



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Διπλωματική Εργασία

**Εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση της ορθογραφίας και
σημασίας των λέξεων μέσω της κατασκευής ενός χειραπτικού
εκπαιδευτικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού σχολείου**

από την

Καριωτάκη Ειρήνη

U144N1068

Ερευνητική Σύμβουλος: Δρ. Τσεσμελή Ν. Στυλιανή

ΛΕΥΚΩΣΙΑ

Ιούλιος, 2016

ΔΗΛΩΣΗ ΑΠΟΔΟΧΗΣ

1. Αριθμός φοιτητικής ταυτότητας: U144N1068
3. Τηλέφωνα: Οικίας: 2810233339 Κινητό: 6988405109
4. Διεύθυνση: ΣΟΡΒΟΛΟΥ 13 ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Κατεύθυνση:

2. Τίτλος μεταπτυχιακής εργασίας:

3. Απόφαση Επιτροπής Αξιολόγησης:

Η εργασία αξιολογείται με _____

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ

_____ (Πρόεδρος)

_____ (Μέλος)

_____ (Μέλος)

Ημερομηνία: _____

*«Το παιχνίδι είναι ένας
τρόπος του μυαλού να
μαθαίνει νέα πράγματα»*

Diane Ackerman

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το ταξίδι μιας ερευνητικής εργασίας είναι μακρύ, γεμάτο νέες εμπειρίες, όμως δεν παύει να έχει και πολλές δυσκολίες που σε κρατάνε πίσω. Σε αυτό το περίπλοκο ταξίδι λοιπόν εγώ είχα την τύχη να έχω δίπλα μου ανθρώπους που με βοήθησαν και μου έδειξαν το δρόμο να συνεχίσω και να φτάσω στο τέλος.

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου και ερευνητική μου σύμβουλο Δρ. Τσεσμελή Στυλιανή, η οποία από την αρχή πίστεψε σε μένα και στις ιδέες που είχα για αυτήν την έρευνα. Η υποστήριξή της και η καθοδήγησή της συνέβαλαν καθοριστικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Αναγνωρίζω και εκτιμώ θερμά, τα όσα μου πρόσφερε, τόσους μήνες τώρα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να δώσω στη διευθύντρια του σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, κα. Κυριακίδη Ανθήπη, η οποία χωρίς να με ξέρει με αγκάλιασε και με υποδέχτηκε σαν μέλος του σχολείου της και έκανε ό,τι μπορούσε για να διευκολύνει την έρευνα μου. Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ στις εκπαιδευτικούς των τάξεων, οι οποίες εξαρχής με δέχτηκαν με χαρά, αλλά και στα παιδιά που συμμετείχαν, τα οποία θα έχω πάντα στην καρδιά μου.

Τέλος, θέλω να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και στον αρραβωνιαστικό μου που στάθηκαν με τον δικό τους σημαντικό τρόπο δίπλα μου μέχρι το πέρας αυτού του ταξιδιού.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----------|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | 3 |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ | 4 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 7 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι- ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 8 |
| 1.1. Θεωρίες Μάθησης..... | 8 |
| 1.2. Η δομή της γλώσσας..... | 9 |
| 1.3. Η ορθογραφική δεξιότητα και η ανάπτυξή της..... | 10 |
| 1.3.1. Ορθογραφία και σχολική πράξη..... | 10 |
| 1.3.2. Κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας..... | 11 |
| 1.3.3. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης του παιδιού..... | 12 |
| 1.4. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης | 14 |
| 1.4.1. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 15 |
| 1.5. Παιχνίδια στην εκπαίδευση | 16 |
| 1.5.1. Προσπάθεια ορισμού του παιχνιδιού..... | 16 |
| 1.5.2. Σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση | 17 |
| 1.5.3. Παιδαγωγική του παιχνιδιού | 19 |
| 1.5.4. Η συμβολή του παιχνιδιού στο παιδί..... | 20 |
| 1.5.5. Εκπαιδευτικοί και παιχνίδια στην τάξη..... | 21 |
| 1.5.6. Εκπαιδευτικά παιχνίδια στην ελληνική γλώσσα..... | 22 |
| 1.6. Η παρούσα μελέτη..... | 25 |

| | |
|--|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ II- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ..... | 26 |
| 2.1. Μεθοδολογία | 26 |
| 2.1.1. Συμμετέχοντες | 26 |
| 2.1.2. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων | 27 |
| 2.1.3. Τα πειραματικά κριτήρια της μελέτης | 28 |
| 2.1.4. Η εκπαιδευτική παρέμβαση..... | 30 |
| 2.2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα | 31 |
| 2.2.1. Τα μέρη του επιτραπέζιου | 32 |
| 2.2.2. Εκτέλεση του παιχνιδιού..... | 40 |
| 2.2.3. Εφαρμογή του παιχνιδιού στην πειραματική τάξη | 41 |
| 2.2.4. Οι αντιδράσεις των παιδιών για το επιτραπέζιο παιχνίδι..... | 43 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ III- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ..... | 44 |
| 3.1.Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στην ορθογραφία του συνόλου των λεκτικών στοιχείων (λέξεων/ψευδολέξεων) | 44 |
| 3.2.Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στη σημασία των λεκτικών στοιχείων | 45 |
| 3.3.Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στην ορθογραφία των διδαγμένων λέξεων..... | 47 |
| 3.4.Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στην ορθογραφία των ψευδολέξεων | 48 |
| 3.5. Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στην ορθογραφία των συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 3.6. Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στην ορθογραφία των συγκεκριμένων και αφηρημένων ψευδολέξεων | 52 |
| 3.7. Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στη σημασία των συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων | 55 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟΙV- ΣΥΖΗΤΗΣΗ..... | 58 |
| 4.1. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις της παρούσας μελέτης..... | 61 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 64 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... | 70 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία φιλοδοξεί να καταγράψει τις διεργασίες που πραγματοποιήθηκαν από τη διατύπωση της ιδέας μέχρι την κατασκευή και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη χρήση ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού επιτραπέζιου παιχνιδιού.

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του πρώτου μέρους αναδείχτηκε η ανάγκη για έναν πιο δημιουργικό τρόπο μάθησης που θα είναι πιο κοντά στα παιδιά και περισσότερο αποδοτικός σε σύγκριση με την κλασική διδασκαλία. Στόχος λοιπόν της έρευνας είναι να ελέγξει αν μία καλά δομημένη εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού παιχνιδιού μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση των ορθογραφικών ικανοτήτων και της σημασιολογικής κατανόησης των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη. Επιπλέον, μία επιδίωξη της μελέτης αυτής είναι να καταγράψει τη βελτίωση που μπορεί να προσφέρει ένα τέτοιο εκπαιδευτικό παιχνίδι σε μαθητές/-τριες που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από δύο τμήματα της Γ' Δημοτικού. Το ένα τμήμα ήταν η ομάδα παρέμβασης, όπου εφαρμόστηκε το παιχνίδι και το άλλο η ομάδα ελέγχου, με την οποία έγιναν οι συγκρίσεις. Πριν από τις εφαρμογές του παιχνιδιού, όπως και μετά, τα παιδιά και των δύο ομάδων συμπλήρωσαν χωρίς καμία βοήθεια ένα κριτήριο ορθογραφίας και ένα κριτήριο σημασίας λέξεων, προκειμένου να αναλυθεί στατιστικά η βελτίωση ή μη των συμμετεχόντων.

Όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, η διαφορά μεταξύ της ομάδας παρέμβασης από την ομάδα ελέγχου ήταν σημαντική, με τα ποσοστά της πρώτης να έχουν αυξηθεί, ενώ της δεύτερης να μην παρουσιάζουν κάποια σημαντική μεταβολή.

Η έρευνα αυτή με τα θετικά αποτελέσματα που πέτυχε, έχει σκοπό να αναδείξει τη δύναμη που έχει μία πιο ενεργητική και ευχάριστη διδασκαλία και να στρέψει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στη χρήση ενός πιο εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας, έτσι ώστε, τα παιδιά να μην αναγκάζονται να αποποιηθούν την παιγνιώδη φύση τους, αλλά αντίθετα να την κάνουν κομμάτι της διδακτικής τους πράξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.-ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Θεωρίες Μάθησης

Η μάθηση είναι μία παρατεταμένη μεταβολή σε ένα ζων πρόσωπο, που δεν καθορίζεται από τη γενετική κληρονομιά. Όπως έχει αναφέρει και ο Bigge (1990), η μάθηση έχει άμεση σχέση με τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης. Συνεπάγεται πάντοτε μία συστηματική αλλαγή στη συμπεριφορά ή στη συμπεριφορική προδιάθεση, που είναι συνέπεια της εμπειρίας που αποκτά κάποιος σε μια δεδομένη κατάσταση (Estes, 1975).

Στην αρχή της ανθρώπινης ιστορίας, οι άνθρωποι μάθαιναν χωρίς να τους απασχολεί η Αϊδ της διδασκαλίας και η διαδικασία που ακολουθούνταν, αλλά το αποτέλεσμα. Η μάθηση είχε μία φυσική, εμπειρική και αυθόρμητη μορφή. Όταν όμως για τη διευκόλυνση της μάθησης δημιουργήθηκαν οργανωμένοι θεσμοί, τα σχολεία, γεννήθηκε η ανάγκη για μία πιο τυποποιημένη μορφή της μάθησης. Ακόμη, λόγω της ανάπτυξης του επαγγέλματος των ψυχολόγων και των εκπαιδευτικών άρχισαν να τίθενται καίρια ερωτήματα για τον τρόπο μάθησης στα σχολεία (Bigge & Shermis, 2004). Συνεπώς, μέσα από διάφορες αναλύσεις και κριτικές των εκπαιδευτικών πρακτικών σχηματίστηκαν «σχολές σκέψης» που εμπεριείχαν ρητά ή σιωπηρά μια θεωρία μάθησης. Κάθε εκπαιδευτική πράξη των δασκάλων χρωματίζεται από κάποια ψυχολογική θεωρία.

Οι δύο κύριες ομάδες των σύγχρονων θεωριών μάθησης είναι οι θεωρίες της διαμόρφωσης εξαρτημένης μάθησης ερεθίσματος-αντίδρασης της νεοσυμπεριφορικής ομάδας και οι γνωστικές αλληλεπιδραστικές θεωρίες της γνωστικής ομάδας. Η βασική διαφορά των θεωριών αυτών είναι ότι η πρώτη θεωρεί ότι τα ανθρώπινα όντα είναι παθητικά ή αντιδραστικά, ενώ η δεύτερη ότι είναι αλληλεπιδραστικά σε σχέση με το περιβάλλον τους. Εντούτοις, παρουσιάζουν κι ένα κοινό, και οι δύο αποτελούν επιστημονικές προσεγγίσεις στη μελέτη των ανθρωπίνων όντων και δέχονται ότι η βασική ηθική ροπή του ανθρώπου είναι ουδέτερη, ούτε κακή ούτε καλή (Bigge & Shermis, 2004).

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, της οποίας κύριος εκπρόσωπος είναι ο Ελβετός ψυχολόγος Sigmund Freud, το παιχνίδι δεν είναι απλά ένα μέσο για να περάσει το παιδί την ώρα του, αλλά το βοηθάει να συμφιλιωθεί με τα συγκινησιακά του βιώματα (Hoxter, 1996). Το παιδί με τη χρήση των παιχνιδιών έχει τη δυνατότητα να έρθει αντιμέτωπο με αγχώδεις καταστάσεις, αλλά μέσα από ένα παιγνιώδη και ευχάριστο περιβάλλον (Hoxter, 1996).

Επομένως, πολύ γνωστικοί στόχοι που αγχώνουν τα παιδιά μπορούν μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού να επιτευχθούν χωρίς να προκαλέσουν στους μαθητές/-τριες το ίδιο βαθμό άγχους. Ακόμη, όπως έχει αναφέρει ο Carvey (1990), ο επαναληπτικός χαρακτήρας του παιχνιδιού βοηθάει τα παιδιά επαναλαμβάνοντας μία τεχνική ή/και ένα γνωστικό στόχο να κατακτήσουν μία συγκεκριμένη κατάσταση.

Μία άλλη σημαντική θεωρία είναι εκείνη των Μπιχεβιοριστών, με σημαντικότερους εκπροσώπους τον Watson και τον Pavlov. Η θεωρία αυτή έθεσε το παιχνίδι στο επίκεντρο, καθώς το θεώρησε σημαντικό μέσο μίμησης, μέσο εξερεύνησης και διερεύνησης της γνώσης, καθώς και μέσο αναζήτησης του νέου (Αντωνιάδης, 1994). Το παιχνίδι παύει να είναι ένας απλός τρόπος διασκέδασης των παιδιών και αποκτά έναν χαρακτήρα πιο ουσιαστικό.

1.2. Η δομή της γλώσσας

Η γλώσσα αποτελεί ένα σύνθετο και πολύπλοκο γνωστικό σύστημα επικοινωνίας και κοινωνικής συναλλαγής μεταξύ των ανθρώπων. Η ποιότητα αυτής της επικοινωνίας εξαρτάται από την ιδιαίτερη δομή του χρησιμοποιούμενου γλωσσικού συστήματος σε κάθε ομιλούμενη γλώσσα (Στασινός, 2009).

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978), η γλώσσα ταξινομείται σε διαστάσεις, από τις οποίες δομείται και συντίθεται, με βάση τρία βασικά συστατικά στοιχεία.

Η *μορφή (form)* της γλώσσας είναι ο τρόπος με τον οποίο αναπαρίσταται ή αποδίδεται το περιεχόμενό της. Αποτελείται από διάφορα στοιχεία, όπως είναι οι ήχοι, τα γραπτά σύμβολα και το σύστημα των κανόνων που διέπουν την εκάστοτε ομιλούμενη γλώσσα. Το στοιχείο αυτό της γλώσσας αφορά στη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη (Στασινός, 2009).

Το *σημασιολογικό μέρος* της γλώσσας περιγράφει τους κανόνες που διέπουν τη δόμηση των εννοιών ή λέξεων. Αυτό σχετίζεται με την επιλογή εκ μέρους του χρήστη των κατάλληλων λέξεων για τη διατύπωση μηνυμάτων, ώστε να επιτύχουν μία λειτουργική επικοινωνία. Η κατανόηση της σημασίας μιας λέξης εδράζεται σε μεγάλο βαθμό στη γνώση που έχει ο εκάστοτε χρήστης σε ό,τι αφορά στα γλωσσικά και κοινωνικά συμφραζόμενα που αφορούν τη σκοπιμότητα χρήσης της γλώσσας (Στασινός, 2009).

Τέλος, το *περιεχόμενο (content)* της γλώσσας αναφέρεται σε επιμέρους θέματα και ιδέες που αναπτύσσονται πραγματικά μαζί ή κωδικοποιούνται σε μηνύματα ή ιδέες. Δηλαδή απεικονίζει τις γνώσεις εκείνες που οι άνθρωποι έχουν για τους ανθρώπους, τα πράγματα ή και τις καταστάσεις που οι ίδιοι βιώνουν, καθώς και τις ποικίλες δράσεις που αναπτύσσουν (Στασινός, 2009).

Στην παρούσα πειραματική μελέτη θα εστιάσουμε στα δύο πρώτα στοιχεία της γλώσσας, στη μορφή και στη στο σημασιολογικό μέρος.

1.3. Η ορθογραφική δεξιότητα και η ανάπτυξή της

Ορθογραφία είναι η γραφή των λέξεων του προφορικού λόγου, όπως έχει καθιερωθεί από κανόνες και συμβάσεις που ισχύουν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος. Οι κανόνες αυτοί ορίζουν συνήθως ποια γράμματα θα χρησιμοποιηθούν και με ποια σειρά για τη γραφή της κάθε λέξης (Μουζάκη & Πρωτόπαππας, 2010). Η ορθογραφία αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία που προσδιορίζεται από τις σχέσεις άλλων γλωσσικών υποσυστημάτων (φωνολογικό, μορφολογικό, λεξιλόγιο κ.α.), ενώ περιλαμβάνει συμβατικούς κανόνες μεταγραφής των ήχων και των λέξεων σύμφωνα με το γραφοφωνημικό σύστημα και την ιστορική εξέλιξη της γλώσσας (Καρατζάς, 2005). Επομένως, η ορθογραφική δεξιότητα είναι μία σύνθετη νοητική λειτουργία που εμπλέκει ποικίλες γνωστικές δεξιότητες (Παντελιάδου, 2011).

Η ορθή γραφή των λέξεων έχει σημαίνουσα σημασία στην παραγωγή του γραπτού λόγου, αλλά ταυτόχρονα εμπλέκεται σε ολόκληρη τη σφαίρα ανάπτυξης του γραμματισμού του παιδιού και κυρίως της αναγνώρισης και κατανόησης της σημασίας των γραπτών λέξεων (Joshi, Treiman, Carreker & Moats, 2009). Από το παραπάνω γίνεται ξεκάθαρο ότι η σωστή γραφή των λέξεων δεν αναφέρεται μόνο στην τήρηση των ορθογραφικών κανόνων, αλλά και στην βαθύτερη κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας και στις καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες του ατόμου.

1.3.1. Ορθογραφία και σχολική πράξη

Η ορθογραφία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας, καθώς δίνεται μεγάλη έμφαση στην απόδοση των μαθητών/-τριών σε αυτόν τον τομέα. Η εκπαίδευση στην καθημερινή της πράξη στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη σωστή γραφή, με αποτέλεσμα να επιδρά και στη μετέπειτα κοινωνική ένταξη του ατόμου (Τσεσμελή & Κουτσελάκη, 2011). Η κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι ίσως το σημαντικότερο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο θα διδαχθεί στα παιδιά με την είσοδό τους στο σχολείο (Πόρποδας, 1990). Η ελλιπής γνώση ή/και η λανθασμένη χρήση του ορθογραφικού συστήματος φανερώνονται στη γραπτή έκφραση ως δυσορφογραφία, η οποία σχετίζεται με μερική αδυναμία ορθογραφημένης γραφής και ως ανορθογραφία που υποδηλώνει ολοκληρωτική αδυναμία ορθογραφημένης γραφής. Η ύπαρξη πολλαπλών σχέσεων ανάμεσα στα φωνήματα και τα γράφηματα, που κατά κύριο λόγο οφείλονται στα στοιχεία ιστορικής ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, καθιστά την

ορθογραφημένη γραφή στα ελληνικά αρκετά δύσκολη (Αϊδίνης, 2012). Έτσι, κρίθηκε σημαντικό να αποτελεί η εκμάθηση της ορθογραφίας ένα ξεχωριστό κομμάτι της διδασκαλίας.

Η σχολική πράξη έχει δείξει ότι η κατάκτηση της ορθογραφικής ορθότητας είναι πολύ πιο δύσκολη για το παιδί συγκριτικά με την κατάκτηση της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τους Bosman και Van Orden (1997), οι περισσότεροι μαθητές/-τριες είναι σε θέση να διαβάσουν περισσότερες λέξεις από όσες μπορούν να ορθογραφήσουν με ακρίβεια. Αυτό συμβαίνει διότι όσο μεγαλύτερο εύρος υπάρχει στις επιλογές των μονάδων που απαιτεί η ορθογραφία τόσο μεγαλύτερη δυσκολία υπάρχει στη σωστή ορθογραφία των λέξεων, πρόβλημα το οποίο δεν εντοπίζεται στην ανάγνωση. Ακόμη, στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ της φωνημικής δομής μιας λέξης και της αντίστοιχης ακουστικής δομής κι έτσι η διαδικασία της γραφής είναι δυσκολότερης από εκείνη της ανάγνωσης (Propodas et. al., 1990).

Επίσης, σύμφωνα με τους Aidinis και Nunes (2001), οι λέξεις μιας γλώσσας διακρίνονται σε εύκολες και δύσκολες ανάλογα με τη σταθερότητα ή μη των ορθογραφικών μοτίβων που εμπεριέχουν. Οι αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και στα φωνήματα δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που δυσκολεύει την ορθογραφημένη γραφή μιας λέξης. Το μήκος της λέξης, η συλλαβική της δομή, η συχνότητα εμφάνισης είναι παράγοντες που επίσης συμβάλλουν στη δυσκολία ή στην ευκολία για τη γραφή μιας λέξης.

1.3.2. Κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας

Η σχέση της ορθογραφημένης γραφής και της γλωσσικής κατανόησης αφορά και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες δεξιότητες καθιστούν τους μαθητές/-τριες ικανούς να χειρίζονται τη γλώσσα και να την αναλύουν στα δομικά της συστατικά. Όπως έχουν δείξει και σχετικές έρευνες, οι ανεπτυγμένες μεταγλωσσικές ικανότητες στα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία συνδέονται με μεγαλύτερη ορθογραφική πρόοδο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Hoien & Lundberg, 2000. Senechal, Basque & Leclaire, 2006).

Μία από τις σημαντικότερες, αλλά και λιγότερο μελετημένες μεταγλωσσικές ικανότητες, είναι η μορφολογική ενημερότητα. Αφορά την ικανότητα των μαθητών/-τριών να κατανοούν την εσωτερική δομή των λέξεων ή των σχέσεων μεταξύ των λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια και να χρησιμοποιούν τέτοιου είδους πληροφορίες στην ορθογραφία (Senechal & Kearnan, 2007). Η χρήση των μορφημάτων στην ανάγνωση και τη γραφή επιτρέπει τη σύνδεση του γραπτού και του προφορικού λόγου σε επίπεδο σημασίας και διευκολύνει την κατανόηση και την παραγωγή κειμένων (Αϊδίνης, 2001). Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας είναι πιο αργή συγκριτικά με την φωνολογική και έχει εξελικτικό

χαρακτήρα (Senechal & Kearnan, 2007). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές πρώτα κατακτούν τις γραμματικές καταλήξεις και στις μεγαλύτερες τάξεις προχωράνε στην κατάκτηση των παραγοντικών καταλήξεων (Senechal & Kearnan, 2007). Όσον αφορά τη σύνθεση, αυτή αποτελεί μια διαδικασία σχηματισμού λέξεων και διαφέρει από την παραγωγή και την κλίση, διότι βασίζεται στον συνδυασμό στοιχείων με λεξικό περιεχόμενο και διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αρχών που εφαρμόζονται τόσο στις μονάδες σχηματισμού των λέξεων όσο και στο σύνολο πληροφοριών μορφολογικού, σημασιολογικού και φωνολογικού περιεχομένου (Ράλλη, 2007).

Μία άλλη εξίσου σημαντική δεξιότητα της ορθογραφημένης γραφής είναι η φωνολογική επίγνωση, η οποία αφορά στην συνειδητοποίηση των φωνολογικών μερών του λόγου σε επίπεδο φωνήματος και συλλαβής. Αυτή η δεξιότητα περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται τα παιδιά όταν διαβάζουν ή όταν γράφουν. Η γνώση φωνολογικών κανόνων καθιστά την ανάγνωση λέξεων στα ελληνικά ως μια σχεδόν προβλεπτή διαδικασία, χωρίς απαραίτητα να είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε ότι το ελληνικό σύστημα γραφής είναι το ιδανικό από την άποψη των σταθερών σχέσεων ανάμεσα στα φωνήματα και στα γραφήματα (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Μία ακόμα δεξιότητα που επηρεάζει την εξοικείωση των μαθητών/-τριών με το γραπτό λόγο είναι η συντακτική ενημερότητα. Σύνταξη ονομάζεται το δομικό τμήμα της γλώσσας που ασχολείται με τη συστηματική σειρά των στοιχείων της πρότασης (Αθανασιάδου & Μηλαπιδής, 2004). Η συντακτική επίγνωση, αν και κατακτάται από το παιδί μετά από τις προαναφερθείσες δεξιότητες, εντούτοις αποτελεί μία ανώτερη γλωσσική λειτουργία (Ρόθου, 2012).

1.3.3. Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης του παιδιού

Βασικό γνώρισμα της ορθογραφικής δεξιότητας είναι ότι έχει εξελικτικό χαρακτήρα και μέχρι να ολοκληρωθεί περνάει από διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Πριν ακόμα το παιδί αρχίσει να πηγαίνει στο σχολείο και μάθει να οργανώνει τη γραπτή του έκφραση, το γράψιμό του είναι πιο ελεύθερο και με ακαθόριστη ορθογραφία. Με την ένταξη του όμως στη σχολική πραγματικότητα καλείται να συμβαδίσει με τον ορθογραφικό κώδικα (Παντελιάδου, 2011, Στασινός, 2003).

Σύμφωνα με τη Frith (1985) η ανάπτυξη της ορθογραφικής ετοιμότητας συντελείται σε τρία στάδια, όπου το πρώτο στάδιο ξεκινάει αρκετά νωρίς, όταν τα παιδιά δεν έχουν ακόμα ανακαλύψει τη σχέση γραφημάτων και φωνημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, τα τρία στάδια της ορθογραφικής δεξιότητας, όπως τα προτείνει η Frith, έχουν ως εξής:

- *Πρώτο στάδιο (λογογραφική φάση)*: Τα παιδιά αποτυπώνουν κάποιες λέξεις ολικά, σαν εκείνες στο μυαλό τους, και όταν προσπαθούν να τις γράψουν προβάλλουν κάποιο γράμμα από αυτές, που είναι συνήθως εκείνο που έχει το πιο χαρακτηριστικό σχήμα.
- *Δεύτερο στάδιο (αλφαβητική φάση)*: Τα παιδιά μαθαίνουν, μέσα από τη σχολική τους φοίτηση, τους κανόνες ορθογραφίας και γράφουν ομαλές φωνολογικά λέξεις. Τα παιδιά που έχουν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης σε αυτή τη φάση κάνουν συχνά ορθογραφικά λάθη, τα οποία μπορεί είναι περί γραμμάτων ή και συλλαβών.
- *Τρίτο στάδιο (ορθογραφική φάση)*: Τα παιδιά ορθογραφούν με βάση όχι μόνο φωνημικούς, αλλά και μορφολογικούς κανόνες και πετυχαίνουν τη σωστή ορθογραφία πολυσύλλαβων λέξεων με σύνθετες μορφολογικές δομές.

Η Ehri (1987), διέκρινε και αυτή με τη σειρά της την ορθογραφική δεξιότητα σε τρία στάδια, αλλά το σημείο έναρξης του πρώτου σταδίου ξεκινάει πιο μετά από αυτό που προσδιορίζει η Frith. Ειδικότερα:

- Στο *πρώτο στάδιο* τα παιδιά, αφού μάθουν τα γράμματα, επινοούν τη φωνημική γραφή των λέξεων περιλαμβάνοντας μία με δύο σωστές γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, που συνήθως είναι το πρώτο και το τελικό φωνήεν της λέξης.
- Στο *δεύτερο στάδιο* τα παιδιά είναι σε θέση να αναλύουν τη λέξη σε φωνήματα και η ορθογραφία τους είναι φωνημικά πιο ολοκληρωμένη.
- Στο *τρίτο στάδιο* τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα για τη δομή της γλώσσας και χρησιμοποιούν μορφολογικά και φωνολογικά σχήματα για την ορθογραφία της.

Ένα τρίτο μοντέλο εξέλιξης της ορθογραφικής δεξιότητας προτάθηκε από την Baillet (1991) και είναι πιο αναλυτικό από τα προηγούμενα στοιχεία, κάτι που επιτρέπει να εντοπιστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι γνωστικές διεργασίες του παιδιού. Η Baillet λοιπόν, χωρίζει την ορθογραφική δεξιότητα σε πέντε στάδια, ως εξής:

- *Πρώτο στάδιο (προφωνημική ορθογραφία)*: Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα σύμβολα μεταφέρουν ένα μήνυμα το οποίο μπορεί να διαβαστεί, αν και δε γνωρίζουν ότι υπάρχει σχέση ορθογραφίας της λέξης και προφοράς. Γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή/και γράμματα που όμως δεν αποδίδουν κάποιο νόημα.
- *Δεύτερο στάδιο (πρώιμη φωνημική ορθογραφία)*: Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις. Αρχίζουν να γράφουν σωστά τουλάχιστον ένα γράμμα της λέξης. Πολλές φορές όμως

παρατηρείται να γράφουν μέχρι τρία ή και τέσσερα σωστά γράμματα.

- *Τρίτο στάδιο (ονομασία γραμμάτων):* Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, αναγνωρίζουν ότι η λέξη είναι μια ολότητα που περιβάλλεται από λευκό κενό χώρο και εδραιώνουν πλέον μια σταθερή γνώση των γραμμάτων ως σύμβολα των ήχων. Γράφουν σωστά τις γνωστές σε αυτά λέξεις, ενώ προσπαθούν να ορθογραφήσουν άγνωστες λέξεις με τη χρήση των πιο απλών γραφοφωνημικών αντιστοιχιών.
- *Τέταρτο στάδιο (μεταβατική ορθογραφία):* Τα παιδιά χειρίζονται με ευχέρεια τα περισσότερα γράμματα και κατανοούν ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες. Ακόμα, μπορούν να αντιλαμβάνονται πιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφημένο και ποιο όχι. Σε αυτό το στάδιο αρχίζουν να εμφανίζονται οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία.
- *Πέμπτο στάδιο (παραγωγική ορθογραφία):* Τα παιδιά χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και πρέπει να δουλέψουν περισσότερο για να καταφέρουν να χειρίζονται πιο περίπλοκους και σύνθετους κανόνες. Στο στάδιο αυτό γράφουν ορθογραφημένα και τα λάθη που κάνουν σχετίζονται με πολύ συγκεκριμένα στοιχεία, όπως είναι εκείνο της ιστορικής ορθογραφίας.

1.4. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης

Οι μαθητές/-τριες που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην καθημερινή τους σχολική ζωή. Τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη τόσο από ειδική αντιμετώπιση μέσα στη σχολική τάξη όσο και ψυχολογική στήριξη από τους ίδιους τους γονείς (Στασινός, 2003, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα από τα πιο νέα πεδία της Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης και αποτελεί μία πολύ ενδιαφέρουσα γνωστική περιοχή (Στασινός, 2014). Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '60 η επιστημονική κοινότητα είχε στρέψει το ενδιαφέρον της σε αυτόν τον τομέα πραγματοποιώντας πολλές επιστημονικές μελέτες, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ. Αυτό το έντονο ενδιαφέρον των μελετητών οφείλεται στην βελτίωση των διαγνωστικών μεθόδων και των ψυχομετρικών τεστ που οδήγησαν σε πιο ακριβείς και έγκυρες τεχνικές, αλλά και στους ίδιους τους γονείς που ήταν πιο ενημερωμένοι σε συναφή θέματα (Στασινός, 2014).

1.4.1. Ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (Learning Disabilities) περιλαμβάνει κάθε είδους ιδιαιτερότητες και προβλήματα που παρεμποδίζουν τις μαθησιακές διαδικασίες (Τομαράς, 2008). Ο άνθρωπος που εισήγαγε τον όρο αυτό στην παγκόσμια βιβλιογραφία ήταν ο Samuel Kirk το 1962 (Hammill, 1990), ο οποίος χρησιμοποίησε την έννοια αυτή για να περιγράψει μια ομάδα παιδιών με διαταραχές στη γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση και συναφείς δυσκολίες επικοινωνίας (Kirk, 1972). Βέβαια, με το πέρασμα των χρόνων διατυπώθηκαν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί που εξέφραζαν την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής. Ο πιο αποδεκτός ορισμός από την επιστημονική κοινότητα σήμερα διατυπώθηκε το 1994 από το Εθνικό Συλλογικό Συμβούλιο για τις Δυσκολίες Μάθησης στις ΗΠΑ και είναι ο εξής:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εξελικτικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή στη χρήση των ικανοτήτων της ακρόασης, της ανάγνωσης, της γραφής του συλλογισμού ή της μαθηματικής σκέψης. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Προβλήματα αυτορρύθμισης, Διαπροσωπικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να παρουσιάζονται παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν τα ίδια μαθησιακές δυσκολίες» (σ.14).

Ο εν λόγω όρος καθιερώθηκε διεθνώς στην παιδαγωγική και ψυχολογική βιβλιογραφία και χρησιμοποιείται πλέον με την επωνυμία Learning Disabilities στις ΗΠΑ και με παρεμφερή επωνυμία Learning Difficulties στη Μεγάλη Βρετανία. Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι συνώνυμοι όροι, όπως Δυσκολίες Μάθησης, Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχές Μάθησης, Δυσχέρειες Μάθησης, Προβλήματα Μάθησης κτλ. (Στασινός, 2001, 2014). Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι στην Ελλάδα ο όρος αυτός πολλές φορές συγχέεται με τη Δυσλεξία που όμως πρόκειται για μία κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Η επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών έχει δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην γραπτή έκφραση των παιδιών αυτών. Αυτό παρατηρείται διότι, τα γραπτά των μαθητών/-τριών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πολλά ορθογραφικά λάθη συγκρινόμενα με αυτά των συνομηλίκων τους (Bailet, 1990), καθώς αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα στην ορθογραφημένη γραφή, η οποία αναπτύσσεται με

μεγάλη ατέλεια ή με μεγάλη δυσκολία (Στασινός, 2014). Τα βασικά λάθη που παρατηρούνται στα γραπτά των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση σχετίζονται με τη φωνολογική ή μορφολογική επίγνωση των λέξεων και εντοπίζονται κυρίως σε συλλαβικά τμήματα των λέξεων ή σε θεματικά ή καταληκτικά λεξικά τμήματα. Ακόμη, πολλές φορές το αναγνωστικό επίπεδο των παιδιών αυτών δε συνάδει με το επίπεδο γραφής τους, καθώς η παραγωγή θεωρείται πιο δύσκολη από την πρόληψη (Ehri, 1987).

1.5. Παιχνίδια στην εκπαίδευση

1.5.1. Προσπάθεια ορισμού του παιχνιδιού

Η λέξη παιχνίδι είναι ολοφάνερο ότι εμπεριέχει τη λέξη παιδί. Επομένως, δε νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Για ένα παιδί το παιχνίδι είναι πηγή ζωής, έμπνευσης και δημιουργίας. Σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη το παιχνίδι ορίζεται ως μία «μορφή ανταγωνιστικής ψυχαγωγικής δραστηριότητας, ατομικής ή συλλογικής, που διεξάγεται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες ή με συμφωνημένη διαδικασία, που σκοπεύει στην ηθική νίκη ή στο κέρδος, και που η έκβασή της εξαρτάται από την ευφυΐα, τη δεξιότητα, τη σωματική δύναμη ή την τύχη του παίκτη ή των παικτών».

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί διάφοροι ορισμοί για το τι είναι παιχνίδι και πώς μπορούμε να το ορίσουμε. Παιχνίδι είναι μια δομημένη δραστηριότητα στην οποία δύο ή περισσότεροι συμμετέχοντες συναγωνίζονται εντός των περιορισμών συγκεκριμένων κανόνων για να επιτύχουν έναν στόχο (Training and Development ASTD, 1986). Ένας άλλος ορισμός που διατυπώθηκε από τον Kelley (1998) σημειώνει ότι το παιχνίδι απαρτίζεται από ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι ορίζουν έναν στόχο που θα πρέπει να επιτευχθεί, καθώς και από τους επιτρεπτούς στόχους επίτευξής του.

Εντούτοις το να οριστεί ο όρος «παιχνίδι» είναι μία δύσκολη υπόθεση, καθώς όπως επισήμανε και ο Holsbrink-Engels (1998) δεν υπάρχει παγκόσμια ομοιομορφία στη σημασία του όρου αυτού. Όλες οι γλώσσες, εκτός της αγγλικής, συνήθως έχουν μία λέξη για να εκφράσουν και τις δύο αγγλικές λέξεις «play» και «game». Για παράδειγμα στη γλώσσα μας η λέξη παιχνίδι αναφέρεται και στη διαδικασία παιζίματος (play), αλλά και στο αντικείμενο της διαδικασίας αυτής (game). Το ίδιο ισχύει και σε πολλές άλλες γλώσσες, όπως είναι τα γαλλικά (jeu), τα γερμανικά (Spiel) κ.α. Όμως η αγγλική λέξη «play» σχετίζεται με την εμπειρία της απόλαυσης, ενώ η λέξη «game» με την έννοια του συναγωνισμού.

Έχοντας λοιπόν στο μυαλό μας ότι τα αγγλικά αποτελούν μια παγκόσμια γλώσσα, στην οποία εκφράζεται κατά κύριο λόγο η επιστημονική κοινότητα, αντιλαμβανόμαστε ότι ο

ορισμός του όρου «παιχνίδι» αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Για τον λόγο αυτό έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς αρκετοί ορισμοί. Τα κύρια χαρακτηριστικά στα οποία συμφωνούν όλοι είναι η ύπαρξη κανόνων, η θέση ενός σαφούς και προκαθορισμένου στόχου που πρέπει να επιτευχθεί και η αγωνιστική διάσταση του παιχνιδιού ενάντια είτε στον ίδιο τον εαυτό του είτε σε άλλους παίκτες. Αλλά πρωτίστως, το παιχνίδι στοχεύει στη λειτουργική ευχαρίστηση των παικτών, αυτό είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό του, χωρίς αυτήν δε νοείται παιχνίδι (Παπαδόπουλος, 1991).

1.5.2. Σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και στη μάθηση

Οι έννοιες του παιχνιδιού και της μάθησης έχουν κεντρική σημασία για την επιστήμη της αγωγής. Εντούτοις, η χρήση των παιχνιδιών δε θεωρούνταν πάντα δεδομένο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά διαμορφωνόταν κάθε φορά από τις εκάστοτε αντιλήψεις που επικρατούσαν για την παιδική ηλικία, καθώς και από τη θέση του παιχνιδιού ως συλλογιστική διαδικασία και στρατηγική λήψη αποφάσεων (Fournier, 2004).

Σύμφωνα με τους Σκουμπουρδή και Καλαβάση (2007β) μπορούμε να διακρίνουμε τρεις χαρακτηριστικές περιόδους που αφορούν στο παιχνίδι. Στην *πρώτη περίοδο*, μέχρι τον 18^ο αιώνα, το παιχνίδι φαίνεται να διαχωρίζεται από την εκπαίδευση και ο ρόλος του παιδιού είναι περισσότερο παθητικός, καθώς το τελευταίο θεωρούνταν ότι δε διαθέτει τη δυνατότητα λογικής σκέψης, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει ορθό συλλογισμό. Η οπτική αυτή υιοθετούσε την αριστοτελική άποψη κατά την οποία το παιχνίδι δεν εμπεριέχει κανένα σκοπό, αλλά είναι απαραίτητο μέσω διαλείμματος προκειμένου το παιδί να ανασυγκροτηθεί και να ανανεώσει τις δυνάμεις του. Στη *δεύτερη περίοδο*, από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα μέχρι τη δεκαετία του '70, το παιχνίδι καταλαμβάνει μία πιο ουσιαστική θέση στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς αποτελεί μία πολύ σοβαρή δραστηριότητα. Ωστόσο, υπάρχει διαμάχη μεταξύ των εκπαιδευτικών και των επιστημόνων για το αν το παιχνίδι έχει στόχο τη ψυχαγωγία ή την εργασία και μάθηση. Στην *τρίτη και τελευταία περίοδο*, από το '70 και μετά, το παιχνίδι συνδέεται λειτουργικά με την ανάπτυξη του παιδιού και αποκτά εκπαιδευτική διάσταση. Από όλα τα παραπάνω, αλλά και από τις αναφορές του Αντωνιάδη (1994), διαπιστώνουμε εύκολα ότι το παιχνίδι αποτελεί μία διαχρονική αξία και σταθερά ανάμεσα στους αιώνες.

Σύμφωνα με τον Twellmann (1983), οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ του παιχνιδιού, ως μορφή ζωής ή μορφή τέχνης, με τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης είναι ιδιαίτερα στενές. Η σχέση αυτή ξεδιπλώνεται με τριπλό τρόπο. Πρώτον, για να μπορέσει κάποιος να παίξει, θα πρέπει πρώτα να μάθει κάτι. Δεύτερον, το παιχνίδι βοηθάει ώστε να

κατανοηθεί σαφέστερα και να διασφαλιστεί αυτό που έχει μάθει κάποιος. Και τρίτον, η διαδικασία μάθησης τελειώνει με μία φάση στην οποία ό,τι έχει μάθει κανείς διασφαλίζεται, έτσι ώστε αυτό να είναι κάθε φορά στη διάθεσή του με τη μορφή παιχνιδιού.

Βέβαια, τα παιδιά αυτά καθαυτά δεν παίζουν με σκοπό να μάθουν, αλλά για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Παράλληλα όμως, προσαρμόζονται στο περιβάλλον, το μεταμορφώνουν και αναπαράγουν τις δομές της σκέψης που απέκτησαν. Έτσι, δημιουργούν τη δική τους πραγματικότητα και ό,τι μαθαίνουν μέσα από το εκάστοτε παιχνίδι δεν είναι απλά η κατανόηση των δομών του κόσμου των ενηλίκων, αλλά η δική τους θεώρηση και μάθηση (Fritz, 1991).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι μολονότι τα παιχνίδια μπορούν να είναι αποτελεσματικά σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, ωστόσο δεν είναι όλα τα παιχνίδια αποτελεσματικά, ούτε βεβαίως όλα τα παιχνίδια μπορούν να είναι εκπαιδευτικά. Με την ίδια λογική δεν είναι όλα τα παιχνίδια κατάλληλα για μάθηση ούτε για όλες τις μαθησιακές επιδιώξεις (Oblinger, 2006). Αυτό που έχει ουσιαστική σημασία είναι ο τρόπος χρήσης των παιχνιδιών. Προσθέτοντας απλά παιχνίδια στο πρόγραμμα σπουδών δε σημαίνει αυτόματα ότι αυτά ενσωματώνονται στις σπουδές.

Σύμφωνα με τον Scheuerl (1962), το «μαθαίνω να παίζω» σχετίζεται με τη «μάθηση των προϋποθέσεων του παιχνιδιού», η οποία μάθηση ολοκληρώνεται με το πέρας της δραστηριότητας του παιδιού, δηλαδή μέσα από τη δοκιμή και χρήση του παιχνιδιού και διαφέρει από το «μαθαίνω μέσω του παιχνιδιού». Φαίνεται λοιπόν ότι η μάθηση και το παιχνίδι σχετίζονται με κάποιο τρόπο, καθώς δημιουργούν προϋποθέσεις για παραπέρα διαδικασίες μάθησης. Αυτή η ώθηση που δίνει το παιχνίδι για μία παραπέρα μάθηση είναι εξίσου σημαντική για την απόκτηση ειδικών γνώσεων και επιδεξιοτήτων. Όπως αναφέρει και η Σκουμπουρδή (2010), το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την ομαλή μετάβαση από τις άτυπες δραστηριότητες του παιδιού στις τυπικές δραστηριότητες της τάξης.

Εντούτοις, ακόμα και σήμερα υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί και γονείς που υποτιμούν τη συνεισφορά του παιχνιδιού, καθώς θεωρούν ότι είναι χάσιμο χρόνου και δεν μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του ατόμου (Αντωνιάδης, 1994).

1.5.3. Παιδαγωγική του παιχνιδιού

Ο Scheuerl (1962) χαρακτηρίζει την παιδαγωγική του παιχνιδιού ή «παιγνιώδη μάθηση» ως το ανώτερο επίπεδο μάθησης, ως τον υψηλότερο βαθμό της αφομοιωτικής ικανότητας. Τόσο στην ελληνική όσο και στην ευρωπαϊκή ιστορία της αγωγής του παιδιού, το παιχνίδι κατέχει μία πολύ σημαντική θέση.

Η σχέση της αγωγής με την ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι, απασχόλησε σημαντικούς και σπουδαίους παιδαγωγούς, όπως ο Rousseau (1972), ο Jean Paul (1807) κ.α. (Πανταζής, 1997). Χρειάστηκε όμως, να φτάσουμε στην εποχή του Frobel (1826), ώστε να θεωρηθεί αναγκαία η δημιουργία παιδικής χαράς σε κάθε γειτονιά.

Η Παιδαγωγική του παιχνιδιού αντιλαμβάνεται το παιχνίδι από τη μία ως μέσο αγωγής και από την άλλη ως μέσω διδασκαλίας (Πανταζής, 1997). Στην πρώτη περίπτωση η ενασχόληση του παιδιού με το παιχνίδι εξασφαλίζει την παιδαγωγική προαγωγή του, ενώ στη δεύτερη το παιχνίδι προτείνεται ως μέθοδος για τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης. Η διαφορά των δύο κατευθύνσεων είναι ότι στην πρώτη τονίζεται ιδιαίτερα η επίδραση της ελευθερίας, της αυθόρμητης ασχολίας, ενώ στη δεύτερη τονίζεται το κατευθυνόμενο παιχνίδι.

Και οι δύο κατευθύνσεις της παιδαγωγικής του παιχνιδιού έχουν τους οπαδούς τους. Πολλές φορές όμως οδηγούνται σε δογματισμούς, καθώς στρέφουν όλη τους την προσοχή στη μία κατεύθυνση αρνούμενοι την ύπαρξη της άλλης. Οι πρώτοι επικρίνουν τους δεύτερους για «ορθολογιστικό παιδαγωγισμό» του παιχνιδιού, ενώ οι δεύτεροι ελέγχουν τους πρώτους για «αναιτιολόγητη συναισθηματική φόρτιση» και «απολίτικη σκόπιμη ελευθερία», αναφορικά με την κατανόηση του παιχνιδιού (Baer, 1981, στο Πανταζής, 1997).

Παρά τη παιδαγωγική επιφύλαξη που υπήρξε για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, σήμερα αρχίζει να αναπροσαρμόζεται και να διαμορφώνεται η σχέση του παιχνιδιού και της παιδαγωγικής. Η παιδαγωγική του παιχνιδιού δεν παύει να αποτελεί μέρος της επιστήμης της αγωγής.

Πολύ γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παιδαγωγική του παιχνιδιού ασχολείται με τη διαδικασία της αγωγής και απευθύνεται όχι μόνο σε επαγγελματίες παιδαγωγούς, αλλά και στους γονείς, στα νηπιαγωγεία, στα σχολεία, στην εκπαίδευση ενηλίκων και στη θεραπεία. Υποχρέωσή της είναι η ανάπτυξη της ζωής σε όλες της τις διαστάσεις και την πολλαπλότητα της (Πανταζής, 1997). Η παιδαγωγική αυτή εισάγει νέες μορφές παιδαγωγικής διαπραγμάτευσης, όπως είναι η ελευθερία, η αυτοδιάθεση, η άνεση χρόνου και απομακρύνεται από κάθε έννοια εξαναγκασμού και καταπίεσης (Baer, 1981, στο Πανταζής, 1997).

1.5.4. Η συμβολή του παιχνιδιού στο παιδί

Η συνεισφορά του παιχνιδιού είναι πολύπλευρη και ουσιαστική. Όπως αναφέρουν ο Marshall και McLuhan (στο Prensky, 2001), η σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση είναι τόσο άρρηκτα συνδεδεμένη, ώστε οποιοσδήποτε διακρίνει τα παιχνίδια από την εκπαίδευση δεν έχει την παραμικρή ιδέα για τίποτα από τα δύο. Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να καλλιεργήσει τη συναισθηματική του ανάπτυξη, τη σχέση του με τον πολιτισμό, την υιοθέτηση θετικής στάσης για τη γνώση και την ενίσχυση της μάθησης (Σκουμπουρδή, 2012). Αποτελεί μία ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία μπορεί να προσφέρει πολλές εμπειρίες στα παιδιά, καθώς τους προσφέρει ένα οικείο πλαίσιο εξερεύνησης (Barta & Schaelling, 1998).

Πέρα από την καλλιέργεια της μάθησης, η χρήση των παιχνιδιών επιτυγχάνει και κάτι ίσως ακόμα πιο σπουδαίο, βοηθάει τον άνθρωπο να κατανοήσει τον ίδιο του τον εαυτό. Μέσα από την πράξη του παιχνιδιού ο κάθε παίκτης δοκιμάζει, αιφνιδιάζει, απωθεί, ανακαλύπτει την απόρριψη και την αποδοχή, την αποξένωση και την αγάπη, το ανέβασμα και την πτώση, αλλά όλα αυτά έξω από τον πραγματικό κόσμο με αποτέλεσμα να μη πληγώνουν το άτομο (Kreuzer, 1983).

Ακόμη μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις αρχές της ηθικής, όπως είναι η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η υπομονή, η ευαισθησία και το δίκαιο παιχνίδι. Επιπλέον, κάθε παιδί γνωρίζει ότι η νίκη και η ήττα είναι δύο πράξεις αναμενόμενες σε ένα παιχνίδι, ενώ από την άλλη κάτι τέτοιο είναι σημάδι ανεπάρκειας και αποτυχίας στις σχολικές εργασίες (Marland, 1986). Επομένως, μέσα στο θετικό κλίμα ενός παιχνιδιού οι μαθητές/-τριες αποβάλλουν κάθε πιθανό άγχος και αρνητικά συναισθήματα αντιμετωπίζοντας τους φόβους τους, χωρίς να διατρέχουν τον κίνδυνο να ντροπιαστούν από μία λανθασμένη απάντηση (Caldwell, 1998). Επίσης, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτυχθούν στο παιδί σύνθετες δράσεις μέσα σε ένα πλαίσιο, όπως αυτό του παιχνιδιού, όπου όλα τα λάθη επιτρέπονται και όπου οι προσπάθειες και τα αποτελέσματα του κάθε παίκτη εκτιμώνται και ενθαρρύνονται (Σκουμπουρδή, 2012).

Μία ακόμα σημαντική συνεισφορά των παιχνιδιών είναι η βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν σε εκείνους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Ανάλογα με το είδος του παιχνιδιού που χρησιμοποιείτε κάθε φορά, είναι δυνατόν να ενισχυθούν διαφορετικές δυσκολίες. Αν λοιπόν ένα παιδί έχει δυσκολίες στη χρήση του προφορικού λόγου, το κατάλληλο παιχνίδι θα μπορούσε να του προσφέρει άλλους τρόπους έκφρασης, όπως είναι η χρήση του σώματος. Ακόμη, τα παιδιά που δυσκολεύονται στο γραπτό

λόγο, με τη χρήση κατάλληλων υλικών θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους στον τομέα αυτό χωρίς το φόβο του «γραπτού κόσμου» (Williams, 1986).

Ένα άλλο βασικό στοιχείο των παιχνιδιών είναι οι κανόνες που τα διέπουν. Σε κάθε βήμα του το παιδί πρέπει να προχωρήσει σε μία συσχέτιση των κινήσεων που θέλει να κάνει με τους κανόνες του παιχνιδιού. Έτσι, οι κανόνες είναι δυνατόν να βοηθήσουν το άτομο να εξοικειωθεί με μικροσυστήματα αξιωμάτων (Szendrei, 1996), να κατανοήσει το νόημα, το σκοπό και τη λειτουργία τους και να επικοινωνήσει με ακρίβεια βασισμένοι σε αυτούς (Bruce, 1991).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, υπάρχει συστηματική αλληλεπίδραση των παικτών, με αποτέλεσμα παιδιά απομονωμένα και απόμακρα να ανοίγονται αποκτώντας έτσι την κοινωνικότητα που τους έλειπε. Η βελτίωση της προφορικής επικοινωνίας, η καλλιέργεια κοινωνικών και αλληλεπιδραστικών ικανοτήτων, η δημιουργική χρήση υλικών, η ανάπτυξη της φαντασίας και η ενίσχυση αποκλινόντων συλλογιστικών ικανοτήτων έχουν μακροπρόθεσμα οφέλη στη μάθηση των παιδιών, καθώς τα τελευταία αποκτούν αυτοπεποίθηση και υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ικανότητας (Fromberg, 1987, στο Bennett et al., 1997). Η αυτοπεποίθηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που θα έπρεπε να έχουν ανεπτυγμένα τα παιδιά, κάτι που όμως δε συμβαίνει στα σύγχρονα σχολεία.

Επομένως, με τη χρήση παιχνιδιών τα παιδιά αρχίζουν να πιστεύουν στον εαυτό τους και νιώθουν ασφάλεια να εκφραστούν και να αλληλεπιδράσουν όχι μόνο με τους συμμαθητές τους, αλλά και με τους ενήλικες (εκπαιδευτικούς, γονείς κτλ.) αποκτώντας έτσι μία καλύτερη επικοινωνία.

1.5.5. Εκπαιδευτικοί και παιχνίδια στην τάξη

Η υιοθέτηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και η παροχή ευκαιριών στα παιδιά μέσα από αυτά, αποτελεί απαίτηση της εποχής (Abbott, 1994). Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το παιχνίδι προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για μάθηση και εκφράζουν την επιθυμία να το χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2001).

Ωστόσο, η τάση τους αυτή φαίνεται να είναι μόνο θεωρητική, καθώς στην πράξη παρατηρείται ότι δυσκολεύονται να εντάξουν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική τους πράξη (Griffiths, 1994). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο στενά δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, το οποίο δεν του αφήνει σχεδόν καμία πρωτοβουλία.

Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τη χρήση παιχνιδιών, διότι φοβούνται από τη μία το χάος που θα δημιουργηθεί στην τάξη κατά τη διάρκειά του (Perry & Dockett, 2007), και από την άλλη την αντικειμενική δυσκολία που υπάρχει στο να διαπιστωθεί αν οι μαθητές/-τριες έχουν κατακτήσει τη γνώση μέσα από αυτό (Bennett et al., 1997).

Την τάση αυτή των εκπαιδευτικών ενισχύουν και οι απόψεις που έχουν οι ίδιοι οι γονείς για τη χρήση παιχνιδιών μέσα στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς θεωρούν ότι τα παιχνίδια πρέπει να χρησιμοποιούνται στο σπίτι και όχι στο σχολείο, στο οποίο πηγαίνουν για να μάθουν (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009, Wood & Attfield, 1996). Ακόμη, θεωρούν ότι η ένταξη των παιχνιδιών στη σχολική πράξη είναι ένδειξη οκνηρίας του/της εκπαιδευτικού και δεν προσφέρουν τίποτα το ουσιαστικό στα παιδιά (Heaslip, 1994).

Αν όμως οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις για τα οφέλη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική πράξη θα μπορέσουν αφενός να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τη χρήση του στην τάξη και αφετέρου θα καταφέρουν να αλλάξουν την εικόνα που έχουν οι γονείς για αυτό το μέσο διδασκαλίας. Επίσης, η σχεδιασμένη ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία που θα λαμβάνει υπόψη τις διαστάσεις της επιστημολογικής θεώρησης του παιχνιδιού, το είδος του παιχνιδιού που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διδακτική πράξη, τα σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα και τις απόψεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλει στη σύγκλιση των παραπάνω οπτικών (Σκουμπουρδή, 2012).

1.5.6. Εκπαιδευτικά παιχνίδια στην ελληνική γλώσσα

Το παιχνίδι αποτελεί κομμάτι της φύσης των παιδιών, στοιχείο που όμως η παραδοσιακή εκπαίδευση συστηματικά αγνοεί. Τα παιδιά αρχίζοντας τη σχολική τους ζωή αναγκάζονται να ξεχάσουν την παιγνιώδη φύση τους, ώστε να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και πρακτικές απαιτούν μία πιο δυναμική μάθηση που θα ενισχύει τις φυσικές ροπές των παιδιών και δε θα τις αδρανοποιεί. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να εντάξουμε στη διδακτική μας πράξη το παιχνίδι, το οποίο δε θα είναι μόνο μέσο διασκέδασης των παιδιών, αλλά και μέσο επίτευξης των εκπαιδευτικών μας στόχων.

Για να ξεκινήσει η μελέτη αυτή, θεωρήθηκε αναγκαία μία κατά κάποιο τρόπο συστηματική μελέτη για τα χειραπτικά/οπτικά υλικά που ήδη υπάρχουν διαθέσιμα στη χώρα μας. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας αναζητήθηκαν χειραπτικά/οπτικά υλικά τόσο σε βιβλιοπωλεία όσο και στο διαδίκτυο, προκειμένου να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα

στοιχεία. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι υπάρχει περιορισμένος αριθμός παιχνιδιών που αφορούν τη δομή της γλώσσας στην ελληνική γλώσσα και όσα υπάρχουν απευθύνονται περισσότερο σε παιδιά προσχολικής ή/και πρωτοσχολικής ηλικίας. Ελάχιστα είναι τα παιχνίδια που απευθύνονται σε μαθητές/-τριες μεγαλύτερων τάξεων. Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά αυτά παιχνίδια κατά σειρά ηλικίας στην οποία απευθύνονται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Τα χειραπτικά/οπτικά υλικά που υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα

| Ονομασία υλικού | Απευθυνόμενη ηλικία | Εκπαιδευτικός στόχος | Είδος υλικού |
|---|----------------------------|---|-------------------------------|
| 1. Εξυπνούλης: «Συλλαβές» | 4-7 ετών | Εκμάθηση του συλλαβισμού | Κάρτες παζλ |
| 2. Brainbox ABΓ | 4-7 ετών | Εκμάθηση του αλφάβητου και ενίσχυση της παρατηρητικότητας | Εικονοκάρτες |
| 3. Επιτραπέζιο Άθρωσης | 5 ετών < | Αρθρωτική βελτίωση | Επιτραπέζιο με ταμπλό |
| 4. Οι πρώτες μου προτασούλες | 6-8 ετών | Εξάσκηση στο σχηματισμό προτάσεων | Κάρτες παζλ |
| 5. Παίζω και μαθαίνω να διαβάζω | 6-8 ετών | Εξάσκηση στην αναγνώριση των γραμμάτων, στην ανάγνωση και στην ορθογραφία | Κάρτες παζλ |
| 6. Πινακωτή 2 | 6-9 ετών | Ανάπτυξη αναγνωστικών και γραπτών ικανοτήτων | Εικονοκάρτες |
| 7. Η κυρία Σιντορέ και η μουσική ορθογραφία | 6-10 ετών | Εκμάθηση των ορθογραφικών κανόνων | Εικονογραφημένο βιβλίο με CD. |
| 8. Ο πιο καλός ο μαθητής | 6 ετών < | Παιχνίδι γνώσεων | Επιτραπέζιο με ταμπλό |
| 9. Αντίθετες Λέξεις | 7 ετών < | Εκμάθηση αντίθετων λέξεων | Εικονοκάρτες |

| | | | |
|---|-----------|--|---|
| 10. Scrabble Junior | 7 ετών < | Εμπλουτισμός του λεξιλογίου και βελτίωση της σωστής γραφής | Επιτραπέζιο με ταμπλό |
| 11. Κυβόλεξο | 8 ετών < | Εμπλουτισμός του λεξιλογίου και βελτίωση της σωστής γραφής | Επιτραπέζιο με ταμπλό |
| 12. Παινχιδοκάρτες Γνώσεων | 10 ετών < | Επανάληψη της διδακτέας ύλης | Κάρτες ερωτήσεων |
| 13. Αερόστατο | 3-8 ετών | Εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών | Ψηφιακό υλικό http://www.mikrapaidia.gr/ccsintro/ |
| 14. Σύνθετες θαλασσινές Λέξεις | 6 ετών < | Παραγωγή σύνθετων λέξεων και κατανόηση μορφολογικών χαρακτηριστικών των λέξεων | Ψηφιακό υλικό http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/6391 |
| 15. Παίζοντας και μαθαίνοντας: «Το δάσος» | 6-8 ετών | Εκμάθηση ορθογραφίας | Ψηφιακό υλικό http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/5932 |
| 16. Μάθηση κι Εκπαίδευση | 6-10 ετών | Επαναληπτικές ασκήσεις στην ύλη κάθε τάξης | Ψηφιακό υλικό http://www.jele.gr/ |
| 17. Πέρης και Κάτια: «Πάμε σχολείο» | 7 ετών < | Επαναληπτικές ασκήσεις στην ύλη κάθε τάξης | Ψηφιακό υλικό http://www.diavasma.com/flashs/main.swf |
| 18. Διαδικτυακές Ασκήσεις ορθογραφίας | 8 ετών < | Επανάληψη ορθογραφικών κανόνων μέσω ασκήσεων | Ψηφιακό υλικό http://e-didaskalia.blogspot.gr/2015/03/online_74.html |
| 19. Ομαδικό Έργο | 9-10 ετών | Εκμάθηση του λόγου, βελτίωση λεξιλογίου, ανάπτυξη της φαντασίας και γραπτή έκφραση | Ψηφιακό υλικό http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-glossa-c-d/ |
| 20. Τα μέρη του λόγου | 9-12 ετών | Εκμάθηση και εξάσκηση στα μέρη του λόγου | Ψηφιακό υλικό http://users.sch.gr/chrysantor/flash/meritoulougouonline/exerotes/story.swf |
| 21. Ορθογραφία | 9-12 ετών | Εξάσκηση στην ορθή γραφή | Ψηφιακό υλικό http://users.sch.gr/spzygouris/Links.htm στις 12/10/2015. |

Από αυτήν τη μελέτη διαπιστώθηκε ότι υπάρχει έλλειψη δημιουργικών παιχνιδιών που να απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερα από τη Β΄ τάξη του Δημοτικού. Με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν τα απαιτούμενα υλικά, τα οποία να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη για να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς τους σκοπούς.

1.6. Η παρούσα μελέτη

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η δόμηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη βελτίωση της ορθογραφίας και της σημασίας των λέξεων μέσω της χρήσης ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

Οι κύριες ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης είναι οι ακόλουθες:

1. Η πειραματική ομάδα αναμένεται να βελτιώσει την ορθογραφία των σύνθετων λέξεων έναντι της ομάδας ελέγχου ως αποτέλεσμα της παρέμβασης (Tsesmeli & Seymour, 2009).
2. Η πειραματική ομάδα αναμένεται να βελτιώσει την επίδοσή της στη σημασία των σύνθετων λέξεων έναντι της ομάδας ελέγχου ως αποτέλεσμα της παρέμβασης.
3. Η πειραματική ομάδα αναμένεται να γενικεύσει τη γνώση των διδαγμένων λέξεων στις αδιάκτες ψευδολέξεις έναντι της ομάδας ελέγχου ως αποτέλεσμα της παρέμβασης (Tsesmeli & Seymour, 2009).
4. Η πειραματική ομάδα αναμένεται να βελτιώσει την επίδοσή της στην ορθογραφία και σημασία των συγκεκριμένων και αφηρημένων σύνθετων λέξεων έναντι της ομάδας ελέγχου ως αποτέλεσμα της παρέμβασης (Tsesmeli & Koutselaki, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π.-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία είναι μια πειραματική μελέτη παρέμβασης, η οποία στηρίζεται στο σχεδιασμό προ-και μετά τη δοκιμή με τη χρήση δύο ομάδων (pre- and post-test two group design), σύμφωνα με την οποία μια παρέμβαση θεωρείται αποτελεσματική, όταν η διαφορά μεταξύ των δύο αποτελεσμάτων μέτρησης, πριν και μετά την παρέμβαση, στην πειραματική ομάδα είναι σημαντική, εν αντιθέσει με την ομάδα ελέγχου, όπου δεν παρατηρείται μεταβολή ή η μεταβολή δεν είναι στατιστικά σημαντική (Dugart & Todman, 1995).

2.1.1. Συμμετέχοντες

Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν συνολικά σαράντα (40) μαθητές και μαθήτριες δύο τμημάτων της Γ' τάξης (21 αγόρια, 19 κορίτσια), ενός Δημοτικού σχολείου μιας περιφερειακής πόλης της Ανατολικής Αττικής.

Για τους σκοπούς της διεξαγωγής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, οι συμμετέχοντες της μελέτης διαχωρίστηκαν στις εξής ομάδες:

Θ) Ομάδα Παρέμβασης: Η ομάδα αυτή εμπεριείχε 19 μαθητές (8 μαθητές, 11 μαθήτριες) με Μ.Ο. χρονολογικής ηλικίας τα 8, 23 έτη (Τ.Α.: 0,37) και επιλέχτηκε ως τάξη παρέμβασης, διότι εφαρμόστηκε η διδασκαλία των σύνθετων λέξεων μέσω του εκπαιδευτικού παιχνιδιού που κατασκευάστηκε.

Στην τάξη αυτή υπήρχε ένας μαθητής με διαγνωσμένη δυσλεξία, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου που υπήρχαν μαθητές με έντονα σημάδια μαθησιακών δυσκολιών, χωρίς να υπάρχει ωστόσο καμία επίσημη διάγνωση. Ο μαθητής αυτός συμμετέχει στο τμήμα ένταξης, καθώς το παρακολουθούσε και ειδική λογοθεραπεύτρια. Ακόμη, η εκπαιδευτικός της τάξης φάνηκε εξ αρχής πιο πρόθυμη να βοηθήσει και να συνεργαστεί για τη σωστή εφαρμογή του παιχνιδιού, γεγονός που έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιλογή του τμήματος, καθώς ο/η εκπαιδευτικός θα συμμετείχε στην πορεία του επιτραπέζιου βοηθώντας να διατηρηθεί η τάξη και η ησυχία κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του.

Επίσης, η τάξη αυτή εμπεριείχε 6 αλλοδαπούς μαθητές από την Αλβανία, οι οποίοι γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα και δεν αντιμετώπιζαν κανένα πρόβλημα στη γλώσσα λόγω της καταγωγής τους. Επίσης μία μαθήτρια του τμήματος αυτού λόγω σοβαρών οικογενειακών προβλημάτων παρουσιάζε σημαντικές ελλείψεις στα μαθήματα, διότι απουσίαζε από το σχολείο για περίπου 6 μήνες.

(iii) **Ομάδα Ελέγχου:** Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από 21 μαθητές (13 μαθητές, 8 μαθήτριες) με Μ.Ο. χρονολογικής ηλικίας τα 8,34 έτη (Τ.Α.: 0,45). Η τάξη αυτή εμπεριείχε 3 παιδιά με εμφανή σημάδια μαθησιακών δυσκολιών, αλλά κανένα δεν είχε επίσημη διάγνωση από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ και 7 αλλοδαπά παιδιά από την Αλβανία, τα οποία έχουν μεγαλώσει στη χώρα μας.

2.1.2. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Η ψυχομετρική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε στους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων με σκοπό να εκτιμηθεί η ορθογραφική και σημασιολογική ανάπτυξή τους.

1. Αξιολόγηση της ορθογραφικής ικανότητας

Για να αξιολογηθεί η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών της Γ' δημοτικού, χορηγήθηκε η *Σταθμισμένη Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας* των Μουζάκη, Πρωτόπαππα, Σιδέρη και Σίμου (2007). Αυτή αποτελείται από 60 λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες εκφωνούνται από τον/την δάσκαλο/α της τάξης και οι μαθητές καλούνται να τις γράψουν σε ειδική φόρμα. Συγκεκριμένα, η δασκάλα προφέρει στην αρχή την κάθε λέξη μεμονωμένα, έπειτα μέσα σε πρόταση για να γίνει πιο κατανοητή η σημασία της και στην συνέχεια την επαναλαμβάνει και πάλι μεμονωμένα. Η κάθε σωστή, ως προς την ορθογραφία, λέξη βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό ενώ η λανθασμένη με 0 βαθμούς. Η δοκιμασία χορηγήθηκε ομαδικά από τις/τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

2. Αξιολόγηση της κατανόησης της σημασίας λέξεων

Για την αξιολόγηση της σημασιολογικής κατανόησης των μαθητών της Γ' δημοτικού, χορηγήθηκε το σταθμισμένο *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας* (Τάφα, 1995). Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 42 προτάσεις από τις οποίες λείπει μια λέξη. Έτσι, ο/η μαθητής/τρια πρέπει να διαβάσει την κάθε πρόταση και να επιλέξει τη σωστή λέξη που λείπει. Όλες οι λέξεις που δίνονται είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η δοκιμασία χορηγήθηκε ομαδικά από τους/τις εκπαιδευτικούς στους μαθητές των δύο ομάδων.

Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των δύο ομάδων παρουσιάζονται καλύτερα στον Πίνακα 2 που ακολουθεί.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των
ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του δείγματος**

| Ομάδα | Χρονολογική ηλικία | Ορθογραφία λέξεων | Σημασία λέξεων |
|------------|--------------------|-------------------|----------------|
| Παρέμβασης | 8,23 (0,37) | 45,55 (15,49) | 52,77 (20,87) |
| Ελέγχου | 8,34 (0,45) | 44,12 (14,11) | 43,31 (20,40) |

2.1.3. Τα πειραματικά κριτήρια της μελέτης

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης κατασκευάστηκαν από τη γράφουσα, υπό την καθοδήγηση της ερευνητικής συμβούλου, κ. Τσεσμελή Στυλιανής, τα πειραματικά κριτήρια που παρουσιάζονται παρακάτω. Αρχικά, έγινε μία μελέτη των βιβλίων της γλώσσας προκειμένου να εντοπιστούν λέξεις που τα παιδιά έρχονται σε επαφή στην τάξη αυτή. Οι λέξεις που συλλέχθηκαν στην αρχή της έρευνας άγγιζαν τις εβδομήντα (70). Ο αριθμός αυτός ξεπερνούσε το επιτρεπτό όριο και γι' αυτό στη συνέχεια έγινε μία προσπάθεια να μειωθούν. Αυτό έγινε με την αναζήτηση της κάθε λέξης στον Εθνικό Θησαυρό Ελληνικής Γλώσσας (ΕΘΕΓ), έτσι ώστε να εντοπιστούν εκείνες οι λέξεις που χρησιμοποιούνται πιο συχνά. Μετά από αυτήν την αναζήτηση οι λέξεις μειώθηκαν στις είκοσι οχτώ (28), όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Οι προς μελέτη οικογένειες λέξεων

| | |
|---------------|----------------|
| 1. Θάλασσα | 15. Ηλεκτρικός |
| 2. Οίκος | 16. Πρόσωπο |
| 3. Παίζω | 17. Βήμα |
| 4. Βιβλίο | 18. Ποιητής |
| 5. Ήλιος | 19. Ετοιμάζω |
| 6. Γλυκό | 20. Δύναμη |
| 7. Δήμος | 21. Σήμα |
| 8. Κοινός | 22. Πτώση |
| 9. Καιρός | 23. Φωνή |
| 10. Τηλεόραση | 24. Ζητώ |
| 11. Ερώτηση | 25. Νόημα |
| 12. Θήκη | 26. Γειτονιά |
| 13. Γράμμα | 27. Μάθημα |
| 14. Κυκλώνω | 28. Άνθρωπος |

1. Κριτήριο ορθογραφίας λέξεων

Σκοπός του κριτηρίου αυτού ήταν να αξιολογηθούν οι μαθητές στην ορθογραφία σύνθετων λέξεων. Το κριτήριο αυτό αποτελείται από 56 ζεύγη λέξεων. Τα συγκεκριμένα ζεύγη προήλθαν από 28 οικογένειες λέξεων. Οι οικογένειες αυτές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες. Οι δεκατέσσερις (14) είχαν ως πρώτο συνθετικό την προς μελέτη λέξη και οι υπόλοιπες δεκατέσσερις (14) ως δεύτερο συνθετικό. Και στις δύο κατηγορίες οι λέξεις διακρίθηκαν σε συγκεκριμένες και αφηρημένες καταλαμβάνοντας τον ίδιο αριθμό λέξεων κάθε φορά (7-7). Αυτό συνέβη, διότι πρόσφατα εμπειρικά δεδομένα έδειξαν ότι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την κατάκτηση των λέξεων είναι ο συγκεκριμένος ή αφηρημένος χαρακτήρας τους (Τσεσμελή & Κουτσελάκη, 2011). Οι συγκεκριμένες είναι πιο εύκολες στην κατάκτησή τους, οπότε έχουν υψηλότερη επίδοση, σε σχέση με τις αφηρημένες. Επίσης, και στις δύο κατηγορίες, κάθε στοιχείο αποδόθηκε με δύο σύνθετες λέξεις και δύο ψευδολέξεις (T=14, N=7 ζεύγη λέξεων, 7 ζεύγη ψευδολέξεων. Ως ψευδολέξεις ορίζονται δομημένα σύνολα γραμμάτων που μοιάζουν με λέξεις, αλλά δεν είναι πραγματικές, διότι δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο (Πόρποδας, 2002). Η παρουσία των ψευδολέξεων κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να εξεταστεί η συνολική εικόνα των συμμετεχόντων μαθητών/-τριών. Το κριτήριο αυτό αποτελείται από τις εξής 8 πειραματικές συνθήκες, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά ως εξής:

- (i) Συγκεκριμένες λέξεις με κοινό το Α' θέμα (N=7): π.χ., θαλασσόλυκος- θαλασσοπόρος
- (ii) Συγκεκριμένες λέξεις με κοινό το Β' θέμα (N=7): π.χ., φαρμακοποιός-επιπλοποιός
- (iii) Αφηρημένες λέξεις με κοινό το Α' θέμα (N=7): π.χ., δημοκρατία-δημοτικότητα
- (iv) Αφηρημένες λέξεις με κοινό το Β' θέμα (N=7): π.χ., διάσημος-επίσημος
- (v) Συγκεκριμένες ψευδολέξεις με κοινό το Α' θέμα (N=7): π.χ., θαλασσόχωμα-θαλασσόσομπα
- (vi) Συγκεκριμένες ψευδολέξεις με κοινό το Β' θέμα (N=7): π.χ., σεισμοποιός-φρουτοποιός
- (vii) Αφηρημένες ψευδολέξεις με κοινό το Α' θέμα (N=7): π.χ., δημοπράκτορας-δημοτικόραμμα
- (viii) Αφηρημένες ψευδολέξεις με κοινό το Β' θέμα (N=7): π.χ., καλόσημος-σπιτόσημος

Το κριτήριο χορηγήθηκε ομαδικά από τη δασκάλα της τάξης χωρίς να υπάρχει η οποιαδήποτε συμμετοχή της στα αποτελέσματα. Οι απαντήσεις των παιδιών καταχωρήθηκαν σε ειδική, αριθμημένη φόρμα από το 1-56. Οι σωστές, ορθογραφικά, απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό και οι λανθασμένες με 0 βαθμούς. Το κριτήριο αυτό υπάρχει στο Παράρτημα Ι.

2. Κριτήριο σημασίας λέξεων

Σκοπός του κριτηρίου ήταν να αξιολογηθεί η ικανότητα των μαθητών στη σημασία των σύνθετων λέξεων. Το κριτήριο αποτελείται από 28 σύνθετες λέξεις, οι οποίες προέρχονται από τις εξής κατηγορίες:

- (i) Συγκεκριμένες λέξεις με κοινό το Α' θέμα (N=7): π.χ., θαλασσόλυκος- θαλασσοπόρος
- (ii) Συγκεκριμένες λέξεις με κοινό το Β' θέμα (N=7): π.χ., φαρμακοποιός-επιλοποιός
- (iii) Αφηρημένες λέξεις με κοινό το Α' θέμα (N=7): π.χ., δημοκρατία-δημοτικότητα
- (iv) Αφηρημένες λέξεις με κοινό το Β' θέμα (N=7): π.χ., διάσημος-επίσημος

Στο πειραματικό κριτήριο υπάρχουν 28 προτάσεις όπου η κάθε μία έχει τέσσερις (4) προτεινόμενες λέξεις που μία μόνο συμπληρώνει το νόημα της περιόδου. Ανάμεσα στις προτεινόμενες λέξεις υπήρχαν τόσο λέξεις όσο και ψευδολέξεις. Όπως και στο προηγούμενο κριτήριο, έτσι κι εδώ οι οικογένειες αυτές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες. Οι δεκατέσσερις (14) είχαν ως πρώτο συνθετικό την προς μελέτη λέξη και οι υπόλοιπες δεκατέσσερις (14) την είχαν ως δεύτερο συνθετικό. Και στις δύο κατηγορίες οι λέξεις διακρίθηκαν σε συγκεκριμένες και αφηρημένες καταλαμβάνοντας τον ίδιο αριθμό λέξεων κάθε φορά (7-7). Το κριτήριο αυτό μοιράστηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης και κατά τη συμπλήρωσή του δε δόθηκε καμία βοήθεια. Οι σωστές απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό και οι λανθασμένες με 0 βαθμούς. Το κριτήριο αυτό υπάρχει στο Παράρτημα II.

2.1.4. Η εκπαιδευτική Παρέμβαση

Η εκπαιδευτική παρέμβαση της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από την αρχική αξιολόγηση, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την τελική αξιολόγηση. Τόσο η αρχική όσο και η τελική αξιολόγηση αποτελούνταν από τα ίδια κριτήρια. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρατίθεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα (2.4.). Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται μία γενική επισκόπηση ανά αξιολόγηση:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Γενική επισκόπηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

| | Συνεδρίες | Στοιχεία |
|-----------------------------------|-----------------------------|----------|
| Αρχική Αξιολόγηση | | |
| Ορθογραφίας | 1 (60 λεπτά) | 112 |
| λέξεων/ψευδολέξεων | | |
| Αρχική Αξιολόγηση Σημασίας | | |
| λέξεων/ψευδολέξεων | 1 (45 λεπτά) | 28 |
| Εκπαιδευτική Παρέμβαση | 7 | 28 |
| | (75 λεπτά η κάθε παρέμβαση) | |
| Τελική Αξιολόγηση | | |
| Ορθογραφίας | 1 (60 λεπτά) | 112 |
| λέξεων/ψευδολέξεων | | |
| Τελική Αξιολόγηση Σημασίας | | |
| λέξεων/ψευδολέξεων | 1 (45 λεπτά) | 28 |

2.2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας δομήθηκε από την ερευνήτρια, υπό τη βοήθεια της ερευνητικής συμβούλου κ. Τσεσμελή Στυλιανής, με βάση τις οικογένειες των λέξεων που έχουν ήδη αναφερθεί (βλ. Πίνακα 3.). Το πρόγραμμα αυτό ολοκληρώθηκε μέσα σε επτά (7) συνεδρίες και αποτελούνταν από τέσσερις (4) διαφορετικές οικογένειες λέξεων κάθε φορά, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Οι προς μελέτη λέξεις

| | 1 ^η Συνεδρία | 2 ^η Συνεδρία | 3 ^η Συνεδρία | 4 ^η Συνεδρία | 5 ^η Συνεδρία | 6 ^η Συνεδρία | 7 ^η Συνεδρία |
|---------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Λέξεις | Θάλασσα | Ήλιος | Καιρός | Άνθρωπος | Πρόσωπο | Δύναμη | Ζητώ |
| | Παίξω | Γλυκό | Τηλεόραση | Γράμμα | Βήμα | Σήμα | Νόημα |
| | Οίκος | Δήμος | Ερώτηση | Κυκλώνω | Ποιώ | Πτώση | Γειτονιά |
| | Βιβλίο | Κοινό | Θήκη | Ηλεκτρικός | Ετοιμάζω | Φωνή | Μάθηση |

Παρά το γεγονός ότι σε κάθε συνεδρία οι λέξεις ήταν διαφορετικές, η ακολουθία των παιχνιδιών του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμενε η ίδια, προκειμένου να διατηρηθεί η ομοιογένεια στις εκπαιδευτικές συνεδρίες, ώστε να είναι όσο γίνεται περισσότερο συγκρίσιμα τα αποτελέσματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Τα παιχνίδια του εκπαιδευτικού προγράμματος ανά συνεδρία

| Τα παιχνίδια | Τράβα μία κάρτα | Domino Λέξεων | Φτιάξτε 3 λέξεις που να αρχίζουν από..... | Ένωσε σωστά τις σπασμένες λέξεις |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| Οι διδακτικοί στόχοι | Σημασιολογικοί και ορθογραφικοί στόχοι. | Ανίχνευση ορθογραφικής ομοιότητας μεταξύ λέξεων της ίδιας οικογένειας. | Παραγωγή/ Κατανόηση της θεματικής και ορθογραφικής ομοιότητας των λέξεων. | Ανάλυση και σύνθεση σύνθετων λέξεων. |

2.2.1. Τα μέρη του επιτραπέζιου

Το επιτραπέζιο παιχνίδι κατασκευάστηκε από ένα ξύλινο τετράγωνο ταμπλό (90 x 90), τύπου MDF. Μέρος του παιχνιδιού είναι ένας τροχός της τύχης, ένας κύβος της τύχης, κάρτες DOMINO και κάρτες-φατσούλες.

Αρχικά το ταμπλό χωρίστηκε σε εβδομήντα (70) τετράγωνα, τα οποία βάφτηκαν σε διάφορα ζωηρά χρώματα προκειμένου το παιχνίδι να αποκτήσει μία ζωντάνια που θα προσελκύει τα παιδιά. Ακόμη, για να ενισχυθεί η εμφάνισή του διακοσμήθηκε με διάφορους αριθμούς και εικόνες.

ΕΙΚΟΝΑ 1. Το ταμπλό του επιτραπέζιου



Καριωτάκη, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική παρέμβαση για την βελτίωση της ορθογραφίας και σημασίας των λέξεων μέσω της κατασκευής ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.

Στο κέντρο του ταμπλό βρίσκεται στερεωμένος ο τροχός της τύχης, ο οποίος έχει κατασκευαστεί από λεπτό κυκλικό χαρτί μακέτας. Ο τροχός έχει χωριστεί σε οχτώ (8) τρίγωνα ίσου μεγέθους και έχει βαφτεί σε διάφορα χρώματα, ώστε να είναι ζωντανός και παιχνιδιάρικος. Στο κέντρο του έχει τοποθετηθεί ένα κινητό βέλος φτιαγμένο από το ίδιο υλικό.

ΕΙΚΟΝΑ 2. Ο τροχός της τύχης



Στον τροχό υπάρχουν οι ακόλουθες εντολές:

1. Τράβα μία κάρτα

Όταν το βέλος σταματήσει σε αυτήν την εντολή, η οποία υπάρχει δύο φορές, θα πρέπει ο παίκτης που γύρισε τον τροχό να τραβήξει μία κάρτα και να εκτελέσει την εντολή που αναγράφεται σε αυτή. Η κάρτα πρέπει πρώτα να διαβαστεί από τον παίκτη που την τράβηξε, διότι μπορεί να πρέπει να την εκτελέσει χωρίς να τη δουν οι άλλοι παίκτες (π.χ. παντομίμα κτλ.). Αν η εντολή της κάρτας δεν αναφέρεται μόνο σε έναν παίκτη, τότε ανακοινώνεται σε όλους και εκτελείται από όλους.

Στις κάρτες-φατσούλες υπάρχουν πολλαπλοί διδακτικοί στόχοι, όπως να φτιάξουν οι παίκτες μία πρόταση με μία λέξη, συμπλήρωση γραμμάτων που λείπουν (π.χ. λαοθάλ...α, εκπ....δευτικός κτλ), διάκριση σύνθετων λέξεων στα συνδεδεμένα τους μέρη, ανασύνθεση λέξεων κ.α. Σε κάθε παιχνίδι οι κάρτες έχουν τοποθετηθεί ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας της κάθε εντολής. Έτσι, οι πιο εύκολες είναι στην αρχή, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα θέματα που μελετώνται στην εκάστοτε εφαρμογή και στο τέλος μπαίνουν οι πιο απαιτητικές. Πρέπει να σημειωθεί ότι για κάθε κατηγορία εντολής (π.χ. εννοιολογική κατανόηση, ορθογραφία κτλ.) υπάρχουν τόσες κάρτες όσα και τα θέματα που μελετώνται κάθε φορά, ώστε

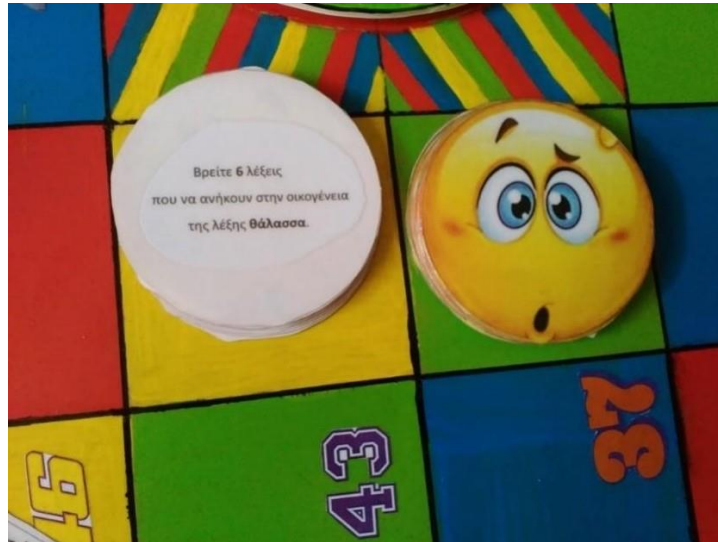
να μελετηθούν όλες οι κατηγορίες λέξεων. Επίσης, σε κάθε συνεδρία οι ερωτήσεις παραμένουν οι ίδιες αλλάζοντας μονάχα τις προς μελέτη λέξεις.

Τα μέλη της ομάδας εκτελούν τις εντολές των καρτών γράφοντας τις απαντήσεις στα χαρτάκια που θα τους έχουν δοθεί εξαρχής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Κατηγορίες καρτών και παραδείγματα

| Κατηγορίες καρτών | Παραδείγματα |
|--|---|
| Δημιουργία πρότασης | Να φτιάξει ο καθένας σας μία πρόταση με τη λέξη ηλιαχτίδα |
| Δημιουργία λέξεων από το ίδιο θέμα | Να φτιάξει ο καθένας σας μία λέξη που να αρχίζει από γλυκ- |
| Ανασύνθεση λέξης | <ul style="list-style-type: none"> • Βάλτε τα γράμματα στη σωστή σειρά για να βρείτε τη λέξη: η,μ,δ,η,ο,τ,ς • Ενώστε το σωστό θέμα με τη σωστή κατάληξη: Κοινό πικρός Γλυκό σίευμα Δημο χρηστος |
| Παντομίμα | Δείξε με παντομίμα τη λέξη ήλιος |
| Διάκριση σύνθετων λέξεων της ίδιας οικογένειας | Χωρίστε τις σύνθετες λέξεις γλυκοπατάτα και γλυκόπικρος στα δύο συνθετικά τους μέρη και ζωγραφίστε το κοινό τους κομμάτι. |
| Συμπλήρωση κενών | Κάποια γράμματα χάθηκαν! Να συμπληρώσει ο καθένας σας μία από τις παρακάτω λέξεις: ...λιοβασίλεμα, γλ...κόπικρος, Αντιδ...μαρχος, ανακ...νωση |
| Επιλογή της κατάλληλης λέξης | Ποια λέξη ταιριάζει στην πρόταση; Έπεσε στο πρόσωπό μου μια μικρή και με ζέστανε. α) ηλιαχτίδα β)αστραπή γ)πασχαλίτσα |

ΕΙΚΟΝΑ 3. Οι κάρτες- φατσούλες



2. Παίξε Domino λέξεων

Όταν το βέλος του τροχού σταματήσει σε αυτή την εντολή, η οποία υπάρχει δύο φορές, τα μέλη της ομάδας θα μοιραστούν τέσσερις πλαστικοποιημένες παραλληλόγραμμες κάρτες με δύο λέξεις από διαφορετικές οικογένειες λέξεων, π.χ. άνθρωπος/χωροταξία κ.α. Ο πρώτος παίκτης αφήνει κάτω μία κάρτα της αρεσκείας του. Ο δεύτερος πρέπει να βρει εκείνη την κάρτα που ταιριάζει θεματικά με μία από τις δύο λέξεις που έχει η κάρτα που είναι κάτω. Την αφήνει δίπλα και με έναν μαρκαδόρο κυκλώνει το κοινό τους κομμάτι, π.χ. κάτω είναι οι λέξεις άνθρωπος/χωροταξία και το παιδί αφήνει κάτω την κάρτα χωράφι/παιδιάτρος κυκλώνοντας το **χωρ** στις δύο κάρτες με έναν μαρκαδόρο. Το παιχνίδι τελειώνει μόλις τελειώσουν οι κάρτες που έχουν στα χέρια τους οι παίκτες.

Αν τύχουν δεύτερη φορά την εντολή αυτή και κρίνεται ότι έχουν αποκτήσει μία πρώτη ικανότητα στη διάκριση των κοινών θεμάτων, τότε το παιχνίδι δυσκολεύει. Οι λέξεις στις κάρτες που θα πάρουν δε θα έχουν τα γράμματα προς μελέτη, δηλαδή από τη λέξη χωροταξία θα λείπει το ωμέγα (-ω) κι από τη λέξη άνθρωπος το ωμέγα (-ω) κτλ, οπότε θα πρέπει να τις συμπληρώσουν κι έπειτα να τις ενώσουν.

Το παιχνίδι αυτό έχει σκοπό να κάνει φανερό στα παιδιά ότι οι λέξεις έχουν θεματικές ομοιότητες κι έτσι η ορθογραφία στο κομμάτι του θέματος παραμένει ίδια σε κάθε λέξη που ανήκει σε μία οικογένεια λέξεων. Ακόμη στην πιο δύσκολη εκδοχή του παιχνιδιού (DOMINO με κενά) τα παιδιά καλούνται να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους τη σωστή

γραφή των λέξεων. Με αυτόν τον τρόπο ισχυροποιείται στην μακροπρόθεσμη μνήμη η σωστή ορθογραφία της αντίστοιχης λέξης.

ΕΙΚΟΝΑ 4. Domino Λέξεων



ΕΙΚΟΝΑ 5. Domino λέξεων με κενά

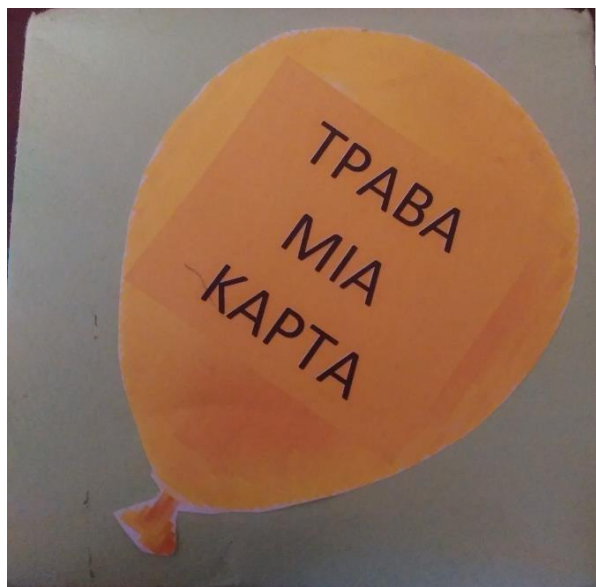


3. Ρίξε τον κύβο

Όταν το βέλος σταματήσει στην εντολή αυτή, η οποία υπάρχει δύο φορές στον τροχό, τότε έρχεται η σειρά ενός άλλου παιχνιδιού, του KYBOY THΣ TYXHΣ. Ο κύβος αυτός έχει κατασκευαστεί από χαρτόνι, όπου πάνω του έχουν κολληθεί εικόνες μπαλονιών που μέσα τους είναι γραμμένες οι εντολές. Οι εντολές που υπάρχουν στον κύβο είναι οι ακόλουθες:

Α) Τράβα μία κάρτα-φατσούλα (η διαδικασία είναι όπως περιγράφεται παραπάνω)

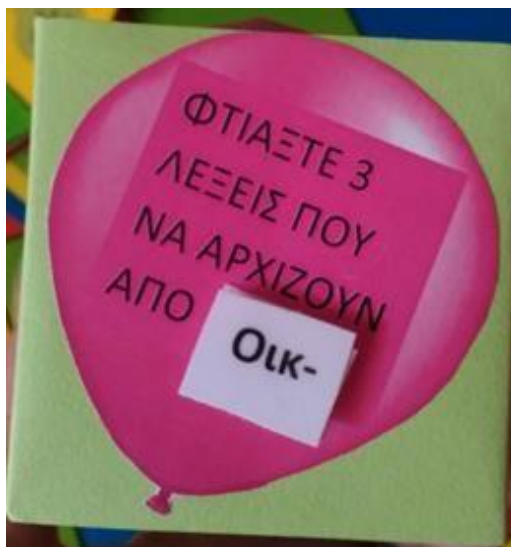
ΕΙΚΟΝΑ 6. Τράβα μία κάρτα



Β) Φτιάξε 3 λέξεις που να αρχίζουν από.....:

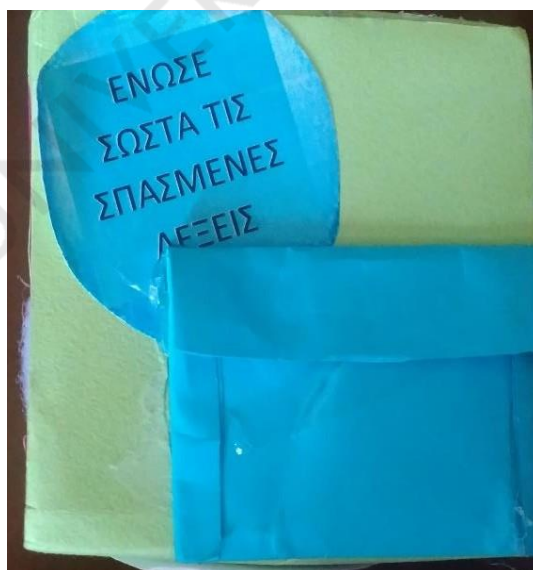
Δίπλα από την εντολή υπάρχει κολλημένη μία ταινία Velcro (κριτσ-κρατς), με το θέμα της λέξης που μελετάται, π.χ. *παι-* και ζητείται από το κάθε παιδί της ομάδας να φτιάξει λέξεις που να ξεκινάνε από αυτό. Το θέμα αλλάζει κάθε φορά που κρίνεται ότι όλες οι ομάδες έχουν κατανοήσει το συγκεκριμένο θέμα. (η εντολή αυτή υπάρχει σε δύο πλευρές του κύβου).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το κάθε παιδί της ομάδας καλείται να σκεφτεί λέξεις που να ανήκουν στην οικογένεια του θέματος που υπάρχει πάνω στον κύβο. Αυτό βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν ότι κάθε λέξη ανήκει σε μία οικογένεια λέξεων κι ότι όλες γράφονται με την ίδια ορθογραφία. Ακόμη, μέσα από τη γραφή των λέξεων που του ζητούνται, το κάθε παιδί οπτικοποιεί αυτή την ορθογραφία κάνοντας την πιο εύκολο να τη θυμάται.

ΕΙΚΟΝΑ 7. Φτιάξε 3 λέξεις που να αρχίζουν από....**Γ) Ένωσε σωστά τις σπασμένες λέξεις:**

Δίπλα στην εντολή είναι κολλημένο ένα μικρό φακελάκι που περιέχει χωρισμένες σύνθετες λέξεις. Οι παίκτες της ομάδας θα πρέπει να τις ενώσουν σωστά για να κερδίσουν τη δοκιμασία. Οι λέξεις που περιέχονται στο φάκελο θα αλλάζουν μετά από κάθε εφαρμογή, ώστε να μην ενώνουν οι παίκτες συνέχεια τις ίδιες.

Αυτό το παιχνίδι στοχεύει στην ανασύνδεση των λέξεων. Έτσι οι μαθητές/-τριες κατανοούν πλήρως τα μέρη των σύνθετων λέξεων και αποκτούν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συνδετικά μέρη μιας λέξης ανάμεσα σε άλλα. (Η εντολή αυτή υπάρχει σε δύο πλευρές του κύβου).

ΕΙΚΟΝΑ 8. Ένωσε σωστά τις σπασμένες λέξεις

Δ) Ρίξε ξανά:

Η εντολή αυτή καλεί τον παίκτη να ξαναρίξει τον κύβο δοκιμάζοντας ξανά την τύχη του.

ΕΙΚΟΝΑ 9. Ρίξε ξανά



3. Τη γλίτωσες

Όταν το βέλος σταματήσει σε αυτό το τριγωνάκι τότε η ομάδα δεν εκτελεί καμία εντολή, αλλά ρίχνει ξανά το ζάρι για να πάει παρακάτω.

4. Γύρνα ξανά

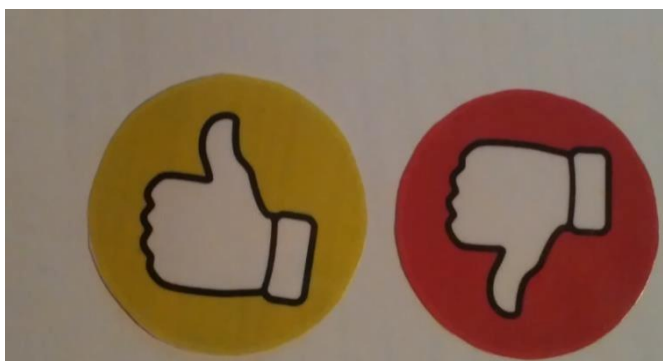
Όταν το βέλος δείξει αυτήν την εντολή τότε ο παίκτης της ομάδας πρέπει να γυρίσει και πάλι το βέλος του τροχού.

2.2.2.Εκτέλεση του παιχνιδιού

Τα παιδιά της τάξης χωρίζονται σε ομάδες. Στην αρχή του παιχνιδιού αποφασίζεται ποια ομάδα θα παίξει πρώτη. Στη συνέχεια όμως δεν τηρείται καμία σειρά, όποια ομάδα ολοκληρώνει την εντολή της, αυτή ρίχνει το ζάρι και συνεχίζει. Κάθε ομάδα λοιπόν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες. Ο/η παίκτης/παίκτρια της κάθε ομάδας αρχικά ρίχνει το ζάρι. Έπειτα προχωράει το πιόνι του όσες θέσεις έφεραν τα ζάρια και στη συνέχεια γυρνάει τον τροχό της τύχης. Τέλος, εκτελεί την εντολή που έτυχε μαζί με όλα τα μέλη της ομάδας του. Μετά το πέρας κάθε εντολής ο/η εκπαιδευτικός ελέγχει αν την εκτέλεσαν σωστά και τους δίνει μία κάρτα με ένα πράσινο χεράκι, αλλιώς αν δεν την ολοκλήρωσαν σωστά τους δίνει ένα κόκκινο. Σκοπός του παιχνιδιού δεν είναι να τερματίσουν πρώτοι το παιχνίδι, αλλά να μαζέψουν όσο το δυνατόν

περισσότερα πράσινα χεράκια κι όσο το δυνατόν λιγότερα κόκκινα. Νικήτρια ομάδα λοιπόν είναι εκείνη που έχει τα περισσότερα πράσινα χεράκια. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται φανερό στα παιδιά ότι δεν έχει σημασία η ταχύτητα που θα ολοκληρώνει κάθε ομάδα τις εντολές της, αλλά η ποιότητα με την οποία τις εκτελεί.

ΕΙΚΟΝΑ 10. Πράσινο και κόκκινο χεράκι



2.2.3. Εφαρμογή του παιχνιδιού στην πειραματική τάξη

Πριν εφαρμοστεί το παιχνίδι στην πειραματική τάξη κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μία εφαρμογή σε μία άλλη τάξη Γ' Δημοτικού, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν ελλείψεις και ατέλειες. Η εφαρμογή αυτή δεν κατέδειξε ιδιαίτερα προβλήματα. Το μόνο που θεωρήθηκε καλό να αλλαχθεί ήταν ο αριθμός των καρτών του DOMINO, καθώς, όπως διαπιστώθηκε, ήταν πολλές με αποτέλεσμα να κουράζουν τα παιδιά και να υπάρχουν αντιδράσεις. Έτσι μειώθηκε ο αριθμός των καρτών σε δύο ανά άτομο, αντί για τέσσερις. Όλα τα υπόλοιπα παρέμειναν ως είχαν.

Οι εφαρμογές του επιτραπέζιου παιχνιδιού ήταν επτά και διήρκησαν συνολικά τέσσερις εβδομάδες. Σε κάθε εβδομάδα εκτελούνταν δύο με τρεις εφαρμογές, ανάλογα με τις υποχρεώσεις που είχε το τμήμα (όπως, εκδρομές, γιορτές, αργίες κ.α.). Το παιχνίδι λάμβανε χώρα τις δύο πρώτες σχολικές ώρες και διαρκούσε μία ώρα και ένα τέταρτο. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εβδομάδες αυτές δεν ήταν συνεχόμενες, διότι μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα. Αυτό ίσως αποτελέσει πρόβλημα για τα αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά μέσα στο διάστημα των δύο εβδομάδων που διήρκησαν οι διακοπές θα μπορούσαν να ξεχάσουν τα όσα έμαθαν μέσα από το παιχνίδι.

Τα δεκαεννιά (19) παιδιά της τάξης χωρίστηκαν σε τέσσερις (3) ομάδες των πέντε (5) ατόμων και μία ομάδα (1) των 4 ατόμων. Οι ομάδες αυτές δημιουργήθηκαν μετά από κλήρωση, αν και μετά την πρώτη εφαρμογή έγιναν ορισμένες αλλαγές, ώστε να υπάρχει μια ομοιογένεια

μεταξύ τους. Σε κάθε ομάδα υπήρχε ένας τουλάχιστον «δυνατός» μαθητής/-τρια κι ένας «αδύναμος» προκειμένου ο ένας να βοηθάει τον άλλο.

Η πρώτη εφαρμογή του παιχνιδιού στην πειραματική τάξη δεν εξελίχθηκε καλά, διότι εντοπίστηκαν προβλήματα που δεν είχαν προβλεφθεί. Αυτά τα προβλήματα δεν είχαν να κάνουν με το παιχνίδι αυτό καθαυτό, αλλά με τον τρόπο που λειτουργούσαν τα παιδιά στα πλαίσια μιας ομαδικής δραστηριότητας. Από το πρώτο λεπτό διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/-τριες της τάξης δεν ήξεραν πώς να δουλεύουν ομαδικά. Επικρατούσε μεγάλη αναταραχή στην τάξη κι ενώ τα παιδιά είχαν καταλάβει τους κανόνες του παιχνιδιού δεν τηρούσαν τους κανόνες της ομαδικότητας. Εξαιτίας αυτού του περιστατικού κρίθηκε αναγκαίο να μη συνεχιστεί η εφαρμογή του παιχνιδιού, αλλά να εφαρμοστούν ορισμένες ομαδικές δραστηριότητες και τεχνικές προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται και να δουλεύουν μέσα στις ομάδες τους. Αυτές οι ομαδικές δραστηριότητες έγιναν σε διαφορετική μέρα από την πρώτη εφαρμογή.

Η δεύτερη απόπειρα εφαρμογής του επιτραπέζιου παιχνιδιού δεν έμοιαζε σε τίποτα ε την πρώτη. Όλα τα μέλη των ομάδων συνεργάζονταν πολύ αρμονικά και το παιχνίδι κυλούσε ομαλά χωρίς κανένα ουσιαστικό πρόβλημα. Τα παιδιά απολάμβαναν τη διαδικασία και διασκέδαζαν πολύ. Η εξέλιξη των παιδιών σε επίπεδο συνεργατικότητας ήταν συγκινητική, διότι τα παιδιά των ομάδων βοηθούσαν τους πιο αδύναμους μαθητές, έκαναν υπομονή και γενικά έμαθαν να σέβονται τους συμπαίκτες τους. Αυτό το κλίμα συνεχίστηκε σε όλες τις εφαρμογές του επιτραπέζιου.

ΕΙΚΟΝΑ 11. Οι μαθητές/-τριες εν δράσει



Στο τέλος κάθε παιχνιδιού κρινόταν αναγκαία μια ανακεφαλαίωση αυτών που είχαν μάθει στο εκάστοτε παιχνίδι. Έτσι, καταγράφονταν στον πίνακα οι οικογένειες των λέξεων που είχαν διδαχθεί, με τα παιδιά να φωνάζουν την ορθογραφία της κάθε λέξης.

2.2.4. Οι αντιδράσεις των παιδιών για το επιτραπέζιο παιχνίδι

Τα παιδιά είχαν εξ αρχής ενθουσιαστεί με το επιτραπέζιο παιχνίδι. Τους εντυπωσίασαν τα χρώματα και τα σχέδια του ταμπλό και το θεώρησαν κάτι πολύ ιδιαίτερο. Από την πρώτη εφαρμογή του μέχρι την τελευταία τα παιδιά δεν έχασαν το ενδιαφέρον τους, διότι κάθε φορά μελετούσαμε άλλες οικογένειες λέξεων, οπότε κάθε φορά ήταν ένα άλλο παιχνίδι. Ακόμα κι ορισμένοι μαθητές που αντιμετώπισαν καχύποπτα το παιχνίδι και ήταν πιο συγκρατημένοι, από την πρώτη κι όλες εφαρμογή τους συνεπήρε και μάλιστα έγιναν και οι καλύτεροι παίκτες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δύο συγκεκριμένα παιδιά που ήταν πολύ απομονωμένα στα πλαίσια της κανονικής διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού φανέρωσαν έναν πιο κοινωνικό εαυτό δείχνοντας να απολαμβάνουν το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία που είχε αναπτυχθεί στην ομάδα τους. Στο τέλος ορισμένα παιδιά ανέφεραν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν να παίζουν τέτοια παιχνίδια στο σχολείο, με τα οποία να διασκεδάζουν και να μαθαίνουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης μετρήθηκε με βάση την σύγκριση της ορθογραφικής και σημασιολογικής επίδοσης των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου σχετικά με την διαφορά της τελικής αξιολόγησης ως προς την αρχική αξιολόγηση. Οι τιμές σε κάθε στατιστική ανάλυση είναι η κατά μέσο όρο ποσοστιαία επίδοση των συμμετεχόντων και αφορούν τις ορθές απαντήσεις τους στα αξιολογικά κριτήρια.

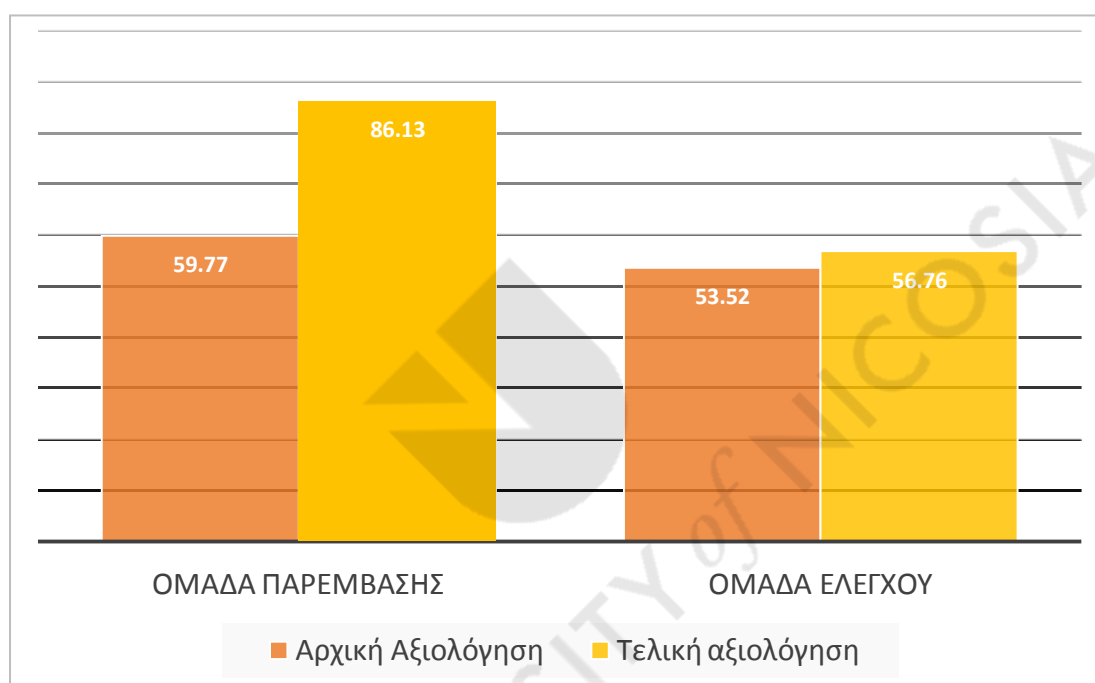
3.1. Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στην ορθογραφία του συνόλου των λεκτικών στοιχείων (λέξεων/ψευδολέξεων)

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση στο σύνολο των στοιχείων της παρέμβασης (N=122). Για την ανίχνευση της επίδρασης της παρέμβασης στην ορθογραφική επίδοση των λέξεων εφαρμόστηκε μια 2 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της ορθογραφίας των στοιχείων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με δι-υποκειμενικό παράγοντα την Ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης, Ομάδα Ελέγχου) και ενδο-υποκειμενικό παράγοντα την Παρέμβαση (Αρχική Αξιολόγηση, Τελική Αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της παρέμβασης ήταν σημαντική στην ορθογραφική επίδοση των σύνθετων λεκτικών ερεθισμάτων (λέξεων και ψευδολέξεων) ($F(1,38)=49.017, p<.001$), ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδας x Παρέμβασης ήταν επίσης σημαντική ($F(1,38)=29.946, p<.001$), υποδηλώνοντας ότι οι δύο ομάδες ανταποκρίθηκαν διαφορετικά στην παρέμβαση. Πράγματι, οι διαφορές των ομάδων Παρέμβασης και Ελέγχου στην ορθογραφική επίδοση των λεκτικών ερεθισμάτων πριν και μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικές ($F(1,38)=6.423, p<.05$). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται καλύτερα στον Πίνακα 8 και στο Γράφημα 1 που ακολουθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Ορθογραφική επίδοση των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου στο σύνολο των στοιχείων πριν και μετά την παρέμβαση

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|--------|
| Παρέμβασης | 59.77 (24.16) | 86.13 (13.35) | +26,36 |
| Ελέγχου | 53.52 (26.57) | 56.76 (25.47) | +03,24 |

Γράφημα 1. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στο σύνολο των λέξεων



3.2. Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στη σημασία των λεκτικών στοιχείων

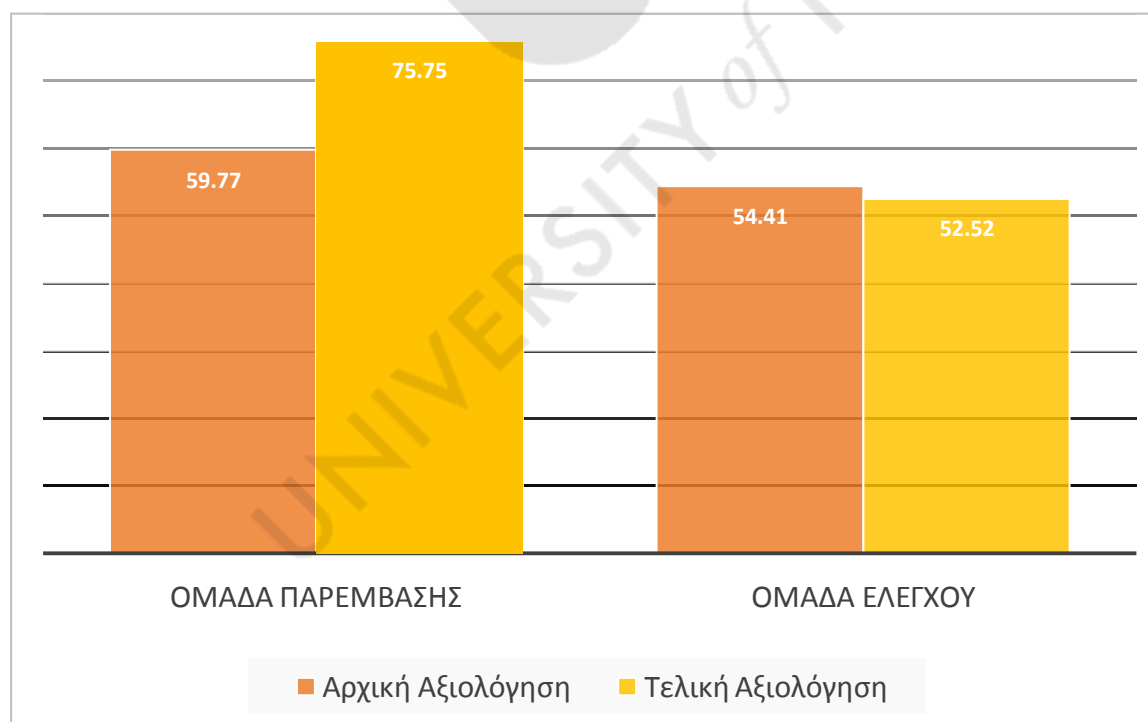
Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει την επίδοση των συμμετεχόντων στην κατανόηση της σημασίας των λεκτικών στοιχείων πριν και μετά την παρέμβαση στο σύνολο των στοιχείων της παρέμβασης (N=28). Για την ανίχνευση της επίδρασης της παρέμβασης στη σημασία των στοιχείων, εφαρμόστηκε μια 2 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της σημασίας των στοιχείων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με δι-υποκειμενικό παράγοντα την Ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης, Ομάδα Ελέγχου) και ενδο-υποκειμενικό παράγοντα την Παρέμβαση (Αρχική Αξιολόγηση, Τελική Αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η

επίδραση της παρέμβασης ήταν σημαντική στην κατανόηση της σημασίας των σύνθετων λεκτικών ερεθισμάτων ($F(1,34)=7.290$, $p<.05$), ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδας x Παρέμβασης ήταν επίσης σημαντική ($F(1,34)=6.501$, $p<.05$), υποδηλώνοντας ότι οι δύο ομάδες ανταποκρίθηκαν διαφορετικά στην παρέμβαση. Πράγματι, οι διαφορές των ομάδων Παρέμβασης και Ελέγχου στην κατανόηση της σημασίας των λεκτικών ερεθισμάτων πριν και μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικές ($F(1,38)=1.173$, $p<.01$). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται καλύτερα στον Πίνακα 9 και στο Γράφημα 2 που ακολουθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Επίδοση στη σημασία των λέξεων στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|--------|
| Παρέμβασης | 59,77 (15,51) | 75,75 (11,75) | +15,98 |
| Ελέγχου | 54,41 (20,61) | 52,52 (24,63) | -01,89 |

Γράφημα 2. Επίδοση στην σημασία των λέξεων στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου



3.3. Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στην ορθογραφία των διδαγμένων λέξεων

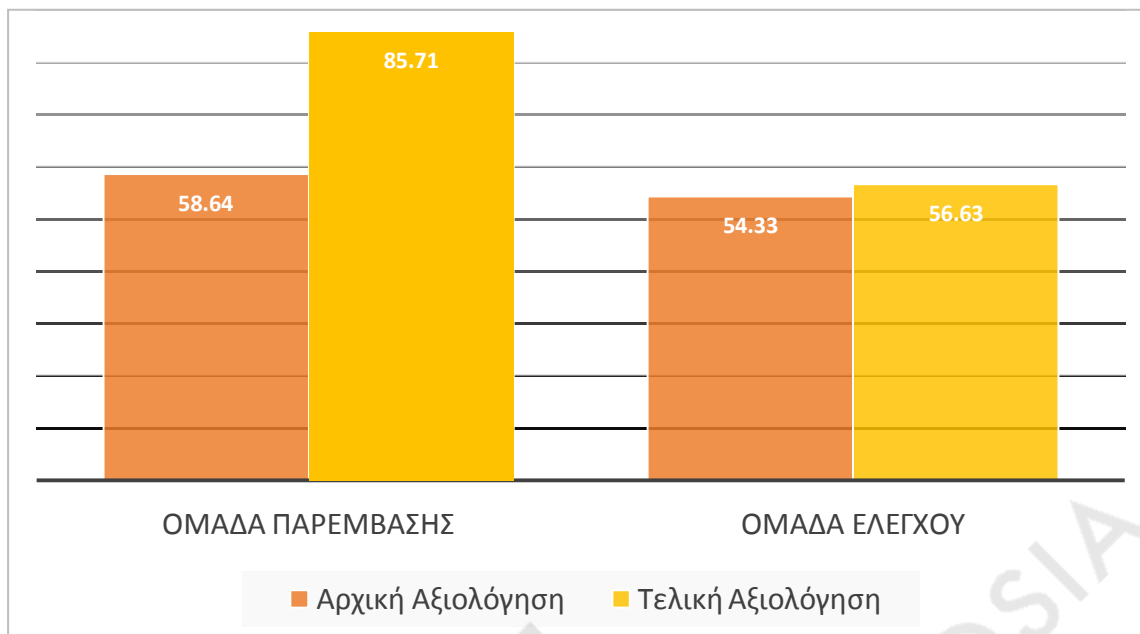
Στη συνέχεια, διενεργήθηκαν ξεχωριστές στατιστικές αναλύσεις στις λέξεις και ψευδολέξεις της αξιολόγησης που χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις λέξεις της παρέμβασης, οι οποίες διδάχτηκαν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος, συνεπώς τα αποτελέσματα αφορούν στην επίδραση της διδασκαλίας στην ορθογραφία των διδαγμένων λέξεων.

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση στις λέξεις της παρέμβασης (N=56). Για την ανίχνευση της επίδρασης της παρέμβασης στην ορθογραφική επίδοση των λέξεων εφαρμόστηκε μια 2 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της ορθογραφίας λέξεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με δι-υποκειμενικό παράγοντα την Ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης, Ομάδα Ελέγχου) και ενδο-υποκειμενικό παράγοντα την Παρέμβαση (Αρχική Αξιολόγηση, Τελική Αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της παρέμβασης ήταν σημαντική στην ορθογραφική επίδοση των σύνθετων λέξεων ($F(1,38)=41.515, p<.001$), ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδας x Παρέμβασης ήταν επίσης σημαντική ($F(1,38)=29.546, p<.001$), υποδηλώνοντας ότι οι δύο ομάδες ανταποκρίθηκαν διαφορετικά στην παρέμβαση. Πράγματι, οι διαφορές των ομάδων Παρέμβασης και Ελέγχου στην ορθογραφική επίδοση των λέξεων πριν και μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικές ($F(1,38)=6.052, p<.05$). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται καλύτερα στον Πίνακα 10 και στο Γράφημα 3 που ακολουθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10.Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις διδαγμένες λέξεις του κριτηρίου

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|--------|
| Παρέμβασης | 58,64 (23,52) | 85,71 (12,94) | +27,07 |
| Ελέγχου | 54,33 (26,12) | 56,63 (24,72) | +2,3 |

Γράφημα 3. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις διδαγμένες λέξεις του κριτηρίου



3.4 Αποτελέσματα κύριας παρέμβασης στην ορθογραφία των ψευδολέξεων

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις ψευδολέξεις της παρέμβασης, οι οποίες δεν διδάχτηκαν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος, συνεπώς τα αποτελέσματα αφορούν στην επίδραση της γενίκευσης στην ορθογραφία των αδίδακτων ψευδολέξεων.

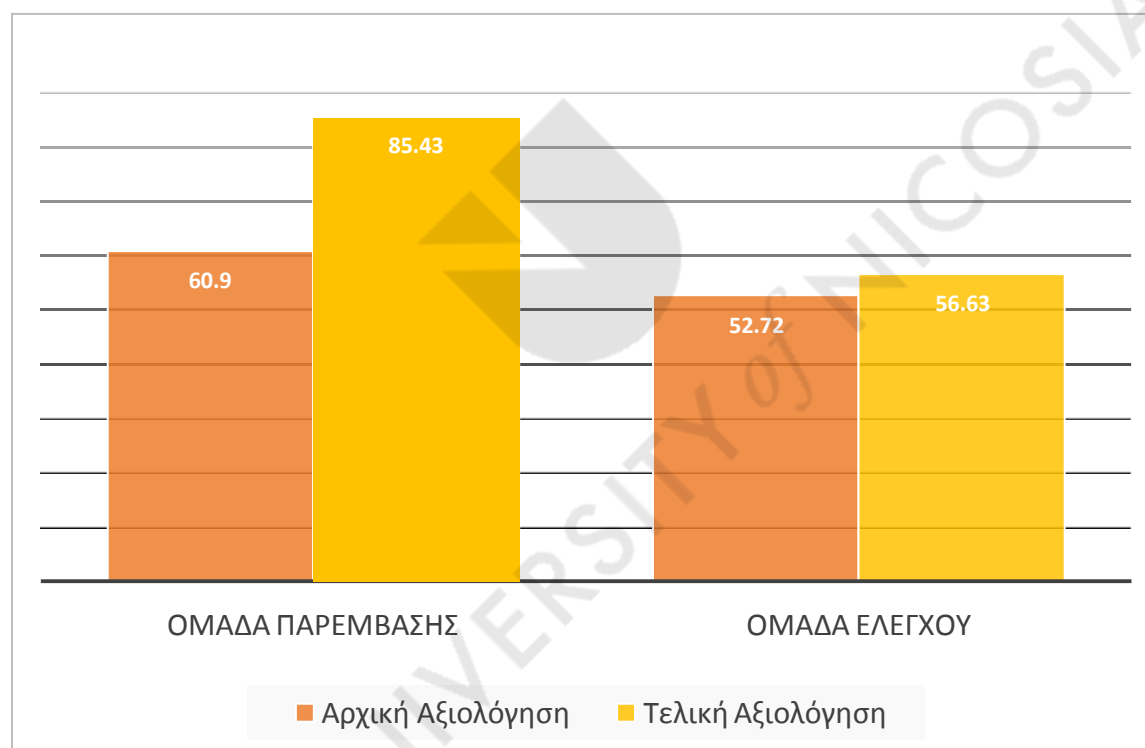
Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση στις ψευδολέξεις της παρέμβασης ($N=56$). Για την ανίχνευση της επίδρασης της παρέμβασης στην ορθογραφική επίδοση των ψευδολέξεων εφαρμόστηκε μια 2×2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της ορθογραφίας ψευδολέξεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με δι-υποκειμενικό παράγοντα την Ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης, Ομάδα Ελέγχου) και ενδο-υποκειμενικό παράγοντα την Παρέμβαση (Αρχική Αξιολόγηση, Τελική Αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της παρέμβασης ήταν σημαντική στην ορθογραφική επίδοση των σύνθετων ψευδολέξεων ($F(1,38)=38.916$, $p<.001$), ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδας \times Παρέμβασης ήταν επίσης σημαντική ($F(1,38)=20.452$, $p<.001$), υποδηλώνοντας ότι οι δύο ομάδες ανταποκρίθηκαν διαφορετικά στην παρέμβαση. Πράγματι, οι διαφορές των ομάδων Παρέμβασης και Ελέγχου στην ορθογραφική επίδοση των ψευδολέξεων πριν και μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικές ($F(1,38)=6.598$, $p<.05$), υποδηλώνοντας ότι η ομάδα παρέμβασης κατόρθωσε να γενικεύσει τις στρατηγικές που έμαθε στη διάρκεια του

εκπαιδευτικού προγράμματος στις αδιάκτες ψευδολέξεις της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται καλύτερα στον Πίνακα 11 και στο Γράφημα 4 που ακολουθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11.Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις αδιάκτες ψευδολέξεις του κριτηρίου

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|---------------|
| Παρέμβασης | 60,90 (25,21) | 85,43 (12,99) | +24,53 |
| Ελέγχου | 54,72 (27,35) | 56,63 (24,23) | +3,91 |

Γράφημα 4. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις αδιάκτες ψευδολέξεις του κριτηρίου



3.5. Αποτελέσματα παρέμβασης στην ορθογραφία των συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων του κριτηρίου

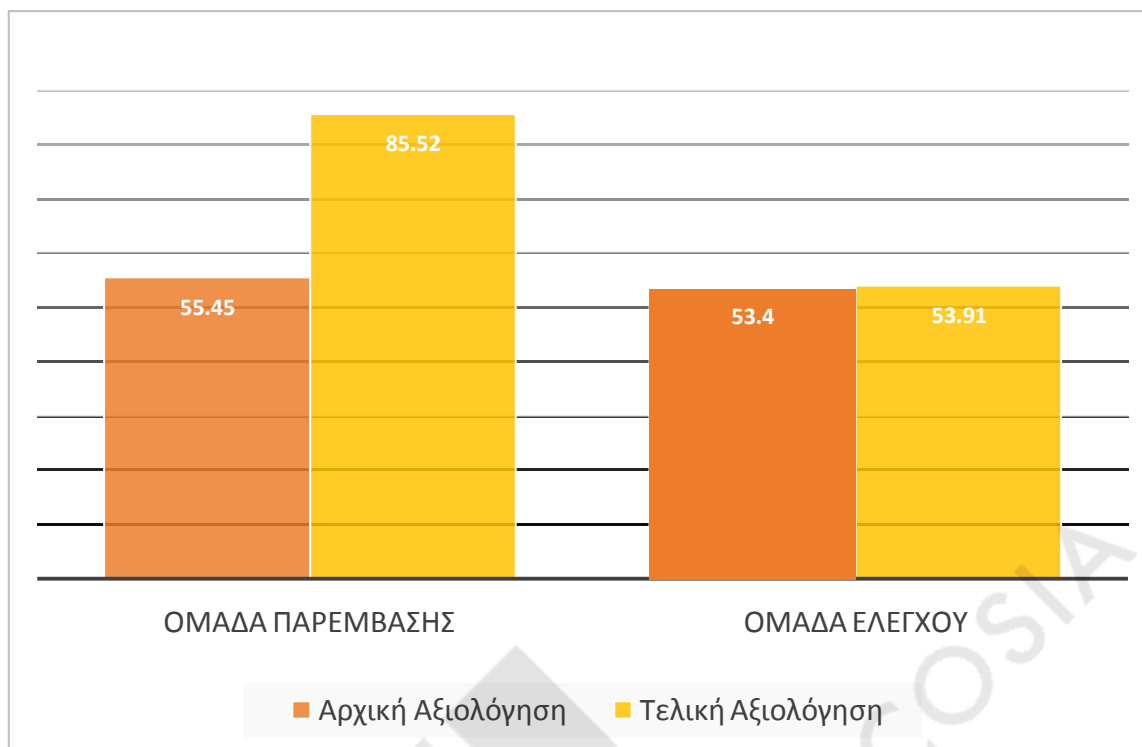
Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις συγκεκριμένες και αφηρημένες λέξεις της παρέμβασης, οι οποίες διδάχτηκαν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος, συνεπώς τα αποτελέσματα αφορούν στην επίδραση της διδασκαλίας στην ορθογραφία των διδαγμένων συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων.

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση στις συγκεκριμένες λέξεις της παρέμβασης (N=56). Για την ανίχνευση της επίδρασης της παρέμβασης στην ορθογραφική επίδοση των λέξεων εφαρμόστηκε μια 2 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της ορθογραφίας λέξεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με δι-υποκειμενικό παράγοντα την Ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης, Ομάδα Ελέγχου) και ενδο-υποκειμενικό παράγοντα την Παρέμβαση (Αρχική Αξιολόγηση, Τελική Αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση ήταν σημαντική στην ορθογραφική επίδοση των σύνθετων συγκεκριμένων λέξεων ($F(1,38)=32.355$, $p<,001$), ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδας x Παρέμβασης ήταν επίσης σημαντική ($F(1,38)=30.232$, $p<,001$). Πράγματι, οι διαφορές των ομάδων Παρέμβασης και Ελέγχου στην ορθογραφικά επίδοση των συγκεκριμένων λέξεων πριν και μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικές ($F(1,38)=5.829$, $p<,05$). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται καλύτερα στον Πίνακα 12 και στο Γράφημα 5.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις συγκεκριμένες λέξεις του κριτηρίου

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|---------------|
| Παρέμβασης | 55,45 (28,00) | 85,52 (13,59) | +30,07 |
| Ελέγχου | 53,40 (24,70) | 53,91 (25,17) | +0,51 |

Γράφημα 5. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις συγκεκριμένες λέξεις του κριτηρίου

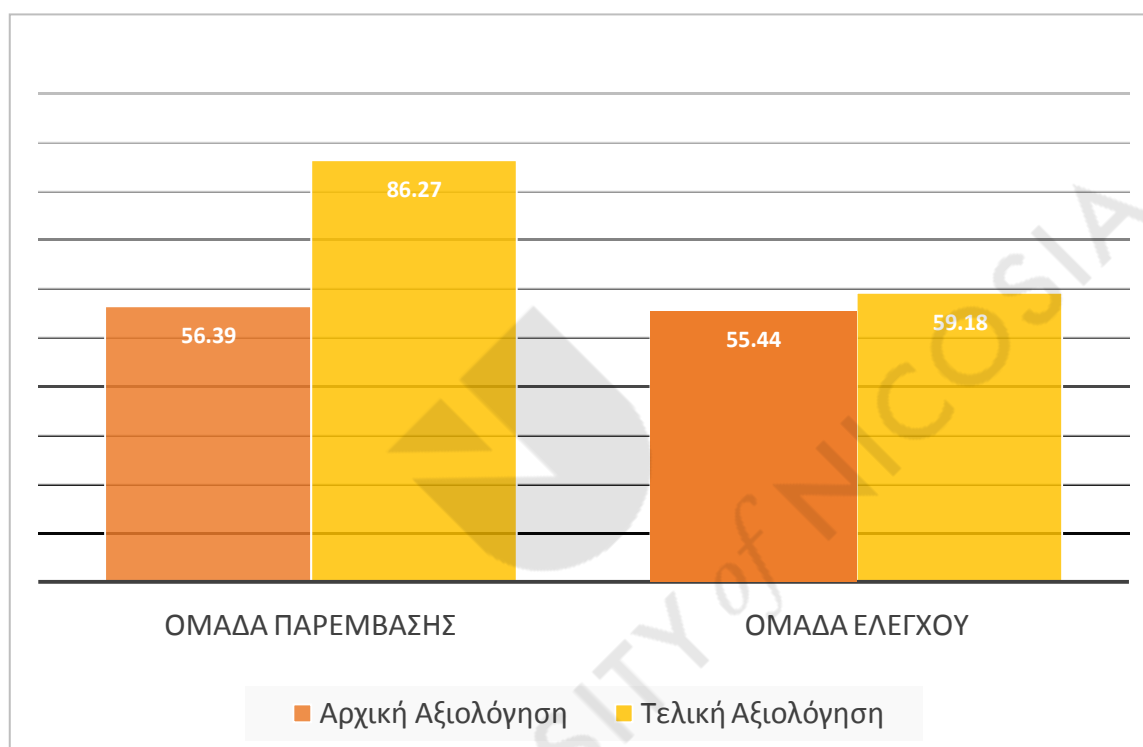


Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση στις αφηρημένες λέξεις της παρέμβασης ($N=56$). Για την ανίχνευση της επίδρασης της παρέμβασης στην ορθογραφική επίδοση των λέξεων εφαρμόστηκε μια 2×2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της ορθογραφίας λέξεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με δι-υποκειμενικό παράγοντα την Ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης, Ομάδα Ελέγχου) και ενδο-υποκειμενικό παράγοντα την Παρέμβαση (Αρχική Αξιολόγηση, Τελική Αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση ήταν σημαντική στην ορθογραφική επίδοση των σύνθετων αφηρημένων λέξεων ($F(1,38)=40.619$, $p<.001$), ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδας \times Παρέμβασης ήταν επίσης σημαντική ($F(1,38)=24.553$, $p<.001$). Ωστόσο, οι διαφορές των ομάδων Παρέμβασης και Ελέγχου στην ορθογραφική επίδοση των αφηρημένων λέξεων πριν και μετά την παρέμβαση δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F(1,38)=3.721$, ns). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται καλύτερα στον Πίνακα 13 και στο Γράφημα 6.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις αφηρημένες λέξεις του κριτηρίου

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|--------|
| Παρέμβασης | 56,39 (25,10) | 86,27 (15,8) | +29,88 |
| Ελέγχου | 55,44 (28,36) | 59,18 (25,89) | +3,74 |

Γράφημα 6. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις αφηρημένες λέξεις του κριτηρίου



3.6. Αποτελέσματα παρέμβασης στην ορθογραφία των συγκεκριμένων και αφηρημένων ψευδολέξεων του κριτηρίου

Στη συνέχεια, στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις συγκεκριμένες και αφηρημένες ψευδολέξεις της παρέμβασης, οι οποίες δεν διδάχτηκαν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος, συνεπώς τα αποτελέσματα αφορούν στην επίδραση της γενίκευσης στην ορθογραφία των αδίδακτων συγκεκριμένων και αφηρημένων ψευδολέξεων.

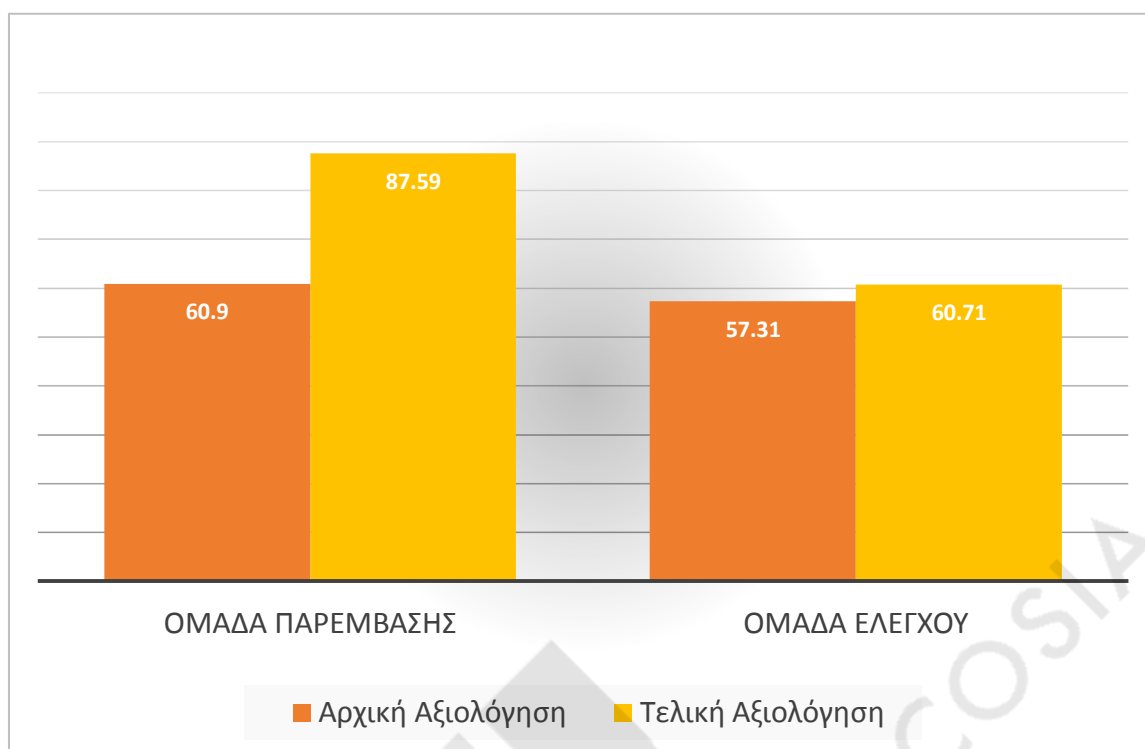
Οι Πίνακες 14 και 15 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση στις συγκεκριμένες και αφηρημένες ψευδολέξεις της παρέμβασης (N=56). Για την ανίχνευση της επίδρασης της παρέμβασης στην ορθογραφική επίδοση των λέξεων εφαρμόστηκε μια 2 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της ορθογραφίας των

ψευδολέξεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με δι-υποκειμενικό παράγοντα την Ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης, Ομάδα Ελέγχου) και ενδο-υποκειμενικό παράγοντα την Παρέμβαση (Αρχική Αξιολόγηση, Τελική Αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση της παρέμβασης ήταν σημαντική στην ορθογραφική επίδοση των σύνθετων συγκεκριμένων ψευδολέξεων ($F(1,38)=23.780$, $p<.001$) και των σύνθετων αφηρημένων ψευδολέξεων ($F(1,38)=46.595$, $p<.001$), ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδας x Παρέμβασης ήταν επίσης σημαντική στις συγκεκριμένες ψευδολέξεις ($F(1,38)=14.244$, $p<.001$), όσο και στις αφηρημένες ($F(1,38)=9.391$, $p<.001$) υποδηλώνοντας ότι οι δύο ομάδες ανταποκρίθηκαν διαφορετικά στην παρέμβαση. Πράγματι, οι διαφορές των ομάδων Παρέμβασης και Ελέγχου στην ορθογραφική επίδοση των συγκεκριμένων και αφηρημένων ψευδολέξεων πριν και μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικές ($F(1,38)=4.678$, $p<.05$) και ($F(1,38)=5.339$, $p<.05$) αντίστοιχα, υποδηλώνοντας ότι η ομάδα παρέμβασης κατόρθωσε να γενικεύσει τις στρατηγικές που έμαθε στη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος στις αδίδακτες ψευδολέξεις της παρέμβασης, τόσο στις συγκεκριμένες όσο και στις αφηρημένες. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται καλύτερα στους Πίνακες 14 και 15 και στα Γραφήματα 7 και 8 που ακολουθούν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις συγκεκριμένες ψευδολέξεις του κριτηρίου

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|--------|
| Παρέμβασης | 60,90 (29,98) | 87,59 (12,10) | +26,69 |
| Ελέγχου | 57,31 (25,11) | 60,71 (25,87) | +3,4 |

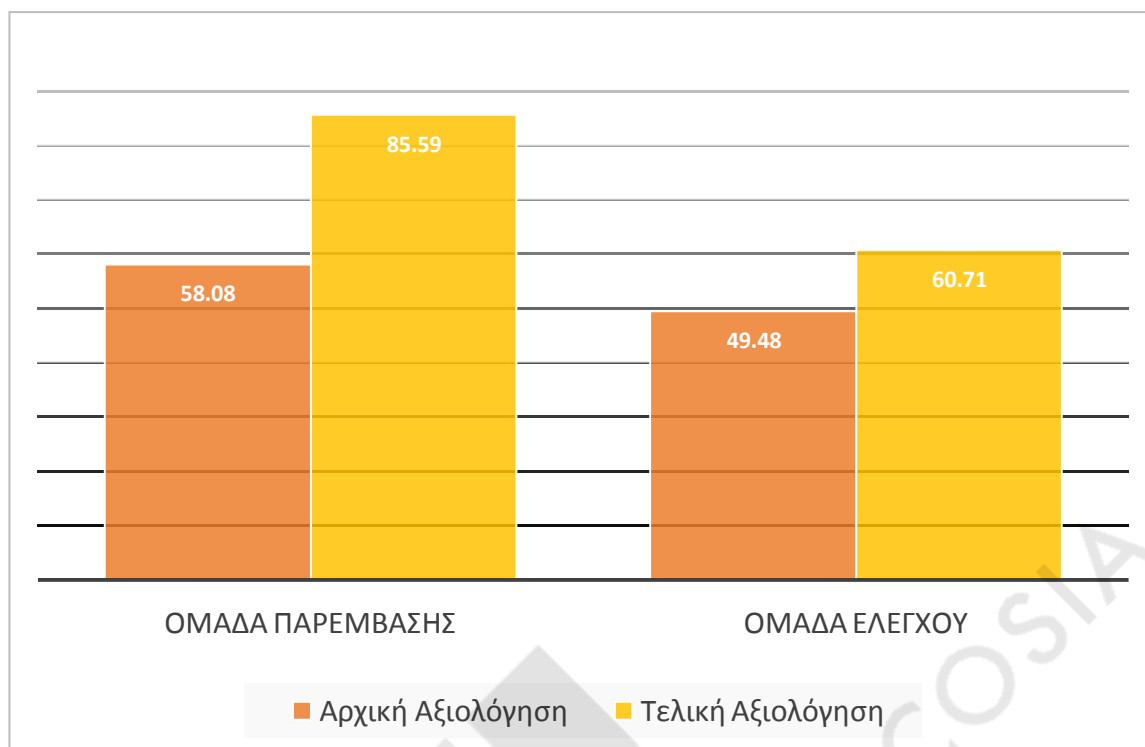
Γράφημα 7. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις συγκεκριμένες ψευδολέξεις του κριτηρίου



ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις αφηρημένες ψευδολέξεις του κριτηρίου

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|--------|
| Παρέμβασης | 58,08 (28,78) | 85,59 (12,10) | +27,51 |
| Ελέγχου | 49,48 (31,98) | 60,71 (25,87) | +11,23 |

Γράφημα 8. Ορθογραφική επίδοση στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στις αφηρημένες ψευδολέξεις του κριτηρίου



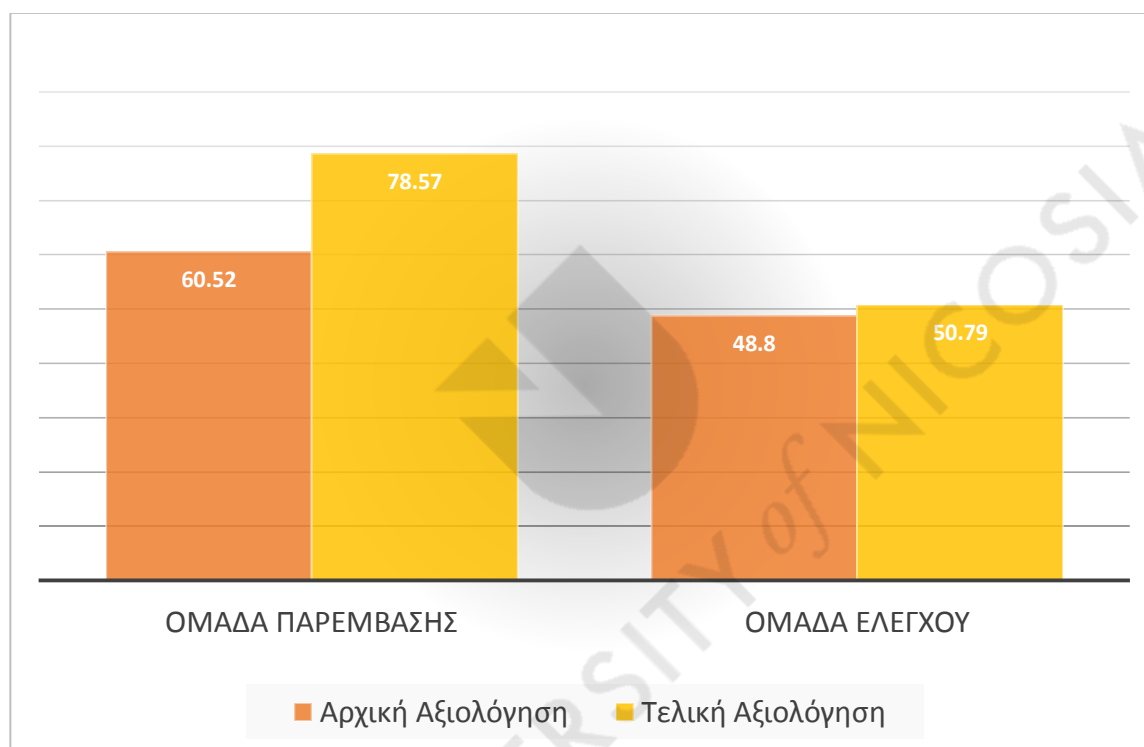
3.7. Αποτελέσματα παρέμβασης στη σημασία των συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων

Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει την επίδοση των συμμετεχόντων στην κατανόηση της σημασίας των συγκεκριμένων λεκτικών στοιχείων πριν και μετά την παρέμβαση στο σύνολο των στοιχείων της παρέμβασης ($N=28$). Για την ανίχνευση της επίδρασης της παρέμβασης στη σημασία των στοιχείων, εφαρμόστηκε μια 2×2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της σημασίας των στοιχείων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με δι-υποκειμενικό παράγοντα την Ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης, Ομάδα Ελέγχου) και ενδο-υποκειμενικό παράγοντα την Παρέμβαση (Αρχική Αξιολόγηση, Τελική Αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση ήταν σημαντική στην κατανόηση των σύνθετων συγκεκριμένων λέξεων ($F(1,35)=9.409$, $p<.01$), ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδας x Παρέμβασης ήταν επίσης σημαντική ($F(1,35)=6.050$, $p<.01$). Πράγματι, οι διαφορές των ομάδων Παρέμβασης και Ελέγχου στην κατανόηση των συγκεκριμένων λέξεων πριν και μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικές ($F(1,35)=10.437$, $p<.05$). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται καλύτερα στον Πίνακα 16 και στο Γράφημα 9.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16.Επίδοση στην κατανόηση των συγκεκριμένων λέξεων στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|---------------|
| Παρέμβασης | 60,52 (16,89) | 78,57 (11,41) | +18,05 |
| Ελέγχου | 48,80 (24,03) | 50,79 (28,45) | +1,99 |

Γράφημα 9. Επίδοση στην κατανόηση των συγκεκριμένων λέξεων στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου



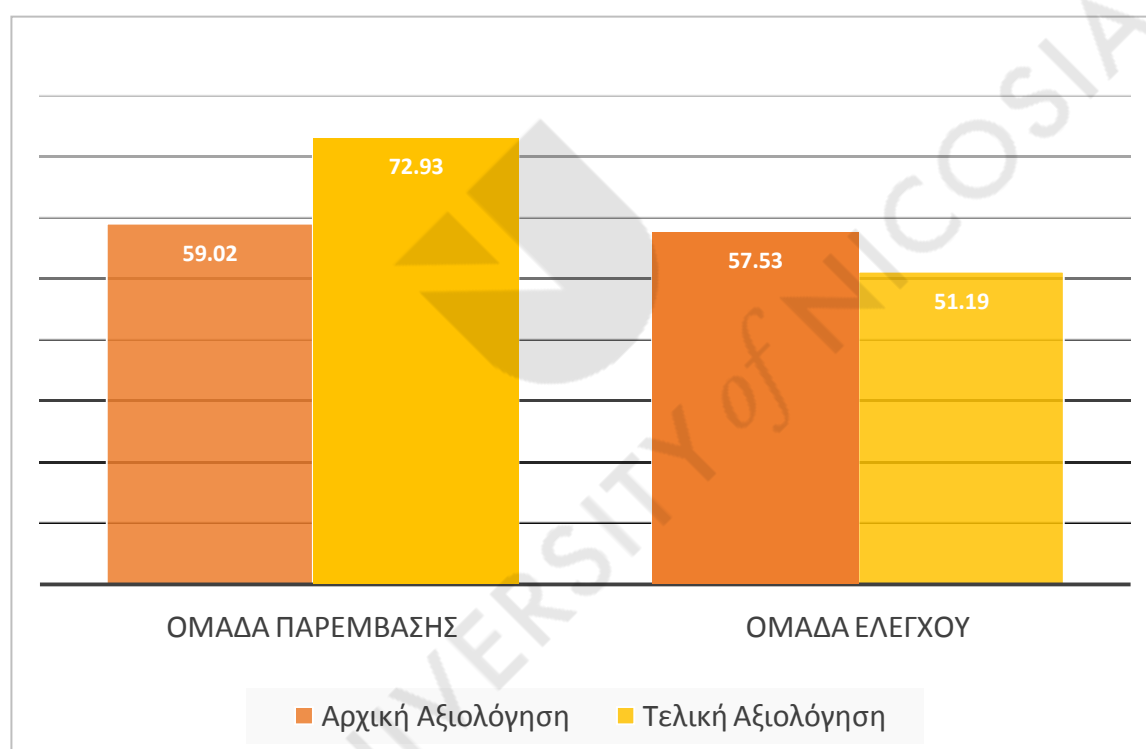
Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει την επίδοση των συμμετεχόντων στην κατανόηση της σημασίας των αφηρημένων λεκτικών στοιχείων πριν και μετά την παρέμβαση στο σύνολο των στοιχείων της παρέμβασης (N=28). Για την ανίχνευση της επίδρασης της παρέμβασης στη σημασία των στοιχείων, εφαρμόστηκε μια 2 x 2 ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της σημασίας των στοιχείων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, με δι-υποκειμενικό παράγοντα την Ομάδα (Ομάδα Παρέμβασης, Ομάδα Ελέγχου) και ενδο-υποκειμενικό παράγοντα την Παρέμβαση (Αρχική Αξιολόγηση, Τελική Αξιολόγηση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδραση ήταν σημαντική στην κατανόηση των σύνθετων αφηρημένων λέξεων ($F(1,35)=1.518$, $p<.01$), ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδας x Παρέμβασης ήταν επίσης σημαντική ($F(1,35)=10.901$, $p<.01$). Αντίθετα, οι διαφορές των ομάδων Παρέμβασης και Ελέγχου στην κατανόηση των

αφηρημένων λέξεων πριν και μετά την παρέμβαση ήταν σημαντικές ($F(1,35)=4.686$, $p<.05$). Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται καλύτερα στον Πίνακα 17 και στο Γράφημα 10.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Επίδοση στην κατανόηση των αφηρημένων λέξεων στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου

| Ομάδα | Αρχική | Τελική | Κέρδη |
|------------|---------------|---------------|---------------|
| Παρέμβασης | 59,02 (16,46) | 72,93 (14,40) | +13,91 |
| Ελέγχου | 57,53 (19,67) | 51,19 (23,65) | -6,34 |

Γράφημα 10. Επίδοση στην κατανόηση των αφηρημένων λέξεων στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου



ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η δόμηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη βελτίωση της επίδοσης στην ορθογραφία και στη σημασία των λέξεων μέσω της χρήσης ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Τα αποτελέσματα στο σύνολό τους έδειξαν ότι τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης βελτίωσαν την ορθογραφική τους επίδοση στο σύνολο των στοιχείων (Αρχική Αξιολόγηση (Α.Α.): 59,77%, Τελική Αξιολόγηση (Τ.Α.): 86,13%). Ενώ αντίθετα, η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε κάποια στατιστική μεταβολή (Α.Α.: 53,52%, Τ.Α.: 56,76%).

Επιπροσθέτως, η εκπαιδευτική παρέμβαση φαίνεται να είχε σημαντικά αποτελέσματα και στην επίδοση των παιδιών στη σημασιολογική κατανόηση των λεκτικών στοιχείων στο σύνολό τους. Η ομάδα παρέμβασης μπόρεσε να μεταβάλει τα ποσοστά της σε ένα μεγάλο βαθμό (Α.Α.: 59,77%, Τ.Α.: 75,75%), ενώ η ομάδα ελέγχου δεν είχε μία ανάλογη βελτίωση (Α.Α.: 54,41%, Τ.Α.: 52,52%).

Η μελέτη αυτή μας επέτρεψε να εξετάσουμε και επιμέρους στοιχεία των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε σημαντική μεταβολή των ποσοστών της στις λέξεις που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μέσω του εκπαιδευτικού παιχνιδιού (Α.Α.: 58,64%, Τ.Α.: 85,71%). Η ομάδα ελέγχου ωστόσο, διατήρησε την επίδοσή της σε αυτήν την κατηγορία στα ίδια επίπεδα (Α.Α.: 54,33%, Τ.Α.: 56,63%).

Όσον αφορά τις αδίδακτες ψευδολέξεις στις οποίες εξετάστηκαν οι μαθητές/-τριες που συμμετείχαν στην έρευνα, τα ποσοστά κυμάνθηκαν στην ίδια κλίμακα με τις διδαγμένες. Η ομάδα παρέμβασης φαίνεται να βελτιώθηκε σημαντικά, διότι η επίδοσή τους αυξήθηκε (Α.Α.: 60,90%, Τ.Α.: 85,43%), στοιχείο που δεν παρουσίασαν τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, η οποία δεν μπόρεσε να σημειώσει στατιστικώς σημαντική αλλαγή (Α.Α.: 52,72%, Τ.Α.: 56,63%).

Ένα από τα ζητούμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η δυνατότητα γενίκευσης των μαθητών/-τριών από γλωσσικές δομές που έχουν διδαχθεί σε αδίδακτες μέσα από την εφαρμογή γενικών κανόνων. Η γενίκευση αυτή στην παρούσα μελέτη μπορεί να ελεγχθεί μέσα από τη σύγκριση των διδαγμένων λέξεων (π.χ. *δημοτικότητα*) με τις αδίδακτες ψευδολέξεις (π.χ. *δημοπράκτορα*), οι οποίες είχαν κοινό θέμα με τις διδαγμένες. Η σύγκριση των δύο λεκτικών ομάδων έδειξε ότι τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης παρουσίασε τα ίδια

ανοδικά αποτελέσματα, τόσο στις διδαγμένες λέξεις (Τ.Α.: 85,71%, Κέρδη: 27,07%), όσο και στις αδίδακτες ψευδολέξεις (Τ.Α.: 85,43%, Κέρδη: 24,53%). Τα παραπάνω ποσοστά της ομάδας παρέμβασης συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών (Τσεσμελή & Seymour, 2007). Όπως έχουν αναφέρει και οι Wysocki και Jenkins (1987), σε έρευνα με παρόμοια ευρήματα, η κατάκτηση της ορθογραφίας των λέξεων έχει ως συνέπεια τη μεταφορά της γνώσης αυτής στις αδίδακτες λέξεις ομόλογης δομής. Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι υπήρξε επίτευξη γενίκευσης της μάθησης σε αδίδακτες λέξεις παρόμοιας μορφολογικής δομής με τις διδαγμένες λέξεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης, στοιχείο με σημαντικές προεκτάσεις για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων οι λέξεις και οι ψευδολέξεις διακρίθηκαν σε δύο επιμέρους κατηγορίες, στις συγκεκριμένες και στις αφηρημένες, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η ορθογραφική επίδοση των μαθητών/-τριών μεταβάλλεται σε κάθε κατηγορία. Όσον αφορά τις διδαγμένες λέξεις, οι μαθητές/-τριες της ομάδας ελέγχου διατήρησαν τη βελτίωση της επίδοσής τους τόσο στην ορθογραφία των συγκεκριμένων στοιχείων (Α.Α.: 55,45%, Τ.Α.: 85,52%) όσο και στην ορθογραφία των αφηρημένων στοιχείων (Α.Α.: 56,39%, Τ.Α.: 86,27%). Αυτά τα δεδομένα που προέκυψαν έρχονται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών στις οποίες η διαφορά μεταξύ συγκεκριμένων και αφηρημένων λεκτικών στοιχείων ήταν σημαντική (Nilsen & Bourassa, 2008). Από την άλλη, η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε καμία στατιστικώς σημαντική αλλαγή, ούτε στα συγκεκριμένα λεκτικά στοιχεία (Α.Α.: 53,40%, Τ.Α.: 53,91%), ούτε και στα αφηρημένα (Α.Α.: 55,44%, Τ.Α.: 59,18%).

Από την άλλη, όσον αφορά τις ψευδολέξεις του εκπαιδευτικού προγράμματος, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα αυτής της επιμέρους κατηγορίας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της συνολικής τάσης που παρουσιάστηκε παραπάνω για το σύνολο των ψευδολέξεων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα, όπου εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, βελτιώθηκε η επίδοσή τους στις συγκεκριμένες αδίδακτες ψευδολέξεις (Α.Α.: 60,90%, Τ.Α.: 87,59%), αλλά και στις αφηρημένες (Α.Α.: 58,04%, Τ.Α.: 85,59%). Αυτό δε φαίνεται να συμβαίνει στην ομάδα ελέγχου, καθώς δεν έγινε καμία μεταβολή στην επίδοσή τους (συγκεκριμένες Α.Α.: 57,31, Τ.Α.: 60,71%, αφηρημένες Α.Α.: 49,48%, Τ.Α.: 60,71%). Τα αποτελέσματα της ομάδας παρέμβασης που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα αντιτίθεται στα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Τσεσμελή & Κουτσελάκη, 2011), όπου τα ευρήματα ανέδειξαν ότι οι διαφορές στην ορθογραφική ικανότητα των σύνθετων λέξεων επηρεάζονται σημαντικά από τον παράγοντα της συγκεκριμένης ή αφηρημένης σημασίας των λέξεων.

Εξίσου σημαντικό μέρος της παρούσας μελέτης καταλαμβάνει και η σημασιολογική

κατανόηση των προς μελέτη λεκτικών στοιχείων, η γενική εικόνα των οποίων παρουσιάστηκε στην αρχή της συζήτησης. Τα λεκτικά στοιχεία (N=28) αυτής της κατηγορίας διακρίθηκαν σε συγκεκριμένα και αφηρημένα προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές στην επίδοση των παιδιών ανάλογα με το περιεχόμενο των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε μία ανοδική πορεία τόσο στις συγκεκριμένες (Α.Α.: 60,52%, Τ.Α.: 78,57%) όσο και στις αφηρημένες λέξεις (Α.Α.: 59,02%, Τ.Α.: 72,93%), ως προς τη σημασία τους. Ωστόσο, δεν παρατηρείται το ίδιο στην ομάδα ελέγχου, διότι δεν μπόρεσε να βελτιώσει σημαντικά τις επιδόσεις της ούτε στις συγκεκριμένες λέξεις (Α.Α.: 48,80%, Τ.Α.: 50,79%), ούτε και στις αφηρημένες (Α.Α.: 57,53%, Τ.Α.: 51,19%). Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Τσεσμελή και Κουτσελάκη (2011), οι διαφορές στην επίδοση των λέξεων συγκεκριμένου και αφηρημένου περιεχομένου σε σχέση με τη σημασιολογική τους κατανόηση ήταν μεγάλες, εύρημα που δεν επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα που διεξήχθη.

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να σημειωθεί ότι η ορθογραφική επίδοση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης σε σχέση με τη σημασιολογική κατανόηση των ίδιων διδαγμένων λέξεων παρουσιάζει μία διαφορά που αξίζει να επισημανθεί. Η ορθογραφική επίδοση των παιδιών αυτών στις συγκεκριμένες (Τ.Α.:85,52%, Κέρδη: 30,07%), αλλά και στις αφηρημένες (Τ.Α.:86,27 %, Κέρδη: 29,88%) διδαγμένες λέξεις φαίνεται να υπερτερεί σε σχέση με την επίδοση που σημείωσαν οι μαθητές/-τριες στη σημασιολογική κατανόηση, τόσο στις συγκεκριμένες (Τ.Α.:78,57%, Κέρδη: 18,08%), όσο και στις αφηρημένες (Τ.Α.:72,93%, Κέρδη: 13,91%) λέξεις. Αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται και στην ίδια την εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία μέσω του εκπαιδευτικού παιχνιδιού έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στην ορθογραφία των λέξεων και λιγότερο στη σημασία αυτή καθαυτή.

Τα δεδομένα που αναφέρθηκαν παραπάνω αφορούν τις δύο ομάδες που πήραν μέρος στην έρευνα στο σύνολό τους (Ομάδα παρέμβασης- Ομάδα Ελέγχου). Θα ήταν καλό να είχαμε αναλύσει τα δεδομένα ορισμένων συμμετεχόντων ατομικά, αλλά, δεν είχαμε τη δυνατότητα και τα απαιτούμενα χρονικά πλαίσια για να επεκτείνουμε τις αναλύσεις μας και προς αυτήν την κατεύθυνση. Εντούτοις, θα ήταν σημαντικό να αναφερθεί η επίδοση δύο συγκεκριμένων μαθητών που παρουσιάζουν έντονες μαθησιακές δυσκολίες. Ο μαθητής της ομάδας παρέμβασης, ο οποίος είχε διαγνωσθεί από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. με έντονες μαθησιακές δυσκολίες, μπόρεσε μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης να βελτιώσει τις επιδόσεις του τόσο στην ορθογραφία (Α.Α.: 28,57%, Τ.Α.: 57,14%), όσο και στη σημασιολογική κατανόηση των λέξεων (Α.Α.: 35,71%, Τ.Α.: 75%). Αντίθετα, ο μαθητής της ομάδας ελέγχου, ο οποίος έχει κι

αυτός έντονες μαθησιακές δυσκολίες, αλλά χωρίς ακόμα επίσημη διάγνωση από τον επίσημο φορέα, δε σημείωσε αλλαγή στην επίδοσή του, ούτε στην ορθογραφία (Α.Α.: 16,0%, Τ.Α.: 15,18%), αλλά ούτε και στη σημασιολογική κατανόηση των λέξεων (Α.Α.: 42,56, Τ.Α.: 39,29%), γεγονός που υποδεικνύει τη σημασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι παραπάνω αναλύσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας πέρα από τα σημαντικά δεδομένα τα οποία αναδεικνύουν, έκαναν φανερές και ορισμένες αντιθέσεις με άλλες σχετικές έρευνες. Οι διαφορές αυτές σχετίζονται με τη φύση του περιεχομένου των λέξεων (συγκεκριμένες/αφηρημένες). Για το λόγο αυτό, ίσως θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να εξεταστεί αυτή η διαφορά.

4.1. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις της παρούσας μελέτης

Η παρούσα μελέτη έχει σημαντικές εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Στο σύνολό τους τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση σημείωσαν μία σημαντική βελτίωση σε κάθε επιμέρους κατηγορία, ενώ αντίθετα στα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική μεταβολή στην επίδοσή τους. Τα ευρήματα αυτά απηχούν τη δυναμική της παρέμβασης αυτής και της συμβολής της στην κατάκτηση και ενίσχυση της γνώσης.

Η ενσωμάτωση μιας καλά δομημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη διδακτική πράξη φαίνεται να είναι χρήσιμη προκειμένου οι μαθητές/-τριες να μπορέσουν να κατακτήσουν τη γνώση με έναν πιο εύκολο και διασκεδαστικό τρόπο. Εντούτοις, η χρήση απλά ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού δε θα μπορούσε να επιφέρει τα ίδια θετικά αποτελέσματα. Αυτό που ουσιαστικά ενίσχυσε την όλη διαδικασία και συνέβαλε στην επίδραση της παρέμβασης ήταν η συστηματοποίηση και η ταξινόμηση του ίδιου του υλικού.

Έτσι λοιπόν, η ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού χωρίς την αναγκαία συστηματικότητα δεν θα μπορούσε να επιφέρει τα ίδια θετικά αποτελέσματα στην ορθογραφική και σημασιολογική επίδοση των παιδιών. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός που θα θελήσει να εντάξει στη διδασκαλία του αυτήν την παρέμβαση θα πρέπει να το κάνει με τρόπο αναλυτικό και συστηματικό.

Το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο γίνεται μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, δημιουργεί στην τάξη ένα κλίμα συνεργασίας, αλληλοβοήθειας και

αλληλοκατανόησης, στοιχεία πολύ σημαντικά για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, αλλά και την πορεία τους μέσα στη σχολική ζωή.

Ακόμη, τα έντονα και ζωντανά χρώματα του εκπαιδευτικού υλικού, η μετάβαση από μία στενά δομημένη μορφή διδασκαλία σε μία πιο χαλαρή, έστω και φαινομενικά, αυξάνει την διάθεση των παιδιών να εξερευνήσουν τη νέα γνώση. Αυτό γινόταν φανερό σε κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση που έγινε στην ομάδα παρέμβασης. Τα παιδιά ανυπομονούσαν να παίξουν και να μάθουν. Η αντιμετώπισή του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης δε γινόταν πια με δυσφορία, αλλά με χαρά και ενθουσιασμό.

Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του χειραπτικού εκπαιδευτικού υλικού δεν προκλήθηκε καμία ιδιαίτερη αναστάτωση μέσα στην τάξη (Perry&Dockett, 2007). Γεγονός, που όπως φάνηκε από την εισαγωγή, αποτελεί το μεγαλύτερο άγχος των εκπαιδευτικών και η αιτία που συνήθως αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τέτοιες διδακτικές πρακτικές στην τάξη. Επομένως, το κύριο στοιχείο που χρειάζεται είναι η θέληση του/της εκπαιδευτικού να εισάγει στη διδασκαλία του/της κάτι νέο που μόνο ωφέλιμο μπορεί να είναι τόσο για τα παιδιά όσο και για τον/την ίδια.

Μέσα από την παρούσα μεταπτυχιακή έρευνα, έγινε ακόμα φανερό ότι μια τέτοια παρέμβαση θα μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, μέσα σε ένα παιγνιώδη διδακτικό πλαίσιο, όπου κανείς δεν κρίνει και κανείς δεν κρίνεται, είναι πιο εύκολο για ένα παιδί με δυσκολίες να αποκτήσει την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση, ώστε να προχωρήσει στην κατάκτηση της γνώσης. Ακόμη, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτευχθούν από το παιδί οι διδακτικοί στόχοι μέσα σε ένα πλαίσιο, όπως αυτό του παιχνιδιού, όπου όλα τα λάθη επιτρέπονται και όπου οι προσπάθειες και τα αποτελέσματα του κάθε παίκτη εκτιμώνται και ενθαρρύνονται (Σκουμπουρδή, 2012). Ακόμη, τα παιδιά που δυσκολεύονται στο γραπτό λόγο, με τη χρήση τέτοιων υλικών, θα μπορέσουν να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους στον τομέα αυτό, χωρίς το φόβο του «γραπτού κόσμου» (Williams, 1986). Ένα τέτοιο μέσο διδασκαλίας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί τόσο για να διδαχθεί το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, όσο και να λειτουργήσει ως μέσο επανάληψης για να ενισχυθεί η ήδη κατακτημένη γνώση. Επίσης, αν και αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του παιχνιδιού ως μέσο αξιολόγησης σε δεύτερη μοίρα (Stagnitti, 2004), εντούτοις η συμβολή του είναι εξαιρετικά σημαντική και σε αυτόν τον τομέα. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η χρήση ενός εκπαιδευτικού χειραπτικού υλικού μπορεί να συμβάλει, τόσο στην επανάληψη, το οποίο τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν τόσο ανάγκη, όσο και σε μία λιγότερο

αγχώδη αξιολόγηση της κατακτημένης γνώσης που δε θα προκαλεί φόβο, αλλά χαρά στον/στην μαθητή/-τρια.

Η παρούσα μελέτη καλείται να υπογραμμίσει την έλλειψη σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο. Η ακαδημαϊκή κοινότητα πρέπει να στρέψει το βλέμμα της στη διερεύνηση και εφαρμογή σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών, ώστε να μπορέσουν με τη σειρά τους οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τόσο τις θεωρητικές όσο και τις πρακτικές βάσεις για να εντάξουν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια στην πράξη.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abbott, L. (1994). Play is ace! Developing play in school and classroom. Στο: Χ. Σκουμπουρδή (Επιμ.), *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Πατάκης.

Αθανασιάδου, Α. & Μηλαπίδης, Μ. (2004). *Γνωστικές ανιχνεύσεις στη γλώσσα και στη γλωσσολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης, θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School: The sciences of education online*, 2, 2-3.

Aidinis, A. & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.

Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Bailet, L.L. (1991). Development and disorders of spelling in the beginning school years. In: A. M. Bain, L. L. Bailet & L. C. Moats (Eds.), *Written language disorders, Theory into practice*. Austin, TX: Pro ed.

Bailet, L.L. (1990). Spelling rule usage among students with learning disabilities and normally achieving students. *Journal of Educational Research*, 64, 100-111.

Barta, J. & Schaelling, D. (1998). Games we play. Connecting mathematics and culture in the classroom. *Teaching Children Mathematics*, 3(1), 388-393.

Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). *Teaching through play. Teachers thinking and classroom practice*. Open University Press.

Bigge, M. & Shermis, S. (1990). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκης.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorder*. New York: Wiley.

Bosman, A. M. T. & Van Orden, G. C. (1997). Why spelling is more difficult than reading. In: C.A. Perfetti, L. Rieben & M Fayol (Eds.), *Learning to spell: Research, theory and practice across languages* (pp. 173-194). London: Lawrence Erlbaum.

Καριωτάκη, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική παρέμβαση για την βελτίωση της ορθογραφίας και σημασίας των λέξεων μέσω της κατασκευής ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.

- Bruce, T. (1991). *Time to play in early childhood education*. Great Britain: Hodder & Stoughton Educational.
- Caldwell, M. (1998). Parents, board games and mathematical learning. *Teaching children Mathematics*, 4(6), 365-367.
- Carvey, C. (1990). *Το παιχνίδι: η επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού*. Αθήνα: Κουτσουμπός Π.Α.Ε.
- Dugard, P. & Todman, J. (1995). *Analysis of pre-test-post-test control group designs in educational research*. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 15(2), 181-198.
- Ehri, L. (1998). Research on learning to read and spell: A personal-historical perspective. *Scientific Study of Reading*, 2, 94-110.
- Estes, W. K. (1975). *Handbook of Learning and Cognitive Processes*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Frith, U. (1995). Dyslexia: Can we have a shared theoretical framework? *Educational and Child Psychology*, 12, 6-17.
- Fritz, J. (1991). *Theorie und Pädagogik des Spiels*. Munchen.
- Fournier, M. (2004). A quoi sert le jeu? *Dossier. Science Humaines*, 152.
- Griffiths, R. (1994). Mathematics and play. Στο: Χ. Σκουμπουρδή (Επιμ.), *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών* (σσ. 142-143). Αθήνα: Πατάκης.
- Heaslip, P. (1994). Making play work in the classroom. Στο: Χ. Σκουμπουρδή (Επιμ.), *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών* (σσ.150-151). Αθήνα: Πατάκης.
- Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hoien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dyslexia. From theory to intervention*. Dordrecht, NL, Kluwer Academic Publisher.
- Holsbrink - Engels, G.A. (1998). *Computer-based role playing for interpersonal skills, training*. University of Twente, Faculty of Educational Science and Technology, Department of Instructional Technology.
- Καριωτάκη, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική παρέμβαση για την βελτίωση της ορθογραφίας και σημασίας των λέξεων μέσω της κατασκευής ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.

- Hoxter, S. (1996). Παιχνίδι και Επικοινωνία. Στο: Μ. Μπόστον & Ν. Ντολ, (Επιμ.), *Ο ψυχοθεραπευτής του παιδιού. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά και Νεαρά άτομα* (σσ. 90-105). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Joshi, M., Treiman, R., Carreker, S. & Moats, L. (2009). How words caste their spell. *American Education*, 32(4), 2008-2009.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικο-ψυχογλωσσική Προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kelley, D. (1998). *The Art of Reasoning*. New York: W. W. Norton and Co.
- Kirk, S. (1972). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton- Mifflin.
- Kreuzer, K.J. (1983). *Handbuch der Spielpädagogik*. Bd. 1, Düsseldorf.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Marland, H. (1986). Cheating. *Mathematics in School*, 15(1).
- 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.
- Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές της ορθογραφημένης γραφής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Nilsen, E., & Bourassa, D. (2008). Word-learning performance in beginning readers. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 62(2), 110-116.
- Oblinger, D. G. (2006). Games and Learning. Digital games have the potential to bring play back to the learning experience. *EDUCASE Quarterly*, 3.
- Πανταζής, Σ. (1997). *Η Παιδαγωγική και το παιχνίδι: αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου-ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδόπουλος Ν., (1991). *Ψυχολογία: σύγχρονα θέματα, σπουδές, εφαρμογές, κοινωνικοποίηση, παιχνίδι, μάθηση, επιθετικότητα, ωριμότητα, κληρονομικότητα, περιβάλλον, προσωπικότητα, εφηβεία, πειθαρχία, αυτοχειρία, ναρκωτικά*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καριωτάκη, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική παρέμβαση για την βελτίωση της ορθογραφίας και σημασίας των λέξεων μέσω της κατασκευής ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.

Perry, B. & Dockett, S. (2007). *Play and Mathematics*. Adelaide: Australia Association of Mathematics Teachers.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. London: McGraw-Hill.

Πόρποδας, Κ. (1990). Η ανάγνωση και γραφή στα πεντέμισι και εξίμισι χρόνια. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 65-83.

Porpodas, C., Pantelis, S. & Xantziou, E. (1990). Phonological and lexical encoding processes in beginning readers: Effects of age and word characteristics. *Reading and Writing, An Interdisciplinary Journal*, 2, 197-208.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Ράλλη, Α. (2007). *Σύνθεση των λέξεων. Διαγλωσσική μορφολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.

Ρόθου, Κ. (2012). *Η Μορφολογική και η Συντακτική επίγνωση ως δείκτης πρόβλεψης των αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Scheuerl, H. (1962). *Das Spiel*. Weinheim. Berlin: Beltz.

Senechal, M. & Kearnan, K. (2007). The role of morphology in reading and spelling. *Advances in Child Development and Behavior*, 35, 297-325.

Senechal, M., Basque, M.T. & Leclaire, T. (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 231-254.

Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2001). *Ανάλυση και συγκριτικές επισημάνσεις σχολικών βιβλίων του δημοτικού (Ελλάδας, Κύπρου, Αγγλίας) όσον αφορά στην έννοια της πιθανότητας*. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής Μαθηματικών και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση (σσ. 84-86), Θεσσαλονίκη.

Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2007). Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στην μαθηματική εκπαίδευση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο: Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (σσ. 137-156). Αθήνα: Ατραπός.

Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2009). Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση: ανταγωνιστικές στάσεις και ψευδαισθήσεις ομοθυμίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 139-154.

Καριωτάκη, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική παρέμβαση για την βελτίωση της ορθογραφίας και σημασίας των λέξεων μέσω της κατασκευής ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.

Σκουμπουρδή, Χ. (2010). Το παιχνίδι ως πλαίσιο για την προσέγγιση των μαθηματικών της πρώτης σχολικής ηλικίας, σχεδιασμός επιτραπέζιων παιχνιδιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 162, 82-99.

Σκουμπουρδή, Χ. (2012). *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Πατάκης.

Στασινός, Δ. (2001). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2014). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Stagnitti, K. (2004). Understanding play. The implications for play assessment, *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3-12.

Szendrei, J. (1996). Concrete material in the classroom. In: A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & C. Laborde (Eds.), *International handbook for mathematics education* (pp. 411-434). Netherlands: Kluwer, Academic Publishers.

Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Ισοτίμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Tsesmeli, S. N., & Seymour, P. H. K. (2009). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *British Journal of Psychology*, 100(3), 565-592.

Τσεσμελή, Σ. Ν. & Κουτσελάκη, Δ. (2011). *Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σύνθετων λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου*. Στα: Πρακτικά της 31ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη (17-18 Απριλίου).

Twellmann, W. (1983). Spielen und Arbeiten – Spielen und Feiern – Spielen und Lernen. In: K. J. Kreuzer (Hg.), *Handbuch der Spielpädagogik* (pp. 204), Bd. 1, Düsseldorf.

Williams, M. (1986). The place of games in primary mathematics. *Mathematics in School*, 15(1), 19.

Καριωτάκη, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική παρέμβαση για την βελτίωση της ορθογραφίας και σημασίας των λέξεων μέσω της κατασκευής ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.

Wood, E. & Attfield, J. (1996). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Wysocki, K., Jenkins, J. R. (1987). Deriving word meanings through morphological generalization. *Reading Research Quarterly*, 22(1), 66-81.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΛΕΞΕΩΝ (Αρχική / Τελική Αξιολόγηση)

Προς την εκπαιδευτικό: Παρακαλώ πολύ, διαβάστε αργά και καθαρά τα παρακάτω ζεύγη των λέξεων στους μαθητές σας, χωρίς να τους βοηθήσετε ως προς την ορθογραφία των λέξεων.

| | |
|------------------|----------------|
| 1. Θαλασσόλυκος | Θαλασσοπόρος |
| 2. Δημοκρατία | Δημοτικότητα |
| 3. Φαρμακοποιός | Επιπλοποιός |
| 4. Συμμαθητής | Εκμάθηση |
| 5. Ηλιαχτίδα | Ηλιόλουστος |
| 6. Ηλεκτρισμός | Ηλεκτροφόρος |
| 7. Φιλάνθρωπος | Συνάνθρωπος |
| 8. Επίσημος | Διάσημος |
| 9. Βιβλιοπώλης | Βιβλιοφάγος |
| 10. Παιδιάτρος | Παιδικότητα |
| 11. Επίκαιρος | Παλιόκαιρος |
| 12. Αναζήτηση | Καταζήτηση |
| 13. Τηλεμεταφορά | Τηλεοπτικός |
| 14. Ερωτηματικό | Ερωτηματολόγιο |
| 15. Αγράμματος | Εγγράμματος |
| 16. Αδύναμος | Αδύνατος |
| 17. Γείτονας | Γειτονικός |
| 18. Οικογένεια | Οικολόγος |
| 19. Αντιπρόσωπος | Διπλοπρόσωπος |
| 20. Έκπτωση | Σύμπτωση |
| 21. Γλυκοπατάτα | Γλυκόπικρος |
| 22. Κοινότητα | Κοινόχρηστος |
| 23. Αποθήκη | Εργαλειοθήκη |
| 24. Πανέτοιμος | Ανέτοιμος |
| 25. Βηματισμός | Βηματάκι |
| 26. Κυκλοθυμικός | Κυκλοφορία |

| | |
|---------------------|-----------------|
| 27. Άφωνος | Παράφωνος |
| 28. Παρανόηση | Κατανόηση |
| 29. Θαλασσόχωμα | Θαλασσόσομπα |
| 30. Δημοπράκτορας | Δημοτικόραμμα |
| 31. Σεισμοποιός | Φρουτοποιός |
| 32. Βιβλιομαθητής | Περιμάθηση |
| 33. Ηλιόφωνο | Ηλιοποιός |
| 34. Ηλεκτρόσομπα | Ηλεκτρομανία |
| 35. Σπιτάνθρωπος | Πρασινάνθρωπος |
| 36. Καλόσημος | Σπιτόσημος |
| 37. Βιβλιοκόπος | Βιβλιοράφτης |
| 38. Παιδόμετρο | Παιδικόμετρο |
| 39. Καλόκαιρος | Τρελόκαιρος |
| 40. Γλυκοζήτηση | Αμαξοζήτηση |
| 41. Τηλεσκάλα | Τηλεδιαμονή |
| 42. Ερωτηματένιος | Ερωτηματογράμμα |
| 43. Βιβλιόγραμμα | Κοκκινόγραμμα |
| 44. Στροφοδύναμη | Πρωτοδύναμη |
| 45. Γειτονόπετρα | Γειτονόκοσμος |
| 46. Οικόπετρα | Οικόδραση |
| 47. Κιτρινοπρόσωπος | Καλοπρόσωπος |
| 48. Πετρόπτωση | Φρουτόπτωση |
| 49. Γλυκοπολτός | Γλυκόσπιτο |
| 50. Κοινόρουχο | Κοινόκουτο |
| 51. Τραπεζοθήκη | Κιτρινοθήκη |

| | |
|------------------|--------------|
| 52. Χίλιοέτοιμος | Ολοέτοιμος |
| 53. Βηματοκίνηση | Βηματένιος |
| 54. Κυκλοσειρά | Κυκλόκηπος |
| 55. Δυνατόφωνος | Γιγαντόφωνος |
| 56. Ψευτονόηση | Λεξηνόηση |



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

ΣΗΜΑΣΙΑ ΛΕΞΕΩΝ (Αρχική/Τελική Αξιολόγηση)

Παρακαλώ πολύ, διαβάστε προσεκτικά την κάθε πρόταση και κυκλώστε την ορθή απάντηση που συμπληρώνει σωστά την πρόταση. ΜΙΑ μόνο είναι η σωστή απάντηση.

1. Οι Ισπανοί και οι Πορτογάλοι ήτα σπουδαίοι, αφού ταξίδεψαν με τα καράβια τους σε όλες τις θάλασσες.
α) θαλαμηγοί β) θαλασσοπόροι γ) θαλασσοφύλακες δ) θαλασσοταξιδευτές
2. Στην Ελλάδα έχουμε, διότι ο καθένας μπορεί να εκφράζει ελεύθερα την άποψή του.
α)δημοκρατία β) δημοτικότητα γ) δημοστασία δ)δημονομία
3. Ο ξάδερφός μου είναι, για το λόγο αυτό, όποτε είμαι άρρωστη μου φέρνει στο σπίτι την αντιβίωση που χρειάζομαι.
α) επιπλοποιός β) ηθοποιός γ) φαρμακοποιός δ) ταραχοποιός
4. Τα φροντιστήριό μας στοχεύει στην της αγγλικής γλώσσας. α) καλομάθηση β) εκμάθηση γ) συμμάθηση δ)ταχυμάθηση
5. Σήμερα η μέρα ήταν σε αντίθεση με χτες που ο ήλιος δε φάνηκε καθόλου από τα πολλά σύννεφα.
α) ηλιαχτίδοτη β) ηλιόθερμη γ) ανήλιαγη δ) ηλιόλουστη
6. Δεν πρέπει να αγγίζουμε τα καλώδια, για μην πάθουμε ηλεκτροπληξία. α) ηλεκτρομαγνητικά β) ηλεκτροδυναμικά γ) ηλεκτροφόρα δ)ηλεκτρικά

7. Πρέπει να νοιαζόμαστε για τον και να τον βοηθάμε όταν μας έχει ανάγκη.
α) απάνθρωπο β) ανθρωπισμό γ) υπάνθρωπο δ) συνάνθρωπο
8. Αυτός ο τραγουδιστής στη χώρα του είναι πολύ, αλλά στη δική μας δεν τον γνωρίζει κανείς.
α) άσημος β) διάσημος γ) επίσημος δ) πρόσημος
9. Η αδερφή μου είναι, διαβάζει το ένα βιβλίο μετά το άλλο. α)
βιβλιοθηκάριος β) βιβλιοφάγος γ) βιβλιοδέτης δ) βιβλιοπώλης
10. Ήμουν πολύ άρρωστος χτες και η μαμά μου με πήγε στον α)
παιδολόγο β) παιδονόμο γ) παιδίατρο δ) παιδαγωγό
11. Το πρόβλημα αυτό είναι, εφόσον καθημερινά στις ειδήσεις προβάλλονται ρεπορτάζ που αφορούν στο θέμα αυτό.
α) άκαιρο β) επίκαιρο γ) πρόσκαιρο δ) παράκαιρο
12. Η του φυγά από την αστυνομία ξεκίνησε σήμερα το πρωί, αλλά ακόμα δεν έχει συλληφθεί.
α) αναζήτηση β) καταζήτηση γ) επιζήτηση δ) συζήτηση
13. Χτες παρακολούθησα σε έναν σταθμό μία εκπομπή για την ανακύκλωση.
α) τηλεσχετικό β) τηλεπικοινωνιακό γ) τηλεκατευθυνόμενο δ) τηλεοπτικό
14. Σας παρακαλώ, να συμπληρώσετε με προσοχή το της έρευνας α)
ερωτηματολόγιο β) ερωτηματικό γ) ερώτημα δ) ερωτηματοληπτικό

15. Οι άνθρωποι δεν προκόβουν στη ζωή τους, για το λόγο αυτό, χρειάζεται όλοι να μελετούμε.
α) αγράμματοι β) εγγράμματοι γ) συγγράμματοι δ) προγραμματισμένοι
16. Αισθάνομαι πολύ, μάλλον πρέπει να φάω κάτι.
α) αδύνατος β) υπερδύναμος γ) αδύναμος δ) ενδυναμωμένος
17. Η χώρα μας έχει αρκετά καλές σχέσεις με τις χώρες. α)
γειτνιάσιμες β) γειτονεύσιμες γ) γειτονικές δ) γείτονες
18. Στόχος των.....είναι να προστατεύσουν το περιβάλλον από την καταστροφή και να ευαισθητοποιήσουν τους πολίτες.
α)οικολόγων β)οικογενειάρχων γ) οικοτρόπων δ)οικόσιτων
19. Ο υπουργός λόγω ασθένειας δεν μπορούσε να παρευρεθεί στο συμβούλιο, γι' αυτό έστειλε έναν στη θέση του.
α) απρόσωπο β) διπρόσωπο γ) αντιπρόσωπο δ) προσωπογράφο
20. Ο αθλητής δήλωσε ότι είναι για τους Ολυμπιακούς αγώνες. α)
πανέτοιμος β) υπερέτοιμος γ) ανέτοιμος δ)μισοέτοιμος
21. Τα νέα της μου άφησαν μία γεύση στο στόμα, διότι από τη μία χάρηκα, αλλά από την άλλη στεναχωρήθηκα που θα φύγει γιασπουδές.
α) γλυκόξινη β) γλυκόπικρη γ) γλυκανάλατη δ) γλυκόασπρη
22. Δεν μπορείτε να με διώξετε από εδώ, διότι αυτή η αίθουσα είναι, μπορεί ο καθένας να τη χρησιμοποιήσει.
α) κοινόπρακτη β) κοινωνική γ) κοινόχρηστη δ) κοινοτική

23. Ό,τι δε χρειάζεσαι, να το βάλεις στην που είναι στο υπόγειο, όπου βάζουμε όλα τα άχρηστα αντικείμενα.
α) εργαλειοθήκη β) παπουτσοθήκη γ) αποθήκη δ) συρταροθήκη
24. Μα τι είναι αυτή! Φοράμε ακριβώς το ίδιο φόρεμα και κρατάμε την ίδια τσάντα.
α) κατάπτωση β) διάπτωση γ) σύμπτωση δ) μετάπτωση
25. Στην παρέλαση όλοι πρέπει να πηγαίνουν με τον ίδιο α)
βηματισμό β) βηματοδότη γ) βηματοπομπό δ)βηματοδέτη
26. Η των δρόμων ελέγχεται από την τροχαία.
α) κυκλοφοριακή β) κυκλοφορία γ) κυκλοθυμία δ) κυκλομανία
27. Ταράχτηκα τόσο πολύ από τα νέα του, που έμεινα τελείως.....! α)
παράφωνη β) άφωνη γ) σύμφωνη δ)ομόφωνη
28. Έγινε μία μεγάλη....., διότι ενώ του είπα να συναντηθούμε στις 11 το πρωί, εκείνος κατάλαβε την ίδια ώρα το βράδυ.
α)συνεννόηση β) διανόηση γ) κατανόηση δ)παρανόηση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Εικόνες από τις εφαρμογές του εκπαιδευτικού παιχνιδιού

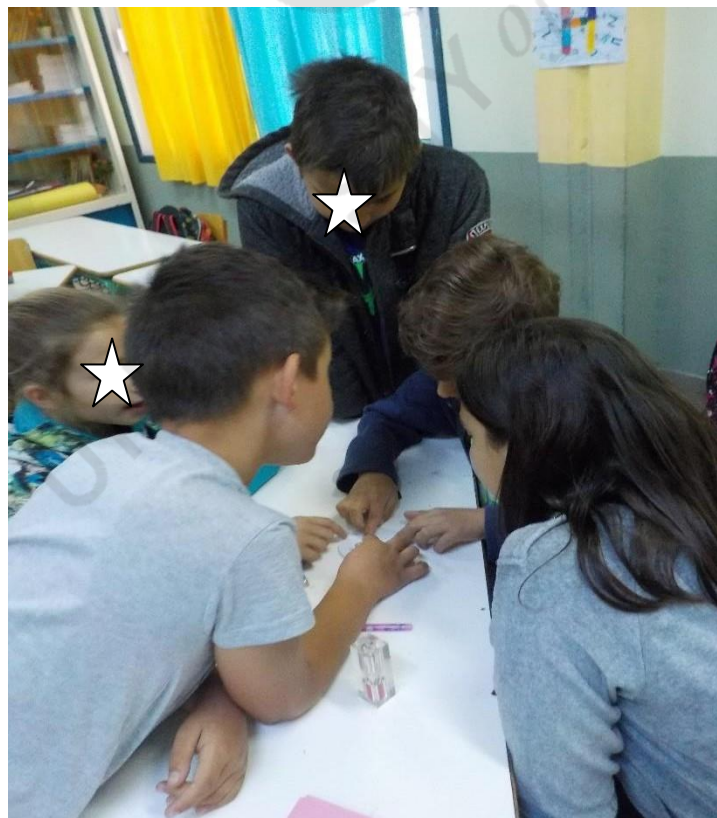
ΕΙΚΟΝΑ 1. Η ομάδα παρέμβασης την ώρα της εξέλιξης του παιχνιδιού



ΕΙΚΟΝΑ 2. Εργασία της ομάδας ένα



Καριωτάκη, Ε. (2016). Εκπαιδευτική παρέμβαση για την βελτίωση της ορθογραφίας και σημασίας των λέξεων μέσω της κατασκευής ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού σχολείου. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.

ΕΙΚΟΝΑ 3. Η εργασία της ομάδας δύο**ΕΙΚΟΝΑ 4. Η εργασία της ομάδας τρία**

Καριωτάκη, Ε. (2016). Εκπαιδευτική παρέμβαση για την βελτίωση της ορθογραφίας και σημασίας των λέξεων μέσω της κατασκευής ενός χειραπτικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού για παιδιά δημοτικού σχολείου. Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.