

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ - ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: ΜΕΛΕΤΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Βογινδρούκας Γ., Γρηγοριάδου Ε.

Η Δυσορθογραφία είναι μία από τις τρεις διαταραχές που αποτελούν την ομάδα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών¹. Αφορά στην δυσκολία της γραφής τόσο στο επίπεδο της λέξης, όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου. Το παρόν άρθρο έχει σαν στόχο να παρουσιάσει μια σειρά μελετών που έγιναν για την συλλογή δεδομένων στο θέμα της ορθογραφίας και δυσορθογραφίας σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ή χωρίς δυσκολίες στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων.

Γραφή ονομάζεται η διαδικασία εγγραφής της φυσικής γλώσσας με την μορφή οπτικών συμβόλων ή γραφικών σημείων πάνω σε επιφάνεια υλικού φορέα (Δημητρίου 1994). Η επινόηση της αποτελεί σταθμό στην εξέλιξη του πολιτισμού, μια και το γλωσσικό μήνυμα, μέσω αυτής, διατηρείται στο χρόνο και απελευθερώνεται από την εξάρτηση του. Υπάρχουν διάφορα είδη γραφής και κάποια από αυτά αποτελούν στάδια της ανάπτυξης της. Σημαντικότερα όλων είναι η αλφαβητική, η φωνημική ή φωνολογική, η φωνητική και η ιστορική γραφή ή χρήσης. Η πρώτη αποτελείται από ένα σύνολο γραφικών σημείων που ονομάζονται γράμματα και όπου το καθένα μπορεί να αναπαραστήσει έναν ή περισσότερους φθόγγους μιας συγκεκριμένης γλώσσας, ενώ η δεύτερη αναπαριστά μέσω των γραφικών σημείων της φωνήματα² και όχι φθόγγους³. Η φωνητική γραφή είναι το τελευταίο στάδιο της εξέλιξης της γραφής όπου υπάρχει ένα μόνο γραφικό σημείο για κάθε φθόγγο της συγκεκριμένης γλώσσας. Τέλος, στην ιστορική γραφή ή χρήσης, τα γραφικά σύμβολα έχουν μικρή σχέση με τα φωνήματα της λέξης, τα φωνήματα αναπαριστώνται με περισσότερα γραφικά σύμβολα με σκοπό να δηλώσουν την γραμματική ποιότητα της λέξης ή την ετυμολογική της καταγωγή (Ζάχος 1991, Δημητρίου 1994). Εξαιτίας των ιδιοτήτων της Νεοελληνικής γλώσσας και για την αποφυγή σύγχυσης, προτείνεται για το τελευταίο αυτό είδος της γραφής να χρησιμοποιείται ο όρος «γραφή χρήσης» και να χωρίζεται σε δύο υποομάδες την ιστορική ορθογραφία, που αφορά στο θέμα της λέξης και την γραμματική ορθογραφία, που αφορά στην κατάληξη της λέξης.

Η Νεοελληνική γλώσσα, ως απόγονος της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, παρουσιάζει μία σύνθετη μορφή γραφής που αποτελείται από περισσότερα από ένα από τα παραπάνω τέσσερα είδη που αναφέρθηκαν. Αυτή η σημερινή εικόνα της Νεοελληνικής γλώσσας είναι αποτέλεσμα των αλλαγών που δέχτηκε η αρχαία ελληνική γλώσσα σε διάφορες χρονικές περιόδους. Σύμφωνα με τον Ζάχο (1991), οι

¹ Οι υπόλοιπες διαταραχές είναι η Δυσλεξία και η Δυσαριθμησία. Χρησιμοποιείται ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες διότι αυτές δεν εξηγούνται από το νοητικό δυναμικό του παιδιού και αφορούν στην κατάκτηση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων (γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης). Αντίθετα μόνο ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις δυσκολίες που οφείλονται σε μειωμένο νοητικό δυναμικό, αντικαθιστώντας τον παλαιό όρο Νοητική Υστέρηση.

² Φώνημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα που έχει διαφοροποιητική ικανότητα στην σημασία της λέξης π.χ (χώμα - σώμα, διαφοροποιούνται ως προς το πρώτο μόνο φώνημα, αλλά αυτό αλλάζει και την σημασία τους).

³ Φθόγγος είναι στοιχείο της άρθρωσης της γλώσσας, δηλαδή οι ελάχιστες μονάδες της έναρθρης φωνής, διαφοροποιούνται από τα φωνήματα μόνο εξαιτίας του γεγονότος ότι στους φθόγγους σημασία έχει και περιγράφεται ο τρόπος άρθρωσης τους.

αλλαγές ξεκινούν από τον 1^ο μ.Χ. αιώνα, όπου αποφασίζεται η κατάργηση της προφοράς της γλώσσας που ίσχυε στην κλασική περίοδο. Οι μετέπειτα προσπάθειες είχαν σαν στόχο την κατάργηση του τρόπου γραφής της κλασικής περιόδου και την καθιέρωση της φωνητικής γραφής. Ενώ κατά τον 19^ο αιώνα, γίνεται προσπάθεια για κατάργηση της ιστορικής γραφής. Τελικά, η γραφή της Νεοελληνικής γλώσσας συστηματοποιείται από τον Μ. Τριανταφυλλίδη (1941, 1979), ο οποίος παρόλο που θεωρούσε ότι ορθογραφία σημαίνει η απόδοση των φθόγγων της ζωντανής γλώσσας με γραφικά σύμβολα, δεν φαίνεται η σημερινή εικόνα της Νεοελληνικής γραφής να υποστηρίζει αυτή του την άποψη.

Η Νεοελληνική γραφή έχει ένα αλφάβητο που περιέχει 24 γράμματα τα οποία συνδυάζονται για να αποδώσουν τα 25 φωνήματα της ελληνικής γλώσσας και τους επιπλέον δίφθογγους, το γεγονός αυτό την καθιστά βασικά αλφαβητική γραφή. Αλλά επειδή σε πολλές περιπτώσεις, οι λέξεις της Νεοελληνικής γλώσσας γράφονται μόνο με φωνητικό τρόπο π.χ (κ-α-π-ε-λ-ο) μπορεί να θεωρηθεί μερικώς φωνητική γραφή. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, η γραπτή απεικόνιση της λέξης δεν ανταποκρίνεται στην προφορική της εκφορά π.χ (λ-ο-γ-χ-η), όπου ακούγεται (λ-ο-ν-γ-χ-η) και αυτό την καθιστά μερικώς φωνημική ή φωνολογική γραφή. Σύμφωνα με τον Βουγιούκα (1994) η ιδιαιτερότητα αυτή της Νεοελληνικής γλώσσας μαζί με τον μεγάλο αριθμό δίσημων συμφώνων που χρησιμοποιεί, δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες μια και δεν είναι λίγες αυτές οι περιπτώσεις (γκ, γγ, κσ, λλ, μμ, ββ, ππ, κκ, σσ, αυ, ευ, κ.λ.π.). Τέλος, σχεδόν πάντα, είναι ιδιαίτερα σημαντική η επιλογή των κατάλληλων γραφημάτων τα οποία ενώ προφέρονται με τον ίδιο τρόπο απεικονίζονται διαφορετικά (ω,ο/ αι,ε/ ει,ι,υ,οι,η), γιατί αυτά δηλώνουν την γραμματική ποιότητα της λέξης και την ετυμολογική της καταγωγή π.χ (βάζω - βάζω, ή λέξεις - λέξης, ή κλίνω - κλείνω) και το γεγονός αυτό καθιστά την Νεοελληνική γραφή ιστορική ή χρήσης. Δικαίως λοιπόν υποστηρίζεται ότι η συντήρηση της ιστορικής ορθογραφίας γίνεται αιτία μορφωτικής δυσπραγίας στην χώρα μας (Παπαγεωργίου 1974) και ακόμη δικαίως υπάρχει το μεγάλο αυτό ποσοστό ανορθογραφίας στον μαθητικό πληθυσμό ακόμη και σε παιδιά που δεν παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές. Το γεγονός αυτό καθιστά την διαφοροδιάγνωση ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στην γενικότερη σχολική αποτυχία από μη ειδικούς λόγους απαραίτητη και άξια της ερευνητικής προσοχής. Μόνο με τον τρόπο αυτό θα αποφύγουμε να δημιουργήσουμε μια κοινωνία «δυσλεξιών» και να αναγκαστούμε να αναπτύξουμε ειδικά διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα από την προσχολική ηλικία ακόμη που να αποτρέψουν τον παραπάνω κίνδυνο.

Η γραφή αποτελείται από τη γραφική κίνηση, την ορθογραφία και την γραπτή σύνθεση.

Η **γραφική κίνηση** είναι αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης εκμάθησης που απαιτεί τον έλεγχο της λεπτής και της αδρής κινητικότητας του χεριού και των δαχτύλων.

Η κινητικότητα βελτιώνεται με την ηλικία, το νοητικό δυναμικό και την κοινωνικό-συναισθηματική ωριμότητα (Campolini 1988).

Η ανάπτυξη της γραφής περνά από τρία στάδια:

1. **5-8 ετών**, το παιδί είναι προσκολλημένο στην σωστή αναπαράσταση της μορφής και της αναλογίας των γραμμάτων.
2. **8-11 ετών**, ενώ οι μορφές των γραμμάτων είναι πιο οικείες και η γραφική κίνηση πιο άνετη, ο ρυθμός της γραφής είναι συχνά ακανόνιστος γιατί το παιδί διστάζει στην ορθογραφία των λέξεων.

3. **11 ετών και αργότερα**, αναπτύσσεται ο προσωπικός χαρακτήρας γραφής.

Η **Ορθογραφία** είναι η καταγραφή των φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες που δεν τηρούν τη φωνητική πραγματικότητα της γλώσσας (Δημητρίου 1994). Το παιδί που γράφει **πρέπει**:

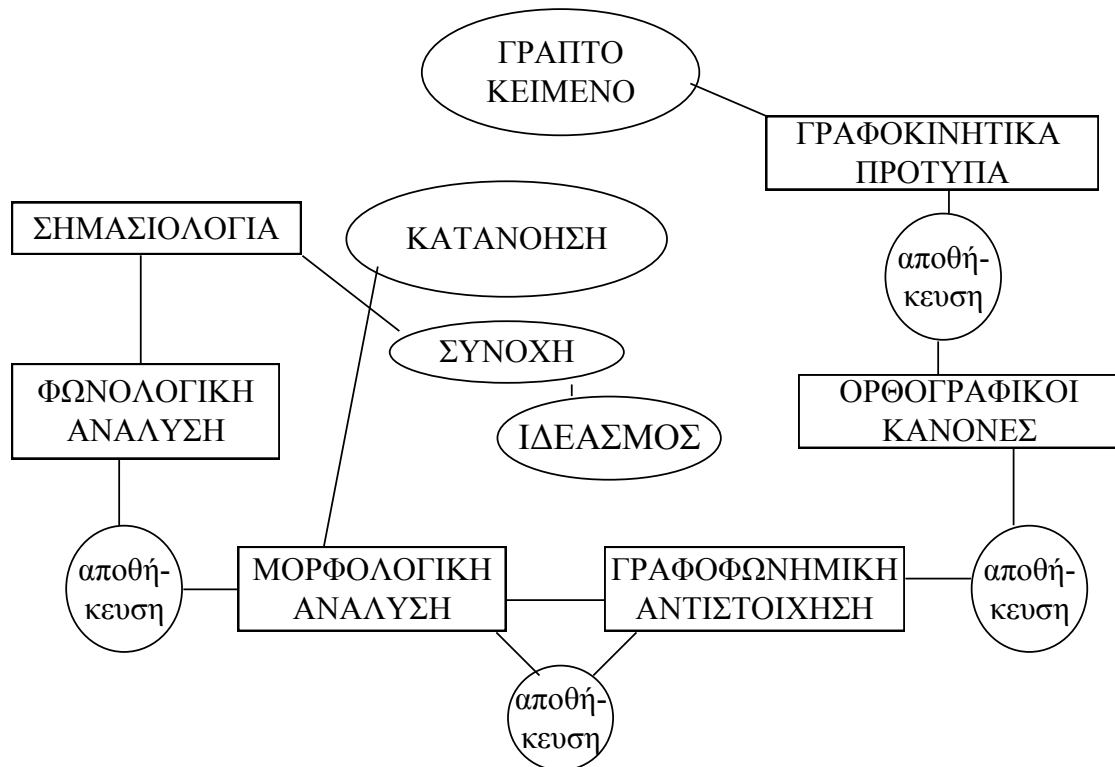
- να καθιστά σχέσεις μεταξύ ήχων και γραμμάτων
- να ανακαλεί την μορφή του γράμματος και να την αναπαριστά
- να διαλέγει το σωστό γράφημα γνωρίζοντας ότι η σχέση μεταξύ ήχου και γράμματος δεν είναι αυτόματη π.χ (ε, αι)
- να ομαδοποιεί τα γραφήματα σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες, για να δημιουργεί λέξεις

Η **Γραπτή Σύνθεση** είναι η πιο σημαντική πλευρά του γραπτού λόγου, γιατί αφορά την χρήση του ως μέσο και όργανο μετάδοσης της σκέψης.

Η γραπτή σύνθεση είναι το αντίστοιχο της χρήσης του προφορικού λόγου για την επίτευξη της επικοινωνίας. Θεωρείται δε, το ίδιο σημαντική με την εκμάθηση του προφορικού λόγου και πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στην εκμάθηση της από ότι στις άλλες πλευρές της γραφής δηλ. στην γραφική κίνηση και στην ορθογραφία (Campolini 1988).

Η διαδικασία της παραγωγής και της αντίληψης του προφορικού λόγου μέσω των διαφόρων συστημάτων (ομιλία, γραφή, ανάγνωση) έχει μελετηθεί από διάφορους ερευνητές (Frith 1980, Patterson & Shewell 1987, Kay & Lesser & Coltheart 1984, Schwarz 1985) με παρόμοιες περιγραφές για την διαδικασία γραφής τόσο για την αυθόρμητη, όσο και για την καθ' υπαγόρευση. Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται σχηματικά και αναλύεται ένα μοντέλο διαδικασίας της αυθόρμητης γραφής βασισμένο στις παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές προσπαθώντας όμως ταυτόχρονα να συμπεριληφθούν σε αυτό και οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η γραφή της Νεοελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με αυτό το σχήμα τα στάδια της ορθογραφημένης αυθόρμητης γραφής είναι οχτώ ξεκινώντας από την σύλληψη της ιδέας και ταυτόχρονα τον έλεγχο της συνοχής της ιδέας με το υπόλοιπο κείμενο ή με το θέμα του κειμένου, προχωρώντας στην εύρεση των κατάλληλων λέξεων οι οποίες θα εκφράσουν την ιδέα, έπειτα ακολουθεί η φωνημική ανάλυση των λέξεων, η γραμματική τους και ετυμολογική του ποιότητα μέσω της κατανόησης του περιεχομένου της πρότασης, η γραφοφωνημική αντιστοίχιση, η εύρεση των κατάλληλων γραφημάτων με την βοήθεια των ορθογραφικών κανόνων, η ανάκληση του κινητικού μοντέλου απεικόνισης των γραφημάτων, φτάνοντας στο τελικό αποτέλεσμα που είναι η γραφή ενός κειμένου. Ανάμεσα σε αυτά τα στάδια υπάρχουν σημεία βραχύχρονης αποθήκευσης των πληροφοριών που εξυπηρετούν την επεξεργασία των παλαιών και νέων πληροφοριών για το κατάλληλο αποτέλεσμα. Το διαφορετικό ίσως από άλλες γλώσσες που συναντάται στην Νεοελληνική γλώσσα είναι η ανάγκη κατανόησης του περιεχομένου της πρότασης και η συμμετοχή της στην επιλογή των κατάλληλων γραφημάτων, μια και όπως ήδη έχουμε αναφέρει υπάρχουν λέξεις στην Νεοελληνική που ενώ είναι ομόηχες γράφονται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το νόημα της πρότασης και την γραμματική τους ποιότητα.

ΑΥΘΟΡΜΗΤΗ ΓΡΑΦΗ



ΣΧΗΜΑ 1

Το σχήμα για την γραφή καθ' υπαγόρευση δεν θα διέφερε πολύ από το σχήμα 1. Η βασική τους διαφορά θα είναι ότι θα έλλειπαν τα στάδια της σύλληψης της ιδέας και της συνοχής του κειμένου και στη θέση τους θα υπήρχαν η ακουστική πρόσληψη και η βραχύχρονη αποθήκευση της ακουστικής πληροφορίας συνδεδεμένη όμως με την κατανόηση του περιεχομένου. Ίσως γιαυτό το λόγο δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στον αριθμό των λαθών που παρουσιάζουν τα παιδιά στην αυθόρμητη γραφή και στην άγνωστη καθ' υπαγόρευση γραφή, αφού τα στάδια επεξεργασίας και ο βαθμός δυσκολίας είναι τα ίδια.

Η **Δυσορθογραφία** είναι ειδική διαταραχή της μάθησης της ορθογραφίας που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη (Πολομαρκάκη 1989). Η **Δυσορθογραφία** πολύ συχνά συνοδεύει την Δυσλεξία (διαταραχή της ανάγνωσης) αλλά μπορεί να υπάρχει και μονή της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση (Snowling & Stackhouse 1997). Τα λάθη μπορεί να οφείλονται σε :

- Διαταραχές της οπτικής και ακουστικής αντίληψης
- Διαταραχές της ανάπτυξης του προφορικού λόγου
- Δυσκολία στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου (Borel-Maisony 1977).

Οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανίσουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι:

1. Δυσκολία στην αναπαραγωγή της ακουστικής μορφής που προσλαμβάνει απαιτεί:

α) ακουστική διάκριση των ήχων και της σειράς διαδοχής τους

- β) οπτική διάκριση των χαρακτηριστικών των γραφημάτων
γ) κατανόηση του κώδικα συμβολισμού ενός ήχου από ένα γραφικό σύμβολο

2. Δυσκολία χωρισμού των λέξεων
3. Δυσκολία στην απομνημόνευση του κατάλληλου γραφήματος
4. Δυσκολία στην κατανόηση των γραμματικών χαρακτηριστικών.

Η γραμματική βοηθάει στην διαφοροποίηση της γραφής των λέξεων βάσει της «Λογικής Διάκρισης» (φύση της λέξης, γένος, αριθμός κλπ) και των «Λογικών Σχέσεων» ανάμεσα στα μέρη του λόγου (γραμματικοί κανόνες). Αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν κώδικας ο οποίος συμπεριλαμβάνει: α) την φύση της λέξης, β) το κατάλληλο γραφικό σύμβολο για την αναπαράσταση της φύσης της λέξης και γ) τον γραμματικό κανόνα που διέπει τα δύο προηγούμενα. Τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί: α) να γνωρίζουν το γραφικό σύμβολο για την σωστή αναπαράσταση μιας λέξης, αλλά να μην γνωρίζουν την φύση της λέξης, ή β) να γνωρίζουν την φύση της λέξης αλλά όχι το γραφικό σύμβολο. Η δυσκολία αυτή δεν οφείλεται σε άγνοια, αλλά σε ανικανότητα κατανόησης των γραμματικών χαρακτηριστικών. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι δεν μπορούν να κατατάξουν τις λέξεις σε λογικές κατηγορίες σύμφωνα με την φύση τους. Παράδειγμα: Η λέξη «φακή» είναι θηλυκού γένους (φύση της λέξης). Η κατάληξη -η δηλώνει τα θηλυκά ονόματα (γραφικό σύμβολο). Ο κανόνας λέει ότι «Τα θηλυκά σε (ι) γράφονται με -η» (λογική σχέση).

5. Δυσκολία στην χρήση των «Λογικών Σχέσεων» που διέπουν τις γραμματικές συμφωνίες

Παρόλο που γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες δεν μπορούν να τους χρησιμοποιήσουν.

6. Δυσκολία με τα γραφικά σύμβολα

Τα γραφικά σύμβολα μολονότι μπορεί ακουστικά να είναι τα ίδια διαφέρουν ως προς την μορφή βάσει της λογικής διάκρισης της λέξης. π.χ (επιστημονική, επιστημονικοί) (-η και -οι).

Η δυσκολία αυτή αυξάνεται όταν το ίδιο διακριτικό σύμβολο χρησιμοποιείται σε διαφορετικές περιπτώσεις. π.χ η κατάληξη (-εις) στις λέξεις (τρέχεις) και (αποφάσεις) (Campolini 1988).

Τα λάθη των παιδιών με δυσορθογραφία μπορούν να ταξινομηθούν σε επτά μεγάλες κατηγορίες οι οποίες αναλύονται παρακάτω (Estienne 1971):

Α. Λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στο χώρο

1. Αντικατάσταση γραμμάτων από άλλα γειτονικών μορφών
 - διαφορετικά προσανατολισμένα {ε 3, ρ 9, δ 2}
 - γειτονικής μορφής {χ γ}
2. Αντιστροφές
 - αντιστροφή αρχικού φωνήεντος {αρ ρα}
 - αντιστροφές μέσα στην συλλαβή ή σε διαδοχικά σύμφωνα {τρία τίρα}
3. Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών
4. Πρόσθεση γραμμάτων ή συλλαβών
5. Σύνδεση των λέξεων
{ της μαμάς του - της μαμάστου }

B. Φωνολογικά Λάθη

1. Αντικατάσταση άηχου ηχηρού φωνήματος
2. Απλοποίηση συμπλέγματος
{βάφτισα βάφισα}
3. Αφομοίωση
{παγώνω παγώγω}
4. Επένθεση
{κλαίω καλαίω}
5. Παραποίηση φωνηέντων
{πέντε πέντα}

Γ. Λάθη Χρήσης (Ιστορική Ορθογραφία)

ωραίος - ορέος, κοιμάμαι - κιμάμαι

Δ. Λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου
ευχαριστώ- εφχαριστώ, ευαίσθητος - εβασθητος

Ε. Λάθη συμφωνίας γραμματικής κλίσης

Τα παιδιά με δυσορθογραφία μπορεί να γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες αλλά δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν.

Ζ. Αντικατάσταση λέξεων

γάτα - σκύλος

Η. Ομόηχες λέξεις

λίπη - λύπη - λείπει

Η έρευνα που θα παρουσιαστεί παρακάτω είχε σαν στόχο τον καθορισμό της ορθογραφικής ικανότητας των γραμματικών καταλήξεων μεμονωμένων λέξεων σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και επίσης τον καθορισμό των ορθογραφικών λαθών που κάνουν συνήθως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να βοηθηθεί η αναγνώριση των δυσκολιών της ορθογραφίας που οφείλονται σε αναπτυξιακές δυσκολίες και να συμβάλλει στην βελτίωση των δυσκολιών αυτών μέσω της εκπόνησης συγκεκριμένων θεραπευτικών προγραμμάτων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Πληθυσμός

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 300 μαθητές του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου από διάφορα σχολεία της Θεσσαλονίκης και από μία ομάδα δέκα παιδιών με διάγνωση Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) (ομάδα έρευνας). Η διάγνωση δόθηκε από την διεπιστημονική ομάδα του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Βορείου Ελλάδας του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης.

Τα παιδιά της ομάδας έρευνας ήταν μαθητές της Γ΄ γυμνασίου και με μέτριου βαθμού ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι προϋποθέσεις επιλογής των μαθητών ήταν:

1. Η ελληνική γλώσσα να είναι μητρική τους γλώσσα, 2. Να μην παρουσιάζουν κάποιου είδους αναπτυξιακή διαταραχή, 3. Να μην απουσιάζουν πέρα του

συνηθισμένου από το σχολείο. Στην συλλογή των παραπάνω πληροφοριών βοήθησαν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί της κάθε τάξης.

Υλικό

Για τον σκοπό της έρευνας δημιουργήθηκε αρχικά μία λίστα 170 λέξεων, οι οποίες αντιστοιχούσαν σε όλες τις γραμματικές καταλήξεις που συναντούνται στην ελληνική γλώσσα και στις οποίες υπάρχει πιθανότητα ορθογραφικού λάθους. Οι λέξεις αυτές αφορούσαν όλα τα μέρη του λόγου (ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, άρθρα).

Επιλέχθηκαν από αυτές, οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες καταλήξεις, εξετάζοντας τα «Σκέφτομαι και Γράφω» μαθητών ενός Δημοτικού σχολείου από την Β΄ έως και την ΣΤ΄ τάξη και από τις καταλήξεις αυτές δημιουργήθηκε μια δοκιμασία 130 λέξεων. Οι λέξεις που συμπεριλήφθησαν στην δοκιμασία αφορούν όλα τα μέρη του λόγου (άρθρα, επίθετα, ρήματα, ανώμαλα ρήματα και ουσιαστικά). Αποκλείστηκαν οι καταλήξεις εκείνες στις οποίες δεν υπάρχει πιθανότητα ορθογραφικού λάθους, όπως θηλυκά σε (-α) και αρσενικά σε (-ας) κλπ. Η κάθε κατάληξη επαναλαμβάνεται τέσσερις φορές στην δοκιμασία, για να αποκλειστεί με αυτό τον τρόπο η περίπτωση τυχαίας σωστής ή λάθος απάντησης από τους μαθητές. Οι καταλήξεις που συμπεριλήφθησαν κατεγράφησαν βάσει των αντιθετικών στοιχείων που αυτές έχουν στην ορθογραφία της Νεοελληνικής γλώσσας, π.χ όπου συναντάται η κατάληξη (-με) γραμμένη με διαφορετικούς τρόπους και όχι βάσει του διαχωρισμού τους από την ελληνική γραμματική, π.χ κάτω από την γενική κατάληξη -ης, συμπεριλήφθησαν τα αρσενικά ανισοσύλλαβα σε -ης και όλα τα αρσενικά σε -της. Επίσης εκτός από τις γραμματικές καταλήξεις των ρημάτων και των ουσιαστικών, συμπεριλήφθησαν συχνά χρησιμοποιούμενα ρήματα με στόχο να μελετηθεί η ιστορική τους ορθογραφία, το επίθετο (πολύς), και άρθρα στα οποία η γραμματική ποιότητα των λέξεων που συνοδεύουν καθορίζει τον τρόπο γραφής τους. Αναλυτικά οι καταλήξεις και τα μέρη του λόγου που μελετήθηκαν φαίνονται στους πίνακες «Λάθη των παιδιών με ΕΜΔ» και «Λάθη κατά τάξη» στο παράρτημα της εργασίας.

Διαδικασία

Η παραπάνω δοκιμασία δόθηκε σε μαθητές του δημοτικού από την Β΄ έως την ΣΤ΄ τάξη, σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου για να μελετηθεί το επίπεδο ορθογραφίας στους μαθητές αυτών των τάξεων. Για το σκοπό αυτό συνεργαστήκαμε με τους δασκάλους των σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα. Επίσης δόθηκε στους μαθητές της ομάδας έρευνας δηλ. με ΕΜΔ, στο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο Βόρειας Ελλάδας. Εξαιτίας του μικρού αριθμού των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα πιθανόν τα αποτελέσματα να επηρεάζονται από τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού σε κάθε τάξη του δημοτικού. Επίσης επιρροή μπορεί να υπάρχει στην ομάδα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από το γεγονός ότι τα περισσότερα από τα παιδιά της ομάδας αυτής παρακολουθούσαν συνεδρίες λογοθεραπείας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως φαίνεται από την μελέτη του πίνακα «Λάθη των μαθητών σε κάθε τάξη» η ορθογραφία των γραμματικών καταλήξεων που συμπεριλήφθησαν στην δοκιμασία, έχει κατακτηθεί από τα παιδιά μετά την Γ΄ τάξη του Δημοτικού.

Οι καταλήξεις οι οποίες δυσκολεύουν τους μαθητές, μετά από αυτήν την ηλικία, είναι τα ρήματα σε **-εύω**, γιατί πιθανόν συναντούνται σπανιότερα από τα άλλα, οι καταλήξεις των μετοχών **-ώντας** και **-όντας**, τις οποίες συνήθως οι μαθητές γράφουν αντίστροφα, η κατάληξη **-ται** και ο τρόπος γραφής του ανώμαλου ρήματος **{ήπια}**. Όσον αφορά το επίθετο **{πολύς}**, φαίνεται να δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές όλων των τάξεων, με αποκορύφωμα τον γραμματικό τύπο του θηλυκού γένους **{πολλή}**. Ο γραμματικός τύπος αυτός δεν έχει κατακτηθεί από ένα μεγάλο ποσοστό και από τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου. Φαίνεται βέβαια μια μείωση του ποσοστού των λαθών αυτού του γραμματικού τύπου στην Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού, που πιθανόν όμως μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι αυτά έχουν διδαχθεί πρόσφατα σε αυτές τις τάξεις.

Δυσκολίες στα ουσιαστικά συναντούνται στις καταλήξεις των θηλυκών σε **-ια** και των ουδέτερων σε **-ωμα**, που μπορεί να οφείλεται στην πολυπλοκότητα του γραμματικού κανόνα και των εξαιρέσεων που υπάρχουν σε αυτόν.

Τα άρθρα φαίνεται να μην δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές όλων των τάξεων. Αυτό που παρατηρείται όμως, είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών του Δημοτικού συγγέει την ερωτηματική αντωνυμία **{τι}** με το οριστικό άρθρο, θηλυκού γένους, ενικού αριθμού, αιτιατικής πτώσης **{τη}**.

Τα αποτελέσματα των παιδιών με ΕΜΔ δείχνουν ότι τα περισσότερα λάθη γίνονται στα ρήματα σε **-ωνω**, **-αίνω**, και **-εύω**, στις γραμματικές καταλήξεις του αορίστου **-ησα**, **-ισα** και **-ωσα**, στην κατάληξη του τρίτου ενικού των παθητικών ρημάτων και στην κατάληξη της μετοχής **-ώντας** γεγονός που δείχνει την δυσκολία τους στην χρήση των γραμματικών κανόνων και την δυσκολία τους να χειριστούν ταυτόχρονα όλες τις απαραίτητες διαδικασίες που χρειάζονται για την ορθογραφημένη γραφή. Δεν συναντούνται λάθη στις καταλήξεις του πρώτου πληθυντικού και τρίτου πληθυντικού (**-με** και **-τε**) και στην κατάληξη της μετοχής **-οντας**, όχι γιατί τα παιδιά με ΕΜΔ γνωρίζουν τον τρόπο γραφής τους, αλλά γιατί τείνουν να υπέρ-χρησιμοποιούν τα γραφήματα **{ο** και **ε}** και λιγότερο έως καθόλου τα άλλα γραφήματα (**αι** και **ω**), που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση των ίδιων φωνημάτων.

Επίσης στα ανώμαλα ρήματα φαίνεται να δυσκολεύονται στο **{ήπια** και **είπα}** και συνήθως αντιστρέφουν τον τρόπο γραφής τους πιθανόν γιατί μοιάζουν ηχητικά. Ταυτόχρονα όμως υποστηρίζεται η δυσκολία των παιδιών να κατασκευάσουν ένα οπτικό ορθογραφικό λεξικό (Frith1980) που θα τους βοηθούσε να ανακαλούν γρήγορα και σωστά την κατάλληλη λέξη. Έτσι καταφεύγουν κάθε φορά στην ακολουθία όλης της διαδικασίας της ορθογραφημένης γραφής αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την πιθανότητα λάθους.

Οι γραμματικοί τύποι του επιθέτου **{πολύς}** δυσκολεύουν ιδιαίτερα τα παιδιά με ΕΜΔ, γεγονός που συναντάται και στους μαθητές χωρίς ΕΜΔ, με αποκορύφωμα και εδώ τον τύπο του θηλυκού γένους του ενικού αριθμού **{πολλή}**. Το εύρημα αυτό μπορεί πιθανόν να υποστηρίξει αρχικά την ύπαρξη του οπτικού ορθογραφικού λεξικού στα άτομα χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μια και τα άτομα αυτά ανακαλούν αυτόματα από το οπτικό λεξικό τη συχνότερα χρησιμοποιούμενη λέξη, που είναι το επίρρημα (πολύ) και επίσης να δικαιολογήσει τον μηχανισμό δημιουργίας λαθών που συναντάται στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όταν δεν χρησιμοποιούν όλα τα στάδια διαδικασίας της ορθογραφημένης γραφής.

Στα ουσιαστικά παρατηρούνται λάθη στις καταλήξεις που δεν γράφονται με **(η, ι, ή ο)** μια και αυτά είναι τα γραφήματα που χρησιμοποιούνται περισσότερο για την

αναπαράσταση των φωνημάτων (ι και ο). Αυτό δείχνει την ανάγκη τους για απλοποίηση της γραπτής διαδικασίας, που πηγάζει από την αδυναμία ταυτόχρονης επεξεργασίας όλων των απαιτούμενων πληροφοριών για την ορθογραφημένη γραφή. Επίσης μπορεί να δείχνει τον μηχανισμό απλοποίησης που χρησιμοποιούν και σύμφωνα με τον οποίο θεωρούν σημαντική την φωνολογική-γραφημική αντιστοιχία την οποία και κρατούν, μια και έχει άμεση σχέση με την κατανόηση της έννοιας της λέξης, ενώ αφήνουν τους κανόνες της ορθογραφίας που έχουν μικρότερη σχέση στις περισσότερες λέξεις, με την σημασία τους, αφού αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή από τα συμφραζόμενα σε μια πρόταση.

Σε ότι αφορά τα άρθρα, φαίνεται να γράφουν σωστά τα οριστικά άρθρα αρσενικού και θηλυκού γένους, ενικού αριθμού, γιατί όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιούν κυρίως τα γραφήματα (η και ο) για τα φωνήματα (ι και ο). Αντίθετα όπου χρειάζεται να γίνει χρήση του γραμματικού κανόνα που αφορά την γραφή των πτώσεων και του αριθμού, τότε αυξάνονται θεαματικά τα ποσοστά λάθους.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν την σημαντική δυσκολία που συναντούν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής στην Νεοελληνική γλώσσα. Η δυσκολία οφείλεται βέβαια στο είδος της αναπτυξιακής διαταραχής που συνοδεύει τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά εντείνεται και από την συχνότητα που τα δύσκολα γραφήματα συναντιούνται στο γραπτό λόγο. Η έρευνα του Mirambel το 1959 (Τομπαϊδης 1995), σε κείμενα της Νεοελληνικής γλώσσας δείχνει ότι τη μεγαλύτερη συχνότητα έχουν τα φωνήματα (α) με 12,7%, (ι) με 12,4%, (ε) με 9,5% και το (ο) με 8,9%. Φαίνεται λοιπόν ότι τα δύσκολα φωνήματα είναι και τα περισσότερο χρησιμοποιούμενα γεγονός που ανεβάζει το ποσοστό λάθους στον γραπτό λόγο.

Συμπερασματικά λοιπόν φαίνεται ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα ορθογραφημένης γραφής στην Νεοελληνική γλώσσα οφείλονται αρχικά στο είδος της διαταραχής που συνοδεύει τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά επίσης και στο είδος της Νεοελληνικής γλώσσας που αφήνει περιθώρια αύξησης των λαθών πέρα από την αναπτυξιακή δυσκολία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν είναι αρκετά για να υποστηρίξουν τα παραπάνω συμπεράσματα, μια και έγινε σε περιορισμένη κλίμακα και με μικρό αριθμό δειγμάτων. Παρ' όλα αυτά όμως δίνει κάποιες πρώτες πληροφορίες για το επίπεδο ορθογραφημένης γραφής των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των δυσκολιών στην ορθογραφία των μαθητών με ΕΜΔ. Επίσης δίνει την δυνατότητα διαμόρφωσης ερευνητικών υποθέσεων που μπορεί να μελετηθούν μελλοντικά. Θεωρείται απαραίτητη μια ευρύτερη έρευνα στον τομέα αυτό, που θα βοηθήσει τόσο στην διαγνωστική διαδικασία, όσο και στην αντιμετώπιση της Δυσορθογραφίας στους μαθητές με ΕΜΔ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Borel-Maisony S., Lecture et dyslexie. In Bull. D'audio-phonologie, 1977, 7, no 2.

Βουγιούκας, Α., (1994), Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Campolini C., Etude du langage ecrit. Notes de cours, I.L.M.H, 1987-1988.

Δημητρίου, Σ., (1994), Λεξικό όρων γλωσσολογίας, Καστανιώτης.

Estienne F., Lecture et dyslexie. Ed. J.P Derlage, 1971.

Frith, U., (1980),

Ζάχος, Γ., (1991), Γλώσσα και Γλωσσικό Υλικό, Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.

Kay, J., Lesser, R., Coltheart, M., (1984), PALPA Introduction, Lawrence Erlbaum Associates.

Παπαγεωργίου, Θ., (1974), Η φωνητική ορθογραφία είναι μεγάλη οικονομία, Αθήνα.

Πολομαρκάκη Ε., Δυσορθογραφία, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμος 3, 1989, Ελληνικά Γράμματα.

Snowling, M., and Stackhouse, J., (1997), Dyslexia Speech and Language A practitioner's Handbook, Whurr Publishers, London

Τομπαΐδης, Δ., (1995), Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας, ΒΑΝΙΑΣ

Τριανταφυλλίδης, Μ., (1979), Νεοελληνική Γραμματική, ΟΕΔΒ