

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**



ΤΙΤΛΟΣ

**«Η επίδραση της μορφοσυντακτικής επίγνωσης στην
ορθογραφική δεξιότητα : είδη λαθών και επίδοση
μαθητών δημοτικού σχολείου»**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ
ΧΑΡΙΤΟΠΟΥΛΟΥ ΣΤΑΛΛΗΣ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 1781**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Π. ΣΙΜΟΣ

**ΡΕΘΥΜΝΟ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2006-2007**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ορθογραφημένη γραφή αποτελεί κριτήριο κατάκτησης του γραμματισμού και μορφωτικό προνόμιο, καθώς αποτελεί το θεμέλιο λίθο για τη γραπτή αλλά και την προφορική επικοινωνία του ατόμου. Επιπλέον, όπως θα δούμε και παρακάτω, παρέχει σαφή ένδειξη για την αναγνωστική επίδοση ενός μαθητή (Templeton, 1991). Με τον όρο, λοιπόν, ορθογραφημένη γραφή εννοούμε το σχηματισμό λέξεων σύμφωνα με τις βασικές αρχές αντιστοιχίας των ήχων της ομιλούμενης γλώσσας με τα γράμματα του αλφαβήτου αλλά και με τις συμβάσεις του κάθε ορθογραφικού συστήματος που διαμορφώνονται στα πλαίσια της ιστορικής εξέλιξης της γλώσσας.

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

Έχουν διατυπωθεί πλείστες θεωρίες για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας και για τα στάδια από τα οποία θα πρέπει να περάσει ο μαθητής ώστε να την κατακτήσει. Όλες υποστηρίζουν την ύπαρξη διαδοχικών φάσεων κατά τη διάρκεια των οποίων επιτυγχάνονται διαφορετικά επίπεδα γνώσης της ορθογραφίας. (Tsesmeli, 2006). Συνοπτικά, σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής οδού, ο εγκέφαλος ενεργοποιεί δύο ανεξάρτητες οδούς για την ανάγνωση και τη γραφή μιας λέξης · τη φωνολογική και την οπτική-ορθογραφική. Αφενός στη φωνολογική περιοχή αποθηκεύονται οι πληροφορίες για την ακουστική δομή της λέξης και, αφετέρου, στην οπτική-ορθογραφική περιοχή αποθηκεύονται οι πληροφορίες για τα γράμματα ή τις γραπτές λέξεις (Moats, 1995).

Τα Συνδετικά Μοντέλα υποστηρίζουν ότι η μάθηση της γλώσσας εξαρτάται από τη σχέση γεγονότων και φαινομένων, δηλαδή όταν ο μαθητής γράφει μια λέξη ενεργοποιούνται όλες οι μνημονικές καταγραφές που σχετίζονται με τη λειτουργία αυτή και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Και εδώ παρατηρούνται ξεχωριστές οδοί, που ευθύνονται για την αποθήκευση και την ανάκτηση όλων των σχετικών πληροφοριών, διαφορετικές νευρικές συνδέσεις (Moats, 1995). Μάλιστα, ανάλογα με το πόσο ισχυρές παρουσιάζονται αυτές οι συνδέσεις – πόσο συχνά έχει εκτεθεί ο μαθητής σε αυτά τα ερεθίσματα -, τόσο ευκολότερα ανακαλείται η απαιτούμενη πληροφορία (Treiman, 1993).

Ως προς τα αναπτυξιακά στάδια της ορθογραφίας η Frith (1985) επισημαίνει ότι, πρώτα συναντάμε το λογογραφικό στάδιο, κατά το οποίο μία οπτική μορφή συνδυάζεται με μία έννοια και η αναγνώρισή της γίνεται με βάση τα χαρακτηριστικά της μορφής αυτής. Τα παιδιά εδώ μπορεί να γνωρίζουν τα ονόματα κάποιων γραμμάτων και να αναγνωρίζουν μάλιστα κάποια από αυτά όταν τα βλέπουν γραμμένα, ωστόσο δε γνωρίζουν ότι τα γράμματα αναπαριστούν προφορικούς ήχους, κάτι που συναντάμε στο επόμενο στάδιο. Στο αλφαβητικό στάδιο, λοιπόν, το παιδί ουσιαστικά αντιστοιχεί τα φωνήματα σε γραφήματα. Καθώς αποκτά ολοένα και περισσότερη εμπειρία, είναι σε θέση να αναπαραστήσει όλα τα φωνήματα των λέξεων, κάνοντας χρήση βεβαίως διάφορων φωνητικών στρατηγικών. Τέλος, στο ορθογραφικό στάδιο, χρησιμοποιεί κυρίως ορθογραφικές στρατηγικές μιας και στηρίζεται στη λειτουργία του ορθογραφικού λεξικού που οργανώνεται με βάση μορφήματα ή συλλαβές (Καρατζάς, 2005). Ιδιαίτερη βάση θα δώσουμε και παρακάτω στη μορφοφωνημική ορθογραφία, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής προχωρά ένα βήμα παραπέρα χρησιμοποιώντας τις μορφολογικές πληροφορίες που πλαισιώνουν ένα κείμενο ή μια πρόταση, εξελίσσοντας με αυτό τον τρόπο τη γνώση του για τους ποικίλους ορθογραφικούς κανόνες (Treiman & Bourassa, 2000).

Η γραπτή αναπαράσταση και συνάμα μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό μπορεί να γίνει σε διάφορα επίπεδα, ανάλογα με το σύστημα γραφής που χρησιμοποιείται. Έτσι, λοιπόν, διακρίνουμε τα λογογραφικά συστήματα γραφής, όπου η αναπαράσταση αυτή πραγματοποιείται σε επίπεδο σημασιολογικό, τα συλλαβικά συστήματα, όπου η αναπαράσταση επιτυγχάνεται σε επίπεδο συλλαβής και, τέλος, τα αλφαβητικά συστήματα, στα οποία η αναπαράσταση γίνεται σε επίπεδο φθόγγου. Παράλληλα, μπορούμε να διαφοροποιήσουμε περαιτέρω τα ορθογραφικά συστήματα των διαφόρων αλφαβητικών συστημάτων σε δύο επιμέρους κατηγορίες: στα ρηχά ορθογραφικά συστήματα, που διακρίνονται από πλήρη αντιστοιχία γραμμάτων και ήχων, και στα βαθιά ορθογραφικά συστήματα, όπου η σχέση φωνημάτων – γραφημάτων είναι ένα προς πολλά (Πόρποδας, 2002).

Το ελληνικό σύστημα γραφής είναι αλφαβητικό, δηλαδή κάθε γράμμα αναπαριστά ένα φώνημα. Επιπλέον, ο σχετικά υψηλός βαθμός διαφάνειάς του στην ανάγνωση το κατατάσσει προς την πλευρά των ρηχών ορθογραφικών συστημάτων (Διακογιώργη, Μπάρης & Βάλμας 2005). Ωστόσο, έχει αναφερθεί ότι ο τρόπος που διαβάζεται κάθε γράμμα αλλά και η ορθογραφία των λέξεων βασίζεται σε κανόνες που διέπουν την αντιστοιχία των ήχων της γλώσσας με τα γράμματα. Έτσι, μερικά φωνήματα αντιστοιχούν σε παραπάνω από ένα γραφήματα, ενώ σε μερικά γραφήματα μπορούν να αντιστοιχούν παραπάνω από ένα φωνήματα (Καρατζάς, 2005). Επομένως, στη δεξιότητα της ορθογραφίας, παρόλο που κάθε

γράμμα αναπαριστάνει ένα φθόγγο δεν υπάρχει πάντοτε ακριβής αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων. Γι' αυτό το λόγο, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα κατατάσσεται στα ημιδιαφανή συστήματα, αφού ενυπάρχουν σε αυτό αρκετές ορθογραφικά εξαιρέσιμες λέξεις των οποίων η γραφή παραβιάζει την προαναφερθείσα αντιστοιχία και ακολουθεί την ιστορική ορθογραφία (Πόρποδας, 2002). Από τα παραπάνω συνάγουμε ότι, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως μορφοφωνημικό, δηλαδή η μορφολογία των λέξεων είναι εκείνη που ουσιαστικά παίζει τον πλέον σημαντικό ρόλο στη σχέση αναπαράστασης φωνημάτων-γραφημάτων (Διακογιώργη και συν., 2005).

Σε διεθνή πλαίσια, η αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής των μαθητών, είτε πρόκειται για μεμονωμένες λέξεις, είτε για προτάσεις ή συνεχές κείμενο γίνεται συνήθως με σταθμισμένα τεστ ορθογραφίας ή με τεστ ορθογραφίας βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων (Moats, 1995). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ορθογραφική δεξιότητα ελέγχεται συνήθως σε ημερήσια ή σε εβδομαδιαία βάση από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εξετάζουν την ορθογραφημένη γραφή μεμονωμένων λέξεων ή συγκεκριμένα τμήματα από κάποιο συνεχές κείμενο. Και στις δύο περιπτώσεις, τα ερεθίσματα προέρχονται από το αναγνωστικό της εκάστοτε τάξης (Μουζάκη, Σιδερίδης, Πρωτόπαπας & Σίμος, υπό δημοσίευση). Εντούτοις, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αρκετά έμπειροι όσον αφορά στην αξιολόγηση της ορθογραφίας των μαθητών ως μέρος της καθημερινής πρακτικής, αν και οι κρίσεις τους περιορίζονται στην περιγραφή ατομικών επιδόσεων (Χαριτοπούλου, Βλάχου, Πρωτόπαπας & Μουζάκη, 2005).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναρωτηθούμε, ποιοι είναι οι εναλλακτικοί τρόποι γραφής μιας λέξης; Πού βασίζονται οι μαθητές για να εξάγουν τη σωστή ορθογραφία μιας λέξης; Αν εξετάσουμε την εμπλοκή των γλωσσικών και άλλων γνωστικών δεξιοτήτων για την εφαρμογή των παρατηρούμενων στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην εκμάθηση της ορθογραφίας διαπιστώνουμε την αναπτυξιακή πορεία των δεξιοτήτων αυτών. Συγκεκριμένα, πρώτα εμφανίζεται η φωνολογική στρατηγική που βασίζεται στη δεξιότητα της φωνολογικής κωδικοποίησης και η οποία συνίσταται στην ανάλυση μιας λέξης σε φωνήματα. Κατόπιν έπεται η επιλογή των κατάλληλων γραφημάτων για την αναπαράσταση κάθε ήχου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, γνωρίζοντας οι μαθητές με ποιο γράφημα αναπαρίσταται ένας ήχος αγνοούν τους υπόλοιπους τρόπους ορθογραφίας του. Ακολουθεί η οπτική-γραφημική στρατηγική με βάση την οποία ανακαλούνται από τη μνήμη αποθηκευμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις των λέξεων, οι οποίες και έχουν καταταχθεί σε οικογένειες λέξεων (π.χ. κοινό θέμα). Η λειτουργία της μνήμης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος όλων των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν, ενώ κάνοντας λόγο για οπτική μνήμη αναφερόμαστε πιο συγκεκριμένα στη δεξιότητα εκείνη που συμβάλλει στην ανάκληση του ιστορικού θέματος

των λέξεων στην ορθογραφική επίδοση. Στο στάδιο αυτό, ο μαθητής έχει υιοθετήσει μια φωνητική στρατηγική και έχει ενσωματώσει τις αλλαγές σε αυτούς του κανόνες, χωρίς ωστόσο να έχει κατανοήσει πλήρως τη γραμματική τους βάση. Τέλος, μετά από ώριμη εμπειρική σχέση με τον προφορικό και γραπτό λόγο, ο μαθητής έχει κατακτήσει τη ζητούμενη μορφολογική επίγνωση, έχει μάθει τους γραμματικούς εκείνους κανόνες στους οποίους βασίζονται οι εξαιρέσεις και είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσει στη δεξιότητα της ορθογραφίας (Nunes, Bryant & Bindman, 1997· Χαριτοπούλου, Παπαϊωάννου & Μουζάκη, 2007).

Όταν, για παράδειγμα, έχουμε να κάνουμε με τη σωστή ορθογραφία της ρίζας των λέξεων, θα πρέπει να ανακληθούν πληροφορίες από το ορθογραφικό λεξικό, οι οποίες όμως μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες μόνο στο επίπεδο της συνέπειας με την οποία γράφεται η ρίζα λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, δηλαδή ως προς την ιστορική ορθογραφία. Από την άλλη πάλι, όταν έχουμε να κάνουμε με ένα φώνημα που μπορεί να αποδοθεί με διαφορετικά γραφήματα, οι μαθητές θα πρέπει να εστιάσουν στο μορφολογικό πλαίσιο. Έτσι, στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει η σωστή ορθογραφική απόδοση του φωνήματος όταν αυτό κατέχει θέση ληκτικού μορφήματος σε ένα συγκεκριμένο γραμματικό τύπο, τότε βαρύνουσα σημασία παίζει η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιήσει τους αντίστοιχους μορφολογικούς κανόνες (Διακογιώργη και συν., 2005). Για παράδειγμα, η κατάληξη /ο/ που συναντάμε αφενός στις καταλήξεις των ουδέτερων ουσιαστικών και επιθέτων ενικού αριθμού κι, αφετέρου, στο πρώτο ενικό πρόσωπο ενεστώτα αρκετών ρημάτων. Επομένως, η ορθογραφία του κοινού ήχου ποικίλει ανάμεσα στα δύο μορφήματα. Στο παράδειγμα που προαναφέραμε, έχουμε να κάνουμε με το «ο» και το «ω». Υπάρχουν ακριβείς κανόνες για να αποφασίσουμε την ορθογραφία μιας λέξης, κι οι κανόνες αυτοί βασίζονται εξ ολοκλήρου στη μορφολογία. (Nunes Aidinis & Bryant, 2006).

Παραπάνω αναφερθήκαμε στη χρήση των μορφολογικών στρατηγικών στη δεξιότητα της ορθογραφίας, καθώς η φωνολογική επίγνωση δε φαίνεται να επαρκεί για την επιλογή της σωστής ορθογραφίας. Είναι πρόδηλο ότι οι στρατηγικές αυτές στηρίζονται στην ευρύτερη γραμματική της γλώσσας, δηλαδή στη μορφολογία και το συντακτικό της. Με τον ευρύτερο όρο μορφοσυντακτική επίγνωση εννοούμε την ικανότητα κατανόησης της εσωτερικής δομής των λέξεων αλλά και των σχέσεων που τις διέπουν. Ειδικότερα, με τον όρο μορφολογική επίγνωση αναφερόμαστε στην ικανότητα του μαθητή να χωρίζει και να χειρίζεται το λόγο (προφορικό ή γραπτό) σε μονάδες που περικλείουν κάποια σημασία, όπως τα λεκτικά ή γραμματικά μορφήματα. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια που παραθέτουμε τα αναπτυξιακά στάδια από τα οποία διέρχεται το παιδί για να κατακτήσει τη μορφολογική επίγνωση, η συμβολή του υπογλωσσικού αυτού συστήματος αναδεικνύεται περισσότερο σε λέξεις με

συγκεκριμένα ορθογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. καταληκτικοί τύποι) και κατά δεύτερο λόγο αξιοποιείται περισσότερο από έμπειρους αναγνώστες που έχουν τριβή με τη χρήση της γλώσσα και στις δύο εκφάνσεις της. Με τον όρο, τώρα, συντακτική επίγνωση αναφερόμαστε στην ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται τη γραμματική δομή μιας πρότασης και να οργανώνει τις λέξεις ώστε να μπορεί να παράγει ένα κατανοητό κείμενο (Καρατζάς, 2005).

Αν και δεν έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια η απαρχή της χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή, πρόσφατα δεδομένα προσφέρουν αντικρουόμενη πληροφόρηση αναφορικά με τη χρήση των στρατηγικών αυτών από τους μαθητές της βασικής εκπαίδευσης. Και εδώ, όπως και στη φωνολογική ενημερότητα, παρατηρείται αναπτυξιακή πορεία της δεξιότητας, μόνο που στην περίπτωση της μορφολογικής ενημερότητας η πορεία αυτή συντελείται με πιο αργούς ρυθμούς (Μπαμπλέκου, 2004). Γενικά φαίνεται ότι με την πάροδο του χρόνου αυξάνεται κι εκλεπτύνεται η μορφολογική επίγνωση ως αποτέλεσμα της μεγαλύτερης εμπειρίας με το γραπτό λόγο και της καλύτερης γραμματικής γνώσης των παιδιών. Όσο δηλαδή αυξάνεται η γλωσσική και αναγνωστική εμπειρία του παιδιού, τόσο εξοικειώνεται με περισσότερες ορθογραφικές μορφές, κατανοεί πληρέστερα την εσωτερική δομή των λέξεων και τις σχέσεις των λέξεων μεταξύ τους στη γλώσσα. Επίσης, αξιοποιεί όλη την παραπάνω πληροφόρηση στην ορθογραφική του επίδοση με αποτέλεσμα να καταφεύγει σπανιότερα σε φωνολογικές ή ορθογραφικές-οπτικές στρατηγικές (Χαριτοπούλου και συν., 2007). Συγκεκριμένα, οι Nunes, Bryant & Bindman (1997) αναφέρουν στη διαχρονική τους μελέτη ότι όταν τα παιδιά υιοθετούν σε πρώτο επίπεδο στρατηγικές για την ορθογραφία, αυτές σχετίζονται ελάχιστα με τη μορφολογική βάση μιας πρότασης ή ενός κειμένου. Γι' αυτό το λόγο συμπεραίνουν ότι στην αρχή τα παιδιά πρώτα βλέπουν αυτά τα μοτίβα στην ορθογραφία σχεδόν ως εξαιρέσεις στο φωνητικό σύστημα, χρησιμοποιούν δηλαδή ορθογραφικές-οπτικές και φωνολογικές στρατηγικές, και αργότερα αντιλαμβάνονται τη γραμματική τους σημασία. Η χρήση των μορφολογικών στρατηγικών βαθμιαία αυξάνεται ώσπου φτάνει στο σημείο να εμπεδώνεται στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Διακογιώργη και συν., 2005). Στη Γαλλία αλλά και στον Καναδά, για παράδειγμα, μελέτες έχουν δείξει ότι η κατάκτηση της μορφολογικής επίγνωσης ολοκληρώνεται με την εισαγωγή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Nunes και συν., 2006).

Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει επίσης να συνυπολογιστεί η αιτιολόγηση της μετάβασης αυτής. Πιθανές εξηγήσεις είναι (α) οι αλλαγές να οφείλονται στην εμπειρία που αποκτά το παιδί με τις γραπτές λέξεις, και (β) οι αλλαγές να αποτελούν το αποτέλεσμα της αύξησης με το πέρασμα των χρόνων της επίγνωσης του παιδιού για τις γραμματικές σχέσεις που χαρακτηρίζουν τον προφορικό αλλά και τον γραπτό λόγο. Σύμφωνα με την πρώτη

υπόθεση η αναπτυξιακή ακολουθία έχει τις ρίζες της στη φωνητική στρατηγική. Επομένως, το παιδί είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις εξαιρέσεις σε αυτούς τους κανόνες μόνο από τη στιγμή που έχουν κατακτηθεί οι βασικές αντιστοιχίες μεταξύ ήχων και γραμμάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να ψάξει να βρει κάποια εξήγηση για αυτούς. Ως προς τη δεύτερη υπόθεση, η πρόοδος που παρατηρείται συμβαδίζει αναπτυξιακά με την επίγνωση της γραμματικής του προφορικού λόγου, με τη γνώση γύρω από τα μορφήματα της γλώσσας. Πλέον ο μαθητής είναι σε θέση να μάθει την κατάλληλη συμβατική ορθογραφία για τις όποιες γραμματικές διακρίσεις (Nunes, και συν., 1997). Ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι η αυξημένη μορφολογική επίγνωση βελτιώνει την ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν ορθογραφημένα μορφολογικά σύνθετες λέξεις ή ψευδολέξεις, καθώς επίσης και ότι οι μορφολογικές στρατηγικές στην ορθογραφία μπορούν με τη σειρά τους να επηρεάσουν τον προφορικό λόγο ως προς τη μορφολογία μιας πρότασης (Kemp, 2006).

Η ουσία στη χρήση των μορφολογικών στρατηγικών τόσο στην ορθογραφία όσο και στην ανάγνωση διατυπώνεται παρακάτω. Τα μορφήματα μπορούν να χρησιμεύσουν ως αποτελεσματικά κομμάτια, αφού τα μέρη μιας λέξης (π.χ. η ρίζα, οι καταλήξεις) χρησιμοποιούνται ξανά και ξανά και μπορεί να απαντώνται σε διαφορετικές λέξεις. Από τη στιγμή που οι μεγάλες λέξεις μπορούν να συντηθούν σε μικρότερες μονάδες (μορφήματα), τότε αυτόματα καθίσταται πιο εύκολη η προφορά, η ορθογραφία και η σημασία τους. Αυτό το σπάσιμο των λέξεων σε επιμέρους κομμάτια χρησιμεύει επικουρικά για τη μνήμη. Κατ' επέκταση, από τη στιγμή που οι μαθητές έχουν επίγνωση ότι οι λέξεις μερικές φορές φτιάχνονται από μικρότερες αναγνωρίσιμες μονάδες (μορφήματα) και μπορούν να τα αναγνωρίσουν, τότε είναι σε θέση να κωδικοποιήσουν μια λέξη και να εξάγουν τη σημασία της (Carlisle, 2003).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε την ύπαρξη μιας κυκλικής και αλληλεπιδρώσας σχέσης ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα, την ορθογραφική δεξιότητα και τη μορφολογική επίγνωση. Μάλιστα, η σχέση της με την αναγνωστική ικανότητα φαίνεται να είναι γραμμική ως προς το χρόνο. Δηλαδή, καθώς η φωνολογική ενημερότητα αναπτύσσεται πρώτη εκείνη είναι που προβλέπει την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης στα πρώτα της στάδια, ενώ η μορφοσυντακτική επίγνωση που κατακτάται αργότερα προβλέπει την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε μεταγενέστερα στάδια (Μανωλίτσης, 2004).

Οι Ζακεστίδου & Μάνιου- Βακάλη (1987) επεσήμαναν κι αυτές με τη σειρά τους ότι οι μαθητές εκτός από τη βασική φωνολογική ενημερότητα, αναπτύσσουν και τη μορφολογική, η οποία συνδράμει τα μέγιστα στην προσπάθειά τους να γράψουν ορθογραφημένα. Βέβαια, αρκετές είναι οι έρευνες εκείνες που τονίζουν ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες δεν αναπτύσσουν στον ίδιο βαθμό τη μορφολογική

ενημερότητα και στηρίζονται μόνο στη φωνολογική στρατηγική στην προσπάθειά τους να γράψουν σωστά. Το γεγονός αυτό τους οδηγεί σε λάθη, αφού η ελληνική γλώσσα περιλαμβάνει λέξεις των οποίων η ορθογραφία διαφέρει από την προφορά (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987· Treiman & Bourassa, 2000). Λόγου χάρη, όταν τους ζητηθεί να γράψουν ένα ληκτικό μόρφημα σε κάποιο γραμματικό τύπο μίας λέξης αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τις απαιτούμενες μορφολογικές στρατηγικές, καθώς ουσιαστικά δεν τις κατέχουν (Διακογιώργη και συν., 2005).

Η Βαλσαμίδου (2007) αξιοποιώντας τα στοιχεία από διάφορες μελέτες στην ελληνική γλώσσα και τη διάκριση που έχουν προτείνει αυτές ως προς τη φύση των ορθογραφικών λαθών, κατέληξε σε τέσσερις κύριες κατηγορίες λαθών (φωνολογικά λάθη, ιστορικά-οπτικά λάθη, γραμματικά λάθη, και λάθη τονισμού) σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και μη. Αυτή η κατηγοριοποίηση θα χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα μελέτη για να ερευνηθεί η επίδραση της μορφοσυντακτικής επίγνωσης στην ορθογραφική δεξιότητα.

Αναλυτικότερα, στην κατηγορία των φωνολογικών λαθών κατατάσσονται οι γραπτές λέξεις που έχουν διαφορετική φωνολογία από τη σωστή, είτε πρόκειται για λάθη αντικατάστασης γραφήματος (π.χ. κερδίζουν→ κερδίσουν), λάθη παράλειψης γραφήματος (π.χ. κερδίζουν→ κεριζούν), λάθη αντιμετάθεσης διπλανών γραφημάτων (π.χ. κερδίζουν→ κεδρίζουν), λάθη αντιμετάθεσης διπλανών γραφημάτων (π.χ. συγκεντρώνουν→ συγκεντρώνουν), λάθη αντιστροφής δίψηφου συμφώνου (π.χ. συγκεντρώνουν→ συγκεντρώνουν), λάθη απλοποίησης δίψηφου συμφώνου (π.χ. συγκεντρώνουν→ συκεντρώνουν), λάθη αντιστροφής δίψηφου φωνήεντος (π.χ. συγκεντρώνουν→ συγκεντρώνουν) και λάθη απλοποίησης δίψηφου φωνήεντος (π.χ. συγκεντρώνουν→ συγκεντρώνουν). Στην επόμενη κατηγορία λαθών, ταξινομούνται τα λάθη εκείνα που φανερώνουν ξεκάθαρα αλλοίωση του τρόπου γραφής, χωρίς αυτό να συνεπάγεται φωνολογικό ατόπημα. Εδώ παρατηρούμε ετυμολογικά λάθη οπτικής ταυτότητας σε φωνήεν (π.χ. ειδικός→ ιδικός), ετυμολογικά λάθη οπτικής ταυτότητας σε σύμφωνο (π.χ. κατάλληλη→κατάλληλη, τους→ τους), ιστορικά-θεματικά λάθη που αφορούν σε γνωστούς κανόνες (π.χ. ρήματα σε -ίζω, -αίνω, -ώνω) και ιστορικά-θεματικά λάθη εξαίρεσης γνωστών κανόνων (π.χ. πήζω→ πίζω, μένω→ μαίνω). Ακολουθούν τα γραμματικά λάθη, στα οποία και θα δώσουμε μεγαλύτερη βαρύτητα, αφού από τη στιγμή που εντοπίζονται τότε αυτόματα έχουμε παραβίαση γνωστού κανόνα, άρα οι μαθητές δεν εφαρμόζουν τους μορφολογικούς κανόνες (Διακογιώργη και συν., 2005). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται λάθη κατάληξης κλιτών λέξεων (π.χ. κερδίζω→ κερδίζο) και λάθη άκλιτης κατάληξης (π.χ. συνήθως→ συνήθος, γράφοντας→ γράφοντας). Τέλος, έχουμε τα τονικά λάθη, δηλαδή λάθη παράληψης κύριου τόνου (π.χ. χρήματα→ χρηματα), λάθος θέση τόνου (π.χ. χρήματα→

χρημάτα) και παρουσία επιπλέον τόνου (π.χ. χρήματα→ χρήματα, τους→ τούς) (Βαλσαμίδου, 2007).

Κατ' επέκταση, προβλήματα που παρουσιάζονται στην ορθογραφική δεξιότητα, όπως προβλήματα δυσορθογραφίας ή ανορθογραφίας προξενούν εμπόδια στο άτομο κατά την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας (Καρατζάς, 2005).

Οι μελέτες που έχουν προαναφερθεί εξάρουν τη σημασία της μορφοσυντακτικής επίγνωσης μέσα από τη χρήση των αντίστοιχων μορφολογικών στρατηγικών στη δεξιότητα της ορθογραφίας (Nunes και συν., 1997· 2006 Διακογιώργη και συν., 2005· Kemp, 2006· Nunes και συν.,1997). Μάλιστα ιδιαίτερη σημασία έχει δοθεί τόσο στην αναπτυξιακή διάσταση αυτής της δεξιότητας, πώς διαφαίνεται η πορεία απόκτησής μέσα από την αναγνωστική αλλά και την ορθογραφική επίδοση των μαθητών (Ζακεστίδου και συν., 1987· Nunes, και συν., 1997· Μανωλίτσης, 2004· Μπαμπλέκου, 2004).

Στην παρούσα έρευνα θα επικεντρωθούμε στη μελέτη της μορφοσυντακτικής επίγνωσης, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης της εσωτερικής δομής των λέξεων και των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ αυτών. Επιπλέον θα δούμε εάν αυτού του είδους η πληροφόρηση χρησιμεύει στο μαθητή για την παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης αυτής είναι να εξετάσουμε κατά πόσο η μορφοσυντακτική επίγνωση υποστηρίζει τη χρήση μορφολογικών στρατηγικών στο γραπτό λόγο και πώς αυτό ουσιαστικά αντανακλάται στην ορθογραφική επίδοση των μαθητών δημοτικού σχολείου μέσα από τα είδη λαθών που πραγματοποιούν.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης διαχρονικής έρευνας που αποσκοπεί στη διερεύνηση εκείνων των παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη γλωσσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 400 μαθητές Γ', Δ' και Ε' τάξης από 16 δημοτικά σχολεία (Κρήτη και Αττική), η αξιολόγηση των οποίων πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2005. Περαιτέρω στοιχεία για την κατανομή του δείγματος κατά τάξη και φύλο αναφέρονται στον πίνακα 1. Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήρια την αναλογική αντιπροσώπευση των αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Ελλάδας, καθώς επίσης και τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από τις εν λόγω γεωγραφικές περιφέρειες. Το δείγμα των μαθητών επιλέχθηκε τυχαία, αλλά αξίζει να τονίσουμε ότι στη μελέτη συμπεριλήφθηκαν τελικά μόνο οι μαθητές εκείνοι των οποίων οι γονείς έδωσαν συγκατάθεση για την

αξιολόγησή τους. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, δεν είχαν επαναλάβει την τάξη, ενώ δεν είχαν αναπηρίες ή νοητική στέρηση, ώστε να παρεμποδίζεται η φοίτησή τους σε κανονική τάξη στο σχολείο τους.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος κατά τάξη και φύλο.

	Γ	Δ	Ε	Σύνολο
Αγόρια	72	58	59	169
Κορίτσια	71	70	70	186
Σύνολο	143	128	129	400

Διαδικασία

Οι μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη εξετάστηκαν σε 2 ατομικές συνεδρίες διάρκειας 40 λεπτών η κάθε μία, οι οποίες έγιναν σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους και κατά τις οποίες τους χορηγήθηκαν μια συστοιχία δοκιμασιών:

α) Τεστ αναγνωστικής επίδοσης (Test of Reading Performance-TORP' Padeliadu & Sideridis, 2000)

Το τεστ αυτό μεταξύ άλλων περιλαμβάνει δοκιμασίες αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης λέξεων και μορφοσυντακτικού περιεχομένου. Για την εκτίμηση της πρώτης ικανότητας χορηγήθηκαν οι υποκλίμακες 5 και 6. Αρχικά ο μαθητής καλείται να διαβάσει λέξεις (TORP-5) και μετά ψευδολέξεις (TORP-6), με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας (αρχικά δισύλλαβες, έπειτα πολυσύλλαβες με συμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα, κλπ.), οι οποίες και παρουσιάζονταν σε διάταξη δύο κάθετων στηλών. Αντίθετα, οι πιο περίπλοκες λέξεις και ψευδολέξεις αποτελούνταν από περισσότερες συλλαβές. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη δοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων, δεν απαιτείτο πάντοτε φωνητική στρατηγική αλλά και χρήση των συμβατικών μορφο-γραφημικών κανόνων της ελληνικής γλώσσας. Και στις δύο δοκιμασίες εξετάζονται αφενός η φωνολογική μετάφραση της γραφημικής ταυτότητας των λέξεων βάσει των αρχών της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας, και, αφετέρου η ικανότητα σωστού τονισμού της κάθε λέξης (μέγιστη βαθμολογία για τη δοκιμασία ανάγνωσης λέξεων : 40, μέγιστη βαθμολογία για τη δοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων : 19).

Επιπλέον, χρησιμοποιήσαμε τις υποκλίμακες 9 και 10 για να αξιολογήσουμε τη μορφολογική γνώση των μαθητών. Αρχικά, με την υποκλίμακα 9 μπορέσαμε να αξιολογήσουμε τη γνώση των μαθητών για τους μορφολογικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας. Ειδικότερα, στην άσκηση αυτή, ο μαθητής πρέπει να χρησιμοποιήσει το κείμενο για να επιλέξει σωστά ως προς το χρόνο, το πρόσωπο, κλπ., να παράγει σωστά τις καταλήξεις ή να βρει μικρές λέξεις σε μια παράγραφο. Στην υποκλίμακα 10 ελέγχεται επίσης η παράμετρος της χρήσης μορφολογικών κανόνων, μιας κι ο μαθητής καλείται να διαλέξει ανάμεσα στο σωστό γραμματικό τύπο μιας δεδομένης λέξης. Συνοπτικά, ο μαθητής στις δύο αυτές δοκιμασίες πρέπει να παράγει την φωνή, έγκλιση και το χρόνο των ρηματικών τύπων ή το γένος και τον αριθμό των ονοματικών τύπων σε σχέση με το συγκεκριμένο.

Παράλληλα, εξετάστηκε η γνώση του συντακτικού μέσω της υποκλίμακας 12. Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί την ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιήσει τη γνώση γύρω από το συντακτικό, για να μπορέσει να δομήσει συντακτικά σωστές προτάσεις χωρίς κάποια βοήθεια. Ουσιαστικά, το ζητούμενο είναι να χρησιμοποιήσει ο μαθητής λέξεις που δίνονται σε τυχαία σειρά για να σχηματίσει ορθές συντακτικά προτάσεις.

β) Δοκιμασία Ορθογραφικής Ικανότητας

Αξιολογεί την ικανότητα ορθής αναπαραγωγής των γραφημικών προτύπων που αντιστοιχούν σε λέξεις υψηλής συχνότητας. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιήθηκε μία λίστα που περιλαμβάνει 60 λέξεις, οι οποίες που έχουν επιλεγεί από το βασικό λεξιλόγιο των αναγνωστικών όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου (Α' - ΣΤ') και αντιπροσωπεύουν τους κύριους γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες που διδάσκονται οι μαθητές σε κάθε τάξη. Λαμβάνοντας ως κριτήριο τη σειρά εμφάνισής τους ανά τάξη και την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για το βαθμό δυσκολίας τους (ως προς τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση) οι συγκεκριμένες λέξεις τοποθετήθηκαν σε μία λίστα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Κατά τη χορήγηση, ο εξεταστής προφέρει πρώτη την λέξη μεμονωμένα, έπειτα την εντάσσει μέσα σε μία πρόταση ώστε να φανεί η χρήση της και στο τέλος επαναλαμβάνει για μια ακόμη φορά τη λέξη αποκομμένα. Ο μαθητή καλείται να γράψει τη λέξη σε ένα φύλλο με αριθμημένες σειρές (π.χ. «από» «Είναι φτιαγμένο από ξύλο» «από»). Η κάθε λέξη βαθμολογήθηκε με μία μονάδα εάν ήταν ορθογραφικά σωστή (μέγιστη βαθμολογία 60), ενώ οι παρατονισμοί δε λήφθηκαν υπόψη λόγω της υψηλής συχνότητάς τους. Για την αποφυγή αισθημάτων ματαιώσης, η δοκιμασία ορθογραφίας διακόπτεται όταν οι μαθητές αποτύγχαναν να γράψουν ορθογραφημένα 6 διαδοχικές λέξεις. Αξίζει να σημειώσει ότι το εν λόγω εργαλείο αξιολόγησης της δεξιότητας της ορθογραφίας πληροί βασικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά: η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας κρίνεται ικανοποιητική (Cronbach's $\alpha = .945$) για το

σύνολο του δείγματος, ο δε βαθμός αξιοπιστίας επανεξέτασης (συνάφεια μεταξύ δύο επαναληπτικών μετρήσεων) ήταν πολύ υψηλός (Pearson's $r = .91$) (Μουζάκη και συν., υπό δημοσίευση).

Προς αποφυγή πιθανής μεροληψίας και προς όφελος των παιδιών με χαμηλή αναγνωστική επίδοση που σταματούσαν νωρίτερα στη δοκιμασία αυτή σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες, διορθώθηκε η δυνατότητα λάθους με βάση τον αριθμό της λέξης στη λίστα της ορθογραφίας στην οποία σταμάτησε η χορήγησή της για κάθε μαθητή χωριστά.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι λέξεις που επιλέχθηκαν προσέφεραν αρκετές ευκαιρίες για λάθη. Λόγου χάρη, φωνολογικά λάθη κατά τα οποία οι μαθητές αλλοιώνουν τη φωνολογική σύσταση μιας λέξης (π.χ. πέτρινο – πέρτινο), μορφολογικά λάθη μιας και οι μαθητές έπρεπε να αναγνωρίζουν τους γραμματικούς περιορισμούς στην ορθογραφία της εκάστοτε λέξης και να εφαρμόζουν τους απαιτούμενους κανόνες (π.χ. λέω – λέο), οπτικά ή «ιστορικά» λάθη που οφείλονται σε ενδεχόμενη διαφορετική γραφή του θέματος μιας λέξης (π.χ. πετάνε – παιτάνε). [Βαλσαμίδου,2007]

γ) Σχέδια με κύβους του WISC-III

Η υποκλίμακα σχέδια με κύβους, που περιλαμβάνεται στην ελληνική έκδοση του Wechsler Intelligence Scale for Children III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεξεβέγκης & Γιαννίτσας, 1997), αξιολογεί πρωταρχικά την ικανότητα οπτικοχωρικής οργάνωσης και επεξεργασίας. Καθότι όμως απαιτεί την αναπαραγωγή σύνθετων σχεδίων σε περιορισμένο χρόνο, συγκαταλέγεται στις επιτελικές λειτουργίες. Με βάση την αρχική μελέτη στάθμισης η συγκεκριμένη κλίμακα βρέθηκε να εξηγεί άνω του 50% της συνολικής διακύμανσης των ατομικών βαθμολογιών στο Πρακτικό Πηλίκο, γεγονός που την καθιστά κατάλληλη για την αδρή εκτίμηση της πρακτικής νοημοσύνης (Kaufman, 1994).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με βάση τις επιδόσεις τους στις υποκλίμακες TORP 5 (ανάγνωση λέξεων) και TORP 6 (ανάγνωση ψευδολέξεων) οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: (α) στους μαθητές με τυπική επίδοση (Ομάδα ΤΕ), σημειώνοντας επίδοση όχι χαμηλότερη από 1 Τυπική Απόκλιση κάτω του μέσου όρου της τάξης τους στο μέσο όρο των τυπικών βαθμών στις αναφερθείσες δοκιμασίες, και (β) στους μαθητές με μέσο όρο τυπικού βαθμού μικρότερο από -1 Τυπική Απόκλιση στις δοκιμασίες TORP 5 & 6 (ομάδα μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες-ΑΔ). Το όριο της μίας τυπικής απόκλισης κάτω από το ΜΟ του δείγματος της μελέτης, που θεωρείται αρκετά εκτενές και αντιπροσωπευτικό, αντιστοιχεί στο 25^ο εκατοστημόριο, έτσι

ώστε οι μαθητές της ομάδας ΑΔ να έχουν σημειώσει επίδοση χαμηλότερη από το 75% του δείγματος. Το συγκεκριμένο όριο αποτελεί την πιο συχνή πρακτική ομαδοποίησης παιδιών με βάση την επίδοσή τους σε δοκιμασίες ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων και ψευδολέξεων (δοκιμασία αποκωδικοποίησης χωρίς χρονικό περιορισμό). Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος κατά ομάδα αναγνωστικής επίδοσης.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά του δείγματος κατά ομάδα αναγνωστικής επίδοσης

	ΟΜΑΔΑ	
	ΤΕ	ΑΔ
N	366	34
Φύλο (Αγόρια/Κορίτσια)	168/198	21/13
Τάξεις (Γ', Δ', Ε')	133/116/117	10/12/12

Οι κύριες υποθέσεις που εξετάστηκαν διατυπώνονται παρακάτω. Αφενός, ως προς την επίδραση που μπορεί να ασκήσει η μορφοσυντακτική επίγνωση στην ορθογραφική επίδοση του συνολικού δείγματος, εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο η επίδοση των μαθητών στις δοκιμασίες μορφοσυντακτικού περιεχομένου αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των λαθών στη δεξιότητα της ορθογραφίας. Ειδικότερη έμφαση δόθηκε στο βαθμό στον οποίο η χαμηλή επίδοση στις δοκιμασίες μορφοσυντακτικής επίγνωσης εξηγεί την ύπαρξη μορφολογικών λαθών στη δοκιμασία της ορθογραφίας. Αφετέρου, εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο διαφέρει η προβλεπτική ισχύς των δοκιμασιών μορφοσυντακτικού περιεχομένου, ανάλογα με την ομάδα αναγνωστικής επίδοσης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε κι εδώ στην ικανότητα πρόβλεψης των μορφολογικών λαθών που επιτελούν οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες κατά τη δοκιμασία της ορθογραφίας, μέσα πάντοτε από τις δοκιμασίες μορφοσυντακτικής επίγνωσης.

Για να καθορίσουμε σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να αποδοθεί αυτή η σχέση πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τη μέθοδο της πολλαπλής παλινδρόμησης, χρησιμοποιώντας από μοντέλο σε μοντέλο ως ανεξάρτητη μεταβλητή διαφορετική κατηγορία λαθών (φωνολογικά, θεματικά, μορφολογικά, τονικά) και ελέγχοντας κάθε φορά το φύλο του μαθητή, την ηλικία του και την εθνικότητά του. Ως δε προβλεπτικοί παράγοντες εισήχθησαν οι δοκιμασίες μορφοσυντακτικού περιεχομένου (υποκλίμακες 9, 10 και 12 από το τεστ TORP).

Αρχικά, ως προς την κατηγορία των φωνολογικών λαθών σημειώθηκε η μικρότερη δυνατή συνεισφορά των δοκιμασιών μορφοσυντακτικού περιεχομένου. Συγκεκριμένα οι δοκιμασίες αυτές εξηγούν μόνο το 2% του φαινομένου [$F(6,400) = 2.714, p < .05$]. Εξίσου χαμηλή ήταν κι η προβλεπτική ισχύς για την κατηγορία των τονικών λαθών, όπου και πάλι οι δοκιμασίες μορφοσυντακτικής επίγνωσης μπορούν να προβλέψουν το 2,9% των συγκεκριμένων λαθών [$F(6,396) = 3.684, p < .05$]. Τέλος, οι ίδιες δοκιμασίες ήταν σε θέση να προβλέψουν την εμφάνιση των θεματικών λαθών [$F(6,400) = 5.450, p < .001$]. Τα χαμηλά αυτά ποσοστά δικαιολογούνται σαφώς, από τη στιγμή που απαιτείται η χρήση άλλου είδους στρατηγικών από τους μαθητές κατά τη δεξιότητα της ορθογραφίας (φωνολογικές, οπτικο-γραφημικές, κλπ).

Σταθήκαμε ιδιαίτερα στην ικανότητα πρόβλεψης των μορφολογικών λαθών στη δεξιότητα της ορθογραφίας. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο, οι δοκιμασίες μορφοσυντακτικού περιεχομένου είναι σε θέση να προβλέψουν την παρουσία ή την απουσία μορφολογικών στρατηγικών κατά την ορθογραφημένη γραφή λέξεων. Πράγματι, το 26,9% της διασποράς του φαινομένου των μορφολογικών λαθών στη δοκιμασία της ορθογραφίας εξηγείται από την επίδραση του συνόλου των εξωτερικών μεταβλητών. Ειδικότερα, το 20,5% εξηγείται αποκλειστικά από την ανεξάρτητη συμβολή των επιδόσεων των μαθητών στις δοκιμασίες μορφοσυντακτικής επίγνωσης [$F(6,398) = 37.125, p < .001$]. Μάλιστα, το παλινδρομικό μας μοντέλο θα μπορούσε να προσαρμοστεί σε ένα άλλο δείγμα δεδομένων, το οποίο θα προέρχονταν προφανώς από τον ίδιο πληθυσμό κατά 25,8%. Ιδιαίτερο ρόλο ως προβλέπουσες μεταβλητές κατέχουν οι δοκιμασίες TORP 12 ($t = |5,3|$) και TORP 10 ($t = |5,2|$) σε επίπεδο στατιστική σημαντικότητας 1 %. Αυτή η συνεισφορά δε μας εκπλήσσει καθόλου, δεδομένου ότι έχουμε να κάνουμε με την ορθογραφική απόδοση μορφημάτων που στηρίζονται στη χρήση των μορφολογικών στρατηγικών. Άλλωστε, όπως έχει επιχειρηματολογηθεί κι από άλλους ερευνητές (Διακογιώργη και συν., 2005· Nunes και συν., 2006) οι μορφολογικές στρατηγικές επιστρατεύονται ηθελημένα ή όχι (Kemp, 2006) από τους μαθητές σε τέτοιες ορθογραφικά δύσκολες περιπτώσεις.

Το γεγονός αυτό μας οδήγησε σε επιμέρους αναλύσεις που αποσκοπούσαν στη διαφορική μελέτη της επίδρασης της μορφοσυντακτικής επίγνωσης στην ορθογραφική επίδοση επιμέρους ομάδων του δείγματος. Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκαν δυο υποομάδες με βάση την συνολική επίδοση των μαθητών στις αναγνωστικές δοκιμασίες (ομάδα τυπικής επίδοσης και ομάδα με αναγνωστικές δυσκολίες). Η ιδιαίτερη συμβολή των δοκιμασιών μορφοσυντακτικής επίγνωσης, προβάλλεται ιδιαίτερα μέσα από τη σύγκριση των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους συμμαθητές τους, που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση.

Αφού είχαμε κρατήσει σταθερές τις εξωτερικές μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας και της εθνικότητας που επηρεάζουν την επίδοση σε όλες τις δοκιμασίες, ερευνήσαμε επιμέρους τη συνεισφορά των δοκιμασιών μορφοσυντακτικού περιεχομένου στην πρόβλεψη των επιμέρους κατηγοριών λαθών στην ορθογραφία. Ως προς την εμφάνιση των φωνολογικών λαθών, δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές σχέσεις που να υποδηλώνουν την προβλεπτική επίδραση της μορφοσυντακτικής επίγνωσης για καμία από τις δύο επιμέρους ομάδες του δείγματος. Το ίδιο ισχύει και για τα τονικά λάθη. Εντούτοις, αξίζει να σημειώσουμε ότι και στις δύο περιπτώσεις, οι δοκιμασίες αυτές φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην ομάδα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, αν και κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε με επαρκείς στατιστικούς δείκτες. Τέλος, στα θεματικά λάθη παρατηρήθηκε ότι οι δοκιμασίες μορφοσυντακτικού περιεχομένου μπορούσαν να προβλέψουν κατά 2,2% το είδος των λαθών αυτό στην ορθογραφία όσον αφορά την ομάδα με την τυπική επίδοση, δηλαδή τους μαθητές που δεν παρουσίαζαν προβλήματα κατά την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων [$F(6,358) = 2.763, p < .05$]. Δυστυχώς, κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε με στατιστικά κριτήρια και για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Από τη στιγμή που η επίδοση των μαθητών στις δοκιμασίες μορφοσυντακτικής επίγνωσης ήταν σε θέση να προβλέψει την χρήση ή όχι των απαιτούμενων μορφολογικών στρατηγικών στη δοκιμασία της ορθογραφίας, εύλογα διατυπώθηκε το ερώτημα κατά πόσο η επίδραση αυτή θα μπορούσε να διακριθεί αλλά και να διαφοροποιηθεί ανάμεσα στις δύο επιμέρους ομάδες του δείγματός μας. Πραγματικά, η μεγαλύτερη επίδραση των δοκιμασιών αυτών παρατηρήθηκε στη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών. Αναφορικά με την ομάδα των τυπικών αναγνωστών, όλες οι μεταβλητές που εισήχθησαν στο παλινδρομικό μοντέλο ήταν σε θέση να εξηγήσουν το 13% του φαινομένου, ενώ από αυτό το ποσοστό το 11,5% οφείλεται εξ ολοκλήρου στις δοκιμασίες μορφοσυντακτικού περιεχομένου [$F(6,358) = 9.500, p < .001$] και ειδικότερα στη δοκιμασία TORP 12 που συνεισφέρει ανεξάρτητα κατά $t = |4,193|$ σε επίπεδο στατιστική σημαντικότητας 1 %. Από την άλλη πάλι, στην ομάδα των μαθητών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες το ποσοστό αυτό αυξάνεται σημαντικά. Πλέον, όλες οι μεταβλητές εξηγούν το 38,9% της διασποράς του φαινομένου, ενώ από μόνες τους οι μεταβλητές που αφορούν τις δοκιμασίες μορφοσυντακτικής επίγνωσης εξηγούν το 26,2% περιεχομένου [$F(6,30) = 4.297, p < .05$]. Μεγαλύτερη όμως εδώ ήταν η συνεισφορά της υποκλίμακας TORP 9 με $t = |2,44|$ και για $p < .05$. Από τα παραπάνω εξάγεται ότι η κατάκτηση της μορφοσυντακτικής επίγνωσης αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την απουσία μορφολογικών λαθών στη δεξιότητα της ορθογραφίας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με αναλύσεις που έγιναν σε προηγούμενη μελέτη (Χαριτοπούλου και συν., 2007), η προβλεπτική ισχύς των δοκιμασιών μορφοσυντακτικής επίγνωσης ήταν σημαντική για τη συνολική επίδοση των μαθητών στην ορθογραφική δεξιότητα. Συγκεκριμένα, ως προς την τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές, οι εν λόγω δοκιμασίες εξηγούσαν το 1,9% της διακύμανσης της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών της γ' δημοτικού. Για την δ' τάξη το ποσοστό ανεβαίνει σε 2,0% και για την ε' τάξη σε 2,5%. Ως προς τις δύο διακριτές ομάδες των μαθητών ανάλογα με την επίδοσή τους στις δοκιμασίες ανάγνωσης είναι σαφές ότι, ενώ στους τυπικούς αναγνώστες η συμβολή των δοκιμασιών μορφολογικής παραγωγής λέξεων και σχηματισμού προτάσεων από λέξεις εξηγεί το 2,2% της διακύμανσης της ορθογραφικής επίδοσης, στα παιδιά με αναγνωστικά ελλείμματα οι ίδιες δοκιμασίες εξηγούν περίπου το 10% της διακύμανσης αυτής. Η ανάγκη περαιτέρω διάκρισης της επίδρασης των συγκεκριμένων μεταβλητών σε συγκεκριμένες κατηγορίες ορθογραφικών λαθών οδήγησε στην παρούσα μελέτη.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση της προβλεπτικής ισχύς της μορφοσυντακτικής επίγνωσης στις επιμέρους κατηγορίες λαθών της ορθογραφίας για το σύνολο των μαθητών του δείγματος που φοιτούσαν σε τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου (γ'-ε'). Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διάκριση της προβλεπτικής επίδρασης αυτών των μεταβλητών στα μορφολογικά λάθη που συνιστούν την έλλειψη χρήσης των αντίστοιχων στρατηγικών στην ορθογραφική δεξιότητα.

Αναπτυξιακά είναι γνωστό ότι στην α' τάξη του δημοτικού σχολείου η χρήση φωνολογικών στρατηγικών είναι καθοριστική για την ορθογραφική συμπεριφορά των παιδιών (Πόρποδας, 1992). Στη β' τάξη κάνουν την εμφάνισή τους οι μορφολογικές στρατηγικές, οι οποίες συνυπάρχουν με τις φωνολογικές, χωρίς ωστόσο να υπερισχύει κάποια από τις δύο. Από την επόμενη τάξη (γ' δημοτικού) αρχίζουν να υπερισχύουν οι μορφολογικές στρατηγικές, που σταδιακά εμπεδώνονται στις επόμενες τάξεις (Διακογιώργη & Μαμωνά, 2004).

Εφόσον ο μαθητής κατακτήσει την πολυπόθητη μορφολογική επίγνωση, τότε είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις διαιρέσεις μιας λέξης (σε στελέχη και σε μορφήματα), ενώ παράλληλα είναι σε θέση να αντιληφθεί ορισμένες γνωστές συμβάσεις της ορθογραφίας καθώς και συνδυασμούς μεμονωμένων στελεχών και καταλήξεων. Η κύρια αρχή είναι ότι οι τα ληκτικά μορφήματα επιτελούν μια συγκεκριμένη λειτουργία και γι' αυτό το λόγο παρουσιάζουν κοινή ορθογραφία ανάμεσα στις οικογένειες λέξεων, ενώ η ρίζα της λέξης για παράδειγμα συνεχίζει να διατηρεί την ορθογραφία της ανάμεσα στις οικογένειες. Από τη

στιγμή που κάποιος κατέχει αυτό το επίπεδο πληροφοριών μπορεί να παράγει ορθογραφημένο λόγο (Tsesmeli & Seymour, 2006). Εν ολίγοις, η ενημερότητα αυτή προσδίδει στους μαθητές τα κατάλληλα εφόδια για να κατανοήσουν την εσωτερική δομή των λέξεων αλλά και των μεταξύ τους σχέσεων, όπως επίσης και να αναγνωρίσουν τα επιθέματα των λέξεων και να χρησιμοποιούν τέτοιου είδους πληροφορίες κατά την ορθογραφία (Διακογιώργη και συν., 2005).

Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από την παρούσα μελέτη που καταδεικνύει το σημαντικό ρόλο της μορφοσυντακτικής επίγνωσης στην ορθογραφική επίδοση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο (τάξεις γ'-ε'). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η εξοικείωση του παιδιού με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του γλωσσικού του συστήματος και η ικανότητά του να αναγνωρίζει και να παράγει σωστές γραμματικά και συντακτικά προτάσεις εξηγεί ένα σημαντικό μέρος της ικανότητάς του για την αναπαραγωγή ορθογραφικών συμβάσεων.

Η επίδραση της μορφοσυντακτικής ενημερότητας φαίνεται περισσότερο μέσα από το παράδειγμα των παιδιών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Όπως υποστηρίζουν οι Tsesmeli & Seymour (2006), η κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας αποτελεί μια αθροιστική διαδικασία, καθώς η αποτυχία να κατακτήσει ο μαθητής μια βάση για τη φωνολογία διαλύει τη λεξιλογικοποίηση, και η αποτυχία να διασφαλίσει σταθερά μοτίβα ορθογραφίας για τη ρίζα των λέξεων παρεμποδίζει την εκμάθηση μορφολογίας.

Αρκετές έρευνες διαπιστώνουν ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες διαφέρουν ως προς την επίδοσή τους στην ορθογραφία από τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας τους. Μάλιστα συγκρίσεις μεταξύ τυπικών αναγνωστών και μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες έδειξαν ότι η δεύτερη ομάδα υποπίπτει περίπου τέσσερις φορές περισσότερο σε λάθη σε σχέση με τους δεύτερους. Έχει αναφερθεί ότι η ομάδα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζει διαφορετικό περίγραμμα λαθών (ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους) σε σχέση με την ομάδα των τυπικών αναγνωστών. Επομένως, η διαφορά των δύο αυτών ομάδων δε βρίσκεται μόνο στην ποσότητα των λαθών που κάνουν οι μαθητές αλλά και στο είδος τους. Κατ' επέκταση θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι επιμέρους κατηγορίες λαθών στην ορθογραφία συνάδουν με την απουσία χρήσης των αντίστοιχων στρατηγικών. Έτσι, λοιπόν, όταν συναντήσουμε αυξημένη εμφάνιση φωνολογικών λαθών, αυτόματα αναρωτιόμαστε για τους παράγοντες εκείνους που έχουν συμβάλει στην έλλειψη χρησιμοποίησης των φωνολογικών στρατηγικών. Κατ' αντιστοιχία, το ίδιο συμβαίνει και με τα υπόλοιπα είδη λαθών. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι το είδος των ορθογραφικών λαθών της ομάδας των μαθητών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες ταυτίζεται με αυτό που αντιπροσωπεύει παιδιά μικρότερης ηλικίας (Βαλσαμίδου, 2007).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία κρίθηκε σκόπιμο να διαπιστωθεί κατά πόσο η κατάκτηση της μορφοσυντακτικής επίγνωσης μέσα από δοκιμασίες συγκεκριμένου περιεχομένου αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση μορφολογικών λαθών στην ορθογραφία, τόσο για τους τυπικούς αναγνώστες, όσο και για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Η διαφορετική συχνότητα εμφάνισης των επιμέρους κατηγοριών λαθών στην ορθογραφία επιβεβαιώνεται από τη μελέτη της Βαλσαμίδου (2007). Οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των ομάδων (τυπικοί και αδύναμοι αναγνώστες) στη συχνότητα λαθών παρατηρούνται στα μορφολογικά λάθη, στο μέσο όρο των οποίων οι δύο ομάδες διαφέρουν κατά 1,3 τυπικές αποκλίσεις, ακολουθούμενα από τα τονικά και τα φωνολογικά λάθη (διαφορά περίπου 1,1 τυπική απόκλιση).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης πρέπει να επισημάνουμε την επίδραση της συγκεκριμένης δεξιότητας στις ομάδες μαθητών με αναγνωστικές αδυναμίες και στην προβλεπτική της ισχύ στην εμφάνιση μορφολογικών λαθών κατά την ορθογραφική δεξιότητα. Πράγματι, η επίδοση στις δοκιμασίες αυτές ήταν σε θέση να ερμηνεύσει κατά 26,2% τη διασπορά των μορφολογικών λαθών κατά την ορθογραφία.

Από τη στιγμή που το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι μορφοφωνημικού τύπου, τότε θεωρείται εύλογο ότι η ορθογραφική απόδοση ληκτικών μορφημάτων απαιτεί τη χρήση μορφολογικών στρατηγικών (Διακογιώργη και συν., 2005). Από την επίδοση των μαθητών στις δοκιμασίες μορφοσυντακτικού περιεχομένου φαίνεται να προβλέπεται η ικανότητα χρήσης των ζητούμενων μορφολογικών στρατηγικών σε ορθογραφικά δύσκολες περιπτώσεις. Το γεγονός ότι στις δοκιμασίες μορφοσυντακτικής επίγνωσης οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες είχαν χαμηλότερη επίδοση αντανακλάται και στην έλλειψη χρήσης των κατάλληλων μορφολογικών στρατηγικών κατά τη δοκιμασία της ορθογραφίας. Πράγματι, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσοι μαθητές έχουν κάποια ιδέα σχετικά με τις μορφολογικές σχέσεις μπορούν να τις αξιοποιήσουν για να καθοδηγήσουν την ορθογραφική τους δεξιότητα, παρόλο που μπορεί αυτό να μην το ακολουθούν με μεγάλη συνέπεια ή σκοπίμως (Kemp, 2006).

Νεότερες έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να παρουσιάζουν φτωχότερη μορφολογική γνώση απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους φυσιολογικοί αναγνώστες, ωστόσο η δυσκολία αυτή δεν εστιάζεται μόνο στις μορφολογικά περίπλοκες λέξεις. Αντίθετα πιστεύεται ότι η δυσκολία αυτή κρύβεται σε επίπεδο κατώτερο του μορφολογικού και έχει να κάνει με τη θεμελιώδη δομή της γλώσσας (Tsesmeli & Seymour, 2006). Η αδυναμία της ομάδας αυτής των μαθητών να μειώσει τα ορθογραφικά της λάθη όσο προχωρά σε επόμενη τάξη διαπιστώθηκε και από τους Kotoulas & Padelidou (2004) σε έρευνά του για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας κατά

τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης. Η ομάδα των μαθητών που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες δε μπόρεσε σε κανένα σημείο να κλείσει την ψαλίδα της διαφοράς στα ορθογραφικά λάθη σε σχέση με τους ομήλικους τυπικούς αναγνώστες. Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένα ομάδα και το οποίο τους παρεμποδίζει να κατανοήσουν τη δομή των λέξεων και να τις αποδώσουν σωστά στο γραπτό λόγο (Kotoulas & Padeliadu, 2004).

Εντούτοις αξίζει να επισημάνουμε ότι η χρήση διαφορετικών δοκιμασιών για τη μορφολογική επίγνωση φανέρωσε τη σημασία της επιλογής των δοκιμασιών εκείνων που εξετάζουν διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης της μορφολογικής επίγνωσης. Κάτι τέτοιο συνάδει με την Kemp (2006) που υποστηρίζει ότι σε περίπτωση που οι δοκιμασίες είναι ιδιαίτερα δύσκολες δε θα προσφέρουν ιδιαίτερα χρήσιμα στοιχεία για την πρόβλεψη της χρήσης μορφολογικών χαρακτηριστικών στην ορθογραφία. Μάλιστα, υποστήριξε ότι τα παιδιά φαίνεται να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τέτοιου είδους πρακτικές προτού ακόμα κατακτήσουν πλήρως τη μορφολογική επίγνωση. Γι' αυτό το λόγο οι ερευνητές θα πρέπει να εξετάζουν πρώτα το επίπεδο της επίγνωσης που θα προσπαθήσουν να μετρήσουν.

Από τα παραπάνω απορρέει το γεγονός ότι η γλωσσική ικανότητα αντανακλάται άμεσα στο γραπτό λόγο. Η ικανότητα του μαθητή να διαβάσει σωστά έχει αντίκτυπο στην γενικότερη ορθογραφική του δεξιότητα, από τη στιγμή που η γνώση της οπτικής γραφημικής σύστασης των λέξεων συνιστά την ικανότητα μετατροπής των φωνολογικών αναπαραστάσεων στο γραπτό λόγο, δηλαδή τη γραπτή απόδοση των γραφημάτων σε λέξεις. Η ορθογραφημένη τους γραφή, τώρα, επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τη γνώση των ευρύτερων μορφολογικών και συντακτικών κανόνων που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο.

Με βάση τον τρόπο που είναι δομημένο το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η ορθογραφημένη γραφή, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας, από τη στιγμή που στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε αυτή (Βάμβουκας, 2004).

Οι ερευνητές που μελετούν τη μορφολογική γνώση στα πρώτα σχολικά χρόνια προτείνουν ότι θα πρέπει να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Λόγου χάρη, στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού προτείνεται η διδασκαλία να περιλαμβάνει όχι μόνο τις στρατηγικές για την ανάλυση των λέξεων στα συνθετικά τους μέρη (είτε πρόκειται για ανάγνωση, είτε για ορθογραφία) αλλά η γνώση σχετικά με τη σημασία και το γραμματικό ρόλο που έχει το κάθε μέρος της λέξης. Μέσα από καθοδηγούμενη εξάσκηση οι μορφολογικές στρατηγικές και η συναφής ανάλυση θα ενσωματωθούν στο οπλοστάσιο των μαθητών (Carlisle, 2003).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα παιδιά πρέπει να δεχθούν συστηματική βοήθεια για τον τρόπο με τον οποίο θα μάθουν να μετατρέπουν, αφενός προφορικούς ήχους σε λέξεις κι, αφετέρου, να χρησιμοποιούν τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες για την ορθογραφημένη απόδοσή τους στο γραπτό λόγο. Από τη στιγμή που επιτευχθεί αυτό, τότε τα παιδιά θα είναι σε θέση να κατακτήσουν με πιο εύκολο και γρήγορο ρυθμό τα στάδια της ορθογραφίας αλλά και της ανάγνωσης (Moats, 1995). Επομένως, καλό θα ήταν ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά να εξασκηθούν στη φωνολογική και συλλαβική ανάλυση των λέξεων, καθώς ασκήσεις αυτού του είδους θα τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής αλλά και της ορθογραφικής τους ικανότητας (Βαλσαμίδου, 2007). Παράλληλα, κατά τη διδασκαλία των κανόνων της ορθογραφίας στους μαθητές του δημοτικού, ιδιαίτερα βοηθητική θα ήταν κυρίως η εξάσκηση της εφαρμογής μέσα σε διάφορα πλαίσια ασκήσεων (π.χ. ορθογραφία ολοκληρωμένων προτάσεων αντί για ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων), ούτως ώστε να οικειοποιηθούν οι μαθητές τις ποικίλες μορφολογικές στρατηγικές (Ζακεστίδου & Μάνιου-Βακάλη, 1987). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται ρητή διδασκαλία για να διαμορφώσουν τη μορφολογική τους επίγνωση· οι μονάδες που έχουν σημασία (ρίζα λέξης, καταλήξεις, κλπ.) είναι πιο εύκολο να ανακληθούν από αυτή την ομάδα μαθητών, απ' ό,τι οι απλές ορθογραφικές μονάδες που δε λειτουργούν ως μορφήματα (Carlisle, 2003).

Ο δάσκαλος για την αξιολόγηση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών κρίνεται αναγκαίο να προχωρήσει πέρα από τον χαρακτηρισμό του «σωστού» και «λάθους» και να διαμορφώσει ένα αναλυτικό και σαφές περίγραμμα των αδυναμιών και δυνατοτήτων των μαθητών μέσα από τα είδη των λαθών που παρατηρούνται και τη συχνότητά τους σε ασκήσεις ορθογραφίας. Με βάση αυτό το αδρό περίγραμμα θα είναι σε θέση να κατατάξει τον μαθητή σε κάποιο αναπτυξιακό ορθογραφικό στάδιο αλλά και να καταλάβει τις συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιεί κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου (αυθόρμητο ή καθ' υπαγόρευση), έτσι ώστε να σχεδιάσει με διαφορετικό τρόπο τη διδασκαλία του ή να παρέχει εξατομικευμένη υποστηρικτική παρέμβαση. Εντούτοις, από τη στιγμή που δεν υπάρχουν διαθέσιμα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τα οποία να μπορούν να αξιολογήσουν την ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών τους, αδυνατούν να διαχειριστούν καταλλήλως όλα τα στοιχεία που διαθέτουν από την επίδοση των μαθητών τους (Μουζάκη και συν., υπό δημοσίευση).

Ανταποκρινόμενοι στην ανάγκη αυτή οι Μουζάκη, Σιδερίδης, Πρωτόπαπας και Σίμος στάθμισαν τη δοκιμασία ορθογραφικής ικανότητας. Το συγκεκριμένο αυτό τεστ ορθογραφίας αποτελείται από επιλεγμένες λέξεις από το βασικό λεξιλόγιο των αναγνωστικών βιβλίων, με βάση την εμφάνιση και διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων σε κάθε τάξη

του δημοτικού σχολείου σε αντιστοιχία με το αναλυτικό πρόγραμμα. Επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό εργαλείο για την κατάταξη ενός μαθητή ως προς το αναπτυξιακό ορθογραφικό στάδιο, την ενσωμάτωση και χρήση των ιδιαίτερων απαιτούμενων μορφολογικών κανόνων και γραμματικών εξαιρέσεων (Μουζάκη και συν., υπό δημοσίευση).

Περιορισμοί

Όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία της έρευνας αυτής, το δείγμα αποτέλεσαν 400 μαθητές από δύο γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Το γεγονός αυτό από μόνο του φαντάζει αρκετά περιοριστικό, καθότι δεν παρουσιάζουμε αποτελέσματα αντιπροσωπευτικά και από άλλες περιοχές της χώρας.

Επίσης, με δεδομένο ότι στο δείγμα, τελικά, συμπεριλήφθηκαν μόνον οι μαθητές των οποίων οι γονείς έδωσαν τη συγκατάθεση τους δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο μεροληψίας, από τη στιγμή που τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων που ενέκριναν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην προσπάθεια αυτή ενδέχεται να διαφέρουν από εκείνα των υπολοίπων που αρνήθηκαν. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την επιπρόσθετη εξέταση των δημογραφικών στοιχείων των οικογενειών από τις οποίες προήλθαν οι μαθητές που τελικά αποτέλεσαν το δείγμα μας διαφαίνεται μάλλον επαρκής αντιπροσώπευση διάφορων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων (44% των γονέων ασκούσαν χειρωνακτικό επάγγελμα, 38% ήταν υπάλληλοι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και μόνο το 18% ασκούσαν κάποιο επάγγελμα που απαιτεί ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση).

Ως προς τη συστοιχία των δοκιμασιών, σημείο που επιδέχεται κριτική αποτελεί το γεγονός ότι κατά τη δοκιμασία της ορθογραφίας ζητήθηκε από τους μαθητές η γραφή μεμονωμένων λέξεων, καίτοι οι συγκεκριμένες λέξεις εντάσσονταν σε μικρές προτάσεις. Στην περίπτωση που είχε επιλεγεί ως δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας η υπαγόρευση ενός κειμένου, τότε ενδεχομένως οι μαθητές να περιόριζαν τον αριθμό των λαθών καθώς θα επηρεάζονταν λογικά από το πλαίσιο της ιστορίας και τα συμφραζόμενα.

προτάσεις για το μέλλον

Οι Padeliadu & Sideridis (2000) σημειώνουν ότι η μορφολογία και το συντακτικό αποτελούν δύο εννοιολογικές κατασκευές που σχετίζονται σε υψηλό βαθμό, παρόλο που είναι αρκετά διαφορετικές η μία από την άλλη. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την επίλυση αυτού του θεμελιώδους προβλήματος, καθώς επίσης και αποσαφήνιση του πώς διακρίνονται μεταξύ τους στην ελληνική γλώσσα. Ο μεγάλος βαθμός συσχέτισής τους μπορεί επίσης να

υποδηλώνει τη σημασία της μορφολογίας ως αναγκαία προϋπόθεση για τη γραπτή γλώσσα, κι ιδιαίτερα μάλιστα την ελληνική, καθώς η μορφολογία εμφανίζεται να συντελεί τα μέγιστα.

Τέλος, προτείνεται η πραγματοποίηση κατάλληλων αλλαγών και προσαρμογών στο αναλυτικό πρόγραμμα για τον τρόπο διδασκαλίας της ορθογραφίας, ούτως ώστε το σύνολο των μαθητών καθώς ανεβαίνει στην βαθμίδα της εκπαίδευσης να παρουσιάζει σημαντική μείωση των ορθογραφικών λαθών όλων των ειδών και ιδιαίτερα των μορφολογικών. Είναι σημαντικό να προκύψουν μελλοντικές έρευνες σχετικές με τη συγκεκριμένη θεματική που θα εξετάσουν την ορθογραφική επίδοση κάτω από το πρίσμα της διδασκαλίας της μέσα από τα νέα σχολικά εγχειρίδια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλσαμίδου, Φ. (2007). *Κατηγορική ανάλυση ορθογραφικών λαθών: Επίδραση γλωσσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων*. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*, Αθήνα : Ατραπός .
- Carlisle, J. E. (2003). Morphology matters in learning to read : a commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό: μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα : Gutenberg .
- Διακογιώργη, Κ., & Μαμωνά, Χ. (2004). Η αλληλεπίδραση φωνολογικών και μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφική απόδοση ληκτικών μορφημάτων στα ελληνικά από μαθητές του δημοτικού σχολείου. Στο Μακρή, Ν., & Δεσλή, Δ. *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα : Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Διακογιώργη, Κ., Μπάρης, Θ., & Βάλμας, Θ. (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α τάξης του δημοτικού. *Ψυχολογία*, 12 (4), 568-586.
- Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–188.
- Ζακεστίδου, Σ., & Μάνιου- Βακάλη, Μ. (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της Α και Β τάξης γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 42, 80-92.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.
- Hoefflin, G., & Frank, J. (2005). Development of spelling skills in children with and without learning disabilities. *Educational studies in Language and Literature*, 5, 175-192.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας, Γνωστικοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα : Γρηγόρη.
- Kemp, N. (2006). Children's spelling of base, inflected, and derived words : Links with morphological awareness. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 19, 737-765.
- Kotoulas, V., & Padeliadu, S. (1999). The nature of spelling errors in the Greek language: The case of students with reading disabilities. In K. Nikolaidis & M. Mattheoudakis (Eds). *Proceedings of the 13th International Symposium of Theoretical and Applied*

- Linguistics* (Thessaloniki, 22-24 April 1999) (pp. 330-339). Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Μεταγλωσσικές ικανότητες και ανάπτυξη της ανάγνωσης: Μια διαχρονικά μεταβαλλόμενη σχέση. Στο Μακρή, Ν., & Δεσλή, Δ. *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα : Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος.
- Moats, L.C. (1995). *Spelling, Development, Disability and Instruction*, Baltimore, York Press.
- Moats, L.C. (2005). How spelling supports reading. And why it is more regular and predictable than you may think. *American Educator*, 6, 12-43.
- Μουζάκη, Α., Σιδερίδης, Γ., Πρωτόπαπας, Αθ. και Σίμος, Π. (υπό δημοσίευση). *Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β', Γ', Δ', και Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου*.
- Μπαμπλέκου, Ζ. (2004). Η συμβολή της εργαζόμενης μνήμης στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των παιδιών: Ψυχογλωσσολογική προσέγγιση. Στο Ν., Μακρή, & Δ., Δεσλή. *Η Γνωστική Ψυχολογία Σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης, πρακτικά συνεδρίου*, Αθήνα : Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος .
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes, *Developmental Psychology*, 33, 637-649.
- Nunes, T., Aidinis, A., & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In R. Malatesha Joshi & P. G. Aaron (Eds). *Handbook of Orthography and literacy*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Padeliadu, S., & Sideridis, G. D. (2000). Discriminant Validation of the Test of Reading Performance (TORP) for Identifying Children at Risk of Reading Difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 16, 2, 139-146.
- Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα, *Ψυχολογία*, 1, 30-43.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα : εκδ. ιδίου.
- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Sénéchal M., Basque M. T., & Leclair, T. (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 231-254.
- Templeton, S. (1991). Teaching and learning the English spelling system: Reconceptualizing method and purpose. *Elementary School Journal*, 92, 185-201.

- Treiman, R. (1993). *Beginning to Spell*. New York, Oxford University Press.
- Treiman, R. & Bourassa, D.C. (2000). The Development of Spelling Skill, *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18.
- Tsesmeli, S. , & Seymour, P. (2006). Derivational morphology and spelling in dyslexia. *Reading and writing*, 19, 587-625.
- Χαριτοπούλου, Σ., Βλάχου, Ε., Πρωτόπαπας Α., & Μουζάκη, Α. (2005, 2 Δεκεμβρίου). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης και της συμπεριφοράς μαθητών του Δημοτικού σχολείου από τους δασκάλους τους. Παρουσίαση στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας «*Η Ψυχολογία απέναντι στις προ(σ)κλήσεις του σήμερα*». Ιωάννινα.
- Χαριτοπούλου Σ., Παπαϊωάννου Σ., & Μουζάκη Α. (2007, 21 Απριλίου). Συμβολή της μορφοσυντακτικής επίγνωσης στην ορθογραφική επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Παρουσίαση στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, «*Η Ψυχολογία ατενίζοντας το μέλλον της: Επαναπροσδιορισμοί, Ανακατατάξεις*». Ρέθυμνο.