



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών:  
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:**  
*«Κριτική ανάλυση εκπαιδευτικού λόγου: η ανατροφοδότηση των  
καθηγητών στην παραγωγή γραπτών κειμένων μαθητών»*

**Μανιά Νικολέτα  
Α.Μ. 517821**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αντωνοπούλου Σταυρούλα**

**Κόρινθος, Φεβρουάριος 2025**

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2025

Η παρούσα διπλωματική και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή (συγγραφέας/δημιουργός) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας και σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο, το συγγραφέα και το ΕΑΠ όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, στο σύνολο ή τμηματικά/περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

## Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία διερευνάται ο ανατροφοδοτικός λόγος των εκπαιδευτικών σε γραπτά κείμενα μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελετώνται κείμενα από τις σχολικές βαθμίδες Γυμνασίου και Λυκείου ως προς τις γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των καθηγητών στην αξιολόγηση των παραγωγών λόγου που είχαν ανατεθεί από τους ίδιους. Εργαλεία που θα αξιοποιηθούν για την έρευνα αποτελούν η Κριτική Ανάλυση Λόγου καθώς με αυτήν γλώσσα και κοινωνία θεωρούνται άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους και διαμορφώνουν τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Ακόμη, θα μελετηθεί η Κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου και συγκεκριμένα οι ταυτότητες που υιοθετούνται μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Για την ανάλυση των υφολογικών και γλωσσικών επιλογών των μαθητών θα χρησιμοποιηθούν τα εργαλεία της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής και θα διερευνηθεί πώς αυτά εφαρμόζονται και αναδεικνύονται στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, θα πραγματοποιηθεί ανάλυση των σχολίων των καθηγητών μέσα στα γραπτά κείμενα των μαθητών, αφού πρώτα κατηγοριοποιηθούν ανά είδος λάθους. Στόχος της εργασίας είναι να εξετάσει τις κοινωνικές ταυτότητες που διαμορφώνονται μέσα από τα γραπτά κείμενα των μαθητών και οι σχέσεις ιεραρχίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιδιώκεται να υπάρξει συσχετισμός ανάμεσα στους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας με τον τρόπο που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν τα κείμενα των μαθητών τους.

**Λέξεις Κλειδιά:** Κριτική Ανάλυση Λόγου, Ανατροφοδοτικός Λόγος, Κριτική Ανάλυση Εκπαιδευτικού Λόγου, Συστημική Λειτουργική Γραμματική, Πρόγραμμα Σπουδών.

## **Abstract**

In this thesis, the feedback language of teachers in written student texts from Secondary Education is examined. Texts from the Gymnasium and Lyceum school levels are studied in terms of the linguistic and stylistic choices made by teachers when evaluating the written works assigned by them. The tools to be used for the research include Critical Discourse Analysis, as it posits that language and society are inherently interconnected and shape the communicative contexts. Additionally, the Critical Analysis of Educational Discourse will be explored, particularly the identities that are adopted within the school environment. To analyze the stylistic and linguistic choices of the students, tools from Systemic Functional Grammar will be applied, investigating how these are used and highlighted in teachers' evaluations. Finally, an analysis of teachers' comments in students' written texts will be conducted, after categorizing the errors by type. The aim of the thesis is to examine the social identities formed through students' written texts and the hierarchical relationships within the school environment. The work seeks to correlate the objectives of teaching the Modern Greek Language with the way teachers choose to approach their students' texts.

**Key words:** Critical Discourse Analysis, Feedback Language, Critical Analysis of Educational Discourse, Systemic Functional Grammar, Curriculum.

## Περιεχόμενα

Περίληψη και λέξεις κλειδιά.....	3
Abstract.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Κεφάλαιο 1ο.....	6
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 2ο: θεωρητικό πλαίσιο.....	8
2.1 Κριτική Ανάλυση λόγου.....	8
2.2 Κριτική ανάλυση εκπαιδευτικού Λόγου.....	9
2.3 Ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτικός λόγος.....	10
2.4 κριτικός γραμματισμός.....	12
2.5 Προγράμματα σπουδών για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας σε Γυμνάσιο και Λύκειο.....	12
Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογικό πλαίσιο.....	15
3.1 Εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας στην ανατροφοδότηση των καθηγητών.....	15
3.2. Τα εργαλεία του Halliday στον ανατροφοδοτικό λόγο των καθηγητών.....	15
3.3 Ο ανατροφοδοτικός λόγος των εκπαιδευτικών.....	16
3.4. Επιλογή δείγματος ανατροφοδοτικού λόγου.....	17
3.5 Ερευνητικά ερωτήματα.....	18
3.6 Ανάλυση δεδομένων.....	18
3.7 Συλλογή δεδομένων.....	19
Κεφάλαιο 4ο: Ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου στα είδη λαθών.....	21
4.1 Ορθογραφικά σφάλματα.....	21
4.2 Δομικά σφάλματα ως προς τα κειμενικά είδη.....	25
4.3 Λεξιλογικά σφάλματα.....	30
4.4 Εκφραστικά σφάλματα.....	34
4.5 Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης για τη δημιουργία παραγωγής λόγου.....	40
4.6 Σφάλματα Περιεχομένου.....	43
4.7 Συντακτικά σφάλματα.....	50
Κεφάλαιο 5ο: Γενικά Συμπεράσματα Έρευνας.....	54
Βιβλιογραφία.....	58

## Κεφάλαιο 1ο

## Εισαγωγή

Ο λόγος και η γλώσσα είναι απαραίτητα εργαλεία στην διαδικασία της εκπαίδευσης και μέσω αυτών διαμορφώνονται οι κοινωνικές ταυτότητες μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Οι γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των ομιλούντων είναι αυτές που διαπλάθουν τις σχέσεις εξουσία στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος και οριστικοποιούν τις επικοινωνιακές περιστάσεις που δημιουργούνται κάθε φορά. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου μας επιτρέπει να εξετάζουμε τις γλωσσικές και υφολογικές επιλογές και τους σκοπούς που εξυπηρετούν σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση.

Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο ανατροφοδοτικός λόγος των εκπαιδευτικών σε γραπτά κείμενα μαθητών. Η παραγωγή λόγου, στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, αποτελεί μέθοδο αξιολόγησης των μαθητών στις διαφορετικές βαθμίδες αξιολόγησης. Οι καθηγητές επιλέγουν να αναθέσουν ως εργασία στους μαθητές την παραγωγή εκτενούς λόγου ή παραγράφου, προκειμένου οι ίδιοι να εξετάσουν το επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών και να προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά τη μέθοδο διδασκαλίας τους ή και να την διαφοροποιήσουν. Επιλέγουν να αναθέτουν την παραγωγή λόγου στους μαθητές στην *αρχική αξιολόγηση*, για να ελέγξουν το επίπεδο γλωσσικής κατάρκτησης από τους μαθητές, στην *διαμορφωτική αξιολόγηση*, προκειμένου να ελέγχουν την γλωσσική ανάπτυξή τους, όπως επίσης και στην *τελική αξιολόγηση*, η οποία αποτελεί μέρος των επιμέρους ασκήσεων που τους ανατίθενται στις τελικές σχολικές εξετάσεις. Έτσι, οι καθηγητές μπορούν να εξετάζουν αν ο μαθητής παρουσιάζει κάποιου είδους δυσκολία στην κατανόηση, ώστε να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας τους και να εστιάσουν στα γλωσσικά προβλήματα που εντοπίζονται, για να αντιμετωπιστούν.

Για την εκπόνηση της εργασίας αξιοποιήθηκαν παραγωγές λόγου από μαθητές των σχολικών βαθμίδων του Γυμνασίου και του Λυκείου που συλλέχθηκαν από τους καθηγητές και μελετήθηκαν οι γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των καθηγητών, που διαμορφώνουν τις σχέσεις ιεραρχίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Αρχικά, αναλύθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου, η οποία φανερώνει την σύνδεση ανάμεσα σε γλώσσα και κοινωνία, τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται όπως και τις ταυτότητες που υιοθετούνται από τους συνομιλητές. Στη συνέχεια, προσεγγίστηκε η Κριτική Ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου ο οποίος διαμορφώνει τον θεσμικό ρόλο του καθηγητή κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας και αναλαμβάνει να τελέσει διαφορετικές ταυτότητες μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ανάλογες με τους επικοινωνιακούς του στόχους. Έπειτα, αναφέρθηκαν τα εργαλεία μελέτης του ανατροφοδοτικού λόγου των καθηγητών, τα οποία τον διαφοροποιούν ανάλογα με την αξιοποίηση των νέων γλωσσολογικών μεθόδων ή της παραδοσιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας. Επίσης, ο ανατροφοδοτικός λόγος έχει άμεση σύνδεση με την επαγγελματική του κατάρτιση του καθηγητή η οποία επηρεάζει τις ιεραρχικές σχέσεις στο περιβάλλον της τάξης. Επιπρόσθετα, μελετήθηκε ο Κριτικός Γραμματισμός, ο οποίος έχει ως στόχο την πρόσληψη των νοημάτων από τους μαθητές μέσα σε κείμενα και συγκεκριμένα, στον ανατροφοδοτικό λόγο των εκπαιδευτικών. Τέλος, προκειμένου να αναλυθούν οι προς μελέτη ανατροφοδοτήσεις διερευνήθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών που διατίθενται στους καθηγητές από το Υπουργείο και συγκεκριμένα οι οδηγίες που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Ακολουθώς, παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της εργασίας και τα εργαλεία μελέτης των γλωσσικών και υφολογικών επιλογών των καθηγητών στον ανατροφοδοτικό τους λόγο. Τα ανατροφοδοτικά σχόλια κατηγοριοποιήθηκαν σε πίνακες και γίνεται η ανάλυσή τους ανά είδος γλωσσικού λάθους. Οι κατηγορίες που σχηματίστηκαν έπειτα από την ανάλυση είναι: α) ορθογραφικά σφάλματα, β) δομικά σφάλματα ως προς τα κειμενικά είδη, γ) λεξιλογικά σφάλματα, δ) εκφραστικά σφάλματα, ε) χρήση τεχνητής νοημοσύνης για τη δημιουργία παραγωγής λόγου, στ) σφάλματα περιεχομένου, ζ) συντακτικά σφάλματα. Σε καθεμία από αυτές τις κατηγορίες εντοπίστηκαν οι γλωσσικές και υφολογικές επιλογές των καθηγητών, οι σχέσεις ιεραρχίας που δημιουργούνται με τους μαθητές τους καθώς και το επικοινωνιακό αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται κάθε φορά. Στο τελευταίο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται γενικά συμπεράσματα πάνω στην ανάλυση των ανατροφοδοτήσεων των καθηγητών.

## Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1. Κριτική ανάλυση λόγου

«Η ΚΑΛ αντιμετωπίζει τη γλώσσα και κατ' επέκταση το λόγο ως κοινωνική πρακτική, για αυτό εστιάζει στο πλαίσιο χρήσης της, το οποίο και θεωρεί ως αποφασιστικής σημασίας.» (Διαμαντής 2019: 152). Έτσι, καταλαβαίνουμε πως γλώσσα και κοινωνία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η μία εξαρτάται από την άλλη. «Η ΚΑΛ μας επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε τη γλώσσα κατά κύριο λόγο ως πηγή κοινωνικά προσδιορισμένων νοημάτων και πολύ λιγότερο ως μέσο προσωπικής έκφρασης. Υπό αυτό το πρίσμα τα κείμενα δεν διαμορφώνονται τόσο από την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία των ομιλητών/τριών όσο από τις ευρύτερες ιστορικο-πολιτισμικές συνθήκες με τις οποίες συνδέεται η παραγωγή και η πρόσληψή τους (Μητσκοπούλου 2001)» (Στάμου, 2014:150).

Σύμφωνα με τον Gee (1999) οι άνθρωποι επιλέγουν διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες ανάλογα με την περίπτωση. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει κατανοητή η ιδιότητα του κάθε ανθρώπου και το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο συμμετέχει. Την κάθε γλωσσική ποικιλία την ονομάζει «κοινωνική γλώσσα» (social language). Επίσης, έχει επισημάνει πως δύο συνομιλητές μπορούν να κατανοούν γλωσσικά σημεία με την γνώση που διαθέτουν λόγω κοινωνικών παραγόντων. Ακόμη, ο Gee αναφέρει πως κάποιος που θέλει να κάνει αντιληπτή στο συνομιλητή του την θέση του, το προσδιορίζει ως «έργο αναγνώρισης» (recognition work). Αναγνωρίζει στα συνομιλιακά περιβάλλοντα τα εξής χαρακτηριστικά: α) εντοπισμένες ταυτότητες (situated identities) β) τρόπους εκτέλεσης και αναγνώρισης χαρακτηριστικών ταυτοτήτων και δραστηριοτήτων γ) Τρόπους συντονισμού από τους ίδιους τους ομιλητές και συντονισμού από άλλους ανθρώπους, πράγματα, εργαλεία, τεχνολογίες, συστήματα συμβόλων, τόπους και χρόνους, δ) χαρακτηριστικούς τρόπους δράσης, αλληλεπίδρασης, συναισθηματισμού, εκτίμησης μιας κατάστασης, γλώσσας του σώματος, στάσης, ντυσίματος, σκέψης, πεποίθησης, γνώσης, ομιλίας και ακρόασης.

Η ΚΑΛ εξετάζει πώς η επικοινωνία αλλά και τα κείμενα με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή φτιάχνουν την κοινωνική πραγματικότητα και έτσι τις θέσεις ισχύος και την κοινωνική διαστρωμάτωση. Ακόμη, υποστηρίζει πως ο λόγος των ανθρώπων συνδέεται με τις ιδεολογίες που υιοθετούν. Η ΚΑΛ εμφανίζει σύμφωνα με τη Στάμου «τρεις βασικές προσεγγίσεις: την κοινωνιοπολιτισμική (socio-cultural) προσέγγιση του Fairclough (π.χ. 1992, 2003), την κοινωνιογνωσιακή (socio-cognitive) προσέγγιση του van Dijk (π.χ. 2001β) και την λογο-ιστορική (discourse-historical) προσέγγιση της ομάδας της Βιέννης με επικεφαλής τη Wodak (2001β).» (Στάμου, 2014:159).

Η πρώτη προσέγγιση του Fairclough διερευνά τον λόγο μέσα από τρία επίπεδα. Στην κοινωνιοκεντρική προσέγγιση μέσα από τον λόγο μπορούμε να συνδέσουμε τη χρήση της γλώσσας με τις σχέσεις εξουσίας που δημιουργούνται στην κοινωνία και έτσι υπάρχουν τρία επίπεδα ανάλυσης. « Συγκεκριμένα, ο λόγος μελετάται ως κείμενο (περιγραφική ανάλυση), ως πρακτική λόγου (ερμηνευτική ανάλυση) και ως κοινωνική πρακτική (επεξηγηματική ανάλυση). Η περιγραφική ανάλυση περιλαμβάνει τη μελέτη των γλωσσικών στοιχείων (π.χ. επιλογές στο λεξιλόγιο, τη γραμματική, την κειμενική δομή) των υπό εξέταση κειμένων.» (Στάμου 2014:166). Επίσης, η προσέγγιση του Fairclough υποστηρίζει πως το ύφος που

χρησιμοποιείται μέσα σε ένα κείμενο είναι αυτά που φανερώνουν την επικοινωνιακή περίσταση και τους σκοπούς μέσα στο λόγο.

Στην προσέγγιση του Fairclough οι άνθρωποι μέσα στην κοινωνία δεν κάνουν κάτι με εξαναγκασμό, αλλά μπορούν να πειστούν μέσα από το λόγο. Σύμφωνα με την Στάμου (2014) η κοινωνιογνωσιακή προσέγγιση προσπαθεί να κάνει υποθέσεις για την επιρροή που μπορεί να έχουν τα κείμενα στους αναγνώστες χωρίς να υπάρχει συσχετισμός με την πρόθεση που έχει ο συντάκτης του κειμένου. Με άλλα λόγια, μέσω της κοινωνιογνωσιακής προσέγγισης είναι δυνατό να γίνει διαχωρισμός μεταξύ των αναγνωστών που έχουν κριτική ικανότητα και τους αναγνώστες που πείθονται πιο εύκολα. Η προσέγγιση του van Dijk «αναδεικνύει τον ρόλο των γνωσιακών διεργασιών που διαμεσολαβούν ανάμεσα στον λόγο και την κοινωνία. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομούνται στον λόγο δεν αναπαράγουν ή μετασχηματίζουν τις κοινωνικές δομές απευθείας, αλλά αυτή η διαδικασία «φιλτράρεται» από τις νοητικές αναπαραστάσεις των ίδιων των ομιλητών/τριών και ακροατών/τριών για τα κείμενα στα οποία συμμετέχουν» (Στάμου 2014:159).

Στην προσέγγιση του Wodak τα κείμενα μελετώνται μέσα στις ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες στις οποίες δημιουργήθηκαν προκειμένου να αναλυθούν. Με βάση την Στάμου (2014) η λογοϊστορική προσέγγιση «επιχειρεί να προσφέρει μια πολύπλευρη και ιστορικά τεκμηριωμένη ανάλυση λόγου, βασιζόμενη σε πολλές και διαφορετικές πηγές μέσα από τη μελέτη φαινομένων διακειμενικότητας και αναπλαισίωσης του λόγου». (Στάμου 2014:160). Με άλλα λόγια μελετά τα κείμενα μέσα στις ιστορικές συνθήκες κατά τις οποίες δημιουργήθηκαν και διερευνά την επιρροή που έχουν δεχτεί από αυτά.

Στην εργασία θα αξιοποιηθεί η κοινωνιοκεντρική προσέγγιση της ΚΑΛ και θα γίνει ανάλυση «σε διαφορετικά εργαλεία κειμενικής ανάλυσης, τα περισσότερα [από τα οποία] αντλούν και από τη συστημική-λειτουργική γλωσσολογική θεωρία του Halliday (1994), εφεξής ΣΛΓ. Η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough, μένοντας περισσότερο πιστή στις καταβολές της ΚΑΛ στην κριτική γλωσσολογία, ταυτίζεται κατεξοχήν με αυτό το αναλυτικό πλαίσιο.» (Στάμου 2014:173).

## 2.2 Κριτική Ανάλυση εκπαιδευτικού λόγου

Ο εκπαιδευτικός λόγος είναι αυτός που διαμορφώνεται από τον θεσμικό ρόλο του καθηγητή που πρέπει να πραγματοποιήσει μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη υπάρχουν δύο αντίθετες επιστημονικές παραδόσεις όπου: «Η μία θεωρεί τη σχολική αίθουσα ως έναν ουδέτερο χώρο ελεύθερης έκφρασης, όπου οι δάσκαλοι υλοποιούν απλώς τα Προγράμματα Σπουδών.» (Κουτσογιάννης 2015: 47). Στην προσέγγιση αυτή δεν υπάρχει εκπαιδευτικό συγκείμενο και, έτσι, βασίζεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στα εργαλεία που θα τους δοθούν για να τους βοηθήσουν, δηλαδή σχολικά εγχειρίδια, γραμματικές κλπ., «στην αποπλαισιωμένη μελέτη της ιδιαιτερότητας του σχολικού λόγου (στην περίπτωση της ανάλυσης του σχολικού λόγου) και στη διερεύνηση της μαθησιακής / γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών. Η άλλη άποψη δεν θεωρεί τον σχολικό λόγο ως ουδέτερο αλλά ως ιμάντα μεταφοράς της εξωσχολικής πραγματικότητας.» (Κουτσογιάννης 2015: 47). Από αυτήν την άποψη ο σχολικός λόγος είναι αυτός που διαμορφώνει τις κοινωνικές ανισότητες. Και στις δύο αυτές παραδόσεις σημαντικό ρόλο έχουν αυτά που γίνονται στην κοινωνία. «Στην

πρώτη περίπτωση, αντανακλώνται αντιλήψεις του ατομικισμού, όπου το άτομο δρα χωρίς περιορισμούς, ενώ στη δεύτερη της παραδοσιακής μαρξιστικής παράδοσης, όπου το άτομο εξαφανίζεται από το προσκήνιο.» (Κουτσογιάννης 2015: 47).

Στις νέες προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού λόγου ο σχολικός λόγος φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το κοινωνικό περιβάλλον. Για αυτό και δεν είναι σημαντική μόνο η ανάπτυξη της γλώσσας μόνο στα πλαίσια του σχολείου, αλλά και έξω από αυτό. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό λόγο έχει σχέση με τις διδακτικές πρακτικές και τις περιστάσεις κατά τις οποίες δημιουργείται. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει διαδραστική επικοινωνία με τους μαθητές του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, μπορεί να έχει και επικοινωνία μέσω του ανατροφοδοτικού λόγου που παρέχει στους μαθητές του στις εργασίες που αυτοί καλούνται να κάνουν. Οι γλωσσικές επιλογές είναι εκείνες που διαμορφώνουν τις σχέσεις εξουσίας που δημιουργούνται μεταξύ τους και διαμορφώνουν την ταυτότητα του καθενός. «Οι συγκεκριμένες ταυτότητες εκπαιδευτικών υπάρχουν, γιατί πραγματώνουν συγκεκριμένα διδακτικά κειμενικά είδη, τα οποία δεν μπορεί παρά να ανήκουν σε συγκεκριμένες διδακτικές οπτικές (λόγους, φωνές) ή να συνεισφέρουν στη δημιουργία τους.» (Κουτσογιάννης 2015: 55). Αυτό σημαίνει και ότι κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας που μπορεί να διαφέρει από τους υπόλοιπους καθηγητές.

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2015) ο Goffman κάνει τριμερή διάκριση σχετικά με τον ομιλητή και «θεωρεί ως εντολέα (principal) αυτόν του οποίου οι ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις κτλ. εκφράζονται μέσω του μηνύματος.[...] Θεωρεί ως συντάκτη αυτόν που συνθέτει το κείμενο (π.χ. ο δημοσιογράφος),[...], και ως εκφωνητή το υποκείμενο που μιλάει ή γράφει.» (Κουτσογιάννης 2015: 110). Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει είτε έναν είτε περισσότερους ρόλους στη διάρκεια της διδασκαλίας, πράγμα που υποδεικνύεται και από τα Προγράμματα Σπουδών. « Σε περίπτωση που αφίστανται αρκετά από τα ισχύοντα, υιοθετούν περισσότερο τον ρόλο του εντολέα. Σε περίπτωση που κινούνται στο επίσημο πλαίσιο, αλλά με δημιουργικό τρόπο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κινούνται περισσότερο προς τον ρόλο του συντάκτη. Τέλος, σε περίπτωση που ακολουθούν αρκετά πιστά το σχολικό εγχειρίδιο, υιοθετούν τον ρόλο του εκφωνητή.» (Κουτσογιάννης 2015: 110). Επομένως, καταλαβαίνουμε ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει πολλές και διαφορετικές ταυτότητες μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

### 2.3 Ο ανατροφοδοτικός εκπαιδευτικός λόγος

Ο ανατροφοδοτικός λόγος αφορά τα μαθητικά κείμενα, είναι οι διορθώσεις στις παραγωγές παραγράφων ή εκτενών κειμένων που αναπτύσσουν και έχουν ως στόχο την βελτίωση του λόγου των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι καθηγητές επιλέγουν να αναθέσουν εργασίες στους μαθητές τους, σχετικές με τις διδακτικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων, προκειμένου να μπορεί να διαπιστωθεί η πρόοδος του μαθητή και από τον ίδιο αλλά και από τον διδάσκοντα. Στην συγκεκριμένη εργασία επιδιώχθηκε να διερευνηθεί ο ανατροφοδοτικός λόγος των εκπαιδευτικών μέσα από το επικοινωνιακό περιβάλλον που καλούνταν να χρησιμοποιήσουν με τους μαθητές τους. Τα κείμενα αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δημιουργούνται φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα το αποτέλεσμα της ανατροφοδότησής τους.

Σύμφωνα με το άρθρο του Μιχάλη «η ανάλυση του διαδραστικού λόγου εκπαιδευτικού και μαθητών συνιστά προϋπόθεση της κριτικής ανάλυσης του εκπαιδευτικού λόγου.». Στην συζήτηση που δημιουργείται μεταξύ καθηγητή και μαθητή μπορούμε να διακρίνουμε την κοινωνική θέση και δύναμη που έχει ο καθένας, η οποία προέρχεται από το επαγγελματικό του κύρος και από την δυνατότητα ελέγχου που έχει στον συνομιλητή του. Ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή δεν υπάρχει συμμετρία ως προς τις γνώσεις που διαθέτει καθένας, διότι ο καθηγητής έχει την επαγγελματική εξειδίκευση και «προσδιορίζει τις υφολογικές επιλογές του και τον συνομιλιακό του ρόλο» στην συζήτηση που έχει με τους μαθητές του. (Μιχάλης 2021:843).

Με βασικό άξονα της εργασίας το άρθρο του Α. Μιχάλη (2021), ο ίδιος κατηγοριοποιεί τον εκπαιδευτικό λόγο σε δύο κατηγορίες ανάλογα με την ορολογία που χρησιμοποιούν οι καθηγητές στα γραπτά των μαθητών τους: α) σε αυτόν που εφαρμόζονται οι σύγχρονες γλωσσολογικές έννοιες κατά την ανάπτυξή του και β) σε αυτόν που χρησιμοποιούνται οι παραδοσιακές έννοιες και μέθοδοι για να διορθώσουν τα γραπτά.

Έπειτα, καταλήγει στα εξής συμπεράσματα αναλύοντας τον ανατροφοδοτικό λόγο που μελέτησε: i) αν και στα σχολικά εγχειρίδια «έχουν συμπεριληφθεί και βασικές κειμενογλωσσολογικές έννοιες» οι καθηγητές δεν φαίνεται να τις εφαρμόζουν, ii) «παρατηρείται αναπλαισίωση του προεπιστημονικού/παραδοσιακού λόγου», iii) «η αναφορά σε σύγχρονους επιστημονικούς όρους δεν συνιστά αναπλαισίωση του κειμενογλωσσολογικού λόγου», αλλά χρησιμοποιούνται με βάση το περιεχόμενο όρων που χρησιμοποιούνται στον παραδοσιακό τρόπο ανατροφοδότησης, iv) «Δεν αξιοποιούνται ουσιαστικά το καταστασιακό, το κειμενικό και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των θεμάτων των μαθητικών κειμένων», v) εμφανίζονταν στις διορθώσεις παραδοσιακές αντιλήψεις από τους εκπαιδευτικούς, vi) υπήρχαν «συνέπειες της ασυμμετρίας της γνώσης που υφίσταται μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδραστική συζήτηση» και vii) στο υλικό που είχε αναλύσει υπήρχε «περιορισμένη χρήση ευφημισμών από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή εκφράσεων δηλωτικών της οικειότητας και ευγένειας προς τους μαθητές» (Μιχάλης 2021: 849-852).

Έχοντας ως πρότυπο την μελέτη του και «στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης του αξιολογικού λόγου των εκπαιδευτικών επιχειρούνται οι παρακάτω διαδικασίες: i) ανάλυση (βάσει των μεθοδολογικών αρχών της συστημικής-λειτουργικής θεωρίας) των γλωσσικών και υφολογικών επιλογών των εκπαιδευτικών (register) σε σχέση με το πεδίο (field), δηλαδή τη δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκε η επικοινωνιακή ανταλλαγή, με στόχο τη διερεύνηση των επιστημονικών λόγων (discourses) που αναπλαισιώνονται στον αξιολογικό λόγο των φιλολόγων (Fairclough 2014), ii) εξέταση του πλέγματος των σχέσεων καθηγητή μαθητή και της αντίστοιχης ιεραρχίας που δημιουργείται μέσω των γλωσσικών επιλογών των εκπαιδευτικών στα σχόλιά τους iii) ανάλυση των γλωσσικών και υφολογικών επιλογών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τόνο (tenor), τη μορφή των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές» (Μιχάλης 2021: 843-844)

## 2.4 Κριτικός γραμματισμός

Σύμφωνα με τον Κουτσογιάννη (2014: 3) «Οι διαφορετικές σημασίες που αποδίδονται μέχρι σήμερα στον όρο «κριτικός» δημιουργούν ασάφεια. Από τη μία πλευρά ο όρος κριτικός παραπέμπει σε μία μορφή συλλογισμού που στηρίζεται σε αποδείξεις και επιχειρήματα· από

την άλλη παραπέμπει στη μαρξιστική ανάλυση της κοινωνικής ισχύος. Προκειμένου να αποφύγουν τη σύγχυση με την κριτική σκέψη και να συμπεριλάβουν άλλες θεωρίες [ανάλυσης] της ισχύος που στηρίζονται στις εργασίες των Bourdieu (1991) και Foucault (1984), οι συγγραφείς συχνά αποφεύγουν τη λέξη κριτικός στις εργασίες τους.» (Janks, 2013:3)». Επομένως, έχει διακρίνει δύο διαφορετικές σχολές για να μπορέσει να προσεγγίσει τον κριτικό γραμματισμό την *φιλελεύθερη- ανθρωπιστική* παράδοση και την *κριτική* παράδοση. Εξαιτίας της σύγχυσης του όρου ο Κουτσογιάννης επισημαίνει πως «το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, αν θέλει να αξιοποιήσει γόνιμα τη διεθνή εμπειρία, θα πρέπει να δημιουργήσει συνειδητά τη δική του εκδοχή για το τι ακριβώς κατανοεί με τον όρο, ποιο περιεχόμενο δίνει και γιατί. Αν αυτό δεν συμβεί, υπάρχει ισχυρό ενδεχόμενο ο όρος να χρησιμοποιείται προσχηματικά, και χωρίς ουσιαστικές συνέπειες.» (Κουτσογιάννης 2014: 5-6). Στα νέα προγράμματα σπουδών ο όρος κριτικός γραμματισμός αναφέρεται για τη διδασκαλία της γλώσσας. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει γίνεται στο πεδίο του κριτικού γραμματισμού σύμφωνα με τις οδηγίες, όμως τα σχολικά βιβλία δεν εμπεριέχουν την εφαρμογή του και έτσι ο κάθε καθηγητής σύμφωνα με την κριτική του ικανότητα θα πρέπει να διδάσκει τη γλώσσα εφαρμόζοντας τις νέες γλωσσολογικές τάσεις με βάση τις νέες οδηγίες των ΠΣ.

Ο κριτικός γραμματισμός, όμως αναφέρεται και στην πρόσληψη των νοημάτων των κειμένων από τους μαθητές. Μέσω του κριτικού γραμματισμού θα είναι σε θέση να αναλύουν το ιδεολογικό και το κοινωνικό υπόβαθρο ενός κειμένου και ως αποτέλεσμα να μπορούν οι ίδιοι να ενσωματώνουν σε δικά τους κείμενα τις ιδέες-απόψεις τους σχετικά με το επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο τους έχει ζητηθεί. Ακόμη, βοηθάει τους μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν τις σχέσεις εξουσίας που παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα, επομένως και μέσα στον ανατροφοδοτικό λόγο που παρέχεται από τους καθηγητές τους. Μια διδασκαλία, η οποία βασίζεται στον κριτικό γραμματισμό των μαθητών, μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τις σχέσεις εξουσίας που σχηματίζονται μέσα από την διαδραστική τους συζήτηση και τις γλωσσικές επιλογές που κάνουν οι διορθωτές τους προκειμένου να βοηθήσουν στη βελτίωσή τους στην αναπαραγωγή λόγου.

## **2.5 Προγράμματα σπουδών για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας σε Γυμνάσιο και Λύκειο**

Τα καινούργια προγράμματα σπουδών που έχουν δοθεί στους καθηγητές για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας παρέχονται σαφείς οδηγίες σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος, τους στόχους με τους οποίους πρέπει να προσανατολίζεται η διδασκαλία του καθώς και τη μέθοδο αξιολόγησης των μαθητών. Στις δύο βαθμίδες (Γυμνασίου και Λυκείου) δίνεται έμφαση όχι μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών αλλά και στη γενικότερη συναισθηματική ωρίμανση που θα πρέπει να έχουν εμφανίσει. Στον οδηγό σπουδών των τάξεων του Λυκείου για το σχολικό έτος 2023 τονίζεται πως «Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Λύκειο αποτελεί ένα πολυδιάστατο πρόγραμμα, τόσο στη θεωρητική του βάση όσο και στις αρχές της διδακτικής πλαισίωσης και μάθησης. Ακολουθεί την παράδοση της κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας που υιοθετήθηκε σε προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών και αντιπαρατίθεται σαφώς σε παλαιότερες μορφές διδασκαλίας που επικεντρώνονταν αποκλειστικά στους γλωσσικούς

τύπους. Προσπαθεί να συνθέσει στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας με σύγχρονες αναζητήσεις χωρίς ωστόσο να υιοθετεί αποκλειστικά ένα μοναδικό θεωρητικό πλαίσιο». Αντίστοιχα και στο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου δίνεται έμφαση όχι στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, αλλά στην κατάκτηση του γλωσσικού γραμματισμού από τους μαθητές. Στα προγράμματα σπουδών που δίνονται στους καθηγητές από το Υπουργείο Παιδείας δίνονται και οδηγίες σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και τη μέθοδο με την οποία θα πρέπει να εκτελείται. Στη σχολική βαθμίδα του Λυκείου δίνεται διευκρίνιση πως «αντικείμενο της αξιολόγησης στη Νεοελληνική Γλώσσα στο Λύκειο είναι η γλωσσική ικανότητα και όχι ο γνωστικός ορίζοντας των μαθητών/-τριών». Στο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου αναφέρεται αντίστοιχα πως «Παρότι συχνά (η αξιολόγηση) ταυτίζεται με τον έλεγχο του βαθμού κατοχής των γνώσεων από το μαθητικό κοινό, αντικείμενο της αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει οποιαδήποτε παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στην συνολική αξιολόγηση των μαθητών από τους καθηγητές δεν υπάρχει μόνο ο παράγοντας των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών αλλά η κατάκτηση της γλωσσικής τους ικανότητας. Η επικοινωνιακή ικανότητα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο είναι από τους βασικούς στόχους στην διδασκαλία της γλώσσας. Για την αξιολόγηση των μαθητών οι καθηγητές μπορούν να αξιοποιήσουν τη διάρκεια του μαθήματος ή κάποιες γραπτές εργασίες που θα τους αναθέτουν καθώς και τις γραπτές αξιολογήσεις, όπως τελικές εξετάσεις και διαγωνίσματα. Σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο να εξετάζεται η πρόοδος του μαθητή στη διάρκεια του σχολικού έτους. Μάλιστα τους προτείνει ο κάθε μαθητής να έχει το δικό του φάκελο αξιολόγησης για τη γλώσσα προκειμένου να μπορεί να ανατρέξει σε προηγούμενες εργασίες και να παρατηρεί την εξέλιξή του.

Ο τρόπος αξιολόγησης που προτείνεται για τη σχολική βαθμίδα του Γυμνασίου είναι η «*αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση*» για να μπορέσει ο καθηγητής να προσδιορίσει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του, «*η διαμορφωτική αξιολόγηση*» που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εξετάσει αν χρειάζεται κάποιον είδους διαμόρφωση της διδασκαλίας του και «*η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση*» η οποία στοχεύει στη συνολική εικόνα της μεθόδου διδασκαλίας που έχει επιλέξει ο καθηγητής.

Στο ΠΣ για τις τάξεις του Γυμνασίου και συγκεκριμένα στη δημιουργία παραγωγής λόγου από τους μαθητές αναφέρεται ο τρόπος σύνταξης του κειμένου, τα οποία αποτελούν και κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών: «Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να συντάξουν ένα κείμενο που να ανταποκρίνεται στη γλωσσική τους εμπειρία, το είδος του οποίου καθορίζεται με σαφήνεια, ενταγμένο σε επικοινωνιακό πλαίσιο, με το οποίο κρίνουν ή σχολιάζουν σημεία του κειμένου που τους έχει δοθεί ή αναπτύσσουν προσωπικές απόψεις, παίρνοντας αφορμή από το κείμενο. Με το κείμενο αυτό ελέγχονται τα εξής:

- α) ο βαθμός προσαρμογής στις παραμέτρους της επικοινωνίας (πομπός, μήνυμα, δέκτης, ύφος)
- β) ο βαθμός μορφολογικής επάρκειας (ορθογραφία, στίξη, ορθές γραμματικές και συντακτικές δομές)
- γ) ο βαθμός δομικής επάρκειας
- δ) ο βαθμός νοηματικής επάρκειας (κατά πόσον διαθέτει το κείμενο τις απαραίτητες πληροφορίες, κατάλληλη επιχειρηματολογία κ.τ.λ.)
- ε) ο βαθμός τήρησης των

χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει.» (Η με αρ. πρωτ. 145329/Δ2/08-09-2016 εγκύκλιος του ΥΠ.Π.Ε.Θ.)

Στο ΠΣ για το Λύκειο στην αξιολόγηση των μαθητών και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη παραγωγής λόγου, τη δημιουργία δηλαδή εκτενούς προφορικού λόγου από 300-400 λέξεις, αναφέρεται πως οι μαθητές θα πρέπει να συνθέσουν ένα κείμενο «το οποίο ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (σκοπό, πομπό, αποδέκτες, κειμενικό είδος) και ζητεί από τους/τις μαθητές/-ήτριες την ανάπτυξη τεκμηριωμένης προσωπικής γνώμης, τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με προβλήματα, θέσεις, στάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις κ.ά. που θέτει το κείμενο/θέτουν τα κείμενα αναφοράς» (Υπουργική απόφαση που υπογράφηκε το 2022).

Για τις Πανελλαδικές εξετάσεις στην τάξη της Γ' Λυκείου στην παραγωγή γραπτού λόγου αναφέρεται συγκεκριμένα πως οι μαθητές καλούνται να δημιουργούν κείμενα με τα εξής κριτήρια:

- «i) τον μετασχηματισμό των γλωσσικών και νοηματικών δομών (σημασιών) των κειμένων ή/και
- ii) τη συνοπτική παρουσίαση του περιεχομένου των κειμένων και
- iii) τη διατύπωση και έκφραση δικών τους απόψεων, σε επικοινωνιακό πλαίσιο, σχετικά με συγκεκριμένα ερωτήματα που τίθενται στα κείμενα αναφοράς.» (ΦΕΚ 4289/2024).

Συνεπώς, και στις δύο σχολικές βαθμίδες δεν δίνεται έμφαση τόσο στις γνώσεις των μαθητών και στην αναμετάδοσή τους, αλλά στην ικανότητα των μαθητών να δημιουργούν κείμενα τα οποία αναδεικνύουν τις δικές τους απόψεις και βρίσκονται εντός του επικοινωνιακού πλαισίου που τους έχει δοθεί. Ο κριτικός γραμματισμός είναι ένας από τους βασικούς στόχους στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των ΠΣ και των δύο σχολικών βαθμίδων και γίνεται φανερό και από την αξιολόγηση που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας στις εγκυκλίους.

## Κεφάλαιο 3ο

### Μεθοδολογικό πλαίσιο

#### 3.1 Εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας στην ανατροφοδότηση των καθηγητών

Στην παρούσα εργασία τα κείμενα που εξετάστηκαν προέρχονταν κυρίως από το δεύτερο και το τρίτο επίπεδο αξιολόγησης που καλούνταν να χρησιμοποιήσουν οι καθηγητές από τις οδηγίες που τους δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Κάποιες εργασίες ήταν γραπτές αξιολογήσεις των μαθητών πάνω στην διδακτική ενότητα που βρίσκονταν εκείνη τη χρονική

περίοδο, προκειμένου να μπορεί ο καθηγητής να καταλάβει το βαθμό πρόσληψης της διδακτικής του μεθόδου, δηλαδή αφορούσαν την «διαμορφωτική αξιολόγηση», ενώ κάποιες άλλες ήταν από «την τελική αξιολόγηση», ανάπτυξη λόγου δηλαδή από διαγωνίσματα που είχαν προγραμματιστεί για τους μαθητές.

Παρόλο που το πρόγραμμα σπουδών δίνει και άλλες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών, όχι απαραίτητα από τους ίδιους τους καθηγητές, στην εργασία εξετάστηκαν οι ανατροφοδοτήσεις που δίνουν οι καθηγητές στους μαθητές και αφορούν κυρίως την ανάπτυξη κειμένου είτε σε μορφή παραγράφου είτε σε μορφή παραγωγής λόγου.

### **3.2. Τα εργαλεία του Halliday στον ανατροφοδοτικό λόγο των καθηγητών**

Για την ανάλυση των κειμένων ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday με την οποία φαίνεται πως χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές που έχουν ως στόχο την μετάδοση μηνυμάτων προς τους μαθητές. Σύμφωνα με την Λύκου (2000) «η γραμματική για την οποία μιλά ο Halliday στηρίζεται σε μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας σύμφωνα με την οποία η γλώσσα συνιστά μια σημαντική πηγή κατασκευής και ανταλλαγής μηνυμάτων». Επίσης, η Στάμου (2014) αναφέρει πως «Συγκεκριμένα, η ΣΛΓ εκκινεί από το νόημα και όχι τη γλωσσική δομή, αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα ως σύστημα σημασιών, οι οποίες πραγματώνονται με λεξικογραμματικούς τύπους». Επομένως, για την ΣΛΓ του Halliday σημασία έχουν τα νοήματα που δημιουργούνται μέσω της χρήσης συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων και τα ίδια τα δομικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται από τον γράφων.

Για τον Halliday στη χρήση της γλώσσας υπάρχουν τρεις διαφορετικές λειτουργίες: α) η *αναπαραστατική λειτουργία* «είναι η λειτουργία με την οποία η γλώσσα κωδικοποιεί την πολιτισμική εμπειρία και ο ομιλητής/-τρια κωδικοποιεί τη δική του/της ατομική εμπειρία ως κοινωνικό περικείμενο (Λύκου, 2000) β) τη *διαπροσωπική λειτουργία* σύμφωνα με την οποία «καθώς διεπιδρούμε με τους/τις συνομιλητές/τριές μας, υιοθετούμε ρόλους για τους εαυτούς μας και διαμορφώνουμε τις διαπροσωπικές μας σχέσεις» (Στάμου, 2014) και γ) την *κειμενική λειτουργία* που είναι ο τρόπος με τον οποίο μεταφέρουμε το μήνυμά μας, είτε με γραπτό είτε με προφορικό τρόπο.

Σύμφωνα με τη Λύκου (2000) «η ΣΛΓ δεν εξετάζει τη γλώσσα ως ένα αυθαίρετο και μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά εξετάζει πάντοτε τη γλωσσική χρήση στο συγκεκριμένο της πλαίσιο (language use in context). Πρωταρχικός στόχος δεν είναι μόνο η κατανόηση και η ερμηνεία του ίδιου του κειμένου, αλλά και του συγκεκριμένου του.» Σε κάθε περίπτωση λοιπόν ένα κείμενο και συγκεκριμένα τα ανατροφοδοτικά σχόλια των καθηγητών δεν θα πρέπει να εξετάζονται έξω από το πλαίσιο του διαδραστικού λόγου μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Επίσης, στην ΣΛΓ «υπάρχουν τρεις διαστάσεις του άμεσου καταστασιακού συγκεκριμένου ενός γλωσσικού γεγονότος που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα: το πεδίο των κοινωνικών διαδικασιών (τί συμβαίνει), οι συνομιλιακοί ρόλοι των κοινωνικών σχέσεων (ποιοι συμμετέχουν) και ο τρόπος της συμβολικής διάδρασης ( πώς ανταλλάσσονται τα νοήματα)» (Λύκου 2000). Στον ανατροφοδοτικό λόγο λοιπόν είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως το πεδίο του συγκεκριμένου, είναι η ανατροφοδότηση του καθηγητή προς τους μαθητές, στο πλαίσιο της άσκησης που τους έχει ανατεθεί. Οι συνομιλιακοί ρόλοι καθορίζονται από την θέση ισχύος που έχει ο καθηγητής εξαιτίας της επαγγελματικής του

θέσης και του μαθητή ο οποίος εξαιτίας της γνωστικής του αδυναμίας είναι σε κατώτερη θέση από αυτόν. Τέλος, ο τρόπος της συμβολικής διάδρασης είναι το πλαίσιο της διόρθωσης του γραπτού από τον καθηγητή μέσα στην παραγωγή λόγου που έχει κάνει ο μαθητής.

Στην εργασία εξετάστηκε η επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και μαθητών μέσα από τα γραπτά τους κείμενα και τις ανατροφοδοτήσεις που δόθηκαν σε αυτά. Συγκεκριμένα, «η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ως συνομιλιακό κειμενικό είδος διέπεται, βάσει της κατηγοριοποίησης του Halliday για τις διαστάσεις της προφορικής επικοινωνίας, από το οργανωτικό σχήμα της διαδραστικής συζήτησης (exchange). Συγκεκριμένα, η διαδραστική συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών περιγράφεται αποτελεσματικά μέσω του δομικού σχήματος «Εισαγωγή θέματος από τον εκπαιδευτικό/ερώτηση-Ανταπόκριση μαθητή-Αξιολόγηση της ανταπόκρισης/διευκρινιστική ερώτηση/σχόλιο»: με άλλα λόγια, κάθε διδακτική διαδικασία απαρτίζεται από ένα σύνολο διαδραστικών συζητήσεων, στο πλαίσιο των οποίων ο εκπαιδευτικός θέτει ένα ζήτημα, οι μαθητές ανταποκρίνονται με συγκεκριμένες τοποθετήσεις τις οποίες ο εκπαιδευτικός αξιολογεί» (Μιχάλης, 2021:841). Ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιείται το ακόλουθο σχήμα είναι, επειδή ακόμη και στα γραπτά των μαθητών συνεχίζει να υπάρχει διαδραστική συζήτηση μεταξύ τους, εξαιτίας των επιλογών που κάνουν οι καθηγητές να χρησιμοποιήσουν στον ανατροφοδοτικό τους λόγο.

### **3.3 Ο ανατροφοδοτικός λόγος των εκπαιδευτικών**

Η προσέγγιση της μελέτης των κειμένων προς εξέταση από τις ανατροφοδοτήσεις των μαθητών εξετάστηκαν με βάση τους άξονες : α) τη διορθωτική ανατροφοδότηση και β) τη σχολιαστική ανατροφοδότηση, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο άρθρο του Μιχάλη (2021). Μελετήθηκαν τα εργαλεία ανατροφοδότησης που επέλεξε να χρησιμοποιήσει ο κάθε καθηγητής και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την κατηγορία των λαθών που διόρθωναν κάθε φορά.

Στις ανατροφοδοτήσεις που έδωσαν οι καθηγητές προς τους μαθητές τους εξετάστηκε αν αυτές επρόκειτο για «έμμεσες διορθώσεις (implicit corrective feedback), οι οποίες έχουν ως στόχο την ενεργοποίηση της σκέψης του μαθητή (prompting): αφορούν την απλή υπογράμμιση των αντιγραμματικών τύπων, των λεξιλογικών και δομικών αστοχιών των μαθητών ή την υπογράμμιση των μαθητικών λαθών με ταυτόχρονη δήλωση, μέσω χαρακτηριστικού συμβόλου, του επιπέδου της γλωσσικής ανάλυσης όπου ανήκει το κάθε λάθος.» (Μιχάλης, 2021:842). Επίσης, κατά τη διάρκεια της μελέτης του ανατροφοδοτικού λόγου σημειώθηκαν και «άμεσες διορθώσεις (explicit corrective feedback): τα οποία αναφέρονται στην απλή επισήμανση του γραμματικού/αποδεκτού γλωσσικού τύπου παράλληλα με τη διατύπωση των σχετικών κανόνων (mentalinguistic feedback)» (Μιχάλης 2021:842). Τέλος, υπήρχαν λίγες περιπτώσεις γραπτών όπου παρατηρήθηκε «επιλεκτική διόρθωση (selective correction) σφαλμάτων που ανήκουν σε συγκεκριμένη κατηγορία» (Μιχάλης 2021:842), όπως είναι η περίπτωση στο κεφάλαιο της χρήσης τεχνητής νοημοσύνης από τους μαθητές, όπου ο καθηγητής δεν έχει επιλέξει να διορθώσει το γραπτό ως προς τα λάθη του (βλ. Κεφάλαιο 3.5). Στις «σχολιαστικές ανατροφοδοτήσεις» σημειώθηκαν σε κάθε λάθος οι κατηγοριοποιήσεις που κάνει ο Μιχάλης στο άρθρο του, δηλαδή αν είναι σχόλια «γενικού χαρακτήρα» των καθηγητών που αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή και τις γλωσσικές επιλογές που κάνουν οι

μαθητές ή αν είναι σχόλια «αποφαντικού λόγου» με τη χρήση κατευθυντικών και ερωτηματικών εκφωνημάτων. (Μιχάλης, 2021:842).

Τελευταίο σημείο με βάση το οποίο σημειώθηκαν τα ανατροφοδοτικά σχόλια των εκπαιδευτικών είναι τα διαδραστικά σχόλια που μπορεί να υπήρχαν σε ορισμένα γραπτά. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν υπήρχαν οι ακόλουθοι άξονες: «α) τον στοχοθετικό προσανατολισμό (goal orientation)», δηλαδή ποιοι είναι οι στόχοι της επικοινωνιακής περίστασης και μέσω ποιων εκφωνημάτων επιτυγχάνονται οι σκοποί της συζήτησης, «β) τους περιορισμούς διαδραστικής συζήτησης (particular interactional constraints)» δηλαδή τα προνόμια που έχει κάθε ομιλητής μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και τί δίνει ο καθένας στη συζήτηση (Μιχάλης, 2021:843).

### 3.4. Επιλογή δείγματος ανατροφοδοτικού λόγου

Για την εργασία το δείγμα ανατροφοδοτικού λόγου ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς των βαθμίδων του Γυμνασίου και του Λυκείου από καθηγητές που θέλησαν να συμμετέχουν στην μελέτη. Τα κείμενα αφορούν την παραγωγή λόγου στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και, συγκεκριμένα, την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές των οποίων δόθηκαν τα κείμενα προέρχονται από όλες τις τάξεις των δύο βαθμίδων. Η έρευνα περιέχει κείμενα από μαθητές της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου και Α' και Β' Λυκείου. Υπάρχουν επτά κείμενα της Α' Γυμνασίου, επτά κείμενα της Β' Γυμνασίου, πέντε κείμενα της Γ' Γυμνασίου, τέσσερα κείμενα της Α' Λυκείου και έξι κείμενα από της Γ' Λυκείου. Συνολικά οι καθηγητές που έδωσαν τις ανατροφοδοτήσεις τους ήταν έξι και οι μαθητές των οποίων δόθηκαν τα κείμενα ήταν δεκαοκτώ. Τα κείμενα αφορούσαν τρεις κατηγορίες ασκήσεων που επέλεξαν να δώσουν οι καθηγητές στους μαθητές τους. Η πρώτη κατηγορία αφορά την παραγωγή εκτενούς κειμένου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο που έχει δοθεί από τους καθηγητές. Η δεύτερη κατηγορία αφορά την ανάπτυξη παραγράφου με συγκεκριμένο θέμα και τρόπο ανάπτυξης. Η τρίτη κατηγορία είναι παραγωγή παραγράφου η οποία σχετίζεται με την κατανόηση κειμένου και την απάντηση του μαθητή σε συγκεκριμένο ερώτημα. Τα κείμενα είναι αντλημένα από όλες τις σχολικές βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την καλύτερη διεξαγωγή συμπερασμάτων πάνω στη μελέτη.

### 3.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα τα οποία επιδιώχθηκε να απαντηθούν στην παρούσα εργασία σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό λόγο στα πλαίσια μία σχολικής τάξης και συγκεκριμένα τον ανατροφοδοτικό λόγο των εκπαιδευτικών στα κείμενα των μαθητών. Πιο αναλυτικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώχθηκε να αναλυθούν στην εργασία είναι:

1. Πώς η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) αντιμετωπίζει γλώσσα και κοινωνία και ποια είναι η σχέση που δημιουργείται μεταξύ τους;
2. Πώς σχετίζεται η ΚΑΛ με τις σχέσεις ιεραρχίας που δημιουργούνται μέσα στην κοινωνία;
3. Πως αποκαλύπτονται οι σχέσεις ιεραρχίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από την ΚΑ του εκπαιδευτικού λόγου;

4. Ποιες οι συνέπειες του Κριτικού Γραμματισμού στην ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε Γυμνάσιο και Λύκειο;
5. Πώς προσαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τον ανατροφοδοτικό τους λόγο στα πλαίσια των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε Γυμνάσιο και Λύκειο;
6. Ποιες είναι οι ταυτότητες των προσώπων που δημιουργούνται στην ανατροφοδοτική διαδικασία για καθηγητές και μαθητές και ποια η σχέση μεταξύ τους;
7. Ποιος είναι ο συσχετισμός ανάμεσα στον ανατροφοδοτικό λόγο των εκπαιδευτικών και τον στόχο τους με βάση τις γλωσσικές και υφολογικές επιλογές τους;

### 3.6 Ανάλυση δεδομένων

Όλα τα κείμενα έχουν δοθεί με φωτογραφία για να εξεταστούν προς μελέτη, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις κειμένων που είναι σε ψηφιακή μορφή, μέθοδος που έχει ζητηθεί από τον ίδιο τον καθηγητή. Για τη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων έχει διατηρηθεί η ανωνυμία τους και για την κατηγοριοποίησή τους ανά είδος λάθους έχει δοθεί συγκεκριμένη ονομασία σε κάθε περίπτωση γραπτού κειμένου. Σε κάθε ένα γραπτό έχει σημειωθεί το κάθε λάθος ως προς τη σχολιαστική ανατροφοδότηση που έχει επιλέξει ο καθηγητής, το είδος του λάθους σε κάθε περίπτωση ανατροφοδοτικού σχολίου, τη χωρική τοποθέτηση σε κάθε σχόλιο, τη μορφή που έχει το σχόλιο του εκπαιδευτικού, το είδος της παραγωγής λόγου που εξετάζεται, αν δηλαδή πρόκειται για έκθεση ή για παράγραφο και τέλος σημειώθηκε αν υπήρχε δείξη προσώπου σε καθεμία από τις περιπτώσεις. Παρακάτω παρατίθεται δειγματικός πίνακας ανάλυσης των λαθών στο γραπτό κείμενο 19

Ταξινόμηση διορθώσεων έκθεσης	Παράδειγμα λάθους
	«Τίτλος;»
Σχολιαστική ανατροφοδότηση	Γενικού χαρακτήρα
Είδος λάθους	Δομικό λάθος: πρόκειται για άρθρο ως κειμενικό είδος
Χωρική τοποθέτηση	Στη θέση που θα έπρεπε να να μπει ο τίτλος
Μορφή σχολίου εκπαιδευτικού	Επιφωνηματική ερώτηση
Είδος παραγωγής λόγου	Άρθρο
Δείξη προσώπου	απαλοιφή δείξης

#### Παράδειγμα πίνακα ανάλυσης γραπτού 19

Στην ανάλυση των δεδομένων έχουν χωριστεί τα ανατροφοδοτικά σχόλια ανά είδος λάθους και έχει γίνει επιλογή από τις διαφορετικές περιπτώσεις σε επιλεγμένα σχόλια προκειμένου να γίνει η ανάλυση των χαρακτηριστικών τους σε καθένα από αυτά. Έχουν σημειωθεί ακόμη εικόνες προκειμένου να γίνει η ανάλυση πιο κατανοητή για κάθε λάθος ξεχωριστά μερικών μόνο ανατροφοδοτικών σχολίων. Έπειτα, έχουν σημειωθεί παρατηρήσεις σχετικά με την σχέση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στα συνδιαλεγόμενα άτομα δηλαδή τον καθηγητή με τους μαθητές του. Τέλος, μετά από την ανάλυση των λαθών, αναγράφονται συμπεράσματα τα

οποία αφορούν παρατηρήσεις σχετικές με τα γραπτά που εξετάστηκαν για την εκπόνηση της εργασίας.

### 3.7 Συλλογή δεδομένων

Παρακάτω δίνεται ο πίνακας συλλογής δεδομένων με την κατηγοριοποίηση που έχει γίνει σε κάθε κείμενο με την ανατροφοδότησή του από τον κάθε καθηγητή:

**Πίνακας κατηγοριοποίησης γραπτών κειμένων προς εξέταση:**

Αριθμός γραπτού	Ταξινόμηση καθηγητών	Αριθμός μαθητή	Σχολική βαθμίδα	Είδος παραγωγής λόγου
1	Καθηγητής 1	Μαθητής 1	Α' Γυμνασίου	Α) Ανάπτυξη παραγράφου
2	Καθηγητής 1	Μαθητής 1	Α' Γυμνασίου	Β) Ανάπτυξη παραγράφου
3	Καθηγητής 1	Μαθητής 2	Α' Γυμνασίου	Ανάπτυξη παραγράφου
4	Καθηγητής 1	Μαθητής 3	Α' Γυμνασίου	Α) Ανάπτυξη παραγράφου
5	Καθηγητής 1	Μαθητής 3	Α' Γυμνασίου	Β) Ανάπτυξη παραγράφου
6	Καθηγητής 1	Μαθητής 4	Α' Γυμνασίου	Α) Ανάπτυξη παραγράφου
7	Καθηγητής 1	Μαθητής 4	Α' Γυμνασίου	Β) Ανάπτυξη παραγράφου
8	Καθηγητής 2	Μαθητής 1	Β' Γυμνασίου	Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
9	Καθηγητής 2	Μαθητής 2	Β' Γυμνασίου	Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
10	Καθηγητής 2	Μαθητής 3	Β' Γυμνασίου	Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
11	Καθηγητής 2	Μαθητής 4	Β' Γυμνασίου	Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
12	Καθηγητής 2	Μαθητής 5	Β' Γυμνασίου	Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
13	Καθηγητής 3	Μαθητής 1	Γ' Γυμνασίου	Α) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
14	Καθηγητής 3	Μαθητής 1	Γ' Γυμνασίου	Β) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
15	Καθηγητής 4	Μαθητής 1	Γ' Γυμνασίου	Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
16	Καθηγητής 5	Μαθητής 1	Γ' Λυκείου	Α) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
17	Καθηγητής 5	Μαθητής 1	Γ' Λυκείου	Β) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
18	Καθηγητής 5	Μαθητής 1	Γ' Λυκείου	Γ) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
19	Καθηγητής 6	Μαθητής 1	Β' Γυμνασίου	Α) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου

20	Καθηγητής 6	Μαθητής 1	Β' Γυμνασίου	Β) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
21	Καθηγητής 6	Μαθητής 2	Α' Λυκείου	Α) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
22	Καθηγητής 6	Μαθητής 2	Α' Λυκείου	Β) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
23	Καθηγητής 6	Μαθητής 3	Α' Λυκείου	Α) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
24	Καθηγητής 6	Μαθητής 3	Α' Λυκείου	Β) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
25	Καθηγητής 6	Μαθητής 4	Γ' Γυμνασίου	Α) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
26	Καθηγητής 6	Μαθητής 4	Γ' Γυμνασίου	Β) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
27	Καθηγητής 6	Μαθητής 5	Γ' Λυκείου	Α) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
28	Καθηγητής 6	Μαθητής 5	Γ' Λυκείου	Β) Ανάπτυξη εκτενούς λόγου
29	Καθηγητής 6	Μαθητής 6	Γ' Λυκείου	Ανάπτυξη εκτενούς λόγου

## Κεφάλαιο 4ο

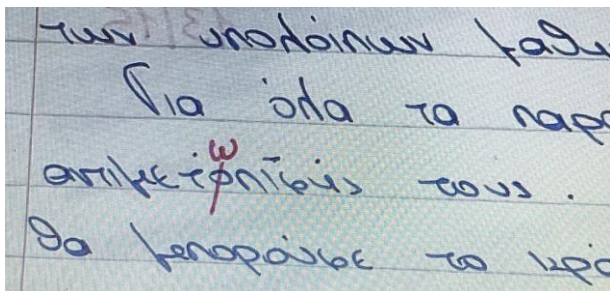
### Ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου στα είδη των λαθών

#### 4.1 Ορθογραφικά σφάλματα

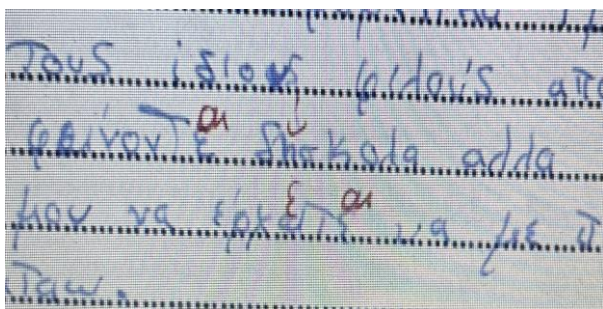
Την ορθογραφία οι μαθητές καλούνται να εξασκήσουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε περίπτωση που γίνει με αποτυχημένο τρόπο οι μαθητές εμφανίζουν την αδυναμία τους να την αποτυπώσουν σωστά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. «Τα ορθογραφικά λάθη οφείλονται κυρίως στην λεγόμενη 'ιστορική ορθογραφία' και είναι θέμα ατελούς εκμάθησης ή συνειδητοποίησης των κανόνων που τη διέπουν.» (Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου 2001). Τα λάθη που παρατηρήθηκαν στην μελέτη των γραπτών των μαθητών αφορούσαν κυρίως την ετυμολογία των λέξεων, την οποία, για να γνωρίζουν οι μαθητές τη σωστή ορθογραφία της, καλούνται κυρίως να την απομνημονεύσουν. Άλλου είδους λάθη που εντοπίστηκαν ήταν λάθη γραμματικά, στα οποία εμφανιζόταν λάθος κατάληξη σε κλιτούς τύπους (ρήματα, ουσιαστικά) και σε άκλιτους τύπους (επιρρήματα).

Στην πλειονότητα των γραπτών κειμένων που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία οι μαθητές παρατηρήθηκε πως έκαναν ορθογραφικά λάθη, άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό άλλοι σε μικρότερο. Σε όλες τις περιπτώσεις οι καθηγητές επέλεξαν να τα διορθώσουν με την ίδια τακτική, αλλάζοντας μόνο την μέθοδο σημείωσης του λάθους. Πιο συγκεκριμένα, η πιο συχνή

μέθοδος είναι να υπογραμμίζουν ή να διαγράφουν το λάθος γράμμα και να το αντικαθιστούν με το σωστό γράφοντάς το ακριβώς πάνω από τη λέξη.

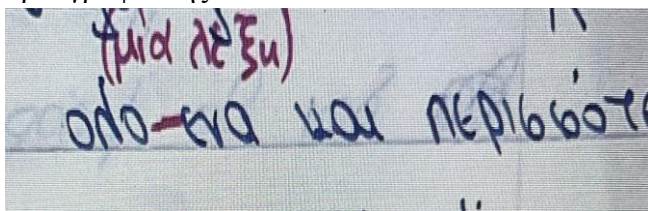


**εικόνα 1: παράδειγμα από γραπτό 24**



**εικόνα 2: παράδειγμα από γραπτό 4**

Σε λίγες μόνο περιπτώσεις, όπου τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών ήταν πολλά, ο καθηγητής επέλεγε να γράψει, σε κάποια μόνο, πάνω από την λέξη κάποια διευκρίνιση σχετικά με την ορθογραφία της:



**εικόνα 3: περίπτωση γραπτού 24**

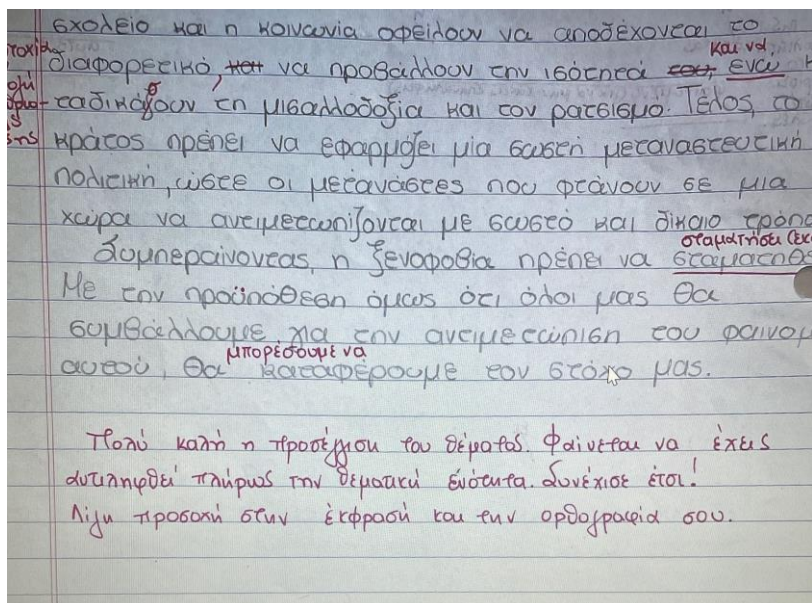
Η λέξη «ολοένα» είναι γραμμένη σαν να είναι δύο διαφορετικές λέξεις «όλο ένα». Έχει σημειωθεί μία παύλα στη μέση η οποία συμβολίζει την ένωση των δύο όρων, δηλαδή χρησιμοποιεί την στίξη για να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοήσει πως πρόκειται για μία λέξη. Για να μην υπάρξει όμως σύγχυση, έχει γραφεί από πάνω από τη λέξη και σε παρένθεση «μία λέξη» προκειμένου ο μαθητής να καταλάβει πλήρως το λάθος του.

[illegible]

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της τελευταίας περίπτωσης που αναφέρθηκε πιο πάνω είναι η επιλεκτική διόρθωση του γραπτού σε ορθογραφικά λάθη, εφόσον αυτά έχουν διορθωθεί μόνο στην πρώτη παράγραφο, ενώ μετά ο καθηγητής επέλεξε να επικεντρωθεί σε σημεία του γραπτού που εκείνος θεώρησε πιο σημαντικά. Αναλυτικότερα, έχει διορθωθεί το «ονειρεύεσε» της πρώτης παραγράφου ως προς την κατάληξη, όμως στη συνέχεια το «η γλώσσα χάνετε» δεν έχει σημειωθεί ως λάθος παρόλο που πρόκειται για αστοχία στην ορθογραφία του μαθητή. Ο λόγος για τον οποίο ο καθηγητής έκανε επιλεκτική διόρθωση στην ορθογραφία πιθανότατα ενάγεται στον τρόπο με τον οποίο διορθώνουν το γραπτό. Πολλοί καθηγητές, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν ένα γραπτό με πολλά λάθη διαφόρων ειδών, κάνουν τη διόρθωσή τους ως προς το είδος των σφαλμάτων του μαθητή επιλέγοντας κάθε φορά μερικά παραδείγματα μέσα από το κείμενο των μαθητών, ώστε εκείνοι να τα διορθώσουν στο μέλλον. Στη μελέτη των ανατροφοδοτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία η επιλεκτική διόρθωση όσον αφορά τα ορθογραφικά λάθη, παρατηρήθηκε σε τρία γραπτά από δύο διαφορετικούς καθηγητές σε

δύο μαθητές που φαίνεται να αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την ορθογραφία σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με άλλους.

Τέλος, σε ένα συγκεκριμένο γραπτό παρατηρήθηκαν αρκετά ορθογραφικά λάθη και ο καθηγητής επέλεξε να το επισημάνει ως σφάλμα στις γενικές παρατηρήσεις που γράφονται για την έκθεση προκειμένου να εφιστήσει την προσοχή στον μαθητή για το μέλλον:



<b>Εικόνα</b>	<b>5:</b>	<b>περίπτωση</b>	<b>γραπτού</b>	<b>26</b>
---------------	-----------	------------------	----------------	-----------

Έχει διορθωθεί η ορθογραφία μέσα στο κείμενο και παρατηρείται πως τα λάθη είναι αρκετά. Ο καθηγητής γράφει στο τέλος στις γενικές παρατηρήσεις «λίγη προσοχή στην έκφραση και την ορθογραφία σου». Στην συνολική ανατροφοδότηση του γραπτού που δίνει χρησιμοποιεί το β' ενικό πρόσωπο που δείχνει οικειότητα μεταξύ μαθητή. Επίσης, με το επίθετο «λίγη» φαίνεται να μετριάζει την παρατήρησή του, πράγμα που δείχνει πως δεν πρόκειται για λάθη τα οποία είναι μείζονος σημασίας για τη βαθμολόγηση του γραπτού. Η ανατροφοδότηση του μαθητή γίνεται με ποσοτικά κριτήρια εφόσον οι επισημάνσεις στο τέλος αφορούν σφάλματα που παρατηρούνται με μεγάλη συχνότητα μέσα στο γραπτό.

## Συμπεράσματα

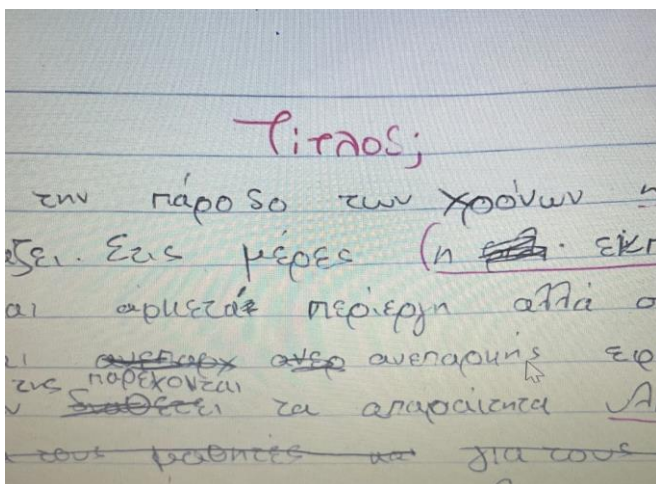
Η διόρθωση της ορθογραφίας από τους καθηγητές φαίνεται να έχει ένα συγκεκριμένο μοτίβο στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Πρόκειται για άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση ακριβώς πάνω από τη λέξη διαγράφοντας το λάθος γράμμα ή υπογραμμίζοντας τον λάθος φθόγγο μέσα σε αυτή, ακόμη και ολόκληρη τη λέξη. Πρόκειται για επεμβατικό τρόπο διόρθωσης, εφόσον δίνεται ο αποδεκτός τύπος ορθογραφίας και για άμεση ανατροφοδότηση του καθηγητή προς τον μαθητή. Δε δίνονται πολλές διευκρινήσεις με κανόνες ορθογραφίας και, όταν ένας μαθητής έχει αρκετά σφάλματα, ο καθηγητής επιλέγει να επισημάνει μερικά μόνο από αυτά, προκειμένου η ανατροφοδότηση να έχει τη μέγιστη απόδοση και να επικεντρωθεί ο μαθητής στα πιο σημαντικά σφάλματα, ώστε να τα διορθώσει στο μέλλον. Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει μετριασμός της θέσης ισχύος του καθηγητή, εφόσον ο καθηγητής φαίνεται να αφήνει περιθώριο στον μαθητή να εξετάσει μόνος του τυχόν

ορθογραφικά σφάλματα που μπορεί να υπάρχουν μέσα στο γραπτό του. Στην πλειοψηφία τους, όμως, είναι σε θέση ισχύος με τον επεμβατικό τρόπο διόρθωσης που επιλέγει να κάνει, δηλαδή την διαγραφή λάθος τύπων και την σημείωση του ορθού τρόπου γραφής της λέξης. Δεν υπάρχουν, όμως, διευκρινιστικά σχόλια για την ετυμολογία των λέξεων ή κανόνες γραμματικής των διαφόρων γραμματικών τύπων (ρήματα, ουσιαστικά κ.τ.λ.), ούτε διαλογικότητα με τον μαθητή με εξαίρεση την περίπτωση του παραδείγματος στην εικόνα 5. Έπειτα, με την άμεση διόρθωση των ορθογραφικών λαθών πάνω από τον φθόγγο, η αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης προς τους μαθητές ενισχύεται, εφόσον οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν την σωστή ορθογραφία πάνω στην ίδια τη λέξη. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η διόρθωση των γραπτών γίνεται πάνω στην ίδια την έκθεση, επομένως ο χώρος για σχόλια είναι περιορισμένος, για αυτό και οι καθηγητές επιλέγουν την άμεση ανατροφοδότηση και δίνουν σχόλια για άλλου είδους λάθη των μαθητών όπως θα δούμε πιο κάτω.

#### **4.2 Δομικά σφάλματα ως προς τα κειμενικά είδη**

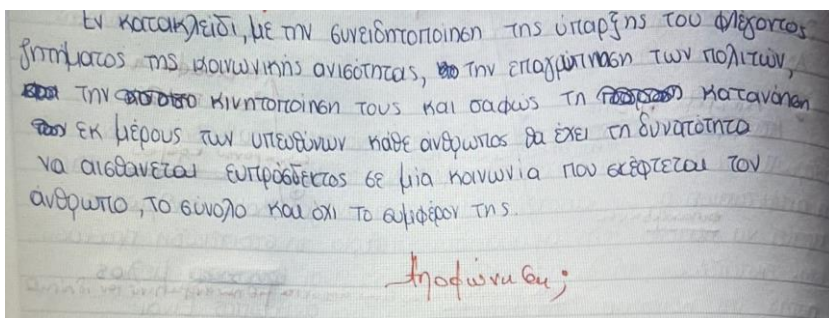
Σε πολλά από τα γραπτά που εξετάστηκαν παρατηρήθηκαν λάθη που είχαν σχέση με το κειμενικό είδος που καλούνταν να αναπτύξουν οι μαθητές. Οι καθηγητές στις ασκήσεις για παραγωγή λόγου είτε σε μορφή παραγράφου είτε σε μορφή εκτενούς κειμένου, δίνουν σαφείς οδηγίες για το επικοινωνιακό πλαίσιο που θα πρέπει να ακολουθήσουν, μέσα στο οποίο εντάσσεται και το κειμενικό είδος. Η δομή είναι από τα βασικά σημεία της διόρθωσης, στο οποίο αναφέρονται και οι οδηγίες διόρθωσης που δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας προς τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, καλούνται να ελέγξουν, αν υπάρχει σωστή δομή στις παραγράφους και αν το κείμενο που έχουν αναπτύξει οι μαθητές πληροί τις προϋποθέσεις για το επικοινωνιακό πλαίσιο που έχει δοθεί. Σε πολλά από τα γραπτά στα οποία δόθηκε ανατροφοδότηση από τους καθηγητές παρατηρήθηκαν λάθη ως προς τη δομή των κειμένων. Όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα φαίνεται πως οι καθηγητές τονίζουν πάντοτε στους μαθητές τις αστοχίες που μπορεί να έχουν, είτε κάποιες φορές να τους ενισχύουν γράφοντάς το στις παρατηρήσεις πως έχουν κάνει την παραγωγή λόγου με ορθό τρόπο ως προς τη δομή του κειμένου τους.

Σε δύο από τα γραπτά που εξετάζονται στην εργασία παρατηρήθηκε οι καθηγητές να επισημαίνουν στους μαθητές τους πως λείπει κάποιο σημαντικό δομικό στοιχείο για το επικοινωνιακό πλαίσιο του θέματος που τους δόθηκε. Επέλεξαν να διορθώσουν με διατύπωση ερώτησης σε συνδυασμό με ελλειπτικό λόγο:



Εικόνα 6: περίπτωση γραπτού 19

Στην εικόνα 6 φαίνεται ο καθηγητής να έχει διατυπώσει με μορφή ερωτήματος το στοιχείο το οποίο λείπει από το μαθητικό κείμενο. Παρατηρείται να μην έχει τοποθετηθεί ένα βασικό στοιχείο δομής, που είναι ο τίτλος του κειμένου, εφόσον πρόκειται για άρθρο, πράγμα που κάνει το μαθητικό κείμενο ελλιπές. Έχει διατυπώσει το ερώτημα «Τίτλος;» με ελλειπτικό λόγο και χωρικά έχει τοποθετηθεί στη θέση που θα έπρεπε να μπει ο τίτλος, εφόσον πρόκειται για άρθρο, στην αρχή του κειμένου. Ο καθηγητής μάλιστα έχει επισημάνει το στοιχείο αυτό και στις γενικές παρατηρήσεις που είναι στο τέλος της έκθεσης πράγμα το οποίο δείχνει να είναι βασικό στοιχείο στο οποίο ο μαθητής έδειξε έλλειψη. Μπορεί να υπάρχει απαλοιφή της δείξης προσώπου, αφού δεν υπάρχει ρήμα και κατ' επέκταση ρηματικό πρόσωπο, όμως φαίνεται πως με την ερώτηση προσπαθεί να ενεργοποιήσει την σκέψη του μαθητή, δημιουργώντας μαζί του μία μορφή διαλόγου, διότι ο τρόπος διόρθωσης είναι έμμεσος και δεν δηλώνει ξεκάθαρα το είδος του λάθους που έχει κάνει ο μαθητής παρά μόνο στις γενικές παρατηρήσεις στο τέλος. Δηλώνοντας το λάθος με ελλειπτικό τρόπο μετριάζει τη θέση ισχύος του.

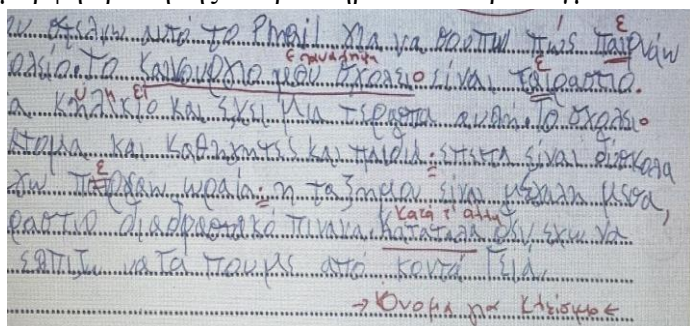


Εικόνα 7: περίπτωση γραπτού 18

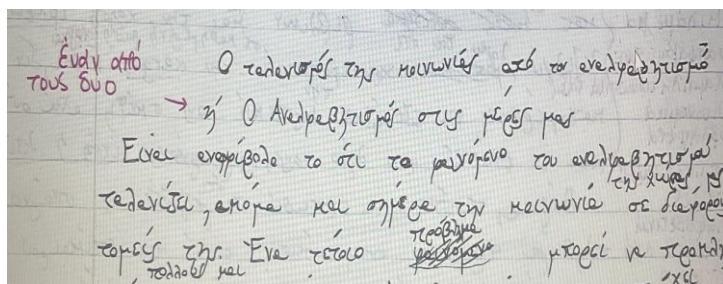
Στην εικόνα 7 και αυτός ο καθηγητής έχει διατυπώσει με μορφή ερωτήματος και ελλειπτικό λόγο το στοιχείο το οποίο λείπει από το μαθητικό κείμενο. Πρόκειται για ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο δομής που έχει παραληφθεί από τον μαθητή στο κειμενικό είδος της επιστολής. Έχει διατυπώσει το ερώτημα «Αποφώνηση;» και έχει τοποθετηθεί στο τέλος του μαθητικού

κειμένου στην θέση που θα έπρεπε να μπει το συγκεκριμένο στοιχείο στο κειμενικό είδος που ζητήθηκε να συνταχθεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο καθηγητής δεν έχει επισημάνει τη συγκεκριμένη έλλειψη στις γενικές παρατηρήσεις στο τέλος. Υπάρχει απαλοιφή στη δείξη προσώπου και στόχος του καθηγητή είναι να δημιουργήσει μια μορφή διαλόγου με τον μαθητή του.

Η τοποθέτηση των σχολίων που αφορούν τη δομή στη θέση που θα έπρεπε να είναι φαίνεται να είναι μέθοδος διόρθωσης της πλειοψηφίας των καθηγητών, δηλαδή στη θέση που θα έπρεπε να μπου τα στοιχεία που λείπουν, χωρίς όμως να είναι απαραίτητο να το διατυπώνουν με τη μορφή ερώτησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:



**Εικόνα 8: περίπτωση γραπτού 3**

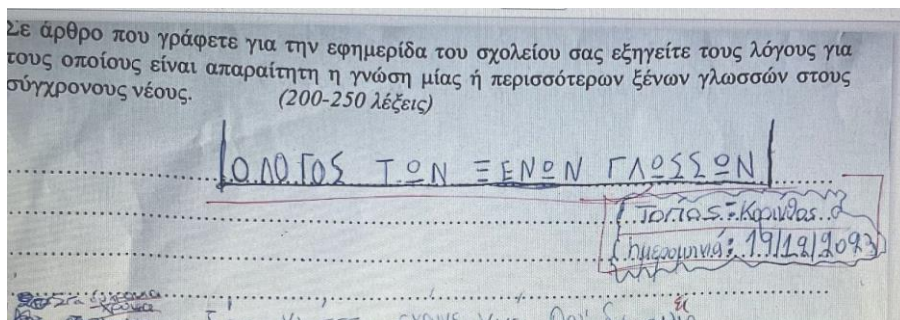


**Εικόνα 9: περίπτωση γραπτού 20**

Στις εικόνες 8 και 9 οι καθηγητές έχουν δώσει διευκρινίσεις στους μαθητές στην εικόνα 8 ο καθηγητής έχει γράψει στο τέλος του κειμένου «όνομα για κλείσιμο» και στην εικόνα 9 πάνω αριστερά του κειμένου έχει γράψει την παρατήρηση «έναν από τους δύο», όπου παρατηρείται απαλοιφή τροπικότητας. Πρόκειται για ελλειπτικό λόγο, χρησιμοποιούν φράσεις χωρίς την χρήση ρήματος. Το ρήμα εννοείται εύκολα από τους μαθητές και δεν το αναφέρουν πιθανώς για εξοικονόμηση χώρου πάνω στο γραπτό του μαθητή. Στην εικόνα 8 «όνομα για κλείσιμο» ο καθηγητής αναφέρει το στοιχείο που λείπει από το γραπτό του μαθητή που είναι στοιχείο δομής πάνω στο κειμενικό είδος της επιστολής. Ενώ λοιπόν θα έπρεπε να βρίσκεται αποφώνηση κάτω δεξιά από το κείμενο, ο μαθητής το έχει παραλείψει. Στην εικόνα 9 «έναν από τους δύο» ο καθηγητής έχει επισημάνει το λάθος από τη μεριά του μαθητή ο οποίος έχει χρησιμοποιήσει δύο τίτλους αντί για έναν.

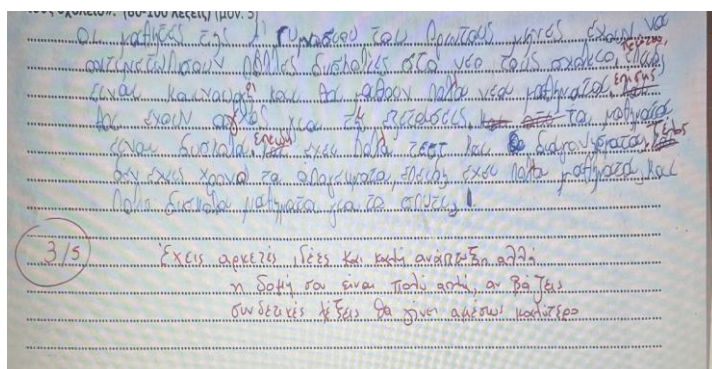
Στο σύνολο των εκθέσεων που εξετάστηκαν υπήρχε μόνο μία περίπτωση όπου ο καθηγητής έχει απλώς υπογραμμίσει την αστοχία του μαθητή να χρησιμοποιήσει τα δομικά χαρακτηριστικά που χρειάζονταν στην έκθεση και δεν έχει επισημάνει το είδος του λάθους με αποτέλεσμα να πρέπει μόνος του να κατανοήσει την αστοχία του χρησιμοποιώντας την κριτική του ικανότητα. Φαίνεται να μην υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των δύο και έτσι ενισχύεται η

θέση ισχύος του καθηγητή. Έχει σημειώσει μόνο το είδος του λάθους κυκλώνοντας τον τόπο και την ημερομηνία πάνω δεξιά του κειμένου. Η σωστή τοποθέτηση της ημερομηνίας και του τόπου που ζητούνται ως κειμενικά στοιχεία, στην περίπτωση της επιστολής, θα έπρεπε να γράφονται χωρίς τη δήλωση που έχει κάνει ο μαθητής «τόπος:», «ημερομηνία:».



**Εικόνα 10: περίπτωση κειμένου 15**

Επίσης, σε δύο παραγωγές λόγου από το σύνολο του υλικού παρατηρήθηκε ο μαθητής να έχει αδυναμία στη σύνδεση των προτάσεων με διαρθρωτικές λέξεις. Πρόκειται για λάθος στην ενότητα των νοημάτων μέσα στο κείμενο, δηλαδή το στοιχείο συνοχής. Ο καθηγητής κατά τη διόρθωση των παραγράφων έχει υπογραμμίσει ή κυκλώσει το σύνδεσμο «και» ο οποίος χρησιμοποιείται εκτεταμένα από το μαθητή. Σε κάποιες περιπτώσεις έχει διαγραφεί και έχει αντικατασταθεί με διαρθρωτικές λέξεις που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει έχει, όμως, επισημάνει το σφάλμα του μαθητή στο τέλος της παραγράφου στις γενικές παρατηρήσεις. Σε εκείνο το σημείο ο καθηγητής φαίνεται να έχει καλή επικοινωνία με τον μαθητή, αφού υπάρχει δείξη προσώπου με τη χρήση β' ρηματικού προσώπου. Επίσης, χρησιμοποιεί δεοντική τροπικότητα χρησιμοποιώντας υποθετική πρόταση «αν βάζεις συνδετικές λέξεις, θα γίνει αμέσως καλύτερο» προκειμένου να προτρέψει τον μαθητή να χρησιμοποιεί συνδετικές λέξεις στο λόγο του, για να συνδέονται οι προτάσεις ομαλότερα μεταξύ τους. Δεν χρησιμοποιεί προστακτική έγκλιση και αμέσως μετριάζεται η ισχύς του καθηγητή προκειμένου να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή.



**Εικόνα 11: περίπτωση γραπτού 1**



Εξαιρουμένων των ατόμων & ατομικών και φυσικών  
της μετοχής τους.

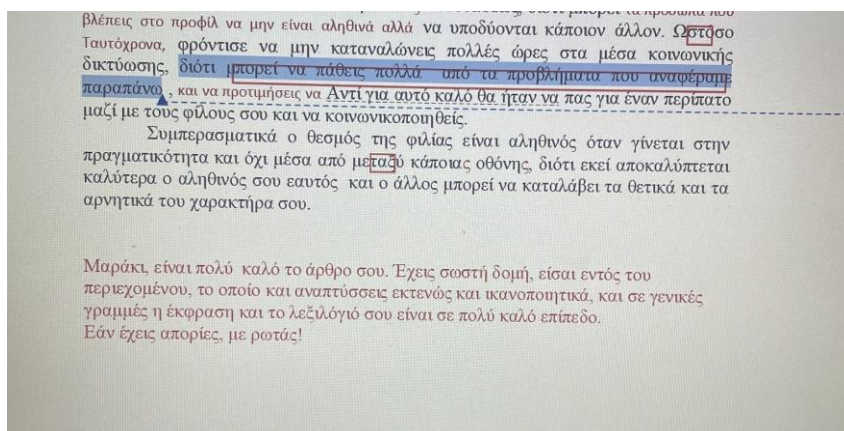
Εξαιρουμένων, η ελεγκτική αυτή εποπτεία  
είναι από τα πιο σημαντικά από εργαλεία για την  
λήψη των αποφάσεων των. Βέβαια, πρέπει να αναδειχθεί  
και αυτές οι συστημικές προκλήσεις ~~που~~ να είναι  
πρακτική & παρονομία της.

Πρώτη καθή η δομή της έκδοσης σου. Στην δεύτερη ανάλυση  
που κάνεις πριν την παραχώρηση δίνω να είσαι  
συγκεντρωμένος και να ~~προ~~προσέχεις τις λεπτομέρειες.

### Εικόνα 13: περίπτωση γραπτού 21

28

β' ρηματικού προσώπου προτρέποντας τον μαθητή για την βελτίωση της εικόνας του γραπτού του.



#### **Εικόνα 14: περίπτωση γραπτού 9**

Στην εικόνα 14 ο καθηγητής φαίνεται να έχει μεγάλη οικειότητα με τη μαθήτριά εφόσον την προσφωνεί με το όνομά της χρησιμοποιώντας μάλιστα υποκοριστικό «Μαράκι». Υπάρχει διάθεση για διάλογο με τον μαθητή με χρήση β' ενικού ρηματικού προσώπου και πάλι ο καθηγητής επιθυμεί να ενισχύσει την προσπάθεια της μαθήτριάς και τονίζει την ευστοχία της στη δομή του κειμένου της. Με τη χρήση της οριστικής έγκλισης «είσαι εντός του περιεχομένου» υπάρχει βεβαίωση προς την μαθήτριά για την προσπάθειά της.

#### **Συμπεράσματα**

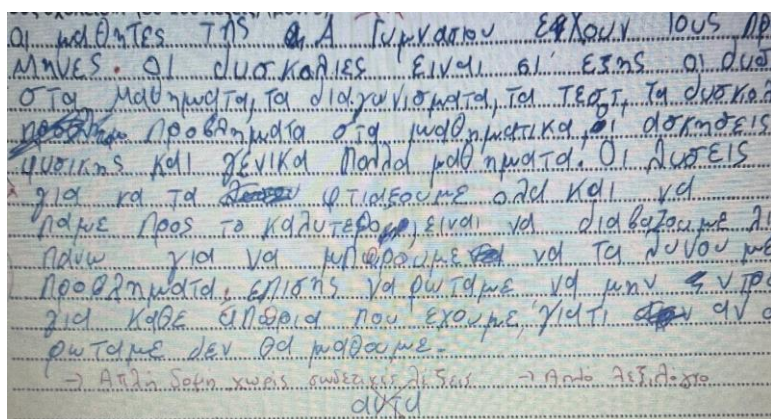
Από την μελέτη των σφαλμάτων που αφορούν τη δομή προκύπτει πως οι καθηγητές φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση συγκριτικά με άλλου είδους λάθη αφιερώνοντας ακόμη και μεγαλύτερο χώρο, όταν αυτά εντοπίζονται, διότι πρόκειται για βασικό σημείο στη διόρθωση και στη βαθμολόγηση της παραγωγής λόγου, όπως δηλώνουν και οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. Πολλές φορές το τονίζουν στις γενικές παρατηρήσεις και μάλιστα όταν ένας μαθητής έχει άριστη δομή στο γραπτό του δεν ξεχνούν να το τονίσουν κι αυτό. Η έκταση που αφιερώνουν για να γράψουν τις παρατηρήσεις τους δείχνει πως πρόκειται για ανατροφοδοτικά σχόλια τα οποία είναι υψίστης σημασίας για τα μαθητικά κείμενα.

#### **4.3 Λεξιλογικά σφάλματα**

Όσον αφορά τα τυπολογικά λάθη αυτά είναι σχετικά με την λάθος επιλογή λέξεων από ζεύγη λέξεων που στον προφορικό λόγο τα προφέρουμε με παρόμοιο τρόπο, όπως επίσης και την παραποίηση λέξεων στα γραπτά κείμενα των μαθητών. Από την άλλη τα σημασιολογικά λάθη γίνονται και από τους φυσικούς ομιλητές μίας γλώσσας όπως και από τους μη φυσικούς.

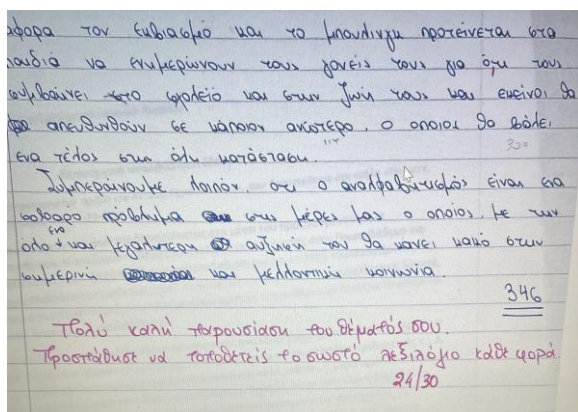
Σε πολλές από τις διορθώσεις των καθηγητών στα γραπτά που μελετήθηκαν υπήρχαν παρατηρήσεις σχετικά με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται από τους μαθητές μέσα στην παραγωγή λόγου. Ένα εξίσου σημαντικό σημείο στο οποίο βαθμολογούνται είναι η πληθώρα του λεξιλογίου το οποίο είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν μέσα στα γραπτά τους. Σε σύγκριση με άλλου είδους παρατηρήσεις οι οποίες σημειώθηκαν, το λεξιλόγιο σημειώνεται ως

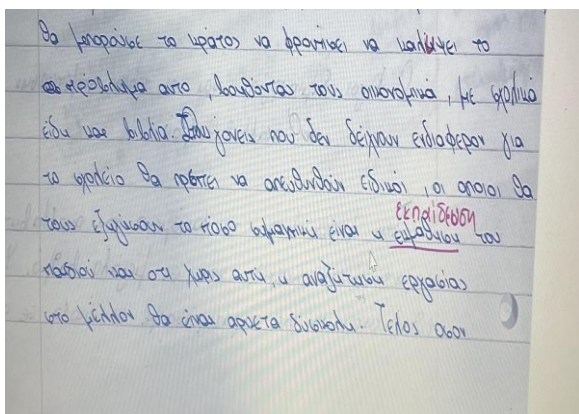
ανατροφοδοτικό σχόλιο στο τέλος των γενικών παρατηρήσεων είτε αυτό συγκαταλέγεται ως θετικό στοιχείο του γενικού κειμένου είτε ως αρνητικό στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι καθηγητές σχολίαζαν στο τέλος των παραγωγών λόγου το απλό λεξιλόγιο το οποίο χρησιμοποιούσαν οι μαθητές. Όταν αναφέρονται σε απλό λεξιλόγιο είναι σχετικό με τον καθημερινό λόγο τον οποίο πολλές φορές οι μαθητές μπορεί να συγχέουν με το λεξιλόγιο το οποίο πρέπει να χρησιμοποιούν όταν γράφουν παραγωγή λόγου. Βάζοντας το στις γενικές παρατηρήσεις είναι φανερό πως πρόκειται για μια αδυναμία του κειμένου τους την οποία οφείλουν να διορθώσουν εφόσον ο πλουραλισμός στο λεξιλόγιο είναι ένα από τα βασικά σημεία στα οποία βαθμολογούνται.



**Εικόνα 15: περίπτωση γραπτού 6**

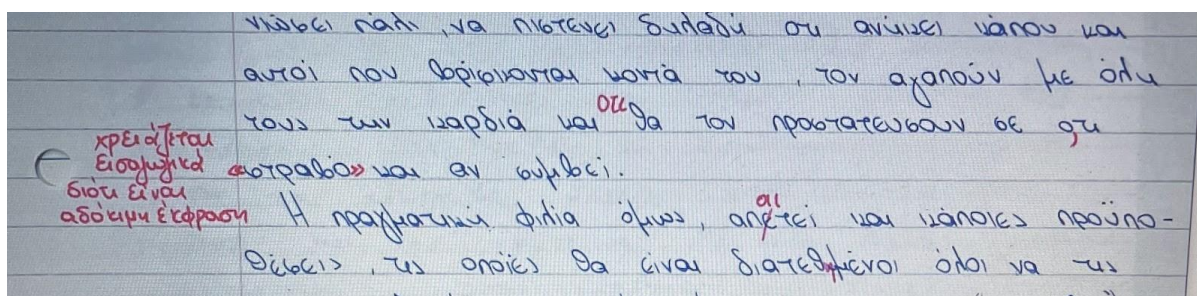
Στην εικόνα 15 παρατηρούμε πως ο καθηγητής χρησιμοποιεί ελλειπτικό λόγο προκειμένου να σχολιάσει το απλό λεξιλόγιο το οποίο υπάρχει μέσα στο κείμενό. Από την εικόνα φαίνεται πως το γραπτό δεν έχει περιθώριο προκειμένου να δώσει εκτεταμένα σχόλια στον μαθητή σχετικά με τα λάθη του ή να δώσει παραδείγματα λεξιλογίου που θα μπορούσε να εντάξει μέσα στο κείμενό του. Είναι σε θέση ισχύος σε σχέση με τον μαθητή, ενώ μέσα στο κείμενο δεν παρατηρείται κάποια άλλη σημείωση που να αφορά το συγκεκριμένο σημείο διόρθωσης, ώστε να κατευθύνει τον μαθητή στα σημεία εκείνα που θα έπρεπε να αλλάξει. Στο συγκεκριμένο σχόλιο δεν υπάρχει δείξη προσώπου και η σχέση μεταξύ μαθητή και καθηγητή φαίνεται να είναι τυπική.





**Εικόνα 16: περίπτωση γραπτού 24**

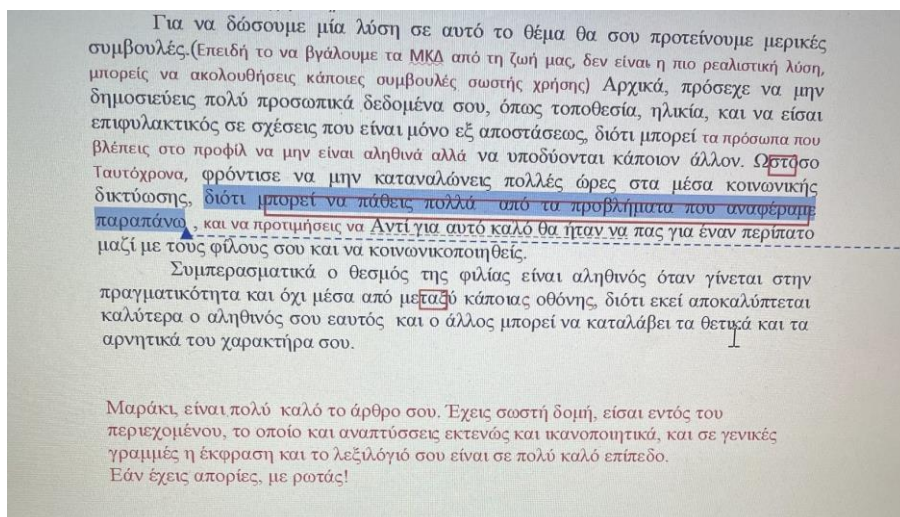
Στην εικόνα 16 το ανατροφοδοτικό σχόλιο του καθηγητή είναι πάλι στο τέλος του μαθητικού κειμένου, όμως υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το παράδειγμα 1. Αναλυτικότερα ο καθηγητής έχει σχολιάσει πως στο γραπτό του μαθητή δεν είχε χρησιμοποιηθεί σωστά το λεξιλόγιο και στην έκταση του κειμένου έχει σημειωθεί με υπογράμμιση μία λέξη η οποία έχει αντικατασταθεί από μία άλλη. Επομένως το είδος του λάθους ως προς τις λεξιλογικές επιλογές είναι σημασιολογικό και ο μαθητής παρατηρείται να συγχέει τη σημασία των λέξεων. Πρόκειται για άμεση διόρθωση του καθηγητή η οποία δεν αναφέρει το είδος του λάθους που έχει γίνει μέχρι ο μαθητής να φτάσει στο τέλος των παρατηρήσεων και να δει τη σχετική παρατήρηση. Στο γενικό σχόλιο ο καθηγητής έχει χρησιμοποιήσει προστακτική έγκλιση «προσπάθησε» προκειμένου να ενισχύσει τον μαθητή να χρησιμοποιεί το σωστό λεξιλόγιο. Είναι σε θέση ισχύος και φαίνεται να έχει καλή επικοινωνία με τον μαθητή εφόσον υπάρχει δείξη προσώπου και έχει β' ρηματικό πρόσωπο στο λόγο του «να χρησιμοποιείς». Υπάρχει δεοντική τροπικότητα με την προστατική αλλά και με τον υποτακτική έγκλιση προκειμένου να κατευθύνει τον μαθητή. Έτσι, ο καθηγητής βρίσκεται σε θέση ισχύος σε σχέση με τον μαθητή.



**Εικόνα 17: περίπτωση γραπτού 23**

Από όλα τα γραπτά που μελετήθηκαν στην περίπτωση της εικόνας 17 παρατηρείται πως ο καθηγητής δεν έχει δώσει σχόλιο στις γενικές παρατηρήσεις σχετικά με το λεξιλόγιο του μαθητή, αλλά έχει χρησιμοποιήσει το περιθώριο στο γραπτό. Έχει βάλει τα εισαγωγικά στη λέξη που χρησιμοποιεί ο μαθητής και έχει σημειώσει πως πρόκειται για αδόκιμη έκφραση και για αυτό χρειάζεται η στίξη, τα εισαγωγικά τα οποία έχει προσθέσει πάνω στη λέξη που χρησιμοποιείται. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα ο καθηγητής είναι σε θέση ισχύος και δεν υπάρχει δείξη προσώπου απλώς το ανατροφοδοτικό σχόλιο το οποίο εξηγεί στον μαθητή το

σφάλμα. Χρησιμοποιεί το ρήμα «χρειάζεται» το οποίο ενισχύει το λόγο του με δεοντική τροπικότητα και δηλώνει πως πρόκειται για κατευθυντικό λόγο από μέρους του καθηγητή. Πρόκειται για σημασιολογικό λάθος του μαθητή, διότι δεν έχει καταφέρει να χρησιμοποιήσει το σωστό λεξιλόγιο για επίσημο λόγο που χρειάζεται για την συγκεκριμένη έκθεση.



### **Εικόνα 18: περίπτωση γραπτού 9**

Σε μία μόνο περίπτωση ο καθηγητής έχει σχολιάσει θετικά το λεξιλόγιο του μαθητή μέσα στο γραπτό του στις γενικές παρατηρήσεις στο τέλος. Υπάρχει μετριασμός στο σχόλιό του, αφού έχει τοποθετήσει τη φράση «σε γενικές γραμμές» πράγμα που κάνει αυτόματα πιο ήπιο το σχολιασμό του. Υπάρχει διάθεση για διάλογο με τη χρήση β' ρηματικού προσώπου, ενώ ο καθηγητής με το μαθητή φαίνεται να έχουν καλή επικοινωνία μεταξύ τους και οικειότητα (δεδομένων και των υπόλοιπων σχολίων που έχει χρησιμοποιήσει, όπως το υποκοριστικό του ονόματος της μαθήτριας), με το μετριασμό του σχολίου του η ισχύς του καθηγητή περιορίζεται, αφού φαίνεται να προσπαθεί να ενισχύσει το μαθητή και να τον παροτρύνει να έρθουν σε επικοινωνία, για να τον βοηθήσει περισσότερο. Τέλος, σημειώνεται στη γενική ανατροφοδότηση η φράση «Εάν έχεις απορίες ρωτάς!» η οποία ενισχύει τη επικοινωνία μεταξύ των δύο και τη διαλογικότητα με τη χρήση του β' ρηματικού προσώπου.

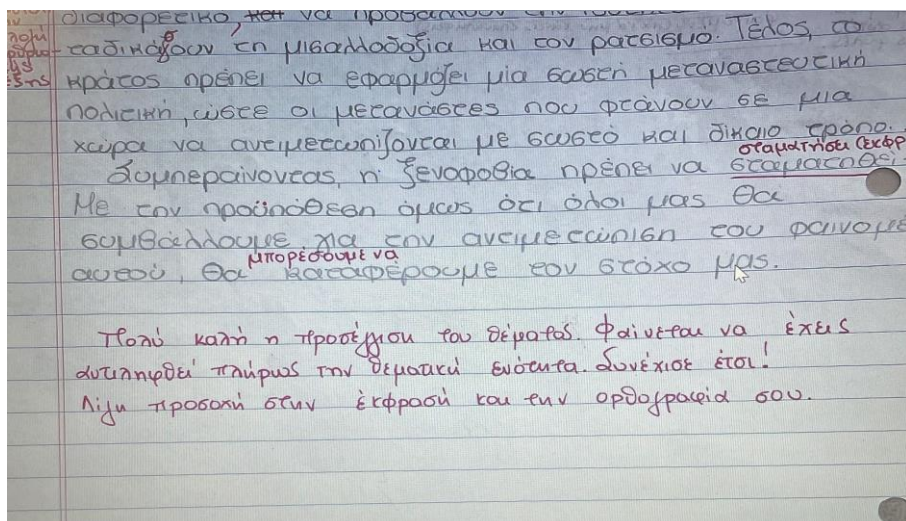
### **Συμπεράσματα**

Στις περισσότερες από τις περιπτώσεις που οι διορθώσεις αφορούσαν το λεξιλόγιο των μαθητών οι καθηγητές επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν τις γενικές παρατηρήσεις στο τέλος της έκθεσης, για να σχολιάσουν τα σφάλματα των μαθητών, είτε πρόκειται για σημασιολογικά είτε για τυπολογικά λάθη των μαθητών στην κατηγορία του λεξιλογίου. Ακόμη, οι καθηγητές σχολιάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τη χρήση του λεξιλογίου και συνήθως υπάρχει δείξη προσώπου που σημαίνει πως επιθυμούν να έχουν επικοινωνία με τους μαθητές τους εφόσον υπάρχει διαλογικός χαρακτήρας με τη χρήση του β' ρηματικού προσώπου. Μόνο σε μία περίπτωση ο καθηγητής δεν χρησιμοποιεί τη δείξη προσώπου απλώς γράφει στο τέλος την παρατήρηση για το απλό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί ο μαθητής. Σε όλες τις περιπτώσεις που έχει παρατηρηθεί σχολιασμός του λεξιλογίου από τους καθηγητές λαμβάνεται υπόψη το

επικοινωνιακό πλαίσιο με το οποίο οι μαθητές πρέπει να συντάξουν το κείμενό τους και τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν. Η επισημότητα ή η ανεπισημότητα του ύφους που πρέπει να έχουν μέσα στο κείμενό τους έχει σχέση και με τα κειμενικά είδη τα οποία διδάσκονται οι μαθητές στη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος.

#### 4.4 Εκφραστικά σφάλματα

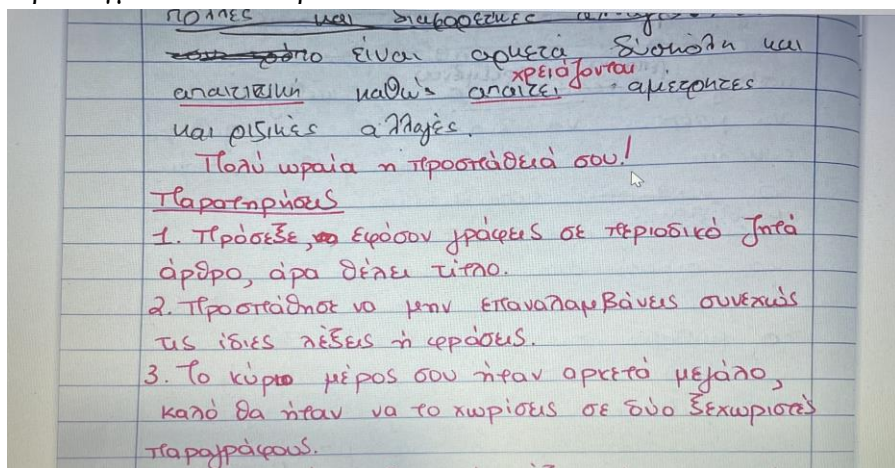
Στα γραπτά που μελετήθηκαν παρατηρήθηκε πως πολλές από τις διορθώσεις των καθηγητών αφορούσαν την έκφραση των μαθητών. Οι πλειοψηφία των μαθητών μέσα στα γραπτά του είχε αδυναμία στη διατύπωση των ιδεών τους άλλοι σε μεγαλύτερη κι άλλοι σε μικρότερη έκταση. Αδυνατούσαν να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο κατάλληλο για την επικοινωνιακή περίσταση που τους ζητήθηκε. Κάποιες φορές μάλιστα υπήρχαν περιπτώσεις που δεν έβαζαν στα γραπτά τους το κατάλληλο ρηματικό πρόσωπο και δεν υπήρχε άρτιο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Οι καθηγητές, όμως, κάθε φορά το σχολίαζαν, πράγμα που δείχνει πως πρόκειται για σημαντικό σημείο στο οποίο οι μαθητές έχουν αδυναμία και οφείλουν να το διορθώσουν. Ο τρόπος διατύπωσης των εκφραστικών λαθών και η σημείωσή τους πάνω στο μαθητικό κείμενο φαίνεται να παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο μοτίβο από τους περισσότερους καθηγητές. Η πλειοψηφία σημειώνει το εκφραστικό σφάλμα πάνω στο ίδιο το λάθος με τη χρήση του «εκφρ» το οποίο δηλώνει πως πρόκειται για εκφραστικό λάθος και αναφέρει την αδυναμία έκφρασης στις γενικές παρατηρήσεις στο τέλος του γραπτού.



#### Εικόνα 19: περίπτωση γραπτού 26

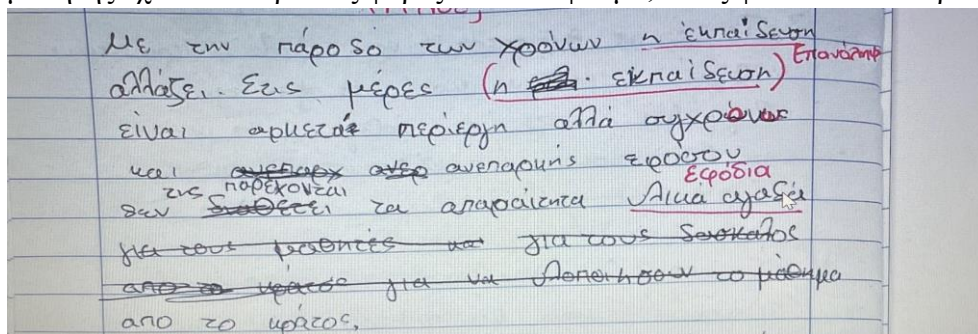
Στην εικόνα 19 παρατηρούμε πως το εκφραστικό σφάλμα, η χρήση αντιγραμματικού τύπου «σταματηθεί», έχει διατυπωθεί πάνω στο λάθος, πρόκειται επομένως για άμεση διόρθωση του καθηγητή με αναδιατύπωση της λέξης και δήλωση του είδους του με την χρήση συντομογραφίας. Έχει γράψει σε παρένθεση «(εκφρ)» θέλοντας να δηλώσει πως πρόκειται για εκφραστικό σφάλμα. Όμως δεν περιορίστηκε μόνο σε αυτή τη σημείωση αλλά το έχει συμπεριλάβει και στις γενικές παρατηρήσεις που βρίσκονται στο τέλος της έκθεσης με μετριασμό όμως της παρατήρησης του εφόσον έχει χρησιμοποιήσει το επίθετο «λίγη» στη

φράση «λίγη προσοχή». Με αυτόν τον τρόπο μετριάζεται και η ισχύς του καθηγητή δείχνοντας πως σε γενικές γραμμές ο μαθητής γράφει ικανοποιητικά ή πως έχει πολλά θετικά στοιχεία στο γραπτό του και ο καθηγητής δεν θέλει να τον αποθαρρύνει (παρατηρείται κι από τη φράση στα γενικά σχόλια «Συνέχισε έτσι!», η οποία έχει τοποθετηθεί πριν από την παρατήρηση). Στο γενικό σχόλιο στο τέλος της έκθεσης υπάρχει δείξη προσώπου με τη χρήση της αντωνυμία σε β' πρόσωπο «σου» δείχνοντας την επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ καθηγητή και μαθητή. Στην παραγωγή λόγου οι μαθητές ελέγχεται αν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο το οποίο λαμβάνεται θετικά, ενώ αν αδυνατούν να εκφράσουν την ιδέα τους με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούν τις ίδιες λέξεις θεωρείται αδυναμία. Ένα αρκετά συχνό σφάλμα των μαθητών το οποίο σημείωναν οι καθηγητές, πάνω στο ίδιο το λάθος συνήθως, ήταν οι μη εκφραστικές επαναλήψεις που υπήρχαν μέσα στις παραγωγές λόγου. Οι μαθητές αδυνατούσαν να παραφράσουν κάποιες ιδέες τους ή δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν συνώνυμες λέξεις προκειμένου να αποφύγουν τις επαναλήψεις. Σε συνδυασμό όμως οι περισσότεροι έγραφαν και στα γενικά σχόλια στο τέλος της έκθεσης σχετικά με αυτό. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το παρακάτω:

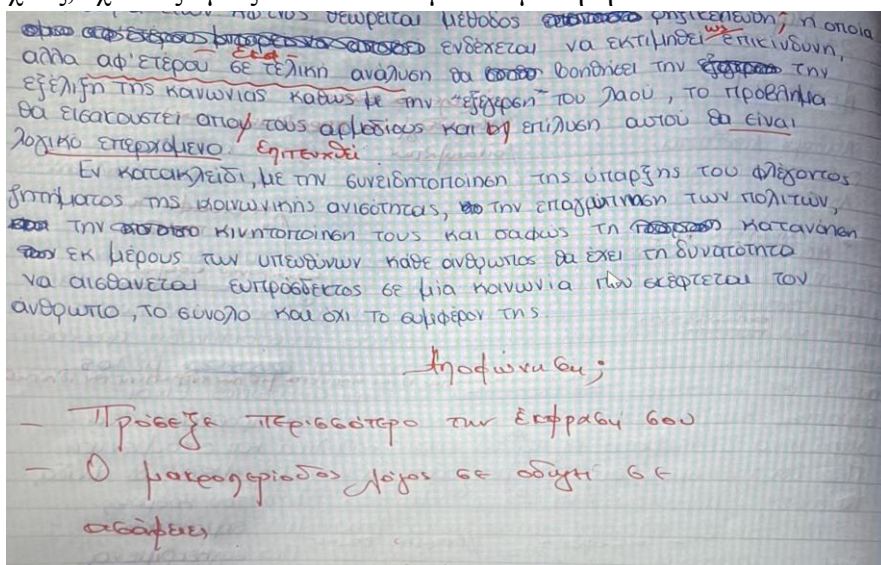


**Εικόνα 20: περίπτωση γραπτού 19**

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα ο καθηγητής έχει υπογραμμίσει τις λέξεις «απαιτητική» και «απαιτεί» οι οποίες προέρχονται από την ίδια ρίζα και έχουν χρησιμοποιηθεί δίπλα δίπλα. Πάνω από τη δεύτερη λέξη έχει βάλει μια συνώνυμη την οποία θα μπορούσε να είχε χρησιμοποιήσει ο μαθητής προκειμένου να αποφύγει την επανάληψη. Σε αυτό το σημείο δεν υπάρχει δείξη προσώπου. Δεν ισχύει όμως το ίδιο για τις γενικές παρατηρήσεις που αφορούν το συγκεκριμένο σημείο του μαθητικού κειμένου. Στη συγκεκριμένη παραγωγή λόγου ο μαθητής έχει κάνει αρκετές φορές το ίδιο σφάλμα, όπως φαίνεται και παρακάτω:

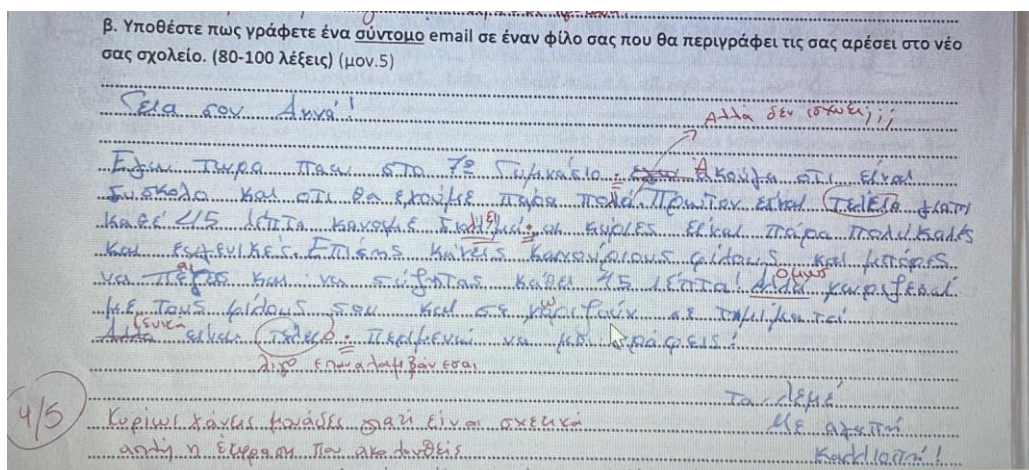


Έτσι ο καθηγητής επέλεξε να το τονίσει στις γενικές παρατηρήσεις που έχει γράψει στο τέλος της έκθεσης. Πρόκειται για την παρατήρηση με τον αριθμό 2, όπου του τονίζει να μην επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις και φράσεις. Στη συγκεκριμένη παρατήρηση έχει χρησιμοποιηθεί η αποτρεπτική υποτακτική «να μην επαναλαμβάνεις» αλλά και η προστακτική έγκλιση «προσπάθησε», προκειμένου να δώσει οδηγίες για το τί θα πρέπει να αποφεύγει ο μαθητής στο γραπτό του. Επιπλέον, υπάρχει δείξη προσώπου με τη χρήση β' ρηματικού προσώπου και ο καθηγητής και σε αυτήν την περίπτωση βρίσκεται σε θέση ισχύος, έχοντας όμως επικοινωνία με τον μαθητή.



**Εικόνα 21: περίπτωση γραπτού 16**

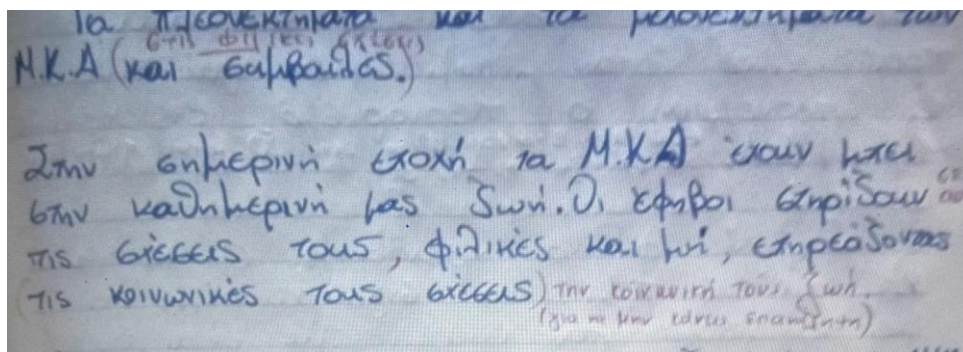
Ανάλογη περίπτωση με την εικόνα 20 ως προς την σημείωση λαθών και παρατηρήσεων είναι και η εικόνα 21. Το συγκεκριμένο παράδειγμα αφορά την χρήση φράσεων οι οποίες εκφραστικά δεν ταιριάζουν «αφ'ετέρου σε τελική ανάλυση», «λογικό περιεχόμενο». Ο καθηγητής έχει σημειώσει με υπογράμμιση το λάθος αλλά και δήλωση αυτού από πάνω ακριβώς, έχει όμως συμπεριλάβει και στις γενικές παρατηρήσεις την αδυναμία του μαθητή στην έκφραση. Και αυτός όπως και ο προηγούμενος χρησιμοποιεί την προστακτική έγκλιση «πρόσεξε» και υπάρχει δείξη προσώπου με τη χρήση β' ρηματικού προσώπου. Η τροπικότητα είναι δεοντική και θέλει να επιστήσει την προσοχή στο μαθητή για την έκφρασή του.



**Εικόνα 22: περίπτωση γραπτού 4**

Στην εικόνα 22 ο καθηγητής έχει κυκλώσει τις λέξεις οι οποίες επαναλαμβάνονται μέσα στην παράγραφο που έχει δημιουργήσει ο μαθητής και έχει γράψει σχόλιο και ακριβώς κάτω από τη λέξη που επαναλαμβάνεται αλλά και στις γενικές παρατηρήσεις, που αφορά όμως όλο το μαθητικό κείμενο. Συγκεκριμένα, κάτω από την επανάληψη έχει γράψει τη φράση «λίγο επαναλαμβάνεται». Με τη χρήση του επιρρήματος «λίγο» μετριάζεται η θέση ισχύος του καθηγητή και παρατηρούμε πως υπάρχει και β' ρηματικό πρόσωπο, επομένως διαθέτει δείξη προσώπου και τάση για επικοινωνία με τον μαθητή.

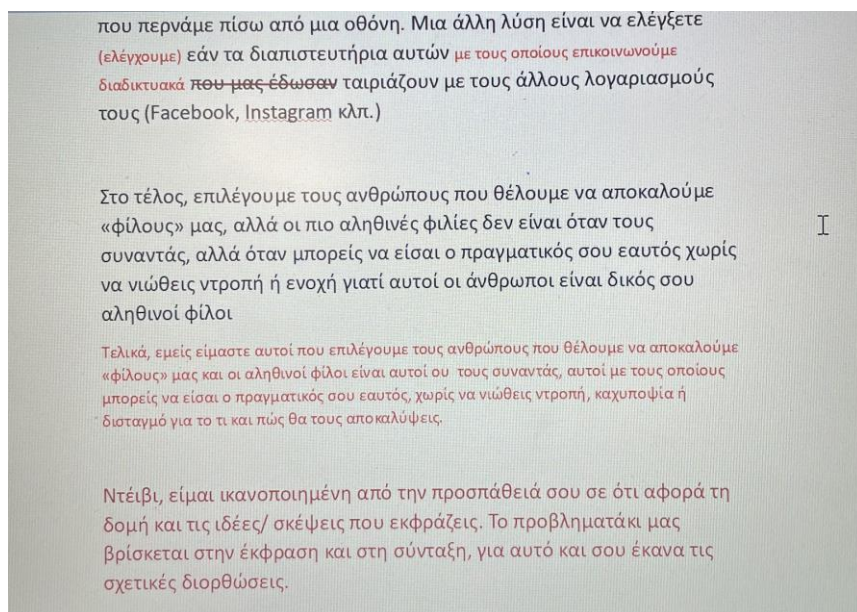
Στη συγκεκριμένη παραγωγή λόγου ο καθηγητής έχει επιλέξει να κάνει ένα γενικό σχόλιο για το μαθητικό κείμενο το οποίο αφορά την έκφραση που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να διατυπώσει τις ιδέες του. Φαίνεται πως δεν απευθύνεται μόνο για την συγκεκριμένη επανάληψη, αντιθέτως για τη μέθοδο που χρησιμοποιεί για να συνθέσει τα κείμενά του «Κυρίως χάνεις μονάδες γιατί είναι σχετικά απλή η έκφραση που ακολουθείς». Η χρήση Ενεστώτα, χρόνος που έχει εξακολουθητικό ποιόν ενέργειας και αναφέρεται στο παρόν, το οποίο δείχνει πως ο μαθητής έχει χρησιμοποιήσει στο γραπτό του απλό καθημερινό λεξιλόγιο το οποίο δεν είναι αποδεκτό για τη συγκεκριμένη παραγωγή λόγου. Στο συγκεκριμένο σχόλιο υπάρχει δείξη προσώπου με τη χρήση β' ρηματικού προσώπου, ενώ το επίρρημα «σχετικά» μετριάζει το σχόλιο του καθηγητή.



**Εικόνα 23: περίπτωση γραπτού 9**



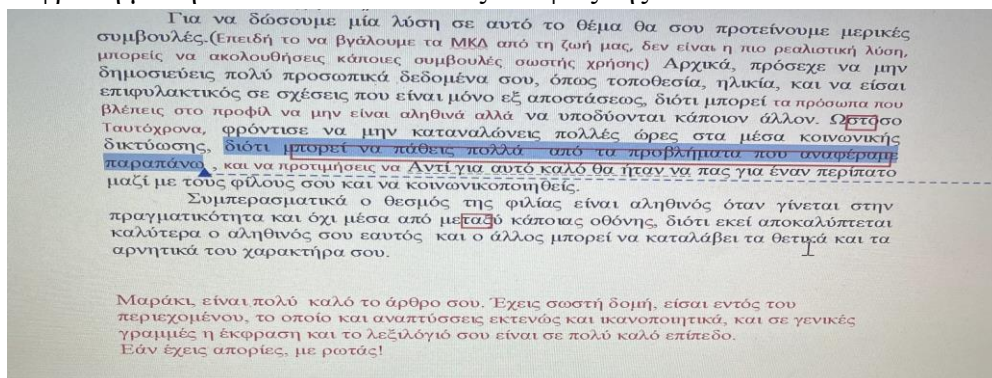
Στις δύο παραπάνω περιπτώσεις υπάρχει μια συγκεκριμένη ομοιότητα στον τρόπο διόρθωσης και στη μορφή των γραπτών που έχουν παραδώσει οι μαθητές, δεν υπάρχει αρκετός χώρος πάνω στο φύλλο χαρτί, για να μπορέσουν να γράψουν εκτενώς τις παρατηρήσεις τους οι καθηγητές στο τέλος. Επομένως, παρατηρώντας τα καθολικά με όλα τα άλλα σφάλματα που υπάρχουν, έχουν επιλέξει να επισημάνουν άλλου είδους σφάλματα που θεωρούν πιο σημαντικά για το σύνολο του κάθε γραπτού.



**Εικόνα 25: περίπτωση γραπτού 10**

Στην εικόνα 25 ο καθηγητής έχει επιλέξει έναν πιο επεμβατικό τρόπο διόρθωσης, εφόσον διαπίστωσε πως ο μαθητής είχε γενικότερο πρόβλημα ως προς τον τρόπο έκφρασης των απόψεων του. Πιο αναλυτικά, κάτω από κάθε παράγραφο έχει αναδιατυπώσει ο καθηγητής τις ιδέες του μαθητή με έναν διαφορετικό τρόπο και στις γενικές παρατηρήσεις εξηγεί τον λόγο για τον οποίο έχει κάνει τις σχετικές διορθώσεις. Στις γενικές παρατηρήσεις στο τέλος της έκθεσης έχει γράψει «Το προβληματάκι μας βρίσκεται στην έκφραση και στη σύνταξη για αυτό και σου έκανα τις σχετικές διορθώσεις.» Χρησιμοποιεί υποκοριστικό στην λέξη πρόβλημα και αυτομάτως μετριάζεται το σχόλιο του καθηγητή και η θέση ισχύος του.

Τέλος, στην εικόνα 26 που παρατίθεται παρακάτω αφορά καθηγητή ο οποίος ενίσχυε την μαθήτριά για τον τρόπο που έχει αναπτύξει την παραγωγή λόγου (βλ. Ενότητα 3.3, εικόνα 18). Δεν ενισχύει την μαθήτριά μόνο για το σωστό λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί αλλά και για την έκφραση με την οποία διατυπώνει τις απόψεις της:



**Εικόνα 26: περίπτωση γραπτού 9**

## Συμπεράσματα

Τα λάθη που αφορούν την έκφραση των μαθητών δείχνουν την αδυναμία τους να προσαρμόσουν το μαθητικό τους κείμενο στο επικοινωνιακό πλαίσιο που τους έχει ζητηθεί. Πολλές φορές δυσκολεύονται να διατυπώσουν τις ιδέες τους με τέτοιον τρόπο που να ταιριάζει σε επίσημο γραπτό κείμενο ή με πληθώρα λέξεων που εκτιμάται θετικά στην συνολική εικόνα. Συγχέουν με τον προφορικό λόγο τον οποίο χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους ή υιοθετούν εκφράσεις τις οποίες έχουν αφομοιώσει εσφαλμένα.

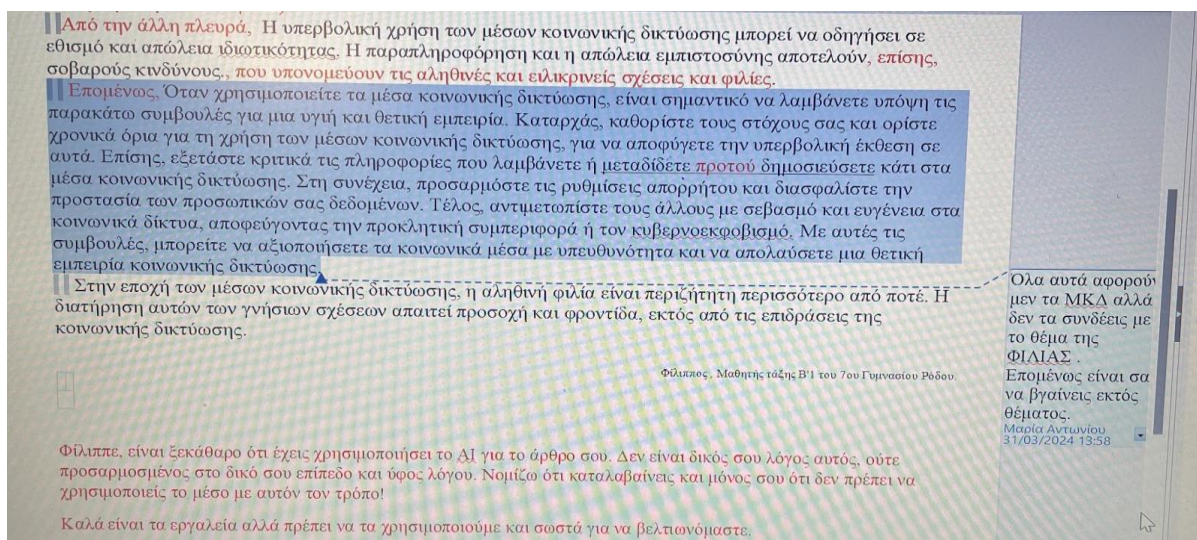
Στα γραπτά που εξετάστηκαν για την παρούσα εργασία η πλειοψηφία των καθηγητών επέλεξε να χρησιμοποιήσει τον ίδιο τρόπο ανατροφοδότησης για τους μαθητές του στα εκφραστικά σφάλματα τα οποία έκαναν. Σημείωναν πάνω από τη λέξη το εκφραστικό λάθος και χρησιμοποιούσαν το τέλος των εκθέσεων, για να γράψουν τις ανάλογες παρατηρήσεις. Αφιερώνοντας τόσο χώρο για την συγκεκριμένη κατηγορία φαίνεται να θεωρούν πως είναι ένα σημείο το οποίο οι μαθητές πρέπει να προσέξουν και να διορθώσουν, αφού μπορεί να τους μειώσει αρκετούς βαθμούς από το σύνολο. Στις περιπτώσεις μόνο που οι καθηγητές δεν είχαν αρκετό χώρο για τις ανάλογες παρατηρήσεις επέλεξαν να σημειώσουν κάποιο από τα λάθη που θεωρούσαν πιο σημαντικά, κάνοντας μόνο τις παρατηρήσεις που χρειαζόταν πάνω ακριβώς από τις λέξεις.

#### **4.5 Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης για τη δημιουργία παραγωγής λόγου**

Στη σημερινή εποχή που η τεχνολογία είναι ευρέως διαδεδομένη στους μαθητές και έχουν όλα τα μέσα για να την χρησιμοποιούν, πολλοί από αυτούς προκειμένου να φέρουν σε πέρας την δραστηριότητα που τους έχει αναθέσει ο καθηγητής καταφεύγουν σε μέσα τα οποία δεν θεωρούνται αποδεκτά. Η χρήση τεχνητής νοημοσύνης στην παραγωγή γραπτού κειμένου είναι ένα φαινόμενο των τελευταίων χρόνων. Δεδομένου ότι οι νέες γενιές μαθητών είναι εξαιρετικά εξοικειωμένες με την τεχνολογία καταφεύγουν σε αυτήν όχι για να τους δώσει ερεθίσματα προκειμένου να συνθέσουν ένα δικό τους κείμενο, αλλά για να τους βγάλει από την δύσκολη θέση να παραδώσουν την εργασία έγκαιρα.

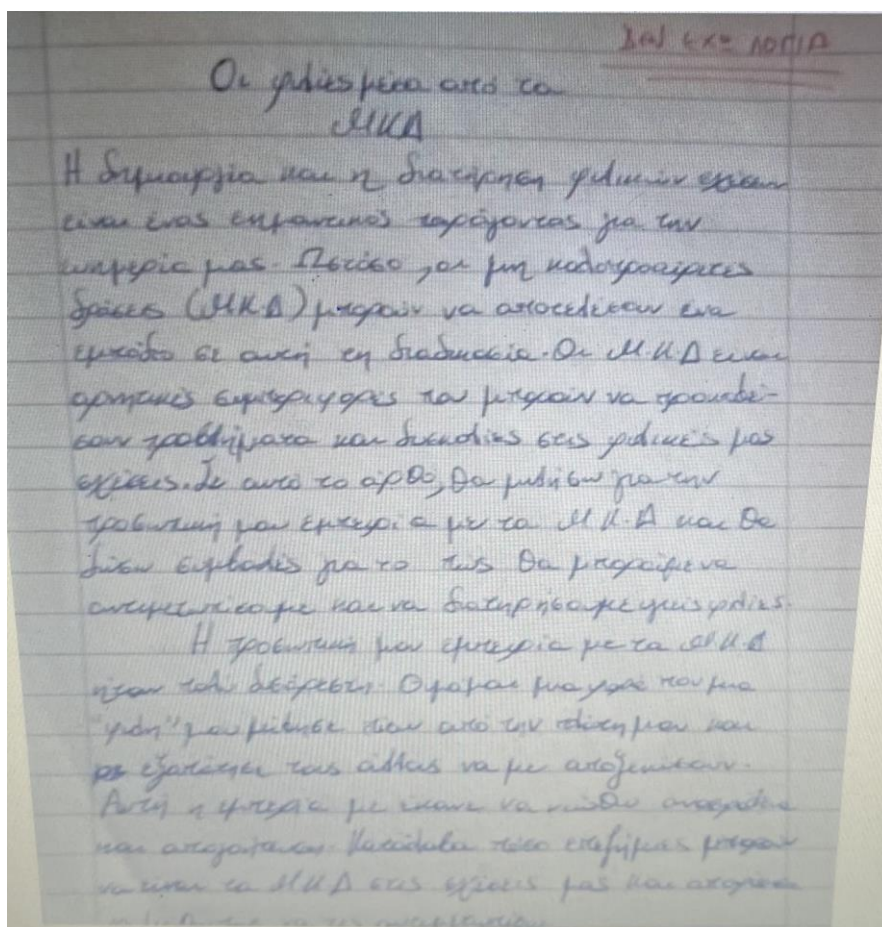
Πιο συγκεκριμένα, η χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης είναι πλέον διαθέσιμα για όλους μέσω δωρεάν εφαρμογών. Οι καθηγητές με εμπειρία στη διδασκαλία είναι σε θέση να εντοπίσουν τότε οι μαθητές τους έχουν χρησιμοποιήσει τέτοιου είδους μέσα. Ο κάθε μαθητής έχει έναν μοναδικό τρόπο να συνθέτει το κείμενό του με ύφος το οποίο παρουσιάζει κοινά μοτίβα σε κάθε παραγωγή λόγου και οι καθηγητές έχοντας έναν μαθητή για ένα χρονικό διάστημα μπορεί να εντοπίσουν τη διαφορετικότητα του καθενός.

Στο παρακάτω παράδειγμα φαίνεται πως ένας μαθητής έχει χρησιμοποιήσει εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης και ο καθηγητής κατάφερε να εντοπίσει πως το κείμενο δεν ήταν αυθεντικό και το έχει επισημάνει στις γενικές παρατηρήσεις στο τέλος του κειμένου έχοντας κάνει όμως διευκρινίσεις στην έκταση του κειμένου στο περιθώριο:



**Εικόνα 26: περίπτωση γραπτού 8**

Το κείμενο είναι γραμμένο σε ηλεκτρονική μορφή και ο μαθητής έχει μπει στη διαδικασία να μην συνθέσει ένα δικό του κείμενο, αλλά να δώσει εντολή σε μια εφαρμογή για να του το φτιάξει. Ο καθηγητής παρόλο που έχει μπει στη διαδικασία να διορθώσει άλλου είδους λάθη που είχε μέσα το κείμενο στις γενικές παρατηρήσεις έχει επιλέξει να επισημάνει την παρατυπία που έχει εντοπίσει στο κείμενο του μαθητή. Ο τρόπος με τον οποίο το κάνει δείχνει οικειότητα με τον μαθητή εφόσον τον προσφωνεί με το όνομά του «Φίλιππε» και υπάρχει ενίσχυση της θέσης του καθηγητή. Επίσης, υπάρχει δείξη προσώπου με τη χρήση β' ρηματικού προσώπου «έχεις χρησιμοποιήσει», όμως και α' ενικού «νομίζω» για να μπορέσει να εκφράσει την άποψή του ο καθηγητής. Το επίρρημα «ξεκάθαρα» ενισχύει την θέση του καθηγητή και δείχνει την ισχύ στο λόγο του. Στην τελευταία πρόταση χρησιμοποιεί δεοντική τροπικότητα με το ρήμα «πρέπει» κάνοντας το λόγο του κατευθυντικό, για να του δώσει οδηγίες σχετικά με το πότε και πως μπορεί να χρησιμοποιεί την τεχνητή νοημοσύνη για τις εργασίες του. Το γεγονός ότι έχει επιλέξει στις ανατροφοδοτήσεις που μπαίνουν στο τέλος έχει επισημάνει μόνο αυτό το στοιχείο δείχνει το πόσο σοβαρό παράπτωμα θεωρείται και την επιθυμία του να κάνει τον μαθητή να το κατανοήσει. Παρόλα αυτά, δεν αποκλείει τελείως τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης στη μάθηση, όμως προσπαθεί να του εξηγήσει πως δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για την εύκολη διεκπεραίωση εργασιών αλλά για το καλό της εκπαίδευσης. Στις εκθέσεις που μελετήθηκαν για την παρούσα εργασία υπήρχε μια περίπτωση κατά την οποία ο καθηγητής δεν έχει διορθώσει τυχόν λάθη που μπορεί να είχε κάνει ο μαθητής μέσα στην παραγωγή λόγου αλλά έχει γράψει ένα σχόλιο πάνω από την έκθεση.



**Εικόνα 27: περίπτωση γραπτού 12**

Παρατηρούμε πως ο μαθητής δεν έχει καταφέρει να προσεγγίσει το θέμα με επιτυχία, εφόσον μεταφράζει τα ακρωνύμια Μ.Κ.Δ. σε Μη Καλοπροαίρετες Δράσεις και όχι σε Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης που ήταν και το ζητούμενο της έκθεσης (δηλαδή οι φιλικές σχέσεις μέσα από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, που το γράφει και ο τίτλος άλλωστε), παρόλα αυτά όμως ο καθηγητής δεν έχει διορθώσει τίποτα σε αυτή την έκθεση και έχει κάνει μόνο ένα σχόλιο «ΔΕΝ ΕΧΩ ΛΟΓΙΑ». Αξίζει να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο είναι γραμμένο το σχόλιο του καθηγητή. Είναι στο πάνω μέρος, πάνω από την έκθεση, είναι γραμμένο με κεφαλαία γράμματα και το έχει υπογραμμίσει με διπλή γραμμή. Πρόκειται για μια έκθεση η οποία δεν έχει προσεγγίσει το θέμα με επάρκεια και στην ανάγνωσή της φαίνεται να υπάρχουν και άλλου είδους σφάλματα μέσα στο κείμενο. Παρατηρώντας λίγο προσεκτικότερα το σχόλιο, έχει χρησιμοποιήσει το α' ενικό ρηματικό πρόσωπο το οποίο έχει δείξει προσώπου και την προσωπική γνώμη. Ο καθηγητής πιθανότατα εντόπισε πως το κείμενο έχει δημιουργηθεί με την τεχνητή νοημοσύνη για αυτό και δεν ασχολήθηκε περισσότερο με την ανατροφοδότηση του συγκεκριμένου γραπτού.

### **Συμπεράσματα**

Οι μαθητές λόγω του τρόπου με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στα σχολεία δεν μπορούν να κατανοήσουν την σπουδαιότητα του ζητήματος της λογοκλοπής. Είτε διότι δεν θέλουν να αφιερώσουν χρόνο στην διαδικασία συγγραφής κειμένου, είτε διότι

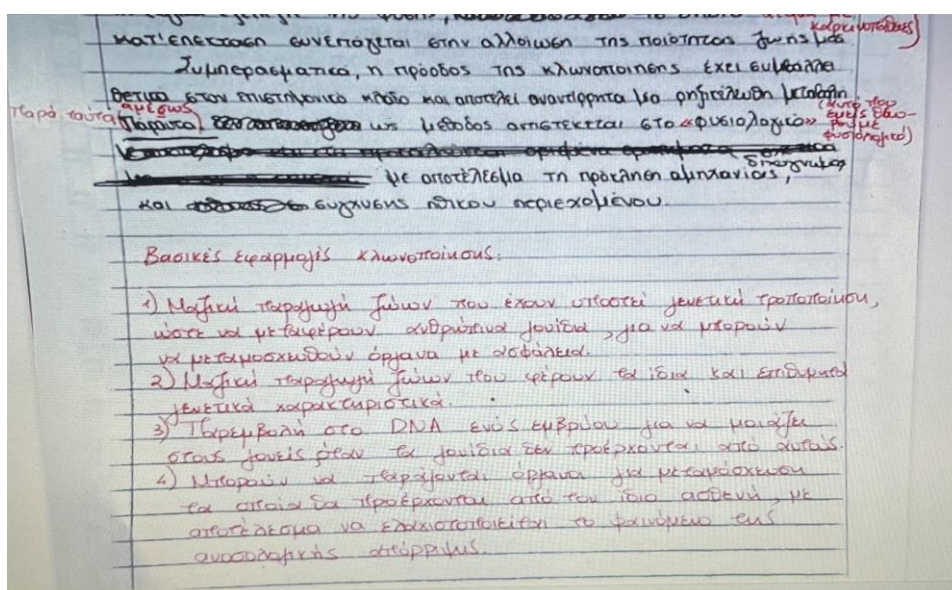
θέλουν να παραδώσουν ένα κείμενο χωρίς λάθη για να πάρουν μεγαλύτερο βαθμό, καταφεύγουν στην χρήση της. Η λογοκλοπή για τους καθηγητές είναι ένα σοβαρό παράπτωμα και λόγω της ακαδημαϊκής τους εμπειρίας τους είναι εύκολο να εντοπίσουν πότε ένας μαθητής δεν έχει χρησιμοποιήσει αυθεντικό λόγο.

Συγκριτικά με όλα τα υπόλοιπα λάθη που μπορεί να κάνει ένας μαθητής μέσα σε ένα γραπτό θεωρείται το πιο σοβαρό σφάλμα κι αυτό φαίνεται κι από την περίπτωση που παρατηρήθηκε στα κείμενα που ήταν προς εξέταση στην παρούσα εργασία και τη θέση που επέλεξε να βάλει την ανατροφοδότηση του ο καθηγητής. Προσπαθεί να κάνει σαφές στο μαθητή πως δεν μπορεί να παρουσιάζει ένα κείμενο ως δικό του, ενώ δεν το έχει συνθέσει ο ίδιος κι ότι υπάρχει τρόπος να γίνει αντιληπτό από την εμπειρία. Θα πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή στο να διδάχθούν οι μαθητές πως η εμπειρία των καθηγητών στην διόρθωση γραπτών κειμένων μπορεί να τους θέτει ικανούς να αναγνωρίζουν κείμενα τα οποία δεν είναι γραμμένα από τους ίδιους, ώστε να μην έχουν να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους προβλήματα στην ακαδημαϊκή τους ζωή στο μέλλον.

#### 4.6 Σφάλματα Περιεχομένου

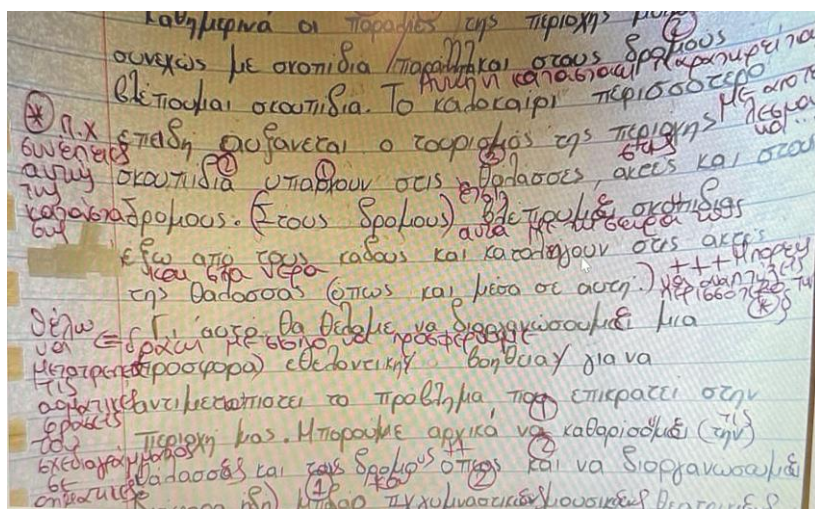
Μια κατηγορία λαθών που φαίνεται οι καθηγητές να δίνουν αρκετή προσοχή και να κάνουν ανατροφοδοτικά σχόλια και μάλιστα σε μεγάλη έκταση μέσα στο κείμενο είναι αυτά που αφορούν τον περιεχόμενο των κειμένων. Όταν οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν μία παραγωγή λόγου είτε αυτό είναι παράγραφος είτε έκθεση πρέπει να έχουν ως πρώτο στόχο να αναπτύξουν το θέμα που τους έχει δοθεί με επάρκεια και πληθώρα επιχειρημάτων. Πρέπει να προσεγγίζουν με μεγάλη ακρίβεια τα ζητούμενα που απαιτούνται και να το κάνουν με τέτοιο τρόπο ώστε το κείμενό τους να έχει συνοχή. Πολλές φορές όμως αδυνατούν να εντοπίσουν το θέμα του κειμένου με αποτέλεσμα να βγαίνουν εκτός αυτού και να χρειάζεται η παρέμβαση του καθηγητή στην ανατροφοδότηση για να διευκρινίσει το σφάλμα τους. Τα ζητήματα περιεχομένου είναι το πρώτο λάθος και το βασικότερο που εξετάζεται και αυτό που θα δώσει την καλύτερη βαθμολογία αν το έχουν κάνει σωστά.

Στην πλειοψηφία των εκθέσεων που εξετάστηκαν και οι μαθητές δεν κατόρθωσαν να εντοπίσουν το σωστό θέμα που τους ζητήθηκε η έκταση των ανατροφοδοτικών σχολίων που ήταν σχετικά με αυτό είχαν τη μεγαλύτερη έκταση σε σχέση με τον χώρο που αφιερώθηκε σε άλλου είδους λάθη των μαθητών. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος που φαίνεται να ακολουθούν οι καθηγητές, όταν εντοπίζουν τέτοιου είδους ζητήματα είναι να γράφουν στο περιθώριο επιπλέον επιχειρήματα για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν πληρέστερα το θέμα που τους δόθηκε εαν τους ζητηθεί και πάλι στο μέλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το ακόλουθο:

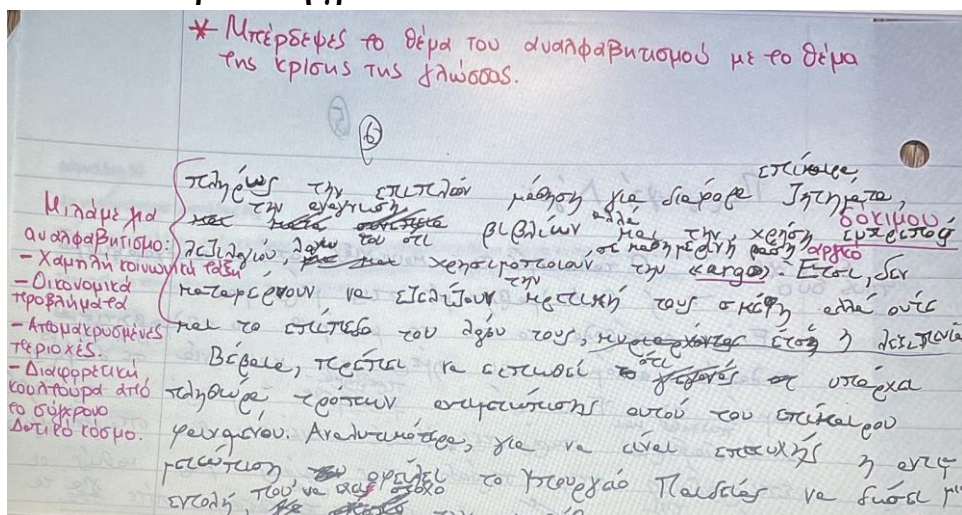


### Εικόνα 28: περίπτωση γραπτού 28

Στην εικόνα 28 ο καθηγητής δεν έχει γράψει στις γενικές παρατηρήσεις πως ο μαθητής είναι εκτός θέματος όμως έχει τοποθετήσει ένα σχεδιάγραμμα το οποίο αφορά το θέμα που είχε κληθεί να αναπτύξει ο μαθητής. Ο μαθητής δεν έχει καταφέρει να χρησιμοποιήσει τα επιχειρήματα που χρειάζονται για αυτό και θεωρήθηκε σκόπιμο να τοποθετηθεί κάποιο είδος σχεδιαγράμματος για να μπορέσει να προσεγγίσει καλύτερα στο μέλλον το θέμα αυτό. Σε αυτήν την περίπτωση η θέση του καθηγητή είναι πιο ισχυρή συγκριτικά με αυτή του μαθητή και δεν υπάρχει καθόλου προσωπική επικοινωνία με τον δεύτερο, ούτε δείξει προσώπου. Δεν υπάρχει επίσης κάποιου είδους τροπικότητα για να κατευθύνει τον μαθητή προς κάποια συγκεκριμένη μέθοδο προσέγγισης.



**Εικόνα 29: περίπτωση γραπτού 14**



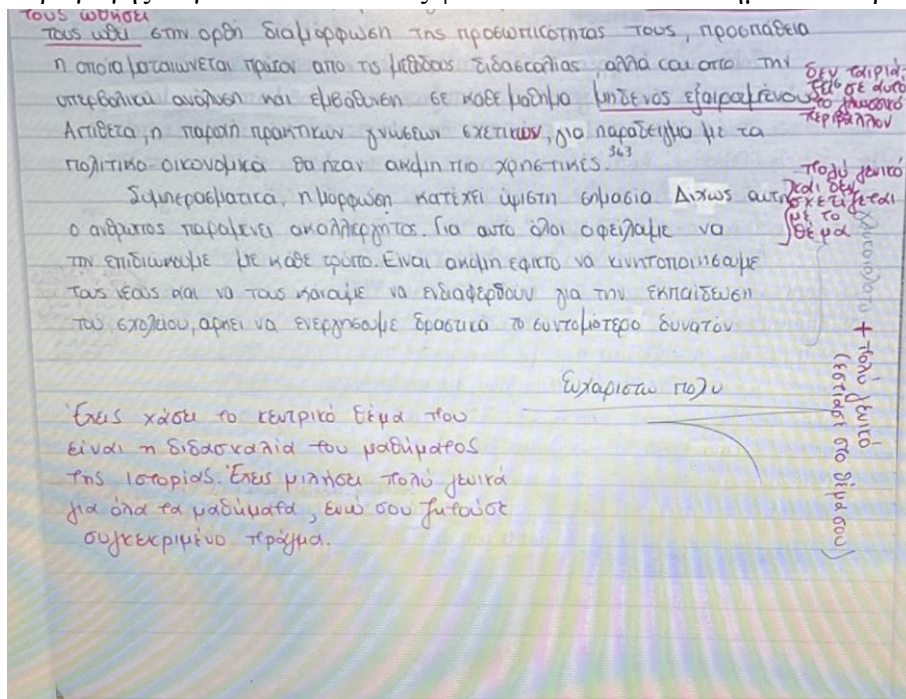
**Εικόνα 30: περίπτωση γραπτού 22**

Στις δύο εκθέσεις των εικόνων 29 και 30 υπάρχουν οι περιπτώσεις του περιορισμού του χώρου πάνω στον οποίο οι καθηγητές καλούνται να δώσουν τα ανατροφοδοτικά τους σχόλια. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη εικόνα παρατηρούμε πως ο καθηγητής έχει επιλέξει να τονίσει πως χρειάζεται να αναφερθούν παραπάνω επιχειρήματα για την ανάπτυξη του θέματος δίνοντας ένα παράδειγμα στο πλάι εκεί που υπάρχει λίγο παραπάνω χώρος για να αναπτυχθεί το θέμα του κειμένου «π.χ. συνέπειες αυτής της κατάστασης». Και πάλι ο καθηγητής βρίσκεται σε θέση ισχύος και δεν υπάρχει δείξη προσώπου απλώς οι ιδέες που θα μπορούσε να είχε χρησιμοποιήσει ο μαθητής στο κείμενο του.

Στην δεύτερη εικόνα βλέπουμε πως και πάλι ο χώρος είναι περιορισμένος όμως ο καθηγητής έχει χρησιμοποιήσει το περιθώριο για να τονίσει στον μαθητή το λάθος του, «μπέρδεψες το θέμα του αναλφαριθμητισμού με το θέμα της κρίσης της γλώσσας». Σε αυτήν την περίπτωση ο καθηγητής χρησιμοποιεί τη δείξη προσώπου με το β' ρηματικό πρόσωπο και ο καθηγητής είναι σε θέση ισχύος. Με την οριστική έγκλιση υπάρχει επιστημική τροπικότητα με βεβαιωτικό χαρακτήρα για το λάθος που έχει εντοπιστεί από εκείνον και να δείξει με σαφήνεια πού εντοπίζεται το σφάλμα του μαθητή καθώς και θέση ισχύος του καθηγητή. Δεν έχει περιοριστεί όμως μόνο σε αυτό αλλά στα σημεία εκείνα στα οποία ο μαθητής έχει βγει εκτός θέματος έχουν

απομονωθεί από τα υπόλοιπα και έχουν σημειωθεί επιχειρήματα, σχεδιαγραμματικά και πάλι με αυτά που θα μπορούσαν να προστεθούν.

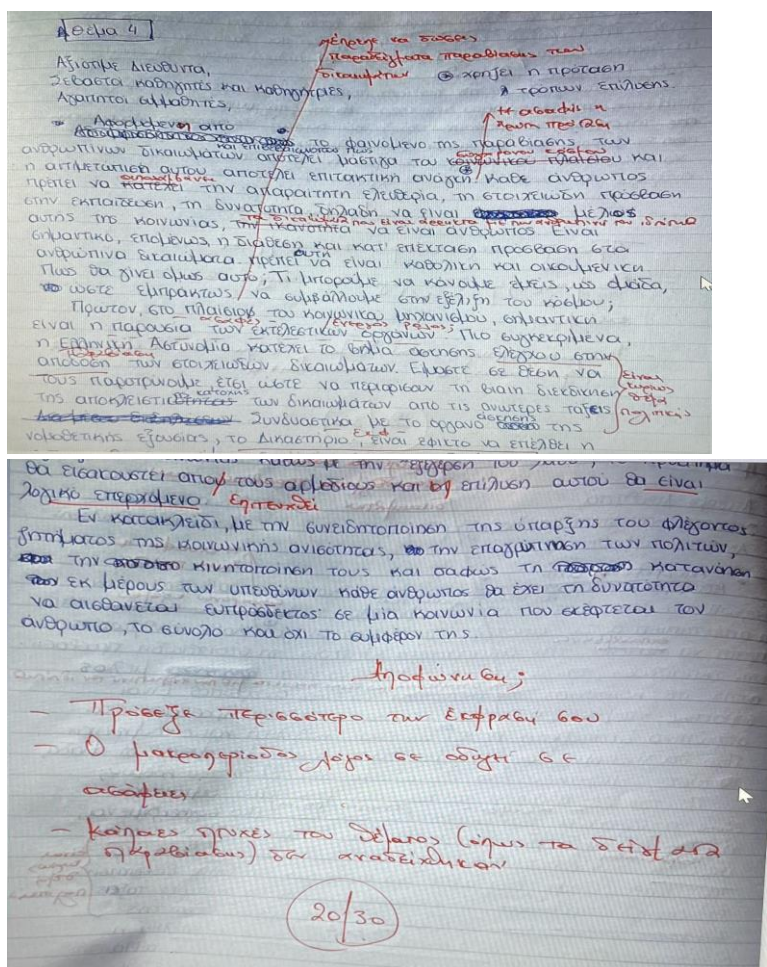
Επομένως, από τα δύο αυτά παραδείγματα παρατηρούμε πως ακόμη και να μην υπάρχει αρκετός χώρος για να δοθούν ανατροφοδοτικά σχόλια που αφορούν το περιεχόμενο του κειμένου, ο καθηγητής θα αφιερώσει ένα σημείο για να σχολιάσει την αστοχία του μαθητή. Αυτό δείχνει πως το να αναπτυχθεί το θέμα που έχει ζητηθεί είναι ένα βασικό σημείο της παραγωγής λόγου το οποίο όπως φαίνεται είναι και το σημαντικότερο.



**Εικόνα 31: περίπτωση γραπτού 7**

Υπάρχουν περιπτώσεις όπως αυτή της εικόνας 31 στην οποία ο καθηγητής δεν έχει επιλέξει να βάλει κάποιου είδους σχεδιαγράμματος ή επιπλέον επιχειρήματος, αλλά έχει απλώς επισημάνει την αστοχία του μαθητή στο να προσεγγίσει με επάρκεια το θέμα. Τα σχόλια είναι και στο περιθώριο της παραγωγής λόγου αλλά και στις γενικές παρατηρήσεις που υπάρχουν στο τέλος της έκθεσης. Αυτά που βρίσκονται στο περιθώριο είναι έμμεσες διορθώσεις και χρησιμοποιείται ελλειπτικός λόγος «πολύ γενικό» αλλά και η χρήση προστακτικής έγκλισης «εστίασε στο θέμα σου» η οποία αποτελεί κατευθυντικό λόγο με δεοντική τροπικότητα προκειμένου να δοθούν οδηγίες για την προσέγγιση του θέματος προς τον μαθητή και θέτουν τον καθηγητή σε θέση ισχύος.

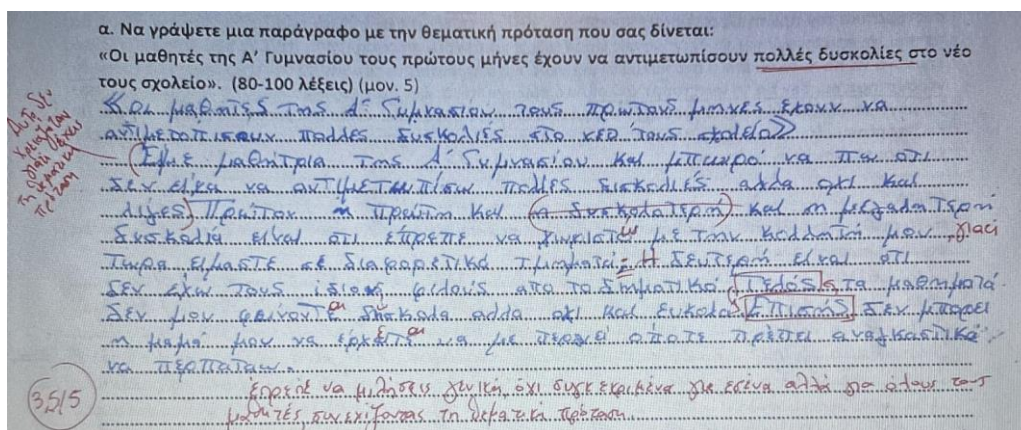
Η ανατροφοδότηση που βρίσκεται στο τέλος της έκθεσης είναι πιο εκτενής και αφορά μόνο το ζήτημα της αδυναμίας προσέγγισης του θέματος, ενώ δεν δίνεται κάποια άλλη διευκρίνηση σχετικά με κάποιο άλλο σφάλμα που εντοπίστηκε στην έκθεση δείχνοντας έτσι την σημασία που έχει η σωστή ανάπτυξη των ζητούμενων από τους μαθητές. Στα γενικά ανατροφοδοτικά σχόλια στο τέλος της έκθεσης ο καθηγητής έχει χρησιμοποιήσει β' ρηματικό πρόσωπο, συνεπώς υπάρχει δείξη προσώπου, ώστε να δείξει ο καθηγητής το πρόβλημα στην ανάπτυξη του θέματος. Ο καθηγητής βρίσκεται σε θέση ισχύος και το ανατροφοδοτικό του σχόλιο ενισχύεται με τη χρήση του επιθέτου «πολύ».



**Εικόνα 32: περίπτωση γραπτού 18**

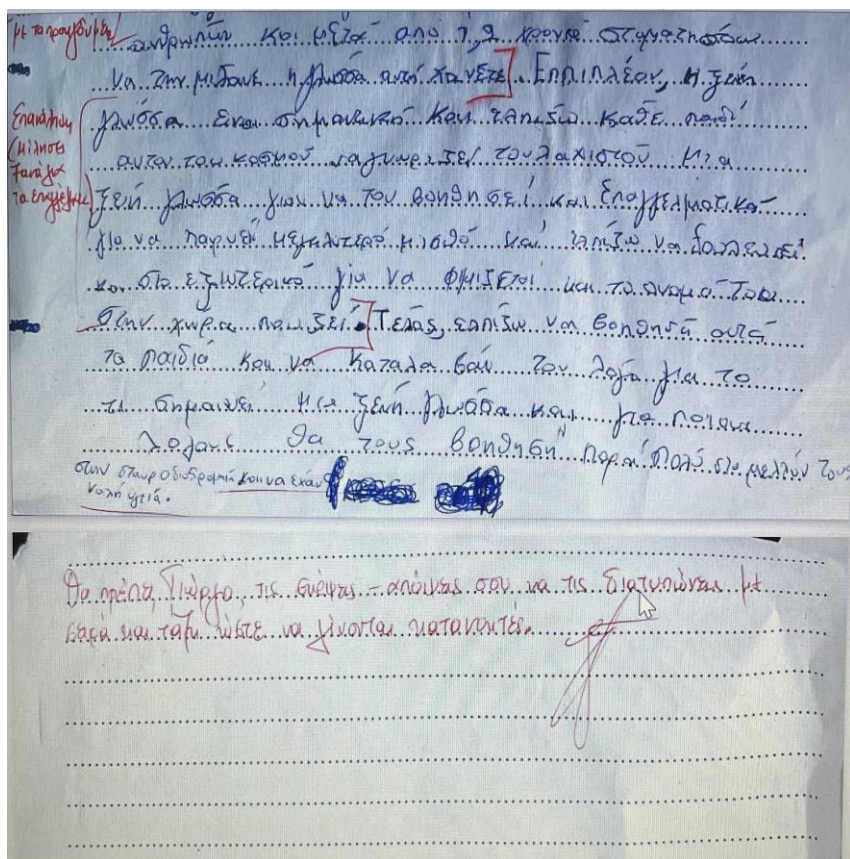
Στην εικόνα 32 ο καθηγητής έχει εντοπίσει κάποια σημεία στο θέμα τα οποία κρίνει πως δεν έχουν αναπτυχθεί με επάρκεια από τον μαθητή. Στην έκταση της έκθεσης έχει επιλέξει να επισημάνει σημεία στα οποία ο ίδιος θεώρησε πως χρειάζονται περισσότερη ανάλυση «έπρεπε να δώσεις παραδείγματα». Έχει χρησιμοποιήσει δεοντική τροπικότητα με την υποτακτική έγκλιση και υπάρχει και το β' ρηματικό πρόσωπο που ενισχύει τη θέση του καθηγητή.

Στις γενικές παρατηρήσεις στο τέλος της έκθεσης έχει επιλέξει μεταξύ άλλων να τονίσει πως χρειάζονταν κι άλλα παραδείγματα, για να είναι πλήρως αναλυμένο το θέμα που ζητήθηκε, σε αυτό όμως το σημείο δεν υπάρχει δείξη προσώπου και επικοινωνία με τον μαθητή, απλώς παραθέτει τις παρατηρήσεις του και δίνει σε παρένθεση τις πτυχές που λείπουν από το περιεχόμενο.



**Εικόνα 33: περίπτωση γραπτού 4**

Στην εικόνα 33 ο μαθητής κλήθηκε να αναπτύξει μία παράγραφο χρησιμοποιώντας τη φράση που του έχει δοθεί ως θεματική περίοδο και να αναλύσει το θέμα που αυτή του ορίζει. Ο καθηγητής εντόπισε πως δεν έχει κατανοήσει πλήρως το ζητούμενο και για αυτό στην εκφώνηση της άσκησης έχει επιλέξει να υπογραμμίσει αυτό που του ζητείται να συμπεριλάβει στο περιεχόμενο προκειμένου να κατανοήσει με την κριτική του ικανότητα σε ποιο σημείο έσφαλε. Επιπροσθέτως, στις γενικές παρατηρήσεις στο τέλος της παραγράφου του έχει τονίσει σε ποιο ακριβώς σημείο έκανε λάθος «έπρεπε να μιλήσεις γενικά όχι συγκεκριμένα για εσένα». Χρησιμοποιεί β' ρηματικό πρόσωπο που δίνει διαλογικότητα με τον μαθητή και δεοντική τροπικότητα, με την υποτακτική έγκλιση, κάνοντας το λόγο κατευθυντικό, αφού δίνει οδηγίες για το πως θα έπρεπε να προσεγγίσει το θέμα σωστότερα.



**Εικόνα 34: περίπτωση γραπτού 15**

Στην εικόνα 34 παρατηρείται μια διαφορετική περίπτωση λάθους ως προς το περιεχόμενο. Ο μαθητής δεν έχει καταφέρει να αναπτύξει το θέμα με επάρκεια διότι υπάρχει ασυνέχεια στο λόγο του με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνονται οι ίδιες απόψεις συνεχώς σε διαφορετικές παραγράφους. Σε αυτήν την περίπτωση ο μαθητής δεν έχει πληθώρα επιχειρημάτων και αυτά που χρησιμοποιεί δεν έχουν τοποθετηθεί με σειρά για να μπορεί να υπάρχει συνοχή στο λόγο του. «Θα πρέπει, Γιώργο, τις σκέψεις-απόψεις σου να τις διατυπώνεις με σειρά και τάξη, ώστε να γίνονται κατανοητές» υπάρχει προσφώνηση του ονόματος του μαθητή που δίνει συνομιλιακό ύφος στο κείμενο και δείχνει οικειότητα με τον μαθητή και δεοντική τροπικότητα με τη χρήση του ρήματος «πρέπει» που προβάλλει την αναγκαιότητα για την τοποθέτηση των επιχειρημάτων στη σωστή σειρά. Ο καθηγητής είναι σε θέση ισχύος και χρησιμοποιείται κατευθυντικός λόγος που δίνει οδηγίες.

### Συμπεράσματα

Το περιεχόμενο ενός κειμένου είναι το σημαντικότερο σημείο στη διόρθωση μια έκθεσης και αυτό που έχει μεγάλη βαρύτητα στη βαθμολογία μιας παραγωγής λόγου. Από την μελέτη των γραπτών που εξετάστηκαν φάνηκε πως στις περιπτώσεις που εμφάνισαν λάθη ως προς το περιεχόμενο οι καθηγητές έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στα ανατροφοδοτικά σχόλια συγκριτικά με την διόρθωση άλλων γραπτών. Ακόμη και στις δύο περιπτώσεις που ο χώρος για σχόλια πάνω στο γραπτό ήταν περιορισμένος, ο καθηγητής επέλεξε να γράψει περισσότερα σχόλια για τις αστοχίες ως προς το περιεχόμενο παρά για κάποιου άλλου είδους σφάλμα.

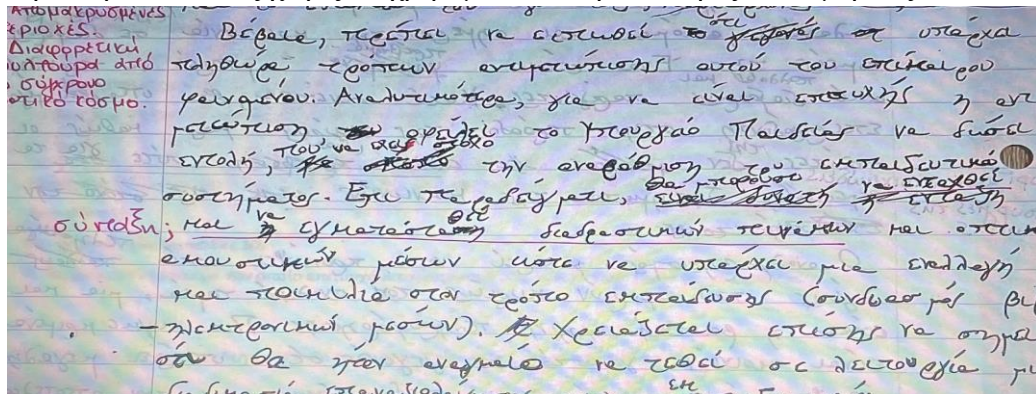
## 4.7 Συντακτικά σφάλματα

[illegible]

### Εικόνα 35: περίπτωση γραπτού 15

Στην εικόνα 35 παρατηρούμε πως στην δεύτερη παράγραφο ο καθηγητής έχει εντοπίσει συντακτικές αστοχίες του μαθητή στη διατύπωση των επιχειρημάτων του. Έχει επιλέξει να κάνει άμεση διόρθωση των τύπων που δεν είναι αποδεκτοί αλλά και να γράψει σχόλιο στο περιθώριο για να εξηγήσει στον μαθητή το είδος του λάθους του. Πιο αναλυτικά, έχει κάνει άμεση διόρθωση στο γραπτό του μαθητή υπογραμμίζοντας τη φράση που θεωρείται λάθος «οι νέοι δεν τους αρέσουν» και με επεμβατικό τρόπο έχει γράψει πάνω ακριβώς από αυτήν τον αποδεκτό τρόπο σύνταξης «στους νέους δεν αρέσουν». Σε αυτό το σημείο η θέση του καθηγητή έχει ισχύ και δείχνει στον μαθητή τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να τοποθετήσει τις λέξεις και σε ποια πτώση. Ο καθηγητής όμως δεν μένει μόνο στην άμεση διόρθωση, αλλά σχολιάζει δίπλα ακριβώς από την πρόταση πως στο κείμενο του μαθητή υπάρχει «ασυνταξία». Χρησιμοποιείται ελλειπτικός λόγος, προκειμένου να εξηγήσει στον μαθητή το είδος του λάθους του δίχως όμως να εξηγήει περισσότερο με κανόνες για ποιο λόγο ήταν λάθος οι πτώσεις που είχε χρησιμοποιήσει.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρούμε πως ενώ ο καθηγητής θα μπορούσε να κάνει κάποιο σχόλιο σχετικά με την αδυναμία του μαθητή να συντάξει μια πρόταση στο τέλος στα γενικά σχόλια, δεν το επιλέγει, αλλά παραμένει μονάχα στο σχολιασμό του περιεχομένου του. Στην έκθεση του μαθητή υπήρχαν άλλου είδους λάθη στα οποία ο καθηγητής έχει αφιερώσει περισσότερο χώρο για σχολιασμό ενώ για την σύνταξη έχει αρκестεί μονάχα στην απλή δήλωση του λάθους χωρίς να χρησιμοποιεί περισσότερες λεπτομέρειες.



**Εικόνα 36: περίπτωση γραπτού 22**

Στην εικόνα 36 βλέπουμε έναν διαφορετικό τρόπο διόρθωσης των συντακτικών λαθών. Αναλυτικότερα, ο καθηγητής έχει υπογραμμίσει την φράση η οποία δεν θεωρείται ορθή συντακτικά και έχει γράψει σχόλιο στο πλάι. Έχει επιλέξει να χρησιμοποιήσει επιφωνηματική ερώτηση με ελλειπτικό λόγο η οποία παραπέμπει σε συνομιλιακό ύφος με τον μαθητή. Η τοποθέτηση ερώτησης σε ένα λάθος δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να προσπαθήσει να διορθώσει μόνος του το λάθος του δείχνοντάς του το είδος του σφάλματος που έχει εντοπιστεί χωρίς όμως να διορθώνει ο ίδιος ο καθηγητής. Πρόκειται για έμμεση διόρθωση με απλή υπογράμμιση και δήλωση του λάθους και ο καθηγητής έχει ισχύ σε σχέση με τον μαθητή. Στη συγκεκριμένη έκθεση ο καθηγητής έχει περιορισμένο χώρο για ανατροφοδοτικά σχόλια και έχει αξιοποιήσει μονάχα τον χώρο που βρίσκεται στο πλάι για να γράψει τις παρατηρήσεις του.

αδειματούμεν από τα αρχαία απεικονιστικά  
μνημεία. <sup>1</sup> ~~Από τα επείγουσα στοιχεία~~ <sup>2</sup> ~~από τα στοιχεία~~ <sup>3</sup> ~~από τα στοιχεία~~ <sup>4</sup> ~~από τα στοιχεία~~  
για την αβία της ερήνης και για να υποθετήσουν  
τρόπο για την αντιμετώπιση των διαφορών  
ισίων. Επίσης μπορεί <sup>5</sup> ~~το σχολείο να διοργανώσει~~  
έκδηλωση τις παραμονές των θνικών επίτε  
να προβληθεί μια ταινία ή ένα νεοκίμαντερ  
θα μπορούσε να παρουσιάσει διαφορές  
σεις. → θεωρείται παράδειγμα.

καταλάβουν ποσο (ποσο) η ειρήνη είναι σημαντική  
και πως μπορούμε να λύσουμε τα προβλήματα τους  
με διάλογο και όχι βία. Ένας <sup>6</sup> ~~επίσης~~ <sup>7</sup> ~~επίσης~~ <sup>8</sup> ~~επίσης~~ <sup>9</sup> ~~επίσης~~ <sup>10</sup> ~~επίσης~~  
η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει (σε σχέση με την)  
ειρήνη είναι οι ομαδικές εργασίες, όπως τα παιδιά  
θα μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους ομαδικά  
Διοργάνωση αθλητικών δραστηριοτήτων μέσω αυτών

### Εικόνα 37: περίπτωση γραπτού 13

Στην εικόνα 37 ο καθηγητής έχει επιλέξει να διορθώσει την σειρά των λέξεων, για να συμφωνεί με την συνηθέστερη μορφή σύνταξης που χρησιμοποιείται στο λόγο (Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο). Έχει επιλέξει έναν επεμβατικό τρόπο διόρθωσης βάζοντας αριθμούς πάνω από τις λέξεις η οποία προμηνύουν την σωστή σειρά των λέξεων προκειμένου να είναι αποδεκτή η σύνταξη. Δεν έχει γράψει κάποιο σχόλιο το οποίο να υποδεικνύει τον λόγο ύπαρξης των αριθμών ή το είδος του λάθους, για αυτό θα ήταν πολύ βοηθητικό να εξηγήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος στον μαθητή για ποιο λόγο τους έχει τοποθετήσει πάνω από τις λέξεις. Δεν έχει τοποθετήσει κάτι σχετικό με τη σύνταξη στα γενικά σχόλια στο τέλος και πάλι όπως και στην εικόνα 35 έχει αφιερώσει όσο χώρο διέθετε για τον σχολιασμό του περιεχομένου του μαθητή, κάτι που δείχνει την βαρύτητα που δίνουν σε αυτό οι καθηγητές.

Είμαστε ο μαθητής της Γ' Γυμνασίου και  
με αυτή την επιστολή να σας μιλήσουμε για ένα πρόβλημα  
που απασχολεί την περιοχή μας και να ζητήσουμε την  
συνεργασία σας για την καλύτερη αντιμετώπιση του.  
Καθημερινά οι παραλίες της περιοχής μας <sup>1</sup> ~~μολύνονται~~ <sup>2</sup> ~~μολύνονται~~ <sup>3</sup> ~~μολύνονται~~  
συνεχώς με σκουπίδια <sup>4</sup> ~~παραλείπονται~~ <sup>5</sup> ~~παραλείπονται~~ <sup>6</sup> ~~παραλείπονται~~ <sup>7</sup> ~~παραλείπονται~~  
βλεπόμενα σκουπίδια. Το καλοκαίρι <sup>8</sup> ~~περισσότερο~~ <sup>9</sup> ~~περισσότερο~~ <sup>10</sup> ~~περισσότερο~~  
π.χ. επάνω φαίνεται ο τουρισμός της περιοχής <sup>11</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>12</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>13</sup> ~~με αποτέλεσμα~~  
να υπάρχουν σκουπίδια <sup>14</sup> ~~στην παραλία~~ <sup>15</sup> ~~στην παραλία~~ <sup>16</sup> ~~στην παραλία~~ <sup>17</sup> ~~στην παραλία~~  
αυτά <sup>18</sup> ~~αυτά~~ <sup>19</sup> ~~αυτά~~ <sup>20</sup> ~~αυτά~~ <sup>21</sup> ~~αυτά~~ <sup>22</sup> ~~αυτά~~ <sup>23</sup> ~~αυτά~~ <sup>24</sup> ~~αυτά~~ <sup>25</sup> ~~αυτά~~ <sup>26</sup> ~~αυτά~~ <sup>27</sup> ~~αυτά~~ <sup>28</sup> ~~αυτά~~ <sup>29</sup> ~~αυτά~~ <sup>30</sup> ~~αυτά~~  
έξω από τους κάδους και καταλήγουν στις ακτές  
της παραλίας (όπως και μέσα σε αυτή) <sup>31</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>32</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>33</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>34</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>35</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>36</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>37</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>38</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>39</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>40</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>41</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>42</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>43</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>44</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>45</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>46</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>47</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>48</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>49</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>50</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>51</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>52</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>53</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>54</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>55</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>56</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>57</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>58</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>59</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>60</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>61</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>62</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>63</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>64</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>65</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>66</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>67</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>68</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>69</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>70</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>71</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>72</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>73</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>74</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>75</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>76</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>77</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>78</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>79</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>80</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>81</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>82</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>83</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>84</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>85</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>86</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>87</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>88</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>89</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>90</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>91</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>92</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>93</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>94</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>95</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>96</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>97</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>98</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>99</sup> ~~με αποτέλεσμα~~ <sup>100</sup> ~~με αποτέλεσμα~~

### Εικόνα 38: περίπτωση γραπτού 14

Την εικόνα 38 είναι διόρθωση που προέρχεται από τον ίδιο καθηγητή με την εικόνα 37. Ακολουθεί έναν παρόμοιο τρόπο διόρθωσης, όμως υπάρχει μια διαφορά στην συγκεκριμένη έκθεση. Έχει τοποθετήσει σύμβολα πάνω από τις λέξεις (Υ και Ρ) και αριθμούς πάνω από αυτές, ώστε να υποδείξει στον μαθητή ποιες λέξεις θα πάρουν τη θέση του υποκειμένου και πως θα μετατραπεί το ρήμα εφόσον θα έχει πλέον δύο υποκείμενα. Και στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπάρχει κάποια άλλη σημείωση η οποία να δείχνει το είδος του λάθους που έχει κάνει ο μαθητής.

### **Συμπεράσματα**

Στη διόρθωση των συντακτικών λαθών, όπου αυτά εντοπίστηκαν μέσα από την μελέτη των ανατροφοδοτήσεων οι καθηγητές φαίνεται να μην αφιερώνουν ιδιαίτερο χώρο, όπως συμβαίνει σε άλλου είδους λάθη, ενώ υπάρχει και ένας ο οποίος χρησιμοποιούσε σύμβολα και αριθμούς προκειμένου να υποδείξει την σωστή σύνταξη της πρότασης. Αποφεύγουν συνήθως τη δείξη προσώπου και γράφουν τις παρατηρήσεις τους με ελλειπτικό λόγο. Δεν θεωρούν πως πρέπει να γράψουν κάποιο κανόνα σχετικά με τη σύνταξη των προτάσεων και κάποιες φορές αφήνουν στην κρίση του μαθητή να κατανοήσει τα λάθη του.

## Κεφάλαιο 5ο

### Γενικά Συμπεράσματα Έρευνας

Ο ανατροφοδοτικός λόγος των καθηγητών φαίνεται πως επηρεάζεται άμεσα από το επικοινωνιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνεται. Η τάξη είναι ένας ιδιαίτερος χώρος, ο οποίος παρατηρείται πως εμφανίζει αρκετές ομοιότητες με την ίδια την κοινωνία. Όπως οι άνθρωποι επικοινωνούν με πολλούς τρόπους υιοθετώντας γλωσσικές ποικιλίες και ταυτότητες, οι οποίες είναι διαφορετικές ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και το συνομιλητή, το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στα πλαίσια μίας σχολικής τάξης. Όσον αφορά το γραπτό λόγο και συγκεκριμένα τις ανατροφοδοτήσεις των καθηγητών προς τους μαθητές τους και σε αυτές τις περιπτώσεις η υφολογική και γλωσσική ποικιλία είναι εκείνη που σχηματίζει τις κοινωνικές ταυτότητες μεταξύ των δύο. Ο βαθμός οικειότητας που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους αποτυπώνεται μέσα στο γραπτό αξιολογικό λόγο.

Κάτι ακόμη που παρατηρήθηκε είναι πως η μορφή ανατροφοδότησης άλλαζε κάθε φορά, ανάλογα με τον καθηγητή που διόρθωνε το γραπτό και το βαθμό οικειότητας που είχε εκείνος με τον μαθητή του. Πολλές από τις περιπτώσεις που εξετάστηκαν αποκάλυπταν πως ο καθηγητής είχε θέση ισχύος σε σχέση με τον μαθητή, πράγμα το οποίο οφείλεται στην επαγγελματική εμπειρία και τις γνώσεις που διαθέτει. Ένα ακόμη στοιχείο που παρατηρήθηκε είναι πως οι καθηγητές ανάλογα με το βαθμό οικειότητας που είχαν με έναν μαθητή, η γλώσσα που χρησιμοποιούσαν στην ανατροφοδότησή τους ήταν διαφορετική. Το ρηματικό πρόσωπο άλλαζε ή σε κάποιες περιπτώσεις απουσίαζε η δείξη προσώπου με την απουσία του ρήματος. Αυτά είναι μόνο μερικά από τα παραδείγματα που δείχνουν πως ακόμη και στον ανατροφοδοτικό λόγο των καθηγητών παρατηρείται πως οι γλωσσικές ποικιλίες που επιλέγουν έχουν άμεση σχέση με το επικοινωνιακό περιβάλλον στο οποίο τοποθετούνται.

Στις ανατροφοδοτήσεις που εξετάστηκαν στην εργασία παρατηρείται πως η πλειοψηφία των καθηγητών επιλέγει έναν κοινό και συγκεκριμένο τρόπο διόρθωσης του κάθε σφάλματος. Οι οδηγίες του Υπουργείου πάνω στην αξιολόγηση των μαθητών εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και αυτό φαίνεται και από την βαρύτητα που δίνεται σε καθένα από τα λάθη που εντοπίζονται μέσα στις παραγωγές λόγου. Για παράδειγμα, στα ορθογραφικά σφάλματα παρατηρείται πως δεν αφιερώνουν τόσο μεγάλη έκταση, στο περιθώριο που διατίθεται για ανατροφοδότηση, όσο στα εκφραστικά σφάλματα, όπου πολλοί καθηγητές επιλέγουν να γράψουν στο τέλος της κάθε παραγωγής λόγου, στις γενικές παρατηρήσεις, την αστοχία του μαθητή ως προς την έκφρασή του. Παρόλα αυτά θα πρέπει να σημειωθεί πως κανείς από τους καθηγητές δεν έδινε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των λαθών που αφορούσαν την έκφραση, παρά μόνο όταν επρόκειτο για επανάληψη της ίδιας λέξης μέσα στην ίδια περίοδο λόγου. Κανείς λοιπόν δεν αποσαφήνιζε, γιατί ο μαθητής είχε κάνει εκφραστικό λάθος εκτός αν ήταν επανάληψη την οποία τη δήλωναν. Στα σφάλματα ορθογραφίας οι εκπαιδευτικοί αρκούνται στο να διορθώσουν με άμεση ανατροφοδότηση, πάνω από το λάθος, τον αποδεκτό τύπο και δεν δίνουν διευκρινίσεις ή γραμματικούς κανόνες για να διορθώσουν τους μαθητές. Αντίστοιχα στα σφάλματα περιεχομένου, υπήρχαν καθηγητές που επέλεγαν την παράθεση σχεδιαγράμματος, όταν οι μαθητές τους δεν είχαν προσεγγίσει με επιτυχία το θέμα

που τους είχε ανατεθεί να αναπτύξουν. Επομένως, η έκταση που αφιερώνουν για την αξιολόγηση του κάθε σφάλματος στις περισσότερες ανατροφοδοτήσεις παρουσιάζει ένα κοινό μοτίβο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Στη βαθμολόγηση των γραπτών τα είδη των λαθών έχουν και διαφορετική βαθμολογική κλίμακα. Για αυτό, και σε κάποια λάθη, όπως στα ορθογραφικά, δεν δίνονται αρκετές διευκρινίσεις, επειδή όταν εντοπιστούν, δεν θα αφαιρεθούν αρκετές μονάδες από το συνολικό γραπτό. Αντίστοιχα τα σφάλματα περιεχομένου αφαιρούν περισσότερες μονάδες από την τελική βαθμολογία και έτσι οι καθηγητές φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα.

Ακόμη, σημειώθηκαν περιπτώσεις όπου ένας καθηγητής επέλεγε τρόπο διόρθωσης με σύμβολα και συντομογραφίες, αντί ολόκληρης της διατύπωσης του λάθους σε ένα γραπτό, πράγμα το οποίο μπορούσε να γίνει αντιληπτό από έναν μαθητή, ο οποίος στη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας έχει εξοικειωθεί με τέτοιου είδους διορθώσεις. Οι συντομογραφίες είναι ένας τρόπος διόρθωσης των δασκάλων και των καθηγητών που στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές είναι γνώστες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπάρξει μια διευκρίνιση. Οι ανατροφοδοτήσεις πάνω σε γραπτά κείμενα μαθητών δεν είναι ένα ανεξάρτητο μέσο αξιολόγησης, αποκομμένο από τα πλαίσια της σχολικής τάξης. Η αξιολόγησή δεν σταματά, επομένως, πάνω στο γραπτό κείμενο του μαθητή. Καθένας από αυτούς έχει τη δυνατότητα να λάβει περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την αξιολόγησή του, κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας. Επομένως, κατανοούμε πως πλήρης και αναλυτική διόρθωση ενός γραπτού δεν μπορεί να υπάρξει από μέρους των καθηγητών. Σε αυτό ευθύνεται και το ίδιο το μέσο αξιολόγησης, δηλαδή η κόλλα χαρτί, που περιορίζει την έκταση των σχολίων που μπορεί να διαθέσει ένας καθηγητής σε ένα γραπτό κείμενο.

Ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο πρέπει να συμπεριληφθεί είναι η σημείωση όχι μόνο των σφαλμάτων των μαθητών στην αξιολόγηση των γραπτών αλλά και η επισήμανση των θετικών στοιχείων. Αυτό σημαίνει πως οι καθηγητές εστιάζουν στην ενθάρρυνση των μαθητών τους, όταν εντοπίζουν πως έχουν προσεγγίσει με ορθό τρόπο κάποιο στοιχείο του κειμένου τους. Σε αρκετές από τις περιπτώσεις των γραπτών που μελετήθηκαν οι καθηγητές στις γενικές παρατηρήσεις τους, συνήθως στο τέλος του κειμένου, σημείωναν την θετική προσέγγιση είτε του περιεχομένου, δηλαδή του θέματος που είχαν να αναπτύξουν, είτε το επίπεδο την γλώσσας που είχαν χρησιμοποιήσει είτε κάποιου άλλου στοιχείου, που έκριναν πως αξίζει να σημειωθεί. Σε κάθε περίπτωση ο λόγος για τον οποίο επιλέγουν να τονίσουν τα θετικά στοιχεία έχει άμεση σχέση με την επίδοση του μαθητή. Η πρόοδος και γλωσσική ανάπτυξή του δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη διόρθωση των σφαλμάτων, αλλά θα πρέπει να επιτυγχάνεται και με την σημείωση των θετικών στοιχείων. Σε αυτό το σημείο σημαντική θέση κατέχει ο ψυχολογικός παράγοντας, εφόσον οι καθηγητές δεν θα πρέπει να τον παραβλέπουν, αφού σχετίζεται με την επίδοση και την πρόοδο του μαθητή στο σχολείο.

Ένα τελευταίο στοιχείο το οποίο παρατηρήθηκε κατά τη μελέτη των ανατροφοδοτήσεων των καθηγητών προς τα γραπτά κείμενα των μαθητών, ήταν η χρήση τεχνητής νοημοσύνης για την παραγωγή γραπτού λόγου. Η τεχνητή νοημοσύνη είναι ένα εργαλείο με το οποίο πρόσφατα οι άνθρωποι έχουν έρθει σε επαφή και όπως είναι φυσικό οι μαθητές δεν γνωρίζουν τον τρόπο αξιοποίησής του. Θα πρέπει λοιπόν να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή από την πλευρά των

εκπαιδευτικών προκειμένου να διευκρινίσουν στους μαθητές τους τον σωστό τρόπο χρήσης του, προκειμένου να λειτουργήσει θετικά για εκείνους και όχι ως ένα εργαλείο για να αποφύγουν την εκπόνηση εργασιών που τους αναθέτουν.

Η έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε εστιάζει στον ανατροφοδοτικό λόγο των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αξιολόγησης γραπτών κειμένων των μαθητών. Παρατηρήθηκαν οι διαφορετικές γλωσσικές και υφολογικές επιλογές οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το επικοινωνιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται και πως αυτές μπορούν να συνεισφέρουν στην γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή που είναι ο βασικός στόχος της αξιολόγησης στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Προσεγγίστηκε μέσα από τα διαφορετικά σφάλματα που επισημαίνονταν κάθε φορά μέσα σε ένα γραπτό κείμενο και η κατηγοριοποίησή των σχολίων έγινε ανάλογα με το είδος των λαθών.

Κλείνοντας θα ήθελα να επισημάνω παραμέτρους για πιθανές επεκτάσεις της παρούσας έρευνας καθώς και περιορισμούς που μπορεί να προέκυψαν κατά την εκπόνηση της έρευνας. Ξεκινώντας από τους περιορισμούς θα ήταν καλό να αναφερθεί πως το πλήθος των γραπτών κειμένων που αξιοποιήθηκαν δεν επαρκεί για να γίνει γενίκευση ως προς τη μέθοδο διόρθωσης των γραπτών κειμένων από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θα μπορούσε να γίνει περαιτέρω έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο πλήθος κειμένων ο ανατροφοδοτικός λόγος των εκπαιδευτικών. Μια τέτοιου είδους έρευνα θα μπορούσε να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τους καθηγητές και θα ενίσχυε την διαδικασία αξιολόγησης στα γλωσσικά μαθήματα. Ακόμη, η έρευνα εστίασε μόνο στην αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην παραγωγή λόγου εκτενούς κειμένου ή παραγράφου. Θα μπορούσαν να γίνουν μελέτες που αφορούν την ανατροφοδότηση και σε άλλα γλωσσικά μαθήματα και συγκεκριμένα στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Ελπίζω η παρούσα έρευνα να αποτελέσει αφορμή για περισσότερη ανάλυση πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών από τους καθηγητές, καθώς αποτελεί συζήτηση που απασχολεί τους περισσότερους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό όταν πρόκειται για τη βαθμολόγηση γραπτών των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ένα αξιοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης το οποίο βοηθάει τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφία

Διαμαντής, Φ. Από το Λόγο στο Γραμματισμό: Η Κριτική Ανάλυση Λόγου ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάδειξης των κοινωνικών πρακτικών του Λόγου. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*. Διαθέσιμο στο: [http://revmata.pre.aegean.gr/issue9-10/12\\_paper-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%9C%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%97%CE%A3-OK.pdf](http://revmata.pre.aegean.gr/issue9-10/12_paper-%CE%94%CE%99%CE%91%CE%9C%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%97%CE%A3-OK.pdf)

Θεοδωροπούλου, Μ. & Παπαναστασίου, Γ. (2001), Το γλωσσικό λάθος. Στο: Χριστίδης, Α.Φ. (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 199-202). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. 2014. Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη»*, επιμ. Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης.

Κουτσογιάννης, Δ., Ι. Χατζηκυριάκου, Σ. Αντωνοπούλου, Β. Αδάμπα & Μ. Παυλίδου 2015. *Ανάλυση σχολικού λόγου*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής* II. Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>

Μητσκοπούλου, Β. (2001), «Γραμματισμός», *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Χριστίδης Α.-Φ., Κ.Ε.Γ.: Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: [https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/](https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/)

Μιχάλης, Α. (2020). Ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου: Αξιολογικά σχόλια των εκπαιδευτικών σε γραπτά κείμενα μαθητών. Μαρκόπουλος, Θ., Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ι. Ξυδόπουλος και Α. Ρούσσου (επιμ.). 2021. *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Πανεπιστήμιο Πατρών, 840-853.

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου. Ανακτήθηκε στο: [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/fek-2023-tefxos\\_b-01948-downloaded\\_-24\\_03\\_2023.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/fek-2023-tefxos_b-01948-downloaded_-24_03_2023.pdf)

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου. Ανακτήθηκε στο: <https://dide-new.flo.sch.gr/ta-programmata-spoudon-pou-tha-efarmostoun-sta-gymnasia-apo-to-2023-2024/>

Στάμου, Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Νήσος: Αθήνα (σσ. 149-187).

Fairclough, Norman & Wodak, Ruth. 1997. Critical Discourse Analysis. Στο Teun A. van Dijk (επιμ.), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 258-284.

Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London & New York: Routledge.

*«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/ δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.»*