

Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη

Δημήτριος Αναστασίου¹ και Αναστασία Μπαντούνα²

¹Λέκτορας Π. Τ. Δ. Ε. Δυτικής Μακεδονίας

²Ειδικός παιδαγωγός (MA in Education)

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται ένας διδακτικός τρόπος στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθή γραφή, η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος (Κ.Σ.Ο.Μ.). Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην κοινή (γενική) τάξη με μερική προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος. Είναι μια μέθοδος που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών κατά την ορθογραφική διαδικασία και στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών κατά την εκτέλεση του ορθογραφικού έργου σε σύγκριση με τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Η Κ.Σ.Ο.Μ. προσεγγίζει το ορθογραφικό έργο ως μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Η εφαρμογή της μεθόδου μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για την προώθηση της μορφολογικής επίγνωσης μέσα από μια λειτουργική και χρηστική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων. Γενικότερα, μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών με ορθογραφικές δυσκολίες.

Λέξεις-Κλειδιά: καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος, μαθησιακές δυσκολίες, μεταγνωστικές στρατηγικές

Η δυσκολία της ορθογραφίας

Η απόκτηση από το παιδί μιας ορθογραφικής δεξιότητας σε βαθμό που να το καθιστά ικανό να ορθογραφεί με ακρίβεια και αυτοματισμό είναι ένα σημαντικό μέρος της εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής. Στις αλφαβητικές γλώσσες, όπως τα αγγλικά και τα ελληνικά, τόσο η απόκτηση της αναγνωστικής όσο και της ορθογραφικής ικανότητας εξαρτάται καταρχήν από μια βασική κατανόηση της αντιστοιχίας μεταξύ των μεμονωμένων φωνημάτων της λέξης και των γραφημάτων που χρησιμοποιούνται για την αναπαράστασή τους (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989).

Η εκμάθηση της ορθογραφίας αποτελεί μια δυσκολότερη πρόκληση για το παιδί από ό,τι η εκμάθηση της ανάγνωσης, ιδιαίτερα στα ορθογραφικά συστήματα, όπου η αντιστοιχία από τα φωνήματα στα γράμματα δεν είναι ιδιαίτερα προβλέψιμη. Το μεγαλύτερο εύρος στην επιλογή των μονάδων που απαιτεί η ορθογραφία σε σύγκριση με την ανάγνωση συμβάλλει ουσιαστικά στη μεγαλύτερη δυσκολία της ορθογραφίας σε σχέση με την ανάγνωση. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι σε θέση να διαβάσουν περισσότερες λέξεις από όσες μπορούν να ορθογραφήσουν με ακρίβεια. Αυτό ισχύει ακόμη και για τους μαθητές του δημοτικού (Bosman & Van Orden, 1997). Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις το χάσμα μεταξύ της ανα-

γνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας εμφανίζεται με πολύ έκδηλο τρόπο ώστε να γίνεται λόγος για «απροσδόκητα φτωχούς ορθογράφους» (Frith, 1980).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορθογραφούν άσχημα, συχνά ανεξάρτητα από τη συχνότητα της λέξης στο γραπτό λόγο και μερικές φορές η ορθογραφία τους αποκαλύπτει φωνολογικά ελλείμματα, ενώ βέβαια κάνουν και μηφωνητικά λάθη ορθογραφίας (Snowling 1987).

Γνωστικές δεξιότητες και ορθογραφία

Η ορθογραφία είναι ένα σύνθετο έργο που η επιτέλεσή του εμπλέκει διάφορες γνωστικές δεξιότητες όπως η οπτική μνήμη, η ακρίβεια των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων, οι φωνημικές δεξιότητες, η μορφοφωνημική γνώση και η λεξιλογική γνώση (Treiman, 1993). Η εκμάθηση της ορθογραφίας επηρεάζεται από ποικίλες ικανότητες, όπως η φωνημική επίγνωση, η γνώση των αντιστοιχιών των φωνημάτων – γραφημάτων αλλά και από συσχετιζόμενες δεξιότητες όπως η αναγνωστική ικανότητα (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Η φωνολογική επίγνωση και η γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου κατά την επιτέλεση του ορθογραφικού έργου, από μόνες τους, δεν επαρκούν. 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. Αυτή η υπολογιστική και επιλεκτική διαδικασία είναι μια πρόκληση για τα παιδιά που μαθαίνουν να ορθογραφούν, εφόσον ένα φώνημα της ελληνικής έχει, συχνά, περισσότερες από μία πιθανές ορθογραφίες (Bernstein & Treiman, 2001).

Τελευταία, ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στη σημασία που έχει η μορφολογική επίγνωση για την ανάπτυξη της συμβατικής ορθογραφίας. Η σωστή γραφή λέξεων, όπως «γραμματόσημο», «υποστηρίζω», θεωρείται ότι βασίζεται σε μια συνδυαστική μορφοφωνημική (morphophonemic) ικανότητα, επειδή η ακριβής ορθογραφία των λέξεων απαιτεί τόσο τις φωνολογικές δεξιότητες όσο και τη μορφολογική γνώση (Muter & Snowling, 1997).

Η γνώση για την ορθογραφική δομή των λέξεων παράγεται και μέσω της ανάγνωσης και της επαφής με το γραπτό λόγο. Το αναγνωστικό επίπεδο και η επαφή με το γραπτό λόγο δύναται να είναι σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Από την άλλη, η Frith (1985) θεωρεί ότι καθώς το παιδί αναπτύσσει μερική γνώση των σχέσεων ορθογραφίας – ήχων λέξεων και μετατοπίζεται προς το «αλφαβητικό στάδιο», όπου εφαρμόζει με συνέπεια τις σχέσεις γραμμάτων – φωνημάτων, η ορθογραφία παίζει τον πρώτο ρόλο στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Αυτή η ιδέα υπογραμμίζει ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να είναι βασικό συστατικό της πρώτης αναγνωστικής ή «γλωσσικής» διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, οι απαιτήσεις της ορθογραφικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα υψηλές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να πρέπει να ενεργοποιούν σύνθετες γνωστικές ικανότητες προκειμένου να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν επαρκώς στο ορθογραφικό έργο.

Οι δυσκολίες στην ορθογραφία της ελληνικής

Σε μελέτη της Μάνιου - Βακάλη (2002) με μαθητές και των έξι τάξεων του δημοτικού σχετικά με την ορθογραφική ακρίβεια των Ελληνόπουλων διαπιστώθηκε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία βρίσκεται στην ποικιλία που εμφανίζει το γράμμα<ι>. Δυσκολίες εμφανίζονται στους μαθητές των μικρότερων τάξεων στη διπλή παρουσία των <ε-αι> μέσα στην ίδια λέξη. Η γραφή των συνδυασμών <αυ, ευ>, του <σ> όταν προφέρεται ως [ζ] (π.χ. κόσμος) και των δύο όμοιων συμφώνων (π.χ. <κκ, λλ, μμ>) προκαλεί προβλήματα στους μαθητές των μικρότερων τάξεων.

Σε άλλη μελέτη της Μάνιου - Βακάλη (2002), στο πλαίσιο των μελετών του ΕΠΕΑΕΚ, με μαθητές και των έξι τάξεων του δημοτικού σχετικά με τις καταλήξεις των κλιτών μερών του λόγου διαπιστώθηκε ότι ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσίασε η γραφή των καταλήξεων –ω και –μαι των ρημάτων και οι καταλήξεις σε –ινος, –ωπος, –ωτος και –ωδης των επιθέτων (π.χ. καμαρωτός, χαρωπός, βαλτώδης), ακόμα και για τους μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξεων. Επίσης, βρέθηκε ότι οι ορθογραφικές εξαιρέσεις στη γραφή των ρημάτων σε –ίζω και των θηλυκών ουσιαστικών σε –ια επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών.

Η Παντελιάδου (2001) διαπίστωσε το σημαντικό ρόλο της φωνημικής επίγνωσης για την επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία και ιδιαίτερα τις αδυναμίες των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες κατά τη φωνολογική επεξεργασία ορθογραφικών έργων. Επιπροσθέτως, στις μελέτες της Μάνιου - Βακάλη (2002) είχε διαπιστωθεί ότι η ιστορικότητα της ελληνικής γραπτής γλώσσας επηρεάζει καθοριστικά την ορθογραφική επίδοση των μαθητών και των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου. Επίσης, στις μελέτες της Μάνιου - Βακάλη (2002) βρέθηκε ότι μεγάλες δυσκολίες παρουσιάζονται ως προς τη χρήση των ορθογραφικών κανόνων κατά τη διαδικασία εκτέλεσης ορθογραφικών έργων.

Επομένως, 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 ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας

Οι παραδοσιακές σχολικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν υπολογίζουν το πώς τα παιδιά μαθαίνουν και εφαρμόζουν την αυξανόμενη γνώση τους για την ορθογραφία σε καταστάσεις γραφής μέσα από μια αναπτυξιακή πορεία. Στη σημερινή ελ-

ληνική σχολική πραγματικότητα, αν και τα παιδιά μαθαίνουν πολλούς «ορθογραφικούς κανόνες» (συνήθως ως μάθημα γραμματικής), πολύς διδακτικός χρόνος ξοδεύεται στον έλεγχο του αποτελέσματος εκμάθησης της ορθογραφίας (με καθημερινά τεστ), παρά για τη μεθοδική διδασκαλία της ορθογραφίας. Αξιοσημείωτος εδώ είναι ο «ολικός» απομνημονευτικός τρόπος ορθογραφικής εκμάθησης της λέξης, ήδη από την Α' δημοτικού. Το «Βιβλίο του δασκάλου» για την Α' τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου (1987, σ. 50) προτείνει μια ολικο-λεκτική διαδικασία εκμάθησης κατά τα εξής βήματα: 1) Βλέπω καλά τη λέξη, 2) Λέγω τη λέξη, 3) Ακούω τη λέξη, 4) Κλείνω τα μάτια και βλέπω τη λέξη μέσα μου, 5) Γράφω τη λέξη και ελέγχω την ορθογραφία μου.

Η μέθοδος αυτή είναι παρόμοια με την αγγλική μέθοδο του Peter (1967, 1970): Κοίταξε – Κάλυψε - Γράψε – Έλεγε, με την ενδιάμεση παρεμβολή της προφοράς της λέξης από το παιδί, σύμφωνα με την τροποποίηση του Torbe (1977). Αυτό το ενδιάμεσο βήμα είναι αναγκαίο, γιατί αλλιώς ορισμένα παιδιά ξεχνούν ποια λέξη μαθαίνουν (Goulandris, 1985).

Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών του δημοτικού σχολείου περιλαμβάνει την ορθογραφία ως ξεχωριστή θεματική ενότητα ενταγμένη στον άξονα του γραπτού λόγου για όλες τις τάξεις φοίτησης. Ως βασικά εργαλεία για το σκοπό αυτό συστήνονται η αντιγραφή, η παραγωγή γραπτού λόγου -με περιεχόμενο που έγκειται κυρίως σε βιωματική προσέγγιση του μαθητή- και η επικόλληση ανακοινώσεων με λέξεις, φράσεις και άλλα. Ο στόχος μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου είναι οι μαθητές να παράγουν αυτόνομα ορθογραφημένο κείμενο με σωστό τονισμό και χρησιμοποιώντας πάντα ορθά όλα τα σημεία στίξης. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αυτοδιόρθωση και την αλληλοδιόρθωση των γραπτών από τους ίδιους τους μαθητές.

Το αγγλικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας (DfES, 2001) προετοιμάζει τους μαθητές για την παραγωγή ορθής γραφής από τον πρώτο χρόνο εισαγωγής τους στην αγγλική δημοτική εκπαίδευση, διδάσκοντας τις αντιστοιχίες γραφημάτων - φωνημάτων μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι από τον πρώτο κιόλας χρόνο οι μαθητές μυσούνται στην εκμάθηση συχνόχρηστων λέξεων, οι οποίες είναι καθορισμένες για κάθε σχολική χρονιά από το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα. Στη Γ' τάξη του αγγλικού δημοτικού σχολείου, οι μαθητές καλούνται να δημιουργούν προσωπικούς καταλόγους λέξεων, να χρησιμοποιούν λεξικό και να μαθαίνουν με τη μέθοδο Peter - Torbe «Κοίταξε –Πες- Κάλυψε – Γράψε - Έλεγε». Στην Ε' και ΣΤ' τάξη, οι μαθητές καλούνται να «εξερευνήσουν» οι ίδιοι κάποια φαινόμενα ορθής γραφής και να διατυπώσουν ορθογραφικούς κανόνες. Καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης στο αγγλικό δημοτικό γίνεται διδασκαλία των γραμματικών κανόνων.

Η σημασία των μεταγνωστικών στρατηγικών και δεξιοτήτων

Ο λόγος για τον οποίο έγινε η αναφορά στο αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι για να γίνει εμφανής η ανάγκη για εκμάθηση της ορθογραφίας μέσα από μια διαδικασία συνεχούς αναζήτησης, διερεύνησης και ενεργητικής εμπλοκής του ίδιου του μαθητή. Είναι απαραίτητο ο ίδιος ο μαθητής να παίρνει πρωτοβουλίες, να ερευνά, να ανακαλύπτει κι έτσι να κατακτά το ορθογραφικό γνωστικό αντικείμενο, κάνοντάς το κτήμα του. Σε όλη αυτή την προσπάθεια του μαθητή, η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερα ενδεδειγμένη και μάλιστα προάγει την αυτόνομη κατάκτηση της ορθογραφικής γνώσης. Οι μαθητές θα πρέπει να προσεγγίζουν την ορθογραφία ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να επιτύχουν να συνυπολογίζουν την ήδη κεκτημένη τους φωνολογική, γραμματική και λεξιλογική γνώση, να αντιλαμβάνονται και να εντοπίζουν τα λάθη τους, να κρίνουν ποιο γραμματικό κανόνα ή πηγή ορθογραφικής γνώσης χρειάζεται να επιλέξουν. Εν ολίγοις, οι μαθητές είναι αναγκαίο να μπορούν να ελέγχουν την ορθογραφική γνώση τους, να την επεξεργάζονται και να τη χρησιμοποιούν κατάλληλα με δική τους ευθύνη (Cootes & Simpson, 1996).

Κάποιες από τις μεταγνωστικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή στη διαδικασία της ορθογραφίας είναι η άμεση επεξήγηση, η αμφίδρομη ή αμοιβαία διδασκαλία, η φωναχτή σκέψη και οι διαδικασίες αυτορρύθμισης (Κολιάδης, 1997· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005). Για την αποτελεσματικότητα των μεταγνωστικών στρατηγικών, είναι απαραίτητη η παρουσία του δασκάλου, ο οποίος πρέπει να διαδραματίζει ρόλο καθοδηγητικό και υποστηρικτικό. Μια τέτοια παρουσία είναι ικανή να ενισχύει θετικά την πρόοδο των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία και εν γένει στο γραπτό λόγο.

Η Καθοδηγούμενη Συμμετοχική Ορθογραφική Μέθοδος

Από τη σχολική πράξη είναι γνωστή η παραδοσιακή τεχνική της υπαγόρευσης με εκφωνητή τον δάσκαλο. Ο Σπαντιδάκης (2004), σε μια αντιστροφή της παραδοσιακής τεχνικής, παρουσιάζει τον μαθητή ως εκφωνητή και τον δάσκαλο ή τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως αποδέκτες. Η «Καθοδηγούμενη Συμμετοχική Ορθογραφική Μέθοδος» (Κ.Σ.Ο.Μ.) αξιοποιεί την τεχνική της υπαγόρευσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου - Χατζημπαλόγλου (2002) παρουσιάζουν σε ένα βιβλίο τους μια παραλλαγή της μεθόδου με το όνομα «κατευθυνόμενη ορθογραφία». Η Παντελιάδου (2000) συγκαταλέγει τις προσεγγίσεις αυτές στις εξειδικευμένες μεθόδους ορθογραφικής διδασκαλίας.

Στην Κ.Σ.Ο.Μ. δίνεται έμφαση στην άμεση και ρητή διδασκαλία που θεωρείται ότι ταιριάζει περισσότερο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan, Kauffman & Lloyd 1996). Γι' αυτό ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και να θέτει κάθε φορά τους στόχους της ορθογραφικής διαδικασίας. Αν και η Κ.Σ.Ο.Μ. συγκαταλέγεται στις καθοδηγούμενες από το δά-

σκαλο προσεγγίσεις, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, επιτρέποντας τη μεσολάβησή τους και τους παρέχει την ευχέρεια να αυτενεργούν και να αυτορυθμίζουν την ορθογραφική τους συμπεριφορά. Στην Κ.Σ.Ο.Μ., ο δάσκαλος ενεργεί ως καθοδηγητής χρησιμοποιώντας τεχνικές σκαλωσιάς (scaffolding) για να υποστηρίξει την ορθογραφική μάθηση. Η υποστήριξη του δασκάλου είναι «φθίνουσα», εκεί όπου τα παιδιά φαίνονται να τα καταφέρνουν. Μέσα στο ομαδικό κλίμα της κοινής τάξης, με τις πολλαπλές αλληλεπιδράσεις και την παρεμβαλλόμενη συμμετοχή των παιδιών, ο όρος που εισήγαγε η Rogoff (1990) «καθοδηγούμενη συμμετοχή» (guided participation) χαρακτηρίζει την Κ.Σ.Ο.Μ.

Πιο συγκεκριμένα, η Κ.Σ.Ο.Μ. διέπεται από τα τέσσερα χαρακτηριστικά της «καθοδηγούμενης συμμετοχής» που ορίζει η Rogoff (1990). Πρώτον, ο δάσκαλος παρέχει μια γέφυρα μεταξύ της προϋπάρχουσας γνώσης του μαθητή και των ζητούμενων δεξιοτήτων ή στόχων. Δεύτερον, ο δάσκαλος παρέχει ένα διδακτικό πλαίσιο, όπου διευκολύνεται η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλήματος. Τρίτον, οι μαθητές ενισχύονται ώστε να διαδραματίσουν ένα καθοριστικό ρόλο στη μάθηση και να συνεισφέρουν στην επιτυχή επίλυση προβλημάτων. Τέλος, η αποτελεσματική καθοδηγούμενη συμμετοχή μεταβιβάζει σταδιακά την ευθύνη από το δάσκαλο στο μαθητή.

Παράλληλα, η Κ.Σ.Ο.Μ. είναι μια ευέλικτη διδακτική μέθοδος που επιτρέπει την αφομοίωση και άλλων μεθόδων, όπως η χρήση λεξικού και οι πολυαισθητηριακές (π.χ. μέθοδος Gillingham), ιδιαίτερα αποτελεσματικές για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Η Κ.Σ.Ο.Μ. αποτελεί μια εφαρμοσμένη τεχνική στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, η οποία φάνηκε να αποδίδει τόσο για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές της κοινής τάξης.

1^ο βήμα: Σύνταξη κειμένου από το δάσκαλο

Ο δάσκαλος, λαμβάνοντας υπ' όψιν το αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας – πιο συγκεκριμένα, το γραμματικό φαινόμενο που διδάχθηκαν τα παιδιά στην προηγούμενη ενότητα και το λεξιλόγιο που ήδη είναι διδαγμένο – και τα επίκαιρα ενδιαφέροντα θέματα, συντάσσει ένα σχετικό κείμενο (Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου – Χατζημπαλόγλου, 2002). Για παράδειγμα, το κείμενο της εικόνας 1 εκφωνήθηκε στις 25 Νοεμβρίου, με αφορμή τη γιορτή μιας μαθήτριας της Δ' τάξης. Ο ορθογραφικός στόχος ήταν η εμπέδωση των σύνθετων λέξεων που είχαν διδαχθεί οι μαθητές την προηγούμενη μέρα.

Θέμα: Η γιορτή της Κατερίνας

Στόχος: Σύνθετες λέξεις

Σήμερα γιορτάζει η ξαδέρφη μου που ονομάζεται Κατερίνα. Όλο το απόγευμα **μπαινοβγαίνει** στο δωμάτιό της και **ανοιγοκλείνει** τις ντουλάπες για να βρει τι θα φορέσει στην αποψινή γιορτή. Μέχρι και τη σκάλα **ανεβοκατεβαίνει** μήπως βρει τίποτα στο πατάρι. Το φως που **ανοιγόκλεινε** τη δυσκόλευε. Τελικά βρήκε ένα **ανοιχτόχρωμο** φόρεμα και **κλειδομαντάλωσε** όλες τις ντουλάπες!

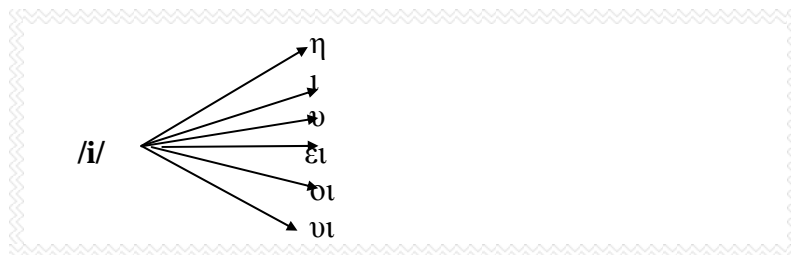
Εικόνα 1. Παράδειγμα σύνταξης αυτοσχέδιου κειμένου από τον δάσκαλο για καθ' υπαγόρευση ορθογραφία (Δ' τάξη).

Είναι αυτονόητο ότι σε κάθε κείμενο γίνεται συχνή επανάληψη των βασικών γραμματικών φαινομένων (π.χ. καταλήξεις των ρημάτων).

2^ο βήμα: Υπαγόρευση κειμένου από τον δάσκαλο

Αυτό είναι ίσως το πιο καθοριστικό στάδιο, επειδή ο τρόπος εκφώνησης του κειμένου έχει ιδιαίτερη σημασία. Στις πρώτες ορθογραφικές συνεδρίες, μέχρι οι μαθητές να εξοικειωθούν με την Κ.Σ.Ο.Μ., είναι απαραίτητο να γίνεται συχνή διακοπή της διαδικασίας, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν όλοι οι μαθητές, και ιδιαίτερα όσοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία.

Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν εξ αρχής ότι τα σημεία, στα οποία πρέπει πάντα να σκεφτούν πώς γράφονται, είναι τα φωνήματα /o/, /e/, /i/ (καλό είναι να υπάρχει αναρτημένη σχηματική απεικόνιση, όπου να υπάρχουν όλες οι πιθανές γραφημικές εκδοχές (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Οι πιθανές γραφημικές εκδοχές του φωνήματος /i/.

Έτσι, κάθε φορά, που ο δάσκαλος συναντά κάποιο από τα παραπάνω φωνήματα, σταματά την υπαγόρευση και ζητάει από τους μαθητές να δώσουν εξηγήσεις για το λόγο που επέλεξαν το συγκεκριμένο γράφημα (Pressley, Wharton-McDonnald, Mistretta, 1998). Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν ποιο γράφημα πρέπει να συμπληρώσουν, έχουν το δικαί-

ωμα να το αφήσουν κενό βάζοντας μια παύλα στη θέση του (Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου – Χατζημπαλόγλου, 2002). Ύστερα, στο στάδιο της αυτοδιόρθωσης, έχουν την ευκαιρία να το συμπληρώσουν.

Παραδείγματα²:

Δ: Πώς γράφεται το τελευταίο <ι> στη λέξη <γιορτάζει>;

Μ: Γράφεται με <ει> γιατί είναι κατάληξη ρήματος τρίτου ενικού προσώπου ενεργητικής φωνής.

Δ: Πώς γράφεται το <ι> στην κατάληξη του επιθέτου <αποψινός>;

Μ: Γράφεται με <ι> γιατί είναι επίθετο με κατάληξη –ικός, –ιμος, –ινος και δεν αποτελεί εξαίρεση.

Δ: Πώς γράφεται η λέξη <σήμερα>;

Μ: Γράφεται με <η> και <ε> γιατί ανήκει στην οικογένεια λέξεων της λέξης <ημέρα>.

Στην παραπάνω διαδικασία της Κ.Σ.Ο.Μ. υπάρχει ευχέρεια για διαμεσολάβηση όλων των μαθητών. Για παράδειγμα, όταν ο ερωτούμενος μαθητής δεν είναι σε θέση να απαντήσει σωστά, ο δάσκαλος μπορεί να δώσει τον λόγο σε κάποιον άλλο. Συνήθως, επιλέγονται μαθητές που φαίνονται να μην προσέχουν ή χρειάζονται καθοδήγηση, προκειμένου να θυμηθούν τον κανόνα και να αποφύγουν το λάθος. Έτσι, γίνεται ξεκάθαρο σε όλους ότι δεν πρέπει να γράφουν παθητικά. Αντιθέτως, οφείλουν διαρκώς να προβληματίζονται, να ανακαλούν την προηγούμενη ορθογραφική γνώση, να την επιμερίζουν και να επιλέγουν εκείνο το στοιχείο που τους ταιριάζει κάθε φορά, έχοντας τον έλεγχο της διαδικασίας.

Στόχος του βήματος αυτού είναι η εξοικείωση με τα σημεία στίξης. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς ο δάσκαλος, κατά τη διάρκεια της εκφώνησης, δεν ονοματίζει τα σημεία στίξης, αλλά καλεί τους μαθητές να μάθουν να τα αναγνωρίζουν από τη χροιά και το χρώμα της φωνής του. Είναι μια από τις πιο δύσκολες διαδικασίες, καθώς οι μαθητές κατορθώνουν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία και τη λειτουργικότητα των περισσότερων σημείων στίξης μετά το τρίτο έτος της φοίτησής τους στο δημοτικό. Παρόλα αυτά, με την κατάλληλη εξάσκηση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του καθημερινού γλωσσικού μαθήματος, όλοι οι μαθητές μπορούν να οικειοποιηθούν τη χρήση των σημείων στίξης και να είναι σε θέση να τα αναγνωρίσουν σε μια απλή, αλλά σωστή εκφώνηση.

Εφόσον ολοκληρωθεί η εκφώνηση της ορθογραφίας, ο δάσκαλος επαναλαμβάνει μια φορά ακόμα όλο το κείμενο, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να ελέγξουν αν έχουν ξεχάσει να γράψουν κάποια λέξη ή έχουν σημειώσει λανθασμένα.

² Όλα τα παραδείγματα αναφέρονται στο κείμενο της εικόνας 1.

σμένα κάποιο σημείο στίξης. Πολλές φορές, όταν ο δάσκαλος έχει δουλέψει με τα παιδιά την Κ.Σ.Ο.Μ., μπορεί να αναθέσει σε κάποιον μαθητή να πραγματοποιήσει την επαναληπτική εκφώνηση του ορθογραφικού κειμένου. Έτσι, τα παιδιά μπορούν να συνειδητοποιούν πόσο σημαντικό είναι να ξαναδιαβάσουν όσα έχουν γράψει, επιτυγχάνοντας τον αυτοέλεγχο και την αυτορύθμιση της συμπεριφοράς τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που κατά τη διάρκεια αυτής της επαναληπτικής εκφώνησης, οι μαθητές, από μόνοι τους, εντοπίζουν και διορθώνουν κάποιο από τα λάθη τους.

Σε περίπτωση που το ορθογραφικό ζητούμενο δεν διέπεται από κάποιον οικείο ορθογραφικό κανόνα, ο δάσκαλος προκαλεί τους μαθητές να εντοπίσουν την ορθή γραφή με εναλλακτικούς τρόπους. Μερικοί από αυτούς είναι οι ακόλουθοι:

A) Αναρτημένοι πίνακες συχνόχρηστων λέξεων:

Λέξεις που συναντώνται συχνά στα κείμενα αναγράφονται σε χαρτόνι και τοποθετούνται στην αίθουσα σε «τοιχούς λέξεων» (wordwalls). Οι «τοιχοί λέξεων» περιλαμβάνουν λέξεις καταχωρημένες σε αλφαβητική σειρά (βλ. Εικόνα 2). Οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν σε αυτούς οποιαδήποτε στιγμή. Αυτό βοηθά ιδιαίτερα τους μαθητές με δυσκολίες, επειδή έτσι ενεργοποιείται η οπτικο-



ορθογραφική μνήμη τους.

Εικόνα 2. «Τοίχοι» συχνόχρηστων λέξεων.

B) Διατήρηση προσωπικού ευρετηρίου:

Την προηγούμενη ημέρα, ο δάσκαλος μπορεί να έχει δώσει για μελέτη στους μαθητές έναν μικρό αριθμό λέξεων με ορθογραφικά ζητούμενα (π.χ. γραφήματα <ο>, <ε>, <ι>), τα οποία δεν δικαιολογούνται γραμματικά. Ο μαθητής καλείται να περάσει τις λέξεις αυτές στο προσωπικό του ευρετήριο, προσέχοντας να γράψει με χρώμα τα ορθογραφικά ζητούμενα. Επιπλέον, συστήνεται η δημιουργία προ-

τάσεων με τις συγκεκριμένες λέξεις, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν και βιωματικά την ορθή γραφή τους.

Γ) Χρήση λεξικού:

Από την Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου και ύστερα, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ένα μικρό ορθογραφικό λεξικό. Σε περίπτωση, λοιπόν, που κάποια λέξη τους είναι άγνωστη, μπορούν να ανατρέξουν και να την αναζητήσουν στο λεξικό τους. Για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής δεν γνωρίζει πώς γράφεται η λέξη <δωμάτιο>, οφείλει να βάλει παύλα (_) στη θέση των γραφημάτων <ω> και <ι> και να αναζητήσει την ορθή γραφή τους στο λεξικό (η κατάληξη <ο> δικαιολογείται από τον γραμματικό κανόνα των ουδετέρων)(Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου – Χατζημπαλόγλου, 2002). Είναι σαφές ότι η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να διεξάγεται καθημερινά και είναι σκόπιμο ο δάσκαλος να προκαλεί τέτοιου είδους αναζητήσεις, μόνο όταν το θέτει ως συγκεκριμένο στόχο σε κάποια συνεδρία.

3^ο βήμα: Αυτοδιόρθωση – αλληλοδιόρθωση

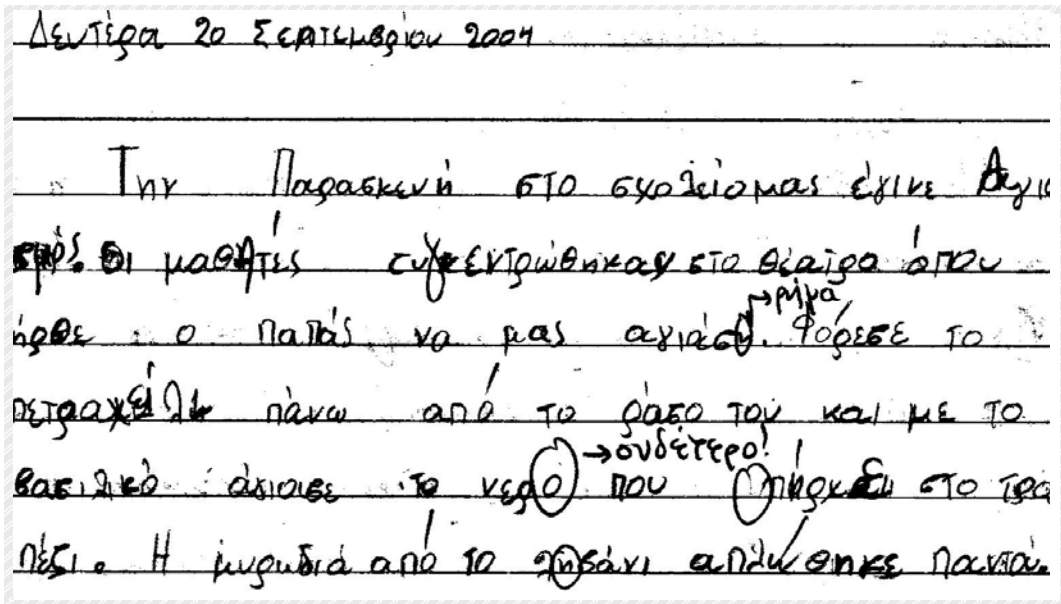
Μετά το τέλος της επαναληπτικής εκφώνησης, παραχωρούνται στα παιδιά περίπου πέντε λεπτά, προκειμένου να ελέγξουν όσα έχουν γράψει. Στον πρώτο αυτό έλεγχο, οι μαθητές οφείλουν να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την κεκτημένη γνώση τους και σύμφωνα με αυτή να κάνουν όποια διόρθωση νομίζουν. Για τις περιπτώσεις που δεν νιώθουν σιγουριά ενθαρρύνονται να αφήσουν κενό, προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να διορθώσουν αργότερα με τη χρήση όλων των εργαλείων που θα τους παρασχεθούν.

Μια εναλλακτική μέθοδος διόρθωσης είναι αυτή της αλληλοδιόρθωσης. Για την εφαρμογή αυτής, ο δάσκαλος χρειάζεται να προβλέπει περισσότερο χρόνο και να έχει προηγουμένως μνήσει τα παιδιά στη σωστή διόρθωση, αλλά και στην αξία της. Μια εφαρμογή της μεθόδου θα μπορούσε να αποτελέσει η τεχνική «*Μάντεψε τη σκέψη μου*» της Rosencrans (1998), κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν τη διαδρομή σκέψης ενός μαθητή προς ένα συγκεκριμένο ορθογραφικό λάθος. Αυτό γίνεται ύστερα από την εθελοντική προσφορά ενός μαθητή να κοινοποιήσει στους συμμαθητές του το λάθος του. Το θετικό στοιχείο της τεχνικής αυτής είναι ότι τα παιδιά την απολαμβάνουν, αποδεσμεύονται του «φόβου της αποτυχίας» και ταυτόχρονα γίνονται πιο προσεκτικά όταν γράφουν.

4^ο βήμα: Διόρθωση με νύξεις από τον δάσκαλο

Ανεξαρτήτως του τρόπου που έχει πραγματοποιηθεί η διόρθωση από τους μαθητές, η ορθογραφία χρήζει επιμέλειας και από τον δάσκαλο. Ιδίως στην αρχή της εφαρμογής της μεθόδου, ο δάσκαλος πρέπει να ελέγχει για τυχόν λανθασμένες διορθώσεις ή παραλείψεις. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία σε αυτό το βήμα είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η διόρθωση.

Σε καμία περίπτωση ο δάσκαλος δεν πρέπει απλά να γράφει τη σωστή απάντηση πάνω από το λάθος. Μια τέτοια τακτική θα αναιρούσε τις προηγούμενες προσπάθειες αυτοελέγχου και αυτόνομης λειτουργίας των μαθητών. Αντιθέτως, ο δάσκαλος πρέπει να κάνει μια σημείωση στο λάθος που παρατηρεί, η οποία να προτρέπει τους μαθητές να υιοθετούν τη σωστή διαδρομή διόρθωσης. Για παράδειγμα, στην εικόνα 3, στα σημεία όπου υπήρχαν λάθη, φαίνεται ότι ο μαθητής διόρθωσε, αφού η δασκάλα τού είχε σημειώσει αυτό που πρέπει να σκεφτεί για να οδηγηθεί στην επιλογή ορθής γραφής. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο γραπτό ανήκει σε παιδί με διάσπαση προσοχής, το οποίο ένα χρόνο πριν την εφαρμογή της Κ.Σ.Ο.Μ. από τη δασκάλα, παρουσίαζε πολλαπλάσια λάθη στα γραπτά του κείμενα.



Εικόνα 3: Παράδειγμα διόρθωσης από τη δασκάλα στα πλαίσια της Κ.Σ.Ο.Μ.

5^ο βήμα: Διόρθωση από τον μαθητή στο σπίτι

Αφού γίνει και η διόρθωση με νύξεις από τον δάσκαλο, οι μαθητές παίρνουν τα τετράδιά τους στο σπίτι και κάνουν την προσωπική τους διόρθωση. Στο σημείο αυτό, μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε εργαλείο χρειάζονται, όπως είναι το προσωπικό τους ευρετήριο, το ορθογραφικό λεξικό ή ακόμα και κάποιο εγχειρίδιο όπου θα ανατρέξουν για να αναζητήσουν κάποιο γραμματικό κανόνα. Σημαντική είναι η συνεργασία των γονιών, προκειμένου να αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα στην αυτοδιόρθωση και να μην επεμβαίνουν, αποκαλύπτοντας με τον

εύκολο τρόπο τη σωστή απάντηση· γεγονός που δεν προτρέπει τα παιδιά σε προσωπική αναζήτηση.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο για τα παιδιά, κάποιες από τις τελικές διορθώσεις να γίνονται μέσα στην τάξη με παραδειγματικό τρόπο.

Πρόσθετες εφαρμογές της Κ.Σ.Ο.Μ.

A) Εκτέλεση της ορθογραφίας στον πίνακα

Ένας ενδιαφέρον και ευχάριστος, εναλλακτικός τρόπος εκτέλεσης της Κ.Σ.Ο.Μ. είναι με τη βοήθεια του πίνακα. Σε αυτόν, κάποιοι μαθητές γράφουν στον πίνακα και οι υπόλοιποι συμμετέχουν ενεργά από τη θέση τους, είτε παρακολουθώντας και γράφοντας στο τετράδιό τους είτε παρεμβαίνοντας απλά δίχως να γράφουν. Ενδεικνύται κυρίως για τις πρώτες συνεδρίες και έχει σαν στόχο τη μοντελοποίηση και την κατανόηση της Κ.Σ.Ο.Μ. από όλους τους μαθητές.

B) Παραγωγή κειμένου από τους μαθητές

Σε προχωρημένο στάδιο της Κ.Σ.Ο.Μ., οι μαθητές καλούνται να συντάξουν οι ίδιοι ένα κείμενο προς υπαγόρευση (Αδαμόπουλος και Αδαμοπούλου – Χατζημπαλόγλου, 2002). Τους δίνεται το θέμα και ο στόχος και δημιουργούν το δικό τους κείμενο. Πολλές φορές επιλέγουν οι ίδιοι το θέμα και ο δάσκαλος επιλέγει το στόχο με βάση την αδυναμία του συγκεκριμένου παιδιού ή την επανάληψη που θέλει να κάνει στην τάξη. Σημαντικό είναι ότι σε αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται κυρίως μαθητές με ορθογραφικές δυσκολίες, οι οποίοι αναλαμβάνοντας το ρόλο του δημιουργού (συντάσσοντας κείμενο) και το ρόλο του δασκάλου (υπαγορεύοντας οι ίδιοι αυτό που έφτιαξαν) ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, ενώ παράλληλα μαθαίνουν διασκεδάζοντας.

Για παράδειγμα, το κείμενο της εικόνας 4, συντάχθηκε από μαθητή ο οποίος είχε ιδιαίτερες δυσκολίες στις καταλήξεις των ρημάτων. Ύστερα από προτροπή της δασκάλας προσφέρθηκε να συντάξει κείμενο με ελεύθερο θέμα. Όταν έφερε το γραπτό κείμενο, είχε σηματοδοτήσει σε ένα πρόχειρο χαρτί τον λόγο για τον οποίο κάθε φορά σημείωνε τα συγκεκριμένα γραφήματα· έτσι ήξερε τι θα πει στους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια της εκφώνησης. Φυσικά, υπήρξε προηγούμενη συνάντηση δασκάλας – μαθητή, όπου συζητήθηκαν μικρολάθη και έγιναν κάποιες αλλαγές, με την προτροπή και όχι την επιβολή της δασκάλας. Ακόμα και σε αυτή τη διαδικασία, ο δάσκαλος είναι ο καθοδηγητής που προτρέπει τον μαθητή να εντοπίσει και να αναγνωρίσει τα λάθη του. Αξίζει να αναφερθεί ότι μετά από την εκτέλεση της συγκεκριμένης ορθογραφίας, ο μαθητής ζητούσε συνέχεια να συντάσσει κείμενα, τα οποία έφερνε σε πέρας με ιδιαίτερη επιτυχία.

Θέμα: Προσωπική επιλογή μαθητή

Στόχος: Καταλήξεις ρημάτων

Εγώ τηλεφώνησα σε μια φίλη μου που αγαπώ πολύ. Την πήρα για να της πω να μου δανείσει κάτι. Την έπρηξα να μου το δανείσει. Εκείνη, όμως, προτίμησε να μη με βασανίσει άλλο και μου ζήτησε να περάσω από το σπίτι να το πάρω. Χάρηκα πολύ γιατί δεν αδιαφόρησε για μένα κι έτσι μπόρεσα και έκανα την εργασία μου με το αντικείμενο που απέκτησα.

Εικόνα 4: Παράδειγμα σύνταξης κειμένου από μαθητή της Δ΄ τάξης για καθ' ύπαρξη ορθογραφία.

Περιορισμοί

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της Κ.Σ.Ο.Μ. είναι το παιδί να διαθέτει ικανοποιητικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου και μια κατανόηση των αντιστοιχιών φωνημάτων – γραφημάτων. Δηλαδή, η Κ.Σ.Ο.Μ. προαπαιτεί μια στοιχειώδη μορφοφωνημική γνώση, όπως αυτή που έχει κατακτήσει ένα μέσο παιδί με το πέρας της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Στην περίπτωση που μαθητές με ορθογραφικές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικά φωνολογικά ελλείμματα και δεν έχουν κατακτήσει τις απαιτούμενες αυτές δεξιότητες προαπαιτείται η εξάσκησή τους στη φωνολογική επίγνωση και την κατανόηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών.

Συμπέρασμα

Η επίδωξη της ορθογραφικής βελτίωσης στηρίζεται όχι μόνο στην αυτοτελή διδασκαλία της ορθογραφίας, αλλά και στη δημιουργία πολλαπλών και δημιουργικών ευκαιριών γραφής σε διάφορα μαθησιακά έργα που έχουν σημασία για το παιδί. Αυτό δεν αναιρεί την αναγκαιότητα αυτοτελούς ορθογραφικού έργου και την αναζήτηση διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που να έχουν μια επιστημονικά τεκμηριωμένη βάση. Η Κ.Σ.Ο.Μ. δεν είναι αποκομμένη από τις άλλες ενότητες και τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της «Γλώσσας». Εμπεριέχει στοιχεία από όλους τους τομείς του γλωσσικού μαθήματος και όταν γίνεται με κατάλληλο τρόπο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να πραγματοποιεί πολύτιμες επαναλήψεις καθημερινά και σύντομα. Η Κ.Σ.Ο.Μ. μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην κοινή (γενική) τάξη με μερική προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, κυρίως, μέσα από την αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης και την προσαρμογή της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας της ορθογραφίας.

Η Κ.Σ.Ο.Μ. προσεγγίζει την αντιμετώπιση του ορθογραφικού έργου ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι οφείλει να βρίσκεται

διαρκώς σε εγρήγορση, αποκόβεται από τη στείρα απομνημόνευση της ορθογραφίας και μεσολαβεί ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Θέτει σε λειτουργία τις απαραίτητες γνωστικές και μεταγνωστικές του λειτουργίες και κυρίως μαθαίνει να ελέγχει τη σκέψη του κατά την εκτέλεση του ορθογραφικού έργου. Έτσι, οδηγείται στον αυτοέλεγχο και την αυτορύθμιση (βλ. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005) κατά την ορθογραφική διαδικασία.

Η Κ.Σ.Ο.Μ., ως διδακτική μέθοδος, μπορεί να ενισχύσει δεξιότητες, οι οποίες απαιτούνται σε όλα τα είδη ορθογραφικών έργων, όπως η προσοχή, η οπτική μνήμη, η γραμματική επίγνωση, η λεξιλογική γνώση. Ιδίως, συμβάλλει στην προώθηση της μορφολογικής επίγνωσης μέσα από μια λειτουργική και χρηστική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων, ώστε να επιτυγχάνεται η ακρίβεια των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων. Αν και είναι χρήσιμη μέθοδος για την άσκηση στην υπολογιστική διαδικασία της ορθής επιλογής των γραμμάτων, δεν μπορεί ωστόσο να καλύψει, από μόνη της, πάγια ή χρόνια γραφοφονολογικά ελλείμματα στο γραπτό λόγο· για την κάλυψη των ελλειμμάτων αυτών χρειάζονται και άλλες πρόδρομες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδαμόπουλος, Π. & Αδαμοπούλου - Χατζημπαλόγλου, Β. (2002). *Δυσλεξία: Πώς να προστατέψετε το παιδί σας από την απειλή της* (τ. Β'). Αθήνα: Σαββάλας.
- Bernstein, S. E. & Treiman, R. (2001). Learning a Novel Grapheme: Effects of positional and phonemic context on children's spelling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56–77.
- Bosman, A. M. T. & Van Orden, G. C. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol, *Learning to spell: Research, theory and practice across languages*, (pp. 173-194). London: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313–321.
- Caravolas, M., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751–774.
- Cootes, C. & Simpson, S. (1996). Teaching spelling to children with Specific Learning Difficulties. In M. Snowling & J. Stackhouse (Eds.), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (pp. 171-191). London: Whurr.
- DfES (2001). *The National Literacy Strategy: Framework for teaching*. Department for Education and skills.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. In U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 495–515). London: Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.
- Goulandris, N.K. (1985). Extending the written language skill of children with Specific Learning Disabilities – Supplementary teaching techniques. In M. Snowling (Ed.), *Children's written language difficulties* (pp. 134-145). London: Routledge.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. & Lloyd, J.W. (1996). *Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.