



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
**«Ενίσχυση της ιστορικής ορθογραφίας μαθητών της Γ'
δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες»**

Ευαγγελία Σημαντήρη
Α.Μ.: 217130
Email: evelin95sim@gmail.com

Επιβλέπων καθηγητής: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Αθήνα, 2018-2019

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου(επιβλέπων)

Αναπληρωτής Καθηγητής Ψυχολογίας ΑΜΕΑ-Οργανωσιακής Ψυχολογίας στο ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Νικόλαος Δρόσος

Διδάκτωρ συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού

Αναστασία Αλευριάδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστήμιου
Δυτικής Μακεδονίας (Π.Δ.Μ.) στο γνωστικό αντικείμενο «Ειδική Παιδαγωγική - Μάθηση και
Ψυχοκινητική Ανάπτυξη»

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΠΕΡΙ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗΣ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑΣ

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/την συγγραφέα.

Η έγκριση διπλωματικής εργασίας από τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος και της επιτροπής εξέτασης.

Ο/η συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής βεβαιώνει ότι:

α) κανένα τμήμα της δεν έχει χρησιμοποιηθεί για την σύνταξη και αξιολόγηση άλλης εργασίας ή πτυχίου του/της συγγραφέως,

β) αποτελεί πνευματικό προϊόν του/της συγγραφέα και κανένα τμήμα του ανά χείρας διπλωματικής δεν συνιστά αποτέλεσμα αναπαραγωγής (μερικώς ή ολικώς) κειμένου τρίτου προσώπου και

γ) έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους προβλεπόμενους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί να απαντήσει στο ερώτημα αν μπορεί να βελτιωθεί η ιστορική ορθογραφία των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού, που φοιτούν σε τμήμα ένταξης και παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, μέσα από το παρεμβατικό πρόγραμμα ενός μηνός που περιγράφεται παρακάτω. Στην έρευνα συμμετείχαν 72 μαθητές που χωρίστηκαν σε ομάδα ελέγχου και πειραματική. Στην πειραματική εφαρμόστηκε ο νέος τρόπος διδασκαλίας της ορθογραφίας από τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης μέσα στο σχολικό πρόγραμμα. Κριτήρια επιλογής του δείγματος αποτέλεσαν η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και η μη ύπαρξη άλλων συνοδών δυσκολιών, όπως η νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με το κριτήριο της απόκλισης οι μαθητές που δεν επιλέχθηκαν παρουσίαζαν απόκλιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της επίδοσης σε δοκιμασίες νοημοσύνης, ανάγνωσης και ορθογραφίας. Εν συντομία, οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν ήταν οι κλίμακες Raven, το ΔΑΔΑ, το ΛΑΜΔΑ, η ορθογραφία λίστας λέξεων και κειμένου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Αττικής. Την πρώτη αξιολόγηση, ακολούθησε το πρόγραμμα παρέμβασης και έπειτα διεξήχθη η δεύτερη αξιολόγηση για τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων και της επιτυχίας ή μη της παρέμβασης. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι μέσοι όροι των λαθών μειώθηκαν και στις δύο ομάδες στην δεύτερη αξιολόγηση, αλλά η μείωση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, πιθανόν λόγω της ταυτόχρονης, έστω και διαφορετικής μορφής εξάσκησης στην ορθογραφία. Στατιστικά σημαντική μείωση επιτεύχθηκε μόνο από την πειραματική ομάδα στο τεστ ορθογραφίας κειμένου στην δεύτερη αξιολόγηση. Συμπερασματικά, κρίνεται πως δεν παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση της ιστορικής ορθογραφίας, σύμφωνα με τον δείκτη στατιστικής σημαντικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: *ορθογραφία, μαθησιακές δυσκολίες, ιστορική ορθογραφία, άμεση και σαφής διδασκαλία.*

Abstract

The present research aims to answer the question of whether the orthographic spelling of third Grade Elementary School students, who are attending an integration section with learning disabilities, can be improved, through the one-month intervention program described below. The research involved 72 students who were divided into a control and experimental group. The experimental group applied the new way of teaching spelling, by the teachers of the integration sections, within the school curriculum. Selection criteria of the sample were the existence of learning difficulties and the absence of other concomitant difficulties, such as mental disability. According to the criterion of divergence, the students who were not selected showed a discrepancy between the intelligence quotient and the performance on intelligence, reading and spelling tests. In short, the tests that were administered were the Raven scales, DADA, LAMDA, spelling of a list of words and text. The survey was conducted in schools in Attica. There was a first evaluation, followed by the intervention program and a second evaluation was carried out to determine the results and the success or otherwise of the intervention. The findings showed that the average of the mistakes decreased in both groups in the second assessment, but this decrease is not statistically significant, probably due to the simultaneous, even with different form, of spelling practice. A statistically significant decrease was only achieved by the experimental team in the text spelling test in the second evaluation. In conclusion, it is considered that there has been no significant improvement in the orthographic spelling, taking into account the statistical significance index.

Key-words: *spelling, learning difficulties, orthographic spelling, direct and accurate teaching*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές με την παρουσίαση αυτής της εργασίας θα ήθελα να απονείμω ευχαριστίες σε πρόσωπα που με βοήθησαν πρακτικά και ψυχολογικά και με υποστήριξαν τόσο στην διεκπεραίωση της διπλωματικής όσο και στην εκπλήρωση όλων των ζητούμενων των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Αρχικά θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντά μου κύριο Γεώργιο Σιδερίδη και την υπεύθυνη του προγράμματος, που υλοποιήσαμε κατά την έρευνα που παρουσιάζει η εργασία, κυρία Φαίη Αντωνίου(Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΦΠΨ). Η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη για την διεξαγωγή της έρευνας και γενικότερα οι συμβουλές τους ήταν καθοριστικές για την εκμάθηση συγγραφής κάθε επιστημονικού άρθρου.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω την συντονίστρια του project και υποψήφια διδάκτωρ Κωνσταντίνα Φραγκούλη χάρη στην οποία κατάφεραν να οργανωθούν και να συνεργαστούν όλα τα μέλη της ομάδας. Ευχαριστώ ξεχωριστά καθένα από τα μέλη προπτυχιακές και μεταπτυχιακές φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα: Αμ. Κρητικού, Αν. Ζαχαράκη, Αν.-Μ. Σακελλαρίου, Β. Κόκκαλη, Μ. Ανδριοπούλου, Αν. Πανοπούλου, Έλ. Ούλη, Εβ. Γκλάβα, Φ. Αλεξούδη, Ρ. Οθείτη, Αρ. Αθανασίου και Π. Αναστασίου.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλα τα σχολεία, τους διευθυντές που μας δέχτηκαν, τους δασκάλους των τμημάτων ένταξης που συνεργάστηκαν και υλοποίησαν το πρόγραμμα, τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και τους γονείς τους που συναίνεσαν σε αυτό.

Τέλος, πολλά ευχαριστώ οφείλω στους γονείς μου, την οικογένειά μου, τους φίλους μου και τον σύντροφό μου για όλη την υποστήριξη ψυχολογική και ηθική που μου προσέφεραν όλους αυτούς τους μήνες και το ιδιαίτερο κίνητρο που μου έδωσαν να συνεχίσω παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν τις δύο τελευταίες χρονιές.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	12
Η διαφάνεια της νεοελληνικής γλώσσας	13
Στάδια απόκτησης της ορθογραφικής ικανότητας.....	17
Σύνδεση ορθογραφίας και ανάγνωσης.....	20
Η ορθογραφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες	23
Αξιολόγηση επιπέδου ορθογραφίας και λαθών των μαθητών	25
Τεχνικές διδασκαλίας - εκμάθησης της ορθογραφίας.....	30
Σκοπός-Ερευνητικό Ερώτημα	38
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	39
Συμμετέχοντες.....	39
Διαδικασία	40
Εργαλεία αξιολόγησης	41
Παρεμβατικό πρόγραμμα	44
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	47
Ανάλυση λαθών	47
Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης.....	47
Αποτελέσματα δοκιμασίας ΛΑΜΔΑ	48
Αποτελέσματα δοκιμασίας ορθογραφίας: λίστας λέξεων και κειμένου	52
Συνολικά Αποτελέσματα	56

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	58
Ευρήματα της έρευνας και σύνδεσή τους με τη θεωρία	58
Περιορισμοί της έρευνας	63
Προτάσεις για μελλοντικές εργασίες	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	69

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 2.1: Περιγραφή Δείγματος.....</i>	<i>40</i>
<i>Πίνακας 3.1: Μέσοι Όροι (Μ.Ο.), Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) και Πληθυσμός των δύο ομάδων στις δύο χρονικές στιγμές για το τεστ ΛΑΜΔΑ</i>	<i>48</i>
<i>Πίνακας 3.2: Στοιχεία για το t-test για τη σύγκριση των μέσων όρων για τα δύο ανεξάρτητα δείγματα (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου)</i>	<i>50</i>
<i>Πίνακας 3.3: t-test για τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων</i>	<i>50</i>
<i>Πίνακας 3.4: Στοιχεία για το t-test εξαρτημένου δείγματος (πειραματικής ομάδας) 51</i>	
<i>Πίνακας 3.5: Το t-test εξαρτημένου δείγματος (πειραματικής ομάδας)</i>	<i>51</i>
<i>Πίνακας 3.6: Μέγεθος Δείγματος της κάθε ομάδας (πειραματικής και ελέγχου)</i>	<i>52</i>
<i>Πίνακας 3.7: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Πληθυσμός της Πειραματικής Ομάδας στις δύο χρονικές στιγμές για τα τεστ ορθογραφίας</i>	<i>52</i>
<i>Πίνακας 3.8: T-test πειραματικής ομάδας για την ορθογραφία λίστας λέξεων και κειμένου στις δύο χρονικές περιόδους</i>	<i>53</i>
<i>Πίνακας 3.9: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Πληθυσμός της Ομάδας Ελέγχου στις δύο χρονικές στιγμές για τα τεστ ορθογραφίας.....</i>	<i>54</i>
<i>Πίνακας 3.10: T-test ομάδας ελέγχου για την ορθογραφία λίστας λέξεων και κειμένου στις δύο χρονικές περιόδους</i>	<i>54</i>

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 3.1.: Μ.Ο. Λαθών στις δύο χρονικές στιγμές στο ΛΑΜΔΑ Test	49
ΓΡΑΦΗΜΑ 3.2.: Μ.Ο. ΛΑΘΩΝ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΙΣΤΑΣ ΛΕΞΕΩΝ	53
Γράφημα 3.3.: Μ.Ο. Λαθών στις δύο χρονικές στιγμές στην Ορθογραφία Κειμένου	53
ΓΡΑΦΗΜΑ 3.4.: Μ.Ο. ΛΑΘΩΝ ΤΗΣ Ο.Ε. ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΙΣΤΑΣ ΛΕΞΕΩΝ.....	55
ΓΡΑΦΗΜΑ 3.5.: Μ.Ο. ΛΑΘΩΝ ΤΗΣ Ο.Ε. ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	55
ΓΡΑΦΗΜΑ 3.6.: Μ.Ο. ΛΕΞΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΙΣΤΑΣ ΛΕΞΕΩΝ	57
Γράφημα 3.7.: Μ.Ο. λέξεων των δύο ομάδων στις δύο χρονικές στιγμές στην Ορθογραφία Κειμένου	57

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εργασίας-project, που πραγματοποιήθηκε το 2019 (Φραγκούλη, Αντωνίου, Κόκκαλη, Σημαντήρη & Αθανασίου, 2019). Το project ερευνά την βελτίωση της ανάγνωσης και ορθογραφίας των μαθητών της Γ΄ δημοτικού που φοιτούν σε τμήματα ένταξης στην περιοχή της Αττικής. Συνεπώς, στην συνέχεια θα αναφερθεί η συνολική πορεία της έρευνας, ενώ θα εστιάσουμε περισσότερο στο θέμα που απασχολεί την συγκεκριμένη εργασία, δηλαδή την ενίσχυση της ιστορικής ορθογραφίας.

Η εργασία έχει τη μορφή επιστημονικού άρθρου. Αρχίζοντας από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, γίνεται αναφορά σε πολλές πτυχές της ελληνικής ορθογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται η διαφάνεια και τα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας, τα στάδια εκμάθησης της ορθογραφίας, η σύνδεσή της με την ανάγνωση και στη συνέχεια με τις μαθησιακές δυσκολίες, η αξιολόγηση της ορθογραφίας και των λαθών, καθώς και οι τρέχουσες τεχνικές εκμάθησής της. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην ιστορική ορθογραφία. Στο τέλος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναδεικνύεται τόσο η αξία-σπουδαιότητα, όσο και ο σκοπός και το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει.

Ακολουθεί το κεφάλαιο της μεθοδολογίας, όπου γίνεται λόγος για το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του, τη διαδικασία της έρευνας και μια περιγραφή των εργαλείων αξιολόγησης και παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκαν.

Έπειτα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η στατιστική τους ανάλυση μέσα από τα δεδομένα και τους πίνακες του SPSS. Η ανάλυση αφορά αποκλειστικά τα ευρήματα για την ιστορική ορθογραφία.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συζήτηση, όπου γίνεται η σύνδεση των ευρημάτων με τη θεωρία, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνεται πρόταση για μελλοντικές έρευνες.

Ολοκληρώνοντας, παρατίθεται αλφαβητικά η ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, που συμπληρώνει τις ενδοκειμενικές παραπομπές που διέπουν το σύνολο της εργασίας. Κλείνουμε με το παράρτημα πινάκων και υλικού.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στο δημοτικό σχολείο συναντάται συχνά το ζήτημα της δυσκολίας στην ορθογραφία. Πολλά παιδιά ολοκληρώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παραμένουν χωρίς τις στοιχειώδεις γνώσεις ορθογραφίας. Αυτό επιτείνεται, όταν το παιδί παρουσιάζει μαθησιακές ή άλλου είδους δυσκολίες (Φραγκούλη και συν., 2019).

Κατά τη Μουζάκη (2010, σελ. 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»*. Σύμφωνα με τους Masterson και Apel (2010) πρόκειται για την μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα, σύμφωνα με το εκάστοτε ορθογραφικό κώδικα. Προκειμένου να συλλαβίσουν, οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα ακουστικής διάκρισης και διαφοροποίησης των μεμονωμένων ήχων και στη συνέχεια να είναι σε θέση να αντιστοιχίσουν αυτούς τους ήχους με γράμματα. Η ορθογραφία καθίσταται ως μια γλωσσική δεξιότητα, υποστηριζόμενη από πολλές γλωσσικές πηγές γνώσης, συμπεριλαμβανομένων των φωνητικών, ορθογραφικών και μορφολογικών γνώσεων. Τέλος, ορίζεται και ως μια σύνθετη πράξη που απαιτεί γνωστική και γλωσσική γνώση των φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών αρχών της γλώσσας. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) εμφανίζουν συχνά ορθογραφικές δυσκολίες που σχετίζονται με αναποτελεσματική γνωστική επεξεργασία (Beirne-Smith & Riley, 2009).

Σε γενικές γραμμές, τα προαναφερθέντα αφορούν σε κάθε γλώσσα. Στην συγκεκριμένη έρευνα θα γίνει αναφορά πιο συγκεκριμένα στην ορθογραφία της νέας ελληνικής γλώσσας και τα βασικά της χαρακτηριστικά.

Η διαφάνεια της νεοελληνικής γλώσσας

Στην νέα ελληνική γλώσσα υπάρχουν 32 φωνήματα σε επίπεδο ευρείας φωνητικής μεταγραφής. Αυτά γράφονται με 24 γράμματα (συν μία τελική μορφή), εκ των οποίων τα 7 αντιστοιχούν στα φωνήεντα. Οι περισσότερες λέξεις μπορούν να αναγνωστούν σωστά βάσει μόνο της αλληλουχίας των γραμμάτων, χωρίς να χρειάζονται μορφολογικές ή λεξικές πληροφορίες. Ωστόσο, η ορθογραφία είναι πιο περίπλοκη, διότι καθορίζεται όχι μόνο από τη φωνολογική ταυτότητα, αλλά και από τον μορφολογικό τύπο των γραμματικών παραλλαγών και από την ιστορική προέλευση των λέξεων, που προέρχονται από τα αρχαία ελληνικά (Protorapas & Vlachou, 2009). Συνεπώς, στα νέα ελληνικά η γραφή μιας λέξης έγκειται σε γραμματικά και ετυμολογικά-ιστορικά στοιχεία, με ρίζες από την αρχαία ελληνική γλώσσα (Μουζάκη, 2010).

Κρίσιμη πτυχή της ορθογραφίας κάθε γλώσσας αποτελεί ο βαθμός χαρακτηρισμού της ως «διαφανής γλώσσα». Συγκεκριμένα, διαφανές ονομάζεται το ορθογραφικό σύστημα κατά το οποίο κάθε φθόγγος αντιστοιχεί σε ένα γράμμα ή συνδυασμό γραμμάτων, ενώ το αδιαφανές δεν προσφέρει αυτή τη δυνατότητα (Πρωτόπαπας, 2010). Η διαφάνεια στην ορθογραφία αναφέρεται στη συστηματικότητα στη αντιστοίχιση μεταξύ ορθογραφικών αλληλουχιών γραμμάτων και φωνολογικών αλληλουχιών φωνημάτων και στις δύο κατευθύνσεις: ανάγνωση και ορθογραφία (Protorapas & Vlachou, 2009).

Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού υφίσταται μια ισχυρή σχέση μεταξύ της αποκωδικοποίησης και της ορθογραφίας (Aarnoutse, Van Leeuwe, Voeten, & Oud, 2001). Η ορθογραφία και η αποκωδικοποίηση των λέξεων είναι στενά συνδεδεμένες με γνωστικές διαδικασίες. Η απομνημόνευση της ορθογραφικής αναπαράστασης μιας λέξης από έναν αναγνώστη επιτρέπει την αυτόματη πρόσβαση στη λέξη, συμπεριλαμβανομένης της προφοράς, της συντακτικής χρήσης και της σημασίας της, όταν η λέξη γίνεται αντιληπτή στον γραπτό λόγο. Μια λέξη που έχει απομνημονευτεί σωστά δεν χρειάζεται να είναι τέλεια ορθογραφημένη, καθώς η αποθηκευμένη αναπαράσταση μοιάζει με την αναγραφόμενη. Για παράδειγμα, η λανθασμένη γραφή μιας λέξης, μπορεί εύκολα να αναγνωριστεί από τον αναγνώστη, να προφερθεί και να αντιληφθεί η σημασία της και οι πληροφορίες που

είναι γνωστές για αυτήν, εφόσον η λέξη είναι αποθηκευμένη στη μνήμη του (Murray & Steinen, 2011).

Σημαντικό ρόλο για τη σωστή γραφή, εκτός της μνήμης παίζει και η φωνολογική επίγνωση. Κατά την φωνολογική επίγνωση, οι φθόγγοι και τα γράμματα αντιστοιχίζονται, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ο σωστός χειρισμός των λέξεων, δηλαδή η δυνατότητα σύνθεσης και ανάλυσής τους στα συστατικά τους μέρη (Μουζάκη, 2010). Ταυτόχρονα, προϋποθέσεις μίας ορθογραφημένης λέξης αποτελούν η προφορά, σε περίπτωση που υπάρχει πλήρης γραφοφωνημική αντιστοίχιση, η γραμματική και η λεξική ταυτότητα, δηλαδή το θέμα της (Πρωτόπαπας, 2010).

Στην ελληνική γλώσσα η πλειονότητα των λέξεων αποτελείται από δύο τουλάχιστον μορφήματα: το θέμα (ρίζα της λέξης) και την κατάληξη. Σημαντικός, λοιπόν, για την σωστή ορθογραφία, αναδεικνύεται ο ρόλος των μορφολογικών σχέσεων στη γραφή του θέματος. Οι μαθητές κάνουν χρήση μνημονικών στρατηγικών, ώστε να βρεθεί η σωστή ορθογραφία του θέματος. Ωστόσο, αν δεν υπάρχει οπτική αναπαράσταση στη μνήμη, τότε συνεισφέρει και η συσχέτιση με μια άλλη λέξη με το ίδιο θέμα, δηλαδή με μια λέξη που ανήκει στην ίδια «οικογένεια λέξεων» (Αϊδίνης, 2010).

Χαρακτηριστικό είναι ότι ακόμη και μετά την αποφοίτηση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές δεν γνωρίζουν το θέμα της ορθογραφίας των λέξεων. Αυτό προκύπτει από το γεγονός της δυσκολίας να γίνει αντιληπτή η σταθερότητά του. Αντίθετα, στην ίδια ηλικία έχουν κατακτηθεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό οι γραμματικοί κανόνες, με αποτέλεσμα τη σωστή γραφή των καταλήξεων (Αϊδίνης, 2010).

Όσον αφορά στην ορθογραφική διαφάνεια, κατά τους Protopapas και Vlachou (2009), πτυχές της αποτελούν η κανονικότητα, η συνοχή και η εντροπία. Η προσέγγιση της κανονικότητας υποστηρίζει ότι υπάρχουν τακτικές αντιστοιχίσεις, που διέπονται από συμβολικούς κανόνες μεταγραφής, και ακανόνιστες αντιστοιχίσεις, οι οποίες παραβιάζουν τους κανόνες. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόβλημα συνίσταται στην εξειδίκευση ενός συνόλου κανόνων που συνδέουν μεμονωμένα γραφήματα με τα αντίστοιχα φωνήματα. Η συνοχή ως εναλλακτική λύση στην κανονικότητα παραλείπει την έννοια των κανόνων. Η συνοχή αναφέρεται

στην έλλειψη μεταβλητότητας στις αντιστοιχίες μεταξύ των φωνολογικών και ορθογραφικών μονάδων μιας γλώσσας. Για παράδειγμα, η συνοχή ενός γραφήματος μειώνεται, καθώς ο αριθμός και η σχετική συχνότητα των αντίστοιχων εναλλακτικών προφορών αυξάνεται. Τέλος, η εντροπία είναι ένας πιο εξελιγμένος δείκτης συνεκτικότητας, ο οποίος αξιολογεί την ίδια βασική ιδέα, αλλά μπορεί να λάβει υπόψη τις επιπλοκές που προκύπτουν από τη συνολική κατανομή των αντιστοιχίσεων και όχι μόνο από τις κυρίαρχες.

Επιπλέον, ο βαθμός λεξικής διαφάνειας ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες. Μια γλώσσα χαρακτηρίζεται ως διαφανής (δηλαδή υπάρχει πλήρης γραφοφωνημική αντιστοίχιση), μόνο ορθογραφικά διαφανής (δηλαδή, η λέξη και το τμήμα βάσης της προερχόμενης λέξης γράφονται με τα ίδια γράμματα αλλά δεν εκφράζονται με τα ίδια φωνήματα), μόνο φωνολογικά διαφανής (δηλαδή η βασική λέξη και το τμήμα βάσης προφέρεται με τα ίδια φωνήματα χωρίς να γράφεται με τα ίδια γράμματα) ή αδιαφανής (δηλαδή η βασική λέξη και το τμήμα βάσης της παράγωγης λέξης ούτε προφέρονται με τα ίδια φωνήματα ούτε γράφονται με τα ίδια γράμματα) (Calhoon & Masterson, 2011).

Οι ασυνέπειες στις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες της ορθογραφίας εμφανίζονται όταν οι μονές ορθογραφικές μονάδες έχουν πολλαπλές προφορές ή οι μεμονωμένες φωνολογικές μονάδες έχουν πολλαπλές μορφές ορθογραφίας (Protorapas & Vlachou, 2009). Η ελληνική θεωρείται σχετικά διαφανής ορθογραφικά γλώσσα, κατέχοντας τη δεύτερη θέση, μετά τη φινλανδική, ανάμεσα στην ομάδα γλωσσών με απλή συλλαβική δομή. Μια πρόσφατη ποσοτική μελέτη έχει υπολογίσει τη συνοχή της διαφάνειάς της ελληνικής ορθογραφίας να είναι περίπου 95% στην κατεύθυνση προς τα εμπρός (δηλαδή για ανάγνωση) και περίπου 80% στην κατεύθυνση ανάδρασης (για την ορθογραφία) (Protorapas, Fakou, Drakoroulou, Skaloumbakas & Mouzaki, 2013).

Παρόλο που η ελληνική ορθογραφία χαρακτηρίζεται συνήθως ως διαφανής ή ρηχή, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη ασυμμετρία στη διαφάνεια της ελληνικής ορθογραφίας μεταξύ των κατευθύνσεων «ανάγνωση» και «ορθογραφία». Σύμφωνα με τον Πορπόδα (2006), στην κατεύθυνση ανάγνωσης «το ελληνικό σύστημα ορθογραφίας προσεγγίζει μια σχέση 1:1 μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων και μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ρηχή ορθογραφία στην οποία, ο

κανόνας προφοράς είναι προβλέψιμος, ενώ στην κατεύθυνση ορθογραφίας, η ελληνική είναι φωνολογικά αδιαφανής, καθώς υπάρχει αντιστοίχιση ενός προς πολλά γραφήματα και επομένως η ορθογραφία δεν μπορεί να είναι πάντα προβλέψιμη από τη φωνολογία». Συνεπώς, η ελληνική είναι απλούστερη στην ανάγνωση από ότι στην ορθογραφία, επειδή σε αυτό το επίπεδο οι εκτιμήσεις συνεκτικότητας και εντροπίας εξέρχονται έντονα ασύμμετρες υπέρ της ανάγνωσης (Protopapas & Vlachou, 2009).

Η ασυμμετρία, λοιπόν, μεταξύ ορθογραφίας και ανάγνωσης, σημαίνει ότι, ενώ οι λέξεις αναγιγνώσκονται σωστά με βάση τη γραφή τους, στην ορθογραφία μπορεί ένας ήχος να γραφτεί ποικιλοτρόπως, όπως συμβαίνει με το «ο/ω» ή τα «ι/η/υ/ει/οι». Όσο πιο διαφανής είναι μια γλώσσα τόσο πιο εύκολο είναι για τους μαθητές να μάθουν την ορθογραφία της (Πρωτόπαπας, 2010). Οι λέξεις με προβλέψιμη προφορά, αλλά απρόβλεπτη ορθογραφία, διαβάζονται και αναγνωρίζονται πιο αργά από λέξεις με προβλέψιμη ορθογραφία (Protopapas & Vlachou, 2009).

Οι μαθητές που μαθαίνουν να γράφουν μια γλώσσα με διαφανή ορθογραφία είναι ευαίσθητα στις ιδιότητες κατανομής της ορθογραφίας. Η ευαισθησία στις ιδιότητες κατανομής της ορθογραφίας (γραφοφωνημική αντιστοίχιση) είναι μια πρόωρη απόκτηση σε μια γλώσσα με πολύ διαφανή ορθογραφία, πριν τη βελτιστοποίηση της απόκτησης λεξικών ορθογραφικών παραστάσεων. Συγκεκριμένα, στα τέλη του πρώτου έτους του σχολείου επέρχεται επιρροή από τη φωνολογική επίγνωση σε ορθογραφικές απεικονίσεις κατά τη γραφή λέξεων ή ψευδολέξεων. Η ευαισθησία στις ιδιότητες της φωνολογικής επίγνωσης αλληλεπιδρά πολύ νωρίς με τις λεξικές πληροφορίες ολόκληρης της λέξης. Η λεξική ενεργοποίηση ρυθμίζει την ορθογραφία της ψευδολέξης ακόμη και στα αρχικά αναπτυξιακά επίπεδα σε μια διαφανή ορθογραφία. Η αλληλεπίδραση μεταξύ της λεξικής και της υπολεξικής πληροφορίας στην ορθογραφία έχει τεκμηριωθεί τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες (Angelelli, Marinelli, Putzolu, Notarnicola, Iaia & Burani 2018).

Συμπερασματικά, η μελέτη της ορθογραφικής διαφάνειας είναι σημαντική για θεωρητικούς και πρακτικούς λόγους, αφού οι διφορούμενες αντιστοιχίες

έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν την απόδοση ανάγνωσης και ορθογραφίας (Protopapas & Vlachou, 2009).

Στάδια απόκτησης της ορθογραφικής ικανότητας

Όσον αφορά στα στάδια απόκτησης της ορθογραφικής ικανότητας, αυτά διαφοροποιούνται από τους θεωρητικούς. Οι περισσότεροι από αυτούς τα καθορίζουν με βάση την ηλικία του παιδιού, δηλαδή χρονικά, και ονοματίζουν κάθε στάδιο βάσει των δεξιοτήτων που παρουσιάζει το παιδί.

Κατά το μοντέλο της Ehri (1998), οι δεξιότητες κατανόησης του γραπτού λόγου περνούν από τέσσερα στάδια. Στο πρώτο, το προ-αλφαβητικό, οι μαθητές αναγνωρίζουν οικείες λέξεις όπως το όνομά τους. Στο δεύτερο, το μερικώς αλφαβητικό, αντιστοιχίζουν ήχους με γράμματα. Στο τρίτο, το πλήρως αλφαβητικό, αναγνωρίζουν τη λέξη βάσει της ορθογραφίας και στο εδραιωμένο αλφαβητικό έχουν δημιουργηθεί μνημονικές αναπαραστάσεις των λέξεων για την άμεση μετάβαση από την φωνολογική στην ορθογραφική μορφή και αντίστροφα (Μουζάκη, 2010).

Ο Gentry (1982, 1997, 2004) παρείχε ένα σύστημα πέντε σταδίων που βοηθά και στον εντοπισμό ορθογραφικών σφαλμάτων. Πρώτο είναι η «Προεπικοινωνιακή ορθογραφία», όπου τυχαία αντιστοιχίζονται γράμματα της αλφαβήτου, ανεξάρτητα από την γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Δεύτερο στάδιο η «Ημιφωνητική ορθογραφία», όπου τα γράμματα αντιπροσωπεύουν ήχο, αλλά μόνο μερικά από τα γράμματα αντιπροσωπεύονται. Ακολουθεί η «Φωνητική ορθογραφία» με τις λέξεις να είναι γραμμένες όπως ακριβώς ακούγονται, η «Μεταβατική ορθογραφία», με μια οπτική μνήμη των ορθογραφικών μοτίβων να είναι εμφανής και τέλος στο πέμπτο στάδιο η λέξη γράφεται σωστά.

Παρόμοια, σύμφωνα με τον Αϊδίνη και τους συνεργάτες του η ανάπτυξη της ορθογραφίας ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια. Πρόκειται για το προ-επικοινωνιακό, όπου χρησιμοποιούνται τυχαία γράμματα, το ημιφωνητικό, όπου χρησιμοποιούν λίγα γράμματα για να αναπαραστήσουν λέξεις, το φωνητικό, όπου υπάρχει η φωνολογική επίγνωση χωρίς σωστή ορθογραφία, το στάδιο της μεταβατικής

ορθογραφίας, όπου αρχίζουν να ορθογραφούν και τέλος το στάδιο της μορφοφωνημικής ορθογραφίας, όπου συνειδητοποιούν πως η ορθογραφία επηρεάζεται από τη μορφολογία και σημασία της λέξης (Μουζάκη, 2010).

Διαφορετική προσέγγιση καθίσταται αυτή των Bear και Templeton (1998) που ανέπτυξαν ένα τροποποιημένο σύστημα ταξινόμησης ορθολογικής ανάπτυξης. Θυμίζει το μοντέλο του Gentry (1982, 1997, 2004) στα τρία πρώτα στάδια ενώ περιλαμβάνει και τρία στάδια που διαφέρουν από τα δύο τελευταία του Gentry. Πρόκειται για το «Πρότυπο εντός λέξεων», με τη δυνατότητα να γράφουν μεγάλα μοτίβα φωνηέντων και περίπλοκες συλλαβές, το «Σύνολο συλλαβών», την ικανότητα να γράφουν σωστά δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις, και τη «Σταθερότητα παραγωγής», την ικανότητα να συλλαβίζουν τις περισσότερες λέξεις σωστά και κάνουν τις συνδέσεις εννοιών μεταξύ των λέξεων με ίδιες ρίζες (Beirne-Smith & Riley, 2009).

Ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της αντίληψης της ορθογραφίας κατέχει και το ονομαζόμενο «Μοντέλο της διπλής διαδρομής», που περιγράφει δύο οδούς, οι οποίες ακολουθούνται για την ορθογραφία. Η μία περιλαμβάνει τη γνώση των λέξεων, την αναγνώριση και ενεργοποίησή τους από το νοητικό λεξικό και ονομάζεται λεξική διαδρομή. Η δεύτερη ονομάζεται υπολεξική και βασίζεται στην αποκωδικοποίηση και γραφοφωνημική αντιστοίχιση και χρησιμοποιείται κυρίως για άγνωστες λέξεις ή ψευδολέξεις (Μουζάκη, 2010) Δύο διαδικασίες, λοιπόν, λειτουργούν παράλληλα: μια λεξική διαδικασία, η οποία βασίζεται στην πρόσβαση στην ορθογραφική μνήμη για λέξεις, και μια υπολεξική που βασίζεται στην εκμετάλλευση ορθογραφικών κανονικοτήτων (π.χ. αντιστοιχίες γραφημάτων και φωνημάτων) (Angelelli και συν., 2018). Η λεξική διαδρομή επεξεργάζεται τα οπτικά χαρακτηριστικά των λέξεων και τα συνδέει με τις έννοιες των λέξεων που διατηρούνται στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Η υπολεξική διαδρομή βασίζεται στην ακουστική ανάλυση των λέξεων και στη γνώση των κανονικών σχέσεων μεταξύ γραμμάτων και ήχων (Sayeski, 2011).

Όταν οι μαθητές γράφουν μια λέξη, μπορούν να απευθύνονται σε μία ή περισσότερες πηγές γλωσσικής γνώσης, για να τη γράψουν. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για τους ήχους ή τη φωνητική επίγνωση, για να προσδιορίσουν τους ήχους σε μια λέξη. Όταν εντοπίζονται οι ήχοι, χρησιμοποιούν

την ορθογραφική τους γνώση με έναν από τους δύο τρόπους. Πρώτον, όταν έχουν καθιερωμένες αναμνήσεις συγκεκριμένων γραπτών λέξεων ή διανοητικών γραφημικών αναπαραστάσεων, μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση και να τους αντιστοιχίσουν με τα γράμματα. Δεύτερον, όταν μία γραφημική αναπαράσταση δεν έχει καθιερωθεί, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ορθογραφικές τους γνώσεις για να αναπαριστούν τους ήχους με ένα ή περισσότερα γραφήματα, ενώ επίσης συνειδητοποιούν τους κανόνες θέσης που υπαγορεύουν ποια γραφήματα μπορούν ή δεν μπορούν να γραφτούν. Ακόμα, χρησιμοποιούν τη σημασιολογική τους γνώση (δηλαδή, εκτίμηση για τις έννοιες των λέξεων) για να βοηθήσουν στην ορθογραφία. Οι πολυμορφικές λέξεις μπορούν να προκαλέσουν τη χρήση της γνώσης σχετικά με την ορθογραφία συγκεκριμένων προσθηκών και τις αλλοιώσεις που συμβαίνουν όταν οι βασικές λέξεις γίνονται σύνθετες. Αυτή η ικανότητα προσαρμογής συμβαίνει όταν γράφουν παράγωγες λέξεις. Η χρήση των γνώσεων από την ορθογραφία βασικών λέξεων για την ορθογραφία μιας παράγωγης ή το αντίστροφο είναι επίσης σύνηθες φαινόμενο (Masterson & Apel, 2010).

Τέλος, μια οδός για την ορθογραφία-υπαγόρευση περιλαμβάνει την πρόσβαση του λεξικού φωνολογικής εισόδου, δηλαδή, της ομιλούμενης αναγνώρισης λέξεων, που με τη σειρά της ενεργοποιεί ορθογραφικό λεξικό εξόδου, δηλαδή, ορθογραφική ανάκτηση. Σε αυτή τη διαδρομή ορθογραφίας-υπαγόρευσης, η συχνότητα λέξεων μπορεί να επηρεάσει τόσο το λεξικό φωνολογικής εισόδου όσο και το ορθογραφικό λεξικό εξόδου, διότι και οι δύο εμπλέκουν τη λεξική πρόσβαση. Σε μια εργασία ορθογραφίας-υπαγόρευσης, όταν ολοκληρωθεί η αναγνώριση ομιλούμενων λέξεων, η ενεργοποίηση της ορθογραφικής μορφής της ομιλούμενης λέξης τόσο υψηλής όσο και χαμηλής συχνότητας φτάνει στο ίδιο επίπεδο στο ορθογραφικό λεξικό εξόδου (Chua & Liow, 2014).

Σύνδεση ορθογραφίας και ανάγνωσης

Σε πληθώρα ερευνών επισημαίνεται η σχέση της ορθογραφίας με την ανάγνωση και κατά πόσο και με ποιον τρόπο επηρεάζεται η μία από την άλλη. Η ανάγνωση και η ορθογραφία είναι στενά συνδεδεμένες διαδικασίες (Williams, Walker, Vaughn & Wanzek, 2017), ιδιαίτερα στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, όπου κάθε φθόγγος αντιστοιχεί σε ένα γράμμα (Μουζάκη, 2010).

Η ικανότητα των μαθητών να γράφουν λέξεις συνδέεται στενά με την ικανότητά τους να διαβάζουν. Η ορθογραφία των λέξεων είναι σαφώς σημαντική για την επιτυχή ανάγνωση του κειμένου και την κατανόηση της ανάγνωσης. Η σωστή ορθογραφία απαιτεί γνώση των φωνολογικών, ορθογραφικών και μορφολογικών πληροφοριών, γνώση που φαίνεται να συνδέεται στενά με τη σωστή αποκωδικοποίηση για πρόωρη ανάγνωση και με καλύτερη παραγωγή γραπτού λόγου (Foorman & Petscher, 2010). Επομένως, λόγω της στενής σχέσης μεταξύ ανάγνωσης λέξεων και ορθογραφίας, θεωρείται ότι η μάθηση ορθογραφίας βελτιώνει την ανάγνωση, μια διαπίστωση που υποστηρίζεται από μελέτες με αρχάριους αναγνώστες (Ehri & Wilce, 1987a, Uhry & Shepherd, 1993 στο Murray & Steinen, 2011).

Ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία της ανάγνωσης επηρεάζει την επιτάχυνση ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας στο δημοτικό σχολείο. Η αποτελεσματική αποκωδικοποίηση και σε μικρότερο βαθμό η ανάπτυξη λεξιλογίου και ορθογραφίας παρουσιάζονται με μια πτωτική τάση σε όλες τις τάξεις. Ειδικότερα, μεγάλη πρόοδος σημειώνεται στην αποκωδικοποίηση στις χαμηλότερες τάξεις (Α' και Β'), και στη συνέχεια η υψηλότερη πρόοδος μετατοπίζεται στην κατανόηση της ανάγνωσης. Με την αυξανόμενη ηλικία ο ρυθμός προόδου στο λεξιλόγιο και στην ορθογραφία μειώνεται (Aarnoutse, Van Leeuwe, Voeten, & Oud, 2001).

Σύμφωνα με την έρευνα των Pacton, Borchardt, Treiman, Lété και Fayol (2014) για την ορθογραφία λέξεων με διπλά σύμφωνα στην γαλλική γλώσσα οι Γάλλοι φοιτητές δυσκολεύονταν να θυμούνται τις ορθογραφικές δομές που περιείχαν πιο σπάνια διπλά σύμφωνα από εκείνες που περιείχαν κοινές δυάδες. Περίπου τα δύο τρίτα των σφαλμάτων των φοιτητών σε σπάνια είδη διπλών

συμφώνων ήταν μεταθέσεις. Ωστόσο, διατηρήθηκαν στη μνήμη οι σωστά ορθογραφημένες λέξεις, στις οποίες εκτέθηκαν. Η λειτουργία της ανάκτησης της μνήμης εφαρμόζεται στην ορθογραφία και συγκεκριμένα μέσα από την ανάγνωση ιστοριών και με τη συχνότητα έκθεσης σε διαφορετικούς τύπους ορθογραφίας. Στα τρία πειράματα, που υλοποιήθηκαν, οι ψευδολέξεις, με ποικίλα ορθογραφικά λάθη, ήταν ενσωματωμένες σε κείμενα που οι συμμετέχοντες διάβαζαν, χωρίς να προτίθενται να μάθουν την ορθογραφία. Συνεπώς, οι ενήλικες συχνά μαθαίνουν να γράφουν λέξεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, χωρίς να προτίθενται να το πράξουν. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν γενικές γνώσεις σχετικά με τα γραφοφωνημικά μοτίβα μαζί με γνώσεις συγκεκριμένων λέξεων για να ανοικοδομήσουν την ορθογραφία που μαθαίνουν από την ανάγνωση (Pacton, και συν., 2014).

Από παλαιότερες έρευνες φαίνεται ότι η έκθεση σε σωστά ορθογραφημένες λέξεις βελτιώνει την ακρίβεια ορθογραφίας, με τα κέρδη στην ορθογραφική ακρίβεια να διατηρούνται, ενώ η έκθεση σε λανθασμένες λέξεις δεν επηρεάζει σημαντικά την ακρίβεια ορθογραφίας, αλλά μπορεί και να την επηρεάσει αρνητικά. Οι βελτιώσεις στην ακρίβεια ορθογραφίας σχετίζονται άμεσα με τη συχνότητα της ορθής γραφής των λέξεων σε ασκήσεις (Bradley & King, 1992).

Το πλεονέκτημα μεγαλύτερης έκθεσης σε βιβλία και άλλα γραπτά κείμενα είναι προφανές από πολλές έρευνες. Η μελέτη των Kessler, Cury Pollo, Treiman και Cardoso-Martins (2012) διερεύνησε πώς οι προφωνολογικές ασκήσεις προβλέπουν διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα στο δημοτικό σχολείο. Σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Βραζιλία (μέση ηλικία 4 ετών 3 μήνες) ζητήθηκε να διαβάσουν 15 λέξεις που συναντώνται συχνά σε παιδικά βιβλία, χωρίς να καταφέρουν να τις αναγνώσουν, να ονοματίσουν τα γράμματα της αλφαβήτου και να πουν τον ήχο τους. Στη συνέχεια, ζητήθηκε να γράψουν 12 λέξεις. Δυόμιση χρόνια αργότερα, τα παιδιά έλαβαν μια τυποποιημένη δοκιμασία ορθογραφίας με τις ίδιες 12 λέξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που χρησιμοποίησαν πολλά γράμματα από τα ονόματά τους στην ορθογραφία που εφηύραν έδωσαν συγκριτικά χειρότερα αποτελέσματα στη δοκιμασία ορθογραφίας του δημοτικού σχολείου από ό,τι τα παιδιά των οποίων οι παραγωγές έμοιαζαν περισσότερο με τα κείμενα των παιδικών βιβλίων. Αυτές οι αναλυτικές τεχνικές μπορούν να

βοηθήσουν στην έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο για ορθογραφικές δυσκολίες. Μια εύλογη ερμηνεία αυτών των ευρημάτων είναι ότι τα παιδιά που παρακολουθούν ένα ευρύ φάσμα κειμένων - χωρίς να περιορίζονται στα ονόματα τους - έχουν αρχίσει μια κερδοφόρα διαδικασία εκμάθησης σιωπηρώς των στατιστικών μοτίβων της ορθογραφίας της μητρικής τους γλώσσας. Ένα τέτοιο μοντέλο μάθησης δεν θα προβλεπόταν από κονστрукτιβιστικές ή θεωρίες φάσεων της απόκτησης αλφαριθμητισμού, οι οποίες δείχνουν πρόοδο μέσω διαφορετικών γνωστικών προσεγγίσεων στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Τα δεδομένα δείχνουν μια συνέχεια μεταξύ των ορθογραφικών προ-φωνολογικών ασκήσεων και των πιο ανεπτυγμένων φωνολογικών ορθογραφιών του δημοτικού σχολείου, αφού συμβάλλουν στην ικανότητα μάθησης και την εφαρμογή γραφοφωνημικών αντιστοιχιών.

Επομένως, και η συχνή ανάγνωση της ελληνικής μειώνει την ευκαιρία για φωνολογικά λάθη, με αποτέλεσμα την υψηλή φωνολογική ακρίβεια των παιδιών του γενικού πληθυσμού καθώς και των παιδιών με δυσλεξία. Η ορθογραφία των παραγωγικών ικανοτήτων αποδείχτηκε ότι είναι η πιο δύσκολη συνιστώσα της ορθογραφικής εξέλιξης, ως ένας προφανώς συστηματικός τομέας που αποτυγχάνει να επωφεληθεί επαρκώς από εκτεταμένες σχολικές προσπάθειες, παρουσιάζοντας τα μεγαλύτερα προβλήματα για μαθητές με και χωρίς δυσλεξία. Τα ορθογραφικά προφίλ των μαθητών που διαγνώστηκαν με δυσλεξία ήταν επίσης δυσδιάκριτα από εκείνα των μαθητών ίδιας ηλικίας με τις χαμηλότερες επιδόσεις ανάγνωσης και φωνολογικής επίγνωσης, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ανάγνωση και η φωνολογική ανάπτυξη οδηγούν σε ορθογραφική απόδοση (Protopapas και συν., 2013).

Η ορθογραφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η ορθογραφία είναι ένας από τους πιο απαιτητικούς τομείς για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα, όπως και στην δυσλεξία, που προαναφέρθηκε. Συνήθως, με τη φωνητική διδασκαλία ευαισθητοποίησης, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να διακρίνουν και να χειρίζονται τους ήχους στην ομιλία. Η διδασκαλία ορθογραφίας είναι πιο πολύπλοκη από μια γραφοφωνημική αντιστοίχιση (Williams και συν., 2017).

Η φτωχότερη λεξική ποικιλομορφία στις γραπτές συνθέσεις που παράγονται από μαθητές με δυσλεξία σχετίζεται περισσότερο με την ικανότητα ορθογραφίας παρά με τη γνώση του λεξιλογίου, αφού η ορθογραφική ικανότητα έχει υψηλή προγνωστική αξία στο γραπτό λεξιλόγιο. Οι επιλογές λεξιλογίου μαθητών με δυσλεξία είναι φτωχότερες από τους συνομηλίκους τους. Η γραπτή λεξική ποικιλομορφία, η ορθογραφία και η συχνή παύση είναι αλληλένδετες. Οι ορθογραφικές δυσκολίες αναγκάζουν τον μαθητή να παύει συχνά μέσα στις λέξεις. Οι σχέσεις μεταξύ της ορθογραφίας, της λεξιλογικής ποικιλομορφίας και της παύσης μεταξύ των λέξεων παρέχουν επίσης ισχυρές αποδείξεις ότι η επιλογή της επόμενης λέξης συνδέεται άκρως με την ορθογραφική ικανότητα και όχι με το προφορικό λεξιλόγιο (Sumner, Connolly, Barnett, 2016).

Σύμφωνα με τους Graham και Harris (2006) η ορθογραφία είναι σημαντική για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για τους παρακάτω λόγους. Αρχικά, είναι ένα πολυετές πρόβλημα δυσκολίας. Επίσης, οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στην ορθογραφία τείνουν να επικεντρώνονται στην ορθογραφία σε βάρος της κατανόησης της γραπτής γλώσσας. Συν τοις άλλοις, σφάλματα στην ορθογραφία καθιστούν δύσκολη την ανάγνωση γραφής, οι κακοί συγγραφείς χρησιμοποιούν λιγότερο ποικίλο λεξιλόγιο, πολλοί μαθητές εξισώνουν την καλή ορθογραφία με καλή ικανότητα γραφής και ως εκ τούτου, οι μη καλοί ορθογράφοι θεωρούν τους εαυτούς τους ως κακούς συγγραφείς. Ακόμα, η εμπιστοσύνη στην ορθογραφία οδηγεί σε περισσότερη ελευθερία γραπτός, η ορθογραφία και η γραφή μοιράζονται μια αμοιβαία σχέση: η προσοχή στις φωνολογικές βάσεις τόσο της ορθογραφίας όσο και της ανάγνωσης μπορεί να οδηγήσει σε βελτιώσεις και στις δύο περιοχές και τέλος, η καλή ορθογραφία μπορεί να θεωρηθεί ως σημάδι της νοημοσύνης και οι

φτωχοί συγγραφείς φαίνεται να έχουν ένα μειονέκτημα όταν επικοινωνούν γραπτώς (Graham & Harris, 2006 στο Sayeski, 2011).

Η μελέτη των Tsesmeli και Koutselaki (2012) στοχεύει στη διερεύνηση της ορθογραφικής απόδοσης και της σημασιολογικής κατανόησης των σύνθετων λέξεων από 103 παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 25 παιδιά με ορθογραφικές δυσκολίες και η ομάδα ελέγχου από 78 παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις πειραματικές αξιολογήσεις: η ορθογραφία 20 σύνθετων λέξεων που υπαγορεύονταν από τον δάσκαλο και η ανάλυση στα συνθετικά τους, η ορθογραφία 20 σύνθετων λέξεων με βάση το μέρος του λόγου που αντιπροσωπεύουν (ουσιαστικό, επίθετο, ρήμα), η ορθογραφία συγκεκριμένων (π.χ. κακοκαιρία) και αφηρημένων (π.χ. αντιλαμβάνομαι) σύνθετων λέξεων και τέλος η σημασία αυτών των λέξεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν γράφουν σωστά σύνθετες λέξεις σε σχέση με τα τυπικής ανάπτυξης. Γενικότερα τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να ξαναγράψουν καλύτερα το πρώτο συνθετικό κάθε λέξης, ενώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολεύονται και στα δυο συνθετικά. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε ουσιαστικά και επίθετα από ό,τι στα ρήματα ενώ τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερες επιδόσεις. Οι συγκεκριμένες λέξεις αναγνωρίζονται σημασιολογικά καλύτερα από τις αφηρημένες. Τα παιδιά με μαθησιακές στη συγκεκριμένη έρευνα μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν λιγότερες ετυμολογικές πληροφορίες για τον ορισμό σύνθετων λέξεων από τα τυπικής ανάπτυξης, υποδηλώνοντας ότι κατανοούν λιγότερο την εσωτερική δομή των μορφολογικά σύνθετων λέξεων.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι χρειάζεται να γίνει μεγαλύτερη προσπάθεια από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για την κατάκτηση της ορθογραφίας. Σε αυτό είναι δεδομένος ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που χρειάζεται αφενός να αξιολογήσουν τα λάθη και το επίπεδο γνώσεων των μαθητών και αφετέρου να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες πρακτικές για να συνδράμουν στην εκπαίδευσή τους.

Αξιολόγηση επιπέδου ορθογραφίας και λαθών των μαθητών

Πριν γίνει λόγος για τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκμάθηση της ορθογραφίας για μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητο να προηγηθεί μια αναφορά στην αξιολόγηση των μαθητών.

Η αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται σε συγκεκριμένες βαθμίδες ή επίπεδα ικανοτήτων. Η λεπτομερής ανάλυση σφάλματος, όταν γίνεται συστηματικά και με τυποποιημένο τρόπο, αποδίδει πολύ πιο πλούσια δεδομένα από την απλή εξέταση σωστών και λανθασμένων απαντήσεων. Η παροχή εργαλείων στους εκπαιδευτικούς που παίρνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις σχετικά με τους μαθητές είναι ένα σημαντικό ζήτημα. Διαθέτοντας πολλαπλά εργαλεία, έχουν πολλά αντίστοιχα πλεονεκτήματα, όσον αφορά στην παροχή δεδομένων για τη μετέπειτα στήριξη διαφορετικών αποφάσεων. Επίσης, παρέχονται στους εκπαιδευτικούς επιλογές και μεγιστοποιείται η πιθανότητα να είναι σε θέση να συλλέξουν τα κατάλληλα δεδομένα για να πάρουν την καλύτερη απόφαση (Otaiba & Hosp, 2010).

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν μια αξιολόγηση επιπέδου. Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας της ορθογραφίας αρχίζει με τον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού επιπέδου του μαθητή. Ακριβώς όπως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν οδηγίες για την ανάγνωση στο επίπεδο διδασκαλίας των μαθητών, έτσι και η ορθογραφία πρέπει να πληροί τις ατομικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Συνήθως, οι μαθητές που έχουν τοποθετηθεί σε χαμηλότερο επίπεδο διατηρούν την ορθογραφία τους, ενώ εκείνοι που τοποθετούνται στο βασικό επίπεδο της τάξης δεν καταφέρνουν να διατηρήσουν τις γνώσεις τους. Μια ποικιλία αξιολογήσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καθορίσει το επίπεδο ορθογραφίας ενός μαθητή. Μόλις προσδιοριστεί το επίπεδο ορθογραφίας, οι μαθητές μπορούν να ομαδοποιηθούν για στοχευμένες, συστηματικές διδασκαλίες ή εξατομικευμένες λίστες (Sayeski, 2011).

Ταυτόχρονα, οι αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της προόδου πριν και μετά από μια παρέμβαση. Μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν για τη σύγκριση της ικανότητας στην ανάγνωση με την ορθότητα στην ορθογραφία, προκειμένου να διαπιστωθούν οι ορθογραφικές δεξιότητες των μαθητών (Beirne-Smith & Riley, 2009).

Στην σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία υπάρχουν τρεις κύριοι τρόποι αξιολόγησης της ορθογραφίας. Πρώτος τρόπος καθίσταται η υπαγόρευση, κατά την οποία, αφού ο εξεταστής ανακοινώσει μια λέξη και την εντάξει σε μια συντακτικά ορθή πρόταση, ο μαθητής είτε τη γράφει, είτε αναφέρει προφορικά τα γράμματά της. Δεύτερο συνήθη τρόπο αποτελεί το συσχετισμένο γράψιμο, όπου πληροφορίες συλλέγονται από ένα δείγμα γραφής ενός μαθητή. Τέλος, η αναγνώριση με τη μορφή πολλαπλής επιλογής αποτελεί τον τρίτο τρόπο αξιολόγησης. Οι περισσότερες τυποποιημένες δοκιμασίες ορθογραφίας, οι οποίες έχουν σταθμιστεί σε μεγάλα δείγματα μαθητών και αποδίδουν πρότυπες βαθμολογίες, χρησιμοποιούν τη μέθοδο υπαγόρευσης για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Αυτές συνήθως αποτελούνται από λίστες 40 έως 50 λέξεων, που σταδιακά αυξάνονται σε δυσκολία (Calhoon & Masterson, 2011).

Δύο μορφές αξιολόγησης καθίστανται η «Τυπική» και η «Άτυπη» αξιολόγηση. Όσον αφορά στην «Τυπική», επειδή η αξιολόγηση των ορθογραφικών δεξιοτήτων φαίνεται σχετικά απλή, οι εκπαιδευτικοί συχνά επηρεάζονται και εμμένουν μόνο στον αριθμό των ορθών και εσφαλμένων απαντήσεων. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η εργασία ορθογραφίας μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών. Ορισμένες ασκήσεις απαιτούν τον εντοπισμό της ορθής λέξης, διαχωρίζοντάς την από μια σειρά άλλων λέξεων, ενώ άλλες την ανάσυρση της λέξης από τη μνήμη. Τα καθήκοντα ανάκλησης και τα αντίστοιχα αναγνώρισης προϋποθέτουν διαφορετικές δεξιότητες και οι επιπτώσεις για την διδασκαλία, ως εκ τούτου, διαφέρουν (Beirne-Smith & Riley, 2009).

Η δεύτερη μορφή αξιολόγησης των ορθογραφικών δεξιοτήτων, η «Άτυπη», συνεπάγεται τη συλλογή πληροφοριών από μια μεγάλη ποικιλία πηγών. Συνήθως, τα ορθογραφικά δείγματα μπορούν να συλλεχθούν από υπαγόρευση, ελεύθερη γραφή και εκθέσεις, απαντήσεις σε γραπτές ερωτήσεις σε άλλους τομείς περιεχομένου και ποικίλες ανεξάρτητες εργασίες. Η άτυπη αξιολόγηση έχει ορισμένα πλεονεκτήματα σε σχέση με την τυπική. Ειδικότερα, με τη χρήση ποικίλων πηγών, δίνεται στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να αξιολογήσουν την ικανότητα των μαθητών να μεταφέρουν δεξιότητες, να αποφύγουν ψευδή θετικά αποτελέσματα από περιορισμένα δείγματα που μπορεί να υποδεικνύουν ένα

πρόβλημα, αλλά δεν διαφοροποιούν την απροσεξία από σοβαρές δυσκολίες. Επιπλέον, παρέχει μια πιο άμεση σχέση μεταξύ αξιολόγησης και διδασκαλίας. Οι πληροφορίες που συλλέγονται εύκολα μπορούν να μεταφραστούν σε στρατηγικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Τέλος, ο έλεγχος μπορεί να επιτευχθεί σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, επομένως είναι πρακτικό να χρησιμοποιηθεί ως μέτρο συνεχούς προόδου (Beirne-Smith & Riley, 2009).

Από ποικίλες αξιολογήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί προκύπτουν και κάποια αποτελέσματα σχετικά με τα λάθη των μαθητών. Αυτά τα ευρήματα οδηγούν σε μια παρόμοια από τους περισσότερους ερευνητές κατηγοριοποίησή τους.

Μια έρευνα σχετικά με τις αρχικές προσπάθειες ορθογραφίας υπέδειξε ότι οι μαθητές αναπτύσσουν ορθογραφικές δεξιότητες με τον ίδιο τρόπο που αποκτούν την γλώσσα, δηλαδή ιεραρχικά και διαδοχικά. Η πρόοδος στην ανάπτυξη ορθογραφικών δεξιοτήτων απαιτεί όλο και πιο πολύπλοκες γνώσεις. Καθώς η γλωσσική ευαισθητοποίηση των παιδιών και η γνώση ορθογραφίας αυξάνονται, οι ποιοτικές αλλαγές που προκύπτουν από τις εμπειρίες τους με τη γραπτή γλώσσα καθίστανται εμφανείς και συμβαίνουν συστηματικές και προβλέψιμες αλλαγές στα ορθογραφικά λάθη (Beirne-Smith & Riley, 2009).

Στη μελέτη των Protopapas, Faku, Drakoroulou, Skaloumbakas και Mouzaki (2013) προτείνεται ένα σύστημα ταξινόμησης ορθογραφικών λαθών και προσδιορίζονται οι πιο συνηθισμένες δυσκολίες ορθογραφίας των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στην Ελλάδα. Αξιολογήθηκαν οι ορθογραφικές δεξιότητες 542 μαθητών από τον γενικό πληθυσμό και 44 παιδιών με δυσλεξία, από την Γ' και Δ' Δημοτικού και τα λάθη ταξινομήθηκαν σε ευρείες κατηγορίες, συμπεριλαμβανομένων των φωνολογικών, γραμματικών, ορθογραφικών, τονικών λαθών και των λαθών στίξης. Οι μη δυσλεκτικοί μαθητές και των δύο ηλικιακών ομάδων παρουσίασαν κυρίως γραμματικά λάθη και λάθη τονισμού. Τα φωνολογικά λάθη και τα λάθη της στίξης ήταν αμελητέα. Τα πιο συχνά λάθη αφορούσαν παραγοντικά προθήματα και επιθήματα και ιστορικής ορθογραφίας. Συμπερασματικά, τα ορθογραφικά λάθη τόσο των δυσλεξικών όσο και των μη δυσλεκτικών μαθητών υποδεικνύουν μια επίμονη δυσκολία με την

εσωτερικοποίηση των κανονικοτήτων του ελληνικού ορθογραφικού λεξικού, περιλαμβανομένων και των ριζών των λέξεων. Αυτή η δυσκολία είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές με δυσλεξία.

Συνεπώς, κατά τους Beirne-Smith και Riley (2009) πριν από την αξιοποίηση της αξιολόγησης, ο δάσκαλος πρέπει να κατανοήσει τα λάθη. Η ανάλυση λαθών είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση των τύπων προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο μαθητής. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός δύναται να διακρίνει τις τάσεις των λαθών και να καθορίσει τους λόγους του προβλήματος. Η ανάλυση λαθών είναι μια σχετικά απλή διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει το αναπτυξιακό στάδιο ορθογραφίας που βρίσκεται ο μαθητής. Τα πιο συνηθισμένα λάθη ορθογραφίας (Sprache, 1940) είναι τα εξής:

1. παράλειψη ενός γράμματος που δεν ακούγεται
2. παράλειψη ενός γράμματος που ακούγεται
3. παράλειψη ενός γράμματος που γράφεται διπλά
4. διπλασιασμός γράμματος, ενώ δεν χρειάζεται
5. προσθήκη γράμματος
6. αντιστροφή γραμμάτων
7. αντικατάσταση ενός φωνήεντος με άλλο
8. αντικατάσταση ενός συμφώνου με άλλο
9. αντικατάσταση συλλαβής με άλλη
10. αντικατάσταση λέξης με άλλη που μοιάζει ακουστικά
11. αντικατάσταση φωνήεντος που ακούγεται με τον ίδιο τρόπο (πχ ε αντί για αι)
12. αντικατάσταση συμφώνου που ακούγεται με τον ίδιο τρόπο (πχ κσ αντί για ξ)

Τέλος, έχουν γίνει προσπάθειες κατηγοριοποίησης των λαθών με βάση την προαναφερθείσα ανάλυση που μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους.

Οι Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας (2010) τα κατηγοριοποιούν ως εξής:

1. Φωνολογικά: λάθη στη φωνογραφημική αντιστοίχιση. Αυτά περιλαμβάνουν αντικατάσταση, παράληψη ή προσθήκη κάποιου γραφήματος, αντιμετάθεση γραμμάτων, αντιστροφή ή απλοποίηση δίψηφου συμφώνου ή φωνήεντος, παράλειψη διαλυτικών και παράλειψη συλλαβής.

2. Γραμματικά ή μορφολογικά λάθη, που εντοπίζονται στην κλιτή ή άκλιτη κατάληξη ή σε κλιτικό πρόθημα.
3. Ετυμολογικά λάθη, που οφείλονται στην ιστορική ορθογραφία της λέξης. Τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας οφείλονται στην ανεπαρκή οπτική απομνημόνευση της λέξης ή στην αδυναμία αναγνώρισης της ετυμολογικής συγγένειας των λέξεων. Περιλαμβάνουν ετυμολογικά-οπτικά λάθη σε φωνήεν ή σύμφωνο, θεματικά λάθη σε περίπτωση κανόνα (π.χ. -ίζω, -ωνω, -ικός, κλπ), θεματικά λάθη σε εξαίρεση κανόνα (π.χ. δένω, δανείζω, κλπ) και παραβίασης ουρανικοποίησης, λόγω ελλιπούς κατανόησης των συμβάσεων της ορθογραφίας για τα ουρανικά σύμφωνα (π.χ. πχιάνο αντί για πιάνο).
4. Τονικά λάθη, που διακρίνονται σε λάθη παράλειψης τόνου ή δευτέρου τόνου στην ίδια λέξη, λάθη στη θέση του τόνου, επιπλέον τόνος και τόνο σε μονοσύλλαβη λέξη.
5. Λάθη στα σημεία στίξης. Εδώ εντάσσονται λάθη, όπως παράλειψη, προσθήκη ή αντικατάσταση βασικού ή δευτερεύοντος σημείου στίξης.

Παρόμοια κατηγοριοποίηση έγινε από τους Protopapas, Fakou, Drakoroulou, Skaloumbakas και Mouzaki (2013). Πρόκειται για:

1. Φωνολογικά π.χ. φάλασσα αντί για θάλασσα
2. Γραμματικά π.χ. δέντρον αντί για δέντρων
3. Ορθογραφικά π.χ. ώμορφη αντί για όμορφη
4. Λάθη άγχους, όπως τονισμού, π.χ. οταν αντί για όταν ή συνέπης αντί για συνεπής
5. Λάθη σε σημεία στίξης (τελεία, κόμμα, θαυμαστικό, ερωτηματικό, παύλες, κ.λπ.)

Τεχνικές διδασκαλίας - εκμάθησης της ορθογραφίας

Έχοντας αξιολογήσει τους μαθητές, το επίπεδο και το είδος των λαθών τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν ποικίλες πρακτικές για να βοηθήσουν στην βελτίωση της ορθογραφίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή χωρίς. Για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν την ορθογραφία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ποιες περιοχές ορθογραφίας δημιουργούν δυσκολίες και στη συνέχεια να σχεδιάζουν συγκεκριμένες οδηγίες ορθογραφίας γύρω από αυτές τις αδυναμίες (Calhoon & Masterson, 2011).

Σύμφωνα με την έρευνα των Hoefflin και Franck (2005), οι επιδόσεις στην προφορική και την γραπτή ομιλία υποδηλώνουν ότι τα προβλήματα προέρχονται από το φωνολογικό επίπεδο, ανεξάρτητα από τον τρόπο παραγωγής. Πράγματι, στην πράξη παρατηρούνται δύο αντίθετες μέθοδοι διδασκαλίας: ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε μια «αναλυτική» (ολιστική προσέγγιση), ενώ άλλοι αναφέρουν μια «συνθετική» μέθοδο (φωνολογική προσέγγιση). Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω μεθόδων θα ήταν ποιο ευεργετικός για όλους τους μαθητές. Φαίνεται πολύ σημαντικό για τους μαθητές να διατηρήσουν ρητές φωνολογικές οδηγίες στην Γ' και Δ' τάξη, αντί να στραφούν αποκλειστικά στη διδασκαλία της γραμματικής. Ωστόσο, δεδομένου ότι οι περισσότεροι σε αυτή την ηλικία κατέχουν τόσο τη φωνολογία όσο και τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, είναι απαραίτητη μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή η διαίρεση της ομάδας σε υποομάδες παιδιών που εργάζονται με διαφορετικές ασκήσεις, με επίκεντρο τη γραμματική ή τη φωνολογία.

Η «Αναλυτικοσυνθετική» μέθοδος βασίζεται στον χειρισμό (ανάλυση και σύνθεση) της λέξης σε γράμματα και συλλαβές. Στην «Ολική» μέθοδο επαναλαμβάνονται οι λέξεις μέχρι να γίνουν οικείες και να γράφονται πλέον μηχανικά από τους μαθητές (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Σύμφωνα με τον Schagel (2002), όπως αναφέρεται στο Sayeski (2011), υπάρχουν τρεις βασικές προσεγγίσεις στην ορθογραφία που χρησιμοποιούνται στις τάξεις: (α) «τυχαία», (β) «αναπτυξιακή μελέτη λέξεων», και (γ) «βασικά ορθογραφικά προγράμματα».

Η «τυχαία διδασκαλία» ορθογραφίας αξιοποιεί τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στη γραφή ή αντλεί λέξεις από το περιεχόμενο διδασκαλίας. Επιπλέον, δεν εκμεταλλεύεται τα ορθογραφικά μοτίβα ή τα κοινά χαρακτηριστικά που βοηθούν τους μαθητές να γενικεύουν τη γνώση ορθογραφίας σε νέες λέξεις. Το πλεονέκτημα είναι ότι οι λέξεις, εφόσον επιλέγονται από τη γραφή των μαθητών, αναδεικνύουν και τις δυσκολίες του εκάστοτε μαθητή.

Η «αναπτυξιακή μελέτη λέξεων» βασίζεται στη θεωρία των σταδίων και χρησιμοποιεί τα είδη λέξεων και την προσοχή στα ορθογραφικά χαρακτηριστικά για την αντιμετώπιση των ορθογραφικών αναγκών των μαθητών, καθώς μεταβαίνουν μεταξύ των σταδίων ορθογραφίας. Οι πρακτικές μελέτης λέξεων διδάσκουν ορθογραφικά μοτίβα και χαρακτηριστικά, αλλά μπορούν να περιορίσουν την διδασκαλία σε ένα συγκεκριμένο στάδιο και συνεπώς να χάσουν τα πρότυπα σφάλματος που κάνει ένας μαθητής σε άλλα στάδια, προγενέστερα ή μεταγενέστερα.

Τα «βασικά προγράμματα ορθογραφίας» είναι συνήθως συστατικά των μεγαλύτερων προγραμμάτων ανάγνωσης. Η ορθογραφική διδασκαλία στα βασικά προγράμματα μετακινείται από απλή σε πιο σύνθετη ορθογραφία, συνήθως σε βαθμολογημένη κλίμακα. Δηλαδή, οι μαθητές της Β΄ τάξης εργάζονται με λέξεις Β΄ Δημοτικού και οι μαθητές της Γ΄ με λέξεις της τρίτης. Αν και τα βασικά προγράμματα περιλαμβάνουν συνήθως διαδραστικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν ήδη ένα πολυσύχναστο πρόγραμμα σπουδών ή που δίνουν λιγότερη αξία στην ορθολογική διδασκαλία, μπορούν να αναθέτουν αυτές τις ορθογραφικές δραστηριότητες ως εργασία στο σπίτι ή ως ανεξάρτητη εργασία σε βάρος της διαδραστικής, στρατηγικής διδασκαλίας ορθογραφίας. Επιπλέον, επειδή τα βασικά προγράμματα αποδίδονται σε επίπεδο τάξης, οι μαθητές που είναι πάνω ή κάτω από το επίπεδο αυτό δεν επωφελούνται πολλά από αυτά τα προγράμματα.

Επιπρόσθετα, ο Αϊδίνης (2010) αναφέρει τέσσερα είδη στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για τη σωστή ορθογραφία. Μία είναι η στρατηγική επινόησης της ορθογραφίας της λέξης, όπου συνήθως προσπαθούν να αντιστοιχίσουν τους φθόγγους με ένα πιθανό γράμμα, με αποτέλεσμα να κάνουν πολλά λάθη στη γραμματική και το θέμα της λέξης. Η μνημονική στρατηγική αφορά στην οπτική αναπαράσταση των λέξεων που αποκτούν οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία της

ανάγνωσης διάφορων κειμένων, ώστε να ανασύρουν από τη μνήμη τους σωστά ορθογραφημένη τη λέξη που έχουν ξαναδεί, ιδίως αν την έχουν δει επανειλημμένα. Στη στρατηγική της αναλογίας οι μαθητές χρησιμοποιούν στοιχεία από γνωστές τους λέξεις για να γράψουν κάποια άγνωστη. Τέταρτη καθίσταται η μορφολογική στρατηγική, η οποία προϋποθέτει μορφοσυντακτικές γνώσεις και επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία της γραμματικής και του θέματος. Πρόκειται για τη φάση όπου περνούν από το φωνολογική στη μορφολογική και ορθογραφημένη γραφή.

Η αντιπαραβολή μιας λέξης με άλλες ίδιου θέματος ενισχύει την εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να δείξει στους μαθητές μια λέξη, την προέλευσή της και τις παραγωγικές της καταλήξεις. Έπειτα θα πραγματοποιηθεί ετυμολογική ανάλυση της λέξης, θα εντοπιστεί η ρίζα της και θα αναζητηθούν άλλες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων. Με βάση αυτή τη μορφολογική αρχή, οι μαθητές θα μπορούν να γράψουν σωστά παράγωγες, σύνθετες ή άλλης κλίσης λέξεις (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τη σχέση μεταξύ μιας ρίζας λέξης και της επικόλλησής της σε παράγωγες λέξεις συνεισφέρει στην οικοδόμηση νέου λεξιλογίου και τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφίας. Η συχνότητα έκθεσης σε μια λέξη εξαρτάται από το χρονικό διάστημα που αφιερώνει στην ανάγνωση και τα κείμενα που διαβάζει. Οι μαθητές με φτωχή εμπειρία ή δυσκολία ανάγνωσης βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σύγκριση με τους μαθητές με τυπικές δεξιότητες ανάγνωσης και εμπειρίες. Οι διαφορετικές ποσότητες έκθεσης σε έντυπα μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση στην ορθογραφία, ιδιαίτερα σε λέξεις χαμηλότερης συχνότητας (Calhoon & Masterson, 2011).

Άλλη τεχνική αποτελεί η διδασκαλία ορθογραφίας με αντιστοίχιση λέξεων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναλύουν τις φωνολογικές δομές των λέξεων πριν δουν τις ορθογραφημένες λέξεις. Οι στρατηγικές απομνημόνευσης είναι αναποτελεσματικές και αναξιόπιστες για τη διατήρηση της ορθογραφίας. Για να παρακάμψουν μια στρατηγική απομνημόνευσης, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν τεχνικές που απαιτούσαν φωνολογική ανάλυση πριν αποκαλύψουν τις συνήθεις ορθογραφημένες λέξεις, για να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να καταλάβουν και να θυμούνται την ορθογραφία. Η διαδικασία αντιστοίχισης λέξεων χρησιμοποιεί πέντε βήματα για να αναλύσει τη φωνολογική δομή και

τέσσερα βήματα για να αναγνωρίσει πώς η πραγματική ορθογραφία αντιστοιχεί σε αυτή τη δομή.

Για να κατανοήσει ο μαθητής τη φωνολογική αντιστοίχιση, κατευθύνεται:

1. να προφέρει τη λέξη με συλλαβές.
2. να «τεντώσει» κάθε συλλαβή.
3. να τμηματοποιήσει τα φωνήματα στη συλλαβή.
4. να καταμετρήσει τα φωνήματα
5. να τραβήξει κενά που θα αναπαριστούν κάθε φωνή, με λοξές γραμμές μεταξύ των συλλαβών.

Για να αναγνωριστεί ο τρόπος με τον οποίο η ορθογραφία αντιστοιχεί στη φωνολογική δομή, ο μαθητής κατευθύνεται

1. να καταγράφει τα γραφήματα στα κενά, σημειώνοντας τυχόν σιωπηρά γράμματα
2. να μεταγράφει την ορθογραφία εκτός των γραμμών/κενών,
3. να μελετήσει τα αντικανονικά στοιχεία αντιστοίχισης
4. να ελέγχει τις γνώσεις του σχετικά με τη σημασία της λέξης.

Η διαδικασία αυτή έχει σχεδιαστεί για χρήση σε ανώμαλες και πολυσύλλαβες λέξεις. Λειτουργεί καλύτερα με λίστες λέξεων που έχουν επιλεγεί για να αποκαλύψουν αντιστοιχίες, κανόνες και μοτίβα. Μελετώντας την κοινή ρίζα σε αυτές τις λέξεις παρέχει επαναλαμβανόμενες εμπειρίες σε ποικίλα πλαίσια, που υποστηρίζουν την εκμάθηση προτύπων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν από τους μαθητές να γράψουν λέξεις που δεν έχουν διδαχθεί, αλλά έχουν κοινή ρίζα ή ίδιο τρόπο γραφής (Murray & Steinen, 2011).

Μια άλλη ισχυρή στρατηγική είναι η διδασκαλία μέσω μορφημάτων και κανόνων για το πώς συνδυάζονται τα μορφήματα για τη σύνθεση λέξεις. Τα μορφήματα, οι μικρότερες μονάδες ομιλίας που έχουν νόημα, διδάσκονται μέσω ριζικών λέξεων, προθημάτων και επιθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν στους μαθητές την σημασία των μορφημάτων και των κανόνων συνδυασμού τους για την υποστήριξη της ορθογραφικής εξέλιξης (Sayeski, 2011).

Μια συχνή μέθοδος που χρησιμοποιείται, επίσης, είναι η δημιουργία προσωπικού λεξικού. Στα πρώτα μαθήματα επιλέγονται λέξεις που συναντώνται συχνά, τις γνωρίζουν οι μαθητές και τις εντοπίζουν σε κείμενα. Αρχικά, διδάσκονται λέξεις που γνωρίζουν ήδη. Κάθε φορά μαθαίνουν 5-15 καινούριες λέξεις, οι οποίες καταγράφονται και αποθηκεύονται, για να είναι εύκαιρες για επανάληψη. Για παράδειγμα, μπορούν να αποθηκευτούν σε ένα κουτί-έργο του εκάστοτε μαθητή. Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ένα ευρετήριο (Μουζάκη, 2010). Οι μαθητές μαθαίνουν μια νέα λίστα λέξεων κάθε εβδομάδα, τη διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης, τους κανόνες ορθογραφίας και τις στρατηγικές για την ορθογραφία των άγνωστων λέξεων (Graham, Morphy, Harris, Fink-Chorzempa, Saddler, Moran & Mason, 2008)

Αντίστοιχη είναι και η ταξινόμηση λέξεων, όπου δίνονται στους μαθητές καρτέλες με λέξεις με ένα κοινό στοιχείο. Με βάση αυτό ο δάσκαλος ζητά να τις χωρίσουν σε ομάδες. Στη συνέχεια, παρέχει διαφορετικές λέξεις με άλλο κοινό στοιχείο και ζητά να τις χωρίσουν, εντοπίζοντας μόνοι τους το κοινό σημείο. Με τον τρόπο αυτό, εντοπίζοντας τα κοινά χαρακτηριστικά, μπορούν να κάνουν και γενικεύσεις (Μουζάκη, 2010).

Ο Burks (2004) εξέτασε τη διδασκαλία από συνομηλικούς μία φορά τη βδομάδα μέσα σε ένα παραδοσιακό πρόγραμμα ορθογραφίας. Όταν το στοιχείο αυτό προστέθηκε στις παραδοσιακές οδηγίες, οι συμμετέχοντες αύξησαν τα ποσοστά ορθώς γραμμένων λέξεων (Williams και συν., 2017).

Ακόμα, πολλοί δάσκαλοι ανέφεραν δραστηριότητες μάθησης από συνομηλικούς και την χρήση παιχνιδιών τουλάχιστον εβδομαδιαίως, για να αποκτήσουν οι μαθητές νέες ορθογραφικές λέξεις και δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συχνά επαίνεσαν τους μαθητές για τη σωστή ορθογραφία, παρείχαν ανατροφοδότηση για τις λέξεις που έγραφαν σωστά και ανατροφοδοτούσαν σχετικά με τα ορθογραφικά τους λάθη. Άλλες τεχνικές ήταν η επαναληπτική διδασκαλία δεξιοτήτων και στρατηγικών και η ταξινόμηση λέξεων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εφαρμόζονταν σπάνια προγράμματα ηλεκτρονικών υπολογιστών για διδασκαλία ορθογραφίας ή συναντήσεις με γονείς. Επιπλέον, ανέφεραν την απομνημόνευση και τη γενίκευση (δηλαδή διδασκαλία φωνητικής

επίγνωσης, κανόνες ορθογραφίας και στρατηγικές για την ορθογραφία άγνωστων λέξεων) (Graham και συν., 2008).

Πολλές μελέτες διερεύνησαν τη χρήση στρατηγικών αυτοδιόρθωσης για τη μελέτη ορθογραφικών λέξεων. Σε αυτή τη στρατηγική, οι μαθητές εξετάζουν μια ορθογραφική λέξη, την καλύπτουν, τη γράφουν και στη συνέχεια συγκρίνουν τη γραπτή λέξη με την αρχική. Εάν γράψουν λάθος τη λέξη, συνήθως πρέπει να αντιγράψουν τη σωστή ορθογραφία (μία έως τρεις φορές) αμέσως μετά τον έλεγχο της. Οι Hochstetler και συν. (2013) και Zielinski και συν. (2012) συνέκριναν τη διαδικασία αυτή με μια συνηθισμένη, χωρίς στρατηγικές ορθογραφίας, διδασκαλία και διαπίστωσαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να αυξήσουν την ακρίβεια ορθογραφίας στις ορθογραφικές δοκιμές υπαγόρευσης μετά από οδηγίες (Williams και συν., 2017).

Στα παλαιότερα βιβλία του ελληνικού σχολείου περιέχονταν οι λέξεις της καρτέλας. Σκοπός ήταν να ακολουθηθούν τα εξής βήματα: προσεκτική παρατήρηση κάθε γράμματος της λέξης, ανάσχυση την εικόνας της με κλειστά μάτια, έλεγχος της εικόνας, γραφή της λέξης, ενώ είναι καλυμμένη, και τέλος έλεγχος της γραφής. Σε περίπτωση λάθους έπρεπε να επαναληφθεί η ίδια διαδικασία (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Ο Kubina και οι συνεργάτες του (2004) χρησιμοποίησαν την εφαρμογή, η οποία περιλαμβάνει συνδυασμό δύο ή περισσότερων συμπεριφορών. Στην προκειμένη περίπτωση γραφή ήχου και γραμματικής τμηματοποίησης λέξεων, για να σχηματίσουν μια σύνθετη συμπεριφορά όπως η ορθογραφία. Τελικά, οι μαθητές αύξησαν το ποσοστό των σωστά ορθογραφημένων λέξεων (Williams και συν., 2017).

Οι Wanzek, Vaughn και Wexler (2006), όπως αναφέρεται στο Sayeski (2011), διεξήγαγαν μια μετα-ανάλυση της έρευνας σχετικά με την διδασκαλία για μαθητές με αναπηρίες. Στην ανάλυσή τους εντοπίστηκαν τέσσερα βασικά στοιχεία της ορθογραφικής διδασκαλίας: συστηματικές στρατηγικές μελέτης, άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση και επαναλαμβανόμενη πρακτική και τη διδασκαλία κανόνων ή και μορφολογίας.

Μια αποτελεσματική οδηγία για ορθογραφημένη γραφή δεν αποδίδει απλά μια αυθαίρετη ομάδα λέξεων αλλά διδάσκει την ορθογραφία. Η ορθογραφία

αρχίζει με τη γνώση των αντιστοιχιών. Οι κανόνες ορθογραφίας βοηθούν επίσης τους μαθητές (Murray & Steinen, 2011).

Μια άλλη μέθοδος είναι η Συστηματική διδασκαλία: άμεση και διορθωτική. Πρόκειται για την αποτελεσματικότητα της άμεσης διδασκαλίας με πολλαπλές ευκαιρίες πρακτικής που περιλαμβάνουν άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση για ορθογραφικά λάθη. Οι μαθητές που λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τα ορθογραφικά λάθη τους και στη συνέχεια ασκούν σωστά την πρακτική τους είναι πιο πιθανό να θυμούνται και να διατηρούν τις ορθογραφικές τους γνώσεις. Οι διαδικασίες για τη βασική πρακτική της μελέτης μπορούν να περιλαμβάνουν:

- α) την προφορά της λέξης
- β) την γραφή και προφορά της λέξης
- γ) τον έλεγχο της ορθογραφίας
- δ) τον εντοπισμό και την προφορά της λέξης και
- ε) τη γραφή της λέξης από μνήμης

Η προσθήκη άμεσης διορθωτικής ανατροφοδότησης σε μια τέτοια διαδικασία ενισχύει περαιτέρω την αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης. Οι μαθητές που χρησιμοποιούν τη διαδικασία αυτο-διόρθωσης παρουσιάζουν καλύτερη απόδοση, κατά μέσο όρο, απ' ό,τι όσοι μελετούν με πιο παραδοσιακό τρόπο κάθε λέξη πέντε φορές μετά από ένα μοντέλο. Η άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερα αποτελέσματα από τη διορθωτική ανατροφοδότηση ή όταν δεν δίνεται διορθωτική ανατροφοδότηση. Μία τεχνική που βοηθάει στην παροχή άμεσης, διορθωτικής ανατροφοδότησης είναι η διδασκαλία από συνομηλίκους, όπως έχει ήδη προαναφερθεί (Sayeski, 2011).

Μια τελική στρατηγική που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στη συστηματική και ρητή μελέτη της ορθογραφίας είναι μέσω μνημονικών. Η χρήση μνημονικών ενισχύει την αντίληψη των ορθογραφιών και συνεισφέρει ιδιαίτερα στη μελέτη των ανώμαλων και ομόηχων λέξεων. Στη μελέτη τους, οι Schmalzl και Nickels (2006) απέδειξαν με επιτυχία την αποτελεσματικότητα της χρήσης μνημονικών για να ασχοληθούν με τη λεξική επεξεργασία. Παρουσιάστηκαν λέξεις σε μια κάρτα που περιείχε μια εικόνα, η οποία βοηθούσε τη σημασιολογική ανάκληση (το νόημα της λέξης) και την πλαισίωση γραμμάτων (μια εικόνα με τη μορφή των προκλητικών ή ακανόνιστων γραμμάτων). Σε κάθε λέξη τα γράμματα

σχεδιάζονται για να μοιάζουν με τη σημασία της λέξης. Στη λέξη "look", το διπλό "oo" θα σχεδιαστεί να μοιάζει με ένα ζευγάρι γυαλιά (Sayeski, 2011).

Αντίστοιχη στα ελληνικά δεδομένα είναι η μέθοδος της Δώρας Μαυρομάτη. Πρόκειται για μια μέθοδο που αναπτύχθηκε για τη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία. Η ορθογραφία διδάσκεται με τη βοήθεια εικονογραφημάτων, ώστε να συνδεθεί η εικόνα με τη μορφή της λέξης. Τα δύσκολα γράμματα κάθε λέξης εντάσσονται σαν ζωγραφιά μέσα στην εικόνα. Η μέθοδος των εικονογραφημάτων συνδράμει στην εύκολη απομνημόνευση και ενισχύει την οπτική αντίληψη (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Στην εικονογραφική μέθοδο ακολουθείται συγκεκριμένη διαδικασία διδασκαλίας. Ειδικότερα, το σχήμα του δύσκολου γράμματος είναι το κεντρικό σημείο του εικονογραφήματος και αντιστοιχεί σε έναν άνθρωπο ή στο αντικείμενο που αναδεικνύει η λέξη. Ο μαθητής πρέπει να δει τη λέξη, να τη διαβάσει δυνατά, να ονομάσει το δύσκολο γράμμα και να περιγράψει τη ζωγραφιά. Η Μαυρομάτη προτείνει παράλληλα και τη χρήση της γλωσσολογικής μεθόδου, όπου γίνεται ανάλυση της σημασίας της λέξης και της ετυμολογικής της προέλευσης. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στο θεματικό μόρφημα που είναι κοινό σε όλες τις λέξεις της ίδιας οικογένειας (Μαυρομάτη, 2010).

Σκοπός-Ερευνητικό Ερώτημα

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε έγινε λόγος για την έννοια της ορθογραφίας, τις θεωρίες ανάπτυξής της, την αξία της διαφάνειας, τη σύνδεσή της με την ανάγνωση, τη σύνδεσή της με τις μαθησιακές δυσκολίες, την αξιολόγηση και τα λάθη που παρατηρούνται, καθώς και για προσεγγίσεις βελτίωσής της.

Από αυτήν τη διερεύνηση γίνεται αντιληπτό ότι η ορθογραφική δυσκολία των μαθητών είναι ένα υπαρκτό, διεθνές και ανησυχητικό θέμα, που παρουσιάζεται και στην Ελλάδα και σε αυτό έγκειται η αξία της παρούσας έρευνας. Δεδομένης της συνεχιζόμενης δυσκολίας στην ορθογραφία, όπως προκύπτει και από την παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι πρέπει να αλλάξουν, να ενισχυθούν ή να συμπληρωθούν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στα σχολεία. Ένα είδος ενίσχυσης, λοιπόν, αποτελεί και η εν λόγω έρευνα.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει και στο οποίο επιχειρείται να δοθεί απάντηση είναι αν θα ενισχυθεί-βελτιωθεί η ιστορική ορθογραφία των μαθητών της Γ' Δημοτικού που φοιτούν σε τμήμα ένταξης, μέσα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που δεν έχει πραγματοποιηθεί ξανά για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, διάρκειας ενός μηνός. Αυτός είναι ο σκοπός που διαμορφώνεται για την έρευνα που ακολουθεί.

Προς εύρεση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, αυτό θα συγκριθεί, μέσω των αξιολογήσεων που έπονται αυτού, με τις μεθόδους παραδοσιακές ή μη που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, όπως οι αναφερθείσες στο προηγούμενο κεφάλαιο. Για τον λόγο αυτό, γίνεται ο διαχωρισμός του δείγματος σε ομάδα ελέγχου και πειραματική.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας που έπεται θα αναλυθούν τα σχετικά στοιχεία με το δείγμα την διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα εργαλεία με τα οποία υλοποιήθηκαν τόσο οι αξιολογήσεις όσο και η παρέμβαση.

Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες ήταν οι μαθητές που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία περιοχών της Αττικής. Από τα παιδιά που αξιολογήθηκαν προκειμένου να ενταχθούν στο δείγμα, τελικά συμμετείχαν στην έρευνα τα 72.

Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 72 μαθητές Γ' δημοτικού που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης και πληρούσαν συγκεκριμένα κριτήρια. Το κριτήριο επιλογής του δείγματος έγινε βάσει του κριτηρίου του αποκλεισμού, σύμφωνα με το οποίο, πρέπει να υπάρχει απόκλιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της επίδοσης σε σταθμισμένες αναγνωστικές δοκιμασίες και ορθογραφίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Έτσι, κριτήρια επιλογής πέραν της Γ' δημοτικού και της φοίτησης στο τμήμα ένταξης κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά αποτέλεσαν η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και η μη ύπαρξη συνοδών προβλημάτων, όπως η νοητική αναπηρία. Τα παραπάνω ελέγχθηκαν από τις παρακάτω δοκιμασίες. Στην αρχή πραγματοποιήθηκε το τεστ νοημοσύνης Raven's Progressive Matrices - Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven, και επιλέχθηκαν οι μαθητές με δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο ή ίσο του 85 (Σιδερίδης και συν., 2015). Έπειτα, μία άσκηση ανάγνωσης του ΔΑΔΑ (Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης), κατά την οποία οι μαθητές διάβαζαν 57 πραγματικές λέξεις, αυξανόμενης δυσκολίας, όπου έπρεπε να σημειώσουν ποσοστό επιτυχίας μικρότερο του 16%, έδειξε την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου και συν., 2019). Τέλος, την ύπαρξη αυτή έδειξε και η ορθογραφία λίστας 60 λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας, με την εφαρμογή του κανόνα διακοπής στα έξι συνεχόμενα λάθη (Μουζάκη, Σιδερίδης, Πρωτόπαπας, Σίμος, 2010).

Εν συνεχεία της επιλογής του δείγματος, έγινε ο τυχαίος διαχωρισμός των τμημάτων ένταξης σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Από τους 72 μαθητές 45 ήταν αγόρια και 27 κορίτσια, μέσου όρου ηλικίας 8,49 ετών. Στην πειραματική

ομάδα συμμετείχαν 39 μαθητές, 22 αγόρια και 17 κορίτσια (από τα οποία 6 αγόρια ήταν δίγλωσσα και 6 κορίτσια), που φοιτούσαν σε 14 τμήματα ένταξης. Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 33 μαθητές, 23 αγόρια και 10 κορίτσια (από τα οποία 10 αγόρια και 2 κορίτσια ήταν δίγλωσσα), από 15 τμήματα ένταξης. Η καταγωγή και συνεπώς μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών ήταν η αλβανική, η αγγλική, η αραβική, η ρουμάνικη, η ρώσικη, η ουκρανική, η πολωνική, η τσιγγάνικη, η μπαγκλαντζική, η νιγηριανή και η κενυάτικη.

Μέσω του τεστ κανονικότητας, φάνηκε ότι μεταξύ των δύο ομάδων υπήρχε κανονική κατανομή.

Πίνακας 2.1: Περιγραφή Δείγματος

Αριθμός δείγματος	Αγόρια	Κορίτσια	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
72	45	27	39	33

Διαδικασία

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε σχολεία της Αττικής και ενημερώσεις των διευθυντών και των δασκάλων των τμημάτων ένταξης για την έρευνα. Αφού δέχτηκαν να συμμετάσχουν και συναίνεσαν και οι γονείς μέσω μιας φόρμας συγκατάθεσης που συμπλήρωσαν, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Όλη η έρευνα (αξιολογήσεις και παρέμβαση) έγινε στο χώρο του σχολείου του κάθε παιδιού.

1. Pre-test: πρόκειται για τις αρχικές αξιολογήσεις των μαθητών από τους ερευνητές στην ορθογραφία, οι οποίες ξεκίνησαν τον Ιανουάριο. Από αυτές επιλέχθηκαν οι μαθητές που θα αποτελέσουν το δείγμα. Επίσης, συγκεντρώθηκαν και τα προαναφερθέντα δημογραφικά στοιχεία.

Μετά την πρώτη αυτή αξιολόγηση ακολούθησε ο διαχωρισμός σε πειραματική ομάδα, όπου ο δάσκαλος θα ακολουθούσε το προτεινόμενο πρότυπο διδασκαλίας και σε ομάδα ελέγχου, η οποία θα συνέχιζε το μάθημα, με τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης. Αφού

ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας, μέσα από μία ημερίδα που διεξήχθη, ξεκίνησε η φάση της παρέμβασης.

2. Παρεμβατικό πρόγραμμα: το παρεμβατικό πρόγραμμα διήρκησε τέσσερις εβδομάδες (4 διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα). Υλοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης της πειραματικής ομάδας, ύστερα από την επιμόρφωσή τους. Η ερευνητική ομάδα πραγματοποίησε δύο επισκέψεις-παρατηρήσεις σε κάθε εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε η εσωτερική συνέπεια μεταξύ των παρατηρητών, καθώς και η εσωτερική συνέπεια σε περισσότερες της μίας χρονικές στιγμές. Το πρόγραμμα περιγράφεται αναλυτικότερα παρακάτω.
3. Post-test: Μετά την παρέμβαση ακολούθησε η δεύτερη φάση αξιολογήσεων με τα ίδια εργαλεία, για να κριθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Το μόνο που δεν χρησιμοποιήθηκε ήταν η κλίμακα Raven. Τέλος, ακολούθησε άλλη μια επιμορφωτική ημερίδα για όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, προκειμένου να ενημερωθούν για τη φύση και τα αποτελέσματα του προγράμματος. Τότε, δόθηκε σε όλους το υλικό της παρέμβασης για μελλοντική χρήση.

Έπειτα από τη συνεργασία με τα σχολεία έγινε η στατιστική ανάλυση που έδειξε την επιτυχία του παρεμβατικού προγράμματος.

Εργαλεία αξιολόγησης

1. Raven's Colored Progressive Matrices - Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες

Πρόκειται για μία κλίμακα αξιολόγησης της νοημοσύνης, κατά την οποία δίνονται στο παιδί εικόνες με μοτίβα ή σχήματα διαβαθμισμένης δυσκολίας, από τα οποία λείπει ένα κομμάτι. Κάτω από κάθε εικόνα υπάρχουν έξι πιθανές επιλογές που αντιστοιχούν στο κομμάτι που λείπει. Ο μαθητής καλείται να εντοπίσει το κομμάτι που ταιριάζει στην εικόνα. Συνολικά οι εικόνες είναι 36, διαβαθμισμένης δυσκολίας και χωρίζονται σε τρεις ομάδες των 12 εικόνων. Ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε ο κάθε μαθητής ήταν περίπου 10 λεπτά (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη & Σίμος, 2015).

2. ΔΑΔΑ (Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης)

Σε αυτό το test χρησιμοποιήθηκαν πέντε δοκιμασίες. Σε κάθε μία οι ερωτήσεις ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας και εφόσον ο μαθητής είχε κάνει έναν ορισμένο αριθμό διαδοχικών λαθών, την διέκοπτε. Η πρώτη αφορούσε στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων, η δεύτερη στην αποκωδικοποίηση υπάρχουσών λέξεων (η συγκεκριμένη δοκιμασία ήταν και ένα από τα κριτήρια ένταξης του κάθε παιδιού στο δείγμα). Η τρίτη δοκιμασία σχετιζόταν με τη διάκριση ψευδολέξεων και μη. Δινόταν δηλαδή μια σειρά από τρεις έως πέντε λέξεις τη φορά και ο μαθητής έπρεπε αν τις διαβάσει και έπειτα να μας πει ποιες από αυτές είναι πραγματικές. Στην τέταρτη δοκιμασία δινόταν κάθε φορά μια διαφορετική εικόνα και τρεις λέξεις τις οποίες έπρεπε να διαβάσει ο μαθητής και να επιλέξει αυτήν που όριζε την εικόνα. Στην πέμπτη και τελευταία δοκιμασία που χρησιμοποιήθηκε, η οποία, μετρούσε την ευχέρεια στην ανάγνωση, δινόταν ένα κείμενο και μετρούσαμε τις λέξεις που διάβασε σωστά ο μαθητής στη διάρκεια ενός λεπτού. Συνολικά, κάθε μαθητής χρειάστηκε περίπου 20'-30' για να ολοκληρώσει το τεστ, ανάλογα με το επίπεδό του (Παντελιάδου και συν., 2019).

3. Ορθογραφία: Λίστα λέξεων

Αυτό το εργαλείο αξιολογεί τόσο τη γραμματική όσο και την ιστορική ορθογραφία των λέξεων. Συγκεκριμένα, δίνεται ένα χαρτί στον μαθητή και του ζητείται να γράψει εξήντα λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, που του υπαγορεύονται. Αρχικά, η κάθε λέξη υπαγορεύεται μεμονωμένη, έπειτα μέσα σε πρόταση και στο τέλος πάλι μεμονωμένη. Η αξιολόγηση διακόπτεται από τη στιγμή που ο μαθητής θα κάνει έξι συνεχόμενα λάθη. Ο χρόνος υλοποίησης της δοκιμασίας ποικίλει ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, δεδομένου ότι υπάρχει και ένας κανόνας διακοπής της δοκιμασίας, σε περίπτωση που ο μαθητής κάνει 6 διαδοχικά λάθη (Μουζάκη, Σιδερίδης, Πρωτόπαπας & Σίμος, 2010). Ως προς την εσωτερική συνέπεια φαίνεται πως με το α του Cronbach ,730 είναι σε πολύ καλό επίπεδο, στην ορθογραφία λίστας λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει εσωτερική συνέπεια/σταθερότητα μεταξύ των μερών της δοκιμασίας.

4. ΛΑΜΔΑ (Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών)

Είναι μια αυτοματοποιημένη μορφή ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, που παρέχεται δηλαδή μέσω υπολογιστή. Περιλαμβάνει ασκήσεις αναγνώρισης ερεθισμάτων, ορθογραφίας, κατανόησης κειμένου, μορφοσύνταξης, λεξιλογίου, ενεργούς μνήμης, μη λεκτικών συλλογισμών και μουσικών δεξιοτήτων. Στο τέλος τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε δύο διαγράμματα, ένα ακρίβειας και ένα ταχύτητας. Συγκεκριμένα η ορθογραφία αξιολογείται με δύο ασκήσεις. Η πρώτη είναι άσκηση ιστορικής ορθογραφίας και δείχνει τέσσερις λέξεις που στην ουσία πρόκειται για την ίδια λέξη με διαφορετικούς τρόπους γραφής. Μία από αυτές είναι σωστή και στο παιδί καλείται να την επιλέξει. Η δεύτερη άσκηση αφορά στη γραμματική και περιλαμβάνει τη συμπλήρωση κενού σε μια πρόταση όπου λείπει η κατάληξη μιας λέξης. Ο χρόνος που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί η δοκιμασία είναι τουλάχιστον μία διδακτική ώρα (45 λεπτά)(Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2010)

5. Ορθογραφία: Κείμενο

Πρόκειται για ένα κείμενο-μια ιστορία δύο παραγράφων. Σε αυτές τις παραγράφους μπορούσαμε να αξιολογήσουμε τη γνώση της γραμματικής (καταλήξεις) και ιστορικής ορθογραφίας (θέμα-ρίζα). Κάθε παιδί χρειάστηκε περίπου 15' για να ολοκληρώσει το τεστ (Σιδερίδης, 1999). Για την ορθογραφία κειμένου η εσωτερική συνέπεια είναι πολύ υψηλή στο ,879, πράγμα που σημαίνει ότι η συσχέτιση μεταξύ των μερών της δοκιμασίας είναι αξιόπιστη

Για την παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα από τα δύο τεστ ορθογραφίας, καθώς και από την δοκιμασία ιστορικής ορθογραφίας του ΛΑΜΔΑ.

Παρεμβατικό πρόγραμμα

Το πρόγραμμα παρέμβασης (Αντωνίου, Φραγκούλη, Κόκκαλη, Σημαντήρη, & Αθανασίου, 2019), που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της **πειραματικής ομάδας**, διήρκησε τέσσερις εβδομάδες (16 ώρες). Τους δόθηκε ένα βιβλίο δασκάλου και το αντίστοιχο του μαθητή, καθώς και διευκρινήσεις-εκπαίδευση πριν την έναρξη της παρέμβασης. Ο τίτλος του βιβλίου ήταν «Ο γύρος της Ευρώπης σε 4 ημέρες».

Εν συντομία, η ιστορία έχει ως εξής: Βασικό ήρωας είναι ο κύριος Χάρης που ζούσε πριν πολλά χρόνια και έβαλε ένα στοίχημα με τους φίλους του: να γυρίσει την Ευρώπη σε 4 ημέρες. Σε περίπτωση που αποτύγχανε θα έχανε όλη του την περιουσία, καθώς ήταν πλούσιος. Ο δήμαρχος κάθε πόλης θα του έδινε ένα κλειδί ως αποδεικτικό στοιχείο της επίσκεψής του, με την προϋπόθεση να έδινε 10 σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις του, οι οποίες σχετίζονταν με την ορθογραφία. Έπρεπε λοιπόν να μαζέψει 4 κλειδιά. Γι' αυτό, χρειαζόταν την βοήθεια των παιδιών (αναγνωστών της ιστορίας). Την πρώτη μέρα έκανε στάση στην Ρώμη, όπου του ζητήθηκε ο ορισμός και η ορθογραφία κάποιων λέξεων, όπως και στις υπόλοιπες στάσεις του, τη Λισαβόνα, το Λονδίνο και το Βίλνιους. Αφού απάντησε επιτυχώς σε όλες τις ερωτήσεις γύρισε πίσω και όχι μόνο κράτησε την περιουσία του, αλλά πήρε επιπλέον κέρδη για να βοηθήσει όσους χρειάζονταν βοήθεια σε άλλες χώρες.

Η προτεινόμενη μέθοδος ήταν η Άμεση και Σαφής Διδασκαλία με φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ακολουθήσουν τα βήματα του ακρωνυμίου ΣΥΚΑ, δηλαδή Στόχος, Υποδειγματική διδασκαλία, Καθοδήγηση, Ανεξάρτητη εργασία.

Την πρώτη εβδομάδα οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τον στόχο κάθε άσκησης και εξηγούσαν τα βήματα, τα οποία παρουσιάζονταν υποδειγματικά από τους εκπαιδευτικούς. Την δεύτερη εβδομάδα, ο εκπαιδευτικός έχει υποστηρικτικό ρόλο και δείχνει τον τρόπο εργασίας ενώ οι μαθητές δουλεύουν μόνοι τους με τη γνώση των προκαταβολικών οργανωτών και ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί, ελέγχει, διορθώνει και παρέχει διορθωτική ή ενισχυτική ανατροφοδότηση. Την τρίτη εβδομάδα ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει τον τρόπο εργασίας, χωρίς να καθοδηγεί, αλλά απαντά στις ερωτήσεις των μαθητών, οι οποίοι πρέπει να βασιστούν στους προκαταβολικούς οργανωτές. Την τέταρτη και τελευταία εβδομάδα ανακοινώνει τον τρόπο εργασίας και τη σημασία της (όπως και τις προηγούμενες εβδομάδες),

αλλά δεν καθοδηγεί, ούτε απαντά σε ερωτήσεις. Οι μαθητές εργάζονται μόνοι, χωρίς τους προκαταβολικούς οργανωτές. Κάθε φορά καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος εξηγεί πού χρησιμεύει η κάθε άσκηση ορθογραφίας.

Η διαδικασία της φθίνουσας υποστήριξης βασίζεται στα εξής βήματα: το κάνω (ως δάσκαλος), το λέω στους μαθητές και το κάνω, το κάνουν οι μαθητές και τους λέω και τέλος το κάνουν μόνοι τους (βλ. παράρτημα – Σχεδιάγραμμα Φθίνουσας Υποστήριξης).

Το βιβλίο διαρθρώνεται με βάση μια ιστορία, η εξέλιξη της οποίας πραγματοποιείται όταν οι μαθητές καταφέρνουν και λύνουν τις ασκήσεις. Οι ασκήσεις αυτές σε κάθε ενότητα-βδομάδα (4 ώρες) περιλαμβάνουν τη γνώση λεξιλογίου από το εκάστοτε κείμενο, ασκήσεις γραμματικής και ιστορικής ορθογραφίας.

Ως προς την γραμματική ορθογραφία διάκριση και ομαδοποίηση λέξεων ανάλογα με την κατάληξη (π.χ. -ω/-ο ή -ι/-η), χρησιμοποιώντας και απτό υλικό (κάρτες που κολλάνε σε σπιτάκια). Αυτή η άσκηση ενισχύεται κάθε βδομάδα μέσω της φθίνουσας υποστήριξης και των βημάτων ΣΥΚΑ, καθώς οι μαθητές καλούνται στο τέλος να κάνουν ομαδοποιήσεις μόνοι τους και να σκέφτονται-δημιουργούν ή να βρίσκουν αντίστοιχες λέξεις από άλλες πηγές- τυχαίο υλικό. Άλλη άσκηση αφορούσε τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, όπου έπρεπε να γράψουν τα γράμματα μιας λέξης σε κουτάκια.

Όσον αφορά στην ιστορική ορθογραφία, που αποτελεί το κύριο θέμα της παρούσας εργασίας, σε αυτή αναφέρονται τρεις ασκήσεις ανά ενότητα. Αναλυτικά, η πρώτη, διάρκειας 15' τη φορά, είναι άσκηση ομαδοποίησης. Δίνονται στους μαθητές κάρτες με σκούρα γράμματα και εκείνοι ακολουθούν την παρακάτω διαδικασία:

- Διαβάζω τις λέξεις
- Παρατηρώ ένα προς ένα τα γράμματα
- Διακρίνω ποιες μοιάζουν πολύ στην αρχή ή στο τέλος (π.χ. χώρα-χωριό).

Αυτές τις βάζω στο ίδιο σπιτάκι.

Ακολουθεί μια άσκηση 25' γραφής και παραγωγής ομόριζων λέξεων. Στην πρώτη ενότητα δόθηκαν οι λέξεις «χωριό» και «φως», στη δεύτερη «δείγμα» και

«ψυχή» και στην τρίτη «συννεφιά» και «ώρα». Στην τελευταία ενότητα γίνεται επανάληψη, δεν διδάσκεται κάτι νέο.

Τέλος υπάρχει μια άσκηση δεύτερης ομαδοποίησης (7'), στην οποία κολλάνε οι μαθητές τις λέξεις με κοινό θέμα στο ίδιο σπιτάκι.

Με λίγα λόγια, η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας περιελάμβανε τα παρακάτω βήματα:

1. Δες τη λέξη και πες την δυνατά
2. Κρύψε τη λέξη, κλείσε τα μάτια και φαντάσου ένα-ένα τα γράμματα
3. Γράψε τη λέξη στο βιβλίο
4. Έλεγξε ένα-ένα τα γράμματα, για να δεις αν την έγραψες σωστά, αλλιώς διόρθωσε την
5. Ξαναγράψε τη λέξη, χωρίς να τη βλέπεις
6. Γράψε άλλες λέξεις που γράφονται όπως αυτή
7. Ζωγράφισε τα γράμματα που είναι ίδια στις λέξεις

Η **ομάδα ελέγχου** δεν έλαβε κάποια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί συνέχισαν να διδάσκουν με τον τρόπο που ήθελαν οι ίδιοι και κάθε ημέρα συμπλήρωναν ένα ημερολόγιο (στο σύνολο 16), το οποίο περιελάμβανε για κάθε διδακτική ώρα ερωτήσεις σχετικά με το υλικό που χρησιμοποίησαν, τον τρόπο διδασκαλίας, τον τύπο των ασκήσεων-τεχνικές και το είδος της ορθογραφίας που δίδαξαν (βλ. παράρτημα – Ημερολόγιο Ο.Ε.).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου απάντησαν και σε ένα ερωτηματολόγιο, διαφορετικό για την κάθε ομάδα. Το ερωτηματολόγιο της πειραματικής ομάδας περιείχε ερωτήσεις σχετικά με την ικανοποίηση από την εφαρμογή του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Το ημερολόγιο της ομάδας ελέγχου αποτύπωνε τις τεχνικές των εκπαιδευτικών που αφορούν τόσο στη διδασκαλία όσο και στο κλίμα της τάξης, καθώς και στο κατά πόσον χρησιμοποιούν τα βήματα ΣΥΚΑ.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ανάλυση λαθών

Για την ανάλυση των λαθών χρειάζεται να ελεγχθεί το κατά πόσο αλλάζει το θέμα για κάθε μαθητή στις δοκιμασίες πριν και μετά την παρέμβαση τόσο για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, όσο και της ομάδας ελέγχου.

Τα δεδομένα από τα δύο τεστ ορθογραφίας (λίστα λέξεων και κείμενο) καταγράφηκαν σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς για κάθε παιδί μετρήθηκαν τα λάθη στο εκάστοτε τεστ πριν και μετά την παρέμβαση. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση του προγράμματος SPSS, όπου καταχωρήθηκαν τα δεδομένα σε μορφή σωστού και λάθους με την αντίστοιχη κωδικοποίηση σε 1 και 0 και έγινε η στατιστική ανάλυση.

Η ανάλυση των λαθών ήταν ποιοτική με δύο ερευνητές να καταγράφουν τον αριθμό τους στο κάθε τεστ του εκάστοτε μαθητή. Μετρήθηκε η αξιοπιστία μεταξύ των δύο αξιολογητών, όπου ο δεύτερος μέτρησε τα λάθη των τεστ από επτά παιδιά, δηλαδή επιλέχθηκε ένα 10% των τεστ με ισχυρό δείκτη συσχέτισης. Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα που ακολουθούν, υπήρξε υψηλή συνοχή μεταξύ των απαντήσεων των δύο παρατηρητών, δηλαδή επιτεύχθηκε αξιοπιστία, αφού η διαφορά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική μεταξύ των δύο παρατηρητών.

Συγκεκριμένα, η συσχέτιση στη δοκιμασία λίστας λέξεων ανήλθε σε $p=0,151$ στην πρώτη χρονική στιγμή και σε $p=0,387$ στην δεύτερη χρονική στιγμή. Τα αντίστοιχα ποσοστά στη δοκιμασία ορθογραφίας κειμένου ανέρχονται σε $p=0,122$ την πρώτη χρονική στιγμή και $p=0,014$ την δεύτερη χρονική στιγμή.

Αποτελέσματα στατιστικής ανάλυσης

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνονται στους παρακάτω πίνακες. Η έρευνα είναι ποσοτική. Πραγματοποιήθηκαν T-test από το πρόγραμμα SPSS για τη δοκιμασία της ιστορικής ορθογραφίας του ΛΑΜΔΑ, και τα δύο τεστ ορθογραφίας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται στο 5% ή 0,05 ($p<5\%$).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι πίνακες από το πρόγραμμα του SPSS, με τα ακριβή στοιχεία που προέκυψαν και σχολιάζονται τα αντίστοιχα ευρήματα.

Συμπληρωματικά, παρατίθενται και τα αντίστοιχα γραφήματα όπου και φαίνεται με πιο απεικονιστικό τρόπο η τάση (ανοδική ή καθοδική) της κάθε ομάδας ξεχωριστά.

Η ανάλυση αρχίζει με τα αποτελέσματα του ΛΑΜΔΑ τεστ και για τις δύο ομάδες συγκριτικά. Έπειτα, συνεχίζεται με το τεστ λίστας λέξεων και κειμένου για την πειραματική ομάδα και ακολούθως τα αντίστοιχα για την ομάδα ελέγχου. Τέλος γίνεται μια συνοπτική ανασκόπηση των αποτελεσμάτων συγκριτικά και για τις δύο ομάδες, με τα ανάλογα γραφήματα και το τελικό πόρισμα της έρευνας, που προκύπτει από την ανωτέρω της παραγράφου ανάλυσης.

Αποτελέσματα δοκιμασίας ΛΑΜΔΑ

Από την ανάλυση του ΛΑΜΔΑ παρατηρείται ότι από τα 73 παιδιά που συμμετείχαν ένα δεν αξιολογήθηκε στη συγκεκριμένη δοκιμασία, το οποίο ανήκε στην πειραματική ομάδα, όπως φαίνεται από τον πίνακα 3.1. Οπότε το δείγμα ήταν 71 παιδιά.

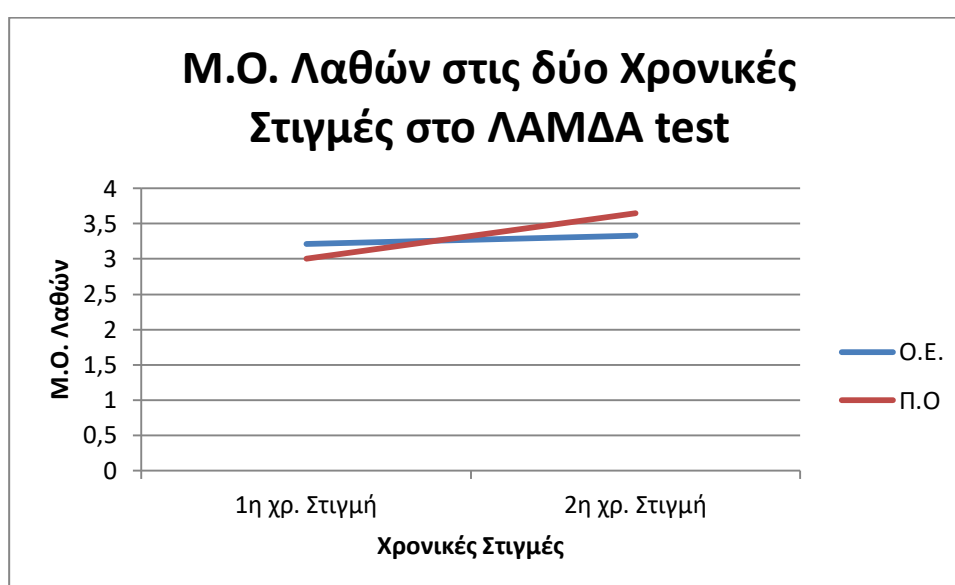
Πίνακας 3.1: Μέσοι Όροι (Μ.Ο.), Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) και Πληθυσμός των δύο ομάδων στις δύο χρονικές στιγμές για το τεστ ΛΑΜΔΑ

Ομάδα		ΛΑΜΔΑ test – Ιστορική Ορθογραφία 1 ^{ης} Χρ. Στιγμής	ΛΑΜΔΑ test – Ιστορική Ορθογραφία 2 ^{ης} Χρ. Στιγμής
Ελέγχου	Μ.Ο.	3,2121	3,0000
	Τ.Α.	1,49494	1,41421
Πειραματική	Μ.Ο.	3,3333	3,6579
	Τ.Α.	1,62761	2,61261
Συνολικά	Μ.Ο.	3,2778	3,3521
	Τ.Α.	1,55846	2,15207

Από την ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 33 παιδιά που παρουσιάζουν μέσο όρο 3,21 με τυπική απόκλιση 1,49 στην πρώτη αξιολόγηση και 3,00 με τυπική απόκλιση

1,41 στην δεύτερη. Οπότε παρατηρείται μικρή αύξηση στις σωστά ορθογραφημένες λέξεις, παρόλο που δεν υπήρξε παρέμβαση. Όσον αφορά στην πειραματική ομάδα, όπου στην δεύτερη αξιολόγηση απουσίαζε ένα παιδί ο μέσος όρος αυξήθηκε από 3,33 σε 3,65 με τυπικές αποκλίσεις 1,62 και 2,61 αντίστοιχα. Αυτό δείχνει τη μικρή μείωση των σωστών λέξεων, παρά την ύπαρξη της παρέμβασης.

Όπως φαίνεται και εικονικά στο παρακάτω γράφημα (3.1) η Πειραματική Ομάδα (Π.Ο.) παρουσιάζει ανοδική τάση στον Μ.Ο. λαθών συγκριτικά με την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.), η οποία έχει καθοδική τάση.



Γράφημα 3.1.: Μ.Ο. Λαθών στις δύο χρονικές στιγμές στο ΛΑΜΔΑ Test

Συνεχίζοντας την ανάλυση με το T-test σε ανεξάρτητα δείγματα, δηλαδή συγκρίνοντας τους μέσους όρους της αλλαγής στην επίδοση στο τεστ ΛΑΜΔΑ, για τις δυο ομάδες παρατηρούνται τα εξής:

Υπάρχει απόκλιση στον μέσο όρο των δύο ομάδων, με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει βελτιωμένη απόδοση σύμφωνα με τον Πίνακα 3.2 κάτι που θα εξεταστεί αναλυτικότερα στον Πίνακα 3.3 μέσω της πιθανότητας (p), για να αποδειχθεί η σημαντικότητα της κάθε τάσης και της μεταξύ τους διαφοράς.

Το τεστ είναι δίπλευρο. Το Levene's Test έχει πιθανότητα $p=38\% > 5\%$ (επίπεδο σημαντικότητας), πράγμα που σημαίνει πως οι δύο ομάδες δεν έχουν το

ίδιο πλάτος/διασπορά (διαφορετική διακύμανση). Συνεπώς, αναλύοντας την πρώτη σειρά του πίνακα διαπιστώνεται ότι:

- έχουν μειωθεί οι βαθμοί ελευθερίας σε 69 από 72 που ήταν ο αριθμός των μαθητών και αυτό λόγω του περιορισμού που τίθεται από το τεστ Levene.
- η διαφορά των μέσων όρων είναι στο -0,52 που είναι μέσα στο διάστημα εμπιστοσύνης
- η πιθανότητα βρέθηκε στο 33% που είναι μεγαλύτερη του 5% και επομένως η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο ομάδων δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 3.2: Στοιχεία για το t-test για τη σύγκριση των μέσων όρων για τα δύο ανεξάρτητα δείγματα (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου)

	Ομάδα	Μέγεθος Δείγματος	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ιστορική Ορθογραφία ΛΑΜΔΑ	Ελέγχου	33	-,2121	2,05787
	Πειραματική	38	,3158	2,42849

Πίνακας 3.3: t-test για τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων

Ιστορική Ορθογραφία ΛΑΜΔΑ	t	df	p. (2- tailed)
	-,980	69	,331
	-,991	68,965	,325

Περνώντας στο T-test για εξαρτημένα δείγματα, δηλαδή την αλλαγή της πειραματικής ομάδας συγκεκριμένα από την πρώτη έως τη δεύτερη αξιολόγηση, φαίνεται ότι υπάρχει μικρή διαφορά της μέσου όρου της ομάδας από 3,3 σε 3,6 (Πίνακας 3.4), κάτι που θα εξακριβωθεί στον Πίνακα 3.5.

Η διαφορά των μέσων όρων στις 0,3 μονάδες δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική, καθώς $p=42\% > 5\%$. Αυτό συνεπάγεται ότι η παρέμβαση στο ΛΑΜΔΑ test δεν ήταν επιτυχημένη για την πειραματική ομάδα.

Πίνακας 3.4: Στοιχεία για το t-test εξαρτημένου δείγματος (πειραματικής ομάδας)

Ιστορική Ορθογραφία ΛΑΜΔΑ	Μ.Ο.	Μέγεθος Δείγματος	T.A.
1 ^η Χρονική Στιγμή	3,3421	38	1,64853
2 ^η Χρονική Στιγμή	3,6579	38	2,61261

Πίνακας 3.5: Το t-test εξαρτημένου δείγματος (πειραματικής ομάδας)

	Μ.Ο.	T.A.	t	df	p. (2- tailed)
Ιστορική Ορθογραφία ΛΑΜΔΑ	-,31579	2,42849	-,802	37	,428

Αποτελέσματα δοκιμασίας ορθογραφίας: λίστας λέξεων και κειμένου

Κατ' αρχήν επισημαίνεται ότι στα τεστ συμμετείχαν όλα τα παιδιά του δείγματος, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.6.

Πίνακας 3.6: Μέγεθος Δείγματος της κάθε ομάδας (πειραματικής και ελέγχου)

Ομάδα	Μέγεθος Δείγματος
Ελέγχου	33
Πειραματική	39

Πειραματική Ομάδα

Στο T-test για τα εξαρτημένα δείγματα για την πειραματική ομάδα φαίνεται ότι ο μέσος όρος αυξήθηκε στη δεύτερη αξιολόγηση κατά 0,9 στην ορθογραφία λίστας λέξεων, άρα τα παιδιά έκαναν περισσότερα λάθη, ενώ στην ορθογραφία κειμένου μειώθηκε κατά 7,74, άρα μειώθηκαν και τα λάθη (βλ. Πίνακας 3.7).

Πίνακας 3.7: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Πληθυσμός της Πειραματικής Ομάδας στις δύο χρονικές στιγμές για τα τεστ ορθογραφίας

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ορθ. Λίστας Λέξεων 1 ^η χρ. στιγμή	11,1282	3,41189
Ορθ. Λίστας Λέξεων 2 ^η χρ. στιγμή	12,0256	4,30720
Ορθ. Κειμένου 1 ^η χρ. στιγμή	36,8462	10,08265
Ορθ. Κειμένου 2 ^η χρ. στιγμή	29,1026	23,48661

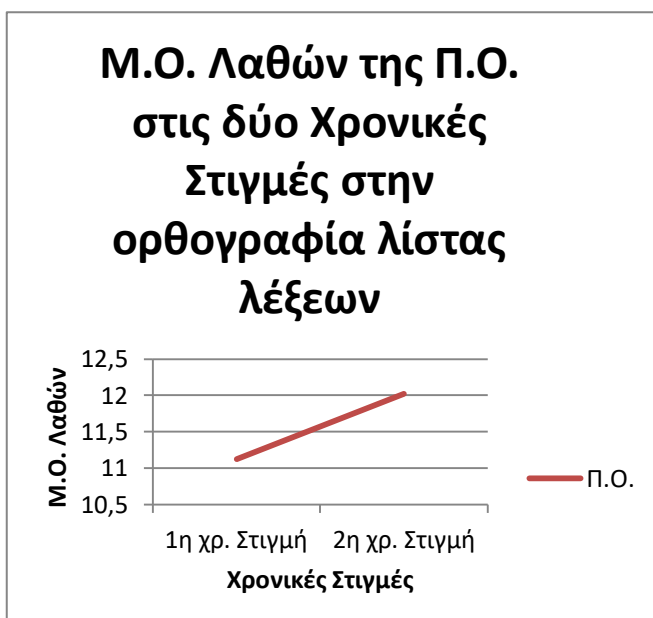
Διαπιστώνεται ότι η διαφορά στους μέσους όρους στην ορθογραφία λίστας λέξεων δεν είναι στατιστικά σημαντική, αφού η πιθανότητα είναι 33%, δηλαδή μεγαλύτερη του 5% ($p=33% >5%$). Αντιθέτως, η διαφορά στην ορθογραφία κειμένου είναι στατιστικά σημαντική, εφόσον η πιθανότητα κυμαίνεται στο 3% που είναι

μικρότερο του 5% ($p=3\% < 5\%$). Συμπερασματικά, η ορθογραφία βελτιώθηκε στο τεστ ορθογραφίας κειμένου (Πίνακας 3.8).

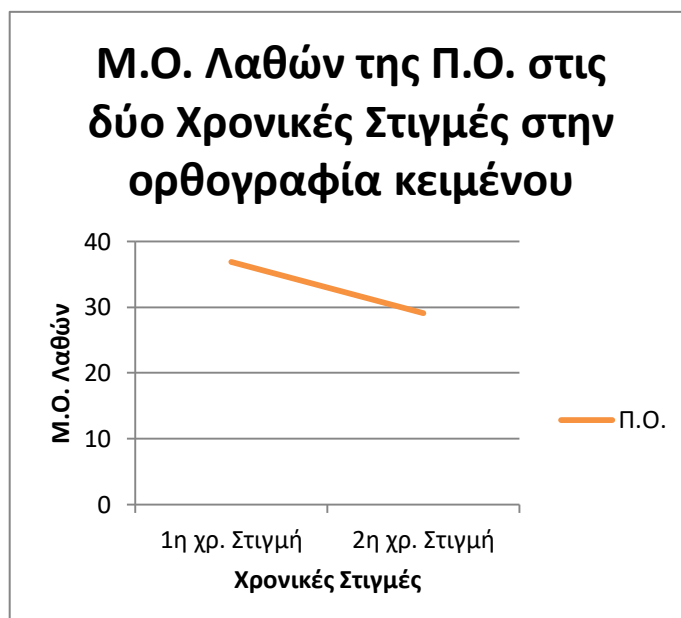
Πίνακας 3.8: T-test πειραματικής ομάδας για την ορθογραφία λίστας λέξεων και κειμένου στις δύο χρονικές περιόδους

	M.O.	T.A.	t	df	p. (2-tailed)
Ορθ. Λίστας Λέξεων 1^η-2^η χρ. στιγμή	-,89744	5,74820	-,975	38	,336
Ορθ. Κειμένου 1^η - 2^η χρ. στιγμή	7,74359	22,66195	2,134	38	,039

Πιο εικονικά, στο Γράφημα 3.2 παρατηρείται η αύξηση των λαθών στην ορθογραφία λίστας λέξεων για την Πειραματική Ομάδα και στο Γράφημα 3.3 η μείωση των λαθών στην ορθογραφία κειμένου.



ΓΡΑΦΗΜΑ 3.2.: Μ.Ο. ΛΑΘΩΝ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΙΣΤΑΣ ΛΕΞΕΩΝ



Γράφημα 3.3.: Μ.Ο. Λαθών στις δύο χρονικές στιγμές στην Ορθογραφία Κειμένου

Ομάδα Ελέγχου

Τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου στις δύο χρονικές στιγμές έδειξαν ότι και στα δύο τεστ (λίστας λέξεων και κειμένου) ο μέσος όρος μειώθηκε. Συγκεκριμένα φαίνεται μείωση της τάξης του 0,52 για την ορθογραφία λίστας λέξεων και μείωση των λαθών κατά 0,91 (Πίνακας 3.9).

Πίνακας 3.9: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Πληθυσμός της Ομάδας Ελέγχου στις δύο χρονικές στιγμές για τα τεστ ορθογραφίας

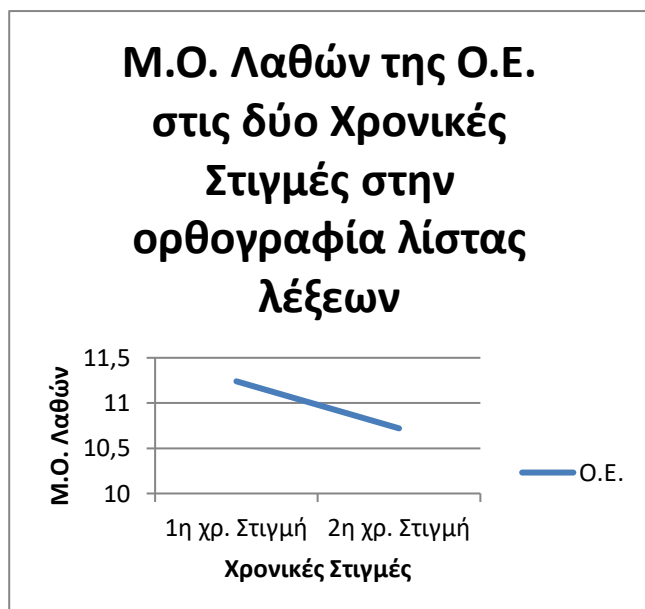
	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ορθ. Λίστας Λέξεων 1 ^η χρ. στιγμή	11,2424	4,17605
Ορθ. Λίστας Λέξεων 2 ^η χρ. στιγμή	10,7273	4,93250
Ορθ. Κειμένου 1 ^η χρ. στιγμή	36,8788	7,82926
Ορθ. Κειμένου 2 ^η χρ. στιγμή	35,9697	12,87314

Ωστόσο, η πιθανότητα στο 60% για την ορθογραφία λίστας λέξεων και στο 62% για το τεστ ορθογραφίας κειμένου δείχνει ότι η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική, εφόσον υπερβαίνει το 5% (Πίνακας 3.10)

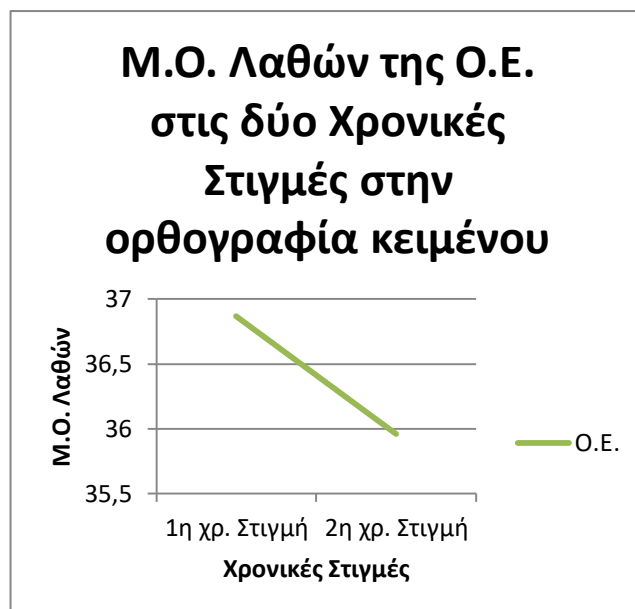
Πίνακας 3.10: T-test ομάδας ελέγχου για την ορθογραφία λίστας λέξεων και κειμένου στις δύο χρονικές περιόδους

	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	df	p. (2-tailed)
Ορθ. Λίστας Λέξεων 1 ^η -2 ^η χρ. στιγμή	,51515	5,72342	,517	32	,609
Ορθ. Κειμένου 1 ^η -2 ^η χρ. στιγμή	,90909	10,48619	,498	32	,622

Παρακάτω, στα γραφήματα 3.4 και 3.5 αναδεικνύεται η πτωτική τάση των λαθών της ομάδας ελέγχου τόσο για την ορθογραφία λίστας λέξεων, όσο και για την ορθογραφία κειμένου, στην οποία η μείωση των λαθών είναι μεγαλύτερη.



ΓΡΑΦΗΜΑ 3.4.: Μ.Ο. ΛΑΘΩΝ ΤΗΣ Ο.Ε. ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΙΣΤΑΣ ΛΕΞΕΩΝ



ΓΡΑΦΗΜΑ 3.5.: Μ.Ο. ΛΑΘΩΝ ΤΗΣ Ο.Ε. ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Συνολικά Αποτελέσματα

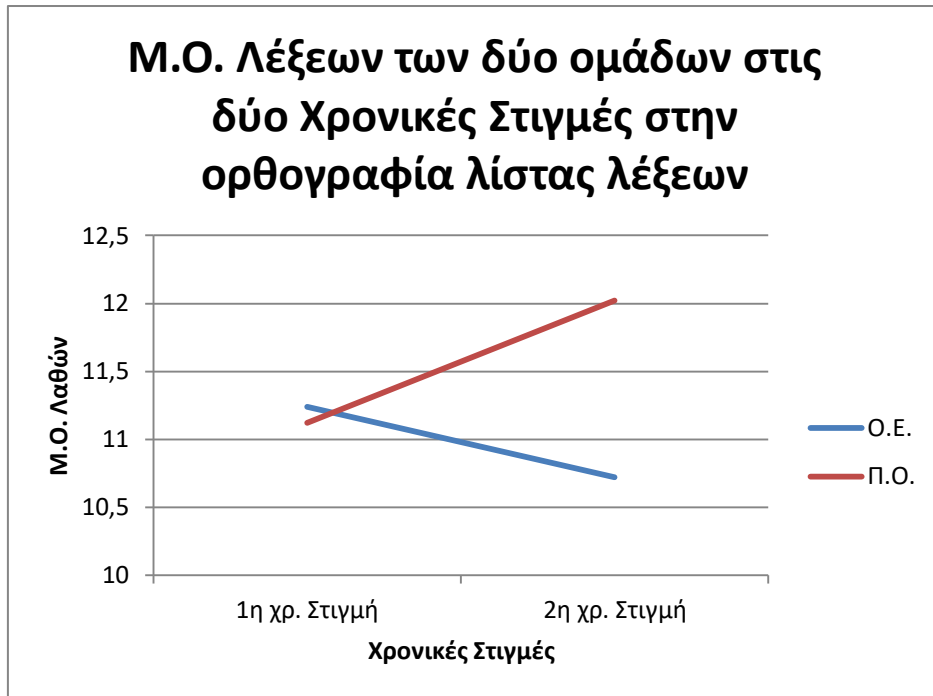
Υπενθυμίζοντας το ερευνητικό ερώτημα «θα ενισχυθεί-βελτιωθεί η ιστορική ορθογραφία των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού που φοιτούν σε τμήμα ένταξης, μέσα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που δεν έχει πραγματοποιηθεί ξανά, για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, διάρκειας ενός μηνός;» και συγκρίνοντας τις δύο ομάδες δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών στους μέσους όρους των λαθών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μείωση των λαθών στη δοκιμασία ορθογραφίας κειμένου στην πειραματική ομάδα την δεύτερη χρονική στιγμή.

Συνεπώς, φαίνεται ότι η παρέμβαση δεν επέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα και αυτό πιθανόν έγκειται και στους περιορισμούς που αναφέρονται στο επόμενο κεφάλαιο. Αξίζει να αναφερθεί ότι η βελτίωση ήταν υπαρκτή, απλώς δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική, βάσει του δείκτη στατιστικής σημαντικότητας που ορίστηκε εξ' αρχής.

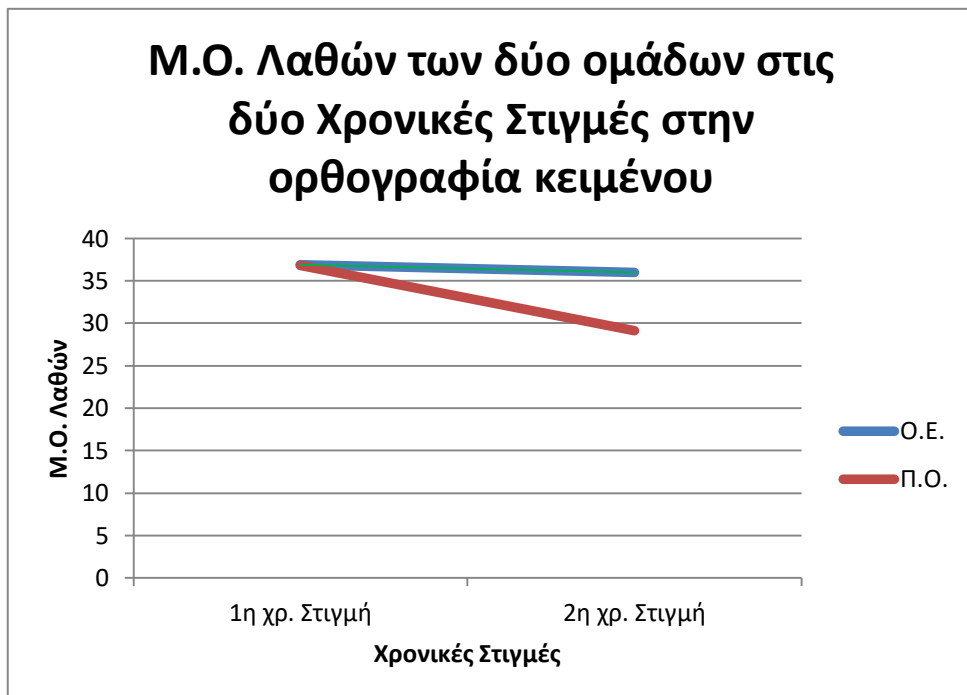
Παρόλα αυτά οι μέσοι όροι των λαθών μειώθηκαν (ακόμα και αν η μείωση δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική) και στις δύο ομάδες. Στην ορθογραφία λίστας λέξεων υπάρχει μείωση των λαθών από Μ.Ο.:11,24 σε Μ.Ο.:10,72, ενώ στην ορθογραφία κειμένου από Μ.Ο.:36,84 σε Μ.Ο.:29,10 στην ομάδα ελέγχου. Στην πειραματική ομάδα μειώθηκαν οι μέσοι όροι από Μ.Ο.:36,87 σε Μ.Ο.:35,96 στην ορθογραφία κειμένου. Δεδομένων αυτών, βελτίωση υπήρξε και στις δύο ομάδες, αλλά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική, πιθανόν διότι ταυτόχρονα εξασκούνταν και οι δύο στην ορθογραφία ακόμα και με διαφορετικό τρόπο.

Αυτά παρουσιάζονται και εικονικά στα γραφήματα 3.6. και 3.7. Το Γράφημα 3.7. δείχνει την καθοδική τάση των Μ.Ο. των λαθών να είναι μεγαλύτερη στην ομάδα ελέγχου από ότι στην πειραματική στην δοκιμασία της ορθογραφίας κειμένου (Γράφημα 3.7.). Στο γράφημα 3.6. φαίνεται πως η τάση της ομάδας ελέγχου είναι καθοδική, ενώ της πειραματικής ομάδας είναι ανοδική.

Ωστόσο, η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα είναι ότι δεν παρουσιάστηκε σημαντική βελτίωση της ιστορικής ορθογραφίας των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού που φοιτούν σε τμήμα ένταξης, μέσα από το παρεμβατικό πρόγραμμα στη διάρκεια ενός μήνα, εφόσον λαμβάνεται υπόψη ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας.



ΓΡΑΦΗΜΑ 3.6.: Μ.Ο. ΛΕΞΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΣΤΙΓΜΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΙΣΤΑΣ ΛΕΞΕΩΝ



Γράφημα 3.7.: Μ.Ο. λέξεων των δύο ομάδων στις δύο χρονικές στιγμές στην Ορθογραφία Κειμένου

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ευρήματα της έρευνας και σύνδεσή τους με τη θεωρία

Το ερώτημα με το οποίο πορεύτηκε η έρευνα ήταν το αν μπορεί να βελτιωθεί η ιστορική ορθογραφία των μαθητών Γ' τάξης με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο τμήμα ένταξης μέσα από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα, διάρκειας ενός μήνα.

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην έρευνα βασίζεται στις αρχές της άμεσης και σαφούς διδασκαλίας η οποία ακολουθεί παρόμοια διαδικασία διδασκαλίας με τη «Συστηματική διδασκαλία: άμεση και διορθωτική», κατά την οποία οι μαθητές να προφέρουν μια λέξη, τη γράφουν, την ελέγχουν και την ξαναγράφουν από μνήμης (Sayeski, 2011).

Ταυτόχρονα, έντονο ήταν και το στοιχείο της φωνολογικής δομής και κατάτμησης/τμηματοποίησης της εκάστοτε λέξεις στα γραφήματα από τα οποία αποτελείται, όπως προτείνεται από τους Kubina και συνεργάτες (2004). Στην έρευνά τους, οι μαθητές παρουσίασαν αυξημένο ποσοστό σωστά ορθογραφημένων λέξεων, όπως αναφέρεται στο (Williams και συν., 2017). Το ίδιο παρατηρήθηκε και από τους Murray και Steinen (2011), καθώς και στην παρούσα έρευνα, παρόλο που το ποσοστό αυτό δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντικό.

Παράλληλα, η μέθοδος που αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε στοιχεία από πολλές προαναφερθείσες μεθόδους, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν αποτελεσματικές. Μία από αυτές είναι η ταξινόμηση των λέξεων βάσει κάποιου κοινού τους στοιχείου, με τη βοήθεια καρτών και στη συνέχεια η εύρεση περεταίρω λεξιλογίου αναφερόμενου στην ίδια ρίζα (Μουζάκη, 2010). Αυτός ο τρόπος συμβάλει στη γενίκευση της νέας γνώσης.

Άλλη μέθοδος που συμπεριλήφθηκε παρόμοια με τις παραπάνω είναι η δημιουργία λέξεων παράγωγων της δοθείσας για την ενίσχυση της ιστορικής ορθογραφίας. Η μέθοδος αυτή επισημάνθηκε ως επιτυχημένη (Calhoon & Masterson, 2011· Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010), γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας, αφού στην δεύτερη αξιολόγηση οι μαθητές έγραψαν

περισσότερες λέξεις ορθογραφημένα, συγκριτικά με την προ-παρέμβασης αξιολόγηση.

Κοινός παρονομαστής των προτάσεων αυτών που υλοποίησε και το παρουσιαζόμενο παρεμβατικό πρόγραμμα αποτελεί ο σκοπός της γενίκευσης της γνώσης με τη βοήθεια της παραγωγικής διαδικασίας. Απώτερος στόχος δηλαδή, καθίσταται η ορθογραφημένη αναπαράσταση λέξεων που δεν έχουν διδαχτεί, ενώ γνωρίζουν λέξεις με κοινό θέμα (Murray & Steinen, 2011).

Συμπερασματικά, η παρέμβαση έκανε χρήση των αποτελεσμάτων των προαναφερθέντων ερευνών και παρουσίασε βελτίωση της ιστορικής ορθογραφίας. Συνεπώς, δεν αναιρεί, ούτε αντιτίθεται στα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή.

Ωστόσο, έρευνες που χαρακτηρίστηκαν αποτελεσματικές περιελάμβαναν μερικά ακόμα στοιχεία που παρέλειπε η παρέμβαση. Κάποια από αυτά είναι η μεγάλη συχνότητα έκθεσης σε κάθε λέξη, μέσω της ανάγνωσης και της ποικιλίας κειμένων, που προτείνεται από τους Calhoon και Masterson (2011). Αυτό συνέβη λόγω του περιορισμένου χρόνου πραγματοποίησης του προγράμματος, κάτι που αναφέρεται και στους περιορισμούς της έρευνας. Επομένως, η πρακτική άσκηση στην ορθογραφία και συνεπώς στην αυτό-διόρθωση (Sayeski, 2011), η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό της παρέμβασης, δεν ήταν επαρκής.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα φανέρωσαν μία βελτίωση στην ιστορική ορθογραφία, η οποία όμως δεν χαρακτηρίστηκε στατιστικά σημαντική. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε μείωση των μέσων όρων λαθών και στις δύο ομάδες στην ορθογραφία κειμένου. Ταυτόχρονα η ομάδα ελέγχου μείωσε τον αριθμό των λαθών και στην ορθογραφία λίστας λέξεων. Στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε μόνο στην ορθογραφία κειμένου της πειραματικής ομάδας.

Βάσει των αποτελεσμάτων η βελτίωση που παρουσιάστηκε στην πειραματική ομάδα πιθανόν να μην οφείλεται μόνο στο παρεμβατικό πρόγραμμα, εφόσον αντίστοιχη βελτίωση είχε και η ομάδα ελέγχου που δεν το εφάρμοσε. Η διδασκαλία της ορθογραφίας, άλλωστε, αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, που έγκειται σε περιορισμούς και κυρίως σε μη προβλέψιμα στοιχεία, όπως η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών.

Τα παραπάνω ευρήματα, αναδεικνύουν κάποια έλλειψη, είτε των χρησιμοποιούμενων μεθόδων διδασκαλίας, είτε του χρονοδιαγράμματος του προγράμματος και των τρόπων αξιολόγησης των μαθητών. Ωστόσο, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός της βελτιωμένης απόδοσης.

Συμπερασματικά, η παρέμβαση συμφωνεί τόσο με τις ενέργειες προηγούμενων ερευνών, όσο και με τα ευρήματά της, που παρόλο που δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικά, έδειξαν βελτιωμένη απόδοση. Οπότε η συγκεκριμένη παρέμβαση μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκ νέου, εντάσσοντας τα στοιχεία που έλλειπαν και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς, και τις αντίστοιχες προκύπτουσες διορθώσεις.

Το γεγονός ότι η αναμενόμενη βελτίωση δεν επήλθε, προβλημάτισε αρκετά και χρήσθηκε αναγκαία η διερεύνηση πιθανόν ερμηνειών για την «αποτυχία» ή μη αρκετά επιτυχή κατάληξη του προγράμματος.

Η ανεπαρκής βελτίωση των μαθητών και συνεπώς η μη επιτυχία της παρέμβασης πιθανόν οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Σημαντικότερος από αυτούς θεωρείται η μικρή διάρκεια του προγράμματος, που είχε ως αποτέλεσμα αφενός την περιορισμένη εξάσκηση των μαθητών στην ορθογραφία και αφετέρου την έκθεσή τους σε ένα μόνο υλικό-πηγή. Συνεπώς, οι μαθητές δεν εκτέθηκαν αρκετά σε μια ποικιλία αναγνωστικών πηγών, η οποία θα επέτρεπε τη σημαντική μείωση των ορθογραφικών τους λαθών.

Εκτός αυτού, επισημαίνεται το γεγονός ότι παρόλο που υπήρξε παρακολούθηση των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το πρόγραμμα, αυτή ήταν περιορισμένη. Έτσι, δεν είναι δεδομένο ότι ακολούθησαν καθόλη τη διάρκεια των τεσσάρων εβδομάδων τη μεθοδολογία και τις βασικές αρχές της Άμεσης και Σαφούς Διδασκαλίας με φθίνουσα υποστήριξη.

Απόβλεπτοι παράγοντες, επίσης, που ίσως επηρέασαν αρνητικά το πρόγραμμα, αποτελούν οι ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και το επίπεδο αποδοχής της όλης διαδικασίας από τους μαθητές και η αναμενόμενη συνεργασία τους.

Επιπρόσθετα, θεωρείται αρκετά επιβαρυντικό για την επιτυχία του προγράμματος οι μη στοχευμένες δραστηριότητες, τόσο της αξιολόγησης όσο και της παρέμβασης. Με άλλα λόγια, για το λόγο του ότι το θέμα που ερευνήθηκε στην

παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος, οι δραστηριότητες δεν ήταν αφιερωμένες εξ' ολοκλήρου στην ιστορική ορθογραφία. Αυτό σημαίνει ότι από τις δεκαέξι διδακτικές ώρες εφαρμογής του προγράμματος, αρκετά λιγότερες αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία και την εξάσκηση στην ιστορική ορθογραφία. Έτσι οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έδωσαν περισσότερη έμφαση στα γραμματικά στοιχεία, παρά στα ετυμολογικά. Ως αποτέλεσμα, αυτά πιθανόν να μην έγιναν αντιληπτά από τους μαθητές. Ενδέχεται λοιπόν, να ήταν καλύτερα τα αποτελέσματα, εάν όλες οι ασκήσεις αφορούσαν στο θέμα των λέξεων και μάλιστα ήταν περισσότερες, ώστε να διευρύνουν περισσότερο τη γνώση. Για παράδειγμα, μια επιπλέον άσκηση θα μπορούσε να είναι η συγγραφή προτάσεων ή μιας μικρής παραγράφου με ομμόριζες των διδαχθεισών λέξεων.

Αντίστοιχα, και στις φάσεις της αξιολόγησης, πριν και μετά από την παρέμβαση, μόνο τρεις δοκιμασίες αφορούσαν στο παρόν θέμα. Αυτό συνεπάγεται την πιθανή κόπωση των μαθητών, οι οποίοι προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δοκιμασίες ταχύτερα έδιναν τυχαίες απαντήσεις, δίχως να έχουν συνείδηση της απάντησης και συγκέντρωση στην δοκιμασία. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα μπορεί να είναι απόρροια μιας μη αντικειμενικά ορθής αξιολόγησης, δεδομένης της εν μέρει συνεργασίας των μαθητών.

Ταυτόχρονα, στη μη σημαντική μείωση των λαθών πιθανόν να έπαιξε ρόλο και η υποκειμενική οπτική των μαθητών. Μπορεί, δηλαδή, να μην ενθουσιάστηκαν από την ιστορία – το κείμενο της παρέμβασης (που αποτελούσε το μόνο υλικό) και έτσι το μειωμένο ενδιαφέρον τους να επηρέασε αρνητικά τόσο την συγκέντρωση, όσο και τη θέλησή τους να προσπαθήσουν να μάθουν τις λέξεις. Εν ολίγοις, είναι πιθανόν να είχαν μειωμένο κίνητρο μάθησης ή και απόδοσης της μάθησης.

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω αναφορές αποτελούν πιθανές ερμηνείες της μη στατιστικά επιτυχημένης παρέμβασης. Άλλες από αυτές μπορεί να διαδραμάτισαν μεγαλύτερο ρόλο στο αποτέλεσμα, άλλες λιγότερο και άλλες μηδαμινό. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποδοθεί ένας μόνο λόγος, καθώς είναι άγνωστο το τι μπορεί να πήγε μη αναμενόμενα. Άλλωστε, η έρευνα δεν αφορά μια θεματική με δεδομένα αποτελέσματα, καθώς σε αυτήν συμμετέχουν ενεργά υποκείμενα, με διαφορετικές προσωπικότητες, στάσεις και τρόπους διαχείρισης του εκάστοτε απρόοπτου ή μη γεγονότος που πιθανόν να προέκυψε.

Συμπερασματικά, η ερμηνεία του αποτελέσματος δεν μπορεί να χαρακτηριστεί απόλυτα. Είναι εύλογο ένας συνδυασμός παραγόντων να επηρέασε το αποτέλεσμα.

Για το λόγο αυτό, παρακάτω τίθενται ορισμένοι περιορισμοί. Αυτοί δείχνουν κάποια ελλειμματικά σημεία της έρευνας, τα οποία ενδέχεται να αποδίδουν κάποια ερμηνεία.

Τέλος, ακολουθούν μερικές προτάσεις, η εφαρμογή των οποίων σε μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες για τη βελτίωση της ιστορικής ορθογραφίας μπορεί να προσδώσει περισσότερο θετικά αποτελέσματα.

Σε κάθε περίπτωση, ακόμα και η αποτυχία ενός προγράμματος είναι χρήσιμη στην επιστημονική κοινότητα, ώστε να ακολουθήσουν οι απαραίτητες βελτιώσεις. Γίνεται αντιληπτό ποια στοιχεία δεν καθίστανται ιδιαίτερα εποικοδομητικά, τι θα μπορούσε να βελτιωθεί και τι να τροποποιηθεί σε μικρό ή μεγάλο βαθμό. Συνεπώς, και η παρούσα έρευνα συνέβαλε στην πρόοδο της γνώσης και έδωσε κάποιο εφόδιο για τη μετέπειτα έρευνα αναφορικά με το ζήτημα της ιστορικής ορθογραφίας, που δυσκολεύει πολλούς μαθητές, ακόμα και απόφοιτους του δημοτικού σχολείου.

Όσο το πρόβλημα αυτό είναι υπαρκτό και εμφανές, κάθε νέα έρευνα θα προσδίδει νέα στοιχεία και μεθόδους που μπορούν να αποτελέσουν αρωγούς στην προσπάθεια ενίσχυσης της ορθογραφίας των μαθητών.

Περιορισμοί της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, κύριο περιορισμό της έρευνας αποτελεί η μικρή διάρκειά της, δηλαδή ένας μήνα και πιο συγκεκριμένα 16 διδακτικές ώρες συνολικά. Αυτό μείωνε και το χρόνο της πρακτικής άσκησης. Λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι από τις 4 ώρες την εβδομάδα κάποιοι μαθητές απουσίαζαν σε ορισμένα μαθήματα, ο περιορισμός του χρόνου κρίνεται ο πιο σημαντικός. Πιθανόν αν το αντίστοιχο πρόγραμμα άρχιζε από την αρχή της σχολικής περιόδου και διαρκούσε τουλάχιστον ένα τρίμηνο να είχε μεγαλύτερη επιτυχία.

Ταυτόχρονα, μέσω του προγράμματος δεν διδάχθηκαν όλες οι λέξεις που εξετάζαν οι αξιολογήσεις. Αυτό επιτείνει ακόμη περισσότερο τον περιορισμό της μικρής διάρκειας της παρέμβασης και την ανάγκη για περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για την διδασκαλία και εξάσκηση στην ορθογραφία και ετυμολογική ανάλυση των λέξεων.

Επίσης, είναι γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε ένα συγκεκριμένο υλικό, ενώ σε πραγματικές καταστάσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικιλία κειμένων και πηγών ανάγνωσης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και θα είναι πιο εύκολο να συνειδητοποιήσουν τη συγγένεια μεταξύ των λέξεων.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, δεδομένου ότι το project δεν αφορούσε μόνο στην ιστορική ορθογραφία, χρησιμοποιήθηκε ποικιλία εργαλείων για τις μετρήσεις. Αυτό ίσως να προκάλεσε κόπωση στους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους δεν θα ήταν τόσο συγκεντρωμένοι ή θα έγραφαν μηχανικά και τυχαία, ιδίως τις δοκιμασίες ορθογραφίας που υπαγορεύτηκαν προς το τέλος, προκειμένου να ολοκληρώσουν πιο σύντομα τη διαδικασία. Εξάλλου, πρόκειται για μια διαδικασία κουραστική για τα παιδιά που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Άλλος περιορισμός αφορά το γεγονός ότι οι υλοποιητές του προγράμματος ήταν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης. Παρόλο που οι ερευνητές παρουσιάστηκαν και έκαναν δύο παρατηρήσεις σε καθέναν από τους εκπαιδευτικούς και που και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επιμόρφωση, αυτό ίσως δεν είναι αρκετό για την πιστοποίηση ότι ακολούθησαν καθ' όλη τη διάρκεια

του προγράμματος τις οδηγίες και βασικές αρχές της Άμεσης και Σαφούς Διδασκαλίας με Φθίνουσα Υποστήριξη, καθώς το σχολείο ως μια ζωντανή κοινότητα μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να μην το επέτρεπε, όπως στην περίπτωση μη συνεργασίας κάποιου μαθητή. Σε σχέση με αυτόν τον περιορισμό, επισημαίνεται ότι και οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου μπορεί να χρησιμοποιήσαν αντίστοιχα στοιχεία της προτεινόμενης μεθόδου ή άλλη μέθοδο με θετικά αποτελέσματα.

Άλλος περιορισμός έγκειται στη διγλωσσία πολλών παιδιών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην αρθρώνουν καλά ή να μην γνωρίζουν τις λέξεις και τις ομόριζές τους. Συνεπώς, δεν θα μπορούσαν και να τις ορθογραφήσουν.

Τέλος, περιορισμός καθίσταται και η ψυχολογική κατάσταση του κάθε μαθητή την εκάστοτε μέρα ή συγκεκριμένη χρονική περίοδο, κάτι που δεν λήφθηκε υπόψη ούτε μετρήθηκε κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος, όπως και άλλοι εξωγενείς παράγοντες.

Προτάσεις για μελλοντικές εργασίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν πορισμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να συμβάλλουν ενισχυτικά στην έρευνα για την ιστορική ορθογραφία. Δεδομένης της διόρθωσης, κατά το δυνατό, των περιορισμών που προαναφέρθηκαν, θα μπορούσε να γίνει μια αντίστοιχη έρευνα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Επίσης, έρευνες που θα εστιάζουν μόνο στην ιστορική ορθογραφία και όχι σε άλλους τομείς θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες, μιας και στο συγκεκριμένο θέμα δεν υπάρχουν γενικοί κανόνες όπως στην γραμματική ορθογραφία. Τέλος, παρόμοιο πρόγραμμα μπορεί να εφαρμοστεί τόσο για μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών όσο και για μαθητές που δεν φοιτούν σε τμήματα ένταξης ή συγκριτικά σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., Voeten, M., Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* , 14 pp. 61–89,

Angelelli, p., Marinelli, C., Putzolu, A., Notarnicola, A., Iaia, M., Burani, C. (2018). Learning to spell in a language with transparent orthography: Distributional properties of orthography and whole-word lexical processing. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71(3) pp.704 –716. DOI: 10.1080/17470218.2016.1275715 qjep.sagepub.com

Beirne-Smith, M. & Riley, T. (2009). Spelling Assessment of Students With Disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 34 (3), pp 170-177. DOI: 10.1177/1534508408318844

Bradley, J. & King, p. (1992). Effects of proofreading on spelling: how reading misspelled and correctly spelled words affects spelling accuracy. *Journal of Reading Behavior*, 24 (4), pp. 413-432

Calhoon, M. & Masterson, J. (2011). Lexical Analysis of Words on Commonly Used Standardized Spelling Assessments. *Assessment for Effective Intervention*, 36(2), pp 80 –93 DOI: 10.1177/1534508410380136

Chua, S. & Liow, S. (2014). The locus of word frequency effects in skilled spelling-to-dictation. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 67 (9), pp. 1720–1741. doi.org/10.1080/17470218.2013.868915

Foorman, B. & Petscher, Y. (2010). Development of Spelling and Differential Relations to Text Reading in Grades 3–12. *Assessment for Effective Intervention*, 36(1) pp. 7 –20. DOI: 10.1177/1534508410379844

Graham, S., Morphy, p., Harris, K., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S., Mason, L. (2008). Teaching Spelling in the Primary Grades: A National Survey of Instructional Practices and Adaptations. *American Educational Research Journal*, 45 (3), pp. 796-825. DOI: 10.3102/0002831208319722

Hoefflin, G. & Franck, J. (2005). Development of spelling skills in children with and without learning disabilities. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, pp. 175–192. DOI 10.1007/s10674-005-0917-6

Kessler, B., Cury Pollo, T., Treiman, R., Cardoso-Martins, C. (2012). Frequency Analyses of Prephonological Spellings as Predictors of Success in Conventional Spelling. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), pp. 252 –259. DOI: 10.1177/0022219412449440

Masterson, J. & Apel, K. (2010). The Spelling Sensitivity Score: Noting Developmental Changes in Spelling Knowledge. *Assessment for Effective Intervention*, 36(1), pp 35 –45. DOI: 10.1177/1534508410380039

Murray, B.& Steinen, N. (2011). W o r d / m a p / p i n g: How Understanding Spellings Improves Spelling Power. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), pp. 299 – 304. DOI: 10.1177/1053451210395388

Otaiba, S. & Hosp, J. (2010). Spell It Out: The Need for Detailed Spelling Assessment to Inform Instruction. *Assessment for Effective Intervention*, 36(1), pp 3 –6. DOI: 10.1177/1534508410384478

Pacton, S., Borchardt, G., Treiman, R., Lété, B., Fayol, M. (2014). Learning to spell from reading: General knowledge about spelling patterns influences memory for specific words. *The quarterly journal of experimental psychology*, 67 (5), pp. 1019–1036

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Read Writ*, 26, pp. 615–646. DOI 10.1007/s11145-012-9378-3

Protopapas, A. & Vlachou , E. (2009). A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior Research Methods*, 41 (4), pp. 991-1008. doi:10.3758/BRM.41.4.991

Sayeski, K. (2011). Effective Spelling Instruction for Students With Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 47(2), pp. 75 –81. DOI: 10.1177/1053451211414191

Sumner, E., Connelly, V., Barnett, A. (2016). The Influence of Spelling Ability on Vocabulary Choices When Writing for Children With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 49(3) pp. 293 –304. DOI: 10.1177/0022219414552018

Tsesmeli, S. & Koutselaki, D. (2012). Spelling Performance and Semantic Understanding of Compound Words by Greek Students With Learning Disabilities.

Journal of Learning Disabilities, 46(3), pp. 241 –251. DOI: 10.1177/0022219412449442

Williams, K., Walker, M., Vaughn, S., Wanzek, J. (2017). A Synthesis of Reading and Spelling Interventions and Their Effects on Spelling Outcomes for Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), pp. 286 – 297. DOI: 10.1177/0022219415619753

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

Αϊδίνης, Α. (2010). Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 165-177). Αθήνα: Gutenberg.

Αϊδίνης, Α. (2010). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξή τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 137-150). Αθήνα: Gutenberg.

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

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* (σσ. 434-445). Αθήνα: Gutenberg.

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

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

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

Μουζάκη, Α., Σιδερίδης, Γ., Πρωτόπαπας, Α., Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 326-347). Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). «Η ελληνική πραγματικότητα», στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. & Σιδερίδης, Γ. (2019). *Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης*. Λευκωσία: Rocket-lexia

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

Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 67-90). Αθήνα: Gutenberg.

Σιδερίδης, Γ. (1999). Μεταδιδασκτορική διατριβή. Αθήνα: ΙΚΥ

Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). *Raven's Colored Progressive Matrices – Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven*. Αθήνα: Μοτίβο Αξιολόγηση.

Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2010). Αυτοματοποιημένη ανίχνευση ορθογραφικών δυσκολιών. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 359-374). Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκούλη, Κ., Αντωνίου, Φ., Κόκκαλη, Β., Σημαντήρη, Ε., Αθανασίου, Α. (2019). Παρεμβατικό πρόγραμμα στην ορθογραφία για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *6ο Συνέδριο Νέου Παιδαγωγού: Για τον παιδαγωγό του σήμερα*, 11-12 Μαΐου 2019 (σσ. 624-632). Αθήνα. ISBN: 978-618-82301-5-6

http://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_06_Synedrio_Neos_Paidagogos_2019.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Σχήμα Φθίνουσας Υποστήριξης

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:/02/2019

1η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Αριθμός παιδιών στην τάξη:

Σήμερα δίδαξα την ορθογραφία των εής λέξεων:

Δίδαξα ορθογραφία για λεπτά (σημειώστε τη διάρκεια διδασκαλίας της ορθογραφίας μόνο σε περίπτωση που είναι λιγότερη από 40-45').

Βάλτε σε ό,τι σας αντιπροσωπεύει:

Για να διδάσω την ορθογραφία χρησιμοποιήσα:

Δημοσιευμένο υλικό Παρακαλώ διευκρινίστε:

(Αν είναι Link μπορείτε να κάνετε επικόλληση εδώ).

Προσωπικό υλικό

Άλλο Παρακαλώ διευκρινίστε:

Για να διδάσω αυτές τις λέξεις εφόρμωσα τα εής:

Γραφή λέξεων από το μαθητή 3-5 φορές

Εικονογραφική μέθοδος

Οικονόμεις λέξεων

Άσκηση με συμπλήρωση κενών γραμμάτων

Άσκηση με διάρθωση λαθών (δίνεται στους μαθητές μια λέξη που είναι γραμμένη με λανθασμένο τρόπο και ζητείται η διάρθωσή της)

Άλλο Παρακαλώ διευκρινίστε:

Τρόπος διδασκαλίας που επέλεξα:

Ομαδοσυνεργατικό

Άμεση και σαφής διδασκαλία

Εμμεση διδασκαλία με τη χρήση παραδειγμάτων και ανακάλυψη μάθησης

Είδος ορθογραφίας που διδάχθηκε:

Φωνολογική

Μορφολογική/Γραμματική

Ιστορική

Ημερολόγιο Ο.Ε.

Λέξεις ιστορικής ορθογραφίας

1	Γραμματική ορθ/ια: ρήματα σε - αι/ουδέτερα σε -ο	το νερό	το δωρό	το βουρό	το κόκαλο	το φαγητό	χωράω	ανασχώρηση	στενοχωρημένος	αποχωρώ	χωριάτικος
1	ιστορική ορθ/ια	χωριό	χώρα	χωριανός	χώρος	χωράφι	χωράω	ανασχώρηση	στενοχωρημένος	αποχωρώ	χωριάτικος
1	ιστορική ορθ/ια	φωτίζω	φως	φωτεινός	φωτογραφία	φωτιστικό	φωτιά	φωτοτυπία	φωτάκι	ξέφωτο	διαφωτίζω
2	Γραμματική ορθ/ια: ουδέτερα σε -ι/θηλ. σε -ο	παιδί	αλάτι	πιπέρι	ψάρι	μάτι					
2	Γραμματική ορθ/ια: ουδέτερα σε -ι/θηλ. σε -ο	ζωή	καλή	δύση	φύση	επόμενη					
2	ιστορική ορθ/ια	δείγμα	παράδειγμα	επίδειξη	δείχνει	ανάδειξη	δείχνω	δείχνουμε	δείκτης	υποδείξεις	απόδειξη
2	ιστορική ορθ/ια	ψυχή	ψύχραμος	ξεψυχώ	ψυχολόγος	ψυχίατρος	άψυχος	εφτάψυχος	εσώψυχα	κακόψυχος	καλόψυχος
3	Γραμματική ορθ/ια: πληθυντικός θηλ. σε -εις/συνικός θηλ. σε -αι	θέσεις	λύσεις	πόλεις	λέξεις	τάξεις					
3	Γραμματική ορθ/ια: πληθυντικός θηλ. σε -εις/συνικός θηλ. σε -αι	θέση	η φύλη	λύση	πόλη	Μαίρη					
3	ιστορική ορθ/ια	συννεφιά	συννεφιασμένος	συννεφιάζω	συννεφιασμένη	συννεφιασμένο					
3	ιστορική ορθ/ια	ώρα	ωρατός	ωράριο	ωριατός	ώριμος	ωριμότητα	ωραίες	ωροδείκτης	ωροσκόπιο	ωρομίσθιο

4	Επανάληψη γραμματικής ορθότητας	θέση	ψυχή	λύση	φίλη	πόλη
4	Επανάληψη γραμματικής ορθότητας	βουνό	νερό	δώρο	κόκαλο	φαγητό
4	Επανάληψη γραμματικής ορθότητας	διαβάζω	γράφω	ποτίζω	αγαπώ	γελάω
4	Επανάληψη γραμματικής ορθότητας	θέσεις	λέξεις	λύσεις	τάξεις	πόλεις
4	Επανάληψη ιστορικής ορθότητας	χωριό	χώρα	χωρίζω	χώρος	χωράφι
4	Επανάληψη ιστορικής ορθότητας	φωτίζω	φως	φωτεινός	φωτογραφία	φωτιά
4	Επανάληψη ιστορικής ορθότητας	δείγμα	παράδειγμα	επίδειξη	δείχνει	δείκτης
4	Επανάληψη ιστορικής ορθότητας	ψυχή	ψύχραμος	ξεψυχώ	ψυχολόγος	άψυχος
4	Επανάληψη ιστορικής ορθότητας	συννεφιά	συννεφιασμένος	συννεφιάζω	συννεφιασμένη	συννεφιασμένο
4	Επανάληψη ιστορικής ορθότητας	ώρα	ωραίος	ωράριο	ωριαίος	ώριμος