

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ



Πτυχιακή εργασία

ΥΛΙΚΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ
ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΒΕΡΡΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ
ΒΕΡΥΚΟΚΚΟΥ ΣΟΦΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή εργασία

ΥΛΙΚΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ
ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΒΕΡΡΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ
ΒΕΡΥΚΟΚΚΟΥ ΣΟΦΙΑ

Σύμβουλος καθηγήτρια
Κα. Χαρά Κιορπέ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2014

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Βέρρα Αγγελική & Βερυκόκκου Σοφία, [2014]

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της πτυχιακής εργασίας από το Τμήμα ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ηπείρου δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτρια κα. Κιορπέ Χαρά κυρίως για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε και την υπομονή που έκανε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής εργασίας. Όπως επίσης και για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της, για την επίλυση διάφορων θεμάτων. Θα θέλαμε επίσης να απευθύνουμε τις ευχαριστίες μας στις οικογένειες μας , που στήριξαν τις σπουδές μας με διάφορους τρόπους ,φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωση μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο 1ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συμβολή της γραφής, η λειτουργία του χεριού και η ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων. Τα στάδια εξέλιξης της γραφής και η προετοιμασία που πρέπει να γίνει για να μπορεί το παιδί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου όσο αφορά τη γραφή, είναι σημαντικά για την πορεία του στην σχολική επίδοση. Η Αναπτυξιακή Δυσπραξία θεωρείται η ελλειμματική ικανότητα της γραφής που έχει πάρει πολλές ονομασίες με το πέρασμα των χρόνων, μια σοβαρή δυσκολία που συναντάμε είναι και η δυσγραφία. Τέλος, δίνεται μια πλήρης αξιολόγηση από την λογοθεραπευτική αλλά και από την εργοθεραπευτική πλευρά, αλλά και δραστηριότητες βελτίωσης της λεπτής κινητικότητας και της γραφοκινητικότητας, επίσης από λογοθεραπευτική και εργοθεραπευτική πλευρά.

Στο 2ο κεφάλαιο αναλύεται ο ορισμός της ορθογραφημένης γραφής. Τα παιδιά πρέπει να εξασκούν από μικρή ηλικία την μνήμη τους, και πιο συγκεκριμένα την οπτική μνήμη για να αποκτήσουν στη συνέχεια ένα ολοκληρωμένο Οπτικό Λεξικό. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρεται τι περιλαμβάνει ο όρος «Ορθογραφία» όπως είναι ο τονισμός, το λεξιλόγιο, τα σημεία στίξης και η θέση της συλλαβής, αλλά και τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφίας. Τέλος, δίνονται τεστ αξιολόγησης για έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων της ορθογραφίας.

Στο 3ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο όρος της Δυσορθογραφίας και ο τρόπος αντιμετώπισής της. Παρουσιάζεται ένα εκτεταμένο μοντέλο για την εκμάθηση της ορθογραφίας με διάφορες τεχνικές, διδακτικές στρατηγικές και άλλες εργασίες που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές για την εκμάθησή της. Επίσης αναφέρονται και τα αίτια που μπορεί να φέρει ένα παιδί σε τέτοιες δυσκολίες όπως και οι πιθανοί παράγοντες σχολικής αποτυχίας.

Στο 4ο κεφάλαιο αναλύεται μια συγκεκριμένη μέθοδος αντιμετώπισης της ορθογραφίας με τον όρο «Εικονογραφημένη Μέθοδος». Παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος διδασκαλίας της μεθόδου, καθώς και η διδασκαλία των προσφωμάτων, των γραμματικών

καταλήξεων και τα περιεχόμενα των τόμων που έχει η μέθοδος. Τέλος, παρουσιάζονται παραδείγματα εικόνων από την εικονογραφημένη μέθοδο

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	xii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	xiii
1. ΓΡΑΦΗ.....	1
1.1. Ορισμός.....	1
1.2. Ιστορική εξέλιξη γραφής.....	1
1.3. Γλωσσικό σύστημα.....	3
1.3.1. Τα κύρια συστατικά του γραπτού λόγου.....	5
1.3.2. Η γνώση του γραπτού λόγου.....	5
1.4. Αντιληπτικές προϋποθέσεις της γραφής.....	6
1.5. Η λειτουργία του χεριού και η ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων	8
1.5.1. Η λειτουργία του χεριού.....	8
1.5.2. Δεξιότητες γραπτού λόγου.....	10
1.5.3. Γραφο – κινητική ικανότητα παιδιού.....	10
1.5.4. Εργαζόμενη μνήμη.....	14
1.5.5. Αρχές ανάπτυξης γραφής.....	15
1.5.6. Δραστηριότητα γραφής κειμένου.....	16
1.6. Διαδικασία γραφής.....	17
1.6.1. Τα στάδια της γραφής και οι απαιτούμενες δεξιότητες για την κατάκτησή τους.....	18
1.6.2. Στάδιο προετοιμασίας.....	22
1.6.3. Είδη γραφής.....	23
1.7. Στάδια Εξέλιξης της γραφής.....	25
1.7.1. Ηλικιακή κατάκτηση της γραφής.....	25
1.7.2. Στάδια εξέλιξης.....	26
1.7.3. Στάδια αντιγραφής σχημάτων.....	27

1.8.	Δυσγραφία	27
1.8.1.	Αναπτυξιακή Δυσπραξία.....	27
1.8.2.	Έλλειμμα ικανότητας γραφής.....	28
1.8.3.	Τύποι δυσγραφίας.....	29
1.9.	Συνέπειες σχολικής επίδοσης.....	30
1.9.1.	Σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας της γραφής.....	31
1.9.2.	Τεχνικές.....	32
1.9.2.1.	Εργοθεραπευτική παρέμβαση : Βασικές αρχές παρέμβασης –υποδείγματα παρέμβασης.....	33
1.9.2.2.	Δραστηριότητες για τη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας και της γραφοκινητικότητας από τον εργοθεραπευτή.....	35
1.9.3.	Γενικές συνθήκες για τη διδασκαλία της γραφής.....	36
1.9.4.	Ο ρόλος του λογοπεδικού.....	37
1.10.	Δραστηριότητες γραφής.....	37
1.11.	Τεστ αξιολόγησης.....	38
1.11.1.	Εργοθεραπευτική αξιολόγηση.....	39
2.	ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ.....	40
2.1.	Εισαγωγή.....	40
2.2.	Ορισμός Ορθογραφίας.....	42
2.3.	Γραμματική.....	42
2.3.1.	Ορισμός Γραμματικής.....	42
2.3.2.	Ιστορική αναδρομή γραμματικής.....	44
2.3.3.	Η ορθογραφία της κοινής νεοελληνικής.....	44
2.4.	Μνήμη.....	45
2.4.1.	Πηγές πληροφοριών.....	45
2.4.2.	Είδη μνήμης.....	46
2.4.3.	Οπτική μνήμη.....	47
2.4.4.	Οπτικό λεξικό.....	48
2.5.	Ορθογραφική ικανότητα.....	50
2.5.1.	Τι περιλαμβάνει η ορθογραφία.....	52

2.5.2.	Τονισμός.....	52
2.5.3.	Σημεία στίξης.....	54
2.5.4.	Η θέση της συλλαβής.....	55
2.5.5.	Το λεξιλόγιο.....	55
2.6.	Σχέση ανάγνωσης – γραφής – ορθογραφίας.....	56
2.7.	Αποδείξεις πειραματικών ερευνών.....	57
2.8.	Στάδια ανάπτυξης ορθογραφίας.....	58
2.9.	Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	63
2.10.	Τεστ Αξιολόγησης	65
3.	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	68
3.1.	Η κατάλληλη ηλικία για την εκμάθηση της ορθογραφίας.....	68
3.1.1.	Η εργασία των μαθητών.....	69
3.1.2.	Μοντέλο εκμάθησης ορθής γραφής.....	70
3.1.3.	Οι απαιτήσεις της ορθογραφίας.....	71
3.1.4.	Αίτια και παθογένεση.....	74
3.1.5.	Η κοινωνική ένταξη ως αρωγός της μάθησης.....	75
3.2.	Ορισμός δυσορθογραφίας.....	77
3.2.1.	Γιατί μας προβληματίζει η δυσορθογραφία.....	78
3.2.2.	Διάφοροι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας.....	78
3.2.3.	Οι χειρισμοί του παιδιού με δυσορθογραφία.....	80
3.3.	Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην ορθογραφία.....	80
3.3.1.	Αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της ορθογραφίας.....	81
3.4.	Η διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας.....	82
3.4.1.	Αρχές της διορθωτικής αγωγής.....	85
3.4.2.	Ασκήσεις της διορθωτικής αγωγής.....	87
3.5.	Διδακτικές στρατηγικές.....	88
3.5.1.	Γραφικές αναπαραστάσεις σχετικά με την ορθογραφία και το λεξιλόγιο.....	94
3.5.2.	Αυτοδιόρθωση.....	95
4.	ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ.....	96
4.1.	Περιγραφή εικονογραφημένης μεθόδου.....	96

4.1.1.	Η ορθογραφία με όλες τις οικογένειες των λέξεων.....	103
4.1.2.	Τρόπος διδασκαλίας της Εικονογραφημένης Μεθόδου.....	104
4.1.3.	Λέξεις που είναι δύσκολο να αναπαρασταθούν εικονογραφικά.....	106
4.1.4.	Η διδασκαλία της ορθογραφίας προσφυμάτων.....	108
4.1.5.	Ορθογραφία γραμματικών καταλήξεων.....	110
4.2.	Τόμοι εικονογραφημένης μεθόδου.....	111
4.3.	Παραδείγματα εικόνων από την εικονογραφημένη μέθοδο.....	112
	ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	115
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	116
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	119
1.	Η σχέση μεταξύ γλωσσικής αντίληψης και λεξιλογίου με την αναγνωστική ικανότητα και την γραφή σε παιδιά πρώτης τάξης.....	119
2.	Η αντίληψη του μήκους του εκφωνήματος και η σχέση του με την αναγνωστική ικανότητα σε παιδιά με κληρονομικότητα για δυσλεξία στις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού.....	120
3.	Η σχέση μεταξύ αντιληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου ,ακουστικής αντίληψης ,προαναγνωστικές ικανότητες αναγνώριση λέξεων, και αναγνωστικής ικανότητας από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.....	121

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Τα κύρια συστατικά του γραπτού λόγου από τρεις διαφορετικές απόψεις.....	5
Πίνακας 2: Τα στάδια της γραφής και οι απαιτούμενες δεξιότητες για την κατάκτησή τους.....	18
Πίνακας 3: Τα τρία εξελικτικά μοντέλα της ορθογραφικής δεξιότητας.....	61
Πίνακας 4: Πρότυπος πίνακας για τον "Δυναμικό Κατάλογο".....	90

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Άνοιξη.....	112
Εικόνα 2: Ευχή.....	112
Εικόνα 3: Πελώριος.....	113
Εικόνα 4: Επειδή.....	113
Εικόνα 5: Περνώ.....	113
Εικόνα 6: Παίρνω.....	113
Εικόνα 7: Κίνδυνος.....	114
Εικόνα 8: Κοτρώνι.....	114
Εικόνα 9: Φορτηγό.....	114
Εικόνα 10: Φύλακας.....	114

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ορθογραφημένη γραφή είναι μια από τις δύσκολες μηχανιστικές δεξιότητες. Η εκμάθησή της αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για πολλούς μαθητές και ιδιαίτερα γι' αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά η σπουδαιότητα που αποδίδουν στην ορθογραφία το σχολείο και η κοινωνία αποδεικνύεται από τον χρόνο που αφιερώνουμε στην εκμάθηση της καθώς η ορθή γραφή είναι ένας σημαντικός συντελεστής για να εκτιμήσουμε τις ικανότητες του παιδιού. Το παιδί που ορθογράφει κατέχει συχνά την πρώτη θέση στην τάξη. Επίσης, η επίδοση του παιδιού στο σχολείο καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό και από την κατάκτηση της γραφής. Η ανάπτυξη της γραφής στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού εμπεριέχει όχι μόνο την κατάκτηση της μηχανικής και αντιληπτικής διαδικασίας των γραφημάτων αλλά επίσης και την κατάκτηση της γλώσσας και την εκμάθηση της ορθογραφίας και της φωνολογίας. Οι δυσχέρειες στη γραφή επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση του παιδιού, το κίνητρό του για μάθηση αλλά και την αυτοεκτίμηση του.

Οι συνέπειες που αφορούν στη σχολική επίδοση είναι η χαμηλότερη βαθμολογία, το αργό γράψιμο, η δυσκολία στο να κρατάει σημειώσεις στην τάξη, η ματαίωση του παιδιού αλλά και η άρνησή του στο γράψιμο. Η ορθογραφημένη γραφή απαιτεί από το μαθητή να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για το γραπτό σύστημα της ελληνικής γλώσσας και τη δομή της ορθογραφίας. Επιπλέον, θα πρέπει να αποκτήσει επίγνωση των δομικών στοιχείων της γλώσσας (φωνήματα, μορφήματα, συλλαβές, λέξεις) και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί άνετα και γρήγορα όταν γράφει. Η καλή γνώση των συντακτικών κανόνων της μορφολογίας και της σημασιολογίας μαζί με τη φωνολογική ενημερότητα και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων βοηθούν τον μαθητή να γράψει ορθογραφημένα. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η ορθογραφική ικανότητα δεν συνδέεται οπωσδήποτε με την νοημοσύνη. Οι ανορθόγραφοι μαθητές βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου-γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και την γνώση των ορθογραφικών κανόνων.

Ένας άλλος σημαντικός τομέας είναι η κοινωνικοποίηση και η προσαρμογή του ατόμου σε διάφορους τομείς στην καθημερινή ζωή του μαθητή που τον ευνοούν. Ως σημάδια κοινωνικοποίησης θεωρούνται η μετάβαση από τη φαλλική ζωή ή την προ-οιδιπόδεια στην οιδιπόδεια, η διοργάνωση του Εγώ ,που φαίνεται από την πιθανότητα του παιδιού να εσωτερικεύσει οικογενειακές εικόνες καθημερινές και να διατρέφει διαπροσωπικές σχέσεις συνοδευόμενες από λεκτικές επικοινωνίες. Άλλη αιτία είναι οι αντιδράσεις των γονιών μπροστά στην αποτυχία του παιδιού τους ,γιατί οι γονείς έχουν εσωτερικεύσει τις απαιτήσεις του σχολείου. Η επιτυχία στην ορθογραφία είναι για αυτούς ένα τεκμήριο γενικότερης επιτυχίας. Έτσι ζουν διαφορετικά μια *σχολική αποτυχία* που μπορεί να αποφέρει πολλών ειδών αντιδράσεις.

Τέλος, είναι σημαντικός ο ρόλος του λογοπεδικού στην αντιμετώπιση δυσκολιών του γραπτού λόγου. Αρχικά ο λογοπεδικός πρέπει να είναι καταρτισμένος στον τομέα της γλώσσας, της ανάπτυξης και των διαταραχών. Επίσης πρέπει να διαθέτει δεξιότητες στην αξιολόγηση, οργάνωση και στην επιτέλεση εξατομικευμένων παρεμβατικών προγραμμάτων σχετικών με την φωνολογία και τους άλλους τομείς της γλώσσας. Από την εργοθεραπευτική πλευρά και όσο αφορά την γραφή των μαθητών, αξιολογούνται στοιχεία σχετικά με τη διαδικασία του γραψίματος όπως: η ταχύτητα, ο έλεγχος του μολυβιού, η επιδεξιότητα και ο συντονισμός των κινήσεων.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να επωφεληθούν από τη διδασκαλία και να βελτιώσουν την ορθογραφική τους ικανότητα χρειάζεται να συμμετέχουν σε μια διδακτική διαδικασία η οποία διαφέρει ποιοτικά από την παραδοσιακή σχολική διδασκαλία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην ίδια μαθησιακή διαδικασία με αυτήν του δημοτικού σχολείου- αλλά ακολουθούν απλώς πιο αργό ρυθμό- είναι ελάχιστα αποτελεσματικά ,κουράζουν τον μαθητή ο οποίος πρέπει να επαναλαμβάνει τον ίδιο τρόπο εργασίας και τον αποθαρρύνουν αφού τον υποχρεώνουν να βιώσει για άλλη μια φορά την αποτυχία. Η εκπαιδευτική παρέμβαση συνεπώς πρέπει να στηρίζεται σε μια διαφορετική αντίληψη για τη διδακτική διαδικασία και να διαρθρώνεται γύρω από συγκεκριμένους άξονες.

1. ΓΡΑΦΗ

1.1 Ορισμός

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία ,μια μορφή επικοινωνίας υψηλού επιπέδου η οποία προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και είναι δύσκολο να κατακτηθεί. Για την παραγωγή γραπτού λόγου απαιτούνται σημαντικές σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Ο συγγραφέας προσπαθεί κατ' αρχάς να δημιουργήσει μια εσωτερική αναπαράσταση ,δηλαδή να σκεφτεί και να σχεδιάσει αυτό που επιθυμεί να γράψει και στη συνέχεια επιχειρεί να παρουσιάσει τις σκέψεις του σε γραπτή μορφή χρησιμοποιώντας λέξεις ,προτάσεις και παραγράφους με στόχο την επικοινωνία και την μεταβίβαση του επιδιωκόμενου μηνύματος .(Παντελιάδου,2011)

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της η γραφή ως μέσο επικοινωνίας ,πρέπει να είναι ευανάγνωστη . Ο όρος αυτός σηματοδοτεί πως τα γράμματα πρέπει να είναι σωστά σχηματισμένα και σωστά ομαδοποιημένα καθώς και να έχουν μια ομοιόμορφη κλίση και ευθυγράμμιση, να τηρούνται οι κανονικές αποστάσεις ,σε συνδυασμό με τις απαραίτητες σημάνσεις για το πού αρχίζει (κεφαλαίο) και πού τελειώνει (τελεία) .Όλα αυτά συμβάλλουν επίσης στην αναγνωσιμότητα του κειμένου. Όσον αφορά αυτόν που γράφει η δεξιότητα του υπολογίζεται όχι μόνο από το τελικό αποτέλεσμα αλλά και από το χρόνο που χρειάζεται για αυτό δηλαδή όσο πιο ευανάγνωστη γραφή σε όσο το δυνατόν πιο περιορισμένο χρόνο.

1.2 Ιστορική Εξέλιξη της Γραφής

Ο προφορικός λόγος ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας του ανθρώπου προηγείται ιστορικά του γραπτού λόγου. Οι παλαιότερες αναφορές για γραφή εμφανίζονται γύρω στο 5000 χρόνια π.Χ. όπου οι Φοίνικες προκειμένου να επικοινωνήσουν, χρησιμοποιούσαν εικόνες- ιερογλυφικά , δηλαδή είχαν επινοήσει τη γραφή με εικόνες. Αυτός ο τύπος γραφής είναι γνωστός ως «ιδεογραφική γραφή». Αργότερα, κατά το 3000 χρόνια π.Χ. το σύστημα γραφής κατέληξε σε μια σφηνοειδής γραφή τριγωνικών στοιχείων που εμφανίστηκε από τους Σουμέριους. Το πραγματικό σύστημα γραφής εμφανίστηκε για πρώτη φορά, όταν χρησιμοποιήθηκαν γραπτά σύμβολα για να αναπαραστήσουν λέξεις της γλώσσας.

Το ελληνικό και λατινικό γραπτό σύστημα, είναι τα τελευταία και πιο πετυχημένα που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια χιλιάδων ετών. Η γραπτή αναπαράσταση των αφηρημένων φωνημάτων χωρίστηκε σε τρία συστήματα γραφής, το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το συλλαβικό.

Το *λογογραφικό σύστημα γραφής* είναι η μέθοδος γραφής που χρησιμοποιεί ως μονάδα τη λέξη και φαίνεται να διευκολύνει την απόκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας. Το μειονέκτημα που συναντάμε σε αυτό το σύστημα γραφής είναι ότι ο μαθητής πρέπει να απομνημονεύσει ένα μεγάλο αριθμό λέξεων-μονάδων, για να μάθει να διαβάζει και για να αποκτήσει ένα ικανοποιητικό λεξιλόγιο. Για παράδειγμα, αυτό το σύστημα γραφής συναντάμε στην Κίνα, όπου χρησιμοποιούν διαφορετικά οπτικά σύμβολα για κάθε ξεχωριστή σημασία.

Αντίθετα, στο *αλφαβητικό σύστημα γραφής*, όπου στηρίζεται ο γραπτός λόγος των περισσότερων ευρωπαϊκών γλωσσών, οι γραφημικές μονάδες (δηλαδή τα γράμματα), αντιπροσωπεύουν ακουστικές μονάδες (δηλαδή φωνήματα) μέσα στη λέξη. Η ανακάλυψη του αλφαβητικού συστήματος συνδέεται με τους αρχαίους Έλληνες, οι οποίοι παρέλαβαν το συλλαβικό φοινικικό σύστημα γραφής και το προσάρμοσαν κατάλληλα. Σε αυτό το σύστημα η λέξη έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Πρώτο έχει τη δομή, δηλαδή η καθορισμένη θέση και σειρά που έχουν τα γράμματα μέσα στη λέξη. Δεύτερον, είναι εξαρτημένη στον προσανατολισμό των γραμμάτων, δηλαδή η αλλαγή του προσανατολισμού ενός γράμματος μπορεί να αλλάξει την έννοια της λέξης (Πόρποδας, 1981). Άλλες συμβάσεις είναι ότι το κείμενο γράφεται σε οριζόντιες σειρές από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Επίσης, σημαντική είναι η απόσταση μεταξύ των βασικών γλωσσικών μονάδων, μικρότερη ανάμεσα στα γράμματα των λέξεων και μεγαλύτερη ανάμεσα στις λέξεις, καθώς και η χρήση ενδείξεων για την αρχή και το τέλος των περιόδων (κεφαλαίο γράμμα στην αρχή και τελεία στο τέλος) (Βουγιούκας, 1994). Τέλος, για την προφορά της λέξης σε ένα αλφαβητικό σύστημα τα φωνήματα κωδικοποιούνται κατά ένα τρόπο που επιβάλλει δύο μεταβλητές: η μία από το φώνημα σε αρθρωτικό μήνυμα και η άλλη από αρθρωτικό μήνυμα σε παραγωγή ηχητικών κυμάτων από το φωνητικό σύστημα. (Πόρποδας, 1981)

Τα υλικά γραφής (επιφάνειες υποδοχής και γραφίδες) είναι ανάλογα με τις τεχνολογικές δυνατότητες κάθε εποχής. Κατά την διαδρομή των αιώνων αναπτύχθηκαν διάφορα είδη γραφής με τελευταία την εφεύρεση της τυπογραφίας, η οποία αποτέλεσε καθοριστικής χρησιμότητας στην αποτύπωση της γλώσσας, αποκλείοντας την ιδιόχειρη γραφή. (Βουγιούκας, 1994)

Συμπεραίνουμε ότι η γραπτή γλώσσα έχει μακροβιότερη ιστορική διαδρομή και ανάλυση σε σύγκριση με την ομιλούμενη γλώσσα ή τον προφορικό λόγο. (Στασινός, 2009)

1.3 Γλωσσικό σύστημα

Το γλωσσικό σύστημα σύμφωνα με τα κλασικά συγγράμματα της επιστήμης της Γλωσσολογίας αναλύεται σε μια σειρά από αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία ή συστατικά δηλαδή το λεξικό ,τη φωνολογία και τη σύνταξη . Το λεξικό αφορά στην εντύπωση (δηλαδή στην καταγραφή) ή στην αποθήκευση στο μνημονικό πεδίο μιας πλειάδας λέξεων που κατέχει και χρησιμοποιεί κατά περίπτωση το άτομο. Η φωνολογία ή το φωνολογικό επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας αφορά στην εσωτερική δομή των παραγόμενων ήχων ή ακουσμάτων. Ο συνδυασμός και η επιλογή των κατάλληλων λέξεων στη βάση ορισμένων αποδεκτών (γλωσσικών)κανόνων και αρχών για την παραγωγή προτάσεων αφορά στο συντακτικό επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας . (Στασινός, 2009) .

Για την κατάκτηση τόσο των κατώτερων όσο και των ανώτερων δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής ο παράγοντας της γλώσσας είναι πολύ σημαντικός σε όλα της τα επίπεδα. Ο Ian (Mattingly 1972) είχε ορίσει το γραπτό λόγο ως μια “παρασιτική μορφή του προφορικού λόγου” καθώς υποστήριξε ότι η γραπτή γλώσσα στηρίζεται στην προϋπάρχουσα γλωσσική ικανότητα του προφορικού λόγου και σε διεργασίες που έχουν ήδη αναπτυχθεί για τους σκοπούς της ακρόασης και της ομιλίας .Μέχρι σήμερα είναι δύσκολο να προταθεί μια αντίθετη άποψη καθώς είναι αποδεκτό πως η γραπτή γλώσσα στηρίζεται στις δομές τις προφορικής. Οι κυριότερες συνδέσεις μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου αναφέρονται παρακάτω (Catts & Kamhi 1987,Liberman &Shankweiler 1985, ASHA 2011) :

- Υπάρχει μια αρκετά γραμμική σχέση μεταξύ των μονάδων γραπτού λόγου (τα γράφηματα)και των μονάδων του προφορικού λόγου (φωνήματα) σε πολλές γλώσσες που χρησιμοποιούν το αλφάβητο. Αυτή η σχέση άλλοτε είναι σχεδόν απόλυτα γραμμική όπου σχεδόν κάθε φώνημα αντιστοιχεί σε κάποιο γράφημα όπως στην Ελληνική και άλλοτε είναι μορφοφωνημική όταν τα μορφήματα συνδέονται με συγκεκριμένη φωνητική ακολουθία στην εκφορά τους .Σε κάθε περίπτωση στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης εμπλέκεται η διαδικασία της φωνημικής αποκωδικοποίησης καθώς οι μικροί αναγνώστες αναγνωρίζουν τις γραπτές λέξεις από τον τρόπο που προφέρονται .

- Η αναγνώριση των γραπτών λέξεων ως διαδικασία καταλήγει να αντλεί τα δεδομένα από μια κοινή “τράπεζα πληροφοριών” για τον προφορικό και τον γραπτό λόγο ,το νοητό λεξικό. Με άλλα λόγια τόσο η φωνολογική όσο και η οπτική αναπαράσταση καταλήγουν να αναζητούν στοιχεία από την γνώση των λέξεων που υπάρχει στο νοητό λεξικό του παιδιού .
- Η σχέση μεταξύ του προφορικού και γραπτού λόγου είναι αμφίδρομη. Στα αρχικά στάδια το λεξιλόγιο του προφορικού λόγου βοηθά την ανάπτυξη του γραπτού λεξιλογίου ενώ μετέπειτα οι λέξεις που συναντώνται στο γραπτό λόγο εμπλουτίζουν όλο και περισσότερο την υπάρχουσα δεξαμενή του νοητού λεξικού.

Οι ειδικοί εκφράζουν ποικίλες απόψεις αναφορικά με τα βασικά συστατικά του γραπτού λόγου ,ειδικά στο επίπεδο της ανάλυσης αλλά και στη χρησιμοποιούμενη ορολογία . Σύμφωνα με τους Hammil και Bartel (1995), σε ένα γραπτό κείμενο τρία είναι τα κυρίαρχα συστατικά –χαρακτηριστικά : τα *γνωστικά συστατικά* αναφέρονται στην ικανότητα παραγωγής ενός γραπτού κειμένου το οποίο παρουσιάζει ένα κοινό θέμα ,έχει συνάφεια και αλληλουχία και γίνεται κατανοητό. Τα *γλωσσικά χαρακτηριστικά* αναφέρονται αντίστοιχα στη χρήση αποδεκτών συντακτικών μορφολογικών και σημασιολογικών σχημάτων, και επομένως στην ορθή επιλογή τη δομής της πρότασης ,των χρόνων ,των καταλήξεων και των λέξεων. Τέλος, τα *στυλιστικά χαρακτηριστικά* αναφέρονται στην ορθή χρήση των σημείων στίξης και των κεφαλαίων γραμμάτων ,που βελτιώνουν την παρουσίαση του γραπτού λόγου και συντελούν στην κατανόηση του γραπτού κειμένου.

Η γραφή εμπεριέχει επίσης μια κοινωνική αλλά και μια προσωπική διάσταση. Έτσι τα γνωστικά ,γλωσσικά και στυλιστικά χαρακτηριστικά πρέπει να γίνονται αντιληπτά σε συνδυασμό με παράγοντες σχετικούς με εμπειρίες που προϋπάρχουν της γραφής και αφορούν είτε το παιδί (προηγούμενη εμπειρία ,γλωσσικό επίπεδο και ιδιαίτερες ανάγκες)είτε το ίδιο το περιβάλλον γραφής (κίνητρα ,αλληλεπιδράσεις ,προσωπικές σχέσεις ,θετική ατμόσφαιρα και στάση απέναντι στη γραφή) .

Η Gould (1991) διακρίνει διαφορετικά βασικά συστατικά στον γραπτό λόγο. Κατ αρχάς τονίζει τη σημασία του υποβάθρου του παιδιού ,δηλαδή των γνώσεων και των εμπειριών που αξιοποιεί το ίδιο για τον σχεδιασμό και την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. Όταν οι γνώσεις και οι εμπειρίες του παιδιού πάνω σε ένα θέμα είναι πενιχρές , η ικανότητα του να το αναπτύξει είναι περιορισμένη .

Αντίθετα όταν οι γνώσεις και εμπειρίες είναι πολλές ,υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα ανάπτυξης και εμπλουτισμού ενός θέματος . Η Gould αναφέρεται επίσης στα σημασιολογικά

και τα συντακτικά ,τα οποία οι Hammel και Bartel (1995) παρουσιάζουν ως μια ενιαία κατηγορία (τα γλωσσικά συστατικά) . Τα σημασιολογικά συστατικά αφορούν :α) την οργάνωση ενός κειμένου έτσι ώστε να γίνει κατανοητό και β) το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στο κείμενο . Τα συντακτικά στοιχεία αφορούν τη δημιουργία προτάσεων σύμφωνα με τους κανόνες που διέπουν την κάθε γλώσσα. Τέλος τα γραφοσυμβολικά στοιχεία (καλλιγραφία ,ορθογραφία ,σημεία στίξης , κεφαλαία) αποτελούν το πιο μηχανικό κομμάτι της γραφής ,το οποίο ωστόσο είναι πολύ σημαντικό για την παραγωγή ενός κατανοητού και ευανάγνωστου κειμένου.

Ο Isaacson (1988) επιλέγει μια διαφορετική παρουσίαση απ αυτές της Gould (1991) και Hammil και Bartel (1995). Ο ίδιος εντοπίζει πέντε κυρίαρχα συστατικά στη γραφή : α) την έκταση ,δηλαδή την ποσοτική ανάπτυξη ενός κειμένου β) τη σύνταξη, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι λέξεις για να δημιουργήσουν φράσεις και προτάσεις γ) το λεξιλόγιο , το οποίο αφορά το πλήθος και το είδος των λέξεων που χρησιμοποιούνται δ) το περιεχόμενο, που περιλαμβάνει τις πληροφορίες ,τις ιδέες που αναπτύσσονται σε ένα κείμενο και την οργάνωση τους και ε) τα μηχανικά στοιχεία ,δηλαδή τα σημεία στίξης ,τα κεφαλαία γράμματα ,την ορθογραφία ,την καλλιγραφία και τη συνολική εμφάνιση του κειμένου. (Παντελιάδου,2011)

1.3.1 Τα κύρια συστατικά του γραπτού λόγου

Πίνακας 1: Τα κύρια συστατικά του γραπτού λόγου από τρεις διαφορετικές απόψεις.

Hammil και Bartel (1995)	Gould (1991)	Isaacson (1988)
Γνωστικά	Υπόβαθρο	Έκταση
Γλωσσικά	Σημασιολογικά	Σύνταξη
Στυλιστικά	Συντακτικά	Λεξιλόγιο
	Γραφοσυμβολικά	Περιεχόμενο
		Μηχανικά

Πηγή: Παντελιάδου, 2011

1.3.2 Η γνώση του γραπτού λόγου

Οι δύο μορφές της γλώσσας, η προφορική και η γραπτή, φαίνεται να παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας. Ένας σημαντικός αριθμός ατόμων αντιμετωπίζει πρόβλημα στο να

μάθει να διαβάζει, ενώ κανένα άτομο ακόμα και με κατώτερες νοητικές ικανότητες δεν αποτυχαίνει στο να μάθει να μιλάει. Η κατάκτηση της προφορικής γλώσσας παρουσιάζει μια αυτονομία και ένα βιολογικά καθορισμένο πρόγραμμα ωρίμανσης. Αυτό δεν φαίνεται να ισχύει και για την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου μπορεί να γίνεται σε επίπεδο ανώτερης πνευματικής ενημερότητας απ' ό,τι η αποκωδικοποίηση της προφορικής γλώσσας.

Συμπερασματικά, η αποτυχία ενός ποσοστού ατόμων στην επιτυχημένη επεξεργασία του γραπτού λόγου μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, ο προσδιορισμός της φύσης των οποίων είναι απαραίτητος για να καθοριστεί η φύση της μαθησιακής δυσκολίας και να μεθοδευτεί η κατάλληλη αναγνωστική αγωγή.

1.4 Αντιληπτικές προϋποθέσεις της Γραφής

Για την κατάκτηση της δεξιότητας της γραφής είναι απαραίτητα να υπάρχουν αναπτυγμένες ορισμένες αντιληπτικές ικανότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Αυτές είναι οι:

- *Η ικανότητα ακουστικο- φωνηματικής διάκρισης γλωσσικών σημάτων.*

Είναι η αδυναμία που έχουν τα παιδιά να ξεχωρίσουν ακουστικά τη φωνηματική διαφορά ανάμεσα σε δύο γράμματα (με ίδιο τόπο άρθρωσης, π.χ. /κ/ και /χ/). Όταν αργότερα αρχίσουν να μαθαίνουν τη γραφή, θα έχουν δυσκολίες και θα συγχέουν τα γράμματα, ως γραφημικές απεικονίσεις του ίδιου φθόγγου. Η αδυναμία αυτή δεν διαπιστώνεται εύκολα από τους γονείς ή δασκάλους/ νηπιαγωγούς, καθώς οι λέξεις αυτές (με το φώνημα στόχο) χρησιμοποιούνται στην ομιλία, μαζί με άλλες και έτσι το παιδί κατανοεί το περιεχόμενο από τα «συμφραζόμενα», ακόμα και αν δεν «άκουσε» σωστά τη λέξη. Όταν όμως το παιδί γράψει τη λέξη δεν είναι βέβαιο ότι θα τη γράψει σωστά.

- *Η ικανότητα για κιναισθητικο- αρθρωτική διάκριση.*

Σε παιδιά με καθυστέρηση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, δεν προλαβαίνουν να εγκαταστήσουν σταθερά αρθρωτικά πρότυπα και για την άρθρωση και ιδιαίτερα αυτά των συμφωνικών συμπλεγμάτων (π.χ. στρ, κτ, στ, κ.α.). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα αργότερα στην γραφή να κάνουν λάθη σε λέξεις που περιέχουν συμφωνικά συμπλέγματα.

- *Η ικανότητα διάκρισης της μελωδίας και του ρυθμού.*

Η μελωδία σε μια πρόταση είναι ένα πρόσθετο στοιχείο για την κατανόηση του περιεχομένου της. Κατά την εκφώνηση μιας πρότασης τονίζονται ορισμένες λέξεις με άλλο τρόπο, ανάλογα με το νόημα που θέλουμε να της δώσουμε. Ο ερωτηματικός, θαυμαστικός, προστακτικός, ειρωνικός, παρακλητικός τόνος, είναι στοιχεία που πρέπει να είναι ευδιάκριτα.

- *Η ικανότητα οπτικής και οπτικο- γραφοκινητικής διάκρισης.*

Οι διαφορές ανάμεσα στα γράμματα είναι συχνά ελάχιστες και μόνο κάποιες λεπτομέρειες στην κατασκευή τους τα διαφοροποιούν μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, η διάκρισή τους είναι απαραίτητη για τη δόμηση αντίστοιχων προτύπων αλλά και για την εγκατάσταση αυτοματισμών για την κατασκευή τους. Η οπτική διάκριση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αναγνώριση των συμβόλων μέσα στην τεράστια ποικιλία των τρόπων γραφής τους, ενώ για τη γραφή, προϋπόθεση είναι ο οπτικο- γραφο- κινητικός συντονισμός (π.χ. τρόπος γραφής /υ/ και /ν/) (Ζάχος, 1992)

Οι επιμέρους ασκήσεις δεξιοτήτων και λειτουργιών, χωρίς άμεση συσχέτιση με τη γραφή, με στόχο την εκμάθησή της (π.χ. ατελείωτες αντιγραφές γραμμμάτων), θεωρείται πως είναι αναποτελεσματικές, όπως αναφέρει ο Brugelmann (1983). Γι' αυτό η πορεία προς την εκμάθηση της γραφής διευκολύνεται με τη συστηματική προώθηση γνώσεων, δεξιοτήτων και της αντίληψης σχέσεων μεταξύ συμβόλων και των ιδιοτήτων τους μέσα στο σύστημα της γραφής. Αυτές οι σχέσεις είναι :

1. Τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι τα γραφικά σύμβολα δεν είναι διακοσμητικοί συνδυασμοί γραμμμάτων, αλλά σήματα- σύμβολα. Ότι εξυπηρετούν ανάγκες όπως η ανακοίνωση σκέψεων ή την καταγραφή και τη διατήρησή τους για αργότερα. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις λειτουργίες της γραφής, ακόμα και όταν βλέπουν τους γονείς τους να διαβάζουν επιγραφές ή να γράφουν ένα σημείωμα.
2. Τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι τα κείμενα (τα γραπτά) έχουν το δικό τους χωρο- χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο είναι διαφορετικό από το προσωπικό στυλ του αναγνώστη ή του γράφοντα. Έτσι δίνουμε στα παιδιά να διαβάζουν κείμενα ανάλογα με την ηλικία τους και τα ενδιαφέροντά τους και τα βοηθάμε να εξοικειωθούν με πρότυπα διατύπωσης στο γραπτό λόγο.
3. Με συνεχές επαναλήψεις και πολλά παραδείγματα, τα παιδιά πρέπει να φτάσουν στη δόμηση βασικών γραφημικών προτύπων για τα σύμβολα της γραφής και να μπορούν

να αναγνωρίζουν τα γράμματα με βάση τα διακριτικά τους γνωρίσματα. Έτσι ένα «α» γραμμένο με ολοστρόγγυλο «ο» είναι το ίδιο με ένα άλλο «α» γραμμένο διαφορετικά.

4. Τα παιδιά πρέπει να βοηθηθούν για να εξακριβώσουν ποιες μονάδες της γραπτής γλώσσας αντιστοιχούν σε ποιες μονάδες της προφορικής. Το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει τα κενά που υπάρχουν ανάμεσα σε ομάδες γραμμάτων, όπως παρουσιάζεται στην ομιλούμενη ή ρέουσα γλώσσα. Η κατανόηση γίνεται μόνο μέσα από επεξεργασία δικών τους εμπειριών και όχι μέσω εξηγήσεων, υποδείξεων και κανόνων. Το ίδιο δύσκολο είναι για το παιδί να κατανοήσει τη δεσμευτικότητα της διαδοχής και της κατεύθυνσης στη γραφή, καθώς οι δομές της σκέψης του και οι εμπειρίες με άλλα αντικείμενα δεν είναι ανάλογες.

Τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι η σχέση ανάμεσα στα σύμβολα της γραφής και τα αντίστοιχα φωνήματα έχει παγιωθεί με έναν αυθαίρετο τρόπο, δηλαδή χωρίς λογική. Το «Λ» για παράδειγμα, αντιστοιχεί στο φώνημα «α». Το «Λ» προκύπτει από το «Α» αφαιρώντας την οριζόντια γραμμή. Οπότε το «Λ» δεν αντιστοιχεί σε ένα φώνημα που μοιάζει με το «α» παραλλαγμένο. (Ζάχος, 1992)

1.5 Η λειτουργία του χεριού και η ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων

1.5.1 Η λειτουργία του χεριού

Το χέρι εκτελεί τις πιο πολύπλοκες, περίπλοκες και ακριβείς κινήσεις του σώματος. Οι κινήσεις του χεριού ελέγχονται από το συνδετικό σύστημα του βραχίονα, του πήχη και του καρπού και από το σύστημα των δακτύλων και της παλάμης που αφορά τους δακτυλικούς χειρισμούς. (Τραυλός, 1998) Ένας μεγάλος αριθμός μυών καταφεύγουν στα δάχτυλα και στον αντίχειρα και ο συνδυασμός των διαφόρων κατευθύνσεων έλξης των τένοντων επιτρέπει στα δάχτυλα να κινούνται με μια ποικιλία τρόπων. Είναι ο μηχανισμός σύλληψης και επεξεργασίας αντικειμένων. Επιπλέον το χέρι είναι ένα όργανο αίσθησης. Το δέρμα του χεριού είναι πλούσιο σε υποδοχείς και μια μεγάλη περιοχή του αισθητικού φλοιού στον εγκέφαλο ερμηνεύει τις πληροφορίες που προσλαμβάνουν. Για να ελέγξουμε τις ενέργειες των χεριών μας χρησιμοποιούμε εξωτερικές πληροφορίες που προέρχονται από την όραση και την αφή και εσωτερικές πληροφορίες που προέρχονται από τους μύες και τους τένοντες και τις αρθρώσεις των άνω άκρων. Η σημασία αυτών των αισθητηριακών μορφών κυμαίνεται ανάλογα με το είδος των κινήσεων των χεριών και τις

συνθήκες κάτω από τις οποίες εκτελούνται. (Paoletti, 1999) Τέλος, το χέρι χρησιμοποιείται στην επικοινωνία και στην έκφραση τονίζοντας με χειρονομίες τις λέξεις ή ασυνείδητα στην γλώσσα του σώματος. Τα πέντε δάχτυλα του κάθε χεριού είναι αριθμημένα από το 1 – 5 από την έξω πλευρά (αντίχειρας) προς τη μέσα και διακρίνονται από την ονομασία τους: αντίχειρας, δείκτης, μέσος, παράμεσος, μικρός. Το τρίτο μετακάρπιο και το τρίτο δακτύλιο σχηματίζουν τον κεντρικό άξονα του χεριού. Όταν τα δάχτυλα χωρίζουν, απομακρύνονται από τον κεντρικό άξονα. Οι μύες που κινούν το χέρι χωρίζονται βάση της λειτουργικότητας χρήσης του χεριού: α) μύες οι οποίοι κλείνουν το χέρι γύρω από ένα αντικείμενο για να πραγματοποιηθεί η σύλληψή του, β) μύες οι οποίοι ανοίγουν το χέρι σαν προετοιμασία για σύλληψη, γ) μύες οι οποίοι κινούν ένα αντικείμενο με έναν ακριβή τρόπο.

Οι δύο αδιαχώριστες μορφές της γραπτής γλώσσας, η ανάγνωση και η γραφή, μαθαίνονται παράλληλα, καθώς αποτελούν ανακωδικοποιήσεις μέσα στο ίδιο κωδικό σύστημα. Όπως είχε αναφέρει ο Ζάχος (1992) η κωδικοποιημένη μορφή της ομιλούμενης γλώσσας είναι μια διαδικασία φαινομενικά μόνο αντίστροφη.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενεργητική εκμάθηση της γραφής είναι ,αρχικά , η κατανόηση και η βίωση της επικοινωνιακής λειτουργίας μέσα από «απεικόνιση» λεκτικών σημάτων. Η δεύτερη προϋπόθεση είναι ένα στάδιο νευροψυχικής ωριμότητας και αισθητικοκινητικής δεξιότητας, όπως είναι η οπτική ικανότητα και ο μυοκινητικός συντονισμός του χεριού, δεξιότητες που δεν έχουν αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό πριν από την ηλικία των τεσσσεράμισι ετών. (Ζάχος, 1992)

Για την εκμάθηση της γραφής έχουν υποστηριχτεί δύο προσεγγίσεις. Η μία πλευρά θέλει την εκμάθηση της γραφής ως μία αυτόβουλη δραστηριότητα απομίμησης των γραμμάτων με οποιονδήποτε τρόπο, φτάνει να εξασφαλίζεται το ευανάγνωστο του κειμένου. Και η άλλη πλευρά θέλει η εκμάθηση της γραφής να εξασφαλίζεται καλύτερα αν από την αρχή μπου οι βάσεις και αποκτηθούν οι σωστές συνθήκες. (Βουγιούκας, 1994)

Άλλες δεξιότητες που μπορούν να εμπλακούν στην παραγωγή του γραπτού λόγου είναι οι εξής: η εσωτερική κινητοποίηση, η σκέψη, η οργάνωση, ο χειρισμός της γλώσσας, η καλλιγραφία και η ολοκληρωμένη εικόνα που απαιτείται από ένα γραπτό κείμενο προκειμένου να είναι κατανοητό από τον αναγνώστη. Από την άποψη αυτή βγαίνουν οι ρόλοι του συγγραφέα και του γραμματέα. Ο συγγραφέας εστιάζει στη συγκέντρωση ιδεών, στη σύνδεσή τους και στον έλεγχο της μετάδοσης του νοήματος. Ενώ από την άλλη πλευρά,

ο γραμματέας ενδιαφέρεται για τη σωστή ορθογραφία, την τοποθέτηση των προτάσεων και για τα σημεία στίξης. (Παντελιάδου, 2011)

1.5.2 Δεξιότητες γραπτού λόγου

Σύμφωνα με την Uta Frith (1985) αναφέρει ότι η πρόσκτηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου διέρχεται από τις εξής τρεις φάσεις: α) λογογραφική φάση, β) αλφαβητική φάση και γ) ορθογραφική φάση. Κατά την *λογογραφική φάση*, το παιδί αναγνωρίζει τη γραπτή λέξη προστρέχοντας στην αντίστοιχη της ομιλούμενη γλώσσας. Στη φάση αυτή επιχειρείται οπτική αναγνώριση του συνόλου των χαρακτηριστικών της λέξης. Το παιδί καθώς εμπλέκεται στη φάση αυτή οικοδομεί ένα οπτικό λεξιλόγιο. Κατά την *αλφαβητική φάση*, το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει την αντιστοιχία γράμματος, ονόματος και παραγόμενου ήχου. Κατανοεί έτσι τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των ήχων των λέξεων και των συμβόλων ή γραμμάτων που χρησιμοποιούνται για την νοητική αναπαράσταση των οικείων ήχων. Με το πέρασμα του παιδιού από αυτή την φάση, το καθιστά ικανό να αποκτήσει την φωνητική γνώση ή επίγνωση της γλώσσας. Τέλος, το παιδί εισέρχεται από την *ορθογραφική φάση* που πλέον έχει αποκτήσει κάποιον αυτοματισμό στην αναγνώριση της λέξης. Στη φάση αυτή το ίδιο καταφεύγει στα συμφραζόμενα προκειμένου να αποκωδικοποιήσει και να κατανοήσει το περιεχόμενό του. (Στασινός, 1993)

1.5.3 Γραφο –κινητική ικανότητα παιδιού

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της γραφοκινητικής ικανότητας του παιδιού είναι τρεις, οι εργονομικοί παράγοντες, οι οπτικο- αντιληπτικοκινητικοί παράγοντες και η οπτική μνήμη.

Οι *εργονομικοί παράγοντες* αποτελούν τον έλεγχο της θέσης και της στάσης του σώματος, την σταθερότητα του χεριού, την λεπτή κίνηση, τον μυϊκό τόνο και την λαβή του μολυβιού.

- *Θέση και στάση σώματος*: Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να στηρίξει ανεξάρτητα το σώμα του, πριν αρχίσει να μάθει να γράφει. Είναι σημαντικό να μην χρειάζεται εξωτερική υποστήριξη, καθώς το ένα χέρι πρέπει να κρατάει το μολύβι και το άλλο να σταθεροποιεί το χαρτί. Το εξωτερικό περιβάλλον πρέπει να βοηθήσει το παιδί να εξασφαλίσει τη σωστή θέση και στάση του σώματος του παιδιού που μαθαίνει να γράφει. Επίσης, μία μελέτη των Wingrat και Exner (2003), ανέφερε ότι το μέγεθος

του θρανίου επηρεάζει τόσο τη στάση του σώματος όσο και την προσοχή του μαθητή στην τάξη.

- *Η λεπτή κίνηση:* Η ανάπτυξη της λεπτής κίνησης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού για την εκμάθηση της γραφής. Σύμφωνα με μία μελέτη της Jennings (1974), υποστηρίζει ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της ικανότητας του παιδιού να χειριστεί μικρά αντικείμενα και της ικανότητάς του να αντιγράφει σχήματα. Τα παιδιά με δυσκολία στην λεπτή κίνηση δυσκολεύονται τόσο στη γραφή όσο και στις συναφείς δραστηριότητες με αυτή π.χ. χρήση χάρακα ή γομολάστιχας. Το κράτημα και ο επαρκής χειρισμός του μολυβιού προϋποθέτει κάποιου βαθμού συντονισμό λεπτών κινήσεων. Επομένως, οι ασυντόνιστες κινήσεις των δακτύλων οδηγούν σε ανεπαρκή έλεγχο του μολυβιού με αποτέλεσμα το παιδί να γράφει αργά, διστακτικά με πολύ κόπο και ο γραφικός του χαρακτήρας (που είναι η προσωπική σφραγίδα του καθενός, μέχρι το τέλος της ζωής του) να μην είναι ευανάγνωστος.
- *Ο μυϊκός τόνος:* Η λεπτή κίνηση και κατά συνέπεια η γραφή επηρεάζονται σημαντικά από τον μυϊκό τόνο. Από κλινική εμπειρία έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που έχουν χαμηλό μυϊκό τόνο πιέζουν πολύ ελαφρά το μολύβι και σταδιακά ο γραφικός χαρακτήρας γίνεται όλο και πιο δυσανάγνωστος. Επιπλέον, ο ιδιαίτερα αυξημένος μυϊκός τόνος δημιουργεί ένταση και στρες στους μυς με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η αρμονική και συντονισμένη κίνηση που είναι απαραίτητη για την δημιουργία ευανάγνωστων χαρακτήρων. Επίσης, αρκετές έρευνες μελέτησαν την επίδραση που έχει η χαλάρωση στη βελτίωση της γραφής. Από την εργοθεραπευτική πλευρά έχουμε ότι η λεπτή κινητικότητα υποστηρίζεται από τη δυνατότητα εστιασμού του μυϊκού τόνου και συνδέεται με την ανάπτυξη της αίσθησης της αφής, της σύλληψης και της εξέλιξης της γραφικής έκφρασης. Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας ευνοεί την ανεξαρτησία των κινήσεων, την προετοιμασία του χεριού και την προσέγγιση των αντικειμένων για τη σύλληψή τους, την συγκράτηση, την έλξη, την πίεση, τον ρυθμό, την ταχύτητα και την επεξεργασία των αντικειμένων με έλεγχο και ακρίβεια κίνησης. (Τρούλοι, 2003)
- *Λαβή του μολυβιού:* Ο όρος αυτός αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο χρησιμοποιεί τα δάκτυλά του ώστε να κρατήσει και να χειριστεί διάφορα μικρά αντικείμενα. Η ανάπτυξη της λαβής ακολουθεί την ηλικιακή ανάπτυξη του παιδιού, αλλά επηρεάζεται και από το πολιτισμικό περιβάλλον. Έχουν περιγραφεί

διαφορετικά είδη λαβών σε σχέση με τη θέση και τον αριθμό των δακτύλων που χρησιμοποιούνται κάθε φορά. Το παιδί πρέπει να έχει αναπτύξει τη δυναμική τριποδική λαβή ή δυναμική λαβή τριών σημείων. Είναι η λαβή κατά την οποία ο καρπός βρίσκεται σε ελαφρά έκταση, ο αντίχειρας αντιτίθεται στις άκρες του δείκτη και του μέσου δακτύλου, ενώ ο παράμεσος και ο μικρός δάκτυλος βρίσκονται σε κάμψη παρέχοντας έτσι ένα υποστηρικτικό τόξο για το χέρι. Το μολύβι κατευθύνεται με τις κινήσεις των δακτύλων και η λαβή αυτή αποκαλείται «ώριμη». Σε άλλες μελέτες έχει βρεθεί ότι υπάρχει μια ποικιλία λαβών οι οποίες επίσης θεωρούνται «ώριμες» και είναι οι εξής: 1) η πλευρική τριποδική λαβή, η οποία διαφέρει από την προηγούμενη ως προς τη θέση του αντίχειρα, ο οποίος αντιτίθεται στην πλευρική επιφάνεια του δείκτη, 2) η δυναμική τετραποδική λαβή, όπου ο μέσος δάκτυλος βρίσκεται στην πλευρική επιφάνεια του μολυβιού, και 3) η πλευρική τετραποδική λαβή, όπου ο καρπός του χεριού βρίσκεται σε ελαφρά κάμψη. Συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά με προβλήματα στη γραφή είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν άτυπες λαβές, χωρίς να ισχύει πάντα και το αντίθετο. Η γραφή είναι μια κινητική δεξιότητα και είναι αναμενόμενο να εκδηλώνεται με διαφορετικούς τρόπους που δεν αποτελούν οπωσδήποτε εμπόδιο για την καλή επίδοση. Επίσης, η ανάπτυξη των λεπτών κινήσεων ακολουθεί την κατεύθυνση από το κέντρο προς την περιφέρεια σύμφωνα με την αρχή της φυγόκεντρης κατεύθυνσης της ανάπτυξης. Οι μύες που βρίσκονται κοντά στον κορμί οι οποίοι ελέγχουν τους ώμους, τους βραχίονες και τους πήχες ωριμάζουν γρηγορότερα από τους μύες των άκρων που ελέγχουν τους καρπούς, την παλάμη και τα δάχτυλα. (Τρούλη, 2003) Τα παιδιά στο σχολείο ξοδεύουν περίπου 60 – 70% του χρόνου τους για να ολοκληρώσουν δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας και 12% των παιδιών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τομέα αυτόν. Η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού για την εκμάθηση της γραφής. (Τσίπρα, 1999). Οι υψηλές επιδόσεις στις δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας θα επιτρέψει στο παιδί να αναπτύξει δεξιότητες οι οποίες θα έχουν άμεσες συνέπειες στην εκπαίδευση και στην μετέπειτα ζωή του (κοινωνικές, ψυχολογικές, ακαδημαϊκές, επαγγελματικές)

Οι *οπτικο- αντιληπτικοκινητικοί παράγοντες* αποτελούνται από την κιναισθητική αντίληψη, την οπτική αντίληψη και την οπτικοκινητική ολοκλήρωση.

- *Κινησθητική αντίληψη:* Η αλλιώς κιναισθησία, είναι η αίσθηση της θέσης και της κίνησης των μελών του σώματος χωρίς την παρέμβαση της όρασης. Στα πρώτα στάδια εκμάθησης κινητικών δεξιοτήτων η όραση είναι απαραίτητη για να προσδιοριστεί το έργο και να επιβλέπει τα χέρια. Τα παιδιά που έχει μειωμένη κιναισθητική και απτική αντίληψη από τα χέρια του χρειάζεται και τη συμβολή της όρασης για να μπορέσει να γράψει. Αποτέλεσμα αυτού είναι το βλέμμα του να επικεντρώνεται σταθερά στη μύτη του μολυβιού και να φέρνει το κεφάλι του πολύ κοντά στη επιφάνεια εργασίας. Επίσης, αντισταθμίζει την περιορισμένη κιναισθητική ανατροφοδότηση αναπτύσσοντας «άτυπη» λαβή. Χρησιμοποιεί λαβή που ασκεί υπερβολική πίεση στο μολύβι, ώστε να του παρέχονται αυξημένα κιναισθητικά ερεθίσματα. Έτσι δεν μπορεί να αναπτύξει δυναμική τριποδική λαβή και η αυξημένη πίεση που ασκεί, συχνά σπάει τη μύτη του μολυβιού ή τρυπάει το χαρτί. Το γράψιμο γίνεται με πολύ επίπονη προσπάθεια και το αποτέλεσμα είναι ο αργός και φτωχός σχηματισμός των γραμμμάτων.
- *Οπτική αντίληψη:* Η σχέση της οπτικής αντίληψης και της γραφής είναι σχετικά περιορισμένη και υποστηρίζεται από έρευνες ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην οπτική αντίληψη και την ικανότητα γραφής. Η γραφή είναι αποτέλεσμα συνδυασμού κιναισθητικής αντίληψης, οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης και κινητικού σχεδιασμού. Ένα παιδί για να είναι σε θέση να γράψει, πρέπει να έχει αναπτύξει την ικανότητα της οπτικής διάκρισης των σχημάτων και την ικανότητα διάκρισής τους, με όποια μορφή και αν εμφανίζονται. Διαφορετικά δεν θα μπορεί να αναγνωρίζει και να αντιγράφει γράμματα που εμφανίζονται με διαφορετικούς τυπογραφικούς χαρακτήρες. Μία άλλη δεξιότητα που θα πρέπει να έχει αναπτύξει είναι αυτή της οπτικής διάκρισης εικόνας –φόντου, για να είναι σε θέση να ξεχωρίσει τις λέξεις που θέλει να αντιγράψει από ένα πυκνογραμμένο κείμενο. Τέλος, θα πρέπει να έχει κατακτήσει οπτικοχωρικές δεξιότητες για να μην κάνει αντιστροφές γραμμμάτων και αριθμών. Η διάκριση του δεξιού- αριστερού και γενικότερα η οργάνωση του χώρου είναι απαραίτητες δεξιότητες για τη γραφή, ώστε να μπορεί το παιδί να οργανώσει το γραπτό του στη σελίδα, ευθυγραμμίζοντας τις λέξεις στις γραμμές και στα περιθώρια της σελίδας και να τηρεί σωστές αποστάσεις ανάμεσα σε λέξεις και προτάσεις και τα γράμματά του να έχουν σωστό προσανατολισμό και ομοιογένεια μεγέθους.
- *Η οπτικοκινητική ολοκλήρωση:* Η γραφή είναι μια οπτικο-κινητική πράξη των χεριών. Είναι σημαντική η σχέση της οπτικής αντίληψης με την κίνηση. Ως οπτικο-

κινητική ολοκλήρωση λειτουργικά ορίζεται η ικανότητα αντιγραφής γεωμετρικών σχημάτων. Η γραφή είναι αποτέλεσμα αφομοίωσης της οπτικής εικόνας γραμμάτων ή σχημάτων με την κατάλληλη κινητική αντίδραση. Το παιδί για να ξεκινήσει τη διαδικασία εκμάθησης γραφής, πρέπει να αντιγράψει με ευχέρεια 9 βασικά σχήματα . Τέλος, ο κινητικός συντονισμός επηρεάζει σημαντικά τη γραφή , καθώς επηρεάζεται το μέγεθος των γραμμάτων και η τοποθέτησή τους σε σχέση με το μέγεθός τους.

Η οπτική μνήμη, είναι σημαντική παράμετρος για την κατάκτηση της γραφής. Το παιδί για να μάθει να γράφει αυθόρμητα, πρέπει να είναι σε θέση να αναπαριστά γράμματα και αριθμούς χωρίς να έχει την οπτική εικόνα τους. Δυσκολίες στην οπτική μνήμη εμποδίζουν την ανάκληση του σχήματος και του σχηματισμού γραμμάτων και αριθμών. Επίσης έχουν ως αποτέλεσμα την ανάμειξη μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων σε μια πρόταση, τη γραφή του ίδιου γράμματος με διαφορετικούς τρόπους στην ίδια σελίδα και την αδυναμία της από μνήμη γραφής του αλφάβητου. (Τσίπρα, 2007)

Η γραφή είναι μια σύνθετη αισθητηριοκινητική δεξιότητα και εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες που συμβάλουν στην ανάπτυξη. Φαίνεται ότι είναι σημαντικές οι αντιληπτικοκινητικές δεξιότητες, η κιναισθητική αντίληψη και ο κινητικός σχεδιασμός και συντονισμός. Επηρεάζεται, επίσης , από την επικράτηση του χεριού, τη λεπτή κίνηση και τη λαβή του μολυβιού. Αυτοί οι παράγοντες συνδέονται όλοι μεταξύ τους, και γι αυτό δεν μπορούμε να πούμε ότι ένας μόνο παράγοντας είναι η αιτία των δυσκολιών. Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στην προ-γραφική ετοιμότητα του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς για να ενσωματώνουν το παιδί στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων για να προάγουν τη λεπτή κίνηση, την οπτικοκινητική ολοκλήρωση , την οπτική και κιναισθητική αντίληψη και τις προγραφικές δεξιότητες.

Ο εντοπισμός και η πρόωπη αντιμετώπιση των δυσκολιών στην γραφή αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα τόσο για την καλή σχολική επίδοση του παιδιού, όσο και για την αυτοεκτίμησή του και την ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη. (Τσίπρα, 2007)

1.5.4 Εργαζόμενη μνήμη

Ο ρόλος και η σημασία της εργαζόμενης μνήμης στην παραγωγή του γραπτού λόγου είναι πολύ σημαντικός. Ο Baddely (1999) αναφέρεται στον όρο εργαζόμενη μνήμη ως μια

διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών περιορισμένης ικανότητας που διαθέτει το άτομο για να το βοηθά στη διατήρηση των πληροφοριών ενώ ταυτόχρονα επεξεργάζεται το ίδιο ή άλλο θέμα. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιείται όταν εκτελείται κάποια σειρά γνωσιακών εργασιών. Το μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης αποτελείται από πέντε δομικά στοιχεία τα οποία βοηθούν τον συγγραφέα να αποθηκεύει πληροφορίες και να εκτελέσει τις απαραίτητες γνωσιακές διαδικασίες. Τα δομικά στοιχεία είναι ο κεντρικός επεξεργαστής, ο οπτικοχωρικός σχεδιασμός, το αρθρωτικό κύκλωμα, η ακουστική αποθήκευση και ο καταγραφέας εισιόντων. Ο *κεντρικός επεξεργαστής* συντονίζει τις διαδικασίες που απαιτούνται για την παραγωγή του γραπτού λόγου και ελέγχει τα διάφορα υποσυστήματα της εργαζόμενης μνήμης. Ο *οπτικοχωρικός σχεδιασμός* είναι ένα υποσύστημα, το οποίο δέχεται τις εισερχόμενες πληροφορίες σε μια οπτική ή χωρική νοερή εικόνα. Το *αρθρωτικό κύκλωμα* (φωνολογική επανάληψη) περιλαμβάνει ένα είδος εσωτερικής φωνής για την παραγωγή του προφορικού λόγου. Η *ακουστική αποθήκευση* είναι ένα άλλο στοιχείο της εργαζόμενης μνήμης, όπου οι ηχητικές πληροφορίες κωδικοποιούνται ανεξάρτητα από τη φωνολογική επανάληψη. Τέλος, ο *καταγραφέας εισιόντων*, βοηθά στην νοητική αναπαράσταση των λέξεων οι οποίες έχουν τύχει της προσοχής του ατόμου και βοηθά την προετοιμασία των πληροφοριών για τη μετέπειτα σημασιολογική τους επεξεργασία. Το καθένα από τα παραπάνω δομικά στοιχεία εκτελεί διαφορετική λειτουργία και εμπλέκεται στην επεξεργασία διαφορετικών τύπων πληροφορίας. (Σπαντιδάκης, 2007)

1.5.5 Αρχές ανάπτυξης γραφής

Η Marie Clay (1975) έχει αναπτύξει μια σειρά αρχών για τον τρόπο ανάπτυξης της γραφής των παιδιών. Οι αρχές προσδιορίζουν και περιγράφουν την αντιληπτική ανάπτυξη της γραφής των παιδιών και μας βοηθούν να παρατηρήσουμε αναπτυξιακά σχήματα.

- 1) *Η αρχή της επανάληψης.* Όταν τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν γράμματα και λέξεις, γράφουν συνεχώς τα ίδια γιατί αυτό παρέχει στα παιδιά μια αίσθηση επιτεύγματος.
- 2) *Η αρχή του προσανατολισμού.* Η αρχή αυτή επεξηγεί τη χρήση του χώρου και του συμβατικού τύπου που πρέπει να ακολουθούν σε ένα γραπτό κείμενο. Το παιδί προσαρμόζει τη γλώσσα του με τα κατάλληλα σήματα τονισμού, φωνής και με ειδικά σημεία της ιστορίας που αναδεικνύουν την υπόθεση, τα προβλήματα και τις λύσεις. Το παιδί κινεί το κεφάλι του από αριστερά προς τα δεξιά, δείχνοντας έτσι τον τρόπο

που κινείται ο γραπτός λόγος σε ένα βιβλίο και όταν γυρίζει σελίδα, αρχίζει κοιτάζοντας την αριστερή πλευρά του βιβλίου.

- 3) *Η αρχή της ευελιξίας και η προσαρμοστικότητα.* Τα παιδιά φαίνεται να έχουν την ανάγκη να πειραματίζονται με τα γράμματα , αντιστρέφοντας γράμματα, αναποδογυρίζοντας γράμματα μέσα σε μια λέξη και τοποθετούν μοτίβα σε διάφορες σειρές.
- 4) *Η αρχή της αναπαραγωγής.* Η αρχή της αναπαραγωγής του γραπτού λόγου διαφαίνεται από την επανάληψη γραμμάτων και η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας μας παρέχει πληροφορίες για τη γλωσσική του γνώση.
- 5) *Η αρχή του αποθέματος.* Επικεντρώνεται στον τρόπο που τα παιδιά αποθηκεύουν πληροφορίες. Ο τρόπος που τα παιδιά γράφουν ή ζωγραφίζουν προδίδουν ένα μοτίβο όπου προσπαθούν να εξαντλήσουν όλες τις πληροφορίες που γνωρίζουν σε αποθεματικά σύνολα.
- 6) *Η αρχή της αντιπαράθεσης.* Η αρχή αυτή καθοδηγεί τα παιδιά να συγκρίνουν ιδέες πάνω στο χαρτί. Κατασκευάζουν γράμματα, χρησιμοποιώντας γραμμές και γωνίες και τα συγκρίνουν για να δουν αν είναι τα ίδια.
- 7) *Η αρχή της σύντμησης.* Τα παιδιά γνωρίζουν ότι ειδικά σήματα αντιπροσωπεύουν ολόκληρες λέξεις ή ιδέες. Αυτές οι προσπάθειες είναι ηθελημένες και παρατηρούνται σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. (Κουτσοβάνου, 2000)

1.5.6 Δραστηριότητα γραφής κειμένου

Η δραστηριότητα της γραφής ενός κειμένου είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται σε τρία στάδια: της εξιστόρησης, της πρόχειρης γραφής και της επανεξέτασης ή διόρθωσης (Murray, 1980). Στο πρώτο στάδιο, τα παιδιά καλούνται να δώσουν όσες περισσότερες πληροφορίες ή ιδέες έχουν. Στο δεύτερο στάδιο, πρέπει να παρουσιάσουν, όλες τις παραπάνω ιδέες και να αποφασίσουν τι ακριβώς θέλουν να γράψουν. Στο τρίτο στάδιο, της διόρθωσης, τα παιδιά «αλληλεπιδρούν» με το κείμενο που έγραψαν και κάνουν διορθώσεις που οδηγούν σε μια δεύτερη γραφή με μικρές ή μεγάλες αλλαγές. Και στα τρία στάδια εμπλέκονται τέσσερις γνωστικές λειτουργίες: η συλλογή, η σύνδεση, η γραφή και η ανάγνωση. Αυτές οι λειτουργίες, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενεργοποιούνται σε διαφορετικό βαθμό σε καθένα από αυτά τα στάδια. Έτσι, παρότι το παιδί συγκεντρώνει πληροφορίες ακόμα και στο στάδιο διόρθωσης, η συλλογή ενεργοποιείται κυρίως στο στάδιο

της εξιστόρησης , ενώ αντίστοιχα η ανάγνωση κυριαρχεί στο στάδιο της διόρθωσης. Το ειδικό βάρος που έχουν η σύνδεση και η γραφή διαφοροποιείται ανάλογα με το στάδιο, όπως και ανάλογα με το παιδί ή τον συγγραφέα. (Παντελιάδου, 2011)

1.6 Διαδικασία Γραφής

Οι περισσότεροι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα γραφής . Είναι απαραίτητο η διδασκαλία της γραφής να ακολουθήσει μια διαδικασία η οποία εξελίσσεται σε 3 στάδια : α) της προ-γραφής β) της γραφής και γ) της μετα-γραφής(Gould 1991,Hays &Floner 1980). Σε καθένα από τα παραπάνω στάδια συνεπάγεται η απόκτηση δεξιοτήτων και ο συνδυασμός υψηλών γνωστικών λειτουργιών.

Η διαδικασία για την κατάκτηση της γραφής είναι σταδιακή και δεν ακολουθεί ευθεία γραμμική πορεία από το ένα στάδιο στο άλλο. Για παράδειγμα στο στάδιο της γραφής όλες οι ιδέες μεταφέρονται σε γραπτό λόγο, ενώ παράλληλα ο συγγραφέας μπορεί να ελέγχει και να διορθώνει ,κάτι το οποίο γίνεται κατά βάση κυρίως στο στάδιο της μεταγραφής .

1. Η διαδικασία της γραφής ξεκινά από το στάδιο της *προ-γραφής*, όπου πραγματοποιείται ο βασικός σχεδιασμός. Το παιδί αρχίζει να σκέφτεται και να συζητά πάνω σε ένα θέμα ,χρησιμοποιεί τις εμπειρίες και τις γνώσεις του , ανατρέχει σε άλλες πηγές για να βρει ιδέες και πληροφορίες ,καθορίζει τον στόχο που θέλει να πετύχει με τον γραπτό του κείμενο , οργανώνει τις πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει και σχεδιάζει με ποιον τρόπο θα τις μεταφέρει στο γραπτό λόγο .
2. Στο στάδιο της *γραφής* ο συγγραφέας μεταφέρει όλες τις σκέψεις και τις ιδέες του στον γραπτό λόγο. Η κύρια έμφαση σε αυτή τη φάση αφορά την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου με νόημα. Παρόλο που ο συγγραφέας ασχολείται και με τα μηχανικά στοιχεία που συνιστούν τη γλώσσα , όπως είναι η σωστή ορθογραφία και τα σημεία στίξης , ο κύριος στόχος στο στάδιο της γραφής είναι η γραπτή διατύπωση ενός μηνύματος που θα γίνει κατανοητό από τον αναγνώστη του. Είναι ευνόητο ότι κατά τη διάρκεια της γραφής μεσολαβούν στιγμές σκέψης , συζήτησης ,ανάγνωσης και ίσως αναθεώρησης όσων έχουν γραφεί ,αναδιαμόρφωσης των ιδεών ,οργάνωσης και σωστής δόμησης του περιεχομένου.
3. Το στάδιο της *μετα-γραφής* που σχετίζεται με τον έλεγχο και την επανεξέταση του κειμένου ,μπορεί να διακριθεί σε τρία επιμέρους στάδια (Gould 1991) : α) κατ' αρχάς

ο συγγραφέας επικεντρώνεται σε αλλαγές περιεχομένου και σύνταξης ,εντοπίζει πιθανά κενά ,συμπληρώνει καινούριες πληροφορίες , τροποποιεί τη δομή των προτάσεων και βελτιώνει τη σύνδεση μεταξύ ιδεών ,προτάσεων και παραγράφων με στόχο να παράγει ένα κείμενο το οποίο θα είναι σαφές και κατανοητό β) στη συνέχεια πραγματοποιεί τον έλεγχο των μηχανικών λαθών δηλαδή των λαθών στα σημεία στίξης ,στα κεφαλαία γράμματα και στην ορθογραφία και γ) στο τέλος βελτιώνει τη γενική μορφή του κειμένου ,δηλαδή ξαναγράφει το κείμενο με το χέρι ή σε υπολογιστή ,δίνοντας προσοχή στο μέγεθος και στη μορφή των γραμμμάτων ,στα περιθώρια και σε όλα τα στοιχεία που συμβάλλουν στην όμορφη εμφάνιση ενός κειμένου .

1.6.1 Στάδια γραφής και οι απαιτούμενες δεξιότητες για την κατάκτησή τους

Πίνακας 2: Τα στάδια της γραφής και οι απαιτούμενες δεξιότητες για την κατάκτησή τους.

Επίπεδο	Στόχος	Δεξιότητες
Προ-γραφή	Σχεδιασμός και οργάνωση σκέψεων	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανοεί αυτά που λέγονται . • Εκφράζει τις σκέψεις τους. • Έχει αρκετές σχετικές εμπειρίες. • Κάνει συσχετίσεις με άλλα γεγονότα και τις εμπειρίες του . • Ανακαλύπτει ιδέες και θέματα . • Εξηγεί ένα θέμα σε κάποιον άλλον. • Ομαδοποιεί τις ιδέες και αποφεύγει άσχετες ιδέες. • Διατηρεί μια χρονική αλληλουχία σε αυτά που εκφράζει .

		<ul style="list-style-type: none"> • Συμπεραίνει. • Κάνει περιλήψεις. • Επιθυμεί να επικοινωνήσει με τον γραπτό λόγο.
Γραφή	<p>Επιλογή σημασιολογικών ,συντακτικών και μορφολογικών συστατικών</p> <p>Εμπλουτισμός με γραφοσυμβολικά συστατικά</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Επιλέξει το κατάλληλο λεξιλόγιο και τοποθετεί τις λέξεις σε προτάσεις . • Χρησιμοποιεί προτάσεις με νόημα ,σωστές γραμματικές και συντακτικές σχέσεις . • Χρησιμοποιεί ποικίλες προτάσεις. • Έχει υψηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης • Ανακαλεί σχήματα και μορφές γραμμάτων. • Βάζει σημεία στίξης και χρησιμοποιεί κεφαλαία .
Μετα-γραφή	Έλεγχος περιεχομένου	<ul style="list-style-type: none"> • Εντοπίζει ασάφειες. • Συμπληρώνει λεπτομέρειες. • Αναγνωρίζει τη βασική και τις δευτερεύουσες ιδέες . • Διαγράφει το άσχετο υλικό • Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο

	<p>Έλεγχος δομής</p> <p>Έλεγχος γραφο-συμβολικών συστατικών</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Επανεξετάζει τις λανθασμένες προτάσεις. • Συνδέει λέξεις και προτάσεις . • Τοποθετεί τα σημεία στίξης και τα κεφαλαία γράμματα . • Ελέγχει την ορθογραφία • Βελτιώνει τη γενική εμφάνιση .
--	---	--

Πηγή: Παντελιάδου, 2011

Η έννοια που θέλουμε να γράψουμε εισέρχεται στο νοητικό λεξικό και κινητοποιεί ένα σύνολο σχετικών λημμάτων. Έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα επιλέγεται το ισχυρότερα ενεργοποιημένο λήμμα. Ως λήμμα χαρακτηρίζεται η αφηρημένη αναπαράσταση της λέξης που δεν περιέχει κανένα στοιχείο μορφής. Περιλαμβάνει όμως τη λεξική σημασία της και όλες τις πληροφορίες που αναφέρονται στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της και στις συντακτικές λειτουργίες δηλαδή στις συνδυαστικές δυνατότητες της. Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά υποδιαιρούνται σε δύο κατηγορίες σε εγγενή και σε εξωγενή.

Τα *εγγενή χαρακτηριστικά* είναι αυτά που είναι εγγενώς συνδεδεμένα με τη λέξη όπως το τι μέρος του λόγου είναι (ουσιαστικό-ρήμα), το γένος στα ουσιαστικά και πιθανόν η συζυγία στα ρήματα.

Τα *εξωγενή χαρακτηριστικά* αναφέρονται στα μορφολογικά χαρακτηριστικά που καθορίζονται από το *πλαίσιο* μέσα στο οποίο αναφέρονται οι λέξεις. Για παράδειγμα, ο αριθμός του ουσιαστικού εξαρτάται από το αν θέλουμε να αναφερθούμε σε ένα ή περισσότερα πράγματα, ο αριθμός του ρήματος είναι αποτέλεσμα συμφωνίας με τον αριθμό υποκειμένου της πρότασης, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των άρθρων και των επιθέτων καθορίζονται από τις λέξεις με τις οποίες συνδυάζονται και τα χαρακτηριστικά των αντωνυμιών από τις λέξεις τις οποίες αντικαθιστούν.

Στη συνέχεια, αφού πλέον έχει ενεργοποιηθεί το κατάλληλο λήμμα καθορίζεται η μορφή της λέξης. Κωδικοποιείται το λέξιμα και το μόρφημα και μετά πραγματοποιείται η σύνθεση τους.

Η διαδικασία της μορφολογικής σύνθεσης της λέξης πραγματοποιείται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση η διαδικασία είναι καθαρά *μορφολογική* και στη δεύτερη είναι *μορφοφωνολογική*

Στην πρώτη φάση κωδικοποιούνται και αποκτούν μορφή το λέξημα και το μόρφημα. Το πώς πραγματοποιείται η κωδικοποίηση είναι ένα θέμα ιδιαίτερο και πολύπλοκο για τους παρακάτω λόγους .

- Ένα μόρφημα π.χ. (ονομαστική ενικού των αρσενικών) μπορεί να έχει τις εξής μορφές : |α|όπως πατέρας , |ι|σ| όπως ναύτης ,|ε|ς| όπως καφές , |ο|ς| όπως δρόμος , |υ|ς| όπως παππούς .
- Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά που αναπαρίστανται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο σε επίπεδο λήμματος, πραγματώνονται με ένα σύνθετο μόρφημα στο μορφολογικό επίπεδο π.χ. στο ρήμα <τρέχουμε > στη μορφή |υμε| συνυπάρχουν τα μορφήματα του πρώτου προσώπου του πληθυντικού και του ενεστώτα .
- Επίσης παρατηρείται ομωνυμία των κλιτικών μορφημάτων δηλαδή διαφορετικά μορφολογικά χαρακτηριστικά συμπίπτουν σε επίπεδο μορφής . π.χ. η μορφή us μπορεί να είναι :ονομαστική ενικού αρσενικού <παππούς >, γενική ενικού ουδετέρου <δάσους > , γενική ενικού θηλυκού <αλεπούς>, αιτιατική πληθυντικού αρσενικού <λαγούς > ,ενεστώτας β ' πρόσωπο ενικού <ακούς > .

Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη φάση πραγματοποιείται η δεύτερη φάση η οποία είναι αυτόματη και αφορά στην εφαρμογή των φωνολογικών κανόνων κατά τη διαδικασία της σύνθεσης του λεξήματος με το μόρφημα .

Στην επόμενη φάση αναλύεται η φωνολογική μορφή της λέξης δηλαδή η φωνοτακτική και μετρική δομή της ,όπου με τα δεδομένα της φωνολογικής κωδικοποίησης γίνεται και η γραφημική κωδικοποίηση. Κατά πόσο είναι επαρκής η φωνολογική κωδικοποίηση και επομένως και η γραφημική εξαρτάται από το πόσο σωστά έχει τροφοδοτηθεί από την φωνολογική κωδικοποίηση που έχει πραγματοποιηθεί αντιληπτικά . Με την γραφημική κωδικοποίηση ολοκληρώνεται η επεξεργασία της λέξης στο νοητικό λεξικό.

Στην επόμενη φάση επιλέγονται τα γράμματα που αντιστοιχούν στα γραφήματα. Ανακαλείται από τη μνήμη το σχήμα του κάθε γράμματος και έχουμε μια φωνολογικά ορθογραφημένη λέξη. Για να είναι και μορφολογικά ορθογραφημένη θα πρέπει να τροφοδοτεί και από το νοητικό λεξικό με ορθογραφικές πληροφορίες τόσο για το λέξημα όσο για το μόρφημα αλλά και από την οπτική κωδικοποίηση της λέξης .

Τέλος οι κινητικοί στόχοι δηλαδή τα γράμματα τοποθετούνται στη σωστή σειρά μέσα στο χρόνο τόσο σε επίπεδο συλλαβής όσο και σε επίπεδο λέξης και μετατρέπονται σε κινητικές οδηγίες προς το χέρι και τα δάχτυλα .

Συνοψίζοντας λοιπόν κατά τη διαδικασία γραφής απλών λέξεων ακολουθούν οι εξής φάσεις :

- 1) Επιλογή της έννοιας που θέλουμε να εκφράσουμε
- 2) Ενεργοποίηση των σχετικών λημμάτων και επιλογή του ισχυρότερα ενεργοποιημένου λήμματος
- 3) Ενεργοποίηση των μορφολογικών χαρακτηριστικών του
- 4) Μορφολογική και μορφοφωνολογική σύνθεση
- 5) Φωνολογική κωδικοποίηση
- 6) Γραφημική κωδικοποίηση
- 7) Επιλογή των γραμμάτων και ορθογραφημένη γραφή της λέξης
- 8) Κινητικός σχεδιασμός
- 9) Γραφή

Τα μικρά παιδιά όταν γράφουν προφέρουν τις συλλαβές της κάθε λέξης .Επομένως και κατά τη διαδικασία της γραφής προφέρονται οι συλλαβές και ενεργοποιείται και η ακουστική οδός .(Λεβεντή 2007)

1.6.2 Στάδιο προετοιμασίας

Η διδασκαλία της γραφής έπεται συνήθως ενός σταδίου προετοιμασίας που η διάρκεια και το περιεχόμενο του ποικίλλουν . Υπάρχουν προγράμματα διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο που συντελούν στο συντονισμό των αισθησιοκινητικών λειτουργιών όπως η ζωγραφική ,η πηλοπλαστική, κατασκευές κτλ που θεωρείται ότι συμβάλουν έμμεσα και στην προώθηση της γραφής. Περνώντας όμως στο στάδιο της διδασκαλία της, δραστηριότητες του τύπου σχηματισμός γραμμάτων με πλαστελίνη και ή κόψιμο καρτελών με το ψαλιδάκι είναι πια σπατάλη χρόνου και μάλλον εκτρέπουν τη μαθησιακή διαδικασία από την κοίτη του.

Οπότε καθαυτού προγραφικές δραστηριότητες είναι όσες έχουν σχεδιαστεί ώστε να εξασφαλίζεται η άσκηση των παιδιών στο να πιάνουν την γραφίδα και να σύρουν γραμμές ή τμήματα γραμμών από εκείνες που είναι βασικές στο σχεδιασμό των γραμμάτων . Τόσο για τις γραμμές όσο και για τα γράμματα που εισάγονται στην επόμενη φάση του

προαναγνωστικού και προγραφικού σταδίου προβλέπεται στο βιβλίο του δασκάλου να δίνει οδηγίες στον μαθητή και παραδείγματα για τη φορά της γραφής .(Βουγιούκας, 1994) .

Έρευνα έδειξε ότι το γνωστικό υπόβαθρο του παιδιού σε επίπεδο νοημοσύνης αλλά και προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών και ερεθισμάτων αντλούμενο από το οικογενειακό του περιβάλλον συνεισφέρει στη σχολική του επίδοση σε ένα ποσοστό περίπου 85 % ενώ το υπόλοιπο 15 % της επίδοσης του στο σχολείο οφείλεται σε γνώσεις που αποκομίζει από το διδακτικό έργο του δασκάλου και τη γενικότερη φοίτηση του .(Harrison 1986)

1.6.3 Είδη γραφής

Αυθόρμητη γραφή

Πρόκειται για την αυθόρμητη και εμπρόθετη ,γραπτή διατύπωση σκέψεων όπου υπάρχει πραγματικά παραγωγή λόγου και κωδικοποίηση του σε γραφημικά σύμβολα της γλώσσας ,γραπτή διατύπωση .Αντίστοιχη της αυθόρμητης γραφής είναι η ομιλία όπου και εδώ υπάρχει παραγωγή λόγου και κωδικοποίηση σε φωνημικά όμως σύμβολα της γλώσσας ,λεκτική διατύπωση.

Καθ υπαγόρευση γραφή

Σ αυτό το είδος γραφής δεν υπάρχει παραγωγή λόγου από τον γράφοντα, το περιεχόμενο και η διατύπωση είναι ήδη έτοιμα και εκφωνούνται από ένα άλλο άτομο όπου ο γράφων ανακωδικοποιεί τον προφορικό λόγο (του άλλου) σε γραπτό. Αντίστοιχη εδώ είναι η ανάγνωση όπου ταυτοποιείται φωνημικά το έτοιμο ,γραπτά διατυπωμένο περιεχόμενο ,ανακωδικοποιείται σε προφορικό λόγο (σιωπηρό η απαγγελλόμενο). Και στις δύο περιπτώσεις δεν πρόκειται για μια απλή μηχανική μεταφορά από τον ένα κώδικα στον άλλον με βάση τη φωνημική –γραφημική αντιστοιχία. Και στις δύο διαδικασίες ανακωδικοποίησης συνυπάρχει απαραίτητα η κ α τ α ν ό η σ η του περιεχομένου η οποία προϋποθέτει τη γνώση και εφαρμογή των κανόνων και συστημάτων της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα ,φωνολογικό, μορφολογικό, γραμματικό – συντακτικό , σημαντικό παραγωγής και σύνθεσης .Διαφορετικά ούτε σωστή ανάγνωση θα έχουμε αλλά ούτε και σωστή γραφή .

Αντιγραφή

Στην αντιγραφή τα πράγματα φαίνεται να είναι πιο απλά, καθώς εδώ δεν είναι απαραίτητη η κατανόηση ,ούτε καν η γνώση του φωνημικού φορτίου των συμβόλων . Μετά από λίγη εξάσκηση είμαστε σε θέση να αντιγράψουμε κείμενα οποιασδήποτε γλώσσας .

Το αντίστοιχο στον προφορικό λόγο ,θα ήταν η εξ ακοής απομίμηση και απαγγελία «παπαγαλία» κάτι που δεν προϋποθέτει και κατανόηση του περιεχομένου. Σ αυτές τις περιπτώσεις πρόκειται απλά και μόνο για αναπαραγωγή χωρίς να εμπλέκεται ο μηχανισμός της ανακωδικοποίησης, που προϋποθέτει αποκωδικοποίηση.

Ωστόσο στη πραγματικότητα όταν αντιγράφουμε κείμενα μια γλώσσας που γνωρίζουμε δεν μπορούμε να μην αποκωδικοποιούμε παράλληλα. Κάνουμε ανάγνωση του κειμένου που έχουμε μπροστά μας και το αντιγράφουμε σαν να μας το υπαγορεύουν. Η φαινομενικά αναπαραγωγή είναι τελικά μαζί αποκωδικοποίηση (ανάγνωση) και ανακωδικοποίηση (γραφή).

Αρκετά σημαντικό, που πρέπει να σημειωθεί, είναι ότι η αντιγραφή δεν «προσφέρεται» ως τρόπος εξάσκησης των παιδιών στα πρώτα στάδια της εκμάθησης της γραφής ,όταν ακόμη δεν έχει κατακτηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η αναγνωστική ικανότητα. Γιατί τότε ασκούμε μόνο τη μηχανική αναπαραγωγή των γραφημικών συμβόλων χωρίς να ενεργοποιούμε τις διαδικασίες από –και ανακωδικοποίησης αφού αυτές δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί .

Ωστόσο αργότερα σε μια προχωρημένη φάση της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής θα ήταν σκόπιμο να δίνεται για αντιγραφή ένα μικρό κομμάτι κειμένου –όχι βέβαια για να ασκηθεί το παιδί στην κατασκευή των γραμμάτων ή στην καλλιγραφία αλλά γιατί :

- ✓ Κατά την αντιγραφή δίνεται χρόνος για άνετη οπτική επεξεργασία λέξεων καθώς ο αντιγράφων δεν πιέζεται χρονικά να αναγνώσει ή να αντιγράψει.
- ✓ Περι-εργάζεται το κείμενο και έχει την ευχέρεια να το επεξεργαστεί μορφολογικά ,να το κατανοήσει ,να επισημαίνει γραμματικά στοιχεία και να «δικαιολογήσει» ορθογραφικές ιδιαιτερότητες των λέξεων –σε συνδυασμό με τη θέση και τη λειτουργία τους μέσα στην πρόταση και ακόμη να εξασκηθεί στο να αποτυπώνει ολόκληρες λέξεις ή τμήματα λέξεων και να τις αντιγράφει χωρίς να αποτυπώνει ολόκληρες λέξεις ή τμήματα λέξεων και να τις αντιγράφει χωρίς να υποχρεώνεται να ξανακοιτάξει την ίδια λέξη. Πλέον είναι φανερό πως εδώ δεν πρόκειται για «φωτογραφική» αποτύπωση αλλά για όλο και περισσότερο ολοκληρωμένη γνώση του «γιατί η λέξη γράφεται έτσι»

Καθώς επιβραδύνεται ο ρυθμός επεξεργασίας ενός κειμένου κατά την αντιγραφή, εξαιτίας ακριβώς του τεχνικού λόγου της αναπαραγωγής δίνεται στον αντιγράφωνται η ευκαιρία να ενεργοποιήσει σε πλήρη ανάπτυξη και «αργή κίνηση» όλες τις διαδικασίες και λειτουργίες που συμμετέχουν στην αποκωδικοποίηση (ανάγνωση) και ανακωδικοποίηση (γραφή). Το μαθησιακό αποτέλεσμα ενισχύεται από το ότι πρόκειται για από-και ανακωδικοποίηση του ίδιου νοήματος πράγμα που είναι σχετικά απλό και εύκολο (Ζάχος Δ. 1994).

1.7 Στάδια εξέλιξης της γραφής

Οι ενήλικοι, με τη σωστή χρήση της προφορικής γλώσσας, δίνουν πρότυπα στο παιδί, το οποίο μιμείται, δοκιμάζει, διορθώνει, βελτιώνει, αναδομεί το λόγο του, «ανακαλύπτει» εννοιολογικές διαφοροποιήσεις των συμβόλων της ομιλούμενης γλώσσας καθώς και κανόνες των μετασχηματισμών τους. Από τους ενήλικες και τη γενικότερη εμπειρία από το περιβάλλον, το παιδί ανακαλύπτει, σχετικά νωρίς, την ύπαρξη αλλά και τη χρησιμότητα της γραπτής γλώσσας. (Ζάχος, 1992)

1.7.1 Ηλικιακή κατάκτηση της γραφής

Έξω από τα σχολεία τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές γραφής. Οι μορφές αυτές είναι: μουντζούρες, ιχνογράφηση, σχέδια που μοιάζουν σε σειρές γραμμάτων, γράμματα δικής τους επινόησης ή φωνητική και συμβατική ορθογραφία.

- Στην ηλικία των δύο χρόνων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το μουντζούρωμα και σταδιακά το διαφοροποιούν σε μουντζούρωμα για γράψιμο και μουντζούρωμα για ζωγραφιά. Επίσης, μιμούνται οριζόντια, κάθετα και κυκλικά σχέδια στο χαρτί. Όταν τα σχέδιά τους είναι αναγνωρίσιμα, το μουντζούρωμά τους αρχίζει να μοιάζει περισσότερο με γραφή.
- Στην ηλικία των τριών χρόνων. Τα μουντζουρώματα των παιδιών, μεταχειρίζονται μορφές σαν γράμματα, καθώς επίσης αρχίζουν να μεταχειρίζονται γράμματα που μοιάζουν με συμβατική γραφή. Επίσης, αντιγράφουν κάθετες και οριζόντιες γραμμές καθώς και κύκλο.
- Στην ηλικία των τεσσάρων χρόνων. Μερικά παιδιά αρχίζουν και βλέπουν τη σύνδεση μεταξύ γραμμάτων και ήχων και αναπαριστούν μια λέξη με μια συλλαβή ή ένα γράμμα. Αρχίζουν να γράφουν λέξεις με γράμματα, που αντικατοπτρίζουν ακριβώς αυτά που ακούν με φωνητική γραφή και όταν γράφουν με μεμονωμένες λέξεις. Εκτός

από τα γράμματα μπορεί να αντιγράψει αριθμούς, όπως και διάφορα γεωμετρικά σχέδια.

- Στην ηλικία των πέντε χρόνων. Μερικά παιδιά αρχίζουν να μεταχειρίζονται φωνητική ή επινοημένη ορθογραφία. Καθώς μεγαλώνουν όλο και περισσότερο αρχίζουν να χρησιμοποιούν αυτόν τον τρόπο γραφής. Αντιγράφουν πλέον τα περισσότερα μικρά και κεφαλαία γράμματα, γράφουν το όνομά τους με κεφαλαία γράμματα καθώς επίσης και γεωμετρικά σχήματα (τρίγωνο).

Σήμερα, αναγνωρίζουμε ότι τα παιδιά οικοδομούν την αντίληψή τους για τη γραπτή γλώσσα σε μια εξελικτική πορεία που είναι αισθητή και ομοιόμορφη σε όλα τα παιδιά.

1.7.2 Στάδια εξέλιξης της γραφής

Τα στάδια εξέλιξης της γραφής έχουν περιγραφεί έπειτα από μακροχρόνιες μελέτες από τους Clay (1975), Ferreiro και Teberosky (1982), Temple, Nathan, Temple και Burris (1993) και είναι τα εξής:

- *Το στάδιο του μουντζουρώματος.* Το πρώτο στάδιο της γραφής είναι το μουντζούρωμα.
- *Γραμμικό επαναλαμβανόμενο στάδιο.* Είναι το επόμενο στάδιο στην εξέλιξη της γραφής. Τα παιδιά, στο στάδιο αυτό, ανακαλύπτουν ότι η γραφή είναι συνήθως οριζόντια και ότι τα γράμματα τοποθετούνται σε μια σειρά κατά μήκος της σελίδας. Νομίζουν επίσης ότι μια λέξη που αναφέρεται σε κάτι μεγάλο, έχει τη μορφή μιας μεγαλύτερης γραμμής, σε σύγκριση με μια λέξη που αναφέρεται σε κάτι μικρό.
- *Στάδιο ορθογραφίας τυχαίων γραμμάτων.* Στο επόμενο στάδιο, το παιδί μαθαίνει ποιοι τύποι είναι αποδεκτοί ως γράμματα και τα χρησιμοποιεί με τυχαία σειρά, για να αναφερθεί σε λέξεις ή προτάσεις. Συνήθως, παράγει σειρές γραμμάτων που δεν έχουν καμία σχέση με του ήχους των λέξεων, στις οποίες προσπαθεί να αναφερθεί.
- *Στάδιο γράμματος –ονόματος ή φωνητικής γραφής.* Το επόμενο στάδιο της φωνητικής γραφής, κατά το οποίο τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη σχέση μεταξύ γραμμάτων και ήχων. Η αρχή αυτού του σταδίου συχνά περιγράφεται ως γραφή γράμματος –ονόματος, γιατί τα παιδιά γράφουν τα γράμματα, τα ονόματα των οποίων και οι ήχοι είναι τα ίδια. Αρχίζουν να απουσιάζουν λέξεις που

αντιπροσωπεύουν ακριβώς αυτό που ακούν, ή μια ολόκληρη λέξη μ' ένα γράμμα ή μια συλλαβή.

- *Στάδιο μεταβατικής ορθογραφίας.* Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα για το σύστημα της γραπτής γλώσσας, αρχίζουν να κατανοούν και τους κανόνες της. Αρχίζουν να γράφουν κάποιες λέξεις με τη συμβατική ορθογραφία, παρόλο που η ορθογραφία τους μέχρις αυτού του σημείου είναι φωνητική. Αυτό το στάδιο ορθογραφίας ονομάζεται μεταβατικό, γιατί το παιδί μεταβαίνει από τη φωνητική ορθογραφία στην καθορισμένη και συμβατική.
- *Στάδιο συμβατικής ορθογραφίας.* Είναι το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά επιτυγχάνουν το μέγιστο αποτέλεσμα στα πλαίσια της συμβατικής ορθογραφίας.

1.7.3 Στάδια αντιγραφής γραμμάτων

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφέρουμε τα στάδια απόκτησης της ικανότητας αντιγραφής γραμμάτων. Τα ευρήματα από έρευνα του Tan –Lin (1981) αναφέρουν ότι τα διαδοχικά στάδια που αφορούν στην κατάκτηση της προγραφής και της γραφής είναι τα εξής:

- ❖ Ελεγχόμενες μουντζούρες
- ❖ Διακριτές γραμμές, κουκίδες ή σύμβολα
- ❖ Κεφαλαία γράμματα με ευθείες και κυκλικές γραμμές
- ❖ Όλα τα κεφαλαία γράμματα
- ❖ Μικρά γράμματα, αριθμοί και λέξεις.

1.8 Δυσγραφία

Η δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι αποδίδεται με τον όρο «δυσγραφία ή αγραφία». Η Boder (1971) προσδίδοντας έμφαση στη στενή συσχέτιση της ανάγνωσης και της γραφής θεωρεί την δυσγραφία ως μια διαταραχή κατά την οποία το αναγνωστικό επίπεδο του παιδιού είναι στην αναμενόμενη ηλικία ενώ η γραφή είναι περιορισμένη .

Σε αρκετές περιπτώσεις αυτό μπορεί να συμβαίνει εξαιτίας ενός υπολειπόμενου μοτίβου γραφής αλλά και στη δυσκολία που διακρίνει το παιδί στη γραπτή απόδοση γραμμάτων .Επίσης μπορεί ακόμη να συνδέεται με ένα πρόβλημα γραφοκινητικού χαρακτήρα με έλλειψη εμπιστοσύνης στην ορθογραφημένη γραφή .

Η γραφοκινητική ικανότητα του παιδιού ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία. Αποτελεί μια σύνθετη διεργασία που σχετίζεται με την ακεραιότητα της ανάπτυξης του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μηχανικών, αισθητηριακών, νοητικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. (Τσίπρα, 2007)

1.8.1 Αναπτυξιακή Δυσπραξία

Πράξης (praxis) είναι η ικανότητα της κατανόησης, του σχεδιασμού και της εκτέλεσης κινητικών δεξιοτήτων. Η πράξη είναι δράση η οποία απαιτεί θέληση και σκέψη και αποτελεί το αποτέλεσμα της φυσιολογικής διεργασίας της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης. Περιλαμβάνει τρεις συνιστώσες:

1. *Ιδεασμός*: η γνώση για το τι πρέπει να εκτελέσουμε (σκέφτομαι να κάνω κάτι)
2. *Κινητικός σχεδιασμός*: η ικανότητα να σχεδιάζουμε και να οργανώνουμε τις απαιτούμενες κινήσεις (σκέφτομαι πώς να το κάνω)
3. *Εκτέλεση*: η πραγματοποίηση των κινήσεων, με μια αρμονική συνέχεια η οποία απαιτεί καλό κινητικό συντονισμό (εκτελώ τις ενέργειες)

Η Αναπτυξιακή Δυσπραξία είναι μια διαταραχή ή ανωριμότητα της οργάνωσης της κίνησης όπου συχνά συνυπάρχουν προβλήματα στην αντίληψη, στη σκέψη και στην ομιλία (Βρετανική Εταιρία Αναπτυξιακής Δυσπραξίας). Η Ayres όρισε την Αναπτυξιακή Δυσπραξία ως τη διαταραχή της ποιότητας της κίνησης και της αποτελεσματικότητας του συντονισμού η οποία αποτελεί μια δυσλειτουργία της Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης. Η διαταραχή αποδίδεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, η οποία παρεμποδίζει την οργάνωση των αισθητηριακών πληροφοριών από το απτικό, το αιθουσαίο και το ιδιοδεκτικό σύστημα και επηρεάζει την αδρή και λεπτή κινητικότητα του κινητικού σχεδιασμού με σημαντικές επιπτώσεις στις δεξιότητες. Η δυσπραξία επηρεάζει τον προσανατολισμό όσων κάνουμε και τον τρόπο με τον οποίο αυτά ολοκληρώνονται. Συνδέεται με προβλήματα στην αντίληψη, τη σκέψη και το λόγο. Κατά καιρούς έχει πάρει διάφορες ονομασίες. Γενικά, θεωρείται ότι οποιαδήποτε επιδείνωση στην αισθητηριακή – κινητική – αντιληπτική συμπεριφορά του παιδιού αποτελεί συνδυασμό διαφόρων αιτιολογικών παραγόντων. (Μαρκοβίτης – Τζουριάδου, 1991)

1.8.2 Έλλειμμα ικανότητας γραφής

Το έλλειμμα ικανότητας της γραφής μπορεί να διαιρεθεί σε έξι διαφορετικά επιμέρους τμήματα που εκτίθενται αμέσως παρακάτω:

- *Σχηματισμός γραμμάτων* : Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο γράφονται τα γράμματα ,πρόκειται για τις κιναισθητικές όψεις των γραμμάτων που επηρεάζουν την ποιότητα της γραφής .
- *Οργάνωση γραμμάτων* :Εδώ περιλαμβάνονται τα διαστήματα που τηρούνται μεταξύ των λέξεων , τη διατήρηση μιας ευθείας γραφής στο γράψιμο κτλ.
- *Τονισμός Φωνηέντων* : Ο κατάλληλος τονισμός φωνηέντων .
- *Ορθογραφημένη Γραφή* : Περιλαμβάνει πλήρεις και μη πλήρεις τύπους ορθογραφημένης γραφής .
- *Ανακεφαλαιωτική γραφή* :Αναφέρεται στη συνοπτική γραφή ή σύνθεση περιλήψεων .
- *Δημιουργική γραφή* : Το δημιουργικό γράψιμο είναι επίσης δύσκολο έργο.

1.8.3 Τύποι δυσγραφίας

Η δυσγραφία διακρίνεται σε διάφορους τύπους που είναι οι εξής : η επίκτητη δυσγραφία με τρεις υποδιαιρέσεις δηλαδή την επιφανειακή δυσγραφία ,φωνολογική δυσγραφία και την βαθιά δυσγραφία (οι τρεις αυτοί τύποι συναποτελούν την κεντρική δυσγραφία) καθώς και περιφερική δυσγραφία .

Στην επίκτητη δυσγραφία πρόκειται για άτομα τα οποία προηγουμένως είχαν αποκτήσει δεξιότητες ορθογραφημένης γραφής και οφείλεται σε βλάβη του εγκεφάλου.

Η επιφανειακή δυσγραφία αφορά το έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να αναγνωρίζει και να γράφει πολλές γνωστές λέξεις ως ολόκληρες με αποτέλεσμα να έχει ιδιαίτερη δυσκολία με λέξεις που έχουν μη κανονική ορθογραφημένη γραφή.

Η φωνολογική δυσγραφία αναφέρεται στο έλλειμμα ικανότητας του παιδιού να γράφει μη γνωστές λέξεις ή επινοούμενες ψευδολέξεις που δεν ανήκουν σε μια γλώσσα .

Η βαθιά δυσγραφία αφορά σημασιολογικά λάθη στα οποία το άτομο όταν γράφει καθ'υπαγόρευση λέξεις ή όταν γράφει ονόματα αντικειμένων .

Η περιφερική δυσγραφία αφορά προβλήματα συναρτώμενα με τα διαφορετικά στάδια μετατροπής γραφημάτων σε γραφή με το χέρι ,οι εναλλαγές μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων σε λέξεις είναι κοινές .

Οι αιτίες που συνεισφέρουν στη δυσγραφία μπορεί να σχετίζονται με περιβαλλοντικούς ,μεθοδολογικούς ,προσωπικούς και τέλος οργανικούς παράγοντες (Στασινός, 2003).

1.9 Συνέπειες σχολικής επίδοσης

Μια από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει το παιδί της σχολικής ηλικίας είναι η γραφή . Η επίδοση του παιδιού στο σχολείο καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την κατάκτηση της γραφής. Η ανάπτυξη της γραφής στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού εμπεριέχει όχι μόνο την κατάκτηση της μηχανικής και αντιληπτικής διαδικασίας των γραφημάτων αλλά επίσης και την κατάκτηση της γλώσσας και την εκμάθηση της ορθογραφίας και της φωνολογίας .

Οι δυσχέρειες στη γραφή επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση του παιδιού ,το κίνητρο του για μάθηση αλλά και την αυτοεκτίμηση του. Οι συνέπειες που αφορούν στη σχολική επίδοση είναι :

- ❖ Χαμηλότερη βαθμολογία σε γραπτές δοκιμασίες ,που οφείλεται στη ποιότητα του γραφικού χαρακτήρα και όχι στο περιεχόμενο
- ❖ Αργό γράψιμο ,που οδηγεί στο χάσιμο του ειρμού του μαθητή και κατά συνέπεια στην ολοκληρωμένη σύνθεση ενός κειμένου .
- ❖ Δυσκολία στο να κρατάει σημειώσεις στην τάξη ,οι οποίες θα πρέπει να διαβαστούν αργότερα.
- ❖ Ματαίωση του παιδιού όταν υπάρχει μεγάλη χρονική καθυστέρηση στην ολοκλήρωση γραπτών εργασιών και δοκιμασιών στην τάξη σε σύγκριση με τους συμμαθητές του.
- ❖ Άρνηση στο γράψιμο.
- ❖ Αναχαίτιση της ανάπτυξης γραπτού λόγου.(Amundson 2005).

Οι αδυναμίες που συναντούν τα παιδιά ως προς τη γραφή καταγράφονται στους ακόλουθους τομείς (Παντελιάδου 2000) :

- ✚ Περιεχόμενο : Χρησιμοποιούν τηλεγραφική μορφή γραπτού ,έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και συχνά γράφουν με παρατακτική σύνταξη.
- ✚ Τρόπος Γραφής : Κρατούν μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων ,έχουν ατελή ευθυγράμμιση, τα γράμματα τους παρουσιάζουν ανομοιόμορφο μέγεθος ,ενώ

υπάρχουν και δυσμορφίες ,μουτζούρες και σβησίματα. Ο ρυθμός γραφής είναι αργός.

- ✚ Μορφολογικά στοιχεία :Δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης ,χρόνους και έχουν δυσκολίες στη σύνταξη και τη γραμματική .
- ✚ Ακουστική αντίληψη : Δεν βάζουν τόνους ή παρατονίζουν ,διαχωρίζουν λέξεις που δεν πρέπει ή συνθέτουν δύο λέξεις .
- ✚ Οπτική αντίληψη : Συγχέουν οπτικά τη φορά των γραμμμάτων (ξ,η) και χρησιμοποιούν κεφαλαία και μικρά γράμματα ανακατεμένα
- ✚ Γενικά τα παιδιά με ειδικές δυσκολίες στην ελεύθερη γραφή προσπαθούν να αποφύγουν το γράψιμο και το τετράδιο τους είναι ακατάστατο.

Πιο συγκεκριμένα ένα μεγάλο ποσοστό των ειδικών λαθών αναπτύσσεται στο επίπεδο της λέξης. Τα αίτια είναι τα λάθη που συνδέονται:

- I. Με την παράβαση της δομής ήχου –μιας συλλαβής
- II. Με την παράβαση της δομής των συλλαβών της λέξης
- III. Με την εμφάνιση των φαινομένων συναίρεσης και διαίρεσης των λέξεων
- IV. Με την τήρηση των κανόνων ορθογραφίας
- V. Με την αντικατάσταση λέξεων σε υπαγόρευση κειμένου
- VI. Με την παράλειψη λέξεων κ.α.(Σαββάκη και Yakimona)

Γ αυτά τα παιδιά η συγγραφή ενός κειμένου μοιάζει με το χτίσιμο ενός σπιτιού χωρίς κανένα σχέδιο .Γνωρίζουν τι θέλουν να βάλουν σε ένα σπίτι αλλά δεν γνωρίζουν από πού να αρχίσουν και πώς να προχωρήσουν (Hallenbec,1996).

1.9.1 Σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας της γραφής

Κατά τη διδασκαλία της γραφής αναφέρεται μια αντιπαράθεση μεταξύ διαδικασίας και τελικού αποτελέσματος. Η αντίθεση αυτή αφορά τη διδασκαλία ως διαδικασία και τη διδασκαλία των συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Τα προγράμματα διδασκαλίας της γραφής είναι γενικά δύο ειδών: α) εκείνα που επικεντρώνονται παραδοσιακά στη διδασκαλία των σχετικών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να επιδιώκουν τη γενίκευση της εφαρμογής τους και β) εκείνα που επικεντρώνονται στη γενικευμένη εφαρμογή και στη διαδικασία της γραφής, χωρίς όμως να παρέχουν την απαραίτητη βοήθεια σε ότι αφορά τις επιμέρους δεξιότητες. Στην πρώτη περίπτωση,

εφαρμόζεται η συνεχής διόρθωση λαθών και ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του γραπτού χάνεται. Αντίθετα στην δεύτερη περίπτωση το παιδί μαθαίνει να γράφει μέσα από την ίδια τη διαδικασία της γραφής, μαθαίνει δηλαδή να γράφει γράφοντας.

Δεδομένου ότι τα προβλήματα γραφής στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διαφορετική μορφή, κρίνεται απαραίτητος ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων. Στη διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνονται τόσο η ευφράδεια και η σύνταξη, όσο και το λεξιλόγιο, το περιεχόμενο και οι κανόνες. Επιπλέον, ο σχεδιασμός ενός ολοκληρωμένου προγράμματος γίνεται με βάση τη διαδικασία που ακολουθείται για την παραγωγή ενός γραπτού κειμένου. Σε αυτούς τους μαθητές μπορούν να διδαχτούν με επιτυχία στρατηγικές αυτοκαθοδήγησης, με θετικά αποτελέσματα: α) στον αριθμό των λειτουργικών στοιχείων που περιλαμβάνουν στις ιστορίες τους, β) στην πληρότητα των ιστοριών τους σε χρήσιμα στοιχεία. (Παντελιάδου, 2011)

1.9.2 Τεχνικές

Στάδιο Προ- γραφής: Στρατηγικές :

- ✚ Επιλογή θέματος από τον εκπαιδευτικό.
- ✚ Συλλογή πληροφοριών μέσα από συζήτηση που πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες .
- ✚ Πρόχειρη καταγραφή ιδεών και πληροφοριών.
- ✚ Διασάφηση της λειτουργίας της γραφής
- ✚ Ανατροφοδότηση κάθε γραπτής προσπάθειας

Στάδιο Γραφής:

- Σημασιολογικά συστατικά:
 - α) Οργάνωση: Οι στρατηγικές είναι οι εξής:
 - ✚ Χρονογραμμή
 - ✚ Περίγραμμα
 - ✚ Πλαίσιο κειμένου
 - ✚ Πιθανές παράγραφοι
 - ✚ Ολοκλήρωση κειμένου
 - β) Εμπλουτισμός λεξιλογίου: Οι στρατηγικές είναι οι εξής:
 - ✚ Εισαγωγικές λέξεις και νύξεις
 - ✚ Λίστες λέξεων

- ✚ Συμπλήρωση κενών
 - ✚ Σημασιολογικοί χάρτες
 - ✚ Λεξικά –θησαυρός
- Συντακτικά και μορφολογικά συστατικά: Οι στρατηγικές είναι οι εξής:
 - ✚ Παρουσίαση φράσης ως προτύπου
 - ✚ Σύνδεση φράσεων
 - ✚ Συμπλήρωση κενών
 - ✚ Καρτέλες
 - ✚ Επέκταση
 - ✚ Σύνδεση, ενσωμάτωση και μετατροπή προτάσεων
 - Γραφοσυμβολικά συστατικά : Οι στρατηγικές είναι οι εξής:
 - ✚ Τοποθέτηση σημείων στίξης και κεφαλαίων με αφορμή γραπτά κείμενα των ίδιων των παιδιών

Στάδιο Μετα- γραφής: Στρατηγικές :

- ✚ Αυτοέλεγχος
- ✚ Αλληλοέλεγχος
- ✚ Έλεγχος και βελτίωση με αφορμή γραπτά κείμενα των παιδιών (Παντελιάδου, 2011)

1.9.2.1 Εργοθεραπευτική παρέμβαση : Βασικές αρχές παρέμβασης – υποδείγματα παρέμβασης.

Αναγνώριση των δυσκολιών του:

Αναγνωρίζω τις δυσκολίες του στα εξής κομμάτια:

- ◆ Οπτικοκινητικό έλεγχο
- ◆ Δύναμη
- ◆ Ισορροπία

- Επιδεξιότητα άνω κορμού
- Κατασκευαστική πράξη
- Δυσκολίες διόρθωσης λαθών κατά την επανα-ανάγνωση του κειμένου
- Κακή στάση σώματος κατά την γραφή κύρια (floppy εικόνα)

Ενίσχυση οπτικής καταγραφής:

- Εντοπισμός ορθογραφικών λαθών σε κείμενο γραμμένο από τον Εργοθεραπευτή με χρόνο (πόσα λάθη μπορούσε να βρει σε 1').

Ενίσχυση ιδεασμού:

- Παρομοίωση γραμμάτων με σχήματα.
- Ταύτιση γραμμάτων με σχήματα.
- Γνωστικές ασκήσεις (πχ «βρες μου σε 2' όσες περισσότερες χρήσεις μπορείς να κάνεις με ένα. {πχ σφυρί}).

Ενίσχυση κινητικού σχεδιασμού:

- Περιέγραφέ μου πώς τηγανίζεις αυγά.
- Δείξε μου πώς πχ κόβεις με το μαχαίρι το ψωμί (προβολή).
- Εργασίες με κλειστά μάτια.
- Βρες μου μία θέση που. . . (πχ το δεξί σου πόδι βρίσκεται πιο ψηλά από το κεφάλι σου).
- Κόψιμο χαρτιού με ψαλίδι επάνω στον ανάγλυφο δρόμο.

Ενίσχυση αιθουσαίο – ιδιοδεκτικής καταγραφής:

- Βελτίωση στάσης σώματος κατά την γραφή.
- Ενίσχυση εκτεινόντων.
- Ενίσχυση στροφών κορμού στην όρθια θέση και κατά την καθιστή.
- Βελτίωση παλαμιαίας συγκράτησης αντικειμένων και περιαγωγής δακτύλων (πχ τοποθέτηση πολλών κερμάτων σε κουμπάρα με το 1 χέρι).
- Χρήση πολλαπλής γραφής με καρμπόν για αύξηση της δύναμης γραφής.

Πέρασμα μέσης γραμμής:

- ❖ Ασκήσεις πέρασματος μέσης γραμμής κατά την γραφή.

- ❖ Περιαγωγικές ασκήσεις στο μετωπιαίο επίπεδο για την αύξηση της κυκλικότητας στην κίνηση.
- ❖ Οπτικό πέρασμα μέσης γραμμής (σταθερό κεφάλι και αναγνώριση διαφορών σε 2 εικόνες).

Ενίσχυση συναισθήματος:

- Δραστηριότητες που προκαλούν το παιδί.
- Βελτίωση αισθητικής αντίληψης του γραπτού του.
- Κατά τακτά διαστήματα επαναξιολόγηση του πώς τα καταφέρνει στα γραπτά του στο σχολείο.

Ενίσχυση απτικής καταγραφής:

- ✓ Γραφαισθησία
- ✓ Απτική αναγνώριση
- ✓ Απτική διάκριση

Χρονισμός :

- Ασκήσεις με χρονόμετρο (καταμέτρηση λαθών σε σχέση με τον χρόνο)

1.9.2.2 Δραστηριότητες για τη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας και της γραφοκινητικότητας από τον εργοθεραπευτή

Παρουσιάζονται στη συνέχεια δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας οι οποίες προωθούν την ενδυνάμωση του χεριού (καρπό, παλάμης και δακτύλων), ενισχύουν την πλευρίωση και βελτιώνουν τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την απτική διάκριση, την κιναισθηση, τον αμφίπλευρο συντονισμό και τον κινητικό σχεδιασμό προετοιμάζοντας έτσι τις δεξιότητες του παιδιού για τη γραφή

- ❖ Να περνάει χάντρες ή κοφτά μακαρονάκια ή κουμπιά κλπ σε κορδόνι.

- ❖ Να βιδώνει και να ξεβιδώνει (π.χ. βαζάκια, μπουκάλια, κλπ)
- ❖ Να φτιάχνει πύργους με κύβους ή κουτάκια
- ❖ Να γυρνάει το καντράν τηλεφώνου με τον δείκτη
- ❖ Να τυλίγει χοντρή κλωστή στο δείκτη περιστρέφοντας τον γύρω από αυτήν
- ❖ Να στρίβει με τα δάκτυλα δύο κλωστές – νήματα (π.χ. μάρτης χεριού)
- ❖ Να στύβει βρεγμένη σφουγγαρίστρα ή πανί.
- ❖ Να πλάθει, να κόβει, να τραβά, να παρά, να τσιμπά (με αντίθεση δακτύλων), να σχηματίζει την πλαστελίνη, τον πυλό ή το ζυμάρι.
- ❖ Να δημιουργεί μικρά μπαλάκια από πλαστελίνη, πηλό ή ζυμάρι με τα ακροδάχτυλα ή μέσα στην πλαστελίνη.
- ❖ Να κυλά σε επιφάνεια μικρά μπαλάκια από πλαστελίνη με τον δείκτη.
- ❖ Να παίζει με μπίλιες χτυπώντας τες με τον αντίχειρα, τον δείκτη ή τον μέσο.
- ❖ Να παίζει με μουσικά όργανα (πλήκτρα, χορδές, κρουστά, πνευστά, κλπ)
- ❖ Να καρφώνει μικρά καρφάκια σε φελλό δημιουργώντας σχέδια.
- ❖ Να κουμπώνει και να ξεκουμπώνει (κουμπιά, φερμουάρ, κορδόνια κλπ)
- ❖ Να ψεκάζει με ψεκαστήρα

1.9.3 Γενικές συνθήκες για τη διδασκαλία της γραφής

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της γραφής και της διδασκαλίας της επικεντρώνονται στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραφής. Αυτό για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σημαίνει ότι γράφουν επειδή έχουν κάτι να πουν και θέλουν να το πουν, και όχι επειδή το λέει η δασκάλα ή επιβάλλεται από τα καθημερινά τους καθήκοντα, τότε σίγουρα γράφουν πολύ καλύτερα. Οι πιο σημαντικές αρχές που πρέπει να επικρατούν για την καλύτερη διδασκαλία των παιδιών είναι : η δημιουργία θετικής ενέργειας μέσα στην τάξη, η πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό, η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, η ένταξη γραπτών δραστηριοτήτων σε όλα τα μαθήματα, η παροχή ορθών μοντέλων γραφής και η αλληλεπίδραση των μαθητών. (Παντελιάδου.2011)

1.9.4 Ο ρόλος του λογοπεδικού

Τέλος, είναι σημαντικός ο ρόλος του λογοπεδικού στην αντιμετώπιση δυσκολιών του γραπτού λόγου. Αρχικά ο λογοπεδικός πρέπει να είναι καταρτισμένος στον τομέα της γλώσσας, της ανάπτυξης και των διαταραχών. Επίσης πρέπει να διαθέτει δεξιότητες στην αξιολόγηση, οργάνωση και στην επιτέλεση εξατομικευμένων παρεμβατικών προγραμμάτων σχετικών με την φωνολογία και τους άλλους τομείς της γλώσσας. Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί ότι οι δυσκολίες του γραπτού λόγου είναι πολύ σύνθετες και δεν καλύπτονται από μια ειδικότητα, γι' αυτό η συμβολή του λογοπεδικού πρέπει να γίνεται σε συνεργασία με άλλες ειδικότητες. Τέλος, απαιτούνται επιπλέον γνώσεις και επαγγελματικές δεξιότητες για την ορθή ενίσχυση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου.

1.10 Δραστηριότητες Γραφής

Η διδασκαλία της γραφής περνά από πολλά στάδια προετοιμασίας για να φτάσει στο τελικό επίπεδό της. Τα παιδιά πρέπει να εκτελέσουν πολλές προ- γραφικές, γραφικές και μετα-γραφικές δραστηριότητες για να κατακτήσουν την ικανότητα της γραφής.

Προ-γραφικές δραστηριότητες είναι όσες έχουν σχεδιαστεί ώστε να εξασφαλίζεται η άσκηση των παιδιών στο να πιάνουν σωστά τη γραφίδα και να σύρουν γραμμές ή τμήματα γραμμών από εκείνες που είναι βασικές στο σχηματισμό των γραμμάτων. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι και η ζωγραφική ή η κατασκευή γραμμάτων από πλαστελίνη. (Βουγιούκας, 1994)

Δραστηριότητες για την δημιουργική γραφή. Δραστηριότητες μέσα από τις οποίες το παιδί μπορεί να αναπτύξει το λεξιλόγιο, να κάνει κατηγοριοποίηση λέξεων, να έχει εξοικείωση με γραμματικούς κανόνες, να δημιουργήσει προτάσεις, να εμπλουτίσει τις προτάσεις του, μεταγνωστικές δεξιότητες και τέλος να έχει αντίληψη της χρονικής ακολουθίας, όπως και να οργανώνει τις ιδέες του για την γραφή ενός κειμένου. Αφού θα έχει κατακτήσει το επίπεδο της γραφής κειμένου, το παιδί προχωράει σε δραστηριότητες για τη ανάπτυξη παραγράφου, στο πώς να ξεκινήσει μια ιστορία (περιγραφή εικόνας, σκέφτομαι και γράφω, εκφράζω ένα παράπονο, γράφω ένα άρθρο) και τέλος δραστηριότητες για την τοποθέτηση σημείων στίξης. (Παντελιάδου, 2011)

Παρόλα αυτά, οι δραστηριότητες που αναφέραμε μπορούμε να τις εφαρμόσουμε και σε παιδιά χωρίς προβλήματα στο γραπτό λόγο. Για να είναι αυτή η διδασκαλία περισσότερο αποτελεσματική θα πρέπει να στοχεύει στα παρακάτω:

- Στην ανάπτυξη της δηλωτικής, διαδικαστικής και πλαισιοθετημένης γνώσης των μαθητών
- Στην επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου
- Στη συγγραφική αυτονομία του μαθητή
- Στις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες σε συνεργατικό πλαίσιο παρά ατομικά
- Στην ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευτικού καθώς ο μαθητής εκτελεί τη πιο δύσκολη μαθησιακή δραστηριότητα
- Στην παροχή των κατάλληλων κινήτρων στο μαθητή
- Στη γρήγορη και άνετη εκτέλεση του ρόλου γραμματέα και τη διδασκαλία των δεξιοτήτων του.
- Στη μεγαλύτερη έμφαση στις γνωσιακές και μεταγνωσιακές διαδικασίες και λιγότερη στο τελικό προϊόν. (Σπαντιδάκης, 2007)

1.11 Τεστ Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση και η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα σύνθετο έργο, το οποίο απαιτεί τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας. Οι ειδικότητες που συνήθως καλούνται να συμμετάσχουν άμεσα στη διαγνωστική διαδικασία είναι ο σχολικός ψυχολόγος, ο ειδικός παιδαγωγός και ο λογοπεδικός. Η αξιολόγηση των παιδιών σε άλλες χώρες γίνεται με σταθμισμένες δοκιμασίες μαθησιακών ικανοτήτων. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αντίστοιχες σταθμισμένες δοκιμασίες, λόγω έλλειψη σταθμισμένων τεστ που αξιολογούν γνωστικού επιπέδου διεργασίες. (Πολυχρόνη, 2006)

Όσο αφορά το θέμα αξιολόγησης του γραπτού λόγου, έχουν αναπτυχθεί αρκετά σταθμισμένα τεστ, ιδίως στην ΗΠΑ. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιήθηκαν εκτενώς για τη διαγνωστική αξιολόγηση και την κατάταξη των μαθητών σε κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ένα βασικό ζήτημα που τέθηκε ήταν η χρήση τέτοιων σταθμισμένων τεστ και αν μπορούμε να τα συνδέσουμε με το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών και τα εξατομικευμένα παρεμβατικά προγράμματα. (Δημάκος, 2007)

Το **Αναπτυξιακό Τεστ Οπτικοκινητικής Ολοκλήρωσης (V.W.I.)** έχει βασικό σκοπό να εντοπίσει άμεσα τυχόν δυσκολίες στην ικανότητα συνεργασίας ματιού- χεριού, μέσα από την αντιγραφή απλών σχημάτων , συμπεριλαμβανομένου και των 9 βασικών σχημάτων. (Τσίπρα, 2007)

Τα **Test of Written Language (TEWL)** είναι σχεδιασμένα για την αξιολόγηση τις γλωσσικές και εννοιολογικές πτυχές της γραπτής γλώσσας. Περιλαμβάνει επτά θεματικές ενότητες , από τις οποίες οι πέντε χρησιμοποιούν σκηνοθετημένη μορφή και οι άλλες δύο απαιτούν αυθόρμητο δείγμα γραφής.

Το **Woodcock -Jahson Psycho- educational Battery** αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα μιας ολοκληρωμένης σειράς , η οποία αποτελείται από πολλά ξεχωριστά τεστ χορήγησης , από την προσχολική έως την νεότερη ηλικία. Περιλαμβάνει τρία μέρη όπου το πρώτο αναφέρεται στην ακαδημαϊκή ικανότητα, το δεύτερο στην ακαδημαϊκή επίδοση και το τελευταίο τα σχολικά και μη σχολικά ενδιαφέροντα.

Το **Wide Achievement Test (WRAT)** είναι ένα τεστ αξιολόγησης το οποίο μετρά την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει λέξεις, να κατανοήσει προτάσεις, να εκφέρει γράμματα λέξεων και στην λύση μαθηματικών προβλημάτων.

1.11.1 Η εργοθεραπευτική Αξιολόγηση

Σύμφωνα με την Schneck (1991) η γραφή ως αποτέλεσμα αξιολογείται με βάση τα εξής χαρακτηριστικά:

- α) το ευανάγνωστο του χαρακτήρα
- β) την ακρίβεια σχηματισμού των γραμμμάτων
- γ) την ομοιογένεια του μεγέθους των γραμμμάτων
- δ) την ομοιογένεια κλίσης των γραμμμάτων
- ε) το διάστημα ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις
- στ) τη διατήρηση των λέξεων σε ευθεία γραμμή

Επίσης αξιολογούνται στοιχεία σχετικά με τη διαδικασία του γραψίματος όπως: η ταχύτητα, ο έλεγχος του μολυβιού, η επιδεξιότητα και ο συντονισμός των κινήσεων, Στην ηλικία των τριών ετών θα πρέπει το παιδί να αντιγράψει με ακρίβεια σταυρό και κύκλο, στα τέσσερα να κρατάει το μολύβι σωστά, να αντιγράφει τετράγωνο και να βάφει μέσα σε πλαίσιο χωρίς να βγαίνει έξω, στα πέντε τρίγωνο, ανθρωπάκι και καμπύλες και στα έξι να μπορεί να αντιγράφει όλα τα κεφαλαία γράμματα της αλφαβήτου και να ξέρει να γράφει το όνομά του σε σειρά τετραδίου.

2 ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ

2.1 Εισαγωγή

Η ορθογραφημένη γραφή είναι μια από τις πιο δύσκολες μηχανιστικές δεξιότητες. Η εκμάθησή της αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για πολλούς μαθητές και ιδιαίτερα γι' αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Mercer & Mercer, 1998). Η ορθογραφημένη γραφή απαιτεί από το μαθητή- συγγραφέα να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για το γραπτό σύστημα της ελληνικής γλώσσας και τη δομή της ορθογραφίας. Έρευνες δείχνουν ότι ο μαθητής- συγγραφέας πρέπει να δομήσει δεξιότητες που αφορούν τη φωνολογία, μορφολογία των λέξεων και την κατανόηση των συμφραζομένων. Επιπλέον, θα πρέπει να αποκτήσει επίγνωση των δομικών στοιχείων της γλώσσας (φωνήματα, μορφήματα, συλλαβές, λέξεις) και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί άνετα και γρήγορα όταν γράφει. Τα φωνήματα και οι συλλαβές αποτελούν στοιχεία χωρίς εννοιολογικό περιεχόμενο, ενώ αντίθετα τα μορφήματα και οι λέξεις έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο. (Σπαντιδάκης, 2004)

Τα φωνήματα αποτελούν τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας και υπάρχουν ως στοιχεία μόνο στην ελληνική γλώσσα. Αποτελείται από είκοσι φωνήματα τα οποία διακρίνονται σε φωνήεντα και σύμφωνα, και βάση αυτών σχηματίζονται είκοσι πέντε φθόγγοι. (Πόρποδας, 2002)

Η συλλαβή περιλαμβάνει κατά κανόνα ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγο, των οποίων προηγούνται ή έπονται συνήθως ένα ή δύο σύμφωνα και σπάνια τρία. (Σπαντιδάκης, 2004)

Τα μορφήματα αποτελούν τις μικρότερες μονάδες σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας. Μπορεί να είναι λέξεις, αλλά κυρίως είναι είτε προθέματα είτε επιθέματα είτε καταλήξεις λέξεων. (Σπαντιδάκης, 2004)

Η λέξη είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης μορφημάτων. Παρότι δεν αποτελεί την ελάχιστη σημασιολογική μονάδα, η σημασία της στην παραγωγή του γραπτού λόγου είναι εξαιρετικά μεγάλη. (Σπαντιδάκης, 2004)

2.2 Ορισμός Ορθογραφίας

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1992), ορθογραφία είναι η ικανότητα του μαθητή να κάνει την ορθή γραφηματική επιλογή για την αναπαράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι παραπάνω από μία. Στη συνέχεια έρχεται ο Ζάχος (1992) να συμπληρώσει τον ορισμό ως εξής «...αλλά και την γραμματικά, συντακτικά, και σημασιολογικά σωστή διατύπωση ενός κειμένου». Από την άλλη πλευρά όμως η Παντελιάδου (2011) και ο Βουγιούκας (1994) αναφέρονται σε «κάποιους κανόνες» και σε ένα «συμφωνημένο συμβατικό πρότυπο γραπτών συμβόλων και γραφημάτων», αντίστοιχα.

Αν κάθε γράφημα αναπαριστούσε ένα φώνημα, τότε η ορθογραφία θα ήταν αρκετά απλή και θα σχετιζόταν αποκλειστικά και μόνο με την εκμάθηση των γραμματικών κανόνων (Παντελιάδου, 2011). Στην ελληνική γλώσσα όμως δεν υπάρχει κανένα φώνημα με μία μόνο ορθογραφική πραγμάτωση, δεσμευτική για όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα. Όλα τα γράμματα του αλφαβήτου διακρίνονται σε μικρά και κεφαλαία. Συνεπώς, η εκμάθηση της γραφής είναι πάντοτε και εκμάθηση της ορθογραφίας (Γκότοβος, 1992). Επίσης, στην Ελλάδα με τη διπλή γλωσσική παράδοση και για όσον καιρό υπήρχε διελκυστίνδα ανάμεσα σε καθαρεύουσα και δημοτική, το θέμα παρουσίαζε πρόσθετες δυσκολίες, γιατί οι δύο γλωσσικές μορφές (λόγια και λαϊκή) χρησιμοποιούταν τον ίδιο παραδοσιακό γραπτό κώδικα, ενώ είχαν σημαντικές διαφορές από φωνητική και φωνολογική άποψη, γεγονός που γίνεται λόγος για ιστορική ορθογραφία. (Βουγιούκας, 1994)

2.3 Γραμματική

2.3.1 Ορισμός γραμματικής

Ο όρος γραμματική, ουσιαστικοποιημένο επίθετο, βγαλμένο από την αρχαιοελληνική φράση *τέχνη γραμματική*, έχει χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιείται με αντικείμενο αναφοράς τη σπουδή της γλώσσας. Παρόλα αυτά έχουν δοθεί πολλές σημασίες για την έννοια της γραμματικής όπως οι παρακάτω:

- 1) Σπουδή όπως και η ετυμολογία της λέξης φανερώνει τόσο τη γραπτή όσο και την προφορική γλώσσα.

- 2) Σπουδή του φθογγολογικού, του τυπικού και του ετυμολογικού της γλώσσας σε επίπεδο αποκομμένων μέρων του λόγου.
- 3) Ιστορική –συγκριτική –διαχρονική σπουδή της γλώσσας
- 4) Ρυθμιστική ή κανονιστική γραμματική, η οποία εννοεί να επιβάλει κανόνες μιας «πρότυπης» ή «δόκιμης» γλώσσας.
- 5) Σχολική ή παιδαγωγική ή χρηστική γραμματική σε αντιδιαστολή με τη θεωρητική γραμματική που κινείται σε επίπεδο καθαρής επιστήμης.
- 6) Γραμματική με τη μορφή βιβλίου (συγγράμματος ή εγχειριδίου) σε αντιδιαστολή με τη γραμματική γενικά ως κλάδο της γλωσσολογίας. (Βουγιούκας, 1994)

Σήμερα, όταν γίνεται σοβαρός λόγος για γραμματική, η γραμματική αυτή δε νοείται αν δεν απεικονίζει τη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα: φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, και με αφετηρία τη σημασιολογική –συντακτική διάσταση του απαρτισμένου λόγου. (Βουγιούκας, 1994)

Η γραμματική είναι μάθημα γνωστικού περιεχομένου. Περιλαμβάνει ένα σώμα συστηματοποιημένων γνώσεων για τη γλώσσα, πως είναι δομημένη και πως λειτουργεί. Η διδασκαλία της γίνεται με σκοπό τη γλωσσική προαγωγή των μαθητών μέσα από τη συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας. Ενώ παράλληλα έχουμε μεγάλη διάσπαση απόψεων για το αν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας χρειάζεται να μάθουν θεωρητικά πράγματα για τη γλώσσα. Διαπιστώνεται επίσης ότι για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα τα αναλυτικά προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος έδιναν έμφαση στη μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα αντί να προωθούν την ανάπτυξή της με την ενεργοποίηση του παραγωγικού της μηχανισμού. (Βουγιούκας, 1994)

Κατά τον Fr. Francois, «κατέχω μια γλώσσα σημαίνει κατέχω τις υποσυνείδητες συνήθειες επικοινωνίας που είναι οικείες στη δεδομένη κοινότητα». Η εξατομικευμένη γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας είναι περισσότερο δεξιότητα και λιγότερο γνώση. Επομένως, και η γραμματική πρέπει να αξιοποιείται με τέτοιον τρόπο ώστε να προωθεί την κατάκτηση της γλώσσας ως δεξιότητα. Τέλος, μια παλιά άποψη υποστήριζε ότι η γραμματική συμβάλει στην ειδολογική μόρφωση των μαθητών, οξύνοντας τις νοητικές τους ικανότητες (Βουγιούκας, 1994).

2.3.2 Ιστορική Αναδρομή Γραμματικής

Στην Ελλάδα η γραμματική έχει βαθιές ρίζες. Πέρασαν σπουδαίοι γραμματικοί όπως ο Διονύσιος ο Θραξ (Τέχνη γραμματική, 100 π.Χ.) και ο Απολλώνιος ο Δύσκολος (Περί συντάξεως των του λόγου μέρων, 2^{ος} αιώνας μ.Χ.). Η γραμματική μαζί με την ρητορική και τη λογική ήταν βασικά μαθήματα στις ανώτερες σχολές των ρωμαιο-βυζαντινών χρόνων και της τουρκοκρατίας. Από την αρχή έως και τα μέσα του 20^{ου} αιώνα επικράτησε η αττική διάλεκτος και ήταν το μεγάλο ατού για τη ιστορία του γλωσσικού ζητήματος. Για μεγάλο διάστημα υπήρχε το άπαντο της ελληνομάθειας στα σχολεία. Στην περίοδο της τουρκοκρατίας οι ανάγκες καλύπτονταν από τις γραμματικές των Κ.Λάσκαρι και Θ. Γάζη. Το 19^ο αιώνα μια αρχαιοελληνική γραμματική του Γ. Γεννάδιου σημείωσε ρεκόρ απανωτών εκδόσεων. Τον 20^ο αιώνα η γραμματική της αρχαίας ελληνικής που έθρεψε τις περισσότερες γενιές μαθητών της μέσης εκπαίδευσης ήταν του Αχ. Τζάρτζανου. Γραμματική της λαϊκής έγραψαν ο Νικόλαος Σοφιανός (1544) και ο Δημ. Καταρτζής (1788). Μέσα στον 20^ο αιώνα εκδόθηκαν οι γραμματικές των Μ. Φιλήντα, Γιάννη Ψυχάρη, Μανόλη Τριανταφυλλίδη και η Νεοελληνική Σύνταξη του Αχ. Τζάρτζανου. (Βουγιούκας, 1994)

Η γραμματική της δημοτικής ως μάθημα στα σχολεία εισάγεται πρώτη φορά το 1919 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 για τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Με την μεταρρύθμιση του 1964 καθιερώνεται η δημοτική σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με πρόβλεψη να διδάσκεται παράλληλα γραμματική και σύνταξη της καθαρεύουσας στο γυμνάσιο και της αρχαίας στο λύκειο. Το 1976 θεσπίζεται η αποκλειστική χρήση και διδασκαλία της δημοτικής σε όλη τη γενική εκπαίδευση, με πρόβλεψη για παράλληλη διδασκαλία της αρχαίας στο λύκειο. (Βουγιούκας, 1994)

2.3.3 Η ορθογραφία της κοινής νεοελληνικής

Το πρόβλημα της ορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα βασίζεται τόσο σε επίπεδο φωνολογικό (γνώση της φωνημικής δομής των λεκτικών συνόλων), όσο κυρίως στο επίπεδο της μορφολογίας. Τόσο στην περίπτωση των θεματικών, όσο και στην περίπτωση των καταληκτικών μορφημάτων, απαιτείται γνώση γύρω από τον τύπο του θέματος, της κατάληξης και γενικά των μορφημάτων που συνθέτουν τη συγκεκριμένη λέξη. (Γκότοβος, 1992). Μπορεί ορισμένα φωνήματα να παριστάνονται σε διαφορετικά γράμματα (π.χ. το φώνημα /l/ με τα γράμματα ι, η, υ, ει, οι, υι) όμως κάθε γράμμα (ή δίψηφο) έχει μια μόνο ανάγνωση, αποδίδει δηλαδή ένα και το ίδιο πάντα φώνημα με τα τυχόν αλλόφωνα του. Αλλά

έχουμε και τις ελάχιστες εξαιρέσεις (π.χ. σμήνος, που το σ πραγματώνεται [ζ]). (Βουγιούκας, 1994)

Η ορθογραφική δεξιότητα είναι κυρίως υπόθεση ματιού και οπτικής μνήμης. Το μάτι υπηρετεί αποτελεσματικά την αντίληψη όταν ενεργοποιείται από εσωτερική πρόθεση και κινείται εξεταστικά για την αποτύπωση της φυσιογνωμίας των λέξεων σε ότι χαρακτηριστικό έχουν. (Βουγιούκας, 1994)

Στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες για να μπει η διδασκαλία της ορθογραφίας σε νέες βάσεις έγινε με τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία του δημοτικού «Η γλώσσα μου». Η ορθογραφία είναι πάλι καθημερινό μέλημα, αυτή τη φορά όμως σε συστηματική βάση με τις εργασίες «Γράφω και μαθαίνω» και «Λέξεις για την καρτέλα» με καρτέλα για την καταγραφή των λέξεων. Στο «Γράφω και μαθαίνω» περιλαμβάνει ένα σύντομο κείμενο με λέξεις από την καρτέλα, και άλλες, γραμματικού ενδιαφέροντος από τις εργασίες της ημέρας. (Βουγιούκας, 1994)

Τέλος, η διαφοροποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών αναμένεται να εξαρτάται με την ορθογραφική τους ικανότητα από κάποιο σημείο της σχολικής τους τροχιάς και μετά, αν δεχτούμε ότι η γνώση γύρω από τη μορφηματική δομή των λέξεων είναι διατυπωμένη σε μια μεταγλώσσα (γραμματική) και ότι η επιτυχής μεταβίβαση αυτής της γνώσης προϋποθέτει τον επαρκή χειρισμό της γραμματικής ορολογίας. (Γκότοβος, 1992)

2.4. Μνήμη

2.4.1 Πηγές πληροφοριών

Το γεγονός ότι στην ελληνική γλώσσα το γράφημα δεν αναπαριστά αποκλειστικά ένα φώνημα, αυτό δυσκολεύει πολύ την ορθογραφία. Για να γράψει το παιδί μια ορθογραφημένη λέξη, θα πρέπει να είναι σε θέση να τη διαβάσει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να οπτικοποιεί τη λέξη και να χρησιμοποιεί τις κινητικές δεξιότητες (Παντελιάδου, 2011). Τα παιδιά έχουν στη μνήμη τους δύο πηγές πληροφοριών, που τα βοηθούν να διαβάζουν και να γράφουν.

Η μία πηγή είναι η γνώση του *γραφοφωνημικού συστήματος* της γλώσσας, σύμφωνα με το οποίο γράφονται οι ομαλές φωνολογικά λέξεις, δηλαδή εκείνες που μπορεί κανείς να

γράφει εφαρμόζοντας τη γνώση του για την κατάτμηση της λέξης σε μια σειρά φωνημάτων και αντιστοιχία τους σε γράμματα.

Η άλλη πηγή παραπέμπει στη χρήση του «οπτικού λεξικού» που διαθέτει το παιδί, το οποίο το βοηθάει να γράψει τις ανώμαλες φωνολογικά λέξεις, και θα αναφερθούμε αναλυτικότερα για αυτό στη συνέχεια. Συνοψίζοντας, στη διαδικασία της ορθογραφίας απαιτείται από το παιδί (Bailet, 1991) : α) η γνώση των γραμμάτων, β) η γνώση του συστήματος ορθογραφίας και γ) η ικανότητα μνήμης και ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων και των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών ορισμένων λέξεων με ιστορική ορθογραφία (λεξική γνώση). (Παντελιάδου, 2011)

2.4.2 Είδη μνήμης

Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε από ψυχολογική άποψη, πως θα μπορέσει το παιδί από το σχολικό περιβάλλον να διδαχτεί την δεξιότητα της ορθογραφίας θα πρέπει να διακρίνουμε την ορθογραφία μας σε *μηχανική* και *κριτική*. Τη διάκριση αυτή μας την επιβάλλει το γεγονός ότι η ορθογραφία μας δεν είναι φωνητική, δε διατυπώνονται δηλαδή οι εικόνες των λέξεων έτσι όπως τις προφέρουμε, αλλά ρυθμίζονται κάθε φορά από τη γραμματική και την απαίτηση να ακολουθήσουμε την ιστορική γραφή. (Αμπατζόγλου, 1927)

- Η *μηχανική ορθογραφία* δεν έχει γραμματικούς κανόνες στη διατύπωση των εικόνων των λέξεων, αλλά στηρίζεται αποκλειστικά στη μηχανική μνήμη. Εκείνος που ορθογραφεί μηχανικά διατυπώνει πιστά τις εικόνες των λέξεων, δεν ξέρει δηλαδή για ποιο λόγο αυτή ή εκείνη η συλλαβή μιας λέξης έχει αυτήν την εικόνα. Για αυτό το μόνο που τον βοηθάει είναι η δυνατή μνήμη. Η μηχανική ορθογραφία λοιπόν είναι μια ασυνείδητη γνώση της ορθογραφίας. (Αμπατζόγλου, 1927)
- Η *κριτική ορθογραφία* στηρίζεται στη βαθιά γνώση της γραμματικής και στην απόχτηση του μηχανισμού στην εφαρμογή των κανόνων της. Με αυτή μπορούμε να διατυπώνουμε πιστά τις λέξεις ή τις συλλαβές των λέξεων, που οι ορθογραφίες των εικόνων ρυθμίζονται από την γραμματική. Για να την αποκτήσει το παιδί, δεν φτάνει μόνο να κατέχει γερά τους γραμματικούς κανόνες, αλλά είναι ανάγκη να έχει και τη δεξιότητα να τους διακρίνει μέσα σε ένα κείμενο. Η κριτική ορθογραφία λοιπόν είναι συνειδητή γνώση της ορθογραφίας. (Αμπατζόγλου, 1927)

Σύμφωνα με τον Αμπατζόγλου, για να αποκτήσει το παιδί τη δεξιότητα της μηχανικής ορθογραφίας μιας λέξης, είναι αναγκαίο, με την συμβολή της ψυχολογίας, να εντυπώσει την

ολική εικόνα της λέξης, να φυλάξει την παράστασή της και να την αναπλάσει ακέραια όποτε την έχει ανάγκη. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τέσσερα ευκολοδιάκριτα σημεία της μνημονικής εικόνα κάθε λέξεις, δηλαδή τις τέσσερις μνήμες τις : την ακουστική, την αρθρωτική, την οπτική και την γραφική, που αποχτιούνται με τρεις ψυχικές λειτουργίες, την εντύπωση, την διατήρηση και την ανάπλαση.

- Η *ακουστική μνήμη*. Είναι η δεξιότητα να αναπλάσουμε την ακουστική εικόνα μιας λέξης, που εντυπώθηκε στη συνείδηση με την ακοή και διατηρήθηκε σε αυτήν σταθερή, αναλλοίωτη, σα να την ακούμε να προφέρεται τώρα.
- Η *αρθρωτική μνήμη*. Είναι η δεξιότητα να αναπλάσουμε την αρθρωτική εικόνα μιας λέξης, που εντυπώθηκε στη συνείδηση με τα όργανα της άρθρωσης, δηλαδή την αναπαράσταση των κινήσεων των αρθρωτών, του λάρυγγα, της γλώσσας, του στόματος, των χειλιών, σαν να την προφέρουμε τώρα.
- Η *οπτική μνήμη*. Είναι η δεξιότητα να αναπλάσουμε την οπτική εικόνα μια λέξης, που εντυπώθηκε στη συνείδηση με την όραση, σα να την βλέπουμε τώρα γραμμένη ή τυπωμένη.
- Η *γραφική μνήμη*. Είναι μια δεξιότητα που αναπλάσουμε τη γραφοκινητική εικόνα μιας λέξης, που εντυπώθηκε με την μυϊκή αίσθηση, δηλαδή αναπαράσταση των σχετικών κινήσεων των δαχτύλων, σα να τη γράφουμε τώρα.

Παρόλα αυτά, οι τέσσερις μνήμες δεν είναι αρκετές. Η ορθογραφική γνώση που στηρίζεται πάνω σε αυτές τις τέσσερις μνήμες, θα είναι η μηχανική ορθογραφία, δηλαδή η ασυνείδητη γνώση της ορθογραφίας, χωρίς να ξέρουμε τον λόγο που γράφεται με την κάθε εικόνα, η κάθε λέξη. Η μηχανική μνήμη έχει πίστη και ακρίβεια στο ξαναζωντάνεμα της εικόνας αλλά όχι και διάρκεια, ετοιμότητα και ευκολία. Η εικόνα της λέξης δεν είναι δυνατόν να βρίσκεται πάντα έτοιμη, αναλλοίωτη στη συνείδηση. Θα εξαφανιστεί σε λίγο καιρό, γιατί δεν έχει διάρκεια και σταθερότητα, και αν δε χαθεί ολότελα και μείνει κάποια σκιά της στη συνείδηση, δε θα μπορέσει να ξαναζωντανέψει, γιατί δεν έχει ετοιμότητα και ευκολία. Γι αυτούς τους λόγους, οι τέσσερις αυτές μνήμες είναι ελαττωματικές. (Αμπατζόγλου, 1927)

2.4.3 Οπτική μνήμη

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, οπτική μνήμη είναι η δεξιότητα να αναπλάσουμε την οπτική εικόνα μιας λέξης που αποτυπώθηκε στη συνείδησή μας με την όραση (Αμπατζόγλου, 1927). Ο Βουγιούκας (1994) αναφέρει ότι η ορθογραφία είναι δεξιότητα ματιού και της οπτικής μνήμης. Το μάτι υπηρετεί αποτελεσματικότερα την αντίληψη όταν ενεργοποιείται από εσωτερική πρόθεση και κινείται για την αποτύπωση της φυσιολογίας των λέξεων σε ότι χαρακτηριστικότερο έχουν. Η οπτική αντίληψη και η οπτική μνήμη είναι αποδοτικότερες γιατί έχουν να κάνουν με τις πιο κοινόχρηστες λέξεις αλλά και με τους πιο συχνούς συνδυασμούς γραμμάτων στο θεματικό και καταληκτικό μέρος μιας λέξης.

Ένα πρόγραμμα λοιπόν ορθογραφίας βασισμένο σε γλωσσολογικό υλικό βοηθάει το μαθητή να συγκροτήσει μια αντίστοιχη ορθογραφική μνήμη που θα λειτουργεί με γενικευμένα σχήματα. Παράλληλα πρέπει να τηρούνται και οι μαθησιακοί όροι, που είναι η παρώθηση, η επαναληπτική άσκηση, η ανατροφοδότηση και η τόνωση του συναισθήματος μέσα από βήματα προόδου. Με την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας σε βαθμό αυτοματοποίησης ο μαθητής δεν έχει μάλλον ορθογραφικό πρόβλημα και μπορεί να αναπτύξει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του στο χαρτί. Αν όμως δεν έχει επέλθει ακόμα η αυτοματοποίηση, δεν πρέπει να περιορίζεται η δημιουργική έκφραση εις βάρος της ορθογραφίας. Σε αυτό το σημείο δεν θα πρέπει οι εκθέσεις να αποτελούν πρόσχημα για την ορθογραφική διδασκαλία.

Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης της ορθογραφίας που αναφέρει ο Ζάχος (1992) είναι οι «οπτικές εικόνες», σύμφωνα με την οποία η σωστή γραφή των λέξεων πραγματοποιείται μέσω ανάκλησης της οπτικής εικόνας τους. Μια εικόνα με βάση τις οπτικο- αντιληπτικές διαδικασίες, αποτυπώνονται στον εγκέφαλο, για να χρησιμεύσει, στη δομημένη στιγμή, ως οδηγός –πρότυπο σύγκρισης για τη σωστή γραφή της λέξης. Τα επιχειρήματα για την ύπαρξη των οπτικών εικόνων είναι πρώτο, η σύγκριση της ανακαλούμενης εικόνας με την εικόνα που βλέπει μπροστά του γραμμένη. Δεύτερο, η δυσκολία που έχουν κάποια άτομα να γράψουν μια καινούργια, άγνωστη λέξη, που δεν έχει προϋπάρξει οπτικής εικόνας-πρωτύπου. Και τρίτο, η συνήθεια, που προφέρουν μερικά άτομα φωναχτά την λέξη, για να προκαλέσουν συνειρμικά την ανάκληση της οπτικής εικόνας η οποία συνδέεται με την ακουστική μορφή της.

2.4.4 Οπτικό Λεξικό

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω, ένας τρόπος που βοηθάει το παιδί να γράψει σωστά τις ανώμαλες φωνολογικά λέξεις και ταιριάζει με τις «οπτικές εικόνες» είναι το «Οπτικό Λεξικό». Το Οπτικό Λεξικό αρχίζει να δημιουργείται από τις πρώτες εμπειρίες και επαφές του παιδιού με τον γραπτό λόγο και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, χωρίς το ίδιο να είναι απαραίτητα λειτουργικός αναγνώστης. Η κύρια ανάπτυξή του προέρχεται μετά την εκμάθηση του συστήματος της ορθογραφίας (ικανότητα για κατάτμηση της λέξης σε φωνήματα και γνώση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών) (Παντελιάδου, 2011). Το Οπτικό Λεξικό εμπλουτίζεται συνεχώς με νέες λέξεις κατά τη διάρκεια της αλφαβητικής φάσης, και ο εμπλουτισμός αυτός αρχίζει να γίνεται με ταχύτητα και συστηματικότητα κατά την διάρκεια της τρίτης, της ορθογραφικής φάσης, όπου ο μαθητής αποκτά την ικανότητα της «εγγραφής». Έτσι όταν καλείται να γράψει καθ' υπαγόρευση ή όταν γράφει αυθόρμητα τις δικές του σκέψεις, γράφει ορθογραφημένα ακόμα και τις λέξεις που δεν ακολουθούν τους κανόνες της γραφημικής –φωνημικής μετάφρασης που θεωρούνται οι ανώμαλες λέξεις. Καθώς φτάνουμε στο Δημοτικό σχολείο, το Οπτικό Λεξικό, συνεχίζει να εμπλουτίζεται και φτάνει να περιλαμβάνει χιλιάδες λέξεις. Αυτό είναι μια αυτόματη διαδικασία που γίνεται φυσικά και στηρίζεται στην Ανάγνωση κειμένων, παρά στην εκμάθηση των κανόνων της Γραμματικής της γλώσσας μας. (Μαυρομάτη, 1995)

Τέλος, ο Ζάχος αναφέρει μια εναλλακτική άποψη στη θέση της θεωρίας των «οπτικών εικόνων» που αναφέραμε πιο πάνω. Πρόκειται για την άποψη του «εσωτερικού ορθογραφικού λεξικού (λεξιλογίου)» ως συγκέντρωσης καταχωρήσεων διαφορετικών στοιχείων των λέξεων. Στην μακροπρόθεσμη μνήμη απομνημονεύονται στοιχεία που έχουν σχέση με τη συγκεκριμένη λέξη (ολόκληρη λέξη ή μορφήματα), κανόνες που διέπουν τη γραπτή γλώσσα (φωνημικο- γραφημικές αντιστοιχίες, ακολουθίες γραμμάτων, θέσεις των γραμμάτων μέσα στις λέξεις, κανόνες παραγωγής λέξεων).

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά της λέξης που καταχωρούνται στο ορθογραφικό λεξιλόγιο, όπως οι διάφορες πληροφορίες για τις λέξεις, οι οποίες απομνημονεύονται και διατηρούνται. Όλα αυτά ενεργοποιούνται και συμμετέχουν στη σωστή γραφή της λέξης. Αναλυτικότερα έχουμε τους εξής τομείς:

- **Ακουστικο- αρθρωτικός κώδικας της λέξης** : είναι σημαντικός, όχι μόνο όταν μια λέξη γράφεται σύμφωνα με κανόνες φωνημικο- γραφικής αντιστοίχισης, αλλά και όταν υπάρχει πλήρη αποτύπωση της λέξης στο ορθογραφικό λεξικό του γράφοντα.
- **Ορθογραφική κανονικότητα της λέξης** : Πρόκειται για τη γραφή μιας λέξης σύμφωνα με γραμματικούς κανόνες.

- **Μορφολογική δομή της λέξης :** Η μορφοματική σύνθεση της λέξης καθιστά δυνατή την αξιοποίηση της οικονομίας των μορφημάτων και διευκολύνει την εκμάθηση της ορθογραφίας της λέξης.
- **Γραφο- κινητικά χαρακτηριστικά της λέξης:** Απομνημονεύονται γραφοκινητικές πληροφορίες. Ερωτηματικό παραμένει πόσο οι πληροφορίες αυτού του τύπου είναι πλήρεις (επαρκείς) και ποια είναι η λειτουργική σημασία τους.
- **Οπτικά χαρακτηριστικά της λέξης:** Κάποια χαρακτηριστικά της συνολικής οπτικής μορφής της λέξης απομνημονεύονται και συμβάλουν στην ορθή αναπαραγωγή της, όπως το μήκος της λέξης, οι προς τα πάνω και κάτω γραμμές ορισμένων γραμμάτων, διπλά γράμματα, τόνοι, διαλυτικά κ.α.
- **Η σημασία της λέξης**
- **Το συγκινησιακό φορτίο** που φέρει κάθε λέξη στον γράφοντα.

Το εσωτερικό ορθογραφικό λεξικό εμπλουτίζεται με το χρόνο, με αποτέλεσμα να υπάρχει υπερεπάρκεια πληροφοριών για κάθε λέξη.

2.5 Ορθογραφική ικανότητα

Η μελέτη της παιδαγωγικής διαδικασίας που καταλήγει στην ορθογραφική μάθηση, ενδιαφέρει τόσο τους υποστηρικτές της θέσης ότι η ορθογραφία ρυθμίζεται κυρίως βιολογικά – μηχανιστικά, όσο και τους υποστηρικτές της αντίθετης θέσης ότι η ορθογραφική μάθηση δεν διαφέρει κατ' αρχήν από άλλες μορφές μάθησης και γι' αυτό η γνωστική της διάσταση είναι η κυρίαρχη. Οι πιο γνωστές μελέτες για την διαφοροποίηση των μαθητών στην περιοχή της ορθογραφίας έγιναν από τον Κ. Πόρποδα (1989, 1990). Ο Πόρποδας δέχτηκε την ύπαρξη δύο καναλιών (διαύλων) που παρεμβάλλονται στη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης (φωνολογικό κανάλι φωνημικής – γραφηματικής μετάφρασης , λεξιλογικό – σημασιολογικό κανάλι). Αναπτύσσει τη θέση ότι η ικανότητα ορθογραφίας συνδέεται με τη «φωνημική ενημερότητα», δηλαδή με κάποια γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων. Οι έρευνες που στηρίζονται στην υπόθεση της *φωνημικής ενημερότητας* δείχνουν ότι ομάδες παιδιών που διαφοροποιούνται ως προς τη μεταβλητή «φωνημική ενημερότητα» αλλά είναι σχετικά ομοιογενείς αναφορικά με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές (π.χ. ηλικία, φύλο, κοινωνική προέλευση, νοημοσύνη), παρουσιάζουν διαφορετικές

συμπεριφορές στην ορθογραφία λέξεων. Ωστόσο η υπόθεση της φωνημικής ενημερότητας έχει μάλλον μικρή εμβέλεια για τους παρακάτω λόγους:

- Έχει αξία μόνο για την πρώτη τάξη του Δημοτικού, όπου η φωνημική ενημερότητα μπορεί να θεωρηθεί «ανεξάρτητη μεταβλητή» ως προς την ορθογραφική συμπεριφορά.
- Η ορθογραφία της ελληνικής διέπεται από πολλαπλές ορθογραφικές αρχές. Η φωνημική ενημερότητα είναι λογικό να συνδέεται με τη φωνητική ορθογραφική αρχή, με βάση την οποία ρυθμίζονται οι πάγιες αντιστοιχίσεις φωνημάτων και γραφημάτων.
- Η φωνημική ενημερότητα, ως γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων, είναι ουσιαστικά μια ενδιάμεση μεταβλητή γνωστικού τύπου. Θα άξιζε τον κόπο να μελετήσει κανείς την μεταβλητή αυτής σε διάφορες υποκατηγορίες μαθητών, με κριτήριο τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών περιβαλλόντων που μεταβιβάζουν τη γνώση γύρω από τη φωνημική δομή των λέξεων.

Στην περίπτωση αυτή, η σχέση ανάμεσα στη φωνημική ενημερότητα και την ορθογραφική συμπεριφορά, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί έκφραση μιας γενικότερης συσχέτισης ανάμεσα σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα και στην ορθογραφία. (Γκότοβος, 1992)

Από την άλλη πλευρά έχουμε την *φωνολογική ενημερότητα*, η οποία έχει χωριστεί σε δύο σκέλη. Το πρώτο αφορά στη μελέτη της φωνολογικής επίγνωσης ως γνωστικής δεξιότητας καθαυτή και στους παράγοντες που την επηρεάζουν και το δεύτερο αφορά τη σχέση της με την κατάκτηση της ανάγνωσης. Σε ότι αφορά το πρώτο σκέλος, έχειδειχτεί πως τα ελληνόπουλα νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας κατακτούν ευκολότερα και χωρίς διδασκαλία τον χειρισμό της συλλαβής, ενώ δυσκολεύονται στον χειρισμό του φωνήματος. Σε ότι αφορά το δεύτερο σκέλος, έχειδειχτεί πως η φωνολογική επίγνωση διευκολύνει την κατάκτηση της ανάγνωσης, καθώς και σχετίζεται με την ορθογραφική ικανότητα, αφού με υψηλή φωνολογική επίγνωση εκδηλώνουν λιγότερα λάθη φωνολογικού τύπου (προσθέσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις) σε σχέση με τους συνομήλικους τους με χαμηλή φωνολογική επίγνωση (Τζελέπη, 2004). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχθεί στο νηπιαγωγείο και αφετέρου πως αυτή η διδασκαλία διευκολύνει την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Πόρποδας, Παλαιοθόδωρος και Παναγιωτόπουλος, 1998)

2.5.1 Τι περιλαμβάνει η ορθογραφία.

Η ύλη της ορθογραφίας περιλαμβάνει δύο κυρίως τομείς:

- 1) Τα καταληκτικά λάθη
- 2) Τα λάθη που αφορούν τη ρίζα, το θέμα.

Όμως υπάρχει και ένα τρίτος τομέας, που αναφέρεται στους ορθογραφικούς κανόνες στην πράξη και σε ένα σημαντικό αριθμό λέξεων που αλλάζουν θέμα και είναι συχνές π.χ. πλένω – έπλυνα, βλέπω – είδα κ.τ.λ.

Τις ομάδες αυτές των λέξεων τις βάλαμε στο τέλος γιατί πρέπει πρώτα να δομηθεί, να χτιστεί στο νου του παιδιού η ορθογραφία χωρίς αμφιβολίες και ύστερα να ασχοληθεί με τις εξαιρέσεις. Για λόγους πάλι διδακτικής σκοπιμότητας, ο πρώτος τομέας συμπεριλαμβάνει λέξεις σύνθετες, που υποβοηθούν τα παιδιά στην άνετη σύνθεση και δεν παρουσιάζουν καμία δυσκολία ορθογραφική και ξεκουράζουν τα παιδιά στο εισαγωγικό στάδιο π.χ. από – φεύγω, από – τυχία κ.τ.λ. (Πολίτης, 1988)

Μέσα από την εμπειρία που διαθέτει, ο Πολίτης, αναφέρει ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος για την εκμάθηση της ρίζας και το θέμα της λέξης μέσα στην ορθογραφία. Είναι δύσκολο για το παιδί να μάθει μία τις λέξεις, αλλά ακόμα και να τις μάθει είναι δύσκολο να γίνει ανάκληση της λέξης με τη σωστή της ορθογραφία. Γι αυτό το λόγο θεώρησαν καλό να μην γίνει εκμάθηση μόνο μίας λέξης (π.χ. οικία) αλλά το παιδί να μαθαίνει όλη την οικογένεια των συγγενών λέξεων με την ίδια ρίζα, δηλαδή: οικία, κατοικία, πολυκατοικία, οικόπεδο. Έτσι, με βάση αυτά τα ορθογραφικά λεξικά, δημιουργούμε ομάδες λέξεων με την ίδια ρίζα και στη συνέχεια μπορούμε να προσθέτουμε λέξεις σύνθετες ή αντίθετες.

2.5.2 Τονισμός

Καθοριστικής σημασία στην ορθογραφική μάθηση είναι ο «τονισμός». Στα ελληνικά μπορεί να έχουμε την ίδια ακριβώς φωνηματική ανάλυση για διαφορετικές λέξεις με εντελώς διαφορετικές σημασίες π.χ. καλός – κάλος και μόνος – μονός. Αυτό μας επιστρά την προσοχή κατά τη διδακτική πράξη να διδάξουμε τέτοιου τύπου λέξεις με σημασιολογική προσέγγιση μέσα στο γλωσσικό περιβάλλον της λέξης και όχι απομονωμένες, όπως τις λέξεις που δίνει ο εκπαιδευτικός για να μάθουν τα παιδιά για ορθογραφία. Ο τονισμός στη γραφή έχει

ιδιαίτερη σημασία, καθώς και σε έρευνες άλλων γλωσσών έχει ανιχνευτική μια σχετική ευκολία των παιδιών όταν ο τόνο βρίσκεται στην πρώτη συλλαβή της λέξης έναντι της τελευταίας. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν ευκολότερα τον συλλογισμό μιας τονισμένης συλλαβής από ότι την μη τονισμένη συλλαβή σε μία λέξη. (Παπαδοπούλου- Μανταδάκη, 2003)

Σε μια γρήγορη ιστορική αναδρομή του τονικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας, ξεκινάει από τα αρχαία χρόνια και γενικεύεται τον 9^ο αιώνα μ. Χ. Οι αλεξανδρινοί γραμματικοί ήταν αυτοί που επινόησαν πρώτοι τα πνεύματα (ψιλή, δασεία) και τους τόνους (οξεία, περισπωμένη), για διευκόλυνση της ανάγνωσης των αρχαίων ελληνικών από τους ξένους λαούς. (Βουγιούκας,1994). Με το πέρασμα των χρόνων όμως, καταργήθηκε το πολυτονικό σύστημα, αφού τα πνεύματα θεωρήθηκαν διακοσμητικά στοιχεία μέσα σε μια λέξη. Επίσης η εκμάθησή τους ήταν αρκετά δύσκολη και απαιτούσε πολύ χρόνο και υπήρχε σπατάλη οικονομικών πόρων στο χώρο της τυπογραφίας. Τότε ήταν που εδραιώθηκε το μονοτονικό σύστημα γραφής. Ένα σύστημα με μόνο ένα τονικό σημάδι πάνω στη συλλαβή που εξαιρείται. Αυτό δεν εμπόδιζε βέβαια, αυτόν που έχει μάθει να διαβάζει με μονοτονικό σύστημα, να διαβάσει και βιβλία πνευματισμένα και τονισμένα με τον παλιό τρόπο.

Η μορφή του μονοτονικού συστήματος διαφοροποιείται κατά την γραφή των εγκλιτικών. Έτσι έχουμε τέσσερις παραλλαγές τονισμού:

- 1) *Ο πατέρας-μου είπε* (ο δικός μου πατέρας). Ο πατέρας μου είπε (ο πατέρας είπε σ' εμένα). Τόνο παίρνουν οι λέξεις που έχουν από δύο συλλαβές και πάνω. Ανάμεσα στο εγκλιτικό και την προηγούμενη λέξη μπαίνει ενωτικό.
- 2) *Ο πατέρας μου είπε* (ο δικός μου πατέρας). Ο πατέρας μου είπε (ο πατέρας είπε σ' εμένα). Τόνο παίρνουν οι λέξεις που έχουν από δύο συλλαβές και πάνω. Το εγκλιτικό γράφεται συνέχεια με την προηγούμενη λέξη.
- 3) *Ο πατέρας μου είπε* (ο δικός μου πατέρας). Ο πατέρας μου είπε (ο πατέρας είπε σ' εμένα). Τόνο παίρνουν οι λέξεις που έχουν από δύο συλλαβές και πάνω. Εξαιρούνται τα μονοσύλλαβα που μπορεί να εκληφθούν σαν εγκλητικά ενώ δεν είναι. Τα εγκλητικά δεν ενώνονται με την προηγούμενη λέξη.
- 4) *Σου έφερα το βιβλίο σου*. Τόνο παίρνουν και τα μονοσύλλαβα εκτός από τα εγκλητικά. Τα εγκλητικά δεν ενώνονται με την προηγούμενη λέξη. (Βουγιούκας, 1994)

Οι κανόνες του μονοτονικού που καθιερώθηκε σύμφωνα με ότι προβλέπεται στην Νεοελληνική Γραμματική:

- 1) Τονικό σημάδι παίρνει κάθε λέξη που έχει δύο ή περισσότερες συλλαβές. Αυτό ισχύει και όταν η λέξη είναι μονοσύλλαβη ύστερα από έκθλιψη(λίγ' απ' όλα) ή αποκοπή (φέρ' το) , όχι όμως και όταν έχει χάσει το τονισμένο φωνήεν από αφαίρεση (μου 'φερε, τα' δειξε).
- 2) Οι μονοσύλλαβες λέξεις δεν παίρνουν τονικό σημάδι. Προσοχή στη διαφορά: μια- μία, δυο- δύο. Όπως και μια μονοσύλλαβη προστακτική που ακολουθείται από δύο εγκλιτικά δεν παίρνει τονικό σημάδι (πες μου, βρες τους)
 - Εξαιρούνται και παίρνουν τονικό σημάδι: (α) ο διαζευκτικός σύνδεσμος ή, π.χ. Ή η Άννα ή η Μαρία. (β) τα ερωτηματικά πού και πώς π.χ. Πού πήγε; Πώς σε λένε; Τα που και πως δεν παίρνουν τονικό σημάδι όταν δεν είναι ερωτηματικά. (γ) Οι αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών (μου, σου, του, της, τον, την, το, μας, σας, τους, τα), όταν στην ανάγνωση υπάρχει περίπτωση να θεωρηθούν εγκλιτικές π.χ. Η δασκάλα μάς τα έδωσε (η δασκάλα τα έδωσε σε εμάς). (δ) Οι μονοσύλλαβες λέξεις, όταν συμπεριφέρονται με τους ρηματικούς τύπους μω, βγω, βρω, σε όλα τα πρόσωπα και αριθμούς και δέχονται τον τόνο τους, π.χ. θά μω.
- 3) Ο τόνος του εγκλιτικού ο οποίος ακούγεται στη λήγουσα των προπαροξύτων λέξεων, π.χ. ο πρόεδρος μας, άφησέ μου. Το ίδιο γίνεται στο πρώτο από δύο εγκλιτικά, όταν προηγείται παροξύτονη προστακτική, π.χ. δώσε μού το. (Βουγιούκας, 1994)

2.5.3 Σημεία στίξης

Η χρήση των σημείων στίξης υποκαθιστά τον τεράστιο σε ποικιλία, έκταση και δυνατότητες σε σημειολογικού ρόλου της ανθρώπινης φωνής (παύση, συνεχή λόγο, γρήγορο και αργό ρυθμό, κύμανση της φωνής) (Μπαμπινιώτης 1991). Η στίξη, εκτός του ότι συνιστά ένδειξη αβρότητας και ευγένειας του συγγραφέα προς το ακροατήριο, προσπαθεί κυρίως να προτείνει ή και να δεσμεύσει τον τρόπο κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου από τον αναγνώστη (Ariel, 1992). Μέσω της στίξης καθορίζονται επίσης οι διάφορες

σημασιοσυντακτικές σχέσεις της δομής του κειμένου. Έτσι με τα σημεία στίξης ορίζονται και προβάλλονται οπτικά τα είδη κάποιων προτάσεων (π.χ. ερωτηματικών), τα όριά τους, η μορφή τους, η σύνδεσή τους, η μορφή του λόγου (ευθύς και πλάγιος). Η χρήση διαλόγου ή ευθύ λόγου, παραθετικών σχολίων και εσωτερικού μονολόγου γίνεται με τη στίξη, το ίδιο και η υπόταξη, η παράταξη, η παράθεση και άλλες σημασιοσυντακτικές σχέσεις. Η στίξη έχει καθαρά συμβατικό χαρακτήρα. (Σπαντιδάκης, 2004)

2.5.4 Η θέση της συλλαβής

Μια ακόμα περιοχή που έχει ερευνηθεί όσο αφορά την εκμάθηση της ορθογραφίας, είναι η θέση της συλλαβής μέσα στη λέξη (αρχή, μέση, τέλος) και αν η «δύσκολη» συλλαβή, η συλλαβή που απαντάται ως πιο συχνό λάθος περιλαμβάνει δίψηφα, συνδυασμούς ή εναλλαγές για παράδειγμα των (ι, η, οι, ει) βρίσκεται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Αυτό είναι μια ένδειξη για το ποιες λέξεις επιλέγουμε να δουλέψουμε με τα παιδιά ζητώντας να τις απομνημονεύσουν, να τις διαβάσουν ή να τις γράψουν. Η γνώση γύρω από τέτοια θέματα είναι που καθορίζει το πέρασμα από τα ευκολότερα στα δυσκολότερα μέρη του λόγου κατά τη διδασκαλία εκμάθησης του λεξιλογίου.

2.5.5 Το λεξιλόγιο

Για να μπορέσει ο συγγραφέας να επικοινωνήσει με το ακροατήριό του, θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι οι αναγνώστες του θα προσπαθήσουν να κατανοήσουν το κείμενό του στηριζόμενοι κυρίως στις πληροφορίες που αυτό τους παρέχει. Οι μαθητές αυτοί έχουν να πουν πολλά όταν ένα θέμα συζητιέται στην τάξη, αλλά πολύ λίγα μπορούν να γράψουν. Η παραγωγή του προφορικού λόγου γίνεται μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό και χωρικό πλαίσιο που διευκολύνει την επικοινωνία. Έτσι, οι χρησιμοποιούμενες λέξεις, ενώ στο πλαίσιο της παραγωγής του προφορικού λόγου έχουν την ίδια σημασία για ομιλητή και ακροατή, όταν χρησιμοποιηθούν από το συγγραφέα στο γραπτό λόγο δεν εκφράζουν το ίδιο πράγμα. Οι λέξεις στο γραπτό αποκτούν διαφορετική σημασιολογική αξία στο πλαίσιο μιας ετεροχρονισμένης επικοινωνίας. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι είναι αναγκαίο οι μαθητές να μη γράφουν μόνο για τον εκπαιδευτικό ή για τους συμμαθητές τους, αλλά και για διαφορετικά ακροατήρια από τα οποία θα πρέπει να λαμβάνουν ανατροφοδότηση, κατά προτίμηση γραπτή. (Σπαντιδάκης, 1998)

2.6 Σχέση ανάγνωσης – γραφής – ορθογραφίας

Η σχέση της ανάγνωσης με τη γραφή και την ορθογραφία είναι πολύ στενή, αν και ο τρόπος σύνδεσής τους παραμένει δυσδιάκριτος (Shanahan, 1984). Οι αναγνώστες που δεν διαβάζουν με ευχέρεια συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα και στη γραφή και στην ορθογραφία. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει ότι όσοι δεν γράφουν σωστά είναι απαραίτητα και «φτωχοί» αναγνώστες (Ehri, 1987). Ειδικότερα, όπως καταδεικνύεται από έρευνες με ενήλικους και ανήλικους που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, η ορθογραφία είναι δυσκολότερη από την ορθή ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει γιατί η παραγωγή είναι πιο δύσκολη από την πρόσληψη τόσο για τη γραπτή όσο και για την προφορική γλώσσα. Για την παραγωγή, πέρα από την εμπλοκή της ανακλητικής μνήμης, απαιτείται καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη γνώση της λέξης, ενώ η διαδικασία της πρόσληψης προϋποθέτει την αναγνώριση και τη μερική γνώση της λέξης (Παντελιάδου, 2011)

Αντικείμενο ερευνών είναι και η σχέση της ορθογραφίας με τον προφορικό λόγο. Η επιρροή της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού στην κατάκτηση των δεξιοτήτων χειρισμού του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία) έχει φυσικά επισημανθεί από έρευνες. Το στοιχείο που εξετάζει η Παντελιάδου εδώ είναι η επίδραση που ασκεί η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας στη διαμόρφωση και αντίληψη του προφορικού λόγου. Όπως φαίνεται, κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου (π.χ. αύξηση φωνολογικής επίγνωσης) και γενικότερα επηρεάζεται η εξέλιξη του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών από το παιδί (Ehri, 1987).

Πολλοί όμως, είναι και αυτοί που έθεσαν το ερώτημα αν η ορθογραφία (που στο διάβασμα αποκωδικοποιείται) συνδέεται περισσότερο με τη φωνολογία ή με την έννοια. Στο ερώτημα αυτό έχουν δοθεί αντίθετες απαντήσεις. Από την μία μεριά έχει υποστηριχτεί ότι στην ανάγνωση αποκωδικοποιείται ο γραπτός λόγος και μετατρέπεται σε προφορικό λόγο, ενώ στη γραφή ο προφορικός λόγος μετατρέπεται σε γραπτό. Από την άλλη μεριά όμως μια σύγχρονη γλωσσολογική θεωρία υποστηρίζει ότι η ανάγνωση είναι η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου κατά το εννοιολογικό του περιεχόμενο και ότι το γράψιμο και η ομιλία είναι εναλλακτικές μορφές της γλώσσας. Τέλος, μια τρίτη θεωρητική θέση υποστηρίζει ότι ο γραπτός λόγος είναι μια ατελής αντανάκλαση του προφορικού λόγου (Πόρποδας, 1981)

Σήμερα, γίνεται δεκτό πως η ορθογραφία εξυπηρετεί διττή σκοπιμότητα. Πρώτο, προσδιορίζει το φωνολογικό χαρακτήρα της λέξης με βάση τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα ορθογραφικά σύνολα γραμμάτων και τη φωνημική τους ταυτότητα. Και δεύτερος σκοπός της ορθογραφικής δομής του γραφτού λόγου είναι ο καθορισμός της έννοιας της λέξης, με βάση μια σχέση που λέγεται «γραφημική – μορφηματική αντιστοιχία». Συμπεραίνεται λοιπόν ότι ο ικανός αναγνώστης πρέπει να κατέχει και τις δύο λειτουργικές όψεις της ορθογραφίας (Πόρποδας, 1981)

2.7 Αποδείξεις πειραματικών ερευνών

Με βάση τις πειραματικές έρευνες της ψυχολογίας έχουν διαμορφωθεί δύο θεωρίες αναφορικά με το πώς ο ικανός αναγνώστης διαβάζει μια οπτικά παρουσιασμένη λέξη. Οι θεωρίες αυτές είναι γνωστές η πρώτη ως «υπόθεση φωνημικής κωδικοποίησης» ή «έμμεση λεξική πρόσβαση» και η δεύτερη ως «υπόθεση γραφημικής κωδικοποίησης» ή «άμεση λεξική πρόσβαση» ενώ μια Τρίτη συμβατική θεωρία είναι γνωστή ως «υπόθεση διττής κωδικοποίησης»

1. Η υπόθεση της φωνημικής κωδικοποίησης.

Κατά τη θεωρία αυτή μια οπτικά παρουσιασμένη λέξη αναγνωρίζεται ως λέξη και διαβάζεται, αφού πρώτα μετατραπεί σε φωνημική παράσταση. Η μετατροπή αυτή κατορθώνεται χάρη στη γνώση του αναγνώστη των αρχών της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας. Έτσι με βάση τη φωνημική παράσταση της λέξης ο αναγνώστης κατορθώνει να εντοπίσει τη λεξικο – σημαντική παράσταση της λέξης στη μνήμη.

2. Η υπόθεση της γραφημικής κωδικοποίησης.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο αναγνώστης αναγνωρίζει και διαβάζει μια οπτικά παρουσιασμένη λέξη με βάση τη γραφημική της παράσταση, με τη βοήθεια της οποίας κατορθώνει να εντοπίσει τη λεξικο- σημαντική της παράσταση.

3. Η υπόθεση διττής κωδικοποίησης.

Κατά τη θεωρία αυτή, μια οπτικά παρουσιασμένη λέξη μπορεί να αναγνωριστεί και να διαβαστεί με προσπέλαση στη λεξικο – σημαντική παράστασή της, που γίνεται ταυτόχρονα τόσο με βάση τη γραφημική κωδικοποίηση όσο και διαμέσου της φωνημικής ανακωδικοποίησης. Αν η αναγνώριση και ανάγνωση της λέξης γινόταν μόνο με βάση τη γραφημική ή φωνημική κωδικοποίηση, τότε λόγω της ορθογραφικής δομής της γλώσσας, ο αναγνώστης θα έκανε πολλά αναγνωστικά λάθη. (Πόρποδας, 1981)

2.8 Στάδια Ανάπτυξης Ορθογραφίας

Για να γράφει ορθογραφήματα, ο μαθητής πρέπει να εφαρμόζει ποικίλες δεξιότητες. Για παράδειγμα, πρέπει να είναι ικανός να διαβάζει τη λέξη, να κατέχει και να χρησιμοποιεί τις σχέσεις των φωνημάτων και της δομής τους, να εφαρμόζει φωνητικές γενικεύσεις, να έχει στη μνήμη του οπτική αναπαράσταση της λέξης και να την ανακαλεί όταν τη χρειάζεται, καθώς και να χρησιμοποιεί δεξιότητες λεπτής κινητικότητας για τη γραφή. (Ariel, 1992) Πριν την έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού, η οποία συνδέεται και με την αρχή της συστηματικής επαφής με τον γραπτό γλωσσικό κώδικα, το γράψιμο του παιδιού είναι πηγαίο, με ακαθόριστη ορθογραφία. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, ξεκινάει το σχολείο και έρχεται σε επαφή με τον οργανωμένο γλωσσικό κώδικα, και αποκτά δεξιότητες ορθογραφίας. (Παντελιάδου, 2011)

Η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας έχει εξελικτικό χαρακτήρα και μέχρι να ολοκληρωθεί περνά από διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Οι απόψεις των ειδικών για τον αριθμό και την ακολουθία των σταδίων στα παιδιά ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό (Παντελιάδου, 2011). Οι Ehri, Frith και Baillet ήταν αυτές που ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών και η κάθε μία έθεσε τα στάδια από διαφορετικό χρονικό σημείο στην πρόοδο του παιδιού.

Σύμφωνα με την Ehri (1987), η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας συντελείται σε τρία στάδια:

- Στο πρώτο στάδιο, τα παιδιά αφού μάθουν τα γράμματα, επινοούν τη φωνημική γραφή των λέξεων περιλαμβάνοντας μια με δύο σωστές γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (συνήθως το αρχικό και το τελικό φώνημα της λέξης)
- Στο δεύτερο στάδιο, τα παιδιά είναι σε θέση να αναλύουν τη λέξη σε φωνήματα και η ορθογραφία τους είναι φωνημικά πιο ολοκληρωμένη.
- Στο τρίτο στάδιο, τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο για τη δομή της γλώσσας και χρησιμοποιούν μορφολογικά και φωνολογικά σχήματα για την ορθογραφία της. (Παντελιάδου, 2011)

Ένα άλλο μοντέλο εξέλιξης της ορθογραφικής δεξιότητας προτάθηκε από την Baillet (1991). Είναι περισσότερο αναλυτικό και πρέπει να εντοπιστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι γνωστικές διεργασίες του παιδιού. Σύμφωνα με αυτό, η ορθογραφική δεξιότητα ολοκληρώνεται με πέντε στάδια:

- ❖ **Πρώτο στάδιο (προφωνημική ορθογραφία).** Το παιδί αντιλαμβάνεται ότι τα σύμβολα –γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα που μπορεί να διαβαστεί, αν και δεν γνωρίζουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ ορθογραφίας της λέξης και προφοράς. Γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς, που δεν έχουν νόημα.
- ❖ **Δεύτερο στάδιο (πρώμη φωνημική ορθογραφία).** Το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι τα γραπτά σημάδια (τα γράμματα) αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις. Αρχίζουν να γράφουν σωστά τουλάχιστον ένα γράμμα από τη λέξη, και πιθανότερα το πρώτο γράμμα. Πολλές φορές γράφουν μέχρι τρία ή τέσσερα γράμματα, ανεξάρτητα με την σειρά του μέσα στην λέξη.
- ❖ **Τρίτο στάδιο (ονομασία γραμμάτων) .** Το παιδί αναπτύσσει ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, αναγνωρίζοντας ότι η λέξη είναι μια ολότητα που περιβάλλεται από λευκό κενό χώρο, και έχουν μια σταθερή γνώση των γραμμάτων ως συμβόλων των ήχων. Ορθογραφούν με επιτυχία τις γνωστές λέξεις, ενώ κάνουν προσπάθεια να γράψουν τις άγνωστες λέξεις, με την χρήση των πιο απλών γραφοφωνημικών αντιστοιχιών.
- ❖ **Τέταρτο στάδιο (μεταβατική ορθογραφία).** Το παιδί χειρίζεται καλά τα περισσότερα γράμματα και καταλαβαίνει ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες. Είναι επίσης σε θέση να αναγνωρίσει ποιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφημένο και πιο λανθασμένο. Σε αυτό το στάδιο αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία.
- ❖ **Πέμπτο στάδιο (παραγωγική ορθογραφία).** Το παιδί χειρίζεται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και πρέπει να δουλέψει περισσότερο για να καταφέρει να χειρίζεται και τους πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες και ιδιαίτερα την ιστορική ορθογραφία. Τα παιδιά που βρίσκονται σε αυτό το στάδιο γράφουν ορθογραφημένα και τα λάθη που κάνουν σχετίζονται με συγκεκριμένα στοιχεία, αφορώντας κυρίως την ιστορική ορθογραφία. (Παντελιάδου, 2011)

Η Frith (1985) διακρίνει και αυτή τρία στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο δικό της μοντέλο όμως η αφετηρία της πρώτης φάσης (λογογραφική) δεν ταυτίζεται με το σημείο έναρξης που προσδιορίζει η Ehri, αλλά αρχίζει ένα βήμα πριν, όταν τα παιδιά δεν έχουν ανακαλύψει ακόμα τη σχέση γραφημάτων και φωνημάτων. Τα στάδια είναι τα εξής :

- **Λογογραφική Φάση:** Τα παιδιά αποτυπώνουν κάποιες λέξεις ολικά, σαν εικόνες στο μυαλό τους, και όταν προσπαθούν να τις γράψουν, προβάλλουν κάποιο γράμμα από αυτές (συνήθως εκείνο που έχει το πιο χαρακτηριστικό σχήμα) (Παντελιάδου, 2011).

Πηγαίνοντας μετά το παιδί στο σχολείο, μαθαίνει τα σύμβολα και το φθόγγο του καθενός, ανακαλύπτει τις σχέσεις συμβόλου – ακούσματος και αναπτύσσει την ικανότητα για γραφημική – φωνημική αντιστοιχία. Με αυτό τον τρόπο περνάει στο επόμενο στάδιο, στην δεύτερη φάση (Μαυρομάτη, 1995)

- **Αλφαβητική Φάση:** Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη σχολική τους φοίτηση, τους κανόνες ορθογραφίας και γράφουν ομαλές φωνολογικά λέξεις. Τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, κάνουν συχνά ορθογραφικά λάθη, τα οποία μπορεί να είναι παραλείψεις, προσθέσεις, αντικαταστάσεις και αντιστροφές γραμμάτων ή και συλλαβών (Παντελιάδου, 2011). Σε σύντομο χρονικό διάστημα όμως ξεπερνούν τα λάθη αυτού του σταδίου και αρχίζουν να γράφουν «φωνολογικά σωστά». Στο μεταξύ, από τη στιγμή που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο, αρχίζει και η διαδικασία κατάρτισης του «Οπτικού Λεξικού» (Μαυρομάτη, 1995)
- **Ορθογραφική Φάση:** Τα παιδιά ορθογραφούν με βάση όχι μόνο φωνημικούς αλλά και μορφολογικούς κανόνες, και πετυχαίνουν τη σωστή ορθογραφία πολυσύλλαβων λέξεων με σύνθετες μορφολογικές δομές. (Παντελιάδου, 2011)

Σύμφωνα με τη θεωρία της Frith (1985), ο Πόρποδας έκανε μια σύγκριση του λογογραφικού συστήματος από το αλφαβητικό σύστημα. Το λογογραφικό σύστημα, δηλαδή η μέθοδος γραφής που χρησιμοποιεί ως μονάδα τη λέξη, διευκολύνει την απόκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας. Όμως ο μεγάλος αριθμός των λέξεων- μονάδων που πρέπει να απομνημονεύσει ο μαθητής για να μάθει να διαβάζει, δημιουργεί πρόβλημα στην μνήμη, για την απόκτηση του λεξιλογίου. Από την άλλη πλευρά, το αλφαβητικό σύστημα, αν και μειώνει τον παράγοντα της λεξικής μνήμης, παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες για την πλήρη απόκτησή του. Αυτό φαίνεται αν συγκρίνουμε την αναγνωστική μέθοδο και επίδοση ανάμεσα σε χώρες με λογογραφικά και αλφαβητικά συστήματα. Για παράδειγμα, στην Κίνα, που έχουν λογογραφικό σύστημα, ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει αναγνωστικά προβλήματα μαθαίνοντας όμως να διαβάζει μερικές χιλιάδες κινεζικά λογογράμματα, αλλά ο αριθμός των λέξεων που μπορεί να διαβάζει είναι περιορισμένος σε όσες λέξεις έχει μάθει. Από την άλλη πλευρά, σε μία χώρα με αλφαβητικό σύστημα (όπως στις ευρωπαϊκές χώρες) αν και ο μέσος μαθητής μπορεί να διαβάσει άπειρες λέξεις, ωστόσο υπάρχει μια μειονότητα παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να μάθουν να διαβάζουν. Στο αλφαβητικό σύστημα, οι γραφημικές μονάδες – δηλαδή τα γράμματα – αντιπροσωπεύουν ακουστικές μονάδες μέσα στη λέξη. Σε ένα τέτοιο σύστημα η λέξη έχει δύο χαρακτηριστικά: τη δομή και τον

προσανατολισμό των γραμμάτων. Η δομή της λέξης είναι αποτέλεσμα καθορισμένης θέσης και σειράς που έχουν τα γράμματα μέσα στην λέξη. Διαφορετικά η λέξη χάνει ή αλλάζει τη σημασιολογική της ταυτότητα (π.χ. αν αλλάξουμε τη σειρά των γραμμάτων στη λέξη «τον» παίρνουμε τη λέξη «ντο» ή τις ψευδολέξεις «όντ» και «νότ»). Ο προσανατολισμός των γραμμάτων, όπου η αλλαγή του προσανατολισμού ακόμα και ενός γράμματος, αλλάζει την έννοια της λέξης. Για παράδειγμα, στην αγγλική λέξη «big» (μεγάλο) γίνεται «dig» (σκάβω), ωστόσο στην ελληνική γλώσσα η λέξη «έτος» (χρόνος) μπορεί να γίνει «3τος» (τρίτος). Όσο αφορά τον προφορικό λόγο και την προφορά της λέξης σε ένα αλφαβητικό σύστημα, τα φωνήματα κωδικοποιούνται κατά ένα τρόπο που επιβάλλει δύο μεταλλαγές: η μία από το φώνημα σε αρθρωτικό μήνυμα και η άλλη από αρθρωτικό μήνυμα σε παραγωγή ηχητικών κυμάτων από το φωνητικό σύστημα. Σε αυτές τις μεταλλαγές τα φωνήματα χάνουν τη φυσική τους ταυτότητα και δεν μπορούν να προφερθούν ξεχωριστά. (Παντελιάδου, 2011)

Τα τρία προαναφερθέντα εξελικτικά μοντέλα της ορθογραφικής δεξιότητας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, όπου φαίνονται και οι μεταξύ τους αντιστοιχίες.

Πίνακας 3: Τα τρία εξελικτικά μοντέλα της ορθογραφικής δεξιότητας.

Bailet (1991)	Ehri (1987)	Frith (1985)
Πρωφωνημική ορθογραφία		Λογογραφική φάση
Πρώιμη φωνημική ορθογραφία	Στάδιο (0): επινοημένη γραφή με γνώση γραμμάτων	
Ονομασία γραμμάτων		
	Στάδιο (1): ορθογραφία με γραφοφωνημική μετάφραση	Αλφαβητική φάση
Μεταβατική ορθογραφία		
Παραγωγική ορθογραφία	Στάδιο (2): ορθογραφία βάσει μορφολογικών κανόνων	Ορθογραφική φάση

Πηγή: Παντελιάδου, 2011

Οι περισσότεροι από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περνούν από τις ίδιες φάσεις αλλά με βραδύτερο ρυθμό σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Υπάρχουν ωστόσο και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι διαφοροποιούνται σημαντικά στον τρόπο με

τον οποίο ακολουθούν τις φάσεις της φυσικής εξέλιξης της επινοημένης γραφής (Moats, 1994, Adams, 1990) :

- ✚ **Προεπικοινωνιακή φάση** (4 -5 ετών): Η γραφή του μαθητή δείχνει έλλειψη κατανόησης της λέξης και των επινοήσεων της τυπωμένης γραφής (π.χ. δεν αφήνει διαστήματα μεταξύ των λέξεων, δεν γράφει από τα δεξιά προς τα αριστερά κ.λπ.) και γενικά το γραπτό του είναι «ακατάστατο». Επίσης, ο μαθητής συνδυάζει άσχετα γράμματα για να δημιουργήσει ένα μήνυμα, αλλά και το μήκος της λέξης εξαρτάται από το μέγεθος του αντικειμένου που αναπαριστά. (Treiman, 1997). Επιπλέον, δεν κατανοεί ότι τα γράμματα αναπαριστούν ήχους, ούτε και τη σχέση γραφήματος – φωνήματος.
- ✚ **Ημιφωνητική φάση** (5- 6ετών): Οι μαθητές προσπαθούν να συνδέσουν τον προφορικό λόγο με τη γραφή στο επίπεδο της συλλαβής και όχι στο επίπεδο του φωνήματος. Τα γράμματα χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν ήχους. Λίγοι όμως ήχοι της λέξης αναπαρίσταται, σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα χρησιμοποιούνται τα ονόματα των γραμμάτων και όχι οι ήχοι τους (Adams, 1990).
- ✚ **Φωνητική φάση** (6 ετών): Οι εμπειρίες και οι πειραματισμοί του γραπτού λόγου συνεχίζονται και βοηθούν το μαθητή να περάσει στο φωνητικό στάδιο, στο οποίο δείχνει τη σχέση ήχου και συμβόλου. Όταν γράφει κάνει αναπαράσταση όλων των ήχων μιας λέξης με τη σωστή σειρά. Η επιλογή των γραμμάτων γίνεται με βάση τον ήχο (Moats, 1995)
- ✚ **Παραδοσιακή φάση** (7-8 ετών): Ο μαθητής χρησιμοποιεί συμβατικές επιλογές, και αρχίζει να χρησιμοποιεί ένα φωνήεν σε κάθε συλλαβή. Πολλές λέξεις είναι ορθογραφικά σωστές, αλλά λέξεις με ασυνήθιστη ορθογραφία, εξακολουθούν να γράφονται λάθος.
- ✚ **Σωστή ορθογραφία** : Ο μαθητής γνωρίζει και εφαρμόζει τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας. Χρησιμοποιεί στρατηγικές για να γράψει μια λέξη με το συμβατικά αποδεκτό τρόπο.

Σαν γενικό συμπέρασμα καταλήγουμε στο γεγονός ότι όλες οι γλώσσες δεν είναι ιδανικές για όλες τις μεθόδους διδασκαλίας. Οι συλλαβές σε γλώσσες όπως τα αγγλικά και τα γερμανικά είναι ιδιαίτερα δύσκολο από τα παιδιά να βρουν τα όρια κάθε λέξης. Έτσι βλέπεις τα γραπτά των παιδιών να μην χωρίζουν τα γράμματα σε λέξεις , να απουσιάζουν τα φωνήεντα αλλά και πολλά ορθογραφικά λάθη. Γι αυτό το λόγο έγιναν ανάλογες μελέτες να

για διερευνήσουν τη σχέση της ανάγνωσης και της συλλαβικής –φωνημικής αποκωδικοποίησης .

Ένας από τους πρωτοπόρους στην έρευνα για τα γλωσσικά λάθη που επινοούν τα παιδιά προσπαθώντας να βρουν τη σωστή απόδοση στη γλώσσα τους είναι ο Charles Read (1971, 1986). Ο Read υποστηρίζει ότι τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών δεν είναι τυχαία, αλλά πρέπει να μελετηθούν συστηματικά προκειμένου να οργανώσουμε τη διδασκαλία μας και να βοηθήσουμε τα παιδιά να γράφουν σύμφωνα με τους κανόνες της γλώσσας που διδάσκονται. Οι έρευνές του, που εφαρμόστηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, έδειξαν ότι η επινοημένη ορθογραφία λέξεων από τα παιδιά απαιτεί την προσοχή μας για να βρούμε τις σχέσεις ανάμεσα στα φαινόμενα που κρίνουν την αναλογία φωνήματος – μορφήματος. Μετά τον Read ακολούθησαν αξιόλογοι ερευνητές προς αυτή την κατεύθυνση ανίχνευσης των ορθογραφικών παιδικών κανόνων στα λάθη τους (Bissex 1980, Chomsky 1979, Henderson 1980, Treiman 1993 κ. ά.) (Παπαδοπούλου- Μανταδάκη, 2003)

Σε έρευνες του Henderson (1992), που εφάρμοσε το μοντέλο της δικής του έρευνας, διαπίστωσε μια σύμπτωση των τεχνικών που επέλεξαν οι ερευνητές και που προτιμώνται μέχρι σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, για την ανίχνευση της ορθογραφικής ικανότητας των παιδιών οι μελετητές ακολουθούν το μοντέλο με τις τρεις βασικές αρχές: *αλφαβητική* ανίχνευση, η οποία απαιτεί από τα παιδιά καλή γνώση των φωνολογικών συμβόλων. Το δεύτερο είναι η ανίχνευση *γραφικού προτύπου*, που προϋποθέτει οργάνωση των συμβόλων σε συλλαβές και το τρίτο είναι η *σημασιολογική* ανίχνευση της ορθογραφικής δεξιότητας που απαιτεί γνώση της σχέσης ετυμολογίας και μορφολογικής οργάνωσης σε ορθογραφικά πρότυπα με ανάλυση σε ρίζα και παράγωγα των λέξεων.

Τέλος, άλλες έρευνες έγιναν για παιδιά που πηγαίνουν σε νηπιαγωγείο στη Νορβηγία, Γερμανία, Πορτογαλία, Ισπανία, Βραζιλία και Κίνα.

2.9 Περιβαλλοντικοί Παράγοντες

Η μελέτη της παιδαγωγικής διαδικασίας που καταλήγει στην ορθογραφική μάθηση, ενδιαφέρει από θεωρητικής πλευράς τόσο τους υποστηρικτές της θέσης ότι η ορθογραφία ρυθμίζεται κυρίως βιολογικά –μηχανικά, όσο και τους υποστηρικτές της αντίθετης θέσης ότι η ορθογραφική μάθηση δεν διαφέρει κατ' αρχήν από άλλες μορφές μάθησης και γι' αυτό η

γνωστική της διάσταση είναι η κυρίαρχη. Όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες, για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, η εμπειρική έρευνα στην περιοχή της σχολικής ορθογραφίας είχε συνδεθεί με τις ορθογραφικές δυσκολίες μιας συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών, που ενώ εμφανίζονταν με κανονικές επιδόσεις στους υπόλοιπους τομείς σχολικής μάθησης, υστερούσαν απροσδόκητα στον τομέα της ανάγνωσης και κυρίως της γραφής. Οι εμπειρικές έρευνες που στηρίζονται στην υπόθεση της φωνημικής ενημερότητας δείχνουν ότι ομάδες παιδιών που διαφοροποιούνται ως προς τη μεταβλητή «φωνημική ενημερότητα» αλλά είναι σχετικά ομοιογενείς αναφορικά με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές (π.χ. ηλικία, κοινωνική προέλευση, νοημοσύνη), παρουσιάζουν διαφορετικές συμπεριφορές στην ορθογραφία λέξεων.

Ο ρόλος της οικογένειας, με την περιγραφική και όχι με την κανονιστική του σημασία, στη μεταβίβαση ειδικά αυτού του τύπου γνώσης, πρέπει να είναι αμελητέος στην προσχολική περίοδο, στο βαθμό που η μορφηματική δομή των λέξεων δεν αποτελεί αντικείμενο επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια. Με τη μεταφορά τα τελευταία χρόνια των εστιών μάθησης σε εξωσχολικά περιβάλλοντα (φροντιστήρια, οικοδιδασκαλία, προετοιμασία του μαθητή από τους ίδιους τους γονείς) είναι πολύ πιθανόν αργότερα να μεταβιβάζεται στην οικογένεια κάποιο είδος γνώσης γύρω από τη μορφηματική δομή λέξεων.

Η διαφοροποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών αναμένεται να συναρτάται με την ορθογραφική τους ικανότητα από κάποιο σημείο της σχολικής τους τροχιάς και μετά, αν δεχτούμε ότι η γνώση γύρω από τη μορφηματική δομή των λέξεων είναι διατυπωμένη σε μια μεταγλώσσα (γραμματική) και ότι η επιτυχής μεταβίβαση αυτής της γνώσης προϋποθέτει τον επαρκή χειρισμό της γραμματικής ορολογίας. (Γκότοβος, 1992)

Η αναγνώριση των λέξεων αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία στην αναγνωστική δεξιότητα των παιδιών κατά την διδασκαλία και μάθηση. Έρευνες σε διεθνές επίπεδο διακρίνουν δύο είδη διδασκαλιών που λαμβάνουν χώρα στην απόκτηση αυτής της δεξιότητας. Η πρώτη είναι η διδασκαλία της φωνολογίας της λέξης, αναγνώρισης, και περιλαμβάνει την κατανόηση από την πλευρά του παιδιού ότι τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων ήχων μιας λέξης αντιστοιχούν σε συγκεκριμένη σημασίας της. Η δεύτερη διαδικασία ανάγεται στο πως η ορθογραφία μιας λέξης συγκεκριμενοποιεί τη γνώση για τη γραπτή παράσταση των χαρακτήρων που διαμορφώνουν τη λέξη αυτή. Ολοκληρώνεται δηλαδή η αναγνώριση μιας λέξης σε ακουστικό επίπεδο, ως άκουσμα και σε οπτικό επίπεδο μελέτης ως οπτική παράσταση (Παπαδοπούλου- Μανταδάκη, 2003)

Σύμφωνα τώρα με μία άλλη άποψη, προκύπτει ότι οι διαφορές στις ικανότητες φωνολογικής και ορθογραφικής κατάστασης των λέξεων αποδίδονται στο χρόνο που ξοδεύουν τα παιδιά εκτός σχολείου για *ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων* κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Αυτή η θεωρία υπαινίσσεται τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο πόσο διαβάζουν γενικά τα παιδιά και σε ποιο βαθμό έχουν κατακτήσει μέσα από τη συνεχή οπτική επαφή με τις λέξεις ένα προσωπικό λεξιλόγιο ορθογραφικής ικανότητας. Εδώ το επίπεδο φωνολογίας περνά σε δεύτερη μοίρα και η αναγνωστική λειτουργία προτείνεται ως κατάλληλη μέθοδο για την άσκηση του παιδιού στην ορθογραφία και για τη διερεύνηση του λεξιλογίου του. (Παπαδοπούλου – Μανταδάκη, 2003)

Τέλος, ενδιαφέρουσα ήταν η έρευνα που συμπεριλάμβανε στοιχεία για το ρόλο της τηλεόρασης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας γενικότερα, εκτός από την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Ο παράγοντας τηλεόραση αποτελεί ένα ανεξάρτητο πεδίο έρευνας για τα ελληνικά δεδομένα, γεγονός που οδηγεί στο να συμπεριλάβουν αυτό τον παράγοντα σε έρευνα. Πάρα πολλές εκπομπές στην ελληνική τηλεόραση έχουν υπότιτλους και έτσι ενισχύεται το γεγονός ότι τα παιδιά προσλαμβάνουν οπτική εικόνα και βομβαρδίζονται με οπτικές λέξεις, οι οποίες γράφονται πάρα πολύ συχνά λανθασμένα από πλευράς ορθογραφίας στην τηλεόραση. Το φαινόμενο αυτό αποκτά επικίνδυνη έκταση με την εξάπλωση των ιδιωτικών καναλιών και τη συνεχή προβολή γραπτών μηνυμάτων από τη μικρή οθόνη, όπως για παράδειγμα στις διαφημίσεις. (Παπαδοπούλου – Μανταδάκη, 2003)

2.10 Τεστ Αξιολόγησης Ορθογραφίας

Όσο καλό και να είναι το περιεχόμενο του κειμένου του μαθητή, εάν δεν είναι ορθογραφημένο θα δημιουργήσει σοβαρό πρόβλημα επικοινωνίας. Όταν το κείμενο είναι ανορθόγραφο, ο μαθητής –συγγραφέας δεν μπορεί να πετύχει το σκοπό του και ο αναγνώστης δυσκολεύεται να το κατανοήσει. (Σπαντιδάκης, 2004). Οι δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής αφορούν στην ευχέρεια και ακριβή αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων μιας ομιλούμενης γλώσσας. (Στασινός, 1993)

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας του παιδιού για να είναι ολοκληρωμένη πρέπει να περιλαμβάνει, ανάμεσα σε άλλα, τη χορήγηση ενός τεστ ορθογραφημένης γραφής. Και αυτό για δύο τουλάχιστον λόγους: α) Προσδιορίζει την ηλικία στην οποία κυμαίνεται η

ορθογραφημένη γραφή του παιδιού, η οποία είναι συγκρίσιμη με την αναγνωστική του ηλικία. β) Αναγνωρίζει ιδιαίτερους τύπους ορθογραφικών λαθών. Στην περίπτωση μιας ομαλής πορείας στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, η ηλικία της ορθογραφημένης γραφής πρέπει να συμβαδίζει με την αναγνωστική του ηλικία. (Στασινός, 1993)

Η χρήση των τεστ ορθογραφημένης γραφής επιτρέπει στον εξεταστή να ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να οργανώνει την κιναισθητική του συμπεριφορά στη γραπτή της έκφραση προσδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των λεπτών κινήσεων των χεριών. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται ο έλεγχος της προόδου του παιδιού στον οπτικο –κινητικό τομέα. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων της ορθογραφημένης γραφής του παιδιού μπορεί να γίνει με τη χορήγηση μιας σειράς από άτυπα αλλά και σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης. Τα τεστ αυτά διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο ελέγχουν την ορθογραφική συμπεριφορά του παιδιού. Έτσι μερικά από αυτά προβλέπουν τη χορήγηση στο παιδί λέξεων που συναποτελούν μέρος του οπτικού του λεξιλογίου. Άλλα περιλαμβάνουν για τον ίδιο σκοπό ένα ευρύτερο πλέγμα λέξεων που υπερβαίνουν το οπτικό λεξιλογικό ρεπερτόριο του παιδιού. (Στασινός, 1993)

Τα *άτυπα τεστ αξιολόγησης* ορθογραφημένης γραφής περιλαμβάνουν τεχνικές όπως οι δοκιμασίες γραφής καθ' υπαγόρευση, η ανάλυση των ορθογραφικών λαθών και οι αισθητηριακές δοκιμασίες. Στην ορθογραφία του κειμένου μπορούν να ελεγχθούν οι ακόλουθοι τύποι λαθών: α) ορθογραφικά, β) στίξης, γ) σύνταξης δ) ακριβολογίας, ε) καταληκτικά και στ) θεματικά. Από εκεί προκύπτει ο *δείκτης ορθότητας* του κειμένου, ο οποίος περιλαμβάνει το συνολικό αριθμό των λαθών (γραμματικών, στίξης, σύνταξης, ορθογραφίας). Για να υπολογιστεί ο δείκτης ορθότητας του κειμένου του μαθητή, ο εκπαιδευτικός μετρά το συνολικό αριθμό των λαθών του και τον αφαιρεί από το συνολικό αριθμό των λέξεων. Τη διαφορά που προκύπτει τη διαιρεί με το συνολικό αριθμό των λέξεων, το δε αποτέλεσμα το πολλαπλασιάζει επί 100 για να μπορέσει να συγκρίνει διαφορετικά δείγματα του ίδιου μαθητών ή διαφορετικών μαθητών. Για να ελέγξει τη στίξη, στη σύνταξη και την ακριβολογία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαιρέσει το σύνολο των προτάσεων με το σύνολο των λαθών στίξης, σύνταξης και ακριβολογίας. (Σπαντιδάκης, 2004)

Ορισμένα από τα σταθμισμένα τεστ αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής είναι τα παρακάτω:

α) *Graded Word Spelling Test*. Ένα τεστ διάγνωσης τυχόν ελλειμμάτων της ορθογραφημένης γραφής παιδιού που χρησιμοποιείται ευρέως είναι το επονομαζόμενο *Graded Word Spelling Test* (Vernon 1983). Πρόκειται για ένα πολύ σύντομο στη χορήγησή του τεστ. Η χορήγηση του ωστόσο έχει μια ιδιαιτερότητα. Ο εξεταστής θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του όσο γίνεται περισσότερες πληροφορίες για την ορθογραφική συμπεριφορά του παιδιού γιατί μια τέτοια πληροφόρηση θα τον βοηθήσει να αναλύσει και να επισημάνει τα ιδιαίτερα ελλείμματα του παιδιού στην ορθογραφημένη του γραφή. (Στασινός, 1993)

β) *Wide Range Achievement Test 3 (WART 3)* (Wilkinson 1993). Το επονομαζόμενο χρησιμοποιείται στην περίπτωση της ορθογραφημένης γραφής όλο και πιο ευρέως. Οι νόρμες του καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ηλικιών του ατόμου εκτεινόμενο από 5 -75 χρόνων. Αναφέρεται ότι η επίδοση του παιδιού σε ένα παρόμοιο τεστ είναι υψηλότερη όταν αυτό χορηγείται από το δάσκαλό του σε γνώριμο περιβάλλον. Αυτό πιθανόν να οφείλεται ως ένα σημείο στην ειδική επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με μαρτυρία, τα παιδιά έχουν μειωμένες επιδόσεις στη χορήγηση ενός παρόμοιου τεστ όταν αυτή λαμβάνει χώρα σε ένα μη φιλικό περιβάλλον ή και όταν ακόμη τα άτομα αυτά βιώνουν καταστάσεις έντασης και άγχους για το χαμηλό επίπεδο της ορθογραφικής τους συμπεριφοράς. (Στασινός, 1993)

3 Αντιμετώπιση Ορθογραφημένης Γραφής

3.1 Η κατάλληλη ηλικία για την εκμάθηση της ορθογραφίας.

Οι μαθητές δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στη δημιουργία κειμένου και στο να αφομοιώσουν τα ορθογραφικά στοιχεία που τους ζητήθηκαν. Έτσι στο 4^ο σχολικό έτος είναι το έτος εκείνο που ο μαθητής αρχίζει να συστηματοποιεί έννοιες, εικόνες και διάφορα στοιχεία, προσπαθεί να συνδυάσει το ένα με το άλλο και να αιτιολογήσει λογικά συνέπειες μιας δράσεως, να ενεργήσει πάνω σε άξονες σκέψεων ή κανόνες, να εκφραστεί περιληπτικά ή και αντίστροφα να αναλύσει ότι έχει περιεκτικά, συνοπτικά εκφραστεί. Όταν αναφερόμαστε στο τμήμα τάξεως είναι φανερό ότι εκτιμάμε τις αποκλείσεις και διασπορές που υπάρχουν σε σχέση με εκείνο που ονομάζουμε μέσης απόδοσης άτομο.

Συστηματική ορθογραφία εννοούμε την δομημένη με οικογένειες λέξεων, ετυμολογικά τη ρίζα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και τα καταληκτικά λάθη όσα απαιτούν μια μορφή γενίκευσης δεν προϋποθέτουν νοητικές διεργασίες ανώτερης μορφής, ικανή για συστηματοποίηση. Όμως υπάρχει η δυνατότητα να αρχίσουν τα παιδιά πολύ νωρίς. Η Δ' τάξη λοιπόν είναι η χρονική ηλικία, η ώρα για συστηματική ορθογραφία.

Για τα καταληκτικά λάθη απαραίτητη προϋπόθεση είναι το γεγονός να μπορεί να διαβάσει και να γράφει. Αν δε το κατόρθωσε ακόμα θα τον περιμένουμε. Δε βιαζόμαστε να αρχίσουμε, προχωράμε με το βηματισμό του μαθητή. Έτσι για τα καταληκτικά λάθη κινούμενοι πρακτικά και στην τάξη το αργότερο που μπορεί να ξεκινήσουμε συστηματικά είναι αρχή του Β' εξαμήνου της Β' τάξεως, γιατί η ολοκλήρωση της εκμάθησης της γραφής και ανάγνωσης τοποθετείται γύρω στο τέλος του πρώτου εξαμήνου της Β' τάξεως. Κάθε τι που συμβαίνει στο πρώτο σχολικό έτος χαρακτηρίζεται σαν ορθογραφική εξοικείωση. (Πολίτης, 1988)

3.1.1 Η εργασία των μαθητών

Για να μάθει ένας μαθητής ορθογραφία πρέπει να πλάσει και να γράψει ένα κείμενο, μια ιστορία πραγματική ή φανταστική, ένα παραμύθι, ένα συμβάν και να προσπαθήσει στο κείμενο να χρησιμοποιήσει όσο πιο πολλές λέξεις μπορεί από την ομάδα που του έχει δοθεί. (Πρώτη ενέργεια των παιδιών).

Ας πάρουμε για παράδειγμα την ομάδα των λέξεων : οικία, κατοικία, αποικία, ενοίκιο κ.λπ. Την ομάδα των λέξεων την αναφέρει ο δάσκαλος στον πίνακα και μεταφέρουν τα παιδιά στο τετράδιό τους. Ζητάμε μετά από τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα κείμενο και να χρησιμοποιήσει τις λέξεις της ομάδας. Ύστερα με ένα μολύβι διαφορετικού χρώματος από το μολύβι που έγραψαν το κείμενο, ζητάμε να υπογραμμίσουν τη συλλαβή εκείνη που ξέρουν ότι έτσι γράφεται στις λέξεις της ομάδας που χρησιμοποίησαν. Εδώ δηλαδή το «ου». (Δεύτερη ενέργεια των παιδιών).

Στις δύο αυτές βασικές δραστηριότητες στηρίζεται η εκμάθηση της ορθογραφίας. Η δεύτερη ενέργεια είναι εξίσου σημαντική με την πρώτη και αποτελεί την πιστοποίηση, την περιγραφή, τη βεβαίωση από τον ίδιο το μαθητή ότι γνωρίζει αυτό που έμαθε. Ο μαθητής δεν ελέγχεται παρά μόνο για τη συγκεκριμένη ομάδα που διδάχτηκε, επειδή θέλουμε να αποκτήσει την αυτοπεποίθηση, ότι μπορεί να μάθει ορθογραφία.

Τα παιδιά ύστερα από μερικές μέρες γράφουν τα προσωπικά τους βιώματα και γεγονότα. Μαθαίνουν έμμεσα τι τα απασχολεί, τι τα ενοχλεί, τι τα ενδιαφέρει ιδιαίτερα και τι τα ευχαριστεί. Βασικό στοιχείο για τη δημιουργία του κειμένου είναι η ελευθερία, η αυτενέργεια και η νοητική δράση των μαθητών. Οι λέξεις απαιτούν νοητική προσαρμογή σε μια κατεύθυνση, και χρησιμεύουν σαν εικόνες για τις οποίες καλείται να μιλήσει. Έτσι πλέκει στοιχεία που μας ενδιαφέρουν ορθογραφικά. Κάθε παιδί έχει την δυνατότητα, την ευκαιρία σύμφωνα με το υπάρχον ήδη εννοιολογικό του περιεχόμενο, που είναι διάφορο για το καθένα σύμφωνα με τη δική του οικοδομημένη δυναμική (Piaget), πνευματική του δομή, την χροιά, την προσωπική του υπόσταση.

Πριν ακόμα τα παιδιά δημιουργήσουν το κείμενο κατά το γνωστό τρόπο, ζητάμε να προβούν σε δύο δραστηριότητες, που θεωρούνται ουσιαστικές, απαραίτητες και βιαστικές. Η μία είναι ότι τα παιδιά πρέπει να βρουν και στη συνέχεια να ανακοινώσουν δικές τους παρόμοιες λέξεις, λέξεις του ίδιου είδους ή συγγενείς, όταν και όπου είναι δυνατό. Έτσι θα πρέπει να ανακαλύψει ομοιότητες και διαφορές, να αποκτήσει το νέο με το παλιό ομοιογένεια και αν το προσφερόμενο είναι η υποδοχή, το υπάρχον να γίνει η βίδα με τις

ανάλογες στροφές για να συνταιριαστεί και να αποφευχθεί η απόρριψη να τοποθετηθεί δηλαδή έτσι ώστε να δεχθεί το νέο. Η δεύτερη δραστηριότητα είναι να ανεύρει μέσα στο κείμενο παρόμοιες λέξεις. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση ισχύει ότι πρέπει να καταστεί σαφές ότι η ορθογραφία δεν μπορεί να κινείται έξω από τα κείμενα. Είναι γνωστό ότι άλλο πράγμα είναι η λέξη, άλλο η πρόταση και φυσικά άλλο ο γραπτός λόγος, η ροή του. Το παιδί πρέπει να μάθει να σκέπτεται, εκφράζει αυτή του τη σκέψη γραπτά και ορθογραφημένα στη ροή του λόγου. Πρέπει αν ανακαλύπτει μέσα στο κείμενα τα ορθογραφικά στοιχεία. (Πολίτης, 1988)

3.1.2 Μοντέλο εκμάθησης Ορθής Γραφής

Κατά την περίοδο εκμάθησης της γραφής, πρωτεύοντα ρόλο παίζει ο ακουστικο-άρθρωτικός κώδικας. Αργότερα φαίνεται να είναι σημαντική η συμβολή –συμμετοχή του στην ορθή γραφή των λέξεων, πράγμα που αποδείχτηκε από το γεγονός ότι διαταραχές στην ανάγνωση των φωνημάτων ή δυσκολίες στην άρθρωση οδηγούν σε δυσκολίες στην ορθογραφία (Becker 1972, Breuer και Weuffen 1977).

Το μοντέλο της Scheerer- Neumann αποτελεί σύνθεση προηγούμενων επιμέρους απόψεων, που υποστηρίχτηκαν και τεκμηριώθηκαν πειραματικά τόσο από την ίδια όσο και από άλλους. Πρόκειται για ένα εξελικτικό μοντέλο, που θεωρεί την εκμάθηση της (ορθής) γραφής ως μακρόχρονη διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από τρεις βασικές σταδιακές μεταβολές:

- Συνεχής αύξηση του αριθμού των λέξεων που γράφονται σωστά
- Μεταβολές στην ποιότητα των σφαλμάτων
- Αύξηση της ταχύτητας στη γραφή

Έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε τις δυσκολίες στην ορθογραφία ως εξελικτική δυσχέρεια και αν δεχτούμε ότι στις περιπτώσεις παιδιών με δυσκολία στην εκμάθηση της ορθογραφίας (δυσορθογραφία), δεν χρειάζεται να αναζητήσουμε ιδιαίτερα προβλήματα και διαταραχές, αλλά να προσπαθήσουμε να διαπιστώσουμε ποιες από τις απαραίτητες λειτουργίες – προϋποθέσεις δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμα σε επαρκή βαθμό. (Ζάχος, 1992)

3.1.3 Οι απαιτήσεις της ορθογραφίας

Η ορθογραφία είναι ελληνικός όρος σύνθετος από δύο ρίζες ,η μία γραφή ,η άλλη ορθή. Ορθογραφία σημαίνει λοιπόν ορθή γραφή.

Είναι αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας μάθησης που πραγματοποιείται σε ένα ορισμένο χώρο το σχολείο και δεν είναι αυθόρμητη. Απαιτεί εκτός από την ωριμότητα του νευρικού συστήματος ,τη μάθηση ενός συνόλου αρχών και κανόνων ,ενός κώδικα, και την αφομοίωση αυτών. Επίσης έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, το σχολείο και η οικογένεια απαιτούν από το παιδί το σεβασμό κανόνων.

Στο οικογενειακό περιβάλλον η γενική και η σταδιακή μάθηση του συνόλου των κανόνων προσδιορίζει τις διαθέσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού. Στο σχολείο μερικά παιδιά αντιλαμβάνονται τη συστηματική μάθηση πολύ καταναγκαστική ακριβώς επειδή είναι συστηματική ,επειδή εγκλείει το σεβασμό ενός συνόλου νόμων, κανόνων ενός κώδικα τους οποίους το παιδί οφείλει να αποδεχτεί. Η ορθογραφία απαιτεί να γνωρίζουμε τη χρήση και τη συμφωνία των γραμμάτων, ώστε να γίνεται αναγνώριση της λέξης από όλους. Προϋποθέτει λοιπόν την γνώση των κανόνων ώστε να μπορούμε να συλλάβουμε τη δομή της φράσης και να εκτιμήσουμε τη θέση και τη λειτουργία της λέξης .

Θεματικοί ή λεκτικοί (αμετάβλητοι) κανόνες (π.χ. τα εις –ωνω ρήματα και οι παράγωγες λέξεις γράφονται με –ω : εμπεδώνω ,εμπέδωση) και καταληκτικοί ή γραμματικοί κανόνες π.χ. το –ο της κατάληξης των ρημάτων γράφεται με –ω :παίζω, λύνω). Η D.Bartout(Ανάγνωση και Ορθογραφία)διακρίνει τις εξής κατηγορίες λαθών και εξηγεί τους μηχανισμούς που υπεισέρχονται:

🌿 Τα **φωνητικά λάθη**: Επηρεάζουν τις ανταποκρίσεις(τις σχέσεις) μεταξύ φωνητικού κώδικα και γραφικού(γραφής): η φωνητική μορφή (ή η γραφική)όπως τη διαβάζουμε (ή τη γράφουμε)δεν αναπαράγει την ακριβή γραφική μορφή (ή τη φωνητική)της γραπτής λέξης (ή της υπαγορευμένης). Διακρίνονται σε *στοιχειώδη φωνητικά λάθη* και σε *δευτερεύοντα*.

I. Τα ***στοιχειώδη φωνητικά λάθη*** παρατηρούνται μόνο στο γραπτό λόγο και δεν εμφανίζονται στον προφορικό λόγο του ατόμου. Παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. *Αντικατάσταση γραμμάτων* π.χ. γαντάκι (αντί χαντάκι), βοβήθηκε (αντί φοβήθηκε). Οι μηχανισμοί είναι: η μη αναγνώριση των γραμμάτων, η άγνοια της βασικής φωνητικής τους αξίας, η σύγχυση στην αντιστοιχία του φωνητικού και του γραφικού κώδικα..
2. *Αντικατάσταση, πρόσθεση ή αφαίρεση γράμματος*, του οποίου η φωνητική αξία εξαρτάται από το κείμενο (η θέση μέσα στη λέξη, η γειτονική γραφή) π.χ. κορφή (αντί κορυφή).

Και εδώ ο μηχανισμός που υπεισέρχεται είναι η ανεπαρκής γνώση του γραφο-φωνητικού κώδικα.

3. *Ανατροπή φωνηέντων*: π.χ. κορίστι (αντί κορίτσι)

Ο μηχανισμός εδώ είναι η κακή αναπαραγωγή της χωροχρονικής διαδοχής των γλωσσολογικών ενοτήτων.

II. Τα **δευτερεύοντα φωνητικά λάθη** είναι τα λάθη που συναντάμε και στον προφορικό λόγο (στην ανάγνωση), φέρεται δε σαν αιτία η κακή μάθηση της φωνητικής (προφοράς) του γράμματος (διαταραχές προφορικού ή λόγου).

Παρουσιάζονται ως εξής:

1. *Αντικατάσταση γράμματος από άλλο* που ανήκει στην ίδια φωνητική σειρά. Π.χ. στα λαρυγγικά κ, γ, χ, γκ: χοριτσάκι (αντί κοριτσάκι).

Ο μηχανισμός που υπεισέρχεται είναι η δυσκολία στη σταθερή σύνδεση γράμματος και φωνήεντος.

2. *Αλλαγή, πρόσθεση ή κατάργηση γράμματος* (ή φωνήεντος για τον προφορικό λόγο) π.χ. κροκάδι (αντί κορκάδι).

Ο μηχανισμός βρίσκεται σε μια διαταραχή, στην κωδικοποίηση μια σειράς γραμμάτων λανθασμένης φωνητικής μαθήσεως.

Συμπερασματικά ο ψυχολογικός παράγοντας που προσδιορίζει τα φωνητικά λάθη φαίνεται να βρίσκεται στη δυσκολία αναγνώρισης και αφομοίωσης ορισμένων γραμμάτων εξαιτίας της σύγχυσης ή αντιστοιχίας μεταξύ φωνητικού και γραφικού κώδικα. Αυτό οφείλεται ή στην ανεπαρκή μάθηση της βασικής δομής της ανάγνωσης ή σε κάποια διαταραχή οπτικής μνήμης, ή ακουστική διάκριση, ή άλλη που θα μπορούσε να επέμβει, ή στη δυσκολία να δέσει αυτόματα τις σχέσεις μεταξύ στοιχείων φωνητικού και γραφικού κώδικα.

🌍 Τα **θεματικά λάθη** δεν εμφανίζονται στην ανάγνωση και αφορούν αποκλειστικά την κωδικοποίηση της ορθογραφίας. Παρουσιάζονται με δύο τρόπους : σαν *καθαρά θεματικά* και σαν *συσχετικά ή συντακτικά*.

I. Τα **καθαρά θεματικά λάθη**. Η γραπτή λέξη είναι ομόηχη (ίδια φωνητική δομή) αλλά δεν γράφεται όπως την ακούμε ,συχνά δεν αντιστοιχεί σε καμιά γραπτή λέξη της γλώσσας. Έτσι έχουμε :

1. *Αντικατάσταση* διαφόρων γραφικών παραστάσεων που έχουν τον ίδιο ήχο (ίδια φωνητική)π.χ. ευψυχία →εφψηχία→ευψηχία.

Ο μηχανισμός εδώ σχετίζεται με την άγνοια ή σύγχυση ύπαρξης διαφόρων γραφικών παραστάσεων ενός φωνήεντος, ενός γράμματος π.χ. –ε και –αι (ευαισθησία→αιβεσθησία).

2. *Πρόσθεση (ή κατάργηση) γραμμάτων, λάθη αποκοπής γραμμάτων ή σημείων* στίξης,χωρίς να τροποποιούν τη φωνητική κωδικοποίηση των λέξεων,π.χ.αλλαγή→αλαγή(κατάργηση γραμμάτων ή σημείων στίξεως).

Στα καθαρά θεματικά λάθη κατατάσσονται επίσης τα λάθη που αφορούν τα *κεφαλαία γράμματα* τα οποία δεν έχουν φωνητική επίπτωση καθώς και τα λάθη των *σημείων στίξεως* (και τα δύο μαζί ονομάζονται και *παραορθογραφικά λάθη*) όπου εδώ δεν έχει σημασία ο φωνητικός κώδικας αλλά η λειτουργία που επιτελούν :έκφραση θαυμασμού (!) ή ερωτηματικού(;)*κλπ.*

II. Τα **συσχετικά θεματικά λάθη** θίγουν τη μορφολογική έκφραση των υπάρχοντων σχέσεων μεταξύ λέξεων μιας ενότητας(φράσεων κειμένου),εξαιτίας της συντακτικής τους εξάρτησης ή της έννοιας του κειμένου (πρόκειται για ομώνυμες συγχύσεις): η ψευδής δομή (π.χ. λέξεως) αν και μπορεί να υφίσταται στη γλώσσα δεν αντιστοιχεί στο νόημα του κειμένου, δίνει έτσι λανθασμένη έννοια.(π.χ. χείρα→χήρα το νόημα της λέξης διαστρεβλώνεται)

Εδώ συμπεριλαμβάνονται και τα *λάθη τονισμού* όπως και τα *λάθη διαίρεσης λέξεων*.

🌍 Τα **γραμματικά ή καταληκτικά λάθη** επηρεάζουν τα σημεία του γένους, του αριθμού και καταλήξεις των ρηματικών κλίσεων(πρόσωπα, χρόνος, εγκλίσεις) με τις μορφές:

1. *Παράλειψη ή πρόσθεση καταχρηστική των σημείων του αριθμού:* η άνθρωποι αντί οι άνθρωποι
2. *Αντικατάσταση σημείων γένους ή αριθμού ή προσώπου :*
συγκίνησει αντί συγκίνηση
οι αριθμή αντί οι αριθμοί
ακούσται κύριοι αντί ακούστε..

Ο μηχανισμός εδώ που παρεμβαίνει είναι ο μη σεβασμός των μορφολογικών κανόνων που μεταφράζουν συμβατικά τις σχέσεις μεταξύ των μερών του λόγου.

Η μάθηση της ορθογραφίας είναι αναμφίβολα ένα κοινωνικό γεγονός, αρχικά γιατί έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα ,μαθαίνεται στο χώρο του σχολείου και έπειτα είναι απαίτηση της κοινωνίας, μέσο επικοινωνίας μεταξύ ατόμων.(Δήμου, 1982)

3.1.4 Αίτια και παθογένεση

Γύρω από το θέμα τη ορθογραφίας και της δυσχέρειας της υπάρχουν ορισμένες αδιαμφισβήτητες διαπιστώσεις. Τυχαίνει να συναντάμε ανθρώπους εντυπωσιακά ορθογράφους και άλλους της ίδιας εκπαίδευσης εντυπωσιακά ανορθόγραφους. Ότι οι κακοί αναγνώστες είναι συνήθως και ανορθόγραφοι χωρίς να ισχύει πάντα και το αντίστροφο. Ότι η ορθογραφική ικανότητα δεν συνδέεται οπωσδήποτε με την νοημοσύνη και πολύ περισσότερο με τη δημιουργικότητα, έτσι είναι μάλλον συνηθισμένες οι περιπτώσεις ατόμων με μέτρια νοημοσύνη που δεν κάνουν ορθογραφικά λάθη, ενώ από το άλλο μέρος αναφέρονται ονόματα κορυφαίων συγγραφέων (όπως ο Χεμινγκουέι ή όπως ο Σολομών)και άλλων δημιουργών που δεν τα πηγαίνουν καλά με την ορθογραφία.

Για την αιτιολογία των ορθογραφικών λαθών οι πιο προωθημένες αναζητήσεις γίνονται σε ψυχονευρικό επίπεδο, όπου τοποθετείται η πιθανότητα ύπαρξης ενός μηχανισμού διάστασης οπτικής απεικόνισης της γραπτής γλώσσας στον αριστερό λοβό του εγκεφάλου ενώ στο δεξιό λοβό έχουν την έδρα τους οι πιο δημιουργικές τρισδιάστατες διεργασίες. Οι διαφορές στην ορθογραφική ικανότητα συνεπάγονται από διαφορετική γενετική διαμόρφωση του εγκεφάλου από άτομο σε άτομο. Τυχόν επίσης δυσλειτουργίες στο μηχανισμό οπτικής μνήμης του αριστερού λοβού ή σε επίπεδο συντονισμού των δύο ημισφαιρίων ευθύνονται ίσως για κάποια συμπτώματα που συνυποδηλώνονται με το

ελάχιστο όρο δυσλεξία –μεταξύ αυτών και ορισμένης τουλάχιστο μορφής ορθογραφικά ολισθήματα .(Βουγιούκας, 1994)

Διαφορετική άποψη έχουν οι Lennox & Siegel γιατί υποστηρίζουν πως αυτό που διαφοροποιεί τους ορθογράφους από τους ανορθογράφους δεν είναι η οπτική μνήμη αλλά η ορθογραφική μνήμη. Οι ορθογράφοι έχουν ανεπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητες οι οποίες τους βοηθούν να προφέρουν τις λέξεις και να μάθουν τα πρότυπα των γραμμάτων μέσα από αυτές. Η καλή γνώση των συντακτικών κανόνων της μορφολογίας και της σημασιολογίας μαζί με τη φωνολογική ενημερότητα και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων βοηθούν τον μαθητή να γράψει ορθογραφημένα.

Οι ανορθογράφοι μαθητές βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου-γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και την γνώση των ορθογραφικών κανόνων. Σε μια επισκόπηση ερευνών για τη σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ορθογραφικής ικανότητας ο Νικολόπουλος (2002) κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας είναι αυτά που αντιμετωπίζουν και ορθογραφικές δυσκολίες
- η ανάπτυξη των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας γίνεται σταδιακά και δεν πρέπει να θεωρείται αυτονόητη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας
- το πρότυπο ανάπτυξης (φάσεις) μοιάζει να είναι κοινό στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα. (Σπαντιδάκης, 2004)

3.1.5 Η Κοινωνική ένταξη ως αρωγός της μάθησης

Θα γίνουν πιο κατανοητές οι δυσκολίες στη μάθηση της ορθογραφίας ,τη δυσορθογραφία, εάν ερμηνεύσουμε αυτές τις δυσκολίες μέσα από τους γενικότερους μηχανισμούς της κοινωνικοποίησης.

Με βάση τον ορισμό της κοινωνικοποίησης υπάρχουν δύο απόψεις: η άποψη των κοινωνιολόγων ή ψυχο-κοινωνιολόγων και η άποψη των ψυχαναλυτών.

Οι κοινωνιολόγοι αντιλαμβάνονται την κοινωνικοποίηση σαν μηχανισμό προσαρμογής του ατόμου στους τομείς που τοποθετείται. Το άτομο μαθαίνει τους κανόνες μια κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας ,έτσι ώστε να γίνει κατάλληλο να ασκήσει τις δραστηριότητες τους, εσωτερικεύοντας αρχές κανόνων κοινωνικών προτύπων. Έχει ως σκοπό να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει την αυτονομία του.

Η ψυχαναλυτική αντίληψη καθορίζει την κοινωνικοποίηση σαν μετατροπή ή εξιδανίκευση των παρορμήσεων σε δημιουργικές δραστηριότητες. Καθορίζεται σαν ικανότητα προσαρμογής ,ικανότητα εκπαίδευσης των ενστίκτων, πραγματοποιούμενη διαμέσου της συμβολικής ενέργειας. Για τους οπαδούς αυτής της θεωρίας η κοινωνικοποίηση και η προσαρμογή του ατόμου σε διάφορους τομείς στην ίδια την καθημερινή ζωή ευνοούν τη μάθηση.

Οι Gauthier και Richer θέλοντας να αποδείξουν τη σύνδεση μεταξύ σχολικής μάθησης και κοινωνικοποίησης χρησιμοποίησαν σαν επιχειρηματολογία τις παρατηρήσεις που πραγματοποίησαν στα παιδιά διαφορετικής ,αντίθετης κοινωνικο-μορφωτικής προέλευσης. Ως σημάδια κοινωνικοποίησης θεωρήθηκαν τα εξής : η μετάβαση από τη φαλλική ζωή ή την προ-οιδιπόδεια στην οιδιπόδεια, η διοργάνωση του Εγώ ,που φαίνεται από την πιθανότητα του παιδιού να εσωτερικεύσει οικογενειακές εικόνες καθημερινές και να διατρέφει διαπροσωπικές σχέσεις συνοδευόμενες από λεκτικές επικοινωνίες.

Έπειτα από την ανάλυση των παρακάτω κριτηρίων της κοινωνικοποίησης : α) της αντιληπτικής ικανότητας β) της αυτονομίας –πρωτοβουλίας (ένα ενδεικτικό είναι η σχέση με τον άλλο) γ)της εμπιστοσύνης στον εαυτό , έδειξε ότι τα παιδιά που προέρχονται από μη ευνοούμενο κοινωνικό-μορφωτικό περιβάλλον έχουν δυσκολίες κοινωνικοποίησης εξαιτίας της φτώχειας των παραστάσεων και των οικογενειακών εικόνων που συνοδεύονται από ελάχιστες και φτωχές σε περιεχόμενο λεκτικές επικοινωνίες. Επίσης ότι το ξεπέραςμα του οιδιπόδειου συμπλέγματος, η διοργάνωση του Εγώ , η δημιουργικότητα, η αντιληπτική ικανότητα , η πρωτοβουλία ,η εμπιστοσύνη στον εαυτό συνθέτουν την κοινωνικοποίηση.

Παρατήρησαν μάλιστα ότι τα κοινωνικότερα παιδιά αφομοιώνουν ευκολότερα τη σχολική μάθηση στις Α και Β τάξεις, αφομοίωση που συνίσταται στο να μετατρέψει, να οργανώσει, να κατασκευάσει καινούρια σχήματα μέσα στο χώρο. Η πρόσθεση νέων γνώσεων στις αποκτηθείσες παλιές είναι η ικανότητα λοιπόν αφηρημένης σκέψης.

Η κοινωνικοποίηση λοιπόν του παιδιού επιτελείται μέσα από συσχετική κατάσταση (οικογένεια, κοινωνικό περιβάλλον)και η μάθηση κατά τη σχολική περίοδο φαίνεται να εξαρτάται από το επίπεδο κοινωνικοποίησης των ενστίκτων, καθορίζοντας τη βάση της προσωπικότητας.

Η ορθογραφία λοιπόν δεν είναι παρά ο σεβασμός των κανόνων ,καταληκτικών και θεματικών. Έτσι η δυσορθογραφία ή η αποτυχία στην ορθογραφία δεν θα ήταν παρά ένα

σύμπτωμα των συσχετικών δυσκολιών τις οποίες ζει το παιδί στην οικογένεια του ή πιο γενικά στο κοινωνικό του περιβάλλον. (Δήμου, 1982)

3.2 Ορισμός Δυσορθογραφίας

Δυσορθογραφία ονομάζεται η «ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή, ενώ η ικανότητα για ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και της νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή (Μαυρομάτη,1995).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την γραφή και την ορθογραφία είναι πολλές φορές τόσο σημαντικές ώστε τα γραπτά του δεν γίνονται κατανοητά από τους άλλους. Οι κυριότερες μορφές αυτών των δυσκολιών είναι τρεις (Στασινός,1999)

- I. Ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής, η οποία αναφέρεται σε λέξεις γραμμένες ανορθόγραφα σε σημείο που δύσκολα αναγνωρίζονται.
- II. Ειδική δυσκολία γραφής η οποία οδηγεί σε μία τόσο ακατάστατη μορφή γραφής ώστε δεν είναι αναγνώσιμη (υπερβολικά πολλά ορθογραφημένα λάθη, ενωμένες λέξεις που δεν βρίσκονται στο ίδιο ύψος, περνώντας πάνω και κάτω από τις γραμμές του τετραδίου, πολλές μουντζούρες κλπ.)
- III. Γλωσσική (εκφραστική) διαταραχή που αφορά τη γραπτή έκφραση του παιδιού. Σε αυτήν την περίπτωση τα λάθη του παιδιού είναι τόσο πολλά ώστε όλο το κείμενο του δεν έχει κατανοητό περιεχόμενο.

Η ειδική δυσκολία ορθογραφημένης γραφής σχετίζεται κυρίως με την ικανότητα του παιδιού να συνδυάζει με ευχέρεια τα γραφήματα και τα φωνήματα. Η δυσκολία αυτή πρέπει να αντιστοιχεί σε μια ηλικία ορθογραφημένης γραφής η οποία στατιστικά βρίσκεται δύο και πλέον τυπικές αποκλίσεις κάτω του μέσου όρου σύμφωνα με τη χρονολογική του ηλικία. (Στασινός,1999)

3.2.1 Γιατί μας προβληματίζει η δυσορθογραφία;

Αρχικά είναι η σπουδαιότητα που αποδίδουν στην ορθογραφία το σχολείο και η κοινωνία. Αυτό αποδεικνύεται από τον χρόνο που αφιερώνουμε στην εκμάθηση της καθώς η ορθή γραφή είναι ένας σημαντικός συντελεστής για να εκτιμήσουμε τις ικανότητες του παιδιού. Το παιδί που ορθογράφει κατέχει συχνά την πρώτη θέση στην τάξη.

Άλλη αιτία είναι οι αντιδράσεις των γονιών μπροστά στην αποτυχία του παιδιού τους ,γιατί οι γονείς έχουν εσωτερικεύσει τις απαιτήσεις του σχολείου. Η επιτυχία στην ορθογραφία είναι για αυτούς ένα τεκμήριο γενικότερης επιτυχίας. Έτσι λοιπόν ζουν διαφορετικά μια *σχολική αποτυχία* που μπορεί να αποφέρει πολλών ειδών αντιδράσεις. Διακρίνουμε τρεις αντιδράσεις: α) φόβος μιας νοητικής καθυστέρησης β)ένδεια γενετικής προέλευσης έναντι της οποίας αισθάνονται αδύναμοι (αισθήματα ενοχής) γ)οι γονείς δεν γνώριζαν να παρατηρούν, την κατάλληλη στιγμή, τις δυσκολίες του παιδιού και δεν μπόρεσαν έτσι να το βοηθήσουν αποτελεσματικά, έτσι αντιμετωπίζουν με καχυποψία τους δασκάλους.

3.2.2 Διάφοροι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας

Πρώτος παράγοντας : το φτωχό μορφωτικό περιβάλλον.

Με την έννοια μορφωτικό περιβάλλον του παιδιού εννοούμε το οικογενειακό του περιβάλλον που με τη δική του μόρφωση επηρεάζει τη σχολική ζωή του παιδιού. Παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι και τέλος ερευνητές αναγνωρίζουν ότι στο οικογενειακό περιβάλλον καλλιεργείται ο πρώτος πυρήνας του προφορικού λόγου και το επίπεδο της απόκτησης του καθορίζει το γραπτό λόγο του παιδιού στην περίοδο της μαθητείας του. Έτσι φαίνεται πως το παιδί ενός μη προνομιούχου σε μόρφωση περιβάλλοντος θα βρει δυσκολίες να αφομοιώσει εύκολα τη γνώση. Η φτώχεια λοιπόν του περιβάλλοντος του παιδιού είναι ένας αρνητικός παράγοντας στη μάθηση κατά τη σχολική περίοδο .

Δεύτερος παράγοντας : η νοητική ανεπάρκεια

Η νοητική ανεπάρκεια μπορεί να εξηγήσει τις δυσκολίες στην ορθογραφία στο εξής :η μάθηση της γραφής απαιτεί ένα τέλειο αυτοματισμό κινήσεων ξεκινώντας από το φθόγγο, επομένως απαιτεί μια πλήρη διαθεσιμότητα του πνεύματος για να σκεφτεί την ορθογραφία ή

το νόημα. Πρέπει η κίνηση να γίνει αυτόματη, να διακρίνει τη δομή της φράσης, να συλλαμβάνει τις σχέσεις των λέξεων. Να είναι ικανός αντανακλαστικά να συλλάβει την ολική εικόνα, συνθετική και συγχρόνως αναλυτική της φράσης. Να έχει την ικανότητα επίσης να συλλάβει το νόημα της φράσης. Είναι απαραίτητο άλλωστε να γνωρίζει (με αντανακλαστική κίνηση) τους κανόνες της σωστής γραφής. Η ορθογραφία λοιπόν απαιτεί αντίληψη της δομής της φράσης ,αντίληψη της μορφής και του νοήματος, καθώς επίσης και τη γνώση των κανόνων που διέπουν τη γραφή. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται η σπουδαιότητα της μνήμης, όπου ένα παιδί με ανεπαρκή νοημοσύνη θα έχει δυσκολίες στην απομνημόνευση. Διαπιστώνεται λοιπόν διαχέουσα προσοχή ή κακή οπτική εικόνα όπου το παιδί θα έχει δυσκολίες να συγκρατήσει και να σχηματίσει συλλαβές και να μορφώσει λέξεις και φράσεις καθώς επίσης και το νόημα των λέξεων.

Τρίτος παράγοντας : η εαυτού εικόνα

Η προσωπικότητα του παιδιού εξελίσσεται πρώτα στην οικογένεια αργότερα στην κοινωνία και στο σχολείο. Το επίπεδο μάθησης εξαρτάται από την εκτίμηση και την τρυφερότητα που του προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον. Οι εικόνες που εσωτερικεύει το παιδί στην οικογένεια κατευθύνουν την κατανόηση του άλλου. Για τον λόγο αυτό η υποσυνείδητη απεικόνιση ,η *imago* πατρική ή μητρική που έχει το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον καθορίζει αργότερα στο σχολείο την υποσυνείδητη απεικόνιση του δασκάλου του. Στην καλή εικόνα του εαυτού βοηθά η εκτίμηση του εαυτού από τους γονείς και καλλιεργείται έτσι η αυτοπεποίθηση ,το παιδί λοιπόν εσωτερικεύει την καλή οικογενειακή εικόνα ευνοώντας την ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Το παιδί που εκτιμάται από τους οικείους του έχει αυτοπεποίθηση και πιο εύκολα προσαρμόζεται στο σχολείο αφού αναζητά την επιδοκίμασία και την εκτίμηση του δασκάλου. Στην περίπτωση αυτή η αφομοίωση της γνώσης και η μάθηση είναι πιο εύκολη.

Αφενός μεν η υποτίμηση από μέρους του δασκάλου μπορεί να ακινητοποιήσει το παιδί σε σημείο που να αποτύχει αφετέρου δε η εκτίμησή του μπορεί να αναπληρώσει την οικογενειακή υποτίμηση. Συμπεραίνουμε πως η σχέση παιδιού-γονιού και παιδιού – δασκάλου πρέπει να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας για το παιδί, γιατί μόνο μια τέτοια σχέση διευκολύνει τη μάθηση.

Τέλος εκτός από τους παράγοντες που διέπουν την δυσορθογραφία υπάρχει και ένας άλλος επεξηγηματικός παράγοντας που είναι **η αστάθεια των κανόνων** στα ελληνικά

σχολεία. Αυτή η αστάθεια επιδρά δυσμενώς στις σχέσεις παιδιού-δασκάλου ή γονιού γιατί δεν μπορούν εύκολα να παρακολουθήσουν το παιδί καθώς και στο ίδιο το παιδί, γιατί δεν προλαβαίνει να αφομοιώσει τις καινούριες μεταρρυθμίσεις.

3.2.3 Οι χειρισμοί του παιδιού με δυσορθογραφία

Πρώτο διάβημα είναι η ελάττωση της εναντίωσης και της καταπίεσης που ασκούν οι γονείς στο παιδί. Δεύτερη διαδικασία είναι η υποκατάσταση του γονιού που βοηθά το παιδί από ένα τρίτο πρόσωπο, συναισθηματικά ουδέτερο, μέχρι που το παιδί να ξεπεράσει τις σχολικές δυσκολίες. Αυτή η διαδικασία φάνηκε πιο καρποφόρα γιατί είναι δύσκολο να αλλάξει κανείς ριζικά τις διαθέσεις και τη συμπεριφορά των γονιών εξαιτίας των αντιστάσεων. Η στάση των γονιών αλλάζει όταν αλλάζει το νοσηρό κλίμα που βασιλεύει στο σπίτι, όταν η σχολική απόδοση του παιδιού βελτιώνεται εξαιτίας της αξιολογημένης και όχι καταπιεστικής διάθεσης του προσώπου που βοηθά το παιδί στα σχολικά του καθήκοντα. Τρίτον και τελευταίο είναι η διαδικασία παρέμβασης στο σχολείο: οι προσπάθειες δηλαδή να βελτιωθούν η συνεργασία, ο δεσμός του παιδιού με το δάσκαλο ή μάλλον του δασκάλου με το μαθητή και το γονιό. Όταν βελτιωθεί η συσχετική κατάσταση φαίνεται να έχει θετική αντανάκλαση στην απόδοση του μαθητή. (Δήμου, 1982)

3.3 Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην ορθογραφία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να επωφεληθούν από τη διδασκαλία και να βελτιώσουν την ορθογραφική τους ικανότητα χρειάζεται να συμμετέχουν σε μια διδακτική διαδικασία η οποία διαφέρει ποιοτικά από την παραδοσιακή σχολική διδασκαλία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην ίδια μαθησιακή διαδικασία με αυτήν του δημοτικού σχολείου- αλλά ακολουθούν απλώς πιο αργό ρυθμό- είναι ελάχιστα αποτελεσματικά, κουράζουν τον μαθητή ο οποίος πρέπει να επαναλαμβάνει τον ίδιο τρόπο εργασίας και τον αποθαρρύνουν αφού τον υποχρεώνουν να βιώσει για άλλη μια φορά την αποτυχία. Η εκπαιδευτική παρέμβαση συνεπώς πρέπει να στηρίζεται σε μια διαφορετική αντίληψη για τη διδακτική διαδικασία και να διαρθρώνεται γύρω από συγκεκριμένους άξονες.

Ορισμένοι βασικοί διδακτικοί άξονες είναι ενδεικτικά οι ακόλουθοι:

- ❖ Οι λέξεις που θα διδαχθεί ο μαθητής πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο χρήσιμες.
- ❖ Για να μην βιώσει άλλη μια αποτυχία ο μαθητής, οι λέξεις δεν πρέπει να είναι περισσότερες από αυτές που μπορεί να μάθει.
- ❖ Αφιερώνεται περισσότερος χρόνος απ ό τι συνήθως στη συζήτηση σχετικά με τις λέξεις που θα μαθευτούν, πρέπει να γίνει σαφές ότι ο μαθητής γνωρίζει τη σημασία της λέξης.
- ❖ Όταν ο μαθητής ιχνηλατεί τις λέξεις με το δάχτυλο, οι εικόνες που χει για αυτές ενδυναμώνονται.
- ❖ Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στον μαθητή πως οι κακές συνήθειες μελέτης ενδέχεται να παρεμποδίσουν την επιτυχή εκμάθηση της ορθογραφίας.
- ❖ Ελέγχεται και αν είναι αναγκαίο αναπροσαρμόζεται η μέθοδος ατομικής μελέτης παιδιού.
- ❖ Προσφέρεται μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων γραφής.

3.3.1 Αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της ορθογραφίας

Ορισμένες από τις βασικότερες διδακτικές αρχές που καθορίζουν την διδασκαλία της ορθογραφίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι :

- Η *παροχή κινήτρων* στον μαθητή προκειμένου να γράψουν ορθά. Επίσης απαραίτητη είναι και η πολυεπίπεδη διαδικασία όπου ο μαθητής θα αποδεχτεί την ανάγκη να γράψει σωστά ,να ολοκληρώσει την προσπάθεια του αλλά και να μοιραστεί τη γνώση με τους άλλους.
- Σύμφωνα με την διδακτική αρχή της *μοντελοποίησης* μέσα από την υποδειγματική γραφή των λέξεων από τον εκπαιδευτικό λειτουργώντας δηλαδή ο ίδιος ως πρότυπο (μάθηση μέσω μίμησης) , το παιδί μαθαίνει τους κανόνες που ακολουθούνται στην ορθογραφία.
- Η ενθάρρυνση της *αυθόρμητης ορθογραφίας* θεωρείται εξίσου σημαντική καθώς τα παιδιά έχουν βιώσει επανειλημμένες φορές την αποτυχία στην ορθογραφία και αποφεύγουν να γράφουν για να μην γίνεται εμφανής η δυσκολία τους. Είναι καλό λοιπόν να τους δίνεται η ευκαιρία να πειραματιστούν με την αυθόρμητη ορθογραφία,

έτσι ώστε να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και να δει την ορθογραφία ως μια φιλική δραστηριότητα για αυτόν.

- Τέλος αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας μιας δεξιότητας που πρέπει να παρέχεται από τον εκπαιδευτικό σε κάθε γραπτή δραστηριότητα είναι η *ανατροφοδότηση*. Οφείλει να είναι ενθαρρυντική για να δημιουργεί στο παιδί μια θετική αντίληψη για την ορθογραφία.

3.4 Η διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας

Η διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας βασίζεται στις ίδιες αρχές με αυτή της αναγνώσεως. Σκοπεύει στον αυτοματισμό της ορθογραφίας που δεν σημαίνει γράψιμο χωρίς κατανόηση ,αλλά αντίθετα εξέταση της ορθογραφίας σαν πρόταση και όχι σαν μεμονωμένες λέξεις , σκέψεις πάνω στη δομή και στη σημασία της φράσεως ,ακριβή και σωστή έκφραση της σκέψεως με τις λέξεις.

Οι τεχνικές αυτές που εφαρμόζονται είναι ίδιες με την ανάγνωση και μπορούν να εφαρμοστούν τόσο μέσα στην τάξη όσο και σε ένα μάθημα διορθωτικής αγωγής. Δίνονται στο παιδί καρτέλες που πρέπει να έχει πάντα μαζί του σε ένα ντοσιέ και του εξηγούμε πως αυτές θα το βοηθήσουν να μην κάνει πια λάθη στην ορθογραφία λέξεων αρκεί να συνεργαστεί με τον ειδικό παιδαγωγό .

Πρέπει , όπως και στην ανάγνωση , να απλοποιείται όσο γίνεται την εργασία ενός παιδιού για να ωφεληθεί όσο το δυνατό περισσότερο. Γίνεται λοιπόν προσπάθεια στο να καταταχθούν οι δυσκολίες σε σειρές ή και ομάδες. Η προοδευτική διδασκαλία τόσο κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος όσο και σε ολόκληρη τη διορθωτική αγωγή πρέπει να είναι κατά το δυνατό πιο συστηματική.

Η πρώτη αρχή είναι απλή. *Στη διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας δεν υπάρχει τίποτα για εξήγηση*. Δεν γράφουμε σωστά μετά από σκέψη αλλά από συνήθεια άρα αυτόματα. Είναι ανώφελο λοιπόν να εξηγούμε στο δυσλεξικό παιδί κανόνες. Η δεύτερη αρχή είναι εκείνη σύμφωνα με την οποία δεν επισημαίνουμε στο παιδί το λάθος ,αλλά το καθοδηγούμε στην αυτοδιόρθωση και με αυτόματο τρόπο. Για να επιτευχθεί αυτό αρκεί να απλοποιήσουμε αυτό που ζητάμε από το παιδί ώσπου να γράψει σωστά , με φυσικό τρόπο και να το οδηγήσουμε χωρίς προσπάθεια προς τη διόρθωση, έχοντας σαν αφετηρία τις

μορφές αλλά έχουν ένα εγωκεντρικό χαρακτήρα δεν είναι σαν αυτές της αναλυτικής σκέψεως του ενήλικα.

Στο παράδειγμα που αναφέραμε παραπάνω ο δυσλεξικός σκέφτεται: « *οι άνθρωποι και αυτός ήταν καθισμένοι και όχι οι άνθρωποι ήταν καθισμένοι*». Σκοπός λοιπόν είναι να δώσουμε όσες φράσεις –μορφές χρειαστούν και όσο το δυνατόν πιο απλές, ώστε να δημιουργηθεί η σχέση μεταξύ των στοιχείων της φράσεως που δίνεται και όχι μεταξύ κάθε στοιχείου της φράσεως και του υποκειμένου που σκέφτεται. Δίνουμε λοιπόν στο παιδί : οι άνθρωποι ήταν ακουμπισμένοι , οι άνθρωποι ήταν κλεισμένοι , οι άνθρωποι ήταν σκεπασμένοι κτλ. Σε περίπτωση που δεν λειτουργήσει αυτή η τακτική στο παιδί διαφοροποιούμε την εργασία με ένα ριζικότερο τρόπο : οι άνθρωποι ήταν σκεφτικοί, οι άνθρωποι ήταν προσεκτικοί κτλ. Αλλάζοντας δηλαδή την μετοχή με επίθετο και επιτυγχάνοντας έτσι να έχουμε μια διαφορετική κατάληξη(π.χ.-ικοί αντί για –μένοι). Σχηματικά θα μπορούσαμε να ορίσουμε αυτήν την προοδευτική διαδικασία σαν το πέρασμα του υποκειμενικού στο αντικειμενικό , του εγωκεντρικού στην αποκέντρωση.

Όλοι οι δυσλεξικοί δεν κάνουν τα ίδια λάθη ,υπάρχουν λάθη «κοινά» και λάθη «προσωπικά» αυτό λοιπόν που στοχεύει η διορθωτική αγωγή είναι στην επεξεργασία όλων των ειδών λαθών με περισσότερη ή λιγότερη επιμονή ανάλογα με τις αντιδράσεις που θα παρουσιάσει το παιδί χωρίς να παραλειφθεί τίποτα. Τα λάθη που παρατηρούνται πρέπει να διορθωθούν τοποθετώντας τα σε ιεραρχία. Έτσι παρακολουθώντας την πρόοδο του παιδιού ο ειδικός παιδαγωγός πρέπει να γνωρίζει που βαδίζει και να καθοδηγεί το παιδί στη γραμμή που χάραξε χωρίς αυτό να το αντιλαμβάνεται.

Τα λάθη που μπορεί να γίνουν σε μια λέξη είναι η αντικατάσταση ενός γράμματος , η μετάθεση , η προσθήκη ή η παράλειψη του. Εάν πρόκειται για αντικατάσταση ενός γράμματος όπως β=δ, ζ=ξ,φ=β κ.λπ., δίνονται καρτέλες. Εάν πάλι πρόκειται για μετάθεση γράμματος (παρ=πρα, γαρ=γρα,καρ=κρα,αι=ια), κάνουμε το ίδιο. Η μόνη διαφορά είναι πως δίνουμε μεγαλύτερη βαρύτητα στη γραπτή σειρά παρά τη σειρά αναγνώσεως, γιατί αν το παιδί ξέρει να γράφει θα γνωρίζει και να διαβάζει. Τέτοια λάθη αντικαταστάσεως η μεταθέσεως διορθώνονται γρήγορα κυρίως εάν γίνουν στο παιδί συχνές ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο.

Σε περίπτωση που τα λάθη αφορούν την ιστορική ορθογραφία (βίμα αντί βήμα) υπαγορεύουμε στο παιδί σειρά λέξεων που περιέχουν τον ίδιο ήχο άρα και την ίδια

δυσκολία , όπως ρήμα ,σχήμα, ποίημα, αίσθημα κ.λπ. έως ότου το παιδί αφομοιώσει τη λέξη βήμα σε αυτή τη σειρά. Συμβαίνει συχνά να αυτοδιορθώνεται γρήγορα στις δύο με τρεις λέξεις αυτό δεν σημαίνει όμως ότι σταματάμε καθώς πρέπει να δείξουμε και τις δέκα λέξεις που περιέχει η λίστα για να είμαστε σίγουροι πως θα αφομοιωθεί καλά η λέξη. Ανάλογα με το χρόνο που διαθέτει το παιδί στο σπίτι του δίνουμε να τις συμπληρώσει στο σπίτι και προσέχουμε να είναι οι πιο χρήσιμες κάθε φορά . Επιπροσθέτως είναι σκόπιμο να αφιερώνουμε λίγο χρόνο για να ζητήσουμε τη σημασία μιας λέξης ή να την εξηγήσουμε γιατί οι δυσλεξικοί , κατά γενικό κανόνα δεν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο ή συγγέουν πολύ εύκολα δύο λέξεις που μοιάζουν ηχητικά. Είναι λοιπόν σημαντικό να μαθαίνουν τα παιδιά μαζί με την ορθογραφία και την σημασία της λέξης. Σαφώς και οι λέξεις που υπαγορεύουμε για ορθογραφία μπορεί να φέρουν νέες δυσκολίες και να δώσουν αφορμή για νέες καρτέλες ,αυτές τις δυσκολίες τις κατηγοριοποιούμε για μετέπειτα χρήση.

3.4.1 Οι αρχές της διορθωτικής αγωγής

Η μεγάλη αρχή είναι αυτή του *αυτοματισμού*. Η διορθωτική αγωγή της ορθογραφίας πρέπει να οδηγήσει σε μια ορθογραφία *αυτόματη σωστή* με το να του επιτρέπει να κατανοεί το κείμενο που διαβάζει αμέσως χωρίς να προσπαθεί να σκεφτεί τη σημασία και τη διαδοχή των γραφικών σημείων. Αυτός ο αυτοματισμός πρέπει να γίνει καθαρά αντανακλαστικός και να μη γίνεται μετά από συλλογισμό. Στόχος είναι η γραφή να συμβαίνει χωρίς την απορρόφηση του παιδιού από τον τρόπο γραφής των γραμμάτων ,αλλά αντίθετα να το έχει ξεπεράσει ώστε να σκέφτεται απερίσπαστα τη δομή και τη σημασία της φράσεως που γράφει. Για να επέλθει αυτός ο αυτοματισμός υπάρχουν τρεις τρόποι

- I. Η απλοποίηση
- II. Η επανάληψη
- III. Ο επαναπροσανατολισμός

Η απλοποίηση

Τα περισσότερα δυσορθογραφικά παιδιά φαίνεται να τα κάνουν όλα πολύπλοκα με ευχαρίστηση ,γιατί όλα τους φαίνονται πολύπλοκα. Προσθέτουν εύκολα γράμματα ,βάζουν «υ» στη θέση του «ι» σαν να σημαίνει γ αυτά πως για να γράψεις σωστά πρέπει να

προσθέσεις γράμματα. Με λίγα λόγια αισθάνονται βυθισμένα σε ένα έλος κανόνων και εξαιρέσεων και η μόνη τους παρηγοριά είναι «η γλώσσα μου είναι η δυσκολότερη γλώσσα και η ορθογραφία της είναι αδύνατη».

Ο πρώτος μας στόχος είναι η απλοποίηση σ αυτό το μέχρι τότε χαώδες σύνολο που το πετυχαίνουμε με δύο κανόνες :

Αρχικά είναι η *στάση μας* : Να τα ενθαρρύνουμε και να τους εξηγήσουμε πως πλέον όλα θα είναι πιο κατανοητά για αυτά. Ο δεύτερος κανόνας είναι η *ανάλυση των δυσκολιών* στο μέγιστο δυνατό βαθμό και η τοποθέτηση τους σε σειρά. Απλοποίηση σημαίνει να προτείνουμε στο παιδί μια μόνο πραγματική δυσκολία κάθε φορά .Η ανάλυση είναι σημαντική σε αυτά τα παιδιά όπως και η παρατήρηση , η σύγκριση ,η απομνημόνευση καθώς και οι ασκήσεις οπτικής και ακουστικής ανάλυσης βοηθούν αρκετά στην απλοποίηση.

Η επανάληψη

Μόνο η απλοποίηση δεν αρκεί για να γίνουν αυτόματες μερικές κατακτήσεις, χρειάζεται και εξάσκηση μέσω επανάληψης χωρίς να σημαίνει αυτό μονοτονία και ανιαρές ασκήσεις. Έτσι λοιπόν σε ένα μάθημα διορθωτικής αγωγής είναι δυνατόν να γίνουν διάφορες ασκήσεις με ποικίλους τομείς, είτε με ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο και χρόνο είτε ασκήσεις γνώσης της εικόνας του σώματος είτε ανάλυσης του χώρου και του χρόνου είτε ακόμη διαλόγου και χαλαρώσεως. Αυτές οι διαδοχικές ασκήσεις που ονομάζονται κυρίως «σειρές» εμφανίζονται με τρεις διαφορετικές μορφές που τις ονομάζουμε : η προφορική σειρά ,η σειρά της αναγνώσεως και η σειρά της γραφής. Είναι και οι τρεις απαραίτητες και μπορούν να έχουν μεταβλητή σειρά μεταξύ τους.

Ο επαναπροσανατολισμός

Η δημιουργία σειρών ή η απλοποίηση για την καλύτερη προσέγγιση της ορθογραφίας δεν αρκούν πάντοτε. Τα δυσλεξικά παιδιά και κυρίως αυτά που έμειναν αβοήθητα με τις δυσκολίες τους για χρόνια είναι παιδιά απροσανατόλιστα και δεν εννοούμε μόνο τον προσανατολισμό στο χώρο και χρόνο αλλά με την γενικότερη έννοια, όπου παρουσιάζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με το περιβάλλον μετά από τις συνεχείς παρατηρήσεις που δέχονται. Σαφέστατα λοιπόν πρέπει να προστεθεί και ο συναισθηματικός προσανατολισμός , έτσι ώστε να ξαναβρεί την εμπιστοσύνη στον εαυτό του.

Διδάσκουμε στο παιδί πως θα στέκεται απέναντι στους άλλους , δηλαδή στους γονείς του ,τους αδελφούς του, τους συμμαθητές του, τους δασκάλους του. Το βοηθάμε στο να παλέψει στις παλιές του συνήθειες (π.χ. τις ηττοπάθειες) και στο να ξαναχτίσει καινούριες και πιο προσαρμοσμένες. Καλό θα είναι όταν κρίνεται αναγκαίο από τον ειδικό παιδαγωγό να γίνεται διάλογος με το παιδί σε περίοδο απογοητεύσεως για να εκφράσει τους φόβους του (σκέψεις για σχολικό επαναπροσανατολισμό ,απόφαση για επαγγελματικό προσανατολισμό).

3.4.2 Ασκήσεις της διορθωτικής αγωγής

Αρχικά μια καλή άσκηση που επιτρέπει να ξέρουμε ότι το παιδί κατέχει ή όχι τη σωστή εικόνα της λέξης , είναι να του ζητήσουμε να τη γράψει με κλειστά μάτια ,αν γράψει σωστά τη λέξη είμαστε σίγουροι πως έχει αφομοιωθεί. Επίσης για να ξεκουράσουμε τα παιδιά που στην αρχή κυρίως δεν θέλουν να γράφουν πολλή ώρα δίνουμε την παρακάτω αναλυτική άσκηση : υπαγορεύουμε γράμμα προς γράμμα μια λέξη ή γράφουμε μόνο ένα μέρος της π.χ. την τελευταία ή την δεύτερη συλλαβή και ζητάμε από το παιδί να τις συμπληρώσει. Ακόμη μπορούμε να δώσουμε μόνο ένα φθόγγο π.χ. το –ω στο ρήμα *μαλώνω*.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε τις ασκήσεις προσανατολισμού στο χώρο που περιέγραψε ο Piaget ,όπως η αναγνώριση του αριστερά –δεξιά σε δύο ή τρία αντικείμενα μπορούμε με ανάλογο τρόπο να αναφερθούμε στα γράμματα και να κάνουμε εφαρμογή σε μια λέξη με ερωτήσεις τύπου : α) ποιο είναι το τρίτο γράμμα; β)ποιο γράμμα βρίσκεται αριστερά από το τρίτο; γ)ποιο είναι δεξιά από το τέταρτο; κλπ. Σε μεγαλύτερα παιδιά ρωτάμε : ποιο γράμμα βρίσκεται αριστερά από το δεύτερο της τρίτης συλλαβής; κλπ. Εκτός από τον προσανατολισμό στο χώρο αυτές οι ασκήσεις εντείνουν την προσοχή των παιδιών και συντελούν σε πνευματική άσκηση.

Στη συνέχεια έχοντας για αφετηρία μια λέξη που έχει αυτή ή την άλλη κατάληξη μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί ή τον έφηβο να βρει λέξεις με την ίδια κατάληξη ,δηλαδή να κάνει μόνος του την κατηγοριοποίηση. Αυτό θα βοηθήσει να γνωρίσουμε ποια είναι τα ενδιαφέροντα του για να τα χρησιμοποιήσουμε στις κατηγοριοποιήσεις αργότερα.

Τέλος ο δάσκαλος μπορεί να δώσει μέσα στην τάξη σε κάθε παιδί, μετά από τη διδασκαλία του μαθήματος, ένα έντυπο φύλλο για να το τοποθετήσει στο ντοσιέ με την εκάστοτε λίστα για να το μελετήσει το βράδυ. Αυτός ο τρόπος έχει το πλεονέκτημα ότι εργάζονται τα παιδιά σε καθαρά φύλλα και κυρίως σωστά ορθογραφημένα. Ο δάσκαλος έτσι δεν είναι υποχρεωμένος να δει τα γραπτά των παιδιών πριν τα διαβάσουν στο σπίτι. Είναι επίσης αναγκαίο να υπάρχουν κενά στο τέλος του έντυπου προκειμένου να συμπληρώσει τις δικές του λέξεις πράγμα που θα φανεί και «η προσωπική δουλειά».

Οποιαδήποτε λοιπόν και αν είναι η οπτική γωνία κάτω από την οποία προσεγγίζουμε την ορθογραφία, η αρχή παραμένει η ίδια. Δεν αναφέρουμε ποτέ τη λέξη «γραμματική» αλλά θα προσπαθήσουμε να τα αυτοματοποιήσουμε κατά την εφαρμογή πάνω στους γραμματικούς κανόνες ξεκινώντας από τις πιο απλές για να φτάσουμε στις πιο σύνθετες. (Bourcier,2005)

3.5 Διδακτικές στρατηγικές

Εξαιτίας των διαφορετικών αναπτυξιακών προφίλ αλλά και των ιδιαίτερων προβλημάτων που παρουσιάζουν οι μαθητές σε σχέση με την ορθογραφία, έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και τεχνικές για να τους βοηθήσουν.(Goodan & Heron,1998). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές διακρίνονται σε παραδοσιακές, διορθωτικές, και εξειδικευμένες ανάλογα με τον στόχο ή την χρονική στιγμή κατά την οποία χρησιμοποιούνται.

Οι *παραδοσιακοί μέθοδοι* ακολουθούν την πιο παραδοσιακή ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής του παιδιού και συνδέονται με την πιο τυπική διδασκαλία της ορθογραφίας στο σχολείο. Ξεκινούν από μια φωνητική προσέγγιση και στοχεύουν στην εκπαίδευση των μαθητών στα δύο πρώτα θέματα: τη φωνολογία και τη μορφολογία. (Παντελιάδου, 2011)

- *Ορθογραφημένη γραφή με ταυτόχρονη φωνητικά απόδοση.* Ο εκπαιδευτικός δείχνει στο παιδί το γράφημα δηλαδή παρουσιάζει τη γραφική αποτύπωση του γράμματος, το παιδί προφέρει τον κατάλληλο φθόγγο και τέλος ο εκπαιδευτικός προφέρει τον φθόγγο και το παιδί ονοματίζει και γράφει το γράμμα. Η οικεία τεχνική αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των προσεγγίσεων Orton- Gillingham. (Στασινός, 1993)

Οι διορθωτικές μέθοδοι και τεχνικές χρησιμοποιούνται σε μια προσπάθεια αντιστάθμισης των δυσκολιών που συνάντησε. Τέτοιες μέθοδοι και τεχνικές είναι οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, η μέθοδος Horn, οι εικονογραφικές μέθοδοι και η φωνοοπτική μέθοδος.

- ◆ Στις πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις η ορθογραφία εμπλέκει οπτικές, ακουστικές και κινητικές δεξιότητες. Το παιδί δηλαδή θα πρέπει να είναι ικανό να αναγνωρίσει τα γράμματα οπτικά και ακουστικά, και να τα διακρίνει. Επιπλέον πρέπει να έχει κινητικό έλεγχο για να γράψει τη λέξη.
- ◆ Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση *Vact* της Fernald (1943) επικεντρώνεται στην ξεκάθαρη πρόσληψη της μορφής της λέξης, στην ανάπτυξη μιας επαρκούς εικόνας της και στην εδραίωση της συνήθειας μέσα από την επαναλαμβανόμενη γραφή της λέξης, έτσι ώστε το κινητικό μοτίβο να γίνει αυτόματο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ακολουθεί τα παρακάτω βήματα:
 - I. Η δασκάλα γράφει και διαβάζει τη λέξη
 - II. Ο μαθητής ιχνολατεί τη λέξη στον αέρα ενώ τη λέει και μετά τη γράφει στο χαρτί.
 - III. Ο μαθητής γράφει από μνήμης τη λέξη και αν είναι σωστή μπαίνει στο «κουτί των λέξεων» διαφορετικά επαναλαμβάνει την διαδικασία από την αρχή.
- ◆ Η πολυαισθητηριακή μέθοδος *Gillingham* είναι ως επί το πλείστον μια μέθοδος προφορικής ορθογραφίας. Στηρίζεται στη χρήση ενός αλφαβητικού συστήματος και δίνει έμφαση στην άσκηση και την επανάληψη. Ο μαθητής ξεκινά από λέξεις στις οποίες υπάρχει αντιστοιχία φωνημάτων- γραφημάτων και αφού εξασκηθεί στην ορθογραφία τους περνά σε πιο περίπλοκες λέξεις οι οποίες ομαδοποιούνται ανάλογα με τον συνδυασμό γραφημάτων που ακολουθούν. Ο τελικός στόχος είναι να γράφουν προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που μαθεύτηκαν.
- ◆ Η μέθοδος *Horn* επιδιώκει την πρόοδο του μαθητή μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης. Αν ο μαθητής δυσκολευτεί στις παραπάνω διαδικασίες θα κληθεί να τις επαναλάβει ώσπου να μην ξανακάνει λάθος. (Παντελιάδου, 2011)

- Σ αυτή την κατηγορία υπάγονται και η **εικονογραφική μέθοδος**(αναλύεται στο 4^ο κεφάλαιο η μέθοδος) καθώς επίσης και η **φωνο-οπτική μέθοδος** όπου έχει ως κύριο στόχο να παρουσιάσει στον μαθητή μεμονωμένα φωνήματα με τη χρήση εικόνων. Προσπαθεί δηλαδή να συνδέσει ένα δύσκολο φώνημα με την εικόνα ενός αντικειμένου του οποίου η ονομασία – λέξη αρχίζει ή περιέχει το συγκεκριμένο φώνημα. Η σύνδεση αυτή δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να θυμηθεί με τη βοήθεια της εικόνας να γράψει το σωστό φώνημα όταν πρέπει.

Άλλες τεχνικές που θα μπορούσαν να ενταχθούν εδώ είναι :

- *Ο Δυναμικός κατάλογος* ο οποίος αποτελείται από μια σειρά λέξεων των οποίων ο μαθητής δεν γνωρίζει την ορθογραφία. Ο στόχος της τεχνικής είναι να πετύχει τη συστηματική διδασκαλία και την επανάληψη των ανορθόγραφων λέξεων από το μαθητή. Ο μαθητής γράφει στον κατάλογο τρεις με έξι λέξεις των οποίων την ορθογραφία δεν γνωρίζει. Οι λέξεις επιλέγονται είτε από το μαθητή είτε από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια ο μαθητής χρησιμοποιεί μια τεχνική για να μάθει τις λέξεις. Όταν γράφει μια λέξη σωστά επί τρεις συνεχόμενες μέρες, τη σβήνει από τον κατάλογο. Έτσι ο κατάλογος αλλάζει συνεχώς, καθώς σβήνονται οι λέξεις που μαθαίνονται και προστίθενται άλλες. Καθημερινά ο εκπαιδευτικός παρέχει δραστηριότητες για τη γραφή νέων λέξεων στον κατάλογο.

Πίνακας 4: Πρότυπος πίνακας για τον "Δυναμικό Κατάλογο".

α/α	Λέξεις	Δ	Τ	Τα	Π	Π	Δ	Τ	Τ	Π	Π

Ο μαθητής σημειώνει με √ κάθε φορά που γράφει μια λέξη σωστά και με ○ όταν τη γράφει λάθος.

Πηγή: Σπαντιδάκης, 2004

Οι εξειδικευμένοι μέθοδοι και τεχνικές επιδιώκουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τις οποίες δεν μπόρεσαν να καλύψουν οι παραδοσιακές και διορθωτικές μέθοδοι. Ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του δασκάλου στην εξάσκηση, αυτές οι μέθοδοι και τεχνικές μπορεί να είναι : α) καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό β) να απαιτούν την διαμεσολάβηση των συμμαθητών και γ) να παρέχουν στον μαθητή ημιαυτονομία, να του δίνουν δηλαδή τη δυνατότητα αυτενέργειας αλλά ορισμένου σημείου.

Στις *καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό μεθόδους* ο δάσκαλος δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και καθοδηγεί εξ ολοκλήρου τη διδασκαλία, εμπλεκόμενος πολύ ενεργητικά σε αυτήν. Οι μέθοδοι που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι οι ακόλουθες:

- *Διδασκαλία βασισμένη σε εικόνες.* Η εκπαίδευση βασίζεται στη διδασκαλία κανόνων και στη γενίκευση τους. Διδάσκονται οι κανόνες που εφαρμόζονται σε μεγάλο αριθμό λέξεων και έχουν λίγες εξαιρέσεις. Δεν αποκλείεται μάλιστα να ανακαλύψει και ο ίδιος ο μαθητής έναν κανόνα. Έπειτα ο κανόνας εφαρμόζεται σε άγνωστες λέξεις και γενικεύεται.
- *Μέθοδοι μίμησης.* Ο εκπαιδευτικός προφέρει και γράφει τη λέξη υποδειγματικά και ο μαθητής αντιγράφει το δάσκαλο που λειτουργεί ως μοντέλο μέχρι να την μάθει και εκείνος. (Παντελιάδου, 2011)
 - *Τεχνική του βρεγμένου σπόγγου.* Ο εκπαιδευτικός γράφει τη λέξη με το βρεγμένο σπόγγο στον πίνακα και ο μαθητής την παρατηρεί μέχρι να εξατμιστεί. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να γράψει τη λέξη. (Σπαντιδάκης, 2004)
- *Χρονική καθυστέρηση.* Αυτή η τεχνική στηρίζεται στη γνώση τεχνικής που χρησιμοποιούν οι συμπεριφοριστές, ιδιαίτερα κατά την τροποποίηση της συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός διορθώνει το μαθητή αμέσως όταν κάνει λάθος και αφού τον έχει διορθώσει αρκετές φορές μετά αρχίζει να καθυστερεί χρονικά την διόρθωση έτσι ώστε να βρει μόνος του το λάθος. Έτσι με τον καιρό ο μαθητής θα βελτιώσει την ορθογραφία του και θα χει αποκτήσει και δεξιότητες αυτοδιόρθωσης. (Παντελιάδου, 2011)

Στις **μεθόδους με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών** οι συμμαθητές του παιδιού αντικαθιστούν τον εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας και τον ρόλο του καθοδηγητή. Οι μέθοδοι αυτοί είναι :

- *Πάγιες και μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων.* Δίνονται στο παιδί λίστες άγνωστων λέξεων τις οποίες μαθαίνουν στη διάρκεια της εβδομάδας και ελέγχονται από τα παιδιά την Παρασκευή. Η λίστα των λέξεων μεταβάλλεται καθώς τις λέξεις που έχει μάθει τις αντικαθιστούμε με άγνωστες λέξεις.
- *Αντέγραψε-κάλυψε-σύγκρινε.* Ο μαθητής αντιγράφει τη λέξη είτε από το βιβλίο είτε από τον πίνακα την λέξη, καλύπτει το πρωτότυπο και αφού την γράψει την συγκρίνει με τη βοήθεια ενός συμμαθητή του. (Παντελιάδου, 2011)
- *Τεχνική της υπαγόρευσης.* Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, ο μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του συγγραφέα υπαγορεύοντας το κείμενό του σε έναν συμμαθητή του ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο του γραμματέα. Ο γραμματέας βοηθά το μαθητή με προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου να επικεντρώσει την προσοχή του σε αυτό που θέλει να εκφράσει. Η τεχνική παρουσιάζει κάποια πλεονεκτήματα όπως:
 - A)** Απαλλάσσει το συγγραφέα από την εκτέλεση των μηχανιστικών δεξιοτήτων τις οποίες αναλαμβάνει ο γραμματέας.
 - B)** Τα κείμενα των μαθητών που υπαγορεύονται είναι πιο επικοινωνιακά από τα κείμενα που γράφουν οι ίδιοι.
 - Γ)** Ο αριθμός των λέξεων, των προτάσεων και των ιδεών στα υπαγορευόμενα κείμενα είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο αριθμό των λέξεων, των προτάσεων και των ιδεών στα κείμενα που γράφουν οι ίδιοι.
 - Δ)** Ο χρόνος ολοκλήρωσης του κειμένου είναι συντομότερος συγκριτικά με το χρόνο που απαιτείται για να ολοκληρώσουν τα κείμενα που γράφουν οι ίδιοι. (Σπαντιδάκης, 2004)

Στις **μεθόδους με ημιαυτονομία του μαθητή**, ο μαθητής έχει κάποιου μεγάλου βαθμού ή μικρού βαθμού αυτονομία και η καθοδήγηση που γίνεται από τον εκπαιδευτικό η τους συμμαθητές είναι ελάχιστη. Τέτοιους είδους μέθοδοι και τεχνικές είναι :

- Η *αυτοδιόρθωση* (αναλύεται παρακάτω) όπου ο μαθητής προσπαθεί να διορθώσει μόνος του τη λέξη ή το κείμενο και έχει δυο συνιστώσες : α) τη διόρθωση γράμμα – γράμμα και τη διόρθωση ολόκληρης της λέξης. Προϋπόθεση είναι ο μαθητής να έχει κατακτήσει μηχανισμούς αυτοδιόρθωσης.
- 1. Η *χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή* όπου υπάρχουν αρκετά λογισμικά πλέον με αρκετές εφαρμογές στην εκπαίδευση που διευκολύνουν τη μάθηση του παιδιού. Ο μαθητής εδώ έχει την αυτονομία του και καθοδηγείται αποκλειστικά από την δομή του προγράμματος. (Παντελιάδου, 2011) Παραδείγματος χάρη σε αυτά η λέξη εμφανίζεται στην οθόνη για μικρό χρονικό διάστημα και στη συνέχεια ο μαθητής καλείται να τη γράψει. Αν τη γράψει λάθος, ο υπολογιστής ξαναδείχνει τη λέξη. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται έως ότου ο μαθητής γράψει τη λέξη σωστά. (Σπαντιδάκης, 2004)
- Η *κατευθυνόμενη άσκηση* στην οποία ο μαθητής έχει εκπαιδευτεί από τη δασκάλα να κάνει κάποιες ενέργειες με ορισμένη σειρά ώστε να μπορεί να γράφει σωστά οι λέξεις που ζητούνται ή να τις διορθώνει μόνος του. Η αυτονομία εδώ του μαθητή είναι περιορισμένη.
- Οι *αυτοερωτήσεις* όπου αν και ο όρος είναι αδόκιμος εδώ , πρόκειται για μια σειρά ερωτήσεων που ο μαθητής μαθαίνει να υποβάλει στον εαυτό του για να γράφει σωστά και να διορθώνει τη λέξη.(Παντελιάδου, 2004)
 - *Τεχνικές των βημάτων.* Οι μαθητές που χρησιμοποιούν αυτή την τεχνική ενθαρρύνονται να διαβάζουν αυτό που πραγματικά έχουν γράψει, αντί αυτού που θα ήθελαν να έχουν γράψει (Moats, 1991). Τα βήματα της τεχνικής αυτής είναι τα ακόλουθα:
 - 1) Ο εκπαιδευτικός προτρέπει το μαθητή να διαβάζει τη λέξη.
 - 2) Ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού χωρίζει τη λέξη σε συλλαβές.
 - 3) Ο μαθητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού βρίσκει τη ρίζα και την κατάληξη της λέξης.
 - 4) Ο μαθητής σημειώνει τις αλλαγές που γίνονται στη ρίζα καθώς προστίθεται νέες καταλήξεις.
 - 5) Ο εκπαιδευτικός προτρέπει το μαθητή να θέτει στον εαυτό του ερωτήματα όπως: α) Γνωρίζω αυτή τη λέξη; β) Ποιες συλλαβές έχει; γ) Την έχω

- χωρίσει σωστά σε συλλαβές; δ) Υπάρχει συλλαβή της λέξης που δεν γνωρίζω πώς να γράφω;
- 6) Ο μαθητής συλλαβίζει τη λέξη
 - 7) Ο μαθητής ελέγχει οπτικά όλες τις συλλαβές που είναι γραμμένες
 - 8) Ο μαθητής ρωτά τον εαυτό του αν η λέξη είναι γραμμένη σωστά. Αν όχι, υπογραμμίζει το μέρος που νομίζει ότι δεν είναι σωστό και προσπαθεί να συλλαβίσει ξανά τη λέξη.
 - 9) Ο μαθητής επαναλαμβάνει τα βήματα από 6 έως 8 μέχρι να βεβαιωθεί ότι η λέξη είναι γραμμένη σωστά.
 - 10) Ο μαθητής αυτοεπισχύεται τονίζοντας τον τρόπο με το οποίο έμαθε τη λέξη. (Σπαντιδάκης, 2004)

Η παραπάνω τεχνική μπορεί χρησιμοποιηθεί και σε αυτές που είναι *καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό*.

3.5.1 Γραφικές αναπαραστάσεις σχετικές με την ορθογραφία και το λεξιλόγιο

Ο Mather και Roberts (1995) προτείνουν μια τεχνική σύμφωνα με την οποία η ρίζα μιας λέξης γράφεται στο κέντρο και στη συνέχεια προστίθενται κατάλληλα επιθέματα ή προθέματα έτσι ώστε να σχηματιστούν νέες λέξεις. Οι γραφικές αυτές αναπαραστάσεις μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου του μαθητή , εφόσον δείχνουν τη σχέση ανάμεσα στις ρίζες, τα προθέματα και τα επιθέματα. Έτσι οι μαθητές παίζοντας όχι μόνο μαθαίνουν πως γράφεται συμβατικά ορθά μια λέξη, αλλά και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις. (Σπαντιδάκης, 2004)

Τέλος ένα πρόσθετο στοιχείο, σημαντικό και απαραίτητο στη διδασκαλία της ορθογραφίας, είναι η *εκπαίδευση του μαθητή* στη χρήση του λεξικού , έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες του για πληροφόρηση σε θέματα συλλαβισμού των λέξεων ,της σημασίας, της κλίσης κλπ.(Παντελιάδου, 2011)

3.5.2 Η αυτοδιόρθωση

Για την αυτοδιόρθωση παίζει ρόλο η θέση ενός μαθητή σε σχέση με τους συμμαθητές του. Πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για την παραγωγική θέση, που ταιριάζει στον καθένα. Στα κείμενα που υπάρχουν μέσα στο βιβλίο και που είναι εμπεδωτικά και σε κείμενα που μόνος του θα θελήσει να επινοήσει ο κάθε δάσκαλος. Η αυτοδιόρθωση είναι ευκολότερη γιατί έχουν μπροστά τους τα παιδιά όλα το ίδιο κείμενο και έτσι δεν θα μείνει λέξη χωρίς να την αναφέρουν.

Παίρνουν βέβαια μέρος όλοι οι μαθητές με τη σειρά ο ένας έπειτα από τον άλλο, αναφέροντας μεγαλόφωνα μέσα στην τάξη τη λέξη που είναι η σειρά της και υπογραμμίζονται με μολύβι διαφορετικού χρώματος όλοι.

Αναφέρουν ακόμα την οικογένεια, που υπάγεται η συγκεκριμένη λέξη, σχολιάζουν, ερωτούν και επαναλαμβάνουν τις λέξεις της ομάδας. Έτσι τα παιδιά αποκτούν ένα σύστημα άμυνας κατά των λαθών και συμμετέχουν ενεργά στην επανορθωτική διαδικασία. Η αυτοδιόρθωση κατατείνει στην αυτοδυναμία του μαθητή αναπτύσσοντας με τη χρήση ότι βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση στον οργανισμό του ανθρώπου και χρειάζεται για τη μάθηση.

Παρατηρείται ότι μέσα στην τάξη ο νους τρέχει και το μάτι μερικών παιδιών τρέχει πιο μπροστά στο κείμενο από το σημείο που διορθώνουμε και να διορθώνουν μόνα τους τα δικά τους λάθη. Αυτό το σημείο χαρίζει ικανοποίηση σε όλες τις πλευρές, βεβαιότητα και σιγουριά. Ο δάσκαλος κάθε φορά που βρίσκεται μπροστά σε μια τέτοια περίπτωση, ενθαρρύνει το παιδί λέγοντας: μαθαίνει κανένας γράμματα και όταν διορθώνει τον εαυτό του. Η ενθάρρυνση προκύπτει περισσότερο από αυτό που κάνουμε ως δάσκαλοι και λιγότερο από αυτό που του λέμε. Με την όλη συμπεριφορά τους οι δάσκαλοι πρέπει να πείσουν ότι δεν έχουν κανένα μαθητή για πέταμα, ειδικά σε θέματα ορθογραφίας που τα σημεία τη είναι εμφανής.

Η αυτοδιόρθωση δεν αποσκοπεί στο να βρούμε λάθη για τα λάθη, αλλά είναι μια ευκαιρία, ίσως η τελευταία για να μάθουν πως γράφεται. Αυτό το λέμε στα παιδιά και αλλάζει η σχέση τους με την ορθογραφία, με το σχολείο, βελτιώνεται. Ενεργούν τώρα με άλλη διάθεση και προσπαθούν χωρίς να κρύβουν τα λάθη τους. (Πολίτης, 1988)

4. ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1 Περιγραφή Εικονογραφημένης Μεθόδου

Η ιδέα της μετατροπής των συμβόλων σε σκίτσα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά με μια μικρή ομάδα από 20 ελληνικές λέξεις, που δοκιμαστικά διδάχθηκαν σε δυσλεξικά παιδιά από ειδικές τάξεις δημοσίων δημοτικών σχολείων.

Οι λέξεις αυτές ήταν τέτοιες που διευκόλυναν την εύρεση μιας ιδέας για σκίτσο το οποίο να πληροί αυστηρά τις τρεις παρακάτω προϋποθέσεις :

1. Το σχήμα του γράμματος , που επρόκειτο να μετατραπεί σε εικονογράφημα, θα έπρεπε να είναι η πιο βασική γραμμή του σκίτσου και να δηλώνει αυτή μόνη της , αν είναι δυνατόν, την απεικονιζόμενη ιδέα.
2. Το σκίτσο θα έπρεπε να έχει απόλυτη σχέση με την ονομασία της λέξης.
3. Το σκίτσο θα έπρεπε να θυμίζει μόνο αυτό το σύμβολο που όντως υπάρχει στη λέξη και αν μην αφήνει καθόλου περιθώρια αμφιταλάντευσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες αναπαραστάσεις του φθόγγου.

Οι δυσλεξικοί μαθητές προέρχονταν από τις τάξεις Γ' Δ' Ε' και ΣΤ'. Υπήρχε ένα αρχικό τεστ που δόθηκε πριν την έναρξη των μαθημάτων στους δυσλεξικούς μαθητές συνολικά, κατά το οποίο έγινε υπαγόρευση των λέξεων, για να εξακριβωθεί αν η συγκεκριμένη ομάδα των δυσλεξικών γνώριζε ήδη την ορθογραφία των λέξεων αυτών.

Από το σύνολο επιλέχθηκαν εκείνοι μόνο που είχαν όλες (και τις 20) τις λέξεις λάθος γραμμένες. Οι υπόλοιποι είχαν κάποιες λέξεις, άλλος λιγότερες άλλος περισσότερες, σωστά γραμμένες και γι αυτό δεν επιλέχθηκαν. Οι 20 λέξεις αυτής της πρώτης φάσης που προτάθηκαν για την εφαρμογή της ιδέας του νέου συστήματος ήταν οι ακόλουθες:

- | | |
|----------|-------------|
| 1. Νύχτα | 11. μωρό |
| 2. Τυρί | 12. σύκο |
| 3. Γυάλα | 13. αλυσίδα |
| 4. Πτηνό | 14. κύκλος |
| 5. Φωτιά | 15. κύπελλο |

- | | |
|-------------|--------------|
| 6. Φωλιά | 16. ύπνος |
| 7. δάχτυλο | 17. παγωτό |
| 8. τύμπανο | 18. μολύβι |
| 9. φυτό | 19. κυνέλη |
| 10. ζυγαριά | 20. χειμώνας |

Τις λέξεις αυτές οι μαθητές τις διδάχτηκαν μέσα σε δύο μόνο διδακτικές ώρες, και μάλιστα σε δύο συνεχόμενες ημέρες. Διδάχτηκαν κατά μικρές ομάδες 4- 5 ή 6 το πολύ ατόμων και όχι ένας- ένας.

Η διδασκαλία περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

1. Πολύ σύντομη συζήτηση γύρω από τη σημασία της λέξης.
2. Παιρνόταν η απόφαση σχετικά με το τι θα ήταν πιο ταιριαστό να ζωγραφιστεί στο γράμμα το οποίο δύσκολα απομνημονευόταν. (Η συζήτηση ήταν κατευθυνόμενη, διότι η ζωγραφιά ήταν ήδη αποφασισμένο το ποια έπρεπε να ήταν για την κάθε λέξη)
3. Ζωγραφιζόταν στον πίνακα το σκίτσο και τα παιδιά παρακολουθούσαν προσεκτικά τη μετατροπή του σχήματος του γράμματος σε κάποιο σκίτσο με σημασία.
4. Ζωγράφιζαν τα ίδια στα τετράδιά τους το σκίτσο που τους είχε προταθεί, πάνω στα γράμματα της λέξης. (Η λέξη ήταν ήδη γραμμένη στα τετράδια με πολύ μεγάλα γράμματα, με παχύ μαρκαδόρο)

Η διαδικασία αυτή γινόταν πολύ πιο γρήγορα από ότι μπορούσε κανείς να φανταστεί και η όλη εμπειρία ήταν εμφανώς διασκεδαστική και ικανοποιητική. Το αποτέλεσμα της πρώτης αυτής εφαρμογής ήταν εντυπωσιακό και επιβεβαιώνει την άποψη ότι ένα τέτοιο σύστημα μπορεί να αποδειχθεί ιδανικό για την εκμάθηση της ορθογραφίας.

Όλα τα παιδιά, όταν εξετάστηκαν την επόμενη μέρα, θυμόντουσαν όλες τις λέξεις και τις έγραψαν με εξαιρετική ευκολία, σωστά και γρήγορα. Το ίδιο ήταν το αποτέλεσμα όταν εξετάστηκαν μετά από μια βδομάδα κατά τη διάρκεια της οποίας δεν είχαν γίνει καθόλου επαναλήψεις των συγκεκριμένων λέξεων. Η εξέταση επαναλήφθηκε μετά από δύο μήνες και πάλι όλα τα παιδιά έγραψαν σωστά όλες τις λέξεις.

Διαφαινόταν λοιπόν με έναν ξεκάθαρο τρόπο πλέον η πιθανότητα να επιτύχει η διδασκαλία της θεματικής ορθογραφίας και να βοηθηθούν τα παιδιά να καταρτίσουν το Οπτικό Λεξικό στη μνήμη τους πάρα πολύ γρήγορα, το ίδιο εύκολα με τα μη δυσλεξικά

παιδιά και το κυριότερο, χωρίς πολλές ασκήσεις και δραστηριότητες και κουραστικές επαναλήψεις, αλλά με έναν εξαιρετικά διασκεδαστικό τρόπο: ζωγραφίζοντας μόνο!

Το σκίτσο έγινε έτσι ώστε η βασική γραμμή του να είναι το γράμμα εκείνο το οποίο αναμενόταν ότι θα έκαναν λάθος οι δυσλεξικοί μαθητές. Για παράδειγμα, στη λέξη *νύχτα* το γράμμα υ θα μπορούσε να αντικατασταθεί κατά λάθος από ι, η, ει, ή οι. Επομένως αυτό το γράμμα θα έπρεπε και να μετατραπεί σε σκίτσο. Τα υπόλοιπα δηλαδή ν, χ, τ, α δεν υπάρχει λόγος να συζητηθούν καν, διότι δεν υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι γραφής τους. Εξάλλου θεωρείται προϋπόθεση ότι απευθυνόμαστε σε παιδιά τα οποία έχουν κατακτήσει την ικανότητα για φωνημική- γραφημική μετάφραση και γράφουν χωρίς φωνολογικά λάθη.

Τα σκίτσα που προτάθηκαν στα παιδιά εκείνης της πρώτης ομάδας και μέσω των οποίων διδάχτηκαν και απομνημόνευσαν την ορθογραφία των 20 λέξεων, ήταν τα παρακάτω:

- Νύχτα: το γράμμα «υ», στη λέξη νύχτα μετατράπηκε στο μισοφέγγαρο που υπάρχει τη νύχτα στον ουρανό.
- Γυάλα: το γράμμα «υ» ζωγραφίστηκε σαν μια γυάλα με ψαράκια.
- Τυρί: Το «υ» στη λέξη τυρί έγινε ένα κομμάτι κίτρινο τυρί με τρύπες. Από μια τρύπα βγάζει το κεφάλι του ένα μικρό ποντικάκι που έχει χωθεί εκεί μέσα για να φάει το τυρί.
- Πτηνό: το γράμμα «η» ζωγραφίστηκε σαν ένα πουλί – πτηνό με τις φτερούγες του
- Φωτιά : το «ω» μετατράπηκε σε μια μεγάλη κόκκινη φωτιά.
- Φωλιά : το «ω» μετατράπηκε σε μια φωλιά πουλιών. Τα μικρά πουλιά εκεί περιμένουν τη μητέρα τους. Η φωλιά είναι χτισμένη πάνω σε ένα δέντρο.
- Δάχτυλο: το «υ» στο δάχτυλο ζωγραφίστηκε σαν την άκρη ενός δαχτύλου
- Τύμπανο : το «υ» μετατράπηκε ακριβώς σε ένα τύμπανο
- Φυτό: το γράμμα «υ» έγινε μια γλάστρα με ένα φυτό
- Ζυγαριά: το «υ» ζωγραφίστηκε σαν μια ζυγαριά
- Μωρό: το «ω» στη λέξη μωρό μετατράπηκε σε ένα μωρό ξαπλωμένο στο κρεβάτι του
- Σύκο: στη λέξη σύκο το «υ» ζωγραφίστηκε ακριβώς σαν ένα σύκο.
- Αλυσίδα: το «υ» στη λέξη αλυσίδα μετατράπηκε σε κρίκο μιας αλυσίδας
- Κύκλος: το «υ» στη λέξη κύκλος ζωγραφίστηκε σαν ένας κύκλος με το κέντρο και μια ακτίνα του.

- Κύπελλο: το «υ» στη λέξη κύπελλο, ζωγραφίστηκε σαν ένα κύπελλο που δίνεται στους νικητές των αγώνων.
- Ύπνος: το «υ» στη λέξη ύπνος μετατράπηκε σαν το κρεβάτι ενός μωρού που κοιμάται.
- Παγωτό: το «ω» ζωγραφίστηκε σαν μπάλες παγωτού μέσα σε ένα χωνάκι
- Μολύβι: το «υ» ζωγραφίστηκε σαν μολύβι
- Κυψέλη: το γράμμα «υ» μετατράπηκε σε κυψέλη μελισσών
- Χειμώνας: στη λέξη χειμώνας μετατρέπουμε σε εικονογραφήματα δύο γράφηματα το «ει» και το «ω». Το «ει» έγινε ένας χιονάνθρωπος με τη σκούπα του και το «ω» ζωγραφίστηκε σαν τον ίδιο χιονάνθρωπο, που τον έριξε κάτω ο αέρας και του πήρε τη σκούπα.

Η διδασκαλία κάθε λέξης περιλαμβάνει και τη σύντομη, αλλά όσο το δυνατόν παραστατική και ελκυστική εξήγηση της ιδέας, η οποία είχε αποφασιστεί να γίνει σκίτσο.

Κατά την διάρκεια των επόμενων 5 χρόνων, στα πλαίσια της ερευνητικής εργασίας έγινε η προσπάθεια διδασκαλίας της Ορθογραφίας μέσω μιας τέτοιας μεθόδου «Εικονογραφικής». Στην αρχή ο μαθητής προτρεπόταν να κάνει τους δικούς του συνειρμούς με βάση τη μορφολογία της λέξης και το σημασιολογικό της περιεχόμενο, να σκεφτεί κάποια σχετική ιστορία – ιδέα, κατόπιν να διαλέξει μια από τις λέξεις της οικογένειας αυτής (π.χ. ουσιαστικό ή το ρήμα ή το επίθετο κ.λπ.) και να σχηματίσει τα δικά του εικονογραφήματα.

Αποδείχτηκε ότι όταν το γράμμα μπορούσε εύκολα να σχεδιαστεί σαν αυτό ακριβώς το αντικείμενο που περιγραφόταν από τη λέξη, τότε οι μαθητές δεν ξεχνούσαν την Ορθογραφία της λέξης, ακόμα και πολλές εβδομάδες ή μήνες μετά την εκμάθησή της και μάλιστα χωρίς επαναλήψεις. Με την πάροδο όμως του χρόνου, οι δυσλεξικοί μαθητές ξεχνούσαν την Ορθογραφία των λέξεων που δήλωναν *αφηρημένες έννοιες* ή που, αν και συγκεκριμένες, δεν μπορούσαν εύκολα να ζωγραφιστούν σαν αυτό το ίδιο το αντικείμενο που αναφέρεται από τη λέξη. Αρκετές από αυτές τις φορές, δεν μπορούσαν καθόλου να θυμηθούν τους συγκεκριμένους συνειρμούς που είχαν κάνει όταν μάθαιναν τη λέξη και πολλές φορές, ενώ θυμόντουσαν την ιδέα- ιστορία της εικόνας, δεν μπορούσαν να βρουν ποια γράμματα (π.χ. το υ ή το ει) είχαν γίνει το εικονογράφημα που θυμόντουσαν. Σαν αποτέλεσμα ήρθε το συμπέρασμα ότι θα πρέπει να εγκαταλειφθεί η ιδέα ότι θα πρέπει ο κάθε μαθητής να προτρέπει να κάνει τη δική του ζωγραφιά, επινοώντας τα δικά του εικονογραφήματα για το κάθε δύσκολο γράμμα στην κάθε λέξη. Εξάλλου, έτσι θα οδηγούμαστε στο να δημιουργήσουμε άπειρα εικονογραφήματα και μάλιστα διαφορετικά από παιδί σε παιδί.

Η ιδέα των εικονογραφημάτων μπορεί να λειτουργήσει σωστά, μόνο αν αυτά γίνονται με οργανωμένο τρόπο και ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες, έτσι ώστε η αλφαβητική γλώσσα μας να αποκτήσει μια νέα μορφολογία, να δημιουργηθεί δηλαδή μια νέα γραπτή γλώσσα, αλφαβητική και εικονογραφημένη ταυτόχρονα. Εφ' όσον όμως πρόκειται για τη δημιουργία μιας νέας γραπτής γλώσσας, θα πρέπει αυτή να έχει περιορισμένο αριθμό εικονογραφημάτων και γραφημάτων, όπως όλες οι αλφαβητικές γλώσσες έχουν περιορισμένο αριθμό συμβόλων (γραμμμάτων). Η ύπαρξη άπειρων εικονογραφημάτων θα ισοδυναμούσε με την ύπαρξη άπειρων συμβόλων σε ένα γραπτό σύστημα γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή δεν θα ήταν εύκολο για το δυσλεξικό μαθητή να θυμάται πως γράφεται η κάθε λέξη. Συνεπώς, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι για τις λέξεις που το δύσκολο γράφημα εύκολα μπορεί να μετατραπεί σε εικόνα αυτού του ίδιου του αντικειμένου που περιγράφεται από τη λέξη, το εικονογράφημα θα παριστά αυτό ακριβώς, ενώ σε όλες τις υπόλοιπες λέξεις θα πρέπει να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα εικονογραφήματα, περιορισμένα σε αριθμό, πάντοτε τα ίδια και εκ των προτέρων καθορισμένα. Εκτός αυτού στο κάθε εικονογράφημα θα πρέπει να δίνονται τέτοια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ούτως ώστε αυτά να λειτουργούν σαν απολύτως σαφή διαφοροποιητικά στοιχεία μεταξύ των εικονογραφημάτων με τα οποία πιθανόν να αντικαθίστανται κατά λάθος στη γραφή από τους δυσλεξικούς μαθητές. Έτσι, ανάμεσα στα εικονογραφήματα των πέντε / i/ θα πρέπει να υπάρχουν διαφοροποιητικά στοιχεία, τα οποία να διευκολύνουν τον μαθητή στην απόφασή του για το με ποιο / i/ θα γράψει μια λέξη.

Ακολουθώντας αυτό το συμπέρασμα, που προκύπτει από την αναγκαιότητα που αναλύθηκε παραπάνω, δημιουργήθηκαν κάποια συγκεκριμένα λοιπόν εικονογραφήματα για το καθένα από τα 19 γραφήματα που απαιτούν μετατροπή. Για να καθορίσουν αυτά τα περιορισμένα σε αριθμό εικονογραφήματα τα οποία θα χρησιμοποιούνταν στις λέξεις που δηλώνουν αφηρημένες έννοιες ή αντικείμενα που δύσκολα ζωγραφίζονται πάνω στο σχήμα του γράμματος, χρειάστηκε να γίνει μια καταγραφή όλων των λέξεων που περιλαμβάνονται :

α. Στα κείμενα των Αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου» (από Α' έως και Στ' τάξη)

β. Στις προτάσεις που δίνονται για Ορθογραφία σε κάθε κεφάλαιο του βιβλίου «Η γλώσσα μου»

γ. Στις προτάσεις, φράσεις που βρίσκονται στις γλωσσικές ασκήσεις του κάθε κεφαλαίου του ίδιου βιβλίου

Το σύνολο των λέξεων που καταγράφηκαν, χωρίστηκε σε οικογένειες λέξεων και κατόπιν από την κάθε οικογένεια επιλέχθηκαν όλες οι λέξεις που περιλάμβαναν τα 19 γραφήματα (ι, η, υ, ει, οι, ο, ω, ε, αι, ββ, γγ, κκ, λλ, μμ, νν, ππ, ρρ, σς, ττ) είτε στο θεματικό μόρφημα, είτε στην παραγωγική κατάληξη. Από τις λέξεις κάθε οικογένειας που παρουσίαζαν ακριβώς τις ίδιες ορθογραφικές απαιτήσεις, επιλέχθηκε μία, άλλοτε το ουσιαστικό, άλλοτε το ρήμα ή το επίθετο κ.λπ., έτσι ώστε να διευκολύνεται η διαδικασία δημιουργίας της εικονογραφικής αναπαράστασης των μορφημάτων. Συνολικά, επιλέχθηκαν και καταγράφηκαν 703 λέξεις, οι οποίες ήταν αρκετές για την εκμάθηση της ορθογραφίας περίπου 5.000 λέξεων που προκύπτουν με την Παραγωγή και τη Σύνθεση. Κατόπιν μελετήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των γραφημάτων με του σχήματος και της σημασίας της λέξεις στην οποία βρίσκεται. Από την μελέτη αυτή για το κάθε «δύσκολο» γράμμα και της σημασίας του, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα σχετικά για το ποια ακριβώς θα είναι η εικόνα – εικονογράφημα για να «εξυπηρετεί» το κάθε γράφημα. Για παράδειγμα το «ει» μετατρέπεται σε εικονογράφημα το οποίο παριστά κάποιον άνθρωπο (άντρα ή γυναίκα) που κρατάει κάτι το οποίο μοιάζει με κάθετη ευθεία γραμμή (το ι) ή που έχει γενικά παρόμοιο σχήμα με το γράμμα «υ».

Στο διδακτικό πρόγραμμα για παιδιά με Δυσλεξία υπάρχουν εικονογραφήματα και για το 19 γραφήματα της ελληνική γλώσσας και εικόνες – παραστάσεις των 703 λέξεων. Τα 19 αυτά γραφήματα μετατρέπονται σε αυτό που περιγράφεται από τη λέξη, όταν είναι δυνατόν, ή σε αναπαράσταση μιας ιστορίας που έχει τόσο στενή σχέση με τη σημασία της λέξης, ώστε να μην αφήνει περιθώρια για εναλλακτικούς τρόπους γραφής. Έτσι, τις πιο πολλές φορές, τα γράμματα μετατρέπονται σε ανθρώπινες φιγούρες, τους ήρωες της ιστορίας. Το κάθε γράμμα όμως ζωγραφίζεται σαν άνθρωπος με ένα μοναδικό τρόπο, για να μην δημιουργείται σύγχυση. Για παράδειγμα, το γράμμα «η» ζωγραφίζεται πάντοτε σαν γυναίκα, σε αντίθεση με το γράμμα «υ», που ζωγραφίζεται πάντοτε σαν άντρας. Το γράμμα «υ» δεν γίνεται ποτέ άνθρωπος. Το γράμμα «ω», όταν ζωγραφίζεται σαν άνθρωπος, επιτρέπεται να γίνει είτε άντρας είτε γυναίκα, διότι δεν υπάρχει περίπτωση να επέλθει σύγχυση ανάμεσα σε αυτό και στα «η», «υ», λόγω του ότι αντιπροσωπεύουν εντελώς διαφορετικό φώνημα. Ένας μαθητής που βρίσκεται σε αυτό το στάδιο θα αμφιταλαντευθεί ανάμεσα στο «ω» και στο «ο» μάλλον, παρά θα αντικαταστήσει το /ο/ με ένα γράμμα που έχει το φθόγγο /ι/. Το γράμμα «ο» για να μην συγχέεται με το «ω», δεν ζωγραφίζεται ποτέ παρά μόνο όταν το συναντάμε στο δίψηφο φωνήεν «ου».

Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου στον οποίο μετατρέπεται το κάθε γράφημα, η έκφραση, τα ρούχα, το στυλ του, αλλάζουν ανάλογα με το ρόλο που έχει στην κάθε εικονογραφική αναπαράσταση.

Τις περισσότερες φορές, όπως ήδη έχει φανεί, συμβαίνει να υπάρχουν δύο ή τρία και περισσότερα δύσκολα γραφήματα μέσα στην ίδια λέξη. Για παράδειγμα, στη λέξη «πλημμύρα» πρέπει να ζωγραφιστούν τέσσερα γράμματα για να θυμάται ο μαθητής την ορθογραφία της σωστά (η, μμ, υ). Στις περιπτώσεις αυτές, τα εικονογραφήματα που γίνονται έχουν άμεση σχέση, ένα – ένα φυσικά, με το σχήμα του γράμματος και τη σημασία της λέξης, γίνονται όμως συγχρόνως και με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδυάζονται όλα μαζί και να συνθέτουν μια εικόνα που να εκφράζει το περιεχόμενο. Έτσι, το κάθε εικονογράφημα αποτελεί ένα μικρό τμήμα της συνολικής εικόνας και δεν ξεχνιέται από το παιδί, διότι αν ξεχαστεί δεν ολοκληρώνεται η εικονογράφιση της ιδέας που θυμάται ότι ταιριάζει με το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης.

Σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε να βρεθούν εικονογραφήματα για περισσότερες από μία λέξεις της οικογένειας. Για παράδειγμα στην λέξη «μυρίζω» ζωγραφίζουμε το θέμα «μυρ - » και πιο συγκεκριμένα ζωγραφίζουμε το «υ». Η λέξη όμως «μυρωδιά», από τις παράγωγές, έχει μια επιπλέον δυσκολία, το γράμμα «ω» που βρίσκεται στην παραγωγική κατάληξη «- ωδ- ». Έτσι εδώ πρέπει να ζωγραφιστεί και η λέξη «μυρίζω» και η λέξη «μυρωδιά».

Τα εικονογραφήματα, στα οποία καταλήξαμε και προτείνουμε για το πρόγραμμα Διδασκαλίας της Θεματικής Ορθογραφίας της γλώσσας μας, είναι τα τελικά, τα οποία, ύστερα από 5 χρόνια συνεχούς πειραματισμού και διδασκαλίας σε περισσότερα από 100 παιδιά διαφόρων τάξεων, κρίθηκαν σαν τα πλέον κατάλληλα για τις συγκεκριμένες λέξεις.

Έγινε πειραματική διδασκαλία των τελικών εικονογραφημάτων τα δύο τελευταία χρόνια και αποδείχτηκε ότι όλα τα παιδιά μπορούσαν, ακόμα και κάποιους μήνες μετά το τέλος της διδασκαλίας που έτυχε να εξεταστούν, να θυμηθούν την Ορθογραφία ενός ποσοστού λέξεων που άγγιζε σχεδόν το 100%. Η έρευνα αυτή συνεχίστηκε σε μια δεύτερη φάση που θα ολοκληρώθηκε το 1996. Σκοπός της είναι να εμφανίσει συγκριτικά αποτελέσματα ανάμεσα σε δύο ομάδες δυσλεξικών μαθητών του ίδιου ακριβώς επιπέδου, που διδάσκονται η μία με την εικονογραφική μέθοδο και η άλλη με συνδυασμό πολυαισθητηριακής και γλωσσολογικής προσέγγισης.

4.1.1 Η ορθογραφία όλων των λέξεων της οικογένειας

Στα πλαίσια της αποκατάστασης της Ορθογραφικής Ικανότητας ενός δυσλεξικού μαθητή η προσπάθεια επικεντρώνεται σε δύο τομείς:

- α) Κατάρτιση Οπτικού Λεξικού
- β) Ανάπτυξη της Γλωσσολογικής Ικανότητας

Η κατάρτιση του Οπτικού Λεξικού πρέπει να γίνεται, μέσα από την εφαρμογή της εικονογραφικής μεθόδου για τη διευκόλυνση της επεξεργασίας και της κωδικοποίησης των ορθογραφικών στοιχείων των μορφημάτων στη μνήμη. Με τον τρόπο αυτό το δυσλεξικό παιδί μαθαίνει πώς να γράφει σωστά κάποιες από τις λέξεις της κάθε οικογένειας. Θα πρέπει λοιπόν κατόπιν με κάποιο τρόπο να μάθει να γράφει Ορθογραφημένα και όλες τις υπόλοιπες παράγωγες λέξεις, καθώς και αυτές που προκύπτουν από σύνθεση και τυχαίνει να έχουν ακριβώς τις ίδιες ορθογραφικές απαιτήσεις με αυτές που διδάχτηκαν με τα εικονογραφήματα.

Επίσης, θα πρέπει να μάθει να γράφει σωστά τις λέξεις της κάθε οικογένειας σε ολόκληρο το κλιτικό σύστημα (π.χ. σε όλους τους χρόνους, πρόσωπα, εγκλίσεις, αριθμούς, πτώσεις, γένη κλπ). Για να καταφέρει κάτι τέτοιο, ο δυσλεξικός μαθητής θα πρέπει να παρακολουθήσει ένα ειδικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της Γλωσσολογικής Ικανότητας. Στόχος του προγράμματος αυτού θα πρέπει να είναι το να ανακαλύψει ότι υπάρχουν στενές σχέσεις – δεσμοί ανάμεσα στις λέξεις από πλευράς ετυμολογίας και ότι η κοινή ετυμολογική καταγωγή ευθύνεται για τις μορφολογικές ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στις λέξεις της οικογένειας και σε αυτές που προκύπτουν από σύνθεση. Το πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει ανάλυση της κάθε λέξης που διδάσκεται μέσω της Εικονογραφικής μεθόδου, καθώς και όλων των λέξεων της οικογένειάς της στα μορφήματα που τις αποτελούν, τα λεξήματα, τις παραγωγές και τις γραμματικές καταλήξεις.

Με τον τρόπο αυτό ανακαλύπτει το δυσλεξικό παιδί τα κοινά ορθογραφικά στοιχεία των λέξεων της οικογένειας. Αφού βοηθηθεί πρώτα με την Εικονογραφική μέθοδο και καταφέρει να κωδικοποιήσει στο Οπτικό Λεξικό της μνήμης του την Ορθογραφία μιας λέξης (π.χ. της λέξης «ύπνος»), κατόπιν με την παράλληλη εξάσκηση του στη γλωσσολογική ανάλυση θα καταφέρει να γράφει σωστά και όλες τις άλλες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια (π.χ. υπναράς, υπνάκος, υπνηλία, ξύπνημα, κ.λπ.), διότι θα έχει ανακαλύψει τα κοινά μορφήματα, τα οποία πάντοτε γράφονται με τα ίδια γράμματα (π.χ. υπνηλία: το «η», ξύπνημα: το «υ») θα

χρειαστεί να τις μάθει με τη βοήθεια επιπλέον εικονογραφημάτων. Με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζεται η γλώσσα συνολικά, και όχι σαν μια ομάδα από απλές μεμονωμένες λέξεις.

Η καλλιέργεια της γλωσσολογικής Ικανότητας μπορεί να αποδώσει πολύ καλά αποτελέσματα στη βελτίωση του μαθητή στην Ορθογραφία διότι στηρίζεται τώρα στο ότι τουλάχιστον μερικές από τις λέξεις της κάθε οικογένειας έχουν «εγγραφεί» στο Οπτικό Λεξικό του, με τη συμβολή των Εικονογραφημάτων. Αυτές μπορούν να ανακαλούνται αυτόματα από τη μνήμη, κατά τη διάρκεια της γραφής. Το ίδιο αυτόματα θα ανακαλούνται στο τέλος και οι άλλες λέξεις που περιλαμβάνουν τα ίδια μορφήματα.

4.1.2 Τρόπος διδασκαλίας της Εικονογραφημένης Μεθόδου

Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το έργο της αποκατάστασης ενός δυσλεξικού μαθητή, θα πρέπει να εφαρμόζει πρόγραμμα για την καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που δεν είναι επαρκώς ανεπτυγμένες, βάσει του γνωστικού προφίλ του παιδιού.

Η εφαρμογή του προγράμματος πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε μέσα στο χρονικό διάστημα της εβδομάδας να δίνεται ασκησιακό υλικό, όχι μόνο για τη βελτίωση του μαθητή στην Ανάγνωση και την Ορθογραφία, αλλά σε όλους τους τομείς στους οποίους εκδηλώνεται μειονεξία. Ειδικότερα όμως, για το μέρος εκείνο της διδακτικής ώρας το οποίο θα αφιερώνεται στη διδασκαλία της Ορθογραφίας μέσω της Εικονογραφικής μεθόδου, προτείνεται το παρακάτω ενδεικτικό πλάνο εργασίας:

Το τετράδιο του μαθητή: Είναι απαραίτητο ο μαθητής να διατηρεί ένα ιδιαίτερο τετράδιο για το Πρόγραμμα αυτό. Στο τετράδιο του αυτό θα γράφει ο εκπαιδευτικός με μεγάλα και χρωματιστά γράμματα το νέο Μόρφημα που θα διδάσκει κάθε φορά, καθώς και τον κανόνα ή την μνημονική τεχνική με την οποία θα το θυμάται ο μαθητής. Θα είναι πολύ βοηθητικό αν τα Μορφήματα είναι γραμμένα με πολύ μεγάλα γράμματα ίσως διπλόγραμμα με κενό στο μέσον για να τα χρωματίζει ο μαθητής, και από κάτω να συμπληρώνεται η σελίδα με ενδεικτικά παραδείγματα. Σε μια επόμενη σελίδα ο εκπαιδευτικός μπορεί να γράφει και λίγες ασκήσεις εμπέδωσης για να τις επεξεργαστεί και να τις απαντήσει ο μαθητής στο σπίτι του.

Υπαγόρευση – Ορθογραφία: Ο μαθητής για τα πρώτα λεπτά γράφει καθ' υπαγόρευση τις λέξεις που ζωγράφισε στο περασμένο μάθημα με όλες τις παράγωγες και τις σύνθετες που ανήκουν στην ίδια Οικογένεια με αυτές. Γράφει μερικές μικρές προτάσεις που θα πρέπει να περιλαμβάνουν όσο γίνεται περισσότερες από αυτές τις λέξεις σε διάφορες πτώσεις – χρόνους – αριθμούς – πρόσωπα κ.λπ., καθώς και αρκετές λέξεις από τα περασμένα μαθήματα, για να επαναλαμβάνονται συχνά και για να ελέγχεται ο μαθητής.

Ζωγραφική της καινούργιας λέξης: Για κάθε μια νέα λέξη γίνονται τα παρακάτω:

- Ο μαθητής γράφει τη λέξη με μεγάλα γράμματα στο τετράδιό του (λευκά φύλλα)
- Ο εκπαιδευτικός συζητάει με το μαθητή τη σημασία της λέξης και παρατηρούν μαζί τα γράμματα που χρησιμοποιούνται για τη γραφή της. Εντοπίζονται τα γράμματα τα οποία πιθανόν να γραφτούν κάποια στιγμή λάθος από το μαθητή.
- Συζητούν σχετικά με το τι θα μπορούσε να ζωγραφιστεί, βάση του σχήματος, του γράμματος και στη σημασίας της λέξης, για το κάθε γράμμα. Ο εκπαιδευτικός ξέρει εκ των προτέρων την ιδέα των εικονογραφημάτων, αλλά προσπαθεί με τις κατάλληλες ερωτήσεις να υποβάλλει στο παιδί τη σωστή σκέψη και να το προκαλέσει να την προτείνει μόνο του.
- Ο εκπαιδευτικός δείχνει τα εικονογραφήματα από την καρτέλα όπου η λέξη είναι ήδη ζωγραφισμένη. Ο μαθητής παρατηρεί σιγά – σιγά και προσεκτικά τον τρόπο μετατροπής του κάθε γράμματος σε εικόνα.
- Ο μαθητής ζωγραφίζει με τον ίδιο τρόπο στο τετράδιό του τα γράμματα της λέξης.

Ανάλυση της λέξης στα μορφήματα και καταγραφή όλων των λέξεων της Οικογένειας:

- ❖ Μόλις ολοκληρωθούν τα εικονογραφήματα, ο μαθητής καλείται να αναλύσει τη λέξη που ζωγράφισε στο μορφήματα που την αποτελούν.
- ❖ Βρίσκεται και απομονώνει το θέμα και την κατάληξη, κλίνει τη λέξη σε όλες τις πτώσεις και τα γένη, αν πρόκειται για ουσιαστικό ή επίθετο, ή σε όλους τους χρόνους και στα πρόσωπα, αν πρόκειται για ρήμα.
- ❖ Κατόπιν βρίσκει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και γράφει όλες τις υπόλοιπες λέξεις της Οικογένειας.
- ❖ Αναγνωρίζει τι μέρος του λόγου είναι η κάθε μία και την κλίνει ανάλογα.
- ❖ Γράφει προτάσεις, χρησιμοποιώντας όλες τις λέξεις της οικογένειας σε όλο το κλιτικό σύστημα.

4.1.3 Λέξεις που είναι δύσκολο να αναπαρασταθούν εικονογραφικά

Η ελληνική γλώσσα, με τις όποιες ιδιαιτερότητές της, δυσκολεύει εξαιρετικά τους δυσλεξικούς μαθητές στην προσπάθειά τους να μάθουν την ορθογραφία της. Ειδικά η θεματική ορθογραφία προβάλλει τις μεγαλύτερες απαιτήσεις και γι' αυτό η κατάκτησή της αποτελεί έναν από τους δυσκολότερους στόχους της αποκατάστασης. Η Εικονογραφική μέθοδος έχει αποδεχτεί, εκτός από ευχάριστη και ξεκούραστη για τους ταλαιπωρημένους και απογοητευμένους δυσλεξικούς μαθητές, εξαιρετικά αποτελεσματική, γρήγορη και εύκολη στην εφαρμογή της, ακόμα και από εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν ειδική κατάρτιση επί του θέματος ή από τους γονείς των μαθητών. Η βάση της Εικονογραφική μεθόδου, έχει δημιουργηθεί σε Εικονογραφικές αναπαραστάσεις για ένα αρκετά μεγάλο μέρος του συνόλου των λέξεων που περιλαμβάνονται στα διδακτικά βιβλία του δημοτικού σχολείου και με τις οποίες καλύπτεται η ορθογραφία 5.000 λέξεων περίπου. Εκτός από αυτές τις λέξεις, υπάρχουν πολλές ακόμα που ένας μαθητής θα πρέπει να διδαχθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Η αναζήτηση επιπλέον εικονογραφικών αναπαραστάσεων για την κάλυψη όλο και περισσότερων λέξεων είναι ο στόχος μιας προσπάθειας που δεν έχει ακόμα τελειώσει και που θα συνεχιστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, ακριβώς γιατί η έρευνα και η εμπειρία έχουν αποδειχθεί ότι οι δυσλεξικοί μαθητές μπορούν να μάθουν ορθογραφία το ίδιο εύκολα, γρήγορα και ευχάριστα, όπως όλοι οι μαθητές με τη βοήθεια των εικονογραφημάτων.

Οι λέξεις των οποίων την ορθογραφία θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά και για τις οποίες δεν υπάρχουν ακόμα εικονογραφήματα θα διδαχθούν με την βοήθεια της *Πολυαισθητηριακής και της Γλωσσολογικής μεθόδου*. Οι δραστηριότητες οι οποίες εφαρμόζονται στην μέθοδο αυτή και που μπορούν να βοηθήσουν το δυσλεξικό μαθητή στην προσπάθειά του να απομνημονεύσει τα ορθογραφικά στοιχεία μιας λέξης είναι τα παρακάτω:

1. Ο εκπαιδευτικός δείχνει τη λέξη στο μαθητή.
2. Συζητούν για λίγο γύρω από το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης.
3. Ο εκπαιδευτικός λέει ένα – ένα όλα τα γράμματα με τα οποία γράφεται η λέξη.
4. Ο μαθητής παρατηρεί τα γράμματα και τα λέει και εκείνος ένα – ένα με τη σειρά με την οποία περιέχονται στη λέξη.

5. Ο μαθητής κλείνει τα μάτια και λέει πάλι όλα τα γράμματα με τη σειρά, προσπαθώντας να θυμηθεί τα σωστά σύμβολα για τους ήχους «ι», «ο», «ε».
6. Ο μαθητής κάνει με το δάχτυλό του τη διαδρομή που ακολουθεί το σχήμα του γράμματος, ακουμπώντας πάνω στις τυπωμένες λέξεις
7. Αντιγράφει τη λέξη με μολύβι, με στυλό, με μαρκαδόρο, με δαχτυλομπογιά, με νερομπογιά, με κιμωλία κλπ, σε χαρτιά, σε χαρτόνια, στον πίνακα, στο πάτωμα κλπ.
8. Γράφει τη λέξη με το δάχτυλο πάνω σε μια επιφάνεια καλυμμένη με ρύζι ή άμμο ή φακές κλπ.
9. Χρωματίζει το εσωτερικό των γραμμάτων της λέξης, η οποία είναι γραμμένη με μεγάλα διπλόγραμμα γράμματα, σε χαρτί ή χαρτόνι.
10. Δημιουργεί τα γράμματα της λέξης φτιάχνοντας κολλάζ με κομματάκια χαρτί που έχει κόψει από περιοδικά, εφημερίδες κλπ ή ψηφιδωτά με ρύζι, όσπρια κλπ.
11. Γράφει χωρίς να βλέπει τη λέξη
12. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αναλύει τη λέξη σε όλα τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται (θεματικό, παραγωγικά, γραμματικά).
13. Γράφει όλες τις λέξεις της οικογένειας οι οποίες περιέχουν το ίδιο θεματικό μόρφημα με τη λέξη που διδάσκεται (παραγωγικές και συνθετικές λέξεις) και εντοπίζει τα παραγωγικά μορφήματα και τα κοινά ορθογραφικά τους στοιχεία.
14. Κλίνει τη λέξη σε όλους τους κλιτικούς τύπους (π.χ. σε όλα τα γένη, αριθμούς, πτώσεις ή σε όλους τους χρόνους, πρόσωπα, εγκλίσεις).
15. Κλίνει όλες τις λέξεις που περιλαμβάνουν το ίδιο θεματικό μόρφημα (παράγωγές και σύνθετες) σε όλους τους κλιτικούς τύπους.
16. Επαναλαμβάνονται οι δραστηριότητες 3,4,5,6,7,8,9,10 και 11 για όλες τις λέξεις της οικογένειας στην οποία ανήκει η λέξη.
17. Στην περίπτωση που η κατάληξη περιέχει φωνήματα που αντιπροσωπεύονται από περισσότερα του ενός γράφηματα (π.χ. ι, η, υ, ει, οι για το φώνημα «ι») καταρτίζεται λίστα με όλες τις λέξεις που περιέχουν την ίδια κατάληξη.

Ο μαθητής παρατηρεί τις λέξεις αυτές και τις καταλήξεις και διδάσκεται το γραμματικό κανόνα που ακολουθείται. Απομονώνει κατά κάποιο τρόπο την κατάληξη και την υπόλοιπη λέξη, γράφοντάς τη με διαφορετικό χρώμα ή χρωματίζοντάς τη με μια παύλα. Επαναλαμβάνει τις τεχνικές που ακολουθούνται για την εφαρμογή της Πολυαισθητηριακής μεθόδου (δραστηριότητες 3 έως 11) για την απομνημόνευση της κατάληξης μόνης της σαν

μορφολογικό σύνολο με συγκεκριμένα ορθογραφικά στοιχεία και σαν μέρος των λέξεων της λίστας που καταγράφηκε.

4.1.4 Η διδασκαλία της ορθογραφίας προσφύματων

Κατά την ανάλυση της δομής της λέξης διακρίνουμε τη ρίζα ή λέξημα (το θέμα) που είναι το σταθερό της στοιχείο, και το πρόσφυμα που προστίθεται στο λέξημα για να δημιουργηθούν οι παράγωγες λέξεις και εκείνες που προκύπτουν από την κλίση της λέξης. Τα προσφύματα παίρνουν θέση πριν ή μετά τη ρίζα και δημιουργούν συνήθως νέο θέμα τροποποιώντας τη σημασία ή τη λειτουργία της λέξης.

Π.χ. τα προσφύματα: «θη» στον παθητικό αόριστο (π.χ. λυπήθηκα: πρόσφυμα κλίσης) και «ωδ» στις παραγωγικές καταλήξεις (π.χ. μυρωδιά: πρόσφυμα παραγωγικό ή παραγωγικό μόρφημα)

Τα *κλιτικά προσφύματα*, αυτά δηλαδή που βοηθούν στο σχηματισμό των πτώσεων, του πληθυντικού αριθμού, των χρόνων των ρημάτων κλπ, διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο που διδάσκονται και όλες οι γραμματικές καταλήξεις, σύμφωνα με τις στρατηγικές που θα αναφερθούν πιο κάτω.

Τα *παραγωγικά προσφύματα*, διδάσκονται όπως και τα θεματικά με τη βοήθεια των Εικονογραφημάτων, όταν είναι εύκολο να δημιουργηθεί εικονογραφική αναπαράσταση της λέξης και εφ' όσον η σημασία της λέξης στην οποία περιέχονται έχει τροποποιηθεί κάπως από την αρχική (τη σημασία του θέματος) και μπορεί έτσι να οδηγήσει σε διαφορετική ή συμπληρωματική Εικονογραφική αναπαράσταση της παραγωγής λέξης από εκείνη της πρωτότυπης.

Για παράδειγμα, στη λέξη «θυελλώδης», η ορθογραφία του προσφύματος «ωδ» διδάσκεται μέσα από την εικονογραφική παράσταση της λέξης «θύελλα» η οποία είναι κατά κάποιον τρόπο μια εκτεταμένη ιστορία με βάση τα γραφήματα της λέξης «θύελλα».

Επίσης, τα μορφήματα τα οποία έχουν θέση πριν από τη ρίζα μιας λέξης, (π.χ. προσθέσεις, αχώριστα μόρια κλπ), διδάσκονται και αυτά με εικονογραφήματα, όπως τα θέματα και τα παραγωγικά μορφήματα. Έτσι σε λέξεις όπως «συνεργείο, δυστύχημα, σιντριβάνι, υπόγειο, υπάλληλος, συγυρίζω, υπηρέτης κλπ», τα αντίστοιχα μορφήματα «συν-, δυσ-, υπ, κλπ» μετατρέπονται σε εικονογραφήματα, όπως και τα υπόλοιπα «δύσκολα» γραφήματα των λέξεων αυτών.

Εκτός από τις εργασίες με τα εικονογραφήματα όμως, οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν χωριστά την ετυμολογία των λέξεων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο χωρίζεται μια λέξη στα μορφήματα που την αποτελούν. Η διδασκαλία της ορθογραφίας μέσω των εικονογραφημάτων έχει μοναδικό σκοπό την καταγραφή της λέξης στο οπτικό λεξικό του παιδιού, στο οποίο η κωδικοποίηση γίνεται με ιδιαίτερα δυσκολία όταν πρόκειται για γλωσσικό υλικό. Τα εικονογραφήματα δεν αντικαθιστούν τη διδασκαλία της γλώσσας και την καλλιέργεια της γλωσσολογικής ικανότητας. Ο κάθε δυσλεξικός μαθητής θα πρέπει να διδάσκεται τη γραμματική, το συντακτικό, την ετυμολογική καταγωγή των λέξεων κλπ, όπως και όλοι οι μη δυσλεξικοί μαθητές.

Τα μη δυσλεξικά άτομα είναι σε θέση να καταρτίσουν το Οπτικό Λεξικό στη μνήμη τους, απομνημονεύοντας τις μορφολογικές εικόνες των λέξεων, πριν ακόμα διδαχθούν τη γραμματική και τους κανόνες της ορθογραφίας. Η γνώση όλων αυτών, όταν διδαχθούν, έρχεται να βοηθήσει το άτομο να επεξεργαστεί και να κατανοήσει καλύτερα όλο αυτό το γλωσσικό υλικό που έχει καταγραφεί στη μνήμη του. Οδηγείται έτσι σε παρατηρήσεις, συγκρίσεις ανάμεσα στην ορθογραφία των λέξεων, συμπεράσματα και ανακαλύψεις κανόνων ορθογραφίας κλπ.

Το ίδιο πρέπει να γίνει και με τους δυσλεξικούς μαθητές. Η διαφορά είναι ότι θα βοηθηθούν με την εικονογραφική μέθοδο στο αρχικό στάδιο που είναι η κατάρτιση του λεξικού και θα συνεχίσουν με τον εμπλουτισμό του, παράλληλα με τη διδασκαλία των κανόνων γραμματικής.

Έτσι το πρόγραμμα αντιμετώπισης της δυσλεξίας περιλαμβάνει και τη συστηματική διδασκαλία της ορθογραφίας όλων των προσφυμάτων, δηλαδή των μορφημάτων που έχουν θέση πριν από το θέμα της λέξης, των παραγωγικών καταλήξεων και των καταλήξεων της γραμματικής.

Ειδικές λίστες με λέξεις που περιλαμβάνουν όλες τις καταλήξεις θα πρέπει να βρίσκονται στη διάθεση του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να διδαχθούν μία – μία και για όσο χρονικό διάστημα χρειάζεται για την κάθε μία, έτσι ώστε οι λέξεις που τις περιλαμβάνουν να αναλυθούν στα μορφήματά τους και να χρησιμοποιηθούν σε πολλές ασκήσεις, αλλά και σε ολόκληρο το κλιτικό σύστημα. Παράλληλα θα πρέπει οι λέξεις αυτές να περιλαμβάνουν τις παραγωγικές καταλήξεις ή τα προσφύματά τους και να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας για το θέμα τους. Για την κάθε μία από τις λέξεις της λίστας των λέξεων που περιλαμβάνουν μια συγκεκριμένη κατάληξη (π.χ. για όλα τα αρσενικά σε –ήτης), θα πρέπει να καταγραφούν

όλες οι λέξεις της οικογένειας που ανήκει, για να αντιληφθεί ο δυσλεξικός μαθητής τη λειτουργία της Παραγωγής και της Σύνθεσης και τους δεσμούς που ενώνουν τις λέξεις.

Στόχος και προσδοκία αυτής της εργασίας είναι επίσης να αναπτύξει ο μαθητής κατά το δυνατόν την ικανότητα της γενίκευσης και αν είναι σε θέση να εφαρμόσει τη στρατηγική της κατ' αναλογία γραφής.

4.1.5 Ορθογραφία γραμματικών καταλήξεων

Στο σημείο αυτό κρίνεται χρήσιμο να προταθούν μερικές βασικές διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές για την εκμάθηση της ορθογραφίας των γραμματικών καταλήξεων, η οποία ξεκινάει από τη διδασκαλία των κανόνων της καταληκτικής ορθογραφίας, αλλά στηρίζεται στην εφαρμογή της *Πολυαισθητηριακής προσέγγισης*. Οι γραμματικές καταλήξεις δηλώνουν το γένος, την πτώση, τον αριθμό, το πρόσωπο, την έγκλιση, το χρόνο και αποτελούν την τελευταία συλλαβή της κάθε λέξης. Οι κυριότερες ορθογραφικές απαιτήσεις σε αυτές είναι: το «η» στις καταλήξεις αρσενικών και θηλυκών, το «ι» στις καταλήξεις των ουδετέρων, το «ω» της γενικής του πληθυντικού αριθμού, το «ου» της ονομαστικής του πληθυντικού αριθμού, το «ων» των ρημάτων, το «ει» των ρημάτων, το «αι» των ρημάτων της παθητικής φωνής και το «ε» των ρημάτων του α' και β' προσώπου του πληθυντικού αριθμού.

Για τις εξαιρέσεις (π.χ. δάκρυ, στάχυ, δόρυ, βράδυ, δίχτυ, οξύ) υπάρχουν εικονογραφήματα, όπως και για όλες τις εξαιρέσεις, όλων των καταληκτικών κανόνων.

Η διδασκαλία των καταλήξεων και της ορθογραφίας τους θα πρέπει να γίνεται με πλούσιο εποπτικό υλικό, ιδιαίτερα ελκυστικό, ώστε να οδηγεί το μαθητή στην κατανόηση των κανόνων με απώτερο στόχο την αυτόματη εφαρμογή τους στην καθ' υπαγόρευση και ελεύθερη γραφή. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καταρτισμένος από λίστες με λέξεις για όλες τις κατηγορίες και να χρησιμοποιούνται για ανάγνωση, για αντιγραφή, για παρατήρηση και για σχολιασμό κλπ.

- Οι λέξεις στις λίστες θα πρέπει να είναι γραμμένες με μεγάλα γράμματα και οι καταλήξεις με έντονα χρώματα, ώστε να αποτελούν έντονο οπτικό ερέθισμα.
- Χαρτόνια ελκυστικά, κάθε χρώματος και ποιότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν υλικό για τα εποπτικά μέσα.

- Οι λέξεις με τις καταλήξεις, θα πρέπει να γραφούν ακόμα σε μικρές και μεγάλες κάρτες, άσπρες και χρωματιστές, με το σκοπό να χρησιμοποιηθούν σε δραστηριότητες και παιχνίδια που να βοηθήσουν στη διασκεδαστική και συνεχή επανάληψη των λέξεων και των κανόνων.
- Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν ακόμα και χειροτεχνικές εργασίες. Το παιδί μπορεί να κόβει από χρωματιστό χαρτί τα γράμματα που χρειάζεται για να συμπληρώσει, π.χ. τις καταλήξεις που θα λείπουν από τις λέξεις γραμμένες με παχύ μαρκαδόρο σε χαρτόνι.
- Όλες οι αισθήσεις του μαθητή θα πρέπει να συμμετέχουν στην εργασία με τις καταλήξεις και ιδιαίτερος χρόνος θα πρέπει να αφιερωθεί για την κάθε μια κατάληξη, για όλα τα μέρη του λόγου.
- Συχνά το παιδί θα πρέπει να ασκείται στην καθ' ύπαγόρευση γραφή προτάσεων στις οποίες θα περιλαμβάνονται οι διδαγμένες καταλήξεις, για να ασκηθεί στο να γράφει τις λέξεις με τη σωστή κατάληξη, σε ολόκληρο το κλιτικό σύστημα και το σύστημα παραγωγής και σύνθεσης (Μαυρομάτη,)

4.2 Τόμοι Εικονογραφημένης Μεθόδου

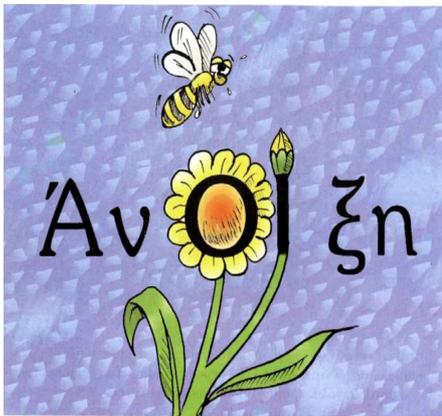
Η Μέθοδος Δώρας Μαυρομάτη αποτελείται από πέντε τόμους ο πρώτος (από το 1-150) περιλαμβάνει 150 εικονογραφημένες λέξεις με ετυμολογικά, σημασιολογικά, πραγματολογικά σχόλια. Υπάρχουν εργασίες καθώς και εκφράσεις για υπαγόρευση ορθογραφίας με φράσεις για επεξήγηση και συζήτηση με μεταφορικό - συμβολικό περιεχόμενο. Τέλος περικλείει στοιχεία γραμματικής. Προορίζεται για τη διδασκαλία δυσλεξικών μαθητών Β', Γ' τάξης Δημοτικού σχολείου ή μεγαλύτερους, όχι όμως μικρότερους σε ηλικία. Διδάσκεται από καταρτισμένο και εξειδικευμένο ειδικό παιδαγωγό. Ο μαθητής έχει το δικό του βιβλίο και επαναλαμβάνει στο σπίτι του τις εικονογραφημένες λέξεις που διδάχτηκε στις συνεδρίες με τον Ειδικό Παιδαγωγό. Αναλαμβάνει επίσης συγκεκριμένες εργασίες σύμφωνα με τις υποδείξεις του Ειδικού Παιδαγωγού.

Ο δεύτερος τόμος (από 101-300), ο τρίτος τόμος (από 301-500) ,ο τέταρτος τόμος (από 501-700) και τέλος ο πέμπτος τόμος (από 701-950) περιέχουν ο καθένας από 200 ως 250 εικονογραφημένες λέξεις και παράγωγες λέξεις για να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός τις

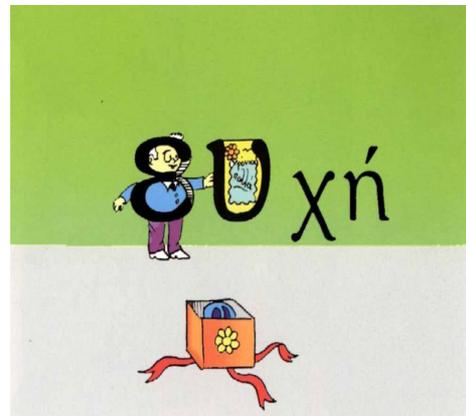
ασκήσεις που πρέπει να δώσει στον μαθητή του, αναλόγως του νοητικού του δυναμικού, της ηλικίας και του ατομικού ρυθμού του. Συνοδεύεται από βοήθημα 64 σελίδων με οδηγίες για την διδασκαλία των Εικονογραφημάτων και της ορθογραφίας των Παραγωγικών Μορφημάτων σύμφωνα με τις μνημονικές τεχνικές της γλωσσολογικής μας προσέγγισης.

Οι Παράγωγες και Σύνθετες λέξεις γράφονται με την ίδια ορθογραφία και τα ίδια "δύσκολα γράμματα" τα οποία θα θυμάται ο μαθητής από τα εικονογραφήματα. Ο εκπαιδευτικός θα εξηγήσει τη σημασία τους ώστε να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του παιδιού, θα τις υπαγορεύσει για ορθογραφία, θα δημιουργήσει προτάσεις για υπαγόρευση, και θα παρουσιάσει τη συμβολική, μεταφορική έννοια αυτών.

4.3 Παραδείγματα μεθόδου με δείγματα εικόνων :



Εικόνα 1: Άνοιξη



Εικόνα 2: Ευχή



Εικόνα 3: Πελώριος



Εικόνα 4: Επειδή



Εικόνα 5: Περνώ



Εικόνα 6: Παίρνω



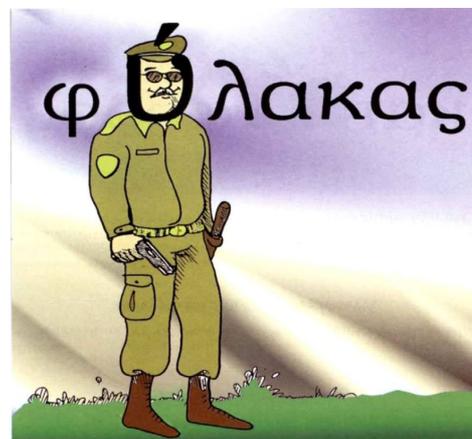
Εικόνα 7: Κίνδυνος



Εικόνα 8: Κοτρώνι



Εικόνα 9: Φορτηγό



Εικόνα 10: Φύλακας

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κατά την εκπόνηση της εργασίας και λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τις έρευνες σε διεθνές επίπεδο διαπιστώνουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα η δυσορθογραφία είναι ένα κομμάτι που απασχολεί πολλά παιδιά και γονείς. Αν και οι αιτίες μπορεί να είναι πολλές και ποικίλες (ψυχολογικές, οικογενειακές, περιβαλλοντικές), ακόμα περισσότεροι είναι οι τρόποι αντιμετώπισης. Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τη διδασκαλία της ορθογραφίας, γεγονός που μας δίνει τη δυνατότητα να έχουμε μια ποικιλία δραστηριοτήτων ανάλογα με τη δυσκολία που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί.

Επίσης σημαντικό είναι και η εξειδίκευση του ειδικού και η πλήρης ενημέρωσή του γύρω από τον τομέα της γλώσσας, της ανάπτυξης και των διαταραχών, καθώς επίσης και οι δεξιότητες στην αξιολόγηση και την επιτέλεση εξατομικευμένων παρεμβατικών προγραμμάτων. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται αποτελεσματικά η διδασκαλία της ορθογραφίας, αλλά και η σωστή εφαρμογή των μεθόδων αντιμετώπισης, από τους εκπαιδευτικούς και τους δασκάλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμπατζόγλου, Ν. Θ. (1927). *Το ορθογραφικό μας Πρόβλημα και πως θα αποχτηθεί η Ορθογραφική Δεξιότητα*. Αθήνα: Τυπογραφείο Κ. ΠΑΠΑΔΟΓΙΑΝΝΗ
- Βλασσοπούλου Μ., Γιαννετοπούλου Α., Διαμαντή Μ., Κιρπιτέν Λ., Λεβαντή Ε., Λευθήρη Κ., Σακελλαρίου Γ. (Επιμ.). (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο τη σχολικής μάθησης*. Αθήνα : Γρηγόρη
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Θεσσαλονίκη
- Γκότοβος, Α. Ε. (1992). *Ορθογραφική Μάθηση στο Δημοτικό. Μια Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά GUTENBERG
- Δήμου Δ. Δ. (1982). *Η δυσορθογραφία: Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις*. Αθήνα : Δήμου Δ. Δ.
- Ζάχος Δ. Η. (1992). *Ανάγνωση –Γραφή. Ψυχο-γλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
- Κουτσοβάνου Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή: Στρατηγικές διδακτικής*. Εκδόσεις: ΟΔΥΣΣΕΑΣ
- Μαυρομμάτη Δ.Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαυρομμάτη Δ.Δ. (2007). *Μια νέα γλωσσολογική προσέγγιση. Η ορθογραφία των καταλήξεων*. Αθήνα : Lexis
- Παντελιάδου Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα : Πεδίο
- Παπαδοπούλου- Μανταδάκη, Σ. (2003). *Η μάθηση της ορθογραφίας ,Τρεις μελέτες*. Εκδόσεις: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
- Παπούλια –Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (2004) . *Γλώσσα και Γραμματισμός στην Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Περικλειδάκη Γ.Α, & Τρούλης Γ.(2003). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου με κανονική νοημοσύνη - Δυσσαριθμησία (Διάγνωση - Αντιμετώπιση)*. Ρέθυμνο

- Πολίτης Α. Γ. (1988). *Σύγχρονο σύστημα ορθογραφίας –εφαρμοσμένο*. Αθήνα: Πολύτιπο
- Πόρποδα, Κ. Δ. (1981). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου(ψυχολογική θεώρηση)*.Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Μορφωτική
- Τζουριάδου,Μ. & Μαρκοβίτης, Μ. (1991).*Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τραυλός, Α.Κ. (1998). Η Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2 εώς 7 χρόνων. Αθήνα: Σαββάλας.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Στασινός, Δ., Π. (1993). Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. *Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά GUTENBERG
- Στασινός, Δ. Π. (2003). *Η εμπειρία ενός αιώνα. Δυσλεξία και σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά του λόγου και της γλώσσας. Αθήνα: GUTENBERG

Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Ανθουλιάς Τ.(Επιμ.)(1992). *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής*.(Ν.Ράπτης & Τάνταρης Σ, Μετάφ).Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Bourcier A.(2005).*Αντιμετώπιση της δυσλεξίας*.(Χρυσόχοου Β, Μετάφ). (8^η Έκδ.) Αθήνα

Ξένη Βιβλιογραφία

- Fayol M., Rieben L., & Perfetti C.A.(1997).*Learning to spell ,research, theory and practice across languages*.[Η εκμάθηση της ορθογραφίας, η έρευνα , η θεωρία και η πρακτική σε πολλές γλώσσες .] Λονδίνο.
- Hulme C, & Malatesha R.J.(1998).Development and disorders.[Ανάγνωση και ορθογραφία: ανάπτυξη και διαταραχές.] Λονδίνο: Lawrence Erlbaum Associates

Ιστότοποι

<http://www.doramavrommati.gr/el/books.html>

<http://www.proseggisi.gr>

Πηγές

- Kim Y-K., Appel K.,& Al Otabia S. (2013). The Relation of Linguistic Awareness and Vocabulary to Word Reading and Spelling for First-Grade Students Participating in

Response to Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* , 44 ,337–347.Retrieved on October 2013.2014 from <http://pubs.asha.org/>.

Wise J., Sevcik R.,& Morris R. (2007). The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* , 50,1093–1109.
Retrieved on August 2007.2014 from <http://pubs.asha.org/>.

Pennala R., Eklund K., Hämäläinen J., Richardson U., Martin M., Leiwo M.,Leppänen P., Lyytinen H. (2010). Perception of Phonemic Length and Its Relation to Reading and Spelling Skills in Children With Family Risk for Dyslexia in the First Three Grades of School. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 710–724.Retrieved on June 2010.2014 from <http://pubs.asha.org/>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Τίτλος 1 : Η σχέση μεταξύ γλωσσικής αντίληψης και λεξιλογίου με την αναγνωστική ικανότητα και την γραφή σε παιδιά πρώτης τάξης.

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν οι συσχετισμοί μεταξύ φωνολογικών, ορθογραφικών και μορφολογικών ικανοτήτων και λεξιλογίου με την αναγνωστική ικανότητα και την γραφή όπου εξετάστηκαν σε 301 παιδιά πρώτης τάξης που έλαβαν διαφορετικές οδηγίες στο μοντέλο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι τρεις τομείς δηλαδή οι φωνολογικές, οι ορθογραφικές και οι μορφολογικές γνώσεις είναι καθοριστικοί παράγοντες για την ανάγνωση και την γραφή.

Τίτλος 2: Η αντίληψη του μήκους του εκφωνήματος και η σχέση του με την αναγνωστική ικανότητα σε παιδιά με κληρονομικότητα για δυσλεξία στις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού.

Ο σκοπός αυτής της έρευνας έγινε για να εξετάσουμε την ικανότητα διάκρισης του φωνημικού μήκους και η σχέση του με την ικανότητα αναγνωστικής ακρίβειας , την ταχύτητα ανάγνωσης και την ορθογραφημένη ακρίβεια στις πρώτες τρεις τάξεις.

Στα αποτελέσματα αυτά φάνηκαν πως τα παιδιά με δυσλεξία είχαν περισσότερα λάθη στο μήκος εκφωνήματος και την διάκριση του, αφού εξετάστηκε η ποικιλία στα επίπεδα βραχυπρόθεσμης μνήμης, φωνολογικής μνήμης και ανάκλησης ονόματος ,η ικανότητα διάκρισης έδειξε μοναδική ποικιλία στην ορθογραφική ακρίβεια στις τάξεις δευτέρα και τρίτη. Τέλος τα προβλήματα της διάκρισης των φωνημικών αντιθέσεων μπορεί να είναι επιβαρυντικός παράγοντας που προκαλεί δυσλεξία.

Τίτλος 3: Η σχέση μεταξύ αντιληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου ,ακουστικής αντίληψης ,προαναγνωστικές ικανότητες αναγνώριση λέξεων, και αναγνωστικής ικανότητας από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές απόψεις σχετικά με την γλώσσα που ίσως επηρεάζει την ανάπτυξη αναγνωστικής ικανότητας σε διαφορετικά πεδία και διαφορετικές αναπτυξιακές περιόδους. Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων και διαφορετικών μεθόδων αναγνωστικής ανάπτυξης σε παιδιά με δυσλεξία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το αντιληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο είναι ανεξάρτητο από τις προαναγνωστικές ικανότητες. Επίσης το εκφραστικό λεξιλόγιο και η ακουστική αντίληψη είναι ανεξάρτητα από την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων.