



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

«Ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας: Απόψεις των
εκπαιδευτικών, στρατηγικές μάθησης και αξιολόγησης»

Κουτσωνάκη Παναγιώτα

A. M. 218513

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κα. Ευγενία Μαγουλά

Αθήνα 2022

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ορθογραφία, καθώς και τις στρατηγικές μάθησης και αξιολόγησης που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσα από τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου το οποίο κατασκευάστηκε ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε σχολικές μονάδες και σε προσωπικά email των εκπαιδευτικών. Σε χρονικό διάστημα ενός μήνα από 15 Μαΐου έως 15 Ιουνίου συλλέχθηκαν 125 ερωτηματολόγια απαντημένα από εκπαιδευτικούς δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Η περιγραφική στατιστική των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό το θέμα της διδασκαλίας της ορθογραφίας και μάλιστα πιστεύουν ότι τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών οφείλονται κυρίως στη μικρή επαφή των μαθητών με τον γραπτό λόγο και στη μη ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων για τη διδασκαλία της ορθογραφίας και μάλιστα φαίνεται να είναι κάτι που απασχολεί τον Έλληνα δάσκαλο καθημερινά. Μάλιστα ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δείχνει ότι αξιοποιεί τα λάθη των μαθητών του. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στη διδασκαλία της ορθογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα . Τέλος, η αξιολόγηση της ορθογραφίας είναι κάτι που γίνεται καθημερινά στα ελληνικά σχολεία, χρησιμοποιώντας οι εκπαιδευτικοί διάφορους τρόπους τόσο για τον έλεγχο όσο και για τη διόρθωση των γραπτών.

Λέξεις-κλειδιά: ορθογραφία, στρατηγικές μάθησης, αξιολόγηση, απόψεις των εκπαιδευτικών, διδασκαλία της ορθογραφίας, ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας

Abstract

The present study explores the views of Primary Education teachers on spelling, as well as the learning and assessment strategies they use when teaching spelling. The data collection was done through the use of a structured questionnaire with closed-ended questions which was constructed specifically for this research. The questionnaire was distributed and completed electronically via e-mail to schools and to personal e-mails of teachers. In a period of one month from May 15 to June 15, 125 questionnaires were collected, answered by teachers of public and private schools. The descriptive statistics of the results showed that the teachers consider the issue of teaching spelling very important and even believe that the students' spelling mistakes are mainly due to the students' little contact with the written word and the non-reading of literary books. In addition, it was found that teachers use a wide variety of methods for teaching spelling and in fact it seems to be something that concerns the Greek teacher every day. In fact, a large percentage of teachers show that they utilize their students' mistakes. It is also noteworthy that most teachers consider it necessary to make changes in the teaching of spelling is something that is done daily in Greek schools, in which teachers use various ways, both to check and to correct the writing.

Key words: spelling, learning categories, assessment, teacher views, spelling instruction, Greek language spelling

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου κα. Ευγενία Μαγουλά για την καθοδήγηση και τη βοήθειά της σε κάθε φάση της δημιουργίας της εργασίας μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Αικατερίνη Τζανάκη για την πολύτιμη βοήθεια και συμπαράστασή της στη συγκεκριμένη εργασία.

Δεν θα πρέπει να ξεχάσω να αναφερθώ στη συμβολή όλων των συναδέλφων εκπαιδευτικών, που με προθυμία συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Δεν θα ήθελα να παραλείψω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τον άντρα μου, Γιάννη, τους δύο μου γιους, Θάνο και Στέλιο, για την πολύτιμη συμπαράσταση, τη βοήθεια και την ενθάρρυνση, τη μητέρα μου και την αδερφή γιατί χωρίς αυτούς δεν θα τα είχα καταφέρει.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω τη συγκεκριμένη εργασία στη μνήμη του πατέρα μου, που έζησε την αγωνία των πρώτων βημάτων μου στο ταξίδι του μεταπτυχιακού αλλά δυστυχώς δεν θα μπορέσει να το δει ολοκληρωμένο.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	6
Θεωρητικό μέρος	
1. Ορθογραφία	
1.1 Το ελληνικό σύστημα γραφής.....	8
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση της ορθογραφίας.....	12
1.3 Τύποι ορθογραφίας.....	15
1.4 Η ορθογραφία στο ελληνικό σχολείο.....	15
2. Ορθογραφικά Λάθη	
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του λάθους.....	21
2.2 Είδη ορθογραφικών λαθών.....	22
2.3. Πού οφείλονται τα ορθογραφικά λάθη;.....	26
2.3.1.1. Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφίας.....	30
2.3.1.2. Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφίας.....	33
3. Ορθογραφημένη γραφή	
3.1. Η αξία της ορθογραφημένης γραφής.....	39
3.2. Στρατηγικές ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής.....	43
3.3. Βασικές αρχές για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας.....	53
3.4. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφίας.....	57
4. Έλεγχος της ορθογραφίας στο σχολείο	
4.1. Αξιολόγηση της ορθογραφίας.....	62
4.2. Μέθοδοι αξιολόγησης της ορθογραφίας.....	67
4.3. Μέθοδοι διόρθωσης της ορθογραφίας.....	74
4.4. Αξιοποίηση του λάθους των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.....	76

Ερευνητικό Μέρος.....	81
5. Βασικά στοιχεία έρευνας.....	81
6. Ερευνητικό εργαλείο.....	82
7. Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων	
7.1. Δημογραφικά στοιχεία της έρευνας.....	82
7.2. Μέρος Α: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία.....	86
7.3. Μέρος Β: Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών.....	96
7.4. Μέρος Γ: Μέθοδοι και στρατηγικές ανάπτυξης της ορθογραφικής γραφής.....	111
7.5. Μέρος Δ: Αξιολόγηση της ορθογραφίας.....	124
8. Συμπεράσματα – Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	133
9. Βιβλιογραφικές αναφορές.....	137
10. Παράρτημα.....	143

Εισαγωγή

Διανύουμε μια περίοδο μεγάλων αλλαγών κατά την οποία σημαίνοντα ρόλο θα διαδραματίσει η επιστημονική έρευνα και ο ερευνητικός προβληματισμός. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα για να εκσυγχρονιστεί έχει ανάγκη από ερευνητικές πρακτικές, έγκυρες και αντικειμενικές που άπτονται των σύγχρονων αναγκών και που ανταποκρίνονται στις νέες οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές.

Βασική παράμετρο της εκπαιδευτικής πρακτικής συνιστά η διδασκαλία της γλώσσας. Η γλώσσα, ως αντικείμενο διδασκαλίας βρίσκεται πάντα σε προτεραιότητα τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Η ελληνική γλώσσα, είναι ιδιαίτερα ξεχωριστή όσον αφορά την ακρίβεια και τον πλούτο του λεξιλογίου της. Η ορθογραφία αποτελεί κομμάτι της ελληνικής γλώσσας και αφορά το σύνολο των κανόνων που ακολουθούμε, ώστε να αποτυπώσουμε τον προφορικό λόγο σε γραπτό κείμενο.

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην εκμάθηση της ορθογραφίας σε μια προσπάθεια να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να χειρίζονται σωστά τον γραπτό λόγο. Η διαχείριση της γλώσσας και η αποφυγή λαθών τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας τους.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα μας απασχολήσει η γραπτή μορφή της γλώσσας και συγκεκριμένα η διδασκαλία της ορθογραφίας. Ειδικότερα διερευνώνται, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία, τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής και η αξιολόγηση της ορθογραφίας.

Η εργασία δομείται σε 2 μέρη: Θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από 4 κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο, με τον γενικό τίτλο «ορθογραφία», παρουσιάζεται το ελληνικό σύστημα γραφής, και γίνεται μία εννοιολογική προσέγγιση της ορθογραφίας και στο τέλος παρουσιάζεται η ορθογραφία και ο ρόλος της στο ελληνικό σχολείο. Στο 2^ο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών. Επιχειρείται μία εννοιολογική προσέγγιση του λάθους παρουσιάζονται τα είδη των λαθών, οι αιτίες που οφείλονται τα ορθογραφικά λάθη και μελετάται ο ρόλος της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφίας. Στο 3^ο κεφάλαιο, με τίτλο «ορθογραφημένη γραφή»

αναλύεται η αξία και η σημασία της ορθογραφημένης γραφής στο ελληνικό σχολείο και παρουσιάζονται στρατηγικές ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής καθώς και μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφίας. Στο 4^ο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, μελετάται ο τρόπος αξιολόγησης της ορθογραφίας. Παρουσιάζονται οι μέθοδοι αξιολόγησης καθώς και οι τρόποι διόρθωσης των γραπτών των μαθητών και τέλος αναλύεται η αξιοποίηση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών από τους εκπαιδευτικούς.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας αρχικά παρουσιάζονται τα βασικά στοιχεία της έρευνας, δηλαδή παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα και η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων και στη συνέχεια παρουσιάζονται, αναλύονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Το ερευνητικό μέρος δομείται και αυτό σε 4 μέρη. Το 1^ο μέρος αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία, το 2^ο μέρος αφορά τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών, το 3^ο τις μεθόδους και τις στρατηγικές ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής και το 4^ο και τελευταίο μέρος αφορά την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Τέλος, τίθενται τα συμπεράσματα και ακολουθεί συζήτηση.

Η παρούσα διπλωματική εργασία που πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία της ορθογραφίας και τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών εκπονήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών με θέμα «Γλώσσα, Λογοτεχνία και Θέατρο στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α).

Πρόθεση μου ήταν να συμβάλλω με την εργασία αυτή, στο μέτρο των δυνατοτήτων μου, ώστε να δοθεί όσο το δυνατόν πληρέστερο θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της ορθογραφίας, για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, για τα αίτια που οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται στην ορθογραφημένη γραφή, για τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και για τον τρόπο αξιολόγησης της.

Τέλος, θα ήθελα να αναφέρω ότι η διαδικασία της εκπόνησης αποδείχθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα καθ' όλη τη διάρκεια της. Σημαντική ήταν η συμβολή των 125 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα άμεσα και με ιδιαίτερη προθυμία. Χωρίς τη δική τους συμμετοχή η έρευνα δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

1.1. Το ελληνικό σύστημα γραφής

Σύμφωνα με τους Fromkin, Rodman, Hyams, (2008:726) υπάρχουν τέσσερα είδη συστημάτων γραφής- το λογογραφικό ή λεξική γραφή, όπου κάθε σύμβολο ή χαρακτήρας αναπαριστά μια λέξη ή ένα μόρφημα, όπως για παράδειγμα στην κινεζική γλώσσα, το συλλαβικό σύστημα γραφής, όπου κάθε σύμβολο αναπαριστά μια συλλαβή, όπως στην ιαπωνική γλώσσα, το συμφωνικό αλφάβητο, όπου κάθε σύμβολο αναπαριστά ένα σύμφωνο και τα φωνήεντα μπορούν να δηλώνονται με διακριτικά σημάδια όπως στα εβραϊκά, και το αλφαβητικό, όπου το κάθε σύμβολο αναπαριστά στο μεγαλύτερο μέρος του ένα φωνήεν ή σύμφωνο όπως στα αγγλικά ή στην ελληνική γλώσσα.

Αλφαβητικές γραφές είναι οι γραφές εκείνες που για κάθε φωνητική μονάδα διαθέτουν ένα ή και περισσότερα γραφήματα. Ο Παπαναστασίου (2001) αναφέρει ότι αλφαβητική γραφή είναι η κατηγορία γραφικού συστήματος στην οποία τα γραφήματα αποδίδουν φωνήματα της γλώσσας, δηλαδή τα στοιχεία της γλώσσας που έχουν διακριτική λειτουργία στο φωνητικό επίπεδο π.χ. *πόνος, τόνος, γόνος, μόνος, κώνος*. Στην πλειοψηφία των γλωσσών η σχέση ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα δεν είναι αμφιμονοσήμαντη, δηλαδή δεν αντιστοιχεί ένα γράφημα σε κάθε φώνημα της γλώσσας, ούτε και κάθε φώνημα παριστάνεται με ένα μόνο γράφημα. Η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας δεν τηρείται, διότι, ενώ η προφορά εξελίσσεται δυναμικά, οι φωνητικές μεταβολές που απαντούν διαχρονικά στον προφορικό λόγο δεν αντικατοπτρίζονται στην ορθογραφία (Τζωρτζάτου, Αρχάκης, Ιορδανίδου, Ξυδόπουλος, 2015). Το γεγονός αυτό οφείλεται στη συντηρητικότητα της γραφικής απόδοσης των λέξεων, που δεν παρακολουθεί τη γλωσσική εξέλιξη μέσα στο χρόνο. Το φαινόμενο κατά το οποίο η ορθογραφία μιας γλώσσας αντικατοπτρίζει μια παλιότερη γλωσσική κατάσταση και όχι τη σύγχρονη, ονομάζεται ιστορική ορθογραφία (Τζωρτζάτου, Αρχάκης, Ιορδανίδου, Ξυδόπουλος, 2015:377).

Η αλφαβητική γραφή είναι το πιο διαδεδομένο σύστημα γραφής αυτή τη στιγμή σε όλον τον κόσμο. Ιδανικό είναι το αλφάβητο που σε κάθε φώνημα αντιστοιχεί μόνο ένα γράμμα και αντίστροφα κάθε γράμμα δηλώνει ένα μόνο φώνημα. Ωστόσο, στις περισσότερες γλώσσες αυτή η αρχή δεν ισχύει. Ο Παπαναστασίου (2001) αναφέρει ότι

στις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες σήμερα η ορθογραφία είναι ιστορική. Για τον λόγο αυτό, όπως ο καθένας μπορεί να παρατηρήσει, δεν αρκεί η γνώση της φωνητικής αξίας των γραφημάτων του λατινικού αλφαβήτου για να διαβάσει κανείς ένα κείμενο γραμμένο σε μια γλώσσα που δεν γνωρίζει.

Αν κάθε γράφημα αναπαριστούσε ένα φώνημα, τότε η ορθογραφία θα ήταν αρκετά απλή και θα σχετιζόταν μόνο με την εκμάθηση γραμματικών κανόνων. Όμως τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά ούτε στην ελληνική αλλά ούτε και στις άλλες γλώσσες. Για να γράψει μια λέξη ορθογραφημένα, ο/η μαθητής/τρια πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάσει, να χειρίζεται τα φωνήματα της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να οπτικοποιεί τη λέξη και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες (Lerner, 1981 στο Παντελιάδου, 2011).

Οι Μουζάκη και Πρωτόπαπας (2010:18) αναφέρουν ότι η ελληνική γλώσσα διακρίνεται από τις δικές της ιδιαιτερότητες στο σύστημα γραπτής αντιπροσώπευσης του προφορικού λόγου, οι οποίες έχουν να κάνουν με την ιστορική πορεία της προφορικής και γραπτής μορφής της γλώσσας ανά τους αιώνες. Οι σημερινοί μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με αυτό το σύστημα, ως φυσικοί ομιλητές, αλλά τις περισσότερες φορές αγνοούν την προέλευση των ιδιαιτεροτήτων της ορθογραφίας και αδυνατούν να κατανοήσουν τη σχέση τους με τη φυσική γλώσσα. Η ελληνική γραφή είναι, συγκριτικά, πολύ διαφανής ως προς την αντιστοίχιση μεμονωμένων φθόγγων σε γράμματα, ενώ πολλές από τις ασυνέπειες που παρατηρούνται μπορούν να αναχθούν σε επιμέρους συστηματικότητες με ανάλυση στο μορφολογικό επίπεδο, τόσο της κλητικής όσο και της παραγωγικής μορφολογίας. Η πλούσια κλιτική μορφολογία της ελληνικής γλώσσας καθορίζει μεγάλο μέρος των ορθογραφικών επιλογών και αποτελεί βασικό πεδίο ανάπτυξης των μεταγλωσσικών και ορθογραφικών δεξιοτήτων.

Η μέθοδος γραφής της ελληνικής γλώσσας ακολουθεί την κατεύθυνση από αριστερά στα δεξιά. Το γραφικό σύστημα της νέας ελληνικής, το οποίο αποδίδει τη προφορική της μορφή, αποτελείται από ένα αλφάβητο με είκοσι τέσσερα γράμματα, ενώ χρησιμοποιεί και ένα είδος τόνου τον οποίο τοποθετεί πάντα πάνω από φωνήεν. Η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από δυναμικό λεξικό τόνο, δηλαδή σε κάθε φωνολογική λέξη υπάρχει μία συλλαβή που ξεχωρίζει ως τονισμένη (Πρωτόπαπας, 2010). Επίσης, ο τόνος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα καθώς υπάρχουν λέξεις που σημειώνουν την ίδια φωνημική ανάλυση αλλά

τονίζονται διαφορετικά, επομένως μία αλλαγή σε αυτόν μπορεί να αλλάξει το νόημα της λέξης. Αυτές οι λέξεις στα σχολικά εγχειρίδια ονομάζονται τονικά παρώνυμα. (π.χ. λεύκα – λευκά).

Το βασικό χαρακτηριστικό των φωνηέντων της ελληνικής γλώσσας είναι ότι τα γραφήματα είναι πολύ περισσότερα από τους φθόγγους. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή, γιατί απαιτείται η επιλογή του σωστού γραφήματος. Στα σύμφωνα ο αριθμός των φθόγγων είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των διαθέσιμων γραμμάτων και αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί συμφωνικοί φθόγγοι να γράφονται με σύνθετα γραφήματα αποτελούμενα από δύο ή περισσότερα γράμματα (Πρωτόπαπας, 2010).

Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν προσπάθειες εξορθολογισμού και εκσυγχρονισμού της γραφής σε σχέση πάντα με την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα το 1976 σημειώθηκε η αλλαγή από την καθαρεύουσα στη δημοτική γλώσσα και λίγα χρόνια αργότερα το 1982 καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα. Τα γεγονότα αυτά που αφορούν τις αλλαγές στην ελληνική γλώσσα συνοδεύτηκαν από ιδεολογική φόρτιση και πολιτικές και κοινωνικές αντιπαράθεσεις και διεκδικήσεις.

Η γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός ο οποίος συνεχώς αλλάζει. Όμως αν και ο προφορικός λόγος συνεχώς αλλάζει, ο γραπτός παραμένει ο ίδιος. Για τον λόγο αυτό η ορθογραφία της νέας ελληνικής είναι ιστορική, καθώς αντικατοπτρίζει μια παλιότερη γλωσσική κατάσταση και όχι τη σύγχρονη. Οι λέξεις που προέρχονται με βεβαιότητα από τα αρχαία ελληνικά ορθογραφούνται το ίδιο στην πλειονότητά τους με τα αρχαία, ενώ οι υπόλοιπες ακολουθούν μία απλούστερη ορθογραφία.

Η Διαμαντή (2010:107) αναφέρει ότι βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας αποτελεί η πολυπλοκότητα του ορθογραφικού συστήματος. Η ανάπτυξη της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή από τους/τις μαθητές/τριες είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη συμμετοχή ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, απαιτεί φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, γνώση των κανόνων που διέπουν το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας και γνώση της ιστορικής ορθογραφίας.

Η ιστορική ορθογραφία είναι το είδος της ορθογραφίας στο οποίο υπάγεται η ελληνική γραφή και πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες, όπως για παράδειγμα η αγγλική και η γαλλική. Οι περισσότερες γλώσσες με παράδοση στον γραπτό λόγο θεωρείται ότι περνούν με τον χρόνο από το φωνητικό ή φωνολογικό είδος ορθογραφίας στην

ιστορική. Με την ιστορική ορθογραφία οδηγούμαστε σε μία γραφή παρόμοια με εκείνη των αρχαίων Ελλήνων αλλά με μία εντελώς διαφορετική προφορά των λέξεων. Η αναντιστοιχία αυτή, δυσκολεύει την εκμάθηση της ορθογραφίας αλλά και της ανάγνωσης, για τον λόγο αυτό και το θέμα απασχόλησε ιδιαίτερα τους γλωσσολόγους. Παρόλα αυτά σύμφωνα με τον Αργυρόπουλο (2015:28) είναι θετικό να διατηρείται μια γραφή στον χρόνο, από την άποψη ότι έτσι δεν αποξενώνεται ο σύγχρονος αναγνώστης από παλιότερα κείμενα.

Επιπλέον ο Μπαμπινιώτης (2008) αναφέρει ότι η ιστορική ορθογραφία των λέξεων μιας γλώσσας είναι μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς ενός λαού. Η γραπτή μορφή των λέξεων μαζί με τη σημασία τους συναποτελούν τον γραπτό λόγο μιας γλώσσας. Στο ίδιο άρθρο συνεχίζει επισημαίνοντας ότι η εξοικείωση με την ιστορική γραφή των λέξεων, τελικά, αποτελεί λεπτή πνευματική άσκηση, αφού συνδέεται με την προσπάθεια να γνωρίσει κανείς την αρχική βασική σημασία μιας λέξης και την οικογένεια των λέξεων που συνδέονται ετυμολογικά-σημασιακά μαζί της. Το άρθρο τελειώνει λέγοντας ότι όταν η γλώσσα διδάσκεται δημιουργικά από εμπνευσμένους ευαίσθητους δασκάλους, αποτελεί μύηση στις διαδικασίες της έκφρασης, της σκέψης και του πνεύματος και, κατ' επέκτασιν, του πολιτισμού ενός λαού.

Έτσι, σύμφωνα με τους Σιδερίδη, Μουζάκη, Πρωτόπαπα & Σίμο, (2008:291) ενώ ένας/μία μαθητής/τρια μπορεί να διαβάσει με ακρίβεια την πλειονότητα των λέξεων βασισμένος στην εφαρμογή των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, είναι αδύνατον να τις γράψει σωστά αν βασιστεί στην προφορά τους, διότι η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη μορφολογία και την ετυμολογία των λέξεων, η οποία συχνά βασίζεται στην ιστορική προέλευση της λέξης και μπορεί να είναι αρκετά σύνθετη.

Σε αυτό το σημείο δεν θα πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου-Μανταδάκη (2003:26) σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του, το γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα διαθέτει ένα πλήθος από μεγάλες λέξεις, γεγονός που δεν βοηθά τα παιδιά στη φωνηματική ανάλυση καθώς απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια για την απομνημόνευση συμβόλων. Επίσης καθοριστικής σημασίας είναι και ο τονισμός στην ορθογραφική μάθηση, καθώς στα ελληνικά μπορεί να έχουμε την ίδια φωνηματική ανάλυση με εντελώς διαφορετικές σημασίες. (π.χ.

κάλος – καλός). Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να δείξει ιδιαίτερη προσοχή στη διδασκαλία τέτοιου τύπου λέξεων.

1.2 Εννοιολογική προσέγγιση της ορθογραφίας

Η ορθογραφία συνδέεται στενά με την ανάγνωση και τη γραφή, η οποία γραφή προϋποθέτει ορισμένες δεξιότητες που θα δώσουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις σκέψεις, τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, σε μία σωστή μορφή βάσει πάντα των συμβόλων και των κανόνων της γραπτής γλώσσας. Αν στο σύστημα γραφής μιας γλώσσας η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας ίσχυε απόλυτα, για να γράψει κανείς σωστά αυτή τη γλώσσα θα αρκούσε να μάθει τις αντιστοιχίες στα γραφήματα και στα φωνήματα. Επειδή όμως η αρχή αυτή παραβιάζεται και η επιλογή του κατάλληλου γραφήματος δεν γίνεται από τον χρήστη αλλά είναι προκαθορισμένη από πριν, μιλάμε για ορθογραφία (Παπαναστασίου, 2008). Ουσιαστικά αυτό το γραπτό σύστημα οργάνωσης και σύνθεσης των λέξεων που βασίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες είναι η Ορθογραφία.

Τρεις είναι οι βασικοί αρχές που καθορίζουν την ορθογραφία μιας γλώσσας: α. η ιστορική αρχή, δηλαδή η επιλογή και η εφαρμογή στη γλώσσα ορθογραφικών προτύπων που συνδέονται με παλιότερα στάδια της γλώσσας, β. η αρχή της απλούστερης γραφής, που αφορά την προσαρμογή της ιστορικής ορθογραφίας προς την κατεύθυνση της φωνημικής γραφής, και γ. η αρχή της αναλογίας, δηλαδή η ορθογράφιση με βάση πρότυπα που υπάρχουν και λειτουργούν στη συγκεκριμένη γλώσσα (Παπαναστασίου, 2008).

Σύμφωνα με τη Μουζάκη (2010α:31) *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. Οι κανόνες προέρχονται κυρίως από ιστορικούς και γλωσσικούς παράγοντες, αν και δεν είναι πάντα εμφανής η προέλευσή τους στο σύγχρονο ορθογραφικό σύστημα.*

Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2008:75) *ορθογραφία ονομάζεται η γενικά αποδεκτή και κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση που έχει καθιερωθεί ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στο σύστημα γραφής που την αποδίδει.*

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν, πρόκειται για ένα συμβατικό σύστημα κωδικοποίησης, το οποίο δεν σχετίζεται άμεσα, με τα εγγενή χαρακτηριστικά της γλώσσας, αλλά καθορίζεται από το σύστημα γραφής που επιλέγεται από την πολιτεία για την αναπαράσταση της προφορικής γλώσσας καθώς και από τους συγκεκριμένους κανόνες που ρυθμίζουν τη χρήση της (Τζωρτζάτου, Αρχάκης, Ιορδανίδου, Ξυδόπουλος, 2015:376).

Επίσης, ο ίδιος ο Παπαναστασίου αναφέρει το 2001 ότι *ορθογραφία ονομάζεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στη γραπτή απόδοσή της όπως αυτή έχει καθιερωθεί ιστορικά.*

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1992:10) στην κοινή γλώσσα και στην καθημερινή συζήτηση γύρω από την ορθογραφία στην εκπαίδευση, γίνεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στη γραφή και στην ορθογραφία, όπου με την κατηγορία «ορθογραφία» δηλώνεται η ικανότητα του μαθητή να κάνει την ορθή γραφηματική επιλογή για την παράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι περισσότερες από μία.

Ενώ σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011:282) η γραφή προϋποθέτει την ύπαρξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες και τα συναισθήματά του σε ορθή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γραπτής γλώσσας, μορφή. Αυτή η γραπτή μορφή των λέξεων, που ακολουθεί κάποιους κανόνες είναι η ορθογραφία.

Σύμφωνα με τη Ζουμπουρλή (2012), ο ρόλος της γραφής, της κάθε γραφής, είναι να απεικονίσει, περισσότερο ή λιγότερο πιστά, την προφορά, τη φωνητική και φωνολογική κατάσταση μιας γλώσσας. Η κωδικοποιημένη της γραφή μιας ορισμένης γλώσσας, δηλαδή, η ορθογραφία της, δεν είναι παρά η συγκεκριμένη αποτύπωση της γλώσσας σε δεδομένο χώρο και χρόνο.

Ο Καρατζάς (2005:25) αναφέρει ότι σύμφωνα με τη Γλωσσολογία, η ορθογραφία, η ορθή γραφή των ήχων και των λέξεων, μιας γλώσσας είναι ένα γλωσσικό υποσύστημα (ορθογραφικό σύστημα) που προσδιορίζεται από τις σχέσεις άλλων γλωσσικών υποσυστημάτων (φωνολογικό, μορφολογικό, λεξιλόγιο) και περιλαμβάνει γνώσεις (γνώση γραμμάτων, σημείων στίξης) και συμβατικούς κανόνες μεταγραφής των ήχων και των λέξεων σύμφωνα με το γραφημικό σύστημα και την ιστορική εξέλιξη της γλώσσας (ιστορική ορθογραφία).

Επίσης, η ορθογραφία είναι ένα σύστημα αρχών το οποίο θεωρούμε ότι πλαισιώνεται και τροφοδοτείται από τρεις λόγους. Ο υπερκείμενος λόγος της μόρφωσης αφορά την ορθογραφία ως δείκτη γραμματισμού, ενώ οι δύο άλλοι λόγοι, αυτός του εξορθολογισμού της γραφής και αυτός της αυστηρής διατήρησης του ετύμου αφορούν την ορθογραφία ως σύστημα κωδικοποίησης (Τζωρτζάτου, Αρχάκης, Ιορδανίδου, Ξυδόπουλος, 2015).

Όπως βλέπουμε είναι φανερή η αποτύπωση της σχέσης γραπτού και προφορικού λόγου βάσει κάποιων κανόνων που έχουν καθιερωθεί ιστορικά. Σύμφωνα με τη Νικολάου (2016:19), στη μεταπτυχιακή της εργασία, «ορθογράφος» δεν χαρακτηρίζεται απλά αυτός που γράφει σωστά τα φωνήματα αλλά θα πρέπει να τηρούνται παράλληλα όλες οι αρχές που αφορούν τα γραπτά σύμβολα που χρησιμοποιούμε στη γλώσσα μας. Ορθογραφημένο κείμενο θεωρείται το κείμενο που εκτός από τη σωστή χρήση των γραμμάτων περιλαμβάνει και τα ορθά τονικά σημάδια καθώς και τα κατάλληλα σημεία στίξης. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τους κανόνες που αφορούν την επιλογή γραφής με κεφαλαία ή μικρά γράμματα, τους κανόνες τονισμού σύμφωνα με τους οποίους υπάρχουν και λέξεις που δεν τονίζονται, την εφαρμογή των διαλυτικών, της αποστροφού, της υποδιαστολής και ενωτικού αλλά και τη σωστή χρήση των σημείων στίξης. Όλοι αυτοί οι παράμετροι σε συνδυασμό με την υιοθέτηση της ιστορικής ορθογραφίας έχει ως αποτέλεσμα να καταστεί δύσκολη η εκμάθηση της ορθογραφίας της νέας ελληνικής γλώσσας από τους/τις μαθητές/τριες των ελληνικών σχολείων.

Βέβαια στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε και την άποψη των Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001) που αναφέρουν ότι η μορφή της γλώσσας που παρουσιάζεται μέσα από τις γραμματικές και τα λεξικά αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο κατά την οποία συντάχθηκαν και, κατά συνέπεια, αδυνατούν να καταγράψουν τη γλωσσική αλλαγή που συμβαίνει διαρκώς και σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Παρουσιάζεται έτσι μια διάσταση ανάμεσα σε αυτό που χρησιμοποιεί η γλωσσική κοινότητα ζωντανά και σε μία στατική εικόνα της γλώσσας που προβάλλεται μέσα από αυτά τα εγχειρίδια. Κατά συνέπεια, μεγάλος αριθμός μορφών και εκφορών που «λέγονται», εάν κριθούν μέσα από την οπτική των επίσημων εγχειριδίων, θα αξιολογηθούν ως λάθη.

Η κωδικοποίηση μιας ορθογραφίας συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στο να καταστήσει μια κοινωνία εγγράμματη. Ως βασικό εργαλείο του γραπτού λόγου, η ορθογραφία αποτελεί δείκτη γραμματισμού, ενώ τίθεται σε λειτουργία σε κάθε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου στην κοινωνική ζωή ενός ατόμου (Τζωρτζάτου, Αρχάκης, Ιορδανίδου, Ξυδόπουλος, 2015).

1.3 Τύποι Ορθογραφίας

Οι κύριοι τρόποι γραφικής παραστάσεως μιας γλώσσας, δηλαδή οι δυνατοί τύποι ορθογραφίας είναι τρεις: η φωνητική, η φωνολογική και η ιστορική ορθογραφία.

Η φωνητική ορθογραφία είναι η ορθογραφία της οποίας κάθε γράφημα, δηλαδή κάθε γράμμα παριστάνει έναν και μόνο φθόγγο του φωνητικού συστήματος μιας γλώσσας. Είναι η ακριβέστερη μορφή ορθογραφίας, κατά την οποία η σχέση μεταξύ της προφοράς μιας γλώσσας και της δηλώσεως της είναι σχέση 1:1 δηλαδή, 1 γράφημα αντιστοιχεί σε 1 φθόγγο (Μπαμπινιώτης, 1985 στο Ζουμπουρλή, 2012).

Η φωνολογική ορθογραφία είναι η ορθογραφία κατά την οποία τα γραφήματα παριστάνουν τα φωνήματα, όχι τους φθόγγους μιας γλώσσας (1 γράφημα=1 φώνημα, αλλά 1+ φθόγγοι). Αυτός ο τρόπος ορθογραφίας δεν δηλώνει τα αλλόφωνα, τις ποικιλίες των φωνημάτων αλλά μόνο τα φωνήματα. Επομένως, η φωνολογική ορθογραφία, επειδή δηλώνει μόνο τους φθόγγους που έχουν διαφοροποιητική λειτουργία, δηλαδή τα φωνήματα, προϋποθέτει ακόμη μεγαλύτερο βαθμό «αφαιρέσεως» για την παράσταση της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1985 στο Ζουμπουρλή, 2012).

Το τρίτο είδος είναι η ιστορική ορθογραφία. Ιστορική είναι η ορθογραφία κατά την οποία η αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φθόγγων είναι περιορισμένη· ένας φθόγγος ή ένα φώνημα παριστάνεται με περισσότερα γράφηματα ή και αντίστροφα (Ζουμπουρλή, 2012).

1.4 Η ορθογραφία στο ελληνικό σχολείο

Στο σχολείο κυριαρχούν συνήθως οι βασικές διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, οι οποίες βρίσκονται σε στενή σχέση και συνάφεια μεταξύ τους, μολονότι

διατηρούν τα ιδιαίτερα τους γνωρίσματα και χαρακτηριστικά. Η σύνδεση και η αλληλεπίδραση των διαδικασιών αυτών φαίνεται από το ότι η μεν σχολική μάθηση βασίζεται κυρίως στη διδασκαλία, η δε επιτυχία μιας διδασκαλίας κρίνεται συνήθως από την ικανότητα του μαθητή να συγκρατεί μόνιμα και να χρησιμοποιεί σωστά τη διδαχθείσα γνώση (Τριλιανός, 1998α:91).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998α) η σχολική μάθηση είναι ένα οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων, πνευματικών και συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και συμμετοχικών ενεργειών, για την προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών με την αυτενεργό συμμετοχή των ιδίων και τη βοήθεια των δασκάλων τους.

Ο φυσικός χώρος εκμάθησης της ορθογραφίας είναι η εκπαίδευση λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι έχει προηγηθεί σε μεγάλο βαθμό η κατάκτηση της προφορικής γλώσσας από το παιδί στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Παπαναστασίου, 2008).

Η Νικολάου, στη μεταπτυχιακή της εργασία, (2016:20) αναφέρει ότι η ορθογραφία δεν είναι άλλο παρά ένα σύστημα με κοινές αρχές και κανόνες, που το κράτος φροντίζει να διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ώστε να επικρατεί αρμονία και να αποφευχθεί ένα ορθογραφικό χάος. Το σύστημα γραφής που επιλέγεται από την πολιτεία για την αναπαράσταση της προφορικής γλώσσας καθώς και οι συγκεκριμένοι κανόνες που ρυθμίζουν τη χρήση της ορθογραφίας είναι μια απόφαση πολιτική, για τη λήψη της οποίας παίζουν ιδιαίτερο βαρυσήμαντο ρόλο η ιστορία ενός κράτους αλλά και οι γλωσσικές ιδεολογίες που κυκλοφορούν σε αυτό (Τζωρτζάτου, Αρχάκης, Ιορδανίδου, Ξυδόπουλος, 2015). Στη χώρα μας όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της ορθογραφίας και αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό αν σκεφτούμε ότι η εκπαίδευση μας βασίζεται στον γραπτό λόγο και ότι ο βαθμός κατάκτησης της ορθογραφημένης γραφής είναι πολύ σημαντικός για την αξιολόγηση και την επίδοση του/της μαθητή/τριας και παράλληλα στόχος για τη σχολική επιτυχία.

Η προσέγγιση της διδασκαλίας της ορθογραφίας που ακολουθείται στα ελληνικά σχολεία αποτυπώνεται και μέσω των σχολικών εγχειριδίων, αφού σε όλες τις τάξεις, αλλά σε διαφορετικό βαθμό περιλαμβάνουν ασκήσεις ορθογραφίας,

συνδέοντας τες με το διδασκόμενο κείμενο, αλλά και με το γραμματικό φαινόμενο (Νικολάου: 2016).

Σύμφωνα με τον Κουρμούση (1985) από τα πρώτα χρόνια που παρουσιάζεται οργανωμένη εκπαίδευση στα σχολεία, η ορθογραφία μπαίνει σαν κύριο μέλημά του. Μάλιστα η ορθογραφία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να ολοκληρωθεί η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Επιπλέον, η ορθογραφημένη γραφή αποτελεί βασικό πρόβλημα για τους/τις μαθητές/τριες τόσο στη σχολική περίοδο, όσο και μετά από αυτή. Η ορθογραφική ικανότητα είναι πολύ σημαντική, γιατί σχετίζεται με τη σχολική πρόοδο, την επιτυχία στις εξετάσεις και το μορφωτικό επίπεδο του ανθρώπου και τον συνοδεύει σε όλη την ενήλικη ζωή του. Έχει εσωτερική δύναμη, γιατί είναι μη ορθογραφημένος λόγος, μειώνει το κύρος του, όσο σπουδαία και να είναι η εξωτερική του εμφάνιση και εκφραστικότητα.

Η Μελίσταξ (1990) επισημαίνει ότι ο ευρύτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η γραπτή έκφραση. Η γραφή και η ορθογραφία αποτελούν τους επιμέρους σκοπούς του μαθήματος της γλώσσας. Ο/Η μαθητής/τρια πρέπει πρώτα να αναπτύξει τη δεξιότητα της γραφής και έπειτα την κατάκτηση της ικανότητας της ορθογραφίας. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει σταδιακά να αυτοματοποιήσει τις κινήσεις του, ώστε κατά τη γραπτή έκφραση η προσοχή του να στρέφεται κάθε φορά στο «τι θα γράψει» και όχι στο «πώς θα γράψει τις λέξεις».

Ο/Η μαθητής/τρια για να κατακτήσει με επιτυχία την ορθογραφημένη γραφή πρέπει να γνωρίζει τους γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες και τις εξαιρέσεις τους καθώς και τη μορφολογία, τη σημασία και τη συντακτική θέση της εκάστοτε λέξης προκειμένου να γράψει χωρίς ορθογραφικά λάθη. Επίσης οφείλει να ξεπεράσει δυσκολίες που αφορούν στη χρήση της ορθής στίξης και στην κατάλληλη οργάνωση της μορφής και του περιεχομένου των ιδεών και των σκέψεων του, ώστε να μπορέσει να γίνει κατανοητός ο γραπτός του λόγος και να εκπληρώσει τον επικοινωνιακό του σκοπό.

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας ακολουθεί τις αρχές της ορθογραφίας και μάλιστα με ευλάβεια, αρχές που αποτυπώνονται και στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία της Γραμματικής του σχολείου. Στην ελληνική γλώσσα οι μαθητές και οι μαθήτριες βασίζονται σε μορφολογικές στρατηγικές για τη γραφή των καταλήξεων,

ενώ για τα θεματικά μορφήματα βασίζονται κυρίως στη μνήμη της ορθογραφίας της λέξης.

Η ελληνική ορθογραφία είναι σύνθετη και παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, ιδιαιτέρως εκτεταμένες στη χρήση φωνηέντων, εξαιτίας των διάφορων μορφολογικών κατηγοριών και της ιστορικής εξέλιξης των λέξεων. Γι' αυτό, η ακριβής γραφή των λέξεων εξαρτάται, εκτός από τη φωνημική επίγνωση του αναγνώστη, και από το οπτικοορθογραφικό του λεξικό και τη μορφολογική του επίγνωση (Σιδερίδης, Μουζάκη, Πρωτόπαπας, & Σίμος, 2008).

Η ορθογραφική δεξιότητα δεν είναι έμφυτη στα παιδιά αλλά επίκτητη. Μοιάζει με ένα οικοδόμημα που απαιτεί από τον/την μαθητή/τρια να έχει όλα τα απαραίτητα υλικά για να το κατασκευάσει. Απαιτείται πολλή δουλειά και πολύς κόπος και είναι μία διαδικασία που χρειάζεται πολύ χρόνο. Ο/Η μαθητής/τρια πρέπει να γνωρίζει τα σύμβολα και τις σχέσεις μεταξύ τους, να μπορεί να διαβάζει, να αποτυπώνει τις λέξεις στη μνήμη του και να τις ανακαλεί και επιπλέον να έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα για να μπορεί να τα αποτυπώσει και στο χαρτί. Για τον λόγο αυτό η καλλιέργεια και η κατάκτηση της γλώσσας και της ορθογραφημένης γραφής πραγματοποιείται βαθμιαία και εξελικτικά και μάλιστα μετά την είσοδο των μαθητών/τριών στο σχολείο συστηματοποιείται η ανάπτυξη του γραπτού λόγου περνώντας μέσα από όλα τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού. Σύμφωνα με τη Μουζάκη (2010:29-30) τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία εμπλέκονται με τον γραπτό λόγο εξαιτίας της κυριαρχίας του στο ανθρώπινο περιβάλλον. Αναπτύσσεται έτσι η επινοημένη γραφή η οποία χρησιμοποιείται από πολλά παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Ονομάζεται έτσι λόγω της προσωπικής ανακάλυψης και του ενεργητικού χειρισμού των γραπτών συμβόλων από το παιδί χωρίς όμως συστηματικό τρόπο. Το στάδιο της επινοημένης γραφής απαρτίζεται από τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση είναι η εικονογραφική φάση, κατά την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορα σχέδια αλλά και μουντζούρες σαν γραφή. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει σχηματισμούς οι οποίοι παραπέμπουν σε μορφές γραμμάτων και αριθμών, οι οποίοι αντιστοιχούν σε διάφορα πράγματα που θέλει το παιδί να γράψει. Και, τέλος, η τρίτη φάση είναι αυτή της υιοθέτησης των συμβάσεων, κατά την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν πια γράμματα για να αντιπροσωπεύσουν κυρίως τις συλλαβές των λέξεων που θέλουν να εκφράσουν. Έτσι από την αυθαίρετη επινοημένη γραφή τα παιδιά περνούν στην συμβατική

αντιπροσώπευση των λέξεων σύμφωνα με την ορθογραφημένη γραφή της γλώσσας τους.

Το πέρασμα από κάθε στάδιο της ανάπτυξης θεωρείται επιβεβλημένο για την ορθογραφική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς σε κάθε στάδιο αποκτά συγκεκριμένες γνώσεις, απαραίτητες για να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο.

Έτσι, η χρήση των φωνολογικών στρατηγικών θεωρείται καθοριστική για την ορθογραφική επίδοση των παιδιών της Α' τάξης. Στη Β' τάξη εμφανίζονται σταδιακά οι μορφολογικές στρατηγικές οι οποίες συνυπάρχουν με τις φωνολογικές. Από τη Γ' τάξη και μετά, η χρήση των μορφολογικών στρατηγικών αυξάνεται βαθμιαία καθώς τότε ξεκινάει η ουσιαστική γραμματική εκπαίδευση. Καθώς, λοιπόν, τα παιδιά αποκτούν μορφολογική επίγνωση, αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης εσωτερικής δομής των λέξεων.

Αναφορικά με τη σημασία και την αξιολόγηση του γραπτού λόγου, το ΦΕΚ 303Β/13-3-2003 σελ. 3746 αναφέρει ότι στο σχολείο ο/η μαθητής/τρια πρέπει να γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα, να αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο, να συσχετίζει και να εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων και να συμβουλευεται πίνακες κλίσης και λεξικά για να ελέγχει και να διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη.

Οι μαθητές/τριες της Α' και Β' δημοτικού πρέπει να έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, ενώ από τη Γ' δημοτικού και μετά ο μαθητής θα πρέπει να ασχολείται με δραστηριότητες που αφορούν την αυτοδιόρθωση και την αλληλοδιόρθωση, ενώ σταδιακά θα πρέπει να μπορεί να συμβουλευεται πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων και λεξικά για να ελέγχει και να διορθώνει τα ορθογραφικά λάθη στον γραπτό λόγο.

Είναι φανερό ότι στα ΑΠΣ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ορθογραφία και δίνεται σημασία τόσο στην ορθή γραφή των λέξεων και την εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων όσο και στην αυτοδιόρθωση. Τα σχολικά βιβλία επιβεβαιώνουν τη σημασία της εκμάθησης της ορθογραφίας αφού σε όλες τις τάξεις περιέχουν ασκήσεις ορθογραφίας σχεδόν σε καθημερινή βάση ανάλογα βέβαια με την τάξη. Οι ασκήσεις αυτές άλλοτε συνδέονται με το διδασκόμενο κείμενο και άλλοτε με το γραμματικό φαινόμενο το οποίο μελετάται στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Οι Μουζάκη & Πρωτόπαπας (2010:17) σημειώνουν ότι η ενασχόληση με τον γραπτό λόγο κατά τη διάρκεια της καθημερινής διαδικασίας στο ελληνικό σχολείο έχει περάσει από πολλές και σημαντικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες. Τα τελευταία χρόνια η μηχανιστική αποστήθιση της γραμματικής και η επαναληπτική μορφή διαφόρων λεκτικών τύπων έχουν δώσει τη θέση τους σε ουσιαστικότερες προσεγγίσεις της γραπτής μορφής της γλώσσας, καθώς και των κανόνων που την απαρτίζουν. Οι μαθητές μέσα από τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους οδηγούνται στη ανακάλυψη των διαφόρων μορφών γραφής των λέξεων χρησιμοποιώντας τις σε πραγματικές συνθήκες. Κατά αυτόν τον τρόπο η γλωσσική ανάπτυξη, τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, συντελείται μέσα από γόνιμες και δημιουργικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν στον μαθητή να γνωρίσει και να χρησιμοποιήσει καλύτερα τη γλώσσα του καλύτερα και ορθότερα.

2. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του λάθους

Ορθογραφικό λάθος είναι η αστοχία του συντάκτη ενός κειμένου στην επιλογή του κατάλληλου γραφήματος για την απόδοση ενός φωνήματος και η χρήση στη θέση κάποιου άλλου, που έχει την ίδια αξία (Παπαναστασίου, 2008:86-87).

Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001) «ως γλωσσικό λάθος» θα μπορούσε να οριστεί κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα.

Είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί τι είναι «λάθος» και τι όχι στη γλώσσα, παρά την πληθώρα κανόνων που υπάρχουν προκειμένου να οριοθετηθεί το «σωστό» και το «λάθος».

Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001) ένας τρόπος για να εξετάσουμε τα γλωσσικά λάθη είναι να τα εντάξουμε σε κατηγορίες.

- ✓ Λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα ανάλογα με το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας:
 - Λάθη στο φωνητικό/φωνολογικό επίπεδο
 - Λάθη στο μορφολογικό επίπεδο
 - Λάθη στο συντακτικό επίπεδο
 - Λάθη στο σημασιολογικό επίπεδο
 - Λάθη στο λεξιλογικό επίπεδο
- ✓ Λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν λάθη που εμφανίζονται κυρίως στον προφορικό λόγο και σπανιότερα στον γραπτό, για την κατανόηση των οποίων είναι απαραίτητη η εμπλοκή κοινωνικών παραγόντων, με την έννοια της αλληλεπίδρασης πομπού και δέκτη.
- ✓ Λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας. Πρόκειται για τα ορθογραφικά λάθη, στα οποία έχει επικεντρωθεί ένα μεγάλο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας και των οποίων ο χαρακτήρας υπερτονίζεται συχνά. Αυτό δεν αναιρεί, βέβαια, το γεγονός ότι η ορθογραφία αποτελεί ένα πεδίο στο

οποίο ο χρήστης της γλώσσας πρέπει να ασκηθεί. Τα ορθογραφικά λάθη οφείλονται στη λεγόμενη «ιστορική ορθογραφία» και είναι θέμα ατελούς εκμάθησης ή και συνειδητοποίησης των κανόνων που τη διέπουν.

Τα λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες και αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας ποικίλλουν. Έτσι μπορεί να είναι:

- Παράλειψη γραμμάτων και συλλαβών.
- Αντικατάσταση γραμμάτων και συλλαβών.
- Πρόσθεση γραμμάτων και συλλαβών.
- Λάθη στη χρήση του κεφαλαίου γράμματος.
- Λάθη στον τονισμό ή ακόμη και παντελής έλλειψη τόνων.
- Λάθη που αφορούν την απόσταση που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις μιας πρότασης.
- Κακή γραφή των γραμμάτων- δυσανάγνωστα γράμματα.
- Συντακτικά λάθη.
- Λάθη σε βασικούς κανόνες της ορθογραφίας.
- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας.
- Έλλειψη γενίκευσης των κανόνων της ορθογραφίας σε όλες τις ομοιοκατάληκτες λέξεις.
- Λάθη λεξιλογίου.

2.2 Είδη ορθογραφικών λαθών

Όταν μία λέξη γράφεται με λάθος τρόπο, δηλαδή με διαφορετική ακολουθία γραμμάτων από εκείνη που θεωρούμε συμβατικά αποδεκτή, αυτό εκλαμβάνεται ως ένδειξη κάποιας δυσκολίας ή αστοχία στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Αναλύοντας διαφορετικά είδη ορθογραφικών λαθών, μπορούμε να κατανοήσουμε τόσο τους νοητικούς μηχανισμούς της ορθογραφημένης γραφής, όσο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε συγκεκριμένο άτομο (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Τα ορθογραφικά λάθη διακρίνονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, τα φωνολογικά, τα γραμματικά ή μορφολογικά και τα ετυμολογικά. Η πρώτη κατηγορία, τα φωνολογικά λάθη είναι τα λάθη που δεν διατηρούν τη φωνολογική ταυτότητα των

λέξεων. Τα λάθη αυτά έχουν αδυναμία στη φωνογραφημική αντιστοίχιση και εκείνος που γράφει δεν έχει εμπεδώσει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα αντιστοίχισης γραφημάτων- φθόγγων με τους κανόνες και τις ιδιαιτερότητες του (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Τα φωνολογικά λάθη χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες: α. αντικατάσταση γραφήματος, δηλαδή ένα ολόκληρο γράφημα, ένα ή περισσότερα γράμματα που αντιστοιχούν σε ένα φθόγγο, έχει αντικατασταθεί από ένα άλλο, β. παράλειψη γραφήματος, παραλείπεται, δηλαδή, ένα ολόκληρο γράφημα χωρίς να αντικατασταθεί από κάτι άλλο, γ. προσθήκη γραφήματος, παρεμβάλλεται ένα επιπλέον γράφημα στην κατά τα άλλα ορθή γραφή της λέξης, δ. αντιμετάθεση διπλών γραφημάτων, δηλαδή, δύο ολόκληρα διαδοχικά γραφήματα έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά ε. αντιστροφή δίψηφου συμφώνου, όπου τα δύο γράμματα ενός δίψηφου συμφωνικού γραφήματος έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά, ζ. απλοποίηση δίψηφου συμφώνου, από τα δύο γράμματα, δηλαδή, ενός δίψηφου συμφώνου έχει γραφτεί μόνο το ένα, είτε μόνο το πρώτο είτε μόνο το δεύτερο, η. αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος, όπου τα δυο γράμματα ενός δίψηφου φωνηεντικού γραφήματος έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά, θ. απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος, δηλαδή από τα δύο γράμματα ενός δίψηφου φωνήεντος, έχει γραφτεί μόνο το ένα, είτε μόνο το πρώτο, είτε μόνο το δεύτερο, ι. παράλειψη διαλυτικών, (η παράλειψη των διαλυτικών θεωρείται φωνολογικό λάθος καθώς αλλοιώνει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης), κ. παράλειψη συλλαβής (η παράλειψη συλλαβής θεωρείται φωνολογικό λάθος όταν παραλείπονται όλα τα γραφήματα μιας συλλαβής) (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Η δεύτερη κατηγορία είναι τα γραμματικά ή μορφολογικά λάθη. Η μορφολογική ανάλυση, δηλαδή η ανάλυση της λέξης στο θέμα και στα προσφύματά της, είναι ένα πρώτο βήμα για την κατανόηση του σχηματισμού της λέξης (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2019:228). Πολλές φορές η σωστή γραφή μίας λέξης εξαρτάται από το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει ή από το ποιος είναι ο γραμματικός τύπος που χρησιμοποιείται. Σε αυτό το επίπεδο γραφής αυτό που είναι σημαντικό είναι να αποδίδεται σωστά η μορφολογική ταυτότητα της λέξης, δηλαδή αν η γραμμένη λέξη απεικονίζει σωστά τον γραμματικό της τύπο. Τα λάθη αυτά δείχνουν αδυναμία στη μορφολογική επίγνωση, δηλαδή εκείνος που γράφει δεν γνωρίζει ποιος είναι ο γραμματικός τύπος της λέξης. Μπορεί όμως να δείχνει και ελλιπή ή λανθασμένη γνώση

των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών τύπων και τρόπων με τους οποίους γράφεται ο καθένας (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Τα γραμματικά ή μορφολογικά λάθη χωρίζονται στις παρακάτω υποκατηγορίες: α. γραμματικό λάθος σε κλιτή λέξη, δηλαδή λάθη στην κατάληξη της λέξης, τα οποία υπόκεινται σε κανόνες κλιτικής μορφολογίας ανάλογα με τη συζυγία αν πρόκειται για ρήμα, ή με κριτήρια γένους, αν πρόκειται για ουσιαστικά άρθρα ή επίθετα, β. γραμματικό λάθος σε άκλιτη κατάληξη, δηλαδή λάθη σε καταλήξεις άκλιτων μερών του λόγου οι οποίες προσδιορίζονται από μορφολογικούς άκλιτους κανόνες, γ. γραμματικό λάθος σε κλιτικό πρόθημα, δηλαδή, λάθη γραμματικών μορφημάτων που δεν είναι καταλήξεις (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Στο σημείο αυτό καλό είναι να επισημάνουμε ότι ένα ορθογραφικό λάθος θεωρείται γραμματικό, μόνο όταν δεν αλλοιώνει τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Αν υπάρχει φωνολογική αλλοίωση, τότε το λάθος είναι φωνολογικό ακόμη και αν βρίσκεται σε κλιτή κατάληξη. Για παράδειγμα αν ένας/μία μαθητής/τρια γράψει «τρέχε» αντί «τρέχει», το λάθος αυτό θεωρείται φωνολογικό και όχι γραμματικό, καθώς είναι απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος, διότι υπερσχύει το κριτήριο της φωνολογικής ταυτότητας (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Η τρίτη κατηγορία ορθογραφικών λαθών είναι τα ετυμολογικά – οπτικά λάθη ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Η προέλευση των λαθών αυτό ανάγεται στην ιστορική ορθογραφία, δηλαδή στην ετυμολογία των λέξεων. Αυτό που είναι σημαντικό στην κατηγορία αυτή είναι να αποδίδεται σωστά η ιστορική ταυτότητα της λέξης, ανεξάρτητα από τον μορφολογικό της τύπο και τον συντακτικό της ρόλο, δηλαδή, αν η γραμμένη λέξη απεικονίζει σωστά την προέλευσή της στο θέμα. Τα λάθη αυτά δείχνουν δυσκολία στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο γράφεται κάθε λέξη ή μειωμένη επίγνωση της συγγένειας λέξεων στο επίπεδο του θέματος. Αυτό μπορεί να προέρχεται από ανεπαρκή εμπειρία με τον γραπτό λόγο ή να δείχνει ελλείψεις λεξιλόγιο. Μπορεί όμως να προέρχεται και από αποκλίνουσα ή ανεπαρκή επεξεργασία των γραπτών λέξεων, για παράδειγμα, δυσκολία στην εφαρμογή μιας μορφολογικής στρατηγικής για τη γραφή του θέματος (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Τα ετυμολογικά – οπτικά λάθη ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες: α. ετυμολογικό – οπτικό λάθος σε φωνήεν, δηλαδή, ένας

φωνηεντικός φθόγγος έχει αποδοθεί με λάθος γράφημα του ίδιου φθόγγου, β. ετυμολογικό – οπτικό λάθος σε σύμφωνο, όπου ένας συμφωνικός φθόγγος έχει αποδοθεί με λάθος γράφημα του ίδιου φθόγγου, γ. θεματικό λάθος σε περίπτωση κανόνα, δηλαδή λάθη στο θέμα των λέξεων που ελέγχεται από αυστηρά καθορισμένους κανόνες παραγωγικής μορφολογίας που διδάσκονται συστηματικά, δ. θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα, δηλαδή λάθη στο θέμα των λέξεων των οποίων η ορθογραφία ρυθμίζεται από τις εξαιρέσεις των κανόνων, ε. παραβίαση ουρανικοποίησης, όπου περιλαμβάνει λάθη που οφείλονται σε άγνοια ή ελλιπή κατανόηση των συμβάσεων της ορθογραφίας μας για τη γραφή των ουρανικών συμφώνων και την εφαρμογή τους σε κάθε συγκεκριμένη λέξη με την παρουσία ή απουσία γραφήματος τύπου ι (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Μία τέταρτη κατηγορία ορθογραφικών λαθών είναι τα τονικά λάθη τα οποία εντοπίζονται στη χρήση του τόνου. Ο τόνος στην ελληνική γλώσσα θεωρείται φωνολογικό στοιχείο, καθώς φέρει το λειτουργικό βάρος της σημασιολογικής διάκρισης ελάχιστων ζευγών λέξεων, ακόμα και τριάδων π.χ. χαμογέλα, χαμόγελα, χαμογελά (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2019:353). Τα τονικά λάθη χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες: α. παράλειψη κύριου τόνου, δηλαδή απουσιάζει ο τόνος από μία λέξη που πρέπει να φέρει τόνο σύμφωνα με τις τρέχουσες ορθογραφικές συμβάσεις, β. λάθος θέση τόνου, δηλαδή ο τόνος βρίσκεται σε οποιοδήποτε άλλο γράμμα από αυτό που θα έπρεπε να βρίσκεται, γ. επιπλέον τόνος, όταν εκτός από τον ενδεδειγμένο τόνο, υπάρχει και τόνος σε γράμμα που δεν προβλέπεται, δ. τόνος σε μονοσύλλαβη, δηλαδή υπάρχει τόνος σε λέξη που δεν πρέπει να φέρει τόνο σύμφωνα με τις συμβάσεις του μονοτονικού, ε. παράλειψη εγκλιτικού (δεύτερου) τόνου, όπου ο εγκλιτικός τόνος είναι υποχρεωτικός στις περιπτώσεις που παραβιάζεται η τρισύλλαβια, και η παράλειψη του συνιστά ιδιαίτερο τύπο λάθους διότι το φαινόμενο της έγκλισης τόνου αποτελεί μια ιδιαιτερότητα (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Μία πέμπτη κατηγορία είναι τα λάθη στίξης, που αφορούν τα διακριτικά σημεία στίξης μέσα στο γραπτό κείμενο. Βασικά σημεία στίξης θεωρούνται η τελεία, το κόμμα, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό. Το ενωτικό, η άνω τελεία, η άνω και κάτω τελεία, η απόστροφος, τα εισαγωγικά, οι παρενθέσεις, τα αποσιωπητικά και η παύλα θεωρούνται δευτερεύοντα. Τα λάθη στίξης χωρίζονται στις παρακάτω υποκατηγορίες: α. παράλειψη βασικού σημείου στίξης, όταν παραλείπεται ένα απαραίτητο βασικό σημείο στίξης, β. προσθήκη βασικού σημείου στίξης, δηλαδή όταν έχει σημειωθεί ένα

από τα βασικά σημεία στίξης σε θέση όπου η παρουσία του είναι καταφανώς λανθασμένη, γ. αντικατάσταση βασικού σημείου στίξης, όταν ένα απαραίτητο βασικό σημείο στίξης έχει αντικατασταθεί από άλλο σημείο στίξης, δ. παράλειψη δευτερεύοντος σημείου στίξης, όταν δηλαδή παραλείπεται ένα απαραίτητο δευτερεύον σημείο στίξης, ε. προσθήκη δευτερεύοντος σημείου στίξης, όταν δηλαδή έχει σημειωθεί ένα δευτερεύον σημείο στίξης σε θέση όπου η παρουσία του είναι καταφανώς λανθασμένη, ζ. αντικατάσταση δευτερεύοντος σημείου στίξης, δηλαδή όταν ένα απαραίτητο δευτερεύον σημείο στίξης έχει αντικατασταθεί από άλλο σημείο στίξης (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Τέλος υπάρχουν και κάποια άλλα είδη λαθών τα οποία παραβιάζουν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, ωστόσο δεν μπορούν να ενταχθούν στις παραπάνω κατηγορίες. Η τελευταία αυτή κατηγορία περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις όπου δεν παραβιάζεται ούτε η φωνολογική ούτε η μορφολογική ούτε η οπτική ταυτότητα της λέξης και δεν αφορούν σε διακριτικά σημεία. Τα λάθη αυτά ανήκουν στις παρακάτω κατηγορίες: α. παράλειψη λέξης, όταν δηλαδή παραλείπεται μια ολόκληρη λέξη, β. προσθήκη λέξης, αναφέρεται σε προσθήκη μιας ή περισσότερων λέξεων σε υπαγορευμένο υλικό, γ. ολική αντικατάσταση λέξης, πρόκειται δηλαδή για αντικατάσταση μιας λέξης του υπαγορευμένου κειμένου από μία άλλη, δ. παράλειψη ολόκληρης φράσης, ε. κολλημένες λέξεις, όταν δηλαδή δύο ή περισσότερες λέξεις γράφονται χωρίς κενό μεταξύ τους, ζ. κενό μεταξύ συλλαβών, όταν κάποια λέξη γράφεται με κενό διάστημα ανάμεσα στις συλλαβές της, η. κενό εντός λέξης εκτός συλλαβικού τόνου, δηλαδή μία λέξη γράφεται με κενό διάστημα στο εσωτερικό της το οποίο δεν συμπίπτει με όρια μεταξύ συλλαβών, θ. αντικατάσταση κεφαλαίο – πεζό, δηλαδή, γραφή του αρχικού γράμματος μιας πρότασης ή ενός κύριου ονόματος με πεζό αντί για κεφαλαίο ή αδικαιολόγητη γραφή κεφαλαίου γράμματος, ι. λανθασμένος χωρισμός λέξης, όταν μία λέξη χωρίζεται στο τέλος της σειράς και συνεχίζεται στην επόμενη σειρά, αλλά το σημείο στο οποίο έχει χωριστεί δεν επιτρέπεται από τους συμβατικούς κανόνες χωρισμού των λέξεων (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

2.3 Πού οφείλονται τα ορθογραφικά λάθη;

Τα παιδιά έχουν στη μνήμη τους δύο πηγές πληροφοριών που τα βοηθούν να διαβάζουν και να γράφουν. Η πρώτη πηγή είναι η γνώση του γραφοφωνημικού

συστήματος της γλώσσας, σύμφωνα με το οποίο γράφονται οι ομαλές φωνολογικά λέξεις, δηλαδή οι λέξεις που μπορεί κανείς να τις γράψει εφαρμόζοντας τη γνώση για την κατάτμηση της λέξης σε μια σειρά φωνημάτων και την αντιστοιχία τους σε γράμματα. Η δεύτερη πηγή είναι η χρήση «οπτικού λεξικού» που διαθέτει το παιδί. Το «οπτικό λεξικό» δημιουργείται από την αποθήκευση στη μνήμη συγκεκριμένων λέξεων με την προφορά και το νόημα τους (Ehri, 1987 στο Παντελιάδου, 2011). Η κύρια ανάπτυξη του οπτικού λεξικού επέρχεται μετά την εκμάθηση του συστήματος της ορθογραφίας, όταν δηλαδή ο/η μαθητής/τρια με τη βοήθεια των γνώσεων του, μπορεί να απομνημονεύει ευκολότερα τις λέξεις, ακόμη και όταν αυτές έχουν ιστορική ορθογραφία και πρέπει να μαθευτούν ολόκληρες ή κάποια μέρη ως ενιαίες ολότητες (Παντελιάδου, 2011).

Επομένως, στη διαδικασία της ορθογραφίας απαιτείται (Baillet, 1991 στο Παντελιάδου, 2011): α. η γνώση των γραμμάτων, β. η γνώση του συστήματος ορθογραφίας, γ. η ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων και των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών ορισμένων λέξεων με ιστορική ορθογραφία (Παντελιάδου, 2011). Επίσης, η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, η ορθογραφική γνώση και η γνώση της σημασιολογίας και της ετυμολογίας είναι οι αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες έτσι ώστε να μπορέσει ο/η μαθητής/τρια να γράψει ορθογραφημένα (Apel & Masterson, 2001 στο Σπαντιδάκης, 2010).

Αντίστοιχα η Αναγνωστοπούλου (2010) επισημαίνει ότι για την ορθή γραφηματική απόδοση μιας γλώσσας απαιτούνται: α. γνώση του λεξιλογίου, δηλαδή γνώση της σημασίας των λεξημάτων της, β. γνώση των κανόνων αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος, δηλαδή της απόδοσης με τα συμβατικά γραφηματικά μέσα των φθόγγων που συνθέτουν το εκφώνημα, και γ. η γνώση της γραμματικής, που περιλαμβάνει τη γνώση της μορφολογίας, των διαφόρων μορφών που μπορεί να λάβει το λέξιμα και τη γνώση της σύνταξης, δηλαδή των κανόνων που ρυθμίζουν τη σχέση των λέξεων μέσα στην πρόταση (Αναγνωστοπούλου, 2010). Αν κάτι από αυτά εκλείπει η εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής ολοκληρώνεται δύσκολα.

Μία άλλη βασική αιτία που ενδεχομένως να οφείλονται τα ορθογραφικά λάθη είναι η ετοιμότητα μάθησης. Λέγοντας ετοιμότητα μάθησης εννοούμε ότι είναι μία κατάσταση, στην οποία ένα άτομο (μαθητής) κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις και

δεξιότητες για να μπορέσει να αποκτήσει μία νέα γνώση ή δεξιότητα (Τριλιανός, 1998 α).

Μία άλλη αιτία που έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζονται διαρκώς περισσότερα ορθογραφικά λάθη είναι η χρήση των greeklish. Σύμφωνα με την Αμπαρτζάκη στο άρθρο της «Περί των Greeklish», ο όρος greeklish έχει δημιουργηθεί για να δηλώσει τη γραπτή απόδοση των ελληνικών με λατινικό αλφάβητο. Είναι συνδυασμός των Greek και English. Χρησιμοποιήθηκαν εξ' ανάγκης για να εξαλειφθούν τα προβλήματα που προκύπτανε από τη χρήση των H/Y, καθώς τα πρώτα λογισμικά που χρησιμοποιούνταν από τους H/Y δεν υποστήριζαν γλώσσες όπως η ελληνική. Στο ίδιο άρθρο αναφέρει ότι η αντίληψη που κυριαρχεί για το φαινόμενο των 'greeklish' είναι ότι η ευρεία χρήση τους οδηγεί στην αλλοίωση του ελληνικού αλφαβήτου και στην αντικατάσταση του από το λατινικό, σε σωρεία ορθογραφικών λαθών και στη μερική απώλεια της μητρικής γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2019), οι νέοι άνθρωποι γράφοντας συχνά και για πολύ καιρό με αυτόν τον τρόπο, βαθμιδόν αποξενώνονται όλο και περισσότερο από την εικόνα της λέξης, ενώ όλο και λιγότερο είναι σε θέση να ανακαλέσουν εύκολα στη μνήμη και στο γράψιμο τους την εικόνα της ορθογραφίας των λέξεων.

Επίσης μία άλλη αιτία που σήμερα οδηγούμαστε σε περισσότερα ορθογραφικά λάθη είναι η μη ανάγνωση βιβλίων. Σύμφωνα με τη Μελίστα (1990:178) η ανάγνωση πολλών βιβλίων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την εκμάθηση της ορθογραφίας. Ένας καλός αναγνώστης είναι και καλός ορθογράφος, γιατί έχει την ευκαιρία να βλέπει πολλές λέξεις, αλλά και γιατί μπορεί να συναντήσει μία λέξη με διαφορετική κάθε φορά σημασία.

Μάλιστα, η Παπαδοπούλου-Μαντιδάκη σε μία έρευνα που πραγματοποίησε το 2001-2002, αναφέρει στα πορίσματα της έρευνας ότι τα παιδιά που δήλωσαν ότι δεν συμπαθούν το διάβασμα, δεν θα ήθελαν να διαβάζουν περισσότερα βιβλία και δεν διαβάζουν εκτός από τα βιβλία του σχολείου, κάνουν περισσότερα λάθη στην πλειοψηφία τους. Στην ίδια έρευνα, ένα άλλο πόρισμα είναι ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά και αποκτούν περισσότερη εμπειρία στην ανάγνωση και στην οπτική παράσταση των λέξεων κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη (Παπαδοπούλου-Μαντιδάκη, 2003:47).

Σήμερα γνωρίζουμε ότι η ορθή γραφή των λέξεων δε απαιτείται μόνο κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, αλλά εμπλέκεται σε ολόκληρη τη σφαίρα της ανάπτυξης του γραμματισμού του παιδιού και ιδιαίτερα της αναγνώρισης και κατανόησης της σημασίας των γραπτών λέξεων (Μουζάκη, 2010α).

Η μάθηση της ορθογραφίας δεν περιλαμβάνει μόνο την ορθή αναπαραγωγή των λέξεων του προφορικού λόγου στον γραπτό λόγο, αλλά συνδέεται και με την κατανόηση του προφορικού λόγου. Η ανάπτυξη της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή είναι μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία για την οποία απαιτούνται γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως είναι η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, η γνώση των κανόνων που διέπουν την ορθογραφία και τη γραμματική της ελληνικής γλώσσας και η γνώση της ιστορικής ορθογραφίας. Μεταγλωσσικές δεξιότητες ονομάζουμε τις δεξιότητες που δεν αφορούν στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, δηλαδή στο πώς χειριζόμαστε τον λόγο για να επικοινωνήσουμε με τους άλλους αλλά έχουν να κάνουν με τη δική μας συνειδητή γνώση για τη γλώσσα που μιλάμε (Μουζάκη, 2010α).

Επίσης, η έλλειψη ή η ανεπαρκής ανάπτυξη από τον μαθητή της γλωσσολογικής συνείδησης αντανακλάται στην αδυναμία κατάκτησης της ορθογραφικής δεξιότητας και στην ύπαρξη δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Αντίθετα, η ικανοποιητική ανάπτυξη από τον/την μαθητή/τρια της γλωσσολογικής συνείδησης θεωρείται ότι συμβάλλει στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Demont E., 2001: Seymour Ph., 1997 , στο Καρατζάς, 2005). Η γλωσσική συνείδηση αφορά κάθε μορφή της γλώσσας και εμφανίζεται ως φωνολογική, μορφολογική και συντακτική συνείδηση, σημασιολογική συνείδηση και συνειδητοποίηση των διαδικασιών και στρατηγικών και των ορίων τους και τελικά ως συνειδητή γνώση του γραφημικού συστήματος της γλώσσας (Gombert J. E., 1998, στο Καρατζάς, 2005).

Ένας άλλος παράγοντας που ευθύνεται για τη μη επαρκή ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (ο ρόλος και η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφική ανάπτυξη θα εξεταστεί αμέσως παρακάτω) κατά την έναρξη της πρώτης τάξης είναι και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και το κλίμα γραμματισμού της οικογένειας επηρεάζουν την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης του παιδιού (Bowey, 1995· Παπούλια-Τζελέπη, 1992, 1997· Raz & Bryant, 1990 στο

Παντελιάδου 2011). Με τον όρο «κλίμα γραμματισμού» του οικογενειακού περιβάλλοντος εννοούμε τη στάση των γονέων απέναντι στον γραπτό λόγο και τη λογοτεχνία, το σύνολο των προσωπικών αναγνωστικών εμπειριών τους και εκείνων που παρέχουν στο παιδί, καθώς και τα κίνητρα που δίνουν στα παιδιά για την ενασχόλησή τους με αναγνωστικές δραστηριότητες (Anderson et al., 1985· Γιαννικοπούλου, 1998 στο Παντελιάδου 2011).

Τέλος θα πρέπει να αναφέρουμε τη σχέση της ανάγνωσης και του προφορικού λόγου με την ορθογραφία. Η ορθογραφία συνδέεται στενά με την ανάγνωση. Οι αναγνώστες που δεν διαβάζουν με ευχέρεια αντιμετωπίζουν προβλήματα και στη γραφή-ορθογραφία. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι όσοι δεν γράφουν σωστά είναι απαραίτητα και «φτωχοί» αναγνώστες (Ehri, 1987 στο Παντελιάδου, 2011). Επίσης ανάμεσα στην ορθογραφία και στον προφορικό λόγο υπάρχει στενή σχέση. Η επιρροή της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού στην κατάκτηση των δεξιοτήτων χειρισμού του γραπτού λόγου, δηλαδή στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία έχει επισημανθεί εδώ και δεκαετίες. Από την άλλη διαφαίνεται μια αμφίδρομη σχέση καθώς κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου (Ehri, 1987 στο Παντελιάδου, 2011).

2.3.1.1. Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφίας

Μια σημαντική μεταγλωσσική δεξιότητα είναι η φωνολογική επίγνωση. Λέγοντας «φωνολογική επίγνωση» εννοούμε τη συνειδητή γνώση ότι κάθε λέξη αποτελείται από επιμέρους ήχους (φθόγγους), τους οποίους μπορεί κάποιος να χειριστεί, δηλαδή να απομονώσει, να τους συγκρατήσει στη μνήμη και να τους συνθέσει σε νέες λέξεις. Η φωνολογική επίγνωση, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και της ορθογραφίας (Παπαδόπουλος & Γεωργίου: 2010).

Για να μάθει ένα παιδί να γράφει και να διαβάζει, πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες. Από αυτές τις ηχητικές μονάδες, τα φωνήματα συμβολίζονται με γραφήματα. Έτσι, λοιπόν, για να γίνει ομαλά μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, το παιδί πρέπει να έχει αναπτυγμένη φωνολογική επίγνωση (Παντελιάδου, 2011).

Η φωνολογική συνείδηση εμφανίζεται ως ειδικότερη έκφραση της γλωσσολογικής συνείδησης ενός υποκειμένου για τις δηλωτικές γνώσεις πάνω στα φωνήματα και ως αποφασιστικός έλεγχος του υποκειμένου πάνω στις γνωστικές διαδικασίες της προσοχής και της επιλογής κατά τη διάρκεια της χρήσης των φωνημάτων του προφορικού λόγου. Είναι, δηλαδή η ικανότητα του υποκειμένου να συλλογίζεται πάνω στις φωνηματικές μονάδες, να ασκεί έλεγχο πάνω σε αυτές και να τις οργανώνει συνειδητά (Καρατζάς, 2005).

Λέγοντας φωνολογική επίγνωση εννοούμε δύο πράγματα: α) τη συνειδητότητα μεγάλων φωνολογικών μονάδων, όπως είναι οι συλλαβές και αναφέρεται ως συλλαβική επίγνωση, και β) τη συνειδητότητα των ελάχιστων μονάδων της άρθρωσης του λόγου, που είναι οι φθόγγοι, οι οποίοι συχνά λέγονται και φωνήματα. Η δεύτερη αυτή συνειδητότητα είναι γνωστή ως φωνημική επίγνωση (Διαμαντή: 2010). Ο φθόγγος (ή φώνημα) είναι η ελάχιστη μονάδα που αποκαλύπτει η φωνητική ανάλυση της γλώσσας, καθώς ένας φθόγγος μπορεί να διαφοροποιήσει και να αλλάξει το νόημα ολόκληρης λέξης, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στη λέξη «πάννα» και στη λέξη «μάννα» (Διαμαντή: 2010).

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας χρειάζεται τη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης, γιατί αποτελεί τη βάση της φωνογραφημικής αντιστοίχισης. Η φωνολογική επίγνωση επιτρέπει σε εκείνον που γράφει μία λέξη να αναγνωρίζει τους μεμονωμένους ήχους της λέξης και να αποτυπώνει στη γραφή με τα αντίστοιχα γράμματα ή γραφήματα. Ως αποτέλεσμα της φωνογραφημικής αντιστοίχισης, η φωνολογική γραφή της λέξης είναι σωστή, δηλαδή, όταν διαβάζεται η γραμμένη λέξη ακούγεται σωστά, ακόμη και αν δεν είναι γραμμένη με τον συμβατικό τρόπο γραφής (Διαμαντή:2010).

Ο ρόλος και η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφική ανάπτυξη έχει απασχολήσει τους επιστήμονες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό και έχει πραγματοποιηθεί ένας σημαντικός αριθμός μελετών, που έχει διερευνήσει τη σχέση μεταξύ φωνολογικών και ορθογραφικών δεξιοτήτων κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Στην Ελλάδα συγκεκριμένα η μελέτη της επίδρασης της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας των ελληνόπουλων ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980 από τον Πορπόδα (Διαμαντή:2010).

Η Διαμαντή (2010:111-112) αναφέρει ότι ο Porpodas (1990) μελέτησε την υπόθεση ότι η γραφή βασίζεται στην εφαρμογή των κανόνων φωνογραφικής αντιστοιχίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα περισσότερα λάθη των παιδιών ήταν φωνολογικά αποδεκτά, δηλαδή οι φθόγγοι των λέξεων αποτυπώθηκαν στην πλειονότητά τους με κατάλληλο γράφημα, χωρίς να αλλοιώνεται η φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Το συμπέρασμα της μελέτης έδειξε ότι η ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων των ελληνόπουλων στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα φωνολογικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Τα παιδιά, δηλαδή, έκαναν λιγότερα λάθη στην ορθογραφία των λέξεων των οποίων η ορθογραφημένη γραφή απαιτούσε μόνο τη διατήρηση της φωνολογικής τους ταυτότητας, και περισσότερα λάθη σε λέξεις όπου η ορθογραφημένη γραφή απαιτούσε γραμματική ή ετυμολογική γνώση (Διαμαντή: 2010).

Επίσης, μία άλλη έρευνα των Μουζάκη, Πρωτόπαπα και Τσαντούλα (2008) όπως αναφέρεται στη Διαμαντή (2010) με θέμα την προγνωστική αξία της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφία, έδειξε ότι υπάρχει συγχρονική σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και επίγνωσης των συμβάσεων του γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία και μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφικής ικανότητας στην Α' τάξη. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών στην προσχολική ηλικία και η γνώση των γραμμάτων του αλφαβήτου ξεχωρίζουν ως σημαντικοί δείκτες στην πρόγνωση της ορθογραφικής δεξιότητας στην Α' τάξη. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με υψηλότερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο κάνουν λιγότερα λάθη στην ορθογραφημένη γραφή όταν αρχίζουν να μαθαίνουν και να γράφουν (Διαμαντή:2010).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι έρευνες έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί βασικό συστατικό της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας στα πρώτα σχολικά έτη. Υπάρχουν μελέτες και για τον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά μεγαλύτερης σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα η Διαμαντή (2010) αναφέρει την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Nikolopoulos, Goulandris, Hulme και Snowling (2006), οι οποίοι μελέτησαν τον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές στη Β' και Δ' δημοτικού. Οι συγχρονικές αναλύσεις αποκάλυψαν υψηλές και σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της επίδοσης των παιδιών στις φωνολογικές δοκιμασίες και την επίδοσή τους στην ορθογραφική δοκιμασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο της

φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας στην ελληνική γλώσσα (Διαμαντή:2010).

Η Διαμαντή (2010) επίσης αναφέρει ότι τον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στη συγχρονική και διαχρονική πρόβλεψη της ορθογραφικής ικανότητας μελέτησαν και οι Diamanti, Goulandris, Stuart και Campell (2006, Diamanti,2005). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης τόσο των μικρότερων όσο και των μεγαλύτερων παιδιών σχετίζεται με την επίδοση τους στη φωνολογική γραφή. Επίσης, βρέθηκε ότι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας έχει σχέση με της επίδοση τους στην ορθογραφημένη γραφή σε βάθος χρόνου. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής είναι διαγλωσσική και διαχρονική (Διαμαντή: 2010).

2.3.1.2.Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφίας

Η μορφολογική επίγνωση ανήκει στις μεταγλωσσικές ικανότητες (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009). Μεταγλωσσική επίγνωση ορίζεται η ικανότητα κάποιου να σκέφτεται και να χειρίζεται τις δομές μιας ομιλούμενης γλώσσας, αντιμετωπίζοντας το σύστημά της ως αντικείμενο σκέψης· δεν έχει σχέση με τη χρήση του γλωσσικού συστήματος για κατανόηση και παραγωγή προτάσεων (Tunmer & Cole 1985:293 στο Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009).

Ως μορφολογική επίγνωση ορίζεται η συνειδητή, από τα παιδιά, γνώση της μορφολογικής δομής των λέξεων και η ικανότητά τους να σκέφτονται και να χειρίζονται αυτή τη δομή. Αναφέρεται, επίσης, στην ικανότητα να χρησιμοποιούμε οικείες προφορικές και νοηματικές ενότητες ή μορφήματα για να δημιουργήσουμε καινούρια νοήματα (Carlisle 1995:189· McBride-Chang 2005 στο Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009:943). Είναι η ικανότητα για κατάτμηση των λεξικών μονάδων σε μορφήματα, η ικανότητα να χειρίζεται αυτά τα μορφήματα και να τα συνδυάζει σύμφωνα με κανόνες σχηματισμού των λεξικών τύπων της γλώσσας του. Η μορφολογική επίγνωση περιλαμβάνει την επίγνωση ως προς την κλίση, την παραγωγή και τη σύνθεση (Μαγουλά & Κατσούδα, 2011:281) Η μορφολογική επίγνωση αφορά στην παραγωγή και την κλίση και μπορεί να διακριθεί σε δυο κατηγορίες: αφενός την εξακρίβωση της ταυτότητας του μορφήματος, και αφετέρου στην επίγνωση της

μορφολογικής δομής που αφορά την ικανότητα δημιουργίας νεών σημασιών με χρήση οικείων μορφημάτων (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009:943).

Η μορφολογική συνείδηση εμφανίζεται ως ειδικότερη έκφραση της γλωσσολογικής συνείδησης που έχει ένα υποκείμενο για τις δηλωτικές γνώσεις πάνω στα μορφήματα του γραπτού ή προφορικού λόγου και ως αποφασιστικός έλεγχος που έχει το υποκείμενο πάνω στις διαδικασίες της προσοχής και της επιλογής κατά τη διάρκεια χρήσης των μορφημάτων. Είναι, δηλαδή η ικανότητα του υποκειμένου να συλλογίζεται πάνω στις μορφολογικές μονάδες, να ασκεί έλεγχο και να τις οργανώνει (Καρατζάς, 2005). Η μορφολογική ανάλυση, δηλαδή η ανάλυση της λέξης στο θέμα και στα προσφύματά της (προθήματα – επιθήματα), είναι ένα πρώτο βήμα για την κατανόηση του σχηματισμού της λέξης. Όπως είναι γενικότερα αποδεκτό, η μορφολογία είναι το σταθερό γλωσσικό επίπεδο (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2019:228-229).

Η μορφολογία των ελληνικών λέξεων από μόνη της αποτελεί έναν σημαντικό λόγο της δυσκολίας της ορθογραφίας. Συγκεκριμένα το σύνθετο κλιτικό σύστημα με ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα, αντωνυμίες, αριθμητικά και προσδιορισμούς που κλίνονται κατά περίπτωση ως προς το γένος, τον αριθμό και την πτώση, και ρήματα που ποικίλλουν στην εκφορά και την ορθογραφία τους ανάλογα με το πρόσωπο, τον αριθμό, τη φωνή, τον χρόνο και την έγκλιση δυσκολεύουν τους μαθητές/τριες με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ορθογραφικά λάθη στα γραπτά τους κείμενα.

Η ορθογραφία δεν είναι πάντα προβλέψιμη από τη φωνολογία. Η φωνολογική ενημερότητα δεν αρκεί για την ορθογραφημένη γραφή. Στην ελληνική γλώσσα, η γνώση της σύνταξης και της μορφολογίας είναι σημαντική για την ικανότητα της ορθογραφημένης γραφής. Ο Γκότοβος (1992:36) επισημαίνει πως «το πρόβλημα της ορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα βρίσκεται όχι τόσο σε επίπεδο φωνολογικό (γνώση φωνημικής δομής των λεκτικών συνόλων), όσο κυρίως στο επίπεδο της μορφολογίας».

Μάλιστα, σύμφωνα με τις Μαγουλά & Κατσούδα (2011:281) η επίγνωση της δομής των κλιτικών τύπων των ρημάτων και η ικανότητα της μορφολογικής ανάλυσης τους συμβάλλει στην αποφυγή ορθογραφικών λαθών των ήδη γνωστών μορφημάτων. Επίσης, η σύνδεση νέων ρηματικών τύπων με το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο ανήκουν μπορεί να βοηθήσει εξ αρχής στην ορθή γραφή τους, τουλάχιστον στις

καταλήξεις. Η μορφολογική επίγνωση και, ιδίως, η ικανότητα για αναγνώριση των μορφολογικών ορίων στο εσωτερικό των λέξεων θεωρείται το *κλειδί* για την εφαρμογή των μορφολογικών κανόνων στην ορθογραφία (Harris & Giannouli, 1999:63, στο Μαγουλά & Κατσούδα, 2011).

Η μορφολογική επίγνωση αφορά στην ικανότητα που επιτρέπει την αναγνώριση και τον συνειδητό χειρισμό των μορφημάτων της γλώσσας. Μόρφημα ονομάζεται η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα που αποκαλύπτει η μορφολογική ανάλυση της γλώσσας, δηλαδή το πιο μικρό κομμάτι λέξης που έχει ξεχωριστή σημασία. Η μορφολογική επίγνωση είναι απαραίτητη για την ορθογραφημένη των λέξεων, διότι ο γραμματικός τύπος των λέξεων επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο γράφονται. Η φωνολογική επίγνωση αφορά στην ικανότητα που επιτρέπει την αναγνώριση και τον συνειδητό χειρισμό των φωνολογικών χαρακτηριστικών των γλωσσικών μονάδων (Διαμαντή:2010).

Οι Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου (2010) αναφέρουν ότι με βάση τον συνδυασμό ορθογραφικών και μορφολογικών γνώσεων, η μορφολογική επίγνωση φαίνεται να προσδιορίζεται από τα παρακάτω στοιχεία: α. από τη συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων, δηλαδή εξαρτάται από το πόσες φορές έχει επεξεργαστεί ο αναγνώστης το συγκεκριμένο μόρφημα στον γραπτό λόγο, β. από την κανονικότητα του μορφήματος, δηλαδή κατά πόσο επανεμφανίζονται ξανά και ξανά συγκεκριμένες σταθερές αλληλουχίες σε διαφορετικά μορφήματα, και γ. από τις αναλογίες που παρατηρεί ο αναγνώστης κατά την επαφή του με τον γραπτό λόγο, δηλαδή τις ομοιότητες στις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών μορφολογικών και ορθογραφικών στοιχείων (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου:2010).

Οι Μαγουλά & Κουτουμάνου (2009:945) αναφέρουν ότι οι Harris & Giannouli (1999) σε έρευνα τους συσχετίζουν τη μορφολογική επίγνωση κυρίως με την ορθογραφία. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι Harris & Giannouli υποστηρίζουν ότι η συλλαβική και η μορφο-συντακτική επίγνωση είναι απαραίτητες για την ορθογραφία λέξεων με μορφολογική κατάληξη. Η γνώση ενός μορφολογικού κανόνα δεν συνεπάγεται την εφαρμογή του σε περιπτώσεις νέων λέξεων (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009).

Επίσης, η Μαγουλά & Κουτουμάνου (2009) αναφέρουν τη συγκριτική έρευνα αγγλικής, γαλλικής και ελληνικής γλώσσας για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της

ορθογραφίας, σε μαθητές Β' - Δ' τάξης, που πραγματοποίησαν οι Bryant et al. (1999). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι στην ελληνική γλώσσα, υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στη μορφο-συντακτική επίγνωση και την αποδοχή των μορφημάτων ως ενοτήτων ορθογραφίας. Οι μορφολογικές στρατηγικές δεν κατακτούνται αμέσως, αλλά αυτό γίνεται σταδιακά σε διάστημα δυο χρόνων από τη στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή. Οι μαθητές/τριες αρχικά επικεντρώνονται στην κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης και μετά αρχίζουν να εφαρμόζουν μορφολογικές στρατηγικές. Αρχικά δεν κατανοούν τη λειτουργία των μορφημάτων ως ενότητες γραφής, αλλά το επιτυγχάνουν αργότερα (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009).

Επιπλέον, οι Μαγουλά & Τζανάκη (2019) πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων και την ανίχνευση της μορφολογικής επίγνωσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει συσχετισμός της μεταγλωσσικής δεξιότητας της μορφολογικής επίγνωσης με το υψηλό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Από την έρευνα επιβεβαιώθηκε ότι η μορφολογική επίγνωση είναι ανωτέρου γνωστικού επιπέδου. Προτείνεται λοιπόν ο εμπλουτισμός της γλωσσικής εκπαίδευσης με έργα που καλλιεργούν τις μεταγλωσσικές ικανότητες, αφού φαίνεται ότι υπάρχει συσχετισμός της μεταγλωσσικής δεξιότητας, της μορφολογικής επίγνωσης και των υψηλών επιδόσεων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Μαγουλά & Τζανάκη, 2019).

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Μαγουλά & Κατσούδα το 2011 σχετικά με τη μορφολογική επίγνωση και την ορθογραφία στην περίπτωση των ρημάτων σε –λλω ανέδειξε ότι στις πιθανές αιτίες των προβλημάτων της ορθογραφίας είναι η οργάνωση και η διδασκαλία της γραμματικής δομής της γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η απουσία σύνδεσης της μορφολογίας με την ορθογραφία. Μάλιστα φαίνεται ότι οι μαθητές δεν έχουν μάθει να συνδέουν την κλίση με την ορθογραφία και η μορφολογία των κλιτικών παραδειγμάτων δεν διδάσκεται συστηματικά σε σχέση με την ορθογραφία της. Για τον λόγο αυτό προτείνουν τη δημιουργία δοκιμασιών μορφολογικής επίγνωσης (Μαγουλά & Κατσούδα, 2011:288).

Επίσης, το 2020, οι Μαγουλά & Τζανάκη πραγματοποίησαν έρευνα με θέμα τη συγκέντρωση και ανάλυση λαθών σε μαθητές λυκείου. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, υπάρχουν λέξεις στην ελληνική γλώσσα που διατηρούν την ετυμολογική τους

κατάσταση από την αρχαία ελληνική γλώσσα και στις οποίες η γραμματική και η μορφολογική επίγνωση δεν μπορούν να συμβάλλουν στην ορθογραφημένη γραφή τους. Ακόμη, το ποσοστό των ορθογραφικών λαθών οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές έχουν ελλείψεις στη γραμματική και αναδεικνύει δύο προβλήματα στην ορθογραφική επίδοση των μαθητών. Το γενικό πρόβλημα που έχει να κάνει με την εμπέδωση και αποτελεσματικότητα της μορφολογικής στρατηγικής και το ειδικότερο που σχετίζεται με την εξάσκηση και την απομνημόνευση κανόνων (Μαγουλά & Τζανάκη, 2020).

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στην Ελλάδα έχει επισημάνει τον σημαντικό ρόλο των μορφημάτων και των μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής (Aidinis, 1998· Διακογιώργη, Μπαρής & Βαλμάς, 2005 στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010). Οι έρευνες αυτές έχουν δείξει ότι τα παιδιά της Α' δημοτικού χρησιμοποιούν τρεις τουλάχιστον στρατηγικές για να γράφουν σωστά: τη φωνολογική, τη μορφολογική και την απομνημόνευση. Η χρήση της μορφολογικής στρατηγικής αναπτύσσεται σταδιακά και βελτιώνεται με την ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας και με αυτόν τον τρόπο τα λάθη στα καταληκτικά μορφήματα μειώνονται μέχρι την τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου (Aidinis, 1998 στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Διακογιώργη, Μπαρή και Βαλμά (2005), η χρήση φωνολογικών στρατηγικών θεωρείται καθοριστική στην επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφημένη γραφή στην Α' τάξη, στην συνέχεια όμως από τη Β' τάξη και έπειτα εμφανίζονται μορφολογικές στρατηγικές, οι οποίες συνυπάρχουν με τις φωνολογικές χωρίς να υπερισχύει κάποια από τις δυο, ενώ από τη Γ' τάξη και μετά η χρήση των μορφολογικών στρατηγικών αυξάνεται βαθμιαία. Έτσι καθώς τα παιδιά αποκτούν μορφολογική επίγνωση, αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης της εσωτερικής δομής των λέξεων και αναγνωρίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις και στα μορφολογικά επιθήματα. Σταδιακά λοιπόν, μαθαίνουν να αξιοποιούν αυτές τις πληροφορίες για την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων (Διακογιώργη, Μπαρής & Βαλμάς, 2005 στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010).

Συμπερασματικά, οι έρευνες για την ελληνική γλώσσα δείχνουν ότι το μορφολογικό επίπεδο εμπλέκεται κατά την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής και μάλιστα παρέχουν ενδείξεις για τον ρόλο της μορφολογίας κατά την ανάγνωση

(Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009). Η καλλιέργεια, επομένως της μορφολογικής επίγνωσης, δηλαδή της ικανότητας χειρισμού των μορφολογικών μονάδων, θα συμβάλει στην καλλιέργεια του γραμματισμού κατά την επεξεργασία συνθετότερων, δομικά και νοητικά, γλωσσικών ενοτήτων (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009). Θα πρέπει, όμως να λαμβάνουμε υπόψη μας ότι η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης ακολουθεί ένα παρατεταμένο χρονοδιάγραμμα, καθώς τα παιδιά αποκτούν σταδιακά τη δυνατότητα να κατανοούν την εσωτερική δομή των λέξεων και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες στην ορθογραφία (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου: 2010).

3. ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ

3.1 Η αξία της ορθογραφημένης γραφής

Στη σχολική πραγματικότητα, το επίπεδο κατάκτησης της προφορικής γλώσσας και κυρίως της γραπτής, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής έχει συνδεθεί με τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία τους (Pearson, D.B. & Stephens, D., 1992 στο Αναγνωστοπούλου, 2010).

Ο ρόλος της ορθογραφημένης γραφής πρωτίστως στο σχολικό περιβάλλον και στη συνέχεια στην κοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντικός και αδιαμφισβήτητος. Είναι σημαντικό για τον/την μαθητή/τρια από τη μία να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις ορθογραφικές συμβάσεις που ρυθμίζουν την κωδικοποίηση του προφορικού λόγου σε γραπτό λόγο και από την άλλη να έχει τη δυνατότητα να αποκρυπτογραφεί τις ορθογραφικές αυτές συμβάσεις κατά την ανάγνωση του γραπτού λόγου έτσι ώστε να μην μειώνεται η επικοινωνιακή του ικανότητα. Ο δυσορθόγραφος ή ανορθόγραφος τρόπος γραφής καταστρατηγεί την επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας με αποτέλεσμα ο/η μαθητής/τρια αν μην γίνεται κατανοητός από τα μέλη της ομάδας αλλά και να μην μπορεί να κατανοήσει τα άλλα μέλη της ομάδας μέσω του γραπτού λόγου (Καρατζάς, 2005:19-20).

Η Αναγνωστοπούλου (2010) αναφέρει ότι η συστηματική διδασκαλία της ορθής γραφής στην εκπαίδευση έχει τους εξής στόχους: α. να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια να εδραιώσει στη μακροπρόθεσμη μνήμη του τις «εικόνες» της λέξης για να μπορεί να της αναπαράγει, β. να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια να κατανοήσει τη λεξική δομή, τη «γραμματική» της λέξης, η οποία ακολουθεί ορισμένους κανόνες, γ. να προβάλει ταυτόχρονα τη σχέση της λέξης με το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται κάθε φορά, δηλαδή το κείμενο στο οποίο απαντά, αφού η σχέση αυτή καθορίζει την ορθογραφία της λέξης όχι μόνο όσον αφορά το κλιτικό μόρφημα αλλά και το ριζικό μόρφημά της, δ. να «απελευθερώσει» τον/την μαθητή/τρια από τους περιορισμούς που αντιμετωπίζει κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου, οι οποίοι συχνά οφείλονται σε αμφιβολίες με την ορθή γραφική απόδοση ορισμένων τύπων, ε. να συμβάλει στη βελτίωση της γλωσσικής κατάρτισης του/της μαθητή/τριας, γενικότερα αφού είναι πλέον αποδεκτό ότι η κατάκτηση του συστήματος της ορθογραφίας συμβάλλει στη συνειδητοποίηση όχι μόνο του μηχανισμού της γραφής, αλλά και ολόκληρου του γλωσσικού συστήματος (Μπαμπινιώτης, Γ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., 2000 στο

Αναγνωστοπούλου, 2010), και στ. να συμβάλει γενικότερα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του/της μαθητή/τριας-χρήστη της γλώσσας, η οποία αφορά την παραγωγή επικοινωνιακά επαρκών κειμένων από ορθογραφικής πλευράς (Αναγνωστοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) το να γράφεις σωστά, δηλαδή ορθογραφημένα, τη γλώσσα σου είναι και επιθυμία και υποχρέωση όλων αλλά και προφύλαξη από ποικίλα μειωτικά σχόλια που προκαλούν ορθογραφικά λάθη στο γραπτό μας, ιδίως τα «χοντρά» λεγόμενα λάθη.

Κάθε φορά που το άτομο γράφει, εφαρμόζοντας ή παραβιάζοντας τους ισχύοντες ορθογραφικούς κανόνες και τις συμβάσεις μιας γλώσσας, αποβλέπει στην επίτευξη προσωπικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών στόχων ως μέλος ενός εγγράμματος συνόλου. Ο συντονισμός του συντάκτη με την ορθογραφική νόρμα μπορεί να έχει ως απώτερο στόχο την ταύτισή του με την ομάδα των κοινωνικά ανώτερων ατόμων (Τζωρτζάτου, Αρχάκης, Ιορδανίδου, Ξυδόπουλος, 2015).

Από τις σημαντικότερες δεξιότητες στο γλωσσικό μάθημα θεωρείται και η ορθογραφία. Οι ψυχοπαιδαγωγοί και οι γλωσσολόγοι προσπάθησαν κατά καιρούς να επινοήσουν στρατηγικές για την ευκολότερη κατάκτηση των μηχανισμών διατήρησης της πιστότητας ορθής γραφής της γλώσσας και μεγάλο μέρος της χρονικής διάρκειας μαθητείας στην Ελληνική εκπαίδευση, καταναλώθηκε στην εκμάθηση της ορθογραφίας (Παπάς, 2001:215).

Όπως τονίζει ο Γκότοβος (1992:11) «τα ορθογραφημένα κείμενα των μαθητών στο σχολείο αποτελούν ένα από τα πιο ισχυρά παραδοσιακά κριτήρια ταξινόμησης των μαθητών σε «καλούς», «μέτριους», και «αδύνατους», και για τη δημιουργία εκ' μέρους του δασκάλου μιας «εικόνας» για την εν γένει ικανότητα των μαθητών».

Βέβαια, σύμφωνα και με τη Μελίστα (1990) και ο ίδιος ο/η μαθητής/τρια γνωρίζοντας ορθογραφία νιώθει σιγουριά και ασφάλεια όταν γράφει, γιατί ξέρει ότι το αποτέλεσμα της εργασίας του δε θα γίνει αντικείμενο αποδοκιμασίας εξαιτίας των ανορθογραφιών. Νιώθοντας αυτήν τη ασφάλεια γίνεται πιο δημιουργικός στη γραπτή του έκφραση. Άλλωστε η εκμάθηση της ορθογραφίας είναι χρήσιμη όχι μόνο κατά τη φοίτηση του στο σχολείο αλλά και στη μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη.

Όταν ο μαθητής έχει ορθογραφική γνώση, έχει αναπτύξει ένα ικανοποιητικό οπτικό λεξιλόγιο και εφαρμόζει μορφολογικές στρατηγικές για την ορθογραφία άγνωστων λέξεων, τότε η ορθογραφία αποτελεί μια αυτοματοποιημένη λειτουργία που διεκπεραιώνεται με ταχύτητα μειώνοντας το γνωστικό φορτίο της εργαζόμενης μνήμης και επιτρέποντας στον/στην μαθητή/τρια να εστιάσει στη διαδικασία της παραγωγής ιδεών και στην ορθή μεταφορά τους στο κείμενο (Μαγουλά & Τζανάκη, 2020:38-39).

Επίσης, στόχος της διδασκαλίας της ορθογραφίας είναι να αποκτήσει ο μαθητής ορθογραφική επάρκεια προκειμένου να χρησιμοποιεί σωστά τη γραπτή γλώσσα. Για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου απαιτείται ο/η μαθητής/τρια να έχει κατακτήσει την ορθογραφική δεξιότητα. Εάν αυτή κατακτηθεί από τον/την μαθητή/τρια τότε απελευθερώνεται από τις δυσκολίες που γεννά η σύμβαση της γραφηματικής απόδοσης των ήχων της γλώσσας και εστιάζει πλέον την προσοχή του στο περιεχόμενο των γραφόμενων του/της (Αναγνωστοπούλου, 2010).

Έτσι, λοιπόν, ένας από τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος είναι να αποκτήσει ο μαθητής ορθογραφική επάρκεια, προκειμένου να γίνει αποδοτικότερος στην παραγωγή γραπτού λόγου, αφού έχοντας ορθογραφική δεξιότητα, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου απελευθερωμένος από συμβάσεις και ορθογραφικούς κανόνες (Μαγουλά & Τζανάκη, 2020:31).

Ο Καρατζάς (2005:18) επισημαίνει ότι η απόκλιση ως μερική (δυσορθογραφία) ή ολική ανικανότητα (ανορθογραφία) παρουσιάζεται και ως αδυναμία έκφρασης, κατανόησης και τελικά και επικοινωνίας. Η δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στην ορθογραφημένη γραφή γίνεται παράγοντας αδρανοποίησης των εκφραστικών δυνάμεων του μαθητή και περιορισμού των δυνατοτήτων επικοινωνίας και μάλιστα μερικές φορές οδηγεί σε στιγματισμό ή περιθωριοποίηση του δυσορθόγραφου ή ανορθόγραφου μαθητή/τριας.

Η σχολική εκπαίδευση αντιμετώπισε σε όλη της τη διαδρομή με ιδιαίτερη ευαισθησία την ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών. Σε παλιότερες εποχές, η ορθογραφία ήταν από τα σημαντικότερα κριτήρια για τη βαθμολόγηση της έκθεσης, αλλά και γενικότερα σε όλα τα εγκύκλια μαθήματα η ορθογραφία αποτελούσε σήμα κατατεθέν για τη γλωσσική αλλά και επέκεινα την οριοθέτηση της παιδείας στον γραπτό λόγο. Οι κατά καιρούς επισημάνσεις για τη φωνητική γραφή, την εξέλιξη της γλώσσας, την καθιέρωση πότε της καθαρεύουσας και πότε της Δημοτικής, τα αρχαία

ελληνικά και η διδασκαλία σε συστηματικό πια και οριοθετημένο σύστημα εκμάθησης της γλώσσας είχε προκαλέσει άπειρες διαπιστώσεις για τη σπουδαιότητα ή μη της ορθογραφίας. Στο Δασκαλοκεντρικό σχολείο, η ορθογραφία αποτελούσε κυρίαρχη σχολική δραστηριότητα (Παπάς, 2001:217-218).

Όμως, η σχετικά περιορισμένη ενασχόληση με την ορθογραφία είναι εμφανής τόσο στο ερευνητικό όσο και στο εκπαιδευτικο-διδασκτικό επίπεδο, καθώς η καλλιέργεια της ορθογραφικής δεξιότητας παραμένει υποτιμημένη παρά τη σημαντική γνωσιακή της διάσταση. Αντίστοιχα, τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα επικεντρώνονται σε διδακτικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στη βελτίωση της ανάγνωσης, χωρίς όμως να προβλέπουν αντίστοιχο χρόνο για ενασχόληση με τη γραφή και μάλιστα στη συμβατική της μορφή (Μουζάκη, 2010α).

Ο ρόλος της ορθογραφημένης γραφής σήμερα έχει περιγραφεί διεθνώς από πολλές και διαφορετικές διαστάσεις. Από την πλευρά της εκπαιδευτικής ψυχολογίας η ορθογραφία, δηλαδή η συμβατικά ορθή γραπτή αποτύπωση του προφορικού λόγου, θεωρείται αποτέλεσμα ενός σύνθετου πλέγματος γνωσιακών λειτουργιών που διέπουν την παγίωση και εφαρμογή της γνώσης των συμβάσεων και κανόνων γραφής στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος. Οι κανόνες αυτοί αφορούν σε διάφορα πεδία γλωσσικής ανάπτυξης και επεξεργασίας (φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό) και έχουν διαμορφωθεί σε σχέση με την ιστορική εξέλιξη της κάθε γλώσσας. Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας προσφέρει στους αναγνώστες σημαντικά μαθησιακά πλεονεκτήματα, καθώς επηρεάζει αποφασιστικά της 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 την παραγωγή του γραπτού λόγου, και εκλαμβάνονται ως ένδειξη ελλιπούς γλωσσικής καλλιέργειας του ατόμου (Πρωτόπαπας, 2010:15).

Στο ερώτημα αν πρέπει να μάθει κανείς ορθογραφία η απάντηση είναι καταφατική, αλλά αρκεί να τη δει στις σωστές διαστάσεις. Δεν είναι κάτι ιερό, αναλλοίωτο και απαραβίαστο, αλλά ούτε και φυσικό. Απεναντίας, η ορθογραφία μεταβάλλεται διαχρονικά και έχει συμβατικό χαρακτήρα. Επιπλέον, μέσω της ιστορικής ορθογραφίας συνδεόμαστε με το παρελθόν, πράγμα περισσότερο ή λιγότερο

σημαντικό, ανάλογα με την ιδεολογία του καθενός. Ακόμη όμως και αν κάποιος δεν δει το θέμα από αυτήν την οπτική γωνία, αξίζει να μάθει ορθογραφία και μόνο για ωφελιμιστικούς σκοπούς. Καλώς ή κακώς, η αποφυγή ορθογραφικών λαών λειτουργεί σαν δείκτης μορφωτικού επιπέδου, όχι μόνο στην Ελλάδα. Ο ορθογράφος θεωρείται μορφωμένος και δεν μπορούμε να παραβλέψουμε αυτήν την πλευρά του θέματος. Επίσης, πρόκειται για κοινωνικό αγαθό, όπως η γλώσσα, που το μοιράζεται όλη η γλωσσική κοινότητα, αφορά το παρόν και την καθημερινή ζωή, γι' αυτό καλό είναι να τηρούνται οι σχετικοί κανόνες και να μην αυθαιρετούμε. Τελικά, η ορθογραφία γίνεται στοιχείο συλλογικής ταυτότητας (Αργυρόπουλος, 2015:56-57).

Σύμφωνα με την Κουζέλη σε δημοσιογραφικό άρθρο το 2013, αναφέρει ότι κάποτε η σωστή ορθογραφία ήταν απόδειξη μόρφωσης και καλλιέργειας αλλά και ευπρέπειας και καλών τρόπων και ένδειξη σεβασμού προς τον αποδέκτη του κειμένου. Στο ίδιο άρθρο η ίδια αναφέρει ότι θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι η ορθογραφία δεν είναι ζήτημα ουσίας, είναι ζήτημα αισθητικό, ζήτημα εικόνας. Όμως μια λέξη δεν είναι μόνο το περιεχόμενο της και ο ήχος της, είναι και η εικόνα της: τα σημάδια πάνω στο χαρτί ή στην οθόνη. Συμμετέχει σ' αυτόν τον κώδικα επικοινωνίας που είναι η γλώσσα και με την εικόνα της. Μια ανορθογραφία πολλές φορές μας προβληματίζει, καθυστερεί την αντίληψη του νοήματος μιας λέξης, δυσκολεύει την επικοινωνία μας. *«Κάθε φορά που βλέπω ένα τυπογραφικό λάθος»,* έγραφε ο Γκαίτε διατυπώνοντας θαυμάσια πώς αισθάνεται κανείς διαβάζοντας μια ανορθόγραφη λέξη, *«αναρωτιέμαι αν έχει εφευρεθεί κάτι καινούριο»*.

3.2 Στρατηγικές Ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής

Αναφορικά με τα λάθη των μαθητών/τριών θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει μία ξεκάθαρη αναπτυξιακή πορεία της ορθογραφημένης γραφής από την πρώτη ως την έκτη δημοτικού κατά την οποία οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν ολοένα και λιγότερα ορθογραφικά λάθη. Οι μαθητές/τριες στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν κυρίως φωνολογικές πληροφορίες, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις χρησιμοποιούν και τις μορφολογικές τους γνώσεις. Επίσης μεγαλώνοντας έχουν περισσότερες εμπειρίες με κείμενα και περισσότερες ορθογραφικές αναπαραστάσεις τις οποίες μπορούν εύκολα να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους.

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία σύμφωνα με την οποία το παιδί οδηγείται στο στάδιο της ορθογραφημένης γραφής μέσω της συνεχούς και εκτεταμένης έκθεσης στον γραπτό λόγο και με την καλλιέργεια των γραμματικών και συντακτικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Treiman & Bourassa, 2000a στο Μαγουλά & Τζανάκη, 2020:31). Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες είναι ανώτερες γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες αφορούν στη συνειδητοποίηση της δομής της γλώσσας ως συστήματος (Μαγουλά & Τζανάκη, 2020:32).

Σύμφωνα με τον Αϊδίνη, τα παιδιά ξεκινούν να γράφουν χρησιμοποιώντας φωνολογικές κατά βάση στρατηγικές ή τη μνημονική στρατηγική όταν υπάρχουν διαθέσιμες αναπαραστάσεις των λέξεων στη μνήμη. Καθώς μεγαλώνουν και έρχονται σε επαφή με πληθώρα λέξεων, αρχίζουν σταδιακά να χρησιμοποιούν και μορφολογικές στρατηγικές, αρχικά για τις καταλήξεις και αργότερα και για τα θεματικά μορφήματα. Η ανάπτυξη αυτή, ωστόσο δεν φαίνεται να ολοκληρώνεται στο τέλος του δημοτικού σχολείου καθώς οι επιδόσεις των παιδιών ακόμη και στην Στ' τάξη δεν πλησιάζουν στο ανώτατο επίπεδο (Αϊδίνης, 2010β: 164).

Σημαντικό είναι να αναδειχθεί η αδυναμία των παιδιών σε όλες τις τάξεις να αντιληφθούν τη σταθερή γραφή του θέματος των λέξεων. Αν και οι μορφολογικές τους γνώσεις φαίνεται να αναπτύσσονται σημαντικά στη διάρκεια της φοίτησης τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι γνώσεις αυτές δεν έχουν ανάλογη επίδραση στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων (Αϊδίνης, 2010β:164).

Σε αντίθεση με τα μορφήματα, η επίδοση των παιδιών στις καταλήξεις βελτιώνεται σημαντικά προς το τέλος του δημοτικού γι' αυτό και ίσως η διδασκαλία της γραμματικής στο δημοτικό να είναι αναγκαία και απαραίτητη προκειμένου να κατανοήσουν τη σταθερότητα στη γραφή των κλιτικών μορφημάτων.

Η βασικότερη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αυτονομίας του/της μαθητή/τριας στην αυτονομία είναι η γενίκευση της γνώσης. Ο/Η μαθητής/τρια θα πρέπει να φτάσει στο επίπεδο να μπορεί να προβλέπει της ορθή γραφή των λέξεων χρησιμοποιώντας γνωστικές πηγές, όπως είναι τα φωνήματα, η δομή των λέξεων, οι μνημονικές στρατηγικές και οι αναλογίες. Όταν ο/η μαθητής/τρια επιτύχει τη γενίκευση της γνώσης και φθάσει στην αυτονομία, θα μπορεί να ανακαλύπτει τους ορθογραφικούς κανόνες δίνοντας έμφαση στη διαδικασία. Η ανάπτυξη και η χρήση

μεταγνωστικών στρατηγικών είναι το χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τους «δυνατούς» από τους «αδύνατους» μαθητές στην ορθογραφία (Παντελιάδου 2011).

Η ορθογραφημένη γραφή είναι μία από τις πιο δύσκολες δεξιότητες αναφορικά με την κατάκτησή της. Το σχολείο φέρει την ευθύνη της μεταβίβασης και της εμπέδωσης των απαραίτητων γνώσεων σχετικά με τις συμβάσεις γραφής, ώστε από κάποιο σημείο και έπειτα οι μαθητές να μπορούν να τις ενεργοποιήσουν από μόνοι τους. Ουσιαστικά η εκμάθηση της γραφής αποτελεί ταυτόχρονα και εκμάθηση της ορθογραφίας (Μπαϊτάση, 2010).

Η γραφή είναι από τα πλέον απαιτητικά μέρη του λόγου και προϋποθέτει όλες τις δεξιότητες που επιτρέπουν στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες ή τα συναισθήματά του σε ορθή γραπτή μορφή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας. Η γραφή, επομένως, δεν αφορά μόνο την ορθογραφία ή την καλλιγραφία αλλά και την παραγωγή κειμένου (Παντελιάδου, 2011).

Ο/Η μαθητής/τρια κατά την είσοδό του στο σχολείο κατακτά τη δεξιότητα της γραφής και στη συνέχεια αποκτά την ικανότητα της ορθογραφίας. Κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας συναντά αρκετές δυσκολίες γι' αυτό είναι απαραίτητο να το ενθαρρύνουμε επιβραβεύοντας τις προσπάθειές του και δίνοντας του κίνητρα για συνεχή βελτίωση (Μελίστα 1990:178).

Σύμφωνα με τη Μαυρομάτη (2010:438-439) προτού ξεκινήσει η συστηματική διδασκαλία της ορθογραφίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ελέγξει την ετοιμότητα του μαθητή και η οποία πρέπει να εκπληρώνει τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Να διαθέτει ικανοποιητικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης
- Να διαβάζει με σχετική ευχέρεια
- Να γράφει με ταχύτητα και ευχέρεια χωρίς φωνολογικά λάθη, δηλ. χωρίς παραλείψεις, προσθέσεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων ή συλλαβών
- Να χρησιμοποιεί σωστά βασικά σημεία στίξης, όπως η τελεία και το ερωτηματικό
- Να τονίζει σωστά τις λέξεις όταν διαβάζει και όταν γράφει
- Να διατηρεί τα σωστά διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις όταν γράφει.

- Να γνωρίζει την έννοια των πιο συχνών βασικών κλιτών μερών του λόγου, δηλαδή του ουσιαστικού (και τα τρία γένη: αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο), του ρήματος και του επιθέτου, τουλάχιστον
- Να γνωρίζει τα γραμματικές καταλήξεις της κλίσης:

-ης, -η	Αρσενικών, θηλυκών
-οι, -ων	Πληθυντικού
-ω, -εις, -ει	Ρημάτων
-ίζω, -ώνω, -αίνω, -εύω	Ρημάτων

Βέβαια, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να είναι μεγαλύτερες από τις δυνατότητες των παιδιών αναλογικά με την ηλικία τους. Οφείλουν να στοχεύουν στην προοδευτική βελτίωση, αλλά το είδος και η έκταση αυτής της βελτίωσης έχει σχέση πάντα με τον κάθε μαθητή (Μαγαλιού, 2010:39).

Ο τρόπος που κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προσεγγίζει τα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας αποτυπώνεται στα ΑΠΣ της κάθε χώρας. Τα προγράμματα σπουδών δίνουν αναλυτικές κατευθυντήριες οδηγίες και προτάσεις διδασκαλίας. Για τον λόγο αυτό υπόκεινται σε επεξεργασία και αναθεώρηση κατά περιόδους με βασικό στόχο την αναβάθμιση της παιδείας στηριζόμενη σε παιδαγωγικές θεωρίες οι οποίες προτείνονται είτε από τους εκπαιδευτικούς, είτε από τα πανεπιστήμια και σε καινούρια δεδομένα τα οποία προκύπτουν μέσα από έρευνες.

Η ορθογραφία λοιπόν αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία είναι αλληλένδετη με τη γραφή αποτελώντας ουσιαστικά μια προϋπόθεση της ύπαρξής της. Η διδασκαλία της ορθογραφίας στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου κρίνεται απαραίτητη, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν μελλοντικά μεταβαίνοντας στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης να επικοινωνούν γραπτά χωρίς ορθογραφικά λάθη.

Όπως αναφέρει η Σίσκου (2019), στη μεταπτυχιακή της εργασία, η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας ενέχει μορφή σταδιακής εξέλιξης και για τον λόγο αυτόν οι δάσκαλοι θα πρέπει από το Δημοτικό ακόμη να ανακαλύπτουν τα όποια προβλήματα σε επίπεδο ορθογραφίας και στη συνέχεια να τα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά και καταλυτικά μέσω στοχευμένων μεθόδων διδασκαλίας.

Μάλιστα, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου- Μαντιδάκη (2003:29) είναι αποτελεσματικότερο να προχωράμε σταδιακά σε επίπεδο δυσκολίας, κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας, από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα, και από αυτά που ενδιαφέρουν τα παιδιά άμεσα σε εκείνα που εννοιολογικά θα τα ενδιέφεραν μακροπρόθεσμα.

Το 1976, με τη συνταγματική αναγνώριση της δημοτικής γλώσσας ως πρότυπης γλώσσας, καθιερώνεται η Γραμματική του Τριανταφυλλίδη (1941) ως επίσημη γραμματική στο ελληνικό σχολείο. Ο Τριανταφυλλίδης προτείνει μία απλοποιημένη ιστορική ορθογραφία, ενώ προωθεί και περαιτέρω απλουστεύσεις. Βασική επιδίωξη του Τριανταφυλλίδη στην τυποποίηση της ορθογραφίας είναι ο συμβιβασμός της ιστορικής αρχής με αυτήν της απλούστερης γραφής, ώστε η αναπαράσταση των λέξεων να αντιστοιχεί όσο το δυνατόν περισσότερο στην προφορά τους σε συγχρονικό επίπεδο. Ο στόχος αυτός αποκρυσταλλώνεται στις εξής αρχές:

- Εφαρμόζεται η ιστορική ορθογραφία κυρίως σε λέξεις όπου το απαιτεί η ορθογραφία της αρχαίας ελληνικής, όμως και εκεί για πρακτικούς και εκπαιδευτικούς λόγους να την παραβαίνουμε αν δεν ερχόμαστε σε ριζική αντίθεση με αυτή.
- Η ορθογραφία της κοινής πρέπει να ρυθμιστεί με ευκολομάητους κανόνες οι οποίοι να μην προϋποθέτουν τη γνώση της αρχαίας και της γραμματικής της.

Όπως γίνεται έκδηλο από τις παραπάνω αρχές, ο Τριανταφυλλίδης αναγνωρίζει τόσο την ιστορικότητα της ορθογραφίας όσο και τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό της χαρακτήρα (Τζωρτζάτου, Αρχάκης, Ιορδανίδου, Ξυδόπουλος, 2015).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η εκμάθηση της ορθογραφίας είναι μία σύνθετη αναπτυξιακά δεξιότητα, καθώς δεν πρέπει ένα παιδί να αντιστοιχεί μόνο φώνημα προς γραφήματα αλλά να μάθει και μια σειρά από συνδυαστικούς κανόνες, εξαιρέσεις εξαιτίας των προσφυμάτων, της αφομοίωσης και του δανεισμού λέξεων από άλλες γλώσσες. Η αντίληψη της διαδικασίας κατάκτησης του ορθογραφικού συστήματος συνδέεται άμεσα με τον προβληματισμό σχετικά με τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Η εκμάθηση της ορθογραφίας ως σύνθετης διαδικασίας απαιτεί τον συνδυασμό πολλών γλωσσικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, απαιτεί φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, γνώση των κανόνων που διέπουν το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας και γνώση της ιστορικής ορθογραφίας (Διαμαντή, 2010:107).

Η ενασχόληση με τον γραπτό λόγο κατά τη διάρκεια της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας στο ελληνικό σχολείο έχει περάσει από πολλές και σημαντικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες. Η μηχανιστική αποστήθιση της γραμματικής και η επαναληπτική γραφή διαφόρων λεκτικών τύπων και μορφών έχει αντικατασταθεί από ουσιαστικότερες προσεγγίσεις της γραπτής μορφής της γλώσσας και των κανόνων που τη διέπουν. Οι μαθητές οδηγούνται στην ανακάλυψη των διαφόρων μορφών γραφής των λέξεων χρησιμοποιώντας τις σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες. Κατά αυτόν τον τρόπο η γλωσσική ανάπτυξη, τόσο για τον προφορικό λόγο όσο και για τον γραπτό, συντελείται μέσα από γόνιμες και δημιουργικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν στον μαθητή να γνωρίσει και να χρησιμοποιήσει καλύτερα τη γλώσσα του (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010:17).

Ο Κουρμούσης το 1985 αναφέρει πως το παιδί μαθαίνει καλύτερα ορθογραφία με λέξεις ανεξάρτητες, φτάνει μόνο να αποκτήσει γι' αυτές σωστές εποπτείες οπτικές, ακουστικές και κινητικές, για να ικανοποιήσουν όλους τους ψυχολογικούς παραστατικούς τύπους. Ενέργειες που θα βάλουν σε κίνηση όλες τις πνευματικές λειτουργίες της μάθησης, μέσα σε ένα δούλεμα λέξεων και μια ποικιλία δραστηριοτήτων, με παρατηρήσεις, ασκήσεις και test, ώστε να γίνεται η διδασκαλία ένας μαθησιακός οργανισμός, ομαδικός, αλλά και εξατομικευμένος και με καθολική συμμετοχή των μαθητών. Έτσι οι λέξεις που μαθαίνει κάθε φορά, δεν ξεχνιούνται από, τη μια μέρα στην άλλη, αλλά γίνονται μόνιμο κτήμα για όλη τους τη ζωή.

Στα πιο σύγχρονα μοντέλα συμπεριλαμβάνονται μηχανισμοί για τη δημιουργία νοητικών εικόνων των γραπτών λέξεων, οι οποίες ονομάζονται ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Ορθογραφικές αναπαραστάσεις είναι ουσιαστικά η γνώση που έχουμε για τις αλληλουχίες γραμμάτων που απαρτίζουν κάθε λέξη. Οι αναπαραστάσεις αυτές μπορεί να αφορούν σε ολόκληρες λέξεις, μπορεί όμως να περιλαμβάνουν και μέρη λέξεων όπως συλλαβές και υπερσυλλαβικά τμήματα. Οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις απαρτίζουν το λεγόμενο ορθογραφικό λεξικό για τον κάθε αναγνώστη, το οποίο από πολλούς μελετητές θεωρείται ότι είναι ενιαίο και υποστηρίζει τόσο τις αναγνωστικές όσο και τις ορθογραφικές δεξιότητες (Μουζάκη, 2010α:33).

Σύμφωνα με τη Μελίστα (1990) ο μαθητής για να ορθογραφήσει μια λέξη, πρέπει πρώτα να τη δει ολόκληρη. Πρέπει δηλαδή να δει κάθε γράμμα στη σωστή του θέση και σε σχέση με τα υπόλοιπα γράμματα της λέξης. Ο μαθητής πρέπει να

αποτυπώσει καλά στη μνήμη του την οπτική εικόνα της λέξης, γιατί ιδιαίτερα τα παιδιά αναγνωρίζουν τα πράγματα από την εικόνα τους. Στη συνέχεια προσπαθεί να τη θυμηθεί αναλύοντας τη λεκτικά και ακουστικά, δηλαδή ένα γράμμα με τη σειρά και έναν ένα φθόγγο. Η διαδικασία αυτή συνεχίζεται μέχρι να ορθογραφεί τις λέξεις που έχει για μελέτη.

Σύμφωνα με τη Μαγαλιού (2010:41-42) η διδασκαλία του λεξιλογίου και της ορθογραφίας πρέπει να συμβαδίζει με τη δημιουργία οικογενειών λέξεων. Ο/Η εκπαιδευτικός, μέσα από τα κείμενα, μπορεί να βρίσκει μαζί με τους/τις μαθητές/τριες παράγωγες, σύνθετες ή και αντίθετες λέξεις και παράλληλα να μαθαίνουν τη σημασία και την ορθογραφία των λέξεων, αφού η ορθογραφία διδάσκεται τόσο μέσα από τη διδασκαλία του λεξιλογίου όσο και μέσα από τη διδασκαλία της γραμματικής.

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να τονίσουμε ότι υπάρχουν τέσσερις στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής, οι οποίες μάλιστα είναι κοινές στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα, Είναι η στρατηγική επινόηση της ορθογραφίας της λέξης, η μνημονική στρατηγική, η στρατηγική της αναλογίας και η μορφολογική στρατηγική. Τα μέχρι τώρα δεδομένα των ερευνών αποδεικνύουν ότι η παραπάνω σειρά αναφοράς των στρατηγικών αντιστοιχεί και στη χρονική σειρά εφαρμογής τους, που ακολουθεί την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών τόσο για την ελληνική γλώσσα όσο και για τις άλλες γλώσσες.

Η στρατηγική της επινόησης της ορθογραφίας της λέξης είναι αυτή που χρησιμοποιείται από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης. Οι χρήστες αυτής της στρατηγικής, καθώς δεν έχουν άλλες πληροφορίες για τον τρόπο γραφής των λέξεων, δεν έχουν πληθώρα ορθογραφικών αναπαραστάσεων ούτε πολλές μορφοσυντακτικές γνώσεις, χρησιμοποιούν τις φωνολογικές τους γνώσεις για να αναπαραστήσουν τους φθόγγους των λέξεων με τα πιο πιθανά γραφήματα. Η πληθώρα ορθογραφικών λαθών είναι το αποτέλεσμα αυτής της στρατηγικής, καθώς δεν βασίζεται καθόλου σε γνώσεις από την ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης ή από ορθογραφικές αναπαραστάσεις άλλων λέξεων (Αϊδίνης, 2010:140).

Δεύτερη στρατηγική της ορθογραφημένης γραφής είναι η μνημονική στρατηγική. Καθώς τα παιδιά έρχονται σε επαφή με γραπτά κείμενα και λέξεις αποκτούν οπτικές αναπαραστάσεις λέξεων που συναντούν συχνά στα κείμενα που επεξεργάζονται. Οι αποθηκευμένες αναπαραστάσεις των λέξεων τους επιτρέπουν να

χρησιμοποιούν τη μνημονική στρατηγική. Η συχνότητα εμφάνισης της λέξης είναι σημαντική για την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής καθώς η γραφή γνωστών λέξεων, αποθηκευμένων στη μνήμη από προηγούμενη επεξεργασία επιτρέπει στα παιδιά να ανασύρουν την ορθογραφική αναπαράσταση από το οπτικό υλικό και να γράψουν τη λέξη σωστά (Αϊδίνης, 2010:142).

Η τρίτη στρατηγική της ορθογραφημένης γραφής είναι η στρατηγική της αναλογίας προς γνωστές λέξεις. Η χρήση της στρατηγικής αυτής δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιούν ολοκληρωμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις και ορθογραφικά μοτίβα τα οποία ήδη έχουν στη μνήμη τους. Η χρήση της στρατηγικής αναλογίας προϋποθέτει της ικανότητα της φωνολογικής κατάτμησης των λέξεων σε μονάδες μεγαλύτερες του φθόγγου, όπως οι συλλαβές και οι ενδοσυλλαβικές φωνολογικές μονάδες, ή ακόμη και σε σύνολα γραμμάτων που εμφανίζονται σε διάφορες λέξεις (Αϊδίνης, 2010:144).

Η τέταρτη και τελευταία στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους/τις μαθητές/τριες είναι η μορφολογική. Η χρήση αυτής της στρατηγικής προϋποθέτει την ανάπτυξη των μορφοσυντακτικών γνώσεων των παιδιών, έτσι ώστε να μπορούν να διαχωρίσουν και να αναγνωρίσουν τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται μία λέξη και να συνειδητοποιήσουν ότι αυτά γράφονται με σταθερό τρόπο (Αϊδίνης, 2010:144).

Έτσι, λοιπόν, ένα πρόγραμμα ορθογραφίας βασισμένο σε γλωσσικό υλικό επιλεγμένο και ιεραρχημένο με πιθανολογικά κριτήρια συχνότητας αναμένεται βάσιμα ότι θα βοηθήσει τον μαθητή να συγκροτήσει μία αντίστοιχη ορθογραφική μνήμη και θα πρέπει να τηρούνται γενικότεροι μαθησιακοί όροι, που είναι η παρώθηση, η επαναληπτική άσκηση, η ανατροφοδότηση μέσα από την επαλήθευση και την αυτοδιόρθωση των λαθών και η τόνωση του αυτοσυναισθήματος μέσα από τη διαπίστωση βημάτων προόδου (Παπάς, 2001:218).

Είναι πολύ σημαντικό να εκθέτουμε τα παιδιά σε ποικίλες ορθογραφικές εμπειρίες έτσι ώστε να καταφέρουν να τα κρατήσουν ευκολότερα στη μνήμη και να τα εκθέτουμε σε πολλαπλές στρατηγικές μάθησης καθώς είναι ικανά να χρησιμοποιούν περισσότερες από όσες νομίζουμε και να επιλέγουν κάθε φορά την καταλληλότερη.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα

όταν συμμετέχουν εποικοδομητικά στη μάθηση και όταν για παράδειγμα τους δίνονται ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και συνεργατική μάθηση (Μουζάκη, 2010γ).

Η Μουζάκη (2010,γ) αναφέρει ότι ο Bear το 1996 μαζί με τους συνεργάτες του παρουσίασε μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Οι δραστηριότητες εστιάζονται κυρίως στην παρατήρηση, στον εντοπισμό των μορφολογικών χαρακτηριστικών των λέξεων και στην ταξινόμηση με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά. Οι διδακτικές αρχές που προτείνονται είναι οι παρακάτω: α. ο εκπαιδευτικός οφείλει να δουλεύει με λέξεις που χρησιμοποιούν συχνά τα παιδιά, αλλά που τις μπερδεύουν στην ορθογραφία και όχι με άγνωστες λέξεις, η διδασκαλία, δηλαδή πρέπει να καταρτίζεται σύμφωνα με τις λεξικολογικές γνώσεις του/της μαθητή/τριας και όχι σύμφωνα με τη διδακτέα ύλη, β. η αφετηρία της διδασκαλίας να τοποθετείται στο αμέσως χαμηλότερο επίπεδο ορθογραφικής γνώσης από αυτό που βρίσκεται ο μαθητής, έτσι οι μαθητές/τριες θα λάβουν θετική ενίσχυση από την επιτυχία τους, γ. ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί λέξεις που τα παιδιά γνωρίζουν τη σημασία τους αλλά και μπορούν να τις διαβάσουν χωρίς δυσκολία, δ. οι μαθητές/τριες να συγκρίνουν λέξεις μεταξύ τους ώστε να ανακαλύψουν ορθογραφικά χαρακτηριστικά και κοινά μοτίβα γραφής, ε. ο/η εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τους μαθητές να ταξινομήσουν λέξεις χρησιμοποιώντας τόσο ορθογραφικά όσο και φωνολογικά χαρακτηριστικά, ζ. ο/η εκπαιδευτικός να ξεκινά με την παρατήρηση και τη μελέτη των πιο βασικών ορθογραφικών χαρακτηριστικών και όχι των λιγότερο σημαντικών, η. να αξιοποιεί διδακτικά τις ορθογραφικές εξαιρέσεις και να χρησιμοποιεί στρατηγικές αντιπαράθεσης και απομνημόνευσης για την εκμάθησή τους, θ. ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προσεκτικός και να μη διατυπώνει κανόνες που δεν έχουν νόημα για τα παιδιά, ενώ πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά να παρατηρούν τις λέξεις και να κάνουν ερωτήσεις, ι. να επιδιώξει την ευχέρεια στην αναγνώριση και στη γρήγορη ταξινόμηση των λέξεων, καθώς η γρήγορη διερεύνηση ορθογραφικών μοτίβων και η παρατήρηση λέξεων θα έχουν ευεργετικά αποτελέσματα τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία, και κ. να αξιοποιεί κείμενα προσφιλή στα παιδιά και αυθεντικά δείγματα γραπτού λόγου για να επεκτείνει δραστηριότητες ταξινόμησης και να αντλεί λεκτικό υλικό (Μουζάκη, 2010γ).

Είναι φανερό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρεί την ορθογραφία σημαντικό παράγοντα για την κατάκτηση της γλώσσας αφού τη θέτει στο επίκεντρο

και την εμπλέκει σε όλα τα παρακλάδια της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να μπορεί ο/η μαθητής/τρια να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τον γραπτό λόγο, γι' αυτό και η ορθογραφία δε διδάσκεται με στείρα απομνημόνευση κανόνων, αλλά μέσα από την κατανόηση της δομής της λέξης και αποτελεί κομμάτι του καθημερινού προγράμματος της γλώσσας. Οι ορθογραφικοί κανόνες εξακολουθούν να διδάσκονται στα σχολικά εγχειρίδια τόσο μέσα από τα κείμενα του βιβλίου όσο και μέσα από τα κείμενα που δημιουργούν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες ακολουθώντας της ανακαλυπτική προσέγγιση και μέσω της αυτενέργειάς του οδηγούνται σταδιακά στην οικοδόμηση της νέας γνώσης. Μάλιστα πολλές φορές οι μαθητές/τριες καλούνται να εντοπίσουν οι ίδιοι τα ορθογραφικά λάθη και να τα διορθώσουν είτε με παραβολή από το αρχικό κείμενο είτε με τη χρήση λεξικού.

Συγκεκριμένα στο καινούριο ΠΣ του 2021 η διδασκαλία της γλώσσας επικεντρώνεται όσον αφορά τους γενικούς σκοπούς στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, γραφή και ανάγνωση, στον ευρύτερο γραμματισμό των μαθητών/τριών, στην καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης και στην ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης. Απώτερος στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι όλοι/ες οι μαθητές/τριες να διευρύνουν το πεδίο της σκέψης τους και να είναι σε θέση να εκφράζονται στον προφορικό και γραπτό λόγο με ευχέρεια, ακρίβεια και πραγματολογική καταλληλότητα. Ειδικότερα, το γλωσσικό μάθημα μεταξύ άλλων αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση, ανάκληση και διεύρυνση των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών δομών της γλώσσας και στην απόκτηση της ορθογραφικής ικανότητας. Από τη δομική διάσταση της γλώσσας, δηλαδή τη θεώρησή της ως σύστημα δομών και αλληλεξαρτώμενων στοιχείων, προκύπτει ο στόχος της καλλιέργειας της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών/τριών, η οποία νοείται ως γνώση και συνειδητοποίηση του συστημικού χαρακτήρα της γλώσσας σε επίπεδο γραμματικής, λεξιλογίου και ορθογραφίας, αλλά και συντακτικών δομών και λειτουργιών. Μάλιστα στο Θεματικό Πεδίο 3 – Γραμματική περιγραφή στο ΠΣ του 2021 οι θεματικές ενότητες είναι οι εξής:

- Φωνολογία/Φωνητική
- Κλιτική μορφολογία & ορθογραφία
- Σύνταξη
- Πραγματολογία

3.3 Βασικές αρχές για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας

Σύμφωνα με τον Καρατζά (2005: 201-210) υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και να εφαρμόζει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του με στόχο την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας.

Συγκεκριμένα, η πρώτη αρχή είναι ότι η ορθογραφική δεξιότητα αναπτύσσεται κατά την επαφή του μαθητή με τον γραπτό κείμενο. Σύμφωνα με αυτήν την αρχή ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να φέρνει τους/τις μαθητές/τριες σε επαφή με βιβλία, περιοδικά ή ακόμη και εφημερίδες, θα πρέπει να τους εμπλέκει σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού κειμένου και ακόμη να τους παροτρύνει να μαθαίνουν την ορθογραφία βασικών λέξεων που συναντούν σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι για παράδειγμα το μάθημα της Γλώσσας ή της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και η διδασκαλία της ορθογραφίας να μην είναι κάτι που αφορά μόνο το μάθημα της Γλώσσας. Εκτός από αυτό θα πρέπει και οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων να δημιουργήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο κάθε γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο (Καρατζάς, 2005).

Μία άλλη βασική αρχή είναι η πολυδιάστατη προσέγγιση της γραπτής έκφρασης. Ο/Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας πρέπει να στηρίζεται στην ταυτόχρονη κινητοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών μέσω της πολυεπίπεδης επεξεργασίας των νέων λέξεων (φωνολογική, μορφολογική, συντακτική και σημασιολογική) (Καρατζάς, 2005).

Στη συνέχεια, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η ορθογραφική μάθηση είναι επίλυση των αναγνωστικών και γραφηματικών προβλημάτων για την επίτευξη της επικοινωνίας. Στόχος των μαθητών/τριών είναι να επικοινωνήσουν μέσω του γραπτού λόγου. Στην προσπάθεια τους αυτή για επικοινωνία, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την ορθογραφική δεξιότητα με την αφομοίωση των ορθογραφικών γνώσεων, των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών, και με την τροποποίηση του γνωστικού ορθογραφικού συστήματος, δηλαδή τη δημιουργία των φωνηματικογραφικών και μορφηματικογραφικών δεσμών, των ορθογραφικών διαδικασιών και την ανάπτυξη του ορθογραφικού ελέγχου. Έτσι, η επαφή του/της μαθητή/τριας με τη γραπτή έκφραση είναι μία δημιουργική επαφή με αναγνωστικά και γραφηματικά προβλήματα τα οποία καλείται να ξεπεράσει, αναγνωρίζοντας τις

ορθογραφικές συμβάσεις από την κοινότητα της τάξης με κύριο στόχο την επικοινωνίας μέσω γραπτού λόγου (Καρατζάς, 2005).

Ο/Η εκπαιδευτικός, επίσης, θα πρέπει κατά τη διδασκαλία του να στηρίζεται στην αρχή κατά την οποία η ορθογραφική δεξιότητα στηρίζεται κυρίως στη μορφολογική ορθογραφική διαδικασία. Έτσι, κατά τη διδασκαλία του οφείλει να καλλιεργήσει τη μορφολογική συνείδηση των μαθητών/τριών, δίνοντας έμφαση στο ετυμολογικό και παραγωγικό μέρος της γραμματικής. Μπορεί να δίνει έμφαση τόσο στην ετυμολογία της λέξης όσο και στις διάφορες παραγωγικές καταλήξεις που μπορεί να πάρει (Καρατζάς, 2005).

Επιπλέον ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει στους μαθητές ομαδικές ασκήσεις, είτε αναγνωστικές, είτε γραφικές που συνιστούν ορθογραφικά προβλήματα, για παράδειγμα, η ομαδική ορθογραφική αποκατάσταση ενός λεξιλογικά απαιτητικού κειμένου με φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά λάθη συμβάλλει στην αξιοποίηση των ορθογραφικών γνώσεων. Ακόμη, η ανάγνωση ενός δύσκολου λεξιλογικά κειμένου βοηθά στη βελτίωση των ορθογραφικών δεξιοτήτων γιατί έτσι ενεργοποιεί συνολικά το γνωστικό ορθογραφικό σύστημα για τη μεταφορά του γραπτού σε προφορικό λόγο. Επίσης, η ετυμολογική και γραμματική ανάλυση των λέξεων που η τάξη παρουσιάζει δυσκολίες, μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ομαδική άσκηση ανάπτυξης της μορφολογικής συνείδησης και της δεξιότητας μορφομαθηματικής αντιστοίχισης. Τέλος, η ανάλυση των λέξεων στα συνθετικά τους μορφήματα, όταν αυτή γίνεται ομαδικά και όχι ατομικά βοηθά στη διάκριση, στην αυτονόμηση των μορφημάτων στα συνθετικά τους και στον ευκολότερο χειρισμό κατά την ανάγνωση και τη γραφή (Καρατζάς, 2005).

Μία άλλη βασική αρχή στην οποία ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να στηρίζει τη διδασκαλία του για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας είναι η ενεργητική συμμετοχή του/της μαθητή/τριας στην ορθογραφική μάθηση. Ο/Η μαθητής/τρια πρέπει να συμμετέχει ενεργητικά, αξιοποιώντας τόσο τις ορθογραφικές πληροφορίες όσο και τις ορθογραφικές διαδικασίες που έχει αναπτύξει για να λύσει το ορθογραφικά και αναγνωστικά του πρόβλημα. Μέσα από την αυτοδιόρθωση ο/η μαθητής/τρια αντιμετωπίζει το λάθος ως προβληματική κατάσταση στην οποία οφείλει να δώσει λύση. Έτσι, του δίνεται η δυνατότητα γενικής ενεργοποίησης του γνωστικού ορθογραφικού συστήματος, η οποία σταδιακά οδηγεί στην αυτοοργάνωση του για την

υπέρβαση των ορθογραφικών δυσκολιών. Ο/Η μαθητής/τρια μέσω της αυτοδιόρθωσης θα αναγκαστεί να κινητοποιήσει εναλλακτικές ορθογραφικές διαδικασίες και ορθογραφικές γνώσεις που ήδη έχει και θα ελέγξει την αποτελεσματικότητά τους για την αποκατάσταση των ορθογραφικών προβλημάτων που παρουσιάζονται τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού εξάλλου δεν είναι να παρέχει έτοιμες ορθογραφικές λύσεις αλλά να υποδεικνύει το πρόβλημα και να τους καθοδηγεί προς την εύρεση της πιο ικανοποιητικής ορθογραφικής ή αναγνωστικής λύσης (Καρατζάς, 2005).

Επιπλέον, οι μαθητές κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ρωτούν «τι σημαίνει μία άγνωστη λέξη». Συχνά είτε ο/η εκπαιδευτικός, είτε κάποιος συμμαθητής εξηγούν την άγνωστη λέξη. Η διαδικασία όμως αυτή στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα ενεργοποίησης των σημασιολογικών, των μορφολογικών και των γραμματικών του γνώσεων και την ενεργοποίηση της μορφολογικής ορθογραφικής διαδικασίας. Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να τους καθοδηγεί και να τους υποστηρίζει στην προσέγγισή τους μέσα από το συγκεκριμένο και την πολλαπλή ορθογραφική επεξεργασία, δηλαδή τη φωνολογική, μορφολογική και σημασιολογική. Είναι προφανές ότι η άμεση παροχή της έννοιας μιας άγνωστης λέξης έχει αρνητικές συνέπειες στην ορθογραφική μάθηση αλλά και στην ανάπτυξη του γνωστικού ορθογραφικού συστήματος των μαθητών/τριών (Καρατζάς, 2005).

Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει κατά τη διδασκαλία του και συγκεκριμένα κατά τη διόρθωση του ορθογραφικού λάθους να βασίζεται στην αρχή ότι το ορθογραφικό λάθος δεν χαρακτηρίζει όλη τη λέξη ως ανορθόγραφη αλλά μόνο ένα τμήμα της. Συγκεκριμένα, η παρουσία ενός ορθογραφικού λάθους σε μία λέξη δεν μπορεί να αναιρέσει τα ορθογραφημένα τμήματα της λέξης αλλά μόνο εκείνο το τμήμα που την περιέχει. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός δεν πρέπει να υπογραμμίζει ολόκληρη τη λέξη αλλά πρέπει να υπογραμμίζει μόνο το τμήμα που εμπεριέχει το λάθος. Αν ο/η εκπαιδευτικός υπογραμμίσει ολόκληρη τη λέξη αυτό επιφέρει σύγχυση στον/στην μαθητή/τρια και αμφιβολία για τις ορθογραφικές του ικανότητες με αντίκτυπο στο αυτοσυναίσθημα του και στην αυτοεκτίμησή του. Αντίθετα, όταν είναι υπογραμμισμένο μόνο το κομμάτι που εμπεριέχει το ορθογραφικό λάθος, ο/η μαθητής/τρια ενθαρρύνεται στην αναζήτηση της ορθογραφημένης απόδοσης χωρίς να απογοητεύεται και να αποθαρρύνεται (Καρατζάς, 2005).

Επίσης, θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο/η εκπαιδευτικός σύμφωνα με τον Καρατζά δεν θα πρέπει να δείχνει καμία ανοχή στα ορθογραφικά λάθη. Η ανοχή στα ορθογραφικά λάθη από μέρους των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα και την ανοχή των ορθογραφικών λαθών και από μέρους των μαθητών/τριών και την αδιαφορία επίλυσης των ορθογραφικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, με συνέπεια να υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών που δεν έχουν κατακτήσει ικανοποιητικά την ορθογραφική δεξιότητα. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να επισημαίνει τα ορθογραφικά λάθη που συναντά όχι μόνο στις εργασίες που αφορούν το γλωσσικό μάθημα αλλά στις εργασίες όλων των μαθημάτων και να ζητά την ορθογραφική τους αποκατάσταση από τους/τις μαθητές/τριες (Καρατζάς, 2005).

Κατά τη διάρκεια της ορθογραφικής αποκατάστασης του λάθους από τους μαθητές, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ζητάει να αιτιολογήσουν τις διορθώσεις που πραγματοποίησαν. Η αυτοδιόρθωση, επομένως πρέπει να είναι απόλυτα αιτιολογημένη. Στις μικρές τάξεις, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αρκείται στην αιτιολόγηση που παρέχει ο/η μαθητής/τρια, ενώ στις μεγάλες τάξεις, μπορεί να εκφράσει αμφιβολία για την αιτιολόγηση της αυτοδιόρθωσης από μέρους του/της μαθητή/τριας έτσι ώστε να αναζητήσει μια πιο ρεαλιστική και γραμματικά εφικτή αιτιολόγηση. Σκοπός της αιτιολογημένης αυτοδιόρθωσης είναι η ενεργοποίηση των υψηλότερων ικανοτήτων των μαθητών/τριών προκειμένου να αναπτύξει στο μέγιστο βαθμό την ορθογραφική του δεξιότητα (Καρατζάς, 2005).

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να στηρίζει τη διδασκαλία του και να επικεντρώνεται σε πολλαπλές διδακτικές μεθόδους γραφής και ανάγνωσης, καθώς κάθε διδακτική μέθοδος γραφής και ανάγνωσης ενεργοποιεί συγκεκριμένη ορθογραφική διαδικασία. Για παράδειγμα, η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος μεγιστοποιεί τη φωνολογική ορθογραφική διαδικασία με αποτέλεσμα την αυτοεπιλογή της και την ανάσχεση της μορφολογικής ορθογραφικής διαδικασίας. Η ολική μέθοδος, από την άλλη μεγιστοποιεί τη μορφολογική ορθογραφική διαδικασία και δημιουργεί ανάσχεση της φωνολογικής ορθογραφικής διαδικασίας. Η αναλογική προσέγγιση των καταλήξεων που επικρατεί κατά τη διδασκαλία της γραμματικής, μεγιστοποιεί την αναλογική ορθογραφική διαδικασία με αποτέλεσμα την ανάσχεση της μορφολογικής διαδικασίας και την εμφάνιση των ορθογραφικών λαθών. Όταν οι μαθητές/τριες διδάσκονται με πολλαπλές διδακτικές μεθόδους αναπτύσσουν όλες τις ορθογραφικές διαδικασίες, που στηρίζουν την ορθογραφική δεξιότητα και συγχρόνως αναγκάζονται

να αναπτύξουν μεταγνωστικές ικανότητες ελέγχου των διαδικασιών κατά την ορθογραφική και αναγνωστική τους δραστηριότητα (Καρατζάς, 2005).

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να πραγματοποιεί ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών του. Η ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες στον/στην εκπαιδευτικό, που αφορούν την ελλιπή ανάπτυξη της φωνολογικής και μορφολογικής συνείδηση, του νοητικού ορθογραφικού λεξικού και των ορθογραφικών διαδικασιών. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των ορθογραφικών λαθών, ο/η εκπαιδευτικός κατανοεί τον ορθογραφικό τύπο στον οποίο ανήκει κάθε μαθητής, ομαδοποιεί τους μαθητές ανάλογα με τον ορθογραφικό τύπο στον οποίο ανήκουν και μπορεί να συντάσσει εξατομικευμένα προγράμματα ενίσχυσης του ορθογραφικού συστήματος με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών/τριών του (Καρατζάς, 2005).

Ο/Η εκπαιδευτικός που στοχεύει στην βέλτιστη ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών του θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις βασικές αυτές αρχές και στηριζόμενος σε αυτές να σχεδιάζει και να τροποποιεί ανάλογα τη διδασκαλία του (Καρατζάς, 2005).

3.4 Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφίας

Σύμφωνα με τους Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς (2010:377-381) η διεθνής έρευνα στον γραπτό λόγο επισημαίνει μια στενή σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία. Οι δύο κύριες προσεγγίσεις διδασκαλίας του γραπτού λόγου που διαμορφώθηκαν, έχουν ως βάση τις στρατηγικές που κάθε προσέγγιση θεωρεί ότι χρησιμοποιούνται στην ανάγνωση. Οι δύο κύριες προσεγγίσεις είναι η αναλυτικοσυνθετική και η ολική μέθοδος.

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος πρωτοεμφανίστηκε στη Γερμανία στα μέσα του 19^{ου} αιώνα από τους Kramer και Lehmensick. Η μέθοδος αυτή προωθεί την ανάγνωση και τη γραφή μέσω της ανάλυσης και σύνθεσης της λέξης από τα επιμέρους τμήματα που την αποτελούν, δηλαδή τις συλλαβές και τα γράμματα (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Κατά την εφαρμογή της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου ο εκπαιδευτικός αρχικά παρουσιάζει μια λέξη η οποία περιλαμβάνει το συγκεκριμένο γράμμα που θέλει να διδάξει. Το γράμμα αυτό είναι ιδιαίτερα ευδιάκριτο μέσα στη λέξη και μάλιστα με ξεχωριστό χρώμα. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός βοηθάει τα παιδιά να βρουν τις συλλαβές στις οποίες χωρίζεται η λέξη. Έπειτα, οι μαθητές χωρίζουν τις συλλαβές σε «φωνούλες», δηλαδή σε φθόγγους. Μετά τον χωρισμό σε συλλαβές, οι μαθητές/τριες απομονώνουν το νέο γράμμα και αρχίζει η εκμάθηση του μέσα από πολλαπλά αισθητηριακά κανάλια, ακουστικά, ακούγοντας δηλαδή τον φθόγγο, οπτικά, βλέποντας τον φθόγγο, μυοκινητικά, γράφοντας τον φθόγγο, και απτικά, ψηλαφώντας τον φθόγγο. Αφού η λέξη έχει αναλυθεί εντελώς στα μέρη της, ξεκινά η αντίστροφη διαδικασία, αυτή της σύνθεσης. Το νέο γράμμα ενώνεται σε συλλαβές με άλλα γνωστά γράμματα και οι συλλαβές ενώνονται για να δημιουργήσουν λέξεις (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος μεγιστοποιεί τη χρήση της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφική διαδικασία. Οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να γράφουν άγνωστες λέξεις της ελληνικής γλώσσας που ακολουθούν κανόνες φωνογραφικής αντιστοίχισης, δηλαδή τις λέξεις που γράφονται όπως προφέρονται. (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010). Ο Καρατζάς (2005) όμως αναφέρει ότι με τη μέθοδο αυτή παρουσιάζονται πολλές δυσκολίες στο να γράψει ο/η μαθητής/τρια ορθογραφημένα ακόμα και γνωστές λέξεις που δεν ακολουθούν τους κανόνες αντιστοίχισης μεταξύ γραφημάτων και φθόγων.

Από την άλλη, εμπνευστής της ολικής μεθόδου θεωρείται ο Decroly. Η ολική μέθοδος άρχισε να εφαρμόζεται το 1925 και βασίζεται στις αρχές της μορφολογικής ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται ολοκληρωμένες μορφές ή ολότητες. Το κύριο χαρακτηριστικό της ολικής μεθόδου είναι ότι ξεκινά από το όλο, δηλαδή την ολόκληρη λέξη, και προχωρά στο μέρος, δηλαδή στις συλλαβές και τα γράμματα που απαρτίζουν τη λέξη (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Κατά την εφαρμογή της ολικής μεθόδου επαναλαμβάνονται συνεχώς συγκεκριμένες λέξεις ώστε να γίνουν οικείες στους/στις μαθητές/τριες. Ο/Η εκπαιδευτικός καλλιεργεί το προγραφικό στάδιο, όπου τα παιδιά γράφουν κάθε λέξη στο τετράδιό τους πολλές φορές μέχρι που η γραφή γίνεται «μηχανική» και σταδιακά εμπεδώνεται η σωστή ορθογραφία (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010). Το

μειονέκτημα της ολικής μεθόδου είναι ότι οι μαθητές/τριες που μαθαίνουν να γράφουν με αυτήν τη μέθοδο, μπορούν να γράφουν χωρίς λάθη τις γνωστές λέξεις, αλλά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση άγνωστων ή καινούριων λέξεων (Καρατζάς 2005 στο Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει τη σημασία της ορθογραφίας στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνεται από τον τρόπο που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός την ορθογραφία. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε κάποιες μέθοδοι και τεχνικές που παρουσιάζουν στους μαθητές τις φωνογραφημικές αντιστοιχίες με ξεκάθαρο τρόπο μέσω πολλαπλών αισθητηριακών εμπειριών, δηλαδή, οπτικών ακουστικών και κινητικών. Αναπτύσσουν συγκεκριμένες μνημονικές τεχνικές και βελτιώνουν την οπτική αντίληψη με στόχο την κατάκτηση του γραπτού λόγου (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Η μέθοδος Montessori προτάθηκε από τη Maria Montessori το 1909 ως «μέθοδος επιστημονικής παιδαγωγικής» και εμπλέκει οπτικές, ακουστικές και κινητικές δεξιότητες για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η μέθοδος αυτή δίνει έμφαση στο διδακτικό υλικό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες αγγίζουν με το δάχτυλο τα γράμματα, τα οποία είναι φτιαγμένα από σμυριδόχαρτο, διαγράφουν το περίγραμμα των γραμμάτων με ένα ξυλαράκι αντί για μολύβι και χρησιμοποιούν γράμματα από χαρτί για να σχεδιάσουν το περίγραμμά τους. Αφού αντιληφθούν με την αφή τα γράμματα, με ανοικτά και κλειστά μάτια, τα προφέρουν και τα γράφουν (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010). Η διδασκαλία ξεκινά με τα φωνήεντα και, έπειτα, διδάσκονται μερικά σύμφωνα, έτσι ώστε να σχηματιστούν συλλαβές και λέξεις με τη χρήση «κινητών» γραμμάτων (Montessori, 1980, στο Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Η μέθοδος Orton-Gillingham είναι βασισμένη στο έργο του Samuel Orton, αναπτύχθηκε σε διδακτικό πρόγραμμα από την Anna Gillingham και πρωτοχρησιμοποιήθηκε τη δεκαετία του 1920. Η μέθοδος στηρίζεται σε μια απλή φωνολογική προσέγγιση, διδάσκει δηλαδή τα γράμματα και χτίζει συνδυασμούς συλλαβών βασισμένη στη στενή σχέση μεταξύ των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων. Στηρίζεται στη χρήση της αλφαβήτας και δίνει έμφαση στην άσκηση και στην επανάληψη (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010). Κατά την εφαρμογή της μεθόδου αυτής, ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στον/στην μαθητή/τρια

μεμονωμένα ένα γράμμα μαζί με την εικόνα του αντικειμένου που η ονομασία του αρχίζει ή περιέχει τον συγκεκριμένο φθόγγο. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/τριες θυμούνται και ανακαλούν από τη μνήμη τους κάθε φορά τον σωστό φθόγγο για κάθε γράμμα με τη βοήθεια της εικόνας (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Η μέθοδος Fernald είναι μία πολυαισθητηριακή μέθοδος που εμπλέκει οπτική, ακουστική, κιναισθητική και απτική αίσθηση και προτάθηκε από την Grace Fernald το 1943. Η μέθοδος επικεντρώνεται στην ξεκάθαρη πρόσληψη της μορφής της λέξης, στην ανάπτυξη της επαρκούς εικόνας και τέλος στην ανάπτυξη της συνήθειας μέσω της επανάληψης της γραφής της λέξης, έτσι ώστε το κινητικό σχήμα να γίνει αυτόματο (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010). Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός ακολουθεί τα παρακάτω βήματα. Αρχικά, γράφει και λέει τη λέξη, και ο/η μαθητής/τρια την ιχνηλατεί στον αέρα ενώ συγχρόνως την προφέρει. Έπειτα τη γράφει στο χαρτί. Ο/Η μαθητής/τρια ξαναγράφει από μνήμης τη λέξη και η διαδικασία επαναλαμβάνεται από την αρχή σε περίπτωση που το παιδί γράψει τη λέξη λάθος (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010, υπό Παντελιάδου, 2000).

Στην τεχνική Horn, που πρότεινε ο Horn το 1954, ο/η μαθητής/τρια διαβάζει κάθε λέξη προσεκτικά και κοιτάζει κάθε γράμμα της λέξης ενώ τη διαβάζει. Στη συνέχεια διαβάζει τα γράμματα της λέξης στη σειρά και κλείνει τα μάτια του, προσπαθώντας να φέρει την εικόνα της λέξης στη μνήμη του. Έπειτα ελέγχει κατά πόσο η εικόνα που έφερε στη μνήμη του είναι ορθή και γράφει τη λέξη. Στο τέλος πραγματοποιεί τον απαραίτητο έλεγχο αν την έγραψε σωστά. Στην περίπτωση λάθους επαναλαμβάνει τη διαδικασία (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Μία άλλη τεχνική διδασκαλίας είναι αυτή του Graham και Freeman, η οποία ονομάζεται αλλιώς και τεχνική των πέντε βημάτων. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική οι μαθητές/τριες λένε δυνατά τη λέξη. Στη συνέχεια, λένε και γράφουν τη λέξη. Έπειτα ελέγχουν αν την γράφουν σωστά και μετά λένε τη λέξη και την ιχνηλατούν. Στο τέλος, αφού κρύψουν τη λέξη και τη γράψουν, την ελέγχουν αν την έγραψαν σωστά (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Ακόμη μία πολυαισθητηριακή τεχνική που χρησιμοποιήθηκε είναι η τεχνική που ονομάστηκε «8 βήματα για εξάσκηση με μολύβι ή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή». Σύμφωνα με αυτή ο/η μαθητής/τρια κοιτάζει προσεκτικά τη λέξη, ενώ ο/η εκπαιδευτικός τη δείχνει στον πίνακα και τη διαβάζει δυνατά. Στη συνέχεια,

παρακολουθεί προσεκτικά τον δάσκαλο, ο οποίος δείχνει και διαβάζει από αριστερά προς δεξιά κάθε γράμμα ξεχωριστά. Ο/Η εκπαιδευτικός φροντίζει έτσι ώστε κάθε γράμμα να είναι γραμμένο με διαφορετικό χρώμα έτσι ώστε ο/η μαθητής/τρια να δίνει προσοχή στη γραφοφωνημική αντιστοιχία και να διευκολύνεται στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης καθώς το παιδί μαθαίνει ορθογραφία. Έπειτα, το παιδί ονομάζει τα γράμματα καθώς ο δάσκαλος τα δείχνει στον πίνακα. Μετά κλείνει τα μάτια του και προσπαθεί να φέρει την εικόνα της λέξης στη μνήμη του. Έχοντας τα μάτια κλειστά προσπαθεί να πει φωναχτά ένα-ένα τα γράμματα της λέξης. Στη συνέχεια γράφει τη λέξη σε χαρτί ή χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στο επόμενο βήμα πραγματοποιεί έλεγχο της λέξης που έγραψε. Τέλος, αν η λέξη είναι λάθος ο/η εκπαιδευτικός υποδεικνύει πού διαφέρει η λέξη την οποία έγραψε από αυτήν του πίνακα και επαναλαμβάνεται η διαδικασία από την αρχή (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Τέλος ένας άλλος τρόπος είναι η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο ρόλος του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς τα σημερινά παιδιά ενδιαφέρονται πολύ για τους υπολογιστές και θέλουν να ασχολούνται με αυτούς. Με τους υπολογιστές η μάθηση μπορεί εύκολα να μετατραπεί από παθητική σε ενεργητική (Κελεσίδης, 1998 στο Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Είναι φανερό ότι η αξία και η σημασία της ορθογραφίας στην ανάπτυξη του γραμματισμού και των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι μεγάλη και η διδασκαλία της ορθογραφίας αποτελεί διαχρονικό σημείο αναφοράς για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Φαίνεται ότι σε γλώσσες με σχετικά διαφανές αλφαβητικό ορθογραφικό σύστημα η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης είναι πολύ σημαντική για την κατάκτηση του γραπτού λόγου και της ορθογραφίας. Εκτός όμως από τη φωνογραφημική αντιστοίχιση, απαιτούνται γνώσεις και δεξιότητες στη γραμματική και στο λεξιλόγιο. Προκειμένου να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες εφαρμόζονται πολυαισθητηριακές μέθοδοι διδασκαλίας και εξάσκησης λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιότητες κάθε γλώσσας. Στόχος επομένως των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας που να μπορούν να εξυπηρετούν τις ανάγκες όλων των μαθητών καθώς και εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης για την υποστήριξη κάθε μαθητή χωριστά (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

4. ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1 Αξιολόγηση της ορθογραφίας

Σύμφωνα με τον Καψάλη (1998:17) αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια, αποδίδουμε μια αξία σε κάτι. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μία δεδομένη μονάδα μετρήσεως. Από την πλευρά της η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή δηλαδή στοιχείων στα οποία στηρίζεται κάθε μέτρηση, και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος αυτής της διαδικασίας με τη βαθμολογία.

Σύμφωνα με τη Σταυρίδου (2018:27) κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να συγκεντρώσει επαρκές υλικό από κάθε μαθητή/τρια, ώστε να επιτύχει ασφαλείς κρίσεις για το αν και κατά πόσο είναι θετικά διακείμενος στο εκάστοτε πρόγραμμα, για το αν και κατά πόσο δυσκολεύεται σε ορισμένα σημεία στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας προκειμένου να καταρτίσουν το προφίλ του/της μαθητή/τρια. Για αυτήν τη διαδικασία χρησιμοποιούν είτε την ποσοτική, είτε την ποιοτική αξιολόγηση. Η ποσοτική αξιολόγηση βοηθά στη βαθμολόγηση των μαθητών ενώ η ποιοτική βοηθά στον εντοπισμό και στην καταπολέμηση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία.

Ο/Η εκπαιδευτικός όταν προχωρά στην αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών/τριών του ελέγχει και αξιολογεί έναν συνδυασμό πραγμάτων. Έτσι, λοιπόν, αξιολογεί αν ο/η μαθητής/τρια κάνει ευανάγνωστα γράμματα, αν γράφει με ικανοποιητική ταχύτητα, αν μπορεί να διατηρεί το γραπτό του καθαρό, αν μπορεί να ορθογραφήσει συχνόχρηστες λέξεις και να τις χρησιμοποιεί όπου χρειάζεται, αν μπορεί να χρησιμοποιεί ορθογραφικό λεξικό, αν καταφέρνει να εφαρμόσει τους ορθογραφικούς κανόνες που έχει διδαχθεί και να τέλος μπορεί να μελετήσει μόνος του, ώστε να βελτιώσει την ορθογραφική του ικανότητα (Μελίστα 1990).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998β) στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται συνήθως δύο βασικοί τύποι αξιολόγησης, η ενδιάμεση και η τελική. Η ενδιάμεση αξιολόγηση γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας με τη χρήση ερωτήσεων, ασκήσεων και συζήτησης και αποβλέπει στην τροποποίηση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Η ενδιάμεση αξιολόγηση πρέπει να γίνεται συχνά, έγκαιρα και να μην επηρεάζει τη βαθμολόγηση των μαθητών. Αντίθετα η τελική αξιολόγηση

γίνεται στο τέλος της διδασκαλίας για να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Δηλαδή με την τελική αξιολόγηση ο δάσκαλος πληροφορείται για την ποσότητα και την ποιότητα των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές του και παίρνει μία αρκετά κατατοπιστική απάντηση στο ερώτημά του για το «πώς πήγαμε;» Η τελική αξιολόγηση, η οποία στηρίζεται πολύ στην παρουσίαση των μαθητών κατά την τελική εξέταση και μπορεί να μη γίνεται συχνά, πρέπει να είναι αξιόπιστη διότι όχι μόνο συγκρίνονται οι μαθητές ως προς την προηγούμενη επίδοση τους, αλλά και παρέχονται ασφαλείς πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με το πόσο αποδοτικά επιτελεί το διδακτικό του έργο.

Η Μελίστα (1990) προτείνει η διεξαγωγή των test να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και ύστερα από τη διδασκαλία συγκεκριμένων ορθογραφικών εννοιών. Τα test αυτά δεν θα έχουν σκοπό τη βαθμολογία αλλά θα βοηθήσουν από την μία τον/την εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τα προβλήματα και τα ανάγκες των μαθητών στη γραφή και στην ορθογραφία, ώστε να μπορέσει να προσαρμόσει κατάλληλα τη διδασκαλία και από την άλλη θα βοηθήσουν και τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες να συγκρίνουν την τωρινή τους επίδοση με τις προηγούμενες, έτσι ώστε να διαπιστώσουν τη βελτίωση τους και να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες που ενδεχομένως έχουν.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση έχει ως στόχο από τη μία την αποτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών και από την άλλη την εκτίμηση του βαθμού κατάκτησης των στόχων που τέθηκαν από τον/την εκπαιδευτικό αλλά και του βαθμού της διδακτικής προσπάθειας.

Κάθε παρέκκλιση από τον καθιερωμένο τρόπο γραφής αποτελεί και ορθογραφικό λάθος το οποίο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να μετρήσει, να αξιολογήσει, να εκτιμήσει τη σοβαρότητα του λάθους και να το ερμηνεύσει ως προς τις αιτίες που αυτό δημιουργήθηκε. Οι αιτίες που οδηγούν σε ορθογραφικά λάθη ποικίλλουν και είναι διαφορετικές για κάθε μαθητή. Αδυναμίες στη χρήση συμβατικής ορθογραφίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι συχνές σε μαθητές με γλωσσικές αναπτυξιακές διαταραχές, διαταραχές του γραπτού λόγου, αλλά και σε μαθητές με ελλείμματα στην προσοχή και στη συγκέντρωση. Οι ορθογραφικές δυσκολίες επίσης

συνδέονται και με ανεπαρκή γλωσσική διδασκαλία ή περιορισμένη ενασχόληση με τον γραπτό λόγο (Μουζάκη, 2010β:307).

Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν υπάρχει ενδιαφέρον αυθόρμητο ή ετερόρτημα αλλά χωρίς κομφορμισμό και τον φόβο της διόρθωσης και των επιπτώσεων από τα ορθογραφικά λάθη. Ο Δάσκαλος κάνει ό,τι μπορεί για να προλάβει και όχι να διορθώνει τα λάθη, χρησιμοποιεί εναλλακτικές διαδικασίες στην εκμάθηση της ορθογραφίας και δε θεωρεί σημείο μαθησιακών δυσκολιών μια αδυναμία στην ορθογραφία. Η καλλιέργεια της συνειδητής συνέπειας στην ορθή γραφή της γλώσσας μας πρέπει να αποκτηθεί από τον/την μαθητή/τρια με προσωπική συμμετοχή και ενθάρρυνση. Αποφεύγουμε τη παραδοσιακή τιμωρία να ξαναγράφουν οι «ανορθόγραφοι μαθητές», πολλές φορές την ίδια λέξη ή φράση (Παπάς, 2001:226).

Σύμφωνα με το ΑΠΣ του 2003 η αξιολόγηση συμπληρώνει τη μαθησιακή διαδικασία στον τομέα της γλώσσας, εφόσον δείχνει σε ποιο βαθμό πέτυχαν οι στόχοι του Προγράμματος και ποιες διορθωτικές παρεμβάσεις επιβάλλονται. Το Πρόγραμμα αξιολογείται ως προς το περιεχόμενο, την αποτελεσματικότητα, την αποδοχή, τη μετατρεψιμότητα των γνώσεων και τις συνέπειες που είχε –ή που δεν είχε- στις μετέπειτα σπουδές του μαθητή, στην κοινωνική του ζωή, στην αγορά εργασίας κ.ά.

Το καινούριο ΠΣ του 2021 αναφέρει ότι η αξιολόγηση στο μάθημα της γλώσσας από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης ως βασικό στόχο έχει την εκτίμηση γνώσεων και ικανοτήτων και την παρακολούθηση του τρόπου διαμόρφωσης συμπεριφορών και στάσεων που κρίνονται κομβικές για το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας. Παράλληλα, μέσω της αξιολόγησης παρέχεται στους/στις διδάσκοντες/ουσες και τους/τις διδασκόμενους/ες πληροφόρηση για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας, τον βαθμό επίτευξης των στόχων, τις ελλείψεις και τις ανάγκες που πιθανόν υπάρχουν αλλά και τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, αξιολόγηση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τον λόγο ότι παρέχει επαρκή πληροφόρηση για την γλωσσική ικανότητα του/της μαθητή/τριας, ιδιότητα που συνδέεται οργανικά με την όλη μαθησιακή του/της πορεία και αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση κάθε μορφής γνώσης. Συμπερασματικά, η συστηματική αξιολόγηση από το ένα μέρος συμβάλλει στην έγκαιρη διάγνωση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κενών και των ελλείψεων του/της μαθητή/τριας στο αντικείμενο της

γλώσσας, ενώ από το άλλο καθιστά πιο λειτουργική και ταυτόχρονα πιο αποτελεσματική τη μαθησιακή διαδικασία σε ολόκληρο το φάσμα της σχολικής γνώσης.

Το ΑΠΣ του 2003 αναφέρει ότι η αξιολογική διαδικασία που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη μπορεί να είναι: Διαγνωστική, Διαμορφωτική και Τελική.

Το καινούριο ΠΣ του 2021 αναφέρει ότι ως προς την παράμετρο του χρόνου, ακολουθείται το τρίπτυχο αρχική ή διαγνωστική, συνεχής ή διαμορφωτική και τελική ή αθροιστική που αποσκοπεί στην παρακολούθηση της πορείας τόσο της τάξης ως συνόλου όσο και κάθε μαθητή/τριας ατομικά, καθώς και στην εφαρμογή διαφόρων τρόπων συγκέντρωσης πληροφοριών, ώστε να συνεκτιμάται το σύνολο ή ένα μεγαλύτερο εύρος των ατομικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών.

Με τη Διαγνωστική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή στην αρχή της διδασκαλίας μιας ενότητας, μέσω κατάλληλων προφορικών ή γραπτών ερωτήσεων και διαλόγου που αναπτύσσει μέσα στην τάξη να διαπιστώσει: τον βαθμό επίτευξης των στόχων της αντίστοιχης περιόδου ή ενότητας, το επίπεδο των γλωσσικών – επικοινωνιακών ικανοτήτων που έχουν κατακτήσει οι μαθητές του από τα προηγούμενα χρόνια σπουδών ή από τις ενότητες που έχουν διδαχτεί στη διάρκεια της ίδιας σχολικής χρονιάς, τα συνήθη «λάθη» σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα και τα γενικότερα προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας καθώς και τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών.

Σύμφωνα με τη Ράπτη (2002:74-75) η διαγνωστική αξιολόγηση είναι προσανατολισμένη προς το μέλλον του/της μαθητή/τριας γιατί αφού προσδιοριστεί το επίπεδο γνώσεων του, ο/η εκπαιδευτικός προσαρμόζει το πρόγραμμα διδασκαλίας με στόχο να δημιουργήσει τις καλύτερες συνθήκες για τη σωστή ανάπτυξη και διαμόρφωση του.

Με τη Διαμορφωτική αξιολόγηση, που αντιπροσωπεύει μια συνεχή και καθημερινή διαδικασία επιδιώκεται η πληροφόρηση του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την πρόοδο του τελευταίου κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του αντικειμένου. Ανάλογα με το αποτέλεσμα αυτής της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει και σχεδιάζει τις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν, για τη βελτίωση της διαδικασίας και της επίτευξης των διδακτικών στόχων. Η Ράπτη (2002:75-76) αναφέρει ότι σκοπός της

διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν είναι να τοποθετήσει τον/την μαθητή/τρια αξιολογικά ανάμεσα στους/στις συμμαθητές/τριες αλλά να τροποποιήσει τον ρυθμό μάθησης, επιλέγοντας έναν πιο αποτελεσματικό παιδαγωγικό μέσο για την υπέρβαση των δυσκολιών και την επίτευξη καθορισμένων στόχων της εκπαίδευσης. Αν κάποιος/α μαθητής/τρια ή μία ομάδα δεν ανταποκρίθηκε στους μαθησιακούς στόχους, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως στόχο να βρει τα κύρια αίτια της αποτυχίας και του λάθους για να σχεδιαστεί νέα διδακτική πορεία ή να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις στην ήδη υπάρχουσα.

Σύμφωνα με τη Σφυρόερα (2010:26-27), η εκπαιδευτική πράξη θεωρείται αναποτελεσματική αν δεν λαμβάνει υπόψη της το σημείο εκκίνησης του/της μαθητή/τριας, τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και αυτά που ήδη ξέρει. Η διαμορφωτική αξιολόγηση θα βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει το σημείο εκκίνησης και να παρακολουθήσει την πορεία των μαθητών/τριών του. Αυτά θα αποτελέσουν στοιχεία ανατροφοδότησης της δικής του δράσης, ώστε να γνωρίζει πώς μπορεί να βοηθήσει τον/την κάθε μαθητή/τρια χωριστά ανάλογα με τις ανάγκες του.

Σύμφωνα με τη Ράπτη (2002:76-77) η τελική αξιολόγηση έχει σκοπό να προσδιορίσει την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και τη διακρίβωση της καταλληλότητας των σκοπών και των μεθόδων διδασκαλίας. Η τελική αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, είτε στο τέλος της διδακτικής ενότητας. Αν η αξιολόγηση γίνει στο τέλος της χρονιάς, παίζει καθοριστικό ρόλο στην προαγωγή ή απόρριψη του μαθητή, καθώς και στη διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας.

Όμως, με την τελική αξιολόγηση που διενεργείται με την ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας ή με την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, αποτιμάται με συστηματικό τρόπο το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε αλλά και της προσωπικής προσπάθειας του μαθητή. Αυτά συγκρίνονται με το προηγούμενο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών και με τους στόχους που έχουν τεθεί, ως προς αυτά, για τη διδασκαλία του αντικειμένου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής βοηθούν και τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή στην παραπέρα πορεία.

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998β:143) η αξιολόγηση πληροφορεί τους μαθητές για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και επισημαίνει τα δυνατά και αδύνατα

σημεία τους. Παράλληλα χρησιμεύει ως ανατροφοδότηση και στους εκπαιδευτικούς διότι τους κατατοπίζει σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Είναι γνωστό ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαπιστώνεται έλλειψη κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης της ορθογραφίας με αποτέλεσμα οι κύριες προσεγγίσεις για την εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας να βασίζονται στην προσωπική εμπειρία του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

4.2 Μέθοδοι αξιολόγησης τη ορθογραφίας

Για να αξιολογηθεί η ορθογραφία ενός γραπτού κειμένου, πρέπει αρχικά να προσδιοριστεί ο βαθμός της ακρίβειας με τον οποίο το γραπτό ακολουθεί τις συμβάσεις γραφής που έχουν καθιερωθεί στο πλαίσιο του γλωσσικού συστήματος. Κάθε παρέκκλιση από τον καθιερωμένο τρόπο γραφής αποτελεί ορθογραφικό λάθος, το οποίο μπορεί να μετρηθεί, να εκτιμηθεί η σοβαρότητά του και να χρησιμοποιηθεί ερμηνευτικά για τον προσδιορισμό της αιτίας που το προκάλεσε (Μουζάκη & Πρωτόπαπας :2010).

Η αξιολόγηση της ορθογραφίας γίνεται με τη χρήση άτυπων δοκιμασιών και ψυχομετρικών εργαλείων. Από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση της συνολικής επίδοσης του μαθητή και από την ανάλυση των λαθών αναζητούνται συμπεράσματα σχετικά με : α. την ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας σε συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα και μαθησιακούς στόχους, β. την ύπαρξη σημαντικής ορθογραφικής δυσκολίας, και γ. την αναπτυξιακή πορεία προς την κατάκτηση της ορθής γραφής. Είναι αυτονόητο ότι τα συμπεράσματα είναι εγκυρότερα όταν οι ορθογραφικές επιδόσεις συγκρίνονται με ένα ευρύτερο δείγμα αναφοράς. Διαφορετικές μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιούνται κάθε φορά ανάλογα με τους σκοπούς της αξιολόγησης. Σε κάθε περίπτωση, όμως τα αποτελέσματα θα πρέπει να αξιοποιούνται διδακτικά στην κατάρτιση στοχευμένων προγραμμάτων ορθογραφικής διδασκαλίας (Μουζάκη, 2010β).

Η αξιολόγηση της ορθογραφίας είναι μια διαδικασία, η οποία, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιείται θα μπορούσαμε να πούμε χωρίς υπερβολή καθημερινά. Ο/Η εκπαιδευτικός θέτει σχεδόν κάθε μέρα τους μαθητές σε διαδικασία αξιολόγησης της ορθογραφίας. Η αξιολόγηση της ορθογραφίας πραγματοποιείται είτε

για να ελέγξει ο/η εκπαιδευτικός την επάρκεια των μαθητών σε συγκεκριμένες γνώσεις, είτε για να διερευνήσει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, είτε τέλος για να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε συγκεκριμένα γραμματικά και γλωσσικά φαινόμενα.

Ο/Η εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης της ορθογραφίας έχει βοηθητικό, παρωθητικό ρόλο και ρόλο παρατηρητή. Βοηθά τους μαθητές στην εργασία και καταγράφει τα σοβαρά και συχνά λάθη. Επίσης είναι επιθυμητό να οργανώνει στη συνέχεια μία επαναληπτική διδασκαλία, κατόπιν κατάλληλου σχεδιασμού με σκοπό τη διόρθωση όσων λαθών εντοπίστηκαν και αξιολόγηση.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί καθημερινά ή 2-3 φορές εβδομαδιαία ελέγχουν μία συγκεκριμένη ορθογραφία που συναντούν στο διδακτικό κείμενο, ή λέξεις από λίστες λεξιλογίου ή λέξεις που συνάδουν με συγκεκριμένους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες που διδάχθηκαν και μελέτησαν οι μαθητές τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η Ορθογραφία μπορεί είτε να έχει δοθεί για μελέτη από την προηγούμενη μέρα στο σπίτι είτε να είναι «άγνωστη» στους μαθητές. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στο ελληνικό σχολείο δεν θα πρέπει να παραμένει εγκλωβισμένος σε μία και μοναδική ορθογραφική μέθοδο αλλά να κάνει μία σύνθεση των μεθόδων διδασκαλίας που έχει στη διάθεση του.

Υπάρχουν πολλές σταθμισμένες δοκιμασίες ορθογραφίας και αρκετές μέθοδοι αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε αυτές. Κατά κανόνα είναι σχεδιασμένες και σταθμισμένες για ατομική χορήγηση αλλά πολλές μπορούν να χορηγηθούν και ομαδικά, εφόσον κάτι τέτοιο προβλέπεται από τον συγγραφέα της και έχει ελεγχθεί κατά τη στάθμιση (Μουζάκη, 2010β:319).

Η αξιολόγηση της ορθογραφίας με στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός εκμάθησης συγκεκριμένης διδαχθείσας ύλης μπορεί να πραγματοποιηθεί με το γράψιμο καθ' υπαγόρευση είτε κειμένου, είτε μεμονωμένων λέξεων, με προφορική ορθογραφία κατά την οποία οι μαθητές πραγματοποιούν σειριακή εκφορά των γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη, με δοκιμασίες αναγνώρισης της ορθογραφημένης λέξης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες λέξεις με εναλλακτική ορθογραφία.

Η γραφή καθ' υπαγόρευση είναι μια λειτουργική ενέργεια του λόγου που απαιτεί τη σύνδεση της ακουστικής εικόνας της λέξης με τη μνημονική-οπτική εικόνα την οποία θα αποτυπώσει ο/η μαθητής/τρια στο χαρτί. Πρόκειται για την

αποκωδικοποίηση του προφορικού λόγου του άλλου σε γραπτό λόγο όχι με τη μορφή της απλής μηχανικής μεταφοράς από έναν κώδικα στον άλλο βάσει της φωνημογραφικής αντιστοίχισης αλλά με τη μορφή της συνειδητής εφαρμογής των κανόνων της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση του περιεχομένου αυτού που γράφεται. Ωστόσο σε αυτού του τύπου τα ορθογραφικά έργα απουσιάζει η πρόσθετη δυσκολία της παραγωγής γραπτού λόγου από την πλευρά του μαθητή, αφού το περιεχόμενο και η διατύπωση είναι ήδη έτοιμα (Μαγουλά & Τζανάκη, 2020:37-38).

Επίσης, συχνά οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν οι ίδιοι κάποια ορθογραφικά τεστ, στα οποία υποβάλλουν τους μαθητές τους. Οι ορθογραφικές αυτές δοκιμασίες κατασκευάζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τη διδακτέα ύλη, τα διδακτικά βιβλία, την προσωπική εμπειρία του εκπαιδευτικού για συγκεκριμένες τάξεις, τη χρονική περίοδο που γίνεται η αξιολόγηση κ.α. Με την εφαρμογή ενός τέτοιου τεστ κριτηρίου ο εκπαιδευτικός μπορεί να πληροφορηθεί τον βαθμό κατάκτησης του χαρακτηριστικού που τον ενδιαφέρει από κάθε μαθητή της τάξης του (Μουζάκη, 2010β:320).

Η Μουζάκη (2010β:319) αναφέρει ότι τα τελευταία χρόνια κερδίζουν έδαφος οι αυτοματοποιημένες δοκιμασίες ορθογραφίας που χορηγούνται με ηλεκτρονικό υπολογιστή, διασφαλίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τις συνθήκες χορήγησης και βαθμολόγησης αφού γίνονται αυτόματα από το ειδικό λογισμικό.

Μελετώντας τα ΑΠΣ διαπιστώσαμε την ενσωμάτωση της διδακτικής της ορθογραφίας σε όλες τις ενότητες του γλωσσικού μαθήματος, αφού διαπιστώσαμε ότι η ορθογραφία δεν μελετάται αποκομμένα αλλά παράλληλα με κάθε κομμάτι της γλώσσας. Καθώς όμως ο/η κάθε μαθητής/τρια είναι διαφορετικός και κάθε τάξη ξεχωριστή, απαιτείται η εφαρμογή μιας μεθόδου διδασκαλίας ανάλογης των εκπαιδευτικών αναγκών και του επιπέδου της σχολικής τάξης. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις μεθόδους διδασκαλίας και κάθε φορά να επιλέγει τις κατάλληλες προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι και να προαχθεί η μάθηση.

Σύμφωνα με το ΑΠΣ του 2003, ως μορφές και μέσα αυτής της αξιολόγησης μπορεί να επιλέγονται κατά περίπτωση, τα εξής:

- ✓ Γραπτές δοκιμασίες, διάρκειας λίγων λεπτών ως και μιας διδακτικής ώρας, κατά περίπτωση.
- ✓ Προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις κατανόησης, διαφόρων τύπων.
- ✓ Ανάπτυξη μικρού γραπτού δοκιμίου με τη βοήθεια ερωτήσεων για τις μεγαλύτερες τάξεις. Ελέγχουν την ικανότητα οργάνωσης του περιεχομένου σε παραγράφους και ευρύτερες νοηματικές ενότητες. Μπορούν να δίδονται και στις μικρότερες τάξεις, με τη βοήθεια εικόνων, πλαισίων, παραγράφων κτλ.
- ✓ Ερωτήσεις σύντομης απάντησης, προφορικές ή γραπτές. Ζητούν περιορισμένης έκτασης απαντήσεις, συνεπτυγμένη απόδοση περιεχομένου, περιλήψεις κ.τ.ό.. Είναι ανάγκη να ορίζεται μέγιστος αριθμός λέξεων.
- ✓ Θέματα σύμπτυξης περιεχομένου προφορικά ή γραπτά.
- ✓ Ερωτήσεις κρίσης. Προσφέρονται περισσότερο στην αξιολόγηση βαθύτερης κατανόησης του περιεχομένου μιας ενότητας ή ενός βιβλίου.
- ✓ Σύνθετες δημιουργικές εργασίες.

Επίσης στο ΑΠΣ του 2003 αναφέρεται ότι για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να χρησιμοποιείται όποιο μάθημα του ωρολογίου προγράμματος προσφέρεται περισσότερο, κατά περίπτωση.

- ✓ Κλειστές ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις. Μπορούν να αντιστοιχούν και σε τύπους των δομικών ασκήσεων. Προσφέρονται περισσότερο στη αξιολόγηση της γραμματικής του γλωσσικού συστήματος, της ορθογραφίας και του λεξιλογίου.
- ✓ Κείμενο σε προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο, τη δομή του, το ύφος και τα γλωσσικά μέσα.
- ✓ Θέμα για ανάπτυξη και δόμηση περιεχομένου.
- ✓ Φύλλα αξιολόγησης.
- ✓ Κείμενο περιορισμένης έκτασης (αντιγραφή), για τον έλεγχο της καλλιγραφίας ή της ορθογραφίας.
- ✓ Κάθε κείμενο που παράγει ή κάθε πράξη που επιτελεί ο μαθητής με τα λόγια του.
- ✓ Φάκελος εργασιών που περιέχει τις εργασίες των μαθητών σε όλη τη διάρκεια του έτους.

Το καινούριο ΠΣ του 2021, αναφέρει ότι τρόποι και τα μέσα αξιολόγησης ποικίλλουν δίνοντας τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να επιλέγει αυτά που κρίνει κατάλληλα για κάθε περίπτωση. Για την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση μπορούν να εφαρμοστούν:

- ✓ Σχάρα ατομικής παρατήρησης την οποία συμπληρώνει ο/η εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή/τρια μετά από παρακολούθηση δύο εβδομάδων, κατά τον πρώτο μήνα κάθε σχολικού έτους.
- ✓ Άτυπο κριτήριο αξιολόγησης (τεστ) που κατασκευάζει ο/η εκπαιδευτικός με βάση τους κεντρικούς στόχους τους οποίους οι μαθητές/τριες αναμένεται να έχουν κατακτήσει σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του ΠΣ για τα προηγούμενα έτη.
- ✓ Σταθμισμένα διαγνωστικά κριτήρια εγκεκριμένα από το Υ.ΠΑΙ.Θ., τα οποία ελέγχουν ποικίλες παραμέτρους της γλωσσικής ικανότητας και πραγμάτωσης.

Στη συνέχεια στο πλαίσιο της συνεχούς ή διαμορφωτικής αξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν :

- ✓ Ημερολόγια παρατήρησης
- ✓ Σχέδια δράσης ως μέσα αξιολόγησης
- ✓ Φάκελος εργασιών με αναθεωρημένες εργασίες
- ✓ Εννοιολογικοί χάρτες
- ✓ Εβδομαδιαία/μηνιαία κριτήρια αξιολόγησης (τεστ)
- ✓ Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης ή αυτοδιόρθωσης (ατομική του μαθητή)
- ✓ Ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης ή αυτοδιόρθωσης – ετεροδιόρθωσης (ομαδική των μαθητών/τριών)
- ✓ Παρατήρηση και αξιολόγηση από τον/την εκπαιδευτικό (ημερολόγια παρακολούθησης)
- ✓ Περιγραφική αξιολόγηση
- ✓ Αξιολόγηση μέσω μιας αυθεντικής δημιουργίας του/της μαθητή/τριας
- ✓ Αξιολόγηση μέσω θεατρικών δράσεων
- ✓ Αξιολόγηση μέσω γραφής κειμένων για δεδομένες επικοινωνιακές περιστάσεις

Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών/τριών στο τέλος κάθε έτους, η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση έχει ως στόχο να αποτυπώσει συγκεντρωτικά τη σχολική πορεία του/της μαθητή/τριας καθ' όλο το έτος, εστιάζοντας

στην πρόοδο που έχει επιτύχει σε ατομικό επίπεδο σε σχέση με τους προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους του γνωστικού αντικειμένου. Θα πρέπει να είναι σαφές ότι οι πρόοδοι, οι διάφορες μορφές αξιολόγησης κυρίως διαμορφωτικού χαρακτήρα και οι φάκελοι των μαθητών/τριών έχουν αποκλειστικό σκοπό την έγκαιρη αντιμετώπιση ελλείψεων, την ενδυνάμωσή τους με στοχευμένες δράσεις, αλλά και την περαιτέρω αύξηση του βαθμού δυσκολίας στις περιπτώσεις των μαθητών/τριών με πολύ καλές επιδόσεις.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να προσθέσω μια άτυπη διαδικασία για την γενική εκτίμηση της γραφής που αναφέρει η Παντελιάδου (2011). Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η ανάλυση μιας γραπτής παραγωγής του/της μαθητή/τρια, που περιλαμβάνει και τον έλεγχο της ορθογραφικής δεξιότητας, αποτελεί από μόνη της άτυπη διαδικασία αξιολόγησης της γραφής. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τον/την μαθητή/τρια να γράψει ένα δικό του ελεύθερο κείμενο όσο πιο καλά μπορεί. Αν αυτό τον/την δυσκολεύει του/της δίνει μια φωτογραφία και ζητά να γράψει μία ιστορία με βάση τα όσα βλέπει σε αυτήν. Αν το επίπεδο του/της μαθητή/τρια δεν ανταποκρίνεται ούτε και σε αυτή τη δραστηριότητα, τότε ο/η εκπαιδευτικός του δίνει την αρχή των προτάσεων για καθεμία παράγραφο μιας ιστορίας και του ζητάει να τις συμπληρώσει. Τελευταία παραλλαγή της δραστηριότητας αυτής σε χαμηλό επίπεδο είναι να δοθεί στον μαθητή/τρια μια φωτογραφία και να του/της ζητηθεί να γράψει μερικές προτάσεις για αυτά που βλέπει.

Η ορθογραφημένη γραφή προκύπτει από την εσωτερική σκέψη και ομιλία που συντελείται στο μυαλό του μαθητή κατά τη μετάφραση των ιδεών του σε γραπτό κώδικα μέσω γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών. Τα ορθογραφικά έργα που απαιτούν την ελεύθερη παραγωγή κειμένων από τους μαθητές θεωρούνται πιο δύσκολα, καθώς η συγγραφή είναι μια πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά στην οποία εμπλέκονται ποικίλοι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Γνώσεις και δεξιότητες γλωσσικές, γνωστικές, μεταγνωστικές και εννοιολογικές συμβάλλουν από κοινού με το στενότερο ή ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, τις προσδοκίες του ατόμου, τις αξίες αλλά και τις αλληλεπιδράσεις του σε μία απαιτητική νοητική και επικοινωνιακή διαδικασία. Η δυσκολία της συγγραφικής διαδικασίας φανερώνεται και από το γεγονός ότι άτομα με επαρκή ή και υψηλή νοητική ικανότητα που είναι καλοί ομιλητές και χρήστες της γλώσσας, δεν αναπτύσσουν ικανοποιητικά τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:81 στο Μαγουλά & Τζανάκη, 2020:38). Συνεπώς, στην ελεύθερη γραφή οι μαθητές στην προσπάθειά τους

να μεταφράσουν τις ιδέες τους στο χαρτί, πρέπει να δημιουργήσουν ένα κείμενο που να είναι αποδεκτό ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά με σωστά δομημένες προτάσεις και παραγράφους (Μαγουλά & Τζανάκη, 2020:38).

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι μαθητές κατακτούν την ορθογραφημένη γραφή σταδιακά και αργά. Μεταξύ του αρχικού και του τελικού επιπέδου υφίστανται σημαντική εξέλιξη. Ωστόσο, αν η αξιολόγηση της ορθογραφίας επικεντρωθεί μόνο στον αριθμητικό υπολογισμό των λαθών, τότε όλη αυτή η εξέλιξη δε γίνεται αντιληπτή από τον/την εκπαιδευτικό. Για την πλήρη κατανόηση του επιπέδου, αλλά και των διδακτικών αναγκών του/της κάθε μαθητή/τριας είναι απαραίτητη η ποιοτική ανάλυση των λαθών στην ορθογραφία (Παντελιάδου, 2011).

Τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν ένα καλό τεστ ορθογραφίας είναι τα παρακάτω: α. αντιπροσωπευτική δειγματοληψία του ορθογραφικού συστήματος προς αξιολόγηση, δηλαδή, κάθε ορθογραφικό τεστ πρέπει να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμβάσεων και κανόνων που αφορούν φωνογραφημικές αντιστοιχίσεις, λεξικά μορφήματα, γραμματικές κατηγορίες και ορθογραφικά μοτίβα εμπεριέχοντας τόσο ορθογραφικά κοινές λέξεις όσο και λέξεις λιγότερο συχνές ή με ιδιαίτερη και ασυνήθιστη ορθογραφία, β. επαρκής κάλυψη για κάθε επίπεδο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, δηλαδή, ένα τεστ θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει λέξεις που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα της ορθογραφικής δεξιότητας, θα πρέπει να έχει ικανό αριθμό λέξεων που μπορεί να αποδώσουν επαρκώς την εικόνα της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών/τριών σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν βρίσκονται εντός του ηλικιακού εύρους για το οποίο προβλέπεται η εφαρμογή του, γ. οικολογική εγκυρότητα, δηλαδή το τεστ θα πρέπει να περιλαμβάνει γλωσσικό υλικό οικείο προς τους/τις μαθητές/τριες, μέσα από τα σχολικά αναγνώσματα, και λέξεις από τη διδακτέα ύλη του σχολείου, εκτός και αν στοχεύει ειδικά στην αξιολόγηση της δεξιότητας των μαθητών στην ορθογραφία ασυνήθιστων λέξεων, δ. επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες, δηλαδή το τεστ θα πρέπει να πληροί συγκεκριμένα ψυχομετρικά κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας, έτσι ώστε να παρέχει βάσιμες και αξιοποιήσιμες πληροφορίες (Moats, 1995, στο Μουζάκη, 2010β).

Είναι επίσης σημαντικό, το τεστ ορθογραφίας να παρέχει στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αξιολογήσει τις αναδυόμενες ορθογραφικές δεξιότητες του αναγνώστη καθώς και του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Γι' αυτό στην αρχή,

θα πρέπει να περιλαμβάνει σχετικά εύκολες λέξεις που είναι προσιτές ορθογραφικά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δεν προκαλούν αισθήματα ματαιώσης (Μουζάκη, 2010β).

Τέλος θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διαθέτουν αρκετή εμπειρία στην αξιολόγηση της ορθογραφίας, οι αξιολογικές τους κρίσεις είναι αναγκαστικά περιγραφικές μιας και δεν έχουν στη διάθεση τους κριτήρια αναφοράς για να συγκρίνουν επιδόσεις και να αξιολογήσουν το μέγεθος των ατομικών διαφορών που παρατηρούνται σε μια τάξη. Επιπλέον, η αξιολόγηση της ορθογραφικής γραφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πάντα εύκολο να συνοδευτεί από αντίστοιχες τροποποιήσεις του διδακτικού έργου με σκοπό την παροχή επανορθωτικής ή υποστηρικτικής διδασκαλίας (Μουζάκη, 2010β).

4.3 Μέθοδοι διόρθωσης της ορθογραφίας

Στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων, οι ευκαιρίες βελτίωσης των γραπτών των μαθητών μέσω επανεξέτασης και αυτοδιόρθωσης είναι περιορισμένες. Στην πράξη, η μάθηση της ορθογραφίας στο ελληνικό σχολείο διακρίνεται από αμηχανία και ένδεια εμπνευσμένων διδακτικών προσεγγίσεων, γεγονός που υποδηλώνει έλλειψη γενικότερου σχεδιασμού (Πρωτόπαπας, 2010:17).

Η νέα αντίληψη του μαθητοκεντρικού σχολείου τείνει σε μία ελαστικότερη θεώρηση της περίφημης ορθογραφικής δεξιότητας. Αυτό δε σημαίνει ούτε υποτίμηση της ορθογραφίας, ούτε αδιαφορία από μέρους του εκπαιδευτικού στην άσκηση της. Διάφορες νέες στρατηγικές οδήγησαν το σχολείο σε ηπιότερες παρεμβάσεις, με στόχο την ενθάρρυνση και όχι την αποθάρρυνση του μαθητή. Παράλληλα, η παιδαγωγική αντίληψη υλοποιείται με προσδοκίες συμφωνημένου πια τύπου, όπου το παιδί δε διαχέεται σε ευρηματική διόρθωση των λαθών του ή του συμμαθητή του, αλλά κατανοεί ότι η εργασία της ορθογραφικής διόρθωσης τείνει σε μία σταδιακή επανεξέταση αντανακλαστικών συνειρμών ή έξεων του γράφοντος, που αντιδρά με θετικό τρόπο σε ό,τι του δημιουργεί μια νέα βελτιωτική προσδοκία και κατάκτηση οποιασδήποτε δυσκολίας (Παπάς, 2001:228).

Ο/Η εκπαιδευτικός έχει να επιλέξει πολλούς και διαφορετικούς τρόπους διόρθωσης της ορθογραφίας, που ανατίθεται στα παιδιά να προετοιμάσουν και οι

οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά από τον δάσκαλο. Αναφορικά με τη «γνωστή» ορθογραφία, δηλαδή την ορθογραφία την οποία οι μαθητές/τριες είχαν να ετοιμάσουν και να μάθουν στο σπίτι τους, ένας τρόπος είναι η διόρθωση από τον/την δάσκαλο/α. Τα παιδιά γράφουν το κείμενο που τους έχει ανατεθεί για ορθογραφία είτε σε τετράδιο είτε σε κάποιο φύλλο χαρτί και ο/η δάσκαλος/α αφού τα συγκεντρώσει, τα διορθώνει και τα επιστρέφει. Μάλιστα εάν θέλει μπορεί και να τα βαθμολογήσει. Θεωρούμε περισσότερο ουσιαστικό ο δάσκαλος να υπογραμμίζει τα ορθογραφικά τους λάθη και οι μαθητές να υποχρεώνονται να τα διορθώσουν (Παπάς, 2001:229).

Ένας άλλος τρόπος τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η αυτοδιόρθωση. Οι μαθητές/τριες αφού γράψουν το κείμενο που τους υπαγόρευσε ο δάσκαλος το παραβάλλουν με το πρωτότυπο-ορθό και διορθώνουν τυχόν λάθη τους. Στη συνέχεια ο δάσκαλος θα πρέπει να ελέγξει τη διόρθωση και να βάλει κάτω από το γραπτό μία ένδειξη ότι το είδε. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοεί αυτή την εργασία των μαθητών του, γιατί παρατηρείται σταδιακή έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά και αδιαφορία γι' αυτήν την εργασία. Τα παιδιά ζητούν και έχουν ανάγκη από τη θετική ενίσχυση, την ενθάρρυνση και την επιβεβαίωση του δασκάλου (Παπάς, 2001:229).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1998α:175) κρίνεται σκόπιμο να ασκούνται οι μαθητές στην αυτοαξιολόγηση των απαντήσεων τους και στην κριτική αντιμετώπιση των ενεργειών τους. Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών όχι μόνο διευκολύνει το διδακτικό έργο, αλλά και καθιστά τους μαθητές ανεξάρτητα και υπεύθυνα άτομα, που έχουν επίγνωση των αποφάσεων και των ενεργειών τους.

Η Μελίστα (1990) επισημαίνει ότι είναι σημαντικό να εξασκηθεί το παιδί να διορθώνει μόνο του τα λάθη. Κάθε φορά που αντιμετωπίζει μία δυσκολία είναι καλύτερο να τον ενθαρρύνουμε να ζητά τη βοήθειά μας ή να το παραπέμπουμε σε ορθογραφικά λεξικά καθώς είναι προτιμότερο να ψάξει, να επαληθεύσει, να πληροφορηθεί, παρά να υπολογίζει στη βοήθεια της μνήμης ή της έμπνευσης της στιγμής. Για τους/τις μαθητές/τριες είναι σημαντικό, εκτός από τα μάθουν να ορθογραφούν, να μάθουν να χρησιμοποιούν και το ορθογραφικό λεξικό. Οφείλει δηλαδή η διδασκαλία της ορθογραφίας να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν σωστές συνήθειες μελέτης και να τα εξοικειώσει με μεθόδους εργασίας, ώστε να βρίσκουν μόνα τους τις λύσεις που απαιτούνται στα προβλήματα μάθησης που προκύπτουν.

Η αλληλοδιόρθωση είναι μία άλλη μέθοδος διόρθωσης της ορθογραφίας. Οι μαθητές/τριες αφού γράψουν το κείμενο, ανταλλάσσουν ανά δυο τα τετράδιά τους και υπογραμμίζουν με μολύβι τυχόν λάθη που εντόπισαν. Δε θεωρείται θετικό να βαθμολογούν ή να διορθώνουν τα κείμενα των συμμαθητών τους και γι' αυτό κάθε μαθητής/τρια θα ελέγξει από το πρωτότυπο κείμενο ό,τι έχει υπογραμμίσει ο συμμαθητής και θα κάνει αυτοδιόρθωση.

Τέλος, ένας άλλος τρόπος είναι η διόρθωση από κοινού με τους μαθητές. Στην πρώτη περίπτωση γράφει κάποιος/α μαθητής/τρια ολόκληρο το κείμενο ή τμηματικά στον πίνακα, το διορθώνουν από κοινού οι μαθητές και με αφορμή κάποιο λάθος προκαταληκτικό, καταληκτικό κ.λ.π. γράφουν και άλλα παραδείγματα, οικογένειες λέξεων κ.ά. και οδηγούνται όταν χρειάζεται στη διατύπωση ορθογραφικού κανόνα. Στη δεύτερη περίπτωση γράφει κάποιος/α μαθητής/τρια την «ορθογραφία» στον πίνακα και συγχρόνως γράφουν οι άλλοι μαθητές στις θέσεις τους. Αφού τελειώσουν, διορθώνεται από κοινού το κείμενο στον πίνακα και καθένας μόνος του διορθώνει τυχόν λάθη του. Ο/Η δάσκαλος/α όμως πάλι θα πρέπει να προσέξει την εργασία τους (Παπάζ, 2001:230).

Βαθμολογικά η αξιολόγηση των πρώτων δύο τάξεων του δημοτικού, στην Α' και στη Β' τάξη, είναι περιγραφική, για τη Γ' και τη Δ' τάξη είναι αλφαβητική (Α-Δ) και για τις δύο τελευταίες τάξεις, την Ε' και τη Στ' είναι αριθμητική με κλίμακά από 1 έως το 10. Είναι πολύ σημαντικό, όμως, η αξιολόγηση της ορθογραφίας να μην αφορά μόνο τον υπολογισμό αριθμητικά των λαθών διότι ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να αγνοεί ότι η κατάκτηση της ορθογραφίας από τους/τις μαθητές/τριες γίνεται εξελκτικά και βαθμιαία κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Ακόμη δε θα πρέπει να αποκλείεται η εφαρμογή οποιασδήποτε άλλης μεθόδου, ώστε να συλλεχθεί η πληρέστερη πληροφόρηση και οι εκπαιδευτικοί να οδηγηθούν στην πιο κατάλληλη διδακτική παρέμβαση για το σύνολο της σχολικής τάξης.

4.4. Αξιοποίηση του λάθους των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς

Παλιότερα, σύμφωνα με τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας το λάθος ήταν συνώνυμο της μη επαρκούς γνώσης του/της μαθητή/τριας στο ανάλογο μάθημα και επιβαλλόταν κάποιο είδος τιμωρίας. Στα σύγχρονα μοντέλα μάθησης, το λάθος βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τι έχει καταλάβει, τι ξέρει και τι όχι ο/η κάθε

μαθητής/τρια. Σε καμία περίπτωση η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στον/στην μαθητή/τρια που έχει διαπράξει το λάθος δεν πρέπει να είναι προσβλητική ή τιμωρική αλλά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί το λάθος ως πηγή μάθησης τόσο για τον/την μαθητή/τρια όσο και για τον ίδιο. Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001), στην εκπαιδευτική διαδικασία τα λάθη πρέπει να εντοπίζονται και να διορθώνονται. Αν όμως η διδασκαλία εμπλουτιστεί από ένα ερμηνευτικό –και όχι αφοριστικό– πνεύμα, μπορεί να οδηγήσει σε εναλλακτικούς εκπαιδευτικούς τρόπους προσέγγισης του γλωσσικού λάθους.

Εξάλλου σύμφωνα με τη Σφυρόερα (2007:22-24), το λάθος δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν στοιχείο που δυσχεραίνει τη μάθηση, αλλά σαν συστατικό της ίδιας της διαδικασίας της μάθησης, άρα σαν δυναμικό στοιχείο που θα μπορούσε να διευκολύνει τη μάθηση, εφόσον, όπου δεν υπάρχει λάθος, δεν υπάρχει δράση αυτού που μαθαίνει, δεν υπάρχει ανακάλυψη, άρα ούτε και μάθηση. Τα παιδιά δε θα μάθαιναν αν δεν έκαναν λάθη. Τα λάθη αποτελούν για αυτά εργαλείο μάθησης αφού τα βοηθούν να προχωρήσουν πέρα από αυτά που ήδη ξέρουν και να οικοδομήσουν νέες γνώσεις και νέες στρατηγικές. Απαραίτητη προϋπόθεση για να μετατραπούν τα λάθη σε «εργαλείο μάθησης» είναι να τα χειριστεί ανάλογα ο εκπαιδευτικός.

Η ορθογραφημένη γραφή σχετίζεται με πολλούς παράγοντες πέραν της γνώσης της γλώσσας. Τα ορθογραφικά λάθη δεν είναι απλώς ένα χαρακτηριστικό των «κακών» μαθητών/τριών. Τα ορθογραφικά λάθη πρέπει να είναι ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, που θα εστιάσει σε αυτά, θα τα αναλύσει και θα τα διορθώσει. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί ο μηχανισμός που οδηγεί έναν/μία μαθητή/τρια στο λάθος. Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια οφείλει να ακολουθήσει μία διαφορετική στάση εκτός από την αυστηρή κριτική και να τα προσεγγίσει διδακτικά. Τα λάθη πρέπει να διορθώνονται αλλιώς παγιώνεται μία λάθος θεώρηση και διαιωνίζεται. Κατά συνέπεια για να βοηθήσει ο/η εκπαιδευτικός τους/τις μαθητές/τριες να εξελιχθούν γλωσσικά και να οδηγηθούν σταδιακά σε μια ορθογραφημένη γραφή θα πρέπει να έχει μία πλήρη εικόνα των γλωσσικών και ορθογραφικών λαθών που παράγουν οι μαθητές/τριες του/της.

Η ανακάλυψη, από τον εκπαιδευτικό, των γλωσσικών λαθών, του καθενός μαθητή, που εμποδίζουν την ομαλή διαδικασία της γνώσης είναι μεγίστης σημασίας. Ωστόσο, η εκπαιδευτική κατάσταση δεν μπορεί να εξαντλείται μόνο στον εντοπισμό

των λαθών αλλά κυρίως στη δυναμική επεξεργασία τους. Αυτή η δυναμική επεξεργασία προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει τέτοιες συνθήκες, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται στο να εκφράζουν τις αντιλήψεις τους και να αντιμετωπίζουν το λάθος σας αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και όχι σαν συμπεριφορά άξια τιμωρίας, πρέπει δηλαδή να νιώσουν ότι «έχουν δικαίωμα στο λάθος». Επίσης προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του εκπαιδευτή-ερευνητή ο οποίος καταφέρνει να συλλέξει στοιχεία από αυτά που συμβαίνουν στην τάξη του για να ανατροφοδοτήσει τη στάση του και τις στρατηγικές του. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εμπλέξει και τον ίδιο τον/την μαθητή/τρια σε αυτό που συμβαίνει στην τάξη, και να μπορέσει να μετατρέψει την επεξεργασία του λάθους σε διαδικασία ανακάλυψης και αυτοδιόρθωσης. Είναι πολύ σημαντικό για τον/την μαθητή/τρια να αποκτήσει την ικανότητα του «μαθαίνω να μαθαίνω». Εξάλλου είναι πολύ σημαντική η ικανοποίηση που λαμβάνουμε όταν καταλαβαίνουμε γιατί κάτι είναι λάθος και καταφέρνουμε να το επιλύσουμε μόνοι μας ή με τη βοήθεια κάποιου (Σφυρόερα, 2007:29-32).

Ακόμη σύμφωνα με το ΑΠΣ του 2003 τα λάθη αντιμετωπίζονται διδακτικά ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή. Η άστοχη χρήση λέξεων, το ελλιπές λεξιλόγιο, τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, οι δυσχέρειες στη χρήση υποτακτικού λόγου, στην προσαρμογή του λόγου στην περίπτωση, στην κατανόηση και χρήση απαιτητικού λόγου κ.α. χρησιμοποιούνται, κατά περίπτωση, ως μέσα διάγνωσης που επιτρέπουν στον δάσκαλο να καταστρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεμβάσεων. Επίσης μόνιμος στόχος του δασκάλου είναι να καταστήσει τον μαθητή υπεύθυνο για τον λόγο που παράγει, ώστε να τον αξιολογεί και να τον διορθώνει μόνος του, κάνοντάς τον όσο μπορεί αποτελεσματικότερο για τον σκοπό για τον οποίο τον παρήγαγε. Έτσι ο μαθητής εισάγεται στη διαδικασία της συνεχούς αναβάθμισης του γλωσσικού του επίπεδου, δηλαδή στη μορφωτική διαδικασία της συνεχούς τελειοποίησης.

Στο νέο ΠΣ του 2021, αναφέρει ότι για να χαρακτηριστεί επαρκής μία μορφή αξιολόγησης θα πρέπει, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση να παρέχει τη δυνατότητα αντικειμενικής διακρίβωσης και μέτρησης τόσο της γνώσης των τυπικών κανόνων της γραμματικής, όσο και της αποτελεσματικής εφαρμογής των κανόνων σε επίπεδο γλωσσικής χρήσης στα εκάστοτε δεδομένα της κατάστασης επικοινωνίας. Η αντίληψη αυτή που προωθεί η επικοινωνιακή προσέγγιση προσδίδει έναν ιδιαίτερο

χαρακτήρα στην αξιολόγηση του μαθήματος , η οποία από διαδικασία μέτρησης της δυνατότητας για αποστήθιση τύπων και κανόνων μετατρέπεται σε μέσο εκτίμησης της ικανότητας για αποτελεσματική χρήση της γλώσσας.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι είναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να σταθεί στα λάθη των μαθητών/τριών του και να τα αξιοποιήσει κατάλληλα. Ο εκπαιδευτικός σκοπός της ορθογραφικής ανάλυσης είναι ο εντοπισμός των αδυναμιών κάθε μαθητή, προκειμένου να υπάρξει εξειδικευμένη και στοχευμένη παρέμβαση για την αντιμετώπιση αυτών με την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Η λεπτομερειακή ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών συμβάλλει και στη γενικότερη πληροφόρησή μας για τα γενικά ορθογραφικά προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος που οφείλονται τόσο στην ιδιαιτερότητα της ελληνικής ιστορικής ορθογραφίας αλλά και στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η ορθογραφία. Τα πορίσματα των ορθογραφικών αναλύσεων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που αφορά στην ορθογραφία (Μαγουλά & Τζανάκη, 2020:36).

Η Σφυρόερα (2007:35-40) προτείνει τρία βασικά βήματα, τα οποία μπορεί να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα, το πρώτο βασικό βήμα για τη δυναμική επεξεργασία του λάθους είναι το να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να παρατηρήσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει, κάνοντας υποθέσεις, τα λάθη των μαθητών/τριών του, δηλαδή να μπορέσει να κατανοήσει πώς λειτούργησαν οι μαθητές/τριες και οδηγήθηκαν σε αυτά τα λάθη. Ενδεχομένως αυτό να μην μπορέσει να τα κάνει για όλα τα λάθη, αλλά θα πρέπει να αποκτήσει το αντανακλαστικό της παρατήρησης και της ανάλυσης και να το αξιοποιεί όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες. Στη συνέχεια, στο δεύτερο βήμα, αφού ο/η εκπαιδευτικός εντοπίσει, αναλύσει και ερμηνεύσει τα λάθη θα πρέπει να αποφασίσει αν και πώς θα τα επεξεργαστεί. Το αν τελικά θα τα επεξεργαστεί ή όχι εξαρτάται από τους στόχους που έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός και από το σημείο εκκίνησης των μαθητών/τριών του. Τέλος, εάν ο/η εκπαιδευτικός αποφασίσει να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει το λάθος υπάρχουν αρκετοί τρόποι που θα μπορούσε να το κάνει. Μπορεί να γίνει ομαδική επεξεργασία του λάθους με βάση τα λάθη που έχουν κάνει τα περισσότερα παιδιά στην τάξη. Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει κείμενα με τεχνητά λάθη και να ζητήσει από τους μαθητές να τα εντοπίσουν και να τα διορθώσουν. Αυτό, μάλιστα είναι ιδιαίτερα δημοφιλές στα παιδιά γιατί ικανοποιούνται όταν διορθώνουν λάθη που έχουν κάνει οι ενήλικες. Ένας

άλλος τρόπος είναι να διδαχθούν οι μαθητές/τριες με συστηματικό τρόπο στρατηγικές αυτοδιόρθωσης χρησιμοποιώντας όλα τα απαραίτητα βοηθήματα που έχουν μέσα στην τάξη, για παράδειγμα λεξικά, εξωσχολικά βιβλία, καρτέλες κρεμασμένες στους τοίχους της τάξης. Εξάλλου η αυτοδιόρθωση από μόνη της αποτελεί βασική δεξιότητα που καλείται να αποκτήσει σταδιακά ο/η μαθητής/τρια αφού τον καθιστά ικανό να ρυθμίζει μόνος του τη μάθησή του. Τέλος, ένας άλλος τρόπος είναι να ζητήσει από τα ίδια τα παιδιά να εξηγήσουν πώς σκέφτηκαν για να οδηγηθούν στη μια συγκεκριμένη απάντηση. Αυτό αποτελεί μία μεταγνωστική διαδικασία που αποτελεί πηγή ικανοποίησης και δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Ερευνητικό Μέρος

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε και αναλύουμε το ερευνητικό κομμάτι της συγκεκριμένης εργασίας. Σε αυτήν την ενότητα επιχειρούμε να θέσουμε τις κατευθυντήριες γραμμές, τι πρόκειται να ερευνήσουμε και για ποιο λόγο.

Τα θέματα που μας απασχολούν είναι η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας και πιο συγκεκριμένα οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το ζήτημα της ορθογραφίας καθώς και οι στρατηγικές μάθησης και αξιολόγησης που χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα η έρευνα αποτελείται από 4 μέρη. Στο πρώτο μέρος προσπαθούμε να ανακαλύψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία γενικά. Στο δεύτερο μέρος ζητάμε τα μάθουμε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα ορθογραφικά λάθη των μαθητών, πού τα εντοπίζουν κυρίως και που πιστεύουν ότι οφείλονται. Στο τρίτο μέρος εξετάζουμε τις μεθόδους και τις στρατηγικές ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους. Τέλος, στο τέταρτο μέρος ασχολούμαστε με τους τρόπους της αξιολόγησης της ορθογραφίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

5. Βασικά στοιχεία της έρευνας

Προτού προβούμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, είναι απαραίτητο να διασαφηνίσουμε τα βασικά στοιχεία της έρευνας.

Το δείγμα αποτελείται από 125 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα και διδάσκουν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η επιλογή των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν τυχαία και βασίστηκε στην καλή διάθεση των συναδέλφων να βοηθήσουν στην πραγματοποίησή της παρούσας έρευνας.

Το μοναδικό εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο που συντάξαμε και το οποίο οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν.

6. Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) είναι το βασικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας. Για τον λόγο αυτό η σύνταξη του ήταν μία αρκετά απαιτητική και προσεκτική διαδικασία. Η τελική του μορφή προέκυψε μετά από αρκετές αλλαγές ώστε να είναι αποτελεσματικό και στοχευμένο για τον σκοπό της παρούσας έρευνας.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ωστόσο σε κάποιες ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν την άποψη τους. Επίσης υπήρχαν και οι ερωτήσεις γνώμης και οι παρεχόμενες απαντήσεις των εκπαιδευτικών βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν συνολικά 32 χωρισμένα σε 4 κατηγορίες. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά τους στοιχεία. Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων είχε ως θέμα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία, το δεύτερο μέρος αφορούσε τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών, το τρίτο μέρος περιελάμβανε τις μεθόδους και τις στρατηγικές ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής και το τέταρτο και τελευταίο μέρος αφορά την αξιολόγηση της ορθογραφίας.

7. Παρουσίαση, ανάλυση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων

7.1. Δημογραφικά στοιχεία της έρευνας

Στα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας με ενδιέφερε το δείγμα να αποτελείται από δασκάλους που βρίσκονται σε όλο τον ελλαδικό χώρο και διδάσκουν και σε δημόσια και σε ιδιωτικά σχολεία. Επίσης ήθελα να εξετάσω τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και το επίπεδο σπουδών που έχουν πραγματοποιήσει εκτός από την απόκτηση του βασικού τους πτυχίου.

Στην εισαγωγή της έρευνας ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας επισημάνουν τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχει ο καθένας. Οι επιλογές ήταν χωρισμένες ανά 5 έτη και υπήρχαν εκπαιδευτικοί που ανήκαν σε όλες τις κατηγορίες.

Πιο συγκεκριμένα 15 εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό 12% απάντησαν ότι έχουν 5 χρόνια προϋπηρεσία, 7 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5,6% απάντησαν ότι εργάζονται 6-10 χρόνια, 27 εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό 21,6% δήλωσαν ότι εργάζονται 11-15 χρόνια, 21 εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό 16,8% απάντησαν ότι

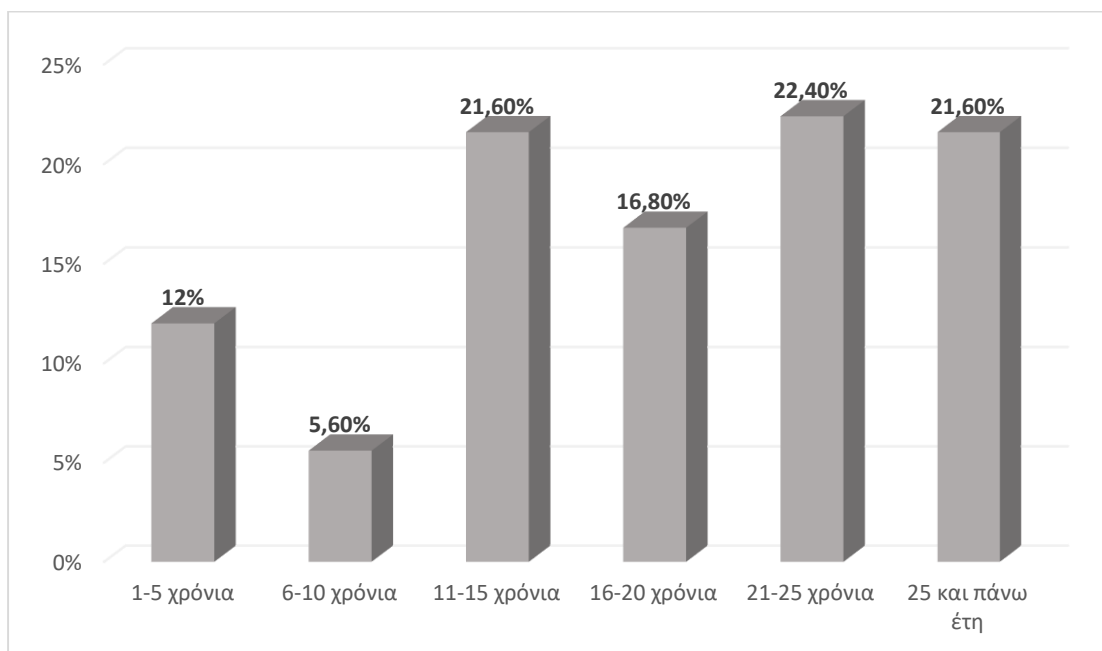
έχουν από 16 έως 20 χρόνια προϋπηρεσία, 28 δηλαδή ποσοστό της τάξης του 22,4% δήλωσαν ότι εργάζονται στην εκπαίδευση από 21 μέχρι 25 χρόνια και τέλος 27 εκπαιδευτικοί ποσοστό 21,6% δήλωσαν ότι έχουν από 25 και πάνω χρόνια προϋπηρεσίας.

Είναι φανερό ότι στο δείγμα μας υπάρχει ποικιλία αναφορικά με τα χρόνια διδασκαλίας, αφού εκπροσωπούνται όλες οι κατηγορίες με αρκετά μεγάλο αριθμό των εκπαιδευτικών. Αυτό θα μας βοηθήσει στη διεξαγωγή των συμπερασμάτων καθώς θα έχουμε επαρκές δείγμα από όλες τις κατηγορίες.

Πίνακας 1: Χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

	Πλήθος	Ποσοστό
1-5 χρόνια	15	12%
6-10 χρόνια	7	5,6%
11-15 χρόνια	27	21,6%
16-20 χρόνια	21	16,8%
21-25 χρόνια	28	22,4%
25 και πάνω έτη	27	21,6%

Γράφημα 1: Χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.



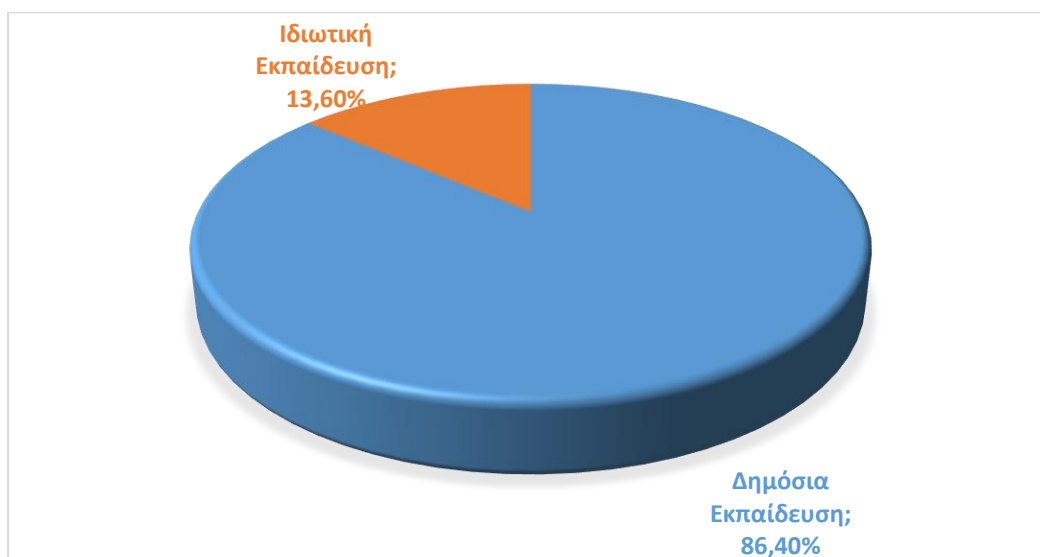
Στη συνέχεια ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν αν εργάζονται στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση. Εδώ είναι ξεκάθαρο ότι στην έρευνα

συμμετείχαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων. Συγκεκριμένα 108 εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό 86,4% εργάζονται σε δημόσια σχολεία της χώρας μας και 17 εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό 13,6% εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία.

Πίνακας 2: Εργάζεστε στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση;

	Πλήθος	Ποσοστό
Δημόσια Εκπαίδευση	108	86,4%
Ιδιωτική Εκπαίδευση	17	13,6%

Γράφημα 2: Εργάζεστε στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση;



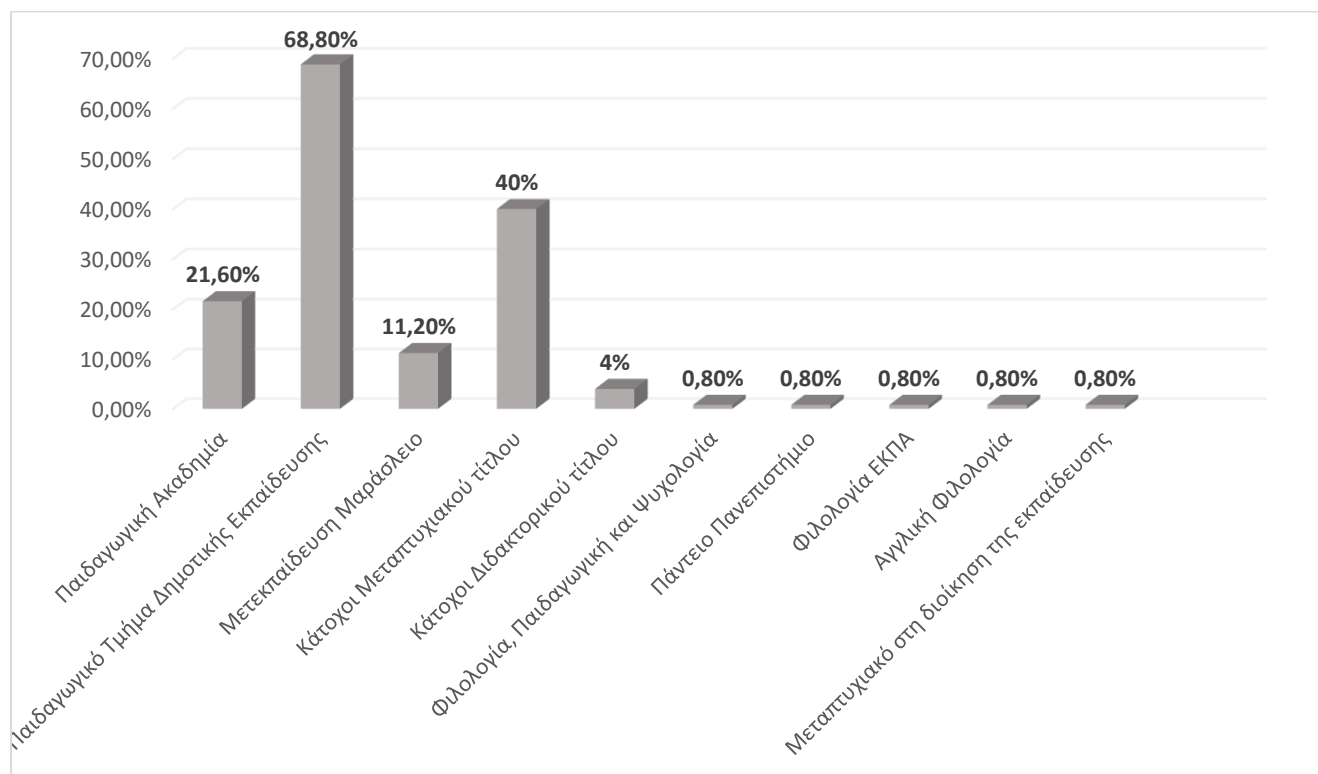
Στην τελευταία ερώτηση που αφορά τα δημογραφικά στοιχεία ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να δηλώσουν τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει. Συγκεκριμένα 27 συμμετέχοντες έχουν τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία, 84 εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε Πανεπιστήμιο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 14 από τους συμμετέχοντες έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, 50 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου, 5 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου, 1 εκπαιδευτικός έχει πραγματοποιήσει σπουδές και στο τμήμα Φιλολογία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία, 1 έχει τελειώσει το Πάντειο Πανεπιστήμιο, 1 έχει και πτυχίο

φιλολογίας, 1 έχει τελειώσει και Αγγλική Φιλολογία, και 1 είναι κάτοχος ετήσιου Μεταπτυχιακού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Πίνακας 3: Τι σπουδές έχετε κάνει;

	Πλήθος	Ποσοστό
Παιδαγωγική Ακαδημία	27	21,6%
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	84	68,8%
Μετεκπαίδευση Μαράσλειο	14	11,2%
Κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου	50	40%
Κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου	5	4%
Φιλολογία, Παιδαγωγική και Ψυχολογία	1	0,8%
Πάντειο Πανεπιστήμιο	1	0,8%
Φιλολογία ΕΚΠΑ	1	0,8%
Αγγλική Φιλολογία	1	0,8%
Μεταπτυχιακό στη διοίκηση της εκπαίδευσης	1	0,8%

Γράφημα 3: Τι σπουδές έχετε κάνει;



7.2. Μέρος Α: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία

Το πρώτο μέρος της έρευνας αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία. Συγκεκριμένα θέλαμε να ερευνήσουμε :

- Τα αίτια στα οποία οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα ορθογραφικά λάθη.
- Ποια είναι τα λάθη που θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί.
- Πού εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη.
- Σε ποια τάξη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να ολοκληρώνεται η διδασκαλία της ορθογραφίας.

Στην ερώτηση «Πού πιστεύετε ότι οφείλονται τα περισσότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην ορθογραφία» οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (91 εκπαιδευτικοί επέλεξαν αυτήν την απάντηση, ποσοστό δηλαδή της τάξης του 72,8%) πως κύριος παράγοντας των ορθογραφικών λαθών της πλειονότητας των μαθητών οφείλονται στην απουσία ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης, δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται συνειδητά τη δομή των λέξεων.

Δεύτερος πιθανός παράγοντας που οδηγεί τους μαθητές σε ορθογραφικά λάθη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι η μη ικανοποιητική καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης. 50 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 40% επέλεξαν τη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τα φωνήματα, τις συλλαβές και τις λέξεις ως η αιτία για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών.

Έπεται ο παράγοντας ότι το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι ημιδιαφανές, 34 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 27,2% θεωρούν ότι οι πολλές αναντιστοιχίες μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων αποτελούν την αιτία που οδηγούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη.

Τέλος, ακολουθούν με ισοβαθμία οι παράγοντες της ιστορικής ορθογραφίας και της μη επαρκούς γνώσης της συντακτικής δομής της γλώσσας. Σε ποσοστό της τάξης του 23,2%, δηλαδή 29 εκπαιδευτικοί επέλεξαν αυτούς τους παράγοντες ως οι αιτίες που οδηγούν στα ορθογραφικά λάθη. Το γεγονός ότι η ορθογραφία της ελληνικής

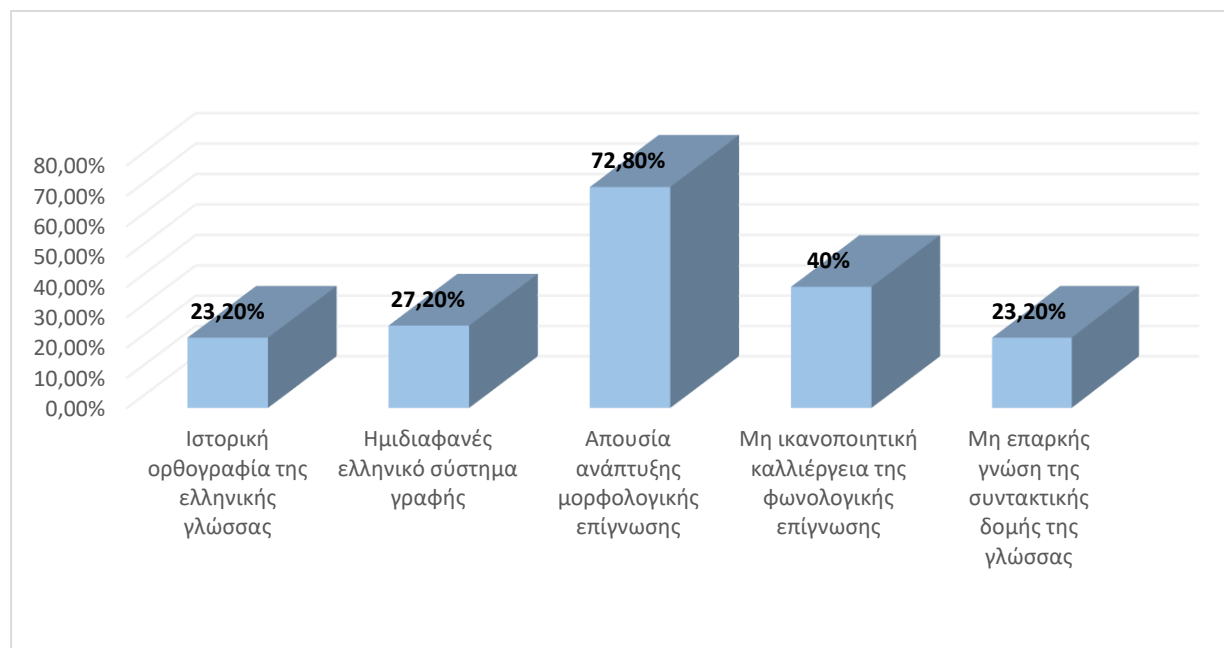
γλώσσας αντικατοπτρίζει μια παλιότερη γλωσσική κατάσταση και όχι τη σύγχρονη φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι μαθητές καλούνται να μάθουν να ορθογραφούν μία γλώσσα, όπως γραφόταν πριν μερικά εκατοντάδες χρόνια αλλά που προφέρεται, όπως προφέρεται σήμερα. Η ασυνέπεια γλωσσικής αλλαγής προφορικού και γραπτού λόγου δείχνει να οδηγεί τους μαθητές στη μη ορθογραφημένη γραφή. Επίσης, η μη επαρκής γνώση του συντακτικού της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να δυσκολεύει τους μαθητές και να οδηγούνται σε λάθη στην ορθογραφία.

Συμπερασματικά, οι απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση αναδεικνύουν ως τον μεγαλύτερο παράγοντα, που πιστεύουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, την απουσία ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να στραφεί στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη τρόπων και μεθόδων, ώστε να καλλιεργηθεί η μορφολογική επίγνωση και να μπορέσουν οι μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην ορθογραφία.

Πίνακας 4: Πού πιστεύετε ότι οφείλονται τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες στην ορθογραφία;

	Πλήθος	Ποσοστό
Ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας	29	23,2%
Ημιδιαφανές ελληνικό σύστημα γραφής	34	27,2%
Απουσία ανάπτυξης μορφολογικής επίγνωσης	91	72,8%
Μη ικανοποιητική καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης	50	40%
Μη επαρκής γνώση της συντακτικής δομής της γλώσσας	29	23,2%

Γράφημα 4: Πού πιστεύετε ότι οφείλονται τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες στην ορθογραφία;

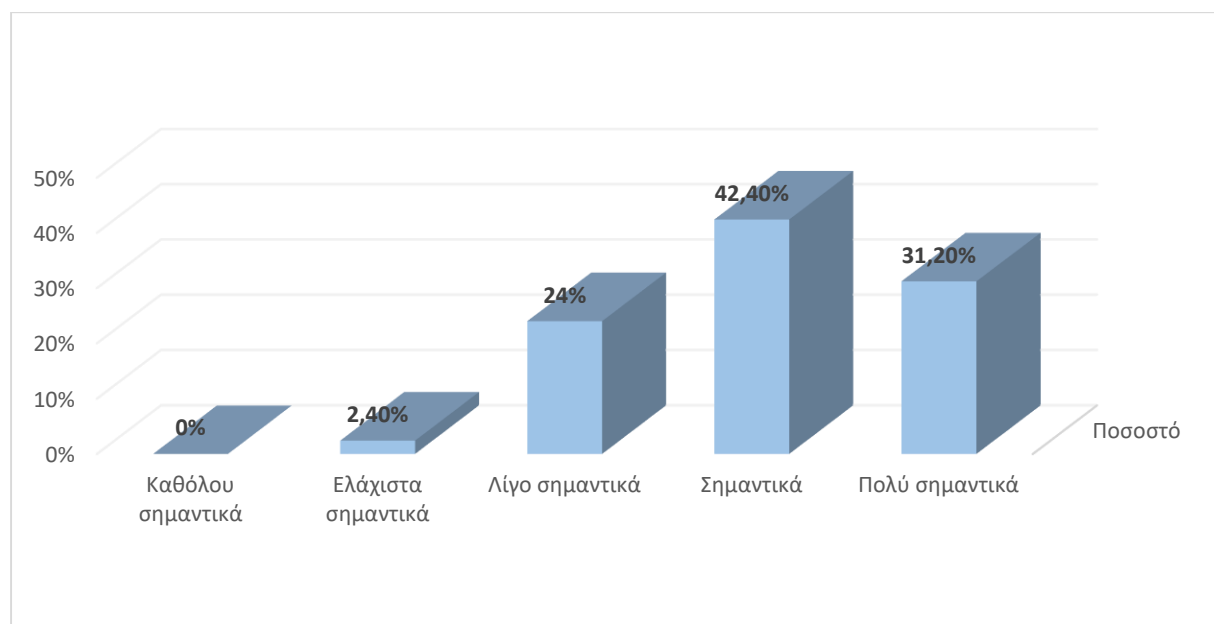


Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν πόσο σημαντικά θεωρούν τα λάθη στο θέμα των λέξεων και να επιλέξουν από μία πενταβάθμια κλίμακα την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει. Ποσοστό 42,4%, δηλαδή 53 εκπαιδευτικοί, θεωρεί σημαντικά τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στο θέμα των λέξεων, ενώ 39 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 31,2%, τα θεωρεί πολύ σημαντικά. Επιπλέον, 24% των εκπαιδευτικών, δηλαδή 30 ερωτηθέντες απάντησαν ότι τα λάθη στο θέμα των λέξεων είναι λιγότερο σημαντικά και μόνον το 2,4%, δηλαδή 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι ελάχιστα σημαντικά. Είναι αξιοσημείωτο ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν θεωρεί τα λάθη στο θέμα των λέξεων «καθόλου σημαντικά». Βλέπουμε, λοιπόν, ότι τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στο θέμα των λέξεων είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 5: Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα λάθη στο θέμα των λέξεων;

	Πλήθος	Ποσοστό
Καθόλου σημαντικά	0	0%
Ελάχιστα σημαντικά	3	2,4%
Λίγο σημαντικά	30	24%
Σημαντικά	53	42,4%
Πολύ σημαντικά	39	31,2%

Γράφημα 5: Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα λάθη στο θέμα των λέξεων;

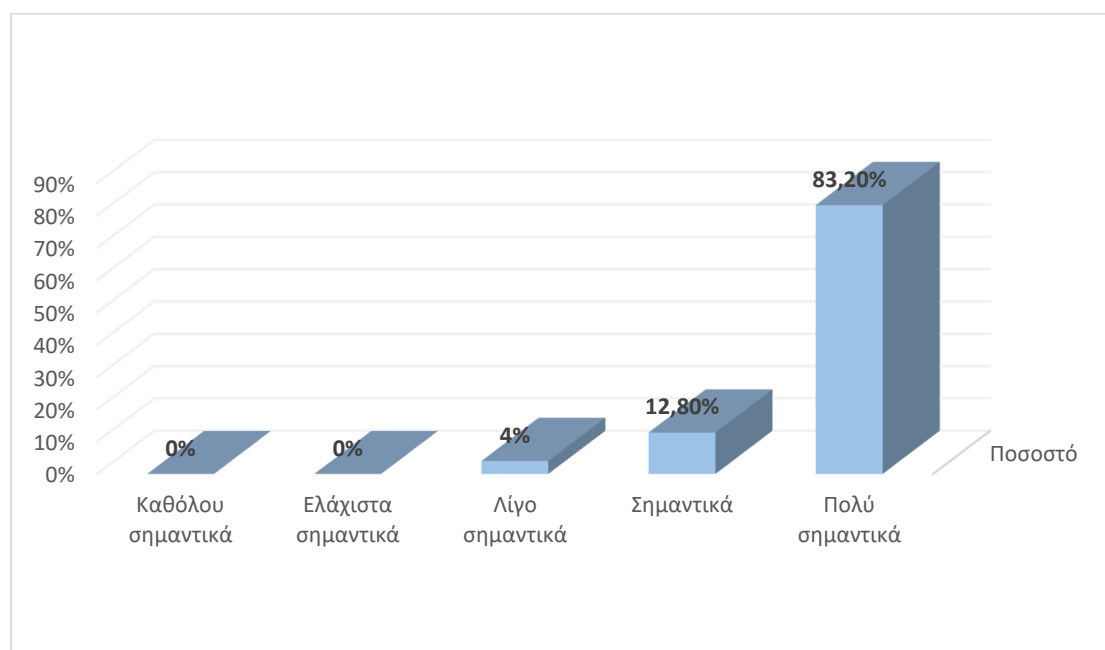


Στην επόμενη ερώτηση ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας δηλώσουν την άποψη τους για τα λάθη στις καταλήξεις των λέξεων. Εδώ τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά συγκριτικά με την προηγούμενη ερώτηση. Συγκεκριμένα 104 συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλαδή ποσοστό 83,2%, απάντησαν ότι τα λάθη αυτά τα θεωρούν πολύ σημαντικά. Σημαντικά τα θεωρούν μόλις 16 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 12,8%, ενώ 5 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τα θεωρούν λίγο σημαντικά, ποσοστό 4%. Είναι αξιοσημείωτο ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν τα θεωρεί καθόλου ή ελάχιστα σημαντικά. Από τις απαντήσεις αυτές μπορούμε να συμπεράνουμε τη μεγάλη αγωνία των εκπαιδευτικών για τα θέματα της ορθογραφίας που σχετίζονται με τη μορφολογική επίγνωση, τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 6: Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα λάθη στην κατάληξη των λέξεων;

	Πλήθος	Ποσοστό
Καθόλου σημαντικά	0	0%
Ελάχιστα σημαντικά	0	0%
Λίγο σημαντικά	5	4%
Σημαντικά	16	12,8%
Πολύ σημαντικά	104	83,2%

Γράφημα 6: Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα λάθη στην κατάληξη των λέξεων;

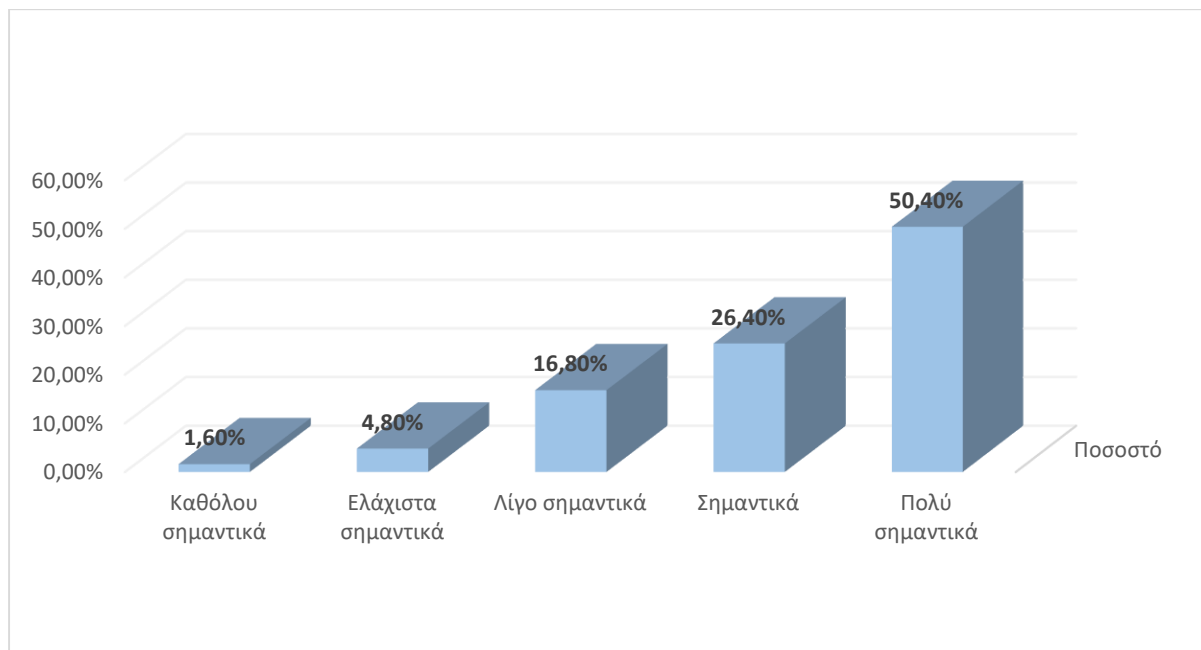


Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να μας πουν πόσο σημαντικά θεωρούν τα λάθη στον τονισμό των λέξεων. Και σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις διαφοροποιούνται συγκριτικά με τις προηγούμενες δύο ερωτήσεις. Έτσι 63 εκπαιδευτικοί, δηλαδή ποσοστό της τάξης του 50,4%, λίγο πάνω από τους μισούς θεωρεί τα λάθη στον τονισμό πολύ σημαντικά, 33 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 26,4%, τα θεωρούν σημαντικά, ενώ 21 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα λάθη στον τονισμό των λέξεων είναι λίγο σημαντικά, ποσοστό 16,8%. Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι 6 συμμετέχοντες, ποσοστό 4,8%, θεωρούν ότι τα λάθη στον τονισμό είναι ελάχιστα σημαντικά και μόλις 2 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 1,6%, θεωρούν ότι τα λάθη δεν είναι καθόλου σημαντικά.

Πίνακας 7: Πόσο σημαντικά θεωρείται τα λάθη στον τονισμό των λέξεων;

	Πλήθος	Ποσοστό
Καθόλου σημαντικά	2	1,6%
Ελάχιστα σημαντικά	6	4,8%
Λίγο σημαντικά	21	16,8%
Σημαντικά	33	26,4%
Πολύ σημαντικά	63	50,4%

Γράφημα 7: Πόσο σημαντικά θεωρείται τα λάθη στον τονισμό των λέξεων;

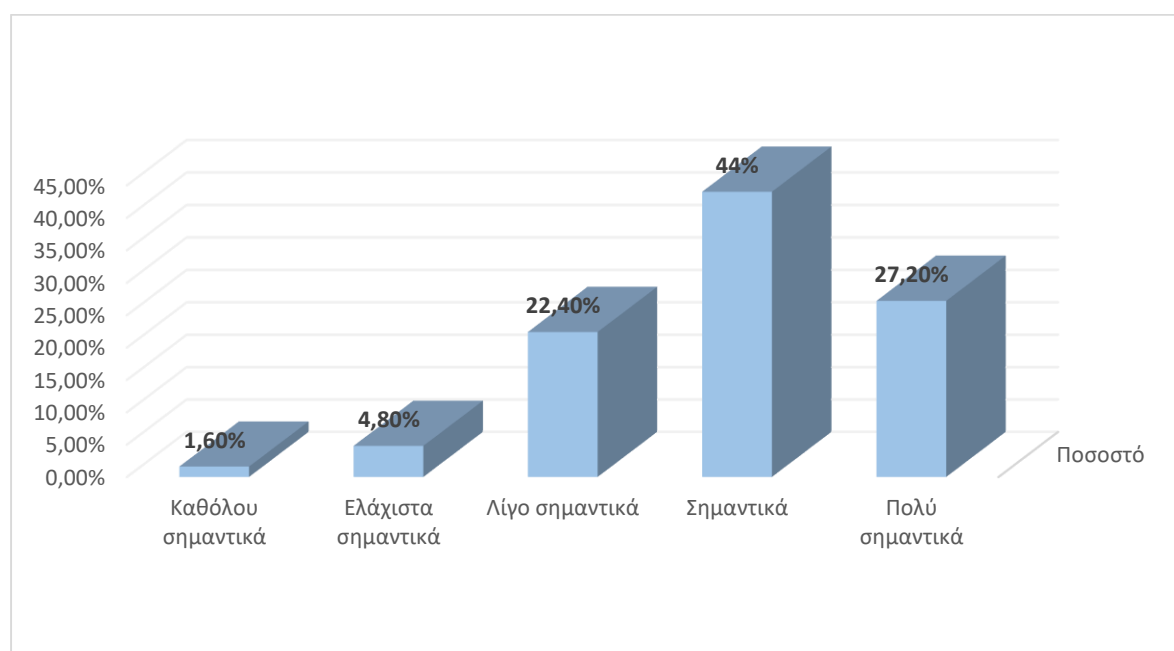


Στην επόμενη ερώτηση ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μας δηλώσουν πόσο σημαντικά θεωρούν τα λάθη στα σημεία στίξης. Και σε αυτήν την ερώτηση τα αποτελέσματα παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς 34 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 27,2% δήλωσαν ότι τα θεωρούν πολύ σημαντικά. 55 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 44%, τα θεωρεί σημαντικά, ενώ 28 συμμετέχοντες, ποσοστό 22,4% δήλωσε ότι τα θεωρεί λίγο σημαντικά. Τέλος, 6 εκπαιδευτικοί, το 4,8 του συνολικού δείγματος, πιστεύει ότι τα λάθη στον τονισμό είναι ελάχιστα σημαντικά και μόλις 2 συμμετέχοντες, 1,6% του δείγματος πιστεύει ότι τα λάθη στον τονισμό των λέξεων που κάνουν οι μαθητές δεν είναι καθόλου σημαντικά.

Πίνακας 8: Πόσο σημαντικά θεωρείται τα λάθη στα σημεία στίξης;

	Πλήθος	Ποσοστό
Καθόλου σημαντικά	2	1,6%
Ελάχιστα σημαντικά	6	4,8%
Λίγο σημαντικά	28	22,4%
Σημαντικά	55	44%
Πολύ σημαντικά	34	27,2%

Γράφημα 8: Πόσο σημαντικά θεωρείται τα λάθη στα σημεία στίξης;



Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις σχετικά με τα λάθη των μαθητών/τριών προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντικά από όλα τα λάθη που γίνονται στις καταλήξεις των λέξεων και έπειτα τα λάθη στο θέμα των λέξεων. Στη συνέχεια ακολουθούν τα λάθη στον τονισμό των λέξεων και μετά τα λάθη στα σημεία στίξης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο σημαντικά είναι τα λάθη των μαθητών, κατά την προσωπική μου άποψη επηρεάζουν τόσο τον τρόπο που διορθώνουν και βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί, όσο και τον τρόπο διδασκαλίας τους, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία της ορθογραφίας των καταλήξεων και έπειτα στο θέμα των λέξεων.

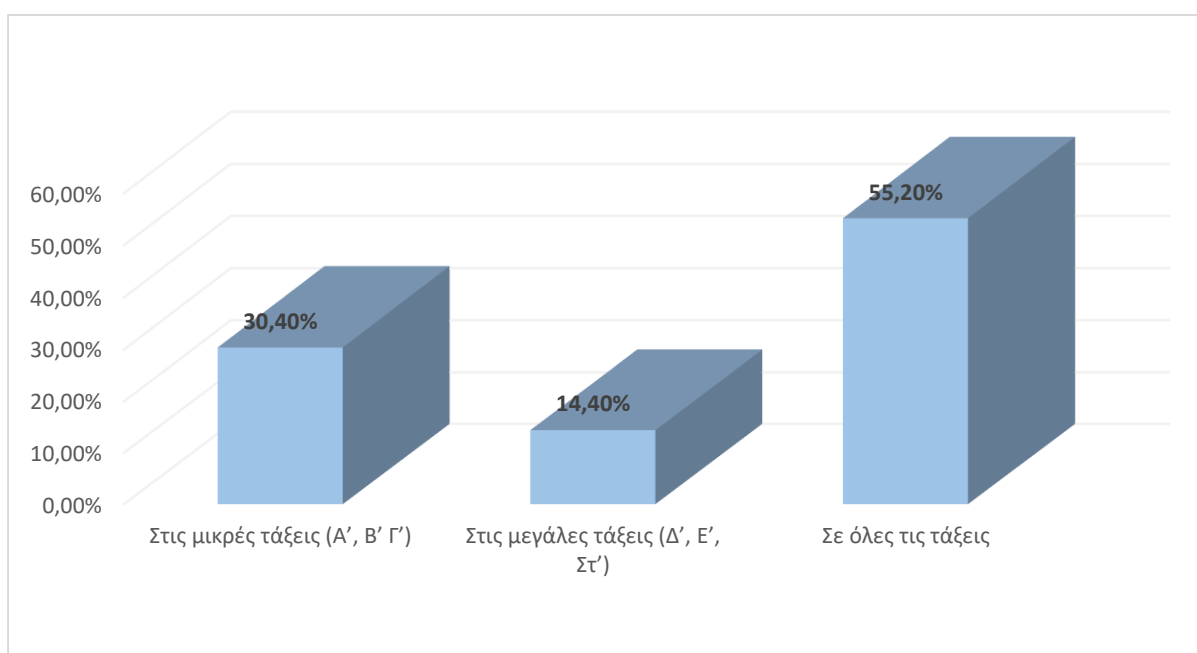
Συνεχίζοντας τις ερωτήσεις στο πρώτο μέρος της έρευνας που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να μας απαντήσουν σε ποια τάξη νομίζουν ότι εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη στο θέμα των λέξεων. Ένα μεγάλο ποσοστό, παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, συγκεκριμένα 69 συμμετέχοντες, ποσοστό της τάξης του 55,2%, θεωρεί ότι τα λάθη στο θέμα των λέξεων εμφανίζονται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου ανεξαιρέτως. Έπειτα, 38 εκπαιδευτικοί, το 30,4% του συνολικού δείγματος θεωρεί ότι περισσότερα λάθη στο θέμα των λέξεων κάνουν οι μαθητές στις μικρές τάξεις, δηλαδή στην Α', Β' και Γ' τάξη, ενώ 18 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 14,4%, πιστεύει

ότι τα περισσότερα λάθη στο θέμα των λέξεων κάνουν οι μαθητές στις 3 μεγάλες τάξεις.

Πίνακας 9: Σε ποια τάξη πιστεύετε ότι εμφανίζονται περισσότερα λάθη στο θέμα των λέξεων;

	Πλήθος	Ποσοστό
Στις μικρές τάξεις (Α', Β' Γ')	38	30,4%
Στις μεγάλες τάξεις (Δ', Ε', Στ')	18	14,4%
Σε όλες τις τάξεις	69	55,2%

Γράφημα 9: Σε ποια τάξη πιστεύετε ότι εμφανίζονται περισσότερα λάθη στο θέμα των λέξεων;



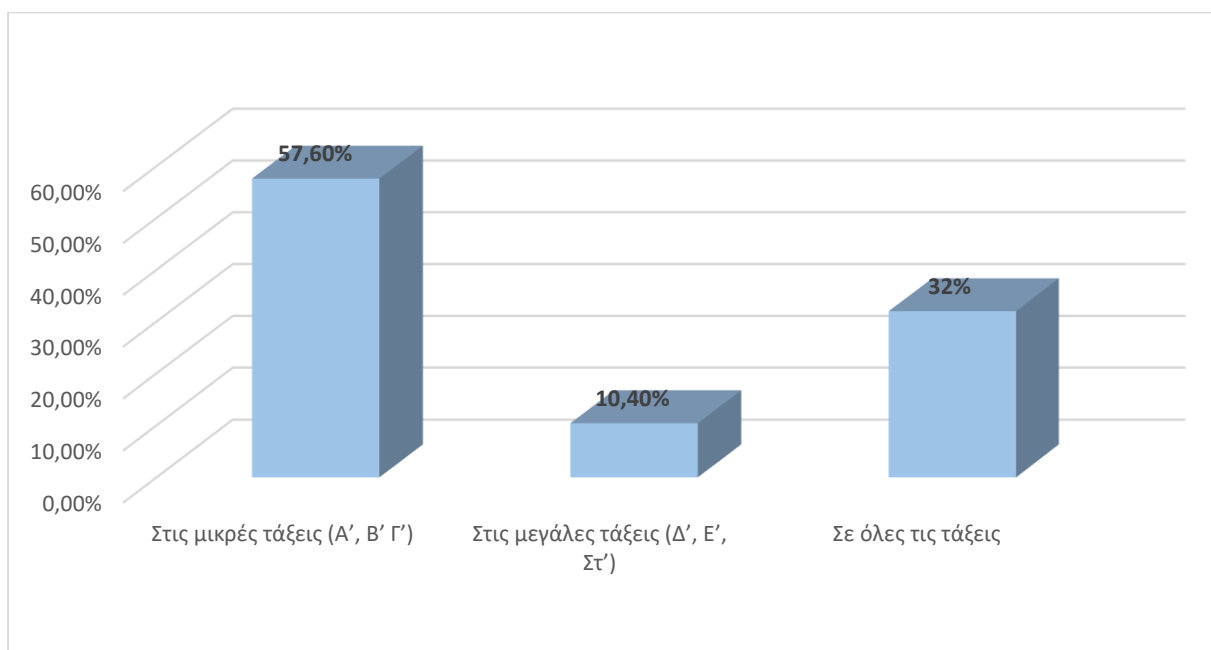
Στην επόμενη ερώτηση ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να μας πουν σε ποια τάξη πιστεύουν ότι εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη στις καταλήξεις των λέξεων. Οι απαντήσεις σε αυτό το ερώτημα παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον, καθώς διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με το προηγούμενο ερώτημα. Συγκεκριμένα, 72 από τους ερωτηθέντες, ποσοστό 57,6%, πιστεύει ότι τα περισσότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές στις καταλήξεις των λέξεων είναι στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ 40 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 32%, θεωρεί

ότι τα λάθη εμφανίζονται σε όλες τις τάξεις. Τέλος, μόνο 13 συμμετέχοντες από τους 125, ποσοστό 10,4%, δήλωσε ότι τα καταληκτικά λάθη εμφανίζονται στις τρεις μεγάλες τάξεις, Δ', Ε', και Στ'. Τα καταληκτικά λάθη σχετίζονται και εξαρτώνται άμεσα από τη γνώση των γραμματικών κανόνων και την ικανότητα του μαθητή/τριας να εφαρμόσουν τους κανόνες της γραμματικής που διδάχτηκαν. Έτσι, οι μαθητές των μεγάλων τάξεων έχουν διδαχθεί την πλειονότητα των γραμματικών κανόνων και μπορούν και τους εφαρμόζουν, σε αντίθεση με τους μαθητές των μικρών τάξεων, οι οποίοι έχουν διδαχθεί ελάχιστους κανόνες και παρουσιάζουν δυσκολία τόσο στην ανάκληση των γραμματικών κανόνων, όσο και στην εφαρμογή τους.

Πίνακας 10: Σε ποια τάξη πιστεύετε ότι εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη στις καταλήξεις των λέξεων;

	Πλήθος	Ποσοστό
Στις μικρές τάξεις (Α', Β' Γ')	72	57,6%
Στις μεγάλες τάξεις (Δ', Ε', Στ')	13	10,4%
Σε όλες τις τάξεις	40	32%

Γράφημα 10: Σε ποια τάξη πιστεύετε ότι εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη στις καταλήξεις των λέξεων;

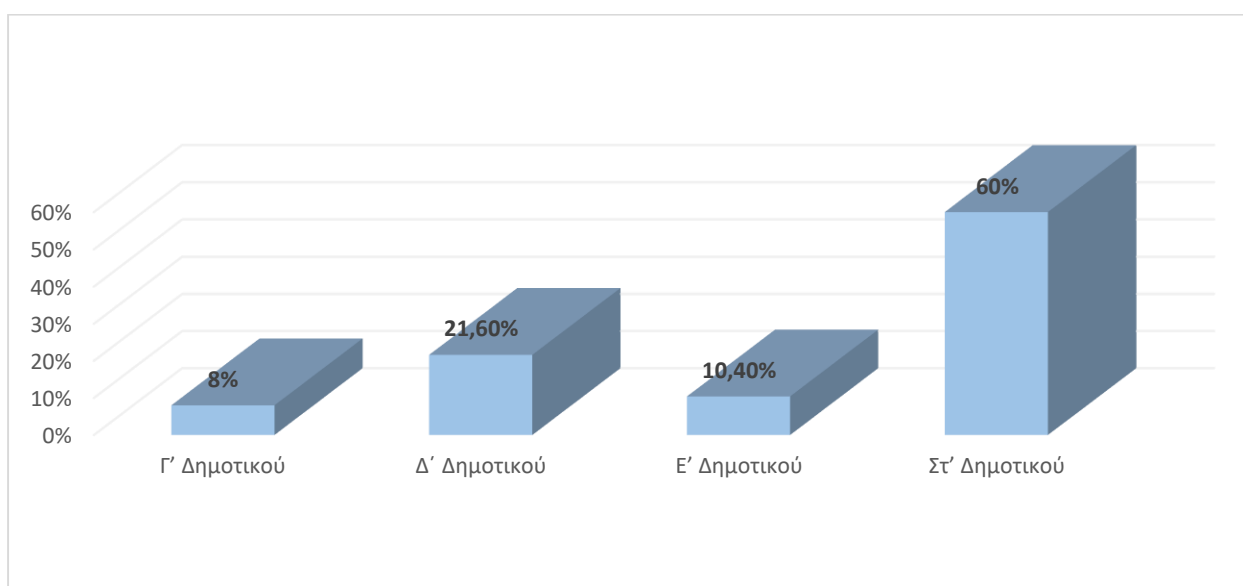


Στην τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν σε ποια τάξη θεωρούν ότι πρέπει να ολοκληρώνεται η διδασκαλία της ορθογραφίας στους μαθητές του δημοτικού. 75 ερωτηθέντες, ποσοστό 60%, θεωρεί ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να πραγματοποιείται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και να ολοκληρώνεται στην Στ'. 27 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 21,6%, πιστεύουν ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να έχει ολοκληρωθεί στη Δ' δημοτικού, έτσι ώστε στις επόμενες τάξεις οι μαθητές να μπορούν να ασχοληθούν με άλλα θέματα που αφορούν τη διδασκαλία της γλώσσας. Στη συνέχεια, 13 συμμετέχοντες, ποσοστό 10,4%, θεωρεί ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να ολοκληρώνεται στην Ε' δημοτικού, ενώ μόλις 10 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 21,6%, θεωρεί ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να ολοκληρώνεται στη Γ' δημοτικού.

Πίνακας 11: Σε ποια τάξη θεωρείται ότι πρέπει να ολοκληρώνεται η διδασκαλία της ορθογραφίας στο δημοτικό;

	Πλήθος	Ποσοστό
Γ' Δημοτικού	10	8%
Δ' Δημοτικού	27	21,6%
Ε' Δημοτικού	13	10,4%
Στ' Δημοτικού	75	60%

Γράφημα 11: Σε ποια τάξη θεωρείται ότι πρέπει να ολοκληρώνεται η διδασκαλία της ορθογραφίας στο δημοτικό;



7.3. Μέρος Β: Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών

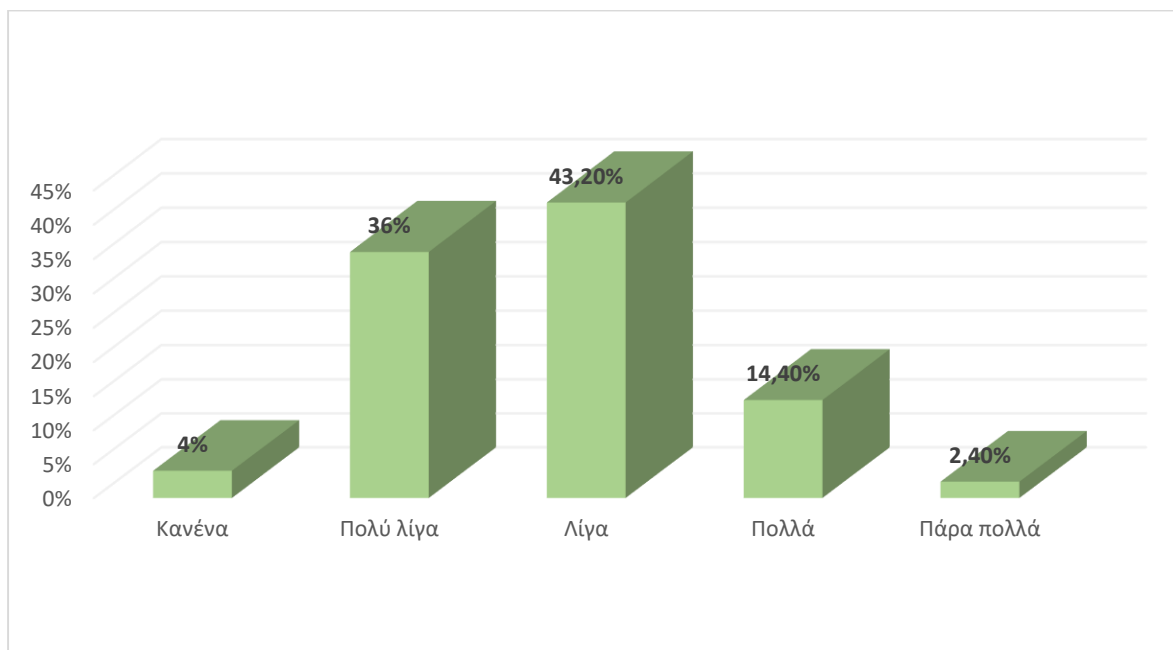
Στο δεύτερο μέρος της έρευνας μας ασχοληθήκαμε με τα λάθη που πραγματοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα ζητήσαμε από τους 125 συμμετέχοντες στην έρευνα να μας πουν τις παρατηρήσεις τους για το που εντοπίζουν τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τους και να μας δηλώσουν πόσο σημαντικό θεωρούν την ορθογραφημένη γραφή και πόσο αυτό επηρεάζει την απόδοση τους στα υπόλοιπα μαθήματα. Επιπλέον, ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς να μας πουν την άποψη τους σχετικά με το που οφείλεται η χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία και ποιοι είναι οι εξωσχολικοί παράγοντες που συντελούν στη χαμηλή επίδοση των μαθητών.

Στην αρχή του δεύτερου μέρους προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών πού εντοπίζονται τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη που κάνουν οι μαθητές. Στην πρώτη ερώτηση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έπρεπε να μας δηλώσουν πόσα λάθη των μαθητών/τριών τους εντοπίζουν **σε κείμενο καθ' υπαγόρευσης γνωστής ορθογραφίας**. Λίγα λάθη δήλωσαν ότι εντοπίζουν 54 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 43,2%, ενώ 45 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 36%, δήλωσε ότι στο γνωστό κείμενο εντοπίζει πολύ λίγα λάθη. Πολλά λάθη δήλωσαν 18 εκπαιδευτικοί, ποσοστό που αγγίζει το 14,4%. Τέλος μόλις 3 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 2,4%, εντοπίζει πολλά λάθη και μόλις 5 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 4%, δεν εντοπίζει κανένα λάθος. Η ερώτηση αυτή αφορά τον γνωστό σε όλους έλεγχο της ορθογραφίας, ο οποίος παραδοσιακά γίνεται συνήθως την πρώτη διδακτική ώρα της ημέρας. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μελετούν και εξασκούνται στο γνωστό κείμενο που τους έχει δοθεί από το σπίτι, με αποτέλεσμα τα ορθογραφικά λάθη που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί να είναι λίγα.

Πίνακας 12: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε σε κείμενο καθ' υπαγόρευση γνωστής ορθογραφίας;

	Πλήθος	Ποσοστό
Κανένα	5	4%
Πολύ λίγα	45	36%
Λίγα	54	43,2%
Πολλά	18	14,4%
Πάρα πολλά	3	2,4%

Γράφημα 12: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε σε κείμενο καθ' υπαγόρευση γνωστής ορθογραφίας;

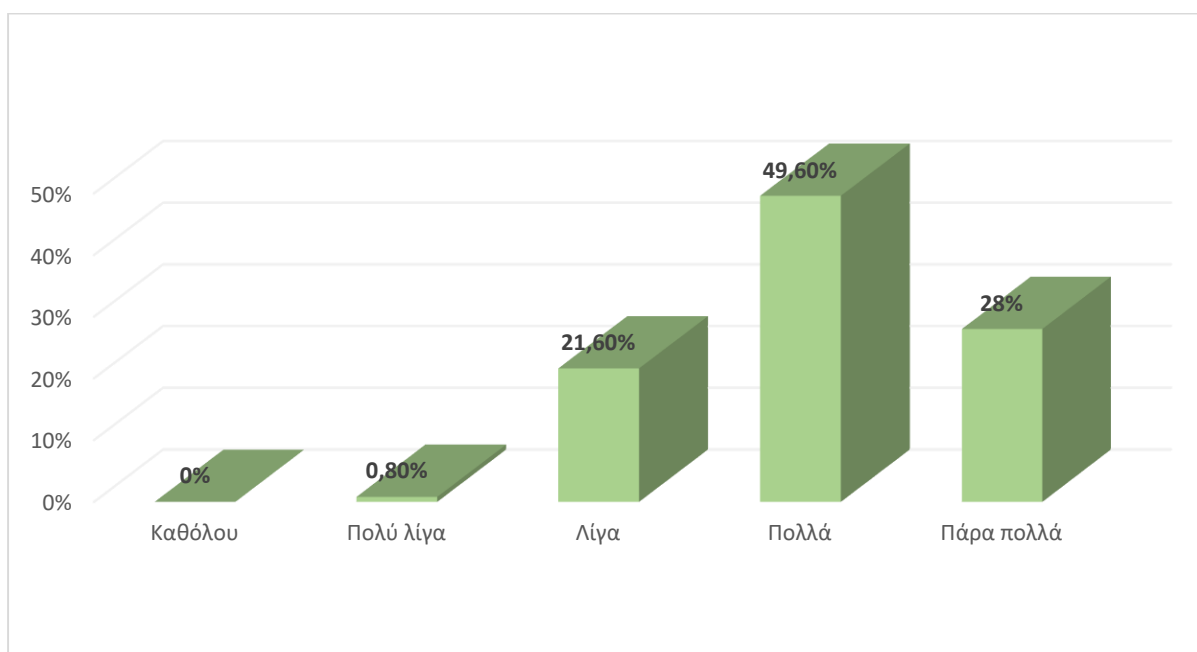


Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μας υποδείξουν πόσα λάθη εντοπίζουν σε κείμενο καθ' υπαγόρευση άγνωστης ορθογραφίας. Πρόκειται ουσιαστικά για τη δοκιμασία της άγνωστης ορθογραφίας που βάζουμε στα παιδιά είτε καθημερινά στο μάθημα της Γλώσσας είτε σε διαγωνίσματα και γραπτές δοκιμασίες. Εδώ οι απαντήσεις παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά σε σύγκριση με τις απαντήσεις στην προηγούμενη ερώτηση. Συγκεκριμένα, 63 από τους εκπαιδευτικούς, ποσοστό της τάξης του 49,6%, δήλωσε ότι εντοπίζει πολλά ορθογραφικά λάθη και 35 συμμετέχοντες, ποσοστό %, δήλωσε ότι εντοπίζει πάρα πολλά λάθη. Ακόμη, 27 από τους 125 εκπαιδευτικούς της έρευνας, ποσοστό 21,6%, δήλωσε ότι τα λάθη που εντοπίζουν σε άγνωστο κείμενο καθ' υπαγόρευση είναι λίγα, ενώ μόλις 1 εκπαιδευτικός, ποσοστό 0,8%, δήλωσε ότι εντοπίζει πολύ λίγα λάθη. Αξιοσημείωτο σε αυτήν την ερώτηση αποτελεί το γεγονός ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ότι δεν εντοπίζει κανένα λάθος. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούμε να εντοπίσουμε τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ορθογραφημένη γραφή όταν πρόκειται για άγνωστο κείμενο, καθώς καλούνται να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή τόσο στο θέμα όσο και στις καταλήξεις των λέξεων.

Πίνακας 13: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε σε κείμενο καθ' υπαγόρευση άγνωστης ορθογραφίας;

	Πλήθος	Ποσοστό
Κανένα	0	0%
Πολύ λίγα	1	0,8%
Λίγα	27	21,6%
Πολλά	63	49,6%
Πάρα πολλά	35	28%

Γράφημα 13: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε σε κείμενο καθ' υπαγόρευση άγνωστης ορθογραφίας;



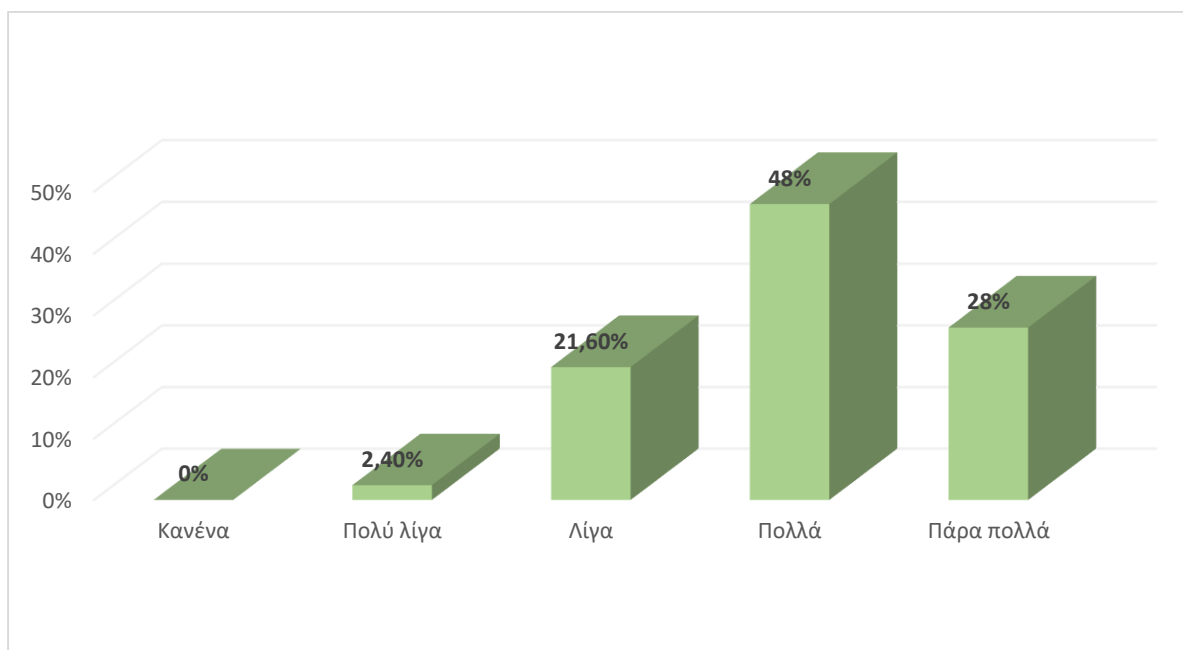
Στην τρίτη ερώτηση του δεύτερου μέρους ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν πόσα λάθη εντοπίζουν σε κείμενο ελεύθερης γραφής των μαθητών/τριών τους. Τα κείμενα αυτά μπορεί να είναι είτε κείμενα παραγωγής γραπτού λόγου, είτε απαντήσεις σε ερωτήσεις ανάπτυξης ή ακόμη και οι απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές/τριες σε γραπτές δοκιμασίες άλλων διαγωνισμάτων. Εδώ οι απαντήσεις παρουσιάζουν αρκετή ομοιότητα σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση όπου διερευνούσαμε τα λάθη στα κείμενα άγνωστης καθ' υπαγόρευση ορθογραφίας.

Συγκεκριμένα 63 από τους 125 συμμετέχοντες, ποσοστό 49,6%, δήλωσε ότι και στα κείμενα ελεύθερης γραφής των μαθητών εντοπίζει πολλά λάθη, ενώ ταυτόχρονα 35 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 28%, δηλώνει ότι εντοπίζει πάρα πολλά λάθη. Στη συνέχεια, 27 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 21,6%, δήλωσαν ότι εντοπίζουν λίγα λάθη ενώ μόλις 3 εκπαιδευτικοί, ποσοστό δηλαδή 2,4%, δήλωσε ότι εντοπίζει πολύ λίγα λάθη. Και σε αυτήν την ερώτηση κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ότι δεν βρίσκει «κανένα λάθος». Είναι φανερό σε όλους ότι στα κείμενα ελεύθερης γραφής των μαθητών συναντάμε ορθογραφικά λάθη.

Πίνακας 14: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε σε κείμενο ελεύθερης γραφής των μαθητών/τριών σας;

	Πλήθος	Ποσοστό
Κανένα	0	0%
Πολύ λίγα	3	2,4%
Λίγα	27	21,6%
Πολλά	60	48%
Πάρα πολλά	35	28%

Γράφημα 14: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε σε κείμενο ελεύθερης γραφής των μαθητών/τριών σας;



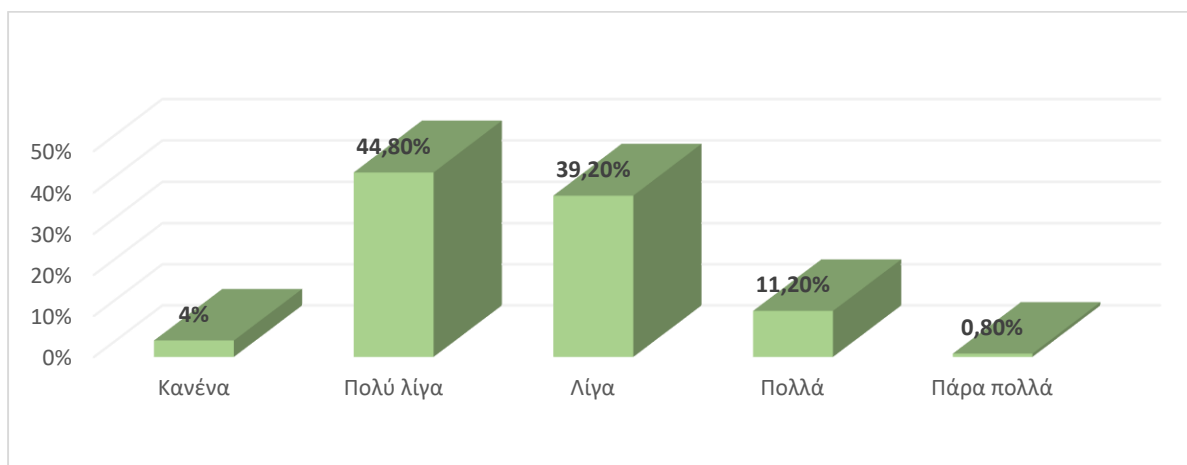
Στις επόμενες δύο ερωτήσεις είχαμε ως στόχο να ερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα λάθη που κάνουν οι μαθητές όταν γράφουν λίστες λέξεων είτε πρόκειται για γνωστές είτε για άγνωστες λέξεις. Στην πρώτη ερώτηση ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μας πουν πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζουν στην υπαγόρευση γνωστών λέξεων σε λίστα.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αυτή παρουσιάζουν διαφορά σε σύγκριση με τα αποτελέσματα των προηγούμενων απαντήσεων. Πολύ λίγα λάθη απάντησαν ότι εντοπίζουν κατά την υπαγόρευση γνωστών λέξεων σε λίστα 56 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, δηλαδή ποσοστό 44,8%, ενώ 49 συμμετέχοντες, ποσοστό 39,2% δήλωσαν ότι εντοπίζουν λίγα ορθογραφικά λάθη. Πολλά λάθη εντοπίζουν οι 14 εκπαιδευτικοί από τους 125, ποσοστό 11,2%. Τέλος 5 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 4%, δήλωσαν ότι δεν εντοπίζουν κανένα λάθος, ενώ μόλις 1 εκπαιδευτικός δήλωσε ότι και στις λίστες λέξεων εντοπίζει πολλά λάθη, ποσοστό 0,8%.

Πίνακας 15: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε στην υπαγόρευση γνωστών λέξεων σε λίστα;

	Πλήθος	Ποσοστό
Κανένα	1	4%
Πολύ λίγα	56	44,8%
Λίγα	49	39,2%
Πολλά	14	11,2%
Πάρα πολλά	1	0,8%

Γράφημα 15: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε στην υπαγόρευση γνωστών λέξεων σε λίστα;

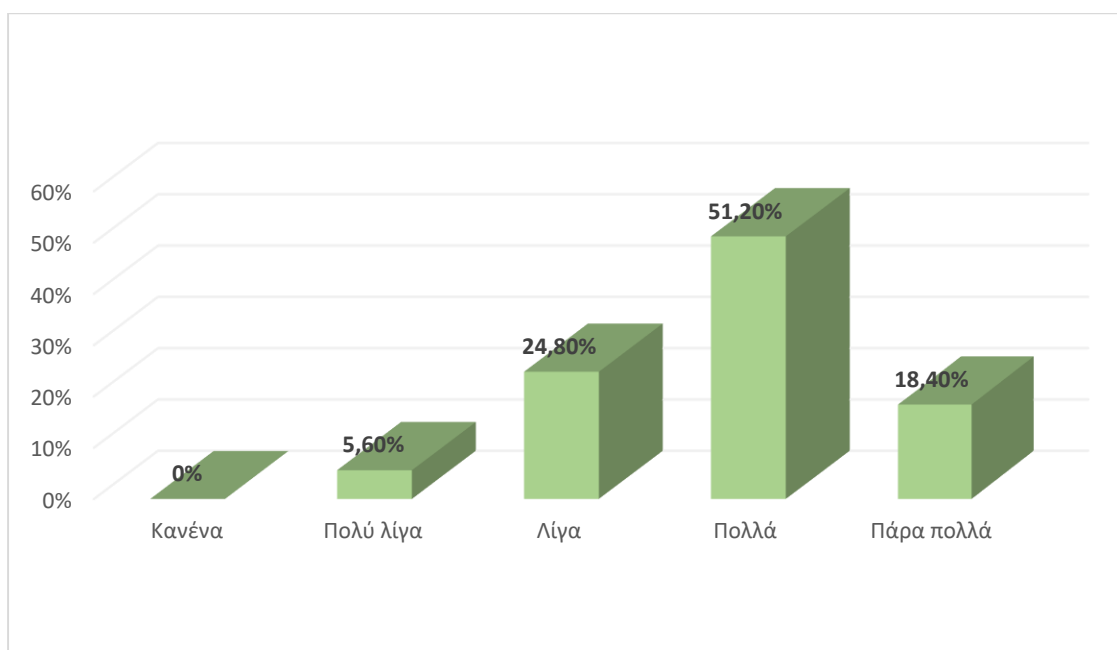


Στη επόμενη ερώτηση του δευτέρου μέρους ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν πόσα λάθη των μαθητών τους εντοπίζουν κατά την υπαγόρευση άγνωστων λέξεων σε λίστα. Εδώ τα αποτελέσματα παρουσιάζουν διαφοροποίηση συγκριτικά με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερώτησης. Πολλά λάθη εντοπίζουν οι 64 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 51,2%, ενώ 31 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 24,8%, δήλωσε ότι εντοπίζει λίγα λάθη. 23 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ποσοστό 18,4%, δήλωσε ότι εντοπίζει πάρα πολλά λάθη, αντίθετα μόλις 7 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 5,6%, εντοπίζει πολύ λίγα λάθη. Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ότι δεν εντοπίζει κανένα λάθος.

Πίνακας 16: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε στην υπαγόρευση άγνωστων λέξεων σε λίστα;

	Πλήθος	Ποσοστό
Κανένα	0	0%
Πολύ λίγα	7	5,6%
Λίγα	31	24,8%
Πολλά	64	51,2%
Πάρα πολλά	23	18,4%

Γράφημα 16: Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε στην υπαγόρευση άγνωστων λέξεων σε λίστα;



Τα αποτελέσματα των 5 προηγούμενων ερωτήσεων θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν αναμενόμενα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι γνωστό ότι γράφουν με λιγότερα ορθογραφικά λάθη, όταν αυτό που καλούνται να γράψουν τους είναι ήδη γνωστό και μάλιστα το έχουν μελετήσει και έχουν εξασκηθεί στο σπίτι στο συγκεκριμένο κείμενο. Βέβαια, στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος της εκμάθησης της ορθογραφίας με μηχανιστικό τρόπο. Σε αυτή την περίπτωση, βλέπουμε ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται λιγότερο όταν γράφουν απλές λίστες λέξεων. Αυτό συμβαίνει γιατί στις περιπτώσεις αυτές δεν απαιτείται η γνώση κανόνων γραμματικής και συντακτικού. Αντίθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι όταν οι μαθητές γράφουν άγνωστο κείμενο ή άγνωστες λέξεις, τα ορθογραφικά λάθη που παρατηρούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είναι πολύ περισσότεροι, ενώ και εδώ όταν γράφουν λίστες άγνωστων λέξεων, τα λάθη είναι λιγότερα. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η ορθογραφημένη γραφή είναι κάτι που δυσκολεύει αρκετά τους μαθητές και γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται συστηματική μελέτη και εξάσκηση. Απαιτείται στοχευμένη διδασκαλία της ορθογραφίας που να στηρίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, στην αυτενέργεια του/της μαθητή/τριας και στην καλλιέργεια της μορφολογικής επίγνωσης.

Έπειτα ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μας δηλώσουν τη γνώμη τους πόσο σημαντικό είναι για εκείνους να γράφει ένας/μία μαθητής/τρια χωρίς ορθογραφικά λάθη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τελικά η ορθογραφημένη γραφή είναι πολύ σημαντική και διαδραματίζει ξεχωριστό ρόλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ελληνική γλώσσα η ορθογραφία αποτελεί την ιστορική συνέχεια της γραπτής ελληνικής γλώσσας και είναι η αποτύπωση της γραμματικής που ξέρουν και εφαρμόζουν οι μαθητές/τριες στον γραπτό λόγο. Επίσης, είναι διαδεδομένη η άποψη ότι σε ένα ορθογραφημένο κείμενο διατυπώνονται ορθά και οι σκέψεις και οι ιδέες, καθώς η ορθογραφία αποτελεί στοιχείο της σωστής χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο γραπτό λόγο. Δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών όσο και στο νέο του 2021 η καλλιέργεια της ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας κατέχουν σημαντική θέση. Βέβαια στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχει και η άποψη ότι η ορθογραφημένη γραφή είναι δευτερεύουσας σημασίας εφόσον η επικοινωνία, που εξάλλου αποτελεί και τον βασικό

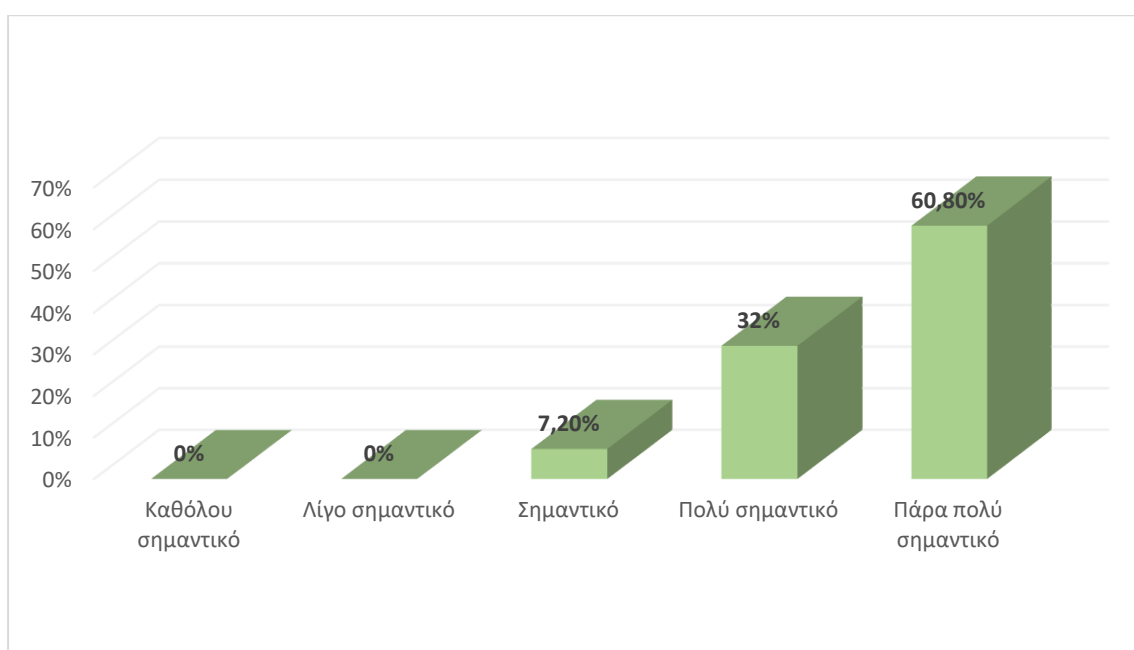
σκοπό της γλώσσας, είναι επιτυχής. Όμως στα αποτελέσματα της έρευνας μας η άποψη αυτή δεν αποτυπώνεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

Συγκεκριμένα 76 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ποσοστό της τάξης του 60,8%, δήλωσε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό το να γράφει ένας μαθητής χωρίς ορθογραφικά λάθη. Πολύ σημαντικό το θεωρούν 40 εκπαιδευτικοί, ποσοστό δηλαδή 32% και 9 συμμετέχοντες, ποσοστό 7,2%, το θεωρούν σημαντικό. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις δύο κατώτερες βαθμίδες της κλίμακας (λίγο σημαντικό- καθόλου σημαντικό) δεν υπήρξε καμία απάντηση. Είναι φανερό ότι για τον Έλληνα δάσκαλο η γραφή χωρίς ορθογραφικά λάθη παίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διαδικασία της μάθησης και είναι σημαντικό για τον/την μαθητή/τρια στην Ελλάδα να μπορεί να γράφει ορθογραφήμένα.

Πίνακας 17: Κατά τη γνώμη σας πόσο σημαντικό είναι για εσάς να γράφεις ένας / μία μαθητής/τρια χωρίς ορθογραφικά λάθη;

	Πλήθος	Ποσοστό
Καθόλου σημαντικό	0	0%
Λίγο σημαντικό	0	0%
Σημαντικό	9	7,2%
Πολύ σημαντικό	40	32%
Πάρα πολύ σημαντικό	79	60,8%

Γράφημα 17: Κατά τη γνώμη σας πόσο σημαντικό είναι για εσάς να γράφεις ένας/μία μαθητής/τρια χωρίς ορθογραφικά λάθη;



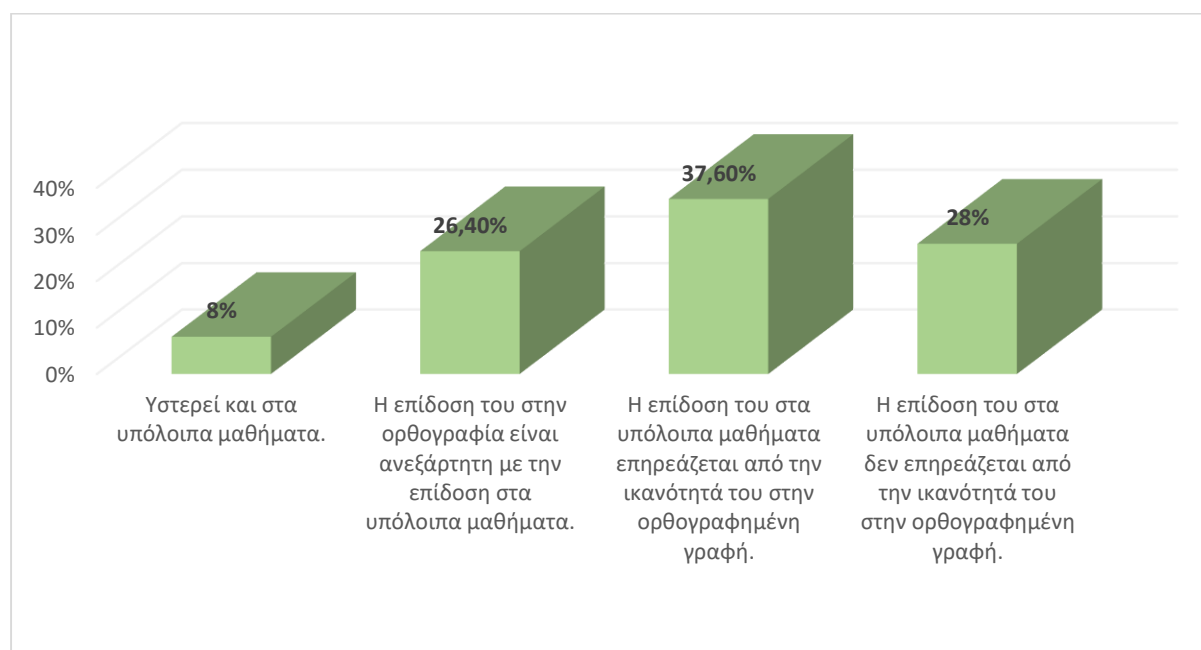
Στη συνέχεια της έρευνας μας θέλαμε να δούμε ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην ορθογραφημένη γραφή και στην απόδοση των μαθητών στα υπόλοιπα μαθήματα. Θέλαμε, δηλαδή, να ερευνήσουμε αν η ορθογραφημένη γραφή επηρεάζει την απόδοση των μαθητών στα υπόλοιπα μαθήματα, να δούμε δηλαδή, αν ένας μαθητής που γράφει με ορθογραφικά λάθη υστερεί και στα υπόλοιπα μαθήματα ή η απόδοση του δεν επηρεάζεται από τα ορθογραφικά λάθη. Οι απαντήσεις και οι γνώμες των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μοιρασμένες.

Συγκεκριμένα, 47 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 37,6%, δήλωσε ότι η επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα των μαθητών/τριών, που υστερούν στην ορθογραφία, επηρεάζεται από την ικανότητα τους στην ορθογραφημένη γραφή. Ένας μαθητής, δηλαδή, που κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, δεν μπορεί να είναι άριστος και στα υπόλοιπα μαθήματα. Από την άλλη μεριά 35 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 28%, δήλωσε ότι η επίδοση των μαθητών στα υπόλοιπα μαθήματα δεν επηρεάζεται από την ικανότητα στην ορθογραφημένη γραφή. Η επίδοση του στην ορθογραφία είναι ανεξάρτητη από την επίδοση του στα υπόλοιπα μαθήματα δήλωσαν οι 33 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 26,4%, ενώ μόλις 10 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 8%, δήλωσε ότι οι μαθητές/τριες που υστερούν και στην ορθογραφία υστερούν και στα υπόλοιπα μαθήματα. Από τις απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι και κάποιοι θεωρούν ότι η επίδοση επηρεάζεται και στα υπόλοιπα μαθήματα ενώ κάποιοι θεωρούν ότι είναι ανεξάρτητο το ένα από το άλλο.

Πίνακας 18: Θεωρείτε ότι ένας / μία μαθητής/τρια που υστερεί στην ορθογραφία:

	Πλήθος	Ποσοστό
Υστερεί και στα υπόλοιπα μαθήματα.	10	8%
Η επίδοση του στην ορθογραφία είναι ανεξάρτητη με την επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα.	33	26,4%
Η επίδοση του στα υπόλοιπα μαθήματα επηρεάζεται από την ικανότητά του στην ορθογραφημένη γραφή.	47	37,6%
Η επίδοση του στα υπόλοιπα μαθήματα δεν επηρεάζεται από την ικανότητά του στην ορθογραφημένη γραφή.	35	28%

Γράφημα 18: Θεωρείτε ότι ένας/μία μαθητής/τρια που υστερεί στην ορθογραφία:



Στην επόμενη ερώτηση ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν πού νομίζουν ότι οφείλεται η χαμηλή ορθογραφική επίδοση της πλειονότητας των μαθητών/τριών της τάξης τους. Στην ερώτηση αυτή οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς πως κύριος παράγοντας των ορθογραφικών λαθών της πλειονότητας των μαθητών οφείλονται στη μη ικανοποιητική ανάπτυξη ενός οπτικού λεξιλογίου και στις περιορισμένες οπτικο-ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Ειδικότερα 76 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 60,8%, πιστεύουν ότι οι μαθητές στις μέρες μας έχουν μικρή επαφή με τον γραπτό λόγο και γι' αυτό παρουσιάζουν δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή.

Στη συνέχεια παρατηρούμε κάτι που δεν μπορούμε να πούμε ότι μας προκαλεί έκπληξη. Δεύτερος πιθανός παράγοντας που οδηγεί τους μαθητές σε ορθογραφικά λάθη φαίνεται να είναι η ελλιπής εξάσκηση και μελέτη στο σπίτι. Το 60% του δείγματος μας, δηλαδή 75 από τους συμμετέχοντες του δείγματος, επέλεξε την ελλιπή εξάσκηση και μελέτη στο σπίτι ως παράγοντα που οδηγεί τους μαθητές στο να γράφουν με ορθογραφικά λάθη. Είναι γενικά αποδεκτό από όλους ότι η εξάσκηση είναι ο βασικός παράγοντας στην εκμάθηση οποιασδήποτε διαδικασίας. Αν κάτι δεν το

εξασκείς, και απλώς το μαθαίνεις με αποστήθιση ή μηχανικά και δεν το κατανοείς, είναι σίγουρο ότι θα έρθει η στιγμή που θα γίνει το λάθος.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξάσκηση στο σπίτι σε συνδυασμό με τη μη ικανοποιητική ανάπτυξη ενός οπτικού λεξιλογίου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ορθογραφίας και στην αποφυγή αρκετών λαθών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη ερώτηση οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τρίτο παράγοντα που επηρεάζει τους μαθητές και τους οδηγεί στα ορθογραφικά λάθη στα γραπτά τους κείμενα είναι ο μεγάλος όγκος της ύλης του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Έτσι, 54 εκπαιδευτικοί, ποσοστό που αγγίζει το 43,2%, θεωρούν ότι ο μεγάλος όγκος της ύλης συμβάλλει στον να μην μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν επαρκώς το γνωστικό τους αντικείμενο και να οδηγούνται σε πληθώρα ορθογραφικών λαθών.

Παράλληλα με τον μεγάλο όγκο της ύλης σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το ελληνικό γλωσσικό σύστημα αποτελείται από πληθώρα κανόνων και εξαιρέσεων. Συγκεκριμένα 39 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, ποσοστό 31,2%, επέλεξε ως παράγοντα που συμβάλλει στη χαμηλή ορθογραφική επίδοση της πλειονότητας των μαθητών την πληθώρα των κανόνων και των εξαιρέσεων που παρουσιάζει η ελληνική γλώσσα. Η ύπαρξη πολλών κανόνων και εξαιρέσεων έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται οι μαθητές στην αφομοίωση και στην εφαρμογή τους.

Στη συνέχεια 36 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 28,8%, επέλεξε ως παράγοντα που οδηγεί τους μαθητές στα ορθογραφικά λάθη την ελλιπή διδασκαλία της ορθογραφίας στο σχολείο. Είναι φανερό ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι θα έπρεπε να αφιερώνεται περισσότερος διδακτικός χρόνος αποκλειστικά στη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Προτελευταίος παράγοντας στον οποίο οφείλεται η χαμηλή ορθογραφική επίδοση των μαθητών είναι η δυσκολία κατανόησης τους γραπτού λόγου. Έτσι 22 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 17,6%, επέλεξε αυτόν τον παράγοντα. Πραγματικά, αρκετές φορές οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν το κείμενο και αυτό έχει ως συνέπεια στο να πραγματοποιούν ορθογραφικά λάθη.

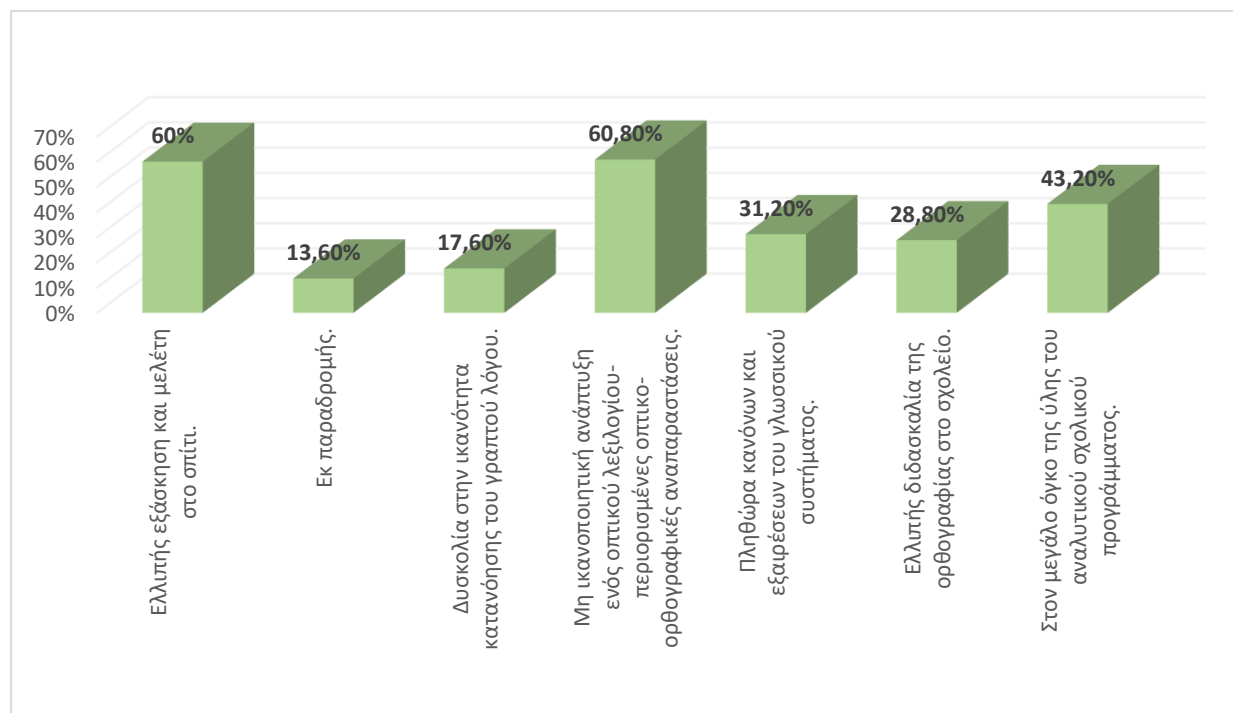
Τελευταίο παράγοντα οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει τα λάθη που κάνουν οι μαθητές εκ παραδρομής. Συγκεκριμένα, 17 από τους ερωτηθέντες του δείγματος, ποσοστό 13,6%, θεωρεί ότι τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών γίνονται εκ παραδρομής. Είναι γνωστή η βιασύνη των μαθητών να ολοκληρώσουν ένα γραπτό κείμενο ή μία άσκηση με αποτέλεσμα αρκετές φορές να μην ελέγχουν το γραπτό τους και να κάνουν αδικαιολόγητα ορθογραφικά λάθη.

Αυτό που μπορούμε να συμπεράνουμε από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης είναι ότι η χαμηλή ορθογραφική επίδοση της πλειονότητας των μαθητών/τριών οφείλεται σε συνδυασμό πολλών παραγόντων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και δεν είναι μόνο ένας ο λόγος που οδηγεί τους μαθητές στη μη ορθογραφημένη γραφή.

Πίνακας 19: Πού νομίζετε ότι οφείλεται η χαμηλή ορθογραφική επίδοση της πλειονότητας των μαθητών/τριών της τάξης σας;

	Πλήθος	Ποσοστό
Ελλιπής εξάσκηση και μελέτη στο σπίτι.	75	60%
Εκ παραδρομής.	17	13,6%
Δυσκολία στην ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου.	22	17,6%
Μη ικανοποιητική ανάπτυξη ενός οπτικού λεξιλογίου- περιορισμένες οπτικο-ορθογραφικές αναπαραστάσεις.	76	60,8%
Πληθώρα κανόνων και εξαιρέσεων του γλωσσικού συστήματος.	39	31,2%
Ελλιπής διδασκαλία της ορθογραφίας στο σχολείο.	36	28,8%
Στον μεγάλο όγκο της ύλης του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.	54	43,2%

Πίνακας 19: Πού νομίζετε ότι οφείλεται η χαμηλή ορθογραφική επίδοση της πλειονότητας των μαθητών/τριών της τάξης σας;



Στη συνέχεια της έρευνας μας, στο τελευταίο ερώτημα του δευτέρου μέρους, θέλαμε να εξετάσουμε τους εξωσχολικούς παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στην χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφία. Στο ερώτημα αυτό οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

Πρώτο παράγοντα που συμβάλλει στη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφία 91 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 72,8%, θεωρούν ότι είναι η μη ανάγνωση εξωσχολικών και λογοτεχνικών βιβλίων. Είναι γενικά αποδεκτό ότι στις μέρες μας ο μαθητικός πληθυσμός δεν διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία στο βαθμό που αυτό γινόταν παλιότερα. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια οι μαθητές/τριες να έχουν περιορισμένες οπτικο-ορθογραφικές αναπαραστάσεις και να χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο. Δεύτερο παράγοντα, 90 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 72%, θεωρούν ότι είναι η μικρή επαφή των μαθητών/τριών με τον γραπτό λόγο γενικότερα. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα μας πιστεύουν ότι η μικρή επαφή των μαθητών με τον γραπτό λόγο, είτε πρόκειται για λογοτεχνικά βιβλία, είτε πρόκειται για γραπτά κείμενα γενικότερα, συμβάλλει στην

χαμηλή επίδοση των μαθητών και στην αδυναμία τους για να γράψουν ορθογραφημένα.

Στη συνέχεια 59 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 47,2%, δήλωσε ότι η χρήση των greeklish, έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή επίδοση των μαθητών στην ορθογραφημένη γραφή. Η χρήση των greeklish είναι δυστυχώς ένα φαινόμενο της σύγχρονης κοινωνίας που αφορά τους νέους. Οι μαθητές/τριες στη μεταξύ τους επικοινωνία, μέσω κινητών τηλεφώνων ή διαφόρων chat μέσω υπολογιστή χρησιμοποιούν τη γλώσσα των greeklish και δεν γράφουν στην ελληνική γλώσσα. Επίσης στην επικοινωνία μεταξύ τους απουσιάζουν, θα μπορούσαμε να πούμε παντελώς τα σημεία στίξης και οι τόνοι στις λέξεις, αφού τις περισσότερες φορές γράφουν με κεφαλαία γράμματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται ένα σημαντικό κομμάτι της εξάσκησης στην καθημερινότητα τους και οι μαθητές να οδηγούνται στον να γράφουν με ορθογραφικά λάθη.

Ταυτόχρονα 56 συμμετέχοντες στην έρευνα, ποσοστό 44,8%, δήλωσε ότι η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών συμβάλλει στη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφία. Η χρήση των υπολογιστών και το σύστημα της αυτόματης διόρθωσης έχει ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να ξεχνούν πώς γράφονται οι λέξεις και να μην θυμούνται ούτε την ορθογραφία στο θέμα των λέξεων ούτε τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες που απαιτούνται για τις καταλήξεις.

Έπειτα, 44 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 35,2%, δήλωσε ότι ο ρόλος και η μη εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού συμβάλλει στη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφία. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το γεγονός ότι οι σύγχρονοι γονείς δεν εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους έχει ως αποτέλεσμα η μελέτη στο σπίτι να θεωρείται ελλιπής και οι μαθητές/τριες να δυσκολεύονται περισσότερο στην ορθογραφημένη γραφή.

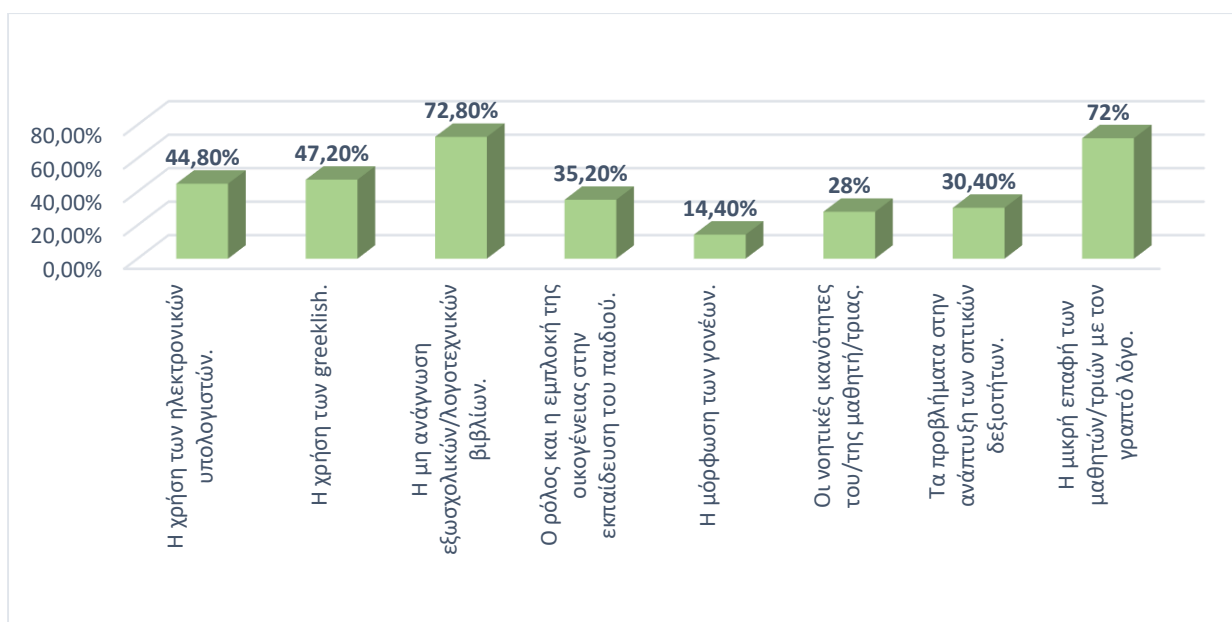
Επόμενος παράγοντας που συμβάλλει στη χαμηλή επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία είναι σύμφωνα με 38 εκπαιδευτικούς, ποσοστό της τάξης 30,4%, τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στην ανάπτυξη οπτικών δεξιοτήτων, ενώ 35 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 28%, υποστηρίζουν ότι η χαμηλή επίδοση στην ορθογραφία οφείλεται στις νοητικές ικανότητες των μαθητών/τριών. Τέλος, μόλις 18

συμμετέχοντες στην έρευνα μας, ποσοστό 14,4%, δήλωσαν ότι η μόρφωση των γονέων συμβάλλει στη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφία.

Πίνακας 20: Ποιοι εξωσχολικοί παράγοντες νομίζετε ότι συμβάλλουν περισσότερο στη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφία;

	Πλήθος	Ποσοστό
Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.	56	44,8%
Η χρήση των greeklish.	59	47,2%
Η μη ανάγνωση εξωσχολικών/λογοτεχνικών βιβλίων.	91	72,8%
Ο ρόλος και η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού.	44	35,2%
Η μόρφωση των γονέων.	18	14,4%
Οι νοητικές ικανότητες του/της μαθητή/τριας.	35	28%
Τα προβλήματα στην ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων.	38	30,4%
Η μικρή επαφή των μαθητών/τριών με τον γραπτό λόγο.	90	72%

Γράφημα 20: Ποιοι εξωσχολικοί παράγοντες νομίζετε ότι συμβάλλουν περισσότερο στη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφία;



Από τις απαντήσεις στα δυο τελευταία ερωτήματα του δευτέρου μέρους μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μια ποικιλία παραγόντων, ενδοσχολικών και εξωσχολικών, συμβάλλουν στη χαμηλή επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία. Από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούμε να δηλώσουμε γενικευμένα που οφείλεται η δυσκολία αυτή των μαθητών, αλλά κάθε παράγοντας χωριστά συμβάλλει με το δικό του τρόπο στο αποτέλεσμα. Γι' αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι το πρόβλημα της ορθογραφίας δυστυχώς είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί και χρειάζεται να γίνει ένας συνδυασμός ενεργειών τόσο από τη πλευρά των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία προκειμένου να βελτιωθεί η ορθογραφία και οι μαθητές να γράφουν όσο περισσότερο ορθογραφημένα γίνεται.

7.4. Μέρος Γ: Μέθοδοι και Στρατηγικές Ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής

Στο τρίτο μέρος της έρευνάς μας επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε τις μεθόδους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες του να αναπτύξουν την ορθογραφημένη γραφή. Επίσης ζητήσαμε να μάθουμε αν ζητούν εξάσκηση από τους μαθητές στην αντιγραφή της ορθογραφίας και μέχρι ποια τάξη, αν αξιοποιούν τα λάθη που συναντούν στα γραπτά των μαθητών/τριών τους και τέλος αν πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται αλλαγές στη διδασκαλία της ορθογραφίας και ποιες είναι αυτές οι αλλαγές που απαιτούνται.

Στην πρώτη ερώτηση ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Σε αυτήν την ερώτηση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις και μάλιστα μπορούσαν να δηλώσουν αν χρησιμοποιούν κάποια άλλη μέθοδο από αυτές που προτείνονταν.

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, αφού 107 από τους 125 εκπαιδευτικούς του δείγματος μας, ποσοστό της τάξης του 85,6%, δήλωσαν ότι τη χρησιμοποιούν, είναι η ετυμολογική ανάλυση των λέξεων και η δημιουργία «οικογένειας λέξεων». Στη συνέχεια 95 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 76%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τη στοχευμένη διδασκαλία γραμματικών κανόνων προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του στην ορθογραφημένη γραφή. Η ελληνική γλώσσα αποτελείται από πληθώρα γραμματικών κανόνων τους οποίους οι μαθητές

καλούνται να απομνημονεύσουν, να ανακαλέσουν και να εφαρμόσουν στα γραπτά τους κείμενα. Η γνώση των κανόνων της γραμματικής θεωρείται απαραίτητη προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να γράψουν χωρίς ορθογραφικά λάθη γι' αυτό και η εκμάθηση τους ξεκινά από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού και συνεχίζεται και ως την έκτη. Πολλές φορές μάλιστα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν και διάφορα τραγούδια ή ποιήματα τα οποία βοηθούν τους μαθητές στην καλύτερη απομνημόνευση τους.

Τρίτη μέθοδος, η οποία φαίνεται να είναι αρκετά διαδεδομένη ως προς τη χρήση της από τους εκπαιδευτικούς είναι η εξάσκηση των μαθητών στην αντιγραφή στο σπίτι. Συγκεκριμένα, 79 συμμετέχοντες, ποσοστό 63,2%, δήλωσε ότι ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες του να εξασκούνται στην Αντιγραφή. Η εξάσκηση στην αντιγραφή, κυρίως στις πρώτες τάξεις του σχολείου, θεωρείται μέθοδος «διαβάσματος» της ορθογραφίας αφού βοηθάει τους μαθητές στην απομνημόνευση κάποιων λέξεων, στη δημιουργία ενός οπτικού λεξιλογίου και στην εκμάθηση οπτικο-ορθογραφικών αναπαραστάσεων.

Έπειτα, 74 από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας, ποσοστό της τάξης του 59,2%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τη μορφολογική ανάλυση των λέξεων και μάλιστα δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία μορφημάτων, όπως για παράδειγμα, το παραγωγικό μόρφημα –ότητα.

Μία άλλη μέθοδος που χρησιμοποιούν 54 εκπαιδευτικοί από την έρευνά μας, ποσοστό της τάξης του 43,2% είναι η δημιουργία ενός βασικού λεξιλογίου στην κάθε ενότητα του γλωσσικού μαθήματος. Η μέθοδος αυτή βοηθάει τους μαθητές στο να κατακτήσουν ένα βασικό λεξιλόγιο από την κάθε ενότητα και να γνωρίζουν πώς γράφονται οι συγκεκριμένες λέξεις. Με την ύπαρξη του βασικού λεξιλογίου οι μαθητές γνωρίζουν τι πρέπει να διαβάζουν κάθε φορά και ποιες λέξεις πρέπει να κάνουν επανάληψη όταν διδάσκονται τη συγκεκριμένη ενότητα.

Στη συνέχεια 46 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ποσοστό δηλαδή 36,8%, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την απομνημόνευση ορθογραφικών μοτίβων προκειμένου να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους στην ορθογραφημένη γραφή. Τα ορθογραφικά μοτίβα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ελληνική γραφή καθώς υπάρχουν πολλά και σε συνδυασμό με τους ορθογραφικούς κανόνες βοηθούν τους μαθητές στην ορθογραφημένη γραφή, ιδιαίτερα τους μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες. Έπειτα 42 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 33,6%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της ορθογραφίας κείμενα διαφορετικά από αυτά των σχολικών εγχειριδίων. Συγκεκριμένα, δήλωσε ότι για τη διδασκαλία της ορθογραφίας χρησιμοποιεί κείμενα προσφιλή στα παιδιά και αυθεντικά δείγματα γραπτού λόγου. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον σε κείμενα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και σε κείμενα που αντλούνται από τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Μία άλλη μέθοδος που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς είναι η διδασκαλία της σύνδεσης της νέας ελληνικής γλώσσας με τα αρχαία ελληνικά. Από τους 125 συμμετέχοντες στην έρευνα μας οι 38, ποσοστό δηλαδή της τάξης του 30,4%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί αυτή τη μέθοδο. Η ελληνική γλώσσα προέρχεται από την αρχαία ελληνική γλώσσα και η ορθογραφία της στηρίζεται στον τρόπο που γράφονταν οι λέξεις στα αρχαία ελληνικά. Έτσι η σύνδεση αυτή της νέας ελληνικής γλώσσας με την αρχαία βοηθάει πολύ τους μαθητές στην ιστορική ορθογραφία.

Η μέθοδος που θεωρείται η λιγότερο διαδεδομένη είναι η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Μόλις 17 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 13,6%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί αυτή τη μέθοδο. Αυτό μπορούμε να καταλάβουμε για ποιο λόγο συμβαίνει καθώς το γράψιμο στο χέρι και η πρακτική εξάσκηση βοηθάει τους μαθητές να απομνημονεύσουν τον τρόπο γραφής των λέξεων και στη συνέχεια να γράφουν ορθογραφημένα.

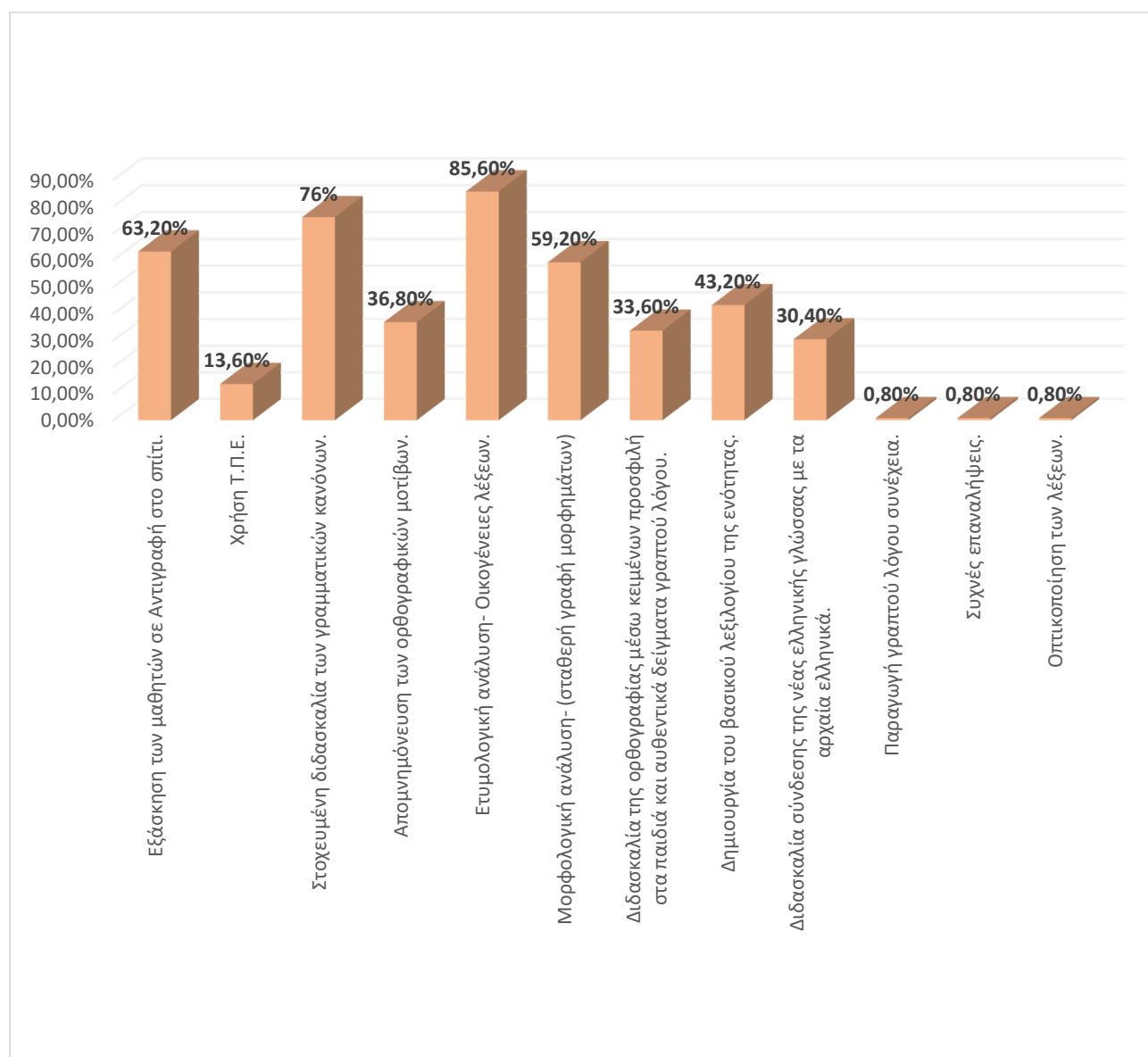
Τέλος, ένα εκπαιδευτικός δήλωσε ότι θέτει στους/στις μαθητές/τριες συνεχώς ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου προκειμένου να εξασκηθούν και στην ορθογραφία και ένας άλλος ότι κάνει συχνές επαναλήψεις. Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι χρησιμοποιεί μία μέθοδο, η οποία είναι διαδεδομένη, την οπτικοποίηση των λέξεων. Δήλωσε, δηλαδή, ότι οπτικοποιεί τις λέξεις, για παράδειγμα στη λέξη νύχτα ζωγραφίζει ένα μισοφέγγαρο στο σχήμα του φεγγαριού για να θυμούνται το «υ».

Είναι φανερό ότι υπάρχει μια ποικιλία μεθόδων και εργαλείων στη διάθεση των εκπαιδευτικών προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά στην ορθογραφημένη γραφή. Κάθε εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να επιλέξει κάθε φορά την καταλληλότερη μέθοδο ανάλογα με το φαινόμενο που θέλει να διδάξει και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της τάξης του. Ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων είναι αυτός που θα έχει τα καλύτερα αποτελέσματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 21: Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία της ορθογραφίας;

	Πλήθος	Ποσοστό
Εξάσκηση των μαθητών σε Αντιγραφή στο σπίτι.	79	63,2%
Χρήση Τ.Π.Ε.	17	13,6%
Στοχευμένη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων.	95	76%
Απομνημόνευση των ορθογραφικών μοτίβων.	46	36,8%
Ετυμολογική ανάλυση- Οικογένειες λέξεων.	107	85,6%
Μορφολογική ανάλυση- (σταθερή γραφή μορφημάτων)	74	59,2%
Διδασκαλία της ορθογραφίας μέσω κειμένων προσφιλή στα παιδιά και αυθεντικά δείγματα γραπτού λόγου.	42	33,6%
Δημιουργία του βασικού λεξιλογίου της ενότητας.	54	43,2%
Διδασκαλία σύνδεσης της νέας ελληνικής γλώσσας με τα αρχαία ελληνικά.	38	30,4%
Παραγωγή γραπτού λόγου συνέχεια.	1	0,8%
Συχνές επαναλήψεις.	1	0,8%
Οπτικοποίηση των λέξεων.	1	0,8%

Γράφημα 21: Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία της ορθογραφίας;



Στη συνέχεια του τρίτου μέρους επιχειρήσαμε να εξετάσουμε τη συγκεκριμένη μέθοδο της Αντιγραφής και πώς οι εκπαιδευτικοί την εφαρμόζουν. Συγκεκριμένα, στα επόμενα δυο ερωτήματα θελήσαμε να μάθουμε πόσο συχνά και μέχρι ποια τάξη ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να εξασκούνται στην Αντιγραφή.

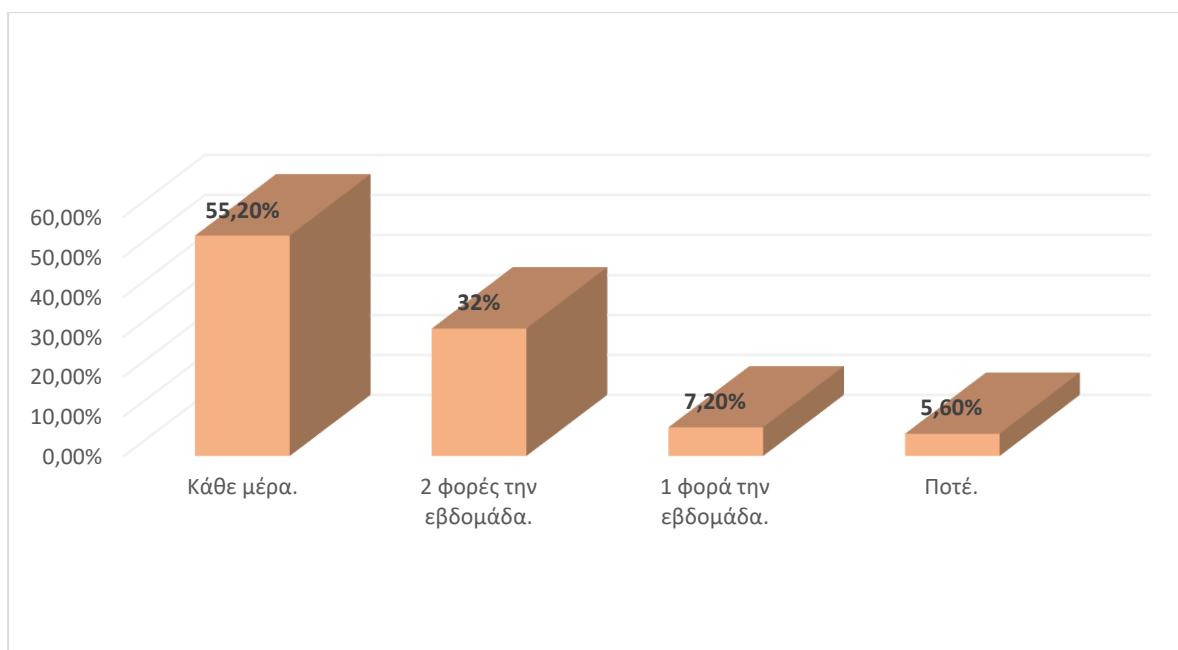
Έτσι στην ερώτηση «πόσο συχνά βάζετε τους/τις μαθητές/τριες σας να εξασκούνται στην Αντιγραφή», 69 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ποσοστό της τάξης του 55,2%, δήλωσε ότι ζητάει να γράφουν Αντιγραφή κάθε μέρα. 40 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 32%, δήλωσαν ότι την άσκηση της αντιγραφής την βάζουν 2 φορές την εβδομάδα και 9 δάσκαλοι, ποσοστό 7,2%, είπαν ότι το ζητάνε

1 φορά την εβδομάδα. Τέλος 7 δάσκαλοι, ποσοστό 5,6%, δήλωσε ότι δεν βάζει ποτέ Αντιγραφή.

Πίνακας 22: Πόσο συχνά βάζετε τους/τις μαθητές/τριες να εξασκούνται στην Αντιγραφή;

	Πλήθος	Ποσοστό
Κάθε μέρα.	69	55,2%
2 φορές την εβδομάδα.	40	32%
1 φορά την εβδομάδα.	9	7,2%
Ποτέ.	7	5,6%

Γράφημα 22: Πόσο συχνά βάζετε τους/τις μαθητές/τριες να εξασκούνται στην Αντιγραφή;



Στη συνέχεια του τρίτου μέρους οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να μας απαντήσουν μέχρι ποια τάξη ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες τους να εξασκούνται στην Αντιγραφή. Στην ερώτηση αυτή θεωρήσαμε δεδομένο ότι στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού τα παιδιά γράφουν αντιγραφή, αφού εκτός από την εκμάθηση της ορθογραφίας, η εξάσκηση στη γραφή με το μολύβι βοηθάει πολύ την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας των μαθητών/τριών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν τις τάξεις από την Γ' μέχρι τη Στ' δημοτικού.

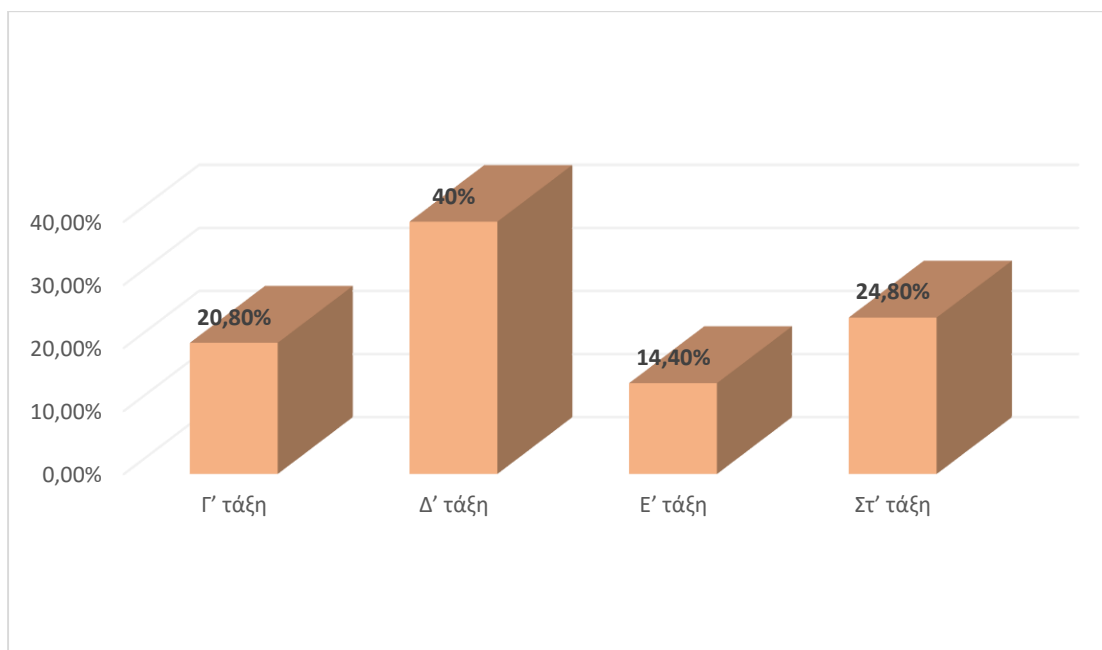
Μέχρι την Δ' δημοτικού το 40% των ερωτηθέντων, δηλαδή 50 εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι ζητάν την εξάσκηση στην Αντιγραφή. Το 24,8%, 31 δηλαδή δάσκαλοι είπαν ότι Αντιγραφή βάζουν στους/στις μαθητές/τριες μέχρι τη Στ' δημοτικού και το

20,8%, δηλαδή 26 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι την εξάσκηση στην Αντιγραφή τη ζητούν μέχρι τη Γ' δημοτικού. Τέλος, 18 ερωτηθέντες, ποσοστό της τάξης του 14,4%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την Αντιγραφή ως μέθοδο για την εκμάθηση της ορθογραφίας μέχρι την Ε' τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί την Αντιγραφή ως μέθοδο εξάσκησης μέχρι την Δ' δημοτικού. Δεν υπάρχει κάποια σαφής οδηγία μέχρι ποια τάξη χρειάζεται η Αντιγραφή, επομένως εναπόκειται στη δικαιοδοσία του κάθε εκπαιδευτικού μέχρι πότε θα χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μέθοδο κρίνοντας από τις ανάγκες της τάξης του και σύμφωνα με το τρόπο που έχει οργανώσει τη διδασκαλία του αναφορικά με την εκμάθηση της ορθογραφίας και τις υπόλοιπες μεθόδους που εφαρμόζει.

Πίνακας 23: Μέχρι ποια τάξη βάζετε τους μαθητές σας να εξασκούνται στην Αντιγραφή;

	Πλήθος	Ποσοστό
Γ' τάξη	26	20,8%
Δ' τάξη	50	40%
Ε' τάξη	18	14,4%
Στ' τάξη	31	24,8%

Γράφημα 23: Μέχρι ποια τάξη βάζετε τους μαθητές σας να εξασκούνται στην Αντιγραφή;



Στο επόμενο ερώτημα του τρίτου μέρους ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν αν αξιοποιούν τα λάθη των μαθητών/τριών τους και με ποιο τρόπο. Στους

τρόπους είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ διαφορετικών προτάσεων και μάλιστα μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μια προτάσεις. Ακόμη είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν τη δική τους πρόταση.

Το λάθος δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν στοιχείο που δυσκολεύει τη μάθηση αλλά σαν συστατικό της ίδιας της διαδικασίας της μάθησης. Θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν δυναμικό στοιχείο που θα μπορούσε να διευκολύνει τη μάθηση, αφού είναι γενικά αποδεκτό ότι όπου υπάρχει λάθος, υπάρχει δράση αυτού που μαθαίνει, άρα και μάθηση. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια για να μετατραπούν τα λάθη σε «εργαλεία μάθησης», είναι να τα χειριστεί ανάλογα και να τα αξιοποιήσει κατάλληλα ο εκπαιδευτικός, γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία δεν πρέπει να εξαντλείται μόνο στον εντοπισμό των λαθών αλλά κυρίως στη δυναμική επεξεργασία τους. Αυτή η δυναμική επεξεργασία προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε ο/η μαθητής/τρια να μην φοβάται μπροστά στο λάθος, ούτε να το αντιμετωπίζει ως άξιο τιμωρίας αλλά να το θεωρεί και ο ίδιος αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.

Έτσι στο πρώτο σκέλος του ερωτήματος αν αξιοποιούν τα λάθη, 120 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ποσοστό 96%, δήλωσε ότι αξιοποιεί τα λάθη, ενώ μόλις 5 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 4%, δήλωσε ότι δεν τα αξιοποιεί. Κατά την προσωπική μου γνώμη, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αξιοποιούνται τα λάθη που γίνονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία γιατί μέσα από τα λάθη και την ενασχόληση των μαθητών/τριών με αυτά, τους εντυπώνεται καλύτερα η ορθή γραφή των λέξεων. Εξάλλου, είναι κοινή παραδοχή όλων μας ότι μέσα από τα λάθη μας μαθαίνουμε.

Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να μας επισημάνουν τους τρόπους που αξιοποιούν τα λάθη. Το 62%, δηλαδή 75 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ομαδοποιούν τα λάθη των μαθητών/τριών τους ενώ το 58,7, δηλαδή 71 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν την ανάλυση και τη διδασκαλία των ορθογραφικών λαθών σε ξεχωριστή διδακτική ώρα, που αφιερώνεται γι' αυτό τον σκοπό. Επίσης, 43 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 35,5%, χρησιμοποιεί το ευρετήριο για να γράφουν οι μαθητές/τριες εκεί τις δύσκολες λέξεις και ενδεχομένως είτε να ανατρέχουν σε αυτό, όταν θέλουν να ξαναδούν πώς γράφεται μία λέξη, είτε να το χρησιμοποιούν στις επαναλήψεις που γίνονται. Ακόμη, 32 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 26,4%, δήλωσε ότι ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να ξαναγράψουν πολλές φορές

τη λέξη που είχαν λάθος με σκοπό την αποφυγή των λαθών στο μέλλον και όχι την τιμωρία. Εδώ, στο τρόπο αυτό φαίνεται ξεκάθαρα η άποψη των εκπαιδευτικών ότι μέσα από τη συνεχή εξάσκηση τα παιδιά μαθαίνουν και εμπεδώνουν καλύτερα το τρόπο γραφής των λέξεων. Έπειτα, 22 συμμετέχοντες στην έρευνα, ποσοστό της τάξης του 18,2%, δήλωσαν ότι ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν ο/η καθένας/μία την προσωπική του τράπεζα δύσκολων λέξεων. Αυτό είναι βοηθητικό, γιατί είναι προσωποποιημένη διαδικασία και αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί στην ορθογραφία χωριστά. Έτσι του δίνεται η δυνατότητα να μπορεί να ανατρέχει σε αυτές τις λέξεις όταν καλείται να γράψει ένα γραπτό κείμενο και να μπορεί να κάνει τις επαναλήψεις του στις λέξεις που τον δυσκολεύουν με απώτερο στόχο την αυτοβελτίωση αναφορικά με την ορθογραφημένη γραφή.

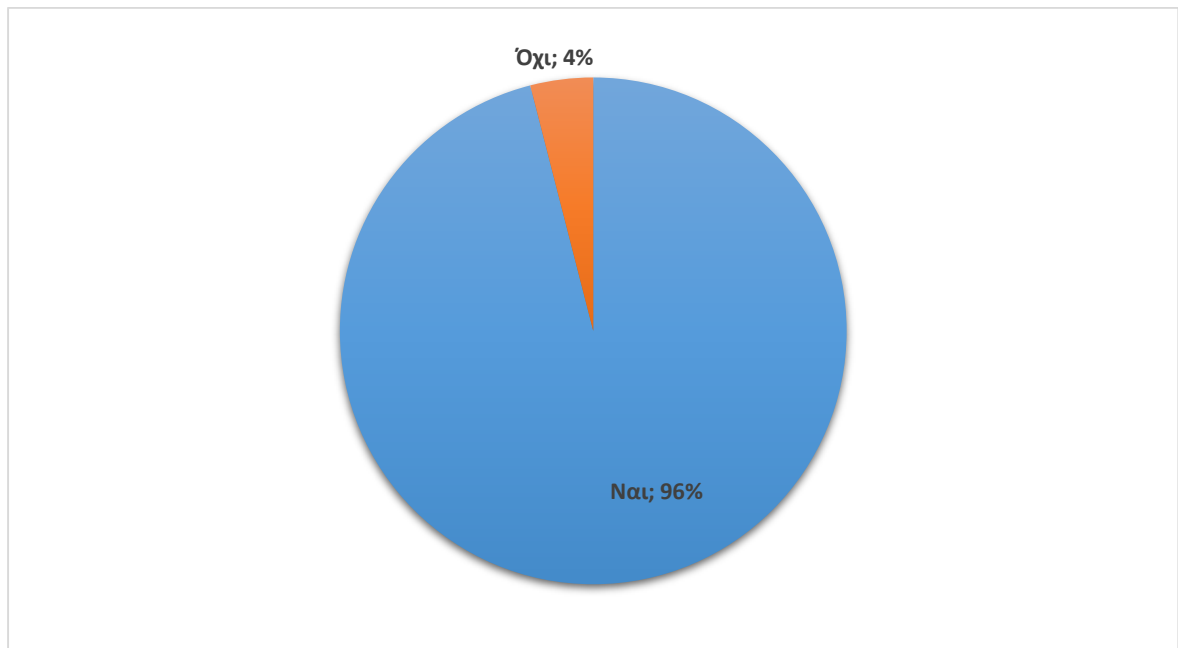
Τέλος στο ερώτημα αυτό υπήρξαν πολλές ενδιαφέρουσες προτάσεις. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την ομαδική διόρθωση της ορθογραφίας και στη συνέχεια ανάλογα με την τάξη που διδάσκει ζητάει να γράψουν μία πρόταση με τις λέξεις που είχαν λάθος. Ένας άλλος δάσκαλος κατέγραψε ότι αναλύει τις λέξεις στην τάξη και στη συνέχεια τις συνδέει με άλλες συγγενικές λέξεις. Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός του δείγματος δήλωσε ότι κυκλώνει με ξυλομπογιά τις λάθος λέξεις και ζητάει από τα παιδιά να τις διορθώσουν θυμίζοντας παράλληλα τους κανόνες. Στη συνέχεια, ένας δάσκαλος είπε ότι εντάσσει σε προτάσεις τις λέξεις που δυσκολεύουν τους μαθητές, έτσι ώστε να κάνουν συχνά επαναλήψεις και να τις θυμούνται πιο εύκολα. Ένας άλλος δήλωσε ότι διορθώνει τα λάθη στον πίνακα και τέλος κάποιος άλλος εκπαιδευτικός πρότεινε τη δημιουργία προτάσεων με τις δύσκολες λέξεις.

Από τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό είναι φανερό ότι υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι αξιοποίησης των ορθογραφικών λαθών. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει αυτό που ταιριάζει στους/στις μαθητές/τριες του και να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα λάθη τους. Εξάλλου οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αλλάζουν ανάλογα με τις υπάρχουσες κάθε φορά συνθήκες. Αυτό που είναι σχεδόν βέβαιο είναι ότι τα λάθη πρέπει να αξιοποιούνται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, γιατί μέσα από την ενασχόληση με το λάθος του κάθε παιδιού θα μπορέσει να βελτιωθεί η επίδοση του στην ορθογραφία.

Πίνακας 24: Αξιοποιείται τα λάθη των μαθητών/τριών σας;

	Πλήθος	Ποσοστό
Ναι	120	96%
Όχι	5	4%

Γράφημα 24: Αξιοποιείται τα λάθη των μαθητών/τριών σας;

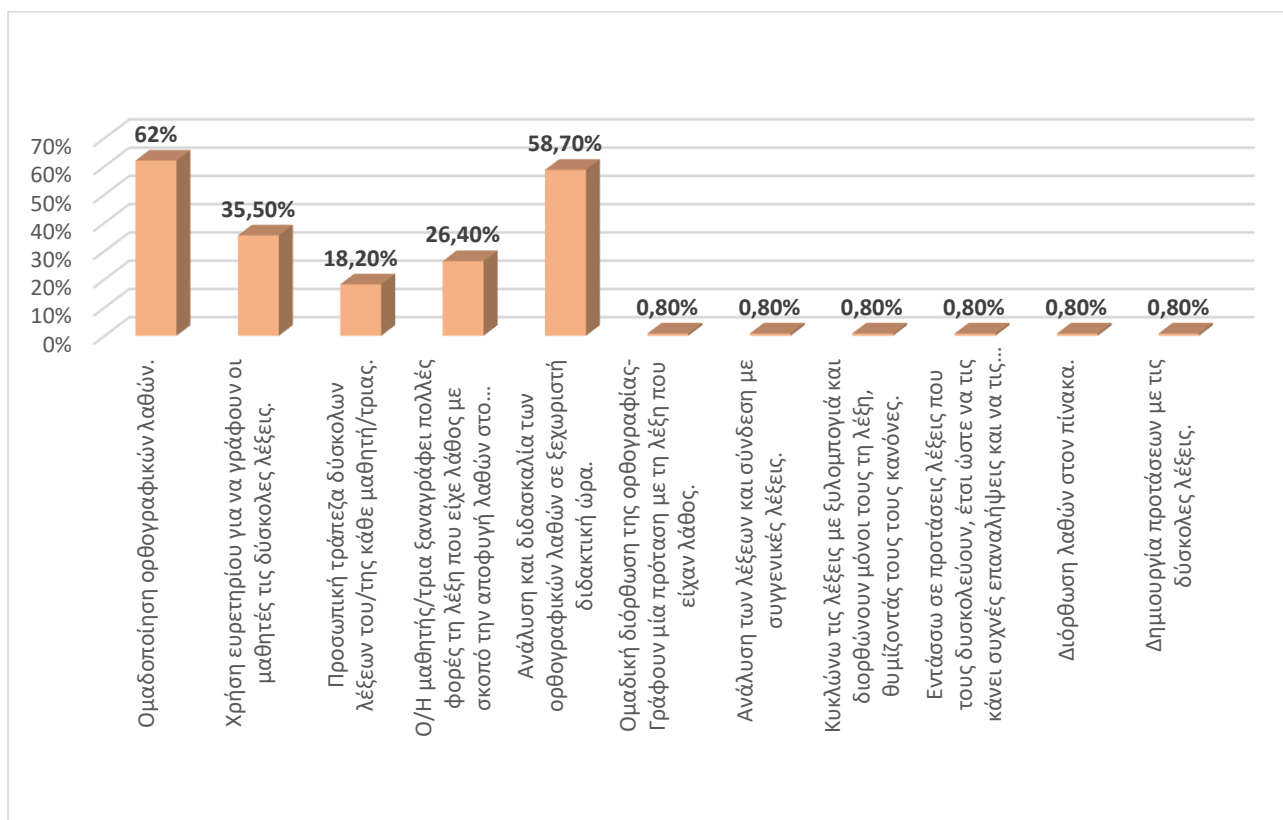


Πίνακας 25: Αν ναι, με ποιο τρόπο;

	Πλήθος	Ποσοστό
Ομαδοποίηση ορθογραφικών λαθών.	75	62%
Χρήση ευρετηρίου για να γράφουν οι μαθητές τις δύσκολες λέξεις.	43	35,5%
Προσωπική τράπεζα δύσκολων λέξεων του/της κάθε μαθητή/τριας.	22	18,2%
Ο/Η μαθητής/τρια ξαναγράφει πολλές φορές τη λέξη που είχε λάθος με σκοπό την αποφυγή λαθών στο μέλλον και όχι την τιμωρία.	32	26,4%
Ανάλυση και διδασκαλία των ορθογραφικών λαθών σε ξεχωριστή διδακτική ώρα.	71	58,7%

Ομαδική διόρθωση της ορθογραφίας- Γράφουν μία πρόταση με τη λέξη που είχαν λάθος.	1	0,8%
Ανάλυση των λέξεων και σύνδεση με συγγενικές λέξεις.	1	0,8%
Κυκλώνω τις λέξεις με ξυλομπογιά και διορθώνουν μόνοι τους τη λέξη, θυμίζοντάς τους τους κανόνες.	1	0,8%
Εντάσσω σε προτάσεις λέξεις που τους δυσκολεύουν, έτσι ώστε να τις κάνει συχνές επαναλήψεις και να τις θυμούνται πιο εύκολα.	1	0,8%
Διόρθωση λαθών στον πίνακα.	1	0,8%
Δημιουργία προτάσεων με τις δύσκολες λέξεις.	1	0,8%

Γράφημα 25: Αν ναι, με ποιο τρόπο;



Στην τελευταία ερώτηση του τρίτου μέρους ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μας πουν αν πιστεύουν ότι είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στη διδασκαλία της ορθογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όσοι απαντούσαν θετικά στη συνέχεια, ζητούσαμε να μας πουν που πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν αυτές οι αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν

περισσότερες από μία απαντήσεις. Στο πρώτο ερώτημα η συντριπτική πλειοψηφία, 118 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 94,4%, απάντησε ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα για τη διδασκαλία της ορθογραφίας, ενώ 7 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 5,6%, θεωρεί ότι δεν χρειάζεται να γίνει καμία αλλαγή στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

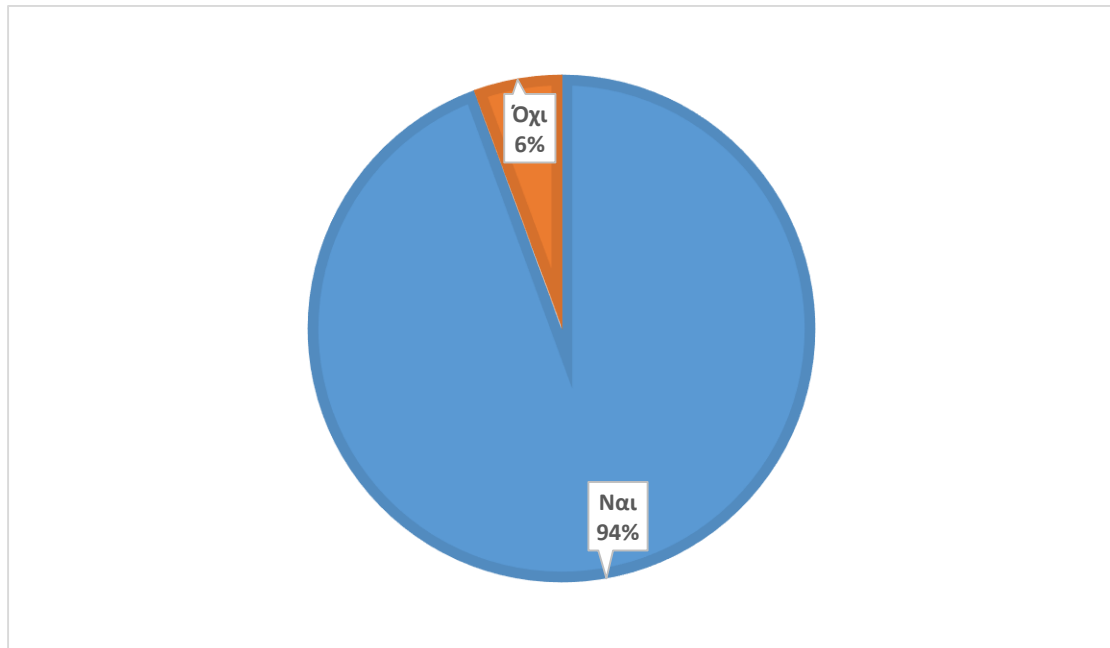
Έπειτα, 83 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, ποσοστό της τάξης του 69,7%, δήλωσε ότι οι αλλαγές πρέπει να πραγματοποιηθούν στις στρατηγικές διδασκαλίας της μορφολογικής και της φωνολογικής επίγνωσης. Το 61,3%, δηλαδή 73 εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι οι αλλαγές πρέπει να γίνουν στη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και των ορθογραφικών μοτίβων, αφού η γραμματική θεωρείται ότι είναι ο βασικός παράγοντας της σωστής χρήσης της γλώσσας και οι γραμματικοί κανόνες καθορίζουν, αν όχι πάντα αλλά τις περισσότερες φορές την ορθογραφία μιας λέξης.

Επίσης, 67 από τους συμμετέχοντες, δηλαδή το 56,3%, δήλωσε ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στον διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Το 37,8%, δηλαδή 45 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, δήλωσε ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και 38 δάσκαλοι, ποσοστό της τάξης του 31,9%, δήλωσε ότι οι αλλαγές πρέπει να γίνουν στη σύνδεση της νέας ελληνικής γλώσσας με τα αρχαία ελληνικά. Τέλος, 31 δάσκαλοι, ποσοστό 26,1%, πρότεινε ότι οι αλλαγές πρέπει να γίνουν στον τρόπο αξιολόγησης της ορθογραφίας. Είναι φανερό ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας απαιτούνται να γίνουν αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Πίνακας 26: Πιστεύετε ότι είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στη διδασκαλία της ορθογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

	Πλήθος	Ποσοστό
Ναι	118	94,4%
Όχι	7	5,6%

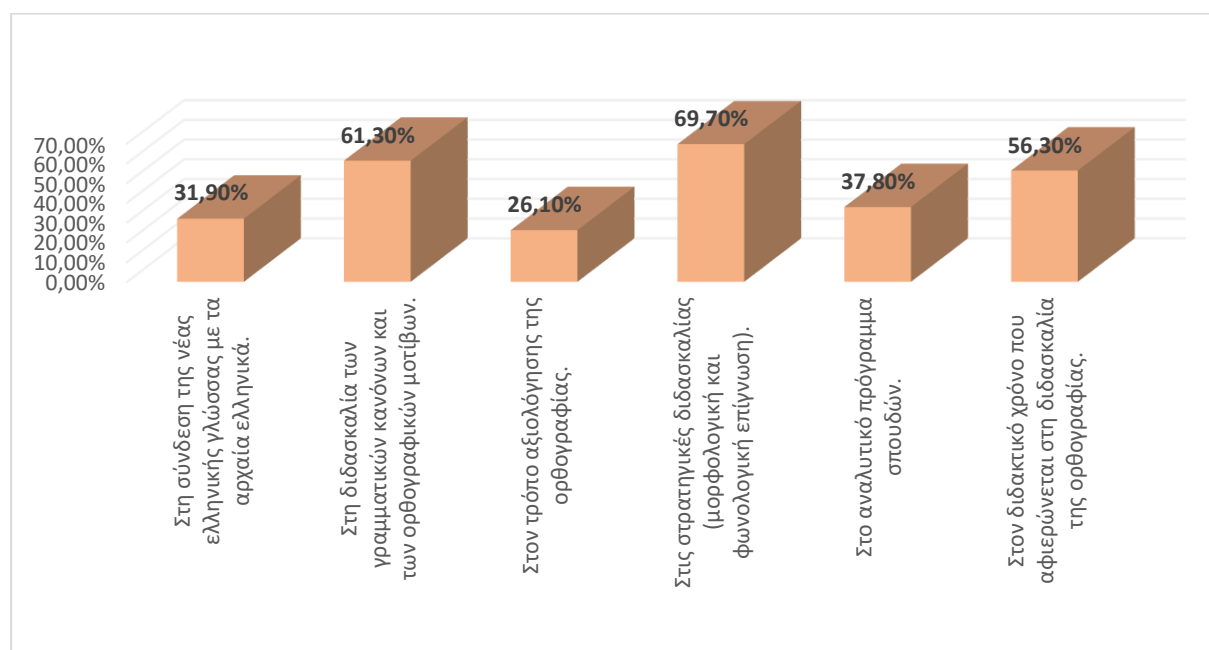
Γράφημα 26: Πιστεύετε ότι είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στη διδασκαλία της ορθογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;



Πίνακας 26: Αν ναι, πού πιστεύετε ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές;

	Πλήθος	Ποσοστό
Στη σύνδεση της νέας ελληνικής γλώσσας με τα αρχαία ελληνικά.	38	31,9%
Στη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και των ορθογραφικών μοτίβων.	73	61,3%
Στον τρόπο αξιολόγησης της ορθογραφίας.	31	26,1%
Στις στρατηγικές διδασκαλίας (μορφολογική και φωνολογική επίγνωση).	83	69,7%
Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.	45	37,8%
Στον διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία της ορθογραφίας.	67	56,3%

Γράφημα 26: Αν ναι, πού πιστεύετε ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές;



7.5. Μέρος Δ: Αξιολόγηση της ορθογραφίας

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος, προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε βαθύτερα το ζήτημα της αξιολόγησης της ορθογραφίας. Έτσι ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν ποιες λέξεις χρησιμοποιούν για τον έλεγχο, πόσο συχνά πραγματοποιούν έλεγχο της ορθογραφίας, πόσο δύσκολες ή εύκολες λέξεις χρησιμοποιούν κατά τη δοκιμασία της ορθογραφίας, ποια μέθοδο χρησιμοποιούν και τέλος πότε και πώς διορθώνουν τις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών τους.

Συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μας πουν από πού προέρχονται οι λέξεις και οι φράσεις που χρησιμοποιούν κατά τον έλεγχο της ορθογραφίας. Στη ερώτηση αυτή είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις και μάλιστα στο τέλος υπήρχε η δυνατότητα να προτείνουν οι ίδιοι κάτι διαφορετικό. Έτσι, το 76,8%, δηλαδή οι 98 εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούν προέρχονται από τμήμα του κειμένου που προορίζεται για αναγνωστική εξάσκηση. Αυτό βοηθάει πολύ τους μαθητές αφού κάνοντας εξάσκηση στην ανάγνωση του συγκεκριμένου αποσπάσματος, οι μαθητές αποκτούν περισσότερες οπτικο-ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Το 54,4%, δηλαδή 68 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν για τον έλεγχο της ορθογραφίας έναν συνδυασμό προτάσεων και μεμονωμένων λέξεων. Αυτό είναι σημαντικό για

τους/τις μαθητές/τριες, αφού σύμφωνα με τα αποτελέσματα σε προηγούμενο ερώτημα τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο στη γραφή κειμένου και λιγότερο στη γραφή μεμονωμένων λέξεων. Ο συνδυασμός, λοιπόν, αυτών των δύο επιφέρει μία ισορροπία αναφορικά με το βαθμό δυσκολίας στη γραπτή δοκιμασία.

Στη συνέχεια, 49 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 39,2% δήλωσε ότι ο έλεγχος της ορθογραφίας γίνεται με γλωσσικό υλικό οικείο στους μαθητές, ενώ αντίθετα, 36 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 28,8% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί άγνωστες λέξεις για τους/τις μαθητές/τριες. Τέλος, το 25,6%, δηλαδή 32 εκπαιδευτικοί είπαν ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούν είναι μεμονωμένες λέξεις από λίστες βασικού λεξιλογίου.

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να κάνουν τις δικές τους προτάσεις. Έτσι ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι χρησιμοποιεί άγνωστα κείμενα και ένας άλλος ότι χρησιμοποιεί άγνωστες λέξεις που υπόκεινται σε κάποιο κανόνα που έχουν διδαχθεί τα παιδιά την προηγούμενη μέρα.

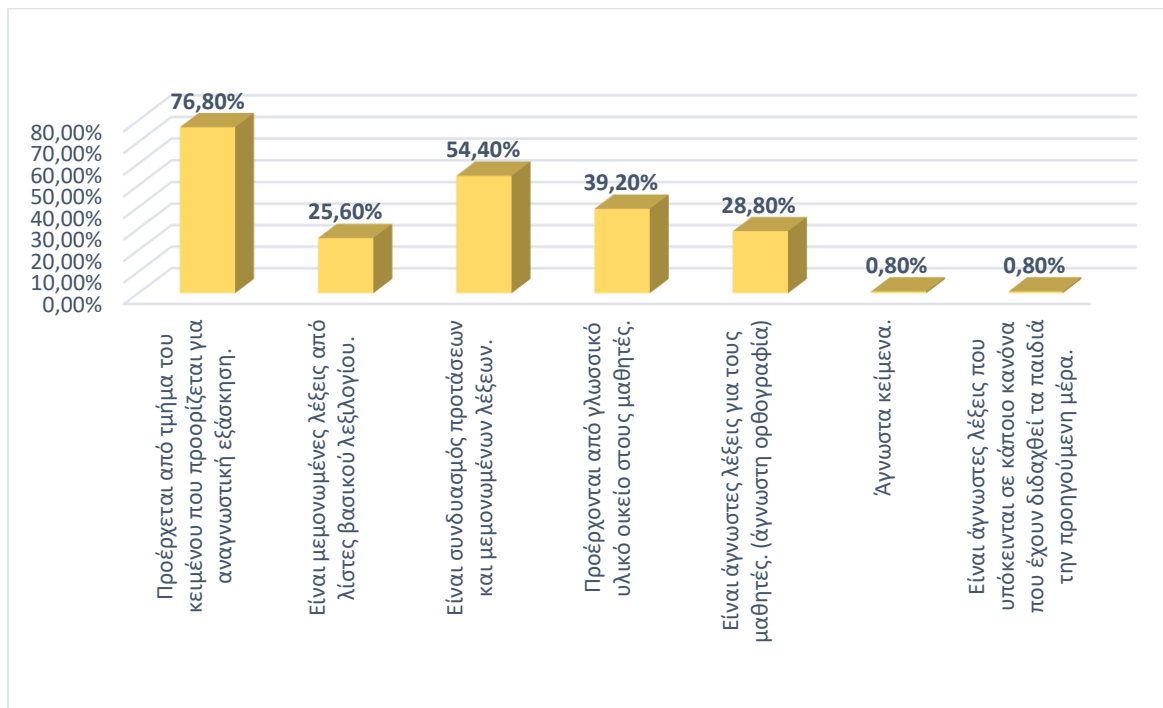
Βλέπουμε ότι υπάρχει ποικιλία αναφορικά με τις γραπτές δοκιμασίες της ορθογραφίας. Κάθε εκπαιδευτικός έχει στη διάθεση του διαφορετικά εργαλεία τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε φορά ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες της τάξης του και ανάλογα με το φαινόμενο που θέλει κάθε φορά να εξετάσει.

Πίνακας 27: Οι λέξεις που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της ορθογραφίας συνήθως:

	Πλήθος	Ποσοστό
Προέρχεται από τμήμα του κειμένου που προορίζεται για αναγνωστική εξάσκηση.	98	76,8%
Είναι μεμονωμένες λέξεις από λίστες βασικού λεξιλογίου.	32	25,6%
Είναι συνδυασμός προτάσεων και μεμονωμένων λέξεων.	68	54,4%
Προέρχονται από γλωσσικό υλικό οικείο στους μαθητές.	49	39,2%
Είναι άγνωστες λέξεις για τους μαθητές. (άγνωστη ορθογραφία)	36	28,8%
Άγνωστα κείμενα.	1	0,8%

Είναι άγνωστες λέξεις που υπόκεινται σε κάποιο κανόνα που έχουν διδαχθεί τα παιδιά την προηγούμενη μέρα.	1	0,8%
---	----------	-------------

Γράφημα 27: Οι λέξεις που χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της ορθογραφίας συνήθως:



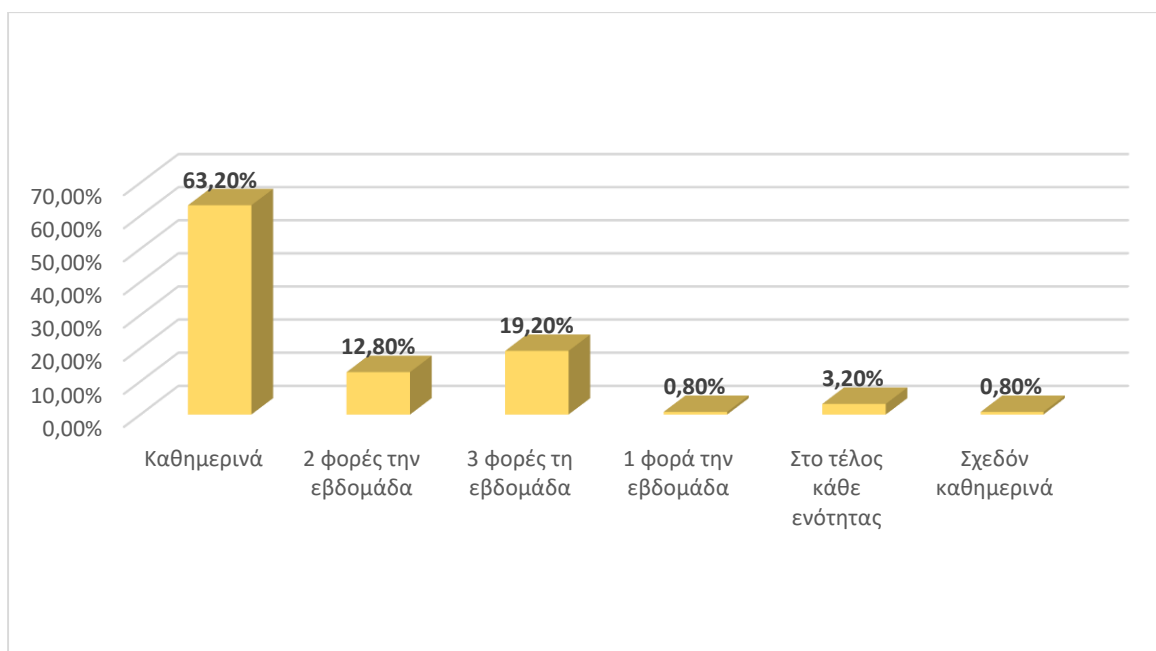
Στην επόμενη ερώτηση του τέταρτου μέρους ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν πόσο συχνά πραγματοποιούν έλεγχο της ορθογραφίας στους/στις μαθητές/τριες τους. Το 63,2%, δηλαδή 79 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πραγματοποιούν καθημερινά έλεγχο της ορθογραφίας. Ένας εκπαιδευτικός είπε ότι πραγματοποιεί έλεγχο σχεδόν καθημερινά. Στη συνέχεια, 24 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 19,2% δήλωσε ότι υποβάλλει τους/τις μαθητές/τριες σε γραπτή δοκιμασία στην ορθογραφία 3 φορές την εβδομάδα, ενώ 16 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 12,8%, δήλωσε ότι πραγματοποιεί έλεγχο της ορθογραφίας 2 φορές τη εβδομάδα. Ακόμη 4 δάσκαλοι, ποσοστό 3,2%, δήλωσε ότι πραγματοποιεί έλεγχο στο τέλος κάθε ενότητας του γλωσσικού μαθήματος. Τέλος, 1 εκπαιδευτικός, σε ποσοστό 0,8%, δήλωσε ότι υποβάλλει τους μαθητές σε γραπτή δοκιμασία 1 φορά την εβδομάδα. Είναι φανερό ότι ο έλεγχος της ορθογραφίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ελληνοπούλα συνηθίζουν από την Α' κιάλας τάξη του δημοτικού σχολείου τον έλεγχο της ορθογραφίας και μάλιστα πολλές φορές τα

αποτελέσματα στον έλεγχο αυτό τα θεωρούν πολύ σημαντικά για τη σχολική τους επίδοση τη συγκεκριμένη ημέρα. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του οφείλει να προσπαθεί να κάνει όσο πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα γίνεται τη συγκεκριμένη δοκιμασία για να είναι και ευχάριστη για τους/τις μαθητές/τριες.

Πίνακας 28: Πόσο συχνά πραγματοποιείται έλεγχο της ορθογραφίας στους/στις μαθητές/τριες;

	Πλήθος	Ποσοστό
Καθημερινά	79	63,2%
2 φορές την εβδομάδα	16	12,8%
3 φορές τη εβδομάδα	24	19,2%
1 φορά την εβδομάδα	1	0,8%
Στο τέλος κάθε ενότητας	4	3,2%
Σχεδόν καθημερινά	1	0,8%

Γράφημα 28: Πόσο συχνά πραγματοποιείται έλεγχο της ορθογραφίας στους/στις μαθητές/τριες;



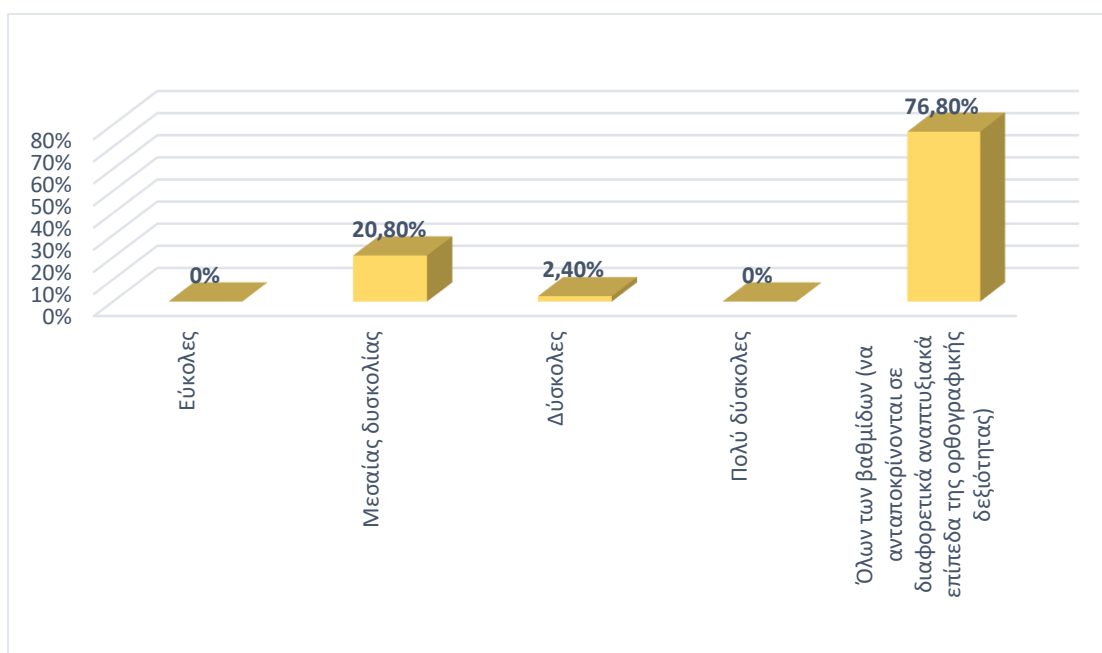
Στην επόμενη ερώτηση του τελευταίου μέρους ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν πόσο εύκολες ή δύσκολες είναι οι λέξεις που χρησιμοποιούν. Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερωτήματος παρουσιάζουν ενδιαφέρον αφού κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ότι χρησιμοποιεί εύκολες ή δύσκολες λέξεις. Έτσι, 96 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 76,8%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί

λέξεις όλων των βαθμίδων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα της ορθογραφικής δεξιότητας. Το 20,8%, 26 δηλαδή εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν λέξεις μεσαίας δυσκολίας, ενώ μόνο το 2,4%, δηλαδή 3 εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν λέξεις δύσκολες κατά τον έλεγχο της ορθογραφίας.

Πίνακας 29: Στις δοκιμασίες της ορθογραφίας αξιοποιείτε λέξεις:

	Πλήθος	Ποσοστό
Εύκολες	0	0%
Μεσαίας δυσκολίας	26	20,8%
Δύσκολες	3	2,4%
Πολύ δύσκολες	0	0%
Όλων των βαθμίδων (να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα της ορθογραφικής δεξιότητας)	96	76,8%

Πίνακας 29: Στις δοκιμασίες της ορθογραφίας αξιοποιείτε λέξεις:



Στην προτελευταία ερώτηση της έρευνας μας ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να μας πουν ποια μέθοδο χρησιμοποιούν για τον έλεγχο της ορθογραφίας. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μία από τις προτάσεις και στο τέλος να συμπληρώσουν οι ίδιοι κάποιες διαφορετικές επιλογές.

Συγκεκριμένα, 58 εκπαιδευτικοί, ποσοστό δηλαδή της τάξης του 46,4% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το γράψιμο καθ' υπαγόρευση. Στη συνέχεια, 35 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 28%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τη μέθοδο εντοπισμού και διόρθωσης λαθών από τους/τις μαθητές/τριες. Δίνουν, δηλαδή κείμενα με ορθογραφικά λάθη και οι μαθητές/τριες καλούνται να τα διορθώσουν. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα προσφιλής στα παιδιά, γιατί μπορεί να γίνει και σαν παιχνίδι ρόλων, να γίνουν δηλαδή τα ίδια δάσκαλοι και να διορθώνουν, και αυτό είναι κάτι που τους αρέσει. Επιπλέον, 6 εκπαιδευτικοί, ποσοστό δηλαδή της τάξης του 4,8%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί δοκιμασίες αναγνώρισης της ορθογραφημένης λέξης ανάμεσα σε 2 ή περισσότερες λέξεις με εναλλακτική ορθογραφία (τεστ ορθογραφικής επιλογής). Το 52% των ερωτηθέντων, δηλαδή 65 εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν όλες τις παραπάνω μεθόδους για τον έλεγχο της ορθογραφίας.

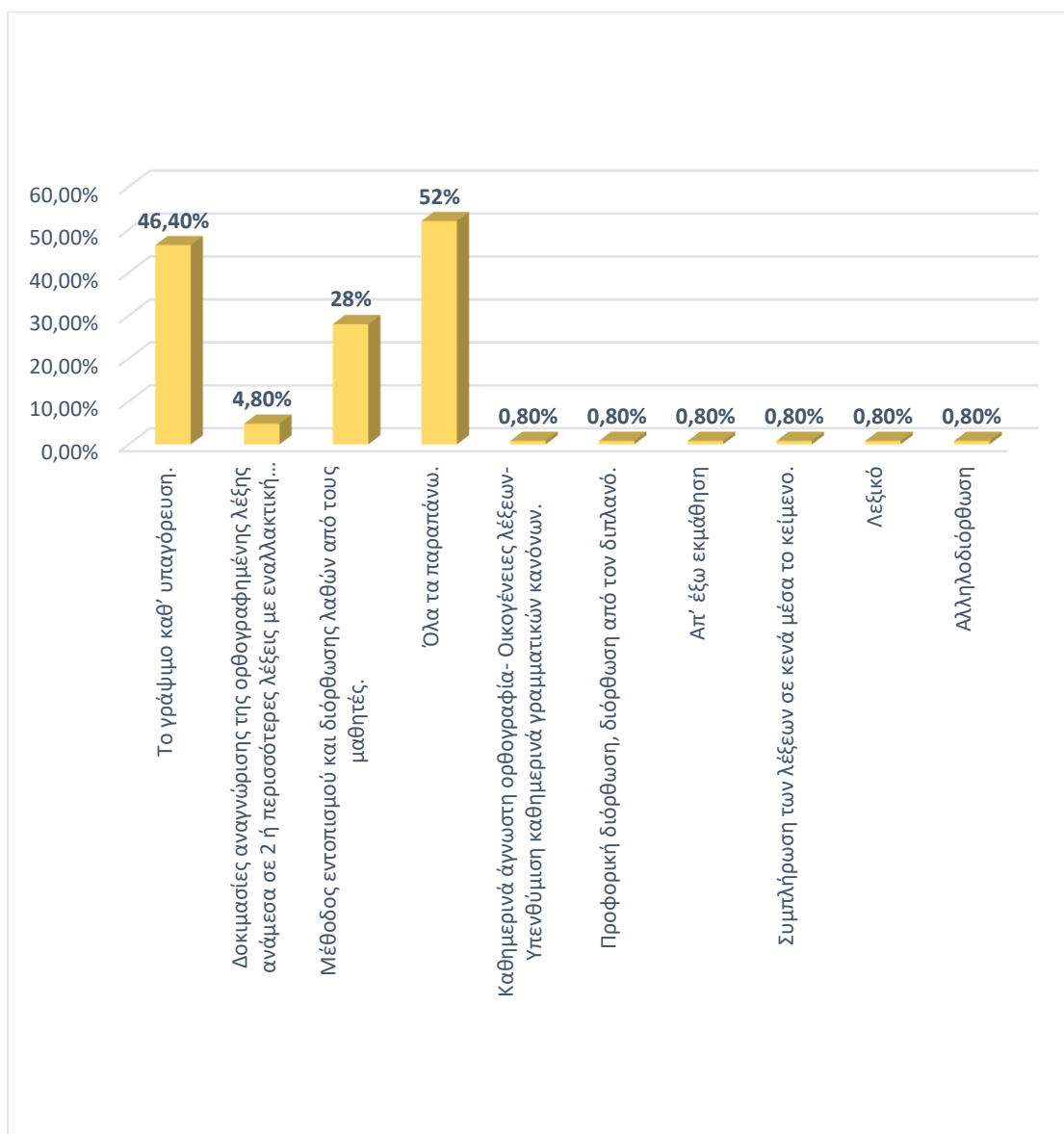
Στο ερώτημα αυτό, κάποιοι εκπαιδευτικοί έκαναν διαφορετικές προτάσεις οι οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός είπε ότι καθημερινά ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν άγνωστη ορθογραφία, στη συνέχεια να γράψουν οικογένειες λέξεων και τέλος γίνεται καθημερινή υπενθύμιση γραμματικών κανόνων στην τάξη. Ένας άλλος εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την προφορική διόρθωση των λέξεων και την ετεροδιόρθωση. Ένας άλλος δάσκαλος βάζει τους μαθητές να μαθαίνουν απέξω την ορθογραφία. Επίσης κάποιος άλλος εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη μέθοδο της συμπλήρωσης των λέξεων σε κενά μέσα στο κείμενο. Τέλος, κάποιος άλλος δήλωσε ότι κάνει χρήση του λεξικού κι ένας άλλος ότι χρησιμοποιεί την αλληλοδιόρθωση ως μέθοδο ελέγχου της ορθογραφίας.

Πίνακας 30: Για τον έλεγχο της ορθογραφίας ποια μέθοδο χρησιμοποιείτε;

	Πλήθος	Ποσοστό
Το γράψιμο καθ' υπαγόρευση.	58	46,4%
Δοκιμασίες αναγνώρισης της ορθογραφημένης λέξης ανάμεσα σε 2 ή περισσότερες λέξεις με εναλλακτική ορθογραφία (τεστ ορθογραφικής επιλογής).	6	4,8%
Μέθοδος εντοπισμού και διόρθωσης λαθών από τους μαθητές.	35	28%
Όλα τα παραπάνω.	65	52%

Καθημερινά άγνωστη ορθογραφία- Οικογένειες λέξεων- Υπενθύμιση καθημερινά γραμματικών κανόνων.	1	0,8%
Προφορική διόρθωση, διόρθωση από τον διπλανό.	1	0,8%
Απ' έξω εκμάθηση	1	0,8%
Συμπλήρωση των λέξεων σε κενά μέσα το κείμενο.	1	0,8%
Λεξικό	1	0,8%
Αλληλοδιόρθωση	1	0,8%

Γράφημα 30: Για τον έλεγχο της ορθογραφίας ποια μέθοδο χρησιμοποιείτε;



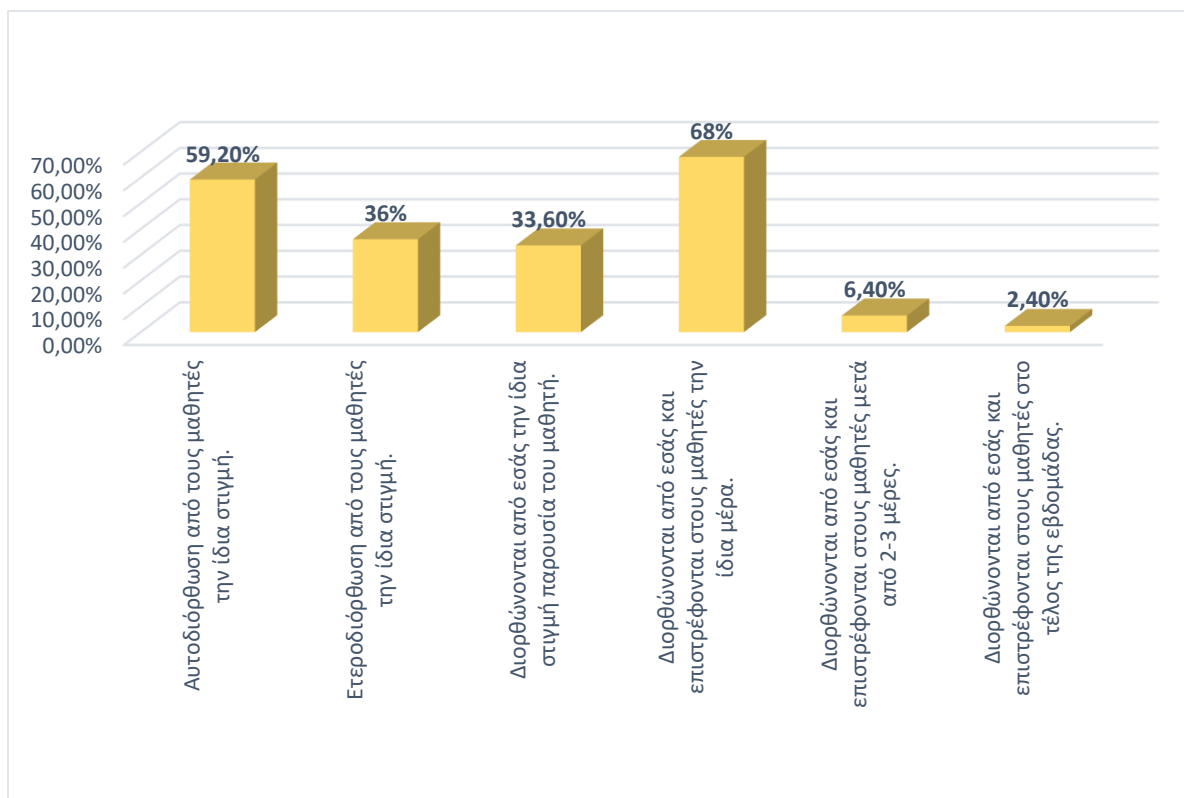
Στην τελευταία ερώτηση ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας δηλώσουν πότε και πώς διορθώνονται οι γραπτές δοκιμασίες της ορθογραφίας των μαθητών/τριών

τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να επιλέξει περισσότερες από μία απαντήσεις. Το 68%, δηλαδή 85 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διορθώνονται από τους ίδιους και επιστρέφονται στους μαθητές την ίδια μέρα, ενώ 74 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 59,2%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την αυτοδιόρθωση από τους μαθητές την ίδια στιγμή, δηλαδή οι μαθητές/τριες διορθώνουν μόνοι τους τα λάθη τους. Στη συνέχεια, 45 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 36%, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί την ετεροδιόρθωση από τους μαθητές την ίδια στιγμή, δηλαδή το ένα παιδί διορθώνει την άσκηση ορθογραφίας του συμμαθητή τους. Ακόμη, 42 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, δηλαδή το 33,6%, δήλωσε ότι διορθώνουν τις γραπτές δοκιμασίες των μαθητών/τριών τους παρουσία των μαθητών. Αυτό βοηθάει πολύ τους μαθητές, γιατί εντοπίζουν αμέσως το λάθος τους και βλέπουν και τη διόρθωση. Στη συνέχεια, 8 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 6,4%, δήλωσε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διορθώνουν τις γραπτές δοκιμασίες και τις επιστρέφουν στους μαθητές/τριες μετά από 2-3 μέρες. Τέλος, μόλις 3 εκπαιδευτικοί, ποσοστό της τάξης του 2,4%, δήλωσαν ότι διορθώνονται από τους ίδιους και επιστρέφονται στους μαθητές στο τέλος της εβδομάδας. Βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τον τρόπο διόρθωσης επιστρέφει τα διορθωμένα γραπτά μέσα στην ίδια ημέρα στους μαθητές για να βλέπουν τα λάθη τους και τον σωστό τρόπο γραφής.

Πίνακας 31: Πότε και πώς διορθώνονται οι γραπτές δοκιμασίες της ορθογραφίας των μαθητών/τριών σας;

	Πλήθος	Ποσοστό
Αυτοδιόρθωση από τους μαθητές την ίδια στιγμή.	74	59,2%
Ετεροδιόρθωση από τους μαθητές την ίδια στιγμή.	45	36%
Διορθώνονται από εσάς την ίδια στιγμή παρουσία του μαθητή.	42	33,6%
Διορθώνονται από εσάς και επιστρέφονται στους μαθητές την ίδια μέρα.	85	68%
Διορθώνονται από εσάς και επιστρέφονται στους μαθητές μετά από 2-3 μέρες.	8	6,4%
Διορθώνονται από εσάς και επιστρέφονται στους μαθητές στο τέλος της εβδομάδας.	3	2,4%

Γράφημα 31: Πότε και πώς διορθώνονται οι γραπτές δοκιμασίες της ορθογραφίας των μαθητών/τριών σας;



8. Συμπεράσματα – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως διερευνητική. Επιδίωξη της ήταν η διερεύνηση και ο προσδιορισμός των στάσεων των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας, τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών, καθώς και τις μεθόδους και τις στρατηγικές μάθησης και αξιολόγησης που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία σε όλη την ελληνική επικράτεια. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο. Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονται από 1- 5 χρόνια μέχρι και περισσότερα από 25 έτη. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου ήταν ιδιαίτερα δύσκολη καθώς αποτέλεσε την πρώτη ερευνητική προσπάθεια για την ερευνήτρια. Σε μελλοντική επέκταση της έρευνας η χρήση μεγαλύτερο δείγματος και η στράτευση και η ενίσχυση της ακρίβειας του ερωτηματολογίου θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξαγωγή πιο ολοκληρωμένων και ισχυρά εμπεριστατωμένων απαντήσεων και αποτελεσμάτων.

Αναλυτικότερα, το πρώτο μέρος της έρευνας αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απουσία της ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης είναι η κύρια αιτία των ορθογραφικών λαθών των μαθητών. Στη συνέχεια διερευνήσαμε την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντικά θεωρούν τα ορθογραφικά λάθη. Στόχος μας ήταν να ελέγξουμε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν όλα τα λάθη εξίσου σημαντικά, γι' αυτό τα χωρίσαμε σε 4 κατηγορίες, λάθη στο θέμα των λέξεων, λάθη στην κατάληξη, λάθη στον τονισμό και λάθη στα σημεία στίξης. Η αρχική μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικά τα λάθη στις καταλήξεις των λέξεων και λιγότερο σημαντικά τα λάθη στο θέμα των λέξεων.

Στη συνέχεια του πρώτου μέρους τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συναντούν ορθογραφικά λάθη στο θέμα των λέξεων σε όλες τις τάξεις, ενώ τα λάθη στις καταλήξεις των λέξεων τα συναντούν στις μικρές τάξεις (Α', Β' και Γ'). Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι η ορθογραφία πρέπει να ολοκληρώνεται στη Στ' τάξη, την οποία υιοθέτησε το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών. Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα στην κατάκτηση του είναι δύσκολο, λόγω των πολλών και διαφορετικών κανόνων που αυτό περιλαμβάνει και οριοθετεί τη σωστή γραπτή χρήση

της γλώσσας. Αυτό που κυρίως φαίνεται να απασχολεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη, διότι θεωρούν πώς παραβιάζονται βασικοί γραμματικοί κανόνες.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας ασχοληθήκαμε με τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών. Θέλαμε να διερευνήσουμε αν υπάρχει διαφορά στα λάθη που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη γνωστή και στην άγνωστη ορθογραφία, στο κείμενο ή στις λίστες λέξεων καθώς και στο ελεύθερο κείμενο των μαθητών. Έτσι από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στα κείμενα καθ' υπαγόρευση άγνωστης ορθογραφίας σε σχέση με την υπαγόρευση γνωστής ορθογραφίας. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι εντοπίζει πολλά λάθη σε κείμενα ελεύθερης γραφής των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι διαφορετικά αναφορικά με υπαγόρευση μεμονωμένων λέξεων. Συγκεκριμένα, όταν πρόκειται για λέξεις μεμονωμένες είτε είναι γνωστές είτε είναι άγνωστες τα λάθη που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερα.

Όσον αφορά το κατά πόσο είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό ένας/μία μαθητής/τρια να γράψει χωρίς ορθογραφικά λάθη, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι σημαντικό, πολύ σημαντικό και πάρα πολύ σημαντικό. Μάλιστα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που το θεωρεί πάρα πολύ σημαντικό είναι μεγαλύτερο το 60%. Βέβαια στην επόμενη ερώτηση για το αν θεωρούν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ορθογραφικά λάθη και στην επίδοση των μαθητών στα υπόλοιπα μαθήματα τα ποσοστά ήταν μοιρασμένα. Όμως και εδώ επικράτησε η άποψη ότι η επίδοση των μαθητών/τριών στα υπόλοιπα μαθήματα επηρεάζεται από την ικανότητα του στην ορθογραφημένη γραφή. Στην ερώτηση πού οφείλονται τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οφείλονται στη μη ικανοποιητική ανάπτυξη ενός οπτικού λεξιλογίου- και στις περιορισμένες οπτικο-ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Τέλος στην ερώτηση ποιοι εξωσχολικοί παράγοντες επηρεάζουν την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών/τριών οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι είναι η μη ανάγνωση εξωσχολικών και λογοτεχνικών βιβλίων και η μικρή επαφή των μαθητών/τριών με τον γραπτό λόγο. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την επαφή των μαθητών/τριών με τα γραπτά κείμενα καθώς έτσι δημιουργούνται οι οπτικο-ορθογραφικές αναπαραστάσεις που θα τους βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου τους, δηλαδή στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής.

Στο τρίτο μέρος της έρευνας ασχοληθήκαμε με τις μεθόδους και τις στρατηγικές ανάπτυξης της ορθογραφικής γραφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την ετυμολογική ανάλυση και τις οικογένειες των λέξεων στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Αυτό συμφωνεί και με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα ορθογραφικά λάθη οφείλονται στην απουσία ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης που ανέδειξε το πρώτο μέρος της έρευνας μας. Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με αυτόν τον τρόπο να καλλιεργήσουν τη μορφολογική επίγνωση. Στη συνέχεια θέλαμε να διερευνήσουμε ειδικότερα το θέμα της «Αντιγραφής» ξεχωριστά καθώς η «Αντιγραφή» είναι μία εργασία του γλωσσικού μαθήματος που κυριαρχεί στο ελληνικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να εξασκούνται καθημερινά στην «Αντιγραφή». Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η αντιγραφή είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι μαθητές καλούνται να εξασκηθούν σε αυτή αρκετές φορές μέσα στην εβδομάδα με απώτερο στόχο την εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων που αντιγράφουν και την αποφυγή των ορθογραφικών λαθών στο μέλλον.

Στη συνέχεια της έρευνας μας ασχοληθήκαμε με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα ορθογραφικά λάθη. Έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα ορθογραφικά λάθη, τα ομαδοποιούν και ότι χρησιμοποιούν ξεχωριστή διδακτική ώρα για να αναλύσουν τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών τους. Στην τελευταία ερώτηση του τρίτου μέρους ζητήσαμε να μας πουν αν πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αρχική μας υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν έντονα την ανάγκη για αλλαγές επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα, καθώς θεωρούν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αλλάξει. Μάλιστα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι αλλαγές πρέπει να αφορούν τις στρατηγικές διδασκαλίας για την ανάπτυξη της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης.

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος της έρευνας μας ασχοληθήκαμε με την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Συγκεκριμένα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι για τον έλεγχο της ορθογραφίας χρησιμοποιεί λέξεις που προέρχονται από τμήμα του κειμένου που προορίζεται για αναγνωστική εξάσκηση. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πραγματοποιεί καθημερινό έλεγχο της ορθογραφίας και ότι χρησιμοποιεί λέξεις όλων των βαθμίδων που ανταποκρίνονται σε διαφορετικά

αναπτυξιακά επίπεδα της ορθογραφικής δεξιότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όλες τις μεθόδους για τον έλεγχο της ορθογραφίας, γράψιμο καθ' υπαγόρευση, τεστ ορθογραφικής επιλογής καθώς και τον εντοπισμό και τη διόρθωση λαθών από τους μαθητές, ενώ τέλος δήλωσαν ότι διορθώνουν μόνοι τους τα λάθη και τα επιστρέφουν διορθωμένα την ίδια μέρα.

Η παρούσα έρευνα κατάφερε να αναδείξει τη σημαντικότητα εκμάθησης της ορθογραφίας στο ελληνικό σχολείο. Κατάφερε να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξία της ορθογραφίας, τις στρατηγικές εκμάθησης και αξιολόγησής της καθώς και τις αιτίες που οδηγούν τους μαθητές σε ορθογραφικά λάθη. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για άλλες ερευνητικές πρωτοβουλίες οι οποίες θα διερευνούσαν και άλλες πιθανές διαστάσεις που σχετίζονταν με το ζήτημα της ανάπτυξης της ορθογραφικής γραφής στο ελληνικό σχολείο ή να αποτελέσει ένα έγκυρο εργαλείο για περαιτέρω μελλοντικές έρευνες που θα εστίαζαν από άλλη σκοπιά στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Είναι φανερό ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να ανταποκρίνονται θετικά στο ζήτημα της ορθογραφίας στο μέλλον και να μην τη θεωρούν δυσβάσταχτο φορτίο.

9. Βιβλιογραφικές Αναφορές

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N., (2018). Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας. Μετάφραση: Βάζου, Ε., Ξυδόπουλος, Γ.Ι., Παπαδοπούλου, Φ., Τσαγγαλίδης, Α., Επιστημονική Επιμέλεια: Ξυδόπουλος, Γ.Ι. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Αϊδίνης, Α. (2010α). Στρατηγικές Ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 137-150). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Αϊδίνης, Α. (2010β). Η ανάπτυξη των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής στα ελληνικά. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 151-164). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Αμπαρτζάκη, Ε. (2013, Απρίλιος 5). Περί των Greeklish. Ανακτήθηκε από: <https://www.alexandria-institute.com/el/περί-των-greeklish/>.

Αναγνωστοπούλου, Α. (2010). *Κατάκτηση και Διδακτική της Ορθογραφίας. Το παράδειγμα της Νέας Ελληνικής*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Γλωσσολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αργυρόπουλος, Β. (2015). *Γιατί να μάθω ορθογραφία και άλλα ορθογραφικά*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Γκότοβος, Α. Ε. (1992). *Ορθογραφική Μάθηση στο Δημοτικό* (μια εμπειρική έρευνα), Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφική Μάθηση και Φωνολογική Επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 107-120). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δουκλιάς, Σ., & Κωνσταντινίδου, Μ. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και μορφολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 121-133). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ζουμπουρλή, Μ. (2012). Η επίδραση της εκμάθησης της ιστορικής ορθογραφίας στην ψυχοεκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού. *Γλώσσα και Μάθηση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.glossa-mathisi.gr/online-periodiko/46-teyxos-6/114-istoriki-orthografia.html>

Θεοδωροπούλου, Μ., & , Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Ανακτήθηκε από:

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html

Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της Ορθογραφικής δεξιότητας, Γνωστικο-ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καψάλης, Γ.Α. (1998). *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κουζέλη, Λ. (2013, Ιούλιος, 9). Χρειάζεται η ορθογραφία ή δεν έχει σημασία να γράφουμε σωστά; *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.tovima.gr/2013/07/09/culture/xreiazetai-i-orthografia-i-den-exei-simasia-na-grafoyme-swsta/>

Κουρμούσης, Λ. (1985). Μεθοδική Ορθογραφία. *Επιστημονικό Βήμα*, 8. (σελ. 71-75)
Ανακτήθηκε από: <http://ipem-doe.gr/wp-content/uploads/2019/03/jun1985-feb1986.pdf>

Κωνσταντινίδου, Μ., & Δουκιάς, Σ. (2010). Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 377-394). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μαγαλιού, Λ. (2010). *Γλωσσική Διδασκαλία. Μια διδακτική πρόταση- Συγκριτική Μελέτη και Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Μαγουλά, Ε., & Κατσούδα, Γ. (2011). Μορφολογική επίγνωση και ορθογραφία: η περίπτωση των ρημάτων σε -λλω. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 31^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή. Α.Π.Θ* (σελ. 278-291). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
Ανακτήθηκε από: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_31_278_291.pdf

Μαγουλά, Ε. & Κουτουμάνου, Κ. (2009). Μορφολογική Επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην Ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Τόμος Πρακτικών 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL8). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Έκδοση CD-Rom), σ. 941-954 (ηλεκτρονική διεύθυνση: www.linguist-uoi.gr/cd_web).

Μαγουλά, Ε. & Τζανάκη, Α. (2019). Διερεύνηση Μεταγλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων· η ανίχνευση της Μορφολογικής Επίγνωσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 9, τόμος 9, σελ. 782-799. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/3173>

Μαγουλά, Ε. & Τζανάκη, Α. (2020). Ορθογραφία της ελληνικής: Συγκέντρωση και ανάλυση λαθών μαθητών λυκείου. *Περιοδικό Ηώς, Ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*, τεύχος 1, τόμος 7, σελ. 29-50.

Μαγουλάς, Γ. & Μαγουλά, Ε. (2019). *Γλωσσολογία και Ελληνική Γλώσσα. Θέματα Διαχρονίας και Συγχρονίας*. Αθήνας: Εκδόσεις: πεδίο.

Μαυρομμάτη, Δ. (2010). «Εικονογραφική» και «Γλωσσολογική» μέθοδος για τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε μαθητές με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 434-445). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μελίστα, Α. (1990). Η διδασκαλία της γραφής και της ορθογραφίας στο δημοτικό σχολείο. Στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 18-19.

Μουζάκη, Α. (2010α). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 29-52). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μουζάκη, Α. (2010β). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 307-325). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μουζάκη, Α. (2010γ). Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 395-433). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπαϊτάση, Π. (2010). *Η διδασκαλία της ορθογραφίας στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου: Μια συγκριτική μελέτη από το 1982 μέχρι σήμερα*. (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα παιδαγωγικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Η συνέπεια της ορθογραφίας. Ανακτήθηκε από: <https://www.babiniotis.gr/e737-globulet14100-5c7a-4d904-bc4faulting-/57bfaulting/>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Χρειάζεται η ιστορική ορθογραφία; Ανακτήθηκε από: <https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/106-46-6-1-2008>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Γ' έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2019). Greeklish: προσοχή! Ανακτήθηκε από: <https://www.babiniotis.gr/dimosieumata/glossika-themata/331-greeklish-2>
- Νικολάου, Ε. (2016). *Στάσεις και απόψεις γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ορθογραφία*. (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγική Σχολή. Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις οργ. Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Τ., & Γεωργίου, Γ. (2010). Ορθογραφική επεξεργασία και γνωσιακή ανάπτυξη. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 53-66). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παπαδοπούλου-Μαντιδάκη, Σ. (2003). *Η μάθηση της ορθογραφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παπαναστασίου, Γ. (2001), Γλώσσα και ορθογραφία. *Πύλη για την ελληνική γλώσσα*. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d10/index.html
- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία: ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].
- Παπάς, Α. (2001). *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων, Επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας, Κατανόηση κειμένων – Γραμματική Ορθογραφία – Γραπτή έκφραση – Λεξιλόγιο*, τόμος Γ', Αθήνα: Εκδόσεις Ιδιωτική.
- Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 67-104). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χρ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 181-197). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ράπτη, Μ. (2002). *Τα λάθη των Μαθητών και ο Ρόλος του στη Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σιδερίδης, Γ., Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Σίμος, Π. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση μιας ορθογραφικής δοκιμασίας για μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*, 15(3) 290-315.

Σίσκου, Π. (2019). *Αντιμετώπιση του ζητήματος της ορθογραφίας από μαθητές Δημοτικού*. (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). Δυσκολίες και προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 261-274). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σταυρίδου, Β. (2018). *Γνώσεις, Απόψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία της Ορθογραφίας*. Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Το Λάθος ως Εργαλείο Μάθησης και Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις οργ. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζωρτζάτου, Κ., Αρχάκης, Α., Ιορδανίδου, Α., Ξυδόπουλος, Γ. (2015). Διερεύνηση των ορθογραφικών στάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας 1. *Πρακτικά Συνεδρίου 5^α Τζαρτζάνεια – «Πρώτη γλώσσα & Πολυγλωσσία Εκπαιδευτικές & Κοινωνικοπολιτικές Προσεγγίσεις»* (σελ. 375-394). Τύρναβος, Ελλάδα.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Τριλιανός, Θ.Α. (1998α). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: του ιδίου.

Τριλιανός, Θ.Α. (1998β). Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη. Τόμος Β΄. Αθήνα: του ιδίου.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών: Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/> Δ.Ε.Ε.Π.Σ-Α.Π.Σ.(2003, Μάρτιος 13). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., ΦΕΚ 304Β/13 Μαρτίου 2003. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Πρόγραμμα Σπουδών: Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/arthra/75574/deite-ola-ta-nea-programmata-spoydon-se-fek-anamenontai-oi-diadikasies-gia-ti-syggrafi> Π.Σ.(2021, Δεκέμβριος 15). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ., ΦΕΚ Τεύχος Β΄ 5877/15 Δεκεμβρίου 2021.

10. Παράρτημα

- Περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

«Ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας: Απόψεις των εκπαιδευτικών, στρατηγικές μάθησης και αξιολόγησης».

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας με θέμα «Ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας: Απόψεις των εκπαιδευτικών, στρατηγικές μάθησης και αξιολόγησης» για το ΠΜΣ «Γλώσσα, λογοτεχνία και θέατρο στην εκπαίδευση», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Επιβλέπουσα καθηγήτρια είναι η κα. Ευγενία Μαγουλά.

Η έρευνα αφορά τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων στην Ελλάδα. Παρακαλώ πολύ να διαθέσετε λίγο από τον χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας,

Κουτσωνάκη Παναγιώτα

Προσωπικά στοιχεία

1. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
 - 1-5 χρόνια
 - 6-10 χρόνια
 - 11-15 χρόνια
 - 16-20 χρόνια
 - 21-25 χρόνια
 - 25 έτη και πάνω
2. Πού εργάζεστε αυτή τη στιγμή;
 - Δημόσια Εκπαίδευση
 - Ιδιωτική Εκπαίδευση
3. Τι σπουδές έχετε κάνει;
 - Παιδαγωγική Ακαδημία
 - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

- Μαράσλειο Διδασκαλείο
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου
- Κάτοχος Διδακτορικού τίτλου
- Άλλο

Μέρος Α: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ορθογραφία.

4. Πού πιστεύετε ότι οφείλονται τα περισσότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες στην ορθογραφία;
 - Στην ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας (η ορθογραφία μιας γλώσσας αντικατοπτρίζει μια παλιότερη γλωσσική κατάσταση και όχι τη σύγχρονη).
 - Στο ημιδιαφανές ελληνικό σύστημα γραφής (υπάρχουν πολλές αναντιστοιχίες μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων).
 - Στην απουσία ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης (η μορφολογική επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται συνειδητά τη δομή των λέξεων).
 - Στη μη ικανοποιητική καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης (η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τα φωνήματα, τις συλλαβές και τις λέξεις).
 - Στη μη επαρκή γνώση της συντακτικής δομής της γλώσσας.
5. Από το 1 έως το 5 πόσο σημαντικά θεωρείται τα λάθη στο θέμα των λέξεων;
 - Καθόλου σημαντικά
 - Ελάχιστα σημαντικά
 - Λίγο σημαντικά
 - Σημαντικά
 - Πολύ σημαντικά
6. Από το 1 έως το 5 πόσο σημαντικά θεωρείται τα λάθη στην κατάληξη των λέξεων;

- Καθόλου σημαντικά
- Ελάχιστα σημαντικά
- Λίγο σημαντικά
- Σημαντικά
- Πολύ σημαντικά

7. Από το 1 έως το 5 πόσο σημαντικά θεωρείται τα λάθη στον τονισμό των λέξεων;

- Καθόλου σημαντικά
- Ελάχιστα σημαντικά
- Λίγο σημαντικά
- Σημαντικά
- Πολύ σημαντικά

8. Από το 1 έως το 5 πόσο σημαντικά θεωρείτε σε ένα γραπτό τα λάθη στα σημεία στίξης;

- Καθόλου σημαντικά
- Ελάχιστα σημαντικά
- Λίγο σημαντικά
- Σημαντικά
- Πολύ σημαντικά

9. Σε ποια τάξη πιστεύετε ότι εμφανίζονται περισσότερα λάθη στο θέμα των λέξεων;

- Στις μικρές τάξεις (Α', Β', Γ).
- Στις μεγάλες τάξεις (Δ', Ε', Στ').
- Σε όλες τις τάξεις.

10. Σε ποια τάξη εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη στις καταλήξεις των λέξεων;

- Στις μικρές τάξεις (Α', Β', Γ).
- Στις μεγάλες τάξεις (Δ', Ε', Στ').

- Σε όλες τις τάξεις.

11. Σε ποια τάξη θεωρείτε ότι πρέπει να ολοκληρώνεται η διδασκαλία της ορθογραφίας στο δημοτικό;

- Γ' δημοτικού
- Δ' δημοτικού
- Ε' δημοτικού
- Στ' δημοτικού

Μέρος Β: Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών

12. Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε σε κείμενο καθ' υπαγόρευση γνωστής ορθογραφίας;

- Κανένα
- Πολύ λίγα
- Λίγα
- Πολλά
- Πάρα πολλά

13. Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε σε κείμενο καθ' υπαγόρευση άγνωστης ορθογραφίας;

- Κανένα
- Πολύ λίγα
- Λίγα
- Πολλά
- Πάρα πολλά

14. Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε σε κείμενο ελεύθερης γραφής των μαθητών/τριών σας;

- Κανένα
- Πολύ λίγα
- Λίγα
- Πολλά
- Πάρα πολλά

15. Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε στην υπαγόρευση γνωστών λέξεων σε λίστα;

- Κανένα
- Πολύ λίγα
- Λίγα
- Πολλά
- Πάρα πολλά

16. Σε κλίμακα από το 1 έως το 5 πόσα ορθογραφικά λάθη εντοπίζετε στην υπαγόρευση άγνωστων λέξεων σε λίστα;

- Κανένα
- Πολύ λίγα
- Λίγα
- Πολλά
- Πάρα πολλά

17. Κατά τη γνώμη σας πόσο σημαντικό είναι για εσάς να γράφει ένας/μία μαθητής/τρια χωρίς ορθογραφικά λάθη;

- Καθόλου σημαντικό
- Λίγο σημαντικό
- Σημαντικό
- Πολύ σημαντικό
- Πάρα πολύ σημαντικό

18. Θεωρείτε ότι ένας/μία μαθητής/τρια που υστερεί στην ορθογραφία:

- Υστερεί και στα υπόλοιπα μαθήματα.
- Η επίδοση του στην ορθογραφία είναι ανεξάρτητη με την επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα.
- Η επίδοση του στα υπόλοιπα μαθήματα επηρεάζεται από την ικανότητά του στην ορθογραφημένη γραφή.
- Η επίδοση του στα υπόλοιπα μαθήματα δεν επηρεάζεται από την ικανότητά του στην ορθογραφημένη γραφή.

19. Πού νομίζετε ότι οφείλεται η χαμηλή ορθογραφική επίδοση της πλειονότητας των μαθητών/τριών της τάξης σας;

- Ελλιπής εξάσκηση και μελέτη στο σπίτι.
- Εκ παραδρομής.
- Δυσκολία στην ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου.
- Μη ικανοποιητική ανάπτυξη ενός οπτικού λεξιλογίου – περιορισμένες οπτικο-ορθογραφικές αναπαραστάσεις.
- Πληθώρα κανόνων και εξαιρέσεων του γλωσσικού συστήματος.
- Ελλιπής διδασκαλία της ορθογραφίας στο σχολείο.
- Στον μεγάλο όγκο της ύλης του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

20. Ποιοι εξωσχολικοί παράγοντες νομίζετε ότι συμβάλλουν περισσότερο στη χαμηλή επίδοση των μαθητών/τριών σας στην ορθογραφία;

- Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.
- Η χρήση των greeklish.
- Η μη ανάγνωση εξωσχολικών/λογοτεχνικών βιβλίων.
- Ο ρόλος και η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού.
- Η μόρφωση των γονέων.
- Οι νοητικές ικανότητες του/της μαθητή/τριας.
- Τα προβλήματα στην ανάπτυξη των οπτικών δεξιοτήτων.
- Η μικρή επαφή των μαθητών/τριών με τον γραπτό λόγο.

Μέρος Γ: Μέθοδοι και Στρατηγικές Ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής.

21. Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία της ορθογραφίας;

- Εξάσκηση των μαθητών με Αντιγραφή στο σπίτι.
- Χρήση Τ.Π.Ε..
- Στοχευμένη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων.
- Ετυμολογική ανάλυση – Οικογένειες λέξεων.
- Μορφολογική ανάλυση των λέξεων (σταθερή γραφή των μορφημάτων π.χ. – ότητα)
- Διδασκαλία της ορθογραφίας μέσω κειμένων προσφιλή στα παιδιά και αυθεντικά δείγματα γραπτού λόγου.
- Δημιουργία βασικού λεξιλογίου της ενότητας.
- Διδασκαλία σύνδεσης της νέας ελληνικής γλώσσας με τα αρχαία ελληνικά.
- Άλλο.....

22. Πόσο συχνά βάζετε τους/τις μαθητές/τριες σας να εξασκούνται στην Αντιγραφή;

- Κάθε μέρα
- 2 φορές την εβδομάδα
- 1 φορά την εβδομάδα
- Ποτέ

23. Μέχρι ποια τάξη βάζετε τους/τις μαθητές/τριες σας να εξασκούνται στην Αντιγραφή;

- Γ' τάξη
- Δ' τάξη
- Ε' τάξη
- Στ' τάξη

24. Αξιοποιείτε τα λάθη των μαθητών/τριών σας;

- Ναι
- Όχι

25. Αν ναι, με ποιο τρόπο;

- Ομαδοποίηση ορθογραφικών λαθών.

- Χρήση ευρετηρίου για να γράφουν οι μαθητές δύσκολες λέξεις.
- Προσωπική τράπεζα δύσκολων λέξεων του/της κάθε μαθητή/τριας.
- Ο/Η μαθητής/τρια ξαναγράφει πολλές φορές τη λέξη που είχε λάθος με σκοπό την αποφυγή των λαθών στο μέλλον και όχι την τιμωρία.
- Ανάλυση και διδασκαλία των ορθογραφικών λαθών σε ξεχωριστή διδακτική ώρα.
- Άλλο.....

26. Πιστεύετε ότι είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στη διδασκαλία της ορθογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

- Ναι
- Όχι

27. Αν ναι, πού πιστεύετε ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές;

- Στη σύνδεση της νέας ελληνικής γλώσσας με τα αρχαία ελληνικά.
- Στη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και των ορθογραφικών μοτίβων.
- Στο τρόπο αξιολόγησης της ορθογραφίας.
- Στις στρατηγικές διδασκαλίας (μορφολογική και φωνολογική επίγνωση).
- Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
- Στον διδακτικό χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Μέρος Δ: Αξιολόγηση της ορθογραφίας

28. Οι λέξεις που χρησιμοποιείτε για τον έλεγχο της ορθογραφίας συνήθως:

- Προέρχονται από τμήμα του κειμένου που προορίζεται για αναγνωστική εξάσκηση.
- Είναι μεμονωμένες λέξεις από λίστες βασικού λεξιλογίου.
- Είναι συνδυασμός προτάσεων και μεμονωμένων λέξεων.
- Προέρχονται από γλωσσικό υλικό οικείο στους μαθητές.
- Είναι άγνωστες λέξεις για τους μαθητές (άγνωστη ορθογραφία).

- Άλλο.....

29. Πόσο συχνά πραγματοποιείτε έλεγχο της ορθογραφίας στους/στις μαθητές/τριες σας;

- Καθημερινά
- 2 φορές την εβδομάδα
- 3 φορές την εβδομάδα
- 1 φορά την εβδομάδα
- Στο τέλος κάθε ενότητας
- Άλλο...

30. Στις δοκιμασίες για την ορθογραφία σας αξιοποιείτε λέξεις:

- Εύκολες
- Μεσαίας δυσκολίας
- Δύσκολες
- Πολύ δύσκολες
- Όλων των βαθμίδων (να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα της ορθογραφικής δεξιότητας).

31. Για τον έλεγχο της ορθογραφίας ποια μέθοδο χρησιμοποιείτε;

- Το γράψιμο καθ' υπαγόρευση
- Δοκιμασίες αναγνώρισης της ορθογραφημένης λέξης ανάμεσα σε 2 ή περισσότερες λέξεις με εναλλακτική ορθογραφία (τεστ ορθογραφικής επιλογής)
- Μέθοδο εντοπισμού και διόρθωσης λαθών από τους μαθητές.
- Όλα τα παραπάνω.
- Άλλο.....

32. Πότε και πώς διορθώνονται οι γραπτές δοκιμασίες της ορθογραφίας των μαθητών σας;

- Αυτοδιόρθωση από τους μαθητές την ίδια στιγμή.
- Ετεροδιόρθωση από τους μαθητές την ίδια στιγμή.
- Διορθώνονται από εσάς την ίδια στιγμή παρουσία του μαθητή.
- Διορθώνονται από εσάς και επιστρέφονται στους μαθητές την ίδια μέρα.
- Διορθώνονται από εσάς και επιστρέφονται στους μαθητές μετά από 2-3 μέρες.
- Διορθώνονται από εσάς και επιστρέφονται στους μαθητές στο τέλος της εβδομάδας.