



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Διπλωματική εργασία

**Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας από δασκάλους
της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για
την ορθή γραφή**

της

Σουργουτσίδου Ροίδως

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Εξεταστές: Νάκας Αθανάσιος, Καθηγητής

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Φλώρινα, Ιανουάριος 2019

Copyright © Σουργουτσίδου Ρόιδω, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Όνοματεπώνυμο: Σουργουτσίδου Ρόιδω

A.E.M.: 705

Ηλεκτρονική διεύθυνση: rodi_s@windowlive.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας από δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την ορθή γραφή

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 15 - 01 - 2019

Η δηλούσα

Σουργουτσίδου Ρόιδω

Στον Λάζαρο

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οι ευχαριστίες αποτελούν ένα από τα πιο ανθρωποκεντρικά σημεία μιας έρευνας γιατί επιτρέπουν στον ερευνητή να εκφράσει όχι μόνο την επιστημονική του πτυχή αλλά και την ανθρώπινη. Στο συγκεκριμένο σημείο νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους, χωρίς την βοήθεια των οποίων δεν θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωση του έργου.

Αρχικά, ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μπίκο Κωνσταντίνο για την στήριξη, την καθοδήγηση και την ομαλή συνεργασία σε όλη την διάρκεια της διπλωματικής διατριβής. Ταυτόχρονα θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα υπόλοιπα δύο μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον καθηγητή κ. Νάκα Αθανάσιο και τον καθηγητή κ. Ντίνα Κωνσταντίνο, για την αμέριστη υποστήριξη τους. Την ευγνωμοσύνη μου οφείλω επίσης στους υπόλοιπους καθηγητές του τμήματος καθώς και στους συμφοιτητές μου που αμφότεροι δημιούργησαν ένα έδαφος κατάλληλο για επικοινωνία και συνεργασία τόσο σε προσωπικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στους συναδέλφους που εθελοντικά και πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα αφιερώνοντας ένα μέρος από τον χρόνο τους και προσφέροντας την εμπειρία και την γνώση που έχουν αποκομίσει στην επαγγελματική τους πορεία. Οφείλω να δηλώσω πως η ομάδα αυτή δεν αποτέλεσε για μένα μόνο αντικείμενο μελέτης αλλά αφορμή για ουσιαστικό συναδελφικό διάλογο και προσωπικό προβληματισμό.

Ολοκληρώνοντας, το μεγαλύτερο «ευχαριστώ!» το οφείλω στην οικογένειά μου που το τελευταίο έτος πλήθυνε κατά ένα άτομο προσδίδοντας μου την πιο τρυφερή ιδιότητα που μπορεί να κατέχει μια γυναίκα, αυτή της μητέρας. Ο γιος μου Λάζαρος είναι κίνητρο για συνεχή προσπάθεια και αυτοβελτίωση με την προσδοκία να αποτελέσω κάποια στιγμή για εκείνον ένα υγιές πρότυπο. Στον σύζυγό μου, Τάσο, οφείλω μια απολογία για τις οικογενειακές στιγμές που στερήθηκε λόγω των μεταπτυχιακών μου υποχρεώσεων. Εκτιμώ βαθύτατα την υπομονή και την αφοσίωσή του. Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τους γονείς μου, Γιάννη και Γιούλη, που με στήριξαν και ακόμα με στηρίζουν σε κάθε βήμα της ζωής μου. Χωρίς αυτούς δεν θα είχα καταφέρει όσα έχω την τύχη και την χαρά να κατακτήσω μέχρι τώρα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ	14
Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις- Ορισμοί.....	14
1.1. Έννοιες γύρω από την εκπαίδευση	14
1.2 Έννοιες γύρω από τη γλωσσική διδασκαλία	16
1.3 Έννοιες γύρω από τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες	18
Κεφάλαιο 2: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	20
2.1 Ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας	20
2.2 Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003.....	23
2.2.1 Το ΑΠΣ του 2003 για τη διδασκαλία της ΝΕΓ στην Α΄ Δημοτικού	25
2.2.2 Το ΑΠΣ του 2003 για τη διδασκαλία της ΝΕΓ στη Δ΄ Δημοτικού	26
2.3 Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011.....	27
2.3.1 Το ΑΠΣ του 2011 για τη διδασκαλία της ΝΕΓ στην Α΄ Δημοτικού	29
2.3.2 Το ΑΠΣ του 2011 για τη διδασκαλία της ΝΕΓ στη Δ΄ Δημοτικού	31
Κεφάλαιο 3: Νέα ελληνική γλώσσα και ορθή γραφή. Σύγχρονες απαιτήσεις και ιδιαιτερότητες	33
3.1 Η διδασκαλία της ορθογραφίας	33
3.2 Ορθή γραφή και διαδίκτυο.....	38
3.3 Ορθή γραφή και διγλωσσία.....	40
3.4 Ορθή γραφή και μαθησιακές δυσκολίες.....	42
3.5 Ανασκόπηση παλαιότερων ερευνών για τη διδασκαλία της ορθογραφίας	43
Σχολιασμός βιβλιογραφικής ανασκόπησης	45
Β΄ ΜΕΡΟΣ	48
4.1 Μεθοδολογία Έρευνας.....	49
4.2 Αποτελέσματα Έρευνας.....	51
4.2.1 Κοινωνικό προφίλ υποκειμένων	51
4.2.2 Ερωτήσεις Κορμού.....	55
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	87
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	90

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	98

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία πραγματεύεται το θέμα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας από δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των αντιλήψεών τους για την ορθή γραφή. Στόχος εξ αρχής υπήρξε η μελέτη της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ορθή γραφή, καθώς η ορθογραφία είναι μία σημαντική συνιστώσα τόσο στην εκπαιδευτική πορεία όσο και στη μετέπειτα ζωή του ανθρώπου. Αρχικά υπάρχουν αποσαφηνίσεις αναφορικά με τις αφηρημένες έννοιες της εκπαίδευσης, της γλωσσικής διδασκαλίας και της ιδιαιτερότητας του εν λόγω αντικειμένου. Έπειτα, γίνεται μία ιστορική αναδρομή στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας ενώ παρατίθενται πληροφορίες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών τόσο του 2011 όσο και του προγενέστερου του, του 2003, και για τις δύο τάξεις που εξετάζονται, την Α΄ και τη Δ΄. Προχωρώντας στην ανασκόπηση, γίνεται λόγος για την ορθή γραφή στη νέα ελληνική γλώσσα. Αυτή η εκτενής αναφορά περιλαμβάνει τη διδασκαλία, το διαδίκτυο, τις μαθησιακές δυσκολίες και κάνει λόγο και για άλλες έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία. Έπειτα, ακολουθεί η έρευνα πάνω στο υπό εξέταση θέμα βάσει ημιδομημένων συνεντεύξεων στις οποίες συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις κατηγοριοποιούνται κατά ερώτηση και κατά τάξη, επιτρέποντας την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα δε συμπεράσματα είναι άκρως ενδιαφέροντα, υποδεικνύοντας πως η ελληνική είναι μία πλούσια γλώσσα, με ιστορική ορθογραφία και ως εκ τούτου δύσκολη στην εκμάθηση. Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι αποφάνθηκαν πως η ορθή γραφή αποτελεί σημαντική παράμετρο του γραπτού λόγου, συνδέοντάς την όχι μόνο με την σχολική θητεία αλλά με τον ρόλο που διαδραματίζει στην ζωή γενικότερα. Φυσικά, τα συμπεράσματα αφορούν και ζητήματα άλλης φύσης, όπως την δυσφορία συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, την υπερίσχυση της γραμματικής και του συντακτικού έναντι της ορθογραφίας και του λεξιλογίου. Τέλος, εξετάζονται τα εργαλεία κατάκτησης της ορθής γραφής από τους μαθητές σύμφωνα με την ηλικία τους. Πιο συγκεκριμένα, στην Α΄ δημοτικού αξιοποιείται η τεχνική της φωνολογικής ανάλυσης, στην Δ΄ δημοτικού η τεχνική της μορφολογικής επίγνωσης ενώ η ορθογραφική διαφάνεια εφαρμόζεται όταν το επιτρέπουν οι γλωσσικές συνθήκες.

**Λέξεις – Κλειδιά: Διδασκαλία, Ορθογραφία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,
Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, Αντιλήψεις Δασκάλων**

ABSTRACT

The current thesis concerns the issue of teaching the Modern Greek Language by teachers of the primary education and their beliefs about orthography. The goal from the beginning was to study the teaching of the Modern Greek Language and to explore teachers' views on correct writing, since spelling is an important component both in the educational course and in the later life of man. At first, there are some clarifications about the abstract terms of language teaching, education and the peculiarity of this very subject. Later on there is a historical review on the teaching of the Modern Greek Language while at the same time there is information given about the Study Programme of 2011 as well as the previous one, of 2003, for both classes, the 1st and the 4th. This extensive review includes teaching, internet, learning difficulties while mentioning other researches about teaching. Proceeding, there is the research on the subject under a study based on semi-structured interviews involving 20 teachers. The answers are grouped by question and class, allowing the extraction of conclusions. The conclusions are very interesting, suggesting that the Greek Language itself is a rich language with historical orthography, hence difficult to learn and teach. Additionally, teachers have concluded that good writing is an important component of the written speech that is linked to both terms of school and life in general. Of course, the conclusions concern other issues, too, such as the discomfort of teachers to comply with Study Programmes, the prevailing of grammar and structure over orthography and vocabulary. Finally, the tools of pupils to acquire the orthography according to their ages are considered worth mentioning. More specifically, in the 1st grade the technique of phonological analysis is utilized, in the 4th grade the preferred technique is the morphological analysis while orthographic depth is used when the language environment allows it.

Keywords: Teaching, Orthography, Primary Education , Study Programme, Teachers' Perception

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής από δασκάλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους όσον αφορά την ορθή γραφή των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αφού διερευνήσουμε σε θεωρητικό επίπεδο την διδασκαλία της Νέας Ελληνικής και ειδικότερα, της ορθογραφίας στις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ειδικότερα, του Δημοτικού Σχολείου και την υπάρχουσα βιβλιογραφία που αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ορθή γραφή, θα επιχειρήσουμε δική μας έρευνα πάνω στο ίδιο ζήτημα.

Η διερεύνηση ενός τέτοιου αντικειμένου είναι ιδιαίτερα σημαντική σήμερα, καθώς η γλωσσική διδασκαλία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και καθοριστική για την απόκτηση θεμελιωδών δεξιοτήτων από τα παιδιά. Στην ουσία, κατά την φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο, οι μαθητές αποκτούν τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της ορθής γραφής, ενώ μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα ή τη γλώσσα την οποία ομιλείται στο κοινωνικό τους περιβάλλον, όταν πρόκειται για μετανάστες μαθητές.

Ο τρόπος με τον οποίον διδάσκεται η Νέα Ελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο είναι καθοριστικός για τη μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών όσον αφορά την ορθή γραφή και την ίδια την κατάκτηση της γλώσσας. Σήμερα, η αναγκαιότητα της διερεύνησης της σύνδεσης αυτής είναι ακόμη μεγαλύτερη, καθώς στην εποχή μας το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται σε διάφορα σχετικά ζητήματα, τα οποία αφορούν τους δίγλωσσους μαθητές, τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και τον τρόπο με τον οποίον επηρεάζει τη γλώσσα η ραγδαία πρόοδος της ψηφιακής τεχνολογίας και η εξάπλωση της αγγλικής, ως διεθνούς γλώσσας των κοινωνικών δικτύων. Ένας ακόμη λόγος για τον οποίον παρουσιάζει ενδιαφέρον η εστίαση στη διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας είναι το γεγονός ότι το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα διακρίνεται από μεγάλη πολυπλοκότητα.

Έτσι, σε διεθνές επίπεδο, έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό η σύνδεση της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων με την κατάκτηση της γλώσσας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές. Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην υπάρχουσα γνώση, διερευνώντας τις αντιλήψεις των δασκάλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και την

σχέση της με την κατάκτηση της ορθής γραφής. Ουσιαστικά, θα εστιάσουμε στην ελληνική πραγματικότητα και θα διερευνήσουμε τη σύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με μία συγκεκριμένη δεξιότητα. Παρόλο που το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι μεγάλο, ουσιαστικά πρόκειται για ζητήματα τα οποία χρειάζονται βαθιά διερεύνηση όλων των πτυχών τους, καθώς και σύνδεση με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να σχηματίσουμε μία σφαιρική εικόνα όσον αφορά τα μέχρι τώρα ευρήματα της διεθνούς έρευνας πάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα και, στη συνέχεια, να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής και την ορθή γραφή σε μαθητές Δημοτικού, ώστε να ελέγξουμε εάν τα ευρήματα άλλων ερευνών συμφωνούν ή διαφωνούν με τα αποτελέσματα που θα αντλήσουμε, αλλά και να προσθέσουμε σημαντικά στοιχεία στην κεκτημένη γνώση.

Η μέθοδος την οποία θα χρησιμοποιήσουμε συνδυάζει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και κριτική ανάλυση των ευρημάτων της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Κατά την εμπειρική έρευνα η μέθοδος η οποία θα ακολουθήσουμε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, ενώ το εργαλείο το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή του προς ανάλυση υλικού είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα τα οποία θα προκύψουν από τις απαντήσεις των δασκάλων οι οποίοι θα συμμετέχουν στην έρευνα θα παρουσιαστούν με θεματική κατηγοριοποίηση και θα αναλυθούν ως προς το περιεχόμενό τους, ώστε να εξάγουμε συμπεράσματα.

Φιλοδοξία μας είναι τα αποτελέσματα τα οποία θα προκύψουν από την παρούσα μελέτη και έρευνα να παρέχουν σημαντικά στοιχεία ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, τα οποία θα εμπλουτίσουν την ήδη υπάρχουσα γνώση πάνω στα συγκεκριμένα θέματα. Επιπλέον, εκτός από τη συνεισφορά σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ευελπιστούμε ότι η χρησιμότητα των αποτελεσμάτων θα έγκειται και σε πρακτικό επίπεδο, αφού είναι δυνατόν να δοθούν στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως τους γονείς και τους σχολικούς διευθυντές, σημαντικά στοιχεία, ώστε να τους βοηθήσουν να παρέχουν στους μαθητές την καταλληλότερη διδασκαλία για την πιο αποτελεσματική κατάκτηση της ορθής γραφής, καθώς και την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνονται σημαντικοί ορισμοί για την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που θα μας απασχολήσουν κυρίως στην παρούσα μελέτη. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, στο Δημοτικό Σχολείο. Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί μία σύντομη ιστορική αναδρομή που αφορά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και, στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί ο τρόπος διδασκαλίας της σήμερα, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση όσον αφορά την κατάκτηση της ορθής γραφής από τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σύνδεση με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Τέλος στο, νοητά, τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την έρευνα με την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από αυτά.

A' ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις- Ορισμοί

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει ορισμούς και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των βασικών όρων οι οποίοι θα μας απασχολήσουν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Ο λόγος για τον οποίον επιχειρούμε τον εννοιολογικό αυτό προσδιορισμό είναι η αποφυγή εννοιολογικών συγχύσεων και η καλύτερη κατανόηση των επιστημονικών όρων, όπως αυτοί χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία.

1.1. Έννοιες γύρω από την εκπαίδευση

Ο όρος εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, καθώς είναι ιδιαίτερα πολυδιάστατος και αφορά διαφορετικούς τρόπους, στόχους και κοινό. Σύμφωνα με μία διάκριση, η εκπαίδευση χωρίζεται σε τρεις βασικές κατηγορίες, την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει το βασικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι ιεραρχημένο και χρονικά προσδιορισμένο και περιλαμβάνει το διάστημα από την αρχή της σχολικής σταδιοδρομίας μέχρι τις ακαδημαϊκές σπουδές. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει κάθε οργανωμένη προσπάθεια εκπαιδευτικής δραστηριότητας, η οποία όμως πραγματοποιείται εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή της τυπικής εκπαίδευσης. Η τρίτη κατηγορία εκπαίδευσης είναι η άτυπη και αναφέρεται σε μία διαδικασία που διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, κατά την οποία το άτομο αποκτά αξίες, γνώσεις και δεξιότητες μέσα από την καθημερινή του εμπειρία και την επίδραση του περιγύρου του (Coombs&Amhed, 1974).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, αποτελείται από τρεις βαθμίδες, την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως εκπαιδευτικό σύστημα νοείται ένα σύνολο διαφορετικών στοιχείων, καθένα από τα οποία επιτελεί ένα συγκεκριμένο δικό του έργο και όλα μαζί λειτουργούν σε συνεργασία και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Σαΐτης, 2008). Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για το διάστημα από τα 6 έως τα 15 έτη των μαθητών, δηλαδή κατά την φοίτησή τους στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Ωστόσο, η σχολική ζωή είναι δυνατόν να ξεκινά από την ηλικία των 2-3 ετών, με την προσχολική εκπαίδευση, η οποία

παρέχεται από δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα, τους Βρεφονηπιακούς Παιδικούς Σταθμούς, σε κάποιους από τους οποίους λειτουργούν και νηπιακά τμήματα (ΥΠΕΠΘ, 2015).

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία θα μας απασχολήσει στην παρούσα ενότητα, περιλαμβάνει τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο (Σαΐτης, 2008). Το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί το βασικό εκπαιδευτικό ίδρυμα παροχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία είναι υποχρεωτική, όπως και η φοίτηση στην αμέσως επόμενη βαθμίδα, που είναι το Γυμνάσιο. Η φοίτηση σε αυτό διαρκεί έξι χρόνια και αναφέρεται στην ηλικία 6 έως 12 ετών. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο, ο στόχος είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη των γνώσεων κι των δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να προχωρήσουν στα επόμενα στάδια εκπαίδευσης. Παράλληλα με το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο, λειτουργούν και τα Ολοήμερα σχολεία, τα οποία χαρακτηρίζονται από το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και το εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, λειτουργούν και ειδικά σχολεία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με σκοπό την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠΕΠΘ, 2015).

Οι στόχοι και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες προβλέπονται και προσδιορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία συντάσσονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, την ανώτερη βαθμίδα διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα Αναλυτικά Προγράμματα ανανεώνονται κάθε κάποιο χρονικό διάστημα και προσαρμόζονται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες και ανάγκες. Ο όρος πρόγραμμα αναφέρεται σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο με σκοπούς καθορισμένους εκ των προτέρων και συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για τις απαιτούμενες ενέργειες και διαδικασίες. Το Αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα σχέδιο θεμελιώδους σημασίας, το περιεχόμενο και η αποτελεσματικότητα του οποίου απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση φορείς, τους συντάκτες του, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς κ.τ.λ. Μαζί με τα διδακτικά εγχειρίδια, δηλαδή τα μέσα υλοποίησής τους, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν το σύνολο των μορφωτικών αγαθών που παρέχονται από την επίσημη εκπαίδευση. Ουσιαστικά, η επιτυχία της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σωστή σύνταξη και λειτουργία των αναλυτικών προγραμμάτων. Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ανακλά το ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις

κάθε χώρας, οι οποίες εκφράζονται στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Όσον αφορά το περιεχόμενό τους, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν διαγράμματα για τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τα οποία επικεντρώνονται στη διδακτέα ύλη και περιλαμβάνουν τους σκοπούς του κάθε μαθήματος για καθορισμένο χρονικό διάστημα (Γερογιάννης&Μπούρας, 2007).

1.2 Έννοιες γύρω από τη γλωσσική διδασκαλία

Όταν αναφερόμαστε στη Νέα Ελληνική Γλώσσα, εννοούμε τη γλώσσα η οποία αποτελεί σήμερα την επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους, της εκπαίδευσης, αλλά και της κρατικής διοίκησης στην Ελλάδα. Η Νέα Ελληνική Γλώσσα σήμερα είναι στην ουσία η δημοτική, η οποία έγινε η επίσημη γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της Μεταπολίτευσης και , πιο συγκεκριμένα, κατά τη μεταρρύθμιση του 1976. Αργότερα, κατά τη δεκαετία του 1980, καθιερώθηκε και επικράτησε και το μονοτονικό σύστημα γραφής, το οποίο ουσιαστικά κατήργησε το προηγούμενο, το πολυτονικό, το οποίο χρησιμοποιούταν για πολλές δεκαετίες (Μητρόπουλος, 2012).

Μία ακόμη έννοια η οποία πρόκειται να μας απασχολήσει στην παρούσα μελέτη είναι η έννοια των γλωσσικών δεξιοτήτων. Ως γλωσσικές δεξιότητες, νοούνται οι δεξιότητες εκείνες τις οποίες αναπτύσσει το άτομο στον γλωσσικό τομέα, μέσα από τις οποίες του δίνεται η δυνατότητα να εκφράζεται, να επικοινωνεί και να κατανοεί τα στοιχεία του προφορικού και γραπτού λόγου. Πρόκειται για συγκεκριμένες, παρατηρήσιμες και σαφώς προσδιορισμένες συνιστώσες, οι οποίες εξασφαλίζουν τη γλωσσική επάρκεια. Η γλωσσική επάρκεια αποτελεί έναν γενικό όρο που εκφράζει μία εσωτερική διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας. Οι τέσσερις βασικές δεξιότητες οι οποίες διακρίνονται από τους ειδικούς είναι οι λεκτικές ικανότητες, δηλαδή η ομιλία και η ακρόαση, και οι ικανότητες στην ανάγνωση και τη γραφή (Baker, 2001). Σήμερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες είναι μεγάλο, δεδομένου ότι εστιάζει και σε περιπτώσεις παιδιών που, για διάφορους λόγους, δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητες αυτές στον αναμενόμενο για την ηλικία τους βαθμό. Τα παιδιά αυτά κάποιες φορές αντιμετωπίζουν ειδικές ή γενικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες, όπως θα δούμε παρακάτω, χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης.

Οι βασικότερες γλωσσικές δεξιότητες είναι η ανάγνωση και η γραφή, οι οποίες αποτελούν σήμερα βασικές γνώσεις και δεξιότητες για όλους του πολίτες των εγγράμματων κοινωνιών. Ο λόγος για τον οποίον έχουν τόσο μεγάλη σημασία είναι το γεγονός ότι είναι δεξιότητες απαραίτητες για την επικοινωνία, αλλά και για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, των αντιλήψεων και των αξιών του κάθε ατόμου. Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, με άλλα λόγια του αλφαριθμητισμού ή του γραμματισμού, καθώς αυτός αποτελεί βασικό μέλημα της κάθε κοινωνίας (Τύμπα, 2010). Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δύο βασικές όψεις του γραπτού λόγου και η εκμάθησή τους ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια και απαιτεί την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου προηγείται και είναι μία εγγενής ικανότητα των παιδιών η οποία ενισχύεται μέσα από τη μίμηση και το παιχνίδι κατά τη διαδικασία της ανάπτυξής τους στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Τζιβινίκου, 2015). Μάλιστα, η μεγαλύτερη έκρηξη όσον αφορά την ανάπτυξη του προφορικού λόγου συντελείται κατά το διάστημα από την ηλικία των 2 έως την ηλικία των 4 ετών (Scarborough, 2001).

Η ανάγνωση δεν αποτελεί εγγενή δεξιότητα όπως η ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Για το λόγο αυτό, κατακτάται μέσα από τη διαδοχή ορισμένων σταδίων και εξαρτάται σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό από το είδος και την ποιότητα της εκπαίδευσης την οποία λαμβάνει το παιδί. Για να δώσουμε έναν ορισμό της ανάγνωσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για την αναγνώριση και τη μεταφορά ενός κώδικα γραπτών συμβόλων σε έναν κώδικα ήχων. Η διαδικασία της ανάγνωσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη γνωστική λειτουργία, τη φωνολογική επίγνωση και την αναγνωστική κατανόηση (Τζιβινίκου, 2015).

Η γραφή ή η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μία ακόμη πιο σύνθετη διαδικασία, γι' αυτό και είναι η τελευταία δεξιότητα την οποία αναπτύσσει το παιδί, περνώντας μέσα από συγκεκριμένα στάδια που ξεκινούν από την προσχολική ηλικία, όταν το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει τις δεξιότητες του στο γραπτό λόγο. Η ικανότητα γραφής απαιτεί σύνθετες δεξιότητες και περιλαμβάνει πεδία, όπως ο γραφικός χαρακτήρας, η ορθή γραφή και η δημιουργική γραφή. Ως ορθή γραφή ή ορθογραφία νοείται η ικανότητα χρήσης των γραπτών συμβόλων για την κατασκευή λέξεων οι οποίες είναι αποδεκτές στη γλώσσα. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την επιτυχημένη γραπτή απεικόνιση λέξεων μέσα από την υιοθέτηση αποδεκτών γλωσσικών κανόνων. Πολλοί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση όσον αφορά τη δεξιότητά τους στην

ορθή γραφή. Η χαμηλή αυτή επίδοση κάποιες φορές είναι δυνατόν να αποκαλύπτει την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, συγκεκριμένα όταν συνοδεύεται από αντίστοιχες δυσκολίες κατά την ανάγνωση και την αριθμητική (Τζιβινίκου, 2015).

1.3 Έννοιες γύρω από τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες

Μία από τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες τις οποίες έχουν να αντιμετωπίσουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί είναι η διγλωσσία. Η διγλωσσία αποτελεί μία κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο χρησιμοποιεί κατά την καθημερινή του ζωή και επικοινωνία δύο γλώσσες, είτε προαιρετικά είτε αναγκαστικά. Για τον όρο αυτό, είναι γεγονός ότι έχουν κατά καιρούς δοθεί πολλοί ορισμοί, καθώς και ότι παρουσιάζει πολλές μορφές και διαβαθμίσεις (Σακελλαροπούλου, 2013). Η διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο είναι δυνατόν να εκδηλώνεται τόσο σε ατομικό όσο σε ομαδικό επίπεδο. Έτσι, μπορεί κανείς να κάνει λόγο για την ατομική και την κοινωνική διγλωσσία. Επίσης, θα πρέπει κανείς για να αναφερθεί στη διγλωσσία να είναι σε θέση να διαχωρίζει τη χρήση μίας γλώσσας από την επάρκεια σε αυτή. Ο όρος ισορροπημένη διγλωσσία, ο οποίος χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια, περιγράφει την κατάσταση κατά την οποία παρατηρείται αποδεκτό ή καλό επίπεδο επάρκειας σε δύο γλώσσες. Η κατάσταση αυτή στο χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να περιγράψει την κατάσταση ενός παιδιού το οποίο κατανοεί τις παραδόσεις των σχολικών μαθημάτων σε δύο γλώσσες και επίσης είναι σε θέση να λειτουργεί εξίσου καλά στην τάξη με τη χρήση και των δύο γλωσσών (Baker, 2001). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, στην παρούσα μελέτη, όταν αναφερόμαστε στο φαινόμενο της διγλωσσίας, εννοούμε στην υποχρεωτικά χρήση δύο γλωσσών από τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.

Οι γλωσσικές δεξιότητες, όπως ήδη προαναφέρθηκε, συχνά δυσχεραίνονται λόγω των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, τις οποίες αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά και είναι συνήθως εμφανείς από την περίοδο της φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ετερογενή ομάδα διαταραχών, που προκαλούν δυσκολίες στην αφομοίωση και χρήση του λόγου, στην ανάγνωση, την ορθή γραφή, τη λογική σκέψη και τα μαθηματικά. Παράλληλα με αυτές, συχνά εκδηλώνονται και προβλήματα στη συμπεριφορά και την κοινωνική

αντίληψη (NationalJointCommitteeonLearningDisabilities, 1991). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμία σε πολλούς τομείς, οι οποίοι αφορούν τόσο τις γλωσσικές, όσο και τις κινητικές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Singleton, 2003). Οι παράγοντες οι οποίοι προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες είναι πολλοί και διακρίνονται σε νευροβιολογικούς, γνωστικούς, συμπεριφορικούς, ψυχοκοινωνικούς και περιβαλλοντικούς (Fletcheretal., 2007).

Κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν στην επίδοσή τους στην ορθή γραφή. Οι δυσκολίες αυτές, πιο συγκεκριμένα, μπορεί να είναι η περίεργη ορθογραφία, η δυσανάγνωστη γραφή, η αντιστροφή γραμμμάτων και συλλαβών, η ασυνέπεια στη γραφή της ίδιας λέξης, τα λάθη στη στίξη και στην ορθογραφία μεγάλων λέξεων, καθώς και ο αργός ρυθμός γραφής. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να διαρκέσουν για ολόκληρη τη ζωή του ατόμου και, για το λόγο αυτό, θα πρέπει να ακολουθείται η κατάλληλη διδακτική παρέμβαση ανάλογα με τον τύπο και τη σοβαρότητα της διαταραχής, ώστε να αποφεύγεται η σχολική αποτυχία. Στην Ελλάδα το ενδιαφέρον πάνω στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών άρχισε να εκδηλώνεται εξαιρετικά αργά, μόλις στη δεκαετία του 1990 (Τζιβινίκου, 2015).

Κεφάλαιο 2: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Το αντικείμενο του παρόντος κεφαλαίου είναι η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, παλαιότερα και σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε μία σύντομη ιστορική αναδρομή στον τρόπο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό από την περίοδο της Μεταπολίτευσης, κατά την οποία η δημοτική καθιερώθηκε ως η επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους και της εκπαίδευσης μέχρι σήμερα. Η αναδρομή αυτή θα μας βοηθήσει να σχηματίσουμε μία εικόνα όσον αφορά την εξέλιξη των αναλυτικών προγραμμάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις επιταγές οι οποίες επέβαλλαν τις αλλαγές σε αυτά. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τον τρόπο διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σήμερα, όπως αυτός ορίζεται από τα δύο τελευταία Αναλυτικά Προγράμματα, του 2003 και του 2011. Επίσης, θα επιχειρήσουμε να αιτιολογήσουμε τον τρόπο αυτό διδασκαλίας με βάση τις σύγχρονες εξελίξεις στις επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Γλωσσολογίας.

2.1 Ιστορική αναδρομή της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούσε πάντοτε βασικό μέλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών. Ο λόγος για τον οποίο η γλωσσική διδασκαλία θεωρείται τόσο σημαντική είναι επειδή αποτελεί τη βάση της εκπαίδευσης, ενώ η χρησιμότητά της έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα, αφού, μέσω αυτής, οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν και όλα τα υπόλοιπα μαθήματα (Παπαδάτος & Πολίτης, 2008). Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας εισήχθη στα σχολεία μετά τη μεταπολίτευση, κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, η οποία αποτέλεσε ίσως τη σημαντικότερη μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μετά τη δικτατορία. Την εποχή εκείνη, η μεταρρύθμιση αυτή θεωρήθηκε ιδιαίτερα νεωτεριστική, παρόλο που πραγματοποιήθηκε από μία συντηρητική κυβέρνηση (Μπουζάκης, 1991).

Η πτώση της δικτατορίας επήλθε μετά από διάφορα αντιδικτατορικά κινήματα, όπως η εξέγερση του Πολυτεχνείου, καθώς και μετά την τουρκική εισβολή στην Κύπρο το 1974 και την κακή διαχείριση του ζητήματος από τους δικτάτορες (Καζάκος, 2000). Η πρώτη κυβέρνηση της μεταπολίτευσης ήταν η κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή, βασικά μελήματα της οποίας ήταν η αποκατάσταση της δημοκρατίας, η αποδυνάμωση του δικτύου της δικτατορίας και η λύση του κυπριακού ζητήματος. Το 1975 ψηφίστηκε στη Βουλή το Νέο Σύνταγμα, το οποίο όριζε ως πολίτευμα της Ελλάδας την προεδρευόμενη κοινοβουλευτική δημοκρατία, βασισμένη στην αρχή της λαϊκής κυριαρχίας, της διάκρισης των εξουσιών και στο κράτος Δικαίου (Χατζηβασιλείου, 2000).

Η μεταρρύθμιση του 1976 εξέφραζε την ανάγκη για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως ο αναλφαβητισμός, η έλλειψη εξειδίκευσης και οι επιταγές της Ευρώπης στις οποίες θα έπρεπε η Ελλάδα να προσαρμοστεί (Φραγκουδάκη, 2001). Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος της μεταπολίτευσης, η εκπαίδευση είναι η κύρια αποστολή των κυβερνήσεων και αποσκοπεί στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών και στην ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής τους συνείδησης (Μητρόπουλος, 2012).

Οι πιο σημαντικές ρυθμίσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976 ήταν η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης αντί της εξάχρονης που ίσχυε μέχρι τότε, η καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας της ελληνικής εκπαίδευσης και η καθιέρωση της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σήμαινε την οριστική λύση στο γλωσσικό ζήτημα, το οποίο έβαζε τους Έλληνες και τη γλώσσα σε διάφορες περιπέτειες εδώ και αιώνες (Μητρόπουλος, 2012; Χατζησαββίδης, 1992). Έτσι, το 1976 καθιερώνεται η «κοινή νεοελληνική, όπως διαμορφώνεται και εκφράζεται από τον ελληνικό λαό σε πανελλήνιο επίπεδο και από τους δόκιμους συγγραφείς, χωρίς ιδιοματισμούς και ακρότητες» (ΦΕΚ 100/Α/30-4-1976). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 χαρακτηρίστηκε από άλλους προοδευτική και από άλλους συντηρητική, καθώς από τη μία πλευρά επικύρωσε τη χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας και εισήγαγε επίσημα τη διδασκαλία της στα σχολεία όλων των βαθμίδων, αλλά από την άλλη, δεν προχώρησε στην καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος (Μητρόπουλος, 2012).

Το 1981 κερδίζει την πλειοψηφία το ΠΑΣΟΚ, με αρχηγό τον Ανδρέα Παπανδρέου. Βασικό στοιχείο του προγράμματος του κόμματος θα ήταν η ανάπτυξη

ενός κράτους πρόνοιας, εντός του οποίου θα δινόταν ιδιαίτερο βάρος στην εκπαίδευση (Λυριντζής, 2000). Κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1981-1982 καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα γραφής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο ολοκλήρωσε το έργο της προηγούμενης μεταρρύθμισης (Μπουζάκης, 1991). Καθ' όλη τη δεκαετία του 1980 ψηφίζονται νόμοι που συνδέονται με τον εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Ο νόμος 1566/1985 παρουσιάζει ως σκοπό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να μπορούν να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (ΦΕΚ 167/30-4-1985).

Όσον αφορά το μάθημα της γλώσσας, έως το 1976, που καθιερώθηκε η δημοτική, η γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στηριζόταν στη διδασκαλία της γραμματικής ως μαθήματος αυτόνομου, στη σύνταξη εκθέσεων, καθώς και στην ανάλυση κειμένων με γλωσσικούς, αλλά και ηθικοπλαστικούς στόχους (Μπασλής, 2006). Εν μέρει, η ίδια τακτική συνεχίζεται και μετά το 1976 έως το 1982, ενώ τα βιβλία της νέας ελληνικής γλώσσας τα οποία κυκλοφορούν μετά το 1982 ακολουθούν τις νέες τάσεις της γλωσσολογίας, σύμφωνα με τις οποίες η διδασκαλία της γλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από τα κείμενα και τη λειτουργία της μέσα σε αυτά (Χατζησαββίδης, 1992). Πιο συγκεκριμένα, με τις μεταρρυθμίσεις αυτές, αλλάζει και ο τρόπος με τον οποίον αντιμετωπίζεται η διδασκαλία της ορθογραφίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αυτό υλοποιείται με την εισαγωγή των νέων βιβλίων «Η γλώσσα μου» το 1982, με τα οποία η ορθογραφία εισάγεται στο καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας με τις δραστηριότητες «Γράφω και μαθαίνω» και «Λέξεις για την καρτέλα», οι οποίες είναι βασισμένες στη διδασκαλία μέσω της επαναληπτικής χρήσης της γλώσσας (Μήτσης, 2004).

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 ακολουθεί σε γενικές γραμμές, την τακτική που είχε θεσμοθετηθεί από τις μεταρρυθμίσεις του 1982 και του 1985, ενώ τα νεότερα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, των ετών 1999 και 2001 γίνονται ακόμη πιο προοδευτικά και ακολουθούν τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, καθώς δίνουν έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση, μέσα από την οποία ο μαθητής αποκτά ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, με άλλα λόγια, μία ολιστική αντίληψη της γνώσης, και είναι σε θέση να σχηματίσει τη δική του άποψη πάνω σε διάφορα ζητήματα (ΥΠΕΠΘ, 2003). Όσον αφορά τα αναλυτικά αυτά προγράμματα σπουδών για το δημοτικό, έχει παρατηρηθεί

ότι, ενώ πρόκειται για μία προσπάθεια αναμόρφωσης του τρόπου διδασκαλίας, τελικά χαρακτηρίζονται από στατικότητα, καθώς η προσπάθεια αυτή αναμόρφωσης εμφανίζει κενά και είναι επιφανειακή, με αποτέλεσμα να μην αλλάζει ριζικά τον τρόπο θεώρησης της διδασκαλίας και της μάθησης (Χατζησαββίδης, 2002).

2.2 Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003

Στην παρούσα ενότητα θα ασχοληθούμε με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του 2003 και, πιο συγκεκριμένα, με τις ρυθμίσεις και τις προβλέψεις τους όσον αφορά τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Αφού παρουσιάσουμε κάποια γενικά χαρακτηριστικά όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του συγκεκριμένου έτους, στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε όσα αυτά προβλέπουν για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και της ορθής γραφής σε δύο συγκεκριμένες τάξεις του δημοτικού.

Οι τάξεις τις οποίες επιλέξαμε να μελετήσουμε διεξοδικά ως προς τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και της ορθογραφίας είναι η Α΄ και η Δ΄ Δημοτικού. Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, η Α΄ Δημοτικού επιλέχθηκε επειδή θεωρούμε ότι παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσουμε τις προβλέψεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη σχολική ηλικία, δηλαδή, κατά την είσοδο των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και την πρώτη τους άμεση επαφή με το μάθημα της γλώσσας. Επίσης, η Δ΄ Δημοτικού επιλέχθηκε ως μία τάξη πιο προχωρημένη, κατά την οποία ήδη οι μαθητές έχουν αποκτήσει θεμελιώδεις γλωσσικές και ορθογραφικές γνώσεις και βρίσκονται σε μία ηλικία στην οποία είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν πιο απαιτητικές καταστάσεις. Αναλυτικότερα, βασικός στόχος του προγράμματος γραφής/ορθογραφίας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι η σωστή γραφοφωνημική αντιστοιχία, η πιστή καταγραφή δηλαδή της αλληλουχίας των ήχων που συντελούν τη λέξη. Έτσι ενώ οι μαθητές της Α΄ τάξης βασίζονται στην φωνολογική-συλλαβική επίγνωση για την εκμάθηση της ορθογραφίας, μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (Δ΄ τάξη) αξιοποιούν τις οπτικές πληροφορίες της λέξης. Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των ίδιων τάξεων πρόκειται να εστιάσουμε και στην επόμενη ενότητα, που αφορά στα προγράμματα του 2011.

Τα αναλυτικά προγράμματα του 2003 υιοθετούν ως ένα βαθμό τη νέα παιδαγωγική τάση που επικρατεί κατά τον 21^ο αιώνα, η οποία προωθεί τα μεικτά προγράμματα, που είναι ταυτόχρονα στοχοθετικά, αλλά και μαθητοκεντρικά. Όταν αναφερόμαστε σε μαθητοκεντρικά προγράμματα, εννοούμε αυτά τα οποία θέτουν το μαθητή και τις ανάγκες του στο κέντρο του ενδιαφέροντος, δηλαδή ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ατομικά του χαρακτηριστικά. Η νέα αυτή μαθητοκεντρική τάση είναι επηρεασμένη από διάφορες σύγχρονες επιστήμες, όπως είναι η κοινωνιογλωσσολογία, η αναπτυξιακή ψυχολογία, η ψυχογλωσσολογία, η κειμενογλωσσολογία και γνωσιακές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Σπανός & Μιχάλης, 2014).

Όσον αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του 2003 πάνω στο γλωσσικό μάθημα, θα πρέπει καταρχάς να τονίσουμε ότι ακολουθούν την επικοινωνιακή κατεύθυνση. Η εφαρμογή της επικοινωνιακής μεθόδου στη διδασκαλία της γλώσσας έχει στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων του μαθητή, δηλαδή της ικανότητάς του να παράγει και να κατανοεί τον λόγο σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Trask, 2007). Εκτός από τις επικοινωνιακές ικανότητες, βασικό μέλημα των προγραμμάτων του 2003 είναι η καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών, δηλαδή η γνώση και κατανόηση των μορφοσυντακτικών δομών της νεοελληνικής γλώσσας, του λεξιλογίου και των κανόνων της ορθογραφίας. Επίσης, άλλος σημαντικός στόχος είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να προσαρμόζουν το λόγο τους σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση και είδος λόγου ή κειμένου. Τέλος, άλλα βασικά χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων του 2003 για το μάθημα της γλώσσας είναι η ανάπτυξη της κειμενικής ικανότητας, η διαθεματικότητα και η διαβάθμιση των δυσκολιών στις ασκήσεις και τις δραστηριότητες, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών (Σπανός & Μιχάλης, 2014).

Προτού εστιάσουμε στα προγράμματα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στις τάξεις Α΄ και Δ΄ Δημοτικού, θα πρέπει να αναφερθούμε συνοπτικά και στο γεγονός ότι τα νέα αυτά χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων και ο μεικτός και επικοινωνιακός τους χαρακτήρας ανταποκρίνονται στις νέες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν κατά τον 21^ο αιώνα, οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι η παγκοσμιοποίηση, η διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η ευρωπαϊκή ενοποίηση, καθώς και η διαμόρφωση κοινωνιών των πληροφοριών και

της γνώσης μέσα από τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και των επικοινωνιών (Σπανός & Μιχάλης, 2014).

Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του 2003, η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια, συνειδητά, υπεύθυνα και αποτελεσματικά το λόγο, γραπτό και προφορικό. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος σκοπός, επιχειρείται μία συνδυαστική εφαρμογή μεθόδων, ανάλογα με τις ανάγκες της διδακτικής, ενώ η γλώσσα αντιμετωπίζεται στη φυσική της πολυπλοκότητα. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2003 λαμβάνει υπόψη τη συγχρονική και τη διαχρονική διάσταση της γλώσσας ως στοιχείου εθνικής ταυτότητας και μέσου επικοινωνίας, ενώ διευρύνει τη διδασκαλία και τη χρήση της νέας ελληνικής γλώσσας ως μέσου ένταξης των δίγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Οι κατηγορίες- τομείς όπου επικεντρώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2003 για τη διδασκαλία του μαθήματος της νέας ελληνικής γλώσσας είναι ο προφορικός λόγος, ο γραπτός λόγος με στόχο την ανάγνωση, ο γραπτός λόγος με στόχο τη γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου, η λογοτεχνία, το λεξιλόγιο, η γραμματική και η διαχείριση της πληροφορίας. Οι κυριότερες θεματικές ενότητες οι οποίες συνδέονται με την εκμάθηση της ορθής γραφής είναι η ορθογραφία, ο τονισμός, η χρήση των σημείων στίξης, οι δραστηριότητες αυτοδιόρθωσης και αλληλοδιόρθωσης, καθώς και η εκμάθηση άγνωστων λέξεων και ετυμολογίας (ΥΠΕΠΘ, 2003). Παρακάτω, θα εστιάσουμε στις διατάξεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του 2003 για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και της ορθής γραφής στην Α' κι Δ' τάξη του Δημοτικού.

2.2.1 Το ΑΠΣ του 2003 για τη διδασκαλία της ΝΕΓ στην Α' Δημοτικού

Τόσο για την Α' όσο και για τη Δ' τάξη του Δημοτικού, η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2003 αναφέρεται στους παραπάνω επτά τομείς που προαναφέραμε. Όσον αφορά τον τομέα του προφορικού λόγου, γενικός σκοπός είναι η οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή, καθώς και η ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου. Ο σκοπός για την ανάγνωση γραπτών κειμένων στην Α' Δημοτικού είναι η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, η αναζήτηση, κατανόηση

και χρήση της πληροφορίας, με βάση τον προφορικό λόγο και τις εμπειρίες των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας. Επίσης, άλλος σκοπός όσον αφορά το γραπτό λόγο είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να διατυπώνει γραπτά νοήματα. Συμπληρωματικά, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στοχεύει στην επαφή του παιδιού με λογοτεχνικά κείμενα, την εξοικείωσή του με το εξωσχολικό βιβλίο και τη διέγερση της φαντασίας του. Επίσης, όσον αφορά το λεξιλόγιο, η διδασκαλία του μαθήματος της νέας ελληνικής γλώσσας στοχεύει στη σταθεροποίηση του λεξιλογίου της προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και στον εμπλουτισμό του με νέες λέξεις και φράσεις. Τέλος, η γραμματική διδασκαλία αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της μορφής και λειτουργίας της γλώσσας και την κατανόηση των κανόνων, ενώ ακόμη ένας στόχος είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης πληροφοριών και η αποκωδικοποίηση οπτικών και ακουστικών σημάτων (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Τα πρώτα ερεθίσματα που λαμβάνει ο μαθητής όσον αφορά την ορθή γραφή προέρχονται από την επαφή του με γραπτά κείμενα και την ανάγνωσή τους. Μέσα από αυτά, ο μαθητής συνειδητοποιεί τον τρόπο με τον οποίον τα αντικείμενα και οι έννοιες αποδίδονται με λέξεις με τις οποίες έχει οπτική επαφή. Επίσης, είναι σε θέση να εντοπίσει τυχόν λάθη σε κείμενα τα οποία διαβάζει και να τα επισημάνει, ενώ ακόμη, εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του (ΥΠΕΠΘ, 2003). Η ανάγνωση εξάλλου, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κατάκτηση του γραπτού λόγου, καθώς αποτελεί το πρώτο βήμα για την εξοικείωση με τη γραφή.

Ακόμη πιο σημαντική για την καλλιέργεια της ορθής γραφής των μαθητών αποτελεί η επαφή με το γραπτό λόγο, στην περίπτωση που οι ίδιοι καλούνται να γράψουν και να παράγουν ένα δικό τους γραπτό κείμενο. Μέσα από την εξάσκηση αυτή, οι μαθητές είναι σε θέση να αντιγράφουν με ακρίβεια κείμενα, με ταχύτητα και τηρώντας τους κανόνες όσον αφορά τα γράμματα και τη μεταξύ τους απόσταση. Επίσης, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα βασικά σημεία στίξης, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες λέξεις στη σωστή τους θέση. Επίσης, με τη διδασκαλία του λεξιλογίου, οι μαθητές κατακτούν το δικό τους λεξιλόγιο σε επίπεδο σημασιολογικό, φωνητικό και ορθογραφικό (ΥΠΕΠΘ, 2003).

2.2.2 Το ΑΠΣ του 2003 για τη διδασκαλία της ΝΕΓ στη Δ' Δημοτικού

Ξεκινώντας ξανά με τους επτά τομείς- κατηγορίες της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας, ο στόχος που αφορά στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού

λόγου για τη Δ΄ Δημοτικού είναι η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητάς του στην προφορική έκφραση. Η εξάσκηση στο γραπτό λόγο στοχεύει στην ευχέρεια και την ακρίβεια της ανάγνωσης, στην κατανόηση των κειμένων, στην αξιοποίηση της πληροφορίας και την εκτίμηση της γλωσσικής ποικιλίας. Επίσης, μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν γραπτώς και με αποτελεσματικό τρόπο, καθώς και να εκτιμούν τη γραπτή επικοινωνία. Μέσω της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την εθνική και την παγκόσμια λογοτεχνία, ενώ, επιπλέον, εμπλουτίζουν όλο και περισσότερο το λεξιλόγιό τους. Η διδασκαλία της γραμματικής τους επιτρέπει τη συνειδητοποίηση της δομής και λειτουργίας της γλώσσας σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης, ενώ, τέλος, μέσα από δραστηριότητες διαχείρισης της πληροφορίας, οι μαθητές κατακτούν δεξιότητες αναζήτησης, αξιολόγησης, και επεξεργασίας πληροφοριών (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Ο μαθητής της Δ΄ Δημοτικού μαθαίνει να διαβάσει κείμενα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένος. Το γεγονός αυτό του παρέχει τη δυνατότητα να έρχεται σε επαφή με όλο και περισσότερες νέες λέξεις και με την ορθογραφία τους. Οι νέες αυτές λέξεις συχνά ανήκουν σε έναν ιδιωματικό τρόπο ομιλίας ο οποίος διαφέρει από τους βασικούς κανόνες της νεοελληνικής γλώσσας και ο μαθητής μαθαίνει να εντοπίζει και να κατανοεί τις διαφορές αυτές (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, ο μαθητής μαθαίνει να γράφει καθαρά, καλαίσθητα και ορθογραφημένα, με μία σχετική ταχύτητα, ενώ αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής, τονισμού και χρήσης των σωστών σημείων στίξης. Επίσης, εφαρμόζει τους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες που γνωρίζει, ενώ εξασκείται στη χρήση διευρυμένου λεξιλογίου. Μέσα από την εξάσκησή του στη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου, ο μαθητής της Δ΄ Δημοτικού αποκτά το δικό του προσωπικό του τρόπο γραφής, τηρώντας όμως τους κανόνες της ορθής γραφής (ΥΠΕΠΘ, 2003).

2.3 Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του 2011 ακολουθούν, σε γενικές γραμμές την ίδια κατεύθυνση με τα προηγούμενα του 2003, καθώς έχουν ελάχιστη

χρονική διαφορά μεταξύ τους, ενώ, για το λόγο αυτό, έχουν διαμορφωθεί μέσα στις ίδιες ή τουλάχιστον παρόμοιες συνθήκες κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές, τεχνολογικές, εκπαιδευτικές και γεωγραφικές (Σπανός & Μιχάλης, 2014). Για το λόγο αυτό, τα προγράμματα του 2011 δεν αποτελούν ριζική αναδόμηση των προηγούμενων όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της νέας ελληνικής γλώσσας, αλλά μία προσπάθεια βελτίωσης και συμπλήρωσής τους (Συμεωνίδη και συν., 2011). Εν τω μεταξύ, από το 2006 έχει ολοκληρωθεί η αντικατάσταση των σχολικών βιβλίων της γλώσσας για το Δημοτικό, έτσι, υπάρχει η δυνατότητα να υλοποιηθούν οι νέοι στόχοι για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής και την ορθογραφία.

Σύμφωνα, λοιπόν με το νέο βιβλίο του δασκάλου, ο στόχος της διδασκαλίας της ορθογραφίας είναι η ένταξη της στο πρόγραμμα από τη στιγμή που τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συνθέτουν λέξεις και αυτή να είναι ενταγμένη μέσα στην πλοκή της ιστορίας. Επίσης, τα παιδιά θα έρχονται σταδιακά σε επαφή με όλο και συνθετότερες κειμενικές μορφές, ενώ παράγουν όλο και μεγαλύτερες περιόδους λόγου. Ακόμη, ο αρχικός στόχος της διδασκαλίας της ορθογραφίας είναι η εμπέδωση της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, ενώ επόμενος είναι η ορθογραφημένη γραφή συχνόχρηστων λέξεων (Βιβλίο Δασκάλου Α' Δημοτικού, 2006).

Οι επιδιώξεις των προγραμμάτων του 2011 είναι, λοιπόν, παρόμοιες με αυτές του 2003, αφορούν δηλαδή στην ανάπτυξη παρόμοιων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, επικοινωνιακών, γλωσσικών, κοινωνιογλωσσικών και κειμενικών, αλλά και στην καλλιέργεια του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών και στο σεβασμό της προσωπικότητας, της εθνικής ταυτότητας και των ιδιαιτεροτήτων τους. Ωστόσο, τα νέα προγράμματα διαθέτουν και κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά, όπως είναι η έμφαση στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού μέσα από δραστηριότητες κριτικής ανάλυσης του λόγου, η εξάσκηση και εξοικείωση των μαθητών με πολυτροπικά κείμενα, τα οποία εκτός από γλωσσικά, περιλαμβάνουν και άλλα, εικονικά και ακουστικά στοιχεία, η εστίαση στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και η ενίσχυση του κειμενοκεντρικού χαρακτήρα του μαθήματος, της γνωριμίας δηλαδή με τη γλώσσα μέσα από την ανάγνωση και την παραγωγή γραπτών και προφορικών κειμένων (Σπανός & Μιχάλης, 2014; Συμεωνίδη και συν., 2011).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τα γλωσσικά μαθήματα εκπονήθηκε από τους αρμόδιους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος «Νέο Σχολείο», το οποίο αναφέρεται στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Η

βασικές αρχές τις οποίες ενστερνίζεται είναι, όπως προαναφέρθηκε η επικοινωνιακή διάσταση και ο κριτικός γραμματισμός, μέσα από τον οποίον η γλώσσα προσεγγίζεται σε πολλά επίπεδα, ως αποτέλεσμα διάφορων ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών. Επίσης, το νέο αυτό πρόγραμμα είναι διαμορφωμένο σε αρμονία και σύγκλιση στόχων με το «ψηφιακό σχολείο». Βασικές φιλοδοξίες του προγράμματος σπουδών αυτού είναι η απόκτηση εκ μέρους των μαθητών της ιδιότητας της κριτικής σκέψης και εγρήγορσης, η κατανόηση της πολυεπίπεδης λειτουργίας του γλωσσικού φαινομένου και η υιοθέτηση των αξιών της δημοκρατίας, της ισότητας, της ειρήνης και της αλληλεγγύης, τα οποία είναι απαραίτητα για το σύγχρονο πολίτη εντός ενός περιβάλλοντος που λειτουργεί ανθρωποκεντρικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Πρόκειται για ένα πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο αξιώνει τη συμπληρωματική προς τα άλλα ΑΠΣ λειτουργία του, με σκοπό την επίτευξη πιο θετικών αποτελεσμάτων και την παροχή εκπαίδευσης ανάλογης προς τις απαιτήσεις της εποχής. Η συμπληρωματική αυτή λειτουργία μαρτυρείται και από το γεγονός ότι το πρόγραμμα αυτό δεν διαφοροποιείται σημαντικά από εκείνο του 2003, ειδικά μάλιστα στον τομέα της διδασκαλίας της ορθογραφίας, αυτό που παρατηρείται είναι πλήρης συμφωνία (Ντίνιας & Ξανθόπουλος, 2014).

2.3.1 Το ΑΠΣ του 2011 για τη διδασκαλία της ΝΕΓ στην Α΄ Δημοτικού

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του 2011 για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού περιλαμβάνει τέσσερις μαθησιακούς τομείς: την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου, καθώς και την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Τα παιδιά από την πρώτη σχολική ηλικία μαθαίνουν να εξοικειώνονται με τη γλώσσα τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Η εξοικείωση αυτή βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες σε όλα τα επίπεδα, αφού έρχονται σε επαφή με όλα τα στοιχεία της νέας ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο δηλαδή μορφοσυντακτικό, λεξιλογικό, σημασιολογικό και επικοινωνιακό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Ειδικά για την Α΄ τάξη του Δημοτικού, η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας είναι πολύ σημαντική, αφού είναι η πρώτη συστηματική επαφή των παιδιών με αυτή, και ιδιαίτερα με το γραπτό λόγο, και έτσι, είναι πολύ σημαντικό να λάβουν τις σωστές βάσεις για τη μετέπειτα πορεία τους.

Οι μαθητές της Α΄ Δημοτικού, κατά τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας, έρχονται σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη, τα οποία θεωρούνται κατάλληλα για το επίπεδο και την ηλικία τους και, μέσα από αυτά, συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια που αφορούν τόσο την προφορική όσο και τη γραπτή τους εξάσκηση. Τα θέματα τα οποία πραγματεύονται τα κείμενα της Α΄ Δημοτικού ποικίλλουν. Όσον αφορά την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, τα κείμενα που διδάσκονται αφορούν τον άνθρωπο και την ταυτότητά του, την κοινωνική ζωή, τη φύση και το περιβάλλον. Όσον αφορά την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, τα θέματα αφορούν στην υγεία, στη σχέση του ανθρώπου με τη σύγχρονη τεχνολογία και στο ταξίδι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, τώρα, όσον αφορά την ορθή γραφή, οι μαθητές εξασκούνται σε αυτή, μέσα από το γραπτό λόγο, τις δραστηριότητες κατανόησης, αλλά ακόμη περισσότερο, τις δραστηριότητες παραγωγής του. Όταν έρχονται σε επαφή με γραπτά κείμενα, οι μαθητές, μεταξύ άλλων, μπορούν να εξοικειωθούν με τις μορφολογικές καταλήξεις των λέξεων και του τρόπου γραφής τους, καθώς και να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους. Η οπτική επαφή με τις λέξεις αποτελεί μία πρώτη επαφή με την ορθογραφία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ακόμη πιο σημαντική όμως για την εκμάθηση της ορθής γραφής είναι η προσπάθεια των μαθητών να παράγουν το δικό τους γραπτό κείμενο. Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού είναι, μεταξύ άλλων, η χρήση του κατάλληλου για την περίπτωση λεξιλογίου, η χρήση των κατάλληλων γραμματικών δομών και μηχανισμών συνοχής του κειμένου, η επιλογή των κατάλληλων στοιχείων για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, η κατανόηση και εφαρμογή των γραμματικών, συντακτικών και ορθογραφικών κανόνων, η χρήση των βασικών σημείων στίξης, καθώς και η χρήση βοηθημάτων, όπως λεξικά, γραμματικές και πίνακες. Κάποιες από τις δραστηριότητες με τις οποίες επιχειρείται η εκμάθηση της ορθής γραφής κατά την παραγωγή γραπτού λόγου είναι οι πειραματισμοί δόμησης λέξεων και κειμένων με καθοδηγημένη γραφή και η αυτοδιόρθωση των λαθών με τη χρήση βοηθημάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

2.3.2 Το ΑΠΣ του 2011 για τη διδασκαλία της ΝΕΓ στη Δ' Δημοτικού

Αντίστοιχα, για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη Δ' Δημοτικού, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προβλέπει επίσης τους ίδιους τέσσερις τομείς, οι οποίοι αφορούν στην κατανόηση προφορικών και γραπτών κειμένων και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Τα κειμενικά είδη με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά της Δ' Δημοτικού είναι όλων σχεδόν των ειδών, ανάλογα πάλι με το επίπεδο της ηλικίας τους, το οποίο είναι πιο υψηλό και, για το λόγο αυτό, χρησιμοποιούνται έννοιες από όλα τα σχολικά μαθήματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Το θεματολόγιο το οποίο περιλαμβάνουν τα κείμενα τα οποία διδάσκονται στη νεοελληνική γλώσσα της Δ' Δημοτικού, όπως είναι φυσικό, είναι πιο διευρυνόμενο, σε σχέση με αυτό της Α' Δημοτικού, εφόσον πρόκειται για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία έχουν περισσότερες γνώσεις και ευρύτερη γκάμα ενδιαφερόντων. Έτσι, στα κείμενα της νέας ελληνικής γλώσσας συναντάμε διάφορα θέματα που σχετίζονται με την οικογένεια, το σχολείο, τη φιλία, τα παιδιά του κόσμου και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα ταξίδια και τους τόπους και τα έθιμα της Ελλάδας, το περιβάλλον, τη διατροφή, τον αθλητισμό, τις τέχνες και τον πολιτισμό, τα ΜΜΕ και την τεχνολογία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Τα παραπάνω θέματα προσφέρονται για όλες τις δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής είτε προφορικού είτε γραπτού λόγου και περιλαμβάνουν θέματα βασικά τα οποία απασχολούν τα παιδιά της ηλικίας αυτής.

Όπως συμβαίνει και με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στην Α' Δημοτικού, έτσι και στη Δ' Δημοτικού, οι δραστηριότητες που αφορούν στην εκμάθηση και την εξοικείωση με την ορθή γραφή είναι αυτές που συνδέονται με το γραπτό λόγο, την κατανόηση δηλαδή γραπτών κειμένων, αλλά ακόμη περισσότερο την παραγωγή γραπτού λόγου. Όσον αφορά την κατανόηση γραπτών κειμένων, ένα από τα στοιχεία που θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα βοηθητικό στην εξοικείωση με την ορθή γραφή είναι ο στόχος του προγράμματος για την εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση λεξικών, στα οποία θα αναζητούν είτε τη σημασία μίας λέξης είτε την ορθογραφία της, αλλά θα μπορούν να έρθουν και σε επαφή με συνώνυμες και αντώνυμες λέξεις, ομόρριζες, αλλά και με την κλίση και τη σύνταξή τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, οι σημαντικότεροι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος για την Δ΄ Δημοτικού είναι να είναι οι μαθητές σε θέση να αντιγράφουν με ακρίβεια, καθώς και να γράφουν ορθογραφήματα, αναλύοντας τις λέξεις σε συλλαβές και τα συνθετικά τους, εφαρμόζοντας τους ορθογραφικούς κανόνες, διακρίνοντας τις ομόηχες και ομώνυμες λέξεις, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους στη μορφολογία και ετυμολογία των λέξεων, αξιοποιώντας λεξικά και εφαρμόζοντας τους κανόνες συλλαβισμού. Επιπλέον, οι μαθητές της Δ΄ τάξης θα πρέπει να χρησιμοποιούν σωστά τα σημεία στίξης, να ελέγχουν το γραπτό τους αφού το ολοκληρώσουν και να εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Μέσα από όσα μελετήσαμε παραπάνω, διαπιστώσαμε ότι τα δύο αναλυτικά προγράμματα μοιάζουν πολύ μεταξύ τους, καθώς αναφέρονται σε πολύ κοντινές χρονικές περιόδους. Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις, όπως αυτή της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της γραπτής και της προφορικής έκφρασης. Μάλιστα, σε σχέση με την έκφραση, μεγαλύτερη είναι η έμφαση η οποία δίνεται στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της ορθής γραφής, κάτι το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό που συναντάται σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για το Δημοτικό (Βουγιούκας, 1994). Παρόλο που οι στόχοι είναι παρόμοιοι στα δύο ΑΠΣ, αυτοί επιτυγχάνονται πιο εύκολα με αυτό του 2011, καθώς είναι βελτιωμένο και έχουν αντικατασταθεί τα σχολικά εγχειρίδια.

Κεφάλαιο 3: Νέα ελληνική γλώσσα και ορθή γραφή. Σύγχρονες απαιτήσεις και ιδιαιτερότητες

Στο κεφάλαιο αυτό, θα εξεταστούν ζητήματα τα οποία συνδέονται με τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, με την καλλιέργεια της ορθής γραφής. Τα ζητήματα αυτά προκύπτουν μέσα από τις ιδιαίτερες συνθήκες της σύγχρονης εποχής, η οποία δημιουργεί συγκεκριμένες απαιτήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Για να μιλήσουμε πιο συγκεκριμένα, στην εποχή μας, η οποία χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και την κυριαρχία του διαδικτύου στην καθημερινή ζωή, θεωρούμε πως η γλώσσα, ως βασικό μέσο επικοινωνίας, επηρεάζεται από την κατάσταση αυτή. Επίσης, στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα, είναι ιδιαίτερα συχνή η παρουσία δίγλωσσων μαθητών εξαιτίας του γεγονότος ότι η χώρα μας αποτελεί σήμερα μία από τις σημαντικότερες χώρες υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Επιπλέον, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που συνδέονται με την εκπαίδευση και τη γλωσσική διδασκαλία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με την κατάλληλη μέθοδο και στρατηγική. Για όλα αυτά τα ζητήματα, τα οποία επηρεάζουν τη διδασκαλία της νέας ελληνικής, θα εκθέσουμε σύντομα και περιεκτικά τους προβληματισμούς μας.

3.1 Η διδασκαλία της ορθογραφίας

Ένα από τα βασικά επίπεδα της νέας ελληνικής γλώσσας είναι το ορθογραφικό. Η ορθογραφία είναι μία από τις διαστάσεις της γλώσσας και, πιο συγκεκριμένα, του γραπτού λόγου. Κατά τη διαδικασία της ορθογραφίας, αυτό που συντελείται στη γλώσσα είναι η απόλυτη αντιστοίχιση ενός φωνήματος και ενός γραφήματος. Για το λόγο αυτό, η ορθογραφία είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με τη διαδικασία της ανάγνωσης, αφού συνδέει το φώνημα με το γράφημα (Moats, 2006). Βέβαια, η ορθογραφία είναι μία διαδικασία που είναι πιο δύσκολη από την ανάγνωση, καθώς, για να γράψει κανείς σωστά μία λέξη, θα πρέπει να τη γνωρίζει επακριβώς, ενώ για να τη διαβάσει, αρκεί να γνωρίζει τα βασικά της στοιχεία (Δουκλιάς&Κωνσταντινίδου, 2010). Διαπιστώνει, λοιπόν, κανείς ότι τόσο η διδασκαλία της ίδιας της ορθογραφίας όσο και αυτή της ανάγνωσης είναι δυνατόν να

παρέχουν στους μαθητές τα κατάλληλα εφόδια, για την εκμάθηση και την εφαρμογή της ορθής γραφής.

Για να επιτύχει κανείς την ορθογραφημένη γραφή, είναι ανάγκη να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες. Μία από αυτές είναι η φωνολογική επίγνωση, πρόκειται για την ικανότητα των ανθρώπων να αντιστοιχίζουν κάθε ήχο με ένα σύμβολο της αλφαβήτου και να αναπτύσσουν συγκεκριμένη προσφορά για καθένα από τα σύμβολα αυτά (Caravolas et al., 2012). Τα παιδιά που βρίσκονται σε μικρή ηλικία χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τη φωνολογική τους επίγνωση για την αναγνώριση και τη γραφή λέξεων, ενώ, σε μεγαλύτερη ηλικία, μετά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αξιοποιούν κυρίως την οπτική τους μνήμη (Αϊδίνης, 2014).

Μία ακόμη σημαντική δεξιότητα που είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ορθή γραφή είναι η μορφολογική επίγνωση, δηλαδή η ικανότητα του να διαχειρίζεται κανείς σωστά τη μορφολογική δομή των γλωσσικών στοιχείων (Protorapas, 2014). Η επίγνωση των μορφολογικών στοιχείων των λέξεων είναι δυνατόν να ωθήσει κάποιον ώστε να γράψει ορθογραφημένα. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της μνήμης καταχωρούνται στο ορθογραφικό οπτικό λεξικό οι μορφές των λέξεων παράλληλα με την γραφημική ανάλυση, γεγονός που επέρχεται από τις συνεχείς και πολλαπλές αναγνώσεις. Η επίγνωση αυτή έγκειται στη συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων, στην κανονικότητά τους και στις αναλογίες που υπάρχουν μεταξύ μορφολογικών και ορθογραφικών στοιχείων (Καρατζάς, 2005).

Ακόμη μία σημαντική δεξιότητα που οδηγεί τους μαθητές να γράφουν ορθογραφημένα είναι η ορθογραφική διαφάνεια, με άλλα λόγια, η συνέπεια αποτύπωσης των φθόγγων σε γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων. Η ορθογραφική διαφάνεια είναι μία δεξιότητα που έπεται της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης, καθώς αυτές είναι προϋποθέσεις της (Protorapas, 2010). Σημαντικό ρόλο στην ορθογραφική διαφάνεια διαδραματίζουν οι κανονικότητες, οι οποίες καθορίζονται από οικογένειες λέξεων, που έχουν ίδιες συλλαβές, καταλήξεις και θέματα (Wimmer & Mayringer, 2002).

Η ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων των παιδιών αποτελεί μία διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική, γεγονός το οποίο σε πολύ μεγάλο βαθμό, οφείλεται στην πολυπλοκότητα του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Ένα στοιχείο το οποίο μαρτυρά την πολυπλοκότητα αυτή είναι η απόδοση ενός φωνήματος με διαφορετικά γράμματα, όπως για παράδειγμα, το -ι-, το -ε- και το -ο-, αλλά και οι δίφθογοι -αυ- και -ευ-, αλλά και η χρήση διπλών ίδιων συμφώνων σε πολλές λέξεις.

Τα στοιχεία αυτά, όπως φαίνεται δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές του δημοτικού (Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007).

Η πολυπλοκότητα του ορθογραφικού συστήματος οφείλεται στην ιστορική ορθογραφία η οποία χαρακτηρίζει, μεταξύ άλλων, και την ελληνική γλώσσα. Όταν αναφέρεται κανείς στην ιστορική ορθογραφία, εννοεί την απόδοση μίας παλαιότερης φωνητικής κατάστασης των λέξεων, η οποία μάλιστα μαρτυρά και την ετυμολογία τους. Με τον τρόπο αυτό, οι λέξεις αποκτούν συγκεκριμένη ταυτότητα μέσα στο πέρασμα του χρόνου και κατά την εξέλιξη της γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2000; Γκότοβος, 1992). Το σύστημα το οποίο χρησιμοποιείται για τη γραφή της ελληνικής γλώσσας είναι το αλφαβητικό, το οποίο αποτελεί μία ελληνική επινόηση (Μπασλής, 2006).

Εάν ανατρέξει κανείς στην ιστορία της ελληνικής ορθογραφίας θα παρατηρήσει ότι πέρασε τρεις περιόδους, η πρώτη από τις οποίες ήταν η περίοδος της φωνητικής ορθογραφίας, η δεύτερη της ιστορικής και η τρίτη αυτή που υπάρχει από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους μέχρι και σήμερα και έχει κύριο χαρακτηριστικό την προώθηση μίας μορφής της ζωντανής ομιλούμενης γλώσσας η οποία ανάγεται στην αρχαία ελληνική (Συμεωνίδης, 1993). Η εξέλιξη αυτή οδήγησε την νεοελληνική ορθογραφία να αποδίδεται ομοίως με την αρχαία, αλλά και να αποδίδει την ετυμολογία των λέξεων και όχι την προφορά τους, μέσα από τη χρήση διάφορων μορφημάτων (Harris & Giannouli, 1999). Το γεγονός αυτό, η υιοθέτηση δηλαδή της ιστορικής ορθογραφίας, καθιστά το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα που χρησιμοποιείται σήμερα ιδιαίτερα περίπλοκο και δύσκολο στην εκμάθηση.

Οι παραπάνω δεξιότητες για την επίτευξη της ορθής γραφής καθώς και οι ιδιαιτερότητες της γλώσσας μας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ασχολούνται με τη διδασκαλία της ορθογραφίας ώστε αυτοί να υιοθετούν τις ανάλογες μεθόδους και πρακτικές. Είναι πολύ σημαντικό η διδασκαλία της ορθογραφίας να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή, εν ολίγοις, τα προγράμματα διδασκαλίας να είναι εξατομικευμένα. Ακόμη, μεγάλη σημασία έχει η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μία ακόμη προϋπόθεση για την ορθή διδασκαλία της ορθογραφίας είναι η καταλληλότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ελκύει το μαθητή και να τον κάνει να αισθάνεται άνετα (Μουζάκη, 2010; Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007).

Οι μέθοδοι που υπάρχουν για τη διδασκαλία της ορθογραφίας είναι πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους. Υπάρχουν οι παραδοσιακές μέθοδοι, αλλά και άλλες, νεότερες, κάποιες από τις οποίες χαρακτηρίζονται διορθωτικές και άλλες εξειδικευμένες. Οι πιο σημαντικές διορθωτικές μέθοδοι είναι οι Fernald, Gillingham, Horn, οι εικονογραφικές και η φωνο- οπτική. Οι εξειδικευμένες μέθοδοι ποικίλλουν, καθώς άλλες είναι καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό, άλλες διευκολυνόμενες από τους συνομηλίκους και άλλες ημιαυτόνομες (Παντελιάδου, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολούνται με την εκμάθηση της ορθής γραφής σε παιδιά δημοτικού θα πρέπει να εφαρμόζουν ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και το επίπεδο τους. Έτσι, η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένους ορθογραφικούς κανόνες και στη γενίκευσή τους, ενώ θα πρέπει να εφαρμόζονται μέθοδοι μίμησης των ορθογραφικών προτύπων και ανάκλησης των ορθογραφικών κανόνων. Άλλες βοηθητικές μέθοδοι είναι οι μέθοδοι διαμεσολάβησης και αλληλοδιδασκαλίας, η δημιουργία καταλόγων με πάγιες λίστες λέξεων, η χρήση της μεθόδου «αντίγραψε – κάλυψε- σύγκρινε», οι αυτοερωτήσεις, η αυτοδιόρθωση και η ετεροδιόρθωση. Πολύ βοηθητική επίσης για τη διδασκαλία της ορθογραφίας είναι η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Κρόκου, 2007).

Με βάση τις μεθόδους αυτές, οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές ορθογραφίας. Κάποιες από αυτές είναι ο κατάλογος λέξεων που είναι σχετικές μεταξύ τους, το ατομικό λεξικό, η πολυαισθητηριακή τεχνική μάθησης της ορθογραφίας, η τεχνική του βρεγμένου σπόγγου, η κατασκευή λέξεων μέσα από την ετυμολογία, ο δυναμικός κατάλογος και ο κατάλογος των συχνότερα χρησιμοποιούμενων λέξεων (Παντελιάδου, 2011; Κρόκου, 2007). Σήμερα, πολύ αποτελεσματική για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στη γενική τάξη θεωρείται η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος. Αυτή είναι δυνατόν να εφαρμοστεί μέσα από τη μερική προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας και στην ανάπτυξη των μεταμορφολογικών και μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων (Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007).

Μετά την αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης όσον αφορά τη διδασκαλία της ορθογραφίας θεωρείται σκόπιμο να παρουσιαστούν συνοπτικά οι πρακτικές- τεχνικές διδασκαλίας, όπως έχουν αναφερθεί από την Σταυρίδου (2018):

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ - ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΟΡΘΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

A/α	Μέθοδος	Περιγραφή
1	Χρήση Ημερολογίου	Ενισχύει τη συγγραφική ικανότητα & αναπτύσσει την ορθογραφική γνώση του παιδιού ενώ επιτρέπει στον δάσκαλο να παρακολουθεί την οργάνωση και την εφαρμογή αυτής της γνώσης.
2	Ρουμπρίκα	Εντοπισμός ανορθόγραφης λέξης από το μαθητή και διόρθωση μέσω: βοήθειας φίλου, αργής προφοράς, χρήσης λεξικού ή παρόμοιων λέξεων ή αυτόματου ορθογράφου.
3	Σκέψου Φωναχτά	Άρθρωση λέξεων, ηχογράφηση, ενθάρρυνση έκφρασης για την κατανόηση της τεχνικής. Τελική ενσωμάτωση των επιτυχών τεχνικών στη διδασκαλία.
4	Τι γνωρίζει ήδη	Εστίαση στα σωστά στοιχεία της λανθασμένης λέξης και έπειτα διόρθωση με σκοπό την ενίσχυση των ήδη υπαρχόντων γνώσεων.
5	Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες	Χρήση κανόνων με την εξής διαδικασία: 1) Παράδοση κανόνα από τον δάσκαλο 2) Μελέτη από τους μαθητές 3) Συμπλήρωση φύλλου εργασίας και αξιολόγηση αποτελεσμάτων.
6	Εβδομαδιαία τεστ	Λίστες 15-20 στοχευμένων λέξεων, βάσει ορθογραφικών μοτίβων με σκοπό την αυτοδιόρθωση και την εκτίμηση σχετικά με το ορθογραφικό επίπεδο κάθε μαθητή
7	Χρονική Καθυστέρηση	Αρχή συμπεριφορισμού: Διδασκαλία ορθογραφίας πρότυπης λέξης, ζήτηση παρόμοιας ορθογραφίας με αυξανόμενο χρονικό περιθώριο
8	Χρήση Η/Υ	Αρωγή της οπτικής μνήμης μαρκάροντας τη σωστή ορθογραφία. Αξιοποίηση λογισμικού ορθογραφικής διόρθωσης για π.χ. αναγραμματισμούς, ανατονισμούς, διπλά γράμματα κ.ά.

9	Δες, Πες, Κάλυψε, Γράψε, Έλεγε	Καταγραφή λέξης σε κάρτα, δυνατή ανάγνωση της λέξης, των γραμμάτων της και των συλλαβών της. Ιχνηλασία στον αέρο, έλεγχος και επανάληψη της διαδικασίας σε περίπτωση μη κατάκτησης της γνώσης.
10	Αυτοδιόρθωση	Μαθητοκεντρική μέθοδος: Διόρθωση λαθών από τον μαθητή.
11	Διόρθωση λαθών	Άμεση διδασκαλία.
12	Μίμηση	Γραφή και ανάγνωση από τον δάσκαλο και επανάληψη της διαδικασίας από τον μαθητή.
13	Κατευθυνόμενη Άσκηση	Προτεινόμενα βήματα σε κάθε μαθητή, βάσει της βέλτιστης για τον ίδιο τεχνικής.
14	Τεχνικές Ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης	Ανάλυση, σύνθεση, ομοιοκαταληξία, διάκριση θέσης φωνημάτων, πρόσθεση/ αφαίρεση/ αντικατάσταση/ αντιστροφή συλλαβών ή φωνημάτων με στόχο την εκμάθηση της ορθής γραφής μέσω φωνολογικής επίγνωσης.
15	Ομαδοποίηση μαθητών βάσει επιπέδου	Εξέταση των γραπτών και κατηγοριοποίηση μαθητών σε επίπεδα με στόχο τη χρήση εναλλακτικών τεχνικών για την ενίσχυση στα σημεία αδυναμίας (Χρήση λεξικού, ομοιοκαταληξίας, συχνόχρηστες λέξεις, μοτίβα, παζλ ορθογραφίας κ.ά.)

3.2 Ορθή γραφή και διαδίκτυο

Σήμερα το διαδίκτυο κυριαρχεί σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και χρησιμοποιείται από όλες σχεδόν τις ηλικιακές ομάδες. Τα παιδιά εξοικειώνονται από μικρή ηλικία με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και την επικοινωνία μέσω του διαδικτύου. Πρόκειται για την επονομαζόμενη «ψηφιακή γενιά», τα μέλη της οποίας γεννιούνται μέσα σε ένα τεχνολογικά διαμορφωμένο περιβάλλον και κοινωνικοποιούνται με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων ως διαμεσολαβητών της βιωματικής τους εμπειρίας. Η κυριαρχία των μέσων αυτών στη

ζωή των παιδιών επηρεάζει την ψυχοκοινωνική και τη γλωσσική τους ανάπτυξη (Σιδηροπούλου, 2011).

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από τη χρήση των τεχνολογικών μέσων με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η διευρυμένη χρήση της αγγλικής γλώσσας και των χαρακτήρων του αγγλικού αλφαβήτου, οι οποίοι μάλιστα χρησιμοποιούνται και για την παραγωγή ελληνικών λέξεων. Πρόκειται για τα λεγόμενα greeklish, η χρήση των οποίων συνηθίζεται κυρίως σε διάφορα ψηφιακά περιβάλλοντα. Κάποια από τα χαρακτηριστικά τους είναι η σύντμηση λέξεων, η απόκλιση από τους ορθογραφικούς κανόνες και η χρήση του αγγλικού ερωτηματικού (Καραγκούνη, 2016).

Η χρήση των greeklish από τα παιδιά έχει εγείρει σοβαρούς προβληματισμούς σχετικά με τις επιπτώσεις που μπορεί να προκαλέσει στη χρήση της γλώσσας και ιδιαίτερα στην ορθογραφία. Τέτοιοι προβληματισμοί κυριαρχούν τόσο στο οικογενειακό περιβάλλον όσο και στο περιβάλλον του σχολείου, αφού τα greeklish έχουν εισβάλει στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι είναι αναγκαίο να ληφθούν μέτρα εντός του σχολείου (Τσιγγανάς, 2011). Τέτοια μέτρα, όπως είναι φυσικό, αφορούν κυρίως τον τρόπο διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας και της ορθής γραφής, καθώς πρόκειται για το αντικείμενο το οποίο επηρεάζεται άμεσα από το φαινόμενο που περιγράφηκε. Οι διαμάχες που εκδηλώνονται μεταξύ των ερευνητών και των απλών πολιτών σχετικά με τη χρήση του ιδιώματος αυτού δεν έχουν τέλος, ενώ θεωρείται ότι η ευρεία χρήση των greeklish ειδικά από παιδιά δημοτικού αυξάνει τα ορθογραφικά λάθη, τις συντμήσεις λέξεων και την παράλειψη τόνων και άλλων σημείων στίξης (Αμπαρτζάκη, 2013). Χωρίς να θέλουμε να πάρουμε θέση από τη μία ή την άλλη πλευρά, θα πρέπει μόνο να παρατηρήσουμε ότι το σχολείο και ειδικά η διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν απέναντι στο φαινόμενο αυτό.

Οι επιπτώσεις της χρήσης των greeklish στην ορθογραφημένη γραφή είναι αρνητικές, ειδικά σε παιδιά μικρών ηλικιών, κυρίως σε μαθητές Δημοτικού, οι οποίοι διαμορφώνουν στην ηλικία αυτή τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Αυτό συμβαίνει επειδή, χρησιμοποιώντας το «ιδίωμα» αυτό, εξοικειώνονται με τη φωνητική γραφή. Έτσι, σύμφωνα με αυτή, υπάρχει ένα i, ένα o και ένα e. Η υπερβολική χρήση λοιπόν των greeklish δεν βοηθά καθόλου τα παιδιά να εξοικειωθούν με την ποικιλία των συμβόλων που χρησιμοποιούνται για κάποιον φθόγγο. Επίσης, βλαβερή για την ορθογραφία είναι και η σύντμηση πολλών λέξεων, κατά την οποία συνήθως

παραλείπονται τα φωνήεντα. Επίσης, τα παιδιά τα οποία χρησιμοποιούν τα greeklish σε υπερβολικό βαθμό, είναι δυνατόν να συνηθίσουν στην παράλειψη των τόνων και των άλλων σημείων στίξεως.

Ωστόσο, κατά πόσον η χρήση των greeklish επηρεάζει τις ορθογραφικές δεξιότητες, αποτελεί ένα θέμα το οποίο δεν έχει ακόμη διερευνηθεί εις βάθος, επομένως, δεν μπορεί κανείς να εκφέρει άποψη με βεβαιότητα. Εξάλλου, παρά την τάση για απλοποίηση της ορθογραφίας, δεν πρόκειται για θεσμική αλλαγή (Παπάζογλου, 2014). Σίγουρα, είναι εύλογη η υπόθεση ότι οι επιδράσεις είναι μεγαλύτερες στις ορθογραφικές δεξιότητες των μικρών παιδιών, αφού κατά την ηλικία του Δημοτικού μαθαίνουν ορθογραφία. Πάντως, έχει διαπιστωθεί ότι η χρήση του συγκεκριμένου «ιδιώματος» έχει αρχίσει να είναι εμφανής στο γραπτό λόγο των μαθητών στο σχολείο. Τα συνήθη λάθη που έχουν παρατηρηθεί είναι η παράλειψη τονισμού και σημείων στίξης, η χρήση αγγλικών σημείων στίξης, ο συνδυασμός ελληνικών και λατινικών χαρακτήρων και τα ορθογραφικά λάθη (Μουστάκα και συν., 2009).

3.3 Ορθή γραφή και διγλωσσία

Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης σήμερα παρατηρείται το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, το οποίο εκδηλώνεται σε κοινωνικό και δημογραφικό επίπεδο και οφείλεται σε διάφορους παράγοντες (Νικολάου, 2000). Μία από τις ευρωπαϊκές πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι και η χώρα μας. Η Ελλάδα αρχικά υπήρξε χώρα προέλευσης μεταναστών, όμως από τη δεκαετία του 1990 αποτελεί μία χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων από διάφορες χώρες και, πιο συγκεκριμένα, από περίπου 150 φυλές (Μαυρομάτης, 2008).

Ένα πολύ σημαντικό ζήτημα το οποίο απασχολεί σήμερα την ελληνική κοινωνία είναι η ενσωμάτωση των μεταναστών σε αυτή, έτσι ώστε να μην περιθωριοποιούνται. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέσα για την ενσωμάτωση αυτή και την ομαλή ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων στην κοινωνία. Στο κοινωνικό αυτό πλαίσιο, αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία θεωρείται κατάλληλη για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Γκότοβος, 2002).

Όπως είναι φυσικό, εντός των πολυπολιτισμικών τάξεων παρατηρείται το φαινόμενο της διγλωσσίας. Οι δίγλωσσοι μαθητές αποτελούν είτε παιδιά μεταναστών ή προσφύγων είτε μέλη μειονοτικών και εθνοτικών ομάδων που ζουν στη χώρα μας, τα οποία χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία τους με την οικογένεια και τα μέλη της κοινότητάς τους άλλη γλώσσα εκτός της νέας ελληνικής, την οποία διδάσκονται στο σχολείο. Η νέα ελληνική γλώσσα, λοιπόν, δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, ωστόσο είναι η γλώσσα την οποία επίσημα διδάσκονται (Τσοκαλίδου, 2004: 1). Οι δίγλωσσοι μαθητές χρειάζονται συγκεκριμένη παιδαγωγική αντιμετώπιση, η οποία προωθείται μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένα μοντέλο το οποίο αποσκοπεί στη διαμόρφωση ίσων ευκαιριών ανάμεσα σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017: 229).

Τα προβλήματα στον προφορικό και το γραπτό λόγο τα οποία παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές είναι πολλά. Τα σημαντικότερα είναι η κατανόηση εννοιών, η ορθογραφία, η σύνταξη, η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου και η κατάκτηση του λεξιλογίου. Μάλιστα, τα συνηθέστερα και τα σοβαρότερα από τα προβλήματα αυτά είναι η κατανόηση εννοιών και η ορθή γραφή (Τσοκαλίδου, 2005). Ο λόγος για τον οποίον γίνονται πολλά ορθογραφικά λάθη από τους δίγλωσσους μαθητές είναι το γεγονός ότι κάθε γλώσσα έχει τα δικά της μορφολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία τη διαφοροποιούν από άλλη. Η ανάλυση μάλιστα των ορθογραφικών λαθών των δίγλωσσων μαθητών μπορεί να αποκαλύψει τα χαρακτηριστικά αυτά (Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, 2008). Συμπερασματικά, οι επιπτώσεις της διγλωσσίας στην ορθή γραφή των μαθητών αφορούν στην πολυπλοκότητα μίας γλώσσας και στην ύπαρξη διαφορετικών χαρακτηριστικών και κανόνων ανάμεσα σε δύο διαφορετικές γλώσσες.

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εστιάζουν στο σεβασμό της εθνικής και γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών, επομένως, προβλέπουν έναν ανάλογο τρόπο διδασκαλίας, που αποσκοπεί στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας με κατανόηση στη γλωσσική ιδιαιτερότητα και τις δυσκολίες τις οποίες είναι δυνατόν να αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές, όντας μάλιστα σε μικρή ηλικία και ερχόμενοι σε επαφή με δύο διαφορετικές γλώσσες.

3.4 Ορθή γραφή και μαθησιακές δυσκολίες

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και της ορθογραφίας αποτελεί ένα σημαντικό ζητούμενο και μία πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν μαθητές που εμφανίζουν διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν σοβαρές αδυναμίες όσον αφορά έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και των μαθηματικών. Οι αδυναμίες αυτές συχνά αποτελούν εμπόδιο στη μάθησή τους και καταλήγουν στη σχολική αποτυχία, ιδιαίτερα όταν η ένταση της δυσκολίας είναι μεγάλη και όταν δεν ακολουθείται το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους (Πόρποδας, 2003).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως κάνουν σημαντικά και πολλά ορθογραφικά λάθη εξαιτίας των ελλείψεων τις οποίες παρουσιάζουν όσον αφορά τη μορφολογική επίγνωση. Η πραγματοποίηση ορθογραφικών λαθών ξεκινά από την πρώτη τους σχολική περίοδο και τις περισσότερες φορές διαρκεί σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους και στην ενήλικη ζωή (Ariel, 1992). Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης ανάλογα με το πρόγραμμα παρέμβασης που θα εφαρμόσουν.

Οι σοβαρότερες μορφές δυσκολιών και αδυναμιών που παρατηρούνται όσον αφορά την ορθή γραφή είναι η ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος της ορθογραφημένης γραφής, όπου παρατηρείται ιδιαίτερα ανορθόγραφη γραφή, η ειδική δυσκολία γραφής, όπου εκτός από ορθογραφικά λάθη παρατηρείται γενικότερα άτακτη γραφή, όπως ενωμένες λέξεις και γραφή πάνω ή κάτω από τις γραμμές, καθώς και η γλωσσική εκφραστική διαταραχή, όπου οι μαθητές γράφουν με τρόπο ακατανόητο (Στασινός, 2003). Άλλες συνήθειες επιπτώσεις που προκαλεί στην ορθή γραφή η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών είναι η παράλειψη τόνων και σημείων στίξης, επανάληψη της ίδιας λέξης με διαφορετικούς τρόπους, τα φωνητικά ή ακουστικά λάθη, τα οπτικά λάθη, η αντικατάσταση γραμμάτων, η προσθήκη και παράλειψη γραμμάτων και η λανθασμένη σειρά (Στασινός, 1999).

Τα αναλυτικά προγράμματα του 21^{ου} αιώνα σέβονται τις ιδιαιτερότητες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή και, για το λόγο αυτό, η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και της ορθογραφίας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και την εφαρμογή προγραμμάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3.5 Ανασκόπηση παλαιότερων ερευνών για τη διδασκαλία της ορθογραφίας

Τα θέματα τα οποία πραγματευόμαστε στην παρούσα μελέτη εγείρουν το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, οι οποίοι συνδέονται με τον κλάδο των παιδαγωγικών επιστημών και της ειδικής αγωγής. Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία, ενώ η εκμάθηση της ορθογραφίας είναι συνδεδεμένη και με άλλες διαστάσεις όπως η ανάγνωση και η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση.

Οι Διακογιώργη και συν. (2005) διερεύνησαν την ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α΄ Δημοτικού. Σύμφωνα με την έρευνά τους, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, είναι δυνατόν οι μαθητές από την ηλικία αυτή να αξιοποιούν τις μορφημικές σχέσεις για να καθορίζουν την ορθογραφία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ φωνολογικών πρώτα και μορφολογικών στη συνέχεια στρατηγικών, οι οποίες τους βοηθούν να γράφουν ορθογραφημένα. Έτσι, πρώτα αναγνωρίζουν το φώνημα, στη συνέχεια το γράφημα και οδηγούνται στην ορθογραφημένη γραφή. Στην ανάπτυξη του γραμματισμού από μικρή ηλικία συμφωνεί και ο Νικολοπουλος (2009), σύμφωνα με τον οποίο η ορθογραφική διαφάνεια της ελληνικής γλώσσας βοηθά τους αρχάριους αναγνώστες να αναπτύξουν από νωρίς την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων.

Σύμφωνα με έρευνα των Tsesmeli et al. (2011), η καταλληλότερη στρατηγική διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας και ορθογραφίας είναι η μορφογραφημική. Αυτό συμβαίνει επειδή η μέθοδος αυτή στηρίζεται στην κατάτμηση των λέξεων σε μικρότερα μέρη, τη ρίζα και την κατάληξη, με αποτέλεσμα η μορφολογία και η ορθογραφία τους να γίνεται πιο εύκολα κατανοητή. Η συγκεκριμένη στρατηγική, σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, βοηθά και άλλες δυσκολίες που έχουν οι μαθητές στην φωνολογική επίγνωση και την ανάγνωση.

Εκτός από τις στρατηγικές που ενδείκνυνται, η σύγχρονη έρευνα μελετά και το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας, καθώς και τη στάση τους απέναντι στην ορθογραφία. Η Καρεκλά (2009) μελέτησε το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού στη βελτίωση της ορθογραφικής

ικανότητας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας της έδειξαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί προτιμούν να χρησιμοποιούν φωνολογικές ασκήσεις, όπως ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων και ασκήσεις σύνθεσης γραμμάτων, ενώ δεν δίνουν μεγάλη έμφαση στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης έχουν την επίγνωση της απουσίας μεταγνωστικών στρατηγικών των παιδιών, τις οποίες προσπαθούν να τους αναπτύξουν ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες του καθενός, χρησιμοποιώντας δηλαδή εξατομικευμένα προγράμματα.

Η Σταυρίδου (2018) διερεύνησε τις γνώσεις, τις απόψεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Ταυτόχρονα, μελέτησε εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απόψεων και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και το αν υπάρχουν πιθανές διαφορές στις γνώσεις, στις απόψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο, την ταυτότητα του εκπαιδευτικού(γενικού/ ειδικού), τα έτη προϋπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της, οι εκπαιδευτικοί έχουν, σε γενικές γραμμές, βασικές γνώσεις φωνολογίας, μορφολογίας και ορθογραφικής διαφάνειας, ενώ ακόμη έχουν επίγνωση της συνάφειας μεταξύ της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, όχι όμως και πλήρη μορφολογική επίγνωση. Βρέθηκε επίσης πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνάδουν σε μεγάλο ποσοστό με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και τέλος ότι οι γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί είναι ανεξάρτητες από την εμπειρία τους, την ειδίκευση τους, το επίπεδο εκπαίδευσης και το φύλο.

Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς, το ζήτημα της διδασκαλίας της ορθογραφίας έχει πολλές διαστάσεις που πρέπει να διερευνηθούν και προκαλούν σήμερα το ερευνητικό ενδιαφέρον. Ωστόσο, η πολυπλοκότητα αυτή και ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του θέματος εγείρει την αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνησή του, με σκοπό την άντληση περισσότερων στοιχείων και την ενσωμάτωσή τους στην ήδη κεκτημένη γνώση.

Σχολιασμός βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Στο πρώτο μέρος της μελέτης μας ασχοληθήκαμε με ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εστιάζοντας κυρίως στην εκμάθηση της ορθής γραφής. Αφού προσδιορίσαμε εννοιολογικά διάφορες έννοιες οι οποίες μας απασχολούν για τη μελέτη του αντικειμένου μας, εξετάσαμε τον τρόπο διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας, από την καθιέρωσή της το 1976 έως σήμερα, δηλαδή έως την καθιέρωση του τελευταίου, πιλοτικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών το έτος 2011. Μέσα από τη μελέτη αυτή, παρακολουθήσαμε την πορεία της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας, καθώς και τις μεταβολές στους στόχους και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών το οποίο αφορά στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Τέλος, εκφράσαμε τους προβληματισμούς μας όσον αφορά ζητήματα τα οποία σήμερα θεωρούνται επίκαιρα και αναγκαία να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, καθώς επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών όσον αφορά την ορθογραφία.

Μέσα από την ιστορική αναδρομή στα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας από το 1976 έως σήμερα, διαπιστώσαμε μεταβολές όσον αφορά τους στόχους και το περιεχόμενο. Οι μεταβολές αυτές εξηγούνται από το γεγονός της προόδου της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και άλλων επιστημών που συνδέονται με το γλωσσικό αντικείμενο και η ανακάλυψη νέων αναγκών και στρατηγικών διδασκαλίας. Σήμερα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών έχουν χαρακτήρα μεικτό, μαθητοκεντρικό και εστιάζουν στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, ενώ ο τρόπος διδασκαλίας είναι κειμενοκεντρικός, σε αντίθεση με παλαιότερες τάσεις που εστίαζαν στη διδασκαλία των μορφοσυντακτικών δομών και κανόνων.

Μελετώντας διεξοδικά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του 2003 και του 2011 για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εστίασαμε κυρίως σε δύο τάξεις του δημοτικού, την Α' και τη Δ'. Η Α' τάξη επιλέχθηκε ως η πρώτη συστηματική επαφή των μαθητών με το γραπτό λόγο, κατά την οποία αποκτούν τις βασικές τους δεξιότητες. Η Δ' τάξη, από την άλλη πλευρά, είναι μία πιο προχωρημένη τάξη κατά την οποία οι μαθητές εμπλουτίζουν τόσο τις γνώσεις όσο και τις δεξιότητές τους, ενώ οι απαιτήσεις όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία αυξάνονται συνεχώς. Παρά τις

διάφορες δομικές και οργανωτικές διαφορές μεταξύ των δύο αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της νέας ελληνικής γλώσσας, η βασική φιλοσοφία, όπως και οι στόχοι είναι παρόμοιοι, καθώς τα δύο προγράμματα έχουν μικρή χρονική απόσταση μεταξύ τους και αντιπροσωπεύουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ίδιας περιόδου εποχής με παρόμοιες ανάγκες και συνθήκες.

Βασικές στρατηγικές για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας με βάση τα παραπάνω αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι η επαφή των μαθητών με διάφορα είδη κειμένων, ώστε να αντιλαμβάνονται τη δομή και λειτουργία της γλώσσας μέσα από την ενεργό επαφή μαζί της. Οι στρατηγικές για την εκμάθηση της ορθής γραφής στηρίζονται στην κατανόηση κανόνων, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην αυτοδιόρθωση και στη χρήση λεξικών. Μέσα από τους τρόπους αυτούς, οι μαθητές εξοικειώνονται με την προσωπική αναζήτηση της πληροφορίας και τη βιωματική μάθηση.

Η διδασκαλία της ορθογραφίας αποτελεί μία σημαντική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, καθώς χρειάζεται την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών, ενώ, πρόκειται επίσης για ένα πολύ απαιτητικό έργο, εξαιτίας της πολυπλοκότητας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και της υιοθέτησης της ιστορικής ορθογραφίας στη γραφή της νέας ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, σήμερα, προτείνονται όλο και περισσότερες στρατηγικές για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στο Δημοτικό Σχολείο, οι οποίες είναι σύμφωνες με τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση και με το μαθητοκεντρικό σχολείο.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούμε σε κάποιες ιδιαιτερότητες της σύγχρονης εποχής οι οποίες επηρεάζουν τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και θεωρούμε ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς. Μία από τις ιδιαιτερότητες αυτές είναι η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και η κυριαρχία του διαδικτύου, καθώς και η εξοικείωση των παιδιών με αυτό από μικρή ηλικία. Ακόμη μία ιδιαιτερότητα της εποχής αποτελεί το φαινόμενο των πολυπολιτισμικών τάξεων στην ελληνική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα, το οποίο οφείλεται στο γεγονός ότι η Ελλάδα αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Στον τομέα της διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων, το φαινόμενο αυτό εκφράζεται με την αύξηση των δίγλωσσων μαθητών στα σχολεία, οι οποίοι έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε και το γεγονός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου. Όλα τα παραπάνω φαινόμενα

δημιουργούν νέες συνθήκες όσον αφορά τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας και αποτελούν νέες προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν.

Β' ΜΕΡΟΣ

Η ποιοτική έρευνα είναι πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική. Το πιο αξιοσημείωτο της συγκεκριμένης μορφής έρευνας είναι η άμεση σύνδεσή της με τον πραγματικό κόσμο. Πιο αναλυτικά, ο ερευνητής τοποθετείται μέσα στην πραγματικότητα και εξετάζει νατουραλιστικά ένα σύνολο ανθρώπων μέσα από την επαφή με τους ίδιους. Οι ποιοτικοί ερευνητές εργάζονται, συνεπώς, σε ένα φυσικό πλαίσιο στοχεύοντας στην νοηματοδότηση και την ερμηνεία των καταστάσεων που βιώνουν οι άνθρωποι γεφυρώνοντας τα ακαδημαϊκά πλαίσια με την πραγματική ζωή. Το γεγονός πως οι ποιοτικές έρευνες πραγματοποιούνται σύμφωνα με πραγματικές και όχι τεχνητές και πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες έχει καταστήσει τον συγκεκριμένο τύπο μελετών προτιμητέο από ανθρωπιστικούς και κοινωνικούς κλάδους. (Ισαρη & Πουρκός, 2015)

Ο σχεδιασμός μια ποιοτικής έρευνας αποτελεί κρίσιμο σημείο εφόσον δεν υφίσταται πρωτόκολλο που να δεσμεύει τον ερευνητή σε συγκεκριμένη μεθοδολογία που οφείλει να ακολουθεί. Η πορεία μιας ερευνητικής διαδικασίας περιλαμβάνει τον καθορισμό του υλικού και των συνθηκών μέσα στις οποίες θα πραγματοποιηθεί, τα ερωτήματα, τον καθορισμό των τεχνικών μελέτης, την λήψη υλικού, την επεξεργασία του και την ερμηνεία των στοιχείων που έχουν συλλεχθεί. Μια διαδικασία αυτού του τύπου συνδέεται με την βαθύτερη κατανόηση των λεγομένων από όσα λαμβάνονται κατά την πραγματοποίηση της λήψης υλικού και το διάβασμα ανάμεσα στις σειρές. Η ελευθερία και η διαίσθηση μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία του ερευνητή για να συνδυάσει τα δεδομένα και να οδηγηθεί σε αποτελέσματα με αφετηρία την κατανόηση του ερευνώμενου φαινομένου εκ των έσω.

Ολοκληρώνοντας, δεν θα μπορούσε να αποδοθεί η έννοια της ποιοτικής έρευνας σε λίγες μόνο σειρές, γεγονός που δεν αποτέλεσε και σκοπό της συγκεκριμένης αναφοράς. Στο συγκεκριμένο σημείο επιχειρήθηκε μια επιδερμική προσέγγιση του πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται η συγκεκριμένη εργασία. Κατά την έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με την οποία η αφαιρετική διαδικασία μείωσε τον όγκο του υλικού και εστίασε στα σημαντικά σημεία, η επεξεργασία αποτέλεσε συμβολή στην ουσιαστική κατανόηση των

νοημάτων και η δόμηση οδήγησε στην τελική απόδοση των στοιχείων. (Μπονίδης, 2012)

4.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Το Β' μέρος αυτής της εργασίας είναι αυτό που ουσιαστικά προσφέρει το πρωτογενές υλικό και επιτρέπει την ανάλυσή του και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα όπου τα υποκείμενα επιλέχθηκαν τόσο από τον κοντινό όσο και από τον ευρύτερο περίγυρο συναδέλφων. Το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή του προς ανάλυση υλικού ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η εξής:

Ήδη από την βιβλιογραφική ανασκόπηση έγιναν εύλογα τα σημεία στα οποία θα έπρεπε να επιμείνει κανείς προκειμένου να αποκτήσει ένα αξιόλογο υλικό για την εν λόγω έρευνα. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν οι ενδεικτικές ερωτήσεις- άξονες που θα καθοδηγούσαν τη συνέντευξη και κανονίστηκαν οι συναντήσεις.

Οι εν λόγω συναντήσεις έλαβαν κυρίως μέρος σε σχολικό χώρο προκειμένου τόσο ο συμμετέχων όσο και ο ερευνητής να βρίσκονται σε ένα οικείο μεν επαγγελματικό δε περιβάλλον. Μάλιστα, αυτού του είδους το ερέθισμα φάνηκε πως λειτούργησε θετικά, διευκολύνοντας την ανάκληση στη μνήμη, κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, περιστατικών που σχετίζονται με το σχολείο, τους μαθητές και την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπήρξαν και κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή skype καθώς ήταν αδύνατη, λόγω απόστασης, η διαζώσης συνέντευξη.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 15-20 λεπτά, χρόνο επαρκή για την εκμαίευση των απαραίτητων πληροφοριών αλλά λιγιστό για να προκαλέσει δυσφορία ή αμηχανία. Στο σύνολο των ερωτηθέντων επιβεβαιώθηκε η ανωνυμία προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των απαντήσεων και να διεξαχθεί η έρευνα απρόσκοπτα.

Για την καταγραφή των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε τόσο η τεχνική της ηχογράφησης όσο και των χειρόγραφων σημειώσεων έτσι ώστε να υπάρχει και η

ακριβής αποτύπωση των λεγομένων αλλά και οι παρατηρήσεις του ερευνητή ώστε να υποβοηθήσουν στην ανάλυση.

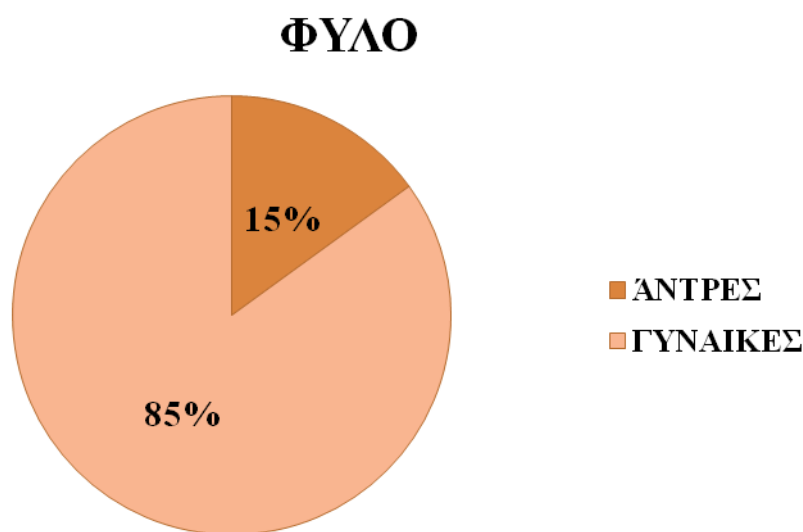
Τέλος, αφού απομαγνητοφωνήθηκε το πρωτογενές υλικό, έγινε αρχικά διαχωρισμός κατά ερώτηση και κατά τάξη για την ομαλότερη αποδελτίωση του περιεχομένου. Στη συνέχεια έγινε δόμηση των απαντήσεων έχοντας ως στόχο τον εντοπισμό των κυρίαρχων απόψεων και τη σύνοψη τους σε κατηγορίες και υποκατηγορίες. Όπου κρίθηκε σκόπιμο οι κατηγοριοποιήσεις έγιναν είτε με βάση τον διαχωρισμό των τάξεων είτε με βάση τα κύρια επιχειρήματα. Η μελέτη των πληροφοριών συνέβαλε στην τελική διαμόρφωση των συμπερασμάτων και αποτέλεσε γνώμονα για προτάσεις προς μελλοντικούς ερευνητές.

4.2 Αποτελέσματα Έρευνας

4.2.1 Κοινωνικό προφίλ υποκειμένων

Τα ερωτήματα που αφορούν το κοινωνικό προφίλ των υποκειμένων στην παρούσα έρευνα είναι 5 στον αριθμό. Αποσκοπούν στην γνωριμία του ερευνητή με τον ερωτώμενο ώστε να διαμορφωθεί από τον πρώτο μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του δεύτερου και να βοηθηθεί στην ερμηνεία των αντιλήψεων του. Ο λόγος που επιλέχθηκε η τοποθέτηση τους στην αρχή του οδηγού της συνέντευξης είναι πως αποτελούν εύκολο θέμα προς συζήτηση, προετοιμάζοντας το έδαφος για τα πιο ουσιαστικά ερωτήματα. Η σκέψη αυτή φάνηκε πως όντως καρποφόρησε καθώς οι άνθρωποι παρά την αρχική τους αμηχανία μέσω των ερωτήσεων αυτών ένιωσαν μία οικειότητα με τον ερευνητή και προσαρμόστηκαν ομαλότερα στο κλίμα των κυριότερων ερωτήσεων.

Φύλο



Στο παρόν γράφημα παρατηρείται πως η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων είναι οι γυναίκες, με ποσοστό 85%, ενώ οι άντρες ήταν μόνο 3 από τους 20 συμμετέχοντες, διαμορφώνοντας το ποσοστό του 15%. Καθώς τα υποκείμενα επιλέχθηκαν υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και περιορισμούς, δεν θα μπορούσαν να αποτελούν αντικατοπτρισμό του συνολικού πληθυσμού των δασκάλων. Βέβαια, είναι ευρέως διαδεδομένο πως το επάγγελμα του δασκάλου τείνει να είναι

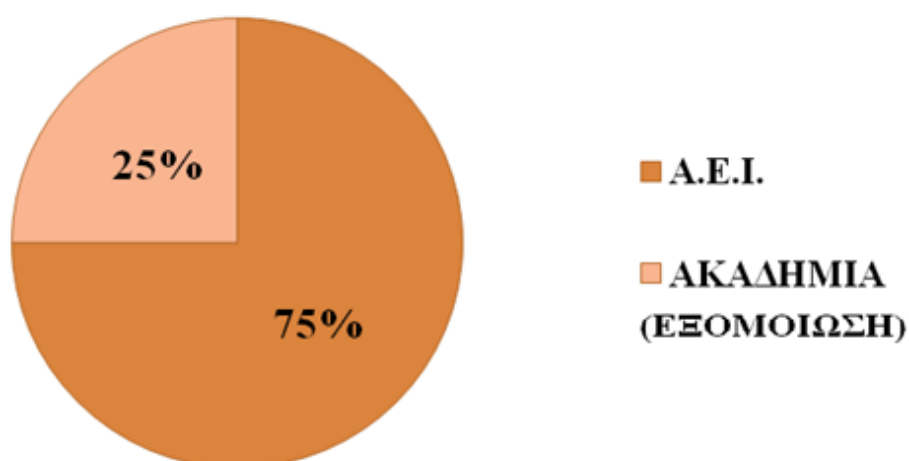
«γυναικοκρατούμενο», όπως αναφέρθηκε και από μία συνάδελφο. Αυτό, φυσικά, δεν υπονοεί σε καμία περίπτωση πως τίθεται θέμα διάκρισης στην ποιότητα της απόδοσης του ενός έναντι του άλλου φύλου.

Έτη υπηρεσίας

Μία ενδιαφέρουσα παράμετρος του προφίλ των υποκειμένων είναι τα έτη υπηρεσίας καθώς αυτά μπορούν να συνδεθούν με την εμπειρία που φέρει ένας εργαζόμενος σε αυτόν τον κλάδο. Φυσικά, η εμπειρία δεν μπορεί παρά να αποτελεί μία μόνο πτυχή της απόδοσης του εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, στο παρόν δείγμα παρατηρείται ένα δίπολο αναφορικά με τα έτη εργασίας, όπου το μισό ακριβώς πλήθος κυμαίνεται σε 20 και 30 χρόνια παραμονής στον κλάδο ενώ οι 9 από τους 20 έχουν λιγότερα από 10 έτη. Μόνο ένας εκ των δασκάλων ξεφεύγει από τις 2 προαναφερθείσες κατηγορίες, με 15 έτη υπηρεσίας.

Μορφωτικό επίπεδο

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

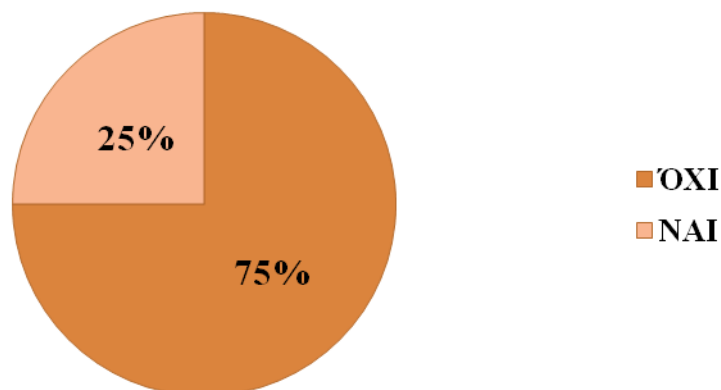


Στο συγκεκριμένο κλάδο δεν μπορούν να ενταχθούν εργαζόμενοι που δεν διαθέτουν εκπαίδευση πάνω στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Στο παρόν διάγραμμα παρατηρείται πως τα τρία τέταρτα των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι

Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων τετραετούς φοίτησης ενώ το ένα τέταρτο έχει δηλώσει ως επίπεδο εκπαίδευσης την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία.

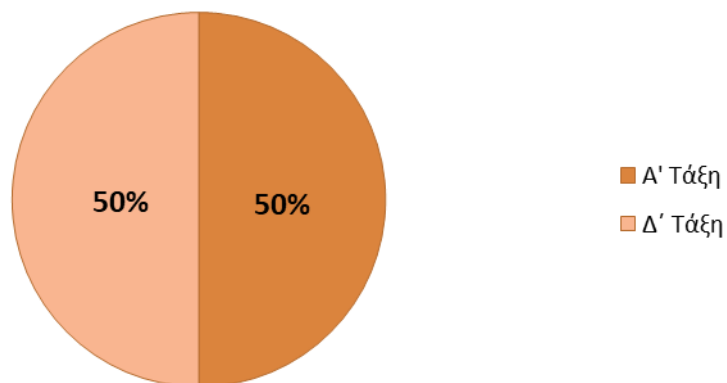
Εξειδικευμένα σεμινάρια/ μεταπτυχιακό για τη διδασκαλία της Ελληνικής

ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ/ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ



Αυτή η ερώτηση αποσκοπούσε στην άντληση πληροφοριών σχετικά με τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και αφορούσε τόσο εξειδικευμένα σεμινάρια όσο και Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Το 75% των δασκάλων του συγκεκριμένου δείγματος δήλωσε πως δεν έχει ακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης ενώ το 25% ανέφερε πως συνέχισε τις σπουδές του. Σχετικά με τους τελευταίους, το μεταπτυχιακό αποτέλεσε τη μοναδική απάντηση, καθιστώντας τα σεμινάρια μια εναλλακτική που δεν ακούστηκε από κανένα συμμετέχοντα στη διάρκεια των συνεντεύξεων. Σχετικά με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου, οι 2 δεν διευκρίνισαν το πεδίο λέγοντας πως δεν υπάρχει συνάφεια με τη διδασκαλία της γλώσσας, άλλοι 2 ειδικεύτηκαν στη διδακτική της νέας ελληνικής γλώσσας ενώ ένας ακολούθησε τον τομέα της ειδικής αγωγής.

ΤΑΞΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ



Σχετικά με το πλήθος των εκπαιδευτικών και την τάξη διδασκαλίας κρίθηκε σκόπιμη μία ίση κατανομή των υποκειμένων προκειμένου να εξεταστούν ισομερώς μία από τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μία από τις μεγαλύτερες. Για αυτόν τον λόγο από τους 20 συμμετέχοντες οι 10 ήταν διδάσκοντες στην Α' δημοτικού και οι άλλοι 10 διδάσκοντες στην Δ' δημοτικού.

4.2.2 Ερωτήσεις Κορμού

Ερώτηση 1: Πιστεύετε πως είναι εύκολη η κατάκτηση της ορθογραφίας από τους μαθητές;

Η πρώτη ερώτηση έχει στόχο να αποτελέσει αναγνωριστικό βήμα τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον ίδιο τον ερευνητή. Για το λόγο αυτό το περιεχόμενο της πρώτης ερώτησης είναι η κατάκτηση της ορθογραφίας και ο βαθμός ευκολίας αυτής της διαδικασίας έτσι ούτως ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να επικεντρωθεί στο ζήτημα της ορθογραφίας της νεοελληνικής γλώσσας, όπου και αποτελεί και κύριο θεματικό και ερευνητικό άξονα στην παρούσα εργασία.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων καθώς και ο σχολιασμός των απαντήσεων λαμβάνει χώρα σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την Α΄ τάξη του δημοτικού και ο δεύτερος αφορά όσα υποστηρίχθηκαν από συναδέλφους που για την φετινή χρονιά διδάσκουν στην Δ΄ τάξη του δημοτικού. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται μια λογική δόμηση όλων των αποτελεσμάτων για να μπορεί να παρακολουθήσει κανείς το υλικό με αδιάσπαστη προσοχή και αδιάπτωτο ενδιαφέρον χάρη στην κατηγοριοποίηση που έχουν υποστεί.

1.1. Οι μαθητές Α΄ τάξης δυσκολεύονται να κατακτήσουν την ορθογραφία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Α΄ τάξης ισχυρίστηκαν πως η εκμάθηση της ορθής γραφής από του μαθητές τους είναι μια διαδικασία αρκετά δύσκολη. Διαφοροποίηση υπήρξε στην αιτιολόγηση της αρχικής άποψης αυτής. Οι απαντήσεις επέδειξαν δύο παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της ορθής γραφής από τους μαθητές και την καθιστούν δύσκολη.

1.1.a. Η ιστορικότητα της γραφής ως εμπόδιο στην κατάκτηση της ορθογραφίας

Η ιστορική ορθογραφία αποτέλεσε το επιχείρημα που επικαλέστηκαν τις περισσότερες φορές οι ερωτώμενοι, καταδεικνύοντας μία σύμπτωση απόψεων γύρω από τη μακροβιότητα της ελληνικής γλώσσας, την εξέλιξη που αδιαμφισβήτητα έχει υποστεί και τις επιπτώσεις αυτών στον τρόπο γραφής. Υπήρξαν και κάποιοι οι οποίοι περιέγραψαν το φαινόμενο, αναφερόμενοι

στην ποικιλότητα που παρουσιάζουν τα ελληνικά φωνήεντα. Είναι γεγονός ότι στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν φωνήματα που αντιστοιχούν με περισσότερα από ένα φωνήεντα της ελληνικής αλφαβήτου, κι αυτό συμβαίνει λόγω της ιστορικής γραφής που έχει επικρατήσει.

1.1.β. Η ύπαρξη πληθώρας γραμματικών κανόνων ως εμπόδιο στην κατάκτηση της ορθογραφίας

Μικρός αριθμός υποκειμένων αιτιολόγησε τον ισχυρισμό «δύσκολη» με αυτό το επιχείρημα. Εκτός από τους απλούς γραμματικούς κανόνες, υπονοήθηκαν μεταξύ άλλων ο τονισμός και τα σημεία στίξης.

1.2. Οι μαθητές Δ΄ τάξης δυσκολεύονται να κατακτήσουν την ορθογραφία

Απόλυτη συγκέντρωση παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς Δ΄ τάξης όσον αφορά την δυσκολία κατάκτησης της ορθής γραφής από τους μαθητές τους.

1.2.α. Η ιστορικότητα της γραφής ως εμπόδιο στην κατάκτηση της ορθογραφίας

Το βασικό επιχείρημα υπέρ αυτού του ισχυρισμού υπήρξε το ίδιο με αυτό των εκπαιδευτικών Α΄ τάξης περί ιστορικότητας της ορθογραφίας.

1.2.β. Οι ιδιαιτερότητες του μαθητή ως εμπόδιο στην κατάκτηση της ορθογραφίας

Στην παρούσα επιχειρηματολογία μετατέθηκε το βάρος της δυσκολίας, όχι στο σύστημα γραφής, αλλά στα ατομικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής. Συγκεκριμένα έγινε αναφορά στο φαινόμενο της διγλωσσίας, στις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και στο επίπεδο των μαθητών. Τα υποκείμενα που υποστήριξαν αυτήν την άποψη βασίστηκαν σε μία σύγκριση ανάμεσα σε παλαιότερα και νεότερα χρόνια, υπονοώντας ότι παλαιότερα οι μαθητές τους ήταν πιο ορθογραφημένοι, συνεπώς κατακτούσαν ευκολότερα την ορθή γραφή.

Ερώτηση 2: Θεωρείτε πως οι μαθητές σας κατακτούν την ορθογραφία μέσω της φωνολογικής ανάλυσης των λέξεων (ανάλυση και σύνθεση των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα);

Η συγκεκριμένη ερώτηση εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών να κατακτούν την ορθογραφία μέσω της φωνολογικής ανάλυσης των λέξεων, δηλαδή σε ποιο βαθμό μπορούν τα παιδιά να αντιστοιχούν τους ήχους σε σύμβολα της αλφαβήτου.

2.1. Η φωνολογική ανάλυση λειτουργεί ως βοηθητικό εργαλείο στην κατάκτηση της ορθογραφίας από μαθητές Α΄ τάξης

Οι δάσκαλοι της συγκεκριμένης τάξης υποστήριξαν πως η φωνολογική ανάλυση αποτελεί βοηθητικό εργαλείο και μάλιστα την επιδιώκουν καθώς είναι ο πρωταρχικός τρόπος να κατανοήσουν τα παιδιά το σύστημα γραφής. Αξιοσημείωτη είναι η τεκμηρίωση μιας δασκάλας: « Σε ένα αλφαβητικό σύστημα, όπως αυτό της ελληνικής, η καλύτερη δυνατή αντιπροσώπευση θα απαιτούσε, προφανώς, η γραφή να ανταποκρίνεται στην ομιλία με σχέση 1:1, δηλαδή κάθε γράμμα να συμβολίζει και έναν διαφορετικό φθόγγο και το αντίστροφο, κάθε φθόγγος να συμβολίζεται με διαφορετικό γράμμα. Η φωνολογική ανάλυση επομένως βοηθά στο ξεκαθάρισμα των ήχων και την καταγραφή τους όταν αυτό μπορεί να γίνει ένα προς ένα. »

2.1.α. Η επίδραση της ηλικίας στη χρήση της φωνολογικής ανάλυσης

Αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν την ουσιαστική χρήση της φωνολογικής ανάλυσης στη συγκεκριμένη μαθητική ηλικία. Η στάση αυτή είναι σύμφωνη με τον Αϊδίνη (2014), που θέλει την φωνολογική επίγνωση για τη γραφή των λέξεων να λειτουργεί σε μικρότερους μαθητές αλλά να αντικαθίσταται από την οπτική μνήμη σε μεγαλύτερες τάξεις.

2.2. Η φωνολογική ανάλυση ως μη αποτελεσματικό εργαλείο στην κατάκτηση της ορθογραφίας από μαθητές Α΄ τάξης

Από μικρή μερίδα δασκάλων αναφέρθηκε πως η φωνολογική ανάλυση δεν αποτελεί το μέσο για την εκμάθηση της ορθογραφίας. Η άποψη αυτή δεν αιτιολογήθηκε με κάποιο επιχειρήμα.

2.3. Η φωνολογική ανάλυση λειτουργεί ως βοηθητικό εργαλείο στην κατάκτηση της ορθογραφίας από μαθητές Δ΄ τάξης

Τα ένα τρίτο των εκπαιδευτικών ενστερνίστηκε την άποψη πως η φωνολογική ανάλυση είναι λειτουργικό εργαλείο στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

2.3.α. Το επίπεδο του μαθητή στην χρήση της φωνολογικής ανάλυσης

Το γεγονός πως το υπό εξέταση θέμα αποτελεί εργαλείο εκμάθησης της ορθογραφίας αποδεικνύεται από την συχνότητα χρήσης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Θεωρητικά, με το πέρασ των ετών και την εμπειρία των μαθητών το συγκριμένο εργαλείο εγκαταλείπεται και υιοθετούνται νέες μέθοδοι, περισσότερο αρμόζουσες στην ηλικία. Η εν λόγω ανάλυση, ωστόσο, στερείται ενός βασικού παράγοντα στην εκμάθηση κάθε αντικειμένου, αυτόν του επιπέδου. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως το εργαλείο δεν είναι πια λειτουργικό σε μαθητές με σταθερή εξέλιξη, για τους πιο «αδύναμους», όμως, μπορεί να φαντάζει χρηστικό.

2.4. Η φωνολογική ανάλυση ως μη αποτελεσματικό εργαλείο στην κατάκτηση της ορθογραφίας από μαθητές Δ΄ τάξης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτής της τάξης αμφισβήτησαν τη λειτουργία της φωνολογικής ανάλυσης.

2.4.α. Η επίδραση της ηλικίας στην χρήση της φωνολογικής ανάλυσης

Το κυριότερο επιχείρημα που επικαλέστηκαν ήταν πως η συγκεκριμένη ηλικία θεωρείται προχωρημένη για την χρήση ενός εργαλείου προτιμητέου για τις αρχικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ερώτηση 3: Θεωρείτε πως οι μαθητές σας κατακτούν την ορθογραφία μέσω της μορφολογικής επίγνωσης των λέξεων (διαχωρισμός της λέξης σε δύο συστατικά, ρίζα και κατάληξη);

Σε αυτό το σημείο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν την επίδραση της μορφολογικής επίγνωσης των λέξεων στην κατάκτηση της ορθογραφίας. Ουσιαστικά είναι ορθό να εξεταστεί η στάση των υποκειμένων σχετικά με το αν η κατάτμηση των λέξεων μπορεί να λειτουργεί επικουρικά στην προσπάθεια εκμάθησης της ορθής γραφής. Οι απαντήσεις κινήθηκαν προς την αποδοχή της λειτουργικότητας του εργαλείου και την ακριβώς αντίθετη στάση, όπως φαίνεται στην κατηγοριοποίηση που ακολουθεί:

3.1. Η μορφολογική επίγνωση ως εργαλείο για την κατάκτηση της ορθογραφίας

Τα τρία τέταρτα των υποκειμένων της Α΄ τάξης θεώρησαν πως ο διαχωρισμός της λέξης σε ρίζα και κατάληξη βοηθάει τα παιδιά στη σωστή γραφή. Η υποστήριξη της συγκεκριμένης θέσης βασίστηκε στην ικανότητα του ατόμου να διαχωρίζει έννοιες και να τις μελετά ξεχωριστά ώστε να μπορέσει να συνθέσει την συνολική εικόνα. Η έμφυτη, αυτή, τάση των ανθρώπων ενδυναμώνεται με το πέρασ των ετών, συνεπώς οι μικρότεροι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την συγκεκριμένη μέθοδο αλλά μεγαλώνοντας θα βελτιώσουν την χρήση του εργαλείου.

Σχετικά με τους μαθητές της Δ΄ δημοτικού, οι δάσκαλοί τους συμφώνησαν κατά γενική ομολογία πως η φωνολογική επίγνωση αποτελεί έναν τρόπο ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να γράψουν ορθογραφημένα κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου. Οι απόψεις που ακούστηκαν αφορούσαν τη σημαντικότητα της πρακτικής επειδή προσδίδει χαρακτήρα λογικής και συνέπειας στην κατανόηση των παράγωγων λέξεων καθώς και στην ορθή εφαρμογή και αναπαραγωγή των κανόνων κλίσης των λέξεων. Επιπρόσθετα, ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών είναι οι οικογένειες λέξεων που μπορούν οπτικά και ακουστικά να αποδείξουν την ετυμολογική τους συγγένεια. Η συγκεκριμένη θέση έρχεται σε συμφωνία με τον Καρατζά (2005), που υποστήριξε πως η μορφή των λέξεων μπορεί μετά από συχνή χρήση να αποθηκευτεί στο ορθογραφικό μνημονικό λεξικό ενός μαθητή καθώς και να ανακληθεί όταν αυτό είναι απαραίτητο

3.2. Η μορφολογική επίγνωση ως μη αποτελεσματικό εργαλείο για την κατάκτηση της ορθογραφίας

Οι συνάδελφοι της Α΄ τάξης που θεωρούν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το δίπτυχο ρίζα - κατάληξη επικαλέστηκαν προς υπεράσπιση της γνώμης τους το νεαρό της ηλικίας και την εμβρυακή ακόμα χρήση του γραπτού λόγου που αυτή συνεπάγεται.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι δάσκαλοι της Δ΄ τάξης συμφώνησαν στην θετική επίδραση του εν λόγω εργαλείου. Κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ωστόσο, τέθηκε και ο παράγοντας του επιπέδου ενός μαθητή. Σχετικά με την κεντρική ιδέα υποστηρίχθηκε πως ενδεχομένως αυτού του είδους η προσέγγιση της ορθογραφίας δεν μπορεί παρά να εφαρμοστεί σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών, καταδεικνύοντας ποιος έχει κατακτήσει σε βάθος, για το επίπεδο του, τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας.

Ερώτηση 4: Θεωρείτε πως οι μαθητές σας κατακτούν την ορθογραφία μέσω της ορθογραφικής διαφάνειας των λέξεων (η συνέπεια αποτύπωσης των φθόγγων σε γράμματα και σε συνδυασμούς γραμμάτων);

Και εδώ οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να πουν τη γνώμη τους σχετικά με μία δεξιότητα επίτευξης της ορθής γραφής, αυτή της ορθογραφικής διαφάνειας. Ως ορθογραφική διαφάνεια ορίζεται η συνέπεια της αποτύπωσης των φθόγγων σε γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων. Πρόκειται για μία δεξιότητα που έπεται τις φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, η ορθογραφική διαφάνεια όχι απλώς έπεται αλλά προϋποθέτει τις δύο παραπάνω δεξιότητες (Protopapas, 2010).

4.1. Η ορθογραφική διαφάνεια ως εργαλείο για την κατάκτηση της ορθογραφίας

Τα μισά υποκείμενα Α΄ τάξης διατήρησαν μία θετική στάση σχετικά με τη θέση που εκφράζεται στην ερώτηση, ενώ ένας εξ αυτών εμβάθυνε περαιτέρω υποστηρίζοντας πως ισχύει πράγματι η ορθογραφική διαφάνεια, αλλά σε περιπτώσεις που δεν εφαρμόζεται, χρέος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει άλλες επικουρικές δραστηριότητες (τραγούδια και παιχνίδια) ώστε να διευκολύνει την επίτευξη του στόχου.

Σχετικά με τις θετικές στάσεις, οι δάσκαλοι της Δ΄ δημοτικού φάνηκαν σίγουροι για την απάντησή τους, μη επιχειρηματολογώντας περαιτέρω, πλην ενός, που υποστήριξε πως η ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από ορθογραφική διαφάνεια μεν, παρουσιάζει δε ιδιομορφίες σε ορισμένους ήχους όπως το -i, που και πάλι υπακούν σε κανόνες.

4.2. Η ορθογραφική διαφάνεια ως μη αποτελεσματικό εργαλείο για την κατάκτηση της ορθογραφίας

Οι υπόλοιποι μισοί εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης απάντησαν σαφώς και χωρίς ακαταμάχητα επιχειρήματα πως δεν αναγνωρίζουν το συγκεκριμένο εργαλείο ως ωφέλιμο στην εκμάθηση του ορθού γραπτού λόγου. Η στιγμή της απάντησης αυτής ήταν μία από τα χαρακτηριστικά δείγματα αμηχανίας που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Γενικότερα, οι ομάδες εστίασης (focus groups) και

ακόμη πιο έντονα όταν γίνεται κανονική συνέντευξη είναι μία άμεση διαδικασία στην οποία ο ερωτώμενος νιώθει εκτεθειμένος και ίσως διατηρήσει αμυντική, απολογητική ή και εξωραϊστική στάση. Κάτι τέτοιο, όπως είναι εύλογο, καθιστά τη διαδικασία της έρευνας δυσκολότερη καθώς ο εκπαιδευτικός αντί να εκφράσει τη γνώμη του, που είναι και το ζητούμενο, εκφράζει παράλληλα και άλλα συναισθήματα, δημιουργώντας «νοηματικές παρεμβολές».

Οι εκπαιδευτικοί της Δ΄ τάξης που υποστήριξαν την αρνητική απάντηση, όντας ξεκάθαροι δεν ανέφεραν τους λόγους που τους οδήγησαν να εκφράσουν κάτι αντίστοιχο. Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, τα υποκείμενα δεν παρουσίασαν τάση για δόμηση της στάσης τους με χρήση επιχειρημάτων.

Ερώτηση 5: Λαμβάνετε υπόψη σας τα αναλυτικά προγράμματα κι όσα αυτά ορίζουν για τη διδασκαλία της ΝΕ και συγκεκριμένα της ορθογραφίας;

Όπως έχει αναλυθεί και στο βιβλιογραφικό τμήμα του συγκεκριμένου εγχειρήματος, το αρμόδιο υπουργείο έχει συντάξει και διανείμει αναλυτικά προγράμματα σχετικά με τους στόχους και τα μέσα που οφείλουν να επιστρατευθούν για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας. Επί του παρόντος ζητήθηκε η εκτίμηση των προγραμμάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η χρήση τους επί του πρακτέου.

Στην παρούσα ερώτηση δεν θεωρήθηκε σκόπιμο να ομαδοποιηθούν οι απαντήσεις κατά σχολικές τάξεις καθώς η χρήση ή μη των Α.Π.Σ. είναι κάτι που εκφράζει την φιλοσοφία των εκπαιδευτικών κατά τη γενικότερη αντιμετώπισή τους στο γλωσσικό μάθημα.

5.1 Τα Α.Π.Σ. ως αρωγός στο έργο των εκπαιδευτικών

Σχεδόν οι μισοί από τους συναδέλφους υποστήριξαν πως χρησιμοποιούν τα αναλυτικά προγράμματα. Οι απαντήσεις αυτές ήταν σύντομες καθώς ενδεχομένως στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, το υλικό που έχει διαμοιραστεί από το υπουργείο, και είναι υποχρεωτικό στην ανάγνωση, είναι υποχρεωτικό και στην εφαρμογή. Αυτό ίσως οφείλεται στην προσπάθεια του αρμόδιου φορέα να εξασφαλίσει την ομοιομορφία στο διδακτικό περιεχόμενο, τον τρόπο διδασκαλίας και την μείωση της διαφοροποίησης που τυχόν να έγκειται στον τρόπο διδασκαλίας του εκάστοτε εκπαιδευτικού

5.1.α Η επικουρική χρήση των Α.Π.Σ. στην διδακτική διαδικασία

Από τα υποκείμενα που υποστήριξαν την χρήση των εν λόγω προγραμμάτων στο διδακτικό τους έργο, υπήρξαν και οι συνάδελφοι που έκαναν λόγο για την μερική χρήση αυτών. Πιο αναλυτικά οι δάσκαλοι μίλησαν για τον βοηθητικό χαρακτήρα του εν λόγω εργαλείου, που τους επιτρέπει να χρησιμοποιείται συνδυαστικά με άλλα μέσα (internet, βοηθήματα, εγχειρίδια επιστημών).

5.2 Απαξίωση των Α.Π.Σ. από τους εκπαιδευτικούς

Διαψεύδοντας τις προσδοκίες για έλλειψη τεκμηρίωσης της αρνητικής στάσης απέναντι στα αναλυτικά προγράμματα επιστρατεύτηκε ένα μοναδικό μεν, ισχυρό δε

επιχείρημα για την υπεράσπιση της θέσης. Πιο αναλυτικά, παρατηρείται σύγκληση απόψεων στο θεωρητικό χαρακτήρα που παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια και στην αδυναμία χρήσης τους κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων ενός εκπαιδευτικού. Αρκετοί, συνεπώς, υποστήριξαν πως ασφαλώς και έχουν διαβάσει το περιεχόμενο των προγραμμάτων αλλά δεν προβαίνουν στην ενσωμάτωσή τους στην καθημερινότητα της διδασκαλίας.

Ερώτηση 6 : Ακολουθείτε το ΑΠΣ του 2003 ή του 2011;

Η ερώτηση αυτή απευθυνόταν εκ των πραγμάτων σε αυτούς που είχαν απαντήσει πως όντως χρησιμοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ζητήθηκε να διευκρινίσουν ποιο από τα δύο αξιοποιούν. Χαρακτηριστικό αυτού του ερωτήματος ήταν ότι όλα τα υποκείμενα απάντησαν μονολεκτικά, χωρίς να υπάρχει διάθεση για αιτιολόγηση.

6.1 Χρήση του Α.Π.Σ. του 2003

Από τα υποκείμενα που κάνουν χρήση των αναλυτικών προγραμμάτων, το ένα τέταρτο δήλωσε πως προτιμάει το πρόγραμμα του 2003.

6.2 Χρήση του Α.Π.Σ. του 2011

Μεγαλύτερη απήχηση φάνηκε να κερδίζει το πιο πρόσφατο αναλυτικό πρόγραμμα έναντι του 2003.

6.3 Χρήση και των δύο Α.Π.Σ.

Ελάχιστες ήταν οι απαντήσεις που κινήθηκαν στην χρήση και των δύο προγραμμάτων.

6.4 Απροσδιοριστία

Υπήρξαν ελάχιστα υποκείμενα που δεν ανέφεραν ποιο είναι το εγχειρίδιο που χρησιμοποιούν στην διδακτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά, ένας συμμετέχοντας δεν ήταν σε θέση να θυμηθεί ποιο εγχειρίδιο χρησιμοποιεί.

Ερώτηση 7: Πιστεύετε πως τα σχολικά εγχειρίδια είναι ικανοποιητικά όσον αφορά τη διδασκαλία της ορθογραφίας;

Ο βαθμός ικανοποίησης των δασκάλων από τα σχολικά εγχειρίδια αποτέλεσε το ζητούμενο της 7^{ης} ερώτησης της έρευνας. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτό το θέμα ως αντικείμενο συζήτησης είναι το γεγονός πως το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί τη λειτουργία της διευκόλυνσης του διδακτικού έργου του διδάσκοντα. Ανεξάρτητα από το περιεχόμενο και τη δόμηση του σχολικού βιβλίου αυτό αποτελεί σημείο αναφοράς στη σχολική ζωή του μαθητή και ως εκ τούτου αποτελεί αποδέκτη κριτικής.

7.1. Τα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ δημοτικού δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διδασκαλία της ορθογραφίας

Οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από τα διδακτικά εγχειρίδια στο σημείο της ορθογραφίας. Παρατέθηκαν αρκετά επιχειρήματα, ανάμεσα στα οποία ήταν:

7.1.α. Αδυναμία των βιβλίων να απευθυνθούν σε μαθητές όλων των δυνατοτήτων

Η χρήση δύσκολου λεξιλογίου για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας ήταν μεταξύ άλλων η αιτιολόγηση κατά των σχολικών βιβλίων της Α΄ τάξης. Άξια αναφοράς ήταν επίσης η επισήμανση ότι απευθύνονται σε παιδιά-«αυθεντίες», αποτελώντας ένα διακριτικό υπαινιγμό στο φλέγον ζήτημα των σχολείων δύο ταχυτήτων.

7.1.β. Αδυναμία των βιβλίων να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών

Η έλλειψη ενδιαφέρουσας θεματολογίας καθώς και το ίδιο μοτίβο παράθεσης της ορθογραφίας σε κάθε μάθημα ήταν οι κύριες ιδέες που έκαναν τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι τα βιβλία δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

7.1.γ. Εστίαση σε άλλες γλωσσικές δεξιότητες και όχι στην ορθογραφία

Η επικέντρωση στον προφορικό λόγο και στην επικοινωνία σε σχέση με την υποβάθμιση του γραπτού λόγου και συνεπώς της ορθογραφίας ήταν το επιχείρημα που επισήμαναν ορισμένοι δάσκαλοι.

7.2. Τα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ δημοτικού είναι ικανοποιητικά όσον αφορά την διδασκαλία της ορθογραφίας

Μικρότερο πλήθος διδασκόντων υποστήριξε την άποψη αυτή. Μάλιστα υπήρξε κλιμάκωση στις απαντήσεις τους, χαρακτηρίζοντας τα σχολικά εγχειρίδια σε μέτριο βαθμό ικανοποιητικά ή αρκετά ικανοποιητικά.

7.3. Τα σχολικά εγχειρίδια της Δ΄ δημοτικού δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της ορθής γραφής.

Οι μισοί συνάδελφοι της Δ΄ τάξης εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους σχετικά με τα βιβλία, τεκμηριώνοντας την άποψη τους με το εξής επιχείρημα:

7.3.α. Εστίαση σε άλλες δεξιότητες της γλώσσας και όχι στην ορθογραφία

Τέθηκε ως βασικό μειονέκτημα των σχολικών εγχειριδίων της Δ΄ τάξης η επικέντρωση στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού και της ορθής γραφής.

7.4. Τα σχολικά εγχειρίδια της Δ΄ δημοτικού είναι ικανοποιητικά όσον αφορά τη διδασκαλία της ορθής γραφής.

Οι υπόλοιποι μισοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική στάση για τα βιβλία της τάξης που διδάσκουν, χωρίς όμως να ενστερνίζονται καθολικά και απόλυτα την άποψη αυτή. Υπήρξαν διακυμάνσεις ως προς την ικανοποίηση.

Ερώτηση 8: Δίνετε δικό σας συμπληρωματικό υλικό για την εκμάθηση της ορθογραφίας;

Αμιγώς θετική απάντηση σχετικά με το επιπρόσθετο υλικό που χρησιμοποιεί ένας δάσκαλος για τον εμπλουτισμό του έργου του θα περίμενε κανείς από τους δασκάλους που εκδήλωσαν δυσαρέσκεια από τα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν παρατηρήθηκε καθώς τα υποκείμενα στη συγκεκριμένη ερώτηση, για πρώτη φορά, παρουσίασαν συγκέντρωση στην ίδια στάση, τη θετική.

8.1. Οι εκπαιδευτικοί της Α΄ δημοτικού χρησιμοποιούν συμπληρωματικό υλικό για την εκμάθηση της ορθογραφίας

Το σύνολο των υποκειμένων της συγκεκριμένης κατηγορίας δήλωσε πως πράγματι χρησιμοποιεί συμπληρωματικό υλικό για τη διδασκαλία της ορθής γραφής με αποκλίσεις σχετικά με τη συχνότητα χρήσης τους. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν συνάδερφοι που δίνουν φωτοτυπίες και επιπλέον ασκήσεις καθημερινά ενώ κάποιιοι άλλοι αναφέρουν πως δίνουν τέτοιου είδους υλικό κάποιες φορές την εβδομάδα ή όταν κριθεί απαραίτητο. Υπήρξε δε συμμετέχοντας που υποστήριξε πως χρησιμοποιεί συνδυασμό γραμματικής και ορθογραφίας βοηθώντας τα παιδιά να συνδέσουν τα κομμάτια της ορθής γραφής που βασίζονται σε κανόνες γραμματικών φαινομένων. Αξίζει η αναφορά στο πλούσιο υπονοούμενο μιας κατά τα άλλα λακωνικής απάντησης, η οποία παρατίθεται αυτολεξεί: *«Ναι, χρησιμοποιώ δικό μου υλικό και στην ορθογραφία»*. Στο πλαίσιο της παράθεσης των αποτελεσμάτων δεν πρέπει να διαφεύγει από τη μνήμη του αναγνώστη ότι το υλικό καταγράφηκε από έναν ακροατή, ο οποίος μπορούσε να διακρίνει και τα στοιχεία της επικοινωνίας που δεν φανερώνονται στο γραπτό λόγο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η γλώσσα του σώματος και ο επιτονισμός σε αυτήν την απάντηση, που υποδεικνύει μία απογοήτευση για το εκπαιδευτικό σύστημα, μία θλίψη για τα κακώς κείμενα και μία υπέρμετρη διορθωτική προσπάθεια από τη μεριά του εκπαιδευτικού.

8.2. Οι εκπαιδευτικοί της Δ΄ δημοτικού χρησιμοποιούν συμπληρωματικό υλικό για την εκμάθηση της ορθογραφίας

Σε συμφωνία με την εμβάθυνση της κατάκτησης της ορθογραφίας με την άνοδο των τάξεων, οι εκπαιδευτικοί της μεγαλύτερης τάξης προέβησαν επίσης σε μία βαθύτερη ανάλυση σε σχέση με το περιεχόμενο του πρόσθετου υλικού για την

ενίσχυση της ορθής γραφής των μαθητών. Πιο αναλυτικά, ακροστιχίδες, σταυρόλεξα, αναγραμματισμοί και οικογένειες λέξεων αποτελούν ένα μέρος από τα μοντέλα ασκήσεων που παρέχονται στους μαθητές. Τέλος, ακούστηκε μία σχεδόν πανομοιότυπη άποψη σχετικά με τις θετικές επιδράσεις των ασκήσεων γραμματικής στην ορθή γραφή, όπως αυτή αναλύθηκε στην προηγούμενη παράγραφο.

Ερώτηση 9: Θεωρείτε βοηθητική τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία της ορθογραφίας;

Καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται, έτσι και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύσσονται ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες, πάντα προς όφελος των παιδιών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή υπήρξε και η βαθύτερη αιτία για την προσθήκη της υπό εξέταση ερώτησης στη συνέντευξη, για να γίνει κατανοητό αν τελικά ο δάσκαλος πιστεύει στη χρήση της τεχνολογίας ή αν προτιμάει τις παραδοσιακές μεθόδους για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος

9.1. Η τεχνολογία ως αρωγός στο έργο των εκπαιδευτικών

Τόσο οι διδάσκοντες της Α΄ τάξης όσο και της Δ΄ τάξης κινήθηκαν είτε λιγότερο είτε περισσότερο στη θετική πλευρά των απαντήσεων. Γενικότερα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων φάνηκε πως μία τέτοια ερώτηση ήταν αναμενόμενη, συνεπώς και η επιχειρηματολογία υπέρ της στάσης του καθενός ήταν οργανωμένη και δομημένη. Φυσικά, υπήρξαν και απαντήσεις σύντομες και ρητές αλλά στην πλειοψηφία τους υπήρξε μία ισχυρή αιτιολόγηση

9.1.α. Η δημιουργία πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος μέσω της τεχνολογίας

Οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης, θέλοντας να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της τεχνολογίας ανέφεραν πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι με στόχο να ξεφύγουν από τον μονοσήμαντο χαρακτήρα των σχολικών βιβλίων. Μεταξύ άλλων έκαναν λόγο για τραγούδια, προβολές, συνδυασμό εικόνας και ήχου. Στο ίδιο μήκος κύματος κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις των δασκάλων της Δ΄ τάξης, αφού κι εκείνοι, και μάλιστα με μεγαλύτερη συγκέντρωση, τάχθηκαν υπέρ της χρήσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Από τους τελευταίους έγινε λόγος και για πολυαισθητηριακές εφαρμογές.

9.1.β. Η τεχνολογία κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών

Ένα ακόμη επιχείρημα που προέβαλαν τόσο οι δάσκαλοι της Α΄ τάξης όσο και της Δ΄ ήταν το γεγονός ότι μέσω της χρήσης τεχνολογικών μέσων και κυρίως του Η/Υ παρουσιάζεται μεγαλύτερη προσήλωση στο μάθημα. Σαφώς, η παραπάνω διαπίστωση ισχύει και για τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

9.2. Η τεχνολογία δε λειτουργεί ως βοηθητικό εργαλείο στη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Μικρός αριθμός δασκάλων Α΄ τάξης και ακόμη μικρότερος Δ΄ τάξης ισχυρίστηκαν πως η τεχνολογία δεν είναι πολύ βοηθητικό μέσο για τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης χωρίς να θέλουν να υποβαθμίσουν την αξία της, ανέφεραν ότι η τεχνολογία σαν εργαλείο δεν έχει εφαρμογή σε τόσο μικρή τάξη, αφού εκεί απαιτούνται πιο φυσικές μέθοδοι όπως η ενασχόληση με χειραπτικό υλικό. Οι εκπαιδευτικοί της Δ΄ τάξης που υποστήριξαν την άποψη αυτή, τόνισαν πως δεν τη θεωρούν βοηθητική συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της ορθογραφίας, υπονοώντας πως για το μάθημα της γλώσσας ή αλλά μαθήματα γενικότερα λειτουργεί ως εργαλείο.

Ερώτηση 10: Ποιες τεχνικές/μεθόδους χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας;

Κάθε δάσκαλος χρησιμοποιεί την προσωπική του μέθοδο διδασκαλίας η οποία προσιδιάζει στο δικό του εκπαιδευτικό μοτίβο και λειτουργεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται και στο επίπεδο των μαθητών του. Αυτός είναι και ο λόγος που η ύπαρξη του εκπαιδευτικού κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ καθώς ο εξατομικευμένος τρόπος διδασκαλίας αποτελεί τη βάση του εκπαιδευτικού οικοδομήματος.

10.1. Τεχνικές/μέθοδοι για τη διδασκαλία της ορθογραφίας από δασκάλους Α΄ τάξης

Αναφορικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους που αξιοποιούνται στην Α΄ τάξη, η συζήτηση διήρκεσε πολύ καθώς παρατέθηκε πλήθος εναλλακτικών τρόπων για την άσκηση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού.

10.1.α. Παραδοσιακές τεχνικές/ μέθοδοι

- ✓ συχνή επανάληψη κανόνων γραμματικής
- ✓ υπαγόρευση, διόρθωση λαθών και γραπτή αναπαραγωγή της σωστής εκδοχής
- ✓ σύνθεση λέξεων
- ✓ ανάρτηση καρτελών με χρήσιμες λέξεις
- ✓ γραμματοθήκη για ανάλυση και σύνθεση λέξεων
- ✓ υπαγόρευση άγνωστης ορθογραφίας κάτω από τη γνωστή
- ✓ συλλαβισμός λέξεων
- ✓ οικογένειες λέξεων
- ✓ χρήση λεξικού

10.1.β. Εναλλακτικές τεχνικές/ μέθοδοι

- ✓ αυτοδιόρθωση
- ✓ χρήση Η/Υ
- ✓ παιχνίδια ορθογραφίας
- ✓ σφραγίδες με γράμματα
- ✓ τραγούδια για την ορθογραφία(η κυρία Σιντορέ)
- ✓ διήγηση ιστοριών με σούπερ ήρωες, που υπηρετούν τους κανόνες της ορθογραφίας και γραμματικής

10.2 Τεχνικές/μέθοδοι για τη διδασκαλία της ορθογραφίας από δασκάλους Δ' τάξης

Παρόμοια ποικιλομορφία παρατηρήθηκε και στις απαντήσεις των δασκάλων της Δ' δημοτικού με την αυτοδιόρθωση, τις οικογένειες λέξεων και την υπενθύμιση των κανόνων γραμματικής να αποτελούν σταθερό σημείο στην εκπαιδευτική προσέγγιση. Κάποιες από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συνάδερφοι μπορούν να δικαιολογηθούν από την ηλικία του ακροατηρίου όπως η ετυμολογική ανάλυση των λέξεων ή η ζήτηση άγνωστων λέξεων κατ' αναλογία με τις ήδη γνωστές.

10.2.α. Παραδοσιακές τεχνικές/ μέθοδοι

- ✓ υπενθύμιση κανόνων γραμματικής
- ✓ οικογένειες λέξεων
- ✓ ετυμολογική ανάλυση λέξεων
- ✓ ζήτηση άγνωστης ορθογραφίας κατ' αναλογία με της ήδη γνωστής

10.2.β. Εναλλακτικές τεχνικές/μέθοδοι

- ✓ πολυαισθητηριακή μέθοδος
- ✓ εικονογραφημένη μέθοδος

Ερώτηση 11: Πόσο σημαντική θεωρείτε την ορθή γραφή;

Σε αυτό το σημείο η έρευνα νοηματοδοτείται ακόμη περισσότερο καθώς ο σκοπός της είναι να επιβεβαιώσει και γραπτώς τη σημασία της ορθής γραφής από τη σκοπιά πλέον των διδασκόντων, απαλλαγμένη από τα αποστειρωμένα, ίσως, ακαδημαϊκά πλαίσια.

11.1. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την ορθή γραφή

Ο βαθμός σημαντικότητας της ορθής γραφής χαρακτηρίστηκε ομόφωνα υψηλός τόσο από την ομάδα της μικρότερης τάξης όσο και από της μεγαλύτερης. Αρκετά ήταν τα επιχειρήματα που παρέθεσαν δίνοντας μάλιστα στην ορθή γραφή και κοινωνικές προεκτάσεις.

11.1.α. Η ορθή γραφή εκφράζει τη σημασία μιας λέξης

Υπήρξαν δάσκαλοι που υποστήριξαν ότι αλλάζει το νόημα μιας λέξης όταν δεν τηρείται η ορθογραφία. Έδωσαν μάλιστα και συγκεκριμένα παραδείγματα για να γίνουν πιο αντιληπτοί : βάζο-βάζω, φύλλο-φύλο-φίλο, κλίμα-κλίμα κ.α.

11.1.β. Η ορθή γραφή συνδέεται με το επίπεδο του μαθητή

Αρκετοί δάσκαλοι της Α΄ και Δ΄ τάξης συνέδεσαν το επίπεδο του μαθητή με την ικανότητα του για ορθή γραφή. Συνεπώς, οι άριστοι μαθητές τείνουν να είναι αρκετά πιο ορθογραφημένοι από μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμίες.

11.1.γ. Κοινωνικές προεκτάσεις της ορθής γραφής

Ακόμη περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο τάξεων ανέφεραν πως ο ορθογραφημένος γραπτός λόγος δίνει εικόνα στον εκπαιδευτικό ακόμη και για τον χαρακτήρα του ανθρώπου, υποδεικνύοντας στοιχεία συνέπειας, επιμέλειας και συγκρότησης. Η επιλογή της λέξης «ανθρώπου» δεν είναι τυχαία καθώς οι γλωσσικές επιλογές δεν περιορίζονται στη μαθητική ηλικία αλλά επιδρούν και στον ενήλικο βίο, επηρεάζοντας και φωτογραφίζοντας ενδεχομένως τον χαρακτήρα του ατόμου. Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση ενός συναδέλφου: «Αν ένα παιδί είναι ανορθόγραφο, δείχνει και τον χαρακτήρα του. Η ορθογραφία σε βάζει σε καλούπια, σε κάνει τυπικό. Ακόμη

και στη ζωή, σου μαθαίνει να ακολουθείς τους κανόνες και τους νόμους, να μην ξεφεύγεις. Σε δεσμεύει θετικά».

Ερώτηση 12 : Πώς αντιμετωπίζετε τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν οι μαθητές σας;

Καθώς η ορθογραφία αποτελεί μέρος του λόγου, ο οποίος κατακτάται και δεν είναι εγγενής στον άνθρωπο, είναι εγγυημένο πως οι μαθητές κάποια στιγμή θα προβούν και σε κάποιο λάθος. Ως εκ τούτου, καθώς τα λάθη είναι αναπόδραστα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να τα διορθώσουν αλλά και να αξιοποιήσουν εργαλεία με σκοπό τη διόρθωση, την εσωτερίκευση των κανόνων ορθής γραφής και την αποφυγή επανάληψής τους.

12.1. Υψηλή ανεκτικότητα στο ορθογραφικό λάθος δείχνουν οι δάσκαλοι της Α΄ τάξης.

Η γενική εντύπωση που άφησαν να εννοηθεί οι εκπαιδευτικοί αυτής της τάξης ήταν πως λόγω της πρώτης επαφής των μαθητών τους με τον γραπτό λόγο δεν έχουν τόσο υψηλές απαιτήσεις όσον αφορά την ορθογραφία. Σε αυτή την ερώτηση κάποιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν εκφράζοντας καθημερινές πρακτικές αντιμετώπισης του λάθους, ενώ άλλοι εξέφρασαν το ευρύτερο πλαίσιο αντιμετώπισης του λάθους. Για τον λόγο αυτό η επιχειρηματολογία τους ομαδοποιήθηκε ως εξής:

12.1.α. Πρακτικές αντιμετώπισης του ορθογραφικού λάθους

Πολλοί δάσκαλοι μίλησαν για επισήμανση του λάθους είτε υπογραμμίζοντας τα, είτε απλά δείχνοντας τα στους μαθητές τους με σκοπό οι τελευταίοι να τα διορθώσουν μόνοι ή ζητώντας βοήθεια από κάποιον συμμαθητή τους. Κάποιοι ανέφεραν πως όταν πρόκειται για το τετράδιο της ορθογραφίας τα διορθώνουν οι ίδιοι αυτόματα καθώς είναι καθήκον των μαθητών να διαβάσουν και να μάθουν την ορθογραφία. Διατυπώθηκε και η άποψη της γραπτής αντιγραφής πέντε φορές κάθε ανορθόγραφης λέξης. Για την τελευταία πρακτική μάλιστα, ειπώθηκε πως δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, χρησιμοποιείται επειδή είναι αποτελεσματική.

12.1.β. Ευρύτερο πλαίσιο αντιμετώπισης

Υπήρξαν και συνάδερφοι που στην απάντησή τους συμπεριέλαβαν το ευρύτερο πλαίσιο της αντίδρασης στο υπό εξέταση φαινόμενο, αναφέροντας χαρακτηριστικά το χιούμορ, τα παιχνίδια ορθογραφίας και τη συζήτηση σχετικά με τη φύση των λαθών ή τη συχνότητα εμφάνισής τους.

12.2. Χαμηλή ανεκτικότητα στο ορθογραφικό λάθος δείχνουν οι δάσκαλοι της Δ΄ τάξης

Η κατ' ιδίαν συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς της μεγαλύτερης τάξης που συμμετείχε στην έρευνα δημιούργησε την γενική εντύπωση πως οι απαιτήσεις από τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας είναι υψηλότερες. Το γεγονός αυτό είναι δικαιολογημένο καθώς πρόκειται για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας όπου πλέον ο σκοπός δεν είναι απλώς να είναι ικανά να παράγουν γραπτό λόγο αλλά να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σωστά και ορθογραφημένα.

12.2.α. Διόρθωση των ορθογραφικών λαθών από τον δάσκαλο

Σε σύμπνοια με αρκετούς δασκάλους της παραπάνω ομάδας, οι μέθοδοι διόρθωσης δασκάλων Δ΄ τάξης περιλαμβάνουν την επισήμανση και την αποτύπωση της ορθής εκδοχής μιας λέξης.

12.2.β. Διόρθωση των ορθογραφικών λαθών από τους ίδιους τους μαθητές

Υπάρχει και η άλλη οπτική, όπου μικρός αριθμός δασκάλων αναθέτει στους ίδιους του μαθητές την εξεύρεση της σωστής ορθογραφίας έχοντας ως οδηγό τις υπογραμμισμένες λέξεις.

Ερώτηση 13 : Δίνετε την ίδια βαρύτητα στα ορθογραφικά λάθη όταν πρόκειται για παραγωγή γραπτού λόγου;

Εδώ θίγεται πως ο κατακερματισμός της γνώσης σε πεδία όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η φυσική, η ιστορία κ.ά. ελλοχεύει τον κίνδυνο της σύνδεσης της ορθογραφίας άρδην με το μάθημα της γλώσσας.

13.1. Η ορθογραφία έχει δευτερεύοντα ρόλο στην παραγωγή γραπτού λόγου σύμφωνα με τους δασκάλους της Α' τάξης.

Σχετικά με τις απαιτήσεις για ορθή γραφή στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά την Α' τάξη δημοτικού οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως περισσότερη βαρύτητα δίνουν σε άλλα συστατικά του λόγου, όπως το συντακτικό, το λεξιλόγιο, τις ιδέες και τη δομή, θέτοντας την ορθογραφία σε δεύτερο επίπεδο. Ένα από τα βασικότερα επιχειρήματα της στάσης αυτής ήταν η επιδερμική κατάκτηση της ορθογραφίας στην εν λόγω τάξη.

13.2. Η ορθογραφία έχει δευτερεύοντα ρόλο στην παραγωγή γραπτού λόγου σύμφωνα με τους δασκάλους της Δ' τάξης.

Παρόμοια ιεράρχηση σημαντικότητας ανάμεσα σε ορθογραφία και γραπτό λόγο παρατηρείται και από τους δασκάλους της τετάρτης τάξης. Μία από τις δηλώσεις που ακούστηκαν ήταν πως *«στην παραγωγή γραπτού λόγου δεν λαμβάνω υπόψη την ορθογραφία γιατί κατανοώ τη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο μαθητής να θυμηθεί πληροφορίες και να συνδυάσει πράγματα που έχει διδαχθεί σε διαφορετικά μαθήματα»*.

Ερώτηση 14 : Διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο ο γραφικός χαρακτήρας των μαθητών σας στην ορθογραφία για σας;

Είναι ευρέως διαδεδομένο πως η πρώτη εικόνα αποτελεί παράγοντα προϋποθέσεως και διέπει αρκετούς από τους παράγοντες της ζωής εν γένει περιλαμβάνοντας και την εξέταση ενός γραπτού. Για τον λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να παραθέσουν τα άτομα που αποτέλεσαν τα υποκείμενα της έρευνας την άποψή τους σχετικά με την βαρύτητα που δίνουν στον γραφικό χαρακτήρα ενός μαθητή.

14.1. Ο γραφικός χαρακτήρας δεν διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ορθογραφία σύμφωνα με δασκάλους της Α΄ δημοτικού

Σχετικά με την στάση των εκπαιδευτικών στην μικρότερη υπό εξέταση τάξη η πλειοψηφία συμφώνησε πως δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ο γραφικός χαρακτήρας στην ορθογραφία. Βέβαια, υπήρξαν αρκετά σχόλια σχετικά με κάποιες βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούνται στον γραπτό λόγο, όπως το γράψιμο πάνω στη σειρά, η ύπαρξη κενών ανάμεσα στις λέξεις και το να μην ξεφεύγουν οι λέξεις από τα περιθώρια του τετραδίου. Θίγοντας την πίεση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της Α΄ στην σχολική προσαρμογή και την πρώτη επαφή με τα επιστημονικά πεδία, ένας συνάδελφος ανέφερε: *«Δεν επιμένω σε αυτό, καθώς το κάθε παιδί αναπτύσσει τον δικό του γραφικό χαρακτήρα και δεν θέλω να ασκώ πίεση και εκεί!»*.

14.2. Ο γραφικός χαρακτήρας συνδέεται με την ορθογραφία σύμφωνα με δασκάλους της Α΄ δημοτικού

Μία μικρή μερίδα εκπαιδευτικών συνέδεσε τον ορθογραφικό χαρακτήρα με την ορθογραφία λέγοντας πως σύμφωνα με την εμπειρία τους οι ορθογραφημένοι μαθητές είναι και καλλιγράφοι, ενώ οι ανορθόγραφοι μαθητές κάνουν συνήθως «σεισμόπληκτα» γράμματα, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας συμμετέχοντας.

14.3. Ο γραφικός χαρακτήρας δεν διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ορθογραφία σύμφωνα με δασκάλους της Δ΄ δημοτικού

Η πλειοψηφία των δασκάλων Δ΄ τάξης δήλωσαν πως παρακάμπτουν τον γραφικό χαρακτήρα με κάποιους να θίγουν την προϋπόθεση το γραπτό να είναι ευανάγνωστο και να υπακούει στους κανόνες προκειμένου να είναι εύκολο στην κατανόηση.

14.4. Ο γραφικός χαρακτήρας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ορθογραφία σύμφωνα με δασκάλους της Δ΄ δημοτικού

Από μικρή μερίδα εκπαιδευτικών αυτής της τάξης ειπώθηκε πως η φροντίδα των συμβόλων της γλώσσας αποδεικνύει τυπικότητα και επιμέλεια γενικότερα αλλά και ειδικότερα όσον αφορά την ορθή γραφή.

Ερώτηση 15: Πόση βαρύτητα δίνετε στην ορθογραφία σε σύγκριση με τις υπόλοιπες παραμέτρους του γραπτού λόγου (γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο);

Ο γραπτός λόγος είναι ένα πολυπαραγοντικό θέμα με πλήθος παραμέτρων να συνυπολογίζονται στην τελική αξιολόγησή τους. Μέχρι τώρα έχει εξεταστεί το ζήτημα της ορθογραφίας, που αποτελεί και κύριο θέμα της εργασίας. Θα ήταν ωστόσο, παράλειψη να μην γίνει επικουρική εξέταση των υπόλοιπων συνιστωσών του λόγου. Με εφιαλτήριο αυτή τη θέση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ιεραρχήσουν την γραμματική, το συντακτικό και το λεξιλόγιο σε σχέση με την ορθογραφία.

15.1. Το συντακτικό και η γραμματική είναι σημαντικότερα από την ορθογραφία

Στην ιεράρχηση των παραμέτρων η πλειοψηφία τόσο των εκπαιδευτικών της Α΄ τάξης όσο και της Δ΄ τάξης υποστήριξε πως το συντακτικό αποτελεί την κυριότερη πτυχή ενός γραπτού λόγου, με την γραμματική να έπεται. Το λεξιλόγιο και η ορθογραφία κατατάχθηκαν τελευταία, στην 3η ή 4η θέση της ιεράρχησης.

15.2. Όλες οι παράμετροι του γραπτού λόγου έχουν την ίδια βαρύνουσα σημασία

Η εξισορρόπηση της βαρύτητας των συνιστωσών του λόγου υποστηρίχθηκε από μικρότερο αριθμό διδασκόντων και των δύο τάξεων. Θέτοντας στο προσκήνιο το ζωτικό ρόλο της πληρότητας του κειμένου και όχι της αρτιότητας των επιμέρους στοιχείων του υπονοείται πως οι συνάδελφοι αποζητούν μια ολοκληρωμένη προσπάθεια που να ανταποκρίνεται στοιχειωδώς σε όλα τα επίπεδα.

Ερώτηση 16: Θεωρείτε πως η ενασχόληση των παιδιών με την τεχνολογία και το διαδίκτυο έχει αρνητικές επιδράσεις στην ορθή γραφή τους;

Η τεχνολογία έχει έναν ρόλο στη ζωή μας ο οποίος είναι καθημερινά αυξανόμενος και παρεισφρεί σε όλες τις πτυχές του ανθρώπινου βίου, μία εκ των πιο σπουδαίων και η επικοινωνία. Πλέον οι άνθρωποι όλων των ηλικιών ασχολούνται λιγότερο ή περισσότερο με την τεχνολογία, που με τη σειρά της ενδεχομένως να τροποποιεί την ορθογραφία, το λεξιλόγιο και τη σύνταξη των λέξεων. Όλα αυτά, φυσικά, διενεργούνται στο πλαίσιο παγκόσμιας κοινότητας που έχει δημιουργηθεί, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως η γλώσσα είναι ζωντανός οργανισμός, που σημαίνει πως μεταβάλλεται σύμφωνα με τις χρονικές και τοπικές ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας.

16.1. Η ενασχόληση των μαθητών Α΄ τάξης με την τεχνολογία και το διαδίκτυο δεν έχει αρνητικές επιδράσεις στην ορθογραφία

Από τους δασκάλους της Α΄ τάξης, όλα τα υποκείμενα εξέφρασαν τη στάση πως η ενασχόληση με την τεχνολογία δεν έχει αρνητικές επιδράσεις στην ορθή γραφή των μαθητών, δίνοντας διάφορες απόψεις για να αιτιολογήσουν αυτήν τους τη θέση.

16.1.a. Περιορισμένη χρήση λόγω ηλικίας

Οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για περιορισμένη χρήση του Η/Υ και ειδικά του διαδικτύου σε αυτή την ηλικία. Ισχυρίστηκαν μάλιστα πως σε αυτή τη μικρή ηλικία οι γονείς είναι αρκετά αυστηροί και τυπικοί σε ότι έχει να κάνει με τις παροχές αυτές.

16.1.β. Η ενασχόληση με μη λεξιλογικές/επικοινωνιακές εφαρμογές

Ένα ακόμη επιχείρημα υπέρ της αρχικής άποψης ήταν ότι ακόμη κι αν τελικά ασχολούνται οι μαθητές τους με τα τεχνολογικά μέσα και το διαδίκτυο, αυτό περιορίζεται σε εφαρμογές που δεν έχουν να κάνουν με λέξεις και με γράμματα.

16.3. Η ενασχόληση των μαθητών Δ΄ τάξης με την τεχνολογία και το διαδίκτυο έχει αρνητικές επιδράσεις στην ορθογραφία

Αντίθετα με τη θέση των δασκάλων της Α΄ τάξης κινήθηκαν οι απαντήσεις των δασκάλων της Δ΄ τάξης. Το σύνολο των υποκειμένων εξέφρασε ομόφωνα την άποψη πως ο Η/Υ και το διαδίκτυο έχουν αρνητική επιρροή στην ορθή γραφή των μαθητών τους.

16.3.a. Η περίπτωση των greeklish

Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών έκανε εκτενή ανάλυση για το ζήτημα των *greeklish* θεωρώντας το φαινόμενο αυτό καταστροφικό για τους μαθητές, διότι ελληνικοί φθόγγοι και σύμβολα αντικαθίστανται από λατινικούς χαρακτήρες, αλλοιώνοντας και αποθαρρύνοντας τη δημιουργία οπτικής μνήμης.

Ερώτηση 17: Πιστεύετε πως είστε ικανοποιητικά καταρτισμένος/η για τη διδασκαλία της ορθής γραφής;

Η προτελευταία ερώτηση της συνέντευξης αφορούσε την εκτίμηση του εκπαιδευτικού για το επίπεδο ικανοποίησής του σχετικά με την προσωπική του κατάρτιση για την διδασκαλία της ορθής γραφής. Σκοπός αυτής της ερώτησης δεν ήταν τόσο η αυτοκριτική του εργαζόμενου αλλά να του δοθεί η ευκαιρία να εκφράσει τόσο την προσωπική του επιθυμία για δια βίου μάθηση όσο και την ικανότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να του παρέχει αυτήν την δυνατότητα.

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων σε αυτήν την ερώτηση δεν κρίθηκε σκόπιμος ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τάξη στην οποία διδάσκουν, καθώς η καλή κατάρτιση σχετικά με το ζήτημα της ορθής γραφής δεν σχετίζεται με το τρέχον σχολικό έτος αλλά με την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού γενικά.

17.1. Ικανοποιητικά καταρτισμένος/η

Εντύπωση προκάλεσε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, για την ακρίβεια οι μισοί, καθώς οι υπόλοιποι διασκορπίστηκαν στις άλλες δύο παραδοχές, θεωρούν πως είναι αρκετά καταρτισμένοι όσον αφορά τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Ρίχνοντας μία ματιά στο κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε πως την άποψη αυτή εξέφρασαν εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία άνω των 20 ετών. Ερμηνεύοντας την παραπάνω διαπίστωση θα μπορούσαμε να πούμε πως οι συγκεκριμένοι συνάδελφοι συμπεριλαμβάνουν την εμπειρία τους στην σχολική κοινότητα μέσα στην ενίσχυση της ικανότητάς τους για διδασκαλία της γλώσσας.

17.2. Επιδιώκω περαιτέρω κατάρτιση

Υπήρξαν αρκετοί δάσκαλοι που όχι απλώς δεν φάνηκαν να αρκούνται στις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν ήδη αλλά επιζητούν περισσότερο, αποδεικνύοντας έτσι πως η εκπαίδευση πράγματι είναι ένα λειτούργημα και πως η μάθηση είναι μία διμερής διαδικασία που εξελίσσεται δια βίου.

17.3. Μη ικανοποιητικά καταρτισμένος/η

Από τους 20 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το ένα δέκατο υποστήριξε πως δυστυχώς δεν είναι ικανοποιητικά καταρτισμένος/η για τη

διδασκαλία της ορθής γραφής χωρίς να δώσει περεταίρω έκταση στη συζήτηση. Αυτό έγινε σεβαστό από τον ερευνητή προκειμένου να μην οξυνθεί το ελαφρώς αμήχανο κλίμα που επικράτησε.

Ερώτηση 18: Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση που θα μπορούσε να βελτιώσει την διδασκαλία της ορθής γραφής;

Στο παρόν σημείο ζητήθηκαν προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας της ορθής γραφής ακριβώς επειδή οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούν επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης και ενδεχομένως να έχουν εντοπίσει αδυναμίες του συστήματος στο συγκεκριμένο ζήτημα. Οι προτάσεις που προέκυψαν κρίνονται σημαντικές καθώς προέρχονται μέσα από χρόνια προϋπηρεσίας και από επιστημονική γνώση. Ένας ακόμη λόγος που επιλέχθηκε αυτή η προτεινόμενη θεματολογία προς συζήτηση ως επιστέγασμα της συνέντευξης είναι πως πρόκειται για μία θετική ερώτηση, παγιωμένη σχεδόν στις έρευνες, που είναι προαιρετική και μπορεί να επιδράσει ευνοϊκά στο κλίμα ανάμεσα σε ερευνητή και συμμετέχοντα και, τελικά, συμβάλλει ουσιαστικά στην εξέλιξη της επιστήμης.

Καθώς οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν μοναδικές και ανεξάρτητες από την τάξη διδασκαλίας θα ακολουθήσει μία παράθεση των ιδεών που ακούστηκαν:

- ✓ Εξειδικευμένα σεμινάρια γλωσσολόγων
- ✓ Μείωση ύλης για ποιοτικότερη κατάκτηση της γνώσης
- ✓ Εκπαιδευτικές κοινότητες και ανταλλαγή των υλικών τους
- ✓ Επιμορφωτικά σεμινάρια
- ✓ Μείωση της στείρας απομνημόνευσης
- ✓ Ενεργότερη συμμετοχή των γονέων
- ✓ Έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου γιατί η επεξεργασία βοηθάει στην ορθογραφία
- ✓ Επαναφορά του τετραδίου γραμματικής
- ✓ Διαδραστικοί πίνακες – περισσότερο οπτικοακουστικό υλικό

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το κεφάλαιο των συμπερασμάτων έπεται της μεμονωμένης ανάλυσης των ερωτήσεων της έρευνας καθώς ο σκοπός είναι να συνοψίσει και να επαναλάβει τόσο τις κυριότερες διαπιστώσεις όσο και τα πιο σημαντικά σημεία.

Σχετικά με τους τρόπους κατάκτησης της ορθής γραφής (φωνολογική ανάλυση, μορφολογική επίγνωση, ορθογραφική διαφάνεια) τα αποτελέσματα ήταν σε άμεση συνάρτηση με την ηλικία των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως για την Α' τάξη η φωνολογική ανάλυση προτιμάται ενώ για τη Δ' τάξη η μορφολογική επίγνωση εφαρμόζεται περισσότερο. Σχετικά με την ορθογραφική διαφάνεια τόσο για μικρότερα όσο και μεγαλύτερα παιδιά μπορούμε να συνοψίσουμε πως αποτελεί μεν εργαλείο αλλά η πολυπλοκότητα της γλώσσας μας και η ιστορική ορθογραφία το καθιστούν σχετικά ανεπαρκές ως μονάδα.

Για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών οι απόψεις φαίνονται να δίστανται καθώς δεν ακολουθούν όλοι ένα έντυπο το οποίο έχει εκδοθεί από το αρμόδιο υπουργείο. Αυτό δείχνει ένα διττό πρόβλημα, πως αφενός οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν το εγχειρίδιο αυτό ένα αποδοτικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων τους και αφετέρου οι συγγραφείς του οδηγού αυτού δεν έχουν λάβει υπόψη όλα τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός τέτοιου εντύπου, δίνοντάς του λόγου χάρη έναν πιο «θεωρητικό χαρακτήρα». Επιπλέον, δεν υπάρχει ομοφωνία ούτε στο ποιον οδηγό χρησιμοποιεί ο κάθε συνάδελφος καθώς μάλιστα κάποιοι δεν θυμούνται καν ποιον από τους δύο αξιοποιούν – αν αξιοποιούν- ή ακόμα και αγνοούν την ύπαρξη του πιο πρόσφατου.

Σχετικά με την ικανοποίηση από τα σχολικά εγχειρίδια η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως θα μπορούσαν να διαμορφωθούν σε καλύτερο επίπεδο ώστε να βοηθούν τα παιδιά στην κατανόηση της γλώσσας και της ορθής γραφής. Υπήρξαν, ασφαλώς, και οι συνάδελφοι που δήλωσαν πως δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα κατά την χρήση των σχολικών εγχειριδίων έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί από το αρμόδιο υπουργείο. Σε άμεση συνάρτηση με το συγκεκριμένο θέμα η ερώτηση σχετικά με τη χρήση πρόσθετου υλικού οδήγησε τους συμμετέχοντες να δηλώσουν πως χρησιμοποιούν δικές τους δραστηριότητες για την υποστήριξη των διδακτικών τους καθηκόντων.

Στην παρούσα εργασία η τεχνολογία αποτέλεσε σώμα σχολιασμού σε 2 ερωτήσεις. Η 9^η ερώτηση αφορά τη βοηθητική χρήση της τεχνολογίας για τη διδασκαλία της ορθογραφίας ενώ η 16^η ερώτηση αφορά την επίδραση της τεχνολογίας στην ορθή γραφή. Σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας κατά τη διδακτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί της μικρότερης τάξης δήλωσαν πως χρησιμοποιούν μεν την τεχνολογία αλλά τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας είναι περισσότερο συμμετοχικά σε πιο φυσικές μεθόδους. Σχετικά με τα παιδιά της μεγαλύτερης τάξης οι διδάσκοντες, συμφώνησαν πως η τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει σύμμαχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στον αντίποδα, στη χρήση της τεχνολογίας για ψυχαγωγικούς και επικοινωνιακούς σκοπούς ίσως ελλοχεύουν κινδύνους για την ορθή χρήση της γλώσσας και την απεικόνιση αυτής στον γραπτό λόγο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αρνητικής επίπτωσής της στο ζήτημα της γλώσσας αποτέλεσε το φαινόμενο των greeklish, που θεωρήθηκε αντικείμενο άξιου σχολιασμού για την πλειοψηφία σχεδόν των συμμετεχόντων της έρευνας. Το συμπέρασμα σχετικά με το υπό εξέταση θέμα είναι πως η τεχνολογία αποτελεί εργαλείο όπου οι επιπτώσεις της εξαρτώνται από την χρήση των ατόμων και όχι από την φύση του.

Η ποικιλία των μεθόδων που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία της ορθής γραφής παρουσιάζει αναλογία με το πλήθος των εκπαιδευτικών που μπορεί να συμμετέχουν σε μια έρευνα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι συνάδελφοι εξέφρασαν μία σειρά εναλλακτικών τεχνικών που προσιδιάζουν στον καθένα τους ενώ έμφαση δόθηκε στις οικογένειες λέξεων, την αυτοδιόρθωση και τους κανόνες.

Σχετικά με τη σημαντικότητα της ορθής γραφής, τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρώτης εξεταζόμενης τάξης όσο και της δεύτερης, ισχυρίστηκαν πως τη θεωρούν εξαιρετικά υψηλή. Ένα από τα ισχυρότερα επιχειρήματα υπέρ της συγκεκριμένης θέσης ήταν η αλλοίωση της έννοιας μιας λέξης σε ορισμένες περιπτώσεις ορθογραφικών λαθών. Επιπρόσθετα, η σωστή απόδοση του γραπτού λόγου δύναται να λειτουργήσει ως απόδειξη του επιπέδου ενός μαθητή. Το συγκεκριμένο επιχείρημα έλαβε προεκτάσεις και συσχετίστηκε με την εκτίμηση ενός ατόμου στο γενικό κοινωνικό περιβάλλον ένταξής του.

Ο τρόπος αντίδρασης των δασκάλων σε ορθογραφικά λάθη ποικίλλει κατά τάξη. Οι εκπαιδευτικοί της Α΄ τάξης φάνηκαν πιο ανεκτικοί στο λάθος σε αντίθεση

με της Δ' όπου έχουν υψηλότερες απαιτήσεις. Παρόλα αυτά παρατηρείται μία επιείκεια στα ορθογραφικά λάθη των μαθητών όταν πρόκειται για παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν δίνεται η ίδια βαρύτητα ανάμεσα στον ορθό λόγο και την παραγωγή του γραπτού λόγου, καθώς οι ιδέες κρίνονται ανώτερες από την γραπτή αποτύπωσή τους.

Συνεχίζοντας, ο γραφικός χαρακτήρας δεν αποτελεί, για την πλειοψηφία των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα, κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας του γραπτού λόγου. Προϋπόθεση αποτελεί το κείμενο, σε γενικές γραμμές, να χαρακτηρίζεται ως ευανάγνωστο και να είναι σύμφωνο με τους γενικούς κανόνες τοποθέτησης των συμβόλων της γλώσσας στο χαρτί.

Η ιεράρχηση της γραμματικής, του συντακτικού, του λεξιλογίου και της ορθογραφίας οδήγησε τους δασκάλους να συμφωνήσουν πως η εικόνα πληρότητας ενός κειμένου απαιτεί την εφαρμογή όλων των συνιστωσών του λόγου που αναφέρθηκαν. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία της συζήτησης οι περισσότεροι δάσκαλοι αξιολόγησαν το συντακτικό και τη γραμματική ως περισσότερο ζωτικής σημασίας δυνάμεις του λόγου με το λεξιλόγιο και την ορθογραφία να μπορούν να αποτελούν, συγκριτικά πάντα, δευτερεύοντα στοιχεία.

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί πως σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την κατάρτισή τους για την διδασκαλία της ορθής γραφής, οι συμμετέχοντες φάνηκαν να υποστηρίζουν κατά ένα ποσοστό πως είναι ικανοποιημένοι χωρίς να επεκτείνουν τη συζήτηση, ενώ υπήρξαν και εκείνοι που θεώρησαν πως η γνώση είναι μία διαδικασία διαρκής και πάντα υπάρχει περιθώριο βελτίωσης. Τελευταίο στάδιο για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων αποτέλεσε η έκφραση προτάσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας της ορθογραφίας στα ελληνικά σχολεία με τις απόψεις των δασκάλων να κινούνται σε επιμορφωτικά σεμινάρια, μείωση της ύλης και της απομνημόνευσής της, διαδραστικοί πίνακες και, τέλος, ενεργή συμμετοχή των γονέων.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κάθε ταξίδι, πραγματικό ή πνευματικό, προσφέρει γνώσεις και εμπειρίες άξιες για μεταλαμπάδευση και επιπρόσθετο προβληματισμό. Στη δύση, λοιπόν, του συγκεκριμένου έργου κρίνεται απαραίτητη η παράθεση προτάσεων για μελλοντικούς ερευνητές που θα εμπνευστούν από τον πλούσιο και γοητευτικό κόσμο της ελληνικής γλώσσας και γραφής.

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξετάστηκε στην παρούσα εργασία για τις τάξεις της πρώτης και της τετάρτης δημοτικού. Ενδιαφέρουσα πρόταση θα αποτελούσε η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού και μία συγκριτική έρευνα γύρω από αυτές.

Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον αντικείμενο για βιβλιογραφική ανασκόπηση και έρευνα αποτελεί η άποψη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, για παράδειγμα τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Ιστορία κ.ά. Ως γνωστόν, ο δάσκαλος σε όλες τις τάξεις του δημοτικού καλύπτει τους περισσότερους διδακτικούς τομείς εκτός από τα ειδικά μαθήματα και τις ξένες γλώσσες. Αυτή είναι και η αιτία που η γνώμη των επαγγελματιών του συγκεκριμένου κλάδου είναι βαρυσήμαντη και μπορεί να αποτελέσει ορμητήριο έρευνας και επιστημονικής μελέτης.

Ολοκληρώνοντας, η διδακτική διαδικασία, τα αποτελέσματα αυτής και η ποιότητα των παιδαγωγικών υπηρεσιών δεν αφορά αποκλειστικά τους δασκάλους αλλά συνδέεται ακόμη περισσότερο με τα ίδια τα παιδιά. Για τον λόγο αυτό πρόταση μπορεί να αποτελέσει μία έρευνα για τις απόψεις της διδασκαλίας της ορθής γραφής ή άλλων γνωστικών αντικειμένων από τους ίδιους τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ariel, A. (1992). *Education of children and adolescents with learning disabilities*, New York: Merrill.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα: Gutenberg.

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E. &Defior, S. (2012). “Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies”, *Psychological Science*, 23(6): 678–686.

Chiss, J.-L., Filliolet, J., & Maingueneau, D. (2017). *Les Fondamentaux - Introduction à la linguistique française*. Hachette

Coombs, P.A. & Amhed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How non formal education can help*, Baltimore: John Hopkins University Press.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Bournes, M.A. (2007). *Learning Disabilities. From identification to intervention*, New York: Guilford Press.

Harris, M. & Giannouli, V. (1999). “Learning to read and spell in Greek: the importance of letter knowledge and morphological awareness”, In, M. Harris & G. Hatano (Eds), *Learning to read and write. A cross- linguistic perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.

Moats, L. C. (2006). “How Spelling Supports Reading And Why It Is More Regular and Predictable Than You May Think”, *American Educator*, Vol. Winter 2005/06: 12-43, *American Federation of Teachers*.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). «Learning Disabilities: issues on definition», Asha, 33(5): 18-20.

Nikolopoulos, D.S. (2009). *Cognitive and linguistic predictors on literacy skills in the Greek language. The manifestation of reading and spelling difficulties in the regular orthography*, London: University College London.

Protopapas, A. (2014, In Press). “Learning to read Greek”. In L. Verhoeven, & C. Perfetti, *Reading acquisition across languages and writing systems: An international handbook*, Cambridge University Press.

Scarborough, H. (2001). “Connecting early language and literacy to later reading disabilities: evidence, theory and practice”, pp.97-110, in S.B. Neuman & D.K. Dickinson, (Eds), *Handbook of early literacy*, New York: Guilford Press.

Trask, R. (2007). *Language and Linguistics*, New York: Routledge.

Tsesmeli, S.N., Douvalis, D. & Kyrou, K. (2011). “Effects on morphological training on individuals with difficulties in spelling acquisition: evidence from Greece”, in *Spelling Skills: Acquisition, Abilities and Reading Connection*, (p p. 1-50), Blake, C. Fabini.

Wimmer, H., & Mayringer, H. (2002). “Dysfluent Reading in the Absence of Spelling Difficulties: A Specific Disability in Regular Orthographies” *Journal of Educational Psychology*, 94(2): 272–277.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). «Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας», *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1): 228-236.

Αϊδίνης, Α. (2014). Η σχέση διαφορετικών επιπέδων φωνολογικής ενημερότητας με την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία (σ. 203 – 228), Θεσσαλονίκη, Ζυγός σε συνεργασία με Παιδαγωγική Σχολή και Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αμπαρτζάκη, Ε. (2013). «Περί των Greeklish», *AlexandriaInstitute*, <http://www.alexandria-institute.com/el/περί-των-greeklish/>.

Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Μ., Χούμα, Β. (2008). «Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου», *Πρακτικά του Διεθνούς Ευρωπαϊκού Έτους*

Συνεδρίου Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες- πολιτισμούς, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σ σ. 600-612.

Αναστασίου, Δ., & Μπαντούνα, Α. (2007). Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη, στο *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σ.σ. 39-54). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007). «Αναλυτικά προγράμματα – Σχολικά εγχειρίδια», σ σ.482-605, *Πρακτικά Συνεδρίου «η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007.

Γκότοβος, Α. Ε. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διακογιώργη, Κ., Μπάρης, Θ. & Βαλμάς, Θ. (2005). «Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού», *Ψυχολογία*, 12 (4): 568-586.

Δουκλιάς, Σ. Δ., & Κωνσταντινίδου, Μ. (2010). «Ορθογραφική Ανάπτυξη και Μορφολογική Επίγνωση», Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 121-136). Αθήνα: Gutenberg.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Καζάκος, Π, (2000). «Από κρίση σε κρίση: οικονομία και δικτατορία», στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. ΙΣτ', Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Καθημερινή της Κυριακής, 18/06/2011,
http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSEPALA103/249/18,5923/extras/activities/indexa_2_greeklish/indexa_2_tsiganas_greeklish.html

Καραγκούνη, Ν. (2016). *Greeklish και ελληνική γλώσσα: επιδράσεις από τη χρήση τους στην ορθή γραφή της*, Διπλωματική Εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Καρατζάς, Α. Δ. (2005). *Μάθηση της Ορθογραφικής Δεξιότητας: Γνωστικό-ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καρέκλα Α. (2009). *Η βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού*, Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Κρόκου, Ζ. (2007). «Μαθησιακές δυσκολίες», στο Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης, τ. Α.*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λυριντζής, Χ. (2000). «Εσωτερικές πολιτικές εξελίξεις, 1981-1990», στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΣτ'*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Μαυρομάτης, Γ., (2008). «Διαπολιτισμικότητα στην τάξη», στο Ε. Τζελέπη- Γιαννάτου (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μητρόπουλος, Γ. Φ. (2012). «Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου, 2012.*
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. (2010). «Διδακτικές Προσεγγίσεις για Μαθητές με Δυσκολίες στην Ορθογραφία» Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 395-433). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουστάκα, Θ., Παυλίτσα, Π., Νταγκούλη, Κ. & Μπρατίτσης, Θ. (2009). «Η ελληνική γλώσσα στην κοινωνία της πληροφορίας. Επίδραση της χρήσης των greeklishtinorthografikiikanothtatonmathton”, *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Η Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ ξένης*, Φλώρινα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπασλής, Ι.Ν. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας. Μία σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπονίδης, Κ. (2012). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Μεταίχμιο.

- Μπουζάκης, Σ. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Ν. 1566/1985, *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις*, ΦΕΚ167/30-4-1985.
- Ν. 309/1976, *Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, ΦΕΚ100/Α/30-4-1976.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντίνας, Κ. & Ξανθόπουλος, Α. (2014). «Δείγματα γραφής. Από το γραπτό λόγο του ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο στο γραπτό λόγο του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο», στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιώτιδη, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τί και γιατί*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Γ. & Πολίτης, Δ. (2008). «Λογοτεχνία, Μαθηματικά & Φιλαναγνωσία», *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης.
- Παπάζογλου, Ν. (2014). «greeklish, σωστή ή λάθος η χρήση τους;». *Newsbeast*, 26 Οκτωβρίου, <https://www.newsbeast.gr/weekend/arthro/747241/greeklish-sosti-i-lathos-i-hrisi-tous>.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*, Πάτρα.
- Σαίτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτικό υλικό της Ενότητας Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2013). «Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη», σ.σ.1-8, http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B

[5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.1_%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf](#)

Σιδηροπούλου, Α. (2011) Ο εθισμός στο διαδίκτυο κατά την εφηβική ηλικία, στο Ντάβου, Μ., Σιδηροπούλου, Α. (επιμ.), *Δέκα Χρόνια. Το έργο μας από το 2001ως το 2011*, σσ.114-120, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α (2014). «Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νέα ελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976», *Πρακτικά 7^{ου} επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή «Ποια γνώση έχει πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές- συγκριτικές προσεγγίσεις*, 28-29 Ιουνίου, Πάτρα, σ σ. 1-8.

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρίδου, Β. (2018). *Γνώσεις, Απόψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία της Ορθογραφίας*, Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.

Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Γ. & Τάντος, Α. (2011). «Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα», στο Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσολογική μεταρρύθμιση*, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Συμεωνίδης, Χ.Π. (1993). «Η νεοελληνική ορθογραφία», *Termonologieettraduction, no1/1992, ComminantesEuropeenes*, 87-97.

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες και διδακτικές παρεμβάσεις*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τσιγγανάς Θ. (2011), «Η χρήση Greeklisch επεκτείνεται και εκτός των κινητών».

Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*, Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκη.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο. Δεδομένα επιτόπιας έρευνας», *Επιστήμες της Αγωγής*, 2005: 1-14.

Τύππα, Ε. (2010). Ανάγνωση και γραφή στην Πρώτη Δημοτικού: μέθοδοι, εγχειρίδια και διδακτικές πρακτικές, Μεταπτυχιακή Εργασία, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Α΄*, ΦΕΚΒ΄/303/13-03-2003, Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων,(2015). <https://www.minedu.gov.gr/aei-9/ypotrofies-klirodotimata-neo/298-uncategorised/299-to-ekpraidytiko-systima>.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η Γλώσσα και το Έθνος (1880-1890)*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χατζηβασιλείου, Ε. (2000). «Η σύσταση και εδραίωση του δημοκρατικού πολιτεύματος, 1974-1985», στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΣτ΄*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Χατζησαββίδης, Σ. (1992)., *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νέας ελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984)*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο – Οδηγός συνέντευξης

Η διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας από δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την ορθή γραφή

Στοιχεία ερωτώμενου

Φύλο:

Έτη υπηρεσίας:

Μορφωτικό επίπεδο:

Εξειδικευμένα σεμινάρια/μεταπτυχιακό για τη διδασκαλία της Ελληνικής:

Τάξη διδασκαλίας:

Ερωτήσεις

Ερώτηση 1: Πιστεύετε πως είναι εύκολη η κατάκτηση της ορθογραφίας από τους μαθητές;

Ερώτηση 2: Θεωρείτε πως οι μαθητές σας κατακτούν την ορθογραφία μέσω της φωνολογικής ανάλυσης των λέξεων(ανάλυση και σύνθεση των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα);

Ερώτηση 3: Θεωρείτε πως οι μαθητές σας κατακτούν την ορθογραφία μέσω της μορφολογικής επίγνωσης των λέξεων(διαχωρισμός της λέξης σε δύο συστατικά, ρίζα και κατάληξη);

Ερώτηση 4: Θεωρείτε πως οι μαθητές σας κατακτούν την ορθογραφία μέσω της ορθογραφικής διαφάνειας των λέξεων(η συνέπεια αποτύπωσης των φθόγγων σε γράμματα και σε συνδυασμούς γραμμάτων);

Ερώτηση 5: Λαμβάνετε υπόψη σας τα αναλυτικά προγράμματα κι όσα αυτά ορίζουν για τη διδασκαλία της ΝΕ και συγκεκριμένα της ορθογραφίας;

Ερώτηση 6 : Ακολουθείτε το ΑΠΣ του 2003 ή του 2011;

Ερώτηση 7: Πιστεύετε πως τα σχολικά εγχειρίδια είναι ικανοποιητικά όσον αφορά τη διδασκαλία της ορθογραφίας;

Ερώτηση 8: Δίνετε δικό σας συμπληρωματικό υλικό για την εκμάθηση της ορθογραφίας;

Ερώτηση 9: Θεωρείτε βοηθητική τη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία της ορθογραφίας;

Ερώτηση 10: Ποιες τεχνικές/μεθόδους χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας;

Ερώτηση 11: Πόσο σημαντική θεωρείτε την ορθή γραφή;

Ερώτηση 12 : Πώς αντιμετωπίζετε τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν οι μαθητές σας;

Ερώτηση 13 : Δίνετε την ίδια βαρύτητα στα ορθογραφικά λάθη όταν πρόκειται για παραγωγή γραπτού λόγου;

Ερώτηση 14 : Διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο ο γραφικός χαρακτήρας των μαθητών σας στην ορθογραφία για σας;

Ερώτηση 15: Πόση βαρύτητα δίνετε στην ορθογραφία σε σύγκριση με τις υπόλοιπες παραμέτρους του γραπτού λόγου(γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο);

Ερώτηση 16: Θεωρείτε πως η ενασχόληση των παιδιών με την τεχνολογία και το διαδίκτυο έχει αρνητικές επιδράσεις στην ορθή γραφή τους;

Ερώτηση 17: Πιστεύετε πως είστε ικανοποιητικά καταρτισμένος/η για τη διδασκαλία της ορθής γραφής;

Ερώτηση 18: Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση που θα μπορούσε να βελτιώσει την διδασκαλία της ορθής γραφής;