

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**

**Ασημίνα Γ. Αναγνωστοπούλου**

**Κατάκτηση και διδακτική της Ορθογραφίας  
Το παράδειγμα της Νέας Ελληνικής**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΑΘΗΝΑ 2010**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 4.1.1. Η διδασκαλία της ορθογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση.

#### *Οι στόχοι της διδασκαλίας της ορθογραφίας.*

Η διδασκαλία της ορθογραφίας στην ελληνική εκπαίδευση ατόνησε τα τελευταία χρόνια, λόγω του ότι οι νεότερες προσεγγίσεις της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος έδωσαν το προβάδισμα στην προφορική γλώσσα, στην ομιλία, ως κατεξοχήν πραγμάτωση του λόγου.

Οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες σχετικά με την κατάκτηση και τη διδακτική της ορθογραφίας δεν έχουν αποδώσει τους καρπούς που θα έπρεπε όσον αφορά την καθημερινή πρακτική στο σχολείο, και συγκεκριμένα στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή αποτελεσματικών μεθόδων για την απόκτηση της ορθογραφικής επάρκειας<sup>428</sup>.

Πέρα από μια διαφορετική σύλληψη κατά την προσέγγιση της γραπτής γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μεθόδου και της δομητικής άποψης για την κατάκτηση και τη διδασκαλία της, που εφαρμόζεται, όπως ήδη αναφέραμε, στην προσχολική εκπαίδευση, η διδασκαλία του ορθογραφικού συστήματος της γλώσσας συνεχίζει να γίνεται με τρόπο μη συστηματικό. Και μολονότι ο ρόλος και η σημασία της ορθής γραφής τονίζονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στην πράξη η διδασκαλία της ορθογραφίας παραμελείται, αφού για τους περισσότερους εξακολουθεί να είναι μια δεξιότητα δευτερεύουσας σημασίας στον χώρο της παραγωγής γλώσσας, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη σχετική έρευνά μας.

Σε ό,τι αφορά τη σχολική πραγματικότητα, το επίπεδο κατάκτησης της προφορικής γλώσσας, αλλά κυρίως της γραπτής, δηλαδή της ανάγνωσης και της γραφής, έχει συνδεθεί με τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών και τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία τους<sup>429</sup>. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγραμματισμού στον ελληνικό χώρο η

---

428. Χαραλαμπίκης, Χ., 2001, Ορθογραφικά προβλήματα της Νεοελληνικής, *Μέντορας* 4(ειδικό τεύχος – «Η Ελληνική στον 21ο αιώνα»), σελ. 185-202, σελ. 195.

429. Pearson, D.B., Stephens, D., 1992, Learning about Literacy: A 30-years journey, στο R. Rudell, M. Reapp Rudell & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, Delaware, USA.

και

Emission de la television ARTE, 1994 (Septembre), La lecture buissionnaire – Illetrisme dans les pays industrielises.

διδασκαλία της γραφής- ορθογραφίας εντάσσεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ήδη από την προσχολική περίοδο υπάρχει προγραμματισμός για την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων και την προώθηση της εγγραμματοσύνης σε όλα τα παιδιά<sup>430</sup>. Συγκεκριμένα, ήδη στην προσχολική εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εργασία με τη γραπτή γλώσσα, εφόσον η γραπτή γλώσσα και τα μαθηματικά αποτελούν τους βασικούς άξονες για την προοδευτική πρόσβαση των παιδιών στην εγγραμματοσύνη και για τη δυναμική κατανόηση και λειτουργική ερμηνεία του κόσμου που τα περιβάλλει<sup>431</sup>. Η σχέση του παιδιού με την ανάγνωση και τη γραφή στο ξεκίνημα της σχολικής διαδρομής, δηλαδή στο Νηπιαγωγείο, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για τη θετική σχολική εξέλιξη του παιδιού και τη συνακόλουθη ένταξή του σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας όπως η σημερινή<sup>432</sup>.

Έχει γίνει πλέον αντιληπτό ότι η κατάκτηση της γραπτής γλώσσας έχει πολύ ευρύτερες διαστάσεις από την εκμάθηση του κώδικα γραφής. Η εκμάθηση του κώδικα είναι αναγκαία συνθήκη αλλά όχι ικανή για την κατάκτηση της γραπτής γλώσσας. Οι μελετητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της κατάκτησης της γραπτής γλώσσας από το παιδί υποστηρίζουν ότι η «τεχνική» κατακτάται προοδευτικά, καθώς τα παιδιά διαβάζουν και γράφουν για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς που έχουν νόημα για τα ίδια<sup>433</sup>.

Διευρύνοντας την άποψη του Vygotsky σχετικά με τον διττό σκοπό της γλωσσικής λειτουργίας ότι δηλαδή «η γλώσσα εξυπηρετεί δύο σκοπούς: α. καθιστά δυνατή τη διεκπεραίωση της εξωτερικής επικοινωνίας του ατόμου που χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τους συνανθρώπους του και β. συμβάλλει στην εσωτερική τακτοποίηση των σκέψεών του»<sup>434</sup>, υποστηρίζουμε την άποψη ότι η κατάκτηση της δομής της γραφής της γλώσσας παίζει καθοριστικό ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Πιο συγκεκριμένα, η συστηματική διδασκαλία της ορθής γραφής στην εκπαίδευση έχει στόχο:

1. να βοηθήσει τον μαθητή να εδραιώσει στη μακροπρόθεσμη μνήμη του τις «εικόνες» της λέξης, για να μπορεί να τις αναπαράγει,
2. να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοήσει τη λεξική δομή, τη «γραμματική» της λέξης, η οποία ακολουθεί ορισμένους κανόνες,

---

430. Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε., *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006, σελ. 96 κ.ε.

431. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), 2001, ΥΠΕΠΘ - Π.Ι.

432. 1) Delhaxhe, A., Terwaghe, S., Massoz, D., 1989, *Agir avec le langage écrit*, Labor, Bruxelles.

2) Dumazedier, J., De Gisors, H., 1984, Français analphabètes ou illettrés, *Revue Française de Pédagogie*, αφιέρωμα: Apprendre a lire et a ecrire, σελ. 203-209.

3) Clay, M., 1991, *Becoming Literate – The construction of inner control*, Heinemann.

4) Clay, M., 2001, *Change over time in children's literacy development*, Heinemann.

433. Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε., *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, 2006, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ. 117.

434. Πόρποδας, Κ., 1993, *Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 2, Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας-Λύση προβλημάτων*, Αθήνα, σελ. 145.

3. να προβάλει ταυτόχρονα τη σχέση της λέξης με το περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται κάθε φορά, δηλαδή το κείμενο στο οποίο απαντά, αφού η σχέση αυτή καθορίζει την ορθογραφία της λέξης όχι μόνο όσον αφορά το κλιτικό μόρφημα αλλά και το ριζικό μόρφημά της,
4. να «απελευθερώσει» τον μαθητή από τους περιορισμούς που αντιμετωπίζει κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου, οι οποίοι συχνά οφείλονται σε αμφιβολίες του σχετικά με την ορθή γραφική απόδοση ορισμένων τύπων,
5. να συμβάλει στη βελτίωση της γλωσσικής κατάρτισης του μαθητή γενικότερα, αφού είναι πλέον αποδεκτό ότι η κατάκτηση του συστήματος της ορθογραφίας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση της ορθογραφικής γνώσης και επάρκειας, συμβάλλει στη συνειδητοποίηση όχι μόνο του μηχανισμού της γραφής αλλά και ολόκληρου του γλωσσικού συστήματος, όλων δηλαδή των γλωσσικών επιπέδων, κυρίως όμως του λεξιλογίου (εννοιολογικός εμπλουτισμός)<sup>435</sup>,
6. να συμβάλει γενικότερα στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή-χρήστη της γλώσσας η οποία αφορά την παραγωγή επικοινωνιακά επαρκών κειμένων από ορθογραφικής πλευράς.

Από τις διάφορες θεωρίες της διδασκαλίας της γλώσσας άλλες έδωσαν βάρος στις λέξεις, άλλες στους συνδυασμούς λέξεων, άλλες στην πρόταση, άλλες στην παράγραφο, σε ευρύτερες δηλαδή ενότητες λόγου κτλ. Αυτό που ενδιαφέρει τη σύγχρονη διδακτική άποψη είναι όχι μόνο τι διδάσκεται αλλά γιατί, δηλαδή για ποιον σκοπό διδάσκεται ένα αντικείμενο. Γενικά, μια θεωρία διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος θεωρείται ολοκληρωμένη, αν συνοδεύεται από μεθοδολογικές προτάσεις (γενικοί σκοποί, ειδικοί στόχοι, κριτήρια επιλογής και ιεράρχησης του γλωσσικού υλικού, διδακτικές δραστηριότητες κτλ.) και από τεχνικές διδασκαλίας<sup>436</sup>. Ωστόσο, η πράξη δείχνει ότι υπάρχει μεγάλη δυσχέρεια στον συνδυασμό γλωσσικής θεωρίας και διδασκαλίας της γλώσσας<sup>437</sup>.

Τα ορθογραφικά μοντέλα που αφορούν την κατάκτηση της γραπτής γλώσσας παρέχουν στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία το θεωρητικό πλαίσιο που καθορίζει τον σχεδιασμό της διδακτικής της γραπτής γλώσσας, και συγκεκριμένα τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας της γραπτής γλώσσας και της ορθογραφίας ειδικότερα. Ωστόσο, υπάρχει ακόμα σημαντικό κενό ως προς την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών, καθώς και των στρατηγικών που αυτοί χρησιμοποιούν στα διάφορα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας, αφού αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι κάθε μαθητής βρίσκεται σε διαφορετικό απ' ό,τι οι άλλοι στάδιο γνώσης της γλώσσας και ωρίμασης όσον αφορά τη χρήση της γραπτής γλώσσας. Μάλιστα, μια

435. Μπαμπινιώτης, Γ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., 2000, *Εμπλουτισμός του Λεξιλογίου, Τεύχος 1: Ενότητες: α. Σώμα - εμφάνιση β. Νους - πνεύμα: Βιβλίο μαθητή*, Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινιώτης, Γ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., 2000, *Εμπλουτισμός Λεξιλογίου, Τεύχος 1: Ενότητες: α. Σώμα - εμφάνιση β. Νους - πνεύμα: Βιβλίο γονέα – εκπαιδευτικού*, Ελληνικά Γράμματα.

Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, Ιω., 2001, Για μια αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου-Το παιχνίδι με τις λέξεις, *Εκπαιδευτικά* τεύχος 59-60, σελ. 131-149.

436. Μήτσης, Ν., 1996, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, Gutenberg, σελ. 102 κ.ε.

437. Stern, H.H., 1984, *Fundamental Concepts of language teaching*, Oxford Univ. Press, σελ. 155-156.

συνολική εκτίμηση των σημερινών δεδομένων θα έκλινε μάλλον προς τη γενικότερη διαπίστωση πως η διδακτική της ορθογραφίας δεν έχει γίνει πιο αποτελεσματική. Γενικά, οι πρακτικές που σχετίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας της ορθογραφίας υποδηλώνουν ότι αποδίδεται στην ορθογραφία λιγότερη αξία σε σύγκριση με άλλα αντικείμενα.

Η διδακτική της ορθογραφίας μπορεί να οικοδομηθεί σταδιακά και να διαιρεθεί σε βαθμίδες ανάλογα με την ηλικιακή ωρίμαση του μαθητή, καθώς και σε διαδικασίες εμπέδωσης ή επανόρθωσης. Κάθε φάση ορθογραφικής διδασκαλίας/ κατάκτησης απαιτεί διαφορετική αντιμετώπιση. Η μέθοδος και οι στόχοι που απευθύνονται σε μαθητές μιας συγκεκριμένης ηλικίας δεν είναι δυνατόν να ταυτίζονται με τις μεθόδους και τους στόχους που προορίζονται για άτομα άλλης ηλικιακής και πνευματικής ωριμότητας. Επομένως, διαφορετικά θα πρέπει να αντιμετωπιστεί η διδασκαλία της ορθογραφίας στις πρώτες σχολικές βαθμίδες, διαφορετικά στις μεσαίες και διαφορετικά στις τελευταίες. Θεωρητικά θα μπορούσαν να οριστούν οι φάσεις της διδασκαλίας της ορθογραφίας της γλώσσας ως εξής:

1. πρώτη επαφή- εγκατάσταση της «λογικής» της ορθογραφίας,
2. εμπέδωση των πρώτων γνώσεων και προοδευτική κατάκτηση της ορθής γραφηματικής παράστασης του συστήματος της γλώσσας,
3. απόκτηση ορθογραφικού αισθήματος, τελειοποίηση και εδραίωση των ορθογραφικών ινδαλμάτων, ανατροφοδότηση. Η ορθογραφία παύει να αποτελεί καθαυτό αντικείμενο προς κατάκτηση, αφού έχει πλέον κατακτηθεί και αποτελεί το μέσο και όχι τον σκοπό της γλωσσικής επάρκειας στο επίπεδο της γραπτής γλώσσας.

Αυτό που κυρίως μας απασχολεί σήμερα είναι η σύνδεση της διδασκαλίας της γραφής-ορθογραφίας με τη διαδικασία της μάθησης. Η μελέτη του πώς αποκτάται η γνώση των ορθογραφικών δομών θα εξασφαλίσει την άρτια και αποτελεσματική διδασκαλία του συνόλου των στοιχείων που συναποτελούν το ορθογραφικό οικοδόμημα της γλώσσας. Η Eleanor Gibson<sup>438</sup> συγκεκριμένα τονίζει ότι για να έχει αποτελέσματα μια παιδαγωγική μέθοδος θα πρέπει να βασιστεί στην εις βάθος κατανόηση αφενός του γνωστικού πεδίου που πρόκειται να διδαχτεί και αφετέρου της διαδικασίας που αφορά τη μάθηση αυτού του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου. Από την ανάλυση του αποτελέσματος της διαδικασίας της γραφής προκύπτει το τι πρέπει να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας/μάθησης, ενώ από την ανάλυση της μαθησιακής διαδικασίας που αναφέρεται στη γραφή προκύπτει το πώς θα διδαχτεί το μαθησιακό αντικείμενο. Ο σχεδιασμός μιας επίσημης διδασκαλίας της ορθογραφίας θα πρέπει να λάβει υπόψη και τις δύο αυτές πλευρές του ζητήματος.

Στόχος της διδασκαλίας της ορθογραφίας είναι να αποκτήσει ο μαθητής ορθογραφική επάρκεια, ώστε να γίνει αποτελεσματικός χρήστης της γραπτής γλώσσας του. Η ορθογραφική δεξιότητα είναι μία από τις πολλές ικανότητες που απαιτούνται για την

---

438. Gibson, Eleanor, 1965, Learning to read – Experimental Psychologists examine the process by which a fundamental intellectual skill is acquired, *Science* 148, σελ. 1.072.

παραγωγή του γραπτού κειμένου, και εάν αυτή αποκτηθεί από τον μαθητή, τότε αυτός, επειδή απελευθερώνεται από τις δυσκολίες που γεννά η σύμβαση της γραφηματικής απόδοσης των ήχων της γλώσσας του, εστιάζει πλέον την προσοχή του στο περιεχόμενο των γραφομένων, το οποίο κυρίως ενδιαφέρει.

Η συστηματική διδασκαλία των ορθογραφικών δομών, η οποία συνίσταται στην επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων (υλικού-στόχων) και τεχνικών, θα οδηγήσει στην εμπέδωση των οπτικών, ακουστικών και κινητικών εικόνων των στοιχείων της γλώσσας –φωνημάτων, μορφημάτων, λεξιμάτων και των μεταξύ τους σχέσεων– οι οποίες ήδη ενυπάρχουν στον μαθητή. Άλλωστε, η κατάκτηση των ορθογραφικών δομών της γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα την τελειοποίηση ή καλύτερα τη συστηματοποίηση των γνώσεων για την ίδια τη γλώσσα. Γι' αυτό ακριβώς υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές ότι η ορθογραφία λειτουργεί σε ένα επίπεδο υπερδομής και συνιστά τη «μεταγλώσσα»<sup>439</sup> του ίδιου του γλωσσικού συστήματος<sup>440</sup>.

#### 4.1.2. Ορθογραφία και προφορά

Πειράματα των Taft and Hambly<sup>441</sup> αποδεικνύουν ότι η ορθογραφία συχνά επηρεάζει την προφορά, η ορθογραφική δομή επηρεάζει τη φωνολογική απόδοση/αναπαράσταση, άποψη η οποία αποδίδει στην ορθογραφία κυρίαρχο ρόλο αναφορικά με την επεξεργασία της προφορικής λέξης. Αυτό σημαίνει ότι κατά την εκφορά μιας λέξης η ακολουθία των φωνημάτων μεταφράζεται σε ορθογραφική αναπαράσταση, η λέξη δηλαδή προφέρεται, αφού λάβει χώρα η μεταγραφή με βάση κανόνες φθογογραφικούς (sound to spelling rules). Κατά την εκφορά των λέξεων, επομένως, λαμβάνουν χώρα όχι μόνο φωνολογικοί αλλά και ορθογραφικοί μηχανισμοί. Από τη στιγμή που ο χρήστης της γλώσσας μάθει να ορθογραφεί, η γνώση του αυτή μεταβάλλει εκ θεμελίων τις φωνολογικές αναπαραστάσεις του. Και άλλες έρευνες<sup>442</sup> συμβάλλουν στην επικράτηση της άποψης ότι η γνώση της ορθογραφίας «μορφοποιεί» τη (δίνει σχήμα στη) τη σύλληψη της φωνολογικής δομής. Ανάλογα με τη βαρύτητα που αποδίδεται στον ρόλο της ορθογραφίας κατά την επεξεργασία της προφορικής λέξης γίνεται και η ερμηνευτική κάθε φορά προσέγγιση.

---

439. Ο A.R. Luria, μαθητής και συνεργάτης του Vygotsky, πιστεύει ότι για το παιδί οι λέξεις μπορεί να παρομοιαστούν με ένα «τζάμι» μέσα από το οποίο βλέπει (επικοινωνεί), αλλά δεν βλέπει το ίδιο το «τζάμι», δηλ. δεν έχει συνείδηση της χρήσης του. Κάποια στιγμή, όμως, η «διαφανής» γλώσσα, που χρησιμοποιείται μόνο για τις ανάγκες της επικοινωνίας, γίνεται «αδιαφανής». Η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση, η ικανότητα του παιδιού να καθιστά τις γλωσσικές μορφές «αδιαφανείς» και να στρέφει την προσοχή του σε αυτές, είναι μια ειδική γλωσσική ικανότητα, η οποία έχει αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις και φαίνεται ότι δεν κατακτάται ούτε εύκολα ούτε από όλους (βλ. Αϊδίνης, Α., 2003, Ανάπτυξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων και κατάκτηση της εγγραμματοσύνης, *Φιλολόγος* τεύχος 1).

440. Αναφέρουμε σχετικά ότι το παιδί από το πέμπτο έτος της ηλικίας του αρχίζει να αποκτά συνείδηση του φαινομένου της γλώσσας (βλ. Νημά, Ε., 2004, Γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, ΔΟΕ-ΙΠΕΜ, τεύχος 3, σελ. 15-29).

441. Taft, M., Hambly, G., 1985, The influence of orthography on phonological representations in the lexicon, *Journal of Memory and Language* 24, 320-335.

442. Ehri L.C., Wilce L.S., 1980, The influence of orthography on reader's conceptualization of the Phonic structure of words, *Applied Psycholinguistics* 2, σελ. 371-385.

Σύμφωνα με τους Taft and Hamply η φωνολογική απόδοση της λέξης συμβαίνει διαμέσου του φωνολογικού κώδικα, ο οποίος όμως επηρεάζεται από την ορθογραφία. Σύμφωνα με άλλη ερμηνευτική προσέγγιση η φωνολογική απόδοση συμβαίνει με την ενεργοποίηση και των δύο κωδίκων – φωνολογικού και ορθογραφικού – και με τη διείσδυση του δεύτερου στον πρώτο. Η άποψη ότι υφίστανται φωνολογικές αποδόσεις επηρεασμένες από την ορθογραφία οδηγεί στην πιθανότητα η προφορά και η ορθογραφία σε αυτή την περίπτωση να μην είναι αποθηκευμένες με πλήρη αυτονομία.

#### **4.1.3. Ορθογραφία και γλωσσική επίγνωση**

Η ορθογραφική γνώση συμβάλλει στη γλωσσική επίγνωση/ενημερότητα (language awareness). Γλωσσική επίγνωση ή ενημερότητα ορίζεται ως “... η ευαισθησία και συνειδητή επίγνωση της φύσης της γλώσσας και του ρόλου της στην ανθρώπινη ζωή”<sup>443</sup>. Η συνειδητή αντανάκλαση της μορφής και της χρήσης της γλώσσας βελτιώνει το έργο της διαισθητικής προσέγγισης της γλώσσας σε αυτόν που τη μαθαίνει<sup>444</sup>.

Ο Palmer<sup>445</sup> διέκρινε από τη μια «τις αυθόρμητες ικανότητες για κατάκτηση της γλώσσας» και από την άλλη «τις ικανότητες για γλωσσική μάθηση οι οποίες αποκτώνται μέσω της μελέτης και είναι συνειδητές στρατηγικές που κινητοποιούνται, όποτε εμπλέκονται οι τεχνητές πλευρές της μάθησης, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή». Σχετικά με τις τελευταίες ικανότητες ο Palmer σημειώνει: «...θα ήταν μάλλον κουτό ή αδύνατο να προχωρήσουμε με τη βοήθεια μόνο της φύσης ή με την αναδημιουργία των φυσικών συνθηκών<sup>446</sup>. Επομένως, η συστηματική διδασκαλία της γραπτής γλώσσας κρίνεται αναγκαία.

Σχετικά με την αξία της γλωσσικής ενημερότητας παραθέτουμε απόσπασμα από τις κύριες δημοσιεύσεις του κινήματος της γλωσσικής ενημερότητας στην Ολλανδία στις αρχές του 20ού αιώνα, το οποίο κίνημα συνέβαλε στην αυτονόμηση της διδακτικής της μητρικής γλώσσας ως ιδιαίτερου επιστημονικού πεδίου: «... Στόχος μας είναι να μετατρέψουμε τα νέα παιδιά σε οξυδερκείς παρατηρητές και σε εύστοχους κριτές της χρήσης της γλώσσας με το να τους διδάξουμε πώς να συγκρίνουν και πώς να διακρίνουν τα διάφορα γλωσσικά θέματα, με το να τους κάνουμε να ανακαλύψουν πράγματα για αυτούς τους ίδιους, ώστε μέσω αυτής της διαδικασίας ανάπτυξης της ενημερότητας και της αυτοπεποίθησής τους, που θα συνεχιστεί σε ολόκληρη τη ζωή τους, θα γίνουν οι αυθεντικοί ρυθμιστές της χρήσης της γλώσσας τους. Αυτό που έπρεπε να είναι το αντικείμενο της παρατήρησης ήταν η άμεση γλωσσική πραγματικότητα των μαθητών. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να καθοδηγεί τους μαθητές».

---

443. James, C., Garrett, P., 1992, *Language Awareness in the Classroom*, Longman, London, σελ. 8.

444. Hildebrand, R., passim, 1987, *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*, Tauchnitz, Leipzig.

Jespersen, O., 1904, *How to teach a foreign Language*, Allen & Unwin, London, σελ. 125-141.

Sweet, H., 1899, *The practical study of languages*, Dent, London.

445. Palmer, H.E., 1922, *The Principles of Language Study*, Harrap, London.

446. Van Lier, L., Corson, D. (edit.), 1999 (1st edit.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 6, Knowledge about Language, Kluwer Academic Publishers.

Οι μελέτες σχετικά με τη γλωσσική επίγνωση έμειναν στο περιθώριο περίπου τριάντα χρόνια. Τη δεκαετία όμως του '80 αναβίωσε το ενδιαφέρον εξαιτίας της γενικής δυσαρέσκειας σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας των γλωσσών –και ιδιαίτερα της μητρικής γλώσσας– στα σχολεία και στα ακαδημαϊκά κέντρα. Στην Βρετανία εκκλήσεις για μεταρρύθμιση, που εκφράστηκαν σαφώς και επιμόνως, είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός λεπτομερούς προγράμματος διδασκαλίας με την ονομασία «Language in Use», στην πραγματοποίηση του οποίου ο λειτουργικός γλωσσολόγος Michael Halliday έπαιξε σημαντικό ρόλο. Στόχος του προγράμματος ήταν να αναπτύξει στους μαθητές και στους φοιτητές τη γλωσσική επίγνωση του τι είναι η γλώσσα και πώς χρησιμοποιείται και ταυτόχρονα να διευρύνει την ικανότητά τους ως προς τον χειρισμό της γλώσσας.

Συναφείς μελέτες που έγιναν στη Βρετανία και αλλού έδειξαν ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος του μαθητή και της χαμηλής επίδοσής του και ότι η περίοδος της εφηβείας αποτελεί σημαντική προγνωστική φάση για τη σχολική αποτυχία. Αυτά τα ευρήματα κατέδειξαν την ανάγκη για μεγαλύτερη γλωσσική επίγνωση. Η χρήση της γλώσσας από τα παιδιά και η στάση του σχολείου απέναντι στη γλώσσα αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη μάθηση<sup>447</sup>.

Η επίδοση στην ορθογραφία συνήθως αντανακλά τη γενικότερη γλωσσική επίδοση του μαθητή. Κατά συνέπεια, ένα ορθογραφημένο κείμενο προϋποθέτει γνώση των μηχανισμών της γλώσσας, και είναι βέβαιο ότι μπορεί να λειτουργήσει επικοινωνιακά με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ό, τι ένα άλλο στο οποίο υπάρχουν ορθογραφικά λάθη. Σήμερα, την εποχή των Η/Υ και των προγραμμάτων αυτόματης διόρθωσης (spell-checkers) θα ισχυρίζονταν πολλοί ότι η κατανάλωση ωρών στη διδακτική μιας τόσο συντηρηρητικής πλευράς της γλώσσας στερείται ουσίας. Ωστόσο, στο πλαίσιο προσέγγισης της γλώσσας από την οπτική της γλωσσικής επίγνωσης, η γνώση των ορθογραφικών δομών της γλώσσας από μέρους του μαθητή θα αναβαθμίσει την ποιότητα του γλωσσικού του κώδικα, διότι ο μαθητής θα είναι «κύριος» ενός βασικού επικοινωνιακού εργαλείου. Άλλωστε και τα «spell checkers» των Η/Υ απαιτούν επιλογές· οι συνειδητές αποφάσεις όμως προαπαιτούν γνώση. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η παροχή αυτής της γνώσης σε όλους τους μαθητές μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή σύγχρονων και αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Σε διαφορετική περίπτωση το περιεχόμενο των σύγχρονων κοινωνικών απαιτήσεων για «εγγραμματοσύνη» θα παραμείνει «κενό γράμμα».

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας είναι προϋπόθεση της επικοινωνίας μέσω της γραπτής γλώσσας. Η ορθογραφική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση της γλωσσικής επάρκειας. Για τον λόγο αυτό η σημασία της είναι μεγάλη. Ο Miller<sup>448</sup> αναφέρει ότι «σκέφτεται κανείς για τις λέξεις με διαφορετικό τρόπο, όταν μάθει πώς να τις γράφει

---

447. Hawkins, E., 1984, *Awareness of language: An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, σελ. 16-17.

448. Miller, G., 1972, Language by eye and by ear, στο James F. Kavanagh, and Ignatius A. Mattingly (eds.), *Language by Ear and by Eye: The Relationships between Speech and Reading*, M.I.T. Press, Cambridge, Mass.



απ'ό,τι πριν γνωρίσει πώς γράφονται. Η μάθηση της γραφής έχει εκτεταμένες επιδράσεις στις γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες και θα πρέπει να ερευνηθούν». Με τη διδασκαλία της ορθογραφίας ο μαθητής έχει την ευκαιρία και «ισχυροποιήσει» εσωτερικά την οπτική εικόνα της λέξης και των συστατικών της και επομένως να εμβαθύνει στους μηχανισμούς της γλώσσας του και των σχέσεων που διέπουν τα συστατικά στοιχεία της. Η Ehri <sup>449</sup> έχει αναφερθεί στην επίδραση που ασκεί η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας στη διαμόρφωση και στην αντίληψη της προφορικής γλώσσας. Κατά την κατάκτηση του ορθογραφικού συστήματος αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας της προφορικής γλώσσας (π.χ. αυξημένη φωνολογική ενημερότητα) και γενικότερα επηρεάζεται η εξέλιξη του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών από το παιδί.

Τα παιδιά, βασιζόμενα στην εικόνα της λέξης που τους έχει εντυπωθεί, μπορούν να αποδώσουν σωστά, για πρώτη φορά, κάποιο ή κάποια χαρακτηριστικά ή και ολόκληρο τμήμα μιας άγνωστης σε αυτά λέξης, διότι μεταφέρουν στη λέξη που γράφουν στοιχεία από άλλες παρόμοιες λέξεις οικείες προς αυτά. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό του ότι το παιδί μπορεί να κατηγοριοποιεί τις λέξεις και να γράφει αυτές της ίδιας κατηγορίας σύμφωνα με ένα ενιαίο πρότυπο. Τα παιδιά έχουν δηλαδή την ικανότητα να κατατάσσουν έναν λεξικό τύπο στη σωστή κατηγορία λέξεων. Για παράδειγμα, ο λεξικός τύπος «ακινητοποίηση» θα ενταχθεί στην κατηγορία ονομάτων που λήγουν σε -ποίηση, όπως τα «αποποίηση», «ποινικοποίηση», «διαφοροποίηση» κτλ., ή ο λεξικός τύπος «ξυπνητήρι» θα κατηγοριοποιηθεί μαζί με άλλα ουσιαστικά σε -ήρι όπως «ποτιστήρι», «ανοιχτήρι» κτλ. Η ομοιότητα της ακουστικής εικόνας των λέξεων συνεπάγεται και ομοιότητα στη γραφηματική αναπαράστασή τους. Η διδασκαλία της γλώσσας βασίζεται στην ικανότητά μας να κάνουμε γενικεύσεις όσον αφορά τη δομή της γλώσσας. Σε διαφορετική περίπτωση η εκμάθηση της γλώσσας θα σήμαινε την κατάκτηση μεμονωμένων λέξεων, προτάσεων ή εκφωνημάτων, και αυτός που θα μάθαινε τη γλώσσα θα ανέπτυξε τη γλωσσική του δημιουργικότητα πολύ αργά και χωρίς ιδιαίτερα αποτελέσματα<sup>450</sup>.

Τα παιδιά που γράφουν ορθά χωρίς να χρησιμοποιήσουν ορθογραφικό λεξικό ή να ρωτήσουν πώς γράφονται λέξεις που δεν τις έχουν διδαχτεί καταφεύγουν απλώς στη διαδικασία της «μεταφοράς». Προσπαθούν να τις παραγάγουν από άλλες γνωστές σε αυτά λέξεις, καθώς και από τη φωνολογική ανάλυση, η οποία, όπως αναφέρουμε, είναι καθοριστικής σημασίας στις αλφαβητικές γραφές. Για παράδειγμα, το παιδί είναι εύκολο να γραψει το «σπιτικός» μετά το «σπίτι», ή το «σπιρτόκουτο» μετά το «σπίρτο» και το «κουτί», ή το «λαχανόκηπος» μετά το «λάχανο» και το «κήπος» κτλ.

Ωστόσο, η ορθογραφική επάρκεια προϋποθέτει γνώσεις όλων των επιπέδων της γλώσσας τις οποίες οφείλουμε να δείχνουμε στον μαθητή. Επειδή λοιπόν κατά τη γραφηματική απόδοση των λέξεων απαιτείται ο συνδυασμός πολλών δεξιοτήτων και

---

449. Ehri, L.C., 1987, Learning to read and spell words, *Journal of Reading Behavior* 19, σελ. 5-31.

450. Wilkins, A., 1976, *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*, Oxford University Press, Chapter 1: Approaches to Language Syllabus Design.

επειδή με τη γραφή αποδίδονται χαρακτηριστικά από όλα τα γλωσσικά επίπεδα, η διδασκαλία της ορθής γραφής θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδη<sup>451</sup>.

#### **4.1.4. Ο ρόλος της κιναισθητικής αντίληψης**

Στο πρώτο στάδιο εκμάθησης της γραφής σημαντικός είναι ο ρόλος της κίνησης. Η ορθογραφική δεξιότητα, εκτός από τη γνώση της φωνηματικής-γραφηματικής αντιστοιχίας, καθώς και των κανόνων στους οποίους «υποτάσσεται» το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας, είναι συνάρτηση της γνώσης της ακουστικής και της οπτικής εικόνας της λέξης (Πλάτων, Ευθύδημος 206 Α), αλλά και της κιναισθητικής αντίληψης του σχηματισμού της.

Στην κίνηση του χεριού που γράφει, επειδή ακριβώς αυτή συνιστά θεμελιώδη παράγοντα της (ορθής) γραφής, έχει αποδοθεί ιδιαίτερη σημασία ήδη από την αρχαιότητα. Ο Πλάτων (Πρωταγόρας 326 D) μάς πληροφορεί ότι ο «γραμματιστής», ο δάσκαλος της ανάγνωσης και της γραφής, «χειραγωγούσε» τους μαθητές, για να γράψουν σωστά το γράμμα. Αργότερα, για να αποφευχθεί η «χειραγωγή» των μαθητών, χρησιμοποιούνταν, όπως μας πληροφορεί ο Κουιντιλιανός, ξύλινα αβάκια τα οποία είχαν στην επιφάνειά τους χαραγμένα τα γράμματα. Έτσι, μπορούσε το παιδί να κινεί το χέρι του πάνω στις εντομές αυτές και να σχηματίζει σαφή και ακριβή οπτική και κινητική παράσταση της μορφής κάθε γράμματος και να συνηθίζει στη σωστή γραφή του. Ως εξέλιξη της παραπάνω μεθόδου μπορούν να θεωρηθούν οι «στιγμογραφικές» μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ευρύτατα και οι οποίες μέχρι πριν από λίγες δεκαετίες είχαν ευρύτατη διάδοση και στην Ελλάδα.

Η κινητικότητα των χεριών για την προσαρμογή των παιδιών στις σχολικές μαθήσεις, ιδιαίτερα σε αυτές που σχετίζονται με τις δραστηριότητες γραφής, πρέπει να αποτελείει αντικείμενο ιδιαίτερης προσοχής από μέρους του εκπαιδευτικού της Προσχολικής Αγωγής και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Η μάθηση των κινήσεων της γραφής,

---

451. Βλ. Το διδακτικό μοντέλο «Δυναμικό Σύστημα Αυτοοργάνωσης του Γραπτού Λόγου» του Α. Καρατζά (Καρατζάς, Α., 2005, *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας, Γνωστικο-ψυχολογική προσέγγιση*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 201-210), το οποίο προσεγγίζει την κατάκτηση του ορθογραφικού συστήματος ως μια δυναμική αλληλεπίδραση διάφορων παραγόντων σε ένα πλαίσιο αυτοοργάνωσης και αυτοεπιλογής λειτουργιών και μηχανισμών. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού προτείνονται οι ακόλουθες αρχές για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας : 1. Η ορθογραφική δεξιότητα αναπτύσσεται κατά την επαφή του μαθητή με το γραπτό κείμενο 2. Πολυδιάστατη διδακτική προσέγγιση γραπτής έκφρασης 3. Η ορθογραφική μάθηση είναι επίλυση αναγνωστικών και γραφηματικών προβλημάτων για την επίτευξη της επικοινωνίας 4. Η ορθογραφική δεξιότητα στηρίζεται κυρίως στη μορφολογική ορθογραφική διαδικασία 5. Η ορθογραφική δεξιότητα είναι αποτέλεσμα συνειδητού ελέγχου των ορθογραφικών διαδικασιών 6. Η ορθογραφία είναι διαπραγμάτευση και αποδοχή κοινωνικών συμβάσεων 7. Ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην ορθογραφική μάθηση 8. Κάθε ορθογραφική απόκλιση δεν είναι ορθογραφικό λάθος 9. Το ορθογραφικό λάθος δεν χαρακτηρίζει όλη τη λέξη ως ανορθόγραφη αλλά μόνο ένα τμήμα της 10. Όχι ανοχή των ορθογραφικών λαθών. 11. Η αυτοδιόρθωση κάθε γραπτής παραγωγής του μαθητή ενδείκνυται να είναι αιτιολογημένη 12. Επικέντρωση σε πολλαπλές μεθόδους γραφής και ανάγνωσης 13. Ποιοτική ανάλυση ορθογραφικών λαθών.

αναγκαία προϋπόθεση της γραπτής γλώσσας, είναι μια διαδικασία εξαιρετικά κοπιαστική για το παιδί, διότι απαιτεί από αυτό μεγάλη συγκέντρωση προσοχής και εγρήγορση<sup>452</sup>.

Παλαιότερα, στο πνεύμα της «καλλιγραφίας», η οποία έπρεπε να συμβαδίζει με την ορθογραφία, χρησιμοποιούνταν καλλιγραφικά υποδείγματα στη διδασκαλία της γραφής. Ακραία δείγματα έμφασης στην εκμάθηση της κίνησης που απαιτείται για τον «καλό» σχηματισμό των γραμμάτων είναι η μέθοδος της ρυθμικής γραφής, που εμφανίστηκε στις αρχές του 19ου αι. σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές έγραφαν συγχρόνως κάθε στοιχείο του γράμματος, ενώ ο δάσκαλος μετρούσε ρυθμικά ανάλογα με τον αριθμό των στοιχείων αυτών, ένα, δύο τρία... Ακόμα, το 1826 ο Άγγλος δάσκαλος της καλλιγραφίας Carstairs εισήγαγε έναν τρόπο διδασκαλίας της με ασκήσεις που ανέπτυσαν την ευκινησία του βραχίονα, του αντιβραχίονα, του άκρου του χεριού και των δακτύλων. Η μέθοδος Carstairs διαδόθηκε ευρέως στην Αγγλία, στη Γαλλία και στη Γερμανία και στις αρχές του 20ού αι. περιελήφθη στις αμερικανικές μεθόδους γραφής, οι οποίες έδιναν ιδιαίτερο βάρος στην κίνηση του βραχίονα.

Σύμφωνα με τις μεθόδους «φυσιολογίας» εκμάθησης της γραφής μεγάλη σημασία στον τρόπο γραφής έχουν το μάτι και το χέρι, καθώς και ολόκληρη η στάση του σώματος. Οι μέθοδοι αυτές έδωσαν αφορμή για έντονες επιστημονικές συζητήσεις σχετικά με τον σωστό τρόπο γραφής από πλευράς φυσιολογίας. Ο Händler με το σύγγραμμά του «Lehrbuch für den Schreibunterricht nach physiologischen Methode» (Δρέσδη, 1906, Huhle) θεμελίωσε τη μέθοδο φυσιολογίας της γραφής, σύμφωνα με την οποία η γραφή θα πρέπει να διδάσκεται με βάση όχι τους νόμους της «εποπτείας» αλλά της «κίνησης», η οποία θα πρέπει να καλλιεργηθεί σύμφωνα με τα διδάγματα της φυσιολογίας και της υγιεινής, για να αποδοθεί σωστά η μορφή των γραμμάτων.

Η καλαισθητική προσέγγιση της γραφής έδωσε έμφαση στην καλλιγραφία. Κυρίαρχη ήταν η άποψη ότι η γραφή είναι καλλωπισμός επιφάνειας και, ως ενέργεια του παιδιού, είναι αυτή που πρώτη διαμορφώνει την καλαισθησία του (Ludwig Sutterling) και μάλιστα σε συλλογικό επίπεδο τάξης. Η άποψη αυτή ατόνησε με την πάροδο του χρόνου και δόθηκε προβάδισμα στη σαφή, ακριβή και ευανάγνωστη γραφή σε ατομικό επίπεδο με έναρξη της διδασκαλίας της γραφής από τα κεφαλαία γράμματα. Η αμφισβήτηση της αυστηρότητας που είχε επιβάλει η «καλαισθητική» προσέγγιση της γραφής οδήγησε παιδαγωγούς (π.χ. τον Kuhlmann) στην υιοθέτηση ακραίων θέσεων που εισήγαγαν την υποκειμενοκρατία στη διδασκαλία του σχηματισμού των γραμμάτων σύμφωνα με τις θέσεις αυτές ο μαθητής θα έπρεπε να δημιουργήσει και να αναπτύξει από μόνος του τη δική του προσωπική γραφή, χωρίς να χρησιμοποιήσει κανένα πρότυπο γραφής.

Παλαιότερα η καλλιγραφική δεξιότητα, σημαντικό προσόν των εγγραμμάτων, ήταν

---

452. Τρούλη, Καλλιόπη, 2001, Από την κινητικότητα του χεριού στη γραφοκινητικότητα, στο Μιχ. Βάμβουκας, Ασπ. Χατζηδάκη, Ασπ. (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου – Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000*, Πανεπιστήμιο Κρήτης-Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., εκδ. Ατραπός, σελ. 281- 294.

κοινωνικά επιβεβλημένη, εφόσον κάθε είδους επίσημο έγγραφο -πρακτικά, αποφάσεις, έγγραφα των διάφορων αρχών- γραφόταν «διά της χειρός»<sup>453</sup>. Για τον λόγο αυτό η διδασκαλία της καλλιγραφίας ως ιδιαίτερου μαθήματος στα σχολεία ήταν επιβεβλημένη, καθώς και η ίδρυση ειδικών καλλιγραφικών σχολών στα πολυτεχνεία ή σε άλλα ανώτερα τεχνικά ιδρύματα που είχαν στόχο να μορφώσουν δασκάλους καλλιγραφίας και επαγγελματίες καλλιγράφους. Η πρακτική αυτή εδώ και δεκαετίες έχει αρχίσει να εγκαταλείπεται (με τη χρήση των γραφομηχανών και των πολυγράφων παλαιότερα και των ηλεκτρονικών υπολογιστών σήμερα).

Η γραφή με το χέρι γενικότερα έχει αρχίσει να ατονεί –οι μαθητές ήδη από το Δημοτικό καλούνται να κάνουν τις εργασίες τους στον Η/Υ- με συνέπεια να χάνονται οι αυτοματισμοί των μηχανικών κινήσεων που έχουν εγκατασταθεί στον γράφοντα από την επαναλαμβανόμενη γραφή με το χέρι των γραμμάτων της λέξης. Το «τρίπτυχο» της ορθογραφίας –ακουστική/οπτική/κινητική εικόνα- στις μέρες μας έχει αρχίσει να αποδυναμώνεται ως προς το ένα σκέλος, της γνώσης των κινήσεων που απαιτούνται για τον σχηματισμό της λέξης. Η πρακτική που συχνά υιοθετούμε όταν αμφιβάλουμε για την ορθή γραφή μιας λέξης, δηλαδή το να τη γράφουμε με το χέρι, για να αποφασίσουμε αν γράφεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, αποδεικνύει τη σημασία της κιναισθησίας (=της συνολικής αίσθησης διά μέσου της οποίας αντιλαμβανόμαστε τις κινήσεις των μυών, των τενόντων και των αρθρώσεων του σώματος συνολικά) στη διαδικασία της ορθογράφησης της λέξης.

Μελέτες σχετικά με την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας λαμβάνουν υπόψη τον παράγοντα της μυϊκής αίσθησης του χεριού που γράφει. Η πειραματική ψυχολογία συνέβαλε σημαντικά στη διερεύνηση ερωτημάτων σχετικά με την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας: π.χ. τελικά με ποια αίσθηση επιτυγχάνεται η ορθογραφική επάρκεια; Πρώτος ο Wawrzyk<sup>454</sup> τόνισε τη σημασία που έχουν στην κατάκτηση της ορθογραφίας οι κινήσεις των γλωσσικών οργάνων και του χεριού που γράφει. Στη συνέχεια ο Lay, καθηγητής του Διδασκαλείου της Καρλσρούης, χρησιμοποίησε το ψυχολογικό πείραμα για την έρευνα του προβλήματος της ορθογραφίας. Τα ψυχολογικά πειράματα που διεξήγαγε ο Lay έφτασαν τις 6.000. Με το νέο αυτό εγχείρημα, καθώς και με τη συγγραφή του βιβλίου *Führer durch den Rechtsschreibunterricht gegründet auf psychologische Versuche* (1897) ο Lay κατέλαβε ξεχωριστή θέση στην ιστορία της διδακτικής της ορθογραφίας. Τα πειράματά του απέδειξαν ότι το κινητικό στοιχείο και ειδικότερα οι γραφοκινητικές παραστάσεις<sup>455</sup> είναι το κυριότερο στη μνήμη της ορθογραφίας των λέξεων και ότι η αντιγραφή είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την

---

453. Σκουτερόπουλος, Ιω., 1959, *Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*, σελ. 389.

454. Σκουτερόπουλος, ό.π., σελ. 412.

455. Σε άλλα σχετικά πειράματα που ακολούθησαν σε Γερμανία, Αμερική, Ελβετία, Βέλγιο κ.α. διερευνήθηκε επίσης ο ρόλος της «γραφής στον αέρα» ή της «γραφής στο θρανίο» στην απόκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Λεπτομερής έλεγχος, ωστόσο, των πειραμάτων των Ευρωπαίων μελετητών της ορθογραφίας, ο οποίος πραγματοποιήθηκε από την E.E. Abott σε συνεργασία με τον F. Kuhlmann, καθηγητή του Illinois, έδειξε ότι κατά την κατάκτηση της ορθογραφίας ιδιαίτερα βαρύνουσα θέση κατέχει η οπτική εικόνα της λέξης.

απόκτηση της ορθογραφικής ικανότητας, διότι κατά την αντιγραφή συνδέονται οι κινήσεις που απαιτούνται για την ορθή γραφή της λέξης με την όραση<sup>456</sup>.

Και σήμερα η αντιγραφή συνδέεται άμεσα με την ορθογραφία (Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, Βιβλίου Δασκάλου, σελ. 19), καθώς το παιδί πρέπει να αντιγράψει κάθε φορά τη λέξη – αργότερα πρόταση- που θα έχει ως ορθογραφική άσκηση. Η αντιγραφή είναι σκόπιμο να έχει λειτουργικό χαρακτήρα. Είναι δηλαδή καλύτερο οι μαθητές να αντιγράφουν μικρά κείμενα όπως προσκλήσεις, λίστες για ψώνια, τον τίτλο του βιβλίου που δανείζονται κ.ά., τα οποία έχουν συγκεκριμένη στόχευση και σχετίζονται με τις δραστηριότητες της τάξης. Έτσι, η αντιγραφή, η οποία μπορεί να σχετιστεί με την αυτοδιόρθωση, γίνεται για το παιδί μια πράξη με νόημα.

## **4.2. Προσεγγίσεις στη διδακτική της ορθογραφίας**

### **4.2.1. Διδακτική της ορθογραφίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Ιστορική προσέγγιση.**

Σε γενικές γραμμές ως το 1940 οι μέθοδοι διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων δεν ελάμβαναν υπόψη την έννοια της γλωσσικής θεωρίας, Η φωνολογία, η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων κτλ. ήταν θέματα που αντιμετωπίζονταν εμπειρικά στο πλαίσιο της παιδαγωγικής επιστήμης. Ως τότε η διδασκαλία της ορθογραφίας τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική δεν ξέφευγε από το παραδοσιακό μοντέλο προσέγγισης. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γραπτή γλώσσα, αλλά οι διάφοροι τομείς του γλωσσικού μαθήματος, η ανάγνωση, η ορθογραφία, η έκθεση, η μορφολογία, η σύνταξη εξετάζονται μεμονωμένα, χωριστά ο ένας από τον άλλον, με αποτέλεσμα να μην αποκτά ο μαθητής εποπτεία του γλωσσικού συστήματος. Οι αρχές της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας της γλώσσας όπως ίσχυσαν τις τελευταίες δεκαετίες, ως τη δεκαετία του '80, και επηρέασαν άμεσα και τη διδασκαλία της ορθής γραφής της γλώσσας.

Σύμφωνα με το παραδοσιακό μοντέλο διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας μονάδα διδασκαλίας ήταν η λέξη (word and paradigm model) απομονωμένη από τον φυσικό χώρο της, το σύνταγμα, την πρόταση ή την παράγραφο. Η λέξη αποτελούσε τον σκοπό και το αντικείμενο της διδασκαλίας, με τη γραφή γραμμμάτων και συλλαβών σε ένα πρώτο στάδιο και με τη γραφή ολόκληρης της λέξης στη συνέχεια. Η αναλυτική μέθοδος γραφής υπερίσχυε σύμφωνα με τα μοντέλα παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας. Η εμμονή της παραδοσιακής μεθόδου γλωσσικής διδασκαλίας στη λέξη και στα συστατικά της επηρέασε και τον τρόπο διδασκαλίας της ορθής γραφής της. Η μορφολογία εδώ παίζει καθοριστικό ρόλο. Γνώση της μορφολογίας ισοδυναμεί σε κάθε περίπτωση με γνώση της γλώσσας (ομάδες λέξεων, κλιτικά παραδείγματα, μέρη

---

456. Τα πορίσματα του Lay αμφισβητήθηκαν από νεότερους ερευνητές, οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα πειράματά του περιορίζονται μόνο στο θέμα της απόκτησης της οπτικής εικόνας των λέξεων, καθιστώντας το πρόβλημα της ορθογραφίας πρόβλημα σχηματισμού γραμμμάτων. Άλλωστε, η απομνημόνευση εικόνων λέξεων μόνο αποτελεί λανθασμένο τρόπο προσέγγισης της ορθογραφίας.

του λόγου με την παραδοσιακή έννοια του όρου και εξαιρέσεις), ενώ οι συνταγματικές σχέσεις των λέξεων παραμένουν στο περιθώριο, γεγονός το οποίο δεν ευνοεί, όπως αναφέραμε, την ολοκληρωμένη εικόνα του γλωσσικού συστήματος. Σε μια τέτοια προσέγγιση ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος του κατακερματισμού της γλώσσας και της εφαρμογής-χρήσης της σε ορισμένα μόνο περιβάλλοντα.

Μια τέτοια μέθοδος ασφαλώς υποβοηθά την ορθογραφική επίδοση. Ο μαθητής αργά αλλά σταθερά αποκτά ορθογραφική γνώση της γλώσσας του. Όμως οι λέξεις που επιλέγονταν προς εκμάθηση δεν είχαν συνήθως κανένα ενδιαφέρον για τον μικρό μαθητή. Τα μαθήματα άρχιζαν με μονοσύλλαβες λέξεις και προχωρούσαν στις δισύλλαβες, τρισύλλαβες κτλ., γεγονός που απέκλειε το μάθημα της ορθογραφίας από την πραγματική, καθημερινή χρήση της γλώσσας.

Η στροφή προς μια «γλωσσολογικότερη» προσέγγιση της διδακτικής της γλώσσας σημειώνεται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Καθοριστικό ρόλο σ' αυτό έπαιξε η ανάπτυξη της δομιστικής γλωσσολογίας στην Αμερική (βλ. κεφ. 36). Ο δομισμός δίνει έμφαση στη μέθοδο διδασκαλίας και θεωρεί ότι εκεί ακριβώς βρίσκονται «οι σπόροι της επιτυχίας» ή οι αιτίες της αποτυχίας. Επικρατεί το δόγμα των στρουκτουραλιστών «teach the language, not about language», καθώς και το «language is speech, not writing», γεγονός που υποβιβάζει τη γραπτή γλώσσα και κατ' επέκταση την ορθή γραφή της γλώσσας. Ωστόσο, με την εμφάνιση της Δομιστικής Γλωσσολογίας διατυπώθηκαν πολλές θεωρίες όσον αφορά την ορθογραφία<sup>457</sup>, οι οποίες φωτίζουν από διαφορετική οπτική την έννοια της ορθογραφίας. Καθεμιά από τις θεωρίες αυτές αποδεικνύει ότι οι λέξεις έχουν μια εσωτερική δομή, μια γραφική σύνταξη, μια οργάνωση και, τελικά, σχηματίζουν ορατές γλωσσολογικές ενότητες. Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι οι προσπάθειες σε σχέση με τον προσδιορισμό των γλωσσολογικών μονάδων και με τον ρόλο που αυτές παίζουν στην κατάκτηση της ορθογραφίας έχουν ενταθεί, με αποτέλεσμα στις αρχές της δεκαετίας του '70 να έχουμε τα πρώτα αποτελέσματα των ερευνών<sup>458</sup> στον χώρο της Ορθογραφίας.

---

457. Blanch-Benveniste, C. & Chervel A., 1969, *L'orthographe. Les textes a l'appui*, Paris: F. Maspero.

Gak, V.G., 1976, *L'orthographe du francais. Essai de description theoretique et pratique*, Paris: S.E.L.A.F.

Catach, N.:

– 1973, Que faut-il entendre par systeme graphique du francais? Dans N. Catach (dir.), *L'orthographe*, Langue Francaise, Paris: Larousse 20, σελ. 30-44,

– 1974, (Dir.), *Structure de l'orthographe francaise, Actes du colloque international de janvier 1973*, Paris, Didier,

– 1978, *L'orthographe, Que sais-je?*, Paris, PUF,

– 1980, *L'orthographe francaise. Traite theorique et pratique*, Paris, Nathan Universite.

458. Μερικές από τις έρευνες αυτές είναι :

– Chomsky, C., 1975, Invented spelling in the open classroom, *Child Language today*, *Word* 27, σελ. 499-518.

– Chomsky, C., 1979, Approaching reading through invented spelling, στο P.A. Weaver & L.B. Resnick (eds.), *Theory and Practice of Early Reading, Vol. 2*, Lawrence Erlbaum Ass., Hillsdale, N.J., σελ. 43-66.

Ο Συμπεριφορισμός (βλ. κεφ. 3.2.4.), που κυριάρχησε ως τη δεκαετία του '60 και διαδέχτηκε τη Δομική Ψυχολογία (νοητικές δομές, ενδοσκόπηση), στράφηκε στη μελέτη των παρατηρήσιμων εκδηλώσεων της συμπεριφοράς (και όχι στην ανάλυση των εσωτερικών νοητικών λειτουργιών). Οι ικανότητες του ανθρώπου οφείλονται στη μάθηση (από τις αντιδράσεις του ατόμου σε ερεθίσματα) και όχι σε έμφυτους παράγοντες. Οι ατομικές ικανότητες του κάθε παιδιού (αντίληψη, μνήμη, συγκέντρωση προσοχής) δεν λαμβάνονται υπόψη, και η μάθηση είναι μια διαδικασία συσσώρευσης πληροφοριών. Επομένως, η διδασκαλία των ορθογραφικών δομών της γλώσσας πρέπει να έχει έναν τέτοιο χαρακτήρα, της συσσώρευσης πληροφοριών. Στην περίπτωση της διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου -στο πλαίσιο του Συμπεριφορισμού- σε περίοπτη θέση βρίσκονται οι πίνακες λέξεων, καθώς και η εστίαση της προσοχής των προγραμμάτων διδασκαλίας στις πιο συχνόχρηστες λέξεις. Ένας συνηθισμένος τρόπος να διδάσκεται η ορθογραφία σε εβδομαδιαία βάση είναι να δίνεται στους μαθητές τη Δευτέρα ένας κατάλογος ορθογραφημένων λέξεων στις οποίες θα εξεταστούν στο καθιερωμένο τεστ ορθογραφίας την Παρασκευή της ίδιας εβδομάδας. Πολλές φορές η προσέγγιση αυτή έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να απομνημονεύουν τις λέξεις μόνο για το τεστ και να τις ξεχνούν αμέσως μετά<sup>459</sup>. Εύκολα μπορεί κανείς να κατανοήσει ότι η επίδοση των μαθητών –και ενηλίκων αργότερα- που διδάχτηκαν με τέτοιο τρόπο την ορθογραφία είναι χαμηλή. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο οι ορθογραφικές δομές κατακτώνται με την επανάληψη, με την «επινοητικότητα» του μαθητή που βασίζεται στην αρχή της αναλογίας και της γενίκευσης, με την αποστήθιση κανόνων και καταλόγων με περιπτώσεις «αποκλίνουσες» από τη νόρμα της ορθής γραφής, την αντιγραφή κειμένων και την εγκατάσταση αυτοματιστών κίνησης<sup>460</sup>. Ο Chomsky σε γνωστό άρθρο του<sup>461</sup> ανατρέπει την επικρατούσα «συμπεριφοριστική» ερμηνεία της γλωσσικής συμπεριφοράς: Η γλώσσα ως σύνθετη μορφή συμπεριφοράς δεν είναι δυνατόν να ερμηνευτεί με βάση το μοντέλο Stimulus - Response, αλλά χαρακτηρίζεται από άπειρους μετασχηματισμούς οι οποίοι ελέγχονται με ενεργητικό τρόπο από το άτομο που μαθαίνει.

Όπως έχουμε αναφέρει (κεφ. 3.2.9.), η Γνωστική Ψυχολογία, η οποία μελετά τις εσωτερικές λειτουργικές διαδικασίες που διέπουν τις γνωστικές δραστηριότητες του ανθρώπου, έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της μάθησης που γίνεται

---

– Read C., 1971, Preschool children's knowledge of English phonology, *Harvard Educational Review* 41, σελ. 1-34.

– Read C., 1974, *Children's categorization of speech sounds in English*, Research Report n. 17, National Council of Teachers of English, Urbana, IL.

– Ferreiro, E. & Teberosky, A., 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México. Μτφ. Ferreiro, E., Teberosky, A., 1982, *Literacy before schooling*, Heinemann, Exeter, NH.

459. Dixon, R.C., 1993, *The surefire way to better spelling: A revolutionary new approach to turn poor spellers into pros*, St. Martin's Press, New York.

460. Hildreth, G., 1947, *Learning the three r's*, 2nd ed., Ed-Publishers, Inc., σελ. 483.

461. Chomsky, N., 1959, A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, *Language* 35, No. 1, σελ. 26-58.

διαμέσου των συμβολικών συστημάτων, ανάμεσα στα οποία κυρίαρχη θέση κατέχει η γλώσσα. Γνωρίζοντας τους μηχανισμούς απόκτησης της γνώσης, της ορθογραφικής γραφής στη δική μας περίπτωση, μπορούμε να οργανώσουμε τη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας, έτσι ώστε να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, δηλαδή γρήγορη και αποτελεσματική διδασκαλία, λιγότερη σπατάλη νοητικής ενέργειας με τη μεγαλύτερη ευχαρίστηση<sup>462</sup>. Σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία η οργάνωση των πληροφοριών που προορίζονται για τον μαθητή έχει θεμελιώδη σημασία για την απόκτηση της γνώσης από μέρους του. Εφόσον όμως η μάθηση είναι συνάρτηση των εσωτερικών νοητικών λειτουργιών, πετυχημένη διδασκαλία είναι εκείνη που βασίζεται και προϋποθέτει τη μελέτη και τη γνώση των εσωτερικών λειτουργιών που συμβαίνουν κατά τη μάθηση. Επομένως, διδασκαλία και απόκτηση γνώσης είναι διαδικασίες στενά εξαρτώμενες η μία από την άλλη. Η Γνωστική Ψυχολογία, όπως ήδη αναφέρθηκε, αντιμετώπισε το φαινόμενο της μάθησης ως αποτέλεσμα επεξεργασίας και οικοδόμησης πληροφοριών, στη διαμόρφωση του οποίου συμβάλλουν οι νοητικές δραστηριότητες (αντίληψη, μνήμη, σκέψη, γλώσσα κτλ.). Αν γνωρίσουμε το πώς μαθαίνουμε, θα μπορέσουμε να αξιοποιήσουμε όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν στη μάθηση (από τους ενδογενείς μέχρι τον τρόπο συγγραφής των βιβλίων), ώστε να έχουμε τη μεγαλύτερη μαθησιακή απόδοση με τη μικρότερη σπατάλη νοητικής ενέργειας<sup>463</sup>.

Ο χώρος της «διδασκτικής» της ορθογραφίας της γλώσσας έχει ωφεληθεί και εξακολουθεί να ωφελείται από την πρόοδο της Γνωστικής Ψυχολογίας. Τα πειράματα των Γνωστικών Ψυχολόγων και τα πορίσματά τους σχετικά με την κατάκτηση των δομών της γλώσσας έχουν συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης και στον χώρο της διδασκτικής της γραπτής γλώσσας. Ο προσδιορισμός των μηχανισμών κατάκτησης της γραπτής γλώσσας (ανάγνωσης και ορθής γραφής) μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση νέων τρόπων διδασκαλίας των ορθογραφικών δομών της γλώσσας.

Με την πάροδο του χρόνου οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας της γραπτής γλώσσας, σύμφωνα με τις οποίες η κατάκτηση της γραπτής γλώσσας δεν πραγματοποιείται φυσικά –όπως συμβαίνει με την ομιλία- και η κατανόηση του μηχανισμού χρήσης των συμβόλων της γραφής από το παιδί κατέχει τον πρώτο και κεντρικό ρόλο, έχουν αντικατασταθεί από άλλες, οι οποίες έχουν λάβει υπόψη τις σύγχρονες προσεγγίσεις των επιστημών της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Γλωσσολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας και τα πορίσματα των σύγχρονων Θεωριών Μάθησης στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (ορθογραφίας), την οποία διδασκαλία έχουν εντάξει στο πλαίσιο μιας ευρύτερης μαθησιακής διαδικασίας γραμματισμού.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρήσεις για τον γραμματισμό (δομητική, λειτουργική), που συγκλίνουν προς την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας (whole language approach), η προσέγγιση της γραπτής γλώσσας θα πρέπει να γίνεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο, και στη διαδικασία αυτή θα πρέπει να αξιοποιούνται οι «πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας».

---

462. Πόρποδας, Κ., 1993, *Γνωστική Ψυχολογία*, τόμ. 1, σελ. 5, 9, 12.

463. Πόρποδας, Κ., ό.π. 65-66.



ωνίας», στις οποίες οι «πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες» των παιδιών επιβάλλουν τη χρήση της γραπτής γλώσσας. Η κατάκτηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής έπεται της κατανόησης της λειτουργίας του συστήματος της γραπτής γλώσσας από μέρους του παιδιού. Τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε εμπειρίες γραμματισμού μπορούν να ανακαλύψουν την αλφαβητική αρχή μέσα από την ανάγνωση κειμένων κατά την οποία δεν χρησιμοποιούνται τεχνικές δραστηριότητες που τα απομακρύνουν από την ουσία της γραπτής γλώσσας, δηλαδή από την επικοινωνία, το νόημα.

Στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας κυριαρχεί η κοινωνική διάσταση του λόγου. Οι γλωσσικές δεξιότητες είναι και κοινωνικές δεξιότητες των οποίων ο βαθμός απόκτησης επηρεάζει ανάλογα την κοινωνική ζωή του ατόμου. Οι δεξιότητες της ομιλίας, της γραφής, της ανάγνωσης και της ακρόασης/κατανόησης στην πράξη «συλλειτουργούν», γεγονός που επιβάλλει τη συν-θεώρησή τους ακόμα και από τη μεθοδολογική οπτική της διδακτικής της γλώσσας. Η ολιστική προσέγγιση αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο στον χώρο της κατάκτησης της γραπτής γλώσσα από το παιδί και, ενώ η παραδοσιακή θεώρηση της διδακτικής της γλώσσας δίνει έμφαση στην εκμάθηση συγκεκριμένων κανόνων αντιστοίχισης φωνημάτων-γραφημάτων, η ολιστική προσέγγιση εστιάζει πρωτίστως στην ίδια την κατανόηση της έννοιας της γραπτής γλώσσας.

Η πραγματικότητα επιβάλλει σχετικά με τη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας τη μέση οδό, η οποία εκφράζεται ως ισορροπημένη εγγραμματοσύνη ή ισορροπημένος γραμματισμός (balanced literacy) και στηρίζεται στον συγκερασμό μεθόδων και τεχνικών τόσο των παραδοσιακών όσο και των σύγχρονων προσεγγίσεων.

#### **4.2.2. Ιστορική προσέγγιση της διδακτικής της ορθογραφίας στις ΗΠΑ**

Τέλειοι ορθογράφοι, δηλαδή άτομα τα οποία γράφουν πάντοτε αλάνθαστα, αποτελούν σπάνιες περιπτώσεις. Ιδιαίτερα στις αγγλόφωνες χώρες οι στατιστικές παρατηρήσεις δείχνουν ότι το ανώτατο σημείο ορθογραφικής επάρκειας για ένα τυπικά εγγράμματο άτομο σταματά μπροστά στους «ορθογραφικούς δαίμονες» (εδώ συμπεριλαμβάνονται πολυσύλλαβοι τύποι λατινικής ή ελληνικής προέλευσης). Χαρακτηριστική εκδήλωση ενδιαφέροντος για την ορθογραφία της Αγγλικής αποτελούν οι «διαγωνισμοί ορθογραφίας», οι οποίοι διοργανώνονταν στις αγγλόφωνες χώρες (Αμερική και Βρετανία) τον 19ο αι. έως τα μέσα του 20ού αι. Ένα δημοφιλές «παιχνίδι» στην Αμερική με θέμα την ορθογραφία ήταν το λεγόμενο Spelling Bee<sup>464</sup>. Το μέγεθος του προβληματισμού και των προσπαθειών που έχουν καταβληθεί για τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε σχέση με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στις αγγλόφωνες χώρες είναι ολοφάνερο.

Ο Venezky<sup>465</sup> αναφέρεται στις προσπάθειες που έγιναν σε σχέση με τη διδασκαλία της ορθογραφίας από τον 19ο αι. κ.ε. στην Αμερική, και συγκεκριμένα στο έργο του

---

464. Read, AW., 1941, The Spelling Bee: A linguistic Institution of the American Folk, *Publications of the modern language association* Vol. LVI, σελ. 495-512.

465. Venezky, R., 1980, From Webster to Rice to Roosevelt: The Formative Years for Spelling Instruction and Spelling Reform in the U.S.A., στο Uta Frith (ed.), *Cognitive Processes in Spelling*, Academic Press, London, σελ. 9-30.

Αμερικανού διανοούμενου Joseph Mayer Rice (Φιλαδέλφεια, 1857), ο οποίος συνέταξε τις πρώτες επιστημονικές μελέτες σχετικά με τη διδασκαλία της ορθογραφίας και διακρίθηκε για την αξιοπιστία των ερευνών του όσον αφορά τον σχεδιασμό τους, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ωστόσο, για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις θέσεις του Rice σχετικά με τη διδακτική της ορθογραφίας, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας αφενός τη φιλοσοφία του σχετικά με το θέμα της διδακτικής των διάφορων αντικειμένων σε συνδυασμό με το γενικότερο κλίμα εκείνης της περιόδου στην Αμερική στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ο Rice στήριζε την εκπαιδευτική πρακτική στα διάφορα μαθήματα αρχικά στη μηχανική εξάσκηση, η οποία στόχευε σε ήσσονα αποτελέσματα, όπως είναι π.χ. η απλή απομνημόνευση πραγμάτων ή διαδικασιών. Η ορθογραφία αποτελούσε απλώς μια άσκηση. Επομένως, δεν υπάρχει σχεδόν καμία λογική εξήγηση για την επιλογή αυτής ή εκείνης της γραφής μιας λέξης. Για παράδειγμα, πέντε μαθητές του Δημοτικού σχολείου ασκήθηκαν στη γραφή λέξεων όπως *exogen*, *cylindrical*, *coniferal*, *resinous* και *whorls*, ενώ αποτελέσματα ορθογραφικού τεστ στην ίδια τάξη έδειξαν ότι υπήρχαν δυσκολίες στην ορθογραφία συνηθισμένων λέξεων όπως *running*, *slipped*, *believe* και *changeable*. Σπάνια διδάσκονταν κανόνες ή πρότυπα, και η κατανομή του χρόνου διδασκαλίας ήταν εντελώς άσχετη προς τις επιδόσεις των μαθητών.

Έτσι, άρχισε τις μελέτες του σχετικά με την ορθογραφία τον Φεβρουάριο του 1895. Ύστερα από έρευνα σε 16.000 μαθητές ηλικίας 10 μέχρι 14 ετών σε διάφορα σχολεία των ΗΠΑ, η οποία έρευνα περιελάμβανε την υπαγόρευση λέξεων και προτάσεων στους μαθητές, καθώς και τη σύνταξη εκθέσεων από αυτούς, διαπιστώθηκε καταρχήν ότι η ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών βελτιωνόταν από τάξη σε τάξη και ότι στις εκθέσεις των μαθητών τα ορθογραφικά λάθη ήταν περιορισμένα, ίσως διότι τα παιδιά απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν λέξεις των οποίων την ορθογραφία δεν γνώριζαν με βεβαιότητα.

Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι ότι ο Rice, μετά την ανάλυση των στοιχείων της έρευνάς του, κατέληξε στο εξής: ούτε το είδος της διδασκαλίας ούτε η καταγωγή ούτε το περιβάλλον των μαθητών ούτε ακόμα και ο χρόνος διδασκαλίας της ορθογραφίας δεν επηρεάζουν τη βαθμολογία των μαθητών στα τεστ. Το βασικό συμπέρασμα του Rice, το οποίο παρουσιάστηκε στη μελέτη “The futility of the spelling grind” (Η ματαιότητα των ορθογραφικών ασκήσεων), που δημοσιεύτηκε το 1897, ήταν ότι ο δάσκαλος είναι αυτός που φέρει το βάρος της αποτυχίας ή της επιτυχίας των μαθητών όσον αφορά την ορθογραφική δεξιότητα. Όλα, λοιπόν, βρίσκονται, σύμφωνα με τον Rice, υπό τον έλεγχο του δασκάλου. Η ηλικία, η εθνικότητα, η κληρονομικότητα, γενικά κανένας περιβαλλοντικός παράγοντας δεν καθορίζει τον βαθμό της ορθογραφικής δεξιότητας του μαθητή όσο ο ίδιος ο δάσκαλος.

Παραθέτουμε στη συνέχεια πρακτικές υποδείξεις σχετικά με τη διδασκαλία της ορθογραφίας, τις οποίες συμπεριέλαβε ο Rice σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ορθογραφίας<sup>466</sup>, το οποίο δημοσίευσε το 1898· οι εν λόγω υποδείξεις παραμένουν, όσο παράδοξο κι αν φαίνεται, επίκαιρες όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους:

---

466. Το πρόγραμμα αυτό του Rice δεν έτυχε ευρείας εμπορικής επιτυχίας, παρά το γεγονός ότι ξεχώρισε για τη λογική του και για τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές επάνω στις οποίες στηρίχτηκε.

1. Χρησιμοποίησε ποικιλία διδακτικών μεθόδων.
2. Περιορίσε την ενασχόλησή σου με το αντικείμενο στα 15 το πολύ λεπτά την ημέρα.
3. Κατηγοριοποίησε τις λέξεις ανάλογα με τις διαφορές τους στην ορθογραφία και στη χρήση.
4. Δώσε προτεραιότητα στις πιο συχνόχρηστες λέξεις.
5. Απόφυγε τη διδασκαλία λέξεων που δεν παρουσιάζουν καμιά δυσκολία, αυτών δηλαδή που γράφονται όπως ακούγονται.
6. Διαχώρισε τις λέξεις σε «κανονικές» και «μη κανονικές».
7. Δώσε έμφαση στους κανόνες που αφορούν τις καταλήξεις (διπλασιασμό του τελικού συμφώνου, διατήρηση ή αποβολή του τελικού –e).
8. Άρχισε την εκγύμναση των μαθητών με τη διδασκαλία μικρών δύσκολων λέξεων.

Έως τότε κάθε προσπάθεια προσέγγισης του θέματος βασιζόταν στο ένστικτο των ενδιαφερομένων, οι οποίοι συνέτασσαν προτάσεις διδασκαλίας με τρόπο τελείως εμπειρικό. Οι μέθοδοι που εφαρμόζαν στόχευαν κυρίως στην απομνημόνευση της γραφής των λέξεων. Χρησιμοποιούσαν για αυτό τον σκοπό καταλόγους λέξεων με παρόμοια ορθογραφία. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι για πρώτη φορά στα μέσα του 19ου αιώνα χρησιμοποιήθηκαν ολόκληρες προτάσεις για τη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Ο τρόπος θεώρησης ο οποίος αποδίδει στον δάσκαλο αποκλειστικά την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών του ξεπεράστηκε λόγω της ανάπτυξης της Δομικής Ψυχολογίας και της Συμπεριφοριστικής Θεωρίας. Τότε οι μελετητές έπαψαν να χρεώνουν στον δάσκαλο τις τυχόν αποτυχίες ή επιτυχίες του μαθητή και στράφηκαν στα προγράμματα και στις μεθόδους διδασκαλίας. Έτσι, σύμφωνα με τις αρχές της Δομικής Ψυχολογίας και του Συμπεριφορισμού, η επίδοση του μαθητή καθορίζεται από τον βαθμό αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας. Το σχήμα «ερέθισμα – αντίδραση» αφορά πλέον και τον χώρο της εκπαίδευσης, και το βάρος μετατοπίζεται από τον δάσκαλο στη μέθοδο διδασκαλίας.

Ωστόσο, αφενός επειδή άρχισε μια αντιπαράθεση απόψεων όσον αφορά τις διάφορες μεθόδους διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής, η οποία αντιπαράθεση συνεχίζεται ακόμα και σήμερα, αφετέρου επειδή οι διάφορες μέθοδοι δεν στηρίχτηκαν στην ανάλυση των γνωστικών λειτουργιών της αναγνωστικής και της ορθογραφικής διαδικασίας, επικράτησε και πάλι η άποψη ότι «όλα εξαρτώνται από τον δάσκαλο».

Από τα μέσα, όμως, της δεκαετίας του '60, με την ανάπτυξη της Γνωστικής Ψυχολογίας, η εκμάθηση της γραπτής γλώσσας βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος της Γνωστικής Ψυχολογίας έχοντας λοιπόν υπόψη μας την πορεία της προσέγγισης της ανάγνωσης και της γραφής από την πλευρά της διδακτικής, καταλήγουμε ότι μια ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας της γραπτής γλώσσας θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στις γνωστικές λειτουργίες που συμβάλλουν στην κατάκτηση αυτής της γλώσσας<sup>467</sup>.

---

467. Πόρποδας, Κ.Δ., 1995, Ο γραπτός λόγος από τη σκοπιά της Γνωστικής Ψυχολογίας, στο *Μια πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης και Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, σελ. 33-54.

Ο Venezky<sup>468</sup> το 1980 παρατηρεί ότι η διδακτική της ορθογραφίας, παρά το ότι κάθε τόσο υπόκειται σε αλλαγές ανάλογα με τη βαρύτητα που της αποδίδεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν έχει εξελιχθεί σχεδόν καθόλου από την εποχή του Rice. Αυτό που σηματοδοτεί πάντως τον χώρο της διδακτικής ανάγνωσης και γραφής είναι ότι οι δύο αυτές διαδικασίες που συνθέτουν τη γραπτή γλώσσα ξεχώρισαν με το πέρασμα του χρόνου. Έγινε δηλαδή συνειδητό ότι διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ τους και δεν είναι απλώς αντίστροφες.

#### **4.2.3. Απουσία διαφοροποίησης ανάγνωσης και ορθογραφίας**

Αυτό που θα πρέπει να αναφερθεί όσον αφορά την πορεία που έχει διαγράψει η διδασκαλία της ορθογραφίας είναι ότι έως τις αρχές του 20ού αιώνα η ορθογραφία συνδεόταν στενά με την ανάγνωση. Η ανάγνωση και η ορθογραφία διδάσκονταν μαζί<sup>469</sup>. Δεν γινόταν επιλογή του λεξιλογίου της ορθογραφίας με βάση τις ανάγκες γραφής των παιδιών αλλά με βάση τις απαιτήσεις του λεξιλογίου της ανάγνωσης.

Σήμερα, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας ανάγνωσης και ορθογραφίας αντιμετωπίζουν το θέμα διαφορετικά, τοποθετώντας την κάθε λειτουργία μέσα στα δικά της όρια. Καθώς τα μικρά παιδιά μυούνται προοδευτικά στον κόσμο της γραπτής γλώσσας, η γραφή δεν νοείται ως αλληλένδετη και συμπληρωματική διαδικασία της ανάγνωσης, αλλά ως μια αυτόνομη, αυθόρμητη δραστηριότητα.

Όπως αναφέρουμε και αλλού, κατά τη διαδικασία της ορθής γραφής οι λεξικοί τύποι ανακαλούνται από τη μνήμη χωρίς κανένα εξωτερικό ερέθισμα (με εξαίρεση την καθ' ύπαγόρευση γραφή), ενώ κατά την ανάγνωση αναγνωρίζονται τα τυπωμένα σύμβολα και ανακαλείται η σημασία τους. Για την ανάγνωση δηλαδή αποφασιστικό ρόλο παίζει η αναγνώριση σχημάτων (patterns) που ανταποκρίνονται σε οπτικά χαρακτηριστικά της λέξης και σε ορθογραφικές μορφές, ενώ η ορθογραφία εξαρτάται άμεσα από τη μόνιμη αποθήκευση πληροφοριών σχετικά με την ταυτότητα και την ακολουθία των γραμμάτων<sup>470</sup>. Η αναγνωστική διαδικασία δεν οδηγεί στη βελτίωση της ορθογραφικής δεξιότητας αφενός λόγω του ότι η προσήλωση (fixation) του αναγνώστη στα σύμβολα/γράμματα διαρκεί ελάχιστα και αφετέρου λόγω του ότι ο αναγνώστης προσηλώνεται κυρίως στην αρχική συλλαβή των λέξεων που διαβάζει. Αυτή η ικανότητα του αναγνώστη να αντιλαμβάνεται τη λέξη από ελάχιστα μόνο χαρακτηριστικά στοιχεία της και να κατανοεί το περιεχόμενό της αμέσως αποκτάται σταδιακά με την άσκηση.

Γι' αυτό η συγκέντρωση της προσοχής στην ορθογραφία των λέξεων κατά τα πρώιμα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης επηρεάζει αρνητικά τις σωστές αναγνωστικές συνήθειες, αφού εμποδίζει τις γρήγορες οφθαλμικές κινήσεις, ενώ η εκμάθηση της

---

468. Venezky, R., 1979, From Webster to Rice to Roosevelt: The Formative Years for Spelling Instruction and Spelling Reform in the U.S.A., στο Uta Frith (ed.), *Cognitive Processes in Spelling*, Academic Press, London, σελ. 30.

469. Hildreth, G., 1947, *Learning the three r's*, 2nd ed., Ed-Publishers, Inc., σελ. 483.

470. Seymour, Ph. H.K., Porpodas, C.D., 1980, Lexical and Nonlexical Processing in Dyslexia, στο U. Frith (ed.), *Cognitive Processes in Spelling*, Academic Press, σελ. 471.

ανάγνωσης με βάση ολόκληρη τη λέξη ή ομάδα λέξεων εμποδίζει τη βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας· αυτό δεν ισχύει στις περιπτώσεις παιδιών που ενδιαφέρονται από μόνοι τους για τη δομή της λέξης.

Οι δύο διαδικασίες –της γραφής και της ανάγνωσης– αρχίζουν να συγκλίνουν μεταξύ τους, όταν τα παιδιά αρχίζουν να επιχειρούν τη φωνολογική ανάλυση της λέξης και να παρατηρούν τις ομοιότητες στα διάφορα μέρη των λέξεων. Πρόκειται για διαδικασίες που είναι αλληλένδετες στο τέλος τους, αλλά δεν είναι αλληλένδετες και στο ξεκίνημά τους<sup>471</sup>.

#### **4.2.4. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της ορθογραφίας. Η φωνολογική προσέγγιση (Phonemic Approach) στη διδακτική της ορθογραφίας.**

Οι συχνές αναφορές των μελετητών στον όρο «ορθογραφική μονάδα» (spelling pattern) ως ελάχιστη μονάδα της γραπτής γλώσσας αποτελούν δείγματα της έρευνας που έχει αναπτυχθεί στον χώρο της Ψυχολογίας σχετικά με την κατάκτηση της γραπτής γλώσσας<sup>472</sup>.

Η γνώση της φωνολογίας είναι θεμελιώδης για τη διαδικασία κατάκτησης της ορθογραφικής δεξιότητας. Σχετικά με τη φωνολογική μέθοδο προσέγγισης (Phonemic Spelling Approach) για την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι η σχέση φωνήματος/γραφήματος μπορεί να διδαχτεί σε πολύ μικρά παιδιά. Η κατανόηση από μέρους του μαθητή της σχέσης μεταξύ γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων αποτελεί σημαντική κατάκτηση, η οποία οδηγεί στην «ορθογραφική πλήρωση».

Οι Treiman, Cassar και Zukowski<sup>473</sup> διαπίστωσαν ότι όσον αφορά τα παιδιά του νηπιαγωγείου η γνώση των γραμμάτων και των φθόγγων των λέξεων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητάς τους. Οι Waters, Bruck και Malus-Abramowitz<sup>474</sup> υποστήριξαν την παραπάνω άποψη, δείχνοντας ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά δεν δυσκολεύονται να γράψουν σωστά λέξεις που εμφανίζουν κανονικότητα στη σχέση φωνημάτων-γραφημάτων. Πολλές λέξεις στην Αγγλική υπακούουν σε «κα-

---

471. Teberosky, A., 1998, Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας, στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (επιστημονική ευθύνη και συντονισμός), *Το παιδί και η γραφή – Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ (πρακτικά σεμιναρίου), σελ. 27-35.

472. Gibson, Eleanor, 1965, Learning to read – Experimental Psychologists examine the process by which a fundamental intellectual skill is acquired. *Science* 148, σελ. 1072.

Επίσης: Fries, C.C., 1963, *Linguistics and Reading*, Holt, Rinehart and Einston, N. York, σελ. 169 κ.ε.

Hockett, C.F., *A Basic Research Program on Reading, A Final Report on Cooperative Research Project No 639 to the Office of Education*, Department of Health, Education and Welfare.

473. Treiman, R., Cassar, M., & Zukowski, A., 1994, What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps, *Child Development* 65, σελ. 1.318-1.337.

474. Waters, G.S., Bruck, M., & Malus-Abramowitz, M., 1988, The role of linguistic and visual information in spelling: A developmental study, *Journal of Experimental Child Psychology* 45, σελ. 400-421.

νονικά» φωνολογικά σχήματα. Προβλέψιμα σχήματα για τις κανονικές λέξεις επιτρέπουν στους μαθητές να γράψουν αυτές τις λέξεις, χρησιμοποιώντας ως βάση μόνο τις σχέσεις φθόγγων – γραμμάτων. Για παράδειγμα, η λέξη *hat* έχει τρεις φθόγγους, και μπορεί κανείς να τη γράψει σωστά χρησιμοποιώντας τα τρία γράμματα που αντιστοιχούν σε καθέναν από τους φθόγγους. Στην Ελληνική, ανάλογες περιπτώσεις αποτελούν οι λέξεις: *μάτι, κεφάλι, πόδι, χαρά, έλα, πάρε, μέρα, από, περίπατος, μακαρόνι* κτλ.

Η φωνολογική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε λέξεις με «κανονική» ορθογραφία, δηλαδή σε λέξεις που γράφονται όπως ακριβώς προφέρονται, όπως π.χ. *πόδι, τρία, όλα, μέσα, κάτι, μακαρόνι, τέρας, όνομα, ομαδικός* κτλ. Οι λέξεις όμως της Ελληνικής, όπως και της Αγγλικής και άλλων γλωσσών, δεν υπακούουν όλες στον κανόνα της απόλυτης αντιστοιχίας φωνήματος-γραφήματος. Για παράδειγμα, οι λέξεις *λεύκωμα, αιματοχυσία, και, παίζω, πειθήνιος, φεύγω, έλλειμμα, είναι* κ.ά., όπως και οι λέξεις *phone, beautiful* κ.ά. της Αγγλικής, δεν γράφονται όπως ακριβώς προφέρονται. Για τις λέξεις αυτές απαιτείται διαφορετική μέθοδος διδακτικής προσέγγισης της ορθογραφίας τους.

Σε μια μελέτη στην οποία εξετάστηκαν 1.962 άρθρα σχετικά με τη φωνολογική ενημερότητα/επίγνωση (βλ. κεφ. 68) η Εθνική Επιτροπή για την Ανάγνωση (National Reading Panel – NRP) ανέφερε στο Κονγκρέσο ότι η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης αποφέρει στις αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες των μαθητών «σημαντικά αποτελέσματα», των οποίων η ισχύς διαρκεί και μετά το πέρας της διδασκαλίας. Η ίδια Επιτροπή κατέδειξε ότι η συστηματική διδασκαλία της φωνολογίας ενισχύει την ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών με οριακές ή χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, καθώς και όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους<sup>475</sup>.

Σχετικά με την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, αναφέρουμε ορισμένους τύπους ασκήσεων που θα μπορούσε να «δημιουργήσει» ο ίδιος ο δάσκαλος, για να βοηθήσει τους μαθητές του να εξοικειωθούν με το φωνολογικό σύστημα της Ελληνικής.

Στην αρχή ο δάσκαλος θα πρέπει να επιλέγει για τις ασκήσεις του λέξεις «κανονικές», με τύπο συλλαβών σύμφωνο+φωνήεν, π.χ. *κότα, μάτι, πατάτα, δέκα* κτλ., στις οποίες λέξεις κάθε φώνημα αντιστοιχεί σε ένα γράφημα, και στη συνέχεια να προχωρά σε ασκήσεις λέξεων:

- με δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα, π.χ. *χειμώνας, ανοίγω, καλοκαίρι, οικογένεια, μπαμπάς, ποντίκι* κτλ., ή
- με συμπλέγματα, στα οποία υπάρχει ο τύπος συλλαβής σύμφωνο+σύμφωνο+φωνήεν, π.χ. *σπίτι, καρέκλα, στέγη, καλησπέρα, καληνύχτα, σχολείο, Κώστας* κτλ.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τους ακόλουθους τύπους ασκήσεων:

1. Αναγνώριση γράμματος: *Στις λέξεις που ακολουθούν βάλτε σε κύκλο το γράμμα... α (β/γ/δ/ε...).*

---

475. National Reading Panel, 2000, *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read* [online], available: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrppubskey.cfm> [2000, November 10].

2. Χωρισμός λέξεων σε συλλαβές: *Χωρίστε τις λέξεις σε συλλαβές.*
3. Αναγνώριση συλλαβών: *Βάλτε σε κύκλο ή γράψτε τις συλλαβές που περιέχουν το γράμμα α (β/γ/δ/ε...).*

Στην περίπτωση αυτή δίνονται λέξεις στις οποίες το προς αναγνώριση φώνημα κατέχει διαφορετική θέση, π.χ. αβγό / καρέκλα / μάτι κτλ.

Επίσης, σε τέτοιου είδους ασκήσεις ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ονόματα των μαθητών του.

4. Ανάγνωση λέξεων με παράλειψη πρώτου γράμματος: *Διαβάστε τις λέξεις, παραλείποντας το πρώτο γράμμα:* Ελένη, Κώστας, Αθηνά, ανανάς, βαλίτσα, βιβλίο, κάστρο, ζάχαρη κτλ.
5. Ανάγνωση λέξεων με παράλειψη συγκεκριμένου γράμματος: *Διαβάστε τις λέξεις χωρίς το γράμμα.... <ρ> (ή όποιο άλλο γράμμα κρίνει ο δάσκαλος ότι πρέπει να παραλείπεται) :* βαρέλι, άστρο, άντρας, βρύση, γαρίδα, γράφω, ζέβρα, θέατρο, θρανίο, καρέκλα, πόρτα, Μαίρη, Μαρίνα κτλ.
6. Ανάγνωση λέξεων με παράλειψη συλλαβής: *Διαβάστε τις λέξεις χωρίς την πρώτη συλλαβή (ή όποια άλλη συλλαβή κρίνει ο δάσκαλος ότι πρέπει να παραλείπεται):* δώδεκα, βάζω, ένα, καμήλα, κουζίνα...
7. Εύρεση ομοιοτήτων ανάμεσα σε λέξεις, π.χ.:  
*Ξεχωρίστε τις λέξεις που τελειώνουν με την ίδια συλλαβή (ή με το ίδιο γράμμα):*  
ναύτης, νερό, νεροχύτης, βουνό, καθρέφτης...  
*Ξεχωρίστε τις λέξεις που αρχίζουν με την ίδια συλλαβή (ή με το ίδιο γράμμα):*  
γάτα Γιάννης γάλα γαρίδα γιορτή γλάστρα ...  
*Ξεχωρίστε τις λέξεις που περιέχουν τη συλλαβή <βα>, <γα>, <γο> κτλ. ή το γράμμα <α>, <γ>, <ρ> κτλ.:* γόνατο ρολόι αγόρι πράσινο παγωτό σημαία Σικάγο ...
8. Αναγνώριση ομοιοκαταληξίας με χρήση στίχων ποιημάτων/τραγουδιών κτλ., π.χ.  
*Ξεχωρίστε τις ομοιοκαταληξίες στους στίχους του ποιήματος:*

Συμφωνία με ένα δέντρο

Έχω φίλο μου πιστό

ένα δέντρο φουντωτό.

Συμφωνία του έχω κάνει

με χαρτί και με μελάνι.

Να του δίνω εγώ νερό.

Να του λέω σ' αγαπώ.

Να μου δίνει τον καρπό του.

Να αγκαλιάζω τον κορμό του.

Να με λέει αδελφό του.

Και να ζήσουμε μαζί

όσο ζω κι όσο θα ζει

Γιώργης Κρόκος

9. Αντικατάσταση γράμματος/συλλαβής: *Στις παρακάτω λέξεις αντικαταστήστε το γράμμα..... ή τη συλλαβή... με το γράμμα ... ή με τη σύλλαβή... και μετά διαβάστε τη λέξη:*

σαλόνι- σαπούνι  
ρόδα- μόδα  
σκάλα – μπάλα  
αυλή –αυτή  
γάλα – γάτα

10. Προσθήκη συλλαβής, π.χ. λάμπα- λαμπάδα ...

11. Αναγνώριση/διάκριση των φωνήεντων και των συμφώνων:

*Γράψτε τις λέξεις στη σωστή στήλη:*

ελάφι, δάσος, βιβλίο, ανανάς, άλογο, θάλασσα, Άννα, ήλιος, ζώνη, γάτα, βάζο, δώρο, ημέρα, αγόρι, ένα, καπέλο

<u>αρχίζει από</u>	<u>αρχίζει από</u>
<u>φωνήεν</u>	<u>σύμφωνο</u>

ελάφι	δάσος
.....	.....
.....	.....

*Γράψτε τις λέξεις που αρχίζουν από .../ο/, /ε/, /π/... (ο δάσκαλος υπαγορεύει λέξεις)*

I. Όσον αφορά την άσκηση των μαθητών στη γραφή/ορθογραφία προτείνονται οι ακόλουθοι τύποι ασκήσεων:

1. Αντιγραφή γραμμάτων/ συλλαβών / λέξεων / φράσεων : π.χ. *Γράψτε στο πλαίσιο που ακολουθεί τις λέξεις που αρχίζουν με κεφαλαίο (ή με μικρό) γράμμα:*

Αθηνά, θέατρο, Βίλμα, Γιάννης, ημέρα, Δήμος, άλογο, βιβλίο, Ελένη, Ζωή, ελάφι, ήλιος, θάλασσα, Ηλίας, γάλα, Θάνος, ανανάς
--

2. Ορθογραφία: ο δάσκαλος υπαγορεύει ολόκληρες λέξεις ή συλλαβές ή δίνει στους μαθητές λέξεις από τις οποίες λείπουν κάποια γράμματα ή κάποιες συλλαβές, για να τις συμπληρώσουν (καλό είναι στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γραφής να γίνεται ευρεία χρήση εικονογραφικού υλικού).

3. Γραφή λέξεων με χρήση κεφαλαίων: *Γράφουμε τις λέξεις με κεφαλαία γράμματα:*  
γάτα → ΓΑΤΑ, ελάφι → ....., ανανάς → ....., θάλασσα → .....,  
δώρο → ....., ζώνη → ....., βάζο → ....., ήλιος → .....

4. Γραφή μη διδαγμένων λέξεων (μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας όλων των γραμμάτων).

5. Γραφή λέξεων/φράσεων κτλ. στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και περιπτώσεις ομοηχίας, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι ορισμένα φωνήματα μπορεί να αποδίδονται με διαφορετικούς τρόπους (π.χ. τα /i/, /e/, /o/ κ.ά.).

Για παράδειγμα, ο δάσκαλος θα μπορούσε να επιμείνει στην ορθογραφία

► των ομόηχων άρθρων, π.χ. η/οι (π.χ. η πόρτα/οι πόρτες) και αργότερα στην ορθογραφία των άρθρων της/τις, τον/των) , ή

► των ομόηχων καταλήξεων

–ο/-ω (των ρημάτων σε –ω και των ουδετέρων σε –ο), π.χ. εγώ τρέχω/ το δωμάτιο,

–ι/-η (ουδέτερων και θηλυκών ουσιαστικών), π.χ. η μύτη/το μάτι, ή και



► ομόηχων λέξεων (σε μεταγενέστερο στάδιο), π.χ. λίπη/λύπη, κενός/καινός κτλ.

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ασκούνται στους φωνολογικά αποδεκτούς εναλλακτικούς τρόπους γραφής, που δεν τηρούν την αντιστοιχία 1:1 φωνήματος/γραφήματος, και εμποδώνουν τους ιστορικούς και μορφολογικούς κανόνες γραφής, από τους οποίους διέπεται η Ελληνική.

II. Σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στους μαθητές, προτείνονται οι εξής τύποι ασκήσεων:

1. Ανάγνωση γραμμάτων/συλλαβών/ λέξεων .
2. Αναγνώριση του υπό επεξεργασία γράμματος μέσα από αυθεντικά κείμενα της καθημερινότητας. Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιήσει αποσπάσματα από κείμενα (τίτλους, λεζάντες, επιγραφές κτλ.) σε εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, συσκευασίες και να τα μοιράσει στους μαθητές, ζητώντας τους να εντοπίσουν σε αυτά το γράμμα που διδάσκει. Επίσης μπορούν να βάλουν σε κύκλο το συγκεκριμένο γράμμα (ή να κόψουν είτε το γράμμα μόνο είτε τη λέξη που το περιέχει).
3. Συμπλήρωση γραμμάτων ή συλλαβών σε λέξεις ή σε φράσεις.
4. Ανάγνωση νέων λέξεων που περιέχουν γράμματα τα οποία έχουν διδαχτεί.

#### Διάφορες δραστηριότητες εξοικείωσης με το γράμμα και με τη λέξη

Αναφέρουμε μερικές δραστηριότητες υποστηρικτικές της κατάκτησης της ανάγνωσης και της γραφής που στοχεύουν στην εξοικείωση των παιδιών με το γράμμα και με τη λέξη<sup>476</sup>. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη γραφή του ονόματός τους, όπως και για τη γραφή των ονομάτων αγαπημένων προσώπων τους, τους ζητάμε να φέρουν στην τάξη φωτογραφίες ή να ζωγραφίσουν το πορτρέτο τους και κάτω από κάθε φωτογραφία ή ζωγραφιά να γράψουν, με τη βοήθεια του δασκάλου, σε καρτέλα το όνομά τους με μικρά και με κεφαλαία γράμματα.

√ Δίπλα στο όνομα προσθέτουν ανάλογα το άρθρο ο/η.

Τον πρώτο καιρό κάθε παιδί μπαίνοντας στην τάξη τοποθετεί κάτω από τη φωτογραφία του την καρτέλα με το όνομά του.

Στο τέλος του μαθήματος αφαιρούν τις καρτέλες και τις τοποθετούν σε ένα κουτί. Όσο περνούν οι μέρες κάθε παιδί αναλαμβάνει να εντοπίσει την καρτέλα ενός από τους συμμαθητές του και να την τοποθετήσει στη σωστή θέση. Κατά τη διαδικασία αυτή, κατά τη διάρκεια της οποίας είναι προτιμότερο να μιλάμε στην τάξη μεγαλόφωνα, το παιδί καλείται να ενεργοποιήσει την παρατηρητικότητά του και τις γνώσεις του.

√ Από την πρώτη μέρα τοποθετούνται ετικέτες με τα ονόματα των παιδιών γραμμένα από τον δάσκαλο πάνω σε αντικείμενα της τάξης, π.χ. στις κρεμάστρες, στις καρέκλες, στις μολυβοθήκες, στους φακέλους. Καθώς τα παιδιά ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζουν τα ονόματα των συμμαθητών τους, αναλαμβάνουν να

---

476. Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου, ΟΕΔΒ, σελ. 32.

τοποθετούν αντικείμενα άλλων στη σωστή θέση τους, π.χ. την εργασία ενός μαθητή στον προσωπικό του φάκελο.

- √ Τα παιδιά κόβουν εικόνες αγαπημένων ζώων και τις κολλούν σε ξεχωριστό χαρτί. Κάθε παιδί γράφει το όνομά του κάτω από το αγαπημένο του ζώο. Ο δάσκαλος διαβάζει μεγαλόφωνα τις προτιμήσεις κάθε παιδιού και αναρτά τα χαρτιά στον πίνακα. Στη συνέχεια ζητά από κάθε παιδί να βρει το αγαπημένο ζώο κάποιου συμμαθητή του (π.χ. Ποιο είναι το αγαπημένο ζώο της Κατερίνας;). Το παιδί προσπαθεί να απαντήσει, διαβάζοντας τα ονόματα. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί με άλλα θέματα, όπως χρώματα, φρούτα, παιχνίδια, ήρωες παραμυθιών, τηλεοπτικές εκπομπές, μουσικά όργανα, σπορ, τραγούδια, εποχές κ.ά.
- √ Μπορούν να μοιραστούν στους μαθητές κάρτες/εικόνες με την απεικόνιση των αντικειμένων του λεξιλογίου και κάθε φορά να τους ζητείται να δείχνουν την εικόνα/φωτογραφία της οποίας το εικονιζόμενο αντικείμενο αρχίζει με το γράμμα που ακούνε.

#### **4.2.5. Η μορφολογική προσέγγιση της λέξης στη διδακτική της ορθογραφίας (Morpheme Method). Έμφαση στη δομή και στη λειτουργία των μορφημάτων<sup>477</sup>.**

Το μόρφημα είναι η ελάχιστη μονάδα σημασίας<sup>478</sup>. Ο όρος «μόρφημα» απαντά στον χώρο έρευνας της γραπτής γλώσσας και ως «μορφογράφημα» ή «μορφόγραμμα» (morphograph). Μορφήματα είναι τα θέματα / οι ρίζες και τα προσφύματα, που είναι συλλαβές ή φθόγγοι που προστίθενται στο θέμα / στη θεματική ρίζα για την κλίση ή την παραγωγή λέξης, όπως είναι τα προθήματα ξε- ανα- (π.χ. ξε-πλένω, ανα-λαμβάνω), τα επιθήματα -ούλης, -αν- (π.χ. πατερ-ούλης, αναλαμβ-άν-ω) ή τα ενθήματα όπως το -μ- (π.χ. αναλα-μ-βάνω).

Πολλές λέξεις της Ελληνικής, της Αγγλικής και άλλων γλωσσών μπορούν να σχηματιστούν σύμφωνα με λίγους κανόνες σύνθεσης των μορφημάτων/μορφογραμμάτων (π.χ. οι λέξεις ανα-λύ-ω / αν-έ-λυ-σα της Ελληνικής ή η λ. re-cover-ed της Αγγλικής κτλ.).

Η μορφολογική προσέγγιση στη διδασκαλία της ορθογραφίας αξιοποιεί τις αρχές που διέπουν τη δομή των λέξεων. Διδάσκονται στους μαθητές:

- α. η ορθογραφία των μορφογραμμάτων -και όχι ολόκληρες λέξεις- και
- β. οι κανόνες σύμφωνα με τους οποίους συνδέονται τα μορφογράμματα, ώστε να σχηματίσουν σωστά ολόκληρες τις λέξεις.

Στην Αγγλική, σύμφωνα με τη μορφολογική προσέγγιση, οι μαθητές διδάσκονται, για παράδειγμα, ότι το θέμα που λήγει σε -e, όπως στη λ. make, κατά τη σύνθεση με την κατάληξη -ing το γράμμα -e αποβάλλεται: make-making.

Στην Ελληνική, αντίστοιχα, οι μαθητές διδάσκονται, για παράδειγμα, ότι κατά τη σύνθεση η πρόθεση «εν», όταν ακολουθείται από λέξη που αρχίζει με «λ», τρέπει το «ν» σε «λ» (π.χ. ελλείπω/έλλειμμα/ελλειψη/ελλιπής, ελλιμενίζω, ελλοχεύω, έλλογος κτλ.),

477. Βλ. κεφάλαιο 3.4.16.

478. Μπαμπινιώτης, Γ., 2008, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Γ' έκδοση, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, σελ. 1.123.

όταν ακολουθείται από λέξη που αρχίζει με «μ», τρέπει το «ν» σε «μ» (π.χ. *εμμένω/εμμιονή, έμμεσος, έμμετρος, έμμισθος* κτλ.). Επίσης, στην Ελληνική, στην περίπτωση κατά την οποία τα μορφήματα αντιπροσωπεύουν και γραμματικές κατηγορίες, οι μαθητές διδάσκονται παράλληλα και τη λειτουργία αυτών των μορφημάτων, π.χ. με αναφορά σε σχετικά παραδείγματα, όπως, π.χ. στις λέξεις «*αριθμ-οί*», «*εγκέφαλ-οι*», «*δρόμ-οι*», «*οδ-οί*», «*καλ-οί άνθρωπ-οι*», οι μαθητές διδάσκονται τη λειτουργία του –οι, ότι δηλαδή το καταληκτικό μόρφημα « -οι » χρησιμοποιείται σε :

- ονόματα αρσενικά και θηλυκά,
- αριθμό πληθυντικό και
- πτώση ονομαστική.

Έτσι, παράλληλα με την ορθή γραφηματική απόδοση των καταληκτικών μορφημάτων οι μαθητές διδάσκονται και τη λειτουργία των μορφημάτων αυτών.

Ανάλογα διδάσκεται η ορθογραφία των ριζικών μορφημάτων, των θεμάτων των λέξεων, σε σχέση με τη σημασία που φέρουν. Ο ρόλος των ομόρριζων (π.χ. *καλύπτω, ευκάλυπτος, κάλυψη, ακάλυπτος, κάλυμμα* κ.ά.) και των ομόηχων λέξεων (*κενός/καινός, θύρα/θήρα, φύλλο/φύλο, είδη-ση/οίδη-μα/ήδη* κ.ά.), στη διδασκαλία της ορθογραφίας, σύμφωνα με τη μορφολογική προσέγγιση, είναι καθοριστικός. Είναι σημαντικό για τον μαθητή να αντιληφθεί τη σημασιολογική διαφορά – η οποία συνεπάγεται και γραφηματική διαφορά- μορφημάτων που μοιάζουν ακουστικά μεταξύ τους.

Η μορφολογική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας συγκεντρώνει αρκετά πλεονεκτήματα.

- α. Καταρχάς, τα μορφήματα γράφονται με τον ίδιο τρόπο στις διάφορες λέξεις. Για παράδειγμα, το μόρφημα παιδ- γράφεται το ίδιο στο παιδί, παιδότοπος, παιδιατρική, παιδικός, παιδίατρος, παιδοκτονία, παί-ζω κτλ., και το μόρφημα λιμέν- γράφεται με τον ίδιο τρόπο στα λιμένας, αερολιμένας, λιμενεργάτης, ελλιμενίζω, λιμεναρχείο, λιμενικός κτλ.
- β. Όταν η ορθογραφία του μορφήματος αλλάζει ανάλογα με τις λέξεις, η αλλαγή γίνεται με τρόπο προβλέψιμο: π.χ. στους τύπους όνομα, ονομάζω αλλά επώνυμο, ανώνυμος κ.ά. ή στους τύπους όροφος, οροφή, οροφοδιαμέρισμα αλλά διώροφος, πολυώροφος κ.ά. η τροπή του ο σε ω συμβαίνει σύμφωνα με έναν συγκεκριμένο κανόνα σύνθεσης (στα σύνθετα στα οποία τα πρώτο συνθετικό έληγε σε φωνήεν εμφάνιζαν σίγηση του ληκτικού φωνήεντος και έκταση του αρκτικού). Ανάλογα, το μόρφημα *trace* της Αγγλικής γράφεται διαφορετικά στα *trace* και *tracing*, αλλά η αλλαγή συμβαίνει λόγω του κανόνα σύμφωνα με τον οποίο αποβάλλεται το τελικό e.

Ωστόσο, τέτοιου είδους «εκλογίκευση» της γραφηματικής απόδοσης των λέξεων με βάση τη μορφολογική ανάλυσή τους απαιτεί σχετικά υψηλό βαθμό ωρίμασης του μαθητή.

- γ. Ο αριθμός των μορφημάτων είναι πολύ μικρότερος από τον αριθμό των λέξεων της Ελληνικής, και ο αριθμός των κανόνων σύνθεσης των μορφογραμμάτων είναι σχετικά μικρός.

Με τη διδασκαλία της ορθογραφίας μέσω των μορφημάτων έχει ασχοληθεί ο

Riehme<sup>479</sup>, σύμφωνα με τον οποίο τα μορφήματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία ως ενότητες εκμάθησης. Η μορφολογική προσέγγιση απαιτεί από τους μαθητές:

- την κατανόηση του περιεχομένου των μορφημάτων,
- την αντίληψη της σταθερότητας της γραφηματικής εικόνας του μορφήματος και των ορίων του και
- την κατανόηση και χρήση των κανόνων σύνθεσης των μορφημάτων.

Διδάσκοντας τους μαθητές την ορθογραφία μορφημάτων και τους κανόνες σύνθεσής τους, τους μαθαίνουμε να γράφουν σωστά περισσότερες λέξεις απ' όσες θα έγραφαν αν απομνημόνευαν μεμονωμένες λέξεις από καταλόγους στους οποίους θα εξετάζονταν μία φορά την εβδομάδα. Η γνώση των κανόνων σχηματισμού των μορφολογικών δομών βοηθά τους μαθητές στον διαχωρισμό των μορφημάτων από τα οποία αποτελούνται οι λέξεις. Γενικά, με τη μορφολογική προσέγγιση οι μαθητές εξοικειώνονται με τους κανόνες αναδόμησης των μορφημάτων και αναγνωρίζουν τις ομόρριζες λέξεις ή τα ομόρριζα μορφήματα. Όπως σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, η διδασκαλία της ορθογραφίας με βάση τη μορφολογική προσέγγιση θα πρέπει να γίνεται σταδιακά, με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας, με την πρόσθεση νέων ορθογραφικών κανόνων και μορφημάτων.

Η χρήση της μορφολογικής προσέγγισης βασίζεται επίσης σε σχετικές έρευνες: Οι Kanavagh & Mattingly<sup>480</sup> και ο Soderbergh<sup>481</sup>, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο των μορφημάτων, αναφέρουν σχετικά ότι οι φωνολογικές μονάδες είναι λιγότερο φανερές απ' ό,τι τα μορφήματα ή οι συλλαβές. Επίσης, ευρήματα των ερευνών στις οποίες γίνεται σύγκριση της ορθογραφικής επίδοσης ομάδων μαθητών με υψηλές και με χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία<sup>482</sup> επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές με υψηλή ορθογραφική επίδοση κατανοούν καλύτερα τους κανόνες της σύνθεσης απ' ό,τι οι μαθητές με χαμηλή ορθογραφική επίδοση. Τα αποτελέσματα έρευνας των Bruck & Waters<sup>483</sup>, οι οποίοι χώρισαν τους μαθητές ανάλογα με τις δεξιότητές τους στην ανάγνωση και στην ορθογραφία σε τρεις ομάδες:

---

479. Riehme, J., 1986, Principles of the teaching and learning of orthography in the schools of the DDR, στο G. Augst (ed.), *New Trends in Graphemics and Orthography*, Walter de Gruyter, Berlin, New York, σελ. 383 κ.ε.

480. James F. Kavanagh, and Ignatius A. Mattingly (eds.), 1972, *Language by Ear and by Eye: The Relationships between Speech and Reading*, M.I.T. Press, Cambridge, Mass, σελ. 140.

481. Soderbergh, R., 1974, review article, *Language by ear and by eye*, στο *Child Language* 2, σελ. 153-168.

482. Bruck, M., Waters, G., 1990, Effects of reading skill on component spelling skills, *Applied Psycholinguistics* 11, σελ. 425-437 και

Waters, G.S., Bruck, M., & Malus Abramowitz, M., 1988, The role of linguistic and visual information in spelling: A developmental study, *Journal of Experimental Child Psychology* 45, σελ. 400-421.

Βλ. επίσης:

Johnson, Doris, Grant, James O., 1989, Written narratives of normal and learning disabled children, *Annals of Dyslexia* 39, σελ. 52-56.

483. Bruck, M., Waters, G., 1990, Effects of reading skill on component spelling skills, *Applied Psycholinguistics* 11, σελ. 425-437.

- α) στην ομάδα που περιελάμβανε μαθητές με υψηλές επιδόσεις και στην ανάγνωση και στην ορθογραφία,
- β) στη μεικτή ομάδα, που περιελάμβανε μαθητές με υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση αλλά με χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία και
- γ) στην ομάδα που περιελάμβανε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, έδειξαν ότι μόνο οι καλοί μαθητές εμφάνισαν καλύτερες δεξιότητες με τη χρήση των μορφογραμμμάτων.

Σημαντικό «εργαλείο» για τη διδασκαλία της γλώσσας και συγκεκριμένα της γραμματικής απόδοσης των «τερμάτων» των λέξεων αποτελεί το αντίστροφο λέξικό. Η δομή του αντίστροφου λεξικού, στο οποίο οι λέξεις είναι καταχωρισμένες με βάση όχι το πρώτο γράμμα αλλά το τελευταίο, στη συνέχεια το προτελευταίο κ.ο.κ., μας δίνει τη δυνατότητα να θεωρήσουμε τον λεξιλογικό θησαυρό της γλώσσας -της Ελληνικής στην περίπτωση μας- με βάση τα «συστήματα τερμάτων, επιθημάτων και καταλήξεων»<sup>484</sup> και επομένως να αποκτήσουμε «γραμματική θεώρηση της γλώσσας»<sup>485</sup>. Η γλώσσα λειτουργεί «κατά συστήματα», στα οποία ανήκει και το ληκτικό σύστημα, δηλαδή τα τέρματα, τα επιθήματα και οι καταλήξεις, που είναι όλα φορείς εννοιών. Επομένως, με τη χρήση του συγκεκριμένου λεξικού οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν ότι κάθε λέξη της γλώσσας δεν είναι μεμονωμένη, αλλά ανήκει, μαζί με άλλες που σχηματίζονται με όμοιο τρόπο, σε ορισμένο μορφολογικό σύστημα.

#### **4.2.6. Ο ρόλος της μορφολογίας στην απόκτηση ορθογραφικής επάρκειας. Η άρση της αμφισημίας.**

Η γλώσσα απαρτίζεται από συνδυασμό μορφημάτων. Το μόρφημα συνήθως ορίζεται ως η ελάχιστη γλωσσική ενότητα/μονάδα η οποία φέρει γραμματικό και λεξικό περιεχόμενο, δηλαδή, ως η ελάχιστη σημασιολογική μονάδα της γλώσσας. Πολλοί ψυχολinguιστές υποστηρίζουν την άποψη ότι η γλώσσα, και κυρίως η γραπτή μορφή της, μαθαίνεται ως σύνολο μορφημάτων, δηλαδή ακολουθιών γραμμάτων που φέρουν συγκεκριμένη σημασία. Η ανίχνευση της σημασίας, η αναγωγή στην ευρύτερη κατηγορία είναι κάθε φορά, σε κάθε απόπειρα γλωσσικής ανάλυσης, το κατεξοχήν ζητούμενο.

Αναλύοντας ένα κομμάτι γλώσσας –γραπτής ή προφορικής– στεκόμαστε αναμφισβήτητα στη συχνότητα εμφάνισης ορισμένων στοιχείων (π.χ.οντος, εισ, ανα, ω, ότητα, ικός κτλ.) στα οποία ο μελετητής αποδίδει κάποιο/α σημασιολογικό/ά χαρακτηριστικό/ά<sup>486</sup>. Αυτές οι επαναλαμβανόμενες ακολουθίες γραφημάτων, συνδυασμένες με διαφορετικά κάθε φορά στοιχεία, μπορούν να συστήσουν τον κεντρικό άξονα διδασκαλίας της ορθογραφίας.

Παραδοσιακά, η μορφολογία ή η ανάλυση της δομής της λέξης διακρίνεται σε δύο ευρύτερες περιοχές, στην κλίση και στην παραγωγή. Η μορφολογική δομή συνήθως εμπλέκει την προσθήκη «στοιχείων προσδιοριστικών της σημασίας», όπως τα προσφύ-

484. Κουρμούλης, Γ.Ι., 1967, *Αντίστροφο Λεξικόν της Νέας Ελληνικής*, Αθήναι, σελ. viii.

485. Κουρμούλης, Γ.Ι., *ό.π.*, σελ. ix.

486. Milne, J., 1977, Recent Trends in Linguistics: General Survey, στο S.H.Olu Tomori (ed.), *The Morphology and Syntax of Present-day English: An introduction*, Heinemann, London, σελ. 96-97.

ματα- προθήματα/επιθήματα, λεξικά ή παραγωγικά<sup>487</sup>, σε μια βασική ρίζα ή σε ένα βασικό θέμα που φέρει την πυρηνική σημασία στον τελικό συνδυασμό. Εάν η δομή της λέξης που προκύπτει εμφανίζει διάφορους τύπους και παραδειγματικές ποικιλίες, τότε έχουμε κλίση (α/εσ/ων...), ενώ παραγωγή έχουμε, όταν από τον τελικό συνδυασμό προκύπτει μια τελείως διαφορετική λέξη (π.χ. παίζω/παίκτης, ή όταν προκύπτει λέξη από δύο ή περισσότερα συνθετικά, π.χ. καρεκλοπόδαρο, teach / teacher).

Κατά τη διδασκαλία της μορφολογίας οι λέξεις κατηγοριοποιούνται, και στο νοητικό λεξικό προστίθενται πληροφορίες που αφορούν χαρακτηριστικά τους όπως η γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκουν, ο τρόπος γραφηματικής αναπαράστασής τους, ο κανόνας που αφορά για τη σωστή γραφή τους κ.ά. Όπως αναφέραμε πιο πάνω, οι κανόνες είναι απαραίτητο να διδάσκονται, εφόσον ο μαθητής μόνο μέσω αυτών μπορεί να αιτιολογήσει γιατί αυτή η λέξη γράφεται έτσι, και η άλλη διαφορετικά.

Στην περιοχή των ομοήχων οι κανόνες αίρουν τις περιπτώσεις αμφισημίας σε επίπεδο κλιτικών μορφημάτων (καταλήξεων) κυρίως, αλλά και σε επίπεδο προθημάτων και επιθημάτων (λεξικών και γραμματικών), δηλαδή η αμφισημία που προκαλείται από την ομοηχία των κλιτικών μορφημάτων, π.χ.

- ο / -ω	(βιβλίο / διαβάζω)
-ι / -η / -οι	(παιδί / λίμνη / άνθρωποι)
-ιος / -είος ,	(Ρόδιος / Πυθαγόρειος)
-ήστε / -ίστε / -ύστε	(αγαπήστε / γυρίστε / δακρύστε) κτλ.,

αίρεται κατά τη γραφή, όταν ο μαθητής κατέχει τους σχετικούς κανόνες και τις σωστές πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία τους π.χ. γράφει τη λ. με –ω, διότι είναι ρήμα, με –ο, διότι είναι όνομα, με –οι, διότι είναι πληθυντικός, με –ιος, διότι το επίθετο προέρχεται από τοπωνύμιο (Ρόδος), με –είος, διότι το επίθετο προέρχεται από όνομα προσώπου (Πυθαγόρας).

Στις περιπτώσεις όπου η ομοηχία στο κλιτικό μόρφημα συνυπάρχει με ομοηχία και ομογραφία στο ριζικό μόρφημα, π.χ.

ντύν-εται / ντύν-ετε
ευρ-έος / ευρ-έως κτλ.,

τότε θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον γράφοντα και άλλες πληροφορίες με βάση το συγκείμενο, ώστε το κλιτικό μόρφημα να γραφεί σωστά, ανάλογα με τη λειτουργία που εκφράζει, π.χ.

---

487. Κλαίρης, Χρ., Μπαμπινιώτης, Γ., σε συνεργασία με τους Αμ. Μόζερ, Αικ. Μπακάκου-Ορφανού, Στ. Σκοπετέα, 2005, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Κεφ. 8.

Βλ. επίσης Θωμαδάκη, Ευ., 1996, Παράγωγα στη νέα ελληνική, στο Γ. Κατσιμαλή, Φ. Καβουκόπουλος (επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας- Διδακτική προσέγγιση*, Τομέας Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σελ. 69-96. Και Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., 1996, Η νεοελληνική σύνθεση, στο Γ. Κατσιμαλή, Φ. Καβουκόπουλος (επιμ.), *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας- Διδακτική προσέγγιση*, Τομέας Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σελ. 97-120.

... (η Μαρία) ντύνεται ...  
αλλά ... (εσείς) ντύνετε (την κούκλα)...,  
... (αντιβιοτικό) ευρέος (φάσματος) ...  
αλλά ... (είναι) ευρέως (διαδεδομένη η άποψη..) κτλ.

Όσον αφορά την ορθή γραφή του ριζικού μορφήματος, καθώς και των προθημάτων και των επιθημάτων, είναι ανάγκη ο μαθητής να έρθει σε επαφή με το «οπτικό ίνδαλμά» τους όπως είναι διαμορφωμένο στην ιστορική ορθογραφία. Η ορθή γραφηματική απόδοση των ριζικών μορφημάτων, των προθημάτων και των επιθημάτων προϋποθέτει γνώση και εξοικείωση με τους μηχανισμούς της παραγωγής και της σύνθεσης της γλώσσας μας.

Ωστόσο, περιπτώσεις ομοηχίας σε επίπεδο ριζικού μορφήματος θα πρέπει να αντιμετωπιστούν διαφορετικά από τις περιπτώσεις ομοηχίας στο κλιτικό μόρφημα, όπου δίνεται έμφαση στη λειτουργία του δηλαδή για την άρση της αμφισημίας που προκαλείται από την ομοηχία σε επίπεδο ρίζας / θέματος θα πρέπει να γίνει χρήση της ετυμολογίας. Τα ορθογραφικά λεξικά παρέχουν τις σχετικές πληροφορίες σχετικά με την ορθογράφιση της λέξης με βάση την ιστορική ορθογραφία της, κατά κύριο λόγο. Μαθαίνοντας οι μαθητές την ορθή γραφή του ριζικού μορφήματος και συνδέοντας την οπτική/γραφηματική εικόνα του με την αντίστοιχη σημασία, εύκολα το αναγνωρίζουν και σε άλλες ετυμολογικά συγγενείς λέξεις, με αποτέλεσμα να εξοικειώνονται με το οπτικό ίνδαλμα των λέξεων, να γίνονται σταδιακά επαρκείς ορθογράφοι, αποκτώντας εποπτεία του ορθογραφικού συστήματος αλλά και της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας τους γενικότερα.

Με την «εμπέδωση» του οπτικού ινδάλματος και τη σύνδεση της γραφηματικής απόδοσης με τη σημασία «λύνονται» αμέσως οι περιπτώσεις αμφισημίας από ομοηχία σε επίπεδο ριζικού μορφήματος (θέματος), όπως π.χ.

έκκληση / έκλυση  
εκχείλιση/εκχύλιση  
εξάρτηση /εξάρτυση / εξάρτιση  
ικέτης /οικέτης  
κήτος / κύτος  
λοιμός /λιμός  
σορός/σωρός  
στίχος/ στοίχος  
καινός/ κενός  
κρητικός/κριτικός  
ψηλός/ψιλός κτλ.

Επίσης, η λανθασμένη φωνολογική/ακουστική εικόνα λέξεων, όπως π.χ. *αερωθούμενο, αδριάντας, αποστρατικοποίηση, περιβαντολογικός, ενιάλιος, αρχαιρεσίες, άρδρευση, έχρωμα, όσφρηνηση, Νιηρίδες, παρανομαστής, υπερεσία, χλωροτάπητας, απαρχαιωμένος* κτλ., διορθώνεται με την ορθογραφική γνώση, με την οποία «εκλογικεύονται» η δομή της λέξης και ο σχηματισμός της.

Η ένταξη της λέξης στο ετυμολογικό πεδίο της συμβάλλει στο να «εμπεδωθεί» το οπτικό ίνδαλμά της. Γίνεται, επομένως, αμέσως αντιληπτό ότι η διδασκαλία της ορθογραφίας πραγματοποιείται και σε σχέση με τη διδασκαλία του λεξιλογίου. Η Carol Chomsky<sup>488</sup> υποστηρίζει τη σχετική άποψη, ότι δηλαδή η γνώση της λέξης εδραιώνεται όταν συσχετιστεί με άλλες, ομόρριζες, παράγωγες, σύνθετες κτλ. Ο μαθητής με την άσκηση θα μάθει να διαφοροποιεί ομόηχες σειρές φωνημάτων σε λέξεις όπως:

*εικόνα /εικονίζω / απεικονίζω / εικονογραφημένος/ κατ' εικόνα...*

*οικία / κάτοικος/ κατοικία / οικείος/ εξοικειώνω...*

*είσοδος / εισιτήριο / εισέρχομαι / εισβάλλω ...*

*ίσος / ισότητα / εξισώνω / εξίσωση ...*

*δίνω-δίδω / παραδίδω / καταδίδω...*

*δυνατός / αδύνατος / δύναμη / αποδυνάμωση ...*

*δίνη / περιδίνηση ...*

*πόλεμος / πολεμώ / πολέμιος / καταπολεμώ ...*

*πωλώ / πωλητής / πωλήτρια / παντοπώλης ...*

*σημείο / σημειώνω / σήμα / παράσημο / σημασία / διάσημος / σημαδεύω ...*

*συμβαίνει / συμβάν / συμμορφώνω / συμπληρώνω ...*

*σιμά / σιμώνω...*

*κτλ.*

#### **4.2.7. Η δομητική προσέγγιση στη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας και κατ' επέκταση της ορθογραφίας**

Σύμφωνα με τη δομητική προσέγγιση στην κατάκτηση και στη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας, οι αντιλήψεις των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας για τη γραπτή γλώσσα αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο θα οικοδομηθεί η μαθησιακή διαδικασία. Η γραπτή γλώσσα γίνεται κατανοητή ως σύστημα στο οποίο συγκλίνουν άλλα υπο-συστήματα, που είτε συνειδητά είτε λιγότερο συνειδητά<sup>489</sup> μαθαίνονται από το παιδί δημιουργικά με στόχο την επικοινωνία. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή η κατάκτηση της γραπτής γλώσσας δεν ταυτίζεται με την κατάκτηση απλώς του μηχανισμού αναπαραστάσης των φωνημάτων σε γραφήματα. Αποτελεί σύνθετη και απαιτητική διαδικασία της οποίας τα αποτελέσματα αντανακλούν κάθε φορά τον βαθμό ωρίμασης του δημιουργού τους.

Γενικά, η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας εστιάζει στους κοινωνικούς στόχους της γλώσσας και κυρίως στην επικοινωνιακή πλευρά της (απόφαση/ ερώτηση / παράκληση).

488. Chomsky, C., 1970, Reading, Writing and Phonology, *Harvard Educational Review* 40 (2), σελ. 287-309.

489. Βλ. σχετικά έρευνα της Κατερίνας Μιχαλοπούλου “Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη λειτουργία του γραπτού λόγου και την τεχνική γλώσσα της ανάγνωσης και της γραφής”, [http://www.pee.gr/e27\\_11\\_03/sin\\_ath/th\\_en\\_viii/mixalopoyloy.htm](http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/th_en_viii/mixalopoyloy.htm).



Σήμερα γίνεται ολοένα και περισσότερο αποδεκτή η άποψη ότι το παιδί αρχίζει να «δημιουργεί» κείμενα ήδη από την ηλικία των τριών ή των τεσσάρων χρόνων. Η επαφή του παιδιού με η γραπτή γλώσσα γίνεται με τρόπο φυσικό, μέσα από ερεθίσματα που του ελκύουν το ενδιαφέρον και τα οποία ανταποκρίνονται σε πραγματικές επικοινωνιακές ανάγκες του. Συνδέεται επομένως στη συνείδηση του παιδιού η γραφή με την ίδια τη ζωή, και κυρίως με την ενδιάθετη ροπή του να εκφραστεί γραπτά. Γι' αυτό, χρέος μιας σύγχρονης εκπαίδευσης είναι να εισαγάγει το παιδί στον χώρο της γραφής μέσα από μια φυσική διαδικασία που θα του επιτρέψει να κατακτήσει ένα τόσο σπουδαίο πολιτισμικό αγαθό όπως η γραφή.

Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στην προσέγγιση ειδικών στον χώρο της διδακτικής της γραφής από την Ιταλία και τη Λατινική Αμερική, και συγκεκριμένα στις θέσεις της Emilia Ferreiro και της Ana Teberosky, οι οποίες εκπροσωπούν τη «δομητική προσέγγιση» σχετικά με την κατάκτηση της γραπτής γλώσσας από το παιδί.

Στο πλαίσιο της δομητικής προσέγγισης μια ομάδα ερευνητών που ασχολούνται με τη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας ανατρέπουν καθιερωμένες αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία της<sup>490</sup>, όπως, για παράδειγμα, ότι μια μέθοδος διδασκαλίας θα πρέπει να βασίζεται στα εξής: στο ότι το παιδί μαθαίνει σταδιακά από το απλούστερο στο συνθετότερο, με τρόπο διαδοχικό και σωρευτικό, στο ότι όταν αρχίζει η εκπαίδευση, τα παιδιά δεν ξέρουν τίποτα και πρέπει να διδαχτούν τα πάντα, στο ότι πρώτα διαβάζουν – αναγνωρίζουν και μετά γράφουν, στο ότι δεν είναι δυνατόν να δομηθούν κείμενα χωρίς να είναι γνωστός ο κώδικας μεταγραφής του αλφαριθμητικού μας συστήματος, ή ότι η γραφή δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επινόησης αλλά μόνο αναπαραγωγής κ.ά. Ακόμα, ανατρέπεται η άποψη ότι θα πρέπει να αρχίσει η διδασκαλία της γραπτής γλώσσας από αυτό που θεωρείται ευκολότερο, π.χ. από τη λέξη ή τη φράση (ολικές μέθοδοι) ή από τη συλλαβή, δηλαδή τον αντιληπτό ήχο, ή από το φώνημα με την αναπαράσταση του γράμματος ( φωνητικές μέθοδοι). Ουσιαστικά δεν χρειάζεται να βρεθεί η «καλή» μέθοδος για να διδάξει κανείς ανάγνωση και γραφή.

Οι θέσεις της δομητικής προσέγγισης είναι οι ακόλουθες:

- ▶ Τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα του περιβάλλοντός τους επεξεργάζονται ιδέες και σχηματίζουν αντιλήψεις στην προσπάθειά τους να προσδώσουν νόημα στη γραφή. Οι αντιλήψεις αυτές αλλάζουν, όταν τα παιδιά έρθουν σε επαφή με τη διδασκαλία, λόγω αναγνώρισης, εξαγωγής συμπερασμάτων ή αναθεώρησης της πληροφορίας που δέχονται. Δεν είναι μια βήμα βήμα σωρευτική διαδικασία αλλά μια σύνθετη διαδικασία δόμησης και επαναδόμησης θεωριών. Πρόκειται για εν μέρει αναπαραγωγή και εν μέρει επαναδόμηση της γραπτής γλώσσας της κοινότητας.
- ▶ Για τη μάθηση όσο σημαντικές είναι οι αντιλήψεις των παιδιών άλλο τόσο σημαντικές είναι και οι αντιλήψεις του σχολείου και των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και

---

490. Curto, L.M., Morillo, M.M., Teixido, M.M., 1998, *Γραφή και ανάγνωση, Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση, I*, ΥΠΕΠΘ, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης, σελ. 20-22. (Curto, L.M., Morillo, M.M., Teixido, M.M., 1993, *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση*, μτφ. Παναγιωτίδου Μ., Εκδόσεις Ζαχαρόπουλος, 1998, Αθήνα).

για το τι σημαίνει ανάγνωση και γραφή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να επέμψει ένα μήνυμα σε έναν παθητικό μαθητή, αλλά να τον συνοδεύσει στην προσπάθειά του κατά τη διαδικασία της μάθησης.

- ▶ Προτείνεται η αρχή να γίνεται από το γράψιμο, διότι στο γράψιμο τίθεται σε κίνηση μια σειρά γνώσεων για το σύστημα της γραφής, που επιτρέπει στο παιδί να προχωρήσει από πολύ μικρή ηλικία στη διεύρυνση των γνώσεών του. Οι σχέσεις μεταξύ της γραφής και της ανάγνωσης στο πλαίσιο της γραπτής γλώσσας είναι εξαιρετικά πολύπλοκες. Παρ' όλα αυτά με το γράψιμο η δραστηριότητα του αρχάριου μαθητευόμενου συμπεριλαμβάνει τη σκέψη για τη γραπτή γλώσσα, τη διαδικασία γραφής και επιπλέον την ανάγνωση αυτού που γράφει ο ίδιος.
- ▶ Η γραφή και η ανάγνωση κειμένων είναι δυνατή και πριν από τη γνώση του αλφαβητικού κώδικα. Τα κείμενα αποτελούν τη βασική μονάδα επικοινωνίας. Η γραπτή γλώσσα συνδέεται έτσι εξ αρχής με τη θεμελιώδη λειτουργία της: την επικοινωνία.
- ▶ Τα παιδιά μαθαίνουν σχηματίζοντας διάφορες, και κάθε φορά πιο διευθετημένες, αντιλήψεις για τη γραφή κατά τη διάρκεια μιας διαδικασίας, η οποία τελικά καταλήγει να συμπίπτει με το τρέχον αλφαβητικό μας σύστημα.
- ▶ Εκτός από τα χαρακτηριστικά του αλφαβητικού μας συστήματος, τα παιδιά μαθαίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γραπτής γλώσσας που χρησιμοποιείται σε διάφορες καταστάσεις, με διάφορους σκοπούς και σε διάφορα είδη κειμένων. Μαθαίνουν επίσης τις διαδικασίες που οδηγούν στην κατανόηση και στην παραγωγή κειμένων, καθώς και τις συμπεριφορές που τα ενθαρρύνουν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους της γραπτής κουλτούρας.

Σύμφωνα με τη δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας η διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί οικοδομεί το δικό του σύστημα γραφής περνά από ορισμένα στάδια. Η διαδικασία αυτή της κατάκτησης της γραπτής γλώσσας από το παιδί είναι παγκόσμια σε ό,τι αφορά τις αλφαβητικές γραφές, ανεξάρτητα από τις σχολικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη σχολική εκπαίδευση<sup>491</sup>:

- Συνειδητοποίηση της διαφοράς μεταξύ σχεδίου και γραφήματος.
- Σχεδιασμός πρωτόγονων γραφημάτων (ούτε σχέδια ούτε συμβατικά γραφήματα) – σκαριφημάτων, ψευδογραμμμάτων.
- Συνειδητοποίηση της διαφοράς μεταξύ γραμμάτων και αριθμών. Ακόμα το παιδί υιοθετεί σταδιακά την ευθυγράμμιση κατά τη γραφή και την κατεύθυνση από αριστερά προς δεξιά.
- Παραγωγή γραφής χωρίς έλεγχο μεγέθους και ποσότητας (γραφές καταλαμβάνουν όλο το πλάτος της σελίδας, ένα γράμμα εμφανίζεται σε μία γραμμή κτλ.).
- Παραγωγή συγκεκριμένης αυθεντικής γραφής που δεν μεταδίδεται χωρίς τη βοήθεια προφορικής γλώσσας. Μερικά παιδιά χρησιμοποιούν το όνομά τους για τα πάντα, σαν ένα είδος «παγκόσμιου κλειδιού» που χρησιμεύει για να γράψουν οποιοδήποτε φανταστικό πράγμα.

---

491. Curto, ό.π., σελ. 28-45.

- Διαφοροποίηση των όσων γράφουν: π.χ. με βάση τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου αναφοράς (η αρκούδα γράφεται με περισσότερα γράμματα από την πεταλούδα, διότι η αρκούδα είναι μεγαλύτερη). Ακόμα παρατηρείται διαφοροποίηση στη σειρά και στην ποσότητα των γραμμάτων (πολλά παιδιά γράφουν όλες τις λέξεις με τον ίδιο αριθμό γραμμάτων, αλλάζοντας μόνο τη σειρά και τα γράμματα, ή συχνά η επόμενη λέξη έχει περισσότερα γράμματα από την προηγούμενη. Πολλές φορές η τελική όψη του κειμένου θυμίζει κείμενο ενηλίκων.
- Ανακάλυψη της «συλλαβικής γραφής». Κάθε συλλαβή αναπαριστάται από ένα γράμμα ή άλλο σημείο. Σύμφωνα με τους Curto, Morillo, Teixido, τα παιδιά σχεδόν πάντοτε επιλέγουν φωνήεντα. Αυτό συμβαίνει, διότι ο αριθμός των φωνηέντων είναι μικρότερος, γι' αυτό και μαθαίνονται πιο γρήγορα. Ωστόσο, στις περιπτώσεις όπου το παιδί έχει αρχίσει να μαθαίνει και τα σύμφωνα, όταν μπει στο «συλλαβικό» στάδιο, σχεδόν πάντοτε γράφει το σύμφωνο της συλλαβής<sup>492</sup>.

Το βέβαιο είναι ότι το παιδί σε αυτό το στάδιο επιδεικνύει αξιολογία στην συνέπεια: δεν κάνει ποτέ λάθος στον αριθμό των συλλαβών όσο μεγάλη κι αν είναι η λέξη.

- Παραγωγή συλλαβο – αλφαβητικής γραφής.
- Παραγωγή αλφαβητικής γραφής.

Παρατηρούμε ότι στη δομητική προσέγγιση της γραφής η γραπτή γλώσσα έχει το προβάδισμα, ενώ ο αλφαριθμητισμός ακολουθεί. Το πρώτο στόχο είναι, όπως αναφέραμε πιο πάνω, η αποτελεσματική επικοινωνία μέσω της χρήσης της γραπτής γλώσσας.

Σύμφωνα με τη δομητική αντίληψη, η μάθηση δεν είναι γραμμική, δεν αποτελεί μια ευθεία γραμμή στην οποία σωρεύονται γνώσεις. Απόψεις όπως «πρώτα γράφουμε τα γράμματα ένα ένα, έπειτα τα ενώνουμε, ύστερα γράφουμε» δεν γίνονται αποδεκτές στη δομητική προσέγγιση<sup>493</sup>. Αντίθετα, η γραπτή γλώσσα μαθαίνεται με τη σταδιακή οικοδόμηση του περιεχομένου του αλφαριθμητικού συστήματος και των χρήσεών του στην κοινωνία μας. Η οικοδόμηση αυτή μοιάζει με σπείρα, όπου το θέμα – η γραπτή γλώσσα- επανέρχεται συνεχώς σε κύκλους, κάθε φορά ευρύτερους με μεγαλύτερες δυ-

---

492. Ίσως εδώ επιβεβαιώνεται η άποψη ότι τα σύμφωνα αποτελούν τον «κορμό» της γλώσσας, αφού σε αυτά μάλλον και όχι στα φωνήεντα οφείλεται η διαφοροποίηση των σημασιών (Allen, W.S., 1953, *Phonetics in Ancient India*, Oxford University Press, London, σελ. 81). Η παραδοσιακή ετυμολογία του ονόματος «σύμφωνο» της Σανσκριτικής (vyanjana=αποκαλυπτικός) μπορεί να μας οδηγήσει σε μια τέτοια υπόθεση. Πράγματι, η μεγαλύτερη πληροφορητικότητα των συμφώνων είναι εκτεταμένο φαινόμενο και βρίσκει έκφραση στα συλλαβικά συστήματα, των οποίων τα σημεία περιορίζονται στην αναπαράσταση μόνο των συμφώνων. Στη γλώσσα του παιδιού η αίσθηση του διαφοροποιητικού ρόλου των συμφώνων προηγείται εκείνης των φωνηέντων (δηλαδή οι αντιθέσεις εντός του συστήματος των συμφώνων εμφανίζονται πριν από τις αντιθέσεις στο σύστημα των φωνηέντων). Η αρχική κωδικοποίηση των σημασιών μέσω των συμφώνων, πέρα από ακραίες περιπτώσεις όπως της καυκασιακής γλώσσας Ubykh, που έχει δύο ή τρία φωνήεντα και σχεδόν ογδόντα σύμφωνα, φαίνεται επίσης και στην Αγγλική (Waugh, L.R., Monville-Burston, M. (eds.), 1995, *On Language – Roman Jakobson*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, σελ. 263-264).

493. Curto, ό.π., σελ. 37.

νατότητες κατανόησης και έκφρασης. Όσον αφορά την ανάγνωση και τη γραφή θα μπορούσαμε να πούμε ότι η στάση μας απέναντι στο περιεχόμενο της μάθησης θυμίζει το «ζουμ» της κάμερας, όπου πλαταίνουμε το πεδίο ή εστιάζουμε σε μια περιοχή της ίδιας εικόνας ανάλογα με το τι θέλουμε κάθε φορά να δούμε.

Μπορούμε να μελετήσουμε μια εφημερίδα όταν είμαστε τριών ή τεσσάρων όπως επίσης και στα δώδεκα, στα δεκατέσσερα ή στα δεκάξι μας χρόνια. Σε κάθε περίπτωση οι δυνατότητες κατανόησης του περιεχομένου και οικειοποίησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της δημοσιογραφικής γλώσσας κτλ. θα αυξάνονται, και ο τρόπος εμπάθυνσης στο νόημα θα γίνεται όλο και πιο πολύπλοκος.

Οι θέσεις της δομητικής προσέγγισης σχετικά με το θέμα «ορθογραφία», η οποία συμβάλλει τελικά στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, συμφωνούν με την ολική φιλοσοφία της δομητικής άποψης. Η ορθογραφία αποτελεί και αυτή μέρος της μάθησης: δεν αποτελεί κάτι ξεχωριστό. Η απάντηση στο πώς μαθαίνει το παιδί να γράφει σωστά είναι απλή :με τη σκέψη<sup>494</sup>.

Σύμφωνα με τις θέσεις της δομητικής προσέγγισης αναφορικά με την κατάκτηση της ορθογραφίας, το παιδί (από 3 έως 8 ετών) μαθαίνει ορθογραφία:

1. «μαθαίνοντας» να παρατηρεί τις κανονικότητες που εμφανίζονται στη γραφή των λέξεων,
2. αναγνωρίζοντας ότι η ορθογραφία αποτελεί σύμβαση την οποία θα πρέπει να ακολουθήσει. Η φράση «έτσι γράφεται» γίνεται σταδιακά αντιληπτή από το παιδί, με τη βοήθεια του δασκάλου στα πρώτα στάδια,
3. χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις ορθογραφίας, για να προβλέψει και να διατυπώσει υποθέσεις για τη γραφή μιας νέας λέξης,
4. εντοπίζοντας το «ορθογραφικό πρόβλημα». Είναι σημαντικό για το παιδί να αντιλαμβάνεται τι γνωρίζει με σιγουριά και τι όχι, να αποκτήσει δηλαδή συνείδηση της γνώσης του. Σε καταστάσεις αμφιβολίας σχετικά με την ορθή γραφή μιας λέξης το παιδί σταματά για να σκεφτεί. Η εντόπιση του προβλήματος από την πλευρά του παιδιού αποτελεί σημαντικό βήμα.
5. αναλύοντας –συλλογικά και ατομικά- τις λογικές δυνατότητες λύσης ενός ορθογραφικού προβλήματος. Στην τυπική ερώτηση του παιδιού «πώς γράφεται;» θα πρέπει να απαντούμε σχεδόν πάντα «με ποιους τρόπους μπορείς να το γράψεις;» και να αρχίζουμε να συζητάμε με το παιδί,
6. χρησιμοποιώντας μέσα για να βρει τον σωστό κανόνα ή το σωστό πρότυπο που θα το οδηγήσουν στην ορθή γραφή. Μπορεί να πάρει πληροφορίες από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, από κάποιον συμμαθητή, από το λεξικό της τάξης, από ένα κείμενο, από έναν πίνακα με ορθογραφικούς κανόνες που υπάρχει σε κάποιο σημείο της τάξης κτλ. Γενικά, τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να ανατρέχουν σε κάποια πηγή πληροφορίας για να λύσουν την απορία τους.

---

494. Curto, ό.π., σελ. 152-153.

Η Emilia Ferreiro<sup>495</sup> από την Αργεντινή, κάνοντας μια εισαγωγή στη δομητική προσέγγιση της γραφής και συγκεκριμένα στις διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας, εντάσσει τη δομητική προσέγγιση στο γενικό πλαίσιο της θεωρίας του J. Piaget σχετικά με την εξέλιξη της κατάκτησης των γνώσεων, θεωρίας της οποίας θεμέλιος λίθος αποτελεί η θέση ότι το παιδί είναι ένα άτομο που σκέφτεται, και υποχρέωση του ερευνητή είναι να προσπαθήσει να ανακαλύψει την λογική που κρύβεται στην «περίεργη» εκ πρώτης όψεως σκέψη του παιδιού.

Παίρνοντας αφορμή από τον χώρο των Μαθηματικών, όπου γινόταν κάτι «καλό» όσον αφορά τη διδακτική τους, η E. Ferreiro<sup>496</sup> ασχολήθηκε με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν οι πιαζετιανές θέσεις να βρουν πρακτική εφαρμογή και στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας. Καταρχήν η E. Ferreiro αμφισβητεί την αντίληψη ότι η γραφή είναι μια καθαρά τεχνική μεταγραφή της προφορικής γλώσσας, ένας τρόπος να σημειώνουμε την προφορικότητα, μια δυνατότητα μετατροπής των ακουστικών ερεθισμάτων σε οπτικά. Μια τέτοια αντίληψη εκλαμβάνει τη γραφή απλώς ως μια «τεχνική» και όχι ως ένα εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας. Όπως υποστηρίζει η E. Ferreiro, η εκμάθηση της γραφής είναι κάτι τελείως διαφορετικό από την εκμάθηση μιας τεχνικής. Συνεπώς, θεωρεί ότι η γραφή αποτελεί αντικείμενο γνώσης για το παιδί και όχι μια τεχνική συνδυασμού ήχων και γραμμμάτων, κατά την εκμάθηση της οποίας η κατανόηση, δηλαδή η σκέψη ή νοηματοποίηση –κατά την ορολογία της Ferreiro- ακολουθεί το στάδιο του αυτοματισμού.

Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την παραδοσιακή θεώρηση της κατάκτησης της γραφής το παιδί ήταν περιορισμένο

- στον ρόλο του φωνητικού μηχανήματος που παράγει κατάλληλους ήχους,
- στον ρόλο του ακουστικού μηχανήματος που ξεχωρίζει κατάλληλα τους ήχους,
- στον ρόλο της οπτικής συσκευής που διαχωρίζει κατάλληλα τις μορφές και
- στον ρόλο του χεριού που οδηγεί το μολύβι,

και επομένως δεν υπήρχε ούτε σκέψη ούτε νοηματοποίηση από το παιδί μέσα σε όλα αυτά. Το παιδί όμως είναι πέρα από αυτούς τους μηχανικούς ρόλους, εξελίσσει τη γραφή του, η οποία – όπως καταλαβαίνουμε – δεν αρχίζει με πραγματικά γράμματα, αρχίζει με προθέσεις σε κάποιες καταστάσεις/συνθήκες δημιουργίας και, το κυριότερο, ερμηνεύεται από το ίδιο το παιδί. Η γραφή, σύμφωνα με τη Ferreiro, είναι αναπαράσταση ενός μέρους της γλώσσας, είναι ένα πολιτισμικό αντικείμενο και όχι ένα αντικείμενο εκπαίδευσης. Είναι σημαντική, διότι είναι σημαντική έξω από το σχολείο, δηλαδή σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας, όπου πολλές φορές είναι αναγκαίο να δείξεις γραπτώς κάποια στοιχεία.

---

495. Ferreiro, E., 1996, Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες, στο Τζέλα Βαρνάβα Σκούρα (επιστημονική ευθύνη και συντονισμός), *Το παιδί και η γραφή – Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση – Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*, Διήμερο Σεμινάριο στα πλαίσια του ευρωπαϊκού έτους για τη διά βίου μάθηση, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2-3 Δεκεμβρίου 1996, σελ. 17-25.

496. Ferreiro, E., Teberosky, A., 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI*, México. Μτφ. Ferreiro, E., Teberosky, A., 1982, *Literacy before schooling*, Heinemann, Exeter, NH.

Σε γενικές γραμμές σε μια «δομητική» εξέλιξη πρέπει να μπορούμε να δείχνουμε ότι τα στάδια δεν είναι τυχαία, διότι κάθε στάδιο έχει να κάνει με τη δομή του επόμενου. Είναι μια γένεση, κάτι που γεννήθηκε σύμφωνα με αυτό που προηγήθηκε. Υπάρχει μια εξέλιξη της γραφής, πριν ακόμα αρχίσει το σχολείο, υπάρχει μια ανάλογη εξέλιξη που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο, αλλά που δεν γίνεται ορατή, αν δεν δημιουργήσουμε τις ευκαιρίες εκείνες που θα την κάνουν να εμφανιστεί.

Η γραφή, λοιπόν, είναι -εκτός από πολιτισμικό- συμβολικό αντικείμενο ενός συμβατικού συστήματος, και η κατάκτησή της αποτελεί δομητική εξελικτική διαδικασία, της οποίας εμείς βλέπουμε το τελικό προϊόν<sup>497</sup>. Η δομητική προσέγγιση θεωρεί τη γραφή όχι ως εφεδρική δραστηριότητα της ανάγνωσης αλλά ως μια αυτόνομη, αυθόρμητη δραστηριότητα. Η γραφή ως πολιτισμικό – γλωσσολογικό αντικείμενο απασχολεί το παιδί από πολύ νωρίς όχι με την έννοια της αντιστοιχίας γραφήματος–φωνήματος αλλά πολύ πιο σφαιρικά: τα παιδιά μιλούν για τη γραπτή γλώσσα με αφορμή τη γραπτή γλώσσα, χρησιμοποιούν ονόματα, μπορούν να αναπαραγάγουν ένα αφηγηματικό κείμενο ή να υπαγορεύσουν κάτι στους ενήλικους, γενικά μπορούν να μιμηθούν τη «γλώσσα των βιβλίων». Για τον λόγο αυτό το σχολείο θα πρέπει να φέρνει σε επαφή τα παιδιά με γραφικές μορφές της καθημερινής ζωής, π.χ. με βιβλία, με εφημερίδες, δηλαδή με πραγματικά αντικείμενα, ώστε να συνειδητοποιήσουν τι εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη διάταξη γραφής ή ένας τύπος σελιδοποίησης.

Η Ana Teberosky δίνει συγκεκριμένο παράδειγμα διδασκαλίας γραπτής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 5 έως 7 ετών<sup>498</sup>. Τα σημεία–κριτήρια τα οποία θεωρεί σημαντικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της δομητικής θεωρίας στη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας στα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι τα εξής:

- α) με αυτή τη μέθοδο τα παιδιά καθημερινά «γράφουν», ακούν να τους διαβάζουν ή διαβάζουν και μόνα τους πραγματικά κείμενα. Η ποσότητα των κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά παίζει σημαντικό ρόλο, διότι με τον τρόπο αυτόν τους δίνεται η ευκαιρία να μάθουν διά της «συσσώρευσης»,
- β) όλα τα παιδιά –μικρότερα ή μεγαλύτερα– μπορούν να συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία (π.χ. μόνο με σχέδια ή με τίτλους),
- γ) αρχίζουν να επιλέγουν εκφράσεις ή τεχνικές που αρμόζουν σε έναν τύπο κειμένου, π.χ. σε ένα είδος γραφής όπως αυτό της δημοσιογραφίας (γλωσσικό κριτήριο),
- δ) αρχίζουν να μιμούνται τον τρόπο παρουσίασης ενός κειμένου, την εμφάνιση των κειμένων, και αντιλαμβάνονται ότι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ένα κείμενο εξυπηρετεί ορισμένο σκοπό (γραφικό κριτήριο) π.χ. οι τίτλοι είναι υπογραμμισμένοι, διότι οι λέξεις περιέχουν σημαντικό νόημα κτλ.,
- ε) όσον αφορά το κριτήριο της ποιότητας αυτών των κειμένων είναι αυτονόητο ότι δεν

---

497. Teberosky, A., 1996, Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας, στο Τζέλα Βαρνάβα Σκούρα (επιστημονική ευθύνη και συντονισμός), *Το παιδί και η γραφή – Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση – Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*, Δήμερο Σεμινάριο στα πλαίσια του ευρωπαϊκού έτους για τη διά βίου μάθηση, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2-3 Δεκεμβρίου 1996, σελ. 27-35, σελ. 30.

498. ό.π. σελ. 32-33.

είναι κείμενα «κανονικά», είναι ατελή και εμφανίζουν «ρωγμές» ως προς τη συνέχειά τους. Ωστόσο, αυτό που τα καθιστά αποδεκτά ως προς τη διαφορετικότητά τους είναι το γεγονός ότι δεν είναι η προφορική γλώσσα της καθημερινής «κουβέντας». Τα παιδιά, όπως γίνεται φανερό, καταφέρνουν να προσαρμοστούν σε αυτόν τον τύπο κειμένου, δεν έχουν όμως ακόμα τη δυνατότητα να ελέγξουν το αποτέλεσμα, δηλαδή να διαβάσουν και να διορθώσουν, με άλλα λόγια να επανέλθουν στο κείμενό τους και να το αξιολογήσουν. Αυτό, όπως σημειώνει η Α. Teberosky, είναι θέμα περαιτέρω εξελικτικής διαδικασίας, από την οποία απορρέει το «ποιοτικό κείμενο».

#### **4.2.8. Η δομητική προσέγγιση στην ελληνική εκπαίδευση**

Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών<sup>499</sup> για την προσχολική ηλικία σχετικά με την κατάκτηση της προφορικής και της γραπτής γλώσσας τονίζεται ότι οι σχετικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο Νηπιαγωγείο αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο δομητικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η γνώση και η γλώσσα δομούνται εξελικτικά μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τις προσπάθειες των παιδιών για την κατάκτησή τους. Επιπλέον, αναφέρεται ότι παρά τον διαχωρισμό των δραστηριοτήτων της ανάγνωσης από τις δραστηριότητες της γραφής, ο οποίος διαχωρισμός γίνεται προσπάθεια να τηρηθεί στο πλαίσιο της θεωρητικής παρουσίασης των δραστηριοτήτων, η πράξη επιβεβαιώνει το γεγονός ότι στις εμπειρίες των παιδιών του Νηπιαγωγείου η προφορική και η γραπτή γλώσσα δεν διαχωρίζονται, καθώς μέσω της προφορικής γλώσσας πραγματοποιούνται οι πρώτες επαφές των παιδιών με τα γραπτά κείμενα. Οι δραστηριότητες ανάγνωσης αναπτύσσονται παράλληλα και ταυτόχρονα με τις δραστηριότητες γραφής.

Η διδασκαλία της γραπτής γλώσσας στο επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αρχίζει επίσης από την προσχολική ηλικία. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά των κοινωνιών γραπτής επικοινωνίας από πολύ νωρίς, προτού ακόμα φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο, διαμορφώνουν υποθέσεις για το σύστημα γραφής το οποίο αποτελεί μέρος του περιβάλλοντός τους<sup>500</sup>. Τα διάφορα ερεθίσματα που σχετίζονται με τη γραπτή γλώσσα λειτουργούν για τα παιδιά ως αφορμές για να διαμορφώσουν τις δικές τους υποθέσεις για τη γραφή. Αν οι μορφές της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στο σπίτι δεν παρέχουν στο παιδί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την προσέγγιση της γραπτής γλώσσας, θα πρέπει να είναι σε θέση να το εξασφαλίσει το σχολείο. Σκοπός της προσέγγισης της γραπτής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο είναι να δώσει ανάλογες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, δηλαδή να τα βοηθήσει να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα των κειμένων, ώστε αυτή να πάψει να αποτελεί μυστήριο, και να αποκτήσουν κίνητρα για την κατάκτηση και τη χρήση της, γεγονός που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη προώθηση της σχολικής επιτυχίας τους .

---

499. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), 2001, ΥΠΕΠΘ - Π.Ι.

500. Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε., *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, 2006, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ. 106.

Σχετικά με το ζήτημα της ετοιμότητας για την ανάγνωση και τη γραφή παραθέτουμε το ακόλουθο απόσπασμα από τον «Οδηγό Νηπιαγωγού»<sup>501</sup>, στο οποίο ορίζεται ουσιαστικά η ανάγνωση και η γραφή σύμφωνα με σύγχρονες γλωσσολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις:

«Σύμφωνα με την άποψη που επικρατούσε παλαιότερα τα παιδιά έπρεπε να κατακτήσουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο νοητικής ωριμότητας, για να είναι έτοιμα για την ανάγνωση και τη γραφή. Αυτή η άποψη συνδεόταν με την αντίληψη που επικρατούσε για την ανάγνωση και τη γραφή, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση ήταν η απόδοση των γραμμάτων με ήχους<sup>502</sup>, ενώ η γραφή μία καθαρή μεταγραφή του προφορικού λόγου σε γραπτό κώδικα. Η γραφή εθεωρείτο απλώς ένας τρόπος να σημειώνουμε την προφορικότητα, όχι να την αναπαριστούμε. Δεν εθεωρείτο δηλαδή ένα εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας, αλλά μια δυνατότητα ερμηνείας των ακουστικών ερεθισμάτων και μετατροπής τους σε οπτικά ερεθίσματα<sup>503</sup>. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η διδασκαλία της στο σχολείο επικεντρωνόταν στην άσκηση μεμονωμένων δεξιοτήτων, όπως χάραξη ευανάγνωστων γραμμάτων και σωστός συνδυασμός τους για την παραγωγή ήχων κτλ. Την αναζήτηση του νοήματος την τοποθετούσαν πολύ αργότερα, αφού είχαν κατακτηθεί τα παραπάνω σε ικανοποιητικό βαθμό. Σήμερα, σε συνέχεια της εργασίας που έχει πραγματοποιηθεί στο ερευνητικό πεδίο, η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται διαδικασίες ενεργού σκέψης για την κατασκευή νοήματος, για την κατανόηση και την παραγωγή νοήματος»<sup>504</sup>.

Σε αυτό το πλαίσιο έχει διαμορφωθεί η πεποίθηση ότι, δίνοντας από πολύ νωρίς ευκαιρίες στα παιδιά να έρχονται σε επαφή με τη γραπτή γλώσσα, ενισχύουμε τις δυνατότητές τους για την κατάκτησή της<sup>505</sup>.

---

501. *Οδηγός Νηπιαγωγού*, ό.π., σελ. 109.

502. Pearson, D.P., & Stephens, D., 1992, *Learning about Literacy: A 30-years journey*, στο R. Ruddell, M. Rapp-Ruddell, H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, Delaware, USA.

503. Ferreiro, E., Gomez Palacio, M., 1998, *Lire-écrire à l'école. Commentaires s'y apprennent-ils?*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Lyon, σελ. 19.

504. Short, K. G., 1991, *Literacy environments that support strategic readers*, στο D.E. Deford, C.S. Lyons, G.S. Pinnell, *Bridges to Literacy – Learning from Reading Recovery*, Heinemann Portsmouth, NH, σελ. 97-118.

Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., Wilkinson, J.A.G., (επιμέλεια-πρόλογος Σ. Βοσνιάδου), 1994, *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική*, εκδ. Gutenberg.

Ferreiro, E., 1996, Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες, στο Τζέλα Βαρνάβα Σκούρα (επιστημονική ευθύνη και συντονισμός), *Το παιδί και η γραφή – Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση – Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*, Διήμερο Σεμινάριο στα πλαίσια του ευρωπαϊκού έτους για τη διά βίου μάθηση, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, 2-3 Δεκεμβρίου 1996, σελ. 17-25.

Dodge, D.T., Colker, L.J., 1998, *The creative Curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington D.C.

505. Clay, M., 1991, *Becoming Literate – The construction of inner control*, Heinemann.



Η παραπάνω θεώρηση της ανάγνωσης και της γραφής οδήγησε τους μελετητές στην ιδέα διαμόρφωσης υποστηρικτικών περιβαλλόντων εγγραμματοσύνης στο πλαίσιο των σχολικών τάξεων –ξεκινώντας από το Νηπιαγωγείο– που διευκολύνουν την ανάληψη πρωτοβουλίας από τα παιδιά για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής και συμβάλλουν στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν.

Έργο του Νηπιαγωγείου είναι όχι να διδάξει στα παιδιά να γράφουν ή να διαβάζουν, αλλά να δώσει στα παιδιά τα κίνητρα που χρειάζονται για να υποστούν τους κόπους και τις δυσκολίες που προϋποθέτει η κατάκτηση της γραφής. Κατεξοχήν έργο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να κατανοήσουν τα παιδιά τη σπουδαιότητα της γραπτής γλώσσας για τον σύγχρονο άνθρωπο<sup>506</sup>.

#### **4.2.9. Η λειτουργική προσέγγιση στη διδακτική της γλώσσας και της ορθογραφίας**

Στο πλαίσιο της λειτουργικής θεώρησης της γλώσσας<sup>507</sup>, κύριος εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Halliday, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος προσανατολίζεται στην αποτελεσματική χρήση της γλώσσας με στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή. Η κατάκτηση του ορθογραφικού συστήματος εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο γραμματισμού, με το κύριο βάρος της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος να δίνεται στην ίδια την πράξη της επικοινωνίας, δηλαδή στην παραγωγή και πρόσληψη κειμένων.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το ανανεωτικό πνεύμα στον χώρο της διδακτικής και συγκεκριμένα της διδακτικής της γλώσσας –το οποίο υπήρξε αποτέλεσμα αντίδρασης κατά του φορμαλισμού– δεν αφήνει ανεπηρέαστο, όπως είναι φυσικό, και το πεδίο της ορθογραφίας. Η έμφαση στην πρακτική εφαρμογή και η τάση για απλοποίηση του υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας είναι οι δύο άξονες επάνω στους οποίους θα αναπτυχθεί η διδακτική της ορθής γραφής της γλώσσας. Αρκετά στοιχεία των παραδοσιακών μεθόδων διατηρήθηκαν, οι μηχανικές όμως ασκήσεις παραμερίστηκαν, και τη θέση της «μηχανικής» μάθησης κατέλαβε η ουσιαστική μάθηση, η οποία στηρίζεται στην κατανόηση του αντικειμένου. Η ορθογραφική δεξιότητα την οποία αποκτά το παιδί με τη βοήθεια των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας επιτρέπει σε αυτό να αντεπεξέρχεται σε όλες τις πρακτικές ανάγκες του, να γράφει όσο το δυνατόν επαρκέστερα όλες τις εργασίες του. Οι σύγχρονες μέθοδοι είναι αποτελεσματικές, εφόσον παρέχουν στο παιδί αίσθημα εμπιστοσύνης στην ορθογραφική ικανότητά του.

Στο πρόγραμμα του σύγχρονου σχολείου η ορθογραφία αντιμετωπίζεται συνολικά ως μια πρακτική βοήθεια κατάκτησης της γραφής. Ο δάσκαλος βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει την ορθογραφική του δεξιότητα κάθε φορά που θα γράψει κάτι. Αυτό σημαίνει ότι οι ιδέες και το λεξιλόγιο του μαθητή αποτελούν τη βάση επάνω στην

---

506. Γιαννικοπούλου, Α.Α., 2001, *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*, εκδ. Καστανιώτης, σελ. 54.

507. Halliday, M.A.K., 1978, *Language as Social Semiotic: The social interpretations of Language and Meaning*, Edward Arnold, London, καθώς και Halliday, M.A.K., & Hasan, R., 1989, *Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective*, Oxford University Press, Oxford.

οποία δουλεύει ο δάσκαλος. Αυτή η «λειτουργική» αντιμετώπιση του ζητήματος «ορθογραφία» άρχισε να γίνεται αποδεκτή στα αγγλόφωνα σχολεία λίγο πριν το 1950. Στα αναλυτικά προγράμματα των γλωσσικών μαθημάτων προβλέπεται η διδασκαλία της ορθογραφίας αλλά σε καθαρά λειτουργική πλέον βάση. Αυτό επιτεύχθηκε με την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της ορθογραφίας σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες που απαιτούσαν γραφή κειμένων – μικρότερων ή μεγαλύτερων σε έκταση – σε καθημερινή βάση. Επομένως, η ορθογραφία δεν περιορίζεται σε κάποιες διδακτικές ώρες την εβδομάδα, αλλά εισχωρεί οπουδήποτε και οποτεδήποτε γράφει ο μαθητής. Κριτήριο της ορθογραφικής επάρκειας δεν αποτελεί πια το ποσοστό λέξεων – διαφορετικό σε κάθε βαθμίδα – από κάποιο πίνακα λέξεων που διδάχτηκε το παιδί, αλλά το πόσο σωστά γράφει, όποτε γράφει.

Η ορθογραφία διδάσκεται σε συνδυασμό με δραστηριότητες και με προγράμματα που υποκινούν τους μαθητές να γράψουν. Ακόμα και τα πρώτα μαθήματα ορθογραφίας θα πρέπει να συσχετιστούν με την «ανάγκη του παιδιού να εκφραστεί γραπτά». Για παράδειγμα, μέσω της κατάκτησης του ορθογραφικού συστήματος της γλώσσας του το παιδί γράφει κείμενα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αναγνωστικό υλικό στην τάξη από τους συμμαθητές του. Το σχολείο θα πρέπει να υποκινεί το παιδί να εκφραστεί γραπτά, δίνοντάς του ευκαιρίες γραφής. Η διδασκαλία δηλαδή της ορθογραφίας στο σύγχρονο σχολείο δεν καθιστά τον μαθητή παθητικό δέκτη, αποκρυπτογράφο κειμένων που έχουν γραφεί από άλλους, αλλά τον κάνει αναγνώστη δικών του κειμένων. Συμμετέχει δηλαδή ο μαθητής ενεργά, από την πρώτη κιόλας τάξη, και στις δύο πλευρές της γραπτής γλώσσας, στην ανάγνωση και στη γραφή.

Ωστόσο, αυτή η μέθοδος διδασκαλίας του ορθογραφικού συστήματος δεν έχει αποβάλει τη μελέτη της λέξης (word study), μια δραστηριότητα η οποία δίνει στο παιδί τη δυνατότητα εντατικής εξάσκησης και γνωριμίας με οπτικές και ακουστικές εικόνες ξεχωριστών λέξεων. Με τη μελέτη της λέξης το παιδί μαθαίνει την προφορά της, συνδέει γραφήματα και φθόγγους, απομνημονεύει την εμφάνιση και τη διαδοχή των γραφημάτων μέσα στη δεδομένη λέξη και εξασκείται στην ορθή γραφή της. Όπως έχουμε και αλλού αναφέρει, η ικανότητα του μαθητή να συγκεντρώνει την προσοχή του στη μορφή της λέξης είναι καθοριστική για την κατάκτηση του ορθογραφικού συστήματος της γλώσσας του. Αυτή η διαδικασία όμως απαιτεί ορισμένο βαθμό ωρίμασης της ακουστικής και της οπτικής αντίληψης του παιδιού. Γι' αυτό τα πολύ μικρά παιδιά δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τις λεπτές οπτικές και ηχητικές διαφοροποιήσεις που απαιτεί η ορθή γραφή της γλώσσας.

Ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός. Αυτός βοηθά το παιδί να αναγνωρίσει και να μελετήσει τα δύσκολα τμήματα των λέξεων και να εξαγάγει τις δικές του γενικεύσεις για τους φθόγγους-φωνήματα ή για τις ακολουθίες φωνημάτων που αντιπροσωπεύουν συλλαβές κτλ. Το παιδί μέσα από τη συνεχή εξάσκηση και μέσα από τις θετικές παρεμβάσεις του δασκάλου μαθαίνει να οργανώνει κάθε φορά τα όσα μαθαίνει, ώστε να μην εξαρτάται συνεχώς από τον δάσκαλο. Μόνο έτσι το μάθημα της ορθογραφίας, το οποίο αρχικά είχε σε ένα μεγάλο βαθμό «ελεγκτικό» χαρακτήρα, μπορεί σταδιακά να εξελιχθεί σε μια εξαιρετικά χρήσιμη μαθησιακή εμπειρία.

### 4.3. Μέθοδοι διδασκαλίας γραπτής γλώσσας

#### 4.3.1. Μέθοδοι διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Όσον αφορά τη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας (πρώτης ανάγνωσης-γραφής) στον ελληνικό χώρο έχουν επικρατήσει δύο μέθοδοι, η αναλυτικοσυνθετική και η αναλυτική-ολική (μέθοδος Decroly), οι οποίες προσανατολίζονται από τα μέρη προς το όλο και από το όλο προς τα μέρη, αντίστοιχα<sup>508</sup>. Στην πράξη και οι δύο μέθοδοι -η αναλυτικοσυνθετική και η ολική μέθοδος- με τις παραλλαγές τους συνυπήρξαν μεγάλο διάστημα με την αναλυτικο-συνθετική μέθοδο να υπερισχύει τελικά, αφού ήδη το 1919 με την εμφάνιση του αναγνωστικού «με τον ήλιο» γενικεύτηκε η χρήση της<sup>509</sup>. Το 1974 διεξήχθη έρευνα σύγκρισης των δύο μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης από τον Η. Βιγγόπουλο και τον Π. Τσάκαλο<sup>510</sup>, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της οποίας η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης υπερτερεί έναντι της ολικής, διότι κατά την εφαρμογή της αποδεικνύεται οικονομικότερη. Μάλιστα πρόσφατα η ολική μέθοδος θεωρήθηκε υπαίτια για την αύξηση των ποσοστών του λειτουργικού αναλφαβητισμού στις χώρες της Ευρώπης<sup>511</sup>.

#### 4.3.2. Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος διδασκαλίας της γραπτής γλώσσας

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος προέκυψε από την εξέλιξη των συνθετικών μεθόδων. Αφού τα παιδιά διδάχτουν κάποια γράμματα, αναλύουν λέξεις σε συλλαβές και γράμματα και στη συνέχεια τα συνθέτουν, φτιάχνοντας ξανά συλλαβές και λέξεις (μέθοδος των παραδειγματικών ή πρότυπων λέξεων)<sup>512</sup>. Η συνθετική μέθοδος υιοθετήθηκε από τα αναγνωστικά των τελευταίων χρόνων της τουρκοκρατίας μέχρι και τις αρχές του 20ού αι.

Πολλοί μελετητές, όπως ο Plaisted<sup>513</sup>, ο Goddard<sup>514</sup> και άλλοι, ασκώντας κριτική στην αναλυτική/φωνητική μέθοδο, υποστήριζαν την άποψη ότι η συγκεκριμένη μέθοδος σε γενικές γραμμές δεν ήταν καθόλου διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα κατά τη διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης. Επίσης, ο Huey<sup>515</sup>, ο Smith<sup>516</sup> και άλλοι

---

508. Παντελιάδου, Σ., 2000, *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Τι και γιατί*, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 142 κ.ε.

509. Βουγιούκας, Α., 1994, *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, 1994, (βλ. στο Παντελιάδου, ό.π., σελ. 145).

510. Βιγγόπουλος, Η., Τσάκαλος, Π., 1974, Συγκριτική έρευνα επί της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας πρώτης αναγνώσεως ολικής και αναλυτικοσυνθετικής, *Δελτίον Παιδαγωγικών και Ψυχολογικών Ερευνών Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λαμίας* (Έκδοσις Δευτέρα βελτιωμένη, ανατυπωθείσα υπό του Μ.Δ.Δ.Ε.), Αθήναι.

511. βλ. Εφημ. «*Το Βήμα της Κυριακής*», 18 Δεκεμβρίου 2005, άρθρο της Μ. Παπαματθαίου με τίτλο «Η ολική μέθοδος διδασκαλίας των λέξεων αυξάνει τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές πολλών ευρωπαϊκών χωρών. Αναζητούν άλλη ΓΛΩΣΣΑ στην εκπαίδευση».

512. Κανταρτζή, Ε., 1999, Ιστορία των Ελληνικών Αλφαβηταρίων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 104, σελ. 59-69 (βλ. Το Αλφαβητάριο του Gedicke, 1791).

513. Plaisted, L.L., 1909, *The early education of children*, Clarendon Press, Oxford.

514. Goddard, N.L., 1958, *Reading in the Modern Infants School*, University of London Press, London.

515. Huey, E.B., 1908, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, Mass.: MIT, Cambridge.

516. Smith, F., 1971, *Understanding Reading*, Holt, Reinhart and Winston, New York.

υποστήριζαν ότι τέτοιες περιορισμένες μέθοδοι αγνοούσαν τη σύνθετη φύση της γραφής και επομένως παρουσίαζαν στα παιδιά με λανθασμένο τρόπο το τυπωμένο κείμενο στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης.

#### **4.3.3. Η αναλυτική – ολική μέθοδος διδασκαλίας της γραπτής γλώσσας.**

##### ***Η ολική μέθοδος προσέγγισης στη διδακτική της ορθογραφίας (Whole-Word Spelling Approach).***

Σύμφωνα με την αναλυτική-ολική μέθοδο τα παιδιά αναγνωρίζουν προτάσεις τις οποίες στη συνέχεια αναλύουν σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα. Η μέθοδος Decroly αποτελεί την επικρατέστερη μορφή της αναλυτικής-ολικής μεθόδου και εφαρμόστηκε στην πατρίδα μας κατά τις δεκαετίες του '50 και του '60. Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στην ανάλυση του όλου στα μέρη που το απαρτίζουν, και η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής: το συμπέρασμα μιας συζήτησης στην τάξη διατυπώνεται σε πρόταση την οποία στα αρχικά στάδια τα παιδιά διαβάζουν μηχανικά. Ο δάσκαλος γράφει την πρόταση σε χαρτόνι και τα παιδιά τη γράφουν και μαθαίνουν να την αναγνωρίζουν οπτικά ανάμεσα σε άλλες προτάσεις.

Όταν η ολική μέθοδος (Look-and-Say<sup>517</sup>) αντικατέστησε τη φωνητική μέθοδο (τη λεγόμενη «αναλυτική» στον ελληνικό χώρο), πολλοί δάσκαλοι ήταν επιφυλακτικοί σε οτιδήποτε είχε σχέση με το «μάντεμα» όσον αφορά το κείμενο. Η αναγνώριση της άγνωστης λέξης μέσω του συγκεκριμένου δεν εθεωρείτο σε καμιά περίπτωση υποκατάστατο της αναγνώρισης της ίδιας λέξης μέσω της γραφηματικής δομής της. Μπορεί να μη δινόταν έμφαση στη φωνητική/φωνολογική ανάλυση των λέξεων, όπως γινόταν όταν χρησιμοποιούνταν η φωνητική μέθοδος (phonic method) για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στα παιδιά, αλλά αυτό που αναμενόταν ήταν ότι το παιδί θα μάθαινε να αναγνωρίζει την ίδια τη λέξη με τη χρήση σημασιολογικών «κλειδιών».

Η ολική προσέγγιση χρησιμοποιεί άμεσες και έμμεσες μεθόδους διδασκαλίας της ορθογραφίας κατά τις οποίες οι μαθητές θα πρέπει να απομνημονεύσουν την ορθή γραφή των λέξεων. Σε τυπικά προγράμματα ολικής διδακτικής προσέγγισης της ορθογραφίας οι λέξεις ομαδοποιούνται σε καταλόγους των οποίων τα λήμματα χαρακτηρίζονται από κάποια κοινά στοιχεία δηλαδή έχουν παρόμοια αρχικά γράμματα, όπως, για παράδειγμα, ειρήνη, είδος, είσοδος, είμαι, εικόνα, εισιτήριο, είδα, εισβάλλω, ή ανήκουν σε κάποια κοινή θεματική κατηγορία, σε κάποιο κοινό σημασιολογικό πεδίο, όπως π.χ. του χρόνου (καιρός, μέρες της εβδομάδας, εποχή, μέρα, μήνας, ώρα κτλ.). Οι μαθητές ελέγχονται σε εβδομαδιαία βάση στις λέξεις που έχουν οριστεί από τον δάσκαλο.

Η ολική προσέγγιση στη διδασκαλία της ορθογραφίας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Το βασικό πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι έχει πολύ καλά αποτελέσματα στις περιπτώσεις ορθογραφικά «ανώμαλων» λέξεων. Ως ορθογραφικά «ανώμαλες» χαρακτηρίζονται οι λέξεις τις οποίες δεν μπορεί κανείς να γράψει σωστά, αν εφαρμόσει τις στοιχειώδεις ορθογραφικές συμβάσεις· αυτό μπορεί να συμβεί σε συ-

---

517. Gates, A.I., 1927, *The Improvement of Reading*, Macmillan, New York.

και

Schonell, F.J., 1945, *The Psychology and Teaching of Reading*, Edinburgh.

χνόχρηστες λέξεις όπως *και, είμαι, ωραίος* κ.ά. ή σε λιγότερο συχνόχρηστες λέξεις όπως *οίδημα, αιώρημα, οξύνοια, επήρεια, ανωφέρεια* κ.ά. (πρβλ. της Αγγλικής τα *yacht, quiet, friend* κ.ά.). Το μειονέκτημα της ολικής προσέγγισης είναι ότι αυτή βασίζεται στη μηχανιστική απομνημόνευση / παπαγαλία (rote memorization) για όλες τις λέξεις και δεν αξιοποιεί τους φωνολογικούς κανόνες που μπορεί να απλουστεύσουν τη διαδικασία της ορθογράφησης πολλών λέξεων. Το να βασίζεται ο μαθητής μόνο στη μηχανιστική απομνημόνευση/παπαγαλία για να μάθει την ορθογραφία των λέξεων είναι σαν να του ζητάς να απομνημονεύσει όλες τις λύσεις της αφαίρεσης πολυψήφίων αριθμών αντί να του διδάξεις τον κανόνα του δανεισμού<sup>518</sup>. Η «στρατηγική» αξιοποίησης μόνο της μηχανιστικής απομνημόνευσης/παπαγαλίας δεν είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας της ορθογραφίας, παρά μόνο σε περιπτώσεις λέξεων ορθογραφικά ανώμαλων, τις οποίες δεν μπορεί κανείς να γράψει εφαρμόζοντας τους γενικούς κανόνες ορθογραφίας. Όπως αναφέραμε πιο πάνω, η Ελληνική δεν παρουσιάζει τέτοιες περιπτώσεις «απρόβλεπτων» λέξεων, στις οποίες καταστρατηγείται πλήρως η 1 προς 1 αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος.

Των ολικών στρατηγικών όσον αφορά τη διδακτική της ορθογραφίας υπόκεινται δύο θεμελιωδώς διαφορετικές προσεγγίσεις :

- α. Οι έμμεσες (implicit) διδακτικές προσεγγίσεις των οποίων η «φιλοσοφία» βασίζεται στη θέση ότι, αν εκτεθεί κανείς σε νέες έννοιες, θα οδηγηθεί και στην εκμάθησή τους. Σύμφωνα με αυτού του είδους τις προσεγγίσεις δίνεται στους μαθητές το προς μάθηση υλικό (οι μαθητές «εκτίθενται» στις πληροφορίες), αλλά δεν τους παρέχεται καθοδήγηση σχετικά με το πώς μπορούν να μάθουν το υλικό αυτό. Η χρήση εβδομαδιαίων καταλόγων λέξεων και τεστ αποτελεί συνηθισμένη πρακτική της «έμμεσης» προσέγγισης όσον αφορά τη διδακτική της ορθογραφίας. Δίνεται στους μαθητές ένας κατάλογος λέξεων προς εκμάθηση και μια ημερομηνία εξέτασης, αλλά δεν τους δίνονται ακριβείς οδηγίες για το πώς θα χρησιμοποιήσουν αυτόν τον κατάλογο.
- β. Οι άμεσες (explicit) διδακτικές προσεγγίσεις ακολουθούν τη θέση που υποστηρίζει ότι οι μαθητές χρειάζεται να καθοδηγούνται από τον δάσκαλο με συγκεκριμένα «βήματα», που οδηγούν κατευθείαν στην απόκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας.

Για παράδειγμα, ένα τυπικό/συνηθισμένο μάθημα ολικής προσέγγισης αρχίζει με την παρουσίαση στους μαθητές μιας πρότασης που περιέχει ανώμαλες λέξεις, π.χ. *I thought he was through*. Καταρχάς, δίνονται τα μη προβλέψιμα γράμματα ή οι μη προβλέψιμοι συνδυασμοί γραμμάτων, και οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν τα γράμματα που λείπουν, π.χ. \_ \_ \_ ough \_ \_ \_ \_ a \_ \_ \_ \_ ough. Με το να παρουσιάζει κανείς τις ανώμαλες λέξεις με αυτόν τον τρόπο διδάσκει τα παιδιά ότι ακόμα και αυτές έχουν ορισμένα προβλέψιμα στοιχεία. Βαθμιαία, ο αριθμός των «παρεχόμενων» γραμμάτων ελαττώνεται έως ότου οι μαθητές είναι ικανοί να γράφουν σωστά τις λέξεις χωρίς να τους δίνεται κανένα βοηθητικό γράμμα. Από τη στιγμή που μαθαίνουν την πρόταση, τότε μπορούν να παρουσιαστούν οι παραλλαγές/παρεκκλίσεις,

---

518. Dixon, R.C., 1993, *The surefire way to better spelling: A revolutionary new approach to turn poor spellers into pros*, st. Martin's Press, New York.

ώστε αυτοί να είναι σε θέση να εφαρμόσουν την ορθογραφία των ανώμαλων λέξεων σε διάφορα προτασιακά περιβάλλοντα, π.χ. *She thought about her homework throughout the night*. Γίνεται αντιληπτό ότι με αυτή τη σαφή «ολική» προσέγγιση της ορθογραφίας οι μαθητές οδηγούνται σταδιακά στην απόκτηση ορθογραφικής δεξιότητας υψηλών επιδόσεων.

Σχετικά με την ολική προσέγγιση έχουν γίνει δύο μελέτες<sup>519</sup> που αποδεικνύουν ότι η άμεση μέθοδος διδακτικής προσέγγισης είναι αποτελεσματική, αφού βελτιώνει σημαντικά την ορθογραφική δεξιότητα. Η μελέτη του 1983 απέδειξε ότι οι ορθογραφικές επιδόσεις των μαθητών -σε τύπους του δημοσιογραφικού λόγου- αυξήθηκαν από 0% σε 80%.

#### **4.3.4. Η εφαρμογή της ολικής μεθόδου διδασκαλίας της ορθογραφίας στην Ελληνική**

Σύμφωνα με την ολική μέθοδο διδασκαλίας της ορθογραφίας, ο μαθητής «ιχνογραφεί» τη λέξη ή τη φράση με τη βοήθεια του δασκάλου. Είναι η μέθοδος που μπορεί να έχει άριστα αποτελέσματα όσον αφορά τη διδασκαλία της ορθογραφίας λέξεων/τύπων όπως, π.χ., *και – είμαι – ήρθε – πήγα- ωραίος – αίμα – εικόνα – παίζω – ύψος – ευχαριστώ- καλύπτω, τύχη, εικόνα κ.ά.*, ή και φράσεων *πηγαίνω σχολείο, με λένε ... κ.ά.*

Σύμφωνα με την Ολική Μέθοδο, η διδασκαλία αρχίζει με τη χρήση ολοκληρωμένων λέξεων και φράσεων δανεισμένων από τις άμεσες καθημερινές ενέργειες του παιδιού, μέσα σε φανταστικούς διαλόγους με τα αγαπημένα του ζώα. Η φράση, όταν παρουσιάζει μια πλήρη και συγκεκριμένη ιδέα και συνδέεται με τα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, σταθεροποιείται και μένει πιο εύκολα στη μνήμη, σε αντίθεση από μια ξεκομμένη λέξη, η οποία είναι κομματιασμένη σε συλλαβές και σε γράμματα. Το παιδί αντιλαμβάνεται το συνεχές της ομιλίας, προτού αρχίσει να αντιλαμβάνεται τη λέξη. Έτσι, είναι απαραίτητο ο μαθητής να διαβάζει και να επαναλαμβάνει τη φράση πολλές φορές με δυνατή φωνή. Οι φράσεις, που ανακοινώνονται στις ασκήσεις παρατήρησης, γράφονται στον πίνακα, ο δάσκαλος τις διαβάζει, και τις διαβάζουν οι μαθητές πολλές φορές. Στη συνέχεια, οι ίδιες φράσεις γράφονται σε μεγάλες καρτέλες και τοποθετούνται στον πίνακα. Από εκεί τις διαβάζουν πάλι οι μαθητές, οι οποίοι ήδη έχουν πάρει μικρές τιανίες όπου είναι γραμμένες οι ίδιες ακριβώς φράσεις. Κάθε καινούργια φράση προστίθεται σε αυτό το καθημερινό «παιχνίδι» της τάξης, μέχρι τη στιγμή που τα παιδιά θα αναγνωρίζουν και θα απομονώνουν τις λέξεις εκείνες που συναντούν πολλές φορές. Καλό είναι ο δάσκαλος να κάνει την παραγωγή των καρτελών με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και να φροντίζει οι αναρτημένες καρτέλες να διακοσμούν την αίθουσα διδασκαλίας για την καλύτερη αισθητική της. Αυτή η πρώτη φάση διαρκεί περίπου δύο

---

519. Pratt-Struthers, J., Struthers, T.B., & Williams, R.L., 1983, The effects of Add-A-Word Spelling Program on spelling accuracy during creative writing, *Education and Treatment of Children* 6, σελ. 277-283

και

Struthers, J.P., Bartlamay, H., Bell, S., & McLaughlin, T.F., 1994, An analysis of the Add-A-Word Spelling Program and public posting across three categories of children with special needs, *Reading Improvement* 31, σελ. 28-36.

μήνες, και πιθανόν κάποιες φορές λιγότερο, και ολοκληρώνεται όταν όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις επαναλαμβανόμενες λέξεις.

Στη συνέχεια αρχίζει η δεύτερη φάση αυτής της ανάλυσης. Ο δάσκαλος αναλύει τις φράσεις σε λέξεις, αρχίζοντας από τις πρώτες, οι οποίες είναι πολύ γνωστές. Οι φράσεις στις μικρές ταινίες που έχουν δοθεί στους μαθητές κόβονται σε λέξεις. Η ανάλυση αυτή στη συνέχεια θα οδηγήσει αβίαστα τους μαθητές στη διάκριση των συλλαβών και των γραμμάτων.

Και η δεύτερη φάση διαρκεί άλλους δύο μήνες, περίοδο που διασφαλίζει την πραγματική εμπέδωση της ύλης από όλους τους μαθητές, χωρίς να τους κουράζει η επανάληψη.

Στην τρίτη και τελευταία φάση, ο δάσκαλος ασχολείται με τη σύνθεση φράσεων. Καθοδηγεί τους μαθητές να συνθέσουν προτάσεις με τη βοήθεια των γνωστών λέξεων στην αρχή και στη συνέχεια με τη χρήση συλλαβών και γραμμάτων ([www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr)). Ο μαθητής έχοντας τη συνολική εικόνα της γνωστής φράσης, την ιχνογραφεί με την επιτήρηση του δασκάλου, ο οποίος δείχνει τη σωστή φορά των γραμμάτων. Με την ολική μέθοδο το παιδί αυτενεργεί και οδηγείται μόνο του στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Καθετί που κατακτάται από τον ίδιο τον μαθητή γίνεται αβίαστα κτήμα του.

Ξεκινώντας από το αξίωμα του συνολικού, η ολική μέθοδος επιδιώκει την εκμάθηση της γραφής και της ορθογραφίας λίγες μέρες μετά τη μύηση του παιδιού στην ανάγνωση.<sup>520</sup>

Ωστόσο, οι σύνθετες ή οι παράγωγες λέξεις, καθώς και οι κλιτοί τύποι τους όπως, π.χ., *ευ-κάλυπτ-ος*, *ευ-τυχ-ισμένος*, *δύσ-πνοια*, *παίζεται*, *ωραιότητα*, *ανύψωση* κ.ά., μπορούν να μαθευτούν ευκολότερα, αν αναλυθούν στα επιμέρους τμήματά τους (–ευ –δυσ- -ισμένος – εται -τυχ κτλ.). Αν λάβουμε, λοιπόν, υπόψη μας ότι η Ελληνική είναι γλώσσα κλιτή που χρησιμοποιεί την παραγωγή και τη σύνθεση, θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι όσον αφορά τη γλώσσα μας η ολική προσέγγιση έχει καλύτερα αποτελέσματα σε λέξεις απλές ή τύπους απλούς και μπορεί να έχει περισσότερο περιστασιακό χαρακτήρα. Για τη συστηματική διδασκαλία του ορθογραφικού συστήματος η ολική προσέγγιση διδασκαλίας δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο η μορφολογική.

#### **4.3.5. Η μέθοδος Montessori**

Η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται ως ενιαίο ψυχικό γεγονός γι' αυτό διδάσκονται παράλληλα, με τη γραφή όμως να προηγείται αρχικά, και μέσα από δραστηριότητες που ασκούν την οπτική και την ακουστική διάκριση, καθώς και την οπτική και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο.

Ο συνδυασμός εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης ακολουθεί τρία βήματα:

---

520. Σωτηριάδου, Μ., 2007-2008, Η αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία στην Α΄βάθμια Εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης σε Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εκπαίδευσης στην Εφαρμοσμένη Πληροφορική, Θεσσαλονίκη, σελ. 70 κ.ε.

- α. το παιδί αντιλαμβάνεται το γράμμα με την αφή, στη συνέχεια προφέρει τον φθόγγο και τέλος γράφει το γράμμα, εξακολουθώντας να προφέρει δυνατά τον αντίστοιχο φθόγγο. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η σύνδεση της οπτικής, της ακουστικής και της κιναισθητικής αντίληψης.
- β. Για να διαπιστωθεί αν το παιδί έχει καθαρή παράσταση του γράμματος, ο δάσκαλος του ζητά να του δώσει κάποιο γράμμα. Σε περίπτωση αποτυχίας επανερχόμαστε στο πρώτο βήμα.
- γ. Αφού το παιδί μάθει πρώτα τα φωνήεντα και μετά τα σύμφωνα, μαθαίνει να σχηματίζει συλλαβές και στη συνέχεια λέξεις.

Ο δάσκαλος εμπνυχώνει και καθοδηγεί. Ποτέ δεν διορθώνει το παιδί όσο αυτό γράφει. Η Montessori υποστηρίζει ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι τόσο στενά συνδεδεμένες, ώστε το παιδί τις συνειδητοποιεί ταυτόχρονα. Αργότερα χωρίζονται σε διαφορετικές λειτουργίες. Το χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι κάθε παιδί εκδηλώνει την ατομικότητά του. Άλλα παιδιά αρχίζουν με την ανάγνωση, ενώ άλλα με τη γραφή<sup>521</sup>.

#### **4.3.6. Η συλλαβική μέθοδος**

Η μέθοδος που διεθνώς έχει αποδειχτεί ως η πλέον διευκολυντική, κυρίως για τα παιδιά που δυσκολεύονται, και μάλιστα όχι μόνο για την ελληνική γλώσσα αλλά και για κάθε άλλη αλφαβητική γλώσσα (π.χ. Αγγλική, Ιταλική), είναι η Συλλαβική Μέθοδος. Τα περισσότερα παιδιά προσπαθούν να διαβάσουν λέγοντας ένα-ένα τα γράμματα (π.χ. κ+α) και προσπαθώντας κατόπιν να τα συνθέσουν με το νου τους για να διαβάσουν τη συλλαβή ή τη λέξη. Η διαδικασία όμως αυτή έχει αποδειχθεί ότι δεν βοηθάει τα παιδιά στην απόκτηση ευχέρειας στην ανάγνωση. Όταν προσπαθούν να διαβάσουν με τον τρόπο αυτόν τις λέξεις (π.χ. κ+α+ρ+α+β+ι), συνήθως ξεχνάνε ακόμα και το τι έχουν ήδη πει, και δυσκολεύονται πολύ να πουν στο τέλος ολόκληρη τη λέξη. Εκτός αυτού, ο παραπάνω τρόπος θυμίζει «αναγνώριση» γραμμάτων στη σειρά και όχι ανάγνωση λέξεων. Επίσης φαίνεται ότι δημιουργεί επιπτώσεις σύγχυσης στο παιδί και δεν συμβάλλει στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τις αρχές της Συλλαβικής Μεθόδου διδάσκονται όλες οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες ξεχωριστά και σε όλους τους πιθανούς συλλαβικούς τύπους (οι συλλαβές είναι φωνητικές και όχι σύμφωνα με τους κανόνες γραμματικής). Το γλωσσικό υλικό δίνεται στο παιδί για ανάγνωση με σειρά αυστηρά διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι λέξεις παρουσιάζονται για ανάγνωση και γραφή κατηγοριοποιημένες και ταξινομημένες με ειδική και συγκεκριμένη σειρά ανάλογα με τη δομή τους<sup>522</sup>.

521. Παντελιάδου, ό.π., σελ. 150.

522. Το Πρόγραμμα Πρώτης Ανάγνωσης «Μαυρομάτη» βασίζεται στην εφαρμογή της Συλλαβικής Μεθόδου και περιλαμβάνει όλα τα γλωσσικά φαινόμενα με τα οποία πρέπει να εξοικειωθεί ο μαθητής σε συλλαβές και σε λέξεις. Προτείνεται για τη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας σε παιδιά που δυσκολεύονται, είτε από δυσλεξία είτε και από κάποιο άλλο μαθησιακό πρόβλημα. Συνήθως εφαρμόζεται σε μαθητές Α΄ ή Β΄ τάξης Δημοτικού αλλά και σε κάθε άλλο μαθητή που δεν έχει ακόμα κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής.



#### 4.3.7. Οι παλαιότερες μέθοδοι της διδασκαλίας της ορθογραφίας

##### Η μέθοδος της αλφαβήτας (ABC method)

Σύμφωνα με τη «μέθοδο της αλφαβήτας» (the ABC method), η οποία κυριάρχησε στη διδασκαλία της ανάγνωσης περισσότερο από 2.000 χρόνια (!), οι μαθητές αρχικά μάθαιναν τα ονόματα των γραμμάτων και τη σωστή σειρά τους στο αλφάβητο και στη συνέχεια όλους τους δυνατούς συνδυασμούς συμφώνου-φωνήεντος και φωνήεντος-συμφώνου.

Η ανάγνωση διδασκόταν, όπως ήδη αναφέραμε, με τη μέθοδο με την οποία διδασκόταν η ορθογραφία. Το λεξιλογικό υλικό που χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία της ορθογραφίας δεν είχε επιλεγεί με βάση τις ανάγκες των παιδιών όσον αφορά τη γραφή αλλά με βάση τις απαιτήσεις της ανάγνωσης. Ο Webster σχετικά με τις μεθόδους ορθογραφίας στις ΗΠΑ αναφέρει ότι στα πρώτα μαθήματα γινόταν απαγγελία συλλαβών –στην αρχή ομοιοκατάληκτων και χωρίς νόημα– και στη συνέχεια απαγγελία λέξεων χωρίς να γίνεται καμία προσπάθεια να ερμηνευτεί το φαινόμενο της διαφορετικής ορθογραφίας του ίδιου φθόγγου ή της ίδιας ορθογραφίας διαφορετικών φθόγγων. Οι καινούργιες λέξεις διδάσκονταν μεμονωμένες και όχι μέσα από προτάσεις. Δείγμα της τυπικής, συντηρητικής και απαρχαιωμένης αυτής μεθόδου είναι το γεγονός ότι στο 26ό μάθημα διδάσκονταν ακόμα οι δισύλλαβες λέξεις και στο 54ο οι τρισύλλαβες !).

Το πρώτο εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της ορθογραφίας στην Αγγλία, το οποίο δημοσιεύτηκε το 1596, κατέληξε να γίνει το κατεξοχήν βοήθημα απ' όπου οι μαθητές διδάσκονταν στην τάξη όχι μόνο ορθογραφία και ανάγνωση, αλλά και ιστορία, γεωγραφία, αγωγή του πολίτη, ηθική κ.ά.

Η μέθοδος της διόρθωσης. Ο δάσκαλος ανέθετε στους μαθητές να γράφουν ή να αντιγράφουν και στη συνέχεια διόρθωνε τα λάθη τους. Είναι η αρχαιότερη μέθοδος και χρησιμοποιούνταν πολύ την περίοδο πριν από την εφεύρεση της τυπογραφίας, όταν η γραφή συνδιδασκόταν με την ανάγνωση. Η μέθοδος αυτή, που χρησιμοποιήθηκε στη χώρα μας ως μοναδική σχεδόν στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης δίνει έμφαση στην άσκηση.

Η μέθοδος του συλλαβισμού. Οι μαθητές απήγγελλαν με τη σειρά τα γράμματα της έντυπης λέξης της οποίας έπρεπε να μάθουν την ορθογραφία και στη συνέχεια την έγραφαν. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε μετά την εφεύρεση της τυπογραφίας, όταν η γραφή διδασκόταν ένα ή δύο χρόνια μετά την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Η μέθοδος αυτή δίνει έμφαση στο «αφτί», στην ακουστική εικόνα της λέξης. Πρώτος πολέμιος αυτής της μεθόδου υπήρξε ο Trapp, καθηγητής στο Halle, ο οποίος υποστήριξε ότι η ορθογραφία είναι κάτι που μαθαίνεται μάλλον με το μάτι παρά με το αφτί και ότι θα πρέπει να μαθαίνεται μάλλον μέσω της άσκησης στη γραφή παρά μέσω του αυτοματισμού.

Η συμφθογγιστική μέθοδος. Στηρίζεται στην ακουστική εικόνα, χωρίς να παραγνωρίζει τη δύναμη του οφθαλμού, της οπτικής εικόνας. Σύμφωνα με τον Olivier (1759-1815), η λέξη θα πρέπει να αρθρώνεται με σαφήνεια, να διακρίνονται οι φθόγγοι της, και ο μεν φθόγγος να εξετάζεται από το αφτί, το δε γράμμα από το μάτι.

Η μέθοδος των κανόνων και της σκέψης. Την εισήγαγε ο Wandler το 1831, στηριζόμενος, όσον αφορά τη διδασκαλία, στη θεωρία της Γραμματικής των Becker-Wurst. Η ορθογραφία επιτυγχάνεται με την εκμάθηση και την εφαρμογή ορισμένων κανόνων.

Η μέθοδος του πορισμού των οπτικών εικόνων των λέξεων. Προάγγελος της ολικής προσέγγισης. Σύμφωνα με τον Bormann, τον κυριότερο υποστηρικτή της μεθόδου αυτής, ο μαθητής μαθαίνει να γράφει ορθά με το μάτι και να μιλάει ορθά με το αφτί. Κάθε λέξη έχει τη δική της «φυσιογνωμία». Κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας θα πρέπει να εντυπώνεται η οπτική εικόνα της λέξης στον μαθητή. Για τον λόγο αυτό η αντιγραφή αποτελεί την πιο αποτελεσματική μέθοδο της διδασκαλίας της ορθογραφίας. Η χρήση ακουστικών παραστάσεων είναι όχι μόνο άσκοπη, αλλά και επιβλαβής. Το ίδιο και η χρήση κανόνων.

#### **4.3.8. Οι «συμβιβαστικές» μέθοδοι**

Η μέθοδος του Lorenz Kellner (1811-1892) δίνει εξίσου έμφαση στην ακουστική και στην οπτική εικόνα. Η ακουστική εικόνα προσφέρεται στις περιπτώσεις όπου προφορά και γραφή συμπίπτουν, ενώ στις άλλες περιπτώσεις, όπου προφορά και γραφή δεν συμπίπτουν, θα πρέπει να γίνεται «οπτική» προσέγγιση της ορθής γραφής της λέξης, η οποία στη συνέχεια να εντυπώνεται στη μνήμη και μέσω της χρήσης να γίνεται κτήμα των μαθητών. Επίσης, ο Kellner θεωρεί απαραίτητη τη διδασκαλία κανόνων για τις περιπτώσεις «δυσαρμονίας» προφοράς και γραφής, καθώς και τη χρήση της γραφής και της υπαγόρευσης. Υπήρξε σφοδρός πολέμιος του Bormann, που υποστήριζε μόνο την άσκηση και τον εθισμό στη διδασκαλία της ορθογραφίας.

Η μέθοδος του Karl Kehr (1830-1885) λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Bormann, υποστηρίζει ότι :

- ▶ Μόνο οι ορθογραφημένες λέξεις θα πρέπει να προσάγονται και να εντυπώνονται στα παιδιά ( η μέθοδος του να διδάσκει κανείς το ορθό διά του λανθασμένου δεν είναι η ενδεδειγμένη).
- ▶ Ο δάσκαλος θα πρέπει να αποφεύγει να ζητά από τους μαθητές αυτοτελείς εργασίες.
- ▶ Οι ορθογραφικοί κανόνες θα πρέπει να είναι «εναργείς» σε άλλη περίπτωση θα πρέπει να δίνεται το προβάδισμα στον τύπο/στο παράδειγμα και όχι στον κανόνα.
- ▶ Η διδασκαλία της ορθογραφίας δεν θα πρέπει να διαχωρίζεται από τις άλλες γλωσσικές ασκήσεις.

#### **4.3.9. Επανορθωτικές μέθοδοι<sup>523</sup>**

Οι τεχνικές Fernald

Η Grace Fernald<sup>524</sup>, η οποία θεωρείται πρωτοπόρος στον χώρο της αντιμετώπισης των

---

523. Παντελιάδου, Σ., 2000, *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Τι και γιατί*, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 151κ.ε.

524. Fernald, G., 1943, *Remedial Techniques in Basic School Subjects*, McGraw- Hill Book Company, New York.

μαθησιακών δυσκολιών, το 1943 εισήγαγε στον χώρο της διδασκαλίας της γραπτής γλώσσας τις «επανορθωτικές τεχνικές». Η θεωρητική θεμελίωση των επανορθωτικών τεχνικών έγκειται στο ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στην κατάκτηση της γραπτής γλώσσας δεν μπορούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν λέξεις. Θα πρέπει να παρακινηθούν με μια μέθοδο που δεν θα τους θυμίζει την παλιά, στην οποία απέτυχαν. «Το κλειδί της επιτυχίας είναι να αποδείξει ο δάσκαλος στον «ανεπαρκή» αναγνώστη ότι μπορεί να ορθογραφήσει και να αναγνωρίσει όποια λέξη θελήσει, χρησιμοποιώντας την κιναισθησία, την όραση, την ακοή και την αφή.

Τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στις επανορθωτικές τεχνικές ανταποκρίνονται στο νοητικό επίπεδο του παιδιού και όχι στο αναγνωστικό επίπεδό του. Η Fernald θεωρούσε ότι ένας από τους λόγους αποτυχίας των παιδιών στην ανάγνωση είναι και η χρήση κειμένων χαμηλότερου επιπέδου από το επίπεδό τους<sup>525</sup>. Σύμφωνα με αυτή την αρχή της Fernald, ζητείται από τα παιδιά να γράψουν κάτι, μια ιστορία ή μια πρόταση, και να χρησιμοποιήσουν ακόμα και λέξεις που δεν ξέρουν πώς γράφονται, με στόχο να μάθουν τελικά να τις γράφουν σωστά χωρίς βοήθεια.

Η κατάκτηση της γραπτής γλώσσας, και συγκεκριμένα της ανάγνωσης, κατά τη Fernald ακολουθεί τρόπον τινά την ολική μέθοδο: το παιδί παρατηρεί τη λέξη, την προφέρει και στη συνέχεια τη γράφει προφέροντας ταυτόχρονα τους φθόγγους, ώστε να συνειδητοποιεί τη σχέση μεταξύ γραφήματος και φθόγγου. Κάθε φορά που βλέπει τη λέξη που έμαθε θα πρέπει να την αναγνωρίζει αμέσως, και κατ' επέκταση να χρησιμοποιεί τη γνώση του για την αναγνώριση νέων λέξεων (οι οποίες θα είναι αναγνωρίσιμες λόγω της ομοιότητάς τους με αυτές που έχει μάθει).

Όπως η Montessori, έτσι και η Fernald θεωρεί τις αισθήσεις αναγκαία προϋπόθεση για τη μάθηση. Για την κατάκτηση της αντιστοιχίας γραφήματος – φωνήματος από μέρους του παιδιού θα πρέπει, επομένως, να συλλειτουργήσουν οι αισθήσεις της όρασης, της ακοής και της αφής, καθώς και η κιναισθησία, που συνδέεται άμεσα με τον σχηματισμό των γραφημάτων.

Η Fernald έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην κιναισθητική ενίσχυση (kinesthetic reinforcement), μέθοδο η οποία, αν εφαρμοστεί σωστά, αν δηλαδή γίνει με φυσικότητα και «υφανθεί» με δεξιοτεχνία στο γλωσσικό μάθημα, έχει άριστα αποτελέσματα διαφορετικά εξοργίζει μαθητές και δασκάλους.

#### Η μέθοδος των Orton-Gillingham

Ο Samuel Orton και η Anna Gillingham συνδυάζουν την ανάγνωση και τη γραφή με την ορθογραφία. Η μέθοδος που ακολουθούν είναι η συνθετική: αντιστοίχιση γραφήματος – φωνήματος, εκμάθηση συλλαβών, καταλήξεων, προθημάτων. Η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μιας κάρτας στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα και με τη χρήση μιας λέξης-κλειδί. Καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όλο και περισσότερα καινούργια γράμματα, ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες. Τα κείμενα που επιλέγονται για ανάγνωση θα πρέπει να ανταπο-

---

525. Chall, J., 1983, *Learning to read, The great debate* (updated edition), McGraw-Hill Book Company, New York.

κρίνονται στο γνωστικό επίπεδο και στις δυνατότητες των παιδιών. Συνιστάται στα παιδιά κατά την ανάγνωση να δείχνουν με το δάχτυλό τους ή με μολύβι ό,τι διαβάζουν. Προωθείται επίσης η σιωπηλή ανάγνωση. Στο τέλος της ανάγνωσης υποβάλλονται στα παιδιά ερωτήσεις σχετικά με αυτό που διάβασαν.

Η μέθοδος της «άμεσης διδασκαλίας» (DISTAR: Direct Instruction Systems for Teaching Arithmetic and Reading)

Το 1964 ο Carl Bereiter και ο Siegfried Engelmann ανέπτυξαν το σύστημα της άμεσης διδασκαλίας για παιδιά Νηπιαγωγείου και Δημοτικού σχολείου που προέρχονταν από υποβαθμισμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν αργότερα να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους που προέρχονταν από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα. Από τους βασικούς στόχους της άμεσης διδασκαλίας ήταν να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να μάθουν να επικοινωνούν λεκτικά, να μάθουν δηλαδή να συζητούν, διαδικασία την οποία αποφεύγουν.

Οι δεξιότητες που θα πρέπει να διδαχτούν είναι προκαθορισμένες, και το πρόγραμμα διδασκαλίας αναπτύσσεται σε έξι επίπεδα. Τα δύο πρώτα (από το Νηπιαγωγείο έως και τη Β' Δημοτικού) εστιάζουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της προφορικής γλώσσας, του λεξιλογίου, καθώς και στην ενίσχυση της συγκέντρωσης προσοχής. Τα παιδιά –με τη βοήθεια του δασκάλου που υποβάλλει ερωτήσεις- ασκούνται από την αρχή της διδασκαλίας στην περιγραφή εικόνων, στην αποσαφήνιση προτάσεων, καθώς και στη διήγηση ιστοριών, με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, ακρόασης/κατανόησης και ομιλίας.

Στο Νηπιαγωγείο εισάγονται τα παιδιά στη γνώση των γραφοφωνολογικών αντιστοιχιών, ασκούνται στους συνδυασμούς φωνημάτων και γραφημάτων, καθώς και στην αναγνώριση των όμοιων στοιχείων στις λέξεις. Η φωνολογική ενημερότητα βοηθά το παιδί να αναγνωρίζει και να σχηματίζει φωνολογικά ομαλές λέξεις. Χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι σε αυτό το επίπεδο χρησιμοποιεί για τους φθόγγους εναλλακτικά στοιχεία/γραφήματα που δεν αποδίδονται με τον συμβατικό τρόπο τον οποίο τα παιδιά έχουν μάθει.

Η εκμάθηση της ιστορικής ορθογραφίας ακολουθεί στο δεύτερο στάδιο και αποτελεί ξεχωριστό μέρος του διδακτικού προγράμματος (οι ασκήσεις ορθογραφίας απευθύνονται σε όλη την τάξη σε αντίθεση με τις ασκήσεις ανάγνωσης, που πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες).

Η μέθοδος «Ανάκτησης Ανάγνωσης»

Αυτή η μέθοδος αναπτύχθηκε από τη Marie Clay<sup>526</sup> για τα παιδιά που έχουν ήδη διδαχτεί ανάγνωση και γραφή για έναν χρόνο και εξακολουθούν να παρουσιάζουν

---

526. Clay, M., 1991, *The early detection of reading difficulties*, Heinemann, Auckland-New Zealand και Clay, M., 1993, *Reading recovery – A guidebook for teachers in training*, Heinemann, Auckland-New Zealand,

και

Clay, M., 1998, *By different paths to common outcomes*, Stenhouse Publishers, New York.

εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις. Η Clay υποστηρίζει την άποψη ότι οι γραφοφωνολογικές αντιστοιχίες και τα ορθογραφικά σχήματα μαθαίνονται μόνο μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή κειμένων με νόημα, δηλαδή μέσα από αυθεντικά κείμενα – real books<sup>527</sup>. Η μέθοδος αυτή αναπτύσσεται σε 16 ενότητες και εφαρμόζεται σε ημερήσια ατομικά μαθήματα 12 έως 15 εβδομάδων.

Στο κανονικό σχολείο συχνά χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως :

- η πολλοστή επανάληψη της γραφής των λέξεων στις οποίες έκαναν λάθος τα παιδιά,
- η γραφή στον αέρα με το δάχτυλο,
- η αποστήθιση ξερών ορθογραφικών κανόνων· οι τεχνικές αυτές έχουν αποδειχτεί αναποτελεσματικές και θα πρέπει να αντικατασταθούν από άλλες περισσότερο επωφελείς για τους μαθητές, όπως είναι π.χ.:
- η αυτοδιόρθωση της προκαταρκτικής δοκιμασίας,
- η άμεση διδασκαλία,
- η ανάπτυξη ευέλικτης γνώσης για την ορθογραφία,
- η μελέτη ολόκληρων λέξεων,
- η μεγαλύτερη άσκηση στη γραφή.

Στις περιπτώσεις χαμηλής ορθογραφικής επίδοσης ακολουθούμε σε γενικές γραμμές τους εξής άξονες :

- Διδάσκουμε περιορισμένο αριθμό λέξεων χρησίμων για τον μαθητή.
- Βεβαιωνόμαστε ότι ο μαθητής γνωρίζει τη σημασία της λέξης.
- Καθοδηγούμε τον μαθητή να παρατηρεί τη δομή της λέξης.
- Προσφέρουμε στον μαθητή μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων γραφής.
- Δίνουμε κίνητρα στον μαθητή - Ενθαρρύνουμε την αυθόρμητη γραφή.
- «Μοντελοποιούμε» τη διαδικασία εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης. Οι διαδικασίες και οι κανόνες γίνονται κατανοητά μέσα από την υποδειγματική γραφή των λέξεων από τον δάσκαλο<sup>528</sup>. Ο δάσκαλος «μοντελοποιεί» τις διαδικασίες εύρεσης της σωστής ορθογραφίας της λέξης, λειτουργώντας ως πρότυπο (μάθηση μέσω μίμησης προτύπου). Αυτό προϋποθέτει ότι ο ίδιος έχει ξεφύγει από την εικόνα του αλάνθαστου δασκάλου, διότι ο μαθητής πρέπει να ακούσει από αυτόν: «Δεν ξέρω πώς γράφεται ...Μόλις την άκουσα τη λέξη... Ας προσπαθήσω να τη γράψω σωστά». Έτσι, του δείχνει ότι η γνώση είναι προσβάσιμη σε αυτόν και ότι δεν έχει να κάνει παρά ό,τι έκανε και εκείνος.
- Η ενθάρρυνση της αυθόρμητης ορθογραφίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική κυρίως για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά τα παιδιά, καθώς έχουν βιώσει επανειλημμένα την αποτυχία στην ορθογραφία, αποφεύγουν συστηματικά το γράψιμο, για να μη γίνεται εμφανής η δυσκολία τους. Έτσι, καλύπτεται μια κατάσταση και

---

527. Clay, M., Cazden, C., 1990, A Vygotskian interpretation of reading recovery, στο L. Moll (ed.), *Vygotsky and Education, instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge, University Press.

528. Stowitschek, C.E., & Jobes, N.L., 1977, Getting the bugs out of spelling - or an alternative to the spelling bee, *Teaching Exceptional Children* 9, σελ. 74-76.

δεν δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά για διόρθωση και μάθηση.. Το παιδί, για να γράψει, θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι το περιβάλλον επιτρέπει την αποτυχία, αφού θα την ακολουθήσει διόρθωση και μάθηση.

Ο πειραματισμός με την αυθόρμητη ορθογραφία ενισχύει το αυτοσυναίσθημα του παιδιού, το οποίο αντιμετωπίζει σταδιακά την ορθογραφία ως μια φιλική προς αυτό δραστηριότητα.

- Επίσης οι δραστηριότητες ορθής γραφής που δίνουμε στα παιδιά θα πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε ο μαθητής να συνειδητοποιεί την αναγκαιότητά τους και τη βοήθεια που είναι δυνατόν να του προσφέρουν στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Επομένως, θα πρέπει να εμπλακούν τα παιδιά σε δραστηριότητες με νόημα, που έχουν δηλαδή σημασία ή πρακτική αξία για αυτά, όπως είναι, π.χ., το γράψιμο μιας λεζάντας σε εικόνα, η τήρηση ημερολογίου, οι γραπτές συζητήσεις, η σχολική εφημερίδα κτλ.
- Ανατροφοδότηση – Έπαινος (όπου πρέπει).

#### **4.4. Τυπικές τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφίας**

##### **4.4.1. Η χρήση καταλόγων λέξεων και η απομνημόνευσή τους**

Η συνηθισμένη μέθοδος διδασκαλίας ήταν η απομνημόνευση λέξεων τοποθετημένων σε κάθετους πίνακες, κάτι που τελικά «σφετεριζόταν» τον χρόνο τον οποίο χρειάζονταν τα παιδιά για την εφαρμογή της διδασκαλίας στην πράξη, δηλαδή στη γραφή, για κάποιο πραγματικό ή αληθοφανή σκοπό. Πολύ συχνά απαγορευόταν να γράψουν οι μαθητές οτιδήποτε θα είχε περιεχόμενο, αν προηγουμένως δεν μάθαιναν να γράφουν ορθά τις μεμονωμένες λέξεις που είχαν επιλεγεί προς μάθηση.

Οι επιπτώσεις αυτής της τακτικής ήταν η απώλεια πολύτιμων ευκαιριών μάθησης της ορθής γραφικής παράστασης των λέξεων, αφού τα παιδιά είχαν ελάχιστες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν μέσα και έξω από το σχολείο τις ορθογραφικές γνώσεις τους όπως τις είχαν διδαχτεί στην τάξη. Η ορθογραφία αποτελεί ένα αντικείμενο το οποίο χωρίς συνεχή εφαρμογή μένει απλώς ένα σχολικό «τέχνασμα», μια σχολική «ιδιορρυθμία», και δεν εξελίσσεται σε ένα χρήσιμο για τον μαθητή εργαλείο. Όταν ο μαθητής έφτανε στο σημείο να γράψει κάτι από μόνος του, οι γνώσεις του αποδεικνύονταν ανεπαρκείς, αφού η τυπική ορθογραφική πρακτική που είχε λάβει υπολείπονταν των απαιτήσεων του κειμένου το οποίο ήθελε να γράψει. Αποδείχτηκε ότι η ικανότητα απομνημόνευσης καταλόγων λέξεων για τα εβδομαδιαία τεστ ορθογραφίας δεν αποτελεί προϋπόθεση ορθογραφικής επάρκειας ούτε η τυχόν επιτυχία στα τεστ αυτά εγγυάται το ότι οι λέξεις τους θα ορθογραφηθούν σε άλλο κείμενο των ίδιων μαθητών. Γενικά, οι κατάλογοι των λέξεων που επιλέγονταν προς μελέτη περισσότερο δυσκόλευαν παρά διευκόλυναν την κατάκτηση του ορθογραφικού συστήματος<sup>529</sup>, και το χάσμα ανάμεσα στα επίσημα μαθήματα ορθογραφίας και στις πρακτικές ανάγκες των παιδιών για ορθή γραφική παράσταση της γλώσσας τους γινόταν πλέον αντιληπτό στο τέλος της βασικής εκπαίδευσης.

---

529. Hildreth, G., 1947, *Learning the three R's*, 2nd edition, Educational Publishers, Inc., σελ. 492.

Αυτή η τακτική διδασκαλίας της ορθογραφίας αποτελούσε παγκόσμια σχεδόν πληγή τον περασμένο αιώνα έως τα μισά του 20ού αιώνα και δεν περιοριζόταν μόνο στις αγγλόφωνες χώρες.

Καθοριστικής σημασίας στο θέμα της διδασκαλίας της ορθής γραφής αποτελεί η μελέτη του Rinsland<sup>530</sup>, ο οποίος εστίασε το ενδιαφέρον του στη συγκέντρωση λέξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά στις καθημερινές ανάγκες γραφής. Για την κατάρτιση καταλόγων με αυτές τις λέξεις καταγράφηκαν όλες οι λέξεις που χρησιμοποιούσαν σε γραπτές εκθέσεις τους πάνω από 100.000 παιδιά. Η συλλογή του υλικού έγινε από διάφορα σχολεία όλων των περιοχών των Ηνωμένων Πολιτειών και από τις βαθμίδες I – VIII. Σε έξι εκατομμύρια τύπους βρέθηκαν 25.632 λέξεις. Οι 14.571 από αυτές, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν πάνω από τρεις φορές από τα παιδιά κάθε βαθμίδας, συμπεριελήφθησαν στον κατάλογο του Rinsland.

Με αυτή τη σπουδαία στατιστική έρευνα αποδείχτηκε ότι στους καταλόγους λέξεων που χρησιμοποιούνταν έως τότε για τη διδασκαλία της ορθογραφίας παραλείπονταν λέξεις τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν με ιδιαίτερη ευχαρίστηση, ενώ περιλαμβάνονταν λέξεις δύσκολες, που σπάνια χρησιμοποιούν τα παιδιά και οι οποίες δεν εναρμονίζονται ούτε προς τις έννοιες που αυτά μπορούν να συλλάβουν ούτε προς το λεξιλόγιο της προφορικής γλώσσας τους.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε κάποιος να αντιτάξει ότι τα παιδιά, μαθαίνοντας να γράφουν μόνο τις λέξεις τις οποίες συνήθως χρησιμοποιούν, δεν θα αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους. Η απάντηση που δίνεται σε αυτή την περίπτωση είναι ότι οι πρακτικές ανάγκες των παιδιών είναι αυτές που πρέπει καταρχήν να λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία κατάκτησης του συστήματος γραφής. Ο βαθμός της εγγραμματοσύνης και η ανάπτυξή της αποτελούν άλλο θέμα, το οποίο θα πρέπει να μας απασχολήσει σε μεταγενέστερο στάδιο, αφού προηγουμένως έχει επιτευχθεί ο πρώτος βασικός στόχος. Επομένως, για μια αποτελεσματική διδασκαλία της ορθογραφίας οι λέξεις που επιλέγονται για να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης θα πρέπει να ανήκουν στον κύκλο ενδιαφερόντων των μαθητών.

Η G. Fernald<sup>531</sup> ήδη από το 1943 αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα των καταλόγων λέξεων με τους οποίους τροφοδοτούνταν κατά τακτά χρονικά διαστήματα οι μαθητές. Υποστήριξε ότι οι διαβαθμισμένοι κατάλογοι κατά ηλικία και κατά τάξη δεν μπορούν να καλύψουν στην πράξη τις ανάγκες ενός μαθητή σχετικά με το λεξιλόγιο. Επομένως, κάθε λέξη θα πρέπει να διδάσκεται, όταν ο μαθητής τη χρειαστεί στη γραπτή γλώσσα ή όταν ο δάσκαλος προβλέψει ότι ο μαθητής θα τη χρειαστεί σύντομα, ανεξάρτητα από τη θέση της στους διαβαθμισμένους καταλόγους λέξεων. Φυσικά το ποσοστό των διδασκόμενων λέξεων αυξάνει αλματωδώς από το τέλος της Γ' τάξης. Τότε η μαθησιακή ικανότητα του παιδιού, καθώς και η ανάγκη του για γρήγορη και απρόσκοπτη γραπτή έκφραση έχουν αυξηθεί σημαντικά. Κατά τη Fernald, χρήσιμοι αποδεικνύονται οι κατάλογοι που έχουν συνταχθεί με βάση τις ανορθογραφίες

---

530. Rinsland, H.D., 1945, *A basic vocabulary of elementary school children*, The Macmillan Co., New York.

531. Fernald, G., 1943, *Remedial Methods in the Basic Subjects*, McGraw Hill Book Co., New York.

των μαθητών, τις οποίες μπορούν κάθε τόσο να συλλέγουν οι δάσκαλοι από τις γραπτές εργασίες των μαθητών τους.

Ο Θ. Γέρος<sup>532</sup> διατυπώνει την άποψη – η οποία είχε εφαρμοστεί εν μέρει στα βιβλία «Η γλώσσα μου» του Δημοτικού – ότι «θα ήταν προτιμότερο να στηριχτεί η όλη εργασία στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί το παιδί και στα λάθη που κάνει πάνω στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί». Σχετικά με τη δημιουργία αυτού του λεξιλογίου προτείνεται να καταρτιστεί από λέξεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε εκθέσεις τους, ημερολόγια, γραπτές και προφορικές ανακοινώσεις. Οι λέξεις αυτές μπορούν να τοποθετηθούν σε κείμενα ειδικά γραμμένα για αυτό τον σκοπό, ώστε το παιδί με τη βοήθεια ορθογραφικών ακήσεων να μπορέσει να κατακτήσει ένα βασικό λεξιλόγιο, το οποίο θα εμπλουτίζει «με μια πλούσια ανάγνωση ελεύθερων αναγνωσμάτων και καλογραμμένων βοηθητικών βιβλίων».

#### 4.4.2. Η χρήση κανόνων

Όσον αφορά τη «συνειδητοποίηση» και την «οργάνωση» της γλώσσας στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων της βασικής εκπαίδευσης (τήρηση των κανόνων της «γραμματικής») διαπιστώνεται ότι όλα εξαρτώνται από τον βαθμό ωρίμασης κάθε παιδιού. Η Carol Chomsky<sup>533</sup> σε μια σειρά ποικίλων ψυχολογικών ερευνών της έδειξε ότι, ενώ το παιδί κατά την προσχολική ηλικία κατακτά τους βασικούς γενικούς γραμματικούς κανόνες, κατά τη σχολική ηλικία αρχίζει προοδευτικά να μαθαίνει τις εξαιρέσεις<sup>534</sup>. Σχετικά με την εκμάθηση κανόνων από μέρους του παιδιού έχει παρατηρηθεί ότι η διδασκαλία κανόνων αποδεικνύεται αναποτελεσματική για τα παιδιά ηλικίας έως 12 ετών, τα οποία δεν έχουν, στην πλειονότητά τους, αναπτύξει ακόμα την κριτική ικανότητα που απαιτεί η επιτυχής εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων. Συγκεκριμένα, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο της γενίκευσης του κανόνα, δηλαδή της εφαρμογής του σε περιπτώσεις όπου αυτός δεν ισχύει. Έτσι, αν, για παράδειγμα, αναφέρουμε συχνά στην τάξη ότι τα ονόματα στον πληθυντικό γράφονται με –οι, με το /ι/ των πολλών, όπως το διδάσκονται από το αναγνωστικό τους, το παιδί θα γράψει σωστά «οι λαγοί», «οι δρόμοι», «οι γιατροί» κτλ., αλλά κάποια στιγμή θα γράψει, λανθασμένα αυτή τη φορά, «οι λέξεις», «οι λύσεις», «οι απαντήσεις», «οι προτάσεις». Ή, πάλι, αν μάθουν ότι τα ονόματα σε –είο γράφονται με «ει», όπως «γραφείο», «σχολείο» κτλ., θα γράψουν επίσης με «ει» και τα αντίστοιχα επίθετα \*γραφεικός, \*σχολεικός κτλ.

Ωστόσο, όσο ωριμάζουν τα παιδιά, τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται η διδασκαλία της ορθογραφίας βάσει κανόνων. Η ικανότητα εύρεσης του σωστού κανόνα και η ορθή εφαρμογή του αποκτώνται σταδιακά. Κάποιοι κανόνες αποδεικνύονται δυσκολότεροι από άλλους στην εκμάθηση και στην εφαρμογή τους, απαιτούν δηλαδή μεγαλύτερο βαθμό ωρίμασης.

---

532. Γέρος, Θ., 1963-64, Ειδική διδακτική – Η ορθογραφία το υπ' αριθμόν 1 διδακτικόν πρόβλημα του σχολείου, *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Επιθεώρηση* τ. 3α, σελ. 47-49.

533. Chomsky, C., 1969, *The acquisition of syntax of children from 5 to 10*, M.I.T. Press,

534. Παρασκευόπουλος, Ι., 1982, *Εξελικτική Ψυχολογία, τόμ. Γ', Σχολική Ηλικία*, Αθήνα, σελ. 111.



Έχει διαπιστωθεί πως μόνο μικρός αριθμός κανόνων μπορεί στην πράξη να βοηθήσει τον μαθητή να γράψει σωστά. Η τυπική αναφορά και διδασκαλία του κανόνα αποδεικνύεται ελάχιστα αποτελεσματική σε σχέση με τη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές προτρέπονται να ανακαλύπτουν τα κοινά σημεία των λεξικών τύπων και να διατυπώνουν μόνοι τους τον εκάστοτε κανόνα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η αντιοικονομική μέθοδος εκμάθησης ορθογραφίας η οποία αντιμετωπίζει κάθε νέα λέξη ως ένα τελειώς καινούργιο γεγονός έχει αντικατασταθεί από τη συστηματική παρουσίαση του συστήματος παραγωγής και σύνθεσης των λέξεων βάσει κανόνων, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις.

#### **4.5. Συμπεράσματα**

Η κατάρκτηση της γραπτής γλώσσας από το άτομο έχει πολύ ευρύτερες διαστάσεις από την εκμάθηση του κώδικα γραφής. Ωστόσο, η εκμάθηση του κώδικα γραφής είναι αναγκαία συνθήκη για την κατάρκτηση της γραπτής γλώσσας. Στόχος της διδασκαλίας της ορθογραφίας είναι να αποκτήσει ο μαθητής ορθογραφική επάρκεια, ώστε να γίνει αποτελεσματικός χρήστης της γραπτής γλώσσας του. Η ορθογραφική δεξιότητα είναι μία από τις πολλές ικανότητες που απαιτούνται για την παραγωγή του γραπτού κειμένου, και εάν αυτή αποκτηθεί από τον μαθητή, τότε αυτός, επειδή απελευθερώνεται από τις δυσκολίες που γεννά η σύμβαση της γραφηματικής απόδοσης των ήχων της γλώσσας του, εστιάζει πλέον την προσοχή του στο περιεχόμενο των γραφομένων, το οποίο κυρίως μας ενδιαφέρει.

Επειδή η απόκτηση της ορθογραφικής επάρκειας είναι πολυπαραγοντική διαδικασία, οι διάφορες προσεγγίσεις, στρατηγικές και τεχνικές λαμβάνουν υπόψη τους όλους ή κάποιους από τους παράγοντες αυτούς και σε γενικές γραμμές οι στόχοι τους συγκλίνουν στην εμπέδωση της οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής εικόνας της λέξης, καθώς και στη διδασκαλία των επιμέρους χαρακτηριστικών της, τα οποία αφορούν την εφαρμογή κανόνων αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος, τη γνώση της μορφολογίας, σύνταξης και σημασίας της λέξης, σε κατάλληλα πάντα διαμορφωμένο περιβάλλον γραμματισμού.

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία της ορθής γραφηματικής απόδοσης μιας λέξης θα πρέπει να συσχετιστεί

1. με το ετυμολογικό πεδίο της,
2. με τη μορφολογία της (κλιτικό παράδειγμα),
3. με τη σύνταξή της (τη λειτουργία της στην πρόταση),
4. με τη συσχέτισή της με άλλες λέξεις της ίδιας μορφολογικής κατηγορίας (κοινά στοιχεία μορφής) και
5. με τη διαφοροποίησή της από τυχόν ομόηχες με αυτήν λέξεις.

Η παραπάνω προσέγγιση συνάδει με τα πορίσματα των ερευνών που αφορούν τη μνημονική λειτουργία στο πλαίσιο της Γνωστικής Επιστήμης, σύμφωνα με τα οποία οι προσφερόμενες για μάθηση πληροφορίες επιβάλλεται να ακολουθούν την αρχή της συσχέτισης και της κατηγοριοποίησης. Πληροφορίες άσχετες μεταξύ τους δεν βοηθούν

την αποθήκευση στη μνήμη και επομένως την ανάκλησή τους, και η απουσία κατηγοριοποίησης των πληροφοριών δεν διευκολύνει την «εκλογίκευση» της ορθογραφίας, και επομένως την κατάκτησή της. Τέλος, η σύγχρονη διδακτική της ορθογραφίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι υφίσταται στενή σχέση μεταξύ γνωστικού βάθους, δηλαδή βάθους επεξεργασίας των πληροφοριών κατά την πρόσληψή τους, και ικανότητας συγκράτησης στη μνήμη. Πιο συγκεκριμένα, η γραφηματική αναπαράσταση της λέξης είναι πρόσκαιρη, αν δεν σταθεροποιηθεί από τη σημασιολογική επεξεργασία. Όπως έχει ειπωθεί σχετικά, η ανθρώπινη μάθηση και μνήμη είναι μια προσπάθεια απόκτησης και συγκράτησης στοιχείων κυρίως με εννοιολογικό περιεχόμενο, ανεξάρτητα από τη συνθετότητα που παρουσιάζουν. Επιπλέον, το ποσό των πληροφοριών που συγκρατούνται στη μνήμη είναι ανάλογο με τον χρόνο που διατέθηκε για την απόκτησή τους, γεγονός που καθιστά την άσκηση στην ορθή γραφηματική απόδοση των λέξεων αναγκαία.

Πιο αναλυτικά:

Το κείμενο –προφορικό ή γραπτό– μπορεί να εξεταστεί σε τρία επίπεδα:

- στο επίπεδο της ουσίας (substance),
- στο επίπεδο της μορφής (form) και
- στο επίπεδο του περιβάλλοντος (context)<sup>535</sup>.

Το επίπεδο της ουσίας αναφέρεται στην «ύλη» της γλωσσικής εκδήλωσης, η οποία είναι ηχητική (αποτελείται από φθόγγους και τη μελετά η φωνητική/φωνολογία), ή και γραφική (αποτελείται από οπτικά σύμβολα και τη μελετά η γραφηματική).

Η μορφή είναι η οργάνωση της ηχητικής ή της γραφικής ουσίας, δηλαδή των φθόγγων ή των οπτικών συμβόλων/γραμμμάτων. Η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ως μια «εκδήλωση» που βασίζεται σε υποδείγματα, σε πρότυπα, σε επαναλαμβανόμενες μορφές, των οποίων η αναγνώριση είναι αναγκαία για να καταλάβουμε οποιοδήποτε κείμενο, γραπτό ή προφορικό. Κατανοώ μια γλώσσα σημαίνει ότι αναγνωρίζω και κατανοώ τις επαναλαμβανόμενες μορφές της είτε σε προφορικό είτε σε γραπτό επίπεδο. Το επίπεδο της μορφής αποτελείται από δύο επιμέρους επίπεδα:

- τη γραμματική και
- το λεξιλόγιο.

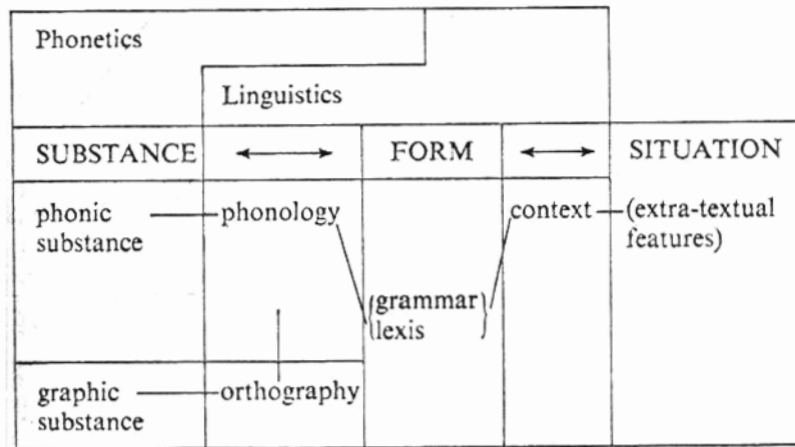
Πιο συγκεκριμένα, το περιβάλλον (context) συνιστά τη σχέση της γλωσσικής εκδήλωσης, η οποία εκδήλωση συντελείται με βάση συγκεκριμένα υποδείγματα/μορφικά πρότυπα, με εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά των καταστάσεων στις οποίες χρησιμοποιείται η γλώσσα. Για παράδειγμα, η φθογγική ουσία του «Καλημέρα» υλοποιείται σε μια συγκεκριμένη μορφή της οποίας η σχέση προς τη μη γλωσσική κατάσταση της καθημερινότητας στην οποία χρησιμοποιείται αυτή η μορφή αποτελεί το περιβάλλον. Στην περίπτωση του «Καλημέρα», στην Ελληνική, το κατάλληλο περιβάλλον αποτελεί οποιαδήποτε ώρα ως το μεσημέρι. Επίσης περιβάλλον είναι και η σχέση ενός συγκεκριμένου γλωσσικού χαρακτηριστικού με άλλα γλωσσικά χαρα-

---

535. Olu Tomori, S.H., 1979 (reprinted), *The Morphology and Syntax of Present-day English: An introduction*, Heinemann, London, σελ. 44-46.

κτηριστικά, π.χ. το σωστό περιβάλλον του ρήματος «διαβάζω» είναι ένα ουσιαστικό, ενικού αριθμού.

Στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί αποδίδονται σχηματικά τα επίπεδα της γλώσσας.



Από Tomori, S.H., 1979 (reprinted), *The Morphology and Syntax of Present-day English: An introduction*, Heinemann, London, σελ. 45.

Η ορθογραφία, η οποία απορρέει από τη γραφική ουσία (graphic substance) της γλώσσας, συνδέεται άμεσα με τη φωνολογία της γλώσσας, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τη μορφή (γραμματική και λεξιλόγιο). Η φωνολογία και η ορθογραφία αποτελούν το ενδιάμεσο - συνδετικό στάδιο μεταξύ ουσίας και μορφής. Η ουσία μέσω φωνολογικών ή γραφολογικών κανόνων αποκτά μορφή, και, αντίστροφα, η γνώση των κανόνων της γραμματικής και η γνώση του λεξιλογίου, δηλαδή η γνώση/ορθή χρήση των κανόνων της μορφής επιτρέπουν την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ουσίας κατά συνέπεια, υφίσταται αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο επίπεδα.

Η ορθογραφία εντάσσεται στο πεδίο μελέτης της γλωσσολογίας, και η κατάκτησή της απαιτεί γνώση και των τριών γλωσσικών επιπέδων: του περιβάλλοντος (κυρίως κειμενικού), της μορφής (γνώση κανόνων γραμματικής και λεξιλογίου) και της ουσίας (γνώση και χρήση του γλωσσικού υλικού, δηλαδή των γραφημάτων της γλώσσας και των αξιών που αυτά αντιπροσωπεύουν). Αυτό σημαίνει ότι η φωνολογία -στα αλφαβητικά τουλάχιστον συστήματα γραφής- αποτελεί βασική προϋπόθεση της ορθογραφίας αλλά όχι τη μοναδική. Δηλαδή, η κατάκτηση της ορθής γραφής της γλώσσας απαιτεί γνώση όχι μόνο της φωνολογίας της γλώσσας αλλά και της γραμματικής της (μορφολογία/σύνταξη), του λεξιλογίου της αλλά και των κανόνων που διέπουν τις σχέσεις των γλωσσικών στοιχείων.

Επομένως, για την ορθή γραφηματική απόδοση μιας γλώσσας απαιτούνται :

1. γνώση του λεξιλογίου , δηλαδή γνώση της σημασίας των λεξημάτων της,
2. γνώση των κανόνων αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος, δηλαδή της απόδοσης με τα συμβατικά γραφηματικά μέσα των φθόγγων που συνθέτουν το εκφώνημα,
3. γνώση της γραμματικής , δηλαδή
  - α. γνώση της μορφολογίας, των διάφορων μορφών που μπορεί να λάβει το λέξιμα.

Η γνώση του κλιτικού παραδείγματος στο οποίο εντάσσεται κάθε λέξη (ληκτικών

μορφημάτων, προθημάτων κτλ.) επιτρέπει την ανάλυση της δομής της λέξης και συμβάλλει σημαντικά στην ορθογράφησή της.

- β. γνώση της σύνταξης, δηλαδή των κανόνων που ρυθμίζουν τη σχέση των λέξεων μέσα στην πρόταση, τον τρόπο «συνύπαρξης» των γλωσσικών/λεξικών στοιχείων σε μια δεδομένη πρόταση/σε ένα δεδομένο εκφώνημα.

Επομένως, το αντικείμενο της ορθογραφίας εντάσσεται στο σύνολο των μαθημάτων που πρέπει οπωσδήποτε να διδαχτεί ο μαθητής για να αποκτήσει ολοκληρωμένη γνώση της γλώσσας του.

Είναι γεγονός ότι η απόκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας δεν μπορεί να ταυτιστεί απλώς με την κατάκτηση μιας «τεχνικής», εφόσον η επάρκεια στην εν λόγω δεξιότητα προϋποθέτει, όπως αναφέραμε, σε βάθος γνώση του «λεξιλογίου» της γλώσσας, δηλαδή των σημασιών και των νοημάτων της. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επάρκεια στον τομέα «ορθογραφία», πέρα από την εκμάθηση ενός μηχανισμού, δηλώνει επάρκεια στον χειρισμό σημασιών και νοημάτων, καθώς και υψηλό βαθμό γνωστικής ανάπτυξης και ωρίμασης. Ο ορθογράφος γνωρίζει επίσης τη δομή της λέξης και της πρότασης. Επομένως, η διδασκαλία της γραπτής αναπαράστασης της γλώσσας μπορεί να εστιάσει, εκτός από τη διδασκαλία του λεξιλογίου, στη συστηματική διδασκαλία της μορφολογικής δομής της λέξης και της συντακτικής δομής της πρότασης, όπου θα αναδεικνύονται η συνέπεια και η στενή σχέση μεταξύ γραμματικής και ορθογραφίας. Έτσι, ορθογραφική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί η μορφολογική μονάδα της οποίας η δομή και η λειτουργία χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα. Η κατάκτηση ενός πλούσιου μορφολογικού συστήματος όπως είναι το μορφολογικό σύστημα της Ελληνικής εξασφαλίζει υψηλό βαθμό ορθογραφικής επάρκειας και κατ'επέκταση γνώση της δομής της λέξης. Άρα μορφολογική επεξεργασία και διδασκαλία της ορθογραφίας είναι το ίδιο αλληλένδετες όπως όπως ακριβώς η γνώση της μορφολογίας και η ορθογραφική επάρκεια.

Όπως ήδη αναφέραμε, όσο πιο έντονες είναι οι εγγραφές των πληροφοριών στη μνήμη τόσο πιο εύκολα ανακαλούνται οι πληροφορίες. Η προσέλκυση της προσοχής και του ενδιαφέροντος του μαθητή, η δομή και οργάνωση των πληροφοριών και ο τρόπος παρουσιάσής τους σε αυτόν, η κατανόηση των πληροφοριών από μέρους του και η άσκηση είναι οι παράγοντες που καθορίζουν τον βαθμό απόκτησης της γνώσης γενικά και της ορθογραφικής γνώσης ειδικότερα. Η δομή, οργάνωση και παρουσίαση των πληροφοριών σχετίζονται άμεσα με τον βαθμό κατανόησης των πληροφοριών από μέρους του μαθητή, και για τον λόγο αυτό αποτελούν στοιχεία που κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διδασκαλίας και κατάκτησης της ορθογραφίας.

Επειδή όσο πιο συστηματικά οργανωμένες είναι οι πληροφορίες στη μακροπρόθεσμη μνήμη τόσο πιο εύκολα αυτές ανακαλούνται, οι προσφερόμενες για μάθηση πληροφορίες επιβάλλεται να ακολουθούν την αρχή της συσχέτισης και την αρχή της κατηγοριοποίησης. Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται θα πρέπει να έχουν σχέση μεταξύ τους, διότι έτσι συγκρατούνται ευκολότερα. Όπως έχει αποδειχτεί από σχετικά πειράματα<sup>536</sup>, η απομνημόνευση άσχετων μεταξύ τους πληροφοριών υστερεί μακροπρόθεσμα όσον αφορά

536. Πόρποδας, Κ., 1993, *Γνωστική Ψυχολογία, τόμος 1, Η Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα, σελ. 217.

την ανάκλησή τους σε σχέση με τη μάθηση που είναι απόρροια λογικής συσχέτισης των πληροφοριών. Προκειμένου να «μάθουμε» πληροφορίες, προσπαθούμε να βρούμε κάποια λογική σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ τους. Για τον λόγο αυτό κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας είναι αναποτελεσματικό να παρουσιάζουμε στους μαθητές στοιχεία άσχετα μεταξύ τους, όπως π.χ. καταλόγους με λέξεις άσχετες μεταξύ τους. Ο μαθητής που έχει μάθει «πώς να μαθαίνει» θα προσπαθήσει να βρει μια λογική σχέση μεταξύ των λέξεων αυτών ή θα ενεργοποιήσει κάποια μνημονική τεχνική, προκειμένου να συγκρατήσει τις λέξεις του καταλόγου, ενώ ο μαθητής που θα προσπαθήσει απλώς να τις απομνημονεύσει χωρίς να ενεργοποιήσει μηχανισμούς συσχέτισής τους είναι βέβαιο ότι θα αποτύχει να τις συγκρατήσει.

Άλλος παράγοντας που βοηθά στη συγκράτηση των πληροφοριών είναι η οργάνωσή τους σε σημασιολογικά σχετικές κατηγορίες. Η κατηγοριοποίηση των πληροφοριακών στοιχείων «εκλογικεύει» τις μεταξύ τους σχέσεις και βοηθά στην κατανόησή τους και τελικά στη μάθηση και στη γνώση. Ειδικότερα, κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας η κατηγοριοποίηση των λέξεων αποδεικνύεται στοιχείο ιδιαίτερα αξιοποιήσιμο και αποτελεσματικό. Με δεδομένο ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία και ότι το βάθος επεξεργασίας των πληροφοριών (βλ. πιο πάνω) είναι αυτό που καθορίζει το κατά πόσο εύκολα, δύσκολα ή και καθόλου οι πληροφορίες αυτές ανακαλούνται, γίνεται αντιληπτό ότι η «εκλογίκευση» της ορθογραφίας, η συσχέτιση των παρουσιάζομενων στοιχείων με άλλα παρόμοια και η κατηγοριοποίησή τους παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτησή της.

Επίσης, η έρευνα δείχνει ότι η νοητική δραστηριότητα σχετίζεται άμεσα με τη μνήμη, δηλαδή η αυξημένη νοητική δραστηριότητα επιδρά αποτελεσματικά στη μνήμη. Επομένως, υφίσταται στενή σχέση μεταξύ «γνωστικού βάθους» (cognitive depth) και ικανότητας συγκράτησης στη μνήμη (retention)<sup>537</sup>. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερη ενέργεια καταβάλλουμε για τη λύση κάποιου προβλήματος, όσο δηλαδή περισσότερο συμμετέχουμε στην εκμάθηση κάποιου αντικειμένου, στην κατάκτηση της ορθογραφίας της γλώσσας, στην περίπτωση μας, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουμε να αποθηκεύουμε τις πληροφορίες που αφορούν τη λύση του κατά τρόπο μόνιμο και σταθερό. Επιπλέον, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ένα από τα πρώτα ευρήματα της έρευνας πάνω στη μνήμη: ότι η βραχυπρόθεσμη μνήμη συγκρατεί έναν αρκετά σταθερό αριθμό μονάδων<sup>538</sup>. Τις μονάδες αυτές, αργότερα η έρευνα θεώρησε ως «κομμάτια» (chunks) πληροφοριών, τα οποία αποτελούνται από αρκετά, και όχι μόνο από ένα, στοιχεία. Ακόμα κι αν αυτά τα «τεμάχια πληροφοριών» μεγαλώσουν, περιλαμβάνοντας περισσότερες πληροφορίες, ο αριθμός τους παραμένει σταθερός στη μνήμη<sup>539</sup>. Το μέγεθός τους αυξάνεται, καθώς εξοικειωνόμαστε με το απομνημονευμένο υλικό, πράγμα που μας επιτρέπει να αποθηκεύουμε και να ανακαλούμε περισσότερες

---

537. Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S., 1972, Levels of processing: A framework for memory research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* Vol. 11 (6), σελ. 671-684.

538. Miller, G., 1956, The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information, *Psychological Review* 63, σελ. 81-97.

539. Simon, H., 1974, How big is a chunk?, *Science* 183, σελ. 482-8.



χρόνου, ενώ οι «γραμματικές» λέξεις παραμένουν σχεδόν αμετάβλητες· γι' αυτό και οι πρώτες ονομάζονται λέξεις «ανοιχτής κατηγορίας» (open class words), ενώ οι δεύτερες συνιστούν «κλειστή κατηγορία» λέξεων (closed class). Οι λειτουργικές λέξεις απομνημονεύονται εύκολα λόγω της συχνής εμφάνισής τους στον λόγο· το ίδιο συμβαίνει και με τα συγκεκριμένα ουσιαστικά (αφού «σημαίνουν» συγκεκριμένη εικόνα). Πρόβλημα απομνημόνευσης έχουν οι λέξεις εκείνες που δεν «εικονοποιούνται» εύκολα, όπως τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα ρήματα και τα επιρρήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν αφηρημένες έννοιες<sup>543</sup>.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η ορθογραφία αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στο τμήμα του λεξιλογίου που συνιστούν οι «πλήρεις» λέξεις και όχι οι γραμματικές (οι οποίες, λόγω της σταθερά επαναλαμβανόμενης χρήσης τους, εγκαθιστούν στον χρήστη αυτόματα την ορθή εικόνα τους - σε αυτό συμβάλλει και το μέγεθος των λέξεων αυτών, δηλαδή αριθμός των γραφημάτων και η κανονικότητα ή μη στη γραφή τους· π.χ. η λέξη «είναι» σπανίως γράφεται λανθασμένα, το ίδιο και οι λέξεις «και» ή «εγώ»). Επίσης, συχνά τα λεξήματα των γραμματικών λέξεων περιέχουν λίγα λεξικά στοιχεία ή μόνο ένα, ταυτίζονται δηλαδή με το λεξικό στοιχείο, τη λέξη την οποία αντιπροσωπεύουν.

Περαιτέρω κατάτμηση των λέξεων σε συστατικά στοιχεία μάς οδηγεί στην αναγνώριση μορφημάτων (γραμματικών/εξαρτημένων/μη ριζικών (non rutes morphemes) και λεξικών/ελεύθερων/ριζικών (root morphemes), δηλαδή ελάχιστων σημασιολογικών μονάδων. [Και το μόρφημα είναι και αυτό προϊόν αφαίρεσης· πραγματώσεις του αποτελούν οι μορφές (morphs). Αλλόμορφα (allomorphs) είναι οι παραλλαγές του ίδιου μορφήματος].

Οι μαθητές θα πρέπει να ασκούνται στην αναγνώριση των βασικών μορφών, των βασικών/ πυρηνικών μορφημάτων (basic forms)<sup>544</sup> και στους τρόπους με τους οποίους αυτά μπορούν να συνδυαστούν με άλλα μορφήματα (affixes, prefixes, suffixes). Οι κατάλογοι με τις παραγωγικές καταλήξεις και τη σημασία τους, οι οποίοι εμφανίζονται πολύ συχνά στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αλλά με πενιχρά αποτελέσματα, θα μπορούσαν να απομνημονευθούν ευκολότερα από τον μαθητή με κάποιο μνημονικό τέχνασμα (π.χ. την τεχνική των τόπων, των ζευγών ή των λέξεων-κλειδιά ή της έμφασης στο περιβάλλον<sup>545</sup>), με τεχνικές που εφαρμόζονται στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών εδώ και πολλά χρόνια (π.χ. οι ελληνικές ρίζες διδάσκονται συστηματικά: /tele/ = μακριά, /thermo/ = ζεστός, /photo/ = φως κτλ.).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου με βάση τις οικογένειες των λέξεων (word families) - μια διευρυμένη αντιμετώπιση των όσων προαναφέραμε- συμβάλλει στην ευκολότερη απομνημόνευση μορφής και σημασίας και συνεπώς στη γρηγορότερη ένταξη της λέξης

---

543. Carter, R., Mc Carthy, M., 1988, *Vocabulary and Language teaching*, Longman, σελ. 64 κ.ε.

544. Riehme, J., 1986, Principles of the teaching and learning of orthography in the schools of the DDR, στο G. Augst (ed.), *New Trends in Graphemics and Orthography*, Walter de Gruyter, Berlin, New York, σελ. 383 κ.ε.

545. Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S., 1972, Levels of processing: A framework for memory research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* Vol. 11 (6), σελ. 671-684.

στο σωστό πεδίο του νοητικού λεξικού. Εδώ, τα χαρακτηριστικά της μορφής της λέξης παίζουν ρόλο καθοριστικό, διευκρινίζουν τη σημασία και αίρουν τις τυχόν αμφισημίες. Εύκολα πλέον, και παρά τις αποκλίσεις, διακρίνεται η σημασιολογική ταυτότητα των λέξεων από τον μαθητή με αποτέλεσμα την ορθή γραφηματική απόδοσή τους σε δεδομένο περιβάλλον<sup>546</sup>. Ο εντοπισμός και η καταγραφή των λέξεων με κοινή ρίζα που υπάρχουν σε ένα κείμενο είναι μια άσκηση ευχάριστη αλλά και ωφέλιμη για τον μαθητή, περισσότερο ίσως αποτελεσματική από την απλή καταγραφή σε λίστα λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Η ένταξη των λέξεων σε περιβάλλον αφήνει περιθώριο στον μαθητή να παρατηρήσει τις μεταβολές των θεμάτων και στον δάσκαλο να ερμηνεύσει τις μεταβολές αυτές σε σχέση με τη λειτουργία τους στη γλώσσα, π.χ. *Η ανακάλυψη του ηλεκτρισμού αποτελεί το μεγαλύτερο επίτευγμα των νεότερων χρόνων. Το ήλεκτρο, γνωστό ως κεχριμπάρι, και η ιδιότητά του να παράγει ηλεκτρικό πεδίο ήταν ήδη γνωστά στους αρχαίους χρόνους. Στις μέρες μας όμως η χρήση του ηλεκτρικού ρεύματος έχει εξαπλωθεί σε τέτοιο σημείο, ώστε με την παραμικρή διακοπή ηλεκτρικού ρεύματος αλλάζει αμέσως ο ρυθμός της ζωής μας· ο ηλεκτροφωτισμός διακόπτεται, οι ηλεκτρικές συσκευές αποσυντονίζονται... Το μεγαλύτερο υδροηλεκτρικό εργοστάσιο της Ελλάδας βρίσκεται στην Πτολεμαΐδα και ηλεκτροδοτεί ολόκληρη σχεδόν τη χώρα.*

Σε αυτήν την περίπτωση ομαδοποιούνται οι λέξεις, και «εμπεδώνεται» στον μαθητή όχι μόνο η ακουστική αλλά κυρίως η οπτική εικόνα της λέξης. Η γνώση των ορθογραφικών συμβάσεων διευκολύνει την πρόσβαση στο σωστό ετυμολογικό πεδίο και επομένως συμβάλλει καθοριστικά στη γρήγορη αλλά και σε βάθος, ανάγνωση - κατανόηση του κειμένου.

Η χρήση του λεξικού αποτελεί θεμελιώδους σημασίας παράγοντα στην ορθή γραφή και χρήση της λέξης. Πολύ ενδιαφέρουσα η παρουσίαση του άρθρου της Rella Summers «The role of dictionaries in language learning»<sup>547</sup>, όπου επισημαίνεται η ελλιπής αξιοποίηση του σημαντικού αυτού βοηθήματος, του λεξικού. Η διαπίστωση πως οι δάσκαλοι δεν ασκούν τους μαθητές στη χρήση του λεξικού, ώστε να έχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερα οφέλη, αποτελεί δυστυχώς πραγματικότητα. Η γραφηματική απόδοση της λέξης αλλά και η ορθή χρήση της μπορούν να βελτιώσουν τη γλωσσική επίδοση του μαθητή στο επίπεδο της πρόσληψης και της παραγωγής ορθών κειμένων. Το λεξικό δίνει τη δυνατότητα ένταξης της λέξης σε περιβάλλον προσδιορισμού της σε σχέση με άλλες με την παράθεση αποσαφηνιστικών παραδειγμάτων και επομένως τη δυνατότητα ευκολότερης απομνημόνευσής της. Στην πραγματικότητα, αυτό με το οποίο ο μαθητής - χρήστης έρχεται σε επαφή όταν χρησιμοποιεί το λεξικό είναι το λέξιμα, η αφηρημένη αυτή μονάδα η οποία υπέρ-κειται όλων των ποικιλιών των δειγμάτων της<sup>548</sup>. Επομένως, το ΓΡΑΦΩ συνιστά το λέξιμα στο οποίο εντάσσονται οι διάφορες γραμματικές/μορφολογικές ποικιλίες όπως: «γράφο», «γράφεις», «έγραψες», «γράφοντας», δηλαδή οι λεξικοί τύποι (word forms). Τα λεξήματα αποτελούν τις βασικές, διαφοροποιητικές μονάδες του λεξιλογίου μιας γλώσσας. Όταν λοιπόν

---

546. Burling, R., 1982, *Sounding right*, Newbury House Rowley, Massachusetts.

547. Carter, R., Mc Carthy, M., 1988, *Vocabulary and Language teaching*, Longman, σελ. 111-125.

548. Carter R., 1987, *Vocabulary, Applied Linguistic Perspectives*, Allen and Unwin, London, σελ. 6-7.



αναζητούμε λέξεις στο λεξικό, στην πραγματικότητα αναζητούμε λεξήματα (τα «γραμμένος» και «έγραψα» θα βρεθούν μέσα στο λήμμα γράφω). Το λέξιμα ΓΡΑΦΩ αποτελεί αφαίρεση· δεν απαντά το ίδιο στα κείμενα αλλά οι διάφορες μορφές του. Στο λεξικό κάθε λέξιμα δικαιούται ένα ξεχωριστό ή ένα υποτεταγμένο λήμμα.

Αναζητώντας μια λέξη στο λεξικό, γνωρίζουμε εκ των προτέρων ότι θα βρούμε τον ορθό γραφηματικό τύπο του λεξήματος (και όχι άλλων λέξεων - τύπων) και επομένως δεν θα συναντήσουμε πιθανότατα την ορθή γραφηματική απόδοση των εξηρημένων μορφημάτων (των κλιτικών μορφημάτων, π.χ. -εις, -ουμε, -ες, -αμε, -ονται κτλ. - αντίθετα θα βρούμε - ως τμήμα του λεξήματος - τα παραγωγικά μορφήματα, π.χ. - ή - τός - της - ότητα κτλ.).

Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να υποψιάσει καταρχάς και να ασκήσει στη συνέχεια τον μαθητή στην ανίχνευση και την ερμηνεία του λεξήματος, καθώς και στην παραγωγή και σύνθεση των λέξεων (στους συνδυασμούς των ριζικών μορφημάτων με μη ριζικά μορφήματα)<sup>549</sup>.

Οι τύποι:

απο-δέχομαι  
απο-δοχή  
απο-δεκτός  
από-δεκτότητα κτλ.,

με βάση και τη γραφηματική αναπαράσταση, μπορούν στο γλωσσικό μάθημα να συνδεθούν και να ενταχθούν στο ίδιο ετυμολογικό πεδίο, δηλαδή στη σωστή υποδοχή του νοητικού λεξικού του μαθητή.

2. Παρουσίαση της μορφολογίας της λέξης, ανάλυση της δομής της (θέμα, ληκτικό μόρφημα, συνθετικά κτλ.) και ένταξή της στο κλιτικό παράδειγμα στο οποίο ανήκει, π.χ.:

πολεμ-ώ  
πολεμ-άς  
πολεμ-ά/-άει  
πολεμ-άμε  
πολεμ-άτε  
πολεμ.ούν/-άνε  
πολεμ-ούσα  
κτλ.

3. «Μελέτη» του περιβάλλοντος της λέξης και της λειτουργίας της σε αυτό. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής μαθαίνει να αναγνωρίζει τον ρόλο/ τη λειτουργία κάθε λέξης, τη σχέση της με τους άλλους όρους της πρότασης στην οποία αυτή εντάσσεται και να αποφεύγει τυχόν λάθη από φωνολογική ταυτότητα στοιχείων, τα οποία θα μπορούσαν να προκύψουν, για παράδειγμα, σε προτάσεις όπως:

---

549. Carter, ό.π., σελ. 10.

Κάθε πότε **γράφετε** ορθογραφία στην τάξη;  
Η λέξη «καιρός» **γράφεται** με «αι».

Ο καιρός σήμερα είναι **κακός**.

**Κακός** έφυγες νωρίτερα από το μάθημα.

Δεν θέλω **πια** να δέχομαι αδιαμαρτύρητα την κριτική των άλλων.

Δεν ξέρω **ποια** από τις δύο φούστες να φορέσω  
κτλ.

Συσχετίσή της με άλλες λέξεις της ίδιας μορφολογικής κατηγορίας (κοινές καταλήξεις-τέρματα – χρήση αντίστροφου λεξικού), π.χ.:

αγνωστικ-ιστής,  
αγων-ιστής,  
αλεξιπτωτ-ιστής,  
άλπιν-ιστής,  
άλτρου-ιστής,  
αλχημ-ιστής,  
αντιμεταρρυθμ-ιστής,  
αντιμιλιταρ-ιστής,  
ασυρματ-ιστής,  
ασφαλ-ιστής,  
ατομ-ιστής,  
αυτοκινητ-ιστής,  
βαδ-ιστής,  
βασαν-ιστής,  
βελον-ιστής,  
βουδ-ιστής,  
κ.ά.<sup>550</sup>

Διαφοροποίησή της λέξης (γραφηματική και ετυμολογική/σημασιολογική) από άλλες ομόηχες με αυτήν λέξεις, προκειμένου να αρθεί η αμφισημία που προκαλείται από την κοινή ακουστική/φωνολογική εικόνα τους, π.χ.

κερί – καιροί  
έκκληση – έκλυση  
πήρα – πείρα  
κενός – καινός  
κλίση – κλήση  
κτλ.

Η ίδια διαφοροποίηση μπορεί να εφαρμοστεί και σε ομόηχα τμήματα λέξεων, όπως, π.χ., σε προθήματα / πρώτα συνθετικά<sup>551</sup> :

---

550. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., *Αντίστροφο λεξικό*, από: <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/dictOnLine/DictOnLineRev.htm>

551. Παπαναστασίου, Γ., 2008, *Νεοελληνική ορθογραφία, Ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*, ΙΝΣ, σελ. 328.

-αιγο- / -εγω-	(αιγοπρόβατα / εγωισμός)
-εμ- / -αιμ-	(εμμονή / αίμα)
-εις – / -ισ –	(εισέρχομαι / ισότητα )
-ευφ- / -εφ-	(ευφορία / εφορία )
-πλειο- / -πλοιο-	(πλειονότητα / πλοιοκτήτης)
ή και μεταξύ άλλων τμημάτων λέξεων, όπως π.χ. :	
-δεικ- / -δικ-	(κατάδεικνύω / καταδικάζω)
-ειδ- / -ηδ- / -ιδ- / -οιδ-	(είδηση / ηδονή / ιδέα / οίδημα)
-επι- / -επει- / -επη-	(επίσκεψη / επείγον / επηρεάζω)
-εσ- / -αισ-	(εσοχή / αίσιος)
-καιρ- / -κερ-	(καιρικός / κέρινος)
-οικ- / -εικ- / -ικ-	(οικογένεια / εικόνα / ικανός )
-ορ- / -ωρ-	(όριο / ωραίος)
-σηρ- / -συρ- / -σειρ-	(σηροτροφία / συρτάρι / σειρά)
-υπ- / -ιππ- / -ειπ- / -ηπ-	(υπόγειο / ιππασία / είπα / ηπατικός)
-ριπ- / -ρυπ-	(ρίψη / ρύπος)
κ.ά.	

Η συγκεκριμένη προσέγγιση, η οποία στην ουσία αφορά τον πυρήνα των λέξεων, τη σημασιολογική ταυτότητά τους, απαιτεί παρουσίαση πληροφοριών σχετικά με την ιστορική ορθογραφία της γλώσσας και τον ρόλο της στην «οργάνωση» του δικτύου των σημασιών στο νοητικό λεξικό της γλώσσας. Η εξοικείωση με την ιστορική γραφή των λέξεων αποτελεί, τελικά, λεπτή πνευματική άσκηση, αφού συνδέεται με την προσπάθεια να γνωρίσει κανείς την αρχική βασική σημασία μιας λέξης και την οικογένεια των λέξεων που συνδέονται ετυμολογικά-σημασιακά μαζί της<sup>552</sup>.

Όπως ήδη αναφέραμε, «κατανοώ μια γλώσσα σημαίνει ότι αναγνωρίζω και κατανοώ τις επαναλαμβανόμενες μορφές της είτε σε προφορικό είτε σε γραπτό επίπεδο». Η εξοικείωση με την οπτική εικόνα των λέξεων και, στη συνέχεια, η ορθογραφική επάρκεια εξαρτάται από τον βαθμό της ενασχόλησής μας με τη γραπτή γλώσσα, καθώς και της «έκθεσής» μας σε γραπτά ερεθίσματα, που σημαίνει ότι η συχνότητα εμφάνισης ενός τύπου συμβάλλει στην ορθή απόδοσή του από τον γράφοντα. Η «εκλογίκευση» περαιτέρω της ορθογραφίας ενός τύπου με βάση τους κανόνες της γλώσσας δίνει στον γράφοντα τη δυνατότητα της ορθής γραφηματικής απόδοσης του εν λόγω τύπου, δηλαδή τη δυνατότητα της σωστής επιλογής στοιχείων. Σε κάθε περίπτωση, στο πλαίσιο της παραγωγής κειμένου (text production) η σημασία μάς οδηγεί στην επιλογή της κατάλληλης μορφής (αντίθετα στο πλαίσιο της πρόσληψης/κατανόησης text comprehension η μορφή αποτελεί το κύριο μονοπάτι προς τη σημασία).

Για παράδειγμα, κατά τη γραφή της λέξης /gipos/, καθ' υπαγόρευση, οι φθόγγοι /t, i, p, o, s/ συναποτελούν το φθογγικό πρότυπο/σχήμα /gipos/ και λειτουργούν ως σημαίνοντα. Ο δεύτερος φθόγγος είναι το /i/, και 6 γράμματα λειτουργούν ως σημαϊνό-μενα:

552. Μπαμπινιώτης, Γ., 06/01/2008, Χρειάζεται η ιστορική ορθογραφία; εφημ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*.

«ι»	όπως στο	«χέρι»
«η»	όπως στο	«ήταν»
«υ»	όπως στο	«λύπη»
«ει»	όπως στο	«εικόνα»
«οι»	όπως στο	«άλλοι»
«υι»	όπως στο	«υιός»

Άρα, το σημαίνον /i/ έχει 6 σημαιόμενα. Για να γράψουμε, λοιπόν, σωστά τον φθόγγο /i/, πρέπει να επιλέξουμε ένα από τα έξι σημαιόμενά του, δηλαδή πρέπει να επιλύσουμε/να άρουμε την πολυσημία του. Το κλειδί για την άρση της πολυσημίας είναι το περιβάλλον του /i/, δηλαδή ο φθόγγος /t/, που προηγείται, και ο φθόγγος /p/, που έπεται, σχήμα το οποίο απαντά στα λεξήματα *ρύπ-ος, ρυπ-αρός, απορ-ρυπ-αντικό, ρυπ-αρότητα, ρυπ-ογόνος, ρυπ-αντής, ρύπ-ανση* κτλ., τα οποία έχουν κοινή ρίζα «ρυπ-», που σημαίνει «βρομιά, ακαθαρσία».

Το παραπάνω αποτελεί παράδειγμα επιλογών στο επίπεδο της ορθογραφίας, στις οποίες επιλογές καταφεύγει αυτόματα ο επαρκής ορθογράφος.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι συχνότητες εμφάνισης φθόγγων και γραμμάτων στα βασικά επίπεδα, γραφηματικό και φωνολογικό, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην άρση της αμφισημίας ή της πολυσημίας μεταξύ σημαιόντων και σημαιόμενων και ότι από αυτές τις συχνότητες εξαρτάται η λειτουργία των φυσικών γλωσσών. Κανόνες της γλώσσας, όπως, π.χ.,

το «υ» προφέρεται /i/ μετά το /t/

το «ι» γράφεται «υ» μετά το /t/ και πριν από το /p/,

οι οποίοι υποδηλώνουν την έννοια της λειτουργίας υπό ορισμένες συνθήκες, δεν μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς το επικουρικό σύστημα των συχνοτήτων (frequencies). Οι συχνότητες επηρεάζουν -και επηρεάζονται από- τη λειτουργία της γλώσσας, στην οποία καθοριστικό ρόλο παίζει η αντίληψη/πρόσληψη. Αμέτρητα πρότυπα/σχήματα λόγου περνούν από τη συνείδησή μας κατά τη διάρκεια της ζωής μας και καθορίζουν το επίπεδο της γλώσσας μας, την ανάπτυξή του και τη δυναμική του. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα πιο συχνά σχήματα σε κάθε γλωσσικό επίπεδο διαμορφώνουν την εικόνα τους στο γραφηματικό επίπεδο συγκεκριμένα οι ακολουθίες των γραφημάτων υποτάσσονται σε ένα πλαίσιο λειτουργικά συχνών παραδειγμάτων/σχημάτων με βάση τα οποία παράγονται. Η διαμόρφωση των συχνοτήτων και η εμπέδωσή τους στη συνείδηση του χρήστη της γλώσσας αγγίζουν και τον χώρο της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος, το οποίο και μας αφορά. Ωστόσο, η συχνότητα εμφάνισης ενός «σχήματος» χωρίς άλλες πληροφορίες σημασιολογικού περιεχομένου δεν αρκεί για την «εμπέδωσή» του στο νοητικό λεξικό του χρήστη μιας γλώσσας.

Το ορθογραφικό αίσθημα αποκτάται σταδιακά. Στόχος της διδασκαλίας της ορθογραφίας είναι η ορθογραφική επάρκεια του γράφοντος, οποίος, έχοντας κατακτήσει τις γλωσσικές και ορθογραφικές δομές, κατά τη γραφηματική απόδοση των κειμένων, λειτουργεί τελικά σχεδόν αυτόματα, μηχανιστικά, τηρώντας κανόνες και υπακούοντας σε σχήματα της γλώσσας του που τον βοηθούν να κάνει τη σωστή κάθε φορά επιλογή.