

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ :**

**ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ
ΣΤΑ ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΜΟΡΦΗΜΑΤΑ**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΟΛΥΜΕΡΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

ΕΥΘΥΜΙΟΥ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ

ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΑΜΑΝΤΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 4791/1
Ημερ. Εισ.: 04-12-2006
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2006
ΠΟΛ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....

1.Γλώσσα και γραφή: Η μάθηση της ορθογραφίας

1.1Τι είναι γλώσσα..... 2

1.2 Προφορικός λόγος..... 4

1.3.1 Γραφή..... 8

1.3.1 Συστήματα γραφής..... 9

1.4 Η μάθηση της ορθογραφίας γενικά.....11

1.4.1 Η ορθογραφία σήμερα στο σχολείο.....13

1.5 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ορθογραφίας στη νεοελληνική γλώσσα...17

1.6 Αρχές που διέπουν την ορθογραφία της νεοελληνικής γλώσσας.....19

1.7 Η μάθηση της ορθογραφίας των καταληκτικών μορφημάτων.....21

2.Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός και στόχοι.....27

2.2 Συγκρότηση δείγματος.....27

2.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων..... 30

2.4 Διαδικασία 37

3.Αποτελέσματα

3.1 Κωδικοποίηση δεδομένων..... 38

3.2 Στατιστική ανάλυση δεδομένων..... 41

3.3Συζήτηση..... 46

Βιβλιογραφία.....51

Παράρτημα

Τάξεις Α και Β

Τάξεις Γ και Δ

Τάξεις Ε και ΣΤ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η εκμάθηση της ορθογραφίας ως παιδαγωγική θεώρηση αποτελεί ένα ενδιαφέρον και ανεξερεύνητο πεδίο έρευνας για την ελληνική γλώσσα. Με την παρούσα μελέτη, που αποτελεί μια μικρή περιοχή έρευνας για την ορθογραφία, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε την ορθογραφική επίδοση των μαθητών/τριών στα καταληκτικά μορφήματα, που αφορούν τα ουσιαστικά, τα ρήματα, τα επίθετα και τα άρθρα. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στον ορισμό της γλώσσας, στη διάκριση των στοιχείων της και στην χρησιμότητά της στην διαμόρφωση της κοινωνίας. Πώς διαμορφώνεται ο προφορικός λόγος, μέσω των συνδυασμών και των διακρίσεων των ήχων. Η σχέση του προφορικού λόγου με την κατάκτηση της ανάγνωσης. Ποια είναι η διαδικασία πρόσληψης του προφορικού λόγου και η επεξεργασία των πληροφοριών μέσω των δύο λειτουργιών του, δηλαδή κατά την παραγωγή και την πρόσληψη. Παρουσιάζεται ο ρόλος της γραφής στην απεικόνιση της προφοράς, της φωνητική ή φωνολογικής κατάστασης μιας γλώσσας. Ποια συστήματα γραφής υπάρχουν (σημασιολογικά, φωνογραφικά, αλφαβητικά) και πως παρουσιάζονται στις διάφορες χώρες. Επίσης, παρουσιάζεται ο τρόπος μάθησης της ορθογραφίας και τα στάδια πραγματοποίησης της σύμφωνα με την Ehri (1987), Frith (1985), Bailet (1991). Εκθέτουμε τους τρόπους μάθησης της ορθογραφίας σήμερα στο Δημοτικό σχολείο, το πρόβλημα μάθησής της, πού οφείλεται και τρόπους αντιμετώπισής του. Αναφερόμαστε στις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το ελληνικό γραφημικό σύστημα και στις αρχές του ορθογραφικού συστήματος (φωνηματική, ετυμολογική, γραμματική, η αρχή της αναλογίας, η μορφηματική και η αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού). Επιπλέον, παρουσιάζουμε τον τρόπο διαμόρφωσης της μάθησης της ορθογραφίας των καταληκτικών μορφημάτων.

Στο κεφάλαιο 2, παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας εργασίας. Η συγκρότηση του δείγματος, οι περιοχές, τα σχολεία, το σύνολο των μαθητών/τριών και οι τάξεις τους. Επίσης, παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και οι πίνακες με τις περιπτώσεις (ονόματα, επίθετα, ρήματα, άρθρα) που ελέγχονται. Ακόμα, η ακριβής διαδικασία που ακολουθήσαμε για την συλλογή των δεδομένων.

Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών, η κωδικοποίηση των δεδομένων και η στατιστική τους ανάλυση. Παρουσιάζονται οι πίνακες με τους μέσους όρους, τι τυπικές αποκλίσεις των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα που κάνουν οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου, κατά τάξη, φύλο, φωνηματογραφηματικής και μορφηματογραφηματικής αντιστοιχίας και κατά μέρος του λόγου και είδος αντιστοιχίας. Τέλος, παρουσιάζεται η συζήτηση με την έκθεση των συμπερασμάτων και τις πιθανές εξηγήσεις των δεδομένων της έρευνάς μας.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κα Ζησοπούλου για την παραχώρηση των κειμένων που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας, τους μαθητές/τριες των Δημοτικών σχολείων Δομοκού, Βόλου, Ξυνιάδα τους διευθυντές και τους δασκάλους των παραπάνω σχολείων.

Ακόμη, τους επιβλέποντες καθηγητές κ Ευθυμίου Απόστολο κα Φιλιππάτου Αμάντα για την πολύτιμη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.Γλώσσα και γραφή: η μάθηση της ορθογραφίας

1.1 Τι είναι γλώσσα

Η γλώσσα, ως φαινόμενο γενικό, είναι πολυδιάστατη, πολύμορφη, πολύπλοκη και ανομοιογενής. Γλώσσα είναι τόσο οι ήχοι και οι λέξεις, όσο επίσης οι σημασίες, τα νοήματα και σκέψεις. Γλώσσα είναι η επικοινωνία αλλά και ο προσωπικός μονόλογος, το γλωσσικό σύστημα αλλά και η ιστορία του συστήματος αυτού μέσα στο χρόνο. Γλώσσα είναι η έκφραση της λογικής αλλά και του συναισθηματικού μας κόσμου. Γλώσσα είναι τελικά ο φορέας κάθε κοινωνικής και πνευματικής κατάκτησης του ανθρώπου κι αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα αποτελεί το κυριότερο μέσο έκφρασης του ανθρώπινου πολιτισμού. Η γλώσσα διακρίνεται ως:

α) εσωτερικό σύστημα (δηλαδή ως γραμματική ή λόγο) που κατέχει ο κάθε φυσικός ομιλητής, και β)εφαρμογή του συστήματος αυτού στην πράξη από συγκεκριμένα άτομα\ομιλητές (δηλαδή ως χρήση ή ομιλία).(Πανεπιστημιακές σημειώσεις Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Μήτσης 2004-2005σ.1,2). Η γλώσσα ως επιμέρους έκφραση ενός γενικότερου φαινομένου, δηλαδή ως κώδικας που χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, διαθέτει διπλή υπόσταση: συνιστά μια ατομική αλλά ταυτόχρονα και μια κοινωνική ιδιότητα. Αυτό σημαίνει πως ορισμένα άτομα διαθέτουν κοινή γλωσσική συμπεριφορά, ότι χρησιμοποιούν (ως φυσικοί ομιλητές) την ίδια γλώσσα και επομένως είναι σε θέση να ανταλλάσσουν μηνύματα, δηλαδή να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους. Το σύνολο των ατόμων χαρακτηρίζεται επιστημονικά ως «γλωσσική κοινότητα» . Είναι γνωστό ότι στο εσωτερικό των ομάδων αυτών δημιουργείται πάντοτε μια εμφανής ποικιλία που περιλαμβάνει πολλές γλωσσικές παραλλαγές ή και αποκλίσεις όπως ιδιώματα, κοινωνικές γεωγραφικές /επαγγελματικές /τεχνικές διαλέκτους/ ιδιολέκτους κλπ. Ωστόσο, η χρήση του όρου «γλωσσική κοινότητα» φαίνεται να διαθέτει και σοβαρή πρακτική βάση, αφού αποδίδει κατά μέγα ποσοστό τη γλωσσική πραγματικότητα. Είναι εμφανές ότι στο πλαίσιο μιας ομάδας που χαρακτηρίζεται ως «γλωσσική κοινότητα», υπάρχουν διαφοροποιήσεις, ωστόσο οι διαφοροποιήσεις αυτές: 1)αποτελούν εναλλακτικές μορφές ενός και του αυτού

κώδικα, δηλαδή παραλλαγές της ίδιας γλώσσας, και 2) δεν είναι κατά κανόνα τόσο πολύ έντονες, ώστε να καθιστούν απαγορευτική τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των μελών του εν λόγω κοινωνικού συνόλου. Κατά συνέπειαν, η ομάδα αυτή διαθέτει κάποιου είδους γλωσσική συνοχή, έστω και χαλαρή.(Πανεπιστημιακές σημειώσεις Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Μήτσης 2004-2005σ.87) Η γλώσσα είναι ένας κώδικας που χρησιμοποιείται για να καλύψει ποικίλες ανάγκες των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, η κυριότερη από τις οποίες είναι η μεταξύ τους επικοινωνία. Η γλώσσα αποτελεί ταυτόχρονα τον φορέα και ταυτόχρονα τον αναμεταδότη ιδεών, στάσεων, αντιλήψεων και αρχών. Είναι ένας κοινωνικός θεσμός που εκφράζει μια συγκεκριμένη φιλοσοφία και που αποπνέει ένα ιδιαίτερο ύφος και ήθος ζωής, αφού σε αυτόν έχουν εγγραφεί όλα τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι αξίες που έχουν υιοθετηθεί με το πέρασμα του χρόνου από τη γλωσσική κοινότητα. Επομένως γνώση μιας γλώσσας σημαίνει όχι μόνο κατοχή ενός γραμματικού μηχανισμού αλλά και οικειοποίηση ενός αντίστοιχου πολιτισμού (ή κουλτούρας), δηλαδή ενός διαφορετικού τρόπου προσέγγισης της πραγματικότητας. Όμως το βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής οργάνωσης είναι η διαφοροποίηση, η διαστρωμάτωση και η ποικιλία. Η κοινωνία δεν είναι συμπαγής, ομοιόμορφη ή επίπεδη, αλλά διαιρείται σε υποσύνολα, υποομάδες, στρώματα και τάξεις που διακρίνονται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που διαθέτουν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, που έχουν διαφορετικές ανάγκες, αντιλήψεις και συμπεριφορά και που χαρακτηρίζονται, από μια συγκεκριμένη στάση τόσο απέναντι στο κοινωνικό σύνολο ως δομή και ιεραρχία, όσο και απέναντι στις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες. Όλες αυτές οι διαφοροποιημένες αντιλήψεις, ανάγκες, στάσεις και επιδιώξεις αντανακλώνται τελικά στη γλώσσα η οποία αποτελεί τον καθρέφτη των κοινωνικών διαφοροποιήσεων. Κατά συνέπειαν, όσο περισσότερο διαφοροποιημένη είναι μια κοινωνία, τόσο πιο διαφοροποιημένη εμφανίζεται και η γλώσσα που η κοινωνία αυτή χρησιμοποιεί.(Πανεπιστημιακές σημειώσεις Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ν. Μήτσης 2004-2005 σ.93).

1.2 Προφορικός Λόγος

Ως τεχνικός όρος, ο όρος προφορικός λόγος παραπέμπει στην παραγωγή (από τη σκοπιά του ομιλητή) ή στην πρόσληψη (από τη σκοπιά του ακροατή) ήχων που παράγει κάποιος εκπρόσωπος του είδους «άνθρωπος» όταν επικοινωνεί γλωσσικά. Οι ήχοι αυτοί είναι φορείς σημασιών. Είτε ορίσει κανείς την ανθρώπινη επικοινωνία στενά ως ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω ήχων, είτε γενικότερα ως αλληλεπίδραση (ή δράση) σε επίπεδο σημείων (Meggler 1981), σημασία έχει ότι η γλωσσική επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελούν δύο επίπεδα αυτοπραγμάτωσης του οργανισμού «άνθρωπος» που μόνο για τους σκοπούς της θεωρητικής ανάλυσης θα μπορούσαν να απομονωθούν. Η αλληλεπίδραση στο επίπεδο των συμβόλων παρεμβάλλεται και προσδιορίζει την αλληλεπίδραση του υποκειμένου με τη φύση και την κοινωνία. Για το άτομο που έχει υποστεί τις κοινωνικοποιητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος, ο κόσμος είναι ένας κόσμος διαμεσολαβημένος (Berger/Luckmann 1976). Αυτό δεν αφορά μόνο τη δευτερογενή εμπειρία του κόσμου (ταξινόμηση των φαινομένων και των αντικειμένων από τρίτους), αλλά και την πρωτογενή. Τη δύναμη της γλώσσας στον προσδιορισμό της εικόνας που το υποκείμενο έχει για τον κόσμο, είχαν επισημάνει από καιρό φιλόσοφοι της γλώσσας και γλωσσολόγοι (Whorf 1956, Wittgenstein 1960, Wygotski 1964), παρότι η έμφαση που κατά καιρούς δόθηκε στο ρόλο της γλώσσας μοιάζει συχνά να είναι αφοριστικού τύπου. Στις θεωρίες τους πολλοί γλωσσολόγοι για την καταγωγή της ανθρώπινης γλώσσας υποστήριξαν ότι ο ήχος ήταν το καταλληλότερο μέσο για την ανάπτυξη της ανθρώπινης γλώσσας σε σχέση με άλλους εναλλακτικούς διαθέσιμους τρόπους. Ο ήχος, σε αντίθεση με τις χειρονομίες, που γίνονται αντιληπτές με την όραση, δεν εξαρτάται από την παρουσία μιας πηγής φωτός. Επομένως, είναι κατάλληλος για επικοινωνία ανεξαρτήτως ημέρας ή νύχτας. Επιπλέον, ο ήχος δεν απαιτεί στενή επαφή του πομπού με τον δέκτη και αφήνει τα χέρια ελεύθερα για την απασχόληση με άλλα έργα. Είναι σαφές ότι η φωνητική ουσία (η κλίμακα ήχων που παράγεται από τα ανθρώπινα όργανα ομιλίας και βρίσκεται στα ανεκτά επίπεδα της ανθρώπινης ακοής) ικανοποιεί τους όρους της διαθεσιμότητας και της καταλληλότητας. Ελάχιστα ανθρώπινα όντα θεωρούνται από τη φύση τους ανάκαινα να παράγουν κάποιο υποτυπώδη ήχο. Επίσης, η φωνητική ουσία ανταπεξέρχεται στον όρο της

φυσικής σταθερότητας, γι' αυτό και αποτέλεσε μια πρώτη μορφή επικοινωνίας στις πρωτόγονες κοινωνίες. Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην γραπτή και την φωνητική ουσία. Στη γραπτή ουσία είναι απαραίτητη η χρήση κάποιου εργαλείου και δεν είναι δυνατή η παράλληλη ενασχόληση με άλλες εργασίες. Μια άλλη ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στα παραπάνω είδη ουσίας είναι η διάρκεια. Η φωνητική ουσία θεωρούνταν ως αξιόπιστο μέσο επικοινωνίας μόνο εάν βρίσκονταν παρόντες στον ίδιο τόπο και την ίδια στιγμή ο πομπός και ο δέκτης. Όμως όλες αυτές οι ακολουθίες ήχων αν δεν αποκωδικοποιούνταν την ίδια στιγμή χάνονταν. Εδώ είναι, που η ανακάλυψη της γραφής, παίζει τεράστιο ρόλο, γιατί με η κωδικοποίηση της γλώσσας μετατράπηκε σε ένα διαρκές μέσο επικοινωνίας. Έτσι, η γραφή επέτρεψε την μετάδοση μηνυμάτων σε σημαντικές αποστάσεις και την διατήρησή τους στο μέλλον.(Lyons, σ93-94). Σύμφωνα με τον Γκότοβο, οι διάφορες περιγραφές του γλωσσικού σημείου τονίζουν συνήθως ότι αποτελείται από δύο πλευρές, από τον ήχο και την σημασία αυτού του ήχου, όπου με τον όρο σημασία νοείται η δυνατότητα παραπομπής μέσω του συγκεκριμένου ήχου σε κάποιο στοιχείο του κόσμου. Η σύνδεση του ήχου και σημασίας είναι προϊόν κοινωνικής σύμβασης, φαινόμενο ιστορικού κατά βάση χαρακτήρα. Ο ήχος που παράγεται από τον ανθρώπινο ηχοπαραγωγικό μηχανισμό, έχει ορισμένες ιδιότητες και ορισμένα όρια, ανεξάρτητα από τη γλώσσα του ομιλητή. Μια βασική ιδιότητα του είναι η γραμμικότητα, το γεγονός δηλαδή ότι οι ανθρώπινοι ήχοι παράγονται κατά μήκος του χρονικού άξονα. Δεν είναι ήχοι ταυτόχρονοι, αλλά ήχοι διαδοχικοί. Έτσι πχ δεν μπορεί κανείς στην ελληνική γλώσσα ταυτόχρονα να εκφέρει όλους τους ήχους που περιλαμβάνει η λέξη «τραπέζι». Η διαφορετικότητα των εκφερόμενων ήχων επιτρέπει διαφορετικούς συνδυασμούς με βάση ένα σχετικά μικρό ρεπερτόριο ήχων. Θεωρητικά αυτοί οι συνδυασμοί είναι άπειροι. Σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, με μονάδα αναφοράς τη λέξη, οι συνδυασμοί είναι πεπειραμένοι τόσο στο επίπεδο της συγχρονίας όσο και σε εκείνο της διαχρονίας. Καμιάς συγχρονικής γλώσσας το λεξιλόγιο δεν μπορεί να θεωρηθεί κλειστό, όπως επίσης δεν υπάρχει καμιά ανθρώπινη γλώσσα στην οποία το σύνολο των λέξεων να πλησιάζει στο άπειρο. Ένα δεύτερο γνώρισμα του ήχου είναι η διάρκεια. Οι συνδυασμοί των ήχων που παράγει ένας ομιλητής δεν διαρκούν για πολύ, και ο φυσικός ομιλητής έχει μάλλον περιορισμένες δυνατότητες ελέγχου της διάρκειάς τους. Τα μηνύματα που μεταβιβάζονται με τον προφορικό λόγο είναι στιγμιαία-και αυτό το γνωρίζουν καλά τόσο οι δάσκαλοι που μεταδίδουν τη γνώση όχι μόνο με τη βοήθεια του προφορικού

λόγου αλλά κυρίως με τη βοήθεια κειμένων, όσο και οι συμβολαιογράφοι που προτιμούν τις γραπτές συναινέσεις των πελατών και υποτιμούν τις προφορικές. (Γκότοβος 1992 σ.15 Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση της ανάγνωσης, διότι:

α) Τα παιδιά μαθαίνοντας να μιλούν αναπτύσσουν ένα μεγάλο αριθμό γενικών γνωστικών στρατηγικών μάθησης.

β) Τα παιδιά μαθαίνοντας να ακούν και να μιλούν αποκτούν τα μέσα για να κατανοήσουν την ανάγνωση, όπως το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τους διαφορετικούς τρόπους για τη μετάδοση των μηνυμάτων.

γ) Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών τους δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώνουν και να ελέγχουν τις υποθέσεις τους κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης (Lipson & Wixson, 1991 σ.84).

Η μελέτη και η ανάλυση της παραγωγής και πρόσληψης του προφορικού λόγου(ο οποίος αποτελεί και την αρχική μορφή γλωσσικής επικοινωνίας του ανθρώπου) έχει δείξει ότι η διαδικασία επικοινωνίας διαμέσου του προφορικού λόγου χαρακτηρίζεται από ταχύτητα, αποτελεσματικότητα, πλαστικότητα και πλούτου έκφρασης. Το χαρακτηριστικό όμως του προφορικού λόγου που αξίζει ιδιαίτερης αναφοράς είναι η σύνθετη φύση της κωδικοποίησης η οποία απαιτείται για το μετασχηματισμό της έννοιας σε ηχητικό ερέθισμα και τη μετάδοσή της στο δέκτη του γλωσσικού μηνύματος. Ο παραλήπτης του μηνύματος θα πρέπει να προχωρήσει στην αποκωδικοποίηση του προκειμένου να κατανοήσει την έννοια που μεταφέρει με το μήνυμα.(Cooper, 1972) Για τη φωνολογική παραγωγή της γλώσσας (δηλαδή την ομιλία), ο A.Liberman (1970) παρουσίασε αποδείξεις ότι το ηχητικό σήμα της μονοσύλλαβης ομιλούμενης λέξης δεν αποτελείται από ήχους σε διαδοχική σειρά (με την έννοια ότι όταν τελειώνει ο ένας αρχίζει ο άλλος), αλλά από ήχους μετασχηματισμένους σε ένα δομημένο σύνολο. Κατά την ομιλία (προφορά) της μονοσύλλαβης λέξης bag, τα φωνημικά δομικά στοιχεία της λέξης {b} {ae} {g} δε χωρίζονται τελείως, αλλά, ως ένα βαθμό, συνεκφέρονται με τρόπο που δεν μοιάζει με την κατά σειρά προφορά του καθενός χωριστά. Αυτό δείχνει ότι τα τρία φωνημικά στοιχεία έχουν μετασχηματιστεί σε ένα ακουστικό στοιχείο συλλαβικού τύπου (Cooper, 1972, σ. 28-29) Όσον αφορά στην πρόσληψη της ομιλούμενης

γλώσσας από το άτομο-δέκτη, αυτή φαίνεται να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μελετητή της ανάγνωσης, διότι και κατά την ανάγνωση έχουμε πρόσληψη πληροφοριών με σκοπό την επεξεργασία τους και την κατανόηση του μηνύματος που μεταφέρουν. Για το θέμα της πρόσληψης του προφορικού λόγου έχουν διατυπωθεί διάφορες ερμηνείες, μεταξύ των οποίων αξίζει να αναφερθούν δύο: η ερμηνεία του Neisser (1967), καθώς και εκείνη του Chomsky & Halle (1968). Σύμφωνα με τον Neisser (1967), ο οποίος μελέτησε τα βασικά στάδια γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, η ακουστική αντίληψη αναγνώριση και κατανόηση του προφορικού λόγου είναι μια γνωστική διαδικασία επεξεργασίας και οργανωμένης δόμησης των στοιχείων του προφορικού λόγου. Η διεκπεραίωση αυτής της διαδικασίας φαίνεται ότι υπόκειται στις βασικές αρχές της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών σύμφωνα με τις οποίες οι προσλαμβανόμενες πληροφορίες αρχικά υφίσταται μια γρήγορη, επιφανειακή και παράλληλη επεξεργασία σε ένα σύστημα επεξεργασίας που είναι ανάλογο της αισθητηριακής συγκράτησης, και το οποίο θα μπορούσε να ονομαστεί ηχομήμη για την περίπτωση των ακουστικών πληροφοριών. Στη συνέχεια υποβάλλονται σε λεπτομερή, επιλεκτική και διαδοχική επεξεργασία (σε ένα σύστημα βραχύχρονης συγκράτησης) προκειμένου να γίνει η πλήρης αναγνώριση και κατανόησή τους. Εξάλλου, κατά την άποψη του Chomsky & Halle (1968), πρόσληψη του προφορικού λόγου ολοκληρώνεται με μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης των προσλαμβανόμενων πληροφοριακών στοιχείων, η οποία συνδέεται και επηρεάζεται από τη δομημένη γνώση που υπάρχει στη μνήμη για τα διάφορα επίπεδα της γλώσσας (σημασιολογικό, συντακτικό, φωνολογικό). Η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που συντελείται κατά τη διεκπεραίωση και των δύο λειτουργιών του προφορικού λόγου, δηλαδή κατά την παραγωγή και κατά την πρόσληψη, τις οποίες ο Mattingly (1972) έχει χαρακτηρίσει ως μορφές πρωτογενούς γλωσσικής δραστηριότητας, είναι μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση και δημιουργικότητα. Συγκεκριμένα, ο Mattingly αναφέρει τα εξής: «Όταν ο ομιλητής – ακροατής συνθέτει μια πρόταση, δημιουργείται μια σημασιολογική αναπαράσταση και μια φωνητική αναπαράσταση, οι οποίες σχετίζονται μεταξύ τους με βάση τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας του ομιλητή – ακροατή, αφού η δημιουργία της μιας καθιστά αναγκαία τη δημιουργία της άλλης. Ειδικότερα, ο ομιλητής συνθέτει και συνεπώς παράγει τη φωνητική αναπαράσταση μιας πρότασης η οποία, σύμφωνα με τους κανόνες, αντιστοιχεί σε μια

συγκεκριμένη σημασιολογική αναπαράσταση. Κατά ανάλογο τρόπο ο ακροατής συνθέτει μια πρόταση η οποία αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη φωνητική αναπαράσταση έτσι ώστε να ανασύρεται η αντίστοιχη της σημασιολογική αναπαράσταση» (σ. 138). Παρά την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει αυτές τις λειτουργίες και το σύνθετο χαρακτήρα που έχουν οι μετασχηματισμοί και οι κωδικοποιήσεις που μεσολαβούν μεταξύ της έννοιας και της φωνολογικής παραγωγής του μηνύματος, το σύνολο σχεδόν των παιδιών κατορθώνει και αποκτά το προφορικό λόγο.

1.3 Γραφή

Ένα από τα πρώτα ερωτήματα που μπορεί να θέσει κανείς σχετικά με την ανάπτυξη της γραφής είναι το εξής: Τι ακριβώς παριστάνουν τα γραφικά σύμβολα. Σε ποιο επίπεδο της γλώσσας κινούνται οι αντιστοιχίες ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο; Από όλους τους γλωσσολόγους έχει τονιστεί επανειλημμένως ότι «ο ρόλος της γραφής, κάθε γραφής, είναι να απεικονίσει περισσότερο ή λιγότερο πιστά την προφορά, την φωνητική ή την φωνολογική κατάσταση μιας γλώσσας» (Μπαμπινιώτη Γ.,1980 σ. 94).Επομένως, η πιστή μεταφορά της προφοράς μιας γλώσσας στο γραπτό λόγο αποτελεί την ορθή γραφή της. Η ορθή γραφή, όμως, ως απεικόνιση της φωνητικής ή φωνολογικής κατάστασης μιας γλώσσας προϋποθέτει έναν τρόπο αντιστοίχισης φωνημάτων – γραφημάτων προσδιορισμένο από κοινωνικές συμβάσεις (κανόνες) (Βάμβουκα Μ ., 1990) που συνιστά τον ιδιαίτερο ρόλο του γραπτού λόγου. Αυτός ο συγκεκριμένος ρόλος που αποδίδεται στη γραπτή γλώσσα παρασιωπεί πολλές φορές το γεγονός της διάστασης |αναντιστοιχίας που δημιουργείται με την πάροδο του χρόνου ανάμεσα στην ορθή γραφή, την ορθογραφία και την προφορά της γλώσσας. Την αναντιστοιχία αυτή, προφοράς και γραφής, που εισάγει στη γλώσσα ο χρόνος έρχεται να καλύψει η ανάπτυξη πολλαπλών ορθογραφικών κριτηρίων κωδικοποίησης (ορθογραφικών κανόνων) του προφορικού σε γραπτό λόγο. Η διπλή άρθρωση της γλώσσας στο γραπτό λόγο προϋποθέτει τη δυνατότητα αντιστοίχισης των φωνημάτων και των

και των μορφημάτων του προφορικού λόγου σε συγκεκριμένα και κοινώς αποδεκτά γραφήματα ή γραφηματικά σύνολα, η εξέλιξη των οποίων διαμόρφωσε διάφορα συστήματα γραφής. Έτσι, « αν με τον όρο ορθογραφική σύμβαση ονομάζουμε τη συμφωνία για την αντιστοίχιση ενός ήχου (ή ηχητικού συνόλου) με κάποιο γράφημα (ή γραφηματικό σύνολο), τότε το σύνολο των ορθογραφικών συμβάσεων είναι η συνολική απάντηση στο ερώτημα πότε παριστάνουμε ποιόν ήχο με ποιο γράφημα ή γραφηματικό σύνολο» (Γκότοβου Α, 1992, 24). Η απάντηση, όμως, δεν φαίνεται να είναι απλή δεδομένου ότι «η δομή ενός κώδικα με δύο αρθρώσεις, που βρίσκονται η μια πάνω στην άλλη» (Mounin, 1994, σ, 66) δημιουργεί την αναγκαιότητα πολύπλοκων ορθογραφικών συμβάσεων. Κατά συνέπεια, η ορθογραφία παρουσιάζεται ως ένα σύστημα συμβατικής αντιστοίχισης, «που συλλέγει τις προσφερόμενες δυνατότητες ενός συστήματος γραφής και αναπαριστάνει μια δεδομένη γλώσσα με μια σταθεροποιημένη μορφή», μέσα στο οποίο κυρίαρχη θέση έχουν οι αντιστοιχίσεις φωνημάτων – γραφημάτων (φωνογραφία) και μορφημάτων – γραφημάτων (σημειογραφία), όπως καθορίζονται από το γραφημικό σύστημα της γλώσσας (Jaffre, 1993, σ 25). Στα λογογραφικά συστήματα η αντιστοίχιση γίνεται ανάμεσα σε οπτικά σήματα, γραπτά σήματα, γραπτά σύμβολα και προφορικές λέξεις ή μορφήματα της γλώσσας με εννοιολογικό ή σημασιολογικό περιεχόμενο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η παραδοσιακή κινεζική γραφή και η ιαπωνική μορφηματική γραφή Κάνζι. Στα συλλαβικά συστήματα τα γραφημικά στοιχεία αντιστοιχούν σε συλλαβές χωρίς εννοιολογικό περιεχόμενο. Η ιαπωνική γλώσσα περιλαμβάνει τις συλλαβικές γραφές Κατακάνα και Χιρακάνα. Τέλος, στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, σε γενικές γραμμές, κάθε γραφημικός χαρακτήρας αντιστοιχεί σε ένα φώνημα.

1.3.1 Συστήματα γραφής

Σημασιογραφικά : Λογογραφικά (Κινεζικό, ιαπωνικό Κάνζι)

Φωνογραφικά : Συλλαβικά (ιαπωνικό Κατακάνα, ιαπωνικό Χιρακάνα

Αλφαβητικά : ελληνικό, λατινικό, κυριλλικό, εβραϊκό, αραβικό.

Επειδή, ο γραπτός λόγος είναι πάνω από όλα « συμβολισμός της προφοράς με οπτικά σύμβολα » (Βάμβουκα Μ., 1999,σ, ,77),το πιο απλό ορθογραφικό σύστημα ανακωδικοποίησης του προφορικού σε γραπτό λόγο θα ήταν εκείνο που σε κάθε φώνημα του προφορικού λόγου θα αντιστοιχούσε ένα και μόνο γράφημα του γραπτού λόγου. Η ύπαρξη μονοσήμαντης αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος σε ένα σύστημα γραφής, όπως τα αλφαβητικά συστήματα, καθορίζει την ανάπτυξη ορθογραφικών συστημάτων βασισμένων στην αρχή της ισομορφίας (Γκότοβος,1992,σ. 28). Γνωστό αλφαβητικό σύστημα με σχεδόν απόλυτη εφαρμογή της αρχής αυτής είναι το κυριλλικό, ύστερα από τη μεταρρύθμιση της κυριλλικής γραφής τον 19 αιώνα. Επίσης, στην ιταλική γλώσσα, το ορθογραφικό σύστημα με ένα μικρό σύνολο κανόνων, που καθορίζουν τις αντιστοιχίες ανάμεσα σε φωνήματα και γραφήματα, είναι αρκετό για την παραγωγή του γραπτού λόγου.(Καρατζάς, 2005, σ.42). Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο για γλώσσες όπως, για παράδειγμα, η αγγλική, η γαλλική και η ελληνική, τα συστήματα των οποίων διαφοροποιούνται ως προς την αρχή της ισομορφίας με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν αδιαφάνεια ανάμεσα στις αντιστοιχίες φωνημάτων και γραφημάτων, λόγω της απόστασης του αλφαβητικού συστήματος από τον προφορικό λόγο (Μπαμπινιώτης, 1980, Ντάλτα, 1985). Παρουσιάζονται, έτσι, γλώσσες με αβαθές γραφημικό σύστημα, όπου οι αντιστοιχίες φωνημάτων και γραφημάτων είναι περισσότερο ισομορφικές και γλώσσες με βαθύ γραφηματικό σύστημα, όπου οι παραπάνω αντιστοιχίες δεν είναι εμφανείς (Mounin, 1994). Στην πραγματικότητα όλες οι γλώσσες, (ακόμα και η ελληνική που θεωρείται ότι έχει ένα αβαθές γραφημικό σύστημα) παρουσιάζουν αβαθή και βαθιά γραφημικά υποσυστήματα. Για παράδειγμα, οι λέξεις: ζαλάδα, κάλτσα, λαμπράδα, στάμνα, κ.ά, ανήκουν στο αβαθές γραφημικό υποσύστημα της ελληνικής γλώσσας. Εδώ οι σχέσεις μεταξύ φωνήματος και γραφήματος είναι διαφανείς και παρουσιάζουν μια αρκετά μεγάλη ισομορφία στην αντιστοίχιση (ένα γράφημα για ένα και μόνο φώνημα).Αντίθετα, λέξεις όπως: εισέρχεται, αυτάρεσκος, νίκη, θάλασσα, φοβισμένος, κ.ά, δεν χαρακτηρίζονται από διαφάνεια αντιστοίχισης φωνημάτων και γραφημάτων. Η ανάγκη ενός από τα πολλά γραφήματα που υπάρχουν για την απόδοση του ίδιου φωνήματος οδηγεί στην υπέρβαση της αντιστοίχισης φωνήματος και γραφήματος με προσφυγή στο ορθογραφικό λεξικό και σε άλλες διαδικασίες

που έχουν σχέση με τη μορφολογία και τη σύνταξη. Η ανακωδικοποίηση, λοιπόν, του προφορικού σε γραπτό λόγο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σύστημα γραφής και τους ορθογραφικούς του κανόνες βάσει των οποίων πραγματοποιείται.

1.4 Η μάθηση της ορθογραφίας γενικά

Το παιδί για να γράψει μια λέξη ορθογραφημένα, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάζει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να οπτικοποιεί τη λέξη και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες (Lerner, 1981). Τα παιδιά έχουν στη μνήμη τους δύο πηγές πληροφοριών που τα βοηθούν να διαβάζουν και να γράφουν. Η μια πηγή αναφέρεται στη γνώση του γραφοφωνημικού συστήματος της γλώσσας σύμφωνα με το οποίο γράφονται οι ομαλές φωνολογικά λέξεις, δηλαδή εκείνες που μπορούμε να γράψουμε εφαρμόζοντας τη γνώση μας για την κατάτμηση της λέξης σε μια σειρά φωνημάτων και την αντιστοιχία αυτών σε γράμματα. Η άλλη πηγή αναφέρεται στη χρήση του «οπτικού λεξικού» που διαθέτει το παιδί, το οποίο το βοηθά να γράψει τις ανώμαλες φωνολογικά λέξεις. Το οπτικό λεξικό δημιουργείται από την αποθήκευση στη μνήμη συγκεκριμένων λέξεων σε συνδυασμό με την προφορά και το νόημά τους (Ehri, 1987). Το οπτικό λεξικό αρχίζει να δημιουργείται από τις πρώτες εμπειρίες και επαφές του παιδιού με το γραπτό λόγο και τις γραφο – φωνημικές αντιστοιχίες, χωρίς αυτό να είναι απαραίτητα λειτουργικός αναγνώστης. Η κύρια, ωστόσο, ανάπτυξη του συντελείται μετά την εκμάθηση του συστήματος ορθογραφία (ικανότητα για κατάτμηση της λέξης σε φωνήματα και γνώση γραφο – φωνημικών αντιστοιχιών): όταν δηλαδή το παιδί με τη βοήθεια των γνώσεων του για το συμβολικό σύστημα γραφής μπορεί να απομνημονεύει πιο εύκολα τις λέξεις, ακόμη και όταν αυτές έχουν ιστορική ορθογραφία και πρέπει να μαθευτούν ολόκληρες ή κάποια μέρη τους ως ενιαίες ολότητες. Επίσης, στη διαδικασία της ορθογραφίας απαιτείται από το παιδί (Bailet, 1991) α) η γνώση των γραμμάτων, β) η γνώση του συστήματος ορθογραφίας και γ) η ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων και των γραφο – φωνημικών αντιστοιχιών ορισμένων λέξεων με ιστορική ορθογραφία (λεξική γνώση). Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας ασκεί επίδραση στη διαμόρφωση και αντίληψη του προφορικού λόγου. Καθώς

φαίνεται, κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου (π.χ. αυξημένη φωνολογική ενημερότητα) και γενικότερα επηρεάζεται η εξέλιξη του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών από το παιδί (Ehri, 1987). Πριν από την έναρξη της σχολικής ζωής των παιδιών, που είναι και η αρχή της συστηματικής επαφής τους με το γραπτό γλωσσικό κώδικα, το γράψιμό τους είναι πηγαίο, με ακαθόριστη ορθογραφία. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, και ιδιαίτερα όταν με την είσοδό του στο σχολείο έρχεται σε επαφή με το γλωσσικό κώδικα με έναν οργανωμένο τρόπο, αποκτά δεξιότητες ορθογραφίας. Σύμφωνα με την Ehri (1987), η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας πραγματοποιείται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά, αφού μάθουν τα γράμματα, επινοούν τη φωνημική γραφή των λέξεων περιλαμβάνοντας μία με δύο σωστές γραφο- φωνημικές αντιστοιχίες (συνήθως το αρχικό και το τελικό φώνημα της λέξης). Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση να αναλύουν τη λέξη σε φωνήματα και η ορθογραφία τους είναι πιο ολοκληρωμένη φωνημικά. Τέλος, στο τρίτο στάδιο τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο για τη δομή της γλώσσας και χρησιμοποιούν μορφολογικά και φωνολογικά σχήματα για την ορθογραφία της. Και η Frith (1985) διακρίνει τρία στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Στη λογογραφική φάση τα παιδιά αποτυπώνουν κάποιες λέξεις ολικά, σαν εικόνες στο μυαλό τους, και όταν προσπαθούν να τις γράψουν αποτυπώνουν κάποιο γράμμα από αυτές (συνήθως αυτό το γράμμα που έχει το πιο χαρακτηριστικό σχήμα). Στη δεύτερη φάση, την αλφαβητική, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη σχολική τους φοίτηση τους κανόνες ορθογραφίας και γράφουν ομαλές φωνολογικά λέξεις. Τελικά, στην ορθογραφική φάση τα παιδιά ορθογραφούν με βάση όχι μόνο φωνημικούς αλλά και μορφολογικούς κανόνες, και πετυχαίνουν τη σωστή ορθογραφία πολυσύλλαβων λέξεων με σύνθετες μορφολογικές δομές. Η Bailet (1991) έχει προτείνει ένα άλλο μοντέλο εξέλιξης της ορθογραφικής δεξιότητας, το οποίο είναι πιο αναλυτικό και μας βοηθά να εντοπίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις γνωστικές διεργασίες του παιδιού. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ορθογραφική δεξιότητα ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια: Α) Προ-φωνημική ορθογραφία. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αντιλαμβάνονται ότι τα σύμβολα – γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα που μπορεί να διαβαστεί, αν και δεν γνωρίζουν πως υπάρχει σχέση μεταξύ ορθογραφίας της λέξης και προφοράς. Γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς, που όμως δεν έχουν νόημα. Β) Πρώιμη φωνημική ορθογραφία. Τα παιδιά αρχίζουν να

αντιλαμβάνονται ότι τα γραμμένα σημαδάκια, τα γράμματα , αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις . Αρχίζουν να γράφουν σωστά τουλάχιστον ένα γράμμα από τη λέξη, με πιθανότερο το πρώτο γράμμα. Πολλές φορές μπορούν να γράψουν μέχρι τρία ή τέσσερα σωστά γράμματα, στη σωστή ή σε λάθος σειρά μέσα στη λέξη. Γ) Ονομασία γραμμάτων. Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, αναγνωρίζουν ότι η λέξη είναι μια ολότητα που περιβάλλεται από λευκό κενό χώρο και εδραιώνεται πλέον μια σταθερή γνώση των γραμμάτων ως συμβόλων των ήχων. Οι γνωστές λέξεις ορθογραφούνται με επιτυχία, ενώ οι άγνωστες γίνεται προσπάθεια να γραφούν με τη χρήση των πιο απλών γραφο- φωνημικών αντιστοιχιών. Δ) Μεταβατική ορθογραφία. Τα παιδιά χειρίζονται καλά τα περισσότερα γράμματα και καταλαβαίνουν ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες. Επίσης , είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφημένο και ποιο λανθασμένο. Σε αυτό το στάδιο αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία. Ε) Παραγωγική ορθογραφία . Είναι το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και απλώς πρέπει να δουλέψουν περισσότερο για να καταφέρουν να χειρίζονται πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες και ιδιαίτερα την ιστορική ορθογραφία. Βρίσκονται στο στάδιο εκείνο όπου γράφουν ορθογραφημένα και τα λάθη που κάνουν σχετίζονται με πολύ συγκεκριμένα στοιχεία: αφορούν κατά κύριο λόγο την ιστορική ορθογραφία.

1.4.1 Η ορθογραφία σήμερα στο ελληνικό σχολείο

Η ελληνική γραφή είναι αλφαβητική. Τα γράμματα και οι συνδυασμοί τους παριστάνουν ήχους. Αν με τον όρο ορθογραφική σύμβαση ονομάζουμε τη συμφωνία για την αντιστοίχιση ενός ήχου (ή ηχητικού συνόλου) με κάποιο γράφημα (ή γραφηματικό σύνολο), τότε το σύνολο των ορθογραφικών συμβάσεων είναι η συνολική απάντηση στο ερώτημα «πότε παριστάνουμε ποιόν ήχο με ποιο γράφημα ή γραφηματικό σύνολο». Δεν γράφουν όλα τα άτομα τα γράμματα με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχουν μάλιστα πολύ σημαντικές διακυμάνσεις στη μορφή με την οποία πραγματώνονται ορισμένα γράμματα, όπως π.χ το {π}, το {κ}, το {λ} κ.ά. Η

απαίτηση για υποχρεωτική καλλιγραφία δεν εγείρεται πια σήμερα ούτε από το σχολείο, ούτε από εξωσχολικούς αποδέκτες κειμένων. Μια πραγμάτωση όμως των συμβόλων του ελληνικού αλφάβητου που θα δυσκόλευε ή θα έκανε αδύνατη την αναγνώριση των λέξεων, αποτελεί σοβαρή απόκλιση από τη νόρμα της ταυτότητας των γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου και το σχολείο υποτίθεται ότι φροντίζει να την προλάβει. Το ίδιο ισχύει και για το μέγεθος των γραμμάτων. Εδώ οι αποκλίσεις μπορεί να είναι τουλάχιστον δύο ειδών: Τα γράμματα είτε είναι πολύ μικρά ή υπερβολικά μεγάλα, πάντως έχουν όλα περίπου το ίδιο μέγεθος, είτε παρουσιάζουν ανομοιομορφία ως προς το μέγεθος σε επίπεδο γραμμής, πρότασης ή ακόμα και λέξης. Οι αποκλίσεις αυτές δεν προκαλούν κατ' ανάγκη προβλήματα αναγνώρισης των λέξεων του κειμένου, παρόλα αυτά θεωρούνται ανεπιθύμητες ως παραβιάσεις των κανόνων που προδιαγράφουν το μέγεθος των γραμμάτων. Στην ελληνική γλώσσα γράφουμε από τα αριστερά προς τα δεξιά. Ο κανόνας είναι ανάμεσα στους πρώτους κανόνες γραφής που μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο και αφορά την κατεύθυνση που ακολουθεί η σειρά των γραφημάτων πάνω στην επιφάνεια του υλικού γραφής. Ανάμεσα στους πρώτους κανόνες που μαθαίνουν οι μαθητές της πρώτης τάξης στο Δημοτικό σχολείο – αν δεν το έχουν μάθει στο Νηπιαγωγείο – είναι και ο κανόνας της διατήρησης μιας ευθύγραμμης πορείας κατά τη γραφή. Τα τετράδια έχουν γραμμές, έτσι ώστε να διευκολύνονται οι μαθητές στη διατήρηση αυτής της πορείας. Στην κοινή γλώσσα και στην καθημερινή συζήτηση γύρω από την ορθογραφία στην εκπαίδευση, γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στη γραφή και την ορθογραφία, όπου με την κατηγορία « ορθογραφία » δηλώνεται η ικανότητα του μαθητή να κάνει την ορθή γραφηματική επιλογή για την παράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι περισσότερες από μία. Στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει κανένα φώνημα με μία μόνο ορθογραφική πραγμάτωση, δεσμευτική για όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα. Όλα τα γράμματα του αλφαβήτου διακρίνονται σε μικρά και κεφαλαία. Η εκμάθηση της γραφής, συνεπώς είναι πάντοτε και εκμάθηση της ορθογραφίας – αν χρησιμοποιήσουμε τους όρους με την καθημερινή τους σημασία. Η γνωριμία των αντιστοιχιών ήχων και γραμμάτων γίνεται στην πρώτη τάξη, με βάση την πραγμάτωση αυτών των αντιστοιχιών στις λέξεις που περιέχει το σχολικό βιβλίο. Οι μαθητές δηλαδή μαθαίνουν τις συμβάσεις εμπειρικά, έχοντας μπροστά τους πραγματώσεις αυτών των συμβάσεων τις οποίες μαθαίνουν (μιμούμενοι στην αρχή τον δάσκαλο) να κωδικοποιούν (ανάγνωση) και να τις αναπαράγουν («ζωγραφίζοντας» τα γράμματα

που χρησιμοποιούνται στο σχολικό βιβλίο). Αργότερα ο μαθητής θα πληροφορηθεί ότι υπάρχουν και άλλες επιλογές για την πραγμάτωση φωνημάτων που ήδη έχουν μάθει να παριστάνουν με κάποιο γράμμα του αλφαβήτου (π.χ /o/ = {ο}, {ω}). Θα μάθουν επίσης μερικούς τυπικούς συνδυασμούς γραφημάτων που αντιστοιχούν σε φωνηματικά σύνολα . Η αρχική εντύπωση τους ότι σε κάθε φώνημα αντιστοιχεί ένα γράμμα θα ανατραπεί γρήγορα, όταν ο δάσκαλος τους πληροφορήσει ότι μερικές φορές ένα φώνημα («φωνή») παριστάνεται με δύο γράμματα (π.χ /b/= { μπ }, /d/= { ντ }) καθώς επίσης ότι μερικές φορές δύο «φωνές» παριστάνονται με ένα γράμμα (π.χ / ks/= { ξ }, /ps/= { ψ }). Προβληματισμός σε επίπεδο μορφολογίας για την αναζήτηση κριτηρίων με βάση τα οποία οι μαθητές θα κάνουν τις ορθές γραμματικές επιλογές (π.χ /os/= { ος }, αν είναι κατάληξη ουσιαστικού ή επιθέτου αρσενικού γένους, /i/= { ει }, αν πρόκειται για κατάληξη ρήματος κλπ.) δεν προβλέπεται για την πρώτη τάξη. Φαίνεται όμως ότι σε καμιά από τις επόμενες τάξεις δεν προβλέπεται ρητά η συστηματική διδασκαλία παραδοσιακών γραμματικών κατηγοριών και όρων έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μέσω της γραμματικής μεταγλώσσας την απαραίτητη για τον έλεγχο των ορθογραφικών τους επιλογών γνώση. Προβλέπεται ρητά η μεταβίβαση γνώσης που σχετίζεται με την ορθογραφία και μάλιστα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, αλλά η μεταβίβαση είναι ενσωματωμένη στο καθημερινό μάθημα της γλώσσας, είναι δηλαδή εκ προδιαγραφής περιστασιακή. Μπορεί να έχει κανείς –και δικαιολογημένα – αρκετές επιφυλάξεις τόσο γύρω από την εγκυρότητα των κατηγοριών της παραδοσιακής γραμματικής, όσο και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν λειτουργικά τους γραμματικούς κανόνες. εν είναι όμως σκόπιμο οι επιφυλάξεις αυτές να οδηγούν στην περιστασιακή μεταβίβαση βασικών γνώσεων γραμματικής (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη) και λεξιλογίου (παραγωγή, σύνθεση, σημασιολογία). Αν στην περιστασιακή και διαισθητική διδασκαλία της γραμματικής προστεθεί και μια γενικότερη στάση ανοχής στο χώρο του σχολείου, που εκτείνεται και στην περιοχή της ορθογραφίας με την πρακτική της αποφυγής της επισήμανσης και διόρθωσης του ορθογραφικού λάθους των μαθητών, τότε εύλογα δημιουργείται το ερώτημα, πώς θα μάθουν οι σημερινοί μαθητές ποιες είναι οι ορθογραφικές συμβάσεις της ελληνικής γλώσσας και πώς θα μάθουν να τις παίρνουν σοβαρά και να τις τηρούν, (Γκότοβος, 1992, σ. 32,33). Το πρόβλημα της ορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα βρίσκεται όχι τόσο σε επίπεδο φωνολογικό (γνώση της φωνημικής δομής των λεκτικών συνόλων), όσο κυρίως στο

επίπεδο της μορφολογίας. Τόσο στην περίπτωση των θεματικών, όσο και στην περίπτωση των καταληκτικών μορφημάτων, απαιτείται γνώση γύρω από τον τύπο του θέματος, της κατάληξης και γενικά των μορφημάτων που συνθέτουν τη συγκεκριμένη λέξη.(Γκότοβος, 1992, σ. 36). Το πρόβλημα της ορθογραφίας αντιμετωπίζεται σήμερα σε νέα βάση. Αυτό οφείλεται στους εξής λόγους:

- Παρατηρείται ότι στο σχολείο δεν αφιερώνεται αρκετός χρόνος στην παραγωγή γραπτού λόγου και η «αντιγραφή», με την οποία σταθεροποιείται η ορθογραφική παράσταση των λέξεων θεωρείται περιττή ενασχόληση.
- Έχει δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου γιατί θεωρείται βασική για την αμεσότερη επικοινωνία στην καθημερινότητα.
- Η πρακτική άσκηση είναι περιορισμένη. Δίνεται έμφαση στην επαγωγική και δημιουργική σκέψη χωρίς όμως τα αναμενόμενα αποτελέσματα.
- Η μάθηση της ορθογραφίας δεν κατέχει την θέση που κατείχε στο παρελθόν. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο περιεχόμενο παρά στην εξωτερική μορφή του κειμένου.

Θα πρέπει να αναφέρουμε το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί παρασύρονται στη θέα ενός γραπτού με «χοντρά» λάθη και η προσοχή τους αποσπάται από το περιεχόμενο του κειμένου. Βέβαια, υπάρχουν και υποστηρικτές θέσεων που επιμένουν είτε στην υπερβολική ανοχή στα λάθη είτε στην ταύτισή τους με τη διδασκαλία της γλώσσας. Ο δάσκαλος οφείλει να βλέπει με σχετική ανοχή και κατανόηση τα λάθη των μαθητών του, γιατί η υπερβολική αυστηρότητα μπορεί να προκαλέσει ανασφάλεια και απουσία κινήτρων για την παραγωγή γραπτού λόγου. Η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να ξεκινά από τα πραγματικά προβλήματα των μαθητών και όχι από τις υποτιθέμενες «δύσκολες» λέξεις ή από μια θεωρητική κατηγοριοποίηση των λαθών. Η κατηγοριοποίηση των λαθών πρέπει να είναι ιεραρχικά δομημένη με καθοριστικό κριτήριο τη βαρύτητά τους. Προτεραιότητα θα πρέπει να δίνεται στη διόρθωση των λαθών που αναφέρονται στο άρθρο και στα γραμματικά μορφήματα (καταλήξεις). Στα καταληκτικά μορφήματα θεωρείται σημαντική η διατύπωση γενικών κανόνων όπως: όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε /οπο/ γράφονται με <ω>. Ως ασήμαντα θεωρούνται τα λάθη που αναφέρονται στα διπλά σύμφωνα, με εξαίρεση ορισμένες κληρονομημένες από την αρχαιότητα λέξεις: γράμμα, άλλος. Η εκμάθηση της ορθογραφίας θεωρείται ότι θα πρέπει να αρχίζει

από το βασικό λεξιλόγιο και όχι από μια σειρά ορθογραφικών προβλημάτων χωρίς συστηματική κατάταξη. Η διδασκαλία της ορθογραφίας θα πρέπει να επιτρέπει στο μαθητή να παρατηρεί συστηματικά και να ομαδοποιεί με κριτικό πνεύμα τα φαινόμενα. Η διδασκαλία που ξεκινάει από συγκεκριμένες ορθογραφικές δυσκολίες θεωρείται ως καλύτερη, αρκεί να λαμβάνονται υπόψη τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής. (Χαραλαμπίδης, σ 196-197)

1.5 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ορθογραφίας στη νεοελληνική γλώσσα

Το ελληνικό σύστημα περιλαμβάνεται στα αλφαβητικά συστήματα που τα χαρακτηρίζει αρκετά η αρχή της ισομορφίας . Ωστόσο, η μακρά ιστορική παρουσία της γραπτής ελληνικής γλώσσας (από τον 8 αι. π.Χ.) αλλά και οι αλλαγές στην προφορά της καθώς και το γεγονός «ότι συνέχισε όλους αυτούς τους αιώνες να γράφεται με τα ίδια γράμματα και με την ίδια ορθογραφία» (Μπαμπινιώτη Γ., 2000,σ. 84) απομάκρυνε τον προφορικό λόγο από το γραπτό λόγο με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πολύπλοκου ορθογραφικού συστήματος. Έτσι ενώ στην αρχή φωνητική ορθογραφία (Παπά. Τόμος Γ΄ 178) απέδιδε πιστά τον προφορικό λόγο με μονοσήμαντη αντιστοιχία ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα, στη συνέχεια η φωνολογική / φωνηματική ορθογραφία περιόρισε τη δήλωση των φωνητικών παραλλαγών των φωνημάτων στην διπλή δήλωση των φωνημάτων (για παράδειγμα δεν επισημαίνεται πλέον στο γραπτό λόγο η ουρανική ιδιότητα του /k/ μπροστά από το φωνήεν /e/). Σήμερα, η ιστορική ορθογραφία που είναι «αποτύπωση της αρχικής φωνητικής καταστάσεως και ετυμολογίας των λέξεων μιας γλώσσας» (Μπαμπινιώτη , 1980, σ.94) βρίσκεται σε μεγάλη, αν όχι πλήρη, αναντιστοιχία με την προφορά, τον προφορικό λόγο. Αν δεχτούμε ότι, κατά την ανακωδικοποίηση του προφορικού σε γραπτό λόγο, το πληροφοριακό περιεχόμενο μιας λέξης

μεταφερόταν αυτούσιο με μόνη τη μονοσήμαντη φωνητική ή αργότερα τη φωνηματική αντιστοιχία, σήμερα, με την ιστορική ορθογραφία και την αναντιστοιχία που τη διακρίνει σε σχέση πάντα με τον προφορικό λόγο, η ορθογραφία έχει εξελιχθεί σε πολύπλοκο σύστημα αναπαράστασης των αρχικών γραπτών λέξεων μιας γλώσσας. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Καρατζά, οι ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το ελληνικό γραφημικό σύστημα είναι οι εξής:

A) Πολυσήμαντη αντιστοιχία : ένα φώνημα αντιστοιχεί σε περισσότερα από ένα γραφήματα. Για παράδειγμα, το φώνημα /s/ αντιστοιχεί σε ένα από τα τέσσερα γραφήματα που υπάρχουν για την απόδοση αυτού του συγκεκριμένου φωνήματος, δηλαδή, των ς , σ , σ σ , ή Σ. Τα πράγματα δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο όταν πρόκειται για την επιλογή των γραφημάτων που αποδίδουν τα φωνήματα των φωνέντων. Ποιο γράφημα, για παράδειγμα, θα επιλεγεί για την γραφηματική απόδοση του φωνήματος /i/ όταν λειτουργούν μέσα στο ορθογραφικό σύστημα τα < ι, Ι ,ϊ ,η ,Η ,υ ,Υ ,ü , υι , ει, ΕΙ ,οι ΟΙ>. Β) Ταυτόχρονη αντιστοιχία δυο ή περισσότερων φωνημάτων στο ίδιο γράφημα. Το πρόβλημα της επιλογής των κατάλληλων γραφημάτων και κατ' επέκταση της ορθής γραφής παρουσιάζεται πιο περίπλοκο σε περιπτώσεις όπως η απόδοση ενός φωνήματος με γράφημα που αντιστοιχεί σε άλλο φώνημα. Στη γραφηματική απόδοση της λήξης < φοβισμένος >, η αντιστοιχία απαιτεί την απόδοση του φωνήματος /z/ με το γράφημα <ζ>. Στη θέση όμως του αναμενόμενου <ζ > το ορθογραφικό σύστημα επιβάλλει το γράφημα < σ > που αντιστοιχεί στο φώνημα /s/. Επίσης, το γράφημα < υ > παρουσιάζεται ως η γραφηματική απόδοση του /i/, π.χ., < κύμα >, άλλοτε ως η γραφηματική απόδοση του /f/, π.χ. < ναύτης > και άλλοτε ως η γραφηματική απόδοση του /v/, π.χ. < αυγό >, < εύγε >. Γ) Αναντιστοιχία: Στον γραπτό λόγο παρουσιάζονται πολλά γραφήματα που δεν παρουσιάζουν φωνηματική αντιστοιχία, δηλαδή δεν προφέρονται (π.χ. το ένα από τα δύο όμοια γράμματα: κκ, λλ, μμ, νν, κ.α., καθώς και τα άφωνα < υ > και, < π > σε λέξεις όπως < Εύβοια > και < πέμπτος >. Δ) Στην ελληνική γλώσσα υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός λέξεων η ανάγνωση των οποίων διεκπεραιώνεται με τη φωνολογική μετάφραση της γραφημικής ταυτότητάς τους με βάση τις αρχές της γραφημικής – φωνηματικής αντιστοιχίας (όπως οι λέξεις π.χ. φως, γάλα, μέλι, χρόνος, τραπέζι, βιβλίο, σιδηρόδρομος κ.ά.). Οι λέξεις αυτές (η γραφή των οποίων ακολουθεί κατά κύριο λόγο τη φωνητική ορθογραφία) μπορούν να θεωρηθούν (με κριτήριο το βαθμό διευκόλυνσής της ανάγνωσής τους) ως ορθογραφικά κανονικές λέξεις. Ε) Στην ελληνική γλώσσα υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός λέξεων στις

οποίες ένας σημαντικός αριθμός λέξεων στις οποίες μια ή περισσότερες συλλαβές είναι γραμμένες σύμφωνα με την ιστορική ορθογραφία , με την αξιοποίηση των δίψηφων φωνηέντων (αι, ει, οι, υι, ου) ή με τον συνδυασμό φωνηέντων (αυ, ευ). Η ανάγνωση αυτών δεν είναι φωνητική, αλλά ακολουθεί τους βασικούς κανόνες προφοράς αυτών των δίψηφων φωνηέντων ή των συνδυασμών φωνηέντων. Οι λέξεις αυτές θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ορθογραφικά εξαιρεσιμες λέξεις (π.χ. είναι, παιδεία, πηγαίνει, ουρανούς, κάτοικοι, υιοθετείς κ.ά.). Σε αυτό το σημείο όμως θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην ελληνική γλώσσα (σε αντίθεση με την αγγλική γλώσσα) δε φαίνεται να υπάρχουν ορθογραφικά ανώμαλες λέξεις, δηλαδή λέξεις η προφορά των οποίων προσδιορίζεται από τη λεξική ή τη σημασιολογική ταυτότητά τους. (ΣΤ) Ορισμένες λέξεις της ελληνικής γλώσσας ταυτίζονται ηχητικά με άλλες, αλλά γράφονται διαφορετικά και έχουν διαφορετική σημασία. Οι λέξεις αυτές αποκαλούνται ομόηχες (π.χ. θήρα- θύρα, κενός – καινός, κόμμα – κώμα, διάλειμμα – διάλυμα, κλίμα – κλήμα, χορικός – χωρικός, ωδική – οδική κ.ά) Για τον προσδιορισμό της σημασίας αυτών των λέξεων (κατά την ανάγνωσή τους) δεν αρκεί η φωνολογική αναπαράσταση της κάθε λέξης, αλλά απαιτείται και η ορθογραφική αναπαράστασή της. Ι)Τέλος, ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας είναι ότι οι λέξεις της (εκτός λίγων εξαιρέσεων) έχουν περισσότερες από μία συλλαβές. (Πόρποδας, 2002, σ. 305-306)

1.6 Αρχές που διέπουν την ορθογραφία της νεοελληνικής γλώσσας

Στο βαθμό που η ορθογραφία είναι πλέγμα αντιστοιχιών σημείων του προφορικού λόγου σε σημεία του γραπτού λόγου και αντίστροφα, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι η αντιστοίχιση αυτή καθορίζεται από ένα πλαίσιο πολλαπλών κριτηρίων που προέρχονται από τις σχέσεις του γραπτού λόγου με τα υποσυστήματα της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και σημασιολογία – λεξιλόγιο) καθώς και από ιστορικά προσδιορισμένες κοινωνικές συμβάσεις. Τα κριτήρια προσδιορίζουν και τις αρχές λειτουργίας του ελληνικού ορθογραφικού

συστήματος. Στη βιβλιογραφία (Γκότοβου Α, 1992, σ. 26 .) αναφέρονται έξι αρχές για το ορθογραφικό σύστημα: 1. Φωνηματική αρχή: προσδιορίζει τη μονοσήμαντη αντιστοιχία ανάμεσα στα φωνήματα του προφορικού λόγου και στα γραφήματα του γραπτού λόγου. Για ένα φώνημα, π.χ /p/, υπάρχει ένα και μόνο γράμμα, μια και μόνη δυνατή επιλογή. 2. Ετυμολογική αρχή: ως κριτήριο ορθογραφικής απόδοσης ορίζεται η ιστορία της γραφής της ίδιας της λέξης. Ο τρόπος που γράφουμε την ίδια τη λέξη πρέπει να αποκαλύπτει την ιστορία της. Για παράδειγμα, η γραφή της λέξης /ine / παραδίδεται ως < είναι >.

3. Γραμματική αρχή: συγκεκριμένες συλλαβές ή γράμματα εκφράζουν συντακτικές σχέσεις της λέξης με άλλες λέξεις της φράσης ή της και ρυθμίζονται από ιδιαίτερους κανόνες, τους γραμματικούς κανόνες. Στη λέξη για παράδειγμα, <eksagete > το τμήμα / -ete / εκφράζει το πλήθος των προσώπων που ενεργούν με γραφηματική απόδοση < -ετε > ή το ένα πρόσωπο που υφίσταται – παθαίνει κάτι με γραφηματική απόδοση, < -ετα >. Η επιλογή ανάμεσα στις μορφές –ετε και –εται προϋποθέτει μια μεταγλώσσα που περιέχει συγκεκριμένες γνώσεις με τη μορφή κανόνων για τη χρήση των συνταγματικών σχέσεων και τη γραφηματική τους απόδοση. 4. Η αρχή της αναλογίας: Η αναλογική γραφηματική πραγμάτωση επιτρέπει τη γραφή ενός τμήματος της λέξης σύμφωνα με τη γραμματική ή ετυμολογική της συγγένεια. Έτσι μια λέξη που δηλώνει ουδέτερο γένος και τελειώνει σε / i / γράφεται με < i >, τα επίθετα που λήγουν σε /os/ γράφονται με <o> ή τα ρήματα που λήγουν σε /ono/ γράφονται με <ω>. 5. Η μορφοματική αρχή: Η αρχή αυτή ρυθμίζει τη γραφηματική απόδοση τμημάτων λέξεων που παρουσιάζουν σχέσεις παραγωγής, σύνθεσης, ή κλίσης. Π.χ. αγοράζω – αγορά (παραγωγή) , αγορά – αγοραπωλησία (σύνθεση), αγοράζω , αγοράζεις(κλίση). 6. Η αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού: Με βάση αυτή την αρχή ρυθμίζεται ο διαχωρισμός των ομόηχων λέξεων και η επιλογή της αντίστοιχης ορθογραφικής πραγμάτωσης. Ομόηχες λέξεις του προφορικού λόγου, όπως για παράδειγμα /dialima /, για να αποδοθούν με ορθή γραφή χρειάζονται τη μεσολάβηση της σημασίας της λέξης για την επιλογή της γραφηματικής της απόδοσης , <διάλειμμα > ή <διάλυμα>. Με την ανάπτυξη της γλωσσολογίας και κυρίως μετά την παρουσίαση από τον Martinet της θεωρίας για την πρώτη και τη δεύτερη άρθρωση και την εισαγωγή του μορφήματος ως σημασιολογικού φορέα, καθώς και τη συμφωνία για τη φωνολογική και μορφοματική αναγνώριση της λέξης (θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι

βασικές αρχές του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος είναι η φωνηματική και η μορφηματική. Στην τελευταία συμπεριλαμβάνονται τόσο η ετυμολογική και γραμματική αρχή, όσο και του σημασιολογικού διαχωρισμού, γιατί, όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά και η Α. Ιορδανίδου (1998, σ. 7), «είναι απαραίτητο να συνδυαστεί η γνώση της ετυμολογικής προέλευσης με τη γνώση της μορφολογικής κατάταξης των λέξεων για να έχουμε ασφαλείς ορθογραφικές κατευθύνσεις». Αντίθετα, η αρχή της αναλογίας φαίνεται να λειτουργεί στα πλαίσια τόσο της φωνηματικής όσο και της μορφηματικής αρχής.

1.7 Η μάθηση της ορθογραφίας των καταληκτικών μορφημάτων

Η γραμματική, είτε ως η υποσυνείδητη γλωσσική γνώση του τι είναι γλωσσικά σωστό ή λάθος είτε με τη στενή έννοια των μερών του λόγου και των κανόνων συνδυασμού τους (Φιλιππάκη - Warburton E., 2000), υποστηρίζει την ορθογραφία με δύο τρόπους. Από τη μια μεριά η γραμματική ως γλωσσολογική μεταγλώσσα υποστηρίζει την ορθογραφία με γλωσσολογικούς όρους. Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία των αντιστοιχιών φωνημάτων και γραφημάτων δεν μπορούμε να αποφύγουμε απλούς γλωσσολογικούς όρους, όπως: σύμφωνα, συμπλέγματα, συλλαβή, λέξη, πρόταση, κ.ά. Από την άλλη, επειδή το γραμματικό και το γραφημικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας έχουν πολύ μεγάλη σχέση, η γραμματική ως γραμματικές κατηγορίες και μορφολογία συμμετέχει στη ρύθμιση της ορθογραφίας των καταλήξεων. Συγκεκριμένες συλλαβές ή γράμματα κυρίως της κατάληξης μιας λέξης, εκφράζουν συντακτικές σχέσεις αυτής της λέξης με άλλες λέξεις της φράσης ή της πρότασης, που ρυθμίζονται και αιτιολογούνται από ιδιαίτερους κανόνες, τους γραμματικούς κανόνες. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα:

το βάζο

το βάζω

το ράφι

το ράβει

αυτό πίνεται πολύ

δεν πρέπει να πίνετε πολύ

φάγανε πολύ

φάγανε πολλοί

Στις λέξεις, π.χ., το βάζο – το βάζω το φώνημα /o/ εκφράζει διαφορετική κάθε φορά κατηγορία γι' αυτό αποδίδεται με διαφορετική ορθογραφία.

Με τον τρόπο αυτό η μορφολογία των καταλήξεων, μπορεί να προσδιορίσει την ορθογραφία του καταληκτικού μέρους μιας λέξης σε τρεις κυρίως περιπτώσεις: α) επιλογή του σωστού ορθογραφικού τύπου δυο ή περισσότερων, β) γραφή μη προφερόμενων φωνημάτων και γ) παραβίαση κανόνων αντιστοιχίας φωνημάτων – γραφημάτων (Αϊδίνη Α., 2000). Έτσι, οι γραμματικές κατηγορίες και η μορφολογία της κατάληξης, διευκολύνουν τόσο την αναγνώριση όσο και την ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων (Φιλίππακη-Warburton, 1999 Andriamamonjy, 2000 Cole, Fayol. 2000 Beauvillain, 1991). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η γνώση των γραμματικών κανόνων αιτιολογεί τις ορθογραφικές επιλογές κατά τη γραφή και ρυθμίζει την αντιστοιχία των καταληκτικών μορφημάτων των προφορικών λέξεων σε γραφηματικά μορφήματα του γραπτού λόγου. Κατά την ανάγνωση, η λέξη π.χ. <μαγικός>, αναλύεται στα συνθετικά της μορφήματα <μαγ> και <ικός>. Το ριζικό μόρφημα <μαγ> αντιστοιχεί άμεσα με την οπτική αναπαράσταση <μαγ> που υπάρχει στο ορθογραφικό λεξικό, ενώ το καταληκτικό μόρφημα <ικός> αντιστοιχεί με την οπτική αναπαράσταση <ικός>. Ταυτόχρονα, ενεργοποιείται το ακουστικό λεξικό και παρέχει τις φωνολογικές πληροφορίες του ριζικού μορφήματος /mag/ και του καταληκτικού μορφήματος /ikos/. Στη συνέχεια παρεμβαίνει ένας μορφοφωνολογικός μηχανισμός που συνενώνει τις δυο φωνολογικές πληροφορίες σχηματίζοντας τη φωνολογική αξία /magikos/, την προφορά δηλαδή της γραπτής λέξης <μαγικός>. Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα και στον ελλαδικό χώρο έχει επισημάνει το σημαντικό ρόλο των μορφημάτων και των μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη του γραμματισμού και ειδικότερα της ορθογραφημένης γραφής (Aidinis, 1998, Αϊδίνης, 2000, Μποζαντζή, και Σαμωνάκη, 1999). Επίσης, η διάκριση μεταξύ λεξικών και γραμματικών μορφημάτων ανεξάρτητων και εξαρτημένων (Sandra, 1991) υπογραμμίζει την ύπαρξη πέντε διαφορετικών κατηγοριών μορφημάτων (απλό λέξημα, σύνθετη λέξη, καταληκτικό και παραγωγικό μόρφημα) και ταυτόχρονα δυο διαφορετικών επιπέδων μορφηματογραφηματικής αντιστοίχησης (λεξηματικό και μορφηματικό), που

οδηγούν σε διαφορετικές πληροφορίες, ανάλογα του επιπέδου ενεργοποίησης των μορφολογικών γνώσεων και της μορφολογικής συνείδησης (λεξηματικό ή μορφηματικό). Συνεπώς, ο μαθητής ή ο ενήλικος μπορεί να αναγνωρίσει και να συγκεντρώσει τις πληροφορίες που χρειάζεται για να γράψει μια γνωστή του προφορική λέξη, για παράδειγμα /fagito/, μέσω της μορφηματικογραφηματικής αντιστοιχίας ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης της μορφολογικής του συνείδησης και των μορφολογικών του γνώσεων. Αντίθετα, μπορεί να αναγνωρίσει και να διαβάσει μια γνωστή του λέξη στηριζόμενος στις μορφηματικές του γνώσεις και την ανάπτυξη της μορφολογικής του συνείδησης.

Είδος μορφήματος	Επίπεδο μορφολογικής ανάλυσης	Είδος συλλεγόμενων πληροφοριών από το Ορθογραφικό Λεξικό
Γραμματικό μόρφημα Καταληκτικά: Π.χ. -εται, -ι, -ιεμαι Παραγωγικά: ❖ Π.χ. -άκι,	Μορφηματογραφηματική αντιστοίχιση Μορφολογική συνείδηση Διάκριση επιθήματος και ρίζας ή παραγωγικού επιθήματος	Σημασιολογικές Γραφηματικές Φωνολογικές Γραμματικές Συντακτικές Πληροφορίες

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ικανότητες μορφολογικής ανάλυσης ή η μορφολογική συνείδηση (Cole, Fayol, 2000) ή η μορφολογική ενημερότητα (Γκότοβου, 1992) είναι η συνειδητή ικανότητα που παρουσιάζει ένας μαθητής ή ένας ενήλικος να κατατέμνει τον προφορικό και γραπτό λόγο σε μονάδες σημαντικές, σε μονάδες, δηλαδή, που είναι φορείς σημασίας (λεκτικά και γραμματικά μορφήματα) ή σε μονάδες που περιέχουν πληροφορίες για ορισμένες

κανονικότητες στο εσωτερικό των λέξεων που συμφωνούν με τη σημασιολογία, τη σύνταξη και τη φωνολογία (Beauvillain, 1991)

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας προϋποθέτει μια γενική επίδραση της γλωσσολογικής συνείδησης, όπου η συνειδητή μορφολογική ανάλυση και αιτιολόγηση της τμηματικής μορφολογικής δομής του λόγου κατέχει ένα σημαντικό ρόλο (Seymour, 1997). Η μορφηματικογραφηματική αντιστοίχιση, ως βασική ορθογραφική διαδικασία, είναι μια άμεση προσφυγή στη μνήμη και στο ορθογραφικό λεξικό, το οποίο παρέχει στο μαθητή τις οπτικές μορφές των λέξεων που γνωρίζει και τις γραφηματικές πληροφορίες που συγκεντρώνει ο μαθητής μέσω της εμπειρίας που αποκτά για τις κανονικότητες στη σύνθεση των λέξεων (Beauvillain, 1991). Η λειτουργία αυτή βασίζεται στην ικανότητα μορφολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών της γραπτής έκφρασης. Η ανάπτυξη της μορφολογικής συνείδησης εμφανίζει μια σταδιακή πορεία. Το παιδί αποκτά ασυνείδητα πολλές μορφολογικές γνώσεις κατά την γλωσσική του ανάπτυξη για να υπερβεί τις γενικές γνωστικές δυσκολίες, που παρουσιάζει η γνωστικο-σημαντική πολυπλοκότητα της γλώσσας, και τις ειδικότερες γλωσσολογικές δυσκολίες, που παρουσιάζουν τα γλωσσικά συστήματα, όπως η μορφολογική και συντακτική πολυπλοκότητα και η ομοηχία των λέξεων (Bassano, 2001). Αποτέλεσμα ερευνών έδειξαν ότι τα παιδιά που αρχίζουν να μαθαίνουν ανάγνωση έχουν σχεδόν μάθει τις καταλήξεις ή τους καταληκτικούς δείκτες των λέξεων (Cole, Fayol, 2000). Αντίθετα, η ικανότητα χειρισμού των παραγωγικών καταλήξεων πραγματοποιείται πιο αργά και αρκετά μετά από την κατάκτηση της ικανότητας χειρισμού των καταληκτικών κανόνων. Πρέπει πολλές φορές να φτάσουν τα παιδιά στο Λύκειο για να μπορούν να χειρίζονται ικανοποιητικά την έννοια των παραγωγικών καταληκτικών μορφημάτων (Cole, Fayol 2000). Όταν η ενσωμάτωση του επιθήματος μεταβάλλει τη φωνολογία και την ορθογραφία του θέματος των παράγωγων λέξεων, για παράδειγμα πήςω, πηχτός, και όταν οι σχέσεις των εννοιών δεν είναι διάφανες, οι μορφολογικές δεξιότητες των παιδιών μειώνονται σημαντικά (Cole, Fayol, 2000). Γενικά, τα παιδιά χειρίζονται πρώτα τους κανόνες παραγωγικών καταλήξεων που οδηγούν σε φωνολογικές ή ορθογραφικές ή σημαντικές δομές διάφανες και οι οποίες είναι άμεσα αξιοποιήσιμες επειδή επιτρέπουν τη δημιουργία πολλών παράγωγων λέξεων (π.χ το επίθημα -άκι: παιδάκι, μπαλάκι, κ.α) (Cole, Fayol, 2000).

Η μορφολογική συνείδηση φαίνεται να επεμβαίνει στη μάθηση της ανάγνωσης κυρίως για τέσσερις λόγους: α) τα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν πολλές πολυμορφηματικές λέξεις, β) η έρευνα έχει δείξει ότι οι ικανοί αναγνώστες αναγνωρίζουν τις γραπτές πολυμορφηματικές λέξεις πραγματοποιώντας μια αυτόματη ανάλυση της μορφολογικής δομής τους, γ) τα παιδιά εμπλέκουν στο έργο της ανάγνωσης μια συνεχώς αυξανόμενη γνώση των καταληκτικών και παραγωγικών καταλήξεων, δ) η ύπαρξη πολλών ορθογραφικών συμβάσεων που δεν μπορούν να εξηγηθούν μόνο με τη φωνολογική ανάλυση, αλλά απαιτούν μια μορφολογική ανάλυση (Cole, Fayol, 2000). Παράλληλα, έρευνες για το ρόλο του γραμματικού γένους και του αριθμού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των λέξεων τονίζουν τόσο την έμμεση εμπλοκή της μορφολογικής συνείδησης, που βοηθά στη διάκριση του καταληκτικού μορφήματος μιας λέξης, όσο και της μορφοματικογραφηματικής αντιστοίχισης μέσω της οποίας επιτυγχάνεται μια άμεση πρόσβαση στις σημασιολογικές πληροφορίες της λέξης. Έτσι, η μορφολογική επεξεργασία του καταληκτικού μορφήματος μιας λέξης έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των υποψήφιων λέξεων που είναι συμβατές με τις πληροφορίες που μεταφέρει και τη διευκόλυνση της αναγνώρισης (Andriamamonjy, 2000). Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου – Μανταδάκη η κάθε γλώσσα έχει τις ιδιαιτερότητές της. Το μοντέλο αλληλεπίδρασης αναγνωστικής ανάπτυξης, που πρώτα προτάθηκε από τους Stuart και Coltheart (1988), υποστηρίζει ότι μερικές αναπαραστάσεις λέξεων που ενσωματώνονται σε προσδοκίες και βασίζονται στην αρχική φωνολογική ευαισθητοποίηση του παιδιού και στην πληροφορία σε επίπεδο γράμματος- ήχου (γραφήματος- φωνήματος) αποτελούν προάγγελο της ικανότητας για πλήρη γραφοφωνημική κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου από τα αριστερά προς τα δεξιά. Τονίζουν μάλιστα οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας ότι το παιδί αρχικά μορφοποιεί τμήματα μόνο των λέξεων για παράδειγμα, από τη λέξη «παιδί» συγκρατεί το σχήμα της λέξης Π...Ι, μια μορφοποίηση που βασίζεται σε εγρήγορση ως προς το αρχικό και το τελικό γράμμα της λέξης, σε συνδυασμό πάντα με τη γνώση των κανόνων τοποθέτησης των συμφώνων μέσα στη λέξη. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε το λόγο που το παιδί σπάνια θα βάλει σύμφωνο στο τέλος της λέξης. Έχει δηλαδή προσλάβει το παιδί αντιληπτικά τη μορφολογική δομή των ελληνικών λέξεων, οι οποίες δεν καταλήγουν σε σύμφωνο παρά μόνο αν έχουμε συγκεκριμένες περιπτώσεις (-ς, -ν). Επομένως το παιδί σταδιακά σχηματίζει τη δομή του θέματος και κατάληξης σε μια λέξη μαντεύοντας

τη θέση των γραμμάτων. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου- Μανταδάκη τα ποιήματα θεωρούνται κατάλληλα για απομνημόνευση της μορφής των καταλήξεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2. 1 Σκοπός και στόχοι της παρούσας εργασίας

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες του Δημοτικού σχολείου στα καταληκτικά ή γραμματικά μορφήματα των ουσιαστικών, των επιθέτων, των άρθρων και των ρημάτων της νεοελληνικής γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι:

A) Η διερεύνηση των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα που κάνουν οι μαθητές/τριες στις διάφορες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. B) Η διερεύνηση των ορθογραφικών λαθών φωνηματογραφηματικής και μορφηματογραφηματικής αντιστοιχίας στα καταληκτικά μορφήματα, που κάνουν οι μαθητές/τριες στις διάφορες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, καθώς και της διαφοράς των λαθών αυτών μεταξύ των διαφόρων τάξεων.

Γ) Η διερεύνηση των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα που κάνουν οι μαθητές/τριες του Δημοτικού σχολείου, χωριστά στα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα ρήματα και τα άρθρα, στις διάφορες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Δ) Η διερεύνηση ορθογραφικών των λαθών στα καταληκτικά μορφήματα, που κάνουν τα αγόρια και τα κορίτσια.

2.2 Συγκρότηση δείγματος

Ο συνολικός πληθυσμός του δείγματος των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέρχεται από την περιοχή του νομού Φθιώτιδας (Δομοκός, Ξυνιάδα)

και από την περιοχή του νομού Μαγνησίας. Ταξινομείται όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας

ΠΙΝΑΚΑ1.ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΧΗ

	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΟΜΟΚΟΥ ΑΓΟΡΙΑ	13	9	10	12	14	13	71
ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΟΜΟΚΟΥ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	12	5	15	13	12	15	72
ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ ΑΓΟΡΙΑ	4	14	8	9	8	5	48
ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	4	10	9	8	5	6	42
ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΥΝΙΑΔΑΣ ΑΓΟΡΙΑ	0	2	1	1	1	0	5
ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΥΝΙΑΔΑΣ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	0	0	1	0	0	0	1
ΣΥΝΟΛΟ	33	40	44	43	40	39	239

Πρέπει να αναφερθεί ότι το σύνολο του δείγματος των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εξετάστηκαν από το 12/θέσιο σχολείο Δομοκού ήταν 151, από το 6/θέσιο σχολείο του Βόλου ήταν 98 και από το μονοθέσιο σχολείο της Ξυνιάδας ήταν 8. Το αρχικό δείγμα ήταν 257 παιδιά. Το γεγονός ότι έχει ταξινομηθεί λιγότερο δείγμα μαθητών από το αρχικό που εξετάστηκε εξηγείται ως εξής: Στο σχολείο Δομοκού, στην πρώτη τάξη υπάρχουν παιδιά που αποκλείστηκαν επειδή παρέλειψαν λέξεις, προτάσεις και έγραψαν τα γράμματα ανακατεμένα. Στην δευτέρα τάξη, υπήρχαν παιδιά που επίσης παρέλειψαν προτάσεις και ένα έγραψε μόνο μια λέξη. Στην Τρίτη τάξη στο ίδιο σχολείο ένα κορίτσι παρέλειψε επτά λέξεις, ενώ ένα άλλο στην τετάρτη τάξη έγραψε το μισό κείμενο. Στην Πέμπτη τάξη υπήρχαν περιπτώσεις που δεν μπορούσε να βγάλει νόημα και αρκετές περιπτώσεις που είχαν παραλείψει λέξεις και προτάσεις. Στο Δημοτικό σχολείο Βόλου παρατηρήθηκε ότι πολλοί μαθητές από την πρώτη Δημοτικού δεν κατόρθωσαν να δώσουν ένα ολοκληρωμένο γραπτό. Από τα παιδιά αυτά δύο αγόρια δεν ολοκλήρωσαν τέσσερις προτάσεις, ενώ ένα άλλο κατάφερε να γράψει μόνο δύο προτάσεις. Από τα κορίτσια, τρία έγραψαν το μισό κείμενο, ένα έγραψε τρεις λέξεις, ενώ ένα άλλο έγραψε δύο προτάσεις. Στην δευτέρα τάξη ένα κορίτσι δεν έγραψε τέσσερις λέξεις και στην τετάρτη ένα αγόρι δεν ολοκλήρωσε δύο προτάσεις. Στο σχολείο της Ξυνιάδας δύο αγόρια στην πρώτη Δημοτικού έγραψαν λίγες λέξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί από τους μαθητές που αναφέρθηκαν παραπάνω, ήταν στο τμήμα ένταξης και αρκετοί από αυτούς ήταν αλλοδαποί που δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα. Επομένως τα γραπτά των μαθητών αυτών δεν καταχωρούνται στην παρούσα εργασία.

2.3 Εργασία συλλογής δεδομένων

Τα εμπειρικά δεδομένα της εργασίας αυτής πηγάζουν από την γραπτή επίδοση των μαθητών σε τρία κείμενα που τους υπαγορεύτηκαν για ορθογραφία στην τάξη στις αρχές του Μαΐου του 2006. Το πρώτο κείμενο υπαγορεύτηκε στους μαθητές της Α και της Β τάξης, το δεύτερο κείμενο υπαγορεύτηκε στους μαθητές της Γ και της Δ τάξης και το τρίτο κείμενο υπαγορεύτηκε στην Ε' και ΣΤ'. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν κείμενα που κατασκευάστηκαν από την κα Ζησοπούλου (βλέπε βιβλιογραφία), τα οποία προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Για την κατασκευή των κειμένων (βλέπε παράρτημα) αυτών ελήφθησαν υπόψη οι παρακάτω προϋποθέσεις: α) Τα κείμενα είναι άγνωστα για τους μαθητές, παρόλα αυτά περιέχουν λέξεις από το βιβλίο που χρησιμοποιούν στο μάθημα της γλώσσας. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η διερεύνηση των λαθών και η διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τη γενικότερη ικανότητα να πραγματώνουν τις ορθογραφικές συμβάσεις σωστά και λιγότερο ως προς την άσκηση των μαθητών στην ορθογραφία. β) Κάθε κείμενο πραγματεύεται μια ιστορία από την καθημερινή ζωή μιας οικογένειας. Η ιστορία παρουσιάζεται με αρκετά απλές και σαφείς προτάσεις. Τα τρία κείμενα διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το βαθμό δυσκολίας των ορθογραφικών περιπτώσεων που ελέγχονται. Οι περιπτώσεις που ελέγχονται είναι:

1) Στο κείμενο για την Α και τη Β τάξη 70.

2) Στο κείμενο για την Γ και τη Δ τάξη 82.

3) Στο κείμενο για την Ε και τη ΣΤ 93.

Οι περιοχές που ελέγχονται είναι ονόματα, επίθετα, ρήματα και άρθρα. Ορισμένες από τις ελεγχόμενες μεταβλητές επαναλαμβάνονται μέσα στο ίδιο κείμενο. Αυτό είχε ως σκοπό να διαπιστωθεί αν οι μαθητές παρουσιάζουν την ίδια επίδοση στις περιπτώσεις που επαναλαμβάνονται και αν αυτές οι επιλογές τους εμφανίζονται με συνέπεια, δηλαδή επαναλαμβάνουν την αρχική τους ορθογραφική επιλογή, ή γίνονται με τυχαίο τρόπο.

Για το πρώτο κείμενο (Α' και Β' τάξη) ελέγχθηκαν 21 περιπτώσεις ουσιαστικών, 3 περιπτώσεις άρθρων, 27 περιπτώσεις ρημάτων και 19 περιπτώσεις άρθρο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Ονόματα	Επίθετα	Ρήματα	Άρθρα
Ελέν-η	Μεγάλ-ο	κάθ-ετ-αι	Η
τραπέζ-ι			
Νίκ-ος	μικρ-ές	γράφ-ει	στ-ο
ασκήσ-εις		κάν-ει	
μαθηματικ-ών	μεγάλ-η	κάθ-ονται (2)	ο
καρέκλ-ες		έχ-ει	τ-ις
Νίκ-ος		είναι (2)	τ-ων
χέρ-ι			
τσέπ-η		βλέπ-εις	οι
αδερφ-ές		ρώτησ-ε	
αυλ-ή			στ-ις
Νίκ-ο		γράφ-ω	
μητέρ-α		φώναξ-ε	Ο
παιδ-ιών		θέλουμ-ε	το
Ελέν-η			
ησυχί-α		είπαν (2)	στην
αδερφ-έ		κάθ-εσ-αι	
αδερφ-ή		ρώτησ-ε	οι
Ελέν-η		θέλ-εις	στην
φασαρί-α		τελειώσ-ω	
φίλ-οι			η
δρόμ-ο			των
		φονάζ-εις	
		παρακαλ-ώ	η
		απάντησ-ε	
		κάνετ-ε	η
		λέν-ε	στο

		πρέπ-ει τελειώσουμ-ε περιμέν-ουν	η οι
Σ=21	Σ=3	Σ=27	Σ=19

Για το δεύτερο κείμενο (Γ΄ και Δ΄ τάξη) ελέγχθηκαν 27 περιπτώσεις ουσιαστικών, 4 περιπτώσεις επιθέτων, 29 περιπτώσεις ρημάτων και 23 περιπτώσεις άρθρων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΟΝΟΜΑΤΑ	ΕΠΙΘΕΤΑ	ΡΗΜΑΤΑ	ΑΡΘΡΑ
Μαθητ-ές τάξε-ων ιστορί-ες λεωφορεί-ο πόρτ-α καθυστέρησ -η εισιτήρι- ο ελεγκτ-ή θέσ-η εισιτήρι-α επιβατ-ών εισιτήρι-ο μαθήτρι-α άκρ-η μαθήτρι-α ελεγκτ-ής κεφάλ-ι	Μεγάλ-ων μπροστιν-ή λίγ-η μπροστιν-ό	Διηγούντ-αι ακούστ-ε μπήκ-α πλήρωσ-α βλέπ-ω σηκών-εται (2) ζητά-ει έχ-εις είπ-ε καθότ-αν έδωσ-ε έσκισ-ε επέστρεψ-ε κράτησ-έ χρειάζομ-αι είπ-ε	Οι των στο την το τον τη τα των το στην το η το ο το ο

ταξίδ-ι		μπορ-εί	στο
δάσκαλ-ος		χρειαστείτ-ε	οι
κάθισμ-α		απάντησ-ε	το
δάσκαλ-οι		πρέπ-ει	της
φων-ή		κρατήσουμ-ε	στην
τέλ-ος		τελειώσ-ει	το
διαδρομ-ής		απάντησ-ε	
μαθητ-ής		καθότ-αν	
τσέπ-η		έβγαλ-αν	
αυτοκίνητ-ο		κρατά-ω	
		είπ-ε	
		λέ-ει	
		φυλά-ω	
		κατεβαίν-ω	
Σ=27	Σ=4	Σ=29	Σ=23

Για το τρίτο κείμενο (για τις τάξεις Ε και ΣΤ) ελέγχθηκαν 26 περιπτώσεις ουσιαστικών, 7 περιπτώσεις επιθέτων, 38 περιπτώσεις ρημάτων και 22 περιπτώσεις άρθρων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ονόματα	επίθετα	ρήματα	άρθρα
Ωρ-α	Όλ-ες	Κοιμηθ-εί	Η
Ευδοκί-α	μερικ-ές		τα
ασκήσ-εις	απλ-ές		η
επανάληψ-η	μεγάλ-η	πρέπ-ει	
δάσκαλ-ος	πολλ-ές		τις
τετράδι-ο	σωστ-ές	τελειώσ-ει	Ο
προτάσ-εις	καλ-οί		στο
αδερφ-ή		κάν-ει	στην
Καραγκιόζ-η			το
φίδ-ι		είχ-ε	τον
κίνδυν-ο		ζητήσ-ει	Οι
γιατρ-οί			τον
Καραγκιόζ-η		γράψ-ει	οι
νοσοκόμ-ες		επαναλαμβάν-ει	στην
Ευδοκί-α			η
αδερφ-ή		θέλετ-ε	Ο
ύπν-ο			οι
προτάσ-εις		παίζετ-ε	το
μαθητ-ές			τον
σχολεί-ο		ρωτήστ-ε	στο
ύπν-ο		σκότωσ-ε	
κρεβάτ-ι			η
δουλει-ά		απαντήσ-ω	οι
γον-είς			στο
σαλόν-ι			τις
εφιμερίδ-ες			

		<p>ήμουν(2)</p> <p>βοηθούσ-α</p> <p>λογαριάζ-ω</p> <p>φρόντισ-αν</p> <p>περιποιήθηκ-αν</p> <p>χορταίν-ει</p> <p>δώσ-εις</p> <p>χρειάζ-εται (2)</p> <p>στεναχωρι-έσαι (2)</p> <p>είπ-ε</p> <p>ετοιμαστ-είς</p> <p>ξηπνήσ-εις</p> <p>βιάζομ-αι</p> <p>κοιμηθ-ώ</p> <p>θέ λ-ω</p> <p>κάν-ω</p> <p>πρέπ-ει</p> <p>προετοιμάζοντ-αι</p> <p>ανησυχ-είς</p> <p>κοιμηθείτ-ε</p> <p>πά-ω</p>	
--	--	---	--

		τελειώσ-ει κάθοντ-αι ασχολούντ-αι	
--	--	---	--

$\Sigma = 26$	$\Sigma = 7$	$\Sigma = 38$	$\Sigma = 22$
---------------	--------------	---------------	---------------

2.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Καταρχήν επισκέφτηκα τα σχολεία, στα οποία εφαρμόστηκε η έρευνα για την παρούσα εργασία και ενημέρωσα τους διευθυντές των σχολείων για τους σκοπούς της εργασίας. Οι διευθυντές με τη σειρά τους ενημέρωσαν τους δασκάλους και εκείνοι τους μαθητές για την έρευνα. Κατόπιν συνεννοήσεως καθορήσαμε την ημερομηνία που θα πραγματοποιώνταν η παρούσα εργασία με τον διευθυντή του κάθε σχολείου.

Με τους δασκάλους της κάθε τάξης και του κάθε σχολείου συζητήσαμε για την επιλογή του κειμένου που αφορούσε την κάθε τάξη, την προέλευση των μαθητών, το επίπεδό τους, τις δυσκολίες τους και την ύπαρξη των τμημάτων ένταξης που υπάρχουν στο κάθε σχολείο. Συζητήσαμε για τον σημερινό τρόπο διδασκαλίας της ορθογραφίας και τις δυσκολίες που συναντούν ιδιαίτερα οι αλλοδαποί μαθητές. Ρώτησα τους δασκάλους από την Δ έως και τη ΣΤ αν βάζουν στους μαθητές άγνωστη ορθογραφία και πώς επιλέγουν τις λέξεις. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, όχι όλοι, απάντησαν ότι εφαρμόζουν στους μαθητές άγνωστη ορθογραφία, ξεκινώντας με τρεις ή τέσσερις προτάσεις από την Τετάρτη Δημοτικού, αυξάνοντας τις προτάσεις προοδευτικά στις μεγαλύτερες τάξεις. Η επιλογή των λέξεων, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, γίνεται, είτε μέσα από τα κείμενα του βιβλίου η γλώσσα μου που διδάσκονται οι μαθητές, είτε δικής τους κατασκευής ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, είτε παρμένες από τον δημοσιογραφικό τύπο.

Τα κείμενα υπαγορεύτηκαν στους μαθητές του κάθε σχολείου από εμένα την ίδια στις αρχές του Μαΐου, μία εβδομάδα μετά το Πάσχα. Σε κάθε τάξη που έμπαινα, αφού δινόταν οι απαραίτητες συστάσεις, εξηγούσα στους μαθητές : «ότι χρειάζομαι την βοήθειά σας για να υλοποιήσω την εργασία μου για την μάθηση της ορθογραφίας. Σας ενημερώνω ότι δεν θα βαθμολογηθεί το γραπτό σας, ότι είναι ανώνυμο, αλλά εσείς θα κάνετε ότι μπορείτε να δώσετε ένα ολοκληρωμένο γραπτό, σύμφωνα με τις δυνατότητές σας. Γιατί με αυτό τον τρόπο, εμείς θα αναλύσουμε τα γραπτά τους και θα προσπαθήσουμε να βρούμε κάποιους τρόπους για να μπορέσουν να μάθουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ορθογραφία. Για αυτό το λόγο η βοήθειά σας είναι πολύτιμη για την παρούσα εργασία.» Εφάρμοξα την ίδια διαδικασία και τα ίδια λόγια σε όλες τις τάξεις και στα τρία σχολεία. Τους ευχαριστούσα εκ των προτέρων και προχωρήσαμε στην διαδικασία.

Οι μαθητές πριν αρχίσουν να γράφουν το αντίστοιχο κείμενο είχαν τη δυνατότητα να το ακούσουν μια πρώτη φορά, ώστε να μπορέσουν να σχηματίσουν μια εικόνα των προσώπων που παρουσιάζονται στο κείμενο καθώς επίσης μια εικόνα των ενεργειών των προσώπων στο πλαίσιο της αφήγησης. Με άλλα λόγια να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα γεγονότα που παρουσιάζονται στο κείμενο.

Ανάλογα με την τάξη, το τμήμα καθώς και το επίπεδο των μαθητών, για την υπαγόρευση απαιτήθηκε περίπου 20 με 30 λεπτά της ώρας για να ολοκληρωθεί η γραπτή δοκιμασία.. Υπαγόρευσα το κάθε κείμενο στην αντίστοιχη τάξη με σταθερό ρυθμό, χωρίς να επαναλαμβάνω πολλές φορές την ίδια πρόταση ή λέξη. Έπειτα από την υπαγόρευση διάβαζα μια φορά το κάθε κείμενο και επέτρεπα στους μαθητές για πέντε λεπτά να διορθώσουν αν ήθελαν κάτι. Κατόπιν συγκέντρωνα τα γραπτά από κάθε τάξη. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε σε κάθε τάξη και σε κάθε σχολείο.

Οφείλω να αναφέρω ότι δεν συνάντησα κανένα πρόβλημα σε κανένα σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και οι μαθητές συνεργάστηκαν με προθυμία μαζί μου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αποτελέσματα

3.1 Κωδικοποίηση των δεδομένων

Τα λάθη των μαθητών/τριών επισημάνθηκαν, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία και καταμετρήθηκαν. Ταξινομήθηκαν ως εξής:

α) λάθη φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας καταληκτικών μορφημάτων ουσιαστικών. Στα λάθη φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων ουσιαστικών συμπεριλήφθηκαν τα λάθη που έγιναν στις καταλήξεις των ουσιαστικών που υπήρχαν στο κείμενο που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες. Π.χ τραπέζ-ο αντί τραπέζ-ι.

β) λάθη φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας καταληκτικών μορφημάτων ρημάτων. Στα λάθη φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων ρημάτων συμπεριλήφθηκαν τα λάθη που έγιναν στις καταλήξεις των ρημάτων που υπήρχαν στο κείμενο που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες. Π.χ κάθετ-α αντί κάθετ-αι

γ) λάθη φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας καταληκτικών μορφημάτων επιθέτων. Στα λάθη φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων επιθέτων συμπεριλήφθηκαν τα λάθη που έγιναν στις καταλήξεις των επιθέτων που υπήρχαν στο κείμενο που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες. Π.χ μεγάλ-ε αντί μεγάλ-η

δ) λάθη φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας καταληκτικών μορφημάτων άρθρων. Στα λάθη φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων άρθρων συμπεριλήφθηκαν τα λάθη που έγιναν στις καταλήξεις των άρθρων που υπήρχαν στο κείμενο που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες.. Π.χ αι αντί οι

ε) λάθη μορφηματογραφηματικής αντιστοιχίας καταληκτικών μορφημάτων ουσιαστικών. Στα λάθη μορφηματογραφηματικής αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων ουσιαστικών συμπεριλήφθηκαν τα λάθη που έγιναν στις καταλήξεις των ουσιαστικών που υπήρχαν στο κείμενο που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες. Π.χ ασκήσ-ης αντί ασκήσ-εις

στ') λάθη μορφοματογραφηματικής αντιστοιχίας καταληκτικών μορφημάτων ρημάτων. Στα λάθη μορφοματογραφηματικής αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων ρημάτων συμπεριλήφθηκαν τα λάθη που έγιναν στις καταλήξεις των ρημάτων που υπήρχαν στο κείμενο που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες. Π.χ διηγούντ-ε αντί διηγούντ-αι

ζ) λάθη μορφοματογραφηματικής αντιστοιχίας καταληκτικών μορφημάτων επιθέτων. Στα λάθη μορφοματογραφηματικής αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων επιθέτων συμπεριλήφθηκαν τα λάθη που έγιναν στις καταλήξεις των επιθέτων που υπήρχαν στο κείμενο που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες. Π.χ μπροστιν-ώ αντί μπροστιν-ό

η) λάθη μορφοματογραφηματικής αντιστοιχίας καταληκτικών μορφημάτων άρθρων. Στα λάθη μορφοματογραφηματικής αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων άρθρων συμπεριλήφθηκαν τα λάθη που έγιναν στις καταλήξεις των άρθρων που υπήρχαν στο κείμενο που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες. Π.χ οι αντί η

«Στα λάθη της φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας περιλαμβάνονται λάθη που πραγματοποιήθηκαν στη σύνδεση συγκεκριμένων φωνημάτων ή φωνηματικών συνόλων με συγκεκριμένα γραφήματα ή γραφηματικά σύνολα. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνονται:

- (i) η χρήση επιπλέον γραφημάτων που δεν είναι όμοια με το επόμενο τους ή το προηγούμενό τους, π.χ καθότ-ας αντί καθότ-αν
- (ii) η παράλειψη γραφημάτων π.χ πλήρωσ- αντί πλήρωσ-α
- (iii) η χρήση γραφήματος που δεν αντιστοιχεί σε ζητούμενο φώνημα. Για παράδειγμα, γίνεται χρήση του γραφήματος {α} για το φώνημα /ε/, του γραφήματος {β} για το φώνημα /δ/ κ.ο.κ.» (Ζησοπούλου, 2005, σ. 34-35).

Τα λάθη που πραγματοποιήθηκαν στη σύνδεση μορφημάτων και γραφημάτων περιλαμβάνονται στα λάθη της μορφοματογραφηματικής αντιστοιχίας. «Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνονται:

- (i) η λαθεμένη επιλογή γραφήματος στις περιπτώσεις όπου έχουμε περισσότερες από μία επιλογές για ένα και το αυτό φώνημα. Για παράδειγμα αναφέρεται η περίπτωση κατά την οποία για το φώνημα /i/, για το οποίο υπάρχουν έξι διαφορετικές γραφηματικές πραγματώσεις, ήτοι {ι}, {η}, {υ}, {οι}, {ει} και {υι}, χρησιμοποιείται αντί το γράφημα {η} ένα από τα υπόλοιπα πέντε γραφήματα,

- (ii) (ii) η παράλειψη ενός από τα διπλά όμοια σύμφωνα σε μια λέξη. Για παράδειγμα, {μ} αντί {μμ},
- (iii) (iii) η χρήση ενός επιπλέον όμοιου συμφώνου αντί για ένα. Για παράδειγμα, {μμ} αντί {μ},
- (iv) (iv) η χρήση του γραφηματικού συμπλέγματος {ζμ} αντί {σμ},
- (v) (v) η χρήση των γραφημάτων {χ} και {γ} όπου αυτά υπάρχουν μόνο σε φωνολογικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα {πχια} αντί για {πια},
- (vi) (vi) η χρήση των γραφηματικών συμπλεγμάτων {πσ} και {κσ} αντί των {ψ} και {ξ},
- (vii) η χρήση των {αβ} και {αφ} και {εβ} και {εφ} αντί των {αυ} και {ευ} και αντιστρόφως και
- (viii) η χρήση μικρού ή μεγάλου γραφήματος αντί μεγάλου ή μικρού αντίστροφα (Ζησοπούλου, 2005, σ. 35).

Για κάθε λάθος δόθηκε ένας βαθμός. Τα λάθη κάθε μαθητή/τρια συγκεντρώθηκαν κατά τάξη και κατηγορίες, όπως αυτές αναπτύχθηκαν παραπάνω. Για να γίνει, όμως, η σύγκριση των μέσων όρων, επειδή οι κλίμακες μέτρησης των λαθών δεν ήταν οι ίδιες για όλες τις τάξεις, μετατρέψαμε το σκορ κάθε μαθητή/τριας σε εκατοστιαία ποσοστά. Στη συνέχεια, ταξινομήσαμε τους μέσους όρους των λαθών κατά κατηγορία λαθών και κατά τάξη.

3.2 Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Για την ποσοτική ανάλυση των λαθών των μαθητών χρησιμοποιήσαμε τους παρακάτω δείκτες:

α') το μέσο όρο, προκειμένου να διακρίνουμε τις υψηλές και χαμηλές τιμές λαθών των μαθητών/τριών,

β') την τυπική απόκλιση, προκειμένου να δούμε ποια η διασπορά των αποτελεσμάτων και να επισημάνουμε την ομοιογένεια ή ανομοιογένεια των αποτελεσμάτων.

γ') τους δείκτες σημαντικότητας της διαφοράς μέσω των F και t προκειμένου να εξακριβωθεί αν πραγματικά υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών.

Στη συνέχεια παρατίθενται πίνακες με τους μέσους όρους των λαθών που έκαναν οι μαθητές/τριες κατά τάξη και κατηγορία λαθών, όπως αυτές αναφέρονται παραπάνω. Επίσης, παρατίθενται τα αποτελέσματα της στατιστικής τους ανάλυσης.

Στον Πίνακα 5 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις τους των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα κατά τάξη.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας έδειξαν ότι οι μέσοι όροι των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών στα καταληκτικά μορφήματα μειώνονται από την προηγούμενη στην επόμενη τάξη. Από τα 32,68 λάθη που είναι ο μέσος όρος λαθών των μαθητών/τριών στην Α' τάξη μειώθηκε στα 4,38 στην ΣΤ' τάξη.

Στατιστική ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 5 με τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα των μαθητών/τριών μεταξύ των διαφόρων τάξεων του Δημοτικού σχολείου είναι στατιστικώς σημαντική.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λαθών καταληκτικών μορφημάτων μαθητών Δημοτικού σχολείου κατά τάξη.

Ορθογραφικά λάθη		
Τάξεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
A'	32,68	10,29
B'	17,07	12,88
Γ'	10,69	12,17
Δ'	6,60	6,41
Ε'	5,70	10,07
ΣΤ'	4,38	5,89
Σύν.	12,18	13,51

$F(5, 233)=41.01, p<0.000$. Περαιτέρω ανάλυση με τη μέθοδο Scheffe των δυαδικών συγκρίσεων των μέσων όρων λαθών μεταξύ των έξι τάξεων του Δημοτικού σχολείου έδειξε ότι: 1) Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών μεταξύ: α') της Α' τάξης και καθεμιάς από τις άλλες τάξεις ($p<0.000$) και β') της Β' και καθεμιάς από τις άλλες τάξεις ($p<0.000$), εκτός από την Γ' ($p>0.05$) και 2) Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών μεταξύ: α') της Γ' τάξης και καθεμιάς από τις τάξεις Δ', Ε' και ΣΤ' ($p>0.05$), β') της Δ' τάξης και καθεμιάς από τις τάξεις Ε' και ΣΤ' ($p>0.05$) και γ') της Ε' τάξης και της ΣΤ' ($p>0.05$).

Η παραπάνω ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες ανώτερων τάξεων αν και κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη από τους/τις μαθητές/τριες κατώτερων τάξεων η διαφορά δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Αυτό ισχύει, βέβαια από την Γ' τάξη και πάνω, ενώ για τις δύο πρώτες τάξεις, Α' και Β', συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική.

Στον Πίνακα 6 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα κατά φύλο.

Τα στοιχεία του Πίνακα 6 έδειξαν ότι ο μέσος όρος ορθογραφικών λαθών των αγοριών είναι μεγαλύτερος εκείνου των κοριτσιών. 2/7/2006Κυριακή, 2 Ιουλίου 2006

Στατιστική ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 6 έδειξε ότι οι διαφορές των μέσων όρων ορθογραφικών λαθών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$).

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λαθών καταληκτικών μορφημάτων μαθητών Δημοτικού σχολείου κατά φύλο.

Ο ρ θ ο γ ρ α φ ι κ á λ á θ η		
Φύλο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αγόρια	13,93	13,93
Κορίτσια	10,32	12,86
Σύν.	12,18	13,51

Τα παραπάνω δείχνουν ότι τα κορίτσια κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη από τα αγόρια.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ορθογραφικών λαθών φωνηματογραφηματικής και μορφηματογραφηματικής αντιστοιχίας στα καταληκτικά μορφήματα μαθητών Δημοτικού σχολείου κατά τάξη

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λαθών φωνηματογραφηματικής (Φ.Γ.Α) και μορφοματογραφηματικής (Μ.Γ.Α) αντιστοιχίας στα καταληκτικά μορφήματα μαθητών Δημοτικού σχολείου κατά τάξη.

Τάξη	Φ Γ Α		Μ Γ Α	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Α΄	4,94	5,18	27,75	7,74
Β΄	1,61	1,89	15,46	12,01
Γ΄	1,79	2,34	8,93	10,54
Δ΄	1,58	1,98	5,02	5,22
Ε΄	0,81	1,72	4,89	8,94
ΣΤ΄	0,80	1,28	3,61	5,06
Σύν.	1,83	2,88	10,36	11,74

Τα στοιχεία του Πίνακα 7 έδειξαν ότι οι μέσοι όροι ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα των μαθητών/τριών του Δημοτικού μειώνονται από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη τάξη και στην περίπτωση της ΦΓΑ και στην περίπτωση της ΜΓΑ, εκτός από το μέσο όρο της Β΄ τάξης που ήταν μικρότερος εκείνου της Γ΄ τάξης στην περίπτωση Φ.Γ.Α. Στατιστική ανάλυση της διασποράς των στοιχείων του Πίνακα 7 έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων ορθογραφικών λαθών μεταξύ των τάξεων του Δημοτικού ήταν στατιστικώς σημαντική στις δυνατές δυαδικές σχέσεις της Α΄ τάξης με καθεμιά από τις υπόλοιπες τάξεις στη ΦΓΑ ($p < 0.000$) και της Α΄ και Β΄ τάξης με καθεμιά από τις υπόλοιπες τάξεις ($p < 0.000$) στη ΜΓΑ. Τα αποτελέσματα αυτά σημαίνουν ότι ουσιαστικές διαφορές στην ορθογραφία των μαθητών/τριών του Δημοτικού μεταξύ των τάξεων υπάρχουν μεταξύ της Α΄ τάξης και των υπόλοιπων τάξεων στη ΦΓΑ και της Α΄ και Β΄ τάξης και υπόλοιπων τάξεων στην Μ.Γ.Α.

Στατιστική ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 7 με βάση το κριτήριο t έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ λαθών ΦΓΑ και ΜΓΑ ήταν στατιστικώς σημαντική ($p < 0.000$).

Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες του Δημοτικού κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στη ΜΓΑ από ό,τι στη ΦΓΑ.

Στατιστική ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 7 με βάση το κριτήριο t έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων ορθογραφικών λαθών μεταξύ ΦΓΑ και ΜΓΑ σε κάθε τάξη του Δημοτικού ήταν στατιστικώς σημαντική ($p < 0.000$), που σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες του Δημοτικού κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη ΜΓΑ από ό,τι ΦΓΑ σε κάθε τάξη.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις λαθών των μαθητών/τριών κατά μέρος του λόγου και είδος αντιστοιχίας.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λαθών των μαθητών/τριών Δημοτικού σχολείου κατά μέρος του λόγου και είδος αντιστοιχίας.

Μέρη του λόγου	Φ Γ Α		Μ Γ Α	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ουσιαστικά	0,50	1,14	3,07	4,01
Ρήματα	0,91	1,62	4,43	4,86
Επίθετα	0,08	0,37	0,50	1,11
Άρθρα	0,36	0,80	2,35	3,48

Τα στοιχεία του Πίνακα 8 έδειξαν ότι ο μέσος όρος λαθών στα ουσιαστικά, ο μέσος όρος λαθών στα ρήματα, ο μέσος όρος λαθών στα επίθετα και ο μέσος όρος λαθών στα άρθρα διαφέρουν μεταξύ τους και στα λάθη ΦΓΑ και στα λάθη ΜΓΑ. Και στα δύο είδη λαθών ο μεγαλύτερος μέσος όρος λαθών είναι των ρημάτων, μετά έρχεται των ουσιαστικών τρίτος των άρθρων και ο μικρότερος είναι των επιθέτων.

Στατιστική ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 7 με βάση το κριτήριο t έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων ορθογραφικών λαθών μεταξύ των τεσσάρων μερών του λόγου, ήτοι ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και άρθρων και στη ΦΓΑ και στη ΜΓΑ ήταν στατιστικώς σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες κάνουν τα περισσότερα λάθη στα ρήματα και τα λιγότερα στα επίθετα.

3.3 Συζήτηση

Ερμηνεύουμε τα δεδομένα της παρούσας έρευνας με επιφυλάξεις. Οι επιφυλάξεις μας αυτές προέρχονται, κυρίως, από τα ακόλουθα: Υπάρχουν ελάχιστες έρευνες για την ορθογραφία στη νέα ελληνική γλώσσα και, έτσι, δεν μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να εξετάσουμε το θέμα μας βαθύτερα και πληρέστερα. Το δείγμα μας είναι πολύ μικρό για να μπορούμε με περισσότερη βεβαιότητα να υποστηρίξουμε τα αποτελέσματά μας. Επιπλέον, τα κείμενα στηρίζονται πάνω στο βασικό λεξιλόγιο των μαθητών/τριών του Δημοτικού, το οποίο στην πραγματικότητα δεν είναι βασικό λεξιλόγιο που να έχει καθορισθεί με επιστημονικά κριτήρια (Χαραλαμπίκης, 1994). Εξάλλου, είναι γνωστό ότι επιφυλάξεις επιβάλλεται να έχουμε στην ερμηνεία των δεδομένων κάθε εμπειρικής έρευνας (Ζησοπούλου, 2005, Γκότοβος, 1992).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- Οι μαθητές/τριες ανώτερων τάξεων δεν κάνουν κατά ανάγκη λιγότερα ορθογραφικά λάθη από τους/τις μαθητές/τριες κατώτερων τάξεων. Αυτό ισχύει, βέβαια, από την Γ΄ τάξη και πάνω, ενώ για τις δύο πρώτες τάξεις, Α΄ και Β΄, συμβαίνει το αντίθετο.
- Δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στην ορθογραφία των μαθητών/τριών του Δημοτικού μεταξύ των τάξεων παρά μόνο μεταξύ της Α΄ τάξης και καθεμιάς από τις υπόλοιπες τάξεις στη ΦΓΑ και της Α΄ και Β΄ τάξης και καθεμιάς από τις υπόλοιπες τάξεις στη ΜΓΑ.
- Οι μαθητές/τριες του Δημοτικού κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στη ΜΓΑ από ό,τι στη ΦΓΑ σε κάθε τάξη.
- Οι μαθητές/τριες τα περισσότερα λάθη τα κάνουν στα ρήματα, στα ουσιαστικά κάνουν λιγότερα, πιο λίγα στα άρθρα και τα λιγότερα τα κάνουν στα επίθετα. ↗

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασίας μας, παρατηρήθηκε μια διαφοροποίηση στους μέσους όρους ορθογραφικών λαθών των μαθητών από τάξη σε τάξη. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μείωση των λαθών από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη τάξη. Αυτές, όμως, οι διαφορές είναι στατιστικώς σημαντικές μόνο μεταξύ της Α΄ τάξης και κάθε άλλης τάξης από τις υπόλοιπες και μεταξύ της Β΄ τάξης και κάθε άλλης τάξης, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω. Το ερώτημα, όμως, που γεννιέται είναι: Γιατί δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των

μέσων όρων λαθών μεταξύ των τάξεων Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'; Η απάντηση που μπορεί να δώσει κανείς είναι ότι δεν ήταν δυνατό να προκύψουν διαφορές στην απόδοση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών/τριών μεταξύ των τεσσάρων παραπάνω τάξεων επειδή οι μαθητές/τριες από την Γ' τάξη και πάνω έχουν κατακτήσει τόσο την Φ.Γ.Α όσο και την Μ.Γ.Α. Επίσης, είχαν διδαχθεί πολλές από τις λέξεις των κειμένων που τους δόθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, επίσης, ότι ο μέσος όρος ορθογραφικών λαθών των αγοριών είναι μεγαλύτερος εκείνου των κοριτσιών. Φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ορθογραφική ικανότητα από τα αγόρια σε καθεμιά από τις έξι τάξεις του Δημοτικού. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο επιμελή από τα αγόρια και ότι τα κορίτσια ωριμάζουν ενωρίτερα από τα αγόρια (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ένα άλλο συμπέρασμα στο οποίο οδήγησε η ανάλυση των δεδομένων έχει σχέση με τη διαφορά των μέσων όρων λαθών ΦΓΑ και ΜΓΑ των μαθητών/τριών μεταξύ των τάξεων του Δημοτικού σχολείου τις οποίες εξετάσαμε. Αυτό το συμπέρασμα έχει ως εξής: Υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ της Α' και καθεμιάς από τις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού και στη ΦΓΑ και στη ΜΓΑ, καθώς και μεταξύ της Β' και καθεμιάς από τις άλλες τάξεις του Δημοτικού στη ΜΓΑ.

Μια πιθανή εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι μαθητές/τριες των δύο πρώτων τάξεων επικεντρώνουν την προσοχή τους, κυρίως, στη φωνηματογραφηματική αντιστοίχιση και πολύ λιγότερο στη μορφοματογραφηματική, διότι υποστηρίζεται ότι στη διαδικασία μάθησης της ορθογραφίας αποκτάται πρώτα η φωνηματογραφηματική αντιστοιχία και μετά η μορφοματογραφηματική (Ζησοπούλου, 2005 και Καρατζάς, 1999). Αντίθετα, οι μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο στη μορφοματογραφηματική αντιστοιχία, την κατανοούν καλύτερα από ό,τι οι μαθητές/τριες των δύο μικρότερων τάξεων και κάνουν, έτσι, λιγότερα λάθη. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες με την πάροδο της ηλικίας και τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους φαίνεται να έχουν αναπτύξει μέσω της μορφοματογραφηματικής αντιστοίχισης το οπτικό τους λεξιλόγιο στο οποίο στηρίζονται για να αποδίδουν ορθογραφικά τις λέξεις. Οι μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων αντιλαμβάνονται ότι η φωνηματογραφηματική αντιστοίχιση δεν αρκεί για τη μάθηση της ορθογραφημένης γραφής και ότι πέρα από τη φωνηματογραφηματική αντιστοιχία απαιτείται και η γνώση ορθογραφικών συμβάσεων. Η συνειδητοποίηση αυτής της

απαιτήσης, ίσως, οδηγεί τους μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων να στρέφουν την προσοχή τους περισσότερο στη λειτουργία της μορφοματογραφηματικής αντιστοίχισης και να κάνουν, έτσι, λιγότερα λάθη.

Από τα παραπάνω στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, μια πρώτη εντύπωση που μπορεί να σχηματιστεί είναι ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην ορθογραφική ικανότητα από τη Β΄ τάξη μέχρι και την ΣΤ΄ τάξη στην περίπτωση της ΦΓΑ και από τη Γ΄ τάξη στην περίπτωση της ΜΓΑ. Το γεγονός ότι η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών στην περίπτωση της ΜΓΑ αρχίζει να μη διαφοροποιείται κατά μια τάξη αργότερα από την περίπτωση της ΦΓΑ οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ΦΓΑ δυσκολεύει λιγότερο τους/τις μαθητές/τριες από ό,τι η ΜΓΑ. Αυτή τη διαπίστωση επιβεβαιώνει και η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες και των έξι εξεταζόμενων τάξεων κάνουν πολύ περισσότερα ορθογραφικά λάθη στην αντιστοίχιση μορφημάτων - γραφημάτων από ό,τι κάνουν στην αντιστοίχιση φωνημάτων - γραφημάτων. Αν αναλογισθούμε ότι έρευνες του Καρατζά (1999) και της Ζησοπούλου (2005) έχουν δείξει ότι η ΦΓΑ έχει προτεραιότητα έναντι της ΜΓΑ κατά την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών/τριών, μπορεί κανείς να ισχυρισθεί ότι τα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα.

Η αιτία για την οποία έχουμε περισσότερα ορθογραφικά λάθη ΜΓΑ από ορθογραφικά λάθη ΦΓΑ βρίσκεται στο γεγονός ότι η ορθογραφία της νέας ελληνικής γλώσσας είναι ιστορική. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση της ΜΓΑ, προκειμένου να πραγματώσουμε ένα φώνημα οφείλουμε να κάνουμε επιλογή ανάμεσα από περισσότερα από ένα γράφημα. Για να κάνουμε τη σωστή επιλογή του γραφήματος πρέπει να γνωρίζουμε και την ορθογραφική σύμβαση που ταιριάζει στην κάθε περίπτωση. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας της Ζησοπούλου (2005, σ. 54) «Όσο περισσότερα είναι τα γραφήματα από τα οποία έχει κανείς να επιλέξει για την πραγμάτωση ενός φωνήματος τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να διαπράξει ορθογραφικό λάθος». Οι μαθητές/τριες οφείλουν να μάθουν τις ορθογραφικές συμβάσεις που ισχύουν για κάθε γραμματικό φαινόμενο προκειμένου να μπορούν να ορθογραφούν σωστά..

Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί πως στο γεγονός ότι τα περισσότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες είναι μορφοματογραφηματικού τύπου και όχι φωνηματογραφηματικού σε όλες τις τάξεις που εξετάζουμε συμβάλλει και το ότι η

ορθογραφία της νέας ελληνικής είναι περισσότερο μορφηματικού παρά φωνηματικού χαρακτήρα (Γκότοβος, 1992).

Στις περιπτώσεις που οι μαθητές/τριες εμφανίζουν λάθη ΜΦΑ φαίνεται να εμφανίζουν αδυναμία στην ικανότητα μορφολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών της γραπτής έκφρασης. Επειδή, σύμφωνα με τον Καρατζά (1999) η απόκτηση της ορθογραφημένης γραφής στηρίζεται κυρίως στη μορφολογική ορθογραφική διαδικασία και επειδή από τα αποτελέσματα της εργασίας μας προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες κάνουν περισσότερα λάθη ΜΓΑ από ό,τι ΦΓΑ προτείνουμε το εξής: Οι δάσκαλοι οφείλουν να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την ανάπτυξη της μορφοματογραφηματικής αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων.

Τέλος, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες τα περισσότερα λάθη τα κάνουν στα ρήματα. Στη δεύτερη θέση έρχονται τα λάθη στα ουσιαστικά, στην τρίτη τα λάθη στα άρθρα και την τελευταία θέση κατέχουν τα λάθη στα επίθετα. Δηλαδή, τις περισσότερες δυσκολίες στην πραγμάτωση των ορθογραφικών συμβάσεων αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στα ρήματα, λιγότερες στα ουσιαστικά και ακόμα λιγότερες στα άρθρα, ενώ τις πιο λίγες συναντούν στα επίθετα. Και στα τέσσερα μέρη του λόγου που εξετάζονται στην παρούσα εργασία τα λάθη ΦΓΑ είναι λιγότερα από τα λάθη ΜΓΑ, όπως ήταν, εξάλλου, αναμενόμενο. Οι γραμματικοί τύποι των ρημάτων είναι περισσότεροι από τους γραμματικούς τύπους των άλλων τριών υπό εξέταση μερών του λόγου. Οι γραμματικοί τύποι των ουσιαστικών είναι περισσότεροι από τους γραμματικούς τύπους των άλλων δύο υπόλοιπων μερών, των άρθρων και των επιθέτων. Ωστόσο, όμως, οι γραμματικοί τύποι των άρθρων είναι λιγότεροι από εκείνους των επιθέτων. Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι το μέγεθος της ποσότητας των γραμματικών τύπων επηρεάζει και το μέγεθος της πολυπλοκότητας της μορφολογίας των λέξεων για κάθε ένα από τα μέρη του λόγου, αφού κάθε τύπος έχει τη δικιά του μορφή. Όσο μεγαλύτερο το μέγεθος των γραμματικών τύπων τόσο πιο πολύπλοκη η μορφολογία. Αυτός πρέπει να είναι και ο λόγος για τον οποίο έχουμε τις παραπάνω διαφορές στην ορθογραφική απόδοση των μαθητών/τριών στις λέξεις των τεσσάρων υπό εξέταση μερών του λόγου. Στην πολυπλοκότητα της μάθησης της ορθογραφίας εκτός από τη μορφολογική πολυπλοκότητα πρέπει να παίζει ρόλο και η περίπτωση των ομωνύμων λέξεων, όπως είναι κάποια από τα άρθρα, π.χ., *της, τις, των, των*. Ίσως αυτός να είναι και ο λόγος για τον οποίο οι μαθητές/τριες κάνουν περισσότερα λάθη στα άρθρα από ό,τι στα επίθετα τα οποία παρουσιάζουν περισσότερους γραμματικούς τύπους από τα πρώτα.

Τελειώνοντας, θεωρούμε ότι χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια και καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας της ορθογραφίας στο Δημοτικό. Επίσης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας ότι η καλή γνώση της ΦΓΑ βοηθάει στην αποτελεσματικότερη απόκτηση της ΜΓΑ.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αϊδίνης Α., (2000). *Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή, στο Μ Βάμβουκα και Α Χατζηδάκη (επιμ.). Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Ρέθυμνο, εκδ., Ατραπός, τομ. Α σ. 222-236.*

Βάμβουκα Μ, (1987), *Η αναγνωστική ικανότητα μαθητών ηλικίας, 9- 12 ετών, περ. Γλώσσα, 66, 40-51.*

Βάμβουκα Μ. (1999). *Η ελλιπής κατάκτηση της δεξιότητας φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας ως παράγοντας λειτουργικού αναλφαβητισμού, στο Κ. Πλειός (επιμ), Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ. 79-98, Γκότοβου Α., 1992, Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό: μια εμπειρική έρευνα, Αθήνα, εκδ. Gytenberg.*

Ζησοπούλου, Μ. (2005). *Η ορθογραφική μάθηση και τα είδη των λαθών στα θεματικά και στα καταληκτικά μορφήματα από μαθητές σχολικής ηλικίας. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. (Master). Πάτρα: Ε.Α.Π.*

Ιορδανίδου Α., (1998), *Η ορθογραφία στα ελληνικά λεξικά, στο Γλώσσα, σ., 66, 44, 4-21.*

Καρατζά Α., (2005), *Η μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας, γνωστικο-ψυχολογική προσέγγιση, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.*

Μήτση Ν., (2005-2006), *Πανεπιστημιακές σημειώσεις Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ. 1-2, 87-93.*

Μπαμπινιώτης Γ., (1980), *Θεωρητική γλωσσολογία: Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία, Αθήνα, εκδ., συγγρ.*

Μπαμπινιώτη Γ, (2000). *Ελληνική γλώσσα: Παρελθόν- Παρόν Μέλλον, Αθήνα, εκδ., Gutenberg.*

Μποζαντζή Ε. και Σαμωνάκη Ε., (1999). *Βαθμός γνώσης ομόηχων τύπων της ελληνικής γλώσσας από μαθητές Ε' ΚΑΙ ΣΤ' Δημοτικού και Α' και Β' Γυμνασίου, στο*

Κ. Χάρη, (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, πρακτικά του 1 Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας*, Αθήνα, εκδ., Ατραπός, σ. 370 -375.

Ντάλτα Ρ., (1985), *Προφορικός και Γραπτός λόγος, στο σεμινάριο 5: Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, σ. 117- 136.

Παπά Α., *Διδακτική γλώσσας και κειμένων: επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας. Κατανόηση κειμένων – Γραμματική – Ορθογραφία – Γραπτή έκφραση – Λεξιλόγιο*, Αθήνα, εκδ. συγγρ., τομ.Γ.΄

Παντελιάδου Σ. (2000), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδοπούλου – Μανταδάκη,(2004), *Η μάθηση της ορθογραφίας*, εκδ. Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας Κ. (2002), *Η ανάγνωση*, Πάτρα, εκδ. συγγρ.

Φιλιπάκη – Warburton E., (1999), *Η ελληνική γραμματική και η διδασκαλία της ελληνικής*, στο Μ. Δαμανάκη, (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*, Ρέθυμνο, σ.355 – 268.

Φιλιάκη - Warburton E., (2000), *Γραμματική και σχολική παιδεία, το Γλωσσικός Υπολογιστής*, Αθήνα, εκδ. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, τομ. 2, τευχ. 1 -2, σ. 33-46.

Χαραλαμπίκης, Χ. (1994). *Γλώσσα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γεννάδιος Σχολή.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adenitis, A. (1998), *Phonemes, morphemes and literacy development: evidence from greek*, Thesis submitted for degree of Doctor of Philosophy, in Department of Child Development and Learning, Institute of Education, University of London, London.

Andriamamonjy P., (2000), *Le role du genre grammatical au cours de la reconnaissance de numbs*, in L Annee psychologique , p., 100, 419- 442.

Bassano D. (2001), *Le acquisition de la morphologie vrbale a travers lew langues*, in Enfance, 1, 81-99.

Beauvillain C. (1991), *Le role de la structure morphologique dawn la reconnaiw-sance visuelle dew motw*, in R. Kolinsky et ai., *La rreconnaissance dew motw dans lew differentew modalitew sensoriellew*, Paris, ed. P.U.F.P., 187-206.

Baillet, N. A. (1991) *Development and disorders of spelling in the beginning school years*. Στο A.M Bain, L.L. Baillet, & L.C. Moats (Eds), *Written Language Disorders: Theory into Practice*, 1-21. Austin : TX: Pro- ed.

Cole P et Fayol M., (2000) *Reconnaisances de mots ecrits et apprentissages de la lecture*. Paris ed. P.U. F., VOL. II, p. 151-181.

Chomsky, N & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. N. York: Harper &Row

Cooper, F. S. (1972). *How is language conveyed by speech*. In J.F Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Ehri, L.C.(1987). *Learning to spell words. Advances in development and behavioral pediatrics*. Greenwich, C.T: JAL Press.

Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Στο K.E Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart, (Eds). *Surface Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.

Jaffre J.- P., (1993). *Le phonographie: sa genese et ses limites. Les actes de la Villette : Lecture –Ecriture- Acquisition*, Paris, ed Nathan, p., 22-37.

Lerner, J. W. (1982). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (3 rd ed.)*. Boston Houghton Mifflin.

Liberman J. Et Shenkweiler D., (1989). *Phonology et apprentissage de la lecture: une introduction*, in L. Rieben et C. Perfetti, *La apprenti lecteur*, Paris, ed. Delachaux et Niestle, p. 23-42.

Lyons, J. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία (μετάφραση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Meggel, G., (1981) *Grundbegriffe der Kommunikation*, Berlin.

Neisser, U. (1967). *Cognition Psychology*. N. York Appleton – Century – Crofts.

Sandra D., (1991). *La reconnaissance visuelle de mots*, in R. Kolinsky et al, Paris, ed. P.U.F, p 99-117.

Seymour H.K.P., (1997), *Les foundations du developpement orthographiques et morphologique*, in L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti, Paris, Delachaux et Niestle, p 385-403.

Whorf, B.L., (1956), *Language, Thought and Reality, Cambridge (Mass)*. N. York.

Wittgenstein, L. (1960). *Tractatus logico-philosophicus*, Frankfurt/a. M.

Wygotski, L. S, (1964). *Denken und Sprechen*, Berlin.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2.2.1 Το κείμενο για τις τάξεις Α και Β

- Η Ελένη κάθεται στο μεγάλο τραπέζι και γράφει.
- Δίπλα της ο Νίκος κάνει τις ασκήσεις των μαθηματικών.
- Κάθονται και οι δύο στις καρέκλες τους.
- Ο Νίκος έχει το χέρι στην τσέπη του.
- Οι μικρές αδερφές σας είναι στην αυλή. Τις βλέπεις, Νίκο, ρώτησε η μητέρα των παιδιών.
- Γράφω, φώναξε η Ελένη.
- Θέλουμε ησυχία είπαν και τα δύο.
- Πώς κάθεσαι έτσι, αδερφέ μου; Ρώτησε η μεγάλη αδερφή.
- Αν θέλεις να τελειώσω, μη φωνάζεις, σε παρακαλώ, απάντησε η Ελένη.
- Μην κάνετε φασαρία, λένε και τα δύο. Πρέπει να τελειώσουμε. Οι φίλοι μάς περιμένουν στο δρόμο.

2.2.2 Το κείμενο για τις τάξεις Γ και Δ

Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων διηγούνται ιστορίες. Ακούστε μία.

Μπήκα στο λεωφορείο και με λίγη καθυστέρηση πλήρωσα το εισιτήριο.

Βλέπω τον ελεγκτή να σηκώνεται από τη θέση του και να ζητάει τα εισιτήρια των επιβατών.

-Εσύ έχεις εισιτήριο; είπε σε μια μαθήτριά που καθόταν δίπλα του.

Αυτή του το έδωσε και εκείνος το έσκισε στην άκρη και της το επέστρεψε.

- Κράτησε το, δεν το χρειάζομαι, του είπε η μαθήτριά.

- Μπορεί να το χρειαστείτε, απάντησε ο ελεγκτής κουνώντας το κεφάλι του.

-Όλοι μας πρέπει να το κρατήσουμε μέχρι να τελειώσει το ταξίδι, απάντησε ο δάσκαλος που καθόταν στο μπροστινό κάθισμα.

Οι άλλοι δύο δάσκαλοι δεν έβγαλαν φωνή.

- Εγώ το κρατάω ως το τέλος της διαδρομής, είπε ένας μαθητής.

- Κι εγώ, λέει ένας άλλος. Το φυλάω στην τσέπη μου μέχρι που κατεβαίνω από το αυτοκίνητο.

2.2.3 Το κείμενο για τις τάξεις Ε και ΣΤ

Η ώρα είναι περασμένη.

Δώδεκα τα μεσάνυχτα και η Ευδοκία δεν έχει κοιμηθεί ακόμα.

Πρέπει να τελειώσει όλες τις ασκήσεις και να κάνει και επανάληψη.

Ο δάσκαλος της είχε ζητήσει να γράψει στο τετράδιό της μερικές απλές προτάσεις και τώρα τις επαναλαμβάνει φωναχτά στην αδερφή της.

–Αν θέλετε να παίξετε Καραγκιόζη, ρωτήστε εμένα.

–Ποιος σκότωσε το καταραμένο φίδι;

- Εγώ θα σας απαντήσω, γιατί ήμουν εκεί και βοηθούσα χωρίς να λογαριάζω τον κίνδυνο.

– Οι γιατροί φρόντισαν τον Καραγκιόζη και οι νοσοκόμες τον περιποιήθηκαν.

– Αυτός δεν χορταίνει όσα και αν του δώσεις.

–Δε χρειάζεται να στεναχωριέσαι, είπε στην Ευδοκία η μεγάλη αδερφή της.

–Να ετοιμαστείς για ύπνο, γιατί θα ξυπνήσεις αύριο νωρίς.

–Όχι! Δε βιάζομαι να κοιμηθώ. Θέλω να κάνω πολλές και σωστές προτάσεις, γιατί οι καλοί μαθητές πρέπει να προετοιμάζονται για το σχολείο καλά. Μην ανησυχείς για τον ύπνο μου. Εσείς κοιμηθείτε. Θα πάω στο κρεβάτι όταν τελειώσει η δουλειά μου. Εξάλλου οι γονείς μας κάθονται στο σαλόνι και ασχολούνται με τις εφημερίδες τους.

(3)

Φύλλο Απατηύσεων

Σχολείο: Δημ. Σχ. Δομοκού

Τάξη: Α2 αγόρι

Φύλλο: Η Ελένη ΡΜ ΟΜ

και ^{ΡΜ} ~~γράφει~~ ^{ΟΜ} ~~Δεσπλάτης~~ ο ^{ΡΜ} ~~λίκος~~ ^{ΑΜ} ~~κάνει~~ ^{ΟΜ} ~~την~~ ^{ΟΜ} ~~αποκρίση~~ ^{ΑΜ} ~~των~~ ^{ΟΜ} ~~μαθημάτων~~ ^{ΟΜ} ~~μαθηματικών~~, καθύστε
 και ^{ΑΜ} ~~δύο~~ ^{ΟΜ} ~~σείς~~ ^{ΟΜ} ~~καρέκλες~~ ^{ΟΜ} ~~τους~~. Ο νεκρός ^{ΟΜ} ~~έχει~~
 το χέρι ^{ΟΜ} ~~στην~~ ^{ΟΜ} ~~πέτη~~ ^{ΜΑ} ~~του~~. ^{ΟΜ} ~~Η~~ ^{ΟΜ} ~~μικρές~~ ^{ΟΜ} ~~αδερφές~~
 είναι ^{ΟΜ} ~~στην~~ ^{ΑΜ} ~~αυλή~~ ^{ΟΜ} ~~της~~, βλέπεις, νεκρός, ροχάει
 η μητέρα ^{ΑΜ} ~~των~~ ^{ΟΜ} ~~παιδιών~~. ^{ΟΜ} ~~γράφει~~ ^{ΟΜ} ~~φώναξε~~, η
 Ελένη, ^{ΟΜ} ~~θέλουμε~~, ^{ΡΜ} ~~ησυχία~~, ^{ΡΜ} ~~ήπαι~~, και τα δύο
^{ΡΜ} ~~πως~~ ^{ΡΜ} ~~καθέστε~~ ^{ΡΜ} ~~εξος~~ ^{ΡΜ} ~~αδερφείου~~ ^{ΡΜ} ~~ροχάει~~ ^{ΡΜ} ~~τη~~
^{ΡΜ} ~~μεγαλέ~~ ^{ΡΜ} ~~αδερφή~~. ^{ΡΜ} ~~αν~~ ^{ΡΜ} ~~θέλεις~~ ^{ΡΜ} ~~να~~ ^{ΡΜ} ~~τελέσω~~, ^{ΡΜ} ~~με~~ ^{ΡΜ} ~~φωναξής~~, σε ^{ΡΜ} ~~παρακαλώ~~
 απάντησε ^{ΡΜ} ~~η~~ ^{ΡΜ} ~~Ελένη~~, μην ^{ΡΜ} ~~κάνεις~~ ^{ΡΜ} ~~εξωφασέ~~
^{ΡΜ} ~~να~~ ^{ΡΜ} ~~λένε~~ ^{ΡΜ} ~~και~~ ^{ΡΜ} ~~στο~~ ^{ΡΜ} ~~δωμάτιο, ^{ΡΜ} ~~πρέπει~~ ^{ΡΜ} ~~να~~ ^{ΡΜ} ~~τελέσω~~
^{ΑΜ} ~~σου~~ ^{ΡΜ} ~~ψηλ ^{ΡΜ} ~~μας~~ ^{ΡΜ} ~~περμένει ^{ΡΜ} ~~στο~~
 δωμάτιο.~~~~~~

- Φωνή. Ονόμα = 0
- Μορ. Ονόμα = 9
- Φωνή. Ρήμα = 1
- Μορ. Ρήμα = 9
- Φωνή. Επίθετο = 0
- Μορ. Επίθετο = 1
- Φωνή. Άρθρο = 0
- Μορ. Άρθρο = 5

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: Λορέκου

Τάξη: Δεύτερα (Β')

Φύλο: Κορίτσι

Η Ελένη ^{Μ.Ρ} κάθεται στο μεγάλο τραπέζι και γράφει.
Είπα ^{ΟΜ} της Ο Νίκος κάνει τις ασκήσεις των μαθη-
τικών. ^{Α.Κ} Κάθονται και ^Η δύο στις καρέκλες τους.
Νίκος έχει το ^{ΟΜ} κέρι στην τσέπη ^{ΟΜ} του.
Ο μικρός αδερφός είναι στη αυλή.
Ο βάψεις, Νίκο, ρώτησε η μητέρα των παιδιών
όπου, φώναξε η Ελένη.
Πλούμε ησυχία, είπαν και τα δύο.
Πως ^{Ρ.Μ} κάθεται εσύ αδερφέ μου; Ρώτησε η μεγάλη αδερφή.
Θέλεις να τελειώσω, μην φωνάζεις, σε παρακαλώ, όπως
Ελένη. Μην κάνετε φασαρία ^{Α.Μ} και τα δύο.
Πρέπει να τελειώσω ^{Ρ.Μ}. Η ^{ΟΜ} φίλη ^{ΟΜ} μας περιμένει
στο δρόμο.

Φωνολογ.	όνομα	0
Μορφ.		4
Φ.	ρήμα	0
Μ.		3
Φ	επίθετο	0
Μ		0
Φ	άρθρο	0
Μ		2

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: Δημοτικό σχολείο Σοφιάδας

Τάξη: Γ' 1

Φύλλο: Αθωρία

AM Η μαθητές AM εον μεθίων εάσεων διαλογίκε ισορίες. PM

Μούσε μια. Πήκα σο λεωφορίο από εη τρωσική και με ~~πλη~~ ΕΜ καθισέρον ~~τα ηρώα~~ ~~εα~~ ~~ταίριε~~

Βλέπω εον ~~έτερι~~ να σπύρεται από εη θέση PM του και να ~~σηείει~~ εα ~~ισιέριο~~ ~~ικαδύται~~

Εσεί εχει ~~ισιέριο~~ είνε σε μια καθήρια αυή σου εο έσωσε και εκείνος εο ~~έσκησε~~ στην άκη

και εης εο επέστρεψε ~~κράσε~~ εο, δε εο χραίσομαι, σου είτε η καθήρια.

Μπορεί να εο χραίσουε απάνεσε ο ~~ελέκτε~~ ~~κουνονεσε~~ εο κεράλι σου.

Όλοι μας πρέπει να εο χραίσουμε μέχρι να ~~εελείσε~~ PM εο εαίδη απάνεσε ο δασκαλος που καθόσαν εσο ~~πρωτο~~ καθήρια.

Οι ~~αλλη~~ ~~εμ~~ σου δασκαλοι δεν έβχαλαν φωνή, έχω εο κρασία μέχρι εο εέλος εης διαδρομής, είτε ένας μαθητής, κι έχω είτε ένας άλλος το φιλιάω μέσα στην εσέτη μου μέχρι που καεβαίνω από εο αυτοκίνητο ~~ε~~ ~~λεξέι~~ ~~ταρτα~~

Φωνή M ονομα : 0

Μορφη // : 1

Φ ρημα : 0

M // : 3

Φ επιθετο : 0

M // : 2

φ αρθρο 0

α' αρθρο = 2

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: Δωρομού

Τάξη: Δ'2

Φύλλο: Κορίτσα

μαθητές των νεοτάτων τάξεων διαμένοντες τακτικά
 στην οικογένειά σου ΟΜ X σύμφωνα με την
 διαδικασία που περιγράφεται στο εγχειρίδιο
 σχετικά με την αντιστοίχιση των μαθητών
 με τις οικογένειές τους. X X
 Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για να
 πραγματοποιηθεί η διαδικασία της
 αντιστοίχισης των μαθητών με τις οικογένειές τους.

Η αντιστοίχιση των μαθητών με τις οικογένειές τους
 γίνεται σύμφωνα με την διαδικασία που περιγράφεται
 στο εγχειρίδιο. Η αντιστοίχιση των μαθητών
 με τις οικογένειές τους γίνεται σύμφωνα με την
 διαδικασία που περιγράφεται στο εγχειρίδιο.

ΟΜ ΡΦ
X X
 Η αντιστοίχιση των μαθητών με τις οικογένειές τους
 γίνεται σύμφωνα με την διαδικασία που περιγράφεται
 στο εγχειρίδιο. Η αντιστοίχιση των μαθητών
 με τις οικογένειές τους γίνεται σύμφωνα με την
 διαδικασία που περιγράφεται στο εγχειρίδιο.

του μαθητή αυτό το αποτέλεσμα
 Φωνή. όνομα: 0. Φωνή. επίθετο: 0
 Μορφ. || = 2. Μορφ. επίθετο: 0
 Φωνή. ρήμα: 1. Φωνή. άρθρο: 0
 Μορφ. || = 1. Μορφ. || = 0

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: 1210 Δημοτικό Σχολείο Δομοκού

Τάξη: Ε1

Φύλλο: Αχόρι

Η ώρα είναι περασμένη.

Από όλα τα μεσσηύχτα και η Ευδοκία δεν έχει ~~τη~~ τη μητέρα ατόμα.

Πρέπει να τελειώσει όλες τις ασκήσεις και να κάνει και επανάληψη

Ο δάσκαλος της είχε ζητήσει να γράφει στο τετράδιό της μερικώς αυτές

προτάσεις και τώρα ~~είχε~~ επαναλαμβάνει φωναχτά στην αδέλφη της

Αν θέλετε να πάτετε καταρχήν, φωτίστε εμένα.

Ποιος γνώριζε το καταραμένο φίλο;

Εγώ θα σας απαντήσω γιατί ήμουν εκεί και βοηθούσα χωφίνα

το χαρτάκι του κύνου.

Οι γιατροί φρόντισαν τον καταρχήν και οι νοσοκόμες του περίεργησαν.

Αυτός δεν χρωστει τίποτα και να του δώσεις.

Δε χρειάζεται να στεναχωριέσαι, είπε στην Ευδοκία η μεγαλύτερη αδελφή της.

Να ετοιμάσεις ^{ΡΜ} για ύπνο, γιατί θα ξυπνήσεις αύριο ορισ.

Όχι δε βιάζομαι να τυμηθώ. Θέλω να κάνω πολλές και σωστές

προτάσεις, γιατί οι άλλοι μαθητές πρέπει να προσεγματούνται για το καλύτερο

στην ανύσχευσι για τον ύπνο μου, εσείς τυμηθείτε. Θα πάω στο κρεβάτι

στην τελειώσει η δουλειά μου. Εξάκου οι χονδρές μας ταϊθούται σεβάστου

και ασχολούται με τις εφημέριους διδασκούς

Φωνημ. όνομα : 0

Μορφ. II : 0

Φωνημ. ρήμα : 0

Μορφ. II : 1

Φωνημ. επίθετο : 0

Μορφ. επίθετο : 0

Φωνημ. άρθρο : 0

Μορφ. II : 0

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο : 12/Θ Δημοτικό σχολείο Δομοκού

Τάξη : ΕΔ'

Φύλο : κορίτσι

Η ώρα είναι περασμένη.

Δώδεκα τα μεσάνυχτα και η Εθελόια δεν έχει κοιμηθεί ακόμα.

Πρέπει να τελειώσει όλες τις ασκήσεις και να κάνει και εναλλαγή.

Ο δάσκαλος της είχε ζητήσει να γράψει στο τετράδιό της μερικές αράδες προτάσεις και τώρα ~~επ~~ εναλλαξιάφανεει φωνάκια στην

αρέτη της PM
Αυ θέλεται να παίξεται καρπούζι, πιπτήστε ελινα.

Πως σκότωσε το καταρραμένο φίδι;

Εγώ θα σας ανανεώσω, γιατί ήθελαν ελέι και βοηθάει χωρίς να λογαριάζω τον λιθόσω.

Οι γιατροί φρόντισαν τον καρπούζι και οι νοσοκόμες τον περινήθησαν.

Αυτός δε χορτένει όσα και να του δίνας.

Δε χριάζεται να στεναχωριέσαι, είνε στην Εθελόια η μεγάλη αρέ-
ποιή της.

Να εταμαστείς για ύπνο, γιατί θα γυμνάσεις άγριο χωρίς.

Όχι δε βιάσθαι να κοιμηθώ. Θέλω να κάνω πολλές και σωστές προτάσεις, γιατί οι καλοί μαθητές πρέπει να προετοιμάζονται για το σχολείο καλά. Μην ανυσιχέις για τον ύπνο μου. Εσείς κοιμηθείτε. Θα ρίω στο κρεβάτι όταν τελειώσει η δουλειά μου.

Εξέδου οι γονέις μας κάθονται στο σαλόνι και ασχολούνται με τις εφημερίδες τους.

Φωνήμ. όνομα: 0

Μορ. II : 0

Φωνήμ. ρήμα: 0

Μορ. II : 2

Φωνήμ. επίθετα: 0

Μορ. II : 0

Φωνήμ. αρθρα: 0

Μορ. II : 0

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Λαφόκου

Τάξη: Δτ' 2

Φύλο: Κορίτσι

Η ώρα είναι προσημένια

Λύθηκε το πρόβλημα και η ευδοκία σου έχει κομπιάρει ακόμα

Πρέπει να τελειώσεις όλες τις ασκήσεις και να κάνεις και επανόληξη

Ο Δοσκάκης της είχε ~~πρέπει~~ να γράψει στο τετράδιό της μερικές

πένες λευκές και τώρα τις ενοχλείται φωνάζοντας στην αδερφή της

Αν ~~έλεγχεται~~ ^{PM} να ~~πυξάται~~ ^{PM} καταγκιάσει, συστήστε εμένα.

Ποιος ~~αφύλαξε~~ το καταρραμένο ψίδι. ^{PM}

Εγω θα σου αλωνίσω, γιατί είναι εκεί και επιμένει χωρίς να φοβιστώ τον κινδύνο.

Οι γιατροί φροντίσαν τον καταγκιάστη και οι ψασοκίτες την ^{AM} περίστασή τους.

Αυτός δεν χυπταίνει ούτε να να τον εμένα

Δεν χρειάζεται να στεναχωριέσαι, είτε στην ευδοκία η μερίδα σου.

Για ετοιμασίες για ύπνο, γιατί θα σκηνοθετήσω αμύρο νύχτα

Όχι δεν βιάζομαι να κοιμηθώ, θέλω να κάνω πολλές και σωστές

πρωτοασίες γιατί οι καλοί μαθητές πρέπει να προετοιμάζονται για

για το σχολείο και όχι αναστασίες για τον ύπνο μου, τότες κοιμηθ

ήντε θα πάω στο κρεβάτι όταν τελειώσει η δουλειά μου. Είπα να

οι γονείς μας κάθονται στο σαλόνι και ασχολούνται με τις εφημερίδες τους.

φωτημ. όνομα: 0
 μορφ. // : 0
 φωτημ. ρήμα: 0
 μορφ. // : 5

φωτημ. επίθετο: 0
 μορφ. // : 0
 φωτημ. αρ. αριθμ.: 0
 μορφ. // : 1

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: 2ο Δημοτικό Βόλου

Τάξη: Α'

Φύλο: κορίτσι.

Η Ελένη κάθισε στο μεγάλο τραπέζι και ήρθαν οι φίλοι της. Ο Νίκος έφερε ασκήσεις και οι δύο αδελφές του. Ο Νίκος έχει το κέρδι στην τσέπη του. Η μικρή αδελφή θα δώσει στην άλλη. Η μεγάλη βλέπει Νίκο ροχαλαρό ή μητέρα του και τον χάζι. Φόναζε η Ελένη. Βάλουμε ψήχια. Είπα και οι δύο πως κάθισε έτσι. Αδελφί μου ροχαλαρό ή μεγάλη αδελφή. Αν θέλεις να τελειώσω μη φονάζεις σε παρακαλώ. Απάντησε η Ελένη. Μην κάνετε φασαρία. Δίνει και οι δύο διφύλακα μας περιμένουν στο τραπέζι.

- φων. όνομα: 0
- μορ. // : 3
- φων. ρήμα: 0
- μορ. // : 6
- φων. επίθετο: 0
- μορ. // : 0
- φων. άρθρο: 0
- μορ. // : 6

14

1

Φύλλο Απαντήσεων Βασιλίας

Σχολείο: 2^ο Δημοτικό Βόλου

Τάξη: τάξη Β'

Φύλλο: αγόρι

ΡΜ

Η Ελένη κάθεται στο μεγάλο τραπέζι και γράφει δίπλα της ο Νίκος κάνει τις ασκήσεις των μαθημάτων.

Κάθονται και οι δύο στις καρέκλες τους ο Νίκος έχει το χέρι στην τσέπη του.

Οι μικρές αδερφές είναι στην αυλή.

Τις βλέπει Νικό ρώτησε η μητέρα των παιδιών Γράφω φώναξε η Ελένη.

Θέλουμε ησυχία είπαν και τα δύο.

Πώς κάθεται έτσι αδερφέ μου; Ρώτησε η μεγάλη αδερφή. Αν θέλεις να τελώσω με παρτίδα,

μι φωνάξεις, σε παρακαλώ, απάντησε η Ελένη. Μι κάνετε φασαρία, λένε και τα δύο.

Πρέπει να τελώσουμε.

Οι φίλοι μας περιμένουν στο δρόμο.

Φωνημ-ονομα: 0

μορφ. // : 3

φωνημ. ρήμα: 0

μορφ. // : 0

φων. επιθ: 0

μορφ. // : 0

φων. άρθρο: 0

μορα. // : 0

Φύλλο Απαντήσεων ⁴

Σχολείο: 2^ο Δημοτικό Βόλου

Τάξη: Β'

Φύλλο: κορίτσι

Ελένη κάθεται στο μεγάλο τραπέζι και γράφει.

Επίσης ο Νίκος κάνει τις ασκήσεις των μαθηματικών.

Κάθεται και οι δύο στις καρέκλες τους.

Νίκος έχει το χέρι στην τσέπη του.

Οι μικρές αδερφές είναι στην αυλή.

Όσο βλέπει Νικό, φώτισε η μικρόρα των παιδιών.

Όσο φώναξε η Ελένη.

Όσο φώναξε η Ελένη και τα δύο.

Όσο κάθεται στον αδερφό μου, φώτισε η μεγάλη αδερφή.

Όσο θέλει να τελειώσει, μη φωνάξεις σε παρακαλώ, απάντησε η

Ελένη.

Όσο κάνει γραφάρια λένε, και τα δύο.

Όσο πρέπει να τελειώσουμε οι φύλλοι μας περιμένουν στο δρόμο.

Φωνη. ονομα: 1

Μ || = 0

Φων. ρήμα: 0

Μ || = 2

Φων. επίθετο: 0

Μ || = 0

Φων. άρθρο: 0

Μ || = 0

Πύργος

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: 2^ο Δημοτικό Βόλου

Τάξη: Γ

Φύλλο: Αγορι

Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων δίνουν
και ιστορίες. Ακουσέ με.

Μπήκα στο λεωφορείο από την μαροστένη πόρτα
και με τίξευ καθιστήσα το τίροτα το
επιστήρα.

Βλέπω τον ελεγκτή να σηκώνει από τη θέση
των και να ζητάει τα εισιτήρια των επιβα.

- Έσθ ένας εισιτήριος; έπτε σε μια μαθητα
που καθισαν δίπλα σου.

Αυτή που το έδωσα και εκείνος το έσκησε την
άκρη και της το επέστρεψε.

- Κράτησέ τη δεν το χρειάζομαι, τον είπε η μαθη-
τρια.

- Μπορες να το χρεωτέετε από την ελεγκτή
κοννάνας το κεφάλι σου.

- Όλος μας πρίτες να το κρατήσομε μέχρι να
τελειώσω τα ξίδι απέκισε ο δάσκαλος που
καθισταν στο μαροσώνυ κάθισμα.

Οι άλλοι βσαν δάσκαλοι δεν εύγαταν γινω.

- Εγώ το κρατάω σε το τέλος της διαδρομής,
έπτε ένας μαθητής.

- και εγώ, λέε ένας άλλος. Το φηλίνω
στην, τήση μου μέχρι που καταβαίνω
από το αυτοκίνητο

Ανδρέας

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: 2ο Δημοτικό Βορλου

Τάξη: Γ' Δημοτικού

Φύλο: Κορίτσι

Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων διεγύονται ιστορίες. Ακού-
 εμια!

Πήγα στο λεωφορείο από τη μηροσση, πόρτα και
 ελίγη καθίστησι πληρώσα το εισιτήριο. Βλέπω τον
 οδηγό να σηκώνεται από τη θέση του και να ζητάει
 α εισιτήρια των επιβατών.

Εσύ έχεις εισιτήριο; είπε σε μια μαθητριά που καθόταν
 δίπλα σου.

Τυπική του το ερώτη κι εκείνος το έσκησε στην άκρη κα-
 ης το επέστρεψε.

Κάποτε δεν το χρειαζόμα, του είπε η μαθητριά.
 Μπορεί να το χρησιμοποιήσε, απάντησε ο οδηγός κοιτώντας
 ο νεφάρδι του. ΡΜ

Δοί μας πρέπει να το αρτησούμε μέχρι να ε-
 λπωσι το ταξίδι, απάντησε ο δάσκαλος που καθό-
 ταν στο μηροστικό καθίσμα.

Οι άλλοι δύο δάσκαλοι δεν έρχοταν πάνω.
 Εγώ το κρατάω ως το τέλος της διαδρομής.
 είπε ένας μαθητής

Κι εγώ λέει ένας άλλος, το φιλώ στη θέση
 μου. μέχρι που καταβαίνω από το αυτοκίνητο

Φ	όνομα:	0	Φ	επίθετο:	0
Μ		= 1	Μ		= 0
Φ	ρήμα:	0	Φ	άρθρο:	0
Μ	ρήμα:	1	Μ		= 0

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Ζυγιάδας

Τάξη: Δ'

Φύλο: κορίτσι

Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων διαβάζουν ιστορίες. Ακούστε μια ΟΜ Μηνικά στο λεοφορ~~είο~~ από την πρωτονή. λόγια και με λίγη καθυστέρηση πληρώσα το εισητήριο.

Βλέπω τον ελεγκτή να σηκώνεται από τη θέση του και να ζητάει τα εισητήρια των επιβατών.

ΟΜ
Εσείς είχατε εισητήριο είπε σε μια μαθήτριά που καθόταν δίπλα του.
Αυτή του το έδωσε και ρμ εκήνος το έσκησε των όγκη και της το επέστρεψε.

Κρατήστε το δεν το χρειάζομαι τα είπε η μαθήτριά μπορεί να το χρειάστει ο ελεγκτής ο νόχτας το κεφάλι του.

Ρμ μας πρέπει να το κρατήσουμε μέχρι να ελευσ~~η~~ το ταξίδι, απάντησε ο δασκάλης του καθόταν στο ηρωστικό κάθισμα.

Δι. Άλλοι δύο δασκάλι δεν έβγαλαν φωνή. γώ το κρατώ ως το τέλος της διαδρομής με ένα μαθητή.

Δι. εχέ, λέει ένας άλλος. Το φύλλο στην θέση μου μέχρι που κατεβαίνω από το αυτοκίνητο.

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Δ

Φύλλο Απαντήσεων

Χορηγείο: 2^ο Δημοτικό Γυμνάσιο Βόλου

Τάξη: Ε'

Φύλλο: Κορίτσι

Η ώρα είναι παραγεμνή 12 τα μεσημέρια και η Ευδωκία δεν έχει
κοιμηθεί ακόμα.

Και να τελειώσει όλες τις αβγάδες και να κάνει τη μεταμόρφωση **ΕΜ**
ιδιότητας της είχε ζητήσει να γράψει στο τετράδιο της μερικές ιστορίες **ΑΓΓΕΛ**
και τώρα τις επαναλαμβάνει φωνάζοντας στον αδελφό της.

«Έλα, έλα παύστε να παίζετε, ρωτήστε εμένα»

Τους βλάπτει το κοίτη γυμνάσιο φιδύει

για να τους αποσυνθέσει, γιατί η φωνή εκεί που βοηθάει χωρίς
αδελφω του κινδύνου.

Οι γαστροί φωνάζουν τον καρδιακό και οι αστομάς του περνοκίτου και
της δει **PM** πηγαίνει όλα και να του δώσει

«Χρειάζεστε να βρεθείτε να βρεθείτε, είστε στην Ευδωκία η μεγαλύτερη αδελφή
η στοιμάστες για να, γιατί θα ξυπνήσετε αυριο ναρς»

«Δεν βιάμαι να κοιμηθώ. Θέλω να κοιμηθώ και να ξυπνήσω
και οι κακοί κακοί πρέπει να πραγματοποιούνται για να βρεθείτε ναρς»

«Να αυθημερις για τον υμνο μου. Εβεις κοιμηθείτε»

«Να ναυ στο κρεβάτι στην τελεωμένη δουλειά μου»

«Εάν οι χονδρικές μας καθύστες στο βόλο και αργότερα να
τις βδομάδες τους»

1	Γάδος	67α	ρήματα	μορφ
1		67α	επίθετα	μορφ
0		68	όλα τα υπόλοιπα	

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: 2ο Δημοτικό Σχολείο

Τάξη: Ε' τάξη

Φύλλο: Αγόρι

Η ώρα είναι περασμένη.

Δώδεκα τα μεσάνυχτα και η Ευδοκία δεν έχει κοιμηθεί ακόμα.

Πρέπει να τελώσει όλες τις ασκήσεις και να κάνει και επανάληψη.

Ο δάσκαλος της είχε ζητήσει να γράψει στο τετράδιό της μερικές απλές προτάσεις και τώρα τις επαναλαμβάνει γρήγορα στην αδελφή της.

Αν θέλει ^{PM} να περπατήσει ^{PM} κατακλιθή πρωτότε έπειτα.

Ποιος σκότωσε το καταραμένο γίδι;

Εγώ θα σας αναηθώ, γιατί ήμουν εκεί και βοηθούσα χωρίς να λογαριάσω τον κίνδυνο.

Οι γιατροί πρόντισαν τον κατακλιθή και οι υποσχόμενες των νεκρολήθκων.

Αυτός δε χορταίνει όσα και να του δώσεις.

Δε χρειάζεται να στεναχωριέσαι, είπε στην Ευδοκία η μεγάλη αδελφή της.

Να ετημαστείς για ύπνο, γιατί θα ξυπνήσεις αύριο νωρίς.

Όχι δε διάφορα να κοιμηθώ. Θέλω να κάνω πολλές και σωστές προτάσεις γιατί οι καλοί μαθητές πρέπει να προετοιμάζονται για το σχολείο καλά. Μην ανησυχώ ^{PM} για τον ύπνο μου.

Εσείς κοιμηθείτε. Θα πάω στο κρεβάτι όταν τελώσει η δουλειά μου. Εξάλλου οι γονείς μας κάθονται στο σαλόνι και ασχολούνται με τις εφημερίδες τους.

3 Λάθη στα ρήματα Μφ
0 // στα υπέρλοιπα

Φύλλο Απαντήσεων

έχρησίο: 2^ο Δημοτικό σχολείο Βόλου

Τάξη: ΣΤ'

Φύλλο: κορίτσι

Η ώρα είναι εβδομάδα.

Λίβερα τα ψαλίσματα και η Ευδοκία δεν έχει κομμένα ακόμα.

Πρέπει να τελειώσει όλες τις ασκήσεις και να κάνει και εφ'απόδειξη

Ο διευθυντής της είν. Σύνεση να γράφει στο τετράδιο της μερικές

αίες προτάσεις και τώρα τις ελέγχει και βάζει σφραγίδα στην αίσθηση της

Αν θέλει να δείξει καθαριότητα αυτής είναι

Ποιος κρατάει το καθαρότερο υδ.

Αν θα σου αδιάσει, γιατί ήρθε και βοήθησε χωρίς να

βοηθήσει σου κίνδυνο.

ΟΜ

Οι μαθητές σφραγίσαν τον Κατακλιση και οι νοσοκόμοι τον

απειδοκλήσαν.

Αυτός στο χρονομέτρο σε και να του δώσεις.

Δε χρειάζεται να στεναχωρείσαι, είδε στην Ευδοκία η υγεία

αδρανής της.

Να στοίμασες να υδρα, γιατί ο Ευδοκίας αμυρο υγεία.

Όχι δε διάφορα να κομμένα. Θέλει να κάνει διάφορα και

αυτές δραστηριότητες, γιατί οι καλοί μαθητές αμυρο να υποστηρίξ

μας για το σχολείο καλά. Μην ανυσηχείς για και υδρα

α. Έτσι κομμένα θα αμυρο στο κρεβάτι όταν τελειώσει η

αυτοκλήσαν. Εξάλλου οι γονείς μας κάθονται στο σπίτι και ασχολούνται

με τις δραστηριότητες τους

- 1 γάδος στα ονόματα μορφής
- 0 γάδη στα υπολόγια

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: 2ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου

Τάξη: ΣΤ' τάξη

Φύλλο: Α' φάση

Η ώρα είναι προαγμένη.

Απόδεικα και μεθυστικά και η Ευδοκία δεν έχει κοιμηθεί ακόμα πρέπει να τελειώσει όργες τις δουλειές και να κάνει και εν τάξη την.

Ο Δαβκάρος της είχε ζητήσει να γράψει στο τετραδικό της τρεις απλές προτάσεις και τώρα τις έφωνα μαζί με την αδερφή της.

Αν θέλατε να παίξετε Καραγκιοζή ρωτήστε εμένα.

Ποιος βόλεψε το καταραμένο φίδι;

Εγώ κι ως σταντήσω, για ήλιον είνε και βοηθούσε χωρίς α διαπίστω τον κίνδυνο.

Οι ματρί φρονιμού του Καραγκιοζή και οι νομάτομελ τον εποίησαν.

Αυτός δεν χορταίνει όσα και να του δώσεις.

Δε χρειάζεται να βενάχωριέβε είνε κενν Ευδοκία η μεγάλη αδερφή της.

Οα ετοιμάσεις για ήλιο, γιατί θα ζωνήσεις αργία χωρίς.

- Όχι, δεν βιάζομαι να κοιμηθώ. Θέλω να κονώ ποργές και απές προτάσεις, γιατί σικατοί μαθητές πρέπει να προσκομάντα στο σχολείο καλά. Μην ανυποχείς για τον ήλιο μου. Έβεις κοιμηθείς, θα πάω στο κρεβάτι όταν εερεκυβεί η δουλειά μου. Εξάργον χονείς μας κάθονται στο βόλνι και ασχολούνται με τις εφημερίδες τους.

Σ Γαΐδη βγα ρήματα Μορφή.
Ο // βγα βγα υπήλοιπα

Φύλλο Απαντήσεων

Σχολείο: Ξυλιάδα

Τάξη: Β'

Φύλλο: αγορά

ΡΜ

ΟΜ

ΡΜ

Η ελίνη κάθισε στο μεγάλο τραπέζι και γράφη.

ΡΜ ΑΜ ΡΜ+ΦΑΦ

ΟΜ

Οι πλάτες κινή της άσκηση το μαθηματικών.

ΡΜ

ΑΜ

ΑΜ

κάθοντι και γόο της καρδιάς του.

ΟΜ

ΧΕΡΛ

Νίκος έχει το στή τσίπη του.

ΟΜ+Φ

ΡΦ

η μικρή αδερφός είναι στη αλλη της Βίβλης Νίκο

ΑΜ

ΟΜ

ρότησι η μητέρα του παιδόν.

Φ όνομα: 1

Μ η = 6

Φ ρήμα: 3

Μ η = 9

Φ επίθετο: 0

Μ η = 0

γράφω γώνα ξη ελίνη

ΡΦ

Θέλουμε ησυχία ήπιε και το δύο

Φ άρθρο: 0

Μ η = 5

πώς κάθισε ρώτησε η μεγάλη αδερφή.

ΡΦ

ΡΜ

αν θέλη να τελειώσουμε παρακαλώ απαντήσει η ελίνη.

ΡΜ

μη κάνετε

λίνε κα τα δύο πρήνηνα τελειώσουμε.

ΑΜ ΟΜ

η φύλη μας περιμένει στο δρόμο.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000089143