

# Η ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΜΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

## ALTERNATIVE METHODS TO LEARN SPELLING: AN EXPERIMENTAL RESEARCH

Στέφανος Κολοβός  
Εκπαιδευτικός - Συγγραφέας  
(Πρώην σχολικός σύμβουλος Π.Ε.)  
[kolovos@sch.gr](mailto:kolovos@sch.gr)

### Περίληψη

Η μάθηση της ορθογραφίας στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, έργο εξ ορισμού δύσκολο, με τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν έως σήμερα, δεν σημειώνει ιδιαίτερη επιτυχία. Όμως, αν χρησιμοποιήσουμε εναλλακτικούς διδακτικούς τρόπους που προσφέρουν ευχαρίστηση στη μάθηση, τα αποτελέσματα μπορούν να είναι πολύ καλύτερα. Του λόγου το αληθές αποδεικνύουν τα αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας που πραγματοποιήσαμε σε δυο σχολεία της Αμφιλοχίας τα σχολικά έτη 2016-2018.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Ορθογραφία, Παιδαγωγική αξιοποίησης του λάθους, Εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, Πειραματική έρευνα, Αξιολόγηση, Διαφοροποιημένη παιδαγωγική.*

### **Abstract**

Learning spelling in the greek primary school, a definitively difficult task, is not properly achieved by following the teaching methods which have been used until today. But if we introduce alternative teaching methods that make learning fun, the results can be much better. The results of the experimental research we carried out in two primary schools in Amfilochia during the school years 2016-18 indicate the truth of the hypothesis.

### *Key words*

*Orthography, Pedagogy of error exploitation, Alternative ways of learning, Experimental research, Evaluation, Differentiated pedagogy.*

## 0. Εισαγωγή

Είναι αλήθεια ότι παρά την καθιέρωση της δημοτικής σ' όλους τους τομείς της δημόσιας ζωής, και παρά τις απλουστεύσεις που επιχειρήθηκαν μετά τη μεταρρύθμιση του 1976 στον γραπτό κώδικα, οι ορθογραφικές δυσκολίες δεν έπαψαν να υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα και να απασχολούν τον εκπαιδευτικό κόσμο και την ελληνική κοινωνία.

Το ελληνικό σχολείο, στα πλαίσια των νομοθετικών διατάξεων και των ισχυόντων κάθε φορά εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, συνεχίζει μεταξύ των άλλων την παραδοσιακή του αποστολή, η οποία συνίσταται να μεταβιβάζει στους μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από τις καθιερωμένες συμβάσεις γραφής και να εμπεδώνει την ορθή εφαρμογή τους, βάσει κωδικοποιημένων κανόνων. Η ορθογραφική ικανότητα που πασχίζει να μεταδώσει στους μαθητές εξαρτάται, βέβαια, από τον βαθμό της γνώσης των συμβάσεων και την ικανότητά τους να τις εφαρμόζουν στην πράξη (Παπαναστασίου, 2008). Γι' αυτό τον λόγο η μάθηση της γραφής στη σχολική πράξη δεν διαχωρίζεται από εκείνη της ορθογραφίας<sup>1</sup>.

Ως γνωστόν, για τη μάθηση της γραφής, όπως και της ανάγνωσης, το βάρος πέφτει στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όπου η απόκτηση της ορθογραφικής ικανότητας συνδέεται με τη φωνημική ενημερότητα, δηλαδή με κάποια γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων (Πόρποδας, 2002). Ωστόσο το κύριο πρόβλημα στην ελληνική γλώσσα δεν βρίσκεται τόσο σε φωνολογικό όσο σε μορφολογικό επίπεδο. Διότι, ενώ οι φωνολογικές δυσκολίες μπορούν να υπερκεραστούν σχετικά εύκολα με την κατάκτηση των μηχανισμών της ανάγνωσης και της γραφής, για την υπέρβαση των μορφολογικών δυσκολιών απαιτείται η συνδρομή της συστηματικής γνώσης για τον τύπο του θέματος, των καταλήξεων και γενικά των μορφημάτων που συνθέτουν κάθε λέξη (Γκότοβος, 1992: 36). Αυτή η γνώση, αποτελεί, κατά κύριο λόγο, το αντικείμενο της ορθογραφικής μάθησης στις επόμενες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Είναι φανερό ότι οι ορθογραφικές δυσκολίες του τύπου αυτού οφείλονται στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 διατήρησε τη γραμματική και την ετυμολογική αρχή της ιστορικής ορθογραφίας. Γι' αυτό δεν έπαψαν να ασκούνται έκτοτε πιέσεις για περαιτέρω απλοποιήσεις στη γραπτή γλώσσα.

Η γραφή, διατείνονται οι θιασώτες των απλοποιήσεων πρέπει να αποδίδει πιστά την προφορά - η προσκόλληση στην ιστορική ορθογραφία δεν έχει κανένα νόημα. Θα ήταν προτιμότερο ο χρόνος που διατίθεται για τη μάθηση της ιστορικής ορθογραφίας να αξιοποιείται για την καλλιέργεια άλλων, πιο ουσιαστικών πλευρών της γλώσσας (επικοινωνιακή ικανότητα, κριτική ανάγνωση κ.ά.). Απλοποιώντας τη γραφή, διευκολύνουμε τις επερχόμενες γενιές, τους μετανάστες και όποιον θέλει να μάθει την ελληνική γλώσσα (Σετάτος, 1993).

Από την άλλη δεν λείπουν οι φωνές που υπενθυμίζουν ότι οι λέξεις δεν είναι αξι- ακώς ουδέτερα στοιχεία, φέρουν ένα πολιτισμικό φορτίο, έχουν ταυτότητα και είναι δείκτες πολιτισμικής συνέχειας. Η γνώση της ιστορικής γραπτής γλώσσας δεν εμπο- δίζει την ανάπτυξη της κριτικής και της επικοινωνιακής ικανότητας. Αντίθετα βοη- θάει να εμβαθύνουμε στη σημασία των λέξεων και να κατανοήσουμε ένα κείμενο. Η εφαρμογή μιας εργαλειακής λογικής αποξενώνει τις νέες γενιές από μια σημαντική πτυχή του πνευματικού μας πολιτισμού και οδηγεί στην κατεδάφιση της ελληνικής γλώσσας και στον γλωσσικό αφελληνισμό (Καλιόρης, 1993).

Από την πλευρά μας παρατηρούμε ότι το γλωσσικό ζήτημα, όπως υφίσταται ση- μερα, μοιάζει με το νόμισμα του οποίου κάθε όψη είναι νόμιμη και αποτυπώνει το δίκιο της... Διότι, ναί μεν η γραφή γεννήθηκε για να αποδίδει πιστά την ομιλία, αλλά η φυσική της τάση να μην μπορεί να παρακολουθεί τις φωνητικές εξελίξεις και να μην ταυτίζεται πλήρως μ' αυτό που αντιπροσωπεύει, δημιουργεί διαρκώς απόκλιση και εν τέλει οδηγεί στην αυτονόμησή της. Η τάση αυτή δεν είναι εύκολο να εξαλειφθεί με συνεχείς παρεμβάσεις, λόγω του γοήτρου και της υπεροχής που απέκτησε στο μεταξύ η γραφική εικόνα έναντι της προφορικής. Ένα γόητρο και μια υπεροχή της γραφής που οφείλεται στο ότι «η γραφή διαρκεί, είναι στέρεη και περισσότερο κα- τάλληλη από τον ήχο για να συγκροτήσει την ενότητα της γλώσσας μέσα στον χρόνο» και ότι «στα περισσότερα άτομα οι οπτικές εντυπώσεις είναι πιο έντονες, πιο καθαρές από τις ακουστικές και γι' αυτό τις προτιμούν» (Saussure, 1979: 57).

Είναι φυσικό, λοιπόν, ότι όσο πιο μακρά πορεία έχει πίσω της μια γλώσσα τόσο εντονότερη είναι η δυσαρμονία απ' τη μια και τόσο μεγαλύτερο το γόητρο του γρα- πτού ιστορικού λόγου από την άλλη. Για λόγους ανάλογους μ' αυτούς που εκφράζει η δεύτερη τάση, άλλες γλώσσες εξίσου ιστορικές με την ελληνική, όπως η εβραϊκή, αλλά και άλλες, με σαφώς μικρότερη παράδοση πίσω τους, όπως η γαλλική και η γερμανική, παρά τις πιέσεις που δέχονται στις χώρες τους, παραμένουν άθικτες (Κοντόπουλος, 2011).

Είναι γεγονός ότι μια γλώσσα δεν μιλιέται ούτε γράφεται έξω από ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Συνεπώς, η ρύθμιση του συμβατικού συστήματος της ορθογρα- φίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της ιστορικής στιγμής και της κοινω- νικής συγκυρίας κατά την οποία επιχειρείται. Από αυτή τη σκοπιά αν το δούμε, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι για την εποχή που διανύουμε 'ο κύβος ερρίφθη', κατά κύριο λόγο, με τη μεταρρύθμιση του 1976 και κατά δεύτερο λόγο με τη μεταρ- ρύθμιση του 1982, υπέρ της διατήρησης της ιστορικής γραφής και του συγκεκριμένου της με στοιχεία της απλούστευσης και της αναλογικότητας της γραφής. Ο νομοθέ- της, έχοντας υπόψη ότι η διαμόρφωση ενός νέου γλωσσικού τύπου δεν συνεπάγεται αυτομάτως και την εξαφάνιση του παλιού, έβαλε δίπλα στην αρχή της συγχρονίας την αρχή της διαχρονίας και διασφάλισε την ομαλή συνέχεια της ελληνικής γλώσσας.

Η συνεχής αντιπαράθεση γύρω από τη γλώσσα, παρ' ότι αυτή δεν διεξάγεται σήμερα με τη σφοδρότητα του παρελθόντος, δεν ωφελεί κανέναν και τίποτα. Και δυστυχώς αυτή εξακολουθεί να διεξάγεται σήμερα περισσότερο με όρους ιδεολογικής και πολιτικής διαπάλης, χωρίς να θεωρείται πάντα απαραίτητη η προσφυγή σε εμπειρικά δεδομένα.

Μια καλή βάση συνδιαλλαγής των αντιτιθέμενων τάσεων θα συνιστούσε η γενική αποδοχή μιας «κόκκινης γραμμής» γύρω από την ιστορική γλώσσα, πέραν της οποίας καμιά αλλαγή δεν πρέπει να επιχειρείται χωρίς προσοχή, φειδώ και ευθύνη. Οποιαδήποτε παρέμβαση θα μπορούσε να πραγματοποιείται μόνο μετά την πάροδο μιας μεγάλης χρονικής περιόδου που είναι απαραίτητη προκειμένου να παγιωθούν οι έσχατες αλλαγές στη μορφή του γραπτού λόγου (Κωβαίος, 2011).

Είναι αυτονόητο ότι παρόμοιες απόπειρες θα πρέπει να πραγματοποιούνται μόνο ύστερα από διάλογο που βασιζεται στον επιστημονικό λόγο. Πρακτικές παρόμοιες μ' εκείνη του 1982 που καθιέρωσε το μονοτονικό σύστημα γραφής θα πρέπει να αποφεύγονται. Διότι η απουσία μιας βάσης εμπειρικών δεδομένων προκάλεσε «σοβαρότατες επιφυλάξεις ως προς τη λειτουργικότητα των νέων συμβάσεων τονισμού και τη διδακτική τους μεταβιβασιμότητα» (Γκότοβος, 1992: 30) και δικαιολογημένα οδήγησε σε έντονη αμφισβήτηση που κρατά μέχρι σήμερα. Η ανάπτυξη του επιστημονικού λόγου γύρω από τη γλώσσα είναι απαραίτητη προϋπόθεση, η οποία θα πρέπει να διαμορφώνεται τόσο με την καλλιέργεια της έρευνας στις παρεμφερείς επιστήμες του ανθρώπου όσο και με την πειραματική εφαρμογή των ευρημάτων της στη διδακτική πράξη, στην οποία ελάχιστο βάρος έχει δοθεί μέχρι σήμερα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα στη διδακτική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας παραμένει πάντα ζητούμενο και η επίτευξή της εξακολουθεί να αποτελεί σήμερα βασικό εκπαιδευτικό στόχο.

Η παρούσα πειραματική έρευνα ευελπιστούμε να χρησιμεύσει ως μια μικρή συμβολή προς αυτή την κατεύθυνση.

## 1. Η προβληματική της έρευνας

**Θ**εωρώντας τις ορθογραφικές δυσκολίες και τον μεγάλο αριθμό των λαθών στα οποία υποκύπτουν οι μαθητές όταν γράφουν, πλήθος ερωτημάτων γεννιούνται στη σκέψη του δάσκαλου που αναλαμβάνει για πρώτη φορά να διδάξει την ελληνική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.<sup>2</sup>

Πολύ περισσότερο προβληματίζεται κανείς, όταν διαπιστώνει ότι οι ορθογραφικές επιδόσεις δεν συμβαδίζουν, όχι μόνο μ' εκείνες των λοιπών μαθημάτων, αλλά και μ' αυτές που αφορούν άλλες περιοχές του γλωσσικού μαθήματος. Αντιλαμβάνεται τότε ότι οι διαφορές που εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθητές ως προς την ορθογραφική τους ικανότητα δεν μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά στο περιβάλλον ή να ερμηνευτούν ως συνέπεια διαφοροποιημένων αφετηριών (Lautrey, 1980).

Από τα ερωτήματα που εγείρονται, αυτό που καλείται να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος αφορά τη διδακτική της ορθογραφίας στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος: Πώς θα μπορούσε να διδάξει πιο αποτελεσματικά τις ισχύουσες συμβάσεις γραφής; Επί του προκειμένου, φρονούμε ότι, αντί να ενεργεί κανείς στην τύχη ή ανάλογα με τις παρορμήσεις του, είναι προτιμότερο να ακολουθήσει στις αναζητήσεις του μια πορεία *ψηλαφητής εμπειρίας* (Freinet, 1966). Με αφετηρία τις γνωστές δοκιμασμένες πρακτικές να προχωρεί στην εξέταση άλλων προτάσεων, να επιλέγει δια της δοκιμής και της πλάνης τις αποτελεσματικότερες, ώστε να τις ανανεώνει και να τις εμπλουτίζει σταδιακά.

Με επίκεντρο τη φιλοσοφία αυτή θα περιορίσουμε το πεδίο της προβληματικής μόνο στις πρακτικές της μορφολογικής ορθογραφίας που είναι το αντικείμενο της έρευνάς μας και αφορά κυρίως τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Στις δύο πρώτες τάξεις, παρότι η ορθογραφία θεωρείται αδιάσπαστη με τη γραφή, κύριος στόχος δεν είναι η συστηματική γνώση των γραμματικών φαινομένων, αλλά η υπέρβαση των φωνολογικών δυσκολιών και η κατάκτηση του μηχανισμού της γραφής.

Στις μεσαίες και τις ανώτερες τάξεις για τη διδακτική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων μια καλή αφετηρία ήταν η *επαγωγική* εξέτασή τους (Τσολάκης, 1976). Οι μαθητές καλούνταν, έπειτα, να εφαρμόζουν στην πράξη τους ορθογραφικούς κανόνες κάθε γραμματικής δραστηριότητας. Κι επειδή η ορθογραφική ωρίμανση δεν έρχεται παρά μόνο γράφοντας (Tisset & Léon, 1992), τα παιδιά παρακινούνταν να γράφουν με αφορμή ερεθίσματα που έπαιρναν από το περιβάλλον και την καθημερινή ζωή, γιατί δεν νοείται εφαρμογή των ορθογραφικών γνώσεων χωρίς στενή σύνδεση με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Στην κατεύθυνση αυτή δοκιμάστηκαν και υιοθετήθηκαν ως πιο πρόσφορες η τεχνική του *καταιγισμού ιδεών* (*brainstorming*) στα συλλογικά κείμενα της τάξης και η φιλοσοφία του *ελεύθερου κειμένου* στα προσωπικά κυρίως κείμενα (Clanché, 1976).

Παρ' όλα αυτά, παρότι η γλωσσική διδασκαλία ήταν εποικοδομητική, η αίσθηση της ευχαρίστησης δεν φαινόταν να υπερνικά εκείνη της κόπωσης. Πώς θα μπορούσαμε να υπερνικήσουμε την πλήξη και την ανία της καθημερινής ρουτίνας, αν όχι με την προσθήκη μεγαλύτερης δόσης ευχάριστων δραστηριοτήτων; Το ερώτημα αποκτούσε μεγαλύτερη σημασία διαπιστώνοντας ότι τα ορθογραφικά λάθη ειδικά στα ατομικά κείμενα, ήταν ακόμα πολυάριθμα και επαναλαμβανόμενα.

Με γνώμονα τις ιδέες του Winnikot και τη φιλοσοφία του Wittgestein που προεβέβη ότι οι κανόνες της γλώσσας, όπως και του παιχνιδιού, εκδηλώνονται και μαθαίνονται παίζοντάς τους πραγματικά, εισαγάγαμε το παιχνίδι στη γλωσσική διδασκαλία συνδυάζοντας παλαιές και νέες μορφές του με την *παιδαγωγική αξιοποίησης του λάθους* που προωθούσαν τα *Βιβλία του Δασκάλου* (Ο.Ε.Δ.Β., 1983).

Όμως, η εν λόγω παιδαγωγική, όπως εμφανιζόταν στα Βιβλία του Δασκάλου, δεν ήταν μετρήσιμη και διαχειρίσιμη. Προς τούτο, ακολουθώντας τη μεθοδολογία των

B. και Ph. Pothier, διαμορφώσαμε ή προσαρμόσαμε στις ανάγκες μας τα εξής μεθοδολογικά εργαλεία:

- *Κλίμακα ορθογραφικού λεξιλογίου*: Απαρτίστηκε από τις λέξεις που έχουν διδαχθεί ορθογραφικά μέχρι τη συγκεκριμένη στιγμή, οι οποίες εγγράφονται μέχρι και την Δ' τάξη στο 'ευρετήριο του μαθητή'. Σ' αυτές προστέθηκαν κι εκείνες που ανήκαν στο πεδίο εφαρμογής ορθογραφικών κανόνων οι οποίοι αποτελούν αντικείμενο ειδικών ασκήσεων στα εγχειρίδια των δύο τελευταίων τάξεων. Οι βαθμίδες της Κλίμακας είναι όσες και οι τάξεις και αντικατοπτρίζουν την ορθογραφική μάθηση όπως συντελείται από τάξη σε τάξη.<sup>3</sup> Οι μαθητές κρίνονται ανάλογα με την ορθογραφική γνώση που αντιστοιχεί με τη βαθμίδα της κλίμακας στην οποία ανήκουν.
- *Τυπολογία ορθογραφικών λαθών*: Πρόκειται για την αναγνώριση και ταξινόμηση των λαθών ανάλογα με την υφή και το είδος τους<sup>4</sup>.
- *Κριτήρια αξιολόγησης*: Τα όρια επιτυχίας ή αποτυχίας τα οποία ο δάσκαλος οφείλει να ορίσει για την τάξη του<sup>5</sup>.

Παράλληλα, για να αυξηθεί το ενδιαφέρον και να καλλιεργηθούν περισσότερο οι ορθογραφικές δεξιότητες, έπρεπε να ανανεωθούν κι αυτές οι ίδιες οι πρακτικές γραπτής έκφρασης. Μια τέτοια προοπτική πρόσφεραν τα ευρηματικά βιβλία του Rivais (1992, 1993) τα οποία περιέχουν ενδιαφέρουσες παιγνιώδεις δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στο πνεύμα της *Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης* του Vygotsky.

Οι ορθογραφικές αυτές δραστηριότητες και η παραγωγή πρωτότυπων γραπτών κειμένων έδιναν νέα πνοή στο μάθημα της Γλώσσας όπου εντάσσονταν. Όταν μάλιστα συνοδεύονταν από νέες αναγνωστικές πρακτικές (χρόνος για ομαδική ελεύθερη σιωπηρή ανάγνωση στην τάξη, βιβλιοθήκη τάξης κ.ά.), συντελούσαν ώστε να μετασχηματιστεί οριστικά το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης και συνεπώς να εμφανίζεται αυξημένη η διάθεση των μαθητών για γλωσσικές δραστηριότητες. Οι πρακτικές φιλαναγνωσίας, σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αποδεικνύεται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ., 2003: 35-50).

Οι παραπάνω πρακτικές εμπλουτίστηκαν 'καθ' οδόν' με τους εξής εναλλακτικούς τρόπους μάθησης της ορθογραφίας:

- Ανασύσταση κειμένου μέσα από δραστηριότητες εξήγησης, αποσαφήνισης και αναπαράστασης της μορφής του (Maingre-Roche, 1992).
- Θεατρικό παιχνίδι και θεατρικές παραστάσεις με ορθογραφικά θέματα (Vivet-Rémy, 2005).
- Εμπέδωση των ορθογραφικών κανόνων πάνω στο σκοπό γνωστών τραγουδιών, και
- Επεξεργασία των γραμματικών φαινομένων με τραγούδι (Κωχ, 2010).



## 2. Προϋποθέσεις για μια πειραματική έρευνα

### 2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Με την εφαρμογή παρόμοιων διδακτικών πρακτικών ήταν εμφανές ότι η ευχαρίστηση των μαθητών μεγάλωνε και οι ορθογραφικές επιδόσεις βελτιώνονταν αισθητά. Τα απτά αποτελέσματα της διδακτικής πράξης, όπως γίνονταν ορατά κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου, έδιναν μια πρώτη απάντηση στα ερωτήματα που αιωρούνταν από την αρχή, τα οποία είχαν να κάνουν με τη διδακτική προσέγγιση ορθογραφίας: Μπορούσε το παιχνίδι, ως βασικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, να προσφέρει μια μάθηση που να είναι εκτός από ευχάριστη και αποτελεσματική; Μπορούσαν οι μαθητές που διδάσκονται με εναλλακτικούς παιγνιώδεις τρόπους μάθησης να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους; Η απάντηση ήταν καταφατική: Η ορθογραφική μάθηση μπορούσε να γίνει πιο ελκυστική και συνάμα πιο ουσιαστική. Ωστόσο, η θέση μας αυτή έμενε να αποδειχτεί.

Πέραν αυτών, υπήρχε ένα ερώτημα που παρέμενε αναπάντητο: Σε ποιο βαθμό οι βελτιωμένες επιδόσεις οφείλονταν στην ωρίμανση που επέρχεται με την ηλικία και κατά πόσο ήταν αποτέλεσμα των εναλλακτικών τρόπων μάθησης που επιχειρούνταν στην καθημερινή πράξη; Διότι οι μαθητές όσο μεγαλώνουν, κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδρομής, χάρη στην συνεχή τριβή με τον εγγραμματισμό, αποκτούν ούτως ή άλλως ένα βαθμό ορθογραφικής ωρίμανσης. Όμως μια κατάλληλη διδακτική μέθοδος, πιστεύαμε, μπορούσε να επιταχύνει την επίτευξή της.

### 2.2. Σκοπός της πειραματικής έρευνας

Είναι φανερό ότι, προκειμένου να αναφανεί η διαφορά από την επίδραση της διδακτικής πράξης, θα έπρεπε να αναληφθεί μια *πειραματική έρευνα* σε μαθητές της ίδιας ηλικίας που θα είχαν όλα τα χαρακτηριστικά φοίτησης κοινά, εκτός από τη διδακτική προσέγγιση της ορθογραφίας στο μάθημα της γλώσσας.

Σκοπός της πειραματικής αυτής έρευνας ήταν: Να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό οι βελτιωμένες επιδόσεις στην ορθογραφία οφείλονταν στους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης που θα δοκιμάζαμε.

### 2.3. Υπόθεση εργασίας

Η υπόθεση της εργασίας μας διατυπώθηκε ως εξής: Εφόσον στον 'τροχό' της ορθογραφικής μάθησης, δίπλα στην επαγωγική επεξεργασία των γραμματικών φαινομένων και στην *παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους*, προστεθούν συμπληρωματικά εναλλακτικές 'ακτίνες' δράσης, η διδακτική πράξη θα γίνει πιο πλούσια, πιο ενδιαφέρουσα και πιο απαιτητική. Κι επειδή αυτές οι μορφές δράσης έχουν ως κινητήριο άξονα τη χαρά και την ευχαρίστηση που παρέχει το παιχνίδι, η ορθογραφική μάθηση που προσφέρουν μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική. Με άλλα λόγια, με τη συστηματική εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων μάθησης, προσδοκούσαμε να επιτύχουν οι

μαθητές επιδόσεις καλύτερες από εκείνες που επιτυγχάνουν όταν ασκούνται μόνο στις συνηθισμένες ορθογραφικές πρακτικές.

### **3. Η μεθοδολογία της έρευνας**

#### ***3.1. Όροι της πειραματικής έρευνας***

Στην προκειμένη περίπτωση, ο πειραματικός χαρακτήρας της έρευνας συνίστατο στην αλλαγή μιας μεταβλητής του σχολικού περιβάλλοντος, όταν οι υπόλοιπες μεταβλητές -σχολικές και κοινωνικές- παραμένουν ίδιες. Συγκεκριμένα, σκοπεύαμε να μεταβάλουμε τη μεταβλητή της διδακτικής προσέγγισης της ορθογραφίας για δύο σχολικά έτη, για να εξετάσουμε τις πιθανές μεταβολές στην επίδοση των μαθητών. Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης η υπόθεση εργασίας θα όφειλε να υποβληθεί στη διαδικασία της επαλήθευσης, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ή να διαψευστεί.

Οι μαθητές που θα έπαιρναν μέρος στην έρευνά μας θα έπρεπε να φοιτούν σε σχολεία που λειτουργούσαν στον ίδιο κοινωνικό περίγυρο ώστε να εξασφαλίζεται η μεγαλύτερη δυνατή ομοιομορφία.

#### ***3.2. Το δείγμα της έρευνας***

Επιλέξαμε τα δημοτικά σχολεία της Αμφιλοχίας, για τα οποία, επειδή υπήρχε ακριβής γνώση του σχολικού περιβάλλοντος και του κοινωνικού τους περιγύρου, εκτιμούσαμε ότι λειτουργούσαν μέσα σε εξαιρετικά ομοιόμορφες συνθήκες. Στην έρευνα αυτή αρκούσε να συμμετάσχουν οι μαθητές δύο μόνο σχολείων. Κρίναμε δε ότι έπρεπε να διεξαχθεί με τους μαθητές της Ε' τάξης, γιατί θεωρήσαμε ότι καλό θα ήταν ο χρόνος της συνολικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων της διετούς έρευνας να συμπέσει με την αποφοίτηση από το Δημοτικό σχολείο. Ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας θέσαμε τη σταθερή συνεργασία των δασκάλων των τμημάτων που θα επιλέγαμε. Τούτο σήμαινε ότι οι εκπαιδευτικοί των τάξεων αυτών δεν είχαν την πρόθεση να φύγουν από το σχολείο ή να αλλάξουν τμήμα κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Από την προκαταρκτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε, προέκυψε ότι δύο από τα τρία σχολεία της πόλης - το Α' και το Γ' Δημοτικό σχολείο - κάλυπταν τις παραπάνω προδιαγραφές: Αμφότερα ήταν εξαθέσια, στην Ε' τάξη φοιτούσε περίπου ο ίδιος αριθμός μαθητών και οι δάσκαλοι των τμημάτων αυτών δεν σκόπευαν να φύγουν ή να αλλάξουν τμήμα το επόμενο σχολικό έτος.

Ο πληθυσμός του δείγματος ήταν 21 μαθητές. Από αυτούς οι 11 φοιτούσαν στο Α' και οι 10 στο Γ' Δημοτικό σχολείο. Από αυτά 11 ήταν αγόρια και 10 κορίτσια, όλα τους ελληνικής καταγωγής, εκτός από ένα κορίτσι που ήταν μεν αλβανικής καταγωγής αλλά είχε γεννηθεί στην Ελλάδα. Οι μαθητές των δύο σχολείων θα υπόκειντο σε



διαγνωστική αξιολόγηση με την έναρξη της έρευνας και σε τελική αξιολόγηση της ορθογραφικής ικανότητας μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης. Οι μαθητές του σχολείου με τις καλύτερες επιδόσεις κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση θα αποτελούσαν το δείγμα ελέγχου, ενώ οι μαθητές του σχολείου με τις χειρότερες επιδόσεις θα αποτελούσαν το πειραματικό δείγμα της έρευνας. Για τη διαμόρφωση αυτού του κριτηρίου επιλογής λάβαμε υπόψη ότι, στην περίπτωση που η διδακτική παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα, προσφερόταν μια καλή ευκαιρία ώστε αυτή να αποκτήσει αντισταθμιστικό χαρακτήρα προς όφελος του σχολείου με τους πιο αδύνατους μαθητές.

### ***3.3. Τα εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων***

Για τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων που θα προέκυπταν από τη μέτρηση των επιδόσεων των δύο τάξεων στην αρχή και στο τέλος της έρευνας προβλέπαμε να πραγματοποιηθεί:

- Περιγραφική ανάλυση με κριτήρια τους ποσοτικούς δείκτες της Μέσης Τιμής και της Τυπικής Απόκλισης.
- Κατάρτιση πινάκων συνάφειας ή διπλής εισόδου και διαγραμμάτων για την καταγραφή των επιδόσεων και την αποτύπωση των διαφοροποιήσεων που σημειώθηκαν στις επιδόσεις των μαθητών των δύο σχολείων.

Περαιτέρω επεξεργασία των στοιχείων δεν ήταν δυνατή λόγω του περιορισμένου δείγματος.

## **4. Τα στάδια της πειραματικής έρευνας**

Η πειραματική μας έρευνα πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018 και εξελίχτηκε σε 3 φάσεις (διαγνωστική αξιολόγηση, διδακτική παρέμβαση και τελική αξιολόγηση).

### ***4.1. Η φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης***

Η δοκιμασία για τη διάγνωση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαήμερο του Οκτώβρη 2016 και ήταν διάρκειας 20'. Περιλάμβανε την υπαγόρευση ενός μικρού κειμένου που προτάθηκε στους μαθητές των δύο τμημάτων.<sup>6</sup> Στη διόρθωση των γραπτών προσμετρήθηκαν οι λέξεις που είχαν ορθογραφικά λάθη, τα οποία, σύμφωνα με την τυπολογία μας, ταξινομήθηκαν σε φωνολογικά, μορφολογικά και λάθη τονισμού. Τα μορφολογικά λάθη διακρίνονταν σε δυο κατηγορίες: Στα λάθη που διέπραξαν οι μαθητές στην κατάληξη των λέξεων (γραμματικά) και σε εκείνα που παρατηρήθηκαν στη ρίζα της λέξης (ετυμολογικά). Μετρήθηκαν επίσης τα φωνολογικά λάθη, όπως και τα λάθη τονισμού. Στα φωνολογικά λάθη περιλαμβάνονταν αφενός οι λέξεις που παραλείφθηκαν ή δεν ολοκληρώθηκαν και αφετέρου οι φθόγγοι που δεν αποδόθηκαν ή αποδόθηκαν λανθασμένα (π.χ.

θόβος, αντί φόβος). Στα λάθη τονισμού ξεχωρίσαμε τις λέξεις που δεν τονίστηκαν (έλλειψη τόνου) από εκείνες που τονίστηκαν λάθος. Συνολικά οι στατιστικοί δείκτες που σημειώθηκαν στη φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης σε κάθε σχολείο για κάθε κατηγορία λαθών φαίνονται στον πίνακα 1.

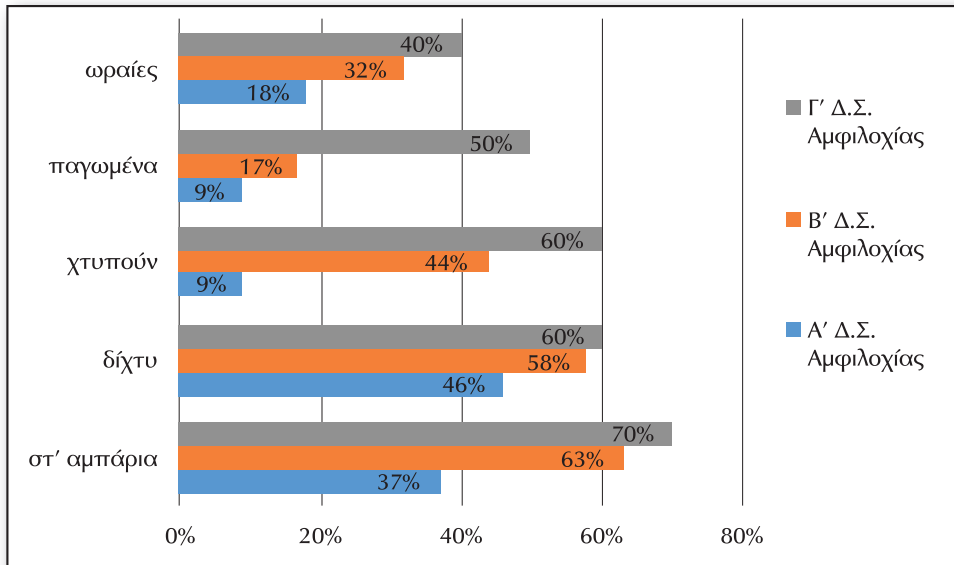
**Πίνακας 1:** Συγκεντρωτικός πίνακας αποτελεσμάτων  
(Μέσοι Όροι – Τυπικές Αποκλίσεις)

Κατηγορίες ορθογρ. λαθών	Δείκτες ανά σχολείο		Α΄ Δημ. Σχολ. Αμφιλοχίας		Β΄ Δημ. Σχολ Αμφιλοχίας		Γ΄ Δημ. Σχολ. Αμφιλοχίας	
	Μ. Ο.	Τ. Α.	Μ. Ο.	Τ. Α.	Μ. Ο.	Τ. Α.		
Λέξεις με λάθη	7, 09	4, 27	9, 10	5, 46	12	5, 24		
Γραμματικά λάθη	5,09	3,38	6,1	13,46	8	3,29		
Λεκτικά λάθη	2,63	1,56	4,1	4,46	4,4	3,02		
Κωδικοποίηση λέξεων	0,00	0,00	0,58	2,14	0,2	0,63		
" " φθόγγων	0,9	1,04	0,63	1,38	0,8	1,03		
Ελλείψεις τόνων	1,9	3,11	3,59	2,12	0,2	0,42		
Λάθη τονισμού	0,36	0,5	0,42	1,15	0,7	1,56		

Είναι φανερό ότι τις καλύτερες επιδόσεις, σε γενικές γραμμές, τις σημείωσαν οι μαθητές του Α΄ Δημοτικού σχολείου και τις χειρότερες οι μαθητές του Γ΄ Δημοτικού σχολείου. Ταυτόχρονα η διασπορά των επιδόσεων σημειώθηκε σε πολύ μεγαλύτερη κλίμακα στο Γ΄ Δημ. Σχολείο σε σχέση με το Α΄ Δημ. Σχολείο, γεγονός που δείχνει το εύρος της ανομοιογένειας στις επιδόσεις των δύο σχολείων: Στην πρώτη κατηγορία λαθών (λέξεις με μορφολογικά λάθη), για παράδειγμα, η τυπική απόκλιση ήταν 5,24 έναντι 4,27 του Α΄ Δημοτικού σχολείου.

Η ίδια εικόνα με αυτή του πίνακα 1 αναδύεται, αν εξετάσουμε τα μορφολογικά ορθογραφικά λάθη και κατά λέξη. Ενδεικτικά, παραθέτουμε τα ποσοστά των μαθητών κάθε σχολείου που είχαν ορθογραφικά λάθη στις 5 λέξεις του κειμένου οι οποίες παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συχνότητα λαθών (βλ. διάγραμμα 1).

**Διάγραμμα 1:** Διαγνωστική αξιολόγηση  
(Ποσοστά ορθογραφικών λαθών)



Συνέπεια των αποτελεσμάτων της διαγνωστικής αξιολόγησης ήταν να χρησιμοποιήσουμε για τη διδακτική μας παρέμβαση ως *πειραματικό δείγμα* τους μαθητές της Ε' τάξης του Γ' Δημοτικού σχολείου) και ως *δείγμα ελέγχου* την αντίστοιχη τάξη του Α' Δημοτικού σχολείου.

#### 4.2. Η φάση της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης πραγματοποιούνταν 1 διδακτική ώρα εβδομαδιαίως για δύο σχολικά έτη, ενώ τα γραμματικά φαινόμενα εξετάζονταν παράλληλα στις υπόλοιπες ώρες του μαθήματος της Γλώσσας, με την επαγωγική μέθοδο, ακολουθώντας τον ρου του γλωσσικού εγχειριδίου της τάξης.

Οι μαθητές του άλλου σχολείου, όντας το δείγμα ελέγχου, θα συνέχιζαν, κατά τα γνωστά, ακολουθώντας τη γλωσσική διδασκαλία που πρότειναν τα σχολικά βιβλία.

Στη διδακτική ώρα που διαθέταμε για εναλλακτικούς τρόπους ασχολούμαστε συνήθως με δραστηριότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των λαθών παιγνιώδους χαρακτήρα. Προηγουμένως, βέβαια, υπαγορεύαμε κατά κανόνα ένα από τα ελεύθερα κείμενα των μαθητών.<sup>7</sup> Ως κριτήριο επιτυχίας για κάθε ορθογραφημένη λέξη του κειμένου ήταν το 75% των μαθητών, ήτοι 7 μαθητές στους 10. Οι λέξεις που συγκέντρωναν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας αποτελούσαν αντικείμενο παιγνιώδων δραστηριοτήτων. Τα μορφολογικά λάθη είχαν ιεραρχηθεί ανάλογα με τον αριθμό των

μαθητών που τα διέπρατταν δίνοντας προτεραιότητα σ' εκείνα που ενέπιπταν στο γνωστικό τους πεδίο. Ταξινομούνταν, έπειτα, ανάλογα με το είδος τους και συνθέταμε ένα τουλάχιστον παιχνίδι για κάθε περίπτωση λάθους (ακροστιχίδες, σκάλες, αναγραμματισμοί, κρυπτόλεξα κ.ά.). Συχνά σε κάθε κατηγορία λαθών προτεινάμε στους μαθητές ποικίλες δραστηριότητες ανάλογα με τα αδύνατά τους σημεία, ακολουθώντας τις αρχές της *διαφοροποιημένης παιδαγωγικής* (H. Przemyski, 1991). Οι δραστηριότητες αυτές απευθύνονταν κυρίως σε παιδιά που έκαναν ακόμα λάθη στην κωδικοποίηση και στον τονισμό των λέξεων.

Για το σύνολο των σημαντικότερων μορφολογικών λαθών προσφέρονταν στο τέλος των διδακτικών δραστηριοτήτων σύνθετα παιχνίδια σύνοψης (π.χ. αριθμημένες λέξεις και κωδικοποιημένες φράσεις).<sup>8</sup> Άλλες φορές πάλι οι δραστηριότητες αυτές έκλειναν με το γνωστό παιχνίδι της κρεμάλας ή ένα θεατρικό παιχνίδι ορθογραφικού χαρακτήρα (το παιχνίδι της γραφομηχανής) πάνω σε μικρό κείμενο που εμπειρείχε τα σημαντικότερα ορθογραφικά λάθη.

Στη διάρκεια των δύο χρόνων αναπτύχθηκαν 16 ενότητες με δραστηριότητες αυτού του τύπου που διαρκούσαν για 2 ή 3 εβδομάδες η καθεμία. Πέραν αυτών, η εβδομαδιαία διδακτική ώρα διατέθηκε δυο φορές για ανασύσταση και αναπαράσταση ενός κειμένου (π.χ. ο μύθος του Αισώπου 'Οι ταξιδιώτες και η αρκούδα'), ενώ πέντε φορές προτεινάμε στα παιδιά να γράψουν κείμενα εμπνευσμένα από τις ιδέες του Y. Rivaís (π.χ. κείμενα με ψευδώνυμες λέξεις). Τέλος τρεις φορές ασχοληθήκαμε με ορθογραφικούς κανόνες που στιχουργούσαμε πάνω στον ρυθμό ενός γνωστού τραγουδιού (π.χ. η ορθογραφία του επιθέτου 'πολύς' πάνω στον σκοπό του παιδικού τραγουδιού 'Βατιστέλο-βατιστό').

Κατά τη διάρκεια των δύο ετών λειτουργούσε βιβλιοθήκη τάξης από την οποία οι μαθητές δανείζονταν τακτικά εξωσχολικά βιβλία. Μια φορά μάλιστα υπαγορεύτηκε για ορθογραφία κείμενο από την παρουσίαση ενός βιβλίου.

### ***4.3. Η φάση της τελικής αξιολόγησης***

Η δοκιμασία για την τελική αξιολόγηση της πειραματικής έρευνας πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαήμερο του Ιουνίου 2018 και ήταν της ίδιας μορφής μ' εκείνη του Οκτώβρη 2016. Το κείμενο που υπαγορεύσαμε ήταν στα ίδια περίπου επίπεδα ορθογραφικής δυσκολίας με το αντίστοιχο κείμενο της διαγνωστικής αξιολόγησης, με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά το κείμενο εξομαλύνθηκε, ώστε να μην υπάρχουν λέξεις εκτός γνωστικού πεδίου.<sup>9</sup>

Οι στατιστικοί δείκτες που σημειώθηκαν στην τελική δοκιμασία φανερώνουν την εικόνα τόσο του Α' Δημοτικού σχολείου που συνέχισε στην ίδια διδακτική ρότα όσο και του Γ' Δημοτικού σχολείου, όπου χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι μάθησης (βλ. Πίνακα 2).

**Πίνακας 2:** Στατιστικοί δείκτες ανά σχολείο στην τελική αξιολόγηση

Κατηγορίες ορθογρ. λαθών	Α΄ Δημ. σχολείο		Γ΄ Δημ. σχολείο	
	Μ. Ο.	Τ. Α.	Μ. Ο.	Τ. Α.
Λέξεις με ορθογραφικά λάθη	3,63	2,80	2	2,38
Γραμματικά ορθογραφικά λάθη	2,72	2,2	1,3	1,38
Λεκτικά ορθογραφικά λάθη	1,18	1,53	1	1,18
Λάθη στην κωδικοποίηση λέξεων	0	0,00	0	0
Λάθη στην κωδικοποίηση φθόγγων	0	0	0,1	0,9
Ελλείψεις τόνων	0,1	0,3	0	0
Λάθη τονισμού	0,27	0,98	0,2	0,6

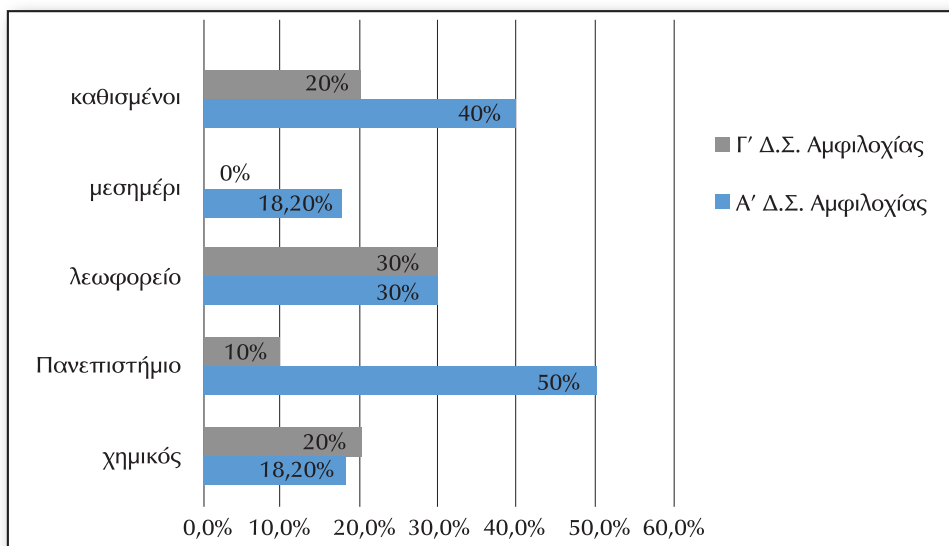
Πιο ανάγλυφη εικόνα των επιδόσεων του δείγματος στην αρχή και στο τέρμα της πειραματικής έρευνας δίνει ο πίνακας 3. Ως κριτήρια σύγκρισης χρησιμοποιήθηκαν τόσο οι επιδόσεις των μαθητών του πειραματικού δείγματος στη φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης όσο και οι επιδόσεις των μαθητών του δείγματος ελέγχου στη φάση της τελικής αξιολόγησης.

**Πίνακας 3:** Σύγκριση επιδόσεων στην ορθογραφία  
(με κριτήριο τον Μέσο Όρο)

Δημοτ. σχολεία	Μέσος Όρος	Λέξεις με λάθη	Γραμ. ορθ. λάθη	Λεκτ. ορθ. λάθη	Κωδικοποίηση		Τονισμός	
					Λεξ.	Φθογγ.	Ελλ.	Λάθη
Α΄ Δ.Σ. Αμφιλ.	Οκτ. 2016	7,09	5,09	2,63	0	0,9	1,9	0,36
	Ιουν. 2018	3,63	2,72	1,18	0	0	0,1	0,27
Γ΄ Δ.Σ. Αμφιλ.	Οκτ. 2016	12	8	4,33	0,2	0,8	0,2	0,7
	Ιουν. 2018	2	1,30	1	0	0,1	0	0,20

Μια συμπληρωματική εικόνα μπορεί να σχηματίσει κανείς, αν εξετάσει τα ποσοστά των μαθητών των δύο σχολείων που διέπραξαν ορθογραφικά λάθη στις 5 λέξεις του κειμένου με τη μεγαλύτερη συχνότητα λαθών (βλ. διάγραμμα 2).

**Διάγραμμα 2:** “Τελική Αξιολόγηση”  
(Ποσοστά ορθογραφικών λαθών)



Εξετάζοντας συγκριτικά τις επιδόσεις των δύο σχολείων, γίνεται φανερό εξ αρχής ότι το Γ' Δημοτικό σχολείο παρουσιάζει καλύτερη εικόνα σχεδόν σ' όλες τις κατηγορίες λαθών σε σχέση με το Α' Δημοτικό σχολείο. Πράγματι, οι μαθητές του κάνουν λιγότερα λάθη κατά μέσο όρο και οι επιδόσεις τους παρουσιάζουν παντού μικρότερη τυπική απόκλιση. Η συγκριτική εικόνα που αναδύεται από τους δύο παραπάνω πίνακες μπορεί να χαρακτηριστεί εντυπωσιακή, αν λάβει κανείς υπόψη ποιες ήταν οι διαφορές των επιδόσεων μεταξύ των δύο σχολείων στη διαγνωστική αξιολόγηση.

Παρατηρώντας στον πίνακα 3 τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ανάμεσα στα δύο σχολεία, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές του Γ' Δημοτικού σχολείου στις περισσότερες κατηγορίες λαθών όχι απλώς κάλυψαν τη διαφορά, αλλά απέκτησαν προβάδισμα στις επιδόσεις τους έναντι εκείνων που σημείωσαν οι μαθητές του Α' Δημοτικού σχολείου.

Έτσι βλέπουμε ότι, ενώ τον Οκτώβρη του 2016 οι μαθητές του Γ' Δημοτικού σχολείου έκαναν μορφολογικά ορθογραφικά λάθη σε 12 λέξεις κατά μέσο όρο έναντι 7 των μαθητών του Α' Δημοτικού σχολείου, τον Ιούνη του 2018 διέπραξαν λάθη μόνο σε 2 λέξεις έναντι 4 περίπου (3,63) των μαθητών του άλλου σχολείου. Η ίδια εικόνα



παρατηρείται και στις δύο επόμενες κατηγορίες (γραμματικά λάθη - ετυμολογικά λάθη), οι οποίες αποτελούν, κατά προσέγγιση, τις συνιστώσες της προηγούμενης κατηγορίας.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών, η διαφορά των επιδόσεων παρουσιάζει την ίδια τάση υπέρ του πειραματικού δείγματος. Εξαιρέση αποτελεί ο τομέας της κωδικοποίησης των φθόγγων, όπου φαίνεται ότι το Γ' Δημοτικό σχολείο υπολείπεται έναντι του Α', αλλά η διαφορά πού σημειώνεται δεν μεταφράζει παρά το μοναδικό λάθος στο οποίο υπέπεσε ένας μαθητής του.

Τούτο, φυσικά, θα μπορούσε να συμβεί σ' όλες τις τιμές: Ο αριθμός των μαθητών είναι τόσο μικρός, ώστε οι στατιστικοί δείκτες μεταβάλλονται αισθητά με τις μεταπτώσεις ενός και μόνο υποκειμένου. Οι στατιστικοί δείκτες όσο ενδεικτικοί εμφανίζονται τόσο επισφαλείς μπορεί να αποδειχθούν για κάθε κατηγορία, όταν λιγοστεύουν τα υποκείμενα που την απαρτίζουν. Γι' αυτό, στην προσπάθεια να εξετασθεί πώς αλλάζουν και πώς βελτιώνονται οι επιδόσεις των δύο σχολείων στο τέλος της έρευνας, ως μονάδα μέτρησης θα χρησιμοποιήσουμε αποκλειστικά στο εξής τον αριθμό των υποκειμένων.

## **5. Συγκριτική αποτύπωση της εξέλιξης των επιδόσεων**

Για να εξετάσουμε πώς επιτελούνται οι αλλαγές στην επίδοση των μαθητών μεταξύ της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης επιλέξαμε την κατηγορία των λέξεων με μορφολογικά λάθη. Πρώτον γιατί αφορά το σύνολο των μαθητών των δύο τάξεων και δεύτερον γιατί συντίθεται κατά προσέγγιση από τις δύο επόμενες κατηγορίες (γραμματικά, ετυμολογικά λάθη). Επιπλέον, στις υπόλοιπες κατηγορίες (κωδικοποίηση - τονισμός) οι μαθητές είχαν από την αρχή συνολικά καλές επιδόσεις. Έτσι δεν εμφανίστηκαν σημαντικές διαφορές στις τιμές ανάμεσα στην αρχική και στην τελική φάση της αξιολόγησης. Για να δούμε τις μικρές διαφορές τους, θα πρέπει να καταφύγουμε στην αναφορά μεμονωμένων περιπτώσεων μαθητών και των δυο τάξεων, κάτι που δεν ανήκει στο οπτικό πεδίο αυτής της έρευνας.

**Πίνακας 4:** Η αλλαγή των επιδόσεων στις λέξεις με ορθογραφικά λάθη

<i>A' Δημοτικό σχολείο</i>	Λέξεις με ορθογραφικά λάθη <b>2018</b>			Σύνολο μαθητών
	9+ (κακή)	3-5 (π. καλή)	0-2 (άριστη)	
Λέξεις με ορθογρ. λάθη <b>2016</b> Κακή λάθη 9+	1	3	0	4
Καλή (6- 8 λάθη)	0	1	1	2
Π. καλή (3-5 λάθη)	0	1	3	4
Άριστη (0-2 λάθη)	0	0	1	1
Σύνολο μαθητών	1	5	5	11

<i>Γ' Δημοτικό σχολείο</i>	Λέξεις με ορθογραφικά λάθη <b>2018</b>			Σύνολο μαθητών
	9+ (κακή)	3-5 (π. καλή)	0-2 (άριστη)	
Λέξεις με ορθογρ. λάθη <b>2016</b> Κακή (λάθη 9+)	0	3	4	7
Καλή (λάθη 6 – 8)	0	1	2	3
Σύνολο μαθητών	0	4	6	10

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι αλλαγές στην κατηγορία της μορφολογικών λαθών όπως αποτυπώθηκαν χωριστά σε κάθε σχολείο μέσα σε δύο σχολικά έτη.

Στο Α' Δημοτικό σχολείο (δείγμα ελέγχου) από τους 4 μαθητές που έκαναν περισσότερα από 9 λάθη στη δοκιμασία του 2016, 1 εξακολούθησε να έχει την ίδια επίδοση στη δοκιμασία του 2018, ενώ 3 σημείωσαν πολύ καλή επίδοση (3-5 λάθη). Από τους 2 μαθητές που είχαν αρχικά καλή επίδοση (6-8 λάθη) ο 1 ανέβηκε μία βαθμίδα σημειώνοντας 3-5 λάθη κι ο άλλος ανέβηκε δυο βαθμίδες σημειώνοντας 0-2 λάθη, ενώ από τους 4 μαθητές που είχαν αρχικά πολύ καλή επίδοση οι 3 απέκτησαν άριστη επίδοση μετά από δύο χρόνια.

Στο Γ' Δημοτικό σχολείο (πειραματικό δείγμα) η βελτίωση των επιδόσεων είναι εμφανώς καλύτερη. Κανείς μαθητής δεν παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο επίδοσης μετά

από δύο χρόνια. Παραπέρα, από τους 7 μαθητές που είχαν αρχικά κακή επίδοση (9 και πλέον λάθη), 3 σημείωσαν πολύ καλή επίδοση (3-5 λάθη) και 4 άριστη (0-2 λάθη) λίγο πριν την αποφοίτησή τους από το δημοτικό σχολείο, ενώ από τους 3 μαθητές που είχαν αρχικά καλή επίδοση, 1 σημείωσε πολύ καλή επίδοση και 2 άριστευσαν.

Επιπλέον, προκειμένου να εξάγουμε ασφαλέστερα συγκριτικά συμπεράσματα για τη βελτίωση των επιδόσεων, διασταυρώσαμε τις επιδόσεις των δύο σχολείων κατά βαθμίδα.

**Πίνακας 5:** Η βελτίωση των επιδόσεων στις λέξεις με ορθογραφικά λάθη

Διαβαθμίσεις	Δημοτικά Σχολεία		Σύνολο μαθητών
	Α' Δ.Σ. Αμφιλ.	Γ' Δ.Σ. Αμφιλ.	
Χειροτέρευση ενός επιπέδου	1	0	1
Δεν υπήρξε αλλαγή	2	0	2
Βελτίωση ενός επιπέδου	4	1	5
" " 2 επιπέδων	4	4	8
" " 3 " "	0	5	5
Σύνολο μαθητών	11	10	21

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 5, στην κλίμακα των διαβαθμίσεων, 1 μαθητής που χειροτέρευσε την επίδοσή του και 2 που δεν την καλυτέρευσαν ανήκουν όλοι στο Α' Δημοτικό σχολείο. Διαπιστώνουμε, επίσης, ότι από τους 5 μαθητές που βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά μία βαθμίδα 4 ανήκουν στο Α' Δημοτικό σχολείο και 1 μόνο στο Γ' Δημοτικό σχολείο. Και τούτο γιατί οι υπόλοιποι μαθητές του Γ' έκαναν άλμα δύο και τριών βαθμίδων! Έτσι βλέπουμε στις ανώτερες βαθμίδες της κλίμακας ότι οι 8 μαθητές που βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά δύο βαθμίδες μοιράζονται και στα δύο σχολεία, ενώ οι 5 μαθητές που βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά τρεις βαθμίδες ανήκουν όλοι στο Γ' Δημοτικό σχολείο. Με άλλα λόγια η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών του Γ' Δημοτικού Σχολείου στην τελική αξιολόγηση 'πλασαρίστηκε' στις δύο υψηλότερες βαθμίδες της κλίμακας, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών του Α' Δημοτικού σχολείου στη μεσαία και στις χαμηλότερες βαθμίδες της.

## 6. Συμπέρασμα

Οι μαθητές του σχολείου με τους οποίους δουλέψαμε πειραματικά, αν και μειονεκτούσαν στην ορθογραφική ικανότητα σε σχέση με τους μαθητές ενός άλλου σχολείου της ίδιας πόλης, μπόρεσαν, χάρη στη διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήσαμε, όχι μόνο να καλύψουν τη διαφορά, αλλά να επιτύχουν αισθητά υψηλότερες επιδόσεις έναντι των άλλων στον τομέα της ορθογραφίας.

Για να φτάσουν σ' αυτές τις επιδόσεις:

- Αναδιαρθρώσαμε τον χρόνο του γλωσσικού μαθήματος και 'σπάσαμε' τη ρουτίνα εισάγοντας το απρόβλεπτο και την έκπληξη στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Υιοθετήσαμε εναλλακτικές μεθόδους μάθησης που στηρίζονταν σε παιγνιώδεις και διαισθητικές δραστηριότητες. Έτσι οι μαθητές κινητοποιούσαν τη γνώση που είχαν ήδη αποκομίσει από τη σπουδή των γραμματικών φαινομένων και την εφαρμόζαν με ευχαρίστηση στην πράξη.
- Δώσαμε περισσότερη βαρύτητα στην παραγωγή γραπτού λόγου, ώστε το παιδί να έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει ποικίλους τρόπους έκφρασης, να μάθει ορθογραφία γράφοντας και να αξιολογεί όσα μαθαίνει και ό,τι του δυσκολεύει τη μάθηση.
- Σκύψαμε πάνω σε συγκεκριμένες ορθογραφικές αδυναμίες των μαθητών και διαμορφώσαμε την εργασία μας σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Στις δυσχέρειες και τα προβλήματα που συναντούσαμε αντιπαραβάλαμε την στιβαρή και συστηματική δουλειά αλλά και την ευχάριστη διάθεση που παρέχει το παιχνίδι στη μάθηση. Στην έλλειψη χρόνου αντιτάξαμε την πυκνότητα των ερεθισμάτων: Φροντίζαμε να αξιοποιούμε κάθε ευκαιρία, διδάσκοντας ορθογραφία με κάθε τρόπο.

Ωστόσο, στον τομέα της κωδικοποίησης και ιδιαίτερα του τονισμού, παρατηρήσαμε ότι η κατάσταση είναι διαφορετική όταν οι μαθητές επικοινωνούν ή εκφράζονται γραπτά. Τότε οι περισσότεροι μαθητές, πολύ συχνά και μερικές φορές συστηματικά, παραλείπουν να τονίζουν. Όμως στην περίπτωση της υπαγόρευσης, όπου δεν έχουν να σκεφτούν τι θα γράψουν, η προσοχή τους είναι αποκλειστικά συγκεντρωμένη στη μορφολογία και στον τονισμό των λέξεων, στην εφαρμογή των συμβάσεων του γραπτού λόγου και των ορθογραφικών κανόνων.

Θα μπορούσαμε, φυσικά, να ενσκήψουμε περισσότερο στις μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών που παρουσίαζαν αδυναμίες στις περιοχές της κωδικοποίησης και του τονισμού των λέξεων. Όμως υπήρχε κραυγαλέα έλλειψη ερεθισμάτων. Τα διαθέσιμα πορίσματα, ως επί το πλείστον, προέρχονται από την ξένη βιβλιογραφία και την παρεμφερή προς την διδακτική της γλώσσας επιστήμη της ψυχολογίας. Ακόμα και στον τομέα της κωδικοποίησης, που έχει απασχολήσει σε ένα βαθμό την

εγχώρια παιδαγωγική έρευνα, γνωρίζουμε ελάχιστα γύρω από τις αναγνωστικές και ορθογραφικές συνήθειες των παιδιών. Όσον αφορά μάλιστα τη διδακτική του τονισμού, δεν υπάρχει κάτι επαρκώς θεμελιωμένο. Η ελληνική γλώσσα είναι ιδιόμορφη και η εντόπια έρευνα, αδύναμη ακόμα, αδυνατεί να συνεισφέρει στη διδακτική του τονισμού. Στην προκειμένη περίπτωση στηριχθήκαμε κυρίως σε διαισθητικούς τρόπους προσέγγισης.

Έχοντας ως δεδομένο από το στάδιο της αρχικής αξιολόγησης ότι οι μαθητές σε γενικές γραμμές γνώριζαν να αποδίδουν φωνημικά ένα υπαγορευμένο κείμενο, χωρίς να παραλείπουν συχνά τόνους ή να υποπίπτουν σε λάθη τονισμού, δώσαμε ιδιαίτερο βάρος στις μορφολογικές δυσκολίες της ελληνικής γλώσσας, όπου είχαμε τις δυνατότητες να διαφοροποιήσουμε τη διδακτική της γραπτής γλώσσας. Στην προκειμένη περίπτωση, τα απτά αποτελέσματα που είχαμε ξεπέρασαν ακόμα και τις προσδοκίες μας.

Βέβαια, για να εξάγει κανείς πιο ασφαλή συμπεράσματα θα πρέπει παρόμοιες πρακτικές να εκδηλωθούν σε ποικίλα εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Όμως ανάλογα εγχειρήματα, όπως δείξαμε, δεν είναι ούτε αδύνατα ούτε αναποτελεσματικά.

## Σημειώσεις

1. Η φιλοσοφία και τα περιεχόμενα σπουδών, οι σκοποί και οι στόχοι των σχολικών προγραμμάτων που ισχύουν σήμερα, διατυπώνονται στο *Διεπιστημονικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* (Α.Π.Σ.), [Φ.Ε.Κ. 303 / 13-3-2003]. Για το γλωσσικό μάθημα, βλ. στον Α' τόμο του Δ.Ε.Π.Π.Σ.: 36 κ.ε. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σεπτ. 2002).
2. Τα ερωτήματα αυτά απασχολούν επισταμένως τη διεθνή επιστημονική έρευνα (για τις έρευνες που σκιαγραφούν τις ορθογραφικές δυσκολίες, βλ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ., 2003: 17-23).
3. Στα εγχειρίδια της Γλώσσας του 1983, μέχρι την Δ' τάξη, υπήρχε η βάση μιας Κλίμακας Ορθογραφικού λεξικού, στο τέλος κάθε τεύχους υπό τον τίτλο 'Βασικό Λεξιλόγιο', το οποίο παραλήφθηκε στα εγχειρίδια του 2005-2006.
4. Για την ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών βλ. στην ενότητα 4.1. «Η φάση της διαγνωστικής αξιολόγησης», 1<sup>η</sup> παράγραφο.
5. Για τα κριτήρια αξιολόγησης που θέσαμε βλ στην ενότητα 4.2. «Η φάση της διδακτικής παρέμβασης», 3<sup>η</sup> παράγραφο.
6. Το κείμενο που υπαγορεύτηκε κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση: 'Το ψάρεμα της ρέγγας στις βόρειες θάλασσες'.

*Πάνω στο αλιευτικό σκάφος, που είναι ένα αληθινό πλωτό εργοστάσιο, οι ψαράδες ανασύρουν το βαρύ δίχτυ. Τι ωραίες ρέγγες! Θα τις διαλέξουν, θα τις καπνίσουν, θα τις παγώσουν και θα τις πακετάρουν άντρες οι οποίοι περνούν μέρες ολόκληρες μέσα στ' αμπάρια χωρίς να δουν θάλασσα.*

*Οι ψαράδες δουλεύουν με πρόσωπα κομμένα από την κούραση, με μουστάκια και φρύδια παγωμένα από την πάχνη.*

Χτυπούν τα πόδια. Το κρύο δύσκολα υποφέρεται.

Σύνολο: 55 λέξεις

Λειτουργικές: 14 (25%)

Εντός γνωστικού πεδίου: 34 (62%) γνωστές. Εκτός γνωστικού πεδίου: 7 (13%)

7. Ένα παράδειγμα ελεύθερου κειμένου:

*Ουάου! Έρθαν οι Απόκριες! Έχω μια τέλεια στολή. Έχει χρώμα ροζ στην κοιλιά και κάτι μικρές χρυσαφένιες μπαλίτσες. Είναι φουντωτή από κάτω. Έχει κοντά, σγουρά μανίκια, ένα μαύρο καπέλο κι ένα ραβδί. Το φόρεμά μου είναι μακρύ.*

*Ρεβέκκα Ρίστο*

8. Ένα παράδειγμα: *Το παιχνίδι των αριθμημένων λέξεων*

Γράψε μέσα στα κουτάκια τη λέξη που αντιστοιχεί σε κάθε ορισμό:

1	2	3	2	4

Η πιο επικίνδυνη κατηγορία ερπετών

5	6	4	7	4

Την ανεβαίνουμε και την κατεβαίνουμε

8	9	6	10	5

Το μετράμε με το μέτρο (αλλιώς: μάκρος)

8	11	12	4

Έρχεται όταν ξημερώνει

13	14	6	15	4

Έρχεται όταν πέφτει το σκοτάδι

16	4	17	18	15	10

Αρέσει σ' όλους να το τρώνε το καλοκαίρι

Ύστερα μετάφερε τα γράμματα στα παρακάτω τετραγωνάκια χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα ψηφία και θα σχηματίσεις μια ολοκληρωμένη πρόταση.

10	2	3	2	4	1	9	8	2	5	11	2	5	8	4	5	6	4	13	10	14	13

17	13	18	5	15	4	15	4	16	12	10	2	10	13	15	4						

Αφού σχηματίσεις την πρόταση, αντίγραφέ την με μικρά γράμματα.

(Λύση: Οι αριθμημένες λέξεις ΦΙΔΙΑ - ΣΚΑΛΑ - ΜΗΚΟΣ - ΜΕΡΑ - ΝΥΚΤΑ - ΠΑΓΩΤΟ.

Η κωδικοποιημένη φράση: «ΟΙ ΔΙΑΦΗΜΙΣΕΙΣ ΜΑΣ ΚΑΝΟΥΝ ΓΝΩΣΤΑ ΤΑ ΠΡΟΪΟΝΤΑ»)



9. Το κείμενο που υπαγορεύσαμε για την τελική αξιολόγηση:

*Ο Νίκος μένει στην πρωτεύουσα και σπουδάζει χημικός στο Πανεπιστήμιο. Κάθε καλοκαίρι έρχεται στο χωριό ταξιδεύοντας με το λεωφορείο.*

*Κάνουμε συχνά παρέα: Το μεσημέρι, την ώρα που όλοι κοιμούνται, εμείς πάμε στη θάλασσα και το βράδυ καθισμένοι στα βράχια λέμε ιστορίες κι ανέκδοτα. Ο Νίκος ξέρει ένα θαυμαστό παραμύθι που δεν τελειώνει ποτέ. Είμαστε ενθουσιασμένοι μαζί του.*

(διασκευή ενός αποσπάσματος από το μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη 'Το καπλάνι της βιτρίνας')  
Αριθμός λέξεων: 56 (47). Λειτουργικές λέξεις: 14

## Βιβλιογραφία

- Γκότοβος Α.Ε. (1992) *Η ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Clanché P. (1976) *Texte libre, écriture des enfants*. Παρίσι: Maspero.
- Freinet C. (1966) *Essai de psychologie sensible appliquée à l' éducation*. Delachaux et Niestlé.
- Καλιόρης Γ. (1993) *Ο γλωσσικός αφελληνισμός*. Αθήνα: Αρμός.
- Κοντόπουλος Ν. (2011) «Σκέψεις πάνω στην ορθογραφία άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών». *Νέος Λόγιος Ερμής*, 3: 166-170.
- Κωβαίος Γ. (2011) «Η παρρησία της ευθύνης και η ευθύνη της παρρησίας». *Νέος Λόγιος Ερμής*, 3: 153-157.
- Κωχ Μ. (2010) *Με τη Μαρίζα τραγουδώ Ελληνικά μαθαίνω*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Lautrey J. (1980) *Classes sociales, milieu familiale, intelligence*. Παρίσι: P.U.F.
- Maingre-Roche F. (1992) *La Reconstitution de texte au CE2*. Παρίσι: Armand Colin.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. (2003) *Η μάθηση της ορθογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναστασίου Γ. (2008) *Νεοελληνική ορθογραφία, ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Α. Π. Θ.: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Πόρποδας Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Pothier B. & Ph. (1996) *Comment les enfants apprennent l' orthographe*. Παρίσι: Retz.  
(2005) *Les erreurs d' orthographe à l' école*. Παρίσι: Retz.
- Przesmycki H. (1991) *Pédagogie différenciée*. Παρίσι: Hachette.
- Rivais Y. (1992) *Jeux de langage et d' écriture*. Παρίσι: Retz.  
(1993) *Pratique des jeux littéraires en classe*. Παρίσι: Retz.
- Saussure F. de (1916) *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (μτφ.-σχόλια Φ.Δ. Αποστολόπουλος). Αθήνα 1979: Παπαζήσης.

- Σετάτος Μ. (1993) «Παρατηρήσεις και προτάσεις σχετικά με το γραφικό σύστημα της κοινής νεοελληνικής». *Εφαρμοσμένη γλωσσολογία*, 9: 129-157.
- Tisset C.- R. Léon (1992) *Enseigner le français à l' école*. Παρίσι: Hachette.
- Vivet-Rémy A.C., F. Fontaine, C. Lablin (2005) *La grammaire en scène*. Παρίσι: Retz.
- Vygotsky L. (1985) *Pensée et langage*. Παρίσι: Medissor/éditions sociales.
- Winnicott D. (2009) *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wittgestein L. (1994) *Φιλοσοφική Γραμματική*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.