

“Παραδοσιακές και σύγχρονες διδακτικές πρακτικές διόρθωσης και αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των μαθητών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας”.

Αλέξανδρος Νικολαΐδης, *Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων*

Περίληψη: Στην εισήγηση αρχικά γίνεται σύντομη αναφορά σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται ακόμη και σήμερα για τη διόρθωση και αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας. Στο δεύτερο μέρος της εισήγησης αφενός παρουσιάζεται η αντίληψη των σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων ότι η διόρθωση και αξιολόγηση των γραπτών μαθητικών κειμένων πρέπει να είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τους διδακτικούς στόχους και να εντάσσονται σε αυθεντικό -στο μέτρο του δυνατού- πλαίσιο επικοινωνία και αφετέρου προτείνονται δύο δοκιμασμένες εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο της παραγωγής λόγου από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα προτείνονται η τεχνική της συλλογικής επαναδιατύπωσης (ή επεξεργασίας) μαθητικού κειμένου με στόχο τη βελτίωσή του καθώς και η αξιοποίηση της επικοινωνιακής ταυτότητας των κειμένων και του πίνακα κριτηρίων αναλυτικής περιγραφικής αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, διόρθωση, αξιολόγηση, γραπτά μαθητικά κείμενα

1. Παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές διόρθωσης και αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των μαθητών.

Στις παραδοσιακές γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις το γλωσσικό λάθος είναι ταυτισμένο με την αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και επομένως με τη σχολική αποτυχία, με αποτέλεσμα την ενοχοποίηση του μαθητή, ο οποίος δεν καταφέρνει να συσσωρεύσει μια επαρκή ποσότητα γνώσης, ώστε να αποφύγει το λάθος (Σφυροέρα, 2003). Κατά συνέπεια ως στοιχείο που δυσχεραίνει τη μάθηση πρέπει αφενός οπωσδήποτε να «διορθωθεί» και αφετέρου να εξαιρεθεί με την άσκηση, την επανάληψη και την θετική και αρνητική ενίσχυση μέσα από τη σωστή απάντηση. Φυσικά η διόρθωση των γλωσσικών λαθών πρέπει να γίνει άμεσα και αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος «κατέχει το σωστό». (Μήτσης 2004). Μέσα στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντίληψης η διαδικασία της διόρθωσης και της αξιολόγησης των γραπτών μαθητικών κειμένων εφαρμόζεται αποκλειστικά -σχεδόν- από τον φιλόλογο στο σπίτι του, ο οποίος στη συνέχεια συγκεντρώνει συνηθισμένα λάθη και τα συζητά με τους μαθητές του στην ολομέλεια της τάξης, κάτι που άλλωστε προβλέπεται και από τις σχετικές Οδηγίες του Υπουργείου προς τους εκπαιδευτικούς: «Η διόρθωση θα επικεντρώνεται σε ορισμένα σημεία κάθε φορά, ενώ παράλληλα θα παρουσιάζεται στους μαθητές (προφορικά ή γραπτά) από τον διδάσκοντα ένας ενδεικτικός τρόπος σύνταξης του συγκεκριμένου είδους κειμένου.» (Οδηγίες Λυκείου, 104).

Οι συνηθέστερες από τις -ομολογουμένως αναποτελεσματικές- πρακτικές πολλών εκπαιδευτικών οι οποίοι ακολουθούν παραδοσιακά μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι εξής:

- Η επισήμανση των λαθών με κόκκινο χρώμα πάνω στο γραπτό κείμενο με κάποιες -συνήθως ορθογραφικές ή συντακτικές- διορθώσεις είτε πάνω από τη λέξη είτε στο περιθώριο του γραπτού.
- Η γραφή κάποιου σύντομου σημειώματος με σχετικά σχόλια και υποδείξεις προς τον μαθητή που αφορούν τη δομή, την έκφραση και το περιεχόμενο του κειμένου του.
- Η σημείωση κάποιου βαθμού, κάτι που ενδιαφέρει κυρίως τους μαθητές, οι οποίοι και το ζητούν.
- Η συγκέντρωση και ανακοίνωση στην τάξη των πιο γενικευμένων λαθών.
- Η παρουσίαση στους μαθητές (προφορικά ή γραπτά) ενός ενδεικτικού τρόπου σύνταξης του συγκεκριμένου είδους κειμένου.
- Η ενδεχόμενη ανάγνωση κάποιων «καλών» ή και «κακών» μαθητικών κειμένων.

2. Σύγχρονες διδακτικές πρακτικές διόρθωσης και αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης των μαθητών

Οι σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις έχουν ως αφετηρία την αντίληψη ότι η διόρθωση και αξιολόγηση των γραπτών μαθητικών κειμένων πρέπει αφενός να είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τους διδακτικούς στόχους και αφετέρου να εντάσσονται σε αυθεντικό -στο μέτρο του δυνατού- πλαίσιο επικοινωνίας. Με αυτή τη λογική η αξιολόγηση στη γλωσσική διδασκαλία δίνει έμφαση όχι μόνο στο τελικό αποτέλεσμα αλλά και -κυρίως- στις διαδικασίες συγγραφής των κειμένων από τους μαθητές και ενσωματώνεται στην διδασκαλία με διάφορους τρόπους (Ματσαγγούρας, 2009). Σε μια τέτοια περίπτωση ρόλο στη διόρθωση και αξιολόγηση δεν έχει μόνο ο φιλόλογος, αλλά και οι μαθητές, οι οποίοι ελέγχουν την αποτελεσματικότητα των κειμένων τους παίρνοντας την θέση των αποδεκτών στους οποίους αυτά απευθύνονται. Προϋπόθεση όμως για την έγκυρη και αποτελεσματική λειτουργία της αξιολόγησης, είτε την κάνει ο εκπαιδευτικός είτε ο ίδιος ο μαθητής, είναι η σαφής γνώση των κριτηρίων με βάση τα οποία γίνεται. Σύμφωνα με τη νέα αντίληψη για την αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός οφείλει να εμπλέκει όσο πιο ενεργά γίνεται τους μαθητές, συζητώντας μαζί τους τα κριτήρια αξιολόγησης ενός κειμένου, ώστε να γίνονται κατανοητά και αποδεκτά από αυτούς, αλλά και -γιατί όχι- να συνδιαμορφώνονται από αυτούς (Χατζησαββίδης, 2007).

Σε μια τέτοια αντίληψη για τη διόρθωση και αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών εντάσσονται και οι δοκιμασμένες -τόσο από μένα όσο και από πολλούς άλλους εκπαιδευτικούς- εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα προτείνονται α. η τεχνική της συλλογικής επαναδιατύπωσης (ή επεξεργασίας) μαθητικού κειμένου με στόχο τη βελτίωσή του, που μπορεί να μετατρέψει την διόρθωση σε επικοινωνιακό

γεγονός και σε εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης και β. η αξιοποίηση της επικοινωνιακής ταυτότητας του κειμένου καθώς και του πίνακα κριτηρίων αναλυτικής περιγραφικής αξιολόγησης.

2.1. Η διόρθωση ως επικοινωνιακό γεγονός και ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης

Η διαδικασία της διόρθωσης ξεκινά ήδη από τη στιγμή που αρχίζουν να γράφουν οι μαθητές. Ο καθηγητής κινείται ανάμεσά τους και τους βοηθά να ξεπεράσουν δυσκολίες που συναντούν στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο, στην οργάνωση του κειμένου τους κ.ο.κ. Μετά το τέλος του γραψίματος ο εκπαιδευτικός μαζεύει τα κείμενα των μαθητών, προκειμένου να τα διορθώσει και να τα αξιολογήσει στο σπίτι του, όπως άλλωστε προβλέπεται και από τις Οδηγίες. Πριν προχωρήσει στη διαδικασία αυτή, ο εκπαιδευτικός επιλέγει και αντιγράφει σε Επεξεργαστή Κειμένου (π.χ. Word) ένα μαθητικό κείμενο με προκαθορισμένα κριτήρια, τα οποία μπορεί να είναι διαφορετικά κάθε φορά, αναλόγως με το τι επιδιώκει να συζητήσει με τους μαθητές του. Το καλύτερο είναι το συγκεκριμένο κείμενο να συγκεντρώνει τα πιο αντιπροσωπευτικά από τα «λάθη» που αφορούν όλο το τμήμα.

Στο επόμενο μάθημα ο καθηγητής, προκειμένου να αξιοποιήσει την λεγόμενη «Τεχνική της συλλογικής επαναδιατύπωσης ή επεξεργασίας μαθητικού κειμένου με στόχο τη βελτίωσή του», είτε μοιράζει στους μαθητές το αντιγραμμένο κείμενο σε φωτοτυπία είτε το προβάλλει στον πίνακα με κάποιο προβολικό μέσο (π.χ. ανακλαστικό επιδιασκόπιο, βιντεοπροβολέα). Στη δεύτερη αυτή περίπτωση το προς επεξεργασία κείμενο καταλαμβάνει το μισό αριστερό του πίνακα ή της φωτοτυπίας, ώστε πάνω σε αυτό να γίνονται απευθείας οι όποιες τροποποιήσεις του, ενώ το υπόλοιπο να διατίθεται για την καταγραφή της εκδοχής του κειμένου που θα προκύψει μετά την συλλογική του επεξεργασία (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Οι μαθητές παίρνουν το φωτοτυπημένο κείμενο και εργάζονται χωρισμένοι σε ομάδες: η πρώτη ομάδα αναλαμβάνει να εντοπίσει τυχόν ορθογραφικά λάθη και να προτείνει τη διόρθωσή τους, η δεύτερη να προτείνει τη βελτίωση του λεξιλογίου, η τρίτη να ψάξει και να διορθώσει τυχόν γραμματικά και συντακτικά και νοηματικά λάθη και η τέταρτη να μελετήσει και να προτείνει την πραγματολογική βελτίωση του κειμένου. Στη συνέχεια ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας παίρνει το λόγο και θέτει στην ολομέλεια της τάξης για συζήτηση τις προτεινόμενες αλλαγές.

Επειδή οι περισσότεροι μαθητές συνήθως διακατέχονται από την προκατάληψη ότι η ορθογραφία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα που κάνει ένα κείμενο καλό, ο καθηγητής καλεί πρώτα την πρώτη ομάδα να επισημάνει τα τυχόν ορθογραφικά λάθη και να δικαιολογήσει την προτεινόμενη αλλαγή με αναφορά –αν γίνεται– σε σχετικούς ορθογραφικούς κανόνες. Μάλιστα, η ίδια τακτική μπορεί να ακολουθηθεί ακόμη και σε περιπτώσεις που οι μαθητές προτείνουν να αλλάξει κάτι που είναι ορθογραφημένο. Με τον τρόπο αυτό τους καθοδηγεί να συνειδητοποιήσουν ότι όλα ορθογραφικά λάθη δεν είναι ίδια, αλλά υπάρχουν λάθη καταληκτικά, τα

οποία μπορεί κανείς να αποφύγει με την εφαρμογή κάποιων κανόνων και λάθη θεματικά, τα οποία δεν είναι εύκολο να αποφευχθούν με βάση τους κανόνες. Με τον ίδιο τρόπο γίνεται η επεξεργασία του κειμένου και στα άλλα δύο επίπεδα, το λεξιλογικό/σημασιολογικό και το μορφοσυντακτικό. Σε κάθε περίπτωση το πιο σημαντικό στη διαδικασία αυτή είναι ότι οι προτεινόμενες αλλαγές πρέπει να συνοδεύονται από την αιτιολόγησή τους με αναφορά σε τυχόν σχετικούς κανόνες. Με τον επαγωγικό αυτό τρόπο οι μαθητές συνειδητοποιούν βιωματικά τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος καθώς και τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα και τις διάφορες γλωσσικές κατηγορίες. Μετά και από αυτές τις αλλαγές η τελευταία ομάδα παρουσιάζει τις προτάσεις της προκειμένου το κείμενο να έχει την καταλληλότητα του ύφους που απαιτείται για τη συγκεκριμένη περίπτωση της επικοινωνίας και οι γλωσσικές επιλογές να το κάνουν πιο αποτελεσματική.

Μετά τις τροποποιήσεις, αλλαγές και προσθήκες που γίνονται στο αρχικό κείμενο γράφεται στο δεξιό μέρος του πίνακα η τελική εκδοχή του. Στο τέλος της διαδικασίας γίνεται η σύγκριση των δυο εκδοχών του κειμένου (της αρχικής και της τελικής) και αξιολογείται το αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η σύνταξη ενός κειμένου είναι μια σταδιακή κίνηση προς τη διαρκή βελτίωση του κειμένου. Μάλιστα ο καθηγητής τονίζει στους μαθητές ότι παρ' όλες αυτές τις τροποποιήσεις το κείμενο μπορεί να επιδέχεται περαιτέρω βελτιωτικές τροποποιήσεις (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Είναι περιττό να τονισθεί ότι το επιπλέον κέρδος που προκύπτει από μια τέτοια διαδικασία είναι η επικοινωνία δασκάλου-μαθητών και η ενεργητική συμμετοχή των δεύτερων στη διόρθωση ενός «δικού» τους κειμένου.

2.2. Η αξιοποίηση της επικοινωνιακής ταυτότητας των κειμένων και του πίνακα κριτηρίων αναλυτικής περιγραφικής αξιολόγησης

Μια από τις πιο διαδεδομένες παρεξηγήσεις στον τομέα που συζητάμε είναι η ταύτιση της βαθμολόγησης με την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της γραπτής μαθητικής έκφρασης διαφοροποιείται σημαντικά από τη βαθμολόγησή της, η οποία περιορίζεται κυρίως σε μια ποσοτική εκτίμηση του κειμένου ενός μαθητή και μάλιστα σε σύγκριση με τα κείμενα των συμμαθητών του. Αν η απονομή βαθμού στο μαθητικό κείμενο θεωρείται ως μια διαδικασία που θα μπορούσε ακόμη και να παραλειφθεί, η αξιολόγησή του είναι εντελώς απαραίτητη, γιατί λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη συνεχή βελτίωσή της. Μέσα από την αξιολόγηση του γραπτού μαθητικού κειμένου αφενός ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις τυχόν μαθησιακές δυσκολίες και ελλείψεις των μαθητών και αποτυπώνει την ατομική και συλλογική πορεία τους, με στόχο τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων και αφετέρου ο μαθητής αποκτά μεταγνωστικές ικανότητες που του επιτρέπουν να ελέγχει και να διαχειρίζεται τη μάθησή του (Αδαλόγλου, 2007). Με την ατομική αξιολόγηση του γραπτού κειμένου του μαθητή ο καθηγητής δεν επιδιώκει να συγκρίνει την πορεία, την εξέλιξη της προσπάθειάς του με την εξέλιξη

άλλων συμμαθητών του, αλλά με τις δικές του προηγούμενες προσπάθειες. Έτσι, με τα σχόλια του καθηγητή γίνεται προσπάθεια να παρατηρηθεί η πορεία και η πιθανή βελτίωση του μαθητή στις επόμενες προσπάθειές του. Μια τέτοια αξιολόγηση μπορεί και να βασίζεται σε βαθμούς, αλλά κυρίως εκφράζεται με σχόλια. Μολονότι ακατάλληλη για εξετάσεις, η ατομική αξιολόγηση αποτελεί μια προσωπική επικοινωνία ανάμεσα στο μαθητή και στον καθηγητή, και συνεπώς είναι εμφανής η σπουδαιότητά της.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντίληψης ο φιλόλογος μπορεί να αξιοποιήσει τα στοιχεία συγκρότησης της επικοινωνιακής ταυτότητας των κειμένων σε συνδυασμό με ένα φύλλο περιγραφικής ατομικής αξιολόγησης που αντιστοιχεί στα σχετικά κριτήρια που έχουν καθιερωθεί τα τελευταία χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, ο φιλόλογος αποσκοπώντας να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν σε ένα πρώτο επίπεδο το βαθμό ανταπόκρισής τους στα ζητούμενα του θέματος που ανέπτυξαν τους μοιράζει μια φόρμα με τον τίτλο «Επικοινωνιακή ταυτότητα του κειμένου» (βλ. τον Πίνακα 1) και τους βοηθά να συμπληρώσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία ταυτότητας του κειμένου που είχαν κληθεί να παραγάγουν μέσα από μετά από προσεκτική μελέτη της διατύπωσης του θέματος.

Προχωρώντας σε ένα δεύτερο πιο ατομικό επίπεδο, η εικόνα της γραπτής έκφρασης του κάθε μαθητή μπορεί να γίνει πιο «ανάγλυφη» με την αξιοποίηση ενός πίνακα (βλ. τον Πίνακα 2), ο οποίος συμπεριλαμβάνει τα επιμέρους συγκεκριμένα κριτήρια αναλυτικής αξιολόγησης του κειμένου. Τα κριτήρια που συγκροτούν τον πίνακα, έχουν ήδη επεξηγηθεί από την αρχή της χρονιάς και είναι γνωστά στους μαθητές και κατατάσσονται σε κατηγορίες όπως προβλέπεται και από τις σχετικές Οδηγίες. Μάλιστα ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στα κριτήρια της καταλληλότητας του ύφους και της αποτελεσματικότητας του κειμένου, εφόσον μάλιστα η γραπτή έκφραση κινείται σε επικοινωνιακό πλαίσιο. Καταλληλότητα του ύφους σημαίνει επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου, του κατάλληλου τρόπου σύνταξης, γενικά της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας, ανάλογα με το είδος του κειμένου (π.χ. κατάλληλο ύφος για επιστολή σε επίσημο πρόσωπο, για άρθρο σε εφημερίδα, για εισήγηση, για αγγελία στην εφημερίδα, κ.ο.κ.). Αποτελεσματικότητα του κειμένου σημαίνει την ικανότητα του πομπού να πετύχει το σκοπό που επιδιώκει με το κείμενό του, π.χ. να πείσει ή και να προκαλέσει τις επιθυμητές ενέργειες / αντιδράσεις. Τα κριτήρια αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση κειμένων, όπως η επίσημη επιστολή, ο απολογισμός, η ανακοίνωση κτλ., γιατί πρέπει να έχουν το δικό τους διακριτικό ύφος και την απαιτούμενη αποτελεσματικότητα (Αδαλόγλου, 2007).

Παράλληλα με τα κριτήρια, στον πίνακα ορίζεται και η κλίμακα της αναλυτικής αξιολόγησης (π.χ. Α έως Ε), της οποίας οι διαβαθμίσεις αποτελούν τα επίπεδα ανταπόκρισης στο αντίστοιχο κριτήριο π.χ. Α= άριστο, Β= πολύ καλό, Γ= καλό, Δ= μέτριο Ε= αδύναμο. Για το κάθε επίπεδο των διαφόρων κριτηρίων καλό είναι να έχουν συζητηθεί με τους μαθητές από την αρχή της χρονιάς τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που δικαιολογούν την κατάταξη του κειμένου στα αντίστοιχα επίπεδα. Χρησιμοποιώντας τον πίνακα αυτό ο φιλόλογος δείχνει παραστατικά την εικόνα του

κάθε γραπτού κειμένου του μαθητή, ο οποίος έχουν βλέπει ανάγλυφα τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του γραπτού του καθώς και το βαθμό ανταπόκρισής του κάθε φορά σε καθένα από τα κριτήρια. Είναι φανερό πως μιλάμε πια για μια μορφή περιγραφικής αξιολόγησης που είναι πολύ χρήσιμη, για να σχηματίσει ο μαθητής μια εικόνα του γραπτού του. Φυσικά ο πίνακας αυτός δεν καταργεί τα τελικά σχόλια και τις προτάσεις του εκπαιδευτικού που μπορεί να τον συνοδεύουν και μπορεί να καταλήγει, χωρίς να είναι υποχρεωτικό, και σε ένα συνολικό βαθμό.

3. Συμπεράσματα

Με τις διδακτικές πρακτικές που παρουσιάστηκαν η διόρθωση και η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης του μαθητή μετατρέπονται από μια άχαρη δασκαλοκεντρική διαπιστωτική διαδικασία σε ένα επικοινωνιακό γεγονός και σε ένα εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης. (Χατζησαββίδης, 2010) Πολύ σημαντικό είναι επίσης ότι η γραπτή έκφραση έτσι δεν αντιμετωπίζεται ως τελειωμένο προϊόν, αλλά ως ένα κείμενο που επιδέχεται διαρκή βελτίωση. Τέλος, πρόκειται για διδακτικές πρακτικές που βοηθούν τον μαθητή να συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες αλλά και τις αρετές του γραπτού λόγου του και να αποκτήσει μεταγνωστικές ικανότητες που του επιτρέπουν να ελέγχει και να διαχειρίζεται διαρκώς τη μάθησή του, ώστε να βελτιώσει τη γραπτή τους έκφραση.

Πίνακας 1. Η επικοινωνιακή ταυτότητα κειμένου.

Επικοινωνιακή ταυτότητα Κειμένου	
Κειμενικό είδος	
Κειμενικός τύπος	
Πομπός /συντάκτης	
Δέκτης /δέκτες	
Στόχος /στόχοι	
Μήνυμα («θέμα»)	
Επικοινωνιακή περίσταση	
Υφος	

Πίνακας 2. Κριτήρια αναλυτικής αξιολόγησης γραπτού λόγου.

Κριτήρια για την αξιολόγηση της Παραγωγής λόγου	
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	
Αναπτύσσονται επαρκώς και αναλυτικά όλα τα θεματικά κέντρα:	A B Γ Δ Ε
Υπάρχει συνάρτηση μεταξύ των συζητημένων σκέψεων και των ζητημάτων:	A B Γ Δ Ε
Υποστηρίζονται οι σκέψεις με πειστικά και περιεκτικά επιχειρήματα:	A B Γ Δ Ε
Επιτυγχάνεται με το παραπάνω τον κάποιου ο σταθερότερος στόχος της:	A B Γ Δ Ε
ΔΙΑΡΦΡΑΣΗ	
Είναι ηδέλικτη και η εύληπτη των νοημάτων λόγους:	A B Γ Δ Ε
Είναι η σύντομη των παραβολών, παραφορών και ερμηνειών μακρών αποστημάτων:	A B Γ Δ Ε
Είναι η σαφής των παραφορών οπτικά και νοηματικά λειτουργιών:	A B Γ Δ Ε
Είναι η διαφύραση του κάποιου κατάλληλη για το ζητούμενο αποδοτικότητα υλοποίηση:	A B Γ Δ Ε
ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	
Διατηρείται το λάθος για την ακρίβεια της:	A B Γ Δ Ε
Διατηρούνται με σαφήνεια τα νοήματα:	A B Γ Δ Ε
Χρησιμοποιούνται εύλογο λάθη λέξεων:	A B Γ Δ Ε
Υπάρχουν οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες:	A B Γ Δ Ε
Χρησιμοποιούνται σωστά τα σημεία στίξης:	A B Γ Δ Ε
Υπάρχει επίσημη υλοποίηση ποικίλα κατάλληλη για το ζητούμενο κριτήριο κώδικα:	A B Γ Δ Ε
ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ
	[.....] / 100

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

- Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ιορδανίδου, Α. (1988). Τα λάθη των μαθητών: Μια διαφορετική λογική αντιμετώπισή τους, *Γλώσσα*, 16, 51-58.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. 2004. *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σφυροέρα, Μ. (2003). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας. *Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ : Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο», Στο: *Χαριτίδου Γ. (επιμ.), «Προγράμματα Σπουδών των Φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Νέα Διδακτικά Βιβλία»*, (σελ. 80-90). Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 34. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2010) Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό, στο: *Ντίνας & ά. (επιμ.). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή.