



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Διερεύνηση και αντιμετώπιση
ορθογραφικών λαθών σε μαθητές
Β' - ΣΤ' Δημοτικού**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΨΥΡΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ

**Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Φιλιππάτου Διαμάντω
Βασιλάκη Ευγενία**



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

Αριθ. Εισ.: 11889/1
Ημερ. Εισ.: 03-12-2013
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2013
ΨΥΡ

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους τους ανθρώπους που με στήριξαν έμπρακτα στην ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής εργασίας, χωρίς τη συνδρομή των οποίων αυτή η προσπάθεια θα ήταν ημιτελής.

Καταρχάς, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την κ. Διαμαντώ Φιλιππάτου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης αφενός για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε με την ανάθεση αυτής της εργασίας και αφετέρου για την άψογη συνεργασία και την ανεκτίμητη γνώση που μου μετέδωσε σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ευγενία Βασιλάκη για την καθοδήγηση και την βοήθεια της, την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και τις πολύτιμες υποδείξεις της.

Ακόμη οφείλω να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές και στις μαθήτριες των Δημοτικών Σχολείων που συμμετείχαν, γιατί χωρίς τη δική τους καλή θέληση και βοήθεια δεν θα ολοκληρωνόταν αυτή η προσπάθεια.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την διαρκή στήριξη που μου παρείχε τόσο κατά τη διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής όσο και για την γενικότερη συμπαράσταση σε κάθε μου βήμα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διερεύνηση της ορθογραφικής ικανότητας ελληνόφωνων μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει προσελκύσει ιδιαίτερα το ερευνητικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια με δεδομένη τη διαπίστωση ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν αδυναμίες στην ορθογραφημένη γραφή. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την αναπτυξιακή πορεία της ορθογραφικής ικανότητας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν μαθητές Β΄ – ΣΤ΄ Δημοτικού στην ορθογραφημένη γραφή. Το δείγμα αποτέλεσαν 211 παιδιά από 3 δημοτικά σχολεία του Βόλου. Χορηγήθηκε η σταθμισμένη δοκιμασία αξιολόγησης της ορθογραφικής ικανότητας των Μουζάκη et al. (2010). Τα ορθογραφικά λάθη αναλύθηκαν ποιοτικά και ταξινομήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: γραμματικά, ετυμολογικά, φωνολογικά και σε επιμέρους κατηγορίες που αφορούν κλιτά και άκλιτα θεματικά μορφήματα καθώς και συγκεκριμένου τύπου φωνολογικά λάθη. Συνοπτικά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι σε όλες τις τάξεις οι μαθητές έκαναν κυρίως ετυμολογικού τύπου λάθη και μάλιστα στο ετυμολογικό φωνήεν της λέξης. Τα φωνολογικά λάθη ήταν περιορισμένα ακόμα και στις μικρότερες τάξεις. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου και συγκεκριμένα της εικονογραφικής μεθόδου της Δ. Μαυρομάτη στην τάξη της Β΄ Δημοτικού για την βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών. Η εφαρμογή της μεθόδου έγινε για 10 μέρες και συνοπτικά η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπήρχε σημαντική βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών.

Λέξεις Κλειδιά

Ορθογραφία, ορθογραφικά λάθη, εικονογραφική μέθοδος, εκπαίδευση, στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	8
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	8
1.1 Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα και οι δυσκολίες του.....	8
1.1.1 Η ύπαρξη ιστορικής ορθογραφίας.....	8
1.1.2 Στίξη και Τονισμός.....	9
1.1.3 Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος	9
1.2 Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας	12
1.2.1 Η σχέση ανάγνωσης και ορθογραφίας	12
1.2.2 Ορθογραφική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση.....	13
<i>Ορισμός και είδη φωνολογικής επίγνωσης.....</i>	13
<i>Φωνημική επίγνωση.....</i>	14
<i>Συλλαβική επίγνωση.....</i>	14
<i>Επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής</i>	14
1.2.3 Ορθογραφική ανάπτυξη και μορφολογική επίγνωση.....	17
<i>Ορισμός μορφολογικής επίγνωσης</i>	17
<i>Βασικά είδη μορφολογικής επίγνωσης – Κλιτική και παραγωγική μορφολογία... 18</i>	18
<i>Ανάπτυξη ορθογραφικής ικανότητας και μορφολογική επίγνωση.....</i>	19
1.2.4 Μοντέλα ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας	20
<i>Το μοντέλο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας της Ehri.....</i>	22
<i>Σύγκριση σταδίων στο ελληνικό αλφάβητο με τα στάδια της Ehri.....</i>	27
1.2.5 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφική ικανότητα.....	27
1.3 Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η διδακτική της ορθογραφίας στο Α.Π του δημοτικού σχολείου	35
1.3.1 Η διδακτική της ορθογραφίας στο Α.Π. του δημοτικού σχολείου.....	35
1.3.2 Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής.....	36
<i>Στρατηγικές επινόησης γραφής.....</i>	36
<i>Μνημονική στρατηγική.....</i>	37
<i>Στρατηγική της αναλογίας</i>	37
<i>Μορφολογική στρατηγική.....</i>	38
1.3.3 Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας	40
1.4 Κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών	46
1.4.1 Λάθη φωνογραφημικής αντιστοίχισης	47

1.4.2 Λάθη στη γραμματική	49
1.4.3 Ετυμολογικά λάθη	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	53
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	53
Διερεύνηση ορθογραφικών λαθών σε μαθητές στις τάξεις Β΄ -ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου	53
2.1 Σκοπός και στόχοι της παρούσας έρευνας	53
2.2 Συγκρότηση δείγματος	53
2.3 Εργαλείο έρευνας	54
2.5 Δείκτης συνέπειας	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	56
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	73
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	73
Διδακτική παρέμβαση με την χρήση της εικονογραφικής μεθόδου της Δ. Μαυροματάη στους μαθητές της Β΄ τάξης.....	73
4.1 Μεθοδολογία	75
4.2 Συγκρότηση του δείγματος.....	76
4.3 Εργαλείο της έρευνας	76
4.4 Διαδικασία	77
4.5 Μετρήσεις των λαθών	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	82
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	85
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	93
Ξενόγλωσση	93
Ελληνόγλωσση	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	101
ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	101

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος της ορθογραφημένης γραφής σήμερα έχει περιγραφεί διεθνώς από πολλές και διαφορετικές διαστάσεις. Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας προσφέρει στους αναγνώστες σημαντικά μαθησιακά πλεονεκτήματα, καθώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αναγνώριση της μορφής και της σημασίας των λέξεων, ενώ συνδέεται με βαθύτερη κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας και με καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες. Αντίστοιχα οι επίμονες δυσκολίες στη μάθηση και την εφαρμογή της ορθογραφημένης γραφής επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική ευχέρεια και τη παραγωγή του γραπτού λόγου και εκλαμβάνονται ως ένδειξη ελλιπούς γλωσσικής καλλιέργειας του ατόμου.

Η μάθηση της ορθογραφημένης γραφής δεν έχει βρει το ρόλο που της αναλογεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρόλο που συχνά αναλώνεται σημαντικός χρόνος για τη διδασκαλία της. Υπάρχουν αρκετοί λόγοι που συμβαίνει αυτό, αλλά ο σημαντικότερος είναι η κυριαρχία της αναγνωστικής διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα των γλωσσικών μαθημάτων. Αυτό δεν συμβαίνει μόνο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Αποτέλεσμα αυτού είναι συχνά η ορθογραφία να αντιμετωπίζεται ως παραπροϊόν της ανάγνωσης και οι ορθογραφικές επιδόσεις να αντιμετωπίζονται ως παράγωγο των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η μάθηση της ορθογραφίας στο ελληνικό σχολείο διακρίνεται από αμηχανία και ένδεια εμπνευσμένων διδακτικών προσεγγίσεων, γεγονός που υποδηλώνει την έλλειψη γενικότερου σχεδιασμού.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση τους είδους των ορθογραφικών λαθών που κάνουν οι μαθητές/τριες των τάξεων Β΄-ΣΤ΄ Δημοτικού και η εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου στην πράξη με σκοπό την βελτίωση της ορθογραφικής τους επίδοσης.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο τίθεται το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της ορθογραφικής δεξιότητας και της ανάπτυξης της. Περιγράφονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής ορθογραφίας, οι στενές σχέσεις μεταξύ ορθογραφικής και μεταγλωσσικής ανάπτυξης καθώς και τα στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης και στρατηγικών με έμφαση στην ελληνική γλώσσα. Παρουσιάζονται μερικές χαρακτηριστικές μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη διδακτική του γραπτού λόγου γενικότερα και στη διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής ειδικότερα. Τέλος παρουσιάζεται μία συστηματική,

θεωρητικά βασισμένη ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε γενικές και επιμέρους κατηγορίες (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι του πρώτου μέρους της έρευνας της παρούσας εργασίας που είναι η διερεύνηση του είδους των ορθογραφικών λαθών των μαθητών των τάξεων Β΄-ΣΤ΄ Δημοτικού, η συγκρότηση του δείγματος, τα σχολεία, το σύνολο των μαθητών/τριών και οι τάξεις τους. Επίσης παρουσιάζεται το εργαλείο συλλογής δεδομένων και ο δείκτης συνέπειας του για το συνολικό δείγμα αλλά και για κάθε τάξη χωριστά.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών και η στατιστική τους ανάλυση. Παρουσιάζονται οι πίνακες με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών για κάθε κατηγορία ορθογραφικών λαθών ανά τάξη και γίνονται συγκρίσεις μεταξύ των μεταβολών σε κάθε τάξη και ανά φύλο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι στόχοι του δεύτερου μέρους της έρευνας της παρούσας εργασίας που είναι η διδακτική παρέμβαση με την εικονογραφική μέθοδο της Δ. Μαυρομάτη, η συγκρότηση του δείγματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων. Ακόμη παρουσιάζεται η ακριβής διαδικασία που ακολουθήθηκε για την συλλογή των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής της διδακτικής μεθόδου. Τέλος στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και των δύο μερών της παρούσας έρευνας με την έκθεση των συμπερασμάτων, τις πιθανές εξηγήσεις των αποτελεσμάτων και τη συσχέτιση τους με άλλες παρόμοιες έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα και οι δυσκολίες του

1.1.1 Η ύπαρξη ιστορικής ορθογραφίας

Με την πάροδο του χρόνου, η σταθερή σχέση μεταξύ ορθογραφημένης γραφής και προφοράς αρχίζει να χαλαρώνει και να δημιουργείται έτσι μια απομάκρυνση της μιας από την άλλη. Κατά αυτόν τον τρόπο προκαλείται άλλοτε μικρότερη και άλλοτε μεγαλύτερη διάσταση μεταξύ της γραφής και της προφοράς. Αυτό, βέβαια, αντανακλάται στις δυσκολίες που εμφανίζονται στη διαδικασία εκμάθησης της ορθογραφίας μιας γλώσσας. Εκείνο που παρατηρείται είναι μια αδυναμία της γραφής να προσαρμόζεται στις εκάστοτε αλλαγές της προφοράς. Έτσι δημιουργείται η λεγόμενη *ιστορική ορθογραφία*, η οποία είναι απομακρυσμένη από την πραγματική φωνολογική υπόσταση της γλώσσας.

□ Η αποκαλούμενη ιστορική ορθογραφία εμφανίζεται σε γλώσσες με μακρόχρονη γραπτή παράδοση, με κατ' εξοχήν παράδειγμα την ελληνική. Βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας αποτελεί η πολυπλοκότητα του ορθογραφικού συστήματος, το οποίο αποτυπώνει μια παλαιότερη φωνητική κατάσταση των λέξεων και ταυτόχρονα μας παρέχει σημαντικότερες πληροφορίες σχετικά με την ετυμολογία τους (Μπαμπινιώτης, 1998), στοιχειοθετώντας και μια επιπλέον σημασία της έννοιας της ιστορικότητας (Λιάπης, 1984. Ανδριώτης, 1995). Οι λέξεις διαθέτουν ταυτότητα, αποτελούν ενοποιητικό στοιχείο με το παρελθόν και ταυτόχρονα συνιστούν το δείκτη σύνδεσης μαζί του, όπως και της γενικότερης εξελικτικής πορείας του εκάστοτε λαού. Η ιστορικότητα της ελληνικής ορθογραφίας και γλώσσας εκκινεί επιπλέον ακόμα από τις εκφράσεις γραπτού και προφορικού λόγου στην αρχαία Ελλάδα και φυσικά από την αξία που αυτές απέκτησαν (Tomas, 1997). Το ζήτημα της ορθότητας ή μη του ορθογραφικού συστήματος αποτελεί ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχολούν και διχάζουν την επιστημονική κοινότητα. Εδώ θα επικεντρωθούμε στα χαρακτηριστικά της νέας ελληνικής. □

1.1.2 Στίξη και Τονισμός

Σημαίνοντα ρόλο στις ορθογραφικές μαθησιακές δυσχέρειες διαδραματίζει και η στίξη και ιδιαίτερα ο τονισμός, καθώς δύναται να μεταβάλλει το νόημα μιας λέξης, εφόσον υπάρχει η περίπτωση να σημαίνει κάτι τελείως διαφορετικό σε σχέση με μια άλλη, με την οποία έχουν την ίδια ακριβώς φωνηματική ανάλυση αλλά διαφορετικό τονισμό (Παπαδοπούλου – Μανταδάκη, 2004).

Η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από δυναμικό λεξικό τόνο, δηλαδή σε κάθε φωνολογική λέξη υπάρχει μία συλλαβή ως «τονισμένη». Στην ομιλία αυτό φαίνεται με την αυξημένη διάρκεια και ένταση του φωνήεντος που αποτελεί τον πυρήνα της τονισμένης συλλαβής. Το πρόβλημα με την γραφή παρουσιάζεται διότι η φωνολογική λέξη δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την γραπτή λέξη την οποία την ξεχωρίζουμε από τις διπλανές τις με κενό διάστημα. Η ύπαρξη ή όχι τόνου στις φωνολογικές λέξεις στον προφορικό λόγο δεν εξαρτάται από τον αριθμό των συλλαβών της λέξης αλλά από το γραμματικό της είδος και τον ρόλο της μέσα στη φράση. Το ορθογραφικό σύστημα, όμως, αγνοεί τον φωνολογικό τόνο στους κανόνες τονισμού και εισάγει αυθαίρετους κανόνες για την χρήση του τονικού σημάδιου, οι οποίοι εξαρτώνται από τον αριθμό των συλλαβών, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Αποτέλεσμα αυτού είναι να υπάρχουν αντιφάσεις, λόγω ασυνέπειας στα κριτήρια με τα οποία τίθεται το τονικό σημάδι. Για παράδειγμα, στη φράση: «από πού να πω ότι θα μπει;» υπάρχουν τρεις συλλαβές οι οποίες τονίζονται στο προφορικό λόγο. Αντίθετα οι συλλαβές που θα πρέπει να μπει το τονικό σημάδι στο γραπτό λόγο, σύμφωνα με τις συμβάσεις του μονοτονικού, είναι οι «πό», «πού» και «ό». Συνεπώς οι λέξεις «πω» και «μπει» δεν φέρουν τονικό σημάδι επειδή είναι μονοσύλλαβες.

Για την ορθογραφημένη γραφή η περίπτωση του τονισμού είναι ιδιαίζουσα: η ύπαρξη και η θέση του τόνου προβλέπεται πλήρως από τους κανόνες τονισμού του μονοτονικού, με τρεις μόνο εξαιρέσεις που αφορούν σε συγκεκριμένες λέξεις. Έτσι, παρότι η χρήση του τονικού σημείου δεν εξαρτάται μόνο από τον φωνολογικό τόνο αλλά και από τον αριθμό των συλλαβών, παραμένει απολύτως προβλέψιμη βάσει των φωνολογικών ιδιοτήτων των λέξεων (Πρωτόπαπας, 2010).

1.1.3 Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος

«Με τον όρο «ορθογραφική διαφάνεια» αναφερόμαστε στην κανονικότητα με την οποία το ορθογραφικό σύστημα μιας γλώσσας αναπαριστά τον τρόπο με τον οποίο προφέρονται οι λέξεις. Ένα ρηχό (ή διαφανές) ορθογραφικό σύστημα

απεικονίζει με συνεπή και συστηματικό τρόπο τους φθόγγους της γλώσσας με γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων (γραφήματα). Αντίθετα σε ένα αδιαφανές (ή βαθύ) ορθογραφικό σύστημα οι λέξεις γράφονται με τρόπο που δεν μπορεί να αποδοθεί άμεσα και συστηματικά η αντιστοιχία μεταξύ φθόγγων και γραφημάτων» (Πρωτόπαπας, 2010: 67). Η πιο γνωστή περίπτωση αδιαφανούς συστήματος είναι εκείνη των κινέζικων γλωσσών, οι οποίες γράφονται με τα λεγόμενα ιδεογράμματα.

Από τα αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα, το πιο γνωστό σύστημα με μικρή ορθογραφική διαφάνεια είναι το αγγλικό. Στην αγγλική γλώσσα κάθε γράμμα είναι δυνατό να αντιστοιχεί σε διαφορετικούς φθόγγους ανάλογα με τα άλλα γράμματα που το περιβάλλουν και κάθε φθόγγος μπορεί να γραφτεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την λέξη στην οποία βρίσκεται. Τα γράμματα και οι συνδυασμοί τους δεν αντιστοιχούν άμεσα μόνο σε φθόγγους, εκτός από ορισμένες πάρα πολύ διαφανείς ορθογραφικά γλώσσες όπως είναι τα φινλανδικά. Στις περισσότερες γλώσσες, όπως και στα ελληνικά τα γραφήματα μπορεί να αντιστοιχούν σε μορφήματα, τόσο σε θέματα όσο και σε καταλήξεις. Έτσι για παράδειγμα η λέξη /buri/ η οποία γράφεται «μπουρί», η κατάληξη /i/ γράφεται με «ι» γιατί πρόκειται για ουσιαστικό ουδετέρου γένους. Αν όμως ήταν ρήμα γ' ενικού (όπως η λέξη /bori/) τότε θα γραφόταν με «ει» (π.χ. «μπορεί»). Αυτό δεν σημαίνει ότι παραβιάζεται η αντιστοιχία γραφημάτων – φωνημάτων αλλά ότι η γνώση του φθόγγου είναι ανεπαρκής για την απόδοση του σωστού γραφήματος, καθώς στα ελληνικά υπάρχουν πολλά γραφήματα που αντιστοιχούν στον φθόγγο /i/. Συνεπώς γνωρίζοντας κάτι για τη γραμματική ταυτότητα της λέξης (και όχι απαραίτητα για τη συγκεκριμένη λέξη) μπορούμε να επιλέξουμε το σωστό γράφημα.

Σύμφωνα με το παραπάνω παράδειγμα προκύπτουν δύο σημαντικά στοιχεία για την ορθογραφική διαφάνεια της ελληνικής γλώσσας: πρώτον ότι πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και άλλα επίπεδα αναπαράστασης πέρα από το φωνολογικό, και δεύτερον ότι η σχέση μεταξύ φωνολογίας και ορθογραφίας δεν είναι απαραίτητα συμμετρική, διότι μπορεί μία αντιστοιχία να είναι απλή και άμεση προς τη μία κατεύθυνση (π.χ. της ανάγνωσης) και σύνθετη προς την άλλη (π.χ. της γραφής). Στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, η ασυμμετρία στη διαφάνεια μεταξύ ανάγνωσης και γραφής είναι μεγάλη, καθώς οι περισσότερες λέξεις μπορούν να διαβαστούν σωστά με βάση το πώς γράφονται, ενώ αντίθετα για να γραφτούν σωστά δεν αρκεί να γνωρίζουμε μόνο το πώς προφέρονται (Πρωτόπαπας, 2010).

Από τη στιγμή που δεν υπάρχει συμμετρία ανάμεσα στη προφορά και τη γραφή δεν μπορούμε να μιλάμε γενικά για «διαφανή» και «μη διαφανή» ορθογραφικά συστήματα καθώς η διαφάνεια μπορεί να διαφέρει σε κάθε κατεύθυνση. Έτσι είναι δύσκολο να απαντηθεί με απόλυτη βεβαιότητα με ένα συγκεκριμένο νούμερο το σαφές ερώτημα «πόσο διαφανής είναι η ελληνική ορθογραφία για την ανάγνωση;». Σε μία πρώτη προσέγγιση η απάντηση είναι περίπου 95%. Το νούμερο αυτό όμως αν και βάσιμο εξαρτάται από τις προϋποθέσεις που οδήγησαν στο υπολογισμό του (Protopapas & Vlachou, 2009).

Η ορθογραφική διαφάνεια επηρεάζει την επεξεργασία των λέξεων ακόμα και μέσα στην ίδια τη γλώσσα. Ο Spencer (2007) βρήκε ότι η γραφημική πολυπλοκότητα προβλέπει το βαθμό δυσκολίας της ορθής γραφής των αγγλικών λέξεων σε παιδιά 7 - 11 ετών και την ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων σε παιδιά 6 ετών. Συμπεράνε ότι η δυσκολία της επεξεργασίας συγκεκριμένων λέξεων είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ορθογραφική τους κανονικότητα.

Οι μελέτες που αφορούν την ορθογραφική διαφάνεια και την ορθογραφημένη γραφή είναι γενικά περιορισμένες σε σύγκριση με τις μελέτες που αφορούν την ανάγνωση. Σε μελέτη των Caravola και Bruck (1993) βρέθηκε ότι τα αγγλόφωνα παιδιά κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στη γραφή απλών ψευδολέξεων στην Α΄ Δημοτικού σε σύγκριση με παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα την τσέχικη η οποία είναι πιο ρηχή. Σε μία ακόμη επίσης διαγλωσσική μελέτη των Bruck, Genese και Caravola (Caravolas, 2006) φάνηκε ότι τα γαλλόφωνα παιδιά της Γ΄ Δημοτικού έκαναν πολύ λιγότερα λάθη στη φωνολογική γραφή από τα αγγλόφωνα παιδιά. Το γαλλικό ορθογραφικό σύστημα είναι μεν πιο διαφανές από το αγγλικό αλλά απέχει αρκετά από την πλήρη διαφάνεια. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε έρευνα των Wimmer και Landerl (1997) σε σύγκριση που έγινε μεταξύ αγγλόφωνων και γερμανόφωνων μαθητών διαφόρων ηλικιών (Caravolas, 2006).

1.2 Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας

1.2.1 Η σχέση ανάγνωσης και ορθογραφίας

«Ορθογραφία είναι η γραφή των λέξεων του προφορικού λόγου, όπως έχει καθιερωθεί από κανόνες και συμβάσεις που ισχύουν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος. Οι κανόνες αυτοί ορίζουν συνήθως ποια γράμματα θα χρησιμοποιηθούν και με ποια σειρά για τη γραφή της κάθε λέξης και προέρχονται κυρίως από ιστορικούς και γλωσσικούς παράγοντες των οποίων η προέλευση τους στο σύγχρονο ορθογραφικό σύστημα δεν είναι πάντοτε εμφανής» (Μουζάκη, 2010α: 31).

Η μάθηση της ορθής γραφής δεν αφορά μόνο τη συνεπή (ως προς τους ορθογραφικούς κανόνες) αναπαραγωγή των λέξεων του προφορικού λόγου στο γραπτό αλλά συνδέεται και με τη βαθύτερη κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας και με καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες. Η σχέση μεταξύ ανάγνωσης και γραφής είναι τόσο μεγάλη γιατί και οι δύο δεξιότητες εξαρτώνται από κοινό παρονομαστή: τη γλωσσική επάρκεια. Όσο καλύτερα ξέρει ένας μαθητής μία λέξη τόσο πιο πιθανό είναι να την αναγνωρίσει, να τη συλλαβίσει σωστά, να δώσει τον σωστό ορισμό και να την χρησιμοποιήσει κατάλληλα στο γραπτό και προφορικό λόγο (Joshi, Treiman, Carreker & Moats, 2009). Η υψηλή συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στις αναγνωστικές και ορθογραφικές επιδόσεις έχει τεκμηριωθεί πειραματικά σε αρκετές έρευνες (Ehri, 1998. Joshi, Treiman, Carreker & Moats, 2009). Η αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στην ανάγνωση και την ορθογραφία φαίνεται από την περιγραφή τους στη βιβλιογραφία που αφορά τα αλφαβητικά συστήματα γραφής ως οι δύο όψεις της ίδιας διαδικασίας, της αντιστοίχισης δηλαδή ανάμεσα σε φθόγγους και γραφήματα. Αυτή η διαδικασία της αντιστοίχισης στηρίζεται σε βασικές γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες με κοινό πυρήνα τη φωνολογική επεξεργασία (Moats, 2005).

Σύμφωνα με την Ehri (1998), η έκθεση και η συχνή εμπλοκή του παιδιού με τα γραπτά σύμβολα για επικοινωνιακούς σκοπούς το βοηθούν ώστε να ανακαλύψει και να χειριστεί τις βασικές μονάδες του προφορικού λόγου, να αποκομίσει γνώσεις σχετικά με τη δομή του γραπτού λόγου και να θεμελιώσει τις αντιστοιχίες μεταξύ ήχων και γραπτών συμβόλων.

1.2.2 Ορθογραφική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση

Ορισμός και είδη φωνολογικής επίγνωσης

Κάποιοι από τους όρους με τους οποίους έχει αποδοθεί στην Αγγλική γλώσσα ο όρος φωνολογική επίγνωση (phonological awareness) είναι: μεταγλωσσική επίγνωση (metalinguistic awareness) (Lieberman & Shankweiler, 1985) ή φωνημική επίγνωση (phoneme ή phonemic awareness) (Yopp, 1988). Στην ελληνική γλώσσα εκτός από τον όρο φωνολογική επίγνωση (Πόρποδας, 2002, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) έχει χρησιμοποιηθεί και ο όρος φωνολογική ενημερότητα.

Έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για την φωνολογική επίγνωση. Κάποιοι από αυτούς είναι οι παρακάτω:

- Η ικανότητα αντίληψης μιας εκφερόμενης λέξης ως ακολουθία ξεχωριστών ήχων (Lewkowicz, 1980: 686).
- Η συνείδηση/επίγνωση των φωνολογικών συνιστωσών των λέξεων (Lieberman & Shankweiler, 1985).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (Πόρποδας, 2002) φωνολογική επίγνωση είναι η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή των λέξεων. «Πρόκειται για μία ικανότητα η οποία επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης όπως είναι τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή είναι ανεξάρτητη από την κατανόηση της σημασίας της λέξης και αναπτύσσεται και διεκπεραιώνεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία της λέξης» (Πόρποδας, 2002: 217).

Αρχικά θεωρήθηκε ως μία διαίσθηση που μπορεί να αποκτήσει το παιδί για τη γλώσσα ξαφνικά. Όμως αργότερα χαρακτηρίστηκε ως δεξιότητα που αναπτύσσεται σταδιακά σε μία περίοδο ετών με κύριο παράγοντα καθορισμού της τη σχολική φοίτηση (Lieberman & Shankweiler, 1985). Η θεώρηση της φωνολογικής επίγνωσης ως δεξιότητας που μπορεί να διδαχθεί και να αναπτυχθεί, ενισχύθηκε και εμπειρικά (Castle, Riach, & Nicholson, 1994, Lundberg, Frost, & Petersen, 1988).

Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα τα οποία προσδιορίζονται τόσο από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου όσο και από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά.

Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης είναι:

1. Η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου
2. Η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου και
3. Η επίγνωση της δομής στο επίπεδο μιας γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνολογικής και συλλαβικής δομής (Πόρποδας, 2002).

Φωνημική επίγνωση

Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία και να μπορεί να τα διαχειρίζεται τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Όπως έχει προκύψει από πολλές έρευνες η φωνημική επίγνωση είναι μία ιδιαίτερα δύσκολη ικανότητα ως προς την απόκτηση της από παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Πόρποδας, 2002).

Συλλαβική επίγνωση

Η επίγνωση αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από συλλαβικά τμήματα και να μπορεί να συνθέτει και να αναλύει τις συλλαβές της κάθε λέξης. Εν συγκρίσει με τη φωνημική επίγνωση, η συλλαβική επίγνωση θεωρείται αρκετά πιο εύκολη και αποκτάται νωρίτερα από τη φωνημική επίγνωση (Πόρποδας, 2002).

Επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής

Αυτό το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι η συλλαβή συγκροτείται από δύο δομικά τμήματα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα και το καθένα από αυτά αποτελείται από φωνήματα. Αυτά τα δομικά στοιχεία έχουν προσδιοριστεί ως το αρχικό τμήμα της συλλαβής το οποίο περιλαμβάνει το σύμφωνο ή το σύμπλεγμα συμφώνων που ενδεχομένως υπάρχουν στη συλλαβή και το τελικό τμήμα της συλλαβής το οποίο περιλαμβάνει το φωνήεν και το σύμφωνο ή τα σύμφωνα που ακολουθούν.

Στην ελληνική γλώσσα όμως, λόγω της φύσης της συλλαβής, δεν είναι σίγουρο ότι καθίσταται αναγκαία η συνειδητοποίηση της ενδοσυλλαβικής δομής αυτού του είδους καθώς στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν ελάχιστες μονοσύλλαβες λέξεις ενώ οι πολυσύλλαβες λέξεις αποτελούνται κατά κανόνα από συλλαβές ανοικτού τύπου (Πόρποδας, 2002).

Η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφικής επίδοσης στην πρώτη σχολική ηλικία και στις μεγαλύτερες τάξεις

Υπάρχουν αρκετές μελέτες που έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφικών δεξιοτήτων, οι οποίες όμως αναφέρονται στην αγγλική γλώσσα (Cataldo & Ellis, 1988. Ellis & Cataldo, 1990. Byrne & Fielding – Bransley, 1991, 1995. Cardoso – Martins & Pennigton, 2004). Το ορθογραφικό σύστημα όμως της αγγλικής γλώσσας είναι αδιαφανές (δεν αποτυπώνονται με άμεσο και συστηματικό τρόπο οι φθόγγοι της γλώσσας σε γραφήματα) και αποτέλεσμα αυτού είναι τα αποτελέσματα των ερευνών της αγγλικής γλώσσας να είναι πιθανό να μην είναι εφαρμόσιμα στην ελληνική γλώσσα η οποία χαρακτηρίζεται από πολύ πιο διαφανές ορθογραφικό σύστημα. Υπάρχουν βέβαια και μελέτες που έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και των ορθογραφικών δεξιοτήτων σε πιο διαφανή ορθογραφικά συστήματα (Caravolas, Volin & Hulme, 2005. Porpodas, 1999).

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών τα παιδιά που κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη έχουν υψηλότερο επίπεδο φωνημικής ενημερότητας ή αντίστροφα παιδιά που έχουν υψηλότερο επίπεδο φωνημικής ενημερότητας κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη (Porpodas, 1998. Αϊδίνης, 2006). Αντίθετα, οι μαθητές με φτωχές δεξιότητες φωνημικής επεξεργασίας τείνουν να κάνουν περισσότερα λάθη που αφορούν προσθέσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις και μεταθέσεις συλλαβών και γραμμάτων (Παντελιάδου, 2011).

Η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης για τη διαχρονική πρόβλεψη της ορθογραφικής δεξιότητας έχει μελετηθεί πρόσφατα ανάμεσα σε γλώσσες με διαφορετική ορθογραφική διαφάνεια. Συγκεκριμένα σε διαχρονική έρευνα των Furnes και Samuelsson (2010) όπου εξετάστηκαν αγγλόφωνα παιδιά από την Αυστραλία και τις ΗΠΑ και παιδιά από την Νορβηγία και τη Σουηδία βρέθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελούσε σημαντικό προγνωστικό παράγοντα στο νηπιαγωγείο για την ορθογραφική επίδοση στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού τόσο για τη αγγλική γλώσσα όσο και για τις σκανδιναβικές. Μάλιστα για τις σκανδιναβικές, οι οποίες είναι πολύ πιο διαφανείς ορθογραφικά από την αγγλική, η φωνολογική επίγνωση ήταν ο μόνος στατιστικά σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της ορθογραφικής επίδοσης στην Β΄ Δημοτικού.

Η μελέτη της επίδρασης της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας των ελληνόπουλων ξεκίνησε την

δεκαετία 1980 από τον Πόρποδα ο οποίος σε δύο πειράματα του μελέτησε την υπόθεση ότι η γραφή βασίζεται στην εφαρμογή κανόνων φωνογραφημικής αντιστοιχίας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν στην Α΄ και Δ΄ Δημοτικού και χρησιμοποιήθηκαν τρεις κατηγορίες λέξεων: μία με απλές λέξεις που γράφονται με την αντιπροσώπευση της φωνολογικής τους ταυτότητας με γραφήματα βάση των κανόνων φωνογραφημικής αντιστοιχίας, μία λίστα με πιο περίπλοκες λέξεις που η σωστή γραφή τους προϋποθέτει τη γνώση της ιστορικής ορθογραφίας και τέλος μία λίστα με ψευδολέξεις οι οποίες μπορούσαν να διαβαστούν και να γραφτούν με τη χρήση των κανόνων φωνογραφημικής αντιστοιχίας. Τα αποτελέσματα και των δύο πειραμάτων έδειξαν ότι τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη όλων των μαθητών ήταν φωνολογικά αποδεκτά και όλες οι ομάδες έκαναν περισσότερα λάθη στη περίπτωση των πιο περίπλοκων λέξεων ενώ οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού ήταν αυτοί που δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην ορθογραφία των πιο περίπλοκων λέξεων, όχι μόνο αυτοί που είχαν χαμηλό ορθογραφικό και αναγνωστικό επίπεδο αλλά και αυτοί που είχαν και υψηλό. Φαίνεται συνεπώς ότι η ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων των ελληνόπουλων στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα φωνολογικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και η χρήση κανόνων φωνογραφημικής αντιστοιχίας εφαρμόζονται τόσο από τους μαθητές της Δ΄ Δημοτικού όσο και από τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού (Διαμάντη, 2010α). Και σε μετέπειτα όμως έρευνας του Πόρποδα (Porpodas, 2001) φάνηκε η σημασία της φωνογραφημικής αντιστοιχίας για την ελληνική γλώσσα καθώς τα ελληνόπουλα ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία γράφουν τις λέξεις χρησιμοποιώντας κανόνες φωνογραφημικής αντιστοίχισης και έκαναν λιγότερα λάθη στη γραφή ψευδολέξεων παρά λέξεων και έκαναν και λιγότερα λάθη σε λέξεις των οποίων η ορθογραφημένη γραφή απαιτούσε μόνο την διατήρηση της φωνολογικής τους ταυτότητας.

Οι Aidinis και Nunes (Aidinis & Nunes, 2001) διερεύνησαν εάν η συλλαβική και φωνημική επίγνωση έχουν διαφορετικό ρόλο στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας στη πρώτη σχολική ηλικία. Η έρευνα έδειξε ότι η επίγνωση της συλλαβικής δομής των φωνολογικών μερών των λέξεων αποτελεί προγνωστικό δείκτη της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Και σε έρευνα όμως που πραγματοποιήθηκε από τους Μουζάκη, Πρωτόπαπα και Τσαντούλα (2008) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βρέθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας ξεχωρίζει μαζί με τη γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου ως ο πιο σημαντικός δείκτης στη πρόγνωση της ορθογραφικής δεξιότητας

στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Παιδιά με υψηλό δείκτη φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο κάνουν λιγότερα λάθη στην ορθογραφημένη γραφή όταν πάνε σχολείο και αρχίζουν να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν.

Όπως προκύπτει από τις έρευνες που αναφέρθηκαν, η φωνολογική επίγνωση αποτελεί βασικό συστατικό της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας κατά τα πρώτα σχολικά έτη. Σε διαγλωσσική μελέτη των Caravolas, Volin και Hulme (2005) φάνηκε ότι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης επεκτείνεται και πέρα από τα πρώτα σχολικά έτη και ότι αποτελεί συγχρονικό προγνωστικό δείκτη της ορθογραφικής δεξιότητας παιδιών μεγαλύτερων τάξεων. Οι Nikolopoulos, Goulandris, Hulme & Snowling (2006) μελέτησαν το ρόλο της φωνημικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας των ελληνόπουλών μαθητών στη Β΄ και Δ΄ Δημοτικού. Οι συγχρονικές αναλύσεις των αποτελεσμάτων έδειξε υψηλές και σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης των παιδιών στις φωνολογικές δοκιμασίες και την επίδοσή τους στην ορθογραφική δοκιμασία.

Και από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα από τη γερμανική γλώσσα αναδεικνύεται η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στη μακροπρόθεσμη πρόβλεψη της ορθογραφικής δεξιότητας. Συγκεκριμένα οι Landerl και Wimmer (2008) βρήκαν ότι οι μετρήσεις της φωνολογικής επίγνωσης στις αρχές της Α΄ Δημοτικού συνεισφέρουν σημαντικά στη πρόβλεψη της ορθογραφικής επίδοσης στη Β΄ Γυμνασίου (Διαμάντη, 2010α).

Όπως γίνεται φανερό από τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν η επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας είναι διαχρονική και διαγλωσσική. Βέβαια η πλήρης ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής απαιτεί τη συνδρομή και άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως είναι η γνώση της μορφολογίας του ορθογραφικού συστήματος (Nunes, Bryant & Bindman, 1997).

1.2.3 Ορθογραφική ανάπτυξη και μορφολογική επίγνωση

Ορισμός μορφολογικής επίγνωσης

Η ορθογραφική ικανότητα δεν είναι έμφυτη στο άτομο αλλά αναπτύσσεται σταδιακά. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θεωρούν ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί μία

μη γλωσσική αναπαράσταση ενός αντικειμένου. Σταδιακά αυτή η αντίληψη μεταβάλλεται. Οδηγώντας στην αντίληψη ότι ο γραπτός λόγος αναπαριστά μόνο μέρη του γλωσσικού συστήματος (π.χ. μόνο ουσιαστικά) ενώ αργότερα αναπτύσσεται η ορθή αντίληψη ότι υπάρχει μία πιο γενικευμένη και ταυτόχρονα στενή σχέση ένα προς ένα των στοιχείων των στοιχείων της γλώσσας και των στοιχείων του γραπτού λόγου (Διακογιώργη, Μπάρης & Βαλμάς, 2005). Φαίνεται συνεπώς ότι υπάρχει μία αναπτυξιακή πορεία στην εξέλιξη της ορθογραφικής ικανότητας και το παιδί οδηγείται στο στάδιο της ορθογραφημένης γραφής μέσω της συνεχούς και εκτεταμένης έκθεσης στο γραπτό λόγο και με την καλλιέργεια των γραμματικών, συντακτικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Treiman & Bourasa, 2000).

Η ορθογραφία εκτός από τη φωνολογική επίγνωση που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως είναι η μορφολογική επίγνωση, η συντακτική επίγνωση, το λεξιλόγιο και η ταχύτητα ανάγνωσης (Plaza & Cohen, 2004).

Η μορφολογική επίγνωση αφορά στην ικανότητα που επιτρέπει την αναγνώριση και το συνειδητό χειρισμό των μορφημάτων της γλώσσας (Διαμαντή, 2010α). «Μόρφημα ονομάζεται η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα που αποκαλύπτει η μορφολογική ανάλυση της γλώσσας, το πιο μικρό δηλαδή κομμάτι που έχει ξεχωριστή σημασία» (Μπαμπινιώτης, 1998: 141). Για να θεωρηθεί επομένως ότι κάποιος έχει καλό επίπεδο μορφολογικής επίγνωσης, θα πρέπει να μπορεί να χειρίζεται συνειδητά τις σχέσεις μεταξύ των μορφημάτων χωρίς να προσπαθεί να επικοινωνήσει συγκεκριμένες σημασίες, γι' αυτό άλλωστε πρόκειται για επίγνωση και όχι απλώς για γνώση (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010).

Βασικά είδη της μορφολογικής επίγνωσης αποτελούν η επίγνωση για την κλιτική μορφολογία (Casalis & Louis-Alexandre, 2000) και η επίγνωση για την παραγωγική μορφολογία (Kuo & Anderson, 2006).

Βασικά είδη μορφολογικής επίγνωσης – Κλιτική και παραγωγική μορφολογία

Με τον όρο κλιτική μορφολογία νοείται «η συστηματική επισημείωση της γραμματικής λειτουργίας μιας λέξης, σύμφωνα με τη σύνταξη της πρότασης. Τα κλιτικά μορφήματα αντικατοπτρίζουν τις συντακτικές ή σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις μιας πρότασης, χωρίς να αλλάζουν το νόημα ή τη γραμματική κατηγορία του θέματος (τι μέρους του λόγου δηλαδή είναι)» (Δουκλιάς &

Κωνσταντινίδου, 2010: 125). Στην ελληνική γλώσσα, για παράδειγμα. κλιτικά μορφήματα αποτελούν οι καταλήξεις των ρημάτων –ω, –εις, –ει, –ουμε, –ετε, –ουν όπου δηλώνουν το πρόσωπο και τον αριθμό ή οι καταλήξεις των επιθέτων –ος, –η –ο όπου δηλώνουν το γένος.

Η παραγωγική μορφολογία «συνίσταται στη προσθήκη προσφυσμάτων είτε πριν είτε μετά από το θέμα (τα οποία ονομάζονται προθήματα και επιθήματα αντίστοιχα)» (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010: 126). Κάθε παραγωγικό μόρφημα μπορεί να συνδυαστεί μόνο με ορισμένες κατηγορίες θεμάτων. Για παράδειγμα η κατάληξη – ινος (π.χ. κίτρινος), δηλώνει επίθετο και μπορεί να συνδυαστεί μόνο με ουσιαστικά και όχι με ρήματα. Στη παραγωγική μορφολογία περιέχει πολύ μεγαλύτερη ποικιλία τύπων και λειτουργιών από ότι η κλιτική μορφολογία η οποία είναι πιο περιορισμένη (Μπαμπινιώτης, 1998) και γι' αυτό η ανάπτυξη της είναι πιο αργή (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010).

Ανάπτυξη ορθογραφικής ικανότητας και μορφολογική επίγνωση

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στον ελληνικό χώρο έχει επισημάνει το σημαντικό ρόλο των μορφημάτων και των μορφολογικών στρατηγικών για την ανάπτυξη του γραμματισμού και συγκεκριμένα της ορθογραφημένης γραφής. Σε έρευνα των Διακογιώργη, Μπάρη και Βαλμά (2005) στόχος της οποίας ήταν η διερεύνηση του τύπου των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι Έλληνες μαθητές της Α' Δημοτικού για να αποδώσουν ορθογραφικά ληκτικά μορφήματα της γλώσσας τους, ονόματα και ρήματα βρέθηκε ότι ήδη από την ηλικία των 7 ετών οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μορφολογικές στρατηγικές εφόσον το ποσοστό της γραφημικής αναπαράστασης ήταν υψηλό. Ήδη από την ηλικία της Α' Δημοτικού οι μαθητές χρησιμοποιούν τρία είδη στρατηγικών για να γράφουν σωστά: τη φωνολογική, τη μορφολογική και την απομνημόνευση. Στις δύσκολες ορθογραφικά περιπτώσεις ανταγωνιστικές των μορφολογικών στρατηγικών είναι οι φωνολογικές όπου οι μαθητές τείνουν να επιλέγουν τη γραφημική αναπαράσταση του φωνήματος που έχει τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο γραπτό λόγο που επεξεργάζεται το παιδί στη συγκεκριμένη τάξη. Η συνέπεια που χαρακτηρίζει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα στην αναπαράσταση των φωνημάτων με γραφήματα φαίνεται να είναι και ο λόγος για τον οποίο ήδη από την Α' Δημοτικού τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά φωνολογικές στρατηγικές στην ορθογραφημένη

γραφή. Οι μαθητές της Β΄ Δημοτικού χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό μορφολογικές στρατηγικές για την ορθογραφημένη γραφή λέξεων η χρήση των οποίων βαθμιαία αυξάνεται μέχρι την Δ΄ Δημοτικού όπου και εμπεδώνεται, με τους μαθητές όμως της Α΄ Δημοτικού να είναι και αυτοί σε θέση να τις χρησιμοποιούν (Διακογιώργη, Μπάρης & Βαλμάς, 2005).

Οι Landerl & Reitsma (2005) μελέτησαν την φωνολογική και μορφολογική συνέπεια στην απόκτηση της διάρκειας της ορθογραφίας φωνήεντος στα Ολλανδικά και Γερμανικά. Στη μελέτη τους έδωσαν στα παιδιά της Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξης δύο στόχους. Σε ένα έργο ορθογραφίας λέξης έπρεπε να παράγουν τις μορφές του ενικού και πληθυντικού αριθμού σύντομων γνωστών λέξεων, οι μισές από τις οποίες περιελάμβαναν ένα μακρόχρονο φωνήεν και τις άλλες μισές που περιελάμβαναν ένα βραχύχρονο φωνήεν. Επειδή τα ολλανδικά και τα γερμανικά σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, γλωσσολογικά, χρησιμοποιήθηκαν αρκετές λέξεις που είναι παρόμοιες στην ορθογραφία και την προφορά και που είναι ίδιες στη σημασία. Το δεύτερο έργο αφορούσε μη λέξεις όπου τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν μια σωστή ορθογραφία από τέσσερις εναλλακτικές λύσεις. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν δύο κύριες διαφορές στην επίδοση των παιδιών. Υπήρξε μια σαφής γλωσσική διαφορά ανάλογα με το είδος του έργου που δόθηκε. Τα παιδιά με την ολλανδική ως μητρική γλώσσα απέδωσαν καλύτερα από τα παιδιά από τη Γερμανία στο έργο ορθογραφίας της λέξης, ενώ τα παιδιά από τη Γερμανία ξεπέρασαν τα παιδιά από την Ολλανδία στο έργο επιλογής της μη - λέξης. Αυτές οι διαφορές φαίνεται να προτείνουν διαφορετικές τροχιές στην απόκτηση της διάρκειας της ορθογραφίας φωνήεντος. Τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται από νεαρή ηλικία ότι τις διαφορετικές μορφές της λέξης της ίδιας οικογένειας πρέπει να τις συλλαβίσουν με τον ίδιο τρόπο, εφαρμόζοντας έτσι την αρχή της συνέπειας του μορφήματος.

1.2.4 Μοντέλα ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας

Πριν από την έναρξη της σχολικής ζωής, η οποία συνδέεται και με την αρχή της συστηματικής επαφής με το γραπτό γλωσσικό κώδικα, το γράψιμο του παιδιού είναι πηγαίο, με ακαθόριστη ορθογραφία. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, ξεκινά το σχολείο και έρχεται οργανωμένα σε επαφή με τον γλωσσικό κώδικα, αποκτά δεξιότητες ορθογραφίας.

Σύμφωνα με την Ehri, η έκθεση και η συχνή εμπλοκή του παιδιού με τα γραπτά σύμβολα για επικοινωνιακούς σκοπούς το βοηθούν να ανακαλύψει και να χειριστεί βασικές φωνητικές μονάδες το προφορικού λόγου, να αποκομίσει γνώσεις σχετικά με τη δομή και του γραπτού λόγου και να θεμελιώσει τις αντιστοιχίες μεταξύ ήχων και γραπτών συμβόλων (Μουζάκη, 2011α). Η κατάκτηση της ορθογραφίας έχει εξελικτικό χαρακτήρα και μέχρι να ολοκληρωθεί περνά από διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Οι απόψεις των ειδικών για τον αριθμό και την ακολουθία των σταδίων ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό (Παντελιάδου, 2011). Το μοντέλο που συγκεντρώνει την ευρύτερη αποδοχή στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι εκείνο που προτάθηκε από τη Ehri (1987) και εμπλουτίστηκε την δεκαετία που ακολούθησε με βάση μεταγενέστερα ευρήματα (Μουζάκη, 2011α). Άλλα μοντέλα που έχουν προταθεί είναι της Frith (1985) και της Bailet (1991) (Παντελιάδου, 2011).

Η Frith (1985) διέκρινε τρία στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Αφετηρία αποτελεί η λογογραφική φάση (πρώτη φάση), η οποία αρχίζει όταν τα παιδιά δεν έχουν ανακαλύψει ακόμη την σχέση γραφημάτων φωνημάτων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Frith, η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις: α) στη λογογραφική φάση, β) στην αλφαβητική φάση και γ) στην ορθογραφική φάση. Στην λογογραφική φάση τα παιδιά αποτυπώνουν κάποιες λέξεις ολικά, σαν εικόνες στο μυαλό τους και όταν προσπαθούν να τις γράψουν, προβάλλουν κάποιο γράμμα από αυτές, συνήθως εκείνο με το πιο χαρακτηριστικό σχήμα. Στην αλφαβητική φάση μαθαίνουν μέσα από τη σχολική τους φοίτηση, τους ορθογραφικούς κανόνες και γράφουν φωνολογικά ομαλές λέξεις. Τα παιδιά που εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κάνουν πιο συχνά ορθογραφικά λάθη όπως παραλείψεις, προσθέσεις ή αντιστροφές γραμμάτων ή συλλαβών σε αυτή τη φάση. Τέλος στην ορθογραφική φάση ορθογραφούν με βάση όχι μόνο φωνημικούς κανόνες αλλά και μορφολογικούς και πετυχαίνουν τη σωστή ορθογραφία πολυσύλλαβων λέξεων με σύνθετες μορφολογικές δομές (Παντελιάδου, 2011). Καθώς το παραπάνω μοντέλο βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα από την αγγλική γλώσσα, δεν είναι σίγουρο ότι ισχύει και για τα ελληνικά χωρίς να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας. Ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι τα ελληνόπουλα από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν μια αλφαβητική στρατηγική, τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή (Aidinis & Nunes, 2001).

Το μοντέλο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας που προτάθηκε από τη Baillet (1991) είναι πιο αναλυτικό και επιτρέπει να εντοπιστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι γνωστικές διεργασίες του παιδιού. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ορθογραφική δεξιότητα ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο (προφωνημική ορθογραφία) τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα σύμβολα – γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα που μπορεί να διαβαστεί αλλά δεν γνωρίζουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ ορθογραφίας της λέξης και προφοράς ενώ γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς τα οποία δεν έχουν κάποιο νόημα. Στο δεύτερο στάδιο (πρώιμη φωνημική ορθογραφία) τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις και αρχίζουν να γράφουν σωστά τουλάχιστον ένα γράμμα από τη λέξη και συνήθως το πρώτο. Στο τρίτο στάδιο (ονομασία γραμμάτων) αναπτύσσουν ένα σταθερό λεξιλόγιο, αναγνωρίζουν ότι η λέξη είναι μία ολότητα που περιβάλλεται από λευκό κενό χώρο και εδραιώνουν μία σταθερή γνώση των γραμμάτων ως συμβόλων των ήχων. Σε αυτό το στάδιο ορθογραφούν με επιτυχία γνωστές λέξεις και προσπαθούν να γράψουν πιο σύνθετες με τη χρήση απλών γραφοφωνημικών αντιστοιχιών. Περνώντας στο τέταρτο στάδιο (μεταβατική ορθογραφία) τα παιδιά είναι σε θέση να χειρίζονται καλά τα περισσότερα γράμματα και να καταλαβαίνουν ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες ενώ είναι επίσης σε θέση να γνωρίζουν πιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφικά σωστά γραμμένο και πιο είναι λανθασμένο. Αυτό είναι και το στάδιο όπου εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες. Το πέμπτο (παραγωγική ορθογραφία) είναι το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά μπορούν και χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες ενώ χρειάζεται να δουλέψουν περισσότερο για να καταφέρουν να χειρίζονται πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες και ιδιαίτερα την ιστορική ορθογραφία. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά γράφουν ορθογραφημένα και τα λάθη που κάνουν σχετίζονται με πολύ συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία κατά κύριο λόγο αφορούν την ιστορική ορθογραφία (Παντελιάδου, 2011).

Το μοντέλο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας της Ehri

Όπως προαναφέρθηκε το μοντέλο που συγκεντρώνει την ευρύτερη αποδοχή στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι εκείνο που προτάθηκε από τη Ehri (1987) και εμπλουτίστηκε την δεκαετία που ακολούθησε με βάση μεταγενέστερα ευρήματα (Μουζάκη, 2011α). Στην ερευνητική εργασία της, η οποία εκδόθηκε το 1995, η Ehri

ξεκινάει με την πρόκληση του πώς να εξηγήσουμε την αναπτυξιακή πορεία της ανάγνωσης και της γραφής. Η Ehri υποστηρίζει την ύπαρξη τεσσάρων φάσεων σε αυτήν την αναπτυξιακή ακολουθία. Πριν εξετάσει όμως τα παραπάνω, αναφέρεται στα τέσσερα στάδια του μοντέλου της Frith και εξηγεί ότι η ονομασία τους πρέπει να αντικατασταθεί. Η Ehri, ονομάζοντας τις φάσεις με το δικό της τρόπο, καθιστά την έννοια της αλφαβητικής διαδικασίας ουσιώδη για τον προσδιορισμό και των τεσσάρων φάσεων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης του γραπτού λόγου διακρίνονται τέσσερα βασικά στάδια: α) το προ-αλφαβητικό στάδιο, β) το μερικώς αλφαβητικό στάδιο, γ) το πλήρως αλφαβητικό στάδιο και δ) το εδραιωμένο αλφαβητικό στάδιο (Μουζάκη, 2011α. Πόπροδας, 2002)

Προ-αλφαβητικό στάδιο

Το προ-αλφαβητικό (pre-alphabetic) στάδιο χαρακτηρίζεται από αναγνώριση λέξεων με βάση τα οπτικά χαρακτηριστικά ή τα χαρακτηριστικά του πλαισίου της λέξης (στην περίπτωση που πρόκειται για περιβαλλοντικό γραπτό λόγο). Αυτή η φάση ονομάζεται έτσι διότι συντελείται πριν από οποιαδήποτε αλφαβητική γνώση, με άλλα λόγια η αναγνώριση δε συμπεριλαμβάνει την αντιστοιχία γραφήματος και φωνήματος. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αναγνωρίζουν το όνομα τους ή οικείες λέξεις του περιβάλλοντος του στηριζόμενα σε δύο ειδών στοιχεία. Το πρώτο είδος στοιχείων είναι οι οπτικο-γραφικές ενδείξεις, το σχήμα και τα επιμέρους δηλαδή χαρακτηριστικά των γραμμάτων όπως οι ευθείες γραμμές ή οι καμπύλες που τα αποτελούν καθώς και οι προεκτάσεις των γραμμών σε συγκεκριμένα γράμματα. Το δεύτερο είδος στοιχείων είναι το συνοδευτικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει άλλα οπτικά χαρακτηριστικά όπως χρώματα, εικόνες και σύμβολα του πλαισίου τα οποία συνοδεύουν ή περιστοιχίζουν τα γράμματα. Σε αυτή τη φάση οι αναγνωστικές προσπάθειες των αρχάριων αναγνωστών δεν βασίζονται στη σύνδεση γραμμάτων και ήχων και συνεπώς είναι επιτυχημένες μόνο για ένα αρκετά περιορισμένο αριθμό λέξεων. Όσο αφορά τη γραφή λέξεων αν κάποια γράμματα περιληφθούν, δεν έχουν επιλεγεί επειδή αντιστοιχούν σε κάποιους ήχους των λέξεων που έχουν γραφτεί

Μερικώς αλφαβητικό στάδιο

Σε αυτό το στάδιο η γνώση κάποιων γραμμάτων σε σχέση με τους ήχους που αυτά αντιπροσωπεύουν οδηγεί τα παιδιά στη χρήση αυτών των γραμμάτων για την αναγνώριση λέξεων. Βέβαια η γνώση κάποιων γραμμάτων και η χρήση τους για την

γραφή των λέξεων δεν αποτελούν πλήρη κατανόηση της διαδικασίας αποκωδικοποίησης. Η γνώση του αλφαβητικού συστήματος από τους μαθητές είναι στοιχειώδης και ανολοκλήρωτη σε αυτό το επίπεδο. Τα παιδιά σε αυτή τη φάση φαίνεται να χρησιμοποιούν κάποιες φωνογραφημικές αντιστοιχίες για να θυμούνται και να γράφουν λέξεις και φαίνεται επίσης να γνωρίζουν καλύτερα τις αντιστοιχίες για γράμματα των οποίων το όνομα περιλαμβάνει τον ήχο που αντιπροσωπεύει το συγκεκριμένο γράμμα και ιδιαίτερα εάν αυτό βρίσκεται στην αρχική θέση. Όμως, σε αυτό το επίπεδο η εφαρμογή της γνώσης των φωνογραφημικών αντιστοιχιών τόσο για την ανάγνωση όσο και για την γραφή είναι περιστασιακή και γίνεται σε συνδυασμό με τις οπτικο-γραφικές ενδείξεις τις οποίες παρέχουν οι λέξεις και τα παιδιά δεν είναι σε θέση ακόμη να γενικεύσουν αυτή τη γνώση για να αποκωδικοποιήσουν ή να γράψουν με ακρίβεια νέες λέξεις. Αυτό φαίνεται να ισχύει για αρχάριους αναγνώστες της αγγλικής γλώσσας, στους οποίους έγιναν και οι περισσότερες σχετικές μελέτες. Σε ευρήματα αντίστοιχων μελετών σε περισσότερο διαφανή ορθογραφικά συστήματα δεν επιβεβαιώθηκε πάντα η ύπαρξη αυτού του σταδίου (Seymour, Aro & Erskine, 2003. Share, 2008). Η μέθοδος διδασκαλίας επίσης που δέχονται τα παιδιά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο επηρεάζει και το ρυθμό με τον οποίο τα παιδιά θα προχωρήσουν και θα μπουν στο επόμενο στάδιο, το πλήρως αλφαβητικό.

Πλήρως αλφαβητικό στάδιο

Για να λειτουργήσουν σε αυτό το επίπεδο, οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να χωρίζουν τις λέξεις σε φωνήματα. Επίσης χρειάζεται να ξέρουν τις τυπικές γραφημικές-φωνημικές μονάδες, ειδικά το συμβολισμό των φωνηέντων με γράμματα. Με αυτή τη γνώση έχουν τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούν πλήρως το αλφαβητικό σύστημα για την ανάγνωση και τη γραφή λέξεων. Στο πλήρως αλφαβητικό (full alphabetic) στάδιο παρατηρείται συνεπέστερη εφαρμογή και πλήρης αξιοποίηση της φωνογραφημικής γνώσης για την αποκωδικοποίηση όλων των λέξεων και η γραφή είναι πιο ολοκληρωμένη από αυτή που παράγεται στο ημιφωνητικό επίπεδο. . Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν λέξεις με βάση την ορθογραφική τους μορφή, η οποία σε αυτή τη φάση έχει αποκτήσει νόημα εξαιτίας των φθόγγων στους οποίους παραπέμπουν τα επιμέρους γράμματα. Από μελέτη των Ziegler & Goswami (2005) φαίνεται ότι σε αυτή τη φάση αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους φθόγγους από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις του προφορικού λόγου. Καθώς αναπτύσσονται οι αντιστοιχίες μεταξύ φωνημάτων και

γραφημάτων, φαίνεται ότι οι φθόγγοι γίνονται αντιληπτοί μέσω της ταύτισης τους με τα αντίστοιχα γράμματα. Αυτό βέβαια είναι περισσότερο φανερό σε παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν σε διαφανή αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό. Τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα φαίνεται ότι έχουν περισσότερα πλεονεκτήματα από τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν σε αδιαφανή ορθογραφικά συστήματα όπως είναι το αγγλικό. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η ανάπτυξη του γραπτού λόγου δεν είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με τις προηγούμενες φωνολογικές δεξιότητες (Caravolas, 2006) και συνδέουν πολύ γρήγορα τα γράμματα που γνωρίζουν ή διδάσκονται με τους αντίστοιχους φθόγγους με αποτέλεσμα να ταυτίζουν πιο εύκολα τις λέξεις του προφορικού λόγου με τις αντίστοιχες ακολουθίες γραμμάτων (Goswami, 2002). Ακόμη φαίνεται ότι τα παιδιά που μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα περνούν πιο γρήγορα από τα αρχικά στάδια ανάγνωσης και γραφής που περιγράφονται από τους μελετητές σε σύγκριση με τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν στην αγγλική γλώσσα (Seymour, Aro & Erskine, 2003. Ziegler & Goswami, 2005).

Εδραιωμένο αλφαβητικό στάδιο

Οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής των λέξεων που αναφέρθηκαν παραπάνω (στο πλήρως-αλφαβητικό στάδιο), στο εδραιωμένο αλφαβητικό ή μονογραφικό (monographic) στάδιο οριστικοποιούνται πλήρως. Αυτό το στάδιο αφορά την επεξεργασία μεγαλύτερων τμημάτων των λέξεων. Έτσι η ανάκληση και η αποθήκευση λέξεων δεν βασίζεται μόνο στις αντιστοιχίες μόνο μεταξύ των μεμονωμένων γραμμάτων και των φθόγγων αλλά και μεταξύ συλλαβικών και υπερσυλλαβικών τμημάτων και ολόκληρων μορφημάτων. Αν και στο προηγούμενο επίπεδο τέτοιες μονάδες αναλύονταν σε μικρότερες, σε αυτό το επίπεδο συγχωνεύονται σε μεγαλύτερες μονάδες.

Δουλεύοντας με κομμάτια των λέξεων, γίνεται ευκολότερο για τους μαθητές να αποκωδικοποιήσουν και να επινοήσουν τη γραφή μεγαλύτερων πολυσύλλαβων λέξεων. Επίσης είναι ευκολότερο να κάνουν αντιστοιχίες ανάμεσα σε γραφήματα και φωνήματα για να συγκρατήσουν το συλλαβισμό συγκεκριμένων λέξεων στη μνήμη. Αυτό συμβαίνει επειδή η γνώση που έχουν για το αλφαβητικό σύστημα είναι πιο εκτενής.

Στο εδραιωμένο αλφαβητικό στάδιο τα παιδιά έχουν δημιουργήσει συγχωνευμένες μνημονικές αναπαραστάσεις των φωνολογικών και ορθογραφικών μερών των λέξεων, οι οποίες επιτρέπουν την πρόσβαση και μετατροπή από τη μία μορφή στην άλλη (φωνολογική – ορθογραφική). Σε αυτές τις αναπαραστάσεις περιλαμβάνονται οικείες ακολουθίες γραμμάτων, μορφημάτων, προθημάτων και επιθημάτων λέξεων. Η βασική διαφορά αυτού του σταδίου με το πλήρως αλφαβητικό στάδιο είναι ότι οι αναγνώστες αυτού του σταδίου επεξεργάζονται ταχύτερα τους συχνότερα εμφανιζόμενους συνδυασμούς γραμμάτων και τα κοινά λεξικά μορφήματα τα οποία λόγω της συχνής επανάληψης τους αποτελούν οικεία ορθογραφικά μοτίβα τα οποία βοηθούν στην αύξηση της ταχύτητας ανάγνωσης και στην βελτίωση της ακρίβειας της γραφής.

Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί σε αυτό το σημείο τι δεν ανέφερε η Ehri στην ερευνητική εργασία της. Δε δήλωσε ξεκάθαρα ότι υπάρχει ακολουθία από τη μία φάση στην επόμενη, ούτε αν το παιδί μπορεί να βρίσκεται σε δύο ή περισσότερες φάσεις ταυτοχρόνως. Ίσως η μερικώς αλφαβητική φάση να είναι τέτοια ώστε να συμβαίνει το παραπάνω. Η θεωρία της δεν προσφέρει αυστηρούς λειτουργικούς προσδιορισμούς εισαγωγής σε κάθε μία φάση, έτσι ώστε οι ερευνητές να τους χρησιμοποιήσουν ως κριτήρια ταξινόμησης, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι τα κριτήρια αυτά δεν μπορούν να αναπτυχθούν. Τέλος, δε γίνεται αναφορά στον τρόπο διδασκαλίας των παιδιών που βρίσκονται στις διάφορες αυτές φάσεις ή στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει η διδακτική διαδικασία τα παιδιά που βρίσκονται στις φάσεις αυτές (Beech, 2005).

Bailet (1991)	Ehri (1987)	Frith (1985)
Προ-φωνημική ορθογραφία	Προ-αλφαβητικό στάδιο	Λογογραφική
Πρώιμη φωνημική ορθογραφία	Μερικώς αλφαβητικό	φάση
Ονομασία γραμμάτων	Πλήρως αλφαβητικό	Αλφαβητική φάση
Μεταβατική ορθογραφία	Εδραιωμένο αλφαβητικό	Ορθογραφική φάση
Παραγωγική ορθογραφία		

Σύγκριση σταδίων στο ελληνικό αλφάβητο με τα στάδια της Ehri

Παρατηρήσεις και ευρήματα από τη γραφή ελληνόφωνων μαθητών έχουν οδηγήσει σε μία αντίστοιχη περιγραφή της ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, η οποία περιλαμβάνει πέντε στάδια (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006):

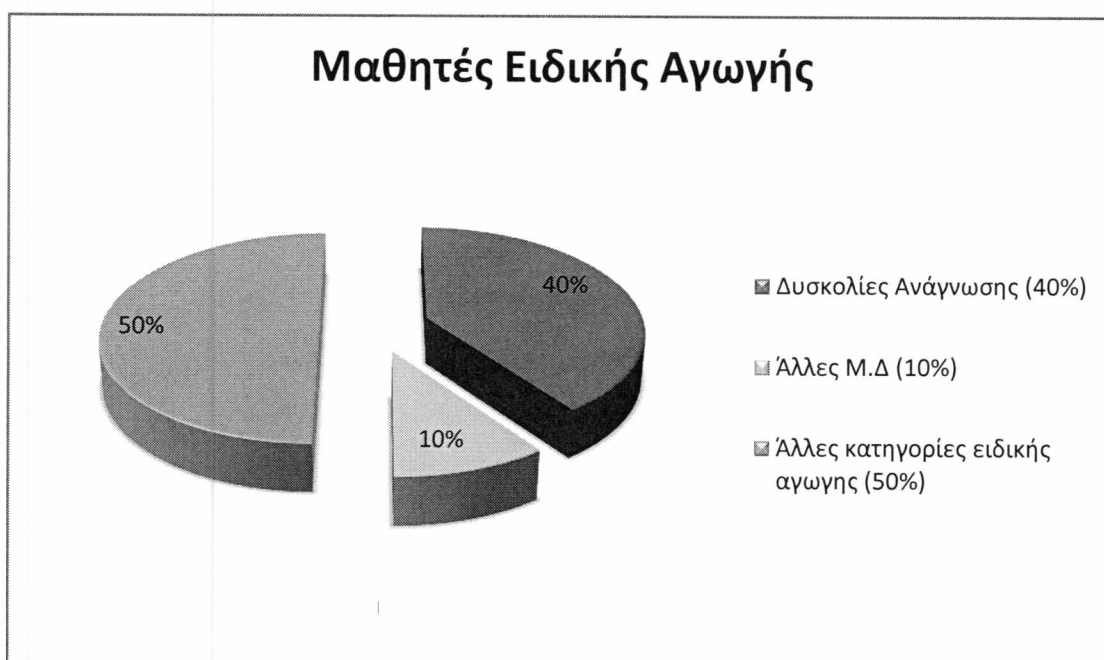
1. το προ-επικοινωνιακό
2. το ημι-φωνητικό
3. το φωνητικό
4. το μεταβατικό και
5. το επικοινωνιακό

Τα τρία πρώτα στάδια αντιστοιχούν και στα πρώτα τρία στάδια από το μοντέλο της Ehri, δηλαδή το προ-αλφαβητικό, το μερικώς αλφαβητικό και το πλήρως αλφαβητικό στάδιο. Το τελευταίο όμως στάδιο του μοντέλου της Ehri φαίνεται ότι στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα αντιστοιχεί σε δύο επιμέρους στάδια. Στο πρώτο από αυτά τα δύο στάδια τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν στη γραφή τους στοιχεία συμβατικής ορθογραφίας, ενώ στο δεύτερο στάδιο, το όποιο είναι και ωριμότερο, γράφουν χρησιμοποιώντας τα μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων. Αυτό δείχνει και τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος το οποίο χαρακτηρίζεται από ένα αναπτυγμένο κλιτικό σύστημα αλλά και τις επιρροές από τη διδασκαλία γραμματικών κανόνων και ετυμολογίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1.2.5 Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφική ικανότητα

Είναι γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στην Ευρώπη περίπου το 10% του πληθυσμού παρουσιάζει κάποια μορφή αναπηρίας (Ευρωπαϊκός Οργανισμός Ειδικής Αγωγής) και υπολογίζεται ότι υπάρχουν 84 εκατομμύρια μαθητές – περίπου το 22% ή 1 στους 5 του συνολικού μαθητικού πληθυσμού που χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, είτε μέσα στις κοινές τάξεις, είτε σε ειδικά ιδρύματα. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε μονάδες ειδικής αγωγής έχει διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Μάλιστα το 80% από αυτές αφορούν την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004. Kavale & Forness 2000).

Η πρώτη φορά που ο όρος μαθησιακή δυσκολία εμφανίζεται στη βιβλιογραφία της Ειδικής Αγωγής είναι το 1962, από τον Samuel Kirk (Παντελιάδου, 2011). Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτό τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του να μάθει και την τελική του απόδοση και όρισε τις μαθησιακές δυσκολίες ως «την ειδική καθυστέρηση ή διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις διαδικασίες της ομιλίας, του λόγου, της αντίληψης, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας ή της αριθμητικής» (Τζουριάδου, 1995: 142). Από τότε έχει παραχθεί ένα μεγάλο σύνολο ορισμών, εξαιτίας των ερευνητικών και θεωρητικών αναζητήσεων των ερευνητών, οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή κριτική ανάλυση και προσαρμογή (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007).



Συχνά ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται από γονείς και εκπαιδευτικούς ελαστικά και με ιδιαίτερη ευκολία, κάτι που δημιουργεί σύγχυση. Συχνά ο όρος μαθησιακές δυσκολίες συγχέεται και τείνει να εξισωθεί με την σχολική αποτυχία καθώς ένα μεγάλο μέρος των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα στο σχολείο χαρακτηρίζονται ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που το οποίο δεν ισχύει στην πραγματικότητα.

Το 1988 η Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες National Joint Committee on Learning Disabilities των Η.Π.Α ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα κατέληξε στον εξής ορισμό: «Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχεται από

σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλεται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν με συνθήκες ανεπάρκειας π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα όπως πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία κ.τ.λ. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών.» Το National Joint Committee τόνισε επίσης ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση. Επίσης χρησιμοποιήθηκε ο όρος άτομα και όχι παιδιά¹ για να δηλωθεί η αναπτυξιακή φύση των δυσκολιών από τη προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή. Σχετικά με την αιτιολογία επισημαίνεται η δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που επηρεάζει τις διεργασίες μάθησης και χρήσης πληροφοριών και τέλος τονίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί όμως να συνυπάρχουν με αυτές.

Παρά το γεγονός ότι με το πέρασμα του χρόνου έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί, μπορούμε να διαπιστώσουμε πως παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία. Ένα πρώτο κοινό σημείο είναι το νευρολογικό πρόβλημα το οποίο αναφέρεται σε όλους. Οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε βλάβη του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, η βάση τους συνεπώς είναι βιολογική. Δεν είναι συνεπώς τυχαίο ότι οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τις μαθησιακές δυσκολίες ήταν γιατροί και νευροεπιστήμονες. Ένα άλλο κοινό σημείο των ορισμών είναι ο μόνιμος χαρακτήρας των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ισόβια κατάσταση. Έτσι ένα παιδί με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών θα συνεχίσει και στην ενήλικη ζωή του να έχει μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης οι περισσότεροι ορισμοί

¹ Το 1977 στον ομοσπονδιακό νόμο 94-142 στις ΗΠΑ (Public Law 94-142, U.S. Office of Education) διατυπώθηκε ένας ορισμός ο οποίος ανέφερε πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που περιλαμβάνονται στην κατανόηση ή στη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου. Αυτές οι διαταραχές μπορούν να εκδηλωθούν ως ατελή ικανότητα ακοής, ομιλίας, σκέψης, συλλαβισμού, ανάγνωσης, γραφής ή και εκτέλεσης μαθηματικών πράξεων. Περιλαμβάνονται καταστάσεις που συνδέονται με αντιληπτικές μειονεξίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι απόρροια οπτικοακουστικής και κινητικής μειονεξίας, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής, αρνητικών περιβαλλοντικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων.

αναφέρονται σε μία ή περισσότερες διεργασίες που συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης αλλά όχι με τον τυπικό τρόπο, κάποιες πλευρές της νοημοσύνης ωριμάζουν με την τυπική και προβλεπόμενη διαδοχή, ενώ κάποιες άλλες παρουσιάζουν διαταραχή στην ανάπτυξη. Αυτή η ακανόνιστη ανάπτυξη των διαφόρων πλευρών νοημοσύνης συνεπάγεται με την εμφάνιση χαρακτηριστικών των μαθησιακών δυσκολιών (Πολυχρόνη, 2011).

Οι ενδο-ατομικές διαφορές στη μάθηση έχουν διατυπωθεί επίσης στους περισσότερους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών. Δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα ίδια προβλήματα μεταξύ τους π.χ. ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί αν δυσκολεύεται στα μαθηματικά, άλλο μπορεί να δυσκολεύεται στην ανάγνωση και την παραγωγή γραπτού λόγου και άλλο στην ορθογραφία. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται σημαντικά από μαθητή σε μαθητή, για κάθε γνωστικό αντικείμενο και σε κάθε βαθμίδα (Παντελιάδου, 2011).

Τέλος οι ορισμοί αναφέρουν πως οι δυσκολίες μάθησης ενδέχεται να συνυπάρχουν και με άλλα προβλήματα π.χ. αισθητηριακές μειονεξίες όπως κώφωση ή τύφλωση μπορούν να συνυπάρχουν με μαθησιακές δυσκολίες. Δεν αποτελούν όμως αυτά τα προβλήματα την αιτία των μαθησιακών δυσκολιών. Με άλλα λόγια οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα μειονεκτικών καταστάσεων, ούτε όμως αποτελούν και την αιτία εμφάνισης αυτών των καταστάσεων.

Η γραφή ορίζεται ως η λειτουργία κατά την οποία ένα μήνυμα κωδικοποιείται με βάση το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου επιδιώκοντας την επικοινωνία. Η γραφή είναι μία πολύπλοκη διαδικασία η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας από αυτές του παραγωγής προφορικού λόγου. Για την παραγωγή γραπτού λόγου απαιτούνται σύνθετες γνωστικές λειτουργίες (Παντελιάδου, 2011). Ειδικότερα ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύεται στο σχηματισμό των γραμμάτων και στην οργάνωση τους γραπτού στο χώρο (π.χ. γράφει πάνω ή κάτω από τη γραμμή του τετραδίου). Μπορεί επίσης να αντικαθιστά κάποια γράμματα με άλλα, να παραλείπει ή να προσθέτει γράμματα και συλλαβές, να μην τηρεί τις αποστάσεις των λέξεων, να μίξη κεφαλαίων και μικρών, να μην τονίζει και να μην χρησιμοποιεί σημεία στίξης. Τέλος έχει φτωχό λεξιλόγιο, κάνει συντακτικά λάθη, χρησιμοποιεί «παράξενη» ορθογραφία, δυσκολεύεται στην αντιγραφή ενώ

παράλληλα κάνει αντίστροφες μεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών που μοιάζουν φωνητικά ή οπτικά μεταξύ τους (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Η ενασχόληση με τις μαθησιακές δυσκολίες που εκδηλώνουν παιδιά αλλά και ενήλικες, τα πρώτα στην κατάκτηση και το χειρισμό και οι δεύτεροι στο χειρισμό του γραπτού λόγου, μετρά ήδη περισσότερα από εκατό χρόνια (Στασινός, 1999).

Στις συνέπειες της αποτυχίας στο χειρισμό του γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον συγκαταλέγονται συναισθηματικές καταστάσεις ματαίωσης και άρνησης, που μπορούν να οδηγήσουν σε περαιτέρω αποτυχία στη σχολική φοίτηση. Κοινωνικά, η μαθησιακή αποτυχία είναι πιθανό να αποτελεί την αιτία προβλημάτων συμπεριφοράς και η σχολική αποτυχία είναι δυνατόν να οδηγήσει σε αποκλεισμό από την αγορά εργασίας (Maughan, 1995, Maughan, Pickles, Hagell, Rutter & Yule, 1996).

Τα γραπτά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συγκρινόμενα με αυτά των συμμαθητών τους παρουσιάζουν πολλά ορθογραφικά λάθη και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την γραφή και την ορθογραφία είναι πολλές φορές τόσο σημαντικές ώστε τα γραπτά τους δεν γίνονται κατανοητά από τους άλλους. (Στασινός, 1999). Τα λάθη αυτά εμφανίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση και πολλές φορές επηρεάζουν την ενήλικη ζωή (Lerner, 2003). Έρευνες των Schernerman, Jacobs, McCall και Knies (1994) δείχνουν ότι τα προβλήματα της ορθογραφίας επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα επικοινωνίας μέσω του γραπτού λόγου, το αυτοσυναίσθημα του μαθητή – συγγραφέα αλλά και το περιεχόμενο και την ποιότητα του κειμένου.

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας χρειάζεται τη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης καθώς αποτελεί τη βάση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Η φωνολογική επίγνωση επιτρέπει σε αυτόν που γράφει μία λέξη να μπορεί να αναγνωρίζει τους μεμονωμένους ήχους της λέξης και να τους αποτυπώνει στη γραφή με τα αντίστοιχα γράμματα ή γραφήματα (δηλαδή συνδυασμούς γραμμάτων που αντιστοιχούν σε ένα φθόγγο). Αποτέλεσμα της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας είναι η σωστή φωνολογική γραφή της λέξης, όταν διαβάζεται η λέξη να ακούγεται σωστά ακόμα και όταν δεν είναι γραμμένη με τον συμβατικό τρόπο.

Έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας στις δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου έχει καταγραφεί σε έρευνες. Σε έρευνα, που στόχο είχε να περιγράψει το προφίλ των μαθητών που εκδηλώνουν δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου (Shankweiler, Crain, Katz, Fowler, Liberman, Brady, Thornton, Lundquist, Dreyer,

Fletcher, Stuebing, Shaywitz, & Shaywitz, 1995), συμμετείχαν 353 παιδιά από 7,5 μέχρι 9,5 ετών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο, στα μαθηματικά και στη συγκέντρωση της προσοχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα ελλείμματα στις δραστηριότητες που απαιτούσαν φωνολογική επεξεργασία – διαγραφή φωνήματος και επανάληψη αριθμών – ήταν ο κοινός παρονομαστής στους μαθητές που είχαν εκδηλώσει δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Οι δραστηριότητες αυτές δε διαφοροποιούσαν μόνο τους φτωχούς από τους ικανούς αναγνώστες, αλλά και τους μαθητές που εκδήλωναν δυσκολίες αποκλειστικά στο χειρισμό του γραπτού λόγου από αυτούς που εκδήλωναν γενικευμένες δυσκολίες.

Τα θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης του γραμματισμού περιγράφουν την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στην αγγλική γλώσσα ως το σταδιακό πέρασμα των παιδιών από ποιοτικά διαφορετικές φάσεις ανάπτυξης της ορθογραφικής τους δεξιότητας (Διαμαντή, 2010α). Τα μοντέλα αυτά συμφωνούν ότι υπάρχει ένα στάδιο φωνολογικής ανάλυσης, στο οποίο τα παιδιά έχουν επίγνωση της φωνολογικής δομής των λέξεων στο προφορικό λόγο και χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση για να αποτυπώσουν τους ήχους των λέξεων στη γραφή τους.

Και τα πιο πρόσφατα όμως συνδεδεστικά μοντέλα ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής έχουν επισημάνει τον καθοριστικό ρόλο της επίγνωσης της φωνολογικής δομής των λέξεων στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων των παιδιών (Nation, 1997. Shallice, Glasspool & Houghton, 1995).

Για την κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και κατ' επέκταση και της γραφής το παιδί είναι απαραίτητο να επιτύχει αντιστοιχία μεταξύ της οπτική και ακουστικής αναπαράστασης των λέξεων. Η αντιστοιχία αυτή, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, επιτυγχάνεται μέσα από τη διαδικασία της σύζευξης γραφημάτων – φωνημάτων (phoneme – grapheme correspondence). Όσο καλύτερη είναι η φωνολογική επίγνωση του παιδιού, τόσο πιο καλή θα είναι και η αναγνωστική και γραφημική του επίδοση (Μαριδάκη – Κασωτάκη, 2005).

Αν και η αντιστοιχία φθόγγων – γραμμάτων φαίνεται να επιτυγχάνεται με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφή στο σχολείο, οι προαναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών φαίνεται να σχετίζονται με την ικανότητα κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής. Τέτοιες δεξιότητες είναι, για παράδειγμα, η ακουστική διάκριση των συστατικών στοιχείων της λέξης που είναι ευρύτερα του ενός γράμματος (π.χ. συλλαβών), η αντίληψη της ηχητικής ομοιότητας καθώς και η ανίχνευση της

ομοιοκαταληξίας. Αν υπάρχει κάποια αδυναμία σε αυτές τις δεξιότητες είναι πιθανό να προκύψουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή (Dockrell & McShane, 2003).

Για την κατάκτηση της ορθογραφίας είναι αναγκαία η αντιστοίχιση των φωνημάτων που περιέχει μία λέξη (π.χ. του ι) με κάποιο από τα αντίστοιχα γράμματα (ι, η, υ, ει, οι, υι). Αυτό απαιτεί όχι μόνο κατοχή των σχετικών ορθογραφικών κανόνων αλλά και συγκράτηση στη μνήμη και αναπαραγωγή, όποτε χρειάζεται, της οπτικής εικόνας των λέξεων (Μαριδάκη – Κασωτάκη, 2005).

Ένας σημαντικός αριθμός μελετών, έχει διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των φωνολογικών και ορθογραφικών δεξιοτήτων κατά την πρώτη σχολική ηλικία στην αγγλική γλώσσα ² (Cardoso-Martins & Pennington, 2004. Cataldo & Ellis, 1988), όπως επίσης και σε γλώσσες με ορθογραφικά συστήματα τα οποία χαρακτηρίζονται από αυξημένη ορθογραφική διαφάνεια (Caravolas, Volin & Hulme, 2005. Porpodas, 1999). Στη μελέτη τους οι Caravolas, Hulme και Snowling (2001) ασχολήθηκαν με τις γνωσιακές δεξιότητες που καθορίζουν την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας στην αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας από δείγμα 153 αγγλόφωνων παιδιών έδειξαν ότι υπάρχει μεγάλη προγνωστική αξία της φωνολογικής επίγνωσης για τη πρόβλεψη της γραφής. Και σε άλλη έρευνα (Furnes & Samuelson, 2010) η οποία ήταν διαχρονική και στην οποία εξετάστηκαν εκατοντάδες παιδιά τόσο αγγλόφωνα από τις Η.Π.Α και την Αυστραλία όσο και ομιλητές σκανδιναβικών γλωσσών από τη Νορβηγία και τη Σουηδία βρέθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση στο νηπιαγωγείο αποτελούσε σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την ορθογραφική επίδοση στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού και για την αγγλική και για τις σκανδιναβικές γλώσσες. Για τις σκανδιναβικές γλώσσες οι οποίες είναι πολύ πιο διαφανείς ορθογραφικά από την αγγλική, βρέθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση ήταν ο μοναδικά στατιστικά σημαντικός παράγοντας της ορθογραφικής επίδοσης στη Β΄ Δημοτικού.

Σε έρευνες του Πόρποδα στην ελληνική γλώσσα βρέθηκε ότι η ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων των ελληνόπουλων βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στα φωνολογικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος (Διαμάντη, 2010). Οι Aidinis και Nunes (Aidinis & Nunes, 2001) διερεύνησαν εάν η συλλαβική και φωνημική επίγνωση έχουν διαφορετικό ρόλο στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας στη πρώτη σχολική ηλικία. Η έρευνα έδειξε ότι η επίγνωση της

² Καθώς το ορθογραφικό σύστημα της αγγλικής γλώσσας είναι αδιαφανές (δεν αποτυπώνει με άμεσο και συστηματικό τρόπο τους φθόγγους της γλώσσας με γραφήματα, τα συμπεράσματα της έρευνας από τη αγγλική γλώσσα μπορεί να μην είναι εφαρμόσιμα στη ελληνική γλώσσα της οποίας το ορθογραφικό σύστημα είναι πολύ πιο διαφανές από το ορθογραφικό σύστημα της αγγλικής.

συλλαβικής δομής των φωνολογικών μερών των λέξεων αποτελεί προγνωστικό δείκτη της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Και σε έρευνα όμως που πραγματοποιήθηκε από τους Μουζάκη, Πρωτόπαπα και Τσαντούλα (2008) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βρέθηκε ότι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας ξεχωρίζει μαζί με τη γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου ως ο πιο σημαντικός δείκτης στη πρόγνωση της ορθογραφικής δεξιότητας στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Παιδιά με υψηλό δείκτη φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο κάνουν λιγότερα λάθη στην ορθογραφημένη γραφή όταν πάνε σχολείο και αρχίζουν να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν.

Τα συμπεράσματα από τις έρευνες για την ελληνική γλώσσα συμπίπτουν με αποτελέσματα άλλων ερευνών σε διαφανείς γλώσσες όπως είναι η γερμανική και η τουρκική (Διαμαντή, 2010α).

Όπως έχει αναφερθεί υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζει προβλήματα στην ορθογραφία. Οι μαθητές αυτοί συχνά παρουσιάζουν προβλήματα και στην ανάγνωση και στη γραφή. Υπάρχουν όμως και μερικές περιπτώσεις όπου, ενώ είναι καλοί αναγνώστες έχουν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία. Για την περιγραφή των επίμονων δυσκολιών στη μάθηση της ορθογραφίας που πρωτοεκδηλώνονται στη παιδική ηλικία χρησιμοποιείται συχνά ο όρος δυσορθογραφία (στην ελληνική βιβλιογραφία) και ο όρος ορθογραφικές διαταραχές (spelling disorders) (στη διεθνή βιβλιογραφία). Στα παιδιά με δυσορθογραφία παρατηρούνται δυσκολίες στη γραφή των γραμμάτων και σε πολλά παρατηρείται δυσανάγνωστη ή ακατάστατη γραφή (Μουζάκη, 2010β). Η δυσορθογραφία ορίζεται ως «η ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής κατάστασης του κάθε μαθητή» (Μαυρομάτη, 1995)

Τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες υπερβαίνουν τον αντίστοιχο μέσο όρο των συνομηλίκων, μπερδεύουν τα πεζά με τα κεφαλαία γράμματα, γράφουν γράμματα ή λέξεις με άνισες προτάσεις, αφήνουν ατελή ορισμένες λέξεις ή φράσεις μεταξύ τους, μπερδεύουν το ενικό με τον πληθυντικό και τους χρόνους των ρημάτων και κάνουν πολύ συχνότερα λάθη στην στίξη (Σπαντιδάκης, 2004).

1.3 Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η διδακτική της ορθογραφίας στο Α.Π του δημοτικού σχολείου

1.3.1 Η διδακτική της ορθογραφίας στο Α.Π. του δημοτικού σχολείου

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου για το μάθημα της γλώσσας (ΦΕΚ 303B/13-03-2003 , ΦΕΚ 304B/13-03-2003), η διδασκαλία της ορθογραφίας ενσωματώνεται στη γλωσσική διδασκαλία με κάθε ευκαιρία και σύμφωνα με τις προτεραιότητες της οικείας βαθμίδας και ενότητας. Είναι πάντως σημαντικό να αξιοποιεί τα συμφραζόμενα, την ομοηχία (π.χ. «έχω λύσει», «έχω λύση») και να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για την παρουσίαση, την εφαρμογή και την αφομοίωση των κανονικοτήτων και, γενικά των περιπτώσεων (π.χ. στοιχεία μορφοποίησης, διατύπωση κανόνων σε έμμετρο λόγο, εικόνες, σκίτσα κ.τ.ό., πίνακες, ασκήσεις κλειστού τύπου ή σύντομης απάντησης). Επιπλέον χρειάζεται έμφαση στις περιπτώσεις των συχνών σφαλμάτων.

Βέβαια η μάθηση της ορθογραφίας δεν έχει βρει το ρόλο που της αναλογεί στη εκπαιδευτική διαδικασία παρότι συχνά αναλώνεται αξιοσημείωτος χρόνος και ενέργεια για τη διδασκαλία της. Οι λόγοι αυτοί είναι πολλοί, με προεξέχουσα την κυριαρχία της αναγνωστικής διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα των γλωσσικών μαθημάτων, διεθνώς. Αποτέλεσμα αυτού είναι συχνά η ορθογραφία να αντιμετωπίζεται ως παραπροϊόν της ανάγνωσης και οι ορθογραφικές επιδόσεις να αντιμετωπίζονται ως παράγωγο των αναγνωστικών δεξιοτήτων. Όταν η αναγνωστική επίδοση των μαθητών είναι ικανοποιητική, τότε ανάλογες επιδόσεις προσδοκούνται και για την ορθογραφία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αφιερώνεται ιδιαίτερος διδακτικός χρόνος για τη συστηματική μελέτη και την εξοικείωση με τις γραμματικές συμβάσεις που είναι απαραίτητες στην ορθογραφημένη γραφή. Όταν όμως οι μαθητές έχουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην ορθογραφία συγκριτικά με την ανάγνωση, τότε η διδακτική αντιμετώπιση έχει συχνά μηχανιστικό χαρακτήρα (επανάληψη γραφής λέξεων ή αποστήθιση κανόνων) και με αυτό τον τρόπο καταλήγει να απωθεί τους μαθητές. Στην πράξη, η μάθηση της ορθογραφίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο διακρίνεται από αμηχανία και ένδεια εμπνευσμένων διδακτικών προσεγγίσεων, γεγονός που υποδηλώνει έλλειψη γενικότερου σχεδιασμού ενώ την ίδια στιγμή σε διεθνές επίπεδο προωθείται η μελέτη και η πολυδιάστατη

αξιοποίηση αναγνωστικών κειμένων, λεξιλογίου, γραμματικής και ετυμολογίας με στρατηγικές και δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον γλωσσικό προβληματισμό και την άμεση εφαρμογή νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στην παραγωγή γραπτού λόγου.

1.3.2 Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι να αναδείξει την αναπτυξιακή πορεία των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής στις διάφορες φάσεις της ανάπτυξης της και τον ιδιαίτερο ρόλο των μορφολογικών γνώσεων σε αυτή την ανάπτυξη.

Οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη γραφή λέξεων είναι τέσσερις και είναι κοινές στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα γραφής. Αυτές είναι: η στρατηγική επινόησης της ορθογραφίας της λέξης, η μνημονική στρατηγική, η στρατηγική της αναλογίας και η μορφολογική στρατηγική. Η ανάπτυξη αυτών των στρατηγικών εξαρτάται από δύο βασικούς τύπους γνώσης οι οποίοι σχετίζονται με την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Ο πρώτος τύπος γνώσης αφορά το γενικό ορθογραφικό σύστημα, όπου κυριαρχούν οι γνώσεις για τις αντιστοιχίες ανάμεσα στους φθόγγους και στα γραφήματα στις διάφορες λέξεις (Αϊδίνης, 2010). Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτής της γνώσης έχει η φωνολογική επίγνωση, η οποία έχει βρεθεί ότι επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής (Aidinis & Nunes, 2001. Mutter & Snowling, 1997). Ο δεύτερος τύπος γνώσης αναφέρεται στην ορθογραφία συγκεκριμένων λέξεων για τις οποίες υπάρχουν αποθηκευμένες αναπαραστάσεις στη μνήμη γιατί τα παιδιά τις έχουν επεξεργαστεί αρκετές φορές. Αυτές οι λέξεις αποτελούν το οπτικό λεξικό για τη γραφή αλλά και τη βάση για τη χρήση της στρατηγικής της αναλογίας (Αϊδίνης, 2006).

Στρατηγικές επινόησης γραφής

Η στρατηγική της επινόησης της ορθογραφίας της λέξης είναι αυτή που χρησιμοποιείται από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης. Καθώς οι χρήστες δεν έχουν άλλες πληροφορίες για τον τρόπο γραφής των λέξεων, χρησιμοποιούν τις φωνολογικές γνώσεις που έχουν ώστε να αναπαραστήσουν τους φθόγγους με τα πιο πιθανά γραφήματα. Αποτέλεσμα αυτής της στρατηγικής είναι η πληθώρα ορθογραφικών λαθών και ο λόγος είναι ότι δεν βασίζεται καθόλου σε γνώσεις από την ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης ή από ορθογραφικές αναπαραστάσεις άλλων λέξεων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη γραφή άλλων

άγνωστων λέξεων. Στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορα σύμβολα για να αναπαραστήσουν λέξεις. Τα σύμβολα αυτά μπορεί να είναι είτε γράμματα είτε αριθμοί ή παύλες. Ωστόσο σταδιακά τα παιδιά περιορίζονται στη χρήση μόνο των γραμμάτων τα οποία βέβαια συνεχίζονται να επιλέγονται τυχαία, χωρίς να υπάρχει σύνδεση με τη φωνολογική δομή της λέξης (Αϊδίνης, 2010).

Μνημονική στρατηγική

Καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με γραπτά κείμενα και λέξεις αποκτούν οπτικές αναπαραστάσεις λέξεων τις οποίες συναντούν συχνά στο γραπτό λόγο που επεξεργάζονται. Αυτές οι αποθηκευμένες αναπαραστάσεις τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν μνημονικές στρατηγικές. Η χρήση των μνημονικών στρατηγικών μπορεί να γίνει και σε όλα τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής. Σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή αυτή της στρατηγικής διαδραματίζει η συχνότητα εμφάνισης της λέξης, καθώς η γραφή σωστών λέξεων, αποθηκευμένων στη μνήμη από προηγούμενη επεξεργασία, επιτρέπει στα παιδιά να ανασύρουν την ορθογραφική αναπαράσταση από το οπτικό λεξικό και να γράψουν τη λέξη σωστά. Όμως η επεξεργασία λέξεων με βάση τις αποθηκευμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις, μπορεί να γίνει μόνο για λέξεις τις οποίες τα παιδιά τις έχουν επεξεργαστεί αρκετές φορές σε προηγούμενες περιπτώσεις ώστε οι ορθογραφικές πληροφορίες που έχουν για τις λέξεις να είναι πλήρεις (Αϊδίνης, 2010).

Στρατηγική της αναλογίας

Η τρίτη στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ορθογραφημένη γραφή είναι η στρατηγική της αναλογίας προς γνωστές λέξεις. Η χρήση αυτή της στρατηγικής παρέχει στα παιδιά την δυνατότητα να χρησιμοποιούν πληροφορίες από λέξεις για τις οποίες έχουν ολοκληρωμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις στη μνήμη, και οι οποίες έχουν κοινά ορθογραφικά μοτίβα με άγνωστες λέξεις (Muter & Snowling, 1997). Βασική προϋπόθεση της χρήσης της στρατηγικής της αναλογίας είναι η ικανότητας φωνολογικής κατάτμησης των λέξεων σε μονάδες μεγαλύτερες του φθόγγου (π.χ. συλλαβές, ενδοσυλλαβικές φωνολογικές μονάδες, σύνολα γραμμάτων που εμφανίζονται σε διάφορες λέξεις) (Αϊδίνης, 2010).

Μορφολογική στρατηγική

Η τελευταία στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα παιδιά για τη γραφή ορθογραφικά σωστών λέξεων είναι η μορφολογική (Αϊδίνης, 2001. Nunes, Bryant & Bindman, 1997). Προϋπόθεση χρήσης αυτής της στρατηγικής είναι η ανάπτυξη των μορφοσυντακτικών γνώσεων των παιδιών, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να διαχωρίζουν τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται μία λέξη και να συνειδητοποιούν ότι αυτά γράφονται με σταθερό τρόπο. Αποτέλεσμα αυτής της γραφής είναι η δυνατότητα γραφής ενός πολύ μεγάλου αριθμού λέξεων, έχοντας ένα μικρό αριθμό αποθηκευμένων αναπαραστάσεων στη μνήμη (Αϊδίνης, 2010).

Βασικό ερώτημα είναι αν τα παιδιά που έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα εμφανίζουν την ίδια αναπτυξιακή πορεία στη χρήση στρατηγικών για την ορθογραφία με αυτή που παρατηρείται σε άλλες γλώσσες. Αυτό το ερώτημα τίθεται λόγω των διαφορών του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και των διαφορών στη διδασκαλία της ορθογραφίας και της γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς θεωρείται αυτονόητο ότι θα υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές στη χρήση των στρατηγικών.

Σε μία προσπάθεια να ερευνηθεί η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στα ελληνικά, ο Αϊδίνης (Αϊδίνης, 2001. Nunes, Aidinis, & Bryant, 2006) εξέτασε την ορθογραφία των καταλήξεων της ονομαστικής του ενικού των ουδέτερων ουσιαστικών, της ονομαστικής του πληθυντικού των αρσενικών ουσιαστικών, ονομαστικής ενικού θηλυκών ουσιαστικών και του τρίτου ενικού προσώπου και του δευτέρου πληθυντικού προσώπου των ρημάτων στη οριστική του ενεστώτα της ενεργητικής φωνής και το πρώτο πρόσωπο της οριστικής ενεστώτα της παθητικής φωνής. Στην έρευνα συμμετείχαν 875 παιδιά από τη Β΄ έως την Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ραγδαία ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να γράφουν σωστά αυτές τις καταλήξεις. Τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούσαν κυρίως φωνολογικές πληροφορίες για την γραφή των καταλήξεων με αποτέλεσμα να μεταχειρίζονται μόνο ένα από τα πιθανά γραφήματα για την αναπαράσταση του φωνήματος, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες τα παιδιά χρησιμοποιούσαν όλα τα πιθανά γραφήματα χωρίς όμως η χρήση τους να περιορίζεται στη σωστή κατηγορία λέξεων (π.χ στην αρχή οι μαθητές χρησιμοποιούν το ο για να αναπαραστήσουν το φώνημα /o/. Όταν προσθέτουν και το ω, δεν περιορίζουν τη χρήση του μόνο στο πρώτο πρόσωπο της οριστικής του ενεστώτα, αλλά την επεκτείνουν και στην ονομαστική του ενικού των ουδέτερων ουσιαστικών

σε –ο). Από τη Ε΄ δημοτικού και μετά φαίνεται ότι τα παιδιά εκμεταλλεύονται περισσότερο τις μορφολογικές τους γνώσεις για τη γραφή των καταλήξεων που ερευνήθηκαν. Η ανάπτυξη τους βέβαια δεν φαίνεται να ολοκληρώνεται σε αυτή την ηλικία. Φαίνεται συνεπώς από την έρευνα ότι ο ρόλος των μορφοσυντακτικών στρατηγικών είναι πολύ σημαντικός για την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής και ότι υπάρχει συγκεκριμένη σχέση μεταξύ της γραμματικής και της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών και της απόκτησης της γραπτής μορφολογίας.

Σε έρευνα στη ελληνική γλώσσα των Διακογιώργη, Μπάρη & Βαλμά (2005) σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση των τύπων των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι Έλληνες μαθητές της Α΄ δημοτικού για να αποδώσουν ορθογραφικά ληκτικά μορφήματα της γλώσσας τους, ονοματικά και ρηματικά, φάνηκε ότι ήδη από την ηλικία των 7 ετών μπορούν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν μορφολογικές στρατηγικές καθώς το ποσοστό της σωστής γραφημικής αναπαράστασης ήταν υψηλό. Τα αποτελέσματα αφορούσαν την απόδοση του /i/ ως ληκτικό μόρφημα σε ουσιαστικά. Στις δύσκολες ορθογραφικά περιπτώσεις ανταγωνιστικές των μορφολογικών στρατηγικών ήταν οι φωνολογικές στρατηγικές οι οποίες βασίζονταν στη παράμετρο της συχνότητας. Τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν τη γραφημική αναπαράσταση του φωνήματος που έχει τη μεγαλύτερη συχνότητας εμφάνισης στο γραπτό λόγο που επεξεργάζονται τα παιδιά στη συγκεκριμένη τάξη. Ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά ήδη από την Α΄ δημοτικού είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά φωνολογικές στρατηγικές στην ορθογραφημένη γραφή φαίνεται να είναι η συνέπεια που χαρακτηρίζει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα στην αναπαράσταση των φωνημάτων με γραφήματα. Η χρήση των μορφολογικών στρατηγικών στην Β΄ δημοτικού είναι μικρή αλλά βαθμιαία αυξάνεται μέχρι τη Δ΄ τάξη όπου και εμπεδώνεται. Φαίνεται όμως ότι τα παιδιά ήδη από τη Α΄ τάξη είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν μορφολογικές στρατηγικές. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Diakogiorgi & Tassiopoulou (2011) όπου διερευνούν τους τύπους στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου για να γράψουν ορθογραφικά σωστά λέξεις. Τα ευρήματα των ερευνών τους δείχνουν ότι οι μαθητές ήδη από τη Α΄ δημοτικού μπορούν να χρησιμοποιούν μορφολογικές στρατηγικές. Καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά η χρήση τους γίνεται όλο και πιο επαρκείς με αποτέλεσμα λιγότερα λάθη την ΣΤ΄ τάξη.

Με βάση της τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω φαίνεται ότι η ανάπτυξη των στρατηγικών για την ορθογραφημένη γραφή στα

ελληνικά ακολουθεί παρόμοια πορεία με αυτή που παρατηρείται σε άλλα ορθογραφικά συστήματα. Τα παιδιά ξεκινούν να γράφουν χρησιμοποιώντας φωνολογικές κατά βάση στρατηγικές ή τη μνημονική στρατηγική όταν υπάρχουν διαθέσιμες αναπαραστάσεις των λέξεων στη μνήμη. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και έρχονται σε επαφή με πληθώρα λέξεων, αρχίζουν σταδιακά να χρησιμοποιούν μορφολογικές στρατηγικές, αρχικά για τις καταλήξεις και στη συνέχεια και για τα θεματικά μορφήματα.

Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να φανεί η αδυναμία των παιδιών να αντιληφθούν τη σταθερή γραφή του θέματος των λέξεων. Αν και οι μορφολογικές τους γνώσεις φαίνεται ότι αναπτύσσονται αρκετά κατά την διάρκεια της φοίτησης τους στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο οι γνώσεις αυτές δεν φαίνεται ότι έχουν ανάλογη επίδραση στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων. Σε αντίθεση με τα θεματικά μορφήματα, η επίδοση των παιδιών στις καταλήξεις βελτιώνεται σημαντικά προς το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτό ίσως να βοηθά η διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τη σταθερότητα στη γραφή των κλιτικών μορφημάτων.

1.3.3 Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας

Η σημασία της ορθογραφικής δεξιότητας στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι αδιαμφισβήτητη. Όμως η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται από τον τρόπο που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός την ορθογραφία. Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται κάποιες μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην διδασκαλία της ορθογραφίας. Αυτές οι τεχνικές διδασκαλίας παρουσιάζουν στους μαθητές τις φωνογραφημικές αντιστοιχίες με ξεκάθαρο και πολυαισθητηριακό τρόπο και αναπτύσσουν συγκεκριμένες μνημονικές τεχνικές και βελτιώνουν την οπτική αντίληψη με στόχο τη κατάκτηση του γραπτού λόγου (Γκότοβος, 1992. Παντελιάδου, 2011). Εξαιτίας των διαφορετικών αναπτυξιακών προφίλ συνεπώς που παρουσιάζουν οι μαθητές σε σχέση με την ορθογραφία, έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και τεχνικές για την βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας. Ανάλογα με το στόχο ή την χρονική στιγμή στην οποία χρησιμοποιούνται αυτές οι μέθοδοι και τεχνικές διακρίνονται σε παραδοσιακές, διορθωτικές και εξειδικευμένες.

Οι παραδοσιακές μέθοδοι ακολουθούν την παραδοσιακή ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής του παιδιού. Ξεκινούν από μία φωνητική προσέγγιση

δηλαδή τη σύνδεση ήχου – γράμματος και έχει στόχο την εκπαίδευση των μαθητών στη φωνολογία και τη μορφολογία. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας συνδέονται με την τυπική διδασκαλία της ορθογραφίας στο δημοτικό σχολείο.

Οι διορθωτικές μέθοδοι και τεχνικές χρησιμοποιούνται για αντιστάθμιση των δυσκολιών που συνάντησε ο μαθητής (Παντελιάδου, 2011). Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, η μέθοδος Horn, οι εικονογραφική μέθοδος και η φωνο – οπτική μέθοδος.

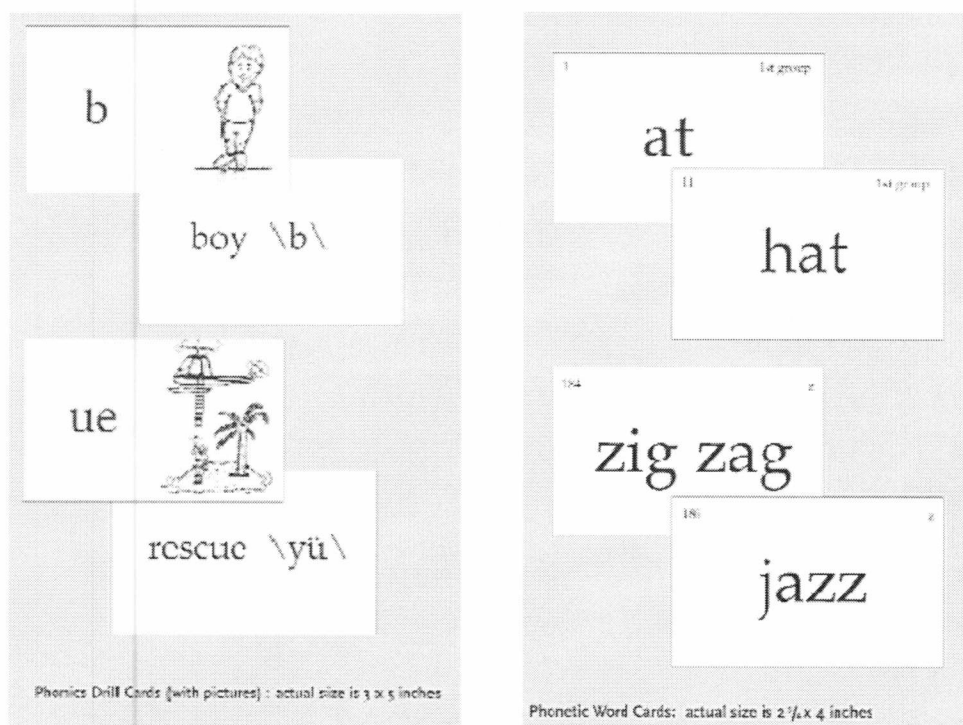
Οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις εμπλέκουν τις οπτικές, ακουστικές και κινητικές δεξιότητες των μαθητών. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της Fernald επικεντρώνεται στην ξεκάθαρη πρόσληψη της μορφής της λέξης, στην ανάπτυξη μιας επαρκούς εικόνας της και στην εδραίωση της συνήθειας μέσα από την επαναλαμβανόμενη γραφή της λέξης, έτσι ώστε το οπτικό μοτίβο να γίνει αυτόματο (Παντελιάδου, 2011). Η πολυαισθητηριακή αυτή μέθοδος εμπλέκει την ακουστική, οπτική, κιναισθητική και απτική αίσθηση με σημαντικά αποτελέσματα και προτάθηκε από την Grace Fernald. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στη απτική αίσθηση των γραμμάτων από διάφορα υλικά όπως ύφασμα και χαρτί. Τα παιδιά χρησιμοποιούν όλες τους τις αισθήσεις μέσω μιας παιγνιώδους προσέγγισης της διδασκαλίας για να αναπτύξουν την οπτική και ακουστική διάκριση και μνήμη ιχνηλατώντας, προφέροντας και γράφοντας τα γράμματα.

Η προσέγγιση αυτή ακολουθεί τα βήματα:

- Ο εκπαιδευτικός γράφει και λέει τη λέξη.
- Το παιδί ιχνηλατεί τη λέξη στον αέρα, ενώ συγχρόνως την προφέρει και γράφει τη λέξη στο χαρτί.
- Το παιδί ξαναγράφει τη λέξη από μνήμης. Εάν το παιδί γράψει τη λέξη λάθος η διαδικασία επαναλαμβάνεται από τη αρχή (Κωνσταντινίδου & Δούκλιας, 2011. Παντελιάδου, 2011).

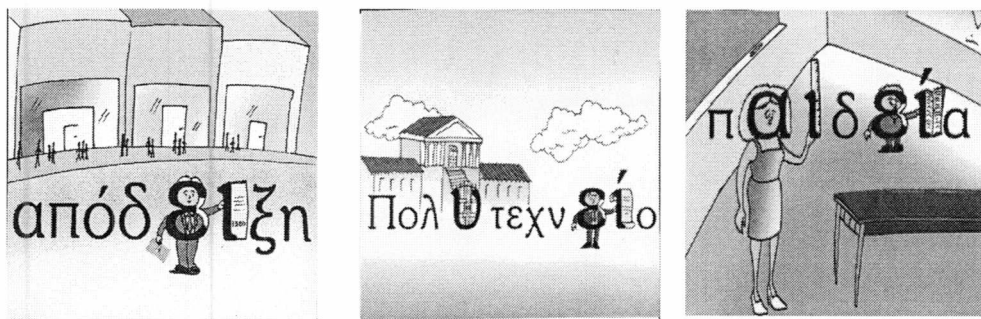
Η πολυαισθητηριακή μέθοδος Orton – Gillingham βασίζεται στο έργο του Samuel Orton και αναπτύχθηκε σε διδακτικό πρόγραμμα από την Anna Gillingham. Πρωτοχρησιμοποιήθηκε στη δεκαετία του 1920 και είχε στόχο τη πολυαισθητηριακή προσέγγιση της φωνολογικής μεθόδου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η μέθοδος Orton – Gillingham στηρίζεται σε μία απλή φωνολογική προσέγγιση. Διδάσκει τα γράμματα και χτίζει τους συνδυασμούς συλλαβών βασισμένη στη στενή σχέση μεταξύ των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων. Στηρίζεται στη

χρήση του αλφαβητικού συστήματος και δίνει έμφαση στην άσκηση και την επανάληψη. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο παρουσιάζονται στο μαθητή μεμονωμένοι φθόγγοι σε συνδυασμό με εικόνες και ο εκπαιδευτικός συνδέει συγκεκριμένα γράμματα με την εικόνα κάποιου αντικειμένου που η ονομασία του αρχίζει ή περιέχει τον συγκεκριμένο φθόγγο. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μπορούν θυμούνται και να ανακαλούν με τη βοήθεια της εικόνας το σωστό φθόγγο για κάθε γράμμα ή το αντίστροφο (Gillingham & Stillman, 1997). Το τελικό ζητούμενο είναι να μπορούν οι μαθητές να γράφουν ιστορίες και προτάσεις με τις λέξεις που έχουν μάθει (Παντελιάδου, 2011).



Εικόνα 2 Κάρτες εξάσκησης στη φωνογραφημική αντιστοίχιση της μεθόδου Orton – Gillingham (Orton – Gillingham, 1997)

Στην κατηγορία των πολυαισθητηριακών μεθόδων ανήκουν και οι εικονογραφικές μέθοδοι στις οποίες η ορθογραφία των λέξεων διδάσκεται με τη μορφή «εικονογραφημάτων». Σε αυτή τη κατηγορία ανήκει και η εικονογραφική μέθοδος της ελληνικής γλώσσας. Αυτή η μέθοδος αναπτύχθηκε από τη Δώρα Μαυρομάτη αρχικά για τη διδασκαλία παιδιών και ενηλίκων με δυσλεξία (Μαυρομάτη, 1995). Ο σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να δημιουργήσει έναν ισχυρό μνημονικό σύνδεσμο μεταξύ της εικόνας και της μορφής της λέξης.



Εικόνα 3 Παραδείγματα εικονογραφημάτων

Η Εικονογραφική μέθοδος επινοήθηκε και δημιουργήθηκε από το 1989 ως το 1999 από την ειδική παιδαγωγό Μαυρομάτη Δ. Η διδασκαλία ξεκινά με σκοπό την επίτευξη του προγράμματος της Πρώτης Ανάγνωσης και εφόσον οι μαθητές αναπτύξουν ένα καλό επίπεδο φωνολογικής συνειδητότητας και μπορούν να διαβάζουν σωστά και καλά, ακολουθεί η εκμάθηση της ορθογραφίας μέσα από τη διδασκαλία των εικονογραφημάτων. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι η δυσκολία των μαθητών να απομνημονεύσουν την ορθογραφική εικόνα της γλώσσας σχετίζεται άμεσα με το είδος της προς απομνημόνευση πληροφορίας. Οι λέξεις μεταφέρουν νοήματα και έννοιες που όμως οι μαθητές με δυσλεξία δε μπορούν να κατανοήσουν κατά την αντιστοίχιση γραμμάτων-λέξης. Η συγγραφέας επιπλέον υποστηρίζει ότι αυτή η μέθοδος μπορεί πραγματικά να βοηθήσει να κατανοήσουν την ορθογραφία των λέξεων της ελληνικής γλώσσας όλοι οι μαθητές ακόμα και αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν δυσλεξία. Οι προσπάθειες της συγγραφέως για τη δημιουργία της μεθόδου ξεκίνησε με περισσότερες από 15 πιλοτικές ερευνητικές προσπάθειες μέχρι να επιτευχθεί η τελική μορφή της μεθόδου και να δημιουργηθεί το διδακτικό πρόγραμμα (Μαυρομάτη, 2004) που καλύπτει την ορθογραφία όλης της ελληνικής γλώσσας. Στην έρευνα των Μανρομματί and Miles (2002) που μετρήθηκε η αποτελεσματικότητα της Εικονογραφικής μεθόδου σε σύγκριση με τις παραδοσιακές πολύ-αισθητηριακές μεθόδους αντιμετώπισης της δυσλεξίας, σε μαθητές με δυσλεξία παράλληλα και με μια ομάδα ελέγχου τυπικών συνομηλίκων, διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στο συγκεκριμένο αριθμό μαθητών σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Τα εικονογραφήματα που διδάσκονται οι μαθητές είναι λέξεις των οποίων η ορθογραφία αποτελείται από γράμματα σχεδιασμένα με συγκεκριμένο τρόπο που απεικονίζουν ένα πρόσωπο ή ένα πράγμα και έχουν ως ιστορία ένα νόημα. Η

αντικατάσταση των δύσκολων γραμμάτων δε γίνεται τυχαία αλλά ακολουθεί κάποιους συγκεκριμένους κανόνες. Η κάθε λέξη δε μπορεί να χρησιμοποιείται ή να τη ζωγραφίζει ο εκπαιδευτικός αυθαίρετα γιατί υπάρχει ο κίνδυνος η διδασκαλία να αποτύχει. Αυτό εξηγεί και το γεγονός ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τρόπων σχεδίασης των εικονογραφήματων και της απεικόνισης των δύσκολων γραμμάτων της κάθε λέξης καθώς και της ιδιαιτερότητας της Ελληνικής γλώσσας ώστε ο μαθητής να μπορεί να δημιουργήσει συνειρμούς και συσχετίσεις μεταξύ των εικονογραφήματων και να μάθει ευκολότερα την ορθογραφία των λέξεων.

Σύμφωνα με τη διδακτική της μεθόδου, σκοπός δεν είναι μόνο ο μαθητής να μπορέσει να απομνημονεύσει ένα μεγάλο αριθμό λέξεων αλλά και να κατανοήσει καλά τη γλώσσα σε βάθος, τόσο ως προς την προφορά των λέξεων όσο και ως προς τη γραμματική, την ετυμολογία και τη μεταφορική σημασία του λόγου. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των λέξεων διδάσκονται οι κανόνες που υπάρχουν σχετικά με τη διδακτική της μεθόδου ώστε να υπάρχει ελαχιστοποίηση του ποσοστού αποτυχίας. Οι λέξεις θα πρέπει να διδάσκονται με βάση τη σειρά που υπάρχει στα συγκεκριμένα βιβλία ακόμα και σε περίπτωση που ο μαθητής γνωρίζει κάποιες από αυτές (Μαυρομματη, 1999). Η διδασκαλία των λέξεων με εικονογραφήματα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διδαχθούν τις οικογένειες λέξεων της κάθε μίας λέξης ώστε να εμπλουτίσουν οι μαθητές το λεξιλόγιό τους και να κατανοήσουν τη συσχέτιση των λέξεων. Μετά τη διδασκαλία των λέξεων που περιέχουν τα εικονογραφήματα και εφόσον έχει ενισχυθεί το οπτικό λεξικό του μαθητή η διδασκαλία προχωρά σε εκμάθηση γραμματικών κανόνων, τη συσχέτιση με τις καταλήξεις, τις προθέσεις, τα παραγωγικά μορφήματα και γενικότερα οτιδήποτε σχετίζεται με την ορθογραφία των λέξεων (Μαυρομάτη, 2004). Η διδασκαλία της ετυμολογικής καταγωγής των λέξεων είναι ένα σημαντικό και ξεχωριστό κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο οποίο πρέπει να δοθεί βαρύτητα για να υπάρχει και ουσιαστικό όφελος για το μαθητή με δυσλεξία που δυσκολεύεται σημαντικά τόσο στην αντίληψη του ετυμολογικού μέρους του λόγου όσο και στη συσχέτιση των λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια.

Στις διορθωτικές μεθόδους διδασκαλίας της ορθογραφίας ανήκει και η μέθοδος Horn η οποία επιδιώκει την πρόοδο του μαθητή μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης της ανάγνωσης. Αν ο μαθητής παρουσιάσει δυσκολία κατά την διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας, θα κληθεί να την επαναλάβει μέχρις ότου να μην κάνει πια λάθος (Παντελιάδου, 2011).

Μια άλλη μέθοδος από την ίδια κατηγορία είναι η φωνο – οπτική, κύριος στόχος της οποίας είναι να παρουσιάσει στον μαθητή μεμονωμένα φωνήματα με τη χρήση εικόνων και γίνεται προσπάθεια ώστε ο μαθητής να συνδέσει ένα δύσκολο φώνημα, το οποίο δεν μπόρεσε να εμπεδώσει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, με την εικόνα ενός αντικειμένου του οποίου η ονομασία – λέξη αρχίζει ή περιέχει το συγκεκριμένο φώνημα . Η σύνδεση αυτή δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να θυμηθεί με την βοήθεια της εικόνας και να γράψει το σωστό φώνημα όταν πρέπει (Παντελιάδου, 2011) .

Τέλος οι εξειδικευμένες μέθοδοι και τεχνικές επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών οι οποίες δεν μπόρεσαν να καλυφθούν από τις παραδοσιακές και διορθωτικές μεθόδους. Ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής του δασκάλου, αυτές οι μέθοδοι και τεχνικές μπορεί:

- να είναι καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό
- να απαιτούν τη διαμεσολάβηση από τους συμμαθητές
- να παρέχουν στο μαθητή ημιαυτονομία, δίνοντας του δηλαδή τη δυνατότητα αυτενέργειας αλλά μέχρι ενός ορισμένου σημείου.

Στις καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό μεθόδους, ο δάσκαλος δίνει κατευθυντήριες γραμμές, οδηγεί εξ ολοκλήρου τη διδασκαλία και εμπλέκεται πολύ ενεργητικά σε αυτή. Οι μέθοδοι που ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία είναι η διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες, οι μέθοδοι μίμησης καθώς και η χρονική καθυστέρηση (Fulk & Stormont – Spurgin, 1995. Παντελιάδου, 2011) .

Στις μεθόδους με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών, οι συμμαθητές του παιδιού αντικαθιστούν τον εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας τον ρόλο του καθοδηγητή και επιπλέον παίζουν οι ίδιοι το ρόλο του μοντέλου. Οι μέθοδοι που ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία είναι οι πάγιες και μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων και η μέθοδος αντίγραψε – κάλυψε – σύγκρινε.

Στις μεθόδους με ημιαυτονομία του μαθητή, ο μαθητής έχει κάποια μεγάλο ή μικρού βαθμού αυτονομία και η καθοδήγηση που δέχεται από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές του είναι ελάχιστη. Οι μέθοδοι που ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία είναι η αυτοδιόρθωση, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, κατευθυνόμενη άσκηση, οι αυτοερωτήσεις κλπ. (Παντελιάδου, 2011).

Ευρήματα ερευνών έχουν δείξει ότι σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης έχει η διδασκαλία με πολυαισθητηριακές μεθόδους καθώς και

η άμεση ανατροφοδότηση σε περίπτωση λάθους. Επιπλέον ευρήματα από έρευνες που ασχολούνται με τις ορθογραφικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια της τεχνολογίας φανερώνουν θετικά αποτελέσματα (Waznek, Vauhgn, Wexler, Swanson, Edmonds & Kim, 2006).

Βασιζόμενος ο Edmnad Henderson στα αποτελέσματα ερευνών και τη κλινική μελέτη ανέπτυξε μία συστηματική προσέγγιση για τη διδασκαλία της ορθογραφίας χωρίς τη χρήση παραδοσιακών υλικών. Το δημοφιλές «Words their Way» είναι μία προσαρμογή αυτής της προσέγγισης στη σχολική τάξη. Ο Henderson βρήκε ότι υπάρχει στενή σύνδεση της ορθογραφικής και αναγνωστικής ικανότητας και για το λόγο αυτό δεν διαχώρισε τη διδασκαλία της ορθογραφίας από τη διδασκαλία της ανάλυσης και της αναγνώρισης λέξεων. Υιοθέτησε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης ή ταξινόμησης των λέξεων όπου τα παιδιά συνέκριναν τα ορθογραφικά μοτίβα των λέξεων μέσα σε ομάδες λέξεων. Οι δραστηριότητες αυτής της προσέγγισης δημιουργήθηκαν με σκοπό να συνδέσουν και να επεκτείνουν το κενό των παιδιών στο ορθογραφικό σύστημα (Schlagal, 2007).

Ακόμη η κατηγοριοποίηση των λέξεων σε ομάδες κοινής ετυμολογικής προέλευσης και η πολυαισθητηριακή πρόσληψη της ορθογραφικής δομής της λέξης φαίνεται να είναι μία αποτελεσματική προσέγγιση (σε σύγκριση με τη στείρα επανάληψη της γραφής μιας λέξης) για τη βελτίωση της ορθογραφημένης γραφής. Στο πλαίσιο αυτής της παρεμβατικής προσέγγισης φαίνεται ότι η ενίσχυση της ορθογραφικής αναπαράστασης της λέξης (και επομένως και της ορθογραφικής απόδοσης) επιτυγχάνεται καλύτερα όταν η λέξη αυτή δε δίνεται μεμονωμένα για μάθηση αλλά στο πλαίσιο μιας ομάδας λέξεων από την ίδια ορθογραφική οικογένεια (Πόρποδας, 2003).

1.4 Κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών

Όταν μία λέξη γράφεται με λάθος τρόπο, με διαφορετική δηλαδή ακολουθία γραμμάτων από αυτή που θεωρείται συμβατικά αποδεκτή τότε αυτό εκλαμβάνεται ως ένδειξη κάποιας δυσκολίας ή αστοχίας στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Ίσως απουσιάζει κάποια πληροφορία, είτε επειδή δεν ήταν ποτέ γνωστή είτε επειδή προσωρινά δεν ανακτήθηκε. Μπορεί επίσης κάποια νοητική διεργασία να μην εκτελέστηκε πλήρως ή με τον ενδεδειγμένο τρόπο. Αν τα λάθη

στην ορθογραφία δεν είναι περιστασιακά αλλά είναι διαρκή τότε χρειάζεται να κατανοηθεί η αιτία που τα προκαλούν. Το είδος του ορθογραφικού λάθους μπορεί να μας δώσει πληροφορίες για τυχόν δυσχέρειες των νοητικών διεργασιών ενός ανορθόγραφου επειδή οι ακολουθίες των γραμμάτων που ορίζουν τις ορθογραφημένες λέξεις σχετίζονται με συστηματικό τρόπο με τις αντίστοιχες ακολουθίες φθόγγων. Με την δημιουργία κατηγοριών για τα διάφορα είδη των ορθογραφικών λαθών μπορούμε να κατανοήσουμε τόσο τους νοητικούς μηχανισμούς της ορθογραφημένης γραφής όσο και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει κάθε άτομο.

Σε αυτό το σημείο προτείνεται από τους Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα (2010) «μία συστηματική, θεωρητικά βασισμένη ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε γενικές και επιμέρους κατηγορίες που θεωρείται ότι αντανακλούν τα διαφορετικά πεδία της γλωσσικής ανάλυσης ή των διαφορετικών νοητικών διεργασιών» (Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα, 2010: 182).

1.4.1 Λάθη φωνογραφημικής αντιστοίχισης

Κάθε λέξη του προφορικού λόγου αποτελείται από φθόγγους και κάθε φθόγγος γράφεται με έναν ή περισσότερους συγκεκριμένους τρόπους, π.χ. ο φθόγγος [ð] γράφεται πάντα με το γράμμα «δ» ενώ ο φθόγγος [v] μπορεί να γραφεί είτε με το «β» (π.χ. καβούρι) είτε με το διπλό γράμμα «ββ» (π.χ. Σάββατο) είτε με το γράμμα «υ» (π.χ. εύγε) είτε με το συνδυασμό «υβ» (π.χ. Εύβοια). Σε ένα πρώτο επίπεδο αυτό που έχει σημασία είναι να αποδίδεται σωστά η φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Έτσι το πρώτο σημαντικό κριτήριο ορθογραφίας είναι αν διαβάζοντας της γραμμένη λέξη ακούγεται όντως η σωστή λέξη. Με βάση συνεπώς αυτό το κριτήριο, οι λέξεις «έβγε» και «Σάβατο» είναι αποδεκτές διότι ο ήχος που τους αντιστοιχεί δεν διαφέρει από τον ήχο των ορθογραφημένων λέξεων ενώ οι λέξεις «καφούρι» και «εύδε» δεν είναι αποδεκτές γιατί αντιστοιχούν σε ήχους διαφορετικών από εκείνους των ορθογραφημένων λέξεων, δεν διατηρείται δηλαδή η φωνολογική τους ταυτότητα.

Τα λάθη στη γραφή λέξεων που δεν διατηρούν τη φωνολογική ταυτότητα των λέξεων ονομάζονται φωνολογικά λάθη και δείχνουν αδυναμία στη φωνογραφημική αντιστοίχιση. Εκείνος δηλαδή που γράφει δεν έχει εμπεδώσει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα αντιστοίχισης γραμμάτων – φθόγγων με τους κανόνες και τις ιδιαιτερότητες του.

Ανάλογα με το λανθασμένο τρόπο απόδοσης των φθόγγων που συναποτελούν την εκάστοτε φωνολογική μονάδα και τον τύπο της φωνολογικής αλλοίωσης που έχει η απόδοση της λέξης, τα φωνολογικά λάθη μπορεί να χωριστούν σε:

- i. *Αντικατάσταση του γραφήματος* όπου ένα ολόκληρο γράφημα, ένα ή περισσότερα δηλαδή γράμματα που αντιστοιχούν σε έναν φθόγγο έχει αντικατασταθεί από ένα άλλο. Π.χ. ποτήρι → φοτήρι.
- ii. *Παράλειψη γραφήματος* όπου ένα ολόκληρο γράφημα παραλείπεται χωρίς να αντικατασταθεί από κάτι άλλο. Π.χ. στρατός → στατός.
- iii. *Προσθήκη γραφήματος* όπου στη κατά τα άλλα σωστή γραφή της λέξης παρεμβάλλεται επιπλέον γράφημα. Π.χ. κλαίω → καλαίω
- iv. *Αντιμετάθεση διπλανών γραμμάτων* όπου δύο ολόκληρα διαδοχικά γράφηματα έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά. Π.χ. άσπρος → άσρπος.
- v. *Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου* όπου τα δύο γράμματα ενός δίψηφου συμφωνικού γραφήματος έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά. Π.χ. μπουκάλι → πμουκάλι.
- vi. *Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου* όπου από τα δύο γράμματα ενός δίψηφου συμφώνου έχει γραφτεί μόνο το ένα, είτε μόνο το πρώτο είτε μόνο το δεύτερο. Π.χ. πόρτα → πότα.
- vii. *Αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος* όπου τα δύο γράμματα ενός δίψηφου φωνηεντικού γραφήματος έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά. Π.χ. μουσική → μυοσική.
- viii. *Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος* όπου από τα δύο γράμματα ενός δίψηφου φωνήεντος έχει γραφτεί μόνο το ένα, είτε μόνο το πρώτο είτε μόνο το δεύτερο. Π.χ. γράφουν → γράφον.
- ix. *Παράλειψη διαλυτικών* καθώς η παράλειψη τους αλλοιώνει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Π.χ. μαϊμού → μαιμού.
- x. *Παράλειψη συλλαβής*. Η παράλειψη ολόκληρης της συλλαβής, όταν αυτή περιλαμβάνει περισσότερα από ένα γράφημα, αξιολογείται ως ξεχωριστή περίπτωση διότι αφορά ένα απλούστερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, το συλλαβικό, και μπορεί να δείχνει σοβαρότερες δυσκολίες από την παράληψη μεμονωμένων γραμμάτων. Π.χ. υπολογιστής → υπογιστής.

Οι περιπτώσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούν να περιγράψουν όλες τις δυνατές αλλοιώσεις στην απόδοση της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος.

Στην ανάλυση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών ενδέχεται κάποιο λάθος να μπορεί να περιγραφεί με περισσότερους από έναν τρόπους. Για παράδειγμα το «λέιε» (αντί για τη λέξη λέει) μπορεί να είναι αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων (το ει πριν από το ε) ή αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος (το ι με το τελικό ε). Σε περιπτώσεις σαν και αυτή που αναφέρθηκε δεν είναι δυνατόν να μαντέψουμε με βεβαιότητα το γνωσιακό σφάλμα του μαθητή κατά την γραφή της λέξης. Προκειμένου συνεπώς να αποφύγουμε εξεζητημένες ερμηνείες επιλέγουμε πάντα την πιο απλή έκφραση που στη προκειμένη περίπτωση είναι η αντιστροφή του δίψηφου φωνήεντος διότι ενέχει μόνο ένα γράφημα.

1.4.2 Λάθη στη γραμματική

Η σωστή γραφή μιας λέξης, πολλές φορές, εξαρτάται από το είδος του λόγου στο οποίο ανήκει ή από το ποιος είναι ο γραμματικός της τύπος που χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη φράση. Για παράδειγμα για τη λέξη «πάνω» αρκεί να γνωρίζουμε ότι είναι επίρρημα για να τη γράψουμε σωστά με «ω» και όχι με «ο», ενώ με τον ίδιο τρόπο η λέξη «δρόμος» γράφεται με «ο» στην κατάληξη επειδή είναι ουσιαστικό. Αντίστοιχα γράφουμε με «αι» όταν ένας άνθρωπος «χαίρεται» ενώ με «ε» όταν προσφωνούμε στον πληθυντικό αριθμό: «χαίρετε».

Σε αυτό το δεύτερο επίπεδο γραφής σημασία έχει να αποδίδεται σωστά η μορφολογική ταυτότητα της λέξης. Συνεπώς το δεύτερο κριτήριο ορθογραφίας είναι αν η γραμμένη λέξη απεικονίζει σωστά τον γραμματικό της τύπο (μέρος του λόγου και κλίση). Με βάση αυτό το κριτήριο, οι λέξεις «δρόμος» και «χερετε» (για προσφώνηση) είναι αποδεκτές διότι διατηρούν τα χαρακτηριστικά του μέρους του λόγου και του γραμματικού τους τύπου ενώ οι λέξεις «δρόμως» και «χαίρεται» (για προσφώνηση) δεν είναι αποδεκτές είτε αντιστοιχούν σε άλλες πραγματικές λέξεις είτε όχι διότι δεν διατηρούν τα κατάλληλα ορθογραφικά γνωρίσματα του τύπου τους. Τα λάθη που δεν διατηρούν τη γραμματική (μορφολογική) ταυτότητα της λέξης ονομάζονται γραμματικά ή μορφολογικά. Αυτά μπορεί να δείχνουν αδυναμία στη μορφολογική επίγνωση, δηλαδή ότι εκείνος που γράφει δεν γνωρίζει ποιος είναι ο γραμματικός τύπος της λέξης. Εκτός από αυτό μπορεί να δείχνουν και ελλιπή ή

λανθασμένη γνώση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών γραμματικών τύπων και των τρόπων με τους οποίους γράφεται ο καθένας.

Τα γραμματικά λάθη εξαρτώνται μόνο από το μορφολογικό τύπο της λέξης και όχι από τις ιδιαιτερότητες της κάθε λέξης μεμονωμένα. Ανάλογα με το αν βρίσκονται στο κλιτό ή άκλιτο μέρος του λόγου χωρίζονται στις εξής υποκατηγορίες:

- i. *Γραμματικό λάθος σε κλιτή κατάληξη* όπου περιλαμβάνονται τα λάθη στο κλιτικό επίθημα (κατάληξη) της λέξης, το οποίο υπόκειται σε κανόνες κλιτικής μορφολογίας ανάλογα με τη συζυγία, αν πρόκειται για ρήμα, ή ανάλογα με τα κριτήρια γένους αν πρόκειται για ουσιαστικό, άρθρο ή επίθετο. Π.χ. γνωρίζω → γνωρίζο, παίζει → παίζι, δέντρων → δέντρον, την → τιν, βαμμένος → βαμμένως.
- ii. *Γραμματικό λάθος σε άκλιτη κατάληξη* όπου περιλαμβάνει τα λάθη σε καταλήξεις άκλιτων μερών του λόγου οι οποίες προσδιορίζονται από μορφολογικούς κλιτικούς κανόνες. Παρότι η ίδια λέξη στη οποία γίνεται το λάθος δεν κλίνεται, αποτελεί μέρος της κλιτής οικογένειας κάποιου άλλου μέρους του λόγου. Αφορά στο πρόσφυμα –μεν– και στις καταλήξεις –όντας και –όντας των μετοχών και στα παράγωγα επιρρήματα σε –ως. Π.χ. γραμμένος → γραμμαίνος, αρχίζοντας → αρχίζωντας, πουλώντας → πουλόντας, συνήθως → συνήθος.
- iii. *Γραμματικό λάθος σε κλιτικό πρόθημα* όπου αφορά τη λανθασμένη γραφή γραμματικών μορφημάτων που δεν είναι καταλήξεις όπως είναι η συλλαβική αύξηση των παρελθοντικών χρόνων. Π.χ. έδωσα → αίδωσα.

Ένα λάθος είναι γραμματικό μόνο όταν δεν αλλοιώνει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Αν υπάρχει φωνολογική αλλοίωση τότε το λάθος θεωρείται φωνολογικό ακόμα και αν βρίσκεται σε κλιτή κατάληξη. Για παράδειγμα αν ο μαθητής γράψει «βρέχε» αντί για «βρέχει» τότε το λάθος αυτό θεωρείται ως φωνολογικό και είναι απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος και όχι γραμματικό λάθος διότι υπερσχύει το κριτήριο της φωνολογικής ταυτότητας.

1.4.3 Ετυμολογικά λάθη

Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μπορούν να γραφτούν πολλοί φθόγγοι και κυρίως τα φωνήεντα, δεν εξαρτώνται πάντα από τη γραμματική. Για παράδειγμα

το πρώτο «ο» στη λέξη «κόπος» ή το «αι» στη λέξη «χαίρετε» δεν μπορούν να προβλεφθούν από τη γνώση του μέρους του λόγου ή του μορφολογικού τύπου των λέξεων αυτών. Δεν υπάρχει κάποιος τρόπος ώστε κάποιος που δεν γνωρίζει κάποιες συγκεκριμένες λέξεις της ελληνικής γλώσσας να μαντέψει με βεβαιότητα την γενικά αποδεκτή ως ορθή γραφή τους και να τις γράψει σωστά. Η προέλευση των ορθογραφικών αυτών διαφορών ανάγεται στην ιστορική ορθογραφία, δηλαδή στην ετυμολογία των λέξεων. Στη λέξη «κόπος» που προαναφέρθηκε, το πρώτο φωνήεν γράφεται με «ο» επειδή κάποτε τον φωνήεν αυτό ήταν βραχύ (σύντομο) και για το λόγο αυτό απεικονιζόταν με «ο» και όχι με «ω». Σήμερα όπου δεν γίνεται διάκριση μεταξύ βραχέων και μακρών και όλα τα φωνήεντα έχουν την ίδια χρονική αξία στο ρυθμό της γλώσσας, το ορθογραφικό αυτό απομεινάρι μοιάζει αδικαιολόγητο και το απομνημονεύουμε μέσω της εμπειρίας μας με τη γραπτή γλώσσα.

Τα λάθη στη γραφή των λέξεων που δεν διατηρούν την οπτική (ιστορική) ταυτότητα της λέξης ονομάζονται οπτικά λάθη ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Τα λάθη αυτού του είδους, δείχνουν δυσκολία στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο γράφεται η λέξη ή μειωμένη επίγνωση της συγγένειας λέξεων στο επίπεδο του θέματος.

Επειδή υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των συμφώνων και των φωνηέντων στη φωνολογική διαφάνεια της ελληνικής γλώσσας, και συνεπώς παρατηρείται και διαφορά στη δυσκολία της ορθογραφίας της, τα ετυμολογικά λάθη χωρίζονται σε υποκατηγορίες ανάλογα με την εμφάνιση τους σε σύμφωνο ή σε φωνήεν³ στο θέμα της λέξης.

- i. *Ετυμολογικό – οπτικό λάθος σε φωνήεν* όπου ένας φωνηεντικός φθόγγος έχει αποδοθεί με λάθος γράφημα του ίδιου φθόγγου (π.χ. όμορφη αντί για όμορφη ή κραιβάτι αντί κρεβάτι).
- ii. *Ετυμολογικό – οπτικό λάθος σε σύμφωνο* όπου ένας φωνηεντικός φθόγγος έχει αποδοθεί με λάθος γράφημα του ίδιου φθόγγου (π.χ. κατάλληλος αντί για κατάλληλος, πάγγος αντί για πάγκος, αφτή αντί για αυτή)
- iii. *Θεματικό λάθος σε περίπτωση κανόνα* όπου αφορά λάθη στο θέμα λέξεων που ελέγχονται από αυστηρά καθορισμένους κανόνες παραγωγικής μορφολογίας που διδάσκονται συστηματικά. Τα λάθη

³ Ο διαχωρισμός σε σύμφωνο και φωνήεντα αφορά στη φωνολογική ταυτότητα της λέξης και όχι στα γράμματα.

αυτά διαφέρουν από τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας διότι η αποφυγή τους δεν εξαρτάται μόνο από την απομνημόνευση της συγκεκριμένης λέξης και των παραγώγων της, αλλά υποβοηθείται από άλλες λέξεις με διαφορετικά θέματα οι οποίες αποτελούν παραγωγική οικογένεια βάσει του παραγωγικού επιθήματος και όχι βάσει του θέματος. Τα λάθη αυτά δεν είναι γραμματικά διότι τα παραγωγικά επιθήματα μεταβάλλουν το θέμα και έχουν νοηματικές συνέπειες για τη λέξη, ενώ έπεται η γραμματική (κλιτική) κατάληξη, στην οποία το λάθος θα ήταν γραμματικού τύπου. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα ρήματα σε -ίζω, -ώνω, -αίνω, -εύω καθώς και η ορθογραφία των ουσιαστικών και επιθέτων σε -ίκος, -ίδα, -ένιο και -ίτης. Συνεπώς για τη λέξη «γεμίζω», το «γαιμίζω» είναι απλό ετυμολογικό – οπτικό λάθος σε φωνήεν (κατηγορία ι), το «γεμίζο» είναι γραμματικό λάθος σε κλιτή κατάληξη και μόνο τα λάθη στο «ι» όπως «γεμείζω», «γεμύζω» κλπ. είναι θεματικά σε κανόνα.

- iv. *Θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα* όπου αφορά λάθη στο θέμα λέξεων των οποίων η ορθογραφία ρυθμίζεται από εξαιρέσεις των κανόνων της προηγούμενης κατηγορίας. Για παράδειγμα λάθη στο «ε» στα ρήματα «μένω», «δένω», «πλένω» αποτελούν την εξαίρεση στον κανόνα ότι τα ρήματα που τελειώνουν σε -αίνω γράφονται με «αι».
- v. *Παραβίαση ουρανικοποίησης* όπου περιλαμβάνονται τα λάθη που οφείλονται στην άγνοια ή στην ελλιπή κατανόηση των συμβάσεων στην ορθογραφία για την γραφή των ουρανικών συμφώνων και την εφαρμογή τους σε κάθε συγκεκριμένη λέξη με την παρουσία ή την απουσία γραφήματος τύπου ι (π.χ. γεωργοί αντί για γεωργοί, παχές αντί για παχές).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Διερεύνηση ορθογραφικών λαθών σε μαθητές στις τάξεις Β΄ -ΣΤ΄ του Δημοτικού Σχολείου

2.1 Σκοπός και στόχοι της παρούσας έρευνας

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τα είδη των ορθογραφικών λαθών που κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες των τάξεων Β΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού καθώς και με την εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι:

- Να διερευνηθούν τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν οι μαθητές στις τάξεις Β΄ - ΣΤ΄ του Δημοτικού σχολείου.
- Να μελετηθεί η αναπτυξιακή πορεία της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών των τάξεων Β΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού
- Να διερευνηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά την ορθογραφία λέξεων οι μαθητές Β΄-ΣΤ΄ Δημοτικού.
- Να διερευνηθεί αν σημειώνεται μείωση των λαθών της ετυμολογίας των λέξεων μετά από την παρέμβαση με την εικονογραφική μέθοδο της Δ. Μαυρομάτη.
- Να μελετηθεί εάν παρατηρείται γενίκευση της μείωσης των λαθών της ετυμολογίας στις ομόρριζες λέξεις των λέξεων που διδάχθηκαν με την εικονογραφική μέθοδο.

2.2 Συγκρότηση δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις τάξεις Β΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού και συμμετείχαν 211 μαθητές εκ των οποίων 116 αγόρια και 95 κορίτσια από 3 δημοτικά σχολεία του νομού Μαγνησίας.

Ο συνολικός πληθυσμός του δείγματος των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέρχεται από την περιοχή του νομού Μαγνησίας και ταξινομείται όπως φαίνεται στον πίνακα της επόμενης σελίδας (πίνακας 1).

2.3 Εργαλείο έρευνας

Στους μαθητές χορηγήθηκε η σταθμισμένη δοκιμασία αξιολόγησης της ορθογραφικής ικανότητας των Μουζάκη, Πρωτόπαπα, Σιδερίδη & Σίμο (2010). Η δοκιμασία περιλαμβάνει ευρεία αντιπροσώπευση συχνών ορθογραφικών μοτίβων καθώς και λέξεις οι οποίες αποτελούν εξαίρεση σε γνωστούς κανόνες που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο. Συμπεριλαμβάνονται ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, σύνδεσμοι, επιρρήματα, προθέσεις και μετοχές. Οι λέξεις επιλέχθηκαν από

Πίνακας 1 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ, ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

		Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΡΤΑΡΙΑΣ	ΑΓΟΡΙΑ	7	10	8	6	15	46
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	1	6	9	7	4	27
9^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ	ΑΓΟΡΙΑ	6	8	5	7	3	29
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	3	7	5	0	11	26
20^ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΟΛΟΥ	ΑΓΟΡΙΑ	10	7	11	6	8	41
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	9	5	6	11	10	42
ΣΥΝΟΛΟ		36	43	44	37	51	211

το βασικό λεξιλόγιο των αναγνωστικών βιβλίων που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα στο δημοτικό σχολείο ώστε να παρέχεται οικολογικά έγκυρη αντιπροσώπευση κάθε επιπέδου της αναπτυσσόμενης ορθογραφικής δεξιότητας. Η σωστή απόδοση της συμβατικής ορθογραφίας κάθε λέξης που περιλαμβάνεται στη δοκιμασία απαιτεί την εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών (μνημονικών, μορφολογικών, φωνολογικών, επινόησης της ορθογραφίας).

Η επιλογή κλιτών λέξεων έχει γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε οι καταλήξεις να υπαγορεύονται από ειδικούς κανόνες ή άλλες μορφολογικές συμβάσεις. Στην δοκιμασία υπάρχουν επίσης λέξεις που το θέμα τους συνδέεται με την ετυμολογία της λέξης. Οι επιλεγμένες λέξεις δεν παρουσιάζονται στη δοκιμασία ανά τάξη, αλλά με

σειρά ορθογραφικής δυσκολίας. Η δοκιμασία αποτελείται από 60 λέξεις. Αρχικά υπάρχουν πολύ απλές λέξεις (π.χ έλα, από, και, είναι) οι οποίες δίνουν την ευκαιρία και σε αρχάριους αναγνώστες να εφαρμόσουν απλές φωνογραφημικές αντιστοιχίες και δεν απαιτούν σύνθετη γνώση και σταδιακά αυξάνεται η δυσκολία των λέξεων. Για κάθε λέξη, διαβάστηκε στους μαθητές και από μία μικρή πρόταση. Οι μαθητές έγραφαν στο χαρτί τους μόνο την λέξη. Τα λάθη αναλύθηκαν στη συνέχεια σε τρεις κατηγορίες, τα γραμματικά, τα ετυμολογικά και τα φωνολογικά. Τα γραμματικά και τα ετυμολογικά λάθη στη συνέχεια αναλύθηκαν σε υποκατηγορίες. Τα γραμματικά σε λάθη στην κλιτή κατάληξη του ουσιαστικού, στην κλιτή κατάληξη του ρήματος, στην κλιτή κατάληξη του επιθέτου και στην άκλιτη κατάληξη ενώ τα ετυμολογικά αναλύθηκαν σε λάθη στο θεματικό κανόνα, στη θεματικά εξαίρεση, στο ετυμολογικό φωνήεν και στο ετυμολογικό σύμφωνο.

2.5 Δείκτης συνέπειας

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της παρουσίασης της παρούσας έρευνας, στους μαθητές χορηγήθηκε η σταθμισμένη δοκιμασία των Μουζάκη, Πρωτόπαπα, Σιδερίδη και Σίμο (2010). Στην ενότητα αυτή παραθέτονται συνοπτικά στοιχεία για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της δοκιμασίας ορθογραφικής αξιολόγησης. Ο βαθμός εσωτερικής συνοχής (δείκτης συνέπειας α κατά Cronbach) τόσο για το σύνολο του δείγματος ($\alpha = 0.803$) όσο και για κάθε τάξη χωριστά είναι πολύ υψηλός. Συγκεκριμένα για κάθε τάξη χωριστά ο δείκτης συνέπειας είναι για την Β΄ τάξη: $\alpha = 0.89$, για την Γ΄ τάξη: $\alpha = 0.93$, για την Δ΄ τάξη: $\alpha = 0.94$, για την Ε΄ τάξη: $\alpha = 0.95$ και για την ΣΤ΄: $\alpha = 0.94$. Μπορεί να υποθέσει κανείς ότι η αύξηση της τιμής του α ανάλογα με την ηλικία (τάξη) οφείλεται εν μέρει στη σταθεροποίηση των ορθογραφικών ικανοτήτων (Σιδερίδης, Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σίμος, 2008). Εξετάζοντας τον δείκτη α κατά Cronbach για την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι τόσο για το σύνολο του δείγματος ($\alpha = 0.86$) όσο και για κάθε τάξη χωριστά ο δείκτης συνέπειας είναι αρκετά υψηλός. Συγκεκριμένα ο δείκτης συνέπειας για κάθε τάξη χωριστά είναι για την Β΄ τάξη: $\alpha = 0.83$, για την Γ΄: $\alpha = 0.84$, για την Δ΄: $\alpha = 0.86$, για την Ε΄: $\alpha = 0.85$ και για την ΣΤ΄: $\alpha = 0.86$. Φαίνεται επομένως και εδώ ότι η τιμή του δείκτη α αυξάνεται ανάλογα με την ηλικία το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί στην σταθεροποίηση των ορθογραφικών ικανοτήτων. Συνεπώς και στην παρούσα εργασία η δοκιμασία αξιολόγησης της ορθογραφικής ικανότητας αξιολογεί αυτό που σχεδιάστηκε να αξιολογεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

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

1. Λάθη γραμματικού τύπου, τα οποία εξαρτώνται από το μορφολογικό τύπο της λέξης και όχι από τις ιδιαιτερότητες της κάθε μεμονωμένης λέξης π.χ. αυτοκίνητω αντί για αυτοκίνητο, ονειρεύωμε αντί για ονειρεύομαι, σοφί αντί για σοφοί, ξεφυλλίζωντας αντί για ξεφυλλίζοντας.
2. Λάθη ετυμολογικού τύπου τα οποία γίνονται όταν το θέμα της λέξης δεν είναι σωστά γραμμένο π.χ. ζογραφική αντί για ζωγραφική, αιπηβάτης αντί για επιβάτης, ταμίο αντί για ταμείο, μεγαλόνω αντί για μεγαλώνω, αλιώτικος αντί για αλλιώτικος.
3. Λάθη φωνολογικού τύπου όπου παραβιάζεται η φωνογραφημική αντιστοίχιση π.χ. νομοσύνη αντί για νοημοσύνη, μόλυσνη αντί για μόλυνση, αισφήσεις αντί για αισθήσεις, ειδοποιήθηκε αντί για ειδοποιήθηκε.

Για κάθε λάθος δόθηκε ένας βαθμός. Τα λάθη κάθε μαθητή/τρια συγκεντρώθηκαν κατά τάξη και κατηγορίες, όπως αυτές που αναπτύχθηκαν παραπάνω.

Για την ποσοτική ανάλυση των λαθών των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω δείκτες:

1. Ο μέσος όρος, προκειμένου να διακριθούν οι υψηλές και οι χαμηλές τιμές των λαθών των μαθητών/τριών.
2. Η τυπική απόκλιση, ώστε να βρεθεί η διασπορά των αποτελεσμάτων και να επισημανθεί η ομοιογένεια ή η ανομοιογένεια των αποτελεσμάτων.
3. Οι δείκτες σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων F και t προκειμένου να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών ανά τάξη.

Στη συνέχεια παρατίθενται πίνακες με τους μέσους όρους των λαθών που έκαναν οι μαθητές/τριες κατά τάξη και κατηγορία λαθών, όπως αυτές περιγράφονται παραπάνω.

Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Γραμματικά λάθη	Ετυμολογικά λάθη	Φωνολογικά λάθη	Συνολικά λάθη
Μέσος όρος	8,44	43,78	3,20	55,42
Τυπική απόκλιση	5,33	9,71	9,96	15,51
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	19	0	21
Μέγιστος αριθμός λαθών	21	62	21	89

Πίνακας 2 Πίνακας λαθών της Β' Δημοτικού

Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Γραμματικά λάθη	Ετυμολογικά λάθη	Φωνολογικά λάθη	Συνολικά λάθη
Μέσος όρος	7,01	34,50	2,78	44,30
Τυπική απόκλιση	5,70	13,64	5,91	21,26
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	9	0	10
Μέγιστος αριθμός λαθών	23	60	39	107

Πίνακας 3 Πίνακας λαθών της Γ' Δημοτικού

Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Γραμματικά λάθη	Ετυμολογικά λάθη	Φωνολογικά λάθη	Συνολικά λάθη
Μέσος όρος	4,71	28,49	1,26	34,46
Τυπική απόκλιση	5,64	15,73	2,45	21,89
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	1	0	1
Μέγιστος αριθμός λαθών	23	65	17	98

Πίνακας 4 Πίνακας λαθών της Δ' Δημοτικού

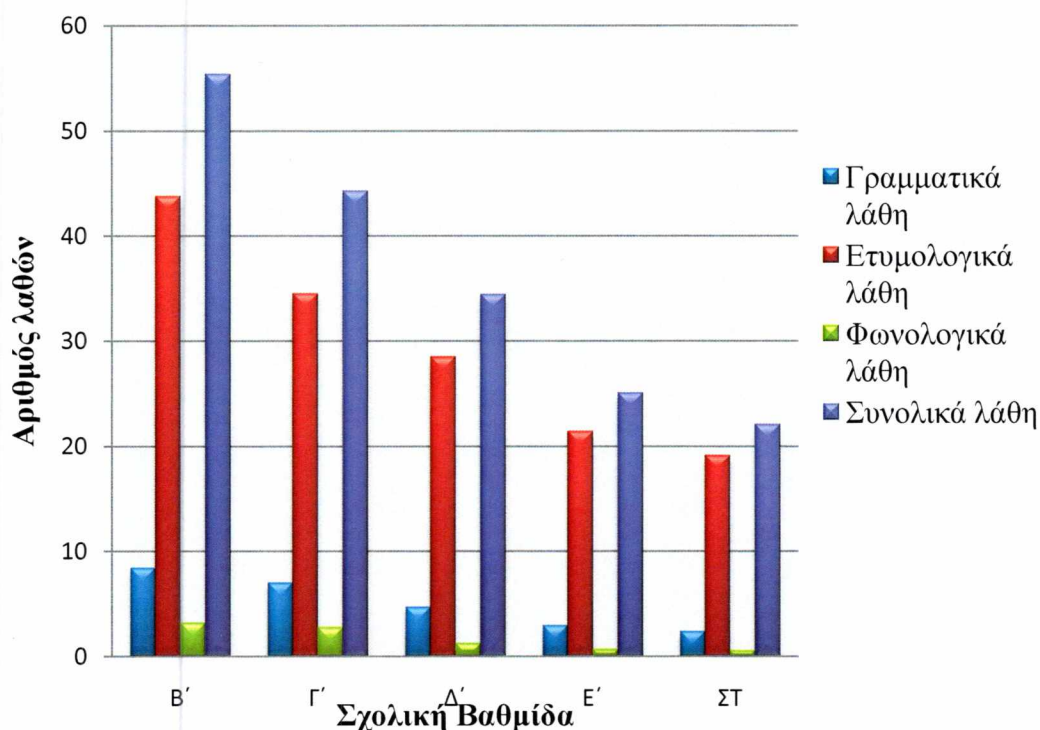
Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Γραμματικά λάθη	Ετυμολογικά λάθη	Φωνολογικά λάθη	Συνολικά λάθη
Μέσος όρος	2,98	21,41	0,69	25,08
Τυπική απόκλιση	4,16	12,98	1,67	17,03
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	1	0	1
Μέγιστος αριθμός λαθών	21	55	9	80

Πίνακας 5 Πίνακας λαθών της Ε΄ Δημοτικού

ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Γραμματικά λάθη	Ετυμολογικά λάθη	Φωνολογικά λάθη	Συνολικά λάθη
Μέσος όρος	2,39	19,15	0,57	22,11
Τυπική απόκλιση	4,16	11,83	1,22	15,14
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	3	0	3
Μέγιστος αριθμός λαθών	12	52	6	65

Πίνακας 6 Πίνακας λαθών της ΣΤ΄ Δημοτικού

Ορθογραφικά λάθη μαθητών/τριών ανά τάξη



Εικόνα 4 Ορθογραφικά λάθη μαθητών/τριων ανά τάξη

Η στατιστική ανάλυση των παραπάνω πινάκων με την μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one – way ANOVA) έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων των γραμματικών λαθών των μαθητών/τριών μεταξύ των διαφόρων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου είναι στατιστικώς σημαντική $F(4, 206)=16,467$, $p<0.00$. Επίσης και η διαφορά των μέσων όρων των ετυμολογικών λαθών των μαθητών/τριών μεταξύ των διαφόρων τάξεων είναι στατιστικώς σημαντική $F(4, 206)= 35,161$, $p<0.00$, όπως και η διαφορά των μέσων όρων των φωνολογικών λαθών $F(4, 206)= 7,126$, $p<0.00$. Τέλος για το συνολικό αριθμό των ορθογραφικών λαθών η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων τους για τις διάφορες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου είναι στατιστικώς σημαντική $F(4, 206)= 32,812$, $p<0.00$ (πίνακας 7).

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
arithmos grammatologikon lathon	Between Groups	1611,783	4	402,946	16,467	,000
	Within Groups	7536,747	206	24,470		
	Total	9148,530	210			
arithmos etymologikon lathon	Between Groups	23960,915	4	5990,229	35,161	,000
	Within Groups	52471,993	206	170,364		
	Total	76432,907	210			
arithmos fonologikon lathon	Between Groups	358,273	4	89,568	7,126	,000
	Within Groups	3871,421	206	12,570		
	Total	4229,693	210			
arithmos oruografikon lathon	Between Groups	45378,144	4	11344,536	32,812	,000
	Within Groups	106490,342	206	345,748		
	Total	151868,486	210			

Πίνακας 7 Ανάλυση διακύμανσης μονή κατεύθυνσης (one-way ANOVA) για τον αριθμό των γραμματικών, ετυμολογικών, φωνολογικών και τον συνολικό αριθμό των ορθογραφικών λαθών στις διάφορες τάξεις του Δημοτικού σχολείου

Περαιτέρω ανάλυση με τη μέθοδο Scheffe των δυαδικών συγκρίσεων των μέσων όρων των γραμματικών, ετυμολογικών και φωνολογικών λαθών μεταξύ των τάξεων Β' - ΣΤ' του Δημοτικού Σχολείου έδειξε ότι:

- Για τον αριθμό των γραμματικών λαθών φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών της Β' και κάθε μιας από τις υπόλοιπες τάξεις ($p < 0.01$) εκτός από τη Γ' καθώς και της Γ' με την Ε' ($p < 0.00$) και την ΣΤ' ($p < 0.00$) ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' ($p > 0.05$).
- Για τον αριθμό των ετυμολογικών λαθών φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών της Β' με κάθε μια από τις άλλες τάξεις ($p < 0.00$). Της Γ' με κάθε μια από τις άλλες ($p < 0.00$) εκτός από τη Δ' ($p > 0,05$) και της Δ' με την ΣΤ' ($p < 0.00$) ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων Ε' και ΣΤ' ($p > 0.05$).
- Για τον αριθμό των φωνολογικών λαθών φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών της Β' με την Ε' ($p < 0.00$) και την ΣΤ' ($p < 0.00$) καθώς και της Γ' με την Ε'

($p < 0.05$) και την ΣΤ' ($p < 0.01$) ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' ($p > 0.05$).

- Για τον συνολικό αριθμό των ορθογραφικών λαθών φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών της Β' και κάθε μια από τις υπόλοιπες τάξεις ($p < 0.05$), της Γ' με την Ε' ($p < 0.00$) και της ΣΤ' ($p < 0.00$) και της Δ' με την ΣΤ' ($p < 0.00$) ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων Ε' και ΣΤ' ($p > 0.05$).

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς το φύλο του κάθε μαθητή και προέκυψε ο παρακάτω πίνακας (πίνακας 8). Στον πίνακα 8 συνοψίζονται τα αποτελέσματα για τα γραμματικά, τα ετυμολογικά, τα φωνολογικά και τον συνολικό αριθμό των ορθογραφικών λαθών για τα αγόρια και τα κορίτσια και φαίνεται ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για τον κάθε τύπο λάθους.

Φύλο	Γραμματικά λάθη		Ετυμολογικά λάθη		Φωνολογικά λάθη		Συνολικά ορθογραφικά λάθη	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αγόρια	5,75	5,85	29,34	16,39	1,85	3,16	36,94	23,24
Κορίτσια	4,43	4,78	29,83	14,79	1,56	4,22	35,82	20,65
Σύνολο	5,14	5,41	29,57	15,65	1,72	3,68	36,42	22,06

Πίνακας 8

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι τα κορίτσια κάνουν λιγότερα λάθη γραμματικού και φωνολογικού τύπου από τα αγόρια διότι σε κάθε τύπο λάθους ο μέσος όρος των κοριτσιών είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο των αγοριών ενώ κάνουν περισσότερα λάθη ετυμολογικού τύπου. Επίσης στο συνολικό αριθμό των ορθογραφικών λαθών φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις καθώς ο μέσος όρος τους είναι μικρότερος από εκείνο των αγοριών. Παρόλα αυτά

εφαρμόζοντας t-test για ανεξάρτητα δείγματα δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του συνολικού αριθμού των ορθογραφικών λαθών που κάνουν τα κορίτσια και στον αντίστοιχο των αγοριών ($t(209)=0.45$ $p=0.65>0.052$) ούτε στον αριθμό των ετυμολογικών λαθών ($t(209)=-0.27$ $p=0.78>0.05$) και στον αριθμό των φωνολογικών λαθών ($t(209)=0.66$ $p=0.5>0.05$). Όμως φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στον αριθμό των λαθών γραμματικού τύπου ($t(209)=2.16$ $p=0.03<0.05$) όπου τα κορίτσια έχουν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια.

Οι κατηγορίες των λαθών που περιλαμβάνονται στην κλείδα παρατήρησης (λάθη γραμματικού, ετυμολογικού και φωνολογικού τύπου) μπορούν να επιμεριστούν με τρόπο που να διευκολύνει τη διδακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Έτσι τα λάθη γραμματικού τύπου μπορούν να διαχωριστούν στα λάθη που αφορούν τις κλιτές καταλήξεις και τα λάθη που αφορούν τις άκλιτες καταλήξεις. Τα λάθη που αφορούν στην ομάδα των κλιτών καταλήξεων διακρίνονται σε κλιτές καταλήξεις ουσιαστικών, επιθέτων και ρημάτων. Ο επιμερισμός των καταληκτικών λαθών που σημειώνεται παρέχει άμεση πληροφόρηση για τον αν πρόκειται για λάθη καταλήξεων ενός μέρους του λόγου, για παράδειγμα ρήματα, ή αν γενικεύεται σε όλα τα μέρη του λόγου.

Τα λάθη ετυμολογικού τύπου (ή ιστορικής ορθογραφίας) διαχωρίζονται στα λάθη που αφορούν σε θεματικό κανόνα, σε θεματική εξαίρεση, σε ετυμολογικό φωνήεν ή σε ετυμολογικό σύμφωνο. Τα φωνολογικά λάθη (ή λάθη φωνογραφημικής αντιστοίχισης) παρατηρούνται λιγότερο συχνά και αν και έχουν συμπεριληφθεί στην κλείδα για διαγνωστικούς κυρίως λόγους ώστε να μπορούν να προσδιοριστούν παρεκκλίσεις στην φωνογραφημική αντιστοίχιση που γίνονται από τα παιδιά με πολύ σοβαρές δυσκολίες στον γραπτό λόγο, δεν έχει γίνει χρήση των υποκατηγοριών στην παρούσα εργασία⁴.

Για την ποσοτική ανάλυση των λαθών των μαθητών στις επιμέρους κατηγορίες των γραμματικών και των ετυμολογικών λαθών χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω δείκτες:

1. Ο μέσος όρος, προκειμένου να διακριθούν οι υψηλές και οι χαμηλές τιμές των λαθών των μαθητών/τριών.

⁴ Τα λάθη φωνολογικού τύπου μπορούν να διακριθούν σε αντικατάσταση, προσθήκης, παράλειψης και αντιστροφής και αυτά με τη σειρά τους διακρίνονται σε λάθη γραφής συλλαβής ή φωνήματος.

2. Η τυπική απόκλιση, ώστε να βρεθεί η διασπορά των αποτελεσμάτων και να επισημανθεί η ομοιογένεια ή η ανομοιογένεια των αποτελεσμάτων.
3. Δείκτες σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων F και t προκειμένου να εξακριβωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των 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 περιγράφονται παραπάνω.

A. Για τα γραμματικά λάθη

B' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Κλιτή κατάληξη ουσιαστικού	Κλιτή κατάληξη επιθέτου	Κλιτή κατάληξη ρήματος	Άκλιτη κατάληξη
Μέσος όρος	2,98	0,71	4,71	0,22
Τυπική απόκλιση	2,74	1,39	2,41	0,42
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	0	1	0
Μέγιστος αριθμός λαθών	11	9	11	1

Πίνακας 9 Πίνακας για τα λάθη γραμματικού τύπου για τη B' Δημοτικού

Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Κλιτή κατάληξη ουσιαστικού.	Κλιτή κατάληξη επιθέτου	Κλιτή κατάληξη ρήματος	Άκλιτη κατάληξη
Μέσος όρος	2,21	0,46	4,04	0,31
Τυπική απόκλιση	2,74	0,64	3,04	0,47
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	0	0	0
Μέγιστος αριθμός λαθών	10	2	13	1

Πίνακας 10 Πίνακας για τα λάθη γραμματικού τύπου για τη Γ' Δημοτικού

Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Κλιτή κατάληξη ουσιαστικού.	Κλιτή κατάληξη επιθέτου	Κλιτή κατάληξη ρήματος	Άκλιτη κατάληξη
Μέσος όρος	1,38	0,32	2,77	0,25
Τυπική απόκλιση	2,89	0,74	3,16	0,43
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	0	0	0
Μέγιστος αριθμός λαθών	12	4	16	1

Πίνακας 11 Πίνακας για τα λάθη γραμματικού τύπου για τη Δ' Δημοτικού

Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Κλιτή κατάληξη ουσιαστικού.	Κλιτή κατάληξη επιθέτου	Κλιτή κατάληξη ρήματος	Άκλιτη κατάληξη
Μέσος όρος	1,02	0,22	1,63	0,12
Τυπική απόκλιση	1,93	0,56	2,32	0,33
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	0	0	0
Μέγιστος αριθμός λαθών	10	3	11	1

Πίνακας 12 Πίνακας για τα λάθη γραμματικού τύπου για τη Ε' Δημοτικού

ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Κλιτή κατάληξη ουσιαστικού.	Κλιτή κατάληξη επιθέτου	Κλιτή κατάληξη ρήματος	Άκλιτη κατάληξη
Μέσος όρος	0,73	0,25	1,29	0,12
Τυπική απόκλιση	1,35	0,54	1,78	0,33
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	0	0	0
Μέγιστος αριθμός λαθών	6	2	7	1
Διακύμανση	1,82	0,3	3,17	0,11

Πίνακας 13 Πίνακας για τα λάθη γραμματικού τύπου για τη ΣΤ' Δημοτικού

Β. Για τα ετυμολογικά λάθη

Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Θεματικός κανόνας	Θεματική εξαίρεση	Ετυμολογικό φωνήεν	Ετυμολογικό σύμφωνο
Μέσος όρος	11,56	1,25	26,32	4,64
Τυπική απόκλιση	2,92	0,75	6,78	1,17
Ελάχιστος αριθμός λαθών	4	0	9	2
Μέγιστος αριθμός λαθών	18	2	41	8

Πίνακας 14 Πίνακας για τα λάθη ετυμολογικού τύπου για τη Β' Δημοτικού

Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Θεματικός κανόνας	Θεματική εξαίρεση	Ετυμολογικό φωνήεν	Ετυμολογικό σύμφωνο
Μέσος όρος	9,36	0,94	20,46	3,86
Τυπική απόκλιση	3,79	0,94	9	1,12
Ελάχιστος αριθμός λαθών	1	0	4	1
Μέγιστος αριθμός λαθών	17	4	38	6

Πίνακας 15 Πίνακας για τα λάθη ετυμολογικού τύπου για τη Γ' Δημοτικού

Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Θεματικός κανόνας	Θεματική εξαίρεση	Ετυμολογικό φωνήεν	Ετυμολογικό σύμφωνο
Μέσος όρος	8,37	1,07	15,68	3,66
Τυπική απόκλιση	4,31	0,86	10,09	1,54
Ελάχιστος αριθμός λαθών	1	0	0	0
Μέγιστος αριθμός λαθών	20	2	43	7

Πίνακας 16 Πίνακας για τα λάθη ετυμολογικού τύπου για τη Δ' Δημοτικού

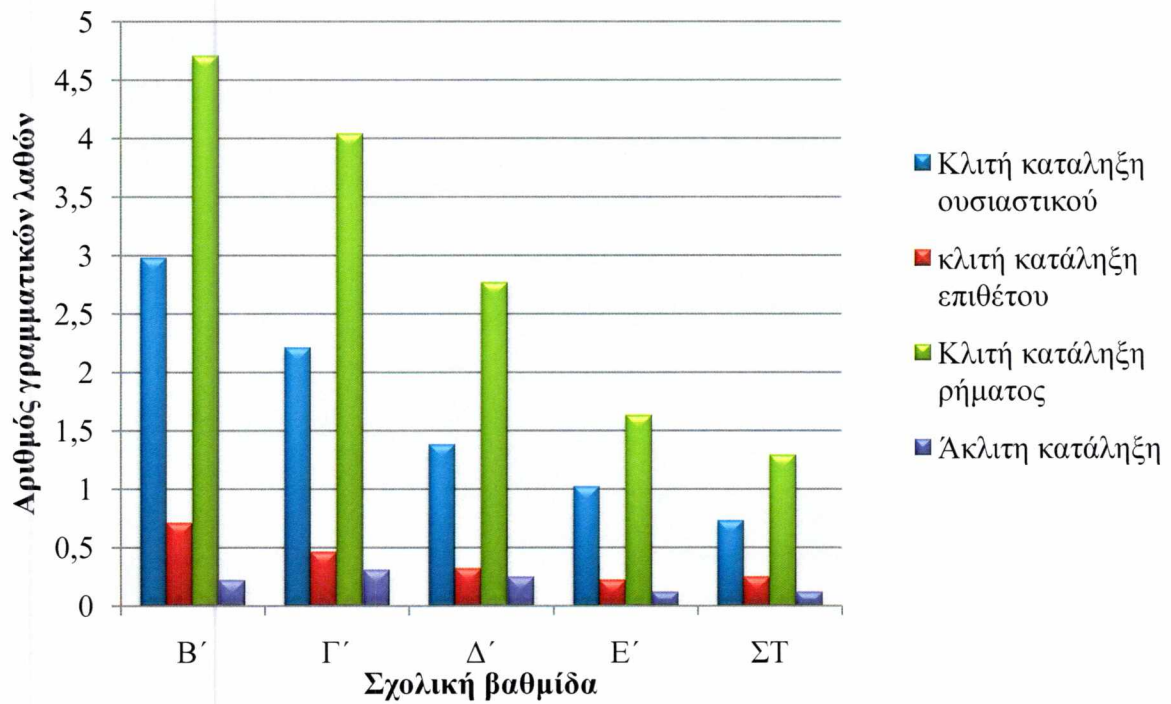
Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Θεματικός κανόνας	Θεματική εξαίρεση	Ετυμολογικό φωνήεν	Ετυμολογικό σύμφωνο
Μέσος όρος	5,85	0,8	12,05	2,71
Τυπική απόκλιση	3,93	0,87	7,75	1,41
Ελάχιστος αριθμός λαθών	0	0	1	0
Μέγιστος αριθμός λαθών	17	3	34	6

Πίνακας 17 Πίνακας για τα λάθη ετυμολογικού τύπου για τη Ε΄ Δημοτικού

ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Θεματικός κανόνας	Θεματική εξαίρεση	Ετυμολογικό φωνήεν	Ετυμολογικό σύμφωνο
Μέσος όρος	5,46	0,85	9,95	2,86
Τυπική απόκλιση	3,65	0,81	7,3	1,32
Ελάχιστος αριθμός λαθών	1	0	1	0
Μέγιστος αριθμός λαθών	17	3	29	7

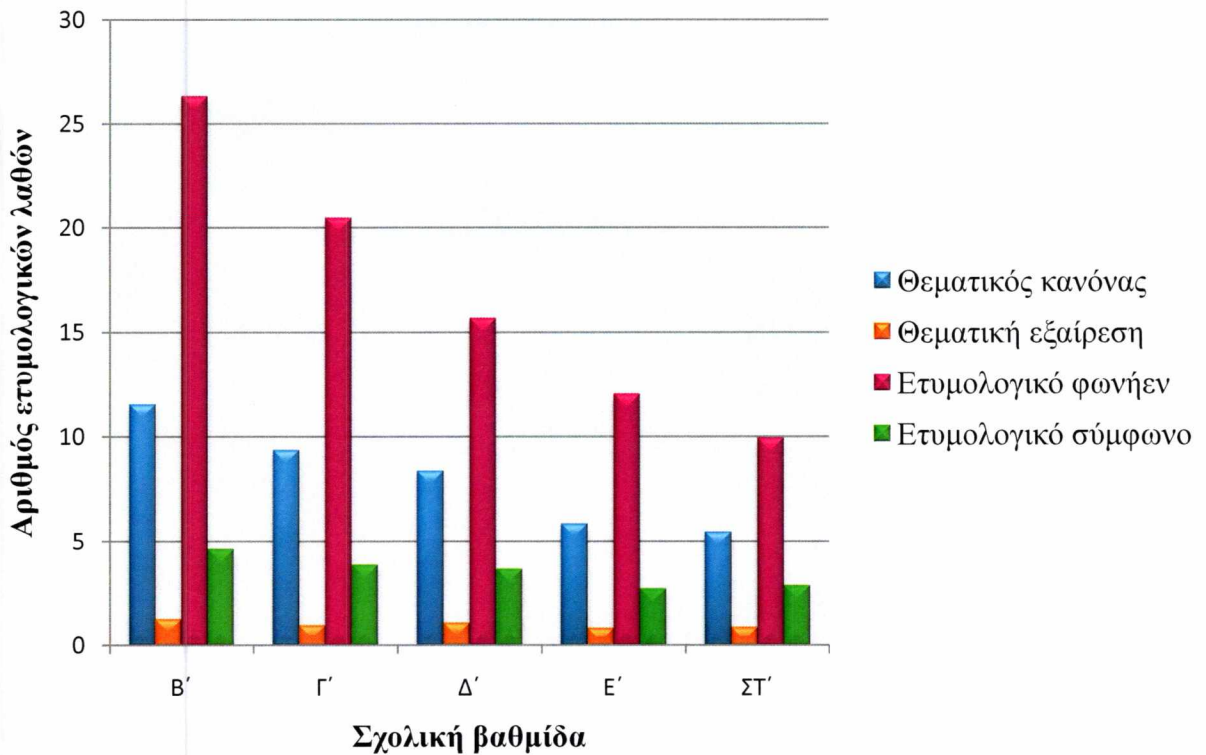
Πίνακας 18 Πίνακας για τα λάθη ετυμολογικού τύπου για τη ΣΤ΄ Δημοτικού

Γραμματικά λάθη μαθητών/τριών ανά τάξη



Εικόνα 5 Γραμματικά λάθη μαθητών/τριών ανά τάξη

Ετυμολογικά λάθη μαθητών/τριών ανά τάξη



Εικόνα 6 Ετυμολογικά λάθη μαθητών/τριών ανά τάξη

Από τους πίνακες 9-18 φαίνεται επομένως ότι τα περισσότερα γραμματικά λάθη των μαθητών είναι στις καταλήξεις των ουσιαστικών και των ρημάτων ενώ στην περίπτωση των ετυμολογικών λαθών αφορούν στον θεματικό κανόνα και στο ετυμολογικό φωνήεν.

Η στατιστική ανάλυση των παραπάνω πινάκων με την μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one – way ANOVA) έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων των γραμματικών λαθών στην κλιτή κατάληξη ουσιαστικών των μαθητών/τριών μεταξύ των διαφόρων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου είναι στατιστικώς σημαντική $F(4, 206)= 9.789$, $p<0.000$ όπως και τα λάθη γραμματικού τύπου στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων καθώς $F(4, 206)= 19.276$, $p<0.000$ (πίνακας 19). Όσο αφορά τη διαφορά των μέσων όρων των ετυμολογικών λαθών των μαθητών/τριών στον θεματικό κανόνα μεταξύ των διαφόρων τάξεων είναι στατιστικώς σημαντική $F(4, 206)= 26.973$, $p<0.00$ όπως και τα ετυμολογικά λάθη στον ετυμολογικό φωνήεν καθώς $F(4, 206)=37.322$, $p<0.00$ (πίνακας 20).

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
arithm.grammatologika: klitiki katalixi ousiastikon	Between Groups	204,539	4	51,135	9,789	,000
	Within Groups	1608,905	206	5,224		
	Total	1813,444	210			
arithm.grammatologika: klitiki katalixi rimaton	Between Groups	531,515	4	132,879	19,276	,000
	Within Groups	2123,156	206	6,893		
	Total	2654,671	210			

Πίνακας 19 Πίνακας ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) για τον αριθμό των γραμματικών λαθών στην κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών και στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων για τις διάφορες τάξεις του δημοτικού.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
arithmos etimologikon: thematikos kanonas	Between Groups	1527,392	4	381,848	26,973	,000
	Within Groups	4331,888	206	14,156		
	Total	5859,280	210			
arithmos etimologikon: etimologiko fonien	Between Groups	10427,858	4	2606,965	37,322	,000
	Within Groups	21514,218	206	69,851		
	Total	31942,077	210			

Πίνακας 20 Πίνακας ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) για τον αριθμό των ετυμολογικών λαθών στον θεματικό κανόνα και στο ετυμολογικό φωνήεν για τις διάφορες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Εφαρμόζοντας t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον αριθμό των γραμματικών λαθών στην κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών και στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων για την σύγκριση της κάθε τάξης του Δημοτικού σχολείου με την επόμενη της φαίνεται ότι:

- Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων των λαθών στην κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών για τους μαθητές της Β' και της Γ' τάξης ($t(77)=1.58$, $p>0.05$) ούτε μεταξύ των μέσων όρων στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων ($t(77)=1.35$, $p>0.05$).
- Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων τα λαθών στην κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών για τους μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης ($t(85)=1.92$, $p>0.05$) αλλά υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων ($t(85)=2.40$, $p<0.05$) όπου οι μαθητές της Δ' τάξης έκαναν στατιστικώς σημαντικά λιγότερα λάθη από τους μαθητές της Γ' τάξης
- Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων των λαθών στην κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών για τους μαθητές της Δ' και της Ε' τάξης ($t(79)=0.95$, $p>0.05$) αλλά υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων ($t(79)=2.3$, $p<0.05$), με τους μαθητές της Ε' να κάνουν στατιστικώς σημαντικά λιγότερα λάθη από τους μαθητές της Δ' τάξης

- Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων τα λαθών στην κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών για τους μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης ($t(86)=0.94$, $p>0.05$) ούτε μεταξύ των μέσων όρων στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων ($t(86)=0.89$, $p>0.05$).

Εξετάζοντας τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα λάθη γραμματικού τύπου στην κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ($t(209)=1.52$ $p=0.13>0.05$) ενώ στα λάθη στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t(209)=2.37$ $p=0.02<0.05$) με τα κορίτσια να κάνουν στατιστικώς σημαντικά λιγότερα λάθη στη κλιτή κατάληξη των ρημάτων σε σχέση με τα αγόρια.

Εφαρμόζοντας t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον αριθμό των ετυμολογικών λαθών στον θεματικό κανόνα και στο ετυμολογικό φωνήεν όπου οι μαθητές/τριες κάνουν και τα περισσότερα λάθη για την σύγκριση της κάθε τάξης του δημοτικού σχολείου με την επόμενη της φαίνεται ότι:

- Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά τόσο μεταξύ των ετυμολογικών λαθών στον θεματικό κανόνα ($t(77)= 3.68$, $p<0.00$) όσο και των λαθών στο ετυμολογικό φωνήεν ($t(77)=4.15$, $p<0.00$) μεταξύ των μαθητών/τριών των τάξεων Β' και Γ' όπου οι μαθητές της Γ' Δημοτικού έκαναν στατιστικώς σημαντικά λιγότερα λάθη από τους μαθητές της Β' .
- Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ετυμολογικών λαθών στον θεματικό κανόνα μεταξύ των μαθητών/τριών των τάξεων Γ' και Δ' ($t(85)= 1.41$, $p>0.05$) ενώ υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στα ετυμολογικά λάθη στο ετυμολογικό φωνήεν ($t(85)=2.91$, $p<0.00$) με τους μαθητές της Γ' τάξης να κάνουν στατιστικώς σημαντικά περισσότερα λάθη από τους μαθητές της Δ' τάξης.
- Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά τόσο μεταξύ των ετυμολογικών λαθών στον θεματικό κανόνα ($t(79)= 3.42$, $p<0.00$) όσο και των λαθών στο ετυμολογικό φωνήεν ($t(79)=2.25$, $p<0.05$) μεταξύ των μαθητών/τριών των τάξεων Δ' και Ε' με τους μαθητές της Ε' τάξης να κάνουν στατιστικώς σημαντικά λιγότερα λάθη από τους μαθητές της Δ' τάξης.

- Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ετυμολογικών λαθών στον θεματικό κανόνα μεταξύ των μαθητών/τριών των τάξεων Ε' και ΣΤ' ($t(86)= 0.56, p>0.05$) ούτε μεταξύ των ετυμολογικών λαθών στο ετυμολογικό φωνήεν ($t(786)=1.52, p>0.05$).

Συγκρίνοντας τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών ετυμολογικού τύπου στον θεματικό κανόνα και στο ετυμολογικό φωνήεν μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων για καμία από τις δύο κατηγορίες (για τα λάθη στο θεματικό κανόνα είναι $t(209)=-4.26$ και $p=0.67$ και για τα λάθη στο ετυμολογικό φωνήεν είναι $t(209)=-0.009$ $p=0.99$).

Περαιτέρω ανάλυση με τη μέθοδο Scheffe των δυαδικών συγκρίσεων των μέσων όρων των γραμματικών λαθών στην κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών και των ρημάτων και των ετυμολογικών λαθών στον θεματικό κανόνα και στο ετυμολογικό φωνήεν μεταξύ των τάξεων Β' - ΣΤ' του Δημοτικού Σχολείου έδειξε ότι:

- Για τον αριθμό των λαθών στην κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών της Β' και κάθε μια από τις υπόλοιπες τάξεις ($p<0.00$) εκτός από τη Γ ($p>0.05$) καθώς και της Γ' με την ΣΤ' ($p<0.05$) ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' ($p>0.05$).
- Για τον αριθμό των λαθών στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών της Β' και κάθε μιας από τις υπόλοιπες τάξεις ($p<0.00$) εκτός από τη Γ' ($p>0.05$), της Γ' με την Ε' και ΣΤ' ($p<0.00$) καθώς και Δ' με την ΣΤ' ($p<0.05$) ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων Ε' και ΣΤ' ($p>0.05$).
- Για τον αριθμό των λαθών στον θεματικό κανόνα φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών της Β' και κάθε μιας από τις υπόλοιπες τάξεις ($p<0.05$), της Γ' με την Ε' και ΣΤ' ($p<0.00$) καθώς και της Δ' με την Ε' και ΣΤ' ($p<0.00$) ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων Ε' και ΣΤ' ($p>0.05$).
- Για τον αριθμό των λαθών στο ετυμολογικό φωνήεν φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών της Β' και κάθε

μιας από τις υπόλοιπες τάξεις ($p < 0.00$), της Γ' και κάθε μια από τις υπόλοιπες τάξεις ($p < 0.05$) καθώς και της Δ' με την $\Sigma\Gamma'$ ($p < 0.00$) ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων E' και $\Sigma\Gamma'$ ($p > 0.05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Διδακτική παρέμβαση με την χρήση της εικονογραφικής μεθόδου της Δ. Μαυρομάτη στους μαθητές της Β΄ τάξης.

Αφού ολοκληρώθηκε το πρώτο μέρος της έρευνας το οποίο αφορούσε στη διερεύνηση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών, στο πλαίσιο της Σχολικής Πρακτικής IV για δέκα μέρες εφαρμόστηκε μία διδακτική μέθοδος για την βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών/τριων σε μία συγκεκριμένη τάξη.

Η διδακτική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η εικονογραφική μέθοδος της Δώρας Μαυρομάτη. Αρχικά η μέθοδος αυτή είχε σχεδιαστεί για τη εφαρμογή της σε παιδιά με δυσλεξία. Εφόσον ο μαθητής διδαχθεί το πρόγραμμα Πρώτης Ανάγνωσης, ο εκπαιδευτικός προχωρά στη διδασκαλία της ορθογραφίας μέσω των εικονογραφημάτων. Σκοπός του προγράμματος είναι να μάθουν οι μαθητές την ορθογραφία μέσα από συνειρμούς που καλούνται να κάνουν σχετικά με την ορθογραφία των λέξεων και τα εικονογραφήματα που διδάχθηκαν. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάζει στη διδασκαλία της εικονογραφικής μεθόδου και στην καλλιέργεια της γλωσσολογικής ικανότητας με βάση τα σύγχρονα δεδομένα της γλωσσολογίας (Μαυρομάτη, 2004). Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιδιώκεται συστηματικά η καλλιέργεια της ικανότητας του μαθητή σε όλα τα επίπεδα του λόγου, στο φωνολογικό, το μορφολογικό, το ετυμολογικό, το σημασιολογικό και το πραγματολογικό. Η εικονογραφική μέθοδος επινοήθηκε και δημιουργήθηκε από το 1989 ως το 1999 από την ειδική παιδαγωγό Μαυρομάτη Δ.. Η διδασκαλία ξεκινά με σκοπό την επίτευξη του προγράμματος της Πρώτης Ανάγνωσης και εφόσον οι μαθητές αναπτύξουν ένα καλό επίπεδο φωνολογικής συνειδητότητας και μπορούν να διαβάζουν σωστά και καλά, ακολουθεί η εκμάθηση της ορθογραφίας μέσα από τη διδασκαλία των εικονογραφημάτων. Η συγγραφέας υποστηρίζει ότι η δυσκολία των μαθητών να απομνημονεύσουν την ορθογραφική εικόνα της γλώσσας σχετίζεται άμεσα με το είδος της προς απομνημόνευση πληροφορίας. Οι λέξεις μεταφέρουν νοήματα και έννοιες που όμως οι μαθητές με δυσλεξία δε μπορούν να κατανοήσουν κατά την αντιστοίχιση γραμμάτων-λέξης. Η

συγγραφέας επιπλέον υποστηρίζει ότι αυτή η μέθοδος μπορεί πραγματικά να βοηθήσει να κατανοήσουν την ορθογραφία των λέξεων της ελληνικής γλώσσας όλοι οι μαθητές ακόμα και αυτοί που δεν αντιμετωπίζουν δυσλεξία. Οι προσπάθειες της συγγραφέως για τη δημιουργία της μεθόδου ξεκίνησε με περισσότερες από 15 πιλοτικές ερευνητικές προσπάθειες μέχρι να επιτευχθεί η τελική μορφή της μεθόδου και να δημιουργηθεί το διδακτικό πρόγραμμα (Μαυρομάτη, 2004) που καλύπτει την ορθογραφία όλης της ελληνικής γλώσσας.

Τα εικονογραφήματα που διδάσκονται οι μαθητές είναι λέξεις των οποίων η ορθογραφία αποτελείται από γράμματα σχεδιασμένα με συγκεκριμένο τρόπο που απεικονίζουν ένα πρόσωπο ή ένα πράγμα και έχουν ως ιστορία ένα νόημα. Η αντικατάσταση των δύσκολων γραμμάτων δε γίνεται τυχαία αλλά ακολουθεί κάποιους συγκεκριμένους κανόνες οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν και στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια. Η κάθε λέξη δε μπορεί να χρησιμοποιείται ή να τη ζωγραφίζει ο εκπαιδευτικός αυθαίρετα γιατί υπάρχει ο κίνδυνος η διδασκαλία να αποτύχει. Αυτό εξηγεί και το γεγονός ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τρόπων σχεδίασης των εικονογραφημάτων και της απεικόνισης των δύσκολων γραμμάτων της κάθε λέξης καθώς και της ιδιαιτερότητας της Ελληνικής γλώσσας ώστε ο μαθητής να μπορεί να δημιουργήσει συνειρμούς και συσχετίσεις μεταξύ των εικονογραφημάτων και να μάθει ευκολότερα την ορθογραφία των λέξεων.

Σύμφωνα με τη διδακτική της μεθόδου, σκοπός δεν είναι μόνο ο μαθητής να μπορέσει να απομνημονεύσει ένα μεγάλο αριθμό λέξεων αλλά και να κατανοήσει καλά τη γλώσσα σε βάθος, τόσο ως προς την προφορά των λέξεων όσο και ως προς τη γραμματική, την ετυμολογία και τη μεταφορική σημασία του λόγου. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των λέξεων διδάσκονται οι κανόνες που υπάρχουν σχετικά με τη διδακτική της μεθόδου ώστε να υπάρχει ελαχιστοποίηση του ποσοστού αποτυχίας. Οι λέξεις θα πρέπει να διδάσκονται με βάση τη σειρά που υπάρχει στα συγκεκριμένα βιβλία ακόμα και σε περίπτωση που οι μαθητές γνωρίζουν κάποιες από αυτές (Μαυρομάτη, 1999). Η διδασκαλία των λέξεων με εικονογραφήματα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διδαχθούν οι οικογένειες λέξεων της κάθε μίας λέξης ώστε να εμπλουτίσει ο μαθητής το λεξιλόγιό του και να κατανοήσει τη συσχέτιση των λέξεων. Μετά τη διδασκαλία των λέξεων που περιέχουν τα εικονογραφήματα και εφόσον έχει ενισχυθεί το οπτικό λεξικό του μαθητή η διδασκαλία προχωρά σε εκμάθηση γραμματικών κανόνων, τη συσχέτιση με τις καταλήξεις, τις προθέσεις, τα παραγωγικά μορφήματα και γενικότερα ο,τιδήποτε σχετίζεται με την ορθογραφία των

λέξεων (Μαυρομάτη, 2004). Η διδασκαλία της ετυμολογικής καταγωγής των λέξεων είναι ένα σημαντικό και ξεχωριστό κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο οποίο πρέπει να δοθεί βαρύτητα για να υπάρχει και ουσιαστικό όφελος για το μαθητή που δυσκολεύεται σημαντικά τόσο στην αντίληψη του ετυμολογικού μέρους του λόγου όσο και στη συσχέτιση των λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια.

4.1 Μεθοδολογία

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα ερευνητική μελέτη εστιάζει στην μελέτη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας της ορθογραφίας της ετυμολογίας των λέξεων ώστε να ερευνηθεί η επίδοση των μαθητών στην ιστορική ορθογραφία των λέξεων που διδάχθηκαν αλλά και στις οικογένειες λέξεων που αποτελούν την τελική αξιολόγηση για να αξιολογηθεί κατά πόσο υπήρχε γενίκευση της γνώσης της ετυμολογίας των λέξεων που διδάχθηκαν οι μαθητές. Η ιστορική ορθογραφία των λέξεων μαζί με τη φωνολογία (προφορά) και τη μορφολογία (γραμματική) είναι όπως προαναφέρθηκε οι τρεις περιοχές που σχετίζονται άμεσα με την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων. Ο λόγος που εστιάζει η έρευνα στην περιοχή της ετυμολογίας είναι γιατί η συγκεκριμένη περιοχή παράλληλα με τη φωνολογία και τη μορφολογία προσφέρει σε αυτόν που μαθαίνει μια γλώσσα το να την κατανοήσει σε βάθος και να εμπεδώσει τη συσχέτιση μεταξύ των ομόρριζων λέξεων αλλά και γιατί από την μελέτη των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των ορθογραφικών λαθών των μαθητών φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών είναι αυτού του τύπου.

Κατά τη διδασκαλία του λεξιλογίου υπάρχουν διάφορες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για να μάθουν οι μαθητές να γράφουν ορθογραφημένα. Η εικονογραφική μέθοδος βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην μνημονική στρατηγική και για το λόγο αυτό σε σχέση με την ορθογραφία της ετυμολογίας των λέξεων θα ερευνηθεί εάν οι μαθητές μπορούν να μάθουν να γράφουν ορθογραφημένα ομόρριζες λέξεις. Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε βασίζεται στην απομνημόνευση των εικονογραφημάτων και των λέξεων που αντιπροσωπεύουν σε συνδυασμό με την τεχνική των επαναλήψεων για αποτελεσματικότερη εμπέδωση από τους μαθητές.

4.2 Συγκρότηση του δείγματος

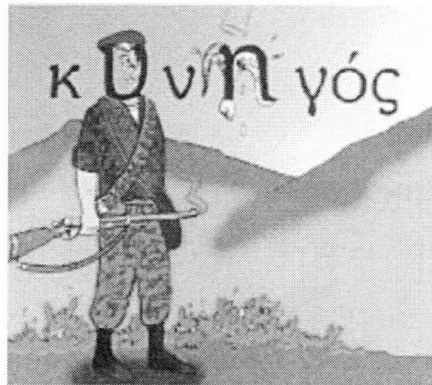
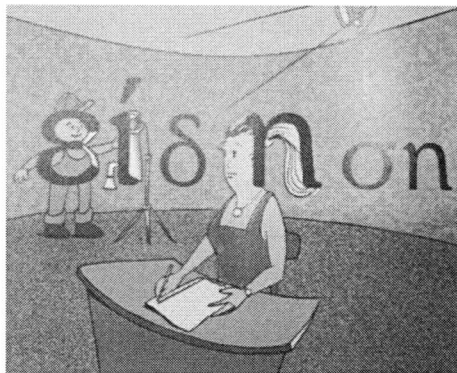
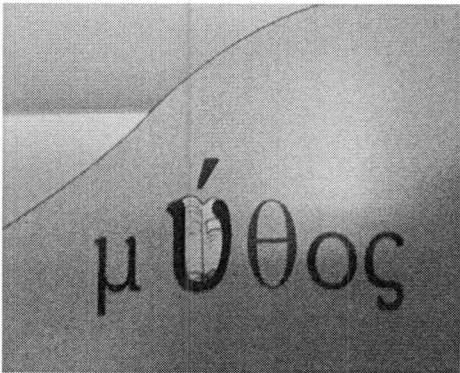
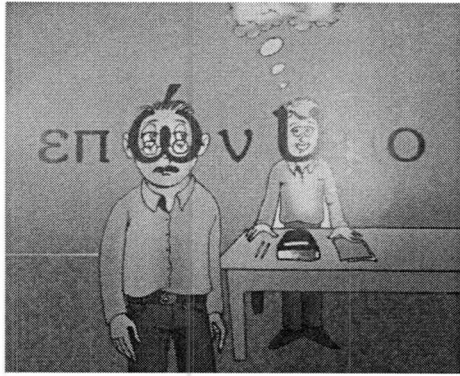
Ως δείγμα της έρευνας στην οποία έγινε η διδασκαλία με την εικονογραφική μέθοδος της Δώρας Μαυρομάτη είναι 8 μαθητές ηλικίας 7-8 ετών οι οποίοι φοιτούσαν στην Β΄ Δημοτικού. Οι μαθητές προέρχονταν από το ίδιο τμήμα, είχαν φυσιολογική νοημοσύνη και δεν παρουσίαζαν κάποια διαταραχή

Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στην όλη διαδικασία της παρέμβασης παρόλο που ήταν αρκετά απαιτητική για αυτούς αλλά ταυτόχρονα ελκυστική λόγω των εικονογραφημάτων και των συζητήσεων που γίνονταν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

4.3 Εργαλείο της έρευνας

Προκειμένου να είναι επιτυχημένα και αποτελεσματικά τα εικονογραφήματα ακολουθήθηκαν οι κανόνες που ισχύουν στη μορφολογία της ελληνικής γλώσσας και σχεδιάστηκαν εκατοντάδες εικονογραφήματα ώστε να καλύπτουν όσο περισσότερο είναι εφικτό τις ανάγκες των μαθητών (Μαυρομάτη, 1999). Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η διδασκαλία μόνο 8 εικονογραφημάτων. Για την επιλογή των εικονογραφημάτων δόθηκε αρχικά στους μαθητές, την πρώτη μέρα των διδασκαλιών, μία δοκιμασία ορθογραφίας που περιείχε λέξεις που επρόκειτο να συναντήσουν οι μαθητές στις δύο επόμενες ενότητες της γλώσσας. Με βάση τις λέξεις που έκαναν λάθος οι περισσότεροι μαθητές επιλέχθηκαν οι 8 που θα εκπαιδεύονταν στην συνέχεια. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο να υπάρχουν οι λέξεις αυτές ως εικονογραφήματα.

Παρατίθενται ενδεικτικά κάποια εικονογραφήματα από αυτά που χρησιμοποιήθηκαν στις διδασκαλίες.



4.4 Διαδικασία

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει τις παρεμβάσεις και τις αξιολογήσεις που έγιναν στους μαθητές και οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω εκτενέστερα. Αρχικά εφαρμόστηκε στους μαθητές μια πρώτη αξιολόγηση κατά την οποία υπαγορεύθηκαν είκοσι οχτώ (28) λέξεις τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να γράψουν (πίνακας 21).

Πίνακας 21 Πίνακας λέξεων αρχικής αξιολόγησης

1. φωνή	2. οδηγός	3. κυνηγητό
4. φωτιά	5. επώνυμο	6. κολυμπώ
7. άμμος	8. οδηγώ	9. κύμα
10. τηλεόραση	11. μύθος	12. πυρκαγιά
13. χρώμα	14. δημοσιεύω	15. είδηση
16. απειλώ	17. συνέντευξη	18. εφημερίδα
19. φωλιά	20. καθοδήγηση	21. ραδιόφωνο
22. δημοσιογράφος	23. παραμύθι	24. λειτουργία
25. κυνηγός	26. έγχρωμος	27. ημέρα
28. περιβάλλον		

Η επιλογή των λέξεων δεν έγινε τυχαία. Επιλέχθηκαν λέξεις που αφενός να μπορούν να διδαχθούν με την εικονογραφική μέθοδο και αφετέρου να ανήκουν στο λεξιλόγιο των ενοτήτων που θα διδάσκονταν οι μαθητές στο μάθημα της γλώσσας.

Ως προς τις οικογένειες λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν, ενδέχεται να μην ήταν όλες οικείες στους μαθητές αλλά σκοπός της γενίκευσης ήταν να μειωθούν τα ορθογραφικά λάθη ως προς την ετυμολογία των ομόρριζων λέξεων. Στη συγκεκριμένη μέτρηση αξιολογήθηκε η ορθογραφία αυτών των λέξεων ως προς την ετυμολογία τους.

Στη συνέχεια, από τις 28 αυτές λέξεις επιλέχθηκαν 7 (Πίνακας 22) που είχαν κοινά ορθογραφικά λάθη ετυμολογίας από όλους τους μαθητές για να διδαχθούν με βάση τη διδακτική της μεθόδου.

Πίνακας 22 Πίνακας των λέξεων που διδάχθηκαν με την εικονογραφική μέθοδο

1. απειλώ	2. μύθος
3. κυνηγός	4. κολυμπώ
5. είδηση	6. επώνυμο
7. οδηγώ	

Οι διδασκαλίες που έλαβαν οι μαθητές ήταν εφτά. Κάθε μέρα στην ώρα της Γλώσσας για 15 λεπτά προς το τέλος της διδακτικής ώρας οι μαθητές διδάσκονταν με την εικονογραφική μέθοδο τις λέξεις που προαναφέρθηκαν. Σε κάθε διδασκαλία οι μαθητές/τριες διδάσκονταν από μία λέξη. Για κάθε λέξη γινόταν μια μικρή συζήτηση

που περιλάμβανε τη περιγραφή του εικονογραφήματος και της ιστορίας που αυτό απεικονίζει για να μπορέσουν οι μαθητές να θυμούνται την ορθογραφία της λέξης. Στην αρχή κάθε διδασκαλίας οι μαθητές/τριες έκαναν μια μικρή άσκηση είτε συμπλήρωσης των κενών είτε να κυκλώσουν τη σωστή λέξη που είχε σχέση με την διδασκαλία της λέξης του προηγούμενου μαθήματος. Αυτός ο τρόπος παρακολούθησης της επίδοσης των μαθητών γινόταν και πριν από κάθε νέα διδασκαλία ώστε να ερευνείται ποιες λέξεις έχουν μάθει οι μαθητές. Κατά την διάρκεια των διδασκαλιών έγιναν συζητήσεις σχετικά με τις οικογένειες των λέξεων και για κάθε λέξη που διδάσκονταν με την εικονογραφική μέθοδο οι μαθητές έλεγαν παραδείγματα λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια με τη διδασκόμενη λέξη. Οι λέξεις αυτές σημειώνονταν γύρω από το εικονογράφημα το οποίο στη συνέχεια αναρτιόνταν πάνω από τον πίνακα της τάξης όπου και έμενε μέχρι το τέλος των διδασκαλιών.

Μετά από τις επτά αυτές διδασκαλίες ακολούθησε η τελική αξιολόγηση που περιλάμβανε τις ομόρριζες λέξεις ώστε να διερευνηθεί η γενίκευση της γνώσης της ετυμολογίας κάθε λέξης από αυτές τις 7 που διδάχθηκαν αναλυτικά.

Η τελική αξιολόγηση περιελάμβανε αρχικά την υπαγόρευση 28 λέξεων εκ των οποίων οι 7 ήταν αυτές που είχαν διδαχθεί, επιπλέον υπαγορεύθηκαν 2 ομόρριζες για την κάθε λέξη και κάποιες από τις λέξεις που ενώ είχαν υπαγορευθεί στην αρχική αξιολόγηση, τελικά δεν διδάχθηκαν με την εικονογραφική μέθοδο (Πίνακας 23). Οι λέξεις αυτές υπαγορεύθηκαν με τυχαία σειρά ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν τη σύνδεσή τους με τις λέξεις που έχουν διδαχθεί. Με αυτόν τον τρόπο αξιολογήθηκε η ικανότητα των μαθητών για ορθογραφημένη γραφή ως προς τις οικογένειες των λέξεων που διδάχθηκαν.

Πέρα από την υπαγόρευση των λέξεων οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν και ένα δικό τους μικρό κειμενάκι χρησιμοποιώντας κάποιες από τις λέξεις που είχαν διδαχθεί. Σκοπός αυτού ήταν να εξεταστεί κατά πόσο οι μαθητές/τριες είχαν εμπεδώσει την ορθογραφία των λέξεων και μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν σωστά στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Πίνακας 23 Πίνακας λέξεων τελικής αξιολόγησης

1. κυνηγός	15. κυνηγητό	22. κυνηγώ
2. είδηση	16. ειδησεογράφος	23. ειδησεογραφία
3. οδηγώ	17. οδηγία	24. καθοδηγώ
4. απειλώ	18. απειλή	25. απειλητικός
5. επώνυμο	19. ανώνυμος	26. επωνυμία
6. μύθος	20. παραμύθι	27. μυθολογία
7. κολυμπώ	21. κολυμβητήριο	28. κολύμπι
8. τηλεόραση		
9. φωλιά		
10. φως		
11. χρώμα		
12. δημοσιογράφος		
13. πυρκαγιά		
14. περιβάλλον		

4.5 Μετρήσεις των λαθών

Αρχικά για κάθε λέξη έγινε ο υπολογισμός των πιθανών ορθογραφικών λαθών ως προς την ετυμολογία των λέξεων (πίνακας 24). Από τις μετρήσεις εξαιρέθηκαν τα φωνολογικά και μορφολογικά λάθη αφού ο εντοπισμός και η μέτρησή τους δεν αφορά κριτήριο για την έρευνα. Για κάθε μια ομάδα λέξεων (28, 7, 28, 14) αθροίστηκε το σύνολο των πιθανών ορθογραφικών λαθών με βάση τα πιθανά ορθογραφικά λάθη κάθε λέξης και αθροίστηκαν τα λάθη του κάθε μαθητή χωριστά.

Πίνακας 24

Λέξεις	28	7	28	14
Πιθανά λάθη	58	13	51	28

Με βάση τον αριθμό των παραπάνω πιθανών ετυμολογικών λαθών έγινε ο υπολογισμός του αριθμού των λαθών του κάθε μαθητή καθώς και το ποσοστό επί τοις % για κάθε μαθητή με βάση τον αριθμό των πιθανών λαθών. Τα δεδομένα των ορθογραφικών λαθών υπολογίστηκαν σε ποσοστό τοις εκατό ώστε να υπάρχει ομοιογένεια στις μετρήσεις των λαθών.

Η πρώτη σύγκριση έγινε μεταξύ των ποσοστών των λαθών στις 7 λέξεις της αρχικής αξιολόγησης με τα ποσοστά των 7 λέξεων της τελικής αξιολόγησης που διδάχθηκαν με την εικονογραφική μέθοδο. Η δεύτερη σύγκριση έγινε μεταξύ των ποσοστών των λαθών των 7 λέξεων της τελικής αξιολόγησης και των λαθών των 14 ομόρριζων λέξεων. Η σύγκριση των λαθών όλων των μαθητών μεταξύ τους και των ποσοστών έγινε ώστε να φανεί εάν υπήρξε πρόοδος μετά την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου.

Πιο αναλυτικά, κατά την αρχική αξιολόγηση υπαγορεύθηκαν στους μαθητές οι πρώτες 28 λέξεις που αναγράφονται στον Πίνακα 21. Τα πιθανά ετυμολογικά λάθη ορθογραφίας ήταν 58 όπως αναγράφεται στον πίνακα όπου σημειώνονται τα λάθη. Με βάση τα πιθανά λάθη ετυμολογίας (Πίνακας 24) μετρήθηκαν τα λάθη του κάθε μαθητή. Στη συνέχεια έγινε η σύγκριση της επίδοσης των μαθητών μεταξύ των 7 λέξεων της αρχικής αξιολόγησης και των 7 λέξεων της τελικής αξιολόγησης. Η τελική αξιολόγηση έγινε με δύο τρόπους. Αρχικά υπαγορεύθηκαν στους μαθητές 28 λέξεις (οι λέξεις που διδάχθηκαν με την εικονογραφική μέθοδο μαζί με δύο παράγωγα για την κάθε λέξη καθώς και 7 λέξεις οι οποίες είχαν υπαγορευθεί και κατά την αρχική αξιολόγηση και οι οποίες δεν διδάχθηκαν με την εικονογραφική μέθοδο ώστε να διαπιστωθεί εάν θα υπάρξει κάποια μεταβολή στην επίδοση των μαθητών) και στη συνέχεια οι μαθητές έγραψαν ένα μικρό κείμενο στο οποίο περιελάμβαναν κάποιες από τις λέξεις που διδάχθηκαν με την εικονογραφική μέθοδο. Στόχος της παραγωγής κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές ήταν να διαπιστωθεί εάν θα έκαναν ορθογραφικά λάθη στις συγκεκριμένες λέξεις που διδάχθηκαν ή σε ομόρριζες τους σε ένα έργο που δεν έχει ως αποκλειστικό στόχο την ορθογραφία λέξεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η σύγκριση των ετυμολογικών λαθών στις 7 λέξεις της αρχικής αξιολόγησης και στις 7 λέξεις της τελικής αξιολόγησης απαντά στο ερευνητικό ερώτημα εάν υπάρχει μείωση των λαθών μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 25 Συγκριτικός πίνακας ποσοστών λαθών των τριών μετρήσεων

	7 αρχικής	7 τελικής	14 ομόρριζες	28 αρχικής
Παιδί 1	38,46%	7,69%	0%	24,14%
Παιδί 2	61,54%	7,69%	0%	53,45%
Παιδί 3	69,23%	15,38%	3,57%	41,38%
Παιδί 4	61,54%	0%	0%	37,93%
Παιδί 5	46,15%	0%	0%	20,69%
Παιδί 6	61,54%	7,69%	3,57%	24,14%
Παιδί 7	38,46%	30,77%	7,14%	22,41%
Παιδί 8	61,54%	0%	0%	18,97%
Μέσοι όροι	54,81%	8,65%	1,79%	30,39%

Για να διερευνηθεί εάν οι επιδόσεις των μαθητών στις 7 λέξεις βελτιώθηκαν μετά τη διδασκαλία τους με την εικονογραφική μέθοδο πραγματοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Friedman test λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική βελτίωση στην ορθογραφική επίδοση των παιδιών καθώς $\chi^2(1) = 8$ και $p < 0.00$ (πίνακας 27).

Πίνακας 266 Πίνακας σύγκρισης ποσοστών αρχικής και τελικής δοκιμασίας

	Δείγμα (N)	Μέση τιμή (M)	Τυπική απόκλιση
7 λέξεις της αρχικής δοκιμασίας	8	54,81	11,94
7 λέξεις τελικής δοκιμασίας	8	8,65	10,43

Ranks

	Mean Rank
pososto arithou laton stis 7 lexeis arxikis dokimasias	2,00
pososto arithou laton stis 7 lexeis telikis dokimasias	1,00

Test Statistics^a

N	8
Chi-Square	8,000
df	1
Asymp. Sig.	,005

a. Friedman Test

Πίνακας 27 Πίνακας σύγκρισης ποσοστών αρχικής και τελικής δοκιμασίας

Στη συνέχεια για να εξεταστεί η γενίκευση της μείωσης των ετυμολογικών λαθών των λέξεων αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν τα λάθη που έκαναν οι μαθητές στις 7 διδαχθείσες λέξεις μετά την λήξη της διδασκαλίας και στις 14 ομόρριζες λέξεις που προέκυψαν από τις 7 και τους υπαγορεύθηκαν μετά τη λήξη της διδασκαλίας.

Όπως προκύπτει από το πολύ μικρό ποσοστό των ετυμολογικών λαθών των παιδιών στις 14 ομόρριζες λέξεις (M.O. = 1,79 T.A. = 2,70) μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διδασκαλία των παιδιών μέσω της εικονογραφικής μεθόδου και των «οικογενειών» λέξεων βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν την ορθογραφική τους ικανότητα τόσο στις διδαχθείσες λέξεις όσο και στις ομόρριζες αυτών τις οποίες δεν είχαν διδαχθεί.

Τέλος προκειμένου να διαπιστωθεί εάν θα υπήρχε μεταβολή στο ποσοστό του αριθμού των λαθών λέξεων οι οποίες υπαγορεύθηκαν στους μαθητές στην αρχική δοκιμασία αλλά τελικά δεν διδάχθηκαν με την εικονογραφική μέθοδο, κατά την τελική δοκιμασία τους υπαγορεύθηκαν 7 από τις λέξεις της αρχικής δοκιμασίας. Με την εφαρμογή του Friedman test φαίνεται ότι $\chi^2(1)=0.143$ και $p=0.705>0.05$ (πίνακας 28) . Συνεπώς φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική μεταβολή στο ποσοστό του αριθμού των λαθών των λέξεων στις δύο δοκιμασίες.

Από τη σύγκριση των ποσοστών των λαθών των μαθητών μετά τη διδασκαλία με την εικονογραφική μέθοδο και κατά την υπαγόρευση των ομόρριζων λέξεων, φαίνεται ότι υπάρχει γενίκευση της γνώσης της ετυμολογίας και οι μαθητές φαίνεται να ωφελήθηκαν από την όλη διαδικασία.

Ranks	
	Mean Rank
pososto lathon stis 7 lexeis arxikis dokimasias xoris didaskalia	1,44
pososto lathon stis 7 lexeis telikis dokimasias xoris didaskalia	1,56

Test Statistics ^a	
N	8
Chi-Square	,143
df	1
Asymp. Sig.	,705

a. Friedman Test

Πίνακας 28 Πίνακας σύγκρισης ποσοστών αριθμού λαθών στις 7 λέξεις της αρχικής δοκιμασίας και τις 7 λέξεις της τελικής δοκιμασίας που δεν διδάχθηκαν με την εικονογραφική μέθοδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα επιχειρηθεί σύγκριση τους με άλλες έρευνες, θα τεθούν οι περιορισμοί της και θα επισημανθεί η χρησιμότητα της.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν:

1. Να μελετηθεί η αναπτυξιακή πορεία της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών/τριών των τάξεων Β' - ΣΤ'.
2. Να διερευνηθούν τα είδη των ορθογραφικών λαθών που κάνουν οι μαθητές στις διάφορες τάξεις του δημοτικού σχολείου.
3. Να μελετηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την ορθογραφία των λέξεων.
4. Να μελετηθεί εάν υπάρχει μείωση των λαθών της ετυμολογίας των λέξεων μετά την παρέμβαση με την εικονογραφική μέθοδο.
5. Να μελετηθεί εάν υπάρχει γενίκευση της μείωσης των λαθών της ετυμολογίας στις ομόρριζες λέξεις.

Μετά από τις αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας φάνηκε ότι όπως αναμενόταν, ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών μειώνεται όσο αυξάνεται η σχολική βαθμίδα φοίτησης. Συγκεκριμένα ο αριθμός των γραμματικών λαθών μειώνεται όσο μεγαλώνει η σχολική βαθμίδα. Ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών ετυμολογικού τύπου μειώνεται στατιστικά σημαντικά από τη Β' προς τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου ενώ στις δύο μεγαλύτερες τάξεις δηλαδή στην Ε' και στην ΣΤ' δεν παρατηρείται κάποια στατιστικώς σημαντική μεταβολή. Τέλος και τα λάθη φωνολογικού τύπου μειώνονται όσο αυξάνεται η σχολική βαθμίδα και παρατηρείται στατικώς σημαντική μεταβολή μεταξύ του αριθμού των λαθών στην Β' και στην ΣΤ' Δημοτικού. Ο μικρός αριθμός των φωνολογικών λαθών φάνηκε και σε έρευνα των Protopapas, Fakou, Drakopoulou, Skaloubakas & Mouzaki (2013), όπου παρόλο που κανείς μπορεί να κάνει οποιοδήποτε αριθμό λαθών φωνολογικού τύπου, απλά χρησιμοποιώντας το λάθος γράφημα για την αναπαράσταση του κάθε φωνήματος κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε. Τα ορθογραφικά λάθη φωνολογικού τύπου παρατηρούνται σε μικρό βαθμό, πιθανώς λόγω της φωνογραφημικής διαφάνειας της ελληνικής γλώσσας, σε αντίθεση με λιγότερα διαφανή συστήματα όπως τα Αγγλικά

και τα Γαλλικά (Caravolas, 2004. Wimmer & Landerl, 1997). Οι μαθητές/μαθήτριες σε κάθε τάξη του Δημοτικού σχολείου κάνουν περισσότερα λάθη ετυμολογικού τύπου και λιγότερα λάθη γραμματικού ή φωνολογικού τύπου. Το ότι οι μαθητές κάνουν περισσότερα λάθη ετυμολογικού ή γραμματικού τύπου συμπίπτει με τα αποτελέσματα των Protopapas, Fakou, Drakopoulou, Skaloubakas & Mouzaki (2013). Επίσης από τη σύγκριση των μέσων όρων των γραμματικών, ετυμολογικών και φωνολογικών λαθών μεταξύ των διαφόρων τάξεων του Δημοτικού, φαίνεται ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικώς σημαντική. Συγκεκριμένα η μεταβολή στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών γραμματικού τύπου ήταν στατιστικώς σημαντική για την Β' με κάθε μια από τις άλλες τάξεις εκτός από τη Γ' και της Γ' με την Ε' και την ΣΤ'. Για τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών ετυμολογικού τύπου η μεταβολή στην μείωση τους ήταν στατιστικά σημαντική μεταξύ της Β' και κάθε μια από τις άλλες, της Γ' με κάθε μια από τις άλλες εκτός από τη Δ' και της Δ' με την Ε' και τη ΣΤ' ενώ για τον αριθμό των φωνολογικών λαθών η διαφορά στη μείωση τους ήταν στατιστικώς σημαντική μεταξύ της Β' με την Ε' και τη ΣΤ' και της Γ' με την Ε' και τη ΣΤ'.

Εξετάζοντας περαιτέρω τα λάθη γραμματικού τύπου στις διάφορες τάξεις του δημοτικού φαίνεται ότι οι μαθητές κάνουν περισσότερα λάθη στην κλιτή κατάληξη του ουσιαστικού και στην κλιτή κατάληξη του ρήματος και λιγότερα στην κλιτή κατάληξη των επιθέτων και στην άκλιτη κατάληξη. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στη μείωση των λαθών στην κλιτή κατάληξη ουσιαστικών μεταξύ της Β' και κάθε μια από τις υπόλοιπες τάξεις εκτός από τη Γ' και της Γ' με την ΣΤ' ενώ για τα λάθη στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική μεταβολή στη μείωση τους μεταξύ της Β' και κάθε μια από τις άλλες εκτός από τη Γ', της Γ' με την Ε' και της ΣΤ' καθώς και της Δ' με την ΣΤ'. Επίσης περαιτέρω ανάλυση των λαθών ετυμολογικού τύπου στις διάφορες τάξεις του δημοτικού έδειξε ότι οι μαθητές κάνουν περισσότερα λάθη στον θεματικό κανόνα και στο ετυμολογικό φωνήεν των λέξεων και λιγότερα στην θεματική εξαίρεση και στο ετυμολογικό σύμφωνο. Συγκεκριμένα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στον αριθμό των λαθών στον θεματικό κανόνα μεταξύ της Β' και κάθε μιας από τις υπόλοιπες τάξεις, της Γ', με την Ε' και ΣΤ' καθώς και της Δ' με την Ε' και ΣΤ' ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων Ε' και ΣΤ'. Όσο αφορά τον αριθμό των λαθών στο ετυμολογικό φωνήεν φαίνεται ότι

υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά λαθών των μαθητών/τριών της Β΄ και κάθε μιας από τις υπόλοιπες τάξεις, της Γ΄ και κάθε μιας από τις υπόλοιπες τάξεις καθώς και της Δ΄ με την ΣΤ΄ ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, επίσης, ότι ο μέσος όρος του συνολικού αριθμού των ορθογραφικών λαθών των αγοριών είναι μεγαλύτερος από εκείνου των κοριτσιών. Φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφία από τα αγόρια και στα λάθη γραμματικού τύπου φαίνεται πως η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης όπως έχει ήδη αναφερθεί συγκρίνοντας τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα λάθη γραμματικού τύπου στη κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών και των ρημάτων φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στα λάθη στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων, ενώ κάτι τέτοιο δεν βρέθηκε για την κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών. Αντίθετα για τα λάθη ετυμολογικού τύπου στον θεματικό κανόνα και στο ετυμολογικό φωνήεν δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στις διάφορες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο επιμελή από τα αγόρια και ότι τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα από τα αγόρια (Παρασκευόπουλος, 1984).

Σε έρευνα τους οι Αϊδίνης & Παράσχου (2004) εξέτασαν τα λάθη που κάνουν τα παιδιά τόσο στις καταλήξεις όσοι και στη θεματική ρίζα με στόχο να διερευνήσουν αν υπάρχουν στάδια και διαφορετικές στρατηγικές στην πορεία ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής και αν επιδρά η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στην αρχή, στη μέση και στο τέλος του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής αναπτύσσεται σταδιακά μέχρι τη τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου και ότι η θεματική ρίζα παρουσιάζει μεγαλύτερη δυσκολία από την κατάληξη της λέξης, καθώς στις καταλήξεις οι μαθητές χρησιμοποιούν τις μορφολογικές πληροφορίες και συνήθως γράφουν σωστά αυτό το κομμάτι της λέξης. Τα ευρήματα των Αϊδίνης & Παράσχου (2004) ότι δηλαδή η θεματική ρίζα παρουσιάζει μεγαλύτερη δυσκολία από την κατάληξη των λέξεων στην ορθογραφημένη γραφή συμφωνούν και με τα ευρήματα των Αϊδίνης & Δαλακλή (2006) όπου φάνηκε επίσης ότι τα λάθη των μαθητών βασίζονται κυρίως στη μνημονική στρατηγική η οποία είναι αυτή που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο και

ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν επίσης τη στρατηγική επινόησης της ορθογραφίας της λέξης με βάση τις φωνολογικές πληροφορίες.

Και στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής αναπτύσσεται σταδιακά μέχρι τη τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου καθώς ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών των μαθητών μειώνεται όσο αυξάνεται η σχολική βαθμίδα, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα των Αϊδίνη & Παράσχου (2004). Επίσης φάνηκε ότι η θεματική ρίζα παρουσιάζει μεγαλύτερη δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή όπως και στα αποτελέσματα των ερευνών των Αϊδίνη & Παράσχου (2004) και Αϊδίνη & Δαλακλή (2006) καθώς στις καταλήξεις οι μαθητές χρησιμοποιούν τις μορφολογικές πληροφορίες και συνήθως γράφουν σωστά αυτό το κομμάτι της λέξης ή τουλάχιστον πιο σωστά από τη θεματική της ρίζα.

Όσο αφορά τη χρήση στρατηγικών από τα παιδιά για την ορθογραφημένη γραφή λέξεων, φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες ακόμη και στην τελευταία τάξη του δημοτικού δεν χρησιμοποιούν επαρκώς τη μορφολογική στρατηγική. Παρά ταύτα ήδη από τη Β' τάξη χρησιμοποιούν σε περιορισμένο βαθμό, κυρίως στις καταλήξεις, μορφολογικές στρατηγικές γεγονός το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα των Διακογιώργη, Βαλμά & Μπάρη (2005) και Diakogiorgi & Tassiopoulou (2011). Τα παιδιά ξεκινούν να γράφουν χρησιμοποιώντας φωνολογικές κατά βάση στρατηγικές ή και τη μνημονική στρατηγική όταν υπάρχουν διαθέσιμες αναπαραστάσεις λέξεων στην μνήμη. Καθώς μεγαλώνει η σχολική βαθμίδα φοίτησης και έρχονται σε επαφή με πληθώρα λέξεων, αρχίζουν να περιορίζουν τις φωνολογικές και μνημονικές στρατηγικές και σταδιακά να χρησιμοποιούν και μορφολογικές στρατηγικές, αρχικά για τις καταλήξεις και αργότερα για τα θεματικά μορφήματα.

Παρατηρώντας τα λάθη που κάνουν οι μαθητές των μικρών τάξεων, δηλαδή της Β' και της Γ' και τα λάθη που κάνουν οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού, δηλαδή της Ε' και της ΣΤ' φαίνεται ότι υπάρχει έντονη διαφοροποίηση σε όλες τις κατηγορίες, με τις διαφορές να είναι στατιστικώς σημαντικές. Συγκεκριμένα οι μαθητές της Β' και της Γ' κάνουν μεγαλύτερο αριθμό λαθών από τους μαθητές της Ε' και της ΣΤ'. Από τα ευρήματα αυτής της έρευνας φαίνεται μία ξεκάθαρη αναπτυξιακή πορεία της ορθογραφημένης γραφής από τη Β' ως την ΣΤ' τάξη χωρίς όμως να μπορεί να εξηγηθεί με σαφήνεια εάν αυτή η ανάπτυξη οφείλεται στην αύξηση του αριθμού των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων στη μνήμη ή στη χρήση των μορφολογικών στρατηγικών. Δεν φαίνεται δηλαδή αν τα λάθη που παρατηρούνται στις διάφορες ηλικιακές ομάδες είναι ίδια και απλώς μειώνεται ο

αριθμός καθώς τα παιδιά, μεγαλώνοντας, έχουν περισσότερες εμπειρίες με κείμενα και ορθογραφικές αναπαραστάσεις τις οποίες μπορούν εύκολα να ανακαλέσουν από τη μνήμη. Παρόλα αυτά στην Γ' - Δ' Δημοτικού φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη χρήση της μορφολογικής στρατηγικής που αφορά στη θεματική ρίζα σε σχέση με τις μικρότερες τάξεις. Φαίνεται ωστόσο ότι χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην διδασκαλία της μορφολογικής στρατηγικής της θεματικής ρίζας στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη καθώς ενώ στις υπόλοιπες φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική μεταβολή στον αριθμό των λαθών των μαθητών, σε αυτές τις δύο δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια εξέλιξη. Η επίδοση των παιδιών αυτών των τάξεων, αν και υψηλή, δεν προσέγγισε την ανώτατη δυνατή τιμή. Αυτό δείχνει ότι ακόμα και στο τέλος του δημοτικού σχολείου τα παιδιά κάνουν αρκετά ορθογραφικά λάθη και δεν φαίνεται να χρησιμοποιούν επαρκώς τις μορφολογικές τους γνώσεις για τη γραφή λέξεων.

Η σημασία της ορθογραφίας στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι αδιαμφισβήτητη. Η επιτυχία όμως της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται από τον τρόπο που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός την ορθογραφία. Η διδασκαλία της ορθογραφίας αποτελεί διαχρονικό σημείο αναφοράς για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας του γραπτού λόγου γενικότερα και της ορθογραφημένης γραφής ειδικότερα.

Στην συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκε η εικονογραφική μέθοδος της Δ. Μαυρομμάτη. Η ανάλυση των δεδομένων που έγινε παραπάνω, πραγματοποιήθηκε με σκοπό να αξιολογηθεί η επίδοση οχτώ μαθητών της Β' δημοτικού ως προς τα ετυμολογικά ορθογραφικά τους λάθη πριν και μετά την παρέμβαση με την εικονογραφική μέθοδο της Δ. Μαυρομμάτη και κατά πόσο μπορεί να υπάρχει γενίκευση της μείωσης των λαθών στις ομόρριζες λέξεις. Όπως φαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων των λαθών και τη σύγκριση μεταξύ τους, η διαφορά μεταξύ της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης είναι στατιστικά σημαντική, γεγονός που προβάλλει την επιτυχία της παρέμβασης και της συγκεκριμένης μεθόδου. Αυτό αποδεικνύεται τόσο από τις γραπτές αξιολογήσεις των μαθητών όσο και από τα ποσοστά και τις συγκρίσεις που παρουσιάζονται παραπάνω. Η αρχική αξιολόγηση έδειξε τις αδυναμίες των μαθητών της Β' Δημοτικού ως προς τα ετυμολογικά λάθη των λέξεων και την πρόοδο τους μετά την διδασκαλία με την εικονογραφική μέθοδο. Η πρόοδος των μαθητών ήταν σημαντική αφού σε ποσοστό επί τοις εκατό (%), το ποσοστό λαθών στην τελική αξιολόγηση των ομόρριζων λέξεων αγγίζει το 1.8%. Η

περαιτέρω ανάλυση και σύγκριση των δεδομένων προβάλλει ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία όντως βοήθησε τους μαθητές της Β΄ Δημοτικού να μάθουν την ετυμολογία των 7 λέξεων που διδάχτηκαν και να κάνουν τη γενίκευση στις υπόλοιπες 14 λέξεις των οικογενειών των λέξεων.

Η συγκεκριμένη μέθοδος όπως αποδείχθηκε από τις συγκρίσεις των δεδομένων και των αξιολογήσεων ήταν επιτυχής ως προς τη διδασκαλία των λέξεων στο πλαίσιο της ετυμολογίας που εξετάστηκε. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να γίνει λόγος για επιτυχία της μεθόδου ως προς την ορθογραφία της ετυμολογίας των λέξεων καθώς αυτό διαφαίνεται από τις στατιστικές αναλύσεις της επίδοσης των μαθητών. Τα υπόλοιπα δύο μέρη που σχετίζονται με την ορθογραφία δηλαδή η μορφολογία και η φωνολογία δε μετρήθηκαν καθόλου και δε μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για αυτά τα δύο επίπεδα ούτε μπορούμε να πούμε ότι επειδή βελτιώθηκε η ορθογραφική ικανότητα της ετυμολογίας βελτιώθηκε γενικά η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι αν και η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε σημαντικά δε θα μπορούσε να υποθεθεί ότι επειδή η ορθογραφία της ετυμολογίας μετρήθηκε και σημείωσε σημαντική βελτίωση, αυτό υπόσχεται αυτόματα τη βελτίωση των μαθητών σε όλους τους τομείς της ορθογραφίας. Η έρευνα των Αϊδίνη & Ζυγούρη (2009) πραγματοποιήθηκε σε τυπικούς μαθητές δημοτικού σχολείου, των τάξεων Δ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού, με σκοπό να μετρηθεί κατά πόσο μπορούν οι μαθητές να εφαρμόσουν κάποιες τεχνικές όπως η μορφολογική στρατηγική, η στρατηγική της αναλογίας, η μνημονική στρατηγική, η στρατηγική επινόησης της ορθογραφίας και άλλες. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας προβάλλουν ότι οι τυπικοί μαθητές δυσκολεύτηκαν να εφαρμόσουν τις παραπάνω στρατηγικές σε λέξεις που είχαν σταθερά ίδιο θέμα ενώ οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης χρησιμοποιούν τη μνημονική στρατηγική σε μεγαλύτερο βαθμό και ότι τα λάθη δεν είναι σταθερά σε όλες τις λέξεις. Αυτό το εύρημα είναι ενδεικτικό της αδυναμίας των μαθητών να συνειδητοποιήσουν το σημαντικό ρόλο του θέματος στη σωστή ορθογραφία των λέξεων. Η δυσκολία των μαθητών στην ετυμολογία των λέξεων φαίνεται και από τις έρευνες των Αϊδίνη & Παράσχου (2004) και Αϊδίνη & Δαλακλή (2006) που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Η εφαρμογή της Εικονογραφικής μεθόδου για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών παρουσιάζει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών και φαίνεται ότι εμπέδωσαν τις 7 λέξεις που διδάχθηκαν αφού είχαν ποσοστό λαθών

μόλις 8.65% αλλά και γενίκευση της γνώσης της ορθογραφίας των λέξεων όπως παρουσιάστηκε παραπάνω από τη στατιστική ανάλυση.

Η αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν τη συσχέτιση των λέξεων που βρίσκονται στην ίδια οικογένεια συμβαίνει ίσως γιατί οι μαθητές στο ελληνικό σύστημα διδάσκονται αρχικά την ορθογραφία μέσω της απομνημόνευσης με αποτέλεσμα να μη δίνουν τόσο μεγάλη έμφαση στις οικογένειες λέξεων.

Ως προς τη δεύτερη ερευνητική προσπάθεια, την εφαρμογή δηλαδή μιας διδακτικής μεθόδου για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας χρειάζεται να τεθούν κάποιοι περιορισμοί. Ένας περιορισμός της μεθόδου που εντοπίστηκε στη συγκεκριμένη μεθοδολογία, σχετίζεται με το χρόνο εφαρμογής της. Χρειάζεται να αφιερωθούν τουλάχιστον 15 λεπτά για να διδαχθεί μία λέξη στην τάξη της Β' δημοτικού και να μπορέσουν οι μαθητές να εμπεδώσουν την ορθογραφία της λέξης που έμαθαν και της οικογένειας λέξεων στην οποία ανήκει. Παρόλα αυτά φαίνεται ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές σημαντικά στη βελτίωση της ορθογραφικής τους δεξιότητας. Ένας δεύτερος περιορισμός ως προς τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος, μόλις οχτώ μαθητές. Για έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα θα ήταν καλό να χρησιμοποιούταν μεγαλύτερο δείγμα ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι δε μετρήθηκε η διατήρηση των αποτελεσμάτων μετά από κάποιο χρονικό διάστημα ώστε να εξεταστεί κατά πόσο η γνώση που αποκόμισαν οι μαθητές διατηρήθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα. Επίσης, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συγκριθεί η αποτελεσματικότητα της εικονογραφικής μεθόδου με την αποτελεσματικότητα κάποιας άλλης μεθόδου διδασκαλίας της ορθογραφίας.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη εργασία έδειξε ότι οι μαθητές σε όλες τις τάξεις του δημοτικού κάνουν ορθογραφικά λάθη, τα οποία μειώνονται όσο αυξάνεται η σχολική βαθμίδα φοίτησης. Τα περισσότερα λάθη των μαθητών είναι γραμματικού και ετυμολογικού τύπου. Στα λάθη γραμματικού τύπου οι μαθητές κάνουν κυρίως λάθη στη κλιτή κατάληξη των ουσιαστικών και στην κλιτή κατάληξη των ρημάτων, ενώ στα λάθη ετυμολογικού τύπου κάνουν κυρίως στον θεματικό κανόνα και στο ετυμολογικό φωνήεν. Τα λάθη όλων των κατηγοριών μειώνονται όσο μεγαλώνουν οι τάξεις, όμως ακόμα και στην ΣΤ' τάξη οι μαθητές δεν φτάνουν στην ανώτατη τιμή. Επίσης φάνηκε ότι στην ορθογραφημένη γραφή λέξεων οι μαθητές ξεκινούν χρησιμοποιώντας τη φωνολογική στρατηγική και τη στρατηγική επινόησης της

ορθογραφίας βασιζόμενοι στις φωνολογικές πληροφορίες της λέξης και σταδιακά χρησιμοποιούν την μορφολογική στρατηγική αρχικά για τις καταλήξεις και στη συνέχεια για τη γραφή της θεματικής ρίζας. Φάνηκε επίσης ότι με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων μπορεί να μειωθεί ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών και στη συγκεκριμένη περίπτωση των ετυμολογικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The different levels of phonological awareness in the developing of reading and spelling in Greek. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 14, pp. 145-177.
- Beech, J. (2005). Ehri's model of phases of learning to read: a brief critique. *Journal of Research in Reading*, 28 (1), pp. 50-58
- Byrne, B. & Fielding - Barnsley, R. (1989) Phonemic Awareness and Letter Knowledge in the child's acquisition of the Alphabetic Principle. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), pp. 313 - 321.
- Caravolas, M. (2006). Learning to spell in different languages: How orthographic variables might affect early literacy. Στο R. M. Joshi & P. G. Aaron (Επιμ.), *Handbook of Literacy and Orthography* (σσ. 497-511). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Caravolas, M. & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children s phonological awareness a cross linguistic study. *Journal of experimental child psychology*, 55, pp. 1-30.
- Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of experimental child psychology*, 92, pp. 107-139.
- Cardoso-Martins, C., & Pennington, B.F. (2004). The relationship between phoneme awareness and rapid naming skills and literacy acquisition: the role of developmental period and reading ability. *Scientific studies of reading*, 8, pp. 27-52.
- Casalis, S. & Louis-Alexandre, M. F. (2000) Morphological analysis, phonological analysis and learning to read in French:A longitudinal study. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 12, pp. 303-335.
- Castle, J., Riach, J., & Nicholson, T., (1994). Getting Off to a Better Start in Reading and Spelling: The Effects of Phonemic Awareness Instruction Within a Whole Language Program. *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), pp. 350-359.
- Cataldo, S., & Ellis, N.C. (1988). Spelling, Reading and phonological skills in interactive development. *Journal of research in reading*, 11 (2), pp. 86-109.

- Diakogiorgi, Tassiopoulou (2011). The development of spelling production and orthographic awareness in young Greek spellers. Proceedings of the 9th International Conference of Greek Linguistics University of Chicago, 29-31 Οκτωβρίου 2011.
- Dockrell, J., & McShane, J. (2003). Children's learning difficulties: A cognitive approach. Oxford:Blackwell Publishing
- Ehri, L. C. (1998). Research on learning to read and spell: A personal historical perspective. *Scientific Study of Reading*, 2, pp. 97-114.
- Fulk B., Stormont-Spurgin M. (1995). Spelling interventions for students with disabilities: A review. *Journal of Special Education* 28(4) pp. 488-513
- Furnes, B., & Samuelson,S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: a comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16, pp. 119-142.
- Gillingham A., Stillman W. The Gillingham manual Remedial training for students with specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development and dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52, pp. 1-23.
- Joshi, P. M., Treiman, R., Carreker, S. & Moats, L. C. (2009). How words cast their spell: Spelling is an integral part of part learning the language, not a matter of memorization. *American Educator*, pp. 6-16, 42-43.
- Kavale, K., & Forness, S. (2000). What definitions of Learning Disability say and don't say, A critical analysis. *Journal of learning disability* 33(3) p.p. 239 – 256.
- Kuo, L. Z., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross language perspective. *Educational psychologist*, 41, pp. 161-180.
- Landerl, K. & Reitsma, P. (2005). Phonological and morphological consistency in the acquisition of vowel duration spelling in Dutch and German. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, pp. 322-344.
- Landerl, K & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 103-119.
- Lerner, J., W. (2003). Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies (9th edition). Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Lewkowicz, N., (1980). Phonemic Awareness Training: What to Teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), pp. 686-700.
- Liberman, I., & Shankweiler, D., (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education (Rase)* 6 (6), pp. 8-17.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O., (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), pp. 263-284.
- Maughan, B., (1995). Annotation: Long-term outcomes of developmental reading problems. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 36(3), pp. 357-371.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W., (1996). Reading problems and antisocial behaviour: Developmental trends in comorbidity. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 37(4), pp. 405-418.
- Mavrommati, Th.D. & Miles, T. R. (2002). A pictographic method for teaching spelling to Greek dyslexic children. *Dyslexia*, 8, pp. 86–101.
- Moats, L. C. (2005). How spelling supports reading: And why it is more regular and predictable than you think. *American Educator*, pp. 12-22, 42-43
- Muter, V. & Snowling, M. (1997). Grammar and phonology predict spelling in middle childhood. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 9, pp. 407-425.
- Nation, K. (1997). Children's sensitivity to rime unit frequency when spelling words and nonwords. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 9, pp. 321 – 338.
- Nikolopoulos, Goulandris, Hulme C., Snowling M. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: evidence of a longitudinal study. *Journal of Experimental Psychology*. 94. pp. 1-17.
- Nunes T., Aidinis A., Bryant P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. *Handbook of Literacy and Orthography* pp 201-218.
- Nunes, T. Bryant, P. E. & Bindman, M. (1997). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 9, pp. 427-449.
- Plaza, M. & Cohen, N. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological / syntactic skill and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55, pp. 368-373.

- Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32, pp. 406-416.
- Protopapas A., Fakou A., Drakopoulou S., Skaloubakas C. & Mouzaki A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 26 (5), pp. 615 - 646
- Protopapas A., Vlachou (2009). A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior Research Methods*. 41 (4). pp. 991-1008.
- Schenerman, B., Jacobs, W., McCall, C., & Knies, W. (1994). The personal spelling dictionary: An adaptive approach to reducing the spelling hurdle in written language. *Intervention in School and Clinic*, 29, pp. 292-299.
- Schlagal, B. (2007). Best practices in Spelling and Handwriting. Στο Graham S., McArthur C., Fitzgerald J. (2007) *Best practices in writing instruction*. London: The Guilford Press pp. 179-201.
- Seymour, P., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Research in Reading*, 94, pp. 143-174.
- Shallice, T., Glasspool, D.W., & Houghton, G. (1995). Can neuropsychological evidence inform connectionist modeling? Analyses of spelling. *Language and Cognitive Processes*, 10, pp. 195 – 225.
- Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A., Liberman, A., Brady, S., Thornton, R., Lundquist, E., Dreyer, L., Fletcher, J., Stuebing, K., Shaywitz, S., & Shaywitz, B., (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*, 6 (3), pp. 149-156.
- Share, D. L. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an «outlier» orthography. *Psychological Bulletin*, 134, pp. 584-615.
- Spencer, K. A. (2007). Predicting children's word spelling difficulty for common English words from measures of orthographic transparency, phonemic and graphemic length and word frequency. *British Journal of Psychology*, 98, pp. 305-338.
- Tomas R. (1997). Γραπτός και προφορικός λόγος

- Treiman, R. & Bourassa, D. C. (2000). Children's writing and oral spelling. *Applied Psycholinguistics*, 21, pp. 183-204.
- Wanzek S., Vaughn J., Swanson E., Edmonds M., Ae-Hwa K. (2006). A synthesis of spelling and reading intervention and their effects on the spelling outcomes of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 39(6), pp 467-478.
- Wimmer, H & Landerl, K. (1997). Learning to spell German differs from learning to spell English. Στο C. A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Επιμ.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages* (σσ. 81-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yopp, H.K., (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23 (2), pp. 159-177.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, pp. 3-29.

- Αϊδίνης, Α. (2006). Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, 4, σσ. 17-42.
- Αϊδίνης, Α. (2010). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη, Α. Πρωτόπαπας (Επιμ) *Ορθογραφία Μάθηση και Διαταραχές*. (σελ. 107 – 120). Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίδοσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Στερνικάς, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Ερευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία : ανάγκες και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αϊδίνης, Α., & Ζυγούρη, Μ. (2009). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Paper presented at the Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ ξένης).
- Αϊδίνης, Α. & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο Δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές παιδιών. Στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική Ψυχολογία σήμερα: γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*, σσ. 245-252). Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Ανδριώτης Ν. (1995). Ιστορία της ελληνικής γλώσσας – τεσσερις μελέτες. Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.
- Γκότοβος, Α. (1992). Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό: μία εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Διακογιώργη, Κ., Μπάρης, Θ. & Βαλμάς, Θ. (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α΄ Δημοτικού. *Ψυχολογία*. 12 (4), σσ. 568-586.
- Διαμαντή, Β. (2010α). Ορθογραφική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη, Α. Πρωτόπαπας (Επιμ) *Ορθογραφία Μάθηση και Διαταραχές*. (σελ. 107 – 120). Αθήνα: Gutenberg.
- Διαμαντή, Β. (2010β). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη, Α. Πρωτόπαπας (Επιμ) *Ορθογραφία Μάθηση και Διαταραχές*. (σελ. 277 – 285). Αθήνα: Gutenberg.

- Δουκλιάς Σ. & Κωνσταντινίδου, Μ. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και μορφολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη, Α. Πρωτόπαπας (Επιμ) *Ορθογραφία Μάθηση και Διαταραχές*. (σελ. 121 – 136). Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάπης Β. (1984). Η ελληνική γλώσσα. Θεσσαλονίκη.
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης, Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας. Αθήνα.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1999). Μέθοδος Δώρας Μαυρομμάτη. Η διδασκαλία της ορθογραφίας με Εικονογραφήματα σε παιδιά με Δυσλεξία (τόμος 2, 3, 4,5).
- Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία, φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α΄ Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ.129-146
- Μουζάκη Α. (2010α). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη, Α. Πρωτόπαπας (Επιμ) *Ορθογραφία Μάθηση και Διαταραχές*. (σελ. 29 - 52). Αθήνα: Gutenberg. Αθήνα: Gutenberg
- Μουζάκη Α. (2011β). *Ορθογραφία μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg
- Μουζάκη Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης Γ. & Σίμος Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Μουζάκη Α., Πρωτόπαπας Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία, Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: αυτοέκδοση
- Παντελιάδου, Σ. (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της ειδικής αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2001, Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαδοπούλου – Μανταδάκη (2004). Η μάθηση της ορθογραφίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1084). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτόέκδοση.

- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (Επιμ) (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία. Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: εκδόσεις του συγγραφέα.
- Πόρποδας Κ. (Επιστημονικός Υπεύθυνος.) (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά) (Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της μάθησης, γλώσσας, δυσλεξίας).
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, Α. Πρωτόπαπας (Επιμ) *Ορθογραφία Μάθηση και Διαταραχές*. (σελ. 121 – 136). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιδερίδης, Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σίμος. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση μιας ορθογραφικής δοκιμασίας για μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*. 15 (3) 290-315.
- Σπαντιδάκης Ι. (2011). Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση. Αθήνα: Πεδίο.
- Στασινός, Δ., (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο – Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- ΦΕΚ 303B/13-03-2003
- ΦΕΚ 304B/13-03-2003

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.	από	Είναι φτιαγμένο από ξύλο.	από
2.	έλα	Έλα μαζί μου.	έλα
3.	και	Πάρε μήλα και αχλάδια.	και
4.	είναι	Η Μαρία είναι ψηλή.	είναι
5.	πετάνε	Τα παιδιά πετάνε την μπάλα.	πετάνε
6.	άλογο	Το άλογο είναι στο χωράφι.	άλογο
7.	φίλος	Ο φίλος μου πάει σχολείο.	φίλος
8.	ξέρω	Εγώ ξέρω το μάθημα μου.	ξέρω
9.	έτσι	Μη φωνάζεις έτσι.	έτσι
10.	όμως	Δεν πρέπει όμως να θυμώνεις.	όμως
11.	ούτε	Δεν ήρθε ούτε μου τηλεφώνησε	ούτε
12.	λέω	Εγώ λέω να πάμε βόλτα.	λέω
13.	αυτός	Αυτός ο σκύλος γαβγίζει πολύ.	αυτός
14.	τραπέζι	Το φαγητό είναι στο τραπέζι.	τραπέζι
15.	ποτίζω	Κάθε μέρα ποτίζω τη γλάστρα μου.	ποτίζω
16.	πηγή	Η πηγή είναι στο βουνό.	πηγή
17.	φιλί	Με αποχαιρέτησε με ένα φιλί στο μάγουλο.	φιλί
18.	φυτό	Μου χάρισε ένα ωραίο φυτό.	φυτό
19.	δίχτυ	Ο ψαράς άπλωσε το δίχτυ του.	δίχτυ
20.	χρήματα	Του έδωσε πολλά χρήματα.	χρήματα
21.	πέτρινο	Μένει σε ένα πέτρινο σπίτι.	πέτρινο
22.	ζωγραφική	Μου αρέσει η ζωγραφική.	ζωγραφική
23.	πηγαίνω	Πηγαίνω κάθε μέρα στη θάλασσα.	πηγαίνω
24.	μεγαλώνω	Κάθε χρόνο μεγαλώνω πολύ.	μεγαλώνω
25.	σοφοί	Οι γονείς του ήταν σοφοί άνθρωποι.	σοφοί
26.	δωρεάν	Αυτό το εισιτήριο δίνεται δωρεάν σε όλους.	δωρεάν
27.	παιχτών	Η στολή των παιχτών είναι κόκκινη.	παιχτών
28.	ταμείο	Το ταμείο του συλλόγου	ταμείο

		είναι γεμάτο.	
29.	χώρισα	Χθες χώρισα τα ρούχα μου και τα έπλυνα.	χώρισα
30.	επιβάτης	Ο επιβάτης κατέβηκε αργά από το τρένο.	επιβάτης
31.	αυτοκίνητο	Το αυτοκίνητο της μητέρας μου είναι χαλασμένο.	αυτοκίνητο
32.	παράδειγμα	Η δασκάλα μας έδωσε ένα παράδειγμα .	παράδειγμα
33.	φωτισμένος	Ο δρόμος του σπιτιού της είναι φωτισμένος .	φωτισμένος
34.	άδεια	Ζήτησε άδεια από τους γονείς του.	άδεια
35.	ζεσταίνει	Το τζάκι μας ζεσταίνει πολύ	ζεσταίνει
36.	ονειρεύομαι	Ονειρεύομαι ότι βρίσκομαι στο λούνα παρκ.	ονειρεύομαι
37.	αλλιώτικος	Ο γάτος μας είναι αλλιώτικος .	αλλιώτικος
38.	δανείζω	Δεν μου αρέσει να δανείζω τα παιχνίδια μου.	δανείζω
39.	μόλυνση	Στις πόλεις είναι συχνή η ατμοσφαιρική μόλυνση .	μόλυνση
40.	πρακτορείο	Πήγε στο πρακτορείο για να πάρει ένα δέμα.	πρακτορείο
41.	πετρέλαιο	Πήραμε πετρέλαιο για τη σόμπα.	πετρέλαιο
42.	οικονομικότερος	Αυτός ο λογαριασμός είναι οικονομικότερος .	οικονομικότερος
43.	υποχρεωμένος	Είμαι υποχρεωμένος στο γείτονα μου.	υποχρεωμένος
44.	αναχώρηση	Καθυστερήσε η αναχώρηση του πλοίου.	αναχώρηση
45.	χαρακτηριστικό	Αυτό είναι χαρακτηριστικό της οικογένειας του.	χαρακτηριστικό
46.	ξεφυλλίζοντας	Πέρασα τη μέρα μου ξεφυλλίζοντας περιοδικά.	ξεφυλλίζοντας
47.	κυνηγητό	Έλα να παίξουμε κυνηγητό .	κυνηγητό
48.	ηθοποιός	Ο θεός μου είναι γνωστός ηθοποιός .	ηθοποιός
49.	διευθυντής	Ο πατέρας μου είναι διευθυντής τραπέζης.	διευθυντής
50.	αντικείμενο	Βάλε ένα βαρύ αντικείμενο για να το στηρίξεις.	αντικείμενο
51.	επιχείρηση	Η επιχείρηση του	επιχείρηση

		αδερφού μου είναι μικρή.	
52.	εκατομμύριο	Κέρδισε ένα εκατομμύριο ευρώ.	εκατομμύριο
53.	ειδοποιήθηκε	Ειδοποιήθηκε να γυρίσει αμέσως σπίτι του.	ειδοποιήθηκε
54.	αισθήσεις	Έπεσε και έχασε τις αισθήσεις της.	αισθήσεις
55.	νοημοσύνη	Έχει πολύ υψηλή νοημοσύνη.	νοημοσύνη
56.	αποχαιρέτησα	Μετά αποχαιρέτησα όλους τους συγγενείς.	αποχαιρέτησα
57.	χείμαρρος	Ο χείμαρρος είχε φουσκώσει και έτρεχε ορμητικά	χείμαρρος
58.	εγχειριστεί	Έπρεπε να εγχειριστεί αμέσως.	εγχειριστεί
59.	ματαιώνεται	Ο απόπλους των καραβιών ματαιώνεται συχνά.	ματαιώνεται
60.	αποδεικνύω	Μου αρέσει να αποδεικνύω την αλήθεια.	αποδεικνύω



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000118306