

Κατασκευή άτυπου εργαλείου αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας και πιλοτική χορήγησή του σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού με ορθογραφικές δυσκολίες (Μελέτη Περίπτωσης)

Development of an informal spelling assessment tool and pilot administration of a 2nd grade elementary school student with spelling difficulties (Case Study)

Γεωργία Πάργου, εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc Ειδικής Αγωγής

Georgia Pargou, Teacher, MSc Special Education

Abstract: The present work deals with the construction of an informal psychometric tool for assessing orthographic skills. Informal psychometric tools are tests aimed at identifying, identifying, and assessing school-age students' cognitive deficits in relation to chronological age and curriculum, are informal in nature, enable regular and immediate administration, whichever is the longer moment and lead to the design of appropriate educational intervention. The informal psychometric tool was administered to an 8-year-old elementary school B student who was selected on the recommendation of her general teacher as her writers had significant spelling deficits, despite her overall good performance, which raised questions. -tips and concerns.

Keywords: informal psychometric tool, spelling skills, diagnostic evaluation

Περίληψη: Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την κατασκευή και χορήγηση άτυπου ψυχομετρικού εργαλείου για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Τα άτυπα ψυχομετρικά εργαλεία αποτελούν δοκιμασίες με σκοπό τον εντοπισμό, την αναγνώριση και εκτίμηση των γνωστικών ελλειμμάτων μαθητών σχολικής ηλικίας σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έχουν ανεπίσημο χαρακτήρα, παρέχουν τη δυνατότητα της τακτικής και άμεσης χορήγησης, οποιαδήποτε χρονική στιγμή και οδηγούν στο σχεδιασμό κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το άτυπο ψυχομετρικό εργαλείο χορηγήθηκε σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού δημόσιου γενικού σχολείου, ηλικίας 8 ετών, η οποία επιλέχθηκε ύστερα από πρόταση της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, καθώς τα γραφόμενά της παρουσίαζαν σημαντικά ορθογραφικά ελλείμματα, παρά τη γενικότερη καλή της επίδοση, γεγονός που γεννούσε ερωτηματικά και προβληματισμούς. Η διαγνωστική αξιολόγηση της μαθήτριας πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, στην αίθουσα του Τμήματος Ένταξης, ενώ τηρήθηκαν αυστηρά οι διαδικασίες για την διεξαγωγή της, όπως και η τήρηση και φύλαξη του απορρήτου των προσωπικών της δεδομένων.

Λέξεις κλειδιά: άτυπο ψυχομετρικό εργαλείο, ορθογραφική δεξιότητα, διαγνωστική αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η κατάκτηση, ανάπτυξη και χρησιμοποίηση της γλώσσας αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των ανθρώπων και είναι στενά συνδεδεμένη με μορφές εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, καθώς η χρήση της επηρεάζει και επηρεάζεται από διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές. Περιλαμβάνει τον προφορικό (ακρόαση και ομιλία) και το γραπτό λόγο (ανάγνωση, ορθογραφία και συγγραφή).

«Ο γραπτός λόγος είναι επικοινωνιακή πράξη που χρειάζεται ένα κοινωνικό πλαίσιο και ένα μέσο για να πραγματοποιηθεί, έχει σκοπό την επικοινωνία και είναι δημιούργημα κοινωνικό» (Dauite, 2000:256). Αποτελεί δραστηριότητα παραγωγική και πνευματική που απαιτεί αναπτυγμένες μνημονικές ικανότητες και ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών. Διατυπώνεται με σύμβολα και ακολουθεί εξελικτική πορεία μέσα από εξελικτικά στάδια με σημαντικές ενδοατομικές διαφορές στο ρυθμό κατάκτησής τους, καθώς η επίδραση του περιβάλλοντος είναι καθοριστική (Garton&Pratt, 1989).

Η μάθηση του γραπτού λόγου περιλαμβάνει την αναγνωστική (αποκωδικοποίηση και κατανόηση), ορθογραφική (ορθογραφημένη γραφή λέξεων, προτάσεων, κειμένου) και συγγραφική (παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου) ικανότητα (Νικολόπουλος, 2016). Αποτελεί επίκτητη διαδικασία που αναπτύσσεται σταδιακά. Από την ηλικία των 2-3 ετών, τα παιδιά κάνουν τις πρώτες τους απόπειρες για τη δεξιότητα της γραφής. Μέσα από τη μίμηση των ενηλίκων, κάνουν τα πρώτα γρατζουνίσματα που από την ηλικία των 3 ετών αρχίζουν βαθμιαία να μορφοποιούνται χωρίς, ωστόσο, να γνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτου. Από την ηλικία των 6 ετών, ξεκινούν την εκμάθηση της πρώτης γραφής και μέχρι το 10ο έτος της ηλικίας τους γράφουν περίπου 2.500 λέξεις.

1. Ορθογραφική δεξιότητα

1.1 Ορθογραφικές δυσκολίες

Οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο σε παιδιά σχολικής ηλικίας, απασχολούν έντονα τα τελευταία χρόνια, τα πεδία της σχολικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, καθώς μεγάλη μερίδα μαθητών αντιμετωπίζει προβλήματα σε ζητήματα ορθογραφικής δεξιότητας με δυσκολίες στην αποτύπωση της φωνολογικής δομής και στην ορθογραφημένη γραφή (Πόρποδας, 2003· Διαμαντή, 2010). Η ορθογραφική δεξιότητα περιλαμβάνει τη μάθηση των ορθογραφικών και ορθοτακτικών κανόνων, καθώς και των κανόνων που καθορίζουν τους θεσιακούς περιορισμούς για τα γράμματα (Hagiliassis, Pratt&Jonhson, 2006).

Τα παιδιά με ορθογραφικές δυσκολίες, βρίσκονται σε στάδιο ορθογραφημένης γραφής που δεν αντιστοιχεί στην χρονολογική τους ηλικία (Στασινός, 1999), παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκτέλεση μηχανιστικών δεξιοτήτων, οπτικοκινητική δεξιότητα, ορθογραφικοί κανόνες, γραμματοσυντακτικοί κανόνες, λεξιλόγιο, τονισμός, καθώς και στην ακουστική και οπτική μνήμη και στην οπτική και ακουστική διάκριση. Οι ορθογραφικές συμπεριφορές που

απαντώνται συχνότερα είναι:

- Παράλειψη φωνήματος ή συλλαβής
- Αντικατάσταση φωνήματος ή συλλαβής
- Πρόσθεση γραμμάτων φωνήματος ή συλλαβής
- Λάθη στη χρήση του κεφαλαίου γράμματος
- Λάθη τονισμού (παρατονισμός) ή απουσία τόνων
- Λάθη στην απόσταση μεταξύ λέξεων στην πρόταση
- Κακή γραφή των γραμμάτων
- Ανάμειξη κεφαλαίων- πεζών μέσα στις λέξεις
- Ασυνέπειες στο σχήμα και στο μέγεθος των γραμμάτων
- Υπέρβαση των περιθωρίων των γραμμών
- Λάθη σε γραμματικούς κανόνες (λάθη μορφολογίας)
- Λάθη ιστορικής ορθογραφίας

1.2 Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών

Οι παραπάνω δυσκολίες, εκπεφρασμένες σε ορθογραφικά λάθη, σύμφωνα με τους Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα (2010) ταξινομούνται στις παρακάτω έξι κατηγορίες:

- Φωνολογικά λάθη: αφορούν στη γραφοφωνημική αντιστοίχιση και διακρίνονται σε λάθη αντικατάστασης, παράλειψης, προσθήκης και αντιστροφής.
- Γραμματικά λάθη: αναφέρονται στη μορφολογία των λέξεων και ανάλογα αν βρίσκονται σε κλιτό ή άκλιτο μέρος του λόγου διακρίνονται σε λάθη σε κλιτή κατάληξη, σε άκλιτη κατάληξη και σε κλιτικό επίθημα.
- Ετυμολογικά- οπτικά λάθη (λάθη στην ιστορική ορθογραφία): διακρίνονται σε ετυμολογικά-οπτικά λάθη σε φωνήεν, σε σύμφωνο, σε θεματικά λάθη σε περίπτωση κανόνα, σε θεματικά λάθη σε εξαίρεση κανόνα και σε λάθη παραβίασης της ουρανικοποίησης.
- Τονικά λάθη: αφορούν στη χρήση του τονικού σημείου. Ανάλογα με την παρουσία ή απουσία του τόνου οι κατηγορίες των τονικών λαθών είναι η παράλειψη, η λάθος θέση, ο επιπλέον τόνος, ο μονοσύλλαβος τόνος και η παράλειψη εγκλιτικού τόνου.
- Λάθη στίξης: αναφέρονται στα διακριτικά σημεία στίξης. Τα συχνότερα λάθη είναι της παράλειψης, της προσθήκης και της αντικατάστασης.
- Άλλα λάθη: στην κατηγορία αυτή ταξινομούνται τα λάθη που δεν εμπίπτουν σε καμία

από τις παραπάνω κατηγορίες όπως η καθρεπτική γραφή, τα κενά μεταξύ συλλαβών και τα κενά μέσα στη λέξη έξω από τα συλλαβικά σύνορα.

2. Άτυπο ψυχομετρικό εργαλείο

2.1 Κατασκευή άτυπου ψυχομετρικού εργαλείου αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας

Τα άτυπα ψυχομετρικά εργαλεία αποτελούν δοκιμασίες που μπορούν να κατασκευαστούν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εντοπίσουν, να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών τους σε σχέση με την ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, έχουν ανεπίσημο χαρακτήρα, μπορούν να χορηγούνται τακτικά, άμεσα και γρήγορα, οποιαδήποτε χρονική στιγμή και οδηγούν σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική αντιμετώπιση (Πόρποδας, 2003).

Ορθογραφική δεξιότητα είναι η ικανότητα ορθογραφημένης γραφής λέξεων, μονοσύλλαβων, δισύλλαβων, τρισύλλαβων του τύπου ΣΦ, ΣΣΦ, και προτάσεων σύμφωνα με τα φωνολογικά, μορφολογικά και οπτικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και η ορθή χρήση σημείων στίξης, τόνων και κεφαλαίων γραμμάτων.

Σκοπός της κατασκευής του συγκεκριμένου άτυπου εργαλείου είναι η αποτύπωση των ορθογραφικών δυσκολιών, φωνολογικών, μορφολογικών, ετυμολογικών, χρήσης σημείων στίξης, τονισμού καθώς και κεφαλαίων –πεζών κατά τη γραφή λέξεων και προτάσεων καθ’ υπαγόρευση, προκειμένου να αξιολογηθούν οι ορθογραφικές συμπεριφορές και να σχεδιαστεί στοχευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Αποτελείται από τέσσερις επιμέρους δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν τα ορθογραφικά λάθη ανά κατηγορία: φωνολογικά, γραμματικά, ετυμολογικά, στίξης και τονισμού σύμφωνα με την ταξινόμηση των Σκαλούμπακα και Πρωτόπαπα (2010). Περιλαμβάνει ορθογραφικά μοτίβα που διδάσκονται στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού (α΄ τρίμηνο) και συμπεριλαμβάνονται άρθρα, ουσιαστικά και ρήματα. Οι λέξεις, διαβαθμισμένης δυσκολίας, έχουν επιλεγεί από το λεξιλόγιο του σχολικού εγχειριδίου, «Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας», της Β΄ Δημοτικού που απαντώνται συχνότερα και είναι οικείες στους μαθητές, οπτικά και εννοιολογικά, αλλά και από το καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Η πρώτη ενότητα του εργαλείου περιλαμβάνει έξι λέξεις, δισύλλαβες, τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες, υψηλής και χαμηλής συχνότητας από το βιβλίο της Γλώσσας, Β΄ Δημοτικού, διαβαθμισμένης δυσκολίας για τον έλεγχο της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης των γραφημάτων με τα φωνήματα και της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων (Πίνακας 1). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΠΣ, οι μαθητές στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού ασκούνται βαθμιαία στη φωνημική επίγνωση, στην εκμάθηση της φωνολογικής γραφής για το σταδιακό σχηματισμό του νοητικού λεξικού, ώστε να αναγνωρίζουν την ταυτότητα των λέξεων (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2002).

Πίνακας 1: Έλεγχος γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και φωνολογικής ταυτότητας

ΛΕΞΕΙΣ	ΑΝΤΙΚΑ ΤΑΣΤΑΣ ΕΙΣ	ΑΝΤΙΜΕΤ ΑΘΕΣΕΙΣ	ΠΑΡΑΛ ΕΙΨΕΙΣ	ΠΡΟΣΘ ΗΚΕΣ	ΣΥΝΔΥΑ ΣΜΟΙ ΑΥ/ΕΥ	ΣΥΜΦΩΝΙ ΚΑ ΣΥΜΠΛΕΓ ΜΑΤΑ
<i>1.αυλή</i>						
<i>2.δρόμος</i>						
<i>3.παιχνίδια</i>						
<i>4.ψάθινος</i>						
<i>5.φθινόπωρο</i>						
<i>6.εξωγήινοι</i>						

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει επτά λέξεις του τύπου ΣΦ, ΦΣ και ΣΣΦ υψηλής και χαμηλής συχνότητας (Πόρποδας, 2003) με στόχο την αξιολόγηση των γραμματικών καταλήξεων ουσιαστικών, αρσενικών, θηλυκών και ουδετέρων, ενικού αριθμού, καθώς και ρημάτων ενεργητικής φωνής πρώτου και τρίτου προσώπου ενικού αριθμού (Πίνακας 2). Οι λέξεις και αυτής της ενότητας προέρχονται από το βιβλίο της Γλώσσας, «Ταξίδι στο κόσμο της Γλώσσας», Β΄ Δημοτικού αλλά και το καθημερινό λεξιλόγιο των παιδιών αυτής της ηλικίας. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, στη Β΄ Δημοτικού, ο τρόπος συνειδητοποίησης του γραμματικού κανόνα είναι κατά κύριο λόγο επαγωγικός, καθώς δεν παρέχεται έτοιμη γνώση και οι μαθητές κατανοούν τα γραμματικά φαινόμενα χωρίς να αποστηθίζουν μηχανικά γραμματικούς κανόνες (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα & Μπεζέ, 2017).

Πίνακας 2: Αξιολόγηση γραμματικών καταλήξεων

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΚΛΙΤΗ ΚΑΤΑΛΛΗΞΗ			
ΛΕΞΕΙΣ	ΑΡΣΕΝΙΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΘΗΛΥΚΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΟΥΔΕΤΕΡΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΡΗΜΑΤΑ
<i>κάνω</i>				
<i>λέξη</i>				
<i>γράφει</i>				
<i>πύραυλος</i>				
<i>φεγγάρι</i>				
<i>σαλιγκάρι</i>				
<i>Φλεβάρης</i>				

Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει επτά λέξεις για τον έλεγχο της ιστορικής ορθογραφίας, υψηλής κυρίως, αλλά και χαμηλής συχνότητας, αυξανόμενης δυσκολίας (Πίνακας 3), καθώς η ελληνική γλώσσα θεωρείται γλώσσα με ιστορική ορθογραφία αφού δεν υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα & Μπεζέ, 2017). Οι λέξεις και αυτής της ενότητας προέρχονται από το βιβλίο της Γλώσσας, «Ταξίδι στο κόσμο της Γλώσσας», Β΄ Δημοτικού.

Πίνακας 3: Έλεγχος ιστορικής ορθογραφίας

ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΚΑΝΟΝΑ	ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΟ ΦΩΝΗΕΝ	ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΜΦΩΝΟ
<i>αλλά</i>			
<i>είδα</i>			
<i>γεμίζω</i>			
<i>παιδιά</i>			
<i>σχολείο</i>			
<i>θάλασσα</i>			
<i>πηγαίνω</i>			

Η τέταρτη ενότητα, τέλος, του άτυπου εργαλείου περιλαμβάνει την υπαγόρευση δύο προτάσεων, αποτελούμενες συνολικά από δέκα λέξεις, υψηλής συχνότητας για τον έλεγχο χρήσης των σημείων στίξης (τελεία), του τονισμού (παράλειψης, παρατονισμού) και του κεφαλαίου γράμματος στα κύρια ονόματα και στην αρχή των προτάσεων (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Έλεγχος σημείων στίξης, τονισμού και χρήση κεφαλαίου γράμματος

Υπαγόρευση προτάσεων

Αύριο αρχίζουν οι διακοπές.

Η Μαρία θα πάει στο χωριό.

.....
.....

<i>ΤΟΝΙΚΑ ΛΑΘΗ</i> <i>(ΠΑΡΑΛΕΙΨΗ-ΠΑΡΑΤΟΝΙΣΜΟΣ)</i>				<i>ΛΑΘΗ</i> <i>ΣΤΙΞΗΣ</i> <i>(ΤΕΛΕΙΑ)</i>	<i>ΑΛΛΑ ΛΑΘΗ</i> <i>(ΚΕΦΑΛΑΙΑ-ΠΕΖΑ)</i>
<i>ΛΕΞΕΙΣ</i>	<i>ΜΟΝΟΣΥΛΛΑΒΕΣ</i>	<i>ΔΙΣΥΛΛΑΒΕΣ</i>	<i>ΤΡΙΣΥΛΛΑΒΕΣ</i>	<i>ΚΥΡΙΟ</i> <i>ΟΝΟΜΑ</i>	<i>ΑΡΧΗ</i> <i>ΠΡΟΤΑΣΗΣ</i>
<i>αύριο</i>					
<i>αρχίζουν</i>					
<i>οι</i>					
<i>διακοπές</i>					
<i>Η</i>					
<i>Μαρία</i>					
<i>θα</i>					
<i>πάει</i>					
<i>στο</i>					
<i>χωριό</i>					

2.2 Προφίλ μαθήτριας

Το άτυπο εργαλείο θα χορηγηθεί σε μαθήτρια Β΄ Δημοτικού δημόσιου σχολείου, την Α. Τ. (8 ετών) η οποία επιλέχθηκε ύστερα από πρόταση της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης καθώς τα γραφόμενά της παρουσιάζουν ορθογραφικά ελλείμματα, παρά τη γενικότερη καλή της επίδοση, γεγονός που προξενεί ερωτηματικά και προβληματισμούς. Η αξιολόγηση της Α. θα πραγματοποιηθεί στο χώρο του σχολείου, ενώ θα τηρηθούν αυστηρά οι διαδικασίες για την διεξαγωγή της (άδεια εισόδου, συγκατάθεση γονέων) και η τήρηση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων της μαθήτριας.

Η Α.Τ. είναι μαθήτρια ελληνικής καταγωγής με επαρκή έκθεση και εμπειρία στο σχολικό περιβάλλον και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, ενώ παράλληλα πληροί και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στη Β΄ Δημοτικού. Είναι μοναχοπαίδι, φροντισμένο παιδί με άριστο επίπεδο πειθαρχίας, οργάνωση και συνέπεια στις σχολικές υποχρεώσεις και δεν κάνει απουσίες χωρίς λόγο. Η συνολική της επίδοση χαρακτηρίζεται πολύ καλή στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, ωστόσο, στη γραφή και την ορθογραφία, εμφανίζει συχνά δυσανάγνωστο και αργό γράψιμο, αγνοεί των σημείων στίξης και κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Γράφει όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία και πεζά, σύμφωνα και φωνήεντα, αλλά εκδηλώνει αβεβαιότητα για τα διπλά ξ, ψ. Γράφει λέξεις δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες του τύπου ΣΦ, λέξεις με δίψηφα φωνήεντα, δίφθογγους και με λάθη στους συνδυασμούς αυ, ευ. Στις λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα παρουσιάζει περισσότερα προβλήματα, όπως και σε προτάσεις με υπαγόρευση. Άλλες δυσκολίες της Α. σχετίζονται με την απουσία των τόνων, τη χρήση των

κεφαλαίων και των σημείων στίξης, καθώς και τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.

2.3 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η συγκεκριμένη ψυχομετρική δοκιμασία προκειμένου να καταστεί χρήσιμη και αποτελεσματική, πρέπει να είναι αξιόπιστη (σταθερότητα στις μετρήσεις) και έγκυρη (να μετρά αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε).

Για να είναι αξιόπιστη η χορήγηση του εργαλείου, θα πρέπει η αξιολογήτρια να γνωρίζει τις συνθήκες και οδηγίες χορήγησής του, τις οδηγίες βαθμολόγησής του, καθώς και το χειρισμό και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του. Επίσης, να χορηγήσει το εργαλείο σε ήσυχο και άνετο περιβάλλον μακριά από θορύβους και περισπασμούς. Να δημιουργήσει φιλική ατμόσφαιρα με τη μαθήτριά, να είναι ευαίσθητη σε σημάδια κόπωσης της και να διακόπτει τη χορήγηση του εργαλείου, σε περίπτωση που η μαθήτριά χάσει το ενδιαφέρον της και συμμετέχει στις δοκιμασίες μηχανικά. Να ενθαρρύνει τη μαθήτριά συστηματικά, χωρίς, ωστόσο, να παρεκκλίνει από τους κανόνες του ψυχομετρικού εργαλείου, ενώ οι παρατηρήσεις της δεν πρέπει να συνδέονται με την ορθότητα των απαντήσεων. Το επίπεδο δυσκολίας των δοκιμασιών να είναι αντίστοιχο με την ηλικία της μαθήτριάς και να συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, να έχει πάντα μαζί της το εργαλείο, το φυλλάδιο και τον οδηγό εξέτασης, ένα χρονόμετρο για να ελέγχει αν ικανοποιούνται όλες οι συνθήκες, ώστε να μη χρειαστεί επανάληψη της αξιολόγησης (Cohen, Manion&Morrison, 2007· Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Αναφορικά με την εγκυρότητα του εργαλείου, η εννοιολογική κατασκευή αποτελεί σημαντική παράμετρο καθώς εξετάζει κατά πόσο το άτυπο εργαλείο μετρά τις ορθογραφικές δυσκολίες για τις οποίες σχεδιάστηκε. Τα στοιχεία (items) του συνιστούν ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό των συμπεριφορών, ενώ η διατύπωσή του είναι σαφής και δίνει τη δυνατότητα βαθμολόγησής του με τον ίδιο τρόπο από διαφορετικούς βαθμολογητές και τη συμφωνία μεταξύ τους. Επίσης, οι κλίμακες του εργαλείου αποτυπώνουν τις ορθογραφικές συμπεριφορές στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που χορηγείται (Cohen, Manion&Morrison, 2007· Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Οι περιορισμοί του εργαλείου εστιάζονται στο εύρος των δοκιμασιών που το απαρτίζουν, καθώς και στο μέγεθος του πληθυσμού. Η περιορισμένη αξιοπιστία που αναγκαστικά χαρακτηρίζει τις ψυχοεκπαιδευτικές μετρήσεις, ειδικά όταν βασίζονται σε μικρό αριθμό ερωτήσεων, καθώς και σε μικρό αριθμό πληθυσμού που χορηγούνται, καθιστά προφανές ότι η ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι ενδεικτική και πρέπει να γίνεται με επιφύλαξη. Η παραπομπή για αξιολόγηση από πιστοποιημένους φορείς είναι απόλυτα επιβεβλημένη πριν τη διατύπωση διαγνωστικών κρίσεων οι οποίες θα έχουν σημαντικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία οποιουδήποτε μαθητή.

3. Χορήγηση εργαλείου

3.1 Πιλοτική χορήγηση εργαλείου

Πριν από τη χορήγηση, η αξιολογήτρια συμπλήρωσε στο εξώφυλλο του φυλλαδίου εξέτασης, τα προσωπικά στοιχεία της μαθήτριας (όνομα, φύλο, μητρική γλώσσα, τάξη φοίτησης, σχολείο), καθώς και τα δικά της στοιχεία και την ημερομηνία αξιολόγησης.

Στην έναρξη της εξέτασης, η αξιολογήτρια εξήγησε στη μαθήτρια τη διαδικασία που θα ακολουθούσαν. Στη συνέχεια, της έδωσε μια κενή σελίδα με αριθμημένες γραμμές και διάβασε δυνατά και καθαρά την εκφώνηση της πρώτης δοκιμασίας. Δεν επιτρεπόταν καμία βοήθεια κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δοκιμασιών. Σε όλες τις δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκε μόνο μολύβι και γόμα. Η αξιολογήτρια παρακολουθούσε διακριτικά τη γραφή των λέξεων και των προτάσεων και σύμφωνα με τον κανόνα διακοπής του εργαλείου όφειλε να σταματήσει όταν η μαθήτρια έκανε τέσσερα διαδοχικά λάθη σε τέσσερις διαδοχικές λέξεις. Βαθμολόγησε σύμφωνα με τις οδηγίες κάθε κλίμακας και συμπλήρωσε τις απαντήσεις στο ειδικό φυλλάδιο εξέτασης. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός για την ολοκλήρωσή του, ωστόσο, περατώθηκε μέσα σε 20 λεπτά της ώρας.

3.2 Αξιολόγηση εργαλείου

Η βαθμολόγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του άτυπου εργαλείου πραγματοποιήθηκε περιγραφικά και ποσοτικά.

Για την αξιολόγηση της επίδοσης της μαθήτριας σε κάθε κλίμακα του άτυπου εργαλείου καταμετρήθηκε το άθροισμα των λαθών που αφορούσαν τη φωνολογική, μορφολογική και ιστορική ταυτότητα των λέξεων, τον τονισμό, τη χρήση κεφαλαίων-πεζών και των σημείων στίξης, σύμφωνα με την ταξινόμηση των Πρωτόπαπα και Σκαλούμπακα (2010). Εξετάστηκαν τα είδη των λαθών σε κάθε κατηγορία και πραγματοποιήθηκε επιπλέον ανάλυση των λαθών κάθε κατηγορίας σε υποκατηγορίες με βάση την «Κλείδα καταγραφής και ανάλυσης ορθογραφικών σφαλμάτων» (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2010).

Τα φωνολογικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε έξι υποκατηγορίες: αντικατάσταση συλλαβής-φωνήματος, προσθήκη συλλαβής-φωνήματος, παράλειψη συλλαβής-φωνήματος, αντιμετάθεση συλλαβής-φωνήματος, συνδυασμοί αυ/ευ και συμφωνικά συμπλέγματα προκειμένου να προσδιοριστούν αποκλίσεις στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Η Α. έγραψε τις μισές από τις λέξεις που της υπαγορεύτηκαν με φωνολογικά λάθη στους συνδυασμούς (αυλή/**αφλη**), ενώ πρόσθεσε φώνημα στη χρήση των διπλών γραμμάτων (ψάθινος/**πσάθινος**) και παρέλειψε γράμμα σε φώνημα που ακουγόταν όμοιο με το προηγούμενο (εξωγήνιου/**εκσογίνι**).

Τα γραμματικά, μορφολογικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες: κλιτική κατάληξη ουσιαστικών αρσενικών (πύραυλος, Φλεβάρης), θηλυκών (λέξη), ουδετέρων

(φεγγάρι) και ρημάτων (κάνω, γράφει) για την παροχή άμεσης πληροφόρησης σχετικά με τη γενίκευση ή όχι των λαθών σε όλα τα μέρη του λόγου. Τα περισσότερα λάθη σημειώθηκαν στις καταλήξεις ρημάτων (κάνω/**κάνο**, γράφει/**γράφι**) καθώς και στην κατάληξη αρσενικού ουσιαστικού (Φλεβάρης/**Φλεβάρης**).

Τα ετυμολογικά, οπτικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: θεματικός κανόνας (γεμίζω), ετυμολογικό φωνήεν οπτικό (πηγαίνω) και ετυμολογικό σύμφωνο οπτικό (αλλά). Παρατηρήθηκαν σοβαρά ελλείμματα τόσο στη γραφή λέξεων θεματικού κανόνα (σχολείο/**σχολίο**, παιδιά/**πεδιά**) όσο και οπτικού ετυμολογικού φωνήεντος (είδα/**ίδα**, πηγαίνω/**πιγενο**).

Τα τονικά λάθη διαφοροποιήθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: μονοσύλλαβη λέξη (οι/στο/θα), δισύλλαβη (πάει/χωριό) και τρισύλλαβη λέξη (αύριο/αρχίζουν/διακοπές/Μαρία) με την Α. να μην παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες ιδιαίτερα στη διάκριση των μονοσύλλαβων λέξεων.

Τα λάθη κεφαλαίων–μικρών διαφοροποιήθηκαν σε δύο υποκατηγορίες: κύριο όνομα (Μαρία) και την αρχή πρότασης (Αύριο αρχίζουν /Η Μαρία). Η Α. δε δυσκολεύτηκε στη χρήση τους με εξαίρεση το άρθρο (η) αντί για (Η), καθώς δε χρησιμοποίησε τελεία στο τέλος της προηγούμενης πρότασης (διακοπές).

Τα λάθη στίξης διαφοροποιήθηκαν σε μία μόνο υποκατηγορία: τη χρήση της τελείας (.), όπου η Α. τη χρησιμοποίησε μόνο στο τέλος της υπαγόρευσης και των δύο προτάσεων.

Για την ποσοτική αξιολόγηση, χρησιμοποιήθηκε η αναλογική (ratio) κλίμακα και υπολογίστηκε ο συνολικός αριθμός των λέξεων που γράφτηκαν ορθογραφημένα προς το συνολικό αριθμό των λέξεων που αποτελούσαν το άτυπο εργαλείο και πραγματοποιήθηκε αναλογία του συνόλου των λαθών σε ποσοστό. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία ήταν 30, σύμφωνα με το πρωτόκολλο βαθμολόγησης του εργαλείου, καθώς κάθε ορθογραφημένη λέξη βαθμολογούνταν με 1 μονάδα και η λανθασμένη με 0 μονάδες. Η συνολική επίδοση της Α. ήταν 17 ορθογραφημένες λέξεις στις 30, δηλαδή ποσοστό επιτυχίας 57% , επίπεδο κάτω από το προσδοκώμενο σε σχέση με την ηλικία της, καθώς το κριτήριο επάρκειας της ορθογραφικής δεξιότητας για τη Β΄ Δημοτικού αποτελούσε το 60%. Ειδικότερα:

Στην πρώτη ενότητα της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης η Α. έγραψε 3 ορθογραφημένες στις 6 λέξεις με ποσοστό επιτυχίας 50%.

Στη δεύτερη ενότητα, τη γραφή λέξεων σύμφωνα με τη μορφολογική τους ταυτότητα η επίδοση της Α. ήταν 4 ορθογραφημένες λέξεις στις 7 με ποσοστό επιτυχίας 57%.

Στην τρίτη ενότητα, τη γραφή λέξεων σύμφωνα με την ετυμολογική, οπτική τους ταυτότητα η Α. έγραψε 3 ορθογραφημένες λέξεις στις 7 με ποσοστό επιτυχίας 43% .

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα που περιλάμβανε τη γραφή δυο προτάσεων για τον έλεγχο της σωστής χρήσης του τονισμού, των σημείων στίξης και των κεφαλαίων-πεζών η Α. έγραψε ορθογραφημένα 7 στις 10 λέξεις με ποσοστό επιτυχίας 70%.

Τα αποτελέσματα των επιμέρους δοκιμασιών του άτυπου εργαλείου έδειξαν ότι τα

περισσότερα ορθογραφικά λάθη της Α. ήταν φωνολογικά, δηλαδή οι φθόγγοι των λέξεων δεν αποτυπώθηκαν με το κατάλληλο γράφημα με αποτέλεσμα την αλλοίωση της φωνολογικής ταυτότητας των λέξεων, καθώς οι ορθογραφικές δεξιότητες εξαρτώνται από τα φωνολογικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος (Αϊδίνης, 2010).

Δυσκολίες παρατηρήθηκαν και στην εφαρμογή γραμματικών κανόνων και ιδιαίτερα ετυμολογικών. Από τις συγκεκριμένες δυσκολίες προκύπτει πως η Α. δεν έχει κατανοήσει επαρκώς τα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων λόγω της μορφολογικής πολυπλοκότητας του κλιτικού συστήματός τους, ενώ παρουσιάζει δυσκολίες και στη χρήση των θεματικών κανόνων και στις διαφορετικές αναπαραστάσεις του ίδιου φωνήματος στο εσωτερικό των λέξεων. (Protopapas, Fakou, Drakopoulou, Skaloumbakas&Mouzaki, 2013· Diamanti, Goulandris, Stuart&Campbell, 2014).

Τέλος, τα λάθη της τελευταίας δοκιμασίας ήταν λιγότερα και ενδεχομένως να οφείλονται σε απροσεξία, καθώς δε φάνηκαν δυσκολίες στη διάκριση των μονοσύλλαβων από τις τονούμενες λέξεις. Στη χρήση των σημείων στίξης διαπιστώθηκε άτακτη χρήση της τελείας, ενώ παρατηρήθηκε σωστή χρήση του κεφαλαίου γράμματος στα κύρια ονόματα.

Συμπερασματικά, τα λάθη της Α. καταδεικνύουν σημαντικά ελλείμματα φωνημικής και οπτικό- ορθογραφικής επίγνωσης, καθώς και ακουστικής και οπτικής μνήμης και διάκρισης, τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, ώστε να διατυπωθούν ασφαλή συμπεράσματα για την ορθογραφική της δεξιότητα.

Συμπεράσματα

Το άτυπα ψυχομετρικά εργαλεία αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών που βρίσκονται στην πρώτη αλλά και μέση σχολική ηλικία, παρά την περιορισμένη αξιοπιστία και εγκυρότητα επιτρέπουν και μπορούν να αποτυπώνουν τις ορθογραφικές δυσκολίες μαθητικών πληθυσμών με ορθογραφικά ελλείμματα. Σημαντική, ωστόσο, προϋπόθεση αποτελούν οι παράμετροι του ορισμού με σαφήνεια και ακρίβεια των δοκιμασιών, του τρόπου χορήγησή τους, καθώς και των οδηγιών κωδικοποίησης των δεδομένων. Οι δοκιμασίες επιβάλλεται να είναι ευδιάκριτες, σύντομες και να μην κουράζουν τους μαθητές. Τέλος, στα εργαλεία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται αντιπροσωπευτικά μοτίβα από όλες τις κατηγορίες λαθών που περιγράφονται στη βιβλιογραφία, να διαθέτουν βιβλιογραφική και επιστημονική τεκμηρίωση από πλείστους ερευνητές ως λάθη που αφορούν στην ορθογραφική γνώση, σύμφωνα με την ηλικία και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Η ευκολία στην χρήση των άτυπων ψυχομετρικών εργαλείων λόγω του ανεπίσημου χαρακτήρα τους, καθιστά τα εργαλεία χρήσιμα και προσιτά στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς μπορούν να προσαρμοστούν σε κάθε περίπτωση ανάλογα με τα γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού και να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τις αδυναμίες τους, τη χρονική στιγμή που χορηγούνται, χωρίς μάλιστα οι εξεταζόμενοι να νιώθουν το άγχος και την ανασφάλεια της αξιολογικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αϊδίνης, Α. (2010). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σ.σ. 137–150). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Α. (2017). *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*. (Βιβλίο δασκάλου). Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου 2019 από http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf.
- Daiute, C. (2000). Writing and Communication Technologies. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives On Writing: Research, Theory and Practice* (pp. 251 -276). Newark, DE: InternationalReadingAssociation
- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σ.σ. 277–285). Αθήνα: Gutenberg.
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M. & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 27, 337-358.
- Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.
- Hagiliassis, N., Pratt, C. & Johnston, M. (2006). Orthographic and phonological processes in reading. *Reading and Writing*, 19, 235–263. doi: 10.1007/s11145-005-4123-9.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης, Γ. & Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σ.σ. 326–347). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολόπουλος, Δ. (2016). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σ.σ. 181–197). Αθήνα: Gutenberg.

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C. & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26 (5), 615-646.

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες Του Παιδιού Και Του Έφηβου*. Αθηνά: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Α' Τόμος*. Αθήνα.