



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*«Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της  
ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού  
σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές  
Δυσκολίες»*

της

**Κουτσελάκη Δέσποινας**  
**A.M.: 411/2005079**

**ΡΟΔΟΣ, 2009**

**Μέλη τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής:**

**Επιβλέπων:** *Μιχάλης Αθανάσιος,*  
Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε.

**Μέλος:** *Τσεσμελή Στυλιανή,*  
Διδάσκουσα Σχολικής Ψυχολογίας (Π.Δ. 407/80), Π.Τ.Δ.Ε.

**Μέλος:** *Ρέλλος Νικόλαος,*  
Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>5</b>
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>6</b>
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>7</b>
1.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ορθογραφία.....	7
1.2. Στάδια ανάπτυξης ορθογραφικής ικανότητας.....	9
1.3. Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα: ιστορική αναδρομή και κύρια χαρακτηριστικά.....	12
1.4. Μεταγλωσσικές ικανότητες.....	15
1.5. Γλωσσικές παράμετροι που επηρεάζουν την ορθή γραφή των λέξεων.....	17
1.6. Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την ορθογραφία.....	19
1.7. Μαθησιακές δυσκολίες και ορθογραφία.....	24
1.8. Λεξιλόγιο και κατανόηση.....	26
1.9. Σύνθεση λέξεων – Ορισμός.....	31
1.9.1. Χαρακτηριστικά σύνθετων λέξεων.....	32
1.9.2. Δομικά χαρακτηριστικά σύνθετων λέξεων.....	33
1.9.3. Κατηγορικά χαρακτηριστικά σύνθετων λέξεων.....	35
1.10. Η παρούσα έρευνα και η σημασία της.....	36
1.10.1. Υποθέσεις της παρούσας έρευνας.....	36
<b>2. ΜΕΘΟΔΟΣ.....</b>	<b>37</b>
2.1. Συμμετέχοντες.....	37
2.2. Ψυχομετρική αξιολόγηση.....	37
2.3. Πειραματικά κριτήρια.....	39
<b>3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>43</b>
3.1. Ορθογραφική επίδοση σύνθετων λέξεων ανά γραμματική κατηγορία.....	43
3.2. Ορθογραφική επίδοση σύνθετων λέξεων ανά είδος λέξεων.....	45
3.3. Σημασία σύνθετων λέξεων ανά είδος λέξεων.....	47
3.4. Ορθογραφία και σημασία σύνθετων λέξεων ανά είδος λέξεων.....	49
3.5. Η επίδραση της ετυμολογίας στη σημασιολογική κατανόηση των σύνθετων λέξεων.....	52

3.6. Ορθογραφική επίδοση των σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους (μετά από ελεύθερη παραγωγή των συνθετικών).....	55
3.7. Ορθογραφική επίδοση των σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους (μετά από υπαγόρευση των συνθετικών).....	57
3.8. Η επίδραση της ετυμολογίας στη σημασία και την κατανόηση των σύνθετων λέξεων.....	59
<b>4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>62</b>
4.1. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	67
4.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα...	69
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>71</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>79</b>

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κάπου εδώ γράφουμε τον επίλογο της τετραετούς φοίτησής μας στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Δύο χρόνια αναμφισβήτητα ...γεμάτα! Γεμάτα διάβασμα, γράψιμο, τρέξιμο, ψάξιμο, κόπο, ξενύχτια, πειραματισμό, αγωνία, άγχος, προσδοκίες, προσπάθεια, απελπισία, αποθάρρυνση αλλά και ενθάρρυνση, εμπειρίες, γνωριμίες, δημιουργικότητα, γνώση, ικανοποίηση ...

Τον επίλογο αποτελεί η εργασία αυτή, κατά τη συγγραφή της οποίας πέρασα από όλα τα στάδια αυτά. Νιώθω, λοιπόν, την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους εκείνους που, με τον τρόπο του ο καθένας, συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

### Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ

- στο διευθυντή, στους δασκάλους και τους μαθητές του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγίου Νικολάου Κρήτης για την ανεκτίμητη βοήθειά τους και για τη συνεργασία μας.
- στο Λέκτορα του Π.Τ.Δ.Ε., κ. Μιχάλη Αθανάσιο, κύριο εποπτεύων της διπλωματικής εργασίας, για τις πολύτιμες συμβουλές που μου προσέφερε, αλλά και για το χρόνο του, τη βοήθεια και τη στήριξή του!
- στη Διδάσκουσα Σχολικής Ψυχολογίας του Π.Τ.Δ.Ε., κ. Τσεσμελή Στυλιανή, για την καθοδήγηση που μου προσέφερε στην οργάνωση και εκπόνηση του πειραματικού σχεδιασμού της εργασίας, και τη βοήθειά της στην ολοκλήρωση όλων των σταδίων της παρούσας μελέτης, για τις συμβουλές της, για τις γνώσεις που μου χάρισε, για τον πολύτιμο χρόνο της, για τη συμπαράσταση και την υποστήριξή της, για την ανεκτίμητη βοήθειά της!
- στον Επίκουρο καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε, κ. Ρέλλο Νικόλαο, που δέχθηκε να είναι μέλος της τριμελούς επιτροπής, αλλά και για το χρόνο που αφιέρωσε για τη στήριξή του!
- στην οικογένειά μου και στους φίλους μου, που ήταν συνέχεια «εδώ» για να με ακούνε, να μου δίνουν δύναμη και να μοιράζονται μαζί μου τα εύκολα και τα δύσκολα!

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου είναι η ικανότητά του να προσλαμβάνει και να ανταλλάσσει πληροφορίες με τη χρήση της γλώσσας. Μέσω διαφόρων γνωστικών λειτουργιών, μπορεί να κωδικοποιήσει πληροφορίες με τη χρήση γραπτών συμβόλων, των γραμμάτων, ακολουθώντας πάντα τους κανόνες που του υπαγορεύει το εκάστοτε ορθογραφικό σύστημα, αλλά και να τις αποκωδικοποιήσει, μετατρέποντας έτσι το γραπτό λόγο σε προφορικό. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η περιγραφή της ικανότητας της ορθογραφίας σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους, καθώς και η ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Η έρευνα αυτή έγινε σε μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου, δηλαδή στην Α', Β', Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξη, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει εξελικτική ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών στην ορθογραφία αλλά και τη σημασιολογική κατανόηση των σύνθετων λέξεων. Συγκεκριμένα, ερευνάται κατά πόσο διαφέρει η ικανότητα των μαθητών διαφορετικών τάξεων να γράφουν ορθά λέξεις που ανήκουν σε γραμματικές κατηγορίες (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα) ή κατηγοριοποιούνται σε συγκεκριμένες και αφηρημένες, καθώς και η ικανότητα τους να ερμηνεύουν τις λέξεις χρησιμοποιώντας τα μορφολογικά και τα ετυμολογικά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, ερευνάται και η ικανότητα των μαθητών να γράφουν ορθά τα συνθετικά των λέξεων τα οποία είτε τα παράγουν αυθόρμητα είτε τους υποδεικνύονται.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στην εισαγωγή γίνεται μία αναφορά σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ορθογραφημένη γραφή και στις μεταγλωσσικές ικανότητες που επηρεάζουν την εκμάθησή τους. Περιλαμβάνει ακόμα και ένα υποκεφάλαιο σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία και ένα σχετικά με την κατανόηση των λέξεων, ένα σχετικά με τη σύνθεση των λέξεων και τα γενικά χαρακτηριστικά των σύνθετων, καθώς και ένα υποκεφάλαιο για τη σημασία της παρούσας εργασίας και τις υποθέσεις μας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά του δείγματος και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία συνοδεύουν οι απαραίτητοι πίνακες, και στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων αυτών και αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στον τομέα αυτό.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γραφή και η ανάγνωση είναι γλωσσικές πράξεις επικοινωνίας και αποτελούν προϋποθέσεις για να θεωρείται κάποιος εγγράμματος και να μπορεί να έχει πρόσβαση σε ποικίλες πηγές γνώσης. Μία επιμέρους δεξιότητα που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις γλωσσικές αυτές πράξεις επικοινωνίας, δηλαδή με την ανάγνωση αλλά και τη γραπτή έκφραση είναι η ορθογραφία. Η συμβολή της είναι πολύ σημαντική στην ανάγνωση, αφού καθιστά τον αναγνώστη ικανό να αναγνωρίζει τις λέξεις και να μην τις συγχέει μεταξύ τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τη γραπτή έκφραση, όπου με βάση την ορθογραφία γίνεται ανάκληση των γραφημάτων που απαρτίζουν τις λέξεις. Άρα, προβλήματα που παρουσιάζονται στον τομέα αυτό, όπως είναι τα προβλήματα δυσορθογραφίας ή ανορθογραφίας θέτουν σοβαρά εμπόδια στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας (Καρατζάς, 2005). Ακόμη, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η ορθογραφημένη γραφή, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας, αφού η εκπαίδευση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε αυτή, και επομένως επιδρά και στη μετέπειτα κοινωνική ένταξη του ατόμου (Βάμβουκας, 2004).

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι και οι δύο αυτές λειτουργίες, η ορθογραφημένη γραφή και η ανάγνωση, είναι θεμελιώδεις θα ακολουθήσει μία αναφορά σε κάθε μία από αυτές.

### ***1.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την Ορθογραφία***

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

Σύμφωνα με τον Γκότοβο, η ορθογραφία είναι το σύνολο των συμβάσεων γραφής, οι οποίες μπορεί να είναι περισσότερες από τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Γκότοβος, 1992). Από τους ορισμούς που αναφέρθηκαν, γίνεται σαφές ότι η ορθογραφία είναι η σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, συγκεκριμένα η μεταφορά

της προφοράς της γλώσσας στο γραπτό λόγο, η οποία διέπεται από κάποιους κανόνες και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το εκάστοτε σύστημα γραφής (Καρατζάς, 2005).

Για την ορθογραφία έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες και κάθε μία από αυτές προσπαθεί να εξηγήσει τη φύση των γνωστικών διεργασιών που επιτελούνται κατά την παραγωγή της ορθογραφημένης γραφής.

Σύμφωνα με τη *θεωρία της διπλής οδού (Dual-Route Theory)*, οι διάφορες πληροφορίες για κάθε λέξη είναι αποθηκευμένες σε διαφορετικές περιοχές του νευρικού συστήματος (Bullinaria, 1994). Οι περιοχές αποθήκευσης πληροφοριών συνδέονται με διαφορετικά κανάλια που μπορούν να λειτουργούν και ανεξάρτητα. Για παράδειγμα, οι πληροφορίες για την ακουστική δομή της λέξης αποθηκεύονται στη φωνολογική περιοχή, ενώ οι πληροφορίες για τα γράμματα ή τις γραπτές λέξεις αποθηκεύονται στην οπτική-ορθογραφική περιοχή. Συνεπώς, για την ανάγνωση και τη γραφή μιας λέξης, ο εγκέφαλος ενεργοποιεί δύο ανεξάρτητες οδούς: τη φωνολογική και την οπτική-ορθογραφική οδό (Moats, 1995).

Η οπτική-ορθογραφική περιοχή είναι ο χώρος αποθήκευσης των λέξεων, των οποίων η ορθογραφία έχει απομνημονευθεί (Damber & Marchand, 2000), ενώ στη φωνολογική περιοχή αποθηκεύονται λέξεις που η απομνημόνευσή τους έγινε με βάση την ομιλία και την προφορική τους δομή (Perry & Ziegler, 2004). Μια λειτουργία της λεκτικής εργαζόμενης μνήμης επιτρέπει την ανάλυση κάθε λέξης σε ξεχωριστούς προφορικούς ήχους, καθώς επίσης και τη γνώση των αντίστοιχων γραφημάτων για κάθε προφορικό ήχο. Η περιοχή αυτή επιτρέπει τη γραφή λέξεων που δεν είναι ήδη γνωστές και επομένως δεν μπορούν να ανασυρθούν από την οπτική-ορθογραφική περιοχή. Μπορούν, όμως, να ταυτοποιηθούν τα φωνήματά τους και στη συνέχεια να γίνουν οι κατάλληλες γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Ferrand, 2000. Moats, 1995).

Η φωνολογική και ορθογραφική περιοχή φαίνονται να αλληλεπιδρούν. Από τη μία πλευρά, η γραφή μιας άγνωστης λέξης μέσω της φωνολογικής οδού έχει πρόσβαση σε όσο γίνεται περισσότερες ορθογραφικές πληροφορίες, και από την άλλη, οι φωνολογικές εικόνες των λέξεων που σχηματίζονται στη φωνολογική περιοχή επηρεάζονται από τις υπάρχουσες ορθογραφικές πληροφορίες (Moats, 1995).

Σύμφωνα τώρα με τα *Συνδεδετικά Μοντέλα (Connectionist models)*, η μάθηση της γλώσσας εξαρτάται από τη σχέση γεγονότων και φαινομένων. Κατά τη γραφή κάποιας λέξης ενεργοποιείται στη μνήμη όλη η σχετική γνώση γύρω απ' αυτήν και



διάφορες πτυχές της γνώσης αυτής αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Moats, 1995; Munakata & McClelland, 2003).

Όπως και η θεωρία της διπλής οδού, έτσι και τα συνδετικά μοντέλα θεωρούν ότι υπάρχουν ξεχωριστά νευρολογικά συστήματα, ξεχωριστές οδοί, που ευθύνονται για την αποθήκευση και την ανάκτηση των φωνολογικών, ορθογραφικών και σημασιολογικών πληροφοριών (Seidenberg, 1997). Στα συστήματα αυτά έχουν αναπτυχθεί νευρικές συνδέσεις. Όσο πιο δυνατές είναι οι συνδέσεις τόσο πιο εύκολη είναι η ανάκληση μιας πληροφορίας (Moats, 1995). Οι συνδέσεις ισχυροποιούνται με τη συχνή έκθεση σε αντίστοιχα ερεθίσματα, γι' αυτό και οι λέξεις που εμφανίζονται συχνότερα στο γραπτό λόγο μπορούν και να ανακληθούν ευκολότερα, αλλά και με τη διδασκαλία των κανόνων που διέπουν την ορθογραφημένη γραφή (Treiman, 1993. Zevin & Seidenberg, 2002).

Η θεωρία των συνδετικών μοντέλων τονίζει ιδιαίτερος τη σημασία που έχει η κάθε οδός στην ανάπτυξη και χρήση της άλλης. Πρεσβεύει επίσης ότι οι ατομικές διαφορές στην ορθογραφική ικανότητα οφείλονται κυρίως στην ισχύ και σαφήνεια των φωνολογικών εικόνων στη φωνολογική οδό και στην πληρότητα των εικόνων στην ορθογραφική οδό (Moats, 1995).

Πώς, όμως, ο μαθητής αποκτά τις γνώσεις για τους κανόνες που διέπουν τη μεταφορά της προφοράς της γλώσσας σε γραπτό λόγο; Πώς γίνεται τελικά ικανός να γράφει ορθογραφημένα;

## **1.2. Στάδια ανάπτυξης ορθογραφικής ικανότητας**

Όπως, είναι σήμερα γνωστό, η απόκτηση της ορθογραφικής ικανότητας περνά από μία συγκεκριμένη ακολουθία σταδίων, η οποία είναι ίδια για όλα τα παιδιά, αν και σημειώνονται, όπως είναι φυσικό, διαφορές στο οικογενειακό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Όμως, παρά το γεγονός ότι η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας είναι ίδια για όλους, ο ρυθμός με τον οποίο επιτελείται αυτή διαφέρει από παιδί σε παιδί. Μάλιστα κάποια παιδιά δε φτάνουν ποτέ στα ανώτερα στάδια (Moats, 1995).

Τα στάδια από τα οποία περνάει το παιδί για να κατακτήσει την ορθογραφημένη γραφή είναι πέντε (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004):

### **ο Το προεπικοινωνιακό στάδιο**

Τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν αυθόρμητα να πειραματίζονται με το γράψιμο. Στο αρχικό αυτό στάδιο, μπορεί να γνωρίζουν τα ονόματα κάποιων

γραμμάτων, να αναγνωρίζουν κάποια από αυτά, όταν τα βλέπουν γραμμένα, όμως δε γνωρίζουν ότι τα γράμματα αναπαριστούν προφορικούς ήχους, ότι όταν γράφονται μαζί σχηματίζουν λέξεις και ότι τα κενά που βλέπουν, είναι κενά μεταξύ λέξεων. Πιστεύουν ότι η γραπτή μορφή της λέξης αναπαριστά τη σημασία της (Treiman & Bourassa, 2000). Το γράψιμό τους, στην προσπάθειά τους να μιμηθούν το γράψιμο των ενηλίκων, πηγαίνει από τα αριστερά προς τα δεξιά, αλλά συχνά πηγαίνει και προς τα πάνω ή προς τα κάτω και περιλαμβάνει γράμματα, αριθμούς ή αυτοσχέδια σύμβολα. Το παιδί την ώρα που γράφει προσδίδει νόημα στη γραφή του και τη διαβάζει. Το νόημα αυτό, όμως, μετά από λίγο ξεχνιέται (Moats, 1995).

◦ Το ημιφωνητικό στάδιο

Αφού τα παιδιά γνωρίσουν τα γράμματα της αλφαβήτας κατανοούν ότι κάθε γράμμα αναπαριστά κι έναν ήχο της προφορικής ομιλίας (Treiman & Bourassa, 2000). Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιούν λίγα γράμματα, κυρίως σύμφωνα, για να αναπαραστήσουν λέξεις και συλλαβές. Συνήθως, στο στάδιο αυτό, τα παιδιά δε μπορούν να αναγνωρίσουν φωνήματα μέσα στις λέξεις (Moats, 1995).

◦ Το φωνητικό στάδιο

Με την απόκτηση περισσότερης εμπειρίας τα παιδιά μαθαίνουν να αναπαριστούν όλα τα φωνήματα των λέξεων, χρησιμοποιώντας στρατηγικές από τη γνώση των ονομάτων των γραμμάτων και των αντιστοιχιών με ήχους. Τα παιδιά που έχουν κατακτήσει το στάδιο αυτό μπορούν να ξαναδιαβάσουν αυτά που γράφουν και συνεχώς επεκτείνουν το λεξιλόγιο που μπορούν να διαβάσουν (Moats, 1995). Στο στάδιο αυτό η γραφή είναι φωνολογικά σωστή, χωρίς, όμως, να λαμβάνει υπόψη της την ορθογραφία (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006).

◦ Η Μεταβατική ορθογραφία

Αφού τα παιδιά αποκτήσουν περισσότερη εμπειρία με το γραπτό λόγο και με τη σιωπηρή ανάγνωση καταλαβαίνουν ότι οι περισσότεροι ήχοι αποτελούνται από συνδυασμούς γραμμάτων (Moats, 1995). Αρχίζουν σιγά -σιγά να χρησιμοποιούν στοιχεία ορθογραφίας, για παράδειγμα στις καταλήξεις των λέξεων. Η γνώση, όμως, του ορθογραφικού συστήματος δεν είναι ακόμα πλήρως ανεπτυγμένη (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006).

◦ Η Μορφοφωνημική ορθογραφία

Στο στάδιο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν τους τρόπους με τους οποίους το νόημα επηρεάζει την ορθογραφία σε συνδυασμό με τη γραφοφωνημική αντιστοιχία.

Καταλήξεις που μπαίνουν στο τέλος της λέξης, ομόηχες λέξεις, προθέσεις που προστίθενται στην αρχή της λέξης και της αλλάζουν το νόημα εισάγουν τα παιδιά στο στάδιο αυτό (Moats, 1995). Έτσι, σιγά-σιγά, αποκτούν τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος, ενστερνίζονται τις ομαδοποιήσεις των ήχων και τις μορφολογικές πληροφορίες και εξελίσσουν τη γνώση τους για τους ορθογραφικούς κανόνες (Treiman & Bourassa, 2000).

Η κατάταξη του παιδιού σε κάθε ένα από αυτά τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας γίνεται μέσα από την επίδοσή του στην ορθογραφία και από την ποιότητα των ορθογραφικών του λαθών, από την οποία φαίνεται η χρήση διαφορετικών στρατηγικών κατά τη γραφή (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004). Φυσικά τα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα και κατακτούν ευκολότερα τα ανώτερα στάδια της ορθογραφίας αλλά και της ανάγνωσης, όταν δέχονται συστηματική εκπαίδευση για το πώς να μετατρέπουν προφορικούς ήχους σε λέξεις και πώς να τις γράφουν χρησιμοποιώντας γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Moats, 1995).

Σύμφωνα με ένα άλλο αναπτυξιακό μοντέλο, αυτό της Frith (1985), η κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας περνάει από τρία στάδια: το λογογραφικό, κατά το οποίο μία οπτική μορφή συνδυάζεται με μία έννοια και η αναγνώρισή της γίνεται με βάση τα χαρακτηριστικά της μορφής αυτής, το αλφαβητικό, στο οποίο γίνεται χρήση των φωνηματικογραφικών αντιστοιχιών και τέλος το ορθογραφικό στάδιο, το οποίο στηρίζεται στη λειτουργία του ορθογραφικού λεξικού που οργανώνεται με βάση μορφήματα ή συλλαβές (Καρατζάς, 2005).

Σε ένα από τα πιο πρόσφατα αναπτυξιακά μοντέλα (Seymour & Duncan, 2001. Seymour, 2006) τα στάδια της ορθογραφικής ανάπτυξης διακρίνονται στα εξής: (α) *Προαλφαβητικό στάδιο*, κατά το οποίο το παιδί δεν κατέχει ακόμα τις βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής, όμως μπορεί να διαθέτει κάποιες ικανότητες φωνολογικής ενημερότητας (ομοιοκαταληξία, συλλαβή). (β) *Θεμελιώδες στάδιο*, κατά το οποίο το παιδί αρχίζει να κατακτά τις βασικές μονάδες του αλφαβητικού κώδικα (φθόγγοι, γράμματα). (γ) *Ορθογραφικό στάδιο*, κατά το οποίο το παιδί αποκτά την ικανότητα αξιοποίησης ορθογραφικών συνόλων της γλώσσας που αντιστοιχούν σε μονάδες δομημένης άρθρωσης (συλλαβές, απλές λέξεις). (δ) *Μορφογραφικό στάδιο*, κατά το οποίο το παιδί αποκτά την ικανότητα αξιοποίησης ορθογραφικών συνόλων της γλώσσας που αντιστοιχούν σε σημασιολογικές μονάδες (μορφήματα). Συνεπώς αποκτά την ικανότητα γραφής μορφολογικά σύνθετων και πολυσύλλαβων λέξεων.

Όπως είναι φυσικό, η διαδικασία για την κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το εκάστοτε ορθογραφικό σύστημα. Στη συνέχεια γίνεται μια αναφορά στα διάφορα συστήματα γραφής, με περισσότερη έμφαση στο αλφαβητικό, στο οποίο ανήκει και το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα.

### ***1.3. Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα: ιστορική αναδρομή και κύρια χαρακτηριστικά.***

Η ιστορία της γραφής μετράει περίπου 6000 χρόνια και διακρίνεται σε δύο μεγάλες ιστορικές περιόδους: την περίοδο πριν από την πλήρη γραφή, όπου η μετάδοση των πληροφοριών γινόταν με εικονογράμματα και ιδεογράμματα (Kennedy, 1984) και την περίοδο της πλήρους γραφής, στην οποία ο γραπτός λόγος αποτελεί τη γραπτή αναπαράσταση του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002). Η αναπαράσταση αυτή μπορεί να γίνει σε διάφορα επίπεδα, ανάλογα με το σύστημα γραφής που χρησιμοποιείται. Υπάρχουν, λοιπόν, τα λογογραφικά συστήματα γραφής, όπου η αναπαράσταση του προφορικού λόγου γίνεται σε επίπεδο σημασιολογικό (Hanley & Huang, 1997), τα συλλαβικά συστήματα, όπου η αναπαράσταση γίνεται σε επίπεδο συλλαβής (Lieberman, 1971) και τα αλφαβητικά συστήματα, στα οποία η αναπαράσταση γίνεται σε επίπεδο φθόγγου (Coulmas, 1989. Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με μία άλλη κατηγοριοποίηση τα συστήματα γραφής μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: τα σημασιογραφικά, στα οποία κάθε γράφημα αντιστοιχεί σε μία σημασία και τα φωνογραφικά, στα οποία κάθε γράφημα δηλώνει κάποιον ήχο (Παπαναστασίου, 2001).

Τα γραπτά στοιχεία, που παρατηρούνται στην περίοδο της πλήρους γραφής λειτουργούν ως σύμβολα της ομιλούμενης γλώσσας και φυσικά της σκέψης, η οποία εκφράζεται με τη γλώσσα (Kennedy, 1984). Η πληροφορία μεταδίδεται έμμεσα, δηλαδή με την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων (Πόρποδας, 2002). Τα ορθογραφικά συστήματα των διαφόρων αλφαβητικών συστημάτων που έχουν αναπτυχθεί μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: στα ρηχά ορθογραφικά συστήματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από πλήρη αντιστοιχία γραμμάτων και ήχων και στα βαθιά ορθογραφικά συστήματα, όπου η σχέση γραμμάτων και μονάδων προφορικού λόγου είναι ένα προς πολλά (Katz & Frost, 1992. Πόρποδας, 2002. Seymour, Aro, & Erskine, 2003).

Το Ελληνικό σύστημα γραφής είναι αλφαβητικό. Κάθε γραπτός χαρακτήρας, δηλαδή κάθε γράμμα, αναπαριστά ένα φώνημα. Η βάση για τη δημιουργία του ήταν το φοινικικό αλφάβητο, το οποίο ήταν συμφωνογραφικό. Οι Έλληνες μετέτρεψαν κάποια σύμβολα, ενώ δημιούργησαν και νέα, συμφώνων και φωνηέντων. Οι τροποποιήσεις αυτές συντέλεσαν στη σαφέστερη αναπαράσταση του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Παρόλο, βέβαια, που κάθε γράμμα αναπαριστάνει ένα φθόγγο και παρά τη σχέση φωνολογικής δομής της γλώσσας και της γραφής της, δεν υπάρχει πάντα αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων στην ανάγνωση. Για παράδειγμα, το γράμμα « υ » άλλες φορές προφέρεται ως [ι] (π.χ., *ύπνος*) και άλλες φορές ως [φ] (π.χ. *αυτί*) ή [β] (π.χ., *αυγό*) ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον του. Το ίδιο συμβαίνει και με την ορθογραφία, η οποία δεν προβλέπεται πάντα από τη φωνολογία (Porpodas, 2001). Με βάση, λοιπόν, το βαθμό διαφάνειάς του, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα κατατάσσεται στα ημιδιαφανή συστήματα (Πόρποδας, 2002. Seymour, Aro & Erskine, 2003).

Ο τρόπος που διαβάζεται κάθε γράμμα, αλλά και η ορθογραφία των λέξεων, βασίζεται σε κανόνες που διέπουν την αντιστοιχία των ήχων της γλώσσας με τα γράμματα. Η αντιστοιχία αυτή είναι ακριβής και παραμένει ακριβής όσο η ορθογραφία μιας γλώσσας προσαρμόζεται στις αλλαγές του προφορικού λόγου κατά την πάροδο των ετών. Στην ελληνική γλώσσα έχουν επέλθει αλλαγές στον προφορικό λόγο, τις οποίες, όμως, δεν ακολούθησε ο γραπτός. Αυτός είναι και ο λόγος που παρατηρούνται κάποιες ανακολουθίες στην ορθογραφία (Πόρποδας, 2002). Έτσι, μερικά φωνήματα αντιστοιχούν σε παραπάνω από ένα γραφήματα, σε μερικά γραφήματα μπορούν να αντιστοιχούν παραπάνω από ένα φωνήματα και μερικά γραφήματα δεν αντιστοιχούν σε κάποιο φώνημα και επομένως δεν προφέρονται (Καρατζάς, 2005). Οι ιδιαιτερότητες αυτές είναι που καθιστούν την ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας δύσκολη στην εκμάθησή της (Βάμβουκας, 2004) και σίγουρα δυσκολότερη από την εκμάθησή της ανάγνωσης (Πόρποδας, 1990). Για παράδειγμα, οι μαθητές της ελληνικής γλώσσας αρχικά χρησιμοποιούν ένα γράφημα για να αναπαραστήσουν τα φωνήματα [ο] και [ε], παρόλο που σε αυτά μπορεί να αντιστοιχούν παραπάνω από ένα γραφήματα. Μάλιστα γενικεύουν τη χρήση του γραφήματος αυτού και σε άλλες λέξεις οι οποίες έχουν διαφορετική ορθογραφία. Αργότερα, όταν μαθαίνουν να ακολουθούν μορφολογικούς κανόνες κατά την

ορθογραφία, οι γενικεύσεις αυτές σταματούν και τα παιδιά αντιστοιχούν κάθε φορά το κατάλληλο γράφημα στα φωνήματα αυτά (Chlioudaki & Bryant, 2002).

Οι ελληνικές λέξεις χωρίζονται στις εξής ομάδες: στις ορθογραφικά κανονικές ή διαφανείς λέξεις, οι οποίες ακολουθούν τη γραφημική-φωνημική αντιστοιχία, και στις ορθογραφικά εξαιρεσιμες λέξεις, των οποίων η γραφή παραβιάζει την προαναφερθείσα αντιστοιχία και ακολουθεί την ιστορική ορθογραφία. Επίσης υπάρχουν και οι ομόηχες λέξεις. Οι λέξεις αυτές μοιάζουν ηχητικά αλλά διαφέρουν σημασιολογικά και ορθογραφικά. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι οι λέξεις της ελληνικής γλώσσας, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αποτελούνται από δύο και πάνω συλλαβές (Πόρποδας, 2002).

Η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας, λόγω της πολυπλοκότητάς της διέπεται από κάποιους κανόνες και ακολουθεί κάποιες αρχές (Γκότοβος, 1992). Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

- η φωνηματική αρχή, η οποία καθορίζει τη γραφοφωνημική αντιστοιχία ώστε για ένα φώνημα να υπάρχει ένα και μόνο γράφημα.
- η ετυμολογική αρχή, σύμφωνα με την οποία, κριτήριο για τη γραφή μιας λέξης αποτελεί η ίδια η ιστορία της.
- η γραμματική αρχή, σύμφωνα με την οποία κάποια γράμματα ή συλλαβές μιας λέξης εκφράζουν τις συντακτικές σχέσεις που εκείνη έχει με τις υπόλοιπες λέξεις της πρότασης.
- η αρχή της αναλογίας, η οποία καθορίζει τη γραφή μιας λέξης ανάλογα με τη γραμματική ή ετυμολογική της συγγένεια.
- η μορφηματική αρχή, η οποία ρυθμίζει τη γραφή τμημάτων των λέξεων που διέπονται από σχέσεις παραγωγής, σύνθεσης ή κλίσης και τέλος,
- η αρχή του σημασιολογικού διαχωρισμού, με βάση την οποία γίνεται ο διαχωρισμός των ομόηχων λέξεων και η επιλογή του τρόπου γραφής τους.

Επειδή η ορθογραφία αποτελεί αντιστοίχιση στοιχείων του προφορικού και στοιχείων του γραπτού λόγου, οι κανόνες και οι αρχές στους οποίους βασίζεται η αντιστοίχιση αυτή είναι εξέχουσας σημασίας. Η σημασία τους έγκειται όχι μόνο στο ότι εξασφαλίζουν την επικοινωνία μέσω της γραπτής έκφρασης αλλά και στο ότι συμβάλλουν σημαντικά στην ορθή αναγνώριση των λέξεων με αποτέλεσμα να διεκπεραιώνεται αποτελεσματικά η ανάγνωση.

#### **1.4. Μεταγλωσσικές ικανότητες**

Η απόκτηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων καθιστά ικανούς τους μαθητές να χειρίζονται τη γλώσσα, να σκέπτονται πάνω σε αυτήν και να την αναλύουν, και όπως είναι φυσικό, επηρεάζουν την επίδοσή τους σε δραστηριότητες, όπως η ορθογραφία και η ανάγνωση. Στις ικανότητες αυτές συμπεριλαμβάνονται και η φωνολογική ενημερότητα, η μορφολογική ενημερότητα και η συντακτική ενημερότητα (Καρατζάς, 2005).

Ως *φωνολογική ενημερότητα* ορίζεται η μεταγλωσσική ικανότητα με την οποία επιτυγχάνεται η αναγνώριση των φωνολογικών συστατικών των γλωσσικών μονάδων και η επεξεργασία τους (Καρατζάς, 2005). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την ικανότητα να γίνεται αντιληπτή μια λέξη ως ακολουθία ξεχωριστών ήχων (Παπούλια-Τζελέπη, 1997) και να κατατάσσεται σε μονάδες μη σημαντικές, όπως είναι οι συλλαβές και τα φωνήματα (Καρυώτη, 1997).

Η φωνολογική ενημερότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των αντιστοιχιών προφορικού και γραπτού λόγου (Gough & Hillinger, 1980; Gough & Tunmer, 1986). Η αναπτυξιακή της πορεία χωρίζεται σε τρεις περιόδους (Καρατζάς, 2005): α) στην πρώτη περίοδο, κατά την οποία είναι δυνατή η αναγνώριση των συλλαβών των λέξεων και ο χειρισμός τους, β) στη δεύτερη περίοδο, κατά την οποία γίνεται συνειδητή η βαθύτερη φωνολογική δομή των λέξεων και είναι δυνατός ο χειρισμός του εσωτερικού των συλλαβών και γ) στην τρίτη περίοδο, κατά την οποία επιτυγχάνεται η αναγνώριση των φωνημάτων που είναι τα πιο μικρά συστατικά του προφορικού λόγου (Καρατζάς, 2005).

Η φωνολογική ενημερότητα, όχι μόνο επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, αφού τους επιτρέπει να απομονώνουν τα φωνήματα και να μπορούν έτσι να τα αντιστοιχίζουν με τα γραφήματα, αλλά συμβάλλει και στην πρόγνωση της αναγνωστικής και της ορθογραφικής ικανότητας (Aidinis & Nunes, 2001; Αϊδίνης & Δαλακλή, 2004; Bryant, 2004). Η εξάσκηση των μαθητών με ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας οδηγεί στην κατάκτηση της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής με μεγαλύτερη ευκολία και συνδέεται περισσότερο με αυτήν από ότι η χρονολογική ηλικία (Πόρποδας, 1990). Μάλιστα, η ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας στην προσχολική ηλικία επιδρά θετικά στην ανάγνωση και στην ορθογραφία κατά την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και η επίδραση αυτή συνεχίζεται και στη Β΄ τάξη (Πόρποδας, 1992).

Ως *μορφολογική ενημερότητα* ορίζεται η ικανότητα του μαθητή να χωρίζει τον λόγο, είτε είναι προφορικός είτε είναι γραπτός, σε μονάδες που περικλείουν κάποια σημασία, και να τις επεξεργάζεται. Οι μονάδες αυτές μπορεί να είναι λεκτικά ή γραμματικά μορφήματα. Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας πραγματοποιείται με πιο αργούς ρυθμούς από την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας (Μπαμπλέκου, 2004), αλλά έχει κι αυτή έναν εξελικτικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, τα παιδιά που μαθαίνουν ανάγνωση έχουν γνώση των καταλήξεων των λέξεων ή των τυπικών καταλήξεων των δύο αριθμών, του ενικού και του πληθυντικού. Όμως η ικανότητά τους να χειρίζονται καταλήξεις παράγωγων λέξεων κατακτάται αργότερα, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Καρατζάς, 2005. Τσεσμελή, 2007, 2009). Στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, η χρήση φωνολογικών στρατηγικών είναι καθοριστική για την ορθογραφική συμπεριφορά των παιδιών. Στη Β΄ δημοτικού εμφανίζονται και οι μορφολογικές στρατηγικές, οι οποίες συνυπάρχουν με τις φωνολογικές, χωρίς να υπερισχύει κάποια από τις δύο. Από τη Γ΄ δημοτικού, όμως, υπερισχύουν οι μορφολογικές στρατηγικές και αυτό συνεχίζεται και στις επόμενες τάξεις (Διακογιώργη & Μαμωνά, 2004). Εν ολίγης, η ενημερότητα αυτή δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοούν την εσωτερική δομή των λέξεων αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων, όπως επίσης και να αναγνωρίζουν τα επιθήματα των λέξεων και να χρησιμοποιούν τέτοιου είδους πληροφορίες κατά την ορθογραφία (Διακογιώργη, Μπάρης & Βάλμας, 2005. Τσεσμελή, 2009).

*Συντακτική ενημερότητα* είναι η ικανότητα του μαθητή να λαμβάνει υπόψη του τη γραμματική δομή μιας πρότασης και να οργανώνει τις λέξεις μέσα σε αυτήν, ώστε να παράγει ένα κατανοητό κείμενο. Η συντακτική ενημερότητα σχετίζεται συμπληρωματικά με τη φωνολογική και τη μορφολογική ενημερότητα (Καρατζάς, 2005). Μάλιστα, η σχέση της με την αναγνωστική ικανότητα φαίνεται να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου. Δηλαδή, ενώ η φωνολογική ενημερότητα προβλέπει την αναγνωστική ανάπτυξη στα πρώτα της στάδια, η συντακτική ενημερότητα προβλέπει την αναγνωστική ικανότητα σε μεταγενέστερα στάδια της ανάπτυξής της (Μανωλίτσης, 2004).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ανεπτυγμένες μεταγλωσσικές ικανότητες στα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία προοιωνίζουν την αναγνωστική τους πρόοδο στις πρώτες τάξεις του σχολείου (Μανωλίτσης, 2004) αλλά και την καλύτερη ορθογραφική τους επίδοση (Πόρποδας, 1989) όπως επίσης και ότι η εξάσκηση τους



σε ασκήσεις μεταγλωσσικών ικανοτήτων τα βοηθάει τόσο στην εκμάθηση του γραπτού λόγου όσο και στη μείωση των αναγνωστικών τους δυσκολιών ( Πόρποδας, 1992).

### ***1.5. Γλωσσικές παράμετροι που επηρεάζουν την ορθή γραφή των λέξεων***

Τα τελευταία χρόνια έρευνες στο χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι η ορθογραφία αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία που προσδιορίζεται από τις σχέσεις άλλων γλωσσικών υποσυστημάτων (φωνολογικό, μορφολογικό, λεξιλόγιο, κ.ά), ενώ περιλαμβάνει γνώσεις και συμβατικούς κανόνες μεταγραφής των ήχων και των λέξεων σύμφωνα με το γραφημικό σύστημα και την ιστορική εξέλιξη της γλώσσας (ιστορική ορθογραφία). Ωστόσο, η μάθηση της ορθογραφίας εμπλέκει πολλούς παράγοντες που φαίνεται ότι την επηρεάζουν και αυτό έχει αποδειχθεί από αρκετές έρευνες (Aidinis & Nunes, 2001. Beers et al., 1977. Groff, 1982, 1984, 1986; Mengieri & Baldwin, 1979. Treiman, 1993).

Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

- **Συχνότητα εμφάνισης λέξης:**

Τα παιδιά γράφουν ορθά και με περισσότερη ακρίβεια λέξεις, οι οποίες είναι γνωστές και εμφανίζονται συχνά σε σχέση με λέξεις, οι οποίες εμφανίζονται σπάνια. Η έρευνα των Beers και συνεργατών τους (1977) κατέδειξε τη στενή σχέση ανάμεσα στην ορθή γραφή και τη συχνότητα εμφάνισης της λέξης, υποθέτοντας με αυτό τον τρόπο ότι οι εμπειρίες του παιδιού και η επαφή του με το γραπτό λόγο επηρεάζουν την ορθογραφία του. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, όταν το παιδί βλέπει πολλές φορές μία λέξη, έχει τη δυνατότητα να απομνημονεύσει τη συμβατική ορθογραφία αυτής της λέξης, ενώ για τις μη συχνά εμφανιζόμενες λέξεις συμβαίνει το αντίθετο. Αυτό επιβεβαιώνεται και από πολλές άλλες έρευνες (Beers et al., 1977. Groff, 1982, 1984, 1986. Mengieri & Baldwin, 1979).

- **Κύρια ονόματα:**

Τα παιδιά γραφούν σωστά τα κύρια ονόματα και αυτό φαίνεται ότι σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, όπως είναι η υψηλή συχνότητα εμφάνισης αυτών όχι μόνο στο γραπτό λόγο αλλά και στο οικείο περιβάλλον του παιδιού (Treiman, 1993).

- **Το μήκος της λέξης:**

Οι μεγάλες λέξεις γράφονται πιο συχνά λάθος σε σχέση με τις μικρές. Αυτό ήταν φανερό ιδιαίτερα στις λέξεις που είχαν πολλά φωνήματα, όπου η πιθανότητα για

λάθος μεγαλώνει αλλά και στις λέξεις που απλά είχαν πολλά γράμματα. Και αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι, όταν το παιδί γράφει μία λέξη προσπαθεί να θυμηθεί τα γράμματα της, άρα περισσότερα λάθη είναι πιθανό να προκύψουν ανάλογα με τον αριθμό των γραμμάτων που πρέπει να ανακαλέσει το παιδί (Aidinis & Nunes, 2001. Treiman, 1993).

- Λέξεις που κλίνονται:

Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη σε λέξεις που κλίνονται, παρά το αντίθετο, ακόμα κι όταν ελεγχθούν παράγοντες, όπως είναι το μήκος της κλιτής λέξης. Οι έρευνες που έχουν γίνει στην αγγλική γλώσσα, υποδεικνύουν δύο παράγοντες που εξηγούν αυτή τη δυσκολία των παιδιών. Πρώτον, η ορθογραφία των κλιτών μορφημάτων δεν ταιριάζει πάντα με το αντίστοιχο φώνημα. Π.χ η λέξη *helped* λήγει όχι με το γράμμα /t/ όπως προφέρεται <h'elpt> αλλά σε /ed/. Δεύτερον, τα παιδιά της Α΄ δημοτικού μερικές φορές παραλείπουν τις κλιτές καταλήξεις, για παράδειγμα γράφουν <help> αντί για <helped>. Αυτές οι παραλείψεις μπορεί να οφείλονται στο ότι τα παιδιά ξεχνούν ότι χρησιμοποιούν αόριστο χρόνο και έτσι αντί για αυτόν χρησιμοποιούν τον ενεστώτα (Treiman, 1993).

- Ταυτόχρονη αντιστοιχία δύο ή περισσότερων φωνημάτων σε ένα γράφημα:

Το πρόβλημα της επιλογής των κατάλληλων φωνημάτων και κατ' επέκταση της ορθής γραφής παρουσιάζεται πιο περίπλοκο σε περιπτώσεις, όπως η απόδοση ενός φωνήματος με γράφημα που αντιστοιχεί σε άλλο φώνημα. Για παράδειγμα στη γραφηματική απόδοση της λέξης <φοβισμένος> η αντιστοιχία απαιτεί την απόδοση του γραφήματος /z/ με το γράφημα /ζ/. Στη θέση όμως του αναμενόμενου <ζ> το ορθογραφικό σύστημα επιβάλλει το γράφημα <σ> που αντιστοιχεί στο γράφημα <ς>. Επίσης, το γράφημα <υ> παρουσιάζεται ως η γραφηματική απόδοση του /i/, π.χ <κύμα>, άλλοτε ως η γραφηματική απόδοση του /f/, π.χ <ναύτης> και άλλοτε ως η γραφηματική απόδοση του /v/, π.χ <αυγό>, <εύγε> (Καρατζάς, 2005). Ανάλογα αποτελέσματα αναφέρουν και έρευνες στην αγγλική γλώσσα (Groff, 1986; Treiman, 1993).

- Κανονικότητα των λέξεων:

Τα παιδιά γράφουν με περισσότερη ακρίβεια λέξεις οι οποίες είναι κανονικές (π.χ. νερό, set) παρά λέξεις που είναι ορθογραφικά εξαιρετικές και η γραφή των οποίων ακολουθεί την ιστορική ορθογραφία (π.χ. είναι, said). Αυτό οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ορθογραφία αποτελεί μία διαδικασία για τη διεκπεραίωση της οποίας χρειάζεται

κάτι περισσότερο από την οπτική απομνημόνευση. Τα παιδιά στην ορθογραφία χρησιμοποιούν τις συνδέσεις φωνημάτων και γραφημάτων και κάνουν λάθη όταν η γραφή των λέξεων παραβιάζει την αντιστοιχία αυτή (Aidinis & Nunes, 2001. Mangieri & Baldwin, 1979. Treiman, 1984. Waters et al., 1985). Μάλιστα, στο γραπτό λόγο της ελληνικής γλώσσας υπάρχουν πολλά γραφήματα που δεν προφέρονται, όπως π.χ., ένα από τα δύο όμοια γράμματα /κκ/, /λλ/, /μμ/ κ.ά, καθώς και τα άφωνα /υ/ και /π/ σε λέξεις, όπως <Εύβοια> και <πέμπτος> ( Aidinis & Nunes, 2001. Καρατζάς, 2005. Πόρποδας, 2002).

- Τονισμός των λέξεων:

Οι λέξεις που δεν τονίζονται (π.χ. <the>, <of>) γράφονται πιο σωστά σε σχέση με τις λέξεις που τονίζονται (Treiman, 1993). Στην ελληνική γλώσσα, αυτό γίνεται εύκολα κατανοητό, καθώς υπάρχουν πολλές ομόηχες λέξεις, που έχουν την ίδια προφορά αλλά διαφορετική γραφή, π.χ., κλείνω-κλίνω, γύρω-γύρο, τείχη-τύχη-τοίχοι, πιάνω-πιάνο κ.ά. (Aidinis & Nunes, 2001).

Όλα τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ορθογραφία αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία, η ορθή απόδοση της οποίας σχετίζεται με ποικίλους παράγοντες, τους οποίους θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας, προκειμένου να αντιμετωπίσουμε τις όποιες αδυναμίες παρουσιάζουν τα παιδιά σε αυτή.

### ***1.6. Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την ορθογραφία (δεξιότητες)***

Η πρόοδος της έρευνας για την ορθογραφία στο διεθνή χώρο έχει επισημάνει διάφορους παράγοντες που συμβάλλουν αποφασιστικά, τόσο στην κατάκτηση όσο και στην ανάπτυξη και καλή λειτουργία της ορθογραφικής δεξιότητας. Αν και τα πορίσματα αυτών των ερευνών έχουν υπογραμμίσει το σημαντικό ρόλο της φωνολογικής και της μορφολογικής ενημερότητας, εντούτοις ελάχιστες από αυτές έχουν μελετήσει τη σχέση της ορθογραφίας με άλλους παράγοντες, όπως την ταχύτητα ανάγνωσης, την ευχέρεια, το λεξιλόγιο και την κατανόηση.

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τις γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στην ορθογραφία θεωρούν την ανάγνωση και την ορθογραφία ως αλληλοεξαρτώμενες δραστηριότητες (Adams, 1990. Aidinis & Nunes, 2001. Bruck & Treiman, 1990. Porpodas, 1989a,b, 1999, 2001. Sunseth & Bowers, 2002. Treiman & Burassa, 2000. Waters et al., 1998). Την ίδια άποψη πρεσβεύει και η Ehri (1997), αλλά κατά τη γνώμη της η γνώση γενικά του αλφαβητικού συστήματος είναι εκείνη

που καθορίζει την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας. Η γνώση αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να αναλύει τις λέξεις στα φωνήματα και να τα ενώνει για να σχηματίσει λέξεις, στη γνώση των γραμμάτων και πως αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε λειτουργικές ενότητες (γραφήματα), καθώς και τη γνώση για τις φωνηματικές-γραφημικές αντιστοιχίες. Κατά την άποψη της, η μάθηση συγκεκριμένων λέξεων που διατηρούνται στη μνήμη χτίζεται μέσα από την εμπειρία της γραφής και της ανάγνωσης των ίδιων λέξεων (Ehri, 1997).

Παράλληλα, η γνώση της ορθής γραφής των λέξεων, στο βαθμό που προϋποθέτει διατήρηση επαρκών γραφημικών αναπαραστάσεων στο επίπεδο της λέξης, συνεισφέρει στην αναγνωστική ικανότητα, και ιδιαίτερα στην ικανότητα ταχείας και αυτοματοποιημένης αναγνώρισης λέξεων. Η ορθογραφική γνώση, δηλαδή, δε χρησιμοποιείται μόνο στο να διαβάζουμε ορθά, αλλά και στο να διαβάζουμε με άνεση, με ταχύτητα, σωστά και κατανοητά. Εν ολίγης, η γνώση για την ορθή γραφή των λέξεων βοηθά στη δόμηση του νοήματος κατά την επεξεργασία και πρόσληψη των γραπτών πληροφοριών, δηλαδή κατά την ανάγνωση (Berninger, 1999. Graham, 1999).

Επιπλέον, η φτωχή γνώση της ορθογραφίας είναι δυνατό να δυσχεραίνει και μία άλλη διεργασία που είναι επίσης απαραίτητη στην ανάγνωση, την αποκωδικοποίηση, με τον ακόλουθο τρόπο. Οι αναγνώστες που δεν εμφανίζουν ευχέρεια στην ανάγνωση διαβάζουν αργά, λέξη προς λέξη. Η ευχέρεια θεωρείται σημαντική επειδή αποτελεί το σύνδεσμο ανάμεσα στην αναγνώριση της λέξης και την κατανόηση. Οι ευχερείς αναγνώστες δεν χρειάζεται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και έτσι επικεντρώνονται στο νόημα του κειμένου. Μπορούν να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των ιδεών του κειμένου αλλά και μεταξύ του κειμένου και των δικών τους γνώσεων. Με άλλα λόγια, τα παιδιά με ευχέρεια στην ανάγνωση αναγνωρίζουν τις λέξεις και κατανοούν το νόημα ταυτοχρόνως. Οι λιγότερο ευχερείς αναγνώστες, από την άλλη, πρέπει να επικεντρώσουν την προσοχή τους για αρκετή ώρα στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κατανοήσουν πλήρως το νόημα του κειμένου (Armbruster, Lehr & Osborn, 2003). Κατά συνέπεια τα προβλήματα στην ορθογραφία μειώνουν την ικανότητα του παιδιού να συλλάβει το μήνυμα που μεταφέρει η πρόταση, μειώνουν την ευχέρεια στην ανάγνωση, την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και την κατανόηση. Παράλληλα, μπορεί να

επηρεάσουν και τη γραπτή παραγωγή. Όταν το παιδί προσπαθεί να σκεφτεί πώς να γράψει μία λέξη, επικεντρώνει την προσοχή του σε αυτό και ως επακόλουθο ξεχνά τις ιδέες που είχε στη εργαζόμενη μνήμη του σχετικά με το τι ήθελε να γράψει ή έχει μικρότερες πιθανότητες να γράψει με ακρίβεια τις ιδέες του σε προτάσεις (Berninger, 1999. Graham, 1999).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι φτωχοί αναγνώστες αποκωδικοποιούν πιο αργά, έχουν χαμηλότερη ταχύτητα ανάγνωσης και μειωμένη ευχέρεια. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να συγκρατούν τις πληροφορίες που διαβάζουν για ελάχιστα λεπτά στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, γεγονός που οδηγεί σε προβλήματα στην κατανόηση. Επίσης, βρέθηκε ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζαν χαμηλές επιδόσεις στην αναγνώριση λέξεων και επομένως εμφάνιζαν δυσκολίες και στην κατανόηση (Vellutino, 2003). Παράλληλα, σε μία πρόσφατη έρευνα που έγινε από τη NAEP (National Assessment of Educational Progress) στην Αμερική βρέθηκε ότι το 44% ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος παιδιών Δ' δημοτικού παρουσίαζαν χαμηλή ευχέρεια κατά την ανάγνωση. Επιπρόσθετα, αποδείχθηκε ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ευχέρεια και στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς οι μαθητές που παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις στις μετρήσεις ευχέρειας, εμφάνιζαν την ίδια εικόνα και στις μετρήσεις κατανόησης. Ωστόσο, υποστήριξαν ότι η αυτόματη αναγνώριση των λέξεων δε σχετίζεται με την ευχέρεια κατά την ανάγνωση. Κι αυτό γιατί τα παιδιά, ενώ μπορούσαν να αναγνωρίσουν αυτόματα τις λέξεις όταν αυτές παρουσιάζονταν σε λίστα, δεν τις διάβαζαν με ευχέρεια όταν εμφανίζονταν σε προτάσεις μέσα σε κείμενο (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2003).

Σε συνδυασμό με αυτά θα πρέπει να τονιστεί άλλος ένας παράγοντας που συσχετίζεται στενά με την ανάγνωση και κατ' επέκταση με την ορθογραφία. Αυτός είναι το λεξιλόγιο που αναφέρεται στις λέξεις που χρειάζεται να ξέρουμε προκειμένου να επικοινωνούμε αποτελεσματικά. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές αναφέρουν ότι υπάρχουν τέσσερις τύποι λεξιλογίου: α) το ακουστικό λεξιλόγιο (λέξεις που πρέπει να γνωρίζουμε για να καταλαβαίνουμε τί ακούμε), β) το προφορικό λεξιλόγιο (λέξεις που χρησιμοποιούμε όταν μιλάμε), γ) το αναγνωστικό λεξιλόγιο (λέξεις που χρειάζεται να ξέρουμε για να καταλαβαίνουμε αυτό που διαβάζουμε) και δ) το ορθογραφικό λεξιλόγιο (λέξεις που χρησιμοποιούμε όταν γράφουμε). Το λεξιλόγιο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μάθηση της ανάγνωσης και της κατανόησης, καθώς οι αναγνώστες θα πρέπει να χρησιμοποιούν το προφορικό τους λεξιλόγιο,

προκειμένου να καταλαβαίνουν τις λέξεις που διαβάζουν (Armbruster, Lehr & Osborn, 2003).

Αναμφίβολα η ανάγνωση συμβάλλει στην μάθηση της ορθογραφίας αλλά δεν είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για τη μάθηση της. Η ανεπαρκής κατοχή του προφορικού λόγου και συνεπώς της αναγνωστικής δεξιότητας συντελεί στο να είναι ελλιπείς οι παραστάσεις των ήχων. Συνέπεια αυτού είναι ότι κατά τη γραφή η κίνηση του χεριού επιβραδύνεται διαρκώς από την αναζήτηση των γραφημάτων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν με αποτέλεσμα η γραφή να είναι ατελής και δυσανάγνωστη, είτε γιατί απουσιάζουν γραφήματα, είτε γιατί τα χρησιμοποιούμενα δεν είναι καλώς προσανατολισμένα, είτε γιατί δεν είναι καλώς συνδυασμένα σε λέξεις (Καρατζάς, 2005).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τα παραπάνω, στη βιβλιογραφία αναφέρονται ελάχιστες έρευνες που να υποδεικνύουν μοντέλα που να επηρεάζουν την ορθογραφική επίδοση των παιδιών. Ένα από αυτά έχει προταθεί από τους Plaza και Cohen (2004). Αυτοί μελέτησαν κατά πόσο η φωνολογική, η μορφολογική και η συντακτική ενημερότητα, καθώς και η ταχύτητα ανάγνωσης μπορούν να επηρεάσουν την ορθή γραφή. Οι ίδιοι σε μία παλαιότερη έρευνά τους (Plaza & Cohen, 2003) εξέτασαν 267 παιδιά που τελείωναν την Α' δημοτικού και βρήκαν ότι η φωνολογική ενημερότητα, οι μορφολογικές και συντακτικές ικανότητες, καθώς και οι διαδικασίες που σχετίζονται με την ταχύτητα ανάγνωσης συσχετίζονται στενά με την ανάγνωση και την ορθογραφία. Μάλιστα, ανέφεραν ότι η φωνολογική ενημερότητα ήταν ο πιο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της ορθογραφικής επίδοσης, σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Ωστόσο, στη μεταγενέστερη έρευνα εξέτασαν κατά πόσο αυτή η συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων με την ορθογραφική επίδοση παραμένει σημαντική κατά τη μετάβαση από την Α' στη Β' τάξη, και κατά πόσο η ταχύτητα ανάγνωσης αποτελεί παράγοντα που μπορεί να προβλέψει την αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση, ανεξάρτητα από τη φωνολογική ενημερότητα. Εξέτασαν 254 παιδιά, τα οποία χώρισαν σε 3 ομάδες, ανάλογα με την επίδοσή τους στην ορθογραφία: «κανονικούς», «φτωχούς» και «πολύ φτωχούς ορθογράφους». Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι σε σύγκριση με τα παιδιά που παρουσίαζαν κανονική επίδοση στην ορθογραφία, οι άλλες δύο ομάδες είχαν χειρότερη επίδοση στη Β' δημοτικού σε σύγκριση με την επίδοση τους στην Α' δημοτικού (Plaza & Cohen, 2004).

Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Αυτά τα αποτελέσματα δηλώνουν ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί ένα πολύ σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ορθογραφικής επίδοσης. Αυτό προέκυψε από δοκιμασίες όπου απαιτούνταν από το παιδί να κωδικοποιήσει και να κρατήσει φωνολογικές πληροφορίες (ψευδολέξεις) στην ακουστική εργαζόμενη μνήμη, να έχει πρόσβαση σε φωνημικές μονάδες, να τις χειριστεί (διαίρεση σε τμήματα, αφαίρεση και σύνθεση) και να αρθρώσει μία νέα ψευδολέξη. Οι ίδιες διαδικασίες απαιτούνται όταν το παιδί θέλει να διαβάσει ή να γράψει μία λέξη (Plaza & Cohen, 2004).

Η ταχύτητα ανάγνωσης θεωρήθηκε ως ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ορθογραφικής επίδοσης. Οι δοκιμασίες οι οποίες αξιολόγησαν αυτή την ικανότητα απαιτούσαν από το παιδί να αποκωδικοποιήσει οπτικές πληροφορίες (εικόνες, γράμματα, αριθμούς), να ανασύρει λεξιλογικές πληροφορίες (φωνολογικούς κωδικούς) από τη μακροπρόθεσμη μνήμη και να τις χειριστεί. Παρόλο που οι δοκιμασίες για την ταχύτητα ανάγνωσης και τη φωνολογική ενημερότητα έδιναν την ίδια έμφαση στην ανάσυρση και το χειρισμό των φωνολογικών πληροφοριών, διέφεραν, εφόσον οι διαδικασίες της ταχύτητας ανάγνωσης, όπως οι δραστηριότητες ανάγνωσης, απαιτούν οπτική και προφορική επεξεργασία και αυτόματη ταχύτητα ανάσυρσης. Αυτό, σε αντιστοιχία με τα νευροφυσιολογικά δεδομένα, δείχνει ότι η χαμηλή ταχύτητα ανάγνωσης μπορεί να αποτελεί ένα δείκτη για προβλήματα που σχετίζονται με την ευχέρεια όσον αφορά την αναγνώριση των λέξεων (Wolf & Bowers, 1999).

Παράλληλα, οι μορφολογικές-συντακτικές ικανότητες αποτέλεσαν τον τρίτο παράγοντα πρόβλεψης της ορθογραφικής επίδοσης. Οι δοκιμασίες που αξιολόγησαν τις ανωτέρω ικανότητες περιλάμβαναν την αποκωδικοποίηση προτάσεων, την επικέντρωση σε μορφημικές μονάδες, την ανάσυρση του σωστού μέρους αυτών από την μακρόχρονη μνήμη και το χειρισμό τους. Η ικανότητα γνώσης των μορφολογικών χαρακτηριστικών, που αποτελεί ένα δείκτη καλής γλωσσικής ικανότητας, είναι πιθανό και ένας παράγοντας που διευκολύνει τη διαδικασία αναγνώρισης των λέξεων (Joanisse et al., 2000). Η μορφολογία επιτρέπει στο παιδί να καθορίσει τις μικρότερες μονάδες σημασίας και έκφρασης και να αποθηκεύσει λέξεις στο ορθογραφικό λεξικό με βάση τη ρίζα τους, τα παράγωγα και την κλίση τους (Cohen & Plaza, 2004). Μάλιστα, μερικές διαχρονικές έρευνες έχουν δείξει ότι η μορφολογική ενημερότητα, όταν αξιολογήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου και

δημοτικού, προβλέπει την αναγνωστική ικανότητα στη Β΄ δημοτικού (Carlisle, 1995. Porpodas, 1999).

Σε μία άλλη έρευνα οι Foorman, Francis, Novy και Liberman (1991) εξέτασαν τις σχέσεις ανάμεσα στη γνώση των γραμμάτων, τη φωνημική ενημερότητα, την ανάγνωση και την ορθογραφία καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους σε παιδιά Α΄ δημοτικού. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι η άμεση και συστηματική καθοδήγηση για τη σχέση των γραμμάτων και των ήχων σχετίζεται τόσο με την ταχύτερη ανάπτυξη όσο και με την καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Επιπρόσθετα, η ικανότητα φωνολογικής κατάτμησης των παιδιών στην αρχή της σχολικής χρονιάς προέβλεπε την επίδοση τους στην ανάγνωση και την ορθογραφία στο τέλος αυτής. Ωστόσο, παρόλο που αποδείχθηκε ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην ορθογραφία και τη φωνολογική κατάτμηση, τέτοια που η ορθογραφική ικανότητα προέβλεπε την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, κάτι τέτοιο δεν αποδείχθηκε για την αναγνωστική ικανότητα. Τέλος, βρήκαν ότι η αναγνώριση των λέξεων και η ορθογραφία έχουν μία αμοιβαία προβλεπόμενη σχέση.

### **1.7. Μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία**

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών. Κατά συνέπεια, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στην ορθογραφία. Τα λάθη τους στην ορθογραφία είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας, τα οποία βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας (Παντελιάδου, 2000).

Οι μαθητές αυτοί συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες και στην ανάγνωση και στη γραφή. Ειδικότερα, όπως καταδεικνύεται από έρευνες με ενηλίκους και ανηλίκους που έχουν μαθησιακά προβλήματα, η ορθογραφία είναι δυσκολότερη από την ορθή ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει επειδή η παραγωγή (εμπλοκή ανακλητικής μνήμης, καλύτερη γνώση της λέξης) θεωρείται πιο δύσκολη από την πρόσληψη (αναγνώριση και μερική γνώση της λέξης) και στη γραπτή και στην προφορική γλώσσα (Ehri, 1987. Porpodas, 2001).

Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η ανάγνωση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας με πολλούς τρόπους (Adams, 1990) και, μάλιστα, Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.



αναφέρεται ότι η συσχέτιση μεταξύ αυτών κυμαίνεται από 0.50 έως 0.90 (Ehri, 1987). Θεωρείται ότι η γνώση για τη σωστή ορθογραφία των λέξεων αυξάνεται, καθώς οι αναγνώστες επεξεργάζονται οπτικά σχεδόν κάθε λέξη και γράμμα, γεγονός το οποίο ενισχύει τη μάθηση για το πώς γράφονται οι λέξεις. Παράλληλα, ενισχύεται ο ισχυρισμός ότι η γνώση της ορθογραφίας μπορεί να προκύψει ως φυσικό επακόλουθο των οδηγιών της ανάγνωσης, καθώς η μελέτη των λέξεων και των μερών τους παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την ορθογραφία τους (Graham, 1999). Αυτή η άποψη βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα μελετών που υποδεικνύουν ότι οι φτωχοί αναγνώστες είναι και φτωχοί ορθογράφοι, αν και υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα στην ορθογραφία, αλλά όχι και στην ανάγνωση (Ehri, 1987).

Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας. Αυτή ορίζεται ως ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή (Παντελιάδου, 2000). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την ορθογραφία είναι σημαντικές, και οι κυριότερες μορφές αυτών είναι οι εξής (Στασινός, 1999):

- Ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής. Τα παιδιά με αυτή τη δυσκολία γράφουν τις λέξεις ανορθόγραφα και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό που δύσκολα αναγνωρίζονται.
- Ειδική δυσκολία γραφής. Αφορά κυρίως τη δυσκολία των παιδιών να αντιστοιχήσουν με ευχέρεια τα γραφήματα με τα φωνήματα, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν μία τόσο ακατάστατη μορφή γραφής, ώστε να μην είναι αναγνώσιμη. Για παράδειγμα, τα παιδιά κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, γράφουν τις λέξεις ενωμένες, οι οποίες μάλιστα συχνά δεν είναι στο ίδιο ύψος αλλά πάνω και κάτω από τις γραμμές του τετραδίου, κάνουν πολλές μουτζούρες κ.τ.λ.
- Γλωσσική εκφραστική διαταραχή. Αναφέρεται στη γραπτή έκφραση των παιδιών, τα οποία κάνουν τόσα πολλά λάθη με αποτέλεσμα το κείμενο που γράφουν να μην έχει κατανοητό περιεχόμενο.

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, στην ουσία, ακολουθεί την ίδια εξελικτική πορεία με αυτή των υπόλοιπων παιδιών, εκτός του ότι πραγματοποιείται σε διαφορετικούς χρόνους και ακολουθεί διαφορετικό ρυθμό. Γι' αυτό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάλογες με εκείνες των μικρότερων σε ηλικία παιδιών. Για παράδειγμα, μένουν στο στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας, ακόμη και στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, ενώ οι συνομήλικοί τους ολοκλήρωσαν αυτό το στάδιο και προχώρησαν στο επόμενο πριν τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η απόκλιση της ορθογραφικής επίδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους δεν σημαίνει πως αρκεί να τους δοθεί περισσότερος χρόνος. Εκείνο που χρειάζεται να υπάρξει είναι μία διαφορετική αντίληψη και αντιμετώπιση όσον αφορά τη διδακτική διαδικασία, αφού πρώτα αποκλειστούν ορισμένοι άλλοι παράγοντες που μπορεί να αποτελούν αίτια των δυσκολιών τους (ελλειμματική προσοχή, ανεπαρκής διδασκαλία, κ.λ.π.) (Καλαντζή-Αζίζι, & Ζαφειροπούλου, 2004).

### **1.8. Λεξιλόγιο και κατανόηση**

Λεξιλόγιο μίας γλώσσας ονομάζεται συνήθως το σύνολο των λέξεων της. Ωστόσο στην πραγματικότητα το λεξιλόγιο αποτελεί ένα είδος υποσυνόλου του λεξικού, που είναι ο πλήρης κατάλογος των λέξεων μίας γλώσσας (Ξυδόπουλος, 2007).

Τι σημαίνει όμως γνώση των λέξεων; Σημαίνει ότι ένας ομιλητής μπορεί να αναγνωρίσει την προφορά μίας λέξης και να την προφέρει (γνώση φωνητικού/φωνολογικού τύπου), να αναγνωρίσει τη γραφή της και να την αναπαραστήσει γραπτά (γνώση ορθογραφικού τύπου), να την κατανοήσει και να τη χρησιμοποιήσει κατάλληλα, να αναγνωρίσει τους διάφορους μορφολογικούς της τύπους και να μπορεί να τη χρησιμοποιεί σε φράσεις και προτάσεις προσδιορίζοντας τις διάφορες λειτουργίες της. Βεβαίως, η γνώση των λέξεων περιλαμβάνει και γνώση σχετικά με τη συνδυαστικότητα που έχουν οι λέξεις μεταξύ τους (σύνθετα, ιδιωματισμοί, συμφράσεις, κ.ά.), δηλαδή γνώση σχετικά με το πώς παράγονται νέες λέξεις καθώς επίσης και γνώση σχετικά με τις διαφορετικές δυνατότητες ερμηνείας

μίας λέξης ανάλογα με τα περικείμενα στα οποία μπορεί να εμφανίζεται (Singleton, 2000).

Ο άνθρωπος διαθέτει μία εσωτερικευμένη γνώση των λέξεων της γλώσσας του που ονομάζεται νοητικό λεξικό. Αυτό αποτελείται από δύο κύριους τομείς, το σημασιο-συντακτικό τομέα και το φωνολογικό τομέα που συνδέονται μεταξύ τους με το νεολογικό τομέα. Ο σημασιο-συντακτικός τομέας περιέχει τα χαρακτηριστικά της σημασίας και κατηγορίας του κάθε λήμματος. Συνδέεται με το απόθεμα της γενικής γνώσης και τη μνήμη, με ένα πολύπλοκο τρόπο, εξηγώντας έτσι το γεγονός ότι η σημασία μίας λέξης δεν είναι δυνατόν να οριοθετηθεί. Επιπρόσθετα, συνδέεται με το συντακτικό σύστημα της γλώσσας, όπου οι λέξεις και ιδιαίτερα τα ρήματα «αναμειγνύονται» με τους συντακτικούς κανόνες. Από την άλλη πλευρά, ο φωνολογικός τομέας περιέχει τους τύπους των λέξεων, ενώ μεταξύ αυτού και του σημασιο-συντακτικού τομέα βρίσκεται ένα υποστηρικτικό απόθεμα στο οποίο δηλώνεται η αναλυσιμότητα των λέξεων σε μορφήματα. Το απόθεμα αυτό συνδέεται και με ένα άλλο τομέα, το νεολογικό, ο οποίος συνδέει τους άλλους δύο τομείς και επιφορτίζεται την ευθύνη της δημιουργίας νέων λέξεων (Aitchison, 2003).

Η αναζήτηση μίας λέξης, λοιπόν, συνίσταται σε πλοήγηση μέσα σε αυτό το πολύπλοκο δίκτυο. Όταν αναζητούμε μία συχνά χρησιμοποιούμενη λέξη, η πλοήγηση είναι ευκολότερη, αφού οι συνδέσεις που πρέπει να διαπεράσουμε είναι ισχυρότερες. Αντίθετα, όταν αναζητούμε μία σπανιότερα χρησιμοποιούμενη λέξη, διαπερνούμε πιο ισχνές συνδέσεις στοιχείο που καθιστά την αναζήτηση δυσκολότερη. Επιπρόσθετα, με τη συνεχώς ανανεούμενη γνωσιακή μας εμπειρία δημιουργούνται όλο και περισσότερες συνδέσεις. Συνεπώς, η γνώση που διαθέτει ένας ομιλητής για μία λέξη εμπεριέχει στην ουσία όλες αυτές τις συνδέσεις που διατηρεί η λέξη με τους διάφορους τομείς, τα τμήματά τους αλλά και τα εξωλεκτικά συστήματα γνώσης. Οι λέξεις ανήκουν σε ομάδες λέξεων μέσα από τις οποίες συνδέονται στενά με άλλες λέξεις αλλά και με άλλες ομάδες λέξεων με ισχυρούς ή ισχνούς δεσμούς (Ξυδόπουλος, 2007).

Το νοητικό λεξικό λοιπόν, περιέχει ολόκληρες λέξεις οι οποίες περιλαμβάνουν αφενός τη σημασία και αφετέρου τη φωνολογική τους δομή. Οι λέξεις θεωρούνται αναλύσιμες αναφορικά με τη σημασία, την κατηγορία, την προφορά αλλά και τη φωνολογική τους δομή. Τα αναλυτικά χαρακτηριστικά τους μάλιστα αποτελούν τη βάση της σύνδεσής τους με άλλες λέξεις. Από άποψη επεξεργασίας τώρα, το δίκτυο

του νοητικού λεξικού είναι προσπελάσιμο μέσω εισόδων οι οποίες δίνουν παράλληλη πρόσβαση στις επιμέρους περιοχές του, καθώς και στους δύο κύριους τομείς του, τον σημασιο-συντακτικό και το φωνολογικό τομέα. Η προσπέλαση στο δίκτυο ενεργοποιεί τα διάφορα σημεία που το συνιστούν, ενώ όλα τα ενεργοποιημένα σημεία του δικτύου ενεργοποιούν αυτόματα και άλλα σημεία με τα οποία είναι στενά συνδεδεμένα. Κατά την αναζήτηση μίας λέξης «σαρώνεται» μία ευρεία περιοχή και ενεργοποιούνται διάφορες λέξεις, που ικανοποιούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, οι οποίες ελέγχονται και απορρίπτονται έως ότου επιλεγεί η αναζητούμενη λέξη. Το στοιχείο εκείνο που διευκολύνει την κατανόηση άγνωστων λέξεων και τη δημιουργία νέων λέξεων είναι το ότι η κάθε λέξη μπορεί να αναλυθεί στα συστατικά της μορφήματα (Singleton, 2000).

Πόσες λέξεις, όμως, μπορεί να γνωρίζει ένας ομιλητής; Η απάντηση είναι ότι μπορεί να αναγνωρίσει πολύ περισσότερες από αυτές που χρησιμοποιεί. Οι λέξεις, που τις καταλαβαίνει ακούγοντάς τες ή διαβάζοντάς τες συνιστούν το λεγόμενο παθητικό λεξικό, ενώ οι λέξεις που χρησιμοποιεί συνιστά το ενεργητικό λεξικό. Η διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τύπους λεξικού αφορά τέσσερις διακριτούς μηχανισμούς: διεργασίες, ικανότητες, δεξιότητες και προϊόν. Πιο συγκεκριμένα, οι λεξιλογικές διεργασίες αναφέρονται στις υποσυνείδητες νοητικές διεργασίες που εμπλέκονται στην αναγνώριση, ανάκληση, ανάσυρση, κατανόηση και παραγωγή των λεξικών στοιχείων. Οι λεξιλογικές ικανότητες αναφέρονται στο μηχανισμό ελέγχου ή κατανόησης των γλωσσικών εισαγόμενων δεδομένων και στο μηχανισμό ελέγχου ή χρήσης των γλωσσικών εξαγόμενων, ενώ οι γλωσσολογικές δεξιότητες αφορούν τη διάκριση τόσο των αντιληπτικών δεξιοτήτων ακουστικής κατανόησης και ανάγνωσης όσο και των παραγωγικών δεξιοτήτων της ομιλίας και της γραφής, στο πεδίο διδακτικής των ξένων γλωσσών. Τέλος, το λεξιλογικό προϊόν αναφέρεται στο μέγεθος του ενεργού και του παθητικού λεξιλογίου ενός ομιλητή (Pinker, 1999. Warning, 1999).

Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες εξετάζουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο λεξιλόγιο και την κατανόηση του. Μία από αυτές έγινε από τους Aderson και Freebody (1983), οι οποίοι προσπάθησαν να βρουν τις πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στο λεξιλόγιο και την κατανόηση διατυπώνοντας την ινστρουμενταλιστική υπόθεση (instrumentalist hypothesis). Ο Aderson θεωρούσε ότι η γλωσσική ικανότητα ενός ατόμου οδηγεί στην κατάκτηση του λεξιλογίου και της κατανόησης, ενώ ο Freebody

κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η γνώση συγκεκριμένων θεμάτων μπορεί να οδηγήσει στην ταυτόχρονη κατάκτηση της κατανόησης και του λεξιλογίου. Αυτές οι δυο υποθέσεις δεν αλληλοαποκλείονται. Εάν θέλουμε να ισχυριστούμε ότι η καλή γνώση του λεξιλογίου συμβάλλει στην καλύτερη δυνατή κατανόηση, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και άλλες υποθέσεις οι οποίες ερευνούν το πώς κατακτάται η ερμηνεία των λέξεων (Beck et al., 1982). Στα χρόνια που ακολούθησαν κάποιες έρευνες απέδειξαν ότι με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου βελτιώνεται η κατανόηση (Kameenui & Gamine, 1982) ενώ κάποιες άλλες έρευνες δε βρήκαν σημαντικές διαφορές (Jenkins, Pany, & Schreck, 1978).

Οι περισσότερες έρευνες διερευνούν το ρόλο του λεξιλογίου στην κατανόηση κειμένου. Αρκετές από αυτές ισχυρίζονται ότι υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο να γνωρίζει κάποιος τη σημασία των λέξεων τόσο καλά για να περάσει ένα τεστ και τη διαφορά στο να τις γνωρίζει τόσο καλά ώστε να μπορέσει να τις χρησιμοποιήσει για την κατανόηση ενός κειμένου. Συζητώντας αυτή ακριβώς την υπόθεση σε έρευνά τους οι Jenkins et al. (1978) διαπίστωσαν ότι ακόμα κι όταν οι επιδόσεις των μαθητών σε συγκεκριμένες λέξεις λεξιλογίου βελτιώθηκαν, μετά από ειδική εκπαίδευση, οι επιδόσεις στην κατανόηση δε βελτιώθηκαν ανάλογα. Οι ερευνητές υπέθεσαν τότε ότι ίσως ο τρόπος που εκπαίδευσαν τα υποκείμενα τους δεν βελτίωσε την ευχέρεια πρόσβασης στην ερμηνεία των λέξεων με αποτέλεσμα να υπάρχει ελλιπής κατανόηση (Beck et al., 1982).

Σε συνέχεια όσων ειπώθηκαν παραπάνω για τη σχέση μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης, είναι φανερό ότι η καλύτερη δυνατή κατανόηση επιτυγχάνεται όταν οι λέξεις είναι αναγνωρίσιμες. Σ' αυτή την περίπτωση η εξαγωγή νοήματος μπορεί να επιτευχθεί από τα συμφραζόμενα της πρότασης ή της παραγράφου με αποτέλεσμα, το νόημα να μην παρακωλύεται από μερικές άγνωστες λέξεις. Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή ένα κείμενο περιέχει πάρα πολλές άγνωστες λέξεις περιορίζεται ανάλογα και η κατανόηση του κειμένου. Αυτό έχει ως συνέπεια άγνωστες λέξεις να δημιουργούν κενά κατανόησης κι όταν τα κενά αυτά πολλαπλασιάζονται, τότε ο μαθητής δεν είναι σε θέση να κατακτήσει το νόημα του κειμένου. Λέξεις οι οποίες είναι οικείες αλλά όχι τόσο γνωστές επιτρέπουν την κατανόηση μέχρι ενός σημείου. Ωστόσο όμως η δυσκολία στο να κατανοήσει κάποιος το ακριβές νόημα τους μέσα στην πρόταση οδηγεί σε απόσπαση προσοχής από το νόημα του κειμένου εφόσον το άτομο ψάχνει την ακριβή ερμηνεία της λέξης (Beck et al., 1982). Θα πρέπει να

σημειωθεί πάντως ότι η έννοια "γνώση λέξεων" (λεξιλογική γνώση) συμπεριλαμβάνει μια σειρά από επιμέρους διεργασίες όπως την επάρκεια σημασιολογικών αναπαραστάσεων, την επάρκεια των συνδέσεων αυτών των αναπαραστάσεων με τη γραφημική αναπαράσταση της λέξης, και την ευχέρεια πρόσβασης στις εν λόγω αναπαραστάσεις. Προσπάθειες βελτίωσης της κατανόησης μέσω βελτίωσης του λεξιλογίου μπορεί να επηρεάσουν τόσο ξεχωριστά όσο και σε συνδυασμό τις παραπάνω διεργασίες. Από τη στιγμή όμως που διαφορετικές διεργασίες κατανόησης επηρεάζονται από διαφορετικές παραμέτρους πρέπει να είμαστε προσεχτικοί για το τί ακριβώς εννοούμε όταν μιλάμε για γνώση λεξιλογίου (Beck et al., 1982).

Σε μία από τις πρώτες έρευνες πάνω στο θέμα, ο Thorndike (1917) ανέφερε εξαιρετικά υψηλούς βαθμούς συνάφειας (μεταξύ 0.66 και 0.75) ανάμεσα σε κατανόηση και λεξιλόγιο. Ωστόσο, οι Beck και McKeown υποστηρίζουν ότι υπάρχουν μεγάλα προβλήματα στο να καθορίσει κανείς το ακριβές μέγεθος του λεξιλογίου που γνωρίζει ένα παιδί σε διαφορετικές ηλικίες. Επισημαίνουν παράλληλα τη διαφορά ανάμεσα στο να γνωρίζει κάποιος μια λέξη από το να είναι ικανός να τη χρησιμοποιεί. Κι αυτό συμβαίνει γιατί χρειάζεται κάποιος χρόνος από τη στιγμή που για πρώτη φορά θα έρθει το παιδί σε επαφή με μια λέξη μέχρι τη στιγμή που είναι ικανό να τη χρησιμοποιεί σημασιολογικά σωστά μέσα. Μια άλλη πηγή απόκτησης λεξιλογίου θεωρείται η ανάγνωση και αυτό διότι οι λέξεις αποκτάνε καινούργιο περιεχόμενο ανάλογα με το κείμενο μέσα στο οποίο παρουσιάζονται (Oakhill & Cain, 2003).

Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο αφομοιώνει κάποιος καινούργιες λέξεις, γεγονός είναι ότι μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης υπάρχει στενή και πιθανώς αμφίδρομη σχέση. Έτσι, για παράδειγμα, η ικανότητα κατανόησης κειμένου μπορεί να αποτελέσει ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη ενός πλούσιου λεξιλογίου. Σε έρευνα των Eldredge, Quinn και Butterfield (1990) βρέθηκε ότι το επίπεδο της δεξιότητας της κατανόησης στην αρχή της Β' Δημοτικού προέβλεψε ένα μεγάλο ποσοστό (47%) της διακύμανσης των ατομικών επιδόσεων σε μία δοκιμασία λεξιλογίου στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Αντίθετα, το επίπεδο της λεξιλογικής ικανότητας ερμήνευσε διαχρονικά μόνο ένα 34% της διακύμανσης των επιδόσεων στη δοκιμασία της κατανόησης, συμπεραίνοντας ότι η κατανόηση στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού βοηθά καλύτερα στην ανάπτυξη ενός πλούσιου λεξιλογίου κι όχι το αντίθετο. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του φαινομένου είναι ότι το

Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

εντατικό διάβασμα ίσως αποτελεί συντελεστικό παράγοντα στην πρόσληψη και κατάκτηση του λεξιλογίου, μια άποψη η οποία υποστηρίχθηκε αργότερα και από τους Echols και συνεργάτες (1996). Τέλος, μερικά μοντέλα, προσπαθώντας να εξηγήσουν τον πιθανό συνδετικό κρίκο μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης τονίζουν ότι η ευχέρεια με την οποία μπορεί να διαβάσει κάποιος ένα κείμενο και η γρήγορη πρόσβαση στην έννοια των λέξεων βοηθάει πολύ περισσότερο την κατανόηση (Beck, Perfetti, & McKeown, 1982).

Οι Oakhill και συνεργάτες (2003) υποστηρίζουν σε έρευνα τους ότι το λεξιλόγιο σχετίζεται στενά με την κατανόηση τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά. Γενικά, το να γνωρίζει κανείς όσες περισσότερες λέξεις μπορεί, του δίνει τη δυνατότητα να κατανοεί ένα κείμενο και σε περίπτωση που περιέχει πολλές άγνωστες λέξεις. Ωστόσο, ένα περιορισμένο λεξιλόγιο δεν συνάδει απόλυτα με περιορισμένη κατανόηση (Freebody & Anderson, 1983. Wittrock, Marks, & Doctorow, 1975) και αντιθέτως η γνώση λεξιλογίου δε διασφαλίζει την πλήρη κατανόηση ενός κειμένου (Pany, Jenkins, & Schreck, 1982). Με δεδομένη την επάρκεια λεξιλογίου, απαιτούνται ακόμα επαρκείς γνώσεις μορφοσυντακτικών κανόνων (π.χ., σχετικά με τους χρόνους και τη φωνή των ρημάτων) και ικανότητας απομόνωσης μορφολογικών στοιχείων (π.χ., καταλήξεων και προσφυμάτων) (Vellutino, 2003).

### **1.9. Σύνθεση των λέξεων – Ορισμός**

Η σύνθεση αποτελεί μία διαδικασία σχηματισμού λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, αφορά το συνδυασμό λέξεων ή θεμάτων, ανάλογα με την γλώσσα στην οποία αναφερόμαστε, για τη δημιουργία ενός μορφολογικά πολύπλοκου σχηματισμού που ονομάζεται σύνθετο. Μαζί με τις διαδικασίες της παραγωγής και της κλίσης ανήκει στον τομέα της γραμματικής που αποκαλείται μορφολογία, στο πλαίσιο του οποίου μελετώνται η δομή των λέξεων και τα επιμέρους συστατικά τους. Ωστόσο, η σύνθεση διαφέρει από την παραγωγή και την κλίση, διότι βασίζεται στο συνδυασμό στοιχείων με λεξικό περιεχόμενο, π.χ., των θεμάτων της λέξης και διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αρχών που εφαρμόζονται τόσο στις μονάδες σχηματισμού των λέξεων, όσο και στο σύνολο πληροφοριών μορφοσυντακτικού, σημασιολογικού και φωνολογικού περιεχομένου (Ράλλη, 2007).

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Allen, 1978. Fabb, 1998. Hacken, 1994), ως *σύνθεση* ορίζεται η διαδικασία που δημιουργεί μορφολογικά πολύπλοκα στοιχεία από

τουλάχιστον δύο λέξεις. Μορφολογικά πολύπλοκες λέξεις θεωρούνται εκείνες που αποτελούνται από ένα τουλάχιστον θέμα και ένα πρόσφυμα, το οποίο παίρνει τη μορφή του προθήματος ή του επιθήματος, ανάλογα με τη θέση στην οποία τοποθετείται σε σχέση με το θέμα. Έτσι το πρόθημα προηγείται του θέματος, ενώ το επίθημα έπεται. Π.χ. η λέξη *παρακρατικός* περιέχει το παραγωγικό πρόθημα *παρα-*, το παραγωγικό επίθημα *-ικ-* και το κλιτικό επίθημα *-ος*.

Ωστόσο, ο ορισμός αυτός ανταποκρίνεται στη σύνθεση γλωσσών, όπως είναι τα αγγλικά, αφού τα περισσότερα σύνθετα σε αυτή τη γλώσσα περιέχουν το συνδυασμό ανεξάρτητων λέξεων, π.χ., *redskin* < *red* + *skin*. Δεν καλύπτει όμως τα σύνθετα της ελληνικής γλώσσας, όπου τα επιμέρους συστατικά των συνθέτων δεν είναι ολόκληρες λέξεις, αλλά θέματα, π.χ. *ερυθρόδερμος* < *ερυθρός* + *δέρμα* (Ράλλη, 2005).

Κρίνεται επομένως αναγκαία η αναθεώρηση αυτού του ορισμού και η δημιουργία ενός άλλου, σύμφωνα με τον οποίο ένα σύνθετο περιέχει περισσότερα του ενός θέματα. Αυτός ο ορισμός δεν ανταποκρίνεται μόνο στην ελληνική γλώσσα που διαθέτει πλούσια κλίση, και το θέμα αποτελεί τη βάση σχηματισμού των λέξεων, αλλά και σε άλλες γλώσσες με φτωχότερη κλίση, όπως η αγγλική όπου ως βάση σχηματισμού των λέξεων είναι η λέξη (Ράλλη, 2007).

### **1.9.1. Χαρακτηριστικά των σύνθετων λέξεων**

Τα σύνθετα, στην ελληνική γλώσσα, έχουν όλα τα γνωρίσματα των στοιχείων τα οποία αποκαλούνται λέξεις. Τα κυριότερα από αυτά είναι τα εξής (Ράλλη, 2007):

- Τόνος: καθιστά το σύνθετο μία φωνολογική ενότητα, που ονομάζεται φωνολογική λέξη. Ο τόνος ενός σύνθετου μπορεί να συμπίπτει με τον τόνο ενός από τα δύο συστατικά αλλά μπορεί και να διαφέρει. Π.χ., *ντοματοσαλάτα* πβ. *σαλάτα*, αλλά *αλατοπίπερο* πβ. *πιπέρι*.
- Σημασιολογική αδιαφάνεια: η σημασία των λέξεων με σημασιολογική αδιαφάνεια δεν πηγάζει από τις σημασίες των συνθετικών μερών, όπως συμβαίνει στις σημασιολογικά αδιαφανείς λέξεις. Το μέγεθος, βέβαια, της σημασιολογικής αδιαφάνειας ποικίλει ανάλογα με την περίπτωση. Π.χ., στο σύνθετο *ασπρόμαυρος* < *άσπρος* + *μαύρος*, η σημασία ορίζεται με βάση τα συστατικά του «άσπρος» και «μαύρος», ενώ στο σύνθετο *ανοιχτοχέρης* <



*ανοιχτό + χέρι*, η σημασία του γενναιόδωρου απορρέει μόνο μεταφορικά από τα επιμέρους συστατικά «ανοιχτός» και «χέρι».

- Γραφική ενότητα: τα σύνθετα της νέας ελληνικής γλώσσας γράφονται ως μία λέξη, π.χ., *γλυκανάλατος*, σε σχέση με άλλες γλώσσες όπως π.χ., στην αγγλική, όπου τα σύνθετα γράφονται ως μία ή περισσότερες της μίας λέξης, π.χ. *mankind* <*man + kind* αλλά *car dealer* < *car + dealer*.
- Συστατικά που δεν είναι πάντα ολοκληρωμένες λέξεις: στα ελληνικά σύνθετα, η μορφή των επιμέρους συστατικών τους δε συμπίπτει με τη μορφή ολόκληρης της λέξης, π.χ. *καλότυχος* < *καλ- τυχ-* πβ. *καλή τύχη*. Το θέμα, δηλαδή το μέρος της λέξης που απομένει όταν αφαιρέσουμε το κλιτικό επίθημα, αποτελεί τη βάση για το σχηματισμό των σύνθετων και γενικά των μορφολογικά πολύπλοκων λέξεων. Το θέμα μπορεί να είναι μορφολογικά απλό, π.χ. *νόμος* < *νομ-* (θέμα) *-ος* (κλιτικό επίθημα), ή μπορεί να είναι μορφολογικά πολύπλοκο, π.χ. *νομικός* < *νομικ-* (θέμα) που παράγεται από το συνδυασμό του *νομ-* και του παραγωγικού επιθήματος *-ικ*.

### **1.9.2. Δομικά χαρακτηριστικά των σύνθετων**

Οι περισσότερες σύνθετες ελληνικές λέξεις παρουσιάζουν ανάμεσα στα δύο συστατικά τους μέρος την παρουσία του φωνήεντος *-ο-*. Το φωνήεν αυτό δεν αποτελεί κάποιου τύπου μόρφημα, καθώς δεν είναι φορέας κάποιας σημασίας ή γραμματικής λειτουργίας, δηλαδή δεν είναι ούτε κλιτικό ούτε παραγωγικό μόρφημα. Στη βιβλιογραφία, το *-ο-* έχει αντιμετωπιστεί είτε ως θεματικό φωνήεν (στην αρχαία ελληνική), είτε ως συνδετικό φωνήεν (στη νέα ελληνική). Η αντιμετώπιση του *-ο-* ως κάποιου τύπου φωνήεντος δεν καθιστά σαφή την όποια μορφολογική υπόστασή του, δεδομένου ότι εμφανίζεται συστηματικά στα σύνθετα της ελληνικής (Ράλλη, 2007. Ευδόπουλος, 2007). Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις η Ράλλη (2005) θεωρεί ότι το *-ο-* έχει μορφολογική υπόσταση και μάλιστα είναι δείκτης σύνθεσης παρά το γεγονός ότι δεν απαντά σε όλα τα περιβάλλοντα. Έτσι, υπάρχουν σύνθετα, π.χ., *σφιχταγκαλιάζω* αντί του *σφιχτοαγκαλιάζω*, *αξιαγάπητος* αντί του *αξιοαγάπητος*, όπου για λόγους αποφυγής της χασμωδίας το *-ο-* δεν εμφανίζεται. Ωστόσο, υπάρχουν και σύνθετα τα οποία περιέχουν το *-ο-* παρά τον κίνδυνο της χασμωδίας, π.χ., *πηγαινοέρχομαι* αντί του *πηγαινέρχομαι*.

Τα συστατικά των συνθέτων μπορεί να βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση υπόταξης, όπου το ένα συστατικό της σύνθετης λέξης προσδιορίζει το άλλο και βρίσκονται σε εξάρτηση μεταξύ τους π.χ., *αξιαγάπητος*. Στην περίπτωση αυτή, το ένα από τα δύο συστατικά είναι η βάση σχηματισμού, φέρει δηλαδή την βασική σημασία, καθορίζει τη λεξική του κατηγορία και ονομάζεται κεφαλή. Στα σύνθετα αυτά η κεφαλή βρίσκεται αυστηρά δεξιά της δομής, δηλαδή έπεται των άλλων συστατικών, π.χ., *χρυσόσκονη* (συμπλήρωμα-κεφαλή) (Ξυδόπουλος, 2007).

Από την άλλη πλευρά, τα συστατικά των συνθέτων μπορεί να βρίσκονται και σε σχέση παράταξης, όπως π.χ., στο σύνθετο *πικρόγλυκος*, όπου τα συστατικά απλά παρατίθενται το ένα δίπλα στο άλλο με σχετικά ελεύθερη σειρά (*πικρόγλυκος* αλλά και *γλυκόπικρος*), ενώ η σημασία τους είναι στις περισσότερες περιπτώσεις σημασιολογικά διαφανής, αλλά όχι πάντα (Ξυδόπουλος, 2007).

Ένα άλλο θέμα στο οποίο χρειάζεται να αναφερθούμε, είναι τα δομικά σχήματα των σύνθετων λέξεων, δηλαδή ποιά είναι η μορφολογική υπόσταση των συστατικών τους. Αν αναπαραστήσουμε τη δομή των σύνθετων ως ένα διατεταγμένο σχήμα του τύπου [YZ], οι τιμές των μεταβλητών Y και Z μπορούν να αντιστοιχούν σε θέμα ή λέξη. Συνεπώς τα σύνθετα μπορούν να έχουν εναλλακτικές μορφές που προκύπτουν από τους πιθανούς συνδυασμούς του θέματος και της λέξης. Τα σύνθετα του τύπου θέμα-θέμα και θέμα-λέξη θεωρούνται βασικότερα έναντι των υπόλοιπων (Ράλλη, 2007).

Πιο αναλυτικά, στα σύνθετα με δομή **θέμα-θέμα** παρατηρείται η παρουσία του δείκτη σύνθεσης -ο-, του κλιτικού επιθήματος, ανάλογα με τη λεξική κατηγορία που ανήκει ολόκληρο το σύνθετο, καθώς και του τόνου στην παραλήγουσα, π.χ., *ανοιχτ-ό-μυαλ-ος* (επίθετο), *ρυζ-ό-γαλ-ο* (ουδέτερο όνομα). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται και όσα σύνθετα περιέχουν ένα δεσμευμένο θέμα ως δεύτερο συνθετικό τους. Τα δεσμευμένα θέματα έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό τους ότι δεν μπορούν να σταθούν μόνα τους στο λόγο και συνήθως έχουν λόγια προέλευση, π.χ., *βιβλι-ο-φάγο-ς*. Στα σύνθετα με δομή **θέμα-λέξη** παρατηρείται είτε παρουσία είτε απουσία του δείκτη σύνθεσης, κλιτικό επίθημα, και τονισμός σύμφωνα με τα γραμματικά χαρακτηριστικά και τη φωνολογική δομή του δεύτερου συστατικού της λέξης, π.χ., *λαχαν-αγορά*, *ραπτ-ο-μηχανή*. Επίσης, τα σύνθετα με δομή **λέξη-λέξη** αποτελούνται από μία άκλιτη λέξη ως πρώτο συνθετικό, ένα θέμα ως δεύτερο συνθετικό και το αντίστοιχο κλιτικό επίθημα, χωρίς το δείκτη σύνθεσης, π.χ., *εξώ-*

φυλλο. Τέλος, τα σύνθετα με δομή *λέξη-λέξη* στην ελληνική είναι σπανιότερα από τα σύνθετα των άλλων τριών δομικών σχημάτων, αφού αποτελούνται από μία άκλιτη λέξη ως πρώτο συνθετικό και μία άκλιτη ή κλιτή λέξη ως δεύτερο συνθετικό, χωρίς πραγμάτωση του δείκτη σύνθεσης, π.χ. *ζανα-γράφ-ω*, *πισω-γύρισμα*.

### **1.9.3. Κατηγορικά χαρακτηριστικά των σύνθετων**

Τα σύνθετα της ελληνικής γλώσσας απαντούν σε τέσσερις βασικές λεξικές κατηγορίες ανάλογα με την κατηγορία της κεφαλής τους: (α) ονόματα, (β) επίθετα, (γ) ρήματα, και (δ) επιρρήματα (Ράλλη, 2005. Ράλλη, 2007. Ξυδόπουλος, 2007).

#### (α) Ονόματα:

Τα σύνθετα που εντάσσονται στην κατηγορία του ονόματος σχηματίζονται είτε από δύο ονόματα, π.χ., *αμπελόφυλλο* < *αμπέλι* + *φύλλο*, είτε από ένα επίθετο και ένα όνομα, π.χ. *εξώπορτα* < *έξω* + *πόρτα*, είτε από ένα αριθμητικό ή μία αντωνυμία και ένα όνομα, π.χ. *δεκάλογος* < *δέκα* + *λόγος*, *εγωκεντρικός* < *εγώ* + *κεντρικός*.

#### (β) Επίθετα

Τα σύνθετα που ανήκουν στην κατηγορία του επιθέτου μπορούν να σχηματίζονται είτε από το επίθετο και επίθετο, π.χ., *βορειοανατολικός* < *βόρειος* + *ανατολικός*, είτε από όνομα και επίθετο, π.χ., *ανθοστολισμένος* < *άνθος* + *στολισμένος*, είτε από επίρρημα και επίθετο, π.χ., *αργοκίνητος* < *αργά* + *κίνητος*.

#### (γ) Ρήματα

Τα σύνθετα που κατηγοριοποιούνται ως ρήματα παράγονται από το συνδυασμό είτε ρήματος και ρήματος, π.χ., *ανοιγοκλείνω* < *ανοίγω* + *κλείνω*, είτε ονόματος και ρήματος, π.χ. *θαλασσοπνίγομαι* < *θάλασσα* + *πνίγομαι*, είτε επιρρήματος και ρήματος, π.χ. *γλυκοφιλώ* < *γλυκά* + *φιλώ*.

#### (δ) Επιρρήματα

Τα σύνθετα που ανήκουν στην κατηγορία του επιρρήματος είναι, στην ουσία, σύνθετα που παράγονται δευτερογενώς από επιθετικά σύνθετα με την προσθήκη του παραγωγικού επιθήματος -α. Συνεπώς όλα τα επιθετικά σύνθετα που αναφέρθηκαν παραπάνω (βλ. β) μπορούν εν δυνάμει να μετατραπούν σε επιρρήματα. Π.χ., *βορειοανατολικά* < *βορειοανατολικός* < *βόρειος* + *ανατολικός*.

### **1.10. Η παρούσα έρευνα και η σημασία της**

Η μελέτη της ορθογραφημένης γραφής σε ρηχά ορθογραφικά συστήματα δείχνει ότι η κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας βασίζεται κυρίως στη χρήση φωνολογικών πληροφοριών, ιδιαίτερα του γραφο-φωνημικού κώδικα της γλώσσας τους (Porpodas, 2001). Όμως, η βιβλιογραφία αποδεικνύει πως η ορθογραφία στην ελληνική γλώσσα επηρεάζεται επίσης από μορφολογικούς αλλά και μορφοσυντακτικούς παράγοντες, εξαιτίας της περιορισμένης διαφάνειας του ορθογραφικού της συστήματος. Η μελέτη των παραγόντων αυτών στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας έχει αρχίσει να μελετάται τα τελευταία χρόνια. Πειραματικές μελέτες στην ελληνική (Αϊδίνης, 2001. Chliounaki & Bryant, 2002. Harris & Giannouli, 1999) και διεθνή βιβλιογραφία (Carlisle & Katz, 2006. Deacon & Bryant, 2006. Elbro & Arnbak, 1996. Nunes, Bryant, & Bindman, 2006. Tsesmeli & Seymour, 2006, in press) έχουν δείξει τη σημαντική συσχέτιση της μορφολογικής γνώσης στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές μεταβαίνουν στα ανώτερα στάδια της.

Ωστόσο, σχετικά με τη διερεύνηση του παράγοντα της μορφολογικής ενημερότητας στην ορθογραφία η αντίστοιχη ελληνική έρευνα και βιβλιογραφία είναι περιορισμένη (Τσεσμελή, 2009. Τσεσμελή, 2007. Αϊδίνης & Δαλακλή, 2004. Αϊδίνης & Παράσχου, 2004. Chliounaki & Bryant, 2002). Επίσης, ελάχιστες είναι και οι μελέτες που αφορούν την επίδραση της μορφολογικής ενημερότητας στην ορθογραφία σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους (Carlisle, 1987. Kemp, 2006. Tsesmeli & Seymour, 2006, in press). Σκοπός λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η σημασία του παράγοντα της μορφολογίας αλλά και της σημασίας στην ορθογραφία των σύνθετων λέξεων και των συνθετικών της και να αναδειχθεί η εξελικτική της ανάπτυξη και πορεία.

#### **1.10.1. Υποθέσεις της παρούσας έρευνας**

Η μελέτη αυτή σκοπεύει να διερευνήσει την ορθογραφική επίδοση των σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους σε ένα δείγμα ελληνόφωνων μαθητών δημοτικού σχολείου. Παρά το γεγονός ότι η μελέτη αυτή μπορεί να θεωρηθεί προκαταρκτική εξαιτίας του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων και της έλλειψης αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, οι κύριες υποθέσεις που τη διακρίνουν είναι:

(i) Η ορθογραφική επίδοση στις σύνθετες λέξεις και η σημασιολογική κατανόηση

τους θα είναι σημαντικά χαμηλότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων σε σύγκριση με εκείνη των μεγαλύτερων τάξεων, (ii) Η ορθογραφική επίδοση αλλά και η σημασία στα ονόματα θα είναι σημαντικά καλύτερη από εκείνη στα ρήματα, (iii) Η ορθογραφική επίδοση αλλά και η σημασία στις συγκεκριμένες λέξεις θα είναι σημαντικά καλύτερη από εκείνη στις αφηρημένες λέξεις, (iv) Η ορθογραφική επίδοση στις σύνθετες λέξεις θα είναι σημαντικά χαμηλότερη έναντι των βασικών τους λέξεων, (v) Η ορθογραφική επίδοση στην α΄ βασική λέξη θα είναι σημαντικά καλύτερη έναντι της β΄ βασικής λέξης και (vi) η σημασιολογική κατανόηση των σύνθετων λέξεων θα επηρεάζεται λιγότερο από τα μορφολογικά και ετυμολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων στις μικρότερες τάξεις σε σύγκριση με εκείνα των μεγαλύτερων τάξεων.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΣ

### 2.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στη μελέτη αυτή ήταν 103 μαθητές (49 αγόρια, 54 κορίτσια) ενός Δημοτικού Σχολείου της περιφέρειας Ανατολικής Κρήτης. Η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την τάξη φοίτησης ήταν η εξής: (i) Α΄ τάξη (n=16) με Μ.Ο. 6.36 (Τ.Α.=0.45), (ii) Β΄ τάξη (n=15) με Μ.Ο. 7.44 (Τ.Α.=0.47), (iii) Γ΄ τάξη (n=15) με Μ.Ο. 8.12 (Τ.Α.=0.24), (iv) Δ΄ τάξη (n=20) με Μ.Ο. 9.06 (Τ.Α.= 0.03), (v) Ε΄ τάξη (n=17) με Μ.Ο. 10.06 (Τ.Α.=0.03), και (vi) Στ΄ τάξη (n= 20) με Μ.Ο. 11.06 (Τ.Α.=0.03). Όλοι οι μαθητές είχαν φυσιολογική ανάπτυξη και νοημοσύνη και κάλυπταν ένα εύρος κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων.

### 2.2. Ψυχομετρική αξιολόγηση

Η προκαταρκτική αξιολόγηση διενεργήθηκε σε ατομικές συνεδρίες ή ομαδικά από τον εξεταστή (ανάλογα με το κριτήριο, βλ. αναλυτική παρουσίαση παρακάτω) για να εκτιμηθεί ενδελεχέστερα η αναγνωστική και η ορθογραφική ανάπτυξη των μαθητών.

#### 1. Εκτίμηση αναγνωστικής επίδοσης

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης έγινε με βάση τις 2 υποκλίμακες της *Δοκιμασίας Αναγνωστικής Επίδοσης (ΔΑΕ)* (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2002). Τα

Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

κριτήρια αυτά χορηγήθηκαν ατομικά στις τάξεις Α', Β', και Γ' και ομαδικά στις τάξεις Δ', Ε' και Στ' από τον εξεταστή. Η πρώτη υποκλίμακα αφορά στην *Ανάγνωση Λέξεων* (n=40), όπου εκτιμάται η ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας ως προς τον αριθμό και το είδος των συλλαβών (π.χ., *από, γάλα, μετάφραση*), ενώ η δεύτερη αποτελεί την *Ανάγνωση Ψευδολέξεων* (n=19), όπου αξιολογείται η ικανότητα φωνολογικής αποκωδικοποίησης των συμμετεχόντων. Η υποκλίμακα αυτή εμπεριέχει επίσης μεμονωμένες ψευδολέξεις αυξανόμενης δυσκολίας ως προς τον αριθμό και το είδος των συλλαβών (π.χ., *δαλές, μπέσικο*).

### 2. Εκτίμηση ορθογραφικής επίδοσης

Η ικανότητα της ορθογραφίας μεμονωμένων λέξεων αξιολογήθηκε με βάση τη *Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας* των Μουζάκη, Πρωτόπαπα, Σιδερίδη και Σίμο (2007), η οποία αποτελείται από 60 λέξεις που επιλέχθηκαν από το βασικό λεξιλόγιο που εμπεριέχεται στα αναγνωστικά βιβλία των τάξεων Α'- Στ' Δημοτικού. Η επιλογή των λέξεων αντιπροσώπευε τις βασικές οδηγίες των κανόνων της γραμματικής και της ορθογραφίας που διδάχθηκαν σε κάθε τάξη (π.χ., αόριστος χρόνος ρήματος, άρθρα ουσιαστικών, κ.τ.λ.) και ήταν διαταγμένες σε σειρά αυξανόμενης δυσκολίας, που βασίζονταν στο επίπεδο εμφάνισης της κάθε τάξης. Τα κριτήρια αυτά χορηγήθηκαν ατομικά στις τάξεις Α', Β', και Γ' και ομαδικά στις τάξεις Δ', Ε' και Στ'. Ο εξεταστής αρχικά χρειάζεται να προφέρει κάθε λέξη μεμονωμένα και στη συνέχεια μέσα σε πρόταση για να δείξει τη χρήση της. Αφού επαναλάβει τη λέξη μεμονωμένα, ο εξεταστής χρειάζεται να ζητήσει από το μαθητή να γράψει τη λέξη σε μία αριθμημένη φόρμα. Κάθε λέξη με σωστή ορθογραφία βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό. Οι παραλείψεις του τόνου καθώς και τα λάθη στη θέση του δεν βαθμολογήθηκαν εξαιτίας της υψηλής συχνότητας εμφάνισής τους. Η δοκιμασία της ορθογραφίας διακόπτονταν μετά από 6 διαδοχικά λάθη.

### 3. Αποτελέσματα της Ψυχομετρικής Αξιολόγησης των μαθητών

Η ψυχομετρική αξιολόγηση των μαθητών έγινε με στόχο να εκτιμηθεί σε γενικές γραμμές το επίπεδο της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών, έτσι ώστε να έχουμε μία συνολική εικόνα της επίδοσής τους. Δεδομένου, μάλιστα, ότι υπάρχουν έρευνες (Bruck & Waters, 1988. Porpodas, 1989b, 1992) που υποδεικνύουν την υψηλή συσχέτιση αυτών των δύο παραγόντων περιμέναμε ότι οι

επιδόσεις των παιδιών σε αυτές τις δοκιμασίες θα παρουσίαζαν υψηλή συσχέτιση. Ωστόσο, όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε.

### **Πίνακας 1. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των μαθητών**

Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις σε παρένθεση)

<b>Τάξη</b>	<b>Ανάγνωση Λέξεων</b>	<b>Ανάγνωση ψευδολέξεων</b>	<b>Ορθογραφία</b>
<b>Α΄</b>	81.25 (14.97)	37.36 (12.07)	23.50 (4.54)
<b>Β΄</b>	86.07 (8.64)	58.64 (13.04)	32.38 (11.62)
<b>Γ΄</b>	93.50 (6.25)	69.82 (14.95)	44.66 (16.34)
<b>Δ΄</b>	98.38 (2.95)	81.31 (15.69)	53.58 (14.85)
<b>Ε΄</b>	96.47 (7.34)	82.35 (20.29)	56.56 (20.99)
<b>Στ΄</b>	97.00 (4.10)	76.05 (34.08)	65.83 (25.62)
<b>Σύνολο</b>	<b>94.59 (8.10)</b>	<b>73.28 (24.51)</b>	<b>51.62(22.08)</b>

Ο Πίνακας 1 φανερώνει ότι υπάρχει μία εξελικτική ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Η επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση λέξεων παρατηρείται ότι είναι καλύτερη συγκριτικά με εκείνης των ψευδολέξεων, γεγονός που υποδηλώνει την επίδραση της συχνότητας και οικειότητας των λέξεων στους μαθητές έναντι των ψευδολέξεων, ενώ παράλληλα υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τρεις τελευταίες τάξεις, με την Δ΄ τάξη να παρουσιάζει καλύτερη επίδοση ανάμεσα στις άλλες δύο, σε αυτές τις δοκιμασίες. Όσον αφορά την ορθογραφία φαίνεται ότι τα παιδιά υστερούν κατά πολύ σε σχέση με την ανάγνωση λέξεων, αλλά και των ψευδολέξεων και αυτός ήταν και ένας από τους λόγους που μας ώθησε στο να ασχοληθούμε ιδιαίτερα με την ορθογραφία στην παρούσα εργασία.

### **2.3. Πειραματικά κριτήρια της παρούσας μελέτης**

Οι μαθητές όλων των τάξεων αξιολογήθηκαν με 6 κριτήρια για να ελεγχθούν οι κύριες υποθέσεις της παρούσας μελέτης. Τα κριτήρια κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης από τη συγγραφέα, μετά από καθοδήγηση ενός εκ των μελών της τριμελούς επιτροπής, της κ. Τσεσμελή Στυλιανής. Οι αποκρίσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε ατομικά φυλλάδια. Οι δοκιμασίες αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω:

α) Ορθογραφία σύνθετων λέξεων (Ουσιαστικά, Επίθετα, Ρήματα): Η ικανότητα της ορθογραφίας σε σύνθετες λέξεις αξιολογήθηκε με τη χρήση μίας λίστας 20 λέξεων (π.χ. *χαρτοπόλεμος, ηλιοκαμένος, ηλεκτροδοτώ* κ.ά.), που επιλέχθηκαν από το βασικό λεξιλόγιο που περιέχεται στα αναγνωστικά βιβλία των τάξεων Β΄- Στ΄ Δημοτικού. Η επιλογή των λέξεων έγινε με βάση τις γραμματικές κατηγορίες των σύνθετων λέξεων (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα, σύνθετα με αριθμητικό ή αντωνυμία) και ήταν διαταγμένες σε σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε ομαδικά. Ο εξεταστής αρχικά πρόφερε κάθε λέξη μεμονωμένα και στη συνέχεια ζητούσε από τους μαθητές να γράψουν τη λέξη σε μία αριθμημένη φόρμα. Κάθε λέξη με σωστή ορθογραφία βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό. Τα λάθη στον τονισμό δεν βαθμολογήθηκαν εξαιτίας της υψηλής συχνότητας εμφάνισής τους. Επίσης, βαθμολογήθηκε ο αριθμός των ορθών απαντήσεων στο σύνολο των ουσιαστικών (N=8), των επιθέτων (N=5), των ρημάτων (N=5) και των σύνθετων με αριθμητικό ή αντωνυμία (N=2), προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανότητα της ορθογραφίας σε κάθε επιμέρους κατηγορία. Το κριτήριο αυτό βρίσκεται στο Παράρτημα Ι.

β) Ορθογραφία σύνθετων λέξεων (Συγκεκριμένες, Αφηρημένες λέξεις): Η ικανότητα της ορθογραφίας σε σύνθετες λέξεις αξιολογήθηκε με τη χρήση μίας λίστας 20 λέξεων (π.χ. *κακοκαιρία, αλουμινόκουτο, αντιλαμβάνομαι, καταδέχομαι* κ.ά.), που επιλέχθηκαν επίσης από το βασικό λεξιλόγιο που εμπεριέχεται στα αναγνωστικά βιβλία των τάξεων Β΄- Στ΄ Δημοτικού. Η επιλογή των λέξεων έγινε με βάση την κατηγοριοποίηση τους σε συγκεκριμένες και αφηρημένες και ήταν διαταγμένες με τυχαίο τρόπο. Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε ομαδικά. Ο εξεταστής αρχικά πρόφερε κάθε λέξη μεμονωμένα και στη συνέχεια ζητούσε από τους μαθητές να γράψουν τη λέξη σε μία αριθμημένη φόρμα. Κάθε λέξη με σωστή ορθογραφία βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό. Τα λάθη στον τονισμό δεν βαθμολογήθηκαν εξαιτίας της υψηλής συχνότητας εμφάνισής τους. Επίσης, βαθμολογήθηκε ο αριθμός των ορθών απαντήσεων στο σύνολο (N=10) των συγκεκριμένων λέξεων και στο αντίστοιχο των αφηρημένων λέξεων (N=10), προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανότητα της ορθογραφικής επίδοσης των λέξεων για κάθε επιμέρους κατηγορία. Το κριτήριο αυτό βρίσκεται στο Παράρτημα ΙΙ.

γ) Σημασία σύνθετων λέξεων (Συγκεκριμένες, αφηρημένες λέξεις): Με τη δοκιμασία αυτή αξιολογείται η σημασιολογική ικανότητα των μαθητών ως προς τις



σύνθετες λέξεις. Περιλαμβάνει 20 λέξεις, συγκεκριμένες (N=10) και αφηρημένες (N=10), οι οποίες είναι ίδιες με αυτές της *Ορθογραφίας σύνθετων λέξεων* (*Συγκεκριμένες, Αφηρημένες λέξεις*) (βλ. Κριτήριο β). Η κατανόηση της σημασίας των λέξεων αυτών αξιολογήθηκε ατομικά. Ο εξεταστής ρωτούσε τη σημασία της κάθε λέξης (*Μπορείς να μου πεις τι σημαίνει 'κακοκαιρία';*) και στη συνέχεια γινόταν από τον ίδιο πλήρη καταγραφή των απαντήσεων του παιδιού. Οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με την ικανότητα ετυμολογικής ανάλυσης των σύνθετων λέξεων από τους μαθητές ως εξής : (i) (Ετυμολογία +): Κάθε ορθή απάντηση που εμπεριείχε τα μορφολογικά συστατικά της λέξης και συνεπώς αποτελούσε τεκμήριο πλήρους κατανόησης της ετυμολογικής καταγωγής των λέξεων βαθμολογούνταν με 3 βαθμούς. Π.χ. «*Αλουμινόκουτο: είναι ένα κουτί από αλουμίνιο*» (Ε΄ τάξη), «*Νυχτοπερπατώ: Αυτός που περπατάει τη νύχτα*» (Στ΄ τάξη), «*Χωματόδρομος: Είναι ο δρόμος που έχει χώματα, μπορεί και πέτρες*» (Γ΄ τάξη). (ii) (Σημασία+ ): Όταν η σημασιολογική ερμηνεία των απαντήσεων ήταν σωστή, αλλά χωρίς αναφορά στα μορφολογικά στοιχεία της λέξης, βαθμολογούνταν με 2 βαθμούς. Π.χ., «*Εκτυφλωτικός: Αυτός που είναι πολύ όμορφος*» (Δ΄ τάξη), «*Τριαντάφυλλο: Είναι ένα λουλούδι που προσφέρουν στις ρομαντικές ψυχές*» (Στ΄ τάξη), «*Συντετριμμένος: Αυτός που είναι πολύ στενοχωρημένος*» (Ε΄ τάξη). (iii) (Ετυμολογία - ): Όταν η απάντηση ήταν λανθασμένη, αλλά υπήρχε συσχετισμός με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της λέξης και συνεπώς η απάντηση του μαθητή είχε έστω και ελάχιστες ενδείξεις ετυμολογικής κατανόησης της σύνθετης λέξης, βαθμολογούνταν με 1 βαθμό. Π.χ., «*Ανασκουμπώνομαι: Κουμπώνομαι*» (Β΄ τάξη), «*Εκτυφλωτικός: ο τυφλός*» (Γ΄ τάξη), «*Εννιαήμερο: οι 9 ώρες της ημέρας*» ( Δ΄ τάξη). (iv) (Σημασία- ): Η λάθος απάντηση, όπως και η έλλειψη απάντησης έπαιρνε 0 βαθμούς. Π.χ., «*Γαλανομάτα: είναι η ντομάτα*» (Α΄ τάξη), «*Περιστρέφω: όταν πάω στο σχολείο και περιστρέφω*» (Β΄ τάξη). Επίσης, βαθμολογήθηκε ο αριθμός των ορθών απαντήσεων (άθροισμα κατηγοριών (i) και (ii)) στο σύνολο (N=10) των συγκεκριμένων λέξεων και στο αντίστοιχο των αφηρημένων λέξεων (N=10), προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανότητα της σημασιολογικής κατανόησης των λέξεων για κάθε επιμέρους κατηγορία. Το κριτήριο αυτό βρίσκεται στο Παράρτημα III.

δ) Ορθογραφία σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους: Αξιολογείται η ικανότητα των μαθητών να γράφουν ορθά σύνθετες λέξεις αλλά και να

αντιλαμβάνονται και να μπορούν να παράγουν ορθά τα συνθετικά αυτών. Η αξιολόγηση έγινε με τη χρήση μίας λίστας 20 λέξεων, που επιλέχθηκαν από το βασικό λεξιλόγιο που περιέχεται στα αναγνωστικά βιβλία των τάξεων Β΄- Στ΄ Δημοτικού. Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε ομαδικά. Ο εξεταστής εκφωνούσε τη σύνθετη λέξη και στη συνέχεια ζητούσε από τους μαθητές να γράψουν αυτήν και τα συνθετικά της λέξης σε μία αριθμημένη φόρμα. Π.χ. εξώπορτα Μπορείς να γράψεις τα συνθετικά της; Η ορθή απάντηση της σύνθετης λέξης (π.χ. εξώπορτα) βαθμολογούνταν με 1 βαθμό, ενώ τα λάθη και οι παραλείψεις στον τονισμό αγνοήθηκαν εξαιτίας της υψηλής συχνότητας εμφάνισής τους. Όσον αφορά την παραγωγή των συνθετικών, η Βασική λέξη 1 (π.χ. έξω) και η Βασική λέξη 2 (π.χ. πόρτα) της σύνθετη λέξης (π.χ. εξώπορτα) βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό όταν ήταν ορθές τόσο ως προς την παραγωγή όσο και ως προς την ορθογραφία και 0 όταν ήταν λάθος τουλάχιστον σε ένα από τα 2 κριτήρια (η παραγωγή ή η ορθογραφία). Το κριτήριο αυτό βρίσκεται στο Παράρτημα IV.

ε) Σημασία σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους: Αξιολογείται η ικανότητα της σημασιολογικής αναγνώρισης των σύνθετων λέξεων και των συνθετικών από τις οποίες αυτές αποτελούνται. Έγινε χρήση της ίδιας λίστας 20 λέξεων που χρησιμοποιήθηκε και στο κριτήριο δ. Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε ατομικά. Ο εξεταστής αρχικά ρωτάει σχετικά με τα συνθετικά από τα οποία αποτελείται η λέξη και στη συνέχεια ζητάει τη σημασιολογική της αναγνώριση. Π.χ. πολύχρωμος. Από ποιες λέξεις νομίζεις ότι σχηματίζεται η λέξη πολύχρωμος; Τι σημαίνει η λέξη πολύχρωμος; Οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται κατά λέξη. Κάθε ορθή παραγωγή των συνθετικών βαθμολογείται με 1 βαθμό. Η σημασιολογική αναγνώριση των λέξεων αξιολογήθηκε ως εξής: (i) Κάθε ορθή απάντηση που περιείχε τα μορφολογικά συστατικά της λέξης βαθμολογούνταν με 3 βαθμούς. Π.χ., «Αυγοθήκη: Η θήκη που βάζουμε τα αυγά» (Ε΄ τάξη), «Ανεμόμυλος: Ο μύλος που γυρίζει με τον αέρα» (Δ΄ τάξη). (ii) Όταν η σημασιολογία ήταν σωστή, αλλά χωρίς αναφορά στα μορφολογικά στοιχεία της λέξης, βαθμολογούνταν με 2 βαθμούς. Π.χ., «Ημερολόγιο: Είναι ένα τετράδιο που γράφουμε μυστικά» (Γ΄ τάξη), «Θεόρατος: Αυτός που είναι πολύ ψηλός και φαίνεται από παντού» (Στ΄ τάξη). (iii) Όταν η απάντηση ήταν λανθασμένη, αλλά υπήρχε συσχετισμός με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της λέξης βαθμολογούνταν με 1 βαθμό. Π.χ., «Οικοδέσποινα: Είναι η εικόνα της Δέσποινας» (Α΄ τάξη), «Σύντετριμμένος: Αυτός που είναι τετριμμένος» (Ε΄ τάξη). (iv)

Μηδέν βαθμούς έπαιρνε η λάθος απάντηση, όπως και η έλλειψη απάντησης. Π.χ., «*Εκτεταμένος: Αυτός που είναι εκτεθειμένος*» (Ε΄ τάξη). Το κριτήριο αυτό βρίσκεται στο Παράρτημα V.

στ) Ορθογραφία σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους: Η ικανότητα της ορθογραφίας των σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους αξιολογήθηκε με τη χρήση μίας λίστας 20 λέξεων, που επιλέχθηκαν από το βασικό λεξιλόγιο που περιέχεται στα αναγνωστικά βιβλία των τάξεων Β΄- Στ΄ Δημοτικού. Η δοκιμασία αυτή χορηγήθηκε ομαδικά. Ο εξεταστής πρόφερε τη σύνθετη λέξη και στη συνέχεια τα συνθετικά της, π.χ. *Θαλασσοταραχή θάλασσα ταραχή*, και έπειτα καλούσε από τους μαθητές να τα γράψουν σε μία αριθμημένη φόρμα. Η ορθογραφία της σύνθετης λέξης, όπως και των επιμέρους συστατικών της, βαθμολογήθηκαν ξεχωριστά. Κάθε ορθή απάντηση βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό (τα λάθη και οι παραλείψεις στον τονισμό αγνοήθηκαν εξαιτίας της υψηλής συχνότητας εμφάνισής τους), ενώ κάθε λανθασμένη απάντηση με 0. Το κριτήριο αυτό βρίσκεται στο Παράρτημα VI.

### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι απαντήσεις των μαθητών σε κάθε αξιολογικό κριτήριο βαθμολογήθηκαν με 1 για κάθε σωστή ορθογραφική απόδοση των λέξεων και 0 για κάθε λανθασμένη απόδοση. Οι κατηγοριοποιήσεις των απαντήσεων των μαθητών στα κριτήρια γ και ε, δίνονται αναλυτικά στις αντίστοιχες υποενότητες της Μεθοδολογίας (βλ. παραπάνω). Οι τιμές σε κάθε στατιστική ανάλυση είναι η κατά μέσο όρο ποσοστιαία επίδοση των συμμετεχόντων και αφορούν τις *ορθές απαντήσεις τους* στα αξιολογικά κριτήρια.

#### 3.1. Ορθογραφική επίδοση σύνθετων λέξεων ανά γραμματική κατηγορία

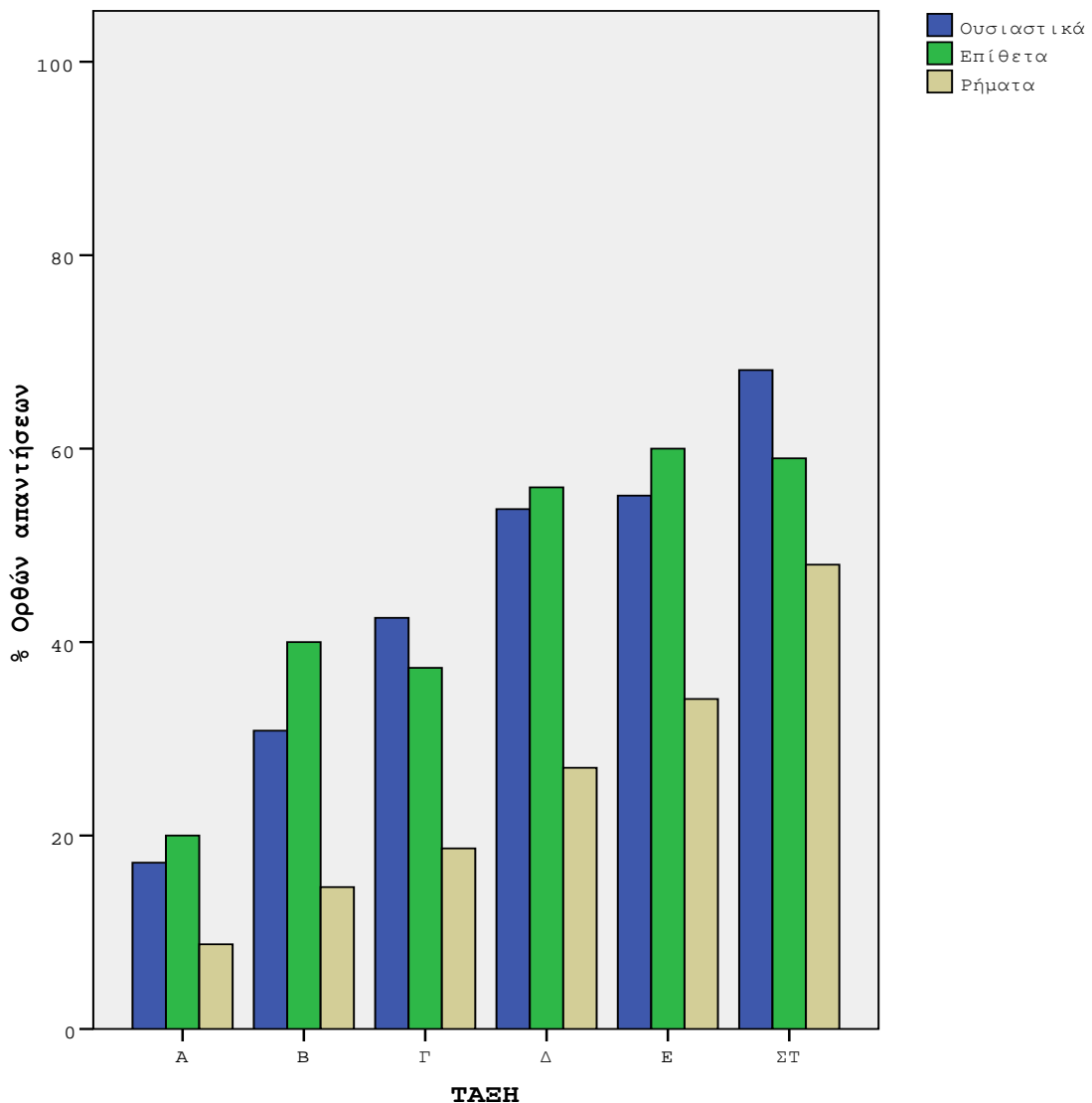
Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων κάθε τάξης ανά γραμματική κατηγορία. Η 6 x 3 ανάλυση διακύμανσης, με την Τάξη (Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, Ε΄, Στ΄) ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και τη Γραμματική Κατηγορία (Ουσιαστικά, Επίθετα, Ρήματα) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των τάξεων ( $F(5, 97)=11.901; p<.001$ ).

Οι συγκρίσεις των επιδόσεων μεταξύ των τάξεων, με βάση τη μετα-ανάλυση των δεδομένων (Tukey HSD), έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Α' και την Δ', Ε' και Στ' τάξη σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p < .001$ , ανάμεσα στην Β' και την Ε' τάξη ( $p < .05$ ) και Στ' τάξη ( $p < .001$ ). Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις παρατηρήθηκε ανάμεσα στην Γ' και την Στ' τάξη ( $p < .05$ ). Οι διαφορές στην ορθογραφική επίδοση ανά Γραμματική Κατηγορία ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές ( $F(2,194)=68.192$ ;  $p < .001$ ), υποδηλώνοντας τις διαφορές της επίδοσης ανά γραμματική κατηγορία. Επισκόπηση του Πίνακα 2 δείχνει εξελικτικά την υπεροχή στην ορθογραφική επίδοση των Ονομάτων (ουσιαστικά και επίθετα) έναντι των Ρημάτων. Η αλληλεπίδραση της Τάξης x Γραμματική Κατηγορία ήταν μη σημαντική ( $F(2, 54)=2.017$ ; ns), διότι η επίδραση του παράγοντα αυτού ήταν ίδια για κάθε τάξη.

**Πίνακας 2. Ορθογραφική επίδοση τάξεων στις σύνθετες λέξεις ανά γραμματική κατηγορία**  
Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις σε παρένθεση)

	<b>Ουσιαστικά</b>	<b>Επίθετα</b>	<b>Ρήματα</b>
<b>Α' τάξη</b>	17.18 (10.07)	20.00 (14.60)	8.75 (14.54)
<b>Β' τάξη</b>	30.83 (16.94)	40.00 (18.51)	14.67 (17.67)
<b>Γ' τάξη</b>	42.50 (19.36)	37.33 (18.31)	18.67 (20.65)
<b>Δ' τάξη</b>	53.75 (23.33)	56.00 (27.22)	27.00 (22.73)
<b>Ε' τάξη</b>	55.14 (22.98)	60.00 (27.38)	34.12 (23.20)
<b>Στ' τάξη</b>	68.12 (29.93)	59.00 (27.12)	48.00 (24.62)

**Σχ.1 Ορθογραφική επίδοση τάξεων στις σύνθετες λέξεις ανά γραμματική κατηγορία**



### **3.2. Ορθογραφική επίδοση σύνθετων λέξεων ανά είδος λέξεων (συγκεκριμένες/αφηρημένες)**

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων κάθε τάξης στις συγκεκριμένες και αφηρημένες λέξεις, καθώς και στο σύνολό τους. Η 6 x 2 ανάλυση διακύμανσης, με την Τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και το Είδος Λέξεων (Συγκεκριμένες, Αφηρημένες) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των τάξεων ( $F(5, 97)=15.675; p<.001$ ). Οι συγκρίσεις των ορθογραφικών επιδόσεων ανά είδος λέξεων μεταξύ των τάξεων έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Α' και την Β' ( $p<.05$ ) Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξη σε επίπεδο στατιστικής

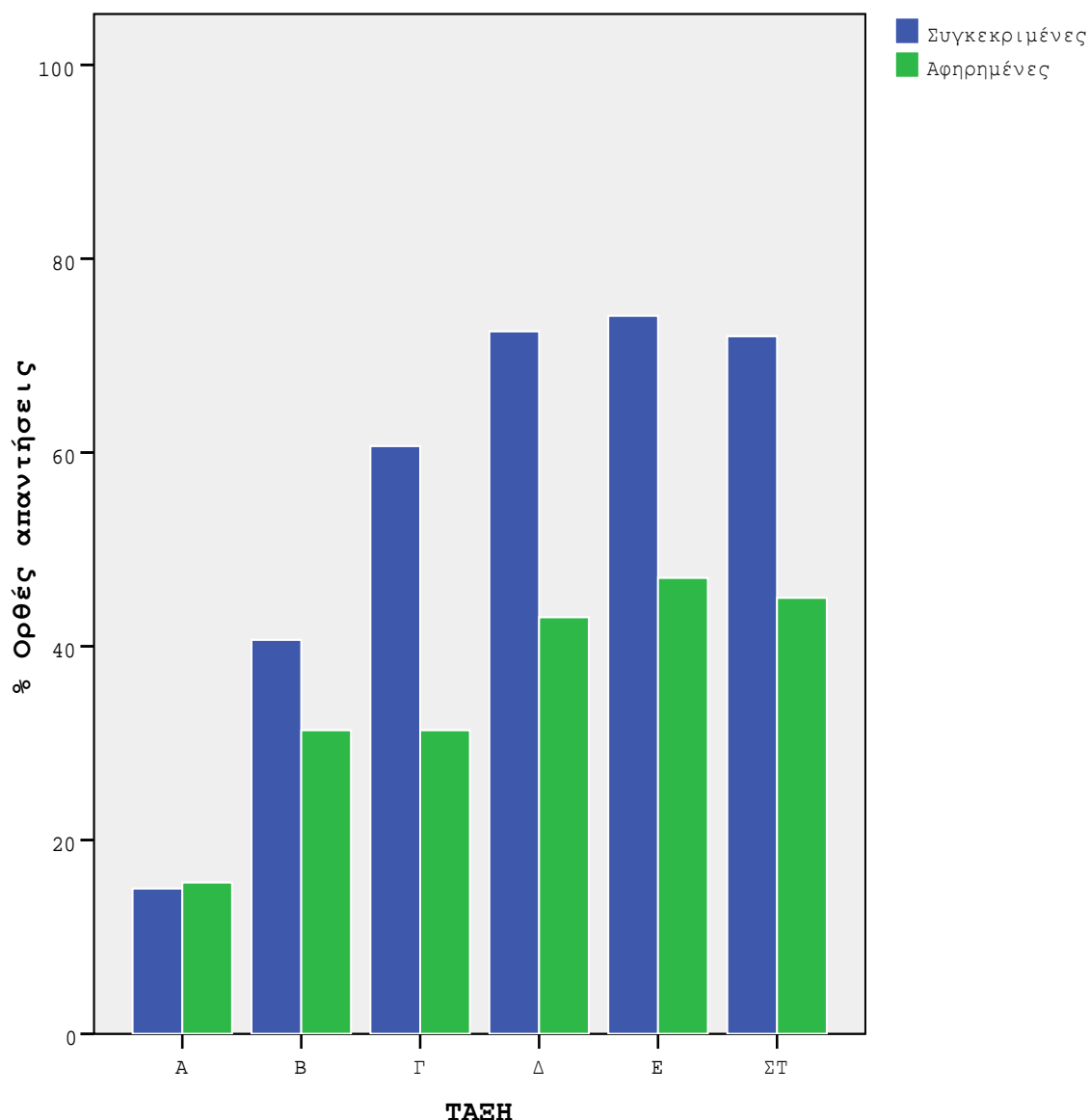
σημαντικότητας  $p < .001$ , όπως επίσης και ανάμεσα στην Β΄ και την Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξη ( $p < .05$ ). Οι διαφορές στην ορθογραφική επίδοση ανάλογα με το είδος των λέξεων ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 97) = 122.03$ ;  $p < .001$ ), υποδηλώνοντας τη σπουδαιότητα του παράγοντα της συγκεκριμένης ή αφηρημένης σημασίας των λέξεων στην ορθογραφία. Παράλληλα, στατιστικά σημαντική βρέθηκε και η αλληλεπίδραση της Τάξης x Είδος Λέξεων ( $F(5, 97) = 7.816$ ;  $p < .001$ ) υποδηλώνοντας διαφορετική επίδραση του παράγοντα της σημασίας των λέξεων στην επίδοση των τάξεων. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, ενώ οι συγκεκριμένες και οι αφηρημένες λέξεις έχουν ίδια επίδοση στην Α΄ τάξη, οι διαφορές υπέρ των συγκεκριμένων λέξεων αρχίζει να αυξάνει σταδιακά ως αποτέλεσμα της ηλικιακής ανάπτυξης των μαθητών.

**Πίνακας 3. Ορθογραφική επίδοση τάξεων στις συγκεκριμένες και αφηρημένες σύνθετες λέξεις**

Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις σε παρένθεση)

	Συγκεκριμένες	Αφηρημένες	Σύνολο
<b>Α΄ τάξη</b>	15.00 (17.88)	15.63 (8.92)	15.31 (12.17)
<b>Β΄ τάξη</b>	40.67 (22.82)	31.33 (13.55)	36.00 (15.72)
<b>Γ΄ τάξη</b>	60.67 (28.90)	31.33 (18.46)	46.00 (22.13)
<b>Δ΄ τάξη</b>	72.50 (23.14)	43.00 (14.90)	57.75 (15.25)
<b>Ε΄ τάξη</b>	74.12 (20.93)	47.06 (18.29)	60.58 (18.94)
<b>Στ΄ τάξη</b>	72.00 (27.83)	45.00 (19.33)	58.50 (22.30)

Σχ.2 Ορθογραφική επίδοση στις συγκεκριμένες και αφηρημένες σύνθετες λέξεις



### 3.3. Σημασία σύνθετων λέξεων ανά είδος λέξεων (συγκεκριμένες/αφηρημένες)

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει την επίδοση των συμμετεχόντων κάθε τάξης στη σημασιολογική κατανόηση των συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων, καθώς και στο σύνολό τους. Η 6 x 2 ανάλυση διακύμανσης, με την Τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και το Είδος Λέξεων (Συγκεκριμένες, Αφηρημένες) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των τάξεων ( $F(1, 85)=35.222; p<.001$ ). Οι συγκρίσεις των επιδόσεων στη σημασιολογική κατανόηση ανά είδος λέξεων μεταξύ των τάξεων έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Α' και

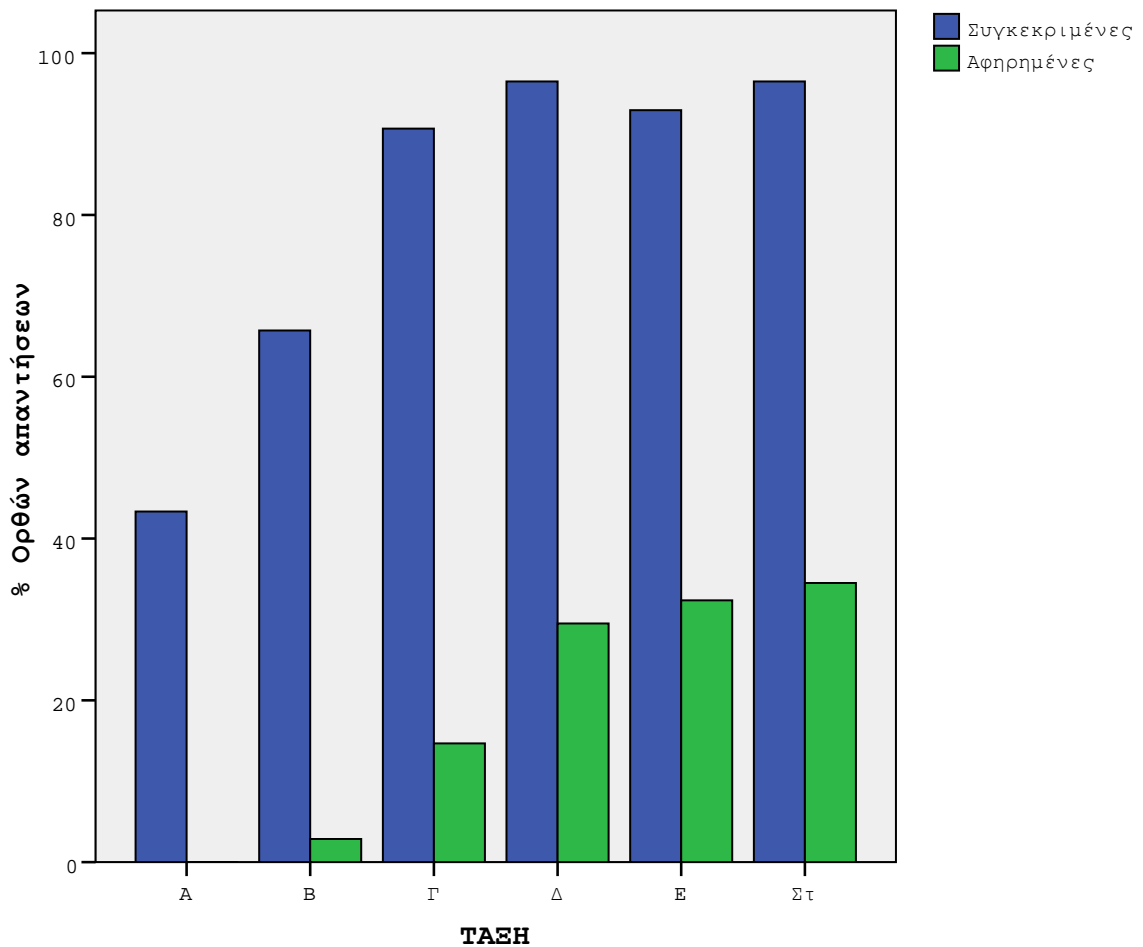
την Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξη σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p < .001$ , όπως επίσης και ανάμεσα στην Β' και την Γ' ( $p < .05$ ), Δ', Ε' και Στ' τάξη ( $p < .001$ ). Οι διαφορές στη σημασιολογική κατανόηση ανάλογα με το είδος των λέξεων ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 85) = 817.861$ ;  $p < .001$ ), υποδηλώνοντας τη σημασία του είδους των λέξεων (συγκεκριμένες, αφηρημένες) στην κατανόηση τους. Παράλληλα, στατιστικά σημαντική βρέθηκε και η αλληλεπίδραση της Τάξης x Σημασίας Συγκεκριμένων και Αφηρημένων Λέξεων ( $F(5, 85) = 4.068$ ;  $p < .05$ ), δείχνοντας ότι οι διαφορές της επίδοσης ανάμεσα στις συγκεκριμένες και αφηρημένες λέξεις υπέρ των συγκεκριμένων λέξεων διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία. Ειδικότερα, οι διαφορές αυτές αυξάνονται μέχρι την Γ' δημοτικού, ενώ μετά παραμένουν σχεδόν σταθερές μέχρι την Στ' τάξη.

**Πίνακας 4. Επίδοση τάξεων στη σημασιολογική κατανόηση των συγκεκριμένων και αφηρημένων σύνθετων λέξεων**  
Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις σε παρένθεση)

	Συγκεκριμένες	Αφηρημένες	Σύνολο
<b>Α' τάξη</b>	43.33 (18.25)	0.00 (0.00)	21.66 (9.12)
<b>Β' τάξη</b>	65.71 (13.97)	2.86 (4.88)	34.28 (7.86)
<b>Γ' τάξη</b>	90.67 (9.61)	14.67 (15.05)	52.66 (10.66)
<b>Δ' τάξη</b>	96.50 (4.89)	29.50 (20.89)	63.00 (11.63)
<b>Ε' τάξη</b>	92.94 (6.86)	32.35 (22.78)	62.64 (12.63)
<b>Στ' τάξη</b>	96.50 (4.89)	34.50 (20.89)	65.50 (10.37)



**Σχ.3 Επίδοση τάξεων στη σημασιολογική κατανόηση συγκεκριμένων και αφηρημένων σύνθετων λέξεων**



### **3.4. Ορθογραφία και σημασία σύνθετων λέξεων ανά είδος λέξεων (συγκεκριμένες/αφηρημένες)**

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει την επίδοση των συμμετεχόντων κάθε τάξης στην ορθογραφία και στην σημασία αντίστοιχα των συγκεκριμένων και των αφηρημένων λέξεων. Η 6 x 2 x 2 ανάλυση διακύμανσης, με την Τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα, το Είδος Λέξεων (Συγκεκριμένες, Αφηρημένες) και το Είδος Κριτηρίου (Ορθογραφία, Σημασία) ως ενδο-υποκειμενικούς παράγοντες ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των τάξεων ( $F(5, 85)=23.181$ ;  $p<.001$ ). Η μετα-ανάλυση (Tukey HSD) των επιδόσεων στην ορθογραφία και την σημασιολογική κατανόηση ανά είδος λέξεων μεταξύ των τάξεων έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Α' και την Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξη σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p<.001$ , όπως επίσης και ανάμεσα στην Β' και την Δ' ( $p<.05$ ), Ε' και Στ' τάξη ( $p<.001$ ).

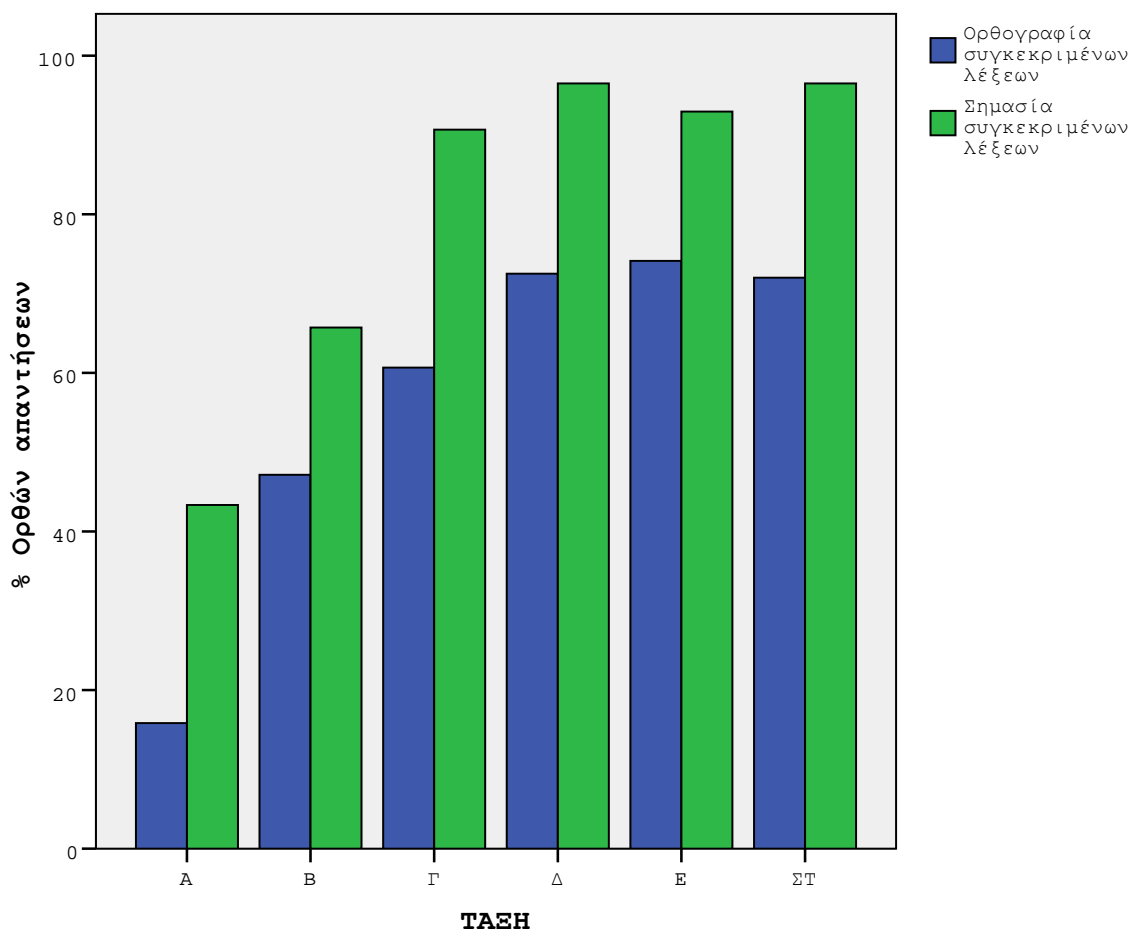
Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Οι διαφορές στην ορθογραφία και την σημασιολογική κατανόηση ανάλογα με το είδος των λέξεων ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές ( $F(1, 85) = 156.940$ ;  $p < .001$ ), αποδεικνύοντας ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να γράφουν ορθά λέξεις την σημασία των οποίων δεν αντιλαμβάνονται πλήρως. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση της Τάξης x Ορθογραφία και Σημασία Συγκεκριμένων και Αφηρημένων Λέξεων ήταν μη σημαντική ( $F(5, 85) = 0.542$ ; ns), διότι η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής λέξεων των οποίων η σημασία δεν είναι γνωστή παρατηρήθηκε σε κάθε τάξη.

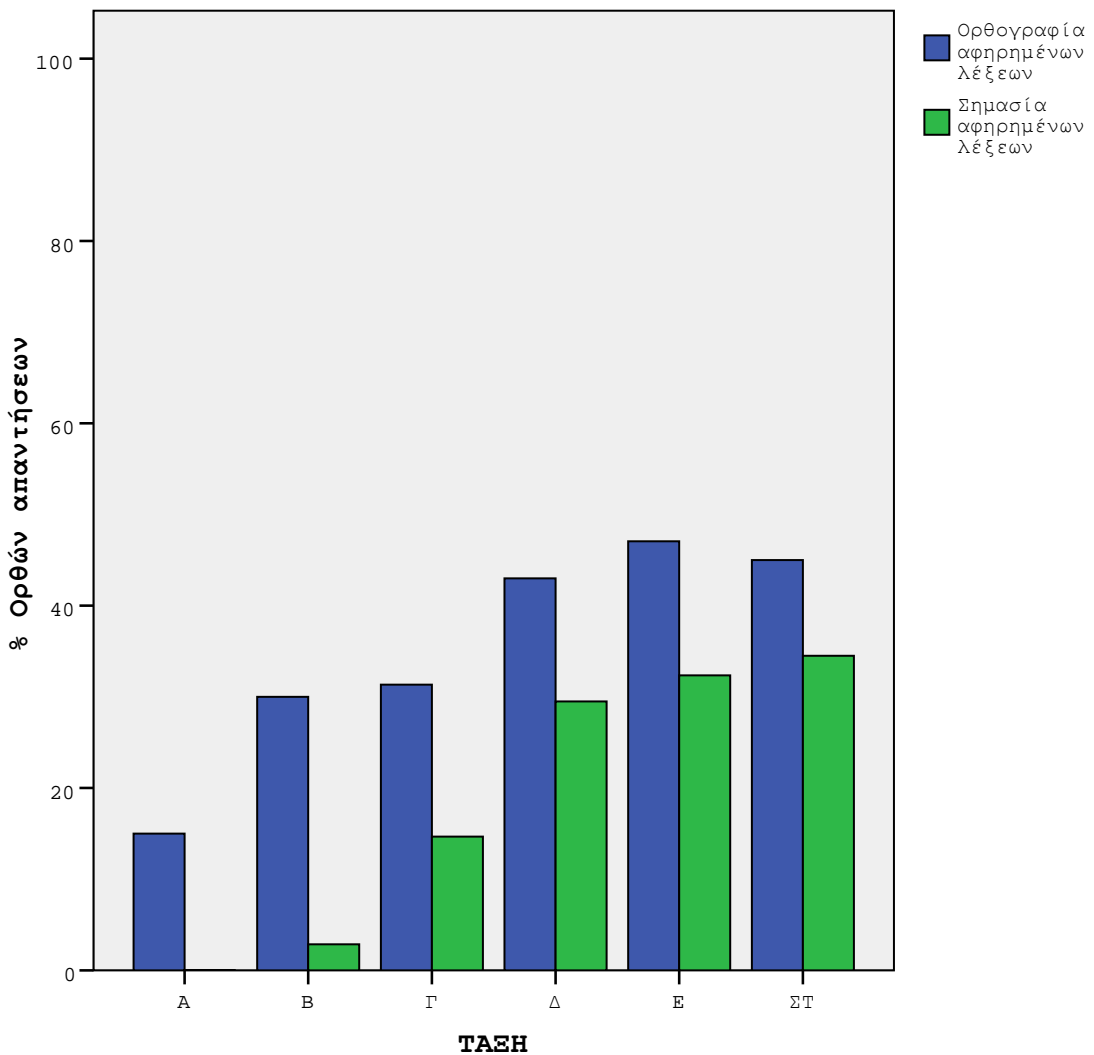
**Πίνακας 5. Επίδοση τάξεων  
στην ορθογραφία και την σημασιολογική κατανόηση  
των συγκεκριμένων και αφηρημένων σύνθετων λέξεων  
Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις σε παρένθεση)**

	<i>Συγκεκριμένες Λέξεις</i>		<i>Αφηρημένες Λέξεις</i>	
	<i>Ορθογραφία</i>	<i>Σημασία</i>	<i>Ορθογραφία</i>	<i>Σημασία</i>
<b>Α΄ τάξη</b>	15.00 (17.88)	43.33 (18.25)	15.63 (8.92)	00.00 (0.00)
<b>Β΄ τάξη</b>	40.67 (22.82)	65.71 (13.97)	31.33 (13.55)	02.86 (4.88)
<b>Γ΄ τάξη</b>	60.67 (28.90)	90.67 (9.61)	31.33 (18.46)	14.67 (15.05)
<b>Δ΄ τάξη</b>	72.50 (23.14)	96.50 (4.89)	43.00 (14.90)	29.50 (20.89)
<b>Ε΄ τάξη</b>	74.12 (20.93)	92.94 (6.86)	47.06 (18.29)	32.35 (22.78)
<b>Στ΄ τάξη</b>	72.00 (27.83)	96.50 (4.89)	45.00 (19.33)	34.50 (20.89)

**Σχ.4 Επίδοση τάξεων στην ορθογραφία και τη σημασία συγκεκριμένων σύνθετων λέξεων**



**Σχ.4α Επίδοση τάξεων στην ορθογραφία και τη σημασία αφηρημένων σύνθετων λέξεων**



### **3.5. Η επίδραση της ετυμολογίας στη σημασιολογική κατανόηση των σύνθετων λέξεων**

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει την επίδοση των συμμετεχόντων κάθε τάξης στις διάφορες σημασιολογικές κατηγορίες (βλ. Μέθοδος, κριτήριο γ). Η 6 x 4 ανάλυση διακύμανσης, με την Τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και τις σημασιολογικές κατηγορίες (Ετυμολογία+ορθή απάντηση, Σημασία+ορθή απάντηση, Ετυμολογία-λάθος απάντηση, Σημασία-λάθος απάντηση) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές των τάξεων ( $F(5, 85)=1.410$ ; ns). Ωστόσο, οι διαφορές στην επίδοση των τάξεων στις 4 σημασιολογικές κατηγορίες ήταν στατιστικά σημαντικές ( $F(3,225)=64.202$ ;  $p<.001$ ).

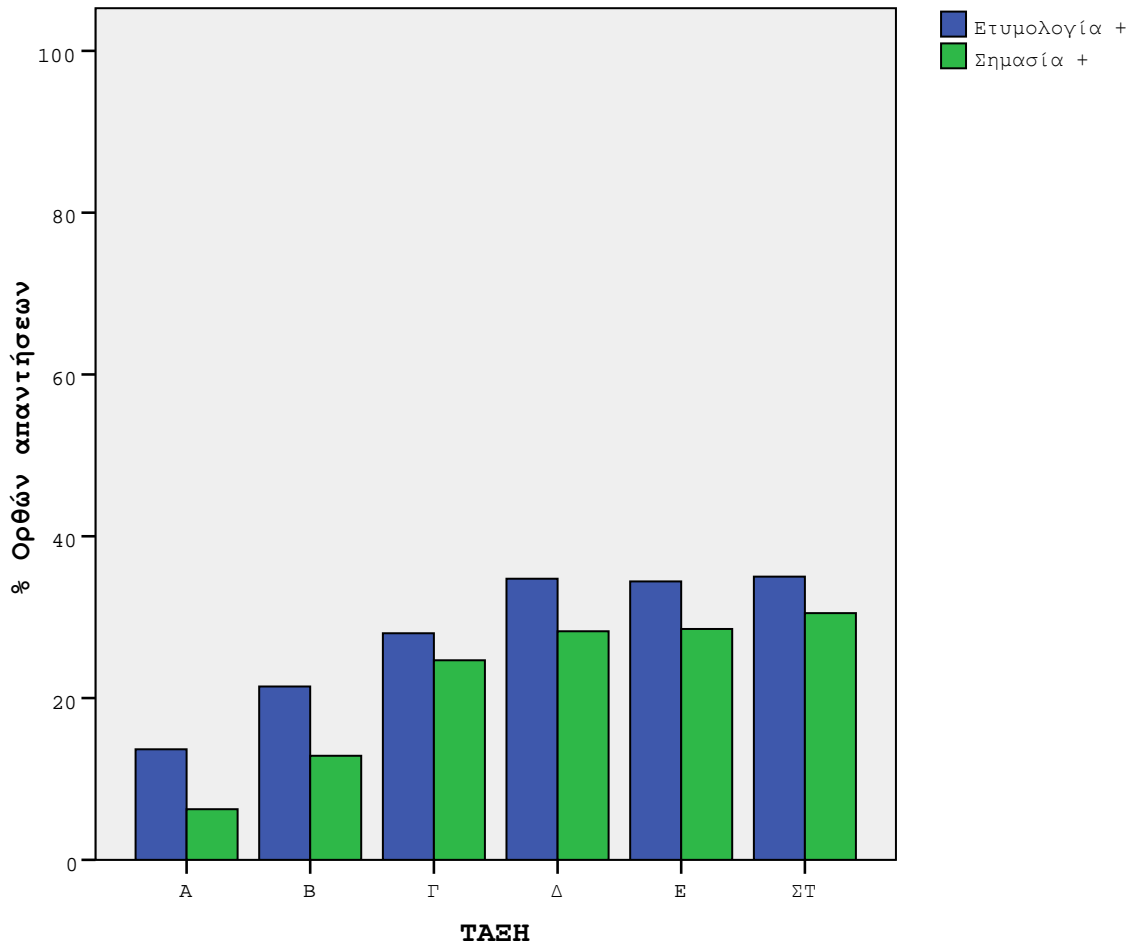
Η επισκόπηση του Πίνακα 5 στις ορθές απαντήσεις των μαθητών, δείχνει ότι στις μικρές τάξεις η επίδραση του ετυμολογικού παράγοντα είναι μικρή, αυξάνει με την ηλικία, αλλά παραμένει σε χαμηλά επίπεδα ακόμη και στην Στ' τάξη (35%). Επίσης, η επίδραση του ετυμολογικού παράγοντα φαίνεται να συμβαδίζει με εκείνη του σημασιολογικού παράγοντα (Στ' τάξη: 30.50%). Αντιθέτως, η ανάλυση των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών δείχνει ότι υπερτερεί ο σημασιολογικός παράγοντας έναντι του ετυμολογικού και μειώνεται σταθερά με την ηλικία. Στατιστικά σημαντική βρέθηκε και η αλληλεπίδραση της Τάξης x Σημασιολογική επίδοση ( $F(15, 225)=19.986; p<.001$ ) δείχνοντας διαφορετική επίδραση του ετυμολογικού και μη παράγοντα στις διάφορες ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών.

**Πίνακας 6. Η επίδοση στην κατανόηση των σύνθετων λέξεων ανά τάξη και σημασιολογική συνθήκη**

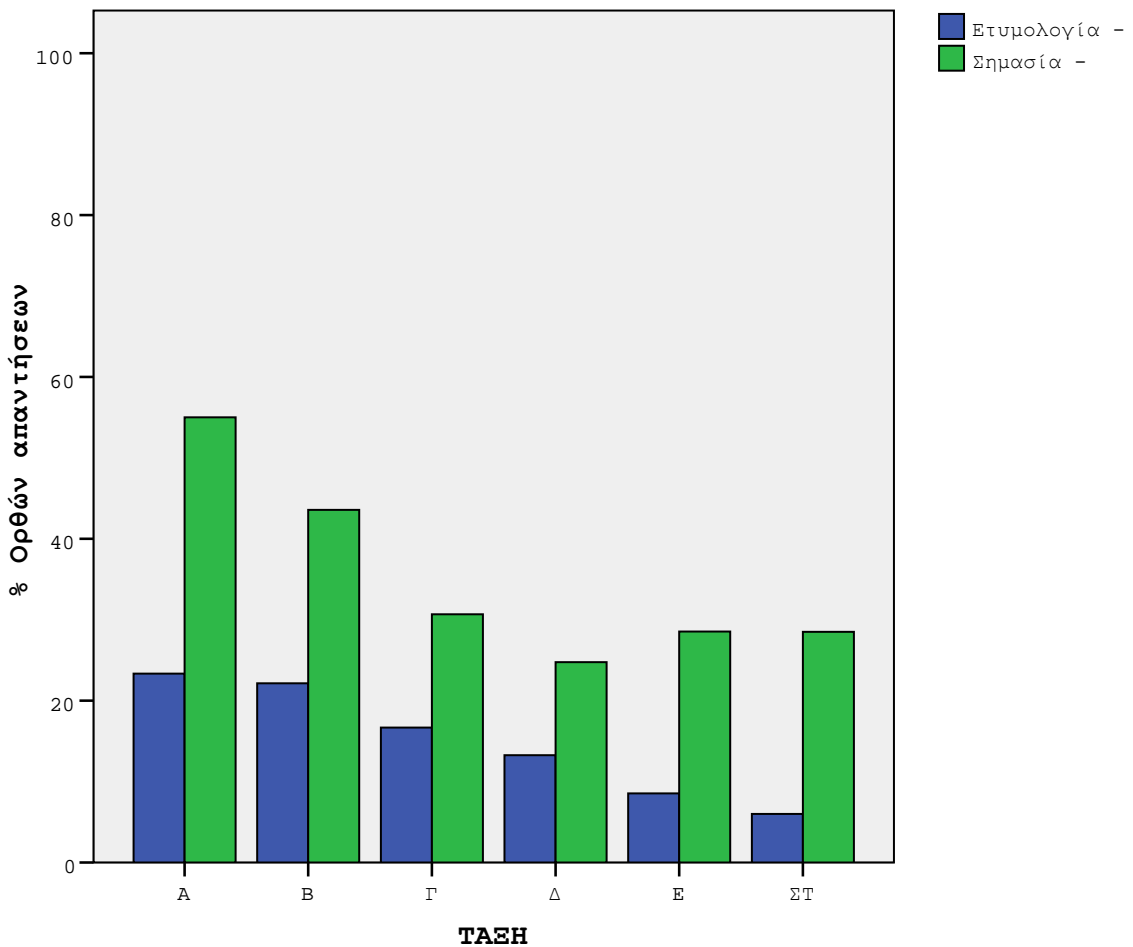
Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις σε παρένθεση)

	Ετυμολογία +	Σημασία+	Ετυμολογία-	Σημασία-
<b>Α' τάξη</b>	13.67 (7.414)	6.25 (6.44)	23.33 (8.87)	55.00 (10.00)
<b>Β' τάξη</b>	21.43 (5.56)	12.86 (3.93)	22.14 (6.98)	43.57 (3.78)
<b>Γ' τάξη</b>	28.00 (7.74)	24.67 (8.55)	16.67 (11.90)	30.67 (6.77)
<b>Δ' τάξη</b>	34.75 (5.95)	28.25 (9.77)	13.25 (5.44)	24.75 (9.52)
<b>Ε' τάξη</b>	34.41 (6.82)	28.53 (11.14)	8.53 (6.55)	28.53 (11.28)
<b>Στ' τάξη</b>	35.00 (6.88)	30.50 (9.16)	6.00 (4.16)	28.50 (11.13)

Σχ.5 Επίδοση στην κατανόηση των σύνθετων λέξεων ανά τάξη και σημασιολογική συνθήκη



Σχ.5α Επίδοση στην κατανόηση σύνθετων λέξεων ανά τάξη και σημασιολογική συνθήκη



### 3.6. Ορθογραφική επίδοση σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους (μετά από ελεύθερη παραγωγή των συνθετικών τους)

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων κάθε τάξης στις σύνθετες λέξεις, καθώς και στα συνθετικά τους, τα οποία οι μαθητές έπρεπε να παράγουν και να γράψουν μόνοι τους. Η μονοπαραγοντική ανάλυση 6 x 1 με την Τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και τις σύνθετες λέξεις ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις ( $F(5, 100)=11.644; p<.001$ ). Συγκεκριμένα, η μετα-ανάλυση των επιδόσεων στην ορθογραφία των σύνθετων λέξεων μεταξύ των τάξεων έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Α' και την Γ' τάξη ( $p<.05$ ), την Δ', Ε' και Στ' τάξη σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p<.001$ , όπως επίσης και ανάμεσα στην Β' και την Δ', την Ε' ( $p<.05$ ) και Στ' τάξη ( $p<.001$ ), υποδεικνύοντας ότι υπάρχει αναπτυξιακή εξέλιξη της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής των σύνθετων λέξεων.

Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Η ανάλυση διακύμανσης 6 x 2 με την Τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και τα Συνθετικά των λέξεων (Συνθετικό Α', Συνθετικό Β') ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις ( $F(5, 95)=14.662$ ;  $p<.001$ ). Ειδικότερα, οι διαφορές αυτές είναι σημαντικές ανάμεσα στην Α', την Β, την Γ' ( $p<.05$ ), Δ', Ε' και Στ' τάξη σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p<.001$ , ανάμεσα στην Β', την Ε' ( $p<.05$ ) και Στ' τάξη ( $p<.001$ ), όπως και ανάμεσα στην Γ' και την Στ' τάξη ( $p<.05$ ). Οι διαφορές στην ορθογραφική επίδοση ανάμεσα στα Συνθετικά Α' και Β' των σύνθετων λέξεων ήταν επίσης στατιστικά σημαντικές ( $F(1,95)= 178.227$ ;  $p<.001$ ), υποδηλώνοντας ότι το Συνθετικό Α', που αποτελεί την κεφαλή λέξης, επηρεάζει περισσότερο ορθογραφικά τις σύνθετες λέξεις. Παράλληλα, στατιστικά σημαντική βρέθηκε και η αλληλεπίδραση της Τάξης x Συνθετικά Α και Β των σύνθετων λέξεων ( $F(5, 95)=2.635$ ;  $p<.05$ ), δείχνοντας ότι οι διαφορές της επίδοσης ανάμεσα στις δύο θεματικές λέξεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία, υπέρ του Συνθετικού Α.

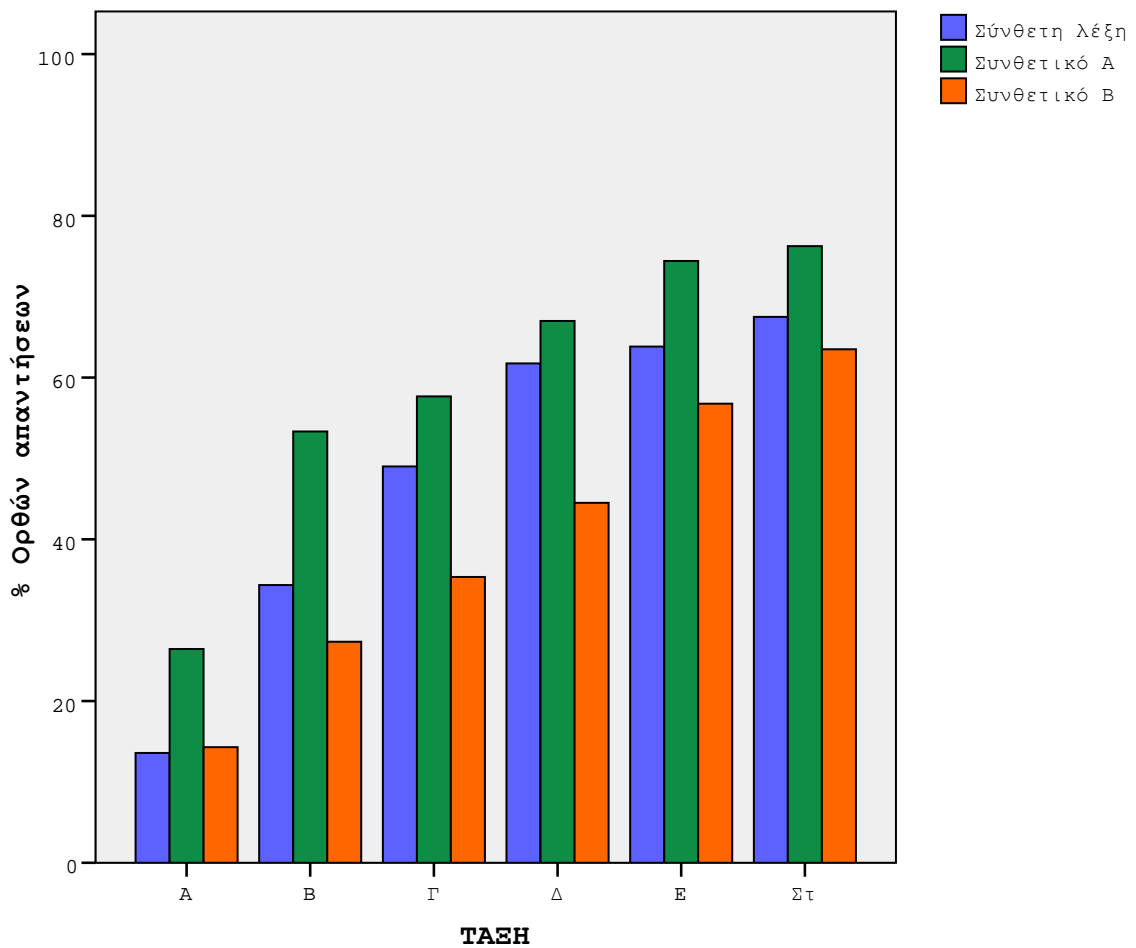
**Πίνακας 7. Ορθογραφική επίδοση τάξεων στις σύνθετες λέξεις και στα συνθετικά τους**

Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις σε παρένθεση)

	Σύνθετη Λέξη	Συνθετικό Α'	Συνθετικό Β'
Α' τάξη	13.57 (15.98)	26.43 (20.88)	14.29 (14.65)
Β' τάξη	34.33 (22.90)	53.33 (18.09)	27.33 (20.51)
Γ' τάξη	49.00 (28.79)	57.67 (21.78)	35.33 (23.10)
Δ' τάξη	61.75 (20.72)	67.00 (12.60)	44.50 (16.69)
Ε' τάξη	63.82 (23.42)	74.41 (15.50)	56.76 (20.98)
Στ' τάξη	67.50 (29.80)	76.25 (22.11)	63.50 (29.06)



Σχ.6 Ορθογραφική επίδοση τάξεων στις σύνθετες λέξεις και στα συνθετικά τους



### 3.7. Ορθογραφική επίδοση σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους (μετά από υπαγόρευση συνθετικών τους)

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων κάθε τάξης στις σύνθετες λέξεις, καθώς και στα συνθετικά τους, τα οποία υπαγορεύουμε στους μαθητές. Η μονοπαραγοντική ανάλυση 6 x 1 με την Τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και τις σύνθετες λέξεις ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις ( $F(5, 102)=12.425; p<.001$ ). Συγκεκριμένα, οι συγκρίσεις των επιδόσεων στην ορθογραφία των σύνθετων λέξεων μεταξύ των τάξεων έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην Α' και την Γ' τάξη ( $p<.05$ ), την Δ', Ε' και Στ' τάξη σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p<.001$ , όπως επίσης και ανάμεσα στην Β' και την Ε' ( $p<.05$ ) και Στ' τάξη ( $p<.001$ ), υποδεικνύοντας εκ νέου ότι υπάρχει αναπτυξιακή εξέλιξη της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής των σύνθετων λέξεων.

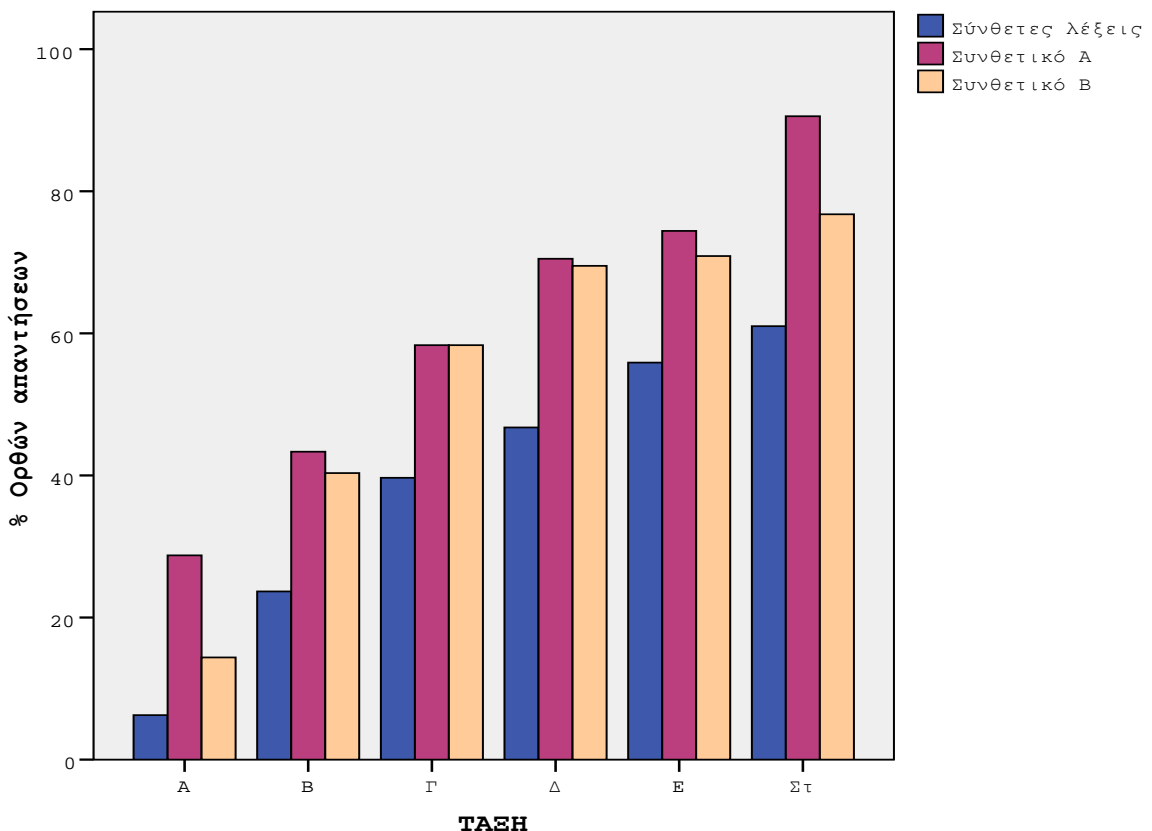
Η ανάλυση διακύμανσης 6 x 2 με την Τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και τα Συνθετικά των λέξεων (Συνθετικό Α', Συνθετικό Β') ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις ( $F(5, 97)=16.805$ ;  $p<.001$ ). Ωστόσο, οι διαφορές στην ορθογραφική επίδοση ανάμεσα στα Συνθετικά Α' και Β' των σύνθετων λέξεων αποδείχθηκαν μη στατιστικά σημαντικές ( $F(1,97)= 2.997$ ; ns.), υποδηλώνοντας ότι στη συγκεκριμένη δοκιμασία της υπαγόρευσης των συνθετικών στους μαθητές, το Συνθετικό Α' και Β' δεν επηρεάζει ορθογραφικά τις σύνθετες λέξεις. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση της Τάξης x Συνθετικά Α' και Β' των σύνθετων λέξεων δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ( $F(5,97)=0.603$ ; ns), δείχνοντας ότι οι διαφορές της επίδοσης ανάμεσα στις δύο θεματικές λέξεις δε διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία.

**Πίνακας 8. Ορθογραφική επίδοση τάξεων στις σύνθετες λέξεις και στα συνθετικά τους**  
Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις σε παρένθεση)

	Σύνθετη Λέξη	Συνθετικό Α'	Συνθετικό Β'
<b>Α' τάξη</b>	6.25 (4.28)	28.75 (16.07)	14.38 (9.81)
<b>Β' τάξη</b>	23.67 (20.59)	43.33 (22.09)	40.33 (25.59)
<b>Γ' τάξη</b>	39.67 (25.03)	58.33 (19.33)	58.33 (23.65)
<b>Δ' τάξη</b>	46.75 (23.74)	70.50 (13.94)	69.50 (21.51)
<b>Ε' τάξη</b>	55.88 (28.68)	74.41 (15.99)	70.88 (23.46)
<b>Στ' τάξη</b>	61.00 (30.54)	90.55 (66.85)	76.75 (29.30)

Κοιτάζοντας συγκριτικά τους Πίνακες 7 και 8 διαπιστώνουμε ότι όταν υπαγορεύονται οι θεματικές λέξεις, τα Συνθετικά τους Α' και Β' γράφονται σχεδόν εξίσου ορθογραφημένα και η επίδοσή τους αυξάνει περισσότερο (Συνθετικό Α': 90.55%, Συνθετικό Β': 76.75%). Αντιθέτως, όταν χρειάζεται να παραχθούν τα συνθετικά, οι επιδόσεις είναι μικρότερες. Σε αυτό ίσως να οφείλεται και το γεγονός ότι το Κριτήριο 6 είναι πιο δύσκολο, καθώς περιλαμβάνει μεγαλύτερες και πολυσύλλαβες λέξεις. Ωστόσο, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η υπεροχή του Συνθετικού Α' έναντι του Β' είναι εντονότερη, κυρίως μετά την Α' δημοτικού, που αρχίζει να φαίνεται η ανάπτυξη της κατανόησης των σύνθετων λέξεων.

Σχ.7 Ορθογραφική επίδοση τάξεων στις σύνθετες λέξεις και στα συνθετικά τους



### 3.8. Η επίδραση της ετυμολογίας στη σημασιολογική κατανόηση των σύνθετων λέξεων (άλλο κριτήριο λέξεων από την 3.5.)

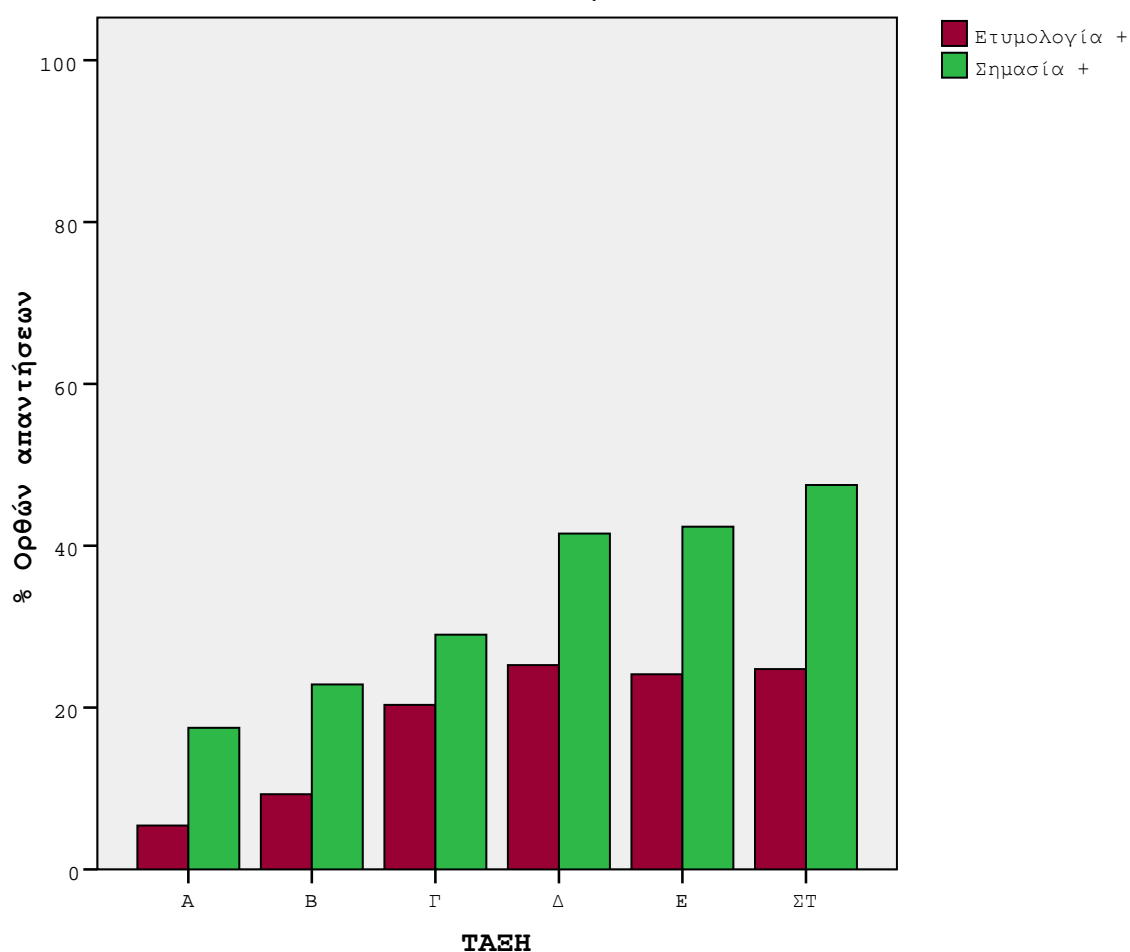
Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τη σημασιολογική κατανόηση των σύνθετων λέξεων από τους συμμετέχοντες κάθε τάξης ανά σημασιολογική κατηγορία. Η 6 x 4

ανάλυση διακύμανσης, με την Τάξη (Α', Β', Γ', Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και τις σημασιολογικές κατηγορίες (Ετυμολογία+ορθή απάντηση, Σημασία+ορθή απάντηση, Ετυμολογία-λάθος απάντηση, Σημασία-λάθος απάντηση) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των τάξεων ( $F(5, 85)=2.625; p<.05$ ). Επίσης, στατιστικά σημαντικές ( $F(3,255)=62.565; p<.001$ ) βρέθηκαν οι διαφορές στη σημασιολογική κατανόηση των σύνθετων λέξεων ανά κατηγορία. Η επισκόπηση του Πίνακα 9 στις ορθές απαντήσεις των μαθητών, δείχνει ότι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, η επίδραση του ετυμολογικού παράγοντα είναι μικρή, αυξάνει με την ηλικία, αλλά παραμένει σε χαμηλά επίπεδα ακόμη και στην Στ' τάξη (24.75%). Επίσης, η επίδραση του ετυμολογικού παράγοντα φαίνεται να συμβαδίζει με εκείνη του σημασιολογικού παράγοντα (Στ' τάξη: 47.50%). Αντιθέτως, η ανάλυση των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών, δείχνει ότι υπερτερεί ο σημασιολογικός παράγοντας έναντι του ετυμολογικού σε όλες τις τάξεις, αλλά μειώνεται σταθερά με την ηλικία. Στατιστικά σημαντική βρέθηκε και η αλληλεπίδραση της Τάξης x Σημασιολογική επίδοση ( $F(15, 255)=20.850; p<.001$ ) δείχνοντας διαφορετική επίδραση του ετυμολογικού και μη παράγοντα στις διάφορες ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών.

**Πίνακας 9. Η επίδοση στην κατανόηση των σύνθετων λέξεων ανά τάξη και σημασιολογική συνθήκη**  
**Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις σε παρένθεση)**

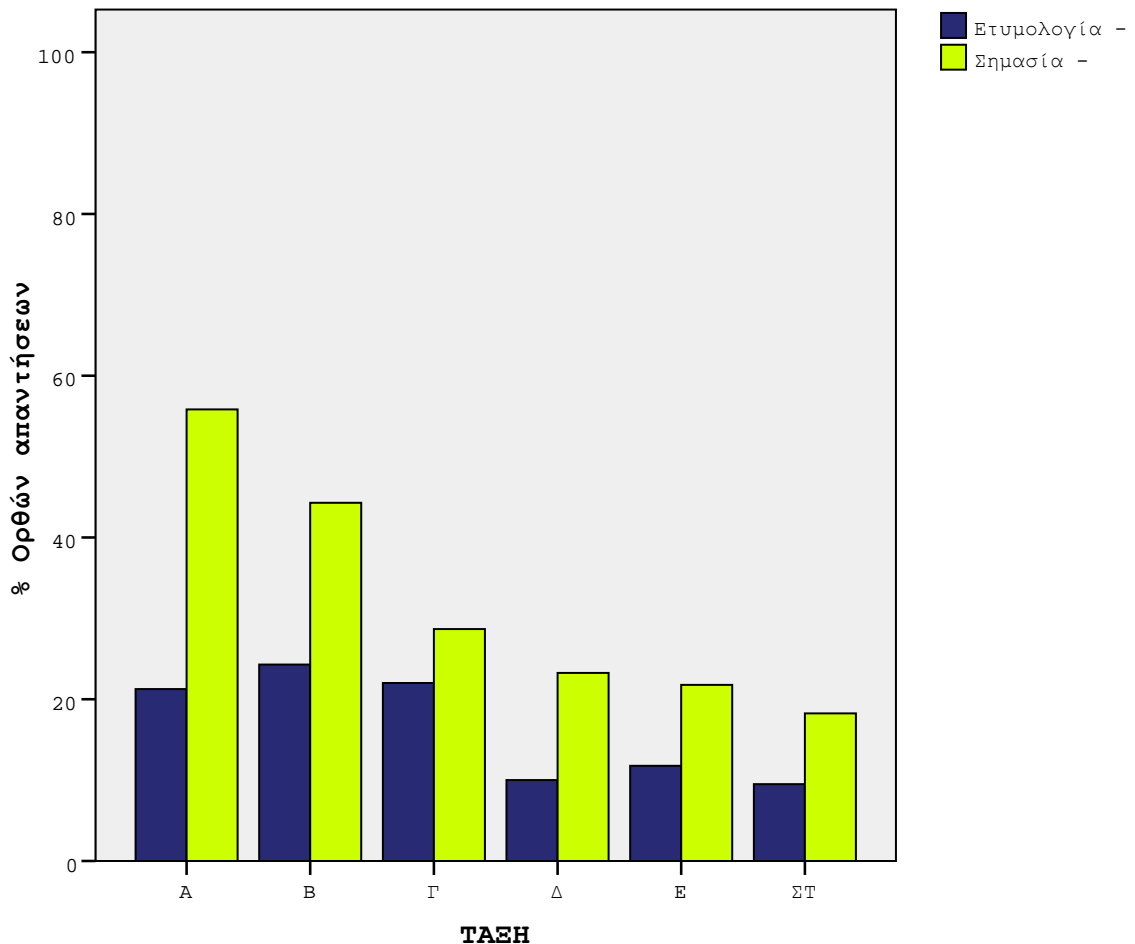
	Ετυμολογία +	Σημασία+	Ετυμολογία-	Σημασία-
Α' τάξη	5.42 (4.50)	17.50 (7.83)	21.25 (9.32)	55.83 (9.73)
Β' τάξη	9.29 (6.07)	22.86 (4.88)	24.29 (9.75)	44.29 (12.72)
Γ' τάξη	20.33 (7.18)	29.00 (6.32)	22.00 (9.22)	28.67 (7.43)
Δ' τάξη	25.25 (7.15)	41.50 (7.26)	10.00 (5.62)	23.25 (8.92)
Ε' τάξη	24.12 (9.88)	42.35 (10.32)	11.76 (6.35)	21.76 (11.44)
Στ' τάξη	24.75 (9.38)	47.50 (10.82)	9.50 (7.59)	18.25 (11.95)

Σχ.8 Η επίδοση στην κατανόηση των σύνθετων λέξεων ανά τάξη και σημασιολογική συνθήκη



Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σχ.8α Η επίδοση στην κατανόηση σύνθετων λέξεων ανά τάξη και σημασιολογική συνθήκη



#### 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η περιγραφή της ικανότητας των μαθητών Α΄ έως Στ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου να γράφουν ορθογραφημένα σύνθετες λέξεις και τα συνθετικά τους, καθώς και η ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τη μορφολογική τους δομή και το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε 6 κριτήρια με σκοπό να ελεγχθούν πέντε υποθέσεις. Με τις υποθέσεις αυτές έγινε προσπάθεια να διαπιστωθούν τα εξής: 1) κατά πόσο υπάρχει εξελικτική ανάπτυξη στην ικανότητα ορθογραφίας και σημασιολογικής κατανόησης των σύνθετων λέξεων και των συνθετικών τους, 2) κατά πόσο παρατηρείται διαφορά στην επίδοση των μαθητών στις επιμέρους κατηγορίες λέξεων (ονόματα, ρήματα/ συγκεκριμένες αφηρημένες) από τάξη σε τάξη, 3) κατά πόσο διαφέρει η ορθογραφική επίδοση ανάμεσα στη σύνθετη λέξη και στα συνθετικά της,

Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

4) κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην ορθογραφική επίδοση και την παραγωγή ανάμεσα στα δύο συνθετικά της σύνθετης λέξης, και 5) κατά πόσο η σημασία των λέξεων που δίνουν οι μαθητές επηρεάζεται από τα μορφολογικά και ετυμολογικά χαρακτηριστικά της και κατά πόσο διαφέρει από τάξη σε τάξη.

Αναφορικά με την πρώτη υπόθεση, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ικανότητα ορθογραφίας και σημασιολογικής κατανόησης των σύνθετων λέξεων μεταξύ των μαθητών διαφορετικών τάξεων και ιδιαίτερα ανάμεσα στην Α' και τη Β'-Στ' τάξη, καθώς επίσης και ανάμεσα στη Β' τάξη και τη Γ', Δ', Ε' και Στ', ενώ μικρές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των τάξεων Δ' - Στ'. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Αϊδίνη και Παράσχου (2004), σύμφωνα με τα οποία η ορθογραφική ικανότητα αναπτύσσεται, όσο οι μαθητές μεγαλώνουν και προχωρούν στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές καθώς μεγαλώνουν κατακτούν νέες στρατηγικές για τη διεκπεραίωση τόσο της ανάγνωσης όσο και της ορθογραφημένης γραφής των λέξεων. Συγκεκριμένα, στην Α' δημοτικού τα παιδιά κάνουν χρήση της φωνολογικής στρατηγικής (βλ. επίσης και Πόρποδας, 1992), στην Β' τάξη εμφανίζεται η μορφολογική στρατηγική παράλληλα με τη φωνολογική, ενώ από τη Γ' τάξη είναι πλέον σαφής η επικράτηση της μορφολογικής στρατηγικής (Διακογιώργη & Μαμωνά, 2004). Επιπλέον, είναι γνωστό από πολυάριθμες έρευνες (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004. Moats, 1995. Seymour & Duncan, 2001. Seymour, 2006. Treiman & Bourassa, 2000) ότι η απόκτηση της ορθογραφικής ικανότητας περνά από μία συγκεκριμένη ακολουθία σταδίων, η οποία είναι ίδια για όλα τα παιδιά, αν και σημειώνονται, όπως είναι φυσικό, διαφορές στο οικογενειακό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Όμως, παρά το γεγονός ότι η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας είναι ίδια για όλους, ο ρυθμός με τον οποίο επιτελείται αυτή διαφέρει από παιδί σε παιδί. Μάλιστα κάποια παιδιά δε φτάνουν ποτέ στα ανώτερα στάδια (Moats, 1995).

Σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση που αναφέρεται στην πιθανή διαφοροποίηση της επίδοσης στις επιμέρους κατηγορίες λέξεων (ονόματα, ρήματα, επίθετα/συγκεκριμένες αφηρημένες) από τάξη σε τάξη, τα αποτελέσματα την επιβεβαιώνουν. Αναλυτικότερα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ορθογραφική επίδοση των σύνθετων λέξεων ανά γραμματική κατηγορία (ονόματα, ρήματα και επίθετα). Στις τάξεις Α', Β', Δ', και Στ' οι μαθητές σημείωσαν καλύτερη επίδοση

στην ορθογραφία των επιθέτων σε σύγκριση με εκείνη των ουσιαστικών και των ρημάτων και μόνο στην Γ' και στην Στ' οι μαθητές τα πήγαν καλύτερα στην ορθογραφία των ουσιαστικών. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι οι μαθητές κάνουν τα περισσότερα λάθη στην ορθογραφία των ρημάτων. Επίσης, βρέθηκε ότι οι μαθητές διαφορετικών τάξεων δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στην ορθογραφία σύνθετων λέξεων που ανήκουν σε διαφορετική γραμματική κατηγορία.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις έρευνες (Aidinis & Nunes, 2001. Treiman, 1993) που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά γράφουν σωστά τα κύρια ονόματα. Αυτό φαίνεται ότι σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, όπως είναι η υψηλή συχνότητα εμφάνισης αυτών όχι μόνο στο γραπτό λόγο αλλά και στο οικείο περιβάλλον των παιδιών (Treiman, 1993). Επιπλέον συμφωνεί με τις έρευνες που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη σε λέξεις που κλίνονται, παρά το αντίθετο, ακόμα κι όταν ελεγχθούν παράγοντες, όπως είναι το μήκος της κλιτής λέξης. Οι έρευνες που έχουν γίνει στην αγγλική γλώσσα, υποδεικνύουν δύο παράγοντες που εξηγούν αυτή τη δυσκολία των παιδιών. Πρώτον, η ορθογραφία των κλιτών μορφημάτων δεν ταιριάζει πάντα με το αντίστοιχο φώνημα. Π.χ., η λέξη *helped* λήγει όχι με το γράμμα /t/ όπως προφέρεται <h'elpt> αλλά σε /ed/. Δεύτερον, τα παιδιά της Α' δημοτικού μερικές φορές παραλείπουν τις κλιτές καταλήξεις, για παράδειγμα γράφουν <help> αντί για <helped>. Αυτές οι παραλείψεις μπορεί να οφείλονται στο ότι τα παιδιά ξεχνούν ότι χρησιμοποιούν αόριστο χρόνο και έτσι αντί για αυτόν χρησιμοποιούν τον ενεστώτα (Treiman, 1993).

Τα ευρήματα αυτά εξηγούνται επίσης με βάση τις έρευνες που έχουν γίνει για τη σχέση της μορφολογικής ενημερότητας με την ορθογραφία (Aidinis, 1998. Αϊδίνης & Παράσχου, 2004. Senechal & Kearnan, 2007. Treiman & Cassar, 1996). Σύμφωνα με αυτές, η ικανότητα των παιδιών να γράφουν λέξεις οι οποίες είναι μορφολογικά πολύπλοκες αυξάνεται με την ηλικία, ιδιαίτερα από την Γ' τάξη και έπειτα (Senechal & Kearnan, 2007). Επιπλέον η έρευνα στον ελληνικό χώρο έχει επισημάνει το σημαντικό ρόλο των μορφημάτων και των μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη του γραμματισμού και ειδικότερα της ορθογραφημένης γραφής (Aidinis, 1998. Μποζαντζή- Σαμωνάκη, 1999. Τσεσμελή, 2007, 2009). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά από την Α' δημοτικού χρησιμοποιούν τρεις τουλάχιστον στρατηγικές για να γράφουν σωστά: τη φωνολογική στρατηγική, τη στρατηγική απομνημόνευσης, καθώς επίσης και τη μορφολογική στρατηγική, της



οποίας η χρήση βελτιώνεται με την ανάπτυξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα λάθη, κυρίως στα ληκτικά μορφήματα, να περιορίζονται αρκετά στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου (Aidinis, 1998. Αϊδίνης & Παράσχου, 2004). Τα παιδιά που μαθαίνουν ανάγνωση έχουν γνώση των καταλήξεων των λέξεων ή των τυπικών καταλήξεων των δύο αριθμών, του ενικού και του πληθυντικού. Όμως η ικανότητά τους να χειρίζονται καταλήξεις παράγωγων λέξεων κατακτάται πλήρως πολύ αργότερα, στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (Καρατζάς, 2005).

Επιπρόσθετα, η έρευνά μας έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ορθογραφική επίδοση ανάλογα με το είδος των λέξεων, υποδηλώνοντας τη σοβαρότητα του παράγοντα της συγκεκριμένης ή αφηρημένης σημασίας των λέξεων στην ορθογραφία. Μάλιστα, αποδείχθηκε ότι υπάρχει διαφορετική επίδραση του παράγοντα της σημασίας των λέξεων στην επίδοση των τάξεων. Ειδικότερα, φάνηκε ότι ενώ οι μαθητές στην Α΄ τάξη παρουσιάζουν την ίδια επίδοση στην ορθογραφία των συγκεκριμένων και των αφηρημένων λέξεων, στις επόμενες τάξεις οι διαφορές υπέρ των συγκεκριμένων λέξεων αρχίζει να αυξάνει σταδιακά ως αποτέλεσμα της ηλικιακής ανάπτυξης των μαθητών. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με τις έρευνες που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά γράφουν ορθά και με περισσότερη ακρίβεια λέξεις οι οποίες είναι γνωστές και εμφανίζονται συχνά, σε σχέση με τις λέξεις οι οποίες εμφανίζονται σπάνια. Η έρευνα των Beers και συνεργατών (1977) κατέδειξε τη στενή σχέση ανάμεσα στην ορθή γραφή και τη συχνότητα εμφάνισης της λέξης, υποθέτοντας με αυτό τον τρόπο ότι οι εμπειρίες του παιδιού και η επαφή του με το γραπτό λόγο επηρεάζουν την ορθογραφία του. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, όταν το παιδί βλέπει πολλές φορές μία λέξη έχει τη δυνατότητα να απομνημονεύσει τη συμβατική ορθογραφία αυτής της λέξης, ενώ για τις μη συχνά εμφανιζόμενες λέξεις συμβαίνει το αντίθετο. Αυτό επιβεβαιώνεται και από πολλές άλλες έρευνες (Beers et al., 1977. Groff, 1982, 1984, 1986. Mengieri & Baldwin, 1979).

Επίσης, μία από τις βασικές επιδιώξεις αυτής της εργασίας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο διαφέρει η ορθογραφική επίδοση ανάμεσα στη σύνθετη λέξη και στα συνθετικά της. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι υπάρχει μία αναπτυξιακή εξέλιξη της ικανότητας της ορθογραφημένης γραφής των σύνθετων λέξεων και ότι το α΄ συνθετικό αυτών είναι εκείνο που γράφεται συχνότερα ορθά και που επηρεάζει περισσότερο την ορθογραφία των σύνθετων λέξεων, μόνο όμως στην περίπτωση που οι

μαθητές καλούνται να το παράγουν αυθόρμητα. Όταν τα συνθετικά α' και β' της σύνθετης λέξης τους υπαγορεύονται, τότε δε φαίνεται η γραφή τους να επηρεάζει ορθογραφικά τις σύνθετες λέξεις. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί απόλυτα με αντίστοιχες έρευνες που έχουν γίνει (Kehayia, et.al. 1999. Libben, et.al., 1997. Schreuder & Neijt, 1998) και που αποδεικνύουν ότι το α' συνθετικό της λέξης παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην αναγνώριση της σύνθετης λέξης και στην διαδικασία της γραφής της, ακόμα και όταν το β' συνθετικό αποτελεί την κεφαλή της σύνθετης λέξης.

Τέλος, επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί κατά πόσο η σημασία των λέξεων που δίνουν οι μαθητές επηρεάζεται από τα μορφολογικά και ετυμολογικά χαρακτηριστικά της και κατά πόσο αυτή διαφέρει από τάξη σε τάξη. Η επισκόπηση των ορθών απαντήσεων των μαθητών, έδειξε ότι στις μικρές τάξεις η επίδραση του ετυμολογικού παράγοντα είναι μικρή, αυξάνει με την ηλικία, αλλά παραμένει σε χαμηλά επίπεδα ακόμη και στην Στ' τάξη. Επίσης, η επίδραση του ετυμολογικού παράγοντα φάνηκε να συμβαδίζει με εκείνη του σημασιολογικού παράγοντα. Αντιθέτως, η ανάλυση των λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών κατέδειξε ότι υπερτερεί ο σημασιολογικός παράγοντας έναντι του ετυμολογικού και μειώνεται σταθερά με την ηλικία. Παράλληλα, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση της τάξης με τη σημασιολογική επίδοση υποδεικνύοντας τη διαφορετική επίδραση του ετυμολογικού και μη παράγοντα στις διάφορες ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών.

#### **4.1. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις**

Το σύνολο των ευρημάτων που παρουσιάστηκαν ως τώρα δεν απέχουν, όπως είναι φυσικό, από τη σχολική πραγματικότητα, μέσα στην οποία κάθε μαθητής αποκτά και εξελίσσει τις διάφορες ικανότητές του. Επομένως, μεγάλη σημασία και προσοχή πρέπει να δοθεί και στις εκπαιδευτικές τους προεκτάσεις. Το γεγονός ότι, τελικά, η επίδοση των παιδιών είναι καλύτερη στα ονόματα σε σχέση με εκείνη των ρημάτων, όπως επίσης και στις συγκεκριμένες λέξεις συγκριτικά με τις αφηρημένες, προσφέρει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί η γνώση που προέρχεται από την παρούσα έρευνα έτσι ώστε η διδασκαλία να επικεντρωθεί και να προσαρμοστεί ανάλογα. Μία σωστή διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται και να σχεδιάζεται με βάση τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές. Κατά συνέπεια κρίνεται απαραίτητο η διδασκαλία να ξεκινά από τα ονόματα και τις συγκεκριμένες λέξεις και στη συνέχεια να επεκτείνεται στα ρήματα και στις αφηρημένες λέξεις. Σε αυτό θα βοηθούσε και η μελέτη κειμένων

που περιέχουν συχνά λέξεις που ανήκουν σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες. Παράλληλα, καθώς η ανάγνωση αποτελεί πηγή απόκτησης λεξιλογίου, οι λέξεις θα αποκτήσουν καινούργιο περιεχόμενο και οι μαθητές θα είναι περισσότερο ικανοί να της ερμηνεύουν με βάση τα ετυμολογικά τους αλλά και τα σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά.

Επιπλέον ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί κατά τη διδασκαλία στα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά έχουν περισσότερο ανάγκη από επισταμένη, άμεση και συστηματική καθοδήγηση, ώστε να αναπτύξουν πρώτα τη φωνολογική και έπειτα την ορθογραφική τους ικανότητα. Στη διδασκαλία αυτή θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται συγκεκριμένες γλωσσικές δομές, στις οποίες συναντούν οι μαθητές τις περισσότερες δυσκολίες (Cassar, Treiman, Moats, Pollo, & Kessler, 2005; Bourassa, & Treiman, 2003).

Ιδιαίτερη σημασία συνεπώς έχει η προσπάθεια, ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά να εξασκηθούν με τη βοήθεια ασκήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας στη φωνολογική και συλλαβική ανάλυση των λέξεων, η οποία θα τα βοηθήσει αργότερα τόσο να χειρίζονται καλύτερα το γραπτό λόγο, όσο και να αποκτήσουν ευκολότερα την αναγνωστική ικανότητα (Aidinis & Nunes, 2001; Πόρποδας, 1992; Kotoulas & Padelidiu, 1999; Bradley & Bryant, 1983). Βοηθητική θα ήταν ακόμα όχι μόνο η διδασκαλία των κανόνων της ορθογραφίας, αλλά και η εξάσκηση σε αυτούς ώστε οι μαθητές να ενστερνιστούν την εφαρμογή τους, καθώς επίσης και η διδασκαλία της ετυμολογίας των λέξεων, η οποία θα συμβάλει στη χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην προσπάθεια για ορθογραφημένη γραφή (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987. Τσεσμελή, 2007, 2009).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διχάζονται σχετικά με το αν η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να στηρίζεται σε φυσικές μεθόδους μάθησης (natural learning) ή αν αντίθετα θα πρέπει να στηρίζεται στις παραδοσιακές μεθόδους (σαφής και συστηματική μάθηση μέσω ξεκάθαρων κανόνων και οδηγιών). Οι διαφορά αυτών των δύο έγκειται στο ότι, οι πρώτες θεωρούν ότι η ορθογραφία αποτελεί μία διαδικασία που μπορεί να κατακτηθεί χωρίς τη χρήση σαφών οδηγιών, όπου ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει τη σωστή γραφή των λέξεων στην τάξη και παρέχει στα παιδιά πληθώρα ευκαιριών να βελτιώσουν την ορθογραφία τους. Ωστόσο, οι υποστηρικτές των παραδοσιακών μεθόδων υποστηρίζουν ότι η παραπάνω μέθοδος δεν είναι τόσο αποτελεσματική για να αποκτήσουν τα παιδιά τις γνωστικές και

μεταγνωστικές στρατηγικές που απαιτούνται για να γίνουν καλοί ορθογράφοι (Graham, 2000). Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Manolakes, 1975. Morris, 1995. Graham, 2000) δείχνει ότι και οι δύο μέθοδοι μάθησης έχουν πλεονεκτήματα, ωστόσο θεωρούμε ότι οι φυσικές μέθοδοι μάθησης δεν πρέπει να αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας της ορθογραφίας. Και αυτό γιατί το αντίθετο θεωρείται ριψοκίνδυνο ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης. Ωστόσο, ο συνδυασμός των δύο αυτών μεθόδων θεωρείται ο πιο αποτελεσματικός για την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας, καθώς η καθεμία έχει μοναδική συνεισφορά στη δοκιμασία της ορθογραφίας.

Η ανάπτυξη, λοιπόν, παρεμβατικών προγραμμάτων μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, τα οποία θα στοχεύουν προς αυτές τις κατευθύνσεις, είναι όχι μόνο απαραίτητη αλλά και επείγουσα, γιατί όσο οι ανάγκες των μαθητών στον τομέα αυτό μένουν ακάλυπτες, τόσο μεγαλύτερες διαφορές στην επίδοση θα παρατηρούνται και τόσο περισσότερο τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης θα υπολείπονται των συμμαθητών τους (Kotoulas, 2004), με όποιες συνέπειες μπορεί να έχει αυτό στη σχολική αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους.

#### ***4.2. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα***

Όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία της έρευνας αυτής, το δείγμα αποτέλεσαν 103 μαθητές από ένα μόνο Δημοτικό σχολείο της περιφέρειας της Ανατολικής Κρήτης. Το γεγονός αυτό από μόνο του είναι αρκετά περιοριστικό, εφόσον δεν έχουμε αποτελέσματα αντιπροσωπευτικά και από άλλες περιοχές της χώρας.

Επίσης, με δεδομένο ότι στο δείγμα, τελικά, συμπεριλήφθηκαν μόνον οι μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είχαν ελληνική καταγωγή, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο μεροληψίας, εφόσον τα δημογραφικά στοιχεία αυτών των παιδιών ενδέχεται να διαφέρουν από εκείνα των άλλων που ο ένας ή και οι δύο γονείς δεν είχαν ελληνική καταγωγή.

Τέλος, περιοριστικό θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι στις δοκιμασίες της ορθογραφίας και της σημασιολογίας στην οποία εξετάστηκαν οι μαθητές του δείγματος δόθηκαν μόνο λέξεις και όχι κείμενα, στα οποία θα ήταν ενδεχομένως δυνατό τα παιδιά να εμφανίσουν μειωμένο αριθμό των λαθών εφόσον θα επηρεάζονταν από το πλαίσιο της ιστορίας και τα συμφραζόμενα.

Μελλοντικές έρευνες σχετικές με τη συγκεκριμένη θεματική είναι, επομένως, απαραίτητο να εστιάσουν στο συνολικό πληθυσμό της χώρας και να χρησιμοποιήσουν δείγμα που θα εξασφαλίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των μαθητών. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμη η εξαγωγή συμπερασμάτων για την ορθογραφική και σημασιολογική ικανότητα των μαθητών στις σύνθετες λέξεις εφόσον αυτή θα εξεταστεί και με τη βοήθεια γραπτών κειμένων, τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, ενδέχεται να επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών.

Ωστόσο η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει τις ελάχιστες προηγούμενες έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό και διεθνή χώρο για την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας σχετικά με τις σύνθετες λέξεις. Επίσης, φέρνει στην επιφάνεια την επιτακτική πλέον ανάγκη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο, έτσι ώστε να γίνουν οι κατάλληλες αλλαγές και προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα για τον τρόπο διδασκαλίας της ορθογραφίας των σύνθετων λέξεων, έτσι ώστε το σύνολο των μαθητών καθώς ανεβαίνει στην βαθμίδα της εκπαίδευσης να παρουσιάζει σημαντική μείωση των ορθογραφικών λαθών στις λέξεις αυτές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξένη

- Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. In: Sunseth, K., & Bowers, G. (2002). Rapid Naming and Phonemic Awareness: Contributions to Reading, Spelling and Orthographic Knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 4, 401-429.
- Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary journal*, 14, 145-177.
- Aitchison, J (2003). Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Στο: Ευδόπουλος Γ. (2007). *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J., (2003). *Put Reading First. The Research Building Blocks of Reading Instruction*. RMC Research Corporation.
- Beck, I. C., Perfetti, C. A. & McKeown, G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Beers, J.W., Beers, C.S., & Grant, K. (1977). The logic behind children's spelling. *Elementary School Journal*, 77, 238-242.
- Berninger, V. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99-112.
- Bryant, P. (2004). Learning to read and to spell: The influence of phonology and morphology. Στο: Μακρή, Ν. & Δεσλή, Δ. *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Bryant, P. E, Nunes, T., & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 767-787.
- Bruck, M. & Treiman, R. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 156-178.

Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Bullinaria, J. (1994). Connectionist Modelling of Spelling. *Proceedings of the 16<sup>th</sup> Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 78-83, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (1987). The use of morphological knowledge in spelling derived forms by learning-disabled and normal students. *Annals of Dyslexia*, 37, 90-108.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. *Brain and Cognition*, 55, 368-373.
- Carlisle, J. F. & Katz, L. A. (2006). Effects of word and morpheme familiarity on reading of derived words. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 669-693.
- Chliounaki, K., & Bryant, P. (2002). Construction and learning to spell. *Cognitive Development*, 17, 1489-1499.
- Coulmas, F. (1989). *The Writing Systems of the World*. Oxford: Blackwell.
- Damper, R.I., & Marchand, Y. (2000). Pronunciation by analogy in normal and impaired readers. In: *Proceedings of CoNLL-2000 and LLL-2000*, 13-18, Lisbon, Portugal.
- Deacon, H. S., & Bryant, P. (2006). Getting to the root: Young writers' sensitivity to the role of root morphemes in the spelling of inflected and derived words. *Journal of Child Language*, 33(2), 401-417.
- Ehri, L.C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same almost. In: C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory and practice*. Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 209-240.
- Eldredge, J. L., Quinn, B., & Butterfield, D. D. (1990). Causal relationships between phonics, reading comprehension, and vocabulary achievement in the second grade. *Journal of Educational Research*, 83, 201-214.
- Ferrand, L. (2000). Reading aloud polysyllabic words and nonwords: The syllabic length effect re-examined. *Psychonomic Bulletin & Review*, 7, 142-148.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Novy, D.M., & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83, 456-469.

Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability, *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gough, P., & Hillinger, M. (1980). Learning to read: an unnatural act, *Bulletin of the Orton Society*, 30, 1-17.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78–98.
- Groff, P. (1982). Word frequency and spelling difficulty. *Elementary School Journal*, 83, 125-130.
- Groff, P. (1984). Word familiarity and spelling difficulty. *Educational Research*, 26, 33-35.
- Groff, P. (1986). The spelling difficulty of consonant letter clusters. *Educational Research*, 28, 139-141.
- 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* (pp. 51-70). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hanley, J. R. & Huang, H.S. (1997). Phonological awareness and learning to read Chinese. In: C. K. Leong & R. Malatesha Joshi (Eds), *Cross-Cultural Studies of Learning to Read and Spell*. Dordrecht: Kluwer.
- Joanisse, M., Manis, F., Keating, P. and Seidenberg, M. (2000). Language deficits in dyslexic Children: Speech perception, phonology and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30–60.
- Katz, L. & Frost, R. (1992). Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In: R. Frost & L. Katz (Eds), *Orthography, phonology, morphology and meaning*. Amsterdam: North- Holland.
- Kennedy, A. (1984). *The Psychology of Reading*. London: Methuen.
- Kotoulas, V. (2004). The development of phonological awareness throughout the school years: The case of a transparent orthography. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, 183-201.



- Lieberman, I. (1971). Basic research in speech and lateralization of language: Some implications for reading disability. *Bulletin of the Orton Society*, 21, 71-87.
- Mangieri, J. N., & Balwin, R. S. (1979). Meaning as a factor in predicting spelling difficulty. *Journal of Educational Research*, 72, 285-287.
- Moats, L.C. (1995) *.Spelling, Development, Disability and Instruction*, Baltimore, York Press.
- Munakata, Y., & McClelland, J. (2003). Connectionist models of development. *Developmental Science*, 6(4), 413-429.
- Perry, C. & Ziegler, J. (2004). Beyond the two-strategy model of skilled spelling: Effects of consistency, grain size, and orthographic redundancy. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 57A (2), 325-356.
- Plaza, M. & Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic sensitivity and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition* 53, 287–292.
- Plaza, M. & Cohen, H. (2004). Predictive influence of phonological processing, morphological/syntactic skill and naming speed on spelling performance. *Brain and Cognition*, 55, 368-373.
- Porpodas, C.D. (1989a). The phonological factor in reading and spelling of Greek. In: P.G Aaron & Malatesha Joshi (Eds.), *Reading and writing disorders in different orthographic systems*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Porpodas, C.D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 406-416.
- Porpodas, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek, *Ψυχολογία*, 8(3), 384-400.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Seidenberg, M. S. (1997). Language acquisition and use: Learning and applying probabilistic constraints. *Science*, 275, 1599–1603.
- Seymour, P.H.K & Duncan, L.G. (2001). Learning to read in English. *Journal of Hellenic Psychological Society*, 8, 281-299.
- Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Seymour, P. H. K. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. In: R. M. Joshi, & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 441-461). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seymour, P.H.K., Aro, M., & Erskine, M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, *94*, 143-174.
- Schreuder, R. & Neijt, A. (1998). Regular plurals in dutch compounds. Linking graphemes or morphemes? *Language and Cognitive Processes*, *13* (5), 551-573.
- Singleton, C. (2000). *Language and the lexicon: An introduction*. London: Arnold.
- Sunseth, K., & Bowers, G. (2002). Rapid naming and Phonemic Awareness: Contributions to Reading, Spelling and Orthographic Knowledge. *Scientific Studies of Reading*, *4*, 401-429.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as Reasoning: A Study of mistakes in paragraph reading. *Journal of Educational Psychology*, *8*, 323- 332.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to Spell*. New York, Oxford University Press.
- Treiman, R.& Bourassa, D.C. (2000). The Development of Spelling Skill, *Topics in Language Disorders*, *20*, 1-18.
- Tsesmeli, S., & Seymour, P. (2006). Derivational morphology and spelling in dyslexia. *Reading and writing*, *19*, 587-625.
- Tsesmeli, S., & Seymour, P. (in press). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *British Journal of Psychology*.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In: A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Press.
- Waring, R. (1999). Tasks for assessing second language receptive and productive vocabulary. Στο: Ξυδόπουλος, Γ. (2007). *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Waters, G., Bruck, M., & Malus-Abramowitz, M. (1988). The role of linguistic and visual information in spelling: A developmental study. *Journal of Experimental Psychology*, *45*, 400-421.
- Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology* 91, 415–438.

Zevin, J., & Seidenberg, M. (2002). Age of acquisition effects in reading and other tasks. *Journal of Memory & Language*, 47, 1–29.

### **Ελληνική**

Αϊδίνης, Α. (2001). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή. Στο: Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., & Θηβαίος, Κ., *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αϊδίνης, Α., & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο: Μακρής, Ν., Δεσλή, Δ., *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2004). Φωνήματα, μορφήματα και κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο: Μακρής, Ν., & Δεσλή, Δ., *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό: μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Διακογιώργη, Κ., & Μαμωνά, Χ. (2004). Η αλληλεπίδραση φωνολογικών και μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφική απόδοση λεκτικών μορφημάτων στα ελληνικά από μαθητές του δημοτικού σχολείου. Στο: Μακρής, Ν., & Δεσλή, Δ., *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

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

Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικοψυχολογιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρυώτη, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. *Γλώσσα*, 43, 41-49.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Μεταγλωσσικές ικανότητες και ανάπτυξη της ανάγνωσης: Μια διαχρονικά μεταβαλλόμενη σχέση. Στο: Μακρής, Ν., & Δεσλή, Δ., *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2004). Η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των παιδιών: Ψυχολογιστική προσέγγιση. Στο: Μακρής, Ν., & Δεσλή, Δ., *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Ξυδόπουλος, Γ. (2007). *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαναστασίου, Γ. (2001). Γλώσσα και γραφή. Στο: Χριστίδη, Α.-Φ. (Επιμ), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάδυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-42.
- Πόρποδας, Κ. (1989). Η ορθογραφία στην Α΄ δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ικανότητα. *Ψυχολογικά θέματα*, 2(4) 201-214.
- Πόρποδας, Κ. (1990). Ανάγνωση και γραφή στα 5,5 ή στα 6,5 χρόνια; (Ο ρόλος της χρονολογικής ηλικίας στην εκμάθηση του γραπτού λόγου). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 65-83.
- Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, 30-43.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα (αυτοέκδοση).
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κουτσελάκη, Δ. (2009). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Προτάσεις για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Ράλλη, Α. (2007). *Η σύνθεση των λέξεων. Διαγλωσσική μορφολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Στασινός, Δ.Ε. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσεσμελή, Σ. Ν. (2009). Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία και δυσλεξία: ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 80-106.
- Τσεσμελή, Σ. Ν. (2007). Ο ρόλος της παραγωγικής μορφολογίας στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας: Μια διαγλωσσική προσέγγιση. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 14(3), 231-249.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

---

### ΚΡΙΤΗΡΙΟ 1

---

### ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΕΞΕΩΝ

---

1. Χαρτοπόλεμος
2. Ηλιοκαμένος
3. Ηλεκτροδοτώ
4. Θαλασσοπνίγομαι
5. Πυροσβέστης
6. Μεσάνυχτα
7. Σφιχταγκαλιάζω
8. Οικοσύστημα
9. Κακοντυμένος
10. Ανοιγοκλείνω
11. Εγωκεντρικός
12. Ηχομόνωση
13. Ορθάνοιχτα
14. Βιβλιοπωλείο
15. Δεκάλογος
16. Φιλελεύθερος
17. Αδικοχαμένος
18. Κοινοβουλευτικός
19. Πευκοβελόνες
20. Εξειδικεύω

**ΚΡΙΤΗΡΙΟ 1 ανά πειραματική συνθήκη**

---

**ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ**

Χαρτοπόλεμος

Βιβλιοπωλείο

Οικοσύστημα

Ηχομόνωση

Πευκοβελόνες

Πυροσβέστης

Κοινοβουλευτικός

Μεσάνυχτα

**ΕΠΙΘΕΤΑ**

Ορθάνοιχτα

Φιλελεύθερος

Ηλιοκαμένος

Αδικοχαμένος

Κακοντυμένος

**ΡΗΜΑΤΑ**

Ανοιγοκλείνω

Ηλεκτροδοτώ

Θαλασσοπνίγομαι

Σφιχταγκαλιάζω

Εξειδικεύω

**Σύνθετα με αριθμητικό ή αντωνυμία**

Δεκάλογος

Εγωκεντρικός

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### ΚΡΙΤΗΡΙΟ 2

### ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΕΞΕΩΝ

1. Κακοκαιρία
2. Αντιλαμβάνομαι
3. Εκτεταμένος
4. Χιονόπτωση
5. Θεόρατος
6. Ξυλομπογιά
7. Καταδέχομαι
8. Ανεμόμυλοι
9. Συνοφρυωμένος
10. Γαλανομάτα
11. Εκτυφλωτικός
12. Χωματόδρομος
13. Αλουμινόκουτο
14. Καταπατώ
15. Ξεπλένω
16. Ανασκουμπώνομαι
17. Νυχτοπερπατώ
18. Υποδειγματικός
19. Ξαναφωνάζω
20. Συντετριμμένος



**ΚΡΙΤΗΡΙΟ 2 ανά πειραματική συνθήκη**

---

**Συγκεκριμένες Λέξεις**

Ξυλομπογιά

Ανεμόμυλοι

Γαλανομάτα

Χωματόδρομος

Αλουμινόκουτο

Κακοκαιρία

Χιονόπτωση

Νυχτοπερπατώ

Ξεπλένω

Ξαναφωνάζω

**Αφηρημένες Λέξεις**

Αντιλαμβάνομαι

Εκτεταμένος

Συντετριμμένος

Καταδέχομαι

Εκτυφλωτικός

Καταπατώ

Υποδειγματικός

Συνοφρυωμένος

Ανασκουμπώνομαι

Θεόρατος

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

### ΚΡΙΤΗΡΙΟ 3

#### ΣΗΜΑΣΙΑ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Μπορείς να μου πεις τι σημαίνει...

1. Κακοκαιρία:.....  
.....
2. Αντιλαμβάνομαι:.....  
.....
3. Εκτεταμένος:.....  
.....
4. Χιονόπτωση:.....  
.....
5. Θεόρατος:.....  
.....
6. Ξυλομπογιά:.....  
.....
7. Καταδέχομαι:.....  
.....
8. Ανεμόμυλοι:.....  
.....
9. Συνοφρυωμένος:.....  
.....
10. Γαλανομάτα:.....  
.....

11. Εκτυφλωτικός:.....  
.....
12. Χωματόδρομος:.....  
.....
13. Αλουμινόκουτο:.....  
.....
14. Καταπατώ:.....  
.....
15. Ξεπλένω:.....  
.....
16. Ανασκουμπώνομαι:.....  
.....
17. Νυχτοπερπατώ:.....  
.....
18. Υποδειγματικός:.....  
.....
19. Ξαναφωνάζω:.....  
.....
20. Συντετριμμένος:.....  
.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

---

### ΚΡΙΤΗΡΙΟ 4

---

#### Ορθογραφία λέξεων

---

Εκφώνηση: εξώπορτα      Μπορείς να γράψεις τα συνθετικά τους;

1. πολύχρωμος
2. οικοδέσποινα
3. αμφιβάλλω
4. οδοντόβουρτσα
5. τριαντάφυλλο
6. εννιαήμερο
7. υποδηλώνω
8. αστροναύτης
9. καθάροαιμο
10. αυγοθήκη
11. περιστρέφω
12. προσέλευση
13. παραμένω
14. ανεμόμυλος
15. ηλιόσπορος
16. δεξαμενόπλοιο
17. ημερολόγιο
18. συμπληρώνω
19. πρόσχαρος
20. διατηρώ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

### ΚΡΙΤΗΡΙΟ 5

#### ΣΗΜΑΣΙΑ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Από ποιες λέξεις νομίζεις ότι σχηματίζεται η λέξη πολύχρωμος;

Τι σημαίνει η λέξη πολύχρωμος;

1. Πολύχρωμος:.....  
.....
2. Οικοδέσποινα:.....  
.....
3. Αμφιβάλλω:.....  
.....
4. Οδοντόβουρτσα:.....  
.....
5. Τριαντάφυλλο:.....  
.....
6. Εννιαήμερο:.....  
.....
7. Υποδηλώνω:.....  
.....
8. Αστροναύτης:.....  
.....
9. Καθαρόαιμο:.....  
.....

10. Αυγοθήκη:.....  
.....
11. Περιστρέφω:.....  
.....
12. Πρόσχαρος:.....  
.....
13. Προσέλευση:.....  
.....
14. Παραμένω:.....  
.....
15. Ανεμόμυλος:.....  
.....
16. Ηλιόσπορος:.....  
.....
17. Δεξαμενόπλοιο:.....  
.....
18. Ημερολόγιο:.....  
.....
19. Συμπληρώνω:.....  
.....
20. Διατηρώ:.....  
.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

### ΚΡΙΤΗΡΙΟ 6 ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΕΞΕΩΝ

1.	Θαλασσοταραχή	Θάλασσα	ταραχή
2.	φιλήσυχος	φίλος	ήσυχος
3.	ατμομηχανή	ατμός	μηχανή
4.	τρεμοπαίζει	τρέμω	παίζει
5.	πυκνογραμμένος	πυκνός	γραμμένος
6.	σιδηρόδρομος	σίδηρος	δρόμος
7.	ασπρόχωμα	άσπρος	χώμα
8.	ηχογραφώ	ήχος	γράφω
9.	γραμματοκιβώτιο	γράμματα	κιβώτιο
10.	συμπληρώνω	συν	πληρώνω
11.	αργοκίνητος	αργός	κινητός
12.	σκουπιδοτενεκές	σκουπίδι	τενεκές
13.	φιλιαναγνώστης	φίλος	αναγνώστης
14.	αναβοσβήνω	ανάβω	σβήνω
15.	βορειοδυτικός	βόρειος	δυτικός
16.	καλωσορίζω	καλώς	ορίζω
17.	εξώπορτα	έξω	πόρτα
18.	ανακυκλώνω	ανά	κυκλώνω
19.	πικρόγλυκο	πικρό	γλυκό
20.	πισωγυρίζω	πίσω	γυρίζω