

ΣΜΑΡΑΓΔΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΝΤΑΔΑΚΗ

# Η μάθηση της ορθογραφίας



ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ . . . . .	11
Α. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ: ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ	
1. Η ορθογραφία στη σύγχρονη διεθνή έρευνα . . . . .	17
2. Η κατάρτιση της ορθογραφίας από τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα: Συγκριτική μελέτη για τη διεθνή έρευνα με έμφαση στην ελληνική γλώσσα . . . . .	19
3. Οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας ως προς την εκμάθηση της ορθογραφίας . . . . .	23
Β. ΠΑΙΔΙ, ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ	
1. Θεωρητικά δεδομένα για την ορθογραφία και τη φιλιαναγνωσία . . . . .	35
2. Η δική μας έρευνα για τη σχέση ορθογραφίας και φιλιαναγνωσίας . . . . .	41
3. Περιγραφή της έρευνας . . . . .	44
4. Πορίσματα . . . . .	46
Γ. ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑ, ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ: ΤΡΕΙΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	
1. Ερευνητικά δεδομένα με έμφαση στο ρόλο της ομοιοκαταληξίας και της ποιητικής γλωσσικής έκφρασης για την ορθογραφική δεξιότητα . . . . .	53
2. Διερεύνηση της μάθησης της ορθογραφίας μέσω της ομοιοκαταληξίας στην ελληνική γλώσσα . . . . .	57

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Στοιχεία έρευνας Κεφαλαίου Β: Ορθογραφία και φιλαναγνωσία . . . . .	67
B. Ερευνητικά στοιχεία Κεφαλαίου Γ: Ομοιοκαταληξία και ορθογραφία . . . . .	85
Γ. Ασκήσεις και ιδέες παιγνιώδους φύσης για την ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό σχολείο. . . . .	91

## 1 Θεωρητικά δεδομένα για την ορθογραφία και τη φιλιαναγνωσία

**Μ**ια αρχική υπόθεση σημαντική για το θέμα που πραγματευόμαστε σε αυτό το κεφάλαιο μελέτης μας για τη γλωσσική μάθηση είναι ότι όσο περισσότερο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με γραπτά κείμενα στην καθημερινή τους ζωή, η ικανότητα για ταχύτερη ανάγνωση και γνώση της ορθογραφίας της γλώσσας μας πιθανότατα αυξάνεται, με απώτερο στόχο την ικανότητα και τη δεξιότητα της αναγνώρισης λέξεων και την ανθρώπινη επικοινωνία. Το ίδιο θέμα έχει διερευνηθεί για άλλες γλώσσες πλην της ελληνικής παλιότερα (Juel, Griffith & Gouth 1986, Olson 1989). Η ίδια υπόθεση για την ελληνική γλώσσα εξετάζεται σε αυτό το μέρος της δικής μας ερευνητικής προσέγγισης στη συνέχεια.

Ειδικότερα η αναγνώριση λέξεων αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία στην αναγνωστική δεξιότητα των παιδιών κατά τη διδασκαλία και μάθηση. Όπως έχει δείξει η έρευνα σε διεθνές επίπεδο διακρίνουμε δύο είδη διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στην απόκτηση αυτής της δεξιότητας (Hoien & Lundberg 1988, Olson, Wise, Connors, Rack & Fulker 1989). Η πρώτη διαδικασία ανάγεται στη φωνολογία της λέξης αναγνώρισης και περιλαμβάνει την κατανόηση από την πλευρά του παιδιού ότι τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων ήχων μιας λέξης αντιστοιχούν σε συγκεκριμένη σημασία της.

Μετά την πρώτη αντιστοίχιση φωνήματος και μορφήματος, η δεύτερη διαδικασία ανάγεται στο πώς η ορθογραφία μιας λέξης συγκεκριμενοποιεί τη γνώση για τη γραπτή παράσταση των χαρακτήρων που διαμορφώνουν τη λέξη αυτή (Ehri 1992). Ολοκληρώνεται δηλαδή η αναγνώριση μιας λέξης σε ακουστικό επίπεδο, ως άκουσμα και σε οπτικό επίπεδο μελέτης ως οπτική παράσταση.

Η αναγνώριση-ανάγνωση μιας λέξης εξαρτάται ωστόσο από την ποιότητα και την ποσότητα του ορθογραφικού λεξιλογίου του κάθε παιδιού-αναγνώστη (Perfetti 1992). Θα πρέπει βεβαίως να σημειωθεί ότι αυτή η *διπλή δράση φωνολογικού και ορθογραφικού*

επιπέδου στην αναγνώριση και εκμάθηση λέξεων δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτη. Για παράδειγμα, είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε, με βάση τις σύγχρονες δημοσιευμένες μελέτες που εξετάσαμε για το θέμα μας, ότι υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι η φωνολογική διαδικασία στην αναγνωσιμότητα της λέξης δεν παύει κι αν ακόμα το παιδί έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ορθογραφικής αναπαράστασής της (Ehri 1992). Υπάρχουν μάλιστα τουλάχιστον τρεις απόψεις που δεσπόζουν στη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία και αφορούν την εξήγηση των διαφορών, οι οποίες προκύπτουν στην κατάκτηση του μηχανισμού αναγνώρισης μιας λέξης.

Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, η οποία ρίχνει το βάρος *στη σπουδαιότητα της σύνθεσης των φωνημάτων που συναποτελούν τη λέξη*, εντοπίζονται ατομικές διαφορές στην ικανότητα κατάκτησης και προσέγγισης των ορθογραφικών αναπαραστάσεων, διαφορές οι οποίες δρουν ανεξάρτητα από την αναγνωστική εμπειρία του παιδιού, τη διανοητική του ικανότητα ή τις φωνολογικές του δεξιότητες (Barker, Torgesen & Wagner 1992, Stanovich 1992, Barker, Wagner & Rashotte 1994). Από τη μία πλευρά, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες θα πρέπει να δεχτούμε ότι σε μερικές περιπτώσεις παιδιών υπάρχει έντονη έλλειψη ορθογραφικής μνήμης. Ενώ αντίθετα σε κάποιες άλλες περιπτώσεις παιδιών ισχύει ότι το να δουν μία μόνο φορά τη λέξη είναι αρκετό για να μπορούν να θυμηθούν τη σειρά με την οποία γράφονται τα φωνήματα μέσα στη λέξη, (Share & Stanovich 1995a).

Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη εξήγησης των ατομικών διαφορών στην ικανότητα ορθογραφικής απομνημόνευσης των λέξεων, αυτές οι διαφορές αποτελούν συνέπεια των δεξιοτήτων φωνολογικής ανάπτυξης του παιδιού σε πολύ αρχικά στάδια ανάπτυξης. Αυτή η θεωρία στηρίζεται σε μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής λειτουργίας. *Πρόκειται για την έμφαση των ερευνών στη φωνολογική αναγνώριση της λέξης*. Το στάδιο της φωνολογικής αναγνώρισης κυριαρχεί και προϋπάρχει από το στάδιο ορθογραφικής κατάκτησης της λέξης (Frith 1985). Την παραπάνω άποψη στηρίζουν ακόμα έρευνες οι οποίες καταλήγουν στη στενή σχέση μεταξύ φωνολογικής και ορθογραφικής διαδικασίας στην αναγνωστική ικανότητα (Bjallid, Høien & Lundberg 1996, Cunningham & Stanovich 1990, Treiman & Baron 1983). Και για να εξηγήσουν ακόμα περισσότερο το ζήτημα προϋπαρξης της κατάκτησης του μηχανισμού της φωνολογίας έναντι της ορθογραφίας οι Share & Stanovich προβάλλουν ως επιχειρήματα *ότι το στάδιο φωνολογικής προσέγγισης των λέξεων είναι υψηλότερου βαθμού συχνότητας από τη γραπτή προσέγγιση των ίδιων λέξεων*. Με άλλα λόγια, το παιδί θα ακούσει και θα πει τη λέξη «σχολείο» περισσότερες φορές στη

ζωή του από όσες καλείται να γράψει τη λέξη αυτή. Άρα με φυσικές διαδικασίες ασκείται περισσότερο στον προφορικό λόγο και η ενασχόληση του παιδιού με αυτόν προϋπάρχει από την ενασχόληση με τον γραπτό λόγο. Το ίδιο περίπου φαινόμενο, για να περάσουμε στη δεύτερη υπόθεσή μας, ενδέχεται να εξηγηθεί *γιατί η απομνημόνευση ενός γραπτού κειμένου, επιχειρήθηκε στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από τη διαδικασία της αποστήθισης, της μεταφοράς του γραπτού λόγου σε προφορικό, αυτό που λέμε «να πω απέξω ένα κείμενο» προκειμένου να κατακτήσουμε σημασιολογικά το περιεχόμενό του.*

Με δεδομένη λοιπόν την άποψη ότι κάθε γραπτή λέξη συναντάται πιο σπάνια απ' ό,τι η προφορά της, δικαιολογείται το γεγονός ότι τα παιδιά προκειμένου να κατακτήσουν ορθογραφικά τη λέξη χρησιμοποιούν τη φωνολογική της κατάκτηση *ως μηχανισμό αυτοδιδασκαλίας*, ο οποίος επιτρέπει στο μαθητή να φτάσει στον υψηλής βαθμίδας έλεγχο της γραπτής αναπαράστασης της λέξης για γρηγορότερη και αποτελεσματικότερη ανάγνωση. Στην ίδια μάλιστα έρευνα των Share & Stanovich υποστηρίζεται και το γεγονός ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες κατά την ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού μπορεί να ευθύνονται για την επίδοση στην ορθογραφία και στην ανάγνωση, καθώς ο παράγοντας «σπίτι» σχετίζεται με το πόσο εξασκούνται τα παιδιά στη γραφή και στην εκμάθηση λέξεων εκτός σχολείου.

Σύμφωνα με μία τρίτη άποψη, προκύπτει ότι οι διαφορές στις ικανότητες φωνολογικής και ορθογραφικής κατάκτησης των λέξεων *αποδίδονται στο χρόνο που ξοδεύουν τα παιδιά εκτός σχολείου για ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.* Αυτή η θεωρία βέβαια υπαινίσσεται τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο πόσο διαβάζουν γενικά τα παιδιά και σε ποιο βαθμό έχουν κατακτήσει μέσα από τη συνεχή οπτική επαφή με τις λέξεις ένα προσωπικό λεξιλόγιο ορθογραφικής ικανότητας. Εδώ το επίπεδο φωνολογίας περνά σε δεύτερη μοίρα *και η αναγνωστική λειτουργία προτείνεται ως κατάλληλη μέθοδος για την άσκηση του παιδιού στην ορθογραφία και για τη διεύρυνση του λεξιλογίου του* (Gough, Ehri & Treiman 1992).

Σε σχετική μάλιστα έρευνα των προαναφερθέντων μελετητών με ερευνητικό δείγμα εφαρμογής διακοσίων παιδιών οι Stanovich & West (1989) προσπάθησαν να δείξουν τη χαρακτηριστική επίδραση της ανάγνωσης σε ποσοτικό επίπεδο πάνω στην ορθογραφική εξέλιξη των αναγνωστών. Στο τεστ αναγνώρισης του συγγραφέα (ART: Author Recognition Test), οι μαθητές έπρεπε να σημειώσουν ποιους συγγραφείς ήξεραν από τα βιβλία που είχαν διαβάσει. Υπήρχαν πενήντα αληθινά ονόματα γνωστότερων συγγραφέων ανάμεσα σε πενήντα άλλα ονόματα λιγότερο γνωστών συγγρα-



φένων. Ομοιοτρόπως τα μεγαλύτερα παιδιά συμπλήρωσαν και ένα τεστ αναγνώρισης περιοδικών (MRT: Magazine Recognition Test).

Η ορθογραφική ικανότητα ελέγχθηκε από μια άσκηση επιλογής σωστών λέξεων σε επίπεδο ορθογραφίας και από μια άσκηση επιλογής ομόφωνων λέξεων. Στην άσκηση ορθογραφίας το κάθε ερώτημα δήλωνε δύο λέξεις που ακούγονταν το ίδιο (η μία υπαρκτή λέξη και η άλλη ανύπαρκτη ψευδολέξη) και ζητήθηκε από τα παιδιά να πιάσουν ένα από τα δύο κουμπιά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή τον οποίο είχαν μπροστά τους για να δηλώσουν επιλεκτικά πώς γράφεται η λέξη (π.χ. «rume» – «room»).

Στην άσκηση επιλογής σε ομόφωνες – ομόηχες λέξεις, οι λέξεις δίνονταν προφορικά στα παιδιά και ακολουθούσε ερώτηση (π.χ. Ποιο από τα δύο είναι φρούτο; pair – pear: ζευγάρι – αχλάδι/πέαρ και πέαρ).

Το φωνολογικό επίπεδο των παιδιών ανιχνεύτηκε από την προφορική έκφραση ψευδολέξεων. Και για να χρησιμοποιήσουμε ένα παράδειγμα λέξης που έχει περάσει και στην ελληνική γλώσσα σύμφωνα με το παραπάνω παράδειγμα ψευδολέξεων, αναφέρουμε ως τέτοιο τη λέξη «cake»: «κέικ». Π.χ. «Kake» – «dake»: και τα δύο δεν σημαίνουν τίποτα, αλλά προφέρονται σύμφωνα με τους κανόνες της αγγλικής γλώσσας παρόμοια με υπαρκτές λέξεις. Λογικά το παιδί θα πρέπει σε τέτοιου είδους άσκηση να μαντέψει την προφορά από τους γενικότερους κανόνες φωνολογίας για τις ψευδολέξεις της άσκησης. Αυτό εξάλλου υποστηρίχτηκε ως διαδικασία και αποτέλεσε σχολή στο χώρο της Γλωσσολογίας από τον Chomsky με τη *Μετασχηματιστική Γραμματική* πολύ παλιότερα (δες και Μπαμπινιώτης 1980).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των Stanovich & West υποστηρίζεται ότι έστω και με την απομόνωση της φωνολογικής εγρήγορσης του παιδιού στην κατάκτηση του μηχανισμού ορθογραφίας, το ART αποτέλεσε οινώ για την επίδοση στην ορθογραφία, καθώς «η έκθεση στο γραπτό ανάγνωσμα δημιουργεί περιβαλλοντικά δεσμούς και συνδέεται αιτιολογικά με το διαφορετικό επίπεδο στην ορθογραφία, ενώ αντίθετα ενδέχεται να μην συνδέεται με το επίπεδο φωνολογικής ανάπτυξης του παιδιού» (σ. 427).

Μια πιο πρόσφατη μελέτη με παιδιά τρίτης και τετάρτης τάξης, 98 στον αριθμό, επέκτεινε την προηγούμενη έρευνα συμπεριλαμβάνοντας στο τεστ *ανίχνευσης αναγνωσιμότητας εξωσχολικών βιβλίων* και τίτλους από βιβλία που μπορεί τα παιδιά να διαβάζουν κατά τον ελεύθερο χρόνο τους (Cunningham & Stanovich 1990). Στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ήταν εμφανές ότι ένα ποσοστό 7% επί του δείγματος για την επίδοση στην ορθογραφία ανά έτος επηρεάζεται από την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων

ανεξάρτητα από τη μη λεκτική νοητική ηλικία και τη μνήμη. Το στοιχείο αυτό σε συνδυασμό με τα πορίσματα μιας άλλης μελέτης (Cipielewski & Stanovich 1992) δείχνει ότι η ποσότητα σελίδων ανάγνωσης μπορεί να διαμορφώσει τις ατομικές διαφορές των παιδιών στην ικανότητα ορθογραφικής επίδοσης από την τρίτη ως την πέμπτη τάξη.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι αρκετές έρευνες στρέφονται στο πόσο διαβάζουν τα παιδιά, για να δουν αν και πώς αυτή η ενασχόληση επηρεάζει την αναγνωστική δεξιότητα και την ορθογραφία. Ασφαλώς η στροφή των ερευνών προς τη λειτουργία της ανάγνωσης δεν αφαιρεί από τις δύο προηγούμενες απόψεις για την ορθογραφική κατάρτηση κάποια χρηστικά και έγκυρα αποτελέσματα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Καθεμιά μελετά το φαινόμενο *ορθογραφία* από διαφορετική προσέγγιση.

Η πρώτη θεωρία αποδίδει σε έμφυτη τάση και ιδιοσυγκρασία το φαινόμενο ανορθογραφίας και η τρίτη σε καθαρά περιβαλλοντικούς παράγοντες, ενώ η δεύτερη άποψη συνδυάζει στοιχεία από τις δύο αυτές τάσεις ανάμεσα στην κληρονομική και την περιβαλλοντική ερμηνεία του φαινομένου. Είναι ωστόσο έκδηλο και στις τρεις περιπτώσεις ότι οι ατομικές διαφορές στην ορθογραφική επίδοση εξετάζονται σε σχέση με τις ατομικές ιδιαιτερότητες όσον αφορά την ορθογραφική μνήμη, τη φωνολογική εγρήγορση και τον παράγοντα καθημερινής αναγνωστικής άσκησης.

Η διαφορά της τρίτης άποψης περί καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας κατά τον ελεύθερο χρόνο, σε σχέση με τις άλλες δύο, έγκειται στο ότι οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις στο ατομικό λεξιλόγιο του παιδιού επηρεάζονται από το πόσες φορές ο αναγνώστης-παιδί αυτοματοποιεί την ορθογραφική διαδικασία αποκωδικοποιώντας τις λέξεις (Perfetti 1992). Ασφαλώς δεν μπορούμε να βγάλουμε συμπέρασμα από αυτές τις μελέτες περί αναγνωσιμότητας και ορθογραφίας για την ελληνική γλώσσα.

Οι περισσότερες από τις έρευνες που υποστηρίζουν την τρίτη άποψη έχουν πραγματοποιηθεί εξάλλου στην αγγλική γλώσσα και είναι, όπως έχει χαρακτηριστικά υποστηρίξει ο Wimmer (1995), ιδιαίτερα «αγγλοκεντρικές» έρευνες. Η αγγλική γλώσσα έχει σαφώς διαφορές στη δομή της και άλλης κατηγορίας ορθογραφικές δυσκολίες σε σύγκριση με την ελληνική γλώσσα.

Αλλά και μια άλλη έρευνα του Πανεπιστημίου του Όσλο, που παρουσιάζει ενδιαφέρον κατά τη γνώμη μας, αφορά την ορθογραφική ικανότητα και τη σχέση της με την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στη νορβηγική γλώσσα (Lie, Andreassen & Olaussen 1999). Εκεί η προσπάθεια στρέφεται στο να απαντηθούν ερωτήματα για τη σχέση ορθογραφικής επίδοσης και ανάγνωσης στον ελεύθερο χρόνο, ανεξάρτητα από



το βαθμό ευφυΐας, για τη φωνολογική ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού ή για την υπόθεση ότι οι μαθητές με ελλιπή φωνολογική ανάπτυξη του λεξιλογίου τους τα καταφέρνουν καλά στην ορθογραφία.

Το δείγμα γραφής των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν από 57 αγόρια και 60 κορίτσια που φοιτούν σε δημόσια νορβηγικά σχολεία και είναι ηλικίας 9-10 ετών. Επρόκειτο για δείγμα ομοιογενές κοινωνικο-οικονομικά, αν και μικρό για να εξάγουμε αξιόπιστα συμπεράσματα.

Ο τρόπος εργασίας μοιάζει με αυτόν που περιγράφηκε στην έρευνα για τη σχέση φιλαναγνωσίας και ορθογραφίας σύμφωνα με την τρίτη άποψη ερμηνείας του προβλήματος. Η ενδιαφέρουσα απόκλιση, ωστόσο, ήταν ότι η έρευνα συμπεριλάμβανε στοιχεία για το ρόλο της τηλεόρασης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας γενικότερα, εκτός από αυτές των εξωσχολικών βιβλίων. *Ο παράγοντας τηλεόραση αποτελεί κατά τη γνώμη μας ένα ανεξάρτητο πεδίο έρευνας για τα ελληνικά δεδομένα, γεγονός που μας οδήγησε στο να συμπεριλάβουμε αυτό τον παράγοντα στη δική μας έρευνα.* Πάρα πολλές εκπομπές στην ελληνική τηλεόραση έχουν υποτίτλους (ποσοστό 57% του εβδομαδιαίου προγράμματος της τηλεόρασης στην απογευματινή ζώνη την οποία πρωτίστως παρακολουθούν τα παιδιά) κι έτσι ενισχύεται το γεγονός ότι τα παιδιά προσλαμβάνουν οπτική εικόνα και *βομβαρδίζονται με οπτικές λέξεις*, οι οποίες γράφονται πάρα πολύ συχνά λανθασμένα από πλευράς ορθογραφίας στην τηλεόραση. Το φαινόμενο αυτό αποκτά επικίνδυνη έκταση με την εξάπλωση των ιδιωτικών καναλιών και τη συνεχή προβολή γραπτών μηνυμάτων από τη μικρή οθόνη, όπως για παράδειγμα στις διαφημίσεις.

Σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας και το ρόλο της θετικής και αρνητικής μάθησης μέσα από την τηλεόραση, ενδέχεται η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικές οπτικές παραστάσεις της ίδιας λέξης (άλλη στο σχολείο και άλλη στην τηλεόραση) να προκαλεί συγχύσεις και προβλήματα στην ορθογραφική τους επίδοση.

Η υπόθεση αυτή άλλωστε είναι απόρροια των ερευνητικών πορισμάτων που προαναφέρθηκαν σχετικά με τη συχνότητα επαφής του παιδιού με τον γραπτό λόγο. Μια ειδικότερη έρευνα θα έβγαζε σε αυτή την περίπτωση πιο ασφαλή συμπεράσματα αποκλειστικά πάνω στον καθοριστικό ρόλο της τηλεόρασης για την ορθογραφική επίδοση-επίδραση στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αναφέρθηκε με παιδιά τρίτης και τετάρτης τάξης από τη Νορβηγία και για τη διδασκαλία της νορβηγικής γλώσσας επιβεβαίωσαν εκείνα της έρευνας των Stanovich & West στα αγγλικά. Η έκθεση του παιδιού στον έντυ-

πο λόγο και η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων στο σπίτι έφερε ανώτερη βαθμολογία ορθογραφικής επίδοσης. Το πιο ενδιαφέρον σημείο όμως στα συμπεράσματα αυτής της έρευνας είναι ο αριθμός των παιδιών που είχαν ικανοποιητική ορθογραφική επίδοση αλλά χαμηλή φωνολογική επίδοση και διάβαζαν πολλά εξωσχολικά βιβλία. Το πόρισμα αυτό αποδίδεται σε άλλους εξωγενείς παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον.

Όπως υποστηρίζεται από τους ερευνητές, πέρα από το πόσο διαβάζουν τα παιδιά στο σπίτι, υπήρχε και ένα μικρό αλλά όχι αμελητέο ποσοστό παιδιών που είχαν εξαιρετικά καλές ορθογραφικές επιδόσεις, ενώ δεν ήταν τόσο καλή η επίδοσή τους στη φωνολογική εξέλιξη και στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων. Συνεπώς σε κάποια παιδιά φαίνεται να μην βοηθά καθόλου στην ορθογραφική τους επίδοση η προσπάθεια να διαβάζουν περισσότερο εκτός σχολείου ως άσκηση οπτικής πρόσληψης των λέξεων. Και αυτό είναι βεβαίως ένα άλυτο πρόβλημα, το οποίο χρειάζεται έρευνα ως προς το πώς ακριβώς μαθαίνει το παιδί και προς ποια κατεύθυνση θα έπρεπε να προσανατολιζόμαστε την εκπαιδευτική μας δραστηριότητα.

Έτσι, αυτή η πλευρά του αποτελέσματος αφήνει ανοικτή την έρευνα για την εξήγηση της ορθογραφικής αναπαράστασης των λέξεων και την εκμάθηση της γλώσσας. Πρόκειται ίσως για την ίδια υπόθεση που έκαναν οι Barker, Torgesen & Wagner (1992) κάνοντας λόγο για την *ικανότητα εδραίωσης, αποτύπωσης και πρόσβασης στις ορθογραφικές αναπαραστάσεις του ατομικού λεξιλογίου κάθε παιδιού*.

Πάνω στην τρίτη άποψη-θεωρία για τη σχέση ανάγνωσης βιβλίων και ορθογραφικής επίδοσης οργανώθηκε και μελετήθηκε η δική μας έρευνα για την ελληνική γλώσσα η οποία περιγράφεται στη συνέχεια.

## 2 Η δική μας έρευνα για τη σχέση ορθογραφίας και φιλαναγνωσίας

### 2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Είναι κοινά παραδεκτό στο χώρο της γλωσσικής έρευνας ότι σε σχέση με την ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα ως προς το ρόλο της φιλαναγνωσίας στην ορθογραφική επίδοση. Ακόμα, με την *a priori* αρχή ότι δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για την ελληνική γλώσσα στηριζόμενοι σε δεδομένα για διαφορετικής φύσης και δομής γλωσσικά συστήματα, στηριχθήκαμε σε μια πρόσφατη διαπίστω-

ση της Μονάδας Δυσλεξίας, Ανάγνωσης και Γραφής του Πανεπιστημίου Πατρών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κ. Πόρποδας στο τελευταίο του βιβλίο *Η Ανάγνωση* (σ. 298): «Η ανάγνωση εξαρτάται από την αναγνώριση της ορθογραφικής δομής κάθε λέξης».

## 2.2 Η ΔΙΚΗ ΜΑΣ ΥΠΟΘΕΣΗ

Η δική μας υπόθεση και ερευνητική προσπάθεια συνάγεται ακριβώς στην αντιστροφή των στοιχείων της προηγούμενης διαπίστωσης.

Ίσως δηλαδή η ορθογραφική επίδοση επηρεάζεται σε επίπεδο λέξεων από την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών. Και σε περίπτωση που αυτό ισχύει, θα πρέπει να προσανατολίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και των συνθηκών εκείνων στη μάθηση που προσεγγίζουν *την ορθή γραφή διά της αναγνωστικής συνήθειας*.

Χρήσιμο στάθηκε στη **θεωρητική στήριξη της έρευνάς μας το μοντέλο διττής θεμελίωσης**, το οποίο, μολονότι ο ιδρυτής του Philipp Seymour (2001) το δημιούργησε με βάση τα δομικά χαρακτηριστικά για τη μάθηση ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας, μας επιτρέπει να χρησιμοποιήσουμε επιλεκτικά πολλά χρήσιμα συμπεράσματά του για την ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης και τη σχέση της με την ανάπτυξη της ορθογραφικής δομής στην ελληνική γλώσσα. Ο Κ. Πόρποδας, ο οποίος μάλιστα καταλήγει σε μια πρόταση για μοντέλο ανάγνωσης της ελληνικής γλώσσας (Πόρποδα 2002, σ. 203), έχει χρησιμοποιήσει τα στοιχεία του μοντέλου διττής θεμελίωσης σε δικές του έρευνες για τα ελληνικά. Στην περίπτωση όμως της δικής μας έρευνας επιχειρείται μια καθαρά παιδαγωγική θεώρηση ανθρωπολογικής προσέγγισης με βάση την ολική προσέγγιση της ανάγνωσης. Για το λόγο αυτό η έρευνα δεν διεξάγεται με ψυχολογικά τεστ μηχανιστικής αντίληψης για τη μάθηση, όπως αυτά που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και είναι γνωστά ως *τεστ επιγλωσσικής και μεταγλωσσικής επίγνωσης*.

Οι διάφορες ορθογραφικές ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν παλιότερα με επίπονες εξετάσεις στις οποίες υποβάλλονται οι μαθητές ασκούμενοι με αντιστροφές συλλαβών σε επίπεδο λέξης, με απαλοιφή συλλαβών ή φωνημάτων, κατάτμηση ή εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών σε φωνήματα κρίνεται ακατάλληλη στην έρευνά μας. Ο λόγος για τον οποίο δεν προτιμήθηκαν αυτές οι ασκήσεις στην έρευνά μας είναι ότι *θα θέλαμε να μελετήσουμε τη σχέση ορθογραφίας και ανάγνωσης σε πραγματικές και φυσικές συνθήκες μάθησης, όπως αυτές βιώνονται στην καθημερινότητα του παιδιού και στο γλωσσικό περιβάλλον του*. Είναι εξάλλου φυσικό σε αυτόν το χώρο να υπάρχουν αντιρρήσεις και επι-

φυλάξεις για την επιλογή μεθόδων και είναι παλιά η διαμάχη των μεθόδων στην επισημονική κοινότητα.

Η ψυχολογολογική θέση του Goodman (1986, σ. 7) έναντι της γνωστικής κατεύθυνσης-θέσης των I. Liberman και A. Liberman (1990) τείνει να μας επηρεάσει περισσότερο, γιατί στην *ολική προσέγγιση της ανάγνωσης* έχει οργανωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μάθησης ανάγνωσης για την πρώτη ανάγνωση και αυτή η θεώρηση υποστηρίζεται από τα σχολικά μας εγχειρίδια.

Έτσι, η φυσική και αβίαστη προσέγγιση της γλώσσας μέσα από την καθημερινή ζωή των παιδιών αποτέλεσε δείκτη της επιλογής λέξεων στην έρευνά μας για την αξιολόγηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας των ελληνοπαίδων. *Χρησιμοποιήθηκαν λέξεις υψηλής και χαμηλής συχνότητας σε κείμενα και επιλέχτηκαν απλές και δύσκολες λέξεις με γνώμονα δυσκολίας το πόσες συλλαβές έχει η κάθε λέξη, καθώς και πόσο γνωστή ή άγνωστη είναι στο γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού (language in context)*. Επίσης, προτιμήθηκε η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από την παρουσίαση ολοκληρωμένων κειμένων που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία *κατανόησης σε σημασιολογικό επίπεδο μιας γλωσσικής ενότητας*. Η προτίμηση αυτή που περιγράφεται με βάση τις αρχές της Ολικής Θεώρησης της Γλώσσας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Παπαδοπούλου 2000, σ. 111-116) ενισχύθηκε και από τη γνώση που έχουμε από άλλες μελέτες για *το ρόλο της προϋπάρχουσας γνώσης του παιδιού στον καθορισμό του επιπέδου αναγνωστικής επάρκειας και κατανόησης ενός γραπτού κειμένου* (Πόρποδας 2002, σ. 419).

Ως προς το επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας ειδικότερα αξιολογήθηκε:

- α. Ο χρόνος που απαιτείται για την ανάγνωση μιας γλωσσικής ενότητας.
- β. Η ακρίβεια της ανάγνωσης σε αντιστοιχία γραφήματος και φωνήματος, έτσι όπως αυτή επηρεάζεται από τις ορθογραφικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας.
- γ. Η κατανόηση κειμένου με βάση την ικανότητα ανάκλησης των πληροφοριών του κειμένου.
- δ. Η αναζήτηση-ανεύρεση πληροφοριών στη μνήμη του παιδιού με βάση σαφείς και σύντομες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματα της αναγνωστικής ικανότητας με τα παραπάνω *κριτήρια* αποτέλεσαν αντικείμενο συγκριτικής επεξεργασίας σε σχέση με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων που ανιχνεύουν τη φιλιαναγνωσία των παιδιών σε εξωσχολικό και ενδοσχολικό επίπεδο, π.χ. πόσο συχνά πηγαίνουν στη δανειστική βιβλιοθήκη, πόσα εξωσχολικά βιβλία διαβάζουν, αν έχουν βιβλιοθήκη στο σπίτι τους, αν επισκέπτονται βιβλιοπωλεία, πόσο

και πότε παρακολουθούν τηλεόραση και αν πρόκειται για παρακολούθηση ταινιών με υπότιτλους ή άλλου είδους εκπομπές κ.ά.

Το βιβλίο αυτό έρχεται να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν τη μάθηση της ορθογραφίας και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Είναι όντως δύσκολη η ελληνική ορθογραφία; Τι πρέπει να κάνουμε για τα ορθογραφικά λάθη στη σχολική τάξη; Μήπως να παρατηρήσουμε πώς μαθαίνουν τη δική τους μητρική γλώσσα άλλοι λαοί; Παρατηρώντας τις δικές τους έρευνες στην πρώτη μας μελέτη, μπορούμε να συγκρίνουμε και να βγάλουμε χρήσιμα συμπεράσματα για να διαχειριστούμε με ασφάλεια το πολύπλοκο ζήτημα της ορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα. Μήπως πάλι ισχύει η υπόθεση ότι η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων συντελεί στην καλύτερη ορθογραφική επίδοση; Στην υπόθεση αυτή απαντά η δεύτερη μελέτη μας. Στην τρίτη και τελευταία μελέτη του παρόντος βιβλίου διερευνούμε τη σχέση της ομοιοκαταληξίας με τη μάθηση της ορθογραφίας.

Αναντίρρητα και οι τρεις αυτές περιοχές παιδαγωγικής μελέτης αλληλοσυμπληρώνονται ως θεωρία και πράξη και συνυπάρχουν στο χώρο της διδασκαλίας και μάθησης προτείνοντας σύγχρονες θεωρήσεις του ζητήματος και πρωτότυπες πρακτικές κατανόησής του, ώστε να δαμάσουμε τα ορθογραφικά λάθη με τη διδασκαλία της γλώσσας ή έστω να τα αντιμετωπίσουμε ως φυσική διαδικασία κατά τη γλωσσική ωρίμανση του παιδιού. Αυτή δεν είναι απλώς μια ακόμα απόδειξη της δυναμικής μιας γλώσσας. Είναι ενδεχομένως και η ασφαλέστερη μέθοδος για να απαλλαγούν τα παιδιά, ενίοτε και οι ενήλικοι, από το αίσθημα της σχολικής αποτυχίας που προκαλεί η ανορθογραφία.

Η συγγραφέας είναι επίκουρος καθηγήτρια Διδακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Εκτός από επιστημονικές μελέτες έχει εκδώσει μυθιστορήματα για μεγάλους και παιδικά βιβλία με το όνομα Σμαράγδα Μανταδάκη.

ISBN 978-960-375-631-6



9 789603 756316

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 3631