



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία»

της

Τσόλκα Ελένης
A.M.: 411/2006151

ΡΟΔΟΣ, 2010

Μέλη τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής:

Επιβλέπων: *Μιχάλης Αθανάσιος,*

Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μέλος: *Αθανασιάδης Ηλίας,*

Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μέλος: *Τσεσμελή Στυλιανή,*

Διδάσκουσα Σχολικής Ψυχολογίας (407/80) Π.Τ.Δ.Ε.,

Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
1.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την ορθογραφία.....	7
1.1.1. Τι είναι η ορθογραφία;.....	8
1.1.2. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης του παιδιού.....	8
1.2. Μορφολογία και Ορθογραφία.....	11
1.2.1. Η Σύθεση των λέξεων.....	12
1.2.2. Δομικά χαρακτηριστικά των σύνθετων λέξεων.....	13
1.2.3. Κατηγορικά χαρακτηριστικά των σύνθετων λέξεων.....	15
1.3. Τα παιδιά με μαθησιακές Δυσκολίες ορθογραφία.....	16
1.4. Η παρούσα έρευνα ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση.....	17
1.5. Ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης.....	19
2. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	20
2.1. Συμμετέχοντες.....	20
2.2. Προκαταρκτική Αξιολόγηση.....	21
2.3. Εκπαιδευτική παρέμβαση.....	22
2.4. Υλικό.....	26
2.5. Περιγραφή Λογισμικού.....	27
2.6. Υλικά – Διαδικασία.....	27
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	27
3.1. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των λέξεων.....	28

3.2. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στις Διδαγμένες, Αδίδακτες λέξεις και Ψευδολέξεις.....	29
3.3. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στα Ουσιαστικά, Επίθετα, Ρήματα και Ρήματα με Πρόθεση.....	31
3.4. Ατομικές επιδόσεις μαθητών με χαμηλές ορθογραφικές ικανότητες.....	34
3.5. Ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο.	36
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	38
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	44
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	46

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας τους διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλεως Ρόδου, όπου πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, καθώς επίσης και τους δασκάλους των δύο τάξεων που πήραν μέρος αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που βοήθησαν με την άριστη συμπεριφορά τους απέναντί μου. Η βοήθειά τους και ο χρόνος που αφιέρωσαν προκειμένου να με βοηθήσουν έπαιξε σπουδαίο ρόλο στη σωστή διεκπεραίωση των παρεμβάσεών μου.

Θα πρέπει επίσης να ευχαριστήσω τον κύριο Μιχάλη Αθανάσιο (Λέκτορα του Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου και επιβλέποντα της παρούσας εργασίας) και τον κύριο Αθανασιάδη Ηλία (Αναπληρωτή καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστημίου Αιγαίου) για την βοήθειά τους στην εκπόνηση της εργασίας αυτής. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμη, την κυρία Τσεσμελή Στυλιανή (Διδάσκουσα Σχολικής Ψυχολογίας (407/80) στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου) για την καθοδήγησή της προς το σωστό τρόπο εργασίας και έρευνας – μελέτης, καθώς και για την αμέριστη βοήθειά της τόσο σε υλικούς όσο και σε ψυχολογικούς τομείς. Ακόμη, ευχαριστίες θα πρέπει να δοθούν στον κύριο Φωκίδα Εμμανουήλ (Διδάσκοντα Τεχνολογικών και Διδακτικών Καινοτομιών με τη χρήση της Πληροφορικής (407/80) στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου) για την υλικοτεχνική υποστήριξη που μου προσέφερε.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους μαθητές της Ε΄ τάξης και των δύο Δημοτικών Σχολείων (της πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου) που πήραν μέρος και που χωρίς αυτούς δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της μελέτης αυτής.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είχε ως στόχο να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός ομαδικού προγράμματος για την βελτίωση των ορθογραφικών δυσκολιών στις σύνθετες λέξεις των μαθητών μιας ενιαίας τάξης μέσα από τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού Smart Notebook (Smart Technologies, 2007). Το δείγμα αποτελούσαν 26 μαθητές δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης δύο δημοτικών σχολείων του Ν. Δωδεκανήσου. Οι μαθητές χωρίστηκαν στην Πειραματική Ομάδα (N=15) στην οποία πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση και στην Ομάδα Ελέγχου (N=11) η οποία δεν δέχτηκε καμία παρέμβαση αλλά πήρε μέρος στην αρχική και τελική αξιολόγηση. Στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν να ασκήσει τους μαθητές με συστηματικά και μεθοδικά στην αποκωδικοποίηση των σύνθετων λέξεων στα μορφήματά τους. Η παρέμβαση διενεργήθηκε στα πλαίσια της σχολικής τάξης με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα, ο οποίος έδωσε τη δυνατότητα οπτικοποίησης των γραμματικών φαινομένων, ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στις διδακτικές δραστηριότητες καθώς και υψηλής αλληλεπίδρασής τους με την εκπαιδευτικό. Τα δεδομένα, μετά το πέρας της παρέμβασης, έδειξαν ότι όλοι οι μαθητές βελτίωσαν την επίδοσή τους στο σύνολο των διδαγμένων λέξεων αλλά και στο σύνολο των αδίδακτων λέξεων και ψευδολέξεων ομόλογης δομής, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές δεν κατάφεραν μόνο να κάνουν κατάκτηση αλλά και γενίκευση των γραμματικών κανόνων που διδάχθηκαν σε νέα γλωσσικά ερεθίσματα. Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της ορθογραφίας σύνθετων γλωσσικών ερεθισμάτων στα πλαίσια της ενιαίας τάξης.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι γνωστό ότι εδώ και αρκετά χρόνια δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη εξέλιξη σε πρακτικό επίπεδο. Η εφαρμογή λοιπόν κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, και ιδιαίτερα με τη βοήθεια κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών, αποτελεί εκτός από ένα σημαντικό βήμα προς την εξέλιξη του τρόπου διδασκαλίας της ορθογραφίας, και επιτακτική ανάγκη για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης κυρίως για τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, μια τέτοιου είδους μελέτη δεν αποσκοπεί μόνο στην εύρεση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας της ορθογραφίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και στην ανακάλυψη πιο ευχάριστων τρόπων διδασκαλίας της σημαντικής αυτής δεξιότητας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης προκειμένου να γίνει πιο ενδιαφέρουσα για όλους τους μαθητές, αλλά και να λειτουργήσει ως πρόληψη για τη μελλοντική μείωση των ορθογραφικών τους δυσκολιών.

1.1 Θεωρητικές Προσεγγίσεις για την Ορθογραφία.

Σύμφωνα με την παλαιότερη παράδοση που είναι προσανατολισμένη προς τη θεωρία των λεκτικών αναπαραστάσεων, επιτρεπόταν στα παιδιά να γράφουν μόνο ό,τι ήδη μπορούσαν να γράψουν, λέξεις δηλαδή των οποίων γνώριζαν τη γραφική τους αναπαράσταση και τις οποίες είχαν αφομοιώσει μέσω της εξάσκησης. Μια τέτοιου είδους γραφή ωστόσο αποτελούσε και αποτελεί αντιγραφή και όχι καταγραφή. Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι έτσι παράλληλα με τη γραφή διδάσκεται και ο φόβος απέναντι σε ό,τι γράφεται με εσφαλμένο τρόπο, το άγχος απέναντι στο λάθος (Schober, 2006). Αντίθετα, οι σύγχρονες τάσεις στον τομέα αυτό, υιοθετούν μεθόδους ενάντια στο φόβο κατά την εκμάθηση της γραφής. Προσπαθούν δηλαδή η κατάκτηση της γραφής από τους μαθητές να είναι πιο αυτόνομη και προσδιοριζόμενη από τα ίδια τα παιδιά. Υποστηρίζοντας σθεναρά την άποψη ότι κανένας δε γεννήθηκε έτοιμος, αλλά όλοι μαθαίνουμε μέσα από τα λάθη μας, οι νεότερες τάσεις επιτρέπουν στα παιδιά ήδη από την Α΄ Δημοτικού να γράφουν κείμενα σύμφωνα με τις εκάστοτε δυνατότητές τους, όπως δηλαδή μπορούν κατά τη δεδομένη χρονική στιγμή πιστεύοντας πως η εξέλιξη της ορθογραφικής ικανότητας προέρχεται μέσα από τη στενή και καθημερινή επαφή των παιδιών με το γραπτό λόγο και κυρίως μέσα από τα λάθη.

1.1.1. Τι είναι η ορθογραφία;

Ο όρος ορθογραφία που αναφέρεται στον ορθό τρόπο γραφής των λέξεων, αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία αλλά και ένα αντικείμενο συζήτησης και αντιπαράθεσων πολλών χρόνων μεταξύ των ειδικών ως προς τον ορισμό της αλλά και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας της.

«... *Ορθογραφία σημαίνει σωστό γράψιμο, απόδοση με γραπτά σύμβολα των φθόγγων μιας ζωντανής λαλιάς και ιδανική ορθογραφία μιας γλώσσας είναι εκείνη που δείχνει με ξεχωριστό γράμμα τον κάθε φθόγγο, ενώ κάθε γράμμα έχει πάντα την ίδια φωνητική αξία, την ίδια προφορά*». (Τριανταφυλλίδης, 1913). Με αυτά τα λόγια αποτυπώνει ο Μανώλης Τριανταφυλλίδης τον όρο ορθογραφία. Ο ορισμός αυτός, που θεωρείται σημαντικός ακόμη και σήμερα, έχει πλέον εξελιχθεί και μετασηματιστεί από άλλους, νεότερους, σημαντικούς έλληνες γλωσσολόγους, όπως ο Γεώργιος Μπαμπινιώτης, ο οποίος προσδιορίζοντας την ορθή γραφή μιας λέξης λέει: « *η ορθή γραφή , δηλαδή η ορθογραφία μιας λέξης, σε γλώσσες με ιστορική ορθογραφία, όπως η Ελληνική, συνδέεται άμεσα με την ετυμολογική προέλευση της λέξης, με την ιστορική της διαδρομή και με καθιερωμένους κανόνες παραγωγής των λέξεων*» (Μπαμπινιώτης, 1998). Οι θέσεις αυτές, με χρονολογική σειρά δείχνουν την εξέλιξη στην οποία υπόκειται ο όρος ορθογραφία με το πέρασμα των χρόνων αλλά και με την πραγματοποίηση συνεχώς νέων ερευνών πάνω στο θέμα. Ένας λίγο διαφορετικός ορισμός της ορθογραφίας ο οποίος αφορά πιο άμεσα την παρούσα εργασία είναι ο εξής: «*Ορθογραφία είναι μια σύνθετη διαδικασία που σχετίζεται με τη γραφή των σκέψεων του παιδιού με ορθό τρόπο, σε σχέση με μια σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων με στόχο την επικοινωνία*» (Μελίστα, 1990).

1.1.2. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης του παιδιού

Η ορθογραφική δεξιότητα έχει εξελικτική μορφή, δηλαδή περνά από διάφορα αναπτυξιακά στάδια μέχρι να ολοκληρωθεί. Σύμφωνα με την Ehri (1987), η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας πραγματοποιείται σε τρία στάδια. Στο *Πρώτο Στάδιο* τα παιδιά, αφού μάθουν τα γράμματα, επινοούν τη φωνημική γραφή των λέξεων περιλαμβάνοντας μία με δύο σωστές γραφο- φωνημικές αντιστοιχίες (συνήθως το αρχικό και το τελικό φώνημα της λέξης). Στο *Δεύτερο Στάδιο* τα παιδιά είναι σε θέση να αναλύουν τη λέξη σε φωνήματα και η ορθογραφία τους είναι πιο ολοκληρωμένη φωνημικά. Τέλος, στο *Τρίτο Στάδιο* τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο για τη δομή της γλώσσας και χρησιμοποιούν μορφολογικά και φωνολογικά σχήματα για την ορθογραφία της. (Παντελιάδου, 2008).

Η Baillet (1991) έχει προτείνει ένα άλλο μοντέλο εξέλιξης της ορθογραφικής ικανότητας, το οποίο είναι πιο αναλυτικό και μας βοηθά να εντοπίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις γνωστικές διεργασίες του παιδιού. Σύμφωνα με αυτό η ορθογραφική δεξιότητα ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια. Στο *πρώτο Στάδιο*, τα παιδιά κατανοούν ότι τα σύμβολα-γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα που μπορεί να διαβαστεί, αν και δε γνωρίζουν πως υπάρχει σχέση μεταξύ ορθογραφίας της λέξης και προφοράς. Γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς, που όμως δεν έχουν νόημα. Στο *Δεύτερο Στάδιο* τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γραμμένα σημάδια, τα γράμματα, αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις. Αρχίζουν να γράφουν σωστά τουλάχιστον ένα γράμμα από τη λέξη, με πιθανότερο το πρώτο γράμμα. Πολλές φορές ίσως γράψουν μέχρι τρία ή τέσσερα σωστά γράμματα, σε σωστή ή σε λάθος σειρά μέσα στη λέξη. Στο *Τρίτο Στάδιο*, τα παιδιά αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, αναγνωρίζουν ότι η λέξη είναι μια ολότητα που περιβάλλεται από λευκό κενό χώρο και εδραιώνεται πλέον μια σταθερή γνώση των γραμμάτων ως συμβόλων των ήχων. Στο *Τέταρτο Στάδιο*, τα παιδιά πλέον χειρίζονται καλά τα περισσότερα γράμματα και καταλαβαίνουν ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες. Επίσης, είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφημένο και ποιο λανθασμένο. Τέλος, στο *Πέμπτο Στάδιο*, τα παιδιά ξέρουν να χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και απλώς πρέπει να δουλέψουν περισσότερο για να καταφέρουν να χειρίζονται καλά πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες και ιδιαίτερα την ιστορική ορθογραφία. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά γράφουν ορθογραφημένα και τα λάθη που κάνουν σχετίζονται με πολύ συγκεκριμένα στοιχεία που αφορούν κατά κύριο λόγο την ιστορική ορθογραφία (Παντελιάδου, 2008).

Ένα άλλο πιο σύγχρονο και ενδεδειγμένο μοντέλο κατάκτησης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής είναι το Μοντέλο Διττής Θεμελίωσης του Philip H.K. Seymour (2006). Αυτό το μοντέλο αποτελείται από τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση (*Προαναγνωστική Φάση*), τα παιδιά βρίσκονται στην περίοδο της προσχολικής εκπαίδευσης, και ως εκ τούτου δε γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση και γραφή. Το μόνο που διαθέτουν στη φάση αυτή είναι η φωνολογική επίγνωση για τη συλλαβική δομή των λέξεων. Στη δεύτερη φάση (*Θεμελιακή Ανάγνωση και Γραφή*), τα παιδιά είναι περίπου επτά ετών και αρχίζουν να κατακτούν τη γνώση γραμμάτων και φθόγγων με την έναρξη της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης. Όταν τα παιδιά κατακτήσουν περίπου το 80% της γνώσης των γραμμάτων, τότε ενεργοποιείται η λογογραφική και αλφαβητική διαδικασία ανάγνωσης. Κατά τη λογογραφική ανάγνωση, τα παιδιά διαβάζουν μια λέξη όχι με βάση τη συστηματική αναγνώριση όλων των γραμμάτων της, αλλά στηριζόμενα στην αποσπασματική

Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

αναγνώριση κάποιων γραμμμάτων της. Κατά την αλφαβητική ανάγνωση πάλι, τα παιδιά στηρίζονται στην γραφο-φωνημική αποκωδικοποίηση των γραμμμάτων των λέξεων καθώς είναι ικανά να προσδιορίζουν τους φθόγγους που απαρτίζουν τις λέξεις αλλά και να συνθέτουν τους φθόγγους αυτούς. Στην τρίτη φάση (*Ορθογραφική*), τα παιδιά είναι σε θέση να αξιοποιούν τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας, τα οποία αντιστοιχούν σε μονάδες δομημένης άρθρωσης (συλλαβές). Γνωρίζουν, δηλαδή, αρκετά καλά τόσο τις συλλαβές, όσο και κάποιες απλές λέξεις. Στην τέταρτη και τελευταία φάση (*Μορφολογική*), τα παιδιά μπορούν πλέον εύκολα να αξιοποιούν τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας, τα οποία αντιστοιχούν σε σημασιολογικές μονάδες. Ως σημασιολογικές μονάδες της γλώσσας ορίζονται τα μορφήματα, οι ρίζες και οι εγκλιτικές ή παραγωγικές καταλήξεις. Τα παιδιά σε αυτή τη φάση αποκτούν την ικανότητα να διαβάζουν και να γράφουν ορθογραφικά σύνθετες και εξαιρεσιμες λέξεις (π.χ. με δίψηφα φωνήεντα) (Πόρποδας, 2002).

Οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος στην παρούσα μελέτη, σύμφωνα με το Μοντέλο Διτής Θεμελίωσης του Seymour (2006) βρίσκονται στο στάδιο μορφολογικής ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, γεγονός που σημαίνει πως οι μαθητές έχουν ήδη κατακτήσει τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες της γλώσσας μας και δεν κάνουν συνήθως λάθη σε απλές κλιτές δισύλλαβες ή τρισύλλαβες λέξεις, μπορεί όμως να παρουσιάζουν δυσκολίες στην ορθογραφική απόδοση των εγκλιτικών και παραγωγικών καταλήξεων των λέξεων, καθώς επίσης και των ετυμολογικών χαρακτηριστικών των λεξικών θεμάτων τους, ανάλογα με το βαθμό της ορθογραφικής τους ικανότητας. Συνεπώς, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που βρίσκονται στο στάδιο αυτό, αναμένεται να παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς τα χαρακτηριστικά αυτά σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συμμαθητές τους που είναι τυπικής ανάπτυξης. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να ειπωθεί πως το μορφολογικό στάδιο αποτελεί ένα πεδίο μελέτης, το οποίο δεν έχει ερευνηθεί ενδελεχώς σε σχέση με τα πρωιμότερα στάδια αυτού του μοντέλου. Στην παρούσα εργασία λοιπόν, προσπαθήσαμε να διευρύνουμε τη μελέτη μας στον τρόπο που οι μαθητές κατακτούν πολυπλοκότερα γλωσσικά ερεθίσματα, όπως η ορθογραφία των σύνθετων λέξεων που ανήκει στο στάδιο αυτό, και μάλιστα μέσα από μια πειραματική μεθοδολογία εκπαιδευτικής παρέμβασης.

1.2. Μορφολογία και Ορθογραφία

Η άνθηση της ενασχόλησης με τη μορφολογία παρατηρείται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με τη σχολή του δομισμού. Μέχρι όμως και το 1970 όπου ο Chomsky επεσήμανε πως η συντακτική μετασχηματική προσέγγιση δεν είναι αρκετή για να καλύψει την ανάλυση της Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

εσωτερικής δομής των λέξεων, δεν είχε αναγνωριστεί η σημασία της μορφολογίας ως αυτόνομη ύπαρξη ενός γραμματικού τομέα. Η μορφολογία τοποθετείται στον πυρήνα της γλωσσολογικής έρευνας. Όχι γιατί είναι σημαντικότερη από τους άλλους τομείς της θεωρητικής γλωσσολογίας (φωνολογία, σύνταξη, σημασιολογία), αλλά γιατί ασχολείται με τη μελέτη των λέξεων, οι ιδιότητες των οποίων εξετάζονται σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης (Ράλλη, 2001).

Αναλυτικότερα, μια από τις βασικές μορφολογικές κατηγορίες αποτελούν τα μορφήματα, δηλαδή τα ελάχιστα συστατικά των λέξεων που είναι φορείς μορφής και σημασίας (ή λειτουργίας). Με λίγα λόγια, τα μορφήματα είναι τα πρωτογενή στοιχεία της μορφολογίας τα οποία δεν μπορούμε να βρούμε αυτοτελή σε λεξικά, παρόλα αυτά οι ομιλητές μπορούν να ανιχνεύσουν τα συστατικά αυτά στις διάφορες λέξεις που είναι καταχωρημένες στο λεξικό.

Τα μορφήματα που προκύπτουν από τη μορφολογική ανάλυση των λέξεων διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τα ελεύθερα και τα δεσμευμένα.

Ελεύθερα είναι τα μορφήματα των οποίων τα όρια συμπίπτουν με αυτά των λέξεων, δηλαδή αυτά που συνήθως εντοπίζονται στις λέξεις χωρίς εσωτερική μορφολογική δομή (π.χ., *χωρίς, με, και* κ.ά.). Οι λέξεις αυτές ανήκουν κυρίως στις κατηγορίες των προθέσεων, των συνδέσμων και των επιρρημάτων. *Δεσμευμένα* μορφήματα αντίθετα, είναι αυτά που δεν απαντούν ελεύθερα σε φράσεις και για να χρησιμοποιηθούν υπόκεινται υποχρεωτικά στη διαδικασία του συνδυασμού με άλλα μορφήματα. (π.χ., *-άκι, -ος, τρέχ-, κοριτσ-* κ.ά.) (Ράλλη, 2001).

Μια δεύτερη μεγάλη κατηγοριοποίηση αφορά τα δεσμευμένα μορφήματα και πιο συγκεκριμένα τη μορφολογική κατηγορία στην οποία ανήκουν τα μορφήματα που βρίσκονται σε λέξεις με εσωτερική μορφολογική δομή. Συγχρονικά, διαχωρίζονται σε θέματα και προσφύματα. Ως θέματα θεωρούμε τις βάσεις για τη δημιουργία των λέξεων και αυτά που είναι κυρίως υπεύθυνα για τη σημασία (π.χ., το στοιχείο *νομ-* από τη λέξη *νομικός*). Από την άλλη, τα προσφύματα ανάλογα με τη θέση που λαμβάνουν ως προς το θέμα, χωρίζονται σε προθήματα και σε επιθήματα (π.χ. το *δυσ-* στο *δύστυχος* και το *-άκι* στο *παιδάκι*).

Παρατηρώντας τη σχέση της μορφολογίας ως γραμματικού τομέα με την ορθογραφία θα πρέπει να τονίσουμε τη μεγάλη σημασία της κατανόησης της πρώτης για την παραγωγή της δεύτερης. Οι δύο έννοιες θα πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένες για να μπορούν οι μαθητές όχι μόνο να γράφουν σωστά τις λέξεις που έχουν διδαχθεί, αλλά και να γενικεύουν τους γραμματικούς κανόνες και σε περιστάσεις άγνωστων λέξεων ή κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προφορική και γραπτή μορφή μιας γλώσσας δεν είναι πάντοτε μονοσήμαντη. Όταν η αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων είναι απλή (π.χ. *νερό*) τότε ο αρχάριος αναγνώστης μπορεί εύκολα να γράψει ορθογραφημένα τις λέξεις αυτές στηριζόμενος σε διαδικασίες φωνολογικής αποκωδικοποίησης. Όταν όμως η αντιστοιχία αυτή δεν είναι άμεση (π.χ. *είναι*) τότε ο μαθητής χρειάζεται να βασιστεί και σε ετυμολογικές πληροφορίες ή σε μορφοσυντακτικούς κανόνες για την ορθή γραφή τους (Πόρποδας, 2002).

1.2.1. Σύνθεση των λέξεων

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).

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 θέμα *-κρατ-* παραγωγικό επίθημα *-ικ-* και το κλιτικό επίθημα *-ος* (Ράλλη, 2005).

1.2.2. Δομικά χαρακτηριστικά των σύνθετων λέξεων

Οι περισσότερες σύνθετες ελληνικές λέξεις παρουσιάζουν ανάμεσα στα δύο συστατικά τους μέρη 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. Ξυδόπουλος, 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., *χρυσόσκοπη* (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* (Ράλλη, 2007).

1.2.3. Κατηγορικά χαρακτηριστικά των σύνθετων λέξεων

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).

(i) *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*.

(ii) *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* + *κινητός*.

(iii) *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*.

(iv) *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. ii) μπορούν εν δυνάμει να μετατραπούν σε επιρρήματα (π.χ., βορειοανατολικά < βορειοανατολικός < βόρειος + ανατολικός).

1.3. Τα παιδιά με μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφία

Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στην ορθογραφία. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη γραφή και ορθογραφία πολλές φορές είναι τόσο σημαντικές ώστε τα γραπτά τους να μην γίνονται κατανοητά από τους άλλους. Οι κυριότερες μορφές αυτών των δυσκολιών είναι τρεις (Στασινός, 1999):

α. Ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής, η οποία αναφέρεται σε λέξεις ανορθόγραφα γραμμένες σε βαθμό που δύσκολα αναγνωρίζονται.

β. Ειδική δυσκολία γραφής, η οποία αναφέρεται σε μια τόσο ακατάστατη μορφή γραφής ώστε να μην είναι αναγνώσιμη (υπερβολικά πολλά ορθογραφικά λάθη, ενωμένες λέξεις που δεν είναι στο ίδιο ύψος περνώντας πάνω και κάτω από τις γραμμές του τετραδίου, πολλές μουτζούρες κτλ).

γ. Γλωσσική διαταραχή που αφορά στη γραπτή έκφραση του παιδιού τα λάθη του παιδιού είναι τόσο πολλά, ώστε το κείμενο που γράφει δεν έχει κατανοητό περιεχόμενο.

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν λάθη στην ορθογραφία που συχνά δε διαφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από αυτά των άλλων παιδιών, αλλά αντιστοιχούν σε λάθη που κάνουν τα παιδιά πολύ μικρότερης ηλικίας. Ακολουθούν δηλαδή την ίδια εξελικτική πορεία με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά σε διαφορετικούς χρόνους και με διαφορετικούς ρυθμούς. Βέβαια η απόκλιση της ορθογραφικής επίδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους δε σημαίνει πως αρκεί να τους δοθεί απλώς περισσότερος χρόνος. Εκείνο που χρειάζεται είναι να υπάρξει μια διαφορετική αντίληψη και αντιμετώπιση όσον αφορά στη διδακτική διαδικασία, αφού προηγουμένως αποκλειστούν ορισμένα αίτια των δυσκολιών τους, όπως είναι η κακή διδασκαλία, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η ελλειμματική προσοχή κλπ. (Παντελιάδου, 2008).

1.4. Η παρούσα έρευνα ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση

Ο συνήθης τρόπος διδασκαλίας της ορθογραφίας στα ελληνικά σχολεία δυστυχώς διαφέρει από τις επιταγές της σύγχρονης γλωσσολογίας και διδακτικής της γλώσσας. Ακόμη

και σήμερα στην πλειονότητα των δημοτικών σχολείων, η ορθογραφία διδάσκεται με τον παραδοσιακό τρόπο. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός, επιλέγει ένα μικρό κείμενο ή μέρος αυτού και το δίνει στους μαθητές να το μελετήσουν στο σπίτι, ώστε την επόμενη φορά να είναι σε θέση να το γράψουν σωστά, ορθογραφημένα. Αυτό αποτελεί για τους μαθητές μια κουραστική υποχρέωση αποστήθισης. Επίσης, αυτός ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος υπαγορεύει και έπειτα απλά διορθώνει, χωρίς συζήτηση για την εσωτερική δομή των λέξεων, καθιστά τους μαθητές ικανούς κυρίως στην αποστήθιση μεμονωμένων λέξεων με αποτέλεσμα να γνωρίζουν καλά μόνο τις λέξεις που έχουν διδαχθεί, ενώ δεν μπορούν να κατακτήσουν και να γενικεύσουν τους κανόνες της ορθογραφημένης γραφής σε άλλες λέξεις ομόλογης μορφολογικής δομής. Η διαδικασία της ορθογραφίας επομένως αποτελεί συνήθως μια ανιαρή διαδικασία για τους μαθητές με βασικό της όπλο την επανάληψη και τη μηχανιστική απομνημόνευση.

Στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν για τις ανάγκες της μελέτης αυτής, δεν χρησιμοποιήθηκε η συνηθισμένη για τους μαθητές δασκαλοκεντρική διδασκαλία, αλλά εναλλακτικές παιδαγωγικές μέθοδοι, όπως η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, η βιωματική μάθηση και η χρήση Η/Υ. Στα πλαίσια της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας, η τάξη άλλοτε ως μια ομάδα και άλλοτε σε μικρές ομάδες δούλεψε, κατέγραψε και συζήτησε προκειμένου να διεξαχθούν οι διδακτικές δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί από την ερευνήτρια κάτω από ένα κλίμα συνεργατικών σχέσεων. Απώτερος σκοπός των συνεργαζόμενων μαθητών ήταν να προωθήσουν την ατομική τους μάθηση, αλλά και να συμβάλλουν στην μάθηση των υπόλοιπων μελών της ομάδας τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Επιπροσθέτως, η βιωματική μάθηση χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη αυτή ως μια εναλλακτική μέθοδος για τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τη λέξη και μέσα από την οπτικοποίηση, τον εγχρωματισμό, τον διαχωρισμό της σε δύο μικρότερες λέξεις, την παρατήρησή της, την αντιγραφή ή και τη γραφή της, να κατανοήσουν την εσωτερική της δομή ως αποτέλεσμα μιας βιωματικής διαδικασίας. Λέγοντας βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφετηρία τη βιωματική σχέση των μαθητών με τη γνώση. Οι διαδικασίες αυτές προσπαθούν να εισάγουν το μαθητή στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς την εμπειρική του σχέση με την πραγματικότητα (Χρυσουφίδης, 1996). Μέσω των βιωματικών διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της μελέτης αυτής, επιδιώχθηκε η ενίσχυση της ατομικής και ομαδικής αυτονομίας, η δραστηριοποίηση των μαθητών, η συνεργατικότητα, η

καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης με κίνητρο μια διαφοροποιημένη, εναλλακτική διδασκαλία.

Επιπλέον, η χρήση του υπολογιστή αποτέλεσε για την παρούσα μελέτη ένα πολύ σημαντικό εργαλείο. Γενικότερα, η πρόοδος της τεχνολογίας επηρεάζει ποικιλότροπα τη λειτουργία του σχολείου. Μολονότι οι εκπρόσωποι της παιδαγωγικής ανέκαθεν απέδιδαν σημασία στα εκπαιδευτικά οφέλη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στην εποχή μας αναγνωρίζεται ότι η εξέλιξη των σύγχρονων μέσων συμβάλλει σημαντικά στην προαγωγή της μάθησης και αποτελεί μια επαναστατική τομή στη διαδικασία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, αναγνωρίζεται ότι με την αρωγή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, η διδακτική πράξη πλεονεκτεί ψυχολογικά (μεγαλύτερη διέγερση, συγκέντρωση και διατήρηση του ενδιαφέροντος), παιδαγωγικά (διευκολύνεται η ευχερής μάθηση, ευνοείται η συνεργασία, η ομαδική δουλειά και οι ίσες ευκαιρίες), διδακτικά (συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη, διευκολύνεται η αυτενέργεια, η επαλήθευση, η αξιοποίηση του λάθους και η δια βίου μάθηση) καθώς και οργανωτικά (συστηματικότερη οργάνωση και ταξινόμηση της ύλης, εξοικονόμηση χρόνου) (Διαμαντάκη, Ντάβου & Πανούσης, 2001). Παρόλα όμως τα θετικά στοιχεία που προσδίδει η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αυτή φαίνεται να διακρίνεται από μεγάλο βαθμό αδράνειας στην προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Δε θα ήταν υπερβολή να πούμε πως από όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες ενστερνίζεται τις εξελίξεις με ιδιαίτερα χαμηλούς ρυθμούς, με αποτέλεσμα αργά η γρήγορα η καθημερινότητα να έρθει σε ασυμφωνία με την εκπαιδευτική πρακτική, τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Αυτή ακριβώς η κατάσταση είναι που μας παρακινεί να αναζητούμε διαρκώς τρόπους με τους οποίους σύγχρονα τεχνολογικά μέσα μπορούν να αξιοποιηθούν άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2007). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη εντάχθηκε σκόπιμα και με μεγάλη επιτυχία και κέρδος για τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, ένα λογισμικό εξαιρετικά φιλικό προς το χρήστη και με απλή λειτουργία, το οποίο είχε ως στόχο όχι μόνο την ενίσχυση οπτικοποίησης των γραμματικών φαινομένων, αλλά και την απόδειξη σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ότι η σωστή χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών μπορεί να επιφέρει πιο άμεσα και πιο εμφανή αποτελέσματα.

1.5. Ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης

Στην παρούσα μελέτη έγινε μια προσπάθεια διδασκαλίας της ορθογραφίας σύνθετων λέξεων με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων και κυρίως με τη χρήση Η/Υ στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Σε αυτή έλαβαν μέρος δύο τμήματα της Ε΄ τάξης δύο δημοτικών σχολείων

Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

του Νομού Δωδεκανήσου. Στο ένα τμήμα, που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, πραγματοποιήθηκε η αρχική και η τελική αξιολόγηση την ίδια ακριβώς χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκε και στο άλλο τμήμα, την πειραματική ομάδα. Η διαφορά όμως των δύο αυτών ομάδων έγκειται στο ότι στην ομάδα ελέγχου, εκτός από τις δύο αξιολογήσεις, δεν πραγματοποιήθηκε καμία παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της ομάδας αυτής χρησιμοποιήθηκαν μόνο ως δείκτης και ως μέτρο σύγκρισης για τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας, στην οποία έγινε η παρέμβαση.

Επιπροσθέτως, στην ομάδα ελέγχου δεν αναμένουμε παρά μια στοιχειώδη ή και μηδενική διαφοροποίηση στα αποτελέσματα της αρχικής και τελικής αξιολόγησης λόγω της μη διδασκαλίας των συγκεκριμένων σύνθετων λέξεων κατά το χρονικό αυτό διάστημα. Με λίγα λόγια, δεν αναμένουμε μεγάλες αποκλείσεις στα αποτελέσματα των δύο αξιολογήσεων της ομάδας ελέγχου, αφού δεν έγινε καμία παρέμβαση στην ομάδα αυτή. Από την άλλη πλευρά, αναμένουμε διαφοροποίηση στα ποσοστά των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας, αφού είναι σε αυτή που θα πραγματοποιηθεί η διδακτική παρέμβαση. Η παρέμβαση αυτή περιλαμβάνει τέσσερις διδασκαλίες που αφορούν στην κατάκτηση στρατηγικών και κανόνων της ορθογραφίας των σύνθετων λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης διατυπώνονται ως εξής:

1) Μετά το τέλος της παρέμβασης, οι μαθητές αναμένεται να έχουν αυξήσει τα ποσοστά επιτυχίας τους στην ορθογραφία των σύνθετων λέξεων σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση.

2) Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται οι διδαγμένες λέξεις να έχουν τη μεγαλύτερη βελτίωση, αφού θα είναι αυτές που θα διδαχθούν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης,

3) Λίγο μικρότερη βελτίωση αναμένεται για τις αδίδακτες λέξεις, οι οποίες αν και δεν θα διδαχθούν, έχουν ομόλογη δομή με τις διδαγμένες λέξεις και κοινότητα στα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά.

4) Τέλος, η μικρότερη βελτίωση αναμένεται για την κατηγορία των ψευδολέξεων εξαιτίας των κοινών μορφημάτων με τις διδαγμένες λέξεις, παρά τη μη οικειότητα των μαθητών με τέτοιου είδους λεκτικά ερεθίσματα. Η αναμενόμενη βελτίωση στις αδίδακτες λέξεις και ψευδολέξεις αποτελεί κριτήριο της ικανότητας γενίκευσης των μαθητών των όσων διδάχθηκαν.

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 15 μαθητές που παρακολουθούσαν την Ε΄ τάξη ενός γενικού σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ν. Ρόδου και οι οποίοι αποτέλεσαν την *πειραματική ομάδα* της μελέτης, καθώς και 11 μαθητές της Ε΄ τάξης ενός πειραματικού σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ν. Ρόδου, οι οποίοι αποτέλεσαν την *ομάδα ελέγχου* της μελέτης μας. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από εννέα αγόρια εκ των οποίων τα τρία ήταν αλλοδαπής καταγωγής και έξι κορίτσια εκ των οποίων τα δύο ήταν αλλοδαπής καταγωγής. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από οκτώ αγόρια και τρία κορίτσια με ελληνική την μητρική τους γλώσσα. Η μέση χρονολογική ηλικία των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν 10 ετών και 45 μηνών (τυπική απόκλιση: 0.48) και αυτή των μαθητών της ομάδας ελέγχου ήταν 10 ετών 35 μηνών (τυπική απόκλιση: 0.46).

2.2. Προκαταρκτική Αξιολόγηση

Η προκαταρκτική αξιολόγηση διενεργήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των δύο τάξεων σε δύο ομαδικές συνεδρίες ξεχωριστά για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν την έναρξη της παρέμβασης για να εκτιμηθούν ενδελεχώς οι ορθογραφικές ικανότητες των μαθητών.

1. 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. 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.

2. Αποτελέσματα της Προκαταρκτικής Αξιολόγησης

Ο Πίνακας 1 δείχνει τα αποτελέσματα των μαθητών και των δύο ομάδων όσον αφορά στην προκαταρκτική αξιολόγηση. Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης των δεδομένων στις δύο ομάδες (Πειραματική, Ελέγχου) έδειξε ότι οι δύο ομάδες διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους στη σταθμισμένη κλίμακα ορθογραφίας ($F(1,24)=4.625, p<.05$) με υπεροχή της Ομάδας Ελέγχου.

Πίνακας 1. Επίδοση των δύο ομάδων στη σταθμισμένη κλίμακα ορθογραφίας

Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις στην παρένθεση)

	Μέσος Όρος
Πειραματική Ομάδα	68,85 (20,47)
Ομάδα Ελέγχου	84,17 (11,20)

2.3. Εκπαιδευτική παρέμβαση

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας μελέτης βασίστηκε στη μελέτη των Τσεσμελή και Seymour (2007) και περιλάμβανε τα εξής στάδια: (α) Αρχική αξιολόγηση, (β) Εκπαιδευτικό πρόγραμμα, (γ) Τελική αξιολόγηση. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τη συγγραφέα κατά τη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου του σχολικού έτους 2009-2010 σε 4 ομαδικές συνεδρίες των 45 λεπτών η καθεμία.

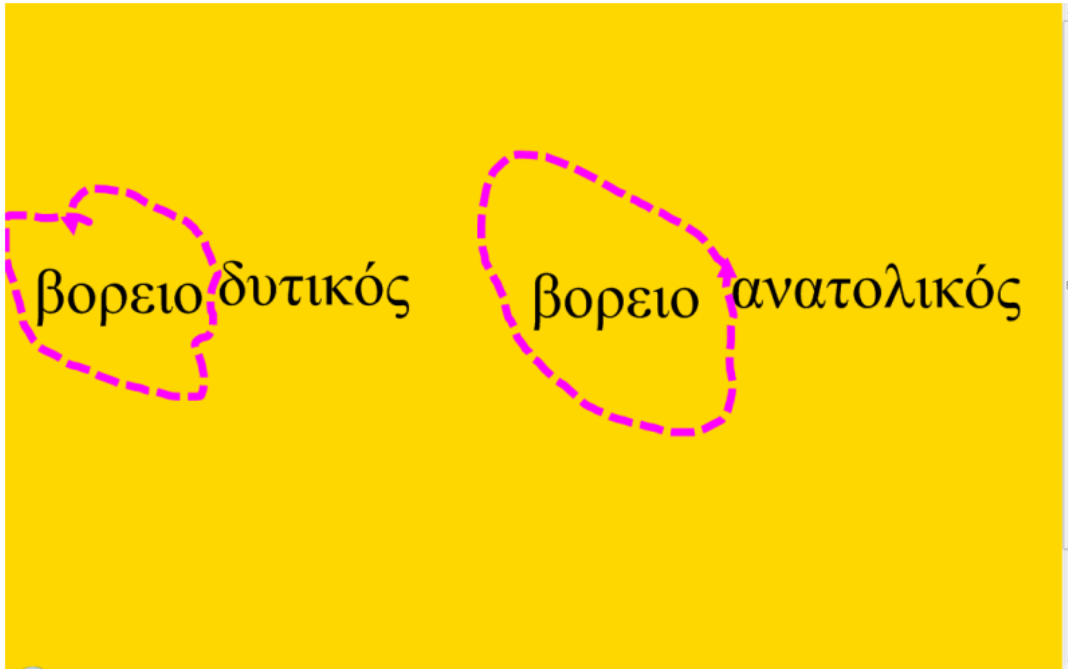
Αρχική αξιολόγηση

Κατά την αρχική αξιολόγηση δόθηκε ένας κατάλογος από 40 ζεύγη σύνθετων λέξεων σε τυχαία σειρά, τα οποία είχαν κοινό το πρώτο (π.χ. χαρτοπόλεμος – χαρτοσακούλα) ή το δεύτερο μόρφημα (π.χ., μονόχρωμος – ανοιχτόχρωμος). Τα ζεύγη λέξεων του καταλόγου υπαγορεύτηκαν ομαδικά σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι έπρεπε να γράψουν την ορθογραφία τους σε δύο στήλες δύο Α4 σελίδων. Η υπαγόρευση πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό κάθε τάξης σε μία σχολική ώρα. Τα ζεύγη των λέξεων αυτών δίνονται στο Παράρτημα Ι.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν να ασκήσει τους μαθητές με συστηματικά και μεθοδικά βήματα στην αποκωδικοποίηση των σύνθετων λέξεων στα μορφήματά τους. Ο μαθητής σε κάθε περίπτωση έπρεπε να κατανοήσει ότι κάθε λέξη αποτελείται από δύο βασικά μορφήματα, ένα από τα οποία ήταν κοινό με την άλλη λέξη του ζεύγους (π.χ., *χαρτοφύλακας*, *χαρτοπολτός*). Η χρήση των λέξεων σε ζεύγη αποτελεί μια πολύ πρόσφορη μέθοδο για την ανάδειξη της σχέσης αυτής ανάμεσα στις λέξεις (Derwing, Smith & Wiebe, 1995).

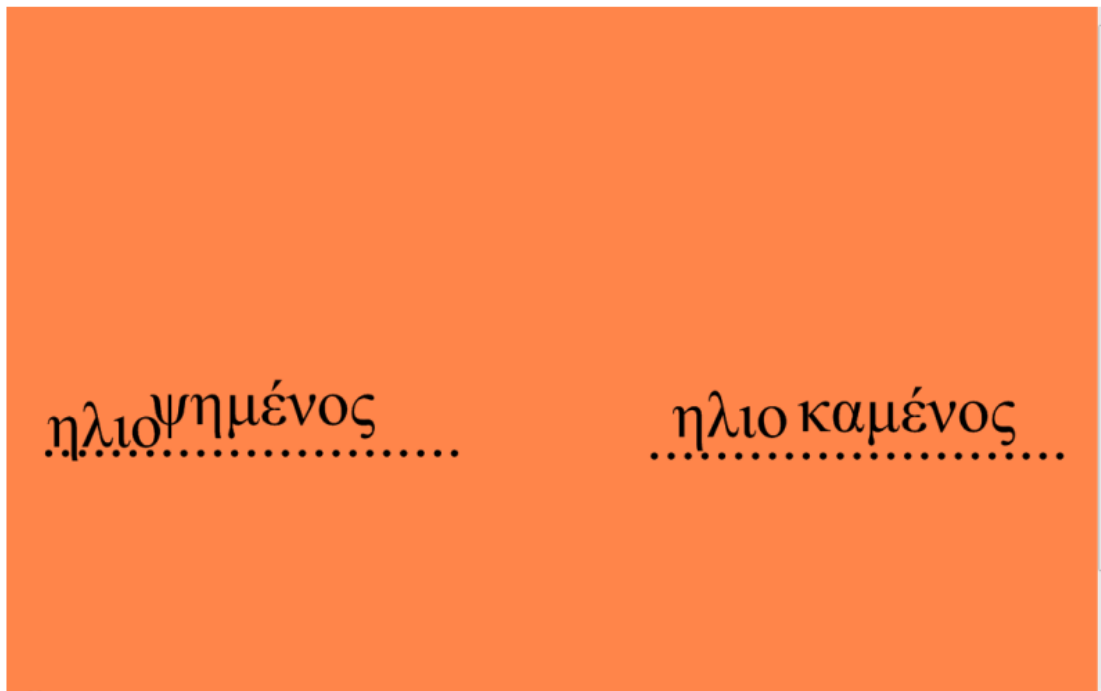
Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε 4 συνεδρίες των 45 λεπτών περίπου η κάθε μία (βλ. Παράρτημα II) και κάθε διδασκαλία περιλάμβανε 6 ζεύγη λέξεων. Η διαδικασία του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν όμοια για όλα τα ζεύγη των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, κάθε συνεδρία χωριζόταν σε τρεις κύριες ενότητες. Στην πρώτη ενότητα (περίπου 10-15 λεπτά) οι μαθητές κλήθηκαν να εργασθούν μόνοι τους στη διαδικασία της μορφολογικής κωδικοποίησης χωρίς τη βοήθεια ενήλικα για να αναδυθεί η ενημερότητά τους σχετικά με τα μορφολογικά μέρη των λέξεων. Ειδικότερα, οι μαθητές έπρεπε να βρουν και να διαχωρίσουν το κοινό μόρφημα του ζεύγους των λέξεων και να το καταγράψουν στο τετράδιό τους. Έπειτα ένας από τους μαθητές (διαφορετικός κάθε φορά) χρησιμοποιώντας το ηλεκτρονικό μολύβι καλούνταν να κυκλώσει το κοινό μόρφημα των δύο λέξεων που υπήρχε στη οθόνη του υπολογιστή και έπειτα να το μετακινήσει στη άλλη λέξη προκειμένου να συνειδητοποιήσει και να εσωτερικεύσει (ο ίδιος αλλά και όλοι οι μαθητές) πως το μόρφημα είναι κοινό (δηλαδή γράφεται και διαβάζεται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο). Η συγκεκριμένη διαδικασία ακολουθήθηκε για τα δύο πρώτα ζεύγη και αποτυπώθηκε ως εξής:



Για τα επόμενα δύο ζεύγη της κάθε διδασκαλίας, η διαδικασία ήταν παρόμοια. Στην οθόνη του υπολογιστή όμως υπήρχε ολοκληρωμένη η μία μόνο λέξη από το ζεύγος, ενώ από την άλλη έλειπε το κοινό τους μόρφημα το οποίο είχε αντικατασταθεί από τελείες (π.χ., *φιλήσυχος* -*ελεύθερος*). Οι μαθητές εδώ, έπρεπε να διαχωρίσουν τα μορφήματα της πρώτης λέξης, να αναλογιστούν ποιο από τα δύο θα μπορούσε να δημιουργήσει υπάρχουσα στην ελληνική γλώσσα λέξη και να το καταγράψουν στο τετράδιό τους. Έπειτα, ο μαθητής που κλήθηκε για να χρησιμοποιήσει το ηλεκτρονικό μολύβι, έπρεπε να κυκλώσει το κοινό μόρφημα, να το αντιγράψει στις τελείες που υπήρχαν και να το αντιμεταθέσει. Η αποτύπωση αυτής της διαδικασίας ήταν η εξής:



Τα δύο τελευταία ζεύγη κάθε διδασκαλίας, μπορούμε να πούμε ότι διδάχθηκαν με σχεδόν αντίστροφο τρόπο. Δηλαδή, τα μορφήματα και των δύο λέξεων του ζεύγους σε αυτή τη φάση ήταν αποτυπωμένα στην οθόνη του υπολογιστή χωριστά (π.χ., καλός- ντυμένος, κακός – ντυμένος) και οι μαθητές καλούνταν να διενεργήσουν τα απαραίτητα βήματα προκειμένου να ενώσουν αυτά τα μορφήματα (π.χ. να αφαιρέσουν κάποια κατάληξη) και να δημιουργήσουν τη σύνθετη λέξη στις τελείες που βρίσκονταν από κάτω. Ακολουθούσε μικρή συζήτηση προκειμένου να ειπωθεί από τους μαθητές τί χρειάστηκε να αφαιρέσουν και τί να προσθέσουν, ώστε να δημιουργηθεί η νέα λέξη (π.χ. στη λέξη ανεμόμυλος χρειάστηκε από τη λέξη άνεμος να αφαιρέσουμε την κατάληξη –ος και να προσθέσουμε το συνδετικό -ό - προκειμένου να καταλήξουμε στο αποτέλεσμα που θέλαμε). Έπειτα ακολουθήθηκε η διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές κατέγραψαν το κοινό μόρφημα και ένας από αυτούς, χρησιμοποιώντας το ηλεκτρονικό μολύβι, αναδιαμόρφωσε τα μορφήματα και τα τοποθέτησε (ως σύνθετη πλέον λέξη) στις τελείες που βρίσκονταν από κάτω. Η συγκεκριμένη διαδικασία αποτυπώθηκε ως εξής:



Στη δεύτερη ενότητα (περίπου 10- 15 λεπτά), οι μαθητές έπρεπε να κατανοήσουν τις αρχές της μορφολογικής αποκωδικοποίησης, υπό τη μορφή συζήτησης με τον ενήλικα, ενώ στην οθόνη του Η/Υ υπήρχαν τα 6 ζεύγη λέξεων που μόλις διδάχθηκαν. Τα κοινά μορφολογικά τμήματα των λέξεων αυτών γράφονταν με ίδιο χρώμα (π.χ. με κόκκινο τα κοινά μορφήματα των λέξεων και με μπλε τα μη κοινά). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές έπρεπε να κατακτήσουν τις εξής αρχές: (α) οι σύνθετες λέξεις αποτελούνται από δύο μικρότερες λέξεις (μορφήματα), οι οποίες ενώνονται μεταξύ τους με κατάλληλο τρόπο, (β) η ορθογραφία των κοινών μορφημάτων είναι και αυτή κοινή καθώς και η ανάγνωση και η σημασία τους.

Τέλος, στην τρίτη ενότητα (περίπου 10-15 λεπτά), οι μαθητές έπρεπε να ασκηθούν στην ορθογραφία των λέξεων (η ερευνήτρια υπαγόρευε και οι μαθητές έγραφαν) αφού έφεραν ζωνρά στη μνήμη τους ότι κάθε λέξη αποτελείται από δύο επιμέρους μορφήματα, ένα από τα οποία είναι κοινό με ένα από αυτά της άλλης λέξης του ζεύγους.

Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση βασίστηκε στον ίδιο κατάλογο λέξεων που δόθηκε στην αρχική αξιολόγηση. Μαζί με αυτό τον κατάλογο δόθηκε στους μαθητές ένα σύντομο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελούνταν από πέντε ερωτήσεις, οι τρεις εκ των οποίων ήταν πολλαπλής επιλογής, ενώ οι υπόλοιπες δύο ήταν ανοιχτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είχαν ως στόχο να εκμαιεύσουν τις απόψεις των μαθητών

Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

σχετικά με τις διδασκαλίες που πραγματοποιήθηκαν, αν δηλαδή και σε ποιο βαθμό βοηθήθηκαν στην ορθογραφία των σύνθετων λέξεων ως αποτέλεσμα της παρέμβασης.

2.4. Υλικό

Ένας κατάλογος από 40 ζεύγη λέξεων καταρτίστηκε για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα ζεύγη αυτά διαχωρίστηκαν σε: **α) Διδαγμένες λέξεις** (N=48, δηλαδή 24 ζεύγη) που χρησιμοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολούθησε (π.χ., *σκουπιδοτενεκές - σκουπιδότοπος*), **β) Αδίδακτες λέξεις** (N = 16, δηλαδή 8 ζεύγη), οι οποίες δεν ενσωματώθηκαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά είχαν ανάλογη δομή με τις Διδαγμένες λέξεις (π.χ., *φιλειρηνικός - φιλάργυρος*) προς έλεγχο της γενίκευσης της ορθογραφίας των μορφημάτων των σύνθετων λέξεων σε οικεία λεξικά ερεθίσματα, και **γ) Ψευδολέξεις** (N= 16, δηλαδή 8 ζεύγη), οι οποίες δημιουργήθηκαν από τις διδαγμένες λέξεις με αλλαγή του πρώτου ή του δεύτερου μορφήματος (π.χ. *σκουπιδόσπιτο – σκουπιδόζυλο*) και ενσωματώθηκαν στην αξιολόγηση, διότι αποτελούν ισχυρό κριτήριο γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε ανοίκεια λεξικά ερεθίσματα.

Εκτός από την παραπάνω κατάταξη των λέξεων, τα ζεύγη τοποθετήθηκαν και σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες, ανάλογα με το είδος των μορφημάτων, οι οποίες ήταν οι εξής: **α) Ουσιαστικά** (N=20, δηλαδή 10 ζεύγη). Η κατηγορία αυτή περιείχε σύνθετες λέξεις, τα μορφήματα των οποίων ήταν και τα δύο ουσιαστικά (π.χ., *ανεμόμυλος – νερόμυλος*), **β) Επίθετα** (N= 20, δηλαδή 10 ζεύγη), κατηγορία στην οποία ανήκαν οι σύνθετες λέξεις, όπου και τα δύο μορφήματά τους ήταν επίθετα (π.χ., *βορειοανατολικός – βορειοδυτικός*), **γ) Ρήματα** (N=20, δηλαδή 10 ζεύγη). Σε αυτή την κατηγορία ένα από τα δύο ή και τα δύο μορφήματα των σύνθετων λέξεων ήταν ρήματα (π.χ., *τρεμοπαίζω – τρεμοσβήνω, ηχογραφώ – δακτυλογραφώ*) και **δ) Πρόθεση και Ρήμα** (N=20, δηλαδή 10 ζεύγη) στην οποία ανήκαν σύνθετες λέξεις που το πρώτο μόρφημά τους ήταν πρόθεση και το δεύτερο ρήμα (π.χ. *μετακινώ – μεταποιώ*).

2.5. Περιγραφή Λογισμικού

Όλες οι συνεδρίες του εκπαιδευτικού προγράμματος διενεργήθηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού προγράμματος Smart Board Interactive Whiteboards (1995-2007) σε Η/Υ. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η επιφάνεια εργασίας Smart Notebook, το οποίο αποτελεί σειρά διακριτών πινάκων με πολλούς τύπους. Οι Διαδραστικοί αυτοί Πίνακες μετατρέπουν τον υπολογιστή σε ένα ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας, συνεργασίας και παρουσίασης.

2.6. Υλικά- Διαδικασία

Στη διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

- Φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής
- Διαφάνειες σχεδιασμένες στο Notebook με μπλε και έγχρωμα γράμματα
- Εργαλείο καταγραφής οθόνης του λογισμικού Smart board
- Λευκά χαρτιά, μολύβι, σβηστήρι.

Οι μαθητές δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή με το λογισμικό παρόλα αυτά δεν υπήρξε κάποιο πρόβλημα στη χρήση του λογισμικού. Κάθε διδασκαλία καταγράφηκε με το εργαλείο καταγραφής οθόνης και αποθηκεύτηκε στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης μετρήθηκε με βάση τη σύγκριση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών ανάμεσα στην τελική και αρχική αξιολόγηση. Οι απαντήσεις των μαθητών βαθμολογήθηκαν με 1 για κάθε σωστή ορθογραφική απόδοση των λέξεων και 0 για κάθε λανθασμένη απόδοση. Οι τιμές σε κάθε στατιστική ανάλυση είναι η κατά μέσο όρο ποσοστιαία επίδοση των συμμετεχόντων και αφορούν τις *ορθές απαντήσεις τους* στην αρχική και τελική αξιολόγηση.

3.1. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των λέξεων

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων των δύο ομάδων στο σύνολο των λέξεων της αρχικής και τελικής αξιολόγησης (N=80). Η 1 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της πειραματικής ομάδας με την Παρέμβαση (Αρχική, Τελική) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στην τελική και αρχική αξιολόγηση ($F(1,14)=12,806$, $p<0.01$) υποδηλώνοντας ότι η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να αυξήσουν σημαντικά την επίδοσή τους. Αντιθέτως, η 1 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της ομάδας ελέγχου με την Παρέμβαση (Αρχική, Τελική) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στην τελική και αρχική αξιολόγηση ($F(1,9)=0.017$, ns), υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δε βελτίωσαν την επίδοσή τους με την πάροδο του χρόνου, και

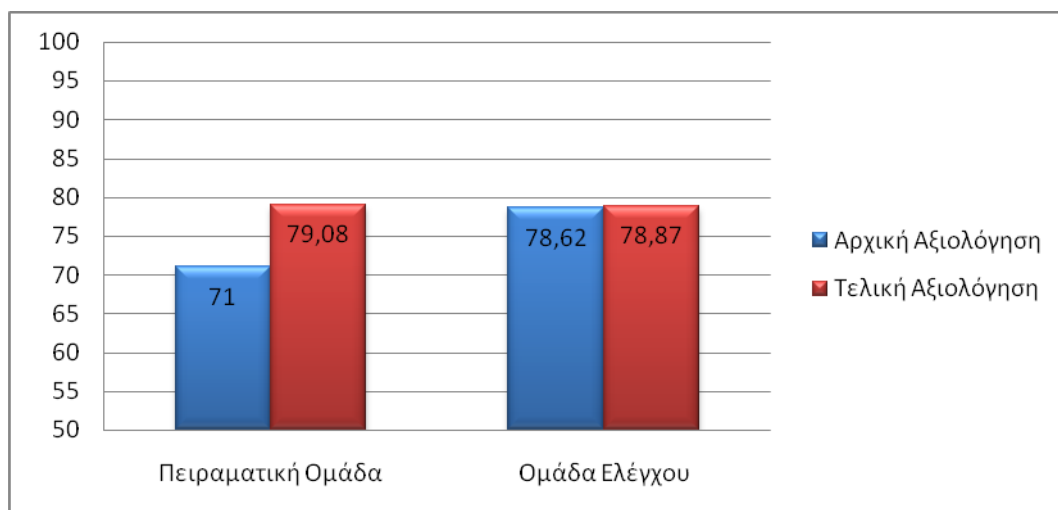
επιβεβαιώνοντας ότι η βελτίωση των μαθητών στην πειραματική ομάδα ήταν αποτέλεσμα της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται εναργέστερα στο Γράφημα 1.

Πίνακας 2. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των λέξεων

Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις στην παρένθεση)

	Πριν	Μετά	Κέρδη
Πειραματική Ομάδα	71,00 (21,43)	79,08 (18,06)	8,08
Ομάδα Ελέγχου	78,62 (11,12)	78,87 (12,86)	0,25

Γράφημα 1. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των λέξεων



3.2. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στις Διδαγμένες, Αδίδακτες λέξεις και Ψευδολέξεις

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων των δύο ομάδων στις Διδαγμένες (N=48), Αδίδακτες λέξεις (N=16) και Ψευδολέξεις (N=16) της αρχικής και τελικής αξιολόγησης. Η 1 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της πειραματικής ομάδας με τα Είδη των Λέξεων (Διδαγμένες, Αδίδακτες, Ψευδολέξεις) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στην τελική και αρχική αξιολόγηση ($F(5,70)=6.596, p<0.001$) στις τρεις κατηγορίες των λέξεων υποδηλώνοντας ότι η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να αυξήσουν σημαντικά την επίδοσή τους στις τρεις κατηγορίες των λέξεων. Ενδελεχέστερη διερεύνηση των διαφορών αυτών μόνο ανάμεσα στις Διδαγμένες και Αδίδακτες λέξεις έδειξε ότι οι μαθητές αύξησαν περισσότερο την επίδοσή τους στις Διδαγμένες λέξεις ως αποτέλεσμα της παρέμβασης ($F(3,42)=7.769, p<0.001$), ενώ ακόμη μεγαλύτερες ήταν οι διαφορές των Διδαγμένων λέξεων έναντι των Ψευδολέξεων

Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

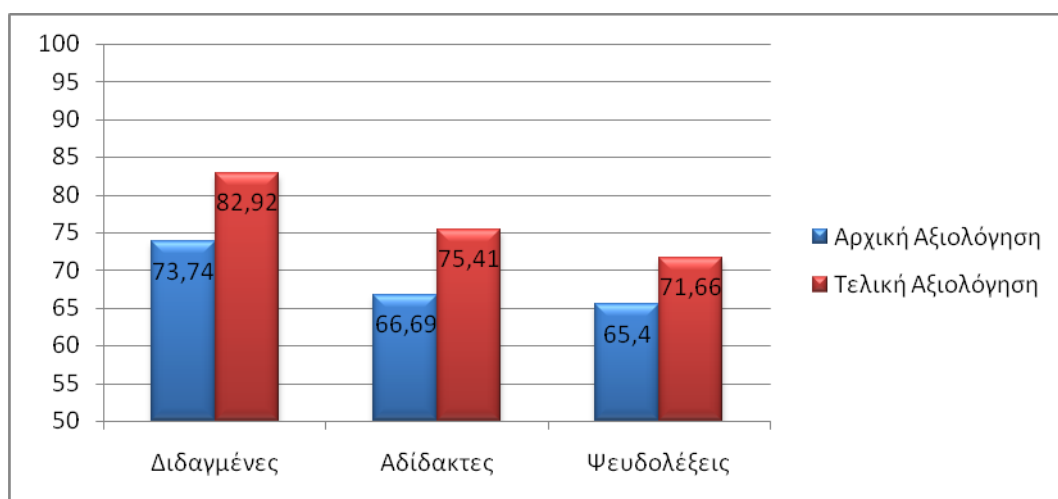
($F(3,42)=11.218$, $p<0.001$). Οι διαφορές ανάμεσα στις Αδίδακτες λέξεις και Ψευδολέξεις ήταν μικρότερης τάξης αλλά σημαντικές ($F(3,42)=2.858$, $p<0.05$), υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές κατάφεραν να γενικεύσουν τις στρατηγικές τους σε ανοίκεια γλωσσικά και μη γλωσσικά ερεθίσματα. Αντιθέτως, οι διαφορές στην ομάδα ελέγχου ήταν μικρότερες ανάμεσα στις Διδαγμένες και Αδίδακτες λέξεις ($F(3,27)=7.409$, $p<0.01$) οφειλόμενες στις ήδη υπάρχουσες διαφορές κατά την αρχική αξιολόγηση ή ήταν ασήμαντες ανάμεσα στις Διδαγμένες λέξεις και Ψευδολέξεις ($F(3,42)=0.716$, ns) και ανάμεσα στις Αδίδακτες λέξεις και Ψευδολέξεις ($F(3,42)=1.432$, ns), υποδηλώνοντας απουσία επιδράσεων της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται επίσης και στα Γραφήματα 2 και 3

Πίνακας 3. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στις Διδαγμένες, Αδίδακτες λέξεις και στις Ψευδολέξεις

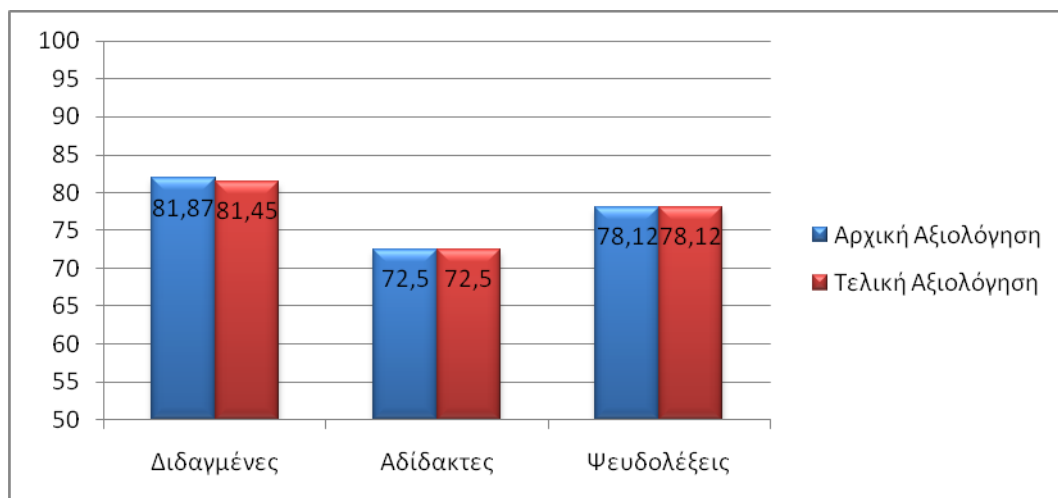
Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις στην παρένθεση)

	Διδαγμένες		Αδίδακτες		Ψευδολέξεις	
Πειραματική Ομάδα						
Πριν	73,74	(21,90)	66,69	(24,90)	65,40	(22,61)
Μετά	82,92	(16,81)	75,41	(22,46)	71,66	(21,63)
Κέρδη	9,18		8,72		6,26	
Ομάδα Ελέγχου						
Πριν	81,87	(9,76)	72,50	(9,40)	78,12	(18,45)
Μετά	81,45	(11,99)	72,50	(14,79)	78,12	(17,73)
Κέρδη	-0,42		0		0	

Γράφημα 2. Ορθογραφική επίδοση της Πειραματικής Ομάδας στις Διδαγμένες, Αδίδακτες λέξεις και στις Ψευδολέξεις



Γράφημα 3. Ορθογραφική επίδοση της Ομάδας Ελέγχου στις Διδαγμένες, Αδίδακτες λέξεις και στις Ψευδολέξεις



3.3. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στα Ουσιαστικά, Επίθετα, Ρήματα και Ρήματα με Πρόθεση

Οι Πίνακες 4-7 παρουσιάζουν την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων των δύο ομάδων στα Ουσιαστικά (N=10), Επίθετα (N=10), Ρήματα (N=10), και Ρήματα με Πρόθεση (N=10) της αρχικής και τελικής αξιολόγησης. Η 1 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της πειραματικής ομάδας με την Παρέμβαση (Αρχική, Τελική) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους στα Ουσιαστικά ($F(1, 14)=13.304, p<0.01$), Επίθετα ($F(1, 14)=15.783, p<0.01$) και Ρήματα με Πρόθεση ($F(1, 14)=6.372, p<0.05$) ως αποτέλεσμα της παρέμβασης, αλλά η βελτίωση τους στα Ρήματα δεν ήταν σημαντική ($F(1, 14)=3.345, ns$). Αντιθέτως, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δε μετέβαλαν σημαντικά την επίδοσή τους σε καμία κατηγορία λέξεων (Ουσιαστικά: ($F(1, 9)=0.153, ns$), Επίθετα: ($F(1, 9)=1.385, ns$), Ρήματα: ($F(1, 9)=0.503, ns$) και Ρήματα με Πρόθεση: ($F(1,9)= 1.874, ns$). Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται επίσης στα Γραφήματα 4-7.

Πίνακας 4. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των Ουσιαστικών.

Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις στην παρένθεση)

	Πριν		Μετά		Κέρδη
Πειραματική Ομάδα	81,00	(14,90)	92,00	(11,30)	11,00
Ομάδα Ελέγχου	78,00	(11,83)	77,00	(6,32)	-2,00

Πίνακας 5. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των Επιθέτων.

Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις στην παρένθεση)

	Πριν		Μετά		Κέρδη
Πειραματική Ομάδα	58,33	(28,76)	69,33	(24,33)	11,00
Ομάδα Ελέγχου	69,00	(20,38)	73,00	(23,23)	4,00

Πίνακας 6. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των Ρημάτων.

Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις στην παρένθεση)

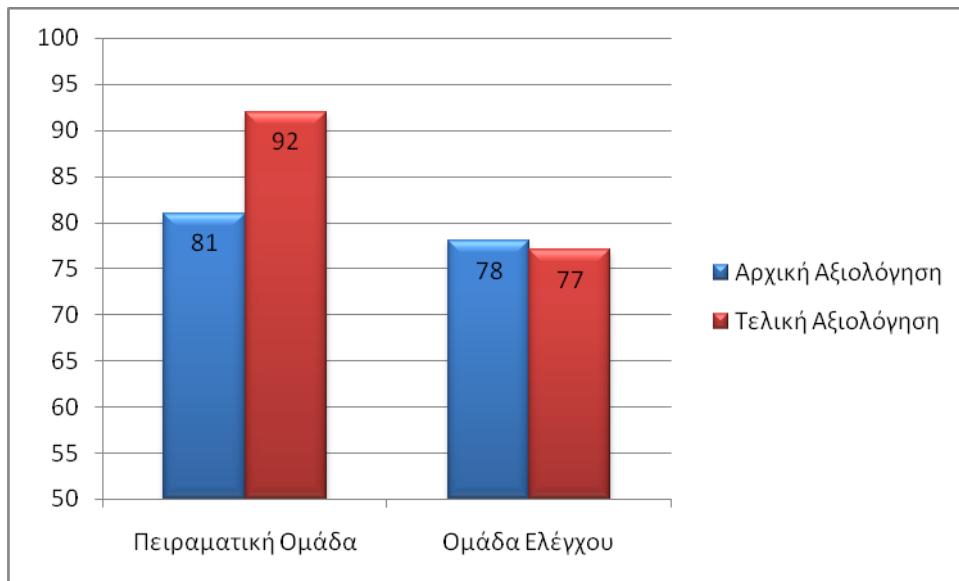
	Πριν		Μετά		Κέρδη
Πειραματική Ομάδα	71,33	(25,31)	77,33	(22,98)	6,00
Ομάδα Ελέγχου	82,00	(12,51)	79,00	(19,26)	-3,00

Πίνακας 7. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των λέξεων που αποτελούνται από Πρόθεση και Ρήμα.

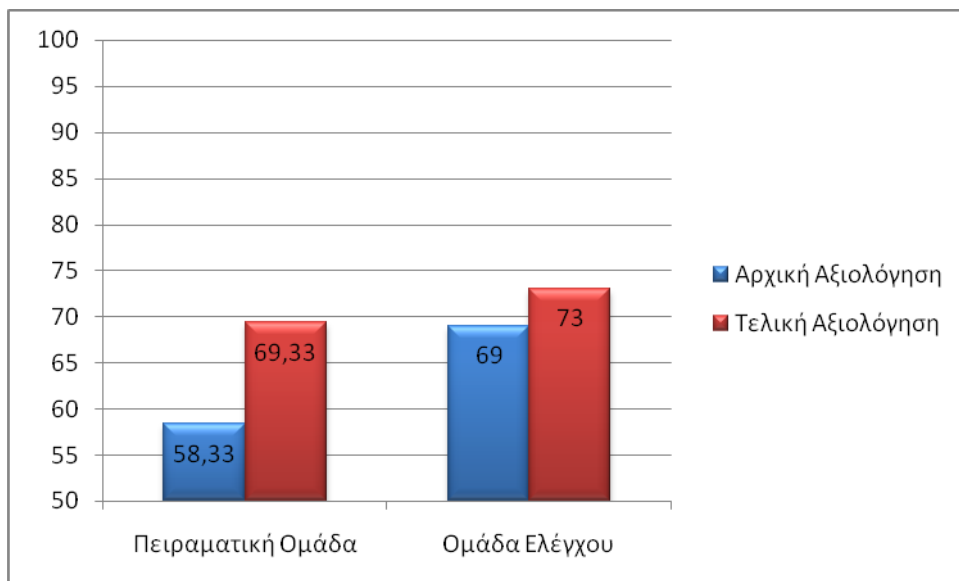
Μέσοι όροι ορθών απαντήσεων (στατιστικές αποκλίσεις στην παρένθεση)

	Πριν		Μετά		Κέρδη
Πειραματική Ομάδα	71,66	(26,77)	85,66	(13,47)	14,00
Ομάδα Ελέγχου	86,50	(14,91)	82,00	(7,88)	-4,50

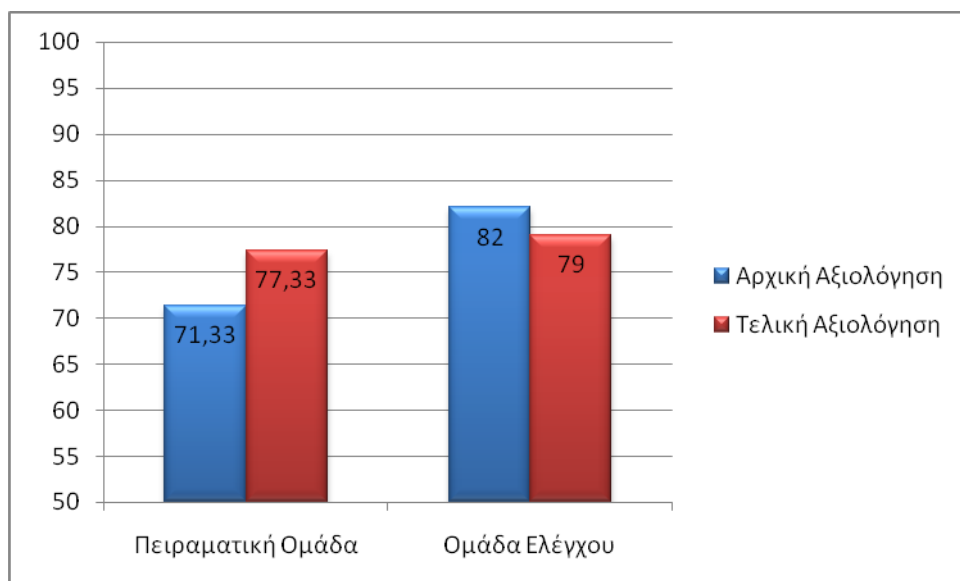
Γράφημα 4. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των Ουσιαστικών.



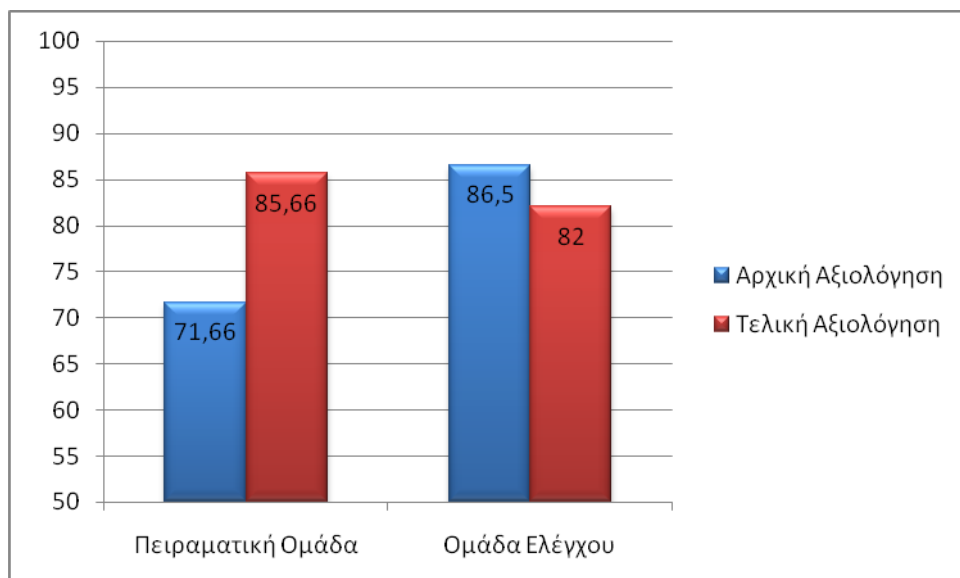
Γράφημα 5. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των Επιθέτων.



Γράφημα 6. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των Ρημάτων.



Γράφημα 7. Ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο σύνολο των Ρημάτων με Πρόθεση.



3.4 Ατομικές επιδόσεις μαθητών με χαμηλές ορθογραφικές ικανότητες

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τις ατομικές επιδόσεις των μαθητών που σημείωσαν τη χαμηλότερη επίδοση στο σταθμισμένο κριτήριο ορθογραφίας (βλ. ενότητα 2.2. και

Παράρτημα IV) για να αξιολογηθούν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια οι επιδράσεις της παρέμβασης σε μαθητές με δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφίας.

Η επίδοση των μαθητών αυτών (Simon, Samantha, Peter και John) αντιδιαστέλλεται με την επίδοση της Άννας που είχε πολύ υψηλή επίδοση στο ίδιο σταθμισμένο κριτήριο (>95^ο εκατοστημόριο) όπως και η πλειοψηφία των συμμαθητών της.

Πίνακας 8. Ατομικές επιδόσεις των μαθητών με τη χαμηλότερη ορθογραφική επίδοση στη σταθμισμένη ορθογραφία

	Σύνολο	Διδαγμένες	Αδίδακτες	Ψευδολέξεις
<u>Simon</u> (>25ο)*				
Πριν	41,25	35,40	37,50	43,75
Μετά	42,50	39,90	43,75	50,00
Κέρδη	1,25	4,50	6,25	6,25
<u>Samantha</u> (<25ο)				
Πριν	33,75	41,70	12,50	31,25
Μετά	67,50	77,10	62,50	43,75
Κέρδη	33,75	35,40	50,00	12,50
<u>Peter</u> (>50ο)				
Πριν	52,50	50,00	56,25	56,25
Μετά	63,75	72,90	43,75	56,25
Κέρδη	11,25	22,90	-12,50	0
<u>John</u> (50ο)				
Πριν	33,75	37,50	31,75	25,00
Μετά	45,00	56,25	25,00	31,25
Κέρδη	11,25	18,75	-6,75	6,25
<u>Άννα</u> (>95ο)				
Πριν	97,50	97,90	87,50	100
Μετά	100	100	100	100
Κέρδη	2,50	2,10	12,50	0

* Οι αριθμοί στην παρένθεση αποτελούν τα εκατοστημόρια της επίδοσης κάθε μαθητή στο σταθμισμένο κριτήριο της ορθογραφίας που χορηγήθηκε στην ψυχομετρική αξιολόγηση (βλ. Παράρτημα IV).

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι όλοι οι μαθητές με αδυναμίες στην κατάκτηση της ορθογραφίας, όπως οι συγκεκριμένοι αλλοδαποί μαθητές, κατάφεραν να βελτιώσουν Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

σημαντικά την επίδοσή τους στο σύνολο των λέξεων (Peter, John: 11,25%) εκτός από τον Simon (1,25%). Ιδιαίτερα όμως για τη Samantha (βλ. Παράρτημα V), είναι αξιοσημείωτο, ότι παρά την πολύ χαμηλή της επίδοση στην αρχική αξιολόγηση (33, 75%) κατάφερε να διπλασιάσει την επίδοσή της στην τελική αξιολόγηση (67,50%) στο σύνολο των λέξεων. Επίσης, ενώ η επίδοσή της αυξήθηκε σημαντικά στις διδαγμένες λέξεις (35,40%), είναι σημαντικό ότι μπόρεσε να γενικεύσει τις στρατηγικές που έμαθε στην παρέμβαση και στις αδιάκτες λέξεις (50%), σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές που παρουσίασαν μικρά ποσοστά ή απουσία γενίκευσης στις αδιάκτες λέξεις και ψευδολέξεις. Τα αποτελέσματα αυτά συγκρίνονται ενδεικτικά με τα αποτελέσματα της Άννας, η οποία παρουσίασε τα υψηλότερα ποσοστά της πειραματικής ομάδας στην αρχική αξιολόγηση (97,50%) και συνεπώς ο βαθμός βελτίωσης στην τελική αξιολόγηση (100%) δεν ήταν μεγάλος εξαιτίας των επιδόσεων οροφής.

3.5. Ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο

Οι Πίνακες 8-10 παρουσιάζουν τα ποσοστά απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής του σύντομου ερωτηματολογίου, ενώ οι Πίνακες 11-12 παρουσιάζουν τις κατηγορίες και τα ποσοστά των απαντήσεων των μαθητών στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Η ανάλυση των δεδομένων στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής του ερωτηματολογίου έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βοηθήθηκαν από την παρέμβαση σε ποσοστό 73,33% στην κατανόηση της ορθογραφίας, ενώ σύμφωνα με τη γνώμη τους δε δυσκολεύτηκαν καθόλου κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών σε ποσοστό 93,33%. Αντιθέτως, τους ήταν πολύ ευχάριστες οι διδασκαλίες σε ποσοστό 66,66%.

Πίνακας 8. Τα μαθήματα που πραγματοποιήσαμε μαζί σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα την ορθογραφία των λέξεων; (Ερώτηση 1)

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>
% απαντήσεων	20 (41,40)	0	73.33 (45,77)	6.67 (0,25)

Πίνακας 9. Τα μαθήματα που πραγματοποιήσαμε μαζί ήταν δύσκολα για σένα; (Ερώτηση 2)

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>
% απαντήσεων	93.33 (25,82)	6.67 (25,82)	0	0

Πίνακας 10. Τα μαθήματα που πραγματοποιήσαμε μαζί ήταν ευχάριστα για σένα; (Ερώτηση 3)

	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>
% απαντήσεων	6.66 (25,82)	13.33 (35,18)	13.33 (35,18)	66.66 (48,79)

Πίνακας 11. Τί σου άρεσε περισσότερο στα μαθήματα αυτά; (Ερώτηση 4)

<i>Απαντήσεις Μαθητών</i>	<i>Με βοήθησε να μάθω πώς γράφονται οι λέξεις</i>	<i>Χρησιμοποιήσαμε Η/Υ για να κυκλώσουμε τις λέξεις</i>	<i>Μου άρεσαν όλα</i>	<i>Δεν απάντησαν</i>
% απαντήσεων	13.33	66.66	13.33	6.66

Πίνακας 12. Τί δε σου άρεσε καθόλου στα μαθήματα αυτά; (Ερώτηση 5)

<i>Απαντήσεις Μαθητών</i>	<i>Μου άρεσαν όλα</i>	<i>Η αδιαφορία κάποιων συμμαθητών μου σε ορισμένες στιγμές</i>	<i>Φοβόμουν να δουλέψω στον Η/Υ για να μην κάνω λάθος</i>	<i>Δεν δούλεψα όσο θα ήθελα στον Η/Υ</i>	<i>Δεν απάντησαν</i>
% απαντήσεων	53.33	6.66	6.66	20	13.33

Στους Πίνακες 12-13 παρουσιάζονται ομαδοποιημένες οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου που δόθηκαν μαζί με την τελική αξιολόγηση. Παρατηρούμε

Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ότι αυτό που άρεσε πιο πολύ στους μαθητές είναι η χρήση Η/Υ (66,66%) κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, ενώ στην ερώτηση που αφορούσε στο τί δεν τους άρεσε, οι περισσότεροι απάντησαν ότι τους άρεσαν όλα (53,33%), με εξαίρεση κάποιους που θα ήθελαν να δουλέψουν πιο πολύ στον Η/Υ (20%).

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός ομαδικού προγράμματος για την βελτίωση των ορθογραφικών δυσκολιών των μαθητών της Ε΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου σε σχέση με τις σύνθετες λέξεις μέσω της χρήσης Η/Υ.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να βελτιώσουν την ορθογραφική τους επίδοση (8,08%) στο σύνολο των λέξεων ως αποτέλεσμα της παρέμβασης, σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου τα αποτελέσματα των οποίων δε σημείωσαν βελτίωση (0,25%). Τα ποσοστά βελτίωσης της πειραματικής ομάδας θα μπορούσαν ίσως να θεωρηθούν χαμηλά αν αντιπαρατεθούν με τα ποσοστά βελτίωσης των μαθητών που πήραν μέρος σε παρόμοια μελέτη των Τσεσμελή και Ντούβαλη (2009). Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι στην εν λόγω μελέτη πραγματοποιήθηκαν εξατομικευμένες παρεμβάσεις σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συνεπώς με χαμηλές επιδόσεις στην αρχική αξιολόγηση (21%-58%) οι οποίες έφτασαν σε υψηλά επίπεδα στην τελική αξιολόγηση (79%-95%) με σημαντικά συνολικά κέρδη της τάξης των 37%-58% (Τσεσμελή & Ντούβαλης, 2009). Τα αποτελέσματα βέβαια και των δύο μελετών είναι συμβατά και προς την ίδια κατεύθυνση, ενώ οι επιδράσεις της παρούσας ομαδικής παρέμβασης φαίνονται εντονότερες από τις ατομικές αξιολογήσεις των μαθητών που είχαν τη *χαμηλότερη επίδοση* στο σταθμισμένο κριτήριο ορθογραφίας (>25°-50° εκατοστημόρια) σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές Simon, Samantha, Peter και John (αλλοδαποί μαθητές) παρουσίασαν τις χαμηλότερες επιδόσεις στην τάξη σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση (33,75%-52,50%), ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές τους παρουσίασαν μέσες και υψηλές επιδόσεις (58,75%-97,50%) στην ίδια αξιολόγηση. Η βελτίωση των τεσσάρων αυτών μαθητών με τη χαμηλότερη επίδοση είναι από τις υψηλότερες στην πειραματική ομάδα, εκτός του Simon, (κέρδη Samantha: 33,75%, Peter: 11,25%, John: 11,25%, βλ. Πίνακα 8), ενώ τα κέρδη των υπόλοιπων συμμαθητών τους κυμαίνονται από 16,25% μέχρι 1,25%. Εν κατακλείδι, η βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας είναι μεγαλύτερη σε μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις. Επιπλέον, θα μπορούσε κανείς να Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

σημειώσει ότι η ομαδική παρέμβαση στο σύνολο των μαθητών της τάξης επιφέρει μεταβολές σε σύντομο χρονικό διάστημα (μόνο 4 διδασκαλίες) στην ορθογραφική επίδοση των μαθητών, αυτή η μεταβολή όμως δεν φαίνεται να είναι τόσο ισχυρή όσο οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις σε συγκεκριμένους μαθητές, εξαιτίας αστάθμητων παραγόντων που υπεισέρχονται στα πλαίσια μιας ενιαίας σχολικής διδασκαλίας, με κυριότερο παράγοντα την εστίαση προσοχής από κάθε έναν μαθητή στο διδακτικό στόχο, την ύπαρξη θορύβου στην τάξη κλπ.

Για να συνεχίσουμε τη συζήτηση, η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση στις Διδαγμένες (73,74%), Αδίδακτες λέξεις (66,69%) και Ψευδολέξεις (65,40%) ήταν χαμηλότερη σε σχέση με τις αντίστοιχες της τελικής αξιολόγησης (82,92%, 75,41%, 71,66%), γεγονός που δείχνει ότι η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να αυξήσουν σημαντικά την επίδοσή τους στις τρεις αυτές κατηγορίες λέξεων. Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η βελτίωση είναι σημαντικά μεγαλύτερη στις Διδαγμένες λέξεις (9,18%) στοιχείο που δείχνει ότι οι μαθητές κατάφεραν να κατανοήσουν τις σύνθετες δομές των λέξεων που διδάχθηκαν στην παρέμβαση. Μικρότερη βελτίωση παρατηρούμε στις Αδίδακτες λέξεις ομόλογης δομής (8,72%), και Ψευδολέξεις (6,26%), γεγονός που δείχνει την ικανότητα των μαθητών να γενικεύουν ήδη γνωστές δομές σε ανοίκεια λεξικά και μη λεξικά ερεθίσματα. Το ίδιο παρατηρούμε να συμβαίνει και στις ατομικές παρεμβάσεις των Τσεσμελή και Ντούβαλη (2009), όπου η μεγαλύτερη βελτίωση σημειώνεται στις Διδαγμένες λέξεις, ενώ ακολουθούν με μικρότερη βελτίωση οι Αδίδακτες λέξεις και οι Ψευδολέξεις.

Αντιθέτως, παρατηρώντας τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου δεν βλέπουμε καμία βελτίωση στην ορθογραφική επίδοση των μαθητών όσον αφορά στις κατηγορίες Διδαγμένες, Αδίδακτες λέξεις και Ψευδολέξεις. Μπορούμε έτσι να αντλήσουμε το συμπέρασμα πως η βελτίωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας ήταν αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασης και όχι απλά του χρονικού διαστήματος που πέρασε από την αρχική μέχρι την τελική αξιολόγηση, όπως στην ομάδα ελέγχου.

Επιπροσθέτως, οι αναλύσεις της πειραματικής ομάδας που αφορούν στις κατηγορίες των σύνθετων λέξεων, όπως στα ουσιαστικά (π.χ., *χαρτοσακούλα*), επίθετα (π.χ. *βορειανατολικός*), ρήματα (π.χ., *τρεμοπαίζω*) και ρήματα με πρόθεση (π.χ. *αντιλαμβάνομαι*) σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση, δείχνουν υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών στην κατηγορία των ουσιαστικών (81%) και χαμηλότερη σε εκείνη των επιθέτων (58,33%). Η παρέμβαση όμως κατάφερε να αυξήσει σημαντικά την επίδοση σε όλες τις κατηγορίες των

λέξεων (Ουσιαστικά και Επίθετα: 11%, Ρήματα: 6%, Ρήματα με Πρόθεση: 14%). Αξιοσημείωτο είναι ότι η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε στα ρήματα με πρόθεση, παρά τα ίδια ποσοστά στην αρχική αξιολόγηση με τα ρήματα (71, 66% και 71,33% αντιστοίχως), γεγονός σημαντικό, διότι οι λέξεις αυτές αποτελούνται στην πλειοψηφία τους από λόγια μορφήματα (βλ. Παράρτημα ΙΙ), τα οποία δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι τα σχολικά κείμενα στις μεγαλύτερες τάξεις αρχίζουν να εμπεριέχουν ολοένα και αυξανόμενο αριθμό τέτοιων λέξεων λόγω του δοκιμιακού χαρακτήρα τους.

Τέλος, τα δεδομένα των ποιοτικών ερωτήσεων σχετικά με το πώς αξιολογούν οι ίδιοι μαθητές την παρέμβαση, παρατηρούμε ότι το 73,33% των μαθητών απάντησαν πως η παρέμβαση αυτή τους βοήθησε αρκετά στην κατανόηση της ορθογραφίας των λέξεων, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (93,33%) απάντησε πως δεν τους δυσκόλεψε καθόλου η διαδικασία αυτή. Στην ερώτηση αν τα μαθήματα αυτά τους ήταν ευχάριστα, το 66,66% των μαθητών απάντησαν θετικά, γεγονός που δείχνει πως εκτός από τα αμιγώς διδακτικά αποτελέσματα, οι παρεμβάσεις προσέφεραν και ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα στους μαθητές. Επίσης, βλέπουμε ξεκάθαρα, στις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων, την προτίμηση των μαθητών στη διδασκαλία με χρήση Η/Υ, στοιχείο που αρχικά τους εντυπωσιάζει και έπειτα τους κινεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια με αποτέλεσμα η διδασκαλία να είναι πιο προσιτή για αυτούς αλλά και πιο εύκολη για τον εκπαιδευτικό. Τέλος, είναι φανερή η ευχαρίστηση των μαθητών για την διαδικασία, αφού σε μεγάλο ποσοστό απάντησαν ότι τους άρεσαν όλα όσα αφορούσαν σε αυτή.

Πρέπει εδώ να προσθέσουμε, πως η παρέμβαση αυτή στόχευε κυρίως στο να κατανοήσουν βαθύτερα οι μαθητές την εσωτερική δομή των λέξεων, γεγονός που πραγματοποιήθηκε τόσο με την οπτικοποίηση της δομής τους (τα μορφήματα των λέξεων παρουσιάστηκαν με διαφορετικό χρώμα) και τη μηχανική υποστήριξη (Η/Υ και προβολέας), όσο και με τη χρήση προσωπικού αναλογισμού και συζήτησης στην τάξη, ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές, για τη δομή και τη σημασία των μορφημάτων των σύνθετων αυτών λέξεων καθώς και για τον τρόπο που αυτά ενώνονται μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό, επιτεύχθηκε η επιτάχυνση της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό τόσο για την βελτίωση διαφόρων ορθογραφικών δυσκολιών, όσο και για τη γενίκευση των στρατηγικών αυτών σε σύνθετες λέξεις που θα συναντήσουν αργότερα στα σχολικά τους κείμενα.

Βέβαια παρατηρώντας τα υψηλά δεδομένα των μαθητών της πειραματικής και ομάδας ελέγχου στην αρχική αξιολόγηση (περίπου 70-80%) στις σύνθετες λέξεις, θα μπορούσαμε

να σχολιάσουμε, πως η παρέμβαση αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μικρότερες τάξεις, όπως η Γ' και η Δ' τάξη, χρησιμεύοντας αποκλειστικά ως πρόληψη στην ανάπτυξη μεταγενέστερων δυσκολιών που αφορούν στην ορθογραφία των σύνθετων λέξεων, αφού η αναφορά των σχολικών βιβλίων σε αυτού του είδους τις λέξεις είναι ελάχιστη. Μέσω μιας τέτοιας παρέμβασης, οι μαθητές θα είναι σε θέση με έναν γρήγορο, ενδιαφέρον και ευχάριστο για αυτούς τρόπο, να κατακτήσουν αλλά και να γενικεύσουν (μέσω των αδιάδακτων λέξεων και των ψευδολέξεων) τις στρατηγικές κατάκτησης της ορθογραφίας. Θα μπορούσε επίσης, να αποτελέσει τη βάση για παρόμοιες διδασκαλίες που αφορούν στην ορθογραφία όχι αποκλειστικά των σύνθετων λέξεων αλλά και άλλου είδους λέξεων, όπως είναι οι απλές κλιτές λέξεις ή παράγωγες λέξεις, όπως στη μελέτη των Τσεσμελή και Ντούβαλη (2009).

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε πως για τη διεξαγωγή μιας τέτοιου είδους παρέμβασης, είναι απαραίτητα εκπαιδευτικά λογισμικά αυτής της κατηγορίας (όπως το Smart Notebook), τα οποία αποτελούν ένα εύχρηστο, ευέλικτο και ενδιαφέρον εργαλείο για τους μαθητές που μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε ένα δημιουργικό, εκπαιδευτικό παιχνίδι. Οι νέες τεχνολογίες άλλωστε έχουν ήδη εισχωρήσει στην εκπαίδευση και όλα δείχνουν πως στο μέλλον θα μονοπωλούν τη διδασκαλία. Δε θα ήταν σοφό λοιπόν από μέρους των εκπαιδευτικών να μη χρησιμοποιήσουν έναν τέτοιο «σύμμαχο» για την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Με τη χρήση άλλωστε τέτοιων αλλά και άλλου είδους λογισμικών, οι μαθητές μπορούν να γίνουν ικανοί να εντοπίζουν, να ερμηνεύουν και να συνδυάζουν δημιουργικά τις πληροφορίες που εκλαμβάνουν από ετερόκλητες πηγές, ώστε να απομονώνουν, να ορίζουν και να λύνουν τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν. Αυτό άλλωστε προστάζει και η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη (Φωκίδης & Τσολακίδης, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, σε παρεμβάσεις όπως η δική μας, τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται έχουν τη δυνατότητα να αντικαθιστούν πλήρως τις καρτέλες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τέτοιου είδους διδασκαλίες, οι οποίες είναι σχεδιασμένες με χαρτόνι και μαρκαδόρο και απαιτούν κόπο και χρόνο. Επίσης, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο, όπως το λογισμικό Notebook, δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να κυκλώνουν, να υπογραμμίζουν, να χρωματίζουν, να μετακινούν, να χωρίζουν και να αντιγράφουν λέξεις, στοιχείο που τους βοηθά να αντιληφθούν τη δομή και την εσωτερική μορφή των λέξεων με έναν πιο απτό τρόπο, που τους ελκύει το ενδιαφέρον για περαιτέρω παρατήρηση. Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη παρέμβαση θεωρήθηκε αναγκαίο τα κοινά μορφήματα των λέξεων να έχουν κοινό χρώμα, διαφορετικό από τα υπόλοιπα μορφήματα που δεν είχαν καμία ομοιότητα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές

βοηθήθηκαν όχι μόνο στο να παρατηρήσουν το κοινό μόρφημα του ζεύγους των λέξεων αλλά και να το επεξεργαστούν όσον αφορά στη δομή του και να συζητήσουν πάνω σε αυτό με την εκπαιδευτικό. Έτσι, τα αποτελέσματα ήταν πολύ πιο άμεσα και έντονα και με πολύ πιο ευχάριστο τρόπο για τους μαθητές.

Μια τέτοιου είδους παρέμβαση θα μπορούσε εκτός από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης να βοηθήσει επίσης μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Οι μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κυρίως δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής. Όσον αφορά στη δική μας μελέτη, στην πειραματική ομάδα δεν υπήρχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους παρουσιάζουν συνήθως τέτοιου είδους δυσκολίες. Πράγματι, παρατηρώντας τα ατομικά τους αποτελέσματα, βλέπουμε πως οι δύο από τους πέντε είχαν ιδιαίτερα χαμηλή ορθογραφική επίδοση στην ψυχομετρική αξιολόγηση, ενώ η πλειοψηφία τους βελτίωσε σημαντικά την επίδοσή τους ως αποτέλεσμα της παρούσας παρέμβασης.

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της ορθογραφίας σύνθετων γλωσσικών ερεθισμάτων στα πλαίσια της ενιαίας τάξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bailet, L.L. (1991). Development and disorders of spelling in the beginning school years. Στο A.M. Brain, L.L. Bailet & L.C. Moats (Eds), *Written Language Disorders: Theory into Practice*, 1-21. Austin: TX: Pro-ed.
- Διαμαντάκη Κ., Ντάβου Μ., & Πανούσης Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ehri, L. C.(1987). *Learning to Read and Spell Words*. Στο M.L. Wolraich & Rou (Eds), *Advances in developmental and behavioral pediatrics*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ματσαγγούρας, Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μελίστα Α. (1990). *Η Διδασκαλία της Γραφής και της Ορθογραφίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Τα Εκπαιδευτικά.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2007). Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β', Γ', Δ' και Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 129-146.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Ευδόπουλος, Γ. (2007). *Λεξικολογία. Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παντελιάδου Σ. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τί και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: (αυτοέκδοση).
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α. (2007). *Η σύνθεση των λέξεων. Διαγλωσσική μορφολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Schober, O. (2006). *Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. 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.
- Smart Technologies ULC (2007). *Smart Notebook software (Version 10.0)*. [Computer software]. Calgary: Canada.
- Στασινός, Δ.Ε. (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τριανταφυλλίδης, Μ (1913). *Η Ορθογραφία μας*. Αθήνα: Εστία.
- Τσεσμελή, Σ. Ν., & Seymour, P.H.K. (2007). Μορφολογική δομή παράγωγων λέξεων και ορθογραφική επίδοση δυσλεξιών μαθητών: Εκπαιδευτική παρέμβαση. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(1), 86-110.
- Τσεσμελή, Σ. Ν., & Ντούβαλης, Δ. (2009). Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού λογισμικού Smart Notebook σε παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο: Αυγερινός, Ε. Π. (Επιμ.). *Σύγχρονες τάσεις για τη συνεισφορά των Νέων Τεχνολογιών σε μια ποιοτική Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Φωκίδης Μ. & Τσολακίδης Κ. (2007). *Εικονική Πραγματικότητα στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου projects στο σχολείο..* Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΑρχική και Τελική Αξιολόγηση Λέξεων

1. Χαρτοπόλεμος- χαρτοσακούλα
2. Βορειοδυτικός –βορειοανατολικός
3. Τρεμοπαίζω-τρεμοσβήνω
4. Ξεπλένω-ξεκολλά
5. Τραπεζομάντιλο – χαρτομάντιλο
6. Μεταβγαίνω- μετατρέχω
7. Μονόχρωμος- ανοιχτόχρωμος
8. Σκουπιδοτενεκές-σκουπιδότοπος
9. Υπερδέχομαι- αναδέχομαι
10. Καλοπερνώ- φτωχοπερνώ
11. Φιλειρηνικός- φιλάργυρος
12. Χαρτοφύλακας- χαρτοπολτός
13. Στριφογυρίζω – πισωγυρίζω
14. Πιπερόμυλος – σοκολατόμυλος
15. Ξεγράφω- ξεσηκώνω
16. Ομορφοντυμένος-πρασινοντυμένος
17. Χαρτογραφώ- αρθρογραφώ
18. Ανθοστολίζω-ανθοφορώ
19. Ξυλομπογιά – νερομπογιά
20. Φιλήσυχος –φιλελεύθερος
21. Τρεμοκλείνω- τρεμοβγάζω
22. Αναβάλλω – περιβάλλω
23. Καλοντυμένος-κακοντυμένος
24. Προβάλλω- επιβάλλω
25. Ηλιοψημένος-ηλιοκαμένος
26. Αντιλαμβάνομαι-περιλαμβάνομαι
27. Μωρομάντιλο- κεφαλομάντιλο
28. Πολύχρωμος – σκουρόχρωμος
29. Υποδέχομαι- παραδέχομαι
30. Πρωτοακούω – πρωτοδιαβάζω
31. Σκουπιδόσπιτο – σκουπιδόξυλο

32. Παραμένω – παραβλέπω
33. Γκριζοπράσινο – γαλαζοπράσινο
34. Μετακινώ – μεταποιώ
35. Ατμόλουτρο- ατμομηχανή
36. Ηλιομαυρισμένος- ηλιοζαρωμένος
37. Πρωτοβλέπω- πρωτοκάνω
38. Ηχογραφώ – δακτυλογραφώ
39. Ανεμόμυλος- νερόμυλος
40. Διπλοπερνώ- ομορφοπερνώ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ

Διδαγμένες λέξεις

1. Χαρτοπόλεμος - χαρτοσακούλα
2. Τραπεζομάντιλο – χαρτομάντιλο
3. Σκουπιδοτενεκές-σκουπιδότοπος
4. Ανεμόμυλος- νερόμυλος
5. Ατμόλουτρο-ατμομηχανή
6. Ξυλομπογιά – νερομπογιά

Αδίδακτες λέξεις

1. Χαρτοφύλακας- χαρτοπολτός
2. Μωρομάντιλο- κεφαλομάντιλο

Ψευδολέξεις

1. Σκουπιδόσπιτο – σκουπιδόξυλο
2. Πιπερόμυλος - σοκολατόμυλος

ΕΠΙΘΕΤΑ

Διδαγμένες λέξεις

1. Βορειοδυτικός – βορειοανατολικός
2. Γκριζοπράσινο – γαλαζοπράσινο
3. Φιλήσυχος –φιλελεύθερος
4. Πολύχρωμος – σκουρόχρωμος
5. Ηλιοψημένος-ηλιοκαμένος
6. Καλοντυμένος-κακοντυμένος

Αδίδακτες λέξεις

1. Φιλειρηνικός- φιλάργυρος
2. Μονόχρωμος- ανοιχτόχρωμος

Ψευδολέξεις

1. Ηλιομαυρισμένος- ηλιοζαρωμένος
2. Ομορφοντυμένος- πρασινοντυμένος)

Τσόλκα Ε. (2010). *Εναλλακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στα πλαίσια της ενιαίας τάξης. Προτάσεις για μαθητές με αναπτυξιακή δυσλεξία*. Πτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΡΗΜΑΤΑΔιδαγμένες λέξεις

1. Τρεμοπαίζω – τρεμοσβήνω
2. Ηχογραφώ – δακτυλογραφώ
3. Ανθοστολίζω-ανθοφορώ
4. Καλοπερνώ-φτωχοπερνώ
5. Πρωτοακούω – πρωτοδιαβάζω
6. Στριφογυρίζω – πισωγυρίζω

Αδίδακτες λέξεις

1. Χαρτογραφώ- αρθρογραφώ
2. Πρωτοβλέπω- πρωτοκάνω

Ψευδολέξεις

1. Τρεμοκλείνω- τρεμοβγάζω
2. Διπλοπερνώ- ομορφοπερνώ

ΠΡΟΘΕΣΗ – ΡΗΜΑΔιδαγμένες λέξεις

1. Ξεπλένω-ξεκολλάω
2. Υποδέχομαι- παραδέχομαι
3. Παραμένω – παραβλέπω
4. Αναβάλλω – περιβάλλω
5. Μετακινώ – μεταποιώ
6. Αντιλαμβάνομαι-περιλαμβάνομαι

Αδίδακτες λέξεις

1. Ξεγράφω- ξεσηκώνω
2. Προβάλλω- επιβάλλω

Ψευδολέξεις

1. Υπερδέχομαι- αναδέχομαι
2. Μεταβγαίνω- μετατρέχω

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

1. Τα μαθήματα που πραγματοποιήσαμε μαζί σε βοήθησαν να καταλάβεις καλύτερα την ορθογραφία των λέξεων;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

2. Τα μαθήματα που πραγματοποιήσαμε μαζί ήταν δύσκολα για σένα;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

3. Τα μαθήματα που πραγματοποιήσαμε μαζί ήταν ευχάριστα για σένα;

πολύ

αρκετά

λίγο

καθόλου

4. Τί σου άρεσε περισσότερο στα μαθήματα αυτά;

.....
.....

5. Τί δε σου άρεσε καθόλου στα μαθήματα αυτά;

.....
.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Πίνακας 1. Χρονολογική ηλικία, γλώσσα καταγωγής και αποτελέσματα στη σταθμισμένη ορθογραφία των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας

A/A	Όνομα	Χρονολογική Ηλικία	Γλώσσα	N	%	Εκατοστημόρια
1	Άννα	10:06:09	Μονόγλωσση	51	86	>95ο
2	Simon	11:00:27	Δίγλωσσος	21	35	>25ο
3	Ελένη	10:02:23	Μονόγλωσση	58	96.7	>95ο
4	Γιώργος	10:03:05	Μονόγλωσσος	46	76.7	>95ο
5	Μαρία	11:01:14	Μονόγλωσση	37	61.7	>95ο
6	Κώστας	10:11:04	Μονόγλωσσος	52	86.7	>95ο
7	Μάριος	11:00:23	Μονόγλωσσος	57	95	>95ο
8	Peter	11:06:18	Δίγλωσσος	28	46.7	>50ο
9	John	11:00:20	Δίγλωσσος	26	43.3	50ο
10	Amy	10:09:05	Δίγλωσση	43	71.7	>95ο
11	Samantha	10:10:27	Δίγλωσση	24	40	<25ο
12	Γιάννης	10:08:20	Μονόγλωσσος	41	68.3	>95ο
13	Μανώλης	11:00:17	Μονόγλωσσος	35	58.3	>95ο
14	Νικολέτα	10:03:20	Μονόγλωσση	52	86.7	>95ο
15	Λάμπρος	10:07:19	Μονόγλωσσος	48	80	>95ο

* Τα ονόματα των μαθητών είναι ψευδώνυμα

Πίνακας 2. Χρονολογική ηλικία, γλώσσα καταγωγής και αποτελέσματα στη σταθμισμένη ορθογραφία των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου

A/A	Όνομα	Χρονολογική Ηλικία	Γλώσσα	N	%	Εκατοστημόρια
1	Νίκος	11:00:09	Μονόγλωσσος	58	96.7	>95ο
2	Λευτέρης	10:03:02	Μονόγλωσσος	48	80	>95ο
3	Δήμητρα	10:06:19	Μονόγλωσση	38	63.3	>95ο
4	Αντρέας	10:06:11	Μονόγλωσσος	52	86.7	>95ο
5	Σπύρος	10:10:13	Μονόγλωσσος	57	95	>95ο
6	Σταμάτης	10:04:20	Μονόγλωσσος	53	88.3	>95ο
7	Χριστίνα	10:05:22	Μονόγλωσση	55	91.7	>95ο
8	Δημήτρης	10:09:27	Μονόγλωσσος	43	71.7	>95ο
9	Θάνος	11:00:20	Μονόγλωσσος	56	93.3	>95ο
10	Ιωάννα	11:09:24	Μονόγλωσση	45	75	>95ο

* Τα ονόματα των μαθητών είναι ψευδώνυμα

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Η χρονολογική ηλικία δίνεται σε έτη, μήνες και ημέρες (π.χ., Νίκος: 11: 00: 09= 11 έτη, 0 μήνες, 9 ημέρες). Ο αριθμός N αναφέρεται στον απόλυτο αριθμό ορθών απαντήσεων κάθε μαθητή στη σταθμισμένη ορθογραφία, ενώ το σύμβολο % αναφέρεται στην αντίστοιχη εκατοστιαία επίδοση των ορθών απαντήσεων κάθε μαθητή στο ίδιο κριτήριο. Οι βαθμοί αυτοί συνοδεύονται από τα εκατοστημόρια που αποτελούν την εκατοστιαία αναλογία της επίδοσης του παιδιού συγκριτικά με το μέσο όρο της τάξης του σε σχέση με το κριτήριο αυτό (π.χ. Νίκος: >95ο). Εκατοστημόρια μικρότερα του 5 σημαίνουν ότι ο μαθητής αποκλίνει σημαντικά από το Μ.Ο. των ομηλικών του (2σ), ενώ εκατοστημόρια μικρότερα του 30° αποτελούν κρίσιμες ενδείξεις σημαντικών δυσκολιών του μαθητή στο συγκεκριμένο κριτήριο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Samantha: Αρχική Αξιολόγηση

1	Χαρτοπορτοφόλι	Χαρτοβακούλα
2	Βόρειοανατολικός	Βορειοανατολικός
3	Τρεμοπαίζο	Τρεμοθήκη
4	Ξεπλύνω	Ξεπλύνω
5	Χαρτοφυλάκι	Χαρτοφυλάκι
6	Μετατρέπω	Μετατρέπω
7	Ανεκχώρημος	Ανεκχώρημος
8	Σκουπιδοτσενάκι	Σκουπιδοτσάκι
9	Ανυπόθετος	Ανυπόθετος
10	Φαλακροειδής	Φαλακροειδής
11	Χαρτοφυλάκι	Χαρτοφυλάκι
12	Σκουπιδοτσάκι	Σκουπιδοτσάκι
13	Παραφύλαξη	Παραφύλαξη
14	Παραφύλαξη	Παραφύλαξη
15	Ξεπλύνω	Ξεπλύνω
16	Παραφύλαξη	Παραφύλαξη
17	Χαρτοφυλάκι	Χαρτοφυλάκι
18	Ανυπόθετος	Ανυπόθετος
19	Ξεπλύνω	Ξεπλύνω
20	Φαλακροειδής	Φαλακροειδής

Samantha: Συνέχεια αρχικής αξιολόγησης

21. Τρεμοκάλυπο.....	Τρεμοβράχο.....
22. Αναβαίδο.....	Περιβαίδο.....
23. Κυκονοσημείος.....	Κυκονοσημείος.....
24. Προβαίδο.....	Επιβαίδο.....
25. Ηλιοσημείος.....	Ηλιοσημείος.....
26. Ανεδαμβαίωμα.....	Περιδαμβαίωμα.....
27. Μορφομαίνοσηδο.....	Κεφαδομαίνοσηδο.....
28. Ποσειδωνικός.....	Σκουροίχμος.....
29. Υποδείχομε.....	Πυριδείχομε.....
30. Προτακύνιο.....	Προτακύνιο.....
31. Σκουροίχμος.....	Σκουροίχμος.....
32. Παραβαίδο.....	Παραβαίδο.....
33. Γεωμορφωτικός.....	Γεωμορφωτικός.....
34. Μετακύνιο.....	Μετακύνιο.....
35. Αεριομαρμαίνο.....	Αεριομαρμαίνο.....
36. Ηλιοσημείος.....	Ηλιοσημείος.....
37. Προτακύνιο.....	Προτακύνιο.....
38. Δακτυλοσημείος.....	Δακτυλοσημείος.....
39. Ανεμοκύνιος.....	Νεροκύνιος.....
40. Δυοδακτυλίο.....	Ομομορφωτικό.....

Samantha: Τελική Αξιολόγηση

1	Χαρτοπόδημος	Χαρτοβικουίδα
2	Βορειοδυτικός	Βορειοανατολικός
3	Τρεκοπαίζω	Τρεκοβήνω
4	Ξεπιδείνω	Ξεκοιδιάω
5	Τραπεσομαίνω	Χαρτομαίνω
6	Μεταβρένω	Μεσατρέχω
7	Μανοχρώμος	Ανοιχτοχρυσός
8	Σκουροδοσενέικες	Σκουροδοξόπος
9	Υπερδέχομαι	Αναδέχομαι
10	Καλοπερνάω	Φοσκοπερνάω
11	Φιλτρηνικός	Φιλτρήσιος
12	Χαρτοφύλακας	Χαρτοποδοτός
13	Στραφοχυρίζω	Πίσωχυρίζω
14	Πεπερόμυθος	Ξοκολατσόμυθος
15	Ξεφραίω	Ξεσκιάνω
16	Ομορφονεμμένος	Πρασκονεμμένος
17	Χαρτογραφώ	Αερογραφώ
18	Ανοσοδηΐζω	Ανοσοφορ
19	Ξυλολοποριά	Μερολοποριά
20	Φιλολόγος	Φιλολόγοσφρας
21	Τρεβοκρίνω	Τρεβοκρίνω
22	Αναβαίνω	Περεβαίνω
23	Καλοναίικος	Κακοναίικος

Samantha: Συνέχεια τελικής αξιολόγησης

24. Προβάδω.....	Επιβάδω.....
25. Ηδωοκημένος.....	Ηδωοκαμένος.....
26. Αντιδιαβασίαι.....	Περιαβαίνομαι.....
27. Μορμυίνω.....	Κεφαλομυίνω.....
28. Ροδύκρυτος.....	Σκουρόχρυσος.....
29. Υποδεχάμαι.....	Παραδεχάμαι.....
30. Προσάκουσ.....	Πρωτοσυβάζω.....
31. Σκοπήδω.....	Σκαπηδω.....
32. παραίνο.....	Παραβλέπω.....
33. Γκρυσπραίνω.....	Γαδοσπραίνω.....
34. Μετακίω.....	Μεταπίω.....
35. Αφροδουσο.....	Αφροδουσανή.....
36. Ηδωοκαμένος.....	Ηδωοκαμένος.....
37. Πρωτοβλέπω.....	Πρωτοκάνω.....
38. Ηχογραφώ.....	Γαλαξογραφώ.....
39. Ανεμόμετρο.....	Νερόμετρο.....
40. Σηλομετρο.....	Ομομετρο.....