



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**«Έρευνα και διδακτική παρέμβαση σε μαθητές με
μαθησιακές δυσκολίες σε ζητήματα ορθογραφίας
καταλήξεων»**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ

ΤΣΙΝΙΑΡΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ

A.E.M.: 4389

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1. Επόπτρια: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος

Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: _____

Η συγγραφέας Τσινιάρα Αικατερίνη βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της πτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόθερμα την επόπτριά μου, αναπληρώτρια καθηγήτρια κυρία Αγγελική Σακελλαρίου για την πολύτιμη βοήθειά της σε κάθε βήμα και καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της μελέτης. Η επιστημονική της κατάρτιση, οι συμβουλές και οι προτάσεις της ήταν καθοριστικής σημασίας και συνέβαλαν σε μια αποτελεσματικότερη εξέταση του θέματος. Ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στον κύριο Τρύφωνα Μαυροπαλιά διδακτικό προσωπικό σε θέση ΕΔΠΙ Ειδικής Αγωγής και την κυρία Αθανασία Ανδρεοπούλου ειδικό διδακτικό προσωπικό για τις συμβουλές και τις προτάσεις τους.

Στο σημείο αυτό ακόμη, κρίνεται σκόπιμο να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα αλλά και τη διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας οι οποίοι μου επέτρεψαν την είσοδο και μου προσέφεραν τη δυνατότητα πραγματοποίησης της έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου για την υποστήριξή τους και σε αυτήν την προσπάθεια αλλά και όσους στάθηκαν δίπλα μου ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

Φλώρινα, Ιούνιος 2020

Τσινιάρα Αικατερίνη

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	10
1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	10
1.1. Οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών	10
1.2. Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	15
1.3. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία	22
1.4. Δυσορθογραφία.....	25
1.5. Μαθησιακές δυσκολίες και ορθογραφία καταλήξεων.....	28
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	33
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	33
2.1. Ορθογραφία	33
2.2. Στάδια ανάπτυξης ορθογραφικής ικανότητας	37
2.3. Γλωσσικές παράμετροι που επηρεάζουν την ορθή γραφή των λέξεων	41
2.4. Κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών	43
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	45
3. ΕΡΕΥΝΑ.....	45
3.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	46
3.2. Δείγμα	46
3.3. Ερευνητικό εργαλείο.....	47
3.4. Συλλογή δεδομένων.....	48
3.5. Ανάλυση δεδομένων.....	49
3.6. Αποτελέσματα	50
3.7. Διδακτική παρέμβαση.....	56
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	68
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	68
4.1. Συμπεράσματα – Συζήτηση	68
4.2. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	81

Τεστ (προ-μετά).....	81
Test (pre-post).....	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	83
Pre-test (προ-τεστ) μαθητών τυπικής ανάπτυξης.....	83
Pre-test (προ-τεστ) μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	92
Post-test (Μετά-τεστ) μαθητών τυπικής ανάπτυξης	93
Post-test (Μετά-τεστ) μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες	97
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	98
Εικονογραφήματα	98

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο «Έρευνα και διδακτική παρέμβαση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ζητήματα ορθογραφίας καταλήξεων» εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Σκοπός της ήταν η διερεύνηση των καταληκτικών ορθογραφικών λαθών τα οποία κάνουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η σύγκριση των λαθών αυτών με τα καταληκτικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και η εξέταση της βοήθειας που προσφέρει μια διδακτική παρέμβαση στη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 5^ο Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας σε 8 μαθητές της Δ΄ τάξης. Η συλλογή των δεδομένων στηρίχθηκε στον σχεδιασμό ενός pre και ενός post test. Το test περιελάμβανε μια άσκηση συμπλήρωσης καταλήξεων (ουσιαστικά, ρήματα), μια άσκηση με υπαγόρευση ανάλογων περιόδων και μια άσκηση ελεύθερης γραφής (επιστολή).

Τη συλλογή των αρχικών δεδομένων ακολούθησε μια διδακτική παρέμβαση η οποία στόχευε στη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών αναφορικά με τα καταληκτικά λάθη που εντοπίστηκαν. Βασικός στόχος της παρέμβασης ήταν οι μαθητές να απομνημονεύσουν τους σχετικούς κανόνες με τη βοήθεια της πολυαισθητηριακής και της εικονογραφικής μεθόδου και στη συνέχεια να είναι σε θέση να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη τους στη διαδικασία του post-test. Τα δεδομένα έδειξαν πως ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει κατά βάση δυσκολίες στην καταληκτική ορθογραφία ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν δυσκολίες κυρίως στην ιστορική-θεματική ορθογραφία. Επίσης, έδειξαν πως το είδος των ασκήσεων μπορεί να επηρεάσει την καταληκτική ορθογραφική ικανότητα των μαθητών ακόμα και αυτών υψηλής επίδοσης.

Η εφαρμογή, τέλος, της διδακτικής παρέμβασης κρίνεται ως σημαντική και απαραίτητη καθώς ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ήταν σε θέση να εντοπίσει και να διορθώσει τα περισσότερα από τα καταληκτικά του λάθη κατά τη διαδικασία του post-test, ενώ και τα ελάχιστα καταληκτικά λάθη που σημείωσαν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εντοπίστηκαν και διορθώθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, ορθογραφία καταλήξεων, δυσορθογραφία

ABSTRACT

This diploma thesis titled «Research and teaching intervention on students with learning disabilities in cases at the spelling of suffixes» was elaborated in the Department of Primary Education of the University of Western Macedonia. The aim was the examination of spelling endings mistakes which students with learning disabilities do, the comparison of them with mistakes which standard growth students do and the examination of the help offered by a teaching intervention for improvement of spelling ability. The study was conducted at 5th Primary School in Florina at 8 students of fourth grade. Data collection was based on a pre- and a post test. The test included an exercise of filling in the blanks (nouns, verbs), an exercise in dictation spelling test and a free writing spelling test (letter).

The first data collection was followed by a teaching intervention aiming at the improvement of students' spelling ability with regard to suffix mistakes. The main aim of the intervention was for the students to memorize the grammatical rules with the help of the multisensory and iconographic methods and the subsequently to be able to find and correct their mistakes in the post-test. The data showed that the student with learning disabilities made more mistakes in spelling suffixes, while standard growth students presented difficulties mostly in historical-thematic spelling. Also, the data collection showed that the type of exercises can affect the suffix spelling ability of all students.

The implementation of the intervention, at the end, is considered important and necessary as the student with learning disabilities was able to find and correct most of the suffixes mistakes during the procedure of post-test, while the few suffixes mistakes made by the standard growth students were also detected and corrected.

Key words: learning disabilities, spelling of ending, dysorthography

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα ζήτημα που τα τελευταία χρόνια αποτελεί θέμα συζήτησης και διερεύνησης για πολλούς εκπαιδευτικούς και ειδικούς επιστήμονες. Συχνά σε μια γενική τάξη υπάρχουν μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής στοιχείο που οδηγεί στον αποκλεισμό των μαθητών από τη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία αλλά ενίοτε και στην κοινωνική απομόνωση. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι ευρύς και μπορεί να αναφέρεται σε γενικές ή ειδικές δυσκολίες. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται στο χαμηλό νοητικό επίπεδο των ατόμων και σε έλλειμμα των γνωστικών και αισθητηριακών λειτουργιών, αντίθετα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν σχετίζονται με κάποιο έλλειμμα και τα άτομα έχουν φυσιολογικό επίπεδο νοημοσύνης. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αφορούν την ικανότητα της γραφής, της ανάγνωσης και των μαθηματικών και συνοδεύουν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Πολυχρόνη, 2011: 90-91).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές και επίμονες δυσκολίες στην ορθογραφία και η επίδοσή τους σ' αυτή παρουσιάζει πισωγυρίσματα (Μουζάκη, 2010: 395). Οι επίμονες αυτές δυσκολίες οι οποίες αφορούν την ορθογραφία αποδίδονται στη βιβλιογραφία με τον όρο δυσορθογραφία. Τα λάθη των μαθητών με δυσορθογραφία εντοπίζονται είτε στο θέμα είτε στην κατάληξη των λέξεων και διατηρούνται ακόμα και σε μεγαλύτερες τάξεις στις οποίες οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν σημαντική ορθογραφική ανάπτυξη.

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία επιλέχθηκε να διερευνηθεί η καταληκτική ορθογραφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά συγκεκριμένες καταλήξεις ουσιαστικών και ρημάτων. Η καταληκτική ορθογραφία επιλέχθηκε καθώς στηρίζεται σε γραμματικούς κανόνες, οι οποίοι μπορούν να απομνημονευτούν και να κατανοηθούν σε αντίθεση με την ιστορική ορθογραφία αλλά αποτελεί και σημαντικό κομμάτι του γραπτού λόγου αφού αυτή ορίζει τις γραμματικές κατηγορίες. Οι έρευνες, επίσης, όσον αφορά το κομμάτι της ορθογραφίας των καταλήξεων είναι ελάχιστες στοιχείο που υπήρξε αφορμή για την επιλογή της στην παρούσα έρευνα. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε μια γενική σχολική τάξη με τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και έναν μαθητή ο οποίος παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και οι οποίες εκδηλώνονται κυρίως στον τομέα της γραπτής απόδοσης του λόγου και ειδικότερα

στην ορθογραφία. Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συχνότητας και του είδους των καταληκτικών λαθών του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με την επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης σε τρία έργα γραφής.

Η συλλογή των δεδομένων σχετικά με την ορθογραφία των καταλήξεων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ενός τεστ το οποίο σχεδιάστηκε για τον συγκεκριμένο σκοπό. Το τεστ περιλάμβανε τρεις ασκήσεις, διαβαθμισμένης θα λέγαμε δυσκολίας με πρώτη άσκηση αυτή της συμπλήρωσης των καταλήξεων σε συγκεκριμένες λέξεις ενός κατασκευασμένου κειμένου, δεύτερη άσκηση την υπαγόρευση περιόδων οι οποίες περιείχαν λέξεις-στόχους και τρίτη άσκηση το έργο ελεύθερης γραφής μέσα του οποίου επιδιώχθηκε η διερεύνηση της γενικότερης καταληκτικής ορθογραφίας των μαθητών.

Το τεστ δόθηκε στους μαθητές δύο φορές, η πρώτη φορά στόχευε στη συλλογή αρχικών δεδομένων αναφορικά με την καταληκτική ορθογραφία. Η ανάλυση των αρχικών αυτών δεδομένων οδήγησε στον σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης με κύριο στόχο τη βελτίωση της ορθογραφικής απόδοσης συγκεκριμένων (αναφέρονται επακριβώς οι καταλήξεις παρακάτω στο κυρίως μέρος) ρημάτων και ουσιαστικών. Η παρέμβαση ακολούθησε την πολυαισθητηριακή και την εικονογραφική μέθοδο στοχεύοντας έτσι στη διδασκαλία των καταλήξεων μέσα από την ανάπτυξη οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων αλλά και τη δημιουργία μνημονικών εικόνων. Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης το τεστ δόθηκε και πάλι στους μαθητές, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σχετικά με την καταληκτική ορθογραφική ικανότητα των μαθητών και ειδικότερα του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια του τεστ (προ-μετά) αναλύθηκαν σύμφωνα με την ποιοτική μέθοδο καταλήγοντας στο γενικό συμπέρασμα ότι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στην καταληκτική ορθογραφία καθώς τα λάθη του είναι περισσότερα αναλογικά με τους τυπικούς μαθητές οι οποίοι κατά βάση κάνουν ιστορικά λάθη.

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών μέσα από την οριοθέτηση αρχικά του όρου, παρουσιάζοντας τους ορισμούς όπως αυτοί προέκυψαν από τις επιστημονικές προσεγγίσεις διαφόρων μελετητών, σημειώνοντας τα κυριότερα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και τη σχέση τους με την ορθογραφία ενώ ορίζεται η έννοια της δυσορθογραφίας και τονίζεται η σχέση της με την ορθογραφία των καταλήξεων. Στη συνέχεια, στο

δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια οριοθέτησης της ορθογραφικής ικανότητας με μια σύντομη περιγραφή των σταδίων που αυτή ακολουθεί μέχρι να αναπτυχθεί επαρκώς. Επίσης, παρουσιάζονται οι γλωσσικές παράμετροι που επηρεάζουν την ορθή γραφή των λέξεων αλλά και οι κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών.

Το τρίτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο κομμάτι της έρευνας στο οποίο ενσωματώνονται και τα αποτελέσματα από την αρχική και τελική διερεύνηση. Ακολουθούν οι στόχοι, η περιγραφή και οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν στη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, στο κεφάλαιο τέσσερα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας τα οποία συγκρίνονται με τα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών και γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας αλλά και στις μελλοντικές της προεκτάσεις.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1. Οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν σύμφωνα με τα δεδομένα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με το 50% των μαθητών που φοιτούν σε ειδικές σχολικές μονάδες να έχουν διαγνωστεί με κάποια από αυτές. Ειδικότερα, το 80% των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες κυρίως στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004: 186 · Τζιβνίκου, 2015: 33).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς συχνά συνδέονται και συσχετίζονται με τη σχολική αποτυχία. Η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση αυτών των δυσκολιών μπορεί να βοηθήσει στη μείωση των συμπτωμάτων που εμφανίζουν οι μαθητές, ενισχύοντας τη συμμετοχική τους

πεποίθηση στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας εκ των προτέρων τις αδυναμίες των μαθητών μπορούν να προχωρήσουν στον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας στοχευμένης και βασισμένης σε τεχνικές και μεθόδους που θα βοηθήσουν και θα αναδείξουν τις δυνατότητες και όχι τις αδυναμίες τους (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Οι πρώτες προσπάθειες ορισμού του όρου των μαθησιακών δυσκολιών έστρεψε τους επιστήμονες στη μελέτη και περιγραφή ατόμων με κλινικά προβλήματα τα οποία παρουσίαζαν κανονικό νοητικό υπόβαθρο. Δύο από τους πιο γνωστούς ιατροκεντρικούς ορισμούς δόθηκαν από τον Myklebust (1968) και τον Bannatyne (1971) κάνοντας λόγο για «ψυχονευρολογικές Μαθησιακές Δυσκολίες» τονίζοντας κυρίως τη φαινομενολογία και ταυτίζοντας τις δυσκολίες στη μάθηση με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» ο καθένας αντίστοιχα (Τζουριάδου, 2011).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ετερογένεια, καθώς προβλήματα εντοπίζονται στη γλώσσα, την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Συχνά, δίπλα στον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες υπάρχει ο προσδιορισμός «ειδικές» ο οποίος χρησιμοποιείται για να διακρίνει τη γενική σχολική αποτυχία από αυτή η οποία οφείλεται σε κάποια διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία και δεν εστιάζει σε μια συνηθισμένη δυσκολία που γεννιέται μέσα στο σχολικό πλαίσιο λόγω ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια μεγάλη κατηγορία δυσκολιών, ενώ οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς δεν έχουν παγκόσμια αποδοχή και αυτό γιατί η ανομοιογένειά τους οδηγεί τους μελετητές στην επισήμανση διαφορετικών στοιχείων κάθε φορά. Οι περισσότεροι ορισμοί έχουν στηριχθεί ή εφαρμόζουν τρία βασικά κριτήρια για την επισήμανση των μαθησιακών δυσκολιών.

Το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στην ύπαρξη μιας σοβαρής ασυμφωνίας μεταξύ της εν δυνάμει και της πραγματικής επίδοσης του παιδιού (κριτήριο ενδοατομικής ασυμφωνίας). Το δεύτερο κριτήριο τονίζει πως οι μαθησιακές δυσκολίες δεν θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα αισθητηριακών ανεπαρκειών (τύφλωση, κώφωση, κτλ.), νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών διαταραχών ή έλλειψης ευκαιριών μάθησης (κριτήριο αποκλεισμού). Τέλος, το τρίτο κριτήριο στηρίζεται στην παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών των οποίων χρίζουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης ώστε να μπορέσουν να επιτύχουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα στο σχολικό περιβάλλον (Στασινός, 2016).

Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί είναι μια συνάρτηση αυτών των κριτηρίων ανάλογα με τον σκοπό που επεδίωκε ο κάθε μελετητής. Αυτός που για πρώτη φορά χρησιμοποίησε και επινόησε τον όρο των μαθησιακών δυσκολιών ήταν ο ψυχολόγος και ειδικός παιδαγωγός Samuel Kirk το 1963 σε μια ομιλία του σε γονείς παιδιών που εμφάνιζαν δυσκολίες κατά την ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραφή και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Ο Kirk όπως σημείωσε ο ίδιος, με τον όρο αυτό ήθελε να περιγράψει *«μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε αυτή την ομάδα δεν περιλαμβάνω παιδιά που έχουν αισθητηριακές μειονεξίες όπως η τύφλωση ή η κώφωση [...]». Επίσης, εξάίρεσα από την ομάδα αυτή τα παιδιά που έχουν γενικευμένη νοητική καθυστέρηση»* (Kirk, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011· Τζουριάδου, 2011). Στηριζόμενοι στην άποψη αυτή παρατηρούμε πως η κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών χρήζει υποστήριξης προκειμένου να αντιμετωπιστεί και τα κλινικά χαρακτηριστικά δεν είναι αυτά που κατέχουν εξέχουσα σημασία. Το 1975 έτσι, οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτέλεσαν κατηγορία της ειδικής αγωγής με τη Νομοθετική πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) (Heward, 2011).

Σύμφωνα με τον ομοσπονδιακό ορισμό, όπως λέγεται, ο ορισμός που δόθηκε από την Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), *«η ειδική μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή της ατελούς ικανότητας ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή επιτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών.»*. Οι διαταραχές επίσης, που περιλαμβάνονται σύμφωνα με τον ορισμό στις μαθησιακές δυσκολίες είναι *«οι καταστάσεις αντιληπτικών αναπηριών, εγκεφαλικών βλαβών, η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία»* ενώ οι διαταραχές που δεν περιλαμβάνονται είναι ένα μαθησιακό πρόβλημα που είναι αποτέλεσμα *«οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματική διαταραχής ή κάποιας δυσμενούς περιβαλλοντικής, πολιτισμικής ή οικονομικής συνθήκης»*. Ο ομοσπονδιακός ορισμός δέχτηκε έντονη κριτική από την Εθνική Μεικτή Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες των Η.Π.Α (NJCLD), η οποία υποστήριξε πως εμφανίζει πολλές εγγενείς αδυναμίες (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011: 187· Heward, 2011).

Μια βασική αδυναμία και έλλειψη που εντοπίζεται στον ομοσπονδιακό ορισμό αφορά το ηλικιακό εύρος στο οποίο παρουσιάζονται οι μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την Εθνική Μεικτή Επιτροπή οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο του μαθητικού πληθυσμού αλλά εντοπίζονται και σε ενήλικες, στοιχείο το οποίο παρέβλεψε ο ομοσπονδιακός ορισμός. Επιπλέον, η αναφορά στην ορθογραφική ικανότητα ως μαθησιακή δυσκολία πρέπει να εξοβελιστεί και να συμπεριληφθεί στο πλαίσιο της γραπτής έκφρασης και όχι σαν ξεχωριστή κατηγορία. Η χρήση όρων από την άλλη, όπως δυσλεξία, αντιληπτικές διαταραχές, αναπτυξιακή αφασία και εγκεφαλική δυσλειτουργία θεωρήθηκαν απαρχαιωμένες και προκαλούν σύγχυση καθώς είναι δύσκολο να οριστούν. Τέλος, κριτική αποδόθηκε και στον αποκλεισμό άλλων διαταραχών όπου σύμφωνα με τον ομοσπονδιακό ορισμό οι μαθησιακές δυσκολίες δεν συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές πράγμα που όπως αποδείχθηκε δεν ισχύει αλλά ένα άτομο μπορεί να εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες μαζί με μια άλλη διαταραχή ωστόσο όχι εξαιτίας κάποιας άλλης διαταραχής (Heward, 2011) .

Στηριζόμενη επομένως η National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) το 1988 στις αδυναμίες του ομοσπονδιακού ορισμού όρισε τις μαθησιακές δυσκολίες ως εξής: *«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και στη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή ικανότητας μαθηματικής. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων»* (Hammill, όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011· Heward, 2009· Στασινός, 2016).

Ο παραπάνω ορισμός όπως ειπώθηκε έλαβε υπόψη του τις αδυναμίες του ομοσπονδιακού ορισμού δίνοντας μια πιο πλήρη εικόνα των μαθησιακών δυσκολιών. Και σε αυτόν τον ορισμό, τονίζεται η ανομοιογένεια των διαταραχών και

υπογραμμίζεται η εκ γενετής προέλευσή τους στο άτομο ως αποτέλεσμα δυσλειτουργίας στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Επιπλέον, μια πολύ σημαντική σημείωση αυτού του ορισμού είναι η συμβίωση του ατόμου με την εκάστοτε μαθησιακή δυσκολία σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Οι μαθησιακές δυσκολίες δηλαδή δεν μπορούν να εξαλειφθούν αλλά αυτό που μπορεί να επιτευχθεί είναι η μείωση της συχνότητας με την οποία εμφανίζονται. Επισημαίνεται επίσης, πως προβλήματα που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον, άλλες ανεπάρκειες ή άλλους εξωτερικούς παράγοντες μπορεί να συνοδεύουν το άτομο ωστόσο δεν αποτελούν λόγους εμφάνισης μιας μαθησιακής δυσκολίας.

Το 2004 το Κογκρέσο προχώρησε στην αναθεώρηση του ομοσπονδιακού ορισμού καθιστώντας τον περισσότερο λειτουργικό και τροποποιώντας τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία ένα παιδί εμφανίζει κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Μια τοπική εκπαιδευτική υπηρεσία επομένως, δεν θα έπρεπε να λάβει υπόψη της την απόκλιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και τη νοητική ικανότητα αλλά μόνο τη σχολική επίδοση, η οποία δεν θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα της καταλληλότητας της διδασκαλίας και ο μαθητής να εμφανίζει ένα χαμηλό ποσοστό επίδοσης σε σχέση με το αναμενόμενο (Heward, 2011).

Όλοι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί δέχτηκαν κριτική, και οι περισσότεροι από αυτούς παρουσιάζουν έλλειψη σε δύο στοιχεία όπως σημειώνει η Τζουριάδου (2011). Το πρώτο σημείο αφορά την κατανόηση η οποία σχετίζεται με τη φύση του προβλήματος και το δεύτερο την ερμηνεία του γιατί ένας μαθητής παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες.

Όπως έγινε φανερό από τα παραπάνω οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εγγενείς διαταραχές του ατόμου, παρουσιάζουν ανομοιογένεια καθώς εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικούς γνωστικούς τομείς, ακολουθούν το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και παρόλο που συχνά συνοδεύονται και από κάποια άλλη διαταραχή ή ανεπάρκεια δεν είναι αποτέλεσμα αυτών. Η ετερογένεια αυτών των διαταραχών κατέστη ένα σημαντικός παράγοντας για τη δυσκολία ενός αποδεκτού και πλήρη ορισμού για τις μαθησιακές δυσκολίες με τους μελετητές να αναδεικνύουν ή να αποσιωπούν κάθε φορά τα στοιχεία που έκριναν σημαντικότερα ή όχι.

Στόχος κάθε νέας οριοθέτησης της έννοιας ήταν η σαφής αποτύπωση όλων των στοιχείων που καθορίζουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε ένα άτομο. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση είναι ποικίλα και

διαφορετικής έντασης σε κάθε άτομο γεγονός που απαιτεί τη συνεχή επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών επάνω στο θέμα ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τα ελλείματα που εντοπίζονται. Στόχος δεν είναι η εξάλειψη των μαθησιακών δυσκολιών καθώς όπως έγινε φανερό ακολουθούν το άτομο σε όλη τη πορεία της ζωής του αλλά η παροχή μάθησης η οποία θα βελτιώσει την απόδοση των μαθητών μειώνοντας την εμφάνιση και τη συχνότητα των διαταραχών.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο Νόμο για την *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Ν.3699/2008* στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, η δυσγραφία, η δυσαναγνωσία και η δυσορθογραφία. Οι μαθητές αξιολογούνται και υποστηρίζονται από ειδικά θεσμοθετημένα κέντρα τα ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ) τα οποία είναι υπεύθυνα για τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, ο νόμος προβλέπει πως μόνο οι μαθητές με δυσλεξία πρέπει να εξαιρούνται της διαδικασίας των γραπτών εξετάσεων και να υπόκεινται σε προφορική εξέταση παραβλέποντας τις υπόλοιπες κατηγορίες δυσκολιών οι οποίες μπορεί να εμφανίζουν και αυτές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή.

Ο ορισμός που έχει γίνει αποδεκτός στη χώρα μας σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυτός που δόθηκε στις ΗΠΑ από το NJCLD ωστόσο διαφαίνεται μια σύγχυση ανάμεσα στους όρους «μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία» καθώς με τη χρήση τους εννοείται κάθε δυσκολία στη σχολική μάθηση ή κάθε πρόβλημα αποδίδεται στην κατηγορία της δυσλεξίας (Τζουριάδου, 2011). Η διάκριση επομένως, στις κατηγορίες των Μαθησιακών Δυσκολιών και η γνώση τους μπορούν να προφυλάξουν τους μαθητές από λανθασμένες αξιολογήσεις και διαγνώσεις τόσο από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τα διαγνωστικά κέντρα καθώς οι περισσότερες δυσκολίες στη μάθηση εκδηλώνονται με προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση.

1.2. Χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Όπως έγινε φανερό και από τους ορισμούς που αναφέρθηκαν για τις Μαθησιακές Δυσκολίες αυτές παρουσιάζουν μια ανομοιογένεια διαταραχών οι οποίες

σχετίζονται με τον γνωστικό, τον μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Οι διαταραχές που εκδηλώνουν οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία είναι ανεξάρτητες από το φύλο, την κοινωνική και γεωγραφική προέλευση, το οικονομικό, πολιτισμικό και πολιτιστικό υπόβαθρο ή τη γλώσσα επικοινωνίας και γραφής (Καλλιοντζής, 2018).

Η ομαδοποίηση ή κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών στην οποία προχώρησαν οι μελετητές αποδείχθηκε ένα δύσκολο και κοπιώδες έργο καθώς οι διαταραχές δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο βαθμό και τον ίδιο τρόπο σε κάθε παιδί δεδομένου ότι κάθε άτομο είναι διαφορετικό. Η καταγραφή επομένως, μιας τυπικής συμπτωματολογίας δεν κατέστη δυνατή ωστόσο οι ερευνητές κατέγραψαν τα χαρακτηριστικά εκείνα που εμφανίζονται συχνότερα και περισσότερο στα άτομα.

Τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα και αφορούν τους εκπαιδευτικούς εντοπίζονται κυρίως σε κάποιους βασικούς για την πορεία της διδασκαλίας τομείς.

Αρχικά, οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τα δεδομένα των ερευνητών το 90% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται αποδέκτες ειδικής αγωγής έπειτα από προβλήματα που εμφανίζουν στην ανάγνωση (Kanale & Forness όπως αναφέρεται στο Heward, 2011). Οι Torgesen και Wagner (1998) τόνισαν πως οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στο επίπεδο επεξεργασίας της λέξης και όχι του κειμένου, δυσκολεύονται δηλαδή να αποκωδικοποιήσουν μεμονωμένες λέξεις. Τα παιδιά διαβάζουν αργά και συλλαβιστά κάνοντας αναγνωστικά λάθη ενώ η έκφραση και ο επιτονισμός απουσιάζουν καθώς στόχος τους είναι η αποκωδικοποίηση της λέξης η οποία ακόμα και όταν γίνει δεν προσφέρει στους μαθητές μεγαλύτερη αναγνωστική ευχέρεια κατά τις επόμενες προσπάθειες ανάγνωσης του ίδιου κειμένου (Πολυχρόνη, 2011). Επίσης, εμφανίζουν μια δυσλειτουργία στην επίγνωση της φωνολογικής δομής των λέξεων στον προφορικό λόγο. Η φωνολογική ενημερότητα αφορά επομένως, «την συνειδητή γνώση και κατανόηση ότι η γλώσσα αποτελείται από ήχους» (Heward, 2011· Παντελιάδου, 2011).

Για την εκμάθηση της ανάγνωσης σημαντικό είναι το στοιχείο της φωνολογικής ενημερότητας, η γνώση ότι οι λέξεις αποτελούνται από ξεχωριστούς ήχους ή φωνήματα και η ικανότητα χειρισμού αυτών. Οι μαθητές που έχουν αναπτύξει τη φωνημική τους ενημερότητα είναι σε θέση να συνδυάζουν προφορικά

ήχους για να φτιάχνουν λέξεις (π.χ. /κ/, /ο/, /τ/, /α/; ποια είναι η λέξη που σχηματίζεται από αυτούς τους ήχους), επίσης, μπορούν να απομονώνουν τους ήχους σε αρχικούς, μεσαίους και τελικούς (π.χ. στη λέξη μάτι ποιος είναι ο αρχικός ήχος; - /μ/). Ακόμη, μπορούν να αναλύουν μια λέξη σε ήχους (π.χ. η λέξη γάτα από ποιους ήχους αποτελείται; /γ/ - /α/ - /τ/ - /α/) και να χειρίζονται τους ήχους (π.χ. αν αλλάξω το /π/ με το /κ/ στη λέξη πάνω ποια λέξη σχηματίζεται; -κάνω) (Simons et al, όπως αναφέρεται στο Heward, 2011).

Η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει αλλά και να μπορεί να χειρίζεται τα φωνολογικά χαρακτηριστικά μιας γλώσσας (συλλαβές και φθόγγοι/φωνήματα). Η επίγνωση αυτή δίνει τη δυνατότητα αναγνώρισης των ήχων μιας λέξης και την καταγραφή τους με τα αντίστοιχα γράμματα ή γραφήματα.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν δυσκολία στην ανάγνωση παρουσιάζουν έλλειμμα και στην ταχύτητα οπτικής ονομασίας στην ικανότητα δηλαδή να ονομάζουν γρήγορα τα οπτικά ερεθίσματα που τους προβάλλονται. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι μαθητές, αυτοί δυσκολεύονται σε επίπεδο λέξης και συγκεκριμένα στην αποκωδικοποίηση της στοιχείο που θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν παρεμποδίζει την αναγνωστική διαδικασία καθώς στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση. Ωστόσο, όπως είναι προφανές ότι όσο περισσότερες λέξεις μπορεί να αποκωδικοποιήσει ένας αναγνώστης τόσο πιο εύκολα και γρήγορα μπορεί να κατανοήσει καθώς έρχεται σε επαφή με περισσότερες λέξεις, ενώ εξαντλώντας όλες τις δυνάμεις και τους πόρους γνωστικής επεξεργασίας ο αναγνώστης κουράζεται και εξαντλείται με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στην διαδικασία της κατανόησης (Heward, 2011).

Για την ανάδειξη και εξέταση της σημασίας που κατέχει η φωνολογική επίγνωση στην ορθογραφική ανάπτυξη έχουν γίνει κατά καιρούς έρευνες για πολλές γλώσσες συμπεριλαμβανομένων και των ελληνικών με τα αποτελέσματα να επιβεβαιώνουν το γεγονός πως η ικανότητα φωνογραφημικής αντιστοιχίας καθορίζει την ορθογραφική ανάπτυξη και αποτελεί σημαντικό προγνωστικό δείκτη για την μετέπειτα μαθησιακή πορεία των μαθητών. Οι Bowers & Wolf (1993) τόνισαν τη σημασία γρήγορης αναγνώρισης των γραμμάτων μιας λέξης προκειμένου να δημιουργηθούν οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις καθώς η αργή αναγνώριση απαιτεί περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση (Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010).

Η σημασία της φωνολογικής επίγνωσης αναφορικά με την ορθογραφική ανάπτυξη για τα ελληνικά δεδομένα τονίστηκε από τον Πόρποδα (1992) έπειτα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας 6 ετών, τα οποία δεν γνώριζαν γραφή και ανάγνωση. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης (καλό, μέτριο) και εξετάστηκαν στην αρχή της Α΄ Δημοτικού και στο τέλος της Α΄ και Β΄. Τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές με καλή φωνολογική επίγνωση παρουσίασαν υψηλότερη ορθογραφική επίδοση ενώ προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσο η ηλικία καθορίζει την επίδοση συγκρίθηκαν παιδιά ηλικίας 5,5 και 6 ετών με τα δεδομένα να αποδεικνύουν πως η ηλικία δεν σχετίζεται με την ορθογραφική ανάπτυξη αλλά με το επίπεδο κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης (Διαμαντή, 2010: 109-112). Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν και άλλες ανάλογες έρευνες σε διεθνές¹ αλλά και εγχώριο² επίπεδο αναδεικνύοντας τη σημασία της φωνολογικής επίγνωσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα και στον γραπτό λόγο. Οι μαθητές πιστεύοντας ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία κρατούν μια επιφυλακτική και αρνητική στάση (Δημάκος & Χέλμη, 2009 όπως αναφέρεται στο Πολυχρόνη, 2011). Τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση δεν συντάσσουν εκτενή κείμενα, δυσκολεύονται να εκφράσουν τις απόψεις τους ακόμα και σε οικεία θέματα, οι επαναλήψεις στο λόγο τους είναι συχνές, ενώ εγκαταλείπουν γρήγορα τη συγγραφική προσπάθεια. Η δυσκολία αυτή δεν εντοπίζεται σε προβλήματα όπως η έλλειψη γνώσεων ή λεξιλογίου αλλά η δυσκολία έγκειται στην οργάνωση και απόδοση των σκέψεων. Σε μια αντίστοιχη προφορική έκφραση των ιδεών τους οι μαθητές φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα στοιχείο που ενισχύει τη δυσκολία στον τομέα της οργάνωσης (Πολυχρόνη, 2011).

Οι δυσκολίες αφορούν όλες τις φάσεις της γραφής δηλαδή τον σχεδιασμό, την καταγραφή αλλά και την επανεξέταση και επιμέλεια του κειμένου. Τα κείμενα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν ακολουθούν το κατάλληλο υφολογικό πλαίσιο ανάλογα με το αναγνωστικό τους κοινό, δεν περιέχουν πλούσιο λεξιλόγιο αλλά έχουν πολλά συντακτικά και ορθογραφικά λάθη ενώ συνήθως ενσωματώνουν άσχετες και άχρηστες πληροφορίες καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη βραχύχρονη μνήμη

¹ Βλ. Caravolas, Hulme & Snowling, 2001.

² Βλ. Μουζάκης, Πρωτόπαπας & Τσαντούλα, 2008.

τους (Harris & Graham, 1999 όπως αναφέρεται στο Αργυρόπουλος & Παντελιάδου, 2011).

Στον γνωστικό τομέα από την άλλη, οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Βασισμένοι σε αυτή τη λογική, ερευνητές στο παρελθόν είχαν προχωρήσει σε διάκριση της δυσλεξίας ανάλογα με τομέα στον οποίο εντοπιζόταν η δυσκολία. Ωστόσο, οι πρόσφατες έρευνες έδειξαν πως η δυσλεξία δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται οπτικού ή ακουστικού τύπου καθώς το έλλειμμα είναι φωνολογικό. Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη φωνολογική δομή σε επίπεδο συλλαβής και κωλύονται να αναλύσουν ή να συνθέσουν μια λέξη σε φωνήματα ή συλλαβές, η αντικατάσταση ενός φωνήματος με κάποιο άλλο για τη δημιουργία νέων λέξεων καθίσταται επίσης δύσκολη, ενώ η αναγνώριση λέξεων οι οποίες μοιάζουν ή διαφέρουν σε μια συλλαβή αποτελεί δύσκολη έργο.

Η δυσκολία στον αυτοματισμό αποτελεί ένα χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αυτό οφείλεται στο έλλειμμα της παρεγκεφαλίτιδας η οποία μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στον συντονισμό του χεριού και του ματιού, να προκαλέσει προβλήματα ισορροπίας ή γενικά αδυναμίες στις κινητικές δεξιότητες. Η δυσκολία του αυτοματισμού είναι σημαντική καθώς δημιουργεί δυσκολίες στον μαθητή καθώς δεν μπορεί να εκτελέσει πολλές ενέργειες μαζί. Έτσι, η διαδικασία της υπαγόρευσης ενός κειμένου και η ταυτόχρονη καταγραφή του θα φέρουν στην επιφάνεια ορθογραφικά λάθη ή δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου ενδεχομένως εφόσον οι μαθητές δεν μπορούν να συντονίσουν/αυτοματοποιήσουν τις ενέργειές τους.

Η μνήμη τόσο η βραχύχρονη όσο και η μακρόχρονη αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για τη διεξαγωγή της διαδικασίας της μάθησης. Οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση δυσκολεύονται στην απομνημόνευση λεκτικών πληροφοριών επεκτείνοντας το πρόβλημα στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Ως μνήμη ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να κωδικοποιεί, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες με τις οποίες ήρθε κάποια στιγμή σε επαφή (Swanson, Cooney, & McNamara, 2004 όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2010). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν αδυναμίες στη μνήμη εργασίας η οποία συγκρατεί τις πληροφορίες που έλαβε σε πραγματικό χρόνο και μπορεί να τις επεξεργαστεί. Τα προβλήματα από την άλλη στη μακρόχρονη μνήμη οφείλονται στην δυσκολία αποκωδικοποίησης των πληροφοριών και της οργάνωσης και κατανόησης στρατηγικών ενώ στη βραχύχρονη μνήμη παρουσιάζουν μειωμένες οπτικοχωρικές

δεξιότητες (Αργυρόπουλος & Παντελιάδου, 2011· Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, 2011).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα και στο κομμάτι των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Οι γνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τον μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης ώστε να αποκωδικοποιηθούν και να επεξεργαστούν οι παρεχόμενες πληροφορίες. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές από την άλλη σχετίζονται με τον τρόπο που οι μαθητές χρησιμοποιούν, επιλέγουν και εφαρμόζουν τις γνωστικές στρατηγικές που έχουν κατακτήσει (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005 όπως αναφέρεται στο Πολυχρόνη, 2011). Οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση παρουσιάζουν μεταγνωστικές δυσκολίες οι οποίες αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι για την κατάκτηση της παρεχόμενης γνώσης με αποτέλεσμα το έλλειμμα αυτό να έχει αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση (Baker & Brown, 1984· Wong, 1985 όπως αναφέρεται στο Αργυρόπουλος & Παντελιάδου, 2011). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές προσφέρουν στον μαθητή τρόπους προσέγγισης, οργάνωσης και επίλυσης ενός μαθησιακού προβλήματος. Οι μαθητές έχοντας κατακτήσει τις μεταγνωστικές στρατηγικές είναι σε θέση να γνωρίζουν το πώς μαθαίνουν αντικαθιστώντας ή προσαρμόζοντας στα κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα και δεδομένα τη γνωστική στρατηγική που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν μια μαθησιακή κατάσταση. Οι μαθητές ωστόσο, με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν έλλειμμα σε αυτή τη γνωστική διεργασία με αποτέλεσμα κατά την ανάγνωση να μη γνωρίζουν τις στρατηγικές που πρέπει ή μπορούν να χρησιμοποιήσουν (επιφανειακή προσέγγιση) ώστε να κατανοήσουν το ανάλογο κείμενο (προσέγγιση βάθους) ή να μην μπορούν να εφαρμόσουν ορθογραφικούς κανόνες σε νέα περιβάλλοντα αφού δεν γνωρίζουν ποια στρατηγική θα ήταν η καταλληλότερη να εφαρμοστεί (Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, 2011).

Ο ψυχοκοινωνικός τομέας, η ανάπτυξη δηλαδή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχει ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό όπως ο γνωστικός τομέας και τα δεδομένα γι' αυτόν έχουν συλλεχθεί κυρίως από προσωπικές μαρτυρίες ενήλικων ατόμων ή από γονείς μαθητών με προβλήματα μάθησης. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν όπως αναφέρθηκε γνωστικά και μαθησιακά προβλήματα τα οποία τους προκαλούν ντροπή, ενοχές, άγχος καθώς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με «την προκατάληψη και την άγνοια των άλλων» (Riddick, 1996 όπως αναφέρεται στο Πολυχρόνη, 2011) και αυτό είναι ένα

από τα βασικά στοιχεία που πρέπει να αντιμετωπίσουν. Η στάση των άλλων και η αντιμετώπιση της δυσκολίας τους από τους ίδιους τους δημιουργεί αισθήματα απογοήτευσης, απόρριψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, προβλήματα συμπεριφοράς, διαπροσωπικών σχέσεων, παραίτησης ακόμα και συμπτώματα κατάθλιψης (Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, 2011).

Τα κίνητρα των μαθητών με προβλήματα στη μάθηση είναι μηδαμινά έως ανύπαρκτα. Οι μαθητές βιώνουν τη στάση της μαθημένης αβοηθησίας καθώς οι συνεχείς και επαναλαμβανόμενες αποτυχίες τους οδηγούν στην πεποίθηση πως δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις διαδικασίες της μάθησης και κάθε προσπάθεια είναι ανούσια (Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές θέτουν προσωπικούς στόχους για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίοι προσαρμόζονται ανάλογα με την κρίση των μαθητών ωστόσο η πρόοδος και η επίδοσή τους δεν καθορίζεται μόνο από το ίδιο το άτομο αλλά μεγάλο ρόλο κατέχουν και οι δομικοί στόχοι οι οποίοι σχετίζονται με τους στόχους που θέτει το εκάστοτε περιβάλλον. Οι στόχοι έτσι, που θέτει η σχολική τάξη και οι οποίοι προσανατολίζονται κυρίως στην υψηλή επίδοση των μαθητών έχουν αντίκτυπο και στους προσωπικούς στόχους των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ελαχιστοποιώντας τη σχολική εμπλοκή τους. Οι μαθητές δεν έχουν ισχυρά κίνητρα και η στάση τους απέναντι στη μάθηση είναι παθητική και όχι ενεργητική (Πολυχρόνη, 2011).

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό των μαθητών είναι η χαμηλή αυτοαντίληψη η οποία δε σχετίζεται μόνο με την αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας αλλά και με την ικανότητα να καταλαβαίνουμε τον άλλον (Παντελιάδου, 2011). Το έλλειμμα στην αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οφείλεται όχι τόσο στην χαμηλή τους επίδοση αλλά στα προβλήματα συμπεριφοράς και στις ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες (Palombo, 2001 όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2011). Η θετική αυτοαντίληψη βοηθά τους μαθητές στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης καθώς οι μαθητές είναι σε θέση να γνωρίζουν τις ικανότητες τους και να τις χρησιμοποιούν χωρίς να απογοητεύονται από μια πιθανή αποτυχία. Οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση παρουσιάζουν σύμφωνα με έρευνες χαμηλή αυτοαντίληψη με αποτέλεσμα να υποτιμούν τις δυνατότητές τους και να αποτυγχάνουν στη μάθηση.

1.3. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα της ορθογραφίας αλλά και κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) ένας μαθητής μπορεί να είναι καλός αναγνώστης αλλά η επίδοσή του στην ορθογραφία να είναι χαμηλή. Τα λάθη που κάνουν στην ορθογραφία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφέρουν πολύ από αυτά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ωστόσο, αυτά αντιστοιχούν με λάθη που κάνουν μαθητές μικρότερης ηλικίας (Στασινός, 1999). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν το ίδιο μοτίβο ορθογραφικής ανάπτυξης με τους υπόλοιπους μαθητές όμως η ανάπτυξη αυτή ακολουθεί διαφορετικούς ρυθμούς και χρόνους (Παντελιάδου, 2011).

Τα λάθη εντοπίζονται σε προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές σε σχέση με την ακουστική και οπτική μνήμη και διάκριση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές παραλείπουν γράμματα ή συλλαβές, τονίζουν λάθος τις λέξεις ή δεν βάζουν καθόλου τόνους, γράφουν χωρίς να αφήνουν διακριτικά κενά ανάμεσα στις λέξεις τοποθετώντας τις τόσο κοντά χωρίς να είναι εύκολη η διάκριση (θυμίζει την επισευρμένη γραφή του Μεσαίωνα), τα γράμματά τους είναι κακά και άτακτα ενώ παρουσιάζουν λάθη στην ιστορική ορθογραφία, η οποία είναι δύσκολη καθώς δεν διέπεται από γραμματικούς κανόνες αλλά είναι αποτέλεσμα οπτικής μνήμης και διάκρισης στην οποία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία. Επιπλέον, σχετικά με τους γραμματικούς κανόνες οι μαθητές δυσκολεύονται να τους γενικεύσουν και να τους εφαρμόσουν στις κατάλληλες συνθήκες (Παντελιάδου, 2011).

Το λεξιλόγιο από την άλλη των μαθητών αυτών κρίνεται ως πτωχό, γεγονός που στηρίζεται στα προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω και οι μαθητές δυσκολεύονται ακόμα και στην αντιγραφή ή αναπαραγωγή λέξεων που μπορεί ήδη να γνωρίζουν (Μάτη – Ζήση, 2004). Αναφορικά με τη γραπτή έκφραση οι μαθητές δυσκολεύονται καθώς αδυνατούν να ακολουθήσουν τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν λέξεις μικρές και όχι πολυσύλλαβες οι οποίες φαντάζουν πιο δύσκολες ενώ το λεξιλόγιο και η έκταση των γραπτών τους είναι περιορισμένη (Καλλιотζής, 2018). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείψεις στην μορφολογική επίγνωση με αποτέλεσμα να κάνουν θεματικά και καταληκτικά λάθη (Mercer & Mercer, 1998).

Οι δυσκολίες στη φωνολογική δομή και την ορθογραφία των λέξεων είναι επίμονες και ακολουθούν τους μαθητές και μετά το πέρας του Δημοτικού σχολείου μέχρι και τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου (Διαμαντή, 2010· Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004 όπως αναφέρεται στο Ξάνθη, 2019: 95).

Με βάση αρκετούς μελετητές και αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύεται πως η ανάγνωση μπορεί να βοηθήσει την ορθογραφική ικανότητα των παιδιών. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ο αναγνώστης έρχεται σε οπτική επαφή με τη λέξη και τα γράμματα δημιουργώντας έτσι μια οπτική εικόνα για την ορθογραφία των λέξεων ενώ η διαδικασία της ανάγνωσης δίνει στους αναγνώστες και πληροφορίες για την ορθογραφία τους. Η ειδική αυτή μαθησιακή δυσκολία ονομάζεται δυσορθογραφία και πρόκειται για μια επίμονη και ασυνήθιστη δυσκολία στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας (Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τον Στασινό (1999) οι κυριότερες μορφές δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά στην ορθογραφία είναι τρεις. Η ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος της ορθογραφημένης γραφής, με τα παιδιά να γράφουν τις λέξεις τόσο ανορθόγραφα ώστε να μην είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να συνδυάζουν χωρίς ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα.

Μια άλλη μορφή δυσκολίας είναι η ειδική δυσκολία γραφής. Οι μαθητές με αυτή τη δυσκολία γράφουν ακατάστατα και άτακτα με αποτέλεσμα η ανάγνωση των λέξεων-κειμένων να είναι δύσκολη έως αδύνατη. Τα υπερβολικά πολλά ορθογραφικά λάθη, οι ατάκτως ειρημένες λέξεις που δεν βρίσκονται μέσα στα όρια των γραμμών ενός τετραδίου, οι ενωμένες λέξεις χωρίς διακριτικά κενά και οι συχνές μουτζούρες είναι μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα λαθών που κάνουν οι μαθητές με δυσκολία γραφής.

Η τελευταία μορφή δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί είναι η γλωσσική-εκφραστική διαταραχή. Το παιδί που παρουσιάζει μια τέτοια δυσκολία αντιμετωπίζει προβλήματα στην έκφραση του λόγου, κάνει συνεχή και υπεράριθμα λάθη με αποτέλεσμα το κείμενο το οποίο έχει συνθέσει να μην μπορεί να γίνει κατανοητό. Το περιεχόμενο αυτού του κειμένου φέρει λάθη ορθογραφικά, συντακτικά, γραμματικά, υφολογικά, εκφραστικά, ακυρώνοντας τον λόγο για τον οποίο συντάχθηκε καθώς τα λάθη αυτά δεν του επιτρέπουν να επικοινωνήσει το θέμα το οποίο πραγματεύθηκε ή το μήνυμα που ήθελε να περάσει.

Οι επίμονες αυτές δυσκολίες που εντοπίζονται στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων έχει επικρατήσει πως οφείλονται στο φωνολογικό έλλειμμα. Οφείλονται δηλαδή στη δυσκολία αντίληψης και χειρισμού των φωνολογικών μονάδων με αποτέλεσμα η μεταφορά του γραπτού λόγου στον προφορικό να καθίσταται προβληματική λόγω της αδυναμίας των ατόμων να αντιστοιχίσουν τα προφορικά φωνήματα με γραπτούς χαρακτήρες (Μουζάκη, 2010: 230). Οι μαθητές λόγω αυτής της δυσκολίας αρκούνται στη στεία απομνημόνευση λέξεων και μορφημάτων υποκύπτοντας σε περισσότερα τελικά φωνολογικά λάθη.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες η μαθησιακή διαδικασία δεν θα πρέπει να ακολουθεί απλώς έναν πιο αργό ρυθμό αλλά να σχεδιάζεται με βάση τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών ακολουθώντας ορισμένους βασικούς διδακτικούς άξονες και διδακτικές αρχές οι οποίες θα μπορέσουν να βελτιώσουν την ορθογραφική ικανότητα και επίδοση των μαθητών (Παντελιάδου,2011).

Η εκμάθηση λέξεων θα πρέπει να περιορίζεται στις απολύτως χρήσιμες και όχι παραπάνω από αυτές που μπορεί να μάθει ο μαθητής. Η εκμάθηση ενός όγκου λέξεων οι οποίες δεν έχουν άμεση χρησιμότητα δημιουργεί αισθήματα άγχους και απογοήτευσης καθώς οι μαθητές δεν μπορούν να τις απομνημονεύσουν. Η αφιέρωση, επομένως, περισσότερου χρόνου στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για την εκμάθηση των λέξεων και η προτροπή για ατομική μελέτη μπορούν να ενισχύσουν την ορθογραφική ικανότητα.

Σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά ευρήματα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στην ικανότητα φωνολογικής και ορθογραφικής επεξεργασίας όμοια με αυτά μαθητών τυπικής ανάπτυξης μικρότερης όμως ηλικίας (Bourassa & Treiman, 2003 όπως αναφέρεται στο Μουζάκη, 2010: 232). Ωστόσο, το φωνολογικό έλλειμμα δεν είναι η μόνη αιτία αλλά μια άλλη άποψη θεωρεί την έμφυτη δυσκολία στην απομνημόνευση και τη συγκράτηση οργανωμένων οπτικών πληροφοριών βασικό εμπόδιο για την ορθογραφική ανάπτυξη.

Η παραπάνω υπόθεση αποδεικνύει την ποικιλομορφία του προβλήματος και την ιδιαίτερη προσέγγιση που χρήζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα οι μαθητές με προβλήματα στην ικανότητα ορθογραφικής ανάπτυξης η οποία σχετίζεται και με άλλα παρεμφερή προβλήματα.

1.4. Δυσορθογραφία

Στο σημείο αυτό θα παρουσιάσουμε τους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς για τη δυσκολία που εκδηλώνεται κυρίως με προβλήματα στην απομνημόνευση, την εφαρμογή και την απόκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω η δυσορθογραφία αποτελεί μια ειδική κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών όπως αυτές αναφέρονται στον Ν.3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πέρα από προβλήματα στην ανάγνωση ή τη γραφή μπορεί να εμφανίζουν επίμονες δυσκολίες στην εκμάθηση της ορθογραφίας ωστόσο δεν είναι απαραίτητο η δυσκολία να αφορά και τη γραφή των γραμμάτων αν και μερικές φορές η γραφή είναι δυσανάγνωστη και τα γράμματα ακατάστατα. Τα τελευταία χρόνια η δυσκολία αυτή παρατηρείται συχνά με αποτέλεσμα οι μελετητές να μιλούν για την ειδική μαθησιακή δυσκολία που καλείται δυσορθογραφία και η οποία εκδηλώνεται με προβλήματα στην ορθογραφική επίδοση (στη διεθνή βιβλιογραφία αποδίδονται ως ορθογραφικές διαταραχές). Οι όροι δυσλεξία και δυσορθογραφία συχνά συγχέονται και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η δυσκολία στην ορθογραφία εντοπίζεται κυρίως στις αναγνωστικές διαταραχές (Μουζάκη, 2010: 224).

Αναλύοντας τη λέξη στα συνθετικά της βλέπουμε πως το α' συνθετικό της είναι το μόριο δυσ- που δηλώνει τη δυσκολία και το β' συνθετικό η λέξη ορθογραφία η ορθή δηλαδή γραφή, η γραφή που ακολουθεί τον σωστό τρόπο ο οποίος υποδεικνύεται από κανόνες.

Η δυσορθογραφία ορίζεται ως μια ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ορθογραφία η οποία όμως εκδηλώνεται σε μαθητές με τυπική νοητική ανάπτυξη (Πολομαρκάκη, 1989 όπως αναφέρεται στο Ρογδάκη, 2019: 32). Όπως φαίνεται σε αυτόν τον ορισμό, η δυσκολία αυτή δεν αφορά μαθητές με χαμηλή νοητική ανάπτυξη αλλά παρουσιάζεται σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως υπογραμμίστηκε και στους ορισμούς που δόθηκαν παραπάνω, εντοπίζονται σε μαθητές με τυπική νοητική ανάπτυξη, επομένως και η δυσορθογραφία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία.

Ένας άλλος ορισμός αναφέρει πως πρόκειται για «ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία η οποία εκδηλώνεται με μια ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή» (Μαυρομμάτη, 1995). Εξετάζοντας τον παραπάνω ορισμό γίνεται αντιληπτό πως η δυσκολία αυτή εκδηλώνεται στην ικανότητα της ορθογραφικής επίδοσης με τρόπο όμως επίμονο και ασυνήθιστο για την ηλικιακή και νοητική ικανότητα του παιδιού. Η δυσκολία αυτή δεν παρουσιάζεται απαραίτητα μαζί με δυσκολία στην ανάγνωση καθώς ένας καλός αναγνώστης μπορεί να αντιμετωπίζει πρόβλημα στην ορθογραφία και το αντίθετο. Η δυσκολία επομένως, στην ορθογραφία δεν απαιτεί και την παρουσία της δυσαναγνωσίας η οποία μπορεί να αναπτυχθεί με τρόπο φυσιολογικό και αποτελεσματικό σύμφωνα με το ηλικιακό και νοητικό επίπεδο του παιδιού.

Ο Στασινός (1999) όρισε τη δυσορθογραφία ως την ευχέρεια που έχει το παιδί να αντιστοιχίζει τα γραφήματα με τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή της ορθογραφημένης γραφής σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού βρίσκεται περισσότερο από δύο στάδια κάτω από αυτή του μέσου όρου. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί με δυσορθογραφία δεν χειρίζεται με ευκολία την ορθογραφία και δυσκολεύεται στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση καθώς η ορθογραφική ικανότητά του αναπτύσσεται με πιο αργό ρυθμό σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία. Η μετάβαση από το ένα ορθογραφικό στάδιο στο επόμενο δηλαδή, γίνεται με καθυστέρηση και δυσκολία. Το παιδί αν και βρίσκεται σε μια χρονολογική ηλικία η οποία απαιτεί κατά μία έννοια ένα ανώτερο ορθογραφικό στάδιο, ακολουθεί κανόνες ή δρα με βάση ένα προγενέστερο στάδιο λόγω των δυσκολιών μάθησης.

Σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση η δυσορθογραφία είναι η ανεξήγητη δυσκολία του μαθητή να πραγματοποιεί γραφοφωνημική αντιστοιχία με ευκολία και να χρησιμοποιεί τους γραμματικούς κανόνες σε όλους τους τύπους γραφής (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004 όπως αναφέρεται στο Καρασπύλιος, 2016).

Η δυσορθογραφία αφορά δυσκολία όχι μόνο σε επίπεδο λέξης αλλά και σε επίπεδο πρότασης και σύνταξης ενώ τα προβλήματα εμφανίζονται καθ' όλη την εξελικτική πορεία του ατόμου. Η εμφάνισή της δεν πρέπει να είναι αποτέλεσμα χαμηλής νοημοσύνης, πολιτισμικής αποστέρησης, αισθητηριακών βλαβών ή σοβαρών συναισθηματικών διαταραχών. (Καμπαξή & Λιάκου, 2014). Το πρόβλημα

εντείνεται όσο το παιδί μεταβαίνει από τη μία τάξη στην άλλη καθώς το γνωστικό επίπεδο δυσκολεύει. Το παιδί δεν αντιμετωπίζει δυσκολία μόνο κατά την αναγνώριση λέξεων, τη σύνθεση και την ανάλυσή τους σε φωνήματα και γραφήματα αλλά οι αδυναμίες εκτείνονται και σε επίπεδο πρότασης και σύνταξης λόγω του ελλείμματος στη γνώση και στην απομνημόνευση ορθογραφικών και άλλων κανόνων. Η δυσορθογραφία όπως έχει ήδη αναφερθεί δεν πρέπει να σχετίζεται με τη χαμηλή νοημοσύνη, με την έλλειψη κινήτρων από το περιβάλλον ή το σχολικό πλαίσιο και με άλλες αισθητηριακές βλάβες ή συναισθηματικές διαταραχές αλλά εντοπίζεται σε μαθητές με τυπική ανάπτυξη και σε περιβάλλον που του παρέχει δυνατότητες ανάπτυξης σε όλους τους τομείς.

Μια άλλη προσέγγιση της έννοιας της δυσορθογραφίας κάνει λόγο για την «απόδοση της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας της γραπτής απόδοσης (Καλαντζής, 1985). Βασικό έλλειμμα του ατόμου είναι η ικανότητα να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή, ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική» (Κατσάνου, 2014). Το άτομο με ανεπτυγμένη ορθογραφική ικανότητα είναι σε θέση να μεταγράφει τον προφορικό λόγο σε γραπτό σύμφωνα με τους σχετικούς κανόνες. Το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες ωστόσο δεν μπορεί να αναγνωρίζει και να επιλέγει τα κατάλληλα σύμβολα, να δίνει σχήμα στα φωνήματα (επιλογή των σωστών γραμμμάτων) και να είναι σε θέση να κατανοεί πώς αποδίδονται ακουστικά λέξεις, φράσεις και προτάσεις οι οποίες στο παιδί παρουσιάζονται με οπτική μορφή, αποτυπωμένα δηλαδή σε γραπτή μορφή.

Στην περίπτωση της δυσορθογραφίας η ορθογραφία του ατόμου είναι εξαιρετικά ανεπαρκής ως άμεση συνέπεια του ελλείμματος στη φωνολογική επίγνωση. Συχνά η δυσορθογραφία συνοδεύει τη δυσλεξία καθώς η φωνολογική διαταραχή αποτελεί κοινό πρόβλημα. Τα άτομα γράφουν τις λέξεις όπως προφέρονται χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα ορθογραφικά τους χαρακτηριστικά τα οποία δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν. Το έλλειμμα που έχουν στη μακρόχρονη και βραχύχρονη μνήμη εμποδίζει την απομνημόνευση πληροφοριών σχετικά με τις ορθογραφικές ακολουθίες των λέξεων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να οδηγούνται σε ορθογραφικά λάθη (Collective expertise centre, 2000).

Αν και συχνά η δυσορθογραφία ταυτίζεται με τη δυσλεξία ωστόσο όπως έγινε φανερό πρόκειται για δύο διαφορετικές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Λόγω του ότι

η δυσλεξία και η δυσορθογραφία μπορεί να συνυπάρχουν ταυτόχρονα, οι έννοιες συγχέονται ή ταυτίζονται, το άτομο όμως με δυσορθογραφία δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση όπως γίνεται στην περίπτωση της δυσλεξίας κατά την οποία το παιδί δυσκολεύεται στην ανάγνωση και τη γραφή (Showing & Stackhouse, 1997 όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 2016).

Η εμφάνιση της δυσορθογραφίας δεν είναι ένα παρωδικό και πρόσκαιρο φαινόμενο αλλά η ειδική αυτή διαταραχή ακολουθεί το άτομο σε όλα τα εξελικτικά στάδια και καθ' όλη την πορεία της ζωής του. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, έχοντας ως γνώμονα αυτή τη γνώση θα πρέπει να προχωρήσει στην εφαρμογή μεθόδων και τρόπων που θα βοηθήσουν τους μαθητές πραγματοποιώντας τις κατάλληλες παρεμβάσεις για κάθε παιδί. Οι γραμματικοί κανόνες για τα άτομα με δυσορθογραφία είναι ακατανόητοι, δεν μπορούν να τους απομνημονεύσουν και η γραμματική αναγνώριση μιας λέξης αποτελεί ένα δύσκολο έργο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κείμενα των ατόμων αυτών να είναι ακατανόητα και ενίοτε μη αναγνώσιμα.

Η αξιολόγηση τέλος, του μαθητή δεν αποτελεί έργο του εκπαιδευτικού, ωστόσο ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι υποψιασμένος σχετικά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί τις αδυναμίες του κάθε μαθητή και να εφαρμόσει τρόπους και μέσα που θα βοηθήσουν στη μείωση εμφάνισης των δυσκολιών καθώς η εξάλειψη της δυσκολίας δεν είναι εφικτή όπως έχει ειπωθεί. Η επίμονη και διαρκής εμφάνιση της δυσκολίας στην ορθογραφία δεν θα πρέπει πάντοτε να συγχέεται με την ύπαρξη δυσορθογραφίας καθώς μπορεί να μην είναι αποτέλεσμα οπτικών και ακουστικών για παράδειγμα διαταραχών όπως συμβαίνει με αυτή τη δυσκολία αλλά να οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, αδιαφορία, κόπωση κ.ά..

1.5. Μαθησιακές δυσκολίες και ορθογραφία καταλήξεων

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία με αποτέλεσμα τα γραπτά τους να μη γίνονται κατανοητά και να δημιουργούν σύγχυση στους αναγνώστες τους καθώς παρουσιάζουν ορθογραφικά λάθη που εμποδίζουν ακόμη και την κατανόησή τους. Τα λάθη που μπορούν να κάνουν οι μαθητές στην ορθογραφία προσδιορίζουν τη σημαντικότητα ή μη της

δυσκολίας και είναι τριών ειδών (Βογινδρούκα & Γρηγοριάδου, 2000). Μπορεί, δηλαδή, να αφορούν τη δομή της λέξης, τη δομή της πρότασης και τη σύνταξη του γραπτού κειμένου. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παραλείπουν γράμματα, τα αντιστρέφουν, αντικαθιστούν όμοια ακουστικά φωνήεντα, άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα, τοποθετούν σωστά γράμματα σε λάθος θέση, χρησιμοποιούν πεζά και κεφαλαία γράμματα μέσα σε μια λέξη, ενώνουν ή αφήνουν κενά ανάμεσα σε λέξεις, γράφουν εκτός ορίων του τετραδίου και κάνουν ορθογραφικά λάθη στο θέμα ή τις καταλήξεις των λέξεων.

Η ορθογραφία των καταλήξεων είναι βασική καθώς μπορεί να βελτιώσει την εικόνα των κειμένων των μαθητών και έτσι να γίνουν κατανοητά από τους αναγνώστες. Επίσης, στηρίζεται κυρίως σε συγκεκριμένους ορθογραφικούς κανόνες οι οποίοι μπορούν να εφαρμόζονται στις κατάλληλες συνθήκες αφού πρώτα έχουν κατανοηθεί και απομνημονευτεί από τους μαθητές.

Αντίθετα, η ιστορική ορθογραφία είναι περισσότερο περίπλοκη και λάθη σε αυτήν εντοπίζονται και σε μαθητές με τυπική μαθησιακή ανάπτυξη καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι ορθογραφικοί κανόνες που να καθορίζουν τον τρόπο γραφής ορισμένων λέξεων και η ορθογραφία εξηγείται με βάση ιστορικούς-ετυμολογικούς κανόνες (διατήρηση ορθογραφίας από την Αρχαία ελληνική γλώσσα).

Τα λάθη στην ορθογραφία είναι συχνά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λόγω των ακουστικών και οπτικών διαταραχών που δεν τους επιτρέπουν τη σωστή γραφοφωνημική αντιστοίχιση και την οπτική αποτύπωση λέξεων και κανόνων. Η δυσκολία στην ορθογραφία για αυτούς τους μαθητές δεν είναι ένα πρόσκαιρο και βραχύχρονο φαινόμενο αλλά ακολουθεί το άτομο σε όλη του ζωής ακόμα και αν το ίδιο έχει υψηλό δείκτη νοημοσύνης, υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και διαρκής παρεχόμενη εκπαίδευση (Παντελιάδου, 2004). Η άποψη αυτή αποδεικνύει τη σημαντικότητα αντιμετώπισης της ορθογραφικής δυσκολίας σε όσο το δυνατόν καλύτερο επίπεδο, καθώς είναι και ένας λόγος που οι μαθητές επιλέγουν ή αρκούνται σε λέξεις απλές, ώστε να αποφύγουν τον χαρακτηρισμό του ανορθόγραφου και να μην υποστούν κυρώσεις ή πίεση από τον εκπαιδευτικό (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987 όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2004).

Ο μαθητής αρκούμενος στην επανάληψη των ίδιων λέξεων για την ορθογραφία των οποίων νιώθει σιγουριά αποφεύγει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του με νέες λέξεις καθιστώντας τα κείμενα του φτωχά. Μέσα όμως από αυτήν την

πρακτική το παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολία και στην ανάγνωση καθώς θα έχει περιορισμένο λεξιλόγιο το οποίο δεν θα είναι σε θέση να κατανοήσει.

Η ορθογραφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στον ελληνικό χώρο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και ειδικότερα το κομμάτι της καταληκτικής ορθογραφίας. Η υπόθεση που κυριαρχεί με βάση κάποια ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι Έλληνες μαθητές για τη γραφή των καταλήξεων είναι ότι στηρίζονται σε μορφολογικές στρατηγικές σε αντίθεση με τα θεματικά μορφήματα στα οποία βασικό ρόλο κατέχουν η μνημονική στρατηγική και η αυτή της επινόησης (Αϊδίνης, 2010: 151).

Μια προσπάθεια να ερευνηθεί η καταληκτική ορθογραφία έγινε από τον Αϊδίνη το 2001 ο οποίος εξέτασε την ορθογραφία των καταλήξεων σε ουσιαστικά (ονομαστική ενικού ουδετέρων, ονομαστική πληθυντικού αρσενικών, ονομαστική ενικού θηλυκών) και ρήματα (α' και γ' ενικού και β' πληθυντικού οριστικής ενεστώτα ενεργητικής φωνής και α' ενικού οριστικής ενεστώτα παθητικής φωνής). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 875 μαθητές από τη Β' έως την Ε' τάξη του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές μικρότερης ηλικίας χρησιμοποιούσαν φωνολογικές πληροφορίες για να γράψουν τις καταλήξεις γι' αυτό και επέλεξαν μόνο ένα από τα πιθανά γραφήματα σε αντίθεση με τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων οι οποίοι μεταχειρίζονταν όλα τα πιθανά γραφήματα χωρίς ωστόσο να περιορίζονται στα σωστά. Οι μορφολογικές γνώσεις των μαθητών κάνουν την εμφάνισή τους από την Ε' δημοτικού και οι μαθητές τις εφαρμόζουν στη γραφή των καταλήξεων.

Το 2004 οι Αϊδίνης και Παράσχου ερεύνησαν τα λάθη στις καταλήξεις αλλά και το θέμα των λέξεων. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 130 παιδιά από την Α', Γ' και Στ' δημοτικού. Τα παιδιά εξετάστηκαν σε φωνολογικές, ορθογραφικές και μορφοσυντακτικής επίγνωσης δοκιμασίες. Αναφορικά με τις ορθογραφικές δοκιμασίες τα παιδιά έπρεπε να γράψουν τις αντίθετες λέξεις μιας ομάδας 10 λέξεων οι οποίες τους δίνονταν προφορικά ώστε να επικεντρωθούν μόνο στην ορθογραφία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας είχαν καλύτερη επίδοση ωστόσο όχι τη μέγιστη δυνατή ενώ δεν χρησιμοποιούσαν συντακτικές πληροφορίες για την επιλογή της σωστής κατάληξης. Τα περισσότερα λάθη εντοπίστηκαν στο θέμα των λέξεων όχι και στην κατάληξη ωστόσο σημαντικό κομμάτι των μαθητών έκανε λάθη και στο θέμα και στις καταλήξεις (Αϊδίνης, 2010: 152-156).

Η Αναστασίου (2009), επίσης, εξέτασε σε 96 μαθητές της Α΄, Β΄, και Γ΄ δημοτικού τη χρήση μορφολογικής στρατηγικής με τη βοήθεια έργων ορθογραφίας (αναγνώριση λαθών και διόρθωση, γραφή λέξεων). Στο δεύτερο έργο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πέντε βασικές καταλήξεις ρημάτων (-ομαι, -ωνω, -αίνω, -εύω, -ίζω) με πέντε ρήματα για κάθε κατάληξη που έπρεπε να γράψουν οι μαθητές. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως οι μαθητές δεν ακολουθούσαν σταθερά τη σωστή γραφή στις καταλήξεις των ρημάτων, στοιχείο που πιθανόν οφείλεται στη μη χρήση της μορφολογικής στρατηγικής ή στη σποραδική χρήση της (Αϊδίνης, 2010: 158-159).

Σε έρευνα για τα φωνολογικά και τα ορθογραφικά λάθη δυσλεξικών και μη μαθητών στην εκμάθηση ελληνικών και αγγλικών έγινε γνωστό πως αναφορικά με τα ελληνικά οι δυσλεξικοί μαθητές έκαναν θεματικά (γιτονιάς, πέραζαν) και καταληκτικά λάθη (μιλάι, αγνοί). Οι ερευνήτριες μάλιστα τόνισαν την αξία μιας διορθωτικής παρέμβασης στη καταληκτική ορθογραφία καθώς τα λάθη είναι αποτέλεσμα παραβίασης της ορθογραφίας και των γραμματικών κανόνων λόγω του ότι οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να ανακτήσουν κανόνες (γραμματικούς/ετυμολογικούς/φωνολογικούς) (Andreou & Baseki, 2012: 598).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Egan και Pring (2004) σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών με και χωρίς δυσλεξία σχετικά με την ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογίας εντοπίστηκε πως τα παιδιά με δυσλεξία έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στα ληκτικά μορφήματα ομαλών ρημάτων αορίστου χρόνου συγκριτικά με τα ανώμαλα και άλλες λέξεις (Egan & Pring, 2004 όπως αναφέρεται στο Γκαρώνη, 2009: 26-27). Η στάση αυτή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές απότυπώνουν οπτικά τα ανώμαλα ρήματα, τα οποία διδάσκονται ξεχωριστά και σε μεγαλύτερο διάστημα. Αντίθετα, η κατάληξη των ομαλών ρημάτων αορίστου χρόνου μπερδεύει τους μαθητές, καθώς πρόκειται για μια πιο μεγάλη κατηγορία ρημάτων τα οποία δεν διδάσκονται ένα προς ένα και συγκεντρωτικά.

Την αξία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την προώθηση της ορθογραφικής ανάπτυξης μελέτησε η Τσεσμελή (2009) η οποία εξέτασε μεταξύ άλλων δύο ελληνόφωνους μαθητές της Στ΄ δημοτικού με προβλήματα στην ορθογραφία. Οι καταλήξεις που μελετήθηκαν ήταν οι -ουμε/-ομαι, -οντας/-ώντας, -η/-οι και τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ορθογραφική επίδοση των μαθητών σε αυτές τις καταλήξεις αφού προηγήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης υπερδιπλασιάστηκε (Πανταζοπούλου, 2014: 61-62).

Οι Protopapas κ.ά. (2013), επίσης, πραγματοποίησαν έρευνα σε 542 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 44 μαθητές με δυσλεξία της Γ' και Δ' δημοτικού και Α' γυμνασίου για τη διερεύνηση των συχνότερων ορθογραφικών λαθών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν ίδιου τύπου λάθη με αυτά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών αλλά πολύ περισσότερα. Τα λάθη που εντοπίστηκαν ήταν γραμματικά (σε καταλήξεις), τονικά και ετυμολογικά και τα πιο συχνά παρατηρήθηκαν στα παραγωγικά και κλιτικά επιθήματα και στην ιστορική ορθογραφία.

Σε πρόσφατη σχετικά έρευνα των Diamanti κ.ά. (όπως αναφέρεται στο Πανταζοπούλου (2014), η οποία εξέτασε την ορθογραφική επίδοση μαθητών τυπικής ανάπτυξης και δυσλεξικών ηλικίας 10 ως 13 ετών αναφορικά με την ορθογραφική απόδοση των παραγωγικών και κλιτικών μορφημάτων έγινε γνωστό πως οι μαθητές με δυσλεξία είχαν χαμηλή ορθογραφική απόδοση στις καταλήξεις των ρημάτων ενώ παρουσιάζουν μια καθυστέρηση στην ορθογραφική ικανότητα σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές (Diamanti κ.ά. όπως αναφέρεται στο Πανταζοπούλου, 2014: 77-81).

Σε άλλη μια έρευνα στην οποία μελετήθηκαν λάθη μαθητών της Δ' και Στ' δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής τα δεδομένα έκαναν γνωστό πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν κατά μέσο όρο περισσότερα λάθη σε όλες τις δοκιμασίες και κυρίως στη δοκιμασία καθ' υπαγόρευση. Όσον αφορά τα μορφολογικά λάθη τα οποία παρατηρήθηκαν αυτά αφορούσαν κυρίως καταλήξεις ρημάτων (παγώσι, σκέφτοντε) και σημειώθηκαν εξίσου από μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μεταξύ άλλων έκαναν λάθη και σε άκλιτες καταλήξεις (τι, πάντος), σε καταλήξεις ουσιαστικών και λίγα λάθη σε καταλήξεις αντωνυμιών (τέτοιω) και στα άρθρα (Ξάνθη, 2017: 9-13).

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Ορθογραφία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν όπως αναφέρθηκε, δυσκολίες στην ορθογραφία των λέξεων και η δυσκολία αυτή έγκειται στις εγγενείς αδυναμίες αυτών των μαθητών. Η οπτική και ακουστική διάκριση και μνήμη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ελλιπής με αποτέλεσμα σε μια διαδικασία όπως η ορθογραφία οι μαθητές αυτοί να μην αποδίδουν τα μέγιστα. Η δυσκολία στην ορθογραφία χαρακτηρίζει έντονα τα άτομα με δυσλεξία ανεξάρτητα από την ικανότητά τους στην ανάγνωση και η κατάκτηση της είναι περισσότερο περίπλοκη (Treiman, 1998).

Η ορθογραφία μπορεί να είναι φωνητική ή ιστορική. Στη φωνητική ορθογραφία κάθε γράφημα παριστάνει και έναν φθόγγο και η σχέση μεταξύ προφοράς και δηλώσεως μιας γλώσσας είναι ένα προς ένα. Αντίθετα, στην ιστορική ορθογραφία η αντιστοιχία των γραφημάτων και φωνημάτων είναι περιορισμένη και ένα φώνημα μπορεί να παριστάνεται από περισσότερα γραφήματα και το αντίστροφο (Σκαρπέλλος, 2009: 11-12).

Η αποτύπωση των σκέψεων με τρόπο που να ακολουθεί φωνητικούς, μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες είναι μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία όχι μόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και για τον λόγο αυτόν χρειάζεται ιδιαίτερη προσέγγιση. Προκειμένου να διασαφηνιστεί η έννοια της ορθογραφίας και να γίνει κατανοητό γιατί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σ' αυτό το στοιχείο του γραπτού λόγου παρατίθενται διάφοροι ορισμοί οι οποίοι αναδεικνύουν και αυτοί με τη σειρά τους την πολυπλοκότητα της εκμάθησης και διδασκαλίας της.

Ένας αρκετά περιγραφικός ορισμός για την ορθογραφία δόθηκε από τον Δημητρίου (1994) ως εξής: *«ορθογραφία είναι η χρήση τυποποιημένων κανόνων για την καταγραφή των φθόγγων μιας γλώσσας. Η ικανότητα της γραφής απαιτεί απ' το άτομο να μπορεί να συσχετίσει ήχους με γράμματα, να κάνει ανάκληση των*

γραμματικών μορφημάτων, να μπορεί να διαλέξει ανάμεσα σε ένα σωστό γράφημα όταν δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του ήχου και του γράμματος, να ομαδοποιεί καταλήξεις ακολουθώντας τους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας.» (Δημητρίου, 1994 όπως αναφέρεται στο Μπαξεβάνος, 2019). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό γίνεται αντιληπτό πως οι ενέργειες που πρέπει να κάνει το άτομο ώστε να κατέχει την ικανότητα της γραφής είναι ποικίλες και απαιτούν διαρκής ενασχόληση, εξάσκηση και ανάπτυξη κανόνων και δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2008) *«Ορθογραφία ονομάζεται η γενικώς αποδεκτή και κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση, που έχει καθιερωθεί ανάμεσα στην προφορική μορφή της γλώσσας και στο σύστημα γραφής το οποίο την αποδίδει»*. Η ορθογραφία με βάση αυτόν τον ορισμό είναι κάτι αποδεκτό από το γενικό σύνολο και πρόκειται για μια σχέση ανάμεσα στην προφορική και γραπτή γλώσσα η οποία ορίζεται από κωδικοποιημένους κανόνες που έχουν καθολική ισχύ. Η σχέση αυτή δεν είναι αυθαίρετη και αφορά την απόδοση της προφορικής γλώσσας σε γραπτή μορφή η οποία υπόκειται σε κωδικοποιημένους κανόνες και οι οποίοι πρέπει να τηρούνται από το γενικό σύνολο.

Ένας άλλος ορισμός αποδίδει την ορθογραφία ως *«μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία έχει να κάνει με την γραφή των σκέψεων του παιδιού με σωστό τρόπο, σε σχέση με μια σειρά φωνηματικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων, που στόχο έχει την επικοινωνία»* (Παντελιάδου, 2000). Αυτός ο ορισμός είναι στοχευμένος στο παιδί και συγκεκριμένα στην απόδοση των σκέψεων του στον γραπτό λόγο με σωστό τρόπο. Αυτός ο σωστός τρόπος εξηγείται από τη συντάκτρια ως ακολουθία κανόνων φωνηματικών, μορφολογικών και γραμματικών. Η διαδικασία αυτή κρίνεται ως πολύπλοκη καθώς πρόκειται για ένα σύνολο κανόνων που πρέπει να ακολουθούνται.

Ο Reid (1988) από την άλλη όρισε την ορθογραφία ως τη σωστή αλληλουχία των γραμμάτων μιας λέξης και τη διέκρινε σε φωνητική, ιστορική και θεματική, ενώ η Μπόντη (2013) τόνισε πως η ορθογραφία είναι η ικανότητα ορθής γραφής με σκοπό την έκφραση των σκέψεων των ατόμων και την επικοινωνία η οποία στηρίζεται και αποτυπώνεται σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα κάθε γλώσσας (Μπόντη, 2013). Αναλύοντας αυτόν τον ορισμό παρατηρούμε πως η συγγραφέας ορίζει την ορθογραφία ως ικανότητα, στοιχείο που αναδεικνύει τη σημασία της διδασκαλίας προκειμένου να αναπτυχθεί η ικανότητα αυτή στα επιθυμητά επίπεδα ανάλογα με την ηλικία και τις ανάγκες του εκάστοτε ατόμου. Οι κατέχοντες την ικανότητα τη

χρησιμοποιούν με στόχο την αποτύπωση των σκέψεων και την ανάγκη για επικοινωνία. Η αποτύπωση αυτή των σκέψεων όμως δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά ακολουθεί και στηρίζεται σε κανόνες και σύμβολα τα οποία χαρακτηρίζουν τη γλώσσα επικοινωνίας και όχι οποιαδήποτε άλλη.

Με βάση μια άλλη άποψη η ορθογραφία είναι ένας τρόπος γραφής των λέξεων με ένα σύστημα που έχει καθιερωθεί από την κοινωνία (Τσικόπουλος, 1983 όπως αναφέρεται στο Τζωρτζάτου, 2012). Οι λέξεις επομένως, δεν γράφονται αυθαίρετα αλλά ακολουθούν ένα σύστημα δηλαδή κανόνες οι οποίοι έχουν οριστεί από την κοινωνία της οποίας εργαλείο αποτελεί η γλώσσα. Οι κοινωνικές συμβάσεις διαμόρφωσαν το ορθογραφικό σύστημα το οποίο για να αποτελεί σύστημα έπρεπε να στηρίζεται σε κανόνες οι οποίοι θα τηρούνται από όλους ανεξαιρέτως και θα αποτελούν ένα κοινό κώδικα.

Το 1996 ο γλωσσολόγος Τριανταφυλλίδης όρισε την ορθογραφία ως *«τη σωστή απόδοση της ζωντανής ομιλίας με γραπτά σύμβολα και ιδανική ορθογραφία μιας γλώσσας ως εκείνη που δείχνει με ξεχωριστό γράμμα τον φθόγγο, ενώ κάθε γράμμα έχει πάντα την ίδια φωνητική αξία, την ίδια προφορά»*. Η ορθογραφία δηλαδή, ορίστηκε ως μια διαδικασία μετατροπής του προφορικού λόγου σε γραπτό με σωστό τρόπο καθώς κάθε φθόγγος θα πρέπει να αντιστοιχίζεται με ένα γράμμα το οποίο πάντοτε θα έχει την ίδια προφορά.

Η ορθογραφία, επίσης, σύμφωνα με τον ορισμό του Βουγιούκα (1994) είναι ένα συμφωνημένο συμβατικό πρότυπο από γραπτά σύμβολα και γραφήματα και μια ανακωδικοποίηση και αναπαράσταση της εκάστοτε γλώσσας (Βουγιούκας, 1994 όπως αναφέρεται στο Κάτσινου, 2017). Η ορθογραφία επομένως, ακολουθεί ένα συμβατικό πρότυπο το οποίο έχει συμφωνηθεί και δεν εφαρμόζεται αυθαίρετα από τον καθένα. Μέσα από την ορθογραφική διαδικασία η γλώσσα αποτυπώνεται με γραπτά σύμβολα και γραφήματα ανακωδικοποιώντας το νόημα των λέξεων ώστε να συμφωνεί με τα συμφραζόμενα ενώ ο μέχρι πρότινος προφορικός λόγος αποκτά οπτική μορφή και αναπαρίσταται όπως ακριβώς προφέρθηκε.

Στον γλωσσολογικό ορισμό της Catach (1995) συγκεντρώθηκαν όλα τα βασικά χαρακτηριστικά της ορθογραφίας η οποία ορίστηκε ως *«ο τρόπος να γράφει κανείς τους ήχους και τις λέξεις μιας γλώσσας σύμφωνα με το σύστημα γραφικής μεταγραφής που έχει υιοθετηθεί σε μια δεδομένη εποχή από τη μια μεριά και από την άλλη με το να ακολουθεί ορισμένες σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί με τα άλλα υποσυστήματα της γλώσσας (μορφολογία, σύνταξη, λεξικό)»* (Catach, 1995 όπως

αναφέρεται στο Κάτσιου, 2017). Εξετάζοντας το πρώτο μέρος του ορισμού η ορθογραφία αποδίδεται ως τρόπος με τον οποίο κανείς γράφει όχι μόνο λέξεις αλλά και ήχους μιας γλώσσας σύμφωνα με ένα σύστημα το οποίο βοηθά την μεταγραφή από τον προφορικό στον γραπτό λόγο και το οποίο καθιερώθηκε σε μια συγκεκριμένη εποχή. Η δεδομένη αυτή χρονική στιγμή περικλείει μέσα της ιστορικά γεγονότα ή καταστάσεις οι οποίες διαμόρφωσαν την ορθογραφία ορισμένων γλωσσών. Στο δεύτερο μέρος του ορισμού αναφέρεται επίσης, η σχέση της ορθογραφίας και με τα υπόλοιπα υποσυστήματα της γλώσσας. Η ορθογραφία δεν υιοθετείται αυθαίρετα αλλά καθώς βρίσκεται σε μια αμφίδρομη σχέση και με άλλα υποσυστήματα οφείλει να αναδεικνύει και να τηρεί κάθε φορά τις ανάλογες σχέσεις.

Ένας πρόσφατος ορισμός για την ορθογραφία κάνει λόγο για *«καταγραφή φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες, που δεν τηρούν τη φωνητική πραγματικότητα της γλώσσας»* (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2011). Το σημαντικό στοιχείο που σημειώνει αυτός ο ορισμός είναι ότι υπάρχουν λέξεις που δεν ανταποκρίνονται στη φωνητική πραγματικότητα (δεν γράφονται όπως ακούγονται) και για τη σωστή αποτύπωση των φθόγγων απαραίτητη είναι η ύπαρξη και ακολουθία κανόνων προς αποφυγή λαθών και παρανοήσεων.

Εξετάζοντας την οριοθέτηση της ορθογραφίας από την πλευρά των σχολικών εγχειριδίων και συγκεκριμένα το βιβλίο του δασκάλου για το μάθημα της Γλώσσας της Α' Δημοτικού στόχος της είναι *«η εμπέδωση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας και η σωστή γραφή των λέξεων που χρησιμοποιούνται πιο συχνά»*. Οι μαθητές δηλαδή σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου πρέπει να είναι σε θέση να αντιστοιχίζουν τα φωνήματα με τα σύμβολά τους και να τα αναγνωρίζουν ενώ πρέπει να ορθογραφούν σωστά τις λέξεις που συναντούν πιο συχνά από μνήμης αλλά και κατά την αντιγραφή.

Η δυσκολία, επιπλέον, εκμάθησης της ορθογραφίας έγκειται και στον χαρακτήρα του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος το οποίο χαρακτηρίζεται ως μορφοφωνημικό. Στην απόδοση, δηλαδή, των φωνημάτων από τα γραφήματα, καθοριστικής σημασίας είναι και η μορφολογία των λέξεων. Κατά τη διαδικασία της ορθογραφημένης γραφής, η οποία είναι ημιδιαφανής, η αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος μπορεί να είναι ένα προς δύο ή ένα προς πολλά (Πόρποδας, 2002 όπως αναφέρεται στο Χαρτουμπέκη, 2014: 45-46). Επίσης, η ορθογραφημένη γραφή παρουσιάζει δυσκολίες καθώς ρόλο στη σωστή αποτύπωση των λέξεων έχει και η μορφολογία. Η μορφολογία στην ελληνική γλώσσα κατέχει ιδιαίτερη σημασία καθώς η ορθογραφία χαρακτηρίζεται ως ιστορική. Η ελληνική ορθογραφημένη γραφή φέρει

χαρακτηριστικά της γλώσσας τα οποία εντοπίζονται πριν από αρκετούς αιώνες και τα οποία πλέον δεν είναι ορατά και δεν υπόκεινται μόνο σε φωνητικούς και φωνολογικούς κανόνες.

Η απόδοση φωνημάτων με διαφορετικά γράμματα (/i/, /e/, /o/), επίσης, εντείνει τις δυσκολίες για ορθογραφημένη γραφή οι οποίες είναι περισσότερες και δυσκολότερες για τους μαθητές και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία αδυνατούν να απομνημονεύσουν και να εφαρμόσουν γραμματικούς κανόνες ή να αποτυπώσουν οπτικά γράμματα και λέξεις. Η επιλογή των διαφορετικών γραμμάτων για ένα συγκεκριμένο φώνημα μέσα στο θέμα της λέξης είναι μια δύσκολη ενέργεια καθώς δεν υποστηρίζεται από την εφαρμογή κάποιου γραμματικού κανόνα σε αντίθεση με την επιλογή φωνήματος όταν αυτό βρίσκεται στο καταληκτικό μόρφημα. Η μορφολογική γνώση καθορίζει με ακρίβεια την επιλογή φωνημάτων στα ληκτικά μορφήματα επομένως η γνώση των ορθογραφικών κανόνων και η αναπτυγμένη μορφολογική επίγνωση συμβάλλουν σε μια ορθογραφημένη γραφή (Andreou & Baseki, 2012).

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό πως η ορθογραφία σύμφωνα με τους περισσότερους μελετητές είναι η μια κωδικοποιημένη αποτύπωση και απόδοση του προφορικού λόγου σύμφωνα με κανόνες οι οποίοι καθιερώθηκαν με γενική αποδοχή και όχι αυθαίρετα ενώ οφείλουν την ύπαρξή τους σε ιστορικούς λόγους αλλά και σε σχέσεις με τα άλλα υποσυστήματα της γλώσσας (ήχοι, λέξεις, προτάσεις, χρήσεις της γλώσσας). Η εκμάθηση των ορθογραφικών κανόνων, επομένως, από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθίσταται μια δύσκολη διαδικασία καθώς οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν αδυναμίες στην οπτική μνήμη και διάκριση. Ο μορφοφωνημικός χαρακτήρας, επίσης, του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την ορθογραφημένη γραφή η οποία καθορίζεται από γραμματικούς κανόνες ή είναι αποτέλεσμα ιστορικής ορθογραφίας.

2.2. Στάδια ανάπτυξης ορθογραφικής ικανότητας

Το παιδί από μικρή ηλικία κατακτά τον προφορικό λόγο αναπτύσσοντάς τον βαθμιαία. Το ίδιο συμβαίνει όταν το παιδί μεταβαίνει στο σχολείο και εκεί καλείται να χειριστεί ειδικότερα τον γλωσσικό κώδικα σύμφωνα με τους κανόνες που τον διέπουν αποκτώντας και δεξιότητες ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2011).

Το παιδί όπως είναι εύλογο δεν κατακτά αμέσως τον γλωσσικό κώδικα και τους κανόνες του αλλά η ορθογραφική ικανότητα ακολουθεί κάποια βασικά στάδια. Η πρώτη φάση που ακολουθεί η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας είναι η συνεχής επαφή και ενασχόληση με τον γραπτό λόγο ενώ στη δεύτερη φάση καλλιεργούνται και ακολουθούνται οι γραμματικές, συντακτικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Καλλιοντζής, 2018).

Σχετικά με τα στάδια της ορθογραφικής ικανότητας έχουν διατυπωθεί διάφορα εξελικτικά μοντέλα με πιο γνωστά αυτά των Ehri (1987), Frith (1985), Baillet (1991) (Καλλιοντζής, 2018) και Gentry (1982). Τα μοντέλα αυτά προσπάθησαν να εντοπίσουν ποιες γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές αναπτύσσονται και με ποιον τρόπο από στάδιο σε στάδιο μέσα από τα λάθη των μαθητών.

Το μοντέλο της Baillet (1991) βοηθά περισσότερο στην ανίχνευση αυτών των γνωστικών διεργασιών και έχει 5 στάδια (Παντελιάδου, 2011):

Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της προφωνημικής ορθογραφίας. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο εκφράζονται μέσα από ζωγραφιές και τα γράμματα και οι αριθμοί που χρησιμοποιούν δεν αποτυπώνουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο ή νόημα. Επίσης, είναι σε θέση να γνωρίζουν πως τα γράμματα ή τα σύμβολα φέρουν ένα μήνυμα που μπορεί να αποκωδικοποιηθεί-διαβαστεί ωστόσο δεν γνωρίζουν τη σχέση μεταξύ της ορθογραφίας της λέξης και της προφοράς.

Το δεύτερο στάδιο καλείται πρώιμη φωνημική ορθογραφία, σε αυτό οι μαθητές αρχίζουν να κατανοούν τα γραπτά σημάδια και σύμβολα και αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα αποκτούν συγκεκριμένους ήχους όταν βρίσκονται μέσα στις λέξεις. Τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο μπορούν να γράψουν σωστά το πρώτο γράμμα μιας λέξης ή ενίοτε μπορούν να γράψουν τρία ή τέσσερα γράμματα με τη σωστή ή μη σειρά μέσα σε μία λέξη.

Στο τρίτο στάδιο της ορθογραφικής εξέλιξης τα παιδιά αναγνωρίζουν τις λέξεις ως ολότητες και τα γράμματα ως σύμβολα ήχων, ενώ αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο. Στο στάδιο αυτό γράφουν σωστά τις γνωστές λέξεις ενώ προσπαθούν να μουν και σε μια διαδικασία καταγραφής δυσκολότερων λέξεων ή άγνωστων χρησιμοποιώντας ωστόσο απλές γραφοφωνημικές αντιστοιχίες.

Στο τέταρτο στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας χειρίζονται την πλειοψηφία των γραμμάτων και κατανοούν ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες. Στο στάδιο αυτό αναπτύσσεται και η μεταγνωστική δεξιότητα των παιδιών τα οποία πλέον είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα λάθη τους στον γραπτό λόγο διαχωρίζοντάς τα από τα

σωστά. Τα παιδιά μπορούν σε αυτό το σημείο όχι μόνο να εφαρμόσουν τους γραμματικούς κανόνες αλλά και να κρίνουν την ορθότητα ή μη των γραπτών τους.

Στο πέμπτο στάδιο της παραγωγικής ορθογραφίας τα παιδιά χειρίζονται με ευκολία και αρτιότητα τους ορθογραφικούς κανόνες ενώ προσπαθούν να χειριστούν πιο σύνθετους και πολύπλοκους κανόνες. Στα γραπτά τους συνήθως δεν εντοπίζονται ορθογραφικά λάθη και αν υπάρχουν είναι κυρίως λάθη που στηρίζονται στην ιστορική ορθογραφία η οποία χρειάζεται εξάσκηση, απομνημόνευση και εξοικείωση.

Σύμφωνα με την Ehri από την άλλη πλευρά η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας ακολουθεί τρία βασικά στάδια (Παντελιάδου, 2011· Πολυχρόνη, 2001):

Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά επινοούν τη φωνημική γραφή των λέξεων αφού έχουν μάθει τα γράμματα και αντιστοιχίζουν γραφοφωνημικά μία με δύο λέξεις και κατά κύριο λόγο το πρώτο και τελικό φώνημα.

Στο δεύτερο στάδιο μπορούν να αναλύσουν τις λέξεις στα φωνήματά τους και η ορθογραφία τους είναι περισσότερο ακριβής.

Στο τρίτο στάδιο έρχονται σε επαφή κυρίως με τη δομή της γλώσσας και συγκεκριμένα με μορφολογικά και φωνολογικά σχήματα για την ορθογραφία της.

Για την ανάπτυξη επομένως, της ορθογραφικής δεξιότητας είναι απαραίτητη η γνώση του αλφαβητικού συστήματος στο αρχικό στάδιο ενώ στα επόμενα στάδια η γνώση της ορθογραφίας είναι αυτή που δημιουργεί προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ικανότητας της ανάγνωσης ενισχύοντας τη γνώση της ορθογραφικής αρχής και την οπτική αναγνώριση των λέξεων (Πολυχρόνη, 2011).

Η Frith, επίσης, διέκρινε την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας σε τρεις φάσεις (Παντελιάδου, 2011):

Την πρώτη φάση την ονόμασε Λογογραφική υποστηρίζοντας πως σε αυτό το σημείο το παιδί αποτυπώνει και καταγράφει λέξεις τις οποίες έχει στο μυαλό του σαν εικόνες, όταν προχωρά στη αποτύπωσή τους προβάλλει συνήθως το γράμμα με το πιο χαρακτηριστικό σχήμα γι' αυτά. Το παιδί μπορεί να αντιστοιχίζει τα σύμβολα με τον ήχο τους (γραφοφωνημική αντιστοιχία) όταν μεταβαίνει στο σχολείο και εκεί μαθαίνει τη σχέση συμβόλου και ακούσματος περνώντας έτσι και στη δεύτερη φάση.

Η δεύτερη φάση καλείται Αλφαβητική και σε αυτό το στάδιο το παιδί έρχεται σε επαφή με τους ορθογραφικούς κανόνες γράφοντας σχετικά απλές λέξεις. Τα παιδιά με όχι τόσο αναπτυγμένη φωνολογική επίγνωση σε αυτό το στάδιο μπορεί να κάνουν λάθη όπως παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις ή αντιστροφές γραμμάτων, λάθη τα οποία πρέπει σε σύντομο χρονικό διάστημα να μην επαναληφθούν.

Στην τρίτη φάση την Ορθογραφική, το παιδί μπορεί να ορθογραφεί σωστά πολυσύλλαβες και σύνθετες λέξεις εφαρμόζοντας πλέον και μορφολογικούς κανόνες.

Για το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα τα στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης που ακολουθούν οι μαθητές βασίστηκαν στο ορθογραφικό μοντέλο του Gentry (1982) έπειτα από σχετικές μελέτες που έγιναν πάνω στα ορθογραφικά λάθη των μαθητών. Με βάση αυτό το μοντέλο τα στάδια είναι πέντε: το προ-επικοινωνιακό, το ημι-φωνητικό, το φωνητικό, το μεταβατικό και το μορφοφωνημικό. Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω οι μαθητές στην Ελλάδα «χρησιμοποιούν στοιχεία συμβατικής ορθογραφίας» στα πρώτα στάδια ενώ στα επόμενα «γράφουν αξιοποιώντας τα μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων» (Μουζάκη, 2010^α όπως αναφέρεται στο Κάτσινου, 2017).

Τα στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης λοιπόν, όπως αυτά καταγράφηκαν από τους μελετητές ακολουθούν μια εξελικτική πορεία όπου στα πρώτα στάδια το παιδί βλέπει τα γράμματα σαν εικόνες, αναγνωρίζει ορισμένα από αυτά και τα σχεδιάζει ενώ στα επόμενα στάδια το παιδί δεν είναι σε θέση μόνο να αντιστοιχίζει τα φωνήματα με τα γράμματα αλλά γράφει σύμφωνα με ορθογραφικούς, γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Η εξελικτική πορεία δεν ακολουθεί τα ίδια στάδια σε κάθε μοντέλο, ωστόσο η φιλοσοφία γύρω από τον βασικό τρόπο ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας είναι περίπου η ίδια χωρίς η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο να γίνεται πάντοτε με απόλυτη ακρίβεια (Καλλιοντζής, 2018). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία και η δυσορθογραφία στην προκειμένη περίπτωση, δυσκολεύονται κατά τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο ενώ η ορθογραφική τους ικανότητα δε συμβαδίζει με την ηλικία τους.

Η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση αποτελούν δύο από τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας. Το επίπεδο κατάκτησής τους μπορεί να αναδείξει την ικανότητα ή την δυσκολία των μαθητών τόσο στην ορθογραφική απόδοση των λέξεων όσο και στην ικανότητα ανάγνωσης.

Η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στην συνειδητή ικανότητα αναγνώρισης και χειρισμού των μορφημάτων της γλώσσας δηλαδή της μικρότερης σημασιολογικής μονάδας με ξεχωριστή σημασία. Όπως και η φωνολογική επίγνωση έτσι και η μορφολογική κατέχει εξέχουσα σημασία στην ανάπτυξη αλλά και πρόβλεψη της ορθογραφικής ικανότητας. Ο γραμματικός τύπος των λέξεων όπως είναι εύλογο

επηρεάζει και τον τρόπο γραφής τους επομένως γίνεται άμεσα αντιληπτή η σημασία της μορφολογικής επίγνωσης.

Η ικανότητα των ατόμων με μορφολογική επίγνωση έγκειται στο γεγονός ότι τα άτομα δεν γνωρίζουν απλώς τους μορφολογικούς κανόνες και απλώς τους εφαρμόζουν αλλά είναι σε θέση να διαχωρίσουν το θέμα από την κατάληξη και να προχωρήσουν σε αντικαταστάσεις και νέες συνθέσεις λέξεων.

Σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και για την ανάδειξη της σημασίας της μορφολογικής επίγνωσης για την ορθογραφική ανάπτυξη δεν μπόρεσαν να ορίσουν με ακρίβεια την περίοδο εμφάνισης των μορφολογικών στρατηγικών όπως συνέβη με τη φωνολογική επίγνωση. Τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται αντιφατικά ενώ οι μελέτες στα ελληνικά είναι ελάχιστες.

Η έρευνα των Bryant, Nunes και Aidinis (1999) (Αϊδίνης, 2010α: 132-133) πραγματοποιήθηκε σε παιδιά Δημοτικού τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες αναφορικά με τον τρόπο χρήσης του καταληκτικού φθόγγου /o/. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν παιδιά που χρησιμοποιούν τον φθόγγο με τη μια του μορφή –ο χωρίς να λαμβάνουν υπόψη αν πρόκειται για όνομα ή ρήμα. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν παιδιά που χρησιμοποιούν την ίδια γραφή είτε –ο είτε –ω όχι όμως με τον σωστό τρόπο. Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που χρησιμοποιούν το σωστό γράφημα για κάθε φθόγγο (-ο για όνομα και –ω για ρήματα). Τα δεδομένα δείχνουν πως τα παιδιά αρχίζουν στην Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού να έχουν πλήρη επίγνωση της μορφολογίας ενώ η πρώτη κατηγορία αρχίζει να κατανοεί στη Β΄ Δημοτικού σε σχέση με τη δεύτερη κατηγορία η οποία χρησιμοποιεί τα σωστά μορφήματα μετά τη Γ΄ Δημοτικού.

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι οι έρευνες³ για τη μορφολογική επίγνωση (παραδείγματα τέτοιων ερευνών δίνονται ως υποσημείωση) στον ελλαδικό χώρο είναι περιορισμένες, ωστόσο, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα η μορφολογική επίγνωση είναι καθοριστικής σημασίας για την κατάκτηση του γραπτού λόγου και κατ' επέκταση για την ορθογραφική ανάπτυξη.

2.3. Γλωσσικές παράμετροι που επηρεάζουν την ορθή γραφή των λέξεων

³ Βλ. Aidinis, 1998· Αϊδίνης, 2001· Chliounaki & Bryant, 2002.

Η εκμάθηση της ορθογραφίας είναι μια περίπλοκη διαδικασία η οποία είναι συνδυασμός διαφόρων παραγόντων και γλωσσικών υποσυστημάτων. Σύμφωνα με έρευνες (Aidinis & Nunes, 2001) που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σωστή γραφή των λέξεων φαίνεται πως η συχνότητα εμφάνισης μιας λέξης είναι ένας καθοριστικός παράγοντας. Όπως φαίνεται, οι μαθητές γράφουν σωστά και με μεγαλύτερη ευκολία λέξεις τις οποίες βλέπουν σε καθημερινή βάση ή συναντούν και χρησιμοποιούν συχνότερα. Η οπτική μνήμη για την οποία έχει γίνει αναφορά έχει έναν καθοριστικό ρόλο για την απομνημόνευση της ορθογραφίας (κυρίως της ιστορικής) η οποία σχετίζεται άμεσα με την όσο το δυνατόν συχνότερη έκθεση του παιδιού σε ένα συγκεκριμένο εύρος λέξεων.

Τα κύρια ονόματα, επιπλέον, είναι μια κατηγορία λέξεων τις οποίες οι μαθητές είναι σε θέση να γράψουν σωστά και αυτό γιατί τα κύρια ονόματα δεν εμφανίζονται συχνά μόνο στον γραπτό λόγο αλλά και στον προφορικό. Συχνά επίσης παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί να συντάσσουν με τη βοήθεια των μαθητών μια λίστα με τα ονόματα όλων των παιδιών που απαρτίζουν την τάξη και την αναρτούν σε κοινή θέα μέσα σε αυτήν, χρησιμοποιούν κύρια ονόματα ως υποκείμενα σε προτάσεις, πραγματοποιούν δράσεις και δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τα ονόματα όλων των συμμαθητών τους ενώ κατά κύριο λόγο το παιδί φθάνει στο σχολείο γνωρίζοντας τη γραφή του ονόματός του ακόμα και των ονομάτων του οικογενειακού του περιβάλλοντος.

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να μειώσει τις πιθανότητες λάθους είναι το μήκος των λέξεων. Οι μεγάλες λέξεις (πολυσύλλαβες), όπως είναι εύλογο περιέχουν περισσότερα γράμματα ή φωνήματα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να πρέπει να θυμηθούν μια σειρά από αλληλουχίες γραμμάτων και φωνημάτων γεγονός που καθιστά το λάθος πολύ πιθανό (Aidinis & Nunes, 2001).

Οι κλιτές λέξεις, επίσης, δυσκολεύουν κατά κόρον τα παιδιά, καθώς είτε ξεχνούν και δεν γνωρίζουν βασικούς γραμματικούς κανόνες είτε γιατί αδυνατούν να κατανοήσουν πως η ορθογραφία των κλιτών μερών δεν αντιστοιχεί πάντα με το φώνημα. Έρευνες στην αγγλική γλώσσα κατέδειξαν πως τα παιδιά στη λέξη *helped* δυσκολεύονται να καταλάβουν πως η ορθογραφία του κλιτού μέρους της λέξης δεν ταυτίζεται με το φώνημα. Η λέξη *helped* προφέρεται [h'elpt] ωστόσο γράφεται με *ed* στο τέλος και όχι με *t*. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει πολύ τα παιδιά και ειδικότερα αυτά τα οποία παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, τα παιδιά γράφουν *help* και όχι *helped* σε καταστάσεις όπου δόκιμος είναι ο παρελθοντικός χρόνος καθώς δεν

γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες ή την περίσταση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος ώστε να προσαρμόσουν τον λόγο τους δίνοντας κάθε φορά τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά αλλά επιλέγουν να χρησιμοποιούν απλούς γραμματικούς τύπους όπως ο ενεστώτας (Treiman, 1993).

Ο τονισμός των λέξεων αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα. Τα παιδιά γράφουν κυρίως σωστά τις λέξεις που δεν τονίζονται (μονοσύλλαβες) ενώ το πρόβλημα στην ελληνική γλώσσα είναι ακόμα πιο σοβαρό με τις ομόηχες λέξεις να αποτελούν μια πολύ μεγάλη δυσκολία αφού ακούγονται το ίδιο αλλά γράφονται διαφορετικά (Aidinis & Nunes, 2001).

Πολύ σημαντικό ρόλο για την ορθή γραφή των λέξεων κατέχει και η κανονικότητά τους. Μία λέξη που γράφεται όπως ακριβώς ακούγεται και διαβάζεται δεν ενέχει δυσκολίες για τα παιδιά· ωστόσο λέξεις που ακολουθούν κανόνες ιστορικής ορθογραφίας (πχ. είμαι), περιέχουν δύο όμοια γράμματα (πχ. ίππος), ή και ψηλό όπως το /υ/ (πχ. εύχος), άφωνο /π/ (πχ. πέμπτος) παραβιάζουν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία την οποία έχουν κατά νου οι μαθητές οδηγώντας τους σε λάθη (Aidinis & Nunes, 2001· Πόρποδας, 2002). Τέλος, η ταυτόχρονη αντιστοιχία δύο ή περισσότερων φωνημάτων σε ένα γράφημα θέτει εμπόδια στην ορθή γραφή των λέξεων. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της λέξης «φοβισμένος» η οποία απαιτεί την απόδοση του γραφήματος /z/ ωστόσο το ορθογραφικό σύστημα επιβάλλει το γράφημα /σ/, της λέξης «ναύτης» με τη γραφημική απόδοση του /f/ και η λέξη «αυγό» με τη γραφημική απόδοση του /v/ (Καρατζάς, 2005).

2.4. Κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών

Τα λάθη στην ορθογραφία, ειδικότερα όταν αυτά εντοπίζονται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, είναι συχνά δεδομένα. Η προσοχή ωστόσο του εκπαιδευτικού πρέπει να στραφεί σε αυτά και να δοθεί ιδιαίτερη σημασία όταν τα ορθογραφικά λάθη επιμένουν και δεν οφείλονται σε απροσεξία, κούραση ή αδιαφορία. Η φύση του ορθογραφικού λάθους μπορεί να φέρει στην επιφάνεια την εκάστοτε αδυναμία και δυσκολία του μαθητή την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιληφθεί και να είναι σε θέση να την αξιολογήσει. Η επιμόρφωση επομένως πάνω σε διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες καθιστούν τον εκπαιδευτικό αλιευτή των δυσκολιών τις οποίες αν καταφέρει να τις αναγνωρίσει θα βοηθήσει πέρα από τον

ίδιο τον μαθητή και τον εαυτό του καθώς έχοντας γνώση της κατάστασης θα σχεδιάζει το μάθημά του με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και αυτού του μαθητή εμπλέκοντάς τον στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι έρευνες και οι δημοσιευμένες προσεγγίσεις για την ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών είναι λίγες παρόλο που το θέμα στην Ελλάδα έχει μια μακρά ιστορία.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2002 από τη Μάνιου-Βακάλη σε παιδιά που φοιτούσαν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου σχετικά με την ορθογραφική ακρίβεια (Μάνιου-Βακάλη, 2002 όπως αναφέρεται στο Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007: 3) εντοπίστηκε πως το συχνότερο λάθος και η δυσκολία των περισσότερων μαθητών βρίσκεται στην ποικιλία του γραφήματος <ι>. Η έρευνα στις μικρότερες τάξεις έδειξε πως οι μαθητές εμφάνιζαν μια αδυναμία στην αποτύπωση λέξεων που περιείχαν <ε> ή <αι> ταυτόχρονα. Άλλη μια κατηγορία λαθών, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, είναι ο συνδυασμός των <ευ, αυ> η αποτύπωση του <σ> όταν αυτό προφέρεται ως <ζ>, αλλά και τα δύο όμοια σύμφωνα τα οποία υπάρχουν σε ορισμένες λέξεις <λλ, μμ, κκ> (Αναστασίου & Μπαντούρα, 2007).

Την ίδια χρονιά η Μάνιου-Βακάλη (2002) σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ) και στις έξι τάξεις του Δημοτικού σχολείου σχετικά με την ορθογραφία καταλήξεων κλιτών μερών του λόγου έγινε φανερό πως τα λάθη εντοπίζονται κυρίως στις καταλήξεις των ρημάτων ενεργητικής «-ω» και παθητικής φωνής «-μαι» και στα επίθετα που λήγουν σε -ινος, -ωπος, -ωτος, -ωδης. Επίσης, τα ρήματα σε -ίζω και τα θηλυκά ουσιαστικά σε -ια δυσκολεύουν τους μαθητές προκαλώντας και διαβαθμίσεις στην επίδοσή τους ενώ και η ιστορικότητα της ελληνικής γλώσσας (ιστορική ορθογραφία) δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση καθώς σε αυτή την περίπτωση δεν ισχύουν ορθογραφικοί κανόνες (Αναστασίου & Μπαντούρα, 2007).

Τα ορθογραφικά λάθη, όπως αναφέρουν οι Πρωτόπαππας και Σκαλούμπακας (2010), μπορούν να ταξινομηθούν σε γενικές και επιμέρους κατηγορίες. Στις γενικές κατηγορίες, εντάσσονται η φωνογραφημική αντιστοίχιση, η γραμματική και η ετυμολογία. Ειδικότερα, τα λάθη που τοποθετούνται στη φωνογραφημική αντιστοίχιση αφορούν στην ταύτιση φωνήματος και γραφήματος, καθώς το άτομο πρέπει να διαβάζει μια λέξη σωστά, ώστε να καταφέρει και να την γράψει, διαφορετικά υποκύπτει σε φωνολογικά λάθη.

Στην κατηγορία της γραμματικής τα λάθη αφορούν μια αδυναμία στη μορφολογική επίγνωση καθώς το άτομο δεν είναι σε θέση να γνωρίζει (για ορισμένους λόγους) τον γραμματικό τύπο της εκάστοτε λέξης. Η δυσκολία αναγνώρισης του γραμματικού τύπου της λέξης ή η απομνημόνευση του ορθογραφικού κανόνα για ένα συγκεκριμένο μέρος του λόγου οδηγούν σε γραμματικά λάθη όπως λέγονται, τα οποία τροποποιούν τη γραμματική ταυτότητα των λέξεων.

Στην κατηγορία της ετυμολογίας μια γραπτή λέξη πρέπει να συμφωνεί με την προέλευσή της, το θέμα της. Τα λάθη αυτά ονομάζονται οπτικά ή ιστορικής ορθογραφίας καθώς η γραφή τους στηρίζεται σε μηχανισμούς οπτικής απομνημόνευσης και όχι σε ορθογραφικούς κανόνες. Η λέξη γράφεται σύμφωνα με κανόνες ιστορικής προέλευσης και για τον λόγο αυτόν η ετυμολογία παίζει ουσιαστικό και καίριο ρόλο στην απομνημόνευση και αποκωδικοποίηση της γραπτής αποτύπωσης μιας λέξης.

Αναφορικά, με τις επιμέρους κατηγορίες σε αυτές συγκαταλέγονται τα φωνολογικά λάθη τα οποία αφορούν μια λανθασμένη απόδοση των φθόγγων, τα γραμματικά λάθη τα οποία εντοπίζονται κυρίως σε λάθη στις καταλήξεις, τα ετυμολογικά λάθη τα οποία συναντώνται στο θέμα των λέξεων, τονικά λάθη, λάθη στίξεων και άλλα λάθη στα οποία ενυπάρχουν λάθη που δεν σχετίζονται με τη μορφολογία, τη φωνολογία, την οπτική ταυτότητα της λέξης ή με άλλα διακριτά σημεία.

Η κάθε επιμέρους κατηγορία λαθών όπως αυτές αναφέρθηκαν αναλύεται με τη σειρά της σε περισσότερες υποκατηγορίες οι οποίες εμπεριέχουν τις διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει το λάθος σε κάθε μία από αυτές (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπας, 2010: 181-197).

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3. ΕΡΕΥΝΑ

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των καταληκτικών ορθογραφικών λαθών που πραγματοποιούνται από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και αυτό γιατί «η μορφολογία της κατάληξης και οι γραμματικές κατηγορίες διευκολύνουν τόσο την αναγνώριση όσο και την ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων» (Φιλιππάκη-Warbuton, 1999). Επίσης, επιδιώκεται η ανάδειξη της σημασίας της διδακτικής παρέμβασης αναφορικά με τη βελτίωση των καταληκτικών λαθών. Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι το είδος των καταληκτικών ορθογραφικών λαθών που παρατηρείται στον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης;
2. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες κάνει περισσότερα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη από τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία;
3. Σε ποια μέρη του λόγου εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη των μαθητών και σε ποιο είδος άσκησης (συμπλήρωση κενών, γραφή καθ' υπαγόρευση, ελεύθερη γραφή);
4. Πόσο αποτελεσματικός είναι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης για τη βελτίωση των λαθών στην καταληκτική ορθογραφία;

3.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 7 μαθητές τυπικής ανάπτυξης και 1 μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, της Δ' τάξης του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας. Το τμήμα αυτό επιλέχθηκε καθώς σ' αυτό φοιτά ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες η επίδοση του οποίου στο τεστ, συγκριτικά με τους άλλους μαθητές θα αποτελέσει τη βάση για τη συλλογή των δεδομένων.

Η έρευνα είχε σχεδιαστεί να πραγματοποιηθεί τον μήνα Μάρτιο, ωστόσο η εμφάνιση του ιού COVID-19 (κορωνοϊός) και η κήρυξή του σε πανδημία οδήγησαν στην υποχρεωτική καραντίνα που επιβλήθηκε σε όλη τη χώρα και στο καθολικό κλείσιμο των σχολείων από τις 10 Μαρτίου έως και τις 31 Μαΐου. Για τον λόγο αυτόν η έρευνα καθυστέρησε, ενώ με την απόφαση τα Δημοτικά σχολεία να ανοίξουν στις 1 Ιουνίου έως τις 26 Ιουνίου κάτω από αυστηρά περιοριστικά μέτρα για την εξάπλωση

και αντιμετώπιση του ιού (αποστάσεις ανάμεσα στους μαθητές, σπάσιμο των τμημάτων σε μικρότερα) χρειάστηκε να γίνουν εκ νέου συζητήσεις σχετικά με τον τρόπο και τη δυνατότητα να επιτραπεί η είσοδος προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Έπειτα, από συζητήσεις με τη διευθύντρια του σχολείου και τους γονείς των μαθητών αποφασίστηκε να μου δοθεί η ευκαιρία να πραγματοποιήσω την έρευνα, η οποία όμως έπρεπε να συμπυκνωθεί και να μην εφαρμοστεί σε ολόκληρη την τάξη. Το άνοιγμα των σχολείων στηρίχθηκε σε νέους όρους και μέτρα, τα οποία απαγόρευαν την ύπαρξη μέσα σε ένα τμήμα παραπάνω από 15 μαθητές με αποτέλεσμα τα δύο πια τμήματα της Δ΄ τάξης να παρακολουθούν τη μια εβδομάδα δύο ημέρες μαθημάτων (Τρίτη-Πέμπτη) και την επόμενη τρεις ημέρες (Δευτέρα-Τετάρτη-Παρασκευή), εναλλάξ. Ακόμα, το γεγονός ότι τα σχολεία θα παρέμεναν ανοιχτά για 4 εβδομάδες, σε συνδυασμό με την επί τροχάδην κάλυψη της ύλης από τους εκπαιδευτικούς οδήγησαν στη συμπύκνωση της έρευνας.

Όπως αναφέρθηκε, το τμήμα είχε σπάσει σε δύο υποτμήματα λόγω της κατάστασης που επικρατούσε με τον κορωνοϊό αριθμώντας συνολικά 10 μαθητές από τους οποίους την ημέρα που πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων παρευρίσκονταν μόνο οι 8. Από τους 8 συμμετέχοντες μαθητές τα 3 ήταν κορίτσια και τα 5 αγόρια.

Σύμφωνα με τις πρώτες πληροφορίες που δόθηκαν από τη διευθύντρια του σχολείου, καθώς την πρώτη ημέρα της επίσκεψης μετά την καραντίνα η εκπαιδευτικός του τμήματος απουσίαζε, οι 7 μαθητές τυπικής ανάπτυξης κρίνονται ως μαθητές μέτριας έως υψηλής επίδοσης όσον αφορά τη χρήση του γραπτού λόγου ενώ ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση του γραπτού λόγου παράγοντας δυσορθόγραφα και δύσγραφα κείμενα.

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκε ένα διαγνωστικό μη σταθμισμένο τεστ ([Παράρτημα 1](#)) βασισμένο σε ασκήσεις συμπλήρωσης καταλήξεων με τη βοήθεια ενός κατασκευασμένου κειμένου (ουσιαστικά-ρήματα), γραφής περιόδων καθ' υπαγόρευση και παραγράφου ελεύθερης γραφής. Το τεστ δόθηκε στους μαθητές δύο φορές, αρχικά με την έναρξη της έρευνας ως pre-test και μετά την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης ως post-test. Οι μαθητές κατά τη

διαδικασία του post-test κλήθηκαν να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα pre-test τους παρέχοντας έτσι πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα ή μη της παρέμβασης. Το pre-test και το post-test ήταν πανομοιότυπα και συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές. Στόχος των τεστ ήταν η ανάδειξη των καταληκτικών ορθογραφικών λαθών ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και η σύγκριση αυτών με τα λάθη των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών.

Η ελεύθερη γραφή και η υπαγόρευση έχουν χρησιμοποιηθεί σε ελάχιστες έρευνες (Ξάνθη, 2017: 6). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η υπαγόρευση καθώς με αυτή οι μαθητές δεν επιδίδονται σε απλή συμπλήρωση κενών αλλά μέσω της υπαγόρευσης αποκωδικοποιούν τον προφορικό λόγο σε γραπτό προσφέροντας δεδομένα σχετικά με την ορθογραφική αλλά και γραφοφωνημική τους ικανότητα. Από την άλλη μεριά η ελεύθερη γραφή προσφέρει ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης δίνοντας γενικές πληροφορίες για την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών, για το πλούτο του γλωσσικού τους λεξιλογίου και τη γενικότερη δυνατότητα έκφρασής τους.

Η πρώτη άσκηση του τεστ στόχευε στην εξέταση καταλήξεων αρσενικών ουσιαστικών σε -ο, θηλυκών σε -η, -ης και ουδέτερων σε -ι αλλά και ρημάτων α' προσώπου οριστικής ενεστώτα ενεργητικής φωνής. Οι καταλήξεις συμπληρώνονταν σε λέξεις ενός κατασκευασμένου κειμένου. Η δεύτερη άσκηση, περιλάμβανε περιόδους τις οποίες έπρεπε να γράψουν οι μαθητές έπειτα από υπαγόρευσή τους από την ερευνήτρια. Οι περίοδοι περιείχαν ρήματα σε -ώνω, -ίζω, -αίνω και -εύω αλλά και αρσενικά ουσιαστικά σε -ης και -ο, θηλυκά σε -η και τον πληθυντικό αριθμό αρσενικών ουσιαστικών σε -ες, -οι, θηλυκών σε -εις, -ες και ουδέτερων σε -ων (γενική πληθυντικού). Η τρίτη και τελευταία άσκηση του τεστ επεδίωκε την ανάδειξη καταληκτικών ορθογραφικών λαθών, μέσα από την ελεύθερη γραφή των μαθητών μιας παραγράφου, με θέμα την αποστολή ενός γράμματος σε έναν ή μία συγγενή στο εξωτερικό για την καθημερινότητα και τα συναισθήματα που βίωσαν τις ημέρες της καραντίνας.

3.4. Συλλογή δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2020 στο 5^ο Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας. Το διαγνωστικό τεστ δόθηκε σε έντυπη μορφή σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως ώστε τα δεδομένα να μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους παρέχοντας

πληροφορίες για το πλήθος και το είδος των λαθών που κάνουν οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, το γεγονός ότι μετά το διαγνωστικό τεστ θα σχεδιαζόταν μια διδακτική παρέμβαση με στόχο να παρουσιάσει τα καταληκτικά λάθη που εντοπίστηκαν και να προσφέρει τρόπους απομνημόνευσης και οπτικοποίησης των σχετικών κανόνων, θα ήταν ωφέλιμη όχι μόνο για τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για τους τυπικούς μαθητές, οι οποίοι ενίοτε υποκρύπτουν σε ορθογραφικά λάθη που οφείλονται σε άλλους παράγοντες.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε συμφωνημένη ημέρα και ώρα με τον εκπαιδευτικό της τάξης και αξιοποιήθηκαν τέσσερις διδακτικές ώρες, μία ώρα για το pre-test, δύο για τη διδακτική παρέμβαση και μία για το post-test. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το τεστ ανώνυμα, ωστόσο το τεστ του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες διαχωρίστηκε από των υπολοίπων όταν αυτά συλλέχθηκαν, καθώς αποτελούσε τη βασική πηγή για τη σύγκριση και συλλογή των δεδομένων. Η έρευνα έλαβε χώρα στην τάξη των μαθητών, σ' ένα χώρο δηλαδή που γνωρίζουν και αισθάνονται οικεία. Οι περίοδοι καθ' υπαγόρευση υπαγορεύονταν με σταθερό ρυθμό σε συνδυασμό με την ταχύτητα γραφής των μαθητών και επαναλαμβάνονταν όταν χρειαζόταν. Τέλος, σχετικά με το έργο ελεύθερης γραφής δόθηκαν σύντομες εξηγήσεις στους μαθητές ώστε να μην υπάρξουν παρανοήσεις για το θέμα.

3.5. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε την ποιοτική μέθοδο καθώς στόχος ήταν η περιγραφική παρουσίαση των καταληκτικών ορθογραφικών λαθών του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και η σύγκριση αυτών με τα λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Το τεστ που δόθηκε δεν στόχευε στη συλλογή απαντήσεων σε κλειστού και καθορισμένου τύπου ερωτήσεις αλλά στη συλλογή δεδομένων μέσα από ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, περιόδων καθ' υπαγόρευσης και μιας παραγράφου ελεύθερης γραφής σε ένα προκαθορισμένο επίκαιρο θέμα. Τα λάθη των μαθητών στην καταληκτική ορθογραφία εξετάστηκαν αρχικά σε ένα δομημένο πλαίσιο το οποίο έγινε πιο ελεύθερο μέχρι την εντελώς ελεύθερη γραφή στην οποία οι μαθητές χρησιμοποίησαν λέξεις της δικής τους προτίμησης προκειμένου να συγγράψουν το γράμμα που τους ζητήθηκε. Τα pre-test των μαθητών αναγνώστηκαν προσεκτικά

ώστε να εντοπιστούν τα κοινά ή διαφορετικά λάθη των μαθητών σε κάθε μια από τις ασκήσεις που δόθηκαν.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν οργανώθηκαν και αναλύθηκαν περιγραφικά με βάση τρεις άξονες όπως αυτοί διαμορφώνονται από τον σχεδιασμό του ίδιου του τεστ. Ο πρώτος άξονας-άσκηση αφορά την ικανότητα και ευχέρεια των μαθητών στη συμπλήρωση βασικών καταλήξεων ουσιαστικών και ρημάτων σε λέξεις ενός κατασκευασμένου κειμένου από την ερευνήτρια. Ο δεύτερος άξονας-άσκηση αφορά την ικανότητα των μαθητών να γράφουν περιόδους οι οποίες δίνονται προφορικά ακολουθώντας τους γραμματικούς κανόνες για τις λέξεις στόχους (καταλήξεις ουσιαστικών-ρημάτων). Με αυτή την άσκηση επιδιώκεται να εξεταστεί και η γραφοφωνημική ικανότητα των μαθητών, η ακουστική τους αντίληψη και η μνημονική τους δυνατότητα. Τέλος, ο τρίτος άξονας-άσκηση αφορά την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών στις καταλήξεις σε έργο ελεύθερης γραφής σε προκαθορισμένο θέμα.

3.6. Αποτελέσματα

3.6.1. Προ-Τεστ (Pre-test)

Η ανάλυση των δεδομένων για κάθε άξονα αναφορικά με τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη των μαθητών έγινε σε σύγκριση με το τεστ του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να γίνει γνωστό κατά πόσο ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην καταληκτική ορθογραφία και αν η ορθογραφική του ανάπτυξη παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με αυτή των συμμαθητών του. Παρακάτω περιγράφονται και αναλύονται τα δεδομένα όπως αυτά συλλέχθηκαν με βάση τα τρία είδη των ασκήσεων.

1^η άσκηση- άξονας: *Κατασκευασμένο κείμενο από την ερευνήτρια-συμπλήρωση καταλήξεων στις λέξεις: «χωριό, διαδρομή, καιρός, ταξίδι, τρένο, σύννεφο, παράθυρο, βουνό, θέλω, ανέβω, σπίτι, έκπληξη, ξεκουραστείς, σαλόνι, είδος, αράχνης».*

Τα δεδομένα αναφορικά με την πρώτη άσκηση του τεστ και την ικανότητα των μαθητών σε αυτή έδειξαν πως ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετώπισε

αρκετά προβλήματα με την καταληκτική ορθογραφία και οι επιλογές του δεν στηρίζονταν κατά βάση σε γραμματικούς κανόνες. Οι λέξεις αντιμετωπίζονται αυτόνομα σαν έννοιες που η κάθε μια έχει τη δική της γραφή και αυτό γίνεται αντιληπτό από τις επιλογές του οι οποίες δεν ακολουθούν την ίδια λογική καθώς ουδέτερα ουσιαστικά σε -ο τα γράφει άλλοτε με -ω και άλλοτε με -ο χωρίς να είναι σε θέση να τα διαχωρίσει. Το ίδιο συμβαίνει και στα ρήματα όχι όμως στα ουδέτερα σε -ι και στα θηλυκά σε -η. Αντίθετα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τι μέρος του λόγου είναι οι λέξεις τις καταλήξεις των οποίων καλούνται να συμπληρώσουν και ακολουθούν τους κανόνες ορθογραφίας.

Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έκανε 5 καταληκτικά λάθη στο σύνολο των 16 λέξεων. Αναλυτικότερα, 1 λάθος στο α' πρόσωπο ρήματος ενεστώτα ενεργητικής φωνής «ανέβο» και 1 στο β' πρόσωπο ενεστώτα ενεργητικής φωνής «ξεκουραστής», 2 λάθη στα ουδέτερα ουσιαστικά ενικού αριθμού σε -ο «τρένω, σύννεφο» και 1 λάθος σε ουδέτερο ουσιαστικό ενικού αριθμού σε -ος «είδω».

Σχετικά με τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ι, τα θηλυκά σε -η και -ης και τα αρσενικά σε -ο δεν σημειώθηκε κανένα λάθος. Μάλιστα ο μαθητής κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του τεστ αναφώνησε πως η λέξη «σπίτι» ήταν πολύ εύκολη και αναρωτήθηκε αν θα υπήρχε άλλος τρόπος να γραφτεί. Με τον ίδιο τρόπο συμπλήρωσε και τις λέξεις «σαλόνι» και «ταξίδι», αφού όπως είπε έμοιαζαν με τη λέξη «σπίτι». Για τη λέξη «χωριό» υπήρξε μια σύγχυση καθώς ο μαθητής αναρωτιόταν μεγάλωφωνα αν γράφεται με -ο ή -ω επιλέγοντας αρχικά τη γραφή με -ω και στη συνέχεια τη σωστή γραφή με -ο. Η ίδια δυσκολία αντιμετωπίστηκε και στις λέξεις «σύννεφο και τρένο» για τις οποίες ο μαθητής επέλεξε τη λανθασμένη γραφή με -ω.

Μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Από τους 7 μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι 5 συμπλήρωσαν όλες τις καταλήξεις σωστά ενώ μόνο 2 από αυτούς υπέπεσαν σε λάθη. Συγκεκριμένα, 1 μαθήτρια συμπλήρωσε τα θηλυκά ουσιαστικά σε -η με -ι «διαδρομί, έκπληξι» όμοια δηλαδή με τα ουδέτερα ενώ στη λέξη «αράχνης» χρησιμοποίησε σωστά την κατάληξη -ης και 1

μαθητής επέλεξε τη γραφή με -ω σε 2 από τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ο «χωριώ, τρένω».

2^η άσκηση-άξονας: *Περίοδοι καθ' υπαγόρευση (εξέταση των ρηματικών καταλήξεων -ίζω, -αίνω, -ώνω, -εύω, -ω: «σκουπίζω, αρρωσταίνω, κλειδώνω, χορεύω, παίρνω» και ουσιαστικών: ουδέτερα σε -ο (ονομαστική και αιτιατική ενικού και γενική πληθυντικού) «δωμάτιο, φάρμακο, παιδιών, πτυχίο», θηλυκά σε -η (αιτιατική ενικού και πληθυντικού) «τροφή, δυνάμεις», αρσενικά σε -ος (ονομαστική ενικού και πληθυντικού) «στόχος, δάσκαλοι, αρσενικά σε -ης (ονομαστική ενικού) «πολίτης, στρατιώτης»).*

Η συνολική εικόνα της επίδοσης των μαθητών σ' αυτήν την άσκηση παρουσιάζει περίπου τα ίδια δεδομένα με αυτά που συλλέχθηκαν στην πρώτη. Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αποκωδικοποίησαν σωστά σχεδόν όλες τις περιόδους που υπαγορεύτηκαν πέρα από δύο περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι σημείωσαν ορισμένα λάθη. Τα λάθη αφορούσαν κυρίως τις καταλήξεις -ίζω, -ώνω, -εύω και -αίνω και από τους 7 μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι 3 δυσκολεύτηκαν σε τουλάχιστον δύο από τις τέσσερις καταλήξεις. Ωστόσο, οι υπόλοιποι 4 μαθητές προχώρησαν σε μια καθ' όλα ορθογραφημένη γραφή και σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, είχαν διδαχθεί τις καταλήξεις αυτές των ρημάτων. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες από την άλλη μεριά, έγραψε λάθος όλες τις παραπάνω καταλήξεις των ρημάτων και πολλά από τα ουσιαστικά τα οποία εξετάζονταν στα οποία πέρα από τις καταλήξεις έκανε και θεματικά λάθη.

Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

Η συνολική εικόνα της γραφής του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τη δεύτερη άσκηση δείχνει έναν λόγο άτακτο όπου δεν γίνονται διακριτές οι περίοδοι που υπαγορεύτηκαν. Μετά από τελείες ο μαθητής δεν ξεκινά με κεφαλαίο γράμμα και δεν ακολουθεί τις οριογραμμές που σχεδιάστηκαν. Όσον αφορά την αποκωδικοποίηση του λόγου από προφορικό σε γραπτό φαίνεται πως δεν υπάρχουν δυσκολίες στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση.

Ο μαθητής πέρα από τα καταληκτικά λάθη παρουσιάζει και σημαντικά λάθη στο θέμα των λέξεων «αροστένω, είμουν, προσελκίσουν κ.α.». Οι καταλήξεις των ρημάτων που εξετάζονται μέσω αυτής της άσκησης ορθογραφήθηκαν λανθασμένα «σκουπείζω, αροστένω, κλιδόνο, χωρέβο» όπως και τα ουσιαστικά τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω «δυνάμις, στρατιότις, παιδιόν, δάσκαλη» από τα οποία μόνο οι λέξεις «στόχος, τροφή, πτιχίο, πολήτης, δομάτιο» γράφτηκαν σωστά όσον αφορά την κατάληξη η οποία μελετάται. Ο μαθητής πέρα από τα λάθη που αναφέρθηκαν έκανε λάθη και στη χρήση των άρθρων «ι δάσκαλη, η ψαράδες, τον παιδιόν» και στην άριστη αντωνυμία όλος-όλη-όλο «όλι».

Μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Ο γραφικός χαρακτήρας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης σε αντίθεση μ' αυτόν του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι προσεγμένος και εμφανίζει κυρίως θεματικά ορθογραφικά λάθη. Σχετικά με τις καταλήξεις των ρημάτων που εξετάστηκαν σ' αυτήν την άσκηση 3 μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες γράφοντας τις λέξεις ως εξής: «χωρέβω, σκουπήζω, αρροστένω», «αροστένο, σκουποιίζω», «κλιδόνω, σκουπήζω» ενώ οι υπόλοιποι 4 μαθητές ορθογράφησαν σωστά τα ρήματα.

Τα ουσιαστικά που εξετάστηκαν από την άλλη γράφτηκαν σωστά και από τους 7 μαθητές πέρα από μια περίπτωση μαθήτριας με ένα λάθος στη λέξη «δηνάμης». Τα περισσότερα λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης εντοπίστηκαν στο θέμα των λέξεων παρουσιάζοντας μια ποικιλία στον τρόπο ορθογραφικής απόδοσής τους. Συγκεκριμένα, «προσελκήσουν, πρωσελκείσουν, προσελκίσουν», «πτιχίο, πτιχίο», «χρησιμοποηούν, χρησιμοπειούν, χρισμοπιούν».

3^η άσκηση-άξονας: εκτίμηση της γενικότερης ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών στην καταληκτική ορθογραφία με τη βοήθεια έργου ελεύθερης γραφής σε καθορισμένο θέμα (γράμμα).

Το θέμα που δόθηκε στους μαθητές για ελεύθερη γραφή τούς παρακίνησε, καθώς όλοι ήθελαν να μοιραστούν διάφορες στιγμές από τις ημέρες της καραντίνας.

Το κειμενικό είδος που επιλέχθηκε ήταν το γράμμα (επιστολή) ωστόσο οι μαθητές δεν φάνηκε να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του και απλά περιορίστηκαν σε απλή έκθεση γεγονότων. Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες μαζί με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης απευθύνθηκαν σε κάποιο συγγενικό τους πρόσωπο «Νονέ», «Θείε» ενώ ένας ακόμη μαθητής επέλεξε να δώσει στο κείμενο του τον τίτλο «Καραντίνα». Η προσφώνηση του προσώπου στο οποίο αποστέλλεται η επιστολή είναι ένα από τα βασικά δομικά μέρη του κειμενικού είδους το οποίο φαίνεται πως ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες γνώριζε. Το στοιχείο αυτό δίνει πληροφορίες σχετικά με την κατανόηση από πλευράς του μαθητή του διαφορετικού τρόπου γραφής και ειδικότερα της δομής των επιστολών. Η χρήση της προσφώνησης η οποία ακολουθήθηκε μόνο από δύο μαθητές, ένας εκ των οποίων ήταν ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, δηλώνει πως ο μαθητής έχει δυνατότητες για περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη και είναι σε θέση να κατανοήσει τα διάφορα κειμενικά είδη και πιθανά τα υφολογικά επίπεδα αυτών. Το γεγονός ότι ο μαθητής γνώριζε πως πρέπει να κάνει χρήση της προσφώνησης δείχνει πως το χαρακτηριστικό αυτό ίσως είχε εντυπωθεί στην οπτική του μνήμη μέσα από την παρουσίαση και ανάγνωση σχετικών κειμένων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διδασκαλίας αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία που έχει η δημιουργία οπτικών εικόνων για τη διδασκαλία μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τα γράμματα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ήταν σχετικά ευανάγνωστα ενώ σε ένα από τα τεστ μια μαθήτρια παρουσίασε και φωνολογικά λάθη αντικαθιστώντας το «ε» με «η» «μαθέματα αντί μαθήματα» και παραλείποντας γράμματα «ποϊνο αντί για πρωϊνό» και «γινουσα αντί γυρνούσα». Η μαθήτρια δεν εμφάνισε παρόμοια λάθη στο έργο καθ' υπαγόρευσης περιόδων, στοιχείο που δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε και να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη ειδικών δυσκολιών στη γραφή. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σε δεύτερο χρόνο από τη δασκάλα της τάξης (καθώς την πρώτη ημέρα που ήρθα σε συνεννόηση με το σχολείο για να πάρω άδεια έλειπε), αναφορικά με την επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης έκαναν λόγο για μαθητές υψηλής έως μέτριας επίδοσης ενώ δήλωσε πως εκτός του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες οι υπόλοιποι μαθητές δεν παρουσίαζαν μεγάλες δυσκολίες στην ορθογραφία και γενικά στον γραπτό λόγο. Τα λάθη, ωστόσο, που έγιναν από τη μαθήτρια στο έργο ελεύθερης γραφής είναι λάθη που παρατηρούνται σε μαθητές με δυσλεξία και ίσως θα έπρεπε να εξεταστούν με προσοχή. Η παρατήρηση της επίδοσης της μαθήτριας σε άλλα έργα γραφής και η καταγραφή της συχνότητας τέτοιων λαθών

λαμβάνοντας υπόψη και άλλα στοιχεία όπως η βιασύνη ή η κούραση της μαθήτριας θα μπορούσαν να δώσουν μια πιο σαφή εικόνα σχετικά με την εμφάνιση τέτοιων λαθών τα οποία οφείλονται στην ύπαρξη μιας μαθησιακής δυσκολίας.

Τα γράμματα του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες από την άλλη πλευρά ήταν κολλημένα το ένα στο άλλο χωρίς συχνά να διαχωρίζονται οι λέξεις και ο λόγος του ήταν εξαιρετικά σύντομος. Ο μαθητής περιορίστηκε στη γραφή μόνο τριών προτάσεων και αυτό γιατί δεν κάνει ωραία γράμματα και δεν ξέρει πως να γράψει τις λέξεις, όπως ο ίδιος δήλωσε. Η προτροπή να συνεχίσει και να μοιραστεί λίγες παραπάνω πληροφορίες του προκάλεσαν εκνευρισμό και για τον λόγο αυτόν τα δεδομένα αναφορικά με την καταληκτική ορθογραφία είναι αρκετά περιορισμένα.

Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το δείγμα του μαθητή στο έργο ελεύθερης γραφής είναι σύντομο και δεν προσφέρει αρκετές πληροφορίες. Ωστόσο, στις τρεις προτάσεις στις οποίες περιορίστηκε εντοπίζονται σχεδόν σε κάθε λέξη ορθογραφικά λάθη. Τα λάθη είναι -στην ιστορική ορθογραφία (ίναι) και σε άκλιτες λέξεις «εδό, όμος», ενώ η λέξη «είναι» αρχικά γράφεται σωστά ενώ ακριβώς από κάτω με τον τρόπο που σημειώθηκε παραπάνω. Επίσης, ο μαθητής απέδωσε λανθασμένα τη ρηματική κατάληξη «-με» στο α' ενικό πρόσωπο ενεστώτα παθητικής φωνής «βαριέμε» αλλά και το α' ενικό πρόσωπο ενεστώτα ενεργητικής φωνής «πάο» ενώ σημείωσε και ένα φωνολογικό λάθος στη λέξη «αφτοκίνιτο».

Σχετικά με την έκφραση συναισθημάτων για τις ημέρες της καραντίνας ο μαθητής επιλέγει ένα επιφώνημα απέχθειας, «ίου», το οποίο αποτελεί δείγμα προφορικότητας, ωστόσο, η χρήση λέξεων του προφορικού λόγου στον γραπτό είναι ένα συχνό φαινόμενο που παρατηρείται στα γραπτά των μαθητών κυρίως αυτών του Δημοτικού. Αναφορικά με την καταληκτική ορθογραφία των άλλων λέξεων ο μαθητής απέδωσε σωστά το κλητικό -ε στη λέξη «Νονέ» και την κατάληξη -ο στις λέξεις «λίγο» και «αφτοκίνιτο».

Μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης όπως έχει ήδη αναφερθεί, έκαναν κυρίως λάθη που οφείλονται στην ιστορία της γλώσσας, ενώ απουσία τονισμού παρατηρήθηκε στα 5 από τα 7 τεστ των μαθητών. Όσον αφορά τα λάθη στην καταληκτική ορθογραφία αυτά αφορούσαν την κατάληξη -ε στην αιτιατική πληθυντικού θηλυκών ουσιαστικών σε -α «κερέαις», την αιτιατική ενικού θηλυκών ουσιαστικών σε -η «τιλεόρασι», την κατάληξη -εια στη λέξη «δουλιά», την αόριστη αντωνυμία μερικός,-ή, -ό, «μερικοίς», στο α' πληθυντικό πρόσωπο ρημάτων μέσης φωνής οριστικής έγκλισης «κατεβαίναμαι». Ο λόγος των μαθητών φάνηκε πως είχε μεγαλύτερη συνοχή σε σχέση με αυτόν του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ενώ η έκταση κρίνεται αρκετά ικανοποιητική (μία παράγραφος).

3.7. Διδακτική παρέμβαση

3.7.1. Στόχοι διδακτικής παρέμβασης:

Οι μαθητές:

- Να διακρίνουν τα ουσιαστικά από τα ρήματα.
- Να συνδέουν το άρθρο με την επιλογή της σωστής κατάληξης των ρημάτων.
- Να επιλέγουν τη σωστή κατάληξη για τα ουσιαστικά (ουδέτερα ενικού σε -ι, -ο και -ος, και τη γενική πληθυντικού ουδετέρων σε -ι, θηλυκά ενικού σε -η και την ονομαστική και αιτιατική πληθυντικού των θηλυκών σε -η [-εις,-ες], αρσενικά ενικού σε -ος, -ης και την ονομαστική πληθυντικού αρσενικών σε -ος, -ης [-οι, -ες]).
- Να ορθογραφούν σωστά τις ρηματικές καταλήξεις -ίζω, -εύω, -ώνω, -αίνω και -ω.
- Να αποτυπώσουν στη μνήμη τους λέξεις που αποτελούν εξαιρέσεις από τους εξής κανόνες:
 - Τα ουδέτερα ουσιαστικά σε /i/ γράφονται με -ι εκτός των δάκρυ, δόρυ, βράδυ, δίχτυ, στάχυ, οξύ

- Τα ρήματα σε -ίζω γράφονται με -ίζω εκτός των: δανείζω, αθροίζω, δακρύζω, πρήζω
- Τα ρήματα σε -αίνω γράφονται με /αι/ εκτός των: μένω, δένω, πλένω
- Τα ρήματα σε -εύω γράφονται με /ευ/ εκτός του: κλέβω

3.7.2. Διδακτική παρέμβαση

Η διδακτική παρέμβαση οργανώθηκε σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια του διαγνωστικού τεστ αναφορικά με την καταληκτική ορθογραφία μαθητών τυπικής ανάπτυξης και ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και επηρεάστηκε από τα λάθη που εντοπίστηκαν. Τα καταληκτικά λάθη των μαθητών αφού εντοπίστηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν (λάθη σε καταλήξεις ρημάτων και ουσιαστικών όπως αναφέρονται παραπάνω) και πάνω σ' αυτά σχεδιάστηκε μια διδακτική παρέμβαση με βασικό στόχο τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας, κυρίως του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά συγκεκριμένες καταλήξεις. Τα στοιχεία για την αξιολόγηση της παρέμβασης αντλήθηκαν από την τελική διερεύνηση (post-test) όπου διαπιστώθηκε αν τα παιδιά ήταν σε θέση να εντοπίσουν τα καταληκτικά λάθη που είχαν κάνει στο διαγνωστικό τεστ και αν μπορούσαν τα διορθώσουν.

Η διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε στην πολυαισθητηριακή και στην εικονογραφική μέθοδο. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος επιλέχθηκε καθώς δρα θετικά στη μάθηση της ορθογραφημένης γραφής (Στασινός, 1999 όπως αναφέρεται στο Κολοβέα, 2018: 20) αφού συνδυάζει οπτικά, ακουστικά και κιναισθητικά ερεθίσματα τα οποία ενισχύουν τη μνήμη προσφέροντας τη γνώση μέσα από διαφορετικές αισθητηριακές οδούς. Η μέθοδος χρησιμοποιείται σε διάφορα προγράμματα, κυρίως στο εξωτερικό, για τη διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας ενώ σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού και Ανθρώπινης Ανάπτυξης των ΗΠΑ είναι μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η μέθοδος ακολουθήθηκε για την παρουσίαση των βασικών καταλήξεων που αφορούσαν ρήματα α' ενικού προσώπου ενεστώτα ενεργητικής φωνής (-ω) και ουσιαστικά ουδέτερα ενικού σε -ι και -ο, θηλυκά ενικού σε -η και -ης και

πληθυντικού σε -εις και -ες, αρσενικά ενικού σε -ος και -ης και πληθυντικού σε -οι και -ων (γενική πληθυντικού). Οι καταλήξεις δόθηκαν γραμμένες πάνω σε καρτέλες (οπτικό ερεθίσμα) ώστε οι μαθητές να μπορούν να επιλέξουν τη σωστή στη λέξη που τους παρουσιάζόταν και έγραψαν τις αντίστοιχες καταλήξεις με δαχτυλομπογιές και πλαστελίνη (κιναισθητικά). Μέσω αυτής της μεθόδου επιδιώχθηκε οι μαθητές να αποκτήσουν οπτικά ερεθίσματα για τις καταλήξεις που αναφέρθηκαν και με τη βιωματική κίνηση των χεριών να εντυπωθούν στη μνήμη τους.

Η δεύτερη μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η εικονογραφική (Μαυρομάτη, 1995). Η μέθοδος αυτή είναι μια εικονογραφική τεχνική εκμάθησης της ορθογραφίας μέσα από τον σχεδιασμό εικονογραφημάτων. Το “δύσκολο” γράμμα των λέξεων μετατρέπεται σε γραμμικό σχέδιο το οποίο έχει το ίδιο σχήμα με το γράμμα που μας ενδιαφέρει βοηθώντας τον μαθητή στην ανάπτυξη μιας συνειρμικής σχέσης. Ο μαθητής με αυτόν τον τρόπο απομνημονεύει την ορθογραφία των λέξεων και ανακαλεί την οπτική εικόνα κάθε φορά που χρειάζεται. Η εικονογραφική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για την παρουσίαση των ρηματικών καταλήξεων -ίζω, -ώνω, -αίνω και -εύω ενώ παρουσιάστηκαν και οι αντίστοιχες εξαιρέσεις (-οίζω, -ήζω, είζω, -ύζω, -ένω και -έβω) για μια γενικότερη εκμάθηση της ορθογραφίας των συγκεκριμένων ρηματικών καταλήξεων.

Η διδακτική παρέμβαση διάρκεσε δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά) και εφαρμόστηκε σε όλη την τάξη δύο ημέρες μετά το διαγνωστικό τεστ. Η εφαρμογή της παρέμβασης δεν έγινε μόνο στον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες αλλά στο σύνολο της τάξης ώστε με αυτόν τον τρόπο να βοηθηθούν οι αδύναμοι μαθητές οι οποίοι παρουσίασαν παρόμοιες δυσκολίες με τον μαθητή αλλά και να προσφερθούν οπτικά, κιναισθητικά και μνημονικά ερεθίσματα και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης που αντιμετώπισαν κυρίως δυσκολίες στις ρηματικές καταλήξεις: -ίζω, -ώνω, -αίνω, -εύω.

3.7.3. Στάδια διδακτικής παρέμβασης

Στο πρώτο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης ορίστηκε μαζί με τους μαθητές τι είναι ουσιαστικό και τι ρήμα. Προκειμένου να τα ξεχωρίζουν τονίστηκε πως τα ρήματα συνοδεύονται από τα εγώ, εσύ... (προσωπική αντωνυμία) και στο

τέλος όταν γράφονται με /ο/ αυτό είναι πάντα -ω. Για καλύτερη κατανόηση δόθηκαν και σχετικά παραδείγματα όπου η προσωπική αντωνυμία συνόδευε άλλοτε ουσιαστικά και άλλοτε ρήματα ώστε να γίνει διακριτή αυτή η διαφορά. Πχ. *εγώ τρένο, εγώ θέλω. Οι μαθητές βάζοντας μπροστά από τα ρήματα το «εγώ» μπορούσαν να τα διαχωρίσουν από τα ουσιαστικά επιλέγοντας τη γραφή με -ω.

Στο δεύτερο στάδιο και αφού οι μαθητές μπορούσαν να διαχωρίζουν τα ουσιαστικά από τα ρήματα τους δόθηκαν χαρτόνια με ρήματα που συνοδεύονταν από το «εγώ». Η κατάληξη -ω της αντωνυμίας και του ρήματος επισημάνθηκαν με το ίδιο φωτεινό χρώμα πχ. Εγώ θέλω, ενώ σε άλλο χαρτόνι δόθηκαν αρσενικά ουσιαστικά σε -ος, -ης (και ονομαστική πληθυντικού) ουδέτερα σε -ο, θηλυκά σε -η, και ουδέτερα σε -ι (και γενική πληθυντικού). Κάθε λέξη τη συνοδεύουμε με το άρθρο της το οποίο υποδηλώνει και την επιλογή της κατάλληλης κατάληξης. Πχ. η διαδρομή, το τρένο, ο καιρός, οι δάσκαλοι. Αφού οι μαθητές οπτικοποίησαν τις καταλήξεις των ουσιαστικών δόθηκαν προφορικά (ακουστικό ερέθισμα) ουσιαστικά και ρήματα όπως τα παραπάνω και τους ζητήθηκε να βρουν τη σωστή κατάληξη μέσα από καρτέλες (οπτικό ερέθισμα) που τους είχαν δοθεί με τις αντίστοιχες καταλήξεις. Στη συνέχεια οι μαθητές αποτύπωσαν κιναισθητικά τις καταλήξεις στις λέξεις που τους δόθηκαν με τη βοήθεια των δακτυλομπογιών και της πλαστελίνης. Τα ρήματα και τα ουσιαστικά που επεξεργάστηκαν ήταν τα εξής: μιλάω, παίζω, ζυπνάω, κάνω, νιώθω, τρώω, γράφω, ποδήλατο, αδελφός, οδοντίατρος, φαγητό, ζωγραφική, λύπη, υπολογιστής, τηλεόραση, ζυπνητήρι, στρατιώτης, τραπέζι (οι λέξεις αντλήθηκαν από τις παραγράφους των μαθητών στο έργο ελεύθερης γραφής).

Στο τρίτο και τελευταίο **στάδιο** της παρέμβασης παρουσιάστηκαν στους μαθητές τα ρήματα σε -ίζω, -εύω, -ώνω και -αίνω με τη βοήθεια της εικονογραφικής μεθόδου. Τα ρήματα που παρουσιάστηκαν ήταν αυτά που εξετάστηκαν στη 2^η άσκηση του τεστ και κάποια εκτός αυτής (σκουπίζω, ποτίζω, αρρωσταίνω, κλειδώνω, χορεύω) ενώ αποφασίστηκε να δοθούν με τη βοήθεια εικονογραφημάτων ([Παράρτημα 3](#)) και οι εξαιρέσεις ρημάτων τα οποία δεν ακολουθούν τις παραπάνω καταλήξεις (πχ. αθροίζω, δανείζω, δακρύνω, πρήζω, κλέβω, μένω, δένω, πλένω). Με τον ίδιο τρόπο παρουσιάστηκαν στους μαθητές και οι εξαιρέσεις ουδέτερων ουσιαστικών που γράφονται με -υ (βράδυ, δάκρυ, δόρυ, δίχτυ κτλ.).

3.7.4. Εφαρμογή και διδακτική αξία της Διδακτικής Παρέμβασης

Την ημέρα εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές έδειχναν ευδιάθετοι και ενθουσιασμένοι καθώς γνώριζαν πως δεν θα κάναμε μάθημα με την πατροπαράδοτη έννοια. Οι δακτυλομπογιές και η πλαστελίνη που χρησιμοποιήθηκαν ως πολυαισθητηριακά μέσα παρακίνησαν τους μαθητές οι οποίοι τόνισαν πως με αυτόν τον τρόπο θα θυμούνται στο εξής τις καταλήξεις ενώ τα εικονογραφήματα ήταν αυτά που φάνηκε να ενθουσίασαν τους μαθητές. Τα εικονογραφήματα μάλιστα τοποθετήθηκαν και στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης όπως ζήτησαν οι μαθητές. Η διαδικασία κύλησε ομαλά χωρίς προβλήματα και μετά το τέλος της παρέμβασης έγινε μια μικρή συζήτηση με τους μαθητές για την όλη διαδικασία. Οι μαθητές ανέφεραν πως η διαδικασία τους βοήθησε να ξεχωρίζουν τα ουσιαστικά από τα ρήματα επιλέγοντας και τις αντίστοιχες καταλήξεις ενώ σχετικά με τα εικονογραφήματα είπαν πως αυτά ήταν καλύτερα από τους κανόνες.

Η αξία της διδακτικής παρέμβασης σχετικά με την ενίσχυση της ορθογραφημένης γραφής αποδεικνύεται όχι μόνο από τα αποτελέσματα που πάρθηκαν από το μετα-τεστ σε σύγκριση με το προ-τεστ της παρούσας έρευνας αλλά και σύμφωνα με μια ανάλυση των Wanzek κ.ά. (2006) οι οποίοι μελέτησαν παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν από το 1995 ως το 2003 και οι οποίες είχαν θετική επίδραση (Wanzek, κ.ά. όπως αναφέρεται στο Ρογδάκη, 2019: 69).

3.6.2. Μετα-Τεστ (Post-test)

Το post-test δόθηκε για την τελική αξιολόγηση, αφού πρώτα εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές και ειδικότερα ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ήταν σε θέση να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη που είχαν κάνει κατά τη διαδικασία του διαγνωστικού τεστ. Στους μαθητές μοιράστηκαν ξανά τα αρχικά τεστ και τους ζητήθηκε να τα διορθώσουν έχοντας κατά νου όλους τους κανόνες που παρουσιάστηκαν με την πολυαισθητηριακή μέθοδο αλλά και τις οπτικές μνήμες που απέκτησαν με τη βοήθεια της εικονογραφικής μεθόδου. Το post-test δόθηκε δύο ημέρες μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και διορθώθηκε από τους

μαθητές μέσα στο χρονικό περιθώριο μιας διδακτικής ώρας. Τα λάθη διορθώθηκαν πάνω στα ήδη υπάρχοντα, ώστε να είναι διακριτές οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν, ωστόσο αυτά δεν είχαν επισημανθεί από την ερευνήτρια και εντοπίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές προχώρησαν στη διόρθωση χωρίς καμία βοήθεια και σύμφωνα με τη δική τους κρίση, αναφορικά με τα καταληκτικά λάθη.

Το διαγνωστικό τεστ επιλέχθηκε να μην δοθεί εκ νέου προς συμπλήρωση στους μαθητές αλλά να διορθωθεί. Μέσα από τη διαδικασία του εντοπισμού και της διόρθωσης των λαθών θα συλλέγονταν πληροφορίες σχετικά με την ικανότητα και βελτίωση των μαθητών στο να διακρίνουν τα καταληκτικά λάθη αλλά και πληροφορίες σχετικά με την επιτυχία και την προσφορά της διδακτικής παρέμβασης. Μια συμπλήρωση του διαγνωστικού τεστ από την αρχή θα έδινε πιθανά νέα δεδομένα (λάθη που δεν είχαν παρουσιαστεί στη διδακτική παρέμβαση η οποία στηρίχθηκε στα αρχικά καταληκτικά ορθογραφικά λάθη), ενώ δεν θα γινόταν άμεσα αντιληπτό, αν οι μαθητές είχαν κατανοήσει και απομνημονεύσει τους κανόνες που παρουσιάστηκαν με την πολυαισθητηριακή και εικονογραφική μέθοδο και αν η απόδοση των καταλήξεων οφειλόταν στην τύχη ή στην ακολουθία κανόνων.

Η συμπλήρωση του ίδιου διαγνωστικού τεστ σε δύο φάσεις (προ-μετα τεστ) επιλέχθηκε και από άλλες ανάλογες έρευνες, σχετικές με την ορθογραφική ικανότητα μαθητών διαφόρων ηλικιών και ικανοτήτων έπειτα από την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης. Στην έρευνα της Παντερμαλή (2010), που στόχευε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ φωνημικής επίγνωσης και ορθογραφικής δεξιότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιήθηκε ένα προ- και μετα- τεστ με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και τις ίδιες ασκήσεις αποβλέποντας στον έλεγχο της βελτίωσης ή όχι της φωνημικής επίγνωσης μετά από την εφαρμογή της παρέμβασης. Η ίδια ερευνητική μέθοδος ακολουθήθηκε και από την Κυρκοπούλου (2017) στην έρευνά της, η οποία απέβλεπε στην ενίσχυση της ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τη χορήγηση του ίδιου τεστ κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση. Τέλος, το τεστ ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των πρωταρχικών δεδομένων και δεδομένων έπειτα από την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα των Nunes κ.ά. (1997) για την ορθογραφική ικανότητα μαθητών σε σχέση με τη μορφολογική τους επίγνωση, ενώ μοιράστηκε 6 φορές σε διάστημα τριών μηνών (Nunes, Bryant & Bindman, 1997 όπως αναφέρεται στο Τσανανά, 2019: 51).

Τα δεδομένα του post-test αναλύθηκαν όπως και τα δεδομένα του pre-test ενώ παράλληλα σχεδιάστηκε και ένας συγκριτικός πίνακας (Πίνακας 1) με τα αρχικά δεδομένα και πως αυτά τροποποιήθηκαν κατά την τελική διερεύνηση.

1^η άσκηση- άξονας: *Κατασκευασμένο κείμενο από την ερευνήτρια-συμπλήρωση καταλήξεων στις λέξεις: «χωριό, διαδρομή, καιρός, ταξίδι, τρένο, σύννεφο, παράθυρο, βουνό, θέλω, ανέβω, σπίτι, έκπληξη, σαλόνι, είδος, αράχνης».*

Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

Κατά την αρχική συλλογή των δεδομένων ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες είχε κάνει 5 καταληκτικά λάθη στο σύνολο των 15 λέξεων. Τα λάθη είχαν εντοπιστεί στο α' πρόσωπο ρήματος ενεστώτα ενεργητικής φωνής «ανέβο», στα ουδέτερα ουσιαστικά ενικού αριθμού σε -ο «τρένω, σύννεφο» και στο ουδέτερο ουσιαστικό ενικού αριθμού σε -ος «είδω». Ο μαθητής χρειάστηκε περισσότερο χρόνο (τουλάχιστον 5 λεπτά παραπάνω) σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης για να μπορέσει να εντοπίσει και να διορθώσει τα λάθη του. Ο μαθητής τελικά διόρθωσε τα 4 από τα 5 αρχικά του λάθη χωρίς να μπορέσει να εντοπίσει το λάθος στη λέξη «είδος». Ο μαθητής προκειμένου να μπορέσει να βρει τα λάθη έβαζε μπροστά από τις λέξεις την προσωπική αντωνυμία «εγώ» για να καταλάβει αν γράφονται με -ο ή -ω. Η παρατήρηση αυτή είχε δοθεί στους μαθητές ως τρικ κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης.

Σχετικά με τις υπόλοιπες λέξεις παρατηρήθηκε να τις επεξεργάζεται γράφοντάς τες στον αέρα ή σχεδιάζοντας την κατάληξη με το δάχτυλό του. Μετά το πέρας της τελικής συλλογής των δεδομένων ο μαθητής ρωτήθηκε γιατί έγραφε πρώτα την κατάληξη με το δάχτυλό του αφού ήταν σε θέση να ξεχωρίσει τα ουσιαστικά από τα ρήματα απαντώντας πως προσπαθούσε να θυμηθεί τις λέξεις που είχαν γράψει κατά τη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης ώστε να είναι απόλυτα σίγουρος ότι η λέξη γράφεται με αυτόν τον τρόπο. Όσον αφορά τη λέξη «είδος» ο μαθητής δεν εντόπισε το λάθος του «είδω» καθώς όπως είπε, πίστευε πως η λέξη έτσι έπρεπε να γραφτεί παρόλο που όπως φάνηκε από τη συζήτηση γνώριζε ότι είναι ουσιαστικό.

Μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Από την ανάλυση των αρχικών δεδομένων είχε διαπιστωθεί πως οι 5 από τους 7 μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν συμπληρώσει σωστά όλες τις καταλήξεις που ζητούνταν. Μόνο 2 από αυτούς υπέπεσαν σε λάθη τα οποία αφορούσαν τα θηλυκά ουσιαστικά σε -η και τα ουδέτερα σε -ο. Κατά τη διαδικασία του post-test οι μαθητές εντόπισαν τα λάθη τους και τα διόρθωσαν ενώ μάλιστα ο μαθητής που είχε επιλέξει να γράψει τα ουσιαστικά σε -ο με -ω ανέφερε πως αυτό το λάθος του ήταν «τραγικό» και πως τώρα που γνωρίζει ότι με -ω γράφονται τα ρήματα δεν θα το ξανακάνει ποτέ «χωριώ→ χωριό, τρένω→ τρένο». Η μαθήτριά που επέλεξε τη γραφή με -ι αντί του -η στα θηλυκά ουσιαστικά αντιλήφθηκε γρήγορα τα λάθη και προχώρησε σε διόρθωσή τους «διαδρομί→ διαδρομή, έκπληξι→ έκπληξη». Οι μαθητές εντόπισαν τα λάθη και δεν διόρθωσαν κάποια κατάληξη η οποία είχε επιλεγεί σωστά κατά τη διαδικασία του διαγνωστικού τεστ.

Αναφορικά με τη στάση των μαθητών που είχαν συμπληρώσει σωστά όλες τις καταλήξεις κατά την αρχική διερεύνηση παρατηρήθηκε σε ορισμένους μια ανησυχία. Όταν τους επεστράφησαν τα αρχικά τεστ τους ζητήθηκε να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη που είχαν κάνει με αποτέλεσμα οι μαθητές να θεωρούν πως έχουν κάνει και αυτοί λάθη τα οποία όμως δεν μπορούσαν να εντοπίσουν. Ένας μαθητής μάλιστα ανέφερε πως δεν μπορεί να βρει τι λάθος έχει κάνει και πως πιστεύει ότι είναι όλα σωστά. Εκείνη, επομένως, τη στιγμή τονίστηκε στους μαθητές πως δεν ήταν απαραίτητο να έχουν κάνει κάποιο λάθος και πως σημασία είχε να μπορούσαν να εντοπίσουν το λάθος ή τα λάθη εφόσον αυτό ή αυτά υπήρχαν.

2^η άσκηση-άξονας: *Περίοδοι καθ' υπαγόρευση (εξέταση των ρηματικών καταλήξεων -ίζω, -αίνω, -ώνω, -εύω, -ω: «σκουπίζω, αρρωσταίνω, κλειδώνω, χορεύω, παίρνω» και ουσιαστικών: ουδέτερα σε -ο (ονομαστική και αιτιατική ενικού και γενική πληθυντικού) «δωμάτιο, φάρμακο, παιδιών, πτυχίο», θηλυκά σε -η (αιτιατική ενικού και πληθυντικού) «τροφή, δυνάμεις», αρσενικά σε -ος (ονομαστική ενικού και πληθυντικού) «στόχος, δάσκαλοι, αρσενικά σε -ης (ονομαστική ενικού) «πολίτης, στρατιώτης»).*

Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

Κατά τη διαδικασία του προ-τεστ ο μαθητής είχε γράψει λάθος όλες τις καταλήξεις που εξετάζονταν κάνοντας παράλληλα και λάθη στο θέμα των ρημάτων. Στη φάση της τελικής συλλογής των δεδομένων ο μαθητής κατάφερε και διόρθωσε όλες τις καταλήξεις που εξετάζονταν χωρίς να προχωρήσει σε διόρθωση και των θεματικών λαθών των ρημάτων αν και τα ρήματα αυτά στη διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης παρουσιάστηκαν με τη βοήθεια εικονογραφημάτων τα οποία όπως δήλωσε ο μαθητής θυμόταν λόγω των ζωγραφιών που είχαν. Σε μεταγενέστερη ερώτησή μας γιατί δεν διόρθωσε ολόκληρη τη λέξη αλλά μόνο τις καταλήξεις, είπε πως θυμόταν τις εικόνες που είχαν παρουσιαστεί αλλά μόνο για την ορθογραφία των καταλήξεων καθώς αυτό το μέρος της λέξης είχε εικονογραφηθεί. Κατά τη φάση της παρέμβασης οι λέξεις δόθηκαν με ένα εικονογράφημα στις καταλήξεις και όχι και στο θέμα των λέξεων προκειμένου η προσοχή των μαθητών να εστιάζοταν σε αυτό το μέρος των λέξεων. Οι μαθητής διόρθωσε τις λέξεις ως εξής: «σκουπείζω→ σκουπίζω, αροστένω→ αροσταίνω, κλιδόνο→ κλιδώνω, χωρέβο→ χωρεύω».

Σχετικά με τα ουσιαστικά τα οποία είχαν ορθογραφηθεί λανθασμένα «δυνάμις, στρατιότης, παιδιόν, δάσκαλη», ο μαθητής διόρθωσε τα τρία από αυτά και πάλι μόνο τις καταλήξεις τους αν και είχαν παρουσιαστεί και επεξεργαστεί οι λέξεις με την πολυαισθητηριακή μέθοδο. Ο μαθητής διόρθωσε τα ουσιαστικά ως εξής: «στρατιότης, παιδιών, δάσκαλοι» δεν διόρθωσε όμως τη λέξη «δυνάμεις». Από τα ουσιαστικά τα οποία είχε γράψει σωστά όσον αφορά τη κατάληξη αλλά είχε κάνει σε αυτά θεματικά λάθη ο μαθητής διόρθωσε τη λέξη «πολήτης→ πολίτης» και τη λέξη «δομάτιο →δωμάτιο» όχι όμως τη λέξη «πτιχίο».

Τα άρθρα τα οποία ο μαθητής είχε γράψει και αυτά λάθος διορθώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να συμφωνούν με τις λέξεις που αυτά συνόδευαν «ι δάσκαλη→ οι δάσκαλοι, η ψαράδες→ οι ψαράδες, τον παιδιόν→ των παιδιών». Το ορθογραφικό λάθος που είχε γίνει στην αόριστη αντωνυμία όλος-όλη-όλο ως «όλι» δεν εντοπίστηκε και δεν διορθώθηκε από τον μαθητή.

Τέλος, σχετικά με την ορθογραφία των υπόλοιπων λέξεων παρατηρήθηκε μόνο μία διόρθωση από τον μαθητή στο ρήμα “χρησιμοποιούν” «χρισσιμοποιούν (γραφή στο προ-τεστ)→ χρησιμοποιούν (γραφή στο μετά-τεστ).

Μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τα δεδομένα του διαγνωστικού τεστ σχετικά με τις καταλήξεις των ρημάτων που εξετάστηκαν σ' αυτήν την άσκηση 3 μαθητές είχαν παρουσιάσει δυσκολίες γράφοντας τις λέξεις ως εξής: «χωρέβω, σκουπήζω, αρροστένω», «αρροστένο, σκουποίζω», «κλιδόνω, σκουπήζω» ενώ οι υπόλοιποι 4 μαθητές τα είχαν ορθογραφήσει σωστά. Κατά τη διαδικασία του post-test οι μαθητές διόρθωσαν τα ρήματα τα οποία θυμούνταν όπως είπαν από τα εικονογραφήματα που παρουσιάστηκαν στη διδακτική παρέμβαση. Ο μαθητής ωστόσο που έγραψε το ρήμα ως «αρροστένο» προχώρησε σε διόρθωση του /ε/ σε /αι/ και του /ο/ σε /ω/ ενώ δεν προσέθεσε ένα ακόμα /ρ/. Αντίθετα, η μαθήτρια που είχε γράψει και αυτή το ρήμα «αρρωσταίνω» λάθος διόρθωσε ολόκληρη τη λέξη. Τα υπόλοιπα ρήματα διορθώθηκαν σωστά και τα λάθη εντοπίστηκαν αρκετά γρήγορα. Οι μαθητές που ορθογράφησαν σωστά τα ρήματα δεν προχώρησαν σε διορθώσεις ενώ γνωρίζοντας πια ότι δεν ήταν αναγκαίο να έχουν κάνει λάθη ήταν πιο σίγουροι πως τα έχουν γράψει σωστά.

Σχετικά με τα ουσιαστικά που εξετάζονταν μέσω του έργου καθ' υπαγόρευσης είχε εντοπιστεί μόνο ένα λάθος στη λέξη «δηνάμης». Η λέξη είχε παρουσιαστεί στους μαθητές με τη βοήθεια της εικονογραφικής και πολυαισθητηριακής μεθόδου, προκειμένου να εντυπωθεί στην οπτική μνήμη των μαθητών η γραφή με /υ/ «δυνάμεις». Έτσι, κατά την τελική συλλογή των δεδομένων η μαθήτρια αναγνώρισε το λάθος διορθώνοντας τη λέξη.

Όσον αφορά τα θεματικά-ιστορικά λάθη των μαθητών αυτά δεν ζητήθηκε να διορθωθούν καθώς δεν αποτέλεσαν μέρος της έρευνας αλλά και της διδακτικής παρέμβασης. Κάποιοι μαθητές ωστόσο προχώρησαν σε διορθώσεις χωρίς και πάλι να διορθώνουν σωστά. Συγκεκριμένα, «προσελκήσουν → προσελκείσουν, πρρωσελκείσουν→ προσελκίσουν», «χρησιμοπειούν→χρησιμοπειούν» ενώ υπήρξε και μια περίπτωση της λέξης «δομάτιο» η οποία διορθώθηκε σε «δομάτιο», αν και είχε αρχικά γραφτεί σωστά.

3^η άσκηση-άξονας: εκτίμηση της γενικότερης ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών στην καταληκτική ορθογραφία με τη βοήθεια έργου ελεύθερης γραφής σε καθορισμένο θέμα (γράμμα).

Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

Ο μαθητής κατά την τελική συλλογή των δεδομένων όσον αφορά τα καταληκτικά λάθη έκανε μόνο ένα λάθος στα μέρη του λόγου και τις κατηγορίες που εξετάστηκαν. Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής έγραψε λάθος το ρήμα «πάο» και το ρήμα «βαριέμε». Η κατάληξη /-με,-μια/ δεν αποτέλεσε κομμάτι της διερεύνησης και για τον λόγο αυτόν δεν παρουσιάστηκε στη διδακτική παρέμβαση και δεν διορθώθηκε από τον μαθητή. Ο μαθητής διόρθωσε μόνο τη λέξη «πάο σε πάω» και δεν προχώρησε σε καμία άλλη διόρθωση. Τα λάθη στις άκλιτες λέξεις και το φωνητικό λάθος που εντοπίστηκε δεν διορθώθηκαν από τον μαθητή καθώς και αυτά δεν παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στοιχείο που αναδεικνύει τη σημασία μιας παρέμβασης με σκοπό τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας ειδικότερα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Κατά τη διαδικασία του προ-τεστ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης υπέπεσαν κυρίως σε θεματικά λάθη. Τα λάθη στις καταλήξεις ήταν ελάχιστα «τιλεόρασι», «κερέαις», «μερκαίς», «δουλιά». Οι μαθητές που έκαναν τα παραπάνω λάθη εντόπισαν και διόρθωσαν μόνο δύο λέξεις ως εξής: «τιλεόραση, κερέες». Οι υπόλοιπες λέξεις δεν διορθώθηκαν όπως και η κατάληξη του ρήματος «κατεβαίναμαι». Η κατάληξη αυτή δεν εξετάστηκε αλλά και δεν παρουσιάστηκε κατά τη διδακτική παρέμβαση, καθώς όπως αποφασίστηκε κατά τον σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου, πρόκειται για μια κατάληξη η οποία δημιουργεί δυσκολίες, όχι μόνο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά εντοπίζεται και σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και σε ενήλικες. Οι μαθητές, τέλος, προχώρησαν και στη διόρθωση λέξεων που ήδη είχαν κάποιο ιστορικό λάθος είτε

καταφέροντας τη σωστή απόδοση της λέξης είτε διορθώνοντας το λάθος με λάθος «νορίς → νωρίς», «δηαδικτηακά→ διαδικτιακά».

Πίνακας 1: Συγκριτικά αποτελέσματα αρχικής (pre-test) και τελικής διερεύνησης (post-test) όσον αφορά τα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη των μαθητών.

1^η άσκηση: συμπλήρωση καταλήξεων σε λέξεις ενός κατασκευασμένου κειμένου		
	Προ-τεστ (pre-test)	Μετά-τεστ (post-test)
Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες	ανέβο	ανέβω
	ξεκουραστής	ξεκουραστείς
	τρένω	τρένο
	σύννεφω	σύννεφο
	είδωσ	είδωσ
Μαθήτρια τυπικής ανάπτυξης	διαδρομί	διαδρομή
	έκκληξι	έκκληξη
Μαθητής τυπικής ανάπτυξης	χωριώ	χωριό
	τρένω	τρένο
2^η άσκηση: περίοδοι καθ' υπαγόρευση		
	Προ-τεστ (pre-test)	Μετά-τεστ (post-test)
Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες	σκουπείζω	σκουπίζω
	αροστένω	αροσταίνω
	κλιδόνο	κλιδώνω
	χωρέβο	Χωρεύω
	δυνάμις	δυνάμις
	στρατιότις	στρατιότης
	παιδιόν	παιδιών
	δάσκαλη	δάσκαλοι
Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	χωρέβω	χωρεύω
	σκουπήζω	σκουπίζω
	αρροστένω	αρρωσταίνω
	αροστένο	αροσταίνω
	σκουποιίζω	σκουπίζω
	κλιδόνω	κλειδώνω
	σκουπήζω	σκουπίζω
	δηνάμις	δυνάμεις
3^η άσκηση: κείμενο ελεύθερης γραφής (γράμμα)		
	Προ-τεστ (pre-test)	Μετά-τεστ (post-test)
Μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες	πάο	πάω
	βαριέμε	βαριέμε
Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	κερέαις	κερέες
	τηλεόρασι	τιλεόραση
	δουλιά	δουλιά
	μερκαίς	μερκαίς
	κατεβαίναμαι	κατεβαίναμαι

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη βοήθεια του τεστ (προ- και -τεστ μετα) αναφορικά με το είδος και τη συχνότητα των καταληκτικών ορθογραφικών λαθών ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τα λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και από τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα δεδομένα άλλων ερευνών οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα.

Σχετικά με τα αποτελέσματα της πρώτης άσκησης για τη συμπλήρωση καταλήξεων σε συγκεκριμένες λέξεις ([Παράρτημα 2](#)) τα δεδομένα έδειξαν πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα καθώς οι περισσότεροι ορθογράφησαν σωστά όλες τις λέξεις εκτός από τις περιπτώσεις δύο μαθητών οι οποίοι επέλεξαν λάθος καταλήξεις σε δύο ουσιαστικά ο καθένας.

Από την άλλη πλευρά τα περισσότερα λάθη του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, αφορούσαν τη χρήση του φθόγγου /o/ σε καταλήξεις ρημάτων (α' πρόσωπο ενικού ενεστώτα ενεργητικής φωνής) και ουσιαστικών (ουδέτερα σε -ο, αρσενικά σε -ος). Ο αναλογικά μεγαλύτερος αριθμός λαθών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχει επισημανθεί και από την έρευνα των Protopapas et al. (2013), της Ξάνθη (2017) και του Καλλιοντζή (2018) ενώ η δυσκολία των μαθητών στις κλιτικές καταλήξεις επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Pavlidis & Giannouli (2003).

Όσον αφορά τη χρήση των φθόγγων /i/ και /o/ η έρευνα των Diamanti, Gulandris, Stuart & Campbell (2014) αναφέρει πως οι μαθητές με δυσλεξία προτιμούν τα γραφήματα -i και -o, στοιχείο που στην παρούσα έρευνα δεν

επιβεβαιώνεται απόλυτα, καθώς ο μαθητής χρησιμοποίησε και τα γραφήματα -η και -ω χωρίς ωστόσο να επιλέγονται κάθε φορά με τον σωστό τρόπο. Ο μαθητής ήταν σε θέση να διαχωρίσει τα γραφήματα -η/-ι κάνοντας σωστή χρήση τους, ενώ αυτό δεν συνέβη με το γράφημα -ο. Επίσης, η έρευνα της Χαρτουμπέκη (2012) έδειξε πως οι μαθητές με αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες δεν σημείωσαν λάθη στην κατάληξη -η των θηλυκών ουσιαστικών (ρύπανση, ανακύκλωση, κατανάλωση κτλ.) εύρημα που ταυτίζεται με αυτό της παρούσας εργασίας καθώς ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες επέλεξε τη σωστή κατάληξη -η για τα θηλυκά ουσιαστικά (διαδρομή, έκπληξη) που εξετάστηκαν σε αυτήν την άσκηση. Η έρευνα ωστόσο της Τσανανά (2019) έδειξε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έγραψαν τα θηλυκά ουσιαστικά σε -η με -οι ή -ει «τέχνει», γραφή που δεν παρατηρήθηκε από τον μαθητή της παρούσας έρευνας.

Η επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στη δεύτερη άσκηση της γραφής περιόδων καθ' υπαγόρευση έδειξε πως οι μισοί σχεδόν μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στην απόδοση των ρηματικών καταλήξεων που ερευνήθηκαν ενώ όσον αφορά τις καταλήξεις των ουσιαστικών εντοπίστηκε μόνο ένα λάθος. Οι ρηματικές καταλήξεις που εξετάζονταν φάνηκε πως είχαν διδαχθεί στους μαθητές καθώς 4 από τους 7 μαθητές τις απέδωσαν σωστά και σύμφωνα με τα λεγόμενά τους τις γνώριζαν. Οι 3 μαθητές που υπέπεσαν σε λάθη υποστήριξαν πως δεν τα θυμούνταν γιατί είναι δύσκολα. Τη δυσκολία των μαθητών όχι μόνο τυπικής ανάπτυξης αλλά και αυτών με μαθησιακές δυσκολίες στις καταλήξεις των ρημάτων επεσήμανε η έρευνα της Ξάνθη (2017) και των Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή (2008) ενώ σχετικά με τα λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις καταλήξεις των ουσιαστικών τόνισε πως αυτά ήταν ελάχιστα.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες στο έργο με υπαγόρευση αναφορικά με τις ρηματικές καταλήξεις και τις καταλήξεις των ουσιαστικών που εξετάστηκαν παρατηρήθηκε πως απέδωσε λάθος όλα τα ρήματα ενώ η επίδοση στα ουσιαστικά φάνηκε να είναι καλύτερη καθώς έκανε 4 λάθη στις 7 λέξεις που εξετάζονταν επιβεβαιώνοντας και πάλι τα ευρήματα από την έρευνα της Ξάνθη (2017), η οποία τόνισε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε έργο γραφής καθ' υπαγόρευση έκαναν κυρίως λάθη σε καταλήξεις ρημάτων. Η αντικατάσταση, επίσης, του -η από το -ι στην κατάληξη των αρσενικών ουσιαστικών σε -ης η οποία επιλέχθηκε από τον μαθητή («στρατιότις») όπως και η αντικατάσταση της γενικής πληθυντικού

ουδετέρου σε -ον αντί του σωστού -ων («παιδιόν») εντοπίζεται και στα ερευνητικά αποτελέσματα στην έρευνα της Τσανανά (2019).

Στην τρίτη άσκηση που αφορούσε την ελεύθερη γραφή κειμένου οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έκαναν καταληκτικά λάθη τα οποία εντοπίστηκαν σε επίθετα, αντωνυμίες, ουσιαστικά και ρήματα. Τα λάθη ήταν ελάχιστα (ένα σε κάθε μέρος τους λόγου) και αναφορικά με τις καταλήξεις ουσιαστικών και ρημάτων που εξετάζονταν εντοπίστηκε μόνο ένα ορθογραφικό λάθος «τιλεόρασι» ενώ το ρηματικό λάθος αφορούσε την κατάληξη -μαι/-με, η οποία είχε προαποφασιστεί να μην μελετηθεί λόγω της δυσκολίας που δημιουργεί σε διάφορους τύπους και ηλικίες μαθητών.

Προσεγγίζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα με μια γενικότερη ματιά, παρατηρούμε πως και οι δύο τύποι των μαθητών παρουσίασαν περισσότερα λάθη στη γραφή καθ' υπαγόρευση εύρημα που ταυτίζεται με αυτό της Μαυροειδή (2011). Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έκανε συγκριτικά περισσότερα λάθη στη γραφή με υπαγόρευση, καθώς στο έργο ελεύθερης γραφής είχε τη δυνατότητα να επιλέξει λέξεις οικείες και γνώριμες ενώ περιορίστηκε στη γραφή μόνο δύο προτάσεων προκειμένου να αποφύγει τα λάθη.

Τα τεστ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης παρουσίασαν κυρίως θεματικά-ιστορικά λάθη στοιχείο που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Protopapas et al. (2013) και Αϊδίνη & Παράσχου (2004). Τα λάθη βέβαια στην ιστορική ορθογραφία δεν έλειπαν και από το τεστ του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, στα τεστ των μαθητών και κυρίως στου μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήθηκε έλλειψη τονισμού στοιχείο που συμφωνεί με τα δεδομένα άλλων ερευνών (Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008).

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, επιπλέον, στη γραφή καθ' υπαγόρευση δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερη δυσκολία στην απόδοση των σημείων στίξης σε αντίθεση με τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, όλοι οι μαθητές στο έργο ελεύθερης γραφής χρησιμοποιούσαν τελεία στο τέλος κάθε περιόδου ή μετά από μεγάλες περιόδους χωρίς να κάνουν χρήση άλλων σημείων στίξεως ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συνάντησαν δυσκολίες και στις καταλήξεις επιθέτων κάτι που δεν συνέβη με τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες καθώς απέφυγε τη χρήση αυτών στο λόγο του. Τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώθηκαν και στην έρευνα της Ξάνθη (2017).

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες προχώρησε στην παραγωγή ενός κειμένου αρκετά μικρού σε έκταση και χαμηλότερου επιπέδου σε σχέση με τους

μαθητές τυπικής ανάπτυξης ενώ η άρνησή του για την συνέχιση του έργου ελεύθερης γραφής, όταν του ζητήθηκε, ήταν αρκετά έντονη. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των Connolly et al., (2012), της Sakellariou (2010) (όπως αναφέρεται στο Μπανιά, 2014: 98) και της Κούη (2015) στην οποία επισημάνθηκε η άρνηση ενός μαθητή να γράψει κείμενο στον αυθόρμητο λόγο. Όπως αναφέρει η ίδια, η στάση του μαθητή οφείλεται στο γεγονός ότι μέσα από τη διαδικασία της γραφής και ειδικότερα του αυθόρμητου λόγου θα γίνονταν ορατές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει χωρίς ωστόσο να επιβεβαιώνει αυτήν την άποψη καθώς το δείγμα ήταν πολύ μικρό. Η άποψη αυτή ωστόσο συνάδει και με τη στάση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες της παρούσας έρευνας, ο οποίος προχώρησε στη συγγραφή του έργου ελεύθερης γραφής όμως το κείμενό του ήταν αρκετά σύντομο και δεν θέλησε να συνεχίσει καθώς όπως είπε ο ίδιος δεν ξέρει πως να γράψει τις λέξεις (Κούη, 2015: 94).

Κλείνοντας, σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης φάνηκε πως αυτή επέδρασε θετικά στην βελτίωση της καταληκτικής ορθογραφίας όλων των μαθητών καθώς ήταν σε θέση να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη τους. Η διδακτική αξία της παρέμβασης στη βελτίωση της ορθογραφίας και τα πλεονεκτήματα της πολυαισθητηριακής μεθόδου για τη διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες η οποία χρησιμοποιήθηκε και από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα άλλων ερευνών (Μπαστέα, 2015· Πλωμαρίτου, 2010· Σπαντιδάκης, 2011 όπως αναφέρεται στο Τσανανά, 2019: 143).

Η διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν τα οποία έδειξαν πως οι μαθητές μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ήταν σε θέση όχι μόνο να εντοπίσουν τα λάθη τους αλλά και να τα διορθώσουν έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας της Ρογδάκη (2019) η οποία ανέδειξε πως η πειραματική ομάδα εμφανίσε καλύτερη ορθογραφική επίδοση σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου.

Αναφορικά με τη σημαντικότητα των μεθόδων που επιλέχθηκαν για την εφαρμογή της παρέμβασης, σύμφωνα με έρευνες οι οποίες χρησιμοποίησαν αυτές τις μεθόδους καταδείχθηκε πως οδηγούν στη βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας και ειδικότερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Mavrommati & Miles, 2002· Fulk, & Stormont-Spurgin, 1995 όπως αναφέρεται στο Ρογδάκη, 2019: 70-71).

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης φάνηκε πως μετά από τη διεξαγωγή της παρέμβασης ήταν σε θέση να διορθώσουν τα λάθη που είχαν κάνει σε σύντομο χρονικό διάστημα και με μεγάλη ακρίβεια.

Ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, ήταν αυτός που σημείωσε τη μεγαλύτερη ορθογραφική βελτίωση. Ο χρόνος που χρειάστηκε για να εντοπίσει τα λάθη ήταν μεγαλύτερος σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές όμως με υπομονή και επιμονή κατάφερε να διορθώσει το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών του.

Τέλος, η αξία της παρέμβασης αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι μαθητές μπόρεσαν να προχωρήσουν σε διορθώσεις του αρχικού τους τεστ μετά το πέρας δύο ημερών από την εφαρμογή της παρέμβασης, στοιχείο που αποδεικνύει πως οι μαθητές είχαν κατανοήσει και απομνημονεύσει τους ορθογραφικούς κανόνες που παρουσιάστηκαν.

4.2. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Οι περιορισμοί της έρευνας εντοπίζονται πρώτα και κύρια στο δείγμα το οποίο αποτέλεσε το αντικείμενό της. Το τμήμα στο οποίο θα εφαρμοζόταν η έρευνα αποτελούνταν αρχικά από 20 μαθητές ωστόσο μετά την κήρυξη της πανδημίας του κορωνοϊού, όταν τα Δημοτικά σχολεία άνοιξαν και πάλι, το τμήμα χωρίστηκε σε δύο μικρότερα τμήματα των 10 μαθητών. Οι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα είτε δύο ημέρες την εβδομάδα είτε τρεις εναλλάξ κάθε φορά. Μετά το άνοιγμα των σχολείων χρειάστηκε να έρθω και πάλι σε συνεννόηση με τη διευθύντρια καθώς λόγω των περιοριστικών μέτρων για την εξάπλωση του ιού η είσοδός μου στον σχολικό χώρο καθίστατο δύσκολη. Η είσοδος μου επιτράπηκε έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη των γονέων των μαθητών και ειδικότερα των γονέων του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Την ημέρα συλλογής των αρχικών δεδομένων διαπίστωσα πως οι μαθητές ήταν τελικά 8 στον αριθμό και 2 μαθητές είχαν πάρει απαλλαγή. Το δείγμα επομένως το οποίο δεν ήταν αρκετά αντιπροσωπευτικό είχε μειωθεί ακόμα περισσότερο. Η πρόταση να εφαρμοστεί η έρευνα και στο άλλο μισό τμήμα δεν ευδοκίμησε καθώς υπήρχαν γονείς που δεν επέτρεψαν τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα.

Επιπλέον, σχετικά με το ερευνητικό εργαλείο το οποίο σχεδιάστηκε (προ-μετά τεστ) ίσως θα μπορούσε να δοθεί ένα ακόμα έργο ελεύθερης γραφής ή γραφής με υπαγόρευση ή και τα δύο προσφέροντας περισσότερα δεδομένα για την καταληκτική ορθογραφία των μαθητών. Το γεγονός, ωστόσο, ότι η συλλογή των δεδομένων θα γινόταν μέσα σε μία ημέρα και στο χρονικό πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας, σε συνδυασμό με τα έργα γραφής με υπαγόρευση και ελεύθερης γραφής, στα οποία οι μαθητές έδωσαν αρκετό χρόνο οδήγησαν στη σκέψη πως η διαδικασία ίσως να μην μπορούσε να ολοκληρωθεί και να κούραζε.

Μια ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίστηκε ήταν η άρνηση του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες να γράψει λίγο περισσότερες πληροφορίες στο θέμα που δόθηκε για ελεύθερη γραφή. Ο μαθητής γνωρίζοντας πως αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ορθογραφία δεν επιθυμούσε να συνεχίσει τη συγγραφή φοβούμενος πως θα κάνει περισσότερα λάθη. Εξαιτίας, επομένως, αυτής της παραμέτρου, τα δεδομένα για την καταληκτική ορθογραφία στο έργο ελεύθερης γραφής τα οποία συλλέχθηκαν από τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες είναι ελάχιστα και σχεδόν καθόλου αντιπροσωπευτικά.

Ως προς την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης θα μπορούσαμε να πούμε πως περιορισμό θα μπορούσε να αποτελέσει η διάρκειά της (μία διδακτική ώρα η οποία τελικά επεκτάθηκε την ημέρα της εφαρμογής). Η παρέμβαση αρχικά είχε σχεδιαστεί ώστε να καλύπτει μια διδακτική ώρα λόγω των λίγων ημερών που απέμεναν για το κλείσιμο των σχολείων. Η επιθυμία της εκπαιδευτικού να διδάξει μια ορισμένη ύλη η οποία δεν ολοκληρώθηκε λόγω της κήρυξης της πανδημίας δεν έδινε τα περιθώρια για μια επιπλέον ώρα. Τελικά την ημέρα της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, η οποία πραγματοποιήθηκε τρεις μέρες πριν κλείσουν τα σχολεία η εκπαιδευτικός έκρινε πως μπορούσε να μας αφήσει μια ακόμη ώρα για την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Ωστόσο, οι ορθογραφικές καταλήξεις θα μπορούσαν να παρουσιαστούν σε δύο συναντήσεις και όχι όλες μαζί προσφέροντας στους μαθητές χρόνο για μια καλύτερη κατανόηση. Πάραυτα, η παρέμβαση κρίνεται επιτυχημένη καθώς οι μαθητές κατά τη διαδικασία του post-test εντόπισαν και διόρθωσαν τα λάθη τους σύμφωνα με όσα είχαν διδαχθεί κατά τη διδακτική παρέμβαση.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε πως τα δεδομένα δεν στηρίχθηκαν σε ένα μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα ωστόσο ο περιορισμός αυτός δεν κατέστη εμπόδιο για τη συλλογή δεδομένων σχετικών με την καταληκτική ορθογραφία. Στην ελληνική

βιβλιογραφία οι έρευνες πάνω στο θέμα της καταληκτικής ορθογραφίας είναι ελάχιστες επομένως τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να συγκριθούν με αντίστοιχες μελλοντικές έρευνες στις οποίες το δείγμα θα είναι μεγαλύτερο πληθυσμιακά και άρα αντιπροσωπευτικότερο, ώστε να διαπιστωθεί αν τα συγκεκριμένα καταληκτικά ορθογραφικά λάθη που εντοπίστηκαν είναι συχνά, συνήθη ή εντονότερα ανάμεσα σε τυπικά αναπτυσσόμενους και με μαθησιακές δυσκολίες μαθητές. Τέλος, μια ενδιαφέρουσα ερευνητική προέκταση θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση της καταληκτικής ορθογραφίας σε συνδυασμό με τις ορθογραφικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές αλλά και η εφαρμογή ενός διδακτικού παρεμβατικού προγράμματος για την ενίσχυση και της ιστορικής ορθογραφίας στην οποία τα λάθη είναι πιο συχνά, αριθμητικά περισσότερα και δυσκολότερα στην απομνημόνευση ειδικότερα από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αϊδίνης (2001). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή. Στο: Βάμβουκας & Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000. Αθήνα: Ατραπός.
- Αϊδίνης, Α. & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο Δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο : Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική Ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Αϊδίνης, Α. (2010α). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, 132–156.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., & Κανταρτζή, Ε. (2008). Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου στη γραπτή έκφραση. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καραμήνας, (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα* (Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β, σελ. 995-1004). Αθήνα: Ατραπός.
- Αναστασίου, Δ. & Μπαντούνα, Α. (2007). *Η καθοδηγούμενη ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη*. Ανακτήθηκε στις 1/07/2020 από: http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/anastasiou_mpantouna.pdf.
- Βογινδρούκας, Ι., & Γρηγοριάδου, Ε. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσορθογραφία*. Θέματα Ειδικής Αγωγής, 10.
- Διαμαντή, Β. (2010). *Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία*. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, 109-112.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, Μεταφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.
- Holton, D., Mackridge, P. & Philippaki-Warburton, I. (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας* (μτφρ. Β. Σπυρόπουλου). Αθήνα: Πατάκης.

- Καλαντζής, Κ. (1985). *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία φωνή, ομιλία, ανάγνωση, γραφή*. Αθήνα. Καραβίας Ρουσόπουλος.
- Καρασπύλιος, Π. (2016). *Νευρολογική αξιολόγηση σε μαθητές με δυσορθογραφία*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικο-ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσάνου, Α. (2014). *Μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία και εφαρμογή του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας*. Working paper.
- Μάτη – Ζήση, Ε. (2004) Σχολικό-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Καλαντζή – Ασίτσι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*, σς 161-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη, Δ. (1999). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία, φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. ISBN 960-8028-26-4.
- Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010) (Επιμ.) *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* Αθήνα: Gutenberg.
- Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Μια εναλλακτική προσέγγιση...για όλους*. Μέθεξις: Θεσσαλονίκη.
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (επιμ.) (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ 199, τ. Α' , 2-10-2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ξάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ'-ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 6(1), 1–17.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος.

- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή: από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τί και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Τ., & Γεωργίου, Γ. (2010). Ορθογραφική επεξεργασία και γνωσιακή ανάπτυξη. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (επιμ.). *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Γ.. *Νεοελληνική ορθογραφία : Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011) *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο: Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες. In Σ. Τζιβνίκου (Ed.), *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις [ηλεκτρ. βιβλ.]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζωρτζάτου, Κ. (2012). *Ορθογραφικά λάθη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Π.Μ.Σ.: Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Γλώσσα και στα Κείμενα. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Φιλολογίας. Τομέας Γλωσσολογίας. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τριανταφυλλίδης Μ. (1996). *Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Τσεσμελή, Σ. (2009). *Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία και δυσλεξία. Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων*. Hellenic Journal of Psychology, 80-106.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- 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*.
- Andreou, G., & Baseki, J. (2012, August 23). *Phonological and Spelling Mistakes among Dyslexic and Non-Dyslexic Children Learning Two Different Languages: Greek vs English*. Ανακτήθηκε από <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=21839> (προσπελάστηκε στις 01/07/2020).
- Bryant, P., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic developmental studies. Στο M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross linguistic perspective* (pp. 112-133). Cambridge, England: Cambridge University Press. http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Wzer287R2hkC&oi=fnd&pg=PA112&dq=aidinis+a&ots=pcCs7OrUdK&sig=qQQD3S GgKDGxp2tFLwauJ bAcE&redir_esc=y#v=onepage&q=aidinis%20a&f=false (προσπελάστηκε στις 01/7/2020).
- Mercer, C. D., Mercer, A., & Pullen, P. C. (1998). *Teaching students with learning problems*, 8th edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Pavlidis, G. & Giannouli, V. (2003) *Spelling Errors Accurately Differentiate USA English Speakers from Greek Dyslexics: Implications for Causality and Treatment*'. In: Joshi, R.M., Leong, C.K & Kaczmarek, L.J.. (eds) 'Literacy Acquisition: *The Role of Phonology, Morphology and Orthography*'. Washington, IOS Press.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). *What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia*. *Reading and Writing*, 26 (5), 615-646.
- Reid, D.K. (1988). *Teaching the Learning Disabled. A Cognitive Developmental Approach*. U.S.A. : Allyn and Bacon, Inc.
- Treiman, R. (1993). *Begging to Spell*. New York, Oxford University Press.

Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds). *Word recognition in beginning reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ – ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Γκαρώνη, Π. (2009). *Ανάπτυξη ορθογραφικών δεξιοτήτων σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Καλλιοντζής, Γ. (2018). *Ορθογραφικό επίπεδο μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικών συμμαθητών τους σε διδαγμένο περιεχόμενο του «Γράφω Σωστά» της προηγούμενης τάξης*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Καμπαξή, Α., & Λιάκου, Σ. (2014). *Δημιουργία βάσης δεδομένων: Θεωρητικές προσεγγίσεις στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία)*. (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα.

Κολοβέα, Κ. (2018). *Πολυαισθητηριακή Μέθοδος Αποκατάστασης Μαθησιακών Δυσκολιών*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αιγάλεω.

Κούη, Ε. (2015). *Συγκριτική μελέτη των ικανοτήτων γραφής κειμένου παιδιών με και χωρίς δυσλεξία δευτέρας έως πέμπτης Δημοτικού*. (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Κυρκοπούλου, Α. (2017). *Ενίσχυση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μαυροειδή, Α. (2011). *Διαφορές στα Ορθογραφικά Λάθη μεταξύ Δυσλεξικών και Κανονικών ενηλίκων*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μπανιά, Α. (2014). *Μελέτη της μνήμης και της γραπτής έκφρασης σε μαθητές Δ' Δημοτικού με κανονική επίδοση και με μαθησιακές δυσκολίες*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

- Μπαξεβάνος, Ι. (2019). *Ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού παρεμβατικού εργαλείου για τη δυσορθογραφία*. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Νικολάου, Ε. (2016). *Στάσεις και απόψεις γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ορθογραφία*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Πανταζοπούλου, Ε. (2014). *Ορθογραφική ακρίβεια και ορθογραφική συνέπεια στην απόδοση λεξικών και παραγωγικών μορφημάτων της ελληνικής γλώσσας από μαθητές με και χωρίς δυσκολίες στο γραπτό λόγο*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Παντερμαλή, Σ. (2010). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ φωνημικής επίγνωσης και ορθογραφικής δεξιότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παππά, Μ. (2009). *Μελέτη περίπτωσης με προβλήματα στην ορθογραφία (θεματικά λάθη στα ρήματα) διάγνωση και παρέμβαση*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ρογδάκη, Μ. (2019). *Διδακτικό Πρόγραμμα για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της ορθογραφίας σε σχέση με τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, σε μαθητές Β' Δημοτικού, που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, με υψηλή επικινδυνότητα για Διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών*. (Διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Σκαρπέλλος, Σ. (2009). *Τα ορθογραφικά λάθη και οι τρέχουσες εξελίξεις στην κοινή νεοελληνική*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Τσανανά, Μ. (2019). *Παρέμβαση για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας σε δίγλωσσους μαθητές και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας της Α' Γυμνασίου*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Χαρτουμπέκη, Φ. (2014). *Ορθογραφική ακρίβεια και ορθογραφική συνέπεια στην απόδοση κλιτικών μορφημάτων από μαθητές του δημοτικού σχολείου με και χωρίς αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

ΠΗΓΕΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Εικονογράφημα 1: Teacher guides, Speech and language, Teaching. (n.d).

Ανακτήθηκε από <https://gr.pinterest.com/pin/357543657915701274/>

Εικονογραφήματα 2: Roula Mple Follow. (2017, October 30). Εξαιρέσεις

ουδέτερων ουσιαστικών σε -υ. Ανακλήθηκε από

<https://www.slideshare.net/roulample/ss-81388854>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Τεστ (προ-μετά)

Test (pre-post)

Βάλε στα κενά τα γράμματα που λείπουν.

Το Σαββατοκύριακο πήγαμε στο χωρι___. Ξεκινήσαμε νωρίς για να απολαύσουμε τη διαδρομ___. Ο καιρ__ς δεν ήταν πολύ καλός. Το ταξίδ__ μας ωστόσο ήταν αρκετά όμορφο. Πήγαμε για πρώτη φορά με τρέν___. Εγώ καθόμουν στο παράθυρ__ και έβλεπα ένα περίεργο σύννεφ___. Ήταν τόσο μεγάλο που έκρυβε όλο το βουν___. Θέλ__ πολύ να ανέβ__ σε αυτό το βουνό, σκέφτηκα. Όταν φτάσαμε στο σπίτι__ του παππού με περίμενε μια έκπληξ___. «Θέλω πρώτα να ξεκουραστείς και μετά να έρθεις να σου δείξω κάτι», είπε ο παππούς. Ετοιμάστηκα γρήγορα και πήγα στο σαλόν___. Ο παππούς είχε βρει ένα σπάνιο είδ__ς αράχν__ς και ήθελε να μου το δείξει.

Κατασκευασμένο από την ερευνήτρια

Περίοδοι καθ' υπαγόρευση

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Περίοδοι για υπαγόρευση στους μαθητές

Δεν μου αρέσει να σκουπίζω το δωμάτιό μου!

Όταν αρρωσταίνω παίρνω φάρμακο.

Πάντα κλειδώνω την πόρτα του σπιτιού.

Όταν ήμουν μικρός μου άρεσε να χορεύω.

Οι ψαράδες ρίχνουν τροφή για να προσελκύσουν τους καρχαρίες.

Στόχος μας είναι να ενώσουμε όλοι τις δυνάμεις μας για το καλό των παιδιών.

Σαν καλός πολίτης μετά το πτυχίο θα πάει στρατιώτης.

Οι βιβλιοθήκες είναι κοντά στα σχολεία για να μπορούν οι δάσκαλοι να τις χρησιμοποιούν.

Σκέψου ότι γράφεις γράμμα σε κάποιον ή σε κάποια συγγενή σου που ζει στο εξωτερικό. Περίγραψε πώς πέρασες και πώς ένιωθες τις ημέρες της καραντίνας: πού ήσουν, τι έκανες όταν ξυπνούσες, ασχολήθηκες με κάτι καινούργιο, ποια ήταν τα συναισθήματα που ένιωσες αυτές τις μέρες; (μια παράγραφος)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Pre-test (προ-τεστ) μαθητών τυπικής ανάπτυξης

Βάλε στα κενά τα τμήματα που λείπουν.

Το Σοβιετικό πηγάδι στο χωριό... Εκκινήσαμε νωρίς για να απολαύσουμε τη διαδρομή... Ο καιρός δεν ήταν πολύ καλός. Το ταξίδι μας εκείνο ήταν αρκετά όμορφο. Πήραμε για πρώτη φορά με τρένο... Εγώ καθόρισα στο παράθυρο και έβλεπα ένα περίεργο σύννεφο... Ήταν τόσο μεγάλο που έκρυβε όλο το βουνό... Θέλω πολύ να ανέβω σε αυτό το βουνό, εκείνητην. Όταν φτάσαμε στο σπίτι του παππού με ποίησε μια έκπληξη... «Θέλω πρώτα να ξεκουραστώ και μετά να έρθεις να σου δείξει κάτι, είτε ο παππούς. Ετοιμάστηκα γρήγορα και πήγα στο σπίτι... Ο παππούς είχε βρει ένα σπάνιο είδος αρχαίου και ήθελε να μου το δείξει.

Κατασκευάστηκε από την ερασιμότητα

Περίοδος κοφ' επιμέλειαν

Δεν μου αρέσει να σκαμνίζω τα δωμάτια μου
Όταν αρρωσταίνω παίρνω φάρμακα
Πάντα κλειδώνω τη πόρτα του εσπριτού
Όταν ήρθαν μικρός μου άρεσε να χορεύω
Οι γαρόβιες ρίχνουν τροφή για να προσελκύσουν τους
καρπούριες
Στοχος μας είναι να ενισχύσουμε όλες τις δυνάμεις μας
για το καλό των παιδιών
Σαν καλός πωλητής μετά το παιχνίδι θα πωλεί ερασιμότητα
Οι βιβλιοθήκες είναι κοντά στα σχολεία για να μπορούν
οι δασκάλοι να τις χρησιμοποιούν

Σκέψου ότι γράφεις γράμμα σε κάποιον ή σε κάποιον αγαπητή σου που ζει στο εξωτερικό. Περιγράψε πώς ήσουν και πώς ένιωσες τις ημέρες τις καλοκαιρινές που ήσουν, τι έκανες όταν ήσουν σίτες, ασχολήθηκες με κάτι καινούριο, πια ήταν τα ενδιαφέροντά σου εκείνες αυτές τις μέρες (για παράδειγμα)

Τις μέρες τις καλοκαιρινές... ήμουνα πολύ χαρούμενος.
Το πρωί που ξυπνούσα η κίβρα μου έφερνε
σε βιντέο κλιμα και κάναμε κβίτσα. Μετά όταν
τελειώνα με... τρυχάμε... φαγητό και το μεσημέρι
βλέπαμε τηλεόραση... το αλφειμα... κάναμε ποδήλατο
και το βράδυ κοιμόμασταν.

Βάλε στα κενά τα γράμματα που λείπουν.

Το Σαββατοκύρκιο πήγαμε στο χωριό. Ξεκαθήσαμε νερά για να απολυώσουμε τη διαδρομή. Ο καιρός δεν ήταν πολύ καλός. Το ταξίδι μας ωστόσο ήταν αρκετά όμορφο. Πήγαμε για πρώτη φορά με τρένο. Εγώ καθόμουν στο παράθυρο και έβλεπα ένα περίεργο σύννεφο. Ήταν τόσο μεγάλο που έκρυβε όλο το βουνό. Θυμάμαι πολύ να ανέβηκα στο το βουνό, σκέφτηκα. Όταν φτάσαμε στο σπίτι του παππού με περίμενε μια εκκλησία. Θέλω πρώτα να ξεκουραστώ και μετά να έρθω να σου δείξω κάτι, είπε ο παππούς. Ετοιμάστηκα γρήγορα και πήγα στο σπίτι. Ο παππούς είχε βρει ένα σπάνιο είδος άρχων και ήθελε να μου το δείξει.

Κείμενο επιλεγμένο από την εγκυκλοπαιδεία

Περίοδοι καθ' ύλην ανάλυση

Δεν μου αρέσει να σπουδάζω τα μαθηματικά
στην αγγλική και στην φυσική.
Πάντα κλειδώνω τη πόρτα του σπιτιού
στην κλειδαριά και αρέσει να χαρώ
οι φίλοι μου είναι τρεις για να προστατέψω τις
καρδιές.
Στόχος μας είναι να ενισχυθεί όλοι της δύναμης
μας για το καλό των παιδιών.
Σαν καλός πολιτικός μετά το πτώμα θα πει
στρατιώτης.

Σκέψου ότι γράφεις γράμμα σε κάποιον ή σε κάποια συγγενή που σου ζει στο εξωτερικό. Περιγράψε πώς είσαι και πώς ένιωδες τις ημέρες της καραντίνας που ήσουν, τι έκανες όταν ξηνούσες, ασχολήθηκες με κάτι καινούριο, ποια ήταν τα συναισθήματα που ένιωδες αυτές τις μέρες. (μια παράγραφος)

Θέλω τις μέρες της καραντίνας.
Ενώπιον όλων τα πρώτα έκανα κάποια
και μετά επέστρεψα στην εργασία.
Δεν πήρε ναί και τι δεν μας αρέσουν
οι μαθηματικά μόνο είναι καλά.
Δεν θέλω ξανά καραντίνα.

Βάλε στα κενά τα γράμματα που λείπουν.

Το Σαββατοκύριακο πήγαμε στο χωριό. Ήξερούσαμε ναυός για να απολαύσουμε τη διαδρομή. Ο καιρός δεν ήταν πολύ καλός. Το ταξίδι μας ουσίως ήταν αρκετά όμορφο. Πήραμε για πρώτη φορά με τρένο. Ενώ καθόμασταν στο παράθυρο και είδαμε ένα τεράστιο σύννεφο. Ήταν τόσο μεγάλο που έφραζε όλο το βουνό. Θέλω πολύ να ανέβω σε αυτό το βουνό, σκέφτηκα. Όταν φτάσαμε στο σπίτι του παπαού με περίμενε μια έκπληξη. «Θέλω πρώτα να ξεκαθαριστείς και μετά να έρθεις να σου δείξω κάτι, είτε ο παππούς. Ετοιμάστηκε γρήγορα και πήγε στο σπίτι. Ο παππούς είχε βρει ένα σπάνιο είδος αρκούδας και ήθελε να μου το δείξει.

Κατασκευάστηκε από την γραφή σου

Περίοδος κατ' επιμέλειση

Δεν μου αρέσει να σκαμνίζω τα έμφραση μου.
Όταν αρρωσταίνω παίρνω φάρμακα.
Πάντα κλαίω τον δάδα του σπιτιού.
Όταν ήρθαν μικρές μου αρέσει να χαρώ.
Οι γαριέρες ρίχνουν πορτοχάλια προ-
σκέλησαν τους καρχαρίες.
Στοιχός μας είναι να υποκομάρ είσαι τις διαμαρ-
μας μας με τα καλά των παιδιών.
Σαν καλός παλιός μετά το περικό θα παύει
στρατιώτης.
Οι διβλοθήκη είναι κοντά στα σχολεία για να μπορούν οι δασκάλιοι να τις χρησιμοποιούν.

Σκέψου ότι γράφεις γράμμα σε κάποιον ή σε κάποια συγγενή σου που ζει στο εξωτερικό. Περιγράψε πως πέρασε και πως ένιωθε τις ημέρες τις καραντίνας που ήσουν, τι έκανες όταν ξυπνούσες, ασχολήθηκες με κάτι καινούργιο, ποια ήταν τα συναισθήματα που ένιωσες αυτές τις ημέρες (και παράγραφος)

Στις ημερές τις καραντινας έζησα...
στη τα... φαντάσματα... δεν... είναι... θλίψη... και...
πως... ολοι... μας... κινδύνεομε... ιδιαίτερα...
έχω... ο παπας... και... η... μου...
Οι γαριέρες... δακ... με... να...
επιμελητομαι... στή... έκανα... ελαιόλαδο...
στο... μα... και... παιζα... παιχνιστ...
Ευχαριστω... του... Ολο... που... αντισ...
α... σ... ημερές...

Βάλε στα κενά τα γράμματα που λείπουν.

Το Σαββατοκύριακο πήγαμε στο χωριό. Ξεκινήσαμε νωρίς για να απολαύσουμε τη διαδρομή. Ο καιρός δεν ήταν πολύ καλός. Το ταξίδι μας ωστόσο ήταν αρκετά όμορφο. Πήραμε για πρώτη φορά με τρένο. Εγώ καθόμουν στο παράθυρο και έβλεπα ένα υπέροχο σκηνικό. Ήταν τόσο μεγάλο που έφτανε όλο το βουνό. Θέλω πολύ να ανέβω σε αυτό το βουνό, σκέφτηκα. Όταν φτάσαμε στο σπίτι του παππού με περίμενε μια έκπληξη. «Θέλω πρώτα να ξοκουραστούς και μετά να έρθεις να σου δείξω κάτι», είπε ο παππούς. Ετοιμάστηκε γρήγορα και πήγε στο σαλόνι. Ο παππούς είχε βρει ένα σπάνιο είδος αράχνης και ήθελε να μου το δείξει.

Κατασκευάστε από τον γραμμάριο

Περίοδος κοί' υπογράμμιση

Δεν μου άρεσε να σκουπίζω τα δωμάτια μου.
Όταν αρρωσταίνω παίρνω φάρμακο.....
Πάντα κλέβω την πορτα των σπινια.....
Όταν ημουν μικρός μου άρεσε να χορεύω.....
Οι ψαράδες ρίχνουν τροφή για να προσελκύσουν τους
καρχαρίες. Στους μας είναι να εκλωσούμε. Οι τς δυνατές μας
για τα καλο των παιδιών.....
Σε κάποιος πολίτης με τα πηχία θα πάει στην αιωτός
Οι διδασκαλές είναι κοντά στα σχολεία για να
μπορούν οι δασκαλοι να τις χρησιμοποιήσουν.

Σκέψου ότι γράφεις γράμμα σε κάποιον ή σε κάποια συγγενή σου που ζει στο εξωτερικό. Περιγράψε πώς πέρασε και πώς ένιωθε τις ημέρες της κοροντίνας από ήσουν, τι έκανες όταν ζυνοίσεις, ασχολήθηκες με κάτι καινούργιο, πωυ ήταν το συναισθήματα που ένιωσες αυτές τις μέρες (μια παράγραφος)

καράγντινα

..... Δεν πέρασα. Ήπια. Ζωάτ. Δεν έβλεπα...
Αποτα σπινια μου και ταχια μου δυο αρρωθίες...
Σε γ. βιαφέλα μου μιλούσα με... βηταβόλημα,
καταμε μαθια. Δοκίμασα να πηχέ να με στο...
δουλο με την επικαχενία μου... ετάς... ετα βέρεας...
Πόχια με τα νερα μες καλα. Ο κροατίας πωει
στο... δουλο με... το πο δουλαφια και παει στο
μακρια, εταζ με τα αειλια μου διαφωρα...
Παχυνια και σε εβελος και ε... περασε...
στα πηχε στον εβελος και ε... φορονε ματα...

Βάλε στα κενά τα γράμματα που λείπουν.

Το Σαββατοκύριακο πήγαμε στο χωριό. Ξεκινήσαμε νωρίς για να απολαύσουμε τη
θαλάσσια. Ο καιρός δεν ήταν πολύ καλός. Το ταξίδι μας ωστόσο ήταν αρκετό
όμορφο. Πήγαμε για πρώτη φορά με τρένο. Εγώ καθόμουν στο παράθυρο και έβλεπα
ένα υπέροχο σύννεφο. Ήταν τόσο μεγάλο που έκρυβε όλο το βουνό. Θέλω πολύ να
ανέβω/πενωτό το βουνό, σκέφτηκα. Όταν φτάσαμε στο σπίτι του παππού με
πήρανε μια έκκληση. «Θέλω πρώτα να ξεκουραστώ και μετά να έρθεις να σου
δείξω κάτι, είτε ο παππούς. Ετοιμάστηκα γρήγορα και πήγα στο σπίτι. Ο παππούς
έχει βρει ένα υπέροχο ελάφι και ήθελε να μου το δείξει.

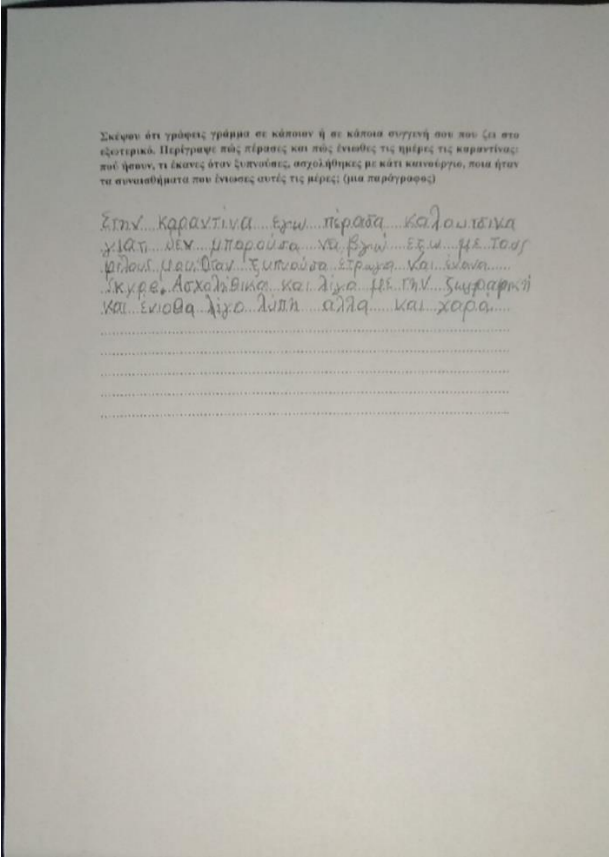
Κατασκευασμένο από την εργασία σου

Περίοδος καθ' ύλην αρμοσίαν

Δεν μου αρέσει να σκαυποίζω. Το δωμάτιο
μου όταν αρπάζω πάλιν πάλιν
Πάντα κλειδώνω την πόρτα του σπιτιού
Όταν ήμουν μικρός μου αρέσει να χορεύω
Οι γαργαλιές ρίχνουν τροφή για να προσελκύει-
σουν τους κολοχέρυες.
Ξόχος μας είναι να ενωσουμε όλοι τις
δυνάμεις μας για το καλό των παιδιών
Σαν καλός πολίτης μετά το πτυχίο θα
παι στρατιωτής. Οι βιβλιοθήκες είναι
κοντά στα σχολεία για να μπορούν οι
δυσκάλτοι να τις χρησιμοποιούν

Σκέψου ότι γράφεις γράμμα σε κάποιον ή σε κάποια αγαπητή σου που ζει στο
εξωτερικό. Περιγράψε πώς πέρασε και πώς ένιωσες τις ημέρες της καραντίνας
που ήσουν, τι έκανες όταν ξεκινούσες, σχολολήθηκες με κάτι καινούριο, ποια ήταν
τα συναισθήματα που ένιωσες αυτές τις μέρες (μία παράγραφος)

Όταν ξεκινούσα το ξιπνιτήριο
με χαλάρω όταν ευχόμην
εξω με τους φίλους
μου κάναμε σουζες καταβόινα για
20 σκαλιά μετά ποδήλατο
ασχολήθηκα και και έχω κάνει
ένα ποήμα που είναι
και αυτό είναι ολόκληρο
αυτές της μέρας



Pre-test (προ-τεστ) μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες

Σκέψου ότι γράφεις γράμμα σε κάποιον ή σε κάποια συγγενή σου που ζει στο εξωτερικό. Περιγράψε πώς πέρασες και πώς ένιωθες τις ημέρες τις καραντίνας που ήσουν, τι έκανες όταν ξυπνούσες, ασχολήθηκες με κάτι καινούργιο, ποια ήταν τα συναισθήματα που ένιωσες αυτές τις μέρες; (μια παράγραφος)

Νοκ... λ.ε.π... σ.χ.κ... φ.κ.ε.μ.φ... ε.μ.φ.ε.α.α.θ
Ο.ρ.α.ε... λ.κ.α... λ.β.α... λ.α.κ... κ.α.λ... φ.α.ρ.ί.λ.ε... α.ε.ν...
Π.α.ρ... δ.ε.λ.τ.α... μ.ε... τ.ο... α.φ.α.κ.ι.μ.ί.τ.α...
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Post-test (Μετά-τεστ) μαθητών τυπικής ανάπτυξης

Βάλε στα κενά τα γράμματα που λείπουν.

Το Σαββατοκύριακο πήγαμε στο χωριο. Ξεκινήσαμε νωρίς για να απολαύσουμε τη διαδρομη. Ο καιρος δεν ήταν πολύ καλός. Το ταξίδι μας ωστόσο ήταν αρκετά όμορφο. Πήγαμε για πρώτη οορά με τρένο. Εγώ καθόμουν στο παράθυρο και έβλεπα ένα περιεργο σύννεφο. Ήταν τόσο μεγάλο που εκρυβε όλο το βουνο. Θέλιν πολύ να ανέβη σε αυτό το βουνό, σκέφτηκα. Όταν φτάσαμε στο σπίτιο του παππού με περίμενε μια έκπληξη. «Θέλω πρώτα να ξεκουραστες και μετά να έρθεις να σου δείξω κάτι», είπε ο παππούς. Ετοιμάστηκα γρήγορα και πήγα στο σαλόνι. Ο παππούς είχε βρει ένα σπάνιο είδος αράχης και ήθελε να μου το δείξει.

Κατασκευασμένο από την ερευνητρια

Βάλε στα κενά τα γράμματα που λείπουν.

Το Σαββατοκύριακο πήγαμε στο χωριο. Ξεκινήσαμε νωρίς για να απολαύσουμε τη διαδρομη. Ο καιρος δεν ήταν πολύ καλός. Το ταξίδι μας ωστόσο ήταν αρκετά όμορφο. Πήγαμε για πρώτη φορά με τρένο. Εγώ καθόμουν στο παράθυρο και έβλεπα ένα περιεργο σύννεφο. Ήταν τόσο μεγάλο που έκρυβε όλο το βουνο. Θέλιν πολύ να ανέβη σε αυτό το βουνό, σκέφτηκα. Όταν φτάσαμε στο σπίτιο του παππού με περίμενε μια έκπληξη. «Θέλω πρώτα να ξεκουραστες και μετά να έρθεις να σου δείξω κάτι», είπε ο παππούς. Ετοιμάστηκα γρήγορα και πήγα στο σαλόνι. Ο παππούς είχε βρει ένα σπάνιο είδος αράχης και ήθελε να μου το δείξει.

Κατασκευασμένο από την ερευνητρια

Δεν μου αρέσει να εκουπίζω το δωμάτιό μου
Όταν αρρωσταίνω παίρνω φάρμακα
Πάντα κλειδώνω τη πόρτα του σπιτιού
Όταν ήμουν μικρός μου αρέσε να χαζεύω
Οι παπαδες ρίχναν τράφι για να προσέξουν τους
καρχαρίες.
Στόχος μας είναι να ενωσουμε όλοι τις δυνάμεις^{ει}
μας για το καλό των παιδιών.
Σαν καλός πολίτης μετά το πτυχίο θα πάει
στρατιωτής.

Δεν μου αρέσει να εκουπίζω το δωμάτιό μου
Όταν αρρωσταίνω παίρνω φάρμακα
Πάντα κλειδώνω την πόρτα του σπιτιού
Όταν ήμουν μικρός μου αρέσε να χαζεύω
Οι παπαδες ρίχναν τράφι για να προσέξουν τους
καρχαρίες. Στόχος μας είναι να ενωσουμε όλες τις δυνάμεις μας
για το καλό των παιδιών.
Σαν καλός πολίτης μετά το πτυχίο θα πάει στρατιωτής
Οι βιβλιοθήκες είναι κοντά στα σχολεία για να
μπορούν οι δασκάλοι να τις χρησιμοποιούν.

Δεν μου αρέσει να εκουπίζω το δωμάτιό μου
Όταν αρρωσταίνω παίρνω φάρμακα. Πάντα κλειδώνω
την πόρτα του σπιτιού. Όταν ήμουν μικρός μου αρέσε να
χαζεύω οι παπαδες ρίχναν τράφι για να προσέξουν τους
καρχαρίες. Στόχος μας είναι να ενωσουμε όλες τις δυνάμεις μας για
το καλό των παιδιών. Σαν καλός πολίτης μετά το πτυχίο
θα πάει στρατιωτής. Οι βιβλιοθήκες είναι κοντά στα σχολεία
για να μπορούν οι δασκάλοι να τις χρησιμοποιούν.

Περίοδος καθ' υποχρέωση

Δεν μου αρέσει να σκαρπώσω το δωμάτιο
μου όταν αρρωσταίνω παίρνω φάρμακα
Πάντα κλειδώνω την πόρτα του σπιτιού
Όταν ήμουν μικρός μου αρέσει να χορεύω
Οι παπαρδέες ρίχνουν τροφή για να πωσέλιξεί
στον τους καρχαρίες
Στόχος μας είναι να ενωθούμε όλοι τις
δυνάμεις μας για το καλό των παιδιών
Σαν καλός πολιτής μετά το πτυχίο θα
παιέ στρατιώτης. Οι βιβλιοθήκες είναι
κοντά στα σχολεία για να μπορούν οι
δυσκολοί να τις χρησιμοποιούν

Περίοδος καθ' επαγύρωση

Δεν μου αρέσει να σκαρπώσω το δωμάτιο μου
Όταν αρρωσταίνω παίρνω φάρμακα
Πάντα κλειδώνω τη πόρτα του σπιτιού
Όταν ήμουν μικρός μου αρέσει να χορεύω
Οι παπαρδέες ρίχνουν τροφή για να πωσέλιξούν τους
καρχαρίες
Στόχος μας είναι να ενωθούμε όλοι τις δυνάμεις μας
για το καλό των παιδιών
Σαν καλός πολιτής μετά το πτυχίο θα πωεί στρατιώτης
Οι βιβλιοθήκες είναι κοντά στα σχολεία για να μπορούν
οι δύσκολοι να τις χρησιμοποιούν

Σκέψου ότι γράφεις γράμμα σε κάποιον ή σε κάποια συγγενή σου που ζει στο εξωτερικό. Περιγράψε πώς πέρασες και πώς ένιωθες τις ημέρες της καραντίνας; πού ήσουν, τι έκανες όταν ξυπνούσες, ασχολήθηκες με κάτι καινούργιο, ποια ήταν τα συναισθήματα που ένιωσες αυτές τις μέρες; (μια παράγραφος)

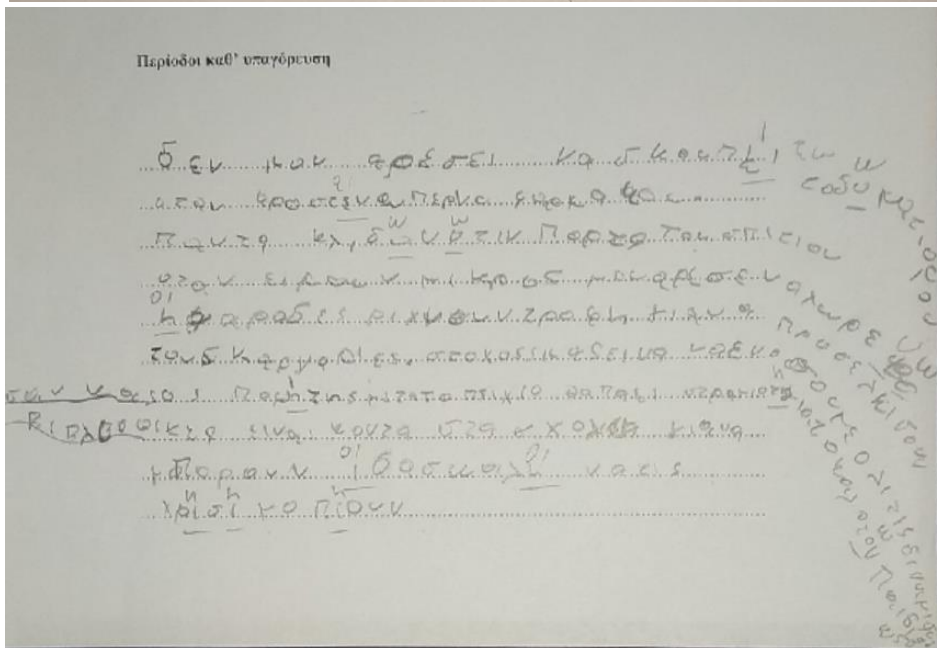
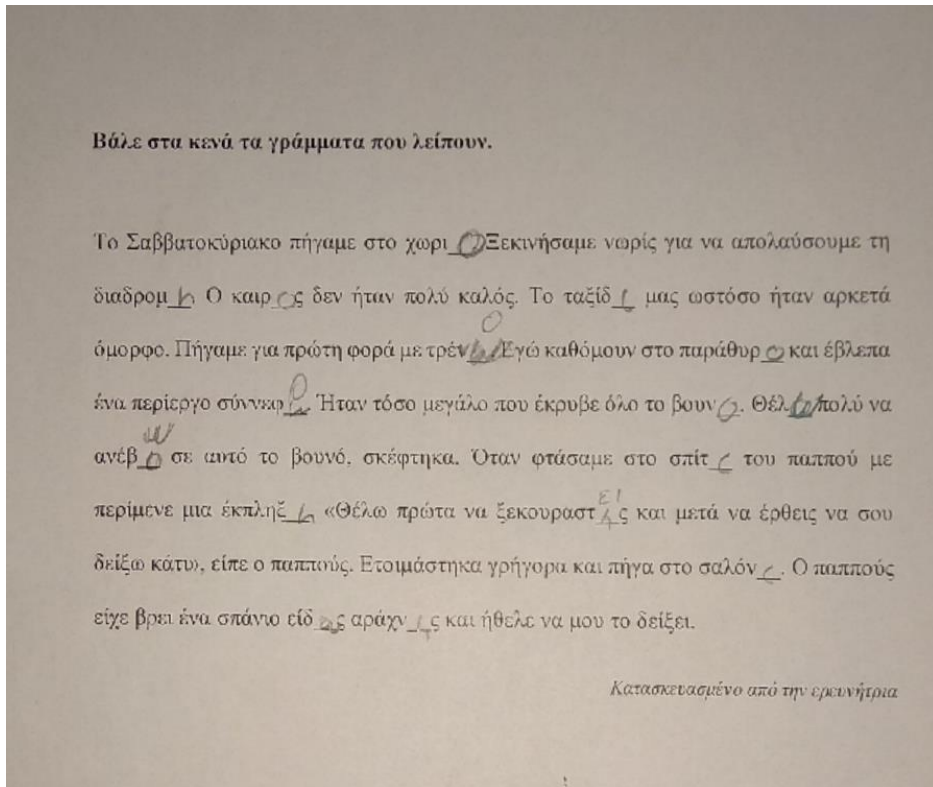
Το παιδί Σινουδά νομίζω βρήκε φάρμα
και βρήκα και φάρμα από τα σταθμά που να
εξοπλισμένα εκατό βελικά μαρτύρια
δω όμοια από εμπόλεμα στα ανατολικά
έδωκα να έχω έσοδο στο ποτάμι και
μια βάρκα εξοπλισμένη και κηρύττει

Σκέψου ότι γράφεις γράμμα σε κάποιον ή σε κάποια συγγενή σου που ζει στο εξωτερικό. Περιγράψε πώς πέρασες και πώς ένιωθες τις ημέρες της καραντίνας; πού ήσουν, τι έκανες όταν ξυπνούσες, ασχολήθηκες με κάτι καινούργιο, ποια ήταν τα συναισθήματα που ένιωσες αυτές τις μέρες; (μια παράγραφος)

ΚΑΡΥΤΣΙΝΑ

..... ΔΕΥ... ΠΕΡΑ... ΠΡΑ... ΖΙΑ... ΔΕΥ... Ε... ΖΕ... ΛΑ...
ΑΝΑΤ... Α... ΜΑ... ΚΑ... Λ... ΜΟ... Δ... Ε...
... Δ... Μ... Μ... Β...
ΚΑ... Μ... Δ... Π...
ΒΟΥ... Μ... Ε... Τ... Κ...
Π... Μ... Τ... Κ... Ο... Μ...
... ΒΟΥ... Μ... Σ... Π... Κ... Π... Α...
Μ... Ε... Α... Μ... Δ...
Π... Κ... Κ... Δ... Μ... Ρ...
... Π... Α... Κ... Κ...

Post-test (Μετά-τεστ) μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες



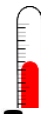
Σκουπίζω



Χορεύω



Αρρωστᾶίνω



Βράδυ

δανείζω
αθρο+1ζω
δακροζω

εικονογράφημα 1



εικονογραφήματα 2

Πρήζω



Μένω



Δένω



Πλένω



Κλέβω

