

Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας

Η απόφαση για την ανάγκη παροχής εξατομικευμένης διδασκαλίας απαιτεί την υιοθέτηση συγκεκριμένων ποσοτικών κριτηρίων αναφορικά με την παρουσία σημαντικών αδυναμιών ορθογραφικής δεξιότητας και γνώσης. Τέτοια κριτήρια παρέχονται από εργαλεία αξιολόγησης που έχουν πρώτα εφαρμοστεί και σταθμιστεί σε κατάλληλο δείγμα αναφοράς, έτσι ώστε οι επιδόσεις του κάθε μαθητή να προσδιορίζονται σε σύγκριση με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του μαθητικού πληθυσμού της ίδιας ηλικίας.

Τα αντικειμενικά εργαλεία αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών, όπως αυτό που παρουσιάζεται παρακάτω, έχουν πολλαπλά οφέλη για τον εκπαιδευτικό που τα αξιοποιεί στην πράξη. Καταρχήν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δίνουν ένα μέτρο της σχετικής επίτευξης κάθε μαθητή, τόσο σε σύγκριση με τους συμμαθητές του όσο και με το γενικό πληθυσμό αναφοράς. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχει μια πιο σφαιρική εικόνα για το επίπεδο των μαθητών του, κάτι που δεν είναι δυνατό να εκτιμηθεί χωρίς πρόσβαση στις επιδόσεις ενός ευρύτερου φάσματος του πληθυσμού της επικράτειας. Τα αντικειμενικά δεδομένα της αξιολόγησης μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να συγκρίνει ο εκπαιδευτικός την αποτελεσματικότητα εναλλακτικών παρεμβάσεων ή προσεγγίσεων που επιθυμεί να εφαρμόσει δοκιμαστικά σε διαφορετικές χρονιές ή σε διαφορετικές τάξεις. Η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία των δεδομένων προσφέρουν στον έμπειρο εκπαιδευτικό επιβεβαίωση των προσωπικών του εκτιμήσεων, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμηση ως προς την επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να μάθουν να αναγνωρίζουν το τυπικό εύρος των ατομικών επιδόσεων ανά ηλικία ή τάξη και να αξιολογούν τις ατομικές διαφορές των μαθητών σε περισσότερο ακριβείς διαστάσεις. Τέλος, η χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών στη σχολική τάξη για την εκτίμηση των δεξιοτήτων των μαθητών μπορεί να αποτελέσει βάση για πιο γόνιμη συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων. Αυτό συμβαίνει γιατί χάρη στην αυξημένη εγκυρότητα και αξιοπιστία που εγγυάται συνεισφέρει αποφασιστικά στη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και τεκμηριωμένης λήψης αποφάσεων για το σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων στο σχολείο ή τη διαμόρφωση της κατάλληλης υποστήριξης στο σπίτι.

Χαρακτηριστικά και πλεονεκτήματα της δοκιμασίας

Η ορθογραφική δοκιμασία που παρουσιάζουμε εδώ προέκυψε από μια διαχρονική ερευνητική μελέτη της ανάπτυξης της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας στους μαθητές του ελληνικού δημοτικού σχολείου από ερευνητές του Πανεπιστημίου Κρήτης και του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου. Συμμετείχαν τυχαία επιλεγμένοι μαθητές από 17 δημοτικά σχολεία. Τα σχολεία προέλευσης των μαθητών είχαν επιλεγεί για την αντιπροσωπευτικότητά τους (7 αστικά, 7 ημιαστικά και 3 αγροτικά) από τους νομούς Χανίων, Ηρακλείου, Ρεθύμνου, Αττικής, Πειραιώς και Ζακύνθου. Η μελέτη διήρκεσε τρία σχολικά έτη (2004–2007) κατά τη διάρκεια των οποίων έγιναν 5 αξιολογήσεις των δεξιοτήτων των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα ανά 6 μήνες περίπου. Το αρχικό δείγμα των μαθητών της μελέτης (587 μαθητές που φοιτούσαν στις Β, Γ και Δ τάξεις κατά το σχολικό έτος 2004-05) επαναξιολογήθηκε στην πλειονότητά του (89,5%) τέσσερις ακόμη φορές. Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν μιλούσαν με ευχέρεια ελληνικά κι είχαν γονική συγκατάθεση για την αξιολόγησή τους, η οποία γινόταν κάθε φορά σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους από ειδικά εκπαιδευμένους συνεργάτες.

Τα ευρήματα από τη διαχρονική αυτή μελέτη έχουν ήδη συμβάλει στην πληρέστερη κατανόησή της αναγνωστικής και ορθογραφικής ανάπτυξης των ελληνόφωνων μαθητών του γενικού δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, έχουν χρησιμοποιηθεί και ως δεδομένα αναφοράς για τη στάθμιση των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη (Sideridis, Simos, Mouzaki & Protopapas, υπό κρίση. Protopapas, Simos, Sideridis & Mouzaki, υπό κρίση. Mouzaki & Sideridis, 2007. Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2007. Sideridis, Mouzaki, Simos & Protopapas, 2006). Εδώ παρουσιάζουμε συνοπτικά δεδομένα για τη δοκιμασία αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας, τα οποία προέρχονται από τρεις διαδοχικές μετρήσεις. Η εν λόγω προσέγγιση επέτρεψε την εκτίμηση της σταθερότητας (αξιοπιστίας επανεξέτασης) των επιμέρους μετρήσεων. Το ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που αξιολογήθηκαν ταυτόχρονα έκανε δυνατή την εκτίμηση της προβλεπτικής αξίας της δοκιμασίας που παρουσιάζουμε εδώ σε σχέση με αναγνωστικές δεξιότητες (συγχρονική και διαχρονική προβλεπτική εγκυρότητα). Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, την κατασκευαστική/δομική εγκυρότητα και την απουσία μεροληψίας, ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει σε πιο εξειδικευμένες εργασίες (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2007. Σιδερίδης, Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Σίμος, 2008).

Η κλίμακα αξιολόγησης της ορθογραφίας που παρουσιάζεται στη συνέχεια πληρεί βασικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζεται από:

(i) Υψηλή εσωτερική συνέπεια, καθώς η πιθανότητα ορθής γραφής κάθε επιμέρους λέξης συσχετίζεται ισχυρά με τη συνολική επίδοση. Έτσι, κάθε λέξη που περιλαμβάνεται στη δοκιμασία αποτελεί αξιόπιστο δείκτη της συνολικής ορθογραφικής ικανότητας.

(ii) Υψηλή σταθερότητα στο χρόνο, δηλαδή αξιοπιστία επανεξέτασης, ακόμα και σε μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν με χρονική διαφορά ενός έτους. Αυτό σημαίνει ότι η δοκιμασία δίνει πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.

(iii) Μονοδιάστατη δομή, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης των ατομικών επιδόσεων ερμηνεύεται από μία βασική ψυχολογική διάσταση. Άρα, η επίδοση στη δοκιμασία αυτή αποτελεί δείκτη της ορθογραφικής επίτευξης, χωρίς σημαντικές παρεμβολές από δευτερεύουσες συνιστώσες.

(iv) Ικανοποιητική διάταξη των λέξεων κατά σειρά δυσκολίας. Σε συνδυασμό με το κριτήριο διακοπής που περιγράφεται παρακάτω, η αυξανόμενη δυσκολία επιτρέπει την αξιοποίηση της δοκιμασίας σε μαθητές με ευρύτατο φάσμα ορθογραφικών επιδόσεων, καθώς κάθε μαθητής εξετάζεται μόνο σε όσες λέξεις του επιτρέπει το επίπεδο της ορθογραφικής του ανάπτυξης και αξιολογείται επαρκώς με βάση αυτές.

(v) Αξιοσημείωτη προβλεπτική σχέση με επιδόσεις σε αναγνωστικές δοκιμασίες, ιδιαίτερα με τη δοκιμασία αναγνωστικής ευχέρειας (Σιδερίδης, Μουζάκη, Πρωτόπαπας & Σίμος, 2008). Η σχέση αυτή συνάδει με τα διεθνή δεδομένα ως προς την ύπαρξη ενός κοινού μηχανισμού αναγνωστικής και ορθογραφικής επεξεργασίας (Ehri, 1997).

Η δοκιμασία περιλαμβάνει ευρεία αντιπροσώπευση συχνών ορθογραφικών μοτίβων καθώς και λέξεις που αποτελούν εξαίρεση σε γνωστούς κανόνες που διδάσκονται στο σχολείο. Συμπεριλαμβάνονται ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, σύνδεσμοι, επιρρήματα, προθέσεις και μετοχές. Οι λέξεις επιλέχθηκαν από το βασικό λεξιλόγιο των αναγνωστικών βιβλίων που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα στο δημοτικό σχολείο ώστε να παρέχουν οικολογικά έγκυρη αντιπροσώπευση κάθε επιπέδου της αναπτυσσόμενης ορθογραφικής δεξιότητας. Η σωστή απόδοση της

συμβατικής ορθογραφίας κάθε λέξης που περιλαμβάνεται στη δοκιμασία απαιτεί την εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών (φωνολογικών, μορφολογικών, ετυμολογικών).

Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στην επιλογή κλιτών λέξεων με καταλήξεις που υπαγορεύονται από ειδικούς κανόνες ή άλλες μορφολογικές συμβάσεις, καθώς και λέξεων με θέμα που συνδέεται εμφανώς με την ετυμολογία της λέξης. Τα ορθογραφικά λάθη που μπορούν να γίνουν σε αυτές τις λέξεις έχουν σημαντική διαγνωστική αξία για την εκπαιδευτική πράξη, καθώς αποκαλύπτουν αδυναμίες σε βασικές μορφολογικές στρατηγικές. Η στενή σύνδεση των ευρημάτων με τη σχολική πράξη εξασφαλίζεται χάρη στην επιλογή των λέξεων η οποία έχει βασιστεί στα γραμματικά φαινόμενα που διδάσκονται σε κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι επιλεγμένες λέξεις δεν παρουσιάζονται στη δοκιμασία ανά τάξη, αλλά με σειρά ορθογραφικής δυσκολίας. Η δυσκολία κρίθηκε αρχικά από μια ομάδα έμπειρων εκπαιδευτικών με βάση τον αριθμό συλλαβών και των ορθογραφικών χαρακτηριστικών των λέξεων, και επιβεβαιώθηκε από τις επιδόσεις των μαθητών του δείγματος αναφοράς.

Η δοκιμασία αρχίζει με πολύ απλές λέξεις (π.χ. από, έλα, και), οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα ακόμη και σε αρχάριους αναγνώστες να εφαρμόσουν απλές φωνογραφημικές αντιστοιχίες και δεν απαιτούν σύνθετη γνώση. Αυτό μας επιτρέπει να εξετάσουμε και μαθητές με αναγνωστικές ή/και ορθογραφικές διαταραχές και να λάβουμε αξιόπιστα δεδομένα για αυτούς, χωρίς να δημιουργηθούν συναισθήματα ανεπάρκειας και ματαιώσης που συνήθως προκαλούνται από δοκιμασίες στενά προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, η διαδικασία χορήγησης της δοκιμασίας περιλαμβάνει κανόνα διακοπής μετά από 6 διαδοχικά ορθογραφικά σφάλματα. Αυτό σημαίνει ότι αν ένας μαθητής γράψει λάθος έξι συνεχόμενες λέξεις της δοκιμασίας, διακόπτεται η χορήγηση (χωρίς φυσικά να γνωστοποιηθεί στο μαθητή ότι ο λόγος της διακοπής είναι η ανεπιτυχής γραφή των συγκεκριμένων λέξεων). Με αυτόν τον τρόπο δεν συνεχίζονται για πολύ οι αποτυχημένες απόπειρες ή οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στο γράψιμο. Η πρακτική αυτή, απόλυτα τεκμηριωμένη ως προς την ψυχομετρική της επάρκεια, προστατεύει τους μαθητές από ματαιωτικά συναισθήματα ή ανία και παράλληλα μειώνει σημαντικά το χρόνο χορήγησης χωρίς να επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα του αποτελέσματος.

Χορήγηση και βαθμολόγηση της δοκιμασίας

Αρχικά δίνουμε στο μαθητή μια κενή σελίδα με αριθμημένες γραμμές. Στη συνέχεια δίνουμε τις εξής οδηγίες: *«Τώρα θα σου διαβάσω μερικές λέξεις που θέλω να γράψεις σ' αυτό το χαρτί με καθαρά γράμματα και σωστή ορθογραφία. Θα σου λέω πρώτα τον αριθμό και μετά τη λέξη. Θα σου λέω και μια πρόταση με τη λέξη αυτή, αλλά εσύ θα γράφεις μόνο τη λέξη που σου είπα. Έτοιμος/η; Πάμε.»* Όπως αναφέρεται και στις οδηγίες, πριν από κάθε λέξη διαβάζουμε τον αριθμό της. Υπαγορεύουμε τη λέξη στο μαθητή, πρώτα μεμονωμένη, μετά μέσα σε μια σύντομη πρόταση, και μετά πάλι μεμονωμένη για μια ακόμη φορά. Για παράδειγμα, οι πρώτες δύο λέξεις υπαγορεύονται ως εξής: «Αριθμός ένα: Από. Είναι φτιαγμένο από ξύλο. Από», «Δύο: Έλα. Έλα μαζί μου. Έλα» κ.ο.κ. Πάντα περιμένουμε να ολοκληρώσει ο μαθητής τη γραφή μιας λέξης προτού προχωρήσουμε στην επόμενη.

Ο εξεταστής οφείλει να παρακολουθεί διακριτικά τη γραφή των λέξεων από το μαθητή και να σταματά τη χορήγηση όταν ο μαθητής έχει κάνει ορθογραφικά λάθη σε έξι διαδοχικές λέξεις (αγνοώντας τυχόν λάθη ή παραλείψεις στον τονισμό). Αν ο μαθητής κάνει πολλαπλά ορθογραφικά λάθη σε μη διαδοχικές λέξεις συνεχίζουμε να υπαγορεύουμε νέες λέξεις με τη σειρά μέχρι είτε να τελειώσει ο κατάλογος των

λέξεων, είτε να κάνει ο μαθητής λάθη σε έξι διαδοχικές λέξεις. Ο κανόνας διακοπής αφορά αποκλειστικά ορθογραφικά λάθη σε 6 διαδοχικές λέξεις (αρκεί ένα λάθος σε κάθε λέξη) και όχι 6 ορθογραφικά λάθη σε μικρότερο αριθμό διαδοχικών λέξεων. Σε περίπτωση που η χορήγηση διακοπεί πριν ολοκληρωθεί ο κατάλογος των λέξεων (εξαιτίας του κανόνα διακοπής), και το παιδί ρωτήσει το λόγο της διακοπής, ο εξεταστής μπορεί να πει ότι δεν χρειάζεται να γράψει όλες τις λέξεις και είναι προτιμότερο να ασχοληθούν με κάποια άλλη δραστηριότητα. Σε καμία περίπτωση δεν αναφέρουμε στο παιδί ότι η διάρκεια (ή η διακοπή) της δοκιμασίας συνδέεται με την επίδοσή του. Επίσης αποφεύγουμε αυστηρά οποιαδήποτε σχόλια για την ορθογραφική δεξιότητα ή επίδοση του παιδιού κατά τη διάρκεια της χορήγησης. Επιπλέον, για λόγους ενίσχυσης του αισθήματος ολοκλήρωσης κρίνεται συχνά σκόπιμο να μην διακοπεί η χορήγηση αν το παιδί βρίσκεται κοντά στο τέλος της δοκιμασίας ακόμα και έχει κάνει ορθογραφικά λάθη σε 6 συνεχόμενες από τις τελευταίες λέξεις¹. Αν το παιδί γράφει εξαιρετικά δυσανάγνωστα, αντιστρέφει γράμματα ή χρησιμοποιεί άγνωστα σύμβολα κατά τη γραφή των λέξεων, ο εξεταστής οφείλει να ρωτήσει το μαθητή για τα συγκεκριμένα γράμματα ή σύμβολα και να κρατήσει προσωπικές σημειώσεις για τις απαντήσεις του παιδιού. Τέλος, ο εξεταστής θα πρέπει να ενθαρρύνει και να επαινεί το παιδί για τη συνεργασία του και την προσπάθεια που καταβάλλει χωρίς να αναφέρεται στο αποτέλεσμα της προσπάθειάς του.

Η βαθμολόγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων μπορεί να γίνει με δυο τρόπους. Αφενός, μπορεί να αξιολογηθεί ποσοτικά η επίδοση του μαθητή σε σχέση με το δείγμα αναφοράς κι αφετέρου, μπορούν να περιγραφούν και να αναλυθούν τα συγκεκριμένα ορθογραφικά λάθη που έκανε ο μαθητής. Για την ποσοτική αξιολόγηση της επίδοσης, υπολογίζουμε το *συνολικό αριθμό των λέξεων που γράφτηκαν ορθογραφημένα από το μαθητή*. Στον υπολογισμό αυτό δεν λαμβάνουμε υπόψη λάθη ή παραλείψεις στον τονισμό των λέξεων². Δηλαδή οι λέξεις που έχουν γραφτεί χωρίς τόνο ή με τον τόνο σε λάθος σημείο θεωρούνται γραμμένες σωστά, αν έχουν γραφτεί σωστά όλα τους τα γράμματα με τη σωστή σειρά. Έτσι, για τον υπολογισμό της βαθμολογίας καταμετρούνται όλες οι λέξεις που γράφτηκαν σωστά (και μόνο αυτές), ανεξάρτητα από τον αριθμό των λέξεων που έγραψε ο μαθητής. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 60, καθώς κάθε ορθογραφημένη λέξη βαθμολογείται με μία μονάδα.

Στον Πίνακα 1 δίνονται περιγραφικά στοιχεία για την κατανομή των ατομικών βαθμολογιών στις τάξεις Α'–Στ'. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι τα κορίτσια σημείωσαν, ως ομάδα, σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια. Για το λόγο αυτό τα τυπικά δεδομένα δίνονται για κάθε φύλο ξεχωριστά. Ο τυπικός βαθμός του μαθητή προκύπτει συγκρίνοντας την αρχική του βαθμολογία με το μέσο όρο της επίδοσης της κατάλληλης υποομάδας του δείγματος στάθμισης. Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι μία μαθήτρια της Γ' δημοτικού έγραψε σωστά 25 λέξεις (αγνοώντας τον τονισμό) σημειώνοντας αρχική βαθμολογία 25 μονάδων. Στη σειρά «Γ'-κορίτσια» βλέπουμε ότι ο μέσος όρος για κορίτσια της Γ' τάξης είναι 33,0 λέξεις. Είναι εμφανές ότι η επίδοσή της είναι κάτω από το μέσο όρο του πληθυσμού των συνομηλίκων της. Ανατρέχοντας στην τιμή της τυπικής απόκλισης που χαρακτηρίζει την κατανομή των βαθμολογιών της ομάδας των κοριτσιών της Γ' Δημοτικού, μπορούμε να εκτιμήσουμε, επιπλέον, το *βαθμό* στον οποίο η επίδοση των 25 μονάδων είναι κάτω

¹ Σε αυτήν την περίπτωση όμως η βαθμολογία υπολογίζεται μέχρι τη λέξη-αφετηρία του κανόνα διακοπής και δεν υπολογίζονται στη βαθμολογία οι λέξεις που τυχόν γράφτηκαν σωστά μετά τα 6 συνεχόμενα ορθογραφικά λάθη.

² Τονικά λάθη δεν ελήφθησαν υπόψη στον υπολογισμό της βαθμολογίας λόγω της υψηλής συχνότητας της εμφάνισής τους στο δείγμα της στάθμισης.

του αναμενόμενου για τα κορίτσια που φοιτούν στην Γ' τάξη. Βλέπουμε λοιπόν ότι η διαφορά μεταξύ της επίδοσης της μαθήτριας και του αντίστοιχου μέσου όρου είναι: $25-33 = -8$, αντιστοιχώντας σε (σχεδόν) μία τυπική απόκλιση ($TA = 8.5$). Επομένως η επίδοση της μαθήτριας αντιστοιχεί σε τυπικό βαθμό (τιμή z) = -1.0 .

Εναλλακτικά, η βαθμολογία της μαθήτριας μπορεί να μετατραπεί σε εκατοστιαία τιμή με βάση, πάντοτε, την παρατηρούμενη κατανομή βαθμολογιών του δείγματος στάθμισης, ως εξής. Εντοπίζουμε, πάλι, στον Πίνακα 1 τη σειρά που αντιστοιχεί στην τάξη και το φύλο της μαθήτριας και διατρέχουμε τη σειρά από αριστερά προς τα δεξιά μέχρις ότου συναντήσουμε αριθμό υψηλότερο από τη βαθμολογία της. Διατρέχοντας τις στήλες των εκατοστημορίων από τα αριστερά προς τα δεξιά, προσπερνάμε τους αριθμούς 19 και 22, που είναι μικρότεροι από τη βαθμολογία της μαθήτριας, και σταματάμε συναντώντας το 27 στην επόμενη στήλη. Η στήλη αυτή αντιστοιχεί στο 25ο εκατοστημόριο, άρα και η μαθήτριά μας βρίσκεται στο 25ο εκατοστημόριο. Αυτό σημαίνει ότι περιλαμβάνεται στο 25% με τις χαμηλότερες επιδόσεις, δηλαδή ότι το 75% των μαθητριών της Γ' δημοτικού του δείγματος αναφοράς είχε υψηλότερη επίδοση.

Τάξη	Φύλο	N	ΜΟ (ΤΑ)	Εκατοστημόριο						
				5	10	25	50	75	90	95
Β	Αγόρια	95	22,4 (8,0)	10	12	16	22	27	35	38
	Κορίτσια	101	23,8 (6,3)	12	16	20	24	28	32	35
Γ	Αγόρια	85	31,0 (9,5)	14	18	24	31	38	45	48
	Κορίτσια	96	33,0 (8,5)	19	22	27	34	39	44	47
Δ	Αγόρια	85	36,2 (10,0)	17	22	29	37	45	51	53
	Κορίτσια	91	39,6 (10,0)	22	27	33	41	47	51	53
Ε	Αγόρια	75	40,1 (11,0)	18	25	33	43	49	53	55
	Κορίτσια	81	46,0 (10,0)	27	30	42	48	53	56	57
Στ	Αγόρια	73	43,0 (10,3)	23	29	36	46	52	54	56
	Κορίτσια	79	48,6 (8,8)	30	36	44	51	55	57	58

Πίνακας 1. Μέσοι όροι (ΜΟ), τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ), και εκατοστιαίες τιμές για τον αριθμό σωστών απαντήσεων στη δοκιμασία της ορθογραφίας κατά τάξη και φύλο.

Ποιοτική ανάλυση των λαθών

Εκτός από την ποσοτική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με το δείγμα αναφοράς που περιγράφηκε παραπάνω, είναι δυνατή η ανάλυση των λαθών που έκανε. Το Παράρτημα προσφέρει, για το σκοπό αυτό, μια κλειδα καταγραφής ορθογραφικών λαθών η οποία έχει αναπτυχθεί ειδικά για τις λέξεις της δοκιμασίας που παρουσιάζουμε εδώ.

Η «Κλειδα καταγραφής και ανάλυσης ορθογραφικών σφαλμάτων» εκτείνεται σε δύο σελίδες που αφορούν τις λέξεις 1-30 (1^η σελίδα) και 31-60 (2^η σελίδα). Οι λέξεις της δοκιμασίας περιλαμβάνονται στην πρώτη κάθετη στήλη και οι υπόλοιπες στήλες αφορούν στις διάφορες κατηγορίες ορθογραφικών λαθών. Στην συγκεκριμένη κλειδα δεν έχουν συμπεριληφθεί κατηγορίες που αφορούν τα λάθη στίξης μιας και η συγκεκριμένη δοκιμασία περιορίζεται σε μεμονωμένες λέξεις. Έχουν όμως προβλεφθεί στήλες που επιτρέπουν την καταγραφή τονικών λαθών (παράλειψη ή λάθος χρήση τόνου), λανθασμένη γραφή κεφαλαίων/πεζών γραμμάτων και μια στήλη για άλλες παρατηρήσεις.

Κάθε στήλη περιέχει για ευκολία τα γράμματα ή τα μέρη των λέξεων (πχ. καταλήξεις) που θα μπορούσαν μπορεί να γραφτούν με λανθασμένο τρόπο για κάθε λέξη. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί απλά να κυκλώσει το γράμμα στο οποίο διαπιστώνει το λάθος και στη συνέχεια να υπολογίσει τα μερικά ή γενικά σύνολα μετρώντας κάθετα τα κυκλωμένα γράμματα που αντιπροσωπεύουν τα λάθη που έχουν γίνει από το παιδί στις αντίστοιχες λέξεις. Το σύνολο των λαθών σημειώνεται στο κάτω μέρος κάθε στήλης δίνοντας τη δυνατότητα πρόχειρης εκτίμησης της ποσότητας των λαθών ανά κατηγορία.

Οι κατηγοριών λαθών που περιλαμβάνονται στην κλείδα καταγραφής έχουν επιμεριστεί με τρόπο που να διευκολύνει τη διδακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, τα λάθη που αφορούν την ομάδα των κλιτών καταλήξεων διακρίνονται σε κλιτές καταλήξεις ουσιαστικών, κλιτές καταλήξεις επιθέτων, και κλιτές καταλήξεις ρημάτων. Ο επιμερισμός των καταληκτικών λαθών που σημειώνονται, παρέχει άμεση πληροφόρηση για το αν πρόκειται για λάθη καταλήξεων ενός μέρους του λόγου, π.χ. ρήματα, ή αν γενικεύεται σε όλα τα μέρη του λόγου.

Τα Φωνολογικά λάθη (λάθη Φωνογραφικής αντιστοίχισης), αν και παρατηρούνται λιγότερο συχνά, έχουν συμπεριληφθεί στην κλείδα για διαγνωστικούς κυρίως λόγους. Έτσι μπορούν να προσδιοριστούν παρεκκλίσεις στη φωνογραφική αντιστοίχιση που γίνονται από παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Οι στήλες διακρίνουν λάθη αντικατάστασης, προσθήκης, παράλειψης και αντιστροφής και αυτά με τη σειρά τους διακρίνονται σε λάθη γραφής συλλαβής ή φωνήματος. Σε αυτή την ομάδα λαθών δεν είναι δυνατό να προσημειωθούν συγκεκριμένοι φθόγγοι/γράμματα στις υπάρχουσες στήλες, αλλά ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει το γράμμα που χρησιμοποιήθηκε λανθασμένα.

Η καταγραφή και ανάλυση των ορθογραφικών λαθών με τη χρήση τέτοιων μέσων διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να ανιχνεύσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους στην ορθογραφία. Προσεγγίσεις που αξιοποιούν αντίστοιχες κλειδες αναδεικνύουν τάσεις που χαρακτηρίζουν τη γραφή των παιδιών αλλά και πιθανές ιδιαιτερότητες κάποιων μαθητών. Τέτοια στοιχεία αν και μπορούν να γίνουν αντιληπτά από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό, συχνά διαφεύγουν της προσοχής κατά την καθημερινή πρακτική. Επιπλέον, η χρήση τους διευκολύνει την εξαγωγή συμπερασμάτων για νέους μαθητές που παραπέμπονται για υποστηρικτική διδασκαλία ή για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που ήδη έχουν δεχθεί.

Τέλος, να σημειώσουμε ότι η λεπτομερής καταγραφή και ανάλυση ορθογραφικών λαθών, παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα που προσφέρει για την εκτίμηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή, δεν προσφέρεται για καθημερινή χρήση. Αποτελεί περισσότερο ένα ποιοτικό διαγνωστικό εργαλείο στη διάθεση του εκπαιδευτικού που το χρησιμοποιεί περιοδικά για να συγκεντρώνει χρήσιμα στοιχεία που τροφοδοτούν τη διδασκαλία του.

Το παραπάνω απόσπασμα προέρχεται από:

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης, Γ. & Σίμος, Π. (υπό έκδοση). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.) *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Βιβλιογραφία

- Bear, D., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2008). *Words their way: Word study for phonics, spelling, and vocabulary instruction (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Διακογιώργη, Κ., Βαλμάς, Θ. & Μπαρής, Θ. (2006). Η εξαίρεση στον κανόνα: μια γνωστική προσέγγιση του φαινομένου στην ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.) *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ehri, L. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. Στο B. Blachman (Επιμ.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (σελ. 163–189). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Geelhoed, J., & Reitsma, P. (1999). *PI-dictee*. [PI-dictation test]. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Linacre, J. M. (1999). Estimation methods for Rasch measures. *Journal of Outcome Measurement*, 3, 382-405.
- Moats, L. C. (1995). *Spelling: Development, disability, and instruction*. Baltimore, MD: York Press.
- Mouzaki, A. & Sideridis, G. (2007). Poor readers' profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 205–232.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ. & Σίμος, Π. (2007) Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β, Γ, Δ, και Ε τάξης του δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 129-146.
- Notenboom, A.& Reitsma, P. (2003). Investigating the Dimensions of Spelling Ability. *Educational and Psychological Measurement*, 63 (6),1039-1059.
- Nunes, T., Aidinis, A.& Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. Στο M., Joshi & K. Aaron (Eds), *Handbook of orthography and Literacy*. LEA.
- Porpodas, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Ψυχολογία*, 8(3), σελ. 384-400.
- Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A. & Simos, P. (2007). Development of lexical mediation in the relationship between text comprehension and word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 1-33.
- Sideridis, G. D., Simos, P.G., Mouzaki, A. & Protopapas, A. (under review). Psychometric Evaluation of a Receptive Vocabulary Test for Greek Elementary Students. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*.
- Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G. & Mouzaki, A. (under review). The components of the simple view of reading: A confirmatory factor analysis. *Reading Psychology*.
- Sabatino, D.A. (1982). Research on achievement motivation with learning disabled populations, *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 1, 75–116.
- Sideridis, G.D. (2003). On the origins of helpless behavior in students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39.
- Sideridis, G., Mouzaki, A., Simos, P. & Protopapas, A. (2006). Classification of Students with Reading Comprehension Difficulties: The Roles of Motivation, Affect, and Psychopathology. *Learning Disabilities Quarterly*, 29(3), 159-80.

- Σιδερίδης, Γ., Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Σίμος, Π. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση μιας ορθογραφικής δοκιμασίας για μαθητές του δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*, 15(3), 290-315.
- Treiman, R. (1998). Beginning to spell in English. In C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (pp. 371–393). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Χαριτοπούλου, Σ., Βλάχου, Ε., Πρωτόπαπας, Α. & Μουζάκη, Α. (2005). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης και της συμπεριφοράς μαθητών του Δημοτικού σχολείου από τους δασκάλους τους*. Ανακοίνωση στο 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ιωάννινα, 1–4 Δεκεμβρίου.