



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Απόψεις φιλολόγων για τις αιτίες ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής
ανάπτυξης ή μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πρακτικές που
χρησιμοποιούν για την άρση των λαθών»**

Τσιώλη Βαΐα

Θεσσαλονίκη, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Απόψεις φιλολόγων για τις αιτίες ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης ή μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πρακτικές που χρησιμοποιούν για την άρση των λαθών»

"Opinions of philologists on the causes of spelling mistakes of students of typical development or students with Special Learning Difficulties and practices they use to remove the mistakes"

Τσιώλη Βαΐα

Εξεταστική επιτροπή

Ιωάννης Αγαλιώτης Καθηγητής, Επόπτης

Ειρήνη Γουλετά Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Βασιλική Γιαννούλη Επίκουρη Καθηγήτρια

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Θεσσαλονίκη, 2022

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ	
1.1. Η ορθογραφία	11
1.1.1. Τα ελληνικά συστήματα γραφής: σύντομη ιστορική αναδρομή	11
1.1.2. Μια γνωριμία με την ορθογραφία	12
1.1.3. Τα είδη της ορθογραφίας	16
1.1.4. Τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφίας	19
1.1.5. Οι δεξιότητες της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης	23
1.1.6. «Διαφάνεια» και «Βάθος» ορθογραφικών συστημάτων	25
1.1.7. Παράγοντες δημιουργίας και Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών	30
1.1.8. Αξιολόγηση της ορθογραφίας	35
1.1.9. Στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης της ορθογραφίας	39
1.2. Ομάδες μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία - Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ορθογραφία	44
1.2.1. Η περίπτωση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και οι δυσκολίες των μαθητών	49
1.2.2. Ορθογραφία και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	51
1.2.3. Ο ρόλος των φιλολόγων στη διδασκαλία μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία στο ελληνικό σχολείο	56
1.3. Σκοπός-σημασία της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	59
1.3.1. Σκοπός της έρευνας	59

1.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.1. Ερευνητικός σχεδιασμός	63
2.2. Συμμετέχοντες	64
2.3. Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία της έρευνας	68
2.4. Ανάλυση Στοιχείων	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1. Επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία και οι αιτίες των ορθογραφικών λαθών	73
3.2. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφίας	82
3.3. Ανάλυση συσχετίσεων	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	
4.1. Συζήτηση της έρευνας	117
4.2. Συμπεράσματα	140
4.3. Περιορισμοί της Έρευνας	143
4.4. Εκπαιδευτικές Εφαρμογές της έρευνας	144
4.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	146
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	147
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	170

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο λεξιλογικός της πλούτος της ελληνικής γλώσσας, η συνθετική και εκφραστική της δύναμη, η παραγωγική της ικανότητα σε λέξεις την καθιστούν ιδιαίτερη. Η σωστή γραφή, που υπόκειται σε κανόνες, αφορά στην ορθογραφία, η οποία αποτελεί σημαντική δεξιότητα που πρέπει να κατακτηθεί από το άτομο, προκειμένου να εκφράζει ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα. Η ορθογραφία είναι η συμβατικά ορθή γραπτή αποτύπωση του προφορικού λόγου. Η δεξιότητα της ορθογραφημένης γραφής επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού, καθώς όχι μόνο το βοηθάει να αναγνωρίζει τη μορφή και τη σημασία των λέξεων, αλλά και να κατανοεί σε βάθος τη γλώσσα που μιλά και γράφει. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών παρουσιάζει δυσκολίες στην ορθογραφία κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανάγκη για στοχευμένη και μεθοδικά σχεδιασμένη παρέμβαση είναι επιτακτική ιδίως στην περίπτωση παιδιών με Ε.Μ.Δ. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φιλόλογων για τις αιτίες των ορθογραφικών μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.), καθώς και των μεθόδων/πρακτικών που εφαρμόζουν προς άρση των λαθών αυτών. Συμμετείχαν 150 φιλόλογοι, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο, από τους οποίους 32 εργάζονται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χαλκιδικής, 25 σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, ενώ οι 93 στην υπόλοιπη Ελλάδα,. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι για τις αιτίες ορθογραφικών λαθών τόσο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης όσο και των μαθητών με Ε.Μ.Δ. οι Έλληνες φιλόλογοι θεωρούν σημαντικότερη αιτία το αναποτελεσματικό Πρόγραμμα Σπουδών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως προς την κατηγορία των ορθογραφικών λαθών, οι φιλόλογοι θεωρούν πως επικρατούν τα γραμματικά/μορφολογικά λάθη και στις δύο αυτές ομάδες μαθητών. Ως προς την αντιμετώπιση των λαθών και τη

γλωσσική περιοχή στην οποία κρίνουν αποτελεσματικότερη την παρέμβασή τους βρέθηκε ότι παίζουν ρόλο τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική αγωγή, το φύλο των φιλολόγων, καθώς και η εξειδίκευση ή επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή. Η σχετική επιστημονική κατάρτιση μάλιστα βρέθηκε ότι αυξάνει τόσο το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας των φιλολόγων όσο και ότι υπαγορεύει την πιο συνειδητή επιλογή μαθητοκεντρικών μεθόδων/τεχνικών. Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι για την ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες κατά κύριο λόγο περιορίζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Εξάλλου, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και, εν προκειμένω, των φιλολόγων, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του διδακτικού έργου και, συνεπώς, τα μαθησιακά αποτελέσματα στην ορθογραφία των μαθητών της Δευτεροβάθμιας.

Λέξεις – κλειδιά: ορθογραφικά λάθη, τυπική ανάπτυξη, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, απόψεις φιλολόγων, αιτίες, διδακτικές πρακτικές, εξειδίκευση

SUMMARY

The lexical richness of the Greek language, its synthetic and expressive power, its productive capacity in words make it special. Correct writing, which is subject to rules, refers to spelling, which is an important skill that must be mastered by the individual in order to express ideas, thoughts, feelings. Spelling is the conventionally correct written representation of the spoken word. The skill of spelling has a significant impact on the child's learning process, as it not only helps him to recognize the form and meaning of words, but also to understand in depth the language he speaks and writes. A large number of students experience difficulties in spelling during their secondary education. The need for targeted and methodically designed intervention is imperative especially in the case of children with Special Learning Difficulties (SLD). The purpose of this research is to

investigate the opinions of philologists about the causes of spelling students of typical development and students with SLD, as well as the methods/practices they apply to remove these mistakes. 150 philologists participated, who were asked to fill in a questionnaire, of which 32 work in secondary schools in the prefecture of Halkidiki, 25 in schools in the prefecture of Thessaloniki, while 93 in the rest of Greece. The present research showed that for the causes of spelling mistakes both of students with typical development and students with SLD. Greek philologists consider the most important cause to be the inefficient Curriculum in Secondary Education. Regarding the category of spelling mistakes, philologists believe that grammatical/morphological mistakes prevail in both of these groups of students. Regarding the treatment of mistakes and the language area in which they consider their intervention to be more effective, it was found that the years of service in General education, the gender of the philologists, as well as the specialization or training in Special education play a role. The relevant scientific training was even found to increase both the feeling of self-efficacy of philologists and to dictate the more conscious choice of student-centered methods/techniques. The importance of the present research lies in the fact that for the Greek reality, the research is mainly limited to Primary Education or concerns the teaching of Greek as a second language. Besides, the perceptions and attitudes of teachers and, in this case, philologists, greatly influence the quality of the teaching work and, therefore, the learning outcomes in the spelling of Secondary students.

Keywords: spelling errors, typical development, Special Learning Difficulties, philologists' opinions, causes, teaching practices, specialization

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η επιλογή του θέματος προέκυψε από την μέχρι τώρα διδασκαλική μου πορεία στις αίθουσες των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως φιλόλογος και δρομολογήθηκε σε συνεννόηση με τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και Επόπτη Καθηγητή μου, κύριο Ιωάννη Αγαλιώτη, τον οποίο και ευχαριστώ θερμά για την ανατροφοδότηση που μου παρείχε.

Επιθυμώ ακόμη να ευχαριστήσω από καρδιάς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή, καθώς χωρίς τη σύμπραξή τους θα ήταν αδύνατη η διεξαγωγή της. Επίσης, ευχαριστώ τους φίλους που μου συμπαραστάθηκαν σε όλη αυτή τη διαδρομή.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και ιδίως στις κόρες μου, που χάρη στην κατανόηση και στήριξή τους μπόρεσα να ξεπεράσω τους σκοπέλους που, φορές, φάνταζαν να ορθώνονται μπροστά μου απροσπέλαστοι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ελληνική γλώσσα μιλιέται και γράφεται εδώ και πολλούς αιώνες, καθώς αποτελεί μία από τις παλαιότερες γλώσσες στον κόσμο. Ο λεξιλογικός της πλούτος, η συνθετική και εκφραστική της δύναμη, η παραγωγική της ικανότητα σε λέξεις την καθιστούν ιδιαίτερη. (Χριστίδης, 1999) Η σωστή γραφή αποτελεί σημαντική δεξιότητα που πρέπει να κατακτηθεί από το άτομο, προκειμένου να μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις, τις ιδέες, την κοσμοθεωρία του, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γραπτής γλώσσας. Η γραπτή αυτή μορφή της γλώσσας, η οποία υπόκειται σε κανόνες που τη ρυθμίζουν και αντιστοιχίζουν την προφορά με το συμβολικό σύστημά της, τα γράμματα δηλαδή, αναφέρεται στην ορθογραφία. Η ορθογραφία είναι η συμβατικά ορθή γραπτή αποτύπωση του προφορικού λόγου. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια αναπαράστασή του με γραπτά σύμβολα, που βασίζεται στις αρχές που διέπουν την αντιστοιχία των ήχων της ομιλουμένης γλώσσας με τα γράμματα της αλφαβήτου (Μουζάκη & Πρωτόπαππας, 2010).

Ειδικότερα, η δεξιότητα της ορθογραφημένης γραφής επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή πορεία του παιδιού, διότι αυτό που έχει κατακτήσει τη δεξιότητα αυτή είναι σε θέση να αναγνωρίζει τη μορφή και τη σημασία των λέξεων, αλλά και να κατανοεί σε βάθος τη γλώσσα που μιλά και γράφει. Για αυτό και η κατάκτηση της δεξιότητας αυτής βοηθά και στην αναγνωστική κατανόηση. Αντίθετα, η μη ορθογραφημένη γραφή σχετίζεται τόσο με τις δυσκολίες στην ανάγνωση όσο και στην παραγωγή του λόγου (Μουζάκη & Πρωτόπαππας, 2010).

Σκοπός της παρούσας περιγραφικής έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια των ορθογραφικών λαθών, καθώς και οι διδακτικοί τρόποι στήριξης των μαθητών στην ορθογραφία.

Με την εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια να καλυφθεί ένα κενό της έρευνας για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών και για τον τρόπο που τους υποστηρίζουν διδακτικά σε αυτόν τον τομέα, δεδομένου ότι οι ανάλογες έρευνες κατά κύριο λόγο περιορίζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Ξάνθη, 2017· Τσαγγαδάς, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

1.1. Η ορθογραφία

1.1.1. Τα ελληνικά συστήματα γραφής: σύντομη ιστορική αναδρομή

Σύμφωνα με τους γλωσσολόγους (Μήτσης, 2015· Μπαμπινιώτης, 2002), στον ελληνικό χώρο έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετά συστήματα γραφής σε διάφορες εποχές. Αρχικά, η ιερογλυφική γραφή (περ. 2000 π.Χ. - 1.750 π.Χ.), που τη χαρακτήριζαν οι εικονογραφικοί χαρακτήρες, στη συνέχεια η Γραμμική γραφή Α' (1700 π.Χ. - 1400 π.Χ.), η Γραμμική Β' (1400 - 1200 π.Χ.), η κυπρομινωική γραφή (περ. 1500 - 1100 π.Χ.), το κυπριακό συλλαβάριο (περ. 6ος - 4ος π. Χ. αι.) και η ελληνική αλφαβητική γραφή, πιθανόν από το 10ο αι. π. Χ. αιώνα έως σήμερα (Μπαμπινιώτης, 2002).

Από τα παραπάνω συστήματα γραφής έχουν αποκρυπτογραφηθεί η Γραμμική γραφή Β', από τους Ventris & Chadwick το 1952 και το κυπριακό συλλαβάριο. Η Γραμμική γραφή Β' αποτελεί και την πρώτη μορφή φωνολογικής γραφής, διότι είναι συλλαβική και σηματοδοτεί τις απαρχές της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας κατά τα τέλη του 15ου αι. π.Χ., εποχή που χρονολογούνται οι πινακίδες της Κνωσού (Ventris & Chadwick, 1953).

Η Γραμμική γραφή Β' περιείχε μόνο συλλαβογράμματα. Αυτό δημιουργούσε αναγνωστική δυσχέρεια, αφού το κάθε συλλαβόγραμμα δήλωνε μία ή και περισσότερες συλλαβές (Πόρποδας, 2002). Για αυτό και τη γραφή αυτή γνώριζε και χρησιμοποιούσε συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, υψηλόβαθμοι γραφειοκράτες ή η ανακτορική ελίτ των μυκηναϊκών χρόνων (Ventris & Chadwick, 1953).

Οι Έλληνες των ιστορικών χρόνων δανείστηκαν τα περισσότερα σύμβολα που αποδίδουν τους φθόγγους τους από το φοινικικό σύστημα γραφής, βελτιώνοντάς το με τις προσθήκες συμβόλων για την απόδοση των φωνηεντικών φθόγγων, που αποτελούν τη βάση της ελληνικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002· Χριστίδης, 2005).

Το σημερινό ελληνικό αλφάβητο με τα είκοσι τέσσερα (24) γράμματα, όπως το γνωρίζουμε σήμερα, είναι το ιωνικό αλφάβητο της Μιλήτου, που εισήχθη στην Αθήνα το 403/2 π.Χ. Επρόκειτο για μεγαλογράμματη γραφή με τη μορφή των γραμμάτων αρκετά κοντά στη σημερινή μορφή των κεφαλαίων γραμμάτων. Το «ευκλείδειο» αλφάβητο (όπως ονομάστηκε από το όνομα του επώνυμου άρχοντα Ευκλείδη, που επί των ημερών του ψηφίστηκε από την εκκλησία του δήμου το συγκεκριμένο αλφάβητο), είναι ατελές φωνολογικό (Οικονομάκη & Τζιφόπουλος, 2015). Η σχέση δηλαδή των γραμμάτων με τα φωνήματα είναι σε μεγάλο βαθμό αμφιμονοσήμαντη (Παπαναστασίου, 2017). Έτσι, καθιερώθηκε η αντιστοιχία μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων. Επρόκειτο για μια σημαντική καινοτομία που κατέστησε το ελληνικό αλφάβητο πιο ολοκληρωμένο και πιο ευέλικτο, συμβάλλοντας συνάμα στην ευρεία διάδοση της ελληνικής γραφής στον ελληνικό πληθυσμό. Παρόλα αυτά, κατά την ιστορική της πορεία η ελληνική γλώσσα, ως ζωντανός οργανισμός, υπέστη αλλαγές μέχρι και σήμερα. Ομοίως και το αλφάβητό της (Πόρποδας, 2002).

1.1.2. Μια γνωριμία με την ορθογραφία

Ο όρος «γραμματισμός» («literacy») σήμερα αποδίδει την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής και είναι απαραίτητο εφόδιο για την εξελικτική πορεία του ατόμου (Ματσαγγούρας, 2007). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), ο γραπτός λόγος υπήρξε θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού. Όχι μόνο συντέλεσε στην απόκτηση της γνώσης, αλλά, κυρίως, συνέβαλε καθοριστικά τόσο στη διατήρηση της γνώσης αυτής, όσο και στη διάδοση της γνώσης σε ευρεία κλίμακα, καθώς και στη μετάδοσή της από γενιά σε γενιά. Έτσι, ενώ ο προφορικός λόγος παρουσιάστηκε σε κάποιο εξελικτικό στάδιο του ανθρώπινου είδους και σχετίζεται με την ανάπτυξη του

ανθρώπινου εγκεφάλου, ο γραπτός λόγος συνδέεται άμεσα με την πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των ανθρώπινων κοινωνιών.

Ειδικότερα, η δεξιότητα της ορθογραφημένης γραφής επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή πορεία του ατόμου, διότι αυτός που έχει κατακτήσει τη δεξιότητα αυτή είναι σε θέση να αναγνωρίζει τη μορφή και τη σημασία των λέξεων, αλλά και να κατανοεί σε βάθος τη γλώσσα που μιλά και γράφει. Ειδάλλως, η επικοινωνία καθίσταται δυσχερής, εφόσον οι ανορθόγραφες λέξεις δημιουργούν σύγχυση στον αναγνώστη που δυσκολεύεται να κατανοήσει το περιεχόμενο και να αποκωδικοποιήσει σωστά το μήνυμα του κειμένου (Μουζάκη & Πρωτόπαππας, 2010· Πόρποδας, 2002).

Είναι γνωστό ότι η εισαγωγή της μικρογράμματης γραφής στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε κατά την αρχαιότητα και, συγκεκριμένα, στους αλεξανδρινούς χρόνους. Αυτή η εξέλιξη είχε ως αποτέλεσμα να επινοηθούν περαιτέρω τονικά σημάδια, προκειμένου να δηλωθεί η ακριβής προφορά των φωνημάτων που αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένα γραφήματα, σε ό,τι αφορά τα φωνήεντα, καθώς στην αρχαία ελληνική γλώσσα αυτά διακρίνονταν σε μακρά, σε βραχέα και σε δίχρονα. Επιπλέον, τέθηκαν οι κανόνες της γραμματικής της ελληνιστικής κοινής, της γλώσσας που αποτέλεσε τη βάση για τη μεσαιωνική, βυζαντινή και νέα ελληνική γλώσσα. Αυτές οι καινοτομίες ήταν πολύ σημαντικές, για να διευκολυνθεί η εκμάθηση και χρήση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από άλλους λαούς της εποχής εκείνης, αφού η ελληνική γλώσσα αποτελούσε γλώσσα τόσο της διοίκησης όσο και της διανοήσης στα ελληνιστικά κράτη, Τότε ήταν που εμφανίστηκε και ο όρος «ορθογραφία». Σήμερα, αιώνες μετά, η ορθογραφία έχει ανάλογη αποστολή, την ορθή εκμάθηση και χρήση της από τους ομιλητές της, αλλά ταυτόχρονα τη συνδέει με την ιστορία της, την ετυμολογία, αλλά και τη γραμματικο-συντακτική της λειτουργία (Μπαμπινιώτης, 2002).

Όπως επισημαίνει ο Γκότοβος (1992), ο όρος «ορθογραφία» είναι σύνθετη λέξη και αποτελείται από τις λέξεις «ορθή» και «γραφή». Είναι σαφές, λοιπόν, ότι αναφέρεται στη σωστή γραφή, στον σωστό τρόπο να γράφει κανείς τη γλώσσα που ομιλεί. Οι Μουζάκη & Πρωτόπαπας (2010) σημειώνουν ότι ορθογραφία είναι ο συμβατικός τρόπος της ορθής αποτύπωσης με γραπτά σύμβολα του προφορικού λόγου, ο Καρατζάς (2005) ορίζει την ορθογραφία ως τον μετασχηματισμό της προφορικής γλώσσας ενός λαού σε γραπτό λόγο, σύμφωνα με τους κανόνες που ορίζει το σύστημα γραφής που χρησιμοποιεί. Ο Παπαναστασίου (2008) ορίζει την ορθογραφία ως τη «γενικά αποδεκτή και κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση» που διέπει το σύστημα γραφής που αποτυπώνει την προφορική μορφή της γλώσσας. Η ορθογραφία κατά τον Τριανταφυλλίδη (1988), ορίζεται ως η σωστή απόδοση της ζωντανής ομιλίας μέσω γραπτών συμβόλων. Και μάλιστα η ιδανική ορθογραφία μιας γλώσσας είναι εκείνη που ο κάθε της φθόγγος συμβολίζεται με ξεχωριστό γράμμα, το οποίο έχει πάντα μια συγκεκριμένη προφορά. Στο σημείο αυτό διαπιστώνουμε την ιδιαίτερη σημασία που δίνεται από τον γλωσσολόγο στη σωστή αντιστοίχιση φθόγγου με γράμμα. Ωστόσο, στην ελληνική γλώσσα αυτή η αντιστοίχιση δεν τηρείται πάντα ή παρουσιάζει ιδιαιτερότητες. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι φθόγγοι /i/ και/o/, οι οποίοι αποδίδονται με τα γράμματα ι, η, υ, ει, οι, υι και ο, ω αντίστοιχα. Οι παραπάνω ορισμοί στο σύνολό τους καταδεικνύουν ότι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος συνδέονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν, καθώς το συμβολικό/γραπτό σύστημα δίνει το πλαίσιο/κανόνες μέσα στο οποίο μετασχηματίζεται και αποτυπώνεται η προφορική ομιλία, αλλά και αυτή με τη σειρά της υπακούει, καθώς αναπτύσσεται μαθησιακά το άτομο, στο πλαίσιο αυτό. Με άλλα λόγια, δεν πρόκειται για απλό μετασχηματισμό, αλλά για έναν συνδυασμό μεταξύ φωνολογικών και μορφολογικών γνώσεων από τη μια και της συμβολικής και σημασιολογικής διάστασης των κανόνων του συστήματος γραφής από την άλλη (Κακριδή –Φερράρι, 2008). Παρομοίως και ξένοι

μελετητές, όπως ο Kress (2000) ορίζουν την ορθογραφία ως «τη γνώση του να γράφει κανείς τις λέξεις σωστά», δηλαδή τη σωστή αντιστοίχιση των γραφημάτων – γραπτών συμβόλων - με τα ακουστικά φωνήματα (Kress, 2000 υπό Τζωρτζάτου, 2021).

Η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας, όπως έφτασε σε γενικές γραμμές ως τις μέρες μας, είναι αποτέλεσμα έρευνας των φιλολόγων και των γλωσσολόγων. Είναι όμως και ζήτημα γλωσσικής πολιτικής της Ελλάδας του 19ου αιώνα, που ενδιαφερόταν να αναδείξει την ελληνική ως εθνική γλώσσα, προκειμένου να επιτευχθεί, μέσω της ομοιογενοποίησης της γλώσσας και των αναφορών στην ιστορική της συνέχεια, η σύνδεση με το αρχαίο ελληνικό παρελθόν, η εθνική συνοχή και η ενότητα του ελληνικού κράτους (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Voga, 2010· Τζωρτζάτου, 2021).

Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχουν δύο συναφείς όροι που χρησιμοποιούνται εξίσου, για να ορίσουν την έννοια ορθογραφία. Πρόκειται για τους όρους «orthography» και «spelling». Στους νεότερους μελετητές, ωστόσο, γίνεται σαφέστερος ο διαχωρισμός τους και, ενώ ο όρος «orthography» χρησιμοποιείται, για να αποδώσει το θεωρητικό σύστημα των κανόνων και των συμβάσεων που τηρούνται κατά τη μετεγγραφή του προφορικού λόγου σε γραπτό, ο όρος «spelling» αποδώσει την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, την ορθή με άλλα λόγια γραφή της λέξης πάνω στο χαρτί. Επομένως, ο δεύτερος όρος, ο όρος «spelling» είναι περισσότερο κοντά στον ελληνικό όρο «ορθογραφία» (Sebba, 2007).

Επίσης, η διεθνής έρευνα κάνει λόγο για σύνδεση της ορθογραφίας με την ανάγνωση. Αυτό υποστηρίζουν μελετητές, όπως οι Ehri (2002), Graham et al (2018), Fitzgerald & Shanahan (2000), οι οποίοι συντείνουν στο ότι η κατάκτηση ενός καλού επιπέδου στην ανάγνωση υποβοηθά την πρόσκτηση σωστού ορθογραφημένου λόγου. Τα αποτελέσματα των ερευνών επιβεβαιώνουν την παραπάνω θεωρία, καθώς δείχνουν ότι όσοι δυσκολεύονται στην ανάγνωση ή δε διαβάζουν γενικώς, δυσκολεύονται και στην

ορθογραφία. Πάντως, το αντίστροφο δε φαίνεται να ισχύει, δηλαδή οι αδύνατοι ορθογράφοι να είναι και αδύνατοι αναγνώστες και αυτό διότι η ορθογραφία είναι δυσκολότερη από την ανάγνωση (Παντελιάδου, 2010).

Η ορθογραφία αποτελεί αντικείμενο που προσεγγίζει και ερμηνεύει και η επιστήμη της Ψυχολογίας, αλλά από μια διαφορετική σκοπιά από εκείνη της Γλωσσολογίας. Σύμφωνα με την τελευταία η ορθογραφία αποτελεί διαδικασία κατά την οποία το άτομο, καθώς γράφει, ανακαλεί στη μνήμη του οπτικά και ακουστικά τις λέξεις, κάνοντας ταυτόχρονα και την ανάλογη κίνηση του χεριού. Συνεπώς, το άτομο προκειμένου να γράφει ορθογραφημένα τις λέξεις, δηλαδή να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα σύμβολα και με τη σωστή τους σειρά, συνδυάζει ταυτόχρονα γνώση και μνημονική λειτουργία με την κιναισθητική αντίληψη (Αναγνωστοπούλου, 2010). Επίσης, η Κοινωνιογλωσσολογία κρατά κριτική στάση απέναντι στην παραδοσιακή έννοια της ορθογραφίας, αναδεικνύοντας την κοινωνικοπολιτισμική της διάσταση (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004· Sebba 2007).

1.1.3. Τα είδη της ορθογραφίας

Στον γραπτό λόγο κάθε γράφημα αντιστοιχεί σε έναν φθόγγο της γλώσσας. Ο γραπτός λόγος είναι περισσότερο στατικός και οι όποιες μεταβολές του αργούν να ακολουθήσουν τις μεταβολές του προφορικού λόγου. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται μια διαφορά ανάμεσα στην προφορά και τη γραφή, καθιστώντας την ορθογραφία πιο περίπλοκη διαδικασία (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Voga, 2010). Με βάση την παραπάνω σχέση διακρίνονται τρία είδη ορθογραφίας: α) η *φωνητική*, β) η *φωνολογική* και γ) η *ιστορική* ή *ετυμολογική*.

Η *φωνητική* ορθογραφία αναπαριστά πιστά τον προφορικό λόγο και αφορά στον συμβολισμό κάθε γράμματος με έναν διαφορετικό φθόγγο και το αντίστροφο. Τηρείται

δηλαδή η «αρχή της αμφιμονοσημαντότητας». Για παράδειγμα η λέξη *ποδήλατο* αποτυπώνεται γραπτά, όπως ακριβώς ακούγεται: [ποδήλατο]. Παρόλα αυτά, η λέξη *ύαινα*, ακούγεται: [ίενα] και σύμφωνα με αυτό το είδος της ορθογραφίας θα μπορούσε να αποτυπωθεί έτσι. Πράγματι, τον 19ο αιώνα έκαναν την εμφάνισή τους λόγιοι που υποστήριζαν την υιοθέτηση μιας απλοποιημένης ορθογραφίας, σε σχέση κυρίως με τα φωνήεντα, όπως ο ποιητής Ιωάννης Βηλαράς, ο Γ. Καλαράς και αργότερα οι Μ. Φιλήντας και Δ. Γληνός (Παπαναστασίου, 2008).

Στη *φωνολογική* ορθογραφία κάθε φώνημα αποδίδεται από ένα γράφημα, Παράδειγμα εδώ αποτελεί η λέξη *χαίρομαι*, που η φωνολογική του αποτύπωση είναι [χέρομε]. Στην περίπτωση αυτή το /χ/, που αποτελεί ουρανικό φώνημα, δε δηλώνει την ποιότητά του, όπως στο πρώτο είδος ορθογραφίας. Αυτό σημαίνει ότι το δεύτερο αυτό είδος της ορθογραφίας δεν είναι τόσο ακριβές στην απόδοση της προφοράς, όσο το πρώτο (Παπαναστασίου, 2008).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η γραφή καταγράφει τον προφορικό λόγο. Πέρα όμως από αυτόν τον βασικό της ρόλο, αναπτύσσει και συμβολικό χαρακτήρα. Έτσι, φτάνουμε στο τρίτο είδος ορθογραφίας, την *ιστορική* ή *ετυμολογική* ορθογραφία. Η νεοελληνική γλώσσα ως προς το ορθογραφικό της σύστημα ακολουθεί την ιστορική ορθογραφία. Γλώσσες με μακρά ιστορική πορεία, όπως η ελληνική, η γαλλική, η εβραϊκή και η γερμανική είναι φυσικό να διαθέτουν γραπτό ιστορικό λόγο με μεγάλο κύρος (Δημητρίου, 1994). Αυτό το είδος της ορθογραφίας παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση στην αντιστοιχία μεταξύ των γραμμάτων/γραφημάτων και των φθόγγων/φωνημάτων, καθώς διατηρούνται μορφοφωνητικοί/ετυμολογικοί τύποι, οι οποίοι αποδίδουν προφορές παλαιότερων ιστορικών χρόνων. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η νεοελληνική λέξη *παιδί* που γράφεται με /αι/, όπως η αρχαία ελληνική *παῖς*, αλλά προφέρεται [πεδί], ως ένα /ε/ δηλαδή και όχι /εε/, όπως ήταν η προφορά του μακρού /αι/ στην αρχαία ελληνική. Στην ιστορική

ορθογραφία η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας αίρεται και αυτό, διότι η αναπαράσταση ενός φωνήματος μπορεί να γίνει με περισσότερα γραφημικά σύμβολα ή ένα γραφημικό σύμβολο να αποδίδει περισσότερα του ενός φωνήματα. Τέτοια παραδείγματα στα νέα ελληνικά, εκτός από το /e/ που αποδίδεται με δύο <ε, αι> αποτελούν το φώνημα /i/ που αποδίδεται με έξι γράμματα <ι, η, υ, ει, οι, υι>, το /o/ με δύο <ο, ω>, ενώ ένα φώνημα /b/ /d/ /ʒ/ /g/ μπορεί να αναπαριστάνεται με δίγραφο, επομένως με συνδυασμό δύο γραμμάτων <μπ ντ γκ/γγ> κ.ά. (Τζωρτζάτου, 2021). Με άλλα λόγια, οι λέξεις δεν είναι αξιακώς ουδέτερα στοιχεία, αλλά φέρουν ένα πολιτισμικό φορτίο, καθώς σηματοδοτούν την ετυμολογική και ιστορική προέλευσή τους. Έτσι, ανάγονται σε δείκτες πολιτισμικής συνέχειας (Κοντόπουλος, 2011). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1988), η ιστορική ορθογραφία δηλώνει, όχι μόνο την ετυμολογική προέλευση της κάθε λέξης και άρα τις απαρχές της, αλλά και τη σχέση της με τις άλλες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Με αυτόν τον τρόπο, ο γράφων δεν έρχεται σε επαφή μόνο με την ιστορική βάση μιας λέξης, αλλά μπορεί να τη συνδέσει με σύνθετες, παράγωγες και ετυμολογικά-σημασιακά συγγενείς λέξεις. Για παράδειγμα: η λέξη *κλείνω* προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη *κλείω* και συνδέεται με τις παρακάτω σύνθετες και παράγωγες λέξεις: ανοιγοκλείνω, κλειστός, κλείσιμο, κλειστοφοβικός κλπ, ενώ: *κλίνω* (αρχαία: *κλίνω*): κλίση, απόκλιση, ανάκλιτρο κλπ. Παρακάτω ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας με τα τρία είδη της ορθογραφίας:

Πίνακας 1: Τύποι ορθογραφίας στο ελληνικό αλφάβητο

Προφορά	Ορθογραφική παράσταση		
	Φωνητική	Φωνολογική	Ιστορική
[cé]	[kɛ]	/κε/	<και>
[çérome]	[χέρομε]	/χέρομε/	<χαίρομαι>
[lípi]	[λίπι]	/λίπι/	<λύπη>
[ɛniá]	[ένιά]	/ενιά/	<εννιά>
[áŋɣelos]	[άγγελος]	/άγγελος/	<άγγελος>

Πηγή : Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Ιστορική γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Ι. Φωνολογία*, (σ.15). Αθήνα: Γραφικές τέχνες.

Κατόπιν των όσων παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι σαφές ότι η ιστορική ορθογραφία της νέας ελληνικής γλώσσας δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες στην εκμάθησή της στους μαθητές, είτε πρόκειται για φυσικούς ομιλητές της είτε για αυτούς που τη διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα. Για αυτό και στο παρελθόν έγιναν προσπάθειες απλοποίησής της με δυο εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, του 1976 η πρώτη, η οποία καθιέρωσε τη δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους και του 1982 η δεύτερη, η οποία καθιέρωσε το μονοτονικό σύστημα στην ορθογραφία. Ιδιαίτερες δυσκολίες, ωστόσο, στην εκμάθησή της αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Τερζής, 2010).

1.1.4. Τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφίας

Η ορθογραφημένη γραφή δεν είναι μια αυθόρμητη και έμφυτη δεξιότητα, αλλά σταδιακή, επίπονη και μακρόχρονη διαδικασία. Από πολύ μικρή ηλικία το παιδί μυείται σε αυτήν μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, όπως τη γραφή ή τις ζωγραφιές γραμμάτων κεφαλαίων και πεζών της αλφαβήτου, ανακαλύπτοντας έτσι σταδιακά τις αντιστοιχίες μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων/γραμμάτων, που μαθαίνει. Ξεκινώντας όμως το σχολείο και κυρίως την πρώτη τάξη του Δημοτικού, το παιδί έρχεται σε επαφή με πιο οργανωμένο γραπτό λόγο. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), ο μαθητής, προκειμένου να μάθει να γράφει σωστή ορθογραφία, πρώτα θα πρέπει να έχει κατακτήσει τη γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου και, στη συνέχεια, με τη βοήθεια της μνήμης του να μπορεί να ανακαλεί τα γράμματα αυτά, καθώς και τις μορφοφωνημικές αντιστοιχίες, όπως επιτάσσει η ιστορική ορθογραφία, κάνοντας τις κατάλληλες κινήσεις με το χέρι. Ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να είναι σε θέση να διαβάζει τη λέξη, την οποία θα έχει οπτικοποιήσει στη μνήμη. Επομένως, σε όλη αυτή την προσπάθεια κατάκτησης της δεξιότητας αυτής εμπλέκονται και άλλες δεξιότητες, όπως η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, η γνώση της γραμματικής και της σημασίας των λέξεων.

Σημαντικές έρευνες έχουν διεξαχθεί από γλωσσολόγους και ψυχολόγους σχετικά με την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής και τα στάδια κατάκτησης αυτής της δεξιότητας. Μέσα από τη μελέτη αυτών των μοντέλων είναι δυνατό να κατανοήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία προς την κατάκτηση του γραμματισμού και, κυρίως, του ορθογραφημένου γραπτού λόγου (Schlagal, 2001). Από την πληθώρα των μοντέλων που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία αναφέρουμε δύο, ξένων ερευνητών, και ενός, που πραγματοποιήθηκε από Έλληνες ερευνητές, με κριτήρια, αφενός το ότι έχουν προταθεί από τη δεκαετία του 1990 και μετά και αφετέρου το ότι βοηθούν περισσότερο στην κατανόηση των διεργασιών κατάκτησης της ορθογραφίας.

Η Bailet προτείνει το 1991 ένα μοντέλο που το αποτελούν πέντε στάδια: α) το στάδιο της προ-φωνημικής ορθογραφίας, β) το στάδιο της πρώιμης φωνημικής ορθογραφίας, γ) το στάδιο της ονομασίας γραμμάτων, δ) το στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας και ε) το στάδιο της παραγωγικής ορθογραφίας. Στο πρώτο στάδιο απλώς τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα γραπτά σύμβολα έχουν κάποια νοηματοδότηση, αλλά δε γνωρίζουν ακόμη τις αντιστοιχίες φωνημάτων-γραφημάτων. Αυτό το τελευταίο το επιτυγχάνουν στο δεύτερο στάδιο, κατά το οποίο είναι σε θέση να γράψουν σωστά κάποια γράμματα λέξεων. Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά αναγνωρίζουν πλέον τις λέξεις ως σύνολα και έχουν ήδη διαμορφωμένο ένα οπτικό λεξιλόγιο. Ακόμη, είναι σε θέση να γράψουν σωστά γνωστές λέξεις που ακούν, αλλά και απλές σύντομες άγνωστες λέξεις. Στο προτελευταίο στάδιο, που είναι η μεταβατική ορθογραφία, μπορούν και χρησιμοποιούν με ευχέρεια τα περισσότερα γράμματα της αλφαβήτου και κατανοούν τους απλούς ορθογραφικούς κανόνες. Στο τελευταίο, αυτό της παραγωγικής ορθογραφίας, τα παιδιά γνωρίζουν τους ορθογραφικούς κανόνες, τους οποίους μπορούν να εφαρμόζουν ικανοποιητικά, ενώ τα λάθη που κάνουν ανήκουν κυρίως στην κατηγορία της ιστορικής ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2010· Schlagal, 2001).

Στα ίδια βήματα κινείται και ο Gentry, με το μοντέλο της ορθογραφημένης γραφής που πρότεινε το 2007. Αποτελείται και αυτό από πέντε εξελικτικά στάδια, τα οποία είναι: η προεισαγωγική ορθογραφία. Σε αυτό το πρώτο στάδιο το παιδί μαθαίνει την ονομασία των γραμμάτων. Η ημιφωνητική ορθογραφία, που συνιστά το δεύτερο στάδιο, κατά το οποίο το παιδί μπορεί να αναλύει αλλά και να συνθέτει λέξεις στους φθόγγους και στα γράμματα που τις αποτελούν. Το τρίτο στάδιο, που είναι η φωνητική ορθογραφία. Σε αυτό έχει ήδη εμπεδώσει τα κύρια χαρακτηριστικά των γραμμάτων και μπορεί να βρίσκει όσα γράμματα είναι κοινά σε μια σειρά από λέξεις. Επίσης, σε αυτό το στάδιο το παιδί διακρίνει το θέμα από τις καταλήξεις. Το τέταρτο στάδιο, που ονομάζεται μεταβατική ορθογραφία, το παιδί εξοικειώνεται με τις έννοιες των λέξεων και τα παράγωγά τους, θυμάται τη σωστή ορθογραφία ακόμη και των δύσκολων λέξεων, αλλά και μαθαίνει να γράφει σωστά πολλές νέες λέξεις. Τελευταίο είναι το στάδιο της ανεξάρτητης ορθογραφίας, κατά το οποίο λαμβάνει χώρα τόσο η ενίσχυση των στρατηγικών εκμάθησης της σωστής ορθογραφίας από το παιδί, όσο και η εδραίωση της σημασίας του σωστά ορθογραφημένου γραπτού λόγου για τη μαθησιακή του πορεία (Gaur & Verma, 2013).

Θεωρητικό μοντέλο ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας έχουν προτείνει και οι Έλληνες ερευνητές Αϊδίνης & Παράσχου (2004), το οποίο περιλαμβάνει κι αυτό πέντε στάδια: το πρώτο ονομάζεται προεπικοινωνιακό στάδιο, κατά το οποίο το παιδί αξιοποιεί τα οπτικά χαρακτηριστικά μιας λέξης στην αναγνώρισή της, με βάση τόσο το σχήμα και τα χαρακτηριστικά των γραμμάτων όσο το συνοδευτικό πλαίσιο δηλαδή τις εικόνες, το χρωματισμό, ή ό,τι άλλο περιβάλλει τη λέξη, για παράδειγμα αναγνωρίζουν οπτικά το όνομά του ή το λογότυπο/ονομασία ενός προϊόντος που καταναλώνει συχνότατα. Το δεύτερο, είναι το ημιφωνητικό. Σε αυτό το στάδιο το παιδί ήδη γνωρίζει κάποια γράμματα, τα οποία συσχετίζει με τους ήχους που παράγουν κατά την προφορά τους. Σιγά σιγά μπορεί να αναγνωρίζει κάποιες λέξεις, καθώς και να προχωρά στη γενίκευση της νέας

γνώσης, γράφοντας με ακρίβεια νέες λέξεις. Στο τρίτο, το φωνητικό, το παιδί αναγνωρίζει λέξεις λέξεις με γνώμονα την ορθογραφία τους, διότι σε αυτό το στάδιο το παιδί κάνει τον συνδυασμό της γραπτής μορφής μιας λέξης τόσο με την προφορά όσο και με τη σημασία της. Τα παιδιά που έχουν κατακτήσει αυτό το στάδιο μπορούν να εφαρμόζουν τους φωνογραφημικούς συνδυασμούς σε πλήθος άλλων λέξεων, ακόμα και σε σπάνιες λέξεις. Τέλος, το μοντέλο αυτό έχει τέταρτο και πέμπτο στάδιο, πρόκειται για το μεταβατικό και το μορφο-φωνητικό αντίστοιχα. Το μεταβατικό αφορά στη χρήση στοιχείων της συμβατικής ορθογραφίας και το μορφο-φωνητικό στην αξιοποίηση των μορφολογικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών των λέξεων από το παιδί, προκειμένου να γράψει ορθογραφήματα. Το ελληνικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής ορθογραφίας ως προς τα μορφο-φωνητικά χαρακτηριστικά, δηλαδή την πληθώρα κλιτών τύπων και καταλήξεων αλλά και των γραμματικών κανόνων που διδάσκονται τα παιδιά στο ελληνικό σχολείο (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλα τα παραπάνω μοντέλα των εξελικτικών σταδίων της ορθογραφίας έχουν έναν κοινό παρονομαστή: όλα θεωρούν το ένα στάδιο ως προϋπόθεση κατάκτησης του άλλου στο πνεύμα μιας γραμμικής αντίληψης και πορείας. Υπό αυτήν την έννοια, ένας μαθητής που έχει κατακτήσει μια συγκεκριμένη δεξιότητα στην ορθογραφία, π.χ. μαθαίνει να γράφει σωστά νέες λέξεις, έχει ήδη ολοκληρώσει με επιτυχία και έχει κατακτήσει τη δεξιότητα του να θυμάται την ορθογραφία όλων των λέξεων που γνωρίζει ήδη, κάτι που αφορά στο αμέσως προηγούμενο στάδιο. Αυτό, επίσης, σημαίνει ότι ο μαθητής αυτός είναι σε θέση πλέον να χρησιμοποιεί ορθογραφικές στρατηγικές, προκειμένου να γράφει ορθογραφήματα και όχι με τη φωνηματική-γραφημική τεχνική (αντιστοιχία δηλαδή φωνήματος -γραφήματος) (Γεράσης, 2010). Ο Καρατζάς (2000), παρόλα αυτά, με έρευνά του έδειξε ότι η παραπάνω γραμμική αντίληψη κατάκτησης της ορθογραφικής δεξιότητας, που υποδεικνύουν τα εξελικτικά μοντέλα, δεν ισχύουν πάντα.

Συγκεκριμένα, το 2000 δημοσίευσε μελέτη που πραγματοποίησε σε μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού στην Ελλάδα, στην οποία αναφέρει ότι ένα ποσοστό της τάξης του 8,63% των λαθών στην ορθογραφία που παρατηρήθηκαν στα γραπτά των μαθητών αυτών και αφορούσαν σε γνωστές τους λέξεις είχαν μεν φωνηματική-γραφημική αρτιότητα, όμως έπασχαν από άποψη αντιστοιχίας μορφήματος και γραφήματος. Η παραπάνω διαπίστωση οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές αυτοί που έκαναν τα συγκεκριμένα ορθογραφικά λάθη, χρειάστηκε να επιστρέψουν σε στρατηγικές που εντοπίζονται σε προηγούμενα στάδια, ώστε να μπορέσουν να σχηματίσουν τις λέξεις με φωνολογικό κριτήριο. Συνεπώς, τίθεται υπό αμφισβήτηση η γραμμικότητα στην εξέλιξη της κατάκτησης της ορθογραφικής δεξιότητας (Καρατζάς, 2005).

1.1.5. Οι δεξιότητες της φωνολογικής και της μορφολογικής επίγνωσης

Είδαμε παραπάνω ότι η ικανότητα να γράφει κανείς ορθογραφημένα προϋποθέτει δεξιότητες που απαιτούν περισσότερο χρόνο για να τις κατακτήσει σε σχέση με την ανάγνωση. Αυτές είναι η φωνολογική επίγνωση, η μορφολογική επίγνωση και το γνωσιακό υπόβαθρο, δηλαδή η καλή γνώση της Γραμματικής και των κανόνων που διέπουν το γλωσσικό σύστημα στο οποίο ομιλεί και γράφει (Nunes, et al, 1997· Sprenger-Charolles, et al., 2003).

Η ικανότητα του υποκειμένου να χειρίζεται συνειδητά τις φωνολογικές μονάδες, στις οποίες διαιρείται μια λέξη, δηλαδή των φθόγγων, συνιστά τη φωνολογική επίγνωση και αποτελεί τη βάση της αντιστοίχισης φωνημάτων – γραφημάτων, που είναι απαραίτητη στην ορθογραφία (Ehri, 1998· Castles, et al, 2003· Walker & Hauerwas, 2006). Για να υπάρχει φωνολογική επίγνωση από πλευράς του γράφοντος πρέπει να έχει αυτός πρωτίστως συνειδητοποιήσει ότι η κάθε λέξη μπορεί να «σπάσει» σε πολύ μικρά κομμάτια-μονάδες. Αυτές οι ελάχιστες μονάδες άρθρωσης του λόγου είναι οι φθόγγοι. Για

παράδειγμα, η λέξη *τετράδιο* αποτελείται από τους φθόγγους /τ/-/ε/-/τ/-/ρ/-/α/-/δ/-/ι/-/ο/. Η κάθε λέξη όμως μπορεί να «σπάσει» και σε μεγαλύτερα κομμάτια-μονάδες, τις συλλαβές, επομένως, σε αυτήν την περίπτωση γίνεται λόγος για τη συλλαβική επίγνωση. Για παράδειγμα η λέξη *τετράδιο*, αποτελείται από τις συλλαβές /τε-/τρά-/δι-/ο (Πόρποδας, 2002).

Η μορφολογική επίγνωση αφορά στην ικανότητα του υποκειμένου να αναλύει συνειδητά και να αντιλαμβάνεται την μορφολογική δομή των λέξεων κατά τμήματα, π.χ. θέμα- κατάληξη. Συνεπώς, να ξέρει γιατί την ορθογραφεί έτσι και όχι όπως την προφέρει ή την ακούει (Landerl & Reitsma, 2005· Lehtonen & Bryant, 2005· Seymour, Aro & Erskine, 2003). Το άτομο που έχει τη μορφολογική επίγνωση έχει και την ικανότητα να αναλύει και να συνθέτει λέξεις με τη χρήση των μικρότερων νοηματικών κομματιών τους, δηλαδή των προθεμάτων, των ριζών και των επιθημάτων (Aidinis & Nunes, 2001· Γρηγοράκης, 2014· Καρατζάς, 2005). Πρόκειται για μεταγλωσσική ικανότητα που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να απεικονίσει και να χειριστεί τη μορφηματική δομή των λέξεων (Γρηγοράκης, 2014· Παντελιάδου, 2000).

Τρεις είναι οι διαδικασίες, που συνθέτουν τη μορφολογική επίγνωση: α) η επίγνωση της κλίσης (morphological inflection), β) η επίγνωση της παραγωγής (morphological derivation) και γ) η επίγνωση της σύνθεσης (lexical compounding) (Griva & Anastasiou, 2009· Sénéchal & Kearnan, 2007). Η πρώτη αφορά στη δημιουργία λέξεων με την προσθήκη κλιτικών επιθημάτων, που σηματοδοτούν π.χ. το γένος στο επίθετο *μικρός*, *μικρή*, *μικρό*, την πτώση ή τον αριθμό στο ουσιαστικό *σκύλος*, *σκύλου*, *σκύλους*, το πρόσωπο στο ρήμα *παίζω*, *παίζουμε* ή τον χρόνο *παίζαμε* ή τη φωνή *λύνω*, *λύνομαι* ή τη συζυγία *δίνω*, *μιλώ*. Η δεύτερη, η επίγνωση της παραγωγής, σημαίνει την παραγωγή νέων λέξεων με τη χρήση της ίδιας ρίζας και την προσθήκη σε αυτήν κάποιου παραγωγικού επιθήματος (-ος, -ιος, -ικός, -είο, -ότητα, -οσύνη, -εύω, -ώνω, -ίζω κλπ).

Για παράδειγμα με τη ρίζα του επιθέτου *μέγας/μεγάλος* και τα κατάλληλα επιθήματα σχηματίζονται τα παράγωγα: *μέγιστ-ος, μεγαλ-είο, μεγαλει-ότητα, μεγαλ-οσύνη, μεγαλ-ώνω*. Τέλος, η επίγνωση της σύνθεσης περιλαμβάνει τη δημιουργία λέξεων από τη σύνθεση δύο άλλων λέξεων π.χ. *νύχτα + λουλούδι = νυχτολούλουδο, ανάβω + σβήνω = αναβοσβήνω*. Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, η σωστή ορθογραφία μιας λέξης απαιτεί από τον μαθητή την επίγνωση καταρχάς της μορφολογικής δομής της (απλή ή σύνθετη), στη συνέχεια τη νοερή «κατάτμησή» της στα δομικά της μέρη και την αναγνώριση του ή των ριζικών μορφημάτων – με τη σωστή τους ορθογραφία - που την αποτελούν και, τέλος, την επίγνωση του γραμματικού τύπου, ώστε να γίνει η σωστή επιλογή του επιθήματος – κλιτικού ή παραγωγικού.

1.1.6. «Διαφάνεια» και «Βάθος» ορθογραφικών συστημάτων

Η λέξη «γραφή», σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) σχετίζεται άμεσα με τη λέξη «γράφημα» ή «γράμμα». Ωστόσο, οι δύο αυτές λέξεις, «γράφημα» και «γράμμα» δεν ταυτίζονται απόλυτα, διότι το γράμμα αποδίδεται με ένα γραπτό σύμβολο, ενώ το γράφημα μπορεί να αποδίδει έναν φθόγγο που συμβολίζεται με δύο γράμματα. Για παράδειγμα, ο φθόγγος /b/ αποδίδεται στη νέα ελληνική γλώσσα με συνδυασμό δύο γραμμάτων: <μπ> (Πρωτόπαπας, 2010). Όπως, σημειώνει ο Γεράσης (2010), γραφή ονομάζουμε κάθε σύστημα γραπτών συμβόλων και οπτικών σημείων που αποσκοπούν στο να μεταδώσουν ένα μήνυμα από τον πομπό στον δέκτη, έτσι ώστε το μήνυμα αυτό αφενός να παραμείνει αμετάβλητο, αφετέρου να μπορεί ο οποιοσδήποτε αποδέκτης του να το αναγνώσει και να το κατανοήσει με ακρίβεια σε κάθε χρόνο και τόπο.

Η γραφή, ως εικονιστική αποτύπωση του προφορικού λόγου, είναι προϊόν κοινωνικοπολιτισμικής σύμβασης που δημιουργήθηκε προκειμένου να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Για αυτό ο

γραπτός λόγος έπεται του προφορικού. Πρόκειται, λοιπόν, για επινόηση, για ανθρώπινη δημιουργία, σε αντιδιαστολή με τον προφορικό λόγο που είναι μια φυσική διεργασία, που εμφανίστηκε στο ανθρώπινο είδος εξελικτικά, καθώς ανέπτυξε κοινωνικούς δεσμούς και δημιούργησε πολιτισμό. Έτσι, ερχόμενο το μικρό παιδί συστηματικά σε επαφή με άλλους ανθρώπους και αλληλεπιδρώντας με τον γλωσσικό και κοινωνικό του περίγυρο, λαμβάνει εκείνα τα γλωσσικά ερεθίσματα που είναι υπεύθυνα για την ανάπτυξη του λόγου, της προφορικής ομιλίας. Έτσι, μαθαίνει να μιλά με φυσικό τρόπο. Αντίθετα, την ανάγνωση και τη γραφή τις μαθαίνει κατόπιν συστηματικής διδασκαλίας. Συνεπώς, ο προφορικός λόγος είναι απόρροια βιολογικής και κοινωνιοπολιτισμικής εξέλιξης του ανθρώπινου είδους, ενώ ο γραπτός λόγος τεχνητό ανθρώπινο κατασκεύασμα (Τζωρτζάτου, 2021).

Υπάρχουν διάφορα συστήματα γραφής σε διάφορους πολιτισμούς και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ανάλογα με το σύστημα γραφής που χρησιμοποιείται παρατηρούνται τρία βασικά συστήματα: α) το λογογραφικό, το οποίο αναπαριστά τον προφορικό λόγο σημασιολογικά, β) το συλλαβικό, που τον αναπαριστά σε επίπεδο συλλαβής και γ) το αλφαβητικό, που αναπαριστά τον προφορικό λόγο σε επίπεδο φωνήματος (Μπαμπινιώτης, 2002· Πόρποδας, 2002).

Στη σημερινή εποχή τα περισσότερα ορθογραφικά συστήματα είναι αλφαβητικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλες οι γλώσσες διαθέτουν ένα κοινό ορθογραφικό σύστημα. Στο σημείο που διαφοροποιούνται είναι η ορθογραφική «διαφάνεια». «Διαφάνεια» στην ορθογραφία σημαίνει συνεπή αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων. Έτσι, σε ένα «διαφανές» ή «ρηχό» (transparent/opaque) ορθογραφικό σύστημα απεικονίζονται με σταθερό και συστηματικό τρόπο οι φθόγγοι της γλώσσας σε γράμματα ή σε γραφήματα (συνδυασμούς γραμμάτων), σε αντιστοιχία δηλαδή 1:1. Αντίθετα, σε ένα «αδιαφανές» ή «βαθύ» (shallow/deep) ορθογραφικό σύστημα η απεικόνιση αυτή δεν είναι συστηματική, επομένως, δεν υφίσταται πλήρης αντιστοιχία φθόγγων και γραφημάτων/γραμμάτων.

Τέλος, δεν έχουν όλες οι γλώσσες τον ίδιο βαθμό διαφάνειας στην ορθογραφία τους (Πρωτόπαπας, 2010· Sheerer, 1986).

Η ορθογραφική διαφάνεια διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, διότι η ακρίβεια στην αντιστοίχιση φωνημάτων-γραφημάτων διευκολύνει πολύ τα παιδιά να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν. Για αυτό και πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ιδιαιτερότητες του ορθογραφικού συστήματος τόσο κατά τη διαμόρφωση των διδακτικών στόχων της διδασκαλίας της γλώσσας, όσο και για τις διδακτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία της ορθογραφίας (Landerl & Reitsma, 2005· Πρωτόπαπας, 2010).

Στα διαφανή ή ρηχά ορθογραφικά συστήματα συγκαταλέγονται τα αλβανικά, τα τουρκικά, τα ισπανικά, τα φινλανδικά, τα σερβοκροατικά κλπ. Στα αδιαφανή ή βαθιά ανήκουν, για παράδειγμα, τα κινεζικά και τα αγγλικά. Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι από τα πιο διαφανή με απλή συλλαβική δομή μετά το φινλανδικό (Seymour et al., 2003· Sheerer 1986).

Από τις πιο σύγχρονες προτάσεις της έρευνας για κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών που έχουν προταθεί αξίζει να αναφερθεί εκείνη του Πόρποδα (Porpodas, 2001), ο οποίος πρότεινε την κατηγοριοποίηση των λαθών ως εξής: *φωνολογικά λάθη* και *μη φωνολογικά ή οπτικά λάθη*. Επίσης, οι Παντελιάδου & Μπότσας (2007) κατατάσσουν τα λάθη σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) τα *φωνολογικά*, β) τα *μορφολογικά* και γ) τα *ετυμολογικά*. Ωστόσο, μια πιο συστηματική κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών πρότειναν οι Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακα το 2010. (Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακα, 2010 στο: Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010, σελ. 196). Σύμφωνα με αυτούς, οι κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται τα ορθογραφικά λάθη είναι: α) *φωνολογικά λάθη*, β) *γραμματικά ή μορφολογικά λάθη*, γ) *ετυμολογικά λάθη*, δ) *τονικά λάθη*, ε) *λάθη*

στίξης, στ) *άλλα λάθη*. Η κατηγοριοποίηση αυτή αποδίδει με μεγαλύτερη ακρίβεια τα διαφορετικά πεδία γλωσσικής ετοιμότητας και νοητικών διεργασιών του μαθητή.

Τα *φωνολογικά λάθη* είναι η πρώτη κατηγορία. Πρόκειται για λάθη που οφείλονται στο γεγονός ότι στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία φωνήματος - γραφήματος. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί ο φθόγγος /v/ στα δίψηφα φωνήεντα /av/ και /ev/, έτσι η λέξη *αυλή* ακούγεται και προφέρεται ως [αβλή]. Μαθητές, λοιπόν, που δεν έχουν κατανοήσει και εμπεδώσει πλήρως τη γραφοφωνημική αντιστοιχία με τους κανόνες της ορθογραφίας του ελληνικού συστήματος γραφής κάνουν μια σειρά από λάθη αυτής της κατηγορίας. Τέτοιες υποκατηγορίες λαθών είναι: i) η *αντικατάσταση γραφήματος*, όπως για παράδειγμα το /θ/ με το /φ/, π.χ. «άφικτος» αντί «άθικτος», ii) η *παράλειψη γραφήματος*, π.χ. «άστωτος» αντί «άστρωτος», iii) η *προσθήκη γραφήματος*, π.χ. «παλέω» αντί «πλέω», iv) η *αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων*, π.χ. «πελαγρός» αντί «πελαργός», v) η *αντιστροφή δίψηφου συμφώνου*, π.χ. «πμορώ» αντί «μπορώ» vi) η *απλοποίηση δίψηφου συμφώνου*, π.χ. «αγαλιά» αντί «αγκαλιά» vii) η *αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος*, π.χ. «ζητύονται» αντί «ζητούνται» viii) η *απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος*, π.χ. «τένω» αντί «τείνω» ix) η *παράλειψη διαλυτικών*, π.χ. «Μαΐου» αντί «Μαΐου» και x) η *παράλειψη συλλαβής*, π.χ. «τουρίζω» αντί «τουρτουρίζω» (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Θα πρέπει να τονιστεί ότι σε τέτοιας κατηγορίας λάθη υποπίπτουν συνήθως μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Αγαλιώτης, 2019). Για αυτό και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις περιπτώσεις που διαπιστώσει συχνότητα εμφάνισης τέτοιων ορθογραφικών λαθών, ιδίως, όταν δεν υπάρχει επίσημη γνωμάτευση, ώστε να παρέμβει έγκαιρα και σωστά σε μια τέτοια περίπτωση.

Η δεύτερη κατηγορία είναι τα *γραμματικά ή μορφολογικά λάθη*. Αφορά στα λάθη που γίνονται από γραμματικής και μορφολογικής άποψης και οφείλονται στην ελλιπή γνώση ή αδυναμία κατανόησης ή ανάκλησης στη μνήμη των γραμματικών και

μορφολογικών κανόνων. Συνηθέστερα, τέτοια λάθη γίνονται στις καταλήξεις λέξεων που είτε σχετίζονται με τα κλιτά μέρη του λόγου, όπως τα ρήματα, τα διάφορα πτωτικά (π.χ. ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες) είτε με άκλιτα μέρη των οποίων οι καταλήξεις καθορίζονται πάλι από συγκεκριμένους κανόνες ορθογραφίας, όπως για παράδειγμα οι μετοχές σε /-ώντας/ (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Στην τρίτη κατηγορία, η οποία αφορά στα *ετυμολογικά-οπτικά λάθη*, παρατηρούνται λάθη που συνδέονται με την ιστορική ορθογραφία των λέξεων. Οφείλονται στην αδυναμία απομνημόνευσης κανόνων ορθογραφίας, αλλά και στην αδυναμία να απομνημονεύσει οπτικά τη γραφή λέξεων που η ρίζα τους γράφεται με έναν τρόπο διαφορετικό από εκείνον που ακούγεται, καθώς δεν υπάρχει πιστή γραφοφωνημική αντιστοιχία στη γραφή τους. Η αδυναμία αυτή μπορεί να οφείλεται και στην περιορισμένη επαφή του μαθητή με τον γραπτό λόγο – και ως προς τη γραφή και ως προς την ανάγνωση – με συνέπεια το περιορισμένο λεξιλόγιο και τον φτωχό προφορικό και γραπτό λόγο. Μπορεί όμως να σχετίζεται και με την προβληματική ή ανεπαρκή επεξεργασία των γραπτών λέξεων, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή μορφολογικής στρατηγικής για τη γραφή του θέματος της λέξης. Οι υποκατηγορίες των λαθών εδώ αφορούν σε: i) αναπαράσταση ενός φωνήεντος μιας λέξης με άλλο γράφημα του ίδιου φθόγγου, π.χ. «νώστιμος» αντί «νόστιμος» ii) απόδοση με σύμφωνο του φωνηεντικού φθόγγου μιας λέξης, π.χ. «αφτή» αντί «αυτή» iii) θεματικό λάθος σε περίπτωση κανόνα, π.χ. «απλόνω» αντί «απλώνω» iv) θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα, π.χ. «δακρίζω» αντί «δακρύζω» v) λάθος σχετικά με την γραπτή συναπόδοση ουρανικού συμφώνου και του φθόγγου /i/, π.χ. «παχές» αντί «παχιές» (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Η τέταρτη κατηγορία είναι τα *τονικά λάθη*. Το ελληνικό σύστημα γραφής είναι μονοτονικό. Παρόλα αυτά, διαπιστώνονται λάθη που αφορούν είτε στην παράλειψη του

τονικού σημείου είτε σε αλλαγή της θέσης του. Ακόμη, παρατηρείται παράλειψη του δεύτερου εγκλιτικού τόνου στο τέλος των λέξεων, όπως για παράδειγμα στη φράση «πήγαινε τον», στη λέξη «πήγαινε». Λάθη τονικά, επίσης, αφορούν στον τονισμό μονοσύλλαβων λέξεων.

Η πέμπτη κατηγορία είναι τα *λάθη στίξης*. Τα σημεία στίξης είτε απουσιάζουν παντελώς είτε παρατηρείται πλημμελής τοποθέτησή τους στον λόγο ή λανθασμένη. Ειδικότερα, οι υποκατηγορίες είναι i) παράλειψη ii) προσθήκη και iii) αντικατάσταση βασικού ή δευτερεύοντος σημείου στίξης. Βασικά σημεία στίξης θεωρούνται η τελεία, το κόμμα, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό, ενώ όλα τα υπόλοιπα (άνω τελεία, άνω και κάτω τελεία, αποσιωπητικά, εισαγωγικά, αγκύλες, παρένθεση, παύλα, διπλή παύλα) θεωρούνται δευτερεύοντα (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Τέλος, στην έκτη και τελευταία κατηγορία λαθών εντάσσονται όσα δε συνάδουν με τις συμβάσεις της ορθογραφημένης γραφής, αλλά *δεν εμπίπτουν σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες*. Τέτοια λάθη είναι i) παράλειψη λέξης ή ολόκληρης φράσης, ii) προσθήκη λέξης, iii) ολική αντικατάσταση λέξης, iv) κολλημένες λέξεις, v) κενά μεταξύ συλλαβών μιας λέξης, vi) έναρξη κύριου ονόματος με πεζό αντί για κεφαλαίο ή αντικατάσταση κεφαλαίων με πεζά και το αντίστροφο (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

1.1.7. Παράγοντες δημιουργίας και Κατηγορίες Ορθογραφικών Λαθών

Η διαδικασία της ποιοτικής ή γνωστικής ανάλυσης των λαθών, πέρα από την ποσοτική εκτίμηση, είναι ιδιαιτέρως σημαντική. Προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για μια πληθώρα μαθησιακών ζητημάτων: για το επίπεδο γλωσσικής ετοιμότητας των μαθητών του, για τις δυσκολίες που οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν, για τα πεδία στα οποία εντοπίζονται αυτές, για το στάδιο εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, για τους παράγοντες που ευθύνονται για την παραγωγή των ορθογραφικών

λαθών, αλλά και για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την εκμάθηση της ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2010· Ξάνθη, 2017).

Όπως είδαμε, το γραπτό σύστημα γραφής της γλώσσας και η δομή της είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες. Η γραφοφωνημική αντιστοιχία της ελληνικής γλώσσας, που δεν αντιστοιχεί απόλυτα σε 1:1 αλλά σε 1: πολλά, δημιουργεί προβλήματα φωνολογικού περιεχομένου. Επίσης, η ιστορική ορθογραφία, που κατεξοχήν χαρακτηρίζει την ελληνική γλώσσα, μια γλώσσα με μακρά ιστορική πορεία και φωνολογικές αλλαγές στην εξέλιξή της, δυσκολεύει ακόμη πιο πολύ τους μαθητές στην εκμάθηση των γραμματικο-μορφολογικών κανόνων (Porpodas, 1999). Για την περίπτωση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος που δημιουργεί αντικειμενικές δυσκολίες στην εκμάθηση της ορθογραφίας, γίνεται εκτενής αναφορά σε επόμενη ενότητα. Σε αυτήν την ενότητα θα αναφερθούμε εν συντομία όχι μόνο στα σημεία εκείνα των συμβάσεων του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας που αποτελούν παράγοντες δυσκολίας στην ορθογραφία και, επομένως, παράγουν λάθη, αλλά και σε άλλους κοινωνικούς, πολιτισμικούς, νευρολογικούς παράγοντες.

Αρχικά, φωνολογικά λάθη είναι δυνατόν να παρουσιαστούν λόγω της συγκεκριμένης γνώσης των φωνητικών δομικών στοιχείων. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το γράφημα /v/ που σε κάποιες λέξεις προφέρεται ως /i/ και σε κάποιες άλλες ως /f/ ή /v/ ή το γράφημα /σ/ που στο σύμπλεγμα /σμ/ στη λέξη, π.χ., «χάσμα» ακούγεται ως /z/, με αποτέλεσμα να δημιουργείται το ορθογραφικό λάθος της αντικατάστασής του με το /ζ/, δηλαδή να γράφεται «χάζμα». Επίσης, προβλήματα ορθής γραφής δημιουργία και η συμπεροφορά των φωνηεντικών φθόγγων /-ia/ στις καταλήξεις ορισμένων λέξεων, όπως για παράδειγμα στις λέξεις «κεριά», «χωριά» κλπ, στις οποίες ακούγεται ένα /γ/ , χωρίς να υπάρχει ο φθόγγος αυτός στη γραφή των λέξεων. Σε αυτήν την περίπτωση το λάθος που

παράγεται είναι η γραφή με την προσθήκη ενός /γ/ πριν το /ι/, δηλαδή «κεργιά», «χωργιά» κλπ. (Ξάνθη, 2017).

Η ετυμολογία των ελληνικών λέξεων σχετίζεται με την αρχαία ελληνική προέλευσή τους. Η μακρά πορεία της ελληνικής γλώσσας στα βάθη των αιώνων επέφερε αλλαγές στον προφορικό λόγο, αλλαγές όμως που, όπως είδαμε, ο γραπτός λόγος δεν ακολούθησε σε μεγάλο εύρος. Τα περισσότερα λάθη παράγονται στο πεδίο της ιστορικής ορθογραφίας λόγω της ελλιπούς γνώσης των γραμματικών και μορφολογικών κανόνων ή της αδυναμίας κατανόησης και απομνημόνευσής τους. Η επαρκής γνώση της ετυμολογίας των λέξεων και κατά συνέπεια του ορθού τρόπου γραφής τους προϋποθέτει πολύ καλή σχέση με τον έντυπο γραπτό λόγο, με τη γραμματική αλλά και με έναν λεξιλογικό πλούτο τέτοιον που θα επιτρέπει τον συσχετισμό κάθε λέξης με οικογένεια λέξεων σύμφωνα με το ριζικό της μόρφωμα. Επίσης, η ελλιπής γνώση της μορφολογίας των λέξεων, με τον διαχωρισμό θέματος και κατάληξης και η αδυναμία κατάκτησης των αντίστοιχων ορθογραφικών κανόνων δυσχεραίνουν την προσπάθεια για ορθογραφημένη γραφή. Τέλος, η πληθώρα των γραφημάτων /ι/, /η/, /υ/, /οι/, /ει/, /υι/ που αντιστοιχούν στο φώνημα /i/ της ελληνικής γλώσσας επιτείνει την κακή σχέση πολλών μαθητών με την ιστορική ορθογραφία (Ξάνθη, 2017).

Οι παραπάνω παράγοντες που αναφέρθηκαν αφορούν σε δυσκολίες στην ορθογραφία που αντιμετωπίζουν σε γενικές γραμμές όλοι οι μαθητές, αφού τα χαρακτηριστικά, οι κανόνες και οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού συστήματος γραφής διδάσκονται σε όλους τους μαθητές μέσα από τα ίδια Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και τα ίδια σχολικά βιβλία. Το γεγονός ότι παρατηρούνται διαφορές στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μεταξύ μαθητών του ίδιου – κατά τα φαινόμενα - βαθμού διανοητικής και νευροψυχολογικής ανάπτυξης οδήγησε τους ερευνητές στη διαπίστωση

ότι υπάρχουν και ατομικοί αλλά και κοινωνικοί παράγοντες που ευθύνονται για την κακή σχέση με την ορθογραφία.

Ατομικοί παράγοντες θεωρούνται η ανεπάρκεια ή η δυσχέρεια στη φωνολογική και στη μορφολογική επίγνωση (για τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση έχει γίνει λόγος σε προηγούμενη ενότητα). Άλλος ατομικός παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς του μαθητή για την ορθογραφημένη γραφή. Είναι μια διαπίστωση στην οποία συχνά φτάνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς θεωρούν ότι οι μαθητές τους δε δίνουν την απαραίτητη προσοχή κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας ούτε και δείχνουν ενδιαφέρον να γράφουν ορθογραφημένα. Επομένως, θεωρούν πως οι μαθητές στερούνται κινήτρων (Miressa & Dumessa, 2011). Για αυτό και δεν επιθυμούν να αφιερώσουν όσο χρόνο χρειάζεται, αλλά και κάθε μέσο που μπορεί να έχουν στη διάθεσή τους, προκειμένου να γράφουν ορθογραφημένα (Shaw, 1970 στο: Miressa & Dumessa, 2011, σελ. 106).

Πέρα από τους ατομικούς παράγοντες, στις χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία συμβάλλουν και κοινωνικοί, πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες. Έρευνες που εστιάζουν σε μια κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας έχουν δείξει ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού που μαθαίνει να ορθογραφεί και του κοινωνικού και οικονομικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η συγκεκριμένη δεξιότητα (Aram & Levin, 2001· Korat & Levin, 2002· Van Steensel, 2006). Επίσης, άλλες μελέτες επικεντρώνονται στο αν και σε ποιο βαθμό επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών η εικόνα που έχουν σχηματίσει οι ίδιοι οι γονείς για τις ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών τους (Burns & Casbergue, 1992· Donohue et al., 2000). Άλλες καταδεικνύουν τον σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει το γονεϊκό – μητρικό κατά κύριο λόγο – υποστηρικτικό περιβάλλον, προκειμένου το παιδί να αναπτύξει

εγκαίρως την ορθογραφική και αναγνωστική του δεξιότητα (DeBaryshe et al., 1996· Roderick, 1990· Saint-Laurent & Giasson, 2005).

Σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού διαδραματίζει και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών. Έχει καταδειχθεί ότι τα παιδιά που οι γονείς τους έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν καλύτερες γλωσσικές επιδόσεις, διότι από πολύ νωρίς έρχονται σε επαφή με τον ανεπτυγμένο γλωσσικό κώδικα των γονιών τους, έχουν περισσότερα ερεθίσματα που έχουν σχέση με τον προφορικό και γραπτό λόγο, όπως αναγνώσματα παραμυθιών και άλλων. Έτσι, ερχόμενα στη συνέχεια σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον και με τις γλωσσικές απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, φαίνονται να είναι περισσότερο εξοικειωμένα με αυτά και να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Diuk et al., 2018). Εξάλλου, οι προσλαμβάνουσες και τα κίνητρα του παιδιού είναι εκείνα που κατά βάση ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του για τη μάθηση και για υψηλές σχολικές επιδόσεις (Γεράσης, 2010· Miressa & Dumessa, 2011).

Τελευταίος, αλλά καθόλου αμελητέος, παράγοντας δημιουργίας λαθών είναι η ύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Ε.Μ.Δ.) σε ορισμένους μαθητές. Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. δυσκολεύονται να μάθουν, αν και δεν παρουσιάζουν κάποια αισθητηριακή ανεπάρκεια, σοβαρή νοητική αναπηρία, συναισθηματικές διαταραχές ή σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές (Πολυχρόνη, 2011). Οι δυσκολίες πιθανόν οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, συνδέονται με χαμηλή επίδοση και μπορεί να εμφανιστούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Αγαλιώτης, 2009). Για τις ΕΜΔ γίνεται ξεχωριστά λόγος παρακάτω.

1.1.8. Αξιολόγηση της ορθογραφίας

Ως μία σημαντική γλωσσική δεξιότητα η ορθογραφία απαιτεί συστηματική ενασχόληση για την εκμάθησή της από πλευράς του μαθητή, ιδίως στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Αλλά και σε όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο μαθητής αξιοποιεί ή και βελτιώνει τη δεξιότητα αυτή στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Η ορθογραφία λέξεων ή φράσεων αξιολογείται ανάλογα με το κατά πόσον η γραπτή τους απόδοση είναι σύμφωνη με τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να αξιολογηθεί η ορθογραφία ενός γραπτού κειμένου, πρέπει να προσδιοριστεί ο βαθμός ακρίβειας με τον οποίο το γραπτό αυτό συνάδει με τις συμβάσεις της γραφής που ισχύουν σε ένα γλωσσικό σύστημα. Η όποια παρέκκλιση από αυτές τις νόρμες δεν είναι αποδεκτή, αλλά αποτελεί ορθογραφικό λάθος. Το λάθος αυτό μπορεί να μετρηθεί, να εκτιμηθεί το πόσο σοβαρό είναι και να προσδιοριστεί η αιτία που το προκάλεσε κατόπιν έρευνας (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Η διαδικασία αυτή αφορά στην εφαρμογή της αξιολόγησης που είναι μια άκρως εκπαιδευτική διαδικασία και ο σκοπός της είναι ο εντοπισμός τυχόν μαθησιακών δυσκολιών και ελλείψεων, ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση προς βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος. Σε αυτή τη διαδικασία δεν ωφελείται μόνο ο μαθητής αλλά και ο εκπαιδευτικός, που με αυτόν τον τρόπο συλλέγει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το μαθητικό δυναμικό της τάξης του, αλλά και για τις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιεί. Έτσι, αναλόγως των αποτελεσμάτων μπορεί να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του, να δοκιμάσει άλλες τεχνικές διδασκαλίας, να σχεδιάσει εξατομικευμένο πρόγραμμα για τον μαθητή που δυσκολεύεται στην ορθογραφία, καθορίζοντας με ακρίβεια το πού, κατά πόσο και γιατί δυσκολεύεται (Καψάλης, 2006· Σταυρίδου, 2018).

Σε αυτή τη διαδικασία χρησιμοποιείται είτε η ποιοτική αξιολόγηση, είτε η ποσοτική αξιολόγηση. Η ποιοτική αξιολόγηση περιλαμβάνει ανάλυση λαθών και άτυπες δοκιμασίες-τεστ, ενώ η δεύτερη τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων (σταθμισμένες δοκιμασίες). Αυτά τα εργαλεία αποσκοπούν στη συγκέντρωση αντιπροσωπευτικού δείγματος γραφής των μαθητών, προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να σχηματίσει εικόνα για το προφίλ των μαθητών και να εξαγάγει συμπεράσματα. Η ποσοτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για βαθμολόγηση, για την κατάταξη των μαθητών σε τμήματα ένταξης ή σε δομές ειδικής αγωγής, καθώς και για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων διδακτικών προγραμμάτων (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Πιο αναλυτικά, εφαρμόζονται σταθμισμένες δοκιμασίες δύο ειδών: σταθμισμένες δοκιμασίες διατομικών διαφορών (norm-referenced test) και δοκιμασίες ορθογραφίας με χρήση κριτηρίου (criterion-referenced test). Οι πρώτες αποσκοπούν στη σύγκριση των ατομικών επιδόσεων με τις επιδόσεις ενός δείγματος αναφοράς του γενικού πληθυσμού της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Ο αριθμός των ερωτήσεων, τα είδη των ερωτήσεων, η σειρά των ερωτήσεων και ο τρόπος βαθμολόγησης είναι κοινά για όλους τους μαθητές που συμμετέχουν. Οι δοκιμασίες ορθογραφίας με χρήση κριτηρίου (criterion-referenced test) αποσκοπούν στην εκτίμηση του βαθμού κατάκτησης των γνώσεων ή δεξιοτήτων της ορθογραφίας από τους μαθητές βάσει κριτηρίων, που έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με τη διδαχθείσα ύλη, χωρίς να γίνεται σύγκριση με το επίπεδο των υπόλοιπων μαθητών στη συγκεκριμένη δεξιότητα (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010· Slavin, 2007).

Οι άτυπες δοκιμασίες-τεστ αφορούν σε εργαλεία που χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να οδηγηθούν σε εκτίμηση για το βαθμό κατάκτησης των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τους μαθητές τους. Τέτοιο εργαλείο για τη δεξιότητα της ορθογραφίας είναι οι κλείδες καταγραφής ορθογραφικών λαθών, που

αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο μέσο αποτίμησης του επιπέδου κατάκτησης της ορθογραφημένης γραφής (Παντελιάδου, 2010).

Σύμφωνα με τα ΑΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας (ΦΕΚ 4911/31-12-2019) ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει τρία είδη αξιολόγησης: την *αρχική ή διαγνωστική*, τη *διαμορφωτική ή σταδιακή* και την *τελική ή αθροιστική*. Με την *αρχική* ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να σχηματίσει μια πρώτη εικόνα για το επίπεδο της γλωσσικής και επικοινωνιακής ετοιμότητας των μαθητών της τάξης του, αλλά και να ανακαλύψει τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Με τη *διαμορφωτική* αποσκοπεί, μέσω των συνεχών ανατροφοδοτήσεων σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, να γνωρίζει επακριβώς τι είναι σε θέση να γνωρίζουν οι μαθητές και τι όχι, ώστε να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες προς αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας του και την εκπόνηση εξατομικευμένων σχεδίων μάθησης. Την *τελική ή αθροιστική* αξιολόγηση, τέλος, εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, έτσι ώστε να αξιολογήσει τη συνολική επίδοση των μαθητών και να αποτιμήσει το κατά πόσον επετεύχθησαν οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί εξ αρχής. Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιείται και στο τέλος των τετραμήνων και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Προτεινόμενα εργαλεία για την αξιολόγηση εκτός από την παρατήρηση, την αξιοποίηση δείγματος από εργασίες των μαθητών και τις γραπτές δοκιμασίες, είναι: α) οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης με συζητήσεις, συμπληρώσεις φύλλων αυτοαξιολόγησης και φύλαξή τους σε έντυπο ή ηλεκτρονικό φάκελο (portfolio) για τον κάθε μαθητή χωριστά, β) οι δραστηριότητες ετεροαξιολόγησης σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσω της ανταλλαγής και του σχολιασμού γραπτών κειμένων, γ) η περιγραφική αξιολόγηση, δ) η συνέντευξη του μαθητή, ε) το ημερολόγιο του μαθητή και του εκπαιδευτικού και στ) και οι ρουμπρίκες-κλίμακες (Καψάλης, 2006).

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση της ορθογραφημένης γραφής αυτό που κατά βάση ελέγχεται είναι ο βαθμός της ικανότητας του μαθητή να ορθογραφεί λέξεις, προτάσεις και κείμενα. Επιπρόσθετα, συνεκτιμώνται η γνώση των βασικών κανόνων της ορθογραφίας και η ικανότητά του μαθητή να ανακαλέσει στη μνήμη την ορθογραφία των λέξεων που έχει μάθει στο παρελθόν. Πιο ειδικά, η αξιολόγηση επιτελείται στα εξής μέρη: στο φωνολογικό και στο μορφολογικό ή ετυμολογικό (Douklias et al., 2009). Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των ορθογραφικών λαθών ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανιχνεύσει τις μαθησιακές στρατηγικές του μαθητή, να εστιάσει στους μηχανισμούς εκείνους που τα παράγουν και να σχεδιάσει καλύτερα και αποδοτικότερα την εκπαιδευτική του παρέμβαση (Αγαλιώτης, 2019).

Ανάμεσα στα πολλά μοντέλα διενέργειας της ανάλυσης λαθών που έχουν κατά καιρούς προταθεί, ξεχωρίζει ένα μοντέλο που συνθέτει τα πιο βασικά από αυτά (Αγαλιώτης, 2012). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια: α) συγκέντρωση επαρκούς δείγματος εργασιών του μαθητή από την περιοχή που εμφανίζονται τα λάθη, ώστε να αποκλειστούν οι τυχαίοι παράγοντες που ενδεχομένως να ευθύνονται για τα λάθη, αλλά και να ανιχνευθεί ευκολότερα ένα ευρύ φάσμα παραγόμενων λαθών, καθώς και να εντοπιστούν ακριβέστερα οι μηχανισμοί που παράγουν αυτά τα λάθη (Αγαλιώτης, 2009). Όπως επισημαίνει ο Αγαλιώτης (2019), για τα συστηματικά ορθογραφικά λάθη είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να λάβει αντιπροσωπευτικά δείγματα γραφής του μαθητή από όλα τα είδη της γραφής (αντιγραφή, γραφή με υπαγόρευση και αυθόρμητη γραφή), β) προσδιορισμός των λαθών και διατύπωση υποθέσεων για τους μηχανισμούς παραγωγής τους. Σε αυτό το στάδιο μεγάλη σημασία έχουν οι σαφείς θεωρητικές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για τη φύση, τη δομή και την εξέλιξη της δεξιότητας της ορθογραφημένης γραφής, διότι αυτές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη διατύπωση ευστοχότερων υποθέσεων, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει σε περισσότερο αποτελεσματικές

διδασκτικές παρεμβάσεις. Επίσης, πολύ βοηθητικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό προς επιβεβαίωση των υποθέσεων του μπορεί να αποβεί η κλινική συνέντευξη με τον μαθητή (Αγαλιώτης, 2019), γ) ακριβής περιγραφή και κατηγοριοποίηση των λαθών με βάση τη μορφή και τη συχνότητα εμφάνισής τους, για να προσδιοριστούν οι στρατηγικές που παράγουν λάθη και δ) εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων της ανάλυσης και καταγραφή προτάσεων για διδασκτικές παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν τον μαθητή να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα λάθη του (Αγαλιώτης, 2019).

1.1.9. Στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης της ορθογραφίας

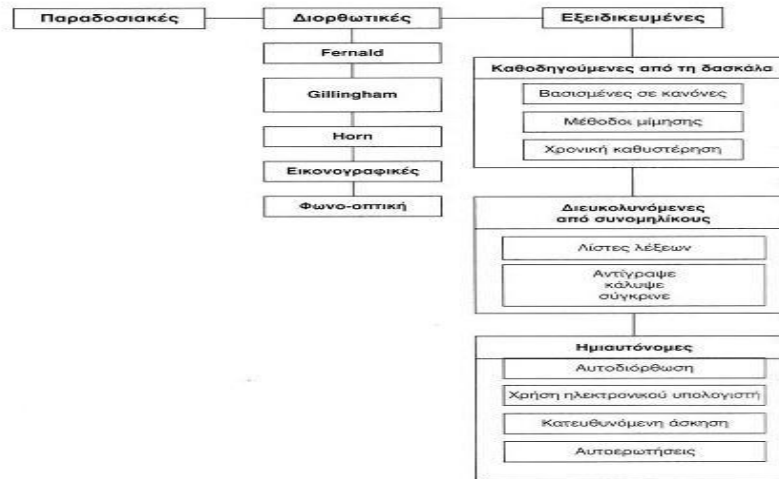
Με τον όρο «στρατηγική» εννοούμε έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, που οδηγεί στην επιλογή συγκεκριμένων ενεργειών, την εφαρμογή ειδικών τεχνικών και την κατάρτιση σχεδίων δράσης, προκειμένου το άτομο να επιτύχει την κατάκτηση ενός γνωστικού έργου ή την ολοκλήρωση μιας γνωστικής διαδικασίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι μαθητές δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο όσον αφορά τις δεξιότητες, το αναπτυξιακό τους προφίλ, το επίπεδο και τους ρυθμούς κατάκτησης της γνώσης, ασφαλώς ούτε και ως προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Υπό το πρίσμα αυτό, λοιπόν, έχουν διατυπωθεί διάφορες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφίας. Κάθε μέθοδος ή τεχνική έχει επιτυχία, όταν εφαρμόζεται στην κατάλληλη περίπτωση και είναι ανάλογη του επιπέδου και των εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε μαθητή (Παντελιάδου, 2010).

Ένας πρώτος βασικός διαχωρισμός αυτών των στρατηγικών είναι α) αυτές που εφαρμόζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία του και β) αυτές που αξιοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές, για να αυτοβελτιώνονται. Σε σχέση με την ορθογραφία οι μέθοδοι και οι τεχνικές διδασκαλίας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής, ανάλογα με τον στόχο ή τον χρόνο εφαρμογής: α) στις παραδοσιακές μεθόδους, β) στις διορθωτικές και

γ) στις εξειδικευμένες (Παντελιάδου, 2010). Τις κατηγορίες αυτές παρουσιάζει ο παρακάτω πίνακας (2).

Πίνακας 2: Οι τρεις κατηγορίες των μεθόδων/τεχνικών διδασκαλίας σε σχέση με την ορθογραφία.



Πηγή: Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αφορούν στον πιο διαδεδομένο τρόπο διδασκαλίας της ορθογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός βασίζει τη διδασκαλία του στη βασική μονάδα του λόγου, τη λέξη, για να διδάξει τη φωνολογία και τη μορφολογία, αναλύοντάς τη σε συλλαβές και σε φωνήματα. Ουσιαστικά διδάσκει τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Σταδιακά, η διδασκαλία του περνάει από τις πιο απλές λέξεις στις πιο δύσκολες και σύνθετες.

Οι διορθωτικές μέθοδοι υποδιαιρούνται σε πέντε μεθόδους: α) την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της Fernald, β) την πολυαισθητηριακή μέθοδο Gillingham, γ) τη μέθοδο Horn, δ) τις εικονογραφικές μεθόδους και ε) τη φωνο-οπτική μέθοδο. Η πρώτη στηρίζεται στην επανάληψη της γραφής της λέξης και στην μηχανιστική απομνημόνευση που συνεπάγεται αυτή. Για να ευοδωθεί η μέθοδος αυτή χρειάζονται να λειτουργούν συντονισμένα και απρόσκοπτα οι αισθήσεις της όρασης, ακοής, αφής, αλλά ταυτόχρονα και η κιναισθητική λειτουργία, διότι είναι υπεύθυνη για τον σχηματισμό των γραφημάτων. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου στην πράξη γίνεται ως εξής: ο

εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη λέξη (γράφοντας και διαβάζοντας), ο μαθητής την παρατηρεί, τη σχεδιάζει στον αέρα, την προφέρει δυνατά και τη γράφει προφέροντας τον κάθε φθόγγο που την αποτελεί ξεχωριστά (Αναγνωστοπούλου, 2010). Σε επόμενη φάση, τη γράφει χωρίς να τη βλέπει, από μνήμης. Εάν αποτύχει, επαναλαμβάνει τη διαδικασία μέχρι να μάθει να τη γράφει σωστά. Σε μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές γράφουν δικές τους προτάσεις ή κείμενο χρησιμοποιώντας λέξεις γνωστές και άγνωστες, έτσι ώστε να κατακτήσουν πλήρως τη δεξιότητα της ορθογραφίας. Η δεύτερη μέθοδος, η πολυαισθητηριακή μέθοδος Gillingham, βασίζεται σε δύο άξονες, την επανάληψη και την άσκηση. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει αρχικά κάθε νέο γράμμα με τη βοήθεια μιας εικόνας-κάρτας, στην οποία έχει γράψει και μια απλή λέξη-κλειδί. Έπειτα, προφέρει το φώνημα και γράφει το γράφημα με το οποίο αρχίζει η λέξη. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται με όλο και δυσκολότερες λέξεις, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν καινούρια γράμματα και να γράφουν ορθογραφημένα δικές τους λέξεις ή προτάσεις (Αναγνωστοπούλου, 2010). Η μέθοδος Horn έχει να κάνει περισσότερο με τη μνήμη. Ο μαθητής θυμάται τη λέξη, αφού την έχει κάνει εικόνα στο μυαλό του, την προφέρει, και σε περίπτωση λάθους, επαναλαμβάνει τη διαδικασία μέχρι να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι εικονογραφικές μέθοδοι, όπως άλλωστε δηλώνει και ο όρος, βασίζονται στην εικόνα για την εκμάθηση της ορθογραφίας. Η λέξη που πρόκειται να διδαχθεί ως προς την ορθογραφία της μετατρέπεται σε εικόνα. Οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό συζητούν για να κατανοήσουν τη σημασία της λέξης και στο τέλος συνδυάζουν τη λέξη με την αντίστοιχη εικόνα. Όλη η διαδικασία αποσκοπεί στο να εντυπωθεί στη μνήμη των μαθητών η γραφή της λέξης μέσω της εικόνας. Τέλος, η φωνο-οπτική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής συνταιριάζει έναν δύσκολο φθόγγο με την εικόνα ενός αντικειμένου που αρχίζει από τον φθόγγο αυτόν ή τον περιέχει. Η ανάκληση στη μνήμη

αυτής της εικόνας βοηθά τον μαθητή να γράψει σωστά τον φθόγγο και εντέλει την ίδια λέξη. Πρόκειται για παραλλαγή των εικονογραφικών μεθόδων (Παντελιάδου, 2000).

Οι εξειδικευμένες μέθοδοι και τεχνικές, στόχο έχουν να υποστηρίξουν μαθητές που εξακολουθούν να παρουσιάζουν δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή και μετά το πέρας της εφαρμογής των προηγούμενων δύο μεθόδων. Αυτές υποδιαιρούνται σε τρεις υποκατηγορίες ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη διαδικασία: α) σε «καθοδηγούμενες», β) σε «διαμεσολαβητικές μεθόδους» και γ) σε «ημιαυτόνομες μεθόδους». Οι πρώτες αφορούν στη διδασκαλία των κανόνων ορθογραφίας και των γενικεύσεών τους, στην αντιγραφή λέξεων, καθώς και σε προοδευτική χρονική καθυστέρηση στη διόρθωση του ορθογραφικού λάθους από τον εκπαιδευτικό. Με την βαθμιαία καθυστέρηση της διόρθωσης του λάθους από τον εκπαιδευτικό, δίνεται όλο και μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο στον μαθητή να παρατηρήσει το γραπτό του, να μελετήσει τις λέξεις και να απαλείψει ή να μειώσει τα λάθη του. Οι δεύτερες, οι «διαμεσολαβητικές», αποσκοπούν στην βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας μέσω καταλόγων που περιλαμβάνουν άγνωστες λέξεις. Οι κατάλογοι αυτοί δίνονται στον μαθητή για εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων που περιέχουν, για την επίτευξη της οποίας γίνεται έλεγχος μια φορά την εβδομάδα. Εναλλακτικά, ζητείται από τον μαθητή να αντιγράψει λέξεις από τον πίνακα ή το βιβλίο, τις οποίες στη συνέχεια, αφού τις παρατηρήσει προσεκτικά για μερικά δευτερόλεπτα, τις καλύπτει, τις ξαναγράφει και η διαδικασία ολοκληρώνεται, όταν ο ίδιος συγκρίνει τις λέξεις που έγραψε πριν και μετά. Τις λανθασμένες λέξεις τις διορθώνει και επαναλαμβάνει τη διαδικασία, μέχρις ότου τις γράψει σωστά. Τέλος, οι «ημιαυτόνομες μέθοδοι» αποσκοπούν στη διόρθωση των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι ουσιαστικά κάνουν «αυτοδιόρθωση». Οι μαθητές ακόμη μπορούν να κάνουν χρήση λογισμικών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, για να μάθουν τη δομή μιας λέξης, ή να επιλέξουν την «κατευθυνόμενη άσκηση», δηλαδή να ακολουθήσουν

συγκεκριμένα βήματα που έχουν διδαχθεί με τη μορφή αυτοερωτήσεων (Παντελιάδου, 2010).

Εκτός από τις στρατηγικές, που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας, υπάρχουν και στρατηγικές, που μπορεί να χρησιμοποιήσει και ο ίδιος ο μαθητής για την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2010), υπάρχουν τέσσερις (4) τέτοιες στρατηγικές: α) η «στρατηγική επινόησης της ορθογραφίας», β) η «μνημονική στρατηγική», γ) η «στρατηγική της αναλογίας προς γνωστές λέξεις» και δ) η «μορφολογική στρατηγική».

«Η στρατηγική επινόησης της ορθογραφίας» απαντά στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, στο προ-επικοινωνιακό και ημιφωνητικό. Το παιδί σε αυτή την περίπτωση κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη, διότι προκειμένου να γράψει σωστά μια λέξη βασίζεται στην αντιστοίχιση γραφημάτων- φωνημάτων, που είναι στην αρχή ακόμη ελλιπής, αλλά στην πορεία βελτιώνεται.

Η «μνημονική στρατηγική» απαντά και στα πέντε στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας. Με αυτή τη στρατηγική το παιδί ανακαλεί τις λέξεις, που ήδη γνωρίζει από το «οπτικό λεξικό» και με τον τρόπο αυτό είναι σε θέση να γράψει ορθογραφημένα.

Η «στρατηγική της αναλογίας προς γνωστές λέξεις» βοηθά τον μαθητή να ορθογραφήσει σωστά μια λέξη με τη βοήθεια άλλων λέξεων, που έχει αποθηκεύσει στη μνήμη του, αρκεί να έχουν ίδια ή παρόμοια ορθογραφικά μοτίβα (παράδειγμα μέσα στη λέξη *ζωόφιλος* αναγνωρίζει τη λέξη *ζωή* ή *ζώο* και τη λέξη *φίλος*). Δεν έχει διευκρινιστεί απόλυτα από την έρευνα σε ποια ηλικία αρχίζει να αναπτύσσεται αυτή η στρατηγική.

Τέλος, η «μορφολογική στρατηγική» αναπτύσσεται στο τέταρτο στάδιο ανάπτυξης, που είναι το μεταβατικό και ολοκληρώνεται στο τελευταίο, τη σωστή ορθογραφία. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εμφάνιση αυτής της στρατηγικής είναι το παιδί να

κατέχει ήδη μορφοσυντακτικές γνώσεις, να ξεχωρίζει και να αναγνωρίζει τα μορφήματα μιας λέξης. Επιπλέον, να έχει κατανοήσει τι είναι η θεματική ρίζα και ότι γράφεται με έναν σταθερό τρόπο (παραδειγμα η λέξη *λύνω* έχει θέμα *λύν-* που είναι αμετάβλητο σε οποιοδήποτε πρόσωπο, χρόνο, έγκλιση, φωνή, αλλά και σε οποιοδήποτε παράγωγό της, όπως *λύ-ση*, *λυ-τός*, *λυ-μένος*, *παρά-λυ-ση*, *ά-λυ-τος*). Επίσης, να έχει εμπεδώσει τους γραμματικο-μορφολογικούς κανόνες, προκειμένου να γράψει ορθογραφημένα τις παραγωγικές/ρηματικές καταλήξεις (π.χ. στο παραπάνω παράδειγμα να γνωρίζει ότι το θηλυκό παράγωγο έχει κατάληξη [- η]).

1.2. Ομάδες μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία - Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ορθογραφία

Ένα μεγάλο και διαρκώς αυξανόμενο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής στη σχολική ζωή που εμποδίζουν την κατάκτηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ιδίως, όταν αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αποκτηθούν διαμέσου των καθιερωμένων προγραμμάτων σπουδών και της συμβατικού τύπου διδασκαλίας. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν είτε γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, είτε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για «δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής στη σχολική ζωή που εμποδίζουν την κατάκτηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ιδίως, όταν αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αποκτηθούν διαμέσου των καθιερωμένων προγραμμάτων σπουδών και της συμβατικού τύπου διδασκαλίας» και παρατηρούνται σε ένα ποσοστό μεταξύ 10%-15% (Αγαλιώτης, 2012· Παντελιάδου, 2011· Τζουριάδου, 2011). Φυσικά, η αιτία για όλες τις παραπάνω δυσκολίες δεν είναι πάντα οι βιολογικοί παράγοντες, αλλά συχνά ευθύνονται τα

μαθησιακά κενά που υπάρχουν ή κοινωνικο-πολιτισμικά αίτια (π.χ. άλλο γλωσσικό-πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης του παιδιού).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), οι εκπαιδευτικές δυσκολίες παρουσιάζουν την εξής ταξινόμηση: α. ήπιες, β. μέτριες, γ. σοβαρές ή βαθιές. Τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η παραπάνω ταξινόμηση είναι α. ο δείκτης νοημοσύνης, β. η συμπεριφορά και γ. η ανάγκη για ειδική μεταχείριση (Αλτιπαρμάκη, 2013). Για τις δυσκολίες στην ορθογραφία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η ύπαρξη «ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών» σε ορισμένους μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν κάποιες μικρού βαθμού αποκλίσεις και ιδιαιτερότητες σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους. (Αγαλιώτης & Ομπάσης, 2015). Ο WHO κατατάσσει στις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες α. τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, β. την ήπια νοητική αναπηρία, γ. τα ήπια προβλήματα συμπεριφοράς, δ. τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.-Υ.) και ε. τα ήπια αισθητηριακά προβλήματα (Αλτιπαρμάκη, 2013).

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Δ.Μ.) είναι ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει διάφορες διαταραχές που έχουν νευρολογική βάση. Ωστόσο, δεν έχουν να κάνουν με αισθητηριακή, κινητική ή σοβαρή νοητική αναπηρία. Επειδή ακριβώς είναι γενικός όρος δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν όλες οι περιπτώσεις που εμπίπτουν σε αυτές με μια ενιαία και κοινή διδακτική παρέμβαση (Πολυχρόνη, 2011). Άλλωστε, ο προσδιορισμός «Ειδικές» υποδηλώνει την ανάγκη αυτών των ατόμων για εξειδικευμένα προγράμματα και εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις, προκειμένου να μάθουν και να προσαρμοστούν. Ωστόσο, η εκπαιδευτική υποστήριξή τους με την εφαρμογή του κατάλληλου σε κάθε περίπτωση προγράμματος παρέμβασης είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό. Προϋποθέτει όχι μόνο συστηματική συγκέντρωση κρίσιμων πληροφοριών για τη λειτουργία του μαθητή, τόσο στο στενό σχολικό

περιβάλλον όσο και στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται ο μαθητής, αλλά και εξειδικευμένες γνώσεις για την αποτελεσματική ερμηνεία των πληροφοριών αυτών (Αγαλιώτης, 2012· Στασινός, 2015).

Ειδικότερα, οι βασικοί τύποι των Ε.Μ.Δ. σύμφωνα με τη νομοθεσία της Ειδικής Αγωγής (Νόμος 2817/2000 - ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000 άρθρο 1) είναι οι εξής:

- α) Αναγνωστικές δυσκολίες
- β) Διαταραχή της γραπτής έκφρασης
- γ) Διαταραχή των Μαθηματικών

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση και στον γραπτό λόγο (Αλτιπαρμάκη, 2013· Πολυχρόνη, 2011· Τζιβνίκου, 2015· Visser et al., 2020).

Η ειδική αυτή μαθησιακή δυσκολία εμφανίζεται κατά κύριο λόγο στην πρόιμη σχολική ζωή του παιδιού, όταν δηλαδή το παιδί κάνει τις πρώτες προσπάθειες να κατακτήσει την αναγνωστική και γραπτή-ορθογραφική δεξιότητα και το ακολουθεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Γενικά, το παιδί κάνει πολλά και επαναλαμβανόμενα λάθη στην ανάγνωση και στην ορθογραφία (Μπουργιώτη, 2020). Δυσκολίες που συναντά σε άλλους τομείς είναι: στις οπτικές δεξιότητες, στον συντονισμό, στην εκτίμηση του χρόνου, στην κατονομασία, στην οργάνωση, στην αντίχνευση κίνησης, στις φωνολογικές δεξιότητες, στην ανάπτυξη ομιλίας, στη μνήμη, στην ισορροπία, στις κοινωνικές δεξιότητες (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), τα λάθη στην ορθογραφία σε αυτούς τους μαθητές είναι επίμονα και, ορισμένες φορές, παρόντα διά βίου. Συγκεκριμένα, τα ορθογραφικά αυτά λάθη αφορούν στα παρακάτω: α) προσθήκη ή αφαίρεση γραμμάτων, συλλαβών ή και λέξεων, β) αντικατάσταση γραμμάτων από άλλα που παρουσιάζουν οπτική ομοιότητα, π.χ. το /α/ με το /ο/ ή το /γ/ με το /χ/ («γέρι» αντί «χέρι»), γ) σύγχυση

γραμμάτων που μοιάζουν μεταξύ τους ακουστικά, π.χ. το /π/ με το /τ/ ή το /β/ ή το /θ/ με το /φ/ («καράφι» αντί «καράβι», «φάλασσα» αντί «θάλασσα»), δ) καθρεπτική γραφή και ανάποδη φορά γραφής, ε) επανάληψη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, στ) αναστροφές γραμμάτων και συλλαβών (π.χ. «πμάλα» αντί «μπάλα»), ζ) λάθη στον τονισμό και στη στίξη, η) λάθη στην ορθογραφία των καταλήξεων (ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων, άρθρων) και λάθη στην ορθογραφία των παραγωγικών καταλήξεων, θ) σημασιολογικά λάθη, ι) αντικατάσταση λέξεων με άλλες συγγενικές ή εντελώς άσχετες.

Η διαταραχή αυτή του λόγου έχει μελετηθεί περισσότερο από κάθε άλλη μαθησιακή δυσκολία και στο εξωτερικό και στη χώρα μας, καθώς απαντάται συχνότερα από κάθε άλλη σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η συχνότητα εμφάνισής της και στην Ελλάδα είναι σημαντικός, όπως έδειξε η μελέτη των Vlachos et al. (2013), που διεξήχθη σε δείγμα Ελλήνων εφήβων και των αδερφών τους. Στη μελέτη συμμετείχαν 598 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούσαν σε γενικά δημόσια σχολεία.

Άλλα στοιχεία που συνθέτουν την κλινική εικόνα των μαθητών με Ε.Μ.Δ. είναι δυσανάγνωστη γραφή (προβλήματα με το σχήμα, το μέγεθος), πολύ αργός ρυθμός γραφής, δυσκολίες στην ακολουθία των γραμμών του τετραδίου, καταστρατήγηση περιθωρίου, απουσία κενών ανάμεσα στις λέξεις ή ύπαρξη κενών ανάμεσα στις συλλαβές μιας λέξης (Deuel, 1995· Hetzroni & Shrieber, 2004). Γράφουν προτάσεις πολύ σύντομες και με προβληματική σύνταξη, συχνά χωρίς να δένουν μεταξύ τους τα νοήματα. Άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή με τη διαταραχή αυτή είναι η κακή στάση του σώματος κατά τη διάρκεια της γραφής και η αδυναμία να κρατήσει καλά και σταθερά το στίλο ή το μολύβι (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Τα άτομα με Ε.Μ.Δ., σε όποια υποκατηγορία κι αν εμπίπτουν, δεν εμφανίζουν απόλυτη ομοιογένεια στα επιμέρους χαρακτηριστικά, ούτε και την ίδια ένταση στο καθένα από αυτά (Carroll et al., 2005· McArthur et al., 2015· Rochelle & Talcott, 2006).

Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών παρουσιάζει δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως σημειώνει στην έρευνά της η Κατσαμάγκου (1998), γεγονός που δείχνει ότι αποτελεί ένα σοβαρό εκπαιδευτικό πρόβλημα που απασχολεί μεγάλο μέρος της μαθητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και των γονέων, καθώς τα μαθήματα αυτά διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στα Αναλυτικά Προγράμματα του Γυμνασίου και του Λυκείου. Οι δυσκολίες αυτές έχουν επιπτώσεις στη σχολική επίδοση των παιδιών και οι οποίες, ενδεχομένως, οδηγούν σε δυσάρεστες συμπεριφορές, όπως αρνητική στάση των μαθητών αυτών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, προβλήματα συμπεριφοράς μέχρι και σχολική διαρροή. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στη γραπτή έκφραση, στην κατανόηση και οργάνωση του λόγου, καθώς και στη σωστή χρήση της γλώσσας σε επίπεδο γραμματικής, συντακτικού και ορθογραφίας.

Έχει πολλάκις επισημανθεί στην ελληνική βιβλιογραφία το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού σχολείου και οι φιλόλογοι εν προκειμένω δεν έχουν εκπαιδευτεί στο σύνολό τους να παρατηρούν τους μαθητές τους, ώστε να εξάγουν συμπεράσματα για τις δυσκολίες των μαθητών τους σε συγκεκριμένα πεδία των γλωσσικών μαθημάτων και κατ' επέκταση να μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις που να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η ανάγκη για στοχευμένη και μεθοδικά σχεδιασμένη παρέμβαση είναι επιτακτική ιδίως στην περίπτωση παιδιών με Ε.Μ.Δ. (Μαντά, 2014• Μαρωνίτου, 2020• Τζουριάδου κ.ά., 2015).

1.2.1. Η περίπτωση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και οι δυσκολίες των μαθητών

Όπως είδαμε, το ελληνικό σύστημα γραφής είναι αλφαβητικό και ακολουθεί τις αρχές της ιστορικής ορθογραφίας. Τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου είναι είκοσι τέσσερα (24). Αν σε αυτά προσθέσουμε όλους τους συνδυασμούς γραμμάτων που αναπαριστούν ένα φώνημα και συμπεριλάβουμε και τα γράμματα με τους τόνους και τα διαλυτικά, τότε έχουμε ογδόντα τέσσερα (84) γραφήματα με εκατόν δεκαοχτώ (118) γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Caravolas, 2004· Protopapas & Vlachou 2009).

Η νέα ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής ως προς την ανάγνωση, Παρόλο που η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφήματος στο ελληνικό αλφάβητο δεν είναι ακριβής, δεν είναι δηλαδή 1:1, ωστόσο, θεωρείται πολύ κοντά στα ρηγά ορθογραφικά συστήματα, διότι το κάθε γράφημα έχει σταθερή ανάγνωση ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται. Για παράδειγμα το γράμμα [υ], ενώ προφέρεται ως /i/ στις λέξεις *υλικό, φυλή, τύπος* κλπ., σε συνδυασμό με τα γράμματα [ε] και [α] δημιουργεί τις δίφθογγους [ευ] και [αυ], που άλλοτε προφέρονται ως /ef/ και /ev/ και άλλοτε ως /af/ και /av/. Παράδειγμα στη λέξη *ευτυχία* ο δίφθογγος προφέρεται /ef/, ενώ στη λέξη *εύηχος* ως /ev/. Παραδείγματα για τον δίφθογγο [αυ] αποτελούν οι λέξεις *αυτός*, στην οποία το [αυ] προφέρεται ως /af/ και *αύριο*, στην οποία το [αυ] προφέρεται ως /av/. Με τη βοήθεια κανόνων αντιστοιχίας γραφήματος- φωνημάτων ο μαθητής που μαθαίνει ανάγνωση μπορεί να διευκολυνθεί σημαντικά, ώστε να ξεπεράσει τις δυσκολίες που δημιουργούνται εξαιτίας αυτών των ασυνεπειών προφοράς και γραφής, δηλαδή φωνήματος και γραφήματος (Mennen & Okalidou, 2006· Παπαναστασίου, 2017).

Ως προς τη «διαφάνεια» η ελληνική ορθογραφία είναι φωνολογικά ημιδιαφανής, διότι η φωνολογία δεν προκαθορίζει πάντα την ορθή γραφή των λέξεων (Πόρποδας, 2002). Η ιδιαιτερότητα της νέας ελληνικής γλώσσας συνίσταται στο ότι η αντιστοιχία ανάμεσα σε

ένα φώνημα, π.χ. στο [i], δεν αντιστοιχεί μόνο ένα γράφημα, η αντιστοιχία δηλαδή δεν είναι 1:1, αλλά αντιστοιχούν περισσότερα του ενός γράφηματα, (ι, η, υ, οι, ει, υι), η αντιστοιχία, επομένως είναι 1: πολλά. Επιπλέον, παρατηρούνται και άλλες ανακολουθίες, όπως το ότι κάποια γράφηματα δεν αντιστοιχούν σε κανένα φώνημα με αποτέλεσμα να μην προφέρονται, για παράδειγμα το σύμπλεγμα των δύο [λλ] στη λέξη *άλλος* ή των δύο [γγ] στη λέξη *συγγνώμη*. Οι μεταβολές, που υπέστη διαχρονικά ο προφορικός λόγος και τις οποίες δεν ακολούθησε ο γραπτός, ευθύνονται για αυτές τις ανακολουθίες. Αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους που η εμάθηση της ορθογραφίας καθίσταται δύσκολη, όπως επίσης και το ότι η ορθή γραφή των λέξεων βασίζεται σε μορφολογικούς, ετυμολογικούς και γραμματικούς κανόνες (Porpodas, 1999).

Οι λέξεις της ελληνικής γλώσσας διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στις ορθογραφικά διαφανείς λέξεις και στις ορθογραφικά εξαιρεσιμες λέξεις. Οι πρώτες ακολουθούν τη γραφοφωνημική αντιστοιχία, ενώ οι δεύτερες την ιστορική ορθογραφία, για αυτό και για να γραφούν ορθογραφημένα είναι απαραίτητη η γνώση των μορφολογικών -γραμματικών κανόνων (της θεματικής ρίζας και της κατάληξης). Επίσης, υπάρχουν και οι ομόηχες λέξεις, που προφέρονται μεν όμοια αλλά ορθογραφούνται διαφορετικά, αφού έχουν διαφορετική ετυμολογία και σημασία. Για παράδειγμα οι λέξεις *κοινό* και *κινώ*, προφέρονται όμοια, αλλά δεν ορθογραφούνται το ίδιο. Ο μαθητής, προκειμένου να τις γράψει ορθά, θα πρέπει να γνωρίζει τους κανόνες της γραμματικής σε σχέση με την κατάληξη της ενικής ονομαστικής του ουδετέρου (σε -ο) και τη ρηματική κατάληξη της α' συζυγίας (σε -ω). Ακόμη να γνωρίζει την ορθή γραφή της θεματικής ρίζας για την καθεμιά λέξη. Τέλος, οφείλει να κάνει σωστή χρήση της οξείας στον τονισμό των λέξεων, ειδικά στην περίπτωση που πρόκειται για παρώνυμα και διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το τονικό σημάδι, ειδάλλως αλλάζει η σημασία τους, π.χ. *πότε*, *ποτέ* (Μπαμπινιώτης, 1985).

1.2.2. Ορθογραφία και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.Σ.) αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς ένα εργαλείο που τους καθοδηγεί καθημερινά σε πρακτικά ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να καταστεί αποδοτική στην υλοποίησή της. Με άλλα λόγια, τους παρέχει χρήσιμες πληροφορίες και κατευθύνσεις για το ποια ύλη, για ποιους μαθητές, για ποιο χρονικό διάστημα και με ποια σειρά και για ποιο σκοπό διδάσκουν τα γνωστικά αντικείμενα μιας σχολικής βαθμίδας ή δομής (Νικολάου, 2016). Έτσι επιτυγχάνεται η οργάνωση της διδασκαλίας και ο προγραμματισμός της ύλης. Εξάλλου, το Υπουργείο Παιδείας αναθέτει τη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε ομάδα ειδικών, οι οποίοι εντάσσουν σε αυτά και τις μεθόδους διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης. Είναι, λοιπόν, προφανής η σημασία των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και το γεγονός ότι η ποιότητά τους καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αλέφαντος, 2012).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποστεί διάφορες αλλαγές στο πέρασμα του χρόνου. Η μεταρρύθμιση του 1976 αποτελεί σταθμό στην ιστορία της εκπαίδευσης, καθώς τότε θεσπίστηκαν μεγάλες αλλαγές που αφορούσαν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης: θεσμοθετήθηκε η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, ο διαχωρισμός του εξατάξιου τότε Γυμνασίου σε Γυμνάσιο και Λύκειο και η καθιέρωση της κοινής νεοελληνικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους και της εκπαίδευσης (Τερζής, 2010).

Η νεοελληνική γλώσσα ως προς τη μορφολογία, τη γραμματική, την ορθογραφία και το λεξιλόγιο διδασκόταν στα σχολεία με βάση το εγχειρίδιο του Μανόλη Τριανταφυλλίδη «Νεοελληνική Γραμματική», ενώ ως προς το συντακτικό

χρησιμοποιούνταν το εγχειρίδιο του Αχιλλέα Τζαρτζάνου «Νεοελληνική Σύνταξις». Κατά τα έτη 1984-1985 το τότε Υπουργείο παιδείας ανέθεσε σε ομάδες ειδικών τη σύνταξη Α.Π.Σ. και τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων, ώστε να αξιοποιηθούν αυτά τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο. Τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ήταν χωρισμένα σε διδακτικές ενότητες και κάθε ενότητα σε τέσσερα μέρη: α) κείμενα με ερωτήσεις κατανόησης, β) θεωρία και ασκήσεις για τη διδασκαλία και την κατανόηση συντακτικών φαινομένων, γ) παραγωγή – σημασιολογία – ορθογραφία λέξεων και δ) έκφραση – έκθεση (Αλέφαντος, 2012).

Την περίοδο 1982- 1985 νέα Α.Π.Σ. έκαναν την εμφάνισή τους στην εκπαίδευση, τα οποία έφεραν κάποιες αλλαγές στη γλωσσική διδασκαλία της γραμματικής, του συντακτικού και της ορθογραφίας. Ενώ η Νεοελληνική Γλώσσα διδασκόταν διηρημένη σε πολύ συγκεκριμένα και ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα, με την ορθογραφία να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, πλέον αυτή μαζί με την ανάγνωση, το λεξιλόγιο, την προφορική και γραπτή παραγωγή του λόγου εντάσσονται σε ένα ενιαίο μάθημα της Γλώσσας. Ο σκοπός είναι να μπορούν οι μαθητές να κατανοούν και να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, εξασκούμενοι στην παραγωγή και τη σύνθεσή των λέξεων, στην ορθογραφία και στη χρήση των σημείων στίξης, εμπλουτίζοντας καθημερινά το λεξιλόγιό τους (Βουγιούκας, 1994).

Κατά τα έτη 1974-1997 τα Α,Π.Σ. εξακολουθούσαν να χαρακτηρίζονται από δασκαλοκεντρισμό και να εστιάζουν στη διδακτέα ύλη με περισσότερη έμφαση στη συσσώρευση γνώσεων και όχι στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να παραμερίζονται η βιωματική μάθηση των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους από τη μια, ενώ από την άλλη να εξωθούνται στην απομνημόνευση ορολογίας και κανόνων (Αλέφαντος, 2012).

Προσπάθειες να επιτευχθεί το μαθησιακό αποτέλεσμα μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ιδιαίτερες ανάγκες τους όσο και τα ενδιαφέροντά τους, άρχισαν να γίνονται μεταξύ του 1997 και 2003. Μάλιστα το διάστημα 2001-2003 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εισήγαγε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση, το οποίο υπάρχει μέχρι σήμερα. Η φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, για αυτό προτείνεται η σύνδεση όλων των γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας που τους περιβάλλει.

Ως προς το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, στο ΔΕΠΠΣ του Γυμνασίου, που καταρτίστηκε το 2003, ορίζεται ότι είναι σημαντικό οι μαθητές α) να μπορούν να διακρίνουν τη δομή και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας, β) να εκτιμήσουν τη μακρόχρονη πορεία της, γ) να εξοικειωθούν με τους μηχανισμούς παραγωγής, σύνθεσης και τον λεξιλογικό πλούτο της γλώσσας μας, δ) να αντιληφθούν ότι οι λέξεις εντάσσονται σε ευρύτερες οικογένειες λέξεων με βάση το κοινό τους θέμα ή τη ρίζα, ε) να εμπεδώσουν το φαινόμενο των ομόηχων και παρώνυμων λέξεων (ΔΕΠΠΣ, 2003). Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο σκοπός είναι η εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας και της ορθογραφίας της στο Γυμνάσιο να συνδεθεί με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Παράλληλα, η ορθογραφία δεν αποτελεί ξεχωριστό και διακριτό αντικείμενο, αλλά ενσωματώνεται στις άλλες γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν από τους μαθητές (ομόρριζα, παραγωγή, σύνθεση, παραγωγικές καταλήξεις, κλίση ρημάτων κλπ), οι οποίες διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια των σχολικών εγχειριδίων και των οδηγιών διδασκαλίας. Όλα αυτά αποτελούν τη βάση της γλωσσικής εκπαίδευσης (Αλέφαντος, 2012).

Σε ό,τι αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Α' και Β' Λυκείου, δίνεται βαρύτητα στη γλωσσική καλλιέργεια που θα συμβάλει στην ελεύθερη έκφραση και αυτενέργεια των σημερινών εφήβων που θα συμμετάσχουν σε μια δημοκρατική κοινωνία ως αυριανοί πολίτες, με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες και τις προτεραιότητές τους. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της γλωσσικής εκπαίδευσης των μαθητών του Λυκείου θεωρείται ότι επιτυγχάνονται «μέσα από διαδικασίες κατανόησης κειμένων, κριτικής ανάλυσής τους και παραγωγής γραπτού, προφορικού και πολυτροπικού λόγου» (ΦΕΚ 4402/23-9-2021). Συνεπώς, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση α) να κατανοούν τον επικοινωνιακό στόχο ενός κειμένου, β) να γνωρίζουν και να διακρίνουν τα διάφορα κειμενικά είδη και τα βασικά χαρακτηριστικά τους, γ) να ερμηνεύουν και να μετασχηματίζουν κείμενα (π.χ. περίληψη), δ) να αναπτύσσουν και να τεκμηριώνουν την προσωπική τους άποψη, προφορικά ή γραπτά, σχετικά με ένα κοινωνικό θέμα ή θέμα της σύγχρονης πραγματικότητας. Εν γένει, το απώτερο ζητούμενο είναι να «καλλιεργήσουν το γλωσσικό τους αίσθημα και να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους στον προφορικό και γραπτό λόγο». Για τη Β' τάξη, ειδικότερα, δεν προβλέπονται θεματικές ενότητες, αλλά συστάδες κειμένων που συνομιλούν μεταξύ τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, όπως θεματικά, τεχνολογικά, γραμματολογικά, μορφικά κλπ. Τέλος, η αξιολόγηση οφείλει να επικεντρωθεί στη διαπίστωση του βαθμού κατάκτησης της γλωσσικής ικανότητας και όχι στην εξέταση του γνωστικού ορίζοντα των μαθητών.

Για τους μαθητές της Γ' Λυκείου ο βασικός σκοπός της γλωσσικής εκπαίδευσης παραμένει η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού που έχουν κατακτήσει τα προηγούμενα χρόνια. Ωστόσο, προσανατολίζεται ακόμη περισσότερο προς μια κοινωνιοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση, ενώ απομακρύνεται από τον γλωσσοκεντρισμό του γυμνασίου. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός του γλωσσικού γραμματισμού στο Α.Π.Σ. του 2019, καθώς αυτός συνδέεται με την επιθυμία για

κοινωνική συμμετοχή, ώστε να διαμορφωθούν οι σχέσεις των ατόμων με τα κοινωνικά, πολιτικά, φυσικά και τεχνολογικά περιβάλλοντα, στα οποία ζουν και αλληλεπιδρούν και δε θα πρέπει ο γλωσσικός γραμματισμός να θεωρείται «ως σύνολο ουδέτερων και αποσπασματικών ικανοτήτων γραφής, ανάγνωσης και κειμενικής οργάνωσης». Ως εκ τούτου, ο απώτερος σκοπός του είναι η κατάκτηση της κριτικής ικανότητας και η απόκτηση κοινωνικών γνώσεων, ώστε να καταστούν οι μαθητές σκεπτόμενοι και κοινωνικά ενεργοί πολίτες εμφορούμενοι από δημοκρατικές αξίες. Ωστόσο, επισημαίνεται προς τους φιλολόγους να λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη διδασκαλία της γλώσσας τη γλωσσική και επικοινωνιακή ετοιμότητα των μαθητών τους και να παρεμβαίνουν στις περιπτώσεις που διαπιστώνουν ελλείμματα γνώσης. Σημειώνεται, επίσης, ότι η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων, του λεξιλογίου και των σημασιολογικών στοιχείων των κειμένων γίνεται με την ενθάρρυνση των μαθητών να χρησιμοποιούν λεξικά, γραμματικές και όποιο άλλο βιβλίο αναφοράς (έντυπο ή ηλεκτρονικό) θεωρούν κατάλληλο σε κάθε περίπτωση. Τέλος, επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών γίνεται σε επίπεδο περιεχομένου (πληρότητα ανάπτυξης, ορθότητα επιχειρημάτων), σε επίπεδο μορφής (ορθογραφικά λάθη, εκφραστικά μέσα κλπ) και σε επίπεδο δομής (παραγραφοποίηση, συνοχή, συνεκτικότητα κλπ) (ΦΕΚ 4911/31-12-2019).

Αξίζει να επισημανθεί ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) στα προσαρμοσμένα Αναλυτικά Προγράμματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει τη διδασκαλία των σημείων στίξης στους κυριότερους διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Γλώσσας και προτείνει δραστηριότητες που θα ενισχύσουν την προσπάθεια των μαθητών αυτών για βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων στο μάθημα αυτό (Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας Τεύχος Α' και Β', προσβάσιμο στην ιστοσελίδα http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm).

Είναι σημαντικό τα Αναλυτικά Προγράμματα να αναμορφώνονται κατά καιρούς, ώστε να επιτυγχάνεται η βελτίωσή τους και η αναπροσαρμογή τους στα εκάστοτε εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα. Επίσης, σκόπιμο είναι οι στόχοι τους, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα περιεχόμενα σπουδών και οι τρόποι αξιολόγησης να επανεξετάζονται ως προς τη σαφήνειά τους, αλλά και ως προς την καταλληλότητά τους και τη δυνατότητα εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και να τροποποιούνται, όπου και όποτε χρειάζεται, ώστε να επιτυγχάνουν από κάθε άποψη τον σκοπό τους (Χατζηγεωργίου, 2004).

1.2.3. Ο ρόλος των φιλολόγων στη διδασκαλία μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία στο ελληνικό σχολείο

Η διδασκαλία της ορθογραφίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε γίνεται αυτόνομα αλλά ενσωματώνεται στους διδακτικούς στόχους που διέπουν τη μεθοδολογική προσέγγιση και διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο που ορίζουν τα Α.Π.Σ., όπως περιγράφεται στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ο ρόλος των φιλολόγων στη διδασκαλία των μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία στο ελληνικό σχολείο περιορίζεται είτε σε δραστηριότητες που ορίζουν τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας, είτε σε παρουσίαση προσωπικού εκπαιδευτικού υλικού στην τάξη με ασκήσεις λεξιλογικές, ετυμολογικές, κλίσεις ονομάτων και ρημάτων, ομόρριζων κλπ, οι οποίες συνήθως αφορούν σε όλους τους μαθητές, χωρίς τη διενέργεια εξατομικευμένης παρέμβασης (Ζαρκογιάννη, 2016). Προκειμένου για μαθητές με Ε.Μ.Δ., η παρέμβαση αυτού του τύπου συνήθως θεωρείται αντικείμενο και δράση του φιλόλογου Ειδικής αγωγής, είτε στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, είτε στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης (Μαντά, 2014• Τζουριάδου κ.ά., 2015).

Στην έρευνα της Κατσαμάγκου (1998) οι φιλόλογοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας ανάλογα με το αν θεωρούν τα αίτια των δυσκολιών αυτών «εξωτερικά» ή «εσωτερικά», δηλαδή ανάλογα αν θεωρούν πως υπεύθυνοι για τις δυσκολίες αυτές είναι παράγοντες που δεν αφορούν τους ίδιους τους μαθητές. Έτσι, προτρέπουν ή ενθαρρύνουν περισσότερο τους μαθητές τους να προσπαθήσουν στην περίπτωση που θεωρούν ως αίτιο τον τρόπο διδασκαλίας ή την αντικειμενική δυσκολία του μαθήματος, ενώ δείχνουν μια πιο ουδέτερη και «παθητική» στάση, όταν θεωρούν πως η αιτία βρίσκεται στο μειωμένο ενδιαφέρον των ίδιων των μαθητών. Επίσης, στην ίδια έρευνα οι φιλόλογοι, προκειμένου να εξηγήσουν ή να αιτιολογήσουν τις δυσκολίες των μαθητών τους στο μάθημα της Γλώσσας ανατρέχουν σε παλαιότερες τάξεις ή και σε προηγούμενες σχολικές βαθμίδες (π.χ. στο Δημοτικό). Η συγκεκριμένη αντίληψη εξηγεί σε μεγάλο βαθμό - από κοινού με την ελλιπή κατάρτιση - και τον περιορισμένο αριθμό ή και την απουσία στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων από μεριάς των φιλολόγων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στη Γλώσσα, ειδικά σε ό,τι αφορά την ορθογραφία, αφού πρόκειται για μάθημα που κατεξοχήν διδάσκεται στο Δημοτικό σχολείο.

Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με Ε.Μ.Δ. οι γνώσεις των φιλολόγων δείχνουν να επηρεάζονται πιο πολύ από την εμπειρία τους και από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται παρά από επιστημονικές θεωρίες. Έτσι, τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών θεωρούνται από την πλειονότητα των φιλολόγων ως απότοκος του συνδυασμού τριών παραγόντων: της εγγενούς διαταραχής του λόγου, της αδιαφορίας και της τεμπελιάς. Στην έρευνα των Τζουριάδου κ.ά. (2015) οι φιλόλογοι θεωρούν τις διαταραχές του λόγου υποκατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών και τείνουν να περιγράφουν το προφίλ ενός μαθητή με Ε.Μ.Δ. με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επίδοσής του, ενώ δε γνωρίζουν τα αίτια των Ε.Μ.Δ, ούτε και μπορούν να δώσουν

έναν σαφή ορισμό για τις Ε.Μ.Δ. Επίσης, η πλειονότητα των φιλολόγων είναι της άποψης ότι οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. πρέπει να υποστηρίζονται διδακτικά με προσαρμογές της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών αυτών. Ωστόσο, για την εκπαίδευση των παιδιών με Ε.Μ.Δ. στη γενική τάξη αναμένουν τη βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού, καθώς διατείνονται πως τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν καλύπτουν επαρκώς την ανάγκη για ανάλογες διδακτικές παρεμβάσεις.

Από τις αντιλήψεις των φιλολόγων για την αξιολόγηση των μαθητών εξαρτάται και ο άμεσος ή έμμεσος χαρακτήρας της διορθωτικής ανατροφοδότησης που θα λάβουν οι μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία. Μεγάλη μερίδα φιλολόγων εφαρμόζει συστηματικά μορφές έμμεσης ανατροφοδότησης, όπως είναι η απλή υπογράμμιση ή κύκλωση του λάθους, ενώ λιγότεροι αξιοποιούν την άμεση ανατροφοδότηση, όπως την αναγραφή του σωστής ορθογραφίας της λέξης ή ο γραμματικός κανόνας (π.χ. «πρόσεξε την κατάληξη του αορίστου -ισα των ρημάτων σε -ίζω»). Επιπλέον, η εφαρμογή της άμεσης μορφής παρατηρείται κυρίως στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου κυριαρχεί η έμμεση. Η έμμεση μπορεί να έχει πιο απτά μαθησιακά αποτελέσματα, εφόσον ενεργοποιεί την αυτοδιόρθωση των μαθητών σε συνδυασμό με την κατάλληλη διδασκαλία στην τάξη (Ζαρκογιάννη, 2016). Επίσης, ως προς την πληρότητα της ανατροφοδότησης ένα σημαντικό ποσοστό των ορθογραφικών λαθών δε διορθώνεται από τους φιλόλογους, καθιστώντας τη διόρθωση επιλεκτική. Ο εντοπισμός των κριτηρίων με βάση τα οποία οι φιλόλογοι επιλέγουν ποια λάθη θα διορθώσουν και ποια όχι δεν είναι εύκολος. Πιθανόν να οφείλεται σε δύο λόγους, ο ένας είναι η εσκεμμένη αβλεψία στην περίπτωση ύπαρξης υπερπληθώρας ορθογραφικών λαθών στο γραπτό του μαθητή και εστίαση στα λάθη έκφρασης, δομής και σύνδεσης νοημάτων, με άλλα λόγια έμφαση στο υπερπροτασιακό επίπεδο του συνολικού κειμένου. Αυτός ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης εξάλλου ενισχύεται ή και επιβάλλεται και από τα

ΑΠΣ στο Γυμνάσιο - Λύκειο (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016). Η αβλεψία αυτή γίνεται είτε για οικονομία του χρόνου είτε για τον φόβο της υπερδιόρθωσης του γραπτού, κάτι που μπορεί να αποθαρρύνει σημαντικά τον μαθητή. Ο άλλος λόγος είναι η θεώρηση συγκεκριμένων ορθογραφικών λαθών ως ολίσθημα λόγω βιασύνης ή απροσεξίας του μαθητή (Μιχάλης, 2019).

Εν κατακλείδι, οι περισσότεροι φιλόλογοι, παρότι αξιοποιούν ποικίλα μέσα αξιολόγησης των γραπτών κειμένων των μαθητών τους, δέχονται ακόμα έντονα την επίδραση των παραδοσιακών πρακτικών και αντιλήψεων στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών τους (Ζαρκογιάννη, 2016· Μιχάλης, 2019).

1.3. Σκοπός-σημασία της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

1.3.1. Σκοπός-σημασία της έρευνας

Η μεγάλη πλεινότητα των μελετών για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφορούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αυτό γίνεται κατανοητό, αν λάβει κανείς υπόψη ότι η ορθογραφία ως διακριτό γλωσσικό μάθημα διδάσκεται στο Δημοτικό σχολείο (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό, 2003· Μπαϊτάση, 2010). Είναι κοινή η διαπίστωση σε αυτές τις έρευνες ότι τα παιδιά όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς την ορθογραφική ευχέρεια και ακρίβεια. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται στη σωστή επιλογή μεταξύ των φωνηέντων που αποδίδουν το γράφημα /ι/, μεταξύ των /ε/ και /αι/, στη γραφή λέξεων με δύο /λλ/ και δύο /μμ/, καθώς επίσης και στην ορθή γραφή των καταλήξεων των κλιτών μερών του λόγου (Μάνιου-Βακάλη & Ζακεστίδου, 1987 υπό Γεράση, 2010). Σημαντικά ευρήματα προέκυψαν και από τη μελέτη του Πόρποδα (1999), που διεξήγαγε σε μαθητές της πρώτης τάξης του ελληνικού Δημοτικού σχολείου σχετικά με την αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση παιδιών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην

κατάκτηση της ορθογραφίας και παιδιών που είχαν καλές επιδόσεις στον τομέα αυτό, καταδεικνύοντας ότι η φωνολογική επίγνωση επιδρά σημαντικά στην κατάκτηση της ορθογραφίας (Porpodas, 1999).

Τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ορθογραφίας των μαθητών τους έχουν μελετήσει η Ξάνθη (2017), η Σταυρίδου (2018), ενώ οι Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη (2019) διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για τις στρατηγικές που αξιοποιούν, προκειμένου να αποκατασταθούν τα προβλήματα στον γραπτό λόγο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στρέφεται όλο και περισσότερο στη μελέτη της εκμάθησης της ορθογραφίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από άλλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μαυροφρύδη, 2020· Τσαγγαδάς, 2017). Η πιο πρόσφατα δημοσιευμένη έρευνα είναι της Μπακάλη (2021) για τη γλωσσική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία αναδεικνύει τις παραμέτρους και τα προβλήματα, αλλά και αναδεικνύει προτάσεις βελτίωσης της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Σημαντική είναι και η προσφορά ερευνών που προσεγγίζουν την ορθογραφία όχι μόνο γλωσσικά αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικά. Η Παρασκευά (2020) διερεύνησε τις γλωσσικές ιδεολογίες που εντοπίζονται στις διδακτικές πρακτικές των φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στη σχολική τάξη. Η Τζωρτζάτου (2021) μελέτησε τη σύνδεση της νεοελληνικής ορθογραφίας με τον γραμματισμό, καθώς επίσης τα στερεότυπα για την ορθογραφία και τα greeklish. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πολύ πρόσφατα δημοσιευμένη έρευνα της Θωμά (2021) σχετικά με την επίδραση των greeklish στις αναγνωστικές και

ορθογραφικές δεξιότητες των μαθητών που τα χρησιμοποιούν και η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ορθογραφική δεξιότητα δεν επηρεάζεται ούτε συνδέεται με τη χρήση τους, καθώς διαπιστώθηκε ότι χρήση του συγκεκριμένου κώδικα κάνουν τόσο οι μαθητές με χαμηλές ορθογραφικές επιδόσεις όσο και οι μαθητές με μέτριες έως υψηλές.

Σκοπός της περιγραφικής αυτής έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια των ορθογραφικών λαθών, καθώς και οι διδακτικοί τρόποι στήριξης των μαθητών στην ορθογραφία. Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι για την ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες κατά κύριο λόγο περιορίζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Ξάνθη, 2017· Τσαγγαδάς, 2017).

Πράγματι, ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικά στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών και για τον τρόπο που τους υποστηρίζουν διδακτικά σε αυτόν τον τομέα (Λαζίδου, 2019· Παρασκευά, 2020· Τσανανά, 2019). Το κενό αυτό στην έρευνα υπογραμμίζεται από πολλούς μελετητές που ασχολήθηκαν με την ορθογραφία ως γλωσσική δεξιότητα που διδάσκεται στην εκπαίδευση (Γλαβίνα, 2019· Miressa & Dumessa, 2011· Παντελιάδου, 2010· Ξάνθη, 2017). Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν έρευνες που να επικεντρώνονται από κοινού στις αντιλήψεις για τα αίτια των ορθογραφικών λαθών και τις πρακτικές των Ελλήνων φιλολόγων που διδάσκουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, αλλά και μαθητές με Ε.Μ.Δ.

Συνεπώς, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας - και δη των φιλολόγων - για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών μαθητών χωρίς και με Ε.Μ.Δ. και τον τρόπο που τους στηρίζουν διδακτικά, που επιχειρεί η παρούσα έρευνα, είναι σημαντική. Όχι μόνο διότι καλύπτει ένα κενό της έρευνας στον τομέα αυτό, αλλά και διότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του

διδασκτικού έργου και, συνεπώς, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών της Δευτεροβάθμιας.

1.3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Για τη διερεύνηση των απόψεων των Ελλήνων φιλολόγων για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και για τις πρακτικές με τις οποίες επιχειρούν να άρουν τις δυσκολίες αυτές, τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι κυριότερες αιτίες των ορθογραφικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με Ε.Μ.Δ. κατά την γνώμη των Ελλήνων φιλολόγων;

2. Ποια είναι τα συχνότερα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με Ε.Μ.Δ. κατά την γνώμη των Ελλήνων φιλολόγων;

3. Πώς και σε ποιον βαθμό υποστηρίζουν διδακτικά οι φιλόλογοι τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. ως προς τα ορθογραφικά λάθη;

4. Υπάρχει συσχέτιση των απόψεων των φιλολόγων για τις πηγές των ορθογραφικών λαθών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν για την άρση τους με διάφορους δημογραφικούς παράγοντες;

5. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων της έρευνας και των απόψεών τους για τη φύση και την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Ερευνητικός σχεδιασμός

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η περιγραφική-ποσοτική. Αυτό το είδος έρευνας θεωρείται πρόσφορο για την περιγραφή, την ανάλυση ή τον υπολογισμό συγκεκριμένων παραμέτρων ενός ευρέος πεδίου ζητημάτων, πληθυσμών και προγραμμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Αρχικά, η έρευνα αυτή γίνεται μέσω της παρατήρησης και της καταγραφής, στη συνέχεια ακολουθεί η αναζήτηση και ο εντοπισμός των γενικών τάσεων που διαφαίνονται και, τέλος, με τη συσχέτιση των πιθανών σχέσεων των διαφόρων μεταβλητών των ερευνητικών ερωτημάτων γίνεται προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά (Creswell, 2011· Παρασκευόπουλος, 1993).

Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι μετρήσιμα και άρα μπορούν να αναλυθούν με τη βοήθεια της στατιστικής. Η συλλογή τους γίνεται με δειγματοληψία, με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου σε μια ομάδα ατόμων, που αποτελεί το δείγμα της έρευνας. Ο σκοπός είναι να προσδιοριστούν απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις, τάσεις μιας ευρύτερης ομάδας ανθρώπων, που στην έρευνα ονομάζεται πληθυσμός. Η ανάλυση των δεδομένων οδηγεί στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και επιτρέπει την εξαγωγή αντικειμενικών συμπερασμάτων από τον ερευνητή μέσα από συσχετίσεις των διαφόρων μεταβλητών μεταξύ τους για εύρεση των σχέσεων που τις διέπουν, αλλά και μέσω συγκρίσεων με τα αποτελέσματα προηγούμενων παρεμφερών ερευνών (Creswell, 2011).

2.2. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 150 φιλόλογοι, από τους οποίους 32 εργάζονται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χαλκιδικής, 25 σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, ενώ οι 93 στην υπόλοιπη Ελλάδα.

Για την επιλογή του δείγματος προτιμήθηκαν αρχικά άτομα γνωστά στην ερευνήτρια από την εργασία και από τις κοινωνικές συναναστροφές. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών και φιλολόγων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επομένως, πρόκειται για δείγμα ευκολίας ή ευχέρειας. Η χρήση ενός δείγματος ευκολίας μπορεί να είναι θεμιτή – αν όχι ιδανική – επιλογή σε έρευνες που αποσκοπούν στο να συλλέξουν δεδομένα από μία ομάδα ατόμων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μελλοντικά τη βάση για περαιτέρω έρευνα ή να επιτρέψουν συσχετίσεις με τα ήδη υφιστάμενα ευρήματα σε κάποιο πεδίο (Bryman, 2017). Επιπρόσθετα, παρέχει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να σχηματίσει μια πρώτη, γενική εικόνα για το ερευνητικό του/της θέμα (Cohen & Manion, 2000).

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων οι 133 (88,7%) είναι γυναίκες και οι 17 (11,3%) είναι άνδρες (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Φύλο συμμετεχόντων.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Άνδρας	17	11,3	11,3
	Γυναίκα	133	88,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Αναφορικά με τις βασικές τους σπουδές οι ερωτώμενοι που έχουν πτυχίο Φιλολογίας είναι το 56,6% του δείγματος (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Βασικές σπουδές συμμετεχόντων.

		Απαντήσεις	
		Πλήθος (N)	Ποσοστό
E2 ^a	Πτυχίο Φιλολογίας	83	55,3%
	Πτυχίο Ιστορίας και Αρχαιολογίας	30	20,0%
	Πτυχίο Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (Φ.Π. ή Φ.Π.Ψ.)	35	23,3%
	Πτυχίο Φιλολογίας και Πτυχίο Ειδικής αγωγής Παν/μίου Θεσσαλίας ή Μακεδονίας	2	1,3%
Σύνολο	150	100,0%	

Όσον αφορά τις περαιτέρω σπουδές και εξειδικεύσεις των συμμετεχόντων, το 89,8% κατέχει κάποιο επιπλέον ακαδημαϊκό προσόν πέραν του βασικού πτυχίου. Το 38,3% εξ αυτών έχει πραγματοποιήσει κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση στην Ειδική αγωγή (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου.

		Απαντήσεις	
		Πλήθος (N)	Ποσοστό
E3	Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική αγωγή	2	0,9%
	Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών	4	1,8%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική αγωγή	39	18,0%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική αγωγή	31	14,3%
	Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	27	12,4%
	Σεμινάριο Ειδικής αγωγής 400 -700 ωρών	52	24,0%
	Άλλο σεμινάριο	40	18,4%
	Τίποτα από τα παραπάνω	22	10,1%
Σύνολο	217	100,0%	

Παρακάτω, οι πίνακες 4 έως 7 απεικονίζουν τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων. Σχετικά με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων φιλολόγων, αξίζει να

επισημανθεί το γεγονός ότι μεταξύ αυτών που έχουν υπηρετήσει και στη Γενική και στην Ειδική αγωγή το 50% έχει μικρή προϋπηρεσία, 0-5 έτη.

Πίνακας 4: Προϋπηρεσία στη Γενική αγωγή φιλολόγων που έχουν υπηρετήσει και στην Γενική και στην Ειδική αγωγή.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	0-5	51	34,0	50,0
	6-10	10	6,7	59,8
	11-20	29	19,3	88,2
	21-30	8	5,3	96,1
	Άνω των 30	4	2,7	100,0
	Σύνολο	102	68,0	
Γενικό Σύνολο		150	100,0	

Ενώ από αυτούς που έχουν υπηρετήσει μόνο στη Γενική αγωγή, σχετικά με την προϋπηρεσία τους στη Γενική αγωγή, το 69,1% έχει από 0-5 έως 11-20 έτη και μόνο το 5% πάνω από 30 έτη (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Προϋπηρεσία στη Γενική αγωγή φιλολόγων που έχουν υπηρετήσει μόνο στη Γενική αγωγή.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	0-5	43	28,7	35,8
	6-10	17	11,3	50,0
	11-20	40	26,7	83,3
	21-30	14	9,3	95,0
	Άνω των 30	6	4,0	100,0
	Σύνολο	120	80,0	
Γενικό Σύνολο		150	100,0	

Σχετικά με την προϋπηρεσία των φιλολόγων που έχουν υπηρετήσει και στη Γενική και στην Ειδική αγωγή το 90,7% έχουν 0-5 έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική αγωγή, όπως δείχνει ο πίνακας 6.

Πίνακας 6: Προϋπηρεσία στην Ειδική αγωγή φιλολόγων που έχουν υπηρετήσει και στην Γενική και στην Ειδική αγωγή.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	0-5	68	45,3	90,7
	6-10	4	2,7	96,0
	11-20	3	2,0	100,0
	Σύνολο	75	50,0	
Γενικό Σύνολο		150	100,0	

Παρόμοια είναι και τα δεδομένα για αυτούς που έχουν υπηρετήσει μόνο στην Ειδική αγωγή, σχετικά με την προϋπηρεσία τους στην Ειδική αγωγή, καθώς το 86,2% δηλώνει από 0-5 έτη (πίνακας 7).

Πίνακας 7: Προϋπηρεσία στην Ειδική αγωγή φιλολόγων που έχουν υπηρετήσει μόνο στην Ειδική αγωγή.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	0-5	25	16,7	86,2
	6-10	1	0,7	89,7
	11-20	3	2,0	100,0
	Σύνολο	29	19,3	
Γενικό Σύνολο		150	100,0	

Οι πίνακες 4 και 5 αφορούν όσους έχουν δουλέψει και σε γενική και σε ειδική αγωγή και συγκεκριμένα ο 4 δείχνει την προϋπηρεσία στη γενική αγωγή αυτών που δουλέψει και σε γενική και σε ειδική αγωγή και ο πίνακας 5 δείχνει την προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή αυτών που δουλέψει και σε γενική και σε ειδική αγωγή. Αντίστοιχα ο πίνακας 7 δείχνει τα ποσοστά αυτών που έχουν δουλέψει μόνο στη γενική αγωγή και ο πίνακας 9 τα ποσοστά αυτών που έχουν δουλέψει μόνο στην ειδική αγωγή.

Στο ερώτημα αν έχουν διδάξει μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οι φιλόλογοι που έχουν υπηρετήσει και στις δύο δομές αγωγής το 86% απάντησε θετικά (πίνακας 8).

Πίνακας 8: Διδασκαλία σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες φιλολόγων που έχουν υπηρετήσει και στην Γενική και στην Ειδική αγωγή.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	92	61,3	86,0
	Όχι	15	10,0	100,0
	Σύνολο	107	71,3	
Γενικό Σύνολο		150	100,0	

Στο ερώτημα αν έχουν διδάξει μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες φιλόλογοι που υπηρέτησαν μόνο στη Γενική αγωγή το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε θετικά (πίνακας 9).

Πίνακας 9: Διδασκαλία σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες φιλολόγων που έχουν υπηρετήσει μόνο στη Γενική αγωγή.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	121	80,7	93,1
	Όχι	9	6,0	100,0
	Σύνολο	130	86,7	
Γενικό Σύνολο		150	100,0	

Τέλος, στο ίδιο ερώτημα για εκείνους που έχουν υπηρετήσει μόνο στην Ειδική αγωγή θετικά η πλειονότητα απάντησε θετικά, όπως δείχνει ο πίνακας 10.

Πίνακας 10: Διδασκαλία σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες φιλολόγων που έχουν υπηρετήσει μόνο στην Ειδική αγωγή.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	39	26,0	90,7
	Όχι	4	2,7	100,0
	Σύνολο	43	28,7	
Γενικό Σύνολο		150	100,0	

2.3. Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία της έρευνας

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας βασίζεται σε δύο άλλα ερωτηματολόγια των Miressa και Dumessa (2011 και της Puliatte (2015). Το ερωτηματολόγιο των Miressa and Dumessa (2011) αποτελείται από 12 ερωτήσεις που απευθύνονται άλλες (5) στους εκπαιδευτικούς και άλλες (7) στους μαθητές

Δημοτικού και Γυμνασίου. Η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας χρησιμοποίησε αυτούσιες τις 5 ερωτήσεις που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και μία από αυτές που απευθύνονται στους μαθητές, η οποία ήταν: «Ποιες είναι οι αιτίες για τα ορθογραφικά σας λάθη;» Με τη διαφορά ότι στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας η ερώτηση απευθύνεται στους φιλολόγους και όχι στους μαθητές.

Το ερωτηματολόγιο της Puliatte (2015) αφορά σε πρακτικές διδασκαλίας της ορθογραφίας εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Η.Π.Α. (Α' Μέρος) και στις γλωσσικές γνώσεις των εκπαιδευτικών (Β' Μέρος). Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε εκείνο το μέρος των παραπάνω ερωτηματολογίων, που θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ότι ανταποκρίνεται στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τις αναγκαίες προσαρμογές. Δε χρησιμοποιήθηκαν αυτές που έχουν να κάνουν με στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας που δεν χρησιμοποιούνται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως τα pretests (προσομοίωση του επίσημου τεστ). Επίσης δε χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούν στη διδασκαλία της ορθογραφίας στο Δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, δε συμπεριλήφθηκαν οι ερωτήσεις «Σε πόσες λέξεις περίπου εξασκούνται οι μαθητές σας στην ορθογραφία ανά βδομάδα. Αναθέτετε ασκήσεις ορθογραφίας για το σπίτι;» «Έχουν οι μαθητές σας τετράδιο λεξιλογίου, στο οποίο γράφουν τις λέξεις στις οποίες έκαναν ορθογραφικά λάθη;»

Πριν λάβει την τελική του μορφή και διανεμηθεί ευρέως το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε επτά φιλολόγους, πέντε της Γενικής Αγωγής και δύο της Ειδικής Αγωγής, δύο σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνασίου και Λυκείου, ώστε να ελεγχθεί σχετικά με το αν και πόσο είναι κατανοητές οι ερωτήσεις ή παρουσιάζουν τυχόν προβλήματα στις επιλογές των απαντήσεων και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις (Κελπανίδης 2007). Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο

διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς φιλολόγους σχολικών μονάδων, τόσο μέσω του προσωπικού e-mail τους για πρόσωπα γνωστά στην ερευνήτρια, όσο και μέσω των διαφόρων ομάδων εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, ενώ η διανομή του σε ηλεκτρονική μορφή (google forms) όχι μόνο διευκόλυνε τους συμμετέχοντες στη συμπλήρωσή του αλλά και συνέβαλε στην εγκυρότητά του, καθώς η μετάβαση σε κάθε επόμενη ερώτηση προϋπέθετε την απάντηση της αμέσως προηγούμενης, με τις περισσότερες ερωτήσεις να είναι υποχρεωτικές.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας περιέχει 36 ερωτήσεις και χωρίζεται σε 2 μέρη: Α' Μέρος και Β' Μέρος (το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα).

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα το οποίο απευθύνεται στους ερωτώμενους και περιλαμβάνει τα βασικά στοιχεία της ερευνήτριας, τον σκοπό της έρευνας, λίγα λόγια για τις Ε.Μ.Δ. και, τέλος, τη διαβεβαίωση ότι το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και ότι σε όλη τη διαδικασία – συλλογή, ανάλυση, αξιοποίηση δεδομένων - θα τηρηθούν όσα ορίζει η επιστημονική δεοντολογία.

Οι 10 πρώτες ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, φύλο, βασικές σπουδές, επιπλέον προσόντα, προϋπηρεσία σε Ειδική και Γενική αγωγή.

Το Α' Μέρος, «Στοιχεία για την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία και οι αιτίες των ορθογραφικών λαθών», αποτελείται από 7 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 5 απαντώνται με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, 1 κλειστού τύπου («Ναι ή Όχι») και 1 είναι πολλαπλής επιλογής.

Στις ερωτήσεις 11 και 12 χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα Likert με απαντήσεις από 0=καθόλου, 1=λίγο, 2=αρκετά, 3=πολύ, έως 4=πάρα πολύ. Αποφεύχθηκε η εξάβαθμη ή επτάβαθμη που περιέχει επιλογές, όπως «πολύ συχνά» ή «πολύ λίγο», διότι

διαπιστώθηκε κατά την πιλοτική κυκλοφορία του ερωτηματολογίου ότι η πολύ μικρή διαφοροποίηση αυτών με τις επιλογές «συχνά» και «πάντα», «καθόλου» και «λίγο», αντίστοιχα, δημιουργούσε σύγχυση στους ερωτώμενους. Στις ερωτήσεις 14 και 15 οι επιλογές κυμάνθηκαν από 0=καθόλου, 1 = λίγο, 2 = αρκετά, 3 =πολύ, έως 4 =πάρα πολύ, ενώ στις ερωτήσεις 16 και 18 από 0=καθόλου σημαντικό, 1=λίγο σημαντικό, 2=αρκετά σημαντικό, έως 3=πολύ σημαντικό.

Το Β' Μέρος, «Μέθοδοι και Τεχνικές Διδασκαλίας της Ορθογραφίας», περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις, οι 5 είναι πολλαπλής επιλογής, οι 4 κλειστού τύπου («Ναι ή Όχι») και οι υπόλοιπες τύπου Likert. Η ερώτηση 22 απαντιέται με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert από 0=καθόλου αποδοτική, 1=λίγο αποδοτική, 2=αρκετά αποδοτική, 3=πολύ αποδοτική, έως 4= απόλυτα αποδοτική, ενώ οι ερωτήσεις 29 έως και 36 απαντώνται με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert ως εξής: 0= ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές, 3 = συχνά, 4 =πάντα. Και σε αυτήν την περίπτωση αποφεύχθηκαν οι επιλογές «πολύ συχνά» ή «πολύ λίγο» για τους ίδιους λόγους.

Απαντήθηκαν συνολικά 150 ερωτηματολόγια από φιλολόγους σε όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων τα 57 απαντήθηκαν μέσω των προσωπικών e-mail και τα υπόλοιπα 93 μέσω της εφαρμογής Facebook. Η περίοδος συλλογής των δεδομένων διήρκησε από τον Νοέμβριο του 2021 ως τον Ιανουάριο του 2022.

2.4. Ανάλυση Στοιχείων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του SPSS (Statistical Package for Social Sciences), έκδοση 25.0. Ως πρώτο βήμα προτιμήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση, προκειμένου να γίνει η ανάλυση συχνοτήτων και η εύρεση της συχνότητας για την κάθε ερώτηση. Στη συνέχεια, ακολουθήθηκε η επαγωγική στατιστική ανάλυση για τη διερεύνηση συσχετίσεων (correlation analysis) μεταξύ των

απαντήσεων και μεταξύ των διαφορετικών μεταβλητών. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Ο έλεγχος έδειξε πως οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή, συνεπώς μπορούμε να προχωρήσουμε στον έλεγχο συσχετίσεων με τα τυπικά τεστ (παρατίθεται στο Παράρτημα).

Για τις συσχετίσεις έγινε έλεγχος Ανομα και παραμετρικός έλεγχος T-test, ανάλογα με το είδος των μεταβλητών. Για να γίνει συσχέτιση μεταξύ της εξειδίκευσης στην Ειδική αγωγή των φιλολόγων ή διδακτικής εμπειρίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ., που συμμετείχαν στην έρευνα και των απόψεών τους τόσο για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών των μαθητών όσο και για τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την άρση αυτών χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος T-test.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου με τη χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Ο δείκτης αξιοπιστίας του Α μέρους ανήλθε σε 0,744 και του Β μέρους σε 0,728, κάτι που κάνει την έρευνα αξιόπιστη, δεδομένου πως τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha πάνω από 0,7 θεωρούνται επαρκείς για να κριθεί μια έρευνα αξιόπιστη.

	Cronbach's Alpha	Πλήθος
Μέρος Α	,744	21
Μέρος Β	,728	30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν. Χωρίζεται σε δύο μέρη: στο πρώτο μέρος που αναφέρεται στην επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία και στις αιτίες των ορθογραφικών λαθών που αυτοί παράγουν και στο δεύτερο μέρος που αφορά στις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφίας. Και τα δύο αυτά μέρη απηχούν τις απόψεις των φιλολόγων, όπως αυτές καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

3.1. Επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία και οι αιτίες των ορθογραφικών λαθών

Οι ερωτήσεις 11 έως και 18 σχετίζονται με το είδος, τη συχνότητα και τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών των μαθητών τόσο τυπικής ανάπτυξης όσο και μαθητών με Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και παρέχουν σημαντικά στοιχεία.

Σχετικά με τη συχνότητα των ορθογραφικών λαθών το 50,7% των ερωτηθέντων φιλολόγων απάντησαν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης κάνουν μερικές φορές ορθογραφικά λάθη, το 42,7% ότι κάνουν πολύ συχνά ορθογραφικά λάθη, ενώ το 6% σπάνια και το 0,7% πάντα (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Συχνότητα εμφάνισης ορθογραφικών λαθών στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Σπάνια	9	6,0	6,0
	Μερικές φορές	76	50,7	56,7
	Πολύ συχνά	64	42,7	99,3
	Πάντα	1	,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Στην ίδια ερώτηση για τους μαθητές τους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, το 94% των φιλολόγων αναφέρει πως οι μαθητές με ΕΜΔ κάνουν ορθογραφικά λάθη από πολύ συχνά έως πάντα, ενώ το 6% αναφέρει πως οι μαθητές αυτοί κάνουν ορθογραφικά λάθη από μερικές φορές έως σπάνια (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συχνότητα εμφάνισης ορθογραφικών λαθών στους μαθητές με Ε.Μ.Δ.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Σπάνια	1	,7	,7
	Μερικές φορές	8	5,3	6,0
	Πολύ συχνά	98	65,3	71,3
	Πάντα	43	28,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Όσον αφορά το πόσο δυσκολεύονται οι μαθητές τους ως προς τη χρήση της σωστής ορθογραφίας, το 56% απάντησαν πως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δυσκολεύονται μερικές φορές, το 26,7% απάντησε σπάνια, το 12,7% πολύ συχνά, το 3,3% πάντα και το 1,3% ποτέ, όπως δείχνει ο πίνακας 3.

Πίνακας 3: Βαθμός δυσκολίας μαθητών τυπικής ανάπτυξης στη χρήση σωστής ορθογραφίας.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Ποτέ	2	1,3	1,3
	Σπάνια	40	26,7	28,0
	Μερικές φορές	84	56,0	84,0
	Πολύ συχνά	19	12,7	96,7
	Πάντα	5	3,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Αντίστοιχα, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας (4), το 54,7% είπαν πως οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται πολύ συχνά, το 25,3% πάντα, το 18,7% μερικές φορές και το 1,3% σπάνια.

Πίνακας 4: Βαθμός δυσκολίας μαθητών με Ε.Μ.Δ. στη χρήση σωστής ορθογραφίας.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Σπάνια	2	1,3	1,3
	Μερικές φορές	28	18,7	20,0
	Πολύ συχνά	82	54,7	74,7
	Πάντα	38	25,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Στην ερώτηση ποια κατηγορία ορθογραφικών λαθών παρατηρείτε ότι εμφανίζεται συχνότερα στην εργασία των μαθητών σας (φωνολογικά λάθη π.χ. πμάλα αντί μπάλα, γραμματικά λάθη π.χ. ανεβένω αντί ανεβαίνω, ετυμολογικά λάθη π.χ. ικόπεδο αντί οικόπεδο και τονικά λάθη π.χ. διαδρόμος αντί διάδρομος) σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, το 69,3% των φιλολόγων έδωσε την απάντηση ότι τα γραμματικά λάθη εμφανίζονται συχνότερα. Τα τονικά και φωνολογικά λάθη αναφέρει πολύ μικρότερο ποσοστό φιλολόγων (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Κατηγορία ορθογραφικών λαθών που εμφανίζεται συχνότερα στην εργασία μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	φωνολογικά λάθη	2	1,3	1,3
	γραμματικά λάθη	104	69,3	70,7
	ετυμολογικά λάθη	38	25,3	96,0
	τονικά λάθη	6	4,0	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Αντιστοίχως, η κατηγορία λαθών που επικρατεί στους μαθητές με ΕΜΔ είναι, σύμφωνα με το 44%, τα γραμματικά λάθη και κατά το 31,3% τα φωνολογικά λάθη (πίνακας 6).

Πίνακας 6: Κατηγορία ορθογραφικών λαθών που εμφανίζεται συχνότερα στην εργασία μαθητών με Ε.Μ.Δ.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	φωνολογικά λάθη	47	31,3	31,3
	γραμματικά λάθη	66	44,0	75,3
	ετυμολογικά λάθη	27	18,0	93,3
	τονικά λάθη	10	6,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ενδιαφέρονται οι μαθητές σας για τη βαθμολογική επίδοσή τους στην ορθογραφία». Από αρκετά έως πολύ θεωρεί το 57,3% πως ενδιαφέρονται οι μαθητές της τυπικής ανάπτυξης για τη βαθμολογική επίδοσή τους στην ορθογραφία, ενώ το 34,7% πιστεύει πως ενδιαφέρονται λίγο. Στα δύο άκρα των απαντήσεων βρίσκονται το καθόλου με 6% των φιλολόγων να το επιλέγει, ενώ το πάρα πολύ κερδίζει την προτίμηση μόλις του 2%.

Πίνακας 7: Βαθμός ενδιαφέροντος των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για τη βαθμολογική τους επίδοση στην ορθογραφία.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου	9	6,0	6,0
	λίγο	52	34,7	40,7
	αρκετά	68	45,3	86,0
	πολύ	18	12,0	98,0
	πάρα πολύ	3	2,0	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Στην ίδια ερώτηση για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ., το 32% θεωρεί πως ενδιαφέρονται οι μαθητές αυτοί για τη βαθμολογική επίδοσή τους στην ορθογραφία από αρκετά έως πολύ, ενώ το 66% θεωρεί πως οι μαθητές ενδιαφέρονται από λίγο έως καθόλου (πίνακας 8). Αξίζει να επισημανθεί ότι συγκριτικά με την προηγούμενη κατηγορία μαθητών ίδιο ποσοστό θεωρεί πως ενδιαφέρονται στον υπέρτατο βαθμό και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. δεν ενδιαφέρονται καθόλου για την επίδοσή τους είναι σχεδόν τριπλάσιοι σε σχέση με εκείνους που έχουν την ίδια πεποίθηση για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (16,7% έναντι 6%).

Πίνακας 8: Βαθμός ενδιαφέροντος των μαθητών με Ε.Μ.Δ. για τη βαθμολογική τους επίδοση στην ορθογραφία.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου	25	16,7	16,7
	λίγο	74	49,3	66,0
	αρκετά	41	27,3	93,3
	πολύ	7	4,7	98,0
	πάρα πολύ	3	2,0	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό ενδιαφέροντος των μαθητών τυπικής ανάπτυξης να γράφουν ορθογραφημένα διαπιστώνουμε ότι το 69% θεωρεί πως ενδιαφέρονται από αρκετά έως πάρα πολύ και λίγο έως καθόλου το 37,3% (πίνακας 9).

Πίνακας 9: Βαθμός ενδιαφέροντος μαθητών τυπικής ανάπτυξης για ορθογραφημένη γραφή.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου	5	3,3	3,3
	λίγο	51	34,0	37,3
	αρκετά	68	45,3	82,7
	πολύ	25	16,7	99,3
	πάρα πολύ	1	,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Αντιθέτως, από αρκετά έως πάρα πολύ θεωρεί το 43,7% πως ενδιαφέρονται να γράφουν ορθογραφημένα οι μαθητές με Ε.Μ.Δ., ενώ δεν ενδιαφέρονται καθόλου ή λίγο πιστεύει το 62,7% (πίνακας 10).

Πίνακας 10: Βαθμός ενδιαφέροντος μαθητών με Ε.Μ.Δ. για ορθογραφημένη γραφή.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου	18	12,0	12,0
	λίγο	76	50,7	62,7
	αρκετά	52	34,7	97,3
	πολύ	3	2,0	99,3
	πάρα πολύ	1	,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Οι πίνακες 11- 15, που ακολουθούν, παρουσιάζουν τις απόψεις των φιλολόγων αναφορικά με τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Σχετικά με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας ως αιτία λαθών το 52,6% των φιλολόγων τη θεωρεί από καθόλου έως λίγο σημαντική (πίνακας 11).

Πίνακας 11: Βαθμός σημαντικότητας της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	17	11,3	11,3
	λίγο σημαντικό	62	41,3	52,7
	αρκετά σημαντικό	59	39,3	92,0
	πολύ σημαντικό	12	8,0	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Σχετικά με την έλλειψη πόρων και υλικών στο ελληνικό σχολείο ως αιτία λαθών το 54% τη θεωρεί πολύ σημαντική αιτία (πίνακας 12).

Πίνακας 12: Βαθμός σημαντικότητας της έλλειψης πόρων και υλικών στο ελληνικό σχολείο για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	17	11,3	11,3
	λίγο σημαντικό	52	34,7	46,0
	αρκετά σημαντικό	56	37,3	83,3
	πολύ σημαντικό	25	16,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Για το αν και κατά πόσον σημαντική αιτία παραγωγής ορθογραφικών λαθών θεωρείται η έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών το 12,7% απάντησε πως το θεωρεί από λίγο έως καθόλου σημαντική αιτία. Το 87,3% όμως απάντησε ότι τη θεωρεί από αρκετά έως πολύ σημαντική αιτία. Παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις αρκετά και πολύ σημαντική με πολύ μικρή διαφορά η μία από την άλλη κατά ένα μόλις άτομο, καθώς 65 άτομα απάντησαν αρκετά και 66 απάντησαν πολύ (πίνακας 13).

Πίνακας 13: Βαθμός σημαντικότητας της έλλειψης ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για τα ορθογραφικά λάθη τους.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	4	2,7	2,7
	λίγο σημαντικό	15	10,0	12,7
	αρκετά σημαντικό	65	43,3	56,0
	πολύ σημαντικό	66	44,0	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Ως προς την σημαντικότητα της ανεπαρκούς διδασκαλίας για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης το 16,7% δήλωσε πως είναι από λίγο έως καθόλου σημαντική αιτία, σε αντίθεση με το 83,3% που απάντησε αρκετά σημαντική έως πολύ σημαντική (πίνακας 14).

Πίνακας 14: Βαθμός σημαντικότητας της ανεπαρκούς διδασκαλίας για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	4	2,7	2,7
	λίγο σημαντικό	21	14,0	16,7
	αρκετά σημαντικό	75	50,0	66,7
	πολύ σημαντικό	50	33,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Τέλος, σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών το 2% δεν το θεωρεί σημαντικό παράγοντα για τα ορθογραφικά λάθη, ενώ η αναποτελεσματικότητά του θεωρείται παράγοντας λαθών σε λιγότερο βαθμό για το 9,3%, αρκετά για το 33,3% και πολύ για το 55,3% των φιλολόγων (πίνακας 15).

Πίνακας 15: Βαθμός σημαντικότητας του αναποτελεσματικού Προγράμματος Σπουδών του ελληνικού σχολείου για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	3	2,0	2,0
	λίγο σημαντικό	14	9,3	11,3
	αρκετά σημαντικό	50	33,3	44,7
	πολύ σημαντικό	83	55,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Συνοψίζοντας, λοιπόν, ως προς τις απόψεις των φιλολόγων για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης διαπιστώνουμε ότι αρκετά έως πολύ σημαντική θεωρεί το 47,3% την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, ενώ το 52,6% τη θεωρεί λίγο ή καθόλου σημαντική (πίνακας 11), το 54% την έλλειψη πόρων και υλικών στο ελληνικό σχολείο έναντι του 46% που δεν τη θεωρεί σπουδαίο παράγοντα (πίνακας 12), το 87,3% την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών (πίνακας 13), το 83,3% την ανεπαρκή διδασκαλία (πίνακας 14) και το 88,6% το αναποτελεσματικό Πρόγραμμα Σπουδών (πίνακας 15).

Οι πίνακες 16- 21, που ακολουθούν, αφορούν στις απόψεις των φιλολόγων για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών μαθητών με Ε.Μ.Δ. Αρχικά, ο πίνακας 16 απεικονίζει το αν οι φιλόλογοι θεωρούν πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που ευθύνονται για τα ορθογραφικά λάθη μαθητών με Ε.Μ.Δ, εκτός από τα προβλήματα που αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν στην επεξεργασία πληροφοριών. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το 94% θεωρεί πως τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με Ε.Μ.Δ. οφείλονται και σε άλλους παράγοντες.

Πίνακας 16: Δήλωση ύπαρξης και άλλων παραγόντων για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με Ε.Μ.Δ., εκτός των προβλημάτων που παρουσιάζουν στην επεξεργασία πληροφοριών οι μαθητές αυτοί.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	141	94,0	94,0
	Όχι	9	6,0	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Αναφορικά, λοιπόν, με τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών μαθητών με ΕΜΔ, αρκετά έως πολύ σημαντική θεωρεί το 55,4% την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας έναντι του 44,7% που δεν τη θεωρεί σημαντικό παράγοντα. Ειδικότερα, το 12,7% τη θεωρεί καθόλου σημαντικό παράγοντα, το 32% λίγο, το 40,7% αρκετά και το 14,7 πολύ (πίνακας 17).

Πίνακας 17: Βαθμός σημαντικότητας της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με Ε.Μ.Δ.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	19	12,7	12,7
	λίγο σημαντικό	48	32,0	44,7
	αρκετά σημαντικό	61	40,7	85,3
	πολύ σημαντικό	22	14,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Η έλλειψη πόρων και υλικών στο ελληνικό σχολείο το 5,3% δε θεωρεί ότι διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο, ενώ το 24% λίγο, το 31,3% αρκετά και το 33,3% πολύ σπουδαίο ρόλο. Συγκεντρωτικά, το 64,6% των ερωτηθέντων φιλολόγων θεωρεί από αρκετά έως πολύ σημαντική αιτία την έλλειψη πόρων και υλικών στο ελληνικό σχολείο (πίνακας 18).

Πίνακας 18: Βαθμός σημαντικότητας της έλλειψης πόρων και υλικών στο ελληνικό σχολείο για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με Ε.Μ.Δ.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	17	11,3	11,3
	λίγο σημαντικό	36	24,0	35,3
	αρκετά σημαντικό	47	31,3	66,7
	πολύ σημαντικό	50	33,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Ως προς την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών με Ε.Μ.Δ. το 28,6% τη θεωρεί από λίγο έως καθόλου σημαντική αιτία, ενώ το 71,4% τη θεωρεί αρκετά έως πολύ σημαντική αιτία (πίνακας 19).

Πίνακας 19: Βαθμός σημαντικότητας της έλλειψης ενδιαφέροντος των μαθητών με Ε.Μ.Δ.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	8	5,3	5,3
	λίγο σημαντικό	35	23,3	28,7
	αρκετά σημαντικό	67	44,7	73,3
	πολύ σημαντικό	40	26,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Η ανεπαρκής διδασκαλία είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για το 48% των φιλολόγων της έρευνας βάσει των στοιχείων του πίνακα 20.

Πίνακας 20: Βαθμός σημαντικότητας της ανεπαρκούς διδασκαλίας για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με Ε.Μ.Δ.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	2	1,3	1,3
	λίγο σημαντικό	17	11,3	12,7
	αρκετά σημαντικό	59	39,3	52,0
	πολύ σημαντικό	72	48,0	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Τέλος, ο πίνακας 21 παρουσιάζει τα ποσοστά των απαντήσεων για το πόσο σημαντική αιτία είναι η αναποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Σπουδών του ελληνικού σχολείου, όπου διαπιστώνουμε ότι το 59,3% τη θεωρεί πολύ σημαντική αιτία.

Πίνακας 21: Βαθμός σημαντικότητας του αναποτελεσματικού Προγράμματος Σπουδών του ελληνικού σχολείου για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με Ε.Μ.Δ.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου σημαντικό	1	,7	,7
	λίγο σημαντικό	12	8,0	8,7
	αρκετά σημαντικό	48	32,0	40,7
	πολύ σημαντικό	89	59,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Συνοψίζοντας, οι απόψεις των φιλολόγων για τα αίτια λαθών των μαθητών με Ε.Μ.Δ έχουν ως εξής: το 71,4% θεωρεί ως αιτία την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών (πίνακας 19), το 87,3% την ανεπαρκή διδασκαλία (πίνακας 20) και το 91,3% το αναποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών (πίνακας 21).

3.2. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφίας

Σε αυτό το υποκεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των μεθόδων και των τεχνικών που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι προκειμένου να βελτιώσουν την ορθογραφία των μαθητών τους,

τόσο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης όσο και των μαθητών με Ε.Μ.Δ. Το υποκεφάλαιο αυτό αντιστοιχεί στο Β' Μέρος του ερωτηματολογίου. Η πρώτη ερώτηση έχει να κάνει με τον χρόνο διδασκαλίας της ορθογραφίας που τυχόν αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανά εβδομάδα.

Στον παρακάτω πίνακα 1 εμφανίζονται τα ποσοστά των φιλόλογων που δηλώνουν τα λεπτά που αφιερώνουν για αυτό τον σκοπό:

Πίνακας 1: Χρόνος που αφιερώνουν οι φιλόλογοι στη διδασκαλία της ορθογραφίας.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	0 λεπτά	6	4,0	4,0
	1-10 λεπτά	77	51,3	55,3
	11-20 λεπτά	36	24,0	79,3
	21-30 λεπτά	15	10,0	89,3
	περισσότερο από 30 λεπτά	16	10,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για το αν χρησιμοποιούν συγκεκριμένη/ες διδακτική/ές μέθοδο/ους ή τεχνική/ές για τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Το 82% είπαν πως χρησιμοποιούν κάποια/κάποιες συγκεκριμένη/ες τεχνική/ές ή μέθοδο/ους, για να διδάξουν ορθογραφία στους μαθητές τους ενώ το 18% δε χρησιμοποιούν καμία συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο ή τεχνική για τη διδασκαλία της ορθογραφίας (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Δήλωση χρήσης κάποιας/ων συγκεκριμένης/ων μεθόδου/ων ή τεχνικής/ών που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι για τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	123	82,0	82,0
	Όχι	27	18,0	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Αυτές οι διδακτικές μέθοδοι/τεχνικές, όπως δείχνει ο πίνακας 3, είναι κατά 46,8% η επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων για όλους τους μαθητές, κατά 30,2% η επανάληψη

της διδασκαλίας των συγκεκριμένων λέξεων στις οποίες διαπιστώθηκαν ή διαπιστώνονται ορθογραφικά λάθη σε όλους τους μαθητές, κατά 17,4% η επανάληψη της διδασκαλίας των συγκεκριμένων λέξεων στους μαθητές που είχαν ορθογραφικά λάθη και κατά 5,5% η επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων μόνο για τους μαθητές που είχαν ορθογραφικά λάθη. Δηλαδή η πλειοψηφία των φιλόλογων, λίγο παρακάτω από τους μισούς στο σύνολο των ερωτηθέντων, εφαρμόζουν την επανάληψη της διδασκαλίας γλωσσικών ασκήσεων σε όλη την τάξη. Δεύτερη μέθοδος σε προτίμηση στους φιλόλογους δείχνει να είναι η επανάληψη της διδασκαλίας των συγκεκριμένων λέξεων που δυσκολεύουν ως προς την ορθογραφία τους σε όλους τους μαθητές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αμφότεροι απευθύνονται στο σύνολο της τάξης κατά την εφαρμογή των πρακτικών αυτών.

Πίνακας 3α: Μέθοδοι/τεχνικές που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι για τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

		Απαντήσεις	
		Πλήθος (N)	Ποσοστό
E21 ^a	Επανάληψη της διδασκαλίας των συγκεκριμένων λέξεων σε όλους τους μαθητές	71	30,2%
	Επανάληψη της διδασκαλίας των συγκεκριμένων λέξεων στους μαθητές που είχαν ορθογραφικά λάθη	41	17,4%
	Επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων για όλους τους μαθητές	110	46,8%
	Επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων μόνο για τους μαθητές που είχαν ορθογραφικά λάθη	13	5,5%
Σύνολο		235	100,0%

Ειδικότερα, οι φιλόλογοι που χρησιμοποιούν μία μέθοδο κάθε φορά ή περισσότερες της μίας μεθόδους συνδυαστικά φαίνονται στον παρακάτω πίνακα. Από τους ερωτηθέντες φιλόλογους οι περισσότεροι δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συνδυαστικά περισσότερες από μία μεθόδους/τεχνικές για τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Η μέθοδος/τεχνική που επιλέγουν οι περισσότεροι να εφαρμόζουν μεμονωμένα είναι η επανάληψη της διδασκαλίας γλωσσικών ασκήσεων για όλους τους μαθητές σε ποσοστό 37,3%.

Πίνακας 3β: Μέθοδοι/τεχνικές που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι για τη διδασκαλία της ορθογραφίας

		Μία μέθοδος μόνο		Συνδυασμός μεθόδων	
		Απαντήσεις Πλήθος (N)	Ποσοστό	Απαντήσεις Πλήθος (N)	Ποσοστό
E21 ^a	Επανάληψη της διδασκαλίας των συγκεκριμένων λέξεων σε όλους τους μαθητές	15	21,1%	56	79,9%
	Επανάληψη της διδασκαλίας των συγκεκριμένων λέξεων στους μαθητές που είχαν ορθογραφικά λάθη	9	21,9%	32	79,1%
	Επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων για όλους τους μαθητές	41	37,3%	69	62,7%
	Επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων μόνο για τους μαθητές που είχαν ορθογραφικά λάθη	3	23%	10	77%

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για τον βαθμό αποδοτικότητας της μεθόδου/τεχνικής που χρησιμοποιούν. Από αυτούς που χρησιμοποιούν κάποια τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας, το 89,3% κρίνει ότι αυτή είναι αρκετά έως απόλυτα αποδοτική (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Βαθμός αποδοτικότητας της μεθόδου/τεχνικής που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι για την εκμάθηση της ορθογραφίας.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	καθόλου αποδοτική	2	1,3	1,3
	λίγο αποδοτική	14	9,3	10,7
	αρκετά αποδοτική	62	41,3	52,0
	πολύ αποδοτική	65	43,3	95,3
	απόλυτα αποδοτική	7	4,7	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Παρακάτω, ο πίνακας 5 δείχνει τη/τις γλωσσική/ές περιοχή/ές που οι φιλόλογοι δίνουν έμφαση ως προς την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι οικογένειες λέξεων πρωτοστατούν (25,5%), τα ορθογραφικά μοτίβα έρχονται δεύτερα στις προτιμήσεις (22%) και η κλίση λέξεων ακολουθεί (21%), έχοντας μάλιστα τα δύο τελευταία πολύ μικρή διαφορά μεταξύ τους στα ποσοστά προτίμησης.

Πίνακας 5: Γλωσσική/ές περιοχή/ές που οι φιλόλογοι δίνουν έμφαση ως προς την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

		Απαντήσεις	
		Πλήθος (N)	Ποσοστό
E23	Αντιστοιχία φωνήματος με γράφημα	37	7,5%
	Ορθογραφικά μοτίβα	109	22,0%
	Κλίση των λέξεων	104	21,0%
	Σύνθετες λέξεις	88	17,8%
	Συλλαβισμός	31	6,3%
	Οικογένειες λέξεων	126	25,5%
Σύνολο		495	100,0%

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τον πίνακα 6, όταν πρόκειται για μαθητές με ΕΜΔ, παρατηρούμε ότι και για αυτούς τους μαθητές οι οικογένειες λέξεων και τα ορθογραφικά μοτίβα θεωρούνται από τους φιλόλογους γλωσσική περιοχή που πρέπει να εστιάσουν ως προς τη διδασκαλία τους για την εκμάθηση της ορθογραφίας (το 46,1%), όπως και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τρίτη όμως στη σειρά προτίμησης για τη διδασκαλία των μαθητών με Ε.Μ.Δ. είναι ο συλλαβισμός (13,7%) και αμέσως μετά η αντιστοιχία φωνήματος με γράφημα (17,7%), περιοχές που αμφότερες καταλαμβάνουν τις τελευταίες θέσεις στις προτιμήσεις των φιλόλογων για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 6: Γλωσσική/ές περιοχή/ές που οι φιλόλογοι δίνουν έμφαση ως προς την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ.

		Απαντήσεις	
		Πλήθος (N)	Ποσοστό
E24	Αντιστοιχία φωνήματος με γράφημα	83	17,7%
	Ορθογραφικά μοτίβα	103	22,0%
	Κλίση των λέξεων	54	11,5%
	Σύνθετες λέξεις	51	10,9%
	Συλλαβισμός	64	13,7%
	Οικογένειες λέξεων	113	24,1%
Σύνολο		468	100,0%

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις των φιλολόγων τέθηκαν ως προς την αξιολόγηση των μαθητών τους σχετικά με το αν και κατά πόσον εμπέδωσαν τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 7, το 88,7% των φιλολόγων, αφού διδάξουν την ορθογραφία, αξιολογούν αν οι μαθητές τους την εμπέδωσαν, ενώ το 11,3% δεν αξιολογούν τους μαθητές τους μετά τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Πίνακας 7: Αξιολόγηση των μαθητών για διαπίστωση του βαθμού εμπέδωσης της ορθογραφίας που διδάχθηκαν από τους φιλολόγους.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	133	88,7	88,0
	Όχι	17	11,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για τον τρόπο αξιολόγησης της ορθογραφίας. Σε αυτή την ερώτηση (Ε.26) μπορούσαν να δώσουν μόνο μία απάντηση. Οι τρόποι αξιολόγησης που χαίρουν της εκτίμησης των ερωτηθέντων φιλολόγων είναι μέσω της γραπτής παραγωγής του λόγου και μέσω γλωσσικών ασκήσεων (πίνακας 8).

Πίνακας 8: Τρόπος αξιολόγησης των μαθητών για διαπίστωση του βαθμού εμπέδωσης της ορθογραφίας που διδάχθηκαν από τους φιλολόγους τους.

		Συχνότητα	Ποσοστό
Έγκυρο	μέσω γλωσσικών ασκήσεων	50	33,3
	μέσω της γραπτής παραγωγής του λόγου	56	37,3
	μέσω σύντομης ατομικής προφορικής εξέτασης	6	4,0
	μέσω μορφής παιχνιδιού π.χ. κρεμάλα	21	14,0
	Σύνολο	133	88,7
	Ελλιπείς τιμές	17	11,3
Γενικό Σύνολο		150	100,0

Επίσης, το 58,7% των φιλολόγων δήλωσαν πως κάνουν επανέλεγχο των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου (πίνακας 9).

Πίνακας 9: Επανελέγχος των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	88	58,7	58,7
	Όχι	62	41,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Το 50,7% των φιλολόγων αναθέτουν ασκήσεις ορθογραφίας για το σπίτι, ενώ 49,3% δεν αναθέτει καμιά άσκηση ορθογραφίας για το σπίτι. Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνουμε ότι η διαφορά είναι πολύ μικρή, καθώς τα ποσοστά κατανέμονται σχεδόν ισοδύναμα μεταξύ του «Ναι» και του «Όχι», όπως παρουσιάζει ο πίνακας 10.

Πίνακας 10: Ανάθεση ασκήσεων ορθογραφίας για το σπίτι.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	Ναι	76	50,7	50,7
	Όχι	74	49,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Οι τελευταίες οκτώ ερωτήσεις αφορούν στις τεχνικές και τις στρατηγικές εκμάθησης ορθογραφίας και απαντήθηκαν με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι εκπαιδευτικοί είχαν να επιλέξουν απαντήσεις μεταξύ «ποτέ», «σπάνια», «μερικές φορές», «συχνά» και «πάντα». Το 62,6% απάντησε πως οι μαθητές τους χρησιμοποιούν την τεχνική της αυτοδιόρθωσης των λαθών τους μερικές φορές έως πάντα, ενώ το 37,3% από σπάνια έως ποτέ (πίνακας 11).

Πίνακας 11: Συχνότητα χρήσης της τεχνικής της αυτοδιόρθωσης των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	ποτέ	12	8,0	8,0
	σπάνια	44	29,3	37,3
	μερικές φορές	65	43,3	80,7
	συχνά	27	18,0	98,7
	πάντα	2	1,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Το 82,7% απάντησε πως διδάσκει στους μαθητές τους διάφορες στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε να επιλέξει ο καθένας αυτή που του ταιριάζει περισσότερο από μερικές φορές έως πάντα, ωστόσο από σπάνια έως καθόλου επέλεξε να απαντήσει το 17,3% (πίνακας 12).

Πίνακας 12: Διδασκαλία διάφορων στρατηγικών εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε ο κάθε μαθητής να επιλέξει αυτή που του ταιριάζει περισσότερο.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	ποτέ	5	3,3	3,3
	σπάνια	21	14,0	17,3
	μερικές φορές	60	40,0	57,3
	συχνά	58	38,7	96,0
	πάντα	6	4,0	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Ένας μεγάλος αριθμός φιλολόγων, το 90%, διδάσκουν τη στρατηγική «ψάχνω για όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις» (λέξεις που βασίζονται σε ίδια κεντρική ιδέα-μοτίβο, π.χ. στάχυ, σταχυο-λογώ), όπως δείχνει ο πίνακας 13.

Πίνακας 13: Διδασκαλία της στρατηγικής «ψάχνω για όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις».

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	ποτέ	1	,7	,7
	σπάνια	14	9,3	10,0
	μερικές φορές	42	28,0	38,0
	συχνά	70	46,7	84,7
	πάντα	23	15,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Το 78% διδάσκει τη στρατηγική «δημιουργώ αναλογίες» (χρησιμοποιώ μία γνωστή στο μαθητή λέξη, για να του διδάξω μία άγνωστη με όμοιο ορθογραφικό μοτίβο, π.χ. άλλο-μέταλλο) (πίνακας 14).

Πίνακας 14: Διδασκαλία της στρατηγικής «δημιουργώ αναλογίες».

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	ποτέ	13	8,7	8,7
	σπάνια	20	13,3	22,0
	μερικές φορές	46	30,7	52,7
	συχνά	47	31,3	84,0
	πάντα	24	16,0	100,0
	Σύνολο		150	100,0

Το 56% διδάσκει τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» (είναι μία από τις δεξιότητες που απαιτεί η διαδικασία της φωνολογικής επίγνωσης, π.χ. ιστοφόρο = ι-σ-τ-ι-ο-φ-ό-ρ-ο) από μερικές φορές έως πάντα (πίνακας 15).

Πίνακας 15: Διδασκαλία της στρατηγικής «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης».

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	ποτέ	28	18,7	18,7
	σπάνια	38	25,3	44,0
	μερικές φορές	46	30,7	74,7
	συχνά	29	19,3	94,0
	πάντα	9	6,0	100,0
	Σύνολο		150	100,0

Ο πίνακας 16 δείχνει ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό φιλολόγων, το 94%, διδάσκει τη στρατηγική «εφαρμόζω τους κανόνες ορθογραφίας». Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν επέλεξε να απαντήσει «ποτέ».

Πίνακας 16: Διδασκαλία της στρατηγικής «εφαρμόζω τους κανόνες ορθογραφίας».

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	σπάνια	9	6,0	6,0
	μερικές φορές	38	25,3	31,3
	συχνά	63	42,0	73,3
	πάντα	40	26,7	100,0
	Σύνολο		150	100,0

Ένας σημαντικός αριθμός φιλολόγων, το 84%, διδάσκει τη στρατηγική «σπάω τη λέξη σε κομμάτια» (όχι απαραίτητα ακολουθώντας τους κανόνες συλλαβισμού, π.χ. πολυκατ-οικία), σύμφωνα με τον πίνακα 17.

Πίνακας 17: Διδασκαλία της στρατηγικής «σπάω τη λέξη σε κομμάτια».

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	ποτέ	9	6,0	6,0
	σπάνια	15	10,0	16,0
	μερικές φορές	35	23,3	39,3
	συχνά	62	41,3	80,7
	πάντα	29	19,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

Τέλος, και στον επόμενο πίνακα (18) διαπιστώνουμε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των φιλολόγων, δηλαδή το 94%, διδάσκει τη στρατηγική «ψάχνω για οικογένειες λέξεων» (με αυτό τον τρόπο ο μαθητής αποκτά πιο γρήγορα και εύκολα μεγαλύτερο λεξιλόγιο π.χ. από τη λέξη παίζω μπορεί να μάθει τις λέξεις παιδί, παιδικός, παιδότοπος, παίκτης). Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό αυτό είναι ίδιο με το ποσοστό των φιλολόγων που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη στρατηγική εφαρμογής των κανόνων της ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, όπως επίσης ότι και στις δυο αυτές περιπτώσεις κανένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε πως ποτέ του δε χρησιμοποίησε αυτή τη στρατηγική.

Πίνακας 18: Διδασκαλία της στρατηγικής «ψάχνω για οικογένειες λέξεων».

		Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Έγκυρο	σπάνια	9	6,0	6,0
	μερικές φορές	25	16,7	22,7
	συχνά	57	38,0	60,7
	πάντα	59	39,3	100,0
	Σύνολο	150	100,0	

3.3. Ανάλυση συσχετίσεων

Στο παρόν υποκεφάλαιο διερευνώνται πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν στο σύνολο των ερωτημάτων και των ανεξάρτητων μεταβλητών

που εντοπίζονται στα δημογραφικά στοιχεία του ερωτηματολογίου, δηλαδή στο κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, οι πέραν του βασικού πτυχίου σπουδές, η επιμόρφωση, τα έτη υπηρεσίας και στο δεύτερο και τρίτο μέρος, δηλαδή, τις αιτίες για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τόσο της τυπικής ανάπτυξης όσο και των μαθητών με Ε.Μ.Δ., τις μεθόδους και τεχνικές που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι για την άρση των λαθών αυτών.

Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, όπως και μεταξύ των άλλων παραμέτρων (π.χ. εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, έτη προϋπηρεσίας) εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος T για ανεξάρτητα δείγματα (independent sample t-test) για να συγκρίνουμε τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών των μέσων όρων της ίδιας μεταβλητής σε δύο διαφορετικές ομάδες ατόμων (π.χ. άνδρας, γυναίκα). Για να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δημογραφικών παραγόντων και των απαντήσεων που έχουν περισσότερες από μία επιλογές εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One – Way Anova).

Το φύλο βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών ως αιτία ορθογραφικών λαθών (Sig. (2-tailed)=0,014<0,05) και τις γλωσσικές περιοχές τις οποίες πιστεύουν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικές για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ. (Sig. (2-tailed)=0,044<0,05). Συγκεκριμένα, οι άνδρες θεωρούν περισσότερο σημαντική την έλλειψη ενδιαφέροντος στους μαθητές από ό,τι οι γυναίκες. Επίσης, οι άνδρες θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικά τα ορθογραφικά μοτίβα, έπειτα την κλίση των λέξεων και λιγότερο τις σύνθετες λέξεις και το συλλαβισμό και καθόλου αποτελεσματικές τις οικογένειες λέξεων, ενώ οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικά τα ορθογραφικά μοτίβα, έπειτα την κλίση των λέξεων και αμέσως μετά τις οικογένειες

λέξεων, το συλλαβισμό και τις σύνθετες λέξεις. ενώ οι παρακάτω πίνακες 1 και 2 παρουσιάζουν αναλυτικά τις παραπάνω διαφοροποιήσεις:

Πίνακας 1: Διαφοροποίηση ως προς το φύλο σχετικά με την έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών για τα ορθογραφικά λάθη μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

E16.(3). Έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών.		καθόλου σημαντικό	λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό	πολύ σημαντικό	
E1. ΦΥΛΟ	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	0	5	12	
	Άνδρας	% εντός E1.	0,0%	0,0%	29,4%	70,6%
		% εντός E16. (3)	0,0%	0,0%	7,7%	18,2%
		% επί του συνόλου	0,0%	0,0%	3,3%	8,0%
	Γυναίκα	Παρατηρούμενες συχνότητες	4	15	60	54
		% εντός E1.	3,0%	11,3%	45,1%	40,6%
		% εντός E16.(3)	100,0%	100,0%	92,3%	81,8%
		% επί του συνόλου	2,7%	10,0%	40,0%	36,0%
	Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	4	15	65	66
% εντός E1.		2,7%	10,0%	43,3%	44,0%	
% εντός E16.(3).		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% επί του συνόλου		2,7%	10,0%	43,3%	44,0%	

Πίνακας 2: Διαφοροποίηση ως προς το φύλο σχετικά με τις γλωσσικές περιοχές που είναι περισσότερο αποτελεσματικές για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ.

E.24 Ποια ή ποιες από τις παρακάτω γλωσσικές περιοχές πιστεύετε ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ.;		Ορθογραφικά μοτίβα	Κλίση των λέξεων	Σύνθετες λέξεις	Συλλαβισμός	Οικογένειες λέξεων	
E1. ΦΥΛΟ	Παρατηρούμενες συχνότητες	8	3	1	1	0	
	Άνδρας	% εντός E1.	61,5%	23,1%	7,7%	7,7%	0,0%
		% εντός E24.	15,4%	10,3%	6,7%	5,9%	0,0%
		% επί του συνόλου	6,1%	2,3%	0,8%	0,8%	0,0%
	Γυναίκα	Παρατηρούμενες συχνότητες	44	26	14	16	18
		% εντός E1.	37,3%	22,0%	11,9%	13,6%	15,3%
		% εντός E24.	84,6%	89,7%	93,3%	94,1%	100,0%
		% επί του συνόλου	33,6%	19,8%	10,7%	12,2%	13,7%
	Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	52	29	15	17	18
% εντός E1.		39,7%	22,1%	11,5%	13,0%	13,7%	
% εντός E24.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% επί του συνόλου		39,7%	22,1%	11,5%	13,0%	13,7%	

Οι σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αντίληψη των συμμετεχόντων για το πόσο δυσκολεύονται οι τυπικοί μαθητές τους (Sig. (2-tailed)=0,034<0,05) και οι μαθητές τους με ΕΜΔ (Sig. (2-tailed)=0,003<0,05), επίσης, ως προς τη χρήση της σωστής ορθογραφίας και το βαθμό ενδιαφέροντος για ορθογραφημένη γραφή σε μαθητές με ΕΜΔ (Sig. (2-tailed)=0,035<0,05). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες με διδακτορικό στην ειδική αγωγή πιστεύουν πως οι τυπικοί μαθητές δυσκολεύονται σπάνια, ενώ οι συμμετέχοντες με άλλο διδακτορικό, μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή μη, σεμινάριο στην ειδική αγωγή ή άλλο σεμινάριο ή χωρίς καμία επιμόρφωση πιστεύουν πως οι τυπικοί μαθητές δυσκολεύονται μερικές φορές. Επίσης, οι συμμετέχοντες με διδακτορικό στην γενική αγωγή πιστεύουν πως οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται πολύ συχνά, ενώ οι συμμετέχοντες με άλλο διδακτορικό, μεταπτυχιακό στη γενική αγωγή, την ειδική αγωγή ή άλλο, σεμινάριο στην ειδική αγωγή ή άλλο σεμινάριο ή χωρίς καμία επιμόρφωση πιστεύουν πως οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται μερικές φορές. Ακόμα, οι συμμετέχοντες με διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική αγωγή, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική αγωγή, άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, σεμινάριο Ειδικής αγωγής 400 -700 ωρών, άλλο σεμινάριο ή τίποτα από τα παραπάνω πιστεύουν πως οι μαθητές με ΕΜΔ ενδιαφέρονται λίγο να γράφουν ορθογραφημένα, ενώ οι συμμετέχοντες με άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική αγωγή πιστεύουν πως οι μαθητές με ΕΜΔ δεν ενδιαφέρονται καθόλου να γράφουν ορθογραφημένα (πίνακες 3 – 5).

Πίνακας 3: Συσχέτιση σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου και αντίληψης για τον βαθμό δυσκολίας στην ορθογραφημένη γραφή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

E12α. Πόσο δυσκολεύονται οι μαθητές σας ως προς τη χρήση της σωστής ορθογραφίας;				ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	πολύ συχνά
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Διδακτορικό τίτλο σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E12α.	0 0,0%	2 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	
			0 0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	

	% επί του συνόλου	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%
Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	0	4	0
	% εντός E3.	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
	% εντός E12α.	0,0%	0,0%	4,8%	0,0%
	% επί του συνόλου	0,0%	0,0%	2,7%	0,0%
Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	5	26	6
	% εντός E3.	0,0%	13,5%	70,3%	16,2%
	% εντός E12α.	0,0%	12,5%	31,0%	31,6%
	% επί του συνόλου	0,0%	3,3%	17,3%	4,0%
Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	9	9	3
	% εντός E3.	0,0%	40,9%	40,9%	13,6%
	% εντός E12α.	0,0%	22,5%	10,7%	15,8%
	% επί του συνόλου	0,0%	6,0%	6,0%	2,0%
Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	4	6	5
	% εντός E3.	0,0%	23,5%	35,3%	29,4%
	% εντός E12α.	0,0%	10,0%	7,1%	26,3%
	% επί του συνόλου	0,0%	2,7%	4,0%	3,3%
Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 -700 ωρών	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	11	14	1
	% εντός E3.	3,7%	40,7%	51,9%	3,7%
	% εντός E12α.	50,0%	27,5%	16,7%	5,3%
	% επί του συνόλου	0,7%	7,3%	9,3%	0,7%
Άλλο σεμινάριο	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	3	13	2
	% εντός E3.	5,3%	15,8%	68,4%	10,5%
	% εντός E12α.	50,0%	7,5%	15,5%	10,5%
	% επί του συνόλου	0,7%	2,0%	8,7%	1,3%
Τίποτα από τα παραπάνω	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	6	12	2
	% εντός E3.	0,0%	27,3%	54,5%	9,1%
	% εντός E12α.	0,0%	15,0%	14,3%	10,5%
	% επί του συνόλου	0,0%	4,0%	8,0%	1,3%
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	2	40	84	19
	% εντός E3.	1,3%	26,7%	56,0%	12,7%
	% εντός E12α.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	1,3%	26,7%	56,0%	12,7%

Πίνακας 4: Συσχέτιση σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου και αντίληψης για τον βαθμό δυσκολίας στην ορθογραφημένη γραφή των μαθητών με Ε.Μ.Α.

E12β. Πόσο δυσκολεύονται οι μαθητές σας ως προς τη χρήση της σωστής ορθογραφίας;		Σπάνια	Μερικές φορές	Πολύ συχνά
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	0	0	2
	Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών	0	2	2
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με	0	3	28
	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	2	2
	% εντός E3.	0,0%	50,0%	50,0%
	% εντός E12β.	0,0%	7,1%	2,4%
	% επί του συνόλου	0,0%	1,3%	1,3%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	3	28
	% εντός E3.	0,0%	50,0%	50,0%
	% εντός E12β.	0,0%	7,1%	2,4%

τη Γενική Αγωγή	% εντός Ε3.	0,0%	8,1%	75,7%
	% εντός Ε12β.	0,0%	10,7%	34,1%
	% επί του συνόλου	0,0%	2,0%	18,7%
Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	3	10
	% εντός Ε3.	0,0%	13,6%	45,5%
	% εντός Ε12β.	0,0%	10,7%	12,2%
	% επί του συνόλου	0,0%	2,0%	6,7%
Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	1	7
	% εντός Ε3.	0,0%	5,9%	41,2%
	% εντός Ε12β.	0,0%	3,6%	8,5%
	% επί του συνόλου	0,0%	0,7%	4,7%
Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 -700 ωρών	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	11	14
	% εντός Ε3.	0,0%	40,7%	51,9%
	% εντός Ε12β.	0,0%	39,3%	17,1%
	% επί του συνόλου	0,0%	7,3%	9,3%
Άλλο σεμινάριο	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	4	11
	% εντός Ε3.	5,3%	21,1%	57,9%
	% εντός Ε12β.	50,0%	14,3%	13,4%
	% επί του συνόλου	0,7%	2,7%	7,3%
Τίποτα από τα παραπάνω	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	4	8
	% εντός Ε3	4,5%	18,2%	36,4%
	% εντός Ε12β.	50,0%	14,3%	9,8%
	% επί του συνόλου	0,7%	2,7%	5,3%
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	2	28	82
	% εντός Ε3.	1,3%	18,7%	54,7%
	% εντός Ε12β.	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	1,3%	18,7%	54,7%

Πίνακας 5: Συσχέτιση σπουδών πέραν του βασικού πτυχίου και αντίληψης για τον βαθμό ενδιαφέροντος των μαθητών με Ε.Μ.Δ. για ορθογραφημένη γραφή.

Ε15β. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές σας ενδιαφέρονται να γράφουν ορθογραφημένα;		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	
Ε3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	1	0	0
		% εντός Ε3	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%
		% εντός Ε15β.	5,6%	1,3%	0,0%	0,0%
		% επί του συνόλου	0,7%	0,7%	0,0%	0,0%
	Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	1	2	0
		% εντός Ε3	25,0%	25,0%	50,0%	0,0%
		% εντός Ε15β.	5,6%	1,3%	3,8%	0,0%
		% επί του συνόλου	0,7%	0,7%	1,3%	0,0%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	7	23	7	0
		% εντός Ε3.	18,9%	62,2%	18,9%	0,0%
		% εντός Ε15β.	38,9%	30,3%	13,5%	0,0%
		% επί του συνόλου	4,7%	15,3%	4,7%	0,0%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	7	13	1
		% εντός Ε3.	4,5%	31,8%	59,1%	4,5%
	% εντός Ε15β.	5,6%	9,2%	25,0%	33,3%	

	% επί του συνόλου	0,7%	4,7%	8,7%	0,7%
Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	9	6	0
	% εντός E3.	5,9%	52,9%	35,3%	0,0%
	% εντός E15β.	5,6%	11,8%	11,5%	0,0%
	% επί του συνόλου	0,7%	6,0%	4,0%	0,0%
Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 - 700 ωρών	Παρατηρούμενες συχνότητες	3	12	12	0
	% εντός E3.	11,1%	44,4%	44,4%	0,0%
	% εντός E15β.	16,7%	15,8%	23,1%	0,0%
	% επί του συνόλου	2,0%	8,0%	8,0%	0,0%
Άλλο σεμινάριο	Παρατηρούμενες συχνότητες	2	10	5	2
	% εντός E3.	10,5%	52,6%	26,3%	10,5%
	% εντός E15β.	11,1%	13,2%	9,6%	66,7%
	% επί του συνόλου	1,3%	6,7%	3,3%	1,3%
Τίποτα από τα παραπάνω	Παρατηρούμενες συχνότητες	2	13	7	0
	% εντός E3.	9,1%	59,1%	31,8%	0,0%
	% εντός E15β.	11,1%	17,1%	13,5%	0,0%
	% επί του συνόλου	1,3%	8,7%	4,7%	0,0%
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	18	76	52	3
	% εντός E3.	12,0%	50,7%	34,7%	2,0%
	% εντός E15β.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	12,0%	50,7%	34,7%	2,0%

Οι επιπλέον σπουδές βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας ως αιτία ορθογραφικών λαθών (Sig. (2-tailed)=0,026<0,05), την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών ως αιτία ορθογραφικών λαθών (Sig. (2-tailed)=0,041<0,05), την αποδοτικότητα της τεχνικής εκμάθησης της ορθογραφίας που χρησιμοποιούν (Sig. (2-tailed)=0,045<0,05), τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία (Sig. (2-tailed)=0,023<0,05), το αν διδάσκουν στους μαθητές τους διάφορες στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε να επιλέξει ο καθένας αυτή που του ταιριάζει περισσότερο (2-tailed)=0,012<0,05) και το αν διδάσκουν τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» (2-tailed)=0,003<0,05). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες με διδακτορικό ή μεταπτυχιακό στη Γενική αγωγή ή χωρίς καμία άλλη επιμόρφωση θεωρούν αρκετά σημαντική αιτία την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, ενώ οι συμμετέχοντες με άλλο διδακτορικό δεν τη θεωρούν

καθόλου σημαντική και οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό στην Ειδική αγωγή ή μη, σεμινάριο στην Ειδική αγωγή ή άλλο σεμινάριο τη θεωρούν λίγο σημαντική αιτία. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και για την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών ως αιτία ορθογραφικών λαθών. Επίσης, οι συμμετέχοντες με διδακτορικό στην Γενική αγωγή, άλλο μεταπτυχιακό ή καμία επιπλέον επιμόρφωση θεωρούν αρκετά αποδοτική την τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας που χρησιμοποιούν, ενώ οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό στη Γενική αγωγή ή την Ειδική αγωγή, σεμινάριο στην Ειδική αγωγή ή άλλο σεμινάριο τη θεωρούν πολύ αποδοτική. Ακόμα, οι συμμετέχοντες με διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική αγωγή, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική αγωγή, άλλο μεταπτυχιακό τίτλο, σεμινάριο Ειδικής αγωγής 400 - 700 ωρών ή τίποτα από τα παραπάνω αξιολογούν την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία μέσω της γραπτής παραγωγής του λόγου, οι συμμετέχοντες με άλλο διδακτορικό τίτλο σπουδών αξιολογούν την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία μέσω μορφής παιχνιδιού π.χ. κρεμάλα, οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική αγωγή ή άλλο σεμινάριο αξιολογούν την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία μέσω γλωσσικών ασκήσεων. Τέλος, οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική αγωγή ή άλλο σεμινάριο διδάσκουν τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» μερικές φορές, οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική αγωγή διδάσκουν τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» συχνά, οι συμμετέχοντες με άλλο μεταπτυχιακό τίτλο ή σεμινάριο Ειδικής αγωγής 400 -700 ωρών διδάσκουν τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» σπάνια. Για να γίνει η παραπάνω συσχέτιση εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One – Way Anova), ενώ οι πίνακες 6 - 11 παρουσιάζουν τις συσχετίσεις των επιπλέον ακαδημαϊκών προσόντων με τις διάφορες μεταβλητές.

Πίνακας 6: Σύσχετιση των πέραν του βασικού πτυχίου σπουδών με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας ως αιτία των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

E16(1). Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό σημαντικότητας για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας ως αιτία των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης.		καθόλου σημαντικό	λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	0	0	2
	Παρατηρούμενες συχνότητες	0,0%	0,0%	100,0%
	% εντός E3.	0,0%	0,0%	3,4%
	% εντός E16(1)	0,0%	0,0%	1,3%
	Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών	2	1	1
	Παρατηρούμενες συχνότητες	50,0%	25,0%	25,0%
	% εντός E3.	11,8%	1,6%	1,7%
	% εντός E16(1).	1,3%	0,7%	0,7%
	% επί του συνόλου	0	16	15
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	0,0%	43,2%	40,5%
	% εντός E3.	0,0%	25,8%	25,4%
	% εντός E16(1)	0,0%	10,7%	10,0%
	% επί του συνόλου	2	12	8
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική Αγωγή	9,1%	54,5%	36,4%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	11,8%	19,4%	13,6%
	% εντός E3.	1,3%	8,0%	5,3%
	% εντός E16(1)	4	8	4
	Παρατηρούμενες συχνότητες	23,5%	47,1%	23,5%
	% εντός E3.	23,5%	12,9%	6,8%
	% εντός E16(1).	2,7%	5,3%	2,7%
	% επί του συνόλου	5	10	10
	Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 -700 ωρών	18,5%	37,0%	37,0%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	29,4%	16,1%	16,9%
	% εντός E3.	3,3%	6,7%	6,7%
% εντός E16(1).	3	9	5	
Παρατηρούμενες συχνότητες	15,8%	47,4%	26,3%	
% εντός E3.	17,6%	14,5%	8,5%	
% εντός E16(1).	2,0%	6,0%	3,3%	
% επί του συνόλου	1	6	14	
Τίποτα από τα παραπάνω	4,5%	27,3%	63,6%	
Παρατηρούμενες συχνότητες	5,9%	9,7%	23,7%	
% εντός E3.	0,7%	4,0%	9,3%	
% εντός E16(1)..	17	62	59	
Παρατηρούμενες συχνότητες	11,3%	41,3%	39,3%	
% εντός E3.	100,0%	100,0%	100,0%	
% εντός E16(1).	11,3%	41,3%	39,3%	
% επί του συνόλου				

Πίνακας 7: Συσχέτιση των πέραν του βασικού πτυχίου σπουδών με την έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών ως αιτία των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

E16(3). Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό σημαντικότητας για την έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών ως αιτία των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης.		καθόλου σημαντικό	λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό	
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E16(3). % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0% 0,0%	1 50,0% 1,5% 0,7%
	Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E16(3). % επί του συνόλου	1 25,0% 25,0% 0,7%	0 0,0% 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0% 0,0%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E16(3). % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	4 10,8% 26,7% 2,7%	17 45,9% 26,2% 11,3%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E16(3). % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0% 0,0%	13 59,1% 20,0% 8,7%
	Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3.: % εντός E16(3).. % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	3 17,6% 20,0% 2,0%	5 29,4% 7,7% 3,3%
	Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 -700 ωρών	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E16(3). % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	2 7,4% 13,3% 1,3%	12 44,4% 18,5% 8,0%
	Άλλο σεμινάριο	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E16(3). % επί του συνόλου	3 15,8% 75,0% 2,0%	4 21,1% 26,7% 2,7%	8 42,1% 12,3% 5,3%
	Τίποτα από τα παραπάνω	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E16(3). % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	2 9,1% 13,3% 1,3%	9 40,9% 13,8% 6,0%
	Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3.	4 2,7%	15 10,0%	65 43,3%
		% εντός E16(3)..	100,0%	100,0%	100,0%
		% επί του συνόλου	2,7%	10,0%	43,3%

Πίνακας 8: Συσχέτιση των πέραν του βασικού πτυχίου σπουδών με την αντίληψη για τον βαθμό αποδοτικότητας της/των τεχνικής/ών που εφαρμόζουν.

E33. Αν χρησιμοποιείτε κάποια τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας, πόσο αποδοτική πιστεύετε ότι είναι;		καθόλου αποδοτική	λίγο αποδοτική	αρκετά αποδοτική	πολύ αποδοτική	
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E22. % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0% 0,0%	2 100,0% 3,2% 1,3%	0 0,0% 0,0% 0,0%
	Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E22. % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	1 25,0% 7,1% 0,7%	1 25,0% 1,6% 0,7%	1 25,0% 1,5% 0,7%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E22. % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	6 16,2% 42,9% 4,0%	15 40,5% 24,2% 10,0%	16 43,2% 24,6% 10,7%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E22. % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	4 18,2% 28,6% 2,7%	6 27,3% 9,7% 4,0%	12 54,5% 18,5% 8,0%
	Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E22. % επί του συνόλου	1 5,9% 50,0% 0,7%	2 11,8% 14,3% 1,3%	11 64,7% 17,7% 7,3%	3 17,6% 4,6% 2,0%
	Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 -700 ωρών	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E22. % επί του συνόλου	1 3,7% 50,0% 0,7%	1 3,7% 7,1% 0,7%	7 25,9% 11,3% 4,7%	13 48,1% 20,0% 8,7%
	Άλλο σεμινάριο	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E22. % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0% 0,0%	8 42,1% 12,9% 5,3%	11 57,9% 16,9% 7,3%
	Τίποτα από τα παραπάνω	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E22. % επί του συνόλου	0 0,0% 0,0% 0,0%	0 0,0% 0,0% 0,0%	12 54,5% 19,4% 8,0%	9 40,9% 13,8% 6,0%
	Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες % εντός E3. % εντός E22. % επί του συνόλου	2 1,3% 100,0% 1,3%	14 9,3% 100,0% 9,3%	62 41,3% 100,0% 41,3%	65 43,3% 100,0% 43,3%

Πίνακας 9: Συσχέτιση των πέραν του βασικού πτυχίου σπουδών με τον τρόπο αξιολόγησης του βαθμού κατάρτισης της ορθογραφίας από τους μαθητές.

E26. Αν απαντήσατε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, με ποιον τρόπο αξιολογείτε την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία;		μέσω γλωσσικών ασκήσεων	μέσω γραπτής παραγωγής του λόγου	μέσω σύντομης ατομικής προφορικής εξέτασης	
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	2	0
		% εντός E3.	0,0%	100,0%	0,0%
		% εντός E26.	0,0%	3,6%	0,0%
	Αλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	0	0
		% εντός E3.	33,3%	0,0%	0,0%
		% εντός E26.	2,0%	0,0%	0,0%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	7	18	0
		% εντός E3.	21,9%	56,3%	0,0%
		% εντός E26.	14,0%	32,1%	0,0%
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	15	3	0
		% εντός E3.	71,4%	14,3%	0,0%
		% εντός E26.	30,0%	5,4%	0,0%
	Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	Παρατηρούμενες συχνότητες	7	9	0
		% εντός E3.	43,8%	56,3%	0,0%
		% εντός E26.	14,0%	16,1%	0,0%
	Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 -700 ωρών	Παρατηρούμενες συχνότητες	6	9	3
		% εντός E3.	25,0%	37,5%	12,5%
		% εντός E26.	12,0%	16,1%	50,0%
	Άλλο σεμινάριο	Παρατηρούμενες συχνότητες	11	5	1
		% εντός E3.	57,9%	26,3%	5,3%
		% εντός E26.	22,0%	8,9%	16,7%
Τίποτα από τα παραπάνω	Παρατηρούμενες συχνότητες	3	10	2	
	% εντός E3.	18,8%	62,5%	12,5%	
	% εντός E26.	6,0%	17,9%	33,3%	
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	50	56	6	
	% εντός E3.	37,6%	42,1%	4,5%	
	% εντός E26.	100,0%	100,0%	100,0%	
		% επί του συνόλου	37,6%	42,1%	4,5%

Πίνακας 10: Συσχέτιση των πέραν του βασικού πτυχίου σπουδών με τη διδασκαλία διαφόρων στρατηγικών μάθησης ορθογραφίας.

E30. Διδάσκω στους μαθητές μου διάφορες στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε να επιλέξει ο καθένας αυτή που του ταιριάζει περισσότερο.		ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά		
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	0	2	0	
		% εντός E3.	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	
		% εντός E30.	0,0%	0,0%	3,3%	0,0%	
	Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών	% επί του συνόλου	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	
		Παρατηρούμενες συχνότητες	0	1	1	2	
		% εντός E3.	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%	
	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	% εντός E30.	0,0%	4,8%	1,7%	3,4%	
		% επί του συνόλου	0,0%	0,7%	0,7%	1,3%	
		Παρατηρούμενες συχνότητες	0	5	18	13	
	E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	% εντός E3.	0,0%	13,5%	48,6%	35,1%
			% εντός E30.	0,0%	23,8%	30,0%	22,4%
			% επί του συνόλου	0,0%	3,3%	12,0%	8,7%
	E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	1	7	14
			% εντός E3.	0,0%	4,5%	31,8%	63,6%
			% εντός E30.	0,0%	4,8%	11,7%	24,1%
	E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	% επί του συνόλου	0,0%	0,7%	4,7%	9,3%
			Παρατηρούμενες συχνότητες	3	5	6	2
			% εντός E3.	17,6%	29,4%	35,3%	11,8%
	E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών	% εντός E30.	60,0%	23,8%	10,0%	3,4%
			% επί του συνόλου	2,0%	3,3%	4,0%	1,3%
Παρατηρούμενες συχνότητες			1	2	9	11	
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 -700 ωρών	% εντός E3.	3,7%	7,4%	33,3%	40,7%	
		% εντός E30.	20,0%	9,5%	15,0%	19,0%	
		% επί του συνόλου	0,7%	1,3%	6,0%	7,3%	
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Άλλο σεμινάριο	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	2	7	9	
		% εντός E3.	5,3%	10,5%	36,8%	47,4%	
		% εντός E30.	20,0%	9,5%	11,7%	15,5%	

		% επί του συνόλου	0,7%	1,3%	4,7%	6,0%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	0	5	10	7
Τίποτα από τα παραπάνω		% εντός E3.	0,0%	22,7%	45,5%	31,8%
		% εντός E30.	0,0%	23,8%	16,7%	12,1%
		% επί του συνόλου	0,0%	3,3%	6,7%	4,7%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	5	21	60	58
Σύνολο		% εντός E3.	3,3%	14,0%	40,0%	38,7%
		% εντός E30.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% επί του συνόλου	3,3%	14,0%	40,0%	38,7%

Πίνακας 11: Συσχέτιση των πέραν του βασικού πτυχίου σπουδών με τη διδασκαλία της στρατηγικής «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης».

E33. Διδάσκω τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης.			ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά
		Παρατηρούμενες συχνότητες	1	0	0	1
Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή		% εντός E3.	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%
		% εντός E33.	3,6%	0,0%	0,0%	3,4%
		% επί του συνόλου	0,7%	0,0%	0,0%	0,7%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	1	1	0	1
Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών		% εντός E3.	25,0%	25,0%	0,0%	25,0%
		% εντός E33.	3,6%	2,6%	0,0%	3,4%
		% επί του συνόλου	0,7%	0,7%	0,0%	0,7%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	9	10	14	3
E3. Από τα παρακάτω κατέχω:	Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή	% εντός E3.	24,3%	27,0%	37,8%	8,1%
		% εντός E33.	32,1%	26,3%	30,4%	10,3%
		% επί του συνόλου	6,0%	6,7%	9,3%	2,0%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	0	4	8	9
Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική Αγωγή		% εντός E3.	0,0%	18,2%	36,4%	40,9%
		% εντός E33.	0,0%	10,5%	17,4%	31,0%
		% επί του συνόλου	0,0%	2,7%	5,3%	6,0%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	4	8	4	1
Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών		% εντός E3.	23,5%	47,1%	23,5%	5,9%

	% εντός E33.	14,3%	21,1%	8,7%	3,4%
	% επί του συνόλου	2,7%	5,3%	2,7%	0,7%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	3	8	4	7
Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 - 700 ωρών	% εντός E3.	11,1%	29,6%	14,8%	25,9%
	% εντός E33.	10,7%	21,1%	8,7%	24,1%
	% επί του συνόλου	2,0%	5,3%	2,7%	4,7%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	3	2	9	4
Άλλο σεμινάριο	% εντός E3.	15,8%	10,5%	47,4%	21,1%
	% εντός E33.	10,7%	5,3%	19,6%	13,8%
	% επί του συνόλου	2,0%	1,3%	6,0%	2,7%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	7	5	7	3
Τίποτα από τα παραπάνω	% εντός E3.	31,8%	22,7%	31,8%	13,6%
	% εντός E33.	25,0%	13,2%	15,2%	10,3%
	% επί του συνόλου	4,7%	3,3%	4,7%	2,0%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	28	38	46	29
Σύνολο	% εντός E3.	18,7%	25,3%	30,7%	19,3%
	% εντός E33.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	18,7%	25,3%	30,7%	19,3%

Δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τα επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα, τα έτη υπηρεσίας σε Γενική ή/και Ειδική αγωγή των φιλολόγων και τις απόψεις τους για τις κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών που κάνουν οι τυπικοί μαθητές και οι μαθητές με Ε.Μ.Δ., αλλά ούτε και ως προς το φύλο.

Η οποιαδήποτε εξειδίκευση, επιμόρφωση ή εκπαίδευση στην ειδική αγωγή βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το αν η τεχνική ή μέθοδος εκμάθησης της ορθογραφίας που χρησιμοποιούν είναι αποδοτική (Sig. (2-tailed)=0,031<0,05), με τη/τις γλωσσική/ές περιοχή/ές που πιστεύουν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική/ές για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με ΕΜΔ (Sig. (2-tailed)=0,044<0,05), με το αν κάνουν επανέλεγχο των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου (Sig. (2-

tailed)=0,005<0,05), με το αν διδάσκουν στους μαθητές τους διάφορες στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε να επιλέξει ο καθένας αυτή που του ταιριάζει περισσότερο (Sig. (2-tailed)=0,001<0,05), με το αν διδάσκουν τη στρατηγική «ψάχνω για όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις» (λέξεις που βασίζονται σε ίδια κεντρική ιδέα-μοτίβο, π.χ. στάχυ, σταχυο-λογώ) (Sig. (2-tailed)=0,008<0,05), με το αν διδάσκουν τη στρατηγική «δημιουργώ αναλογίες» (χρησιμοποιώ μία γνωστή στο μαθητή λέξη, για να του διδάξω μία άγνωστη με όμοιο ορθογραφικό μοτίβο, π.χ. άλλο-μέταλλο) (Sig. (2-tailed)=0,019<0,05) και με το αν διδάσκουν τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» (είναι μία από τις δεξιότητες που απαιτεί η διαδικασία της φωνολογικής επίγνωσης, π.χ. ιστιοφόρο = ι-σ-τ-ι-ο-φ-ό-ρ-ο) (Sig. (2-tailed)=0,000<0,05).

Συγκεκριμένα, άτομα με εξειδίκευση ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή θεωρούν περισσότερο σημαντικό το αναποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών και θεωρούν περισσότερο αποδοτική την τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας που χρησιμοποιούν. Επίσης, άτομα με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή κρίνουν ως περισσότερο αποτελεσματική τη γλωσσική περιοχή για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με ΕΜΔ τα ορθογραφικά μοτίβα, ακολουθεί η κλίση των λέξεων, έπειτα έρχεται ο συλλαβισμός, μετά οι σύνθετες λέξεις και τέλος οι οικογένειες λέξεων, ενώ τα άτομα χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή κρίνουν ως περισσότερο αποτελεσματικά τα ορθογραφικά μοτίβα, ακολουθεί η κλίση των λέξεων, έπονται οι οικογένειες λέξεων και τέλος έρχονται ο συλλαβισμός και οι σύνθετες λέξεις. Ακόμα, συμμετέχοντες με σπουδές στην ειδική αγωγή κάνουν επανέλεγχο των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου, διδάσκουν περισσότερο συχνά στους μαθητές τους διάφορες στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε να επιλέξει ο καθένας αυτή που του ταιριάζει περισσότερο. Επιπλέον, διδάσκουν τη στρατηγική «ψάχνω για όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις» (λέξεις που βασίζονται σε ίδια κεντρική ιδέα-μοτίβο, π.χ. στάχυ, σταχυο-λογώ), τη στρατηγική

«δημιουργώ αναλογίες» (χρησιμοποιώ μία γνωστή στο μαθητή λέξη, για να του διδάξω μία άγνωστη με όμοιο ορθογραφικό μοτίβο, π.χ. άλλο-μέταλλο) καθώς και τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» (είναι μία από τις δεξιότητες που απαιτεί η διαδικασία της φωνολογικής επίγνωσης, π.χ. ιστιοφόρο = ι-σ-τ-ι-ο-φ-ό-ρ-ο).

Οι αμέσως παρακάτω πίνακες 12- 19 παρουσιάζουν τις διαφοροποιήσεις αυτές μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν σπουδές στην Ειδική αγωγή και συμμετεχόντων που δεν έχουν τέτοιες σπουδές:

Πίνακας 12: Συσχέτιση των σπουδών στην Ειδική αγωγή με το αναποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών ως αιτία των ορθογραφικών λαθών σε μαθητές με Ε.Μ.Δ.

E18. Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό σημαντικότητας για το αναποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών ως αιτία των αιτιών των ορθογραφικών λαθών μαθητών με Ε.Μ.Δ.		καθόλου σημαντικό	λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό	πολύ σημαντικό	
Σπουδές στην ειδική αγωγή	Ναι	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	3	19	44
		% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	0,0%	4,5%	28,8%	66,7%
		% εντός E18(5).	0,0%	25,0%	39,6%	49,4%
	Όχι	% επί του συνόλου	0,0%	2,0%	12,7%	29,3%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	1	9	29	45
		% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	1,2%	10,7%	34,5%	53,6%
% εντός E18(5).		100,0%	75,0%	60,4%	50,6%	
% επί του συνόλου		0,7%	6,0%	19,3%	30,0%	
Σύνολο		Παρατηρούμενες συχνότητες	1	12	48	89
% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	0,7%	8,0%	32,0%	59,3%		
% εντός E18(5).	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% επί του συνόλου	0,7%	8,0%	32,0%	59,3%		

Πίνακας 13: Συσχέτιση των σπουδών στην Ειδική αγωγή με τον βαθμό αποδοτικότητας στη χρήση μεθόδου/τεχνικής για την εκμάθηση ορθογραφίας

E22. Αν χρησιμοποιείτε κάποια τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας, πόσο αποδοτική πιστεύετε ότι είναι;		καθόλου αποδοτική	λίγο αποδοτική	αρκετά αποδοτική	πολύ αποδοτική	απόλυτα αποδοτική	
Σπουδές στην ειδική αγωγή	Ναι	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	7	18	34	6
		% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	1,5%	10,6%	27,3%	51,5%	9,1%
		% εντός E22.	50,0%	50,0%	29,0%	52,3%	85,7%

	% επί του συνόλου	0,7%	4,7%	12,0%	22,7%	4,0%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	7	44	31	1
Όχι	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	1,2%	8,3%	52,4%	36,9%	1,2%
	% εντός E22.	50,0%	50,0%	71,0%	47,7%	14,3%
	% επί του συνόλου	0,7%	4,7%	29,3%	20,7%	0,7%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	2	14	62	65	7
	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	1,3%	9,3%	41,3%	43,3%	4,7%
Σύνολο	% εντός E22	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	1,3%	9,3%	41,3%	43,3%	4,7%

Πίνακας 14: Συσχέτιση των σπουδών στην Ειδική αγωγή με τον βαθμό αποτελεσματικότητας συγκεκριμένης γλωσσικής περιοχής για την εκμάθηση ορθογραφίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ.

E24. Ποια ή ποιες από τις παρακάτω γλωσσικές περιοχές πιστεύετε ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ.;		Ορθογραφικά μοτίβα	Κλίση των λέξεων	Σύνθετες λέξεις	Συλλαβισμός	Οικογένειες λέξεων	
Σπουδές στην ειδική αγωγή	Ναι	Παρατηρούμενες συχνότητες	30	12	6	8	5
		% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	49,2%	19,7%	9,8%	13,1%	8,2%
		% εντός E24.	57,7%	41,4%	40,0%	47,1%	27,8%
		% επί του συνόλου	22,9%	9,2%	4,6%	6,1%	3,8%
	Όχι	Παρατηρούμενες συχνότητες	22	17	9	9	13
	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	31,4%	24,3%	12,9%	12,9%	18,6%	
	% εντός E24.	42,3%	58,6%	60,0%	52,9%	72,2%	
	% επί του συνόλου	16,8%	13,0%	6,9%	6,9%	9,9%	
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	52	29	15	17	18	
	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	39,7%	22,1%	11,5%	13,0%	13,7%	
	% εντός E24.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% επί του συνόλου	39,7%	22,1%	11,5%	13,0%	13,7%	

Πίνακας 15: Συσχέτιση των σπουδών στην Ειδική αγωγή με τον επανέλεγχο των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου.

E27. Κάνετε επανέλεγχο των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου;		Ναι	Όχι	
Σπουδές στην ειδική αγωγή	Ναι	Παρατηρούμενες συχνότητες	47	19
		% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	71,2%	28,8%
		% εντός E27.	53,4%	30,6%
		% επί του συνόλου	31,3%	12,7%
	Όχι	Παρατηρούμενες συχνότητες	41	43
	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	48,8%	51,2%	
	% εντός E27.	46,6%	69,4%	
	% επί του συνόλου	27,3%	28,7%	
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	88	62	
	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	58,7%	41,3%	

% εντός E27.	100,0%	100,0%
% επί του συνόλου	58,7%	41,3%

Πίνακας 16: Συσχέτιση των σπουδών στην Ειδική αγωγή με τη διδασκαλία διάφορων στρατηγικών εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε να επιλέξει ο κάθε μαθητής αυτή που του ταιριάζει περισσότερο.

E30. Διδάσκω στους μαθητές μου διάφορες στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε να επιλέξει ο καθένας αυτή που του ταιριάζει περισσότερο.		ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
Σπουδές στην ειδική αγωγή	Ναι	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	5	23	32	5
		% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	1,5%	7,6%	34,8%	48,5%	7,6%
		% εντός E30.	20,0%	23,8%	38,3%	55,2%	83,3%
		% επί του συνόλου	0,7%	3,3%	15,3%	21,3%	3,3%
	Όχι	Παρατηρούμενες συχνότητες	4	16	37	26	1
			% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	4,8%	19,0%	44,0%	31,0%
		% εντός E30.	80,0%	76,2%	61,7%	44,8%	16,7%
		% επί του συνόλου	2,7%	10,7%	24,7%	17,3%	0,7%
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	5	21	60	58	6	
		% εντός E30.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% επί του συνόλου	3,3%	14,0%	40,0%	38,7%	4,0%

Πίνακας 17: Συσχέτιση των σπουδών στην Ειδική αγωγή με τη διδασκαλία της στρατηγικής «ψάχνω όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις».

E31. Διδάσκω τη στρατηγική «ψάχνω για όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις».		ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
Σπουδές στην ειδική αγωγή	Ναι	Παρατηρούμενες συχνότητες	0	5	15	29	17
		% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	0,0%	7,6%	22,7%	43,9%	25,8%
		% εντός E31.	0,0%	35,7%	35,7%	41,4%	73,9%
		% επί του συνόλου	0,0%	3,3%	10,0%	19,3%	11,3%
	Όχι	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	9	27	41	6
			% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	1,2%	10,7%	32,1%	48,8%
		% εντός E31.	100,0%	64,3%	64,3%	58,6%	26,1%
	% επί του συνόλου	0,7%	6,0%	18,0%	27,3%	4,0%	

	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	14	42	70	23
Σύνολο	% εντός E31.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	0,7%	9,3%	28,0%	46,7%	15,3%

Πίνακας 18: Συσχέτιση των σπουδών στην Ειδική αγωγή με τη διδασκαλία της στρατηγικής «δημιουργώ αναλογίες».

E32. Διδάσκω τη στρατηγική «δημιουργώ αναλογίες».		ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
	Παρατηρούμενες συχνότητες	3	6	20	24	13	
Σπουδές στην ειδική αγωγή	Ναι	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	4,5%	9,1%	30,3%	36,4%	19,7%
		% εντός E32.	23,1%	30,0%	43,5%	51,1%	54,2%
		% επί του συνόλου	2,0%	4,0%	13,3%	16,0%	8,7%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	10	14	26	23	11	
Οχι	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	11,9%	16,7%	31,0%	27,4%	13,1%	
	% εντός E32.	76,9%	70,0%	56,5%	48,9%	45,8%	
	% επί του συνόλου	6,7%	9,3%	17,3%	15,3%	7,3%	
	Παρατηρούμενες συχνότητες	13	20	46	47	24	
Σύνολο	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	8,7%	13,3%	30,7%	31,3%	16,0%	
	% εντός E32.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% επί του συνόλου	8,7%	13,3%	30,7%	31,3%	16,0%	

Πίνακας 19: Συσχέτιση των σπουδών στην Ειδική αγωγή με τη διδασκαλία της στρατηγικής «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης».

E33. Διδάσκω τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης».		ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πάντα	
	Παρατηρούμενες συχνότητες	5	16	19	18	8	
Σπουδές στην ειδική αγωγή	Ναι	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	7,6%	24,2%	28,8%	27,3%	12,1%
		% εντός E33.	17,9%	42,1%	41,3%	62,1%	88,9%
		% επί του συνόλου	3,3%	10,7%	12,7%	12,0%	5,3%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	23	22	27	11	1	
Οχι	% εντός Σπουδές στην ειδική αγωγή	27,4%	26,2%	32,1%	13,1%	1,2%	
	% εντός E33.	82,1%	57,9%	58,7%	37,9%	11,1%	
	% επί του συνόλου	15,3%	14,7%	18,0%	7,3%	0,7%	

Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	28	38	46	29	9
	% εντός E33.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	18,7%	25,3%	30,7%	19,3%	6,0%

Μια άλλη συσχέτιση που έγινε αφορά στα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην Ειδική ή/και στη Γενική αγωγή και στις απαντήσεις που δόθηκαν. Για να γίνει η παραπάνω συσχέτιση εφαρμόστηκε ο παραμετρικός έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One – Way Anova). Μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν εργαστεί και στη Γενική και στην Ειδική αγωγή, τα χρόνια υπηρεσίας στη Γενική αγωγή δε βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία αιτία ορθογραφικών λαθών ή πρακτική εκμάθησης ορθογραφίας. Αντιθέτως, μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν εργαστεί και στη Γενική και στην Ειδική αγωγή, τα χρόνια υπηρεσίας στην Ειδική αγωγή βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αποδοτικότητα της τεχνικής ή μεθόδου εκμάθησης της ορθογραφίας που χρησιμοποιούν ($Sig=0.008<0.05$). Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας τη θεωρούν λιγότερο αποδοτική. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, το 81,4%, που έχει υπηρετήσει στην Ειδική αγωγή από 0-5 έτη θεωρεί ότι είναι από αρκετά έως απόλυτα αποδοτική (πίνακας 20).

Πίνακας 20: Σχέτιση ετών προϋπηρεσίας στην Ειδική αγωγή και βαθμός αποδοτικότητας της τεχνικής/μεθόδου εκμάθησης της ορθογραφίας.

E22. Αν χρησιμοποιείτε κάποια τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας, πόσο αποδοτική πιστεύετε ότι είναι;		λίγο αποδοτική	αρκετά αποδοτική	πολύ αποδοτική	απόλυτα αποδοτική	
E5. Πόσα χρόνια έχετε υπηρετήσει στην Ειδική αγωγή;	0-5	Παρατηρούμενες συχνότητες	7	24	32	5
		% εντός E5.	10,3%	35,3%	47,1%	7,4%
		% εντός E22.	63,6%	96,0%	97,0%	83,3%
		% επί του συνόλου	9,3%	32,0%	42,7%	6,7%
6-10		Παρατηρούμενες συχνότητες	1	1	1	1
		% εντός E5.	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%
		% εντός E22.	9,1%	4,0%	3,0%	16,7%

	% επί του συνόλου	1,3%	1,3%	1,3%	1,3%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	3	0	0	0
11-20	% εντός E5.	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	% εντός E22.	27,3%	0,0%	0,0%	0,0%
	% επί του συνόλου	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	11	25	33	6
Σύνολο	% εντός E5.	14,7%	33,3%	44,0%	8,0%
	% εντός E22.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	14,7%	33,3%	44,0%	8,0%

Μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν εργαστεί και στη Γενική και στην Ειδική αγωγή, το αν έχουν διδάξει μαθητές με Ε.Μ.Δ. βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας (Sig. (2-tailed)=0,046<0,05). Συγκεκριμένα, τα άτομα που έχουν διδάξει μαθητές με Ε.Μ.Δ. θεωρούν λιγότερο σημαντική την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας ως αιτία των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης (πίνακας 21).

Πίνακας 21: Συσχέτιση της διδασκαλίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ. φιλολόγων που έχουν υπηρετήσει και στις δύο δομές αγωγής με τη σημαντικότητα της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας ως αιτία ορθογραφικών λαθών.

E18. Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό σημαντικότητας για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας ως αιτία των ορθογραφικών λαθών μαθητών με Ε.Μ.Δ.		καθόλου σημαντικό	λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό	πολύ σημαντικό
Ναι	Παρατηρούμενες συχνότητες	13	41	32	6
	% εντός E6.	14,1%	44,6%	34,8%	6,5%
	% εντός E16a.	92,9%	89,1%	86,5%	60,0%
	% επί του συνόλου	12,1%	38,3%	29,9%	5,6%
Όχι	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	5	5	4
	% εντός E6.	6,7%	33,3%	33,3%	26,7%
	% εντός E16a.	7,1%	10,9%	13,5%	40,0%
	% επί του συνόλου	0,9%	4,7%	4,7%	3,7%

	Παρατηρούμενες συχνότητες	14	46	37	10
Σύνολο	% εντός Ε6.	13,1%	43,0%	34,6%	9,3%
	% επί του συνόλου	13,1%	43,0%	34,6%	9,3%

Μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν εργαστεί μόνο στη Γενική αγωγή, τα χρόνια υπηρεσίας στην Γενική αγωγή βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις γλωσσικές περιοχές στις οποίες δίνουν έμφαση ως προς την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης ($Sig=0.015<0.05$) και σε μαθητές με ΕΜΔ ($Sig=0.023<0.05$). Συγκεκριμένα, άτομα με 0-5 και 21-30 χρόνια υπηρεσίας θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές για μαθητές τυπικής ανάπτυξης τις οικογένειες λέξεων, άτομα με 6-20 έτη υπηρεσίας τις σύνθετες λέξεις τα ορθογραφικά μοτίβα, ενώ τα άτομα με πάνω από 30 έτη υπηρεσίας ισομοιράζονται μεταξύ κλίσης των λέξεων, σύνθετων λέξεων και οικογενειών λέξεων, όπως δείχνει ο πίνακας 22. Αντίστοιχα, για μαθητές με ΕΜΔ, άτομα με 0-5 χρόνια υπηρεσίας θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές για μαθητές τυπικής ανάπτυξης τις σύνθετες λέξεις, άτομα με 6-30 έτη υπηρεσίας τις οικογένειες λέξεων, ενώ τα άτομα με πάνω από 30 έτη υπηρεσίας ισομοιράζονται μεταξύ κλίσης των λέξεων, σύνθετων λέξεων και συλλαβισμού (πίνακας 23).

Πίνακας 22: Συσχέτιση προϋπηρεσίας στην Γενική αγωγή με την/τις γλωσσική/ές περιοχή/ές που δίνουν έμφαση ως προς την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Ε23. Σε ποια γλωσσική περιοχή ή περιοχές δίνετε έμφαση ως προς την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης;		Κλίση των λέξεων	Σύνθετες λέξεις	Συλλαβισμός	Οικογένειες λέξεων	
	Παρατηρούμενες συχνότητες	4	8	2	19	
Ε7. Πόσα χρόνια έχετε υπηρετήσει στη Γενική Αγωγή;	0-5	% εντός Ε7.	12,1%	24,2%	6,1%	57,6%
		% εντός Ε23.	25,0%	26,7%	28,6%	48,7%
		% επί του συνόλου	4,3%	8,7%	2,2%	20,7%
	6-10	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	6	1	5

		% εντός E7.	7,7%	46,2%	7,7%	38,5%
		% εντός E23.	6,3%	20,0%	14,3%	12,8%
		% επί του συνόλου	1,1%	6,5%	1,1%	5,4%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	9	12	3	7
	11-20	% εντός E7.	29,0%	38,7%	9,7%	22,6%
		% εντός E23.	56,3%	40,0%	42,9%	17,9%
		% επί του συνόλου	9,8%	13,0%	3,3%	7,6%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	0	2	1	6
	21-30	% εντός E7.	0,0%	22,2%	11,1%	66,7%
		% εντός E23.	0,0%	6,7%	14,3%	15,4%
		% επί του συνόλου	0,0%	2,2%	1,1%	6,5%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	2	2	0	2
	Άνω των 30	% εντός E7.	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%
		% εντός E23.	12,5%	6,7%	0,0%	5,1%
		% επί του συνόλου	2,2%	2,2%	0,0%	2,2%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	16	30	7	39
Σύνολο		% εντός E7.	17,4%	32,6%	7,6%	42,4%
		% εντός E23.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% επί του συνόλου	17,4%	32,6%	7,6%	42,4%

Πίνακας 23: Συσχέτιση προϋπηρεσίας στην Γενική αγωγή με την/τις γλωσσική/ές περιοχή/ές που δίνουν έμφαση ως προς την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ.

E24. Ποια ή ποιες από τις παρακάτω γλωσσικές περιοχές πιστεύετε ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με Ε.Μ.Δ.;		Κλίση των λέξεων	Σύνθετες λέξεις	Συλλαβισμός	Οικογένειες λέξεων	
		Παρατηρούμενες συχνότητες	6	8	3	7
	0-5	% εντός E7.	25,0%	33,3%	12,5%	29,2%
		% εντός E24.	54,5%	47,1%	17,6%	24,1%
		% επί του συνόλου	8,1%	10,8%	4,1%	9,5%
		Παρατηρούμενες συχνότητες	0	1	4	8
E7. Πόσα χρόνια έχετε υπηρετήσει στη Γενική Αγωγή;	6-10	% εντός E7.	0,0%	7,7%	30,8%	61,5%
		% εντός E24.	0,0%	5,9%	23,5%	27,6%
		% επί του συνόλου	0,0%	1,4%	5,4%	10,8%
	11-20	Παρατηρούμενες	3	5	7	8

	συχνότητες				
	% εντός E7.	13,0%	21,7%	30,4%	34,8%
	% εντός E24	27,3%	29,4%	41,2%	27,6%
	% επί του συνόλου	4,1%	6,8%	9,5%	10,8%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	2	2	6
21-30	% εντός E7.	9,1%	18,2%	18,2%	54,5%
	% εντός E24.	9,1%	11,8%	11,8%	20,7%
	% επί του συνόλου	1,4%	2,7%	2,7%	8,1%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	1	1	0
Άνω των 30	% εντός E7.	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%
	% εντός E24.	9,1%	5,9%	5,9%	0,0%
	% επί του συνόλου	1,4%	1,4%	1,4%	0,0%
	Παρατηρούμενες συχνότητες	11	17	17	29
Σύνολο	% εντός E7.	14,9%	23,0%	23,0%	39,2%
	% εντός E24.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	14,9%	23,0%	23,0%	39,2%

Μεταξύ αυτών που έχουν διδάξει μόνο στην Ειδική αγωγή, σημαντική συσχέτιση του αν έχουν διδάξει μαθητές με Ε.Μ.Δ. βρέθηκε μόνο με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας ως αιτία των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Sig. (2-tailed)=0,023<0,05). Συγκεκριμένα, άτομα που δεν έχουν διδάξει μαθητές με Ε.Μ.Δ. θεωρούν περισσότερο σημαντική αυτή την αιτία από αυτούς που έχουν διδάξει μαθητές Ε.Μ.Δ.

Μεταξύ αυτών που έχουν διδάξει μόνο στην Ειδική αγωγή, τα χρόνια υπηρεσίας στην Ειδική αγωγή βρέθηκαν να έχουν σημαντική συσχέτιση με το πόσο αποδοτική θεωρούν ότι είναι η τεχνική ή μέθοδος εκμάθησης της ορθογραφίας που χρησιμοποιούν (Sig=0,030<0,05), με το αν αφού διδάξουν την ορθογραφία, αξιολογούν αν οι μαθητές τους την εμπέδωσαν (Sig=0,000<0,05), με το αν κάνουν επανέλεγχο των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου (Sig=0,035<0,05) και με το αν οι μαθητές τους χρησιμοποιούν την τεχνική της αυτοδιόρθωσης των λαθών τους (Sig=0,039<0,05). Συγκεκριμένα, άτομα με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή θεωρούν σε

μικρότερο βαθμό αποδοτική την τεχνική που χρησιμοποιούν (πίνακας 24), αφού διδάξουν την ορθογραφία, δεν αξιολογούν αν οι μαθητές τους την εμπέδωσαν, δεν κάνουν επανέλεγχο των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου και οι μαθητές τους χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό την τεχνική της αυτοδιόρθωσης των λαθών τους.

Πίνακας 24: Συσχέτιση προϋπηρεσίας στην Ειδική αγωγή με τον βαθμό αποδοτικότητας της τεχνικής ή μεθόδου εκμάθησης της ορθογραφίας.

E22. Αν χρησιμοποιείτε κάποια τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας, πόσο αποδοτική πιστεύετε ότι είναι;		λίγο αποδοτική	αρκετά αποδοτική	πολύ αποδοτική	απόλυτα αποδοτική
0-5	Παρατηρούμενες συχνότητες	2	6	14	3
	% εντός E9.	8,0%	24,0%	56,0%	12,0%
	% εντός E22.	40,0%	100,0%	93,3%	100,0%
	% επί του συνόλου	6,9%	20,7%	48,3%	10,3%
E9. Πόσα χρόνια έχετε υπηρετήσει στην Ειδική Αγωγή;	Παρατηρούμενες συχνότητες	1	0	0	0
	6-10 % εντός E9.	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	% εντός E22.	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	% επί του συνόλου	3,4%	0,0%	0,0%	0,0%
11-20	Παρατηρούμενες συχνότητες	2	0	1	0
	% εντός E9.	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%
	% εντός E22.	40,0%	0,0%	6,7%	0,0%
	% επί του συνόλου	6,9%	0,0%	3,4%	0,0%
Σύνολο	Παρατηρούμενες συχνότητες	5	6	15	3
	% εντός E9.	17,2%	20,7%	51,7%	10,3%
	% εντός E22.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	17,2%	20,7%	51,7%	10,3%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Συζήτηση της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η συζήτηση των δεδομένων που παρείχε η παρούσα έρευνα για τις απόψεις των φιλολόγων για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με Ε.Μ.Δ., καθώς και για τις πρακτικές που οι φιλόλογοι χρησιμοποιούν για την άρση των λαθών.

Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης ορθογραφικών λαθών η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι φιλόλογοι θεωρούν πως οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. κάνουν τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη. Συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί κάνουν συχνά έως πάντα ορθογραφικά λάθη είναι υπερδιπλάσιοι από εκείνους που υποστηρίζουν το ίδιο για τους τυπικούς μαθητές. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο και το γεγονός ότι οι φιλόλογοι που διαπιστώνουν ότι και οι τυπικοί μαθητές τους κάνουν πολύ συχνά ορθογραφικά λάθη είναι πολλοί, αφού πρόκειται για έναν πληθυσμό που τείνει να φτάσει κοντά στο μισό. Το γεγονός αυτό δείχνει πως υπάρχει ένα σοβαρό έλλειμμα ως προς τον γραμματισμό που προωθεί η εκπαίδευση για σημαντικό αριθμό μαθητών.

Παρόμοιες είναι οι διαπιστώσεις και για το πόσο θεωρούν ότι δυσκολεύονται στην ορθογραφία οι μαθητές τους. Θεωρούν, λοιπόν, πως οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. δυσκολεύονται πολύ περισσότερο από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (ποσοστό 80% των φιλολόγων). Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού διπλώματος και οι επιμορφούμενοι με σεμινάρια (οι περισσότεροι στην Ειδική αγωγή) θεωρούν ότι οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. κάνουν συχνότερα και περισσότερα ορθογραφικά λάθη από τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα των McCarthy, Hogan και Catts (2012) που ερεύνησαν τη συχνότητα ορθογραφικών λαθών σε δείγμα μαθητών τυπικής

ανάπτυξης και μαθητών με Ε.Μ.Δ., διαπιστώνοντας ότι οι δεύτεροι κάνουν πιο συχνά ορθογραφικά λάθη από τους πρώτους. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Munkholm και Fisher (2008), οι οποίοι μέτρησαν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών με και χωρίς Ε.Μ.Δ, διαπίστωσαν για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Παρόλο που η παραπάνω έρευνα έλαβε χώρα σε διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και μετρήθηκαν απευθείας οι επιδόσεις των παιδιών σε διάφορες μαθησιακές δεξιότητες, ωστόσο, αναδεικνύει τις δυσκολίες που κατά κύριο λόγο αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους στη σχολική πραγματικότητα. Αυτά τα ευρήματα ταυτίζονται με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας των Urlíc και Low (2009).

Η παρούσα έρευνα, επίσης, κατέδειξε την κυρίαρχη θέση που κατέχουν τα Αναλυτικά Προγράμματα ως προς τη διαμόρφωση του περιεχομένου και της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας και κατ' επέκταση της ορθογραφίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Η ορθογραφία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μέρος των άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτηθούν από τους μαθητές, π.χ. ομόρριζα, κλίση ρημάτων. Ανάλογα, λοιπόν, είναι διαμορφωμένα και τα σχολικά εγχειρίδια που υλοποιούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Αλέφαντος, 2012). Παρόλο που έχουν γίνει προσαρμογές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Γυμνασίου σε ό,τι αφορά το μάθημα της Γλώσσας για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. κατά το παρελθόν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σημερινό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), ωστόσο, «διατηρούνται οι γενικοί σκοποί, οι άξονες, οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές γυμνασίου και οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης», ενώ οι προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς αφορούν στη χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων διδασκαλίας και προτείνονται τρόποι και κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών στην ύλη που περιγράφεται αναλυτικά στο Π.Σ για το Γυμνάσιο (ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2008). Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τα

Α.Π. του Λυκείου, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη για την εξήγηση της πιο πάνω άποψης των φιλολόγων της παρούσας έρευνας και το άγχος που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς η πίεση της διεκπεραίωσης της ύλης που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο γενικότερος προσανατολισμός του Λυκείου προς τις πανελλαδικές εξετάσεις, πράγμα που λειτουργεί περιοριστικά για τους εκπαιδευτικούς στο διδασκαλικό τους έργο (Κασσωτάκης, 2015· Κουτσογιάννης, 2017· Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Ακόμη περισσότερο μάλιστα προσφάτως με τη διενέργεια των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων μέσω της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας, η οποία δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς στην έγκαιρη ολοκλήρωση της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος.

Ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας αποτελεί το γεγονός ότι οι φιλόλογοι που έχουν πραγματοποιήσει σπουδές ή κάποια επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή θεωρούν επίσης ως κυριότερη αιτία των ορθογραφικών λαθών το αναποτελεσματικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αυτή η άποψη θα μπορούσε ίσως να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της διαπίστωσής τους ότι τα διδακτικά μοντέλα που έχουν διδαχθεί και οι γνώσεις που έχουν αποκομίσει κατά τις σπουδές τους δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην πραγματικότητα της ελληνικής τάξης.

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας της Rodrigues σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας του Περθ της Βρετανίας, η οποία ανέδειξε ως κυριότερες αιτίες για τα ορθογραφικά λάθη μαθητών τυπικής ανάπτυξης κατά την άποψη των εκπαιδευτικών τους το ότι οι ίδιοι δεν αφιέρωναν αρκετό χρόνο στη διδασκαλία της ορθογραφίας λόγω κυρίως του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που δε δίνει την ίδια έμφαση στο μάθημα της ορθογραφίας όπως στο Δημοτικό και περιορίζει τις εκπαιδευτικές διδακτικές πρωτοβουλίες και, ακολούθως, λόγω της έλλειψης πόρων στα σχολεία και έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού (Rodrigues, 1992).

Δεύτερη σε σημαντικότητα αιτία για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης που συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων από τους ερωτηθέντες φιλόλογους μετά τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των μαθητών και ακολούθως η ανεπαρκής διδασκαλία. Ειδικότερα, την έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών τη θεωρούν αρκετά σημαντική αιτία όσοι έχουν διδακτορικό ή μεταπτυχιακό δίπλωμα στη γενική αγωγή, αλλά και όσοι δεν έχουν κανένα άλλο πρόσθετο ακαδημαϊκό προσόν πέραν του βασικού πτυχίου, όπως έδειξαν οι συσχετίσεις.

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. η δεύτερη πιο σημαντική αιτία για τα ορθογραφικά λάθη είναι η ανεπαρκής διδασκαλία και ακολουθεί η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των μαθητών. Το τελευταίο μάλιστα εύρημα είναι άξιο προβληματισμού, καθώς, σύμφωνα με τη Φλωράτου (2005), το παραπάνω εύρημα παραπέμπει σε παλιότερες εποχές της ελληνικής εκπαίδευσης που δεν ήταν ευρέως γνωστές η έννοια και οι σκοποί της ειδικής αγωγής με αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά με Ε.Μ.Δ. να θεωρούνται «αδιάφορα», «τεμπέλικα» ή ότι δεν έχουν έφεση στα γράμματα. Ενδεχομένως να μπορεί να εξηγηθεί το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με τις δύο πρώτες αιτίες που δήλωσαν οι περισσότεροι συμμετέχοντες: το αναποτελεσματικό Πρόγραμμα Σπουδών και την ανεπαρκή διδασκαλία. Μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο, λοιπόν, που δεν παρέχει ουσιαστική στήριξη στα παιδιά με Ε.Μ.Δ. και τα οδηγεί μοιραία σε σχολική αποτυχία και μειωμένη αυτοεκτίμηση για τις ικανότητές τους, φαντάζει ως φυσική συνέπεια το να μην ενδιαφέρονται αυτά για περαιτέρω βελτίωση της ορθογραφίας τους. Πάντως, όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο στην ειδική αγωγή ή άλλο σεμινάριο τη θεωρούν λίγο σημαντική αιτία, ενώ όσοι είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου δεν τη θεωρούν καθόλου σημαντική. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι όσοι έχουν πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές είναι περισσότερο υποψιασμένοι για την

ύπαρξη και άλλων παραγόντων για τα ορθογραφικά λάθη και δεν επιρρίπτουν αβασάνιστα ευθύνες στους ίδιους τους μαθητές, πράγμα που επιβεβαιώνει την παραπάνω ερμηνεία. Η συσχέτιση, ωστόσο, των αιτιών με το φύλο των συμμετεχόντων έδειξαν ότι οι άνδρες φιλόλογοι θεωρούν περισσότερο σημαντική αιτία για τη μη ορθογραφημένη γραφή την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών τους από ό,τι οι γυναίκες συνάδερφοί τους. Πράγματι, όπως σημειώνεται και στο πρώτο κεφάλαιο, διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς του μαθητή επηρεάζει τις επιδόσεις του στην ορθογραφία. Οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν αιτία για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τους το ότι οι τελευταίοι δεν προσέχουν κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας ούτε και ενδιαφέρονται να γράφουν ορθογραφημένα (Miressa & Dumessa, 2011). Η απουσία κινήτρων, λοιπόν, εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τη μειωμένη επιθυμία των μαθητών για ορθογραφημένη γραφή (Shaw, 1970 στο: Miressa & Dumessa, 2011, σελ. 106). Ο λόγος που οι άντρες φιλόλογοι θεωρούν πιο σημαντική την παραπάνω αιτία από ό,τι οι γυναίκες φιλόλογοι θα μπορούσε ίσως να αναζητηθεί κοινωνιολογικά, με την έννοια ότι οι γυναίκες έχουν διαπαιδαγωγηθεί από μικρή ηλικία να έχουν περισσότερη υπομονή και να εκφράζουν πολύ πιο έντονα και άμεσα τα συναισθήματά τους, ανταποκρινόμενες στα κοινωνικά στερεότυπα. Συνεπώς, οι μαθητές αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς παρά με τους άντρες και ίσως για αυτό οι γυναίκες φιλόλογοι να μπορούν να αναπτύξουν μεγαλύτερη οικειότητα και να ενεργοποιήσουν αποτελεσματικότερα το ενδιαφέρον των μαθητών τους, που είναι κίνητρα μάθησης (Γιάννου, 2013). Αυτό δεν πετυχαίνει στον ίδιο βαθμό με τους άντρες φιλόλογους με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να αποδίδουν τα λάθη σε έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο της παρούσας έρευνας είναι ότι η ανεπαρκής διδασκαλία βρίσκεται μέσα στις πρώτες τρεις αιτίες, σύμφωνα πάντα με τα ποσοστά

απαντήσεων που συγκεντρώνει η κάθε αιτία, για τη μη ορθογραφημένη γραφή και των δύο κατηγοριών των μαθητών και για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. Αποτελεί τη δεύτερη πιο σημαντική, όπως είδαμε, αιτία. Βέβαια, προκύπτει εύλογα το ερώτημα τι σημαίνει ανεπαρκής διδασκαλία και πώς την εννοούν οι συμμετέχοντες. Στο ερώτημα αυτό δεν απαντούν οι ίδιοι, καθώς το ερωτηματολόγιο δεν προέβλεπε κάτι τέτοιο. Συνεπώς, κάνουμε τις εξής υποθέσεις: είτε θεωρούν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς λόγω απουσίας σχετικής επιμόρφωσης από τη μεριά τους, είτε η ανεπάρκεια αυτή προκύπτει από το ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν και τότε η ανεπάρκεια αυτή είναι έμμεση, καθώς οι δυσλειτουργίες του ελληνικού σχολείου ανακλώνται στο διδακτικό τους έργο. Είναι φανερό σε διάφορες μελέτες η επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση, όπως στην έρευνα της Μαρωνίτου (2020) για τους αποφοίτους της Φιλοσοφικής σχολής και τις επαγγελματικές τους προσδοκίες. Αυτό άλλωστε έδειξε και η παρούσα έρευνα με τη μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων να έχει παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα επιμορφωτικό σεμινάριο είτε στην Ειδική αγωγή είτε σε άλλο πεδίο. Το ότι, παρόλα αυτά, συνεχίζουν να θεωρούν ότι χρήζουν συνεχούς επιμόρφωσης και ειδικά σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της ορθογραφίας δείχνει έναν γόνιμο προβληματισμό και, αναμφισβήτητα, έντονο ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα, η αναγκαιότητα αυτή για επιμόρφωση προκύπτει και από την πεποίθηση ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν τους καλύπτει διδακτικά σε θέματα μεταξύ των οποίων είναι η διαφοροποιημένη μάθηση και η διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Μαρωνίτου, 2020· Παπαναούμ, 2003· Υφαντή & Βοζαΐτης 2007). Αλλά και σε έρευνα για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία μεταξύ μαθητών και των τριών εκπαιδευτικών βαθμίδων – από το Δημοτικό μέχρι και το Πανεπιστήμιο - έδειξε ότι η ανεπαρκής διδασκαλία αποτελεί πρωταρχική αιτία παραγωγής ορθογραφικών λαθών μαθητών της

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οφείλεται στο ότι δε διδάσκεται συστηματικά η ορθογραφία στη βαθμίδα αυτή (Bosman, 2005).

Η έλλειψη πόρων υπήρξε η τέταρτη πιο σημαντική αιτία και προτελευταία στην κατάταξη της αξιολογικής διαβάθμισης των αιτιών που έκαναν οι ερωτηθέντες φιλόλογοι τόσο για τα ορθογραφικά λάθη των τυπικών μαθητών όσο και των μαθητών με Ε.Μ.Δ. Η κατάταξη αυτής της αιτίας χαμηλά από πλευράς των φιλολόγων που ερωτήθηκαν αποτελεί έκπληξη για την ερευνήτρια, καθώς η έλλειψη πόρων και η υποχρηματοδότηση των δημόσιων σχολείων αναφέρεται τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία από πολλούς ερευνητές ως μια σημαντική αιτία που υπονομεύει το έργο των εκπαιδευτικών και αντιστρατεύεται τη μάθηση, φαινόμενο που έλαβε πιο έντονες διαστάσεις κατά την πρόσφατη παγκόσμια οικονομική κρίση (Knight & Strunk, 2016· Rodrigues, 1992· Schechter, 2018). Ειδικά, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η μελέτη των Charamis & Kotsifakis (2015) κάνει λόγο για επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενου διδακτικού έργου από τις μεγάλες περικοπές στην εκπαίδευση που επέφερε η οικονομική ύφεση. Μάλιστα οι πολύ χαμηλές δαπάνες για την εκπαίδευση κατέτασσαν σταθερά την Ελλάδα μεταξύ των τελευταίων κρατών στην Ευρώπη στον τομέα αυτό με χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα προβληματικά προγράμματα σπουδών και το διδακτικό υλικό των σχολείων, τη σοβαρή έλλειψη τεχνολογικής υποδομής και τη σοβαρή έλλειψη εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Ενδεικτικά, οι δαπάνες για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα το 2008, έτος αρχής της κρίσης, ανέρχονταν στο ποσό των 3.488 εκατ. ευρώ, ενώ το 2012 ήταν 2.940 εκατ. ευρώ με περαιτέρω μείωση των δαπανών από το έτος αυτό και μετά (Καμαριανός κ. ά., 2019). Μια πιθανή εξήγηση για την τόσο χαμηλή κατάταξη της αιτίας αυτής από τους φιλόλογους της παρούσας έρευνας ίσως να είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν λίγα ή μηδαμινά χρόνια προϋπηρεσίας

στα δημόσια σχολεία, με αποτέλεσμα να μην έχουν διαμορφώσει πλήρη ή και καθόλου εικόνα της κατάστασης των υποδομών στη δημόσια εκπαίδευση.

Ένα άλλο εύρημα που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι και το γεγονός ότι φαίνεται να μη θεωρούν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας πρωταρχικής σημασίας αιτία για τα ορθογραφικά λάθη οι συμμετέχοντες στην έρευνα φιλόλογοι, τόσο για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης όσο και για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ., καθώς συγκεντρώνει μικρότερο ποσοστό απαντήσεων σε σχέση με τις άλλες τέσσερις. Πιο συγκεκριμένα, όσοι εργάστηκαν και στη Γενική και στην Ειδική αγωγή και έχουν διδάξει σε μαθητές με Ε.Μ.Δ. ενδεχομένως θεωρούν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας λιγότερο σημαντική αιτία για τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα άλλων ερευνών, που όμως οι περισσότερες από αυτές αφορούν στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτές τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες, όπως η Αμερική και η Γερμανία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών θεωρείται πρωταρχικής σημασίας για την επίδοση των παιδιών όχι μόνο στην ορθογραφία αλλά σε όλα τα μαθήματα (Arnold & Doctoroff, 2003· Korat & Levin, 2002· Lee & Al Otaiba, 2015· Niklas & Schneider, 2017). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και αμερικανική έρευνα που συσχετίζει τις κακές σχολικές επιδόσεις μαθητών και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης με το χαμηλό γονεϊκό εισόδημα αλλά και τη δομή της οικογένειας (Kim, 2004), ενώ έρευνα σε Κινέζους μαθητές έδειξε ότι οι χαμηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις εξαιτίας του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού τους προφίλ τους ακολουθούν συνήθως μέχρι το τέλος της σχολικής τους ζωής (Pan et al., 2015). Ωστόσο, οι φιλόλογοι της παρούσα έρευνας που δεν έχουν διδάξει μαθητές με Ε.Μ.Δ. θεωρούν ίσως περισσότερο σημαντική αυτή την αιτία από εκείνους που έχουν διδάξει μαθητές με Ε.Μ.Δ. Παρομοίως και όσοι έχουν επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα, όπως διδακτορικό, μεταπτυχιακό ή επιμορφωτικά

σεμινάρια. Το παραπάνω εύρημα συμπίπτει με τα επιστημονικά δεδομένα που κάνουν λόγο για εγγενή δυσκολία των μαθητών με Ε.Μ.Δ. να μάθουν να γράφουν ορθογραφημένα, η οποία οφείλεται σε διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές (Αγαλιώτης, 2009· Πολυχρόνη, 2011), πέρα από ατομικά, οικονομικά, κοινωνικά αίτια. Συνεπώς, τα παραπάνω φαίνεται να είναι εν γνώσει των περισσότερων Ελλήνων φιλολόγων που έχουν διδάξει μαθητές με Ε.Μ.Δ.

Για τη φύση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (το 69,3%) διαπιστώνει ότι στους τυπικούς μαθητές επικρατούν τα γραμματικά/μορφολογικά λάθη. Η άποψη των περισσότερων Ελλήνων φιλολόγων είναι σε συμφωνία με την ελληνική βιβλιογραφία, καθώς είναι κοινός τόπος ότι, όπως περιγράφεται αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο, η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει δυσκολίες ως προς την ορθογραφημένη γραφή για τους μαθητές λόγω της ιστορικής ορθογραφίας αλλά και του μορφολογικού της συστήματος (Γεράσης, 2010· Ξάνθη, 2017· Porpodas, 1999). Επίσης, σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγαν οι Αϊδίνης και Παράσχου (2004) σε παιδιά του Δημοτικού διαπίστωσαν ότι τα παιδιά της ΣΤ' τάξης έκαναν περισσότερα λάθη και στο θέμα και στις καταλήξεις (Αϊδίνης, 2010). Τις ορθογραφικές αυτές δυσκολίες τις μεταφέρουν, συνεπώς, και κατά την είσοδό τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα και με άλλες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές του Δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου οι τυπικοί μαθητές κάνουν κυρίως γραμματικά λάθη, στη σωστή γραφή των καταλήξεων των ρημάτων (Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008), καθώς και σε φωνήεντα των λέξεων που ορίζει η ιστορική ορθογραφία (Protopapas et al., 2013), επίσης σε καταλήξεις ουσιαστικών (Diamanti et al, 2014). Αυτές οι κατηγορίες λαθών φαίνεται ότι ταλαιπωρούν τους περισσότερους μαθητές και κατά το πέρασμά τους στην ενήλικη ζωή, όπως δείχνει έρευνα σε 32 ενήλικες φοιτητές, με και χωρίς Ε.Μ.Δ., που διεξήγαγε η Μαυροειδή (2011).

Στους μαθητές με Ε.Μ.Δ. οι συμμετέχοντες φιλόλογοι ανέφεραν κατά πλειοψηφία ότι η κατηγορία των λαθών που επικρατεί είναι τα γραμματικά λάθη, όπως και για τους τυπικούς συνομηλίκους τους, όχι όμως στο ίδιο ποσοστό. Ακολουθούν τα φωνολογικά λάθη, στη συνέχεια τα ετυμολογικά και τέλος τα τονικά λάθη. Ως προς την πρώτη κατηγορία σε συχνότητα εμφάνισης ορθογραφικών λαθών υπάρχει διαφοροποίηση με ερευνητικά δεδομένα που διαπιστώνουν ότι τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη των μαθητών αυτών είναι οπτικά και σχετίζονται με την ετυμολογία των λέξεων, παρόλο που οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού συστήματος γραφής δημιουργούν τις ίδιες ορθογραφικές δυσκολίες πάνω κάτω σε όλα τα παιδιά (Diamanti et al., 2014· Protopapas et al., 2013). Οι μαθητές αυτοί, όπως σημειώνουν οι Ζυγούρη & Αϊδίνης (2010), έχουν δυσκολίες στην οπτική μνήμη, η οποία είναι βασικός παράγοντας για την εκμάθηση της ορθογραφίας. Το ίδιο διαπιστώνουν και οι Loisy & Roulin (2003) και οι Angelelli, et al (2004). Επειδή ακριβώς δυσκολεύονται να ανακαλέσουν στη μνήμη γραμματικο-συντακτικούς κανόνες αλλά και να εφαρμόσουν μορφολογικές στρατηγικές και ετυμολογικές στρατηγικές, κάνουν λάθη τόσο θεματικά όσο και καταληκτικά. Επίσης, σύμφωνα με άλλες μελέτες στους μαθητές αυτούς πολύ συχνά είναι τα τονικά λάθη (Protopapas et al., 2013· Σπαντιδάκης, 2009), τα οποία στην παρούσα έρευνα αναφέρουν ελάχιστοι φιλόλογοι ως συχνά ορθογραφικά λάθη για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα των προηγούμενων ερευνών. Μια πιθανή ερμηνεία που προτείνεται από την ερευνήτρια είναι ότι οι φιλόλογοι, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής διδακτικής προσέγγισης της Γλώσσας, τείνουν κατά τη διόρθωση των λαθών να παραβλέπουν τα τονικά λάθη, θεωρώντας τα ως το «μικρότερο κακό» σε σχέση με την εκφραστική-συντακτική αδυναμία και λεξιπενία στον γραπτό λόγο των περισσότερων μαθητών - τυπικών και μη. Ακόμη, μπορεί να οφείλεται στη θεώρηση των τονικών λαθών ως αποτέλεσμα απροσεξίας και βιασύνης και όχι ως γνωστική αδυναμία

από μέρους των μαθητών (Μιχάλης, 2019). Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι οι φιλόλογοι της παρούσας έρευνας θεωρούν πως οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. κάνουν περισσότερα τονικά λάθη από τους τυπικούς συνομηλίκους τους. Τέλος, οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. κάνουν φωνολογικά λάθη, ιδίως όταν δέχονται επιπλέον γνωστικό φορτίο ή πιέζονται να ανταποκριθούν στον γραπτό λόγο πέρα από τους δικούς τους - αργούς - ρυθμούς (Μουζάκη κ.ά., 2010). Αυτό το είδος των ορθογραφικών λαθών είναι το δεύτερο σε συχνότητα εμφάνισης σύμφωνα με τους ερωτηθέντες φιλόλογους για τους μαθητές αυτούς, πράγμα που διαφοροποιεί το εύρημα αυτό με τα δεδομένα άλλων ερευνών (Diamanti, et al., 2014· Ξάνθη, 2017). Ωστόσο, είναι σε συμφωνία με την έρευνα των Παυλίδη & Γιαννούλη (2003) οι οποίοι συγκρίνοντας ορθογραφικά λάθη ελληνόφωνων μαθητών με Ε.Μ.Δ. και αγγλόφωνων μαθητών με Ε.Μ.Δ. βρήκαν ότι οι πρώτοι είχαν πολύ μεγαλύτερο ποσοστό αντικαταστάσεων φωνημάτων σε σχέση με τους δεύτερους.

Σχετικά με τον χρόνο διδασκαλίας που αφιερώνουν οι φιλόλογοι για την εκμάθηση της ορθογραφίας και την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών τους οι περισσότεροι αφιερώνουν έως 20 λεπτά την εβδομάδα. Αν συγκρίνουμε τον χρόνο αυτόν με τον μέσο χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας, που είναι 80- 100 λεπτά, συμπεραίνουμε ότι οι φιλόλογοι αφιερώνουν πάρα πολύ λίγο χρόνο στη διδασκαλία της ορθογραφίας (Γλαβίνα, 2019· Sparapani et al., 2018). Το συμπέρασμα αυτό οδηγεί στην υπόθεση ότι η ενασχόληση αυτή γίνεται μάλλον περιστασιακά από τους φιλόλογους, δηλαδή μόνο όταν αυτοί διαπιστώνουν πως κάποια ορθογραφικά λάθη επιμένουν να κάνουν την εμφάνισή τους στα γραπτά μαθητών τους, ενώ μειώνεται δραματικά ο χρόνος που διαθέτουν στις μεγαλύτερες τάξεις για τον σκοπό αυτό (Scott et al., 2003). Αυτό το εύρημα πιθανόν να σημαίνει ότι οι Έλληνες φιλόλογοι δεσμεύονται από τα Α.Π.Σ. και τα σχολικά βιβλία, στα οποία η ορθογραφία δεν αποτελεί αυτόνομο και διακριτό μάθημα, αλλά η διδασκαλία της ενσωματώνεται στη διδασκαλία για την ανάπτυξη των άλλων

γλωσσικών δεξιοτήτων. Ανάλογα είναι τα συμπεράσματα της έρευνας των Scott et al. (2003) στα καναδικά σχολεία τάξεων του Γυμνασίου. Μπορεί όμως και να σημαίνει ότι στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο έχει ήδη αναπτυχθεί η μορφολογική επίγνωση στους μαθητές, καθώς και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες, συνεπώς καθίσταται περιττή η καθημερινή διδασκαλία της ορθογραφίας, τουλάχιστον με τον παραδοσιακό τρόπο (καθ' υπαγόρευση δηλαδή), όπως ορίζουν και οι νεότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις (Ματσαγούρας, 2004).

Επίσης, η μεγάλη πλειοψηφία ανέφερε ότι χρησιμοποιεί κάποια/κάποιες συγκεκριμένη/ες τεχνική/ές ή μέθοδο/ους, για να διδάξουν ορθογραφία στους μαθητές τους. Αυτές για την πλειοψηφία των φιλολόγων είναι η επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων για όλους τους μαθητές. Πολλοί είναι και εκείνοι που κάνουν επανάληψη για όλη την τάξη τη διδασκαλία των λέξεων εκείνων που δυσκολεύουν τους μαθητές στη ορθογραφία. Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι φιλόλογοι επιλέγουν να κάνουν τις διδακτικές τους παρεμβάσεις για την άρση των λαθών ενώπιον όλης της τάξης. Η εμπλοκή όλης της τάξης μπορεί να σημαίνει είτε ότι οι φιλόλογοι έχουν επίγνωση της δυσκολίας που παρουσιάζει η εκμάθηση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και δη της ιστορικής ορθογραφίας για όλον τον μαθητικό πληθυσμό, είτε ότι η επιλογή τους αυτή φανερώνει αδυναμία να αντεπεξέλθουν στην εξατομικευμένη διδασκαλία για αυτό και δεν την επιλέγουν (Ζαρκογιάννη, 2016). Επιπλέον, οι περισσότεροι φιλόλογοι της παρούσας έρευνας επιλέγουν να εφαρμόζουν τις μεθόδους/τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφίας συνδυαστικά, θεωρώντας ενδεχομένως ότι έτσι καλύπτεται διδακτικά μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με προβλήματα στην ορθογραφημένη γραφή. Διδασκαλία σε όλους τους μαθητές λεξιλογίου και ορθογραφίας επιλέγουν καταρχήν να εφαρμόζουν και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την αγγλική γλώσσα σε μαθητές Γυμνασίου στον Καναδά, όπως αναφέρουν οι Scott et al. (2003) και σε δεύτερο επίπεδο επιλέγουν την

εξατομικευμένη διδασκαλία. Ωστόσο, έρευνα των Graham & Santangelo (2014) σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού μέχρι και την τελευταία τάξη του Γυμνασίου έδειξε ότι βελτιώνονται αισθητά οι ορθογραφικές τους επιδόσεις, όταν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για την ξεχωριστή διδασκαλία της ορθογραφίας και αναπτύσσουν στρατηγικές διδασκαλίας που προσαρμόζουν στο επίπεδο των μαθητών τους.

Όσον αφορά τις γλωσσικές περιοχές στις οποίες δίνουν έμφαση κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης η πλειοψηφία δήλωσε πως δίνει έμφαση στις οικογένειες των λέξεων και στα ορθογραφικά μοτίβα, ένα μεγάλο ποσοστό στην κλίση λέξεων, ενώ λιγότεροι στις σύνθετες λέξεις και ακόμη λιγότεροι στην αντιστοιχία φωνήματος με γράφημα και στον συλλαβισμό. Όσες από τις παραπάνω επιλογές συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη προτίμηση των φιλολόγων μπορούν να εξηγηθούν με βάση τόσο τα Α.Π.Σ. όσο και το είδος των ασκήσεων που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου (κλίση λέξεων, ομόρριζα, ετυμολογία, παραγωγή και σύνθεση λέξεων). Αντίθετα, η φωνολογική στρατηγική δε χαίρει ιδιαίτερης προτίμησης από τους φιλόλογους της έρευνάς μας, ίσως για τον λόγο ότι η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα εύκολη φωνημικά αλλά με δύσκολη ορθογραφία (Protopapas, 2014). Ειδικότερα, οι φιλόλογοι με 0-5 και 21-30 έτη υπηρεσίας δίνουν έμφαση στις οικογένειες λέξεων. Όσοι έχουν 6-20 έτη στις σύνθετες λέξεις και τα ορθογραφικά μοτίβα και όσοι έχουν πάνω από 30 έτη υπηρεσίας επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους ισομερώς στην κλίση των λέξεων, στις σύνθετες λέξεις και στις οικογένειες λέξεων. Από τα παραπάνω ευρήματα εντύπωση κάνει το γεγονός ότι την κλίση των λέξεων (ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων) δεν τη διδάσκει στο πλαίσιο της αντιμετώπισης των ορθογραφικών λαθών καμία από τις ομάδες των φιλολόγων που έχει από 0 έως 30 χρόνια υπηρεσίας, παρόλο που στις ερωτήσεις για τα είδη των λαθών των μαθητών στην παρούσα έρευνα οι περισσότεροι φιλόλογοι απάντησαν ότι αφορούν σε

γραμματικά λάθη. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι η κλίση των λέξεων διδάσκεται ούτως ή άλλως, αφού αποτελεί μέρος της διδακτέας ύλης και εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α' Γυμνασίου (Αγγελάκος κ.ά., χ.χ.) και οι φιλόλογοι θεωρούν ότι οι δύο στόχοι – διδασκαλία της ύλης του σχολικού εγχειριδίου και η επικεντρωμένη διδασκαλία σε γλωσσικές περιοχές προς άρση ορθογραφικών λαθών – αλληλοκαλύπτονται. Επιπλέον, για τις άλλες τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου θεωρείται διδαγμένη ύλη. Συνεπώς, δε δίνουν περαιτέρω έμφαση σε αυτή τη γλωσσική περιοχή. Αντίθετα, οι φιλόλογοι που έχουν πάρα πολλά έτη υπηρεσίας – πάνω από 30 – εστιάζουν σε όλες σχεδόν τις γλωσσικές περιοχές, για να καλύψουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος των ορθογραφικών δυσκολιών των μαθητών τους. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα ερευνητικά δεδομένα που συνδέουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Carreker et al., 2010).

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. οι περισσότεροι θεωρούν περισσότερο αποτελεσματική την επικέντρωση στις οικογένειες λέξεων. Πολλοί είναι και εκείνοι που θεωρούν καταλληλότερα τα ορθογραφικά μοτίβα, ενώ αμέσως μετά στις επιλογές των φιλόλογων ως καταλληλότερες γλωσσικές περιοχές για την εκμάθηση της ορθογραφίας είναι η αντιστοιχία φωνήματος -γραφήματος και ο συλλαβισμός. Η κλίση των λέξεων και οι σύνθετες λέξεις έρχονται τελευταίες στις προτιμήσεις των φιλόλογων για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στους μαθητές αυτούς. Η έμφαση στη διδασκαλία οικογενειών λέξεων βρέθηκε ότι συμβάλλει στην ορθογραφημένη γραφή των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στην έρευνα των McCutchen et al. (2014), διότι βοηθά στην αντιστάθμιση των δυσκολιών φωνολογικής επεξεργασίας που συχνά χαρακτηρίζουν τους μαθητές αυτούς, καθώς και στην έρευνα των Bowers et al. (2010), στην οποία αναφέρεται ότι μαθητές αυτοί επιπλέον ενισχύουν τις λεξιλογικές τους αναπαραστάσεις μέσω της διδασκαλίας λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Goodwin & Ahn (2010).

Ειδικότερα, οι φιλόλογοι με 0-5 έτη υπηρεσίας δίνουν έμφαση στις σύνθετες λέξεις που τις θεωρούν πιο αποτελεσματικές, οι φιλόλογοι με 6-30 έτη τις οικογένειες λέξεων και εκείνοι που έχουν πάνω από 30 επιλέγουν να επικεντρώνονται εξίσου στην κλίση των λέξεων, της σύνθεσης των λέξεων και στον συλλαβισμό. Παρατηρούμε ότι και στην περίπτωση της διδασκαλίας των μαθητών με Ε.Μ.Δ. απουσιάζει η κλίση των λέξεων, όπως και στους τυπικούς μαθητές, συνεπώς, υποθέτουμε ότι συντρέχουν κι εδώ οι ίδιοι λόγοι. Επίσης, όσοι έχουν τη μικρότερη προϋπηρεσία επιλέγουν τις σύνθετες λέξεις. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι ενδεχομένως να θεωρούν τις σύνθετες λέξεις πολύ πιο δύσκολες στην ορθογραφία τους για τους μαθητές αυτούς λόγω του πολυσύλλαβου χαρακτήρα τους ή λόγω του ότι οι μαθητές αυτοί χρειάζεται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους δύο ή περισσότερες λέξεις, προκειμένου να τις γράψουν σωστά, κάτι που κάνει την ορθογραφία των σύνθετων λέξεων δυσκολότερη υπόθεση σε σχέση με τις απλές λέξεις. Η επιλογή που κάνουν οι φιλόλογοι με 6-30 χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Μότση (2014), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζουν δυσκολίες στη συνειδητοποίηση της παραγωγικής μορφολογίας των λέξεων, επομένως, η έμφαση στη διδασκαλία οικογενειών λέξεων δείχνει να είναι αποδοτικότερη για τους μαθητές αυτούς στα ζητήματα ορθογραφικής γραφής που αντιμετωπίζουν. Οι φιλόλογοι που έχουν πάνω από 30 έτη υπηρεσίας και στην περίπτωση των παιδιών με Ε.Μ.Δ. εστιάζουν σε όλες σχεδόν τις γλωσσικές περιοχές, δηλαδή κλίση λέξεων, σύνθετες λέξεις και συλλαβισμό. Διαπιστώνουμε ότι είναι οι ίδιες γλωσσικές περιοχές που εστιάζουν, όπως και για τους τυπικούς μαθητές, με μια μόνο διαφορά, ότι προτιμάται ο συλλαβισμός αντί της οικογένειας των λέξεων. Αυτό το τελευταίο παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, διότι θίγει το θέμα της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών με Ε.Μ.Δ. και φαίνεται ότι οι φιλόλογοι με πολύ μεγάλη διδακτική πείρα έχουν επίγνωση αυτού του είδους της δυσκολίας των συγκεκριμένων μαθητών.

Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των ακαδημαϊκών προσόντων των φιλολόγων της έρευνας και των γλωσσικών περιοχών που θεωρούν αποτελεσματικότερες κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας. Συγκεκριμένα, οι άντρες φιλόλογοι θεωρούν πιο αποτελεσματικά τα ορθογραφικά μοτίβα, έπειτα την κλίση των λέξεων και λιγότερο αποτελεσματικές τις σύνθετες λέξεις και τον συλλαβισμό, ενώ καθόλου αποτελεσματικές τις οικογένειες λέξεων. Οι γυναίκες φιλόλογοι, από την άλλη, βρέθηκε ότι θεωρούν πιο αποτελεσματικά τα ορθογραφικά μοτίβα, στη συνέχεια την κλίση των λέξεων, μετά τις οικογένειες λέξεων, το συλλαβισμό και, τέλος, τις σύνθετες λέξεις. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τη γλωσσική περιοχή που αφορά τις οικογένειες λέξεων, καθώς οι άντρες δεν τις θεωρούν καθόλου αποτελεσματικές σε αντίθεση με τις γυναίκες συναδέλφους τους που τις θεωρούν αρκετά αποτελεσματικές. Συνεπώς, οι πρώτοι δεν τις αξιοποιούν καθόλου ή τις αξιοποιούν ελάχιστα στη διδασκαλία τους ως τεχνική για την άρση των ορθογραφικών λαθών. Για να αξιολογήσουν την επίδοση των μαθητών τους στην κατάκτηση της ορθογραφίας οι κάτοχοι περαιτέρω τίτλων σπουδών στη Γενική αγωγή προτιμούν την αξιολόγηση μέσω της γραπτής παραγωγής του λόγου, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σχετικό με τη Ειδική αγωγή μέσω γλωσσικών ασκήσεων.

Σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές που επιλέγουν οι φιλόλογοι διαπιστώνουμε ότι η στρατηγική που κερδίζει τη σχεδόν καθολική αποδοχή των φιλολόγων είναι η διδασκαλία γραμματικών κανόνων και μορφολογικών στρατηγικών. Τα δεδομένα αυτά συμπίπτουν με πορίσματα άλλων ερευνών, όπως των Αϊδίνη & Παράσχου (2004), που διαπίστωσαν ότι η καταλληλότερη στρατηγική για την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών είναι η διδασκαλία της μορφολογικής επίγνωσης και η διδασκαλία γραμματικών κανόνων. Ίδια στρατηγική προτείνει και ο Bosnap (2005) για τη διδασκαλία της ολλανδικής

γλώσσας στη Δευτεροβάθμια λόγω της δυσκολίας της γλώσσας αυτής από πλευράς μορφολογίας και δομής.

Εξίσου δημοφιλής, αλλά σε ελαφρώς μικρότερο ποσοστό είναι η στρατηγική «ψάχνω για όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις» (λέξεις που βασίζονται σε ίδια κεντρική ιδέα-μοτίβο, π.χ. στάχυ, σταχυο-λογώ). Επίσης μεγάλος αριθμός φιλόλογων διδάσκει στους μαθητές τους διάφορες στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε να επιλέξει ο καθένας αυτή που του ταιριάζει περισσότερο. Τη στρατηγική «δημιουργώ αναλογίες» (χρησιμοποιώ μία γνωστή στο μαθητή λέξη, για να του διδάξω μία άγνωστη με όμοιο ορθογραφικό μοτίβο, π.χ. άλλο-μέταλλο) την προτιμούν ακόμη λογότεροι φιλόλογοι. Η στρατηγική της αυτοδιόρθωσης των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές επιλέγεται από περισσότερους από τους μισούς φιλόλογους. Τελευταία σε προτίμηση έρχεται η στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» (είναι μία από τις δεξιότητες που απαιτεί η διαδικασία της φωνολογικής επίγνωσης, π.χ. ιστιοφόρο = ι-σ-τ-ι-ο-φ-ό-ρ-ο).

Η στρατηγική «ψάχνω για όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις» (λέξεις που βασίζονται σε ίδια κεντρική ιδέα-μοτίβο, π.χ. στάχυ, σταχυο-λογώ) αναφέρεται ως αποτελεσματικότερη πρακτική εκμάθησης ορθογραφίας για τους μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια από τους Alves et al. (2018). Συγκεκριμένα, προτείνουν να βασιστούν οι εκπαιδευτικοί σε λέξεις με ελληνική ρίζα προκειμένου να εξασκήσουν τους μαθητές τους τις οπτικές ομοιότητες αρχικών λέξεων και παραγώγων αυτών.

Η παρουσίαση διαφόρων στρατηγικών στην τάξη, ώστε οι μαθητές να επιλέξουν την καταλληλότερη για αυτούς, καθώς και η στρατηγική της αυτοδιόρθωσης των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές είναι κατεξοχήν μαθητοκεντρικές στρατηγικές. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι η στρατηγική της αυτοδιόρθωσης των λαθών δεν τυγχάνει της ευρείας αποδοχής των Ελλήνων φιλόλογων, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, καθώς ένας μεγάλος όγκος συγγραφικής έρευνας έχει

δείξει την αποτελεσματικότητα της ρητής διδασκαλίας στρατηγικών για την ανάπτυξη της αυτενέργειας του μαθητή που αποτελεί και ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης (Graham, et al., 2013· Rouse & Graham, 2017). Ειδικά για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. η μέθοδος αυτή τους επιτρέπει να αυτορυθμιστούν, δηλαδή να καθοδηγήσουν τη γραφή τους όταν συνθέτουν ανεξάρτητα, πράγμα που μπορεί να τους δώσει αυτοπεποίθηση, ώστε να αναπτύξουν περαιτέρω τις γνωστικές και γλωσσικές τους δεξιότητες (Dunn & Berninger, 2020· Bray et al., 2021). Την περιορισμένη εφαρμογή της στρατηγικής της αυτοδιόρθωσης των λαθών καταδεικνύει και έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (νυν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) σε εν ενεργεία φιλόλογους το 2010. Ωστόσο, σε άλλες έρευνες επισημαίνεται ότι η επιλογή αυτής της τεχνικής από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται από τον βαθμό της αντιληπτικής ικανότητας του μαθητή να προβεί ο ίδιος στη διόρθωση των λαθών του (Ζαρκογιάννη, 2016).

Ο έλεγχος διακύμανσης έδειξε ότι η εξειδίκευση ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή φαίνεται να κατευθύνει τους συμμετέχοντες φιλόλογους της παρούσας έρευνας σε περισσότερο μαθητοκεντρικές επιλογές, όπως το να διδάσκουν στους μαθητές τους διάφορες στρατηγικές, για να επιλέξει ο κάθε μαθητής αυτή που του ταιριάζει καλύτερα, τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης των λαθών από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς επίσης επιδιώκουν να κάνουν επανέλεγχο των ίδιων λέξεων, που έχουν διδάξει στους μαθητές τους, κατά το τέλος του τετραμήνου. Κατά κύριο λόγο προτιμούν τις εξής στρατηγικές για τη διδασκαλία της ορθογραφίας: «ψάχνω για όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις» (λέξεις που βασίζονται σε ίδια κεντρική ιδέα-μοτίβο, π.χ. στάχυ, σταχυο-λογώ), «δημιουργώ αναλογίες» (χρησιμοποιώ μία γνωστή στο μαθητή λέξη, για να του διδάξω μία άγνωστη με όμοιο ορθογραφικό μοτίβο, π.χ. άλλο-μέταλλο), καθώς και τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» (είναι μία από τις δεξιότητες που απαιτεί η διαδικασία της φωνολογικής επίγνωσης, π.χ. ιστιοφόρο = ι-σ-τ-ι-ο-φ-ό-ρ-ο). Το τελευταίο αυτό

εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Angelelli et al. (2018), σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. πετυχαίνουν μεγαλύτερη ορθογραφική ακρίβεια, όταν αντιστοιχίζουν σωστά φωνήεντα με γραφήματα. Τη στρατηγική αυτή δηλώνουν ότι αξιοποιούν συχνά οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Ειδική αγωγή. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι φιλόλογοι με εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής όχι μόνο γνωρίζουν ότι για την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας είναι απαραίτητη η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, στην οποία υστερούν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ., αλλά επιπλέον επιλέγουν συνειδητά μαθητοκεντρικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία τους (Nunes, et al, 1997· Παντελιάδου, 2000· Sprenger-Charolles et al., 2003).

Δε σημειώθηκαν διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας και τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών, καθώς δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Όπως έδειξε η παρούσα έρευνα, οι απόψεις των φιλολόγων για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών των μαθητών τους δε διαφοροποιούνται σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους. Επίσης, μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν εργαστεί και στη γενική και στην ειδική αγωγή, τα χρόνια υπηρεσίας στη γενική αγωγή δε βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία αιτία ορθογραφικών λαθών ή πρακτική εκμάθησης ορθογραφίας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα των Carreker et al. (2010), ότι η γνώση για την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για την εκμάθηση της ορθογραφίας από πλευράς των εκπαιδευτικών είναι ευθέως ανάλογη των ετών προϋπηρεσίας τους, συνεπώς, είναι θέμα πείρας. Η απουσία συσχέτισης των δημογραφικών αυτών χαρακτηριστικών των φιλολόγων με τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών και τις πρακτικές άρσης αυτών ενδεχομένως να οφείλεται στον μεγάλο βαθμό τυποποίησης των πρακτικών αυτών κατά την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη. Όταν οι πρακτικές ανατροφοδότησης είναι παγιωμένες και αμετάβλητες ελάχιστη επίδραση ασκεί

στη διαμόρφωση αυτών η διδακτική πείρα. Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Ζαρκογιάννη (2016) σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου για την ανατροφοδότηση του λάθους στα γραπτά των μαθητών. Ομοίως και μεταξύ αυτών που έχουν διδάξει μόνο στη γενική αγωγή, το αν έχουν διδάξει μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δε βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία αιτία ή πρακτική.

Η πλειοψηφία των φιλολόγων της παρούσας έρευνας αξιολογεί τους μαθητές σχετικά με τον βαθμό κατάκτησης της ορθογραφίας, κατά κύριο λόγο μέσω της γραπτής παραγωγής του λόγου και μέσω γλωσσικών ασκήσεων. Όσο αφορά στους μαθητές με Ε.Μ.Δ. επιλέγεται από μεγάλο αριθμό φιλολόγων και η αξιολόγηση μέσω μορφής παιχνιδιού π.χ. κρεμάλα. Η αξιολόγηση αυτού του είδους είναι εντελώς απαλλαγμένη από το αγχωτικό- εκφοβιστικό πλαίσιο των παραδοσιακών τρόπων αξιολόγησης και, ως εκ τούτου είναι η καταλληλότερη για τα παιδιά με Ε.Μ.Δ., καθώς αυτά πιέζονται αφόρητα να ανταποκριθούν σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και δοκιμασίας. Επιπλέον, κάνει τη διαδικασία πολύ πιο ελκυστική και αυξάνει το ενδιαφέρον των παιδιών για καλύτερες επιδόσεις στο πλαίσιο μιας ευγενούς άμιλλας (Gooch et al., 2016).

Ακόμη, πάνω από τους μισούς κάνουν επανέλεγχο των ίδιων λέξεων στο τέλος του κάθε τετραμήνου, ενώ οι μισοί από τους συμμετέχοντες φιλολόγους αναθέτουν ασκήσεις ορθογραφίας στο σπίτι. Υπάρχουν μελέτες που θεωρούν την ανάθεση εργασιών στο σπίτι μια καλή πρακτική, διότι, ανάλογα με το είδος των εργασιών (επαναληπτικές, προετοιμασίας), δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να εξασκήσουν τις νεοαποκτηθείσες δεξιότητες, να επανεξετάσουν το υλικό του μαθήματος στην τάξη ή να προετοιμαστούν για τη νέα γνώση που θα διδαχθούν στην τάξη την επόμενη μέρα (Cooper et. al., 2006· Guo, L. et. al., 2021). Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει οι εργασίες αυτές να

προσαρμόζονται στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών, για να οδηγήσουν στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Keane, G. & Heinz, M., 2019). Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που διαπιστώνουν μικρή επίδραση των κατ' οίκον εργασιών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Bas, G. et. al., 2017· Kohn, 2006). Όσο για το εύρημά μας που σχετίζεται με τον αν γίνεται επανέλεγχος των ίδιων λέξεων στο τέλος του κάθε τετραμήνου, δημιουργεί εντύπωση το γεγονός ότι οι άλλοι μισοί περίπου από τους ερωτηθέντες φιλολόγους δεν απάντησαν θετικά στο ερώτημα αυτό. Όπως επισημαίνουν διάφορες έρευνες, ο επανέλεγχος του βαθμού αφομοίωσης της ανατροφοδότησης για τα λάθη των μαθητών (follow up) κρίνεται σημαντικός, ώστε, αφενός, ο εκπαιδευτικός να τροποποιήσει τη διδασκαλία ή τον τρόπο ανατροφοδότησης στην αντίθετη περίπτωση και, αφετέρου, να δοθεί στον μαθητή ο απαραίτητος χρόνος να επεξεργαστεί τα σχόλια του εκπαιδευτικού και να προβεί στις απαραίτητες διορθώσεις των λαθών του (Ellis, 2012, όπ. αναφ. στο Ζαρκογιάννη, 2016· Ferris, 2007).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ποσοστά απαντήσεων σχετικά με το πόσο αποδοτική θεωρούν την τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας, όσοι από τους φιλολόγους εφαρμόζουν μια τέτοια, καθώς πολύ κάτω από τους μισούς απάντησαν ότι τη θεωρούν πολύ αποδοτική και ακολουθούν με μικρή διαφορά εκείνοι που τη θεωρούν αρκετά αποδοτική. Αυτό το εύρημα είναι ενδιαφέρον, αφού δίνει την εντύπωση πως οι Έλληνες φιλόλογοι δε νιώθουν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί ή επαρκείς στο να διδάξουν κάποια τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας. Μπορούν να γίνουν κάποιες εικασίες για αυτό: είτε θεωρούν πως οι βασικές τους σπουδές δεν τους καλύπτουν σε αυτό το ζήτημα (Μαρωνίτου, 2020), είτε θεωρούν πως δεν είναι αρκετά ή κατάλληλα επιμορφωμένοι σε αυτό (Υφαντή & Βοζαΐτης 2007), είτε τα Α.Π.Σ. δε δίνουν τις απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές (Ζαρκογιάννη, 2016). Παρόλα αυτά, αθροισμένα τα δύο αυτά ποσοστά αποτυπώνουν μια γενική εικόνα ικανοποίησης που δεν μπορεί να

παραβλεφθεί και η οποία μπορεί να ερμηνευτεί αφενός ως αποτέλεσμα του ενδιαφέροντος των φιλολόγων για ενασχόληση με την ορθογραφία στην τάξη και αφετέρου ως καταβολή αξιολογής, ατομικής κυρίως, προσπάθειας από μέρους τους (Μαρωνίτου, 2020), καθώς η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας συμβάλλει στο να εκπληρώσουν με επιτυχία τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Kim & Cho, 2014).

Αντίθετα, για τους φιλολόγους που έχουν διδάξει και στη Γενική και στην Ειδική αγωγή, τα χρόνια υπηρεσίας στην Ειδική αγωγή βρέθηκαν να έχουν σημαντική συσχέτιση με το πόσο αποδοτική θεωρούν ότι είναι η τεχνική/μέθοδος εκμάθησης της ορθογραφίας που χρησιμοποιούν. Το ίδιο και για τους φιλολόγους με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, όπως διδακτορικό, μεταπτυχιακό και σεμινάρια, οι οποίοι δηλώνουν αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από την απόδοση της μεθόδου που χρησιμοποιούν. Η ικανοποίηση αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στη μεγαλύτερη κατάρτιση που έχουν αποκτήσει με τις περαιτέρω σπουδές. Σε ό,τι αφορά όμως την προϋπηρεσία στην Ειδική αγωγή, όσοι έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας θεωρούν αποδοτικότερη την τεχνική/μέθοδο που χρησιμοποιούν σε σχέση με εκείνους που έχουν μεγάλη προϋπηρεσία. Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχουν τόσο λιγότερο αποδοτική θεωρούν την τεχνική που χρησιμοποιούν. Επιπλέον, βρέθηκε ότι όσο πιο μεγάλη προϋπηρεσία έχουν τόσο δεν αξιολογούν το αν και κατά πόσο εμπέδωσαν οι μαθητές τους την ορθογραφία που έχουν διδάξει, δεν κάνουν επανέλεγχο των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου και δε συστήνουν την αυτοδιόρθωση των λαθών στους μαθητές τους. Αυτό το εύρημα αποτέλεσε μεγάλη έκπληξη για τη ερευνήτρια, καθώς υπάρχουν έρευνες που συσχετίζουν τα πολλά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις και τις επιλογές των καταλληλότερων διδακτικών τεχνικών (Carreker et al., 2010). Αρχικά, θα μπορούσε να εξηγηθεί αυτή η αναντιστοιχία του ευρήματος με τα δεδομένα των άλλων ερευνών με μια υπόθεση πως η διάθεση και το μεράκι για πρόσκτηση επιπλέον γνώσεων, αλλά και για την εφαρμογή

διαφόρων και καινοτόμων διδακτικών μεθόδων είναι κατά κύριο λόγο ίδιον των νεοεισερχομένων ή/και νεότερων συναδέλφων στον χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν έχουν ακόμη αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες του ελληνικού δημόσιου σχολείου (έλλειψη υποδομών, πολυπληθείς σχολικές τάξεις, μεγάλος όγκος ύλης, εξετασιοκεντρισμός). Και έτσι, φτάνουμε στη δεύτερη εξήγηση που σχετίζεται με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στη σχολική τάξη. Στην έρευνα της Ζαρκογιάννη (2016) οι φιλόλογοι, πέρα από τη σύντομη ανατροφοδότηση που παρέχουν κατεξοχήν στο τέλος των γραπτών των μαθητών, δεν επιζητούν την περαιτέρω εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες επεξεργασίας των λαθών τους θεωρώντας την ανέφικτη, καθώς υπάρχει η ασφυκτική πίεση του περιορισμένου διδακτικού χρόνου. Επομένως, δεν ελέγχεται από τους φιλόλογους ο βαθμός αφομοίωσης της ανατροφοδότησης που έχουν δώσει στους μαθητές. Στην ίδια έρευνα οι φιλόλογοι δε θεωρούν ότι οι μαθητές τους είναι σε θέση να προβούν οι ίδιοι στη διόρθωση των λαθών τους, για αυτό κρίνεται αναγκαία η δική τους παρέμβαση και εποπτεία. Μια τρίτη εξήγηση είναι ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών διακατέχεται από μια γενική αίσθηση αναποτελεσματικότητας για τις υπάρχουσες πρακτικές αντιμετώπισης των λαθών στον γραπτό λόγο των μαθητών και ειδικά αυτών με Ε.Μ.Δ. (Αθανασάκης, 2011· Lee, 2003). Ενδεχομένως, αυτή η αίσθηση να μεγαλώνει όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός αποστασιοποιείται από τις νεότερες επιστημονικές θεωρίες (Σταυρίδου, 2018). Μια ακόμη εξήγηση μπορεί να αποτελεί και η δυσκολία επίτευξης συνεργατικού κλίματος μεταξύ των φιλόλογων Ειδικής και Γενικής αγωγής στη γενική τάξη, μειώνοντας από τη μια τις δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασης του ειδικού εκπαιδευτικού και μεγαλώνοντας από την άλλη την αίσθηση της αναποτελεσματικότητάς του (Παππά, 2006· Younghusband, 2006).

Τέλος η εξειδίκευση ή η επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αίσθηση της αποτελεσματικότητας που βιώνουν

οι φιλόλογοι ως προς την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών τους. Το εύρημα αυτό, όπως και το αμέσως προηγούμενο, επιβεβαιώνει την άποψη ότι η εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση που λαμβάνουν και ο τρόπος σκέψης που αναπτύσσουν οι ειδικοί παιδαγωγοί αφενός επηρεάζει το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και αφετέρου τους προετοιμάζει διδακτικά, ώστε να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη ευστοχία τις μαθησιακές ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών τους (Νοβάκος, 2018).

4.2. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στην παρούσα έρευνα έχουν τεθεί και απαντηθεί τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι ποιες οι κυριότερες αιτίες των ορθογραφικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με ΕΜΔ κατά την γνώμη των Ελλήνων φιλόλογων. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι για τις αιτίες ορθογραφικών λαθών τόσο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης όσο και των μαθητών με Ε.Μ.Δ. οι Έλληνες φιλόλογοι θεωρούν σημαντικότερη αιτία το αναποτελεσματικό Πρόγραμμα Σπουδών στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Πράγματι, η ορθογραφία δεν αποτελεί ξεχωριστό και διακριτό μάθημα έτσι ώστε οι φιλόλογοι να αφιερώνουν καθημερινά σημαντικό μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας στη διδασκαλία της ορθογραφίας αλλά και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που οι μαθητές παρουσιάζουν στην ορθογραφημένη γραφή. Ενδεχομένως, μια αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος του γλωσσικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια σε σχέση με τη διδασκαλία της ορθογραφίας να αποτελεί ζητούμενο για τους φιλόλογους της Δευτεροβάθμιας. Άλλωστε είναι γεγονός ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής συζήτησης και μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, διότι από την ποιότητά τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό

και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βρεττός & Καψάλης 2008, όπ. αναφ. στο Αλέφαντος 2012).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι ποια τα συχνότερα ορθογραφικά λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με Ε.Μ.Δ. κατά την γνώμη των Ελλήνων φιλολόγων. Η απάντηση που δόθηκε είναι ότι στους τυπικούς μαθητές επικρατούν τα γραμματικά/μορφολογικά λάθη, ακολουθούν σε συχνότητα εμφάνισης τα ετυμολογικά λάθη, προτελευταία είναι τα τονικά λάθη και τελευταία τα φωνολογικά λάθη. Για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες φιλόλογοι ανέφεραν ότι η κατηγορία των λαθών που επικρατεί είναι τα γραμματικά λάθη, ακολουθούν τα φωνολογικά λάθη, στη συνέχεια τα ετυμολογικά και τέλος τα τονικά λάθη. Ως προς τις αντιλήψεις των φιλολόγων για τα λάθη που επικρατούν στους τυπικούς μαθητές υπάρχει σύγκλιση με τα ερευνητικά δεδομένα, ενώ ως προς τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. διαπιστώθηκε διαφοροποίηση.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί είναι πώς και σε ποιον βαθμό υποστηρίζουν διδακτικά οι φιλόλογοι τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. ως προς τα ορθογραφικά λάθη. Η απάντηση είναι ότι οι φιλόλογοι αφιερώνουν 1-10 λεπτά την εβδομάδα, πράγμα που ίσως να σημαίνει ότι το μάθημα της ορθογραφίας γίνεται περιστασιακά, όταν δηλαδή διαπιστώνονται συχνά επαναλαμβανόμενα ορθογραφικά λάθη σε έναν ικανό αριθμό γραπτών μαθητών. Άλλωστε ο χρόνος που προβλέπεται από το Α.Π.Σ. για τη διόρθωση μέσα στην τάξη των λαθών όλων των ειδών είναι η μία διδακτική ώρα (Ζαρκογιάννη, 2016).

Στο τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα, αν υπάρχει συσχέτιση των απόψεων των φιλολόγων για τις πηγές των ορθογραφικών λαθών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν για την άρση τους με διάφορους δημογραφικούς παράγοντες, βρέθηκαν συσχετίσεις, ως προς το φύλο, ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα και ως προς τα έτη υπηρεσίας στην

Ειδική αγωγή. Ειδικότερα, οι άνδρες φιλόλογοι θεωρούν περισσότερο σημαντική αιτία για τη μη ορθογραφημένη γραφή την έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών τους από ό,τι οι γυναίκες συνάδερφοί τους και αυτό ενδεχομένως να οφείλεται σε κοινωνιολογικές αιτίες. Επίσης, οι φιλόλογοι που έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον του βασικού πτυχίου σπουδές ή κάποια επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή θεωρούν ως κυριότερη αιτία των ορθογραφικών λαθών το αναποτελεσματικό Πρόγραμμα Σπουδών, ωστόσο, επιλέγουν συνειδητά, λόγω των επιστημονικών δεδομένων και των παιδαγωγικών αντιλήψεων με τα οποία ήρθαν σε επαφή στο πλαίσιο των σπουδών τους, περισσότερο μαθητοκεντρικές στρατηγικές για την άρση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών τους.

Οι απόψεις των φιλόλογων για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών των μαθητών τους δε διαφοροποιούνται σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους. Επίσης, μεταξύ των συμμετεχόντων που έχουν εργαστεί και στη Γενική και στην Ειδική αγωγή, τα χρόνια υπηρεσίας στη Γενική αγωγή δε βρέθηκε να έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία αιτία ορθογραφικών λαθών ή πρακτική εκμάθησης ορθογραφίας. Το εύρημα αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι πρακτικές ανατροφοδότησης στη γενική τάξη είναι παγιωμένες και αμετάβλητες και, ως εκ τούτου, η διδακτική πείρα ασκεί ελάχιστη επίδραση στη διαμόρφωσή τους. Αντίθετα, για τους φιλόλογους που έχουν διδάξει και στη Γενική και στην Ειδική αγωγή, τα χρόνια υπηρεσίας στην Ειδική αγωγή βρέθηκαν να έχουν σημαντική συσχέτιση με το πόσο αποδοτική θεωρούν ότι είναι η τεχνική/μέθοδος εκμάθησης της ορθογραφίας που χρησιμοποιούν.

Το πέμπτο, ερευνητικό ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί είναι αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων της έρευνας και των απόψεών τους για τη φύση και την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη φύση των λαθών δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα διάφορα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, έτη υπηρεσίας, υπηρεσία σε

Γενική ή/και Ειδική αγωγή, περαιτέρω σπουδές). Ως προς την αντιμετώπιση των λαθών και τη γλωσσική περιοχή στην οποία κρίνουν αποτελεσματικότερη την παρέμβασή τους βρέθηκε ότι παίζουν ρόλο τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική αγωγή, το φύλο των φιλολόγων, καθώς και η εξειδίκευση ή επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή.

4.3. Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, διεξήχθη σε δείγμα 150 φιλολόγων σε όλη την Ελλάδα. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Επομένως, αποτέλεσε δείγμα ευκολίας. Για τους λόγους αυτούς δεν μπορεί να γίνει ασφαλής γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας, ακόμη και σε μικρά δείγματα, αποτελούν μια πολύ σημαντική πηγή δεδομένων για την επιστημονική γνώση, καθώς επίσης και η χρήση ενός δείγματος ευκολίας μπορεί να αποτελέσει μια θεμιτή επιλογή για έρευνες που αποσκοπούν στο να δώσουν μια πρώτη εικόνα ενός επιστημονικού πεδίου ώστε να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω και σε βάθος επιστημονική έρευνα (Bryman, 2017· Cohen & Manion, 2000).

Ένας δεύτερος περιορισμός της έρευνας αφορά στο γεγονός ότι δεν υπήρξε κατηγοριοποίηση του πληθυσμού της έρευνας σε φιλολόγους που έχουν διδάξει ή διδάσκουν στο Γυμνάσιο και σε φιλολόγους που έχουν διδάξει ή διδάσκουν στο Λύκειο ή σε ΕΠΑ.Λ. Δεδομένου ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα, το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και οι μαθησιακοί στόχοι διαφοροποιούνται, καθώς επίσης και το αναπτυξιακό/μαθησιακό προφίλ των μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο από εκείνους που φοιτούν στο Λύκειο ή σε ΕΠΑ.Λ. Συνεπώς, απαιτείται διαφορετική προσέγγιση των μαθησιακών στόχων που αφορούν την εκμάθηση της ορθογραφίας και την αντιμετώπιση

των ορθογραφικών λαθών από τους φιλολόγους που διδάσκουν σε κάθε μια από τις αυτές τις δομές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, δεν υπήρξε κατηγοριοποίηση των Ε.Μ.Δ. συνεπώς, οι απαντήσεις των φιλολόγων της έρευνας δεν είναι στοχευμένες στην κάθε ξεχωριστή περίπτωση των Ε.Μ.Δ.

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των φιλολόγων με εξειδίκευση ή επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή που αποτέλεσαν το δείγμα μας έχει μέχρι 5 έτη προϋπηρεσίας (το 68%), ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν έχει πάνω από 20 χρόνια. Το γεγονός αυτό περιορίζει τις αξιόπιστες επαγωγικές συσχετίσεις σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας.

4.4. Εκπαιδευτικές Εφαρμογές της έρευνας

Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν και εφαρμόζουν στην τάξη καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις τους (Ζαρκογιάννη, 2016). Η συνειδητοποίηση ότι οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες συγκροτούνται και μέσα από την επίτευξη ορθογραφημένης γραφής από πλευράς των μαθητών κρίνεται κεφαλαιώδους σημασίας και για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διόρθωση των ορθογραφικών λαθών από τους φιλολόγους, όπως έδειξε η παρούσα έρευνα, στηρίζεται κυρίως στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση της αντιμετώπισής τους. Η αλλαγή της παραπάνω αντίληψης σε συνδυασμό με την οικοσυστημική θεώρηση των αιτιών για τα ορθογραφικά λάθη, μπορεί να αποτελέσει μια πολύ καλή αρχή, για να αλλάξουν τα «κακώς κείμενα» στη σχολική πραγματικότητα. Ασφαλώς, στο εγχείρημα αυτό αρωγός πρέπει να σταθεί η ελληνική Πολιτεία με αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, σχολικών εγχειριδίων και με την παροχή των απαιτούμενων υλικοτεχνικών υποδομών στη δημόσια εκπαίδευση, από κοινού με τη στελέχωση με το

κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, στο οποίο θα παρέχονται οι ευκαιρίες για ουσιαστική επιμόρφωση. Άλλωστε τα Αναλυτικά Προγράμματα αναδείχθηκαν ως το κυριότερο πρόβλημα και από τους φιλόλογους που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Συνεπώς, μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα επέφερε τροποποίηση ή και αντικατάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στα οποία θα εντάσσεται η ορθογραφία ως διακριτό μάθημα και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τουλάχιστον στις τάξεις του Γυμνασίου, αλλά και μια αναμόρφωση του ωρολόγιου προγράμματος, ώστε να αφιερώνεται αρκετός χρόνος εβδομαδιαία μέσα στην τάξη στην αυτοδιόρθωση των μαθητών για τα ορθογραφικά λάθη, θα λειτουργούσε ως υπέρμαχος του εκπαιδευτικού έργου για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού μαθησιακού αποτελέσματος.

Ακόμη, η παρούσα έρευνα κατέδειξε την ανάγκη της επιμόρφωσης των φιλόλογων στις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα σε αυτές που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. καθώς και στα αίτια των Ε.Μ.Δ, όπως επίσης και σε στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών.

Δεδομένου ότι το τελευταίο στάδιο της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, που είναι η μορφοφωνημική ορθογραφία, συντελείται κυρίως στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, οι φιλόλογοι που διδάσκουν το μάθημα της Γλώσσας κυρίως στην Α' τάξη του Γυμνασίου, οφείλουν να είναι σε εγρήγορση και να εφαρμόζουν περισσότερες γλωσσικές δραστηριότητες με έμφαση στη διδασκαλία και εξάσκηση μαθητών τόσο στις κλητικές καταλήξεις, όσο και στα παραγωγικά μορφήματα. Επίσης, τακτικοί επανέλεγχοι των λέξεων που παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την ορθογραφία στους μαθητές στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Τέλος, η συστηματικότερη ενασχόλησή τους με την ανατροφοδότηση των μαθητών σε ζητήματα ορθογραφίας στη λογική της αναλυτικής διόρθωσης των γραπτών δοκιμίων των μαθητών και όχι της ενασχόλησης αποκλειστικά με τα λάθη σε υπερπροτασιακό

επίπεδο - δομή, έκφραση, περιεχόμενο δηλαδή – έχει αναδειχθεί και στην παρούσα έρευνα ως στοιχείο απαραίτητο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αλλά και τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Αρχικά, μια έρευνα σε ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα φιλολόγων θα συνέβαλε στο να εξαχθούν πολύ πιο γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Επίσης, πιο πολλά και πιο στοχευμένα πορίσματα θα μπορούσαν να εξαχθούν με βάση ερωτηματολόγια απαντημένα από φιλολόγους που υπηρετούν στις διάφορες δομές της Δευτεροβάθμιας – Γυμνάσιο, Λύκειο και ΕΠΑ.Λ - Θα ήταν ενδιαφέρον να γίνουν αναλύσεις, συγκρίσεις και συσχετίσεις μεταξύ αυτών των υποομάδων των φιλολόγων.

Παρομοίως και μια ανάλογη έρευνα που η κατανομή του πληθυσμού θα αφορούσε σε όλα τα έτη υπηρεσίας θα απέφερε πιο γενικεύσιμα στοιχεία. Τέλος, θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα μια έρευνα που θα παρουσίαζε τις απόψεις των Ελλήνων φιλολόγων για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών και τις πρακτικές αντιμετώπισής τους των διαφόρων κατηγοριών των Ε.Μ.Δ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2009). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής-Οικοπροσαρμοστική Προσέγγιση-Το Αξιολογικό σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι., & Όμπασης Ν. (2015). *Αξιολόγηση κοινωνικο-συναισθηματικών παραμέτρων μάθησης και προσαρμογής παιδιών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες με την τεχνική Q-sort*. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Στα Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.
- Αγαλιώτης, Ι., (2019). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (χ.χ.). *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Αθανασάκης Α. (2011). *Συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε από http://athanasaki.blogspot.gr/2011/02/blog-post_03.html
- Αϊδίνης, Α. & Παράσχου, Δ. (2004). *Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο Δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών*. Στο: Μακρής, Ν. & Δεσλή, Δ. (επιμ.), *Η γνωστική Ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός, 245-252.
- Αϊδίνης, Α. (2010). *Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων*. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές* (σελ. 165–180). Αθήνα: Gutenberg.

- Αλέφαντος, Ν. (2012). *Η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο: αναλυτικά προγράμματα και διδακτική πράξη* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αλιπαρμάκη, Α. (2013). *Γνώσεις και δεξιότητες μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής: Επιπτώσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.
- Αναγνωστοπούλου, Α. (2010) *Κατάκτηση και διδακτική της ορθογραφίας: Το παράδειγμα της Νέας Ελληνικής*. (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). (2021). «*Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*» της Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου: ΦΕΚ 4402/23-9-2021.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). (2019). «*Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*» της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου: ΦΕΚ 4911/31-12-2019.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Voga, M. (2010). Ο συμβολικός χαρακτήρας γραμμάτων της νέας ελληνικής. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (30), 79–97.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., & Κανταρτζή, Ε. (2008). Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου στη γραπτή έκφραση. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καραμήνας, (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα* (Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β', σελ. 995-1004). Αθήνα: Ατραπός.
- Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (2η έκδ.). Αθήνα: Νήσος.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Βούδρη, Μ. (2018). *Η μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η πρόκληση του χώρου της ανώτατης εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία), Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

- Γαλανοπούλου, Μ. (2011). *Βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών με δυσλεξία με την εικονογραφική μέθοδο* (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γεράσης, Γ. (2010). *Ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής: η σχέση φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας*. (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γιάννου, Β. (2013). *Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή: η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στη μη λεκτική επικοινωνία του με μαθητές, μαθήτριες*, (Διδακτορική διατριβή), Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκαρώνη, Π. (2009). *Ανάπτυξη ορθογραφικών δεξιοτήτων σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική Μάθηση στο Δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Γλαβίνα, Σ., (2019). *Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του πρωτοβάθμιου σχολείου για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και πώς τους στηρίζουν διδακτικά*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Β' τάξη δημοτικού και η σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003). Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Δημητρίου, Σ. (1994). *Λεξικό όρων γλωσσολογίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: Πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου (Διδακτορική διατριβή)*, Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.
- Ζυγούρη, Μ., & Αϊδίνης, Α. (2010). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου, (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>
- Ηλιάδη Σ., Θεολόγου Κ., & Στέλιος Σ. (2016). Έρευνα για τους φοιτητές Φιλοσοφίας στα ελληνικά ΑΕΙ: Ταυτοτικά στοιχεία των φοιτητών Φιλοσοφίας στα ελληνικά ΑΕΙ και βαθμός εξοικείωσής τους με το φιλοσοφικό επιχείρημα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 145, 163–171.
- Θωμά, Ρ. (2021) *Η χρήση των greeklish ως παράγοντας διαμόρφωσης της γλωσσικής επίγνωσης και ικανότητας των μαθητών* (Διδακτορική διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κακριδή - Φεράρρι, Μ. (2008). Ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις: τάσεις και αντιστάσεις. Στο Μ. Θεοδωρόπουλου (επιμ.). *Θέρμη και φως*. Αφιερωματικός τόμος στη μνήμη του Α.Φ. Χριστίδη (σ.σ. 365-383). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα* (No. IKEEBOOK-2019-262). Aristotle University of Thessaloniki.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Τόμ 2015/1*.

- Καρατζάς, Α. (2000). *Ο ρόλος των δεξιοτήτων μορφηματογραφηματικής και μορφηματογραφηματικής αντιστοιχίας στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας παιδιών ηλικίας 11-12 ετών*. Στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) *Γραμματισμός και Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον*, σσ. 133-171. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικο-ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2015). *Οι παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις των εισαγωγικών εξετάσεων, Τόμος Α'.* Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/3127/2/3127_Paradoteo_8_1F.pdf
- Κατσαμάγκου, Μ. (1998). *Δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα και στα μαθηματικά μαθητών της Β' τάξεως γυμνασίου: αίτια και αποτελέσματα*. (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κοκκινάκη, Α. & Κοκκινάκη, Δ. (2016). Η νομοθεσία της ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Παπαδάτος Γ., Πολυχρονοπούλου Σ. και Μπαστέα Α. (επιμ.) *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κοντόπουλος, Ν. (2011) Σκέψεις πάνω στην ορθογραφία άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών. *Νέος Λόγιος Ερμής*, (3), 166-170.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

- Λαζίδου, Ν. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ορθογραφία*. (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μακρυκώστα, Π. (2020). *Κριτικός αναστοχασμός των εκπαιδευτικών για τον διαρκώς μεταλλόμενο εκπαιδευτικό τους ρόλο και η αναδυόμενη ανάγκη για επιμόρφωσή τους στο πλαίσιο της μεταχηματιζουσας μάθησης*, (Διπλωματική εργασία), Θεσσαλονίκη: Ε.Α.Π.
- Μάνιου-Βακάλη, Μ. & Ζακεστίδου, Σ. (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης τάξης Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 42, 80-93 & 43, 98-110 στο Γεράσης. Γ. (2010). *Ανάπτυξη ορθογραφήμενης γραφής: η σχέση φωνολογικής και μορφοσυντακτικής ενημερότητας*. (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαντά, Ν. (2014). *Δυσκολίες και περιορισμοί στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων σε μαθητές με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης* (Διπλωματική εργασία). Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μαρωνίτου, Ε. (2020). *Προϋποθέσεις και προβλήματα επαγγελματικής ένταξης αποφοίτων Φιλοσοφικών Σχολών στην ιδιωτική εκπαίδευση*, (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Σχολική Τάξη, τόμος Β'.* Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσάγγουρας Η. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (ή αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μαυροειδή, Α. (2011). *Διαφορές στα ορθογραφικά λάθη μεταξύ δυσλεξικών και κανονικών ενηλίκων* (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.
- Μαυροφρύδη, Α. (2020). *Διερεύνηση στρατηγικών ανάγνωσης και γραφής μαθητών σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα* (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μήτσης, Ν. (2015). *Γραμματική και επικοινωνία -Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2019). *Ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου: Αξιολογικά σχόλια των εκπαιδευτικών σε γραπτά κείμενα μαθητών. 14ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, 1(1), 840-853.*
- Μότση, Σ. (2014) *Διερεύνηση της ανάπτυξης της μορφολογικής ενημερότητας σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία* (Διπλωματική εργασία), Φλώρινα: Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2010). *Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.) Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 326–347). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010). (Επιμ). *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαϊτάση, Π. (2010). *Η διδασκαλία της ορθογραφίας στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού: Μια συγκριτική μελέτη από το 1982 μέχρι σήμερα*. (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπακάλη, Ι. (2021). *Γλωσσική εκπαίδευση και επίδοση των δίγλωσσων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: παράμετροι και προβλήματα* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα: Αθηνά.

- Μπαμπινιώτης, Γ.(1985). *Ιστορική γραμματική της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας. Ι. Φωνολογία, (σ.15)*. Αθήνα: Γραφικές τέχνες.
- Μπαμπινιώτης, Γ.(2002). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία*. Αθήνα: Ρωμανός ΕΠΕ.
- Μπουργιώτη, Π. (2020). Δυσλεξία σε παιδιά και εφήβους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 507-514.
- Νικολάου, Ε. (2016). *Στάσεις και απόψεις γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ορθογραφία*. (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Νοβάκος, Ι. (2018). Χαρτογράφηση της Επιστημονικής Συγκρότησης και Κατάρτισης των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 46-67.
- Νόμος 2817/2008 (ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000) Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/nomoi/nomoi.htm
- Ξάνθη, Β. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ΄-ΣΤ΄ δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1).
- Οικονομάκη Ν., & Τζιφόπουλος, Γ. (2015). *Εισαγωγή στην Ελληνική Επιγραφική*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. ΦΕΚ 303/Β/13-03-2033. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Βασικές Έννοιες Και Χαρακτηριστικά*, Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: Ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, 15-16 Δεκεμβρίου 2000*, (σσ. 39-45). Θεσσαλονίκη.
- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία, Ιστορία Θεωρία Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Παπαναστασίου, Γ. (2017). *Πώς φτάσαμε στα Νέα Ελληνικά (Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα «Ελληνική Γλώσσα: Νέα ελληνική»*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παππά, Β. (2006). *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*. Διεθνές συνέδριο (2011): «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή», Μυτιλήνη.
- Παρασκευά, Μ. (2020). *Γλώσσα και ιδεολογία στη διδακτική πράξη φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πλεξίδα, Β. (2018). *Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό κατά την περίοδο της Οικονομικής κρίσης. Στάσεις και απόψεις φοιτητών και φοιτητριών*, (Διπλωματική εργασία), Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολίτη-Γεωργούση, & Καραμπατζάκη (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις στρατηγικές αποκατάστασης προβλημάτων γραπτού λόγου

- των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 642-668.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο: Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg, 67–104.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση* (έκδοση 8η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρίδου, Β. (2018). *Γνώσεις, Απόψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία της Ορθογραφίας*. (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Slavin, E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ταταβίλη, Θ. & Γιαρμαδούρου, Α. (2020). «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση, *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τόμ, 8, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: πριν από το κράτος – έξω από το κράτος – στο κράτος*. Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1988). *Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσαγγαδάς, Α. (2017). *Η έρευνα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (2000-2015): Δημοσιεύσεις, θεματικά πεδία και βασικά πορίσματα*. (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Τσανανά. Μ. (2019). *Παρέμβαση για τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας σε δίγλωσσους μαθητές και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας της Α' Γυμνασίου* (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τσεσμελή, Σ. (2009). Μορφολογική ενημετότητα, ορθογραφία και δυσλεξία. Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 80-106.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Ν., & Μήτση Α. (2016). Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 1–26.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδασκτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., Αναγνωστοπούλου, Ε. & Μενεξές, Γ. (2015). Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία. *ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Τζωρτζάτου, Κ. (2021). *Η πρόσληψη της ορθογραφίας σε εκπαιδευτικό περιβάλλον: κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση* (Διδακτορ. διατρ.). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΥΠΕΠΘ- Π.Ι. 2008, ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Ανακτήθηκε από http://prosvasimo.gr/docs/pdf/Biblia/Ekpaideutiko-Yposthriktiko-Yliko/Gymnasio_GlossaA.pdf

ΥΠΟΙΚ. Κρατικός Προϋπολογισμός 2021, Ανακτήθηκε από

<https://www.minfin.gr/proupologismos/>-

/asset_publisher/qmnb5pyzdGAQ/content/kratikos-proupologismos-2021

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Ν. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας. *Διοικητική Ενημέρωση- Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 40, 87-105.

ΦΕΚ 199/Α/ 02-10-2008

Ανακτήθηκε από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html>

Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(68), 147-183.

Φλωράτου, Μ. (2005). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά: Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι Ανάγνωση, Γραφή, Ορθογραφία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης)*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατροπός.

Χριστίδης, Φ. (1999). *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.

Χρούτας, Α. (2020). *Νομοθετικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τον ν.1143/1981 έως τον ν.4589/2019 (Διπλωματική εργασία)*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Β. Ξενόγλωσση

- Agaliotis, I., & Goudiras, D. (2004). A profile of interpersonal conflict resolution of children with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2, 15–29.
- Alves, A., Limpo, T., Salas, N., & Joshi, M. (2018). *Best practices in handwriting and spelling*. Στο S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Angelelli, P., Judica, A., Spinelli, D., Zoccolotti P., & Luzzatti, C. (2004) Characteristics of Writing Disorders in Italian Dyslexic Children. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 17(1), 18-31.
- Angelelli, P., Marinelli, C., Putzolu, A, Notarnicola, A, Iaia, M &Burani, C. (2018). Learning to spell in a language with transparent orthography: Distributional properties of orthography and whole-word lexical processing, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 71(3).
- Aram, D., & Levin, I. (2001). *Mother–child joint writing in low SES*. *Cognitive Development*, 16(3), 831–852.
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). *The Early Education of Socioeconomically Disadvantaged Children*. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517–545.
- Bas, G., Senturk, C., & Cigerci, F. M. (2017). Homework and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Issues in Educational Research*, 27(1), 31-50.
- Bosman, A. M. T. (2005). *Development of rule-based verb spelling in Dutch students*. *Written Language & Literacy*, 8(1), 1–18.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179.

- Bray, L., Skubik-Peplaski, C., & Ackerman, K. B. (2021). *A Systematic Review of the Effectiveness of Interventions to Improve Handwriting and Spelling in Children with Specific Learning Disabilities. Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 1–29*
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Burns, S., & Casbergue, R. (1992). Parent-Child Interaction in a Letter-Writing Context. *Journal of Reading Behavior, 24(3)*, 289–312.
- Caravolas, M. (2004). Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: A cross – Linguistic Perspective. In *European Psychologist, 9(1)*, 3-14.
- Carreker, S., Joshi, R. M., & Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling-Related Teacher Knowledge: The Impact of Professional Development on Identifying Appropriate Instructional Activities. *Learning Disability Quarterly, 33(3)*, 148–158.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46(5)*, 524–532.
- Castles A., Holmes V. M., Neath J., Kinoshita S., (2003). How does orthographic knowledge influence performance on phonological awareness tasks? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 56A*, 445–467.
- Charamis, P., & Kotsifakis, T. (2015). School and Young People in Greece at Times of Crisis: the repercussions of Memorandum policies. In *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education* (Vol. 57, No. 2, pp. 135-146). Symposium Books. PO Box 204, Didcot, Oxford, OX11 9ZQ, UK.
- Cohen, L. & Manion, K. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of educational research*, 76(1), 1-62.
- Creswell, J., W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Α΄ Έκδοση. Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης (επιμ.), Αθήνα: Ίων.
- DeBaryshe, B. D., Buell, M. J., & Binder, J. C. (1996). *What a Parent Brings to the Table: Young Children Writing with and without Parental Assistance*. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 71–90.
- Deuel, R. K. (1995). Developmental Dysgraphia and Motor Skills Disorders. *Journal of Child Neurology*, 10(1), 56–58.
- 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.
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1).
- Diuk, B., Barreyro, J. P., Ferroni, M., Mena, M., & Serrano, F. (2018). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75–95.
- Donohue, K. M., Weinstein, R. S., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2000). *Patterns of teachers' whole-class perceptions and predictive relationships between teachers' and parents' perceptions of individual child competence*. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 279–305.

- Douklias, S., Masterson, J. & Harley, R. (2009). Surface and Phonological developmental dyslexia in Greek. Στο *Cognitive Neuropsychology*, 26(8), 705-723.
- Ducharme, J., M., & Shecter, C. (2011). Bridging the Gap Between Clinical and Classroom Intervention: Keystone Approaches for Students with Challenging Behavior. *School Psychology Review*, 40(2), 257-274.
- Dunn, M., Zajic, M. C., & Berninger, V. (2020). *The self in self-regulated writing of fourth to ninth graders with dysgraphia. International Journal of School & Educational Psychology*, 1–13.
- Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with Disabilities: Transitioning from High School to Higher Education. *American Secondary Education*, 33(3), 6–20.
- Ehri, L. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. Στο J. Metsala & L. Ehri (Eds.). *Word recognition in beginning literacy*, 3–40.
- Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology. Monograph Series II*, 1, 7- 28.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell. Στο Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Η ανατροφοδότηση κατά τη διόρθωση των λαθών του γραπτού λόγου: Πεποιθήσεις και πρακτικές των φιλολόγων του Γυμνασίου (Διδακτορική διατριβή)*, Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.
- Farrell, P., & Tsakalidou, K. (1999). Recent Trends in the Re-integration of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties in the United Kingdom. *School Psychology International*, 20(4), 323–337.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.

- Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 165-193.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development, *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Gaur, J., & Verma, B. (2013). Early Childhood Education and Spelling Age. *THE PRIMARY TEACHER*, 38(2), 95-99.
- Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L., & Khaled, R. (2016). Using Gamification to Motivate Students with Dyslexia. *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '16*.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183–208.
- Graham, S., & Santangelo, T. (2014). *Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. Reading and Writing*, 27(9), 1703–1743.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., ... & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.
- Griva, E., & Anastasiou, D. (2009). Morphological strategies training: The effectiveness and feasibility of morphological strategies training for students of English as a foreign language without spelling difficulties. *Journal of Writing Research*, 1(3), 199-233.
- Guo, L., Li, J., Xu, Z., Hu, X., Liu, C., Xing, X., ... & Yang, K. (2021). PROTOCOL: The relationship between homework time and academic performance among K-12 students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 17(4), e1199.

- Hetzroni, O. E., & Shrieber, B. (2004). Word Processing as an Assistive Technology Tool for Enhancing Academic Outcomes of Students with Writing Disabilities in the General Classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 143–154.
- Kim, H.-J. (2004). Family resources and children's academic performance. *Children and Youth Services Review*, 26(6), 529–536.
- Keane, G., & Heinz, M. (2019). Differentiated homework: Impact on student engagement," *Journal of Practitioner Research*, 4(2), 1-23.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Preservice teachers' motivation, teacher efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81.
- Knight, D. S., & Strunk, K. O. (2016). Who bears the costs of district funding cuts? Reducing inequality in the distribution of teacher layoffs. *Educational Researcher*, 45(7), 395-406.
- Kohn, A. (2006). *The Homework Myth*. Cambridge, Massachusetts: Da Capo Press.
- Korat, O., & Levin, I. (2002). *Spelling Acquisition in Two Social Groups: Mother-Child Interaction, Maternal Beliefs and Child's Spelling*. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 209–236.
- Landerl, K., & Reitsma, P. (2005). *Phonological and morphological consistency in the acquisition of vowel duration spelling in Dutch and German*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(4), 322–344.
- Lee, I. (2003). How do Hong Kong English teachers correct errors in writing? *Education Journal*, 31(1), 153-169.
- Lee, J. A. C., & Al Otaiba, S. (2015). *Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: a multiple-group confirmatory factor analysis approach*. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 40–59.

- Lehtonen, A., & Bryant, P. (2005). *Doublet challenge: form comes before function in children's understanding of their orthography*. *Developmental Science*, 8(3), 211–217.
- Loisy, C., & Roulin, J.-L. (2003) Multiple short-term storage: A task to evaluate the coordination function of the central executive. *International Journal of Psychology*, 38(1), 1-10.
- McArthur, G., Castles, A., Kohnen, S., Larsen, L., Jones, K., Anandakumar, T., & Banales, E. (2013). Sight Word and Phonics Training in Children With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 391–407.
- McCarthy, J. H., Hogan, T. P., & Catts, H. W. (2012). Is weak oral language associated with poor spelling in school-age children with specific language impairment, dyslexia or both?. *Clinical linguistics & phonetics*, 26(9).
- McCutchen, D., Stull, S., Herrera, B. L., Lotas, S., & Evans, S. (2014). Putting Words to Work: Effects of Morphological Instruction on Children's Writing. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 86–97.
- Mennen, I., & Okalidou, A. (2006). Acquisition of Greek phonology: an overview. *QMU Speech Science Research Centre Working Papers, WP10*.
- Miressa, M. & Dumessa, M. (2011). Investigating factors contributing to grade nine students' spelling errors at Don Bosco High and Preparatory School in Batu. *Journal of Language and Culture*, 2(6).103-115 .
- Munkholm, M., & Fisher, A. G. (2008). Differences in Schoolwork Performance between Typically Developing Students and Students with Mild Disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 28(3).

- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). *Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. Contemporary Educational Psychology, 49*, 263–274.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M., (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology, 33*(4), 637- 649.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015 : OECD Indicators* (Summary in Greek), OECD Publishing, Paris.
- Pan, J., Kong, Y., Song, S., McBride, C., Liu, H., & Shu, H. (2016). Socioeconomic status, parent report of children’s early language skills, and late literacy skills: a long term follow-up study among Chinese children. *Reading and Writing, 30*(2), 401–416.
- Pavlidis, G. T., & Giannouli, V. (2003). Spelling Errors Accurately Differentiate USA-English Speakers from Greek Dyslexics: Implications for Causality and. *Literacy Acquisition: The Role of Phonology, Morphology and Orthography*, 163-353.
- Porpodas, D. (1999). *Patterns of Phonological and Memory Processing in Beginning Readers and Spellers of Greek. Journal of Learning Disabilities, 32*(5), 406–416.
- Protopapas, A., & Vlahou, E. L. (2009). *A comparative quantitative analysis of Greek orthographic transparency. Behavior Research Methods, 41*(4), 991–1008.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing, 26* (5), 615-646.
- Protopapas, A. (2014, In Press). Learning to read Greek. Στο L. Verhoeven & C. Perfetti. *Reading acquisition across languages and writing system: An international handbook*. Cambridge University Press.

- Pulliate, A. (2015). *Relationship of Students' Spelling Gains to Teacher Knowledge and Teacher Practice*. (Διδακτορική διατριβή). City University of New York: New York.
- Rochelle, K. S. H., & Talcott, J. B. (2006). Impaired balance in developmental dyslexia? A meta-analysis of the contending evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1159–1166.
- Roderick, J. A. (1990). Through mothers' eyes: Perspectives on their children as writers. *Early Child Development and Care*, 56(1), 19–28.
- Rodrigues, J. (1992). Spelling in the secondary school: A review of the current situation.
- Rouse, A. G., & Graham, S. (2017). Best practices in writing instruction for students with learning disabilities. Στο R. Schiff & R. Joshi (Eds.), *Interventions in learning disabilities: A handbook on systematic training programs for individuals with learning disabilities*. New York
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253–278.
- Schechter, J. S. (2018). *Supporting the needs of students with undiagnosed disabilities*. *Phi Delta Kappan*, 100(3), 45–50.
- Scheerer, R. (1986). Vocal effect expression: A review and a model for future research. In *Phonological Bulletin*, 99(2), 143-165.
- Schlagal, B. (2001). *Traditional, developmental, and structured language approaches to spelling: Review and recommendations*. *Annals of Dyslexia*, 51(1), 147–176.
- Sebba, M. (2007) *Spelling and Society. The culture and politics of orthography around the word* (p.p. 10-25). Cambridge, Cambridge University Press.

- Sénéchal, M., & Kearnan, K. (2007). *THE ROLE OF MORPHOLOGY IN READING AND SPELLING. Advances in Child Development and Behavior*, 297–325.
- Seymour, H., Aro, M., & Erskine, M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Scott, A., Jamieson-Noel, D., & Asselin, M. (2003). *Vocabulary Instruction Throughout the Day in Twenty-Three Canadian Upper-Elementary Classrooms. The Elementary School Journal*, 103(3), 269–286.
- Sparapani, N., Carlisle, J. & Connor, C. (2018). Observation of vocabulary activities during second and third grade reading lessons, *Educ. Sci.*, 8(4).
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchenec, D., & Serniclaes, W. (2003). *Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study. Journal of Experimental Child Psychology*, 84(3), 194–217.
- Urlic, K. & Low, R. (2009). Students with mild disabilities demonstrate lower quality of schoolwork performance as measured by the School AMPS compared to typically developing students, *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(4).
- Vachek, J. (1973). *Written Language General Problems and problems of English*. The Hague: Mouton.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children’s literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367–382.
- Ventris, M., & Chadwick, J. (1953). *Evidence for Greek Dialect in the Mycenaean Archives. The Journal of Hellenic Studies*, 73, 84–103.
- Visser, L., Röschinger, J., Barck, K., Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2020). Learning Difficulties in Children with Symptoms of DCD And/or ADHD: Analyses from a

Categorical and a Continuous Approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–17.

Vlachos, F., Avramidis, E., Dedousis, G., Chalme, M., Ntalla, I., & Giannakopoulou, M., (2013). Prevalence and gender ratio of dyslexia in Greek adolescents and its association with parental history and brain injury. *American Journal of Educational Research*, 1(1), 22-25.

Walker, J., & Hauerwas, L.B. (2006). Development of phonological, morphological and orthographic knowledge in young spellers: the case of inflected verbs. *Reading and Writing*, 19(8), 819-843.

Younghusband, L. (2006). Teacher stress and working environments: Implications for teaching and learning. *Newfoundland Quarterly*, 98(4), 8-11.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ

ΤΙΤΛΟ

«Απόψεις φιλολόγων για τις αιτίες ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης ή μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πρακτικές που χρησιμοποιούν για την άρση των λαθών»

Αγαπητές/οί συναδέλφισσες/συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Τσιώλη Βαΐα (e-mail: mea21017@uom.edu.gr) και είμαι φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση" στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Εκπονώ διπλωματική εργασία που έχει ως θέμα τις αντιλήψεις των Φιλολόγων για τις αιτίες και την αντιμετώπιση των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης ή μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ).

Για διευκόλυνσή σας σημειώνω ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) εμφανίζουν ιδιαιτερότητες και δυσκολίες στην Ανάγνωση ή/και στη Γραπτή Έκφραση ή/και στα Μαθηματικά, οι οποίες τους επιτρέπουν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής τάξης, εφόσον δεχτούν κατάλληλη διδασκαλία.

Προκειμένου να συγκεντρώσω τα δεδομένα που χρειάζονται για τη διπλωματική εργασία, παρακαλώ να συμπληρώσετε το παρόν ερωτηματολόγιο. Σας βεβαιώνω ότι όλα τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και η διαχείρισή τους θα γίνει σύμφωνα με την επιστημονική δεοντολογία και τις διατάξεις περί προστασίας προσωπικών δεδομένων.

Με εκτίμηση,

Ερωτηματολόγιο

E1. Φύλο:

1. Άνδρας 2. Γυναίκα

E2. Τίτλος ή τίτλοι προπτυχιακών σπουδών:

1. Πτυχίο Φιλολογίας
2. Πτυχίο Ιστορίας και Αρχαιολογίας
3. Πτυχίο Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (Φ.Π. ή Φ.Π.Ψ.)
4. Πτυχίο Ειδικής Αγωγής Παν/μίου Μακεδονίας ή Παν/μίου Θεσσαλίας

E3. Από τα παρακάτω κατέχω:

1. Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή
2. Διδακτορικό τίτλο σπουδών σχετικό με την Ειδική Αγωγή
3. Άλλον διδακτορικό τίτλο σπουδών
4. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με τη Γενική Αγωγή
5. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σχετικό με την Ειδική Αγωγή
6. Άλλο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών
7. Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής 400 -700 ωρών
8. Άλλο σεμινάριο
9. Τίποτα από τα παραπάνω

Αν έχετε υπηρετήσει **ΚΑΙ** στη Γενική και στην Ειδική Αγωγή, απαντήστε στα παρακάτω:

E4. Πόσα χρόνια έχετε υπηρετήσει στη Γενική Αγωγή;

1. 0-5 2. 6-10 3. 11-20 4. 21-30 5. Άνω των 30

E5. Πόσα χρόνια έχετε υπηρετήσει στην Ειδική Αγωγή;

1. 0-5 2. 6-10 3. 11-20 4. 21-30 5. Άνω των 30

E6. Έχετε διδάξει μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ

Αν έχετε υπηρετήσει **ΜΟΝΟ** στη Γενική Αγωγή, απαντήστε στα παρακάτω:

E7. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη Γενική Αγωγή;

1. 0-5 2. 6-10 3. 11-20 4. 21-30 5. Άνω των 30

E8. Έχετε διδάξει μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ

Αν έχετε υπηρετήσει **ΜΟΝΟ** στην Ειδική Αγωγή, απαντήστε στα παρακάτω:

E9. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην Ειδική Αγωγή;

1. 0-5 2. 6-10 3. 11-20 4. 20-30 5. Άνω των 30

E10. Έχετε διδάξει μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ

Α' Μέρος: Στοιχεία για την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία και

οι αιτίες των ορθογραφικών λαθών

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με το είδος, τη συχνότητα και τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών των μαθητών σας. Οι ερωτήσεις E11-E15 έχουν δύο σειρές απαντήσεων. Στην πρώτη σειρά δίνονται απαντήσεις για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ στη δεύτερη για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιλέξτε την απάντησή σας ανάλογα με το ποια κατηγορία μαθητών έχετε διδάξει:

E11. Πόσο συχνά οι μαθητές σας κάνουν ορθογραφικά λάθη (0=ποτέ, 1=σπάνια, 2=μερικές φορές, 3=πολύ συχνά, 4=πάντα);

«Τυπικοί» μαθητές α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

Μαθητές με ΕΜΔ α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E12. Πόσο δυσκολεύονται οι μαθητές σας ως προς τη χρήση της σωστής ορθογραφίας (0=καθόλου, 1=λίγο, 2=αρκετά, 3=πολύ, 4=πάρα πολύ);

«Τυπικοί» μαθητές α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

Μαθητές με ΕΜΔ α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E13. Ποια κατηγορία ορθογραφικών λαθών παρατηρείτε ότι εμφανίζεται συχνότερα στην εργασία των μαθητών σας (φωνολογικά λάθη π.χ. πμάλα αντί μπάλα, γραμματικά λάθη π.χ. ανεβένω αντί ανεβαίνω, ετυμολογικά λάθη π.χ. ικόπεδο αντί οικόπεδο και τονικά λάθη π.χ. διαδρόμος αντί διάδρομος);

«Τυπικοί» μαθητές 1. φωνολογικά λάθη 2. γραμματικά λάθη 3. ετυμολογικά λάθη 4. τονικά λάθη

Μαθητές με ΕΜΔ 1. φωνολογικά λάθη 2. γραμματικά λάθη 3. ετυμολογικά λάθη
4. τονικά λάθη

E14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές σας ενδιαφέρονται για τη βαθμολογική επίδοσή τους στην ορθογραφία (0=καθόλου, 1 = λίγο, 2 = αρκετά, 3 =πολύ, 4 =πάρα πολύ);

«Τυπικοί» μαθητές α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

Μαθητές με ΕΜΔ α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι μαθητές σας ενδιαφέρονται να γράφουν ορθογραφημένα (0=καθόλου, 1= λίγο, 2=αρκετά, 3=πολύ, 4 =πάρα πολύ);

«Τυπικοί» μαθητές α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

Μαθητές με ΕΜΔ α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E16. Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό σημαντικότητας για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών μαθητών τυπικής ανάπτυξης (0=καθόλου σημαντικό, 1=λίγο σημαντικό, 2=αρκετά σημαντικό, 3=πολύ σημαντικό)

1. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

2. Έλλειψη πόρων και υλικών στο ελληνικό σχολείο

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

3. Έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

4. Ανεπαρκής διδασκαλία

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

5. Αναποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

E17. Πιστεύετε πως τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, εκτός από τα προβλήματα στην επεξεργασία πληροφοριών που εμφανίζουν οι ίδιοι οι μαθητές, οφείλονται και σε άλλους παράγοντες; Επιλέξτε "ναι" ή "όχι", ΜΟΝΟ αν έχετε μαθητές με ΕΜΔ:

1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ

E18. Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό σημαντικότητας για τις αιτίες των ορθογραφικών λαθών μαθητών με ΕΜΔ (0=καθόλου σημαντικό, 1=λίγο σημαντικό, 2=αρκετά σημαντικό, 3=πολύ σημαντικό)

1. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

2. Έλλειψη πόρων και υλικών στο ελληνικό σχολείο

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

3. Έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

4. Ανεπαρκής διδασκαλία

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

5. Αναποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3

B' Μέρος: Μέθοδοι και Τεχνικές Διδασκαλίας της Ορθογραφίας

Οι παρακάτω ερωτήσεις σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που χρησιμοποιείτε ως προς τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών σας.

E19. Πόσο διδακτικό χρόνο την εβδομάδα αφιερώνετε για τη διδασκαλία της ορθογραφίας;

- 1. 0 λεπτά
- 2. 1- 10 λεπτά
- 3. 11 - 20 λεπτά
- 4. 21-30 λεπτά
- 5. περισσότερο από 30 λεπτά

E20. Χρησιμοποιείτε κάποια/κάποιες συγκεκριμένη/ες τεχνική/ές ή μέθοδο/ους, για να διδάξετε ορθογραφία στους μαθητές σας;

- 1. ΝΑΙ
- 2. ΟΧΙ

E21. Αν ναι, ποιες διδακτικές μεθόδους αξιοποιείτε για τους μαθητές που κάνουν ορθογραφικά λάθη; Επιλέξτε, όσες απαντήσεις θέλετε:

- α. Επανάληψη της διδασκαλίας των συγκεκριμένων λέξεων σε όλους τους μαθητές
- β. Επανάληψη της διδασκαλίας των συγκεκριμένων λέξεων στους μαθητές που είχαν ορθογραφικά λάθη
- γ. Επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων για όλους τους μαθητές
- δ. Επανάληψη γλωσσικών ασκήσεων μόνο για τους μαθητές που είχαν ορθογραφικά λάθη

ε. Άλλο: _____

E22. Αν χρησιμοποιείτε κάποια τεχνική ή μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας, πόσο αποδοτική πιστεύετε ότι είναι (0=καθόλου αποδοτική, 1=λίγο αποδοτική, 2=αρκετά αποδοτική, 3=πολύ αποδοτική, 4= απόλυτα αποδοτική);

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E23. Σε ποια γλωσσική περιοχή ή περιοχές δίνετε έμφαση ως προς την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης; Επιλέξτε, όσες απαντήσεις επιθυμείτε:

α. Αντιστοιχία φωνήματος με γράφημα

β. Ορθογραφικά μοτίβα

γ. Κλίση των λέξεων

δ. Σύνθετες λέξεις

ε. Συλλαβισμός

στ. Οικογένειες λέξεων

ζ. Άλλο: _____

E24. Ποια ή ποιες από τις παρακάτω γλωσσικές περιοχές πιστεύετε ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική για την εκμάθηση της ορθογραφίας σε μαθητές με ΕΜΔ; Επιλέξτε, όσες απαντήσεις επιθυμείτε:

α. Αντιστοιχία φωνήματος με γράφημα

β. Ορθογραφικά μοτίβα

γ. Κλίση των λέξεων

δ. Σύνθετες λέξεις

ε. Συλλαβισμός

στ. Οικογένειες λέξεων

ζ. Άλλο: _____

E25. Αφού διδάξετε την ορθογραφία, αξιολογείτε αν οι μαθητές σας την εμπέδωσαν;

1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ

E26. Αν απαντήσατε θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, με ποιον τρόπο αξιολογείτε την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία; Επιλέξτε ΜΟΝΟ μία απάντηση:

α. μέσω γλωσσικών ασκήσεων

β. μέσω της γραπτής παραγωγής του λόγου

γ. μέσω σύντομης ατομικής προφορικής εξέτασης

δ. μέσω μορφής παιχνιδιού π.χ. κρεμάλα

ε. άλλο: _____

E27. Κάνετε επανέλεγχο των ίδιων λέξεων κατά το τέλος του τετραμήνου;

1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ

E28. Αναθέτετε ασκήσεις ορθογραφίας για το σπίτι;

1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν (29-36) απαντώνται με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert.

Οι απαντήσεις είναι οι εξής: 0= ποτέ, 1 = σπάνια, 2 = μερικές φορές, 3 = συχνά, 4 =πάντα)

E29. Οι μαθητές μου χρησιμοποιούν την τεχνική της αυτοδιόρθωσης των λαθών τους;

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E30. Διδάσκω στους μαθητές μου διάφορες στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας, ώστε να επιλέξει ο καθένας αυτή που του ταιριάζει περισσότερο:

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E31. Διδάσκω τη στρατηγική «ψάχνω για όμοια οπτικά μοτίβα στις λέξεις» (λέξεις που βασίζονται σε ίδια κεντρική ιδέα-μοτίβο, π.χ. στάχυ, σταχυο-λογώ):

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E32. Διδάσκω τη στρατηγική «δημιουργώ αναλογίες» (χρησιμοποιώ μία γνωστή στο μαθητή λέξη, για να του διδάξω μία άγνωστη με όμοιο ορθογραφικό μοτίβο, π.χ. άλλο-μέταλλο):

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E33. Διδάσκω τη στρατηγική «φωνάζω δυνατά τα φωνήματα της λέξης» (είναι μία από τις δεξιότητες που απαιτεί η διαδικασία της φωνολογικής επίγνωσης, π.χ. ιστιοφόρο = ι-σ-τ-ι-ο-φ-ό-ρ-ο):

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E34. Διδάσκω τη στρατηγική «εφαρμόζω τους κανόνες ορθογραφίας» (υπάρχουν διάφοροι γραμματικοί κανόνες και γενικεύσεις στην Ελληνική Γλώσσα, που βοηθούν τους μαθητές να κάνουν τις σωστές ορθογραφικές επιλογές, π.χ. ρήματα σε -ώνω και όχι σε -όνω):

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E35. Διδάσκω τη στρατηγική «σπάω τη λέξη σε κομμάτια» (όχι απαραίτητα ακολουθώντας τους κανόνες συλλαβισμού, π.χ. πολυ-κατ-οικία):

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

E36. Διδάσκω τη στρατηγική «ψάχνω για οικογένειες λέξεων» (με αυτό τον τρόπο ο μαθητής αποκτά πιο γρήγορα και εύκολα μεγαλύτερο λεξιλόγιο π.χ. από τη λέξη παίζω μπορεί να μάθει τις λέξεις παιδί, παιδικός, παιδότοπος, παίκτης):

α. 0 β. 1 γ. 2 δ. 3 ε. 4

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

2.

Ο έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov:

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test				
		E11α	E11β	E12α
N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,38	4,22	2,90
	Std. Deviation	,609	,566	,758
Most Extreme Differences	Absolute	,300	,365	,287
	Positive	,300	,365	,287
	Negative	-,279	-,289	-,273
Test Statistic		,300	,365	,287
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test				
		E12β.	E13α.	E13β.

N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,04	2,32	2,00
	Std. Deviation	,704	,571	,875
Most Extreme Differences	Absolute	,277	,419	,253
	Positive	,269	,419	,253
	Negative	-,277	-,274	-,187
Test Statistic		,277	,419	,253
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E14 α .	E14 β .	E15 α .
N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,69	2,26	2,77
	Std. Deviation	,835	,863	,787
Most Extreme Differences	Absolute	,237	,278	,240
	Positive	,217	,278	,213
	Negative	-,237	-,215	-,240
Test Statistic		,237	,278	,240
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E15 β .	E16 α .	E16 β .
N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,29	2,44	2,59
	Std. Deviation	,727	,798	,898
Most Extreme Differences	Absolute	,280	,236	,215
	Positive	,280	,236	,206
	Negative	-,227	-,232	-,215

Test Statistic	,280	,236	,215
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E16 γ .	E16 δ	E16 ϵ .
N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,29	3,14	3,42
	Std. Deviation	,754	,751	,744
Most Extreme Differences	Absolute	,268	,259	,335
	Positive	,208	,241	,218
	Negative	-,268	-,259	-,335
Test Statistic		,268	,259	,335
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E17.	E18 α	E18 β .
N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,06	2,57	2,87
	Std. Deviation	,238	,893	1,008
Most Extreme Differences	Absolute	,539	,237	,203
	Positive	,539	,186	,158
	Negative	-,401	-,237	-,203
Test Statistic		,539	,237	,203
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E18 γ	E18 δ .	E18 ϵ
N		150	150	150

Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,93	3,34	3,50
	Std. Deviation	,844	,731	,673
Most Extreme Differences	Absolute	,248	,297	,365
	Positive	,199	,199	,229
	Negative	-,248	-,297	-,365
Test Statistic		,248	,297	,365
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E19.	E20.	E21
N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,72	1,18	1,93
	Std. Deviation	1,063	,385	1,024
Most Extreme Differences	Absolute	,304	,500	,291
	Positive	,304	,500	,291
	Negative	-,209	-,320	-,186
Test Statistic		,304	,500	,291
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E21. (2)	E21. (3)	E21. (4)
N		79	13	2
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,97	3,69	4,00
	Std. Deviation	,577	,947	,000 ^d
Most Extreme Differences	Absolute	,381	,383	
	Positive	,381	,383	
	Negative	-,366	-,232	
Test Statistic		,381	,383	

Asymp. Sig. (2-tailed) ,000^c ,000^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E33.	E23.	E23. (2)
N		150	150	139
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,41	2,08	3,40
	Std. Deviation	,778	,993	1,165
Most Extreme Differences	Absolute	,257	,332	,297
	Positive	,219	,332	,297
	Negative	-,257	-,221	-,178
Test Statistic		,257	,332	,297
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E23. (3)	E23. (4)	E23. (5)
N		115	59	24
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,77	5,34	5,63
	Std. Deviation	1,172	,883	,495
Most Extreme Differences	Absolute	,280	,349	,401
	Positive	,239	,210	,272
	Negative	-,280	-,349	-,401
Test Statistic		,280	,349	,401
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E23. (6)	E24.	E24. (2)
N		9	150	131
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	6,00	1,72	3,39
	Std. Deviation	,000 ^d	1,182	1,460

Most Extreme Differences	Absolute	,300	,226
	Positive	,300	,226
	Negative	-,271	-,171
Test Statistic		,300	,226
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E24. (3)	E24. (4)	E24. (5)
N		101	52	23
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,77	5,31	5,52
	Std. Deviation	1,130	,829	,511
Most Extreme Differences	Absolute	,228	,337	,347
	Positive	,169	,202	,325
	Negative	-,228	-,337	-,347
Test Statistic		,228	,337	,347
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E24 (6)	E25.	E26.
N		11	150	133
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	6,00	1,12	1,98
	Std. Deviation	,000 ^d	,326	1,030
Most Extreme Differences	Absolute		,524	,291
	Positive		,524	,291
	Negative		-,356	-,169
Test Statistic			,524	,291
Asymp. Sig. (2-tailed)			,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E27.	E28.	E29.
N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,41	1,49	2,75
	Std. Deviation	,494	,502	,889
Most Extreme Differences	Absolute	,385	,344	,236
	Positive	,385	,344	,197
	Negative	-,296	-,337	-,236
Test Statistic		,385	,344	,236
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E30.	E31.	E32.
N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,26	3,67	3,33
	Std. Deviation	,870	,872	1,156
Most Extreme Differences	Absolute	,229	,269	,193
	Positive	,191	,198	,138
	Negative	-,229	-,269	-,193
Test Statistic		,229	,269	,193
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E33.	E34.	E35.
N		150	150	150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,69	3,89	3,58
	Std. Deviation	1,159	,868	1,095
Most Extreme Differences	Absolute	,167	,236	,256
	Positive	,163	,184	,157

	Negative	-,167	-,236	-,256
Test Statistic		,167	,236	,256
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c	,000 ^c	,000 ^c

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		E36.
N		150
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4,11
	Std. Deviation	,891
Most Extreme Differences	Absolute	,235
	Positive	,158
	Negative	-,235
Test Statistic		,235
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 ^c
