόγηση ενός κειμένου, ένα ευέλικτο πρότυπο που να λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς των θεμάτων προς ανάπτυξη. Αντί το ενδιαφέρον μας να στρέφεται στην εφαρμογή ή όχι μιας συγκεκριμένης μορφής κατά την κατασκευή του κειμένου, είναι προτιμότερο να στρέφεται στην επικοινωνιακή αποτελεσματικότητά του. Επομένως, τα ερωτήματα που θέτουμε κατά την προσέγγιση και αξιολόγηση ενός κειμένου είναι προτιμότερο να αφορούν σε σημαντικές διαστάσεις της σύνθεσης, όπως για παράδειγμα στην πρόθεση του συγγραφέα και το κοινό στο οποίο αυτός απευθύνεται (the author's intention and the audience).

Εξάλλου, η επικοινωνιακή διάσταση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικών στη διάρκεια της παραγωγής του γραπτού λόγου, και ειδικότερα η ουσιαστική συμμετοχή των τελευταίων στην κατασκευή νοήματος σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζονται πλέον ως αυθεντίες (authorities), αλλά, αντίθετα, ενεργούν ως σύμβουλοι, βοηθοί και ως εκείνοι που γενικά διευκολύνουν την γραπτή διαδικασία (consultants, assistants, and facilitators). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν σχέση συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους τους, υποδεικνύοντας προβληματικές περιοχές, προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις, κάνοντας προτάσεις. Σε μια τέτοιου είδους σχέση, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάζουν πληροφορίες σχετικά με το τι ακριβώς θέλει να πει ο συγγραφέας, αλλά και για την επίδραση που αυτό το μήνυμα (ή αυτή η επικοινωνία) έχει στον αναγνώστη, και μπορούν, ταυτόχρονα, να αναζητήσουν μέσα από την συζήτηση τρόπους επίτευξης των συγγραφικών τους προθέσεων.

Η προτίμηση των εκπαιδευτικών στη διόρθωση γραμματικών, συντακτικών και μηχανικών λαθών στα κείμενα των μαθητών ρίχνει φως στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Παρά την επίδραση της προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου ως μιας διαδικασίας που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και με δυνατότητα διαρκούς βελτίωσης και αναθεώρησης, εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως ένα τελικό κείμενο που πρέπει να διορθωθεί πριν περάσουμε στο επόμενο κείμενο.

Η παραγωγή γραπτού λόγου όμως δεν αποτελεί μία γραμμική διαδικασία (linear process) αλλά μία διαδικασία που υπόκειται σε συνεχή επανέλεγχο (recursive process) (O' Brien, 2000). Η συγγραφή δεν είναι κάτι στο οποίο δραστηριοποιούμαστε από την αρχή μέχρι το τέλος χωρίς διακοπή ή χωρίς να

αλλάξουμε γνώμη. Συχνά επανερχόμαστε σε προηγούμενα σημεία του λόγου μας με σκοπό να τον τροποποιήσουμε και να τον βελτιώσουμε, κάνοντας πιο ξεκάθαρη τη σκέψη μας και διευκολύνοντας έτσι τους επίδοξους αναγνώστες μας (audience) να την κατανοήσουν.

Αυτό όμως που αποτελεί σημείο ζωτικής σημασίας είναι η αναγνώριση του ρόλου του γραπτού λόγου και η οργανική ένταξη του στο πρακτικό πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας.

## 9. Αρχές Διδασκαλίας της Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Σύμφωνα με την O'Brien (O'Brien, 2000), υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές (principles) για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

### • ΑΡΧΗ ΠΡΩΤΗ

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις δυσκολίες της παραγωγής γραπτού λόγου και να τις λαμβάνουν υπόψη κατά τη διδασκαλία και την αξιολόγηση (assessment) των εργασιών των μαθητών/ριών. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες (tasks) πρέπει να έχουν ξεκάθαρο στόχο (clear purpose) και να απευθύνονται σε ένα συγκεκριμένο κοινό (audience).

Επιπλέον, είναι χρήσιμη μία σειρά από δραστηριότητες πριν την παραγωγή του τελικού κειμένου (pre-writing tasks) για την ενεργοποίηση των κατάλληλων λεκτικών επιλογών και των ιδεών που οι μαθητές και οι μαθήτριες θα χρειαστούν για την καλύτερη απόδοση της σκέψης τους.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών/ριών της αξίας του προσχεδίου και του επανελέγχου του (drafting and re-drafting), της επαναλαμβανόμενης δηλαδή ανάγνωσης για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου που να διέπεται από ορθότητα και ακρίβεια (a good, accurate piece of writing). Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται την εστίαση σε ορισμένα μέρη του προσχεδίου, ακριβώς επειδή η δυσκολία στην κατανόηση του νοήματος μπορεί να οφείλεται όχι μόνο σε λανθασμένη χρήση των γραμματικών κανόνων αλλά (και) στην έλλειψη συνοχής (poor cohesion) ή σε δυσκαμψία στη ροή των πληροφοριών (poor distribution of information).



Μόνο στο τελικό στάδιο της διαδικασίας οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη γραμματική (grammar), την ορθογραφία (spelling) και την στίξη (punctuation).

### ● ΑΡΧΗ ΔΕΥΤΕΡΗ

Έκθεση των μαθητών/ριών σε διαφορετικά μοντέλα κειμένων (text-types). Προφανώς δεν αρκεί να δίνουμε στους μαθητές μόνο ένα μοντέλο από ένα συγκεκριμένο τύπο κειμένου. Χρειάζεται να διαβάζουν, να επεξεργάζονται και να αναλύουν μία σειρά από διαφορετικές εκδοχές του τύπου του κειμένου που θα τους ζητηθεί να γράψουν. Με τον τρόπο αυτό έρχονται σε επαφή με την οργάνωση, τη δομή, τους συνεκτικούς μηχανισμούς (cohesive devices), το λεξιλόγιο και τη σύνταξη των κειμένων-στόχων και, κυρίως, απομυθοποιούν την όλη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου που λανθασμένα εκλαμβάνεται ως άμεση λεκτική αποτύπωση της σκέψης των μαθητών/ριών.

### ● ΑΡΧΗ ΤΡΙΤΗ

Προσεκτική επιλογή του είδους των κειμένων που προορίζονται και για ανάγνωση αλλά και για γραφή, έχοντας πάντα στο μυαλό μας ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι συνήθως σε θέση να διαβάζουν και να κατανοούν γλώσσα μεγαλύτερου επιπέδου από αυτή που μπορούν να παράγουν.

### ● ΑΡΧΗ ΤΕΤΑΡΤΗ

Έμφαση στην παραγωγή ολόκληρων κειμένων και όχι μεμονωμένων προτάσεων. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία για τη διδασκαλία όλων των σημαντικών χαρακτηριστικών που κάνουν ένα κείμενο να έχει ειρμό και συνοχή.

## 10. Παράγοντας ένα κείμενο

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει επιχειρήσει να αναλύσει και να αποκρυπτογραφήσει τη διαδικασία της σύνθεσης (composing process). Στις έρευνες

αυτές δόθηκε έμφαση στις απόψεις των άμεσα εμπλεκομένων σε μία κατάσταση. Χρησιμοποιήθηκαν εκτεταμένα λεκτικές αναφορές των συγγραφέων στη διάρκεια της παραγωγής του γραπτού λόγου (writers' verbal reports) (Raines, 1987), η παρατήρηση των έργων (task observation) (Bosher, 1998) και οι αναδρομικές συνεντεύξεις (retrospective interviews) (Nelson & Carson, 1998). Συχνά οι έρευνες είναι μακροχρόνιες, παρακολουθώντας τους εκπαιδευόμενους για ένα εκτεταμένο χρονικό διάστημα της ανάπτυξης του γραπτού τους λόγου και χρησιμοποιούν πολλαπλές τεχνικές, όπως για παράδειγμα την ανάλυση διαφορετικών προσχεδίων (product analyses of several drafts) (Hyland, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, οι Flower and Hayes κάνουν μία σαφή διάκριση του φαινομένου της παραγωγής του γραπτού λόγου μέσα στην σχολική τάξη και στην εξωσχολική ζωή. Ισχυρίζονται ότι στην τάξη η 'συγγραφή' (writing) εμφανίζεται ως μία σειρά από κανόνες και υποδείγματα (models) για τη σωστή διάταξη των ιδεών που ήδη υπάρχουν στο μυαλό των μαθητών/ριών. Αντιθέτως, εκτός σχολείου, στην ιδιωτική και επαγγελματική ζωή, η «συγγραφή» αποτελεί μία νοητική εκτέλεση με υψηλούς στόχους (a highly goal-oriented, intellectual performance). Είναι ταυτόχρονα μία πράξη στρατηγικής (a strategic action) αλλά και ένα πρόβλημα που ενεργοποιεί την σκέψη (a thinking problem). Επειδή, όμως, η παραγωγή γραπτού λόγου ως πράξη σκέψης είναι περίπλοκη και μυστηριώδης σε σχέση με την συγκεκριμένη (concrete) πραγματικότητα του προϊόντος, έχουμε την τάση να αποδίδουμε την ικανότητα που έχει κάποιος να συνθέτει σε θεόσταλτο ταλέντο (god-given talent). Η εσωτερική, νοητική διαδικασία της σύνθεσης, οι περίπλοκες και μερικές φορές δυσάρεστες εμπειρίες που όλοι έχουμε κατά τη διάρκεια της σύνθεσης, αποτελεί ουσιαστικά μία ανεξερεύνητη περιοχή (an unexplored territory).

Η προσπάθεια των Flower and Hayes εστιάζεται στην αναγνώριση και κατανόηση των στοιχείων αυτής της εσωτερικής νοητικής διαδικασίας. Μετά από την ανάλυση ηχογραφήσεων κατά τη διάρκεια των οποίων οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρήγαγαν γραπτό λόγο, χωρίζουν τον κόσμο του συγγραφέα σε τρία μεγάλα μέρη:

**α) στην μακρόχρονη μνήμη (long-term memory)**

**β) στο περιβάλλον του θέματος (the task environment) και**

**γ) στη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου (the writing process)**

Τα κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου των Flower and Hayes (1981) είναι τα ακόλουθα:

- οι συγγραφείς θέτουν στόχους
- κατασκευάζουν σχεδιαγράμματα
- ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τη διατύπωση ενός ρητορικού προβλήματος, την τοποθέτησή του σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και την ανάδειξη του λειτουργικού του χαρακτήρα μέσα από την εξερεύνηση των μερών του, την εξεύρεση λύσεων και, τέλος, τη μεταφορά των σκέψεων και ιδεών στο χαρτί.
- όλη η εργασία μπορεί να αξιολογηθεί και να αναθεωρηθεί ακόμη και πριν από την παραγωγή οποιουδήποτε κειμένου.
- ο σχεδιασμός, τα προσχέδια, η αναθεώρηση και η επιμέλεια ενός κειμένου συνιστούν διαδραστικές, μη γραμμικές δραστηριότητες.
- τα σχεδιαγράμματα και το κείμενο υπόκεινται σε συνεχή αξιολόγηση.
- η όλη διαδικασία βρίσκεται υπό την επίβλεψη ενός απόλυτου ελεγκτή (monitor).

Σύμφωνα με τον Hyland (Hyland, 2002), η ομορφιά του παραπάνω μοντέλου βρίσκεται στην απλότητά του, στο γεγονός δηλαδή ότι οι νοητικές δραστηριότητες που μπορεί να λάβουν χώρα κατά τη διάρκεια της σύνθεσης, θα μπορούσαν να εξηγηθούν μέσα από τη διάδραση ενός μικρού σχετικά αριθμού διεργασιών. Εντούτοις, οι Flower και Hayes, αναγνωρίζοντας οι ίδιοι τις αδυναμίες του αρχικού τους μοντέλου, έδωσαν έμφαση στη σημασία της κατάλληλης στοχοθεσίας και των ρητορικών στρατηγικών.

### **10.1. Αποθηκευμένα Σχεδιαγράμματα (Stored Writing Plans)**

Η έννοια του σχεδίου ή σχεδιαγράμματος (plan) κατέχει σημαντική θέση στην γνωστική θεωρία της παραγωγής του γραπτού λόγου (cognitive writing theory). Δεν πρόκειται απλά για μία σειρά από αποσπασματικές, συνθηματικές φράσεις ή λέξεις κλειδιά αλλά για αναφορά στη συνολική εμπειρία της διαδικασίας της παραγωγής γραπτού λόγου του/της κάθε συγγραφέα. Αυτός ο τύπος γνώσης περιλαμβάνει τη γνώση της γραπτής γλώσσας από το επίπεδο της ορθογραφίας



(spelling), της μορφολογίας (morphology), του συντακτικού (syntax) και του λεξιλογίου (lexis) έως και τα επίπεδα του ύφους (register) και του είδους (genre).

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμη η αναφορά στους Carrell and Eisterhold (Carrell and Eisterhold, 1988) και στην έννοια των σχημάτων (schemata). Σε αυτούς οφείλεται η διάκριση μεταξύ σχημάτων περιεχομένου (content schemata) και σχημάτων δομής (formal schemata).

Πιο συγκεκριμένα, τα σχήματα περιεχομένου σχετίζονται με την προϋπάρχουσα γνώση μας για το θέμα που αναπτύσσουμε ενώ τα σχήματα δομής αναφέρονται στη γνώση που έχουμε σχετικά με τη δομή και την οργάνωση διαφορετικών τύπων κειμένων. Όλη αυτή η διαδικασία είναι γνωστή και ως **discourse grammar**. Όπως μία πρόταση μπορεί να χωριστεί σε μέρη όπως είναι το υποκείμενο, το ρήμα και το αντικείμενο, έτσι και ολόκληρος ο λόγος μπορεί να χωριστεί σε μέρη που μπορούμε να ονομάσουμε πρόβλημα (problem), επίλυση (solution), αξιολόγηση (evaluation).

Επομένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι μέρος της διδακτικής διαδικασίας, σε ό,τι αφορά στην παραγωγή του γραπτού λόγου, είναι η έκθεση των μαθητών/ριών σε διαφορετικά είδη λόγου έτσι ώστε να ενεργοποιούνται στη μακρόχρονη μνήμη τους σχήματα ή σχέδια των συγκεκριμένων τύπων κειμένων.

## 10.2. Το ακροατήριο (audience)

Η έννοια του ακροατηρίου ερευνήθηκε λεπτομερώς από τους Britton et al στις αρχές της δεκαετίας του 70. Υποστήριζαν ότι όταν τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν στην μητρική τους γλώσσα πρέπει να αρχίσουν να αποκτούν σταδιακά αίσθηση των αναγκών του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αρχικά με το να γράφουν για τον εαυτό τους, στη συνέχεια για έναν ενήλικα που εμπιστεύονται, όπως είναι για παράδειγμα ο γονιός ή ο εκπαιδευτικός, μετά για τον εκπαιδευτικό ως εξεταστή και, τέλος, για ένα άγνωστο κοινό/ακροατήριο.

Τα στάδια αυτά βασίζονται κατά κάποιο τρόπο στην υπόθεση ότι είναι ευκολότερο να γράφει κανείς για κάποιον που γνωρίζει παρά για κάποιον που δεν γνωρίζει ακριβώς, επειδή είναι ευκολότερο να επεξεργαστεί κανείς τη γνώση που μοιράζεται με τον άλλον και, συνεπώς, ποιες πληροφορίες είναι παλιές και ποιες καινούργιες. Με αυτή τη συλλογιστική περνάμε από την παραγωγή του γραπτού

λόγου που βασίζεται στον/ην συγγραφέα (writer-based prose) στην παραγωγή του γραπτού λόγου που βασίζεται στον/ην αναγνώστη/ρια (reader-based prose).

Κατά συνέπεια, θεωρείται παιδαγωγικά ορθό να δίνεται εκ των προτέρων στους μαθητές και τις μαθήτριες το πρόσωπο ή τα πρόσωπα για τα οποία γράφουν γιατί φαίνεται ότι αυτό διευκολύνει την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Ανακεφαλαιώνοντας θα λέγαμε ότι για να γράψουμε ένα επιτυχημένο κείμενο χρειάζεται να έχουμε αποθηκεύσει στη μακρόχρονη μνήμη μας τα ακόλουθα:

- α) γνώση της γλώσσας στην οποία πρόκειται να γράψουμε
- β) γνώση του θέματος για το οποίο πρόκειται να γράψουμε
- γ) γνώση των ενδιαφερόντων και (μέρος) των ειδικών γνώσεων των ανθρώπων για τους (ή στους) οποίους γράφουμε και
- δ) γνώση της συνολικής μορφής και δομής του κειμενικού είδους που πρόκειται να γράψουμε.

### **10.3. Παράθεση και Μετασχηματισμός της Γνώσης**

Οι Bereiter και Scardamalia (Bereiter and Scardamalia, 1987) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πιθανόν δύο μοντέλα για την σύνθεση ενός γραπτού κειμένου: το μοντέλο *παράθεσης της γνώσης* (knowledge-telling model) και το μοντέλο *μετασχηματισμού της γνώσης* (knowledge-transforming model).

Το πρώτο μοντέλο παρουσιάζει την παραγωγή του γραπτού λόγου ως μία σχεδόν φυσική γνωστική δραστηριότητα. Η συγγραφή π.χ. ενός γράμματος σε φίλους ή συγγενείς δεν παρουσιάζει σχετικά μεγάλη δυσκολία. Αντιθέτως, το μοντέλο του μετασχηματισμού της γνώσης περιλαμβάνει σκόπιμο, στρατηγικό έλεγχο των επιμέρους στοιχείων της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, που συνήθως θα περνούσε απαρατήρητος εάν χρησιμοποιούσαμε το πρώτο μοντέλο. Η προσπάθεια κατανόησης, και οργάνωσης νέων, σύνθετων, ίσως και αφηρημένων πληροφοριών, θα απαιτούσε τη χρήση του μοντέλου μετασχηματισμού της γνώσης. Επομένως, η ανάθεση δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου είναι καλό να συνδυάζει και τα δύο αυτά μοντέλα.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παραγωγή του γραπτού λόγου δεν είναι κάτι που μπορεί να γίνει γρήγορα και αβασάνιστα, ως αποτέλεσμα της απομνημόνευσης ορισμένων λέξεων ή δομών. Η παραγωγή του γραπτού λόγου

περιλαμβάνει την σκέψη, και αν θέλουμε οι μαθητές και οι μαθήτριές μας να γράφουν καλά, πρέπει να τους/τις ενθαρρύνουμε να σκέφτονται και καλά.

## **11. Μεθοδολογία της έρευνας**

Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται ο γενικότερος σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας, το δείγμα, η μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, τα διδακτικά υλικά και τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, αναφέρεται η μέθοδος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί.

### **11.1. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας ήταν να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα δύο έμμεσων μεθόδων αξιολόγησης του γραπτού λόγου, δηλαδή της απλής υπογράμμισης (underlining) και της χρήσης κωδικών (coded feedback), μεταξύ τους και, στη συνέχεια, σε σχέση με την άμεση ανατροφοδότηση (immediate feedback) σε μαθητές και μαθήτριες της δευτέρας τάξης ενός επαρχιακού Γενικού Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, το ζητούμενο της έρευνας ήταν να καταδείξει α) με ποια μέθοδο έμμεσης αξιολόγησης οι μαθητές διόρθωσαν περισσότερα λάθη στο φιλικό συμβουλευτικό γράμμα που τους ανατέθηκε να γράψουν και β) με ποια από τις τρεις μεθόδους έμμεσης και άμεσης αξιολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω οι μαθητές έκαναν τα λιγότερα λάθη σε διάστημα δύο μηνών και στο ίδιο είδος γραπτού κειμένου.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το προφίλ των μαθητών και μαθητριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

### **11.2. Το Δείγμα**

Η συγκεκριμένη έρευνα έλαβε χώρα στο Γενικό Λύκειο Αλμυρού του νομού Μαγνησίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας, η οποία αντιστοιχεί σε δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος φοιτούσαν στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου και



χωρίστηκαν σε τρία τμήματα των 20 μαθητών. Σε κάθε μία από τις τρεις ομάδες υπήρχαν δύο μαθητές από την Αλβανία των οποίων το επίπεδο στην αγγλική γλώσσα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως βασικό. Η γνώση της αγγλικής γλώσσας των υπολοίπων μαθητών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καλή, πολύ καλή έως και άριστη.

Πρόκειται δηλαδή για ανομοιογενείς τάξεις (mixed-ability classes) εφόσον στις τρεις τάξεις του Γενικού Λυκείου οι μαθητές δεν κατατάσσονται σε ομάδες ανάλογα με την επίδοσή τους, όπως, για παράδειγμα, οι μαθητές του Γυμνασίου. Η επαφή τους με την αγγλική γλώσσα ήταν μακροχρόνια, εντός και εκτός σχολείου, ανεξαρτήτως επιπέδου.

Ωστόσο, οι μαθητές και των τριών ομάδων παρουσίαζαν δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου, τόσο σε επίπεδο λεξιλογικό και γραμματικοσυντακτικό όσο και σε επίπεδο οργάνωσης, δομής και περιεχομένου. Ο συνήθης τρόπος προσέγγισης της παραγωγής του γραπτού λόγου από την πλευρά των εκπαιδευόμενων ήταν η ανάθεση σχετικών εργασιών για το σπίτι και η άμεση διόρθωσή τους από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Κανείς από τους εξήντα μαθητές δεν είχε παράγει γραπτό λόγο στη σχολική αίθουσα, με εξαίρεση τις γραπτές δοκιμασίες (tests) ανά τετράμηνο ή τις τελικές προαγωγικές εξετάσεις. Συνεπώς, η παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελούσε για τους εκπαιδευόμενους άλλη μία εργασία για το σπίτι, χωρίς προηγούμενη ανάλυση και επεξεργασία των δομικών στοιχείων ενός κειμένου και των επικοινωνιακών λειτουργιών του.

### **11.3. Μέθοδος Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων**

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2006-2007 και είχε διάρκεια οκτώ εβδομάδων. Αρχικά, και στα τρία τμήματα αφιερώθηκαν δύο διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της συγγραφής φιλικού συμβουλευτικού γράμματος (writing a friendly letter giving advice). Προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές με το θέμα και να το συνδέσουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες από την εξωσχολική τους καθημερινότητα, τους ζητήθηκε να παραθέσουν μία σειρά από λόγους για τους οποίους θα μπορούσε κανείς να γράψει ένα φιλικό γράμμα (καταιγισμός ιδεών-brainstorming), και να αναφέρουν αν, σε ποιον και γιατί έχουν γράψει κάτι αντίστοιχο οι ίδιοι.

Στη συνέχεια, τους δόθηκε ένα υπόδειγμα φιλικού συμβουλευτικού γράμματος (model letter) για ανάλυση και επεξεργασία (Παράρτημα Ι). Οι μαθητές

και οι μαθήτριες επεξεργάστηκαν το κείμενο και απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με την οργάνωση, τη δομή, το περιεχόμενο αλλά και τις κατάλληλες γλωσσικές επιλογές (language structures) που συνάδουν με το πνεύμα ενός φιλικού συμβουλευτικού γράμματος. Στόχος ήταν να εντοπιστούν οι γλωσσικές δομές/φράσεις που χρησιμοποιούνται όταν δίνονται συμβουλές (If I were you/in your shoes, I would....., you should....., the best thing to do is....., it would be a good idea..., why don't you.....?, how/what about +-ing form, κλπ), καθώς επίσης και ο λεκτικός τρόπος με τον οποίο δικαιολογούμε ή παρουσιάζουμε το πιθανό αποτέλεσμα που θα μπορούσαν να έχουν οι συμβουλές μας (if you do this,....., .....because....., ....so..., by doing this....., this/that way....., Then,....., κλπ.).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον τρόπο που αρχίζουμε και τελειώνουμε ένα φιλικό γράμμα (beginning/ending a friendly letter), σε αντιπαράβολή με τον τρόπο που αρχίζουμε και τελειώνουμε ένα επίσημο γράμμα (formal letter). Ιδιαίτερη, επίσης, προσοχή δόθηκε στο ύφος του κειμένου και στον τρόπο που το ύφος αυτό εκφράζεται λεκτικά (σύντομοι τύποι-short forms, χρήση της ενεργητικής αντί της παθητικής φωνής-active instead of passive voice, εκφράσεις της καθομιλουμένης-colloquial expressions, κλπ).

Στη συνέχεια, στους μαθητές και τις μαθήτριες των τριών τμημάτων ανατέθηκε να γράψουν ένα δικό τους φιλικό συμβουλευτικό γράμμα. Πριν προχωρήσουν στην παραγωγή του γράμματος, ωστόσο, τους ζητήθηκε να εργαστούν ανά ζεύγη και να κατασκευάσουν ένα σχεδιάγραμμα (plan), το οποίο αναλύθηκε συγκριτικά ανά παράγραφο (εισαγωγή – κυρίως θέμα- επίλογος / opening remarks-main body-closing remarks, αντίστοιχα).

Η μόνη διαφοροποίηση ως προς τη διδασκαλία του φιλικού γράμματος αφορούσε στην ομάδα που δέχθηκε την αξιολόγηση με κωδικούς (coded feedback). Στους μαθητές αυτής της ομάδας ανατέθηκε μία επιπλέον δραστηριότητα, αυτή της αποκρυπτογράφησης των κωδικών, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν το είδος του λάθους που θα τους υποδεικνυόταν από την εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί έπρεπε να αντιστοιχήσουν δύο στήλες, εκ των οποίων η πρώτη περιείχε τους κωδικούς σε συντομογραφία (abbreviation form) και η δεύτερη την αναλυτική τους περιγραφή (matching activity) (Παράρτημα II).

Οι μαθητές έγραψαν το γράμμα έχοντας στη διάθεσή τους το πλάνο που οι ίδιοι είχαν ετοιμάσει, το γράμμα-υπόδειγμα και τις κατάλληλες γλωσσικές δομές (Παράρτημα I). Η γραπτή παραγωγή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους έγινε

μέσα στην τάξη όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να συμβουλευτούν τους συμμαθητές τους και την καθηγήτρια της τάξης, να κάνουν ερωτήσεις, να αλλάξουν, να διορθώσουν και να βελτιώσουν τη γλώσσα, τη δομή και το περιεχόμενο του γραπτού τους κειμένου.

Η εκπαιδευτικός συγκέντρωσε τα γραπτά κείμενα των μαθητών ώστε να υποδείξει τα λάθη. Οι μαθητές γνώριζαν εκ των προτέρων ότι η διόρθωση των λαθών ήταν δική τους ευθύνη. Η εκπαιδευτικός απλώς υπογράμμισε τα λάθη της μιας πειραματικής ομάδας (underlining), ενώ στη δεύτερη πειραματική ομάδα παρείχε ανατροφοδότηση με κωδικούς (coded feedback). Η εκπαιδευτικός είχε ήδη παρουσιάσει λίστα των κωδικών αυτών, οι οποίοι και αναλύθηκαν διεξοδικά στην τάξη πριν από τη χρησιμοποίησή τους. Οι μαθητές ήταν, δηλαδή, σε θέση να αποκρυπτογραφήσουν τα σύμβολα που θα έβλεπαν πάνω στο γραπτό τους κείμενο. Η τρίτη ομάδα (ομάδα ελέγχου- control group) έλαβε τα γραπτά κείμενα πλήρως διορθωμένα από την εκπαιδευτικό.

Στο επόμενο μάθημα οι μαθητές των δύο πειραματικών ομάδων πήραν πίσω τα γραπτά τους κείμενα για να τα διορθώσουν σύμφωνα με τις υποδείξεις της εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη φάση οι μαθητές και οι μαθήτριες έπρεπε να δουλέψουν ατομικά, χωρίς καμία βοήθεια από την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους, ακριβώς για να ενεργοποιήσουν το μέγιστο των γνώσεων και των δυνατοτήτων τους και για να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα των υπό έρευνα μεθόδων. Από τους μαθητές και τις μαθήτριες της ομάδας ελέγχου ζητήθηκε να ξαναδιαβάσουν τα γραπτά τους κείμενα με τις διορθώσεις της εκπαιδευτικού και να διατυπώσουν πιθανές απορίες ή να ζητήσουν περαιτέρω διευκρινήσεις ως προς τις προβληματικές περιοχές και τις διορθώσεις τους. Ακολούθησε η εκ νέου συλλογή των γραπτών κειμένων των δύο πειραματικών ομάδων ώστε να καταμετρηθούν τα λάθη και να γίνει η συγκριτική ανάλυση των δύο τεχνικών ανατροφοδότησης.

Μετά από δύο μήνες, και αφού οι μαθητές είχαν ήδη έρθει σε επαφή με άλλα είδη γραπτού λόγου και ήταν σε θέση να παράγουν μεγαλύτερης έκτασης κείμενα, τους ζητήθηκε να ξαναγράψουν ένα φιλικό γράμμα στο οποίο να δίνουν συμβουλές πάνω σε ένα διαφορετικό θέμα αυτή τη φορά: να δώσουν συμβουλές σε ένα φίλο ή σε μια φίλη από ξένη χώρα, οι οποίοι ενδιαφέρονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Το δεύτερο δηλαδή αυτό γράμμα λειτούργησε ως post-test με σκοπό να μετρηθεί ο αριθμός των λαθών που έγιναν στο πρώτο (pre-test) και στο δεύτερο γράμμα (για να αποφευχθεί πιθανή σύγχυση το δεύτερο αυτό γράμμα θα

παρουσιάζεται ως post-test 1 ενώ το γράμμα που έγραψαν οι μαθητές μετά από δύο μήνες ως post-test 2, για τους μαθητές των πειραματικών ομάδων. Για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου το δεύτερο φιλικό γράμμα αποτελεί απλά το post-test), και να διαπιστωθεί εάν υπήρξε βελτίωση ή όχι στην παραγωγή του συγκεκριμένου τύπου κειμένου στο διάστημα των δύο μηνών που μεσολάβησαν σε σχέση με τους δύο τρόπους έμμεσης αξιολόγησης αλλά και σε σχέση των τελευταίων με την άμεση ανατροφοδότηση.

Για τον σκοπό αυτό μετρήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης 11 κατηγορίες λαθών οι οποίες παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν με τα αντίστοιχα κεφαλαία γράμματα του αγγλικού αλφάβητου. Πιο συγκεκριμένα:

- **Ορθογραφικά λάθη**→A
- **Σημεία Στίξης**→B
- **Προθέσεις**→C
- **Παράλειψη λέξης**→D
- **Επιλογή λέξης**→E
- **Επιπλέον λέξη**→F
- **Χρόνος ρήματος**→G
- **Τύπος ρήματος**→H
- **Συμφωνία υποκειμένου-ρήματος**→I
- **Αριθμός ουσιαστικού**→J
- **Σειρά των όρων**→K

Στο σημείο αυτό θα ήταν ίσως χρήσιμες κάποιες διευκρινίσεις σχετικά με ορισμένες κατηγορίες λαθών. Πιο συγκεκριμένα, στην κατηγορία του λάθους με τον τίτλο 'παράλειψη λέξης' περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων το οριστικό και το αόριστο άρθρο (a/an, the), οι προσωπικές αντωνυμίες σε θέση υποκειμένου και αντικειμένου, τα κτητικά επίθετα, οι κτητικές αντωνυμίες και τα τροπικά ρήματα-modal verbs (can/could, may/might/should/would, κ.λπ.). Η αρχική πρόθεση ήταν να δημιουργηθεί μία ξεχωριστή κατηγορία για την παράλειψη του οριστικού ή του αόριστου άρθρου, λόγω της σπουδαιότητας του συγκεκριμένου φαινομένου στην αγγλική γραμματική αλλά και λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει στη χρήση του σε σχέση με την ελληνική γλώσσα. Διαπιστώθηκε όμως ότι η συχνότητα του συγκεκριμένου λάθους

ήταν μικρή και για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η ενσωμάτωση του στη γενικότερη κατηγορία της ‘παράλειψης λέξης’.

Στην κατηγορία του λάθους με τον τίτλο ‘επιλογή λέξης’ περιλαμβάνονται κυρίως οι λανθασμένες λεκτικές επιλογές των μαθητών, που αλλοιώνουν νοηματικά το περιεχόμενο του φιλικού γράμματος και δυσχεραίνουν την ομαλή ροή και την συνοχή του λόγου δημιουργώντας παρερμηνείες.

Η όγδοη κατηγορία λάθους που αποδίδεται με τον όρο ‘τύπος ρήματος’ περιλαμβάνει λανθασμένες ρηματικές επιλογές, όπως για παράδειγμα τη χρήση του γερουνδίου στη θέση του απαρεμφάτου και αντίστροφα, ή τη χρήση του απλού απαρεμφάτου (bare infinitive) στη θέση του λεγόμενου ‘πλήρους’ απαρεμφάτου (full infinitive), το οποίο συνοδεύεται από τη λέξη *to*. Περιλαμβάνει επίσης τη χρήση της παθητικής έναντι της ενεργητικής φωνής και αντίστροφα (passive and active voice).

Όλες οι κατηγορίες των λαθών, ωστόσο, παρουσιάζονται και αναλύονται διεξοδικά στην ενότητα που ακολουθεί.

#### 11.4. Αποτελέσματα της έρευνας

##### 1) ΟΜΑΔΑ Α

Πίνακας 1. Αριθμός λαθών ανά μαθητή και ανά κατηγορία λάθους για την ομάδα Α στο pre-test.

ΜΑΘΗΤΕΣ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	4	6	2	4	3	0	3	1	0	2	0
2	5	4	1	1	1	1	1	0	1	1	0
3	4	5	0	4	2	5	5	1	0	0	0
4	5	3	0	4	2	0	5	2	0	1	0
5	6	2	2	1	2	2	3	3	1	0	1
6	5	5	0	1	1	0	1	1	0	0	0
7	2	7	0	0	3	0	1	2	0	2	0
8	8	4	7	2	4	2	0	1	1	0	0
9	1	0	1	0	1	1	0	2	0	1	0
10	2	3	1	0	1	0	0	1	0	1	1
11	2	7	1	1	0	0	0	0	0	0	0
12	5	1	0	1	2	0	3	0	1	1	0
13	3	3	0	1	0	0	0	1	0	0	0
14	1	3	0	0	1	2	0	0	0	0	1
15	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
16	1	7	0	2	0	1	0	0	0	1	0
17	4	4	1	2	3	1	1	0	2	2	0
18	9	6	6	5	10	8	2	5	1	4	5
19	4	1	0	2	2	0	0	1	1	1	1
20	8	3	0	2	0	0	0	1	0	1	0



**A:Ορθογραφία, B:Στίξη, C:Πρόθεση, D:Παράλειψη Λέξης, E:Επιλογή Λέξης, F:Επιπλέον Λέξη, G:Χρόνος Ρήματος, H:Ρηματικός Τύπος, I:Συμφωνία Υποκ.-Ρήματος, J:Αριθμός Ουσιαστ., K:Σειρά των όρων**

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα λάθη καθενός από τους είκοσι μαθητές της ομάδας A σε κάθε μία από τις έντεκα κατηγορίες λαθών, από τα ορθογραφικά λάθη μέχρι και τη λανθασμένη σειρά των όρων, στο πρώτο φιλικό συμβουλευτικό γράμμα που τους ανατέθηκε να γράψουν στην τάξη, στα πλαίσια της έρευνας για την αξιολόγηση της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια, στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα λάθη των μαθητών συνολικά σε επίπεδο τάξης και ανά κατηγορία λαθών στο εν λόγω φιλικό γράμμα.

**Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λαθών όλων των κατηγοριών στο pre-test για την ομάδα A.**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>
Άθροισμα	80	74	22	34	38	24	25	23	8	18	9
Μέσος	4	3,7	1,1	1,7	1,9	1,2	1,25	1,15	0,4	0,9	0,45
Ελάχιστο	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Μέγιστο	9	7	7	5	10	8	5	5	2	4	5
Εύρος	8	7	7	5	10	8	5	5	2	4	5
Διάμεσος	4	3,5	0	1	1,5	0,5	0,5	1	0	1	0
Επικρατούσα τιμή	4	3	0	1	1	0	0	1	0	1	0
Διακύμανση	6	4,96	3,88	2,22	5,04	4,06	2,83	1,50	0,36	1,04	1,31
Τυπικό σφάλμα	0,55	0,50	0,44	0,33	0,50	0,45	0,38	0,27	0,13	0,23	0,26
Μέση απόκλιση τετραγώνου	2,45	2,23	1,97	1,49	2,25	2,02	1,68	1,23	0,60	1,02	1,15
Πλήθος	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα η κατηγορία λάθους που παρουσίασε τη μεγαλύτερη συχνότητα σε επίπεδο τάξης κατά τη διάρκεια της παραγωγής του φιλικού συμβουλευτικού γράμματος από τους μαθητές της ομάδας A είναι εκείνη της ορθογραφίας, με αριθμό λαθών 80 και μέσο όρο 4 λάθη ανά μαθητή. Το πιο χαρακτηριστικό, συχνό αλλά και αναμενόμενο ορθογραφικό λάθος ήταν η γραφή της λέξης *advise* (συμβουλή) την οποία οι περισσότεροι μαθητές απέδωσαν με την απαρεμφατική μορφή της *advise* (συμβουλεύω).

Άλλα ορθογραφικά λάθη περιλάμβαναν τη γραφή λέξεων όπως *loose* (χαλαρώνω) αντί για το ορθό *lose* (χάνω), *weigh* (ζυγίζω) αντί για το ορθό *weight* (βάρος), *harmfull* (επιζήμιος) αντί για το ορθό *harmful*, και φυσικά τον λανθασμένο διπλασιασμό του συμφώνου *t* στον ενεστώτα διαρκείας του ρήματος *write* στην



εισαγωγική παράγραφο του γράμματος (*I'm writting* στη θέση του ορθού *I'm writing*), κ.λπ. Το τελευταίο αυτό ορθογραφικό λάθος αναδεικνύει τη σύγχυση από πλευράς μαθητών μεταξύ του ενεστώτα διαρκείας και της παθητικής μετοχής του ρήματος *to write* (*I'm writing* και *written*, αντίστοιχα).

Ακολουθεί η κατηγορία των σημείων στίξης με σύνολο λαθών 74 σε επίπεδο τάξης και 3,7 ανά μαθητή. Εντοπίστηκε κυρίως παράλειψη κόμματος μετά από συνδετικές λέξεις (*however, firstly, secondly, thirdly, to sum up*, κ.λπ.) και μετά από δευτερεύουσες προτάσεις, στην πλειονότητά τους υποθετικές, όπως ακριβώς ενδείκνυται σε ένα συμβουλευτικό γράμμα.

Η τρίτη κατά σειρά κατηγορία περιλαμβάνει τις λανθασμένες επιλογές λέξεων από την πλευρά των μαθητών με σύνολο λαθών 38 σε επίπεδο τάξης και 1,9 ανά μαθητή. Στην κατηγορία αυτή χαρακτηριστική ήταν η χρήση της λέξης *advise* (συμβουλευώ) αντί της σωστής *consult* (συμβουλευόμαι), καθώς και η λανθασμένη επιλογή τροπικών ρημάτων (*modal verbs*), ενώ ακολουθεί η κατηγορία της παράλειψης λέξης που περιλαμβάνει την παράλειψη άρθρου (οριστικού και αόριστου), πρόθεσης, υποκειμένου, αντικειμένου, κ.λπ., με σύνολο λαθών σε επίπεδο τάξης 34 και 1,7 ανά μαθητή.

Μικρότερο αριθμό λαθών παρουσιάζουν οι εξής κατηγορίες: 'χρόνος ρήματος' (25 λάθη στο σύνολο των μαθητών και 1,25 ανά μαθητή), 'πρόσθετη λέξη' (24 λάθη σε επίπεδο τάξης και 1,2 ανά μαθητή), 'ρηματικός τύπος' (23 λάθη στους 20 μαθητές και 1,15 για κάθε μαθητή χωριστά) και 'λανθασμένη επιλογή πρόθεσης' με συνολικό αριθμό 22 λάθη σε επίπεδο τάξης και μέσο όρο 1,1 ανά μαθητή.

Ακολουθούν τα λάθη σχετικά με τον αριθμό των ουσιαστικών όπου η λέξη *advice* παρουσιάζεται λανθασμένα ως *advices*, ενώ η φράση *on foot* ως *on feet*. Και στις δύο περιπτώσεις είναι εμφανής η επίδραση της ελληνικής γλώσσας. Πολύ μικρό ποσοστό λάθους παρουσιάζουν οι κατηγορίες της σειράς των όρων και της συμφωνίας μεταξύ υποκειμένου και ρήματος (με αριθμό λαθών σε επίπεδο τάξης 9 και 8, και με μέσο όρο ανά μαθητή 0,45 και 0,4 αντίστοιχα).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο πίνακας με τον αριθμό των λαθών που έκανε ο κάθε μαθητής της πρώτης ομάδας σε κάθε μία από τις κατηγορίες λάθους που αναφέρθηκαν και παραπάνω, μετά όμως από τη διόρθωση των γραπτών τους κειμένων με τη μέθοδο της απλής υπογράμμισης (*underlining*).

Πίνακας 3. Αριθμός λαθών ανά μαθητή και ανά κατηγορία λάθους για την ομάδα Α στο post-test (Διόρθωση με υπογράμμιση).

**POST-TEST: UNDERLINING: ΟΜΑΔΑ Α**

ΜΑΘΗΤΕΣ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	3	4	1	2	3	0	1	0	0	2	0
2	1	3	1	3	2	1	3	1	0	0	0
3	2	2	0	3	2	2	2	0	0	0	0
4	0	1	0	2	2	0	0	1	0	0	0
5	3	0	2	1	1	2	3	0	0	0	0
6	1	4	0	0	1	0	1	1	0	0	0
7	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0
8	3	0	4	2	2	1	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
10	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
11	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
12	2	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
16	1	6	0	2	0	1	0	0	0	0	0
17	2	2	1	1	2	0	0	0	1	1	0
18	6	4	4	3	7	5	1	3	1	2	3
19	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
20	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0

A:Ορθογραφία, B:Στίξη, C:Πρόθεση, D:Παράλειψη Λέξης, E:Επιλογή Λέξης, F:Επιπλέον Λέξη, G:Χρόνος Ρήματος, H:Ρηματικός Τύπος, I:Συμφωνία Υποκ.-Ρήματος, J:Αριθμός Ουσιαστ., K:Σειρά των όρων

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται, μεταξύ άλλων, το άθροισμα των λαθών που έκαναν οι μαθητές σε επίπεδο τάξης σε όλες τις κατηγορίες λαθών, καθώς και ο μέσος όρος λάθους των μαθητών σε κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες. Όλα τα στοιχεία αφορούν στους μαθητές της ομάδας Α και στα λάθη που έκαναν μετά από τη διόρθωση των γραπτών τους με απλή υπογράμμιση.

Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λαθών όλων των κατηγοριών στο post-test για την ομάδα Α (Διόρθωση με υπογράμμιση).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Άθροισμα	27	35	14	20	26	15	11	7	3	8	3
Μέσος	1,35	1,75	0,7	1	1,3	0,75	0,55	0,35	0,15	0,4	0,15
Ελάχιστο	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Μέγιστο	6	6	4	3	7	5	3	3	1	2	3
Εύρος	6	6	4	3	7	5	3	3	1	2	3
Διάμεσος	1	1	0	0,5	1	0	0	0	0	0	0
Επικρατούσα τιμή	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Διακύμανση	2,34	2,83	1,59	1,37	2,64	1,46	1,00	0,56	0,13	0,57	0,45
Τυπικό σφάλμα	0,34	0,38	0,28	0,26	0,36	0,27	0,22	0,17	0,08	0,17	0,15
Μέση απόκλιση τετραγώνου	1,53	1,68	1,26	1,17	1,63	1,21	1,00	0,75	0,37	0,75	0,67
Πλήθος	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης του αθροίσματος των λαθών των μαθητών της ομάδας Α, για κάθε κατηγορία λάθους, στο pre- και post-test.

**Πίνακας 5. Συγκριτικά αποτελέσματα των λαθών όλων των κατηγοριών μεταξύ pre- και post-test για την ομάδα Α (Διόρθωση με υπογράμμιση)**

Αθροισμα	ΟΜΑΔΑ Α		
	PRE-TEST	POST-TEST: UNDERLINING:	%
<b>A</b>	80	27	66,3
<b>B</b>	74	35	52,7
<b>C</b>	22	14	36,4
<b>D</b>	34	20	41,2
<b>E</b>	38	26	31,6
<b>F</b>	24	15	37,5
<b>G</b>	25	11	56,0
<b>H</b>	23	7	69,6
<b>I</b>	8	3	62,5
<b>J</b>	18	8	55,6
<b>K</b>	9	3	66,7

Σύμφωνα με τον πίνακα 5, παρατηρείται μείωση των λαθών των μαθητών σε όλες τις κατηγορίες. Φαίνεται δηλαδή ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εκ νέου ενασχόλησής τους με το κείμενο που είχαν γράψει στο pre-test, μπόρεσαν να αναγνωρίσουν, να αποκωδικοποιήσουν και, τελικά, να διορθώσουν μεγάλο αριθμό λαθών που τους υποδείχτηκε με τη μέθοδο της απλής υπογράμμισης. Τα ποσοστά βελτίωσης κυμαίνονται μεταξύ 69,6% για τα λάθη του ρηματικού τύπου και 31,6 για την κατηγορία της λανθασμένης επιλογής λέξης.

Μία προσεκτικότερη ανάγνωση του πίνακα αυτού, ωστόσο, αναδεικνύει ενδιαφέρουσες προεκτάσεις. Ενώ δηλαδή οι μαθητές φαίνεται, σύμφωνα με τα ποσοστά, ότι διόρθωσαν περισσότερα λάθη επιλογής ρηματικού τύπου σε σχέση με τα ορθογραφικά λάθη (ποσοστό 69,6% έναντι 66,3%, αντίστοιχα), στην πραγματικότητα η μεγαλύτερη μεταβολή αφορά στη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών, τα οποία από 80 στο σύνολο της τάξης κατά τη διάρκεια του pre-test μειώθηκαν σε 27 μετά το post-test, τη στιγμή που τα λάθη στην επιλογή ρηματικού τύπου ήταν μόλις 23 στο αρχικό τεστ και μειώθηκαν σε 7 στο post-test.

Ανάλογη παρατήρηση θα μπορούσε να γίνει για την τελευταία κατηγορία της ‘σειράς των όρων’. Ενώ το ποσοστό διόρθωσης των λαθών που έκαναν οι μαθητές ως προς τη σειρά των όρων μιας πρότασης ανέρχεται στο 66,7% και φαίνεται να υπερβαίνει το ποσοστό βελτίωσης τους ως προς την ορθογραφία (66,3%), ουσιαστικά η μεγαλύτερη βελτίωση έγινε στη δεύτερη αυτή κατηγορία, εφόσον οι μαθητές από 80 ορθογραφικά λάθη στο pre-test έκαναν συγκεντρωτικά 27 λάθη στο post-test, ενώ από 9 μόλις λάθη στη σειρά των όρων στο pre-test παρουσίασαν 3 λάθη στο post-test.

Αν επιχειρούσαμε να ερμηνεύσουμε το μικρό ποσοστό λαθών ως προς την σειρά των όρων, θα λέγαμε ότι για τους συγκεκριμένους μαθητές και για το συγκεκριμένο είδος γραπτού κειμένου η κατηγορία αυτή δεν παρουσίαζε ιδιαίτερες δυσκολίες. Το ίδιο το κείμενο δεν απαιτούσε σύνθετες συντακτικές δομές. Τα λάθη ωστόσο που έγιναν δείχνουν τη σαφή μεταφορά (transfer) των ελληνικών συντακτικών κανόνων στο αγγλικό κείμενο, π.χ. ‘...you can go to a Greek school to learn **better** the Greek language...’, όπου το τροπικό επίρρημα (better) προτάσσεται, αντί να έπεται, της φράσης *the Greek language*, η οποία λειτουργεί συντακτικά ως αντικείμενο στο απαρέμφατο *to learn*.

Κάτι ανάλογο θα μπορούσε να ειπωθεί για την κατηγορία του ρηματικού χρόνου. Το φιλικό συμβουλευτικό γράμμα δεν απαιτεί μεγάλη ποικιλία χρόνων, όπως για παράδειγμα ένα αφηγηματικό κείμενο όπου πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ακολουθία των χρόνων. Το υπό συζήτηση κειμενικό είδος απαιτούσε, κυρίως, τη χρήση του Ενεστώτα Απλού (Simple Present) και του Μέλλοντα Απλού (Future Simple), χρόνοι που οι περισσότεροι μαθητές κατέχουν από το πρώτο στάδιο της ενασχόλησής τους με την αγγλική γλώσσα. Στο σύνολο των μαθητών της ομάδας Α τα λάθη στην επιλογή του χρόνου του ρήματος ήταν 25 στο pre-test και 11 στο post-test (ποσοστό μείωσης των λαθών 56%).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων της Ομάδας Β.

## 2) ΟΜΑΔΑ Β

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων ακολουθήθηκε και για την Ομάδα Β, από τους μαθητές της οποίας ζητήθηκε να γράψουν τον ίδιο τύπο κειμένου (φιλικό συμβουλευτικό γράμμα), το οποίο όμως αξιολογήθηκε με τη μέθοδο της παροχής κωδικών, με διαφορετική δηλαδή μέθοδο από εκείνη της Ομάδας Α (απλή υπογράμμιση).

Πίνακας 6. Αριθμός λαθών ανά μαθητή και ανά κατηγορία λάθους για την ομάδα Β στο pre-test.

**PRE-TEST: ΟΜΑΔΑ Β**

ΜΑΘΗΤΕΣ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	4	5	2	0	4	3	3	3	1	6	2
2	9	4	2	1	0	1	1	0	2	2	0
3	5	3	0	4	1	0	1	3	0	1	0
4	6	2	2	3	2	2	0	0	0	0	0
5	5	3	1	5	3	1	1	3	3	3	2
6	3	3	0	4	3	1	1	5	0	1	0
7	2	3	0	0	5	1	0	0	0	1	0
8	17	3	2	6	2	2	0	2	1	1	0
9	5	2	1	10	1	2	4	4	1	2	1
10	0	4	1	4	1	4	1	1	1	0	0
11	2	6	0	1	4	3	2	3	2	2	0
12	2	3	1	1	1	1	3	4	1	2	0
13	1	4	1	0	0	3	3	0	1	2	0
14	5	3	0	7	2	3	0	0	0	0	0
15	3	3	3	3	0	3	2	1	0	3	0
16	5	3	3	3	3	3	4	3	1	3	1
17	4	2	1	4	5	3	4	4	3	4	3
18	6	3	3	2	4	3	2	4	2	2	3
19	3	4	3	4	4	2	2	3	1	3	3
20	4	5	3	2	3	3	1	2	0	2	2

A:Ορθογραφία, B:Στίξη, C:Πρόθεση, D:Παράλειψη Λέξης, E:Επιλογή Λέξης, F:Επιπλέον Λέξη, G:Χρόνος Ρήματος, H:Ρηματικός Τύπος, I:Συμφωνία Υποκ.-Ρήματος, J:Αριθμός Ουσιαστ., K:Σειρά των όρων

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται ο αριθμός των λαθών που έκανε ο κάθε μαθητής της ομάδας Β στο πρώτο φιλικό συμβουλευτικό γράμμα (pre-test), σε κάθε μία από τις έντεκα κατηγορίες λαθών, όπως ακριβώς αυτές παρουσιάζονται και στον πίνακα 1 για την ομάδα Α. Ο πίνακας που ακολουθεί θα μπορούσε να οδηγήσει σε ενδιαφέρουσες αναγνώσεις.

Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λαθών όλων των κατηγοριών στο pre-test για την ομάδα Β.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Άθροισμα	91	68	29	64	48	44	35	45	20	40	17
Μέσος	4,55	3,4	1,45	3,2	2,4	2,2	1,75	2,25	1	2	0,85
Ελάχιστο	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Μέγιστο	17	6	3	10	5	4	4	5	3	6	3
Εύρος	17	4	3	10	5	4	4	5	3	6	3
Διάμεσος	4	3	1	3	2,5	2,5	1,5	3	1	2	0
Επικρατούσα τιμή	5	3	1	4	4	3	1	3	1	2	0
Διακύμανση	12,68	1,09	1,31	6,48	2,67	1,12	1,88	2,72	0,95	2,11	1,40
Τυπικό σφάλμα	0,80	0,23	0,26	0,57	0,37	0,24	0,31	0,37	0,22	0,32	0,26
Μέση απόκλιση τετραγώνου	3,56	1,05	1,15	2,55	1,64	1,06	1,37	1,65	0,97	1,45	1,18
Πλήθος	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι στο pre-test οι μαθητές της Ομάδας Β παρουσίασαν συνολικά τον μεγαλύτερο αριθμό λαθών στις κατηγορίες της ορθογραφίας και των σημείων στίξης, ακριβώς όπως και οι μαθητές της Ομάδας Α (Πίνακας Α). Ακολουθούν οι παραλείψεις λέξεων με άθροισμα λαθών σε επίπεδο τάξης 64 και μέσο όρο 3,2 λάθη ανά μαθητή, οι λανθασμένες επιλογές λέξεων με συνολικό αριθμό λαθών όλης της ομάδας 48 και μέσο όρο 2,4 λάθη ανά μαθητή, και η λανθασμένη επιλογή ρηματικού τύπου. Στην τελευταία κατηγορία τα λάθη ανέρχονται σε επίπεδο ομάδας στα 45, ενώ ο μέσος όρος λαθών ανά μαθητή στα 2,25.

Με μικρότερο άθροισμα λαθών σε επίπεδο τάξης ακολουθούν οι επιπλέον λέξεις (44), ο αριθμός (ενικός και πληθυντικός) των ουσιαστικών (40), η επιλογή του χρόνου του ρήματος (35) και η λανθασμένη πρόθεση (29). Στις δύο τελευταίες θέσεις βρίσκονται τα λάθη στη σειρά των όρων (20 λάθη σε επίπεδο τάξης και μέσο όρο 1 λάθος ανά μαθητή) και η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ υποκειμένου και ρήματος με 17 λάθη στο σύνολο των μαθητών και μέσο όρο 0,85 ανά μαθητή.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι τα λάθη των μαθητών της Ομάδας Β, στο σύνολο των κατηγοριών, παρουσιάζουν ομοιότητες με τα αντίστοιχα λάθη των μαθητών της Ομάδας Α, όπως αυτά αναλύονται παραπάνω, με βάση τον πίνακα 2.

Στον πίνακα 8 που ακολουθεί παρουσιάζεται ο αριθμός των λαθών που έκανε ο κάθε μαθητής της δεύτερης ομάδας σε κάθε μία από τις κατηγορίες λάθους που αναφέρθηκαν και παραπάνω, μετά όμως από τη διόρθωση των γραπτών τους κειμένων με τη μέθοδο των κωδικών (coded- feedback).

**Πίνακας 8. Αριθμός λαθών ανά μαθητή και ανά κατηγορία λάθους για την ομάδα Β στο post-test (Διόρθωση με κώδικες).**

<b>POST-TEST: CODED-FEEDBACK: ΟΜΑΔΑ Β</b>											
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>
1	2	3	1	0	1	0	1	0	0	1	2
2	4	1	2	1	0	0	1	0	2	1	0
3	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0
4	1	0	1	2	1	2	0	0	0	0	0
5	5	2	0	2	3	1	1	2	3	2	1
6	1	0	0	1	3	0	0	0	0	1	0
7	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
8	12	1	2	6	2	1	0	2	1	1	0
9	4	0	1	8	1	1	3	2	1	0	1
10	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0
11	0	0	0	0	2	3	1	2	1	2	0



12	0	0	1	0	0	0	2	2	1	0	0
13	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
14	3	1	0	3	2	2	0	0	0	0	0
15	1	0	2	1	0	1	1	1	0	1	0
16	2	1	3	2	1	2	2	1	1	2	0
17	1	2	0	2	2	2	2	3	1	2	2
18	1	0	1	2	3	1	2	2	2	1	2
19	1	2	1	3	2	1	1	1	1	2	2
20	2	3	2	2	1	2	0	0	0	0	0

**A:Ορθογραφία, Β:Στίξη, C:Πρόθεση, D:Παράλειψη Λέξης, E:Επιλογή Λέξης, F:Επιπλέον Λέξη, G:Χρόνος Ρήματος, H:Ρηματικός Τύπος, I:Συμφωνία Υποκ.-Ρήματος, J:Αριθμός Ουσιαστ., K:Σειρά των όρων**

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται, μεταξύ άλλων, το άθροισμα των λαθών που έκαναν οι μαθητές σε επίπεδο τάξης σε όλες τις κατηγορίες λαθών, καθώς και ο μέσος όρος λάθους των μαθητών σε κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες. Όλα τα στοιχεία αφορούν στους μαθητές της ομάδας Β και στα λάθη που έκαναν μετά από τη διόρθωση των γραπτών τους με τη χρήση κωδικών, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της προπαρασκευαστικής άσκησης εξοικείωσης, πριν από την παραγωγή του γραπτού λόγου στη σχολική τάξη (Παράρτημα II).

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα ποσοστά βελτίωσης των λαθών για τους μαθητές της Ομάδας Β, μετά από τη σύγκριση του αθροίσματος των λαθών σε κάθε κατηγορία μεταξύ pre- και post-test.

**Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λαθών όλων των κατηγοριών στο post-test για την ομάδα Β (Διόρθωση με κώδικες).**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>
Άθροισμα	40	16	17	37	26	21	18	21	14	16	10
Μέσος	2	0,8	0,85	1,85	1,3	1,05	0,9	1,05	0,7	0,8	0,5
Ελάχιστο	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Μέγιστο	12	3	3	8	3	3	3	3	3	2	2
Εύρος	12	3	3	8	3	3	3	3	3	2	2
Διάμεσος	1	0	1	2	1	1	1	1	0,5	1	0
Επικρατούσα τιμή	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	0
Διακύμανση	7,79	1,12	0,87	4,24	1,06	0,79	0,83	1,00	0,75	0,69	0,68
Τυπικό σφάλμα	0,62	0,24	0,21	0,46	0,23	0,20	0,20	0,22	0,19	0,19	0,18
Μέση απόκλιση τετραγώνου	2,79	1,06	0,93	2,06	1,03	0,89	0,91	1,00	0,86	0,83	0,83
Πλήθος	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

**Πίνακας 10. Συγκριτικά αποτελέσματα των λαθών όλων των κατηγοριών μεταξύ pre- και post-test για την ομάδα B (Διόρθωση με κώδικες)**

Αθροισμα	ΟΜΑΔΑ B		
	PRE-TEST	POST-TEST: CODED	%
<b>A</b>	91	40	56,0
<b>B</b>	68	16	76,5
<b>C</b>	29	17	41,4
<b>D</b>	64	37	42,2
<b>E</b>	48	26	45,8
<b>F</b>	44	21	52,3
<b>G</b>	35	18	48,6
<b>H</b>	45	21	53,3
<b>I</b>	20	14	30,0
<b>J</b>	40	16	60,0
<b>K</b>	17	10	41,2

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι μαθητές της δεύτερης ομάδας στο σύνολό τους μείωσαν τα λάθη τους σε όλες τις κατηγορίες των λαθών. Η κατηγορία που παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης είναι τα σημεία στίξης με 76,5% (από 68 λάθη στο pre-test μόλις 16 στο post-test, σε επίπεδο τάξης) και ακολουθεί ο αριθμός των ουσιαστικών με ποσοστό βελτίωσης 60% (τα λάθη μειώθηκαν από 40 σε 16 μεταξύ pre- και post-test). Αντιθέτως, η κατηγορία που παρουσίασε το μικρότερο ποσοστό βελτίωσης (41,2%) είναι η σειρά των όρων, όπου οι μαθητές από 17 λάθη στο σύνολο της τάξης στο pre-test έκαναν 10 λάθη στο post-test, ακολουθούμενη από την κατηγορία της λανθασμένης επιλογής πρόθεσης: ποσοστό μεταβολής 41,4 σε επίπεδο τάξης.

**Πίνακας 11. Συγκριτικά ποσοστά μεταβολής όλων των κατηγοριών λάθους στο post-test μεταξύ των ομάδων A και B (Ανατροφοδότηση με υπογράμμιση και κώδικες, αντίστοιχα).**

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΛΑΘΟΥΣ	ΟΜΑΔΑ A	ΟΜΑΔΑ B
	POST-TEST: UNDERLINING %	POST-TEST: CODED %
<b>A</b>	66,3	56,0
<b>B</b>	52,7	76,5
<b>C</b>	36,4	41,4
<b>D</b>	41,2	42,2
<b>E</b>	31,6	45,8
<b>F</b>	37,5	52,3

<b>G</b>	56,0	48,6
<b>H</b>	69,6	53,3
<b>I</b>	62,5	30,0
<b>J</b>	55,6	60,0
<b>K</b>	66,7	41,2

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα ποσοστά μεταβολής των λαθών των μαθητών και των δύο ομάδων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Όλα τα ποσοστά αφορούν στο post-test της ομάδας A, όπου η ανατροφοδότηση έγινε με απλή υπογράμμιση, και στο αντίστοιχο test της ομάδας B, όπου οι μαθητές έλαβαν ανατροφοδότηση με κωδικούς.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι σε κάποιες κατηγορίες λαθών, μεταξύ pre- και post- test, λειτούργησε πιο αποτελεσματικά η ανατροφοδότηση με τη μέθοδο της απλής υπογράμμισης ενώ σε κάποιες άλλες οι μαθητές μείωσαν τον αριθμό των λαθών τους με τη μέθοδο της ανατροφοδότησης με κωδικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Ομάδας A (απλή υπογράμμιση) μείωσαν τα λάθη στην επιλογή του ρηματικού τύπου κατά 69,6 % έναντι των μαθητών της Ομάδας B (ανατροφοδότηση με κώδικες), των οποίων το ποσοστό βελτίωσης στη συγκεκριμένη κατηγορία λάθους είναι 53,3 %.

Δεύτερο ποσοστό καλύτερης μεταβολής παρουσιάζει η κατηγορία με τα λάθη στη σειρά των όρων. Η ομάδα της απλής υπογράμμισης παρουσιάζει ποσοστό βελτίωσης 66,7 % έναντι του 41,2 % της ομάδας B, ενώ μείωσε κατά 66,3 % τα ορθογραφικά λάθη τη στιγμή που οι μαθητές της δεύτερης ομάδας βελτιώθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία κατά 56,0 %. Ακολουθούν οι κατηγορίες της συμφωνίας μεταξύ υποκειμένου και ρήματος με ποσοστό βελτίωσης 62,5 % έναντι 30,0 % για τη δεύτερη ομάδα, και του ρηματικού χρόνου με ποσοστό βελτίωσης 56,0% για την ομάδα A. Στην τελευταία αυτή κατηγορία οι μαθητές της δεύτερης ομάδας βελτίωσαν τα λάθη τους κατά 48,6 %.

Στις υπόλοιπες έξι κατηγορίες οι μαθητές της ομάδας B παρουσίασαν μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης των λαθών τους στο post-test, μετά από την ανατροφοδότηση με κώδικες, σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας A (απλή υπογράμμιση). Η κατηγορία με το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης των λαθών είναι τα σημεία στίξης (76,5 % έναντι 52,7 % της ομάδας A) και ακολουθούν ο αριθμός των ουσιαστικών (ποσοστό βελτίωσης 60,0 % έναντι 55,6% της πρώτης ομάδας), η

χρήση πρόσθετων λέξεων (52,3 % έναντι 37,5 %) και η λανθασμένη λεκτική επιλογή με ποσοστό βελτίωσης 45,8 % έναντι 31,6 % για την πρώτη ομάδα.

Τέλος, οι μαθητές και των δύο ομάδων ήταν σε θέση να προσθέσουν τις λέξεις που είχαν παραλείψει στο pre-test, με μικρή μεταξύ τους διαφορά ως προς το ποσοστό βελτίωσης: 42,2 % για την ομάδα Β και 41,2 % για την ομάδα Α. Στην κατηγορία της πρόθεσης η ομάδα Β μείωσε τα λάθη κατά 41,4 % έναντι 36,4 % της ομάδας Β.

## Γ) ΟΜΑΔΑ Γ

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται τα λάθη που έκαναν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου (control group) ατομικά σε κάθε μία κατηγορία λάθους. Η ομάδα αυτή μετά από την παραγωγή του φιλικού συμβουλευτικού γράμματος στην τάξη έλαβε τα γραπτά κείμενα άμεσα διορθωμένα από την εκπαιδευτικό και από τους μαθητές ζητήθηκε απλά να τα ξαναδιαβάσουν.

**Πίνακας 12. Αριθμός λαθών ανά μαθητή και ανά κατηγορία λάθους για την ομάδα Γ στο pre-test και περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λαθών όλων των κατηγοριών (Άμεση ανατροφοδότηση).**

### ΑΜΕΣΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ: ΟΜΑΔΑ Γ

ΜΑΘΗΤΕΣ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	7	8	0	0	1	2	0	0	0	1	0
2	6	6	1	4	3	7	5	3	0	0	0
3	5	5	0	6	3	4	4	0	0	1	0
4	0	2	0	2	5	2	2	1	1	0	0
5	0	6	1	2	4	0	1	1	0	0	1
6	2	3	4	1	4	1	0	1	0	1	0
7	2	3	2	1	3	1	1	0	1	3	1
8	2	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0
9	3	11	5	1	4	3	2	1	0	1	0
10	5	6	2	0	5	1	0	0	0	1	0
11	6	8	2	3	1	0	2	1	0	1	1
12	7	4	0	3	3	3	0	1	0	1	0
13	1	4	1	0	3	1	1	1	0	0	0
14	2	1	3	1	3	4	1	2	0	1	0
15	0	2	0	2	2	0	2	0	0	0	0
16	1	3	0	3	2	3	2	0	0	0	0
17	4	2	2	2	1	0	0	0	0	1	0
18	2	4	1	3	2	3	0	4	0	2	0
19	3	3	4	2	4	4	3	2	1	5	4
20	3	6	0	3	4	2	1	0	1	1	1

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Άθροισμα	61	88	28	39	59	41	28	18	4	20	8
Μέσος	3,05	4,4	1,4	1,95	2,95	2,05	1,4	0,9	0,2	1	0,4
Ελάχιστο	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Μέγιστο	7	11	5	6	5	7	5	4	1	5	4
Εύρος	7	10	5	6	4	7	5	4	1	5	4
Διάμεσος	2,5	4	1	2	3	2	1	1	0	1	0
Επικρατούσα τιμή	2	6	0	2	3	0	0	0	0	1	0
Τυπικό σφάλμα	0,51	0,58	0,35	0,34	0,28	0,41	0,31	0,25	0,09	0,27	0,21
Μέση απόκλιση τετραγώνου	2,28	2,60	1,57	1,54	1,23	1,85	1,39	1,12	0,41	1,21	0,94
Διακύμανση	5,21	6,78	2,46	2,37	1,52	3,42	1,94	1,25	0,17	1,47	0,88
Πλήθος	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα η κατηγορία που συγκέντρωσε τα περισσότερα λάθη είναι τα σημεία στίξης (88 λάθη σε επίπεδο τάξης και μέσο όρο 4,4 λάθη ανά μαθητή), ακολουθούμενη από τα ορθογραφικά λάθη (61 στο σύνολο της τάξης και 3,05 ανά μαθητή) και από τη λανθασμένη επιλογή λέξεων (άθροισμα λαθών στο σύνολο των μαθητών 59 και μέσο όρο για κάθε μαθητή ατομικά 2,95).

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων του δεύτερου μέρους της έρευνας, όπως αυτά προκύπτουν από τα γραπτά κείμενα των μαθητών κάθε ομάδας.

Πίνακας 13. Αριθμός λαθών ανά μαθητή και ανά κατηγορία λάθους για την ομάδα Α στο post-test 2.

### POST-TEST 2: UNDERLINING: ΟΜΑΔΑ Α ΜΑΘΗΤΕΣ

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	2	5	2	0	0	0	0	1	0	3	2
2	4	4	1	1	1	1	0	0	1	1	0
3	3	0	1	6	0	0	2	0	1	2	0
4	1	3	2	2	6	0	3	1	3	0	2
5	4	2	2	7	2	1	3	4	0	3	2
6	3	2	0	4	0	0	0	0	0	0	0
7	3	1	1	1	3	0	1	1	0	1	0
8	8	5	1	3	4	1	1	1	0	1	2
9	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1
10	1	0	0	1	2	1	0	0	0	1	0
11	1	6	1	1	1	2	0	0	0	0	1
12	0	3	0	2	2	1	0	0	1	0	1
13	0	3	1	1	2	4	0	0	0	0	0
14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
15	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
16	4	6	1	1	4	0	1	0	0	0	1
17	2	1	3	2	0	2	0	5	1	2	1
18	7	4	5	5	7	6	2	4	3	2	3
19	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
20	4	3	0	2	0	1	0	0	1	0	1

**Πίνακας 14. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λαθών όλων των κατηγοριών στο post-test 2 για την ομάδα Α (Διόρθωση με υπογράμμιση).**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Άθροισμα	49	49	22	40	37	20	13	18	12	17	18
Μέσος	2,5	2,5	1,1	2	1,85	1	0,65	0,9	0,6	0,85	0,9
Ελάχιστο	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Μέγιστο	8	6	5	7	7	6	3	5	3	3	3
Εύρος	8	6	5	7	7	6	3	5	3	3	3
Διάμεσος	2	2,5	1	1	1	0,5	0	0	0	0,5	1
Επικρατούσα τιμή	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Διακύμανση	5,2	4,3	1,57	4,11	4,13	2,4	1,08	2,41	0,88	1,08	0,83
Τυπικό σφάλμα	0,5	0,5	0,28	0,45	0,45	0,3	0,23	0,35	0,21	0,23	0,2
Μέση απόκλιση τετραγώνου	2,3	2,1	1,25	2,03	2,03	1,6	1,04	1,55	0,94	1,04	0,91
Πλήθος	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Στον πίνακα 18 παρουσιάζεται το άθροισμα των λαθών που έκαναν οι μαθητές της ομάδας Α σε όλες τις κατηγορίες λάθους στο δεύτερο post-test που έγραψαν δύο μήνες μετά την πρώτη ενασχόλησή τους με την παραγωγή του φιλικού συμβουλευτικού γράμματος. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά μεταβολής των λαθών όλων των κατηγοριών μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου post-test.

**Πίνακας 15. Συγκριτικά ποσοστά μεταβολής όλων των κατηγοριών λάθους για την ομάδα Α μεταξύ post-test 1 και post-test 2.**

	ΟΜΑΔΑ Α PRE-TEST	POST 1-TEST: UNDERLINING:	%	POST 2-TEST	%
Άθροισμα					
<b>A</b>	80	27	66,3	49	38,8
<b>B</b>	74	35	52,7	49	33,8
<b>C</b>	22	14	36,4	22	0
<b>D</b>	34	20	41,2	40	-17,6
<b>E</b>	38	26	31,6	37	2,63
<b>F</b>	24	15	37,5	20	16,7
<b>G</b>	25	11	56,0	13	48
<b>H</b>	23	7	69,6	18	21,7
<b>I</b>	8	3	62,5	12	-50
<b>J</b>	18	8	55,6	17	5,56
<b>K</b>	9	3	66,7	18	-100



Αρχίζοντας από την πρώτη κατηγορία λαθών, τα ορθογραφικά, παρατηρούμε ότι ενώ στο pre-test το άθροισμα ήταν 80 λάθη σε επίπεδο τάξης, στο post-test 1 τα λάθη μειώθηκαν σε 27, με ποσοστό δηλαδή μεταβολής 66,3 %. Δύο μήνες αργότερα όμως, στο post-test 2 τα λάθη αυξήθηκαν σε 49, ποσοστό μεταβολής 38,8 %. Μία πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι η ανάγκη χρησιμοποίησης διαφορετικού λεξιλογίου στο post-test 2, εκτός από τις γενικές λεκτικές επιλογές κατά την παραγωγή ενός φιλικού συμβουλευτικού γράμματος. Σε ό,τι αφορά στα λάθη στίξης η μεταβολή στο δεύτερο post-test είναι 33,8 % τη στιγμή που στο πρώτο post-test το ποσοστό μεταβολής ανέρχεται στο 52,7 %.

Αντιθέτως, σε κάποιες κατηγορίες δεν υπήρξε μείωση αλλά αύξηση των λαθών μεταξύ pre-test και post-test 2. Συγκεκριμένα τα λάθη στην κατηγορία παράλειψη λέξης, στη συμφωνία μεταξύ υποκειμένου και ρήματος και στη σειρά των όρων μιας πρότασης αυξήθηκαν αντί να μειωθούν. Για παράδειγμα, οι μαθητές παρέλειψαν απαραίτητες για το κείμενο λέξεις κατά 17,6 % ενώ αύξησαν τα λάθη ως προς τη σωστή σειρά των όρων κατά 100 %. Ως προς τη χρήση των προθέσεων δεν υπήρξε καμία μεταβολή μεταξύ pre-test και post-test 2.

Πίνακας 16. Αριθμός λαθών ανά μαθητή και ανά κατηγορία λάθους για την ομάδα Γ στο post-test 2.

## POST-TEST 2: CODED-FEEDBACK

### ΜΑΘΗΤΕΣ

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	0	5	1	1	1	3	1	1	0	1	0
2	6	2	2	0	3	0	0	0	0	0	0
3	2	1	0	2	1	0	0	1	0	0	1
4	3	0	0	5	1	0	0	0	0	3	0
5	3	1	0	2	2	1	1	0	1	0	2
6	0	2	0	1	4	0	1	4	0	1	0
7	1	4	0	0	1	1	0	2	0	0	0
8	15	3	5	0	3	2	1	1	1	1	0
9	3	0	0	6	2	1	2	3	1	0	0
10	0	2	1	2	3	2	0	1	1	0	0
11	1	4	0	0	2	0	0	0	0	0	0
12	0	1	0	4	4	0	0	3	0	0	1
13	2	1	0	1	5	3	1	0	0	0	0
14	4	2	0	3	2	2	1	0	0	0	0
15	2	3	2	2	0	3	2	1	0	2	0
16	4	3	1	1	3	2	2	2	2	0	0
17	3	2	1	2	3	2	3	4	3	3	1
18	2	1	1	0	2	1	0	0	0	1	1
19	2	3	2	1	3	2	1	2	1	0	0
20	0	2	1	6	1	3	1	1	0	0	2

**Πίνακας 17. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λαθών όλων των κατηγοριών στο post-test 2 για την ομάδα Β (Διόρθωση με κώδικες).**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Άθροισμα	53	42	17	39	46	28	17	26	10	12	8
Μέσος	2,7	2,1	0,85	1,95	2,3	1,4	0,85	1,3	0,5	0,6	0,4
Ελάχιστο	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Μέγιστο	15	5	5	6	5	3	3	4	3	3	2
Εύρος	15	5	5	6	5	3	3	4	3	3	2
Διάμεσος	2	2	0,5	1,5	2	1,5	1	1	0	0	0
Επικρατούσα τιμή	0	2	0	1	3	0	1	0	0	0	0
Διακύμανση	11	1,8	1,5	3,73	1,59	1,3	0,77	1,8	0,68	0,99	0,46
Τυπικό σφάλμα	0,7	0,3	0,27	0,43	0,28	0,3	0,2	0,3	0,18	0,22	0,15
Μέση απόκλιση τετραγώνου	3,3	1,3	1,23	1,93	1,26	1,1	0,88	1,34	0,83	0,99	0,68
Πλήθος	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τα λάθη που έκαναν οι μαθητές της Ομάδας Β σε όλες τις κατηγορίες λάθους σε επίπεδο τάξης καθώς και τα ποσοστά μεταβολής των λαθών αυτών μεταξύ post- test 1 και post-test 2. Από τον πίνακα προκύπτει ότι στο δεύτερο φιλικό γράμμα που έγραψαν οι μαθητές της ομάδας Β υπάρχει διακύμανση του ποσοστού μεταβολής ανάλογα με την κατηγορία του λάθους. Για παράδειγμα, ενώ στην κατηγορία των σημείων στίξης, το ποσοστό μείωσης των λαθών στο post-test 1 είναι 76,5 %, δύο μήνες μετά την ανατροφοδότηση με κώδικες, στο δεύτερο φιλικό γράμμα, το ποσοστό αυτό μειώθηκε στο 38,2 %. Ανάλογη παρατήρηση θα μπορούσε να γίνει και για την κατηγορία του ρηματικού τύπου (ποσοστό μείωσης των λαθών στο post-test 2 42,2 % έναντι 53,3 % στο post-test 1), καθώς επίσης και για τις κατηγορίες της συμφωνίας μεταξύ υποκειμένου και ρήματος, και της επιπλέον λέξης, όπου στο post-test 2 τα λάθη των μαθητών αυξήθηκαν σε σύγκριση με το post-test 1.

Αντίθετα, καμία μεταβολή δεν παρουσιάζει η κατηγορία της πρόθεσης μεταξύ post-test 1 και post-test 2.

**Πίνακας 18. Συγκριτικά ποσοστά μεταβολής όλων των κατηγοριών λάθους για την ομάδα Β μεταξύ post-test 1 και post-test 2.**

	ΟΜΑΔΑ Β PRE-TEST	POST-TEST: CODED	%	POST- TEST 2	%
Άθροισμα					
<b>A</b>	91	40	56,0	53	41,8
<b>B</b>	68	16	76,5	42	38,2

<b>C</b>	29	17	41,4	17	41,4
<b>D</b>	64	37	42,2	39	39,1
<b>E</b>	48	26	45,8	46	4,17
<b>F</b>	44	21	52,3	28	36,4
<b>G</b>	35	18	48,6	17	51,4
<b>H</b>	45	21	53,3	26	42,2
<b>I</b>	20	14	30,0	10	50
<b>J</b>	40	16	60,0	12	70
<b>K</b>	17	10	41,2	8	52,9

Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται τα λάθη του κάθε μαθητή της ομάδας Γ σε κάθε μία από τις έντεκα κατηγορίες λαθών στο δεύτερο φιλικό γράμμα που τους ανατέθηκε να γράψουν και το οποίο λειτούργησε ως post-test.

**Πίνακας 19.** Αριθμός λαθών ανά μαθητή και ανά κατηγορία λάθους για την ομάδα Γ στο post-test. (Άμεση ανατροφοδότηση).

#### **ΑΜΕΣΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ: ΟΜΑΔΑ Γ**

<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
2	4	4	0	2	3	2	1	5	0	0	1
3	1	3	1	2	2	3	1	1	1	0	0
4	2	0	1	2	3	1	1	0	0	0	0
5	2	4	1	6	3	1	1	3	2	3	0
6	2	4	0	2	2	1	1	0	0	0	0
7	0	3	1	3	3	0	0	0	0	2	1
8	0	5	1	1	5	0	2	0	0	1	0
9	0	8	3	5	3	1	2	4	0	1	1
10	8	8	1	0	3	2	0	1	0	0	1
11	5	8	3	5	6	5	3	4	3	5	4
12	1	5	3	0	1	1	0	1	0	0	3
13	3	5	3	7	5	0	0	3	2	1	0
14	2	3	3	4	3	1	0	3	3	1	3
15	1	4	0	2	2	1	1	3	0	0	0
16	1	5	3	1	3	4	1	3	0	0	0
17	2	2	2	2	1	1	0	1	0	0	0
18	0	10	0	5	6	3	2	1	0	3	2
19	1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0
20	0	4	3	3	3	2	0	0	1	1	0

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται το άθροισμα των λαθών των μαθητών της ομάδας Γ σε όλες τις κατηγορίες λαθών στο post-test. Η κατηγορία με το μεγαλύτερο άθροισμα λαθών σε επίπεδο ομάδας είναι τα σημεία στίξης (85) και μέσο όρο 4,3 λάθη ανά μαθητή. Ακολουθεί η κατηγορία της λανθασμένης επιλογής λέξης

με σύνολο λαθών 58 σε επίπεδο τάξης και μέσο όρο 2,9 λάθη ανά μαθητή, και η παράλειψη λέξης με σύνολο λαθών 53 σε επίπεδο τάξης και μέσο όρο 2,65 λάθη ανά μαθητή. Στην κατηγορία των ορθογραφικών λαθών το σύνολο ανέρχεται στα 36 σε επίπεδο τάξης και στα 1,8 ανά μαθητή.

**Πίνακας 20.** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των λαθών όλων των κατηγοριών στο post-test για την ομάδα Γ (Άμεση ανατροφοδότηση).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Άθροισμα	36	85	32	53	58	30	16	33	12	19	16
Μέσος	1,8	4,3	1,6	2,65	2,9	1,5	0,8	1,65	0,6	0,95	0,8
Ελάχιστο	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Μέγιστο	8	10	3	7	6	5	3	5	3	5	4
Εύρος	8	10	3	7	6	5	3	5	3	5	4
Διάμεσος	1	4	1	2	3	1	1	1	0	0,5	0
Επικρατούσα τιμή	1	4	1	2	3	1	0	0	0	0	0
Διακύμανση	4	7,5	1,41	4,24	2,62	1,8	0,8	2,77	1,09	1,84	1,54
Τυπικό σφάλμα	0,4	0,6	0,27	0,46	0,36	0,3	0,2	0,37	0,23	0,3	0,28
Μέση απόκλιση τετραγώνου	2	2,7	1,19	2,06	1,62	1,4	0,89	1,66	1,05	1,36	1,24
Πλήθος	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

**Πίνακας 21.** Συγκριτικά ποσοστά μεταβολής όλων των κατηγοριών λάθους για την ομάδα Γ μεταξύ pre-test και post-test.

	Άθροισμα	%
<b>A</b>	61	36
<b>B</b>	88	85
<b>C</b>	28	32
<b>D</b>	39	53
<b>E</b>	59	58
<b>F</b>	41	30
<b>G</b>	28	16
<b>H</b>	18	33
<b>I</b>	4	12
<b>J</b>	20	19
<b>K</b>	8	16

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι μαθητές της ομάδας που δέχτηκε άμεση ανατροφοδότηση παρουσίασε θετική και αρνητική μεταβολή στο δεύτερο φιλικό γράμμα, που έγραψαν δύο μήνες μετά από την παραγωγή του πρώτου συμβουλευτικού γράμματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό μείωσης των λαθών εντοπίζεται στις κατηγορίες G (χρόνος ρήματος) και A (ορθογραφία), με ποσοστό μείωσης 42,9

% και 41 %, αντίστοιχα. Η αμέσως επόμενη κατηγορία με το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης είναι η κατηγορία F, η επιπλέον λέξη, με ποσοστό μεταβολής 26,8 %.

Από την άλλη μεριά, στις μισές περίπου κατηγορίες η ομάδα Γ παρουσίασε αύξηση του ποσοστού των λαθών μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου φιλικού γράμματος σε διάστημα δύο μηνών. Συγκεκριμένα, τα λάθη αυξήθηκαν στις κατηγορίες C, D, H, I και K, με τις τρεις τελευταίες να παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικής μεταβολής.

**Πίνακας 22. Συγκριτικά ποσοστά μεταβολής όλων των κατηγοριών λάθους για τις ομάδες A, B και Γ στο δεύτερο φιλικό γράμμα.**

ΜΑΘΗΤΕΣ	ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ
	A %	B %	Γ %
<b>A</b>	39	41,8	41
<b>B</b>	34	38,2	3,41
<b>C</b>	0	41,4	-14
<b>D</b>	-18	39,1	-36
<b>E</b>	2,6	4,17	1,69
<b>F</b>	17	36,4	26,8
<b>G</b>	48	51,4	42,9
<b>H</b>	22	42,2	-83
<b>I</b>	-50	50	-200
<b>J</b>	5,6	70	5
<b>K</b>	-100	52,9	-100

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα συγκριτικά αποτελέσματα της μεταβολής των λαθών όλων των κατηγοριών για τους μαθητές και των τριών ομάδων. Τα ποσοστά αυτά αναφέρονται στο φιλικό συμβουλευτικό γράμμα που έγραψαν όλοι οι μαθητές δύο μήνες μετά από την πρώτη ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος (post-test 2).

Σύμφωνα με τον πίνακα 25, στην κατηγορία των ορθογραφικών λαθών δεν παρουσιάζεται μεταβολή των λαθών σε σχέση με τη μέθοδο της ανατροφοδότησης που έλαβαν οι μαθητές. Φαίνεται δηλαδή ότι και οι τρεις μέθοδοι ανατροφοδότησης λειτούργησαν με τον ίδιο τρόπο ως προς τη διόρθωση των λαθών από τους μαθητές. Τα ποσοστά μεταβολής των λαθών δεν αναδεικνύουν την ανωτερότητα κάποιας από τις συγκεκριμένες μεθόδους στη συγκεκριμένη κατηγορία λάθους και μετά από χρονικό διάστημα δύο μηνών. Τα ποσοστά μεταβολής των λαθών για τις ομάδες A, B και Γ είναι 39 %, 41,8 % και 41 %, αντίστοιχα.

Σε αντίθεση με τα ορθογραφικά λάθη, φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση στην κατηγορία των σημείων στίξης, όπου οι δύο μέθοδοι έμμεσης αξιολόγησης λειτούργησαν καλύτερα από την άμεση ανατροφοδότηση. Η ομάδα Β της ανατροφοδότησης με κώδικες παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό μείωσης των λαθών (38,2 %) και ακολουθεί η ομάδα Α της απλής υπογράμμισης με ποσοστό μείωσης 34 %. Η τρίτη ομάδα, ωστόσο, η ομάδα ελέγχου, παρουσίασε τη μικρότερη μεταβολή με ποσοστό 3,41 %. Η ίδια ομάδα παρουσίασε αρνητική μεταβολή, αύξησε δηλαδή τη λανθασμένη επιλογή πρόθεσης κατά 14 %. Στην ίδια κατηγορία η ομάδα της ανατροφοδότησης με κώδικες μείωσε τα λάθη ως προς τις προθέσεις κατά 41,4 % ενώ καμία μεταβολή δεν παρατηρείται στην ομάδα της απλής υπογράμμισης.

Εξάλλου, μεγαλύτερα ποσοστά θετικής μεταβολής, μείωσης δηλαδή των λαθών, παρουσιάζει εκ νέου η ομάδα Β και στις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών από την παράλειψη λέξης (D) έως και τη σειρά των όρων (K). Η μικρότερη διαφορά στη μεταβολή των λαθών ανάμεσα στις τρεις ομάδες εντοπίζεται στην κατηγορία της επιλογής λέξης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας Β μείωσαν τις λανθασμένες λεκτικές τους επιλογές κατά 4,17 %, ακολουθούμενοι από τους μαθητές της ομάδας Α (ποσοστό μεταβολής 2,6 %) και, τέλος, από την ομάδα Γ της άμεσης ανατροφοδότησης (ποσοστό μεταβολής 1,69 %).

Αρνητική μεταβολή παρουσιάζεται στην κατηγορία D (παράλειψη λέξης) για τις ομάδες Γ και Α. Ενώ δηλαδή η ομάδα της ανατροφοδότησης με κώδικες παρουσίασε μείωση των λαθών στη συγκεκριμένη κατηγορία, οι ομάδες της απλής υπογράμμισης και της άμεσης ανατροφοδότησης αύξησαν τα λάθη σε ποσοστό 18 % και 36 %, αντίστοιχα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειονότητα των λέξεων που παραλείφθηκαν είχαν να κάνουν με τα υποκείμενα και τα αντικείμενα των ρημάτων και κυρίως με το οριστικό άρθρο *the*. Οι περισσότεροι μαθητές δε χρησιμοποίησαν το άρθρο αυτό στην αντίστοιχη αγγλική φράση: *english language* αντί του ορθού *the english language*. Πέρα από το οριστικό άρθρο δε χρησιμοποιήθηκε επίσης το αόριστο άρθρο και κυρίως οι προθέσεις που συνοδεύουν τα συγκεκριμένα ρήματα της επιλογής των μαθητών. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η παράλειψη της πρόθεσης *on* ή *about* μετά από τη φράση *give advice*. Η πλειονότητα των μαθητών των ομάδων Α και Γ έγραψαν την ακόλουθη φράση: '*I'm writing to give you some advice how to learn my language*' αντί για το σωστό '*I'm writing to give you some advice on/about how to learn my language*'.



Επιπροσθέτως, οι ομάδες Α και Γ παρουσιάζουν αύξηση των λαθών στην κατηγορία της συμφωνίας μεταξύ υποκειμένου-ρήματος (I), με ποσοστό αρνητικής μεταβολής 50 % και 200 %, αντίστοιχα, καθώς και στη σειρά των όρων (K), με ποσοστό αρνητικής μεταβολής 100 % και για τις δύο ομάδες. Στην κατηγορία του ρηματικού τύπου (H) οι μαθητές που δέχτηκαν άμεση ανατροφοδότηση αύξησαν τα λάθη τους κατά 83 %, σε αντίθεση με τους μαθητές των δύο άλλων ομάδων οι οποίοι μείωσαν τα λάθη τους σε ποσοστό 22 % (απλή υπογράμμιση) και 42,2 % (ανατροφοδότηση με κώδικες). Και σε αυτή την κατηγορία η μέθοδος της ανατροφοδότησης με λειτούργησε πιο αποτελεσματικά από τη μέθοδο της απλής υπογράμμισης, πολύ δε περισσότερο από την άμεση ανατροφοδότηση.

Σε ό,τι αφορά στην άμεση ανατροφοδότηση και την αύξηση των λαθών της συγκεκριμένης ομάδας σε ορισμένες κατηγορίες λαθών μία πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι η επίδειξη μειωμένου ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών ή ακόμη και πλήρης αδιαφορία για μία σε βάθος ενασχόληση με το διορθωμένο κείμενο. Με άλλα λόγια, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές της ομάδας Γ να έλαβαν τα διορθωμένα από την εκπαιδευτικό γραπτά τους κείμενα και είτε να προέβησαν σε μία επιφανειακή και πρόσκαιρη ανάγνωση των διορθώσεων είτε να μην τις διάβασαν καθόλου.

Σε έρευνα των Ferris & Roberts (2001) σε φοιτητές δεύτερης γλώσσας του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας μεταξύ της τεχνικής της απλής υπογράμμισης και της ανατροφοδότησης με κώδικες δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στη διόρθωση λαθών από τους φοιτητές των δύο ομάδων. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν υπήρχε ομάδα άμεσης ανατροφοδότησης. Ωστόσο, παρά τη μικρή διαφορά, η ομάδα των 'κωδικών' παρουσίασε μεγαλύτερα ποσοστά διόρθωσης των λαθών σε όλες τις κατηγορίες εκτός από αυτή των άρθρων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα των Ferris & Roberts μετρήθηκαν πέντε κατηγορίες λαθών, ευρύτερου όμως περιεχομένου. Για παράδειγμα, στην κατηγορία Verb errors περιλαμβάνονται οι λανθασμένες επιλογές του χρόνου και του τύπου του ρήματος καθώς και η ασυμφωνία μεταξύ υποκειμένου και ρήματος, λάθη τα οποία αποτελούν ξεχωριστές κατηγορίες στη δική μας έρευνα. Το ίδιο ισχύει και για τις υπόλοιπες κατηγορίες των καταλήξεων των ουσιαστικών, των άρθρων, των λανθασμένων λέξεων (όπου περιλαμβάνονται οι προθέσεις, τα ορθογραφικά λάθη που καταλήγουν σε διαφορετική λέξη, και οι λάθος επιλογές

λέξεων), και της δομής της πρότασης (χρήση επιπρόσθετων λέξεων, παράλειψη λέξεων ή φράσεων, κ.λπ.)

Από την άλλη μεριά, ο Chandler (2003) βρήκε ότι και η άμεση (direct correction) και η απλή υπογράμμιση των λαθών είναι σημαντικά ανώτερες από την περιγραφή του τύπου του λάθους, ακόμη κι όταν αυτή συνοδεύεται από υπογράμμιση, για τη μείωση των λαθών μακροπρόθεσμα. Σύμφωνα με τον Chandler, η άμεση διόρθωση αποτελεί την καλύτερη τεχνική για σωστές και ακριβείς αναθεωρήσεις (accurate revisions) και οι μαθητές την προτιμούν επειδή είναι ο πιο γρήγορος και εύκολος τρόπος τόσο για τους ίδιους όσο και για τους καθηγητές τους σε μια σειρά από προσχέδια (drafts). Εντούτοις, οι μαθητές αισθάνονται ότι μαθαίνουν περισσότερο μέσω της αυτό-αξιολόγησης (self-correction) ενώ η απλή υπογράμμιση των λαθών απαιτεί λιγότερο χρόνο από την πλευρά των εκπαιδευτικών στο πρώτο προσχέδιο.

## 12. Συζήτηση- Προτάσεις

Κατά τη διάρκεια της έρευνας αναδείχθηκαν κυρίαρχες και παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με την προσέγγιση της παραγωγής του γραπτού λόγου από την πλευρά των μαθητών. Αρχικά, οι περισσότεροι από αυτούς αδυνατούσαν να αποδεχθούν την απόρριψη του όρου «έκθεση» και την αντικατάστασή του από τον αντίστοιχο όρο «παραγωγή γραπτού λόγου». Δεύτερον, παρουσιάστηκαν ενδοιασμοί ως προς τη χρησιμότητα των προσχεδίων (drafts) καθώς και απουσία σχεδιαγραμμάτων (writing plans). Χρειάστηκε επιμονή και υπομονή ώστε να πειστούν οι μαθητές για την αναγκαιότητα τους και να αρχίζουν να αλλάζουν χρόνιες αντιλήψεις αντιμετώπισης του γραπτού κειμένου ως 'τελειωμένου προϊόντος' (finished product). Οι συγκεκριμένοι μαθητές ήταν συνηθισμένοι να παράγουν γραπτό λόγο στη μητρική τους γλώσσα (ελληνική, ως επί το πλείστον) στα πλαίσια του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας σε μορφή διαγωνίσματος, όπου οι μαθητές έπρεπε να δουλεύουν ατομικά, χωρίς να ενθαρρύνονται να διατυπώνουν ερωτήσεις, να ζητούν διευκρινίσεις ή αρωγή από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Σε ό,τι αφορά στην ξένη γλώσσα (αγγλική), η παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελούσε δραστηριότητα για το σπίτι (homework), χωρίς να έχει προηγηθεί επεξεργασία του

τύπου του κειμένου που έπρεπε να γράψουν οι μαθητές και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του: δομή, ύφος, γραμματική, σύνταξη, λεξιλογικές επιλογές.

Συνεπώς, χρειάστηκε χρόνος για να αρχίσουν οι μαθητές να τροποποιούν την στάση τους απέναντι στις απαιτήσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου και να συνδιαλέγονται με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και το ίδιο το κείμενο (θέμα). Στην πορεία διαπίστωσαν ότι η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μία δυναμική διαδικασία, ανοιχτή σε αλλαγές, τροποποιήσεις, και βελτιώσεις, που υπόκειται σε συνεχή αναθεώρηση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάλυση του θέματος (rubric) και τονίστηκε η ανάγκη για προσεκτική μελέτη και υπογράμμιση των σημαντικών λέξεων (key-words), ώστε να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες του θέματος ή η ελλιπής ανάπτυξή του. Συγκεκριμένα, τονίστηκε η προσέγγιση του θέματος μέσα από ερωταπαντήσεις. Οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως ‘τι’, ‘σε ποιον’, ‘γιατί’ και ‘με ποια ιδιότητα’ γράφουμε, να προσδιορίσουν δηλαδή το είδος του κειμένου που έπρεπε να συντάξουν, το κοινό στο οποίο απευθυνόταν το κείμενο, τον σκοπό του κειμένου και τον δικό τους ρόλο, την ιδιότητα με την οποία έπρεπε να γράψουν.

Χρειάστηκε χρόνος, υπομονή και επιμονή ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η παραγωγή του γραπτού λόγου στο σχολείο δεν αποτελεί απλά άλλη μία στείρα σχολική άσκηση αλλά, αντιθέτως, μία αυθεντική, επικοινωνιακή δράση/δραστηριότητα, εξαιρετικά χρήσιμη για την καθημερινή τους ζωή εντός και εκτός σχολείου. Για να γίνει συνείδηση η πρακτική χρησιμότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου και η σύνδεσή της με την ‘πραγματική’ ζωή των μαθητών, είναι ανάγκη οι τελευταίοι να ‘εκτίθενται’ σε διαφορετικού είδους και ύφους κείμενα και να εμπλέκονται σε σχέδια εργασίας (projects), σε βιωματικού περιεχομένου δραστηριότητες και σε διαδικασίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Οι μαθητές είναι καλό να προσεγγίζουν και να παράγουν κείμενα όπως βιογραφικά σημειώματα, αιτήσεις, μικρές αγγελίες, παραγγελίες, ανακοινώσεις, γράμματα, αφηγήσεις, αναφορές κ.λπ. που αποτελούν οργανικό κομμάτι της καθημερινότητάς τους.

Για να γίνει η παραγωγή του γραπτού λόγου στην τάξη οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος χρειάζεται να ενταχθεί λειτουργικά στην πραγματικότητα της τάξης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι χρειάζεται να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος στην παραγωγή του γραπτού λόγου (writing) μέσα στην σχολική τάξη, με θέματα που να σχετίζονται με τις υπόλοιπες δεξιότητες, όπως είναι

η κατανόηση του γραπτού λόγου (reading comprehension) και η κατανόηση και παραγωγή του προφορικού λόγου (listening and speaking skills, αντίστοιχα). Με τον τρόπο αυτό προσεγγίζεται ολιστικά το φαινόμενο της γλώσσας και αναδεικνύονται οι συνεκτικοί δεσμοί ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία της.

Όλα τα παραπάνω εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε την παραγωγή του γραπτού λόγου και από το βαθμό της σπουδαιότητας που της αποδίδουμε. Χρειάζεται δηλαδή να γίνει διάκριση ανάμεσα στο γραπτό λόγο ως κανάλι (channel) και στο γραπτό λόγο ως τελικό στόχο (goal). Στην περίπτωση του γραπτού λόγου ως καναλιού οι μαθητές και οι μαθήτριες στοχεύουν στην εκμάθηση της γλώσσας, χρησιμοποιώντας τις ευκαιρίες για γραπτή έκφραση σε μία γλώσσα ως ένα από τα πολλά βοηθητικά εργαλεία για να την κάνουν κτήμα τους. Από την άλλη μεριά, όταν ο τελικός στόχος είναι ο γραπτός λόγος, αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν πώς να παράγουν λόγο ποιοτικό και με σαφές νόημα. Στο επίπεδο upper-intermediate οι μαθητές εξακολουθούν συνήθως να χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο ως κανάλι για την εκμάθηση της γλώσσας. Αρχίζουν, εντούτοις, σταδιακά να βλέπουν την παραγωγή «καλού» λόγο ως στόχο. Επομένως, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο πως οι καλοί συγγραφείς πετυχαίνουν καλά αποτελέσματα, με άλλα λόγια πρέπει να δοθεί έμφαση στην διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου (process of writing).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντική η αρωγή των ίδιων των διδακτικών βιβλίων. Μέχρι πρόσφατα η κοινή πρακτική των συγγραφέων σχολικών εγχειριδίων ήταν να αφήνουν για το τέλος του κεφαλαίου ή της ενότητας την παραγωγή του γραπτού λόγου ενώ την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να τη μεταθέτουν για το σπίτι. Με τον τρόπο αυτό δεν ελέγχεται η όλη διαδικασία, οι απορίες παραμένουν, τα λάθη και η σύγχυση διαιωνίζονται και ουσιαστικά δεν προάγεται η διδασκαλία και η μάθηση. Θα ήταν χρήσιμο τα βιβλία προς χρήση στη σχολική αίθουσα να περιλαμβάνουν (και να προτάσσουν) δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου επικοινωνιακού χαρακτήρα αλλά και δραστηριότητες εξοικείωσης των μαθητών με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης, και να προωθείται η παραγωγή του γραπτού λόγου μέσα στην ίδια την τάξη.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ανατροφοδότηση και η αρωγή των εκπαιδευτικών τη στιγμή ακριβώς που οι μαθητές προσπαθούν να αρθρώσουν το λόγο τους και να διατυπώσουν γραπτώς τη σκέψη τους αποτελεί άμεση απάντηση στις απορίες και τις δυσκολίες που πιθανώς αντιμετωπίζουν. Με τον

τρόπο αυτό αποφεύγεται η σύγχυση και η αποσπασματική, ελλιπής γνώση ενώ τα κάθε είδους προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν επί τόπου. Η περιπέτεια της γραφής μέσα στην τάξη και η έγκαιρη ανατροφοδότηση δεν παρουσιάζει πλεονεκτήματα μόνο σε ό,τι αφορά στους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και στους εκπαιδευτικούς της τάξης. Ειδικότερα οι τελευταίοι έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν καλύτερα τη σκέψη των μαθητών, να παρέμβουν άμεσα (on the spot) και να λύσουν πιθανές απορίες, που σε διαφορετική περίπτωση θα παρέμεναν αδιευκρίνιστες, διαιωνίζοντας τις λανθασμένες αντιλήψεις (misconceptions) περί ύφους, περιεχομένου, συντακτικής και γραμματικής δομής. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν διαβάζουν εκ νέου τα διορθωμένα από τον εκπαιδευτικό γραπτά κείμενα, οι παρατηρήσεις των οποίων συχνά μένουν ανεκμετάλλευτες.

Επιπλέον, η παραγωγή του γραπτού λόγου και η ανατροφοδότηση των μαθητών μέσα στην τάξη συμβάλλουν στην καλύτερη οργάνωση του μαθήματος από τον/την εκπαιδευτικό, δίνουν τη δυνατότητα για ευελιξία και αναδιοργάνωση με στόχο πάντα τη διευκόλυνση των μαθητών και οδηγούν σε καλύτερο και πιο ολοκληρωμένο σχεδιασμό του μαθήματος της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές έκαναν κυρίως γλωσσικά λάθη παρά λάθη περιεχομένου. Σχεδόν το σύνολο των μαθητών χρησιμοποίησε σωστά τις κατάλληλες για συμβουλές γλωσσικές δομές ( If I were you, I would....., why don't you....?, How/What about.....?, it would be a good idea.....κ.λπ.), γεγονός που θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί στην εκτενή παρουσίαση και ανάλυση των δομών αυτών κατά τη διάρκεια της φάσης του σχεδιασμού. Δεν βρέθηκαν επίσης λάθη ύφους. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν σωστά τους σύντομους τύπους, τον τρόπο με τον οποίο αρχίζει και τελειώνει ένα φιλικό γράμμα και το κατάλληλο λεξιλόγιο. Δε βρέθηκαν επίσης λάθη ως προς την οργάνωση του γράμματος. Παρατηρήθηκε σωστός χωρισμός παραγράφων, σύνδεση των παραγράφων μεταξύ τους καθώς και σύνδεση των επιμέρους προτάσεων της κάθε παραγράφου.

Επιπλέον, τα γραπτά κείμενα των μαθητών και των τριών ομάδων χαρακτηρίζονται από συνοχή, ειρμό και ρέουσα γλώσσα η οποία δεν εμποδίζει την επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου.

Τέλος, ενώ τα ποσοστά μείωσης των λαθών μεταξύ pre- και post-test 1 για τις δύο πειραματικές ομάδες φαίνεται να αναδεικνύουν ότι στις μισές περίπου κατηγορίες λάθους η απλή υπογράμμιση λειτούργησε πιο αποτελεσματικά από την



ανατροφοδότηση με κώδικες και στις άλλες μισές αντίστροφα, δύο μήνες αργότερα τα συγκριτικά αποτελέσματα των τριών ομάδων αυτή τη φορά δίνουν το προβάδισμα στην ανατροφοδότηση με κώδικες. Πιθανή ερμηνεία για αυτό θα μπορούσε να είναι ότι η συγκεκριμένη τεχνική κατευθύνει τους μαθητές στο είδος του λάθους που πρέπει να διορθωθεί ανακαλώντας στη μνήμη τους συγκεκριμένους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες. Οποσδήποτε όμως είναι απαραίτητη η εξοικείωση των μαθητών με τους κώδικες που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν κάθε φορά.

### 13. Συμπέρασμα

Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα δύο μεθόδων έμμεσης αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών της Β τάξης Γενικού Λυκείου κατά την παραγωγή φιλικού συμβουλευτικού γράμματος. Οι δύο αυτές μέθοδοι έμμεσης αξιολόγησης ήταν η απλή υπογράμμιση (underlining) και η ανατροφοδότηση με κώδικες (coded-feedback). Η αποτελεσματικότητα των δύο μεθόδων ελέγχθηκε εκ νέου δύο μήνες αργότερα μέσα από συγκριτική ανάλυση μεταξύ τους αλλά, αυτή τη φορά, και με μία τρίτη μέθοδο, αυτή της άμεσης ανατροφοδότησης (immediate feedback).

Ως προς τις δύο μεθόδους της έμμεσης ανατροφοδότησης η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων αφήνει να διαφανούν οι ακόλουθες τάσεις: α) η μέθοδος ανατροφοδότησης με κώδικες οδήγησε σε μεγαλύτερα ποσοστά μείωσης των λαθών στις κατηγορίες των σημείων στίξης, της πρόθεσης, της επιλογής λέξης, της επιπλέον λέξης και του αριθμού των ουσιαστικών σε σύγκριση με τη μέθοδο της απλής υπογράμμισης στο post-test 1.

β) η μέθοδος της απλής υπογράμμισης βοήθησε τους μαθητές να διορθώσουν περισσότερα λάθη στις κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών, του ρηματικού χρόνου και του ρηματικού τύπου, της συμφωνίας μεταξύ υποκειμένου και ρήματος, και της σειράς των όρων σε σχέση με τη μέθοδο της ανατροφοδότησης με κώδικες στο post-test 1.

γ) και οι δύο μέθοδοι της έμμεσης ανατροφοδότησης λειτούργησαν το ίδιο θετικά ως προς την εξεύρεση της λέξης που οι μαθητές είχαν παραλείψει στο pre-test 1.

Σύμφωνα με τη σύγκριση των ποσοστών της μεταβολής των λαθών ανάμεσα στις τρεις ομάδες ύστερα από διάστημα δύο μηνών, φαίνεται να διαμορφώνεται μία θετική τάση ως προς την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης με κώδικες στο σύνολο σχεδόν των κατηγοριών λάθους. Ωστόσο, στα ορθογραφικά λάθη δε φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις τρεις



μεθόδους ανατροφοδότησης, ενώ στην κατηγορία των σημείων στίξης φαίνεται ότι η απλή υπογράμμιση λειτούργησε πιο αποτελεσματικά από την άμεση ανατροφοδότηση στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, στο συγκεκριμένο είδος κειμένου και με το συγκεκριμένο δείγμα.

## **BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **A. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Ashwell, T., (2000). 'Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method?'. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). 'The effect of different types of feedback on ESL student writing'. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Bosher, S. (1998). 'The composing processes of three southeast Asian writers at the post-secondary level: an exploratory study.' *Journal of Second Language Writing*, 7(2), 205-233.
- Briton J et al (1975). *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan Education.
- Calfoglou, C., & Sifakis, N. (2004). *Language Learning Skills & Materials (Oracy and Literacy). Teaching Reading and Writing*. Vol 2, Patras, HOU.
- Cardelle, M., & Corno, L. (1981). 'Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments.' *TESOL Quarterly*, 15(3), 251-261.
- Carrell, P., & Eisterhold, J. C. (1988). 'Schema theory and ESL reading pedagogy'. In P. Carrell, J. Devine & Eskey (eds) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chandler, J. (2003). 'The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing'. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.

- Chenowith, N.A., Day, R.R., Chun, A.E., & Luppescu, S. (1983). 'Attitudes and preferences of ESL students to error correction'. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(10), 79-87.
- Clark, R. C. (1999). *Developing technical training* (2<sup>nd</sup> ed.). Washington, DC: International Society for Performance Improvement.
- Clark, J., & Paivio, A. (1991). 'Dual coding theory and education'. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Cohen, A. (1987). 'Student processing of feedback on their compositions'. In A.L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cohen, A. (1994). *Assessing language ability in the classroom* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Heinle and Heinle.
- Cohen, A., & Cavalcanti, M. (1990). 'Feedback on compositions: teacher and student verbal reports'. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooney, J. B., & Swanson, H. L. (1987). Memory and learning disabilities: An overview. In H. L. Swanson (Ed.), *Memory and learning disabilities: Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 1-40). Greenwich, CT: JAI.
- Cooper, C. R., & Matsushashi, A. (1983). 'A theory of the writing process' in M. Martlew (ed.). *The Psychology of Written Language*. Chichester: Wiley & Sons.
- Cumming, A. (2003). 'Experienced ESL/EFL writing instructors' conceptualizations of their teaching: curriculum options and implications'. In B. Kroll (ed) *Exploring the dynamics of second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Efklides, A. (2006). 'Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?' *Educational Research Review*, 1, 3-14.
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). 'Teacher response to student writing: focus on form versus content'. In B. Kroll (ed.) *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. (1995). 'Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms.' *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.

- Ferris, D. (1997). 'The influence of teacher commentary on student revisions'. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Ferris, D. (1999). 'The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott'. *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2004). 'The 'grammar correction' debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?)'. *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D.R., Chaney, S.J., Komura, K., Roberts, B.J., & McKee, S. (2000). *Perspectives, problems, and practices in treating written error*. Colloquium presented at TESOL Convention, Vancouver, BC.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: purpose, process, practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). 'Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?'. *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Frantzen, D. (1995). 'The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course'. *Modern Language Journal*, 79, 329-344.
- Frantzen, D., & Rissell, D. (1987). 'Learner self-correction of written compositions. What does it show us?'. In B. VanPatten, T.R. Dvorak, & J.F. Lee (Eds.), *Foreign language learning: A research perspective*. Cambridge: Newbury House.
- Flavell, J. H. (1979). 'Metacognition and cognitive monitoring-A new era of cognitive-developmental inquiry'. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). 'A cognitive process theory of writing.' *College Composition and Communication*, 32: 365-387.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1994). 'Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing'. *Journal of Second Language Writing*, (3), 141-163.
- Hertzog, Ch., & Dixon, R. A. (1994). 'Metacognitive development in adulthood and old age. In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA: Bradford.

- Hyland, F. (1998). 'The impact of teacher written feedback on individual writers.' *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. England: Pearson Education.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Kepner, C. G., (1991). 'An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills'. *The Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Komura, K. (1999). *Student response to error correction in ESL classrooms*. Unpublished master's thesis, California State University, Sacramento.
- Koriat, A., & Levy-Sadot, R. (2000). 'Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder'. *Consciousness and Cognition*, 9, 193-202.
- Lalande, J. F. (1982). 'Reducing composition errors: An experiment'. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lee, I. (1997). 'ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for college-level teaching'. *System*, 25, 465-477.
- Lee, I. (2004). 'Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong'. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.
- Leki, I. (1991). 'The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes'. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Levie, H. W., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195-232.
- Levin, J. R., Anglin, G. J. & Carney, R. N. (1987). On empirically validating functions of pictures in prose. In D. M. Willows & H. A. Houghton, (Eds.), *The psychology of illustration*, Vol. 1 (pp. 51-86). New York: Springer.
- Lizotte, R. (2001). 'Quantifying progress in an ESL writing class'. *MATSOL Currents*, 27 (1) 7, 17.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1989). Constructing more meaningful relationships: Mnemonic instruction for special populations. *Educational Psychology Review*, 1, 83-111.
- Mayer, R. E. (1997): 'Multimedia Learning Are we asking the right questions?' *Educational Psychologist*, 32, 1-19.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. New York. Cambridge University Press.

- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). 'Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning'. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Nelson, G., & Carson, J. (1998). 'ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups.' *Journal of Second Language Writing*, 7(2).
- O' Brien, T. (2000). *The Teaching of Writing Skills in a Second/Foreign Language*. Vol 3. Patras: HOU.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Radecki, P., & Swales, J. (1988). 'ESL student reaction to written comments on their written work'. *System*, 16, 355-365.
- Raimes, A. (1987). 'Language proficiency, writing ability and composing strategies.' *Language Learning*, 37, 439-468.
- Rennie, C. E. (2000). *Student preferences regarding grammar instruction and feedback in university level ESL courses*. Unpublished master's thesis, California State University, Sacramento.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). 'Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality'. *TESOL Quarterly*, 20, 83-95.
- Rusted, J. M., & Coltheart, M. (1979). Facilitation of children's prose recall by the presence of pictures. *Memory and Cognition*, 7, 354-359.
- Schnotz, W. (2005). An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In Richard Mayer *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Schnotz, W., & Bannert, M. (2003). 'Construction and interference in learning from multiple representation.' *Learning and Instruction*, 13, 141-156.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Sheppard, K. (1992). 'Two feedback types: Do they make a difference?'. *RELC Journal*, 23, 103-110.
- Smith, F. (1982). *Writing and the Writer*. London: Heinemann.
- Sweller, J. (1994). 'Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design'. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312.
- Sweller, J. (1999). *Instructional design in technical areas*. Camberwell, Australia: ACER Press.
- Truscott, J. (1996). 'The case against grammar correction in L2 writing classes'. *Language Learning*, 46, (327-369).

- Truscott, J. (1999). 'The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Ferris'. *Journal of Second Language Writing*, 8, 111-122.
- van Someren, M. W., Reimann, P., Boshuizen, H. P. A., & de Jong, T. (Eds.). (1998). *Learning with multiple representations*. Oxford: Elsevier.
- Zamel, V. (1985). 'Responding to student writing'. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-102.

## **B. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μεταλλίδου, Π. (2004). *Ο Ρόλος της Γνώσης, της Μεταγνώσης και των Στρατηγικών στη Διαμόρφωση και την Ανάπτυξη της Σκέψης των Παιδιών*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Προσαρμογή και Κατανόηση: Προτάσεις για μια Νέα Κουλτούρα του Σχολείου. Στο Στέλλα Βοσνιάδου (εκδ.), *Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι., & Αναστασιάδης, Π. (2007). Ζητήματα Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Υλικού σε Υπερμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Α. Λιοναράκης *Πρακτικά του '4<sup>th</sup> International Conference in open access and distance education'*. Τομ. Α, 576-588. Αθήνα: Προπομπός.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### Writing an Informal Letter of Advice

#### LEAD IN

Think of some reasons why someone would write a letter giving advice. Have you ever written a letter of advice? If yes, who did you write to and what kind of advice did you give? Was your advice effective?

#### A. Read the letter and underline the phrases John uses to give his advice.

Dear Mary,

I've just got your letter, and I was sorry to hear you're worried about your weight. I want you to know that the problem isn't as bad as it seems, though! Don't worry, there are a lot of things you can do to lose weight.

What you should do is change your eating habits and eat a healthy diet, with a lot of fish, fruit and fresh vegetables instead of junk food and sweets. By doing this, you'll soon lose weight, and you'll look and feel much healthier, too. Why don't you exercise more and walk whenever possible rather than going by car or bus. That way you'll burn calories and get your body back in shape at the same time.

I hope I've been of some help. Write soon and let me know how things are going.

Take care,

John

#### B. Choose from the columns below the 'giving advice/justification' phrases to replace the ones used by John in his letter to Mary.

**Giving advice**

**- Justification**

- It would be a good idea to.....
- The best thing to do is.....
- This/That way.....
- This would mean that.....

- What you should do is.....
- Why don't you.....?
- You could also.....
- Then, (you...).....
- If you do this,.....
- By doing this,....

### A Closer Look

**C. a. Read John's letter again and answer the following questions:**

1. How does the writer begin and end the letter?
2. What is the style of the letter? Justify your answer.
3. What follows a piece of advice?

**b. Think of other possible opening/closing remarks for an informal letter of advice.**

**D. You have just received a letter from a friend of yours who is having trouble losing weight. He/She has asked you for advice on how he/she could lose this extra weight.**

**a) Make a plan including the main points of your letter and**

**b) Write the letter to your friend (about 150 words).**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Match the abbreviations in column A to their meanings in column B.

**A**

- 1.SP
- 2.P
- 3.C
- 4.SING-PL
- 5.WF
- 6.WC
- 7.VT
- 8.WO
- 9.WOM
- 10.WAD
- 11.INC SEN
- 12. MNCL

**B**

- a. verb tense
- b. spelling
- c. word order
- d. word form
- e. word omission
- f. word addition
- g. singular-plural
- h. meaning not clear
- i. word choice
- j. punctuation
- k. incomplete sentence
- l. capitalization

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

#### ΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΤΡΟΦΟΛΟΤΗΣΗΣ ΜΕ ΥΠΟΓΡΑΜΜΙΣΗ (ΟΜΑΔΑ Α)

(UNDERLINING)

Dear Evi,

Hello! How are you? I'm writing to give you some advice about how can you lose weight. Recently, by accident, I found a site on the internet referring to healthy eating habits. I found it very interesting and beneficial for our life and the way <sup>by</sup> which we should munch.

To speak more specifically, a team of scientists <sup>did</sup> made a research about human eating habits and then they wrote <sup>Spoke about</sup> this article which was published on the internet. The article told that it's very easy for somebody to lose weight, if he looks out the <sup>quantity</sup> deal and kind of food which he eats daily and the way he cooks it.

So, you should eat healthy food in order to take all the important vitamins that your body needs. It would be a good idea eating <sup>to eat</sup> more vegetables, fruits, rice, a variety of pulses and grains, fish, dairy produce and lean instead of junk food. Also, it's good for you to learn how to cook these products. The best way is baking <sup>to bake</sup> or boiling <sup>boil</sup> them without too much oil and not any butter. However, you shouldn't eat a lot of food but a medial quantity for lunch or dinner. ~~Between~~ the main meals you can eat a snack like fruit, juice or yoghurt.

As a result, following this advice, you are going to dispense with the unnecessary kilos while you are going to feel more fit. I hope to help <sup>helping</sup> you with my advice. I'm looking forward to hearing from you as soon as it's possible.

Love,  
Evelyn.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

### ΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΤΡΟΦΟΛΟΤΗΣΗΣ ΜΕ ΚΩΔΙΚΟΥΣ (ΟΜΑΔΑ Β)

#### (CODED-FEEDBACK)

Plan

Dear Helen,

(Para 1) - express your sympathy - offer help

(Para 2) - give your advice (e.g. leave car at home / walk to work / eat fruit and vegetables / less junk food / join fitness club / take up / sport)

(Para 3) - end your letter (e.g. hope / advice / help you / write soon)

Love,

Xenia

Dear Helen,

I read your letter and I understand your problem. When I was younger, I wanted <sup>to</sup> but I couldn't lose weight. I was in your position and I can sympathise with you. It would be my pleasure <sup>to help</sup> helping you to lose weight.

Firstly, you should take up a daily sport like running or <sup>if</sup> you want <sup>to</sup> going to gym. You can also start <sup>to</sup> doing a diet, for example, ~~going to~~ eating fruit and vegetables, less junk food ~~is~~ because it has a lot of calories.

Secondly, you can leave car at home, it is also harmful for the environment and going <sup>to</sup> work on feet. There are many things to do <sup>to</sup> for losing weight. You can also take advice by an expert ~~consultant~~, maybe ~~is~~ help you more than me.

I hope you will put the advice ~~is~~ below into practise and the results will be ~~seen~~ soon. I also hope my advice will help you and ~~is~~ have results. Don't forget writing me soon.  
to write

Love,

Xenia



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

### ΔΕΙΓΜΑ ΑΜΕΣΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΟΜΑΔΑ Γ)

#### (DIRECT FEEDBACK)

Dear Marina,

Hi! How are you? I read your letter a few days <sup>ago</sup> before and I am very happy about your choice. I believe that it is a very good idea and I ~~will~~ try to help. You must know that it is very difficult because the greek language ~~it~~ isn't very easy.

Firstly, if I were you, I would make lessons so I ~~will~~ begin to learn Greek. Secondly, I suggest ~~to~~ ~~you~~ try ~~to~~ read greek books. I know it isn't very easy but if you want to learn a different language, you must try very hard. You can begin about <sup>with</sup> small and easy books and when you have learnt greek better you can read books bigger and more difficult, for example literature. Finally, you can visit Greek islands or cities and so you can learn about the greek culture <sup>history</sup> and <sup>other</sup> things about Greece. You can <sup>write</sup> do friends and ~~they~~ they can help you <sup>with</sup> about the language.

I'm sure that you will try to learn greek and you ~~will~~ learn very well. I believe <sup>in</sup> you and I know ~~you~~ you try very hard. I am waiting <sup>in</sup> your next letter.

Love,  
Jenny

<sup>for</sup> your news:





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000097381

