

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών



Η ορθογραφική ικανότητα και η σχέση της με
τις δεξιότητες της κατανόησης και της
παραγωγής γραπτού λόγου

Διδακτορική Διατριβή
Κατερίνα Τζανάκη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Ευγενία Μαγουλά

Αθήνα 2023

Τίτλος διδακτορικής διατριβής:

Η ορθογραφική ικανότητα και η σχέση της με τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου

Τριμελής επιτροπή

Ευγενία
Μαγουλά

Θωμάς
Μπαμπάλης

Αλέξανδρος-Σταμάτιος
Αντωνίου

Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α

Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α

Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Γεωργία Κατσούδα, Ερευνήτρια Α' βαθμίδας Ακαδημίας Αθηνών

Ιωάννης Γαλαντόμος, Αν. Καθηγητής Τμήματος Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Αθανάσιος Μιχάλης, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου, κ. Ευγενία Μαγουλά καθώς και τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής της διατριβής μου, τον καθηγητή κ. Θωμά Μπαμπάλη και τον καθηγητή κ. Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου για την πολύτιμη υποστήριξη τους και την καθοδήγηση που μου παρείχαν σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην εξέταση του έργου αυτού και στην παρουσίασή του. Ειδικότερα, ευχαριστώ την κ. Γεωργία Ανδρέου, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, την κ. Γεωργία Κατσούδα, Ερευνήτρια Α' βαθμίδας της Ακαδημίας Αθηνών. Ακόμη, ευχαριστώ τον κ. Ιωάννη Γαλαντόμο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Γλωσσικών & Διαπολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τον κ. Αθανάσιο Μιχάλη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο ΕΚΠΑ.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ που μου προσέφερε τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να φέρω εις πέρας την παρούσα ερευνητική εργασία.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ποσοτική έρευνα συσχετίσεων, στην οποία αξιοποιήθηκε πρωτογενές υλικό από μεγάλο σώμα γραπτών κειμένων μαθητών/-τριών της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου που συμμετείχαν σε γραπτό διαγωνισμό λογοτεχνικού περιεχομένου. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός των ορθογραφικών αποκλίσεων των μαθητών, η κατηγοριοποίησή τους με βάση γλωσσολογικά κριτήρια, και ο συσχετισμός της ορθογραφικής επίδοσης με τη γενική επίδοση των μαθητών στον εν λόγω διαγωνισμό και τις επιδόσεις τους χωριστά στα έργα κατανόησης γραπτού λόγου και στα έργα παραγωγής γραπτού λόγου. Ειδικότερα, τα κείμενα που είχαν παραγάγει οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο του διαγωνισμού εξετάστηκαν ως προς την ορθογραφική τους ακρίβεια, με στόχο να αναδειχθούν οι ορθογραφικές αποκλίσεις, να κατηγοριοποιηθούν βάσει γλωσσολογικών κριτηρίων και να εξεταστούν οι λέξεις στις οποίες αυτά εντοπίζονται. Παράλληλα, συσχετίζεται με ποικίλους τρόπους η ορθογραφική επίδοση με άλλες παραμέτρους, όπως οι απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου και οι απαντήσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ακόμη, διερευνήθηκε η γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει η λέξη που σημειώθηκε το ορθογραφικό λάθος καθώς και το μόρφημα στο οποίο αυτό εντοπίστηκε. Τέλος, καταγράφηκαν έξι δημογραφικά στοιχεία που αφορούσαν τόσο το σχολείο συμμετοχής όσο και τις ομάδες των συμμετεχόντων. Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο φέρει η εν λόγω έρευνα και το οποίο συνέβαλε στη μέτρηση της ορθογραφικής επίδοσης είναι η παράμετρος-μεταβλητή που ονομάσαμε *Πυκνότητα λάθους*. Ως πυκνότητα λάθους ονομάζουμε το ποσοστό των ορθογραφικών λαθών που εντοπίστηκαν επί του συνόλου των λέξεων που παράχθηκαν στο γραπτό κείμενο.

Abstract

The present study is a quantitative research of correlations, in which primary source materials were evaluated from a large number of texts written by students of the 6th grade of the primary school who had participated in a literary writing competition. The main purpose of the research was to identify the spelling discrepancies among students, to categorize them based on linguistic criteria, and to correlate the students' spelling performance with their overall performance, and also to correlate this performance separately with their reading comprehension and with their production of written work. In particular, the texts written by the students in the context of the competition were examined for their spelling

accuracy, to highlight spelling discrepancies, to categorize them based on linguistic criteria and to examine the words in which these discrepancies are found. At the same time, spelling performance was correlated in a variety of ways with other parameters, such as the answers to closed-type comprehension questions and the answers to open-type questions. In addition, the grammatical category, and the morpheme in which the misspelling word belongs to were investigated. Finally, six demographics related to both participating school and participant groups were recorded. An important element that this research focused on and which contributed to the measurement of spelling performance is the parameter-variable called Error Density. As error density we consider the percentage of spelling errors found on the total number of words produced in the written text.

Πρόλογος

Στη σύγχρονη εποχή οι μαθητές και μαθήτριες ενώ έχουν την ικανότητα να ανταπεξέρχονται σε ιδιαίτερα απαιτητικές μαθησιακές προκλήσεις, εντούτοις παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες σε σύνθετες δεξιότητες όπως αυτή της ορθογραφίας. Οι δυσκολίες αυτές δεν αφορούν μόνο τους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, όπως συχνά υπονοείται, και ακολουθούν τους νέους στην ενήλική ζωή τους. Η διαπίστωση αυτή έχει τονιστεί από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, ακόμη και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω στάθηκαν αφορμή, ώστε να στραφεί το ερευνητικό μου ενδιαφέρον στην ορθογραφημένη γραφή προκειμένου να αναδειχθεί η σπουδαιότητά της στη μαθησιακή διαδικασία. Για τον λόγο αυτό ερεύνησα, έπειτα από ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τη σχέση της ορθογραφικής δεξιότητας με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, την κατανόηση και την παραγωγή. Η έρευνα αυτή εκπονήθηκε για να απαντήσει στο βασικό ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό η ορθογραφική επίδοση σχετίζεται με την επίδοση στις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και σε άλλα επιμέρους ερωτήματα που προέκυψαν κατά τη συλλογή και ανάλυση του υλικού. Η θετική συσχέτιση της ορθογραφίας με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, θα αναδείξει την ανάγκη μεγαλύτερης, πιο οργανωμένης και στοχευμένης διδασκαλίας της ορθογραφίας μέσω της γλωσσολογικής προσέγγισης τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία με τη σειρά της θα συμβάλλει στη γενικότερη γλωσσική και γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, κα. Ευγενία Μαγουλά, η οποία πίστεψε σε εμένα και μου έδωσε την ευκαιρία να υλοποιήσω τις ερευνητικές μου αναζητήσεις και τους ακαδημαϊκούς μου στόχους. Με ενέπνευσε, με καθοδήγησε, με συμβούλεψε, με υποστήριξε καθ' όλη τη διάρκεια των πανεπιστημιακών μου σπουδών δίνοντας μου ευκαιρίες για τις οποίες μόνο ευγνωμοσύνη νιώθω.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους Καθηγητές και μέλη της τριμελούς επιτροπής της διατριβής μου, κ. Θωμά Μπαμπάλη και κ. Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου για τις πολύτιμες συμβουλές που μου παρείχαν.

Πολλές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω προς τη διεύθυνση και τη διοίκηση των Εκπαιδευτηρίων Γείτονα, που με βοήθησαν σημαντικά προκειμένου να καταφέρω να ολοκληρώσω το έργο μου αυτό.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τη μητέρα μου Φιλάνθη, τον αδελφό μου Ευτύχη, τον σύζυγό μου Γιάννη και τον μπέμπη μας, που με στήριξαν με αγάπη και φροντίδα όλα αυτά τα χρόνια.

Αφιερώνω την εργασία αυτή στη μνήμη του πολυαγαπημένου μου πατέρα Προκόπιου, που στο ταξίδι αυτό ένιωθα να είναι μόνιμα συνοδοιπόρος μου, να με ενθαρρύνει με το γεμάτο αγάπη και περηφάνια βλέμμα του, όπως πάντα.

Η ορθογραφική ικανότητα και η σχέση της με τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου

Στον πατέρα μου...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	3
Περίληψη.....	4
Πρόλογος	6
Εισαγωγή.....	14
Μέρος πρώτο: Θεωρητική τεκμηρίωση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την Ορθογραφία.....	20
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ορθογραφίας.....	20
1.1.1. Η ορθογραφική διαφάνεια στα συστήματα γραφής και η σημασία της.....	22
1.1.2. Η ιστορική ορθογραφία: Η περίπτωση της ελληνικής γλώσσας και οι δυσκολίες του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος.....	27
1.1.3. Αρχές της νεοελληνικής ορθογραφίας	39
1.2. Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας-Η ορθογραφημένη γραφή	48
1.2.1. Ορισμός της ορθογραφικής δεξιότητας	48
1.2.2. Η νευροβιολογική βάση και ψυχογνωστική βάση της ορθογραφικής δεξιότητας.	50
1.2.3. Τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας: η ιδιαίτερη σχέση της με την ανάγνωση.....	54
1.2.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες και ορθογραφία	61
1.3. Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής.....	76
1.3.1. Στρατηγική επινόησης ορθογραφίας	77
1.3.2. Μνημονική στρατηγική	77
1.3.3. Η στρατηγική της αναλογίας	78
1.3.4. Μορφολογική στρατηγική	79
1.3.5 Διαφορετική ταξινόμηση των στρατηγικών.....	79
1.3.6. Έρευνες για την κατάκτηση των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής	81
1.4. Ορθογραφικά λάθη	85
1.4.1. Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών	86
1.4.2. Μελέτες για την κατηγοριοποίηση-ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών και ποσοτικές αναλύσεις στην ελληνική γλώσσα.....	90
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ορθογραφίας και αξιολόγηση	96

2.1. Από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες προσεγγίσεις.....	96
2.1.1. Εφαρμογή ορθογραφικών αρχών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.....	98
2.1.2. Διδακτικές στρατηγικές· μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας	100
2.1.3. Παλαιότερες μέθοδοι διδασκαλίας της ορθογραφίας.....	100
2.1.4. Η μέθοδος Montessori.....	102
2.1.5. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος των Orton-Gillingham	102
2.1.5. Η μέθοδος Fernald.....	103
2.1.6. Η μέθοδος Horn, η μέθοδος των Graham & Freeman, η μέθοδος Berninger et al, οι τεχνικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.	104
2.1.7. Εικονογραφικές μέθοδοι	106
2.1.8.. Η Γλωσσολογική μέθοδος	107
2.1.9. Καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό μέθοδοι	108
2.1.10. Μέθοδοι με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών	109
2.1.11. Μέθοδοι με ημιαυτονομία του μαθητή.....	109
2.1.12. Συμπεράσματα.....	111
2.2. Προσεγγίσεις και Μέθοδοι αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας .	112
2.2.1. Ποιοτική αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας.....	112
2.2.2. Ποσοτική εκτίμηση της ορθογραφικής δεξιότητας	114
2.2.3. Δοκιμασία καθ' υπαγόρευσης- δοκιμασία ελεύθερης γραφής	116
2.2.4. Συμπεράσματα & Διαμορφωτική αξιολόγηση.....	118
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την ανάγνωση και τη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου	130
3.1. Εισαγωγή.....	130
3.2. Η ανάγνωση: Ορισμοί και φύση της.....	131
3.3. Η αναγνωστική κατανόηση	134
3.3.1. Ορισμός	134
3.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση	135
3.3.3. Παράγοντες που σχετίζονται με τον αναγνώστη	135
3.3.4. Παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο.....	157
3.4. Επίπεδα κατανόησης	163
3.5. Τρόποι αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης	164

3.6. Η Εκμάθηση της Ανάγνωσης-Τα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης	165
3.6.1. Οι φάσεις ή στάδια του Frith	166
3.6.2. Οι φάσεις ή στάδια της Ehri	168
3.7. Συμπερασματικά.....	169
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου	171
4.1. Εισαγωγή.....	171
4.2. Προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου.....	172
4.2.1. Παραδοσιακή προσέγγιση.....	172
4.2.2. Η προσέγγιση της Ελεύθερης Έκφρασης.....	174
4.2.3. Η Γνωστική προσέγγιση	175
4.2.4. Κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση	176
4.2.5. Κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις	177
4.2.6. Κοινωνικο-γλωσσολογικές προσεγγίσεις.....	177
4.2.7. Μετα-επικοινωνική κριτική προσέγγιση.....	182
4.2.8. Το κείμενο στην εκπαίδευση.....	183
4.2.9. Η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου στο ΠΣ_ 2021	186
4.3. Βασικές αρχές στην παραγωγή γραπτού λόγου	188
4.3.1. Εισαγωγή.....	188
4.3.2. Η αρχή της διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών και του γνωστικού φορτίου	188
4.3.3. Η αρχή ανάπτυξης της μεταγνώσης	190
4.3.4. Η αρχή της παροχής διαδικαστικών διευκολύνσεων	191
4.3.5. Η αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης	192
4.3.6. Η αρχή της συνεργατικής γραφής	193
4.3.7. Η αρχή της γνωστικής μαθητείας	193
4.3.8. Η αρχή της αξιοποίησης της τάξης ως κοινότητας πρακτικής.....	194
4.3.9. Η αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας	195
4.3.10. Η αρχή της αξιοποίησης της σχέσης ανάγνωσης και γραφής	195
Μέρος δεύτερο: Η έρευνα	198
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Τα δεδομένα, οι προϋποθέσεις και η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας	199

5.1. Εισαγωγή.....	199
5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	199
5.3. Οργάνωση και υλοποίηση της έρευνας-Μεθοδολογία	200
5.3.1. Ο μαθητικός διαγωνισμός «Βιβλιοδρομίες»-σώμα υλικού	206
5.3.2. Φύλλα εργασίας-Έργα.....	208
5.3.3. Η ιδιαιτερότητα της έρευνας	215
5.3.4. Δεοντολογία της επιστημονικής έρευνας.....	217
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	220
6.1. Μέθοδοι επεξεργασίας δεδομένων.....	220
6.2. Αποτελέσματα δημογραφικών στοιχείων	220
6.3. Βαθμολογικά αποτελέσματα-Συσχετισμοί	225
6.3.1. Συσχετισμοί βαθμολογικών επιδόσεων με τα χαρακτηριστικά συμμετοχής	225
6.3.2. Ορθογραφική επίδοση και συσχετίσεις	234
6.3.3. Βαθμολογικές επιδόσεις στις δεξιότητες του γραπτού λόγου και την ορθογραφική επίδοση	236
6.4. Ανάλυση ορθογραφικών λαθών	242
6.4.1. Είδη ορθογραφικών λαθών	242
6.4.2. Μορφολογική θέση του ορθογραφικού λάθους	251
6.4.3. Μορφολογική θέση του λάθους και δημογραφικά δεδομένα	253
6.4.4. Γραμματική κατηγορία που ανήκει η λέξη με ορθογραφικό λάθος και συσχέτιση με δημογραφικά στοιχεία.....	258
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ανακεφαλαίωση των δεδομένων-Συζήτηση.....	266
7.1. Η συσχέτιση της ορθογραφικής επίδοσης με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	266
7.2. Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με την επίδοση στα έργα Κατανόησης και Παραγωγής Γραπτού Λόγου	269
7.3. Ορθογραφικά λάθη: κατηγοριοποίηση και ανάλυση των λαθών.....	270
7.3.1. Συσχέτιση του είδους-κατηγορίας των ορθογραφικών λαθών και της επίδοσης στα έργα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου	272
7.3.2. Μορφολογική θέση του ορθογραφικού λάθους και συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	273

7.3.3. Γραμματική κατηγορία και Ορθογραφικό λάθος-συσχέτιση με δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	277
7.4. Γενικά συμπεράσματα.....	278
7.5. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	280
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	285
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	301
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	339

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι εμπλουτίζουν το επικοινωνιακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα η γλώσσα, η εικόνα, ο ήχος να συνυπάρχουν σε ποικιλία κειμένων τόσο παραδοσιακών (προφορικών και γραπτών κειμένων) όσο και πολυτροπικών, ψηφιακών και εικονιστικών.

Η επικράτηση των τελευταίων, σε συνδυασμό με την υποχώρηση της χρήσης των εκτεταμένων κειμένων μπορεί να ευθύνεται για την εμφάνιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο, είτε ως διαδικασία συγγραφής είτε ως διαδικασία ανάγνωσης. Στην ελληνική γλώσσα, με τις ιδιαιτερότητες του ιστορικού ορθογραφικού συστήματος, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο οι μαθητές να δυσκολεύονται με την εφαρμογή των κανόνων ορθογραφίας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε τυπικό ή άτυπο επικοινωνιακό περιβάλλον. Επιπλέον, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εκδηλώθηκαν τάσεις αμφισβήτησης της σημασίας της ορθογραφημένης γραφής για τους μαθητές. Η ενασχόληση με την ορθογραφία θεωρήθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς και ερευνητές φορμαλιστική εμμονή που χαρακτηρίζει μια συντηρητική και παρωχημένη προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, όπως έχουν δείξει νεότερες έρευνες, η ορθή γραφή των λέξεων εμπλέκεται στην ανάπτυξη πλευρών του γραμματισμού στα παιδιά, όπως είναι η αναγνώριση της μορφής και η κατανόηση της σημασίας των γραπτών λέξεων. Συνεπώς η μάθηση της ορθογραφίας δεν αποσκοπεί μόνο στην τήρηση των κανόνων γραφής σε λεξικό ή προτασιακό επίπεδο, αλλά σχετίζεται και με την κατανόηση του νοήματος του κειμένου, τόσο μέσω της αναγνώρισης του λεξιλογίου όσο και της επίγνωσης των γραμματικοσυντακτικών στοιχείων (Joshi, Treiman, Carreker & Moats, 2009).

Οι έρευνες σχετικά με ποικίλες διαστάσεις που συνδέονται με την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών (π.χ. φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση, λεξιλογική γνώση) αναδεικνύουν το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με τη λειτουργία της ορθογραφίας στο πλαίσιο του γραμματισμού των μαθητών. Όσον αφορά τις έρευνες γύρω από το θέμα της ορθογραφικής ικανότητας στα ελληνόπουλα, αναφέρουμε ενδεικτικά τις συναφέστερες έρευνες των Ζακεστίδου & Μάνιου_Βακάλη (1987), Bryant, Nunes & Aidinis (1999), Kotoulas & Padelidou (1999), Porpodas (2001), Αϊδίνης &

Παράσχου (2004), Αϊδίνης & Δαλακλή (2006), Κουτσογιάννη & Παπαδοπούλου (2008), Αναστασίου (2009), Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή (2008), Τσεσμελή (2009), Μουζάκη & Πρωτόπαπα (2010), Αναγνωστοπούλου (2010), Γεράση (2010), Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα (2010), Πρωτόπαπας, Δρακοπούλου & Φάκου (2010), Δρακοπούλου, Σκαλούμπακα, Φάκου & Πρωτόπαπα, (2010), Αϊδίνης (2010α), Σαρρή & Πόρποδα, (2010) Protorapas et al., (2013), Diamanti et al., (2014), Γρηγοράκη & Μανωλίτσης(2016), Diamanti et al., (2017), Ξάνθη (2017), Μαγουλά & Τζανάκη (2020).

Ωστόσο, η σχέση της ορθογραφίας με τις δύο βασικές δεξιότητες του γραπτού λόγου, την κατανόηση και την παραγωγή είναι ένα ζήτημα υπό διερεύνηση για το οποίο υπάρχουν ήδη θετικές ενδείξεις από προγενέστερες έρευνες σε άλλες γλώσσες, αλλά και για την ελληνική. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες-μελέτες των Πόρποδα (1992), Μουζάκη (2010), Αναστασίου (2009), Σπαντιδάκη (2009), Ξάνθη (2017), Ehri (1998), Joshi, Treiman, Carreker & Moats (2009), Berninger, Nielsen, Abbott, Wijzman & Raskind (2008), Pedro Tavárez Da Costa & Fransheska Reyes Arias (2021), Llauro & Dockrell (2020), Reed, Petscher & Foorman (2016), Kent & Wanzek, (2016).

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ποσοτική έρευνα συσχετίσεων, στην οποία αξιοποιήθηκε πρωτογενές υλικό από μεγάλο σώμα γραπτών κειμένων μαθητών/-τριών της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου που συμμετείχαν σε γραπτό διαγωνισμό λογοτεχνικού περιεχομένου. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός των ορθογραφικών αποκλίσεων των μαθητών, η κατηγοριοποίησή τους με βάση γλωσσολογικά κριτήρια, και ο συσχετισμός της ορθογραφικής επίδοσης με τη γενική επίδοση των μαθητών στον εν λόγω διαγωνισμό και τις επιδόσεις τους χωριστά στα έργα κατανόησης γραπτού λόγου και στα έργα παραγωγής γραπτού λόγου. Ειδικότερα, τα κείμενα που είχαν παραγάγει οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο του διαγωνισμού εξετάστηκαν ως προς την ορθογραφική τους ακρίβεια, με στόχο να αναδειχθούν οι ορθογραφικές αποκλίσεις, να κατηγοριοποιηθούν βάσει γλωσσολογικών κριτηρίων και να εξεταστούν οι λέξεις στις οποίες αυτά εντοπίζονται. Παράλληλα, συσχετίζεται με ποικίλους τρόπους η ορθογραφική επίδοση με άλλες παραμέτρους, όπως οι απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου και οι απαντήσεις σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ακόμη, διερευνήθηκε η γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει η λέξη που σημειώθηκε το ορθογραφικό λάθος καθώς και το μόρφημα στο οποίο αυτό εντοπίστηκε.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η έρευνα διεξάγεται σε δεδομένα μαθητών/-τριών της τελευταίας τάξης του Δημοτικού, καθώς ολοκληρώνεται η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, η ύλη της ορθογραφίας (λεξικής και γραμματικής) έχει θεωρητικά καλυφθεί και αναμένεται οι μαθητές να έχουν αποκτήσει επαρκείς γνώσεις του γραπτού λόγου ώστε να μεταβούν ομαλά στο Γυμνάσιο.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι τα ορθογραφικά λάθη αντλήθηκαν από κείμενα ελεύθερης γραφής που έγραψαν οι μαθητές/τριες σε έναν πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό λογοτεχνίας, στον οποίο, μάλιστα, τα ορθογραφικά λάθη δεν αξιολογούνται (ή προσμετρώνται). Τέλος, καταγράφηκαν έξι δημογραφικά στοιχεία που αφορούσαν τόσο το σχολείο συμμετοχής όσο και τις ομάδες των συμμετεχόντων.

Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο φέρει η εν λόγω έρευνα και το οποίο συνέβαλε στη μέτρηση της ορθογραφικής επίδοσης είναι η παράμετρος που ονομάσαμε *Πυκνότητα λάθους*. Επειδή το αποτέλεσμα των ορθογραφικών λαθών μπορεί να επηρεάζεται από την έκταση της παραγωγής γραπτού λόγου, χρησιμοποιήθηκε το πλήθος των λέξεων ως βοηθητική μεταβλητή προκειμένου να υπολογισθεί η πυκνότητα λάθους. Ως πυκνότητα λάθους ονομάζουμε το ποσοστό των ορθογραφικών λαθών που εντοπίστηκαν επί του συνόλου των λέξεων που παράχθηκαν στο γραπτό κείμενο.

Η διατριβή χωρίζεται σε δύο μέρη, το καθένα από τα οποία διαρθρώνεται σε επιμέρους κεφάλαια και υποκεφάλαια. Ξεκινώντας από το Α' μέρος «*Θεωρητική τεκμηρίωση*», στο πρώτο κεφάλαιο με τίτλο «Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την Ορθογραφία», παρουσιάζονται βασικές έννοιες για την ορθογραφία, θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα για την ορθογραφημένη γραφή. Ειδικότερα, παρουσιάζονται διαφορετικοί ορισμοί για την ορθογραφία στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και δίνεται έμφαση στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, στις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες του. Ακόμη, ορίζεται η ορθογραφική δεξιότητα, παρουσιάζονται τα στάδια ανάπτυξης της και η ιδιαίτερη σχέση της με τις μεταγλωσσικές δεξιότητες της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης. Αναλύονται οι στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και γίνεται αναφορά στις έρευνες για την κατάκτηση των στρατηγικών αυτών. Τέλος, παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών. Στο δεύτερο κεφάλαιο του Α' μέρους με τίτλο «Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ορθογραφίας και αξιολόγηση» αναλύονται οι διδακτικές στρατηγικές, οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας καθώς και οι προσεγγίσεις και μέθοδοι αξιολόγησής της.

Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη δεξιότητα της ανάγνωσης και της κατανόησης του γραπτού λόγου», προσδιορίζεται εννοιολογικά η δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης, παρουσιάζονται οι παράγοντες που την επηρεάζουν, τα επίπεδα κατανόησης και οι τρόποι αξιολόγησής της. Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα, θα μας βοηθήσουν να στοιχειοθετήσουμε τη σχέση της αναγνωστικής κατανόησης με την ορθογραφική δεξιότητα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη δεξιότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου», εξετάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι βασικές αρχές για τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου, προκειμένου να αναδειχθεί και να προσδιοριστεί η σχέση της με την ορθογραφική δεξιότητα.

Ακολουθεί το Β' μέρος της μελέτης, «η Έρευνα», που αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πέμπτο κεφάλαιο με τίτλο «Τα δεδομένα, οι προϋποθέσεις και η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας», εξετάζονται ζητήματα που αφορούν το περιεχόμενο και το είδος της έρευνας, τον σκοπό και τους στόχους της καθώς και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο με τίτλο «Στατιστική ανάλυση των δεδομένων» παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δημογραφικών στοιχείων, τα βαθμολογικά αποτελέσματα και αναλύονται στατιστικά τα ορθογραφικά λάθη ως προς το είδος τους, τη μορφολογική τους θέση μέσα στη λέξη και τη γραμματική κατηγορία της λέξης στην οποία σημειώθηκαν.

Στο έβδομο κεφάλαιο με τίτλο «Ανακεφαλαίωση των δεδομένων-Συζήτηση», παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση και την ερμηνεία των στατιστικών αποτελεσμάτων, και ακολουθεί η συζήτηση και η σύγκριση με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα, καταδεικνύεται η ανάγκη να δοθεί έμφαση κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη συστηματική διδασκαλία του μορφολογικού συστήματος της γλώσσας και στην καλλιέργεια της μορφολογικής στρατηγικής και επίγνωσης. Ακόμη, φανερώνεται η ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας του λεξιλογίου με έμφαση στη διδασκαλία της ετυμολογίας των λέξεων και των μηχανισμών παραγωγής και σύνθεσης. Η διδακτορική εργασία

Η ορθογραφική ικανότητα και η σχέση της με τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου

ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας, τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και τη «Βιβλιογραφία».

Μέρος πρώτο: Θεωρητική τεκμηρίωση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την Ορθογραφία

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ορθογραφίας

Με τον όρο *ορθογραφία* χαρακτηρίζουμε την ορθή γραφή και απόδοση των λέξεων του προφορικού λόγου, όπως αυτή προκύπτει από την εφαρμογή των κανόνων και των συμβάσεων που ισχύουν στο σύστημα κάθε γλώσσας. Πρόκειται για τη γενικά αποδεκτή και κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση που έχει καθιερωθεί ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στο σύστημα γραφής που την αποδίδει. Ο παραπάνω ορισμός φανερώνει δύο χαρακτηριστικά στοιχεία της ορθογραφίας, τον αυθαίρετο και μη αυθαίρετο χαρακτήρα της. Αυθαίρετο, επειδή πρόκειται για μια σχέση που υπόκειται σε κωδικοποίηση, οι κανόνες της οποίας είναι συμβατικοί και μη αυθαίρετο, επειδή πρόκειται για μια σχέση αποδεκτή που υπακούει σε κανόνες (Παπαναστασίου, 2008, 75)¹. Οι κανόνες και οι συμβάσεις ορίζουν συνήθως ποια γράμματα θα χρησιμοποιηθούν και με ποια σειρά για τη γραφή κάθε λέξης. Προέρχονται κυρίως από ιστορικούς και γλωσσικούς παράγοντες, αν και δεν είναι πάντοτε εμφανής η προέλευσή τους στο σύγχρονο ορθογραφικό σύστημα. Για παράδειγμα, η ορθή γραφή της λέξης «παίζω» εξαρτάται από τη γνώση γραμματικών κανόνων (για την ορθογραφία του κλιτικού μορφήματος) και από την ετυμολογία της που καθορίζει τη γραφή του θεματικού μορφήματος, της ρίζας. Ο συνδυασμός των γνώσεων αυτών για κάθε προφερόμενη λέξη, αποκτά μια συγκεκριμένη γραπτή μορφή κι έτσι διαμορφώνεται το κοινό συμβατικό σύστημα γραφής ενός γλωσσικού κώδικα (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 31).

Ο Γ. Μπαμπινιώτης (2008, ι'-ια') αναφέρει ότι η ορθή γραφή, η ορθογραφία, είναι ο καθιερωμένος συμβατικός σε κάθε γλώσσα τρόπος γραφής κάθε λέξης βάσει των αρχών της ετυμολογικής-ιστορικής προέλευσης κάθε λέξης, που αφορά στη ρίζα μιας λέξης και στα στοιχεία που την περιβάλλουν συνιστώντας το θέμα της λέξης και των αρχών της γραμματικοσυντακτικής της λειτουργίας, που αφορά σε στοιχεία που δηλώνουν λειτουργίες γραμματικές (ενικός-πληθυντικός, αρσενικό-θηλυκό-ουδέτερο, ενεργητική-μεσοπαθητική φωνή, ενεστώτας-αόριστος κ.ο.κ) ή συντακτικές (υποκείμενο-αντικείμενο,

¹ «Η ορθογραφία είναι η σωστή απόδοση της ζωντανής ομιλίας με γραπτά σύμβολα» (Τριανταφυλλίδης, 1988, 69). Η λέξη *ορθογραφία* με τη σημασία της ορθής γραφής των λέξεων εμφανίζεται για πρώτη φορά στον Απολλώνιο τον Δύσκολο και στον Σέξτο τον Εμπειρικό (Χαραλαμπίκης, 2001β, 185).

α' πρόσωπο-β' πρόσωπο-γ' πρόσωπο, προσδιορίζον-προσδιοριζόμενο κ.λπ.). Έτσι, οι λέξεις σχετίζονται με τη γραφή τους αλλά και με τη σημασία τους. Το κυριότερο είναι ότι συγκροτούν ομάδες λέξεων, τα ομόρριζα. Αυτή η ιστορική-ετυμολογική-σημασιολογική γραφή κάθε λέξης συνιστά την ορθογραφία της την οποία οφείλουν να ακολουθούν τα άτομα κάθε γλωσσικής κοινότητας.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011, 282) η ορθογραφία είναι η γραπτή μορφή των λέξεων που ακολουθεί ορισμένους κανόνες. Αν υπήρχε στις γλώσσες γραφοφωνημική αντιστοιχία, δηλαδή κάθε γράφημα αναπαριστούσε ένα φώνημα, τότε η ορθή γραφή θα ήταν αποτέλεσμα της εκμάθησης γραμματικών κανόνων. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει στις γλώσσες. Για να γράψει το παιδί ορθογραφημένα μια λέξη θα πρέπει να μπορεί να τη διαβάσει, να χειρίζεται τα φωνήματά της (φωνολογική επίγνωση), να οπτικοποιεί τη λέξη και να χρησιμοποιεί τις απαραίτητες κινητικές δεξιότητες (Lerner, 198, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011, 282). Η Bailet, (όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011, 282-283) τονίζει ότι στη διαδικασία της ορθογραφίας απαιτείται από το παιδί η γνώση των γραμμάτων, η γνώση του ορθογραφικού συστήματος και οι μνημονικές ικανότητες προκειμένου να ανακαλούνται οι γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες των λέξεων με ιστορική ορθογραφία (λεξική γνώση).

Από την πλευρά των λειτουργικών και δομιστικών εννοιών της Σχολής της Πράγας (Vachek, 1973, 18, Vachek, 1982, 37), η ορθογραφία είναι ένα είδος «γέφυρας» που ενώνει την προφορική νόρμα με τη γραπτή. Είναι το σύνολο των κανόνων των οποίων η γνώση καθιστά ικανό τον ομιλητή να μεταφέρει την προφορική γλώσσα στην αντίστοιχη γραπτή.

Στην ορολογία της Αγγλικής ο όρος ορθογραφία «orthography» εναλλάσσεται με τον όρο «spelling», ο οποίος σε γενικές γραμμές χρησιμοποιείται ως συνώνυμό του. Ωστόσο, ο όρος «spelling» δηλώνει την «υλική» εικόνα του γραπτού εκφωνήματος με φωνητικά μέσα, αποδίδοντας το αντίστοιχο όνομα διαδοχικά σε καθένα από τα γράφηματά που συνθέτουν ένα εκφώνημα. Με την έννοια αυτή στην Αγγλική συνηθίζεται η φράση «spelling the difficult words» (Αναστασοπούλου, 2010, 19)

Από την πλευρά της Ψυχολογίας², η ορθογραφία για ένα παιδί είναι φωνητική, οπτική και κιναισθητική διαδικασία. Στα πρώτα στάδια της διαδικασίας αυτής απαιτείται ο συσχετισμός των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η ανάκληση από τη μνήμη της σαφούς οπτικής, ακουστικής ή

² Hildreth, 1947 όπως αναφέρθηκε στην Αναγνωστοπούλου, 2010

κιναισθητικής εικόνας της λέξης οδηγεί στην ορθογραφημένη γραφή της. Έτσι το παιδί μπορεί να γράφει τα σύμβολα από τα οποία αποτελείται κάθε λέξη ακολουθώντας τη σωστή σειρά. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί ο σωστός σχηματισμός των γραφημάτων από τα οποία αποτελείται η λέξη. Αυτή η διαδικασία που ακολουθείται από το παιδί χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, απαιτεί τον συσχετισμό των γραφημάτων και των φωνημάτων (G-P-C: Grapheme Phoneme Correspondence). Ορθογράφος είναι το παιδί που έχει αποθηκεύσει την ακριβή εικόνα μιας λέξης και μπορεί να ανακαλεί εύκολα από τη μνήμη αυτή τη σαφή οπτική, ακουστική ή κιναισθητική εικόνα της λέξης που γράφει. Επιπλέον, η γραφοκινητική ενέργεια είναι ουσιαστικής σημασίας για την απόκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας.

Σήμερα γνωρίζουμε ότι η ορθή γραφή των λέξεων δεν απαιτείται μόνο κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, αλλά εμπλέκεται στην ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού και ιδιαίτερα στην αναγνώριση και κατανόηση της σημασίας των γραπτών λέξεων (Joshi, Treiman, Carreker & Moats, 2009). Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση της ορθογραφίας δεν αφορά μόνο στην εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων για την αποτύπωση των λέξεων του προφορικού λόγου στον γραπτό λόγο. Αφορά στη βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας και στην καλλιέργεια ανώτερων δεξιοτήτων.

1.1.1. Η ορθογραφική διαφάνεια στα συστήματα γραφής και η σημασία της.

Ο όρος ορθογραφική διαφάνεια αναφέρεται στην κανονικότητα με την οποία το ορθογραφικό σύστημα μιας γλώσσας αναπαριστά τον τρόπο με τον οποίο προφέρονται οι λέξεις. Ένα *διαφανές ή ρηχό* ορθογραφικό σύστημα απεικονίζει με συνέπεια τη σχέση μεταξύ φθόγγου και γράμματος ή γραφήματος (συνδυασμός γραμμάτων). Αντίθετα, σε ένα *αδιαφανές ή βαθύ* ορθογραφικό σύστημα η αντιστοιχία φθόγγου και γράμματος ή γραφήματος δεν αποδίδεται με συνέπεια και συστηματικότητα (Πρωτόπαπας, 2010, 67).

Οι κινέζικες γλώσσες είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα αδιαφανούς ορθογραφικού συστήματος, αφού ένα μόνο μέρος κάθε ιδεογράμματος σχετίζεται με το πώς προφέρεται η λέξη και ένα μέρος με το τι σημαίνει αυτή η λέξη. Ωστόσο είναι αδύνατον να διαβαστεί η λέξη, αν δεν υπάρχει από πριν γνώση του ιδεογράμματος. Αυτό ισχύει στα λογογραφικά συστήματα γραφής. Στα αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα στα οποία εντάσσεται και η ελληνική γραφή, επειδή τα γράμματα του αλφαβήτου κατά κανόνα αντιστοιχούν άμεσα σε

φθόγγους, η έννοια της διαφάνειας γίνεται πιο συγκεκριμένη. Ένα ορθογραφικό σύστημα είναι διαφανές στον βαθμό που τα επιμέρους γράμματα ή οι συνδυασμοί τους αντιστοιχούν άμεσα και συστηματικά σε μεμονωμένους φθόγγους ή συνδυασμούς τους (Πρωτόπαπας, 2010, 68).

Ο Berry (1958, 754) αρνείται τη χρησιμότητα της μορφολογικής διαφοροποίησης που υπάρχει στα παραδοσιακά συστήματα γραφής (π.χ. ετυμολογική/ιστορική ορθογραφία) και υποστηρίζει ότι η ορθογραφία θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε η προφορά μιας λέξης να εξασφαλίζει και την ορθή γραφή της. Κατά τον Vachek (1973, 62), το ιδανικό ορθογραφικό σύστημα θα πρέπει να διαθέτει τρεις θεμελιώδεις αρχές: α) διαφάνεια (transparency), που σημαίνει αντιστοιχία γραφημάτων-φωνημάτων και το αντίστροφο, β) ευκολία στην εκμάθηση (learnability), που σημαίνει πως οι κανόνες της ορθογραφίας και της προφοράς θα πρέπει να είναι απλοί και γ) εποπτευσιμότητα (surveyability), που σημαίνει ότι η γραπτή μορφή θα πρέπει να γίνεται εύκολα αντιληπτή ως μια ακολουθία μορφημάτων, ώστε το πέρασμα από τη γραφηματική μορφή του κειμένου προς τη σημασία να είναι όσο το δυνατόν πιο ευθύ και ξεκάθαρο.

Από τα αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα, το σύστημα με μεγάλη ορθογραφική διαφάνεια είναι το φιλανδικό (Seymour, Aro & Erskine, 2003, Goswami, 2002) ενώ με μικρή ορθογραφική διαφάνεια είναι το αγγλικό (Katz & Frost, 1992, Πρωτόπαπας, 2010). Στην αγγλική γλώσσα κάθε γράμμα μπορεί να αντιστοιχεί σε διαφορετικούς φθόγγους και κάθε φθόγγος ενδέχεται να έχει διαφορετική γραφή ανάλογα με τη λέξη στην οποία βρίσκεται. Η χαμηλή διαφάνεια στην αγγλική γλώσσα έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία ανάγνωσης αρκετών αγγλικών λέξεων που δεν είναι γνωστές στον ομιλητή και αποτελούν εξαιρέσεις στο ορθογραφικό της σύστημα.

Στις περισσότερες όμως γλώσσες, ανάμεσα σε αυτές και η ελληνική γλώσσα, τα γράμματα και οι συνδυασμοί τους δεν αντιστοιχούν άμεσα μόνο σε φθόγγους αλλά και σε μορφήματα (κομμάτια-τεμάχια λέξεων που φέρουν σημασίες), τόσο σε θέματα όσο και σε καταλήξεις. Έτσι ενώ μπορεί να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ γραφήματος και φθόγγου, ωστόσο η γνώση του φθόγγου δεν επαρκεί για να προσδιορίσει το σωστό γράφημα. Άρα η γραφή κάποιων λέξεων δεν προσδιορίζεται στις γλώσσες αυτές μόνο από το φωνολογικό επίπεδο, αλλά και από το μορφολογικό επίπεδο. Αντίθετα, η προφορά των συγκεκριμένων λέξεων, δηλαδή η σωστή ακολουθία των φθόγγων, μπορεί να προσδιοριστεί πλήρως από τη γραφή τους. Για την ελληνική γλώσσα, η έλλειψη συμμετρίας στη διαφάνεια μεταξύ γραφής και ανάγνωσης είναι μεγάλη, διότι οι περισσότερες

λέξεις μπορούν να διαβαστούν σωστά βάσει της γραφής τους ενώ, αντίθετα, για να γραφτούν σωστά δεν αρκεί η γνώση της προφοράς τους.

Συνεπώς, η ελληνική γλώσσα στην ανάγνωση είναι αρκετά *διαφανής* έχοντας μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα και γι' αυτό τον λόγο εντάσσεται στα *ρηχά συστήματα* στα οποία η προφορά των λέξεων κατά την ανάγνωση βασίζεται στη σχεδόν πιστή εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής (γραφοφωνημικής) αντιστοιχίας. Όμως, στην ορθογραφία της, η ελληνική χαρακτηρίζεται ως φωνολογικά ημιδιαφανής, καθώς η αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων είναι τις περισσότερες φορές ένα προς δύο ή ένα προς πολλά και όχι ένα προς ένα, με αποτέλεσμα η σωστή γραφή της λέξης να μην καθορίζεται από τη φωνολογία της λέξης αλλά να απαιτούνται και γνώσεις γραμματικής, μορφολογίας και ετυμολογίας (Πόρποδας 2002, 113, Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009) . Δεν παραβιάζεται με άλλα λόγια η αντιστοιχία γραφήματος και φθόγγου, όμως δεν είναι αρκετή η γνώση του τελευταίου προκειμένου να προσδιοριστεί με ακρίβεια το σωστό γράφημα. Για παράδειγμα υπάρχουν πολλά γράφηματα στα ελληνικά που αντιστοιχούν στον φθόγγο /i/. Η σωστή επιλογή γραφήματος εξαρτάται από τη γραμματική ταυτότητα της λέξης δηλαδή από τη μορφολογική της υπόσταση.

Η σημασία της ορθογραφικής διαφάνειας στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι πολύ μεγάλη, αφού από αυτήν εξαρτάται ο βαθμός επιτυχίας των μαθητών στην ανάγνωση και τη γραφή (Πρωτόπαπας, 2010, 70-71). Συγκεκριμένα οι μαθητές που μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα μπορούν να συνδέουν πολύ γρήγορα τα γράμματα με τα φωνήματα και να ταυτίζουν ευκολότερα τις λέξεις του προφορικού λόγου με τις αντίστοιχες ακολουθίες γραμμάτων (Goswami, 2002, 139-163). Ακόμη, φαίνεται να περνούν ταχύτερα από τα αρχικά στάδια της ανάπτυξης της ανάγνωσης και της γραφής σε σύγκριση με τους μαθητές σε αδιαφανή συστήματα ή και σε λιγότερο διαφανή όπως για παράδειγμα οι αγγλόφωνοι μαθητές της ίδιας ηλικίας (Seymour et al., 2003, 143-174).

Όσον αφορά την επίδοση μαθητών/τριών που μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν σε διαφορετικές γλώσσες, οι μελέτες που έχουν γίνει σε διάφορες γλώσσες φανερώνουν ότι οι αρχάριοι αναγνώστες έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα όπου η αντιστοιχία φωνημάτων είναι ένα προς ένα. Οι Wimmer & Goswami (1994) στη μελέτη τους εξέτασαν δείγμα γερμανόφωνων και αγγλόφωνων μαθητών του δημοτικού σχολείου στην ανάγνωση όμοιων, για τις δύο γλώσσες, λέξεων και ψευδολέξεων. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γερμανόφωνοι μαθητές διάβαζαν με μεγαλύτερη ακρίβεια και ταχύτητα τόσο τις λέξεις όσο και τις ψευδολέξεις λόγω της μεγαλύτερης ορθογραφικής διαφάνειας της γερμανικής ορθογραφίας σε σύγκριση με την αγγλική. Το ίδιο φάνηκε και στη συγκριτική μελέτη των Frith, Wimmer & Landerl (1998) και στη μετέπειτα συγκεντρωτική μελέτη της Landerl (2006, 256) η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αναγνωστική ανάπτυξη είναι ευκολότερη σε συστήματα με υψηλή γραφοφωνημική αντιστοιχία.

Στην ερευνητική μελέτη για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου με τον κωδικό COST A8 (Πρωτόπαπας, 2010, 71), επιστήμονες από 13 χώρες εφάρμοσαν έναν κοινό τρόπο αξιολόγησης της αναγνωστικής ανάπτυξης σε αρχάριους αναγνώστες (πιο συγκεκριμένα σε παιδιά που βρίσκονταν στα πρώτα στάδια της αναγνωστικής ανάπτυξης). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στη φιλανδική γλώσσα που έχει το πιο διαφανές ορθογραφικό σύστημα, τα παιδιά της Α' δημοτικού διάβαζαν σωστά το 98% των λέξεων και ψευδολέξεων της μελέτης ενώ σε άλλα διαφανή ορθογραφικά συστήματα όπως το ιταλικό, το ισπανικό, το γερμανικό και το ελληνικό, τα παιδιά της Α' δημοτικού διάβαζαν με επιτυχία το 92% και 98% των ψευδολέξεων και των οικείων λέξεων. Αντίθετα, τα παιδιά από τη Δανία μπορούσαν να διαβάσουν μόνο το 71% των οικείων λέξεων και το 63% των ψευδολέξεων ενώ τα αγγλόφωνα παιδιά από τη Σκωτία μόνο το 33% και το 41% αντίστοιχα στην Α' δημοτικού και το 79% και 74% αντίστοιχα στη Β' δημοτικού. Τα ίδια ή παρόμοια συγκριτικά αποτελέσματα φάνηκαν και στη μελέτη των Ellis et al., (2004), οι οποίοι συμπεριέλαβαν στη μελέτη τους και διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα (συλλαβογραφικά και λογογραφικά). Κάποιοι ερευνητές (Share, 2008, Ellis & Hooper, 2001 και οι Spencer & Hanley, 2003) προκειμένου να ελέγξουν την πιθανή επίδραση κι άλλων περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα ή και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των παιδιών, πραγματοποίησαν μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε αγγλόφωνα και ουαλλόφωνα παιδιά και κατέληξαν πως οι ορθογραφικές επιδόσεις των τελευταίων ήταν πολύ καλύτερες. Αντίστοιχα οι Geva, Wade-Wolley & Shany (1993) και οι Geva & Siegel (2000) συνέκριναν τις επιδόσεις στην ορθογραφία των ίδιων παιδιών που μάθαιναν να γράφουν και να διαβάζουν στα αγγλικά που ήταν η πρώτη τους γλώσσα και στα εβραϊκά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις ήταν υψηλότερες στο εβραϊκό ορθογραφικό σύστημα τόσο στους μαθητές της Α' δημοτικού όσο και στους μαθητές της Ε' δημοτικού. Κάτι τέτοιο φανερώνει πως η επίδραση της διαφάνειας και της συστηματικότητας του ορθογραφικού συστήματος ξεπερνάει και την επίδραση της γλωσσικής κατάκτησης της μητρικής γλώσσας. Άρα τα αναλυτικά προγράμματα, τα

εκπαιδευτικά συστήματα και οι παρεμβάσεις θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ορθογραφική διαφάνεια και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότερες μελέτες για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου έχουν γίνει στην αγγλική γλώσσα την οποία ο Spencer (2000) χαρακτηρίζει ως «δυσλεξική» γλώσσα, αφού το αγγλικό ορθογραφικό σύστημα είναι εξαιρετικά ακραίο, συγκρινόμενο με άλλα αλφαβητικά συστήματα (Share, 2008). Γι' αυτό χρειάζεται να πραγματοποιηθούν κι άλλες συγκριτικές διαγλωσσικές μελέτες σε ποικιλία ορθογραφικών συστημάτων προκειμένου να μελετηθεί η ανάγνωση και η γραφή όχι μόνο στην αγγλική γλώσσα αλλά και σε άλλες γλώσσες.

Όσον αφορά την ορθογραφία οι μελέτες για την ορθογραφημένη γραφή είναι εξαιρετικά περιορισμένες, καθώς η ορθογραφία είναι παραμελημένη σε σχέση με την ανάγνωση. Οι Caravolas & Bruck (1993) ερεύνησαν την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής σε αγγλόφωνους και Τσέχους μαθητές της Α' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αγγλόφωνοι μαθητές στο τέλος της Α' Δημοτικού έκαναν πολύ περισσότερα ορθογραφικά λάθη στη γραφή απλών ψευδολέξεων απ' ό,τι οι Τσέχοι μαθητές των οποίων η γλώσσα είναι περισσότερο διαφανής ορθογραφικά. Ομοίως οι Bruck, Genese & Caravolas (1997), όπως αναφέρθηκε στην Caravolas, 2006, 505, στη διαγλωσσική τους έρευνα σε γαλλόφωνους και αγγλόφωνους μαθητές της Γ' δημοτικού έδειξαν ότι αν και οι πρώτοι έκαναν πολύ λιγότερα λάθη στη φωνολογική γραφή, ωστόσο δεν έφτασαν στο υψηλότερο για την ηλικία τους επίπεδο. Παρόμοια αποτελέσματα φάνηκαν και στη μελέτη των Landerl, Wimmer & Frith (1997) ανάμεσα σε αγγλόφωνους και γερμανόφωνους μαθητές διαφόρων ηλικιών.

Συνεπώς η μελέτη του ορθογραφικού συστήματος είναι πολύ σημαντική, αφού η ορθογραφική διαφάνεια επηρεάζει την αναγνωστική και ορθογραφική ανάπτυξη γενικά. Για να επιτευχθεί, λοιπόν, η σωστή αξιολόγηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφίας είναι σημαντικό οι αρμόδιοι και εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να έχουν καλή γνώση του ορθογραφικού συστήματος και των ιδιοτήτων του στην εκάστοτε γλώσσα, προκειμένου να παράγουν κατάλληλο εκπαιδευτικό και παρεμβατικό υλικό. (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 74-75).

1.1.2. Η ιστορική ορθογραφία: Η περίπτωση της ελληνικής γλώσσας και οι δυσκολίες του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος.

Αν στο σύστημα γραφής μιας γλώσσας η αρχή της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας ίσχυε απόλυτα, σε αναλογία «ένα προς ένα», τότε θα αρκούσε για να γράψει κανείς σωστά, να μάθει τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα της γλώσσας αυτής. Επειδή, όμως, η αρχή αυτή παραβιάζεται και η επιλογή του κατάλληλου γραφήματος για την αναπαράσταση κάθε φωνήματος δεν γίνεται από τον χρήστη τη στιγμή που γράφει, αλλά η σχέση αυτών των δύο είναι καθορισμένη από πριν, μιλάμε για ορθογραφία (Παπαναστασίου, 2008, 75).

Προκειμένου να προσδιοριστεί η φύση του ορθογραφικού συστήματος της νέας ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι από τη δημιουργία του ελληνικού αλφαβήτου μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές εξελικτικές μεταβολές του προφορικού λόγου. Κατά τον Μπαμπινιώτη (1998, 85-86), η σταδιακή απομάκρυνση της ορθογραφημένης γραφής των λέξεων μιας γλώσσας από την προφορά της αποτελεί ένα βασικό γνώρισμα της σχέσης γραφής και προφοράς της γλώσσας. Η προφορά, δηλαδή η φωνητική κατάσταση μιας γλώσσας, βρίσκεται σε συνεχή μεταβολή, ενώ η γραφή της γλώσσας, η ορθογραφία της, δεν παρακολουθεί καθόλου ή παρακολουθεί πολύ λίγο και αποδίδει με μεγάλη συνήθως καθυστέρηση τις αλλαγές στην προφορά. Έτσι, δημιουργείται συνήθως μεγαλύτερη ή μικρότερη διάσταση μεταξύ γραφής και προφοράς, πράγμα που είναι φανερό στις δυσκολίες που προκύπτουν στην εκμάθηση της ορθογραφίας μιας γλώσσας». Όσο η ορθογραφία μιας αλφαβητικής γλώσσας δεν προσαρμόζεται και δεν παρακολουθεί τις αλλαγές που υφίσταται ο προφορικός λόγος της γλώσσας αυτής, τόσο απομακρύνεται από την ακριβή απόδοση της φωνολογικής δομής της γλώσσας. Αυτό έχει ως συνέπεια να γίνεται περισσότερο σύνθετη τόσο η ορθογραφία όσο και η αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων (δηλαδή η γραφημική-φωνημική/γραφοφωνημική αντιστοιχία).

Οι μεταβολές που υπέστη ο προφορικός λόγος της ελληνικής γλώσσας, κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης ιστορικής πορείας δεν είναι λίγες. Πρόκειται για μεταβολές φωνητικές (μερικές λέξεις απέκτησαν νέα φωνητική μορφή π.χ. κώδων-κουδούνι), μορφολογικές (νέες κλητικές μορφές π.χ. παίς-παιδός-παιδί), συντακτικές (αχρηστεύονται παλαιότερες συντακτικές δομές και αναπτύσσονται νέες π.χ. ακούω του Σωκράτους ομιλούντος- ακούω το Σωκράτη να μιλάει) και λεξιλογικές (εμφάνιση νέων λέξεων για την έκφραση νέων ιδεών π.χ.

αστροφυσική, ηλεκτρονικός). Ωστόσο η συγκριτική μελέτη της ιστορικής εξέλιξης του προφορικού λόγου της ελληνικής γλώσσας και της εξέλιξης άλλων ινδοευρωπαϊκών γλωσσών δείχνει ότι η ελληνική γλώσσα, γενικά, έχει υποστεί σχετικά μικρότερες αλλαγές από άλλες γλώσσες. Έτσι παρά τις αλλαγές που έχουν επέλθει μέσα στον χρόνο, υπάρχουν πολλά στοιχεία που έχουν παραμείνει ίδια από την αρχαία ελληνική, όπως η προφορά πολλών λέξεων, γραμματικοί τύποι, συνθετικά λέξεων και μεγάλος αριθμός μορφημάτων και συντακτικών στοιχείων. Ο Robert Browning³ επισημαίνει ότι η ελληνική γλώσσα από τον 7^ο αιώνα αποκτά μια συνεχή παράδοση που φθάνει ως τη σύγχρονη εποχή. Παρά τις αλλαγές που υπέστη, δεν υπήρξε κάποιο ρήγμα στη συνέχεια, όπως έγινε για παράδειγμα ανάμεσα στα Λατινικά και τις ρομανικές γλώσσες (Μπαμπινιώτης, 2000, 11-12).

Και ενώ συνέβησαν μεταβολές στον προφορικό λόγο, ο γραπτός λόγος της ελληνικής γλώσσας δεν παρακολουθούσε αυτές τις μεταβολές και ουσιαστικά παρέμεινε ο ίδιος. Συνέπεια αυτής της διαφοράς στην εξέλιξη μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου είναι ότι η νέα ελληνική γλώσσα γράφεται όχι όπως προφέρεται σήμερα αλλά όπως ίσως προφερόταν πριν από είκοσι πέντε αιώνες περίπου. Αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι η αναντιστοιχία ανάμεσα στον αριθμό των γραφημάτων και τον αριθμό των φωνημάτων (Giannouli & Harris, 1997).

Για τον λόγο αυτό η ορθογραφία της νέας ελληνικής γλώσσας δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ούτε φωνητική (ορθογραφία που αποδίδει με ακρίβεια τον τρόπο που προφέρονται οι λέξεις μιας γλώσσας, τη φωνητική της κατάσταση) ούτε φωνολογική (ορθογραφία που αποδίδει λιγότερο πιστά την προφορά των λέξεων και περιορίζεται στην απόδοση των φωνολογικών αντιθέσεων). Η ορθογραφία της νέας ελληνικής χαρακτηρίζεται ως ιστορική ορθογραφία, η οποία απεικονίζει την αρχική φωνητική κατάσταση και ετυμολογία των λέξεων. Άλλωστε η «φωνητική ορθογραφία» οποιασδήποτε γλώσσας εξελίσσεται στο πέρασμα του χρόνου σε «ιστορική ορθογραφία» (Μπαμπινιώτης, 1998, 86, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005, 1000).

Οι δυσκολίες που προκύπτουν λοιπόν από το γεγονός ότι η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας είναι *ιστορική* παρατηρούνται στην αντιστοιχισή φωνημάτων-γραφημάτων. Η ελληνική γλώσσα έχει συνολικά 32 φωνήματα (27 σύμφωνα και 5 φωνήεντα) που αποδίδονται με τα 24 γράμματα του ελληνικού αλφάβητου. Η αναλογία φωνημάτων-γραφημάτων είναι σύμφωνα με την

³ R., Browning (1990). *Η μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα*, Αθήνα: Παπαδήμας.

Caravolas (2004) μικρότερη από την αντίστοιχη της αγγλικής, της γαλλικής και της τσέχικης γλώσσας.

Συνοψίζοντας, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται από πολυσήμαντη αντιστοιχία όπου ένας φθόγγος αντιστοιχεί σε περισσότερα από ένα γράφηματα, από ταυτόχρονη αντιστοιχία δύο ή περισσότερων φθόγγων στο ίδιο γράφημα και σε μικρό βαθμό από αναντιστοιχία όπου γίνεται χρήση γραφημάτων χωρίς αντίστοιχο φθόγγο (Porpodas, 2001, Καρατζάς, 2005 όπως αναφέρεται στο Σιδερίδης κ.α., 2008).

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται το σύνολο των φθόγγων της κοινής νέας ελληνικής γλώσσας, χωριστά για τα σύμφωνα και τα φωνήεντα. Οι φθόγγοι συμβολίζονται με τα σύμβολα του διεθνούς φωνητικού αλφαβήτου. Για κάθε φθόγγο δίνονται δύο παραδείγματα λέξεων που τον περιέχουν σε αρχική θέση και σε δεύτερη θέση.

Πίνακας 1: Αντιστοιχίες γραφημάτων-φωνημάτων (με σύμβολα από το διεθνές φωνητικό αλφάβητο)

<i>Αντιστοιχίες γραφημάτων-φωνημάτων (με σύμβολα από το διεθνές φωνητικό αλφάβητο).⁴</i>		
ΦΩΝΗΜΑ	ΓΡΑΦΗΜΑ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
ð	ð	δέντρο, ήδη
ʝ	γκ	γκέμια, έγκυος
ɣ	γ	γάλα, αγάπη
li	λ	λιώνω, ελιά
ɲ	ν	νιότη, ένοιαξε
θ	θ	θεός, ποθώ
ç	χ	χέρι, άχυρο
ts	τα	τσιτά, άτσαλο
dz	τζ	τζιτζίκι, ατζαμής

⁴ Βλ. Μουζάκη & Πρωτόπαπας (2010, 76)

c	κ	κέφι, άκακος
b	μπ	μπαταρία, αμπάρι
d	ντ	ντάμα, άντε
g	γκ	γκαράζ, αγκαλιά
f	φ	φωνή, άφωνος
D		Άγχος
k	κ	καλός, κακός
j	γ	γέλιο, άγιος
m	μ	μητέρα, άμυλο
l	λ	λάθος, αλλάζω
n	ν	νύχτα, γεννώ
p	π	πατέρας, ίππος
s	σ	σωστός, συσσίτιο

r	ρ	ροή, άρα
t	τ	τέρας, κύτταρο
v	β	βάρκα, άβιο
x	χ	χάνω, αχούρι
z	ζ	ζάλη, έζησε
a	α	άμα, ανάβω
ε	ε, αι	μέση, αίσιος δέμα, καινούριο
i	ή, ί, εί, οί, ύ, ι, η, ει, υί, ϊ, υ̂	ηχώ, ήλιος, πίτα, είπα, ειδικά, οικογένεια, οίκος, ύστερα, δάκρυ
o	ο, ό, ώ, ω	όνειρο, σπή, όμως, ώμος
u	ού, ου	ούτε, λουρί

Πίνακας 2: Αντιπροσώπηση των φωνημάτων στη γραφή⁵

Φωνήματα	Παράδειγμα
/a/ α	καλός
/e/ ε, αι	τρέχω, παίρνω
/i/ ι, η, υ, ει, οι, υι	κορίτσι, τιμή, ζυγός, είχα, τοίχος, υιός
/i/ ημίφωνο <ι, η, υ, ει, οι	πια, αηδόνι, δάκρυα, άδειος, κάποιος
/o/ ο, ω	όταν, ώρα
/u/ ου	ούτε
/j/ ι, η, ει, οι, υ	πια, κελάηδημα, αλήθεια, ποιος
/p/ π, ππ, ψ	τόπος, ίππος, ψάρι
/b/ μπ	μπαίνω
/f/ φ, (α)υ, (ε)υ, (ε)υβ	άφιξη, αυτιά, ευχαριστώ, εύφορος
/v/ β, ββ, (α)υ, (ε)υ, (ε)υβ	βόλτα, Σάββατο, αύριο, εύλογος, Εύβοια

⁵ Βλ. και Πετρούνιας (2002, 237-239) και Παπαναστασίου (2008, 227-229)

/t/	τ, ττ	κάτι, αττικός
/d/	ντ, τ (συνήθως στην αρχή λέξης, όταν ακολουθεί /z/)	ντύνω, τζάμι
/θ/	θ	αθώς
/ð/	δ, δδ	δέντρο, Σαδδουκαίοι
/k/	κ, κκ, ξ	κόπος, εκκλησία, ξύστρα
/g/	γκ, γγ	άγγελος, εγκαρτέρηση
/x/	χ	χαρά
/ɣ/	γ	γόμα
/m/	μ, μμ	αμαθής, συμμαθητής
/n/	ν, νν	ένας, εννέα
/l/	λ, λλ	καλός, αλλιώς
/r/	ρ, ρρ	νερό, άρρωστος
/s/	σ, σσ, ς, [ξ, ψ]	εσύ, γλώσσα, πατέρας, [ξύλο, ψάρι]
/z/	ζ, σ	ζωή, κόσμος
/ks/	ξ, κσ, κς	έξι, εκστρατεία, τανκς

/ps/	ψ, πσ, πς	ψάχνω, κλιπσάκι, τσιπς
/mb/mp	μπ	λαμπάδα, καμπάνια
/nd/nt	ντ	έντιμος, αντένα
/ng/nk	γκ, γγ, νκ	έγκυος, εγγονός, τανκ
/ts/	τσ	τσάντα
/dz/	τζ	τζάμι
/nts/	ντσ	ίντσα,

Στους παραπάνω πίνακες φαίνονται τα σημεία στα οποία η ιστορική ορθογραφία προκαλεί τη μεγαλύτερη σύγχυση. Για την ορθογραφημένη γραφή, τα περισσότερα σε αριθμό φωνηεντικά γραφήματα δημιουργούν δυσκολίες, διότι η μετατροπή των φωνηεντικών φθόγγων σε γραφήματα δεν είναι πάντα προβλέψιμη από την προφορά π.χ.:

α) Το φώνημα /i/ αντιπροσωπεύεται στη γραφή με τα γραφήματα (ή συνδυασμούς γραφημάτων) <i>, <η>, <υ>, <ει>, <οι>, <υι>.

β) Το φώνημα /e/ με τα γραφήματα (ή συνδυασμούς γραφημάτων) <ε>, <αι>.

γ) Το φώνημα /o/ με τα γραφήματα <ο>, <ω>.

Για την ορθογραφημένη γραφή των παραπάνω φωνηέντων δεν αρκεί η αναφορά στο φωνολογικό γλωσσικό επίπεδο, αφού η σωστή επιλογή γραφήματος εξαρτάται και από τη μορφολογία ή την ετυμολογία της λέξης.

Η γραφημική απόδοση των συμφώνων είναι συνήθως προβλέψιμη αλλά όχι πάντοτε απλή. Η συνθετότητα της γραφής των συμφώνων παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις (Πρωτόπαπας, 2010, 82).

Πιο συγκεκριμένα:

α) Το φώνημα /γ/ με τα γραφήματα (ή συνδυασμούς γραφημάτων) <i>, <η>, <ει>, <οι>.

β) Τα φωνήματα /p/, /v/, /t/, /δ/, /k/, /m/, /n/, /l/, /r/, και /s/ αντιπροσωπεύονται τόσο με απλά <π>, <β>, <τ>, <δ>, <κ>, <μ>, <ν>, <λ>, <ρ>, <σ> όσο και διπλά <ππ>, <ββ>, <ττ>, <δδ>, <κκ>, <μμ>, <νν>, <λλ>, <ρρ>, <σσ>.

γ) Τα φωνήματα /f/, /v/ εκτός από τις βασικές τους αντιπροσωπεύσεις με τα <φ> και <β> αντίστοιχα, αντιπροσωπεύονται και με το <υ> στους συνδυασμούς <ευ>, <αυ>.

δ) Στα γραφήματα <ξ> και <ψ> αντιστοιχούν οι συνδυασμοί φωνημάτων /ks/ και /ps/. Οι ίδιοι συνδυασμοί, όμως, σε άλλες περιπτώσεις αντιπροσωπεύονται με τα γραφήματα <κσ>/<κς> και <πς>/<πς>, π.χ. εκστρατεία, τανκς, κλιπσάκι, τσιπς.

ε) Οι συνδυασμοί γραφημάτων <μπ> και <ντ> αντιπροσωπεύουν τόσο τα φωνήματα /b/ και /d/ όσο και τους συνδυασμούς φωνημάτων /mb/ και /nd/ αντίστοιχα. Επίσης οι συνδυασμοί <γκ> και <γγ> αντιπροσωπεύουν τόσο το

φώνημα /g/ όσο και τον συνδυασμό /ng/(ειδικά ο συνδυασμός <γγ> αντιπροσωπεύει σε κάποιες περιπτώσεις και τον συνδυασμό /ny/.

στ) Η περίπτωση της σύνθετης αντιστοιχίας /mt/- <μπτ> π.χ. στη λέξη *πέμπτος*.

Στις περισσότερες από τις παραπάνω περιπτώσεις, για να επιτευχθεί η ορθογραφημένη γραφή απαιτείται η συμβολή των μορφολογικών κανόνων της γλώσσας. Η μορφολογία ορίζεται ως ο κλάδος της γλωσσολογίας που ερευνά τις μικρότερες μονάδες που φέρουν σημασία (meaningful), τα ελάχιστα σημασιόμενα της α' άρθρωσης, όπως και τους κανόνες βάσει των οποίων οι παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις των μονάδων αυτών απαρτίζουν τις αμέσως μεγαλύτερες μονάδες, τις λέξεις (κλίση-παραγωγή-σύνθεση) και επιπλέον προσδιορίζουν τις πιθανές λέξεις που μπορούν να σχηματιστούν (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2019, 359-360). Έτσι η μορφολογία προσφέρει στον χρήστη της ελληνικής γραπτής γλώσσας τις ετυμολογικές και μορφοσυντακτικές πληροφορίες που είναι απαραίτητες για να γράψει ορθογραφημένα. Για παράδειγμα, το φώνημα /o/ στο καταληκτικό μέρος μιας λέξης μπορεί να γραφεί ως <ο> ή <ω>. Με <ο> γράφονται τα ουδέτερα και αρσενικά ουσιαστικά ή επίθετα ενώ το <ω> είναι κατάληξη για τα ρήματα. Συνεπώς, για να γραφεί σωστά το ρήμα *πίνω*, το ουσιαστικό *νερό*, το επίθετο *όμορφο*, πρέπει να γίνει χρήση των μορφολογικών γνώσεων με την ενεργοποίηση της μορφολογικής στρατηγικής για την ορθογραφημένη γραφή.

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχουν λέξεις που διατηρούν την ετυμολογική τους κατάσταση από την αρχαία ελληνική γλώσσα και στις οποίες η μορφολογική γνώση δεν μπορεί να συνεισφέρει στην ορθογραφημένη γραφή π.χ. η λέξη «ελλιπής». Για τη γραφή αυτών των *ορθογραφικά εξαιρεσιμων λέξεων* απαιτείται η απομνημόνευση της θεματικής ρίζας προκειμένου να γραφτούν σωστά. Ακόμη, η απομνημόνευση είναι απαραίτητη και σε περιπτώσεις όπου για παράδειγμα το φώνημα /o/ βρίσκεται στη θεματική ρίζα μιας λέξης και μπορεί να γραφεί με δύο διαφορετικούς τρόπους <ο, ω>. Αν δεν υπάρχει αποθηκευμένη αναπαράσταση της λέξης στη μνήμη, η μόνη πηγή πληροφορίας για την ορθογραφημένη γραφή είναι η σταθερότητα στη γραφή της θεματικής ρίζας (Αϊδίνης, 2010γ). Για παράδειγμα το παιδί που γνωρίζει ότι το φώνημα /o/ στη λέξη *πονάω* γράφεται με <ο>, θα αποδώσει και τις παράγωγες λέξεις *πόνος*, *επίπονος*, *πονεμένος* με <ο>.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της νέας ελληνικής γλώσσας που προκαλεί προβλήματα στην ορθογραφία είναι ότι υπάρχουν αρκετές *ομόηχες* λέξεις και

μερικές *ομώνυμες*. Η ομοηχία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των φυσικών γλωσσών και, συγχρονικά, απασχολεί τους γλωσσολόγους στο επίπεδο της σημασιολογίας (λόγω των σχέσεων ομοηχίας και πολυσημίας), στη διδακτική των γλωσσών (λόγω της σύγχυσης που προκαλείται στην ορθογραφία), καθώς και όσον αφορά ζητήματα ρητορικής και ύφους (εξαιτίας της ύπαρξης πολλών σχετικών σχημάτων λόγου). Η έρευνα στη σχετική – ελληνική και ξένη – βιβλιογραφία, φανερώνει τη σύγχυση σχετικά με τον ορισμό του φαινομένου και τη συνδεόμενη με αυτό ορολογία. Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι όροι «ομοηχία» και «ομώνυμία» είτε εκλαμβάνονται ως ισοδύναμοι είτε, σε άλλες περιπτώσεις, χρησιμοποιούνται για την περιγραφή εντελώς διαφορετικών φαινομένων. Στη Νεοελληνική γραμματική (Τριανταφυλλίδης, 1941) ο όρος ομώνυμα χρησιμοποιείται ως αποκλειστικά αναφερόμενος στον ήχο, γι' αυτό και προστέθηκε ως ισοδύναμός του ο όρος ομόηχα. Αλλά και στο Λεξικό της κοινής νεοελληνικής του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών, οι ομόηχες και οι ομώνυμες (λέξεις) ορίζονται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ως λέξεις «που έχουν ίδια προφορά αλλά διαφορετική σημασία» (Νάκας, Μαγουλά & Καποθανάση, 2010, Μαγουλά & Φουφουδάκη 2009).

Ομόηχες ονομάζονται οι λέξεις που προφέρονται το ίδιο αλλά διαφέρουν στην ορθογραφία, την ετυμολογία και τη σημασία τους π.χ. κλείνω-κλίνω, γύρω-γύρο, τείχη-τοίχοι-τύχη-τύχει, αδελφοί-αδελφή, κρητικός-κριτικός, ακριβός-ακριβώς, πιάνω-πιάνο, χέρι-χαίρει, Μαίρη-μέρη, πιάνο-πιάνω, κλήμα-κλίμα, φύλλο-φύλο κ.α. Οι ομώνυμες λέξεις, οι οποίες έχουν την ίδια γραφή και προφορά αλλά διαφορετική σημασία, είναι περιορισμένες σε αριθμό και είναι κυρίως μονοσύλλαβες λέξεις π.χ. ως (πρόθεση)-ως (αντωνυμία), να (μόριο υποτακτικής)-να (μόριο δεικτικό), η ρόδα-τα ρόδα, πάντα(πάντοτε)-τα πάντα(τα ζώα) κ.α. Για να γράψει ο μαθητής τις ομόηχες λέξεις ορθογραφημένα, δεν αρκεί να γνωρίζει τους κανόνες της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, τους μορφολογικούς κανόνες και να απομνημονεύει τη θεματική ρίζα, αλλά οφείλει να γνωρίζει και ποιος είναι ο σημασιολογικός ρόλος που παίζει η λέξη μέσα στην πρόταση.

Μεγάλη δυσκολία στην ορθογραφία γεννά και η ετυμολογική προσέγγιση των λέξεων και οι διαφορετικές γραφές τους που προτείνονται από τα λεξικά της νεοελληνικής γλώσσας για την ίδια λέξη (Ιορδανίδου, 1998). Ο λεξικογράφος της ελληνικής γλώσσας λόγω της μακρόχρονης γραπτής ιστορίας της, έρχεται αντιμέτωπος με πολλές ασάφειες. Ο Χατζιδάκις (1915), όπως αναφέρεται στην Αναγνωστοπούλου, (2010, 83) απέδιδε τη δυσκολία αυτή στο φαινόμενο της ανάμειξης των αρχαίων, των μεσαιωνικών και των νεότερων στοιχείων της γλώσσας.

Τις δυσκολίες της ιστορικής ορθογραφίας εντείνει και η σύγχυση που επικρατεί λόγω της συμβατικής της φύσης με τις δύο ή και τρεις κάποιες φορές διαφορετικές γραφές μιας λέξης. Οι διαφορετικές ορθογραφίες για την ίδια λέξη οφείλονται στις πολλές ετυμολογίες ή ερμηνείες ή ακόμη και στις μεταρρυθμιστικές αρχές που κατά καιρούς έχουν γίνει (π.χ. καλλίτερος/καλύτερος, κυττάζω/κοιτάζω, ευκολώτερος/ευκολότερος, φτειάχνω/φτιάχνω). Έτσι για την ορθογραφία των λέξεων της ελληνικής γλώσσας άλλοτε η Ακαδημία Αθηνών άλλοτε επιστήμονες γλωσσολόγοι και φιλόλογοι ανέλαβαν τη ρύθμιση ορθογραφικών ζητημάτων που είτε εμφάνιζαν μεγάλες δυσκολίες είτε αποτελούσαν αντικείμενο διαφωνίας των επιστημόνων είτε εμφάνιζαν περισσότερες γραφές είτε είχε καθιερωθεί μια λανθασμένη γραφή από την ετυμολογικά ορθή. Στόχος των ρυθμίσεων ήταν η καθιέρωση μιας ομοιόμορφης ορθογράφησης των λέξεων που περιλάμβανε απλουστευτικούς κανόνες π.χ. ευκολότερος-ευκολότατος με <ο> και όχι με <ω>, βοσκόπουλο με ένα <λ> κ.ά. (Μπαμπινιώτης, 2008, ιδ').

1.1.3. Αρχές της νεοελληνικής ορθογραφίας

Στα νέα ελληνικά η ορθογραφία ανάγεται στη γραφή της αρχαίας ελληνικής, όπως αυτή παγιώθηκε στο Βυζάντιο και επικράτησε στον σύγχρονο κόσμο. Έτσι, ενώ στην αρχαία ελληνική- και ειδικά στην αττική διάλεκτο- η σχέση των φωνημάτων με τα γραφήματα βρισκόταν πολύ κοντά στην αρχή της αμφιμονοσημαντότητας (γραφοφωνημικής/γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας), στα νέα ελληνικά, όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, η αρχή αυτή καταστρατηγείται σε μεγάλο βαθμό λόγω των φωνητικών εξελίξεων που συνέβησαν στη γλώσσα. Η ταύτιση της φωνητικής αξίας των γραφημάτων <ι>, <η>, <υ>, <ει>, <οι> και <υι> σε [i] (ιωτακισμός), των <ε>, <αι> σε [e] και των <ο>, <ω> σε [o], καθώς και η απλοποίηση των διπλών συμφώνων, ήταν τα κυριότερα φαινόμενα που οδήγησαν στην ανατροπή της αρχής της αμφιμονοσημαντότητας (γραφοφωνημικής/γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας).

Η ορθογραφία της νέας ελληνικής καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την *ιστορική αρχή* και αυτός είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο παραβιάζεται η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας (γραφοφωνημικής/γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας) στη σχέση μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων (Παπαναστασίου, 2008, 183). Όπως είναι φυσικό, η ιστορική ορθογραφία ακολουθείται στις λέξεις της νέας ελληνικής που προέρχονται από την αρχαία, το ζητούμενο όμως είναι μέχρι ποιο βαθμό μπορεί, ή πρέπει, να ακολουθείται η ιστορική αρχή και πώς

μπορεί να εναρμονιστεί με την αρχή της απλούστερης γραφής. Απλούστερη γραφή σημαίνει ορθογράφιση με <i> για το φώνημα /i/, <e> για το φώνημα /e/, <o> για το φώνημα /o/, <γκ> για το φώνημα /g/ και την ακολουθία /ng/, απλό σύμφωνο για τα φωνήματα /p/, /t/, /k/, /v/, /ð/, /n/, /m/, /l/, /r/, /s/ και <β>, <φ> για τα φωνήματα /v/ και /f/), ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία εκμάθησης της νεοελληνικής ορθογραφίας. Την ευκολότερη εκμάθηση της ορθογραφίας υπηρετεί και η αναλογική αρχή, δηλαδή η ορθογραφική προσαρμογή ορισμένων λέξεων στη γραφή άλλων με τις οποίες είτε ανήκουν στην ίδια μορφολογική κατηγορία είτε συνδέονται μαζί τους ετυμολογικά ή παρετυμολογικά (Παπαναστασίου, 2008, 183-184).

Εξαιτίας των συσσωρευμένων προβλημάτων που δημιουργούσε η πολύπλοκη αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων, κρίθηκαν απαραίτητες και υιοθετήθηκαν (σταδιακά και όχι πάντοτε χωρίς αντιδράσεις) ορισμένες απλοποιήσεις, οι οποίες, χωρίς να διακόπτουν τη συνέχεια της παράδοσης, βοηθούν σήμερα στην ευκολότερη εκμάθηση του ορθογραφικού συστήματος της νέας ελληνικής (Παπαναστασίου, 2008, 186-216).

Οι αρχές της ορθογραφίας της νέας ελληνικής γλώσσας που ισχύουν σήμερα εφαρμόστηκαν στα παρακάτω παραδείγματα λέξεων:

- Λέξεις αρχαίες ή ελληνιστικές ορθογραφούνται όπως στην αρχαία ελληνική, π.χ. παίζω (<αρχ. παίζω), φυλή (<αρχ. φυλή), χώρα (<αρχ. χώρα). Όταν στα αρχαία ελληνικά εμφανίζονται δύο ή περισσότερες γραφές, προτιμάται η απλούστερη γραφή, π.χ. φάκελος (<αρχ. φάκελος, αλλά και φάκελλος).
- Νεότερες λέξεις που σχηματίστηκαν με αρχαία ελληνικά ή ελληνιστικά στοιχεία διατηρούν την ιστορική τους ορθογραφία, π.χ. παιδάκι (<παιδ(ί)-άκι).
- Λέξεις που η ετυμολογική τους σχέση με τα αρχαία ελληνικά δεν είναι φανερή, ορθογραφούνται με τον απλούστερο τρόπο, π.χ. τραβώ (<μσν. τραβώ, τραβίζω < ταυρίζω < ταύρ(ος) -ίζω).
- Δάνειες λέξεις από την ελληνιστική εποχή και μετά ορθογραφούνται απλοποιημένες. Ο κανόνας αυτός ισχύει και για τα ελληνιστικά δάνεια από τα λατινικά ή από άλλες γλώσσες, π.χ. καβαλάρης (< ελνστ. Καβαλλάριος < λατ. caballarius), ροδάκινο⁶ (<μσν. Ροδάκινον < ελνστ. Δωράκινον < λατ. Duracinum), καβγάς (<τουρκ. Kavga), νέφτι (<τουρκ. nefit). εξ αίρεση αποτελούν ελληνιστικά δάνεια από τα εβραϊκά, καθώς η ελληνιστική γραφή τους παγιώθηκε λόγω της

⁶ Χαραλαμπίκης (2001β, 190)

ευρείας χρήσης τους στην εκκλησιαστική γλώσσα, π.χ. Σάββατο (<ελνστ. Σάββατον < εβρ. Shabbath).

- Όλα τα νεότερα δάνεια από την ελληνιστική εποχή και μετά ορθογραφούνται κατά τον απλούστερο τρόπο, π.χ. ακουμπώ (<μσν. ακουμπώ, ακουμπίζω < λατ. accumbō), καπέλο (<ιταλ. capello), σοφέρ (<γαλλ. chauffeur).

- Τα αντιδάνεια, οι λέξεις δηλαδή που δέχτηκε η ελληνική από κάποια γλώσσα, οι οποίες όμως ήταν δάνεια στη γλώσσα αυτή από παλαιότερη μορφή της ελληνικής, ορθογραφούνται βάσει των κανόνων που ισχύουν και για τα υπόλοιπα δάνεια, π.χ. γρέγος (< βεν. Grego < ιταλ. Greco <λατ. Graecus < αρχ. Γραίκος).

- Λόγια δάνεια από ξένες γλώσσες που ανάγονται σε αρχαία ελληνικά στοιχεία ορθογραφούνται με βάση την αρχαία ελληνική ορθογραφία. Έτσι ορθογραφούμε γλυκερίνη (λογ. < γαλλ. glycérine < αρχ. γλυκερ(ό)ς -ine = -ίνη)

- Λέξεις που έχουν δεχτεί παρετυμολογική επίδραση άλλων λέξεων ακολουθούν συνήθως την ορθογραφία των τελευταίων, π.χ. εφτάζυμος < αυτόζυμος παρετυμ. εφτά, κλεισούρα < ύστερο λατ. clausura παρετυμ. κλεισ- (κλείνω), πολυθρόνα <ιταλ. poltrona παρετυμ. πολύς + θρόνο

Πίνακας 3: Ενδεικτική απόδοση των αρχών της ορθογραφίας

Ενδεικτική απόδοση των αρχών της ορθογραφίας (Παπαναστασίου, 2008, 186-216)		
Η ιστορική αρχή διατηρείται:	Η απλούστερη γραφή εφαρμόζεται:	Η αναλογική ορθογραφία εφαρμόζεται:
<p>Σε λέξεις που προέρχονται από την αρχαία (ή ελληνιστική) ελληνική, καθώς και σε όσες παράγονται από αυτές, ορθογραφούνται όπως στην αρχαία ελληνική:</p> <p>α) κληρονομημένες λέξεις⁷</p> <p>αίμα < αρχ. αίμα ανοίγω < αρχ. ανοίγω άτυχος < μσν. άτυχος < αρχ. ατυχής νύχτα < μσν. νύχτα < αρχ. νύξ, αιτ. νύχτα παιδί < μσν. παιδίν < αρχ. παιδίον, υποκορ. του αρχαίου παις κ.ά.</p> <p>β) λέξεις λόγιας προέλευσης</p> <p>απαλλάσσω ειδωλολάτρης ειδωλολάτρισσα</p>	<p>Σε λέξεις στις οποίες οι ιδιαίτερες φωνητικές αλλαγές που συνέβησαν κατά την εξέλιξη από την αρχαία ως τη νέα ελληνική δεν είναι δυνατόν να παρασταθούν με την αρχαία ορθογραφία:</p> <p>αβγό < μσν. αβγόν < πληθ. τ' αβγά γιος < μσν. γιος < υγιός ξερός τρελός</p>	<p>Ενοποιείται η ορθογραφία επιθημάτων ή τερμάτων σε λέξεις που ανήκουν στην ίδια μορφολογική κατηγορία, ή τουλάχιστον καταβάλλεται προσπάθεια να υπάρχουν όσο το δυνατόν λιγότερες εξαιρέσεις. Επιλέγονται για παράδειγμα οι γραφές:</p> <p>-αριό π.χ. καρβουναριό -εμα, π.χ. βάθεμα, κόντεμα, φάρδεμα -εμός π.χ. πηγεμός -ετός π.χ. βαρετός -η/ή π.χ. φύση (<αρχ. φύσις), πόλη (<πόλις) -ης/ής π.χ. καβαλάρης (<ελνστ. καβαλλάριος), Αντώνης (< Αντώνιος) -ι π.χ. αγάλι < μσν. επιθ. αγαληνός < αρχ. γαληνός</p>

⁷ Κληρονομημένες λέξεις εννοούνται όχι μόνο οι λέξεις που ανάγονται σε παλαιότερες μορφές της ελληνικής γλώσσας αλλά και αυτές που δημιουργήθηκαν σε πρόσφατη εποχή με βάση παλαιότερα ή σύγχρονα στοιχεία (Πετρούνιας, κ'-κα' όπως αναφέρεται στο Παπαναστασίου, 2008, 186).

<p>εισαγγελέας εισαγγελικός θέατρο οίκος γ) λέξεις λόγιας προέλευσης των οποίων η μορφή είναι δάνεια από τη παλαιότερη μορφή της ελληνικής και η σημασία τους δάνεια από άλλη γλώσσα γεννήτρια γυμνάσιο δίπλωμα πηνίο</p>		<p>-ί/ι π.χ. φαΐ (< ουσιαστικοποιημένο αρχ. απαρ. φαγειν) -ιέμαι π.χ. τανιέμαι (<τανύω) -ίζω π.χ. ξεφτίζω (<επτύω) -ινος π.χ. κάρινος (< μσν. ελνστ. καρύϊνος) -ισμα π.χ. γλύκισμα (< ελνστ. γλύκυσμα) -μισι π.χ. δυόμισι (< ελνστ. δυόμισυ) -μμα. -μμενος π.χ. απόκομμα, αποκομμένος. -ος/ός π.χ. γέρος (<αρχ. γέρων), δράκος (<αρχ. δράκων). -οσύνη π.χ. αγαθοσύνη (<ελνστ. αγαθωσύνη) ότατος/ότατα π.χ. εξοχότατος (< ελνστ. εξοχώτατος) -ότερος/ότερα π.χ. νεότερος (< αρχ. νεώτερος) -ω για την ορθογράφηση των τοπικών επιρρημάτων π.χ. γύρω (<αιτ. γύρο του ουσ. γύρος) -ω για την ορθογράφηση θηλυκών ονομάτων π.χ. μπάμπω, Σαπφώ.</p>
--	--	--

<p>Σε λόγια δάνεια από ξένες γλώσσες, τα οποία ανάγονται σε αρχαία ελληνικά στοιχεία και ορθογραφούνται με βάση τη γραφή των στοιχείων αυτών στην αρχαία ελληνική:</p> <p>γλυκερίνη ζωολογία καρδιοπάθεια μητρορραγία οξειδίο πρωτόζωα πυρομανία</p>	<p>Σε λέξεις που η σχέση τους με την αρχαία ελληνική λέξη από την οποία προέρχονται και κυρίως με άλλες συγγενείς νεοελληνικές λέξεις είναι ετυμολογικά αδιαφανής:</p> <p>αγόρι < μσν. αγόρι(ν), υποκορ. του ελνστ άγωγρος < αρχ. επιθ. άωρος = που δεν είναι στην ώρα του (<ώρα) γλιτώνω < μσν. γλυτώνω < μσν. εγλυτώνω < ελνστ. έκλυτ(ος) –ώνω με τροπή [κλ] > [γλ], πρβ. Και ευλύτωση. κότα < θηλ. του ελνστ. κοττός, κόττος = κόκορας, πρβ. Απότοκος, κουτός. κόκαλο < μσν. Κόκκαλον «οστό» < αρχ. κόκκαλος «κουκούτσι κουκουναριού». κουκουνάρι < κωνάριον υποκ. του αρχαίου κόννων = σπόρος του ροδιού λιώνω < μσν. λιώνω = μεταβάλλω σε υγρό < ελνστ. λειω = κάνω κάτι λείο με μεταπλασμό σε –ώνω < αρχ. λείος.</p>	<p>Η ορθογραφία μιας λέξης μπορεί να προσαρμοστεί στη γραφή μιας άλλης με την οποία συνδέεται ετυμολογικά. π.χ.</p> <p>ανεμοστρόβιλος < ελνστ. ανεμοστρόβυλος ορθογραφία αναλογικά προς στρόβιλος βεβαρυμένος < αρχ. βεβαρημένος, ορθογραφία αναλογικά προς το βαρύνω. δανεικός < μσν. δανικός, ορθογραφία αναλογικά προς το δάνειο. ορισμένος < αρχ. ωρισμένος, ορθογραφία αναλογικά προς το ορίζω. συνήθειο < συνιθ(ίζω), συνηθ(άω) –ιο ορθογραφία αναλογικά προς το συνήθεια. φτώχεια < φτωχ(ός) –ια, ορθογραφία αναλογικά προς το αρχ. πτωχεία.</p>
--	--	---

	<p>λόξιγκας < ελνστ. κλώξ- (κλώζω) και του μσν. λύγκας < αρχ. λύγξ, αιτ λύγκα.</p> <p>μαγκώνω < μαγκανώνω με απλολογία < μσν. μαγγάνι(ον) –ώνω υποκορ. του ελνστ. μάγγανον = άξονας τροχαλίας.</p> <p>μαμά < μσν. μάμμα με μετακίνηση του τόνου < αρχ. μαμμή.</p> <p>μπαλώνω < μσν. μπαλώνω, εμπαλώνω = επιδιορθώνω ρούχο, < αρχ. εμβάλλω –ώνω.</p> <p>νιώθω < μσν. νοιώθω με αποβολή του αρκτικού άτονου φωνήεντος και μεταπλασμό με βάση το συνοπτικό θέμα νοιωσ- κατά το σχήμα έκλωσα- κλώθω < αρχ. έννοι(α)-ώ.</p> <p>τραβώ < μσν. τραβώ, τραβίζω < ταυρίζω κ.ά.</p>	
	<p>Λέξεις δάνειες από την ελληνιστική εποχή και μετά:</p> <p>ακουμπώ < ακουμπίζω, λατ. Accumbo</p>	<p>Λέξεις που παρετυμολογήθηκαν π.χ:</p> <p>θεόρατος από το θεός ενώ < αρχ. αθεώρητος= που δεν μπορεί να ιδωθεί.</p>

	<p>Γενάρης< Γεννάριος, γορίλας<ελνστ. γορίλλας, καβαλικεύω< μσν. καβαλλικεύω, κοράλι< μσν. κοράλλιν<ελνστ. κοράλλιον, κάρο<ελνστ. κάρρον. <u>Ομοίως</u>: μαντίλι, μεδούλι, νονός, πουλί, ροδάκινο, πρίγκιπας, κάπα κ.α.</p>	<p>κλειστοφοβία παρετυμολογία από κλειστός ενώ <γαλλ. claustrophobie. κροκόδειλος από το δειλός ενώ< αρχ. κροκόδιλος κ.α.</p>
--	---	---

Η νεοελληνική ορθογραφία χαρακτηρίζεται ως ιστορική όχι γιατί είναι αμιγώς ιστορική (καμία ορθογραφία ευρωπαϊκής γλώσσας δεν είναι αμιγώς ιστορική), αλλά επειδή καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ιστορική αρχή. Όπως συμβαίνει και στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές γλώσσες στις οποίες παίζει ρόλο η ιστορική αρχή, η νεοελληνική ορθογραφία είναι ένα κράμα ιστορικών, φωνημικών και αναλογικών στοιχείων (Παπαναστασίου, 2008, 220). Τα ιστορικά στοιχεία: (α) εξασφαλίζουν τη συνέχεια ανάμεσα στην αρχαία, την ελληνιστική και τη μεσαιωνική γραπτή παράδοση (και όχι το «ενιαίο» της ελληνικής γλώσσας), διευκολύνοντας την αναγνωρισιμότητα μεταξύ λέξεων των τριών αυτών περιόδων. (β) έχουν σημαντική πρακτική χρησιμότητα, όταν συντελούν στη διάκριση μεταξύ ομώνυμων λέξεων⁸ (Χριστίδης, 2001^α, 12-14, Σετάτος, 2007, 384, όπως αναφέρεται στο Παπαναστασίου, 2008, 220). Τα φωνημικά στοιχεία, που συνδέονται με την αρχή της απλούστερης γραφής (α) των δανείων, (β) των λέξεων ελληνικής προέλευσης που είναι ετυμολογικά αδιαφανείς, και (γ) των ξένων κύριων ονομάτων, εξυπηρετούν την εξίσου σημαντική πρακτική-εκπαιδευτική πλευρά της ευκολότερης εκμάθησης της ορθογραφίας. Τον ίδιο στόχο εξυπηρετούν και οι αναλογικές γραφές (Παπαναστασίου, 2008, 220).

Οι ορθογραφικές τροποποιήσεις αντιμετωπίστηκαν πάντοτε και αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερο σκεπτικισμό. Η ορθογραφία των λέξεων μιας γλώσσας όπως και η ίδια η γλώσσα (ως σύστημα γλωσσικών σημείων) είναι προϊόν συμβάσεως. Υπόκεινται σε μεταβολές. Ενώ όμως οι μεταβολές αυτές στην γλώσσα γίνονται ασυνείδητα από τους ομιλητές της και περνάει πολύς χρόνος μέχρι να γίνουν αποδεκτές από όλα τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, οι μεταβολές στην ορθογραφία αποφασίζονται από επιστημονικά όργανα και εκπαιδευτικές αρχές στο πλαίσιο του γλωσσικού σχεδιασμού. Έτσι, όπως φάνηκε και παραπάνω, απλογραφήθηκαν πολλές λέξεις κυρίως οι δάνειες. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν αυτές οι μεταβολές είναι πάντοτε ορθές και κατά πόσον η ισχύς τους είναι παντοτινή. Ιδιαίτερος προβληματισμός υπάρχει για τη γραφή των ελληνικών λέξεων που στο πέρασμα του χρόνου έχουν υποστεί μικρότερες ή μεγαλύτερες μεταβολές, για την ορθογραφία των αντιδάνειων λέξεων και τέλος για την ορθογραφία των λέξεων που έχουν παρετυμολογηθεί στο παρελθόν (Μπαμπινιώτης, 2008, ιστ').

Ο Μπαμπινιώτης (2008, ιη') για την «ορθή» γραφή των λέξεων εκφράζει την πεποίθηση ότι κάθε ελληνική λέξη που χρησιμοποιήθηκε στη μακρά ιστορική πορεία της γλώσσας μας πρέπει να εμφανίζεται με την ορθογραφική μορφή με την

οποία ξεκίνησε και ότι πρέπει να περιορίζονται στο ελάχιστο οι παρεμβάσεις για λόγους απλούστερης ορθογραφίας. *«Κάθε σύστημα ιστορικής-ετυμολογικής ορθογραφίας είναι από τη φύση του δύσκολο, αφού η φωνητική δομή της λέξης (η προφορά της) έχει με τον καιρό αλλάξει και δεν ανταποκρίνεται σήμερα στην αρχική μορφή της λέξης. Το ίδιο συμβαίνει συχνά και με τη γραμματική της δομή. Αυτή η κατάσταση είναι εγγενής σε κάθε σύστημα ιστορικής ορθογραφίας. Επομένως, απλουστευτικές ρυθμίσεις που θα χρειαστεί ενδεχομένως να γίνουν πρέπει να είναι ελάχιστες, με σαφή κριτήρια που δεν θα παραβιάζουν χωρίς αποχρώντα λόγο την αρχή της ιστορικο-ετυμολογικής ορθογραφίας».* Διευκρινίζει επίσης *«ότι το ορθογραφικό σύστημα μιας γλώσσας δεν μπορεί να είναι αμετάβλητο, κοκαλωμένο όσον αφορά στην ετυμολογική ορθογραφία των λέξεων. Όπως η ίδια η γλώσσα έχει μια δυναμική ως κώδικας επικοινωνίας, έτσι και η ορθογραφία των λέξεων μπορεί ενίοτε να χρειαστεί να αλλάξει, όταν λ.χ. μια ετυμολογική γραφή αποδειχθεί εσφαλμένη».*

Συνεπώς, είναι αποδεκτό ότι το ορθογραφικό σύστημα μιας γλώσσας δεν μπορεί να είναι αμετάβλητο. Όπως η ίδια η γλώσσα είναι δυναμική και αλλάζει στο πέρασμα των χρόνων, το ίδιο μπορεί να συμβεί και στην ορθογραφία κάποιων λέξεων. Αρκεί οι αλλαγές αυτές να γίνονται για τους σωστούς λόγους π.χ. λανθασμένη ετυμολογία και αποκατάσταση της ορθής γραφής και όχι για λόγους μόνο απλούστευσης της ορθογραφίας.

1.2. Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας-Η ορθογραφημένη γραφή

1.2.1. Ορισμός της ορθογραφικής δεξιότητας

Η διαχείριση της ορθογραφίας είναι για τον μαθητή ένα καινούριο πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια του σχολικού εγγραμματισμού του ενεργοποιώντας ποικίλες γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες. Η πρόσκτηση και ανάκτηση της ορθής γραφής δεν θεωρείται πλέον ως το σύνολο των ορθογραφικών γνώσεων που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής αλλά ως μια πολύπλοκη γνωστική διεργασία, η οποία εκδηλώνεται ως *ορθογραφική δεξιότητα* (Καραντζάς, 2005, 53).

Η ορθογραφημένη γραφή αποτελεί τη συμβατικά ορθή γραπτή αποτύπωση του προφορικού λόγου, όπως αυτή καθορίζεται από τους κανόνες και τις

συμβάσεις που ισχύουν στο πλαίσιο της ιστορικής εξέλιξης ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος και αφορούν σε διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης (φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό) (Μουζάκη, 2010). Ως γλωσσική λειτουργία, ρυθμίζει ταυτόχρονα αφενός την αντιστοιχία φωνημάτων – γραφημάτων και αφετέρου την αντιστοιχία μορφημάτων – γραφημάτων (Καρατζάς, 2005), έχοντας μάλιστα περισσότερο σχέση με τη δεύτερη, γιατί υπερβαίνει το επίπεδο της φωνολογίας της λέξης (Πόρποδας, 1984). Έτσι, η ανάπτυξη της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη συμμετοχή ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως τη φωνολογική και τη μορφολογική επίγνωση, τη γνώση των κανόνων που διέπουν το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας και τη γνώση της ιστορικής ορθογραφίας (Διαμαντή, 2010, όπως αναφέρθηκε και στους Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016).

Η απόκτηση και ανάπτυξη της *ορθογραφικής δεξιότητας* είναι αποτέλεσμα της νευροφυσιολογικής και γνωστικής ωριμότητας του μαθητή, της γνώσης του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας και της καλλιέργειας γλωσσικών, μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Καρατζά (2005, 54-55) η ορθογραφική δεξιότητα θα μπορούσε να οριστεί ως *ο ιδιαίτερος τρόπος διαμόρφωσης και λειτουργίας του γνωστικού ορθογραφικού συστήματος (δόμηση, οργάνωση και έλεγχος των γλωσσικών, μεταγλωσσικών, γνωστικών και μεταγνωστικών γνώσεων και ικανοτήτων) του παιδιού ή του ενηλίκου και συνειδητής αξιοποίησής του για γραπτή έκφραση (ανάγνωση, γραφή) μέσα σε συγκεκριμένο βιολογικό και κοινωνικό περιβάλλον.*

Ο βαθμός της ορθογραφικής δεξιότητας ποικίλλει από παιδί σε παιδί. Για άλλα παιδιά αποτελεί μια εύκολη διαδικασία ενώ για κάποια άλλα μια αρκετά έως πολύ δύσκολη διαδικασία. Γι' αυτό άλλωστε δεν υπάρχει και σαφές χρονικό πλαίσιο κατάκτησης της ορθής γραφής ενός συγκεκριμένου αριθμού λέξεων. Συνεπώς, η ορθογραφική δεξιότητα χαρακτηρίζεται σύμφωνα με τον Καρατζά (2005, 55) από *ιδιοτροπία* που σημαίνει τον ιδιαίτερο τρόπο κάθε μαθητή.

Συνοψίζοντας, η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας από τον μαθητή είναι αποτέλεσμα:

1. των γλωσσικών ερεθισμάτων προφορικών ή γραπτών, από το περιβάλλον του μαθητή,
2. των γλωσσικών του γνώσεων και ικανοτήτων, των μεταγλωσσικών του ικανοτήτων (φωνολογική, μορφολογική, συντακτική και σημασιολογική επίγνωση), των γνωστικών του ικανοτήτων (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και των μεταγνωστικών του ικανοτήτων (ανάπτυξη ορθογραφικών

στρατηγικών) ως απόρροια της συστηματικής διδασκαλίας και άσκησης του μαθητή.

3. της συστηματικής επαφής του μαθητή με τη γραπτή γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον,
4. της συστηματικής αξιολόγησης των κειμένων του μαθητή και ανατροφοδότησής του από τον αξιολογητή.
5. της βιολογικής ανάπτυξης και ωρίμανσης του μαθητή καθώς και των κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά (οικογένεια, σχολείο, κοινωνική συμμόρφωση).

Τέλος, η ορθογραφική δεξιότητα στη γραφή γίνεται έκδηλη μέσω της αντιγραφής, των έργων καθ' υπαγόρευση και των έργων ελεύθερης γραφής ή γραπτής έκφρασης ενώ στην ανάγνωση με την αποκωδικοποίηση (εξωτερική ανάγνωση) και την αναγνωστική κατανόηση (εσωτερική ανάγνωση). Έτσι, παρουσιάζει τρεις βασικές ποιοτικές βαθμίδες. Η χαμηλότερη ποιοτικά βαθμίδα της εμφανίζεται στην αντιγραφή, η μεσαία στη γραφή καθ' υπαγόρευση και στην εξωτερική ανάγνωση, ενώ η υψηλότερη ποιοτικά βαθμίδα της ορθογραφικής δεξιότητας εμφανίζεται στην αυτοτελή γραφή και στην εσωτερική ανάγνωση (Καρατζάς, 2005, 58).

1.2.2. Η νευροβιολογική βάση και ψυχογνωστική βάση της ορθογραφικής δεξιότητας

Οι νευροεπιστήμες αποτελούν ένα διεπιστημονικό πεδίο που ασχολείται με τη μελέτη της ανατομίας, της φυσιολογίας και της λειτουργίας του νευρικού συστήματος και των επιπτώσεών του στην ανάπτυξη, την υγεία και τη συμπεριφορά (Βλάχος, 2016). Ειδικότερα η μελέτη των σχέσεων εγκεφάλου-γλώσσας ξεκίνησε πριν έναν αιώνα με τις εμπειρικές παρατηρήσεις της μεθοδολογίας των Broca, Wernicke, Goldstein, Luria κ.α. οι οποίοι έθεσαν τα θεμέλια της σύγχρονης αφασιολογίας (Καρατζάς, 2005, 58). Ωστόσο η εκρηκτική ανάπτυξη της ιατρικής επιστήμης και της υπολογιστικής τεχνολογίας των τελευταίων ετών έχει συμβάλει στην εντυπωσιακή πρόοδο των νευροεπιστημών, καθώς έγινε εφικτή η μελέτη των πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων της δομής και λειτουργίας του εγκεφάλου, αλλάζοντας αρκετά από τα ισχύοντα δεδομένα στον τομέα της νευροψυχολογίας. Για παράδειγμα, σήμερα έχει εγκαταλειφθεί η θεωρία που υποστήριζε τον απόλυτο διαχωρισμό των δύο ημισφαιρίων και υποστηρίζεται η «πολύτροπη, πολλαπλή και συνεργατική αλληλεπίδραση των

ημισφαιρίων στον προγραμματισμό, τη διευθέτηση, την οργάνωση και τον συντονισμό των διαφόρων λειτουργιών του ανθρώπου» (Κολιάδης, 2002, 50).

Για τις νευροβιολογικές βάσεις της ορθογραφικής δεξιότητας ισχύουν τα εξής (Καρατζάς, 2005, 63):

α. οι φωνολογικές διαδικασίες εντοπίζονται στην αριστερή γλωσσική περιοχή, η οποία παρουσιάζει μεγαλύτερη ασυμμετρία στα αγόρια παρά στα κορίτσια,

β. κατά την οπτική αναγνώριση των λέξεων ενεργοποιείται τόσο το ακουστικό όσο και το οπτικό κέντρο της γλωσσικής περιοχής, κάτι που αναδεικνύει τον ρόλο της φωνολογικής μεσολάβησης κατά την αναγνώριση των γραπτών λέξεων,

γ. η γλωσσική περιοχή ενεργοποιείται αυτόματα και ανάλογα των αισθητηριακών ερεθισμάτων (ακουστικών και οπτικών),

δ. τα σημαντικά σημασιολογικά συστήματα επεξεργασίας της γλώσσας, τα οποία σχετίζονται με τη μορφολογική επεξεργασία της, εντοπίζονται σε μια ευρύτερη της γλωσσικής περιοχής ζώνη, ενεργοποιούν πολλαπλά τμήματα και των δυο ημισφαιρίων του εγκεφάλου και λειτουργούν ως μεσολαβητές ενεργοποίησης των γλωσσικών κέντρων της γλωσσικής περιοχής,

ε. η ενεργοποίηση των σημαντικών-σημασιολογικών συστημάτων είναι συνειδητή και όχι αυτόματα.

Όσον αφορά τις ψυχογνωστικές βάσεις της ορθογραφικής δεξιότητας, η τελευταία ως πολύπλοκη γνωστική διαδικασία επεξεργασίας γλωσσικών πληροφοριών εμπλέκεται και στα τρία στάδια μνήμης: την αισθητηριακή μνήμη, τη μνήμη εργασίας ή εργαζόμενη μνήμη και τη μακρόχρονη μνήμη.

Ειδικότερα η ορθογραφική δεξιότητα εξετάζεται από τους ερευνητές σε σχέση με τη **νοημοσύνη**, την **αντίληψη** και **προσοχή** και τη **μνήμη εργασίας**.

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας παίζει η νοημοσύνη (Naglieri & Ronning, 2000). Ως σύνολο γνωστικών ικανοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών επηρεάζει τη δεξιότητα γραπτής έκφρασης και ειδικότερα την ορθογραφική δεξιότητα αλλά επηρεάζεται και από αυτή (Loarer, 1998 όπως αναφέρεται στο Καρατζάς, 2005, 66). Η ισχυρή ωστόσο συσχέτισή της με τη μνήμη εργασίας (Engel de Abreu, Conway, & Gathercole, 2010) έχει προκαλέσει προβληματισμό σχετικά με τον διακριτό τους ρόλο σε γλωσσικές

επιδόσεις και τον γενικότερο συσχετισμό τους (Ackerman, Beier, & Boyle, 2005, Alloway et al., 2004, Colom, Rebollo, Palacios, Juan-Espinosa, & Kyllonen, 2004, Conway, Cowan, Bunting, Therriault, & Minkoff, 2002, Conway, Kane, Engle, 2003). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι η εργαζόμενη μνήμη και η νοημοσύνη διαχωρίζονται απόλυτα, κάποιοι τις θεωρούν εκδοχές της ίδιας ικανότητας, κάποιοι υποστηρίζουν ότι το συστατικό της βραχύχρονης αποθήκευσης είναι αυτό που επεξηγεί τη μεταξύ τους σχέση και κάποιοι αποδίδουν τη συσχέτιση στην επεξεργασία πληροφοριών (Χρυσόχου, Μασούρα & Alloway, 2013).

Η μνήμη εργασίας ή εργαζόμενη μνήμη αποτελεί έναν γνωστικό μηχανισμό, υπεύθυνο για τη σύντομη διατήρηση και επεξεργασία πληροφοριών (Baddeley, 2007) στηρίζοντας έτσι τόσο την απόκτηση λεξιλογίου, την κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας όσο και την εκτέλεση ανωτέρου επιπέδου διεργασιών επεξεργασίας, όπως αυτές που απαιτούνται κατά την κατανόηση κειμένου. Ειδικότερα, η έρευνα της ορθογραφικής δεξιότητας έχει υπογραμμίσει την ύπαρξη ειδικών γνωστικών διαδικασιών που επιτελούνται στη μνήμη εργασίας και είναι βασικοί στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης και της γραφής (Μπαμπλέκου, 2004, Καρατζάς, 2005, 79). Ωστόσο πρόσφατη έρευνα στην ελληνική γλώσσα (Χρυσόχου, Μασούρα & Alloway, 2013) έδειξε ότι οι μετρήσεις μη-λεκτικής ρέουσας νοημοσύνης και της εργαζόμενης μνήμης δεν επέδειξαν σημαντική προβλεπτική ικανότητα στις γλωσσικές μετρήσεις της αναγνωστικής ευχέρειας, της ορθογραφίας και της κατανόησης γραπτού λόγου σε αντίθεση με μελέτες σε αγγλόφωνα παιδιά που έδειξαν ότι η εργαζόμενη μνήμη διατηρεί σημαντική την εμπλοκή της στην ορθογραφία, την ανάγνωση και στην κατανόηση γραπτού κειμένου ακόμα και μέχρι την ηλικία των 11 χρόνων (Alloway & Alloway, 2010, Cain et al., 2004, Gathercole et al., 2006).

Βασικό ακόμη ρόλο στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας παίζουν οι νοητικές αναπαραστάσεις των λέξεων που είναι καταχωρημένες στο νοητικό λεξικό. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το νοητικό ορθογραφικό λεξικό δημιουργείται από τη συγκέντρωση ποικίλων πληροφοριών που αφορούν τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία της λέξης και θεωρείται ως υποσύστημα του νοητικού λεξικού που παίζει ρόλο στη γραφή και την ανάγνωση. Η σύμφυση των φωνολογικών και μορφολογικών πληροφοριών που αφορούν μια λέξη παράγεται, όταν ο αναγνώστης αναλύει τον τρόπο με τον οποίο κάθε γράμμα αναπαριστά ένα δομικό φωνολογικό στοιχείο της προφοράς αυτής της λέξης (Ehri, 1989, Καρατζάς, 2005, 80). Βασικές προϋποθέσεις της ανάλυσης είναι η γνώση της φωνημογραφικής αντιστοιχίας και η μεταγνωστική δεξιότητα της φωνολογικής δεξιότητας. Έτσι για να καταχωρηθεί στο ορθογραφικό λεξικό του

αναγνώστη μια λέξη είναι απαραίτητο να καταλάβει πώς τα γραφήματα συμβολίζουν καθένα από τα φωνήματα που διακρίνονται κατά την προφορά της λέξης.

Ακόμη, η γνωστική λειτουργία της αντίληψης (ακουστική, οπτική) που αφορά την επιλογή, την απόσπαση, την οργάνωση, την ερμηνεία και την τελική αναγνώριση των πληροφοριών (Πόρποδα, 2002, 150) παίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση, ανάπτυξη και καλή λειτουργία της ορθογραφικής δεξιότητας. Η ικανότητα αντίληψης έχει αναπτυξιακή πορεία και εξαρτάται από την εγκεφαλική ωρίμανση, τις περιβαλλοντικές επιδράσεις και εμπειρίες καθώς και τα βιώματα του ατόμου. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της είναι ότι σταδιακά με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και την απόκτηση εμπειριών εξελίσσεται από άμεση σε έμμεση δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να κάνει υποθέσεις, να χρησιμοποιεί προηγούμενες γνώσεις, να επεξεργάζεται σύνθετα ερεθίσματα, να διαφοροποιεί και να συγκρίνει τις αισθητηριακές εμπειρίες από διαφορετικές αισθήσεις και να οργανώνει τις νέες γνώσεις στην τράπεζα των προηγούμενων εμπειριών του όπου έχουν καταχωρηθεί οι παλιές γνώσεις (Κολιάδης, 2002, 249). Οι εξελίξεις στην επιστήμη της γνωστικής ψυχολογίας έδειξαν τη σημαντική επίδραση των διαδικασιών της προσοχής και της συγκέντρωσης στην αντίληψη του ατόμου καθώς και στις γνωστικές δεξιότητες όπως της ορθογραφικής.

Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα της ακουστικής αντίληψης παίζει βασικό ρόλο στην ορθογραφική δεξιότητα κατά τη γραφή καθ' υπαγόρευση, όπου το άτομο πρέπει να διακρίνει τις συλλαβές και τα φωνήματα του προφορικού λόγου για να τα συνδέσει στη συνέχεια με τα αντίστοιχα γραφήματα. Από την άλλη η οπτική αντίληψη παίζει σημαντικό ρόλο κατά την ανάγνωση όπου το άτομο πρέπει να διακρίνει οπτικά τις λέξεις, τις συλλαβές και τα φωνήματα του γραπτού λόγου για να μπορέσει στη συνέχεια να τα αντιστοιχίσει με τα φωνήματα του προφορικού λόγου. Τέλος, η ορθογραφική δεξιότητα, κατά τη γραφή των λέξεων προϋποθέτει την κατάκτηση από το παιδί ενός αναδρομικού και προδρομικού αντιληπτικού ελέγχου των κινήσεών του και των γραφηματικών του παραγώγων προκειμένου να γράψει ευανάγνωστα και με λιγότερα λάθη (Καρατζάς, 2005, 78).

1.2.3. Τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας: η ιδιαίτερη σχέση της με την ανάγνωση

Η ορθογραφική δεξιότητα είναι μια σύνθετη νοητική λειτουργία που εμπλέκει ποικίλες γνωστικές λειτουργίες. Η ικανότητα της ορθογραφημένης γραφής είναι πολύ σημαντική για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Στην ουσία η ορθογραφία αντανακλά όλες τις αρχές του συστήματος γραφής καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας γλώσσας (Perfetti, 1997, 21-23). Οι γνώσεις μας για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας προέρχονται κυρίως από τις έρευνες που ασχολούνται με τη συμβολή της ορθογραφίας στην ανάπτυξη της ανάγνωσης. Αντίθετα, οι έρευνες που ασχολούνται αποκλειστικά με την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας είναι περιορισμένες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλά αναπάντητα ερωτήματα για τη φύση και την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί διάφορα γνωστικά μοντέλα για τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας με επικρατέστερο στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αυτό που προτάθηκε από την Ehri, (1998) και εξελίχθηκε με τα χρόνια βάσει των μεταγενέστερων ευρημάτων. Τα μοντέλα αυτά περιγράφουν τη λειτουργία και την εξελικτική πορεία της ορθογραφίας, διευκολύνοντας έτσι την εκπαιδευτική πρακτική και τον σχεδιασμό της.

Η Frith, (1985) ισχυρίστηκε ότι η ανάγκη του αρχάριου αναγνώστη να γράψει, τον ωθεί στην ανάπτυξη της ορθογραφικής του ικανότητας μέσω της μάθησης των βασικών γραφημικών-φωνημικών (γραφοφωνημικών) αντιστοιχιών της γλώσσας του. Απώτερος στόχος του είναι η αναπαράσταση στο χαρτί των μεμονωμένων φθόγγων της λέξης ή των λέξεων που έχει σκεφτεί. Η Frith πρότεινε ένα μοντέλο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας που περιλαμβάνει τα εξής τρία στάδια:

α) το λογογραφικό: το παιδί αποτυπώνει τις λέξεις σαν εικόνες στο μυαλό του και για να τις γράψει, προβάλλει κάποιο γράμμα τους, συνήθως αυτό που έχει το πιο χαρακτηριστικό σχήμα και έχει αποτυπωθεί στη μνήμη του παιδιού.

β) το αλφαβητικό: το παιδί γνωρίζει πια τους ορθογραφικούς κανόνες και είναι σε θέση να κάνει συστηματική χρήση των γραφοφωνημικών/γραφοφωνηματικών αντιστοιχιών προκειμένου να αποδώσει τις ομαλές φωνολογικά λέξεις.

γ) το ορθογραφικό: το παιδί πετυχαίνει τη σωστή ορθογραφία των λέξεων ακόμη και των πολυσύλλαβων που εμπεριέχουν σύνθετες μορφολογικές δομές στηριζόμενο στους φωνημικούς και τους μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας (Παντελιάδου, 2011, 286).

Η Baillet, (1991) πρότεινε ένα πιο αναλυτικό μοντέλο εξέλιξης της ορθογραφικής δεξιότητας το οποίο περιλαμβάνει πέντε στάδια:

α) Προφωνημική ορθογραφία: το παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα σύμβολα-γράμματα μεταφέρουν κάποιο μήνυμα χωρίς να έχει συνειδητή ακόμη γνώση της σχέσης μεταξύ γραφήματος και φωνήματος. Έτσι το παιδί γράφει κάνοντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς που δεν έχουν νόημα.

β) Πρώιμη φωνημική ορθογραφία: το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το γράφημα αντιστοιχεί σε κάποιο φώνημα και αποδίδει σωστά συνήθως το πρώτο γράμμα της λέξης.

γ) Στάδιο ονομασίας των γραμμάτων: το παιδί αναπτύσσει ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, ορθογραφεί με επιτυχία τις γνωστές λέξεις και προσπαθεί να γράψει σωστά τις άγνωστες βάσει των κανόνων της γραφοφωνημικής/γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας που γνωρίζει.

δ) Στάδιο μετάβασης στην ορθογραφή: το παιδί μπορεί να χειρίζεται ορθά τα περισσότερα γράμματα και να αναγνωρίζει τα λάθη στο γραπτό του. Αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία.

ε) Παραγωγική ορθογραφία: το παιδί είναι σε θέση να χειρίζεται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες. Τα λάθη που κάνει περιορίζονται σε λέξεις που εμφανίζουν ιστορική ορθογραφία.

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, το μοντέλο που είναι περισσότερο αποδεκτό στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι αυτό της Ehri, (1998) το οποίο εμπλουτίστηκε από μεταγενέστερες μελέτες (Ehri, 1999, 2002, 2005a όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 36-39) και περιλαμβάνει τέσσερα στάδια:

α) Προ-αλφαβητικό στάδιο: Το παιδί αναγνωρίζει το όνομά του ή οικείες του λέξεις από τα οπτικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή από το σχήμα, τις ευθείες και τις καμπύλες γραμμές των γραμμάτων, καθώς και από τις προεκτάσεις των γραμμών τους σε συγκεκριμένα γράμματα και από το συνοδευτικό πλαίσιο της

λέξης, δηλαδή από τα χρώματα, τις εικόνες και τα σύμβολα του πλαισίου τα οποία συνοδεύουν ή περιστοιχίζουν τα γράμματα.

β) Μερικώς αλφαβητικό στάδιο: το παιδί φαίνεται να χρησιμοποιεί περιστασιακά κάποιες γραφοφωνημικές/γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες για να θυμάται, να διαβάζει και να γράφει τις λέξεις. Συνήθως χρησιμοποιεί τις αντιστοιχίες για γράμματα των οποίων το όνομα περιλαμβάνει τον ήχο που αντιπροσωπεύει το γράμμα, ιδιαίτερα αν αυτός βρίσκεται στην αρχική θέση⁹ (π.χ. το γράμμα άλφα). Δεν είναι ακόμη σε θέση να γενικεύει τη γνώση των γραφοφωνημικών κανόνων για να αποκωδικοποιήσει ή να γράψει με ακρίβεια μια νέα λέξη (Cardoso-Martins, Rodrigues & Ehri, 2003). Το στάδιο αυτό φαίνεται να αφορά κυρίως τους αρχάριους αναγνώστες της αγγλικής γλώσσας της οποίας το γραφικό σύστημα είναι αδιαφανές και όχι γλώσσες με περισσότερο διαφανή γραφικά συστήματα (Wimmer & Hummer, 1990, Seymour, Aro & Erskine, 2003, Share, 2008, όπως αναφέρθηκε σε Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 38).

γ) Πλήρως αλφαβητικό στάδιο: το παιδί αξιοποιεί τη γραφοφωνημική/γραφοφωνηματική γνώση για τη γραφή ολόκληρων λέξεων και όχι μόνο της αρχής ή του τέλους τους. Οι συσχετισμοί άλλωστε μεταξύ των γραμμάτων και των φθόγγων, είναι αυτοί που βοηθούν το παιδί να συγκρατήσει τα ορθογραφικά πρότυπα στη μνήμη. Η εφαρμογή των γραφοφωνημικών/γραφοφωνηματικών συνδυασμών γίνεται και στην περίπτωση λέξεων με ασυνήθιστη ή μη ομαλή ορθογραφία (στα αγγλικά). Σε αυτή τη φάση οι φθόγγοι γίνονται αντιληπτοί μέσω της ταύτισής τους με τα αντίστοιχα γράμματα, κάτι που φανερώνεται πιο έντονα στα διαφανή αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα όπως το ελληνικό όπου η ανάπτυξη του γραπτού λόγου δεν είναι τόσο στενά εξαρτημένη από την προηγούμενη ευαισθητοποίηση των φωνολογικών δεξιοτήτων (Caravolas et al., 2005).

δ) Εδραιωμένο αλφαβητικό στάδιο: Το παιδί οριστικοποιεί πλήρως τις παραπάνω δεξιότητες αναγνώρισης και γραφής των λέξεων. Η αποθήκευση και ανάκληση λέξεων βασίζεται όχι μόνο στις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες μεμονωμένων γραμμάτων και φθόγγων αλλά και στις αντιστοιχίες μεταξύ συλλαβικών και υπερσυλλαβικών τμημάτων και ολόκληρων μορφημάτων. Σε αυτή τη φάση το παιδί έχει δημιουργήσει συγχωνευμένες μνημονικές αναπαραστάσεις (οικείες ακολουθίες γραμμάτων, μορφήματα: προθήματα και

⁹ Στην αγγλική γλώσσα αυτό συμβαίνει σε γράμματα όπως το b, d, p κ.α., ενώ σε κάποια άλλα γράμματα ο φθόγγος που αντιπροσωπεύεται βρίσκεται στο τέλος του ονόματος του γράμματος π.χ. f, m, l). Στην ελληνική γλώσσα αυτό ισχύει σε όλα τα γράμματα εκτός από το ι (γιώτα).

επιθήματα) των φωνολογικών και ορθογραφικών μερών των λέξεων, οι οποίες επιτρέπουν την πρόσβαση και την εφαρμογή από τη μία μορφή στην άλλη (φωνολογική-ορθογραφική) με ταχύτερο ρυθμό. Για παράδειγμα, μετά από τη συχνή έκθεση και επανάληψη στην ανάγνωση και τη γραφή, οι μνημονικές αναπαραστάσεις οικείων λέξεων όπως «αποτελεσματικός» ή «πολύπλοκος» εμπλουτίζονται και σταδιακά περιλαμβάνουν όχι μόνο συλλαβές αλλά και οικεία υπερσυλλαβικά μέρη, συνήθως αυτά που συναντώνται και σε άλλες λέξεις (π.χ. από, ικος, πολύ κ.α.). Πρόκειται για τα λεγόμενα *ορθογραφικά μοτίβα* που συμβάλλουν στην ταχύτερη ανάγνωση και στην ακριβέστερη γραφή (Μουζάκη, 2010, 40).

Κατά καιρούς πολλοί επιστήμονες πρότειναν κι άλλα μοντέλα με κοινό χαρακτηριστικό τους την έμφαση στην οπτική μνήμη και τη φωνολογική επίγνωση για την εκμάθηση της ορθογραφίας. Πρόκειται για το μοντέλο του Seymour, (1993) όπως αναφέρθηκε στο Καρατζάς, 2005, 91-92 και λίγο αργότερα το μοντέλο των Tsesmeli & Seymour (2006). Κοινό χαρακτηριστικό των μοντέλων αυτών είναι η πεποίθηση ότι η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας ακολουθεί μια γραμμική πορεία, όπου κάθε στάδιο διαδέχεται το προηγούμενο και κάθε κατάκτηση ενός σταδίου σημαίνει την εγκατάλειψη του προηγούμενου. Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητές που έχουν εκφράσει την αντίθεσή τους σε αυτή την πεποίθηση, υποστηρίζοντας πως οι μαθητές μπορούν να επιστρέφουν σε στρατηγικές επεξεργασίας προηγούμενων σταδίων και άρα πως η πορεία ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας δεν είναι απόλυτα γραμμική (Καρατζάς, 2005, 169 Nunes & Bryant, 2009, Deacon, Benere & Castles, 2012).

Παρατηρήσεις και ευρήματα από τη γραφή ελληνόφωνων μαθητών έχουν οδηγήσει σε μια αντίστοιχη περιγραφή της ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, η οποία περιλαμβάνει πέντε στάδια: προεπικοινωνιακό, ημιφωνητικό, φωνητικό, μεταβατικό και μορφοφωνητικό (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004, Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006):

α) προεπικοινωνιακό στάδιο: το παιδί παράγει γραπτό λόγο επιλέγοντας τυχαία γράμματα ή σειρά γραμμάτων από διάφορα αλφαβητικά συστήματα, πολλές φορές και αριθμών ή άλλων συμβόλων. Σε αυτό το στάδιο δεν υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στα γράμματα που επιλέγονται από το παιδί και στη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης. Η έλλειψη γνώσης των ονομάτων των γραμμάτων ή των ήχων που αυτά αναπαριστούν, οδηγούν το παιδί σε τυχαία γραφή που δεν γίνεται κατανοητή π.χ. ΛΚΡΓΟΣ

β) Ημιφωνητικό στάδιο ή στάδιο του ονόματος του γράμματος: το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για τη φωνολογική δομή της γλώσσας, καθώς και τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους ή τα ονόματα των γραμμάτων. Το παιδί αναπαριστά στη γραφή του κάποιους από τους φθόγγους της λέξης, κυρίως τα σύμφωνα (κλμρ για τη λέξη καλημέρα), ενώ για κάποιους άλλους χρησιμοποιεί το όνομα του γράμματος και όχι τον ήχο που αναπαριστά π.χ. τπ αντί για τόπι, γλα αντί για γάλα. Και αυτό το στάδιο εμφανίζεται πριν από τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο ή στο νηπιαγωγείο.

γ) Φωνητικό στάδιο: το παιδί σε αυτό το στάδιο έχει αναπτύξει την ικανότητα όχι μόνο συλλαβικής αλλά και φωνημικής κατάτμησης των λέξεων, καθώς και τη γνώση για τη γραφοφωνημική αντιστοιχία τους. Η γραφή του παιδιού είναι ορθή φωνολογικά αλλά δεν λαμβάνει υπόψη την ορθογραφία των λέξεων. Η απόλυτη προσήλωση στη φωνολογική αντιστοιχία δεν του επιτρέπει να κάνει χρήση των ορθογραφικών μοτίβων ή των συμβάσεων του ορθογραφικού συστήματος, με αποτέλεσμα να κάνει λάθη τόσο στη ρίζα των λέξεων όσο και στις καταλήξεις τους (π.χ. παιρνό αντί περνώ). (Bryant & Nunes & Aidinis, 1999, Nunes, Bryant & Bindman, 1997, Παπαδοπούλου, 2004, 36-37, Καρατζάς, 2005).

δ) Μεταβατικό ή μορφολογικό ή ορθογραφικό ή στάδιο του πλαισίου της λέξης: Σε αυτό το στάδιο γίνεται η μετάβαση από τη φωνολογική στη μορφολογική και ορθογραφημένη γραφή. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί στοιχεία του ορθογραφικού συστήματος, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα καταληκτικά μορφήματα. Αυτό έχει ως συνέπεια να ορθογραφεί σωστά τις καταλήξεις των λέξεων. Σε αυτό πιθανότατα συμβάλλει και η διδασκαλία της γραμματικής στο σχολείο. Ακόμη, σε αυτό το στάδιο, το παιδί ξεκινά να αναπαριστά το θέμα των λέξεων με σταθερό τρόπο είτε σωστό είτε λανθασμένο, καθώς αναπτύσσει τη μορφοσυντακτική του γνώση αλλά και το νοητικό του λεξικό. Η γνώση όμως του ορθογραφικού συστήματος δεν είναι ακόμη πλήρως αναπτυγμένη, με αποτέλεσμα να κάνει συστηματικά συγκεκριμένα ορθογραφικά λάθη (π.χ. στην παθητική φωνή των ρημάτων) και να υπεργενικεύει συγκεκριμένα ορθογραφικά μοτίβα (Bryant et all, 1999, Nunes et all, 1997b).

ε) Πλήρως ορθογραφικό ή σωστή ορθογραφία: Σε αυτό το στάδιο το παιδί αναπτύσσει πλήρως τη μορφοσυντακτική ικανότητα και αποκτά μια πλήρη και ολοκληρωμένη οπτικο-ορθογραφική περιγραφή των λέξεων που του επιτρέπει να γράφει ορθογραφημένα. Ακόμη, αναπτύσσεται πλήρως η γνώση για τη θέση συγκεκριμένων γραφημικών μονάδων στη λέξη, τον τόνο, τα όρια των μορφημάτων και τις φωνολογικές επιδράσεις (Αϊδίνης, 2012). Είναι ακόμα

άγνωστο πότε τα παιδιά περνούν στο τελευταίο αυτό στάδιο ανάπτυξης κατά το οποίο χρησιμοποιούν μια τελειοποιημένη μορφολογική στρατηγική και ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών που καταφέρνουν να φτάσουν στο στάδιο αυτό. Τέλος, γίνεται έρευνα και για τα αίτια που δεν επιτρέπουν σε όλα τα παιδιά να φτάσουν σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης.

Τα τρία πρώτα στάδια αυτού του μοντέλου αντιστοιχούν στα τρία πρώτα στάδια της Ehri για τα αγγλικά, το προ-αλφαβητικό, το μερικώς αλφαβητικό και το πλήρως αλφαβητικό (Ehri, 2005a). Το εδραιωμένο αλφαβητικό στάδιο αντιστοιχεί σε δύο διαφορετικά επιμέρους στάδια ανάπτυξης της γραφής στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα: στο στάδιο όπου τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν στη γραφή τους στοιχεία συμβατικής ορθογραφίας και στο ωριμότερο στάδιο όπου τα παιδιά γράφουν αξιοποιώντας τα μορφολογικά και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων. Η θεώρηση αυτή αντικατοπτρίζει τόσο τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής ορθογραφίας με το ανεπτυγμένο κλιτικό της σύστημα αλλά και επιρροές από τη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και της ετυμολογίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μουζάκη, 2010, 41).

Υπάρχουν και κάποιες εναλλακτικές θεωρήσεις για την ανάπτυξη της ορθογραφικής και αναγνωστικής δεξιότητας που δεν εστιάζουν στον ρόλο της φωνημικής επίγνωσης και της φωνογραφημικής/φωνοφραφηματικής αντιστοίχισης αλλά στις επιρροές που έχουν δεχθεί τα παιδιά από την έκθεσή τους στον γραπτό λόγο. Οι εποικοδομιστικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στις υποθέσεις των ίδιων των παιδιών για τον γραπτό λόγο, πριν ακόμη αποκτήσουν χρηστική γνώση για την αλφαβητική αρχή. Σημαντικό ρόλο παίζουν το περιβάλλον και η κοινωνική αλληλεπίδραση ενώ η ανακάλυψη της γραφής γίνεται από τα παιδιά μέσω της επαφής και ενασχόλησής τους με τον γραπτό λόγο. Τα παιδιά του προαλφαβητικού σταδίου γνωρίζουν ένα σημαντικό μέρος των μορφών και των λειτουργιών του γραπτού λόγου και η γνώση τους αυτή φανερώνεται στα δείγματα επινοημένης γραφής τους (Strickland, 1990 όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη και Πρωτόπαπας, 2010, 42). Παράδειγμα αυτής της προσέγγισης αποτελούν μελέτες σε αρχάριους αναγνώστες της ισπανικής γλώσσας που αποδεικνύουν την ύπαρξη ενός συλλαβικού τύπου γραφής, κατά το οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν γράμματα με αυθαίρετο τρόπο για να αντιπροσωπεύσουν ολόκληρες συλλαβές και όχι μόνο μεμονωμένους φθόγγους (Ferreiro & Teberosky, 1982 όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 43). Η συλλαβική γραφή που χρησιμοποιούν τα παιδιά παρατηρείται σε λατινογενή ορθογραφικά συστήματα που διακρίνονται από πολυσύλλαβες λέξεις με συλλαβές που αποτελούνται από ένα φωνήεν μόνο ή από ένα σύμφωνο

ακολουθούμενο από ένα φωνήεν ενώ δεν έχουν τεκμηριωθεί ικανοποιητικά στην αγγλική γλώσσα που χαρακτηρίζεται από συνθετότερες και κλειστές συλλαβικές δομές (συλλαβές που τελειώνουν με σύμφωνο), (Kamii, Long, Manning & Manning, 1990 όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 43).

Τα μοντέλα διπλής διαδρομής (dual route) περιγράφουν δύο διαφορετικά κανάλια νοητικής επεξεργασίας για την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης και ορθογραφημένης γραφής. Το ένα κανάλι περιέχει γνώσεις για τις λέξεις και μηχανισμούς πρόσβασης, αναγνώρισης και ενεργοποίησης λέξεων με την άμεση τούτιση των οπτικών χαρακτηριστικών μιας λέξης με την αποθηκευμένη λεξική της αναπαράσταση (λεξική διαδρομή). Κάποιες, ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό το κανάλι δεν λειτουργεί μόνο σε επίπεδο ολόκληρων λέξεων, αλλά εμπλέκει και τις μικρότερες μονάδες ανάλυσης που είναι φορείς σημασίας, τα μορφήματα (Taft, 1991, Caramazza, Laudanna & Romani, 1988, Morton, 1980, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 138). Το άλλο κανάλι περιέχει γνώσεις για επιμέρους τμήματα των λέξεων, όπως είναι οι φθόγγοι και τα γράμματα ή γραφήματα και τους μηχανισμούς αντιστοίχισης μεταξύ τους (υπολεξική διαδρομή).

Πολλές έρευνες για την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν λέξεις και να τις γράφουν ορθογραφημένα έχουν επικεντρωθεί στην ανάπτυξη αυτού του καναλιού και έχουν δείξει ότι η ανάπτυξή του εξαρτάται από την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (Bradley & Bryant, 1983, Goswami & Bryant, 1990). Ακόμη, έχει αναδειχθεί ότι το υπολεξικό κανάλι δεν λειτουργεί μόνο σε επίπεδο φθόγγων ή γραμμάτων, αλλά εμπλέκει διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής ανάλυσης, όπως οι συλλαβές και οι ενδοσυλλαβικές μονάδες λήξης (η ομοιοκαταληξία) (Bryant, MacLean, Bradley, & Crossland, 1990, Aidinis & Nunes, 2001, Hoein, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995). Στην ανάγνωση η λεξική διαδρομή οδηγεί στην άμεση πρόσβαση. Στη γραφή, στη λεξική διαδρομή η φωνολογική αναπαράσταση ενεργοποιεί την ορθογραφική αναπαράσταση και στην υπολεξική διαδρομή, οι φθόγγοι της λέξης μετατρέπονται στα κατάλληλα γραφήματα μέσω μιας διαδικασίας φωνογραφημικής αποκωδικοποίησης (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993, Coltheart, 2005, όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 46).

Ακόμη, υπάρχουν και τα συνδεδιστικά μοντέλα (connectionist models) τα οποία εξετάζουν την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με τον γραπτό λόγο εστιάζοντας στις πολλαπλές εκθέσεις στις λέξεις του γραπτού λόγου (Pollo, Treiman & Kessler, 2008a, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 43). Σε αυτά τη θέση του νοητικού λεξικού όπου είναι καταχωρημένες οι ορθογραφικές, φωνολογικές και σημασιολογικές

αναπαραστάσεις μεμονωμένων λέξεων, παίρνουν τρεις επεξεργαστές (φωνολογικός, ορθογραφικός, σημασιολογικός επεξεργαστής) οι οποίοι λειτουργούν παράλληλα και συνεργατικά βασισμένοι στις μεταξύ τους συνδέσεις. Οι συνδέσεις δημιουργούνται και ισχυροποιούνται με την επαφή και την εμπειρία του αναγνώστη με τον γραπτό λόγο.

Τέλος, ένα ακόμη μοντέλο είναι αυτό της υπόθεσης της «ποιότητας των λεξικών αναπαραστάσεων» ή «λεξικής ποιότητας» των Perfetti & Hart (2001, 2002). Εδώ οι λεξικές αναπαραστάσεις δομούνται από τρία αλληλένδετα συστατικά: ορθογραφικά, φωνολογικά και σημασιολογικά περιλαμβάνοντας λεπτομερή στοιχεία για τη φωνολογική και την ορθογραφική μορφή των λέξεων καθώς και για τη σημασία τους. Υψηλή ποιότητα λεξικών αναπαραστάσεων σημαίνει ακριβείς γνώσεις σημασιολογικού, φωνολογικού και ορθογραφικού περιεχομένου για τις λέξεις που βρίσκονται στο νοητικό λεξικό ενώ χαμηλή ποιότητα σημαίνει ανακριβείς, ανεπαρκείς και ασαφείς γνώσεις ή υπερβολικά γενικές γνώσεις για τις λέξεις. Η εξάσκηση στη χρήση του γραπτού λόγου αυξάνει την ποιότητα των λεξικών αναπαραστάσεων και οδηγεί στην αναγνωστική ευχέρεια αλλά και στη διευκόλυνση των διαδικασιών της ορθογραφημένης γραφής και συνεπώς των επιδόσεων στην ορθογραφία.

1.2.4. Μεταγλωσσικές δεξιότητες και ορθογραφία

Η ανάπτυξη της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη συμμετοχή ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων. Απαιτεί τόσο την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης όσο και τη γνώση των κανόνων της γλώσσας καθώς και τη γνώση της ιστορικής ορθογραφίας (Διαμαντή, 2010, 107). Το παιδί οδηγείται στο στάδιο της ορθογραφημένης γραφής μέσω της συνεχούς και εκτεταμένης έκθεσης στον γραπτό λόγο και μέσω της καλλιέργειας των γραμματικών, συντακτικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Treiman & Bourassa, 2000a).

Η *φωνολογική επίγνωση (ΦΕ)* αποτελεί μέρος της μεταγλωσσικής ικανότητας η οποία στο πλαίσιο της Ψυχογλωσσολογίας, ορίζεται ως η ικανότητα του ομιλητή να υπερβαίνει τη χρήση της γλώσσας κατά την κατανόηση και την παραγωγή και να υιοθετεί στάση σκέψης και χειρισμού των δομικών στοιχείων της γλώσσας (Μαγουλά, 2010). Αναφέρεται στην ικανότητα που επιτρέπει την αναγνώριση και τον συνειδητό χειρισμό των φωνολογικών χαρακτηριστικών των γλωσσικών μονάδων (Gombert, 1992). Όταν η αναγνώριση

και η συνειδητότητα αφορούν σε μεγάλες φωνολογικές μονάδες όπως είναι οι συλλαβές (π.χ. a-tmos), γίνεται λόγος για *συλλαβική επίγνωση*, ενώ όταν αφορούν σε ελάχιστες μονάδες του λόγου, όπως είναι τα φωνήματα ή φθόγγοι, τότε γίνεται λόγος για *φωνημική επίγνωση* (/a-t-m-o-s/) (Πόρποδας, 2002).

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας χρειάζεται τη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης, αφού η τελευταία αποτελεί τη βάση της φωνογραφημικής αντιστοίχισης, της αντιστοίχισης του φωνήματος με το γράφημα. Η φωνολογική επίγνωση οδηγεί στην ορθή γραφή των μεμονωμένων ήχων (φθόγγων) μιας λέξης αποτυπώνοντάς τους με γράμματα ή γραφήματα δηλαδή συνδυασμούς γραμμάτων που αντιστοιχούν σε έναν φθόγγο.

Η *μορφολογική επίγνωση (ME)* αναφέρεται στην ικανότητα που επιτρέπει την αναγνώριση και τον συνειδητό χειρισμό των μορφημάτων της γλώσσας, των ελάχιστων μονάδων της γλώσσας που φέρουν σημασία και αποκαλύπτονται μέσω της μορφολογικής ανάλυσης. Για παράδειγμα, η λέξη «ατμός» χωρίζεται στο μόρφημα ατμ- που αποτελεί τη θεματική ρίζα ή αλλιώς το θέμα της λέξης και είναι υπεύθυνη για τη σημασία της και στο κλιτικό επίθημα -ος που δείχνει το γένος, τον αριθμό και την πτώση. Η μορφολογική επίγνωση και η συνειδητή μορφολογική ανάλυση και αιτιολόγηση της τμηματικής μορφολογικής δομής του λόγου φαίνεται πως κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της ορθογραφικής ανάπτυξης.

1.2.4.1. Φωνολογική επίγνωση και ορθογραφημένη γραφή: ερευνητικά δεδομένα

Πολλές έρευνες τόσο στην αγγλική που έχει ένα αδιαφανές ορθογραφικό σύστημα όσο και σε άλλες γλώσσες με σχετικά πιο διαφανή ορθογραφικά συστήματα έχουν αναδείξει τον σπουδαίο ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφημένη γραφή.

- *Έρευνες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού*

Οι Caravolas, Hulme & Snowling (2001) σε μια γενικότερη μελέτη για τη σχέση της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας με τις γνωσιακές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα αποκάλυψαν την ισχυρή προγνωστική αξία της φωνολογικής επίγνωσης για την πρόβλεψη της ορθογραφημένης γραφής. Συγκεκριμένα στη μελέτη αυτή εξετάστηκαν 153 αγγλόφωνα παιδιά σε πολλές

δοκιμασίες σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους στη διάρκεια των τριών πρώτων ετών στο δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα της διαχρονικής έρευνας έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση προβλέπει σε σημαντικό βαθμό την επίδοση στην ορθογραφημένη γραφή.

Οι Furnes & Samuelsson (2010) επιβεβαίωσαν τη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφημένη γραφή με μια διαχρονική συγκριτική μελέτη γλωσσών που έχουν διαφορετική ορθογραφική διαφάνεια. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας τους αποτέλεσαν αγγλόφωνα παιδιά των Η.Π.Α. και της Αυστραλίας και παιδιά από τη Νορβηγία και τη Σουηδία στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Βρήκαν ότι η μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο αποτελούσε σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την μετέπειτα ορθογραφική επίδοση των μαθητών στην Α' και στην Β' τάξη του δημοτικού σχολείου τόσο στην αγγλική όσο και στις σκανδιναβικές γλώσσες.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Πορποδας (1989b, 1990) μελέτησε την επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας στην ελληνική γλώσσα. Αρχικά μελέτησε την υπόθεση ότι η γραφή βασίζεται στην εφαρμογή των κανόνων της φωνογραφημικής αντιστοιχίας σε παιδιά της Α' και Δ' δημοτικού ζητώντας τους να γράψουν μια λίστα με απλές λέξεις με πλήρη φωνογραφημική αντιστοιχία, μια λίστα με περίπλοκες λέξεις των οποίων η ορθογραφημένη γραφή βασίζεται στη γνώση της ιστορικής ορθογραφίας τους και μια λίστα με ψευδολέξεις που σχηματίστηκαν αλλάζοντας το αρχικό σύμφωνο των πραγματικών λέξεων. Το συμπέρασμα της μελέτης αυτής ήταν ότι η ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα φωνολογικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος.

Σε ακόμη μία έρευνά του ο Πορποδας (1992) μελέτησε τη συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης στην κατάκτηση του γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα αναδεικνύοντας τη σημασία που έχει η ΦΕ στην προσχολική ηλικία για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας στη σχολική ηλικία. Η έρευνά του πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο μέτρησε τη ΦΕ μαθητών που μόλις είχαν ξεκινήσει να παρακολουθούν την Α' δημοτικού με δοκιμασίες προφορικής κατάτμησης λέξεων και ψευδολέξεων σε συλλαβές και φθόγγους χωρίζοντας τους μαθητές σε δύο επίπεδα: σε αυτούς που είχαν καλή φωνολογική επίγνωση και σε αυτούς που είχαν μέτρια φωνολογική επίγνωση. Στο δεύτερο στάδιο μέτρησε τις επιδόσεις των ίδιων μαθητών στην ανάγνωση και την ορθογραφία στο τέλος της Α' δημοτικού και στο τέλος της Β' δημοτικού. Τα

αποτελέσματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι οι μαθητές που είχαν καλή ΦΕ σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη ορθογραφική επίδοση τόσο στο τέλος της Α' δημοτικού όσο και στο τέλος της Β' δημοτικού.

Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώθηκε και σε μεταγενέστερη μελέτη του Porrodas, 2001, στην οποία φάνηκε ότι τα ελληνόπουλα εφαρμόζουν τους κανόνες της φωνογραφημικής αντιστοιχίας στη γραφή των λέξεων από την πρώτη σχολική ηλικία κάνοντας λιγότερα λάθη στην ορθογραφία ψευδολέξεων παρά λέξεων, γιατί στις ψευδολέξεις απουσιάζουν οι περιορισμοί της ιστορικής ορθογραφίας και της γραμματικής. Επίσης λιγότερα λάθη έκαναν και στις λέξεις που η ορθογραφημένη γραφή απαιτούσε μόνο τη διατήρηση της φωνολογικής τους ταυτότητας.

Οι Aidinis & Nunes (2001) μελέτησαν ξεχωριστά τον ρόλο της συλλαβικής και φωνημικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας στην πρώτη σχολική ηλικία. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 60 ελληνόφωνα παιδιά της Α', Β', Γ' δημοτικού, τα οποία εξετάστηκαν σε τρία είδη δοκιμασιών: σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης, σε μία δοκιμασία αναγνωστικής ακρίβειας και σε μια δοκιμασία ορθογραφίας. Οι φωνολογικές δοκιμασίες δόθηκαν στους μαθητές και των τριών τάξεων ενώ οι δοκιμασίες αναγνωστικής ακρίβειας και ορθογραφίας δόθηκαν στους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συλλαβική επίγνωση έχει ξεχωριστή προβλεπτική ισχύ για την ορθογραφική ικανότητα, ανεξάρτητα από τη φωνημική επίγνωση. Το αποτέλεσμα ωστόσο της έρευνας τους αμφισβητήθηκε για δύο βασικούς λόγους: εξαιτίας του μικρού δείγματος μαθητών και της εύκολης ορθογραφικής δοκιμασίας. Το βέβαιο είναι ότι κατέστησε σαφή τη διάκριση της φωνολογικής επίγνωσης σε φωνημική και συλλαβική και επεσήμανε τον συσχετισμό της με την ορθογραφική επίδοση των μαθητών.

Οι Μουζάκη, Πρωτόπαπα & Τσαντούλα (2008) πραγματοποίησαν μία διαχρονική μελέτη που σκοπό είχε να διερευνήσει την προγνωστική ισχύ μιας σειράς γλωσσικών δεξιοτήτων (λεξιλόγιο, αφηγηματικός λόγος, αναγνώριση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση, επίγνωση των συμβάσεων του γραπτού λόγου και γραφής του ονόματος) σε σχέση με την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής και της ανάγνωσης. Το δείγμα τους αποτέλεσαν 55 παιδιά που εξετάστηκαν σε δύο φάσεις: στο τέλος της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο και στο μέσο της φοίτησής τους στην Α' δημοτικού. Η αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας έγινε στη δεύτερη φάση. Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει συγχρονική σχέση της φωνολογικής επίγνωσης τόσο με την επίγνωση των

συμβάσεων του γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία όσο και με την ορθογραφική επίγνωση στην Α' δημοτικού. Ακόμη, φάνηκε πως η φωνολογική επίγνωση της προσχολικής ηλικίας αποτελεί σημαντικό προγνωστικό δείκτη της ορθογραφικής δεξιότητας στην Α' τάξη του Δημοτικού επιβεβαιώνοντας παλαιότερη σχετική έρευνα των Αϊδίνης & Παράσχου (2004). Όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο, τόσο λιγότερα ήταν τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών στην Α' δημοτικού.

Στην έρευνα των Παπαδοπούλου & Γεωργίου (2010) εξετάστηκε κατά πόσο μπορεί να προβλεφθεί η ορθογραφική επεξεργασία¹⁰ από τις επιδόσεις σε άλλες δοκιμασίες (λεκτική και μη λεκτική νοημοσύνη, δεξιότητες διαδοχικής και ταυτόχρονης επεξεργασίας πληροφοριών, φωνολογική επίγνωση, ταχεία κατονομασία ερεθισμάτων, αναγνωστική ευχέρεια). Τα παιδιά εξετάστηκαν σε δύο φάσεις, αρχικά στο νηπιαγωγείο και έπειτα στις Α' και Β' τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης έδειξαν ότι η τελευταία αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό δείκτη της ορθογραφικής επεξεργασίας.

- *Έρευνες σε μεγαλύτερες σχολικές ηλικίες*

Σε αντίθεση με την παλαιότερη έρευνα των Wimmer, Landerl, Linorthner & Hummer (1991) στη γερμανική γλώσσα που έδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προγνωστικό δείκτη της ορθογραφικής ικανότητας μόνο στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις, η μετέπειτα συγχρονική έρευνα των Caravolas, Volín & Hulme (2005) απέδειξε ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό δείκτη της ορθογραφικής δεξιότητας τόσο σε μεγαλύτερες σχολικές ηλικίες όσο και σε γλώσσες με διαφορετική ορθογραφική διαφάνεια. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών που μιλούσαν την τσέχικη γλώσσα και παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών που μιλούσαν την αγγλική γλώσσα. Όλα τα παιδιά εξετάστηκαν σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης και ορθογραφίας, ισοδύναμες και για τις δύο γλώσσες.

Ακόμη, οι Landerl & Wimmer (2008) στην πιο πρόσφατη διαχρονική μελέτη τους στη γερμανική γλώσσα αναθεώρησαν την παλαιότερη θέση τους, αφού βρήκαν ότι μετρήσεις της φωνολογικής επίγνωσης στην αρχή της Α' δημοτικού συνεισφέρουν σημαντικά στην πρόβλεψη της ορθογραφικής επίδοσης στη Β' γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα σχετικά με την ορθογραφία

¹⁰ Οι Stanovich & West (1989, 404) ορίζουν την ορθογραφική επεξεργασία ως «την ικανότητα του ατόμου για τη δημιουργία, αποθήκευση και πρόσβαση στις ορθογραφικές αναπαραστάσεις».

έδειξαν ότι τα παιδιά που στην Α' δημοτικού είχαν φωνολογικά ελλείματα, είχαν 8 χρόνια αργότερα δυσκολίες στην ορθογραφία, αποδεικνύοντας έτσι ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί σταθερή θεμελιώδη δεξιότητα ιδιαίτερα σημαντική για την ορθογραφική ανάπτυξη.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Nikolopoulos, Goulandris, Hulme & Snowling (2006) σε έρευνα που πραγματοποίησαν στην ελληνική γλώσσα και στην οποία έλεγξαν τον ρόλο της φωνημικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας σε 131 μαθητές της Β' και Δ' Δημοτικού με μια συστοιχία γνωστικών, γλωσσικών και γραφικών δοκιμασιών. Οι ίδιες δοκιμασίες δόθηκαν ξανά στους μαθητές 15 μήνες αργότερα. Οι συγχρονικές αναλύσεις της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών στις φωνολογικές δοκιμασίες και στις επιδόσεις τους στην ορθογραφική δοκιμασία, επιβεβαιώνοντας τον σημαντικό διαχρονικό ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας και στην ελληνική γλώσσα.

Ο σημαντικός ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στη συγχρονική και διαχρονική πρόβλεψη της ορθογραφικής δεξιότητας αναδείχτηκε και στις μελέτες των Diamanti, Goulandris, Stuart & Campbell (2006) και της Diamanti (2005) σε δείγμα 57 ελληνόφωνων μαθητών (οι 28 ηλικίας 8 ετών και οι 29 ηλικίας 10 περίπου ετών) σε δύο φάσεις. Όλοι οι μαθητές εξετάστηκαν στην πρώτη φάση σε φωνολογικές δοκιμασίες (φωνημικής απαλοιφής και φωνημικής αντιμετάθεσης) και σε ορθογραφικές δοκιμασίες (γραμματικών καταλήξεων και ορθογραφικής επιλογής) και στη δεύτερη φάση, 18 μήνες αργότερα, επανέλαβαν τις ίδιες δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης και μια δοκιμασία υπαγόρευσης 57 λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης τόσο των μικρότερων όσο και των μεγαλύτερων παιδιών σχετίζεται με την επίδοσή τους τόσο στη φωνολογική γραφή όσο και στην ορθογραφημένη γραφή σε βάθος χρόνου.

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω έρευνες που παρουσιάστηκαν, επιβεβαιώνεται ότι η φωνολογική επίγνωση έχει σημαντική διαγλωσσική και διαχρονική επίδραση στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Η ορθογραφημένη γραφή σχετίζεται άμεσα με την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης και ειδικότερα με την αναγνώριση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας αφενός και της φωνημικής-μορφημικής αντιστοιχίας, αφετέρου (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2007, όπως αναφέρθηκε στο Γεράσης, 2010). Η έλλειψη μάλιστα φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες που ευθύνονται για

τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την επαφή τους με τον γραμματισμό και συγκεκριμένα την ορθογραφημένη γραφή (Nicholson et al., 1999). Οι παραπάνω έρευνες ουσιαστικά έδειξαν ότι οι μαθητές που κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη έχουν αναπτυγμένη τη δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης και αντίστροφα οι μαθητές που έχουν υψηλότερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη. Αντίθετα, οι μαθητές με φτωχές δεξιότητες φωνημικής επεξεργασίας τείνουν να κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη.

Ωστόσο, για να επιτευχθεί η πλήρης ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας είναι αναγκαία και η κατάκτηση της δεξιότητας της μορφολογικής επίγνωσης όπως εξετάζεται παρακάτω.

1.2.4.2. Μορφολογική επίγνωση (ΜΕ) : Μορφήματα και είδη ΜΕ

A. Μορφήματα

Μορφήματα ονομάζονται τα ελάχιστα συστατικά των λέξεων που φέρουν μορφή και σημασία. Διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) στα ελεύθερα, των οποίων τα όρια συμπίπτουν με αυτά των λέξεων και η εμφάνισή τους δεν απαιτεί την παρουσία άλλου μορφήματος (π.χ. χωρίς, σήμερα), και β) στα δεσμευμένα, τα οποία δεν απαντούν ελεύθερα σε φράσεις και για να χρησιμοποιηθούν υπόκεινται υποχρεωτικά στη διαδικασία του συνδυασμού με άλλα μορφήματα. Τα δεσμευμένα μορφήματα διακρίνονται σε θέματα (π.χ. ομορφ-, τρεχ-) και προσφύματα (π.χ. -ακι, -ος, -ο, -ικ). Τα θέματα (stems) είναι οι βάσεις για τη δημιουργία των λέξεων και είναι υπεύθυνα για τη σημασία π.χ. στη λέξη νομικός θέμα είναι το νομ-, που δίνει και την έννοια του «νόμου ως γραπτού κανόνα». Σε πολλά εγχειρίδια συγχρονικής ανάλυσης έχει επικρατήσει ο όρος «ρίζα» (root) αντί γι' αυτόν του θέματος. Τα προσφύματα (affixes) ανάλογα με το αν βρίσκονται πριν ή μετά το θέμα χωρίζονται σε προθήματα (πριν το θέμα) και επιθήματα (μετά το θέμα):

-Προθήματα (prefixes): ξε-, α-, δυσ, ευ-, ανα-, αντί-, από-, δια-, εις-, εν-, εκ-, επί-, μετά-, παρά-, περί-, προ-, προς-, συν-, υπέρ-, υπό-.

-Επιθήματα (suffixes): τα ελληνικά επιθήματα είναι περισσότερα σε σχέση με τα προθήματα. Διακρίνονται σε *παραγωγικά* και *κλιτικά*. *Παραγωγικά επιθήματα* είναι τα κομμάτια-τεμάχια που δημιουργούν νέα λέξη π.χ. από τη λέξη νόμος μπορώ με το παραγωγικό επίθημα -ικ να φτιάξω τη λέξη νομ-ικ-ός. *Κλιτικά*

επιθήματα είναι τα κομμάτια-τεμάχια που δεν δημιουργούν νέες λέξεις αλλά συμβάλλουν στη δημιουργία διαφόρων μορφών της ίδιας λέξης π.χ. τρέχ-ω, τρέχ-εις, τρέχ-ει κ.ά (Ράλλη, 2005, 40-41).

B. Μορφολογική επίγνωση: ορισμός και μορφολογικές διαδικασίες

Η μορφολογική επίγνωση (ΜΕ) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τη μορφημική δομή των λέξεων (Carlisle, 1995), δηλαδή τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται και τις σημασίες που αυτά συνεισφέρουν στη συνολική σημασία της λέξης. Η απόκτηση της ΜΕ σημαίνει ότι ο ομιλητής μπορεί να χειρίζεται συνειδητά τις σχέσεις μεταξύ των μορφημάτων χωρίς να προσπαθεί να επικοινωνήσει συγκεκριμένες σημασίες. Γι' αυτό και πρόκειται για επίγνωση και όχι απλώς για γνώση. Για παράδειγμα, γνώση των μορφολογικών κανόνων έχουν όλοι οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας, καθώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη σωστή μορφή της λέξεις που χρειάζονται κάθε φορά, προκειμένου να εκφράσουν το νόημα που θέλουν. Για να θεωρηθεί ότι πέρα από τη μορφολογική αυτή γνώση υπάρχει επιπλέον και επίγνωση, πρέπει ο ομιλητής να μπορεί να διακρίνει το θέμα από την κατάληξη και να τα χειρίζεται συνειδητά τα μορφήματα με κάποιον τρόπο έξω από το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης της λέξης.

Ως μορφολογική επίγνωση, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί η ρητή αναπαράσταση και ο χειρισμός των **άρρητων μορφολογικών κανόνων** που διαθέτουν οι ομιλητές (Kuo & Anderson, 2006 όπως αναφέρθηκε στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 121). Αν και η προφορική διάκριση των μορφημάτων θεωρείται πιο εύκολη από τη διάκριση των φθόγγων μιας λέξης, η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης συντελείται πιο αργά από την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, αφού απαιτεί και την αντίληψη των γραμματικών λειτουργιών των μορφημάτων και όχι απλώς εντοπισμό των συνόρων-ορίων τους μέσα στη λέξη (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010, 128).

Σε πολλές γλώσσες όπως και στην ελληνική γλώσσα στη μορφολογική επίγνωση περιλαμβάνεται η επίγνωση των τριών χαρακτηριστικών μορφολογικών διαδικασιών:

-η κλιτική μορφολογική επίγνωση, ΜΕΚ (Καλογριανίτη & Μαγουλά, 2017, Casalis & Louis Alexandre, Berko, 1958): όπου τα κλιτικά μορφήματα αντικατοπτρίζουν τις συντακτικές ή σημασιολογικές σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις

μιας πρότασης, χωρίς να αλλάζουν το νόημα ή τη γραμματική κατηγορία του θέματος.

-η επίγνωση της μορφολογίας της παραγωγής, ΜΕΠ (Kuo & Anderson, 2006, Tyler & Nagy, 1989): όπου προσφύματα (προθήματα και παραγωγικά επιθήματα) προστίθενται πριν ή μετά το θέμα.

-και η επίγνωση της μορφολογίας της σύνθεσης ΜΕΣ (Μαγουλά & Κατσούδα, 2011, Γρηγοράκης, 2010, Casalis & Louis-Alexandre, 2000).

Ενώ η ικανότητα χειρισμού της κλιτικής μορφολογίας αρχίζει να αναπτύσσεται πολύ νωρίς, κατά την προσχολική ηλικία (Kuo & Anderson, 2006, Fowler et al., 2003, Berko, 1958, Μανωλίτσης, 2006, Διακογιώργη, Μπαρής & Βαλμάς, 2005), η επίγνωση της μορφολογικής δομής των παράγωγων και των σύνθετων λέξεων συνεχίζει να αναπτύσσεται στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού περιλαμβάνοντας μια πιο μακρά αναπτυξιακή πορεία. Οι ΜΕΠ και ΜΕΣ αναπτύσσονται στη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό, με την παραγωγική μορφολογία ωστόσο να αναπτύσσεται μέχρι και το Γυμνάσιο (Casalis et al., 2000, Kuo et al., 2006, Τσεσμελή, 2009). Παράγοντες όπως η παραγωγικότητα των επιθημάτων (Carlisle, 2000) και η φωνολογική και σημασιολογική διαφάνεια ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και τη λέξη βάση, όπως και η διαφάνεια ανάμεσα στη συνθέτη λέξη και τα συστατικά στοιχεία της, φαίνεται πως επηρεάζουν το ρυθμό ανάπτυξης της ΜΕΠ και της ΜΕΣ αντίστοιχα (Ρόθου, 2012, 39, Kuo et al, 2006).

Έρευνες στην αγγλική γλώσσα έδειξαν ότι τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν πιο σαφή γνώση για τη δομή και τη σημασία των παράγωγων και σύνθετων λέξεων στην Γ' και Δ' Δημοτικού και η επίγνωση αυτή συνεχίζει να αναπτύσσεται για αρκετά χρόνια (Anglin, 1993, Carlisle, 2000, Tyler & Nagy, 1989). Έρευνες στην ελληνική γλώσσα έχουν δείξει ότι η ΜΕ παραγωγής και σύνθεσης στον γραπτό λόγο ξεκινάει από την ηλικία 9-10 ετών και συνεχίζει και στο Γυμνάσιο (Aidinis, 1998, Αϊδίνης, 2001). Αναπτύσσεται δηλαδή μετά την κατάκτηση της βασικής γραμματικής και του βασικού λεξιλογίου. Οι Καλογριανίτη & Μαγουλά, 2017 στη μελέτη τους για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης ως προς τη ρηματική κλίση έδειξαν ότι στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού (κυρίως από τη Δ' τάξη και μετά), οι μαθητές είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν και να χειριστούν τα μέρη των κλιτών ρηματικών μορφών. Οι μαθητές προχωρούν σαφώς σε μορφολογική ανάλυση των κλιτών ρηματικών τύπων ενώ παράλληλα

οι επιλογές τους δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται τη συστηματικότητα που διέπει τη μορφολογία του ρήματος.

Επιπλέον η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να επηρεάζεται από τη συχνότητα επεξεργασίας των μορφημάτων από τον αναγνώστη (πληροφορίες που ανακαλεί από το νοητικό λεξικό), από την κανονικότητά τους, δηλαδή από το κατά πόσο επανεμφανίζονται συγκεκριμένες σταθερές αλληλουχίες γραμμάτων σε διαφορετικά μορφήματα και από τις αναλογίες που παρατηρεί ο αναγνώστης κατά την επαφή του με τον γραπτό λόγο, δηλαδή τις ομοιότητες στις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών μορφολογικών και ορθογραφικών στοιχείων (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010, 127).

Συμπερασματικά, η μορφολογική ανάπτυξη των παιδιών ακολουθεί αναπτυξιακή πορεία. Στην αρχή οι μαθητές κατακτούν το κλιτικό σύστημα των ονομάτων και των ρημάτων ενώ αργότερα κατανοούν τη διαδικασία της λεξικής παραγωγής και σύνθεσης. Η κατάκτηση των απλών παράγωγων λέξεων γίνεται πρώτα και ακολουθεί η κατάκτηση των λέξεων σύνθετης δομής, μιας και η προσθήκη μορφοφωνημικών αλλαγών αλλοιώνει την οπτική και φωνολογική ταυτότητα των λέξεων κατά τη διαδικασία της παραγωγής (Τσεσμελή, 2009). Το πόρισμα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Ρόθου, 2012, 40-43).

1.2.4.3. Μορφολογική επίγνωση και ορθογραφική ανάπτυξη

Η ορθογραφία και η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής, όπως έχει ήδη επισημανθεί, είναι αποτέλεσμα μιας σύνθετης διαδικασίας που απαιτεί τη συνδρομή πολλών παραγόντων ανάμεσα στους οποίους είναι και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της φωνολογικής επίγνωσης, της μορφολογικής επίγνωσης, της συντακτικής επίγνωσης, η γνώση του λεξιλογίου και η ταχύτητα ανάγνωσης (Treiman, 1993, Plaza & Cohen, 2004, Διαμαντή, 2010, 107).

Η μορφολογία έχει σημαντική επίδραση στην κατάκτηση της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας στον βαθμό που τα παραγωγικά και κλιτικά επιθήματα σχετίζονται με συγκεκριμένες ορθογραφικές αποδόσεις οι οποίες εξυπηρετούν στον διαχωρισμό των ομόηχων λέξεων. Η γνώση του κλιτικού επιθήματος συχνά αποτελεί προϋπόθεση για τη σωστή ορθογραφία του επιθήματος του επιθέτου, του ουσιαστικού και του ρήματος (Protopoulos, 2017). Επομένως, φαίνεται λογικό να υποθέσουμε ότι η κατανόηση των μορφολογικών διεργασιών συμβάλλει στην

ορθογραφημένη γραφή και κυρίως στην ορθογραφία των κλιτικών αλλά και των παραγωγικών επιθημάτων (Grigorakis and Manolitsis, 2016, Protopapas et al., 2013a, Diamanti et al., 2014).

Πιο συγκεκριμένα, η μορφολογική επίγνωση συμβάλλει σημαντικά στην αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση (Deacon and Kirby, 2004, Kuo and Anderson, 2006, Tong et al., 2011, Kirby et al., 2012, Deacon et al., 2014, Muroya et al., 2017) καθώς και στην ορθογραφημένη γραφή (Deacon and Kirby, 2004, Deacon and Bryant, 2006, Desrochers et al., 2018) σε όλα τα ορθογραφικά συστήματα (Wei et al., 2014, Rothou and Padelia, 2015, Grigorakis and Manolitsis, 2016, Pan et al., 2016, Vaknin-Nusbaum et al., 2016a, b, Muroya et al., 2017). Αρκετές έρευνες τόσο σε αδιαφανή όσο και σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ μορφολογικών και ορθογραφικών δεξιοτήτων αναδεικνύοντας την ύπαρξη ισχυρού δεσμού μεταξύ τους.

Οι Bryant, Nunes & Aidinis (1999) εξέτασαν παιδιά Β', Γ', Δ', Ε' τάξης του Δημοτικού σε μορφολογικά και ορθογραφικά έργα χωρίζοντας τους μαθητές σε τρεις κατηγορίες: α) σε αυτούς που χρησιμοποιούν έναν μόνον τρόπο για να αποδώσουν κάθε φθόγγο ανεξάρτητα από τη γραμματική κατηγορία την οποία υποδηλώνει π.χ. για να αποδώσουν τον καταληκτικό φθόγγο /o/ χρησιμοποιούν την ίδια γραφή, συνήθως μόνο το <o> ανεξάρτητα αν πρόκειται για ρήμα ή για όνομα, β) σε αυτούς που χρησιμοποιούν αδιακρίτως εναλλακτικούς τρόπους γραφής για κάθε φθόγγο π.χ. στην περίπτωση του καταληκτικού /o/ χρησιμοποιούν άλλοτε τη γραφή με <o> και άλλοτε με <ω> χωρίς όμως κάποια συνέπεια και γ) σε αυτούς που χρησιμοποιούν το σωστό γράφημα για την απόδοση του φθόγγου εφαρμόζοντας σωστά τη μορφολογική διάκριση π.χ. στην περίπτωση του καταληκτικού φθόγγου /o/ χρησιμοποιούσαν το <o> για τα ονόματα και το <ω> για τα ρήματα. Η πρώτη κατηγορία μαθητών μειώνεται αισθητά μετά το τέλος της Β' δημοτικού ενώ η δεύτερη κατηγορία ελαττώνεται κατά πολύ μετά το τέλος της Γ' δημοτικού. Στην Δ' και Ε' τάξη τα ορθογραφικά μοτίβα που ακολουθούνται από τους μαθητές φανερώνουν σαφή επίδραση της μορφολογίας στην ορθογραφημένη γραφή.

Οι Deacon & Bryant (2006) διερεύνησαν αν και κατά πόσο συνειδητοποιούν οι αγγλόφωνοι μαθητές τον ρόλο των μορφημάτων που αποτελούν τη ρίζα-το θέμα των λέξεων, στην ορθογραφική απόδοση των παραγωγικών και κλιτικών επιθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, σε δείγμα 65 μαθητών ηλικίας 6-8 ετών, μελετήθηκε ο ρόλος της αντίληψης του θεματικού μορφήματος στην ορθογραφία. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το πρώτο μέρος (θέμα) δύο λέξεων, μιας

κλιτής ή παράγωγης και μιας άκλιτης, που δίνονταν σε ζεύγη. Το κοινό μέρος που έπρεπε να συμπληρωθεί από τους μαθητές αποτελούσε μόρφημα στις κλιτές και τις παράγωγες λέξεις αλλά όχι στις άκλιτες. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική υψηλότερη επίδοση στην ορθογραφία των κλιτών και παράγωγων λέξεων (μάλιστα η επίδοση ήταν υψηλότερη στις κλιτές λέξεις) κάτι που φανερώνει ότι οι μαθητές ήδη από την έναρξη της σχολικής τους ζωής αντιλαμβάνονται την ουσιαστική επίδραση του θεματικού μορφήματος στην ορθογραφία των κλιτών ή παράγωγων λέξεων.

Ομοίως η Kemp (2006) σε έρευνά της στην αγγλική γλώσσα συσχέτισε τη μορφολογική επίγνωση με την ορθογραφική ικανότητα 74 μαθητών ηλικίας 5-9 ετών στα παραγωγικά και κλιτικά μορφήματα. Συμπέρανε ότι τα αγγλόφωνα παιδιά από μικρή ηλικία μπορούν να αξιοποιούν τις μορφολογικές σχέσεις κατά την ορθογραφική απόδοση λέξεων και ψευδολέξεων.

Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης και της ορθογραφικής απόδοσης εξετάστηκε και στη γαλλική γλώσσα από τους Casalis, Deacon & Pacton (2011). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 42 και 38 γαλλόφωνοι μαθητές της Γ' και Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου αντίστοιχα, οι οποίοι εξετάστηκαν σε έργα φωνολογικής επίγνωσης, μορφολογικής επίγνωσης, ορθογραφικής απόδοσης παράγωγων και μη παράγωγων λέξεων και σε ένα σταθμισμένο έργο ορθογραφίας στο οποίο αξιολογούνταν οι καθ' υπαγόρευση λέξεις ως προς τη φωνολογική, τη λεξική και τη συντακτικό-γραμματική ορθότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επίδοση στα έργα μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών και των δύο τάξεων είχε σημαντική συσχέτιση με την ορθογραφική επίδοση των παράγωγων και μη παράγωγων λέξεων.

Οι Αϊδίνης & Παράσχου (2004) ανέλυσαν τα ορθογραφικά λάθη 130 μαθητών των Α', Γ', ΣΤ' τάξεων του δημοτικού προκειμένου να διερευνήσουν αν υπάρχουν στάδια και διαφορετικές στρατηγικές στην πορεία ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής ή, αν τα λάθη που παρατηρούνται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες είναι ίδια και απλώς μειώνεται ο αριθμός τους, επειδή τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν, έρχονται σε επαφή με περισσότερα κείμενα και περισσότερες ορθογραφικές αναπαραστάσεις τις οποίες ανακαλούν ευκολότερα στη μνήμη. Επίσης στην έρευνά τους διερεύνησαν την επίδραση της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη αναπτυξιακής πορείας στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής από την Α' έως την Στ' τάξη. Σε επίπεδο στρατηγικών φαίνεται ότι και οι τρεις ηλικιακές ομάδες χρησιμοποιούν τη φωνολογική

στρατηγική ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις χρησιμοποιούν και την αναπτυσσόμενη γνώση τους για τη σύνταξη και τη μορφολογία περιορίζοντας έτσι τα λάθη στα λεκτικά μορφήματα των λέξεων. Αυτό οφείλεται όχι μόνο στη χρήση της μορφολογικής στρατηγικής αλλά και στη χρήση της στρατηγικής της απομνημόνευσης.

Οι Διακογιώργη, Μπαρή και Βαλμά (2005) υποστήριξαν ότι οι μορφολογικές στρατηγικές αρχικά εμφανίζονται στη Β' τάξη συνυπάρχοντας με τις φωνολογικές στρατηγικές. Από τη Γ' τάξη και μετά, η χρήση των μορφολογικών στρατηγικών αυξάνεται βαθμιαία, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν σταδιακά την ικανότητα κατανόησης της εσωτερικής δομής των λέξεων, αναγνωρίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στις λέξεις και στα μορφολογικά επιθήματα που εμφανίζονται συχνά ως καταλήξεις και μαθαίνουν να αξιοποιούν τέτοιου είδους πληροφορίες για την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων.

Οι Αϊδίνης & Δαλακλή (2006) επικεντρώθηκαν στη μελέτη της ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στην έρευνά τους συμμετείχαν 153 μαθητές, οι οποίοι εξετάστηκαν σε δοκιμασίες φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης και σε μια δοκιμασία ορθογραφίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη υψηλών θετικών συσχετίσεων ανάμεσα στις μορφοσυντακτικές δοκιμασίες και την ορθογραφική δεξιότητα.

Η Αναστασίου (2009) εξέτασε τη χρήση της μορφολογικής στρατηγικής σε 96 μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δοκιμάστηκαν σε δύο έργα ορθογραφίας, ένα έργο αναγνώρισης και διόρθωσης ορθογραφικών λαθών και ένα έργο γραφής λέξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν σταθερά τη μορφολογική στρατηγική για τη γραφή των καταλήξεων.

Ο Γεράσης (2010) μελέτησε διαχρονικά την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου και παράλληλα εξέτασε τη σχέση της με τη μορφοσυντακτική επίγνωση. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 240 τυπικοί μαθητές οι οποίοι εξετάστηκαν σε μια πληθώρα δοκιμασιών μορφοσυντακτικής και φωνολογικής επίγνωσης και σε 8 ορθογραφικές δοκιμασίες υπαγόρευσης λέξεων και ψευδολέξεων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε μια ξεκάθαρη συσχέτιση μεταξύ ορθογραφημένης γραφής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Ωστόσο, φάνηκε ότι στις μεγαλύτερες τάξεις της Ε' και Στ' δημοτικού οι μαθητές κάνουν αρκετά ορθογραφικά λάθη και

δε φαίνεται να χρησιμοποιούν επαρκώς τις μορφολογικές τους γνώσεις για τη γραφή των λέξεων.

Η σύνδεση της μορφολογικής επίγνωσης και της απόκτησης αναγνωστικών και ορθογραφικών δεξιοτήτων αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης των Pitas & Nunes, 2014 σε έρευνα που έγινε στην Κύπρο. Το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά που φοιτούσαν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, είχαν ως την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δοκιμάστηκαν σε έργα μορφολογικής επίγνωσης, ανάγνωσης και ορθογραφίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η μορφολογική επίγνωση έχει προβλεπτική ισχύ για την επίδοση στην ορθογραφημένη γραφή και την ανάγνωση. Η χρήση των μορφολογικών κανόνων από τους μαθητές γίνεται σταδιακά και χρειάζεται χρόνο προκειμένου να γίνει συνειδητή πράξη.

Οι Γρηγοράκης & Μανωλίτσης (2016) στη διαχρονική τους έρευνα μελέτησαν τη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασαν την προγνωστική ισχύ της μορφολογικής επίγνωσης, που διαθέτουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη του δημοτικού, στη μεταγενέστερη επίδοσή τους στην ορθογραφία των κλιτικών επιθημάτων, καθώς εκεί εντοπίζονται οι πρώτες προσπάθειες χρήσης μορφολογικής στρατηγικής, συνεξετάζοντας παράλληλα και την επίδραση άλλων γνωστικών και γλωσσικών παραγόντων (μη λεκτική νοημοσύνη, γλωσσική νοητική ικανότητα, βραχύχρονη μνήμη, προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, γνώση ήχου των γραμμάτων, αυτοματοποιημένη ονομασία ερεθισμάτων και φωνολογική επίγνωση). Το δείγμα αποτέλεσαν αρχικά 229 παιδιά που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, από τα οποία εξετάστηκαν τα 215 σε δεύτερη φάση στην Α' δημοτικού και σε τρίτη φάση στη Β' δημοτικού.

Τα ευρήματα των διαχρονικών αναλύσεων δείχνουν τη μικρή συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στην ορθογραφημένη γραφή των κλιτικών επιθημάτων στην ελληνική γλώσσα, η οποία εξακολουθεί να υφίσταται με την πάροδο του χρόνου. Σε αντίθεση έρχεται και με πορίσματα ερευνών σε άλλες γλώσσες, με διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα. Για παράδειγμα, τα ευρήματα μιας συγχρονικής μελέτης με αγγλόφωνους μαθητές νηπιαγωγείου και Α' τάξης του δημοτικού έδειξαν τη σημαντική επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης στην ικανότητα πλήρους αναπαράστασης του κλιτικού επιθήματος του αορίστου στον γραπτό λόγο, ανεξάρτητα από την επίδραση της τάξης (Rubin, 1988 όπως αναφέρεται στο Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016). Ακόμη, οι Levin et al., όπως αναφέρεται στο Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016, στη διαχρονική μελέτη τους

από το νηπιαγωγείο στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου στην εβραϊκή γλώσσα έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση των παιδιών στο νηπιαγωγείο εξήγησε ένα σημαντικό ποσοστό στη διακύμανση της επίδοσης στην ορθογραφημένη γραφή ληκτικών φωνηέντων στην Α' τάξη.

Στην πρόσφατη μελέτη τους οι Diamanti et al., (2017) διερεύνησαν την προβλεπτική ισχύ των μεταγνωστικών δεξιοτήτων της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο στη μετέπειτα επίδοσή τους, στο τέλος της Α' δημοτικού, στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη σημαντική διαχρονική συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στην ορθογραφημένη γραφή.

Ο Treiman (2017) υποστήριξε ότι τα παιδιά ακόμη και στις πρώτες προσπάθειες τους για ορθογραφημένη γραφή, χρησιμοποιούν ποικίλα ορθογραφικά μοτίβα συμπεριλαμβανομένης και της μορφολογικής δομής των λέξεων (βλ. επίσης Treiman, Cassar, & Zukowski, 1994, Treiman & Kessler, 2005).

Τέλος, οι Manolitsis, Georgiou, Inoue & Parrila (2019) εξέτασαν διαχρονικά τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με διάφορες δεξιότητες γλωσσικού εγγραμμτισμού (αναγνωστική ευχέρεια, ορθογραφία, αναγνωστική κατανόηση, λεξιλόγιο) στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα κάνοντας επιπλέον και μια σύγκριση στα αποτελέσματα των δύο γλωσσών που έχουν διαφορετικά ως προς την ορθογραφική διαφάνεια ορθογραφικά συστήματα. Τα δεδομένα της μελέτης αυτής είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 5 διαφορετικές γλώσσες (Georgiou, Manolitsis, Nurmi, & Parrila, 2010). Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 383 παιδιά που εξετάστηκαν πέντε φορές στο χρονικό διάστημα μεταξύ της Α' και της Γ' τάξης του Δημοτικού (στην αρχή και στο τέλος της Α' τάξης, στην αρχή και στο τέλος της Β' τάξης και στην αρχή της Γ' τάξης). Από το σύνολο των παιδιών, τα 159 παιδιά ήταν αγγλόφωνα και τα 224 ελληνόφωνα χωρίς μαθησιακά, συναισθηματικά ή αισθητηριακά προβλήματα σύμφωνα με τις αναφορές των δασκάλων τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση: α) σχετίζεται σημαντικά με την αναγνωστική ευχέρεια λέξεων και με την ορθογραφία μόνο στην αγγλική γλώσσα και σε συγκεκριμένες αναπτυξιακές φάσεις των παιδιών, β) δεν έχει τον ίδιο βαθμό συσχέτισης με την αναγνωστική κατανόηση σε καμία από τις δύο γλώσσες, γ) το λεξιλόγιο και η ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων είχαν μικρή συμβολή στη συσχέτιση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική κατανόηση στην αγγλική γλώσσα και δ) στην πρώιμη εμφάνισή της συνέβαλε στη μετέπειτα επίδοση των

παιδιών στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή, εξίσου και στις δύο γλώσσες.

Επομένως τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν, άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό, ότι η δεξιότητα της μορφολογικής επίγνωσης παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Τα παιδιά κατακτούν σταδιακά αυτή τη δεξιότητα, καθώς προχωρούν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου και έρχονται πιο συστηματικά και οργανωμένα σε επαφή με τον γλωσσικό κώδικα.

1.3. Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής

Η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας, όπως φάνηκε και στις παραπάνω μελέτες, έχει εξελικτικό χαρακτήρα. Τον εξελικτικό αυτό χαρακτήρα ακολουθεί και η χρήση των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής. Σύμφωνα με την Ehri (2002) όπως αναφέρεται στους Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 138-139, τέσσερις είναι οι στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη γραφή των λέξεων και ισχύουν στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα γραφής. Πρόκειται για τη στρατηγική επινόησης της ορθογραφίας της λέξης, τη μνημονική στρατηγική, τη στρατηγική της αναλογίας και τη μορφολογική στρατηγική.

Προϋπόθεση για την ανάπτυξη των στρατηγικών αυτών είναι η ύπαρξη δύο τύπων γνώσης σχετικών με την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής: η γνώση της φωνογραφημικής αντιστοιχίας των λέξεων και η γνώση για την ορθογραφία συγκεκριμένων λέξεων αποθηκευμένων στη μνήμη που συνιστούν το λεγόμενο οπτικό λεξικό. Στο πρώτο είδος γνώσης σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της παίζει η μεταγνωστική δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης ενώ στο δεύτερο είδος γνώσης τη βάση του οπτικού λεξιλογίου αποτελούν οι γνώσεις του συστήματος γραφής και των κανόνων που διέπουν αυτό το σύστημα. Στο οπτικό λεξικό, οι λεξικές αναπαραστάσεις περιλαμβάνουν διαφορετικά επίπεδα πληροφορίας που αφορούν τους φθόγγους, τις συλλαβές, τα σύνολα γραμμάτων, τα μορφήματα και τις λέξεις ολόκληρες. Οι πληροφορίες αυτές αποθηκεύονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και με διαφορετική ισχύ. Η ενεργοποίηση του αλφαβητικού συστήματος κατά την επεξεργασία των λέξεων δημιουργεί ένα αμάγαλμα που δένει στη μνήμη την ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης με τη φωνολογική αναπαράσταση και σημασία της (Ehri, 2002, Katz & Frost, 2001 όπως αναφέρεται στους Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 139). Για την ορθογραφημένη

γραφή απαιτούνται πληρέστερες ορθογραφικές αναπαραστάσεις απ' ό,τι για την ανάγνωση.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ορθογραφημένη γραφή των λέξεων.

1.3.1. Στρατηγική επινόησης ορθογραφίας

Η στρατηγική επινόησης ορθογραφίας ή αλλιώς φωνολογική ή φωνητική στρατηγική (Walker & Hauervas, 2006, Egan & Tainturier, 2011, Ruberto, Daigle & Ammar, 2016) περιορίζεται στην αξιοποίηση των φωνολογικών γνώσεων για την αναπαράσταση των φθόγγων των λέξεων με τα πιο πιθανά ή τυχαία γραφήματα. Πρόκειται για τη στρατηγική που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στα τρία πρώτα στάδια ανάπτυξης της γραφής (προεπικοινωνιακό, ημιφωνητικό, φωνητικό ή κατά την Ehri προ-αλφαβητικό, μερικώς αλφαβητικό, πλήρως αλφαβητικό) και στηρίζεται αποκλειστικά στην αντιστοίχιση γραφημάτων και φωνημάτων, η οποία αρχικά είναι ατελής ακόμη και σε επίπεδο συλλαβής και σταδιακά εξελίσσεται σε απόλυτα ορθή. Η χρήση της στρατηγικής αυτής έχει ως αναμενόμενο αποτέλεσμα την πληθώρα ορθογραφικών λαθών, αφού δε βασίζεται καθόλου σε γνώσεις για την ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης ή για τις ορθογραφικές αναπαραστάσεις άλλων λέξεων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη γραφή άγνωστων λέξεων. Η στρατηγική της επινόησης της ορθογραφίας της λέξης μπορεί να χρησιμοποιείται και από παιδιά ή ενήλικους που βρίσκονται στο τέταρτο στάδιο ανάπτυξης (μεταβατικό ή μορφολογικό ή ορθογραφικό ή στάδιο του πλαισίου της λέξης), όταν δεν υπάρχουν αποθηκευμένες πληροφορίες στο οπτικό λεξικό για τη σωστή ορθογραφία της λέξης.

1.3.2. Μνημονική στρατηγική

Η επαφή των παιδιών με γραπτά κείμενα και λέξεις έχει ως αποτέλεσμα να αποκτήσουν οπτικές αναπαραστάσεις για τις λέξεις που επεξεργάζονται, τις οποίες αποθηκεύουν στη μνήμη τους και τις ανακαλούν κάθε φορά που καλούνται να γράψουν. Οι αποθηκευμένες αναπαραστάσεις των λέξεων τούς επιτρέπουν να χρησιμοποιήσουν τη μνημονική στρατηγική που εφαρμόζεται και στα πέντε στάδια της ανάπτυξης (Ehri, 2002, όπως αναφέρεται στους Μουζάκη

& Πρωτόπαπας, 2010, 142). Ακόμη, η συχνότητα εμφάνισης της λέξης παίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής, καθώς η γραφή των αποθηκευμένων λέξεων στη μνήμη από παλαιότερη επεξεργασία, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανασύρουν την ορθογραφική τους αναπαράσταση από το οπτικό λεξικό και να τις γράψουν ορθογραφήματα.

Το ερώτημα που τίθεται και προβληματίζει την επιστημονική κοινότητα σε σχέση με τη συγκεκριμένη στρατηγική είναι εάν οι λέξεις αποθηκεύονται στη μνήμη ολόκληρες ή αν αποθηκεύονται μόνο κάποια τμήματα αυτών (συλλαβές ή μορφήματα). Αν οι οπτικές αναπαραστάσεις αφορούν σε ολόκληρες λέξεις, τότε χρειάζεται μια ξεχωριστή εγγραφή για κάθε πρόσωπο της οριστικής του ενεστώτα ενός ρήματος ή για κάθε πτώση του ενικού ή πληθυντικού αριθμού ενός ουσιαστικού ή επιθέτου. Συνεπώς, θα χρειαζόταν να αποθηκευτεί στη μνήμη ένας πολύ μεγάλος αριθμός λέξεων προκειμένου να μπορούν να ανακληθούν και να γραφούν ορθογραφήματα. Ο Barron (1986) πρότεινε ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η κατάκτηση και η επίδοση στην αναγνώριση λέξεων και την ορθογραφήμένη γραφή μπορεί να εξηγηθεί από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε ορθογραφικές μονάδες που είναι μικρότερες από ολόκληρες λέξεις και είναι αποθηκευμένες στο νοητικό λεξικό. Η Ehri (1992a, 1997, 2002) έχει προτείνει ένα οπτικο-φωνολογικό μοντέλο στην ανάγνωση και την ορθογραφήμένη γραφή σύμφωνα με το οποίο δημιουργούνται σύνδεσμοι ανάμεσα στην ορθογραφική αναπαράσταση μιας λέξης και την προφορά της που ονομάζονται *οπτικοφωνολογικοί* και σύνδεσμοι ανάμεσα στην ορθογραφική αναπαράσταση μιας λέξης και τη σημασία της που ονομάζονται *οπτικο-σημασιολογικοί*. Οι οπτικοφωνολογικοί σύνδεσμοι βοηθούν τα παιδιά να ανακαλέσουν τη λέξη μέσω των συνδέσμων που έχουν δημιουργήσει ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους και αποτελούν τη βάση για να αναπτυχθούν οι πιο άμεσοι και σαφείς οπτικο-σημασιολογικοί σύνδεσμοι (Μουζάκη, 2010, 142-143)

Ακόμη, προβληματισμός υπάρχει και στο κατά πόσο η ικανότητα ανάκλησης λέξεων από τη μνήμη αποτελεί στρατηγική ή είναι απλά μια φυσική, ασυνείδητη διαδικασία (Ruberto et al., 2016).

1.3.3. Η στρατηγική της αναλογίας

Η στρατηγική της αναλογίας δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ορθογραφήσουν μία άγνωστη σε αυτά λέξη για την οποία δεν έχουν αποθηκευμένες πληροφορίες με βάση την ορθογραφία μιας άλλης γνωστής λέξης με κοινά ορθογραφικά μοτίβα για την οποία έχουν ολοκληρωμένη ορθογραφική

αναπαράσταση. Η στρατηγική αυτή προϋποθέτει την ικανότητα κατάτμησης των λέξεων σε μονάδες μεγαλύτερες του φθόγγου ενώ δεν αποκλείει και το μόρφημα ως βάση της αναλογίας. Ωστόσο κρίνεται αναγκαία περαιτέρω διερεύνηση της στρατηγικής αυτής προκειμένου να καθοριστεί η ηλικία έναρξης χρήσης της (Αϊδίνης, 2010, 144).

1.3.4. Μορφολογική στρατηγική

Η χρήση της μορφολογικής στρατηγικής προϋποθέτει την ανάπτυξη των μορφοσυντακτικών γνώσεων των παιδιών προκειμένου να μπορούν να διαχωρίσουν και να αναγνωρίσουν τα μορφήματα που συνιστούν μια λέξη και να συνειδητοποιήσουν τη σταθερότητα της γραφής τους. Έτσι επιτυγχάνεται η ορθή γραφή ενός μεγάλου αριθμού λέξεων που δε χρειάζεται οι οπτικές τους αναπαραστάσεις να είναι αποθηκευμένες στη μνήμη. Η έναρξη χρήσης της στρατηγικής αυτής τοποθετείται στο τέταρτο στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, στο μεταβατικό ή μορφολογικό ή ορθογραφικό στάδιο ή στάδιο του πλαισίου της λέξης όπου τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν στοιχεία του ορθογραφικού συστήματος για τη γραφή των λέξεων (κυρίως για τις καταλήξεις) και ολοκληρώνεται στο τελευταίο στάδιο της σωστής ορθογραφίας.

1.3.5 Διαφορετική ταξινόμηση των στρατηγικών

Οι Donoval & Marshall (2016) έχοντας στηριχθεί στις παραπάνω βασικές στρατηγικές, πρότειναν την εξής ταξινόμηση:

- I. Φωνολογική ή φωνητική στρατηγική: αφορά στην πιστή φωνογραφημική αντιστοιχία σύμφωνα με την οποία το παιδί γράφει μια λέξη, γιατί έτσι την ακούει.
- II. Μνημονική στρατηγική: το παιδί ανασύρει αυτόματα από τη μνήμη την ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης η οποία μπορεί να είναι και λανθασμένη.
- III. Μνημονική στρατηγική (με προσθήκη άλλης στρατηγικής): Η λέξη ανασύρεται από τη μνήμη του παιδιού το οποίο είναι σε θέση να αιτιολογήσει τι προκάλεσε την απομνημόνευσή της π.χ. μου θυμίζει το όνομα της γάτας μου.

- IV. Συνδυαστική χρήση μνημονικής και φωνολογικής στρατηγικής: ένα μέρος της λέξης ανασύρεται από τη μνήμη και το υπόλοιπο γράφεται βάσει της φωνογραφημικής αντιστοίχισης.
- V. Στρατηγική αναλογίας: Η γραφή της λέξης γίνεται κατ' αναλογία με μια άλλη λέξη της οποίας την ορθογραφία το παιδί γνωρίζει.
- VI. Στρατηγική ανάκλησης κανόνα: Ανάκληση κάποιου γραμματικού κανόνα που οδηγεί το παιδί στην ορθή γραφή των λέξεων.
- VII. Στρατηγική οπτικού ελέγχου: η λέξη γράφεται από το παιδί με διαφορετικούς τρόπους και ελέγχει ποια του ταιριάζει περισσότερο οπτικά.
- VIII. Χρήση της σύνταξης: η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται στην περίπτωση των ομόηχων λέξεων όπου το παιδί εξηγεί βάσει της σύνταξης γιατί γράφεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο η λέξη.

Οι Ruberto et al., (2016) χρησιμοποιούν ακόμη τον όρο «οπτικο-ορθογραφική στρατηγική» αντί του όρου «στρατηγική του οπτικού ελέγχου» ενώ παράλληλα προσθέτουν ακόμη μια στρατηγική, την υποβοηθούμενη (backup) στρατηγική σύμφωνα με την οποία η απομνημόνευση μιας λέξης γίνεται με τη βοήθεια ενός αυτοσχέδιου βοηθητικού κανόνα.

Οι Baleghizadeth & Dargahi (2010) προτείνουν τη στρατηγική του συλλαβισμού και τη στρατηγική της οπτικής μνήμης. Η στρατηγική του συλλαβισμού προσομοιάζει στη μορφολογική στρατηγική και αναφέρεται στην τάση του παιδιού να διαιρεί τη λέξη σε μικρότερα κομμάτια (συλλαβές ή μορφήματα) τα οποία αξιοποιεί στη γραφή άγνωστων λέξεων. Η στρατηγική της οπτικής μνήμης αναφέρεται στην οπτική ανάκληση όχι της λέξης αλλά του αντικειμένου που αντιπροσωπεύει τη λέξη.

Στον παρακάτω πίνακα γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής ανά ερευνητή ή ερευνητές:

Πίνακας 4: Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής

Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής				
Rittle-Johnson & Siegler (1999)	Αϊδίνης (2010)	Donovan & Marshall (2016)	Baleghizadeth & Dargahi (2010)	Ruberto et al., (2016)
Φωνολογική Μνημονική Συνδυαστική χρήση μνημονικής & φωνολογικής στρατηγικής Αναλογίας Ανάκλησης κανόνα Οπτικού ελέγχου	Επινόησης Μνημονική Αναλογίας Μορφολογική	Φωνολογική Μνημονική Μνημονική με προσθήκη άλλης στρατηγικής Συνδυαστική χρήση μνημονικής & φωνολογικής Αναλογίας Ανάκλησης γραμ. κανόνα Οπτικού ελέγχου Χρήση της σύνταξης	Φωνολογική Μνημονική Αναλογίας Ανάκληση γραμματικού κανόνα Συλλαβισμού Οπτικού ελέγχου Οπτικής μνήμης	Φωνολογική Οπτικο-ορθογραφική Αναλογίας Υποβοηθούμενη

1.3.6. Έρευνες για την κατάκτηση των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής

Παρακάτω παρατίθενται βασικές έρευνες στην ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για την κατάκτηση των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής.

Οι Beers & Beers (1992) στην έρευνά τους για τη γραφή των κλιτικών προσφυμάτων σε λέξεις και ψευδολέξεις σε αγγλόφωνα παιδιά όλων των τάξεων του Δημοτικού κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα των παιδιών να αξιοποιούν μορφολογικές πληροφορίες για τη σωστή ορθογραφία των λέξεων αυξάνεται με την ηλικία. Οι μαθητές των μικρότερων τάξεων έγραφαν τα επιθήματα αξιοποιώντας φωνολογικές πληροφορίες ενώ οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων αξιοποιούσαν τις μορφολογικές πληροφορίες.

Η Nunes Carraher (1985), όπως αναφέρεται στους Μουζάκη & Πρωτόπαπα, 2010, 146 στην έρευνά της μελέτησε μαθητές με καταγωγή από τη

Βραζιλία και με μητρική γλώσσα τα πορτογαλικά, που τους έβαλε να γράψουν ψευδολέξεις με πραγματικές θεματικές ρίζες και παραγωγικά επιθήματα. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χρήση μορφολογικών στρατηγικών για τη σωστή γραφή των λέξεων αναπτύσσεται σταδιακά με την ηλικία. Για κάθε ψευδολέξη που χρησιμοποιήθηκε υπήρχε ένα ορθογραφικό μοτίβο, είτε στο θέμα είτε στην κατάληξη που μπορούσε να γραφτεί με δύο τουλάχιστον τρόπους. Τα μεγαλύτερα παιδιά σε αντίθεση με τα μικρότερα χρησιμοποιούσαν το σωστό ορθογραφικό μοτίβο για τη γραφή των ψευδολέξεων.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και από την έρευνα των Totereau, Thenevin & Fayol (1997) σε παιδιά που είχαν ως μητρική τη γαλλική γλώσσα. Σε δείγμα 60 μαθητών ηλικίας 7-9 ετών μελέτησαν την κατανόηση και την παραγωγή του επιθήματος του πληθυντικού αριθμού σε ουσιαστικά και ρήματα. Για τον σκοπό αυτό δόθηκε στα παιδιά ένα έργο ορθογραφίας στο οποίο έπρεπε να γράψουν το επίθημα του πληθυντικού αριθμού ουσιαστικών και ρημάτων και ένα έργο κατανόησης στο οποίο έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο εικόνες, μία με ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο ή μία ενέργεια στον ενικό αριθμό και μία με αρκετά πρόσωπα, αντικείμενα ή ενέργειες στον πληθυντικό αριθμό κάνοντας τη σωστή αντιστοίχιση της μιας εικόνας με ένα από τα αντικείμενα της άλλης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πρώτον ότι οι μαθητές απέδωσαν καλύτερα στο έργο κατανόησης παρά στο έργο παραγωγής και δεύτερον ότι η επίδοση στα ουσιαστικά ήταν υψηλότερη από την επίδοση στα ρήματα. Αργότερα οι ερευνητές επανέλαβαν τη μελέτη τους σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών (272 μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού) καταλήγοντας στα ίδια αποτελέσματα για τα έργα παραγωγής. Στα έργα κατανόησης τα παιδιά διαχώρισαν σωστά τον ενικό από τον πληθυντικό αριθμό αλλά δυσκολεύτηκαν στον διαχωρισμό ανάμεσα σε ουσιαστικά και ρήματα.

Οι Nunes, Bryant & Bindman (1997a, b, όπως αναφέρεται και στους Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 148), στην έρευνά τους αναζήτησαν τις ικανότητες εκείνες των παιδιών που συνέβαλαν στο πέρασμα από τη χρήση της φωνολογικής στη χρήση της μορφολογικής στρατηγικής. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο παιδιά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων αναπαριστούν την κατάληξη του αορίστου (-ed) η οποία σε κάποια ρήματα έχει διαφορετική προφορά ενώ η γραφή παραμένει σταθερή. Οι μελετητές έκαναν τρεις υποθέσεις:

- μία εσωτερική υπόθεση που αφορούσε στην εσωτερική διαδικασία βάσει της οποίας τα παιδιά διαπιστώνουν ότι υπάρχουν εξαιρέσεις και

αναζητούν τα αίτιά τους, καθώς αναπτύσσουν τις γνώσεις για τις αντιστοιχίες γραφημάτων και φθόγγων και καθώς αποκτούν περισσότερη επαφή με την ανάγνωση και τη γραφή.

- μία εξωτερική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η χρήση των μορφολογικών γνώσεων των παιδιών στην ορθογραφημένη γραφή εξαρτάται από το επίπεδο ρητής γνώσης των μορφολογικών και συντακτικών διαφοροποιήσεων στον προφορικό λόγο.
- Τέλος μία τρίτη υπόθεση, η υπόθεση της αλληλεπίδρασης σύμφωνα με την οποία για να μπορούν τα παιδιά να εντοπίζουν τις εξαιρέσεις και να τις εξηγούν, πρέπει να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ανάγνωσης, γραφής και μορφολογικής επίγνωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η σωστή χρήση του επιθήματος του αορίστου αυξάνεται με την ηλικία και οδήγησε τους μελετητές στη διαμόρφωση ενός αναπτυξιακού μοντέλου για την κατάκτηση της ορθογραφίας του κλιτικού επιθήματος του αορίστου το οποίο περιλάμβανε πέντε στάδια: το προφωνητικό όπου η γραφή γίνεται τυχαία, το φωνητικό όπου η γραφή γίνεται βάσει της φωνολογικής αναπαράστασης της κατάληξης, το τρίτο στάδιο όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν το επίθημα του αορίστου κάνοντας γενικεύσεις σε ανώμαλα ρήματα και μη ρήματα, το τέταρτο στάδιο όπου η χρήση του επιθήματος γίνεται μόνο σε ρήματα κάνοντας όμως γενικεύσεις σε ανώμαλα ρήματα και το τελευταίο στάδιο όπου εκλείπουν οι γενικεύσεις. Ακόμη φάνηκε πως η μορφοσυντακτική επίγνωση και η μορφολογική επίγνωση παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση στην ορθογραφημένη γραφή. Παρόμοια αποτελέσματα φάνηκαν και στις έρευνες των Bryant, Devine, Ledward & Nunes (1997) σε αγγλόφωνους μαθητές και των Defior, Alegria, Titos & Martos (2008) σε ισπανόφωνους μαθητές.

Οι Larkin & Snowling (2008) διερεύνησαν τον βαθμό που τα παιδιά ηλικίας 5 έως 9 χρονών χρησιμοποιούν μορφολογικές στρατηγικές στην ορθογραφημένη γραφή λέξεων με ένα και δύο μορφήματα. Τα αποτελέσματα τους οδήγησαν σε συμφωνία με το αναπτυξιακό μοντέλο της Frith (1985), όπου τα παιδιά περνούν από ορθογραφικές αναπαραστάσεις άσχετες με τη φωνολογική δομή των λέξεων σε ορθογραφικές αναπαραστάσεις που βασίζονται στη φωνολογία και τέλος σε μεγαλύτερη ηλικία σε ορθογραφικές αναπαραστάσεις που στηρίζονται σε ορθογραφικούς κανόνες και στη μορφολογική στρατηγική.

Στην ελληνική γλώσσα στις έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω των Αϊδίνης 2001, Bryant, Nunes & Aidinis, 1999, Nunes, Aidinis & Bryant, 2006, Αϊδίνης & Παράσχου, 2004, Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006, Αναστασίου, 2009,

Γεράσης, 2010, η ανάπτυξη των στρατηγικών για την ορθογραφημένη γραφή ακολουθεί παρόμοια πορεία με αυτή άλλων ορθογραφικών συστημάτων. Τα παιδιά ξεκινούν να γράφουν χρησιμοποιώντας φωνολογικές κυρίως στρατηγικές ή τη μνημονική στρατηγική, όταν υπάρχουν διαθέσιμες οπτικές αναπαραστάσεις και καθώς μεγαλώνουν και έρχονται σε επαφή με πληθώρα λέξεων αρχίζουν σταδιακά να χρησιμοποιούν και μορφολογικές στρατηγικές, πρώτα για τις καταλήξεις και αργότερα για τα θέματα/ρίζες των λέξεων. Η ανάπτυξη όμως αυτή φαίνεται να μην ολοκληρώνεται στο Δημοτικό αλλά να προχωράει και στο Γυμνάσιο.

Οι Σαρρής & Πόρποδας, 2010 μελέτησαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου στην ορθογραφημένη γραφή. Στο δείγμα τους εξέτασαν 50 μαθητές σε τρεις φάσεις (φάση 1: Νοέμβριος-Δεκέμβριος, Φάση 2: Φεβρουάριος-Μάρτιος, Φάση 3: Μάιος) σε μια δοκιμασία ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση 72 κανονικών και εξαιρεσιμων λέξεων, μέσης έως υψηλής συχνότητας, επιλεγμένων από το βιβλίο της Α' τάξης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως υπάρχει σημαντική επίδραση της χρονικής περιόδου της δοκιμασίας και της ορθογραφικής κανονικότητας των λέξεων. Ως προς τις στρατηγικές που ακολούθησαν οι μαθητές, φαίνεται πως κατά τις φάσεις 1 και 2 χρησιμοποιούν μια αλφαβητική στρατηγική στηριζόμενοι στην αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων ενώ προς το τέλος της σχολικής χρονιάς ενεργοποιούν και τη μνημονική στρατηγική.

Οι Τζανάκη & Μαγουλά 2021 στην έρευνά τους συσχέτισαν τη μορφολογική επίγνωση και χρήση μορφολογικής στρατηγικής 84 μαθητών της Ε' τάξης του δημοτικού με τη σχολική τους επίδοση. Σε πρώτη φάση χορήγησαν στους μαθητές 4 διαφορετικά έργα (κατάτμησης μορφημάτων, χειρισμού μορφημάτων, οικογένειας λέξεων, ορθογραφίας) και σε δεύτερη φάση με ειδικά σχεδιασμένα ερωτηματολόγια συνέλεξαν πληροφορίες για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών ελέγχοντας πιο συγκεκριμένα τις επιδόσεις και δεξιότητές τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν υψηλό βαθμό συσχέτισης της μορφολογικής στρατηγικής με το υψηλό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και μια πιθανή συσχέτισή της με την υψηλή επίδοση στα Μαθηματικά και τη Φυσική, κάτι που θα επιβεβαιωθεί ή θα απορριφθεί κατόπιν μελλοντικής κατευθυνόμενης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών.

1.4. Ορθογραφικά λάθη

Ορθογραφικό λάθος ονομάζουμε την αστοχία του συντάκτη ενός κειμένου στην επιλογή του κατάλληλου γραφήματος για την απόδοση ενός φωνήματος και η χρήση στη θέση του κάποιου άλλου, που έχει την ίδια αξία, π.χ. αλλαγή (παράλειψη γράμματος), διλός (αντικατάσταση γραφήματος) κτλ. (Παπαναστασίου, 2008, 87).

Όταν τα ορθογραφικά λάθη δεν είναι περιστασιακά, π.χ. λόγω απροσεξίας ή προσωρινής κόπωσης, αλλά διαρκή, κρίνεται απαραίτητο, ιδιαίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η εξέταση των αιτιών που τα προκαλούν είτε αυτά έχουν να κάνουν με το ίδιο το σύστημα γραφής και τις ιδιαιτερότητές του είτε με το άτομο. Η εξέταση του είδους του ορθογραφικού λάθους αποσκοπεί στην κατανόηση των νοητικών μηχανισμών που ευθύνονται για την ορθογραφημένη γραφή και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάθε συγκεκριμένο άτομο. Ο Read (1971, 1986) όπως αναφέρεται στο Παπαδοπούλου-Μανταδάκη (2004, 20) υποστηρίζει ότι τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών δεν είναι τυχαία, αλλά πρέπει να μελετηθούν συστηματικά προκειμένου να οργανώσουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία τους και να βοηθήσουν τα παιδιά να γράφουν σύμφωνα με τους κανόνες της γλώσσας που διδάσκονται.

Ένας από τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος είναι να αποκτήσει ο μαθητής ορθογραφική επάρκεια, προκειμένου να γίνει αποδοτικότερος όχι μόνο στην ανάγνωση αλλά και στην παραγωγή γραπτού λόγου, αφού κάποιιοι ερευνητές ισχυρίζονται πως έχοντας ορθογραφική δεξιότητα, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει το περιεχόμενο του γραπτού του κειμένου απελευθερωμένος από συμβάσεις και ορθογραφικούς κανόνες (Μουζάκη et al., 2010, Αναγνωστοπούλου, 2010, 274).

Βασική προϋπόθεση για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας είναι η εκτίμηση της ορθογραφικής ακρίβειας. Είναι απαραίτητο, δηλαδή, να γίνει ποσοτική εκτίμηση των ορθογραφικών λαθών του κάθε μαθητή. Επειδή, όμως, όλα τα ορθογραφικά λάθη δεν είναι ίδια, απαραίτητη κρίνεται και η ανάλυση των ορθογραφικών λαθών σε κατηγορίες που σχετίζονται με τη φωνολογική, μορφολογική και οπτικο-ορθογραφική επίγνωση και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Ο αριθμός των λαθών σε κάθε κατηγορία αποτελεί μια αντικειμενική ποσοτική εκτίμηση των αδυναμιών του κάθε μαθητή στο αντίστοιχο πεδίο γνωσιακών διεργασιών (Πρωτόπαπας, Δρακοπούλου, & Φάκου, 2010). Συνεπώς,

μια τέτοια καταγραφή και ανάλυση μπορεί να συμβάλει στην ανίχνευση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην ορθογραφία αλλά και στην κατανόηση των νοητικών μηχανισμών της ορθογραφημένης γραφής αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής (Protorapas & Skaloumbakas, 2007, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 181).

Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε κατηγορίες λάθους και η ανάλυσή τους έχει απασχολήσει τους ερευνητές και έχει μακρά ιστορία στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, λίγες είναι οι δημοσιευμένες συστηματικές μελέτες για το θέμα αυτό. Η εργασία των Ζακεστίδου & Μάνιου_Βακάλη (1987) αποτελεί ορόσημο στη σχετική βιβλιογραφία με την κατηγοριοποίηση των λαθών βάσει του διδαγμένου στο σχολείο ορθογραφικού κανόνα που παραβιάζεται. Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής είναι περιορισμένα λόγω της ποικιλίας των ορθογραφικών κανόνων και της έλλειψης θεωρητικής βάσης για την ταξινόμησή τους. Οι Κοτούλας & Padelιάδου (1999) στη μελέτη τους για τα ορθογραφικά λάθη μαθητών του Δημοτικού, τα κατέταξαν σε λάθη φωνολογίας, λάθη τονισμού και λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Ο Ρογροδός (2001) κατηγοριοποίησε τα ορθογραφικά λάθη σε φωνολογικά και μη φωνολογικά. Η μελέτη των Κουτσογιάννη & Παπαδοπούλου (2008) προτείνει τη διάκριση σε ορθογραφικά λάθη κλιτικού επιθήματος, λεξικών μορφημάτων και λάθη τονισμού χωρίς ανάλυση των αιτιών τους. Αντιπροσωπευτικές και πρόσφατες μελέτες για το είδος των ορθογραφικών λαθών που κάνουν ελληνόφωνοι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αυτές των Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή (2008), Τσεσμελή (2009), Αϊδίνη (2010α) και της δευτεροβάθμιας της Αναγνωστοπούλου (2010), των Μαγουλά & Τζανάκη (2020) καθώς και των Μουζάκη & Πρωτόπαπας (2010), Protorapas et al., (2013), Diamanti et al., (2014) και Ξάνθη (2017) που μελετούν και α-τυπικούς πληθυσμούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.4.1. Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών

Οι Πρωτόπαπας & Σκαρούμπας (2010) προτείνουν μια πιο συστηματική, θεωρητικά βασισμένη ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε γενικές και επιμέρους κατηγορίες.

Οι γενικές κατηγορίες ορθογραφικών λαθών σχετίζονται με λάθη που αφορούν στη φωνογραφημική αντιστοίχιση, τη γραμματική και την ετυμολογία των λέξεων. Τα λάθη στη γραφή των λέξεων που δεν διατηρούν τη φωνολογική ταυτότητα αυτών ονομάζονται φωνολογικά λάθη. Πρόκειται για τα λάθη που

φανερώνουν την έλλειψη εμπέδωσης του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος στην αντιστοίχιση γραφημάτων-φθόγγων με τους κανόνες και τις ιδιαιτερότητές του (π.χ. καράφι αντί καράβι, αυχή αντί αυγή, γεωγοί αντί γεωργοί). Στην ελληνική γλώσσα φωνολογικά λάθη μπορούν να προέλθουν από την ασαφή γνώση των φωνητικών δομικών στοιχείων που παρατηρούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις π.χ. φοβιζμένος, χωργιό, εξκστρατεία.

Γραμματικά ή μορφολογικά λάθη ονομάζονται τα λάθη στη γραφή των λέξεων που δεν διατηρούν τη γραμματική (μορφολογική) τους ταυτότητα. Πρόκειται για λάθη που φανερώνουν αδυναμία στη μορφολογική γνώση και επίγνωση αλλά και ελλιπή ή λανθασμένη γνώση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών γραμματικών τύπων (π.χ. γνωρίζουμαι αντί γνωρίζουμε, πουλόντας αντί πουλώντας, δάκρι αντί δάκρυ).

Τέλος, υπάρχουν και τα ορθογραφικά λάθη που δεν διατηρούν την οπτική-ιστορική ταυτότητα των λέξεων. Τα λάθη αυτά ονομάζονται οπτικά λάθη ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας και οφείλονται στη δυσκολία που εντοπίζεται στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου γραφής μιας λέξης (π.χ. ώμορφη αντί όμορφη, πλαίνομαι αντί πλένομαι, κραιβάτι αντί κρεβάτι) ή στη μειωμένη γνώση της συγγένειας των λέξεων στο επίπεδο του θέματος (παράγωγα). Η δυσκολία αυτή μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας και έκθεσης στον γραπτό λόγο, στο ελλιπές λεξιλόγιο αλλά και την ανεπάρκεια στην επεξεργασία των γραπτών λέξεων (έλλειψη μορφολογικής στρατηγικής). Στις παραπάνω γενικές κατηγορίες ορθογραφικών λαθών προστίθενται και τα τονικά λάθη, τα λάθη δηλαδή στη χρήση του τονικού σημείου αλλά και τα λάθη στα σημεία στίξης που έχουν να κάνουν με τη χρήση των συμβάσεων του γραπτού λόγου σε επίπεδο φράσης.

Για την πληρέστερη κατανόηση των παραπάνω γενικών κατηγοριών, οι ερευνητές τις αναλύουν σε πιο εξειδικευμένες υποκατηγορίες όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 5 με παραδείγματα:

Πίνακας 5: Παραδείγματα κατηγοριοποίησης λαθών

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΛΑΘΩΝ				
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΑ-ΟΠΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΤΟΝΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΛΑΘΗ ΣΤΙΞΗΣ
Αντικατάσταση γραφήματος: <i>θάλαινα (φάλαινα)</i>	σε κλιτή κατάληξη: <i>ονομάζο αντί ονομάζω, νερώ (νερό), τιν (την), αναμμένως (αναμμένος)</i>	Ετυμολογικό-οπτικό λάθος σε φωνήεν: <i>παιρπατάω (περπατάω), ώμορφος (όμορφος)</i>	Παράλειψη κύριου τόνου: <i>αργος (αργός)</i>	Παράλειψη βασικής στίξης: <i>Αγόρασα γάλα αυγά νερό</i>
Παράλειψη γραφήματος: <i>στοφή (στροφή)</i>	σε άκλιτη κατάληξη: <i>κάνωντας (κάνοντας), αναμμαίνος (αναμμένος), διαρκός (διαρκώς)</i>	Ετυμολογικό-οπτικό λάθος σε σύμφωνο: <i>έγγυος (έγκυος), θάλασα (θάλασσα), άβριο (αύριο), αφτός (αυτός)</i>	Λάθος θέση τόνου: <i>επίμελης (επιμελής)</i>	Προσθήκη βασικού σημείου στίξης: <i>Μέχρι, τώρα δεν ερχόσουν.</i>
Προσθήκη γραφήματος: <i>αμπλά (απλά)</i>	σε κλιτικό πρόθημα: <i>αίπαθα (έπαθα)</i>	Θεματικό λάθος σε περίπτωση κανόνα: <i>ενόνω (ενώνω), ποτείζω (ποτίζω), τόνος σε μονοσύλλαβη λέξη: ανασένω (ανασαίνω), παιδέβω (παιδεύω), κουραστεικός (κουραστικός)</i>	Επιπλέον τόνος: <i>αναστάτωσή (αναστάτωση)</i>	Αντικατάσταση βασικού σημείου στίξης: <i>Γιατί ήρθες. (Γιατί ήρθες;)</i>
Αντιμετάθεση διπλών γραφημάτων: <i>έγρο (έργο)</i>		Θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα: <i>δαίνω (δένω), δάκρι (δάκρυ), αθρίζω (αθροίζω)</i>	Παράλειψη εγκλιτικού τόνου: <i>του μαθήματος μου (μαθήματός μου)</i>	Παράλειψη δευτερεύοντος σημείου στίξης: <i>απ το μάθημα (λείπει απόστροφος)</i>
Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου: <i>κοτνός (κοντός)</i>		Παραβίαση ουρανικοποίησης: <i>παχιές (παχές), χέργια (χέρια)</i>		Προσθήκη δευτερεύοντος σημείου στίξης: <i>Ανεβοκατεβαίνω (χωρίς παύλα)</i>
Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου:				Αντικατάσταση δευτερεύοντος σημείου στίξης.

έγνος (έγκνος)				Απ!το Σάββατο (αντί απόστροφος)
Αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος: περιποιονται (περιποιούνται)				
Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος: λέπω (λείπω)				
Παράλειψη διαλυτικών: προυπόθεση (προϋπόθεση)				
Παράλειψη συλλαβής: μπουνίζει (μπουμπουνίζει)				

Ο ερευνητικός σκοπός της ταξινόμησης των ορθογραφικών λαθών σε διαφορετικές κατηγορίες είναι η διερεύνηση των νοητικών μηχανισμών της ορθογραφημένης γραφής, αφού το είδος του ορθογραφικού λάθους που παρουσιάζεται με ιδιαίτερη συχνότητα ή συστηματικότητα υποδεικνύει τους νοητικούς μηχανισμούς ορθογραφημένης γραφής μέσα από την ανάλυση των περιπτώσεων έλλειψης ή ανεπάρκειας των μηχανισμών (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2007, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 185).

Ο εκπαιδευτικός σκοπός της ορθογραφικής ανάλυσης είναι ο εντοπισμός των αδυναμιών κάθε μαθητή, προκειμένου να υπάρξει εξειδικευμένη και στοχευμένη παρέμβαση για την αντιμετώπιση αυτών με την επιλογή ή τον σχεδιασμό του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, η λεπτομερειακή ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών συμβάλλει και στη γενικότερη πληροφόρηση για τα γενικά ορθογραφικά προβλήματα και τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων που οφείλονται τόσο στην ιδιαιτερότητα της ελληνικής ιστορικής ορθογραφίας αλλά και στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η ορθογραφία. Τα πορίσματα τέτοιων ορθογραφικών αναλύσεων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που αφορά την ορθογραφία.

Για την ικανοποίηση των παραπάνω σκοπών αλλά και των στόχων της εργασίας μας, προχωρήσαμε στην κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών σε πέντε κατηγορίες ακολουθώντας σε έναν βαθμό τη γενική κατηγοριοποίηση των Μαγουλά & Τζανάκη (2020): τα λάθη γραμματικής, τα λάθη φωνοτακτικής

δομής, τα φωνολογικά ή φωνητικά λάθη, τα οπτικά και τα μορφοσυντακτικά λάθη. Οι κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών αναλύονται στο β' μέρος της παρούσας εργασίας.

1.4.2. Μελέτες για την κατηγοριοποίηση-ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών και ποσοτικές αναλύσεις στην ελληνική γλώσσα.

Κατά την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας παρατηρείται εστίαση του ενδιαφέροντος ορισμένων ερευνητών πάνω στο ζήτημα των ορθογραφικών δεξιοτήτων των μαθητών και της ορθογραφικής τους ανάπτυξης. Υπάρχει, ωστόσο, ανάγκη για αναλυτική καταγραφή των πραγματικών δυσκολιών προκειμένου να βελτιωθεί με ορθολογικά κριτήρια το σύστημα διδασκαλίας και αξιολόγησης της ορθογραφίας. Στον σκοπό αυτό συμβάλλουν οι μελέτες που ασχολούνται με την κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών και τη συγκριτική καταμέτρησή τους. Παράλληλα με τις έρευνες αυτές απαραίτητη κρίνεται και η γενικότερη καταγραφή και αποτίμηση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών, με σκοπό να εντοπιστούν τα σημεία εκείνα που χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση. Παρακάτω παρουσιάζονται ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες στην ελληνική γλώσσα των τελευταίων χρόνων που στόχο έχουν τον εντοπισμό των σημαντικότερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ελληνόφωνοι μαθητές στην ορθογραφημένη γραφή.

Οι Δρακοπούλου, Φάκου, Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας (2010), όπως αναφέρεται στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας (2010, 209) εξέτασαν συγκριτικά τα είδη ορθογραφικών λαθών που κάνουν οι μαθητές και επιχείρησαν να εντοπίσουν τις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ελληνόφωνος γενικός μαθητικός πληθυσμός στην ορθογραφημένη γραφή. Για τον σκοπό αυτό, οι ερευνητές διεξήγαγαν δύο μελέτες η μία σε 267 μαθητές Γ' & Δ' δημοτικού και η άλλη σε 299 μαθητές Στ' Δημοτικού & Β' Γυμνασίου με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η ορθογραφική επίδοση των μαθητών αξιολογήθηκε με έργα καθ' υπαγόρευσης και πιο συγκεκριμένα με ένα κείμενο (διαφορετικό σε κάθε ηλικιακή ομάδα) και έναν κοινό κατάλογο 22 λέξεων προερχόμενο από τη συστοιχία ΚΛΙΜΑ¹¹.

Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών συγκεντρώθηκαν και ταξινομήθηκαν στις γενικές και επιμέρους κατηγορίες λαθών, που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Υπολογίστηκε ο μέσος απόλυτος αριθμός λαθών και η σχετική συχνότητα λαθών

¹¹ Κλίμακα μαθησιακής αξιολόγησης (Σκαλούμπακας, Πρωτόπαπας & Νικολόπουλος, 2003)

κάθε ομάδα σε καθεμία από τις πέντε γενικές κατηγορίες λαθών, ξεχωριστά για το κείμενο και ξεχωριστά για τον κατάλογο λέξεων, καθώς και η σχετική συχνότητα εμφάνισης των συνολικά πιο συχνών επιμέρους κατηγοριών λαθών, ξεχωριστά για κάθε ηλικιακή ομάδα και για κάθε είδος υπαγορευμένου υλικού. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν δυσκολία των μαθητών στην εφαρμογή γενικών κανόνων και στρατηγικών, η οποία είναι συγκριτικά μεγαλύτερη από τη δυσκολία τους στην απομνημόνευση συγκεκριμένων λέξεων. Η χαμηλότερη σχετική συχνότητα ετυμολογικών-οπτικών λαθών σε σύγκριση με κατηγορίες λαθών που αφορούν σε γενικεύσεις και συστηματικότητες υποδεικνύει ότι για τον γενικό μαθητικό πληθυσμό η κύρια ορθογραφική δυσκολία δεν έγκειται στην απομνημόνευση συγκεκριμένων λέξεων, τουλάχιστον των οικείων και συνηθισμένων λέξεων αλλά στην εφαρμογή γενικών κανόνων και στρατηγικών. Η δυσκολία αυτή φαίνεται αφενός στις κατηγορίες που σχετίζονται με κλιτικά και παραγωγικά επιθήματα λέξεων και αφετέρου σε κατηγορίες λαθών που σχετίζονται με άκλιτες καταλήξεις οι οποίες είναι προβλέψιμες λόγω της μορφολογίας, καθώς και με τη χρήση ειδικών διακριτικών σημείων όπως είναι τα διαλυτικά.

Η Αναγνωστοπούλου, (2010), στη διαχρονική της μελέτη, διερεύνησε τη μεταβολή της ορθογραφικής δεξιότητας σε δείγμα 150 μαθητών σε δύο χαρακτηριστικές τάξεις της εκπαιδευτικής τους διαδρομής, στην Α' Γυμνασίου και στη Γ' Λυκείου κατά την οποία έχει πλέον ολοκληρωθεί η συστηματική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Από τα αποτελέσματα αποδείχθηκε σαφώς η βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης για όλους τους μαθητές ως σύνολο, αλλά και ατομικά, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, σχολείο φοίτησης), τα χαρακτηριστικά των λέξεων (λόγια/μη λόγια, αριθμός συλλαβών, γραμματική κατηγορία), τη θέση του ορθογραφικού λάθους στη λέξη, τη φωνολογική εικόνα της λέξης και τον βαθμό δυσκολίας της. Όσον αφορά τον εντοπισμό των λαθών στη λέξη, το μεγαλύτερο ποσοστό ορθογραφικών λαθών γίνεται στο θέμα συγκριτικά με τα παραγωγικά προσφύματα ή το κλιτικό μόρφημα. Ακόμη, παρατηρήθηκε οι μαθητές να βελτιώνονται περισσότερο στην ορθή απόδοση των θεμάτων των ουσιαστικών και επιθέτων συγκριτικά με τα κλιτικά μορφήματα ενώ στα ρήματα η βελτίωσή τους ήταν μεγάλη τόσο στην ορθή απόδοση στα θέματα όσο και στα κλιτικά μορφήματα. Η δυσκολία των μαθητών να αποδώσουν ορθογραφικά σωστά το θέμα των λέξεων οδήγησε την ερευνήτρια στο συμπέρασμα πως οι μαθητές δυσκολεύονται να συσχετίσουν τη φωνολογική εικόνα της λέξης με τη σημασία της κάτι που καταδεικνύει την ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας του λεξιλογίου με έμφαση στο ετυμολογικό πεδίο της

λέξης προς διδασκαλία. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μέσος όρος λαθών κατά λέξη αυξάνεται ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας, καθιστώντας τον τελευταίο ένα χρήσιμο εργαλείο για τις μελλοντικές μελέτες.

Η ποσοτική μελέτη των Πόρποδα, Διακογιώργη, Δημάκου & Καραντζή (2010) σε 200 μαθητές των Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεων (50 μαθητές ανά τάξη) έδειξε ότι οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς τον αριθμό των λαθών που κάνουν, όταν γράφουν ένα κείμενο και ότι η διαφοροποίηση αυτή είναι εντονότερη μεταξύ της Γ' τάξης και των υπόλοιπων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Τα λάθη που συνέλεξαν συσχετίστηκαν με δύο παραμέτρους: το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκουν οι λέξεις με ορθογραφικό λάθος (επίθετο, ουσιαστικό, ρήμα, άρθρο ή άλλο μέρος του λόγου) και το μέρος της λέξης (λεξικό μόρφημα, γραμματικό μόρφημα). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε όλες τις τάξεις το μέρος του λόγου που συγκεντρώνει τα περισσότερα λάθη είναι το ρήμα και ακολουθούν με στατιστικά σημαντικά διαφορές τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα υπόλοιπα μέρη του λόγου.

Αργότερα οι Protopapas et al., 2013 στη δημοσιευμένη συγκριτική μελέτη τους για την κατηγοριοποίηση και ανάλυση των λαθών σε μαθητές με ή χωρίς δυσλεξία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών παρέχουν πληροφορίες για τις ιδιαιτερότητες του ορθογραφικού συστήματος που δημιουργούν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση και η εξάσκηση στην ορθογραφία συμβάλλει στη μείωση των φωνολογικών λαθών, με αποτέλεσμα την υψηλή φωνολογική ακρίβεια τόσο από τους μαθητές του γενικού πληθυσμού όσο και από τους μαθητές με δυσλεξία. Η εξάρτηση της ορθογραφικής επίδοσης από την μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με τη δυσκολία στην ορθογραφία των κλιτικών επιθημάτων σε αντίθεση με τη θεματική ορθογραφία των λέξεων. Η ορθογραφία των παραγωγικών επιθημάτων αποδείχθηκε το πιο δύσκολο κομμάτι στην ορθογραφική ανάπτυξη του γενικού αλλά και του ειδικού μαθητικού πληθυσμού ως ένας συστηματικός τομέας που αποτυγχάνει να επωφεληθεί από τις εκτενείς σχολικές ασκήσεις.

Η μελέτη αυτή υποδεικνύει ακόμη πως τα ορθογραφικά λάθη δε δίνουν πληροφορίες για την ύπαρξη ή τη φύση των αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών. Η αναλογία των λαθών στις γενικές και ειδικές κατηγορίες απέτυχαν να δημιουργήσουν το προφίλ του δυσλεκτικού μαθητή. Το ορθογραφικό προφίλ των μαθητών με δυσλεξία δεν ξεχώριζε από το προφίλ των μαθητών όμοιας ηλικίας με χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική και φωνολογική επίγνωση

υποδηλώνοντας ότι η αναγνωστική και φωνολογική ανάπτυξη προβλέπει την ορθογραφική επίδοση.

Η Ξάνθη (2017) στη μελέτη της ανέλυσε τα ορθογραφικά λάθη μαθητών Δ' -ΣΤ' Δημοτικού σε κείμενα καθ' υπαγόρευση και σε κείμενα ελεύθερης γραφής διερευνώντας τον αριθμό και το είδος του λάθους που παρουσιάζουν τα παιδιά στην ελεύθερη γραφή και στη γραφή καθ' υπαγόρευση. Ακόμη, διερεύνησε το είδος του λάθους που κάνουν οι μαθητές με υψηλή επίδοση και οι μαθητές με μαθησιακή δυσκολία και τέλος το πεδίο γνωσιακών διεργασιών με το οποίο σχετίζονται τα λάθη κάθε ομάδας των μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 67 μαθητές που φοιτούσαν στις τάξεις Δ', Ε', ΣΤ' και δέχονταν υποστηρικτική διδακτική παρέμβαση σε τμήματα ένταξης λόγω συγκεκριμένης διάγνωσης από ΚΕΔΔΥ ή άλλη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Από κάθε τάξη που φοιτούσαν οι συγκεκριμένοι μαθητές επιλέχθηκε ένας μαθητής (συνολικά 22) με την υψηλότερη σχολική επίδοση, προκειμένου να διερευνηθεί η μεγαλύτερη δυνατή απόκλιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία από τυπικούς πληθυσμούς αντίστοιχης ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες μαθητών έκαναν τα περισσότερα λάθη στα έργα ελεύθερης γραφής και ιδιαίτερα στα κείμενα με φράσεις. Τα λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πολύ περισσότερα σε όλες τις δοκιμασίες.

Όσον αφορά τη συχνότητα (κατανομή) των λαθών στις έξι κατηγορίες (φωνολογικά, μορφολογικά, οπτικά, τονικά, κεφαλαίων-μικρών, στίξης), στη γραφή κειμένου καθ' υπαγόρευση τα περισσότερα λάθη των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση ήταν μορφολογικά, σχετικά λιγότερα ήταν τα λάθη κεφαλαίων-μικρών, τα οπτικά και τα τονικά λάθη. Τα περισσότερα λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν οπτικά λάθη με πολύ μικρή διαφορά από τα τονικά και πολύ μεγαλύτερη διαφορά από τα μορφολογικά και τα φωνολογικά λάθη. Στα έργα ελεύθερης γραφής με φράσεις τα περισσότερα λάθη των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση ήταν στα σημεία στίξης ενώ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν τονικά με πολύ μεγάλη διαφορά από τα υπόλοιπα είδη. Στα έργα ελεύθερης γραφής με εικόνες¹² τα περισσότερα λάθη των μαθητών με υψηλή επίδοση ήταν τονικά με μικρή διαφορά από τα σημεία στίξης αλλά με μεγάλη διαφορά από τα μορφολογικά, τα οπτικά και τα φωνολογικά ενώ των μαθητών

¹² Η δοκιμασία ελεύθερης γραφής με εικόνες βασίστηκε σε μια εικονογραφημένη ιστορία χωρίς λόγια και αντλήθηκε από τη Γλώσσα της ΣΤ' τάξης (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών ΣΤ' τάξη, ενότητα 1, σ. 14, Α' τεύχος). Οι μαθητές έπρεπε να συνεχίσουν, με βάση έξι εικόνες, την αρχή της: *Είναι ένα χειμωνιάτικο απόγευμα. Τα δυο αδέρφια περνούν από το πάρκο της γειτονιάς, καθώς επιστρέφουν στο σπίτι τους μετά το μάθημα των αγγλικών. Ξαφνικά...* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2007)

με μαθησιακές δυσκολίες ήταν και πάλι τα τονικά με μεγάλη διαφορά από τα λάθη στις υπόλοιπες κατηγορίες.

Από τη ανάλυση των υποκατηγοριών τα περισσότερα φωνολογικά λάθη ήταν και για τις δύο ομάδες λάθη αντικατάστασης, τα περισσότερα μορφολογικά λάθη παρατηρήθηκαν σε καταλήξεις ρημάτων και μετοχών, σε καταλήξεις επιθέτων, στο τελικό -ν ενώ λιγότερα λάθη σημειώθηκαν σε καταλήξεις ουσιαστικών. Και στις δύο ομάδες μαθητών τα περισσότερα οπτικά λάθη σε όλες τις δοκιμασίες παρατηρήθηκαν σε ετυμολογικά φωνήεντα π.χ. ήπα/είπα-κινηγούσε/κυνηγούσε και τα λιγότερα σε ετυμολογικά σύμφωνα π.χ. φιάλλες/φιάλες. Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση έκαναν περισσότερα τονικά λάθη σε δισύλλαβες ή πολυσύλλαβες λέξεις στα έργα καθ' υπαγόρευση ενώ στα έργα ελεύθερης γραφής τα τονικά λάθη εντοπίζονταν σε μονοσύλλαβες λέξεις. Ακόμη στη γραφή καθ' υπαγόρευση και οι δύο ομάδες μαθητών έκαναν λάθη στη χρήση κεφαλαίου-μικρού μετά από θαυμαστικό, ερωτηματικό και διπλή τελεία ενώ στην ελεύθερη γραφή οι μαθητές υψηλής επίδοσης έκαναν αρκετά λάθη στα κύρια ονόματα ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αρχή και στη μέση πρότασης. Τέλος, οι μαθητές με υψηλή επίδοση στα έργα καθ' υπαγόρευση δε συνάντησαν καμία δυσκολία στη χρήση των σημείων στίξης, σε αντίθεση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που συνάντησαν αρκετές δυσκολίες στην παρένθεση, στα εισαγωγικά, στη χρήση του ερωτηματικού. Στα έργα ελεύθερης γραφής και οι δύο ομάδες έκαναν αρκετά λάθη στη στίξη (τελεία αντί για ερωτηματικό, θαυμαστικό, παράλειψη παύλας σε διάλογο κ.α.).

Το συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι στην ελεύθερη γραφή για πολλούς μαθητές η ορθογραφία δεν αποτέλεσε μια αυτοματοποιημένη λειτουργία και συνάντησαν αρκετές δυσκολίες αναζήτησης της κατάλληλης ορθογραφικής αναπαράστασης καθώς και δυσκολίες στην εφαρμογή μορφολογικών και ετυμολογικών στρατηγικών για την ορθογράφιση των λέξεων (Ξάνθη, 2017).

Οι Μαγουλά & Τζανάκη (2020) στη μελέτη τους εξέτασαν συστηματικά τα ορθογραφικά λάθη που γίνονται από μαθητές Λυκείου, τα διέκριναν σε κατηγορίες ανάλογα με το είδος τους, τα ανέλυσαν μορφολογικά και κατέληξαν σε συμπεράσματα τόσο για τη φύση των λαθών αυτών όσο και για τα πιθανά αίτιά τους. Για την υλοποίηση του σκοπού της εργασίας δημιούργησαν κατά συνθήκη πέντε κατηγορίες λαθών: τα λάθη γραμματικής, τα λάθη φωνοτακτικής δομής, τα λάθη ομοηχίας, τα φωνολογικά λάθη, τα φωνητικά λάθη και τα μορφοσυντακτικά λάθη. Από την ανάλυση των ορθογραφικών λαθών τα περισσότερα είναι λάθη φωνοτακτικής δομής (τα λάθη που οφείλονται στην

διαδοχική ακολουθία γραφημάτων με όμοια φωνητική αξία <ι>, <η>, <υ>, <ει>, <οι> και <υι> σε [i] (ιωτακισμός), των <ε>, <αι> σε [e] και των <ο>, <ω> σε [o]) και λάθη παρετυμολογίας (λανθασμένη ετυμολογία της λέξης από τον μαθητή), αναδεικνύοντας έτσι τη δυσκολία στην εφαρμογή στρατηγικών που σχετίζονται τόσο με την ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας όσο και με την απομνημόνευση συγκεκριμένων λέξεων. Οι παρατηρήσεις τους για τη μορφολογική θέση του λάθους είναι ότι τα γραμματικά λάθη εντοπίζονται κατά βάση στο παραγωγικό και κλιτικό επίθημα των λέξεων, τα λάθη φωνοτακτικής δομής εμφανίζονται σε όλα τα μορφήματα των λέξεων (πλην του προθήματος), τα φωνολογικά λάθη σημειώνονται κυρίως στη ρίζα/θέμα των λέξεων, τα λάθη ομοηχίας γίνονται στη ρίζα αλλά και στο κλιτικό επίθημα των λέξεων (ομόηχες καταλήξεις) και τα μορφοσυντακτικά λάθη (λάθη στα οποία παραβιάζεται ένας συντακτικός κανόνας και το αποτέλεσμα φαίνεται στην επιλογή λανθασμένου μορφήματος) γίνονται αποκλειστικά στο κλιτικό επίθημα των λέξεων.

Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να εφαρμόσουν γενικούς κανόνες και στρατηγικές ορθογραφίας ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία της συγγραφής κειμένων ελεύθερης γραφής. Η δυσκολία αυτή φαίνεται να υποχωρεί σταδιακά στις μεγαλύτερες τάξεις χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι μαθητές σταματούν να κάνουν ορθογραφικά λάθη. Τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη σημειώνονται στο θέμα και στα παραγωγικά επιθήματα των λέξεων. Σχετικά με τη γραμματική κατηγορία της λέξης που σημειώνεται το λάθος, οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν πως το ρήμα συγκεντρώνει τα περισσότερα λάθη, αν και υπάρχουν ενδείξεις ότι εξελικτικά η ορθογραφική επίδοση των μαθητών στα ρήματα βελτιώνεται αποδίδοντας ορθά τα θέματα αλλά και τα κλιτικά μορφήματα. Ακολουθούν τα λάθη στα ουσιαστικά, τα επίθετα με στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συγκρίνονται αναλυτικότερα με τα στατιστικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κυρίως ως προς το είδος του ορθογραφικού λάθους, τη μορφολογική εντόπισή του καθώς και ως προς το μέρος του λόγου που ανήκει η λέξη στην οποία σημειώθηκε το λάθος ή τα λάθη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της ορθογραφίας και αξιολόγηση

2.1. Από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες προσεγγίσεις

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας της γλώσσας, σύμφωνα με τις οποίες η κατάκτηση δεν συμβαίνει με φυσικό τρόπο και ο βασικός στόχος είναι η κατανόηση του μηχανισμού χρήσης των συμβόλων της γραφής έχουν αντικατασταθεί από άλλες σύγχρονες προσεγγίσεις οι οποίες έχουν επηρεαστεί από τα πορίσματα των επιστημών της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Γλωσσολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας και των Σύγχρονων Θεωριών Μάθησης για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθογραφίας η οποία έχει ενταχθεί στο πλαίσιο μίας ευρύτερης μαθησιακής διαδικασίας γραμματισμού (Αναγνωστοπούλου, 2010).

Τις προηγούμενες δεκαετίες διαμορφώθηκαν δύο βασικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της ανάγνωσης και κατά προέκταση του γραπτού λόγου από τις οποίες προέκυψαν διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι. Πρόκειται για την *αναλυτικοσυνθετική* και την *ολική ή ολιστική μέθοδο* διδασκαλίας της γλώσσας. Καθεμία από τις διδακτικές αυτές μεθόδους ενεργοποιεί συγκεκριμένες διεργασίες, τις οποίες και ενισχύει, με αποτέλεσμα την αυτοεπιλογή τους κατά την επαφή του μαθητή με τον γραπτό λόγο (Καρατζάς, 2005, 176).

Εμπνευστής της *ολικής μεθόδου* ήταν ο Βέλγος παιδαγωγός Onide Decroly¹³ (1871-1932) και η εφαρμογή της ξεκίνησε το 1925. Βασιζόταν στις αρχές της μορφολογικής ψυχολογίας σύμφωνα με την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται ολοκληρωμένες μορφές οι οποίες έχουν επιμέρους δομή και οργάνωση. Η

¹³ Onide Decroly, (γεν. 23 Ιουλίου 1871, Renaix, Βέλγιο — πέθανε στις 10 Σεπτεμβρίου 1932, Βρυξέλλες), Βέλγος πρωτοπόρος στην εκπαίδευση των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ιδιαίτερες δυσκολίες. Μέσω της δουλειάς του ως ιατρού, ο Decroly ασχολήθηκε με ένα σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες και κατά συνέπεια άρχισε να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση. Το 1901 ιδρύει το Ινστιτούτο για παιδιά με δυσκολίες στο Uccle, Belg. Ο Decroly θεωρούσε πως η οικεία ατμόσφαιρα του σχολείου βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν καλύτερα και πιο συνεπή εκπαιδευτικά αποτελέσματα από αυτά που επιτυγχάνουν συνήθως οι μαθητές στα κανονικά σχολεία. Ο Decroly εφάρμοσε τις μεθόδους του στην εκπαίδευση τυπικών μαθητών και για το σκοπό αυτό άνοιξε το École de l'Ermitage στις Βρυξέλλες το 1907. Το πρόγραμμά του έγινε γνωστό ως μέθοδος Decroly.

διδασκαλία ξεκινά από ολόκληρη τη λέξη και προχωρά στα επιμέρους συστατικά της, τις συλλαβές και τα γράμματα που την αποτελούν. Στην εφαρμογή της μεθόδου αυτής κυριαρχεί η διδασκαλία και επανάληψη συγκεκριμένων λέξεων, με σκοπό να γίνουν οικείες στο παιδί. Σε κάθε ενότητα διδάσκεται ένας κατάλογος λέξεων (οι λέξεις ομαδοποιούνται σε καταλόγους των οποίων τα λήμματα έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά π.χ. έχουν παρόμοια αρχικά γράμματα) τις οποίες τα παιδιά γράφουν στο τετράδιό τους πολλές φορές μέχρι να εμπεδωθεί η σωστή ορθογραφία τους και η γραφή τους να αποτελέσει μία αυτοματοποιημένη διαδικασία. Σε εβδομαδιαία βάση οι μαθητές ελέγχονται στις συγκεκριμένες αυτές λέξεις που έχει ορίσει ο δάσκαλος.

Η ολική προσέγγιση στη διδασκαλία της ορθογραφίας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Γενικά οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν ορθογραφήματα έναν σημαντικό αριθμό οικείων-διδαγμένων λέξεων αλλά δυσκολεύονται στη γραφή και την ανάγνωση άγνωστων ή καινούριων λέξεων (Καρατζάς, 2005, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 379). Ωστόσο είναι μια προσέγγιση που διευκολύνει τη διδασκαλία ορθογραφικά «ανώμαλων» λέξεων, συχνόχρηστων και μη, δηλαδή λέξεων που δεν μπορεί κανείς να γράψει σωστά εφαρμόζοντας τις στοιχειώδεις ορθογραφικές συμβάσεις. Το βασικό μειονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη στρατηγική της μηχανιστικής απομνημόνευσης λέξεων, η οποία κουράζει και ελαχιστοποιεί το ενδιαφέρον και το κίνητρο του μαθητή.

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη Γερμανία στα μέσα του 19^{ου} αιώνα από τους Kramer και Lehmensick. Η ανάγνωση και η γραφή σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή είναι αποτέλεσμα της ανάλυσης και της σύνθεσης των λέξεων βάσει των επιμέρους συστατικών τους, των συλλαβών και των γραμμάτων. Η διδασκαλία ξεκινά από τη λέξη η οποία περιλαμβάνει το γράμμα που θα διδαχθεί, το οποίο είναι γραμμένο με ξεχωριστό χρώμα. Ακολουθεί ο χωρισμός της λέξης σε συλλαβές και φθόγγους. Κατά την επεξεργασία αυτή απομονώνεται το νέο γράμμα και ξεκινά η διδασκαλία του μέσω πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών (ακούγοντας τον φθόγγο, βλέποντας το γράμμα, γράφοντας το γράμμα, ψηλαφώντας το γράμμα). Μετά την ανάλυση της λέξης, ακολουθεί η σύνθεσή της όπου το νέο γράμμα ενώνεται σε συλλαβές με καινούρια γνωστά γράμματα σχηματίζοντας έτσι νέες λέξεις. Με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν άγνωστες λέξεις που έχουν απόλυτη φωνογραφική αντιστοιχία αλλά δυσκολεύονται να γράψουν ορθογραφήματα ακόμη και οικείες λέξεις στις οποίες παραβιάζεται η αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος λόγω της ιστορικής αρχής (Καρατζάς, 2005, Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 380).

Η αντιπαράθεση για το ποια από τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις είναι πιο αποτελεσματική διήρκησε πολλά χρόνια (Μουζάκη, 2010, 380). Σταδιακά διαμορφώθηκε η άποψη ότι η ορθογραφημένη γραφή είναι αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης αναπτυξιακής διαδικασίας στενά συνδεδεμένης με την πορεία ανάπτυξης του γραπτού λόγου. Για την ορθογραφική μάθηση πιο συγκεκριμένα έχει πλέον διαμορφωθεί η άποψη πως δεν είναι ενιαία για όλα τα ορθογραφικά συστήματα. Κάθε ορθογραφικό σύστημα έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η παρατήρηση και η μελέτη των ορθογραφικών λαθών που σημειώνονται από τους μαθητές. Τα λάθη αυτά θα καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή της σωστή προσέγγισης και της σωστής μεθόδου εξατομικευμένης διδασκαλίας (Read, 1986, Treiman, 1993).

2.1.1. Εφαρμογή ορθογραφικών αρχών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Με βάση τα χαρακτηριστικά των αναπτυξιακών φάσεων στην εκμάθηση του γραπτού λόγου σε ορθογραφικά συστήματα που μοιάζουν περισσότερο με το ελληνικό, φαίνεται ότι η πρώτη αρχή στην οποία στηρίζεται η διδασκαλία της ορθογραφίας στην πρώτη τάξη του Δημοτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η *φωνητική αρχή* με την ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων και στην απόκτηση φωνημικής επίγνωσης (Κωνσταντινίδου & Δουκλιός, 2010). Στόχος της διδασκαλίας είναι η κατάκτηση της κωδικοποίησης των φθόγγων με τα αντίστοιχα γραφήματα, η αντιστοιχία δηλαδή γραφημάτων και φωνημάτων μέσω κατάλληλων πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων και συνδυασμού μεθόδων της αναλυτικοσυνθετικής προσέγγισης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Με τη φωνητική αρχή οι μαθητές είναι σε θέση να γράφουν με ακρίβεια λέξεις στις οποίες δεν καταστρατηγείται η αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος. Πρόκειται για τις λεγόμενες ομαλές λέξεις (regular words).

Για τη διδασκαλία των ορθογραφικά ανώμαλων λέξεων (irregular words), ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να συμπεριλάβει στη διδασκαλία του κι άλλες αρχές οι οποίες μόνες ή συνδυαστικά μπορούν να οδηγήσουν στη σωστή ορθογραφία. Οι αρχές αυτές σύμφωνα με τον Γκότοβο (1992) είναι η ετυμολογική, η γραμματική, η μορφολογική αρχή, η αρχή της αναλογίας και η αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού. Η διδασκαλία με βάση την *ετυμολογική αρχή* πληροφορεί τους μαθητές για την ιστορική γραφή της λέξης, κυρίως της ρίζας της και τους οδηγεί στη διαπίστωση ότι η μάθηση της ορθογραφίας περιλαμβάνει γνώσεις και κανόνες που δεν ακολουθούν την αντιστοιχία φωνήματος-

γραφήματος, αφού αντικατοπτρίζουν μια παλαιότερη γλωσσική κατάσταση (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Βάσει της γραμματικής αρχής, οι μαθητές πληροφορούνται ότι ορισμένες συλλαβές ταξινομούνται με γραμματικά κριτήρια (μορφολογικά και συντακτικά) και η ορθογραφία τους ρυθμίζεται από ειδικούς γραμματικούς κανόνες. Η συνειδητή χρήση αυτών των κανόνων μπορεί να επιτευχθεί με την αναγνώριση της γραμματικής ταυτότητας κάθε συλλαβής ή τμήματος της λέξης που θέλει ο μαθητής να γράψει. Με βάση λοιπόν τη γραμματική κατηγορία της λέξης θα μπορεί να επιλέγει την κατάλληλη αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος (π.χ. ουδέτερο ουσιαστικό που τελειώνει σε /i/ ή κατάληξη ρήματος παθητικής φωνής στο α' ενικό). Η διδασκαλία της *ετυμολογικής* και *γραμματικής αρχής* ενισχύεται με την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας της μορφολογικής επίγνωσης μέρος της οποίας αποτελεί η μορφολογική ανάλυση, η ανάλυση δηλαδή της λέξης στα επιμέρους μορφήματα.

Η διδασκαλία των μορφημάτων τα οποία απαρτίζουν τη λέξη θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές στη γραφή κάποιων λέξεων. Στη διδασκαλία της *μορφολογικής αρχής* δίνεται έμφαση στη γραφή των θεματικών μορφημάτων των λέξεων που συνδέονται μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει στους μαθητές την ετυμολογία μιας λέξης και τις παραγωγικές καταλήξεις που μπορεί να έχει π.χ. στη λέξη νομικός ο εκπαιδευτικός θα καθοδηγήσει τους μαθητές να την αναλύσουν μορφολογικά νομ-ικ-ος και να ανακαλέσουν άλλες λέξεις που έχουν την ίδια ρίζα και ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων (νόμος, άνομος, παράνομος, νομοθέτης). Έτσι το θεματικό μόρφημα μπορεί να αξιοποιηθεί για τη σωστή γραφή πολλών άλλων άγνωστων λέξεων. Συνδυαστικά με την ετυμολογική και την γραμματική αρχή μπορεί να διδαχθεί η *αρχή της αναλογίας* σύμφωνα με την οποία ορισμένες αντιστοιχίες γραφημάτων-φθόγγων ρυθμίζονται αναλογικά π.χ. τα επίθετα σε –ικος που γράφονται με <i> και τα ρήματα σε –ίζω. Η διδασκαλία της αναλογικής αρχής θα πρέπει να γίνεται παράλληλα με τη διδασκαλία των εξαιρέσεων και σε βαθμό που δεν εμποδίζει τη μορφολογική ορθογραφική διαδικασία. Τέλος, η *αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού* διδάσκεται στις περιπτώσεις των ομόηχων λέξεων, αφού σε κάποιες λέξεις που ακούγονται το ίδιο, η ορθογραφία διαφοροποιείται βάσει της σημασίας π.χ. /filo/= φύλο, φύλλο, φίλο.

Για την ανάπτυξη επομένως του ελληνικού γνωσιακού ορθογραφικού συστήματος είναι απαραίτητη η χρήση πιο σύνθετων διδακτικών μεθόδων και

τεχνικών που θα στηρίζονται στο συνδυασμό των παραπάνω αρχών (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010, 384-385).

2.1.2. Διδακτικές στρατηγικές· μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας

Κάθε μαθητής έχει το δικό του αναπτυξιακό και μαθησιακό προφίλ το οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου γενικότερα και της ορθογραφίας ειδικότερα. Στο πλαίσιο αυτό έχουν εφαρμοστεί διάφορες τεχνικές και μέθοδοι για να τους βοηθήσουν, οι οποίες ανάλογα με τον στόχο ή τη χρονική στιγμή κατά την οποία χρησιμοποιούνται διακρίνονται σε παραδοσιακές, διορθωτικές και εξειδικευμένες ((Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010, 386). Οι *παραδοσιακές μέθοδοι* συνδέονται με την τυπική διδασκαλία της ορθογραφίας στο σχολείο ακολουθώντας την παραδοσιακή ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής και ξεκινώντας από τη φωνητική προσέγγιση που στόχο έχει την εκπαίδευση των μαθητών στη φωνολογία και τη μορφολογία. Οι *διορθωτικές μέθοδοι* και τεχνικές εφαρμόζονται προκειμένου να εξομαλύνουν τις δυσκολίες που συναντάει ο μαθητής κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Πρόκειται για τις πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις π.χ. της Fernald, τη μέθοδο Horn, η μέθοδος Gillingham τις εικονογραφικές μεθόδους και τη φωνοοπτική μέθοδο). Τέλος, οι *εξειδικευμένες μέθοδοι* και τεχνικές έρχονται να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, που δεν κατάφεραν να καλύψουν οι παραδοσιακές και διορθωτικές μέθοδοι και μπορεί να είναι είτε καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό, είτε να απαιτούν τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών, είτε να παρέχουν στον μαθητή μερική αυτονομία αφήνοντας του ένα περιθώριο αυτενέργειας (Παντελιάδου, 2011, 298). Κάποιες από τις μεθόδους αυτές χρησιμοποιούνται και για τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

2.1.3. Παλαιότερες μέθοδοι διδασκαλίας της ορθογραφίας¹⁴

A. Η μέθοδος της αλφαβήτας

Πρόκειται για την πιο διαδεδομένη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αρχικά μάθαιναν τα ονόματα

¹⁴ Αναγνωστοπούλου, 2010, 249-250

των γραμμάτων και τη σωστή σειρά τους στο αλφάβητο και στη συνέχεια όλους τους πιθανούς συνδυασμούς συμφώνου-φωνήεντος και φωνήεντος-συμφώνου. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνταν για την εκμάθηση της ορθογραφίας δεν επιλέγονταν με βάση τις ανάγκες των μαθητών στη γραφή αλλά με βάση τις απαιτήσεις της ανάγνωσης. Οι καινούριες λέξεις διδάσκονταν μεμονωμένα και όχι μέσα από προτάσεις.

Β. Η μέθοδος της διόρθωσης

Πρόκειται για την αρχαιότερη μέθοδο που έδινε έμφαση στην άσκηση. Ο δάσκαλος ανέθετε στους μαθητές του να γράψουν ή να αντιγράψουν κάτι και στη συνέχεια διόρθωνε τα λάθη τους. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε στην Ελλάδα, πριν από την εφεύρεση της τυπογραφίας κυρίως στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης.

Γ. Η μέθοδος του συλλαβισμού

Οι μαθητές με τη μέθοδο συλλαβισμού πρώτα διάβαζαν με τη σειρά τα γράμματα της λέξης στόχου και στη συνέχεια την έγραφαν. Η μέθοδος αυτή στηρίχθηκε στην ακουστική εικόνα της λέξης και όχι στην οπτική.

Δ. Η μέθοδος των κανόνων

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτό η ορθογραφία επιτυγχάνεται με την εφαρμογή ορισμένων κανόνων στους οποίους πρέπει να εστιάζει η διδασκαλία. Την εισήγαγε ο Wandler, το 1831 στηριζόμενος στη γραμματική των Becker-Wurst. Η ορθογραφία επιτυγχάνεται με την εκμάθηση και την εφαρμογή ορισμένων κανόνων.

Ε. Η μέθοδος του πορισμού των οπτικών εικόνων των λέξεων

Πρόκειται για τη μέθοδο που οδήγησε αργότερα στην εφαρμογή της ολικής προσέγγισης. Υποστηρικτής της υπήρξε ο Bormann ο οποίος ισχυριζόταν ότι ο μαθητής θα πρέπει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας να αποτυπώνει την οπτική εικόνα της λέξης μέσω της αντιγραφής. Η χρήση ακουστικών παραστάσεων και η χρήση κανόνων δεν επιτρεπόταν. (Αναγνωστοπούλου, 2010)

2.1.4. Η μέθοδος Montessori

Η μέθοδος Montessori¹⁵ προτάθηκε από τη Maria Montessori η οποία υποστήριζε ότι η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν ένα ενιαίο ψυχικό γεγονός και συνεπώς θα πρέπει να διδάσκονται παράλληλα. Κάθε παιδί, ανάλογα με την ατομικότητά του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, μπορεί να ξεκινάει είτε από την ανάγνωση είτε από τη γραφή έχοντας την καθοδήγηση και εμπύχωση του εκπαιδευτικού. Για την κατάκτηση της δεξιότητας της ορθογραφημένης γραφής κυριαρχεί η εξάσκηση μέσω ειδικών δραστηριοτήτων που ασκούν το παιδί στην οπτική και ακουστική διάκριση και μνήμη. Στόχος είναι η οπτική και ακουστική αναγνώριση των διάφορων γραμμάτων και η απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στη γραφή της λέξης.

Πιο συγκεκριμένα ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

α. Το παιδί μέσω της αφής αντιλαμβάνεται το γράμμα που είναι φτιαγμένο με αδρό υλικό, στη συνέχεια διαγράφει το περίγραμμά του με ένα ξυλάκι και τέλος σχεδιάζει το περίγραμμά του με μολύβι χρησιμοποιώντας γράμματα από χαρτί. Αφού αντιληφθεί με την αφή το γράμμα, το προφέρει και το γράφει.

β. Ο δάσκαλος ζητά από το παιδί να του δώσει ένα γράμμα. Αν η προσπάθεια είναι αποτυχημένη, επανέρχεται στο πρώτο βήμα.

γ. Η διδασκαλία ξεκινάει με τα φωνήεντα και στη συνέχεια διδάσκονται μερικά σύμφωνα και οι μαθητές σχηματίζουν τις συλλαβές και τις λέξεις με τη χρήση «κινητών» γραμμάτων (Montessori, 1980).

2.1.5. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος των Orton-Gillingham

Πρόκειται για μια μέθοδο προφορικής ορθογραφίας που στοχεύει στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση της διδασκαλίας της φωνολογικής μεθόδου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Samuel Orton και η Anna Gillingham

¹⁵ Η Μαρία Μοντεσσόρι (*Maria Tecla Artemisia Montessori*, 31 Αυγούστου 1870- 6 Μαΐου 1952) ήταν Ιταλίδα παιδαγωγός, φιλόσοφος και γιατρός, γνωστή για τα γραπτά της στην επιστημονική παιδαγωγική και για τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης που έχει το όνομά της «μοντεσσοριανό παιδαγωγικό σύστημα». Αρκετά σχολεία εξακολουθούν να εφαρμόζουν τη μοντεσσοριανή μέθοδο.

στηρίζονται στη χρήση ενός αλφαβητικού συστήματος με έμφαση στην άσκηση και την επανάληψη συνδυάζοντας την ανάγνωση και τη γραφή με την ορθογραφία. Οι μαθητές ξεκινούν με την αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος, την εκμάθηση συλλαβών, καταλήξεων-επιθημάτων και προθημάτων βασισμένη στη στενή σχέση μεταξύ των οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών στοιχείων. Η διδασκαλία αρχικά περιλαμβάνει απλές λέξεις με πλήρη γραφοφωνημική/γραφοφωνηματική αντιστοιχία στην ορθογραφία των οποίων εξασκούνται οι μαθητές και στη συνέχεια περιλαμβάνει πιο περίπλοκες λέξεις, οι οποίες ομαδοποιούνται ανάλογα με τον συνδυασμό γραφημάτων που ακολουθούν. Στόχος είναι, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα καινούρια γράμματα, να γράψουν προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που μαθεύτηκαν.

2.1.5. Η μέθοδος Fernald

Πρόκειται για μια πολυαισθητηριακή μέθοδο που κατατάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των επανορθωτικών μεθόδων (Παντελιάδου, 2000, 151) και η οποία εμπλέκει την οπτική, την ακουστική, την κιναισθητική και την απτική αίσθηση. Μέσω μιας παιγνιώδους προσέγγισης της διδασκαλίας, η πολυαισθητηριακή μέθοδος επικεντρώνεται στην ξεκάθαρη πρόσληψη της μορφής της λέξης, στην ανάπτυξη μιας επαρκούς εικόνας της και στην εξάσκηση της γραφής της μέχρι το κινητικό μοτίβο να αποτελέσει για τον μαθητή μία αυτοματοποιημένη λειτουργία. Ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

1. Ο εκπαιδευτικός γράφει και διαβάζει τη λέξη.
2. Ο μαθητής ιχνηλατεί τη λέξη στον αέρα, ενώ παράλληλα την προφέρει. Γράφει τη λέξη στο χαρτί.
3. Ο μαθητής ξαναγράφει από μνήμης τη λέξη. Αν αυτή είναι σωστή, μπαίνει στο «κουτί των λέξεων» αλλιώς η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

Η θεωρητική βάση των επανορθωτικών τεχνικών εστιάζει στο ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν τις λέξεις. Στόχος είναι με μια νέα μέθοδο, ο δάσκαλος να δείξει σε αυτούς ότι με τη χρήση της κιναισθησίας, της όρασης, της ακοής και της αφής μπορούν να ορθογραφήσουν και να αναγνωρίσουν όποια λέξη θελήσουν. Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στις επανορθωτικές τεχνικές ανταποκρίνονται στο νοητικό επίπεδο του παιδιού και όχι στο αναγνωστικό εξαιτίας της πεποίθησης της Fernald ότι η αποτυχία των μαθητών στην ανάγνωση

οφείλεται στη χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου. Ομοίως, στην ορθογραφία ζητείται από τους μαθητές να γράψουν μια ιστορία ή μια πρόταση χρησιμοποιώντας λέξεις των οποίων τη γραφή δεν γνωρίζουν προκειμένου να μάθουν να τις γράφουν σωστά μόνοι τους.

2.1.6. Η μέθοδος Horn, η μέθοδος των Graham & Freeman, η μέθοδος Berninger et al, οι τεχνικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μια από τις πρώτες τεχνικές που εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία της ορθογραφίας ήταν η τεχνική του Horn που επιδιώκει την πρόοδο του μαθητή μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης της ανάγνωσης. Αν ο μαθητής κάνει κάποιο λάθος, επαναλαμβάνει την παραπάνω διαδικασία .

Μια άλλη παρόμοια με την παραπάνω τεχνική είναι η στρατηγική των πέντε βημάτων των Graham & Freeman. Ο μαθητής αρχικά καλείται να πει δυνατά τη λέξη, και να την γράψει παράλληλα, να ελέγξει αν την έγραψε σωστά, να πει τη λέξη και να την ιχνηλατήσει και τέλος αφού κρύψει τη λέξη, να τη γράψει και έπειτα να ελέγξει αν την έγραψε σωστά.

Ακόμα μία πολυαισθητηριακή τεχνική είναι αυτή που προτάθηκε από τους Berninger et al., (1998) και ονομάστηκε «8 βήματα για εξάσκηση με μολύβι ή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα βήματα αυτά είναι:

1. Αρχικά ο μαθητής κοιτάζει προσεχτικά τη λέξη που δείχνει ο δάσκαλος στον πίνακα και έπειτα τη διαβάζει.
2. Τα γράμματα της λέξης είναι γραμμένα με διαφορετικό χρώμα, ο δάσκαλος διαβάζει ένα ένα τα γράμματα προκειμένου να συνειδητοποιήσει ο μαθητής τη γραφοφωνηματική αντιστοιχία της λέξης.
3. Έπειτα ο δάσκαλος δείχνει τα γράμματα κι ο μαθητής τα ονομάζει φωνακτά.
4. Ο μαθητής κλείνει τα μάτια του και φέρνει την εικόνα της λέξης στη μνήμη του.
5. Με κλειστά μάτια προσπαθεί να πει φωναχτά τα γράμματα που αποτελούν τη λέξη κατά σειρά.
6. Στη συνέχεια, γράφει τη λέξη ή τη δακτυλογραφεί στον υπολογιστή.
7. Ελέγχει την ορθογραφία της λέξης που έγραψε.

8. Αν έχει κάνει λάθος, ο δάσκαλος επισημαίνει το σημείο και επαναλαμβάνεται η διαδικασία από την αρχή.

Για πολλά χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόστηκε μια τεχνική που αποτελεί συνδυασμό των μεθόδων Horn, Fernald και Graham & Freeman. Πρόκειται για τις «Λέξεις της Καρτέλας». Στόχος ήταν τα παιδιά να μάθουν τη σωστή ορθογραφία των λέξεων από το μάθημα της ημέρας ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες:

1. Πρώτα ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές να παρατηρήσουν τα γράμματα από τα οποία αποτελείται η λέξη.
2. Έπειτα τους βάζει να κλείσουν τα μάτια και να φέρουν στη μνήμη τους την εικόνα της λέξης προφέροντας την.
3. Οι μαθητές ανοίγουν τα μάτια και με έλεγχο διαπιστώνουν κατά πόσο η εικόνα της λέξης ήταν η ορθή.
4. Στη συνέχεια σκεπάζουν τη λέξη και την γράφουν.
5. Τέλος, κάνουν έλεγχο. Αν δεν την έχουν γράψει σωστά, επαναλαμβάνουν τη διαδικασία.

Ο Κουρμούζης (1986) πρότεινε μια άλλη τεχνική για τη διδασκαλία «των λέξεων της καρτέλας» χωρίζοντας τη διδασκαλία τους σε τρεις φάσεις εξασκώντας τους μαθητές και στη φωνολογική επίγνωση:

1. Προέλεγχος

Ο δάσκαλος διαβάσει αργά τις λέξεις της καρτέλας και ζητά από τους μαθητές να τις επαναλάβουν και να τις γράψουν στο τετράδιό τους. Έπειτα τοποθετεί την καρτέλα στον πίνακα και οι μαθητές κάνουν αυτοδιόρθωση. Οι λέξεις που γράφτηκαν λάθος επαναλαμβάνονται και δεύτερη και τρίτη φορά, αν χρειαστεί. Ο δάσκαλος σημειώνει τις λέξεις στις οποίες οι μαθητές έκαναν τα περισσότερα λάθη.

2. Μελέτη

Σε αυτή τη φάση στόχος είναι να δημιουργηθεί μια τέλεια οπτική εικόνα της δύσκολης λέξης η οποία συνδυάζεται με την ακουστική της παράσταση. Οι μαθητές διαβάζουν τις λέξεις που έκαναν λάθος και τις ξαναγράφουν χωρίς να βλέπουν την καρτέλα που έχει τοποθετηθεί. Στη συνέχεια, τις διορθώνουν και τις ξαναγράφουν. Η καρτέλα αφαιρείται από τον πίνακα και ξαναγράφουν τις λέξεις ακόμη μια φορά. Ακολουθούν ορθογραφικά παιχνίδια με τις λέξεις αυτές (συλλαβισμός, ανάλυση-σύνθεση λέξεων, οικογένειες λέξεων). Τέλος, ο δάσκαλος διαβάζει στους μαθητές ένα κείμενο στο οποίο εμπεριέχονται οι λέξεις αυτές και

όποτε τις ακούν χτυπούν παλαμάκια. Οι λέξεις ξαναγράφονται μέχρι να μην επαναληφθούν τα λάθη.

3. Αξιολόγηση

Οι μαθητές αξιολογούνται στις λέξεις που διδάχτηκαν με μια σειρά δοκιμασιών:

- γράφουν τις λέξεις που ακούν
- υπογραμμίζουν τη σωστή γραφή
- συμπληρώνουν τα κενά μέσα στις λέξεις
- δημιουργούν την οικογένεια των λέξεων
- συμπληρώνουν με λέξεις ελλιπείς προτάσεις και κείμενο.

Ο Κουτσοπιάς (2005) πρότεινε και κάποιες άλλες τεχνικές για την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας του παιδιού βασισμένες στη συστηματική μελέτη των ορθογραφικών κανόνων, στην εξάσκηση της παρατηρητικότητας, στον συστηματικό έλεγχο της ορθογραφικής ικανότητας:

1. Παρακολούθηση και έλεγχος της προόδου του παιδιού στις εργασίες του σχολείου.
2. Δημιουργία ενός τετραδίου λέξεων όπου το παιδί γράφει τις λέξεις που κάνει λάθος, τις δύσκολες λέξεις, τις συχνές λέξεις και τις οικογένειες λέξεων από το λεξικό.
3. Ομαδοποίηση από το παιδί των λέξεων που ανήκουν στο ίδιο γραμματικό φαινόμενο (ρήματα σε -ωνω, -ίζω, επίθετα σε -ικος, -ινος κ.α.).

2.1.7. Εικονογραφικές μέθοδοι

Στην κατηγορία των πολυαισθητηριακών μεθόδων ανήκουν και οι εικονογραφικές μέθοδοι κατά τις οποίες η ορθογραφία των λέξεων μαθαίνεται με τη βοήθεια «εικονογραφημάτων» σχετικά εύκολα και γρήγορα, χωρίς πολλές επαναλήψεις. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να δημιουργηθεί ισχυρός μνημονικός σύνδεσμος μεταξύ της εικόνας και της μορφής της λέξης (Pollock & Waller, 1994). Στην αρχή ζωγραφίζεται στον πίνακα ένα σκίτσο που έχει σχέση με τη σημασία της λέξης η οποία έχει ήδη συζητηθεί μεταξύ εκπαιδευτικού και

παιδιών. Πάνω σε αυτό το σκίτσο γράφεται η λέξη, με αποτέλεσμα τα δύσκολα γράμματα κάθε λέξης να μετατραπούν σε γραμμικά σχέδια μιας σύνθεσης που αποτελεί την εικονογραφική αναπαράσταση της μορφολογίας και της σημασίας της (Μαυρομάτη, 2004 όπως αναφέρεται στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 388). Η εικόνα στη συνέχεια ζωγραφίζεται στο τετράδιο.



2.1.8.. Η Γλωσσολογική μέθοδος

Η γλωσσολογική μέθοδος της Μαυρομάτη (2004) στηρίζεται στη διδασκαλία των μορφημάτων, κυρίως των παραγωγικών σε συνδυασμό με μνημονικές τεχνικές στηριζόμενες στις εικονογραφικές μεθόδους που αναπτύχθηκαν ειδικά για τη διευκόλυνση παιδιών με δυσλεξία. Το παιδί μαθαίνει να αναλύει τις λέξεις στα μορφήματα και συνειδητοποιεί τη σημασία τους. Στόχος της μεθόδου είναι η βαθύτερη κατανόηση της δομής της γλώσσας. Γι' αυτό τον σκοπό, διδάσκεται η ετυμολογική προέλευση των λέξεων, η παραγωγή και η σύνθεση των λέξεων, η κατανόηση της κυριολεκτικής και μεταφορικής τους σημασίας και αναπτύσσεται η συνειδητοποίηση της χρήσης των λέξεων (Μαυρομάτη, 2004, 2008 όπως αναφέρεται στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 389).

Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στη γλωσσολογία και όχι στην παραδοσιακή γραμματική που εστιάζει κυρίως σε μηχανιστικές στρατηγικές απομνημόνευσης ορθογραφικών κανόνων. Διδάσκεται το μόρφημα τόσο ως φορέας σημασίας όσο και ως γλωσσική μονάδα η οποία προσδίδει σημασία στη λέξη που περιέχεται. Παρουσιάζονται με παραδείγματα στους μαθητές όλα τα είδη μορφημάτων (προθήματα και επιθήματα παραγωγικά και κλιτικά) και με κατάλληλες ασκήσεις μαθαίνουν να αναλύουν τις λέξεις στα επιμέρους μορφήματα ξεκινώντας από το θεματικό και κλιτικό μόρφημα. Σταδιακά συνειδητοποιούν τη σταθερή γραφή των μορφημάτων τα οποία συναντούν σε διάφορες λέξεις συνειδητοποιώντας παράλληλα τη συμβολή τους στη σημασία. Για παράδειγμα, το θέμα *τιμ-* (στη λέξη *τιμή*) που διατηρεί την ορθογραφία του στις λέξεις της ίδιας οικογένειας (π.χ. *τίμημα*, *τίμιος*, *έντιμος*, *άτιμος*, *τιμητικός*)

αλλά ανάλογα με το παραγωγικό μόρφημα αλλάζει σημασία. Η ορθογραφία των παραγωγικών μορφημάτων συνδέεται με την έννοια που προσδίδουν στη λέξη π.χ. το μόρφημα *-ικ* προσδίδει έννοια ιδιότητας στη λέξη ενώ το μόρφημα *-ηκ* έννοια ρήματος. Γι' αυτό τον λόγο έχουν δημιουργηθεί πρωτότυπες μνημονικές τεχνικές για την εκμάθηση της ορθογραφίας των παραγωγικών μορφημάτων (Μαυρομμάτη, 2010, 442).

2.1.9. Καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό μέθοδοι

Στις καθοδηγούμενες μεθόδους πυρήνας της διδασκαλίας είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ο οποίος δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές έχοντας ρόλο καθοδηγητικό. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν η διδασκαλία που βασίζεται σε κανόνες, οι μέθοδοι μίμησης και η μέθοδος χρονικής καθυστέρησης (Παντελιάδου, 2011, 298).

Στη διδασκαλία με κανόνες διδάσκονται αρχικά οι κανόνες εκείνοι που μπορούν να εφαρμοστούν σε μεγάλο αριθμό λέξεων και έχουν λίγες εξαιρέσεις με σκοπό να εφαρμοστούν αργότερα από τον μαθητή και σε άγνωστες λέξεις. Στη συνέχεια, διδάσκονται οι εξαιρέσεις των κανόνων αυτών. Στη μέθοδο αυτή συχνά ο ίδιος ο μαθητής ανακαλύπτει τους κανόνες. Ακόμη έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές έως την ηλικία των 12 ετών έχουν τη τάση να γενικεύουν τους κανόνες που μαθαίνουν, ώστε συχνά να οδηγούνται σε ορθογραφικά λάθη. Ωστόσο, όσο ωριμάζουν, τόσο πιο αποτελεσματική φαίνεται η διδασκαλία βάσει κανόνων. Κάποιοι από τους κανόνες αποδεικνύονται πιο εύκολοι στην εφαρμογή τους, κάποιοι είναι δυσκολότεροι και απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό ωρίμανσης για την κατάκτησή τους.

Οι μέθοδοι μίμησης χρησιμοποιούνται συνήθως σε μαθητές που απέτυχαν στην εκμάθηση της ορθογραφίας με παραδοσιακές μεθόδους. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο προτύπου, γράφει την προς διδασκαλία λέξη και την προφέρει. Ο μαθητής τον μιμείται αντιγράφοντας τη λέξη μέχρι να τη μάθει.

Η μέθοδος της χρονικής καθυστέρησης στη διδασκαλία της ορθογραφίας στηρίζεται στην τεχνική των συμπεριφοριστών. Ο εκπαιδευτικός στην αρχή επεμβαίνει διορθώνοντας τον μαθητή μόλις κάνει λάθος. Σταδιακά όμως καθυστερεί χρονικά τη διόρθωση δίνοντάς του το περιθώριο να διορθώσει μόνος του το λάθος. Έτσι ο μαθητής αποκτά σταδιακά δεξιότητες αυτοδιόρθωσης.

2.1.10. Μέθοδοι με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών

Στις μεθόδους αυτές τον ρόλο του καθοδηγητή αναλαμβάνουν οι συμμαθητές του παιδιού παίζοντας παράλληλα το ρόλο του μοντέλου. Η διδασκαλία γίνεται με λίστες λέξεων και με τη μέθοδο της αντιγραφής και της σύγκρισης (Παντελιάδου, 2011, 299).

Στην πρώτη μέθοδο δίνονται στους μαθητές λίστες άγνωστων λέξεων τις οποίες μαθαίνουν στη διάρκεια της εβδομάδας. Έπειτα ελέγχονται με στοχευμένες δοκιμασίες. Ο έλεγχος έχει ομαδικό χαρακτήρα και γίνεται μεταξύ των μαθητών. Οι λίστες λέξεων ανανεώνονται, όταν επιτυγχάνεται η εκμάθηση.

Στη μέθοδο αντίγραψε-κάλυψε-σύγκρισε ο μαθητής αντιγράφει μια λέξη ή μια πρόταση είτε από τον πίνακα είτε από το βιβλίο με τη βοήθεια ενός συμμαθητή του, καλύπτει το πρωτότυπο και έπειτα συγκρίνει και διορθώνει. Η μέθοδος έχει ομαδικό χαρακτήρα και στηρίζεται στην ομαλή συνεργασία των μαθητών.

2.1.11. Μέθοδοι με ημιαυτονομία του μαθητή

Στις μεθόδους με ημιαυτονομία του μαθητή η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ή τον συμμαθητή είναι ελάχιστη. Ο μαθητής έχει σχετική αυτονομία στη διαδικασία εκμάθησης της ορθογραφίας. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν η μέθοδος της αυτοδιόρθωσης, η εκμάθηση μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι αυτοερωτήσεις, η τεχνική της μελέτης-δοκιμασίας (Παντελιάδου, 2011, 299).

Η μέθοδος της αυτοδιόρθωσης προϋποθέτει την κατάκτηση ανάλογων στρατηγικών από τον μαθητή που θα τον καταστήσουν ικανό να διορθώσει ο ίδιος τις λέξεις ή το κείμενο που γράφει. Η αυτοδιόρθωση της λέξης μπορεί να γίνει είτε γράμμα-γράμμα με έμφαση στη διαδοχή των γραμμάτων μέσα στη λέξη είτε σε ολόκληρη τη λέξη.

Ο μαθητής έχει ένα χαρτί με πέντε στήλες. Στην πρώτη στήλη ο εκπαιδευτικός έχει γράψει τις προς διδασκαλία λέξεις. Αφού καλυφθούν, τις υπαγορεύει στους μαθητές οι οποίοι τις γράφουν στη δεύτερη στήλη. Έπειτα αποκαλύπτουν τις λέξεις του δασκάλου και διορθώνουν τα λάθη τους χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα σημάδια:

Λ όταν παραλείπεται γράμμα

Ο όταν προστίθεται επιπλέον γράμμα

~ όταν γίνεται αντιστροφή

/ όταν γράφεται λάθος γράμμα

Στις επόμενες στήλες γίνεται εξάσκηση και σε κάθε επιτυχημένη γραφή σημειώνεται το σύμβολο ✓. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στη διόρθωση ολόκληρης της λέξης με τη διαφορά ότι, όταν υπάρχει λάθος στη λέξη, ξαναγράφεται χωρίς να υποδεικνύεται το είδος του λάθους (Παντελιάδου, 2011, 300-301).

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και πιο συγκεκριμένα λογισμικών προγραμμάτων για τη μάθηση της ορθογραφίας είναι αρκετά διαδεδομένη τα τελευταία χρόνια παρέχοντας τη δυνατότητα στον μαθητή να μαθαίνει με αυτονομία έχοντας ενισχυμένο κίνητρο αλλά και στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει συγκεκριμένες δραστηριότητες όπως σταυρόλεξα, ακροστοιχίδες κ.α. προκειμένου να εξασκηθούν οι μαθητές και να ενισχυθούν στην εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής. Με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές η μάθηση μπορεί εύκολα να μετατραπεί από παθητική σε ενεργητική (Κελεσίδης, 1998 όπως αναφέρεται στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 394), έχει όμως υποστηρικτικό χαρακτήρα και δεν υποκαθιστά ή αντικαθιστά τη διδασκαλία της γλώσσας και της ορθογραφημένης γραφής (Δημάκος, 2002, 120).

Η μέθοδος των αυτοερωτήσεων περιλαμβάνει την εκμάθηση συγκεκριμένων ερωτήσεων που υποβάλλει ο μαθητής στον εαυτό του προκειμένου να οδηγηθεί στην ορθογραφημένη γραφή. Πρόκειται για ερωτήσεις του τύπου «Έβαλα τόνο; Ξεκίνησα την πρόταση με κεφαλαίο;...». Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μαθαίνει να ελέγχει το γραπτό του και να διορθώνει μόνος τα λάθη του.

Η τεχνική της μελέτης και δοκιμασίας μπορεί να εφαρμοστεί στις περισσότερες μεθόδους. Πρώτα γίνεται ομαδοποίηση των λέξεων του βασικού λεξιλογίου και έπειτα δίνεται συνήθως στους μαθητές μια προκαταρκτική δοκιμασία (pretest). Οι λέξεις που έγιναν τα περισσότερα λάθη διδάσκονται και ακολουθεί η τελική δοκιμασία (post test), η οποία επιβεβαιώνει τη γνώση της ορθογραφίας των λέξεων που διδάχτηκαν.

2.1.12. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στη διδασκαλία της ορθογραφίας υπάρχουν πολλές μέθοδοι και τεχνικές προκειμένου να καλυφθούν οι διαφορετικές ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών στην ορθογραφημένη γραφή. Σημαντική κρίνεται και η μελέτη των ίδιων των λαθών από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να εμβαθύνει στα κενά και στις δυσκολίες των μαθητών του και να μπορέσει με στοχευμένη και διαφοροποιημένη, όπου χρειάζεται, διδασκαλία να επέμβει. Στόχος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η δημιουργία και εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας που να ικανοποιούν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Το βέβαιο είναι ότι η τυχαία και χωρίς στόχο ανάθεση μελέτης συγκεκριμένου αποσπάσματος του κειμένου, που συχνά χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως τεχνική διδασκαλίας της ορθογραφίας, οδηγεί στη μηχανιστική μάθηση και δεν συμβάλλει στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος που αποτελεί ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ίδιο αναποτελεσματική φαίνεται να είναι και η τυπική διδασκαλία κανόνων σε αντίθεση με τη διαδικασία κατά την οποία μόνοι τους οι μαθητές μέσω της παρατήρησης ανακαλύπτουν κοινά στοιχεία και οδηγούνται στη διατύπωση των κανόνων.

Γενικότερα στόχος της διδασκαλίας της ορθογραφίας είναι να αποκτήσει ο μαθητής την ορθογραφική δεξιότητα που θα τον βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη παραγωγή γραπτού κειμένου, αφού η κατάκτησή της θα μειώσει το φορτίο της εργαζόμενης μνήμης και ο μαθητής θα μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στη βελτίωση του περιεχομένου του γραπτού του κειμένου.

Για να επιτευχθεί η ορθογραφική επάρκεια είναι σημαντικό να ακολουθείται μια προσέγγιση που να συσχετίζει την ορθογραφία της λέξης με την ετυμολογία της, με τη μορφολογία της, τη σύνταξή της, με άλλες λέξεις που έχουν κοινά μορφολογικά στοιχεία και να την διαφοροποιεί από τις ομόηχες λέξεις. Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει και η σημασιολογική επεξεργασία της λέξης που συμβάλλει στην καλύτερη απομνημόνευσή της. Βάσει της προσέγγισης αυτής ο μαθητής κατηγοριοποιεί και απομνημονεύει ευκολότερα την ορθογραφία των λέξεων.

2.2. Προσεγγίσεις και Μέθοδοι αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας

Για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε ένα γραπτό κείμενο πρέπει να προσδιοριστεί ο βαθμός ακρίβειας με τον οποίο το γραπτό ακολουθεί τις συμβάσεις της γραφής στα πλαίσια του γλωσσικού συστήματος. Οποιαδήποτε παρέκκλιση από τον καθιερωμένο τρόπο γραφής συνιστά ορθογραφικό λάθος το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να μελετήσει σε βάθος προκειμένου να προσδιορίσει την αιτία που το προκάλεσε.

Η αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας γίνεται συνήθως με τη χρήση άτυπων δοκιμασιών και ψυχομετρικών εργαλείων που αποσκοπούν στη συλλογή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων γραφής των μαθητών. Έπειτα ακολουθεί η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των λαθών η οποία συνδυαστικά με τη συνολική ορθογραφική επίδοση θα οδηγήσουν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα που αφορούν την ορθογραφημένη γραφή του μαθητή και την αναπτυξιακή του πορεία, την ανταπόκρισή του στο διδακτικό πρόγραμμα και την ύπαρξη ή μη σημαντικής ορθογραφικής δυσκολίας. Έτσι δημιουργείται το μαθησιακό ορθογραφικό προφίλ του μαθητή αναφορικά με τον γραπτό λόγο, το οποίο οφείλει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει για να προσαρμόσει τη διδασκαλία του και να παρέμβει στοχευμένα και εξατομικευμένα, προκειμένου να βοηθήσει τον μαθητή στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων δυσκολιών (Μουζάκη, 2010, 307).

2.2.1. Ποιοτική αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας

Με κριτήριο την ανάλυση των ορθογραφικών λαθών έχουν προσδιοριστεί οι διαφορετικές στρατηγικές που ακολουθεί ο μαθητής στην κατάκτηση του ορθογραφικού συστήματος αλλά και οι ελλείψεις που τυχόν αυτός αντιμετωπίζει.

Στην ελληνική γλώσσα τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής, όπως παρουσιάσαμε σε παραπάνω κεφάλαιο, έχουν περιγράψει ο Αϊδίνης και οι συνεργάτες του (ακολουθώντας τις μαθησιακές φάσεις που περιγράφονται στην ανάπτυξη της γραφής της αγγλικής γλώσσας). Πρόκειται για το *προεπικοινωνιακό* στάδιο κατά το οποίο το παιδί δεν γνωρίζει τη γραφοφωνηματική αντιστοιχία και γι' αυτό χρησιμοποιεί τυχαία σύμβολα, το *ημιφωνητικό* στάδιο όπου το παιδί έχει αρχίσει να αντιλαμβάνεται ότι κάθε γράμμα αναπαριστά έναν ήχο και έτσι χρησιμοποιεί κάποια σύμφωνα για να

αναπαραστήσει ολόκληρες λέξεις ή συλλαβές, το *φωνητικό στάδιο* κατά το οποίο το παιδί μαθαίνει τη γραφοφωνηματική αντιστοιχία των λέξεων αλλά εξακολουθεί να μην γνωρίζει τη συμβατική ορθογραφία και τους ορθογραφικούς κανόνες, το *στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας* στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές μεσαίων τάξεων του δημοτικού σχολείου οι οποίοι εφαρμόζουν σταδιακά τις ορθογραφικές συμβάσεις, με αποτέλεσμα να σημειώνουν περισσότερα θεματικά λάθη και λιγότερα λάθη στις καταλήξεις των λέξεων. Τέλος, στο *στάδιο της μορφοφωνηματικής ορθογραφίας* κατατάσσονται μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και ενήλικοι που δεν έχουν βαθιά ορθογραφική γνώση. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές συνειδητοποιούν την επιρροή της μορφολογίας αλλά και της σημασίας των λέξεων στην ορθογραφημένη γραφή και τα λάθη που σημειώνουν είναι περισσότερο οπτικά-ετυμολογικά λάθη που αφορούν τη θεματική ορθογραφία, δηλαδή λάθη στη ρίζα/θέμα των λέξεων.

Για την ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν άτυπα εργαλεία όπως είναι οι κλείδες καταγραφής ορθογραφικών λαθών (*informal reading/spelling inventories*). Η χρήση άτυπων μέσων αποσκοπεί στην τεκμηρίωση και ερμηνεία της παραγωγής γραπτού λόγου η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με αρκετά υψηλά ποσοστά εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Seddon Johnson, Kress & Pikulski, 1987 όπως αναφέρεται στο Μουζάκη, 2010, 312). Αυτές οι άτυπες αξιολογήσεις δίνουν την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να διαφοροποιήσουν και να προσαρμόσουν το υλικό των δοκιμασιών τους και τον τρόπο χορήγησής τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σε αντίθεση με τα σταθμισμένα εργαλεία.

Ένα τέτοιο είδος άτυπης αξιολόγησης αποτελεί η Κλείδα Ποιοτικής Καταγραφής της Ορθογραφίας για το Δημοτικό (*Elementary Qualitative Spelling Inventory Bear I & II*) (Bear, Invernizzi, Templeton & Johnston, 2008). Οι μαθητές αξιολογούνται σε 9 ομάδες των 5 λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας όπου κάθε ομάδα αντιστοιχεί στα αναπτυξιακά στάδια του αγγλικού ορθογραφικού συστήματος: το προαναγνωστικό, το αλφαβητικό, το ενδο-λεκτικό πρότυπο, το στάδιο συλλαβικής σύγκλισης και το στάδιο παραγωγικής σταθερότητας. Η χορήγηση διακόπτεται, όταν ο μαθητής γράψει λανθασμένα τρεις από τις πέντε λέξεις της ομάδας. Προκειμένου να προσδιορίσει ο εκπαιδευτικός σε ποιο στάδιο κατατάσσεται ο μαθητής, οφείλει να μετρήσει τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών στη γραφή των λέξεων που αντιστοιχούν στα αντίστοιχα αναπτυξιακά στάδια. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιγράφονται αναλυτικά από τον Bear και τους συνεργάτες του. Ωστόσο η κατάταξη των

μαθητών στο κάθε αναπτυξιακό στάδιο δεν αποτελεί τον βασικό στόχο. Αντίθετα η διαδικασία αποσκοπεί στην παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό προκειμένου να διαμορφώσει μια δοκιμασία που θα τον οδηγήσει στην ομαδοποίηση των μαθητών του ανά αναπτυξιακό επίπεδο και στη στοχευμένη και διαφοροποιημένη παρέμβασή του (Μουζάκη, 2010, 312).

Υπάρχουν και συστήματα ανάλυσης και ταξινόμησης λαθών που δεν παρέχουν συγκεκριμένους καταλόγους λέξεων, αφήνοντας έτσι ελεύθερο τον εκπαιδευτικό να διαλέξει τόσο τις λέξεις όσο και τα κείμενα που θα χρησιμοποιήσει για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Ακόμη ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να προσαρμόσει εκτός από τη δοκιμασία αξιολόγησης των μαθητών του και τον τρόπο χορήγησής της καθώς και την έκτασή της (Μουζάκη, 2010,313).

2.2.2. Ποσοτική εκτίμηση της ορθογραφικής δεξιότητας

Οι ποσοτικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση της ορθογραφίας διακρίνονται σε δύο βασικές κατευθύνσεις: (α) την εκτίμηση διατομικών διαφορών σε σχέση με κάποιον πληθυσμό αναφοράς (norm-referenced tests), (β) την εκτίμηση ανάπτυξης δεξιοτήτων βάσει προκαθορισμένου μαθησιακού κριτηρίου (criterion-referenced tests) και (γ) την αξιολόγηση βάσει του αναλυτικού προγράμματος (curriculum-based measurement ή CBM) (Μουζάκη, 2010, 314).

Υπάρχουν σταθμισμένες δοκιμασίες (τεστ) που χρησιμοποιούνται: (α) για την πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών, (β) για τη διάγνωση διαταραχών και (γ) για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook & Travers, 2008 όπως αναφέρεται στο Μουζάκη 2010, 314).

2.2.2.1 Ποσοτική εκτίμηση διατομικών διαφορών

Η ποσοτική εκτίμηση διατομικών διαφορών (Μουζάκη, 2010, 314) γίνεται με τη χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών που συγκρίνουν τις ατομικές επιδόσεις με την κατανομή των επιδόσεων ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος από τον γενικό πληθυσμό της ίδιας ηλικιακής ομάδας (δείγμα αναφοράς) και υπολογίζουν την ορθογραφική επίδοση των μαθητών ως αριθμητική τιμή (τυπικός βαθμός, εκατοστιαία θέση, ισοδυναμία τάξης). Οι δοκιμασίες αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε επίπεδο σχολείου καθώς και

ολόκληρης γεωγραφικής περιφέρειας ή διαμερίσματος. Τα αποτελέσματα των δοκιμασιών αυτών μπορούν να αξιοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων ακόμη και θεσμικών μέτρων σχετικών με τις ώρες διδασκαλίας, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα εγχειρίδια ή και με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Υπάρχουν ποικίλες σταθμισμένες δοκιμασίες ορθογραφίας που χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης της ορθογραφικής επίδοσης. Άλλες δοκιμασίες ζητούν τη γραφή λέξεων ή συνεχούς κειμένου καθ' υπαγόρευση, άλλες την αναγνώριση και επιλογή των ορθογραφημένων λέξεων ανάμεσα σε άλλες με λανθασμένη ορθογραφία, άλλες χρησιμοποιούν τη μέθοδο του εντοπισμού των λέξεων με λανθασμένη ορθογραφία και διόρθωσής τους σε προτάσεις, σε κείμενα ή και σε μεμονωμένες λέξεις. Κοινή αφετηρία των δοκιμασιών αυτών είναι η τήρηση απόλυτης ομοιομορφίας στον τρόπο και τις συνθήκες χορήγησης καθώς και στους κανόνες βαθμολόγησης.

Η ανάγκη απόλυτης ομοιομορφίας στη χορήγηση των δοκιμασιών είναι ο λόγος που τα τελευταία χρόνια εφαρμόζονται στην αξιολόγηση της ορθογραφικής επίδοσης οι αυτοματοποιημένες δοκιμασίες που χορηγούνται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Απαραίτητη προϋπόθεση στις δοκιμασίες αυτές είναι η εξοικείωση των μαθητών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τις λειτουργίες του. Η «αυτοματοποιημένη ανίχνευση», όπως αποκαλείται η αξιολόγηση μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή, κάνει χρήση ειδικού λογισμικού που στην περίπτωση εφαρμογής του σε μαθητικό πληθυσμό, παίρνει παιγνιώδη μορφή και έχει τέτοια διάρθρωση, ώστε να διατηρεί και να ενισχύει την προσοχή και το κίνητρο του μαθητή (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010, 356).

2.2.2.2 Ποσοτική εκτίμηση βάσει καθορισμένου μαθησιακού κριτηρίου

Οι δοκιμασίες ορθογραφίας που σχεδιάζονται με βάση το καθορισμένο μαθησιακό κριτήριο αποσκοπούν στην ποσοτική αξιολόγηση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τη μαθησιακή ύλη, το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας και όχι την επίδοση άλλων μαθητών (Slavin, 2007 όπως αναφέρεται στο Μουζάκη, 2010, 320).

Τέτοιου τύπου δοκιμασίες σχεδιάζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με κριτήριο τη διδακτέα ύλη, τα εγχειρίδια, την προσωπική τους

εμπειρία με απώτερο σκοπό να συλλέξουν πληροφορίες για τον βαθμό κατάκτησης του φαινομένου που έχουν διδάξει από κάθε μαθητή της τάξης τους. Ο έλεγχος αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε με έργα καθ' υπαγόρευση είτε με προφορική ορθογραφία (σειριακή εκφορά γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη) είτε με έργα ορθογραφικής επιλογής της σωστής λέξης. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει ατομικά ή ομαδικά όσες φορές επιθυμεί ο εκπαιδευτικός και χωρίς κάποια συγκεκριμένη ομοιομορφία στις συνθήκες εφαρμογής.

2.2.2.3 Ποσοτική εκτίμηση βάσει του αναλυτικού προγράμματος

Οι δοκιμασίες που βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της κίνησης για τον έλεγχο της προόδου των μαθητών με απώτερο στόχο την εξατομικευμένη διδασκαλία για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, η μέτρηση βάσει του αναλυτικού προγράμματος εκτείνεται σε μεγάλη χρονική περίοδο (τρίμηνο, εξάμηνο ή έτος) χρησιμοποιώντας ισοδύναμες εβδομαδιαίες μετρήσεις προκειμένου να ελέγχεται συστηματικά η πρόοδος του μαθητή (Fuchs & Fuchs, 2007 όπως αναφέρεται στο Μουζάκη, 2010, 321). Τα δεδομένα αυτών των μετρήσεων επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων όχι μόνο για τις επιδόσεις των μαθητών σε μια χρονική στιγμή αλλά και για τον ρυθμό μάθησης (Deno, 1985, 2005).

Η μέτρηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα για τον εκπαιδευτικό, καθώς βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο του είναι οικείο, παρακολουθεί την πρόοδο του κάθε μαθητή και παράλληλα μπορεί να την συγκρίνει με την πρόοδο ενός ευρύτερου δείγματος. Του επιτρέπει ακόμη τη λήψη άμεσων διδακτικών αποφάσεων, τα αποτελέσματα της μέτρησης είναι περισσότερο κατανοητά σε αυτόν απ' ό,τι τα αποτελέσματα παραδοσιακών σταθμισμένων δοκιμασιών και τέλος του επιτρέπει την ανίχνευση μικρών διαφορών στην απόδοση των μαθητών.

2.2.3. Δοκιμασία καθ' υπαγόρευσης- δοκιμασία ελεύθερης γραφής

Η γραφή καθ' υπαγόρευση είναι μια λειτουργική ενέργεια του λόγου που απαιτεί τη σύνδεση της ακουστικής εικόνας της λέξης με τη μνημονική-οπτική της εικόνα την οποία θα αποτυπώσει ο μαθητής στο χαρτί. Πρόκειται για την αποκωδικοποίηση του προφορικού λόγου του άλλου σε γραπτό λόγο όχι με τη μορφή της απλής μηχανικής μεταφοράς από τον έναν κώδικα στον άλλο βάσει της φωνημογραφικής αντιστοίχισης αλλά με τη μορφή της συνειδητής

εφαρμογής των κανόνων της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση του περιεχομένου αυτού που γράφεται. Ωστόσο σε αυτού του τύπου τα ορθογραφικά έργα απουσιάζει η πρόσθετη δυσκολία της παραγωγής γραπτού λόγου από την πλευρά του μαθητή, αφού το περιεχόμενο και η διατύπωση είναι ήδη έτοιμα.

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

Συνεπώς, στην ελεύθερη γραφή οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αποτυπώσουν γραπτώς τις ιδέες τους στο χαρτί, πρέπει να δημιουργήσουν ένα κείμενο που να είναι αποδεκτό ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά με σωστά δομημένες προτάσεις και παραγράφους. Ο συντονισμός των γνωστικών δραστηριοτήτων που απαιτείται για να ολοκληρώσει ο μαθητής την εργασία του και να μεταφέρει τις ιδέες του στο χαρτί, αυξάνει το γνωστικό φορτίο της εργαζόμενης μνήμης που αποτελεί το μέσο για να διατηρηθεί διαθέσιμη η γνώση (Kellogg et al., 2013), την οποία θα έχει ανασύρει ο μαθητής από τη μακρόχρονη μνήμη του για να γράψει ορθογραφήμένα τόσο τις οικείες σε αυτόν λέξεις όσο και τις άγνωστες. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής του κειμένου, ο μαθητής συγκρατεί ταυτόχρονα στην εργαζόμενη μνήμη του το αρχικό σχέδιο του κειμένου, τις ορθογραφικές συμβάσεις, τους ορθούς γραμματικούς τύπους, την παραγωγή συναφών ιδεών, τη συνοχή και τη σύνταξη του (Hayes, 2012). Τυχόν ανεπάρκειες ή έλλειψη αυτοματισμού και ευχέρειας στις χαμηλού τύπου δεξιότητες (γραφικό χαρακτήρα, ορθογραφία, λεξιλόγιο) επηρεάζουν την παραγωγή ιδεών του μαθητή, αφού η προσοχή του εστιάζεται στην αναζήτηση της κατάλληλης ορθογραφικής αναπαράστασης. Αντίθετα, όταν ο μαθητής έχει ορθογραφική γνώση, έχει αναπτύξει ένα ικανοποιητικό οπτικό λεξιλόγιο και

εφαρμόζει μορφολογικές στρατηγικές για την ορθογραφία άγνωστων λέξεων, τότε η ορθογραφία αποτελεί μια αυτοματοποιημένη λειτουργία που διεκπεραιώνεται με ταχύτητα μειώνοντας το γνωστικό φορτίο της εργαζόμενης μνήμης και επιτρέποντας στον μαθητή να εστιάσει στη διαδικασία της παραγωγής ιδεών και στην ορθή μεταφορά τους στο κείμενο. (Τζανάκη & Μαγουλά, 2021).

2.2.4. Συμπεράσματα & Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών μπορεί να γίνει είτε με άτυπες είτε με σταθμισμένες δοκιμασίες και αποτελεί μέρος του ορθογραφικού προφίλ του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι τα διαθέσιμα εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στοχεύουν στην παροχή συγκεκριμένης πληροφόρησης αλλά δεν θα πρέπει να γενικευτούν ή να υπερεκτιμηθούν. Γενικότερα η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων αποσκοπεί στην ανίχνευση, στη διάγνωση και την εκπαιδευτική εφαρμογή, αφού περιορίζει την υποκειμενική κρίση και προσφέρει σημαντική διατομική και διαχρονική πληροφόρηση (Σίμος & Σιδερίδης, 2008) όμως δεν είναι από μόνη της επαρκής, αφού δεν προσδιορίζει τι ακριβώς πρέπει να διδαχθεί ο μαθητής ή τι πρέπει να αλλάξει κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας περιορίζεται στον καθημερινό (στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού) ή στον εβδομαδιαίο (στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού) έλεγχο λέξεων ή προτάσεων επιλεγμένων από το κείμενο της ενότητας ή από τις λίστες λέξεων προς διδασκαλία. Με άλλα λόγια είναι περισσότερο τυποποιημένη και δεν συνοδεύεται πάντοτε από παρεμβάσεις ή και τροποποιήσεις του διδακτικού έργου, μιας και δεν έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διάθεσή τους κάποια νόρμα για να συγκρίνουν τις επιδόσεις των μαθητών τους και να αξιολογήσουν τις ατομικές διαφορές των μαθητών τους στο πλαίσιο της τάξης.

Σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση της γραμματικής παίζει και η αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Για να αξιολογήσουμε την ορθογραφία ενός γραπτού κειμένου, προσδιορίζουμε τον βαθμό συνέπειας των καθιερωμένων συμβάσεων της γραφής του γλωσσικού μας συστήματος. Κάθε παρέκκλιση αυτού συνιστά ορθογραφικό λάθος, το οποίο μπορεί να μετρηθεί, να εκτιμηθεί η σοβαρότητά του και να αξιοποιηθεί ερευνητικά για τον προσδιορισμό της αιτίας που το προκάλεσε. Οι ορθογραφικές δυσκολίες είναι συχνές σε μαθητές με γλωσσικές αναπτυξιακές διαταραχές, με διαταραχές του γραπτού λόγου καθώς και σε μαθητές με ελλειμματική προσοχή. Ωστόσο οι δυσκολίες στην ορθογραφία

συνδέονται και με ανεπαρκή γλωσσική διδασκαλία ή περιορισμένη ενασχόληση με τον γραπτό λόγο. Η αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας γίνεται συνήθως με τη χρήση άτυπων δοκιμασιών και ψυχομετρικών εργαλείων σκοπός των οποίων είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων από τη συλλογή αντιπροσωπευτικών δειγμάτων γραφής του μαθητή, η ποιοτική ή ποσοτική ανάλυσή της συνολικής επίδοσης του/της μαθητή/-τριας και η ανάλυση των λαθών (Μαγουλά, Μήτσης, Μήτση, Τζανάκη, 2021, 53).

Για τον προσδιορισμό του ορθογραφικού προφίλ των μαθητών της τάξης, ο εκπαιδευτικός μπορεί στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης να συμπληρώνει ειδικά σχεδιασμένες ρουμπρίκες (βλ. ρουμπρίκα 1 & 2) με ερωτήματα και κλίμακα που έχει ο ίδιος θέσει προκειμένου να αξιολογήσει την πορεία της ορθογραφημένης γραφής των μαθητών του. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μέσο μάθησης και ανατροφοδότησης τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού που ανασχεδιάζει ή βελτιώνει τις διδακτικές του μεθόδους όσο και του μαθητή που αποκτά συνείδηση του επιπέδου στο οποίο βρίσκεται και του επιπέδου στο οποίο στοχεύει.

Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης κρίνονται απαραίτητες οι ακόλουθες αρχές:

-ένταξη της συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης στον διδακτικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού με στοχευμένες ερωτήσεις και δραστηριότητες για τον έλεγχο της πορείας που ακολουθούν οι μαθητές προκειμένου να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο έλεγχος αυτός θα πρέπει να τροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό με επαρκείς πληροφορίες προκειμένου να διαγιγνώσκει μαθησιακά κενά, ελλείψεις, παρανοήσεις κ.ά. και να ενεργεί κατάλληλα με διορθώσεις προτού ολοκληρωθεί το μάθημα. Αυτό σημαίνει πως ο σχεδιασμός της διδασκαλίας πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ώστε να μπορεί να τροποποιηθεί αν κριθεί αναγκαίο.

-συνειδητοποίηση από τους μαθητές της προόδου τους ως προς την κατάκτηση των επιθυμητών γνώσεων και δεξιοτήτων, των ελλείψεών τους και των δυνατοτήτων τους με τη δημιουργία κινήτρων για αυτοβελτίωση μέσω της αυτοαξιολόγησης, του αναστοχασμού, της ανάλυσης των λαθών.

-συνεργατική μάθηση με στόχο τη συζήτηση/τον διάλογο στην τάξη, τη διόρθωση των λαθών και την αξιοποίηση διαδικασιών της ετεροαξιολόγησης.

-ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων για τη συνειδητοποίηση του πώς μαθαίνω κάτι, γιατί έκανα λάθος.

-ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικού με μαθητές και γονείς.

Ακολουθούν δύο προτεινόμενες ρουμπρίκες για την αξιολόγηση του ορθογραφικού προφίλ των μαθητών μας που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για διδακτικούς ή και ερευνητικούς σκοπούς. Ο/Η εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας τα πεδία στα οποία εργάστηκε η τάξη σε διάστημα που ο ίδιος κρίνει, όπως π.χ. σε μία εβδομάδα, ή μετά από μία θεματική ενότητα, συντάσσει, οργανώνει και προσαρμόζει ανάλογα τα φύλλα αξιολόγησης που θα αξιοποιήσει.

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ 1_Ορθογραφική επίδοση

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΑ	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ
Η ορθογραφική επίδοση του μαθητή/της μαθήτριας:	3	2	1		
σε λέξεις του βασικού λεξιλογίου					
σε άγνωστες/μη οικείες λέξεις					
σε έργα ελεύθερης γραφής (παραγωγή γραπτού λόγου)					
σε έργα καθ' υπαγόρευση κατά τον εβδομαδιαίο έλεγχο λέξεων, προτάσεων ή κειμένων					

σε ρηματικές κλιτές καταλήξεις					
σε ρηματικές άκλιτες καταλήξεις (μετοχή ενεστώτα, επιρρήματα)					
σε καταλήξεις επιθέτων- ουσιαστικών					
στο λεξικό θέμα των ρημάτων σε περίπτωση κανόνα					
στο λεξικό θέμα των ρημάτων σε εξαίρεση κανόνα					
στο λεξικό θέμα των ονομάτων					
σε απλές λέξεις					

σε σύνθετες λέξεις					
σε παράγωγες λέξεις					
σε λέξεις ιστορικής ορθογραφίας					
σε έργα μορφολογικής επίγνωσης (διάκριση ονοματικών καταλήξεων, ρηματικών καταλήξεων)					
στον τονισμό (παράλειψη, λάθος θέση, επιπλέον τόνος, παράλειψη εγκλιτικού τόνου)					
στη χρήση βασικών σημείων στίξης					

στη χρήση δευτερευόντων σημείων στίξης					
--	--	--	--	--	--

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ 2_ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ					
Αντικατάσταση γραφήματος: φάλασσα (θάλασσα)					
Παράλειψη γραφήματος: στοφή (στροφή)					
Προσθήκη γραφήματος: αμπλώνω (απλώνω)					
Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου: πμαίνω (μπαίνω)					

Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου: πακάκι (παγκάκι)					
Αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος: παίζον (παίζουν)					
Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος: κέμενο (κείμενο)					
Παράλειψη διαλυτικών					
Παράλειψη συλλαβής					
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ					
Γραμματικό λάθος σε κλιτή κατάληξη: παίζο, αθληταίς, γονοίς					

Γραμματικό λάθος σε άκλιτη κατάληξη: διαβάζοντας, ευτυχός					
Γραμματικό λάθος στην αύξηση: αίφαγα					
ΛΑΘΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ					
Οπτικό λάθος- ετυμολογικό λάθος σε φωνήεν: οραίος					
Οπτικό λάθος- ετυμολογικό λάθος σε διπτογραφία: συμαθητής, άλος					
Οπτικό λάθος- ετυμολογικό λάθος σε εφαρμογή κανόνα: ανθήζω, ιδανηκός					

Οπτικό λάθος- ετυμολογικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα: αθρίζω					
ΤΟΝΙΚΑ ΛΑΘΗ					
Παράλειψη κύριου τόνου					
Λάθος θέση τόνου					
Επιπλέον τόνος					
Παράλειψη εγκλιτικού τόνου					
ΛΑΘΗ ΣΤΙΞΗΣ					
Παράλειψη σημείου στιξης					
Προσθήκη περιττού σημείου στιξης					

Αντικατάσταση σημείου στίξης					
ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ					
Ασυμφωνία υποκειμένου-ρήματος: Η γονείς φροντίζουν καθημερινά....					

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την ανάγνωση και τη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου

3.1. Εισαγωγή

Ο όρος κατανόηση αφορά ένα σύνολο γνωστικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται είτε σε προτασιακό επίπεδο είτε σε επίπεδο κειμένου. Αποτέλεσμα αυτών των δραστηριοτήτων είναι η δημιουργία της σημασίας του αναγνώσματος, η κατανόηση (Δολγύρα, 2004, 13).

Η κατανόηση του γραπτού λόγου έχει ως αποτέλεσμα τη δόμηση μιας νοητικής αναπαράστασης του υπό ανάγνωση κειμένου. Αυτή η νοητική αναπαράσταση περιέχει πληροφορίες που υπάρχουν στο κείμενο, αλλά και γνώσεις που έχει ο αναγνώστης στη μακρόχρονη μνήμη. Είναι αποτέλεσμα διαδικασιών επεξεργασίας πληροφοριών που σχετίζονται με την αντίληψη του γλωσσικού ερεθίσματος μέσω της ανάγνωσης, την αναγνώριση λέξεων ή μορφημάτων, τη συντακτική ανάλυση, την ανάκτηση των σημασιών των λέξεων από τη μνήμη.

Η κατανόηση μπορεί να θεωρηθεί ως οι πτυχές του κόσμου που μας περιβάλλει-συμπεριλαμβανομένης και της ανάγνωσης- οι οποίες έχουν σχέση με τη γνώση, τις προθέσεις και τις προσδοκίες που υπάρχουν ήδη στο μυαλό του αναγνώστη. Δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει κάτι από πριν για να το κατανοήσει, πρέπει όμως να είναι σε θέση να συσχετίζει καινούρια πράγματα με αυτά που ήδη γνωρίζει προκειμένου να τα κατανοήσει. Και η συσχέτιση του καινούριου με αυτό που είναι ήδη γνωστό στον αναγνώστη αποτελεί τη μάθηση. Μαθαίνει να διαβάζει και μαθαίνει μέσω της ανάγνωσης, διαμορφώνοντας αυτά που ήδη γνωρίζει. Έτσι κατανόηση και μάθηση είναι η ίδια λειτουργία που συνδέει το καινούριο με αυτό που είναι ήδη γνωστό (Smith, 2006, 39-40)

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλύσουμε την ανάγνωση, τις διαστάσεις της και τις διαδικασίες της και θα αναφερθούμε στις έρευνες γύρω από την αναγνωστική κατανόηση, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τους παράγοντες που σχετίζονται με τον αναγνώστη και τις βασικές αλλά και ανώτερες γνωστικές δεξιότητές του, τους παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο και τέλος τα επίπεδα κατανόησης.

Η μελέτη της αναγνωστικής κατανόησης και των παραγόντων που την διαμορφώνουν θα συμβάλει στην ορθότερη στήριξη και πλαisiώση των υποθέσεων της έρευνάς μας που αφορά τη συσχέτισή της πρωτίστως με την ορθογραφική ικανότητα και δευτερευόντως με τη δεξιότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου.

3.2. Η ανάγνωση: Ορισμοί και φύση της

Στην ερευνητική βιβλιογραφία μπορεί κανείς να παρατηρήσει πολλές διαφορετικές απόψεις για το τι είναι ανάγνωση. Οι απόψεις αυτές κινούνται γύρω από δύο άξονες.

Ο πρώτος άξονας που έχει τη βάση του στην ψυχοπαιδαγωγική και γνωστική προσέγγιση βλέπει την ανάγνωση ως μια διαδικασία μη φυσική, και προτείνει την εκμάθησή της μέσω της εξάσκησης με έμφαση στη διδασκαλία των φωνημάτων και τη μεγαλόφωνη ανάγνωση. Απώτερος στόχος είναι η μεγαλύτερη ταχύτητα αποκωδικοποίησης και η βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας. Μια τέτοια θέση αντιμετωπίζει την ανάγνωση ως μια διαδικασία επεξεργασίας από *κάτω προς τα πάνω* (bottom-up) όπου ο αναγνώστης ξεκινά από το γραπτό κείμενο αποκωδικοποιώντας κάθε γραπτή λέξη μέσω των φωνολογικών διεργασιών για να φτάσει στη σημασία της και τελικά μέσα από μια αθροιστική διαδικασία κατανόησης των μερών του κειμένου να φτάσει στην ολική κατανόηση. Τα μοντέλα που ακολουθούν την προσέγγιση αυτή διαχωρίζουν την ανάγνωση από την κατανόηση με τον ισχυρισμό πως η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα της συλλειτουργίας δύο διακριτών γνωστικών λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Η κατανόηση όμως δεν μπορεί να υπάρξει, αν δεν προηγηθεί η αποκωδικοποίηση (Πόρποδας, 2003, 43-45).

Σύμφωνα με τον δεύτερο άξονα που στηρίζεται στην ψυχογλωσσική προσέγγιση, η ανάγνωση ταυτίζεται με την κατανόηση χωρίς φωνολογική μετάφραση. Θεωρείται ότι η ανάγνωση και ο γραπτός λόγος αποτελούν μια επιπλέον άποψη του κόσμου, που για τα μικρά παιδιά δεν είναι κατανοητή, αλλά δε διαφέρει από τα υπόλοιπα σύνθετα οπτικά στοιχεία με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα και πρέπει να κατανοήσουν. Η διαδικασία της ανάγνωσης δεν είναι μια επαγωγική διαδικασία προς την κατανόηση, αλλά μια παραγωγική διαδικασία δόμησης του νοήματος με κατεύθυνση από *πάνω προς τα κάτω* (top-down) όπου το γνωστικό υπόβαθρο του αναγνώστη, οι υποθέσεις και οι προβλέψεις του τον οδηγούν στην κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση σε αυτή την προσέγγιση λειτουργεί επικουρικά, αφού ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί μόνο ένα

μέρος από τα τυπωμένα στοιχεία ενώ τα υπόλοιπα τα εικάζει από τα συμφραζόμενα. Η συγκεκριμένη θεώρηση έχει στο επίκεντρο τον αναγνώστη, ο οποίος πριν ξεκινήσει τη διαδικασία της ανάγνωσης θέτει στόχους, κάνει υποθέσεις και διαμορφώνει προσδοκίες τις οποίες επιβεβαιώνει ή διαψεύδει «σε σχέση με τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου, χρησιμοποιώντας γνωστικές στρατηγικές» (Παντελιάδου, 2000, 226). Ο Smith (2006, 21) αποδίδει τον όρο ανάγνωση στην προσπάθεια που καταβάλλει ο άνθρωπος για να κατανοήσει οτιδήποτε αντιμετωπίζει στον κόσμο τονίζοντας πως η ανάγνωση είναι ένα *ψυχογλωσσικό παιχνίδι μαντέματος* όπου οι οπτικές αναπαραστάσεις μετατρέπονται σε έννοιες χωρίς τη μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε φθόγγους.

Η Clay (1991, 6) αναφέρει ότι κατά την ανάγνωση οι πληροφορίες του κειμένου γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας από τον αναγνώστη, ώστε να υπάρξει επίλυση του προβλήματος, κάτι που απαιτεί την εξαγωγή του νοήματος του κειμένου. Έτσι, ταυτίζει την ανάγνωση με την αναγνωστική κατανόηση.

Οι Golder & Gaonac'h (2004, 12-13) ισχυρίζονται ότι η χρήση περικειμένου από τους αναγνώστες είναι ένδειξη δυσλειτουργίας της ανάγνωσης και ανεπάρκειας του μηχανισμού της αποκωδικοποίησης. Η δραστηριότητα της ανάγνωσης γι' αυτούς αποτελεί μια σύνθετη δραστηριότητα και ορίζεται ως η πρόσληψη και η κατανόηση ιδεών και σκέψεων ενός δημιουργού με αφετηρία κάποια ορατά σημεία. Για να επιτευχθεί επομένως ένα ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης θα πρέπει να κατέχει κανείς τους βασικούς μηχανισμούς της δραστηριότητας της ανάγνωσης που επιτρέπουν την αναγνώριση των λέξεων. Θεωρούν ακόμη, πως η ανάγνωση ως μια αυτοματοποιημένη διαδικασία δεν είναι δεδομένο πως αποτελεί κτήμα του μαθητή στις μεγαλύτερες τάξεις, ακόμη κι αν επιτελείται με αποδεκτή ταχύτητα και χωρίς λάθη, αφού δεν προϋποθέτει αναγκαστικά την επίτευξη ενός ικανοποιητικού επιπέδου κατανόησης.

Οι διαφορές, ωστόσο, ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν οι διάφοροι κλάδοι την ανάγνωση δεν εξαντλούνται στους δύο αυτούς άξονες. Ο Πόρποδας (2003, 42) αναφέρει ότι η ανάγνωση αποτελεί μια «δομημένη σύνθεση δύο λειτουργιών, «της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης» η οποία καταδεικνύει τη διττή θεώρηση της ανάγνωσης ως «γνωστικής λειτουργίας και διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών». Ωστόσο ο ίδιος κάνει μια ομαδοποίηση των ορισμών που έχουν δοθεί κατά καιρούς από τους διάφορους κλάδους που ασχολούνται με το ζήτημα της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα αναφέρει:

α) Οι ερευνητές του προφορικού λόγου θεωρούν ότι η ανάγνωση είναι μια γλωσσική δεξιότητα που βασίζεται στην επίγνωση που έχει ο αναγνώστης ως ακροατής και ομιλητής του προφορικού λόγου. Βάσει αυτής της επίγνωσης κατά την ανάγνωση δραστηριοποιείται η σύνθετη γλωσσική διαδικασία η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει τη σημασία του μηνύματος που υπάρχει στον γραπτό λόγο. Η προσέγγιση αυτή προήλθε από τις ερευνητικές εργασίες στα Haskins Laboratories των Η.Π.Α., όπως των Liberman (1971), (1973) και Mattingly (1972, 145).

β) Σύμφωνα με την ψυχολογολογική θεώρηση της ανάγνωσης, οι Chomsky & Halle (1968, 49) υποστηρίζουν ότι οι αναγνώστες με βάση την ορθογραφική αναπαράσταση του γραπτού λόγου και έχοντας υπόψη τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, μπορούν κατά την ανάγνωση να παραγάγουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις με την αξιοποίηση των ίδιων κανόνων που εφαρμόζουν για την κατανόηση και την παραγωγή της ομιλίας. Σημαντική θέση έχει και το «ψυχολογολογικό παιχνίδι μαντέματος» (Goodman, 1967), κατά το οποίο ο αναγνώστης υποθέτει τη σημασιολογική ταυτότητα της λέξης με βάση το περιεχόμενό της.

γ) Η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης όπως έχει διαμορφωθεί από τον Elkonin (1963, 1973) υποστηρίζει ότι η ανάγνωση είναι μια γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης βάσει της γραπτής της αναπαράστασης.

δ) Κατά τον Smith (1971) η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι η απευθείας μετάβαση του αναγνώστη από την οπτική αναπαράσταση μιας γλώσσας στη σημασιολογική της αναπαράσταση.

Η Καζάζη (2003) αναφέρει ότι ο σκοπός της ανάγνωσης είναι η επικοινωνία με τον συγγραφέα, η μάθηση με σκοπό την απόκτηση γνώσεων, η άντληση πληροφοριών, όπου αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, η ευχαρίστηση που λαμβάνει το άτομο από το κείμενο που διαβάζει και τέλος το ενδιαφέρον που δημιουργείται στον αναγνώστη από τα κείμενα που τον ικανοποιούν.

Οι Lunzer & Gardner (1979) αναφέρονται σε τέσσερα διαφορετικά στιλ ανάγνωσης: την προσληπτική ανάγνωση, όπου απαιτείται η διαρκής συνδρομή της μνήμης εργασίας για την επιτυχή κατανόηση, τη συναισθηματική ανάγνωση, όταν η ανάγνωση διακόπτεται εξαιτίας της ανάκλησης συναισθημάτων, τη διαγώνια ανάγνωση για τη διαπίστωση αν το κείμενο είναι ή όχι ενδιαφέρον για

εμάς, την ανιχνευτική ανάγνωση για τον εντοπισμό μιας συγκεκριμένης πληροφορίας που περιέχεται στο κείμενο.

Ο Alderson (2000) σε μια θεμελιώδη μελέτη για την αξιολόγηση της ανάγνωσης, θεωρεί την ανάγνωση σαν μια διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης στοχάζεται, ανακαλεί προηγούμενες γνώσεις του, εγείρει προσδοκίες, επηρεάζεται συναισθηματικά, κάνει υποθέσεις και συσχετίζει γεγονότα. Συνεπώς, η διαδικασία αυτή έχει υποκειμενικότητα, έχει δυναμική, είναι άδηλη και μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με τον χρόνο, το περιβάλλον και τη διάθεση. Προϊόν της διαδικασίας αυτής είναι η κατανόηση, αυτό δηλαδή που έχει καταλάβει ο αναγνώστης μέσα από την αναγνωστική διαδικασία το οποίο διαφέρει από αναγνώστη σε αναγνώστη, παρόλο που το παραγόμενο προϊόν συχνά αξιολογείται συγκρινόμενο με το κείμενο. Βασικές αναγνωστικές δεξιότητες όπως η φωνολογική επίγνωση, η αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια και η γνώση του λεξιλογίου θεωρούνται προϋπόθεση για μια επιτυχή ανάγνωση. Σε αυτές άλλωστε τις δεξιότητες στηρίχτηκαν ερευνητικές μελέτες¹⁶ που στόχευαν στην ανάπτυξη διδακτικών προγραμμάτων και στρατηγικών. Παράλληλα αναγνωρίστηκε και η σημασία των ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως των στρατηγικών κατανόησης και μετακατανόησης για την πληρέστερη ανάγνωση.

3.3. Η αναγνωστική κατανόηση

3.3.1. Ορισμός

Η αναγνωστική κατανόηση είναι η διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός κειμένου. Οι όροι «καταλαβαίνω» και «κατανοώ» χρησιμοποιούνται από τους αναγνώστες για να δείξουν την ικανότητά τους είτε στην κατασκευή είτε στην εξαγωγή νοήματος του κειμένου (Snow, 2002).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν την αναγνωστική κατανόηση ως μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία δεν έχει πλήρως αποτυπωθεί στις πολυάριθμες μελέτες που έχουν μέχρι τώρα γίνει (Israel & Duffy, 2009, Kirby, 2007, McNamara, 2007).

Η επαρκής αναγνωστική κατανόηση απαιτεί τη συνδρομή τόσο των κατώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης όσο και των ανώτερων δεξιοτήτων

¹⁶ Van den Broek, Kendeoy, et al., 2005, Oakhill. Cain & Bryant, 2003, Paris & Paris, 2003, Snow, 2002

ανάγνωσης. Ακόμη η εσωτερική παρώθηση του αναγνώστη φαίνεται να είναι απαραίτητη (Guthrie et al., 2004) όπως και η διδασκαλία αποδοτικών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης ανάλογων με το κειμενικό είδος (McNamara, 2004, 2007).

Αντιλαμβανόμαστε συνεπώς πως η κατανόηση του γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη δραστηριότητα επίκεντρο της οποίας είναι ο ίδιος ο αναγνώστης ο οποίος βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με το κείμενο και τον συγγραφέα του.

3.3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία, η οποία εξαρτάται από βασικές-στοιχειώδεις δεξιότητες αλλά και δεξιότητες ανωτέρου επιπέδου που θα πρέπει να διαθέτει το άτομο που επιχειρεί να διαβάσει (Kirby, 2007, McNamara, 2007, Alderson, 2000). Στις δεξιότητες αυτές συγκαταλέγονται η αποκωδικοποίηση, η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η αναγνωστική ευχέρεια, η μνήμη, η προηγούμενη γνώση, η ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων, η καθοδήγηση της κατανόησης και η χρήση στρατηγικών κατανόησης. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει ο τύπος ή το είδος του υπό εξέταση κειμένου αλλά και τα δομικά χαρακτηριστικά του.

Ειδικότερα οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες (Alderson, 2000):

3.3.3. Παράγοντες που σχετίζονται με τον αναγνώστη

Η βιβλιογραφική έρευνα τα τελευταία χρόνια έχει εστιάσει στη μελέτη για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Σε αυτό συνέβαλε αρκετά και η άποψη ότι η αναγνωστική κατανόηση μπορεί να διδαχθεί (Pressley, 2002). Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται οι δεξιότητες που συμβάλλουν στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Gough & Tunmer (1986) η αναγνωστική κατανόηση προάγεται με την ακουστική κατανόηση που οι συγκεκριμένοι ερευνητές ονομάζουν γλωσσολογική κατανόηση και έχει να κάνει με την ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης του προφορικού λόγου. Όταν η αποκωδικοποίηση αυτοματοποιηθεί μέσω της φωνολογικής επίγνωσης και εδραιωθεί μέσω της μορφολογικής επίγνωσης, η κατανόηση του γραπτού

λόγου είναι στο ίδιο ή σε παρόμοιο επίπεδο με την κατανόηση του προφορικού λόγου (Hoffman, 2009). Έπειτα στόχος είναι η σημασιολογική κατανόηση η οποία οδηγεί στον εμπλουτισμό του αντιληπτικού/προσληπτικού λεξιλογίου (Hirsch, 2003).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες του αναγνώστη και κυρίως με το μνημονικό του σύστημα (μακρόχρονη μνήμη, εργαζόμενη μνήμη, βραχύχρονη μνήμη) αποτελούν αντικείμενο έρευνας τα τελευταία χρόνια. Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τον αναγνώστη είναι το γνωστικό του υπόβαθρο αλλά και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί προκειμένου να εξάγει ή να κατασκευάσει το νόημα του κειμένου. Τέλος, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αναγνώστη όπως το φύλο (Martinez, Aricak & Jewell, 2008), η ηλικία (Floyd, Bergeron & Alfonso, 2006· Dunlosky, Baker, Rawson & Hertzog, 2006), το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον (Reese, Suggate, Long & Schaughency, 2010) αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της ανάγνωσης.

3.3.3.1 Οι οπτικές πλευρές της ανάγνωσης: οι κινήσεις των ματιών

Η οπτική δραστηριότητα του αναγνώστη αποτελεί μια πλευρά της δραστηριότητας του εγκεφάλου κατά την ανάγνωση η παρατήρηση της οποίας έχει οδηγήσει τους ερευνητές σε πληθώρα συμπερασμάτων. Στη διάρκεια των ελάχιστων δευτερολέπτων που απαιτούνται για την ανάγνωση κάποιων γραμμών, τα μάτια θα πραγματοποιήσουν κάποια άλματα από το ένα σημείο στο άλλο, τους λεγόμενους οπτικούς διασκελισμούς. Το βλέμμα δεν πραγματοποιεί δηλαδή μια συνεχή «σάρωση» του κειμένου που διατρέχει αλλά προσηλώνεται σε ορισμένα σημεία και μετακινείται με διασκελισμούς. Οι κινήσεις αυτές των ματιών διακυμαίνονται ανάλογα με τη φύση του κειμένου και τη φύση των λέξεων που περιέχονται σε αυτό. Η διάρκεια προσήλωσης του βλέμματος σε μια λέξη εξαρτάται εν μέρει από το μήκος της αλλά και από τη συχνότητα εμφάνισής της. Το βλέμμα εστιάζει σε σπάνιες λέξεις για περισσότερη ώρα απ' ό,τι σε συνηθισμένες καθορίζοντας παράλληλα και τον χρόνο που απαιτείται για την αντίληψή τους (Golder & Gaonac'h, 2004, 20-21).

Πιο σύνθετοι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση είναι η γραμματική κατηγορία της λέξης (μεγαλύτερη εστίαση στα ρήματα απ' ό,τι στα ουσιαστικά), η μορφολογική ταυτότητα της λέξης (το βλέμμα εστιάζει λιγότερο σε λέξεις των οποίων η ρίζα βρίσκεται στην αρχή), η σημασιακή αξία της κάθε λέξης (το βλέμμα εστιάζει περισσότερο σε πολύσημες λέξεις), το περιεχόμενο (το βλέμμα

εστιάζει λιγότερο σε λέξεις αναμενόμενες από το περικείμενο), οι δυσκολίες σημασιακής ολοκλήρωσης (το βλέμμα εστιάζει περισσότερο για παράδειγμα σε μια αντωνυμία που είναι απομακρυσμένη από τη λέξη στην οποία αναφέρεται). Συνεπώς κατά τους Golder & Gaonac'h (2004, 28-29) η διάρκεια εστίασης του βλέμματος και ο αριθμός των οπτικών διασκελισμών παλινδρόμησης-οπισθοδρόμησης είναι στενά συνδεδεμένοι με τον τρόπο ανάγνωσης. Ωστόσο, επισημαίνουν την ύπαρξη διαφόρων τύπων επεξεργασίας για την αναγνώριση των λέξεων που βασίζονται σε πληροφορίες φωνολογικού και ορθογραφικού τύπου.

Σύμφωνα με τον Smith (2006, 164-166), η ανάγνωση είναι το αποτέλεσμα οπτικών και μη οπτικών πληροφοριών. *Οπτικές* είναι οι πληροφορίες που μέσω των ματιών φτάνουν στον εγκέφαλο ενώ *μη οπτικές* είναι οι πληροφορίες που πρέπει να έχει κανείς πίσω από τους βολβούς των ματιών, πρόκειται δηλαδή για τη λεγόμενη προηγούμενη γνώση του αναγνώστη. Η σχέση τους είναι αμφίδρομη. Όσο περισσότερες *μη οπτικές* πληροφορίες κατέχει ο αναγνώστης, τόσο λιγότερες *οπτικές* πληροφορίες χρειάζεται. Όσο λιγότερες *μη οπτικές* πληροφορίες είναι διαθέσιμες πίσω από τα μάτια, τόσο περισσότερες *οπτικές* πληροφορίες απαιτούνται. Γι' αυτό η ανάγνωση καθίσταται πολύ πιο δύσκολη για τα παιδιά, γιατί έχουν περιορισμένες *μη οπτικές* πληροφορίες. Η ανεπάρκεια σε αυτές καθιστούν την ανάγνωση δύσκολη, επειδή υπάρχει ένα όριο στο ποσό των οπτικών πληροφοριών που μπορεί να χειριστεί ο εγκέφαλος ταυτόχρονα. Έτσι μια γραμμή τυπωμένου λόγου που είναι προφανής για τον δάσκαλο μπορεί να είναι δύσκολα κατανοητή για ένα παιδί. Το ίδιο ωστόσο μπορεί να συμβεί και σε έναν έμπειρο αναγνώστη αν του δοθεί ένα δύσκολο υλικό προς ανάγνωση που απαιτεί ιδιαίτερη προσήλωση σε κάθε λέξη. Η προσήλωση της προσοχής σε μεγάλο αριθμό μεμονωμένων λέξεων, τελικά απομακρύνει τον αναγνώστη από το κείμενο.

Ακόμη ο Smith (2006, 174-175) ισχυρίζεται ότι ο εγκέφαλος του αναγνώστη δημιουργεί ψευδαισθήσεις σχετικά με αυτό που βλέπει και τον χρόνο που απαιτείται για να το δει. Ούτε βλέπει ό,τι βρίσκεται μπροστά του ούτε το βλέπει αμέσως. Το τι βλέπει και τον χρόνο που απαιτείται για να το κατανοήσει το καθορίζει η εμπειρία του αναγνώστη (επιλεκτικότητα στη συλλογή και ανάλυση των διαθέσιμων οπτικών πληροφοριών) η προηγούμενη γνώση του (αξιοποίηση μη οπτικών πληροφοριών) και η σχέση του με το κείμενο. Ο αρχάριος αναγνώστης που διαβάσει ένα κείμενο που έχει λίγο νόημα γι' αυτόν θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο προκειμένου ο εγκέφαλος να πάρει αποφάσεις αντίληψης. Οι αποφάσεις αυτές σχετίζονται με τον αριθμό των εναλλακτικών που έχει ο

αναγνώστης (όσες περισσότερες εναλλακτικές έχει να λάβει υπόψη και να απορρίψει, τόσο περισσότερο χρόνο χρειάζεται ο εγκέφαλος για να αποφασίσει και να προκύψει η όραση) με τον αριθμό των προσηλώσεων (παύσεων κίνησης του ματιού) και με τον αριθμό των οπισθοδρομήσεων (κινήσεις ματιού προς τα πίσω)

3.3.3.2 Αποκωδικοποίηση

Οι μαθητές στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού εξασκούνται μέσω της φωνολογικής επίγνωσης, της σύνθεσης των συλλαβών και της κατανόησης της δομής της λέξης στην αυτοματοποίηση της αποκωδικοποίησης. Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου σχετίζεται με την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων που αποτελούν τον γραπτό κώδικα και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση (Πόρποδας, 2002), (Catts & Kamhi, 1999, όπως αναφέρεται στον Knox, 2008).

Τη σημασία των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης για μια επιτυχημένη ανάγνωση τόνισε και το National Reading Panel (2000), ενώ οι Gough & Tunmer (1986) υποστηρίζουν ότι το να μάθει κανείς να κατανοεί αυτό που διαβάζει εξαρτάται από το να μάθει να αποκωδικοποιεί (Block et al., 2002). Η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης εξασφαλίζει αυτομάτως και την κατανόηση αυτού που διαβάζεται (Haganam & Reid, 2008, 222-234). Οι Engen & Hoiem (2002, 613-630), συνδέουν άμεσα τη φτωχή ικανότητα αποκωδικοποίησης με τη φτωχή ικανότητα κατανόησης. Στα πορίσματα της έρευνας τους συμπέραναν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι αναγκαία, αν και όχι επαρκής, συνθήκη για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Οι Vellutino et al., (2007, 3-32) ομοίως βρήκαν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνώριση λέξεων και των σχετικών φωνολογικών ικανοτήτων με την αναγνωστική κατανόηση.

Ωστόσο κάποιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι ενώ οι μαθητές δε δυσκολεύονταν να αποκωδικοποιήσουν, η κατανόηση του κειμένου δεν ήταν αποτελεσματική (Caccamise & Snyder, 2005, Duke et al., 2004, Underwood & Pearson, 2004, όπως αναφέρθηκε στο Haganam & Reid, 2008, 222-234), (Adams, 1990, Liberman & Liberman, 1990, όπως αναφέρθηκε στο Joshi, 2003, 247-266). Άλλη έρευνα έδειξε ότι η εντατική εξάσκηση στην αποκωδικοποίηση δεν εξασφαλίζει κατ' ανάγκη και τη βελτίωση της κατανόησης (Fleisher et al., 1979, Yuill & Oakhill, 1991 όπως αναφέρθηκε στο Block et al., 2002). Το σίγουρο ωστόσο είναι ότι μια φτωχή αποκωδικοποίηση συνεπάγεται και δυσκολία στην

ανάγνωση των λέξεων (Aaron et al., 1999, Ehri, 1991, όπως αναφέρθηκε στο Joshi, 2003, 247-266).

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία που δείχνουν ότι η ικανότητα αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης των λέξεων δεν επηρεάζει πάντα την αναγνωστική κατανόηση.

Οι Cain, Oakhill & Bryant, (2000, 31-42) δε βρήκαν διαφορές στις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών που εξέτασαν, οι οποίοι παρά τη δυσκολία στην αναγνώριση, είχαν καλή αναγνωστική κατανόηση. Στη διαχρονική αυτή έρευνα φάνηκε ότι στις μικρότερες ηλικίες υπήρχαν συσχετίσεις ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και στην αναγνωστική κατανόηση, αλλά καθώς οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα γίνονταν περισσότερο ανεξάρτητοι αναγνώστες (10-11 ετών), η συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και την αναγνώριση των λέξεων γινόταν πιο αδύναμη. Γενικότερα όπως έχει φανεί και σε άλλες έρευνες, η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και αποκωδικοποίησης είναι απαραίτητες για τους αρχάριους αναγνώστες, ενώ σταδιακά αποτελούν όλο και λιγότερο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την κατανόηση, αφού οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία και έρχονται σε επαφή με πιο απαιτητικά κείμενα (Floyd, Meisinger, Gregg & Keith, 2012, Price, Meisinger, Lowerse & D' Mello, 2015).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Padeliadu & Antoniou, (2014, 1-31), εξέτασαν την επίδραση της ικανότητας αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής ευχέρειας στην αναγνωστική κατανόηση, σε παιδιά Α' Δημοτικού έως Γ' Γυμνασίου με μητρική την ελληνική γλώσσα. Η αναγνωστική ικανότητα μετρήθηκε με έργα αποκωδικοποίησης λέξεων, ψευδολέξεων και αναγνωστικής ευχέρειας. Σε όλες σχεδόν τις τάξεις υπήρξαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα έργα αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης. Μόνο στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου φάνηκε ότι η ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων και ψευδολέξεων δεν επηρέασε σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση.

Όπως λοιπόν φαίνεται, η ικανότητα αναγνώρισης και αποκωδικοποίησης λέξεων αποτελεί, τουλάχιστον μέχρι οι μαθητές να γίνουν έμπειροι αναγνώστες, έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν στην ενίσχυση της αποκωδικοποίησης μέσω της φωνολογικής και μορφολογικής και ορθογραφικής επίγνωσης για την αυτοματοποιημένη ανάγνωση των λέξεων στηρίζονται στην επανάληψη (Levy, Nicholls & Kohen, 1993, όπως αναφέρθηκε στην Κρόκου, 2012) και στη συνεχή

επαφή του παιδιού με έντυπο υλικό (Stahl, Stahl & McKenna, 1999, όπως αναφέρθηκε στην Κρόκου, 2012).

3.3.3.3. Ανάγνωση και φωνολογική επίγνωση

Άμεση σχέση με την ανάγνωση έχει η φωνολογική επίγνωση, δηλαδή το να έχει ο αναγνώστης πρόσβαση στη φωνολογία της γλώσσας του. Η φωνολογική επίγνωση αφορά στην ικανότητα που επιτρέπει την αναγνώριση και τον συνειδητό χειρισμό των φωνολογικών χαρακτηριστικών των γλωσσικών μονάδων (Gombert, 1992, όπως αναφέρθηκε σε Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 107-108). Πιο συγκεκριμένα, αφορά α) στη συνειδητότητα μεγάλων φωνολογικών μονάδων, όπως είναι οι συλλαβές (π.χ. κα-πνός). Αυτή αναφέρεται ως *συλλαβική επίγνωση* και β) στη συνειδητότητα των ελάχιστων μονάδων της άρθρωσης του λόγου, που είναι τα φωνήματα (π.χ. /k-a-p-n-o-s/). Η δεύτερη αυτή συνειδητότητα είναι γνωστή και ως *φωνημική επίγνωση*.

Η φωνολογική επίγνωση φαίνεται να αναπτύσσεται περίπου στην ηλικία που τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν, παρόλο που υπάρχουν αποδείξεις ότι ακόμη και τα μικρότερα παιδιά αποκτούν στοιχειωδώς τη φωνολογική επίγνωση (Fox & Routh, 1975, όπως αναφέρθηκε στον Wagner & Torgesen, 1987, 192-212). Το παιδί εξασκείται σε δραστηριότητες κατάτμησης της λέξης σε συλλαβές ή στα φωνήματά της ή σύνθεσή της από τις συλλαβές ή τα φωνήματα που την αποτελούν, στο ανακάτεμα των συλλαβών που απαρτίζουν μια λέξη, στην αλλαγή της σειράς των φωνημάτων ή των συλλαβών μιας λέξης, στην επισήμανση της ομοιοκαταληξίας, στην απαλοιφή συλλαβών ή φωνημάτων, στην αντιστροφή συλλαβών ή φωνημάτων και στη διάκριση της λέξης που ηχητικά ξεχωρίζει συγκρινόμενη με άλλες (Πόρποδας, 2002). Η εξάσκηση σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες προετοιμάζει το παιδί για την απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Άλλωστε μακροχρόνιες έρευνες έχουν δείξει ότι η ανάγνωση και η φωνολογική επίγνωση σχετίζονται μεταξύ τους ανεξάρτητα από τη γνωστική ικανότητα του ατόμου. Τα αποτελέσματα των ερευνών των Mann & Liberman (1981) και των Bradley & Bryant (1985) φανερώνουν την επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης στην απόκτηση της ανάγνωσης. Ωστόσο και η εκμάθηση της ανάγνωσης επηρεάζει με τη σειρά της την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης (Μανωλίτσης, 2000, Πόρποδας, 1992, Aidinis & Nunes, 2001, Rothou, Padelidou

& Sideridis (2013), Diamanti et al., 2013, Wagner & Torgesen, 1987, Perfetti et al., 1987, Burgess & Lonigan, 1998 όπως αναφέρθηκε στους Duff & Clarke, 2011, 3-12) και (Ehri, 1979, 1984, 1985, Perfetti, 1985, Perfetti et al., 1981, όπως αναφέρθηκε στο Stanovich, 1986, 360-407). Ολοένα και περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν πως η δυσχέρεια στην ανάγνωση μπορεί να αποδοθεί σε βασικό φωνολογικό έλλειμμα (Nagy et al., 2006, 134-147).

Ωστόσο υπάρχουν παλαιότερες έρευνες (Smith, 2006, 325-328) που αμφισβητούν τη θετική συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση. Οι Goswami & Bryant (1990, 46) παραδέχονται ότι η φωνολογική επίγνωση δεν φαίνεται να έχει μεγάλη χρησιμότητα για τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν.

3.3.3.4 Ανάγνωση και μορφολογική επίγνωση

Ισχυρή αλληλεπίδραση υπάρχει μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και της ανάγνωσης. Η μορφολογική επίγνωση αποτελεί την ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τη μορφημική δομή των λέξεων (Carlise, 1995, 189-209), δηλαδή τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται και τις σημασίες που αυτά συνεισφέρουν στη συνολική σημασία της λέξης. Πιο συγκεκριμένα, η μορφολογική επίγνωση είναι η συνειδητή ικανότητα που έχει κάποιος να χωρίζει τον προφορικό και τον γραπτό λόγο σε επιμέρους μονάδες που είναι φορείς σημασίας (λεξικά και γραμματικά μορφήματα).

Η επίγνωση από τον μαθητή της μορφολογικής δομής των λέξεων βρέθηκε να σχετίζεται με τη γνώση του λεξιλογίου (Carlise & Fleming, 2003, Nagy et al., 2003, Singson et al., 2000, όπως αναφέρθηκε στο Nagy et al., 2006, 134-147) και την αναγνωστική κατανόηση (Brittain, 1970, Carlise, 2000, Tyler & Nagy, 1990, όπως αναφέρθηκε στο Nagy et al., 2006, 134-147).

Έρευνες των Kuo & Anderson (2003, 399-422) σε μαθητές Γυμνασίου από την Κίνα και την Αμερική απέδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση προέβλεπε σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση της μητρικής τους γλώσσας.

Η μορφολογική επίγνωση είναι σημαντική για την αναγνωστική διαδικασία, διότι το ορθογραφικό λεξικό είναι μορφολογικά οργανωμένο και η επεξεργασία της πληροφορίας προϋποθέτει πρόσβαση στο λεξικό αυτό. Η μορφολογική δομή με άλλα λόγια αναπαρίσταται στο εσωτερικό νοητικό λεξικό του μαθητή (Verhoeven & Perfetti, 2003, όπως αναφέρθηκε στο Nagy et al., 2006). Υπάρχουν, ωστόσο, αρκετές διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών σχετικά με το πώς

ακριβώς είναι οργανωμένο το νοητικό λεξικό και πώς ακριβώς σχετίζονται μεταξύ τους οι μορφολογικά συγγενείς λέξεις. Παρόλα αυτά οι έρευνες υποδεικνύουν ότι κατά την επεξεργασία των λέξεων (στην ανάγνωση) οι μορφολογικά διαφανείς σύνθετες λέξεις (δηλαδή οι σύνθετες λέξεις που είναι εμφανές από ποιες επιμέρους λέξεις αποτελούνται π.χ. τηλέγραφος) χωρίζονται σε διαφορετικά μορφήματα και αναγνωρίζονται μέσω των μορφημάτων από τα οποία αποτελούνται (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 126-127). Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει ότι οι λέξεις που συναντώνται πιο συχνά τείνουν να αναγνωρίζονται και πιο γρήγορα (Nagy et al., 2006).

Γενικότερα η έρευνα των Nagy και των συνεργατών του (2006) σε μαθητές γυμνασίου αλλά και έρευνες στην ελληνική γλώσσα (Ρόθου, 2012, Γρηγοράκης, 2014, Μανωλίτσης, 2006) αποκαλύπτουν ότι η μορφολογική επίγνωση συνεισφέρει σημαντικά, πέρα από τη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη και τη φωνολογική αποκωδικοποίηση, στην ανάγνωση λέξεων, τον συλλαβισμό, την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση και τον βαθμό αποκωδικοποίησης.

3.3.3.5. Ανάγνωση και ορθογραφική επίγνωση

Οι δεξιότητες ορθογραφικής επεξεργασίας θεωρούνται από κάποιους μελετητές ως ένας επιπρόσθετος δείκτης πρόβλεψης για την ανάγνωση των λέξεων (Juel et al., 1986, όπως αναφέρθηκε στο Burt, 2006, 400-417). Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι κάποια προβλήματα στην ευχέρεια της προφορικής ανάγνωσης ίσως προκύπτουν από διαφορές στην ικανότητα του κάθε μαθητή να αποκτά ορθογραφική γνώση μέσα από την έκθεσή του σε γραπτά κείμενα (Bowers, 1994 όπως αναφέρθηκε στο Burt, 2006, 400-417). Αναλύσεις δοκιμασιών φανερώνουν ότι η οπτική αναγνώριση των λέξεων, η ορθογραφία και οι δεξιότητες ορθογραφικής επεξεργασίας στηρίζονται στη γνώση της ορθογραφίας των λέξεων (Burt, 2006, 400-417) .

Ο ορθογραφικός κώδικας παίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση των λέξεων κάτι το οποίο αποδεικνύεται με την αναγνώριση των ομώνυμων λέξεων π.χ. *τύχη* και *τείχη*, *φίλο* και *φύλλο*. Μόνο όταν ληφθεί υπόψη η γραπτή μορφή αυτών των λέξεων, είναι εφικτή και η διαφοροποίησή τους. Ακόμη, όσο περισσότερο μια ακολουθία γραμμάτων συμφωνεί με την ορθογραφική δομή της γλώσσας, τόσο πιο εύκολη είναι η αναγνώριση των γραμμάτων που την αποτελούν. Η ορθογραφική δομή διευκολύνει και τη διαδικασία αναγνώρισης λέξεων που δεν είναι οικείες στον αναγνώστη ή του είναι τελείως άγνωστες ενώ παράλληλα υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι η εμφάνιση μιας ένδειξης (μιας

παρόμοιας λέξης, γνωστής στο υποκείμενο) μπορεί να διευκολύνει και την αναγνώριση μιας νέας λέξης ή μιας ψευδολέξης (Golder & Gaonac'h, 2004, 53, 55).

Ο Smith (2006, 306-307) ισχυρίζεται ότι η ορθογραφία αποτελεί στο σχολείο πρόβλημα της γραφής και όχι πρόβλημα της ανάγνωσης. Η γνώση της ορθογραφίας δεν κάνει έναν καλό αναγνώστη, επειδή η ανάγνωση δεν επιτυγχάνεται με την αποκωδικοποίηση της ορθογραφίας. Συνεπώς οι καλοί αναγνώστες δεν είναι απαραίτητα και καλοί ορθογράφοι. Η ορθογραφική γνώση είναι σημαντική αλλά έχει έναν ελάχιστο ρόλο στην ανάγνωση και μια εκτεταμένη και επίμονη απασχόληση με τον τρόπο που γράφονται οι λέξεις μπορεί μόνο να παρέμβει στην εκμάθηση της ανάγνωσης από ένα παιδί. Αντίθετα φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι η ανάγνωση δεν εξαρτάται από την ορθογραφική γνώση και τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου ενώ αντίθετα φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου.

3.3.3.6 Ευχέρεια

Η ευχέρεια, η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και η ταχύτητα με την οποία μπορεί ο αναγνώστης να πράξει αυτό, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναγνωστική κατανόηση (Hogan, Catts & Little, 2005, Torgesen & Hudson, 2006, όπως αναφέρθηκε στο Κρόκου, 2012). Στις προσπάθειες ορισμού της ευχέρειας τονίζεται ο ρόλος της ακρίβειας και της αυτόματης αναγνώρισης λέξεων (Stanovich, 1991, LaBerge & Samuels, 1974), ενώ το National Reading Panel (2000) συμπεριλαμβάνει και τον επιτονισμό¹⁷.

Η αναγνώριση λέξεων μπορεί να γίνει με δύο τρόπους, είτε άμεσα είτε έμμεσα ή διαμεσολαβούμενα. Άμεση θεωρείται η οπτική αναγνώριση της λέξης ως σύνολο. Ο αναγνώστης βασίζεται στα οπτικά χαρακτηριστικά της λέξης που διαβάσει και τα αντιπαραβάλλει με τα δεδομένα του οπτικού λεξιλογίου του. Στην έμμεση διαμεσολαβούμενη ανάγνωση, στην ουσία ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί φωνολογικά τα γραφήματα της λέξης αντιστοιχώντας τα γραφήματα με συγκεκριμένα φωνήματα (Bryant & Bradley, 1980).

Η ευχέρεια της αναγνωστικής δεξιότητας φαίνεται ότι κυρίως επηρεάζει με έναν έμμεσο τρόπο την αναγνωστική κατανόηση, αφού επιτρέπει στον αναγνώστη να διαβάσει και να κατανοήσει περισσότερα (Juel, 1988, 437-447). Η

¹⁷ Οι Miller & Schwanenflugel (2008) προτείνουν τη διδασκαλία του επιτονισμού στα πρώτα σχολικά χρόνια, αφού αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης.

γρήγορη αναγνώριση λέξεων συνδέεται και με την αναγνώριση των σημασιών τους και σύμφωνα με τον Smith (1994) όσο γρηγορότερα γίνει η σύνδεση της λέξης με τη σημασία της, τόσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν να συγκρατηθούν στην εργαζόμενη μνήμη. Οι Klauda & Guthrie (2008) συσχέτισαν την ευχέρεια με την αναγνωστική κατανόηση και συμπέραναν ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους. Παρατήρησαν ότι η λεξική ευχέρεια αποτελεί δείκτη της κατανόησης για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α'-Γ') και η κειμενική ευχέρεια δείκτη κατανόησης για τις υπόλοιπες τάξεις. Στην ελληνική βιβλιογραφία η έρευνα των Πρωτόπαπα & Σκαλούμπακα (2010) συμπεραίνει ότι η αξιολόγηση της ευχέρειας μπορεί, σε ένα πρώτο επίπεδο, να βοηθήσει στην ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Meisinger, Bloom & Hynd (2010), Torgesen & Hudson (2006), Eldredge (2005) και Jenkins & O Connor (2002).

Οι αναγνώστες που κατανοούν, διαβάζουν με άνεση, με ακρίβεια και με σωστό επιτονισμό είτε μεγάλωφωνα είτε σιωπηλά (Σαλβαράς, 2000, 137-138). Η ευχέρεια γεφυρώνει τη φωνολογική επίγνωση με τη λεξιλογική αναγνώριση και αυτή με την αναγνωστική κατανόηση (Eldredge, 2005), αφού ο καλός αναγνώστης που αναγνωρίζει αυτόματα τις λέξεις, στρέφει την προσοχή του στην κατανόηση αξιοποιώντας υψηλού επιπέδου δεξιότητες, ενώ αντίθετα ο ανεπαρκής αναγνώστης, δυσκολευόμενος να αναγνωρίσει με ταχύτητα τις λέξεις, στρέφει όλη του την προσπάθεια και τη συγκέντρωση στην ανάγνωση λέξη λέξη, ενίοτε παραλείποντας ή επαναλαμβάνοντας λέξεις και με κύριο χαρακτηριστικό το συλλαβιστό, μονότονο, χωρίς επιτονισμό διάβασμα (Applegate & Modla, 2009· Osborn, Lehr & Hiebert, 2003, όπως αναφέρθηκε στο Κρόκου, 2012).

3.3.3.7 Λεξιλόγιο

Οι Stahl & Nagy (2006, 3) υποστηρίζουν ότι οι λέξεις είναι τα απαραίτητα εργαλεία με τα οποία έχουμε πρόσβαση στη γνώση, εκφράζουμε τις ιδέες μας και μαθαίνουμε νέες έννοιες. Ο Vemeer¹⁸ τονίζει επίσης ότι η γνώση των λέξεων αποτελεί κλειδί για να κατανοήσουμε και για να γίνουμε κατανοητοί.

Η ανάπτυξη και η πρόσκτηση του λεξιλογίου είναι μια σύνθετη διαδικασία (Pearson, Heibert & Kamil, 2007) η οποία απαιτεί τη συνδρομή διάφορων γνωστικών λειτουργιών, ενισχύεται μέσα από διδακτικές στρατηγικές και εδραιώνεται με την ανάπτυξη των γνώσεων των ατόμων.

¹⁸ Σε μετάφραση Δ. Γούτσου, Βλ. Γούτσος (2006, 14).

Αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια αποτέλεσε η ανάπτυξη και η ενίσχυση του λεξιλογίου, καθώς η σύγχρονη γλωσσική διδασκαλία απεγκλωβίστηκε από κατάλοιπα παραδοσιακών μεθόδων και αποδέχθηκε το λεξιλόγιο ως βασικό τομέα του γλωσσικού μαθήματος (Παραδιά & Μήτσης, 2011, 343-351, Μήτσης, 2012, 268-269).

Οι Stahl & Nagy (2006, 36) επισημαίνουν πως μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση πρέπει να περιλαμβάνει, εκτός από τη διδασκαλία λέξεων υψηλής συχνότητας και χρηστικότητας, τρόπους καλλιέργειας της ικανότητας των μαθητών για αυτόνομη μάθηση, ανάπτυξη της λεξιλογικής τους συνειδητότητας¹⁹ και έκθεση σε πλούσιο προφορικό και γραπτό λόγο.

Οι Harm & Seidenberg (2004) πρότειναν το τριαδικό μοντέλο ανάπτυξης του λεξιλογίου, σύμφωνα με το οποίο η λεξιλογική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της συνεκτικής αλληλεπίδρασης της φωνολογίας, της ορθογραφίας και της σημασιολογίας, άρα η διδακτική αξιοποίηση αυτών των στοιχείων, θα οδηγήσει σε ενίσχυση του λεξιλογίου. Οι Beck & McKeown (2007) παρουσιάζουν μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων για την ανάπτυξη και εδραίωση του λεξιλογίου όπως: να εξηγούνται οι άγνωστες λέξεις με παραδείγματα της καθημερινότητας ή μέσα από το κείμενο χωρίς τη χρήση ορισμών, να δίνονται οι σημασιολογικές αποχρώσεις των λέξεων μέσα από διάφορα κείμενα, να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές οι καινούριες λέξεις άμεσα μέσα από δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Γενικότερα, σύμφωνα με τα πορίσματα της σύγχρονης εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας του λεξιλογίου πρέπει:

α. να εντάσσεται στη γενικότερη αντίληψη της επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος (Μήτσης, 2012, 343) και

β. να περιλαμβάνει βασικούς άξονες δράσης (Graves, 2006, 2008, 56-79, Stahl & Nagy, 2006, Lubliner & Scott, 2008)²⁰:

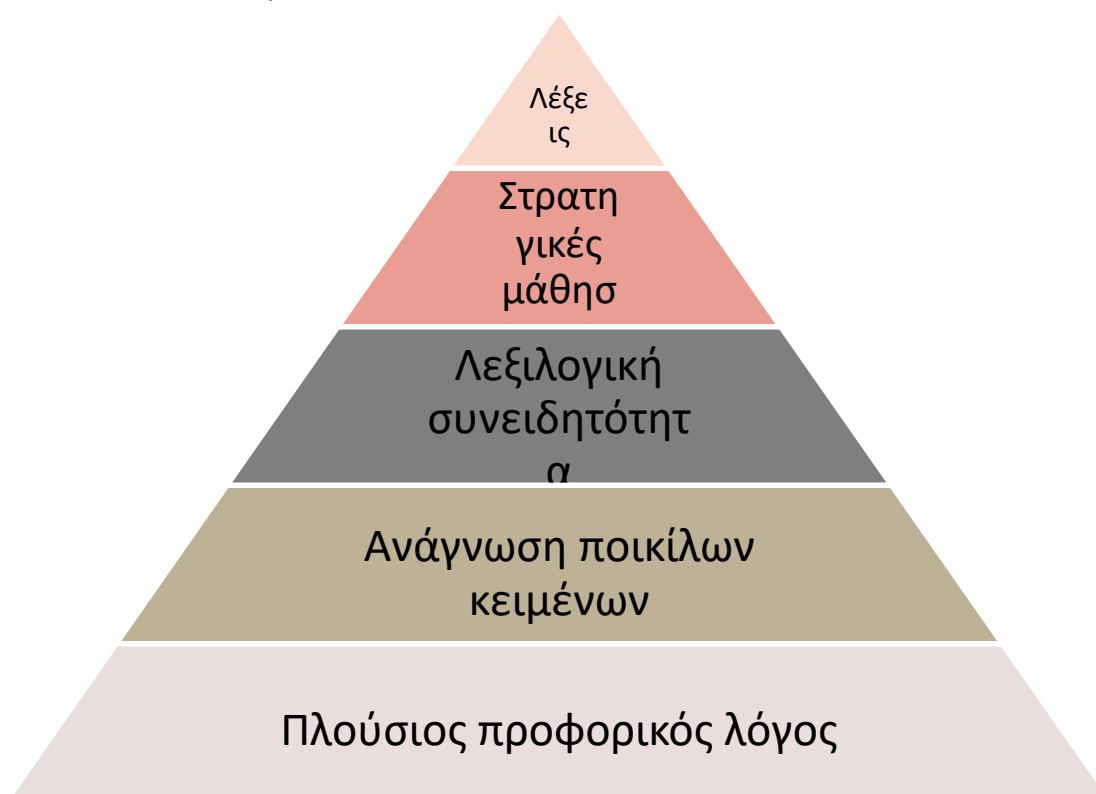
¹⁹ Όπως αναφέρουν οι Anderson & Nagy (1992), ο όρος λεξιλογική συνειδητότητα («word consciousness») αναφέρεται στη λεξιλογική γνώση (ή ενημερότητα, «awareness of words») και στο διαρκές ενδιαφέρον για τις λέξεις («interest in words») και τις σημασίες τους, καθώς και στην εκμάθηση νέων λέξεων (Scott & Nagy, 2004, Graves, 2006, Stahl & Nagy, 2006).

²⁰ Βλ. Ευθυμίου Α. (2013, 36)

- τη διδασκαλία συγκεκριμένων λέξεων
- τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης λεξιλογίου
- την ανάπτυξη της λεξιλογικής συνειδητότητας
- τη συστηματική και συχνή έκθεση σε ποικίλα είδη γραπτού λόγου
- τη συστηματική και συχνή επαφή με πλούσιο προφορικό λόγο.

Με άλλα λόγια η σύγχρονη διδακτική προσέγγιση του λεξιλογίου αξιοποιεί τόσο τη φυσιολογική διαισθητική διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή σε φυσική γλωσσική δραστηριότητα όσο και τον συστηματικό και προγραμματισμένο τρόπο κατάκτησης μέσω ρητής διδασκαλίας (Γούτσος, 2006, Marulis & Neuman, 2010, Μήτσης, 2012). Ακόμη έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα, εφόσον περιλαμβάνει αρκετούς άξονες δράσης.

Οι Lubliner & Scott (2008, 1) παρομοιάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας του λεξιλογίου με εκείνο της διατροφικής πυραμίδας όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:



Σχ. 1: Η Πυραμίδα του Λεξιλογίου

Όσον αφορά τη σχέση του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης, ο Ouellette (2006, 563) προτείνει δύο διαστάσεις του λεξιλογίου: το εύρος (πόσες λέξεις γνωρίζει το άτομο) και το βάθος (πόσο καλά γνωρίζει το άτομο τις

σημασιολογικές αποχρώσεις της λέξης). Και οι δύο αυτές διαστάσεις φάνηκαν στην έρευνα να συνεισφέρουν στην αναγνωστική κατανόηση.

Οι Anderson & Freebody (1982) προτείνουν τρεις πιθανούς αιτιώδεις συνδέσμους μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και του λεξιλογίου: α) την εργαλειακή υπόθεση, σύμφωνα με την οποία όσο περισσότερες λέξεις ξέρει κάποιος, τόσο πιο ικανός αναγνώστης θεωρείται, β) τη γνωστική υπόθεση, η οποία αντιπροσωπεύει τις αποθηκευμένες γνώσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους και οι οποίες ενεργοποιούν την αύξηση του λεξιλογίου προάγοντας παράλληλα την κατανόηση και την υπόθεση της ικανότητας, σύμφωνα με την οποία το λεξιλόγιο και η αναγνωστική κατανόηση συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν, γιατί και οι δύο είναι απόρροια των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του αναγνώστη.

Γενικότερα οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν στο ότι το φτωχό λεξιλόγιο θεωρείται ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τις δυσκολίες που μπορούν να εμφανίσουν στην αναγνωστική κατανόηση οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

3.3.3.8 Οι ανώτερες γνωστικές δεξιότητες

1. Εργαζόμενη Μνήμη

Ένας από τους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση σε μεγάλο βαθμό είναι η οργάνωση της μνήμης. Κατά τη διάρκεια δόμησης της νοητικής αναπαράστασης σύμφωνα με τον Harrison (2004), όπως αναφέρει ο Αϊδίνης (2012), εμπλέκονται οι διαδικασίες της αναγνώρισης της πληροφορίας, της απόσπασής της από το κείμενο, της αποθήκευσής της αλλά και της ανάκλησής της μεταξύ άλλων πληροφοριών. Ο Smith (2006, 210) συμπέρανε ότι η αποτελεσματική αναγνωστική κατανόηση δεν απαιτεί μόνο οικονομία στη χρήση των οπτικών πληροφοριών αλλά και περιορισμό στα φορτία που τοποθετούνται στη μνήμη. Η υπερφόρτωση της μνήμης μπορεί να καταστήσει αδύνατη την ανάγνωση.

Υπάρχουν πολλά μοντέλα που αναπαριστούν το μνημονικό σύστημα του ανθρώπου, ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές αναπαριστούν τη μνήμη χωρίζοντας την σε μια τριμερή δομή. Αρχικά, έχουμε τις πληροφορίες του περιβάλλοντος που εισέρχονται στη αισθητηριακή μνήμη, η οποία ενώ έχει μεγάλη χωρητικότητα, τα ερεθίσματα μπορούν να μείνουν σε αυτή για λίγα μόλις

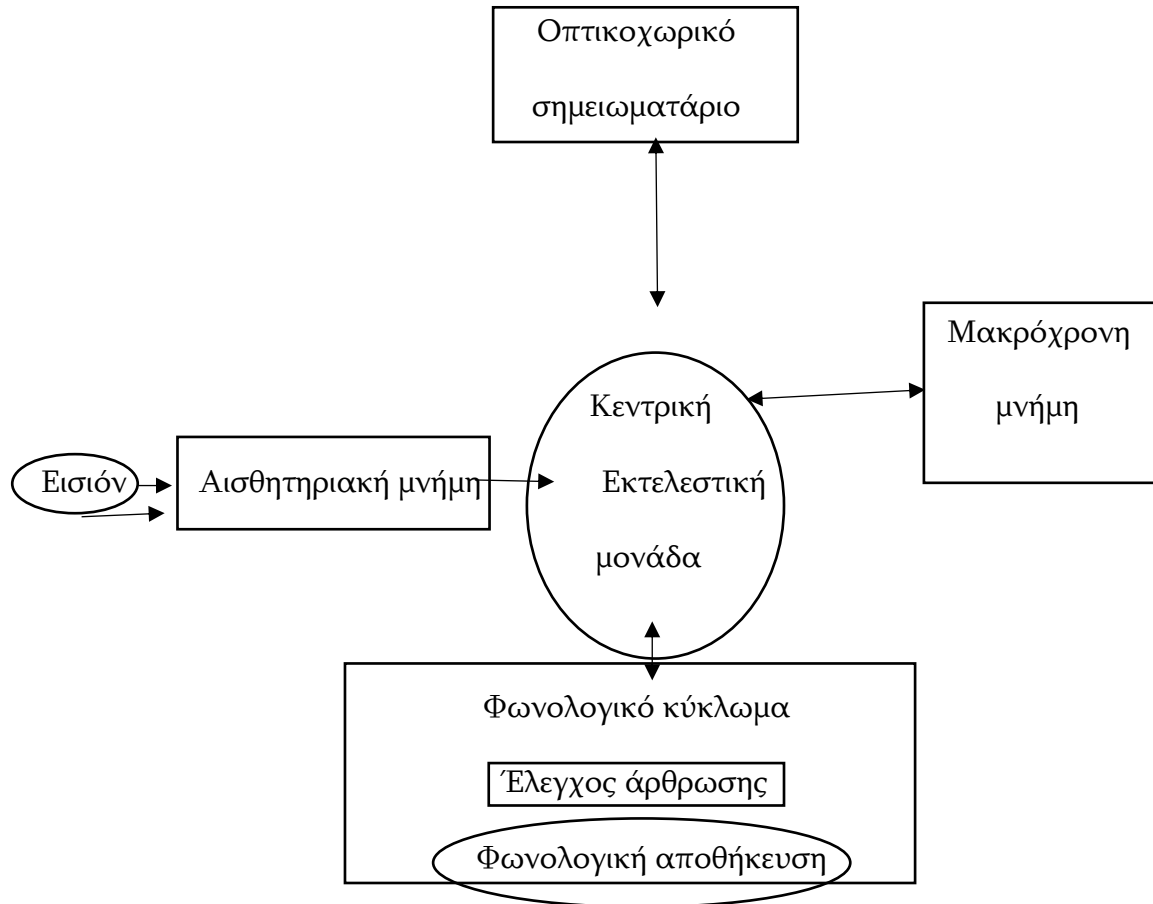
δευτερόλεπτα. Συνεπώς, το μεγαλύτερο μέρος των ερεθισμάτων εξαφανίζονται πολύ γρήγορα. Τα ερεθίσματα όμως εκείνα που θα τραβήξουν την προσοχή του ατόμου, θα προωθηθούν στη βραχύχρονη μνήμη προκειμένου να γίνουν αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας. Δεδομένου ότι η χωρητικότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι εξαιρετικά μικρή και ο χρόνος παραμονής των δεδομένων δεν υπερβαίνει τα 20 με 30 δευτερόλεπτα, οι περισσότερες από τις πληροφορίες χάνονται. Αν όμως χρησιμοποιηθεί κάποια στρατηγική συγκράτησης των πληροφοριών ή οι πληροφορίες θεωρηθούν ιδιαίτερες σημαντικές, τότε μεταφέρονται στη μακρόχρονη μνήμη που αποτελεί την τελευταία δομή του μνημονικού μας συστήματος. Ο μετασχηματισμός και η αναβάθμιση των πληροφοριών γίνεται στην εργαζόμενη μνήμη, η οποία περιλαμβάνει τη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Μπαμπλέκου, 2011, Αϊδίνης, 2012).

Η εργαζόμενη μνήμη αποτελεί ένα γνωστικό μηχανισμό, υπεύθυνο για τη σύντομη διατήρηση και επεξεργασία πληροφοριών (Baddeley, 2007, 151-153), στηρίζοντας έτσι τόσο την απόκτηση του λεξιλογίου (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998, 158-173), την κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Gathercole et al., 2006, 265-281, Gathercole & Pickering, 2000, 177-194), όσο και την εκτέλεση ανώτερου επιπέδου διεργασιών επεξεργασίας, όπως αυτές που απαιτούνται κατά την κατανόηση κειμένου (Cain, Oakhill & Bryant, 2004, 31-42). Ο Kintsch (1998) αναφέρει ότι πρόκειται για τον ενεργό προθάλαμο της μακρόχρονης που κατά καιρούς έχουν δοθεί διαφορετικά ονόματα, όπως βραχυπρόθεσμη μνήμη, κέντρο της προσοχής και επίγνωση.

Σύμφωνα με τον Κολιάδη, (2002, 95-96) με τον όρο μνήμη εργασίας εννοείται ο προσωρινός χώρος αποθήκευσης κατά την επιτέλεση σύνθετων γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η ανάγνωση και, ειδικότερα, η αναγνωστική κατανόηση, καθώς καθμεία από αυτές, για να θεωρηθεί επιτυχής, απαιτεί ταυτόχρονα τη συγκράτηση, τη διαχείριση και τη διατήρηση των πληροφοριών για ένα αναγκαίο χρονικό διάστημα.

Ο Baddeley (2003, 829-839) υποστηρίζει ότι η μνήμη εργασίας αποτελείται από τρία αλληλοεπιδρώντα επίπεδα, το κεντρικό εκτελεστικό σύστημα που είναι το πιο ενεργητικό και υποβοηθάται από τη συνδρομή των δύο άλλων πιο παθητικών συστημάτων: του αρθρωτικού/φωνολογικού καναλιού και του οπτικοχωρικού επιπέδου. Το μοντέλο του Baddeley έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη βιβλιογραφική έρευνα. Η κεντρική εκτελεστική μονάδα έχει περιορισμένη χωρητικότητα και είναι υπεύθυνη για τον συντονισμό της εργαζόμενης μνήμης, τον έλεγχο των πληροφοριών από και προς τα άλλα υπο-συστήματα της. Στο

φωνολογικό κύκλωμα γίνεται η προσωρινή λεκτική αποθήκευση και επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών. Τέλος, το οπτικοχωρικό σημειωματάριο είναι ένα οπτικό σύστημα αποθήκευσης και επεξεργασίας πληροφοριών χωρικών, οπτικών και κιναισθητικών (βλ. σχ. 2)



Σχ. 2: Οπτικό σύστημα αποθήκευσης Baddeley

Στο μοντέλο εργαζόμενης μνήμης του Baddeley στηρίχθηκαν οι Holsgrove & Garton, (2006, 11-118), οι οποίοι έλεγξαν την ικανότητα φωνολογικής και συντακτικής επεξεργασίας και τον ρόλο της εργαζόμενης μνήμης στην αναγνωστική κατανόηση. Από τις μετρήσεις τους συμπέραναν ότι οι συνεισφορές της εργαζόμενης μνήμης στην αναγνωστική κατανόηση πραγματοποιούνται μέσω του φωνολογικού κυκλώματος.

Η Alloway (2009) αναφέρει ότι η ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης και η προηγούμενη γνώση αποτελούν εξαιρετικούς προβλεπτές της μάθησης γενικότερα και της αναγνωστικής κατανόησης ειδικότερα.

Οι Seigneuric, Ehrlich, Oakhill & Yuill (2000, 81-103) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης και της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά της Δ Δημοτικού. Στην έρευνά τους συνέκριναν την επίδραση της εργαζόμενης μνήμης στην αναγνωστική κατανόηση με την επίδραση άλλων παραγόντων της αναγνωστικής κατανόησης, όπως η ικανότητα αποκωδικοποίησης και η γνώση λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εργαζόμενη μνήμη αποτελεί εξίσου σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε η φύση της εργαζόμενης μνήμης που επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση. Γι' αυτό τον σκοπό δόθηκαν στα παιδιά του δείγματος έργα που έλεγχαν την ικανότητα ανάκλησης λεκτικών, αριθμητικών και χωρικών στοιχείων. Η επίδοση στα λεκτικά έργα φάνηκε να είναι ο πιο σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για την αναγνωστική κατανόηση, ενώ η επίδοση στα χωρικά έργα φάνηκε να μη συσχετίζεται καθόλου με την αναγνωστική κατανόηση.

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Oakhill, Yuill & Garnham (2011, 83-106) οι οποίοι εξέτασαν την επίδραση των διαφορετικών ειδών εργαζόμενης μνήμης (λεκτικής, αριθμητικής και χωρικής) στην αναγνωστική κατανόηση σε ένα δείγμα 197 παιδιών ηλικίας 6 έως 11 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδοση στις μετρήσεις λεκτικής και αριθμητικής εργαζόμενης μνήμης ήταν προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης, ενώ η χωρική μνήμη δεν αποτέλεσε προβλεπτικό παράγοντα, αφού η συσχέτισή της με την αναγνωστική κατανόηση ήταν μέτρια. Συνεπώς τα έργα εργαζόμενης μνήμης που βασίζονται σε ανάκληση και επεξεργασία λέξεων και αριθμών αποτελούν πιο καλούς προβλεπτικούς παράγοντες από τα έργα που μετρούν την οπτικο-χωρική επεξεργασία και αποθήκευση.

Μια ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και στην εργαζόμενη μνήμη έδειξε και η έρευνα των Cain, Oakhill & Bryant, (2004, 31-42), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι σε όλες τις φάσεις υπήρχαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και στα μνημονικά έργα, με μεγαλύτερη συσχέτιση να υπάρχει στα έργα με προτασιακή έκταση και όχι αυτά που απαιτούσαν την επεξεργασία και αποθήκευση στοιχείων.

Στη διαχρονική έρευνα των Seigneuric & Ehrlich (2005, 617-656) ελέγχθηκε η επίδοση 74 παιδιών από την Α' δημοτικού μέχρι και τη Γ' δημοτικού, με ενδιάμεση μέτρηση και στη Β' δημοτικού στην ικανότητα αποκωδικοποίησης, το λεξιλόγιο, την εργαζόμενη μνήμη, την αναγνωστική κατανόηση (την κατανόηση κειμένου και την κατανόηση προτάσεων). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η

εργαζόμενη μνήμη δεν είχε άμεσες συσχετίσεις με την αναγνωστική κατανόηση στην πρώτη και τη δεύτερα δημοτικού. Στην τρίτη όμως τάξη του δημοτικού, η χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης είχε αυτόνομη συνεισφορά στην αναγνωστική κατανόηση, χωρίς ωστόσο να αποτελεί τον πιο σημαντικό προγνωστικό της παράγοντα. Κατέληξαν ότι καθώς η αναγνώριση λέξεων αυτοματοποιείται στις πρώτες τάξεις του σχολείου, η εργαζόμενη μνήμη αρχίζει να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την αναγνωστική κατανόηση.

Στην έρευνα της Cain (2006, 553-569) ελέγχθηκε κατά πόσο οι αναγνώστες με χαμηλή κατανόηση είχαν ελλιπείς ανασταλτικούς μηχανισμούς που τους έκαναν λιγότερο ικανούς να διαγράφουν μη σχετικές πληροφορίες από την εργαζόμενη μνήμη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αναγνώστες με χαμηλή αναγνωστική κατανόηση ήταν περισσότερο πιθανό να ανακαλέσουν πληροφορίες που δεν ήταν σχετικές και οι οποίες αύξαναν το φορτίο της εργαζόμενης μνήμης τους.

Οι Yuill, Oakhill & Parkin (1989, 351-361) ερεύνησαν πιθανά ελλείματα στην εργαζόμενη μνήμη σε παιδιά ηλικίας 7 και 8 ετών που ήταν καλοί αναγνώστες αλλά με σχετικά χαμηλή επίδοση κατανόησης. Στα παιδιά αυτά παρουσιάστηκαν λίστες αριθμών που περιείχαν διάφορες ομάδες αριθμών κάθε φορά και τους ζητήθηκε να θυμούνται το τελευταίο ψηφίο κάθε ομάδας αριθμών. Φάνηκε λοιπόν ότι οι μαθητές με καλή κατανόηση, είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις, όταν οι σειρές των αριθμών ήταν παραπάνω από δύο. Έτσι υποστήριξαν την άποψη ότι η αναγνωστική κατανόηση στα παιδιά βασίζεται στη γενική χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης και όχι ειδικά της μνήμης που σχετίζεται με το γλωσσικό σύστημα. Μάλιστα επισημαίνουν ότι τα παιδιά με χαμηλότερη κατανόηση έχουν ένα έλλειμα στην ικανότητα να αποθηκεύουν πληροφορίες (συμβολικής μορφής) ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζονται πληροφορίες.

Στην ελληνική γλώσσα στην έρευνα των Chrysochoou, Bablekou & Tsigilis (2011, 275-289) εξετάστηκε η συνεισφορά της εργαζόμενης μνήμης σε υποδεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης σε παιδιά Γ' και Δ' Δημοτικού. Πέρα από την εργαζόμενη μνήμη και την αναγνωστική κατανόηση έγιναν μετρήσεις και για το λεξιλόγιο και την αναγνωστική ευχέρεια. Τα στοιχεία της εργαζόμενης μνήμης που εξετάστηκαν μέσω μετρήσεων ήταν το φωνολογικό κύκλωμα και η κεντρική εκτελεστική μονάδα. Για τον έλεγχο της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν α) κυριολεκτικές ερωτήσεις β) ερωτήσεις όπου χρειαζόνταν να γίνουν απαραίτητοι συμπερασμοί γ) ερωτήσεις όπου χρειαζόνταν

να γίνουν λεπτομερειακοί συμπερασμοί δ) ερωτήσεις που έλεγχαν την κατανόηση των παρομοιώσεων ε) ερωτήσεις ελέγχου της κατανόησης. Κάποιες μεταβλητές της κατανόησης (λεπτομερειακοί συμπερασμοί και ερωτήσεις κατανόησης) φάνηκε να έχουν υψηλό συσχετισμό με την κεντρική εκτελεστική μονάδα, κάποιες άλλες (αναγκαίοι συμπερασμοί, μετρήσεις κυριολεκτικής κατανόησης) φάνηκε να έχουν λιγότερο υψηλό αλλά σημαντικό συσχετισμό με την κεντρική εκτελεστική μονάδα ενώ αντίθετα δε φάνηκε να υπάρχει σημαντικός συσχετισμός των παραπάνω μεταβλητών με το φωνολογικό κύκλωμα σε αντίθεση με την έρευνα των Holsgrove & Garton, 2006.

Αργότερα οι Χρυσόχου, Μασούρα & Alloway (2013), διερεύνησαν τη συμβολή της εργαζόμενης μνήμης και της νοημοσύνης στην αναγνωστική ευχέρεια, την ορθογραφία και την κατανόηση γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας 8-11 ετών με μητρική γλώσσα τα ελληνικά. Η εργαζόμενη μνήμη εκτιμήθηκε με ένα έργο απλής λεκτικής συγκράτησης (ανάκληση καταλόγου λέξεων) και ένα έργο ταυτόχρονης συγκράτησης και επεξεργασίας λεκτικών πληροφοριών (ανάκληση λέξεων σε προτάσεις). Αξιολογήθηκαν επίσης η αναγνωστική ευχέρεια, η ορθογραφία και η κατανόηση γραπτών προτάσεων και κειμένων. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι μετρήσεις του λεξιλογίου και της απλής λεκτικής συγκράτησης προέβλεπαν σημαντικά και τις τρεις γλωσσικές μετρήσεις. Αντίθετα, η μέτρηση της ταυτόχρονης συγκράτησης και επεξεργασίας λεκτικών πληροφοριών δεν επέδειξε προβλεπτική ικανότητα σε αντίθεση ευρήματα άλλων ερευνών σε αγγλόφωνα συνομήλικα παιδιά.

Οι Graesser, Singer & Trabasso (1994), όπως αναφέρθηκε στο Κρόκου, 2012 επισημαίνουν τη σημασία της μνήμης εργασίας στη δημιουργία λογικών συμπερασμάτων / συνεπαγωγών. Για να γεφυρώσει το νοητικό χάσμα που δημιουργείται μεταξύ των προτάσεων ή των παραγράφων, ο αναγνώστης ανακαλεί πληροφορίες από τη μακρόχρονη μνήμη στη μνήμη εργασίας.

Όλες οι παραπάνω έρευνες ωστόσο δεν πρέπει να μας οδηγήσουν στο γενικευμένο συμπέρασμα ότι τα παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν να χρησιμοποιούν τη μνήμη αποτελεσματικά για να αποφύγουν την υπερφόρτωση της βραχυπρόθεσμης μνήμης και την εισαγωγή ασήμαντων λεπτομερειών στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Όλα αυτά συμβαίνουν με φυσικό τρόπο. Αυτό που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος για να αποφευχθεί η υπερφόρτωση της μνήμης είναι να επιλέξει το κατάλληλο υλικό, το κατάλληλο κείμενο που θα έχει νόημα για τους μαθητές του και τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας από τον οποίο θα απουσιάζει η άσκοπη απομνημόνευση.

2. Προηγούμενη γνώση

Ο Smith (2006, 40) αναφέρει ότι για να κατανοήσουμε κάτι δεν είναι απαραίτητο να το γνωρίζουμε από πριν. Πρέπει όμως να είμαστε σε θέση να συσχετίσουμε την καινούρια γνώση με αυτά που ήδη γνωρίζουμε, με την προηγούμενη γνώση.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ειδικότερα της κατανόησης, ο αναγνώστης δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις του κειμένου, οι οποίες εξαρτώνται και επηρεάζονται από τις προηγούμενες γνώσεις του (Kendeou & van den Broek, 2007, 35, Σαλβαράς, 2000, 28). Οι προϋπάρχουσες γνώσεις συντελούν τόσο στην κατανόηση όσο και στη μάθηση. Η διαφορά ανάμεσα στη μάθηση και στην κατανόηση εκφράζεται με σαφήνεια από τους Kendeou, Rapp, & van den Broek (2003), οι οποίοι οριοθετούν τη μάθηση ως την ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί τις γνώσεις που προσλαμβάνει από ένα κείμενο σε παρόμοια κειμενικά περιβάλλοντα, ενώ θεωρούν ότι η κατανόηση έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γνώσεις που έχει σε καινούριες καταστάσεις. Οι ίδιοι κάνουν λόγο για την ποσότητα της προηγούμενης γνώσης αλλά και την ποιότητα των γνωστικών δομών των αναγνωστών. Η ποσότητα αφορά την πληθώρα των γνώσεων που έχει ένα άτομο και αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την αναγνωστική κατανόηση.

Ομοίως και η ποιότητα της προηγούμενης γνώσης μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση. Πρόκειται για την ακρίβεια της γνώσης που έχει σχετικά με το θέμα του κειμένου ο αναγνώστης, καθώς πολλές φορές μπορεί να έχει λανθασμένες πεποιθήσεις για τον κόσμο, τις λεγόμενες παρανοήσεις (misconceptions) που στους μικρούς αναγνώστες είναι αρκετά συχνό φαινόμενο. Οι παρανοήσεις συνήθως δημιουργούνται διαισθητικά και στόχος τους είναι να εξηγήσουν τις καθημερινές εμπειρίες, είναι αρκετά ανθεκτικές, καθώς έχουν δημιουργηθεί με προσωπικό κόπο να κατανοηθεί ο κόσμος και πίστη ότι έχουν λογική. Οι παρανοήσεις λοιπόν αποτελούν τον κανόνα στη λίστα των παραγόντων που οδηγούν στην ανεπαρκή αναγνωστική κατανόηση και εντοπίζονται στα επιστημονικά κείμενα, κυρίως, των θετικών επιστημών, στα οποία η εμπειρία εμποδίζει τη γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, οι Ozuru, Dempsey & McNamara (2009, 19, 228-242) προκειμένου να ελέγξουν την επίδραση της προηγούμενης γνώσης, της ικανότητας ανάγνωσης και της συνοχής του κειμένου στην κατανόηση επιστημονικών κειμένων, χρησιμοποίησαν κείμενα που σχετίζονται με τον κλάδο

της βιολογίας. Στο δείγμα τους συμπεριέλαβαν δύο ομάδες, μία ομάδα ειδικών που την αποτέλεσαν προπτυχιακοί φοιτητές βιολογίας και μία ομάδα μη ειδικών που την αποτέλεσαν προπτυχιακοί φοιτητές ψυχολογίας. Οι αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην προϋπάρχουσα γνώση και στην επίδοση στα έργα αναγνωστικής κατανόησης. Μάλιστα φάνηκε πως η προϋπάρχουσα γνώση αποτελεί πολύ πιο σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα από την αναγνωστική ικανότητα.

Τη μεθοδολογική διάκριση ανάμεσα σε δύο ομάδες, μία ειδικών και μία μη ειδικών, υιοθέτησαν στην έρευνά τους και οι Kendeou & van den Broek, (2007, 1567-1577). Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση της προηγούμενης γνώσης αλλά και της δομής των κειμένων στην αναγνωστική κατανόηση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν φοιτητές ψυχολογίας (μη ειδική ομάδα) και φοιτητές φυσικής (ειδική ομάδα) οι οποίοι διάβασαν επιστημονικά κείμενα που αφορούσαν τους νόμους του Νεύτωνα. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι οι αναγνώστες με παρανοήσεις ήταν σε θέση να ανακαλέσουν λιγότερες πληροφορίες από τους αναγνώστες που δεν είχαν παρανοήσεις. Ακόμη οι αναγνώστες που αποτελούσαν τη μη ειδική ομάδα εξήγαγαν περισσότερους λανθασμένους συμπερασμούς, έχοντας χαμηλότερες επιδόσεις στις ερωτήσεις κατανόησης σε σύγκριση με τους αναγνώστες της ειδικής ομάδας.

Η Tarchi (2010, 415-420) μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στην προηγούμενη γνώση και την κατανόηση πληροφοριακών κειμένων σε μικρότερη ηλικιακή ομάδα. Το δείγμα της αποτέλεσαν μαθητές ηλικίας 12 ετών και τα κείμενα που τους δόθηκαν και οι ερωτήσεις κατανόησης αφορούσαν θέματα επιστήμης και ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η προηγούμενη γνώση παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα μέσω της επίδρασης στην εξαγωγή συμπερασμών. Στα κείμενα θετικών επιστημών μεγαλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης ήταν η προηγούμενη γνώση των νοημάτων, ενώ στα ιστορικά κείμενα πολύ μεγαλύτερη επίδραση στην αναγνωστική κατανόηση είχε η προηγούμενη γνώση των γεγονότων. Αργότερα σε μεταγενέστερη έρευνά της (Tarchi, 2015, 80-88) προσπάθησε με παρέμβαση να ενεργοποιήσει την προηγούμενη γνώση των μαθητών. Η αναγνωστική κατανόηση φάνηκε να βελτιώνεται σημαντικά στους μαθητές που προηγήθηκε η παρέμβαση.

Η ύπαρξη της προηγούμενης γνώσης είναι η γενεσιουργός αιτία των συνεπαγώγων ή των λογικών συμπερασμάτων στα οποία καταφεύγει ο αναγνώστης προκειμένου να γεφυρώσει τα νοηματικά κενά που, σκόπιμα τις περισσότερες φορές, αφήνει ο συγγραφέας κατά τη συγγραφή του κειμένου του

(Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001, Cain & Oakhill, 1999, Graesser, Wiemer-Hastings & Wiemer-Hastings, 2001, Κρόκου, 2012).

3. Επίδραση των συνεπαγωγών στην αναγνωστική κατανόηση

Για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης νοητικής αναπαράστασης του νοήματος ενός κειμένου καθοριστική είναι η ικανότητα του αναγνώστη να συνδέει πληροφορίες του κειμένου από διαφορετικά σημεία αλλά και να συμπληρώνει πληροφορίες που υπονοούνται και απουσιάζουν από το κείμενο. Η κάλυψη αυτών των εννοιολογικών χασμάτων μέσα από τη δημιουργία νοηματικών συνδέσεων ανάμεσα στις κειμενικές πληροφορίες μεταξύ τους (ενδοκειμενικός συμπερασμός) αλλά και ανάμεσα στις κειμενικές πληροφορίες και την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη (εξωκειμενικός συμπερασμός), είναι απαραίτητη για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994). Η γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας πραγματοποιούνται τα παραπάνω εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με τον όρο *συναγωγή συμπερασμών*. Ως συμπερασμός νοείται κάθε πληροφορία που δεν είναι διατυπωμένη ρητά μέσα στο κείμενο αλλά δομείται νοητικά από τον αναγνώστη προκειμένου να κατανοήσει το κείμενο (Βάμβουκα, 2012, 32). Συνοπτικά οι συμπερασμοί συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου καθιστώντας ικανή την επίλυση λεξικών και αντωνυμικών αμφιβολιών καθώς και τη διατύπωση ερμηνειών, συμβάλλοντας στην αναγνώριση ανωμαλιών στη ροή των παρουσιαζόμενων γεγονότων και παρέχοντας τη δυνατότητα να ειπωθούν από πριν τα αίτια και οι συνέπειες ενός συμβάντος, ενός γεγονότος ή μιας πράξης (Βάμβουκα, 2012, 67).

Ο Kintsch (1998, 189) με το μοντέλο της οικοδόμησης και ενσωμάτωσης της γνώσης φέρνει στο προσκήνιο τη σημαντική συμβολή της δημιουργίας συνεπαγωγών κατά τη κατασκευή της κειμενικής βάσης και της δημιουργίας του καταστασιακού μοντέλου, μέσα από το οποίο η νέα γνώση οικειοποιείται από τον αναγνώστη με την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης ή εμπειρίας του. Η ικανότητα αυτή του σχηματισμού συνεπαγωγών είναι χαρακτηριστικό των ικανών αναγνωστών έναντι των λιγότερο επαρκών αναγνωστών που σχηματίζουν ποσοτικά λιγότερες συνεπαγωγές (Kendeou, Bohn-Gettler, White & van den Broek, 2008, Rapp, van den Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007, Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

Η διδασκαλία ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών με τη χρήση αυτοερωτήσεων, διαδικασιών αυτοελέγχου και εξηγήσεων είναι μία από τις ποικίλες διδακτικές παρεμβάσεις ενίσχυσης της ικανότητας σχηματισμού

συνεπαγώνων και στήριξης της αναγνωστικής κατανόησης (Κρόκου, 2012). Γενικότερα στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα είδη συμπερασμών και ποικίλες ταξινομήσεις αυτών καθώς και διδακτικές παρεμβάσεις. Η πληθώρα αυτή οφείλεται τόσο στη πολυδιάστατη φύση της έννοιας συμπερασμός όσο και στην υιοθέτηση διαφορετικών κριτηρίων ταξινόμησης από τον εκάστοτε ερευνητή.

4. Ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων

Η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων είναι ακόμη μία μεταβλητή που αρκετοί ερευνητές συσχέτισαν με την αναγνωστική κατανόηση.

Οι περισσότεροι αναγνώστες επιλέγουν διαφορετικά κείμενα να διαβάσουν με διαφορετικό σκοπό ο καθένας και με διαφορετικό τρόπο· άλλοι διαβάζουν προσεχτικά και άλλοι διαγώνια αποφεύγοντας τις λεπτομέρειες. Η ανάγνωση για ευχαρίστηση διαφέρει από την ανάγνωση που αποσκοπεί στη μάθηση, καθώς τα κίνητρα είναι διαφορετικά όπως και οι δεξιότητες που απαιτούνται. Όταν οι μαθητές έχουν κίνητρο για την ανάγνωση και αυξημένο ενδιαφέρον, είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε αυτή και επομένως να κατανοούν καλύτερα αυτά που διαβάζουν (Guthrie et al., 2007). Στις έρευνες, ωστόσο, που εξετάζεται η αναγνωστική κατανόηση, τα προς ανάγνωση κείμενα δίνονται στους μαθητές και δεν επιλέγονται. Έτσι η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων είναι περιορισμένη και ο σκοπός ανάγνωσης των μαθητών διαφέρει από τον σκοπό των ερευνητών (Alderson, 2000).

Οι Wigfield & Guthrie (1997, 420-432) μελέτησαν τις διάφορες μορφές κινήτρων ανάγνωσης: την αυτό-αποτελεσματικότητα, το εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο και διάφορους κοινωνικούς παράγοντες. Το δείγμα της έρευνας τους αποτέλεσαν 100 μαθητές Δ' και Ε' Δημοτικού μοιρασμένοι ως προς το φύλο. Για τη μέτρηση των κινήτρων οι ερευνητές κατασκεύασαν δικό τους εργαλείο, το Motivation for Reading Questionnaire (MRQ) ενώ χορηγήθηκαν και εργαλεία που μέτρησαν τη συχνότητα ανάγνωσης στο σχολείο αλλά και εκτός σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κίνητρα είναι πολύπλευρα: εσωτερικά κίνητρα (αυτό-αποτελεσματικότητα), εξωτερικά κίνητρα (βαθμοί, αναγνώριση, ανταγωνισμός). Από αυτά η αυτό-αποτελεσματικότητα φάνηκε να αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την αναγνωστική κατανόηση. Ακόμη, όσον αφορά την ηλικία, οι μεγαλύτεροι μαθητές έδειξαν να έχουν λιγότερα θετικά κίνητρα σε σχέση με τους μικρότερους μαθητές της Δ' τάξης και όσον αφορά το φύλο, τα κορίτσια έδειξαν περισσότερα θετικά κίνητρα από τα αγόρια.

Οι Wang & Guthrie (2004, 162-186) στην έρευνα τους για τη συσχέτιση εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων με την αναγνωστική κατανόηση έδειξαν ότι τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης ενώ τα εξωτερικά κίνητρα, όταν δεν συσχετίζονταν με τα εσωτερικά, είχαν αρνητική πρόβλεψη.

Οι Logan, Medford & Hughes (2011, 124-128) στην έρευνά τους έδειξαν ότι το εσωτερικό κίνητρο ανάγνωσης εξηγούσε σημαντικό μέρος της διακύμανσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης στους αδύναμους στην ανάγνωση μαθητές, κάτι που δεν φάνηκε να συμβαίνει στους ικανούς στην ανάγνωση μαθητές.

Στην έρευνα των De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel (2012, 1006-1021) βρέθηκε ότι το κίνητρο ανάγνωσης ήταν σημαντικό για την ενασχόληση των μαθητών με την ανάγνωση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης. Οι προσδοκίες, που δημιουργούν οι μαθητές πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, επηρεάζουν την επίδοση, την επιμονή, την προσπάθεια αλλά και τις επιλογές που θα ακολουθήσουν.

Μία από τις διδακτικές προσεγγίσεις που σχεδιάστηκαν για να προάγουν την αναγνωστική κατανόηση είναι το πρόγραμμα CORI, το οποίο είναι μια διδακτική προσέγγιση εννοιολογικά προσανατολισμένη, στην οποία οι μαθητές διαβάζουν συνεργατικά και συζητούν τα σημεία που αυτοί θεωρούν ενδιαφέροντα, για να αυξήσουν τις γνώσεις τους γύρω από επιστημονικά θέματα και από έννοιες που συναντούν στα εργαστήρια. Οι μαθητές που ακολουθούν αυτό το πρόγραμμα, αναπτύσσουν υψηλού βαθμού εσωτερικά κίνητρα και κατανοούν καλύτερα αυτά που διαβάζουν (CORI, Guthrie et al., 2004)

3.3.4. Παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο

Ένας ακόμη παράγοντας που έχει ερευνηθεί και φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση είναι το ίδιο το κείμενο και η γνώση που έχει ο αναγνώστης γι' αυτό (Beers & Nagy, 2011, 183-202, Kostouli, 2005, 93-116, Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000, Μαρσαγγούρας, 2004, 140, Bohn-Gettler & Kendeou, 2014, 206-219). Η γνώση του κειμενικού τύπου ή είδους είναι σημαντική, γιατί συνδέεται τόσο με την ικανότητα αναγνώρισης των κεντρικών ιδεών του κειμένου, όσο και με τη γνώση της ιεραρχικής και λογικής του δομής (Αϊδίνης,

2012). Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι κειμενικοί τύποι και τα κειμενικά είδη συμβάλλουν στη γλωσσική επίγνωση και αντίληψη τόσο του συγγραφέα όσο και του δέκτη του κειμένου. Αντιλαμβάνονται μέσω αυτών τη γλώσσα ως εργαλείο χρήσης και διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων. Αποτελούν γνωστικά σχήματα στα οποία οργανώνονται κοινωνικο-πολιτισμικές συμβάσεις, αξίες, συμπεριφορές και οι αντίστοιχοι κειμενογλωσσολογικοί μηχανισμοί και καθοδηγούν τη σκέψη κατά την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 76-77).

Τα παιδιά από τα πρώτα τους χρόνια έρχονται σε επαφή με την ανάγνωση μέσω των παραμυθιών, των ιστοριών, των μύθων που ακούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Με το ξεκίνημα όμως του σχολείου έρχονται σε επαφή και με ένα άλλο είδος κειμένων που στόχο έχουν την απόκτηση γνώσεων. Το κείμενο λοιπόν σταδιακά παύει να είναι ένα εργαλείο τέρψης και γίνεται ένα μορφωτικό εργαλείο (McNamara, Floyd, Best & Louwense, 2004). Συνεπώς οι μαθητές στο σχολείο έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς τύπους και είδη κειμένων: κείμενα σε σχολικά βιβλία, κείμενα σε περιοδικά, κείμενα από το διαδίκτυο, αφηγηματικά κείμενα, πληροφοριακά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά, διαφημιστικά.

Οι Fox & Alexander (2009, 230-232) σε μια ανασκόπηση αρκετών μελετών αναφέρουν ότι η αναγνωσιμότητα, το κειμενικό είδος, η κειμενική δομή, η συνοχή, ο διάυλος επικοινωνίας (σχολικά βιβλία, κείμενα διαδικτύου) και τα τυπογραφικά στοιχεία αποτελούν τους σημαντικότερους κειμενικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.

Τα αφηγηματικά κείμενα αποτελούν τα πλέον διαδεδομένα κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αποτελούνται από ένα σύνολο κειμενικών προτάσεων που συνήθως δηλώνουν γεγονότα και συνδέονται μεταξύ τους τόσο χρονικά όσο και αιτιακά (Κωστούλη, 2001, 230-233). Πέρα από την πλοκή σημαντικό ρόλο σ' ένα αφηγηματικό κείμενο παίζουν και οι χαρακτήρες, τα πρόσωπα δηλαδή που πραγματώνουν τα γεγονότα και αποτελούν τον κινητήριο μοχλό της πλοκής. Έτσι για να γίνει κατανοητό ένα αφηγηματικό κείμενο, πρέπει να γίνουν κατανοητοί και οι χαρακτήρες, η δράση τους και τα γεγονότα που περιγράφονται στην ιστορία μέσω της συναγωγής συμπερασμών μεταξύ των πληροφοριών που υπάρχουν στο κείμενο, της προηγούμενης γνώσης και των προσδοκιών που έχει ο αναγνώστης (Best, Floyd & McNamara, 2008, 137-164). Η δομή των αφηγηματικών κειμένων είναι σχετικά απλή και η γλώσσα τους κοντά στην προφορική γλώσσα. Η προηγούμενη γνώση συνεπώς που απαιτείται για την επεξεργασία τους είναι γνώση που ήδη έχουν οι μαθητές αυτής της ηλικίας. Άρα

απαιτούν από τους μικρούς αρχάριους αναγνώστες ένα γνωστικό φορτίο που ήδη έχουν (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003).

Από την άλλη στη σχολική εκπαίδευση αξιοποιούνται και μη αφηγηματικά κείμενα, που ορίζονται ως τα κείμενα «όχι για το τι έχει συμβεί, αλλά για το πώς είναι τα πράγματα (Martin, 1989, 5). Στις κειμενικές αυτές κατηγορίες εντάσσονται τα διαδικαστικά κείμενα, τα περιγραφικά κείμενα, τα κείμενα αναφοράς, τα επεξηγηματικά κείμενα και τα επιχειρηματολογικά κείμενα. Τέτοιου είδους κείμενα χρησιμοποιούνται στη σχολική εκπαίδευση κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Τα κείμενα αυτά διαχωρίζονται επιπλέον και ως προς το είδος τους σε άρθρα, συνταγές, επιστολές, προσκλήσεις κ.α. Η γλώσσα τους και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι δυσκολότερα, με πιο πυκνά νοήματα από των αφηγηματικών κειμένων. Το ίδιο και η δομή τους που είναι πολύπλοκη και περιλαμβάνει έννοιες και ιδέες που στηρίζονται σε πιο αφηρημένες και λογικές σχέσεις. Το περιεχόμενό τους είναι πυκνότερο, πιο αφηρημένο και τεχνικό και γι' αυτό η προηγούμενη γνώση που απαιτείται για την επεξεργασία τους, είναι γνώση που δεν κατέχουν τα παιδιά (Beers & Nagy, 2011, Best, Floyd & McNamara, 2008).

Ο Μήτσης (2004, 77) επισημαίνει ότι για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών κατά τη διδασκαλία της κατανόησης λόγου καλό είναι να επιλέγονται αυθεντικά κείμενα και όχι κατασκευασμένα.

Στην έρευνα των Best, Floyd & McNamara, (2008, 137-164) διερευνήθηκε η επίδραση του κειμενικού τύπου στην αναγνωστική κατανόηση. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές της Γ' Δημοτικού στους οποίους δόθηκαν δύο κείμενα, ένα αφηγηματικό και ένα πληροφοριακό όμοιας δυσκολίας τα οποία εξετάστηκαν με τρία έργα: ένα έργο ελεύθερης ανάκλησης του κειμένου, ένα έργο ανάκλησης με χρήση νύξεων από τους ερευνητές και ένα έργο με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορά της αναγνωστικής κατανόησης στους δύο τύπους κειμένου. Η προηγούμενη γνώση και η ικανότητα αποκωδικοποίησης φάνηκε να επηρεάζει περισσότερο την κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων.

Στην ελληνική βιβλιογραφία φαίνεται επίσης να παιδιά να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα αφηγηματικά κείμενα σε σύγκριση με τα μη αφηγηματικά (Αϊδίνης & Δαούλα, 2016, Αϊδίνης & Γακοπούλου, 2017, 15-28). Αυτό μπορεί να οφείλεται στον βαθμό ευκολίας που παρουσιάζουν τα αφηγηματικά κείμενα αλλά και στην μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με αυτά. Ωστόσο υπάρχουν και ενδοατομικοί γλωσσικοί και γνωστικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την αναγνωστική κατανόηση αλλά και κειμενικοί παράγοντες όπως είναι τα

δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των ίδιων των κειμένων (Βάμβουκας 1984, Πόρποδας, 2002).

Στην έρευνα των Diakidou et al., (2005) φάνηκε ότι η κατανόηση αφηγηματικών κειμένων μειώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις ενώ αντίθετα η κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων αναπτύσσεται από τη Δ' Δημοτικού. Ενώ και πάλι η έρευνα αυτή έδειξε προβάδισμα στην κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων, έδειξε παράλληλα ότι η κατανόηση των μη αφηγηματικών φαίνεται να εξαρτάται και από την εξοικείωση και την τριβή των μαθητών με αυτά. Για την επιβεβαίωση της παρατήρησης ωστόσο χρειάζεται περαιτέρω έρευνα.

Οι ερευνητές Χατζηαθανασίου & Αϊδίνης, (2006, 464-475) μελέτησαν την αναγνωστική κατανόηση σε αφηγηματικά κείμενα μαθητών της Α', Β', Δ' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού και αργότερα ερεύνησαν την αναγνωστική κατανόηση σε μη αφηγηματικά κείμενα σε μαθητές Δ' και Ε' Δημοτικού (Αϊδίνης & Χατζηαθανασίου, 2009). Και στις δύο έρευνες οι μαθητές είχαν χαμηλές επιδόσεις στις ερωτήσεις που ζητούσαν πληροφορίες που μπορούσαν να βρεθούν άμεσα από το κείμενο και ακόμη χαμηλότερες σε ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς. Η πιο πρόσφατη έρευνά τους έδειξε ακόμη ότι η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, αν και επηρεάζει θετικά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, ωστόσο από μόνη της δεν επαρκεί για να οδηγήσει στην ανάπτυξη της. Ακόμη, φάνηκε ότι η ταχύτητα ανάγνωσης αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης, αφού παιδιά που διάβαζαν ταχύτερα, κατανοούσαν και καλύτερα.

Στην έρευνα των Padelidou & Antoniou (2014, 1-31) μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού και του γυμνασίου εξετάστηκαν σε αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα. Σε όλες τις τάξεις η κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων φάνηκε κατώτερη από την κατανόηση των αφηγηματικών, με τους μαθητές της τρίτης γυμνασίου να έχουν στα πληροφοριακά κείμενα επιδόσεις παρόμοιες με εκείνες των παιδιών της τρίτης δημοτικού σε αφηγηματικά κείμενα.

Οι Αϊδίνης & Δαούλα, (2016, 101-127) μελέτησαν την αναγνωστική κατανόηση και τη σχέση της με την ακουστική κατανόηση αλλά και τον κειμενικό τύπο σε 126 μαθητές της Γ' και ΣΤ' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι επιδόσεις των συμμετεχόντων και στις δύο ηλικιακές ομάδες ήταν πολύ καλύτερες στα αφηγηματικά κείμενα ενώ αντίθετα στα πληροφοριακά κείμενα οι επιδόσεις ήταν αρκετά χαμηλές. Μάλιστα αποδίδουν τη χαμηλή σχολική επίδοση στα πληροφοριακά κείμενα στη σύνδεση του πληροφοριακού

λόγου με την αποστήθιση στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος που αποδυναμώνει τα κίνητρα των μαθητών για κατανόηση.

Ακόμη η συνοχή και η συνεκτικότητα του κειμένου είναι σημαντικοί παράγοντες για την κατανόησή του (Kaakinen, Salonen, Venalainen & Hyuönä, 2011, 201-208, Caldwell & Leslie, 2010, 308-340, Cain & Nash, 2011, 429-441). Σύμφωνα με τους Perfetti et al., (2005), τα όρια του κανόνα συνοχής του αναγνώστη καθορίζουν τον βαθμό της κατανόησης του κειμένου. Συνοχικές και συνεκτικές πηγές θεωρούνται μεταξύ άλλων οι κεφαλίδες και τα συνδετικά («και», «αλλά», «αν και» κ.λπ.) και η έλλειψη αυτών φαίνεται να αυξάνει τον βαθμό δυσκολίας των κειμένων. Ακόμη, οι εικόνες μπορεί να διευκολύνουν την κατανόηση αφηγηματικών ή μη κειμένων κυρίως μέσω της διευκόλυνσης εξαγωγής συμπερασμών (Pike, Barnes & Barron, 2010, 243).

Άλλη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ικανότητας της αναγνωστικής κατανόησης είναι η διδασκαλία χρήσης ενός «ρεπερτορίου» στρατηγικών κατανόησης όπως αναφέρει ο Χατζηαθανασίου (2017, 68-69). Το ρεπερτόριο αυτό περιλαμβάνει (Pressley, 2001): γνώση του λόγου για τον οποίο διαβάζουν οι αναγνώστες το κείμενο, πρόβλεψη για ό,τι μπορεί να ακολουθήσει, επιλεκτική ανάγνωση βάσει μιας πρόχειρης ματιάς που έχουν ρίξει από πριν, συσχέτιση ιδεών που υπάρχουν στο κείμενο με αυτά που ήδη γνωρίζουν, αναθεώρηση της προηγούμενης γνώσης τους, εύρεση του νοήματος του άγνωστου λεξιλογίου από τα συμφραζόμενα, υπογράμμιση σημαντικών σημείων του κειμένου, παράφρασή του προκειμένου να θυμούνται τα κύρια σημεία του, κράτημα σημειώσεων, αξιολόγηση της ποιότητας του κειμένου, αναθεώρηση σημαντικών σημείων με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, σκέψη για τρόπους μελλοντικής αξιοποίησης των ιδεών που συνάντησαν στο κείμενο.

Όλες αυτές οι στρατηγικές που εξαρτώνται η μία από την άλλη, διδάσκονται και αποσκοπούν στη βελτίωση της μνήμης και της κατανόησης. Οι καλοί ωστόσο αναγνώστες δεν χρησιμοποιούν μία στρατηγική αλλά έναν συνδυασμό στρατηγικών που διδάσκονται από τους δασκάλους και καθηγητές και έχει φανεί από τα ερευνητικά δεδομένα ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κατανόησης κειμένου (Graesser, 2007, Muijselaar & de John, 2015 όπως αναφέρθηκε στο Χατζηαθανασίου, 2017, 70).

Πίνακας 6: Στρατηγικές κατανόησης γραπτού λόγου (Πύλη για την ελληνική γλώσσα)

Γρήγορη ανάγνωση	Λεπτομερής ανάγνωση
Εστιασμένη ανάγνωση για τον εντοπισμό της γενικής ιδέας του κειμένου (γενική στόχευση)	Χρήση πηγών
Εστιασμένη ανάγνωση για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών	Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης
Προβλέψεις	Καταιγισμός ιδεών
Αξιοποίηση συμφραζομένων	Σημειώσεις
Αντίληψη της σκέψης και των συναισθημάτων των άλλων	Ανάπτυξη πολιτισμικής αντίληψης
Αναγνώριση δομικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου	Συνεργασία

Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης είναι η καθοδήγηση (monitoring). Αν και κάποιοι θεωρούν ότι οι στρατηγικές κατανόησης και η καθοδήγηση της κατανόησης ταυτίζονται (Yang, 2006, 313-343), ωστόσο ο Pressley (2001) επισημαίνει ότι η καθοδήγηση περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση, την πρώτη δεξιότητα προϋπόθεση της ανάγνωσης.

Η καθοδήγηση της αναγνωστικής κατανόησης είναι στην ουσία μια μεταγνωστική στρατηγική για τον έλεγχο της κατανόησης. Πρόκειται για μια μεταγλωσσική ικανότητα που οδηγεί σε μια δεύτερη ανάγνωση του κειμένου ή κάποιων σημείων του, την αναζήτηση πληροφοριών από άλλες πηγές ή την αναζήτηση βοήθειας από κάποιον (Garton & Pratt, 2004, όπως αναφέρθηκε στο Χατζηαθανασίου, 2017, 71).

3.4. Επίπεδα κατανόησης

Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη μελέτη της κατανόησης σχεδίασαν έργα για την αξιολόγησή της σε διάφορα επίπεδα.

Όπως αναφέρθηκε στο Κρόκου & Κολιάδης, (2011, 358-376), η King διακρίνει δύο επίπεδα κατανόησης: την κυριολεκτική κατανόηση/ρηχή κατανόηση, η οποία αφορά εκείνες τις πληροφορίες (θεματικές προτάσεις, λεπτομέρειες) που μπορεί να ανακαλέσει ένα άτομο και οι οποίες βρίσκονται αυτούσιες μέσα στο κείμενο και τη συνεπαγωγική/λογικοσυμπερασματική/βαθιά κατανόηση, η οποία απαιτεί την κριτική σκέψη του αναγνώστη και τη βαθύτερη εμπλοκή του με το κείμενο, καθώς προσδιορίζεται από υψηλής συνοχής, πλούσιας ενσωμάτωσης και λογικοφανείς νοητικές αναπαραστάσεις. Στηριζόμενη στη θεωρία του Kintsch (1988, 1998) αναφέρει ότι η κυριολεκτική κατανόηση προκύπτει από τον επιφανειακό κώδικα και την κειμενική βάση και εκφράζει ό, τι με σαφήνεια ορίζεται στο κείμενο (Kintsch & Kintsch, 2005, 71-92), σε αντίθεση με τη συνεπαγωγική κατανόηση η οποία προκύπτει από τις πληροφορίες του κειμένου και τις προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη και έτσι, εκφράζει ό,τι υπονοείται από το κείμενο, υποθέτοντας ότι ο αναγνώστης εύκολα μπορεί να συναγάγει από τα συμφραζόμενα ή από την εμπειρία του.

Ο αναγνώστης μπορεί να κάνει απλές προτασιακές και διαπροτασιακές συνεπαγωγές σχεδόν ασυνείδητα, όπως εύκολα μπορεί να κάνει και ενδοκειμενικές συνεπαγωγές. Μπορεί επίσης να κάνει και πιο σύνθετες συνεπαγωγές (αιτιώδης, πρόβλεψης, επεξεργασίας), οι οποίες προϋποθέτουν τη σύνδεση της νέας πληροφορίας με την προηγούμενη γνώση του αναγνώστη προκειμένου να οδηγήσουν στο κεντρικό μήνυμα του κειμένου (van deBroek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White & Lorch, 2005, 107-130, Kintsch, 1998, 163-182, Graesser, Singer, & Trabasso, 1994, 371-395, Stein & Glenn, 1975).

Η Παντελιάδου (2000) και οι Fiene & McMahon (2007) όπως αναφέρθηκε στο Κρόκου (2012), εκτός της κυριολεκτικής κατανόησης και της λεξιλογικής κατανόησης αναφέρουν και την ερμηνευτική κατανόηση, η οποία αναφέρεται στην αναζήτηση αιτιακών σχέσεων, συγκρίσεων, προβλέψεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων και στην κριτική κατανόηση, η οποία σχετίζεται με την υποστήριξη απόψεων, την αξιολόγηση θέσεων, την ανάλυση μέσω της σχετικότητας και αξιοπιστίας και την εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων.

3.5. Τρόποι αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι και μέσα για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης στη σχολική πράξη αλλά και στις ερευνητικές διαδικασίες. Η αξιολόγηση μέσω γραπτών και προφορικών δοκιμασιών (tests) αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων σπουδών στα εκπαιδευτικά συστήματα, που επιδιώκει την παροχή μιας πλήρους εικόνας για την πορεία του διδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς, στους ίδιους τους μαθητές αλλά και στους γονείς, εντοπίζοντας τόσο τις θετικές πλευρές όσο και τις αδυναμίες ή ελλείψεις (Μήτσης 2004 & 2015). Όσον αφορά στην κατανόηση του γραπτού λόγου, η διαμορφωτική ή συνεχής αξιολόγηση αξιοποιεί μεθόδους και τεχνικές²¹ αξιολόγησης της γνώσης των μαθητών που τείνει να βοηθάει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς).

Έχουν χρησιμοποιηθεί τα παρακάτω εργαλεία αξιολόγησης της δεξιότητας:

α) Η αναδιήγηση (retelling): σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης ο μαθητής ανακαλεί αυτούσιες πληροφορίες του κειμένου ή παραφράζει τις πληροφορίες που κρίνει σημαντικές έχοντας ενσωματώσει προηγούμενες γνώσεις του ή έχοντας δημιουργήσει συνάψεις με άλλα κείμενα (Schisler, Joseph, Konrad, & Alber-Morgan, 2010).

Μια εναλλακτική μορφή της αναδιήγησης είναι η προκαλούμενη αναδιήγηση ή καθοδηγούμενη η οποία ενδείκνυται για τους μικρούς μαθητές, αφού περιορίζει το γνωστικό φορτίο, αφού η ακρίβεια των ερωτήσεων μειώνει τον αριθμό των πληροφοριών που θα πρέπει να κρατούν στην εργαζόμενη μνήμη τους.

Τα τεστ με τη συμπλήρωση της ακριβούς λέξης που έχει παραληφθεί αξιοποιήθηκαν περισσότερο για τη μέτρηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων παρά για τον έλεγχο της αναγνωστικής κατανόησης (Francis, Fletcher, Catts, & Tomblin, 2005).

Ο περισσότερο χρησιμοποιημένος τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης αλλά και ο πιο αμφιλεγόμενος είναι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Από τη μία εξασφαλίζουν στον ερευνητή την αξιοπιστία των διαδικασιών μέτρησης, τη συντομία της χορήγησης με τη δυνατότητα προσθήκης περισσότερων ερωτήσεων

²¹ Ρουμπρίκες, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, σχέδια εργασίας, ημερολόγια παρατήρησης, φάκελοι εργασιών, εννοιολογικοί χάρτες, παιχνίδια ρόλων, δημόσιες συζητήσεις (Μαγουλά, Μήτσης, Σαμαρά, 2021)

που να καλύπτουν μεγαλύτερο εύρος της υπό αξιολόγηση περιοχής (Magliano, Millis, Ozuru, & McNamara, 2007, Campbell, 2005) και από την άλλη δεν του φανερώνουν με ασφάλεια τις παρανοήσεις των αναγνωστών ή τις διακυμάνσεις της κατανόησής τους (Francis, Fletcher, Catts, & Tomblin, 2005).

Μια άλλη τεχνική αξιολόγησης είναι οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης ή ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2009), όπου ο αναγνώστης διαβάσει το κείμενο και απαντά σε ανοιχτού τύπου ερώτηση χωρίς να επιστρέφει σε αυτό ανατρέχοντας στη νοητική παράσταση του κειμένου που έχει δημιουργήσει. Ωστόσο η τεχνική αυτή έχει κατηγορηθεί ότι δεν αξιολογεί τόσο την κατανόηση όσο τη μάθηση μέσω της προηγούμενης γνώσης.

Οι Millis, Magliano, & Todaro (2006) δημιούργησαν τα λεκτικά πρωτόκολλα του «σκέφτομαι φωναχτά» με τη χρήση των οποίων ο αναγνώστης λεκτικοποιεί τη σκέψη του. Έτσι, φανερώνονται οι γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες (Laing & Kamhi, 2002· Ward & Traweek, 1993), οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης αλλά και οι συναισθηματικές επιρροές του ατόμου. Οι Pearson & Hamm (2005) αμφισβητούν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την ικανότητα γενίκευσης της τεχνικής αυτής.

Στην παρούσα έρευνα η αναγνωστική κατανόηση μετρήθηκε με βάση τη βαθμολογία που έλαβαν οι μαθητές σε ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, σωστό-λάθος, συμπλήρωσης κενού κ.α.) και σε ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης οι οποίες προϋπέθεταν τη συμπερασματική επαγωγική ικανότητα του μαθητή σε συνδυασμό με την αξιολογική-κριτική του ικανότητα. Η επίδοση των μαθητών στις δραστηριότητες αυτές αποτελεί δείκτη της αναγνωστικής τους κατανόησης που στη συνέχεια συσχετίστηκε με την ορθογραφική τους επίδοση που αποτελεί και το βασικό ζητούμενο της παρούσας έρευνας. Στόχος μας είναι να καταγράψουμε τη συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφική δεξιότητα σε μαθητές του Δημοτικού.

3.6. Η Εκμάθηση της Ανάγνωσης-Τα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης

Η ανάγνωση αποτελεί μια διαδικασία που δεν κατακτάται σε αυθόρμητες καταστάσεις αλλά αντιθέτως μαθαίνεται σε καταστάσεις που δημιουργούνται από το περιβάλλον. Προϋπόθεση της ανάγνωσης είναι ο μαθητής να διαθέτει συγκεκριμένες ικανότητες που θα επιτρέψουν την ενεργοποίηση των μηχανισμών εκείνων που εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάγνωσης. Οι μηχανισμοί αυτοί

που επιτρέπουν την κατανόηση και την αποκωδικοποίηση θα ενεργοποιηθούν σε συγκεκριμένες καταστάσεις μάθησης και με συγκεκριμένες μεθόδους.

Σύμφωνα με τον Frith (1985, 301-330) οι φάσεις ή τα στάδια²² εκμάθησης της ανάγνωσης είναι τρία: το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό. Το μοντέλο που είναι περισσότερο αποδεκτό είναι αυτό που προτάθηκε από την Ehri (1998) και εμπλουτίστηκε αργότερα βάσει μεταγενέστερων ευρημάτων. Σύμφωνα με αυτό στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης του γραπτού λόγου διακρίνονται τέσσερα βασικά στάδια ή φάσεις: το προ-αλφαβητικό, το μερικώς αλφαβητικό, το πλήρως αλφαβητικό και το εδραιωμένο αλφαβητικό.

3.6.1. Οι φάσεις ή στάδια του Frith

Στο πρώτο στάδιο ή φάση, το οποίο ονομάζεται *λογογραφικό* και χρονικά τοποθετείται πριν το Δημοτικό, το παιδί χρησιμοποιεί όλες τις ενδείξεις που του επιτρέπουν την αναγνώριση της λέξης. Πρόκειται κυρίως για εξωγλωσσικές ενδείξεις (χρώματα ή εικόνες) καθώς και ορισμένα εσωτερικά οπτικά χαρακτηριστικά της λέξης (το μήκος της ή κάποια σημάδια που εμφανίζονται στο εσωτερικό της λέξης). Τα σημασιολογικά λάθη είναι τα πιο συχνά σε αυτή τη φάση, αφού το παιδί δε διαβάζει τη λέξη αλλά τη μαντεύει ή την επιλέγει ως πιθανότερη απάντηση βάσει συγκεκριμένων ενδειξεων. Σε αυτό το στάδιο το παιδί μαθαίνει να σχηματίζει συσχετισμούς ανάμεσα σε λέξεις και συγκεκριμένες καταστάσεις. Η μάθηση γίνεται πιο στοχευμένη και σαφής στο νηπιαγωγείο, αφού στόχος του εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση των αντιστοιχίσεων ανάμεσα σε λέξεις και καταστάσεις. Ωστόσο, σε καμιά περίπτωση δεν πρόκειται για συστηματικό είδος μάθησης.

Οι Seymour & Elder (1986) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε αγγλόφωνα παιδιά ηλικίας 4,5 έως 5,5 ετών παρατήρησαν ότι η ανάγνωση σε αυτή τη φάση/στάδιο δεν περνάει μέσα από τη φωνολογική μεσολάβηση. Ακόμη τα λάθη που γίνονται στην ανάγνωση αφορούν λέξεις που αντικαθίστανται από άλλες λέξεις σημασιολογικά ή οπτικά παρόμοιες. Τέλος, έδειξαν ότι η λογογραφική φάση/στάδιο δεν παρατηρείται σε όλα τα παιδιά αλλά κυρίως σε εκείνα που

²² Υπάρχει διάκριση μεταξύ των όρων «στάδιο» και «φάση». Οι Golder & Gaonac'h, (2004, 111) θεωρούν πως ο όρος «στάδιο» καθιστά τη διαδικασία της εκμάθησης της ανάγνωσης αυστηρή. Στην εργασία χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι χωρίς κάποια διάκριση μεταξύ τους.

διαθέτουν κάποιες ανεπτυγμένες ικανότητες που τους επιτρέπουν τη φωνολογική μεσολάβηση.

Στο δεύτερο στάδιο ή φάση, το *αλφαβητικό*, το παιδί χρησιμοποιεί τη φωνολογική μεσολάβηση, μετατρέποντας τα γραφήματα σε φωνήματα ή γενικότερα εντοπίζοντας μέσα στον λόγο κάποιες μονάδες κατάτμησης μικρότερες από τις λέξεις, όπως, για παράδειγμα, είναι οι ομοιοκαταληξίες, οι συλλαβές και τα φωνήματα.

Οι Gombert, Gaux & Demont (1994) στην εργασία τους μελέτησαν τη σχέση μεταξύ επιδόσεων σε μεταγλωσσικά τεστ και επιδόσεων ανάγνωσης σε διαφορετικές ηλικίες (από την προσχολική ηλικία έως το γυμνάσιο). Τα μεταγλωσσικά τεστ περιλάμβαναν ασκήσεις αναγνώρισης συλλαβών, αφαίρεσης συλλαβών, αντιμετάθεσης συλλαβών, αναγνώρισης φωνημάτων, αφαίρεσης φωνημάτων, φωνηματικής αντιμετάθεσης καθώς και μορφοσυντακτικών ασκήσεων που αξιολογούν την ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται συνειδητά μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο τέλος της προσχολικής περιόδου, η ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων αποτελεί ισχυρό προγνωστικό δείκτη της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση με δυνατή φωνή. Η είσοδος στο δημοτικό σχολείο επιτρέπει στους μαθητές να σημειώσουν σημαντική πρόοδο στις μεταγλωσσικές ασκήσεις κυρίως αυτές που αφορούν τη φωνολογική συνείδηση. Ακόμη, στο Δημοτικό, η κατανόηση συνδέεται με την ικανότητα ελέγχου των προφορικών φράσεων από την πλευρά της γραμματικής. Στο Γυμνάσιο οι δυσκολίες στην ανάγνωση είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών και πιο συγκεκριμένα με δυσκολίες που παρουσιάζουν στον χειρισμό της φωνολογικής δομής της γλώσσας.

Τέλος, στη τρίτη φάση/στάδιο, την *ορθογραφική*, οι λέξεις δεν αναγνωρίζονται βάσει της συνολικής οπτικής τους εικόνας αλλά βάσει των ορθογραφικών ενοτήτων (ομάδες γραμμάτων) που μπορούν να συνδυάζονται σε διαφορετικές λέξεις. Έτσι πραγματοποιείται και η ανάγνωση μη ομαλών λέξεων η οποία θα ήταν αδύνατη με τη μεσολάβηση της φωνολογικής αρχής.

Ο προσδιορισμός των στρατηγικών ανάγνωσης των λέξεων αποκαλύπτει και τη φάση ή το στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Για παράδειγμα, για την ένταξη στη λογογραφική ή αλφαβητική φάση ή στάδιο δίνεται στον παιδί μια εργασία ανάγνωσης λέξεων μέσα σ' ένα πλαίσιο εικόνων και πρέπει να κρίνει κατά πόσο η γραπτή ονομασία ανταποκρίνεται ή όχι στην εικόνα δικαιολογώντας την απάντησή του. Αν το παιδί στηριχθεί στην εικόνα για την απάντησή του, τότε

λειτουργεί με τον λογογραφικό τρόπο, αν στηριχθεί σε γραφηματικού τύπου ενδείξεις, τότε λειτουργεί με τον αλφαβητικό τρόπο. Για την ένταξη στην αλφαβητική ή ορθογραφική φάση δίνονται στο παιδί λέξεις υπαρκτές και μη, τεσσάρων ή πέντε γραμμάτων για να τις διαβάσει φωναχτά. Αν το παιδί βρίσκεται στην αλφαβητική φάση ή στάδιο, αναμένεται να επηρεαστεί από την ομαλότητα στη γραφή ενώ αν βρίσκεται στην ορθογραφική φάση δεν θα επηρεαστεί ούτε από την ομαλότητα ή μη των λέξεων, ούτε από τη συχνότητα ούτε από το λεξιλόγιο (Sprenger-Charolles, 1992).

3.6.2. Οι φάσεις ή στάδια της Ehri

Η *προ-αλφαβητική φάση* χαρακτηρίζεται από αναγνώριση λέξεων με βάση τα οπτικά χαρακτηριστικά της λέξης ή τα χαρακτηριστικά του πλαισίου της λέξης (όταν πρόκειται για περιβαλλοντικό γραπτό λόγο) (Ehri, 2005a όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 36). Το παιδί αναγνωρίζει το όνομά του ή οικείες λέξεις του περιβάλλοντός του στηριζόμενο σε οπτικο-γραφικές ενδείξεις (σχήμα γραμμάτων ή άλλα χαρακτηριστικά τους) και στο συνοδευτικό πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει άλλα οπτικά χαρακτηριστικά όπως χρώματα, εικόνες και σύμβολα του πλαισίου που συνοδεύουν τα γράμματα (Share & Gur, 1999, όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 36). Άρα τα αναγνωστικά εγχειρήματα των παιδιών σε αυτή τη φάση δεν στηρίζονται στη σύνδεση μεταξύ γραμμάτων και ήχων και συνεπώς είναι αποτελεσματικά μόνο σε συγκεκριμένο αριθμό λέξεων.

Στη μερικώς αλφαβητική φάση το παιδί φαίνεται να χρησιμοποιεί περιστασιακά κάποιες φωνογραφημικές αντιστοιχίες για να θυμάται τις λέξεις. Κυρίως γνωρίζει τις αντιστοιχίες των γραμμάτων των οποίων το όνομα περιλαμβάνει τον ήχο που αντιπροσωπεύει το γράμμα, ιδιαίτερα αν αυτός βρίσκεται στην αρχική θέση (Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki & Francis, 1998, όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 37). Στην πλήρως αλφαβητική φάση το παιδί αναγνωρίζει τις λέξεις με βάση την ορθογραφική τους μορφή εφαρμόζοντας τους φωνογραφημικούς συνδυασμούς ακόμη και σε λέξεις με ασυνήθιστη ή ανώμαλη ορθογραφία. Ειδικότερα στα διαφανή ορθογραφικά συστήματα το παιδί συνδέει ευκολότερα και γρηγορότερα τα γράμματα με τους φθόγγους που ταιριάζουν, με αποτέλεσμα να περνούν ταχύτερα τα αρχικά στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης και της γραφής σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους σε λιγότερα διαφανή ορθογραφικά συστήματα.

Τέλος, στην εδραιωμένη *αλφαβητική* ή *μονογραφική* φάση η αποθήκευση και η ανάκληση λέξεων στηρίζεται σε αντιστοιχίες μεμονωμένων γραφημάτων και φθόγγων αλλά και μεταξύ συλλαβικών και υπερσυλλαβικών τμημάτων και ολόκληρων μορφημάτων. Το παιδί-αναγνώστης έχει πια δημιουργήσει συγχωνευμένες μνημονικές αναπαραστάσεις των φωνολογικών και ορθογραφικών μερών των λέξεων αρχικά εκείνων που συναντάει πιο συχνά. Η ευχέρεια στην ανάγνωση είναι στενά συνδεδεμένη με την αναγνώριση των οικείων και συχνών ορθογραφικών μοτίβων που συγκροτούνται με την αυξανόμενη αναγνωστική εμπειρία (Juel, 1983, όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 40).

Η συνεχώς αυξανόμενη αναγνωστική εμπειρία του νέου αναγνώστη συμβάλλει αρχικά στη δημιουργία και αργότερα στην ενίσχυση των ορθογραφικών αναπαραστάσεων στο νοητικό λεξικό. Στο νοητικό λεξικό οι εξασκημένες λέξεις αναπαρίστανται με συγχωνευμένες τις φωνολογικές και ορθογραφικές τους ταυτότητες που σημαίνει ότι η ορθογραφική μορφή των γνωστών και οικείων λέξεων συνδέεται άμεσα στη μνήμη του αναγνώστη με την προφορά τους (Ehri, 2005a, όπως αναφέρθηκε στο Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 44)). Η διαδικασία αυτή συμβαίνει αθέλητα με την έννοια ότι οι περισσότεροι αναγνώστες αναπτύσσουν και βελτιώνουν το ορθογραφικό τους λεξικό χωρίς να στοχεύουν στην απομνημόνευση ορθογραφικών προτύπων όταν διαβάζουν (Share, 2008).

3.7. Συμπερασματικά

Στις σημερινές αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες κοινωνίες ο γραπτός λόγος είναι πολύ σημαντικός. Στο πλαίσιο αυτό, η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας θεωρείται απαραίτητη για το άτομο καθώς συνδέεται με την προσωπική του εξέλιξη, αλλά επηρεάζει και ευρύτερα την κοινωνική πρόοδο και ευημερία. Όμως η ανάγνωση όπως και η γραφή δεν μπορεί να διαχωριστεί από τον σκοπό, την προηγούμενη γνώση και τα συναισθήματα του ατόμου που ασχολείται με αυτήν ούτε από το ίδιο το κείμενο, τη φύση και τις συμβάσεις του, οι οποίες ενώνουν τις προσδοκίες των αναγνωστών με τις προθέσεις των συγγραφέων.

Στην παρούσα εργασία η αναγνωστική κατανόηση εξετάζεται στο πλαίσιο του πανελληνίου διαγωνισμού ανάγνωσης βιβλίων «Βιβλιοδρομίες». Σύμφωνα με

αυτόν, οι μαθητές διάβασαν τέσσερα λογοτεχνικά βιβλία με σκοπό τη κατανόησή τους σε βάθος, που επιτυγχάνεται από την ίδια τη φύση των λογοτεχνικών κειμένων, αφού εμπλέκουν τον μαθητή σε μια συναισθηματική εμπειρία, σε μια κατάσταση που δεν διαφέρει πολλές φορές από την ίδια τη ζωή. Σημαντικό ρόλο στον διαγωνισμό αυτό φαίνεται να παίζει ο παράγοντας της συνεργασίας. Τόσο κατά την περίοδο της προετοιμασίας για τον διαγωνισμό όσο και κατά τη διάρκεια της εξέτασης, οι μαθητές είχαν την επιλογή να συμμετέχουν σε ομάδες των δύο, τριών ή τεσσάρων ατόμων. Έτσι η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα ενός συνεργατικού πρότζεκτ αναπτύσσοντας καινούριες ικανότητες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές ως αποτέλεσμα της αναστοχαστικής ανάγνωσης, της ομαδικής εργασίας και των πολλών συζητήσεων. Μάλιστα σύμφωνα με την έρευνα των Chambers, Jackson & Rose (1993) σε τέτοιου είδους συνεργατικά πρότζεκτ φαίνεται να ευνοούνται οι μαθητές με δυσκολίες τόσο στην κατανόηση όσο και στη γραφή.

Στόχος της έρευνάς μας είναι να συσχετίσουμε την επίδοση των μαθητών στα έργα αναγνωστικής κατανόησης με την ορθογραφική τους επίδοση. Ο Smith (2006, 306-307) ισχυρίζεται ότι η ορθογραφική γνώση έχει έναν ελάχιστο ρόλο στην ανάγνωση. Η γνώση ορθογραφίας δεν κάνει έναν καλό αναγνώστη, επειδή η ανάγνωση δεν επιτυγχάνεται με την αποκωδικοποίηση της ορθογραφίας και οι καλοί αναγνώστες δεν είναι απαραίτητα και καλοί ορθογράφοι. Ωστόσο επισημαίνει ότι η εκτεταμένη ανάγνωση μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι μία από τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι αν και κατά πόσο συσχετίζεται η αναγνωστική κατανόηση με την ορθογραφική επίδοση και το αντίστροφο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου

4.1. Εισαγωγή

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου και κυρίως η παραγωγή του είναι κύριος στόχος κάθε σχολικού προγράμματος, γιατί ο γραπτός λόγος μεταξύ άλλων συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλώσσας, είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας και προάγει τη σχολική γνώση (Σπαντιδάκης, 2010, Ματσαγγούρας, 2004, 14). Σε επιστημονικό επίπεδο η παραγωγή λόγου εξετάζεται διεπιστημονικά τόσο από γλωσσολογικής όσο και από ψυχολογικής, παιδαγωγικής και κοινωνικής άποψης και τους αντίστοιχους κλάδους, όπως της κειμενογλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, υπό την επιρροή γνωστικών, κοινωνικογνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων προσανατολίστηκαν στη διδασκαλία του γραπτού λόγου βάσει της θεωρίας των κειμενικών ειδών και της γραφής ως διαδικασίας. Έτσι και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μετέβη, αν και με αρκετή καθυστέρηση, από τα γραμματικο-συντακτικά/γλωσσοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας στα κειμενοκεντρικά-επικοινωνιακά.

Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει πως η γλώσσα παραμερίζεται. Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Ο συγγραφέας συνθέτει ένα κείμενο λύνοντας ταυτόχρονα εννοιολογικά, γλωσσικά, διαδικαστικά προβλήματα που προκύπτουν κατά τη συγγραφική δραστηριότητα και συνδυάζοντας δεξιότητες και υποδεξιότητες σε μικρο-επίπεδο όπως την ορθογραφία, τη σύνταξη προτάσεων, το λεξιλόγιο καθώς και δεξιότητες σε μακρο-επίπεδο, όπως τη δομή, το θέμα, το κειμενικό είδος αλλά και το επικοινωνιακό πλαίσιο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 13).

Η συνθετότητα και η ιδιαιτερότητα της γραφής καθιστούν τη διδασκαλία της τόσο πολύπλοκη όσο και το αντικείμενό της. Το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας αποδείχτηκε ερευνητικά ότι αποτυγχάνει να καταστήσει τον μαθητή ικανό να ανταπεξέλθει στη συνθετότητα αυτή καλλιεργώντας και δομώντας του τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 23-24). Τη θέση του παραδοσιακού μοντέλου πήραν νέα θεωρητικά μοντέλα που το

καθένα έδωσε έμφαση στις επιμέρους διαστάσεις της παραγωγής γραπτού λόγου (γνωστική, επικοινωνιακή, γλωσσική) στις οποίες βασίστηκαν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν στρατηγικές διδασκαλίας.

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα παραγωγής λόγου καθώς και οι βασικές αρχές που αξιοποιήθηκαν κατά καιρούς από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να σχεδιαστούν μαθησιακά περιβάλλοντα ανάπτυξης της δεξιότητας της παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι θεωρητικές αυτές και ερευνητικές βάσεις θα συμβάλουν στην ορθότερη και πληρέστερη υποστήριξη των υποθέσεων και των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας για τη σχέση της ορθογραφικής ικανότητας με τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου.

4.2. Προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου

4.2.1. Παραδοσιακή προσέγγιση

Η παραδοσιακή προσέγγιση εκφράστηκε με διάφορα μοντέλα που καθιερώθηκαν κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα: το παραδοσιακό μοντέλο, το Γραμματικο-συντακτικό μοντέλο, το μοντέλο Μιμητικής και Καθοδηγούμενης γραφής, το Κειμενοκεντρικό μοντέλο.

Η προσέγγιση αυτή που κυριάρχησε διεθνώς όλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα δεν εστιάζει στις διαδικασίες σύνθεσης ενός κειμένου από τον συγγραφέα-δημιουργό του αλλά στην ανάλυσή του ως ολοκληρωμένου δημιουργήματος. Θεωρεί ότι η ποιότητα του μαθητικού γραπτού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το έμφυτο ταλέντο του μαθητή, το οποίο εξελίσσεται με τη συνεχή άσκηση. Συνεπώς, αγνοούνται οι διαδικασίες και το πλαίσιο παραγωγής και δίνεται έμφαση στην άσκηση των μαθητών στη συγγραφή εκθέσεων με προτεραιότητα τη γλώσσα του κειμένου και στη διόρθωση από τους εκπαιδευτικούς του τελειωμένου μαθητικού γραπτού με παρατηρήσεις που αφορούν τη γραμματικο-συντακτική ορθότητα, το περιεχόμενο και το ύφος (Μήτσης, 2004). Τα λογοτεχνικά κείμενα ή δοκίμια αποτελούν πρότυπα προς μίμηση και γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί περιορίστηκαν στη διδασκαλία τους με έμφαση στα φορμαλιστικά τους χαρακτηριστικά, στη δομή και στις γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων (Hillocks, 1984, Ζερβού, 1999, 27).

Δόθηκε προτεραιότητα στην άσκηση των μαθητών σε γραμματικο-συντακτικές δεξιότητες και κατάλληλες επιλογές διατύπωσης. Σημαντική επίδραση στη στάση αυτή έπαιξε η Μετασχηματιστική Γραμματική του Chomsky

που καθιέρωσε ένα περισσότερο γραμματικο-συντακτικό μοντέλο που στόχευε στην άσκηση στη χρήση επιφανειακών συντάξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αποδοθεί η ίδια βαθιά δομή. Η δυσκολία συγγραφής ενός ολόκληρου κειμένου οδήγησε στη σύνταξη προτάσεων, τη σύνδεσή τους κι έπειτα τη σύνδεση μεταξύ παραγράφων (Ματσαγγούρας, 2004, 93, Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 22). Επρόκειτο για μια μηχανοποιημένη εξάσκηση δεξιοτήτων που περιόριζε τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στη διδασκαλία της γραμματικής και της σύνταξης και πολύς χρόνος καταναλωνόταν στη διδασκαλία γραμματικών όρων (χρόνος, πτώση, αριθμός, φωνή), στα μέρη του λόγου και στις ορθά επεξεργασμένες προτάσεις και παραγράφους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 22).

Η εμμονή της παραδοσιακής προσέγγισης στη γραμματικο-συντακτική ορθότητα οφείλεται και στη γλωσσολογική αντίληψη ότι η μορφή του λόγου και πιο συγκεκριμένα η ορθογραφία ταυτίζεται με τη γλώσσα (Χαραλαμπάκης, 1999α, 144) και ότι η ορθότητα του λόγου οδηγεί στην ορθότητα της σκέψης, η οποία έχει τη δυνατότητα να αποδώσει με ακρίβεια την πραγματικότητα και να την εκφράσει με τη βοήθεια της γλώσσας. Στην αντίληψη αυτή σημαντικό ρόλο έπαιξε και το Συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης που υπέδειξε τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση ως τη βέλτιστη πρόταση συστηματικής διδασκαλίας μηχανοποιημένων δεξιοτήτων γραφής, διατύπωσης, στιλιστικών, δομικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών. Έτσι παραμερίστηκαν αυτά που δεν είναι εύκολο να διδαχτούν όπως ιδέες, σκέψεις, προβληματισμοί (Ζερβού, 1999, 15-34).

Η παραδοσιακή-φορμαλιστική διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου δεν υποστηρίχτηκε από την επιστημονική έρευνα, αφού στηρίχτηκε στις μιμητικές δυνατότητες των παιδιών για έμμεση και διαισθητική μάθηση (Hillocks, 1984· Sitko, 1998, 102). Το μόνο θετικό στοιχείο είναι η άμεση διδασκαλία των συμβάσεων που χρησιμοποιούν οι δόκιμοι συγγραφείς, εφόσον υπάρχουν είδη λόγου που χαρακτηρίζονται από κοινά δομικά στοιχεία και μοτίβα, τα οποία οι συγγραφείς πρέπει να γνωρίζουν (Ματσαγγούρας, 2004, 95), όχι μόνο για να παράγουν κείμενα που θα υπακούουν στις συμβάσεις του είδους τους, αλλά και για να κατανοούν τον ρόλο αυτών των συμβάσεων στην επίτευξη ενός επικοινωνιακού κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 24).

Η παραδοσιακή προσέγγιση, κυριάρχησε στην εκπαίδευση σε όλον τον κόσμο καθ' όλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα.

4.2.2. Η προσέγγιση της Ελεύθερης Έκφρασης

Η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας απαλλαγμένο από συμβάσεις, κανόνες, διδασκαλικές υποδείξεις και αξιολογήσεις επιδιώκει να αναπτύξει τις δημιουργικές δυνάμεις της προσωπικής έκφρασης και να καταστήσει το γραπτό του μαθητή αυθεντική έκφραση των προσωπικών του ιδεών σε ένα περιβάλλον που καλλιεργεί την αποδοχή, τον σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή-συγγραφέα και συνεπώς αποπνέει τον αυτοσεβασμό και την αίσθηση ασφάλειας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 24-25, Παπαδοπούλου, 2000, Vacca & Vacca, 1989, 263).

Η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης έχει δύο βασικές παραδοχές: τη γλωσσολογική και την ανθρωπολογική. Η γλωσσολογική παραδοχή εστιάζει στην ταύτιση των δομών του προφορικού και του γραπτού λόγου. Όπως ο μαθητής έμαθε να μιλά και να εκφράζεται στον προφορικό λόγο έτσι μπορεί με φυσικό τρόπο να μάθει να γράφει. Το μόνο που έχει να κάνει είναι να αποτυπώσει με γραφήματα τον λόγο που κατέχει στην προφορική του μορφή (Ματσαγγούρας, 2004, 103).

Σύμφωνα με την ανθρωπολογική παραδοχή, ο άνθρωπος έχει από τη φύση του δυνατότητες ανάπτυξης αρκεί να αφηθεί ελεύθερος κι ανεπηρέαστος από εξωτερικές επιδράσεις. Η αρχή αυτή ισχύει και για τον μαθητή-συγγραφέα που μπορεί με έμμεσο και ωσμωτικό τρόπο να μάθει τα χαρακτηριστικά του «καλού» κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004, 101-107).

Τόσο η γλωσσολογική όσο και ανθρωπολογική παραδοχή έχουν αμφισβητηθεί. Από τη μία η γλωσσολογική παραδοχή απορρίφθηκε από τον εκπρόσωπο της εποικοδομιστικής σχολής Vygotsky κι άλλους που επεσήμαναν τις διαφορές μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου στον τρόπο οργάνωσής τους αλλά και στα γενικότερα χαρακτηριστικά τους, όπως την αμεσότητα, τον βαθμό αφαίρεσης και τη συμμετοχικότητα (Ματσαγγούρας, 2004, 101-107), κι από την άλλη όλοι οι μαθητές δεν έχουν την ίδια ικανότητα να μαθαίνουν, αφού έχουν διαφορετικές εμπειρίες, διαφορετικά κίνητρα και διαφορετικές ικανότητες.

Η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης δίνει έμφαση στη διαδικασία, η οποία κλιμακώνεται σε τρεις φάσεις: την προ-συγγραφική, τη συγγραφική και τη μετα-συγγραφική. Η διαδικασία όμως αυτή διαπνέεται από αίσθημα ελευθερίας και δυνατότητα προσωπικής αυτοέκφρασης του παιδιού, το οποίο απαλλαγμένο από τις συμβάσεις του ακαδημαϊκού λόγου μπορεί να επιλέγει το θέμα που θέλει

να γράψει, τις σκέψεις που θέλει να εκφράσει με το δικό του προσωπικό ρυθμό και ύφος.

Μέχρι και σήμερα η προσέγγιση αυτή είναι αποδεκτή στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, αφού απέκλεισε τον γλωσσικό φορμαλισμό και ανέδειξε ταλαντούχους συγγραφείς. Η ελεύθερη έκφραση προσφέρεται άριστα για τη βιωματική γραφή, το γράψιμο προσωπικών εμπειριών (Μανταδάκη, 1999, 176), τα κείμενα δημιουργικής γραφής. Ωστόσο δεν προσφέρεται για τη συγγραφή κειμένων που απαιτούν συγκεκριμένη μορφή και ύφος (πραγματολογικά κείμενα ανάπτυξης επιστημονικών θεμάτων, επιχειρηματολογικά κείμενα) και ούτε απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, αφού προϋποθέτει υψηλά γλωσσικά πρότυπα που έμμεσα θα υιοθετήσουν οι μαθητές στο γραπτό τους κείμενο.

4.2.3. Η Γνωστική προσέγγιση

Ένα μεγάλο σώμα ερευνών από γνωστικούς κυρίως ψυχολόγους αποδεικνύει ότι η συγγραφή ενός εκτεταμένου και επικοινωνιακού κειμένου είναι μια σύνθετη διαδικασία και γίνεται αντιληπτή ως επίλυση προβλήματος. Η διαδικασία αυτή εμπλέκει τόσο το γλωσσικό όσο και το γνωστικό σύστημα της εργαζόμενης μνήμης και της σκέψης και θέτει τον συγγραφέα αντιμέτωπο με εννοιολογικά, γλωσσικά, πραγματολογικά και διαδικαστικά προβλήματα που καλείται να επιλύσει.

Ο συγγραφέας-μαθητής στην προσπάθειά του να μετατρέψει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του σε λόγια περνάει από κάποια στάδια:

α. εννοιολογικό στάδιο: κατανοεί και γνωρίζει το θέμα.

β. γλωσσικό στάδιο: γνωρίζει τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες και το λεξιλόγιο.

γ. πραγματολογικό στάδιο: προσαρμόζει το θέμα και το περιεχόμενο του κειμένου του στον αποδέκτη προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία.

Τα στάδια αυτά περνάει και ένας έμπειρος συγγραφέας στην προσπάθειά του να διαχειριστεί τους επιμέρους τύπους γνώσης που εμπλέκονται στη συγγραφή: πώς να παραγάγει ένα κείμενο και να οργανώσει ιδέες σχετικές με τον στόχο, να τις διατυπώσει με το κατάλληλο λεξιλόγιο και στο κατάλληλο ύφος για το ακροατήριό του, να διατυπώσει γραμματικά ορθές και συνεκτικά συνδεδεμένες προτάσεις, να χρησιμοποιήσει σωστά τη στίξη, τους κανόνες ορθογραφίας, να

αναθεωρήσει και να βελτιώσει το κείμενό του, προκειμένου να ανταποκρίνεται στους στόχους και τον αποδέκτη του (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 29-30).

Το ενδιαφέρον λοιπόν της γνωστικής ψυχολογίας δεν επικεντρώνεται μόνο στη μελέτη των νοητικών διαδικασιών που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και στις προϋποθέσεις ενεργοποίησης και αλληλεπίδρασής τους. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν ειδικά και γενικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου. Τα πρώτα εστιάζουν στη διερεύνηση και περιγραφή μιας διαδικασίας, ενώ τα δεύτερα περιγράφουν και ερμηνεύουν το σύνολο των νοητικών διαδικασιών που συνιστούν τη συγγραφική διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2010).

Ωστόσο οι γνωστικιστές επικρίθηκαν ότι αντιμετωπίζουν τη συγγραφική διαδικασία ως μία ατομιστική διαδικασία, επικεντρώνονται στον συγγραφέα αντιμετωπίζοντας τη διαδικασία της γραφής ως μοναχική πράξη και τις διαδικασίες της συγγραφής αμετάβλητες γενικές αλήθειες παραμερίζοντας τη γνώση των ειδικών συνθηκών στις οποίες συμβαίνει η παραγωγή λόγου, τις συνθήκες γραμματισμού και τον ίδιο τον συγγραφέα ως άτομο. Με άλλα λόγια παραβλέπουν την κοινωνική προέλευση και τη συλλογική φύση του λόγου.

4.2.4. Κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση

Οι εκφραστές της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι ο γραπτός λόγος και η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία και συναλλαγή ανάμεσα στον δημιουργό και το κοινωνικό περιβάλλον γραφής. Παρά το γεγονός ότι ο λόγος ως παραγωγή και εκφορά εμφανίζεται ως ατομική πράξη, στη βάση του είναι ιδιαίτερα κοινωνική πράξη, διότι οι δεξιότητες παραγωγής του κατακτώνται από το άτομο στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και υπηρετούν κοινωνικούς σκοπούς (Ματσαγούρας, 2004, 117).

Η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση αντανακλά από τη μία τη βασική αρχή του κοινωνικού εποικοδομισμού ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή που εκφράζει τις αξίες, τους τρόπους σκέψης και τις πολιτισμικές θέσεις της συγκεκριμένης κοινωνίας και η γλώσσα κοινωνικά οριοθετημένη που συγκροτεί την άποψη της κοινωνίας για την πραγματικότητα και από την άλλη τη θεωρία του Vygotsky ότι η σκέψη που περιλαμβάνει και τη γλώσσα, συμβαίνει πρώτα στο κοινωνικό πλαίσιο και βαθμιαία εσωτερικεύεται. Έτσι ο γραπτός λόγος δεν μελετάται απλώς ως ατομική διαδικασία έκφρασης ήδη σχηματισμένων ιδεών αλλά και ως κοινωνική διαδικασία που μπορεί να διαμορφώσει τη σκέψη και η

οποία εξαρτάται κυρίως από την αλληλεπίδραση του συγγραφέα με το κοινωνικό περιβάλλον γραφής (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 43).

4.2.5. Κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις

Οι εκφραστές της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης αποδέχονται τις επικρίσεις της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης που αφορούν την ανεπάρκεια του γνωστικού μοντέλου να ερμηνεύσει τη συγγραφική δραστηριότητα, συμμερίζονται την άποψη ότι ο γραπτός λόγος και η μάθηση είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης του συγγραφέα με το κοινωνικό περιβάλλον γραφής αλλά επιπλέον υποστηρίζουν τη διεύρυνση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Στο διευρυμένο αυτό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο η γλώσσα περιέχει την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία των χρηστών της.

Όπως επισημαίνει και η Κωστούλη (2009, 7-56) , «η παραγωγή γραπτού λόγου θα πρέπει να ερμηνευτεί ως κοινωνική δράση και διεπίδραση, η οποία διαμορφώνεται μέσω και διαμέσου περικειμένων».

4.2.6. Κοινωνικο-γλωσσολογικές προσεγγίσεις

Μετά την κριτική που δέχτηκε η παραδοσιακή προσέγγιση και ο δομισμός ότι απομόνωσαν τη γλώσσα από το πολιτισμικό της πλαίσιο, το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων στράφηκε στην επικοινωνιακή φύση του λόγου και του κειμένου, συνεξετάζοντας τα εσω-κειμενικά και τα εξω-κειμενικά χαρακτηριστικά του.

Αναπτύχθηκαν λοιπόν νέες προσεγγίσεις για τον γραπτό λόγο. Το κείμενο παύει να είναι το αποτέλεσμα της ικανότητας παραγωγής γραμματικά και συντακτικά ορθών προτάσεων και της εκφραστικής δεινότητας των συγγραφέων να αποτυπώνουν στο χαρτί τις προσωπικές τους απόψεις και τα συναισθήματά τους αλλά νοείται πια ως κοινωνικο-πολιτισμικά ενταγμένη οντότητα. Μόνο του το κείμενο αποκομμένο από το κοινωνικό του περιβάλλον δε φέρει κανένα νόημα.

4.2.6.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Ήδη από τη δεκαετία του 70, η γλωσσολογική έρευνα μέσα από την επίδραση κλάδων της Γλωσσολογίας, έχει μετατοπίσει το ενδιαφέρον της, από τη μελέτη της γλώσσας ως αποπλαισιωμένης οντότητας, στη μελέτη του επικοινωνιακού και του λειτουργικού της χαρακτήρα (Χατζησαββίδης, 2009).

Πρωταρχικός σκοπός της Επικοινωνιακής Προσέγγισης (communicative approach) είναι η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου ως εκφράσεων της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας.

Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) στην επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence). Ο όρος επικοινωνιακή ικανότητα επινοήθηκε από τον Hymes, για να δηλώσει τη δεξιότητα του χρήστη της γλώσσας να τη χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Επομένως εμπεριέχει τη γλωσσική ικανότητα, τη γνώση του γλωσσικού κώδικα αλλά και την κοινωνική και πολιτισμική γνώση σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας, το τι πρέπει να γνωρίζει ο ομιλητής για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά μέσα στη γλωσσική του κοινότητα έχοντας ανταπεξέλθει στις κοινωνικές περιστάσεις (Halliday, 1993, 93-116, Χαραλαμπίδης 1999).

Σκοπός, λοιπόν, της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η καλλιέργεια του γραπτού λόγου και της παραγωγής κειμένων ως μορφής κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντός του κοινωνικού περιεχομένου στο οποίο ο γραπτός λόγος παράγεται και ερμηνεύεται. Κεντρικό σημείο για την παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι απλώς η γνώση των γλωσσικών δομών και τύπων αλλά η κατάλληλη επιλογή τους σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, ώστε το κείμενο να είναι επικοινωνιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό (Μήτσης, 1995).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση δέχτηκε αρνητική κριτική τόσο γιατί εστιάζει στην προφορική επικοινωνία όσο και γιατί εστιάζει στις κανονικότητες μέσω των οποίων υλοποιείται και οι οποίες γίνονται συνειδητές μέσω της χρήσης του λόγου σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. Η εστίαση, όμως, στις κανονικότητες είχε ως αποτέλεσμα να μη λαμβάνεται υπόψη η κριτική διάγνωση των προϋποθέσεων της επικοινωνίας, όπως αυτή εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίπτωσης (Χατζησαββίδης, 2009).

4.2.6.2 Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Κύριος εκφραστής της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι ο Halliday, ο οποίος υποστήριξε ότι η γλώσσα ως κοινωνικό-σημειωτικό σύστημα αποτελεί πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων. Έτσι το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη δομή και το κλειστό σύστημα κανόνων στη σημασία. Αυτό δε σημαίνει ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως φορέας νοήματος αλλά ως σύστημα μέσω του

οποίου η εμπειρία μετατρέπεται σε νόημα. Η μετατροπή αυτή επιτυγχάνεται μέσω της γραμματικής που συνειδητά ή ασυνειδητά επιλέγει ο χρήστης σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας- γραμματική επιλογών (Halliday, 1993, 93-116).

Οι γλωσσικές επιλογές επηρεάζονται από το συγκεκριμένο και περικειμενικό τους πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται ο λόγος. Ο όρος συγκείμενο (co-text) χρησιμοποιείται για να δηλώσει το άμεσο περιβάλλον του κειμένου, το οποίο συνίσταται στα συμφραζόμενα που προηγούνται ή έπονται μιας λέξης, πρότασης ή παραγράφου και συμβάλλουν στην εννοιοδότησή τους (Μπαμπινιώτης, 1991, Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, 37-76). Ο όρος περικείμενο (context) αναφέρεται στο καταστασιακό περιβάλλον, τις επικοινωνιακές συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργείται ένα κείμενο (Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999, 37-76). Στη συστημική λειτουργική γραμματική του Halliday οι επιδράσεις του περικειμένου στα νοήματα που παράγουν οι χρήστες αποδίδονται με τον όρο «επίπεδα ύφους» (register).

Η παραγωγή γραπτού λόγου για την κειμενοκεντρική προσέγγιση δεν είναι απλώς μια επικοινωνιακή δραστηριότητα αλλά μια διαδικασία κατασκευής σύνθετων κειμενικών μορφών που διακρίνονται από ιδιαίτερα δομικά, λεξικογραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά. Για να παραγάγει κάποιος γραπτό λόγο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, δεν αρκεί να έχει γνώση των γλωσσικών δομών αλλά επιβάλλεται να έχει γνώση των κανόνων και των συμβάσεων των κειμενικών ειδών που συνυφαίνονται με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο και το ιδιαίτερο πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης υπό την οποία παράγεται (Σπαντιδάκης, 2010). Η παραγωγή κειμένων δηλαδή έχει στόχο την πρόσβαση του συγγραφέα σε περιοχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επιρροής και εξουσίας.

4.2.6.2.1 Κειμενικοί τύποι και Κειμενικά είδη

Τα κείμενα αποκτούν συμβατικές σχέσεις με το περικείμενο και γι' αυτό οργανώνονται σε κειμενικούς τύπους και κειμενικά είδη, δηλαδή, συστηματικές συσχετίσεις εκφραστικών και οργανωτικών στοιχείων με λειτουργίες και στοιχεία περιεχομένου, με βάση τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους (Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999, 63-64). Με την έννοια αυτή, τα κειμενικά είδη είναι απολύτως προσαρμοσμένα στην κοινωνική περίσταση και κατά την έκφραση της Miller (1984), αποτελούν γλωσσικές μορφές κοινωνικής δράσης (social action) (Ματσαγούρας, 2004, 98).

Ωστόσο στη βιβλιογραφία δεν έχει δοθεί ένας ενιαίος ορισμός για τα κειμενικά είδη. Συνεπώς υπάρχει μεγάλη ποικιλία όρων με τους οποίους αποδίδεται: κειμενικό είδος (genre), είδος ή τύπος κειμένου (text type), τύπος λόγου, γένος λόγου (Cook, 1989, Fairclough, 1989, Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, 64, Μιχάλης, 2020). Αντίστοιχα κάθε κοινωνία έχει το δικό της ρεπερτόριο ειδών. Ορισμένα είδη είναι πιο δημοφιλή σε κάποιες κοινωνίες ενώ σε άλλες όχι (π.χ. προφορικές ιστορίες στις δυτικές κοινωνίες), καινούρια είδη κάνουν την εμφάνισή τους ανταποκρινόμενα στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις (π.χ. κείμενα σε ηλεκτρονικό υπολογιστή) και κάποιες κοινωνίες έχουν τη δική τους ορολογία για τα είδη ή τις δικές τους επιμέρους διακρίσεις (π.χ. διάκριση μυθιστορήματος από τη νουβέλα και το διήγημα).

Η ύπαρξη μεγάλης ποικιλίας κατηγοριοποιήσεων στη βιβλιογραφία καθιστά την ταξινόμηση των κειμενικών ειδών σε κατηγορίες, με σαφή μεταξύ τους χαρακτηριστικά, δύσκολη υπόθεση. Βασικά προβλήματα αποτελούν η απουσία κοινών κριτηρίων ταξινόμησης, η μείξη των ειδών (π.χ. σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο χρησιμοποιούνται συχνά η αφήγηση και η περιγραφή), η εξέλιξη των ειδών ανάλογα τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες (π.χ. πολυτροπικά κείμενα).

Η δυσκολία αυτή οδήγησε κάποιους θεωρητικούς²³ να προτείνουν γενικές διαστάσεις του λόγου για την ταξινόμηση των ειδών. Μία από αυτές είναι η αντίθεση γραπτού-προφορικού λόγου που διαφοροποιούνται μεταξύ τους με σαφή κειμενικά και περικειμενικά χαρακτηριστικά (Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999, 64-65). Ο προφορικός λόγος πλάθεται και εκδηλώνεται αυθόρμητα, χωρίς τη διαμεσολάβηση της γραμματικής και συντακτικής σκέψης, παρουσιάζει στοιχεία όπως διακοπές, επαναλήψεις, διορθώσεις και φανερώνει τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του των συνομιλητών από πλήθος παραγλωσσικών στοιχείων. Από την άλλη ο γραπτός λόγος είναι σχεδιασμένος, απαιτεί χρόνο αναπτύσσοντας πολυπλοκότερα λεξικά και συντακτικά χαρακτηριστικά.

Η πιο συστηματική ταξινόμηση κειμενικών ειδών με βάση γλωσσικά κριτήρια έχει γίνει από το Longacre (1976): αφηγηματικά, εκθετικά, διαδικαστικά και παραινετικά είδη. Αφηγηματικά είναι τα είδη λόγου που στηρίζονται στη διαδοχή συμβάντων σε επιτελεσμένο χρόνο, διαδικαστικά αυτά που διακρίνονται από την προβολή γεγονότων σε ένα συγκεκριμένο χρόνο και τη διατύπωση εντολών (οδηγίες χρήσεις, εγχειρίδια κ.λπ.), τα εκθετικά (εκθέσεις, αναφορές κ.λπ.)

²³ Steger, Werlilch, Kunz (βλ. Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 68-69)

και παραινετικά (αγγελίες, κηρύγματα, προκηρύξεις κ.λπ.) (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Μια απλούστερη διάκριση προτείνεται από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσος, (1999, 69) σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά κείμενα. Αφηγηματικά είναι τα κείμενα που εκφράζουν γλωσσικά συγκεκριμένες εμπειρίες, κυρίως παρελθοντικές, που είναι χρονικά διατεταγμένες και δίνουν έμφαση στους ανθρώπινους δράστες, τις πράξεις και τις εμπειρίες τους (καθημερινές ιστορίες για διάφορα γεγονότα, περιγραφές της υπόθεσης ταινιών ή σειρών, κόμικς, αυτοβιογραφίες, επιστολές, ιστορικές αφηγήσεις, παραμύθια κ.λπ.) ενώ τα μη αφηγηματικά εστιάζουν σε ένα ευρύ πεδίο περιγραφής ή ανάπτυξης αντιλήψεων, πεποιθήσεων, επιχειρημάτων και πληροφοριών (τεχνικά εγχειρίδια, πολιτικοί λόγοι, τηλεοπτικές συζητήσεις, λογοτεχνικά δοκίμια, εγκυκλοπαιδικά άρθρα, ανακοινώσεις, συνταγές μαγειρικής κ.λπ.).

Ωστόσο και η παραπάνω διάκριση ενέχει δυσκολίες, μια και δεν προσδιορίζει συγκεκριμένα τα μη αφηγηματικά είδη που παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και διαφοροποιούνται. Μια τέτοια ταξινόμηση προέρχεται από τις ρητορικές θεωρίες (Αριστοτέλης, Λατίνοι θεωρητικοί της ρητορικής) οι οποίες διακρίνουν τα κειμενικά είδη με κριτήρια το θέμα του κειμένου (Beaugrande & Dressler, 1981, όπως αναφέρθηκε στους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 70-71) και τον σκοπό που εξυπηρετεί το κείμενο.

Στη βιβλιογραφία και βάσει της γλωσσολογικής οπτικής ένας βασικός διαχωρισμός των κειμένων είναι σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, 69). Ο διαχωρισμός αυτός φανερώνει τις σημαντικές διαφορές που υπάρχουν στα κείμενα ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να τα προσεγγίσει ο αναγνώστης, ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση (Primor, Pierce & Katzir, 2011, 242-267).

Η Φιλιππάκη-Warburton (2011, 23) διαχωρίζει τα κείμενα σε κείμενα αναφορικού και κείμενα κατευθυντικού λόγου. Ο αναφορικός λόγος αναφέρεται σε καταστάσεις, πρόσωπα, αντικείμενα ή συμβάντα (κείμενα που περιέχουν παρουσίαση προσώπων, αντικειμένων ή συμβάντων), ενώ ο κατευθυντικός στοχεύει στον αποδέκτη επιδιώκοντας την υιοθέτηση από μέρος του συγκεκριμένης συμπεριφοράς (κείμενα οδηγίων και επιχειρηματολογικά κείμενα).

Ένας άλλος σύγχρονος διαχωρισμός των κειμένων είναι σε κειμενικούς τύπους και κειμενικά είδη (Μιχάλης, 2020, 110-111). Οι κειμενικοί τύποι συνιστούν μακροκειμενικές κατηγορίες, γενικά οργανωτικά σχήματα (η αφήγηση, η περιγραφή, η εξήγηση, η επιχειρηματολογία και οι οδηγίες). Τα κειμενικά είδη είναι ειδικότερες κειμενικές ποικιλίες που συνδέονται με έναν κειμενικό τύπο αλλά αντλούν στοιχεία από διαφορετικούς τύπους (το μυθιστόρημα, τα άρθρα εφημερίδων, οι επιστολές, οι οδηγίες χρήσης, οι λογομαχίες κ.ά.).

Η ταξινόμηση των κειμενικών ειδών, αν και αποτελεί δύσκολη υπόθεση ωστόσο έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί επιτρέπει στον αναγνώστη ενός κειμένου να συνειδητοποιήσει τη διάκριση ανάμεσα στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και την εκφορά της. Τα κειμενικά είδη συμβάλλουν στη γλωσσική επίγνωση και αντίληψη τόσο του συγγραφέα όσο και του δέκτη του κειμένου. Μέσω αυτών η γλώσσα γίνεται αντιληπτή ως εργαλείο χρήσης και διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων. Αποτελούν γνωστικά σχήματα στα οποία οργανώνονται κοινωνικο-πολιτισμικές συμβάσεις, αξίες, συμπεριφορές και οι αντίστοιχοι κειμενογλωσσολογικοί μηχανισμοί και καθοδηγούν τη σκέψη κατά την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 76-77).

4.2.7 Μετα-επικοινωνιακή κριτική προσέγγιση

Η επικοινωνιακή και κυρίως η κειμενοκεντρική προσέγγιση επικρίθηκαν ότι αντιμετώπισαν το κείμενο ως μια στατική και κλειστή οντότητα και την παραγωγή γραπτού λόγου ως άκριτη φορμαλιστική αναπαραγωγή προτυποποιημένων κειμενικών μορφών που δεν αποτυπώνουν τις ρευστές σχέσεις του παραγόμενου κειμένου και των κοινωνικο-πολιτισμικών παραμέτρων (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010, 114-130). Επικρίθηκε, επιπλέον, η αποκλειστική εστίαση στη συγγραφή ισχυρών κειμενικών ειδών και το κατά πόσο η γνώση των κειμενικών συμβάσεων και η ικανότητα των συγγραφέων να παραγάγουν τα ισχυρά κειμενικά είδη θα τους εξασφαλίσει την πρόσβαση στη δύναμη και στο κοινωνικό γίνεσθαι (Luke, 1996, 308-338). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση οδηγεί σε μια «de facto» έγκριση των επίσημων μορφών λόγου της εκπαίδευσης, αγνοώντας συγκεκριμένα, ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα, με αποτέλεσμα τη διατήρηση του status quo (Καραντζόλα, 2000 όπως αναφέρθηκε στους Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 77-78).

Στην μετα-επικοινωνιακή προσέγγιση, η παραγωγή γραπτού λόγου εκλαμβάνεται ως εργαλείο διερεύνησης κρίσιμων κοινωνικών θεμάτων και

εργαλείο δράσης για την αλλαγή των συνθηκών ζωής και όχι ως απλή επικοινωνιακή δραστηριότητα. Αποτελεί έναν νέο τρόπο διαπραγμάτευσης των κειμένων που παράγονται στο πλαίσιο μιας κειμενικής κοινότητας και αποβλέπει στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού μέσω του λόγου, ώστε τα άτομα να ελέγχουν το περιβάλλον του κι όχι απλά να παρεμβαίνουν σε αυτό (Χατζησαββίδης, 2009, 405-414). Ακόμη οι κριτικές προσεγγίσεις δεν αντιμετωπίζουν το κείμενο ως ένα στατικό γεγονός που αναπαράγεται επίσης στατικά από τον συγγραφέα ενός κειμένου. Η παραγωγή ενός κειμένου δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της γνώσης και της εφαρμογής γραμματικών κανόνων και κοινωνικών συμβάσεων αλλά και αποτέλεσμα παραγόντων όπως των εμπειριών, του φύλου, της εθνικότητας, της φυλής, του κοινωνικού περικειμένου της ζωής των συγγραφέων, των κοινωνικών διεπιδράσεων του. Οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν τη γραφή του συγγραφέα και τον τρόπο που ανταποκρίνεται σε μια επικοινωνιακή περίσταση. Κάθε κείμενο που παράγεται επομένως είναι ένα νέο κειμενικό γεγονός, εφόσον η συγγραφή είναι μια διαδικασία επικοινωνίας και η επικοινωνία ένα δυναμικό και μεταλλασσόμενο φαινόμενο ανάλογα με το κοινωνικό γίνεσθαι που και αυτό με τη σειρά του είναι ποικιλόμορφο και δυναμικό μόρφωμα (Χατζησαββίδης, 2009, 405-414). Το βάρος δεν πέφτει στο επικοινωνιακό γεγονός αλλά στο πώς αυτό λαμβάνει χώρο κατά τη διεπίδραση των συμμετεχόντων. Μέσα από αυτή τη διεπίδραση τα κείμενα διαμορφώνονται και εξελίσσονται, διαμορφώνοντας παράλληλα τα εκάστοτε περικείμενα. Έτσι, τα κείμενα είναι περι-κειμενοποιημένα αλλά και περι-κειμενοποιητικά (Κωστούλη, 2009, 7-56).

Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι ο γραπτός λόγος δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως αντίδραση του συγγραφέα στις απαιτήσεις ενός οριοθετημένου πλαισίου που καθορίζει τη γλωσσική χρήση αλλά ως εγγενώς διαλογική και ιστορικά ενταγμένη διαδικασία οικοδόμησης των νοημάτων της κοινότητας διαμέσου των παραγόμενων κειμένων.

4.2.8 Το κείμενο στην εκπαίδευση

Το κείμενο κατέχει καίρια θέση σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, διατρέχοντας διαφορετικά μαθήματα και δραστηριότητες, και αποτελεί έναν κεντρικό άξονα αναφοράς τόσο στη διδασκαλία όσο και στη μάθηση. Γλωσσολογικές έρευνες, οι οποίες ασχολούνται με την Ανάλυση Λόγου και τα κειμενικά είδη και τύπους, τονίζουν την αναγκαιότητα εμπλοκής και ενασχόλησης

των μαθητών με θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και με μορφές κειμένων που παράγονται σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες (Χατζησαββίδης, 2009, Μανιάτη & Μάσσου, 2015).

Όλη η διαδικασία πρέπει να εντάσσεται σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Τα κειμενικά είδη, τόσο τα χρηστικά όσο και τα λογοτεχνικά, είναι ο κατεξοχήν τρόπος καλλιέργειας γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, που περιλαμβάνουν την επίγνωση της σχέσης μεταξύ δομικής και της κοινωνικής πλευράς της γλώσσας (Halliday & Hasan, 1985, Μανιάτη & Μάσσου, 2015).

Η γνώση των δομικών στοιχείων και της υπερδομής κάθε κειμενικού τύπου και είδους είναι χρησιμότερη για τον μαθητή, διότι τον βοηθάει κατά την προσυγγραφική φάση της παραγωγής του γραπτού λόγου. Αναλυτικότερα, τα δομικά στοιχεία του κάθε κειμενικού είδους είναι χρήσιμα κριτήρια και μέσα για την παραγωγή ιδεών, και το σχήμα υπερδομής του κειμένου για την οργάνωση των ιδεών και τον μετασχηματισμό τους σε συνεχή λόγο με τη μορφή κειμένου. (Ματσαγγούρας, 2004). Ο μαθητής έχοντας διδαχθεί τη γλωσσική ποικιλομορφία και γνωρίζοντας και αναγνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά κάθε γλωσσικής μορφής, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου προσαρμόζει το ύφος και τα μέσα του λόγου του ανάλογα με τον αποδέκτη, το θέμα, την αιτία, τον σκοπό, αλλά και το είδος του κειμένου που πρόκειται να παραγάγει. Η επιλογή του κατάλληλου γλωσσικού ύφους αποκτάται από τους μαθητές με την εμπειρία και τη μάθηση. Η απόκτηση της συνείδησης της ετερογένειας της γλώσσας, δηλαδή, των διαφόρων επιπέδων ύφους (registers), τα οποία είναι λειτουργικές ποικιλίες και παραλλαγές, προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους να εκφράσει κάποιος αποτελεσματικά αυτό το οποίο θέλει (Μπασλής, 2002, Μανιάτη & Μάσσου, 2015).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να κατατείνει σύμφωνα με τις αρχές της ανάλυσης λόγου, στη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία προφορικών και γραπτών, αφηγηματικών και μη αφηγηματικών κειμενικών ειδών. Ομοίως απαραίτητη κρίνεται και η έμφαση στα διάφορα επίπεδα ύφους που επιτυγχάνονται στο κείμενο με έμφαση στον ρόλο του δημιουργού και αποδέκτη στην οργάνωση του κειμένου αλλά και στον επικοινωνιακό στόχο του λόγου χωρίς να μένει στο περιθώριο η κοινωνιόλεκτος του μαθητή (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Σύμφωνα με τα βιβλία του δασκάλου, βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι να καταστήσει τον μαθητή ικανό να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε είδος λόγου ή κειμένου και για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Γι' αυτό το κείμενο προτείνεται ως

βασική μονάδα επικοινωνίας αντίθετα με παλιότερες απόψεις που πρόβαλλαν ως μονάδα επικοινωνίας την πρόταση.

Τα βασικά προς επεξεργασία κείμενα χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία. Είναι όχι μόνο λογοτεχνικά αλλά και κείμενα από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (άρθρα, διαφημίσεις, κτλ.), συμπεριλαμβανομένων και διαφόρων χρηστικών κείμενων (ενημερωτικά έντυπα, οδηγίες κτλ.), τα οποία έχει γίνει προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αυθεντική μορφή τους. Με αυτό τον τρόπο αντιπροσωπεύονται όλα τα κύρια κειμενικά είδη και τύποι και εξασφαλίζεται η ενασχόληση των μαθητών με αυτά. Δίνονται διαφόρων ειδών ασκήσεις και δραστηριότητες (ασκήσεις επεξεργασίας του εκάστοτε κειμένου - νοηματική επεξεργασία περιεχομένου και επεξεργασία δομής του συγκεκριμένου κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει το προς επεξεργασία κείμενο-, ασκήσεις παραγωγής προφορικού λόγου, ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου, ασκήσεις γραμματικής, διαθεματικές δραστηριότητες και ασκήσεις λεξιλογίου και ορθογραφίας (με παιγνιώδη μορφή). Τελικός στόχος των δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι η ανάδειξη της ιδιαίτερης οργάνωσης κάθε κειμενικού τύπου ή είδους (υπερδομή), η λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και ο τρόπος με τον οποίο αυτά δομούν τη συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου (Φτερνιάτη, 2015).

Ακόμη στο πρόγραμμα σπουδών του 2011 για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο), τονίζεται ότι σε επίπεδο οργάνωσης της ύλης παρέχεται στον εκπαιδευτικό μεγάλη ευελιξία ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών, εφόσον μπορεί να επιλέξει από ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών κειμενικών ειδών ή τύπων κειμένων εκείνα που αρμόζουν στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα της τάξης του. Μπορεί ακόμη, αν το κρίνει αναγκαίο, να δουλέψει με διαφορετικά (π.χ. ως προς το βαθμό δυσκολίας) κείμενα για διαφορετικές ομάδες της ίδιας τάξης, οι οποίες εμφανίζουν διαφοροποιημένες ανάγκες, προκειμένου να επιτύχει κοινούς γενικούς στόχους (λ.χ. την εξοικείωση με τα βασικά χαρακτηριστικά του κατευθυντικού λόγου) αλλά και ταυτόχρονα ειδικούς για κάθε ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες της (λ.χ. καλλιέργεια λεξιλογίου στη μία ομάδα, εξοικείωση με βασικές γραμματικές δομές του κατευθυντικού λόγου στην άλλη κτλ.). Υπό την έννοια αυτή καθίσταται συνδημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο είναι πια δυνατό χάρη και στη συνδρομή των νέων τεχνολογιών (χρήση διαδικτύου, διαδραστικού πίνακα, κτλ.) να προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε τάξης,

ακόμη και του κάθε μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

4.2.9. Η δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου στο ΠΣ_ 2021

Η διδασκαλία της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου και η καλλιέργεια του γραπτού λόγου αποτελούν βασικό σκοπό του νέου Προγράμματος Σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι να προσδιορίσει μεθοδολογικά με ακρίβεια και συστηματικότητα και να υποστηρίξει καθοδηγητικά τις διαδικασίες που απαιτούνται για να μετασχηματιστούν οι αρχικές σκέψεις του εκάστοτε συγγραφέα σε αποτελεσματικό γραπτό προϊόν που διέπεται από συνοχή και συνεκτικότητα αλλά και από τους παράγοντες της κειμενικότητας (την πληροφορικότητα, την προθετικότητα, την αποδεκτότητα και την καταστασιακότητα). Απαραίτητη προϋπόθεση των παραπάνω είναι η ανάπτυξη και συλλειτουργία των παραγωγικών και προσληπτικών δεξιοτήτων του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η εξάσκηση σε δεξιότητες ακρόασης σε δεδομένο θέμα, η συμμετοχή του μαθητή στην προφορική συζήτηση στην τάξη για το θέμα αυτό με στόχο την οικοδόμηση πληροφοριών που έχουν να κάνουν τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τα δομικά στοιχεία, η εστίαση στο συγκεκριμένο, η αξιοποίηση της δεξιότητας κατανόησης γραπτών κειμένων, έντυπων ή ψηφιακών, πάνω στο θέμα, όλα αυτά συνεισφέρουν στα τρία στάδια συγγραφής γραπτού κειμένου: το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό (Μαγουλά, Μήτσης, Σαμαρά, 2021).

Το γραπτό κείμενο, όπως αναφέραμε και προηγουμένως είναι ένα σύνθετο γεγονός λόγω της ποικιλίας των παραμέτρων που υπεισέρχονται και το διαμορφώνουν. Οι παράμετροι αυτές σχετίζονται με τα κοινωνικά, πολιτισμικά, ψυχολογικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα κίνητρα, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις δυναμικές σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται και αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας. Επιπλέον, η παραγωγή λόγου συνδέεται με γλωσσικούς, γνωστικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, καθώς προϋποθέτει τη γνώση κανόνων που σχετίζονται (Μιχάλης, 2020, 308-310) με τη γραμματική της λέξης, της πρότασης και του κειμένου, την αφομοίωση των συμβάσεων που χαρακτηρίζουν ποικίλα κειμενικά είδη και τύπους, την εφαρμογή γνωστικών, επικοινωνιακών και μεταγνωστικών στρατηγικών (σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης του

κειμένου) και την ουσιαστική κατανόηση της λειτουργικής διάστασης κάθε κειμένου ως κοινωνικοπολιτισμικού προϊόντος στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (Janke, 2012, Luke, 2012, Καβουκόπουλος κ.ά., 2013· Οικονομάκου & Γρίβα, 2014, όπως αναφέρθηκε στους Μαγουλά, Μήτσης, Οικονομάκου, 2021).

Όσον αφορά τον διδακτικό σχεδιασμό, η διδασκαλία της δεξιότητας του γραπτού λόγου διαρθρώνεται σε τρία στάδια, το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό με δυνατότητα ευελιξίας ως προς την εφαρμογή του κάθε σταδίου ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες.

Στο πρώτο στάδιο, το προσυγγραφικό, δίνεται έμφαση στις πληροφορίες περιεχομένου του κειμένου, τη δομή του, τις γραμματικοσυντακτικές, τις υφολογικές, τις λεξιλογικές και τις σημειωτικές επιλογές. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο με κατάλληλες διδακτικές τεχνικές ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του περιεχομένου και, μέσω της αποδόμησης του εκάστοτε κειμενικού τύπου, επιχειρεί να ανακαλύψουν οι μαθητές τη δομή του κειμένου, τον επικοινωνιακό του σκοπό και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του τύπου ή είδους του κειμένου. Ζητούμενο είναι η αυτενέργεια και η ελεύθερη έκφραση των μαθητών που ενισχύουν το κίνητρο μάθησης.

Στο δεύτερο στάδιο, το συγγραφικό, γίνεται η πρώτη προσπάθεια συγγραφής του κειμένου είτε ατομικά είτε ομαδοσυνεργατικά. Ενδείκνυται σε αυτή τη φάση η ομαδική αναδόμηση του κειμένου κατά την οποία ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές γράφουν από κοινού ένα πρότυπο κείμενο επισημαίνοντας τη διαδικασία γραφής και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλώσσας και της δομής του κειμένου. Μέσα από αυτή τη βιωματική εμπειρία οι μαθητές μαθαίνουν πώς γράφεται ένα κείμενο.

Στο τρίτο στάδιο, το μετασυγγραφικό, γίνεται η επεξεργασία της πρώτης εκδοχής του κειμένου που έχουν συνθέσει οι μαθητές με στόχο τη βελτίωση του παραγόμενου λόγου σε γλωσσικό, δομικό και πληροφοριακό επίπεδο. Ο εκπαιδευτικός με ανατροφοδοτικά σχόλια και παρατηρήσεις σε όλα τα επίπεδα (δομή, περιεχόμενο, ορθογραφία, μορφοσύνταξη, λεξιλόγιο) εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες μετασχηματισμού μερών του κειμένου τους. Απώτερος σκοπός είναι η καλλιέργεια στους μαθητές μεταγνωστικών δεξιοτήτων ελέγχου της αποτελεσματικότητας των κειμένων τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

4.3. Βασικές αρχές στην παραγωγή γραπτού λόγου

4.3.1. Εισαγωγή

Βάσει των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι η συγγραφή είναι μια πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά στην οποία εμπλέκονται ποικίλοι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες. Γνώσεις και δεξιότητες γλωσσικές, γνωστικές και μεταγνωστικές, εννοιολογικές συμβάλλουν από κοινού με το στενότερο ή ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, τις προσδοκίες του ατόμου, τις αξίες αλλά και τις αλληλεπιδράσεις του σε μία απαιτητική νοητική και επικοινωνιακή διαδικασία. Η δυσκολία της συγγραφικής διαδικασίας φανερώνεται και από το γεγονός ότι άτομα με επαρκή ή και υψηλή νοητική ικανότητα που είναι καλοί ομιλητές και χρήστες της γλώσσας, δεν αναπτύσσουν ικανοποιητικά τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 81).

Συνεπώς οι μαθητές για να μάθουν να γράφουν με επάρκεια και ακρίβεια και να χρησιμοποιούν το γραπτό τους ως μέσο επικοινωνίας, χρειάζεται να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές. Οι δεξιότητες είναι αυτόματες τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών οι οποίες εφαρμόζονται με ελάχιστη γνωσιακή επιβάρυνση, οι γνώσεις αφορούν τα δομικά στοιχεία του κειμένου και οι στρατηγικές τις δράσεις που γίνονται για την επίτευξη του στόχου.

Με ζητούμενο στην παρούσα μελέτη τον συσχετισμό της ορθογραφικής ικανότητας με τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου θα παρουσιάσουμε συνοπτικά κάποιες βασικές αρχές που διέπουν την παραγωγή του γραπτού λόγου και τη συγγραφική διαδικασία γενικότερα οι οποίες έχουν επηρεάσει τα προγράμματα σπουδών και θα μας βοηθήσουν να πλαισιώσουμε τις υποθέσεις της έρευνάς μας.

4.3.2 Η αρχή της διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών και του γνωστικού φορτίου

Στόχος της διδακτικής προσέγγισης που πηγάζει από την αρχή της διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών και του γνωστικού φορτίου είναι η ρητή διδασκαλία των επιμέρους φάσεων της συγγραφικής δραστηριότητας και των στρατηγικών διαχείρισής τους. Σημαντικό είναι το πώς θα κατανοήσουν οι

μαθητές τη φύση της συγγραφής, πώς θα μάθουν να συντονίζουν τις γνωστικές τους δραστηριότητες για την ολοκλήρωση της εργασίας τους και πώς θα διαχειριστούν το γνωστικό φορτίο που θα δημιουργηθεί από αυτόν τον συντονισμό (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 82-83).

Ως γνωστικό φορτίο ορίζεται η νοητική προσπάθεια που καταβάλλεται από την εργαζόμενη μνήμη κατά την εκτέλεση μιας νοητικής δραστηριότητας σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Cooper, 1990, 108-113) και διακρίνεται σε εσωτερικό, που αναφέρεται στη φύση του γνωστικού έργου, σε εξωτερικό, που απορρέει από τον σχεδιασμό και την παρουσίαση στους μαθητές του εκπαιδευτικού υλικού και σε θετικό, που αναφέρεται στην προσπάθεια που καταβάλλει ο ίδιος ο μαθητής προκειμένου να δομήσει και να αυτοματοποιήσει νοητικά σχήματα που θα ανακαλούνται εύκολα κατά τη σύνθετη διαδικασία της συγγραφής (Sweller, 2002, 1505-1510, Paas et al., 2003, 63-71).

Τα παραπάνω είδη φορτίου αλληλοεπηρεάζονται. Για παράδειγμα το εσωτερικό γνωστικό φορτίο του μαθητή μειώνεται, όταν ο μαθητής έχει αυξημένο θετικό και εξωτερικό φορτίο. Τα αυτοματοποιημένα νοητικά σχήματα αλλά και ο τρόπος που παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό, επηρεάζει το εσωτερικό φορτίο διευκολύνοντας το γνωστικό έργο. Έτσι, η εκπαιδευτική έρευνα εστίασε στον σχεδιασμό περιβαλλόντων τέτοιων που να μειώνουν το εξωτερικό γνωστικό φορτίο (τρόπος διδασκαλίας των συγγραφικών διαδικασιών και των κειμενικών τύπων και ειδών), προκειμένου να αυξηθεί το μέγεθος της εργαζόμενης μνήμης που μπορεί να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία (Αγγελή & Βαλανίδης, 2002). Η εργαζόμενη μνήμη είναι το θεμέλιο των εκτελεστικών λειτουργιών του εγκεφάλου. Είναι η πιο σημαντική λειτουργία των νοητικών διαδικασιών. Είναι ένας γνωστικός μηχανισμός, υπεύθυνος για τη σύντομη διατήρηση και επεξεργασία πληροφοριών (Baddeley, 2007, 151-153), στηρίζοντας τόσο την απόκτηση του λεξιλογίου (Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998, 158-173), την κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Gathercole et al., 2006, 513-543), όσο και την εκτέλεση ανώτερου επιπέδου διεργασιών επεξεργασίας, όπως αυτές που απαιτούνται κατά την κατανόηση και την παραγωγή κειμένου (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004, 31-42).

Κάποιες από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που συστήνει η θεωρία του γνωστικού φορτίου είναι α) η απλή παρουσίαση των στοιχείων κατά τη διδασκαλία, ώστε να μη διασπάται η προσοχή των μαθητών π.χ. ένα κείμενο και ένα διάγραμμα, β) η ενσωμάτωση πολλών πηγών πληροφοριών, ώστε να τις ενοποιεί μόνος του ο μαθητής χωρίς να επιβαρύνεται το εξωτερικό φορτίο, γ) η

παρουσίαση των πληροφοριών με ακουστικό και οπτικό τρόπο. Οι νεότερες, ωστόσο, έρευνες δίνουν έμφαση στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που επιδιώκουν την αύξηση του γνωστικού φορτίου με την κατασκευή και αυτοματοποίηση σύνθετων γνωσιακών σχημάτων, αρκεί το άθροισμα του εσωτερικού και εξωτερικού φορτίου να μην υπερβαίνει την ικανότητα επεξεργασίας της μνήμης εργασίας (Kirschner, 2002, 1-10· van Merriënboer & Ayres, 2005, 5-13).

4.3.3. Η αρχή ανάπτυξης της μεταγνώσης

Η αύξηση του γνωστικού φορτίου μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μέσω των οποίων ο μαθητής-συγγραφέας παρακολουθεί, ρυθμίζει και ελέγχει συνειδητά τον τρόπο λειτουργίας του γνωσιακού του συστήματος και διαχειρίζεται την υπερφόρτωσή του (Σπαντιδάκης, 2007, 568-571).

Καθοριστική σημασία στη μεταγνωστική λειτουργία έχει η παρακολούθηση και ο έλεγχος καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Narens et al., 1996, 137-170). Μέσω της παρακολούθησης ο συγγραφέας-μαθητής εστιάζει στην πρόοδο της γνωστικής διαδικασίας στην οποία εμπλέκεται, παρακολουθεί τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών, την παραγόμενη γνώση, πληροφορείται για την κατάσταση του γνωσιακού του συστήματος, εκτιμά τις απαιτήσεις του έργου που έχει να κάνει σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητές του και δομεί μια αναπαράσταση του γνωστικού του επιπέδου. Μέσω του ελέγχου ο συγγραφέας-μαθητής παίρνει συνειδητές αποφάσεις ρύθμισης, τροποποίησης και βελτίωσης της γνωστικής επεξεργασίας και φανερώνεται με τον τρόπο που κατανέμονται οι γνωστικοί πόροι (προσοχή, προσπάθεια, χρόνος, στρατηγικές που επιλέγει το άτομο για να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, στην εντολή έναρξης ή και λήξης των πληροφοριών).

Άρα η λειτουργία της παρακολούθησης εκδηλώνεται μέσω της μεταγνωστικής γνώσης (ΜΓ) και των μεταγνωστικών εμπειριών (ΜΕ), ενώ η λειτουργία του ελέγχου μέσω μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (ΜΔ) (Schwartz & Perfect, 2002, 1-11, Griffith & Ryan, 2005, 3-18, Serra & Metcalfe, 2009, 278-298, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2003, Jacobs & Paris, 1987, 255-278)

Το άτομο ενασκούμενο στην εφαρμογή ΜΔ επιτυγχάνει την αυτό-παρακολούθηση και αυτό-διόρθωση των ενεργειών του, ανανεώνει ή αναθεωρεί

τις απόψεις του, αποκτά έλεγχο του γνωστικού συστήματος, καθορίζει την περαιτέρω δράση του, αυτό-ρυθμίζει τη μάθηση και επιτυγχάνει μονιμότερα αποτελέσματα. Ακόμη αυξάνει την κριτική του σκέψη, αναλύει, συσχετίζει, ερμηνεύει, καταλήγει σε λογικές κρίσεις, συμπεράσματα και επιλογές δράσης (Ματσαγγούρας, 2004, 256, 257-275).

Ειδικότερα όσον αφορά τον γραπτό λόγο, ο μεταγνωστικός συγγραφέας μπορεί να:

- Αξιολογεί αποτελεσματικότερα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του.
- Αναπτύσσει τις κατάλληλες στρατηγικές
- Γνωρίζει τους στόχους του
- Μετα-θεωρεί και ανα-θεωρεί το αρχικό κείμενό του καθώς και τις στρατηγικές που εφάρμοσε.
- Επαναδιατυπώνει τις ιδέες του στα διάφορα στάδια της συγγραφικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2004, 112, Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 99).

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της μεταγνώσης, οι ερευνητές έχουν προτείνει κατά καιρούς διάφορες στρατηγικές που μπορούν να υιοθετήσουν οι συγγραφείς κατά τη διαδικασία του γραψίματος: να θέτουν τους στόχους και τις τακτικές που θα τους πετύχουν, να συγκεντρώνουν πληροφορίες για το θέμα που πρόκειται να αναπτύξουν, να οργανώνουν τις σημειώσεις τους, να επιβλέπουν το κείμενό τους και να το βελτιώνουν σε επίπεδο λέξεων, σε επίπεδο πρότασης, σε επίπεδο παραγράφου, σε επίπεδο μακροδομής του κειμένου κ.α. (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 99-100, Ματσαγγούρας, 2004, 258-275).

4.3.4 Η αρχή της παροχής διαδικαστικών διευκολύνσεων

Η διδακτική παρέμβαση που αποσκοπεί στη διδασκαλία ποικίλων στρατηγικών κατά τη συγγραφική διαδικασία απευθύνεται κυρίως στους συγγραφείς που έχουν μια σχετική εμπειρία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι, όταν τους δίνεται κάποια υπόδειξη, μπορούν να την αξιοποιούν για να διορθώσουν το γραπτό τους. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο στους αρχάριους συγγραφείς. Σε αυτούς κρίνεται σημαντική η παροχή διευκολύνσεων προκειμένου να μειωθεί το γνωστικό φορτίο και να μπορέσουν να μεταβούν από το απλό επίπεδο της συνειρμικής γραφής στο συνθετότερο επίπεδο της επεξεργασμένης γραφής.

Η βιβλιογραφία έχει να προτείνει τεράστια ποικιλία διευκολύνσεων όπως φύλλα οδηγιών στα οποία αναγράφονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής σε κάθε διαδικασία, σχεδιαγράμματα για τον τρόπο οργάνωσης των ιδεών, κάρτες με ερωτήσεις, κάρτες λεξιλογίου, γραφικές αναπαραστάσεις-διαγράμματα, διορθωτές ορθογραφικών λαθών, λίστες με τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του γραπτού κ.ά.

Για να είναι αποτελεσματικές οι διαδικαστικές διευκολύνσεις, πρέπει να συντρέχουν και οι κατάλληλες προϋποθέσεις: παροχή αυθεντικών καταστάσεων συγγραφής, φθίνουσα καθοδήγηση που θα αποσκοπεί στη συγγραφική αυτονομία, παροχή κινήτρων στους μαθητές, γνώση εκ μέρους του εκπαιδευτικών των γνωσιακών και μεταγνωσιακών διαδικασιών που είναι αναγκαίες για τη συγγραφή ενός αποτελεσματικού κειμένου.

Τα οφέλη από την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων στην τάξη έχουν επιβεβαιωθεί από πλήθος ερευνών που διερεύνησαν προγράμματα σχεδιασμένα να παρέχουν τέτοιες διευκολύνσεις στους μαθητές και αφορούν την ανάπτυξη των μεταγνωσιακών τους δεξιοτήτων (Englert et al., 2006, Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2007, 563-571, Βασαριμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 104), τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου κειμένου (De la Paz & Graham, 2002, 687-698), τη διαχείριση του άγχους που δημιουργείται στους μαθητές κατά τη διαδικασία της συγγραφής (Spantidakis & Vassilaki, 2008, 103-113), την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην τάξη (Coe, 2002, 195-205).

4.3.5 Η αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης

Η αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης πηγάζει από τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού ότι ο μαθητής-συγγραφέας μαθαίνει και οικειοποιείται τις νόρμες της γραπτής γλώσσας του κοινωνικού του κόσμου με τη διαμεσολάβηση τεχνουργημάτων γραμματισμού, φυσικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών ως εργαλείων σκέψης και πιο έμπειρων χρηστών του γραμματισμού ως πόρων (Charman, 2006, 5-27).

Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις που υιοθετούν την αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης. Η μονολογική-κοινωνική προοπτική και η διαλογική κοινωνικοϊστορική-κοινωνικοπολιτισμική προοπτική (Κωστούλη, 2009, 7-56). Στην πρώτη ο μαθητής δομεί συγγραφικές γνώσεις και δεξιότητες (τι γράφει, σε ποιον, πώς, πού, πότε) μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του και

τον δάσκαλο και με τη χρήση των αναγκαίων μέσων (συμβόλων-εργαλείων σκέψης). Στη δεύτερη πέρα από τις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή στη δόμηση των συγγραφικών γνώσεων συμβάλλουν και οι ευρύτερες κοινωνικο-πολιτισμικές εμπειρίες (κοινωνική τάξη, εθνικότητα, γλωσσικό υπόβαθρο, οικογένεια, φύλο).

4.3.6 Η αρχή της συνεργατικής γραφής

Η συνεργατική μάθηση αποτελεί μια ειδικότερη αρχή σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων που βασίζεται στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιονισμού, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή που εκφράζει τις αξίες, τους τρόπους σκέψης και τις πολιτισμικές θέσεις της κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Ο λόγος ως παραγωγή και εκφορά παρά το γεγονός ότι εμφανίζεται ως ατομική πράξη, στη βάση του είναι ιδιαίτερα κοινωνική πράξη, διότι οι δεξιότητες παραγωγής του, κατακτώνται από το άτομο στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπικοινωνίας και υπηρετούν κοινωνικούς σκοπούς (Ματσαγγούρας, 2004, 117, Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 108-109, Dillenbourg, 1999, 1-19, Littleton & Hakkinen, 1999, 1-20).

Η συνεργατική γραφή είναι ιδιαίτερα αποδοτική στα επιχειρηματολογικά κείμενα όπου οι μαθητές διαπραγματεύονται από κοινού τις λύσεις των κοινών προβλημάτων και προάγουν περαιτέρω τη γνώση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία σκέψης και ανταλλαγής ιδεών επιτυγχάνεται μια ουσιαστικότερη κατανόηση και προωθείται η σύνθεση και η κριτική σκέψη αλλά και η ατομική επίδοση των μαθητών (Golanics & Nussbaum, 2008, 170-180).

Η συνεργασία στο πλαίσιο της διδασκαλίας της συγγραφής μπορεί να λάβει τη μορφή της μεγαλύτερης ομάδας όπου κάθε μαθητής υιοθετεί έναν διαφορετικό ρόλο (γραφέα, συμβούλου, διορθωτή) ή τη μορφή μικρότερης ομάδας δύο ατόμων όπου αλληλοεπιδρούν και ανατροφοδοτούν το ένα το άλλο. Όποια και να είναι η μορφή που θα λάβει η συνεργατική μάθηση, το βέβαιο είναι ότι ενισχύει συναισθηματικά τους μαθητές, εξασφαλίζει την ενεργητική εμπλοκή τους στη μάθηση, ενδυναμώνει το ενδιαφέρον τους γι' αυτήν ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνει, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και παρέχοντάς τους ισχυρό κίνητρο.

4.3.7 Η αρχή της γνωστικής μαθητείας

Η γνωστική μαθητεία, ως διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της μάθησης, στηρίζεται στην άμεση

διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού τόσο στο περιεχόμενο της γνώσης όσο και στη διαδικασία της συγγραφής στο πλαίσιο των αυθεντικών καταστάσεων της σχολικής τάξης.

Κύρια στοιχεία της είναι: α) η μοντελοποίηση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εξωτερικεύει ρητά τη σκέψη του, λεξικοποιεί τις νοητικές διαδικασίες στις οποίες ο ίδιος επιδίδεται κατά τη συγγραφή και φανερώνει στους μαθητές του πώς διαχειρίζεται ο ίδιος τις στρατηγικές, πώς αυτό-καθοδηγείται και αυτό-ρυθμίζει τη συγγραφική του συμπεριφορά. Ο μαθητής παρατηρεί τη συμπεριφορά του προτύπου-δασκάλου και επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που μπορεί να τον οδηγήσουν στην υιοθέτηση ανάλογης συμπεριφοράς και β) το υποστηρικτικό πλαίσιο διδασκαλίας στο οποίο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του αλληλεπιδρούν με απώτερο στόχο τη σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών. Για να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο θα πρέπει να εστιάσουν σε έξι σημεία: να παρουσιάσουν τη νέα γνωστική στρατηγική, να ρυθμίσουν τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν στη διάρκεια της καθοδηγημένης πρακτικής, να παρέχουν στους μαθητές ποικιλία πλαισίων, ανατροφοδότηση, να ενισχύσουν την υπευθυνότητα των μαθητών και να δώσουν ευκαιρίες αυτόνομης πρακτικής (Hartman, 2001a, 33-68 , 2002b, 150-172).

Αν και υπάρχουν διάφορα μοντέλα γνωστικής μαθητείας που διαφοροποιούνται ανάλογα με τον στόχο της διδασκαλίας και τις θεωρητικές τους ιδιαιτερότητες (Ματσαγγούρας, 1999), ωστόσο έχουν ως κοινό στόχο την αμοιβαία αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους με στόχο την επίλυση κοινών προβλημάτων στα οποία εμπλέκονται.

4.3.8 Η αρχή της αξιοποίησης της τάξης ως κοινότητας πρακτικής

Οι διεπιδράσεις που συμβαίνουν είτε μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είτε μεταξύ των μαθητών μέσα στην κοινότητα της τάξης, υιοθετούνται και στη διδασκαλία του γραπτού λόγου με τους όρους «τύποι δραστηριοτήτων» ή «γεγονότα γραπτού λόγου» ή «γεγονότα εγγραμματισμού». Κάθε γραπτό κείμενο που παράγεται από τον μαθητή είναι αποτέλεσμα ενός σύνθετου γεγονότος γραμματισμού που συμβαίνει με τη συνδρομή τριών παραγόντων: του συγγραφέα, της κοινότητας πρακτικής και του γραπτού κειμένου.

Η κοινότητα πρακτικής που στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η τάξη είναι στην ουσία το ακροατήριο του κειμένου του μαθητή. Οι προσδοκίες του

ακροατηρίου και ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τον ίδιο τον μαθητή, τον κάνουν να συνειδητοποιεί τι είναι συγγραφή και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί (Goodman, 1992, 1-16). Ο συγγραφέας μεταφέρει στο παραγόμενο κείμενό του τις εμπειρίες του από την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκει, τα προσωπικά του βιώματα που μοιράζεται με τους συμμαθητές του μέσα στην τάξη. Ακολουθεί συζήτηση, ανταλλαγή ιδεών και αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη. Τέλος, η τρίτη επίδραση στην κατασκευή νοήματος είναι το ίδιο το κείμενο του συγγραφέα που είναι προσαρμοσμένο στην επικοινωνιακή περίσταση και στον σκοπό της επικοινωνίας.

4.3.9 Η αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας

Σύμφωνα με τις κοινωνιο-γλωσσολογικές θεωρίες επιδίωξη της διδασκαλίας του γραπτού λόγου είναι η κατανόηση της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλα ένα μεγάλο εύρος γλωσσικών ποικιλιών και κειμενικών ειδών με απώτερο στόχο να κατανοήσουν πως η γλώσσα διαμορφώνει ιδεολογία και μεσολαβεί για την κατασκευή της γνώσης και της κοινωνικής πολιτισμικής πραγματικότητας και ότι οι διαφορετικές χρήσεις της καθορίζονται από τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα στα οποία χρησιμοποιείται.

Αυτό επιτυγχάνεται αν οι μαθητές παράγουν κείμενα λαμβάνοντας υπόψη τους τις κειμενικές συμβάσεις, τις οργανωτικές, λεξιλογικές και γραμματικο-συντακτικές δομές με τις οποίες εκφράζονται οι κοινωνικοί σκοποί που κάθε είδος εκφράζει, το επίπεδο ύφους, τους παράγοντες δηλαδή της επικοινωνιακής περιστασης, το πεδίο, τους συνομιλιακούς ρόλους, τον τρόπο και τις λεξικο-γραμματικές επιλογές με τις οποίες εκφράζεται το ευρύτερο και στενότερο πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο παράγεται το κάθε είδος (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 118, Κέκια, 2010, Russel, 1997, 504-554, Bazerman, 2000, 15-29, Bazerman, 2004, 309-339).

4.3.10. Η αρχή της αξιοποίησης της σχέσης ανάγνωσης και γραφής

Η ανάγνωση με την έννοια της κατανόησης δεν είναι απλώς η αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων και δεν προκύπτει από αυτήν. Το ότι ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί δε σημαίνει και ότι κατανοεί αυτόματα ό,τι αποκωδικοποιεί. Αντίθετα, η κατανόηση είναι μια ενεργητική διαδικασία επίλυσης προβλήματος και κατασκευής νοήματος (Βάμβουκας, 2008, 7-22) κατά την οποία ο αναγνώστης προσπαθεί να δημιουργήσει μια νοητική αναπαράσταση. Αυτή η διαδικασία ενσωματώνει διάφορες πληροφορίες σε ένα σύνολο που

χαρακτηρίζεται από συνοχή. Ο ορισμός της κατανόησης προϋποθέτει την ανάλυσή της σε δομές και λειτουργίες (Δολγύρα, 2004, 59, Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 122-127)

Η συνειδητοποίηση της αλληλεπιδραστικής σχέσης συγγραφής και κατανόησης και η ερευνητική βιβλιογραφία πάνω σε αυτή οδήγησε σε διδακτικές προτάσεις κατά τις οποίες η διδασκαλία της κατανόησης ενσωματώνεται στη διδασκαλία της συγγραφής (Smith, 2006). Προτάθηκε για παράδειγμα η μελέτη πρότυπων κειμένων, η αναθεώρηση του κειμένου των μαθητών, η άσκηση στη βελτίωση του κειμένου ενός άλλου συγγραφέα κ.α.

Μια ενδιαφέρουσα διδακτική πρόταση που συνδυάζει τη διαδικασία της ανάγνωσης με αυτή της συγγραφής, έγινε στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας από τους Feez & Joyce (1998). Η πρόταση αυτή στηρίζεται στην «παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη» και αξιοποιεί τις απόψεις της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας του Halliday. Στην ουσία πρόκειται για ένα μοντέλο γνωστικής μαθητείας που ακολουθεί σταδιακά κάποιες φάσεις που αντιστοιχούν στις διδακτικές-μαθησιακές ενέργειες και δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν μέσα στην τάξη για τη μάθηση των κειμενικών ειδών (Κέκια, 2011, Αγγελάκος, 2005, 195-207, Βασαμίδου & Σπαντιδάκης, 2015, 120-125).

Η Gibbons (2015) στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας προτείνει ο εκπαιδευτικός να εργάζεται σε 4 βασικά στάδια ανάλυσης και σύνθεσης του κειμένου στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δεξιότητας της παραγωγής του γραπτού λόγου:

- Οικοδόμηση πεδίου
- Δημιουργία προτύπου
- Ομαδική αναδόμηση
- Ατομική συγγραφή κειμένου
- Ανατροφοδοτικού χαρακτήρα εξέταση του κειμένου ατομικά ή συλλογικά

4.4. Συμπεράσματα

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας για τη δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου ανέδειξαν συνολικά τη στενή σχέση της τελευταίας με την αναγνωστική δεξιότητα ως κατανόηση και με τα κειμενικά είδη και τους κειμενικούς τύπους περιλαμβάνοντας και την εξοικείωση με τα διάφορα είδη λογοτεχνικών κειμένων. Παράλληλα επισημαίνεται η σημασία της απόκτησης συνείδησης του συστήματος της γλώσσας, του εμπλουτισμού του λεξιλογίου και η σημασία κατάκτησης των γραμματικοσυντακτικών συμβάσεων και του ορθογραφικού συστήματος με σκοπό τη μείωση του γνωστικού φορτίου της μνήμης. Τέλος, τονίζεται η αποδοτικότητα της συνεργατικής γραφής.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω επιχειρήσαμε στην παρούσα έρευνα να συσχετίσουμε την επίδοση των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού σε έργα παραγωγής γραπτού λόγου με την ορθογραφική τους δεξιότητα. Υποθέτουμε ότι όσο υψηλότερη είναι η επίδοσή τους στα έργα παραγωγής γραπτού λόγου τόσο υψηλότερη θα είναι και η ορθογραφική τους επίδοση σε αυτά. Παράλληλα στόχος μας είναι να μελετηθεί και η σχέση της αναγνωστικής κατανόησης με τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου.

Μέρος δεύτερο: Η έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Τα δεδομένα, οι προϋποθέσεις και η μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας

5.1. Εισαγωγή

Μέσω της εκτενούς διερεύνησης της βιβλιογραφίας παρουσιάσαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας τα θεωρητικά δεδομένα για τις δεξιότητες της ορθογραφίας, της κατανόησης του γραπτού λόγου και της παραγωγής του γραπτού λόγου. Βάσει αυτών διαμορφώσαμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα και θέσαμε τους στόχους της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, στο παρόν κεφάλαιο τίθενται οι στόχοι της έρευνας, εξετάζεται το είδος και η μεθοδολογία, παρουσιάζονται τα δεδομένα, η καταγραφή και η ανάλυσή τους. Οι στατιστικές μετρήσεις, οι συσχετισμοί και η ανάλυση πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 25 και των υπολογιστικών φύλλων του Excel.

5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί η σχέση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών/-τριών της τελευταίας τάξης του Δημοτικού με τις γλωσσικές δεξιότητες του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα με την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Ο γενικός αυτός σκοπός χωρίζεται σε επιμέρους στόχους, ως εξής:

α. ανάδειξη των συνηθέστερων ορθογραφικών αποκλίσεων των μαθητών/τριών της ΣΤ' Δημοτικού, η οποία βασίζεται στη συλλογή και την επεξεργασία μεγάλου αριθμού ορθογραφικών λαθών,

β. κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών βάσει των γλωσσολογικών επιπέδων της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης και, επιπλέον, με κριτήρια τη φωνοτακτική δομή της λέξης και την ιστορική ορθογραφία,

γ. εξέταση των λέξεων στις οποίες εντοπίζονται τα ορθογραφικά λάθη με βάση γλωσσολογικά κριτήρια, όπως το είδος του μορφήματος στο οποίο εμφανίζεται το λάθος και η γραμματική κατηγορία της λέξης όπου εντοπίστηκε το λάθος ή τα λάθη.

δ. συσχέτιση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών/τριών με τη γενικότερη επίδοσή τους σε δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου

(κλειστού τύπου) και δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (ανοιχτού τύπου) όπως προκύπτει από τη βαθμολογία τους στον μαθητικό διαγωνισμό,

ε. συσχέτιση των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος αφενός με την επίδοση στις δεξιότητες του γραπτού λόγου, την κατανόηση και την παραγωγή, και αφετέρου με την ορθογραφική επίδοση.

Οι στόχοι αυτοί εξειδικεύονται σε ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

5.2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό ερώτημα της έρευνας είναι αν και κατά πόσο συσχετίζεται η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών/τριών με τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα είναι τα ακόλουθα:

(α) Σχετίζεται η ορθογραφική δεξιότητα με τη δεξιότητα της κατανόησης γραπτού λόγου;

(β) Σχετίζεται η ορθογραφική δεξιότητα με τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου;

(γ) Συγκεκριμένες κατηγορίες ορθογραφικών λαθών μπορούν να συσχετιστούν με τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου;

(δ) Κάποια δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας μπορούν να συσχετιστούν με την επίδοση στην ορθογραφία και στις δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου;

5.3. Οργάνωση και υλοποίηση της έρευνας-Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις ποσοτικές έρευνες συσχετίσεων όπου τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ποσοτικά, με αριθμούς, οι οποίοι κωδικοποιούνται, αναλύονται και ερμηνεύονται με στατιστικά σχήματα-διαγράμματα και στατιστικούς δείκτες (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006, 23). Για την υλοποίησή της καταγράφηκαν και αναλύθηκαν πρωτογενή δεδομένα από έναν πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό. Πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι στηρίζεται σε δεδομένα που δεν δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή, αλλά που

έχουν προκύψει από πραγματικές καταστάσεις, για τις οποίες γίνεται περιγραφή των ειδικών χαρακτηριστικών των δεδομένων περιστάσεων. Συνεπώς, οι αντιδράσεις των ατόμων είναι πιο φυσικές, αφού τα άτομα δεν αισθάνονται ότι είναι πειραματόζωα ή ότι πρέπει να κάνουν καλή εντύπωση ή ότι η έρευνα ξυπνάει το ενδιαφέρον για το ερευνώμενο θέμα, που δεν το είχαν πριν (Φίλιας, 2005, 31, 34-35, 40).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το σώμα υλικού που έχει συγκεντρωθεί από τον πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό λογοτεχνίας αναλύεται ως προς ορισμένες παραμέτρους για τις οποίες οι μαθητές δεν είναι προϊδεασμένοι, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους στους τομείς που εξετάζονται να χαρακτηρίζονται από φυσικότητα. Ειδικότερα, για την παρούσα έρευνα αναλύονται, αξιολογούνται και συντίθενται πληροφορίες για την εξαγωγή συλλογικών συμπερασμάτων που αφορούν τη σχέση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών/τριών και της επίδοσής τους στις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου. Κατά τη διάρκεια της διαγωνιστικής φάσης δεν γίνεται καμία αναφορά στην ορθογραφία ούτε επισημαίνεται, πριν ή κατά τη διάρκεια της εξέτασης, στους διαγωνιζομένους να προσέξουν την ορθογραφική τους επίδοση. Έτσι η επίδοσή τους στην ορθογραφία είναι, κατά το δυνατόν, φυσική και γνήσια.

Η έρευνά μας, όπως επισημάνθηκε, έχει τη μορφή της συσχετιστικής έρευνας, αφού μελετά συγκεκριμένους συσχετισμούς με σκοπό τον καθορισμό σχέσεων μεταξύ τους. Οι συσχετιστικοί σχεδιασμοί είναι διαδικασίες της ποσοτικής έρευνας στην οποία η ερευνήτρια μετράει τον βαθμό της συσχέτισης ή της σχέσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές, χρησιμοποιώντας τη στατιστική διαδικασία της ανάλυσης συσχέτισης. Ο βαθμός συσχέτισης που εκφράζεται ως αριθμός, φανερώνει αν οι δύο μεταβλητές σχετίζονται ή αν η μία μπορεί να προβλέψει την άλλη. Για να επιτευχθεί αυτό, στην έρευνα συσχετίσεων μελετάται μία ομάδα ατόμων.

Στην παρούσα έρευνα, συσχετίζεται η επίδοση των μαθητών/-τριων σε μαθητικό διαγωνισμό και σε συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου με την πυκνότητα των ορθογραφικών λαθών τους, το είδος του ορθογραφικού λάθους και τη μορφολογική του θέση μέσα στη λέξη. Ακόμη συσχετίζονται οι επιδόσεις των μαθητών/-τριων στην ορθογραφία στις δραστηριότητες του διαγωνισμού με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Ο πληθυσμός που εξετάζει η συγκεκριμένη έρευνα είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' Δημοτικού που συμμετείχαν κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016

στον μαθητικό διαγωνισμό «Βιβλιοδρομίες» και φοιτούσαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο δείγμα, καθώς αναμένεται οι μαθητές/-τριες της ΣΤ' Δημοτικού με την ολοένα και μεγαλύτερη έκθεσή τους στον γραπτό λόγο, να έχουν αναπτύξει και να χρησιμοποιούν στρατηγικές για την ορθογραφημένη γραφή. Η υιοθέτηση στρατηγικών ασφαλώς δεν συνεπάγονται ότι η ανάπτυξη αυτή ολοκληρώνεται στο τέλος του δημοτικού σχολείου.

Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια:

1^ο στάδιο: Συγκέντρωση υλικού

Καταρχάς, από τη συμμετοχή στον διαγωνισμό μαθητών/-τριων της ΣΤ' Δημοτικού τη σχολική χρονιά 2015-2016, συγκεντρώθηκαν **296** φάκελοι. Από αυτούς επιλέχθηκαν όσοι φάκελοι συγκέντρωσαν βαθμολογία 600 και πάνω (άνω του **>600**) με άριστα το 1000. Το πλήθος των φακέλων αυτών ήταν 185. Κάθε φάκελος αριθμήθηκε και περιείχε 4 φύλλα εργασίας (740 συνολικά φύλλα εργασίας).

2^ο στάδιο: Η καταγραφή της βαθμολογικής επίδοσης

Αρχικά καταχωρήθηκε σε υπολογιστικά φύλλα excel για κάθε αριθμημένο φάκελο η γενική βαθμολογία επίδοσης στον διαγωνισμό στη βαθμολογική κλίμακα του 1000, η βαθμολογία επίδοσης στις δραστηριότητες κλειστού τύπου στη βαθμολογική κλίμακα του 950 και η βαθμολογία επίδοσης στις δραστηριότητες ανοικτού τύπου στη βαθμολογική κλίμακα του 50. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε αναγωγή των βαθμολογιών στα 100 για να υπολογιστούν τα ποσοστά επίδοσης.

Εικόνα 1: Ενδεικτικός πίνακας καταγραφής των βαθμολογιών ανά φάκελο

Αριθμός φακέλου	Βαθμ. γενική (στα 1000)		Βαθμ. σε ερωτήσεις Κ.Τ. (στα 950)		Βαθμ.σε ερωτήσεις Α.Τ στα 50		Β.Α.Τ
	B.	Γ	B.	Κ.Τ	A.	T	
1	646	0,65	621	0,65	25		0,50
2	860	0,86	825	0,87	35		0,70
3	662	0,66	517	0,54	20		0,40

4	665	0,67	650	0,68	15	0,30
5	743	0,74	719	0,76	22	0,44
6	785	0,79	764	0,80	21	0,42
7	793	0,79	775	0,82	18	0,36
8	798	0,80	779	0,82	19	0,38
9	807	0,81	782	0,82	25	0,50
10	813	0,81	794	0,84	29	0,58

3^ο στάδιο: Η συλλογή λέξεων που παρουσιάζουν ορθογραφικές αποκλίσεις (ορθογραφικά λάθη)

Στη συνέχεια, από κάθε αριθμημένο φάκελο και συγκεκριμένα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες ανοιχτού τύπου (δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου), δηλαδή από τα κείμενα ελεύθερης γραφής σε συνεχή λόγο, συλλέξαμε τις λέξεις εκείνες που είχαν ένα ή περισσότερα ορθογραφικά λάθη. Συνολικά συλλέχθηκαν 1060 λέξεις. Σε πρώτη φάση σημειώθηκε ο απόλυτος αριθμός των ορθογραφικών λαθών ανά φάκελο και σε δεύτερη φάση καταγράφηκε ο αριθμός των λέξεων που είχαν γράψει οι μαθητές/μαθήτριες στα κείμενα ελεύθερης γραφής ανά φάκελο. Στη συνέχεια διαιρώντας το πλήθος των ορθογραφικών λαθών με τον αριθμό των λέξεων υπολογίστηκε και καταγράφηκε η πυκνότητα του ορθογραφικού λάθους.

Εικόνα 2: Ενδεικτικός πίνακας καταγραφής των ορθογραφικών λαθών

Αριθμός φακέλου	Απόλυτος αριθμός ορθογραφικών λαθών	Αριθμός λέξεων	Πυκνότητα λάθους
1	12	293	0,040955631
2	9	418	0,0215311
3	15	255	0,058823529
4	3	209	0,014354067
5	4	328	0,012195122

6	13	305	0,042622951
7	9	211	0,042654028
8	4	261	0,01532567
9	7	326	0,021472393
10	17	333	0,051051051

4^ο στάδιο: Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών βάσει γλωσσολογικών κριτηρίων

Τα ορθογραφικά λάθη κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες-είδη βάσει γλωσσολογικών κριτηρίων σύμφωνα με τις υπάρχουσες θεωρίες ανάλυσης ορθογραφικών λαθών και τις δημοσιευμένες εργασίες στην ελληνική γλώσσα (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987, Kotoulas & Padeliaou, 1999, Porpodas, 2001, Κουτσογιάννη & Παπαδοπούλου, 2008, Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010, Μαγουλά & Τζανάκη, 2020), καθώς ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών αποτελεί μια γενική ποσοτική εκτίμηση της ορθογραφικής ικανότητας και δεν αρκεί μια γενική ποσότητα, διότι δεν είναι όλα τα λάθη ίδια. Οι κατηγορίες είναι τα γραμματικά λάθη, τα λάθη φωνοτακτικής δομής, τα μορφοσυντακτικά λάθη, τα φωνολογικά/φωνητικά λάθη και τα οπτικά λάθη ή λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Ακόμη, καταγράφηκε σε ποιο μόρφημα (πρόθημα, θέμα, παραγωγικό επίθημα, κλιτικό επίθημα) σημειώθηκε το ορθογραφικό λάθος καθώς και η γραμματική κατηγορία της λέξης που περιείχε το ορθογραφικό λάθος ή τα ορθογραφικά λάθη (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο, επίρρημα, λοιπές κατηγορίες).

Εικόνα 3: Ενδεικτικός πίνακας κατηγοριοποίησης των ορθογραφικών λαθών

ΛΕΞΕΙΣ	ΦΑΚΕΛΟΣ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ-ΕΙΔΟΣ ΛΑΘΟΥΣ	ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΣΗ ΛΑΘΟΥΣ
Παραμερήσει	1	Ρήμα	γραμματικό	Π.Ε
Αιχμαλώτησαν	1	Ρήμα	γραμματικό μορφοσυντακτικής	Π.Ε
οι τηλεόραση	1	Άρθρο	δομής	ΑΡΘΡΟ
Πείδα	1	Ρήμα	Οπτικό	P
Τοιμωρία	1	Ουσιαστικό	Οπτικό	P
Ποινακίδα	1	Ουσιαστικό	Οπτικό	P
Σκυνοθέτης	1	Ουσιαστικό	Οπτικό	P
μηλάνε	1	Ρήμα	Οπτικό	P

Αντίρρηση	1	Ουσιαστικό	φωνολογικό	P
Προσοπικά	1	Επίρρημα	φωνοτακτικής δομής	P
Φένεται	1	Ρήμα	φωνοτακτικής δομής	P
Προλοπτικών	1	Επίθετο	φωνοτακτικής δομής	P
Χρησιμοποιούντε	2	Ρήμα	γραμματικό	K.E
Θυμάτε	2	Ρήμα	γραμματικό	K.E
Χόρευαι	2	Ρήμα	γραμματικό	K.E
Παρασίρονται	2	Ρήμα	Οπτικό	P
Δυστιχώς	2	Επίρρημα	φωνοτακτικής δομής	P
Λόγο	2	Επίρρημα	φωνοτακτικής δομής	K.E
Ομοιώτητες	2	Ουσιαστικό	φωνοτακτικής δομής	Π.Ε
Ομοιώτητα	2	Ουσιαστικό	φωνοτακτικής δομής	Π.Ε
Ηλικεία	2	Ουσιαστικό	φωνοτακτικής δομής	Π.Ε

5^ο στάδιο: συλλογή δημογραφικών δεδομένων

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στο διαγωνισμό τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά, αυτά ήταν:

- η περιοχή του σχολείου, εντός Αττικής/εκτός Αττικής
- ο τύπος του σχολείου στο οποίο φοιτούν, ιδιωτικό ή δημόσιο
- Το είδος συμμετοχής, ομαδική ή ατομική συμμετοχή
- Το «φύλο» ομάδας (ομάδα αγοριών, ομάδα κοριτσιών, μικτή ομάδα)
- Το πλήθος των μελών της ομάδας (1-4)

Εικόνα 4: Ενδεικτικός πίνακας συλλογής των δημογραφικών δεδομένων

Αριθμός φακέλου	Περιοχή	Τύπος Σχολείου	Είδος συμμετοχής		Πλήθος μελών
			Ατομική/Ομαδική	Φυλο ομάδας(Αγόρι/Κορίτσι/Μικτή)	
1	Αττική	Ιδιωτικό	A	A	1
2	Αττική	Ιδιωτικό	O	A	3
3	Αττική	Ιδιωτικό	O	M (2A,2K)	4
4	Αττική	Ιδιωτικό	O	K	4
5	Αττική	Ιδιωτικό	O	K	3
6	Αττική	Ιδιωτικό	O	A	4
7	Αττική	Ιδιωτικό	A	A	1

8	Αττική	Ιδιωτικό	Ο	K	4
9	Αττική	Ιδιωτικό	Ο	A	4
10	Αττική	Ιδιωτικό	Ο	M(3A,1K)	4
11	Αττική	Ιδιωτικό	Ο	M(2A,2K)	4

6^ο στάδιο: Μετρήσεις και Συσχετισμοί

Στο τέλος, πραγματοποιήθηκαν οι στατιστικές μετρήσεις και οι συσχετισμοί όπως παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της έρευνας προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική έρευνα, που ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας τη συσχετιστική μέθοδο. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 25 και του Excel.

5.3.1. Ο μαθητικός διαγωνισμός «Βιβλιοδρομίες»-σώμα υλικού

Η διαδικασία της έρευνας έγινε με τη συλλογή δεδομένων από σώμα κειμένων που αντλήθηκε από τον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Ανάγνωσης Παιδικού Λογοτεχνικού Βιβλίου, τις «Βιβλιοδρομίες» που προκηρύσσεται από τα Εκπαιδευτήρια Γείτονα τα τελευταία 24 χρόνια. Σε αυτόν οι μαθητές/-τριες καλούνται να διαβάσουν τέσσερα λογοτεχνικά βιβλία τα οποία εντάσσονται σε μια ενιαία θεματική ενότητα. Κατά τη διαγωνιστική φάση οι μαθητές/-τριες είχαν να επεξεργαστούν δραστηριότητες σχετικές με το περιεχόμενο των βιβλίων.

Ο διαγωνισμός σχεδιάζεται βάσει σύγχρονων θεωριών για τη λογοτεχνία και τη φιλαναγνωσία. Καλλιεργεί τη φαντασία, τις γνωστικές, συναισθηματικές, αισθητικές, κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Οι σύγχρονες έρευνες στον τομέα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας εστιάζουν στην άρρηκτη μεταξύ τους σχέση, καθώς η Λογοτεχνία αναδεικνύει τη δυναμική του γλωσσικού μέσου (Μαγουλά, Μήτσης, Κανελλόπουλος, 2021).

Ειδικότερα, στόχοι του προγράμματος, πέρα από τη δημιουργία ισχυρού κινήτρου για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, είναι η ουσιαστική επαφή με σημαντικά έργα της ελληνικής και της παγκόσμιας λογοτεχνικής κληρονομιάς. Η καλλιέργεια της ευγενούς άμιλλας μεταξύ των παιδιών και η ανάπτυξη του δείκτη συνεργασίας τους είναι ένας επιπλέον στόχος του διαγωνισμού, καθώς με τους όρους διεξαγωγής του προβλέπεται και η ομαδική συμμετοχή. Τέλος, έμμεσος αλλά βασικός στόχος του διαγωνισμού είναι η γλωσσική καλλιέργεια, η ανάπτυξη

και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σκέψης και γενικότερα στην γλωσσική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών/τριών. Ακόμη, τα παιδιά μέσω του διαγωνισμού έρχονται σε επαφή με βιβλία και αναγνώσματα ποικίλων μορφών και θεματικών, με αποτέλεσμα να ανακαλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους, να ψυχαγωγούνται και να ικανοποιούνται αισθητικά. Η επιλογή των βιβλίων γίνεται με βάση την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και τα πιθανά διαφορετικά αναγνωστικά τους επίπεδα με απώτερο στόχο να βρίσκουν ενδιαφέρον σε αυτό που κάνουν και να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Δικαίωμα συμμετοχής στον διαγωνισμό έχουν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού που φοιτούν σε Δημόσια και Ιδιωτικά Σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Η διάρκεια διεξαγωγής του διαγωνισμού είναι δίωρη. Στις Βιβλιοδρομίες τα παιδιά καλούνται να διαγωνισθούν ατομικά ή ομαδικά, έχοντας διαβάσει τα λογοτεχνικά βιβλία που έχουν οριστεί για την τάξη στην οποία φοιτούν. Την ημέρα εξέτασης κάθε άτομο ή ομάδα λαμβάνει έναν φακέλο που περιέχει τέσσερα φύλλα εργασίας, ένα για κάθε λογοτεχνικό βιβλίο. Να σημειωθεί ότι στις ομαδικές συμμετοχές κάθε παιδί συμμετέχει με 1 ή 2 φύλλα εργασίας ανάλογα με τη σύσταση της ομάδας (2μελής, 3μελής, 4μελής) ενώ στις ατομικές συμμετοχές το παιδί συμπληρώνει και τα 4 φύλλα εργασίας. Κάθε φύλλο εργασίας περιέχει δραστηριότητες κλειστού και ανοιχτού τύπου.

Κάθε συμμετοχή, ατομική ή ομαδική βαθμολογείται με άριστα τα χίλια (1.000) μόρια. Ως επαρκείς θεωρούνται οι συμμετοχές των οποίων η βαθμολογία υπερβαίνει τα 600 μόρια. Τα μαθητικά γραπτά βαθμολογούνται από δασκάλους και φιλόλογους που ανήκουν στην επιτροπή του διαγωνισμού. Ο συνολικός βαθμός καταγράφεται στο εξωτερικό μέρος του φακέλου.

Οι μαθητές/τριες απαντούν σε διάφορους τύπους δραστηριοτήτων κλειστού τύπου που στόχο έχουν να αξιολογήσουν τη δεξιότητα τους στην κατανόηση της δομής και της πλοκής του περιεχομένου των βιβλίων, των χαρακτήρων, αλλά και στην εμπέδωση της δημιουργικής πρόσληψης των αφηγηματικών και γλωσσικών στοιχείων. Ακόμη, οι μαθητές/τριες απαντούν σε δραστηριότητες ανοιχτού τύπου που στόχο έχουν την παραγωγή γραπτού λόγου και την αξιολόγηση της ικανότητάς τους να απαντούν σε πολυδιάστατες ερωτήσεις κατανόησης, πληροφοριακές, συμπερασματικές-επαγωγικές και αξιολογικές-κριτικές.

Αναλυτικότερα, κάθε φύλλο εργασίας είναι χωρισμένο σε δύο μέρη:

Στο α' μέρος οι μαθητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν σε δραστηριότητες κλειστού τύπου όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστό/λάθος, ερωτήσεις αντιστοίχισης, σταυρόλεξα, ακροστοιχίδες ή μεσοστοιχίδες, δραστηριότητες συμπλήρωσης κενού, τοποθέτηση σε χρονική σειρά. Οι απαντήσεις στις συγκεκριμένες δραστηριότητες προκύπτουν άμεσα από το κείμενο (*textually explicit*, Pearson & Johnson, 1978) και γι' αυτό τον λόγο τις χαρακτηρίζουμε ως *επιφανειακές ερωτήσεις*.

Στο β' μέρος οι μαθητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν σε δραστηριότητες ανοιχτού τύπου που περιλαμβάνουν ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις προκύπτουν κατά συμπερασμό βάσει των πληροφοριών του κειμένου και των συμφραζομένων του. Πιο συγκεκριμένα, απαιτούν συμπερασμούς γέφυρας, δηλαδή συνδυασμό πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου (*textually implicit*, Pearson & Johnson, 1978) και συμπερασμούς επεξεργασίας, δηλαδή συνδυασμό των πληροφοριών του κειμένου με την προηγούμενη γνώση των μαθητών (*scriptally implicit*, Pearson & Johnson, 1978). Ακόμη, πολλές από τις συμπερασματικές-επαγωγικές αυτές ερωτήσεις συνδυάζονται και με ερωτήσεις αξιολογικές-κριτικές στις οποίες οι μαθητές/-τριες καλούνται να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη ή νέες ιδέες-προτάσεις σύμφωνα με την κριτική τους ικανότητα.

Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων στις οποίες αξιολογήθηκαν οι μαθητές/-τριες ανά βιβλίο.

5.3.2. Φύλλα εργασίας-Έργα

Για τη σχολική χρονιά που ερευνήσαμε οι μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης διάβασαν τα παρακάτω βιβλία:

- Μικρόκοσμος, Γιώργος Παναγιωτάκης
- Η τελευταία μαύρη γάτα, Ευγένιος Τριβιζάς
- Η απίστευτη αποκάλυψη του Σεμπάστιαν Μοντεφιόρε, Α. Κουππάνου
- Ο ένας και μοναδικός Ιβάν, Katherine Applegate

Κάθε φύλλο εργασίας το ονομάζουμε έργο, έχει αρίθμηση και τον τίτλο του λογοτεχνικού βιβλίου από το οποίο οι μαθητές/-τριες αντλούσαν ή στήριζαν τις απαντήσεις τους:

Έργο 1- Η τελευταία μαύρη γάτα



Επιφανειακές δραστηριότητες- Δραστηριότητες Κατανόησης και Παρατήρησης (συνδέονται με τη μνημονική ικανότητα):

1. Επιλέγω τη σωστή απάντηση και την κυκλώνω
2. Σημειώνω σωστό (Σ) ή λάθος (Λ)
3. Γράφω τι σημαίνουν τα αρχικά
4. Αντιστοιχίζω τους ήρωες με τις ιδιότητές τους
5. Τοποθετώ στη σωστή χρονική σειρά
6. Συμπληρώνω τα κενά

Συμπερασματικές ερωτήσεις και Αξιολογικές δραστηριότητες- Δραστηριότητες που σχετίζονται με τη δεξιότητα Παραγωγής γραπτού λόγου:

Σε κάποια συνέντευξή του ο Ευγένιος Τριβιζάς είχε δηλώσει:

«Ο ρατσισμός, ο φανατισμός και η προκατάληψη είναι Λερναίες Ύδρες που δεν είναι εύκολο να τις αποκεφαλίσεις. Το χρώμα, οι πεποιθήσεις, η εμφάνιση, το βάρος, το φύλο, η ηλικία, το καθετί μπορεί να στιγματίσει άτομα και ομάδες. Είναι λυπηρό, είχε πει ο Αϊνστάιν, το ότι στην εποχή μας είναι ευκολότερο να διασπάσουμε ένα άτομο, παρά μια προκατάληψη».

Τι εννοεί με αυτό ο συγγραφέας και πώς φαίνεται η άποψή του μέσα από την αλληγορία της Τελευταίας Μαύρης Γάτας; Δικαιολόγησε την απάντησή σου, αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα από το βιβλίο.

Πίνακας 7. Ερωτήσεις Έργου 1

Έργο 2- Η απίστευτη αποκάλυψη του Σεμπάστιαν Μοντεφιόρε



Επιφανειακές δραστηριότητες

1. Κυκλώνω τη σωστή απάντηση
2. Σημειώνω σωστό (Σ) ή λάθος (Λ)
3. Αναγνωρίζω τα πρόσωπα του βιβλίου κάνοντας τις σωστές αντιστοιχίες
4. Συμπληρώνω το όνομα του προσώπου ή ζώου που είπε κάθε φράση
5. Συμπληρώνω την ακροστοιχίδα
6. Κυκλώνω μόνο όσα πλατό υπήρχαν στο κεντρικό στούντιο για την παραγωγή ταινιών

Συμπερασματικές ερωτήσεις και Αξιολογικές δραστηριότητες:

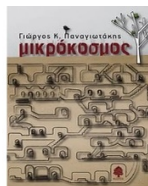
Απαντώ με συντομία στις παρακάτω ερωτήσεις:

«Εγώ θα φέρω στον κόσμο μια τρομερή είδηση, μια είδηση που θα αλλάξει όλον τον πλανήτη. Θα γίνω γνωστός. Διάσημος, ίσως πάρω και κάποιο βραβείο, δεν ξέρω. Κι εσείς θα έχετε την ευκαιρία να ξεκινήσετε την επανάστασή σας από την τηλεόραση. Και όλοι ξέρετε τη δύναμη της τηλεόρασης. Ό,τι λέει η τηλεόραση είναι, ή καλύτερα, γίνεται αλήθεια».

- Ποιο θέμα θίγεται στο παραπάνω απόσπασμα; Ποια είναι η δική σου άποψη;
- Γιατί ήθελαν οι άνθρωποι να κάνουν τους σκύλους να σκέφτονται και να μιλούν; Πώς σκόπευαν να τους χρησιμοποιήσουν; Ποια είναι η δική σου άποψη;

Πίνακας 8. Ερωτήσεις Έργου 2

Έργο 3-Μικρόκοσμος



Επιφανειακές δραστηριότητες:

1. Επιλέγω τη σωστή απάντηση και την κυκλώνω
2. Σημειώνω σωστό (Σ) ή λάθος (Λ)
3. Αντιστοιχίζω τους ήρωες της ιστορίας με την ιδιότητά τους
4. Αντιστοιχίζω τα έντομα με τους τύπους ανθρώπων που εκπροσωπούν
5. Συμπληρώνω την ακροστοιχίδα της Σβέλτα
6. Σημειώνω x στις τρεις βαθμίδες της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκε η Σβέλτα
7. Σημειώνω, με τη σωστή χρονική σειρά, τους τέσσερις ήρωες της ιστορίας από τους οποίους η Σβέλτα έλαβε τα μηνύματα του αγαπημένου της Ασμάρ.

Συμπερασματικές ερωτήσεις και Αξιολογικές δραστηριότητες:

Απαντώ με συντομία στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Ποια ήταν η κοσμοθεωρία του σαλιγκαριού; Με ποια φράση την εξέφραζε καθημερινά; Συμφωνείς με αυτή την κοσμοθεωρία;
- Πώς αντιμετώπιζονταν όσοι δεν μπορούσαν να προσφέρουν υπηρεσίες στη Φυλή; Να αναφέρεις συγκεκριμένα παραδείγματα.
- Θα έλεγε κανείς ότι η βασίλισσα ήταν η περισσότερο προνομιούχα στην κοινωνία της Φυλής, καθώς μόνο έτρωγε και γεννούσε, ενώ τύχαινε της προσοχής και της φροντίδας όλων των υπολοίπων. Συμφωνείς με τη θέση αυτή; Να αιτιολογήσεις την άποψή σου.

- Ποια ήταν τα μέτρα που πάρθηκαν στη Φυλή μετά την απόδραση της Σβέλτα και του Ασμάρ, ώστε να μην επαναστατήσει η κατώτερη κοινωνικά βαθμίδα;

Πίνακας 9. Ερωτήσεις Έργου 3

Έργο 4- Ο ένας και μοναδικός Ιβάν



Επιφανειακές δραστηριότητες:

1. Επιλέγω τη σωστή απάντηση και την κυκλώνω
2. Σημειώνω σωστό (Σ) ή λάθος (Λ)
3. Αντιστοιχίζω τους ήρωες του βιβλίου με τις φράσεις που έχει πει ο καθένας
4. Ο Ιβάν θυμάται κάποιους από τους αγαπημένους του φύλακες. Σημειώνω δίπλα στα ονόματά τους την αντίστοιχη ανάμνηση του Ιβάν για τη φροντίδα που του παρείχαν.
5. Κυκλώνω έξι αντικείμενα που γνωρίζουμε ότι έσπασε ο Ιβάν όσο διάστημα έζησε με τον Μακ και την Έλεν.
6. Συμπληρώνω τη μεσοστοιχίδα των Ιβάν και Μπομπ και αποκαλύπτω τα ονόματα διαφόρων ηρώων της ιστορίας.

Συμπερασματικές ερωτήσεις και Αξιολογικές δραστηριότητες:

Δίνεται στους μαθητές το ποίημα του Αλέξανδρου Μπάρα «Λέων Αφρικανικός-Σουδάν,1901»

- Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές βρίσκεις ανάμεσα στο παρακάτω ποίημα και στην ιστορία του Ιβάν; Δικαιολόγησε την απάντησή σου, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα.

Πίνακας 10: Ερωτήσεις Έργου 4

Από τα παραπάνω έργα οι λέξεις που είχαν ένα ή περισσότερα ορθογραφικά λάθη αντλήθηκαν από τις συμπερασματικές-επαγωγικές και αξιολογικές-κριτικές ερωτήσεις που ήταν ανοιχτού τύπου και προϋπέθεταν την παραγωγή γραπτού λόγου σε συνεχές κείμενο.

5.3.3. Η ιδιαιτερότητα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διαφέρει από άλλες απόπειρες αξιολόγησης της ορθογραφικής επίδοσης στον ελληνικό χώρο λόγω της φύσης της, αφού πρόκειται για μια δευτερογενή έρευνα. Μετρήσαμε την ορθογραφική επίδοση όχι με σταθμισμένα έργα υπαγόρευσης, όπως συνηθίζεται για τους μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά από τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο ενός πανελλήνιου μαθητικού διαγωνισμού λογοτεχνίας. Ο λόγος για τον οποίο δεν προτιμήθηκαν σταθμισμένα έργα στην έρευνά μας είναι επειδή επιθυμούσαμε να μελετήσουμε τη σχέση της ορθογραφικής δεξιότητας και της δεξιότητας της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου σε πραγματικές συνθήκες γραφής όπως αυτές ενός διαγωνισμού με επίκεντρο την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Έτσι, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων μας δεν στόχευε εξ αρχής στον έλεγχο της ορθογραφικής επίδοσης, οι μαθητές/-τριες δεν γνώριζαν για την ύπαρξη έρευνας σχετικής με την ορθογραφία και δεν επηρεάστηκαν από το ενδεχόμενο άγχος επίδοσης στην ορθογραφημένη γραφή.

Οι περισσότερες έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούν έργα υπαγόρευσης είτε λέξεων είτε προτάσεων είτε μικρών παραγράφων (Diamanti et al., 2014, Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010, Protopapas et al., 2013). Η γραφή καθ' υπαγόρευση είναι μια λειτουργική ενέργεια του λόγου που απαιτεί τη σύνδεση της ακουστικής εικόνας της λέξης με τη μνημονική-οπτική της εικόνας την οποία θα αποτυπώσει ο μαθητής στο χαρτί. Πρόκειται για την αποκωδικοποίηση του προφορικού λόγου σε γραπτό λόγο όχι με τη μορφή της απλής μηχανικής μεταφοράς από τον έναν κώδικα στον άλλο βάσει της φωνογραφημικής αντιστοίχισης, αλλά με τη μορφή της συνειδητής εφαρμογής των κανόνων της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση του περιεχομένου αυτού που γράφεται. Ωστόσο σε αυτού του τύπου τα ορθογραφικά έργα απουσιάζει η πρόσθετη δυσκολία της παραγωγής γραπτού λόγου από την πλευρά του μαθητή, αφού το περιεχόμενο και η διατύπωση είναι ήδη έτοιμα.

Στην ελεύθερη γραφή οι μαθητές/-τριες στην προσπάθειά τους να αποτυπώσουν τις ιδέες τους στο χαρτί, πρέπει να δημιουργήσουν ένα κείμενο που

να είναι αποδεκτό ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά με σωστά δομημένες προτάσεις και παραγράφους. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής του κειμένου, το παιδί συγκρατεί ταυτόχρονα στην εργαζόμενη μνήμη του το αρχικό σχέδιο του κειμένου, τις ορθογραφικές συμβάσεις, τους ορθούς γραμματικούς τύπους, την παραγωγή συναφών ιδεών, τη συνοχή και τη σύνταξή του (Hayes, 2012). Τυχόν ανεπάρκειες στην ορθογραφία είναι πιθανό να επηρεάζουν την παραγωγή ιδεών του μαθητή, αφού η προσοχή του εστιάζεται στην αναζήτηση της κατάλληλης ορθογραφικής αναπαράστασης. Αντίθετα, όταν ο μαθητής έχει ορθογραφική γνώση, τότε η ορθογραφία αποτελεί μια αυτοματοποιημένη λειτουργία που διεκπεραιώνεται με ταχύτητα μειώνοντας το γνωστικό φορτίο της εργαζόμενης μνήμης και επιτρέποντας στον μαθητή να εστιάσει στη διαδικασία της παραγωγής ιδεών και στην ορθή μεταφορά τους στο κείμενο. Συνεπώς, αναδεικνύεται ότι η γνωστική διαδικασία στα έργα ελεύθερης γραφής είναι πολυπλοκότερη και οι επιδόσεις των μαθητών/-τριων των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού στην ορθογραφία επηρεάζονται σημαντικά από περιορισμούς και ελλείματα τόσο σε γλωσσικές δεξιότητες όσο και σε γνωστικούς μηχανισμούς (Ξάνθη, 2017, Kellogg et al., 2013, Σπαντιδάκης, 2009). Ελάχιστες είναι οι έρευνες που χρησιμοποιούν έργα ελεύθερης γραφής κειμένου για τη συλλογή των ορθογραφικών λαθών (Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008, Μαυροειδή, 2011, Μαγουλα & Τζανάκη, 2020) και αυτό έχει συμβεί για την ορθογραφική επίδοση μαθητών/-τριων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση τα παραπάνω, στη μελέτη μας υποθέτουμε πως αν το παιδί επιτύχει υψηλή βαθμολογική επίδοση στα έργα της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου, τότε ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών θα είναι μικρότερος ή και ανύπαρκτος. Αντίθετα, η χαμηλή βαθμολογική επίδοση στα έργα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου θα σημαίνει μεγαλύτερο αριθμό ορθογραφικών λαθών. Αν όμως η προσοχή του μαθητή, όπως προαναφέραμε, εστιάζεται στην αναζήτηση της κατάλληλης ορθογραφικής αναπαράστασης είναι πιθανόν να επηρεάζεται αρνητικά η επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτό θα μπορούσε να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η χαμηλότερη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου σηματοδοτεί καλύτερη επίδοση στην ορθογραφία.

Η επιλογή να μελετηθούν τα γραπτά του συγκεκριμένου διαγωνισμού σχετίζεται με τη σύνθεση των δραστηριοτήτων που περιέχει. Πρόκειται για δραστηριότητες που μας επιτρέπουν να εξάγουμε συμπεράσματα για τις βασικές δεξιότητες του γραπτού λόγου, την κατανόηση και την παραγωγή, με τις οποίες θέλουμε να συσχετίσουμε την ορθογραφική επίδοση. Το πρώτο μέρος της

δοκιμασίας του διαγωνισμού αποτελείται από δραστηριότητες κλειστού τύπου που ελέγχουν την κατανόηση του περιεχομένου των λογοτεχνικών βιβλίων που είχαν οι μαθητές/-τριες να μελετήσουν και το δεύτερο μέρος από δραστηριότητες ανοικτού τύπου, ελεύθερης και αυθόρμητης γραφής που ελέγχουν τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και την κριτική σκέψη των μαθητών που σηματοδοτεί αυτόματα και τη βαθύτερη κατανόηση των κειμένων που διαβάστηκαν.

Από το δεύτερο μέρος της δοκιμασίας, από τα έργα ελεύθερης γραφής, έγινε η συγκέντρωση και καταμέτρηση των ορθογραφικών λαθών, ακολούθησε η ταξινόμησή τους σε είδη λαθών και ο εντοπισμός του μορφήματος στο οποίο έγινε το ορθογραφικό λάθος. Έπειτα έγινε η συσχέτιση της κατηγορίας του ορθογραφικού λάθους με τη βαθμολογία ανά είδος δραστηριότητας.

5.3.4. Δεοντολογία της επιστημονικής έρευνας

Η επιστημονική έρευνα αποτελεί βασική προϋπόθεση της επιστήμης και είναι ταυτόσημη με αυτήν (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006, 36). Ειδικότερα η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να εφαρμόζει τη δεοντολογία που προβλέπει τον σεβασμό της προσωπικότητας, της γνώσης, της ποιότητας της έρευνας και της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Ο επιστήμονας-ερευνητής πρέπει να διακρίνεται από τις παρακάτω βασικές αρετές (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2006, 37):

- Επιστημονική κατάρτιση-επάρκεια, μεθοδικότητα, επιμονή και υπομονή
- Αγάπη και σεβασμό για τον άνθρωπο, ειλικρίνεια
- Πρωτοτυπία, ανακάλυψη του νέου

Οι δεοντολογικοί κανόνες που αναφέρονται στην έρευνα με παιδιά οφείλουν να συντάσσονται βάσει τεσσάρων παραμέτρων (αρχές/κανόνες δεοντολογίας για την εκπαιδευτική έρευνα με παιδιά <http://www.primedu.uoa.gr/>):

1. Οι ικανότητες, οι αντιλήψεις και τα πλαίσια αναφοράς των παιδιών ενδέχεται να διαφέρουν από των ενηλίκων, ως συνέπεια της ηλικίας τους, του αναπτυξιακού τους σταδίου κ.α.
2. Τα παιδιά είναι δυνάμει ευάλωτα εκμετάλλευσης, κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους ενήλικες, γι' αυτό υπάρχουν ειδικές ευθύνες των ενηλίκων απέναντι σε αυτά.

3. Οι σχέσεις δύναμης ανάμεσα στον ενήλικα ερευνητή και το παιδί που συμμετέχει στην έρευνα είναι άνισες.

4. Οι ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικοί ή άλλοι υπεύθυνοι για την παιδική φροντίδα), που μεσολαβούν στην επαφή του ερευνητή με το παιδί, οφείλουν να τηρούν τη δεοντολογία ως προς την ενημέρωση του παιδιού και τη συναίνεσή του για την εθελοντική συμμετοχή του στην έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν τα ακόλουθα δεοντολογικά αξιώματα (Mertens, 2005, 64-66):

ο Ευεργετικότητα: οι συμμετέχοντες δεν διέτρεξαν κανέναν κίνδυνο απογοήτευσης ή ματαίωσης σχετικά με τη γενική τους επίδοση και ειδικότερα για την ορθογραφική τους ικανότητα, αφού η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δεύτερο χρόνο, η ερευνήτρια δεν ήρθε σε άμεση επαφή μαζί τους και ουδεμία αναφορά έγινε κατά τη διενέργεια του διαγωνισμού στη συγκεκριμένη έρευνα. Ακόμη, στις οδηγίες που δόθηκαν πριν την εξέταση, δεν επισημάνθηκε στους μαθητές/-τριες να προσέξουν την ορθογραφία τους και άρα δεν υπήρξε ο παραμικρός προΐδεασμός.

ο Συμμετοχικότητα: (Mertens, 2005, 69.) Στην έρευνα έλαβαν μέρος όλοι οι μαθητές/-τριες που δήλωσαν συμμετοχή με δική τους προθυμία στον διαγωνισμό. Έτσι, τόσο οι αλλόγλωσσοι, όσο και οι μαθητές/-τριες με επισήμως διαγνωσμένες δυσκολίες συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία, χωρίς να νιώσουν ότι αποκλείονται ή περιθωριοποιούνται.

ο Σεβασμός: η ερευνήτρια σεβάστηκε τα προσωπικά δεδομένα τόσο των παιδιών που έλαβαν συμμετοχή στον διαγωνισμό όσο και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιτροπή διόρθωσης-αξιολόγησης των γραπτών.

ο Προσδιορισμός συνεπειών της έρευνας: οι ερευνητικές διαδικασίες πραγματοποιήθηκαν μετά τη δημοσίευση των επίσημων αποτελεσμάτων του διαγωνισμού και των διακρίσεων των συμμετεχόντων. Επομένως οι παρεμβάσεις της ερευνήτριας που αφορούσαν κυρίως τη συγκέντρωση και ανάλυση των ορθογραφικών λαθών από τα γραπτά του δείγματος, δεν επηρέασαν τον απώτερο σκοπό του διαγωνισμού και των ίδιων των μαθητών/-τριων.

ο Εθελούσια συναίνεση: τα Εκπαιδευτήρια Γείτονα που αποτελούν τον επίσημο φορέα του διαγωνισμού επέτρεψαν την πλήρη πρόσβαση της ερευνήτριας στο σώμα κειμένων του διαγωνισμού γνωρίζοντας από πριν όλες τις παραμέτρους της

έρευνας και τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει στην εξέλιξη της γλωσσικής επιστήμης.

ο Έμπρακτη εκδήλωση ευγνωμοσύνης της ερευνήτριας προς τη γενική διεύθυνση των Εκπαιδευτηρίων Γείτονα για την εμπιστοσύνη, την υποστήριξη και συμπαράσταση ως δείγμα μιας ελάχιστης ηθικής ανταμοιβής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

6.1. Μέθοδοι επεξεργασίας δεδομένων

Για την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοστιαίες κατανομές συχνοτήτων για τις κατηγορικές μεταβλητές και μέτρα θέσης ή/και μεταβλητότητας για τις διατάξιμες ή συνεχείς μεταβλητές.

Για τον υπολογισμό δι-παραγοντικών συσχετίσεων μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Chi-square.

Για τον υπολογισμό δι-παραγοντικών συσχετίσεων μεταξύ μίας κατηγορικής μεταβλητής και μίας διατάξιμης/συνεχούς μεταβλητής χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι Student t-test (για κατηγορική μεταβλητή με δύο επίπεδα) και Anova test (για κατηγορική μεταβλητή με περισσότερα των δύο επιπέδων).

Στις περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερα των δύο επιπέδων και συνεχών μεταβλητών, πραγματοποιήθηκαν πρόσθετοι έλεγχοι Bonferroni προκειμένου να διαπιστωθούν ποια επίπεδα της κατηγορικής μεταβλητής διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος απόκλισης της κατανομής των συνεχών μεταβλητών από την κανονική κατανομή με τη χρήση του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov.

Για τον υπολογισμό συσχετίσεων μεταξύ διατάξιμων/συνεχών μεταβλητών υπολογίσθηκαν οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης Pearson.

Οι εν λόγω στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$.

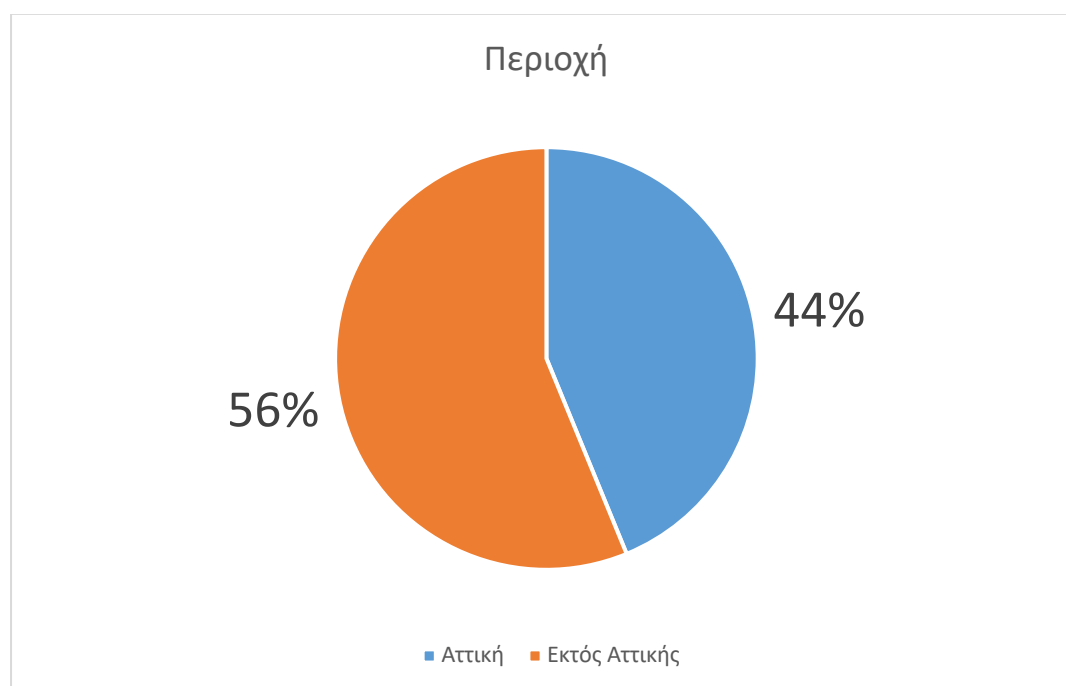
6.2. Αποτελέσματα δημογραφικών στοιχείων

Στην παρούσα μελέτη συλλέχθηκαν οι βαθμολογίες επίδοσης των μαθητών/-τριών σε μαθητικό διαγωνισμό από 185 φακέλους. Ως συμμετοχή θεωρήθηκε κάθε φάκελος που κατατέθηκε στον διαγωνισμό ατομικά ή μέσω ομαδικών συνεργασιών και περιείχε τέσσερα φύλλα εργασίας. Από τους φακέλους που περιείχαν τα γραπτά των μαθητών/-τριων συλλέχθηκαν οι

πληροφορίες για τη γενική επίδοση στον σχολικό διαγωνισμό, την ειδικότερη επίδοση στις δραστηριότητες ανοιχτού και κλειστού τύπου και την ορθογραφική επίδοση καθώς και τα 6 δημογραφικά-ποιοτικά στοιχεία που αφορούσαν είτε το σχολείο συμμετοχής ή την ομάδα συμμετοχής.

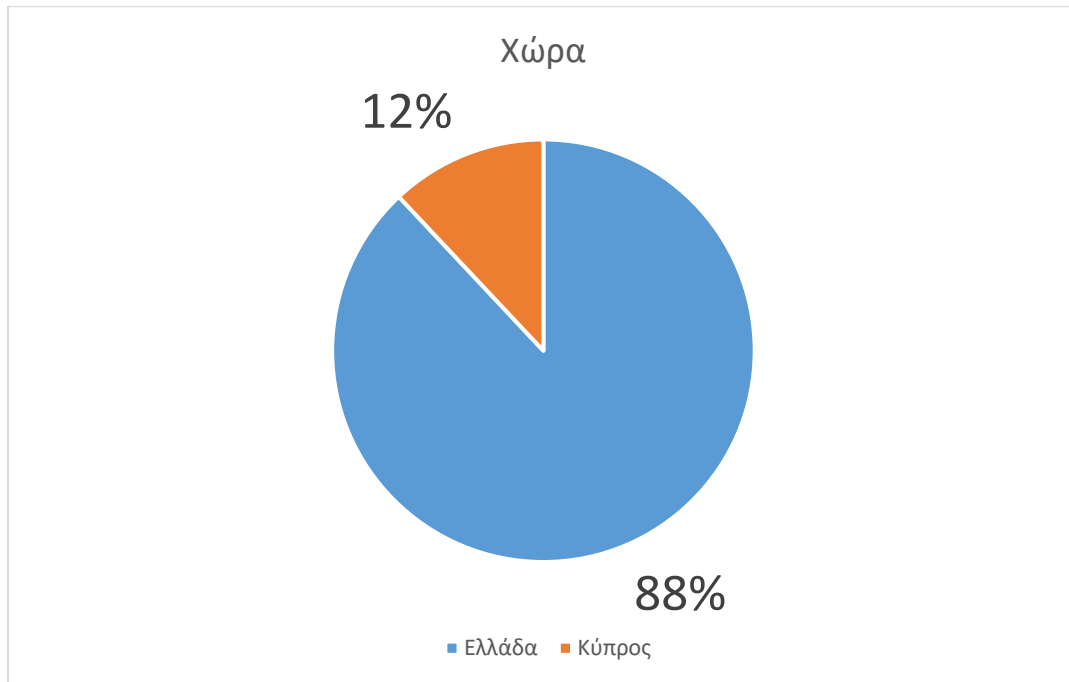
Σύμφωνα με τα στατιστικά αποτελέσματα, το 44% των φακέλων προήλθε από σχολεία της Αττικής έναντι του ποσοστού 56% που προήλθε από σχολεία εκτός Αττικής. Σημειώνεται ότι οι εκτός Αττικής περιοχές περιλάμβαναν τόσο αστικές περιοχές της ηπειρωτικής Ελλάδας (όπως Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Λάρισα κ.ο.κ) αλλά και περιοχές της νησιωτικής χώρας (όπως Μυτιλήνη, Νίσυρος, Κως κ.ο.κ). Υπήρξε λοιπόν μια ευρεία γεωγραφική διασπορά του υλικού που συλλέχθηκε.

Διάγραμμα 1. Κατανομή περιοχής συμμετοχών



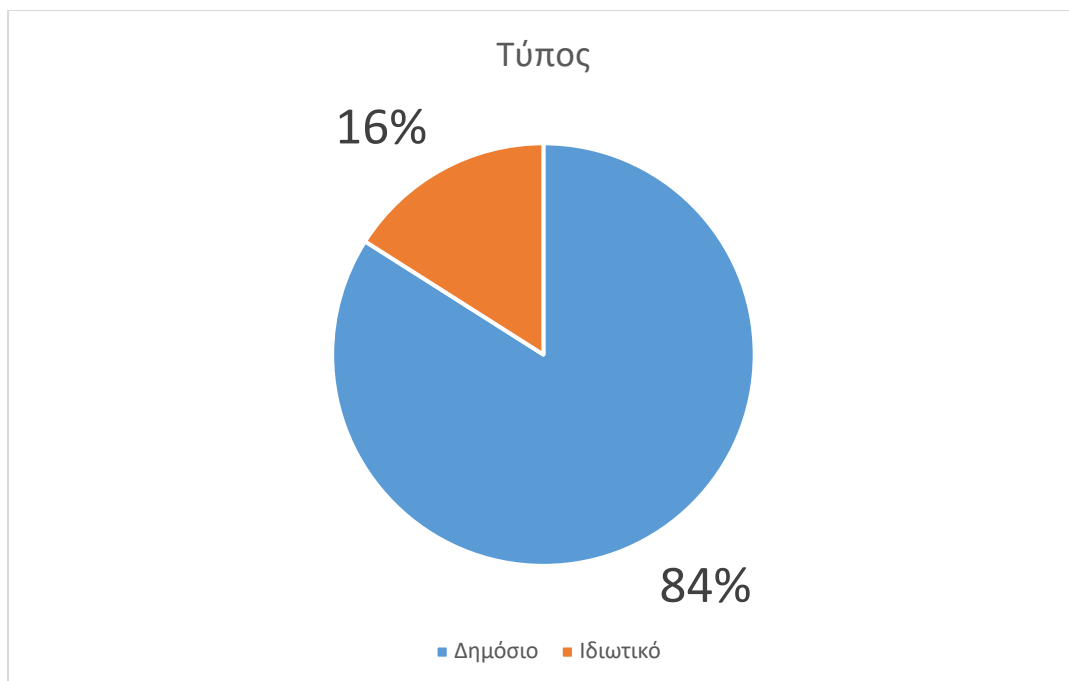
Εκτός από τις συμμετοχές από την Ελλάδα, που εκπροσωπούσαν το 88% των φακέλων, υπήρξαν και οι συμμετοχές εκτός Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα από την Κύπρο.

Διάγραμμα 2. Κατανομή χώρας συμμετοχών



Τα σχολεία που συμμετείχαν στον μαθητικό διαγωνισμό ήταν δημόσια σε ποσοστό 84%, ενώ μόνο το 16% αφορούσε συμμετοχές ιδιωτικών σχολείων²⁴.

Διάγραμμα 3. Κατανομή τύπου συμμετοχών



²⁴ Ενδεικτικά αναφέρονται, τα Εκπαιδευτήρια Γείτονα, η Λακωνική Σχολή, το Κολλέγιο Ψυχικού, τα Εκπαιδευτήρια Μαίρη Αργύρη Λαιμού, η Ελληνογερμανική Σχολή και άλλες.

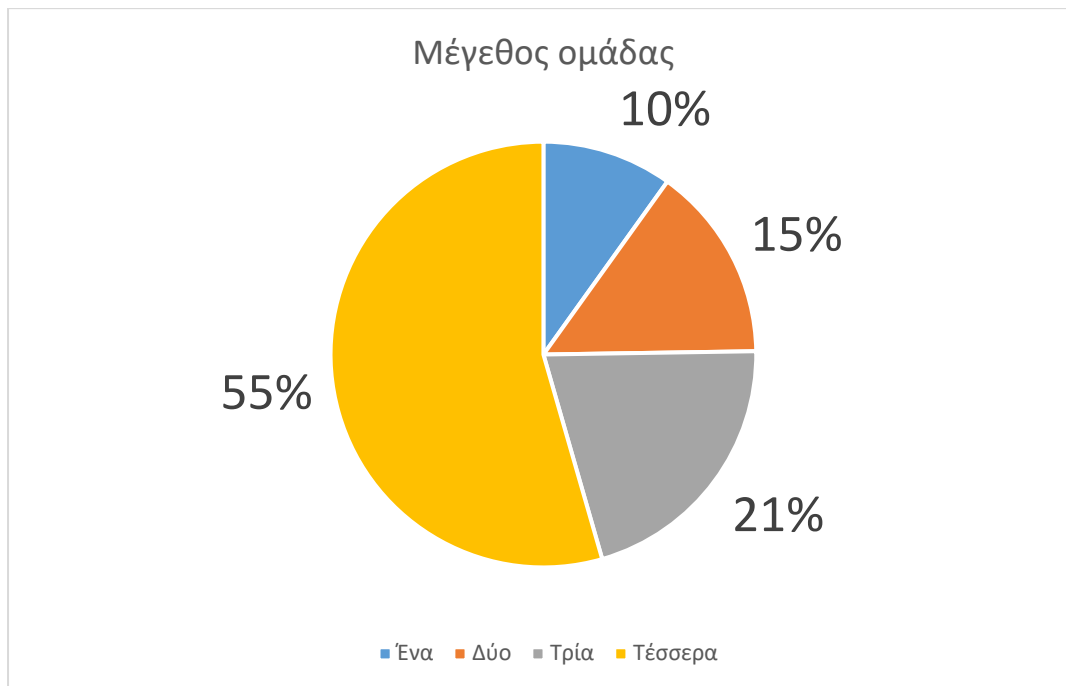
Από τους 185 φακέλους, το 10% αντιστοιχεί σε ατομικές συμμετοχές ενώ το υπόλοιπο 90% είναι ομαδικές συμμετοχές.

Διάγραμμα 4. Κατανομή ειδών συμμετοχών



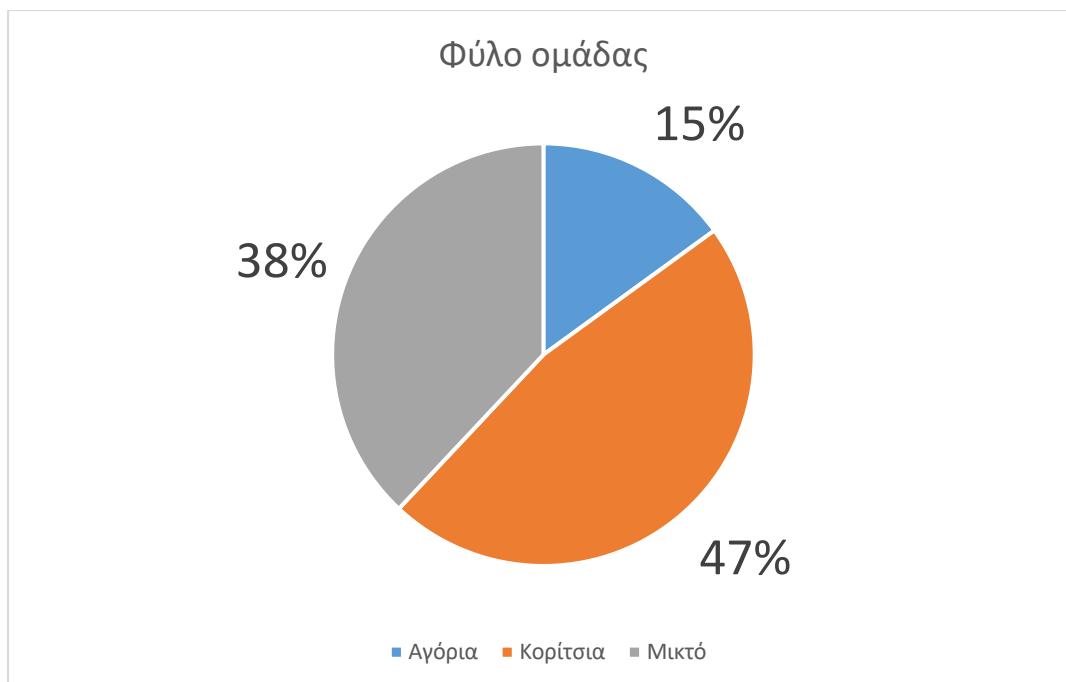
Οι ομαδικές συμμετοχές ήταν συνήθως τετραμελείς (το 55% του συνόλου των συμμετοχών) και σπανιότερα τριμελείς (21% του συνόλου) ή διμελείς (15% του συνόλου). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι και στις ομαδικές συμμετοχές κάθε παιδί αναλάμβανε να ολοκληρώσει **ατομικά** ένα ή περισσότερα φύλλα εργασίας ξεχωριστά. Ελέγχθηκε, ώστε τα φύλλα εργασίας να αποτελούν ατομικές προσπάθειες συμπλήρωσης και να μην έχουν συμπληρωθεί συνεργατικά.

Διάγραμμα 5. Κατανομή μεγέθους ομάδας συμμετοχών



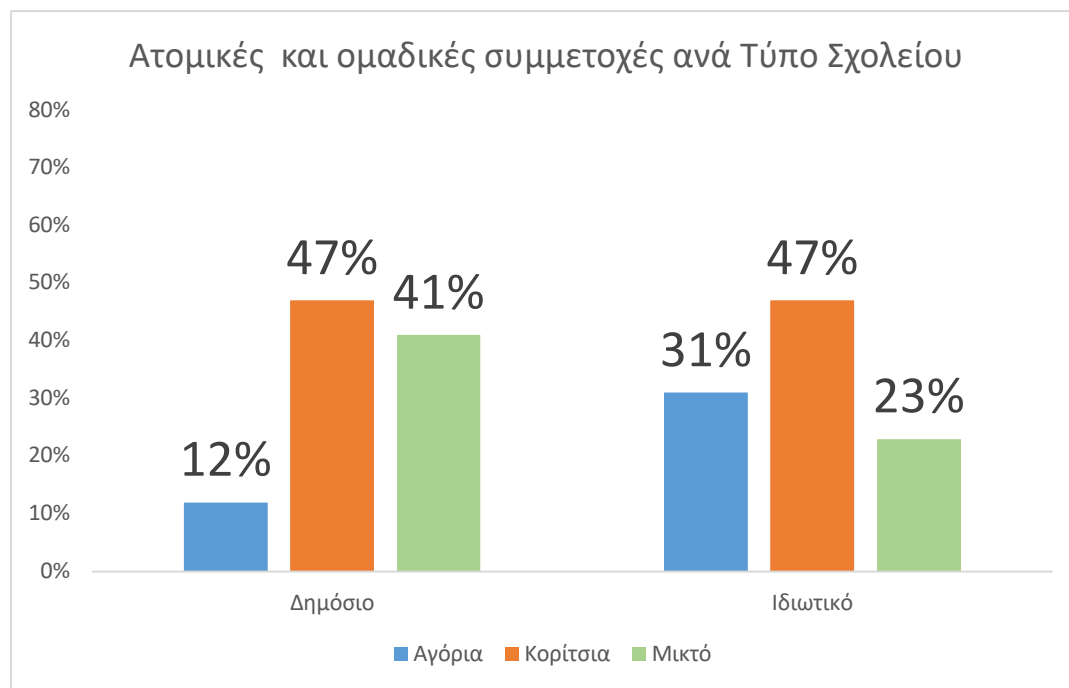
Τα κορίτσια υπερτερούσαν σημαντικά στην παρουσία τους στο διαγωνισμό με σχεδόν 1 στις 2 συμμετοχές (47%) να προέρχεται μόνο από κορίτσια και ακόμα 38% να αφορά μικτές συμμετοχές (αγόρια και κορίτσια). Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό των συμμετοχών που εκπροσωπούσαν μόνο αγόρια περιοριζόταν στο 15%.

Διάγραμμα 6. Κατανομή φύλου συμμετοχών



Στον έλεγχο σχετικά με την κατανομή φύλου συμμετοχών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των σχολείων, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την περιοχή του σχολείου ($p\text{-value}=0,25$) ή τη χώρα του σχολείου ($p\text{-value}=0,55$). Αντίθετα, παρατηρήθηκε **σημαντική διαφορά με τον τύπο του σχολείου ($p\text{-value}=0,03$)**. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το ποσοστό ατομικών συμμετοχών από κορίτσια είναι 47% σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, η εκπροσώπηση ατομικών συμμετοχών από αγόρια ήταν υψηλότερη στα ιδιωτικά σχολεία (30% vs. 12% στα δημόσια), σε σχέση με τις μικτές συμμετοχές (23% στα ιδιωτικά vs. 41% στα δημόσια).

Διάγραμμα 7. Κατανομή φύλου συμμετοχών ανά τύπο σχολείου



Chi-square test, $p\text{-value}=0,03$

6.3. Βαθμολογικά αποτελέσματα-Συσχετισμοί

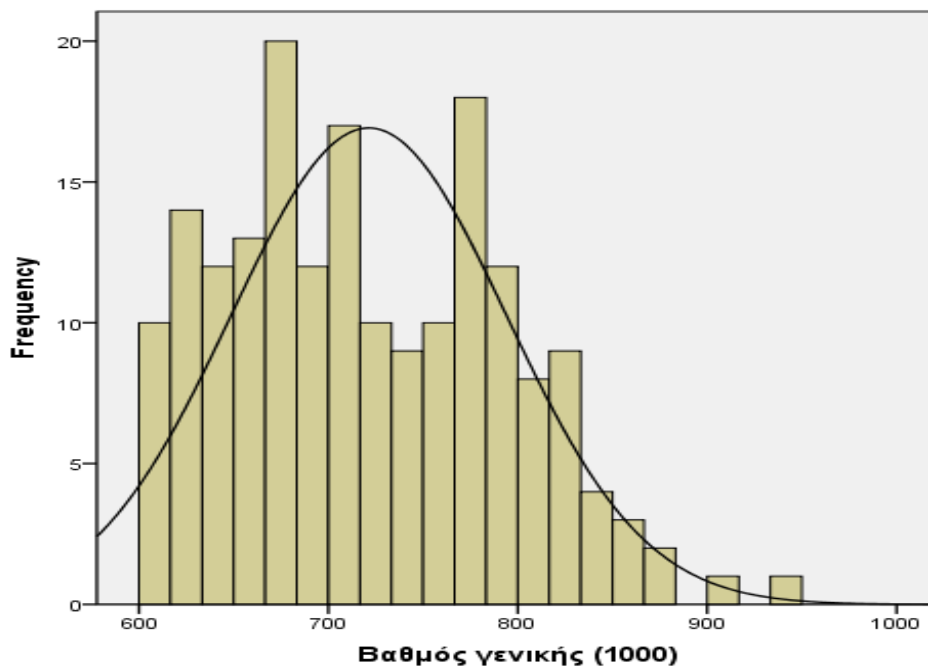
6.3.1. Συσχετισμοί βαθμολογικών επιδόσεων με τα χαρακτηριστικά συμμετοχής

Η συνολική βαθμολογία επίδοσης στον διαγωνισμό μετρήθηκε σε μία κλίμακα από το 0 έως το 1.000 ως αποτέλεσμα των επιμέρους αξιολογήσεων των κλειστών και ανοικτών τύπων ερωτημάτων που περιέχονται στα φύλλα εργασίας. Στο πλαίσιο της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων-βαθμολογιών υπολογίσθηκαν

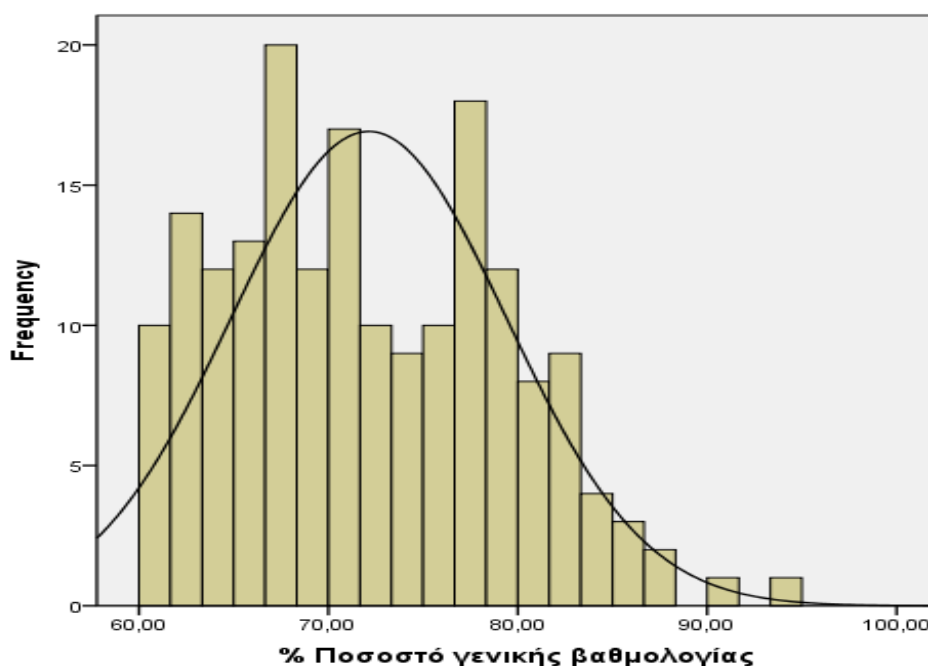
Ξανά οι επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών/-τριων σε ποσοστιαία κατανομή με άριστα το 100.

Με βάση τα παραπάνω, η μέση ποσοστιαία επίδοση των συμμετοχών ήταν 72% με τυπική απόκλιση μέσης τιμής το 0,5%. Η διάμεσος επίδοση ήταν 71% ενώ η ελάχιστη επίδοση μετρήθηκε στο 60% και η μέγιστη στο 95%. Τα γραφήματα 8 και 9 παρουσιάζουν τις κατανομές της συνολικής επίδοσης στο διαγωνισμό (με άριστα το 1.000 και το 100 αντίστοιχα) όπου διαπιστώνεται εποπτικά η προσέγγιση της κατανομής στην κανονική κατανομή. Πράγματι, το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου Kolmogorov-Smirnov ήταν 1,1 (p-value=0,16) φανερώνοντας μη στατικά σημαντικές αποκλίσεις από την κανονική κατανομή.

Διάγραμμα 8. Ποσοστιαία κατανομή βαθμού γενικής με άριστα το 1.000



Διάγραμμα 9. Ποσοστιαία κατανομή βαθμού γενικής με άριστα το 100



Η συνολική βαθμολογία επίδοσης ελέγχθηκε εάν και κατά πόσο διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις παραμέτρους συμμετοχών των σχολείων και των ομάδων μαθητών/-τριων που συμμετείχαν.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 10, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές με βάση τα χαρακτηριστικά συμμετοχής όπως, το φύλο, το είδος της συμμετοχής ή το πλήθος μαθητών/-τριων στην ομάδα. Ομοίως δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση των συμμετοχών από την περιοχή της Αττικής συγκριτικά με τις υπόλοιπες περιοχές. Από την άλλη μεριά, διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές με βάση τον τύπο του σχολείου και τη χώρα έδρας του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες από ιδιωτικά σχολεία πέτυχαν υψηλότερη επίδοση από τους αντίστοιχους των δημόσιων σχολείων (75,0% vs. 71,6% αντίστοιχα) αλλά και οι μαθητές/-τριες από την Ελλάδα παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση έναντι των συμμετοχών από την Κύπρο (72,7% vs. 68,0% αντίστοιχα).

Πίνακας 11. Διαφορές συνολικής βαθμολογίας ανά παραμέτρους συμμετοχών

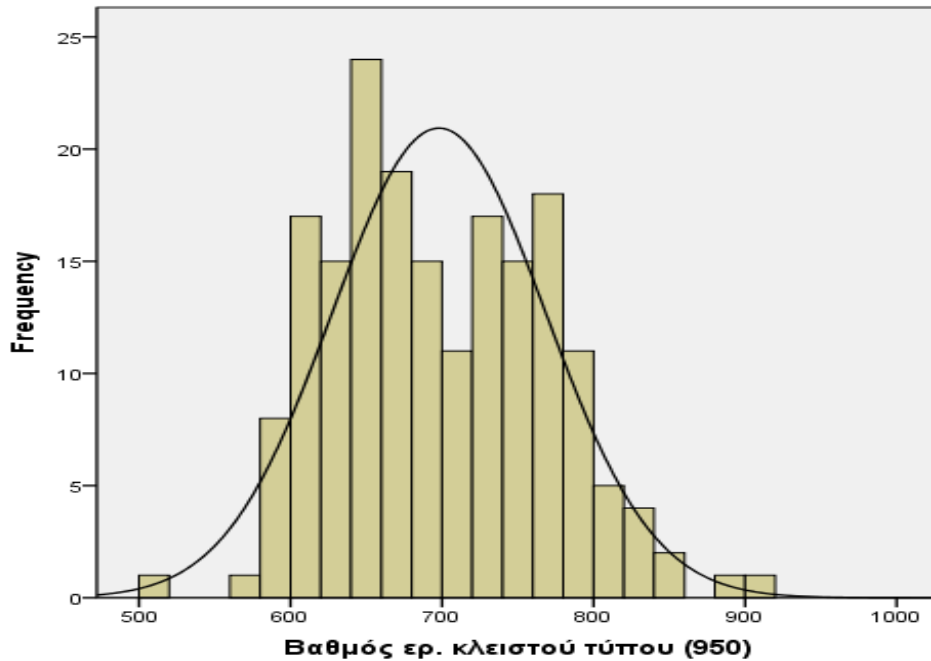
Παράμετροι		Μέση τιμή	p-value
Περιοχή	Αττική	72,4	0,6
	Εκτός Αττικής	71,9	
Χώρα	Ελλάδα	72,7	<0,01
	Εκτός Ελλάδας-Κύπρος	68,0	
Τύπος σχολείου	Δημόσιο	71,6	0,02
	Ιδιωτικό	75,0	
Είδος συμμετοχής	Ατομική	72,8	0,68
	Ομαδική	72,0	
Πλήθος μαθητών στην ομάδα	Ένας	72,8	0,98
	Δύο	72,3	
	Τρεις	72,0	
	Τέσσερις	72,0	
Φύλο συμμετοχής	Αγόρια	72,6	0,75
	Κορίτσια	72,4	
	Μικτό	71,6	

Η βαθμολογία επίδοσης στο διαγωνισμό που αφορούσε τις ερωτήσεις κλειστού τύπου μετρήθηκε σε μία κλίμακα από το 0 έως το 950. Όπως στη συνολική βαθμολογία, στο πλαίσιο της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων-βαθμολογιών υπολογίσθηκαν ξανά οι επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών/-τριων σε ποσοστιαία κατανομή με άριστα το 100.

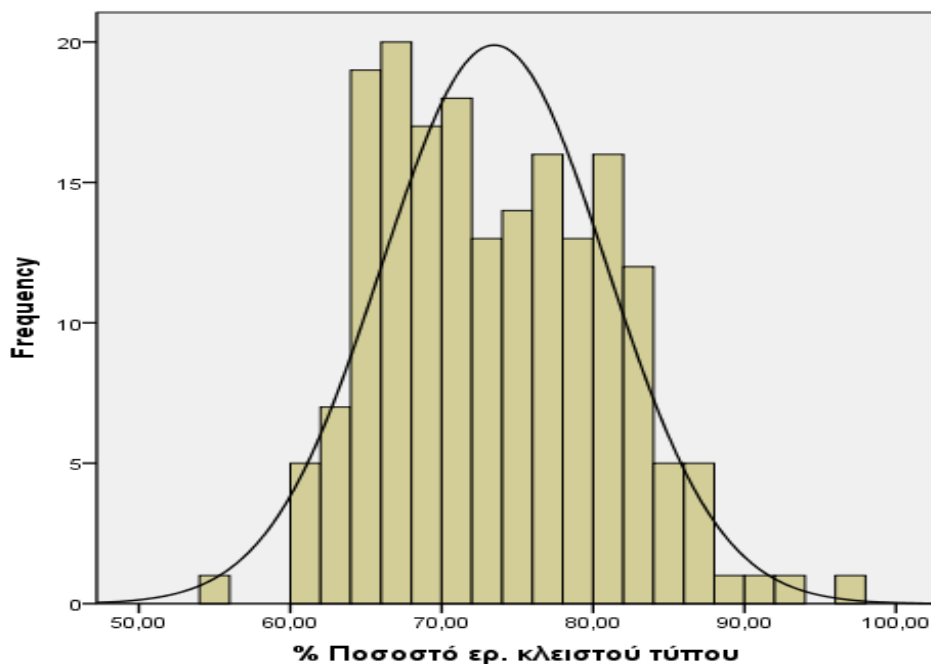
Με βάση τα παραπάνω, η μέση ποσοστιαία επίδοση των συμμετοχών στις ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν 73% με τυπική απόκλιση μέσης τιμής το 0,5%. Η διάμεσος επίδοση ήταν 73% ενώ η ελάχιστη επίδοση μετρήθηκε στο 54% και η μέγιστη στο 96%. Τα γραφήματα 10 και 11 παρουσιάζουν τις κατανομές της επίδοσης στις κλειστού τύπου δραστηριότητες (με άριστα το 950 και το 100 αντίστοιχα) όπου επίσης διαπιστώνεται εποπτικά η προσέγγιση της κατανομής στην κανονική κατανομή. Το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου Kolmogorov-

Smirnov ήταν 0,99 ($p\text{-value}=0,29$) εντοπίζοντας μη στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις από την κανονική κατανομή.

Διάγραμμα 10. Ποσοστιαία κατανομή βαθμού κλειστών ερωτήσεων με άριστα το 950



Διάγραμμα 11. Ποσοστιαία κατανομή βαθμού κλειστών ερωτήσεων με άριστα το 100



Η βαθμολογία επίδοσης στις δραστηριότητες κλειστού τύπου ελέγχθηκε εάν και κατά πόσο διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις παραμέτρους συμμετοχών των σχολείων και των ομάδων μαθητών/-τριων που συμμετείχαν.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 12 δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές με κάποια παράμετρο με εξαίρεση τη χώρα προέλευσης των συμμετοχών ($p\text{-value} < 0,001$). Οι μαθητές/-τριες από την Ελλάδα πέτυχαν υψηλότερη μέση βαθμολογία 74,1% έναντι των μαθητών/-τριων από την Κύπρο που είχαν μέση βαθμολογία επίδοσης 69%.

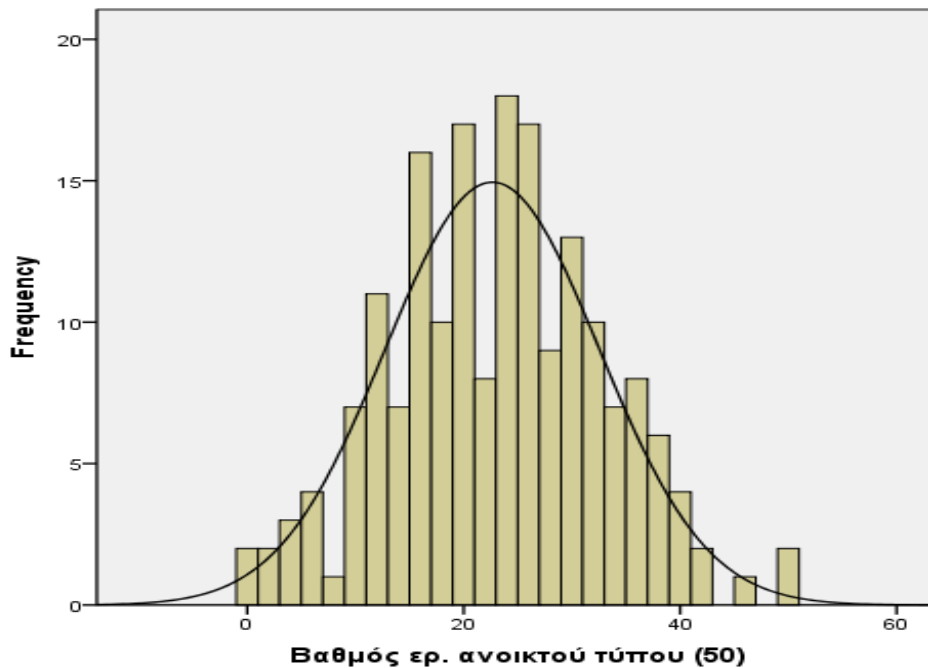
Πίνακας 12. Διαφορές βαθμολογίας κλειστών ερωτήσεων ανά παραμέτρους συμμετοχών

Παράμετροι		Μέση τιμή	p-value
Περιοχή	Αττική	73,9	0,44
	Εκτός Αττικής	73,1	
Χώρα	Ελλάδα	74,1	<0,01
	Εκτός Ελλάδας	69,1	
Τύπος σχολείου	Δημόσιο	73,1	0,08
	Ιδιωτικό	75,6	
Είδος συμμετοχής	Ατομική	74,6	0,50
	Ομαδική	73,3	
Πλήθος μαθητών στην ομάδα	Ένας	74,6	0,89
	Δύο	73,9	
	Τρεις	73,4	
	Τέσσερις	73,2	
Φύλο συμμετοχής	Αγόρια	74,2	0,60
	Κορίτσια	73,8	
	Μικτό	72,8	

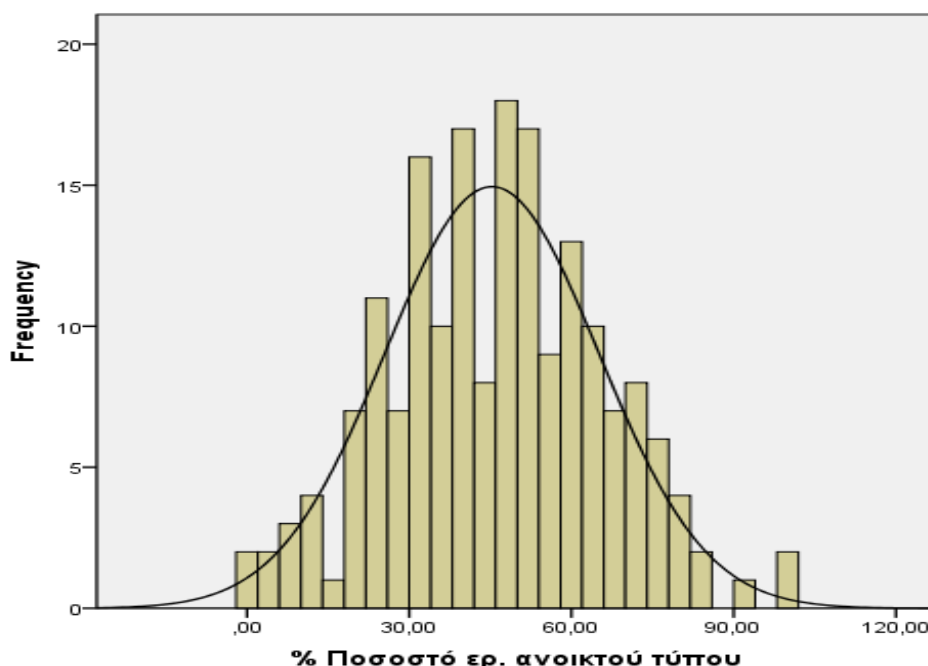
Η βαθμολογία επίδοσης στον διαγωνισμό που αφορούσε τις δραστηριότητες ανοικτού τύπου μετρήθηκε σε μία κλίμακα από το 0 έως το 50. Οι βαθμολογίες υπολογίσθηκαν με αναγωγή σε ποσοστιαία κατανομή με άριστα το 100.

Η μέση ποσοστιαία επίδοση των συμμετοχών στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ήταν 45% με τυπική απόκλιση μέσης τιμής το 1,5%. Η διάμεσος επίδοση ήταν 46% ενώ η ελάχιστη επίδοση μετρήθηκε στο 0% και η μέγιστη στο 100%. Τα γραφήματα 12 και 13 παρουσιάζουν τις κατανομές της επίδοσης στις δραστηριότητες ανοιχτού τύπου (με άριστα το 50 και το 100 αντίστοιχα) όπου διαπιστώνεται εποπτικά η προσέγγιση της κατανομής στην κανονική κατανομή. Το αποτέλεσμα του στατιστικού ελέγχου Kolmogorov-Smirnov ήταν 0,66 ($p\text{-value}=0,77$) εντοπίζοντας μη στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις από την κανονική κατανομή.

Διάγραμμα 12. Ποσοστιαία κατανομή βαθμού ανοικτών ερωτήσεων με άριστα το 50



Διάγραμμα 13. Ποσοστιαία κατανομή βαθμού ανοικτών ερωτήσεων με άριστα το 100



Η βαθμολογία επίδοσης στις δραστηριότητες ανοικτού τύπου ελέγχθηκε εάν και κατά πόσο διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις παραμέτρους συμμετοχών των σχολείων και των ομάδων μαθητών/-τριων που συμμετείχαν.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 13, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές με κάποια παράμετρο με εξαίρεση την περιοχή ($p\text{-value} < 0,001$) και τον τύπο σχολείου. Οι μαθητές/-τριες εκτός Αττικής πέτυχαν υψηλότερη μέση βαθμολογία 48,8% έναντι των υπολοίπων μαθητών 40,7% αλλά και οι μαθητές/-τριες των ιδιωτικών σχολείων παρουσίασαν υψηλότερη βαθμολογία από τους αντίστοιχους των δημόσιων (53,7% έναντι 43,6% αντίστοιχα).

Πίνακας 13. Διαφορές βαθμολογίας ανοικτών ερωτήσεων ανά παραμέτρους συμμετοχών

Παράμετροι		Μέση τιμή	p-value
Περιοχή	Αττική	40,7	<0,01
	Εκτός Αττικής	48,8	
Χώρα	Ελλάδα	45,0	0,60
	Εκτός Ελλάδας	47,4	

Τύπος σχολείου	Δημόσιο	43,6	0,01
	Ιδιωτικό	53,7	
Είδος συμμετοχής	Ατομική	39,8	0,22
	Ομαδική	45,9	
Πλήθος μαθητών στην ομάδα	Ένας	39,8	0,34
	Δύο	42,3	
	Τρεις	44,6	
	Τέσσερις	47,4	
Φύλο συμμετοχής	Αγόρια	40,4	0,37
	Κορίτσια	46,1	
	Μικτό	46,2	

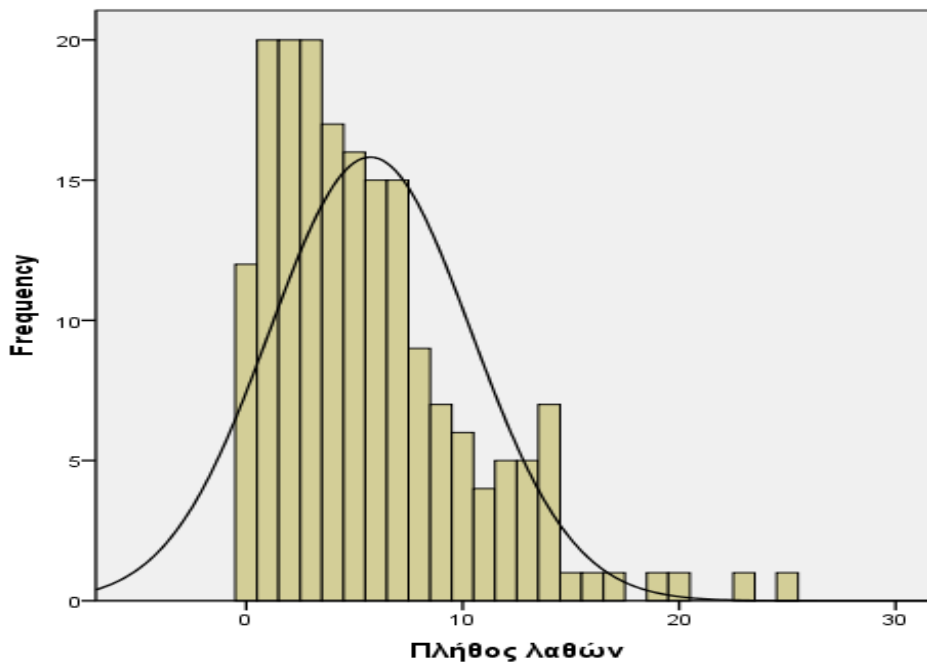
Συγκεντρωτικά λοιπόν διαπιστώνεται ότι η συνολική αξιολόγηση κυμάνθηκε σε ποσοστό 72% με τους/τις μαθητές/τριες που φοιτούν σε σχολεία της Ελλάδας και σε ιδιωτικά σχολεία να επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις. Η βαθμολογία αυτή προέκυψε κυρίως από την υψηλή επίδοση στις δραστηριότητες κλειστού τύπου-κατανόηση του γραπτού λόγου (73%) παρά από τις δραστηριότητες ανοικτού τύπου-παραγωγή του γραπτού λόγου (45%). Οι δύο τύποι αξιολόγησης εμφάνισαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, αλλά σε συγκριτικά μέτριο επίπεδο ($r=0,26$). Η διαφοροποίηση της βαθμολογίας βάσει της χώρας οφείλεται στην καλύτερη επίδοση των Ελλήνων μαθητών/-τριων στην κατανόηση του γραπτού λόγου ενώ η διαφοροποίηση με βάση τον τύπο σχολείου ήταν αποτέλεσμα της καλύτερης επίδοσης των μαθητών/τριών των ιδιωτικών σχολείων στην εν λόγω δοκιμασία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συγκριτικά υψηλότερη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών/-τριων εκτός Αττικής έναντι των μαθητών/-τριων της Αττικής. Ιδιαίτερα, άνω του 50% βαθμολογία συγκέντρωσαν μαθητές/-τριες από την ηπειρωτική Ελλάδα (52,2%) έναντι της νησιωτικής Ελλάδας (45,4%) και της Αττικής (40,7%).

6.3.2. Ορθογραφική επίδοση και συσχετίσεις

Η ορθογραφική επίδοση μετρήθηκε ως πλήθος ορθογραφικών λαθών που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες ανοιχτού τύπου δηλαδή στα έργα ελεύθερης γραφής. Η κατανομή των λαθών παρουσιάζεται στο γράφημα 14.

Διάγραμμα 14. Ποσοστιαία κατανομή ορθογραφικών λαθών

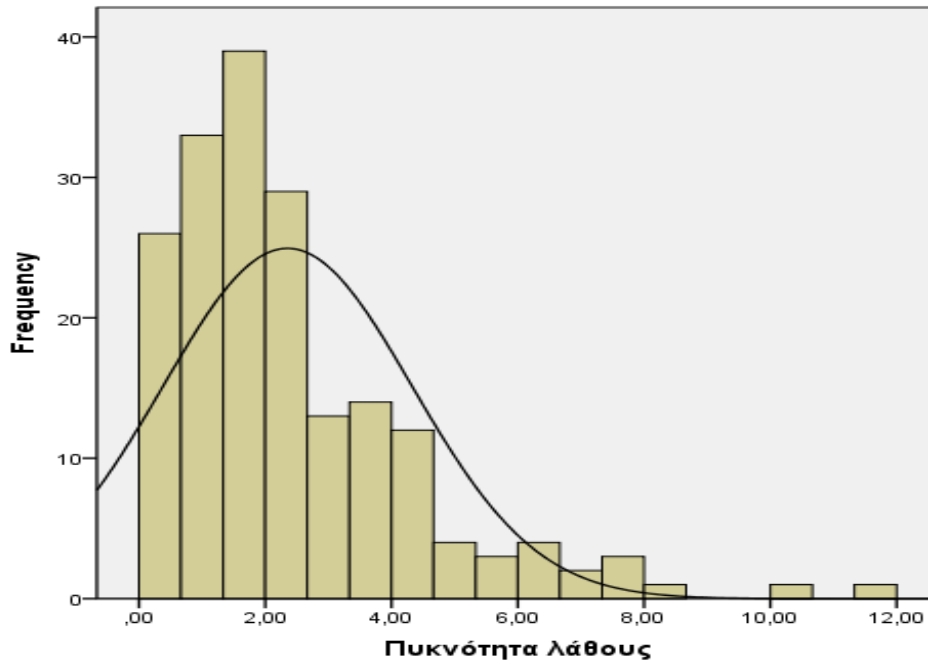


Το μέσο πλήθος ορθογραφικών λαθών ήταν 5,7 με τυπική απόκλιση μέσης τιμής 0,34 και διάμεσο 5,0. Η ελάχιστη τιμή λαθών ήταν 0 και η μέγιστη τιμή 25. Όπως διαπιστώνεται στο παραπάνω διάγραμμα, υπήρχε μια συγκέντρωση γραπτών με λιγότερα λάθη και άρα η κατανομή αποκλίνει από την κανονική (Kolmogorov Smirnov test=0,18, p-value=0,004).

Καθώς όμως το αποτέλεσμα των ορθογραφικών λαθών μπορεί να επηρεάζεται από την έκταση παραγωγής γραπτού λόγου, χρησιμοποιήθηκε το πλήθος των λέξεων ως βοηθητική μεταβλητή προκειμένου να υπολογισθεί η **πυκνότητα λάθους**. Ως πυκνότητα λάθους ονομάζουμε το ποσοστό των ορθογραφικών λαθών που εντοπίστηκαν επί του συνόλου των λέξεων που παράχθηκαν στο γραπτό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, το μέσο πλήθος λέξεων που μετρήθηκε ανά φάκελο ήταν 263 λέξεις (τυπική απόκλιση μέσης τιμής 8,6 και διάμεσος 252). Συνεπώς, η μέση πυκνότητα λάθους καταγράφηκε στο 2,4% (τυπική απόκλιση μέσης τιμής 0,14% και διάμεσος 1,9% με ελάχιστη τιμή το 0%

και μέγιστη το 11,5%). Η ποσοστιαία κατανομή της πυκνότητας λάθους παρουσιάζεται στο γράφημα 15.

Διάγραμμα 15. Ποσοστιαία κατανομή πυκνότητας λάθους



Όπως και στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών, η κατανομή της πυκνότητας λάθους παρουσιάζει απόκλιση από την κανονική κατανομή (Kolmogorov-Smirnov=2,2, p-value<0,001).

Για τον παραπάνω λόγο και προκειμένου να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα απόκλισης από την κανονική κατανομή της πυκνότητας λαθών χρησιμοποιήθηκε ο ψηφιακός μετασχηματισμός του δεκαδικού λογάριθμου. Με άλλα λόγια, για τη συνέχεια της μελέτης, αντί για την πυκνότητα λάθους όπως περιεγράφηκε παραπάνω υπολογίστηκε ο δεκαδικός λογάριθμος της πυκνότητας λάθους, ο οποίος ακολουθεί χωρίς στατιστικές αποκλίσεις την κανονική κατανομή (Kolmogorov Smirnov 0,79, p-value=0,55). Η κατανομή της μετασχηματισμένης πυκνότητας λάθους φαίνεται στο γράφημα 16 ενώ ο τρόπος υπολογισμού της παρουσιάζεται με την παρακάτω συνάρτηση:

$$\text{Πυκνότητα λάθους (μετασχηματισμού λογαρίθμου)} = \log_{10} \frac{\text{Πλήθος λαθών}}{\text{Πλήθος Λέξεων}}$$

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητοι έλεγχοι προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στην κατανομή της πυκνότητας λάθους²⁵ ανά δημογραφικές ομάδες σχολείων ή συμμετοχών. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές με βάση την περιοχή (p -value=0,55), τη χώρα (p -value=0,12), τον τύπο σχολείου (p -value=0,36), το είδος συμμετοχής (p -value=0,25), το πλήθος μελών στην ομάδα (p -value=0,66) ή το φύλο των συμμετοχών (p -value=0,87).

6.3.3. Βαθμολογικές επιδόσεις στις δεξιότητες του γραπτού λόγου και την ορθογραφική επίδοση

Στο σημείο αυτό, έχουν δημιουργηθεί οι ακόλουθοι δείκτες που προσεγγίζουν τις βαθμολογικές και ορθογραφικές επιδόσεις και ακολουθούν χωρίς αποκλίσεις την κανονική κατανομή.

- **Συνολική επίδοση** (ως ποσοστό επί της 100% της συνολικής επίδοσης στο διαγωνισμό)
- **Επίδοση κλειστών δραστηριοτήτων** (κατανόηση γραπτού κειμένου, ως ποσοστό επί της 100% της επίδοσης κλειστών **δραστηριοτήτων** στον διαγωνισμό)
- **Επίδοση ανοικτών δραστηριοτήτων** (παραγωγή γραπτού κειμένου, ως ποσοστό επί της 100% της επίδοσης ανοικτών **δραστηριοτήτων** στον διαγωνισμό)
- **Πυκνότητα λάθους** (ως λογαριθμικός μετασχηματισμός της πυκνότητας λάθους που ορίζεται ως το πηλίκο του πλήθους λαθών προς το σύνολο των λέξεων που παράχθηκαν)

Βασικό ζητούμενο της εν λόγω έρευνας είναι το εάν και κατά πόσο σχετίζεται η ορθογραφική επίδοση με τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου. Με βάση τους παραπάνω δείκτες ισχύουν τα εξής:

- **Συνολική επίδοση** (υψηλότερες τιμές στον δείκτη αντιστοιχούν σε υψηλότερη επίδοση)
- **Επίδοση κλειστών ερωτήσεων** (υψηλότερες τιμές στον δείκτη αντιστοιχούν σε υψηλότερη επίδοση)
- **Επίδοση ανοικτών ερωτήσεων** (υψηλότερες τιμές στον δείκτη αντιστοιχούν σε υψηλότερη επίδοση)

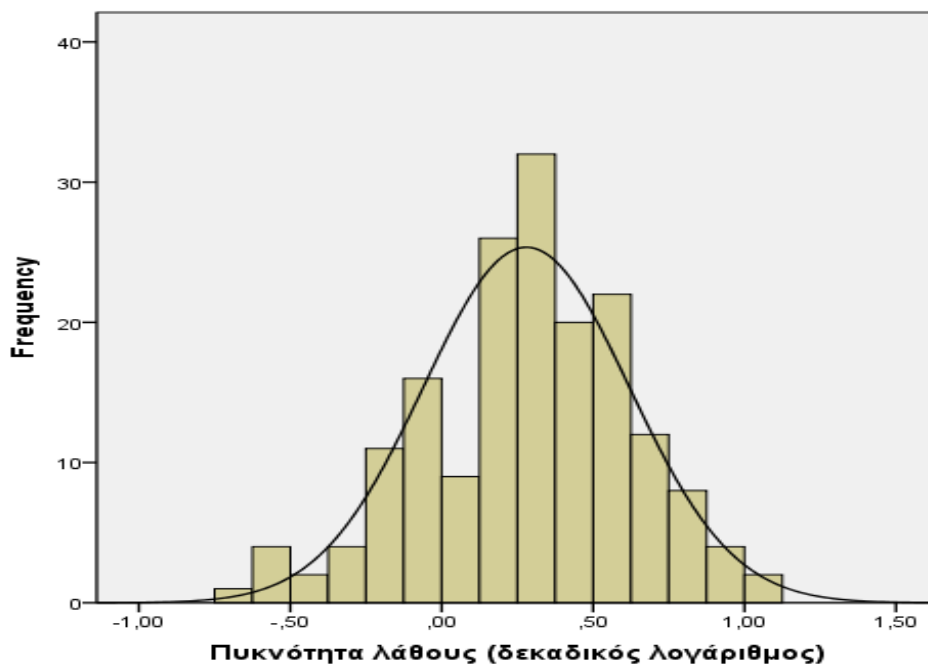
²⁵ Στη συνέχεια του κειμένου ως πυκνότητα λάθους θα αναφέρεται ο λογαριθμικός μετασχηματισμός του λόγου πλήθος λαθών προς σύνολο λέξεων

- **Πυκνότητα λάθους** (υψηλότερες τιμές στο δείκτη αντιστοιχούν σε χαμηλότερη ορθογραφική επίδοση)

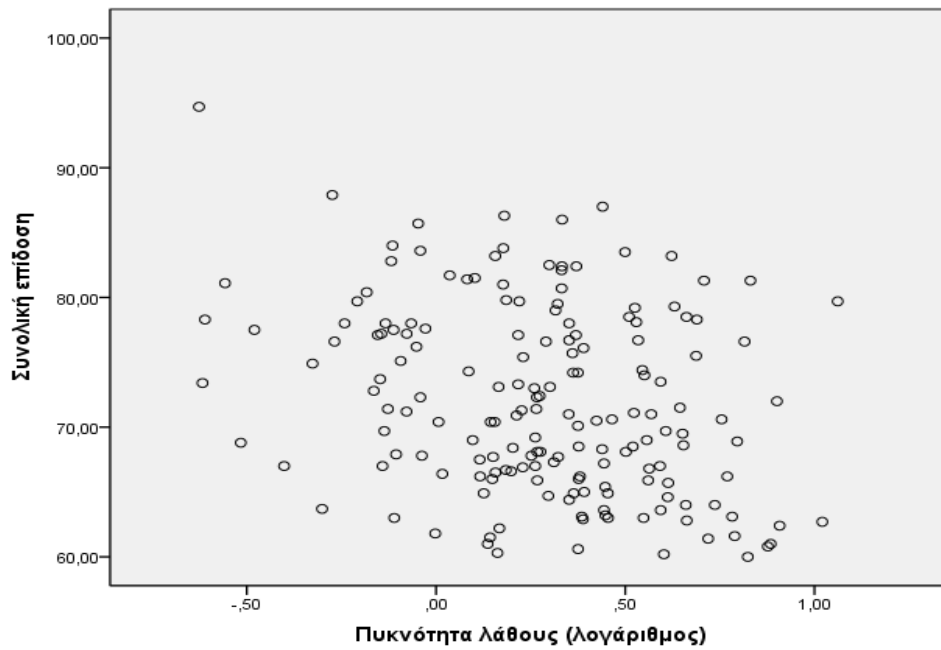
Επισημαίνεται ότι οι υψηλές τιμές στον δείκτη πυκνότητας λάθους αντιστοιχούν σε περισσότερα λάθη αναλογικά με τις λέξεις που παράχθηκαν και κατά συνέπεια χαμηλότερη επίδοση σε ό,τι αφορά την επιτυχημένη ορθογραφική απόδοση.

Με βάση τα παραπάνω υπολογίσθηκαν τα αντίστοιχα διαγράμματα συσχέτισεων (Γραφήματα 17-19) των τριών παραμέτρων επίδοσης ανά δύο με την ορθογραφική επίδοση, ως πυκνότητα λάθους. Από τα διαγράμματα αυτά παρατηρείται μία τάση αρνητικών συσχέτισεων μεταξύ των μεταβλητών χωρίς αυτή να είναι έντονα προσδιορισμένη από το διάγραμμα.

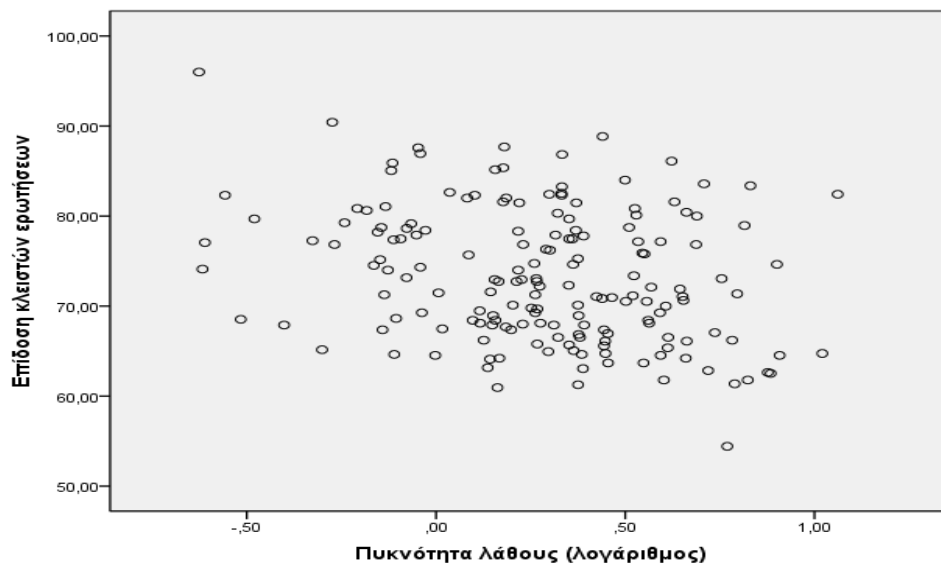
Διάγραμμα 16. Ποσοστιαία κατανομή πυκνότητας λάθους (δεκαδικός λογάριθμος)



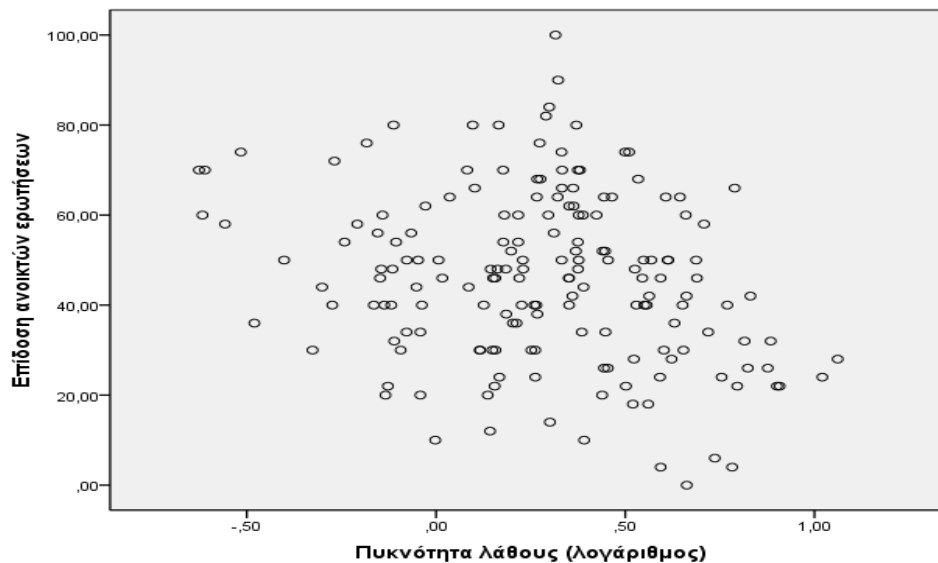
Διάγραμμα 17. Διάγραμμα συσχέτισης μεταξύ συνολικής επίδοσης και πυκνότητας λάθους (λογάριθμος)



Διάγραμμα 18. Διάγραμμα συσχέτισης μεταξύ επίδοσης κλειστών ερωτήσεων και πυκνότητας λάθους (λογάριθμος)



Διάγραμμα 19. Διάγραμμα συσχέτισης μεταξύ επίδοσης ανοικτών ερωτήσεων και πυκνότητας λάθους (λογάριθμος)



Πράγματι, οι δείκτες συσχέτισης που υπολογίσθηκαν στη συνέχεια εμφανίζονται στον πίνακα 13:

Πίνακας 13. Δείκτες συσχέτισης μεταξύ των λογοτεχνικών επιδόσεων και της ορθογραφικής επίδοσης

Παράγοντες	Δείκτης συσχέτισης	p-value
Συνολική επίδοση με πυκνότητα λάθους	$r=-0,247$	0,001
Επίδοση κλειστών ερωτήσεων με πυκνότητα λάθους	$r=-0,241$	0,001
Επίδοση ανοικτών ερωτήσεων με πυκνότητα λάθους	$r=-0,207$	0,005

Με βάση τα παραπάνω οι δείκτες συσχέτισης είναι μέτριας ισχύος, αλλά πρόκειται για στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των τριών δεικτών επίδοσης και της πυκνότητας λάθους. Οι συσχετίσεις αυτές έχουν αρνητικό πρόσημο, το οποίο σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η συνολική επίδοση στις δραστηριότητες των έργων μειώνεται η πυκνότητα λάθους, άρα γίνονται λιγότερα ορθογραφικά λάθη στα γραπτά.

Υψηλότερη αρνητική συσχέτιση παρατηρείται στον συνολικό δείκτη γενικής επίδοσης και της πυκνότητας λάθους. Επίσης η συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στις δραστηριότητες κλειστού τύπου (κατανόησης κειμένου) και της πυκνότητας λάθους είναι υψηλότερη από την επίδοση στις δραστηριότητες ανοικτού τύπου (παραγωγής κειμένου) και της πυκνότητας λάθους – παρότι στατιστικά σημαντικές και στις δύο περιπτώσεις. Με άλλα λόγια, όσο καλύτερη είναι η κατανόηση των κειμένων πρωτίστως και δευτερευόντως όσο καλύτερη είναι η παραγωγή γραπτού λόγου, τόσο καλύτερη είναι και η ορθογραφική επίδοση.

Επιπλέον των παραπάνω, αντίστοιχοι δείκτες συσχέτισης υπολογίσθηκαν για τις υποομάδες συμμετεχόντων στη μελέτη, με βάση τα χαρακτηριστικά σχολείου και συμμετοχής (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Δείκτες συσχέτισης μεταξύ των λογοτεχνικών επιδόσεων και της ορθογραφικής επίδοσης ανά ομάδες

Παράγοντες		Π.Λ. με Σ.Ε.	Π.Λ. με Ε.Κ.	Π.Λ. με Ε.Α.
Περιοχή	Αττική	r=-0,323 (p<0,001)	r=-0,307 (p<0,001)	r=-0,392 (p<0,001)
	Εκτός Αττικής	r=-0,284 (p<0,001)	r=-0,274 (p<0,001)	r=-0,152 (ns)
Χώρα	Ελλάδα	r=-0,295 (p<0,001)	r=-0,276 (p<0,001)	r=-0,303 (p<0,001)
	Εκτός Ελλάδας*	r=-0,174 (ns)	r=-0,205 (ns)	r=0,13 (ns)
Τύπος σχολείου	Δημόσιο	r=-0,304 (p<0,001)	r=-0,291 (p<0,001)	r=-0,197 (p=0,02)
	Ιδιωτικό*	r=-0,253 (ns)	r=-0,248 (ns)	r=-0,491 (p<0,001)
Είδος συμ/χης	Ατομική*	r=-0,482 (ns)	r=-0,494 (p=0,04)	r=-0,164 (ns)
	Ομαδική	r=-0,269 (p<0,001)	r=-0,250 (p<0,01)	r=-0,263 (p<0,001)
Άτομα συμ/χης	1-2	r=-0,423 (p<0,01)	r=-0,421 (p<0,01)	r=-0,172 (ns)

	3	r=-0,396 (p=0,02)	r=-0,355 (p=0,04)	r=-0,487 (p<0,01)
	4	r=-0,199 (p=0,05)	r=-0,191 (ns)	r=-0,215 (p=0,03)
Φύλο Συμ/χης	Αγόρια	r=-0,259 (ns)	r=-0,202 (ns)	r=-0,400 (p=0,05)
	Κορίτσια	r=-0,350 (p<0,01)	r=-0,336 (p<0,01)	r=-0,196 (ns)
	Μικτό	r=-0,261 (p=0,03)	r=-0,271 (p=0,03)	r=-0,243 (ns)

Π.Α.: Πυκνότητα λάθους/Σ.Ε.: Συνολική επίδοση/Ε.Κ. ή Α.Κ.: Επίδοση Κλειστών ή Ανοικτών ερωτήσεων/ns: non-significant/*: n<30

Με βάση τα αποτελέσματα συσχετίσεων διαπιστώνονται τα εξής:

- Σε όλες τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των βαθμολογιών σε υπο-ομάδες συμμετεχόντων, το πρόσημο των συσχετίσεων είναι αρνητικό (δηλαδή χαμηλότερη επίδοση στις βαθμολογίες αντιστοιχεί σε υψηλότερη πυκνότητα λάθους).
- Στην **Αττική** οι συσχετίσεις είναι ισχυρότερες από τις περιοχές εκτός Αττικής. Ιδιαίτερα, η υψηλότερη συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ της **παραγωγής του γραπτού λόγου και της πυκνότητας λαθών**.
- Απομονώνοντας μόνο τους **μαθητές από την Ελλάδα**, οι συσχετίσεις κινούνται στα επίπεδα του 0,3 με την παραγωγή γραπτού λόγου και πυκνότητας λάθους να είναι οριακά υψηλότερη.
- Ενώ στους **μαθητές από δημόσια σχολεία**, οι αρνητικές συσχετίσεις **μεταξύ πυκνότητας λάθους και επίδοσης στην κατανόηση γραπτού λόγου** είναι ισχυρές, **στα ιδιωτικά σχολεία**, εντοπίζεται ισχυρότερη συσχέτιση μεταξύ **πυκνότητας λάθους και παραγωγής γραπτού λόγου**.
- Όσο **μειώνονται τα άτομα σε μία ομάδα συνεργασίας**, τόσο εντονότερη είναι η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της πυκνότητας λάθους και της συνολικής επίδοσης αλλά και της επίδοσης στην κατανόηση κειμένων.
- Το **ιδανικό πλήθος ατόμων σε μία ομάδα συνεργασίας**, ώστε να βελτιστοποιείται η σχέση ορθογραφικής επίδοσης και της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου, είναι τρία άτομα.

- Η ισχυρότερη αρνητική συσχέτιση μεταξύ πυκνότητας λάθους και συνολικής επίδοσης και επίδοσης στην κατανόηση κειμένων παρατηρείται όταν **δεν συμμετέχουν αγόρια στην ομάδα εργασίας**.

6.4. Ανάλυση ορθογραφικών λαθών

6.4.1. Είδη ορθογραφικών λαθών

Τα ορθογραφικά λάθη που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της μελέτης κατηγοριοποιήθηκαν ως προς το είδος τους ως εξής (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010, Μαγουλά & Τζανάκη, 2020):

- Γραμματικά λάθη
- Λάθη φωνοτακτικής δομής
- Φωνολογικά-φωνητικά λάθη
- Λάθη μορφοσυντακτικής δομής
- Οπτικά λάθη

Ως **γραμματικό** ορίζεται το λάθος που εντοπίζεται στο κλιτικό σύστημα της νέας ελληνικής το οποίο διακρίνεται σαφώς σε ονοματικό, που αφορά την κλίση των ουσιαστικών και των επιθέτων, και σε ρηματικό, που αφορά την κλίση των ρημάτων.

Γραμματικά Λάθη	Μορφολογική ανάλυση			
	Πρόθημα	Ρίζα/θέμα	Παραγωγικό επίθημα	Κλιτικό επίθημα
* παραμερ ή σει	-	παραμερ-	ίς-	-ει
* αιχμαλώτ η σαν	-	αιχμαλώτ-	ισ-	-αν
* χρησιμοποιού ν τε	-	χρησιμοποι-	-	-ούνται
* θυμά τ ε	-	θυμ-	-	-αται
* χόρ ε υαι	-	χόρ-	Ευ	-ε

Ως **λάθη φωνοτακτικής δομής** θεωρούνται εκείνα τα λάθη που οφείλονται στη διαδοχική ακολουθία γραφημάτων με όμοια φωνητική αξία (<ι>, <η>, <υ>, <ει>, <οι> και <υι> σε [i] (ιωτακισμός), των <ε>, <αι> σε [e] και των <ο>, <ω> σε [o]. Αυτή η κατηγορία λαθών θα μπορούσε να ενταχθεί στα γραμματικά ή και στα

οπτικά λάθη ανάλογα με τη θέση του ορθογραφικού λάθους. Ωστόσο μετά από μελέτη του κάθε λάθους, εντάχθηκε στην κατηγορία που κρίθηκε ότι ανήκει κατά κύριο λόγο υποθέτοντας και την πιθανή αιτία που οδήγησε στο συγκεκριμένο λάθος. Για παράδειγμα, στη λέξη <προσοπικά> το ορθογραφικό λάθος στο θέμα/ρίζα θεωρήθηκε λάθος φωνοτακτικής δομής περισσότερο και λιγότερο οπτικό λάθος λόγω της διαδοχικής ακολουθίας των γραφημάτων <ο> και <ω>. Ομοίως:

Λάθη φωνοτακτικής δομής	Μορφολογική ανάλυση			
	Πρόθημα	Ρίζα/θέμα	Παραγωγικό επίθημα	Κλιτικό επίθημα
*φένεται	-	φαιν-		-εται
*χρησιμοποίησ ^ο υμε	-	χρησιμοποιο-	ΗΣ	-ουμε
*μυρμιγκοπολιτ ^ι α	-	μυρμηγκοπολιτ-	Εία	-
*κυρύχτηκε	-	κηρύχτ-	-ηκ	-ε

Φωνολογικά και Φωνητικά ορίζονται τα λάθη που οφείλονται στις διττογραφίες των λέξεων της Νέας Ελληνικής και στη διαφορετική προφορά και γραφημική απόδοση των λέξεων (π.χ. συνιζήσεις, αυ/αφ, ευ/εφ). Για παράδειγμα:

Φωνολογικά/Φωνητικά λάθη	Μορφολογική ανάλυση			
	Πρόθημα	Ρίζα/θέμα	Παραγωγικό επίθημα	Κλιτικό επίθημα
*εκμετάλλ ^ε υση	-	εκμετάλλ-	Ευς	-η
*ση ^ν φωνώ	συμ-	φων-	-	-ω
*α ^φ θόρμητα	-	αυθόρμ-	-ητ	-α
*εν ^γ κλοβισμένοι	-	εγκλωβ-	-ισμέν	-οι

Ως **μορφοσυντακτικά** λάθη θεωρούνται εκείνα τα ορθογραφικά λάθη στα οποία παραβιάζεται ένας συντακτικός κανόνας και το αποτέλεσμα φαίνεται στην επιλογή λανθασμένου μορφήματος. Και τα μορφοσυντακτικά λάθη θα μπορούσαν να ενταχθούν στα γραμματικά λάθη. Ωστόσο, επειδή είναι λάθη που γίνονται στο πλαίσιο της σύνταξης, δημιουργήθηκε η συγκεκριμένη κατά συνθήκη κατηγορία.

Για παράδειγμα:

Μορφοσυντακτικά λάθη
*οι διαφορά
*η μαύρες γάτες
*της σκεψεις
*όσοι είναι διάσημη

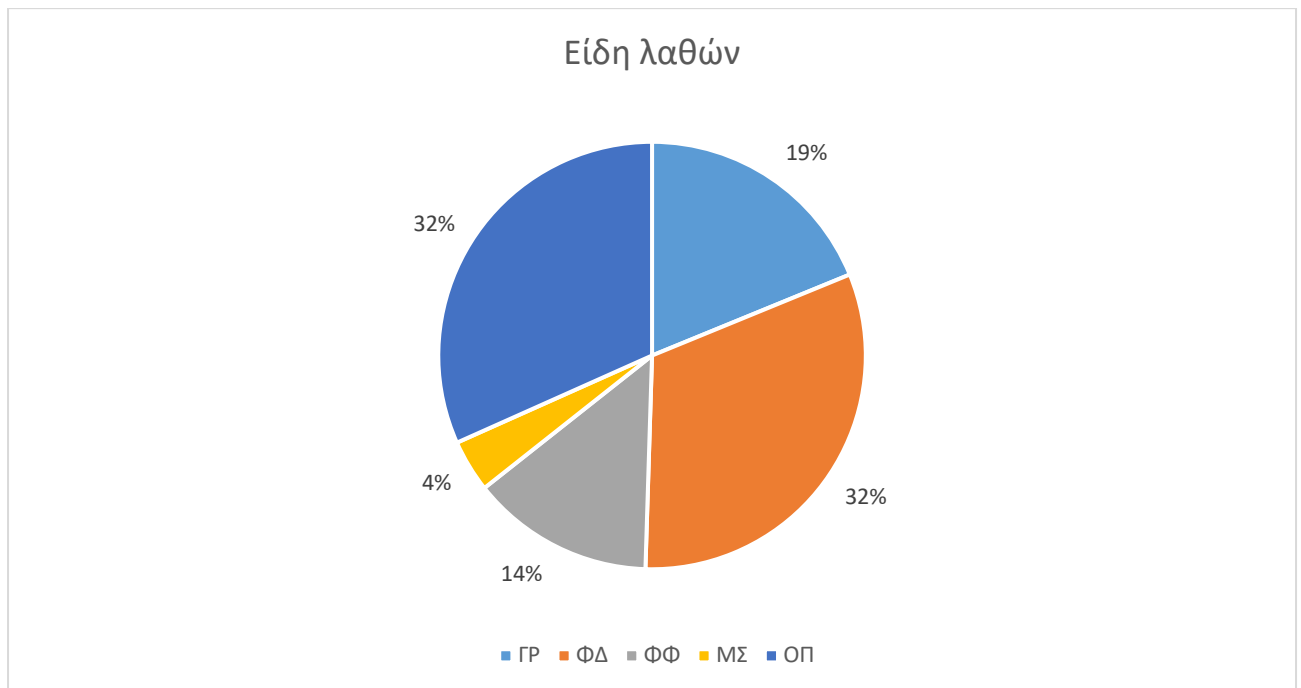
Τα οπτικά λάθη (λάθη ιστορικής ορθογραφίας, ετυμολογικά λάθη, λάθη παρετυμολογίας, λάθη ομοηχίας, λάθη στο θέμα και στο πρόθημα) είναι τα λάθη στη γραφή των λέξεων που δεν διατηρούν την οπτική (ιστορική) ταυτότητά τους. Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν και την ονομασία λάθη ιστορικής ορθογραφίας (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010, 185). Τα λάθη αυτά δείχνουν δυσκολία στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο γράφεται κάθε λέξη ή μειωμένη επίγνωση της συγγένειας λέξεων στο επίπεδο του θέματος (παράγωγα).

Για παράδειγμα:

Οπτικά λάθη	Πρόθημα	Ρίζα/θέμα	Παραγωγικό επίθημα	Κλιτικό επίθημα
*πείδα	-	πήδ-		-α
*τοιμωρία	-	τιμωρ-	Ία	-
*παρασίρονται	παρα-	σύρ-	-	-ονται
*μηλάνε	-	μιλ-	-	-άνε
*διαδήδονται	Δια	διδ-		-ονται

Με βάση την παραπάνω ορθογραφική ανάλυση, υπολογίσθηκε ότι τα περισσότερα λάθη εντάσσονταν σε δύο κατηγορίες στα λάθη φωνοτακτικής δομής (32% όλων των λαθών) και στα οπτικά λάθη (επίσης 32% όλων των λαθών). Στην τρίτη θέση βρίσκονταν τα γραμματικά λάθη με 19% και ακολουθούσαν τα φωνολογικά/φωνητικά λάθη με 14% και τα λάθη μορφοσυντακτικής δομής με 4% (Διάγραμμα 20).

Διάγραμμα 20. Κατανομή λαθών ανά είδος λάθους



GP.: Γραμματικά λάθη/ΦΔ.: Λάθη φωνοτακτικής δομής/ΦΦ.: Φωνολογικά, φωνητικά λάθη/ΜΣ.: Λάθη μορφοσυντακτικής δομής/ΟΠ.: Οπτικά λάθη

Αντίστοιχες ήταν και οι κατανομές λαθών στις επιμέρους ομάδες του δείγματος. Για παράδειγμα το 33% των λαθών που έγιναν από συμμετοχές της Αττικής αφορούσε οπτικά λάθη και το 31% λάθη φωνοτακτικής δομής ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά σε συμμετοχές εκτός Αττικής ήταν 30% και 32%. Στατιστικές διαφορές εντοπίστηκαν μόνο με βάση τη χώρα και τον τύπο σχολείου στα λάθη φωνοτακτικής δομής, όπου το ποσοστό των εν λόγω λαθών που έγιναν από συμμετοχές εκτός Ελλάδας ή από ιδιωτικά σχολεία ήταν συγκριτικά αυξημένα. Επίσης οι συμμετοχές με λιγότερα άτομα στην ομάδα εργασίας (ένα με δύο) είχαν αυξημένα τα φωνολογικά/φωνητικά λάθη συγκριτικά με τα λάθη των υπόλοιπων συμμετοχών (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Ποσοστιαία κατανομή λαθών επί του συνόλου των λαθών ανά είδους λάθους στις ομάδες του δείγματος

Παράγοντες		GP.	ΦΔ.	ΦΦ.	ΜΣ.	ΟΠ.
Περιοχή	Αττική	19%	31%	13%	3%	33%
	Εκτός Αττικής	19%	32%	15%	4%	30%
Χώρα	Ελλάδα	20%	30%	14%	3%	32%

	Εκτός Ελλάδας	18%	38%*	12%	5%	28%
Τύπος σχολείου	Δημόσιο	20%	30%	14%	4%	32%
	Ιδιωτικό	16%	38%*	11%	4%	31%
Είδος συμ/χης	Ατομική	17%	36%	13%	5%	28%
	Ομαδική	19%	31%	14%	4%	32%
Άτομα συμ/χης	1-2	18%	29%	20%*	4%	30%
	3	19%	32%	10%	3%	35%
	4	20%	32%	13%	4%	31%
Φύλο Συμ/χης	Αγόρια	22%	30%	13%	6%	29%
	Κορίτσια	19%	33%	13%	3%	31%
	Μικτό	18%	30%	15%	3%	34%

ΓΡ.: Γραμματικά λάθη/ΦΔ.: Λάθη φωνοτακτικής δομής/ΦΦ.: Φωνολογικά, φωνητικά λάθη/ΜΣ.: Λάθη μορφοσυντακτικής δομής/ΟΠ.: Οπτικά λάθη/*: Στατιστικά ισχυρές διαφοροποιήσεις μεταξύ υπο-ομάδων

Μελετώντας τις κατανομές κάθε είδους λαθών διαπιστώνεται ότι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή²⁶ καθώς υπάρχει συσσώρευση τιμών στο μικρό πλήθος λαθών (κανένα ή ένα). Αντίστοιχοι λογαριθμικοί μετασχηματισμοί δεν βελτιώνουν τη συνέχεια των μεταβλητών κατά συνέπεια αποφασίστηκε οι εν λόγω μετρήσεις να αντιμετωπισθούν ως διακριτές μεταβλητές. Η ομαδοποιημένη ποσοστιαία κατανομή των λαθών εμφανίζεται στον πίνακα 16.

Πίνακας 16. Ομαδοποιημένη κατανομή είδους λαθών

Πλήθος	ΓΡ.	ΦΔ.	ΦΦ.	ΜΣ.	ΟΠ.
Κανένα λάθος	45%	33%	48%	82%	30%
Ένα-Δύο λάθη	38%	40%	45%	18%	30%
Τρία+ λάθη	17%	28%	7%	<1%	27%

Γραμματικά λάθη/ΦΔ.: Λάθη φωνοτακτικής δομής/ΦΦ.: Φωνολογικά, φωνητικά λάθη/ΜΣ.: Λάθη μορφοσυντακτικής δομής/ΟΠ.: Οπτικά λάθη

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, το 28% του συνόλου των συμμετοχών είχε τουλάχιστον τρία λάθη φωνοτακτικής δομής και το 27% είχε τουλάχιστον τρία οπτικά λάθη. Επίσης το 45% είχε ένα-δύο φωνολογικά, φωνητικά λάθη και το 38%

²⁶ Όλοι οι αντίστοιχοι στατιστικοί έλεγχοι Kolmogorov Smirnov ήταν στατιστικά σημαντικοί

ένα-δύο γραμματικά λάθη. Η πλειοψηφία των συμμετοχών (82%) δεν είχε κάποιο λάθος μορφοσυντακτικής δομής.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ του είδους των ορθογραφικών λαθών και της επίδοσης στο διαγωνισμό. Με βάση τους παρακάτω πίνακες που εμφανίζουν τη μέση επίδοση ανά ομαδοποιημένη κατηγορία ειδών λαθών διαπιστώνονται περιορισμένες σημαντικές σχέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, **σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση** (γενική επίδοσης & επίδοσης στις δραστηριότητες κλειστού τύπου) έλαβαν **όσοι δεν έκαναν κανένα φωνολογικό ή φωνητικό λάθος έναντι των υπολοίπων**. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση ως προς τους άλλους τύπους λαθών.

Πίνακας 17. Μέση γενική επίδοση ανά ομαδοποιημένη κατηγορία ειδών λαθών

Πλήθος	ΓΡ. (ns)	ΦΔ. (ns)	ΦΦ. (p=0,01)	ΜΣ. (ns)	ΟΠ. (ns)
Κανένα λάθος	73%	73%	74%	72%	73%
Ένα-Δύο λάθη	71%	71%	70%	72%	72%
Τρία+ λάθη	73%	72%	72%	-	72%

Γραμματικά λάθη/ΦΔ.: Λάθη φωνοτακτικής δομής/ΦΦ.: Φωνολογικά, φωνητικά λάθη/ΜΣ.: Λάθη μορφοσυντακτικής δομής/ΟΠ.: Οπτικά λάθη

Πίνακας 18. Μέση επίδοση κλειστών ερωτήσεων ανά ομαδοποιημένη κατηγορία ειδών λαθών

Πλήθος	ΓΡ. (ns)	ΦΔ. (ns)	ΦΦ. (p=0,01)	ΜΣ. (ns)	ΟΠ. (ns)
Κανένα λάθος	75%	75%	75%	74%	74%
Ένα-Δύο λάθη	72%	73%	72%	73%	73%
Τρία+ λάθη	73%	73%	72%	-	73%

Γραμματικά λάθη/ΦΔ.: Λάθη φωνοτακτικής δομής/ΦΦ.: Φωνολογικά, φωνητικά λάθη/ΜΣ.: Λάθη μορφοσυντακτικής δομής/ΟΠ.: Οπτικά λάθη

Ακόμη, ενδιαφέρουσα γραμμική συσχέτιση παρατηρήθηκε στην επίδοση των ανοιχτών δραστηριοτήτων και τα γραμματικά λάθη, τα λάθη φωνοτακτικής δομής και τα οπτικά λάθη. Πιο συγκεκριμένα, **όσοι δεν έκαναν κανένα από τα παραπάνω λάθη έλαβαν χαμηλότερη βαθμολογία στα έργα παραγωγής γραπτού**

λόγου από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Επισημαίνεται ότι η σχέση της επίδοσης στις ανοιχτές ερωτήσεις και τα φωνοτακτικά και οπτικά λάθη ενδέχεται να σχετίζεται με το μέγεθος των κειμένων που παράχθηκαν από τους μαθητές/-τριες. Ειδικότερα, το μέσο πλήθος λέξεων για τους μαθητές/-τριες που δεν έκαναν κάποιο λάθος φωνοτακτικής δομής (ΦΔ) ήταν 236 έναντι 241 όσων έκαναν ένα-δύο λάθη και 326 όσων έκαναν περισσότερα από δύο (p -value<0,001). Αντίστοιχα, το μέσο πλήθος λέξεων για τους μαθητές που δεν έκαναν κάποιο οπτικό λάθος (ΟΠ) ήταν 236 έναντι 263 όσων έκαναν ένα-δύο λάθη και 296 όσων έκαναν περισσότερα από δύο (p -value=0,04). Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές/-τριες που δεν έκαναν λάθη γραμματικά, λάθη φωνοτακτικής δομής και οπτικά λάθη ότι είχαν φτωχότερα κείμενα, με πολλές επαναλήψεις και γενικότερα πιο απλό λόγο.

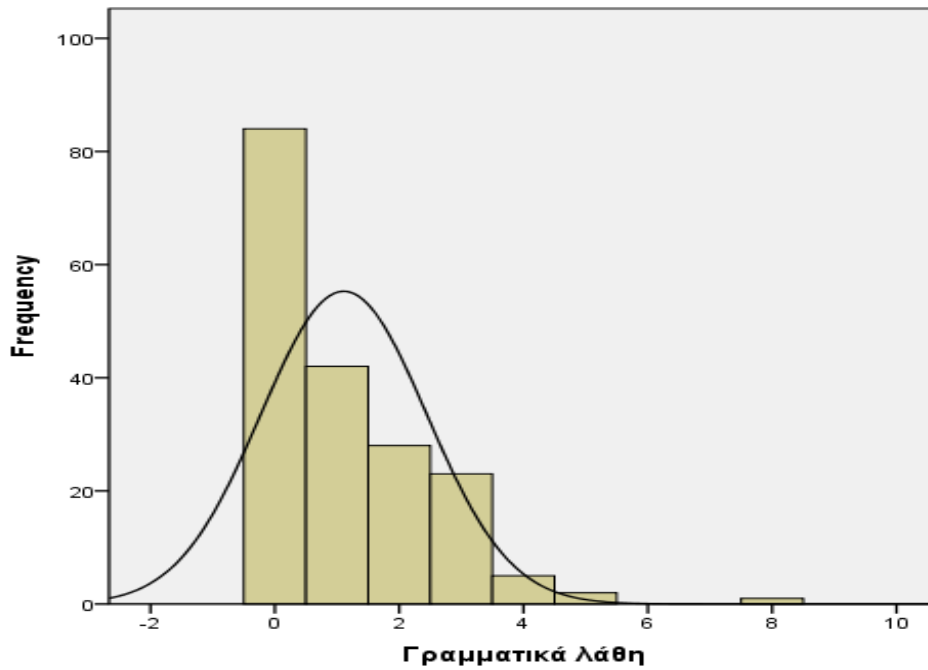
Πίνακας 19. Μέση επίδοση ανοιχτών ερωτήσεων ανά ομαδοποιημένη κατηγορία ειδών λαθών

Πλήθος	ΓΡ. (ns)	ΦΔ. ($p=0,04$)	ΦΦ. (ns)	ΜΣ. (ns)	ΟΠ. ($p=0,02$)
Κανένα λάθος	43%	41%	44%	44%	39%
Ένα-Δύο λάθη	46%	45%	46%	51%	49%
Τρία+ λάθη	49%	51%	46%	-	47%

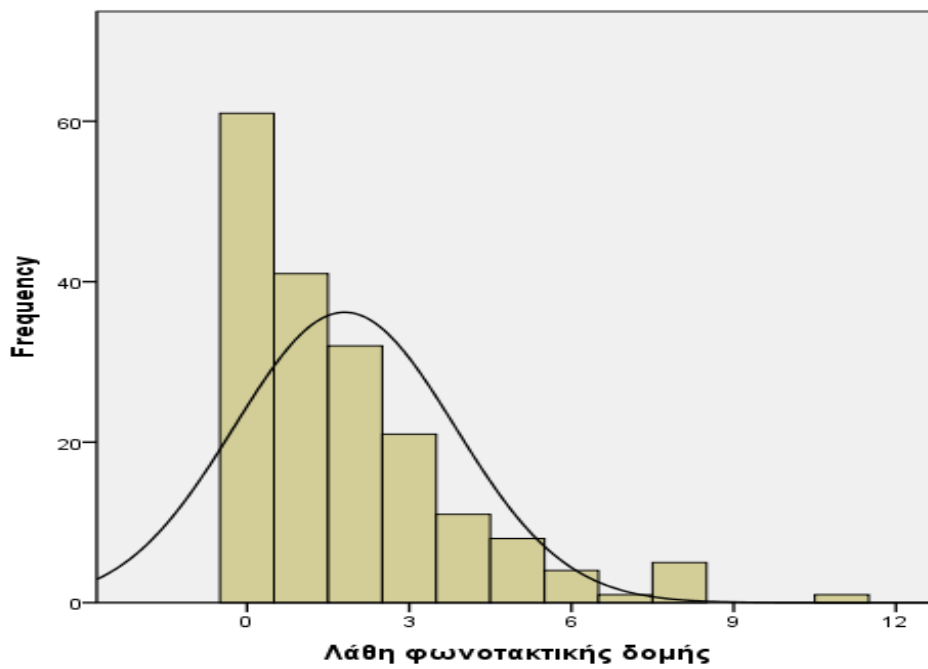
Γραμματικά λάθη/ΦΔ.: Λάθη φωνοτακτικής δομής/ΦΦ.: Φωνολογικά, φωνητικά λάθη/ΜΣ.: Λάθη μορφοσυντακτικής δομής/ΟΠ.: Οπτικά λάθη

Ακολουθούν τα διαγράμματα που αποτυπώνουν την ποσοστιαία κατανομή ανά είδος ορθογραφικού λάθους:

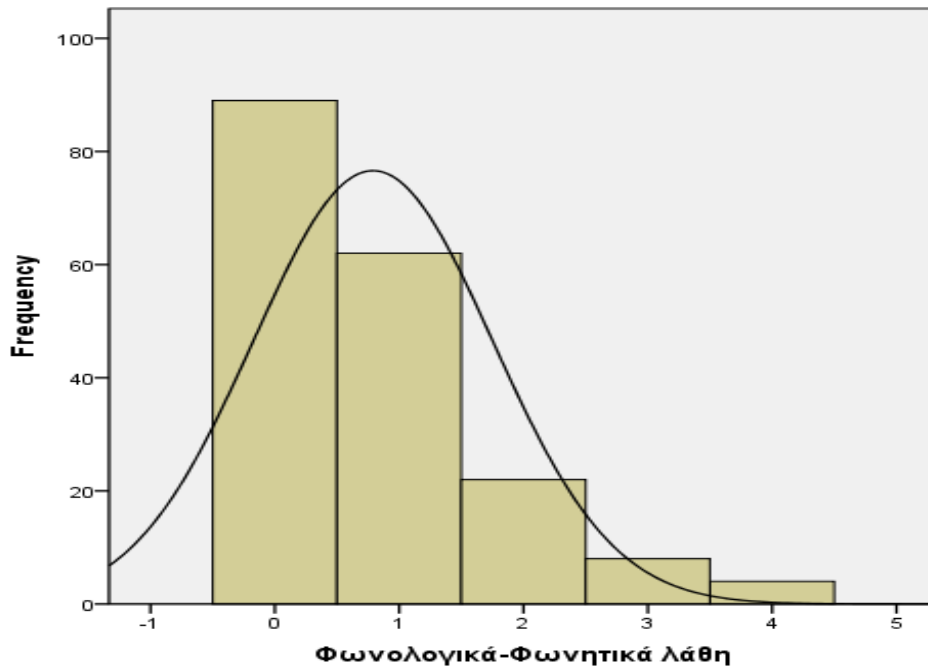
Διάγραμμα 21. Ποσοστιαία κατανομή γραμματικών λαθών



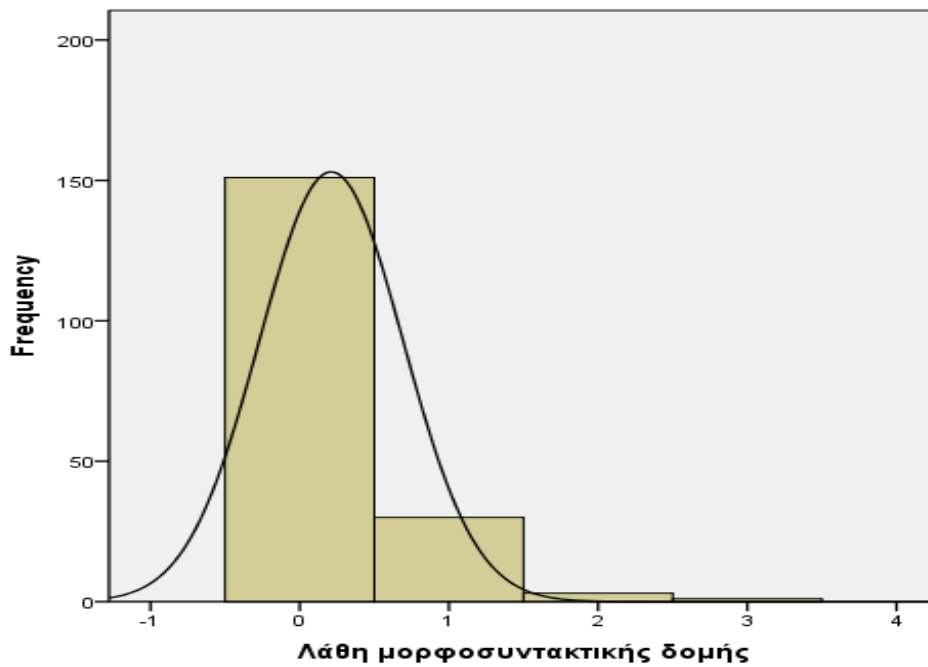
Διάγραμμα 22. Ποσοστιαία κατανομή λαθών φωνοτακτικής δομής



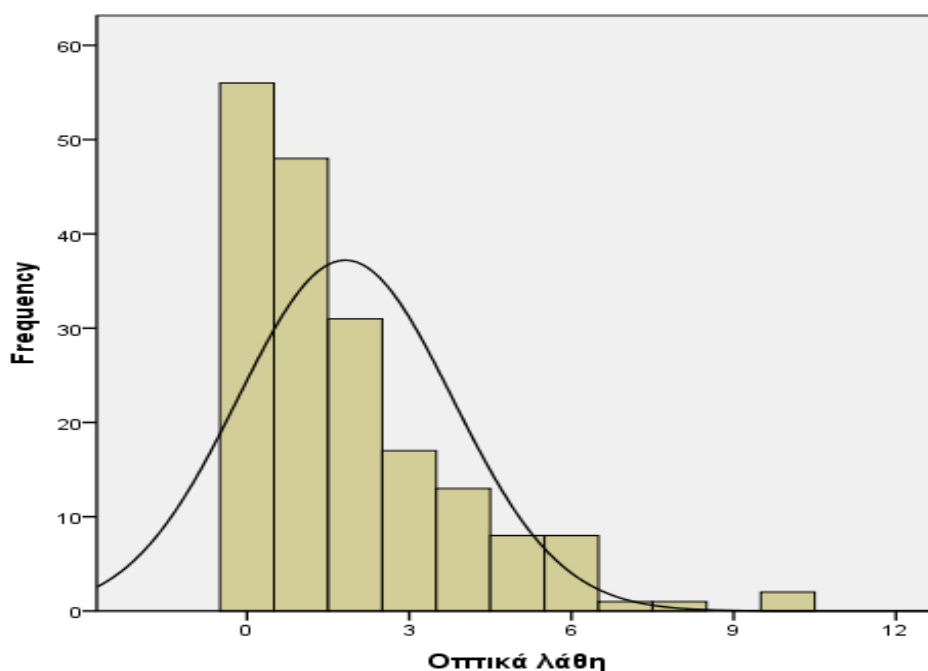
Διάγραμμα 23. Ποσοστιαία κατανομή φωνολογικών/φωνητικών λαθών



Διάγραμμα 24. Ποσοστιαία κατανομή λαθών μορφοσυντακτικής δομής



Διάγραμμα 25. Ποσοστιαία κατανομή οπτικών λαθών



6.4.2. Μορφολογική θέση του ορθογραφικού λάθους

Τα ορθογραφικά λάθη που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της μελέτης αναλύθηκαν ως προς τη μορφολογική θέση τους μέσα στη λέξη στους εξής πέντε τύπους:

- Ορθογραφικό λάθος στο Πρόθημα
- Ορθογραφικό λάθος στη Ρίζα/Θέμα
- Ορθογραφικό λάθος στο Παραγωγικό επίθημα
- Ορθογραφικό λάθος στο Κλιτικό επίθημα
- Ορθογραφικό λάθος στο Ελεύθερο μόρφημα

Εντοπίσαμε σε ποιο μόρφημα της λέξης σημειώθηκε το λάθος (πρόθημα, ρίζα/θέμα, παραγωγικό επίθημα, κλιτικό επίθημα):

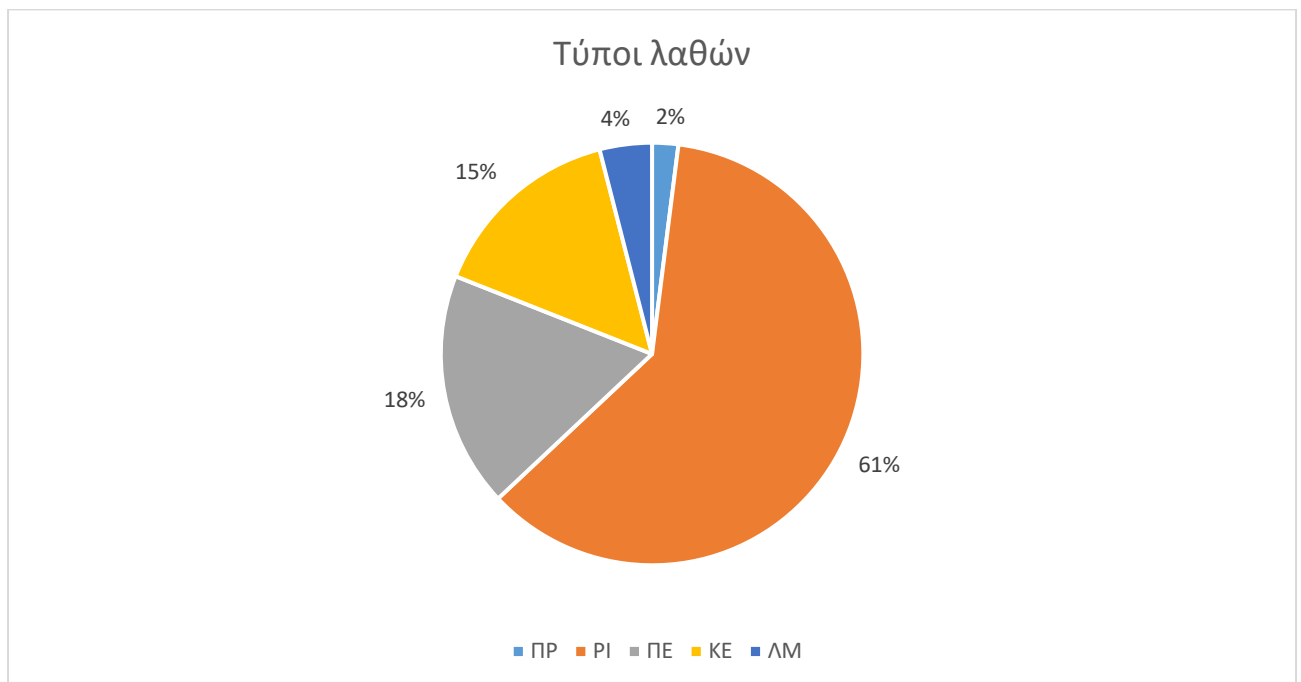
Στον παρακάτω πίνακα 20 έχει γίνει μορφολογική ανάλυση των λέξεων νομικός, υποκινητής, συμπεριφέρεται:

Πίνακας 20. Παραδείγματα Μορφολογικής ανάλυσης λέξεων

Πρόθημα	Ρίζα/Θέμα	Παραγωγικό επίθημα	Κλιτικό επίθημα
	νομ-	-ικ	-ος
υπο-	κιν-	-ητ	-ης
συν-, περι-	φερ-		-εται

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, ο κύριος τύπος λάθους στην έρευνά μας εντοπίζεται στο μόρφημα ρίζα/θέμα με ποσοστό 61%. Ακολουθούν τα λάθη στα παραγωγικά επιθήματα και τα κλιτικά επιθήματα με 18% και 1% αντίστοιχα ενώ οι άλλοι τύποι είναι περιορισμένοι (Διάγραμμα 26).

Διάγραμμα 26. Κατανομή λαθών ανά τύπο λάθους



PR: Πρόθημα, RI: Ρίζα, PE: Παραγωγικό επίθημα, KE: Κλιτικό Επίθημα, EM: Ελεύθερο Μόρφημα

6.4.3. Μορφολογική θέση του λάθους και δημογραφικά δεδομένα

Οι κατανομές για τη μορφολογική θέση των λαθών στις επιμέρους ομάδες του δείγματος έδειξαν ότι σε όλες τις υποκατηγορίες συμμετοχών η **ρίζα/θέμα** ήταν το **κύριο σημείο λάθους** με συγκριτικά υψηλότερη εμφάνιση σε μικρό πλήθος ατόμων στην ομάδα συμμετοχής αλλά και όταν υπήρχαν κορίτσια στη συμμετοχή.

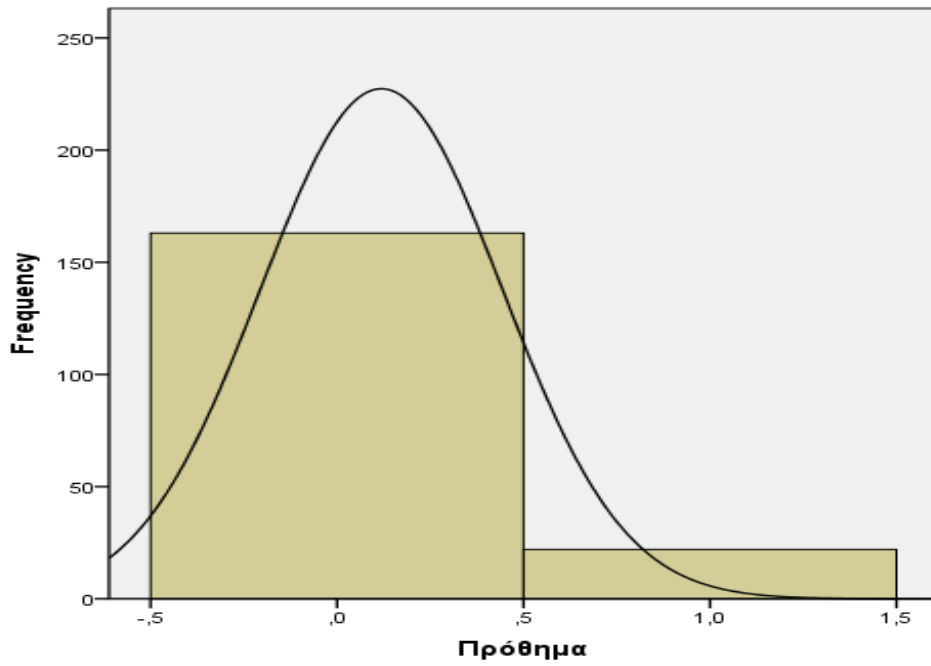
Πίνακας 21. Ποσοστιαία κατανομή λαθών επί του συνόλου των λαθών ανά τύπο λάθους στις ομάδες του δείγματος

Παράγοντες		ΠΡΟΘΗΜΑ	ΡΙΖΑ	ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΕΠΙΘΗΜΑ	ΚΛΙΤΙΚΟ ΕΠΙΘΗΜΑ	ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΜΟΡΦΗΜΑ
Περιοχή	Αττική	2%	60%	19%	15%	4%
	Εκτός Αττικής	2%	61%	17%	16%	4%
Χώρα	Ελλάδα	2%	61%	18%	15%	4%
	Εκτός Ελλάδας	1%	62%	15%	18%	3%
Τύπος σχολείου	Δημόσιο	3%	61%	17%	16%	3%
	Ιδιωτικό	1%	61%	20%	12%	6%
Είδος συμ/χης	Ατομική	3%	67%	17%	12%	1%
	Ομαδική	2%	60%	18%	16%	4%
Άτομα συμ/χης	1-2	4%	67%*	14%	14%	2%
	3	2%	60%	18%	18%	2%
	4	2%	59%	18%	15%	5%
Φύλο Συμ/χης	Αγόρια	1%	55%	18%	19%	7%
	Κορίτσια	2%	61%	18%	16%	3%
	Μικτό	2%	63%	17%	13%	4%

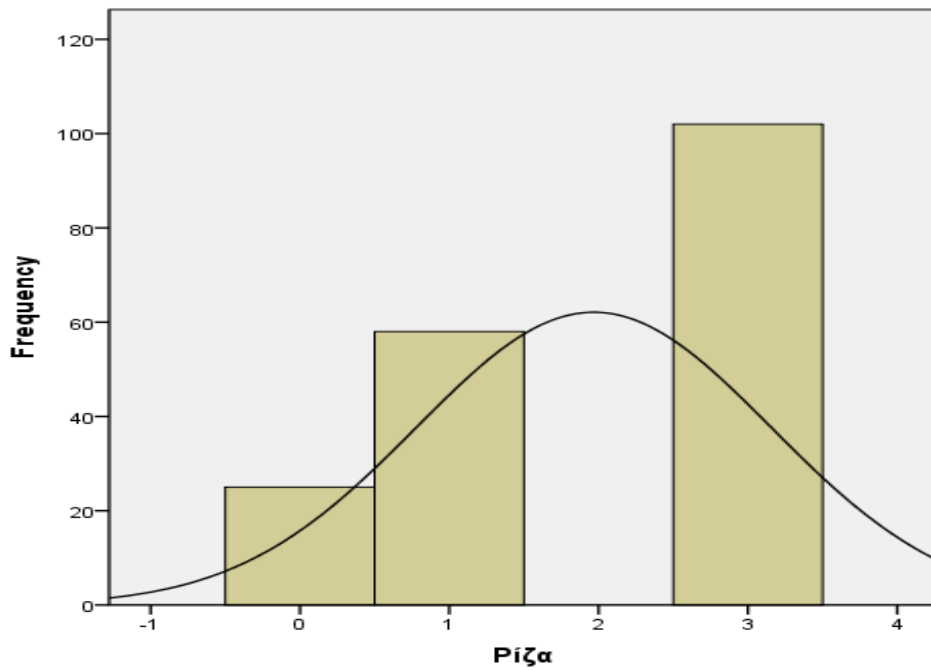
ΠΡ.: Πρόθημα/ΡΙ.: Ρίζα/ΠΕ.: Παραγωγικό επίθημα/ΚΕ.: Κλητικό επίθημα/ΛΜ.: Λεξικό μόρφημα/*: Στατιστικά ισχυρές διαφοροποιήσεις μεταξύ υπο-ομάδων

Μελετώντας τις κατανομές κάθε τύπου λαθών διαπιστώθηκε αντίστοιχη συσσώρευση στις χαμηλές τιμές, με εξαίρεση τη ρίζα/θέμα (Διαγράμματα 27-31).

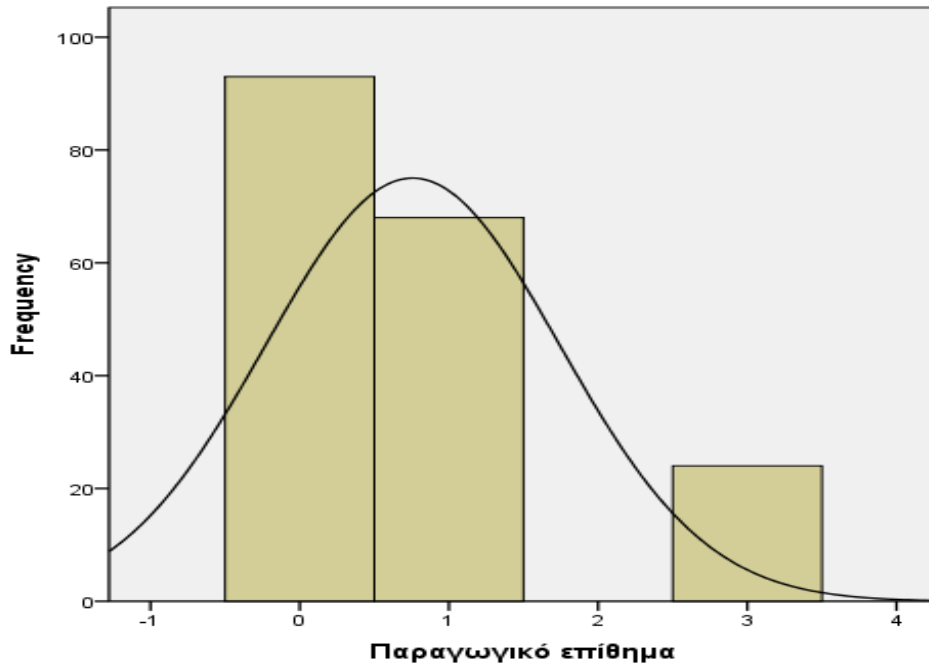
Διάγραμμα 27. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που σχετίζονται με πρόθημα



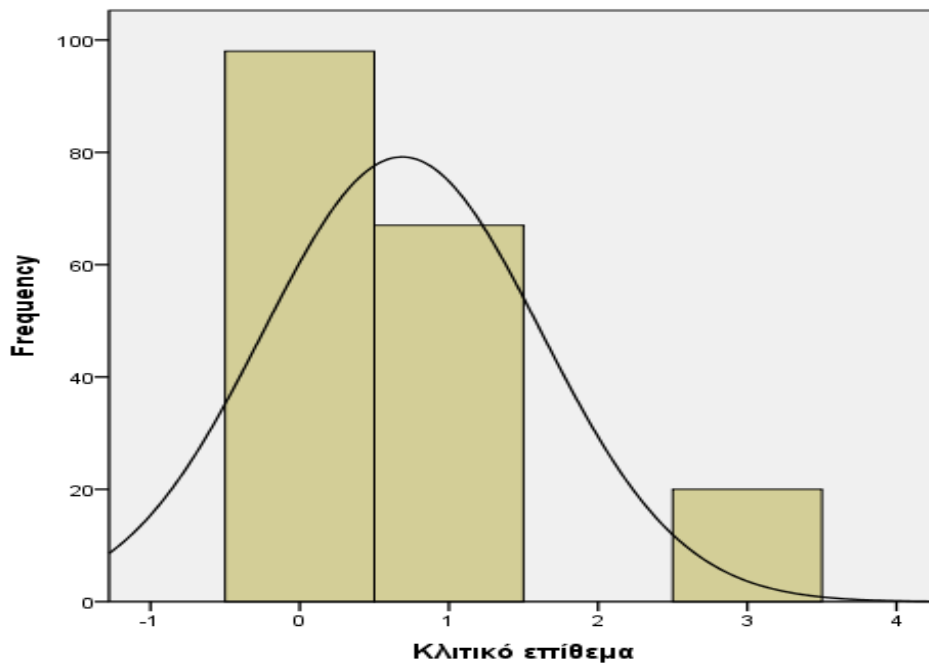
Διάγραμμα 28. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που σχετίζονται με ρίζα



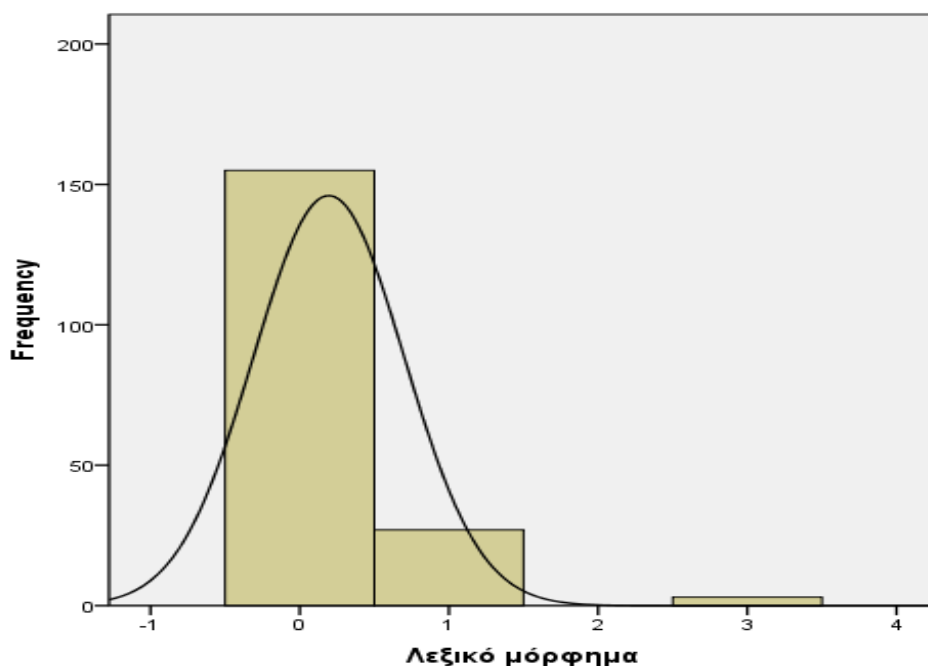
Διάγραμμα 29. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που σχετίζονται με παραγωγικό επίθημα



Διάγραμμα 30. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που σχετίζονται με κλητικό επίθημα



Διάγραμμα 31. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που σχετίζονται με ελεύθερο μόρφημα



Για ομοιογένεια αποφασίστηκε οι εν λόγω μετρήσεις να αντιμετωπισθούν ως διακριτές μεταβλητές όπως και τα είδη λαθών. Η ομαδοποιημένη ποσοστιαία κατανομή των λαθών εμφανίζεται στον πίνακα 22.

Πίνακας 22. Ομαδοποιημένη κατανομή τύπου λαθών

Πλήθος	ΠΡΟΘΗΜΑ	ΡΙΖΑ	ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟ ΕΠΙΘΗΜΑ	ΚΛΙΤΙΚΟ ΕΠΙΘΗΜΑ	ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΜΟΡΦΗΜΑ
Κανένα λάθος	88%	14%	50%	53%	84%
Ένα- Δύο λάθη	12%	31%	37%	36%	15%
Τρία+ λάθη	-	55%	13%	11%	2%

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, το 55% του συνόλου των συμμετοχών είχε τουλάχιστον τρία λάθη στη ρίζα/θέμα των λέξεων. Αντίθετα το 88% και το 84% των συμμετοχών δεν είχαν κάποιο λάθος στο πρόθημα της λέξης ή σε λέξη που

αποτελεί ελεύθερο μόρφημα αντίστοιχα. Σχεδόν οι μισές συμμετοχές δεν είχαν κανένα λάθος στο παραγωγικό επίθημα ή το κλιτικό επίθημα (50% και 53% αντίστοιχα).

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ της μορφολογικής θέσης των ορθογραφικών λαθών και της επίδοσης στο διαγωνισμό. Με βάση τους παρακάτω πίνακες που εμφανίζουν τη μέση επίδοση ανά ομαδοποιημένη κατηγορία τύπου λαθών διαπιστώνονται περιορισμένες σημαντικές σχέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν ενδείξεις ότι **όσο αυξάνονται τα λάθη που γίνονται στη ρίζα/θέμα των λέξεων μειώνεται η επίδοση στις δραστηριότητες κλειστού τύπου** (που σχετίζεται με την κατανόηση γραπτού λόγου και τη μνημονική ικανότητα) και **αυξάνεται η επίδοση στις δραστηριότητες ανοιχτού τύπου** (που σχετίζεται με την παραγωγή γραπτού λόγου).

Πίνακας 23. Μέση γενική επίδοση ανά ομαδοποιημένη κατηγορία τύπου λαθών

Πλήθος	ΠΡ. (ns)	ΡΙ. (ns)	ΠΕ. (ns)	ΚΕ. (ns)	ΕΜ. (ns)
Κανένα λάθος	72%	74%	73%	72%	72%
Ένα-Δύο λάθη	72%	73%	71%	71%	72%
Τρία+ λάθη	-	71%	73%	73%	-

ΠΡ.: Πρόθημα/ΡΙ.: Ρίζα/ΠΕ.: Παραγωγικό επίθημα/ΚΕ.: Κλητικό επίθημα/ΕΜ.: Λεξικό μόρφημα

Πίνακας 24. Μέση επίδοση κλειστών δραστηριοτήτων ανά ομαδοποιημένη κατηγορία τύπου λαθών

Πλήθος	ΠΡ. (ns)	ΡΙ. (p=0,03)	ΠΕ. (ns)	ΚΕ. (ns)	ΕΜ. (ns)
Κανένα λάθος	73%	77%	74%	74%	74%
Ένα-Δύο λάθη	74%	74%	72%	72%	74%
Τρία+ λάθη	-	72%	74%	75%	-

ΠΡ.: Πρόθημα/ΡΙ.: Ρίζα/ΠΕ.: Παραγωγικό επίθημα/ΚΕ.: Κλητικό επίθημα/ΕΜ.: Λεξικό μόρφημα

Πίνακας 25. Μέση επίδοση ανοιχτών δραστηριοτήτων ανά ομαδοποιημένη κατηγορία τύπου λαθών

Πλήθος	ΠΡ. (ns)	ΡΙ. (p=0,01)	ΠΕ. (ns)	ΚΕ. (ns)	ΕΜ. (ns)
Κανένα λάθος	45%	36%	44%	44%	44%
Ένα-Δύο λάθη	45%	44%	44%	47%	48%
Τρία+ λάθη	-	48%	52%	48%	-

ΠΡ.: Πρόθημα/ΡΙ.: Ρίζα/ΠΕ.: Παραγωγικό επίθημα/ΚΕ.: Κλητικό επίθημα/ΑΜ.: Λεξικό μόρφημα

Επισημαίνεται ότι η σχέση της επίδοσης στις ανοιχτού τύπου δραστηριότητες και τα λάθη στη ρίζα/θέμα ενδέχεται να σχετίζεται με το μέγεθος των κειμένων που παράχθηκαν από τους μαθητές/-τριες. Ειδικότερα, το μέσο πλήθος λέξεων για τους μαθητές/-τριες που δεν έκαναν κάποιο λάθος στη ρίζα/θέμα ήταν 230 έναντι 228 όσων έκαναν ένα-δύο λάθη και 291 όσων έκαναν περισσότερα από δύο (p-value<0,01).

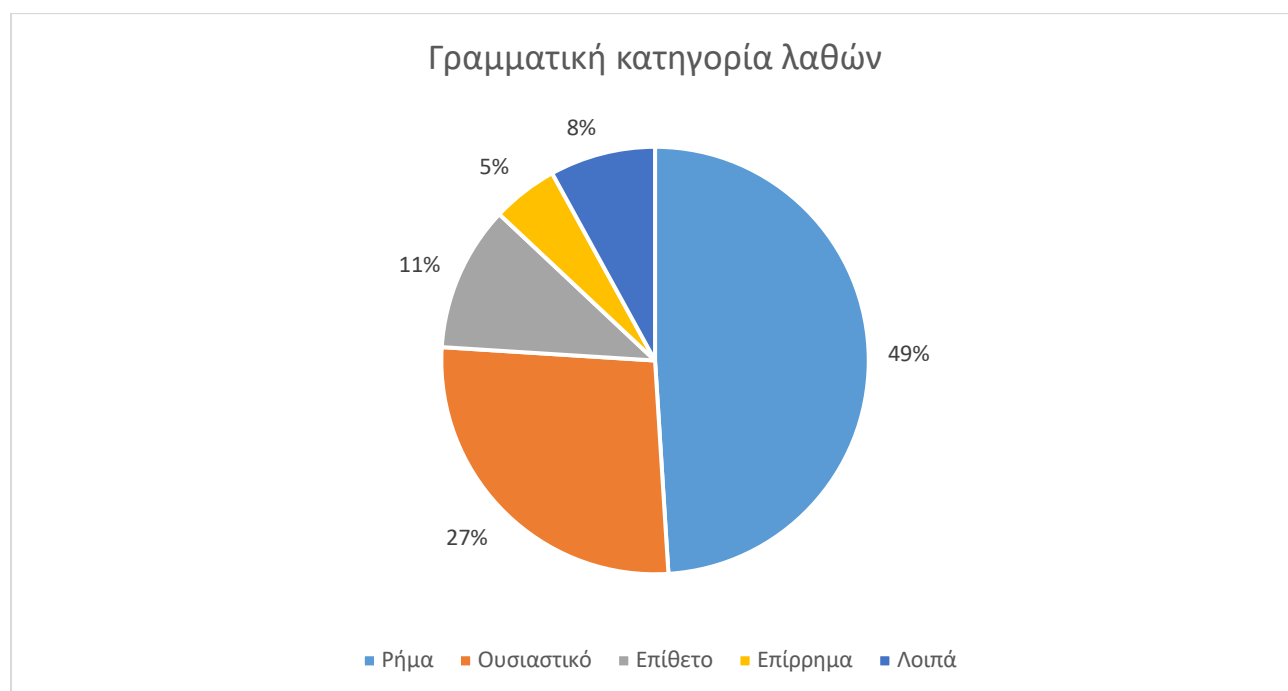
6.4.4. Γραμματική κατηγορία που ανήκει η λέξη με ορθογραφικό λάθος και συσχέτιση με δημογραφικά στοιχεία

Τα ορθογραφικά λάθη που καταγράφηκαν στο πλαίσιο της μελέτης αναλύθηκαν ως προς τη γραμματική κατηγορία που ανήκει η λέξη στην οποία εντοπίστηκαν. Έτσι καταγράψαμε ορθογραφικά λάθη στις παρακάτω γραμματικές κατηγορίες:

Ρήμα	Πρόθεση
Ουσιαστικό	Σύνδεσμος
Επίθετο	Μετοχή
Επίρρημα	Αντωνυμία
Άρθρο	

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, το μεγαλύτερο ποσοστό ορθογραφικών λαθών αφορά το ρήμα με ποσοστό 49%. Ακολουθούν τα ουσιαστικά με ποσοστό 27% των λαθών και τα επίθετα με ποσοστό 11% των λαθών. Τα υπόλοιπα έλαβαν χαμηλότερο ποσοστό με κύριο το επίρρημα με 5% των λαθών (Διάγραμμα 32).

Διάγραμμα 32. Κατανομή λαθών ανά γραμματική κατηγορία



Σύμφωνα με τον πίνακα 26 τα λάθη στα ρήματα ήταν ποσοστιαία στην πρώτη θέση για όλες τις υποομάδες των συμμετοχών. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις υπόλοιπες κατηγορίες πέρα από ενδείξεις αυξημένων ποσοστών λαθών σε ουσιαστικά σε μαθητές ιδιωτικών σχολείων και σε επίθετα σε μαθητές δημόσιων σχολείων.

Πίνακας 26. Ποσοστιαία κατανομή λαθών επί του συνόλου των λαθών ανά σημείο λάθους στις ομάδες του δείγματος

Παράγοντες		ΡΗ	ΟΥ	ΕΠΘ	ΕΠΡ	ΛΟ
Περιοχή	Αττική	49%	28%	10%	5%	8%
	Εκτός Αττικής	50%	25%	12%	5%	9%
Χώρα	Ελλάδα	50%	27%	11%	5%	8%
	Εκτός Ελλάδας	48%	26%	14%	3%	9%
Τύπος σχολείου	Δημόσιο	50%	25%	12%*	5%	8%
	Ιδιωτικό	46%	32%*	8%	6%	8%
Είδος συμ/χης	Ατομική	53%	23%	9%	5%	9%
	Ομαδική	49%	27%	11%	5%	8%

Άτομα συμ/χης	1-2	53%	22%	11%	4%	2%
	3	48%	29%	11%	5%	2%
	4	49%	27%	11%	5%	5%
Φύλο Συμ/χης	Αγόρια	49%	25%	9%	8%	9%
	Κορίτσια	49%	26%	12%	6%	8%
	Μικτό	50%	28%	10%	3%	8%

ΡΗ.: Ρήμα/ΟΥ.: Ουσιαστικό/ΕΠΘ.:Επίθετο/ΕΠΡ.:Επίρρημα/ΛΟ.: Λοιπά/ *: Στατιστικά ισχυρές διαφοροποιήσεις μεταξύ υπο-ομάδων

Όπως και στις κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών, διαπιστώθηκε αντίστοιχη συσσώρευση στις χαμηλές τιμές (με εξαίρεση το ρήμα, Διαγράμματα 33-37) και αντιμετωπίστηκαν ως διακριτές μεταβλητές. Η ομαδοποιημένη ποσοστιαία κατανομή των λαθών εμφανίζεται στον πίνακα 27.

Πίνακας 27. Ομαδοποιημένη κατανομή σημείου λαθών

Πλήθος	ΡΗ.	ΟΥ.	ΕΠΘ.	ΕΠΡ.	ΛΟ.
Κανένα λάθος	18%	33%	62%	79%	69%
Ένα-Δύο λάθη	34%	45%	32%	21%	27%
Τρία+ λάθη	48%	22%	7%	1%	4%

ΡΗ.: Ρήμα/ΟΥ.: Ουσιαστικό/ΕΠΘ.:Επίθετο/ΕΠΡ.:Επίρρημα/ΛΟ.: Λοιπά/

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, σχεδόν 1 στις 2 συμμετοχές είχε τουλάχιστον 3 λάθη σε ρήματα. Επίσης 1 στις 2 συμμετοχές περίπου είχε ένα-δύο λάθη σε ουσιαστικά. Τα λάθη στις υπόλοιπες γραμματικές κατηγορίες ήταν λιγότερα με το 62% να μην έχει κάνει κάποιο λάθος σε επίθετο, το 79% να μην έχει κάνει κάποιο λάθος σε επίρρημα και το 69% να μην έχει κάνει κάποιο λάθος στις λοιπές γραμματικές κατηγορίες.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ του σημείου-της μορφολογικής θέσης των ορθογραφικών λαθών και της επίδοσης στο διαγωνισμό. Με βάση τους πίνακες 28-30 που εμφανίζουν τη μέση επίδοση ανά ομαδοποιημένη κατηγορία σημείου λαθών, δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική σχέση μεταξύ σημείου λαθών και επίδοσης.

Πίνακας 28. Μέση γενική επίδοση ανά ομαδοποιημένη κατηγορία σημείου λαθών

Πλήθος	ΡΗ. (ns)	ΟΥ. (ns)	ΕΠΘ. (ns)	ΕΠΡ. (ns)	ΛΟ. (ns)
Κανένα λάθος	73%	73%	72%	73%	72%
Ένα-Δύο λάθη	73%	72%	72%	70%	72%
Τρία+ λάθη	71%	72%	72%	-	72%

ΡΗ.: Ρήμα/ΟΥ.: Ουσιαστικό/ΕΠΘ.:Επίθετο/ΕΠΡ.:Επίρρημα/ΛΟ.: Λοιπά/

Πίνακας 29. Μέση επίδοση κλειστών ερωτήσεων ανά ομαδοποιημένη κατηγορία σημείου λαθών

Πλήθος	ΡΗ. (ns)	ΟΥ. (ns)	ΕΠΘ. (ns)	ΕΠΡ. (ns)	ΛΟ. (ns)
Κανένα λάθος	75%	75%	74%	74%	74%
Ένα-Δύο λάθη	74%	73%	73%	71%	73%
Τρία+ λάθη	72%	73%	74%	-	71%

ΡΗ.: Ρήμα/ΟΥ.: Ουσιαστικό/ΕΠΘ.:Επίθετο/ΕΠΡ.:Επίρρημα/ΛΟ.: Λοιπά/

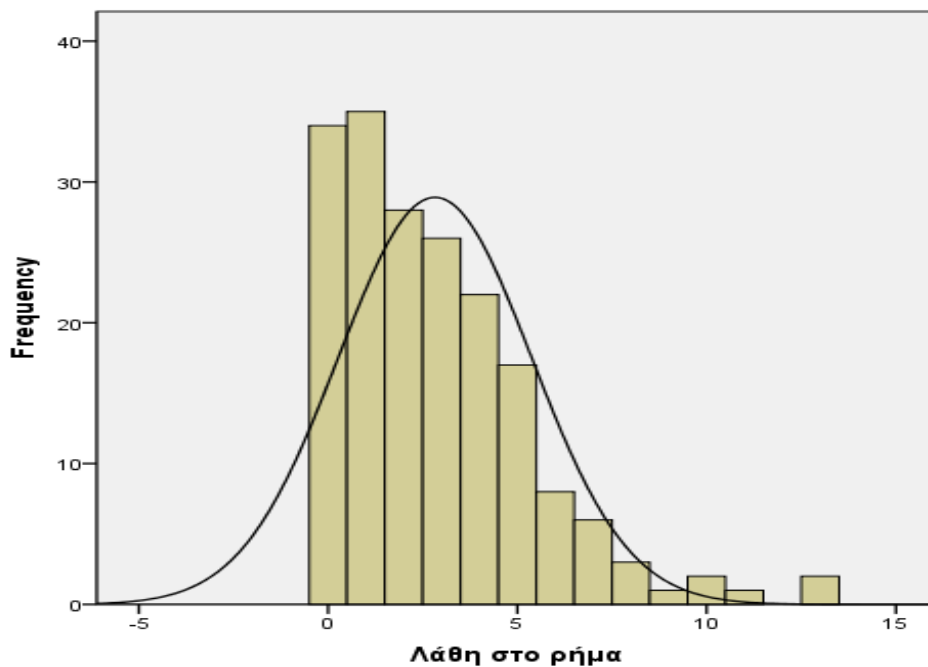
Πίνακας 30. Μέση επίδοση ανοικτών ερωτήσεων ανά ομαδοποιημένη κατηγορία σημείου λαθών

Πλήθος	ΡΗ. (ns)	ΟΥ. (ns)	ΕΠΘ. (ns)	ΕΠΡ. (ns)	ΛΟ. (ns)
Κανένα λάθος	38%	39%	42%	45%	44%
Ένα-Δύο λάθη	46%	47%	51%	46%	48%
Τρία+ λάθη	48%	50%	48%	-	53%

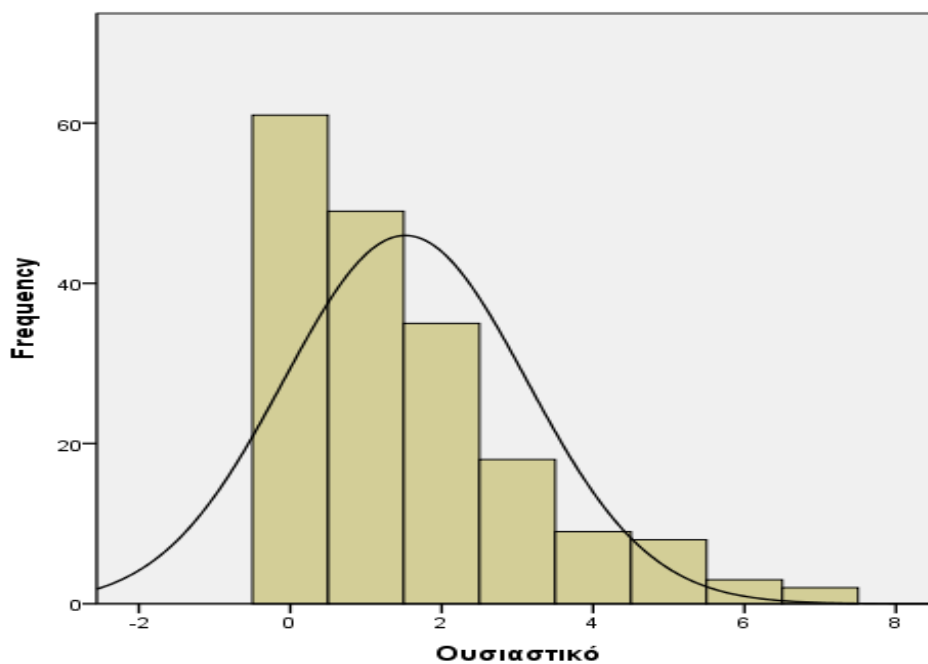
ΡΗ.: Ρήμα/ΟΥ.: Ουσιαστικό/ΕΠΘ.:Επίθετο/ΕΠΡ.:Επίρρημα/ΛΟ.: Λοιπά/

Παρακάτω παρουσιάζονται τα γραφήματα που αποτυπώνουν την ποσοστιαία κατανομή των ορθογραφικών λαθών που εντοπίζονται στο ρήμα, το ουσιαστικό, το επίθετο, το επίρρημα και στις λοιπές γραμματικές κατηγορίες:

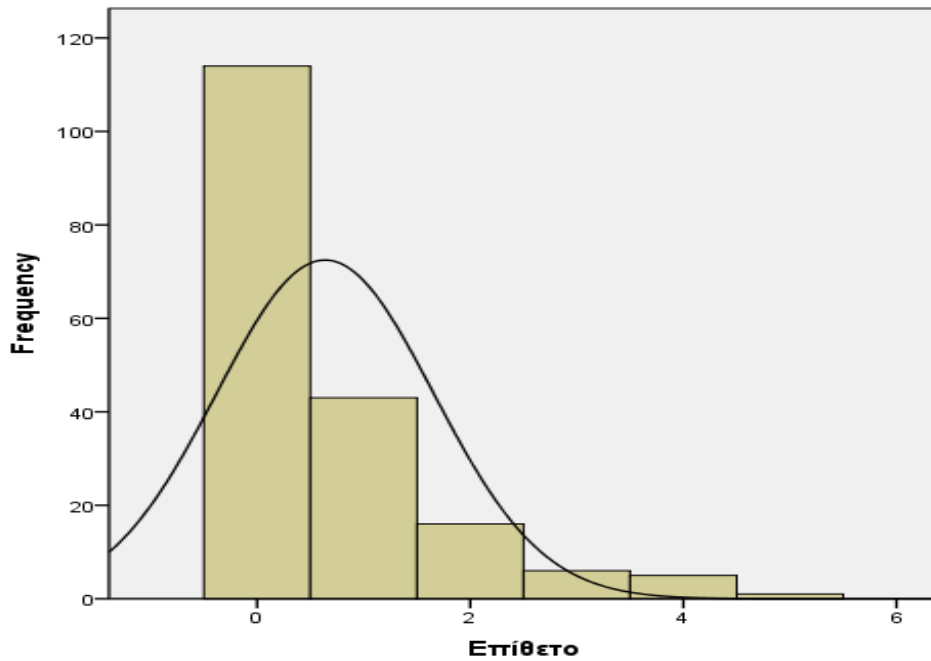
Διάγραμμα 33. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που εντοπίζονται σε ρήμα



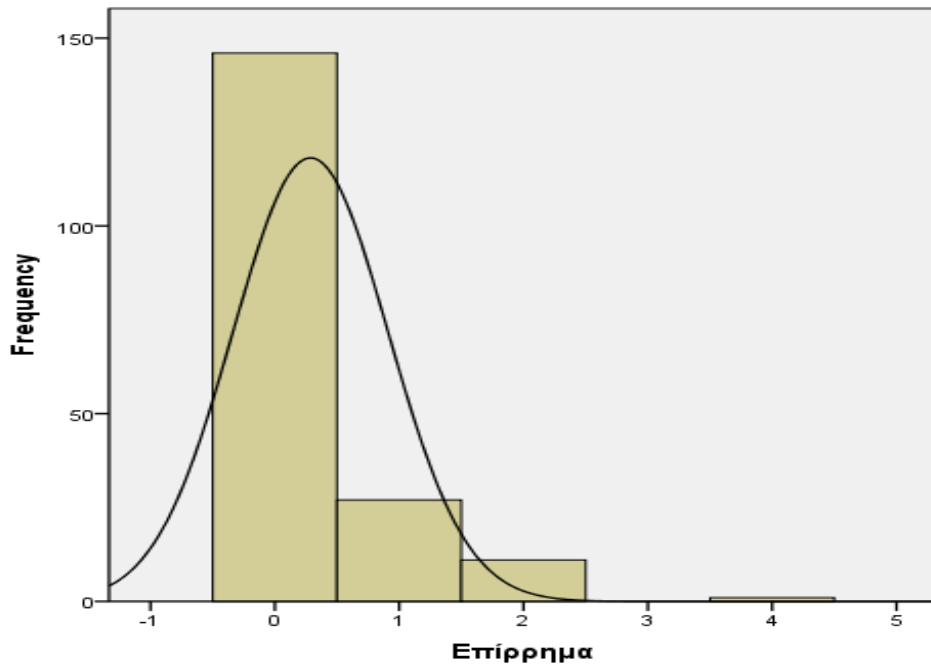
Διάγραμμα 34. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που εντοπίζονται σε ουσιαστικό



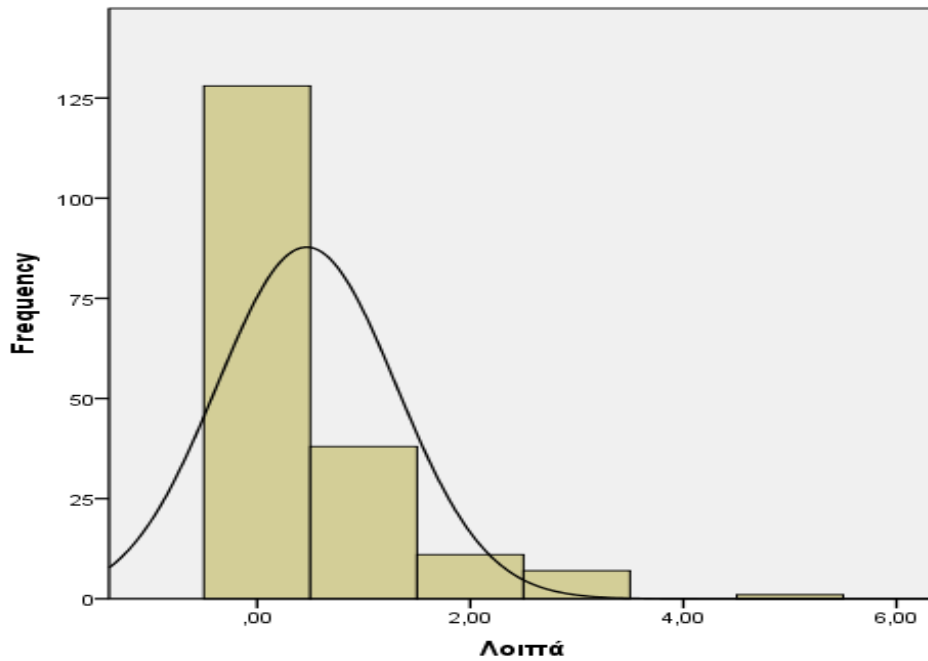
Διάγραμμα 35. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που εντοπίζονται σε επίθετο



Διάγραμμα 36. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που εντοπίζονται σε επίρρημα

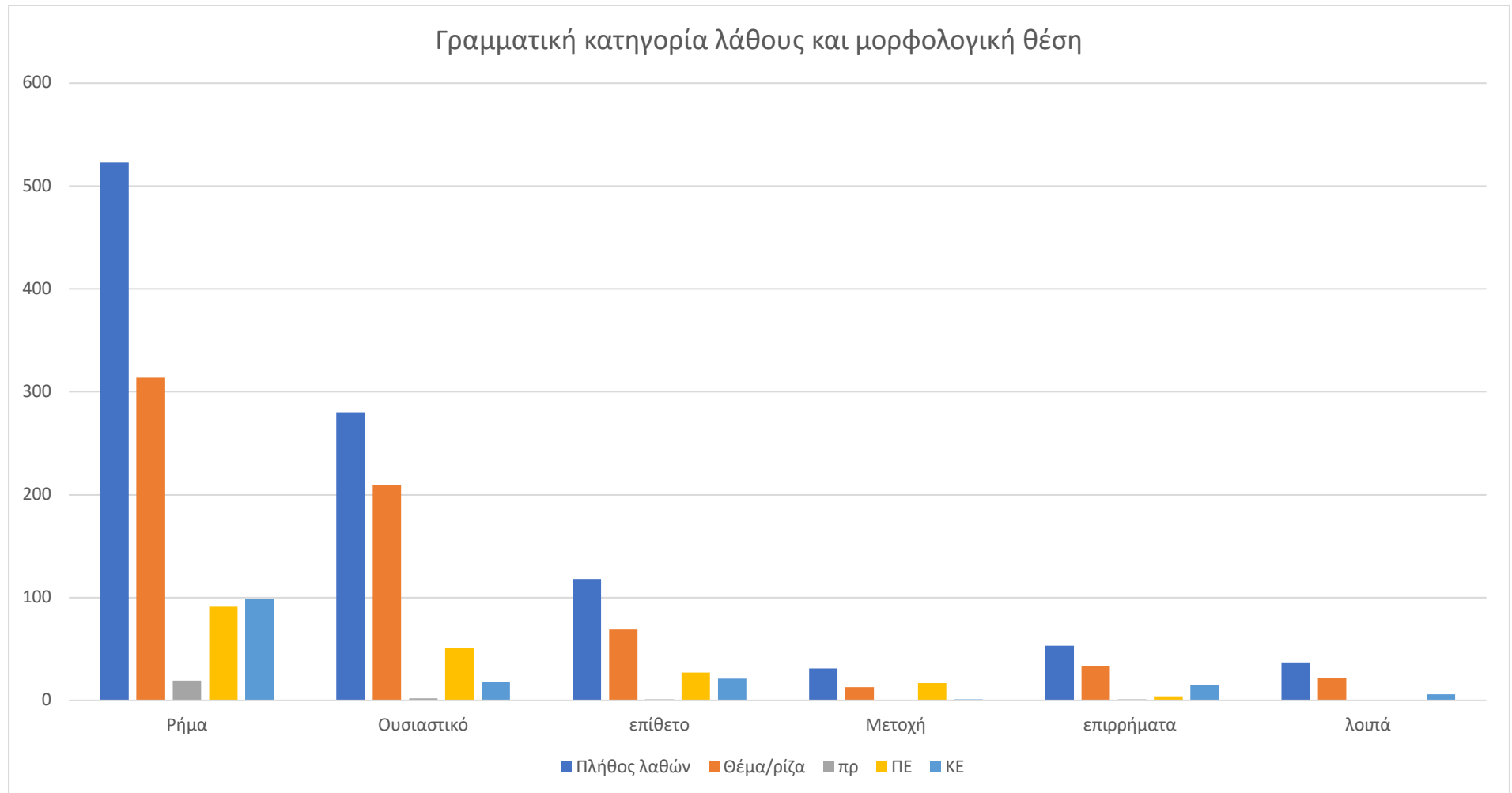


Διάγραμμα 37. Ποσοστιαία κατανομή λαθών που εντοπίζονται σε λοιπά σημεία



Τέλος, εξετάστηκε η μορφολογική θέση του λάθους σε σχέση με τη γραμματική κατηγορία των λέξεων που εντοπίστηκε το λάθος. Σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες τα περισσότερα λάθη γίνονται στη ρίζα/θέμα λέξεων και ακολουθούν τα λάθη στα παραγωγικά και κλιτικά επιθήματα.

Διάγραμμα 38. Γραμματική κατηγορία και η μορφολογική θέση του ορθογραφικού λάθους



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ανακεφαλαίωση των δεδομένων-Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η συζήτηση για τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του προηγούμενου κεφαλαίου και επιχειρείται να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή.

Βασικός σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η συσχέτιση της ορθογραφικής επίδοσης με τις γλωσσικές δεξιότητες του γραπτού λόγου των μαθητών/-τριών της τελευταίας τάξης του Δημοτικού. Για τον λόγο αυτό στην έρευνά μας αναδείξαμε τις ορθογραφικές αποκλίσεις των μαθητών/τριών της ΣΤ' Δημοτικού συλλέγοντας ένα μεγάλο αριθμό ορθογραφικών λαθών από προϋπάρχον σώμα κειμένων ενός μαθητικού διαγωνισμού. Στη συνέχεια, επεξεργαστήκαμε τα ορθογραφικά λάθη κατηγοριοποιώντας τα βάσει γλωσσολογικών κριτηρίων σε συγκεκριμένα είδη-κατηγορίες λαθών και καταγράψαμε το είδος του μορφήματος στο οποίο εμφανίζεται το λάθος καθώς και τη γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει η λέξη που εντοπίστηκε το λάθος ή τα λάθη. Ακόμη, συσχέτισαμε την ορθογραφική επίδοση των μαθητών/τριών με τη γενικότερη επίδοσή τους σε δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου (κλειστού τύπου) και δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (ανοιχτού τύπου). Τέλος, πραγματοποιήθηκε η συσχέτιση των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, την κατανόηση και την παραγωγή και με την ορθογραφική επίδοση.

Συνεπώς εκτός από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε σχετικά με την ορθογραφική δεξιότητα και τη σχέση της με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, η συγκεκριμένη έρευνα παρέχει πληροφορίες για τα γλωσσολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων στα οποία εντοπίστηκαν τα ορθογραφικά λάθη που ενδεχομένως να φανούν χρήσιμες στον σχεδιασμό του περιεχομένου μελλοντικών διδακτικών παρεμβάσεων στην ορθογραφία.

7.1. Η συσχέτιση της ορθογραφικής επίδοσης με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στη συσχέτιση που έγινε μεταξύ των επιδόσεων στα έργα του διαγωνισμού και της ορθογραφικής επίδοσης ανά ομάδες βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών που αναλύσαμε στο δείγμα μας, διαπιστώσαμε ότι όσο υψηλότερη είναι η επίδοση στα έργα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου τόσο μειώνονται τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών όλων των

κατηγοριών. Συνεπώς, όσο καλύτερη είναι η κατανόηση των κειμένων πρωτίστως και δευτερευόντως όσο καλύτερη είναι η παραγωγή γραπτού λόγου, τόσο καλύτερη είναι και η ορθογραφική επίδοση.

Για τους μαθητές/-τριες που φοιτούν σε σχολεία της Αττικής η συσχέτιση αυτή είναι μεγαλύτερη και παρατηρείται κυρίως στα έργα παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/-τριες της Αττικής όσο υψηλότερη βαθμολογία είχαν στα έργα παραγωγής γραπτού λόγου τόσο καλύτερη ήταν και η ορθογραφική τους επίδοση. Μάλιστα οι μαθητές/-τριες που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία της Αττικής εμφάνισαν ακόμη υψηλότερη συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου και την ορθογραφική επίδοση. Άρα **οι μαθητές/-τριες των δημόσιων και ακόμη περισσότερο οι μαθητές/-τριες των ιδιωτικών σχολείων** που έχουν αναπτυγμένη τη δεξιότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου, έχουν περισσότερο αναπτυγμένη και την ορθογραφική τους δεξιότητα.

Ακόμη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντικότερη θετική συσχέτιση μεταξύ ορθογραφικής επίδοσης και επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου είχαν οι μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στον διαγωνισμό ως μέλη τριμελούς ομάδας. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι τα τρία άτομα σε μια ομάδα ενισχύουν την εμπιστοσύνη των μαθητών/-τριων στον εαυτό τους, δημιουργούν θετική διάθεση και ασφάλεια, ακόμη και αν οι μαθητές/-τριες συμπληρώνουν σε μεγάλο βαθμό τα φύλλα εργασίας ατομικά. Η ατομική συμμετοχή επιβαρύνει τον μαθητή προκαλώντας του άγχος και μεγαλύτερη ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα ενώ τα τέσσερα άτομα ίσως εμφάνισαν δυσκολίες στην μεταξύ τους επικοινωνία λόγω της απουσίας του οργανωτικού και καθοδηγητικού ρόλου του δασκάλου, ο οποίος συνήθως καταμερίζει τις αρμοδιότητες και παρεμβαίνει συμβουλευτικά, όταν προκύπτει δυσκολία.

Τέλος, ισχυρότερη θετική συσχέτιση μεταξύ επίδοσης στην ορθογραφία και επίδοσης σε έργα κατανόησης γραπτού λόγου εμφάνισαν οι ομάδες στις οποίες δεν συμμετείχαν αγόρια. Συνεπώς, υπάρχουν ενδείξεις πως τα κορίτσια σε αυτή την ηλικία (περίπου 12 ετών) έχουν περισσότερο αναπτυγμένη τη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου καθώς και την ορθογραφική τους ικανότητα έναντι των αγοριών. Το πόρισμα αυτό επιβεβαιώνουν και προγενέστερες έρευνες που μελέτησαν τις διαφορές ως προς το φύλο στον γραπτό λόγο (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman & Raskind, 2008).

Η διαπίστωση ότι η ορθογραφική δεξιότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη γενικότερα και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού

λόγου ειδικότερα έρχεται σε συμφωνία με αρκετές πρόσφατες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι Pedro Tavárez Da Costa & Fransheska Reyes Arias (2021) στην έρευνά τους σε μαθητές/-τριες της τελευταίας τάξης του Δημοτικού διαπίστωσαν ότι η αναπτυγμένη ορθογραφική δεξιότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Οι Llaurado & Dockrell (2020) στη συγκριτική μελέτη τους διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ της ορθογραφίας, της αναγνωστικής κατανόησης και της παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά δημοτικού σχολείου που μιλούν τρεις διαφορετικές γλώσσες: καταλανικά, αγγλικά και ισπανικά. Οι συμμετέχοντες παρήγαγαν ένα αφηγηματικό κείμενο και ολοκλήρωσαν δραστηριότητες ορθογραφίας και αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ορθογραφία είχε σημαντική επίδραση στην παραγωγή και κατανόηση των κειμένων και στις τρεις γλώσσες με μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης στην ισπανική γλώσσα όπου οι μαθητές/-τριες παρήγαγαν μεγαλύτερα κείμενα υψηλότερης ποιότητας, σημειώνοντας τα λιγότερα ορθογραφικά λάθη τόσο στη ρίζα των λέξεων όσο και στα υπόλοιπα μορφήματα.

Οι Reed, Petscher & Foorman (2016) εξέτασαν τη συμβολή του λεξιλογίου και της ορθογραφίας στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών/-τριων που φοιτούσαν στην τελευταία τάξη του Δημοτικού και μαθητών/-τριων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αγγλική γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνεισφορά του λεξιλογίου και της ορθογραφίας στην κατανόηση είναι σημαντική με την επισήμανση ότι η συσχέτιση της ορθογραφικής επίδοσης και της αναγνωστικής κατανόησης ήταν ισχυρότερη στις μεγαλύτερες τάξεις.

Η Moats (2005) στο βιβλίο της τονίζει πως η διδασκαλία της ορθογραφίας μπορεί να σχεδιαστεί για να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα και να αποκωδικοποιήσουν αποτελεσματικότερα. Η έρευνα έχει δείξει ότι «η ορθογραφία και η ανάγνωση βασίζονται στην ίδια νοητική αναπαράσταση μιας λέξης. Η γνώση της ορθογραφίας μιας λέξης καθιστά την αναπαράστασή της προσιτή για άπταιστη ανάγνωση».

Οι Kent & Wanzek (2016) στη μελέτη τους συσχέτισαν την ορθογραφία και την αναγνωστική κατανόηση με την ποιότητα των γραπτών σε μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ της παραγωγής γραπτού λόγου, της ανάγνωσης και της ορθογραφίας ήταν σημαντικά υψηλότερη για τους μαθητές του Δημοτικού.

7.2. Συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με την επίδοση στα έργα Κατανόησης και Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση και τα αποτελέσματά της, οι επιδόσεις των μαθητών/-τριων στα έργα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές με βάση τα χαρακτηριστικά συμμετοχής που συγκεντρώσαμε (φύλο, είδος συμμετοχής, πλήθος μαθητών στην ομάδα) ή την περιοχή που ανήκει το σχολείο αλλά διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές με βάση τον τύπο σχολείου και τη χώρα στην οποία ανήκει.

Φάνηκε ότι οι μαθητές/-τριες που προέρχονται από τα ιδιωτικά σχολεία σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές/-τριες των δημοσίων σχολείων που είχαν καλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Ακόμη, οι μαθητές/-τριες που προέρχονται από σχολεία της Ελλάδας είχαν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές/-τριες της Κύπρου. Και τα δύο αυτά αποτελέσματα είναι αναμενόμενα για δύο βασικούς λόγους, οι οποίοι αποτελούν υποθέσεις και διατυπώνονται στο πλαίσιο της συζήτησης των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων. Πρώτον στα ιδιωτικά σχολεία της χώρας προβλέπονται περισσότερες ώρες στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας και συνεπώς ίσως καλλιεργείται αποτελεσματικότερα η δεξιότητα του γραπτού λόγου. Η καλύτερη επίδοση των μαθητών των δημοσίων σχολείων στην κατανόηση του γραπτού λόγου χρειάζεται πιο στοχευμένη έρευνα προκειμένου να ερμηνευτεί. Δεύτερον, η χρήση της Κυπριακής διαλέκτου έχει φανεί ότι δυσχεραίνει τη γενική επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εμποδίζει την επίτευξη του τελικού στόχου (Μπασλής, 1986, Παύλου & Χριστοδούλου, 1997). Κρίνεται σημαντικό, από τις ενδείξεις που παρέχει η συγκεκριμένη έρευνα, να αυξηθούν οι ώρες που προβλέπονται στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τόσο στα σχολεία της Ελλάδας, όσο και στα σχολεία της Κύπρου. Η προτεινόμενη αύξηση των ωρών διδασκαλίας των γλωσσικών δεξιοτήτων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών 2021 για τη νεοελληνική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο επιβεβαιώνει την παραπάνω παρατήρησή μας.

Ειδικότερα, η επίδοση των μαθητών/-τριων της Κύπρου στα έργα κλειστού τύπου τα οποία τα συνδέουμε με τη δεξιότητα της κατανόησης γραπτού λόγου, ήταν χαμηλότερη από την επίδοση των Ελλήνων μαθητών (p -value $<0,01$) σ' αντίθεση με την επίδοση στη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου που δεν φάνηκε να διαφοροποιείται από την επίδοση των Ελλήνων μαθητών. **Το δεδομένο**

αυτό παρέχει την ένδειξη ότι η γλωσσική ποικιλία ίσως επηρεάζει και δυσχεραίνει τη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου ενώ αντίθετα φαίνεται να μην επηρεάζει τόσο τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών. Η κοινή νεοελληνική που διδάσκεται στην Κύπρο διαφέρει σημαντικά από τη διάλεκτο στο λεξιλόγιο και, με φθίνουσα απόκλιση, σε όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης: στη φωνολογία, στη μορφολογία, στη σύνταξη (Μοσχονάς, 1996). Η διαφορά αυτή φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Δεν φαίνεται να ισχύει όμως το ίδιο για τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου. Όπως επισημαίνει και η Τσιπλάκου (2007) στα συμπεράσματα της έρευνάς της «η γλωσσική παραγωγή των Κύπριων μαθητών/-τριων διαψεύδει διάφορες κυρίαρχες θέσεις περί *γλωσσικού ελλείματος*».

Οι παράγοντες που στο δείγμα μας επηρέασαν την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι η περιοχή και ο τύπος σχολείου που φοιτούν οι μαθητές/-τριες. Φαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες εκτός Αττικής πέτυχαν υψηλότερες επιδόσεις όπως και οι μαθητές/-τριες που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία. Οι καλύτερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού των μαθητών/-τριων που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία μπορεί να ερμηνευτεί, όπως προαναφέραμε, από τις περισσότερες ώρες που προβλέπονται στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας αλλά και από άλλους πιθανούς παράγοντες που θα μπορούσε να αναδείξει μια περισσότερο στοχευμένη έρευνα. Η καλύτερη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών/-τριων εκτός Αττικής που προέρχονται τόσο από περιοχές της ηπειρωτικής Ελλάδας όσο και από περιοχές της νησιωτικής Ελλάδας (με μάλιστα προβάδισμα στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της ηπειρωτικής Ελλάδας) σε αντίθεση με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της Αττικής, εντείνει το ενδιαφέρον μας και θα μπορούσε να αποτελέσει πεδίο μιας μελλοντικής έρευνας.

7.3. Ορθογραφικά λάθη: κατηγοριοποίηση και ανάλυση των λαθών

Με βάση την κατηγοριοποίηση που ακολουθήσαμε στα ορθογραφικά λάθη που συλλέξαμε από το δείγμα φάνηκε ότι τα περισσότερα λάθη που κάνουν οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού είναι λάθη φωνοτακτικής δομής και οπτικά λάθη-λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα των οποίων οι αναλύσεις ανέδειξαν για όλους τους μαθητές περισσότερα ιστορικά λάθη σε φωνήεντα των λέξεων που γράφονται βάσει ιστορικής ορθογραφίας (Ξάνθη, 2017, Protopapas et al., 2013).

Και οι δύο κατηγορίες λαθών σχετίζονται με την ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας και πιο συγκεκριμένα πρόκειται για λάθη που σχετίζονται με τη μνημονική ικανότητα και τη γνώση κυρίως του θεματικού μορφήματος (γνώση θεματικών κανόνων), η οποία μπορεί να προέρχεται από άλλες λέξεις της ίδιας θεματικής οικογένειας καθώς και τη γνώση της ετυμολογικής προέλευσης των λέξεων. Αυτό επιβεβαιώνει τους ισχυρισμούς ότι η οπτική μνήμη διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ορθογράφηση των λέξεων (Ζυγούρη & Αϊδίνης, 2010) και ότι οι μαθητές/-τριες δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη των λέξεων με ιστορική ορθογραφία (Σπαντιδάκης, 2009). Για τη βελτίωση στα οπτικά λάθη και τα λάθη φωνοτακτικής δομής, χρειάζεται ο εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας της ορθογραφίας και της γραμματικής με τη μελέτη, για παράδειγμα, οικογενειών λέξεων, τη χρήση του λεξικού κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής, με την καλλιέργεια της μορφολογικής στρατηγικής με δραστηριότητες ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών/-τριών και τον περιορισμό της στείρας απομνημόνευσης κανόνων (Αϊδίνης, 2010, Μαγουλά, Μήτσης, Τρυφιάτης 2021).

Το μικρότερο ποσοστό των γραμματικών λαθών είναι αναμενόμενο σε αυτή την ηλικία όπου έχει ολοκληρωθεί η γραμματική ύλη, έχει εμπεδωθεί σε μεγάλο βαθμό η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων και οι μαθητές/-τριες έχουν αναπτύξει τη μορφολογική τους γνώση. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερη έρευνα η οποία καταδεικνύει ότι οι μαθητές/-τριες κάνουν λιγότερα γραμματικά-μορφολογικά λάθη (Diamanti et al, 2014). Οι Δρακοπούλου, Φάκου, Σκαλούμπακας, & Πρωτόπαπας, 2010, στη μελέτη τους για τη σχετική συχνότητα των ορθογραφικών λαθών στον γενικό μαθητικό πληθυσμό έδειξαν ότι οι μαθητές/-τριες της Στ' Δημοτικού-B' Γυμνασίου κάνουν κατά μέσο όρο σημαντικά λιγότερα γραμματικά λάθη στις μεμονωμένες λέξεις από τους μικρότερους μαθητές (Γ'-Δ' Δημοτικού). Από την άλλη, οι Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή (2008) στη μελέτη τους διαπίστωσαν ότι όλοι οι μαθητές αντιμετώπισαν μεγάλες δυσκολίες σε καταλήξεις ρημάτων.

Τα φωνολογικά/φωνητικά λάθη στην έρευνά μας ήταν πολύ περιορισμένα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τους Δρακοπούλου, Φάκου, Σκαλούμπακας, & Πρωτόπαπας (2010) στη μελέτη των οποίων φαίνεται ότι η σχετική συχνότητα φωνολογικών λαθών είναι σταθερά πάρα πολύ χαμηλή στον γενικό πληθυσμό, καθώς οι μαθητές έχουν από νωρίς εμπεδώσει την αλφαβητική αρχή και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και είναι σε θέση να χρησιμοποιούν επιτυχώς τη φωνολογική στρατηγική για να γράψουν ακόμα και λέξεις που δεν γνωρίζουν. Ομοίως, η Ξάνθη (2017) επιβεβαιώνει ότι τα φωνολογικά λάθη ήταν πολύ λίγα ιδιαίτερα στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Ωστόσο φάνηκε τα

λάθη αυτά να αυξάνονται με την αύξηση του γνωστικού φορτίου στα κείμενα ελεύθερης γραφής. Τέλος, περιορισμένα ποσοτικά ήταν στην έρευνά μας και τα μορφοσυντακτικά λάθη. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το κείμενο ελεύθερης γραφής παρέχει συντακτικό πλαίσιο που βοηθάει τους μαθητές να αποφεύγουν τέτοιου είδους λάθη.

Αντίστοιχες ήταν και οι κατανομές των ορθογραφικών λαθών στις επιμέρους ομάδες του δείγματος με αυξημένα ποσοστά στα λάθη φωνοτακτικής δομής και τα οπτικά λάθη να παρουσιάζουν οι μαθητές/-τριες από σχολεία της Κύπρου και οι μαθητές/-τριες που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία. Μπορούμε να καταλάβουμε τον λόγο που οι Κύπριοι μαθητές/-τριες συναντούν περισσότερες δυσκολίες σε λέξεις με ιστορική ορθογραφία και γενικότερα στη θεματική ορθογραφία. Για την ερμηνεία των αυξημένων οπτικών λαθών και λαθών φωνοτακτικής δομής στα ιδιωτικά σχολεία είναι ανάγκη να γίνει μια στοχευμένη έρευνα για την αναζήτηση των αιτιών στις διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις.

Αξιοπρόσεκτο είναι ότι οι μαθητές/-τριες που συμμετείχαν ατομικά ή μαζί με ένα ακόμη άτομο έκαναν περισσότερα φωνολογικά/φωνητικά λάθη συγκριτικά με τα λάθη των υπόλοιπων συμμετοχών. Προφανώς οι συγκεκριμένοι μαθητές/-τριες αντικατέστησαν και παρέλειψαν κυρίως φωνήματα και συλλαβές, επειδή αυξήθηκε το γνωστικό φορτίο στην ελεύθερη γραφή, αφού έπρεπε να απαντήσουν σε περισσότερες δραστηριότητες ανοιχτού τύπου (δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου), δηλαδή σε περισσότερα φύλλα εργασίας.

7.3.1. Συσχέτιση του είδους-κατηγορίας των ορθογραφικών λαθών και της επίδοσης στα έργα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου

Ελέγχοντας τη σχέση ανάμεσα στο είδος του ορθογραφικού λάθους που έκαναν οι μαθητές/-τριες και στις επιδόσεις τους (γενική επίδοση στον διαγωνισμό, επίδοση στα έργα κατανόησης του γραπτού λόγου και επίδοση στα έργα παραγωγή γραπτού λόγου) φάνηκε ότι **οι μαθητές/-τριες που δεν έκαναν κανένα φωνολογικό-φωνητικό λάθος σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις στα έργα κατανόησης γραπτού λόγου** ενώ για τα υπόλοιπα είδη λάθους δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερα σημαντική επίδοση σε αυτά.

Τα φωνολογικά/φωνητικά λάθη παρατηρούνται σε μικρότερες ηλικίες, όταν υπάρχουν δυσκολίες στη φωνογραφημική αντιστοίχιση και δεν έχει καλλιεργηθεί επαρκώς η φωνολογική επίγνωση. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς οι μαθητές/-τριες στην τελευταία τάξη του Δημοτικού έχουν εμπεδώσει την αλφαβητική αρχή και τις γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες και είναι

σε θέση να χρησιμοποιούν επιτυχώς τη φωνολογική στρατηγική για να γράψουν ακόμα και λέξεις που δεν γνωρίζουν (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, 183). Σε μεγαλύτερες ηλικίες τα λάθη αυτής της κατηγορίας περιορίζονται σε λέξεις που έχουν διττογραφίες και άρα απαιτούν σε μεγάλο βαθμό οπτική μνήμη-απομνημόνευση. Οδηγούμαστε λοιπόν στην παρατήρηση πως η απουσία φωνολογικών/φωνητικών ορθογραφικών λαθών, φανερώνει αυξημένη οπτική μνήμη η οποία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό και με την αναπτυγμένη επίδοση σε δραστηριότητες κατανόησης κλειστού τύπου.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο, όσοι δεν έκαναν κανένα λάθος φωνοτακτικής δομής, οπτικό ή γραμματικό, που αποτελούν τα πιο συχνά λάθη των μαθητών/-τριων, είχαν χαμηλότερη επίδοση στα έργα παραγωγής γραπτού λόγου. Μπορούμε, λοιπόν, να σκεφτούμε δύο ερμηνείες για την απουσία των συγκεκριμένων ορθογραφικών λαθών:

α) Αν υποθέσουμε πως η απουσία αυτού του είδους ορθογραφικών λαθών είναι αποτέλεσμα συνεχούς προσπάθειας για εφαρμογή των κανόνων, επαναφοράς στη μνήμη και ελέγχου του γραπτού από μέρους των μαθητών/-τριων, καταλαβαίνουμε ότι η ανεπάρκεια στην ορθογραφία επηρεάζει αρνητικά την παραγωγή λόγου, αφού οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους στην αναζήτηση της κατάλληλης ορθογραφικής αναπαράστασης και όχι στην παραγωγή ιδεών (Ξάνθη, 2017, Kellogg et al., 2013, Σπαντιδάκης, 2009).

β) Αν υποθέσουμε πως η απουσία των συγκεκριμένων λαθών οφείλεται στην αναπτυγμένη ορθογραφική και γραμματική ικανότητα των μαθητών/-τριων ανατρέπεται ο παραπάνω ισχυρισμός και φαίνεται ότι η αναπτυγμένη ορθογραφική δεξιότητα δεν σημαίνει απαραίτητα και αναπτυγμένη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

7.3.2. Μορφολογική θέση του ορθογραφικού λάθους και συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Μελετώντας τη θέση του ορθογραφικού λάθους μέσα στη λέξη, κατηγοριοποιήσαμε τα ορθογραφικά λάθη σε λάθη στη ρίζα/θέμα, λάθη στο πρόθημα, λάθη στο παραγωγικό ή στο κλιτικό επίθημα. Διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/-τριες της έκτης δημοτικού κάνουν τα περισσότερα λάθη στη ρίζα/θέμα των λέξεων ενώ ακολουθούν τα λάθη στο παραγωγικό επίθημα, στο κλιτικό επίθημα, τα λάθη σε λέξεις που αποτελούν ελεύθερα μορφήματα και τα λάθη στο πρόθημα. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών ανά κατηγορία (δεδομένου ότι η κάθε κατηγορία λάθους

εντοπίζεται κατά βάση σε συγκεκριμένο μόρφημα της λέξης π.χ. τα γραμματικά λάθη γίνονται κυρίως στο κλιτικό επίθημα της λέξης ενώ τα οπτικά λάθη και τα λάθη φωνοτακτικής δομής σημειώνονται συνήθως στη ρίζα/θέμα).

Ομοίως ο Αϊδίνης (2010, 176-177) στην έρευνά του για τον ρόλο της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα λάθη των παιδιών στην ορθογραφημένη γραφή σημειώνονται στο θέμα/ρίζα των λέξεων και όχι στις καταλήξεις. Αυτό το αποδίδει στην ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας και στη δυσκολία που έχουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν πληροφορίες για τη σωστή γραφή του θέματος των λέξεων εκτός από τις ορθογραφικές αναπαραστάσεις στη μνήμη τους. Τα λάθη λοιπόν οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι τα ελληνόπουλα βασίζονται στην απομνημόνευση των λέξεων και χρησιμοποιούν λιγότερο τη μορφολογική στρατηγική για τη γραφή του θέματος των λέξεων. Ίσως οι ανεπαρκείς γνώσεις για τη μορφολογία σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη δυσκολία κάποιων λέξεων καθιστούν αδύνατη την αποκλειστική χρήση μιας μορφολογικής στρατηγικής για τη γραφή του θέματος των λέξεων.

Οι Αϊδίνης και Παράσχου (2004) εξετάζοντας τα λάθη που κάνουν οι μαθητές της Α', Γ' και Στ' Δημοτικού τόσο στις καταλήξεις όσο και στη θεματική ρίζα των λέξεων κατέληξαν ότι τα περισσότερα λάθη παρατηρούνται στη θεματική ρίζα και όχι στην κατάληξη. Η έλλειψη ολοκληρωμένων ορθογραφικών αναπαραστάσεων στη μνήμη οδηγεί τα παιδιά να κάνουν λάθη στο μόρφημα της λέξης, για τη γραφή του οποίου δεν έχουν διαθέσιμες πληροφορίες παρά μόνο φωνολογικές.

Οι έρευνες των Αϊδίνη και Δαλακλή (2006), της Αναστασίου (2009) και των Αϊδίνη και Γεράση (2010) σε μαθητές του Δημοτικού καταδεικνύουν ομοίως την αδυναμία των παιδιών να αντιληφθούν τη σταθερή γραφή του θέματος των λέξεων, με αποτέλεσμα να σημειώνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στο μόρφημα ρίζα/θέμα των λέξεων.

Ο μεγάλος αριθμός των λαθών στη ρίζα/θέμα των λέξεων δείχνει την αδυναμία των μαθητών/-τριων να αναγνωρίσουν το θέμα της λέξης. Αυτό μάλλον οφείλεται στην ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας και στη δυσκολία που έχουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν πληροφορίες για τη σωστή γραφή του θέματος των λέξεων εκτός από τις ορθογραφικές αναπαραστάσεις των λέξεων στη μνήμη τους. Δεν είναι όμως δυνατόν να υπάρχουν οπτικές αναπαραστάσεις για όλες τις λέξεις της ελληνικής γλώσσας και συνεπώς τα παιδιά κάνουν ορθογραφικά λάθη (Αϊδίνης, 2010, 177). Έτσι αναδεικνύεται η ανάγκη να γίνεται

μέσα στην τάξη συστηματική διδασκαλία του λεξιλογίου με έμφαση στην ετυμολογία της λέξης και στη γλωσσική της οικογένεια και να ενισχυθεί η διδασκαλία της ορθογραφίας μέσα από τη γραμματική διδασκαλία (μορφολογίας και σύνταξης) και τη διδασκαλία της μορφολογικής στρατηγικής με δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης και ανάλυσης των λέξεων. Αν οι μαθητές/-τριες εξοικειωθούν με την ανάλυση και τη σύνθεση μορφημάτων (καλλιέργεια μορφολογικής επίγνωσης), θα αναγνωρίζουν τη μορφημική δομή των λέξεων και θα μπορούν να συνδέσουν τα μορφήματα με τη σημασία τους, με αποτέλεσμα και την ορθογραφήμένη γραφή τους.

Άλλωστε έρευνες τόσο από τη διεθνή βιβλιογραφία όσο και από την ελληνική έχουν δείξει ότι οι μορφολογικές γνώσεις για τη σταθερή γραφή της θεματικής ρίζας των λέξεων είναι σημαντικές για την ορθογραφήμένη γραφή τους.

Ο Taft (1991) πρότεινε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο επεξεργασίας, σύμφωνα με το οποίο η οπτική επεξεργασία των λέξεων γίνεται με την ανάλυσή τους σε άλλες μικρότερες μονάδες, όπως οι συλλαβές και τα μορφήματα.

Οι Caramazza, Laudana & Romani (1988) έδειξαν ότι ένα παιδί που γνωρίζει τη λέξη «ήσυχος» και χρειαστεί να διαβάσει ή να γράψει τη λέξη «ανήσυχος», έχοντας αποθηκευμένη την αναπαράσταση για το πρόθημα «αν», μπορεί πολύ εύκολα να αναγνωρίσει τη σημασία της λέξης αλλά και να τη γράψει ορθογραφήμένα.

Οι Bryant et al., 1997 υποστήριξαν ότι υπάρχουν τουλάχιστον τρεις σύνδεσμοι ανάμεσα στη μορφολογία και την ορθογραφήμένη γραφή. Ο πρώτος εξυπηρετεί στην επιλογή μεταξύ δύο ή περισσότερων φωνολογικά αποδεκτών ορθογραφικών μοτίβων (π.χ. η γραφή του «ανήσυχος» με <η> και <υ> και όχι με <ι>, <οι> ή <ει>). Ο δεύτερος σύνδεσμος αφορά στη γραφή των μορφημάτων που δεν προφέρονται π.χ. ο ενικός και ο πληθυντικός αριθμός της λέξης «σπίτι» στα γαλλικά ακούγονται το ίδιο αλλά γράφονται διαφορετικά (maison και maisons). Τέλος, ο τρίτος σύνδεσμος έχει να κάνει με τη γραφή μορφημάτων που προφέρονται διαφορετικά αλλά γράφονται με τον ίδιο τρόπο π.χ. το μόρφημα του αορίστου στα αγγλικά γράφεται -ed αλλά προφέρεται διαφορετικά ανάλογα με το ρήμα /t/, /d/, ή /id/.

Ακόμη οι Nunes, Bryant & Bindman, 1997b, οι Totereau, Thenevin & Fayol, 1997, ο Αϊδίνης, 2001, ο Αϊδίνης, 2006, ο Καρατζάς, 2005 στις έρευνές τους έχουν δείξει πόσο σημαντικό είναι να κατανοήσουν τα παιδιά τη σύνδεση ανάμεσα στη μορφολογία και την ορθογραφήμένη γραφή.

Σε συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά του δείγματος που συγκεντρώσαμε στην έρευνά μας σε όλες τις υποκατηγορίες συμμετοχών, τα περισσότερα λάθη σημειώθηκαν στη ρίζα/θέμα με σημαντική αύξησή τους όταν την ομάδα αποτελούσαν ένα ή δύο άτομα και όταν υπήρχαν κορίτσια στη συμμετοχή. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια σημειώνουν τα περισσότερα λάθη στη ρίζα και ίσως το εύρημα αυτό να σχετίζεται με κάποια βιολογικά-γενετικά χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με τη μνήμη. Η αύξηση των λαθών όταν μειώνονται τα μέλη της ομάδας οδηγεί στο εύλογο συμπέρασμα πως η ύπαρξη λιγότερων μαθητών/-τριων μέσα στην ομάδα αυξάνει το γνωστικό φορτίο στα κείμενα ελεύθερης γραφής στις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.

Όσον αφορά τη μορφολογική θέση του ορθογραφικού λάθους και τις επιδόσεις των μαθητών στα έργα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, φάνηκε ότι όσο αυξάνονται τα λάθη στη ρίζα, μειώνεται η επίδοση στις ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονται με τη δεξιότητα της κατανόησης και αυξάνεται η επίδοση στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Το εύρημα αυτό μας δείχνει πως τα ορθογραφικά λάθη στη ρίζα των λέξεων και τα έργα κατανόησης αλληλοεπηρεάζονται, γιατί προφανώς σχετίζονται με την οπτική μνήμη, την οπτική επίγνωση των μαθητών/-τριων και την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών που έχουν αποκαλύψει ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με την αναγνωστική κατανόηση (Singson, Mahoney, & Mann, 2000, Casalis & Luis-Alexandre, 2000, Μανωλίτσης, 2006).

Τα τελευταία χρόνια αρκετά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας τόσο στα αρχικά όσο και στα μεταγενέστερα στάδια της μάθησης της ανάγνωσης (Kuo & Anderson, 2006). Η γενική εικόνα που αναδύεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι η μορφολογική επίγνωση επεμβαίνει στη μάθηση της ανάγνωσης κυρίως για τέσσερις λόγους: α) οι επιδέξιοι αναγνώστες κατά την αναγνώριση πολύπλοκων μορφολογικά λέξεων πραγματοποιούν μία αυτόματη ανάλυση της μορφολογικής δομής τους (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009), β) τα σχολικά βιβλία περιλαμβάνουν πολλές πολυμορφηματικές λέξεις, γ) τα παιδιά χρησιμοποιούν στο έργο της ανάγνωσης μία πολλαπλού επιπέδου γλωσσική επεξεργασία (Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2009) και δ) η ύπαρξη πολλών ορθογραφικών συμβάσεων που δεν μπορούν να εξηγηθούν μόνο με τη φωνολογική ανάλυση, αλλά απαιτούν μία μορφολογική ανάλυση (Καρατζάς, 2005, 137).

Ωστόσο, οι ακριβείς μηχανισμοί με τους οποίους η μορφολογική επίγνωση και οι αναγνωστικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν παραμένουν κατά ένα μεγάλο μέρος ανεξερεύνητοι. Ωστόσο, οι περισσότερες ερευνητικές διαπιστώσεις για το θέμα αυτό προέρχονται κυρίως από τη διερεύνηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας, το ορθογραφικό σύστημα της οποίας είναι βαθύ και ως προς την ανάγνωση και ως προς τη γραφή, γεγονός που οδηγεί, πιθανότατα, τον αναγνώστη να διαβάσει τις γραπτές λέξεις αξιοποιώντας κυρίως τις μορφολογικές πληροφορίες των λέξεων. Στον ελληνικό χώρο συστηματική διερεύνηση της σχέσης της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια (Μανωλίτσης, 2006, Γρηγοράκης, 2010, Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2009).

7.3.3. Γραμματική κατηγορία και Ορθογραφικό λάθος-συσχέτιση με δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Ανάμεσα στις πληροφορίες που συλλέξαμε για τις λέξεις που οι μαθητές σημείωσαν ένα ή περισσότερα ορθογραφικά λάθη, ήταν και η γραμματική κατηγορία της λέξης. Έτσι φάνηκε ότι τα περισσότερα λάθη γίνονται στα ρήματα, ακολουθούν τα λάθη στα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα επιρρήματα ενώ μικρότερος είναι ο αριθμός των λαθών στις αντωνυμίες και τις μετοχές.

Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με κάποιες παλαιότερες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές σε όλες τις δοκιμασίες αντιμετώπισαν μεγάλες δυσκολίες σε καταλήξεις ρημάτων (Ξάνθη, 2017, Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008) και σε διαφωνία με ευρήματα που ανέδειξαν ότι τυπικοί και μη τυπικοί μαθητές είχαν καλύτερη ορθογραφική επίδοση στα ουσιαστικά και τα ρήματα εν συγκρίσει με τα επίθετα (Diamanti et al., 2014). Ωστόσο, ο μεγάλος αριθμός των ορθογραφικών λαθών του δείγματός μας στα ρήματα αναδεικνύει τη μορφολογική πολυπλοκότητα των ρημάτων σε σχέση με τα ουσιαστικά και τα επίθετα όπως έχει φανεί και σε άλλες έρευνες (Ξάνθη, 2017 βλ. θεωρητικό μέρος σελ. 97).

Σχετικά με τη γραμματική κατηγορία και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος φάνηκε ότι τα λάθη στα ρήματα ήταν ποσοστιαία στην πρώτη θέση σε όλες τις υποομάδες που δημιουργήθηκαν. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές εκτός από το εύρημα ότι οι μαθητές/-τριες των ιδιωτικών σχολείων κάνουν περισσότερα λάθη στα ουσιαστικά και λιγότερα στα επίθετα σε αντίθεση με τους μαθητές/-τριες των δημοσίων σχολείων που

κάνουν περισσότερα λάθη στα επίθετα και λιγότερα στα ουσιαστικά. Η καλύτερη επίδοση των μαθητών/-τριων του δείγματός μας στα επίθετα και στις άκλιτες λέξεις έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Diamanti et al, (2014) όπου προκύπτει ότι οι μαθητές είχαν μειωμένη ορθογραφική επίδοση στα επίθετα.

Όσον αφορά τη γραμματική κατηγορία των λέξεων στις οποίες εντοπίστηκε το ορθογραφικό λάθος και τη μορφολογική θέση του λάθους διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα λάθη σε όλες τις γραμματικές κατηγορίες σημειώνονται στο θέμα/ρίζα της λέξης και ακολουθούν τα λάθη στο παραγωγικό και κλιτικό επίθημα των λέξεων.

7.4. Γενικά συμπεράσματα

Τα δύο πρώτα βασικά ερωτήματα που θέσαμε στην έρευνά μας ήταν αν και κατά πόσο σχετίζεται η ορθογραφική δεξιότητα με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου, την κατανόηση και την παραγωγή. Η στατιστική ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι η ορθογραφική δεξιότητα σχετίζεται περισσότερο με τη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου και λιγότερο με τη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Ωστόσο, και οι δύο δεξιότητες του γραπτού λόγου φαίνεται να επηρεάζονται από την ορθογραφική δεξιότητα, αφού όσο καλύτερη είναι η επίδοση στην κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, τόσο καλύτερη είναι και η ορθογραφική επίδοση.

Σχετικά με το τρίτο ερώτημα, αν συγκεκριμένες κατηγορίες ορθογραφικών λαθών μπορούν να συσχετιστούν με τις δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής του γραπτού λόγου τα περισσότερα αποτελέσματα δεν μας οδηγούν σε βέβαια συμπεράσματα. Φάνηκε ότι σημαντικά υψηλότερη μέση επίδοση στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την κατανόηση του γραπτού λόγου έλαβαν όσοι δεν έκαναν κανένα φωνολογικό ή φωνητικό λάθος έναντι των υπολοίπων. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση ως προς τα άλλα είδη λαθών. Επίσης ενδιαφέρουσα γραμμική συσχέτιση παρατηρήθηκε στην επίδοση στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου και τα γραμματικά λάθη, τα λάθη φωνοτακτικής δομής και τα οπτικά λάθη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητέ/-τριες που δεν έκαναν κανένα από τα παραπάνω λάθη έλαβαν χαμηλότερη βαθμολογία στα έργα παραγωγής γραπτού λόγου από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Επισημαίνεται ότι η σχέση της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου και στα παραπάνω είδη ορθογραφικών λαθών

ενδέχεται να επηρεάζεται και από το μέγεθος των κειμένων που παράχθηκαν από τους μαθητές/-τριες. Φάνηκε ότι τα κείμενα των μαθητών/-τριων που δεν έκαναν γραμματικά λάθη, λάθη φωνοτακτική δομής και οπτικά λάθη ήταν μικρότερα σε μέγεθος από τα κείμενα όσων έκαναν ένα-δύο λάθη.

Αναφορικά με τη σχέση των δύο δεξιοτήτων του γραπτού λόγου και της μορφολογικής θέσης του ορθογραφικού λάθους υπήρξαν ενδείξεις ότι όσο αυξάνονται τα λάθη που γίνονται στη ρίζα/θέμα των λέξεων μειώνεται η επίδοση στην κατανόηση γραπτού λόγου και αυξάνεται η επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ωστόσο στον έλεγχο που έγινε για την ύπαρξη σχέσης μεταξύ του σημείου-της μορφολογικής θέσης των ορθογραφικών λαθών και της επίδοσης στις δεξιότητες του γραπτού λόγου δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική σχέση.

Για το τελευταίο ερώτημα της έρευνας, αν τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας που συλλέξαμε, μπορούν να συσχετιστούν με την επίδοση στην ορθογραφία και την επίδοση στις δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου καταλήξαμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Για την κατανόηση του γραπτού λόγου:

- Οι μαθητές/-τριες που φοιτούν σε σχολεία της Ελλάδας έχουν πιο αναπτυγμένη τη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου από τους Κύπριους μαθητές.

Για την παραγωγή γραπτού λόγου:

- Από τους μαθητές/-τριες των δημοσίων σχολείων της Ελλάδας αυτοί που φοιτούν σε σχολεία εκτός Αττικής (στην ηπειρωτική και νησιωτική Ελλάδα) έχουν περισσότερο αναπτυγμένη τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου.
- Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων έχουν περισσότερο αναπτυγμένη τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους μαθητές των δημοσίων σχολείων. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τις επιδόσεις τους στα αντίστοιχα έργα.

Για την ορθογραφική επίδοση:

- Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στην ορθογραφική επίδοση των μαθητών/-τριων με βάση την περιοχή, τη χώρα, τον

τύπο σχολείου, το είδος συμμετοχής, το πλήθος μελών στην ομάδα ή το φύλο των συμμετοχών.

- Για τη σχέση της ορθογραφικής επίδοσης και της παραγωγής γραπτού λόγου

- Στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στα ιδιωτικά σχολεία της Αττικής φάνηκε να είναι πιο ισχυρή η συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου και της ορθογραφικής επίδοσης.
- Το ιδανικό πλήθος ατόμων σε μία ομάδα συνεργασίας, ώστε να βελτιστοποιείται η σχέση ορθογραφικής επίδοσης και της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι τρία άτομα.
- Η ισχυρότερη αρνητική συσχέτιση μεταξύ πυκνότητας λάθους και επίδοσης στην κατανόηση γραπτού λόγου παρατηρείται όταν δεν συμμετέχουν αγόρια στην ομάδα εργασίας.

- Για τη σχέση της ορθογραφικής επίδοσης και της κατανόησης γραπτού λόγου

- Στους μαθητές/-τριες από δημόσια σχολεία, οι αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ ορθογραφικής επίδοσης και επίδοσης στην κατανόηση γραπτού λόγου είναι ισχυρές.
- Όσο μειώνονται τα άτομα σε μία ομάδα συνεργασίας, τόσο εντονότερη είναι η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ορθογραφικής επίδοσης και της επίδοσης στην κατανόηση γραπτού λόγου.

7.5. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η μελέτη που παρουσιάστηκε σε αυτή τη διατριβή στηρίχθηκε στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από μεγάλο σώμα κειμένων ενός ετήσιου μαθητικού διαγωνισμού. Αφορά τους μαθητές και τις μαθήτριες της Στ' Δημοτικού και όχι τους μαθητές της Δ' και Ε' Δημοτικού που διαγωνίστηκαν παράλληλα εκείνη τη σχολική χρονιά. Βάσει των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν διερευνήθηκαν οι υποθέσεις και οι προβληματισμοί που τέθηκαν. Παρακάτω παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας:

- Το δείγμα μας συλλέχθηκε από γραπτά μαθητών/-τριών που συμμετείχαν σε έναν διαγωνισμό φιλιαναγνωσίας και όχι σε γλωσσικό διαγωνισμό.

Περιείχε έργα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου και δεν σχετιζόταν με την ορθογραφική ικανότητα.

- Προέρχεται από τη σχολική χρονιά **2015-2016**
- Τα αποτελέσματα που αφορούν **το φύλο** είναι ενδεικτικά και απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση, καθώς το δείγμα δεν μπορούσε να οργανωθεί βάσει της συγκεκριμένης παραμέτρου
- Τα αποτελέσματα σχετικά με τη **Κύπρο** δεν είναι αντιπροσωπευτικά λόγω του περιορισμένου δείγματος (παράμετρος που θα μπορούσε να διερευνηθεί μελλοντικά)

Η έρευνά μας διευκολύνει τη διερεύνηση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών/-τριων της ΣΤ' Δημοτικού που βρίσκονται στην κρίσιμη φάση της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο και τη συσχέτισή της με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Έτσι μπορεί να συμβάλει στην κατάρτιση μιας ενιαίας μεθοδολογίας παρακολούθησης της ορθογραφικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Τα δεδομένα αναφοράς που παρέχουμε δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να τεκμηριώσουν εμπειρικά τις αξιολογικές τους κρίσεις για την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών/-τριων τους και να τη συσχετίσουν με τις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά τους θα τους βοηθήσουν να εντοπίσουν τις ενδεχόμενες σημαντικότερες αδυναμίες των διδακτικών τους προσεγγίσεων.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η προέκταση της συγκεκριμένης έρευνας στις άλλες δύο τάξεις του Δημοτικού, Δ' και Ε', προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Ακόμη, κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης (π.χ. η επίδοση των μαθητών/-τριων στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με την περιοχή και τον τύπο σχολείου που φοιτούν) μπορούν να διερευνηθούν σε μελλοντικές εργασίες βάσει των γραπτών από άλλους πανελλήνιους μαθητικούς διαγωνισμούς (π.χ. από τον πανελλήνιο γλωσσικό διαγωνισμό «Κλείταρχος και Βερενίκη») και να ακολουθήσει συγκριτική ανάλυση.

Στηριζόμενοι στην ευρύτερη βιβλιογραφία αλλά και στα πορίσματα της παρούσας μελέτης διαπιστώσαμε ότι η γενικότερη ορθογραφική επίδοση των μαθητών/-τριων στον συγκεκριμένο μαθητικό διαγωνισμό ήταν σε καλό επίπεδο. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να επιβεβαιώσουμε το πόρισμα άλλων ερευνών σύμφωνα με τις οποίες όσο περισσότερο έρχονται τα παιδιά σε επαφή με γραπτά

κείμενα και λογοτεχνικά βιβλία στην καθημερινή τους ζωή τόσο αυξάνεται η ικανότητα για ταχύτερη ανάγνωση και γνώση της ορθογραφίας της γλώσσας. Έτσι η αναγνωστική λειτουργία προτείνεται ως κατάλληλη μέθοδος για την άσκηση του παιδιού στην ορθογραφία και τη διεύρυνση του λεξιλογίου του (Παπαδοπούλου, 2004, 35-41).

Ειδικότερα η επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία συμβάλλει στην κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά διαβάζοντας λογοτεχνικά κείμενα εξασκούνται στο να γράφουν με ευχέρεια χωρίς να κάνουν γραμματικά και συντακτικά λάθη. Εκφράζονται με σωστό τρόπο χωρίς να οδηγούνται σε ασάφειες δημιουργώντας σωστά δομημένα κείμενα. Σε συνάφεια με τα παραπάνω αναπτύσσουν και αποτελεσματικούς τρόπους να παράγουν γραπτό λόγο, για ποικίλα είδη της λογοτεχνίας. (Μαλαφάνης, 2018).

Χάρη στον συγκινησιακό χαρακτήρα της γλώσσας, το λογοτεχνικό κείμενο ανταποκρίνεται αμεσότερα στον ψυχισμό του παιδιού. Έτσι οι γλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται με τον καλύτερο τρόπο, ευχάριστα, ενεργητικά, δημιουργικά και με προθυμία. Η διδασκαλία μπορεί να γίνεται και με κείμενα - αποσπάσματα (κόμικς, αστυνομικές περιπέτειες, λογοτεχνικά κείμενα επιστημονικής φαντασίας) και με ολόκληρα βιβλία (εξοικείωση με το λογοτεχνικό βιβλίο και με ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες). Τα λογοτεχνικά κείμενα διεγείρουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του μαθητή, βελτιώνουν την κριτική του ικανότητα, τον καθιστούν συμμετοχο στον κόσμο της μυθοπλασίας και τον συνδέουν με τη δική του πραγματικότητα, φέρνοντάς τον σε επαφή με σύγχρονα προβλήματα της κοινωνίας. Σε ένα τέτοιο θετικό κλίμα ο εκπαιδευτικός με κατάλληλες ερωτήσεις και δραστηριότητες οφείλει να αναδεικνύει τη λογοτεχνικότητα που καθιστά το κείμενο ελκυστικό και απολαυστικό. Με παιγνιώδεις δραστηριότητες που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, τη φαντασία, την κριτική τους ικανότητα καθώς και τη δημιουργικότητά τους μπορεί να προσεγγίζει τα λογοτεχνικά κείμενα ή έργα μέσα στην τάξη εμπλέκοντας τον μαθητή στο παιχνίδι της λογοτεχνικής ανάγνωσης και μετατρέποντας τον από απαθή καταναλωτή του κειμένου σε ενεργητικό παράγοντα που με βάση τα βιώματά του και τις εμπειρίες του θα επαναπροσδιορίζει τις αξίες του κειμένου.

Στο πλαίσιο αυτό καλλιεργούνται με τρόπο έμμεσο οι βασικές γλωσσικές δεξιότητες της αντίληψης και της παραγωγής του παιδιού-μαθητή τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Πρόκειται για τις δεξιότητες της ακρόασης και κατανόησης προφορικού λόγου και της παραγωγής προφορικού λόγου

καθώς και της ανάγνωσης και κατανόησης γραπτού λόγου και της παραγωγής γραπτού λόγου (Τζανάκη, 2020).

Επίλογος

Η διδασκαλία της ορθογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί εκπαιδευτικούς και γονείς. Ένας από τους στόχους του γλωσσικού μαθήματος είναι να αποκτήσει ο μαθητής ορθογραφική επάρκεια προκειμένου να γίνει αποδοτικότερος όχι μόνο στην ανάγνωση αλλά και στην παραγωγή γραπτού κειμένου. Έχοντας την ορθογραφική δεξιότητα, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει το περιεχόμενο του γραπτού του κειμένου απελευθερωμένος από συμβάσεις και ορθογραφικούς κανόνες. Σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της ορθογραφίας και των ορθογραφικών δομών συμβάλλει στη βελτίωση των γνώσεων για την ίδια τη γλώσσα (Μουζάκη et al., 2010, 31, Ehri, 1997, όπως αναφέρεται στο Αναγνωστοπούλου, 2010, 274). Η μάθηση, επομένως, της ορθογραφίας δεν αποτελεί μια τυποποιημένη διαδικασία γραφηματικής αναπαράστασης των λέξεων του προφορικού λόγου αλλά συνδέεται με τη βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας και την κατάκτηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων.

Στο βασικό ερευνητικό μας ερώτημα «αν και σε ποιο βαθμό σχετίζεται η **ορθογραφική επίδοση** των μαθητών με τη δεξιότητα της **κατανόησης του γραπτού λόγου** και τη **δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου**» η απάντηση που αναδεικνύεται από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας είναι ότι υπάρχει υψηλότερη συσχέτιση της ορθογραφικής δεξιότητας με τη δεξιότητα της κατανόησης γραπτού λόγου και μέτρια συσχέτιση αλλά σημαντική με τη δεξιότητα της παραγωγής γραπτού λόγου.

Συνεπώς, η συγκεκριμένη έρευνα με το βασικό συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε, αναδεικνύει και επιβεβαιώνει τη σημασία της ορθογραφικής δεξιότητας ως βασικής δεξιότητας του «εγγραμματισμού» (δείκτης της γλωσσικής του κατάρτισης) η οποία συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη της κατανόησης του γραπτού λόγου που αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση μάθησης αλλά και στην ανάπτυξη της παραγωγής του γραπτού λόγου που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον θεσμοθετημένο ρόλο του σχολείου. Επομένως, η κατάκτηση του ορθογραφικού συστήματος από τον μαθητή θα πρέπει να αποτελεί στόχο των Προγραμμάτων Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας με έμφαση στην ανάπτυξη της μορφολογικής στρατηγικής, τη σύνδεση της ορθογραφίας με τη γραμματική διδασκαλία αλλά και την επαφή των παιδιών με εκτεταμένα γραπτά κείμενα.

Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε πλήρη εναρμόνιση με τη φιλοσοφία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών όπου στη διδασκαλία της γραμματικής τονίζεται ότι «αναπόσπαστο μέρος της αποτελεί η ορθογραφία η οποία στην ελληνική γλώσσα σηματοδοτεί γραμματικές κατηγορίες, συντακτικούς ρόλους αλλά και γραμματικοποιημένες έννοιες. Η διδασκαλία της γραμματικής ανανεώνεται με την υιοθέτηση μεθόδων παρατήρησης και με δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικό, 2021, 10-11)». Όπως τονίζεται και στον οδηγό εκπαιδευτικού «Γραμματική περιγραφή, θεματικό πεδίο 3» για να επιτευχθεί η ορθογραφική επάρκεια, η διδασκαλία της ορθής γραφηματικής απόδοσης μιας λέξης θα πρέπει να συσχετίζεται με την ετυμολογία της, τη μορφολογία της, τη σύνταξή της, με άλλες λέξεις που έχουν κοινά μορφολογικά στοιχεία και να διαφοροποιείται από τις ομόηχες λέξεις (Μαγουλά, Μήτσης, Μήτση, Τζανάκη, 2021). Ακόμη, σημαντικό ρόλο παίζει και η σημασιολογική επεξεργασία της λέξης που συμβάλλει στην καλύτερη απομνημόνευσή της. Βάσει της προσέγγισης αυτής ο μαθητής κατηγοριοποιεί και απομνημονεύει ευκολότερα την ορθογραφία των λέξεων. Η εκμάθηση της ορθογραφίας ενσωματώνεται στη γλωσσική διδασκαλία αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος της.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Κ. (2005). Το "Διαθεματικό" Πρόγραμμα Σπουδών και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας του γυμνασίου: δείκτες στασιμότητας, συνέχειας και αλλαγής. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ*, 14 και 15 Μαΐου 2005, Θεσσαλονίκη, 15-22.

Αγγελή, Χ., Βαλανίδης, Ν. (2002). Αντιλαμβανόμενο Γνωστικό Φορτίο από την Ενσωμάτωση της Τεχνολογίας στη Μαθησιακή Διαδικασία: *Εφαρμογή στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Τόμος Β', Επιμ. Α.

Αϊδίνης, Α & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο Δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές παιδιών. Στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική Ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης* (Πρακτικά συνεδρίου, σσ. 245-252). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.

Αϊδίνης, Α. & Γακοπούλου, Δ. (2017). Η επίδραση του είδους του κειμένου και της συγκράτησης πληροφοριών στη μνήμη στην αναγνωστική κατανόηση. *Studies in Greek Linguistics 37*, 15-28.

Αϊδίνης, Α. & Χατζηαθανασίου, Α. (2009). *Κατανόηση μη αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Δ' και Ε' τάξης Δημοτικού σχολείου*. Εισήγηση στο συνέδριο της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛ.Ψ.Ε 2009). Βόλος.

Αϊδίνης, Α. (2001). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή. Στο Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Ατραπός.

Αϊδίνης, Α. (2006). Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 17-42.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από την γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια- Τζελέπη, Α. Στερνίκας και Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αιδίνης, Α., Δαούλα, Ε. (2016). Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4 (1), 101- 127.

Αναγνωστοπούλου Α. (2010). *Κατάκτηση και διδακτική της Ορθογραφίας. Το παράδειγμα της Νέας Ελληνικής*, διδακτορική διατριβή.

Αναγνωστοπούλου, Μ., & Κανταρτζή, Ε. (2008). Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου στη γραπτή έκφραση. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καράμηνας, (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα* (Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β, 995-1004). Αθήνα: Ατραπός.

Αναστασίου, Β. & Μπαντούνα, Α. (2007). Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α'*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 39-54.

Αναστασίου, Ε (2009). *Ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφική ικανότητα παιδιών των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2008). *Χαρισματικά και Ταλαντούχα Παιδιά*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Αντωνίου, Α.-Σ., Πολυχρόνη, Φ., & Κοτρώνη, Χ. : «Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με

μαθησιακές δυσκολίες», *Periodical publication of the Hellenic Educational*, 53, 2012.

Βάμβουκα Ι., (2012), Η δεξιότητα συναγωγής αναγνωστικών συμπερασμών από μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων δημοτικού σχολείου. Στα πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Α' τόμος, Αθήνα: Διάδραση, 269-281.

Βάμβουκας Μ. & Σπαντιδάκης, Ι. & Μουζάκη, Α. (2007). Γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες παιδιών με δυσκολίες μάθησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: «Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης»*, Αθήνα: Γρηγόρης, 563-571.

Βάμβουκας, Ι. Μ., (2008). Η κατανόηση κειμένων, μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, τ. 1, 7-22.

Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Βλάχος Φ. (2016). Η συνεισφορά των νευροεπιστημών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (1), 5-13. <https://doi.org/10.12681/edusc.424>

Γεράσης, Γ. (2010). *Ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής: η σχέση φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 37-76.

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Επιστήμη, Γνώση και Μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος.

Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό*. Αθήνα: Gutenberg.

Γούτσος, Δ. (2006). Ανάπτυξη λεξιλογίου: από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Δ. Γούτσος, Μ. Σηφianού & Α. Γεωργακοπούλου, *Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Από τις Λέξεις στα Κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης, 13-96.

Γρηγοράκης, Ι. (2010). Μορφολογική επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων. *Επιστημονικό βήμα*, 14, 73-87.

Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Β' τάξη δημοτικού και η σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Δημάκος, Ι. Κ. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες του γραπτού λόγου κι ο ρόλος των τεχνολογιών της πληροφορίας κι επικοινωνίας. *Αρέθας*, 2, 113-124.

Διακογιώργη, Κλ., Δημάκος, Ι., Καραντζής, Ι. & Πόρποδας, Κ. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές των Γ', Δ', Ε' & Στ' τάξεων του δημοτικού: Μια ανάλυση λαθών. Ερευνητική ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., & Βαλμάς, Θ. (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού. *Ψυχολογία*, 12(4), 568-586.

Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, 277-285.

Διαμαντή, Δ. (2010). «Ορθογραφική Ανάπτυξη και Φωνολογική Επίγνωση», Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Δόλγυρα, Κ. (2004). *Ψυχογλωσσικά Θέματα: Εισαγωγή στη λειτουργία της κατανόησης του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Δουκλιάς, Σ., & Κωνσταντινίδου, Μ. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και μορφολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, 121-134.

Δρακοπούλου, Σ., Φάκου, Α., Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α. (2010). Σχετική συχνότητα ορθογραφικών λαθών στον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, 208-220.

Ευθυμίου Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο*: Θεωρία και εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ζακεστίδου, Σ. & Μάνιου-Βακάλη, Μ. (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης τάξης Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 42, 80-93 & 43, 98-110.

Ζερβού, Α. (1999). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*. 4η εκδ., Αθήνα: Οδυσσέας.

Ζυγούρη, Μ., & Αϊδίνης, Α. (2010). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου, (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*.

Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.

Ιορδανίδου, Α., (1998), *Η ορθογραφία στα νεοελληνικά λεξικά*, *Γλώσσα*, 44, 4-21.

Καβουκόπουλος, Φ., Παραδιά, Μ., Χατζησαββίδης, Σ. & Μήτσης, Ν. (2013). *Συνέχεια και ανανέωση στη γραμματική μας παράδοση: ο Αχιλλέας Τζάρτζανος και οι νεότερες περιγραφές της νέας ελληνικής*. Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές, επιμ. Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Gutenberg, 176-240.

Καζάζη, Μ. Γ. (2003). Ψυχολογία του αναγνώστη, ψυχολογία της ανάγνωσης. Αθήνα: Έλλην.

Καλογριανίτη, Ε., & Μαγουλά, Ε. (2017). Αξιολόγηση της Μορφολογικής Επίγνωσης ως προς τη ρηματική κλίση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 37*, Πρακτικά της 37ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 293-314.

Καραντζόλα, (2000). *Γλώσσα και τυποποίηση*. Στο Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικό-ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κέκια, Α. (2011). *Η παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: Μία πρόταση κριτικής μάθησης και διδασκαλίας του γραμματισμού σε όλο το φάσμα του σχολικού προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κελεσίδης, Ε. (1998) *Το εικονικό σχολείο*. Ανακτήθηκε από <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressKelesidis.html>.

Κλαίρης, Χρ., Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα.

Κουρμούζης, Λ. (1986). Μεθοδική Ορθογραφία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, ΔΟΕ.

Κουτσογιάννης, Δ., & Παπαδοπούλου Δ. (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. Ανακοίνωση στο Συνέδριο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*, Αθήνα, 1- 2 Νοεμβρίου.

Κουτσοπιάς, Δ.Φ. (2005). Πώς θα καλλιεργήσουμε την ορθογραφική ικανότητα των παιδιών μας; Εφημερίδα «ΟΙ ΚΑΙΡΟΙ», αρ. φύλλου 279.

Κρόκου, (2012). *Από τη λέξη στην πρόταση στο κείμενο. Ανάπτυξη ενός εργαλείου ανίχνευσης των αναγνωστικών δυσκολιών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Κρόκου, Ζ. & Κολιάδης, Εμμ. (2011). Από τη λέξη στην πρόταση στο κείμενο. Ανάπτυξη ενός εργαλείου ανίχνευσης των αναγνωστικών δυσκολιών, στο Ζ. Κρόκου (επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή, Αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*, Γ τόμος (σσ. 358-376). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτό-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστούλη, Τ. (2009). *Εισαγωγή: Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας*. Στο: Κωστούλη Τριανφυλλιά (επιμ). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στον *Οδηγό για την Ελληνική Γλώσσα*. (230-33). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μαγουλά, Ε., & Κατσούδα, Γ. (2011). Μορφολογική επίγνωση και ορθογραφία: η περίπτωση των ρημάτων σε -λλω. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα 31*. Πρακτικά της 31ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 278-291.

Μαγουλά, Ε. & Κουτουμάνου, Κ. (2009). Μορφολογική επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα. *Τόμος Πρακτικών 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL 8)*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (σ. 941-954). (Έκδοση CD-Rom).

Μαγουλά, Ε. (2010). Φωνολογία και φωνολογική επίγνωση στην ελληνική γλώσσα. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Αθήνα: Σμυρνωτάκης, Τόμος Β', 53-64.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., Κανελλόπουλος, Δ. (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο 5 Ανάγνωση Βιβλίων / Εκτεταμένων Κειμένων*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., Σαμαρά, Σ. (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο 1 Προσληπτικές και Παραγωγικές Δεξιότητες*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., Οικονομάκου, Μ. (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο 2 Κειμενικοί Τύποι και Πολυτροπικότητα*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., Μήτση, Α., Τζανάκη, Α. (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο 3 Γραμματική Περιγραφή*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., Τρυφιάτης, Ι. (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού-Θεματικό Πεδίο 4 Λεξιλόγιο*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., & Τζανάκη, Α. (2020). Ορθογραφία της ελληνικής: Συγκέντρωση και ανάλυση λαθών μαθητών Λυκείου. *Ήως -Περιοδικό Επιστημονικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*.

Μαγουλάς, Γ. & Μαγουλά, Ε., (2019). *Γλωσσολογία και Ελληνική Γλώσσα: Θέματα διαχρονίας και συγχρονίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαγουλά, Ε. & Φουφουδάκη, Κ. (2009). Γλωσσικές στρατηγικές κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές* (σ. 79-91). Αθήνα: Πεδίο.

Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαλαφάντης, Κ. (2018). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μανιάτη, Ε., Μάσσου, Μ. (2015). *Απόψεις εκπαιδευτικών για το Ερευνητικό Πρόγραμμα "Καλλιεργώντας την επικοινωνιακή διάσταση της Γλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου"*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 2015, 798-807.

Μανταδάκη, Σ. (1999). *Η Ολική Γλώσσα: Στη διδακτική της γλωσσικής έκφρασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση-θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Κώδικας.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μανωλίτσης, Γ. (2006). Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 26, 282-293. Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (σελ. 282-293), Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας Η., (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης, 112, 117, 140, 258-275.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ.(2011). *Οι Βιωματικές Δράσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυροειδή, Α. (2011). *Διαφορές στα ορθογραφικά λάθη μεταξύ δυσλεξικών και κανονικών ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Έκδοση: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Μαυρομμάτη Δ. (2004). *Δυσλεξία-Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομμάτη Δ. (2008). *Η διδασκαλία των καταλήξεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομμάτη Δ. (2010). Εικονογραφική και Γλωσσολογική Μέθοδος για τη διδασκαλία της Ορθογραφίας σε μαθητές με Δυσλεξία. Στο Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία, Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, 434-445.

Μήτσης, Ν. (1995). *Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επίδραση της γλωσσικής επιστήμης στην εξέλιξή της*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης – Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (2012) (Συνεργασία Μ. Παραδιά & Α. Μήτση). *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχάλης, Α. (2020). *Γλωσσική διδασκαλία και πρακτικές γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μοσχονάς, Σ. (1996). Η γλωσσική διμορφία στην Κύπρο. Στο «*Ισχυρές*»-«*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά ημερίδας, 25 Απριλίου 1996, Θεσσαλονίκη), 121-128. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

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

Μουζάκη, Α. (2010). «Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας» Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α. & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' Δημοτικού. *Επιστήμες της αγωγής*, 1, 71-88.

Μπαμπάλης, Θ. (2014). *Από την αγωγή στην εκπαίδευση: Επισημάνσεις στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη*, β' έκδοση. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1991), *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη Γλωσσολογία*, β' έκδοση, Αθήνα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Ορθογραφικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα.

Μπαμπλέκου, Ζ. (2004). Η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των παιδιών: Ψυχογλωσσολογική προσέγγιση, στο Ν. Μακρής και Δ. Δεσλή, *Η Γνωστική Ψυχολογία σήμερα. Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπαμπλέκου, Ζ. (2011). *Γνωστική ψυχολογία: Μοντέλα Μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπασλής, Γ. (2002). *Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Εάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ' - ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 1-17.

Οικονομάκου, Μ. & Γρίβα, Ε. (2014). Κριτικός γραμματισμός και προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη. Στο: Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ.(επιμ.) Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική τάξη*, 1-17.

Παπαδόπουλος, Τ., & Γεωργίου, Γ. (2010). Ορθογραφική επεξεργασία και γνωσιακή ανάπτυξη. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, 53-66.

Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί. 10^η έκδοση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η μάθηση της ορθογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδοπούλου, Σμ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπαναστασίου, Γ. (2008), *Νεοελληνική Ορθογραφία, ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*, ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 75.

Παραδιά & Μήτσης, (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις*. Αθήνα: Gutenberg-Δάρδανος, 343-351.

Παύλου, Π. & Χριστοδούλου, Ν. (1996). Ο διαλεκτισμός στην Κύπρο και επιπτώσεις του στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 16ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, 588-597. Θεσσαλονίκη.

Πετρούνιας, Ε. Β. (2002). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική (αντιπαραθετική) ανάλυση*. Τόμος Α': Φωνητική και εισαγωγή στη φωνολογία. Μέρος Α': Θεωρία. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2010). Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Τι πιστεύουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Στο Γ. Παπαδάτος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (Τόμ. Γ' σσ. 315-320).

Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κλ., Δημάκος, Ι., & Καραντζής, Ι. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές των Γ', Δ', Ε' και ΣΤ τάξεων του Δημοτικού. Ερευνητική ανακοίνωση στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής σε σχέση με την ηλικία και τη φωνολογική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, 1, 30-43.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.

Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος*. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*, σσ.67-104. Αθήνα: Gutenberg.

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας (2010). *Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος*. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας Α. *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*, σσ.67-104. Αθήνα: Gutenberg.

Πρωτόπαπας, Α., Δρακοπούλου, Σ., & Φάκου, Α. (2010). *Υπολογισμός σχετικής συχνότητας ορθογραφικών λαθών*. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σσ. 198–207). Αθήνα: Gutenberg.

Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*, Αθήνα: Πατάκης.

Σαλβαράς, Γ. Κ. (2000). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου: Προτυποποίηση και πιστοποίηση δραστηριοτήτων και διαδικασιών γλωσσικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ρόθου, Κ. (2012). *Η μορφολογική και συντακτική επίγνωση ως δείκτες πρόβλεψης των αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σαλβαράς, Γ.Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαρρής, Μ., & Πόρποδας, Κ. (2010). *Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής σε μαθητές της Α' Δημοτικού*. Ερευνητική ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Σετάτος, Μ. (2007). Αδυναμίες της γλώσσας, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 27*, Μνήμη Α.-Φ. Χριστίδη, 373-386.

Σίμος, Π., & Σιδερίδης, Γ. (2008). Η αναγκαιότητα σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων στην κλινική πράξη. *Ψυχολογία*, 15, 3, ix.

Σπαντιδάκης, Γ. (2007). «Σχεδιάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικότερης διαχείρισης του γνωστικού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου», στο Βλασσοπούλου, 191 Μ. & Γιαννετοπούλου, Α. & Διαμαντή, Μ. & Κιρπότην, Λ. & Λεβαντή, Ε. & Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμέλεια). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη, 296-306 568-571.

Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α., & Νικολόπουλος, Δ. (2003). Παρουσίαση μιας κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από τη χορήγησή της σε μαθητές

γυμνασίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Λογοπεδικών, Αθήνα, Ιανουάριος 2003*. Δημοσιεύθηκε και Στο Ν. Γλύκας & Γ. Καλομοίρης (Επιμ.), *Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός. Εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς τη χρήση του υπολογιστή*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση* (έκδοση 8η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Ι., & Βάμβουκας, Μ. (2006). Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σσ. 357-378). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζανάκη, Α., & Μαγουλά Ε. (2020). Διερεύνηση Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων: η ανίχνευση της Μορφολογικής Επίγνωσης, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 9*, 782-799. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3173>

Τζανάκη, Α. (2020). Γλώσσα και Λογοτεχνία: Καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της λογοτεχνίας. *Ηώς*, 7, 137-152.

Τριανταφυλλίδης, Μ., 1988, *Νεοελληνική Γραμματική*, Θεσσαλονίκη.

Τσεσμελή, Σ. (2009). Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία, και δυσλεξία: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 80-106.

Τσιπλάκου, Σ. (2007). *Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις*. Ματσαγούρας, Η. Γ. (επιμ.) Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.

Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ. (2006). *Δέκα Παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ατραπός.

Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φιλιππάκη-Warburton, E. (2011). *Γραμματική και Παιδεία*. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο στη Λεμεσό, Κύπρο, http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/eirini_filipaki

Φτερνιάτη, Α. (2015). *Η φυσιογνωμία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*. Στο Α. Φτερνιάτη, Ι. Καραντζής και Μ. Μαρκοπούλου (Επιμ.). Δάσκαλοι –Μέντορες για ένα Καλύτερο Σχολείο. Θεωρία και Πράξη. Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε. Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών».

Χαραλαμπάκης, Χ. (1999). *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική*. Αθήνα: Ιδ. Έκδοση.

Χαραλαμπάκης, Χ. (2001β). Ορθογραφικά προβλήματα της Νεοελληνικής, *Μέντορας 4*, 185-202.

Χαραλαμπόπουλος, (1999). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Χατζηαθανασίου, Α. (2017). *Κατανόηση αυθεντικών μη αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Ε και Στ τάξεων δημοτικού σχολείου. διδακτορική διατριβή*.

Χατζηαθανασίου, Α., & Αϊδίνης, Α. (2006). Αναγνωστική κατανόηση στο δημοτικό σχολείο: Μια συγκριτική μελέτη σε Ελλάδα και Κύπρο. *Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας*

της *Φιλοσοφικής Σχολής*, Α.Π.Θ., 14-15 Μαΐου 2005(σελ.464-475). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (16),114-130. Ανακτήθηκε Ιούνιο 19, 2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος16/114-130.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Γραμματική Νέας Ελληνικής. Θεωρητικές βάσεις και περιγραφή. Τόμος Α (Φωνητική-Φωνολογία-Μορφολογία)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χριστίδης, Α.-Φ. (2001α). *Ιστορίες της ελληνικής γλώσσας*, στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Χρυσόχου, Ε., Μασούρα, Ε., & Alloway, T. P. (2013). Νοημοσύνη και Εργαζόμενη Μνήμη: η Συμβολή τους στην Αναγνωστική Ευχέρεια, την Ορθογραφία και την Κατανόηση Γραπτού Λόγου σε Παιδιά Μέσης Σχολικής Ηλικίας. Στο Β. Δελληγιάννη, Α. Μπάκα, Ε. Φίγγου & Δ. Μωραΐτου (Επ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Α.Π.Θ., Τόμος Ι'*, (σελ. 226-251). Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Aaron P. G., Joshi R. M., Williams K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *J. Learn. Disabil.* 32, (120–137).

Ackerman, P. L., Beier, M. E., & Boyle, M. O. (2005). Working memory and intelligence: The same or different constructs? *Psychological Bulletin*, 131, 30-60.

Adams, M. J (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Aidinis, & Daoula (2016). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text in primary school children. *Preschool and Primary Education*, 4, 101-127.

Aidinis, A. (1998). *Phonemes, morphemes, and literacy: Evidence from Greek.* Unpublished doctoral thesis, Institute of Education, University of London.

Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14 (1-2).

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

Allen, L., Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 489–503. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.489>

Alloway, T. P. (2009). Working memory, but not IQ, predicts subsequent learning in children with learning difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 92-98

Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20-29.

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C. S., & Adams, A.-M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology, 87*, 85-170.

Anderson, R. C. & Freebody, P. (1982). *Reading Comprehension and the Assessment and Acquisition of Word Knowledge. Technical Report No 249.* Washington DC: National Institute of Education.

Anderson, R. C. & Nagy, W. (1992). *The vocabulary conundrum.* American Educator 16 (4): 14-18, 44-47.

Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the society for Research in Child Development, 58.*

Applegate, M.D., Applegate, A.J., & Modla, V.B. (2009). *She's my best reader; she just can't comprehend: Studying the relationship between fluency and comprehension.* The Reading Teacher, 62(6), 512-521.

Baddeley, A. (2003). Working memory: *Looking back and looking forward.* Neuroscience, 4 , 829-839.

Baddeley, A. (2007). Oxford psychology series: Vol. 45. *Working memory, thought, and action.* Oxford University Press., 151-153.

Baddeley, A. D. (2007) Working memory: Multiple models, multiple mechanisms. In H. L. Roediger, Y. Dudai, & S. M., Fitzpatrick (Eds.), *Science of Memory: Concepts* (pp 151-153). Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. D., Gathercole, S. E., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review, 105*, 158-173.

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

Baleghizadeth., S., & Dargahi., Z. (2010). The Use of Different Spelling Strategies among EFL Young Learners. *Porta Linguarum, 15*, 151-159.

Barron, R. W. (1986). Word recognition in early reading: A review of the direct and indirect access hypotheses. *Cognition*, 24, 93-119.

Bazerman, C. (1980). A relationship between reading and writing: the conversation mode. *College English*, 41(6), 656-661.

Bazerman, C. (2000). Letters and the social grounding of differentiated genres. In D. Bardon & N. Hall (Eds), *Letter writing as a social practice*. Philadelphia: John Benjamins Pub, 15-29.

Bazerman, C. (2004). Speech acts-genres and activity systems: how texts organize activity and people. In C. Bazerman & P. Prior (Eds), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum Associates, 309-339.

Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2008). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text linguistics*. London: Longman.

Beck, I. L., & McKeown, M. G., (2007) Beck, I. L. & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II*, 789-814. White Plains, NY: Longman.

Beers, C. S., & Beers, J. W. (1992). Children's spelling of English inflectional morphology. In S. Templeton & D. R. Bear (Eds.), *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy: A Memorial Festschrift for Edmund H. Henderson* (pp. 231-251). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Beers, S. F. & Nagy, W. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 183-202.

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.

Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology, 46*(2), 151–172.

Best, R., Floyd, R., & McNamara, D. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology, 29*(2), 137-164.

Block, C., C., Gambrell, L. B & Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bohn-Gettler, C. M., & Kendeou, P. (2014). The interplay of reader goals, working memory, and text structure during reading. *Contemporary educational psychology, 39*(3), 206-219.

Bowers, J. S. (1994). Does implicit memory extend to legal and illegal nonwords? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20*(3), 534–549. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.3.534>

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read—a causal connection. *Nature, 301*, 419-521.

Bråten, I., R. Lie, R. Andreassen & B.S. Olaussen (1999). Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third- and fourth-grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 11*: 65–88.

Brittain, M. (1970). Inflectional performance and early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 50*(3), 293-311.

Broek, P. v. d., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Center for improvement of early reading achievement (CIERA). Children's reading comprehension and assessment* (p. 107–130). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Browning, R., (1991). *Η μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Παπαδήμας. [Τίτλος πρωτότυπου: *Medieval and Modern Greek*. Κεμπριτζ: Cambridge University Press, 1983.].

Bruck, M., Genese, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*, 145-162.

Bruck, M., Genese, F. & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early acquisition. Στο B. Blachman (Επιμ.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bryant, P., & Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they do not read. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.

Bryant, P., & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell.

Bryant, P., Devine, M., Ledward, A., & Nunes, T. (1997). Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 91–110. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01229.x>

Bryant, P.E., MacLean, M., Bradley, L., and Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429–438.

Bryant, P.E., Nunes, T. & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic developmental studies. Στο M. Harris & Hatano (Επιμ.), *Learning to read and write: A crosslinguistic perspective* (σσ. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.

Bryant, P.E., Nunes, T. & Bindman, M. (1997). Backward readers awareness of language: strengths and weaknesses. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 357-372.

Burgess SR, Lonigan CJ. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: *Evidence from a preschool sample. Journal of Experimental Child Psychology, 70*, 117–141.

Burt, J. S. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? *Journal of research in reading, 29* (4), 400-417.

Caccamisse, D., & Snyder, L. (2005). Theory and pedagogical practices of text comprehension. *Topics in Language Disorders, 25*(1), 5–20.

Cain K., Oakhill J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1) 31-42.

Cain, K. & Nash, H. (2011). The influence of connectives on young readers processing and comprehension of text. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 429-441.

Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory, 14*(5), 553-569.

Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 11*(5-6), 489–503.
<https://doi.org/10.1023/A:1008084120205>

Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition, 29*(6), 850–859.

Caldwell, L., & Leslie, L. (2010). Thinking aloud in expository text: Processes and outcomes. *Journal of Literacy Research, 42*(3), 308–340.

Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition, 28*, 297-332.

Caravolas, M. (2004). Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: A Cross-Linguistic Perspective. *European Psychologist*, 9(1), 3–14. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.3>

Caravolas, M. (2006). Learning to spell in different languages: How orthographic variables might affect early literacy. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp.497–511). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55(1), 1–30. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1001>

Caravolas, M., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2001). The foundation of spelling ability: Evidence from a 3-year-old longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774.

Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107-139.

Cardoso-Martins, C., Rodrigues, L. & Ehri, L. (2003). Place of environmental print in reading development: Evidence from nonliterate adults. *Scientific Studies of Reading*, 7, 335-355.

Carlise, F. J. (1995), Morphological awareness and early reading achievement. Στο L. B. Feldman (Επιμ.), *Morphological aspects of language processing*(σ.189-209). Hillsdale: Erlbaum.

Carlise, F. J., (2000), Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.

Carlisle, F. J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12, 169- 190.

Carlisle, F. J., & Fleming, J. (2003). Lexical Processing of Morphologically Complex Words in the Elementary Years. *Scientific Studies of Reading*, 7, 239-254.

Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Casalis, S., & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 12(3), 303-335, DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008177205648>.

Casalis, S., Deacon, S. H., & Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 499-511.

Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (Eds.). (1999). *Language and reading disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Chambers, M., Jackson, A., & Rose, M. (1993). *Children Developing as Readers: The Avon Collaborative Reading Project*, Bristol: County of Avon.

Chapman, M. (2006). Research in writing, preschool through elementary, 1984-2003. *LI-Educational Studies in Language and Literatur*, 6(2), (5-27).

Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. N. York: Harper & Row, 49.

Chrysochoou, E., Bablekou, Z., & Tsigilis, N. (2011). Working memory contributions to reading comprehension components in middle childhood children. *The American Journal of Psychology*. 124, 3, 275-289.

Chrysochoou, E., Masoura, E., & Alloway, T. P. (2013). Intelligence and working memory: Contributions to reading fluency, writing and reading comprehension in middle school-age children. In V. Deliyanni, A. Baka, E. Figou, & D. Moraitou (Eds.), *Scientific annals—School of Psychology A.U.Th* (Vol. X, pp. 226–251). Thessaloniki: Office of Aristotle University Publications.

Chrysochoou, E., Masoura, E., & Alloway, T. P. (2013). Intelligence and working memory: Contributions to reading fluency, writing and reading comprehension in middle school-age children. *Paper presented at the 10th Scientific Annals of the Department of Psychology*, Thessaloniki.

Clahsen, H., & Fesler, C (2006). Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics* 27, 3-42.

Clark, L. K. (1988). Encouraging invented spelling in first graders writing: Effects on learning to spell and read. *Research in the Teaching of English*, 22, 281-309.

Clay, M. (1991). *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Auckland: Heinemann.

Coe, R.-M. (2002). The new rhetoric of genre: Writing political briefs. In A. -M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom. Mahwah, Nj*: Erlbaum, pp. 195-205.

Colom, R., Rebollo, I., Palacios, A., Juan-Espinosa, M., & Kyllonen, P. (2004). Working memory is (almost) perfectly predicted by g. *Intelligence*, 32, 277-296.

Coltheart, M. (2005). Acquired dyslexias and the computational modelling of reading. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 96-109.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins P., & Haller M., (1993). Models of reading aloud: Dual route and parallel processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.

Conway, A. R. A., Cowan, N., Bunting, M. F., Therriault, D. J., & Minkoff, S. R. B. (2002). A latent variable analysis of working memory capacity, short-term memory capacity, processing speed, and general fluid intelligence. *Intelligence*, 30(2), 163–184. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00096-4](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00096-4)

Conway, A. R. A., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 547–552. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.10.005>

Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Cooper, G. (1990). Cognitive load theory as an aid for instructional design. *Australian Journal of Educational Technology*, 6(2), 108-113.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Early spelling acquisition: Writing beats the computer. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 159–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.159>

De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687–698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <http://doi.org/10.1037/a0027800>

Deacon, H., & Bryant, P. (2006). This turnip's not for turning: Children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 567-575.

Deacon, H., Benere, P., & Castles, A. (2012). Children or egg? Untangling the relationship between orthographic processing skill and reading accuracy. *Cognition*, 122, 110-117.

Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Appl. Psycholinguist.* 25, 223–238.

Deacon, S. H., Kieffer, M. J., and Laroche, A. (2014). The relation between morphological awareness and reading comprehension: evidence from mediation and longitudinal models. *Sci. Stud. Read.* 18, 432–451.

Defior, S., Alegría, J., Titos, R., & Martos, F. (2008). Using morphology when spelling in a shallow orthographic system: The case of Spanish. *Cognitive Development*, 23(1), 204–215. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.01.003>

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219–232.

Desrochers, A., Manolitsis, G., Gaudreau, P., and Georgiou, G. (2018). Early contribution of morphological awareness to literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Read. Writ. 31*, 1695–1719.

Diakidou, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26* (1), 55–80.

Diamanti, V. (2005). Dyslexia and dysgraphia in Greek in relation to normal development: Cross-linguistic and longitudinal studies. Διδακτορική διατριβή. Department of human Communication Science, University College London.

Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Read. Writ. 27*, 337–358.

Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2006). Longitudinal predictors of reading and spelling ability in Greek dyslexic and normally developing readers. Ανακοίνωση στο *Thirteenth Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading*, Vancouver, Καναδάς.

Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed), *Collaborative learning, cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon, pp. 1-19.

Donovan, J. & Marshall, C. R. (2016). Comparing the verbal self-reports of spelling strategies used by children with and without dyslexia. *International Journal of Disability Development and Education, 63*, 27-44.

Duff, F & Clarke, P. J. (2011). Practitioner review: reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of child psychology and psychiatry 52*(1), 3-12.

Duke et al., 2004 διόρθωση Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership, 61*(6), 40-45.

Dunlosky, J., Baker, J. M. C., Rawson, K. A., & Hertzog, C. (2006). Does aging influence people's metacomprehension? Effects of processing ease on

judgments of text learning. *Psychology and Aging*, 21(2), 390–400.
<https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.2.390>

Egan, J., & Tainturier, M. (2011). Inflectional spelling deficits in developmental dyslexia. *Cortex*, 47(10), 1179–1196. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.05.013>

Ehri, L. C. (1979). Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In Waller, T. G., Mackinnon, G. E. (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 1). New York: Academic Press.

Ehri, L. C. (1984). How orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell. In Downing, J., Valtin, R. (Eds.), *Language awareness and learning to read* (pp. 119–147). New York: Springer Verlag.

Ehri, L. C. (1985). Effects of printed language acquisition on speech. In Olson, D., Torrance, N. G., Hildyard, A. (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequence of reading and writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ehri, L. C. (1989). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c' est la meme chose, ou pratiquement la meme chose, in L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti, *Des orthographes et leur acquisition*, Paris, éd. Delachaux et Niestlé, pp. 231-265.

Ehri, L. C. (1991). Learning to read and spell words. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (p. 57–73). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ehri, L. C. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 163–189). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ehri, L. C. (1998). Research on learning to read and spell: A personal-historical perspective. *Scientific Study of Reading*, 2, 97-114.

Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 79–108). Blackwell Science.

Ehri, L.C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series, 1*, 7–28.

Eldredge, J.L. (2005). Foundations of Fluency: An Exploration. *Reading Psychology, 26*, 161-181. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710590930519>

Elkonin, D. B. (1963). The psychology of mastering the elements of reading. In B. Simon & J. Simon (Eds.). *Educational Psychology in the U.S.S.R.* London: Routledge and Kegan Paul.

Elkonin, D. B. (1973). U.S.S.R. In J. Downing (Ed.). *Comparative reading.* N. York: Macmillan.

Elliot, S., Kratochwill T., Littlefield-Cook J. & Travers J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεσματική μάθηση*. Επιμελητές: Λεονταρή Αγγελική, Συγκολλίτου Έφη. Μετάφραση: Σόλμαν Μαρία, Καλύβα Φρόσω. Εκδόσεις: Gutenberg.

Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V. H. P., Polyzoe, H., Tsipa, M.-L & Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly, 39*, 438-468.

Engel de Abreu, P. M. J., Conway, A. R. A., & Gathercole, S. (2010). Working memory and fluid intelligence in young children. *Intelligence, 38*(6), 552-561.

Engen, L., & Høien, T. (2002). Phonological Skills and Reading Comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15*, 613-631.

Englert, C. S., Mariage, T. V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.208-221). New York: Guilford Press.

Fairclough. N.,(1989). *Language and Power.* (London, Longman).

Feez, S & Joyce, H (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.

Feez, S. (2002). Heritage and innovation in second language education. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives*, 43-69. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferreiro, E., & Teberosky A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Fiene, J., & McMahon, S. (2007). Assessing comprehension, a classroom-based process. *The Reading Teacher*, 60(5), 406-419.

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist* 35(1), 39-50.

Fleisher, LS., Jenkins, JR., & Pany, D., (1979). Effects on Poor Readers' Comprehension of Training in Rapid Decoding. *Reading Research Quarterly*, 15, 30-48.

Floyd, R., Bergeron, R., & Alfonso, V. C. (2006). Cattell–Horn–Carroll cognitive ability profiles of poor comprehenders. *Reading and Writing*, 19, 427–456.

Floyd, R., Meisinger, E., Gregg, N., & Keith, T. (2012). An explanation of reading comprehension across development using models from Cattell–Horn–Carroll theory: Support for integrative models of reading. *Psychology in the Schools*.

Fowler, A., Feldman, L.B., Andjelkovic, D., & Oney, B. (2003). Morphological and phonological analysis by beginning readers: Evidence from Serbian and Turkish. In E. Assink & D. Santa (Eds.), *Reading complex words: Cross-language studies*, 53-79. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Fox, B., & Routh, D. K. (1975). Analysing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(4), 331–342. <https://doi.org/10.1007/BF01067062>

Fox, E., & Alexander, P.A. (2009). Text comprehension: A retrospective, perspective, and prospective. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), 227-239. New York: Routledge.

Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H. W., & Tomblin, J. B. (2005). Dimensions Affecting the Assessment of Reading Comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Center for improvement of early reading achievement (CIERA). Children's reading comprehension and assessment*, 369–394. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Freyd, P., & Baron, J. (1982). Individual differences in acquisition of derivational morphology. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 21(3), 282–295. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(82\)90615-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(82)90615-6)

Frith, U., (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, M. Coltheart & J. Marshall (Επιμ.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, 301-330. Hove, UK: Erlbaum.

Frith. U., Wimmer, H. & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2, 31-54.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39, 14-23.

Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/ Australian children. *Dyslexia*, 16, 119-142.

Garton, A. F., & Pratt, C., (2004). Reading stories. In P. E. Bryant & T. Nunes (Eds.) *Handbook of literacy* (pp. 323-350). Dordrecht: Kluwer.

Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000b). Working memory deficits in children with low memory from 4 to 15 years of age. *Development Psychology*, 40, 177-190.

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A.-M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, *93*(3), 265–81. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003>

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A.-M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, *93*, 265–281.

Georgiou, G., Manolitsis, G., Nurmi, J.-E., & Parrila, R. (2010). Does task-focused versus task avoidance behavior matter for literacy development in an orthographically consistent language? *Contemporary Educational Psychology*, *35*, 1–10.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Golanics, J. D., & Nussbaum, E. M. (2008). Enhancing online collaborative argumentation through question elaboration and goal instructions. *Journal of Computer Assisted Learning*, *24*(3), 167–180.

Golder, C., & Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris: Hachette (coll. "Profession enseignant").

Gombert, J. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.

Gombert, J. E., Gaux, C., & Demont, E. (1994). Capacités métalinguistiques et lecture, quels liens, in *Reperes*, *9*, H. 1, 61-73.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, *6*(4), 126-135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>

Goodman, Y. M. (1992). The writing process: The making of meaning. In Y. M. Goodman & S. Wilde (Eds), *Literacy events in a community of young writers*. New York: Teachers College Press, 1-16.

Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.

Goswami, U. (2002). Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 139-163.

Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*, 35-48. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disabilities. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*. (pp. 82-98). NY: Guilford.

Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.

Graesser, A.C., Wiemer-Hastings, P. & Wiemer-Hastings, K. (2001). Constructing inferences and relations during text comprehension. In T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren, eds., *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects*, 249-271. Amsterdam: Benjamins.

Graves, M. F. (2006a). Building a comprehensive vocabulary program. *The new England Reading Association Journal*, 42(2), 1-7.

Graves, M. F. (2008). Instruction on individual words: One size does not fit all. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds), *What research has to say about vocabulary instructio*, (pp56-79). Newark, DE: International Reading Association.

Griffith, P. L., & Ruan, J. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory*,

assessment, instruction, and professional development (pp. 3-18). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Preshool and Primary Education*, 4, 128-148.

Guthrie JT, McRae AC, Klauda SL. (2007) Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250.

Guthrie JT, Wigfield A, Barbosa P, Perencevich KC, Taboada A, Davis MH, Tonks S. (2004). *Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.

Habib et al., (1999). Neurobiologie du langage, in a J. A Rondal et X. Seron (Eds), *Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation*, Liège, éd. Mardaga, pp. 11-55.

Hagaman, J. L., & Reid, R. (2008). The effects of the paraphrasing strategy on the reading comprehension of middle school students at risk for failure in reading. *Remedial and Special Education*, 29(4), 222–234. <https://doi.org/10.1177/0741932507311638>

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, (Geelong: Deakin University Press).

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.

Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (2004). Computing the Meanings of Words in Reading: Cooperative Division of Labor Between Visual and Phonological Processes. *Psychological Review*, 111(3), 662–720. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.3.662>

Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. London: Sage.

Hartman, H. (2001a). Teaching metacognitively. In H.J. Hartmen (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research, and practice* (pp.149-172). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hartman, H. (2001b). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In H.J. Hartmen (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice* (pp.33-68). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hayes, J. R. (2012). My past and present as writing researcher and thoughts about the future of writing research. In Berninger, V. W. (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 3-26). New York: Psychology Press

Henderson, E. H. (1985). *Teaching spelling*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93(1), 133-170. <https://doi.org/10.1086/443789>

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge-of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 2, 10-29.

Hoein, T., Lundberg, I., Stanovich, K.E. & Bjaalid, I.K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-189.

Hoffman, J. V. (2009). In search of the “simple view” of reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.) *Handbook of research on reading comprehension*, 54-66.

Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The Relationship between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 285-293. [http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/029\)](http://dx.doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029))

Holsgrove, J. V., & Garton, A. F. (2006). Phonological and syntactic processing and the role of working memory in reading comprehension among secondary school students. *Australian Journal of Psychology*, 58:2, 111-118.

Israel, S., & Duffy, G. (Eds). (2009). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4_4

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. New York: Routledge.

Jenkins, J.R., and O'Connor, R.E. (2002). Early Identification and Intervention for Young Children with Reading/Learning Disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice* (pp. 99- 149). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Johns A. (2006). Genre and ESL/EFL composition instruction. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press, 195-216.

Joshi R. M. (2003) Misconceptions about the assessment and diagnosis of reading disability. *Reading Psychology*, 24(3),247-266.

Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S. & Moats L. C. (2009). How words cast their spell: Spelling is an integral part of learning the language, not a matter of memorization. *American Educator*, 6-16, 42-43.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first to fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 4, 437-447.

Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.

Kaakinen, J., Salonen, J., Venelainen, P., & Hyuönä, J. (2011). Influence of text cohesion on the persuasive power of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology, 52*, 201-208.

Kamii C., Long R., Manning M. & Manning G. (1990). Spelling in kindergarten: A constructivist analysis comparing Spanish-speaking and English-speaking children. *Journal of Research in Childhood Education, 4*, 91-97.

Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. *Advances in psychology, 94*, 67-84.

Kellogg, M. L., Cornwell, J. C., Owens, M. S., & Paynter K. T. (2013). Denitrification and nutrient assimilation on a restored oyster reef. *Marine Ecology. Progress. Series, 480*:1-19.

Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition, 35*(7), 1567-1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading, 31*(3), 259-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>

Kendeou, P., Rapp, D.N., & van den Broek, P.V.D. (2003). The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education* (pp. 189-209). Nova Science Publishers, Inc.

Kent, S. C., & Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational Research, 86*(2), 570-601. <https://doi.org/10.3102/0034654315619491>

Kintsch, W. (1998). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*, 163-182.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G Paris & S. A. Stahl, *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 71-92.

Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: its nature and development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (1-8). London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/242598620_Reading_Comprehension_Its_Nature_and_Development

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrilla, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Read. Writ.* 25, 389-410.

Kirschner, P. A. (2002). Cognitive load theory: implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, 12(1), 1-10.

Klauda, S.L.; Guthrie, J.T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *J. Educ. Psychol.* 2008, 100, 310-321.

Knapp, P. & Watkins, M. 2005. *Genre, Text, Grammar*. Sydney, NSW: University of New South Wales Press Ltd.

Knox, A. M., (2008). *Reading strategies for middle school students with learning disabilities. A dissertation for the degree Doctor of Education*. University of Oregon.

Kostouli, T. (2005). Introduction: Making social meanings in contexts. In T. Kostouli (Ed.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings*, (pp. 93-116). Boston: Springer.

Kotoulas, V., & Padeliaou, S. (1999). The Nature of Spelling Errors in Greek Language: The Case of Students with Reading Disabilities. In K. Nikolaidis & M. Mattheoudakis (Eds.), *Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 330-339). Thessaloniki: School of English, Aristotle University of Thessaloniki.

Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross language perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.

Kuo, Y. M., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing, 16*(5), 399–422. <https://doi.org/10.1023/a:1024227231216>.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)

Laing, S. P., & Kamhi, A.G. (2002). The use of think aloud protocols to compare the inferencing abilities in average and below-average readers. *Journal of Learning Disabilities, 6*, 436–447.

Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100*, 150-161.

Landerl, K. (2006). Reading acquisition in different orthographies: Evidence from direct comparisons. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Επιμ.), *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of educational psychology, 100*(1), 150.

Landerl, K., Wimmer, H., & Frith, U. (1997). The Impact of Orthographic Consistency on Dyslexia: A German-English Comparison. *Cognition, 63*, 315-334. [http://dx.doi.org/10.1016/S0010-0277\(97\)00005-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-0277(97)00005-X)

Larkin, R. F., & Snowling, M. J. (2008). Morphological spelling development. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 24*(4), 363–376. <https://doi.org/10.1080/10573560802004449>

Lee, I. (2000). Exploring Reading-Writing Connections Through a Pedagogical Focus on Coherence. *Canadian Modern Language Review 57*(2), 52-356.

Levy, B. A., Nicholls, A., & Kohen, D. (1993). Repeated readings: Process benefits for good and poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(3), 303–327. <https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1037>

Liberman, I. (1971). Basic research in reading and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21, 71-87.

Liberman, I. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.

Liberman, I. Y. & Liberman, A. M. (1990). Whole word vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Bulletin of the Orton Society*, 40, 51-76.

Littleton, K., & Häkkinen, P. (1999). Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 20–31). Pergamon: Oxford.

Llaurado, A., and Dockrell, J. (2020). The impact of orthography on text production in three languages: Catalan, English, and Spanish. *Front. Psychol.* 11, 878.

Loarer E. (1998). L'éducation cognitive: modèles et méthodes pour apprendre à penser, *Revue Française de Pédagogie*, 112, 121-161.

Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128.

Lubliner, S., & Scott, J.A. (2008). *Nourishing vocabulary: Balancing words and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51, pp. 4-11.

Lunzer, E., & Gardner K. (1979). *The effective use of reading*. London: Heinemann Educational Books for The Schools Council.

Mann, V. A., & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 592-598.

Manolitsis, G., Georgiou, G. K., Inoue, T., & Parrila, R. (2019). Are morphological awareness and literacy skills reciprocally related? Evidence from a cross-linguistic study. *Journal of Educational Psychology, 111*(8), 1362-1381. <https://doi.org/10.1037/edu0000354>

Martin, C. L. (1989). Children's use of gender-related information in making social judgments. *Developmental Psychology, 25*(1), 80-88. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.1.80>

Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools, 45*(10), 1010-1023.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 80*(3), 300-335.

McNamara, D. S. (2004). SERT: Self explanation reading training. *Discourse Processes, 38*, 1-30.

McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York, NY: Erlbaum.

McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R., & Louwse, M. (2004). World knowledge driving young readers' comprehension difficulties. In Y. B. Kafai, W. A. Sandoval, N. Enyedy, A. S. Nixon, & F. Herrera (Eds.), *Proceedings of the sixth International Conference of the Learning Sciences: Embracing diversity in the learning sciences* (pp. 326-333). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia, 60*(1), 1-17.

Mertens, D. M. (2005). Research and Evaluation in Education and Psychology: *Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (pp.2 & 88-189). Thousand Oaks, London, Sage press.

Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly, 43*(4), 336-354.

Millis, K. K., Magliano, J. P., & Todaro, S. (2006). Measuring discourse-level processes with verbal protocols and latent semantic analysis. *Scientific Studies of Reading, 10*, 225-240.

Moats, Louisa C. (2005). How Spelling Supports Reading. *American Educator*, Winter 2005/06, 12-43.

Montessori, M. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου*. Αθήνα: Γλάρος.

Morton, J. (1980). The logogen model and orthographic structure. Στο U. Frith (Επιμ.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press.

Muijselaar, M. M., & de Jong, P. F. (2015). The effects of updating ability and knowledge of reading strategies on reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 43*, 111-117.

Muroya, N., Inoue, T., Hosokawa, M., Georgiou, G.K., Maekawa, H., & Parrila, R. (2017). The role of morphological awareness in word reading skills in Japanese: a within-language cross-orthographic perspective. *Sci. Stud. Read. 21*, 449-462.

Murrell, G. A., & Morton, J. (1974). Word recognition and morphemic structure. *Journal of Experimental Psychology, 102*(6), 963-968. <https://doi.org/10.1037/h0036551>

Naglieri, J. A., & Ronning, M. E. (2000). The relationship between general ability using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT) and Stanford Achievement Test (SAT) reading achievement. *Journal of Psychoeducational Assessment, 18*(3), 230-239. <https://doi.org/10.1177/073428290001800303>

Nagy, W., Berninger, V. & Abbott, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle school students. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 134–147.

Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., and Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-grade readers and at-risk fourth-grade writers. *J. Educ. Psychol.* *95*, 730–742.

Narens L., Graf A., & Nelson T.O. (1996). Metacognitive Aspects of Implicit/Explicit Memory. In Reder L., (Ed), *Implicit Memory & Metacognition*. *Routledge*, 137–170.

Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., & Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, *73*, 139–158.

Nicolson, R.I., Fawcett, A.J., Berry, E.L., Jenkins, I.H., Dean, P. & Brooks, D.J. (1999). Association of abnormal cerebellar activation with motor learning difficulties in dyslexic adults. *Lancet*, *353*, 1662–1667.

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of experimental child Psychology*, *94* (1), 1-17.

Nunes T., Bryant, P.E. & Bindman, M. (1997a). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *9*, 427-449.

Nunes T., Bryant, P.E. & Bindman, M. (1997b). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, *33*, 637-649.

Nunes, T., Aidinis, A., & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 201–218). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nunes-Carraher, T. (1985). Exploracoes sobre o desenvolvimento da competencia em ortografia em portugueus (Exploring the development of spelling in Portuguese). *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 1, 269–285.

Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 4, 443-468.

Oakhill, J., Yuill, N., & Garnham, A. (2011). The differential relations between verbal, numerical and spatial working memory abilities and children's reading comprehension. *International Journal of Elementary Education*. 4(1), 83-106.

Olson, R., Wise, B., Conners, F., Rack, J., & Fulker, D., (1989). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of learning Disabilities* 22, 339-348.

Osborn, J., Lehr, F., & Hiebert, E.H., (2003). *A focus on fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>

Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228-242.

Paas, F. G., Tuovinen, J. E., Tabbers, H., & Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63–71.

Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 30(1), 1-31.

Pan, J., Song, S., Su, M., McBride, C., Liu, H., Zhang, Y., et al. (2016). On the relationship between phonological awareness, morphological awareness and Chinese literacy skills: evidence from an 8-year longitudinal study.

Pantazopoulou, E. J., Polychroni, F., Diakogiorgi, K., & Georgiou, V. L. (2022). Accuracy and consistency in morphological spelling: evidence from Greek-speaking children with and without spelling difficulties, *Reading and Writing* 35(4), DOI:[10.1007/s11145-021-10174-1](https://doi.org/10.1007/s11145-021-10174-1)

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36–76.

Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The Assessment of Reading Comprehension: A Review of Practices-Past, Present, and Future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Center for improvement of early reading achievement (CIERA). Children's reading comprehension and assessment* (p. 13–69). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pearson, P. D., & Johnson. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282–296. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.4>

Perfect, T. J., & Schwartz, B. L. (2002). *Applied metacognition*. Cambridge: Cambridge University Press. [doi:10.1017/CBO9780511489976](https://doi.org/10.1017/CBO9780511489976)

Perfetti, C. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds), *Learning to spell. Research, theory and practice across languages* (pp. 21-38). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Perfetti, C. A & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. Στο D. Gorfien (Επμ.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (σσ. 67-86). Washington, DC: American Psychological Association.

Perfetti, C. A & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. Στο L. Vehoeven, C. Elbro & P. Reitsma (Επμ.), *Precursors of functional literacy* (σσ. 189-213). Amsterdam: John Benjamins.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. NY: Oxford University Press.

Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.

Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, L.C. & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly, Children's Reading and the Development of Phonological Awareness*, 33, 283–320.

Pike, M., Barnes, M, & Barron, R. (2010). The role of illustrations in children's inferential comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 243-255.

Plaza, M., & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/ syntactic skill, and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55, 368- 373.

Pollo, T. C., Treiman, R. & Kessler, B., (2008a). Three perspectives on spelling development. Στο E. L. Griorenko & A. Naples (Επιμ.), *Single word reading: cognitive, behavioral and biological perspectives* (σσ. 175-190). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Polychroni, F., Pantazopoulou, E. J., Diakogiorgi, K., & Georgiou, V. L. (2021). Spelling accuracy and spelling consistency by children with and without spelling difficulties: two time points, *Reading and Writing*.

Porpodas, C. D. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Ψυχολογία*, 8, 384-400.

Porpodas, C.D. (1989b). The phonological factor in reading and spelling of Greek. Στο P.G. Aaron & R. M. Joshi (Επιμ.), *Reading and writing disorders in different orthographic systems* (σσ. 177-190) Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Porpodas, C.D. (1990). Processes used in children's reading and spelling of Greek words. Στο G. T Pavlidis (Επιμ.), *Perspectives on dyslexia*, Vol. II (σσ. 197-210) Dordrecht, New York: Wiley.

Porpodas, C.D. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Ψυχολογία*, 8, 384-400.

Pressley, M. (2001). Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon. *Reading Online*, 5(2).

Pressley, M. (2002) *Reading instruction that works: The case for balanced reading* (2nd ed.). New York: Guilford.

Price, K. W., Meisinger, E. B., Louwarse, M. M., & D'Mello, S. (2015). The Contributions of Oral and Silent Reading Fluency to Reading Comprehension. *Reading Psychology*.

Primor, L., Pierce, M. E., Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia*, 61, 242-268.

Protopapas, A. & Skaloumbakas, C. (2007). Traditional and computer-based screening and diagnosis of reading disabilities in Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 15-36.

Protopapas, A. & Vlachou, E.L (2009). A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behaviour Research Methods*, 41, 991-1008.

Protopapas, A. (2017). *Learning to read Greek*, in Learning to Read across Languages and Writing Systems, eds L. T. W. Verhoeven and C. A. Perfetti (Cambridge: Cambridge University Press), 155–180.

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., and Mouzaki, A. (2013a). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Read. Writ.* 26, 615–646.

Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research and Intervention. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 289-312.

Read, C. (1971). Preschool children's Knowledge of English Phonology. *Harvard Educational Review 41* (1-34).

Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*, Boston, Routledge.

Reed, D. K., Petscher, Y., & Foorman, B. R. (2016). The contribution of vocabulary knowledge and spelling to the reading comprehension of adolescents who are and are not English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*(4), 633–657. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9619-3>

Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing Quarterly, 23*, 627–644.

Rothou, K.M., & Padeliaou, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Appl. Psycholinguist. 36*, 1007–1027.

Rothou, K.M., Padeliaou, S., & Sideridis, G. (2013). Predicting early reading in Greek language: the contribution of phonological awareness and nonphonological language skills. *Proceedings of 3rd World Conference: Learning, Teaching & Educational Leadership. Procedia – Social and Behavioral Sciences* (1504-1509).

Ruberto, N., Daigle, D., & Ammar, A. (2016). The spelling strategies of francophone dyslexic students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*(4), 659–681.

Russell, D. R. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication 14*(4), 504-554.

Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M., & Alber-Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness efficiency of oral and written retelling and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, 47(2), 135–152.

Schwandt, T. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructionism in Denzin, N.K and Lincoln, Y.S (eds), *Handbook of 28 Qualitative Research* (2nd ed.), London: Sage: 189-213.

Scott, J. A., & Nagy, W. (2004). Developing word consciousness. In J. Baumann & E. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 201-217). New York, NY: Guilford Press.

Seddon Johnson, M., Kress, R. & Pikulski, J.J. (1987). *Informal reading inventories*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Seigneuric, A., & Ehrlich, M. F. (2005) Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.

Seigneuric, A., Ehrlich, M. F., Oakhill, J. V., & Yuill, N. M. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 81-103.

Serra, M. J., & Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The educational psychology series. Handbook of metacognition in education* (p. 278–298). Routledge/Taylor & Francis Group.

Seymour, P. H. K., (1997). Foundations of orthographic development. Στο C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Επιμ.), *Learning to spell*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Seymour, P. H., & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/02643298608252668>

Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology*, *94*(2), 143-174.

Share D. L. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, *134*, 95-129.

Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing*, *12*, 219-252.

Sitko, B. M. (1998). Knowing How to Write: Metacognition and Writing Instruction. In *Metacognition in Educational Theory and Practice*, (Ed) by Douglas J. Hacker, John Dunlosky, and A. C. Graesser, 93–115. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*, μετ. Εκκεκάνη, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. N. York: Holt.

Smith, F. (1994). *Writing and the Writer* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Smith, F. (2006). Κατανοώντας την ανάγνωση: *Μια ψυχολογολογική ανάλυση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης*, (Αϊδίνης, Α. επιμ. ελλ. έκδοσης, Χατζηαθανασίου, Α. μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 40.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, California, Rand Corporation.

Son, L. K., & Schwartz, B. L. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition* (pp. 15–38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489976.003>

Spantidakis, I., Vassilaki, E. (2008). The Production of Writing, Metacognitive Skills and Anxiety Levels of the 6th Grade Primary School Students. In P. Roussi, E. Vassilaki & K. Kaniasty (Eds). *27th International Conference Stress and Anxiety Research Society Conference Proceedings*, pp. 40-50, Rethymno, Crete, 13-15 July 2006.103-113

Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.

Sprenger-Charolles, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. *Psychologie cognitive de la lecture*, 141-193.

Stahl, K., Stahl, A., & McKenna, M. (1999). The development of phonological awareness and orthographic processing in Reading Recovery. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 4, 27 - 42.

Stahl, S. A., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Stanovich, K. E. (1991). Changing models of reading and reading acquisition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (p. 19-31). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 402-433.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema. *ERIC Document Reproduction Service*, ED 121 474.

Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4, 245-256.

Strickland, D. S. (1990). Emergent literacy: How young children learn to read and write. *Educational Leadership*, 47, 18-24.

Sweller, J. (2002). Visualisation and instructional design. *In Proceedings of the International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning*, 1505-1510.

Taft, C. (1991). *Reading and the mental lexicon*. Hove: Erlbaum.

Tarchi, C. (2010) Reading Comprehension of Informative Texts in Secondary School: A Focus on Direct and Indirect Effects of Reader's Prior Knowledge. *Learning and Individual Differences*, 20, 415-420. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.002>

Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80-88.

Tavarez Da Costa, P., & Reyes Arias, F. (2021). A case study on the use of spelling as a determining factor in teaching English grammar in Dominican schools. Online Submission.

Tong, X., Deacon, S.H., Kirby, J.R., Cain, K., & Parrila, R. (2011). Morphological awareness: a key to understanding poor reading comprehension in English. *J. Educ. Psychol.* 103, 523-534.

Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading Fluency: Critical Issues for Struggling Readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (p. 130-158). International Reading Association.

Totereau, C., Thenevin, M. G., & Fayol, M. (1997). The development of the understanding of number morphology in written French. In C. Perfetti, M. Fayol et L. Rieben (Eds.), *Learning to spell* (pp. 97-114). Hillsdale, NJ: L.E.A.

Treiman, R. (1993). *Beginning to Spell: A Study of First Grade Children*. New York: Oxford University Press.

Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 265–276. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449>

Treiman, R., & Bourassa, D. C. (2000). The development of spelling skill. *Topics in language disorders*, 20, 3, 1-18.

Treiman, R., Cassar, M., & Zukowski, A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, 65(5), 1318–1337. <https://doi.org/10.2307/1131501>

Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28(6), 649–667. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8)

Underwood, T., & Pearson, P. D. (2004). Teaching struggling adolescent readers to comprehend what they read. *Adolescent literacy research and practice*, 135-161.

Vacca, R., & Vacca, J. L. (1989). *Content area reading*. New York: Harper Collins, 263.

Vachek, J., 1973, *Written language, General Problems and problems of English*, Mouton, The Hague, Paris, 18.

Vachek, J., 1982, English Orthography, A functionalist approach, στο W. Haas (ed.), *Standard Languages, spoken and written*, Mont Follick Series, Vol. 5, Manchester University Press, 37.

Vaknin-Nusbaum, V., Sarid, M., and Shimron, J. (2016b). Morphological awareness and reading in second and fifth grade: evidence from Hebrew. *Read. Writ.* 29, 229–244.

Vaknin-Nusbaum, V., Sarid, M., Raveh, M., & Nevo, E. (2016a). The contribution of morphological awareness to reading comprehension in early stages of reading. *Read. Writ.* 29, 1915–1934.

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *New directions in assessment of reading comprehension* (pp. 107–130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

van Merriënboer, J. J. G., & Ayres, P. (2005). Research on Cognitive Load Theory and Its Design Implications for E-Learning. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 5–13. <https://doi.org/10.1007/BF02504793>

Vellutino, F., Tunmer, W., Jaccard, J., Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3–32.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών

Πείδα	παράδηγμα	Έμπεναν	όλοι ήμαστε	πρόδοσε	πιθαρχία
Προσοπικά	Οχηρό	να εξαφανιστή	στηγμή	εκμεταλευτεί	ανακοχή
Παραμερήσει	πρωσοπικό	συνφωνώ	μάβρες	εκμετάλευση	θεσπίστικαν
Τοιμωρία	πρωσοπικό	Ήμαστε	μιώνει	προκαταλύψεις	ομοιωτητες
Ποινακίδα	Μυρμίγκια	εγωηστές	κακότηχες	οφείλωνται	η μαύρες γάτες
Αιχμαλώτησαν	Στοιχους	απέναντη	μάβρες	κοσμοθεωρεία	πέρνουν
Φένεται	Ηπύρχε	φαίροντε	δίξει	θεωρεία	βασίλισσα
Προλοιπτικών	Ηπύρχε	φαίροντε	η πράξη είναι απάνθρωποι	αιχμαλότους	να ήμαστε
Αντίρηση	Τσύρκο	η τιμωρίες	πολλύ	ανακοχή	εκμεταλεύονται
Σκυνοθέτης	Πείραν	Γίνετε	διηγήται	Εξελήχθηκαν	ομοιώτητες
μηλάνε	Σηνφωνώ	Μπένει	φιλακισμένος	τροίχωμα	εχμαλωτήσουν
οι τηλεόραση	Σηνφωνώ	συνάντιση	διηγήται	Κατιγορίθηκαν	εχμαλωτήσουν
δυστιχώς	είσε	Παραπλανίσει	βασανιστηκό	Κατιγορίθηκαν	ενωθεί
παρασίρονται	απλώχερα	Πιραματόζωα	δηνότανε	δίχνει	Ενωθεί
χρησιμοποιούντε	απαγορεύτικαν	εκείνων τον στρατιώτη	περιπτώσεις	Πρωλιπτικών	Εστάνονται
Λόγο	περιπτώσεις	μύνημα	πέθεναν	ευθίνονται	Εστάνονται

ομοιώτητες	θεορούνε	μύνημα	υπηρετούσαν	Πρωλιπτικών	Θεορώ
Θυμάτε	επιδεί	θύμωναι	συνεχός	Καταδιόκονταν	καταλαβένουμε
ομοιώτητα	επιδεί	σινεύει	δώθηκε	πειραματατώζωα	Πήσει
Ηλικεία	εξωντόσουν	σινεύει	φροντήζει	πινές	Νοιώθουν
Χόρευαι	εξωντόσουν	σινεύει	περιπτώσεις	τελευτέα	Νοιώθουν
χρησιμοποίησουμε	δίχνει	καταγωγή	φτηάχτικαν	κάπιως	Βαρής
Συνέχια	διόχνονται	ένιαζε	φτηάχτικαν	κάπιως	Ενοεί
Έτρογε	χτηπύναι	νιάζεται	πηγένουν	γενάει	αντιμετοπιστεί
γενιόντουσαν	χτηπύναι	τεραστειο	επήσεις	βάφτικε	Παίρνει
τις τηλεόρασης	θρησκία	έχει στειχήσει	επησεις	αιχμαλοσίας	Συγκενείς
Ασκή	πολλή φωτινή	έχει στειχήσει	δωθηκε	παιρνούσαν	είναι φτιαγμένοι
συγκραφέας	πολλή φωτινή	θρησκία	η ομοιότητες	πιάστηκε	Αγαπιούντε
Νωμίζω	πολλή φωτινή	αφεντηκό	εχμαλωσίας	φτένε	αλωστε
Μόλλις	παιθάνουν	ευχαριστιώτανε	σκέφτωνται	είχαν παραμείνει ζωντανή	κύρηγμα
Βλακίες	απέμιναν	θύγεται	μήνημα	σκοτώνη	κύρηγμα
διόξ' την	προλύψεις	ειδικοί ομάδα	πίσει	να αλλάξη	μεγάλη αναταραχεί
κλοτσάμε	συνέχια	χώρευε	θύγεται	Εφαρμώσουν	τη παθαίνουν
αφθόρμητα	πρώτων	άφειναν	δίξει	στης τροφές	περιβάλλον
παράδηγμα	ανεξαρτήτος	ψωφήσουν	χρησιμοποίησουν	οτιδίποτε	να εθίση
της εξόντωσαν	κατάλανε	ποιο προνομιούχα	δικαιόματα	πιστικό	πιράματα
βραδυνοί	προστασία	σκληρήναν	διόχνονταν	διατειρείται	νιαζόμαστε

συνέβεναι	σηντροφιά	εκμεταλεύονται	πέθεναν	ελλατωθεί	δικαιόματα
αυθόρμιτα	τηλεώραση	εμεις το θεωρούμαι	ενωεί	χόρευαι	να σκέφτεσε
ποιο πάνω	χαμμένες	δεν αντέχο	ενωεί	πρότων	πήγεναν
αφηγείτε	αιχμαλοτισμένος	ανακατέυεσε	απομωνώνουν	πρότων	φτιάχτικαν
θα οφεληθούν	δισιδαιμονίες	υπηρεσείες	δυστηχώς	φένεται	πλυμήρισε
κατέλληγε	ένιαζε	αξιωματικών	πρωσοπικότητα	συνίθεια	πλυμήρισε
θήγετε	συμφωνό	αντάλασσαν	πρωσοπικότητα	Ανταμοίβονται	ψυχιατρίο
κλισμένος	ενωεί	ξενιασιά	ήδιση	έμπεναν	φύλλο
θυμάτε	ενωεί	θυμώταν	ήδιση	ενωεί	φύλλο
Επίσης	δυστιχός	σιωπιλή	ολόκλιρο	ενωεί	Εργοδιγοί
Διαφωρές	δυστιχός	εκμετάλευση	μαθευτί	Εκμεταλεύσεις	εκπρωσοπίσει
Ωσο	μέχρυ	ανακοχή	μηλίσουν	δύπλα	εκπρωσοπίσει
Συμφωνό	πληγοθεί	κοροϊδεβαν	μηλίσουν	αντιμετοπίζονταν	εκπρωσοπίσει
Ειδικά	μηρμύγια	εκμεταλεύτηκαν	διμοσιεύσουν	Εκμεταλεύονται	εκμεταλευτούν
τηλεώραση	μηρμύγια	σκώτοναν	γύνουν	περισότερο	Ένιοθε
αυτό λέγετε	απλός (επιρ)	σκώτοναν	να γύνουν διάσιμη	να συνεργάζεσς	Βαριέμε
εκμετάλευση	φταίνας	κατότερους	διάσιμη	συληφθούν	Διαδύκτιο
Θήγετε	ενγκλοβισμένοι	λόγο του	πηστεύω	οι διαφορά	Διαδύκτιο
βασίλησσα	ενγκλοβισμένοι	βασανηστήρια	κάπιον	όμοιοι	Βασίλισσα
Παίρνεις	ένιοθε	εκμεταλεύονται	σιμφέρον	σηνέχεια	Ενωεί
Ασκήται	διαφιμιζόταν	ποιο προνομιούχοι	έγηνε	σιμφωνώ	Ενωεί

Ασκήται	θύμωναί	όλο και ποιο σκληρό	χαρακτίρας	ελένχη	Έξωτερική
Λόγο	ξεβαμένη	παιρνάνε	όλη δουλεύουν	ελένχη	αποκαλυφθή
παιθένουν	χρησιμοπειούν	πηνακίδα	διαφονώ	Πηραματόζωο	της σκεψεις
παιθένουν	η γνώμοι μου	φύλλο	αντιθέτος	Εκμεταλεύονταν	ίδους
πολυνιάζεται	θυριώδες	σηνάντηση	εκείνει δεν	Διαφορετοικί	καταλαβέναν
τιμορούνταν	διαδήδοντε	πανυγηρικά	ανακοχή	Διαφορετοικί	απολύτος
παραπληροφόριση	διαδήδοντε	πανυγηρικά	θύμονε	έδεινε	αντιμίλισε
ξεχορίζουν	επικύνδηνος	φύλλο	θυμίθηκε	πίστηκαν	ελλάτωμα
αφαιρόντας	επικύνδηνος	πανυγηρικά	ολόκλυρες	αλήθιες	έπερνε
ώφελος	αντιμετοπίσουν	πανυγηρικά	νιάζεσε	δουλιές	δικαιόματα
ποιο ευνοηκά	πυράματα	πλήση εγκεφάλου	νιαζεσε	έπερναν	περιτούς
ποιο ευνοηκά	πυραματόζωα	δεν πρέπει να θυσιάζετε	χαμένες περιπτώσης	έπερναν	αίτη
προκατάλειψη	επιστημώνων	είθελε	όλλοι	Απαγορεύτικαν	εχμαλωσίας
διασιμότητα	οδεινηρές	δίξει	σκεύτονται	Εκμεταλεύονται	ενώεί
πωνάς	θύγεται	γείνει	έτοι	ενοεί	ενώεί
συνεννοούντε	διμοσιευθεί	διάσειμος	ζωολογικού	παιθάνει	προκατάλυψη
μεταξί	ανακατέβετε	σινεστίματα	ζωολογικού	Προταγωνιστής	απόδιξη
κοσμοθεορία	δηιγείται	σινεστίματα	δυστηχώς	θίγετε	φτένε
τους επικεφαλείς	δηιγείται	σινεστίματα	δυσιδεμονίες	ενδιαφέρων	ανήκितους
ψυχιατρείο	περιφανεύεται	επίσεις	δυσιδεμονίες	χρησιμοποιή	Ανήκितους

Θυμάτε	δίδνει	πιράματα	συναιχώς	ενωούσε	ευτυχυσμένος
όλοι την μυρμ...	επικύνδυνο	ομοιώτητες	φοβάσε	ενωούσε	αποφάσησαν
την μιρμιγκοπολιτία	εκμεταλευτούν	πλημίρισαν	προκατάλειψη	θυριώδη	Θηρείο
την μιρμιγκοπολιτία	μονάχα από συναίσθησει	πλημίρισαν	υπεύθηνη	χρόνια	ο σκηνοθέτης
Διήκηση	δίδει	την πόλλη (ουσ)	ελέγχουν	ώμος	Τέτιες
κυρύχτηκε	εκμεταλεύεται	διμοσιογράφος	της μέρες μας	Ισχεί	Καλήτερο
απαγορεύτικαν	προδόσει	βασίλισσα	προκαταλύψεις	Μυθηστόρημα	Μέχρει
Συμαίνει	ανύμπορα	φύλλο (φύλο)	στιρίζουν	πολές φορές	Εξηγίσει
χρησιμοποιώντας	υποκρητική	εκατομύρια	χρησιμοποιώντας	περιπολείς	Πολητές
να πήσει	μίνηση	προηδοποίησε	πιάστικε	πιάστικε	Δουλιές
Διάσιμη	μίνηση	παρέμβεναν	πιάστικε	Μυθηστόρημα	Δυναμη
διάσιμη (πληθ)	κοσμοθεωρεία	τηλεώραση x 4	αποκτίσει	Δημιουργήται	Μεγαλύτερη
Εμήσισαν	υπηρισίες	ενωούσε	καλήτερη	δίδνει	Χρειάζετε
Εμήσισαν	επίσεις	ενωούσε	αντιμετόπιζε	τηλεώραση	συνεσθήματα
σκοίλοι	εχμαλωσίας	ευτυχησμένος	τηλεώραση	εναντίων	θεωρό
αντάλαγμα	διάρκια	αυτό φαίνετε	επιροή	Καταλαβένουν	βάρβαρω
νιόθουν	θυριόδες	έπερνε	επιροή	υληκά	εκμεταλέβεσε
θεορούσε	θυριόδες	της χαμένες	δίδει	σημφωνώ	εκμεταλέβεσε
σκοτόνουν	αδιαφωρείς	αβλικοί	ταυτόχρωνα	δείνει	δίναναι
τιρηθούν	αδιαφωρήσουν	άρχησαν	δίδει	φτιαχτεικαν	σκευφτόμαστε

φοβιτσιάριδες	μεταδόσει	μόνι τους	μεγαλωποιήσει	ευκινισιάς	συμφωνώ
ήχε	ανταλάσσουνε	δεν έχει σχέσει	ένιαζαν	αποφάσσισε	περιπτώσεις
έδειναν	εκμεταλευτούν	πρωταγωνιστίσουν	εξαπλόθηκαν	Είσε	εκμετάλευση
συνελίφθισαν	ασύμαντες	οπωτε	έδειναν	γενάει	θυμάτε
συνελίφθισαν	εκμεταλευτεί	έπερναν	υσχικά	ποιάστηκε	εξερέσης
δικαιοσίνης	ακρωτιριασμένοι	επιδή	υσχικά	σκωτόσουν	εξερέσης
πολαλασιάζονταν	χώρευε	οδυνιοί	πολεμηστές	σκωτόσουν	εκμεταλεβόμαστε
οργανομένα	μαθεφοί	κυνηγιτό	καταπολεμηθεί	Εξίς	συμφωνό
οραίο	μαθεφοί	μύνημα	φένεται	αντιλίφθηκε	κοινωνίας
χρόμα	δίναμι	μύνημα	προκαταλύψεις	παράδηγμα	ελέφθεροι
Εμφάνηση	δίναμι	σκοτόσουν	τους λέγαμαι	μύνημα	Ελεφθερία
Ψυχηκά	νιάζει	γορίλλας	θέλεται	μύνημα	Τιρανίζονται
Ρήχνουν	φιλάκιζαν	συνεργάζεσε	πείται	περιπήοιση	επιρεαζόμαστε
Φτέξιμο	περίπτωση	συνεργάσημη	πήγαμαι	περιπήοιση	Συνειθίσει
Φτέξιμο	απιλούσαν	θυμιθεί	περίφυμα	είναι πιο προνομιούχη	Εννοή
πολύ δύναμη	ειπύρχαν	προσπαθόντας	πυραματόζωα	Εξίς	Συμασία
ασύμαντους	ειπύρχαν	προσωπικό	επικύνδινα	συνηθήσει	αλληλοβοηθειούνται
συμαντικότερο	φιλακες	προσωπικό	χώρευε	λάτρεβε	απομωνομένα
συμαντικότερο	συμφωνό	συμφέρων	κάπιοι	ειπάρχει	απομωνομένα
Σκήλους	πείρε	αντιμετωπίζωνταν	τηλεώραση	πολά	διακοσμητικό
εκμεταλεύονταν	αντιμηλούσε	νοιώθουν	τηλεώρασης	ειπήρχε	Θύγετε

χαρακτηριστική	ανεπήτρεπτο	υπειρέτες	αποκλήσουν	όλη το πίστευαν	Θύγετε
σκευτονται	πηνές	κολιμένη	συνενοούνται	η βασίλισσα δεν νοιάζετε	Θύγετε
συνενοούνται	εκμεταλεύονται	κολιμένη	πραγματικότητα	επηδιμία	Θύγετε
φυλάκησε	κουράζετε	δίχνει	στηγματίζουν	επηδιμία	τηλεώρασης
επιμελήτριας	ανηπομονησίας	μεγαλώσομος	λεπτομέριες	πολύ τηλεόραση	τηλεώραση
αιχμαλωτισμένους	ξεβαμένες	μεγαλώσομος	υποτήθεται	Σκοτόνοντας	είδιση
κυνό	λάθως απόψεις	ακρέες	φανερώνουν	διαφονώ	γείνει
ξεχορίζουμε	πολεμίσουν	επιρεασμένοι	εφθήνες	παράπτομα	χώρευε
εκμεταλεύονταν	αναρώσει	διαδόσει	εφθήνες	Προταγωνιστής	εγκαταλήπονταν
εκμεταλευόμαστε	εχμαλωσίας	μύνημα	φένεται	κυρήχτικε	εγκατέληπαν
χρώμματος	ώφελος	μύνημα	καφιέται	Απαγορεύτικαν	προσηλομένοι
χρειάζεσε	δειγίται	επειρεάζονται	μηλούν	εχμαλωσίας	πρώτων
θεσπίστικαν	δειγίται	αντιμετοπίζονται	ασχολείτε	Πρωτημούσε	Θυμάτε
φτιαχτικαν	έδιξε	τιμορούνταν	βασσίλισσα	Πρωτημούσε	Μεγάλοσε
βίματα	να διξει	οι ομοιότητα	επίσεις	ζωολογικό	Παιθάνει
υπόλιπη	να διξουν	όντος	αγριεύη	ζωολογικό	Φρώντιζαν
απολοίσουν	δικαιόματα	παιρνούσε	όφελως	θυμύθηκε	Χειρότερη
οι άνθρωποι είναι αδύνατη	αποκλισμό	ελευθερόθηκε	εκμεταλευτεί	ηπήρχε	Τημωρία
δίθεν	να καταπατίσει	εξαλιφθούν	βασσίλισσα	Σχιματισμένς	εκμεταλευόμενοι
Αθόα	τιμορούνταν	κάπιοι	δεν θυμάτε	χαραχτήρα	εκμεταλέβεται

Σκήλων	εκμεταλεύτηκε	φένεται	αλά	κρήνης	Πεθένω
εξαλιφθούν	το συμφέρων	θανατόνονταν	πράτουν	κρήνης	εκμεταλεύονται
πληροφόρισης	συμπεριφερόμασται	ώντα	χώρευε	δίχνεις	Συμβούλεβε
οι δική μου	πρόσφεραι	ενοεί	να ασχολήσε	Εξηγηρητήσει	Ομιότητες
Χώρευε	θέλιση	παράσσιτα	να ασχολήσε	συμαντικο	Ενοεί
στρατιότες	χαρακτηριστικό	ειποθεί	τραυματησμένος	Εξηγηρητήσουν	Πιθει
αιχμαλώτησαν	φέναιται	δεν πρέπει να ασχολείτε	θέλωντας	ενωεί	Πίθονται
Όπιων	φέναιται	στρατηώτης	επιδεί	ενωεί	Ήσχίουν
Κάπιοι	προτέρημα	απαγορεύφτηκαν	επιδεί	δεν κόβετε	Δίχνει
Οφελεί	ελλάτωμα	ειδανικές	η γάτες	συνίθια	Πίθουν
Συζίτηση	ελλάτωμα	ενοούσε	κινηγάν	συνίθια	Πίθονται
εκμεταλευτούν	διάσιμος	της ώρες	πολλές προκαταλήψης	τελευταία	Περισσότερο
να εξαφανιστή	πιραματόζωα	όσοι είναι διάσημη	ητηθεί	αυτό λέγετε	Πηστεύω
Συνήθησε	εστήματα	παιρνάει	χρουσουζικες	φανατησμός	Χόνεσε
σκυλιόν	εστήματα	έδιχνε	δεισηδαιμονίες	νιάζεται	Χόνεσε
εννωεί	εκμεταλευόμαστε	μύνημα	παράδηγμα	εκμεταλλεύφτηκαν	Προσωπικά
αφανήσουν	παιθένει	υποτίθετε	γειτόνισα	οικογένοιες	προσωπικά
συνανθρώπους	παιθένει	θεωρείτε	εκμεταλευόμαστε	κυνδίνευε	δεν θυμάτε
θεορούνταν	παρασσύρονται	σκωτώσουν	να είμασταν	κυνδίνευε	Κοίμενο
χαμένει υπόθεση	πέρνει	σκωτώσουν	όστε	Πραγματικότητα	Θυμάτε

στρατιότη	αξιόματα	αντιπρωσωπεύουν	είρθε	αλήθια	Συμαίνει
τελευτέο	μιρμίγκι	περιγράφετε	εχμαλωσίας	Αντιμετόπιζαν	Ασυμαντα
δήνανε	μιρμίγκι	χόρο	δεν κοροιδεύουμαι	πολά	Εμφάνηση
μηλούσε	συνηπαρξεις	βασίλισες	δεν γίνετε	Ενό	Πιστηκά
σκλυροί	πηνασμένο	πιστικοί	σηγκεκριμένα	γενούσε	Πιστηκά
ανελέϊτη	διότη	βραβέψουν	απότωμα	το κελύ	τους σκύλους να μην είναι άχρηστη
ανελέϊτη πληθ	επιρεάζει	βραβεφθούν	ερωτευτίτε	διάσιμος	να γίνουν γνωστή
το φύλλο	μηλάνε	μηλούν	χρεισιμοποιήσουν	αντικήμενα	πλήση εγκεφάλου
δυσκολα καταπολεμάτε	κακομεταχειρηζόμαστε	βραβέψουν	περίπτωση	οι δική μας άποψη	Κάπιος
συμφωνό	δυνατώτητα	πυράματα	περίπτωση	πολαπλασιαστούνε	Επικύνδινη
χαίρεσε	πέρνει	έβγενε	καταλαβένουν	να γίνουν γνωστή	Επικύνδινη
έμπεναν	λυσμονούσε	ιδιωκτήτες	υποσπιρίζω	εκμεταλευόντουσαν	Επηδή
κοινωνίας	αγόνας	σκήλος	αλληλοβοηθιόμαστε	πρωσοπικό	επισοίκεια
επιφηλακή	συγκηνιτικό	εκμεταλέυονταν	πηγέναν	πρωσοπικό	ενοεί
ομαδοποιόντας	συγκηνιτικό	το θέμα που θίγετε	θεωρείτε	Εσθανόντουσαν	θεορείς
προσβάλουν	αντιμετοπίζει	περιτριγιρίζονται	συμπεριφέρετε	Αποκτείσουν	κοσμοθεορία
ρεζιλέψη	επιρεάζει	γύρο	μύνημα	γέλοια	θα επιρεάσει
γενάς	αρνητηκά	χώρευε	παράλληλα		