

Η ορθογραφική ικανότητα μαθητών Δ΄- ΣΤ΄ Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες: Μία συγκριτική μελέτη

Ξάνθη Στυλιανή

Δασκάλα Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό στη Γνωσιακή Επιστήμη

sxanthi@sch.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με σειρά ερευνών η ορθογραφημένη γραφή συναρτάται άμεσα με την κατάκτηση συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων όπως η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, η ορθογραφική, γραμματική και σημασιολογική γνώση. Μαθητές¹ με φτωχές γλωσσικές δεξιότητες, όπως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τείνουν να κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη. Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν αφενός τα προβλήματα και οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού στην ορθογραφημένη γραφή και αφετέρου να εξεταστούν τα είδη των λαθών με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και η σχέση τους με την ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων. Για τον σκοπό αυτό αξιολογήθηκε η ορθογραφική ικανότητα 89 μαθητών Δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, 22 με υψηλή σχολική επίδοση και 67 με μαθησιακές δυσκολίες, με μία δοκιμασία ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση μεμονωμένων λέξεων και μία συνεχούς κειμένου. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν πολύ καλή ορθογραφική ικανότητα των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση και καλύτερες δεξιότητες φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επεξεργασίας, αλλά και περισσότερο εμπλουτισμένες οπτικό-ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Με βάση αυτά τα ευρήματα η εργασία πραγματεύεται το στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας στις δύο ομάδες των μαθητών, τους γλωσσικούς παράγοντες που επηρέασαν καθοριστικά την ορθογραφική τους επίδοση και τον διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης της ορθογραφίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

¹ Το αρσενικό καλύπτει και τις μαθήτριες συμβατικά.

Εισαγωγή

Όσο αναπτύσσεται το παιδί και ιδιαίτερα όταν έρθει στο σχολείο σε επαφή με τον κώδικα, με έναν οργανωμένο τρόπο, αποκτά πλέον δεξιότητες ορθογραφίας. Μεγάλο μέρος της ανάπτυξης των ορθογραφικών δεξιοτήτων παρατηρείται κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη διδασκαλία των ορθογραφικών συμβάσεων, της ετυμολογίας και των γραμματικών κανόνων αφενός αποκτά γνώσεις γύρω από το ορθογραφικό σύστημα και τα χαρακτηριστικά του και αφετέρου αναπτύσσει μεταγλωσσικές δεξιότητες. Η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή δεν είναι έμφυτη αλλά αναπτύσσεται σταδιακά (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) και είναι μια παρατεταμένη και πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται γλωσσικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική επίγνωση, η μορφολογική επίγνωση, η ορθογραφική, η γραμματική και η σημασιολογική γνώση (Bryant, Nunes, & Aidinis, 1999· Ehri, 1997, όπως αναφέρεται στο Diamanti, Goulandris, Stuart, & Campbell, 2014· Sénéchal & Kearns, 2007). Σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε μαθητές Δημοτικού σχολείου έχει παρατηρηθεί πρώιμη χρήση φωνολογικών στρατηγικών τόσο σε φωνημικό όσο και σε συλλαβικό επίπεδο (Porpodas, 2001). Οι συγκεκριμένες στρατηγικές συμπληρώνονται βαθμιαία από μορφολογικές στρατηγικές με αποτέλεσμα την ορθότερη γραφή γραμματικών μορφημάτων (Αϊδίνης, 2010α, β· Loizidou-Ieridou, Masterson, & Hanley, 2010· Nunes, Aidinis, & Bryant, 2006).

Η ορθογραφημένη γραφή δεν είναι πάντα προβλέψιμη από τη φωνολογία αλλά γίνεται πιο προβλέψιμη με τη χρήση μορφολογικής και λεξικής πληροφορίας. Ένα φώνημα έχει, συχνά, περισσότερες από μία πιθανές ορθογραφίες. Αν κάθε γράφημα αναπαριστούσε ένα φώνημα, η ορθογραφία θα ήταν αρκετά απλή και θα σχετίζονταν αποκλειστικά και μόνο, με τη μάθηση των γραμματικών κανόνων. Τα πράγματα όμως, δεν είναι τόσο απλά στα ελληνικά αλλά και σε άλλες γλώσσες. Για την επιτυχία σε ένα ορθογραφικό έργο της ελληνικής απαιτείται, όχι μόνο επίγνωση των φωνημάτων, των γραμμάτων και της δυνατής γραφημικής ποικιλίας, αλλά και η ορθή επιλογή των γραμμάτων που αναπαριστούν τα φωνήματα. Κατά κανόνα υπάρχουν τρεις μορφές ορθογραφίας που ακολουθούνται και είναι: η φωνητική, η φωνολογική και η ιστορική ορθογραφία. Η ιστορική ορθογραφία συνδέει και ομαδοποιεί τις λέξεις μορφικά σε οικογένειες, που έχουν την ίδια βασική σημασία και προέλευση. Αποτελεί την κύρια πηγή ορθογραφικών δυσκολιών, γιατί διατηρείται η αρχική συμβολική αναπαράσταση ενώ αλλάζει, συν τω χρόνω, η προφορά, η φωνητική εκφορά. Η φωνολογική ορθογραφία δεν αποδίδει με ακρίβεια την προφορά των λέξεων όπως η φωνητική ορθογραφία (Μπαμπινιώτης, 2008).

Τόσο οι φωνολογικές δεξιότητες στα πρώτα στάδια της ορθογραφικής εξέλιξης, όσο και οι δεξιότητες εφαρμογής των ορθογραφικών κανόνων σε πιο προχωρημένα ορθογραφικά έργα φαίνονται να επηρεάζουν καθοριστικά την ορθογραφική επίδοση των παιδιών του Δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με σειρά ερευνών η ορθογραφημένη γραφή συναρτάται άμεσα με την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας και συγκεκριμένα με την αναγνώριση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας αφενός και της φωνημικής-μορφημικής αντιστοιχίας, αφετέρου (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2007). Έχει αναδειχθεί ότι τα παιδιά που κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη έχουν υψηλότερο επίπεδο φωνημικής ενημερότητας (Αϊδίνης, 2006· Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Πόρποδας, 1998). Επίσης, από έρευνες

διαφαίνεται ότι η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή συνδέεται με αιτιώδη σχέση με την μορφοσυντακτική ενημερότητα (Αϊδίνης, 2001· Αϊδίνης, 2003· Αϊδίνης, 2010γ· Bryant, Nunes, & Aidinis, 1999· Nunes et al., 1997b), η οποία φαίνεται να καλλιεργείται ανάλογα με την ηλικία (Bryant, Devine, Leonard, & Nunes, 1997). Μαθητές με χαμηλές δεξιότητες φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επεξεργασίας τείνουν να κάνουν περισσότερα λάθη (Αϊδίνης, 2006· Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Porpodas, 1999). Στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής θεωρείται ότι συντελεί και η ορθογραφική γνώση ως ένας επιπλέον παράγοντας (Cunningham et al., 2001). Οι μαθητές μέσω της διαρκούς και συστηματικής έκθεσης στον τυπωμένο γραπτό λόγο αναγνωρίζουν συγκεκριμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις και αποθηκεύουν λέξεις στο οπτικό - ορθογραφικό τους νοητικό λεξικό με βάση την ορθογραφική τους ταυτότητα, την προφορά και το νόημα. Η οπτικό - ορθογραφική επεξεργασία των λέξεων και η πρόσβαση στο οπτικό - ορθογραφικό λεξικό θεωρείται μια διαδικασία δύσκολη τόσο για τους ώριμους ορθογράφους που έχουν εμπλουτισμένες οπτικό-ορθογραφικές αναπαραστάσεις όσο και για τους αρχάριους ορθογράφους που βρίσκονται σε πορεία πρόσληψης και εμπλουτισμού του οπτικό - ορθογραφικού λεξικού. Ιδιαίτερες δυσκολίες φαίνεται να συναντούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου – γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη και τη γνώση των ορθογραφικών κανόνων (Πάμπουλου, Detheridge, & Detheridge, 2007· Σπαντιδάκης, 2009).

Στην εργασία που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο διερευνάται η ορθογραφική ικανότητα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού συγκριτικά με την ορθογραφική ικανότητα μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση αντίστοιχης ηλικίας σε έργα ορθογραφικής παραγωγής σε επίπεδο λέξης και συνεχούς κειμένου. Μέσα από συγκρίσεις των επιδόσεων των μαθητών σε γενική επίδοση και αναλύσεις του είδους των λαθών τους μελετάται η διαφοροποίηση της ορθογραφικής ικανότητας μεταξύ των δύο ομάδων των μαθητών. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνηθούν αφενός τα προβλήματα και οι δυσκολίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή και αφετέρου να εξεταστούν τα είδη των λαθών με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στις δύο ομάδες των μαθητών που αφορούν τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων. Μια τέτοια διερεύνηση θεωρήθηκε ότι θα επέτρεπε την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων όσον αφορά τα ορθογραφικά προβλήματα των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού γενικότερα και ειδικότερα με μαθησιακές δυσκολίες και τη σχέση τους με την ανάπτυξη συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων που εμπλέκονται στην ορθογραφημένη γραφή.

Γλωσσικοί παράγοντες που καθορίζουν την ορθογραφική ικανότητα

Η ικανότητα κάποιου να ορθογραφήσει στηρίζεται στη λειτουργία τριών στοιχείων: της φωνολογικής, της μορφολογικής και της οπτικό-ορθογραφικής επίγνωσης των λέξεων (Apel, Masterson, & Hart, 2004). Η φωνολογική επίγνωση αφορά στην ακουστική δομή της γλώσσας. Είναι συστατικό των φωνολογικών ικανοτήτων, τις οποίες ένα παιδί αποκτά κατά την προσχολική περίοδο, αλλά αναπτύσσεται κι αργότερα όταν το παιδί αρχίζει τη βασική εκπαίδευση. Η μορφολογική επίγνωση αφορά την ικανότητα κατάτμησης του προφορικού και γραπτού λόγου σε μονάδες που είναι φορείς σημασίας (λεκτικά και γραμματικά

μορφήματα), το συνειδητό χειρισμό τους και γενικότερα τη γνώση της εσωτερικής δομής των λέξεων. Η οπτικό-ορθογραφική επίγνωση αφορά τα νόμιμα μοτίβα γραμμάτων σε κάθε γλώσσα, που αποτελούν προϊόν γλωσσικής σύμβασης και δεν εξηγούνται λογικά. Περιλαμβάνει τη γνώση των κανόνων ορθογραφίας καθώς και των ορθοτακτικών (orthotactic) κανόνων, δηλαδή των κανόνων που καθορίζουν τους θεσιακούς περιορισμούς για τα γράμματα.

Φωνολογική επίγνωση

Η σπουδαιότητα της φωνολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά τόσο στον διεθνή χώρο (Bruck & Treiman, 1990· Treiman, 1992) όσο και στην Ελλάδα (Aidinis & Nunes, 2001· Manolitsis & Tafa, 2010). Σχετικές έρευνες (Αϊδίνης, 2006· Αϊδίνης & Παράσχου, 2004) έχουν δείξει πως τα παιδιά που έχουν υψηλότερο επίπεδο φωνολογικής επεξεργασίας κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη. Αντίθετα, οι μαθητές με φτωχές δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας τείνουν να κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη που αφορούν προσθήκες, παραλείψεις, αντικαταστάσεις και μεταθέσεις συλλαβών και γραμμάτων (Kotoulas & Padelidou, 2000).

Σε επισκόπηση ερευνών για τη σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ορθογραφικής ικανότητας από τον Νικολόπουλο (2002) διαφαίνεται ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας αντιμετωπίζουν και ορθογραφικές δυσκολίες. Οι Stage και Wagner (1992) τονίζουν πως η διαδικασία της φωνολογικής ανάλυσης ενισχύει κυρίως τους αρχάριους ορθογράφους, οι οποίοι γράφουν αυτό που ακούν. Σύμφωνα με τους Katz και Frost (1992, όπως αναφέρεται στο Πόρποδας, 2002), όταν επιστήσει κανείς την προσοχή των παιδιών στους φθόγγους από τους οποίους αποτελείται μια λέξη και τους αντιπαραθέσει με τα γράμματα, διευκολύνει κατά πολύ τη διαδικασία εκμάθησης της ορθογραφίας σε αλφαβητικά συστήματα γραφής που υπάρχει συνέπεια στις αντιστοιχίες φωνημάτων – γραφημάτων των λέξεων.

Τα παιδιά, ήδη από την Α΄ Δημοτικού, μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά φωνολογικές στρατηγικές στην ορθογραφημένη γραφή (Porpodas, 1999, 2001· Sarris & Porpodas, 2012) και στηρίζονται κυρίως σε φωνολογικές πληροφορίες κατά τη διεκπεραίωση της ορθογραφίας (Aidinis & Nunes, 2001· Πόρποδας, 2002· Porpodas, 2001). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων φωνολογικής ενημερότητας δεν πρέπει να θεωρείται αυτονόητη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Γίνεται σταδιακά και το πρότυπο ανάπτυξης (φάσεις) δείχνει να είναι κοινό στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα. Από άλλους ερευνητές υποστηρίζεται ότι η φωνολογική ενημερότητα επηρεάζει έμμεσα την ορθογραφία και την αναγνώριση των λέξεων, μέσω της ικανότητας αντιστοιχίας φωνήματος-γραφήματος και ότι οι ορθογραφικές διαταραχές που παρουσιάζουν οι μαθητές είναι ειδικά φωνολογικές (Βάμβουκας, 1999· Καρυώτης, 1997).

Μορφολογική επίγνωση

Τα τελευταία χρόνια, έχει επισημανθεί ο σημαντικός ρόλος των μορφημάτων και της μορφολογικής ενημερότητας στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής από έρευνες τόσο στο διεθνή χώρο (Carlisle & Katz, 2006· Deacon & Bryant, 2006· Nunes & Bindman, 2006· όπως αναφέρεται στο Τσεσμελή, 2007) όσο και στον ελληνικό χώρο (Αϊδίνης, 2001· Αϊδίνης,

2003· Αϊδίνης, 2010γ· Chliounaki & Bryant, 2007· Diamanti, Ioannou, Mouzaki, & Protopapas, 2012· Nunes, Aidinis, & Bryant, 2006). Τα παιδιά φαίνεται να κατακτούν καλύτερα το μηχανισμό ανάγνωσης και ορθογραφίας αλλά και της ορθογραφημένης γραφής λαμβάνοντας υπόψη τη μορφολογία μια και πολλά ορθογραφικά μοτίβα καθορίζονται περισσότερο με βάση τη μορφολογία, μειώνοντας έτσι τη σημασία της φωνολογίας.

Σε συγκριτική έρευνα αγγλικής, γαλλικής και ελληνικής γλώσσας για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές Β' - Δ' τάξης, διαπιστώθηκε ότι στην ελληνική υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στη μορφοσυντακτική επίγνωση και την αποδοχή των μορφημάτων ως ενότητων ορθογραφίας (Bryant et al., 1999). Οι μορφολογικές στρατηγικές δεν κατακτώνται αμέσως, αλλά αναπτύσσονται σε διάστημα δύο χρόνων από τη στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν. Τα παιδιά αρχικά επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην κατάκτηση φωνολογικών πλευρών της ορθογραφημένης γραφής και μετά αρχίζουν να εφαρμόζουν μορφολογικές στρατηγικές. Όταν αρχίζουν να χρησιμοποιούν μορφήματα ως ενότητες γραφής, αρχικά δεν καταλαβαίνουν τη λειτουργία τους, ενώ αργότερα το επιτυγχάνουν. Τα αποτελέσματα έρευνας του Αϊδίνη (2005) έδειξαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τρεις στρατηγικές για να γράφουν ορθογραφημένα: τη φωνολογική στρατηγική, τη μορφολογική στρατηγική και τη στρατηγική της απομνημόνευσης. Δηλαδή η ανάπτυξη της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας συνδέεται σημαντικά με την ορθογραφημένη γραφή και μάλιστα η μορφοσυντακτική ενημερότητα επιτυγχάνεται αργότερα και σε μεγαλύτερες ηλικίες από ότι η φωνολογική ενημερότητα.

Για τους Έλληνες μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι Chliounaki και Bryant (2007) σε διαχρονική έρευνα διαπίστωσαν ότι οι μαθητές έγραφαν με μεγαλύτερη ακρίβεια την ορθογραφία των καταλήξεων έναντι του θέματος στην αρχή της Α' δημοτικού, η αύξηση όμως της επίδοσης των μαθητών στις καταλήξεις ήταν πολύ μεγαλύτερη σε σχέση με το θέμα μέχρι τα μέσα της Β' δημοτικού. Επίσης, βρήκαν ότι οι μαθητές εφαρμόζαν στην αρχή της Α' δημοτικού κυρίως φωνολογικές στρατηγικές στην ορθογραφία των καταλήξεων επιλέγοντας τα απλά γραφήματα ι και η σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα δίψηφα ει και οι, το οποίο συμφωνεί με τα ευρήματα των Διακογιώργη, Μπαρή και Βαλμά (2005). Παρ' όλα αυτά, η κατάκτηση των δίψηφων φωνηέντων άρχισε να αυξάνει προοδευτικά ως αποτέλεσμα της κατανόησης του μορφοσυντακτικού τους ρόλου. Επίσης, παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα από έρευνα του Aidini (1998) σε μαθητές Β' - Ε' Δημοτικού, ο οποίος βρήκε ότι οι μαθητές των πρώτων τάξεων χρησιμοποιούσαν κυρίως τους φωνολογικούς μηχανισμούς στην ορθογραφία των καταλήξεων, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις χρησιμοποιούσαν κατά κανόνα τους μορφοσυντακτικούς.

Η συμβολή της μορφολογικής γνώσης στην ορθογραφημένη γραφή επισημάνθηκε και σε πληθυσμούς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Η Reed (2008, όπως αναφέρεται στο Τσεσμελή, 2009) ύστερα από βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών παρατήρησε ότι όταν τα δείγματα αποτελούσαν μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, οι μορφολογικές στρατηγικές επιδρούσαν σημαντικά. Η επισήμανση αυτή επιβεβαιώθηκε από πρόσφατη έρευνα των Τσεσμελή και Seymour (2007), οι οποίοι διερευνώντας την επίδραση της μορφολογικής στρατηγικής σε δείγμα παιδιών με δυσλεξία σε σχέση με μαθητές αντίστοιχης ηλικίας και με μαθητές αντίστοιχης αναγνωστικής ικανότητας, αλλά μικρότερης ηλικίας, φάνηκε πως οι μαθητές με δυσλεξία βελτίωσαν την ορθογραφική τους επίδοση στις μορφολογικά σύνθετες λέξεις.

Οπτικό - ορθογραφική επίγνωση

Ορισμένοι ερευνητές (Cunningham et al., 2001) θεωρούν ότι η ορθογραφική γνώση αποτελεί ξεχωριστό παράγοντα επίδρασης στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής. Η ορθογραφική γνώση προϋποθέτει την αναγνώριση συγκεκριμένων ορθογραφικών αναπαραστάσεων, οι οποίες συλλέγονται μέσω της διαρκούς και συστηματικής έκθεσης στον τυπωμένο γραπτό λόγο, μέσω της ανάγνωσης. Το οπτικό - ορθογραφικό νοητικό λεξικό αποθηκεύει λέξεις με βάση την ορθογραφική ταυτότητά τους, την προφορά και το νόημα. Παράγοντες όπως: η συχνότητα της λέξης, η κανονικότητα της ορθογραφίας και ο αριθμός των συλλαβών, επηρεάζουν. Η ποιοτική και βαθμιαία αυξανόμενη έκθεση στον γραπτό λόγο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εξοικειώνονται και να γίνονται ικανότερα στην αναγνώριση της ορθογραφικής ομοιότητας μεταξύ των λέξεων και να ορθογραφούν, πέρα από γνωστές λέξεις αποθηκευμένες στη μνήμη από προηγούμενη επεξεργασία, και άγνωστες κατά αναλογία προς γνωστές λέξεις ή τμήματα λέξεων (Αϊδίνης, 2006).

Η οπτικό - ορθογραφική επεξεργασία των λέξεων και η πρόσβαση στο οπτικό - ορθογραφικό λεξικό είναι μια διαδικασία δύσκολη τόσο για τους αρχάριους όσο και για ώριμους ορθογράφους. Οι αρχάριοι ορθογράφοι δεν έχουν πολλές αναγνωστικές εμπειρίες και βρίσκονται σε πορεία πρόσληψης και εμπλουτισμού του οπτικό - ορθογραφικού λεξικού. Βέβαια, αυτό δεν αποκλείει τη χρήση των ορθογραφικών στρατηγικών κατά την ορθογράφιση. Η Treiman (1993) διερεύνησε εάν παιδιά νηπιαγωγείου, πρώτης και δευτέρας τάξης του δημοτικού έχουν επίγνωση των ορθογραφικών μοτίβων της αγγλικής γλώσσας και διαπίστωσε πως τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν κάποια γνώση των βασικών αγγλικών ορθογραφικών μοτίβων, η οποία φαίνεται να αυξάνεται στην πρώτη και δεύτερα τάξη, όπου αποδίδουν σωστά σε ποσοστό 85% ορθογραφικά μοτίβα. Αργότερα, οι Cassar και Treiman (1997) προχώρησαν την έρευνα εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ της γνώσης των ορθογραφικών μοτίβων με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Βρέθηκε πως άτομα που είχαν χαρακτηριστεί φωνητικοί ορθογράφοι γνώριζαν τους ορθογραφικούς περιορισμούς στα ζεύγη φωνηέντων και συμφώνων. Από την άλλη οι ώριμοι ορθογράφοι έχουν εμπλουτισμένες οπτικό-ορθογραφικές αναπαραστάσεις και η πρόσβαση στο οπτικό νοητικό λεξικό είναι εύκολη, διότι έχουν αυτοματοποιήσει τη διαδικασία. Ωστόσο, ενδέχεται μια πληροφορία στη μνήμη να «χαθεί» και να μην μπορεί να ανασυρθεί (Πόρποδας, 2002).

Η ορθογραφική ικανότητα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Η ορθογραφία λέξεων αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα παραμένοντα προβληματικά πεδία για άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Οι αδυναμίες τους τόσο ως προς τη φωνολογική ενημερότητα όσο και της δυσκολίας συσχετισμού της εικόνας ενός αντικειμένου με το όνομά του για την κωδικοποίηση μιας τέτοιας ενότητας στη βραχυπρόθεσμη και τη μακροπρόθεσμη μνήμη οδηγούν αναπόφευκτα σε προβλήματα (Colheart & Rastle, 1994). Τα ορθογραφικά λάθη εμφανίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση και μετά την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας, και συνεχίζονται στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2007· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν, μπορεί να προέρχονται από προβλήματα στην οπτική μνήμη, στην ακουστική μνήμη, στην ακουστική και οπτική διάκριση και τις κινητικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τη Μαυρομάτη (2004), παρουσιάζουν τα τυπικά λάθη εξαιτίας της

φτωχής ικανότητας για αντιστοιχία αλλά και της ελλιπούς φωνολογικής ενημερότητας, δυσκολία στην κατάτμηση του προφορικού λόγου και στο συγκερασμό των γλωσσικών φθόγγων.

Τα λάθη των μαθητών είναι δυνατό να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) των λαθών φωνολογικού τύπου που αντανακλούν ελλιπή γνώση του κώδικα, καθώς αποδίδεται διαφορετική ακουστική εικόνα στη λέξη και β) των λαθών ιστορικής ορθογραφίας όπου η ακουστική εικόνα της λέξης τηρείται, η ορθογραφία της όμως αποδίδεται φωνητικά (Kotoulas & Padeliaou, 1999). Τα ορθογραφικά λάθη που σχετίζονται ισχυρά με το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και εμφανίζονται συχνά από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι: προσθέσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις, μεταθέσεις, συλλαβών και γραμμάτων (Kotoulas & Padeliaou, 2000). Εκτός όμως από αυτά εκδηλώνονται και λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Οι μαθητές γράφουν τις λέξεις ακολουθώντας φωνητική ορθογραφία. Τηρούν, δηλαδή, μόνο την ακουστική τους εικόνα και αγνοούν οποιαδήποτε έννοια κανόνα. Όπως επισημαίνει ο Πορποδας (1999), στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται ιδιαίτερα προβλήματα σε λέξεις για τις οποίες υπάρχουν φωνολογικά αποδεκτοί εναλλακτικοί τρόποι γραφής, διότι φαίνεται ότι βασίζονται στη φωνολογική-ορθογραφική κωδικοποίηση για τη γραφή των λέξεων και αγνοούν τους ιστορικούς και μορφολογικούς κανόνες γραφής. Συνεπώς, λόγω του μορφολογικού συστήματος και της ιστορικής ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, υπάρχουν πάρα πολλές λέξεις που παρουσιάζουν δυσκολία.

Η έρευνα έχει δείξει πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κάνουν λάθη στην ορθογραφία που δεν διαφέρουν δραματικά, από αυτά των συνηθισμένων παιδιών. Στην πραγματικότητα, η ανάπτυξη της ορθογραφίας τους ακολουθεί το ίδιο μοτίβο (αναπτυξιακή πορεία) όπως αυτή των συνηθισμένων, εκτός του ότι γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους, έχει διαφορετικό ρυθμό (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Όπως επισημαίνει η Παντελιάδου (2000), τα λάθη τους στην ορθογραφία είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας, τα οποία βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιάτητας. Τα λάθη τους θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

Φωνολογικά λάθη. Παραγωγή λέξης με διαφορετική φωνολογία από τη σωστή. Συγκεκριμένα: προσθέσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών, λάθη που αλλοιώνουν την ακουστική εικόνα της λέξης (Kotoulas & Padeliaou, 2000). Λάθη φωνολογικού τύπου είναι και τα λάθη παράλειψης κύριου τόνου, λάθος θέση τόνου και παρουσία επιπλέον τόνου. Η χρήση των κανόνων τονισμού αποτελεί ιδιαίτερο πρόβλημα για πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Σπαντιδάκης, 2009). Στην ταξινόμηση λαθών, όπως προτείνεται και από τον Πρωτόπαπα και τον Σκαλούμπακα (2010), τα τονικά λάθη ταξινομούνται χωριστά από τα φωνολογικά.

Ιστορικά-Οπτικά λάθη. Αλλοίωση του τρόπου γραφής (η οποία βασίζεται ιστορικά στην ετυμολογία) χωρίς όμως παραφθορά της φωνολογίας. Στον γραπτό λόγο της ελληνικής γλώσσας υπάρχουν πολλά γραφήματα που δεν προφέρονται, όπως για παράδειγμα ένα από τα δύο όμοια γράμματα /κκ/, /λλ/, /μμ/, καθώς και τα άφωνα /υ/ και /π/ σε λέξεις όπως «Εύβοια» και «πέμπτος» (Aidinis & Nunes, 2001· Καρατζάς, 2005· Πόρποδας, 2002). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήγου-γράμματος και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική μνήμη (Πάμπουλου, Detheridge, & Detheridge, 2007· Σπαντιδάκης, 2009).

Γραμματικά λάθη. Παραβίαση γνωστού κανόνα. Θεωρείται πως υποδεικνύουν ελλιπή γνώση μορφολογικών κανόνων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείψεις στη μορφολογική επίγνωση και συχνά κάνουν θεματικά και καταληκτικά λάθη (Σπαντιδάκης, 2009).

Συμβάσεις γραπτού λόγου. Ασύμβατη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων και σημείων στίξης. Η χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα πεζά και γενικά η ασύμβατη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων αποτελεί ένα πρόσθετο πρόβλημα για πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εσωτερικευση και την αποτελεσματική εφαρμογή των κανόνων στίξης. Το σημείο στίξης που χρησιμοποιούν περισσότερο είναι η τελεία (Σπαντιδάκης, 2009).

Η χρησιμότητα της ποιοτικής ανάλυσης των ορθογραφικών λαθών

Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε κατηγορίες έχει μακρά ιστορία στην ελληνική γλώσσα, αλλά λίγες είναι οι δημοσιευμένες προσεγγίσεις για το θέμα αυτό και ακόμα λιγότερες οι συστηματικές προσεγγίσεις. Όπως επισημαίνεται από την Παντελιάδου (2011), η ποιοτική ανάλυση λαθών στην ορθογραφία θεωρείται η καταλληλότερη για την πλήρη κατανόηση του επιπέδου αλλά και των διδακτικών αναγκών ενός μαθητή. Η ανάλυση του είδους των λαθών που κάνει ένας μαθητής βοηθάει στο να διαπιστωθεί ο βαθμός εξέλιξης στον οποίο βρίσκεται ο συγκεκριμένος μαθητής. Επιπλέον, παρέχει πολύ χρήσιμες πληροφορίες για τις γνωστικές διεργασίες του μαθητή και τις ατομικές του ανάγκες. Βοηθά από τη μια να εντοπιστούν οι τομείς που θα αποτελέσουν στόχο της διδακτικής παρέμβασης και από την άλλη να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις για διδακτικές προσαρμογές.

Σήμερα βρίσκει κανείς διάφορα κείμενα στο διαδίκτυο σχετικά με την ορθογραφία και τα ορθογραφικά λάθη, είναι όμως σπάνιες οι συστηματικές και θεωρητικά βάσιμες προσεγγίσεις. Εξάιρεση αποτελεί η μελέτη των Κουτσογιάννη και Παπαδοπούλου (2008) όπου γίνεται διάκριση σε ορθογραφικά λάθη σε κλιτικά επιθήματα, παραγωγικά επιθήματα, λεξικά μορφήματα και σε λάθη τονισμού, χωρίς όμως περαιτέρω ανάλυση ή εμβάθυνση στις πιθανές νοητικές αιτίες των ορθογραφικών αστοχιών (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Αντιπροσωπευτικές και πρόσφατες πειραματικές μελέτες για το είδος των ορθογραφικών λαθών που κάνουν οι έλληνες μαθητές του Δημοτικού είναι αυτές των Αϊδίνη (2010) και Τσεσμελή (2009) και για τις αποκλίσεις στην εκμάθηση της ορθογραφίας από α-τυπικούς πληθυσμούς είναι αυτές των Βλασσοπούλου και συν. (2007), Νικολόπουλου (2008) και Μουζάκη και Πρωτόπαπα (2010).

Όσον αφορά την ορθογραφία και τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και τις αποκλίσεις από τυπικούς πληθυσμούς στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται αφενός έλλειψη ερευνητικών δεδομένων και αφετέρου ασυμφωνία στα ευρήματα. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στην έλλειψη μιας ενιαίας ερευνητικής βάσης και ενδιαφέροντος, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται διαφορετικές μεθοδολογίες και ηλικιακές ομάδες. Έρευνα των Αλευριάδου, Σέμογλου και Οικονομίδου (2012), η οποία περιελάμβανε: μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία, μαθητές με χαμηλή επίδοση στη γραφή και μαθητές χωρίς δυσκολία στη γραφή, έδειξε ότι οι μαθητές με δυσλεξία διαφέρουν ως προς την ορθογραφική ορθότητα μόνο με τους μαθητές που δεν παρουσίαζαν δυσκολίες στη γραφή. Από άλλα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύεται ότι τα λάθη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφέρουν δραματικά, από αυτά των συνηθισμένων παιδιών και

είναι ανάλογα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004· Παντελιάδου, 2000).

Επομένως, η ασάφεια που επικρατεί γύρω από την ορθογραφική ικανότητα και την ανάπτυξη της στον πληθυσμό με μαθησιακές δυσκολίες, δημιουργεί την ανάγκη για μια πιο συστηματική ερευνητική δραστηριότητα, ώστε το ορθογραφικό προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να γίνει πιο ξεκάθαρο. Προφανώς το θέμα της παρούσας έρευνας παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό ενδιαφέρον για τον ελληνικό χώρο εφόσον οι μελέτες για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες (Βλασσοπούλου και συν., 2007· Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010· Νικολόπουλος, 2008). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό χώρο υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους γλωσσικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010), καθώς και για την ανάλυση των ορθογραφικών λαθών μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Κουτσογιάννη & Παπαδοπούλου, 2008· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Παντελιάδου, 2011· Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010· Σπαντιδάκης, 2009· Τσεσμελή, 2009). Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται να διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχουν ποιοτικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά τη γραφή των λέξεων.

Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας που διενεργήθηκε ήταν: α) Να μελετηθεί η ικανότητα μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού γενικότερα και ειδικότερα με μαθησιακές δυσκολίες να γράφουν σύμφωνα με τις ορθογραφικές συμβάσεις της γλώσσας τους χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες προς αυτό στρατηγικές. β) Να εξεταστούν τα είδη των λαθών με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης που αφορούν τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων.

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

Πρώτον, θεωρήθηκε ότι οι επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θα είναι πολύ χαμηλότερες σε σχέση με αυτές των τυπικών μαθητών αντίστοιχης ηλικίας με υψηλή σχολική επίδοση. Η υποεπίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορες ηλικίες τους στην ορθογραφία καταγράφεται με ιδιαίτερη συνέπεια από σειρά μελετών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Σπαντιδάκης, 2009).

Δεύτερον, ως προς το είδος των λαθών με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης, αναμένεται ότι: α) και στις δύο ομάδες των μαθητών τη μεγαλύτερη συχνότητα θα παρουσιάσουν τα λάθη που αφορούν την ιστορική (οπτική) και γραμματική (μορφολογική) ταυτότητα των λέξεων και τη μικρότερη αυτά που αφορούν τη φωνολογική. Η αναπτυξιακή πορεία που ακολουθεί η ορθογραφική ικανότητα (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) και η διαφοροποίηση του είδους των λαθών με την πάροδο της ηλικίας έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Chliounaki & Bryant, 2002· Νικολόπουλος, 2002· Potpodas, 1999, 2001). β) Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα εμφανίσουν σημαντικό αριθμό λαθών τόσο όσον αφορά τη φωνολογική ταυτότητα των λέξεων συμπεριλαμβανομένου του τονισμού των λέξεων όσο και σε συμβάσεις του γραπτού λόγου

όπως: η χρήση πεζών-κεφαλαίων και σημείων στίξης (Σπαντιδάκης, 2009). Όπως επισημαίνεται από την Παντελιάδου (2000), τα λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας, τα οποία βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Η ανάπτυξη της ορθογραφίας τους γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους από αυτή των τυπικών παιδιών και έχει διαφορετικό ρυθμό (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 67 μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για 27 κορίτσια και 40 αγόρια ηλικίας 9-12 ετών, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=20), Ε' (N=33) και ΣΤ' (N=14). Τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες, οι οποίοι δέχονταν υποστηρικτική διδακτική παρέμβαση σε τμήματα ένταξης και είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από ΚΕΔΔΥ ή άλλη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, μας τους υπέδειξαν οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης. Από τη διάγνωση διαπιστώθηκε ότι στην ψυχολογική αξιολόγηση οι μαθητές αυτοί παρουσίαζαν απόκλιση μεταξύ λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης στις κλίμακες του WISC-III, με καλύτερες επιδόσεις είτε στη λεκτική είτε στην πρακτική. Αντιμετώπιζαν επίσης προβλήματα στην αισθησιοκινητική ανατροφοδότηση, στην ικανότητα πρόβλεψης της σχέσης που υπάρχει μεταξύ επιμέρους στοιχείων, στην αντιληπτική οργάνωση και στην ταχύτητα επεξεργασίας - γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και ψυχοκινητική ταχύτητα. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι είχαν πολύ καλό επίπεδο προφορικού λόγου, αλλά παρουσίαζαν προβλήματα στον γραπτό λόγο: ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή. Κανένας από τους μαθητές δεν εμφάνιζε διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, ούτε δυσκολίες μάθησης οφειλόμενες είτε σε ελλιπή φοίτηση είτε σε πολιτισμικούς παράγοντες. Αυτές οι διαγνώσεις είναι συμβατές με την πλειονότητα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί έως σήμερα για τις μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

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

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε 11 δημόσια δημοτικά σχολεία γειτονικών περιοχών της πόλης των Αθηνών Ζωγράφου, Αθήνας (Γουδί, Παγκράτι) και Καισαριανής. Η διαδικασία

χορήγησης των δύο δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε σε ήσυχο χώρο εντός του σχολικού ωραρίου σε μία συνεδρία ανά μαθητή διάρκειας 10 λεπτών συνολικά (χωρίς, ωστόσο, περιορισμούς χρόνου για να μην επηρεαστεί από αυτούς η επίδοση). Στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων οι λέξεις υπαγορεύονταν με ρυθμό που προσαρμόζονταν στην ταχύτητα γραφής του εξεταζόμενου αρχικά ως λέξη, μετά ως πρόταση που περιελάμβανε τη λέξη και μετά πάλι ως λέξη. Στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου το κείμενο υπαγορεύονταν με ρυθμό που προσαρμόζονταν στην ταχύτητα γραφής των εξεταζόμενων.

Εργασία

Η ορθογραφική ικανότητα των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε με δύο κοινές, σ' αυτού του τύπου τις έρευνες (Moats, 1995), δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση: α) Υπαγόρευση Λέξεων (μεμονωμένες λέξεις) και β) Υπαγόρευση Κειμένου (συνεχές κείμενο), για την εκτέλεση των οποίων οι μαθητές ανακαλούν πληροφορίες από τη μνήμη τους που αφορούν τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων (Βλέπε Παράρτημα). Είναι επιλεγμένες έτσι ώστε να παρέχουν πληθώρα ευκαιριών για μια ποικιλία λαθών είτε σε επίπεδο μεμονωμένων λέξεων είτε σε συνάρτηση με γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (Διακογιώργη, Βαλμάς, & Μπαρής, 2006). Ακόμα και η απλούστερη λέξη μπορεί να γραφτεί με λάθος τρόπο που να διατηρεί τη φωνολογική της ταυτότητα. Γενικότερα, όσον αφορά σε λάθη που αλλοιώνουν τη φωνολογική σύσταση μιας λέξης («φωνολογικά» λάθη), υπάρχουν ευκαιρίες όχι μόνο για παράλειψη ή αντικατάσταση γραφημάτων, αλλά και για απλοποίηση ή αντιστροφή δίψηφων γραφημάτων (μπ, ου, κ.ά.). Περιλαμβάνονται λέξεις που είναι κλιτά μέρη του λόγου με γραμματικούς περιορισμούς στη γραφή της κατάληξης, παρέχοντας ευκαιρίες για «μορφολογικά» λάθη. Επίσης, περιλαμβάνονται λέξεις με φθόγγους που επιτρέπουν διαφορετική γραφή του θέματος και περιορίζονται μόνο από την ετυμολογία τους παρέχοντας έτσι ευκαιρίες για οπτικά ή «ιστορικά» λάθη. Οι δυσκολότερες λέξεις παρέχουν πλήθος επιμέρους ευκαιριών για λάθη διαφόρων τύπων, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα λανθασμένης απόδοσής τους. Έτσι ανιχνεύθηκαν ελλείψεις των μαθητών σε δύο επίπεδα: ορθογραφικά (λάθη σχετικά με την ορθή αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος) και ορθογραφικά (μορφολογικού και λεξηματικού τύπου λάθη).

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

Η δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου (Δοκιμασία 2) περιελάμβανε ένα κείμενο που αποτελούνταν από μία παράγραφο, 48 λέξεων συνολικά κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού (Ζάχος & Ζάχος, 1998). Το κείμενο αυτό

ικανοποιούσε δύο σημαντικές απαιτήσεις: περιελάμβανε λέξεις με μορφολογική ποικιλία καθώς και κάποιες συντακτικές αμφισημίες.

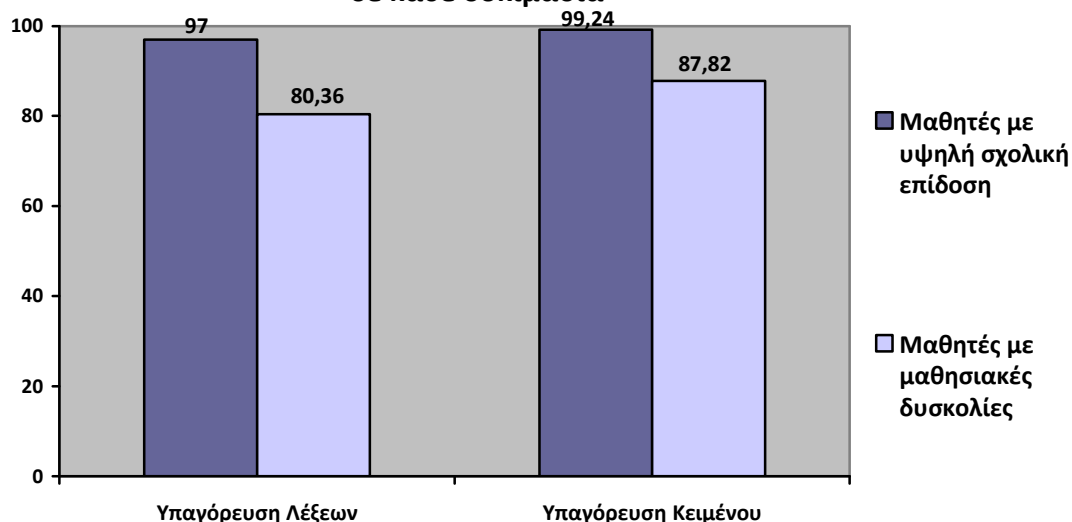
Βαθμολόγηση

Στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων ο ανώτερος αριθμός των πιθανών λαθών ήταν 56 και στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου 280. Συμπεριλαμβάνονται όλα τα πιθανά λάθη που μπορούσαν να κάνουν οι μαθητές σε κάθε λέξη όσον αφορά τη φωνολογική, τη γραμματική (μορφολογική) και την ιστορική (οπτική) ταυτότητα της λέξης και κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα. Συμπεριλαμβάνονται και λάθη ή παράλειψη τονισμού. Για τη βαθμολόγηση των μαθητών σε κάθε δοκιμασία μετρήθηκαν τα λάθη που έκαναν και υπολογίστηκε το ποσοστό επιτυχίας. Επίσης, έγινε ανάλυση λαθών σε τέσσερις κατηγορίες για τη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων: τονισμός, φωνολογικά λάθη, μορφολογικά λάθη, ιστορικά λάθη και σε έξι κατηγορίες για τη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου: τονισμός, φωνολογικά λάθη, μορφολογικά λάθη, ιστορικά λάθη, λανθασμένη χρήση πεζών – κεφαλαίων και λανθασμένη χρήση σημείων στίξης.

Αποτελέσματα

Με βάση στατιστικές αναλύσεις βρέθηκε ότι η επίδοση και των δύο ομάδων των μαθητών ήταν υψηλότερη στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου. Στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση οι επιδόσεις μεταξύ των δύο δοκιμασιών παρουσίασαν ελάχιστη διαφοροποίηση και βρίσκονται σε πολύ υψηλό επίπεδο ≥ 97 . Αντίθετα, οι επιδόσεις στις δύο δοκιμασίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν μεγαλύτερη διαφοροποίηση και βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο $\leq 87,82$ (Γράφημα 1).

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



Η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA, με την κατηγορία των μαθητών (2) ως παράγοντα μεταξύ των συμμετεχόντων και το είδος της δοκιμασίας (2) ως ενδοϋποκειμενικό παράγοντα, έδειξε ότι υπάρχει σημαντική επίδραση του είδους της επίδοσης (Wilk's lambda=0,639, $F(1,87)=24,328$, $p<0,001$, $\eta^2=0,36$), του είδους της δοκιμασίας (Wilk's lambda=0,790, $F(1,87)=23,167$, $p<0,001$, $\eta^2=0,21$) και της αλληλεπίδρασής τους (Wilk's

$\lambda=0,928$, $F(1,87)=6,711$, $p=0,011$, $n^2=0,07$). Το μέγεθος της επίδρασης είναι σχετικά μεγάλο μόνο για το είδος της επίδοσης, υποδηλώνοντας ότι το είδος της δοκιμασίας δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τις διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών, ενώ οι διαφορετικές ικανότητές τους επηρεάζουν αρκετά. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν χαμηλότερη επίδοση τόσο στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων [ο μέσος όρος είναι $M=80,36$, $SD=12,207$, ενώ στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση $M=97,00$, $SD=2,549$, $F(1,87)=40,012$, $p<0,001$, $n^2=0,32$] όσο και χαμηλότερη επίδοση στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου [ο μέσος όρος είναι $M=87,82$, $SD=8,338$, ενώ στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση $M=99,24$, $SD=0,586$, $F(1,87)=40,873$, $p<0,001$, $n^2=0,32$]. Το μέγεθος της επίδρασης είναι ίδιο και για τις δύο δοκιμασίες, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές συνάντησαν τις ίδιες δυσκολίες.

Σύμφωνα με περαιτέρω αναλύσεις, για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δεν βρέθηκε σημαντική ούτε η επίδραση της ηλικίας ούτε και του φύλου των παιδιών [(Wilk's $\lambda=0,792$, $F(1,21)=0,926$, $p=0,462$, $n^2=0,11$) και (Wilk's $\lambda=0,897$, $F(1,21)=0,861$, $p=0,443$, $n^2=0,10$) αντίστοιχα], υποδηλώνοντας ότι οι παράγοντες αυτοί δεν έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις αυτής της ομάδας των μαθητών. Αντίθετα, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρέθηκε σημαντική η επίδραση της ηλικίας (Wilk's $\lambda=0,725$, $F(1,66)=5,239$, $p=0,001$, $n^2=0,15$) αλλά όχι του φύλου των παιδιών (Wilk's $\lambda=0,917$, $F(1,66)=2,722$, $p=0,074$, $n^2=0,08$), υποδηλώνοντας ότι μόνο η ηλικία έπαιξε σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις αυτής της ομάδας των μαθητών.

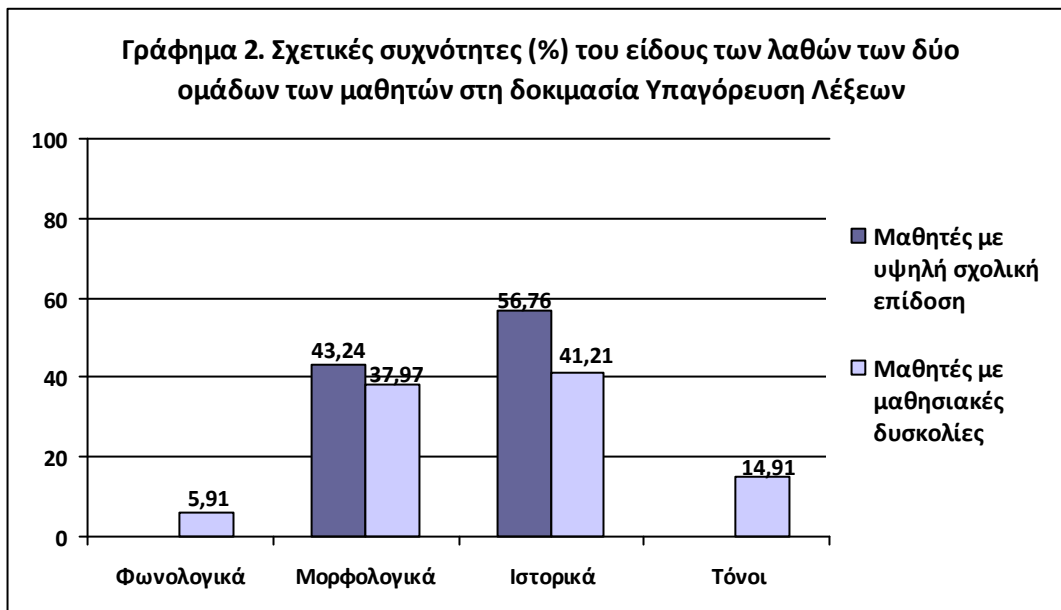
Αναλυτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, ξεχωριστά ιδωμένες οι επιδόσεις μεταξύ των δύο ομάδων, ανά τάξη και κατά φύλο, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,0001$, εκτός από την τετάρτη τάξη και στις δύο δοκιμασίες και την πέμπτη τάξη στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου που το επίπεδο σημαντικότητας είναι $p=0,001$. Τις μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις παρουσίασε η έκτη τάξη και ειδικά στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων. Μεγάλες διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν και μεταξύ των αγοριών στην ίδια δοκιμασία. Όλες οι ομάδες έκαναν λιγότερα λάθη στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου. Η διαφοροποίηση των επιδόσεων μεταξύ των επιμέρους ομάδων στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δεν είναι μεγάλη με τη χαμηλότερη επίδοση 95,71, τετάρτη τάξη στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων, και την υψηλότερη 99,42, τετάρτη τάξη στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου.

Αντίθετα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι διαφοροποιήσεις είναι μεγαλύτερες με τη χαμηλότερη επίδοση 68,49, έκτη τάξη στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων, και την υψηλότερη 91,85, κορίτσια στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου. Κατά ενδιαφέροντα τρόπο οι μαθητές της Δ' τάξης και των δύο ομάδων, αν και μικρότεροι ηλικιακά, κατάφεραν παρόμοιες επιδόσεις με τα μεγαλύτερα παιδιά και επιπλέον εμφάνισαν το ίδιο μοτίβο επίδοσης, δηλαδή τα κατάφεραν καλύτερα στη συνθήκη της ορθογραφικής παραγωγής κειμένου. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τις χαμηλότερες επιδόσεις και στις δύο δοκιμασίες επέδειξαν οι μαθητές της έκτης τάξης. Τέλος, παρατηρείται ότι και στις δύο ομάδες τα κορίτσια έκαναν λιγότερα λάθη και στις δύο δοκιμασίες.

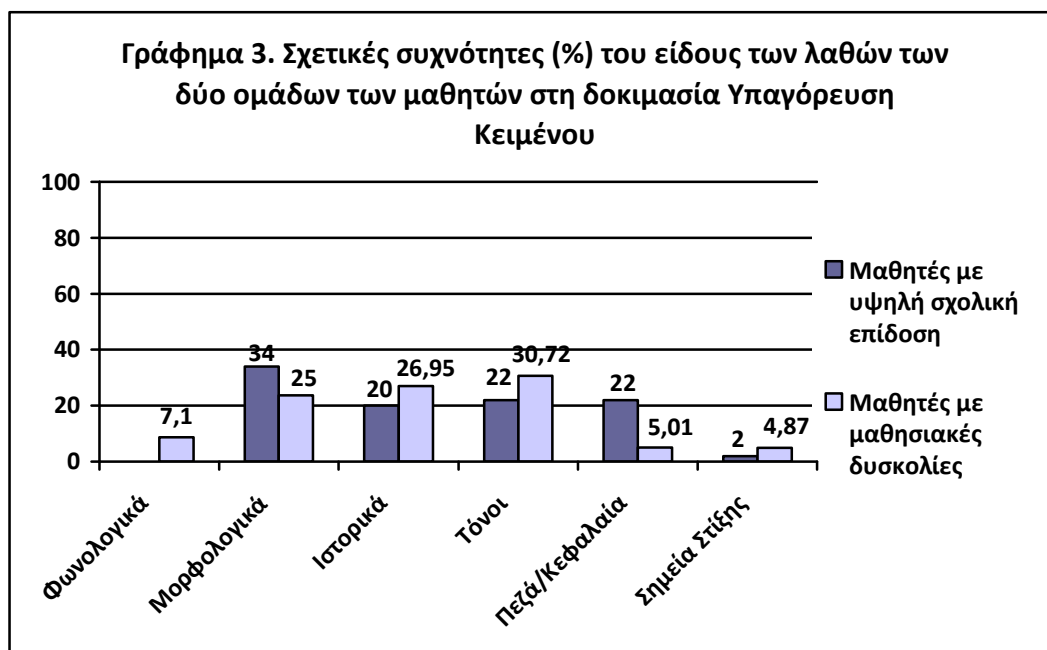
Πίνακας 1 Σύγκριση μέσων όρων (M) επίδοσης των δύο ομάδων στις δύο δοκιμασίες (Δ_1 , Δ_2) κατά ηλικιακή ομάδα και φύλο (t-test)

Ομάδες μαθητών		Μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση (N=22)		Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (N=67)		Διαφορά επίδοσης		
Κατά Φύλο	Ανά Τάξη	M	SD	M	SD	t	p	
	Δ' τάξη (Δ_1)	95,71	2,708	82,85	7,291	12,86	3,825	0,001
	Δ' τάξη (Δ_2)	99,42	0,479	90,48	4,925	8,94	3,992	0,001
	E' τάξη (Δ_1)	97,02	1,785	83,87	9,997	13,15	3,895	0,0001
	E' τάξη (Δ_2)	99,36	0,558	88,78	9,207	10,58	3,414	0,001
	$\Sigma T'$ τάξη (Δ_1)	97,76	3,129	68,49	15,498	29,27	5,229	0,0001
	$\Sigma T'$ τάξη (Δ_2)	98,97	0,645	81,73	7,458	17,24	6,455	0,0001
Κορίτσια (Δ_1)		97,19	2,947	84,39	9,649	12,80	4,823	0,0001
Κορίτσια (Δ_2)		99,36	0,629	91,85	4,713	7,51	5,900	0,0001
Αγόρια (Δ_1)		96,65	1,769	77,63	13,084	19,02	4,069	0,0001
Αγόρια (Δ_2)		99,01	0,457	85,09	9,164	13,92	4,258	0,0001

Σε επόμενη ανάλυση εξετάστηκαν τα είδη των λαθών με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στις δύο ομάδες των μαθητών που αφορούν τον τονισμό, τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων στις δύο δοκιμασίες: Υπαγόρευση Λέξεων και Υπαγόρευση Κειμένου και τη σωστή χρήση πεζών – κεφαλαίων και σημείων στίξης στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών αφορά την ιστορική (56,76% για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση και 41,21% για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) και τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων (43,24% για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση και 37,97% για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες). Σημαντικό ποσοστό παρατηρήθηκε και στα λάθη τονισμού για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (14,91%), ενώ το ποσοστό των φωνολογικών για την ίδια ομάδα είναι πολύ μικρό 5,91%. Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δεν έκαναν κανένα φωνολογικό λάθος ούτε λάθος τονισμού.



Στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου, όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών 34% των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση αφορά τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων και ακολουθούν σε μικρότερα ποσοστά αυτά που αφορούν τον τονισμό 22%, τη σωστή χρήση πεζών-κεφαλαίων 22% και τα ιστορικά 20%. Δεν έκαναν κανένα φωνολογικό λάθος, ενώ τα λάθη στη σωστή χρήση των σημείων στίξης ήταν πολύ λίγα, ποσοστό 2%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών 30,72% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αφορά τον τονισμό και ακολουθούν σε μικρότερα ποσοστά αυτά που αφορούν την ιστορική ταυτότητα των λέξεων 26,95% και τη μορφολογική 25%. Μικρά ποσοστά παρατηρήθηκαν στα φωνολογικά λάθη 7,1%, στη σωστή χρήση πεζών-κεφαλαίων 5,01% και στη σωστή χρήση των σημείων στίξης 4,87%.



Επιπλέον αναλύσεις έδειξαν ότι το πλήθος των λαθών διαφέρει στις δύο ομάδες των μαθητών. Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση και στις δύο δοκιμασίες σε όλες τις κατηγορίες των λαθών έκαναν ως τρία λάθη. Αντίθετα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν πολύ περισσότερα λάθη και η διακύμανση των λαθών τους διαφοροποιείται σημαντικά τόσο ως προς το είδος των λαθών όσο και από δοκιμασία σε δοκιμασία. Στην ορθογραφική παραγωγή λέξεων η διακύμανση είναι μικρότερη σε όλα τα είδη των λαθών και εκτείνεται ως δέκα λάθη. Στην ορθογραφική παραγωγή κειμένου η διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών είναι πολύ μεγαλύτερη και η διακύμανση των λαθών τους εκτείνεται μέχρι και είκοσι έξι λάθη στη φωνολογική ταυτότητα των λέξεων, τριάντα τρία λάθη στον τονισμό, είκοσι τέσσερα στην μορφολογική ταυτότητα των λέξεων και δεκαεννιά στην ιστορική ταυτότητα των λέξεων. Πολύ μικρότερες διακυμάνσεις παρατηρούνται στην ασύμβατη χρήση πεζών-κεφαλαίων ως πέντε λάθη και σημείων στίξης ως επτά λάθη.

Πίνακας 2 Πλήθος λαθών ανά κατηγορία στις δύο ομάδες των μαθητών (Υ. Ε. / Μ. Δ.) για τις δύο δοκιμασίες (Δ₁, Δ₂)

Είδος λαθών	Πλήθος λαθών ανά ομάδα μαθητών							
	Κανένα λάθος		Ένα λάθος		Δύο λάθη		Τρία λάθη	
	Υ. Ε.	Μ. Δ.	Υ. Ε.	Μ. Δ.	Υ. Ε.	Μ. Δ.	Υ. Ε.	Μ. Δ.
Φωνολογικά (Δ ₁)	22 (100%)	41 (61,2%)	-	17 (25,4%)	-	7 (10,4%)	-	1 (1,5%)
Φωνολογικά (Δ ₂)	22 (100%)	21 (31,3%)	-	10 (14,9%)	-	6 (9%)	-	11 (16,4%)
Μορφολογικά (Δ ₁)	9 (40,9%)	2 (3%)	10 (45,5%)	7 (10,4%)	3 (13,6%)	11 (16,4%)	-	13 (19,4%)
Μορφολογικά (Δ ₂)	11 (50%)	1 (1,5%)	6 (27,3%)	-	4 (18,2%)	3 (4,5%)	1 (4,5%)	11 (16,4%)
Ιστορικά (Δ ₁)	8 (36,4%)	2 (3%)	8 (36,4%)	1 (1,5%)	5 (22,7%)	7 (10,4%)	1 (4,5%)	11 (16,4%)
Ιστορικά (Δ ₂)	13 (59,1%)	1 (1,5%)	8 (36,4%)	3 (4,5%)	1 (4,5%)	3 (4,5%)	-	7 (10,4%)
Τόνοι (Δ ₁)	22 (100%)	40 (59,7%)	-	7 (10,4)	-	5 (7,5)	-	4 (6%)
Τόνοι (Δ ₂)	14 (63,6%)	4 (6%)	6 (27,3%)	11 (16,5%)	1 (4,5%)	6 (9%)	1 (4,5%)	4 (6%)
Πεζά/Κεφαλαία (Δ ₂)	16 (72,27%)	15 (22,4%)	2 (9,1%)	17 (25,4%)	3 (13,6%)	18 (26,9%)	1 (4,5%)	12 (17,9%)
Σημεία Στίξης (Δ ₂)	21 (95,5%)	32 (47,85%)	1 (4,5%)	14 (20,9%)	-	4 (6%)	-	1 (1,5%)

Αναλυτικά, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, σε φωνολογικό επίπεδο όλοι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δεν έκαναν κανένα λάθος και στις δύο δοκιμασίες. Εξίσου καλά τα

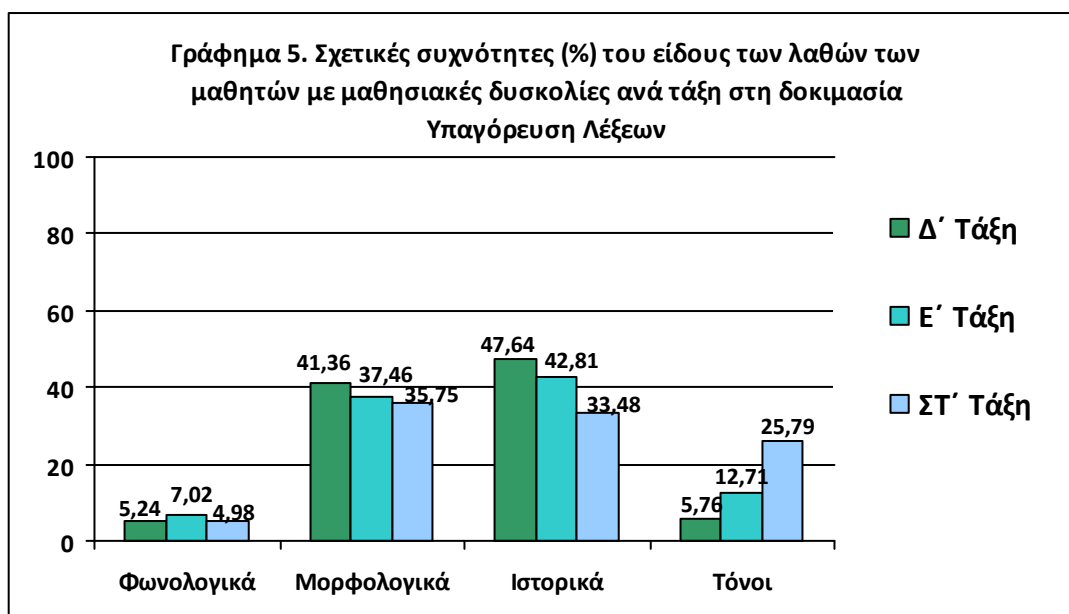
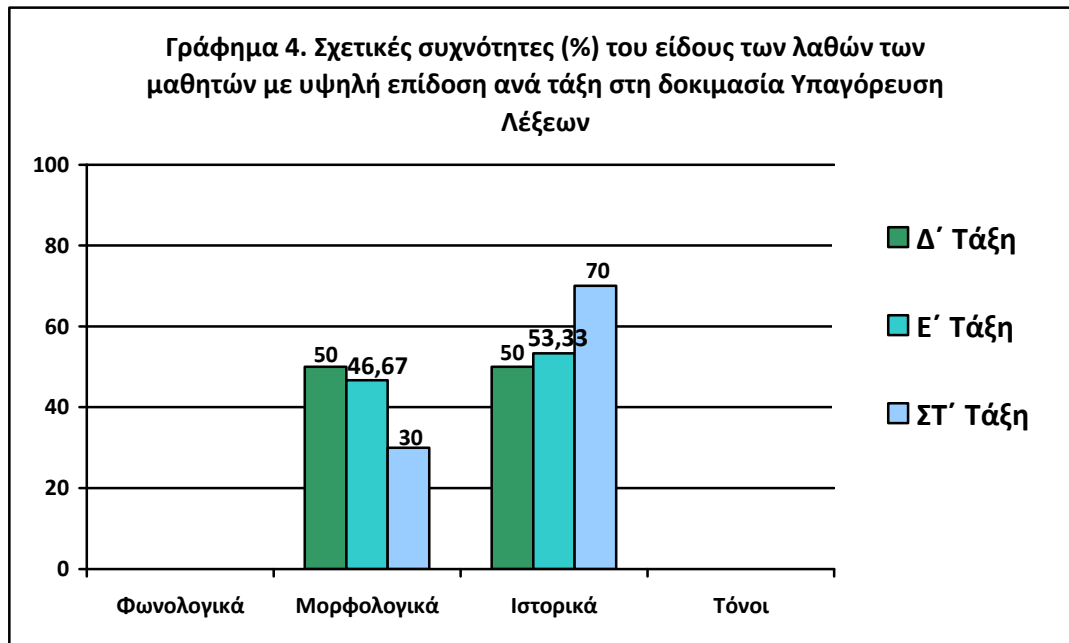
κατάφερε και μεγάλο ποσοστό από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε επίπεδο λέξης οχτώ λάθη έκανε μόνο ένας μαθητής, ενώ σε επίπεδο κειμένου πάνω από πέντε λάθη έκαναν 9 μαθητές (13,4%). Κανένα λάθος τονισμού δεν έκαναν όλοι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση στην ορθογραφική παραγωγή λέξεων και το μεγαλύτερο ποσοστό στην ορθογραφική παραγωγή κειμένου. Από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ένα σημαντικό ποσοστό κατάφερε να μην κάνει κανένα λάθος, ενώ αντίθετα σε επίπεδο κειμένου τα κατάφεραν μόνο 4 μαθητές (6%). Τα περισσότερα λάθη αντιστοιχούν στο σύνολο των τόνων των λέξεων (10), 3 μαθητές (4,5%), και του κειμένου (33), 5 μαθητές (7,5%).

Όσον αφορά τα λάθη που αφορούσαν τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση και στις δύο δοκιμασίες είτε δεν έκανε κανένα λάθος είτε έκανε ένα λάθος. Αντίθετα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είτε δεν έκανε κανένα λάθος είτε έκανε ένα λάθος. Μεγάλο αριθμό λαθών έκανε το 31,4% (21 μαθητές) σε επίπεδο λέξης εκ των οποίων οι 4 (6%) έκαναν τα περισσότερα λάθη, εννέα στο σύνολο και το 51% (34 μαθητές) σε επίπεδο κειμένου εκ των οποίων οι 17 (25,5%) έκαναν από έξι ως δέκα λάθη και αντίστοιχο ποσοστό από έντεκα ως είκοσι τέσσερα λάθη. Στην ιστορική ταυτότητα των λέξεων το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση και στις δύο δοκιμασίες είτε δεν έκανε κανένα λάθος είτε έκανε ένα λάθος. Αντίθετα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είτε δεν έκανε κανένα λάθος είτε έκανε ένα λάθος. Η πλειοψηφία των μαθητών έκανε πάνω από πέντε λάθη: σε επίπεδο λέξης 37 μαθητές (55,3%) και σε επίπεδο κειμένου 47 μαθητές (77,6%).

Στη σωστή χρήση πεζών-κεφαλαίων το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση δεν έκανε κανένα λάθος, ενώ μικρό ποσοστό έκανε ένα και δύο λάθη αντίστοιχα. Μόνο ένας μαθητής έκανε τρία λάθη. Η ασύμβατη χρήση αφορούσε πεζό και όχι κεφαλαίο γράμμα μετά από θαυμαστικό ή ερωτηματικό. Και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σημαντικό ποσοστό είτε δεν έκαναν κανένα λάθος είτε έκαναν ένα και δύο λάθη. Το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών 75,1% αφορούσε ασύμβατη χρήση πεζού και όχι κεφαλαίου γράμματος στην αρχή της πρότασης είτε μετά από τελεία είτε μετά από θαυμαστικό ή ερωτηματικό. Πολύ μικρό ποσοστό 9% των λαθών αφορούσε ασύμβατη χρήση κεφαλαίου και όχι πεζού γράμματος στη μέση της πρότασης. Τέλος, στη σωστή χρήση των σημείων στίξης η πλειοψηφία των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση δεν έκανε κανένα λάθος και μόνο ένας μαθητής έκανε ένα λάθος σε τελεία. Και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν έκανε κανένα λάθος, ενώ σημαντικό ποσοστό έκανε ένα λάθος. Μόνο 2 μαθητές (3%) έκαναν τα περισσότερα λάθη, επτά στο σύνολο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών 54,03% αφορούσε τα εισαγωγικά, τα οποία είτε δεν τα έβαζαν καθόλου είτε τα έκαναν ως παρένθεση. Μεγάλο ποσοστό λαθών 24,31% αφορούσε και το ερωτηματικό που είτε το μπέρδευαν με το θαυμαστικό είτε με το ερωτηματικό στα αγγλικά. Το ποσοστό των λαθών στο θαυμαστικό ήταν πολύ μικρότερο 9,01% που το μπέρδευαν με το ερωτηματικό, καθώς και στην τελεία 5,40% που την παρέλειπαν.

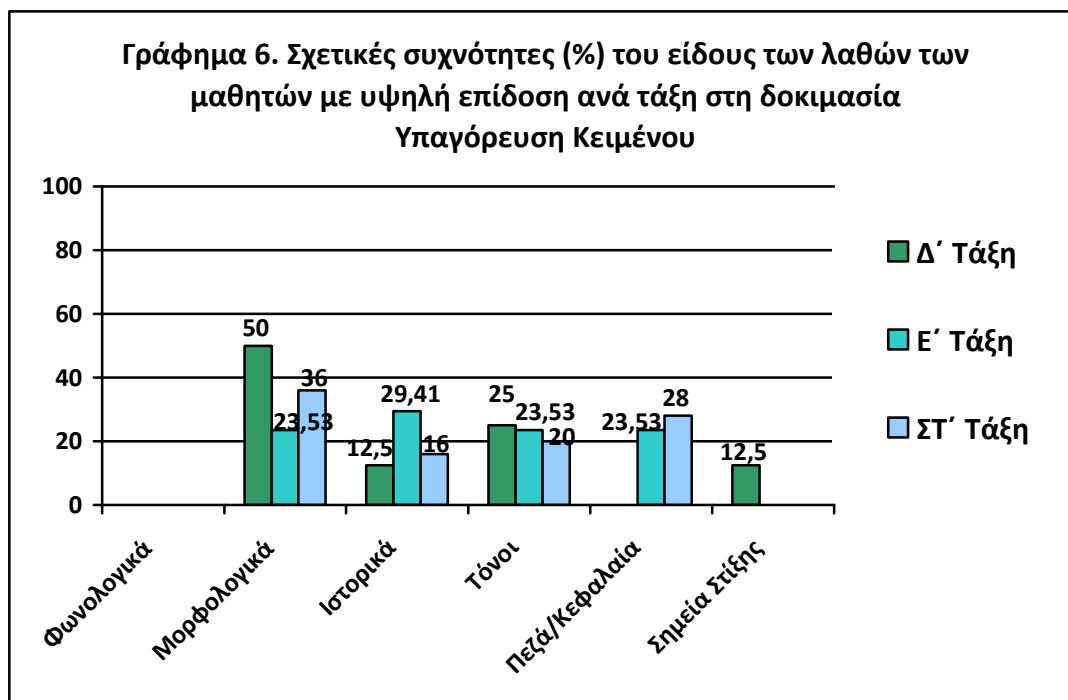
Κατόπιν διερευνήθηκε αν το είδος των λαθών διαφοροποιείται ηλικιακά. Στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων, όπως φαίνεται στο Γράφημα 4, τα περισσότερα λάθη των μαθητών με υψηλή επίδοση της Δ' τάξης αφορούσαν εξίσου και την ιστορική και τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 50%). Τα περισσότερα λάθη των μαθητών της Ε' τάξης αφορούσαν την ιστορική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 53,38%) με σχετικά

μικρή διαφορά από τα λάθη που αφορούσαν τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 46,67%). Τα περισσότερα λάθη των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης αφορούσαν την ιστορική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 70%) με μεγάλη διαφορά από τα λάθη που αφορούσαν τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 30%).



Στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως φαίνεται στο Γράφημα 5, στους μαθητές της Δ΄ και Ε΄ τάξης τα περισσότερα λάθη αφορούσαν την ιστορική ταυτότητα των λέξεων, 47,64% και 42,81% αντίστοιχα, ενώ τα λάθη που αφορούσαν τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων είναι σχετικά λιγότερα, 41,36% και 37,46% αντίστοιχα. Στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης τα περισσότερα λάθη αφορούσαν τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων, ποσοστό 35,75%, με μικρή διαφορά από τα λάθη που αφορούσαν την ιστορική ταυτότητα των λέξεων, ποσοστό 33,48%. Σημαντικό ποσοστό των λαθών κατέχουν και ο τονισμός στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης (ποσοστό 25,79%). Τα φωνολογικά λάθη, αν και σε

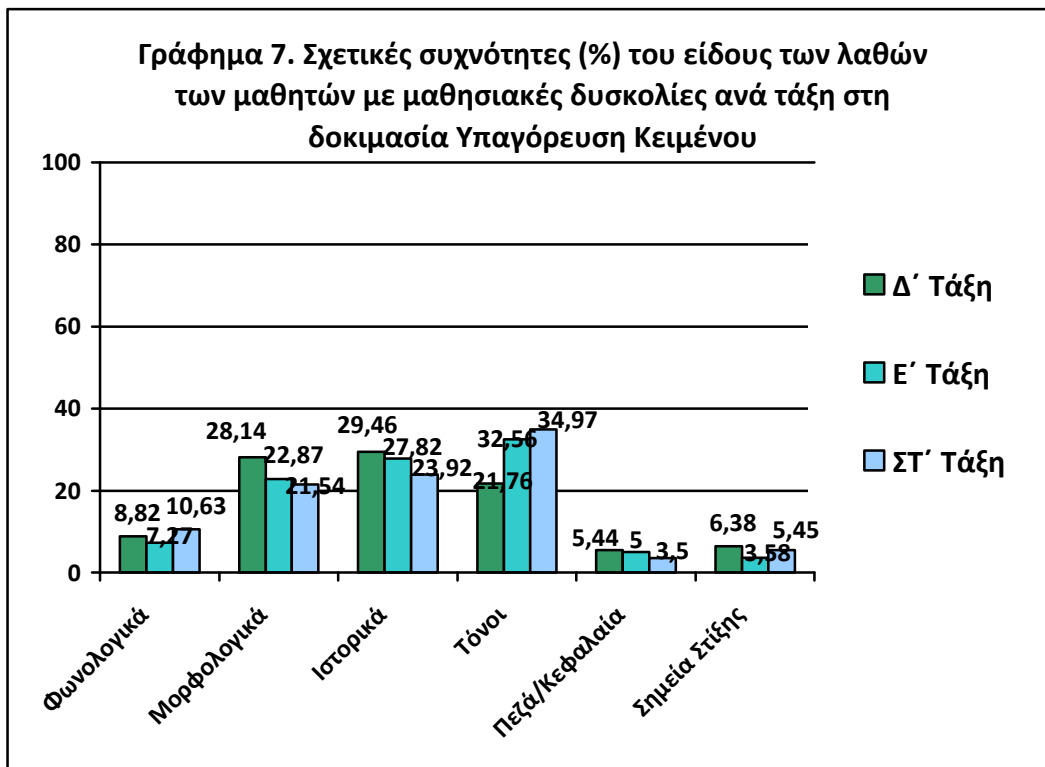
μικρό ποσοστό, εντοπίζονται και στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Φθίνουσα τάση με την πάροδο της ηλικίας παρουσιάζουν τα μορφολογικά λάθη για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση και τα μορφολογικά και ιστορικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.



Στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου, όπως φαίνεται στο Γράφημα 6, τα περισσότερα λάθη των μαθητών με υψηλή επίδοση της Δ' και ΣΤ' τάξης αφορούσαν τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 50% και 36% αντίστοιχα) με μεγάλη διαφορά από τα λάθη που αφορούσαν την ιστορική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 12,5% και 16% αντίστοιχα). Αντίθετα τα περισσότερα λάθη των μαθητών της Ε' τάξης αφορούσαν την ιστορική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 29,41%) με σχετικά μικρή διαφορά από τα λάθη που αφορούσαν τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 23,53%). Σημαντικός αριθμός λαθών που αφορούσε τους τόνους παρατηρήθηκε και στις τρεις τάξεις (ποσοστά: 25%, 23,53% και 20% αντίστοιχα), καθώς και τη χρήση πεζών-κεφαλαίων στους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης, ποσοστά: 23,53% και 28% αντίστοιχα. Φθίνουσα τάση με την πάροδο της ηλικίας παρατηρήθηκε μόνο στα λάθη τονισμού.

Στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως φαίνεται στο Γράφημα 7, τα περισσότερα λάθη για τους μαθητές της Δ' τάξης αφορούσαν την ιστορική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 29,46%) με οριακή διαφορά από τα λάθη που αφορούσαν τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων (ποσοστό 28,14%). Τα περισσότερα λάθη για τους μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης αφορούσαν τον τονισμό (ποσοστά: 32,56% και 34,97% αντίστοιχα) και ακολουθούν τα ιστορικά λάθη (ποσοστά: 27,82% και 23,92% αντίστοιχα) με μικρή διαφορά από τα μορφολογικά (ποσοστά: 22,87% και 21,54% αντίστοιχα). Και οι μαθητές της Δ' τάξης έκαναν αρκετά λάθη τονισμού (ποσοστό 21,76%). Τα φωνολογικά λάθη, τα λάθη χρήσης πεζών – κεφαλαίων και τα λάθη στη χρήση των σημείων στίξης σε παρόμοιο σχετικά μικρό ποσοστό εντοπίζονται και στις τρεις ηλικιακές ομάδες, χωρίς να παρουσιάζουν φθίνουσα τάση με την πάροδο της ηλικίας, εκτός από τα λάθη χρήσης πεζών-κεφαλαίων. Φθίνουσα

τάση σε συμφωνία με τις επιδόσεις των μαθητών στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων παρουσιάζουν και τα μορφολογικά και ιστορικά λάθη.



Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις των λαθών ανάλογα με το φύλο στο οποίο ανήκουν οι μαθητές διαπιστώθηκε ότι για τη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών αφορούσε και για τα δύο φύλλα και στις δύο ομάδες των μαθητών την ιστορική ταυτότητα των λέξεων [Μαθητές με υψηλή επίδοση: κορίτσια (54,55%) και αγόρια (60%) / Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: κορίτσια (46,96%) και αγόρια (38,46%)]. Στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου οι δύο ομάδες των μαθητών διαφοροποιούνται. Τα αγόρια με υψηλή επίδοση έκαναν περισσότερα μορφολογικά και ιστορικά λάθη (ποσοστά: 45,83% και 25% αντίστοιχα), ενώ τα κορίτσια της ίδιας ομάδας έκαναν τα περισσότερα λάθη στη σωστή χρήση πεζών-κεφαλαίων (34,62%) με σχετικά μικρή διαφορά από τα λάθη τονισμού (26,92%) και τα μορφολογικά λάθη (23,08%). Τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν περισσότερα λάθη τονισμού (35,41%) με σχετικά μεγάλη διαφορά από τα ιστορικά (24,97%) και μορφολογικά (21,91%) λάθη. Τα κορίτσια της ίδιας ομάδας έκαναν περισσότερα ιστορικά λάθη (31,90%) με μικρή διαφορά από τα μορφολογικά (28,23%) και πολύ μεγαλύτερη από τα λάθη τονισμού (18,98%). Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τα φωνολογικά λάθη είναι περίπου στα ίδια επίπεδα και για τις δύο ομάδες και στις δύο δοκιμασίες <9,11%. Όσον αφορά τα σημεία στίξης στους μαθητές με υψηλή επίδοση τα περισσότερα λάθη τα έκανε η ομάδα των αγοριών, ενώ στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η ομάδα των κοριτσιών.

Συζήτηση

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με τυπικούς μαθητές αντίστοιχης ηλικίας που έχουν πολύ

καλά αναπτυγμένες ορθογραφικές δεξιότητες. Για τον σκοπό αυτό αξιολογήθηκε η ορθογραφική ικανότητα ενός σημαντικού αριθμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών που δεν παρουσίαζαν δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή με δύο κοινές, σ' αυτού του τύπου τις έρευνες δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής καθ' υπαγόρευση (Moats, 1995). Οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου βρίσκονται σε πολύ υψηλό επίπεδο ≥ 97 με ελάχιστη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο δοκιμασιών, αναδεικνύοντας τόσο την πολύ καλή ορθογραφική ικανότητα των συγκεκριμένων μαθητών όσο και τον ίδιο βαθμό δυσκολίας των δοκιμασιών. Όπως είχαμε υποθέσει οι επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο $\leq 87,82$ σε σχέση με αυτές των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση και στις δύο δοκιμασίες ορθογραφικής παραγωγής με στατιστικά σημαντική διαφορά και μεγαλύτερη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο δοκιμασιών. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με αναφορές άλλων ερευνών στις οποίες καταγράφεται με ιδιαίτερη συνέπεια η υποεπίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορες ηλικίες τους στην ορθογραφία (Αλευριάδου, Σέμογλου, & Οικονομίδου, 2012· Παντελιάδου & Μπότσα, 2007· Σπαντιδάκης, 2009). Αν και το είδος της δοκιμασίας δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα τις διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των μαθητών, ωστόσο η υπαγόρευση συνεχούς κειμένου βοήθησε περισσότερο όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα να επιδείξουν καλύτερες ορθογραφικές επιδόσεις. Προφανώς με τη συγκεκριμένη δοκιμασία ενισχύθηκαν περισσότερο η ορθογραφική, γραμματική και σημασιολογική γνώση.

Η επίδραση της ηλικίας δεν ήταν σημαντική για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δείχνοντας ότι και οι τρεις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν κατακτήσει παρόμοιους γλωσσικούς μηχανισμούς που επηρεάζουν την ορθογραφική ικανότητα και βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας. Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες η επίδραση της ηλικίας ήταν σημαντική, αλλά τις χαμηλότερες επιδόσεις και στις δύο δοκιμασίες επέδειξαν οι μαθητές της έκτης τάξης. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές αν και μεγαλύτεροι ηλικιακά παρουσίαζαν ελλείμματα σε βασικές γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ορθογραφική ικανότητα. Προφανώς η επίδραση της ηλικίας δεν αφορά το αναπτυξιακό επίπεδο της ορθογραφικής ικανότητας, αλλά διαφορετικά και μεγαλύτερα προβλήματα σε γλωσσικούς παράγοντες, αλλά και άλλους παράγοντες που αφορούν την μνήμη και την προσοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και επηρεάζουν την ορθογραφική ικανότητα. Όπως έχει επισημανθεί από τον Σπαντιδάκη (2009) και από τους Παντελιάδου και Μπότσα (2007), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας ανομοιογενής πληθυσμός και οι δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντούν στην ορθογραφημένη γραφή ποικίλλουν. Η ανάπτυξη της ορθογραφίας τους δε σχετίζεται πάντα με την ηλικία τους, αλλά γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους και έχει διαφορετικό ρυθμό ανάλογα με το μέγεθος και το είδος των μαθησιακών δυσκολιών (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004· Παντελιάδου, 2000). Περαιτέρω αναλύσεις ανέδειξαν διαφοροποίηση με φθίνουσα τάση ηλικιακά στις επιδόσεις και των δύο ομάδων των μαθητών όσον αφορά τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων σε επίπεδο λέξης. Σε επίπεδο κειμένου αναδείχτηκε διαφοροποίηση με φθίνουσα τάση ηλικιακά τόσο για τη μορφολογική όσο και την ιστορική ταυτότητα των λέξεων μόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Φθίνουσα τάση με την πάροδο της ηλικίας σε επίπεδο κειμένου

αναδείχτηκε και για τον τονισμό στους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση και για τα λάθη χρήσης πεζών-κεφαλαίων στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές της τετάρτης τάξης και των δύο ομάδων τα κατάφεραν εξίσου καλά με τις άλλες δύο τάξεις, πέμπτη και έκτη. Η επίδραση του φύλου δε βρέθηκε σημαντική για καμία ομάδα μαθητών, ωστόσο και στις δύο ομάδες διαφαίνεται μια υπεροχή των κοριτσιών και μία καλύτερη ορθογραφική ικανότητα. Σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Berninger et al. (2008b) τα κορίτσια επιδεικνύουν καλύτερη ορθογραφική ικανότητα.

Ο δεύτερος στόχος που τέθηκε στην παρούσα εργασία αφορούσε τη μελέτη της λειτουργίας και ανάπτυξης συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται και επηρεάζουν την ορθογραφική ικανότητα των δύο ομάδων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό εξετάστηκαν τα είδη των λαθών με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης που αφορούν τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων. Έχει επισημανθεί ότι η ικανότητα κάποιου να ορθογραφήσει στηρίζεται στη λειτουργία τριών στοιχείων: της φωνολογικής, της μορφολογικής και της οπτικό-ορθογραφικής επίγνωσης των λέξεων (Apel, Masterson, & Hart, 2004). Επίσης, έχει αναδειχθεί από πολλούς ερευνητές και διαχρονικές έρευνες ότι μεγαλύτερη σταθερότητα στο χρόνο εμφανίζουν τα Γραμματικά και τα Ιστορικά-Οπτικά λάθη (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Chliounaki & Bryant, 2002· Νικολόπουλος, 2002· Ρογροδας, 1999, 2001). Σε συμφωνία με αυτά τα ευρήματα και στη συγκεκριμένη έρευνα και οι δύο ομάδες των μαθητών παρουσίασαν το συγκεκριμένο μοτίβο στη δοκιμασία Υπαγόρευση Λέξεων. Αν και φαίνεται ότι οι μαθητές υψηλής σχολικής επίδοσης έκαναν περισσότερα λάθη μορφολογικού τύπου και ιστορικής ορθογραφίας από ό,τι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο το συγκεκριμένο εύρημα οφείλεται στη διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων στα φωνολογικά λάθη και τα λάθη τονισμού. Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δεν έκαναν κανένα λάθος αυτού του τύπου με αποτέλεσμα να αυξηθεί το ποσοστό αποτυχίας στα λάθη μορφολογικού τύπου και ιστορικής ορθογραφίας. Κατά ενδιαφέροντα τρόπο στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση έκαναν πολύ περισσότερα λάθη που αφορούσαν τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων με μεγάλη διαφορά από τα ιστορικά - οπτικά λάθη και τα λάθη στη σωστή χρήση πεζών-κεφαλαίων και σημείων στίξης να είναι περισσότερα με μικρή διαφορά. Προφανώς στη συγκεκριμένη δοκιμασία οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δε συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες ορθογραφικής γνώσης και επέδειξαν καλύτερη οπτικό - ορθογραφική επεξεργασία των λέξεων και πρόσβαση στο οπτικό - ορθογραφικό λεξικό σε σχέση με τη γραμματική και σημασιολογική γνώση. Συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων και οι επιλογές τους δεν ήταν πολύ εύστοχες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν περισσότερα λάθη στον τονισμό και μετά σε ιστορικά - οπτικά και μορφολογικά λάθη με μικρή διαφορά μεταξύ τους. Φαίνεται ότι όσο αυξάνονται οι απαιτήσεις του ορθογραφικού έργου τόσο αυξάνεται το γνωστικό φορτίο με αποτέλεσμα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μην ασχοληθούν με τον τονισμό των λέξεων, αλλά με την οπτικό - ορθογραφική επεξεργασία των λέξεων και την εφαρμογή γραμματικών κανόνων.

Όπως είχαμε υποθέσει αρκετοί από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν λάθη σε φωνολογικό επίπεδο, και στις δύο δοκιμασίες, που αφορούσαν προσθέσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών, λάθη που αλλοιώνουν την ακουστική εικόνα της λέξης (Kotoulas & Padeliadu, 2000). Σε συμφωνία με

τη Μαυρομμάτη (2004) διαπιστώνεται ότι αρκετοί από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν φτωχή ικανότητα για αντιστοιχία, καθώς και ελλιπή φωνολογική ενημερότητα. Σε συμφωνία με τον Σπαντιδάκη (2009) η χρήση των κανόνων τονισμού αποτελεί ιδιαίτερο πρόβλημα για πολλά παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες και σε επίπεδο λέξης, σε μικρό όμως ποσοστό 14,91%, και ιδιαίτερα σε επίπεδο κειμένου, σε μεγάλο ποσοστό 30,72%. Σε επίπεδο κειμένου αντιμετώπισαν δυσκολίες και οχτώ μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση, σε σημαντικό ποσοστό 22%, αλλά με μικρό πλήθος λαθών, 1 ως 3 τόνοι σε σύνολο 33 τόνων.

Κατά ένα περίεργο τρόπο οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου έκαναν αρκετά λάθη που αφορούσαν τη σωστή χρήση πεζών-κεφαλαίων, ποσοστό αποτυχίας 22%. Αν και σχετίζονται με χρήση πεζού-κεφαλαίου μετά από διπλή τελεία, θαυμαστικό και ερωτηματικό (Ο διπλανός μου λέει στενοχωρημένος: «Κοίταξε εκεί έξω, βρέχει! Πώς θα παίξουμε;» «Δε γνωρίζω», απάντησα κοιτάζοντας τα μαύρα σύννεφα του ουρανού.), ωστόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν λιγότερα λάθη, ποσοστό αποτυχίας 5,01%. Πιθανόν οι συντακτικές αμφισημίες του κειμένου να επηρέασαν τις επιδόσεις τους στη σωστή χρήση πεζών-κεφαλαίων, με αποτέλεσμα να κάνουν περισσότερα λάθη από ό,τι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μάλλον οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν αντιλήφθηκαν καν αυτές τις συντακτικές αμφισημίες. Σε συμφωνία με τους Μιχελογιάννη και Τζενάκη (2000) αναδεικνύεται ότι η ασύμβατη χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων αποτελεί ένα πρόσθετο πρόβλημα για πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και για μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Αντίθετα στη σωστή χρήση των σημείων στίξης οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση δεν είχαν καμία δυσκολία και μόνο ένας μαθητής παρέλειψε μία τελεία. Όμως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν πολύ περισσότερες δυσκολίες, ποσοστό αποτυχίας 4,87%, και αφορούσαν κυρίως τα εισαγωγικά που είτε δεν τα έβαζαν καθόλου είτε τα έκαναν ως παρένθεση και το ερωτηματικό που είτε το μπερδεύαν με το θαυμαστικό είτε με το ερωτηματικό στα αγγλικά. Σε συμφωνία με τον Σπαντιδάκη (2009) το σημείο στίξης που αναγνωρίζουν καλύτερα και χρησιμοποιούν περισσότερο είναι η τελεία.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι δεν αντιμετωπίζουν όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τα ίδια προβλήματα στην ορθογραφημένη γραφή και η ορθογραφική τους ικανότητα δεν είναι το ίδιο αναπτυγμένη. Τα ευρήματα της μελέτης συνάδουν με τις αναφορές άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά διαφοροποιούνται από τους τυπικούς συμμαθητές τους ως προς την ορθογραφία, τη σωστή χρήση των σημείων στίξης και το διαχωρισμό των γραμμάτων σε κεφαλαία και μικρά (Αλευριάδου, Σέμογλου, & Οικονομίδου, 2012· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Σπαντιδάκης, 2009). Το είδος των λαθών με τη μεγαλύτερη συχνότητα διαφοροποιείται από δοκιμασία σε δοκιμασία και στις δύο ομάδες των μαθητών. Με την υπαγόρευση συνεχούς κειμένου αν και βοηθήθηκαν περισσότερο και είχαν καλύτερη γενική ορθογραφική επίδοση, ωστόσο παρουσίασαν μεγαλύτερο εύρος και ποικιλία λαθών από ότι σε επίπεδο μεμονωμένων λέξεων. Προφανώς η ορθογραφημένη γραφή σε επίπεδο κειμένου εξαιτίας της συνάρτησης με γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες απαιτεί σε μεγαλύτερο βαθμό την εφαρμογή κυρίως μορφολογικών στρατηγικών, αλλά και φωνολογικών στρατηγικών και στρατηγικών απομνημόνευσης. Το γνωστικό φορτίο των μαθητών αυξάνεται με αποτέλεσμα το είδος των λαθών να παρουσιάζει

μεγαλύτερη ποικιλία και εύρος τόσο σε φωνολογικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων των τόνων, όσο και σε συμβάσεις του γραπτού λόγου (Διακογιώργη, Βαλμάς, & Μπαρής, 2006).

Κλείνοντας, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έκαναν λάθη σε υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις κατηγορίες λαθών και στις δύο δοκιμασίες, εκτός από τη μορφολογική ταυτότητα των λέξεων στη δοκιμασία Υπαγόρευση Κειμένου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση έχουν καλύτερες δεξιότητες φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επεξεργασίας, αλλά και περισσότερο εμπλουτισμένες οπτικό-ορθογραφικές αναπαραστάσεις. Αντίθετα οι περισσότεροι από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλές δεξιότητες φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επεξεργασίας. Βασίζονται κυρίως στη γνώση της σχέσης ήχου-γράμματος και επιδεικνύουν ελλιπέστερη γνώση μορφολογικών κανόνων σε σχέση με τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κάνουν περισσότερα λάθη αυτού του τύπου (Αϊδίνης, 2006· Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Porpodas, 1999). Επίσης, βρίσκονται σε πορεία πρόσληψης και εμπλουτισμού του οπτικό - ορθογραφικού τους λεξικού και δεν αξιοποιούν τόσο καλά την οπτική τους μνήμη (Πάμπουλου, Detheridge, & Detheridge, 2007· Σπαντιδάκης, 2009). Γράφουν τις λέξεις τηρώντας την ακουστική εικόνα της λέξης και ακολουθώντας φωνητική ορθογραφία με αποτέλεσμα να κάνουν περισσότερα λάθη ιστορικής ορθογραφίας (Kotoulas & Padeliaou, 1999). Προφανώς η ανάπτυξη της ορθογραφίας τους έχει διαφορετικό ρυθμό από αυτή των τυπικών παιδιών της ίδιας ηλικίας και γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Τα λάθη τους στην ορθογραφία είναι ανάλογα με τα λάθη παιδιών μικρότερης ηλικίας, τα οποία βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας (Παντελιάδου, 2000).

Συμπεράσματα

Αν και η παρούσα έρευνα περιορίζεται σε δύο ομάδες μαθητών, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση, αποκλείοντας μαθητές μέσης και χαμηλής επίδοσης, ωστόσο έχουν προκύψει κάποια εποικοδομητικά συμπεράσματα που αφορούν την ορθογραφική ικανότητα μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Από τα ευρήματα διαφαίνεται ότι οι μαθητές για να γράψουν ορθογραφημένα χρησιμοποίησαν τη φωνολογική στρατηγική, τη μορφολογική στρατηγική και τη στρατηγική της απομνημόνευσης. Τόσο οι φωνολογικές τους δεξιότητες όσο και οι δεξιότητες εφαρμογής των ορθογραφικών κανόνων επηρέασαν καθοριστικά την ορθογραφική τους επίδοση. Εκτός όμως από τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, την ορθογραφική επίδοση των μαθητών επηρέασαν σημαντικά και η ορθογραφική και σημασιολογική τους γνώση.

Παρόλο που ο αριθμός των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τις επιδόσεις τους αναδεικνύεται ότι χρησιμοποιούν επαρκώς φωνολογικές στρατηγικές τόσο σε φωνημικό όσο και σε συλλαβικό επίπεδο σε αντίθεση με αρκετούς από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φαίνεται να συναντούν ακόμη κάποιες δυσκολίες στην επαρκή χρήση τους. Οι μορφολογικές στρατηγικές φαίνεται να είναι υπό ανάπτυξη και στις δύο ομάδες των μαθητών και η ορθογραφημένη γραφή γραμματικών μορφημάτων να παρουσιάζει ελλείψεις. Προφανώς η μορφοσυντακτική ενημερότητα επιτυγχάνεται αργότερα και σε μεγαλύτερες

ηλικίες από ότι η φωνολογική ενημερότητα. Αν και οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση φαίνεται να έχουν περισσότερο εμπλουτισμένες οπτικό-ορθογραφικές αναπαραστάσεις, ωστόσο και στις δύο ομάδες των μαθητών το οπτικό - ορθογραφικό τους λεξικό βρίσκεται σε πορεία πρόσληψης και εμπλουτισμού.

Συνεπώς, ενδείκνυται η περαιτέρω διερεύνηση χρησιμοποιώντας δύο εξισωμένες ομάδες ελέγχου, μία χρονολογικά και μία «αναγνωστικά» (γλωσσικά), με την πειραματική ομάδα και χωρίς να αποκλειστούν οι ενδιάμεσες ομάδες, χαμηλή και κανονική επίδοση. Όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των μαθητών για καλύτερη αξιοπιστία ενδείκνυται να γίνει όχι μόνο με βάση τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και με κριτήρια (τεστ). Επιπλέον, η χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας θα οδηγούσε σε περισσότερο ασφαλή δεδομένα για τις ποιοτικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά τη γραφή των λέξεων.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. (2010 α). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. (2010 β). Η ανάπτυξη των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής στα ελληνικά. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. (2010 γ). Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α., & Κωστούλη, Τ. (2007). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 2016 από: <http://web.auth.gr/virtualschool/2.2TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html>.
- Αϊδίνης, Α. (2006). Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 17-42.
- Αϊδίνης, Α., & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο Δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η Γνωστική Ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης* (Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 245-252). Αθήνα: Τυποθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Αϊδίνης, Α. (2003). Ανάπτυξη Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων και Κατάκτηση της Εγγραμματοσύνης. *Φιλολόγος*, 111, 93-110.
- Αϊδίνης, Α. (2001). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος 1, σελ. 222-236). Αθήνα: Ατραπός.

- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Aidinis, A. (1998). «Phonemes, Morphemes and Literacy Development: Evidence from Greek». Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, University of London, Institute of education.
- Αλευριάδου, Α., Σέμογλου, Κ., & Οικονομίδου, Γ. (2012). Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δυσκολιών του γραπτού λόγου σε παιδιά με δυσλεξία και σε παιδιά με χαμηλή απόδοση στη γραφή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 36-51.
- Apel, K., Masterson, J. J., & Hart, P. (2004). Integration of language components in spelling: Instruction that maximizes students' learning. In E. R. Silliman and L. C. Wilkinson (Eds.), *Language and literacy learning in schools* (pp. 292-315). New York: Guilford Press.
- Βάμβουκας, Μ. (1999). «Η ελλιπής κατάκτηση της δεξιότητας Φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας ως παράγοντας αναλφαβητισμού». Στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, (Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 77-98). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2007). «Σχέση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου». Στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης* (Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 377-389). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Ε., & Σακελλαρίου, Γ. (2007). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Berninger, V., Nielsen, K., Abbott, R., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008b). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology*, 46, 151–172.
- Bruck, M., & Treiman, R. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(1), 156 - 178.
- Bryant, P., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999). "Different morphemes, same spelling problems: crosslinguistic developmental studies". In M. Harris & G. Hatano (eds), *Learning to Read and Write: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Bryant, P. E., Devine, M., Ledward, A., & Nunes, T. (1997). Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 91-110.
- Carlisle, J. F., & Katz, L. A. (2006). Effects of word and morpheme familiarity on reading of derived words. *Reading and Writing*, 19, 669-693.
- Cassar, M., & Treiman, R. (1997). The beginnings of orthographic knowledge: Children 's knowledge of double letters in words. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 631-645.
- Chliounaki, K., & Bryant, P. (2007). How children learn about morphological spelling rules. *Child Development*, 78 (4), 1360-1373.

- Chliounaki, K., & Bryant, P. (2002). Construction and learning to spell. *Cognitive Development, 17*, 1489-1499.
- Coltheart, M., & Rastle, K. (1994). Serial processing in reading aloud: evidence for dual route models of reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance, 20*, 1197-1211.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., & Stanovich, K. E. (2001). Converging evidence for the concept of orthographic processing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14*, 549 – 568.
- Διακογιώργη, Κ., Βαλμάς, Θ., & Μπαρής, Θ. (2006). Η εξαίρεση του κανόνα: μια γνωστική προσέγγιση του φαινομένου στην ορθογραφία της Ελληνικής γλώσσας. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην Ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., & Βαλμάς, Θ. (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού. *Ψυχολογία, 12* (4), 568-586.
- Deacon, S., H., & Bryant, P., E. (2006). Getting to the root: Young writers' sensitivity to the role of root morphemes in the spelling of inflected and derived words. *Journal of Child Language, 33*, 401-417.
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing, 27*, 337-358.
- Diamanti, V., Ioannou, D., Mouzaki, A., & Protopapas, A. (2012). Predictors of spelling ability in Greek: morphological vs phonological awareness. *19th Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Reading*. Montreal, Καναδάς, 11–14 Ιουλίου.
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In C. Perfetti, L. Riebe & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (pp. 237-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ζάχος, Γ. Η. & Ζάχος, Δ. Η. (1998). *Δυσλεξία. Αντιμετώπιση-Αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος*. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Καλαντζή – Αζίζη, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατζάς, Α. Δ. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας, Γνωστικο-ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. *Γλώσσα, 43*, 41-49.
- Kotoulas, V., & Padeliadu, S. (2000). The nature of spelling errors in the Greek language: The case of students with reading disabilities. Στο Κ. Nikolaidis & Μ. Matheoudakis (Επιμ.), *Proceeding of the 13th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 330-339). Thessaloniki: Aristotle University.
- Kotoulas, V., & Padeliadu, S. (1999). The nature of spelling errors in the Greek language: The case of students with reading disabilities. Στο Κ. Nikolaidis & Μ. Matheoudakis (Επιμ.), *Proceeding of the 13th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics* (σελ. 330-339). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

- Κουτσογιάννης, Δ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2008). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. Ανακτήθηκε Απρίλιος 2016 από: <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou/>.
- Loizidou-Ieridou, N., Masterson, J., & Hanley, J. R. (2010). Spelling development in 6–11 year-old Greek speaking Cypriot children. *Journal of Research in Reading*, 33, 247-262.
- Manolitsis, G., & Tafa, E. (2010). Letter-name letter-sound and phonological awareness: Evidence from Greek-speaking kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 27-53, doi:10.1007/s11145-009-9200-z.
- Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελογιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες* (έκδοση 2^η). Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Moats, L. C. (1995). *Spelling: Development, disability and instruction*. Baltimore, MD: York Press.
- Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). «Χρειάζεται η ιστορική ορθογραφία;». Βήμα της Κυριακής. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 2015 από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=185947>.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο Δ. Νικολόπουλος, (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Νικολόπουλος, Δ. (2002). Η φωνολογική ενημερότητα ως παράγοντας συμβολής στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Πατρών*, Τόμος II, 263-274.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997b). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33 (4), 637-649.
- Nunes, T., Aidinis, A., & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In R.MalateshaJoshi & P.G.Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, (pp. 201-219). NewJersey: LawrenceErlbaum.
- Πάμπουλου, Η., Detheridge, C., & Detheridge, T. (2007). «Ο ρόλος των συμβόλων στο γραπτό λόγο». Στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Α., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης* (Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 513-521). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 2009 από: www.specialeducation.gr
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

- Πόρποδας, Κ. Δ. (1998). *Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες*. Πάτρα: Ερευνητική και διαγνωστική μονάδα δυσλεξίας, ανάγνωσης και γραφής Πανεπιστημίου Πατρών.
- Porpodas, C. D. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Ψυχολογία*, 8 (3), 384-400.
- Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5), 406-416.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σελ. 181–197). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρρής, Μ., & Πόρποδας, Κ. (2012). Μάθηση της ορθογραφημένης γραφής της ελληνικής γλώσσας: στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές της Α΄ τάξης στη γραφή. *Ψυχολογία*, 19(4), 373-397.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση* (έκδοση 8^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sénéchal, M. & Kearnan, K. (2007). The role of morphology in reading and spelling. Στο R. V. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 35, pp. 297–325). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Stage, A. & Wagner, R. K. (1992). Development of young children's phonological and orthographic knowledge as revealed by their spellings. *Development Psychology*, 28 (2), 287-296.
- Treiman, R. (1993). *Begging to spell: A study of first grade children*. New York: Oxford University Press.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65-106). N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Triga, A. (2004). An analysis of teacher's rating scales as sources of evidence for a standardized Greek reading test. *Journal of Research in Reading*, 27, 311-320.
- Τσεσμελή, Σ. Ν. (2009). Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία, και δυσλεξία: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 80-106.
- Τσεσμελή, Σ. Ν. (2009). Μορφολογικές παρεμβάσεις σε μαθητές με δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας: Μελέτες περίπτωσης στα αγγλικά και ελληνικά. *Ψυχολογία*, 16 (3), 226-252.
- Τσεσμελή, Σ. Ν. & Seymour, P. H. K. (2007). Μορφολογική δομή παράγωγων λέξεων και ορθογραφική επίδοση δυσλεξικών μαθητών: Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Hellenic Journal of Psychology*, 4 (1), 86-110.
- Τσεσμελή, Σ. Ν. (2007). Ο ρόλος της παραγωγικής μορφολογίας στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας: μια διαγλωσσική προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 14 (3), 231-249.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δοκιμασία Υπαγόρευσης Λέξεων

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

Δοκιμασία Υπαγόρευσης Κειμένου

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