

Ορθογραφική επεξεργασία: από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη

Χριστιάνα Κτίστη, Αργυρώ Φελλά

Εισαγωγή

Η μάθηση της ορθογραφημένης γραφής δε φαίνεται να έχει βρει τον ρόλο που της αναλογεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ορθογραφία συχνά αντιμετωπίζεται ως παραπροϊόν της ανάγνωσης και οι ορθογραφικές επιδόσεις αντιμετωπίζονται ως παράγωγο των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αφιερώνεται ιδιαίτερος διδακτικός χρόνος για τη συστηματική μελέτη των συμβάσεων της ορθογραφημένης γραφής και να υιοθετούνται διδακτικές στρατηγικές με μηχανιστικό κυρίως χαρακτήρα (π.χ., αποστήθιση γραμματικής). Το παρόν άρθρο επιδιώκει να παρουσιάσει: (α) πειραματικά δεδομένα και θεωρητικές υποθέσεις για τους μηχανισμούς και τις διεργασίες που υποστηρίζουν την τυπική και ερμηνεύουν την άτυπη ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας στην ελληνική γλώσσα και (β) μία συστοιχία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Ορισμός Ορθογραφίας

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλοί διαφορετικοί ορισμοί για την ορθογραφία. Οι Wagner και Barker (1994) αναφέρουν 11 διαφορετικούς ορισμούς που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές για να ορίσουν την ορθογραφία. Ανάμεσα στους επικρατέστερους ορισμούς για τη μελέτη της γνώσης που έχει ένας αναγνώστης για την ορθογραφία είναι η *ορθογραφική επεξεργασία* (Burt, 2006). Οι Stanovich και West (1989) ορίζουν την ορθογραφική επεξεργασία ως «την ικανότητα του ατόμου για δημιουργία, αποθήκευση και πρόσβαση στις *ορθογραφικές αναπαραστάσεις*» (σ. 404). Ορθογραφικές αναπαραστάσεις είναι ουσιαστικά η γνώση που έχουμε για τις αλληλουχίες γραμμάτων που απαρτίζουν κάθε λέξη. Η γνώση αυτή επιτρέπει την ταχεία εύρεση της γραπτής απόδοσης μίας συχνής λέξης και διευκολύνει την εκμάθηση και διατήρηση του τρόπου με τον οποίο αποδίδονται γραπτώς συγκεκριμένες λέξεις (Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010). Επιπρόσθετα, οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις απαρτίζουν το *ορθογραφικό λεξικό* του κάθε αναγνώστη (Μουζάκη, 2010), το οποίο από πολλούς ερευνητές θεωρείται ότι είναι ενιαίο και υποστηρίζει τόσο τις αναγνωστικές όσο και τις ορθογραφικές δεξιότητες (Ehri, 2005).

Ορθογραφικό λεξικό

Το ορθογραφικό λεξικό συνιστά ένα σύστημα αναγνώρισης της ορθογραφικής ταυτότητας των γραπτών λέξεων (Πόρποδας, 2002). Το ορθογραφικό λεξικό του κάθε ανθρώπου ποικίλει τόσο στο επίπεδο αριθμού αναπαραστάσεων (π.χ., σπάνιες και συχνές λέξεις), όσο και στο επίπεδο της σταθερότητας της γνώσης των αναπαραστάσεων (π.χ., λέξεις με σταθερή γνώση για τη μορφή και τη σημασία και λέξεις με λιγότερο σταθερή γνώση) (Αϊδίνης, 2012).

Μία ενδιαφέρουσα ερμηνεία για την ανάπτυξη του ορθογραφικού λεξικού περιγράφεται από την υπόθεση *αυτό-διδασκαλίας* (self-teaching) για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Share, 1995). Σύμφωνα με τον Share (1995), για την ανάπτυξη και την εδραίωση του ορθογραφικού λεξικού, απαιτείται αποτελεσματική εφαρμογή των γνωσιακών λειτουργιών των αρχάριων αναγνώστων, όπως είναι η φωνολογική επίγνωση (συνειδητή γνώση ότι κάθε λέξη αποτελείται από επιμέρους ήχους, τους οποίους μπορεί κάποιος να χειριστεί· Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010) και η αποκωδικοποίηση. Ένα παιδί, που έχει αντιληφθεί την αλφαβητική αρχή και έχει μάθει τις βασικές αντιστοιχίες μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, χρησιμοποιεί τον αποκωδικοποιητικό μηχανισμό για να εκφέρει σωστά τη λέξη. Κατά την ολοκλήρωση της επιτυχημένης αποκωδικοποίησης της λέξης ο αρχάριος αναγνώστης διαθέτει τόσο τη γραπτή (την οποία βλέπει) όσο και την προφορική μορφή της λέξης (την οποία λέει). Η ταυτόχρονη αυτή συνύπαρξη συμβάλλει στην καταχώρηση της ορθογραφικής και φωνολογικής αναπαράστασης της συγκεκριμένης λέξης. Η συνεχής εφαρμογή του συγκεκριμένου μηχανισμού ενισχύει τις λέξεις που συναντώνται με μεγάλη συχνότητα, ώστε αυτές να μην απαιτούν φωνολογική διαμεσολάβηση για την ακριβή αποκωδικοποίησή τους. Οι λέξεις αυτές μπορούν να αναγνωριστούν αυτόματα με απευθείας ταύτιση των αποθηκευμένων ορθογραφικών αναπαραστάσεων και ανάσυρση των συνδεδεμένων φωνολογικών αναπαραστάσεων (Share, 2008). Κατά αυτόν τον τρόπο, η εφαρμογή της αποκωδικοποιητικής διαδικασίας διαδραματίζει τον ρόλο ενός εσωτερικού δασκάλου που βοηθά τον αρχάριο αναγνώστη να αναπτύξει την ορθογραφική του γνώση (Μουζάκη, 2010).

Μοντέλο διπλής διαδρομής

Η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής των λέξεων, εμπίπτει στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο των μοντέλων διπλής διαδρομής (Dual Route· Coltheart, 2005· Romani, Olson, & Di Betta, 2005). Τα μοντέλα διπλής διαδρομής περιγράφουν δύο κανάλια επεξεργασίας των λέξεων, ένα υπολεξικό και ένα λεξικό. Το κανάλι υπο-λεξικής διαδρομής υποστηρίζει τη γραπτή απόδοση των λέξεων

μέσω της συστηματικής μετατροπής των φθόγγων σε γραφήματα. Η διαδρομή αυτή δύναται να χρησιμοποιηθεί για τη γραφή άγνωστων λέξεων και ψευδολέξεων, δηλαδή λέξεων που δεν έχουν αποθηκευτεί στο ορθογραφικό λεξικό και απαιτούν μετατροπή κάθε ήχου της προφορικής λέξης στο αντίστοιχο γράφημα.

Από την άλλη μεριά, στο κανάλι λεξικής διαδρομής η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης ενεργοποιεί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο την ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης. Κάθε φορά που ο έμπειρος αναγνώστης καλείται να αποδώσει γραπτώς μία λέξη από υπαγόρευση, αναγνωρίζει τη συγκεκριμένη λέξη μέσω του φωνολογικού λεξικού και της αντίστοιχης πρόσβασης στο σημασιολογικό λεξικό (λεξική σημασιολογική διαδρομή). Στο φωνολογικό λεξικό έχουν αποθηκευτεί οι προφορές των λέξεων, ενώ στο σημασιολογικό οι σημασίες των λέξεων. Καθ'αυτό τον τρόπο, η αναγνώριση γίνεται ταυτίζοντας τις φωνολογικές πληροφορίες της λέξης με τις αντίστοιχες σημασιολογικές. Ακολουθώντας, η γραπτή μορφή της λέξης ανακαλείται από το ορθογραφικό λεξικό, εκεί όπου αποθηκεύονται οι ορθογραφικές μορφές των λέξεων. Η λεξική διαδρομή δύναται να χρησιμοποιηθεί και σε περιπτώσεις γραπτής απόδοσης λέξεων άγνωστης σημασίας, δηλαδή λέξεων για τις οποίες δεν υπάρχει σημασιολογική αναπαράσταση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι φωνολογικές πληροφορίες συνδέονται κατευθείαν με το ορθογραφικό λεξικό (λεξική φωνολογική διαδρομή), παρακάμπτοντας με αυτόν τον τρόπο την ταύτιση με τη σημασία της λέξης (Μουζάκη, 2010).

Ελληνικό ορθογραφικό σύστημα

Συγκριτικά με άλλα ευρωπαϊκά ορθογραφικά συστήματα (Seymour, Aro, & Erskine, 2003), το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι σχετικά διαφανές, διότι χαρακτηρίζεται από υψηλή αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Αυτό συνεπάγεται πως ένας αρχάριος αναγνώστης μπορεί να διαβάσει με υψηλό ποσοστό ακρίβειας τις λέξεις που συναντά βασιζόμενος στην εφαρμογή της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Το ποσοστό αυτό μειώνεται στην περίπτωση που καλείται να ορθογραφήσει μια λέξη. Οι Protopapas και Vlachou (2009) αναφέρουν συγκεκριμένα 95.1% ποσοστό ακρίβειας στην ανάγνωση λέξεων και 80.3% στην ορθογραφία. Αυτή η μικρή αλλά σημαντική διαφορά, παρατηρείται γιατί η μετατροπή των φωνημάτων σε γραφήματα δεν είναι τόσο προβλέψιμη. Τα γραφήματα είναι πολύ περισσότερα από τους φθόγγους, γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή διότι απαιτείται επιλογή του σωστού γραφήματος. Στα σύμφωνα, ο αριθμός των φθόγγων είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των διαθέσιμων γραμμάτων, με αποτέλεσμα πολλοί συμφωνικοί φθόγγοι να αποδίδονται με σύνθετα γραφήματα που αποτελούνται από δύο ή περισ-

σότερα γράμματα (π.χ., αγγείο· Πρωτόπαπας, 2010). Παρομοίως, η πλειοψηφία των φωνηέντων στην ελληνική γλώσσα μπορούν να αποδοθούν με ποικίλους τρόπους μέσω ενός ή δύο γραμμάτων. Για παράδειγμα, υπάρχει μία γραφή για το /a/, δύο διαφορετικές γραφές για το /o/ (ο, ω) και έξι διαφορετικές γραφές για το /i/ (ι, υ, η, ει, οι, υι· Σιδερίδης, Μουζάκη, Πρωτόπαπας, & Σίμος, 2008).

Ορθογραφία και μεταγνωστικές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα

Η φωνολογική επίγνωση, όπως φαίνεται και από το μοντέλο διπλής διαδρομής, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας. Αποτελεί τη βάση της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και επιτρέπει σε εκείνον που γράφει μια λέξη να αναγνωρίζει τους μεμονωμένους ήχους της λέξης και να τους αποτυπώνει στη γραφή με τα αντίστοιχα γράμματα ή γραφήματα (Διαμαντή, 2010).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών εργασιών δείχνει ότι μετρώντας τη φωνολογική επίγνωση των ελληνόφωνων μαθητών μπορούμε να προβλέψουμε την ορθογραφική τους ικανότητα. Δηλαδή, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις επιδόσεις των ατόμων που μαθαίνουν να διαβάζουν στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα σε έργα φωνολογικής επίγνωσης για να προβλέψουμε τις επιδόσεις τους σε ορθογραφικά έργα στο παρόν ή στο μέλλον. Για παράδειγμα, οι Μουζάκη, Πρωτόπαπας, και Τσαντούλα (2008) στη διαχρονική τους έρευνα χορήγησαν σε ελληνόφωνα παιδιά μία μπαταρία έργων στο νηπιαγωγείο (λεξιλόγιο, αφηγηματικός λόγος, αναγνώριση γραμμάτων, φωνολογική επίγνωση, επίγνωση των συμβάσεων του γραπτού λόγου, γραφή ονόματος) και στην Α' τάξη (λεξιλόγιο, φωνολογική επίγνωση, ανάγνωση λέξεων, ψευδολέξεων και κειμένων, ορθογραφημένη γραφή) και βρήκαν ότι η φωνολογική επίγνωση στην προσχολική ηλικία προέβλεπε τις επιδόσεις στα έργα ορθογραφίας στην Α' τάξη. Παρομοίως, οι Παπαδόπουλος και Γεωργίου (2010) σε δύο διαχρονικές έρευνες με δύο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες παιδιών (Β' Δημοτικού, Δ' - Στ' Δημοτικού) έδειξαν ότι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφική επεξεργασία παραμένει σταθερά σημαντικός, ανεξαρτήτως ηλικίας.

Η φωνολογική επίγνωση όμως δεν αρκεί για την ορθογραφημένη γραφή. Μία λέξη, ακόμη και αν δεν είναι γραμμένη με τον συμβατικό τρόπο, θεωρείται φωνολογικά σωστή εφόσον ακούγεται σωστά όταν διαβάζεται (π.χ. «γράφο») (Διαμαντή, 2010). Αυτό συμβαίνει γιατί η ορθογραφημένη γραφή δεν καθορίζεται πάντα από τη φωνολογία μιας λέξης, αλλά εξαρτάται από τα *μορφήματα* (ελάχιστη μονάδα σημασίας), τα οποία επιβάλλουν φαινομενικά αυθαίρετους κανόνες αντιστοίχισης ή διαμορφώνουν ασυνήθιστα ή ανώμαλα ορθογραφικά μοτίβα (Μουζάκη, 2010· Protopapas & Vlachou, 2009). Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2010), στην ελληνική γλώσσα οι περισσότερες λέξεις αποτελούνται

από δύο τουλάχιστον μορφήματα: το θέμα (θεματική ρίζα) και την κατάληξη (π.χ., στη λέξη γράφω το θέμα είναι το γραφ- και η κατάληξη το -ω). Οι λέξεις με το ίδιο θέμα συνδέονται σημασιολογικά και γράφονται με τον ίδιο τρόπο (π.χ., γράφω, γραφ-είο). Υπάρχουν μορφήματα που προστίθενται στη αρχή (προθήματα) ή στο τέλος της θεματικής ρίζας (επιθήματα).

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα στον ελληνικό χώρο έχει καταδείξει τον σημαντικό ρόλο των μορφημάτων και των μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής (π.χ., Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016). Για παράδειγμα, οι Nunes, Aidinis, και Bryant (2006) σε έρευνά τους με 214 μαθητές (Β' - Ε' τάξεων) διερεύνησαν τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τη δεξιότητα επιλογής του κατάλληλου γραφήματος για την ορθή γραφή των τριών φωνηεντικών φθόγγων (/o/, /i/ και /e/) σε συγκεκριμένα ονοματικά και ρηματικά κλιτικά επιθήματα λέξεων και ψευδολέξεων με αποδεκτή φωνολογική δομή (π.χ. η λάφαρη). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση είχε σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη της επίδοσης στην ορθογραφική δοκιμασία, ανεξάρτητα από την ηλικία και τη λεκτική νοημοσύνη. Παρομοίως, σε μία πρόσφατη έρευνα οι Γρηγοράκης και Μανωλίτσης (2016) έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη προέβλεψε σημαντικά την επίδοσή τους στην ορθογραφημένη γραφή των κλιτικών επιθημάτων στις λέξεις στην Α' και στη Β' τάξη, αντίστοιχα.

Ορθογραφικά λάθη στον γενικό μαθητικό πληθυσμό

Η συστηματική γραφή των λέξεων με λανθασμένο τρόπο, δηλαδή με διαφορετική ακολουθία γραμμάτων από εκείνη που θεωρείται συμβατικά ορθή, εκλαμβάνεται ως ένδειξη κάποιας δυσκολίας στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Η μελέτη του είδους των ορθογραφικών λαθών παρέχει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τις δυσχέρειες των νοητικών διεργασιών του ανορθόγραφου ατόμου, γιατί μπορεί να υποδείξει αφενός τους νοητικούς μηχανισμούς της ορθογραφημένης γραφής και αφετέρου τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε συγκεκριμένο άτομο (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε κατηγορίες έχει μακρά ιστορία στην ελληνική γλώσσα, ωστόσο λίγες είναι οι δημοσιευμένες συστηματικές προσεγγίσεις που μελέτησαν τα ορθογραφικά λάθη στον ελληνόφωνο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Οι Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας (2010) πρότειναν μία συστηματική, θεωρητικά βασισμένη ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε έξι κατηγορίες που αντανakλούν διαφορετικές νοητικές διεργασίες και διαφορετικά πεδία γλωσσικής ανάλυσης: (α) Την πρώτη κατηγορία συνιστούν τα φωνολογικά λάθη, τα οποία δείχνουν αδυναμία στη φωνολογική αντιστοίχι-

ση, δηλαδή ότι εκείνος που γράφει δεν έχει εμπεδώσει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα αντιστοίχισης γραφημάτων – φθόγγων με τους κανόνες και τις ιδιαιτερότητές του (π.χ., φάλασσα, καράφι). (β) Τα τονικά λάθη αποτελούν τη δεύτερη κατηγορία και σχετίζονται με την παράλειψη ή τη λανθασμένη χρήση του τόνου. (γ) Τρίτη κατηγορία είναι τα λάθη στίξης, τα οποία αφορούν στη χρήση των συμβάσεων του γραπτού λόγου σε επίπεδο φράσης (π.χ., για οριοθέτηση ή επιτονισμό). (δ) Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει τα γραμματικά λάθη σε κλιτή κατάληξη (π.χ., τρέχι, γνωρίζο), τα γραμματικά λάθη σε άκλιτη κατάληξη (π.χ., πουλόντας, γραμμαίνος) και τα γραμματικά λάθη σε κλιτικό πρόθημα (π.χ., αίδινα, αίδωσα). Τα λάθη αυτά υποδεικνύουν ελλιπή γνώση των γραμματικών τύπων των λέξεων ή λανθασμένη γνώση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών γραμματικών τύπων και των τρόπων με τους οποίους γράφεται ο καθένας. (ε) Η πέμπτη κατηγορία περιλαμβάνει τα ετυμολογικά - οπτικά λάθη ή τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας (π.χ., γεμύζω, ώμορφη). Τα λάθη αυτά υποδεικνύουν δυσκολία στην οπτική απομνημόνευση του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο γράφεται μία λέξη ή μειωμένη επίγνωση της συγγένειας λέξεων στο επίπεδο του θέματος. (στ) Τέλος, υπάρχουν και λάθη που δεν εμπίπτουν σε καμιά από τις παραπάνω κατηγορίες, όπως είναι η έλλειψη διαχωρισμού μεταξύ λέξεων με κενό διάστημα και η σύγχυση μεταξύ «ε» και «3».

Οι Δρακοπούλου, Φάκου, Σκαλούμπακας, και Πρωτόπαπας (2010) μελέτησαν τις κυριότερες δυσκολίες που εντοπίζει ο ελληνόφωνος γενικός μαθητικός πληθυσμός στην ορθογραφημένη γραφή και βρήκαν μεγάλη συστηματικότητα στα γραμματικά (κλιτή κατάληξη) και ετυμολογικά λάθη (θεματικά λάθη σε κανόνα). Στη βάση των αποτελεσμάτων τους οι Δρακοπούλου και συνεργάτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ελληνόφωνοι μαθητές δυσκολεύονται κατά κύριο λόγο στην αξιοποίηση της συστηματικότητας της ορθογραφίας που αντιστοιχεί σε μορφολογικές διακρίσεις, δηλαδή στη συνεπή εφαρμογή μορφολογικών στρατηγικών στη γραφή των λέξεων. Μεγάλη συστηματικότητα εντοπίστηκε και στην παράλειψη του τονικού διακριτικού σημείου, η οποία αποδόθηκε σε ένα υποσύνολο μαθητών, οι οποίοι συστηματικά δε χρησιμοποιούν καθόλου ή σχεδόν καθόλου τόνους όταν γράφουν. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι στη συγκεκριμένη έρευνα η σχετική συχνότητα των φωνολογικών λαθών, όπως ήταν αναμενόμενο άλλωστε, ήταν χαμηλή στον γενικό πληθυσμό, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι μαθητές εμπεδώνουν σχετικά νωρίς την αλφαβητική αρχή και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Papadopoulos, 2001).

Βασικές αρχές αποτελεσματικής παρεμβατικής διδασκαλίας της ορθογραφίας

Η εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής, όπως φαίνεται και από το θεωρητικό υπόβαθρο που έχει αναπτυχθεί παραπάνω, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης των μαθητών απαιτούνται συστηματικές και αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις είναι σημαντικό να στηρίζονται στις βασικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας της ορθογραφίας και να περιλαμβάνουν στρατηγικές που διευκολύνουν γενικά τη μάθηση καθώς επίσης, και ειδικές τεχνικές που αφορούν στην εκμάθηση της ορθογραφίας.

Σύμφωνα με τη Μουζάκη (2010), η αποτελεσματική παρεμβατική διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να στηρίζεται στις ακόλουθες αρχές:

Εξατομικευμένη διδασκαλία: Λόγω των διαφορετικών αναπτυξιακών προφίλ και των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ορθογραφία, η εξατομίκευση της διδασκαλίας αποτελεί βασική αρχή της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στο προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών του κάθε μαθητή ή μικρών ομάδων μαθητών με παρόμοια αναπτυξιακά προφίλ. Κατά την εξατομικευμένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός αναλύει τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών του και συλλέγει πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να προσδιορίσει τους μαθησιακούς στόχους και να οργανώσει πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία του, ώστε να μεγιστοποιήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα (Denton, Bryan, Wexler, Reed, & Vaughn, 2007). Για να το επιτύχει αυτό, είναι σημαντικό να υπάρχει σύνδεση της νέας γνώσης με τις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να παρέχονται ευκαιρίες στον μαθητή για συχνή επανάληψη και εξάσκηση της νέας γνώσης (Denton & Vaughn, 2010).

Ενεργή συμμετοχή του μαθητή – Παροχή ανατροφοδότησης: Είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν οι ίδιοι ενεργητικά στη μάθησή τους, μέσα από την εμπλοκή τους τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία, τους παρέχει τη δυνατότητα να οικειοποιηθούν τις διαδικασίες και τους κανόνες που ακολουθούνται στην ορθογραφία (Stowitschek & Jobes, 1977). Ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές που εμπλέκονται ενεργητικά στο μάθημα συμβάλλει στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2009) και στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην ορθογραφία (Παντελιάδου, 2011).

Οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος: Η κατάλληλη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος με ποικίλα και ελκυστικά δείγματα γραπτού λό-

γου, δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη της ορθογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν αυθεντικά δείγματα του γραπτού λόγου, τα οποία να είναι οικεία προς τους μαθητές και να έχουν πρακτική αξία, όπως είναι τα διαφημιστικά φυλλάδια, οι προσκλήσεις γενεθλίων, τα περιοδικά. Έτσι, οι διδακτικές δραστηριότητες αποκτούν νόημα για τους μαθητές και αναδεικνύεται η σημασία της μάθησης μέσω της σύνδεσής της με αυθεντικές χρήσεις και λειτουργίες (Μουζάκη, 2010). Η άμεση επαφή των μαθητών με τέτοια δείγματα οδηγεί επίσης, σε συχνή επανάληψη των ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων, χωρίς το μάθημα να γίνεται κουραστικό (Ο' Sullivan & Thomas, 2007).

Πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις: Οι πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις θεωρούνται αποτελεσματικές για τη βελτίωση της ορθογραφίας των μαθητών, καθώς αξιοποιούν και ενισχύουν την οπτική αντίληψη και μνήμη των παιδιών (Γκότοβος, 1992· Παντελιάδου, 2011). Στις πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις επιδιώκεται η παρουσίαση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών μέσω οπτικών, ακουστικών και κινητικών εμπειριών. Διαμέσου των αισθητηριακών καναλιών, επιδιώκεται η δραστηριοποίηση διαφορετικών κέντρων του εγκεφάλου των παιδιών, έτσι ώστε να αυξηθεί η δυνατότητα εμπέδωσης και διατήρησης της γνώσης (Bailet, 2006).

Υπάρχουν πολυάριθμα παρεμβατικά προγράμματα που χρησιμοποιούν τέτοιες τεχνικές (βλ. μέθοδος Montessori, μέθοδος Orton – Gillingham, μέθοδος Fernald). Στην ελληνική γλώσσα διαδεδομένη είναι η εικονογραφική μέθοδος, η οποία αναπτύχθηκε από τη Δώρα Μαυρομάτη (1995, 2004). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η ορθογραφία μαθαίνεται με τη βοήθεια «εικονογραφημάτων». Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει από πριν τις λέξεις που θα διδαχθούν και τις εικόνες που θα τις αντιπροσωπεύουν και φροντίζει, ώστε οι εικόνες να θυμίζουν εύκολα τη σημασία και την ορθογραφία των λέξεων (Μαννομάτη, 1999). Σκοπός της όλης διαδικασίας είναι να δημιουργηθεί ισχυρή μνημονική σύνδεση μεταξύ της εικόνας και της μορφής της λέξης. Με τη μέθοδο αυτή τα δύσκολα γράμματα μετατρέπονται σε γραμμικά σχέδια μιας σύνθεσης που αποτελεί την εικονογραφική αναπαράσταση της μορφολογίας και της σημασίας της (Μαυρομάτη, 2004). Για παράδειγμα, στο εικονογράφημα της λέξης *μήνυμα* το *η* είναι μία κοπέλα που εργάζεται σε μία εταιρία. Η κοπέλα σχόλασε και μόλις έφυγε. Το *υ* είναι ένας συνάδελφός της που τρέχει από πίσω της για να την προλάβει και να της δώσει ένα επείγον μήνυμα που ήρθε την τελευταία στιγμή για αυτή.

Δραστηριότητες για διδασκαλία της γραφής μεμονωμένων λέξεων

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μία συστοιχία διδακτικών προτάσεων-δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν είτε εξατομικευμένα είτε στο σύνολο της τάξης για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης των μαθητών. Μέσα από τη συνεχή εξάσκηση επιδιώκεται συνάμα η γενίκευση της εν λόγω γνώσης από τους μαθητές. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), η γενίκευση της γνώσης ενδέχεται να είναι η βασικότερη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή στην ορθογραφία.

Μάθηση συχνών λέξεων / Δημιουργία προσωπικού λεξικού: Το προσωπικό λεξικό περιλαμβάνει λέξεις που έχουν διδαχθεί από τους εκπαιδευτικούς και είναι οικείες στους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι όλο το μαθημένο λεκτικό υλικό είναι συγκεντρωμένο, άμεσα προσβάσιμο στους μαθητές και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως είναι οι επαναληπτικές εργασίες και τα παιχνίδια εύρεσης λέξεων (π.χ., σταυρόλεξο). Επιπρόσθετα, το προσωπικό λεξικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για σκοπούς αυτοελέγχου, αφού οι μαθητές μπορούν να ανατρέχουν σε αυτό και να μελετήσουν την ορθογραφημένη γραφή των παραγόμενων από αυτούς λέξεις (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016).

Για τη δημιουργία του προσωπικού λεξικού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέγουν λέξεις με υψηλή συχνότητα εμφάνισης στα αναγνωστικά βιβλία.. Μπορούν ακόμη να επιλέγουν λέξεις που συστηματικά αποδίδονται με λανθασμένο τρόπο από τους μαθητές. Άλλωστε, ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν ένα ισχυρό ορθογραφικό λεξικό για λέξεις που εμφανίζονται συχνά στον γραπτό λόγο (Παντελιάδου, 2011).

Σταθερές και μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων: Οι λίστες αυτές, σε αντίθεση με το προσωπικό λεξικό, αποτελούνται από άγνωστες λέξεις, τις οποίες αναμένεται να μάθουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Ο έλεγχος του τρόπου γραφής των λέξεων γίνεται με δοκιμασίες, συνήθως στο τέλος της εβδομάδας, είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από άλλα παιδιά είτε ακόμη και από το ίδιο το παιδί (αυτοδιόρθωση). Όσες λέξεις έχουν αποδοθεί ορθογραφημένα από τους μαθητές, αφαιρούνται από τη λίστα και αντικαθίστανται από νέες άγνωστες λέξεις (Παντελιάδου, 2011).

Σύγκριση - ταξινόμηση λέξεων: Οι δραστηριότητες σύγκρισης-ταξινόμησης περιλαμβάνουν την παρατήρηση λέξεων και την ανακάλυψη κοινών μορφολογικών χαρακτηριστικών (π.χ., λέξεις ενικού και πληθυντικού· Μουζάκη, 2010). Οι δραστηριότητες αυτές διακρίνονται σε ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στις δραστηριότητες κλειστού τύπου ο εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά καρτέ-

λες με λέξεις, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα τον κανόνα ή το χαρακτηριστικό βάσει του οποίου θα γίνει η ταξινόμηση. Αντίθετα, στις ανοιχτού τύπου δραστηριότητες δίνονται οι καρτέλες με τις λέξεις και τα παιδιά θα πρέπει, αφού ανακαλύψουν τα ίδια τον κανόνα/χαρακτηριστικό, να ταξινομήσουν ανάλογα τις λέξεις. Καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να εκφράσει δυνατά τις σκέψεις του και να ανακαλύψει τα κοινά ορθογραφικά χαρακτηριστικά στις λέξεις, καταγράφοντας παράλληλα τις πηγές των συχνότερων λαθών του (Bear, Invernizzi, Templeton, & Johnston, 1996).

Οικογένειες λέξεων: Στη δραστηριότητα αυτή ο μαθητής επιλέγει την κεντρική λέξη και την τοποθετεί στο κέντρο ενός σχεδιαγράμματος (π.χ., παίζω). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον μαθητή να επιλέξει, μέσα από έναν κατάλογο λέξεων, αυτές που ανήκουν στην ίδια οικογένεια (π.χ., παιχνίδι). Εναλλακτικά, καλείται να σκεφτεί ο ίδιος συγγενικές λέξεις και να τις συμπληρώσει στο σχεδιάγραμμα. Ακολούθως, ο μαθητής ενθαρρύνεται να παρατηρήσει κοινά γραφημικά ή μορφολογικά χαρακτηριστικά ανάμεσα στις λέξεις και να δημιουργήσει, όπου είναι εφικτό, έναν σύντομο μνημονικό κανόνα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλα μέσα καταγραφής και απεικόνισης, όπως πίνακες, λεξόδεντρα ή λεξοπυραμίδες (Θεοδωροπούλου & Αρχοντάκης, 2002).

Ομαδικά παιχνίδια: Ένας σημαντικός αριθμός παιχνιδιών με ομαδικό κυρίως χαρακτήρα μπορεί να ενσωματωθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης και τη συστηματική εξάσκηση και αξιολόγησή της. Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι το «έξω η αταίριαστη», στο οποίο οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τη λέξη που παραβαίνει το ορθογραφικό μοτίβο και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους (π.χ., όμορφη, χαρούμενη, έξυπνη, καλοί). Παρόμοια, οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να διορθώσουν τα γραμματικά (π.χ., καθαρίζο) και ετυμολογικά λάθη (π.χ., το πεδί) που σκόπιμα περιλαμβάνονται εντός των κειμένων (Παντελιάδου, 2011).

Ένα ακόμη διασκεδαστικό παιχνίδι που μπορεί να πραγματοποιηθεί στην ολομέλεια της τάξης για την εξάσκηση και αξιολόγηση της ορθογραφίας είναι η Λεξο-τόμπολα (Μουζάκη, 2010), σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές έχουν μπροστά τους ένα φύλλο Bingo χωρισμένο σε 9 ή 16 θέσεις. Ο εκπαιδευτικός διαβάσει τις λέξεις από τη λίστα των 9 ή 16 λέξεων που έχουν μελετήσει προηγουμένως και οι μαθητές τις γράφουν σε διάφορες θέσεις με τυχαία σειρά. Αφού γράψουν όλες τις λέξεις, τοποθετούν το φύλλο μπροστά τους. Ο εκπαιδευτικός διαβάσει μία-μία τις λέξεις σε τυχαία σειρά και οι μαθητές τοποθετούν μία μάρκα στη λέξη που εκφωνείται κάθε φορά. Παρόμοια, στο Λεξο-jenga δίνονται στους μαθητές τουβλάκια στα οποία αναγράφονται λέξεις-επίθετα σε διαφορετικά γένη, πτώσεις και αριθμό (π.χ., φωτεινή, μικρών). Τα

παιδιά καλούνται να ταιριάζουν τα επίθετα αυτά με λέξεις-ουσιαστικά που υπάρχουν στο προσωπικό λεξικό (π.χ., τάξη, παιδιών). Στόχος της δραστηριότητας είναι να γράψουν δίπλα από κάθε επίθετο το ουσιαστικό που ταιριάζει, ακολουθώντας τους γραμματικούς κανόνες που έχουν διδαχθεί (π.χ., φωτεινή τάξη). Έτσι, όλοι μαζί συμβάλλουν στην οικοδόμηση του Λεξο-jenga (παραλλαγή από Μουζάκη, 2010).

Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών: Για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης σημαντική κρίνεται και η εφαρμογή στρατηγικών παρακολούθησης και αυτοελέγχου. Η διδασκαλία αυτών των μεταγνωστικών στρατηγικών πρέπει να αποτελεί σημαντικό μέρος της διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας (Παντελιάδου, 2011), αφού σύμφωνα με τους Hattie, Biggs, και Purdie (1996) βοηθάει τους μαθητές να δομήσουν γερές ορθογραφικές γνώσεις και επιφέρει σημαντική βελτίωση στην επίδοσή τους.

Είναι απαραίτητο, λοιπόν, τα παιδιά να ενθαρρύνονται να αξιολογούν την ορθογραφική τους γνώση και να εντοπίζουν τα λάθη τους, να εξηγούν γιατί έγραψαν με τον συγκεκριμένο τρόπο μια λέξη και να ξαναγράφουν σωστά τις λέξεις που έκαναν λάθος (Μουζάκη, 2010). Επιπλέον, είναι σημαντικό να επιλέγουν κάθε φορά τον κατάλληλο ορθογραφικό κανόνα ή στρατηγική και να προσεγγίζουν την ορθογραφία ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος (Αναστασίου & Μπαντούνα, 2007). Μια χρήσιμη στρατηγική είναι επίσης, οι μαθητές να μάθουν να υποβάλλουν στον εαυτό τους ερωτήσεις ή να συμβουλευονται λίστες ελέγχου που περιλαμβάνουν τους γραμματικούς ή ορθογραφικούς κανόνες, έτσι ώστε να γράφουν σωστά τη λέξη ή την πρόταση ή να την διορθώνουν. Για παράδειγμα, «Έβαλα τόνο; Αρχισα με κεφαλαίο γράμμα την πρόταση; Έβαλα οι στον πληθυντικό αριθμό;». Τέλος, είναι σημαντικό οι μαθητές να ενθαρρύνονται αλλά και να διδάσκονται να χρησιμοποιούν υποστηρικτικές πηγές (π.χ. λεξικό) για την αναζήτηση της ορθογραφίας άγνωστων λέξεων, τον έλεγχο και τη διόρθωση, με στόχο την αυτόνομη μάθηση και τη μείωση της αποτυχίας (Graham, 1999). Άλλωστε, απώτερος στόχος κάθε διδακτικής παρέμβασης είναι να οδηγούνται οι μαθητές σε συγγραφική αυτονομία, μέσα σε όσο το δυνατόν πιο αυθεντικές και δυναμικές συνθήκες αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και το μαθησιακό περιβάλλον (Σπαντιδάκης & Αναστασιάδης, 2007).

Συμπεράσματα

Οι διδακτικές δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στο άρθρο αυτό, μπορούν να εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη της ορθογραφικής γραφής. Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι προσέγγισης της

διδασκαλίας της ορθογραφίας. Για να είναι όμως αποτελεσματικές οι διδακτικές προσεγγίσεις, θα πρέπει να στηρίζονται πρωτίστως, σε ένα επιστημονικό παιδαγωγικό υπόβαθρο και δευτερευόντως, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γλωσσικού συστήματος στο οποίο γίνεται η διδασκαλία. Τόσο ο σχεδιασμός όσο και η επιλογή της παρέμβασης πρέπει να γίνονται με προσοχή, έτσι ώστε το πρόγραμμα να είναι εξατομικευμένο και εστιασμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Το πρόγραμμα είναι σημαντικό να περιλαμβάνει στοιχεία που να ενισχύουν όχι μόνο τη γνώση αλλά και τις δεξιότητες, τα κίνητρα και την αυτορρύθμιση του μαθητή (Graham, 1999).

Καίριας σημασίας είναι οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν πολυαισθητηριακές τεχνικές και νέες τεχνολογίες, και να προβαίνουν σε εναλλαγή διδακτικών δραστηριοτήτων, ούτως ώστε να θέτουν σε εφαρμογή μεγαλύτερη ποικιλία μέσων και τεχνικών. Οι ποικίλες διδακτικές δραστηριότητες διατηρούν αφενός το ενδιαφέρον των μαθητών σε υψηλά επίπεδα και αφετέρου αυξάνουν τις πιθανότητες για μάθηση (Μουζάκη, 2010). Οι εκπαιδευτικοί επίσης, πρέπει να φροντίζουν ώστε να παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες για εξάσκηση, επανάληψη και συστηματικό έλεγχο της ορθογραφικής ικανότητας ανά τακτά διαστήματα. Επιπρόσθετα, προτείνονται η άμεση διόρθωση λαθών και η ανατροφοδότηση, η διδασκαλία στρατηγικών μελέτης της ορθογραφίας και η εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες γραφής αυθεντικού χαρακτήρα (Baillet, 2006· Graham, 1999). Συνοψίζοντας, ο εκπαιδευτικός καλείται να διασφαλίσει ότι η τάξη αποτελεί ένα ασφαλές, υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να αλληλοεπιδράσουν και να πειραματιστούν με τον γραπτό λόγο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Baillet, L. L. (2006). Spelling Instructions and Intervention Frameworks. In C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders* (pp. 661-680). New York: Guilford Press.
- Bear, D., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (1996). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Burt, J. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? *Journal of Research in Reading*, 29, 400-417.
- Coltheart, M. (2005). Acquired dyslexias and the computational modelling of

- reading. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 96-109.
- Denton, C. A., Bryan, D., Wexler, J., Reed, D., & Vaughn, S. (2007). *Effective instruction for middle school students with reading difficulties: The reading teacher's sourcebook*. Austin, TX: Texas Education Agency and the University of Texas System.
- Denton, C. A., & Vaughn, S. (2010). Preventing and remediating reading difficulties: Perspectives from research. In M. R. Shinn & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems in a three-tier model including RTI*.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 2, 167-188.
- Graham, S. (1999). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- Mavrommati, T. D. (1999). *A pictographic method for teaching Greek spelling to dyslexic children*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. University of Wales – Bangor.
- Nunes, T., Aidinis, A., & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In M. Joshi & K. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: LEA.
- O' Sullivan, G., & Thomas, A. (2007). *Undrestanding spelling*. New York, NY: Routledge.
- Papadopoulos, T. C. (2001). Phonological and cognitive correlates of word-reading acquisition under two different instructional approaches. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 549-567.
- Protopapas, A., & Vlachou, E. (2009). A comparative, quantitative analysis of Greek orthographic transparency. *Behavior Research Methods*, 41, 991-1008.
- Romani, C., Olson, A., & Di Betta, A. M. (2005). Spelling Disorders. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 431-448). Malden, MA: Blackwell publishing Ltd.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and

- practice. The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584–615.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402–433.
- Stowitschek, C. E., & Jobes, N. L. (1977). Getting the bugs out of spelling or an alternative to the spelling bee. *Teaching Exceptional Children*, 9, 74–76.
- Wagner, R. K., & Barker, T. A. (1994). The development of orthographic processing ability. In V. W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues* (pp. 243–276). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2010). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξή τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 137–150). Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αναστασίου, Δ., & Μπαντούνα, Α. (2007). Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τ. Α'. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοράκης, Ι., & Μανωλίτσης, Γ. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4, 128–148.
- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 107–120). Αθήνα: Gutenberg.
- Δρακοπούλου, Σ., Φάκου, Α., Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α. (2010). Σχετική συχνότητα ορθογραφικών λαθών στον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 208–220). Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοδωροπούλου, Κ. Ε., & Αρχοντάκης, Μ. Ν. (2002). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία. Διδακτικές πρακτικές παρέμβασης και αντιμετώπισης. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία* (σσ. 434–459). Αθήνα: Ατραπός.
- Κουτσουπιάς, Δ. Φ. (2005). Πώς θα καλλιεργήσουμε την ορθογραφική ικανό-

- τητα των παιδιών μας; *Εφημερίδα «ΟΙ ΚΑΙΡΟΙ»*, αρ. φύλλον 279.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα.
- Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: η φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Θ., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 71-88.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Τ. Κ. (2009). Αναγνωστικές δυσκολίες και γνωστική εκπαίδευση: Ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης στη βάση της αρχής ροπή-θεραπείας. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτση (Επιμ.), *Αναδύομενος Γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 59-78). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Τ. Κ., & Γεωργίου, Γ. Κ. (2010). Ορθογραφική Επεξεργασία και Γνωστική Ανάπτυξη. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρίντεζη, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 153-174.
- Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 67-104). Αθήνα: Gutenberg.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α., Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση & Διαταραχές* (σσ. 181-197). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιδερίδης, Γ., Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Σίμος, Π. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση μιας ορθογραφικής δοκιμασίας για μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*, 15, 290-315.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι., & Αναστασιάδης, Π. (2007). Ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού σε υπερμεσικά περιβάλλοντα μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *4ο Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση: Ανοικτή πρόσβαση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σσ. 556-588). Αθήνα: Προπομπός.

Abstract

This review article presents the procedures, which support orthographic processing acquisition, and suggests a variety of educational activities for developing orthographically correct spelling. First, orthographic processing and orthographic lexicon are explained and an interpretation model is presented. Also, the linguistic features of Greek orthographic system are analyzed, and the contribution of phonological and morphological awareness in orthographic development is examined. Furthermore, the article presents a classification scale of spelling mistakes in Greek speaking students. Finally, educational activities and practices that can be used by preschool and primary teachers for the development of orthographically correct spelling are presented.

Key-words: orthographic processing, spelling mistakes, educational activities

Χριστιάνα Κτίστη

Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου
Λεωφόρος Δανάης 2, 8042 Πάφος, Κύπρος
Τηλ.: +35799839729
E-mail: c.ktisti@nup.ac.cy

Αργυρώ Φελλά

Λέκτορας Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Σχολή Επιστημών Αγωγής
Ανδρέα Παπανδρέου 1, 2414 Έγκωμη, Κύπρος
Τηλ.: +35722842314
E-mail: fella.a@unic.ac.cy