

Ξάνθη Στυλιανή,
Δασκάλα Ειδικής Αγωγής σε τμήμα ένταξης στο 1^ο Δημ. Σχ. Καισαριανής –
Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό στη Γνωσιακή Επιστήμη,
sxanthi@sch.gr

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΕΡΓΑ
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ: ΜΙΑ
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Περίληψη

Στην εργασία αυτή αξιολογήθηκε η ορθογραφική ικανότητα 89 μαθητών¹ Δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, 22 με υψηλή σχολική επίδοση και 67 με μαθησιακές δυσκολίες, με δύο δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής και δύο δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης. Ο στόχος ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός δυσκολίας μεταξύ αυτών των ορθογραφικών έργων, καθώς και η σχέση που τα συνδέει. Θεωρήθηκε ότι αυτή η διερεύνηση θα επέτρεπε την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τους γνωστικούς και γλωσσικούς μηχανισμούς που ενεργοποιούνται στα δύο είδη ορθογραφικών έργων και το πώς αυτοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών μεταξύ των δύο ειδών ορθογραφικών έργων, καλύτερες επιδόσεις και των δύο ομάδων των μαθητών στα έργα ορθογραφικής παραγωγής και μέτρια συσχέτιση μεταξύ των έργων ορθογραφικής παραγωγής και ορθογραφικής επίγνωσης. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλα τα ορθογραφικά έργα και μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις μεταξύ των ορθογραφικών έργων.

Λέξεις-κλειδιά: ορθογραφική ικανότητα, ορθογραφική παραγωγή, ορθογραφική επίγνωση, υψηλή σχολική επίδοση, μαθησιακές δυσκολίες

1. Εισαγωγή

Η ορθογραφική ικανότητα συνδέεται άμεσα με τις γλωσσικές γνώσεις του παιδιού, τη φωνολογική, τη μορφοσυντακτική και σημασιολογική επίγνωση, τις γνωστικές λειτουργίες (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και τις μεταγνωστικές ικανότητες (έλεγχος και επιλογή ορθογραφικών στρατηγικών). Για να γράφει ορθογραφημένα ο μαθητής, πρέπει να είναι ικανός να διαβάζει τη λέξη, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τις σχέσεις των φωνημάτων και της δομής τους, να εφαρμόζει φωνητικές γενικεύσεις, να έχει στη μνήμη του την οπτική αναπαράσταση της λέξης και να την ανακαλεί όταν τη χρειάζεται, καθώς και να χρησιμοποιεί δεξιότητες λεπτής κινητικότητας για να τη γράψει (Ariel, 1992). Δεν είναι έμφυτη αλλά αναπτύσσεται σταδιακά και είναι μια παρατεταμένη και πολύπλοκη διαδικασία (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Όσο αναπτύσσεται το παιδί και ιδιαίτερα όταν έρθει στο σχολείο σε επαφή με τον κώδικα, με έναν οργανωμένο τρόπο, αποκτά πλέον δεξιότητες ορθογραφίας.

Σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος η εκμάθηση της ορθογραφίας θα πρέπει να γίνεται μέσα από μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης, διερεύνησης και ενεργητικής εμπλοκής του ίδιου του μαθητή (ΠΙ., 2003). Σε όλη αυτή την προσπάθεια του μαθητή, η καλλιέργεια μεταμορφολογικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα ενδεδειγμένη και μάλιστα προάγει την αυτόνομη κατάκτηση της ορθογραφικής γνώσης (Carlisle, 1987· Sénéchal, Basque, & Leclaire, 2006). Οι μαθητές προσεγγίζοντας την ορθογραφία ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος θα πρέπει να συνυπολογίζουν την ήδη κερτημένη τους φωνολογική, γραμματική και λεξιλογική γνώση, να αντιλαμβάνονται και να εντοπίζουν τα λάθη τους, να κρίνουν ποιο γραμματικό κανόνα ή πηγή ορθογραφικής γνώσης χρειάζεται να επιλέξουν. Δηλαδή είναι αναγκαίο να μπορούν να ελέγχουν την ορθογραφική γνώση τους, να την επεξεργάζονται και να τη χρησιμοποιούν κατάλληλα με δική τους ευθύνη (Cootes & Simpson, 1996).

Δύο βασικά συστατικά της ορθογραφικής ικανότητας είναι η ορθογραφική παραγωγή και η ορθογραφική επίγνωση. Αν και η σχέση τους δεν έχει ακόμα επαρκώς μελετηθεί, ωστόσο τα αποτελέσματα ερευνών και με παιδιά (Cassar & Treiman, 1997· Siegel, Share, & Geva, 1995) και με ενήλικους (Perry, Ziegler, & Coltheart, 2002) φαίνεται να συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι τα

δύο αυτά συστατικά δεν ταυτίζονται, παρότι συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Τα ορθογραφικά έργα που εντάσσονται σε καθένα από τα παραπάνω συστατικά φαίνεται να παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ανάλογα με τις απαιτήσεις που έχουν και τους μηχανισμούς του γνωστικού συστήματος που ενεργοποιούν.

Σε έργα ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση οι μαθητές χρειάζεται να έχουν αναπτύξει και να ενεργοποιήσουν πολλές δεξιότητες προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν επαρκώς σ' αυτού του τύπου τα ορθογραφικά έργα. Θα πρέπει να γράφουν με άνεση ώστε το ορθογραφικό έργο να ολοκληρωθεί μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο. Να έχουν γνώση ορθογραφίας και φωνημική επίγνωση ώστε να αποτυπώνονται όλα τα φωνήματα σε γράμματα. Να διαθέτουν καλή ακουστική μνήμη και διάκριση και να είναι σε θέση να κωδικοποιήσουν τους ήχους σε γράμματα, λέξεις και προτάσεις. Να συγκρατούν το νόημα ώστε να υπάρξει αυτοδιόρθωση σε περίπτωση λάθους. Να γνωρίζουν τα σημεία στίξης και να μπορούν να τονίζουν σωστά.

Σε έργα ορθογραφικής επίγνωσης οι απαιτήσεις της ορθογραφικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα υψηλές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να πρέπει να ενεργοποιούν σύνθετες γνωστικές ικανότητες προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν επαρκώς στο ορθογραφικό έργο. Οφείλουν διαρκώς να προβληματίζονται, να ανακαλούν την προηγούμενη ορθογραφική γνώση, να την επιμερίζουν και να επιλέγουν εκείνο το στοιχείο που τους ταιριάζει κάθε φορά, έχοντας τον έλεγχο της διαδικασίας. Για να συμπληρώσουν το σωστό γράμμα που λείπει σε λέξεις ενός κειμένου ή να διορθώσουν λάθη που υπάρχουν σε ένα κείμενο οι μαθητές οφείλουν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την κεκτημένη γνώση τους και σύμφωνα με αυτή να συμπληρώσουν το γράμμα που λείπει ή να κάνουν όποια διόρθωση νομίζουν. Θα πρέπει να θέσουν σε λειτουργία τις απαραίτητες γνωστικές και μεταγνωστικές τους λειτουργίες και κυρίως να ελέγξουν τη σκέψη τους κατά την εκτέλεση του ορθογραφικού έργου. Έτσι, οδηγούνται στον αυτοέλεγχο και την αυτορύθμιση κατά την ορθογραφική διαδικασία (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005).

Γενικά κατά τη διαδικασία της ορθογραφημένης γραφής οι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται είναι: η οπτική αντίληψη, η ακουστική αντίληψη, η φωνολογική επίγνωση, η κινητική ικανότητα, ο οπτικοκινητικός συντονισμός, ο προσανατολισμός, η μνήμη, (βραχύχρονη, εργαζόμενη και μακρόχρονη), η επιλεκτική προσοχή και τα κίνητρα. Αν και η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει καθορίσει με σαφήνεια ένα κεντρικό προφίλ, ωστόσο

συναντώνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές ορισμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την γνωστική ανάπτυξη, την προσοχή, την συγκέντρωση, τις επιτελικές λειτουργίες και τη μνήμη. Συγκεκριμένα εντοπίζονται ανεπάρκειες που εστιάζονται είτε στην οπτικοαντιληπτική είτε στην ακουστικοφωνητική λειτουργία και κυρίως στην επάρκεια των λειτουργιών αυτών οι οποίες συνδέονται με τη μεταγνωστική επίγνωση. Όσον αφορά τις ορθογραφικές δυσκολίες στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σχετικές μελέτες αναδεικνύουν ότι συχνά παρουσιάζουν σοβαρές και διαρκείς δυσκολίες τόσο στην αποτύπωση της φωνολογικής δομής των λέξεων όσο και στην ορθογραφημένη γραφή τους (Διαμαντή, 2010). Αυτή η ελλειμματική ικανότητα στην απόδοση της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων εμποδίζει το σχηματισμό ενός νοητικού ορθογραφικού λεξικού, δηλαδή της γνώσης για τον τρόπο που γράφονται οι λέξεις, με αποτέλεσμα τη δυσκολία ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001· Snowling, 2000). Σύμφωνα με τον Βογινδρούκα και τη Γρηγοριάδου, (2000) τα λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης και ακολουθίας, σε διαταραχές της ανάπτυξης του προφορικού λόγου (μεταγλωσσικές ικανότητες) και σε δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου. Γενικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να εσωτερικεύσουν τους φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες και να τους χρησιμοποιήσουν με σωστό τρόπο (Μάρκου, 1998· Πάμπουλου, Detheridge, & Detheridge, 2007· Σπαντιδάκης, 2009). Επίσης, η εκτίμηση της ορθογραφικής ορθότητας αποτελεί για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μια σημαντικά απαιτητική διαδικασία (Παντελιάδου, 2000).

Στην εργασία που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο αξιολογήθηκε η ορθογραφική ικανότητα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού συγκριτικά με την ορθογραφική ικανότητα μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση αντίστοιχης ηλικίας σε έργα ορθογραφικής παραγωγής σε επίπεδο λέξης και συνεχούς κειμένου και σε έργα ορθογραφικής επίγνωσης με τη συμπλήρωση κενών και τη διόρθωση λαθών σε κείμενο. Μέσα από συγκρίσεις των επιδόσεων των μαθητών στα τέσσερα ορθογραφικά έργα μελετάται η διαφοροποίηση της ορθογραφικής ικανότητας μεταξύ των δύο ομάδων των μαθητών, ο βαθμός δυσκολίας του κάθε ορθογραφικού έργου και οι μηχανισμοί του γνωστικού συστήματος που ενεργοποιούνται. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνηθούν αφενός τα προβλήματα και οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή και αφετέρου να

εξεταστεί η σχέση δύο βασικών συστατικών της ορθογραφικής ικανότητας, της ορθογραφικής παραγωγής και της ορθογραφικής επίγνωσης. Ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη αυτής της σχέσης τόσο στον διεθνή χώρο σε παιδιά (Cassar & Treiman, 1997· Siegel, Share, & Geva, 1995) και σε ενηλίκους (Perry, Ziegler, & Coltheart, 2002) όσο και στον ελληνικό χώρο σε παιδιά (Διακογιώργη, Τασιοπούλου, & Κουρκούτα, 2008). Οι περισσότερες έχουν ασχοληθεί με τις στρατηγικές που υιοθετεί ένα παιδί προκειμένου να μάθει να γράφει ορθογραφημένα την ελληνική γλώσσα (Αϊδίνης, 2010· Chiloudaki & Bryant, 2002· Διακογιώργη, Μπαρής, & Βαλμάς, 2005· Nikolopoulos et al., 2006), με το είδος των ορθογραφικών λαθών που κάνουν οι έλληνες μαθητές του Δημοτικού (Αϊδίνης, 2010· Τσεσμελή, 2009) ή μελετούν τα γραπτά δυσλεξικών μαθητών που παρουσιάζουν ορθογραφικά λάθη (Αλευριάδου, Σέμογλου, & Οικονομίδου, 2011). Μια τέτοια διερεύνηση θεωρήθηκε ότι θα επέτρεπε την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων όσον αφορά τη διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού γενικότερα και ειδικότερα με μαθησιακές δυσκολίες σε έργα ορθογραφικής παραγωγής και ορθογραφικής επίγνωσης και τη σχέση αυτής της διαφοροποίησης με την αλληλεπίδραση ενός συνόλου γνωστικών και γλωσσικών παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών.

2. Παράγοντες που επηρεάζουν την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με επιστημονικές μελέτες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες σε κάποιους ή σε όλους από τους παρακάτω τομείς: οπτική διάκριση, φωνολογική ενημερότητα, καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου ή/και φωνολογικές δυσκολίες, αλληλουχία, οργάνωση και προσανατολισμός στο χώρο και χρόνο, βραχυπρόθεσμη μνήμη, κινητικές δυσκολίες, δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή (Αναστασίου, 1998· Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2000· Μάρκου, 1998· Singleton, 2003). Τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν μπορεί να προέρχονται από προβλήματα στην οπτική μνήμη, στην ακουστική και οπτική διάκριση και τις κινητικές δεξιότητες. Πολλοί μαθητές εμφανίζουν προβλήματα ορθογραφίας διότι, ενώ έχουν επαρκή γνώση της σχέσης ήχου και συμβόλου, δε θυμούνται τη σειρά των γραμμάτων. Βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου – γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη

και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων (Πάμπουλου, Detheridge, & Detheridge, 2007· Σπαντιδάκης, 2009).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να διαφέρουν από τους τυπικούς συνομηλίκους τους, στην οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία, αν και δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην όραση ή την ακοή. Όπως επισημαίνουν ο Μπότσας και η Παντελιάδου (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007, σ. 21-22), «οι κυριότερες περιοχές της οπτικής αντίληψης στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία». Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι αδύναμα στην ονομασία και ετικετοποίηση, έχουν αργούς ρυθμούς όσον αφορά στο να ονομάσουν γράμματα, αντικείμενα, χρώματα και εικόνες ενώ, άλλα αδυνατούν να διατηρήσουν σύνθετες πληροφορίες περισσότερο από ένα μικρό χρονικό διάστημα. Παιδιά με προβλήματα μνήμης μπορεί να μη θυμούνται πως σχηματίζονται τα διάφορα γράμματα και δυσκολεύονται να θυμηθούν τους διάφορους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες. Συχνά μπορεί να γράψουν τις λέξεις σωστά όταν είναι μεμονωμένες αλλά όχι σε κείμενο. Ειδικότερα προβλήματα στην οπτική μνήμη τα δυσκολεύουν να θυμηθούν τη σωστή ορθογραφία των λέξεων, ιδιαίτερα αυτών με ιστορική ορθογραφία. Προβλήματα στην οπτική διάκριση τα δυσκολεύουν να συγκρατούν στο νου τους την εικόνα των λέξεων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους και να αναγνωρίζουν τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων. Πολλά γράμματα τα βλέπουν καθρεπτικά όπως και λέξεις, ή από δεξιά προς τα αριστερά, και δυσκολεύονται να θυμηθούν την ορθογραφία τους. Προβλήματα στη φωνολογική μνήμη μπορεί να τα δυσκολεύουν να εντοπίσουν τη λέξη στη μνήμη τους ώστε να αποδώσουν όλους τους φθόγγους. Το πρόβλημα αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο σε πολυσύλλαβες λέξεις, όπου μπορεί να παραλείπουν συλλαβές. Έτσι κάνουν πολλά φωνολογικά λάθη.

Ο γνωστικός παράγοντας της προσοχής και συγκέντρωσης είναι πολύ σημαντικός καθώς συνδέεται άμεσα με την ορθογραφική ορθότητα, την αναγνώριση των λαθών και την επιλογή σημασιολογικών, συντακτικών και μορφολογικών συστατικών σε προτάσεις και κείμενα καθώς και με τον έλεγχο μέσω της επανεξέτασης. Πολλά λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από προβλήματα που σχετίζονται με την ελλειμματική προσοχή. Συγκεκριμένα μπορεί να γράψουν την ίδια λέξη με διαφορετικό τρόπο ακόμα και στην ίδια παράγραφο. Η προσοχή τους στις λεπτομέρειες είναι επιφανειακή. Έτσι μπορεί να προσέξουν μόνο μερικά

επιφανειακά χαρακτηριστικά, όπως τη μορφή ή τη φωνολογική απόδοση και να μη δώσουν σημασία στην σωστή ορθογραφία. Συχνά έχουν δυσκολία να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη τους. Μερικά παιδιά που είναι ιδιαίτερα παρορμητικά και προσπαθούν να ελέγξουν τα λάθη τους συνεχώς σβήνουν ή διαγράφουν τις λέξεις που νομίζουν ότι έχουν γράψει λάθος.

Πολλά λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα. Λόγω δυσκολιών στον προφορικό λόγο, τα παιδιά αυτά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά την ορθογραφία. Επειδή έχουν αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία, συγχέουν φωνήματα τα οποία διαφέρουν λίγο μεταξύ τους. Έτσι δεν διακρίνουν τα ηχηρά από τα άηχα σύμφωνα, συγχέουν φθόγγους που μοιάζουν, παραλείπουν φθόγγους που δεν είναι ευδιάκριτοι και συγχέουν φωνήεντα που προφέρονται παρόμοια. Δυσκολεύονται να αναλύσουν όλα τα φωνήματα σε μια λέξη με αποτέλεσμα είτε να προσθέτουν είτε να παραλείπουν συλλαβές. Μερικοί μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται να καταλάβουν τη μορφολογία των λέξεων (τα συστατικά χαρακτηριστικά) και τον τρόπο με τον οποίο τα συμφραζόμενα επηρεάζουν την ορθογραφία. Επίσης, επειδή δυσκολεύονται να συσχετίσουν εννοιολογικά τις λέξεις δυσκολεύονται να δουν και την ορθογραφική τους συγγένεια.

Η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών σχετίζεται και με τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, όπως ο έλεγχος και η επιλογή ορθογραφικών στρατηγικών. Η έρευνα στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών έδειξε πως οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικά μεταγνωστικά ελλείμματα που επηρεάζουν και την επίδοσή τους στην ορθογραφία. Σύμφωνα με αυτά τα ερευνητικά δεδομένα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αφορούν την αναγνώριση των απαιτήσεων του ορθογραφικού έργου. Έχουν δυσκολίες στο να επιλέξουν και να εφαρμόσουν ορθογραφικές στρατηγικές, καθώς και δυσκολίες στο να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν την απόδοσή τους και να αξιολογήσουν την επίδοσή τους σε ένα ορθογραφικό έργο (Μπότσαζ & Παντελιάδου, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να συνυπολογίσουν την ήδη κεκτημένη τους φωνολογική, γραμματική και λεξιλογική γνώση, να μην αντιλαμβάνονται και να μην εντοπίζουν τα λάθη τους και να μη μπορούν να κρίνουν ποιο γραμματικό κανόνα ή πηγή ορθογραφικής γνώσης χρειάζεται να επιλέξουν.

3. Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας που διενεργήθηκε ήταν: α) Να διερευνηθεί η δυσκολία δύο ειδών έργων: δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής / δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης. β) Μέσα από την ανάλυση και τη σύγκριση της ορθογραφικής συμπεριφοράς δύο ομάδων μαθητών, μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση – μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, σε κάθε είδος δοκιμασίας να διερευνηθεί η σχέση που συνδέει την ορθογραφική παραγωγή με την ορθογραφική επίγνωση. Αυτή η σχέση, σύμφωνα με τα έως τώρα βιβλιογραφικά δεδομένα, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς.

Οι κύριες υποθέσεις που αποτελούν τη βάση της παρούσας μελέτης είναι δύο.

Πρώτον, αναμένεται ότι οι επιδόσεις και των δύο ομάδων των μαθητών θα είναι υψηλότερες στις δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής και ιδιαίτερα στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων, γιατί ως έργο ανάκλησης της ορθογραφικής αναπαράστασης του εκάστοτε ορθογραφικού στόχου, απαιτεί χαμηλότερου επιπέδου γνωστικές διαδικασίες από αυτές που απαιτούνται από ένα μεταγνωστικό έργο όπως αυτό της ορθογραφικής επίγνωσης (Gombert, 1992). Από έρευνα των Διακογιώργη, Τασιοπούλου και Κουρκούτα (2008) έχει αναδειχτεί ότι κάποιες δοκιμασίες γνωστικής επίγνωσης ήταν δυσκολότερες για τα παιδιά από ότι οι δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής.

Δεύτερον, αναμένεται ότι οι επιδόσεις και των δύο ομάδων των μαθητών θα είναι χαμηλότερες στις δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης και ιδιαίτερα στη δοκιμασία Διόρθωση Λαθών, δεδομένων των εξαιρετικά υψηλού γνωστικού επιπέδου διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σε ένα μεταγνωστικό έργο όπως αυτό της ορθογραφικής επίγνωσης. Η εκτίμηση της ορθογραφικής ορθότητας θεωρείται μία απαιτητική διαδικασία που δυσκολεύει τους μαθητές και ειδικά αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007· Παντελιάδου, 2000· Σπαντιδάκης, 2009).

4. Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 67 μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για 27 κορίτσια και 40 αγόρια ηλικίας 9-12 ετών, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=20), Ε' (N=33) και ΣΤ' (N=14). Τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες, οι οποίοι δέχονταν υποστηρικτική

διδασκτική παρέμβαση σε τμήματα ένταξης και είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από ΚΕΔΔΥ ή άλλη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, μας τους υπέδειξαν οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης. Από τη διάγνωση διαπιστώθηκε ότι στην ψυχολογική αξιολόγηση οι μαθητές αυτοί παρουσίαζαν απόκλιση μεταξύ λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης στις κλίμακες του WISC-III, με καλύτερες επιδόσεις είτε στη λεκτική είτε στην πρακτική. Αντιμετώπιζαν επίσης προβλήματα στην αισθησιοκινητική ανατροφοδότηση, στην ικανότητα πρόβλεψης της σχέσης που υπάρχει μεταξύ επιμέρους στοιχείων, στην αντιληπτική οργάνωση και στην ταχύτητα επεξεργασίας - γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και ψυχοκινητική ταχύτητα. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι είχαν πολύ καλό επίπεδο προφορικού λόγου, αλλά παρουσίαζαν προβλήματα στον γραπτό λόγο: ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή. Κανένας από τους μαθητές δεν εμφάνιζε διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, ούτε δυσκολίες μάθησης οφειλόμενες είτε σε ελλιπή φοίτηση είτε σε πολιτισμικούς παράγοντες. Αυτές οι διαγνώσεις είναι συμβατές με την πλειονότητα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί έως σήμερα για τις μαθησιακές δυσκολίες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν 22 μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Πρόκειται για 14 κορίτσια και 8 αγόρια ηλικίας 9-12 ετών, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=5), Ε' (N=9) και ΣΤ' (N=8). Τους συγκεκριμένους μαθητές μας τους υπέδειξαν οι δάσκαλοι των τάξεων στις οποίες φοιτούσαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Με κριτήριο την υψηλή ανταπόκριση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της τάξης τους σε όλα τα μαθήματα, οι δάσκαλοι μας υπέδειξαν από έναν έως τρεις μαθητές με υψηλές επιδόσεις. Θεωρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ αποτελεσματικοί στην πρόγνωση της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών, γιατί βασίζονται σε καθημερινές συστηματικές παρατηρήσεις των μαθητών (Triga, 2004). Αποκλείστηκαν μαθητές μέτριας ή χαμηλής σχολικής επίδοσης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, γιατί στόχος της έρευνας ήταν αφενός να αξιολογηθεί ο βαθμός δυσκολίας των συγκεκριμένων ορθογραφικών έργων με μαθητές που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή και αφετέρου να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση ενός συνόλου γνωστικών και γλωσσικών παραγόντων που διαφοροποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους τυπικούς συνομηλίκους τους και επηρεάζουν την ορθογραφική τους ικανότητα.

4.2. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε 11 δημόσια δημοτικά σχολεία γειτονικών περιοχών της πόλης των Αθηνών Ζωγράφου, Αθήνας (Γουδί, Παγκράτι) και Καισαριανής. Η διαδικασία χορήγησης των τεσσάρων δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε σε ήσυχο χώρο εντός του σχολικού ωραρίου σε μία συνεδρία ανά μαθητή διάρκειας 20 λεπτών συνολικά (χωρίς, ωστόσο, περιορισμούς χρόνου για να μην επηρεαστεί από αυτούς η επίδοση). Στην δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων οι λέξεις υπαγορεύονταν με ρυθμό που προσαρμόζονταν στην ταχύτητα γραφής του εξεταζόμενου αρχικά ως λέξη, μετά ως πρόταση που περιλάμβανε τη λέξη και μετά πάλι ως λέξη. Στην δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου το κείμενο υπαγορεύονταν με ρυθμό που προσαρμόζονταν στην ταχύτητα γραφής των εξεταζόμενων. Για τις δοκιμασίες: Συμπλήρωση Κενών και Διόρθωση Λαθών, αφού δόθηκαν τα κείμενα στους μαθητές, τους επισημάνθηκε να τα διαβάσουν προσεκτικά και ελέγχοντάς τα ορθογραφικά να συμπληρώσουν τα κενά ή να διορθώσουν πιθανά λάθη.

4.3. Εργασία

Η αξιολόγηση της ορθογραφικής γραφής των μαθητών έγινε βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και πραγματοποιήθηκε αφενός με γράψιμο καθ' υπαγόρευση και αφετέρου με αξιολόγηση της ορθογραφίας σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Η ορθογραφική ικανότητα των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε με δύο κοινές, σ' αυτού του τύπου τις έρευνες (Moats, 1995), δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση: α) Υπαγόρευση Λέξεων (μεμονωμένες λέξεις) και β) Υπαγόρευση Κειμένου (συνεχές κείμενο), για την εκτέλεση των οποίων οι μαθητές ανακαλούν πληροφορίες από τη μνήμη τους που αφορούν την φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων (Βλέπε Παράρτημα). Είναι επιλεγμένες έτσι ώστε να παρέχουν πληθώρα ευκαιριών για μια ποικιλία λαθών είτε σε επίπεδο μεμονωμένων λέξεων είτε σε συνάρτηση με γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (Διακογιώργη, Βαλμάς, & Μπαρής, 2006). Ακόμα και η απλούστερη λέξη μπορεί να γραφτεί με λάθος τρόπο που να διατηρεί τη φωνολογική της ταυτότητα. Γενικότερα, όσον αφορά σε λάθη που αλλοιώνουν τη φωνολογική σύσταση μιας λέξης («φωνολογικά» λάθη), υπάρχουν ευκαιρίες όχι μόνο για παράλειψη ή αντικατάσταση γραφημάτων, αλλά και για απλοποίηση ή αντιστροφή δίψηφων γραφημάτων (μπ, ου, κ.ά.). Περιλαμβάνονται λέξεις που είναι κλιτά μέρη του λόγου με γραμματικούς περιορισμούς

στη γραφή της κατάληξης, παρέχοντας ευκαιρίες για «μορφολογικά» λάθη. Επίσης, περιλαμβάνονται λέξεις με φθόγγους που επιτρέπουν διαφορετική γραφή του θέματος και περιορίζονται μόνο από την ετυμολογία τους παρέχοντας έτσι ευκαιρίες για οπτικά ή «ιστορικά» λάθη. Οι δυσκολότερες λέξεις παρέχουν πλήθος επιμέρους ευκαιριών για λάθη διαφόρων τύπων, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα λανθασμένης απόδοσής τους. Έτσι ανιχνεύθηκαν ελλείψεις των μαθητών σε δύο επίπεδα: ορθογραφικά (λάθη σχετικά με την ορθή αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος) και ορθογραφικά (μορφολογικού και λεξηματικού τύπου λάθη).

Η δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων (Δοκιμασία 1) περιελάμβανε μία λίστα δέκα (10) λέξεων με μεγάλη μορφολογική ποικιλία που παρέχει ευκαιρίες για ορθογραφικά λάθη σε καταλήξεις ονοματικών και ρηματικών κλίσεων. Αυτά είναι και τα συχνότερα παρατηρούμενα λάθη. Οι περισσότερες λέξεις επιδέχονται μια μοναδική ορθογραφημένη γραφή, όπως π.χ. βαδίζει. Επίσης συμπεριλήφθηκαν και ορισμένες λέξεις για τον έλεγχο της ιστορικής ορθογραφίας, όπως π.χ. ωδείο. Οι λέξεις πάρθηκαν από το «Λεξικό Α', Β' και Γ' τάξης» και εντοπίστηκαν και στο «Λεξικό Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης». Οι προτάσεις που χρησιμοποιούνται υποβοηθητικά είναι σχεδόν αυτούσιες από την ερμηνεία των λέξεων στα λεξικά.

Η δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου (Δοκιμασία 2) περιελάμβανε ένα κείμενο που αποτελούνταν από μία παράγραφο, 48 λέξεων συνολικά κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού (Ζάχος & Ζάχος, 1998). Το κείμενο αυτό ικανοποιούσε δύο σημαντικές απαιτήσεις: Περιελάμβανε λέξεις με μορφολογική ποικιλία καθώς και κάποιες συντακτικές αμφισημίες.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν άλλες δύο δοκιμασίες που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί στην έρευνα για την αξιολόγηση της ορθογραφικής ικανότητας και αντιστοιχούν σε ασκήσεις ορθογραφικής εφαρμογής και εμπέδωσης που έχουν ενσωματωθεί στα σχολικά εγχειρίδια και θεωρείται ότι συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Πρόκειται για μία δοκιμασία ορθογραφικής εφαρμογής: Συμπλήρωση κενών (συνεχές κείμενο) και μία δοκιμασία ορθογραφικού ελέγχου: Διόρθωση λαθών (συνεχές κείμενο), για την εκτέλεση των οποίων απαιτείται από τους μαθητές να εφαρμόσουν μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες ώστε να αναγνωρίσουν και να ελέγξουν τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων (Βλέπε Παράρτημα).

Από τη Γλώσσα της Δ΄ τάξης αντλήθηκε και διασκευάστηκε η δοκιμασία Συμπλήρωση Κενών (Δοκιμασία 3), η οποία περιελάμβανε ένα κείμενο 37 λέξεων συνολικά με 10 κενά τα οποία έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές προσέχοντας την ορθογραφία (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Δ΄ τάξη, ενότητα 10, σ. 23, Β΄ τεύχος, 2007). Για τη συμπλήρωση των κενών οι μαθητές έπρεπε να ελέγξουν τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική), ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα της λέξης και να συμπληρώσουν τα εξής κενά: δάσκαλ-ς, διάβασ-, στ-ν καθαρεύουσα, Μερικ- μαθητές, ζήτ-σε, διηγ-θούν, λ-για, τ-ν ιστορία, σήκ-σε, χέρ-.

Από το βιβλίο της Φλωράτου (1998) αντλήθηκε η δοκιμασία Διόρθωση Λαθών (Δοκιμασία 4), η οποία περιελάμβανε ένα κείμενο 43 λέξεων συνολικά με 10 λάθη τα οποία έπρεπε να διορθώσουν οι μαθητές (Φλωράτου, 1998, σ. 81). Για τη διόρθωση των λαθών οι μαθητές έπρεπε να ελέγξουν τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική), ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων και να εντοπίσουν τα παρακάτω λάθη: Φάνις, τηλεφώνησαι, αυλί, οι μπάλα, έσπασαι, το τζάμη, τις πόρτας, φοβήθηκε, των μαλώση.

4.4. Βαθμολόγηση

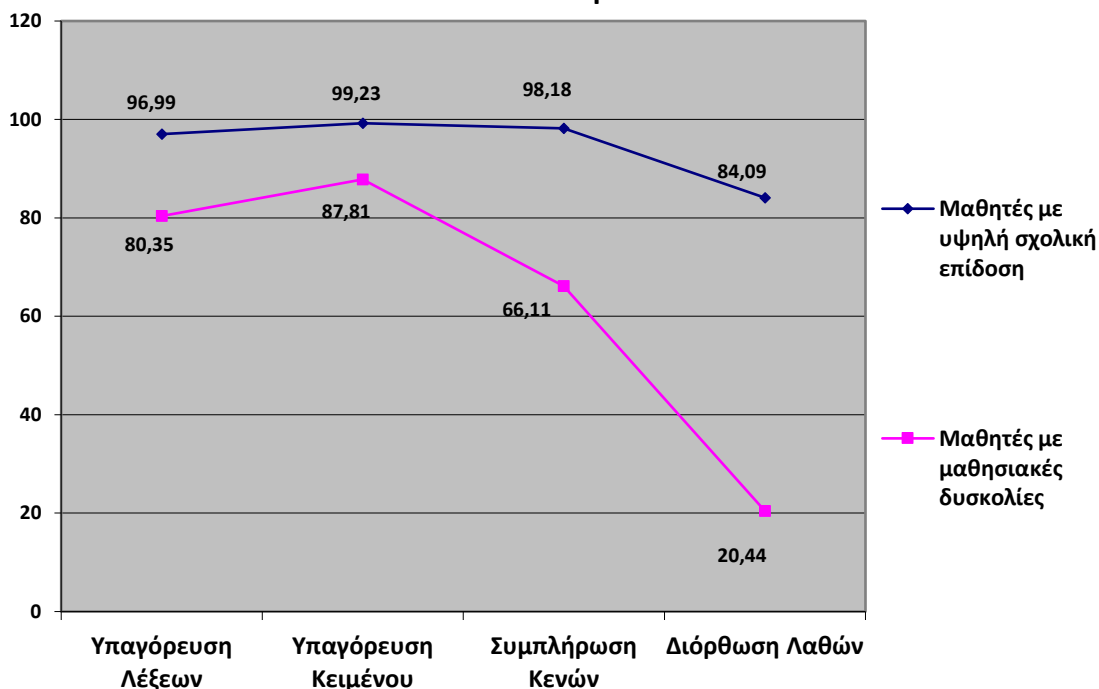
Στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων ο ανώτερος αριθμός των πιθανών λαθών ήταν 56 και στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου 280. Συμπεριλαμβάνονται όλα τα πιθανά λάθη που μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές σε κάθε λέξη όσον αφορά τη φωνολογική, τη γραμματική (μορφολογική) και την ιστορική (οπτική) ταυτότητα της λέξης. Συμπεριλαμβάνονται και λάθη ή παράλειψη τονισμού. Στις δοκιμασίες: Συμπλήρωση Κενών και Διόρθωση Λαθών ο ανώτερος αριθμός των πιθανών λαθών ήταν 10 όσα και τα κενά ή τα λάθη στο κείμενο. Για τη βαθμολόγηση των μαθητών σε κάθε δοκιμασία μετρήθηκαν τα λάθη που έκαναν και υπολογίστηκε το ποσοστό επιτυχίας.

5. Αποτελέσματα

Με βάση στατιστικές αναλύσεις με το στατιστικό πακέτο SPSS 17 βρέθηκε ότι οι επιδόσεις και των δύο ομάδων των μαθητών ήταν χαμηλότερη στη δοκιμασία Διόρθωση Λαθών και υψηλότερη στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου. Στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση οι επιδόσεις μεταξύ των τεσσάρων δοκιμασιών παρουσίασαν ελάχιστη διαφοροποίηση και κυμαίνονται από $\geq 84,09$ ως $\leq 99,23$. Αντίθετα, οι επιδόσεις στις τέσσερις δοκιμασίες των μαθητών

με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν πολύ μεγάλη διαφοροποίηση και κυμαίνονται από $\geq 20,44$ ως $\leq 87,81$. Παρότι και οι δυο κατηγορίες μαθητών παρουσιάζουν διαφορές στις επιδόσεις τους σε όλες τις δοκιμασίες, οι επιδόσεις τους ακολουθούν σχεδόν την ίδια καμπύλη (Γράφημα 1). Προφανώς οι δυσκολίες που συναντούν οι δυο κατηγορίες μαθητών είναι ίδιες ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας, απλώς διαφέρει η επίδοσή τους.

Γράφημα 1. Ποσοστά επιτυχίας (%) κάθε κατηγορίας μαθητών σε κάθε δοκιμασία



Η διπλή μη συσχετισμένη ANOVA, με την κατηγορία των μαθητών (2) ως παράγοντα μεταξύ των συμμετεχόντων και το είδος της δοκιμασίας (4) ως ενδοϋποκειμενικό παράγοντα, έδειξε ότι υπάρχει σημαντική επίδραση του είδους της επίδοσης $F(1,88)=332,869$, $p<0,001$, $\eta^2=0,49$ και του είδους της δοκιμασίας $F(1,88)=119,273$, $p<0,001$, $\eta^2=0,51$, καθώς και της αλληλεπίδρασής τους $F(1,88)=47,995$, $p<0,001$, $\eta^2=0,29$. Το μέγεθος της επίδρασης είναι σχετικά μεγάλο για το είδος της επίδοσης και για το είδος της δοκιμασίας και σχετικά μικρό για την αλληλεπίδρασή τους, υποδηλώνοντας ότι τόσο το είδος της δοκιμασίας όσο και οι διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών στις συγκεκριμένες δοκιμασίες.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά επιτυχίας των δύο ομάδων των μαθητών σε κάθε δοκιμασία, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι οι διαφορές των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,0001$ σε όλες τις δοκιμασίες. Το μέγεθος της επίδρασης είναι μεγάλο για τη δοκιμασία Διόρθωση Λαθών, σχετικά μεγάλο για τις δοκιμασίες Συμπλήρωση Κενών και Υπαγόρευση Λέξεων και μικρότερο για τη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων, υποδηλώνοντας ότι οι διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών είναι μεγαλύτερες σε αυτού του τύπου τις δοκιμασίες και επηρεάζονται περισσότερο από τις διαφορετικές ικανότητές τους.

Πίνακας 1. Πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με βάση τα ποσοστά επιτυχίας των δύο ομάδων των μαθητών στις τέσσερις δοκιμασίες

	Μαθητές με Υψηλή Σχολική Επίδοση (N=22)		Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=67)		F(1,88)	p	n ²
	M	SD	M	SD			
Δοκιμασία 1	96,99	2,548	80,35	12,206	54,477	0,0001	0,41
Δοκιμασία 2	99,23	0,586	87,81	8,337	44,023	0,0001	0,36
Δοκιμασία 3	98,18	5,010	66,11	16,873	66,506	0,0001	0,46
Δοκιμασία 4	84,09	12,968	20,44	20,920	144,330	0,0001	0,65

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των δοκιμασιών, οι οποίες υπολογίστηκαν με τη χρήση του δείκτη συνάφειας Pearson r και για ολόκληρο το δείγμα των μαθητών κυμάνθηκαν από 0,60 μέχρι 0,75.

Πίνακας 2. Μερικές συσχετίσεις (Pearson's r_p , two-tailed) μεταξύ των δοκιμασιών για ολόκληρο το δείγμα (N=89)

	1	2	3	4
Υπαγόρευση Λέξεων	1	0,75**	0,60**	0,64**
Υπαγόρευση Κειμένου	0,75**	1	0,71**	0,67**
Συμπλήρωση Κενών	0,60**	0,71**	1	0,68**
Διόρθωση Λαθών	0,64**	0,67**	0,68**	1

Σημειώσεις: ** $p < 0,001$

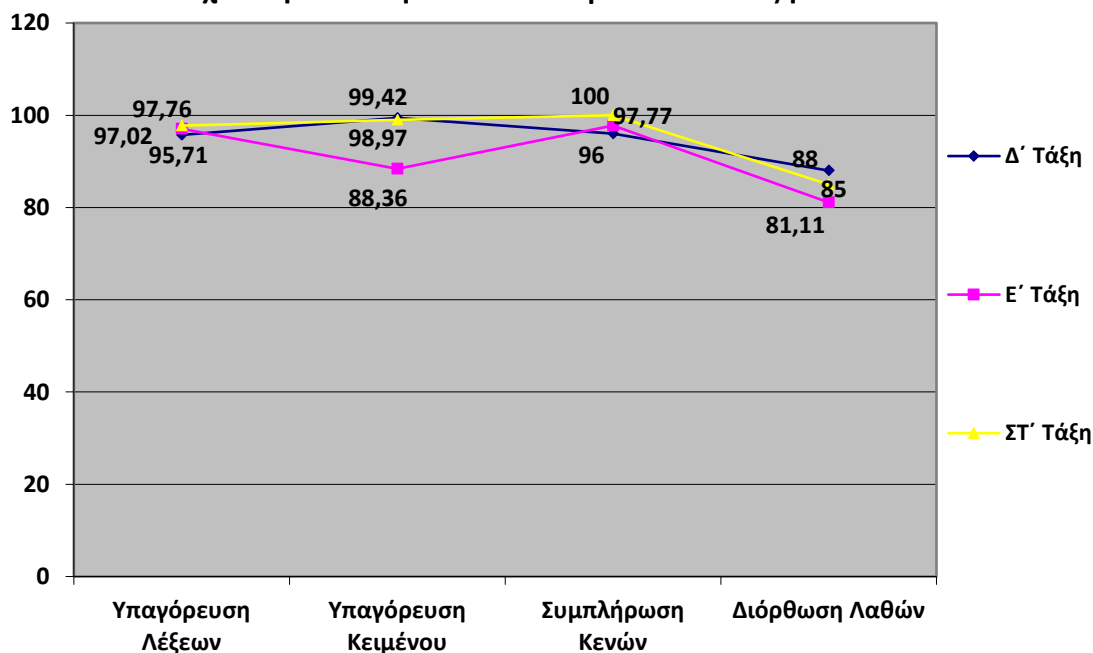
Παρατηρείται πως οι δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής παρουσιάζουν σημαντική και υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους ($r = 0,75$), ενώ οι δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης παρουσιάζουν σημαντική αλλά μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ τους ($r = 0,68$). Φαίνεται, συνεπώς, ότι οι δύο δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης σχετίζονται λιγότερο μεταξύ τους σε σχέση με τις δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής. Οι δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής παρουσιάζουν σημαντικές υψηλές και μέτριες θετικές συσχετίσεις με τις δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα η δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων παρουσιάζει σημαντική αλλά μέτρια θετική συσχέτιση και με τις δύο δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης: Συμπλήρωση Κενών ($r = 0,60$) και Διόρθωση Λαθών ($r = 0,64$). Η δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου παρουσιάζει σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση με τη δοκιμασία Συμπλήρωση Κενών ($r = 0,71$) και μέτρια θετική συσχέτιση με τη δοκιμασία Διόρθωση Λαθών ($r = 0,67$). Καταδεικνύεται, συνεπώς, ότι οι επιδόσεις των μαθητών σε δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής σε επίπεδο κειμένου σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις επιδόσεις των μαθητών σε δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης και ειδικά με δοκιμασίες ορθογραφικής εφαρμογής. Αντίθετα οι επιδόσεις τους σε δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής σε επίπεδο λέξης σχετίζονται σε μικρότερο βαθμό και ειδικά με δοκιμασίες ορθογραφικής εφαρμογής.

Σύμφωνα με περαιτέρω αναλύσεις, για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δεν βρέθηκε σημαντική ούτε η επίδραση της ηλικίας ούτε και του φύλου των παιδιών [(Wilk's lambda=0,671, $F(1,21)=0,882$, $p=0,542$, $n^2=0,18$) και (Wilk's lambda=0,703, $F(1,21)=1,799$, $p=0,176$, $n^2=0,30$) αντίστοιχα], υποδηλώνοντας ότι οι παράγοντες αυτοί δεν έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις αυτής της ομάδας των μαθητών. Αντίθετα, για τους μαθητές με μαθησιακές

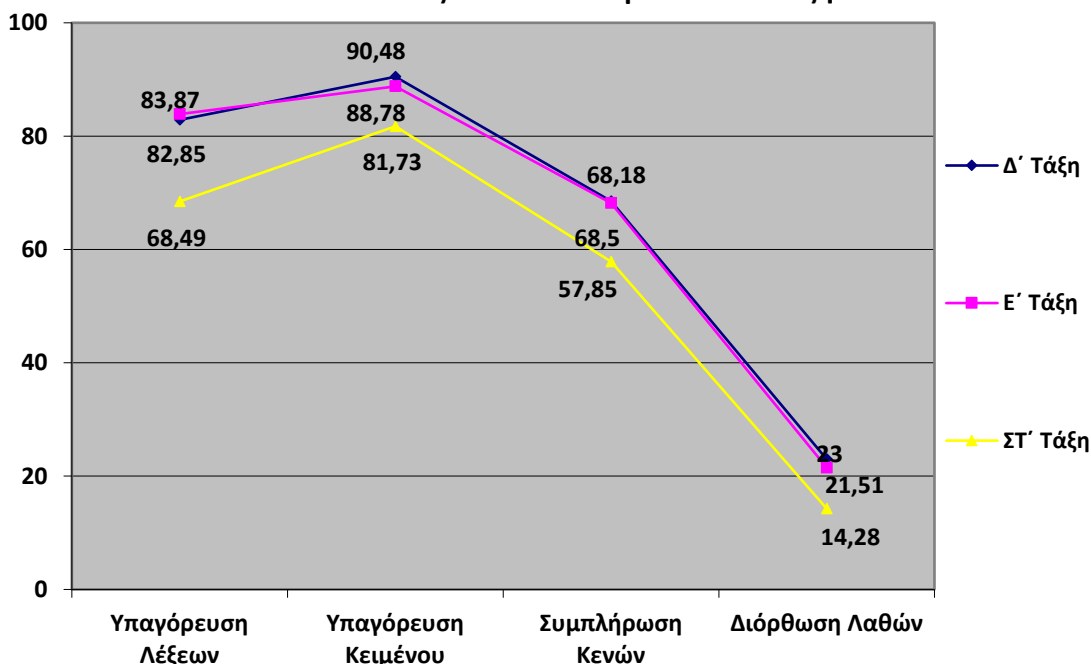
δυσκολίες βρέθηκε σημαντική και η επίδραση της ηλικίας και του φύλου των παιδιών [(Wilk's lambda=0,714, F(1,66)=2,802, p=0,007, $\eta^2=0,16$) και (Wilk's lambda=0,831, F(1,66)=3,152, p=0,020, $\eta^2=0,17$) αντίστοιχα], υποδηλώνοντας ότι οι παράγοντες αυτοί έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις αυτής της ομάδας των μαθητών.

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, οι μαθητές με υψηλή επίδοση δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των επιδόσεών τους για κάθε δοκιμασία ανά τάξη. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση παρατηρείται στη δοκιμασία Διόρθωση Λαθών. Στις δοκιμασίες: Υπαγόρευση Λέξεων και Συμπλήρωση Κενών τις καλύτερες επιδόσεις επέδειξαν οι μαθητές της ΣΤ' τάξης με τις άλλες δύο τάξεις να ακολουθούν ηλικιακά. Στις δοκιμασίες: Υπαγόρευση Κειμένου και Διόρθωση Λαθών τις καλύτερες επιδόσεις επέδειξαν οι μαθητές της Δ' τάξης.

Γράφημα 2. Ποσοστά επιτυχίας (%) των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση σε κάθε δοκιμασία ανά τάξη

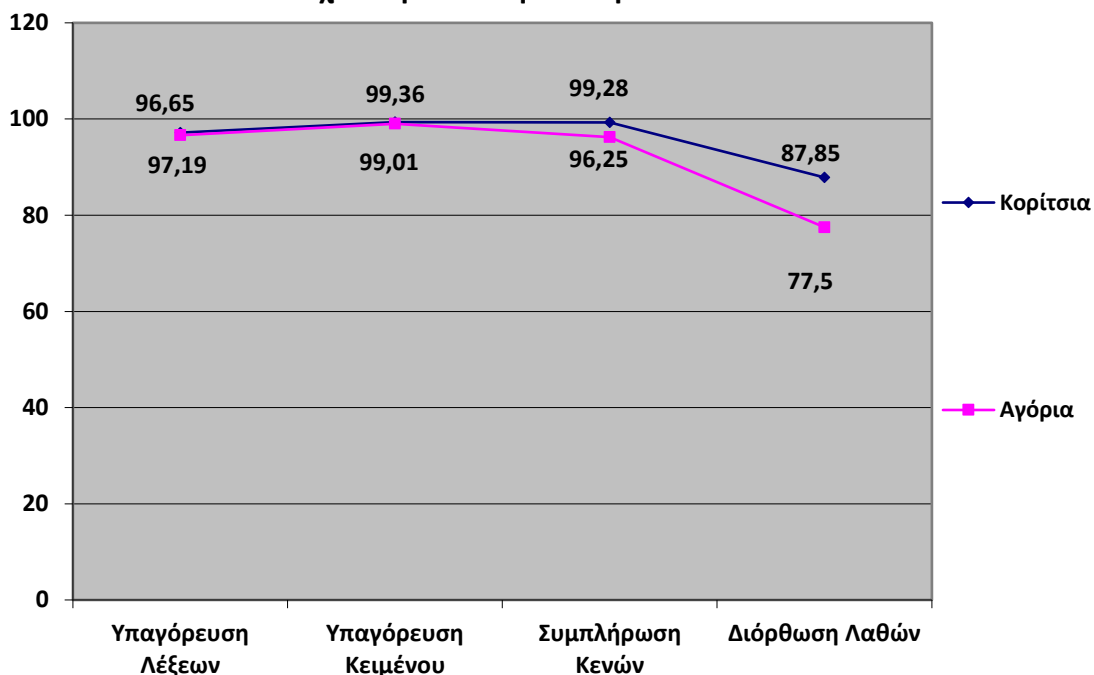


Γράφημα 3. Ποσοστά επιτυχίας (%) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε κάθε δοκιμασία ανά τάξη

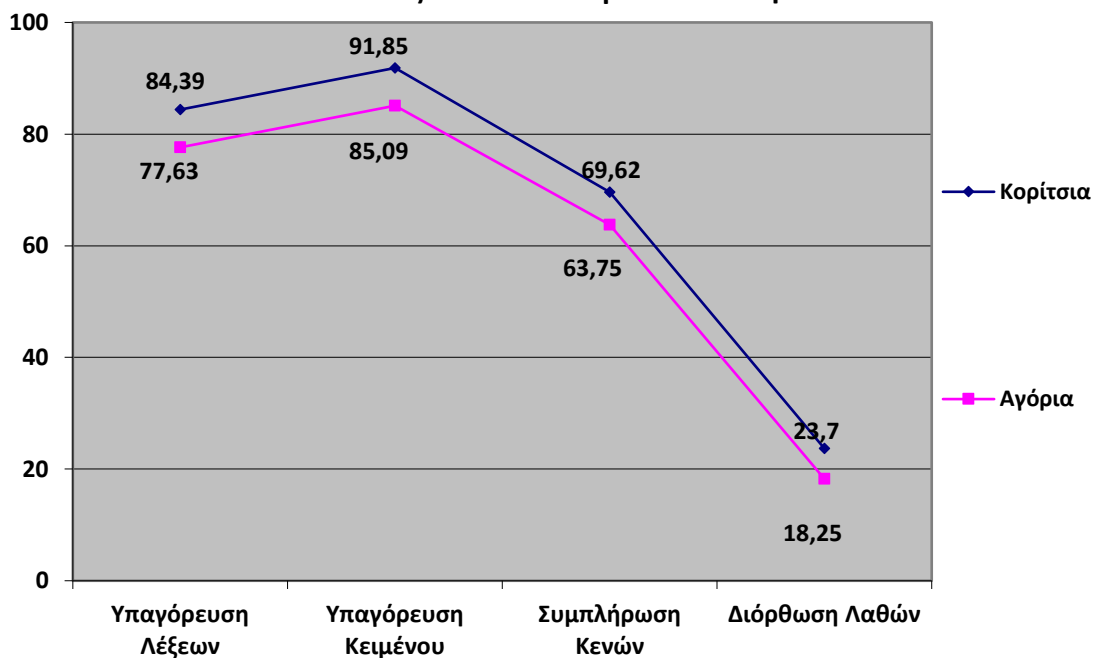


Αντίθετα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, οι διαφοροποιήσεις είναι μεγαλύτερες. Οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις δοκιμασίες: Υπαγόρευση Λέξεων και Συμπλήρωση Κενών. Τις μικρότερες επιδόσεις σημειώνουν συστηματικά οι μαθητές της ΣΤ' τάξης και τις μεγαλύτερες οι μαθητές της Δ' τάξης, εκτός από τη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων. Από τη σύγκριση των ποσοστών επίδοσης μεταξύ των ομάδων ανά ηλικιακή ομάδα (t-test) διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,0001$ σχεδόν για όλες τις ηλικιακές ομάδες σε όλες τις δοκιμασίες, εκτός από τις δοκιμασίες: Υπαγόρευση Λέξεων για τη Δ' τάξη $p=0,001$, Υπαγόρευση Κειμένου για τη Δ' και Ε' τάξη $p=0,001$ και Συμπλήρωση Κενών για τη Δ' τάξη $p=0,002$.

Γράφημα 4. Ποσοστά επιτυχίας (%) των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση κατά φύλο



Γράφημα 5. Ποσοστά επιτυχίας (%) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε κάθε δοκιμασία κατά φύλο



Και στις δύο ομάδες των μαθητών, όπως φαίνεται στα Γραφήματα 4 και 5, τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες, εκτός από τη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων στους μαθητές με υψηλή επίδοση. Στους μαθητές με υψηλή επίδοση οι διαφοροποιήσεις είναι σχετικά μικρές, εκτός από τη δοκιμασία Διόρθωση Λαθών που είναι σχετικά μεγάλη. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι διαφοροποιήσεις είναι μεγαλύτερες σε όλες τις δοκιμασίες. Οι μεγαλύτερες παρατηρούνται στις δοκιμασίες: Υπαγόρευση Λέξεων και Υπαγόρευση Κειμένου και η μικρότερη στη δοκιμασία Διόρθωση Λαθών. Από τη σύγκριση των ποσοστών επίδοσης μεταξύ των ομάδων κατά φύλο (t-test) διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,0001$ και για τις δύο ομάδες.

6. Συζήτηση

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού δυσκολίας δύο ειδών ορθογραφικών έργων: ορθογραφικής παραγωγής και ορθογραφικής επίγνωσης. Για τον σκοπό αυτό αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν οι επιδόσεις ενός σημαντικού αριθμού μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σε δύο κοινές, σ' αυτού του τύπου τις έρευνες δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση (Moats, 1995) και σε δύο δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί στην έρευνα για την αξιολόγηση της ορθογραφικής ικανότητας και αντιστοιχούν σε ασκήσεις ορθογραφικής εφαρμογής και εμπέδωσης που έχουν ενσωματωθεί στα σχολικά εγχειρίδια και θεωρείται ότι συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Όπως είχαμε υποθέσει οι επιδόσεις των μαθητών διαφοροποιούνται και είναι υψηλότερες στις δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής σε σχέση με τις δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με αναφορές άλλων ερευνών από τις οποίες έχει αναδειχτεί ότι τα ορθογραφικά έργα γνωστικής επίγνωσης είναι δυσκολότερα για τα παιδιά σε σχέση με τα έργα ορθογραφικής παραγωγής (Διακογιώργη, Τασιοπούλου, & Κουρκούτα, 2008) και έχει επισημανθεί ότι τα έργα ορθογραφικής παραγωγής ως έργα ανάκλησης της ορθογραφικής αναπαράστασης του εκάστοτε ορθογραφικού στόχου, απαιτούν χαμηλότερου επιπέδου γνωστικές διαδικασίες από αυτές που απαιτούνται από μεταγνωστικά έργα όπως αυτά της ορθογραφικής επίγνωσης (Gombert, 1992). Όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών στις δύο δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής αν και αναμέναμε να είναι υψηλότερες σε επίπεδο λέξης, διαπιστώθηκε ότι η υπαγόρευση συνεχούς

κειμένου βοήθησε περισσότερο όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα να επιδείξουν καλύτερες ορθογραφικές επιδόσεις. Προφανώς με τη συγκεκριμένη δοκιμασία ενισχύθηκαν περισσότερο η ορθογραφική, γραμματική και σημασιολογική γνώση.

Ο δεύτερος στόχος που τέθηκε στην παρούσα εργασία αφορούσε τη διερεύνηση της σχέσης που συνδέει την ορθογραφική παραγωγή με την ορθογραφική επίγνωση. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των δύο δοκιμασιών ορθογραφικής παραγωγής, μεταξύ των δύο δοκιμασιών ορθογραφικής επίγνωσης, αλλά και οι συσχετίσεις μεταξύ των δοκιμασιών ορθογραφικής παραγωγής και ορθογραφικής επίγνωσης. Οι ισχυρότερες συσχετίσεις καταγράφηκαν μεταξύ των δοκιμασιών ορθογραφικής παραγωγής. Ως έργα ανάκλησης της ορθογραφικής αναπαράστασης του εκάστοτε ορθογραφικού στόχου απαιτούν από τους μαθητές την εφαρμογή των ίδιων γνωστικών διαδικασιών και ενεργοποιούν τους ίδιους μηχανισμούς του γνωστικού συστήματος. Οι δύο δοκιμασίες ορθογραφικής επίγνωσης φάνηκε να σχετίζονται λιγότερο μεταξύ τους. Προφανώς η συμπλήρωση κενών σε κείμενο και η διόρθωση λαθών σε κείμενο αν και απαιτούν από τους μαθητές την εφαρμογή μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ωστόσο η επιλογή και η εφαρμογή ορθογραφικών στρατηγικών σε εστιασμένους ορθογραφικούς στόχους διαφοροποιείται από τον έλεγχο και την αξιολόγηση της ορθογραφικής ορθότητας ενός κειμένου και ενεργοποιεί διαφορετικούς μηχανισμούς του γνωστικού συστήματος. Σημαντικές αν και χαμηλότερες συσχετίσεις καταγράφηκαν και μεταξύ των δοκιμασιών ορθογραφικής παραγωγής και ορθογραφικής επίγνωσης και ιδιαίτερα μεταξύ της δοκιμασίας ορθογραφικής παραγωγής σε επίπεδο κειμένου και της δοκιμασίας ορθογραφικής εφαρμογής. Σε συμφωνία με έρευνες σε παιδιά (Cassar & Treiman, 1997· Διακογιώργη, Τασιοπούλου, & Κουρκούτα, 2008· Siegel, Share, & Geva, 1995) και ενηλίκους (Perry, Ziegler, & Coltheart, 2002) φαίνεται τα δύο βασικά συστατικά της ορθογραφικής ικανότητας που είναι η ορθογραφική παραγωγή και η ορθογραφική επίγνωση να μην ταυτίζονται παρότι συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους.

Τα ευρήματα της μελέτης συνάδουν με τις αναφορές άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες καταγράφεται με ιδιαίτερη συνέπεια η υποεπίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορες ηλικίες

τους στην ορθογραφία (Αλευριάδου, Σέμογλου, & Οικονομίδου, 2011· Μπότσας & Παντελιάδου, 2007· Σπαντιδάκης, 2009). Και στις τέσσερις δοκιμασίες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Οι διαφορές των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντικές και το μέγεθος της επίδρασης είναι μεγαλύτερο για τη δοκιμασία Διόρθωση Λαθών, υποδηλώνοντας ότι οι διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών είναι μεγαλύτερες στη συγκεκριμένη δοκιμασία και επηρεάζονται περισσότερο από τις διαφορετικές ικανότητές τους. Σε συμφωνία με πολλούς ερευνητές και από τη συγκεκριμένη μελέτη διαφαίνεται ότι η εκτίμηση της ορθογραφικής ορθότητας είναι μία απαιτητική διαδικασία που δυσκολεύει τους μαθητές και ειδικά αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007· Παντελιάδου, 2000· Σπαντιδάκης, 2009).

Η επίδραση της ηλικίας δεν ήταν σημαντική για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δείχνοντας ότι και οι τρεις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν κατακτήσει παρόμοιους γλωσσικούς και γνωστικούς μηχανισμούς που επηρεάζουν την ορθογραφική ικανότητα και βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η επίδραση της ηλικίας ήταν σημαντική, αλλά τις χαμηλότερες επιδόσεις και στις τέσσερις δοκιμασίες επέδειξαν οι μαθητές της έκτης τάξης. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές αν και μεγαλύτεροι ηλικιακά παρουσίαζαν ελλείμματα σε βασικές γλωσσικές, μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ορθογραφική ικανότητα. Προφανώς η επίδραση της ηλικίας δεν αφορά το αναπτυξιακό επίπεδο της ορθογραφικής ικανότητας, αλλά διαφορετικά και μεγαλύτερα προβλήματα σε γλωσσικούς παράγοντες, αλλά και άλλους παράγοντες που αφορούν την μνήμη και την προσοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και επηρεάζουν την ορθογραφική ικανότητα. Όπως έχει επισημανθεί από τον Σπαντιδάκη (2009) και από τους Μπότσα και Παντελιάδου (2007), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας ανομοιογενής πληθυσμός και οι δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντούν στην ορθογραφημένη γραφή ποικίλλουν. Η ανάπτυξη της ορθογραφίας τους δε σχετίζεται πάντα με την ηλικία τους, αλλά γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους και έχει διαφορετικό ρυθμό ανάλογα με το μέγεθος και το είδος των μαθησιακών δυσκολιών (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004· Παντελιάδου, 2000). Οι μαθητές της τετάρτης τάξης και των δύο ομάδων τα κατάφεραν εξίσου καλά με τις άλλες δύο τάξεις, πέμπτη και έκτη. Η επίδραση του φύλου δε βρέθηκε σημαντική για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση αν και διαφαίνεται μια υπεροχή

των κοριτσιών και μία καλύτερη ορθογραφική ικανότητα. Αντίθετα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφαίνεται μεγαλύτερη υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών και καλύτερη ορθογραφική ικανότητα με στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Berninger et al. (2008b) τα κορίτσια επιδεικνύουν καλύτερη ορθογραφική ικανότητα.

7. Συμπεράσματα

Συνοπτικά, φαίνεται ότι τα ορθογραφικά έργα που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας ανάλογα με τις απαιτήσεις που έχουν και τους μηχανισμούς του γνωστικού συστήματος που ενεργοποιούν. Ωστόσο για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση η διαβάθμιση της δυσκολίας είναι πολύ μικρή σε όλα τα ορθογραφικά έργα. Αντίθετα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η δυσκολία μεταξύ των ορθογραφικών έργων διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό. Τα ορθογραφικά έργα ορθογραφικής παραγωγής είναι ευκολότερα από τα ορθογραφικά έργα ορθογραφικής επίγνωσης και για τις δύο ομάδες των μαθητών. Οι καλύτερες επιδόσεις και των δύο ομάδων παρατηρήθηκαν στα έργα ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση και ιδιαίτερα σε επίπεδο κειμένου και οι χαμηλότερες στα έργα ορθογραφικής επίγνωσης και ιδιαίτερα στον έλεγχο της ορθογραφικής ορθότητας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι και οι δύο ομάδες των μαθητών έχουν αναπτύξει και είναι ικανοί να ενεργοποιήσουν καλύτερα γνωστικές διαδικασίες προκειμένου να εκτελέσουν ορθογραφικά έργα που απαιτούν ανάκληση της ορθογραφικής αναπαράστασης του εκάστοτε ορθογραφικού στόχου. Οι εξαιρετικά υψηλού γνωστικού επιπέδου διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε ένα μεταγνωστικό έργο όπως αυτό της ορθογραφικής επίγνωσης είναι λιγότερο αναπτυγμένες και στις δύο ομάδες των μαθητών και ειδικά σ' αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες.

Με βάση τις επιδόσεις τους αναδεικνύεται ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ελέγχουν την ορθογραφική γνώση τους, την επεξεργάζονται και τη χρησιμοποιούν καλύτερα απ' ότι οι συνομήλικοί τους με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι περισσότερο ικανοί στο να εφαρμόσουν την ήδη κερτημένη τους φωνολογική, γραμματική και λεξιλογική γνώση, στο να αντιληφθούν και να εντοπίσουν τα λάθη και στο να κρίνουν ποιο γραμματικό κανόνα ή πηγή ορθογραφικής γνώσης χρειάζεται να επιλέξουν. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να παρουσιάζουν ελλείμματα σε γνωστικούς και γλωσσικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας και σχετίζονται με την γνωστική ανάπτυξη, την προσοχή, την

συγκέντρωση, τις επιτελικές λειτουργίες και τη μνήμη. Οι χαμηλότερες επιδόσεις τους οφείλονται σε ανεπάρκειες που εστιάζονται είτε στην οπτικοαντιληπτική είτε στην ακουστικοφωνητική λειτουργία είτε στην μνήμη (βραχύχρονη, εργαζόμενη και μακρόχρονη) είτε στην ανάπτυξη του λόγου ή/και φωνολογικές δυσκολίες είτε στην επιλεκτική προσοχή και κυρίως στην επάρκεια των λειτουργιών αυτών οι οποίες συνδέονται με τη μεταγνωστική επίγνωση.

Συγκεκριμένα πολλά λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες προήλθαν από προβλήματα που σχετίζονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Δηλαδή αδυναμίες στην ονομασία και ετικετοποίηση, αργούς ρυθμούς στην ονομασία γραμμάτων και αδυναμίες στην διατήρηση σύνθετων πληροφοριών περισσότερο από ένα μικρό χρονικό διάστημα. Άλλα λάθη προήλθαν από προβλήματα μνήμης όπως δυσκολίες: στο να θυμηθούν τους διάφορους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες, στο να συγκρατήσουν στο νου τους την εικόνα των λέξεων που είχαν ομοιότητες μεταξύ τους και να αναγνωρίσουν τις λεπτές διαφορές μεταξύ μερικών γραμμάτων, στο να εντοπίσουν τη λέξη στη φωνολογική μνήμη τους και να αποδώσουν όλους τους φθόγγους. Άλλα από αδυναμίες στη φωνολογική επεξεργασία με αποτέλεσμα: να επιδείξουν σύγχυση σε φωνήματα που διέφεραν λίγο μεταξύ τους, να παραλείψουν φθόγγους που δεν ήταν ευδιάκριτοι, να προσθέσουν ή/και να παραλείψουν συλλαβές, να μην καταλάβουν τη μορφολογία των λέξεων και τον τρόπο με τον οποίο τα συμφοραζόμενα επηρέαζαν την ορθογραφία. Οι μεγάλες διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών μεταξύ των έργων ορθογραφικής παραγωγής και ορθογραφικής επίγνωσης φαίνεται να οφείλονται τόσο σε ελλείμματα στον γνωστικό παράγοντα της προσοχής και συγκέντρωσης όσο και αδυναμίες που σχετίζονται με προβλήματα μεταγνωστικού τύπου που αφορούν την αναγνώριση των απαιτήσεων του ορθογραφικού έργου και δυσκολίες: επιλογής και εφαρμογής ορθογραφικών στρατηγικών, ελέγχου της απόδοσή τους και αξιολόγησης της επίδοσή τους σε ένα ορθογραφικό έργο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην αντιληφθούν ούτε να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα λάθη στο κείμενο που τους δόθηκε, αλλά και να μην συμπληρώσουν σωστά τα κενά στο κείμενο με βάση την ήδη κερτημένη τους φωνολογική, γραμματική και λεξιλογική γνώση.

Σημειώσεις

¹ Το αρσενικό καλύπτει και τις μαθήτριες συμβατικά.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

Ξενόγλωσση

- Ariel, A. (1992). *Education of children and adolescents with learning disabilities*. New York: Merrill.
- Berninger, V., Nielsen, K., Abbott, R., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008b). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology, 46*, 151–172.
- Caravolas, M., Hulme, S., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*, 751-774.
- 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.
- Cassar, M., & Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: Children 's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology, 89* (4), 631-645.
- Chliounaki, K., & Bryant, P. (2002). Construction and learning to spell. *Cognitive Development, 12*, 1489-1499.
- Cootes, C., & Simpson, S. (1996). Teaching spelling to children with Specific Learning Difficulties. In M. Snowling & J. Stackhouse (Eds.), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (pp. 171-191). London: Whurr.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Hermet Hempstead: Havester.
- Moats, L. C. (1995). *Spelling, Development, Disability and Instruction*. Baltimore: York Press.
- Nikolopoulos D, Goulandris N, Hulme C, & Snowling M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 94*, 1–17.
- Perry, C., Ziegler, J. C., & Coltheart, M. (2002). A dissociation between orthographic awareness and spelling production. *Applied Psycholinguistics, 23*, 43–73.
- Sénéchal, M., Basque, M., & Leclaire, T. (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. *Journal of Experimental Child Psychology, 95*, 231-234.

Siegal, L., S., Share, D., & Geva, E. (1995). Evidence for superior orthographic skills in dyslexics. *Psychological Science*, 6(4), 250-254.

Singleton, C. (2003). Understanding Dyslexia: Introductory Notes. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 2016 από: www.Lucid-Research.com.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford, UK: Blackwell.

Triga, A. (2004). An analysis of teacher's rating scales as sources of evidence for a standardized Greek reading test. *Journal of Research in Reading*, 27, 311-320.

Ελληνόγλωσση

Αϊδίνης, Α. (2010). Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Αλευριάδου, Α., Σέμογλου, Κ., & Οικονομίδου, Γ. (2011). Συγκριτική διερεύνηση δυσκολιών στο γραπτό λόγο σε μαθητές με χαμηλή απόδοση στη γραφή και σε μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 36-51.

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία. Θεωρία και έρευνα. Όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Βογινδρούκας, Γ., & Γρηγοριάδου, Ε. (2000). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσορθογραφία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 10, 50-61.

Διακογιώργη, Κ., Τασιοπούλου, Γ., & Κουρκούτα, Β. (2008). Διερεύνηση γνωστικών και γλωσσικών παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ορθογραφικών ικανοτήτων των παιδιών του Δημοτικού. *ΝΟΗΣΙΣ*, 4, 167-196.

Διακογιώργη, Κ., Βαλμάς, Θ., & Μπαρής, Θ. (2006). Η εξαίρεση του κανόνα: μια γνωστική προσέγγιση του φαινομένου στην ορθογραφία της Ελληνικής γλώσσας. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην Ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ζάχος, Γ. Η., & Ζάχος, Δ. Η. (1998). *Δυσλεξία. Αντιμετώπιση-Αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Καλαντζή – Αζίζη, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία. Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα. Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις* (έκδοση 5^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Πάμπουλου, Η., Detheridge, C., Detheridge, T. (2007). Ο ρόλος των συμβόλων στο γραπτό λόγο. Στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (Επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης* (Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 513-521). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση* (έκδοση 8^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσεσμελή, Σ. Ν. (2009). Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία, και δυσλεξία: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 80-106.
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2007). *Νέα Σχολικά εγχειρίδια - Γλώσσα Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2007 από: www.pi-schools.gr.
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2007 από: www.pi-schools.gr.

Φλωράτου, Μ. Μ. (1998). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά: Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία* (έκδοση 4^η). Αθήνα: Οδυσσέας.

The evaluation of the orthographic ability in the spelling production and orthographic awareness tests: A comparative study
Janthi Stiliani, Ph.D., Teacher of Primary Education

Abstract

In this study was evaluated the orthographic ability of 89 pupils of the last three grades of primary school, 22 with high school performance and 67 with learning disabilities, with two spelling production tests and two orthographic awareness tests. The aim of the study was to explore both the degree of difficulty between these orthographic tests and the relationship that links them. It was thought that this investigation will allow useful conclusions for the cognitive and the linguistic mechanisms that are activated in the two kinds of orthographic tests and how they contribute to the development of children's orthographic ability. The results show differences in the performance of pupils between the two types of orthographic tests, better performance of the both groups of pupils in the spelling production tests, moderate correlation between the spelling production tests and the orthographic awareness tests and lower performance of the pupils with learning disabilities.

Key words: orthographic ability, spelling production, orthographic awareness, high school performance, learning disabilities

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δοκιμασία Υπαγόρευσης Λέξεων

1) βαδίζει	Βαδίζει σταθερά προς την επιτυχία.	βαδίζει
2) όγκος	Ο όγκος του καναπέ είναι μεγάλος.	όγκος
3) υγεία	Τελευταία η υγεία του έχει κλονιστεί.	υγεία
4) ωδείο	Σπούδασα κιθάρα σε ωδείο .	ωδείο
5) χωράει	Το λεωφορείο χωράει πενήντα άτομα.	χωράει
6) ύψος	Έχω μικρότερο ύψος από την Ελένη.	ύψος
7) πωλητής	Ο πωλητής εξυπηρετούσε τους πελάτες.	πωλητής
8) όψη	Από την όψη του φαινόταν ότι δεν ήταν καλά στην υγεία του.	όψη
9) ίχνη	Οι ανασκαφές ανέδειξαν τα ίχνη ενός αρχαίου πολιτισμού.	ίχνη
10) ήχος	Ο ήχος της καμπάνας ήταν χαρμόσυνος.	Ήχος

Δοκιμασία Υπαγόρευσης Κειμένου

Για πρώτη φορά είμαι χαρούμενος που το σχολείο μου πηγαίνει εκδρομή. Τα πρώτα λεπτά πέρασαν συζητώντας για τις καλοκαιρινές μας διακοπές. Το μόνο δυσάρεστο είναι ότι βρέχει. Ο διπλανός μου λέει στενοχωρημένος: «Κοίταξε εκεί έξω, βρέχει! Πώς θα παίξουμε;» «Δε γνωρίζω», απάντησα κοιτάζοντας τα μαύρα σύννεφα του ουρανού. (Ζάχος & Ζάχος, 1998)

Δοκιμασία Συμπλήρωσης Κενών

Ο δάσκαλ-ς διάβασ- έναν μύθο του Αισώπου στ-ν καθαρεύουσα. Μερικ- μαθητές κατάλαβαν κάμποσες λέξεις, ενώ άλλοι δεν μπόρεσαν να καταλάβουν τίποτα. Όταν ο δάσκαλος ζήτ-σε να του διηγ-θούν με λίγα λ-για τ-ν ιστορία, κάποιος σήκ-σε το χέρ-. (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Δ΄ τάξη, ενότητα 10, σ. 23, Β΄ τεύχος, διασκευασμένο)

Δοκιμασία Διόρθωσης Λαθών

Μια μέρα, ο Φάνης τηλεφώνησε στο φίλο του να έρθει να παίξουν μπάλα. Όπως έπαιζαν στην αυλή του σπιτιού, έφυγε οι μπάλα και έσπασε το τζάμι τις πόρτες. Ο Φάνης φοβήθηκε μην των μαλώσει η μαμά του. Ο Κώστας στενοχωρήθηκε για τη ζημιά. (Φλωράτου, 1998, 81)