

Η τρίλιζα της ορθογραφίας-Μέθοδοι ορθογραφίας στο σχολείο

Αικατερίνη Παναγιούλα Διακογεωργίου

M.Ed., M.Sc.,

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας ΠΕ70

catherinediakog@gmail.com

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η εκμάθηση νέων μεθόδων ορθογραφίας μέσα από διάφορα κειμενικά είδη ως ένα μέσο που οι μαθητές/τριες να καταφέρουν να συνεργάζονται σε ένα αντικείμενο π.χ. ορθογραφία λέξεων από το μάθημα της Γλώσσας. Επιχειρείται να δοθεί έναυσμα και να παρακινηθούν οι μαθητές/τριες να μάθουν στις έννοιες της αυτοδιόρθωσης κειμένων τόσο δικών τους, όσο και συμμαθητών/τριών τους. Να συνειδητοποιήσουν τη δομή του λεξιλογίου και να το εμπλουτίσουν μέσα από διάφορα κειμενικά είδη που προτείνουν τα κείμενα της Γλώσσας. Στη συνέχεια καλούνται να χρησιμοποιήσουν τις νέες μεθόδους ορθογραφίας, με απώτερο στόχο να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο τους όσο πιο άρτια μπορούν μέσα σε κείμενα που γράφουν οι ίδιοι/ιες και να βελτιώσουν τον προφορικό και τον γραπτό τους λόγο κατ' επέκταση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

Λέξεις-κλειδιά: Μάθημα Γλώσσας, Κειμενικά Είδη, Ορθογραφία, Καινοτόμες Διδακτικές Μέθοδοι.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εκμάθηση μεθόδων ορθογραφίας στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας, καθώς η ορθογραφία αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία που σχετίζεται με τη γραφή λέξεων σε σχέση με μια σειρά φωνημικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων. Η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας έχει αναπτυξιακό χαρακτήρα και ολοκληρώνεται σε διαφορετικά στάδια.

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Γλώσσας δίνεται μεγάλη σημασία στην επικοινωνιακή προσέγγιση της Γλώσσας με έμφαση στη χρήση της γλώσσας, καθώς και στη διδασκαλία και στη δομή του γλωσσικού συστήματος. Η εκμάθηση της γλωσσικής δομής λειτουργεί σε τρία επίπεδα: α) γραμματική της λέξης (λεξιλόγιο, σημασιολογία, ετυμολογία κ.ά.), β) γραμματική της πρότασης (συντακτικό, σημασιολογία της πρότασης κ.ά.) και γ) γραμματική του κειμένου και της επικοινωνίας (δόμηση κειμένου-δομή και σύνδεση παραγράφων, άξονας γλωσσικής συνοχής κ.ά.) (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, 2023).

Οι μαθητές/τριες για να επωφεληθούν από τη διδασκαλία και για να βελτιώσουν την ορθογραφική τους ικανότητα, πρέπει να συμμετέχουν σε μια διδακτική διαδικασία που να μην ταυτίζεται ποιοτικά με την παραδοσιακή σχολική διαδικασία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην ίδια μαθησιακή διαδικασία με αυτή

του δημοτικού σχολείου -με τη μόνη διαφορά ότι ακολουθούν έναν πιο αργό ρυθμό- είναι ελάχιστα αποτελεσματικά, κουράζουν τον/τη μαθητή/τρια, καθώς επαναλαμβάνει τον ίδιο τρόπο εργασίας, και τον αποθαρρύνουν, καθώς γεύεται την αποτυχία για μία ακόμη φορά. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να στηρίζεται σε μια διαφορετική αντίληψη για τη διδακτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, πρέπει να διαρθρώνεται γύρω από συγκεκριμένους άξονες: για παράδειγμα, μπορεί να αφορά δραστηριότητες που θα διευκολύνουν το παιδί να αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη βελτίωση της ορθογραφικής του ικανότητας.

Ειδικότερα, ορισμένες από τις βασικότερες διδακτικές αρχές που οφείλουν να διέπουν τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η παροχή κινήτρων, η μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τη δασκάλα, η ενθάρρυνση της αυθόρμητης ορθογραφίας του παιδιού, η έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και η παροχή ανατροφοδότησης (Ζάχος, 2003; Πάμπουλου, Detheridge, & Detheridge, 2007; Λεβαντή, 2007).

Εξαιτίας των διαφορετικών αναπτυξιακών προφίλ αλλά και των ιδιαίτερων προβλημάτων που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες σε σχέση με την ορθογραφία, αναπτύχθηκαν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές. Ανάλογα με το στόχο ή τη χρονική στιγμή κατά την οποία χρησιμοποιούνται αυτές οι μέθοδοι και τεχνικές, ομαδοποιούνται σε παραδοσιακές, διορθωτικές και εξειδικευμένες (Παντελιάδου, 2009). Στο συγκεκριμένο σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι η διδασκαλία της γλώσσας από γλωσσολογική άποψη αφορά τέσσερα (4) θέματα: (α) τη φωνολογία, που σχετίζεται με το φώνημα, (β) τη μορφολογία, που αναφέρεται στο μικρότερο κομμάτι του λόγου με σημασία, το μόρφημα, (γ) το συντακτικό, και (δ) το σημασιολογικό μέρος (Πήτα, 1998; Γκίζα, 2002; Γκίζα, 2003; Παυλίδου, 2003; Lyons, 2004; Κιάμου, 2004; Ζακοπούλου, 2007; Αναγνωστοπούλου, 2008; Χρίστου, 2008).

Οι παραδοσιακές μέθοδοι ακολουθούν την παραδοσιακή ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής του παιδιού. Ξεκινούν με άλλα λόγια από μια φωνητική προσέγγιση ή αλλιώς από τη σύνδεση ήχου-γράμματος και βασίζονται στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών στα δύο πρώτα θέματα: τη φωνολογία και τη μορφολογία. Οι παραδοσιακές μέθοδοι περιλαμβάνουν την τυπική διδασκαλία της ορθογραφίας στο σχολείο (Lyons, 2004). Όσον αφορά στις διορθωτικές μεθόδους και τεχνικές, αυτές χρησιμοποιούνται όχι ως κομμάτι της πρώτης επαφής του παιδιού με την ορθογραφία, αλλά ως μια προσπάθεια αντιστάθμισης στις δυσκολίες που συνάντησε. Τέτοιες μέθοδοι και τεχνικές είναι οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις (τεχνικές Fernald, μέθοδος Gillingham), η μέθοδος Horn, οι εικονογραφικές μέθοδοι και η φωνο-οπτική μέθοδος (Οκαλίδου, 2007). Στις πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, η ορθογραφία εμπλέκει οπτικές, ακουστικές και κινητικές δεξιότητες. Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις, το παιδί θα πρέπει να είναι ικανό να αναγνωρίσει τα γράμματα οπτικά και ακουστικά και να τα διακρίνει. Επίσης πρέπει να έχει κινητικό έλεγχο για να γράψει τη λέξη.

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση της Fernald επικεντρώνεται στην ξεκάθαρη πρόσληψη της μορφής της λέξης, στην ανάπτυξη μιας επαρκούς εικόνας της και τέλος στην ανάπτυξη της συνήθειας μέσα από την επαναλαμβανόμενη γραφή της λέξης, έτσι ώστε το κινητικό μοτίβο να γίνει αυτόματο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: 1) Η δασκάλα γράφει και διαβάζει τη λέξη. 2) Ο/Η μαθητής/τρια ιχνηλατεί τη λέξη στον αέρα, ενώ τη λέει. Γράφει τη λέξη σε χαρτί. 3) Ο/Η μαθητής/τρια ξαναγράφει από μνήμης τη λέξη. Αν αυτή είναι σωστή, μπαίνει στο «κουτί των λέξεων».

Αλλιώς η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται από την αρχή (Λεβαντή, 2007; Σπαντιδάκης, 2007). Η πολυαισθητηριακή μέθοδος Gillingham είναι συνήθως μέθοδος προφορικής ορθογραφίας. Στηρίζεται στη χρήση ενός αλφαβητικού συστήματος και δίνει έμφαση στην άσκηση και την επανάληψη. Ο/Η μαθητής/τρια ξεκινά από τις λέξεις εκείνες όπου υπάρχει αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων και, αφού εξασκηθεί στην ορθογραφία τους, περνά σε πιο περίπλοκες λέξεις που ομαδοποιούνται ανάλογα με το συνδυασμό γραφημάτων που ακολουθούν.

Τελικό αποτέλεσμα είναι να γράφονται προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που μαθεύτηκαν. Όσον αφορά στη μέθοδο Horn χαρακτηριστικό στοιχείο της είναι ότι συντελεί στην πρόοδο του/της μαθητή/τριας μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης της ανάγνωσης. Αν ο/η μαθητής/τρια κάνει λάθος κατά τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας καλείται να την επαναλάβει μέχρις ότου το λάθος να μην επαναληφθεί (Αντωνίου, 2008; Παντελιάδου, 2009). Μια άλλη ομάδα στην κατηγορία των πολυαισθητηριακών μεθόδων είναι η εικονογραφικές μέθοδοι, όπου η ορθογραφία των λέξεων μαθαίνεται με τη βοήθεια «εικονογραφημάτων». Η δασκάλα έχει επιλέξει από πριν τις λέξεις που θα διδαχθούν, όπως και τις εικόνες που θα τις αντιπροσωπεύουν. Προηγείται μια συζήτηση με τους μαθητές γύρω από τη σημασία της λέξης και αποφασίζεται ποια περίπτωση θα είναι η εικόνα. Φυσικά αυτή η συζήτηση είναι κατευθυνόμενη, αφού η δασκάλα έχει προεπιλέξει την εικόνα. Αρχικά, ζωγραφίζεται στον πίνακα ένα σκίτσο που έχει σχέση με τη σημασία της λέξης και αυτή γράφεται πάνω του. Σκοπός της παραπάνω διαδικασίας είναι να δημιουργηθεί ισχυρή μνημονική σύνδεση μεταξύ της εικόνας και της μορφής της λέξης. Η εικόνα ζωγραφίζεται στο τετράδιο και περιγράφεται σύντομα-και ως σημασία και ως μορφή της λέξης (Μαυρομμάτη, 2004).

Μία ακόμη μέθοδος στην ίδια κατηγορία είναι η φωνο-οπτική. Ο κύριος στόχος αυτής της μεθόδου είναι να παρουσιάσει στον/στη μαθητή/τρια απομονωμένα φωνήματα με τη χρήση εικόνων. Με άλλα λόγια, γίνεται προσπάθεια ο/η μαθητής/τρια να συνδέσει κάποιο δύσκολο φώνημα, που δεν μπόρεσε να εμπεδώσει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, με την εικόνα κάποιου αντικειμένου του οποίου η ονομασία-λέξη αρχίζει ή περιέχει το συγκεκριμένο φώνημα. Η σύνδεση αυτή δίνει την ευκαιρία στον/στη μαθητή/τρια με τη βοήθεια της εικόνας να θυμηθεί και να γράψει το σωστό φώνημα όταν πρέπει. (Μαυρομμάτη, 2004; Παντελιάδου, 2009).

Οι εξειδικευμένες μέθοδοι και τεχνικές στόχο τους έχουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών που δεν μπόρεσαν να καλύψουν οι παραδοσιακές και διορθωτικές μέθοδοι. Όσον αφορά στις μεθόδους και τεχνικές αυτού του είδους, ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής της δασκάλας στην εξάσκηση μπορεί: α) να είναι καθοδηγούμενες από τη δασκάλα, β) να υπάρχει διαμεσολάβηση των συμμαθητών/τριών, και γ) να δίνεται ημιαυτονομία στον μαθητή/τρια, δηλαδή να του παρέχεται η δυνατότητα αυτενέργειας αλλά μέχρι ενός ορισμένου σημείου (Οκαλίδου, 2007).

► ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν είναι τα εξής:

- Βιβλιογραφική ανασκόπηση.
- Ανάθεση εργασίας.
- Παρουσίαση εργασίας.

► ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: «Η ΤΡΙΛΙΖΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ- ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΑ ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΕΙΔΗ»

Μαθησιακοί στόχοι

- Οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν φωνημικούς, μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες στην ορθογραφία των λέξεων.
- Να αναγνωρίσουν τις διαφορές στην ορθογραφία λέξεων που ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη (π.χ. αφηγήσεις, περιγραφές, επιστολές).
- Να ενισχύσουν την ορθογραφική τους ικανότητα μέσω ενεργητικής συμμετοχής και επεξεργασίας κειμένων.

Διδακτικό υλικό

- Διαφορετικά κειμενικά είδη (ιστορίες, επιστολές, άρθρα, παραμύθια).
- Πίνακας κανόνων ορθογραφίας (φωνημικοί, μορφολογικοί, γραμματικοί).
- Φύλλα εργασίας.

► ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Εισαγωγή στις νέες μεθόδους ορθογραφίας

Μαθησιακός στόχος: Να εισαχθούν οι μαθητές/τριες στους φωνημικούς και μορφολογικούς κανόνες της ορθογραφίας.

Δραστηριότητες:

- Αναγνωρίζονται τα φωνήματα σε λέξεις μέσω παιχνιδιών ακρόασης λέξεων και διάκρισης των φωνημάτων.
- Παρουσιάζονται βασικοί κανόνες ορθογραφίας (π.χ. φωνήεντα, σύμφωνα και πώς γράφονται σε λέξεις).
- Πραγματοποιείται γραφή μικρών κειμένων με εστίαση στη χρήση φωνητικών κανόνων.
- Συζήτηση για την πολυπλοκότητα των λέξεων και τη σύνθεσή τους.

Εφαρμογή των κανόνων μέσα από αφηγήσεις

Μαθησιακός στόχος: Να αναγνωρίσουν οι μαθητές/τριες την ορθογραφία λέξεων μέσα από αφηγηματικά κείμενα.

Δραστηριότητες:

- Διαβάζεται μια μικρή ιστορία και υπογραμμίζονται λέξεις που ακολουθούν συγκεκριμένους φωνημικούς κανόνες.
- Πραγματοποιείται δραστηριότητα όπου οι μαθητές/τριες δημιουργούν τη δική τους μικρή ιστορία και γράφουν λέξεις με εστίαση στους κανόνες που έμαθαν.
- Συζήτηση για τα ορθογραφικά λάθη που μπορεί να προκύψουν σε αφηγηματικά κείμενα και πώς μπορούμε να τα διορθώσουμε.

Μορφολογικοί κανόνες μέσα από περιγραφικά κείμενα

Μαθησιακός στόχος: Να ενισχυθεί η κατανόηση των μορφολογικών κανόνων (π.χ. καταλήξεις, προθέματα) στην ορθογραφία.

Δραστηριότητες:

- Πραγματοποιείται επεξεργασία περιγραφικού κειμένου και εντοπισμός λέξεων με δύσκολες καταλήξεις και μορφολογικά μοτίβα (π.χ. καταλήξεις -ης, -ει, -ων).
- Παρουσιάζονται οι μορφολογικοί κανόνες και εφαρμόζονται παραδείγματα.
- Οι μαθητές/τριες γράφουν περιγραφικά κείμενα με εστίαση στην ορθογραφία των μορφολογικών στοιχείων.

Γραμματικοί κανόνες μέσα από επιστολές και άρθρα

Μαθησιακός στόχος: Να εφαρμόσουν οι μαθητές/τριες γραμματικούς κανόνες στην ορθογραφία.

Δραστηριότητες:

- Διαβάζεται μια επιστολή ή ένα άρθρο και εντοπίζονται λέξεις που παρουσιάζουν γραμματικούς κανόνες (π.χ. κλίση ρημάτων, επίθετα, ουσιαστικά).
- Οι μαθητές/τριες γράφουν μια σύντομη επιστολή ή άρθρο με έμφαση στην εφαρμογή των γραμματικών κανόνων.
- Πραγματοποιείται αξιολόγηση και συζήτηση για την επίδραση των γραμματικών κανόνων στην ορθογραφία.

Συνδυασμός όλων των κανόνων

Μαθησιακός στόχος: Να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες ικανότητες συνδυασμού των φωνητικών, μορφολογικών και γραμματικών κανόνων.

Δραστηριότητες:

- Γίνεται ανάγνωση ενός σύνθετου κειμένου (π.χ. παραμύθι ή άρθρο) και αναγνώριση όλων των κανόνων που έχουν διδαχθεί.
- Πραγματοποιείται δραστηριότητα όπου οι μαθητές/τριες δημιουργούν ένα δικό τους κείμενο χρησιμοποιώντας όλα τα είδη των κανόνων.
- Συζήτηση για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και πώς μπορούν να τις ξεπεράσουν.

Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση

Μαθησιακός στόχος: Να αξιολογηθεί η πρόοδος των μαθητών/τριών στην κατανόηση και εφαρμογή των κανόνων.

Δραστηριότητες:

- Οι μαθητές/τριες λαμβάνουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο για διόρθωση, όπου πρέπει να εντοπίσουν ορθογραφικά λάθη που σχετίζονται με όλους τους κανόνες που διδάχτηκαν.
- Πραγματοποιείται παρουσίαση της δουλειάς των μαθητών στην τάξη και συζήτηση για τις ορθογραφικές τους επιλογές.
- Εφαρμόζονται επαναληπτικές ασκήσεις για ενδυνάμωση της γνώσης.

Μέθοδοι Αξιολόγησης Σεναρίου:

- Διορθώσεις ορθογραφικών λαθών σε κείμενα.
- Δημιουργία δικών τους γραπτών κειμένων με έμφαση στην εφαρμογή των κανόνων.
- Προφορική συζήτηση και ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό.

► ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Στις καθοδηγούμενες από την εκπαιδευτικό μεθόδους, δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές και καθοδηγείται πλήρως η διδασκαλία, έχοντας μια πολύ ενεργητική εμπλοκή σε αυτήν. Οι μέθοδοι που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι οι ακόλουθες:

- Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες. Η εκπαίδευση βασίζεται στη διδασκαλία κανόνων και στη γενίκευσή τους. Διδάσκονται οι κανόνες που εφαρμόζονται σε μεγάλο αριθμό λέξεων και έχουν λίγες εξαιρέσεις. Μπορεί ο/η ίδιος/ια ο/η μαθητής/τρια να ανακαλύψει τον κανόνα. Στη συνέχεια, ο κανόνας εφαρμόζεται σε άγνωστες λέξεις και γενικεύεται. Μετά διδάσκονται οι λέξεις που εξαιρούνται από αυτόν.
- Μέθοδοι μίμησης. Οι μέθοδοι μίμησης χρησιμοποιούνται συνήθως στις περιπτώσεις παιδιών που απέτυχαν στην εκμάθηση της ορθογραφίας με τις παραδοσιακές μεθόδους. Η δασκάλα προφέρει και γράφει τη λέξη υποδειγματικά. Το παιδί κάνει το ίδιο αντιγράφοντας τη δασκάλα, η οποία λειτουργεί ως μοντέλο, μέχρι να μάθει τη λέξη. Με τον ίδιο τρόπο διδάσκονται και άλλες λέξεις (Παντελιάδου, 2009).
- Χρονική καθυστέρηση. Όπως είναι φανερό, αυτή η μέθοδος στηρίζεται στη γνωστή τεχνική της χρονικής καθυστέρησης που χρησιμοποιούν οι συμπεριφοριστές, ιδιαίτερα στην τροποποίηση συμπεριφοράς. Η δασκάλα διορθώνει τον/τη μαθητή/τρια από την αρχή, αμέσως μόλις κάνει λάθος. Αφού τον διορθώσει λίγες φορές, αρχίζει να καθυστερεί χρονικά τη διόρθωση που κάνει, έτσι ώστε να του δώσει τη δυνατότητα να σκεφτεί περισσότερο και να διορθώσει μόνος το λάθος του. Την επόμενη φορά η καθυστέρηση γίνεται μεγαλύτερη και σταδιακά ακόμη μεγαλύτερη, μέχρις ότου ο/η μαθητής/τρια να βελτιώσει την ορθογραφία του και να αποκτήσει δεξιότητες αυτοδιόρθωσης (Καλατζή-Αζίζι, 2003).
- Στις μεθόδους με τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών/τριών τον κύριο ρόλο έχουν οι συμμαθητές/τριες του παιδιού. Από τη μία αντικαθιστούν τη δασκάλα αναλαμβάνοντας τον ρόλο του/της καθοδηγητή/τριας και από την άλλη παίζουν τον ρόλο του μοντέλου. Οι μέθοδοι αυτές είναι: Πάγιες και μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων. Δίνονται στα παιδιά λίστες άγνωστων λέξεων, τις οποίες μαθαίνουν στη διάρκεια της εβδομάδας. Ο έλεγχος των λέξεων που μαθεύτηκαν πραγματοποιείται με δοκιμασίες, συνήθως την τελευταία μέρα της εβδομάδας. Ο έλεγχος αυτός έχει χαρακτήρα ομαδικό και γίνεται μεταξύ των παιδιών. Άλλες φορές η λίστα είναι μεταβαλλόμενη. Όταν το παιδί μαθαίνει μία (1) ή δύο (2) λέξεις, αυτές αφαιρούνται από τη λίστα και τη θέση τους παίρνουν άλλες άγνωστες λέξεις.
- Αντίγραψε-κάλυψε-σύγκρινε. Η λειτουργία αυτής της μεθόδους είναι προφανής από τον τίτλο της. Ο/Η μαθητής/τρια αντιγράφει είτε από τον πίνακα είτε από το βιβλίο με τη βοήθεια ενός/μίας συμμαθητή/ριά του/της, καλύπτει το πρωτότυπο και αφού γράψει τη λέξη ή την πρόταση συγκρίνει και διορθώνει. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσα στην ομάδα και με τη επίβλεψη των ίδιων των παιδιών (Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007).

Στην επόμενη κατηγορία ανήκουν οι μέθοδοι με ημιαυτονομία του/της μαθητή/τριας, στις οποίες ο/η μαθητής/τρια έχει μια μεγάλου ή μικρότερου βαθμού αυτονομία και η καθοδήγηση που δέχεται από τη δασκάλα ή τους/τις συμμαθητές/τριές του είναι ελάχιστη. Τέτοιου είδους μέθοδοι και τεχνικές είναι οι ακόλουθες:

- **Αυτοδιόρθωση.** Η προσέγγιση της αυτοδιόρθωσης στηρίζεται στην προσπάθεια του/της μαθητή/τριας να διορθώσει ο/η ίδιος/ια τις λέξεις ή το κείμενο που γράφει. Η αυτοδιόρθωση έχει δύο (2) συνιστώσες: τη διόρθωση γράμμα-γράμμα και τη διόρθωση ολόκληρης λέξης. Προϋπόθεση αυτής της προσέγγισης είναι η κατάκτηση στρατηγικών αυτοδιόρθωσης από την πλευρά του/της μαθητή/τριας. Σε ό,τι αφορά στη διόρθωση γράμμα-γράμμα δίνεται έμφαση στη διαδοχή (ορθογραφία) των γραμμάτων μέσα στη λέξη. Δίνεται στον/στη μαθητή/τρια ένα (1) φύλλο με πέντε (5) στήλες: στην πρώτη στήλη η δασκάλα γράφει τις λέξεις που θα διδαχθούν και στις επόμενες τέσσερις (4) ο/η μαθητής/τρια θα γράψει τις λέξεις. Αφού καλυφθεί η πρώτη στήλη, η δασκάλα διαβάζει τις λέξεις και ο/η μαθητής/τρια τις γράφει στη δεύτερη στήλη. Στη συνέχεια, αποκαλύπτει τις λέξεις της δασκάλας και διορθώνει βάζοντας συγκεκριμένα σημάδια. Για παράδειγμα: Λ → όταν λείπει γράμμα, Ο → όταν προστέθηκε γράμμα λανθασμένα, ~ → όταν έγινε αντιστροφή, / → όταν γράφτηκε λάθος γράμμα. Για μεγαλύτερη εξάσκηση γράφονται σωστά οι λέξεις στην τρίτη στήλη. Στη θέση των λέξεων που γράφτηκαν σωστά σημειώνεται √. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται ακόμη μία φορά στην τέταρτη και πέμπτη στήλη. Όσον αφορά τη διόρθωση ολόκληρης λέξης χρησιμοποιείται η ίδια λογική και ακολουθείται περίπου η ίδια διαδικασία, όπως προηγουμένως, με τη μόνη διαφορά ότι τώρα δεν γίνεται διόρθωση σε κάθε γράμμα αλλά σε ολόκληρη τη λέξη. Ακόμη, κάθε κελί της στήλης είναι χωρισμένο στα δύο, ώστε στο ένα ο/η μαθητής/τρια να γράφει τη λέξη και στο άλλο να τη διορθώνει. Όταν υπάρχει λάθος στη γραφή της λέξης, αυτή ξαναγράφεται χωρίς όμως να σημειώνεται το είδος του λάθους που έγινε (Παντελιάδου, 2009).
- **Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.** Τα τελευταία χρόνια, που η παραγωγή λογισμικού έχει στραφεί και στην εκπαίδευση, κυκλοφορούν προγράμματα που μπορούν να διευκολύνουν την μάθηση του παιδιού. Στο εξωτερικό υπάρχουν άπειρα προγράμματα (λογισμικό) για την ορθογραφία. Στην Ελλάδα βρίσκουμε δραστηριότητες ορθογραφίας σε πακέτα λογισμικού, που αναφέρονται γενικότερα στη γλώσσα. Τέτοιου είδους πακέτα είναι η «Λογομάθεια» του Κέντρου Επεξεργασίας Λόγου, «Οι περιπέτειες του Ξεφτέρη» της εταιρείας MLS, «Το εργαστήρι της Γλώσσας» της εταιρείας INTELEARN και «Το πρώτο μου CD» της εταιρείας ΧΕΛΙΔΟΝΙ. Ακόμη, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό κυκλοφορεί λογισμικό συγγραφής (authoring) που χρησιμοποιείται για να δημιουργηθούν δραστηριότητες ορθογραφίας, όπως σταυρόλεξα, τόμπολα κ.λπ. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο/η μαθητής/τρια έχει ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας, μια και καθοδηγείται αποκλειστικά και μόνο από τη δομή του προγράμματος και τη σειρά ή την ορθότητα των απαντήσεων του (Στασινός, 2003; Χουλιαρός, 2007; Παντελιάδου, 2009).
- **Κατευθυνόμενη άσκηση.** Στην προσέγγιση αυτή ο/η μαθητής/τρια έχει εκπαιδευτεί από τη δασκάλα να κάνει κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες με μια ορισμένη σειρά, έτσι ώστε να καταφέρει να γράψει σωστά τις λέξεις που τού ζητούνται ή να τις διορθώσει μόνος/η του/της. Οι παραπάνω ενέργειες αφορούν στα συχνότερα λάθη των παιδιών ή του/της συγκεκριμένου/της μαθητή/τριας και λέξεις τις οποίες ο/η μαθητής/τρια έχει διδαχθεί. Κύριος στόχος αυτής της άσκησης είναι η εμπέδωση

των εν λόγω λέξεων. Ο βαθμός αυτονομίας του/της μαθητή/τριας σε αυτή τη μέθοδο είναι περιορισμένος.

- Αυτοερωτήσεις. Αν και ο όρος «αυτοερωτήσεις» είναι αδόκιμος, η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται σε μια σειρά ερωτήσεων που διδάσκεται ο/η μαθητής/τρια να υποβάλλει στον εαυτό του/της, έτσι ώστε να γράφει σωστά τη λέξη ή την πρόταση ή να την διορθώνει. Για παράδειγμα, ο/η μαθητής/τρια ρωτά τον εαυτό του/της: «Έβαλα τόνο;... Άρχισα με κεφαλαίο γράμμα την πρόταση;...». Θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι οι αυτοερωτήσεις είναι μια περιορισμένη έκδοση της προηγούμενης μεθόδου, όπου πάλι ο βαθμός αυτονομίας του/της μαθητή/τριας είναι μικρός.

Τέλος, υπάρχουν κάποιες τεχνικές που δεν ανήκουν στις παραδοσιακές, διορθωτικές ή εξειδικευμένες μεθόδους για την ορθογραφία, αλλά συχνά συνδυάζονται με πολλές από αυτές. Μια τέτοια τεχνική, που ταιριάζει με όποια σχεδόν μέθοδο κι αν ακολουθήσει η δασκάλα, είναι η τεχνική της μελέτης και δοκιμασίας (test). Ο συνηθέστερος τύπος είναι αυτός της δοκιμασίας-μελέτης-δοκιμασίας. Εδώ, πρώτα γίνεται ομαδοποίηση των λέξεων του λεξιλογίου (του βασικού λεξιλογίου για την ελληνική πραγματικότητα) και μετά δίνεται στα παιδιά μια προκαταρκτική δοκιμασία (pretest). Διδάσκονται οι λέξεις στις οποίες έγιναν τα περισσότερα λάθη και μετά δίνεται η τελική δοκιμασία (post test) που επιβεβαιώνει τη γνώση της ορθογραφίας των λέξεων που διδάχθηκαν. Πολλές φορές η δασκάλα δεν υποβάλλει τους/τις μαθητές/τριες στην προκαταρκτική δοκιμασία, αλλά ξεκινά από τη μελέτη. Έρευνες έδειξαν ότι η συγκεκριμένη τεχνική επιβραβεύεται σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση ενισχυτών (Παντελιάδου, 2009).

► ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Κατά τη διορθωτική διδασκαλία είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι ή τεχνικές, ανάλογα με τον τύπο των ορθογραφικών λαθών που κάνει ο/η μαθητής/τρια. Η ενίσχυση είναι σημαντικό να παρέχεται σε όλες τις περιπτώσεις έτσι ώστε να επιτυγχάνεται πιο εύκολα ο στόχος της διδασκαλίας. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο, σημαντικό και απαραίτητο στη διδασκαλία της ορθογραφίας, είναι η εκπαίδευση του/της μαθητή/τριας στη χρήση του λεξικού για να καλύπτονται οι ανάγκες του για πληροφόρηση σε θέματα συλλαβισμού των λέξεων, σημασίας τους, κλήσης τους κ.λπ. (Ζάχος, 2003).

► ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΔΡΑΣΗΣ

- Οι μαθητές/τριες μπορούν να διαχειριστούν και να αποκτήσουν γνώσεις από τις νέες μεθόδους ορθογραφίας. Συγκεκριμένα, αυτό αποτέλεσε ένα από τα βασικά θέληττα της δράσης, ενώ βοήθησε σημαντικά στο να αποκτήσει την απαραίτητη ευελιξία και προσαρμογή στα δεδομένα των μαθητών/τριών (ως προς την δυσκολία των κειμένων, την έκτασή τους κ.ά.), μακριά από τα στεγανά του μοναδικού εγχειριδίου.
- Οι γνώσεις που αποκτούν εμφανίζουν εξαιρετική ανθεκτικότητα. Οι νέες τεχνικές στην ορθογραφία που κατέκτησαν τα παιδιά προέρχονται από μια περίοδο που καλύπτει από μερικές εβδομάδες έως αρκετούς μήνες, και συνεπώς τα πολύ υψηλά επίπεδα απαντήσεων στην συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών είναι πολύ ενθαρρυντικά και δείχνουν υψηλή και ανθεκτικότητα στον χρόνο, αλλά πρόσληψη

από τους/τις μαθητές/τριες, δεδομένου πως οι μαθητές ποτέ δεν είχαν να μάθουν υποχρεωτικά τα όσα διάβαζαν.

- Το μάθημα μέσω των νέων μεθόδων ορθογραφίας επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Γλώσσας. Οι στάσεις είναι πολύ σημαντικές στην όλη διαδικασία, αφού επιτρέπουν μια αισιοδοξία πως, μέσω της πολυπρισματικότητας, με σταθερά βήματα η οπτική τους θα τους επιτρέψει περπατώντας το παρόν μονοπάτι να θεραπεύσουν τυχόν υφιστάμενα ορθογραφικά λάθη του παρελθόντος χρόνου.
- Το μάθημα μέσω των νέων μεθόδων ορθογραφίας επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες των μαθητών/τριών γύρω από το μάθημα της Γλώσσας. Ιδιαίτερως οι δεξιότητες μελέτης των νέων μεθόδων ορθογραφίας και η μελέτη τους, για τις οποίες οι μαθητές/τριες νιώθουν πως προσέλαβαν πολλά αποτελούν τον σημαντικότερο ίσως στόχο της δράσης αυτής.
- Οι μαθητές/τριες ανταπεξέρχονται στο περιεχόμενο των μαθημάτων, αν και τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών στις μεγαλύτερες τάξεις εμφανίζουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα και αποτελεσματικότητα. Βεβαίως, αυτό θα έπρεπε να μελετηθεί διεξοδικότερα, ωστόσο αποτελεί μια επιφύλαξη για την συνέχεια/εξέλιξη της έρευνας.
- Η κεντρική θεματική μαγνήτισε τους μαθητές, όπου τα σχόλιά τους ήταν θετικά, δεδομένου ότι μελετώνται ως συμπληρωματικά ως προς το περιεχόμενο μελέτης.
- Η πρόθεση συμμετοχής ξανά σε αντίστοιχα προγράμματα είναι ενδεικτική της θετικής αλλαγής στάσης των μαθητών/τριών και της ενασχόλησής τους με το μάθημα της Γλώσσας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Berninger, V. W., & Fayol, M. (2008). *Writing development and instruction in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems: Implications for diagnosis and intervention*. New York: Psychology Press.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). The great divide in special education: Inclusion, ideology and research. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 14). Greenwich, CT: JAI Press, 179–215.
- Kirk, S. A. (1972). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Swanson, H. L., Cooney, J. B., & O'Shaughnessy, T. E. (1998). Learning disabilities and memory. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press, 107–162.
- Tunks, K. W., & Gilles, C. (2013). *Word study instruction in the K-2 classroom: Lessons and strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα. Όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αντωνίου, Μ. (2010). *Ορθογραφία και ορθογραφική ικανότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματικόπουλος, Η., & Κουλούρη, Π. (2012). *Διδακτικές προσεγγίσεις στη γραφή και την ανάγνωση: Θεωρία και πράξη στη γλώσσα του δημοτικού*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καραπέτσας, Α. Β. (χ.χ.). *Η δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και θεραπεία*. Θεσσαλία: Νευροψυχολογία & Νευρογλωσσολογία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Καραπέτσας, Α. Β. (χ.χ.). *Νευροψυχολογία και ειδικές διαταραχές μάθησης*. Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <http://docplayer.gr/5678391-Didaskon-argyris-karapetsas-kathigitisneyropsyholo-gias-neyroglossologias-panepistimio-thessalias.html>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Η διδασκαλία της γραμματικής: Από τη θεωρία στη διδακτική της σε σχολικά κείμενα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Μήτσιου-Δακτύλα, Γ. (2008). *Δυσλεξία, νευροψυχολογία μαθησιακών διαταραχών: Διάγνωση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Χρ. Ε. Δάρδανος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Η γλώσσα και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Νικολαΐδης, Ι. (2019). Η ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας μέσω της διδακτικής της γραφής: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Εκπαιδευτική Έρευνα*, 25(2), 103–116.
- Ομάδα Σύνταξης Σχολικών Βιβλίων. (2020). *Γλώσσα Δ' Δημοτικού-Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Παντελιάδου-Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι είναι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Ε. (2020). Η συμβολή των κειμενικών ειδών στη διδασκαλία της ορθογραφίας. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας*.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1999). *Αθηνά τεστ: Διάγνωση δυσκολιών μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυμαρκάκη, Ε. (1989). *Δυσορθογραφία*. Στο *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Τόμος 3*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο δυσλεξικός έφηβος*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. Ε. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλωράτου, Μ. (1989). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά: Ανάγνωση-γραφή-ορθογραφία. Διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001). *Διδακτική της γλώσσας: Από τις αρχές στις εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.