

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Επίδραση της Κυπριακής διαλέκτου στα ορθογραφικά λάθη τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της τρίτης δημοτικού καθώς και μαθητών με μαθησιακή διαταραχή της ίδιας τάξης.

TITLE: The influence of the Cypriot dialect on spelling errors of typically developing third grade students as well as students with learning disability of the same grade.

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: Γεωργίου Μαρία
Ελισσαίου Ελπίδα**

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ: Δρ.Κωτσοπούλου Αγγελική

ΠΑΤΡΑ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4-5
1. Εισαγωγή	6-7
2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	8-9
3.1. Προβλήματα στο γραπτό λόγο λόγω μαθησιακών δυσκολιών.....	10-15
3.2. Προβλήματα στο γραπτό λόγο λόγω Κυπριακής διαλέκτου.....	16-23
4. Μεθοδολογία.....	24
4.1. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	24
4.2. Δείγμα.....	24
4.3. Όργανα μέτρησης.....	25
4.4. Συνθήκες εξέτασης.....	26
4.5. Χρόνος εξέτασης.....	26
4.6. Χώρος εξέτασης.....	26
4.7. Διαδικασία μέτρησης.....	28
4.8. Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	29
5. Αποτελέσματα.....	30-51
6. Συζήτηση.....	52-54
7. Περιορισμοί-Συστάσεις.....	55-56
8. Παράρτημα.....	57-69
Βιβλιογραφία.....	70

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ευκαιρία συγγραφής αυτής της έρευνας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε καταρχήν τη Δρ. Κωτσοπούλου Αγγελική για την επίβλεψή της στην εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας αλλά και για την στήριξη που μας πρόσφερε σε όλο αυτό το διάστημα.

Σημαντικό είναι, επίσης, να ευχαριστήσουμε τις διευθύνσεις των Δημοτικών σχολείων (Αρεδιού, Εργάτες, Ψημολόφου, Τσέρι, Ανάγνια, Δημοτικό Πεύκιου Γεωργιάδη, και του ιδιωτικού Δημοτικού σχολείου «Terra santa»), που δέχθηκαν να μας βοηθήσουν να πραγματοποιήσουμε την έρευνά μας. Ιδιαίτερα ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δασκάλους της τρίτης τάξης δημοτικού για την εξαιρετική συνεργασία τους.

Ακόμη, ευχαριστούμε θερμά τα παιδιά τρίτης δημοτικού, που συμμετείχαν στην έρευνα με προθυμία και χαρά.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι από όλους γνωστή η στενή σχέση προφορικού και γραπτού λόγου. Συνήθως γράφουμε όπως μιλάμε. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και στην Κύπρο. Στην Κύπρο, μιλιέται η μητρική Διάλεκτος στην προφορική καθημερινή επικοινωνία αλλά στο γραπτό λόγο χρησιμοποιείται η Κοινή Δημοτική. Η κοινή Δημοτική καλλιεργείται κυρίως στο σχολείο, όπου διδάσκονται τα ίδια βιβλία όπως και στην Ελλάδα, και όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράφουν στην κοινή Δημοτική.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας μας είναι να διερευνηθούν σε βάθος τα λάθη που κάνουν μαθητές με διάγνωση μαθησιακών διαταραχών και κατά πόσο αυτά οφείλονται στην παρέμβαση της μητρικής Κυπριακής διαλέκτου στο γραπτό λόγο.

Μεθοδολογία

Για την διεξαγωγή της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε το «Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο» των μαθητών Γ'-ΣΤ' δημοτικού (Πόρποδας και συν, 2008). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε «Η Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης» του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (ΠΣΛ), (1995). Με το τεστ αυτό αξιολογήθηκε η φωνολογική ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Οι δοκιμασίες αυτές χορηγήθηκαν σε 15 τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και 15 με μαθησιακές διαταραχές της Γ` τάξης Δημοτικού. Μέσω της ανάλυσης ορθογραφικών λαθών σε φωνολογικά, μορφολογικά και λάθη ιστορικής ορθογραφίας πραγματοποιήθηκε σύγκριση της επίδοσης τους και μελέτη της επίδρασης της κυπριακής διαλέκτου στα λάθη στο γραπτό λόγο.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η επίδοση των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές στην ορθογραφική ορθότητα ήταν πολύ χαμηλή. Η επίδοση όλων των παιδιών (100%) ήταν χαμηλή (2% το 5% εκ.τιμή), αλλά και η επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ήταν επίσης φτωχή. Μόνο τα μισά περίπου παιδιά (46,7 %) είχαν επίδοση μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια (9% -11% εκ.τιμή). Τα υπόλοιπα 53,3% είχαν χαμηλή επίδοση (2% το 7% εκ.τιμή). Το ποιο συχνό από τα φωνολογικά λάθη ήταν η δυσκολία των παιδιών στη σωστή χρήση του τελικού /v/. Ακόμη και στα φυσιολογικά παιδιά τα 24 από τα 27 λάθη αφορούσαν τη διαδικασία αυτή. Όσον αφορά την Κυπριακή διάλεκτο δεν είχε καμιά επίδραση στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και μάλλον περιορισμένη στα παιδιά με μαθησιακή διαταραχή.

ABSTRACT

The relationship between spoken and written language is well known. We usually write as we speak. This is not so in Cyprus, where in the everyday communication the Cypriot dialect is used, while the written language is the Greek Common Demotici. The Common Demotici is taught at schools. This is the language of the school books, which are the same as those used in Greece. Children are encouraged to write in Demotici.

Objective of the study

Objective of the present study is the investigation in depth of the errors made by children diagnosed with learning disability in Cyprus and whether these are related to the interference with their Cypriotdialect.

Methodology

The ‘Tool for the Diagnostic Investigation of Difficulties in the Written Language’ (Porpodas et al, 1998) was used to assess students of grade 3 to 6. ‘The Test of Phonetic and Phonological Development’ of the Panhellenic Association of Logopedics (1995) was also used to assess the phonological development of each child. The two test were given to 15 typically developing children and to 15 children with learning disabilities of grade three. Through the analysis was of their orthographic errors into phonological, morphological and errors in historical orthography a comparison was made between the performance of typically developing and learning disabled children. The influence of the Cypriot dialect on the errors of their written language was investigated. .

Results

The investigation showed that the performance of children with learning disabilities in orthography was very low. The performance of all children (100%) was low (2nd to 5th percentile). The performance of typically developing children was also low. Only half of them (46,7%) showed performance within the average range (from the 9th to the 11th percentile). The remaining 53,3% performed between the 2nd and 7th percentiles. The most common phonological error was the difficulty in the proper use of the final /v/. Even among the typically developing children 24 errors of the errors of total 27 applied to the use of final /v/. As for the Cypriot dialect it had no effect on typically developing children and limited effect on children with learning disabilities.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του μαθαίνει προφορικά τη μητρική του γλώσσα, μαθαίνει δηλαδή να αντιλαμβάνεται το νόημα των λέξεων και των φράσεων που ακούει και να μπορεί και το ίδιο με τη σειρά του να εκφράσει με λέξεις και φράσεις δικά του νοήματα και σκέψεις. Με την είσοδο του στο σχολείο αρχίζει να μαθαίνει και την οπτική αποτύπωση των λέξεων, δηλαδή τη γραφή, καθώς και την αντίστροφη της διαδικασία, την ανάγνωση. Στις περισσότερες χώρες του κόσμου η σχέση αυτή είναι άμεση. Γράφουμε όπως μιλούμε. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και στην Κύπρο. Στην Κύπρο, μιλιέται η μητρική Διάλεκτος στην προφορική καθημερινή επικοινωνία αλλά στο γραπτό λόγο χρησιμοποιείται η Κοινή Δημοτική.

Η Κοινή Δημοτική αρχίζει να καλλιεργείται στα παιδιά από την Α τάξη Δημοτικού. Στα σχολεία της Κύπρου διδάσκονται τα ίδια βιβλία όπως και στην Ελλάδα. Στο σχολείο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος χρησιμοποιείται ελεύθερα η μητρική διάλεκτος, αντίθετα μέσα στη τάξη χρησιμοποιούν μαθητές και εκπαιδευτικοί σε μεγάλη πλειοψηφία την Κοινή Δημοτική τουλάχιστον στο λεκτικό, μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο. Ωστόσο, παρατηρείται σε κάποιο βαθμό η ύπαρξη κυπριακών διαλεκτικών στοιχείων, στο γραπτό κυρίως λόγο μαθητών του Δημοτικού, που γίνονται έντονα αντιληπτά από άτομα που δεν γνωρίζουν τη μητρική διάλεκτο. Οι διδάσκοντες υποστηρίζουν ότι στο σημερινό γραπτό λόγο εμφανίζονται πολύ λιγότερες παρεμβάσεις στη μητρική διάλεκτο από ότι συνέβαινε πριν 20 χρόνια (Παπασταύρου, 1995)

Σκοπός της έρευνας μας, είναι να διερευνηθούν σε βάθος τα λάθη που κάνουν μαθητές με διάγνωση μαθησιακών διαταραχών και κατά πόσο αυτά οφείλονται στην παρέμβαση της μητρικής διαλέκτου στο γραπτό λόγο. Μέσω της ανάλυσης ορθογραφικών λαθών σε φωνολογικά, μορφολογικά και λάθη ιστορικής ορθογραφίας θα πραγματοποιηθεί σύγκριση της επίδοσης 15 τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και 15 παιδιών με μαθησιακές διαταραχές της Γ Δημοτικού για τη μελέτη επίδρασης της κυπριακής διαλέκτου στα λάθη στο γραπτό λόγο.

Τα δείγματα γραπτού λόγου δεν τα συλλέξαμε μόνο σε πόλεις αλλά και σε χωριά. Σκοπός μας, ήταν να ληφθούν μισά δείγματα από πόλεις και μισά από χωριά. Συγκεκριμένα λήφθηκαν από τα χωριά (Αρεδιού, Ανάγνα, Ψημολόφου, Τσέρι, Εργάτες) . Όσον αφορά την πόλη τα δείγματα περιορίστηκαν στη Λευκωσία (ολόημερο Δημοτικό Πένκιου Γεωργιάδη). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι στα δείγματά μας έχει συμπεριληφθεί και ένα ιδιωτικό σχολείο.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω το δείγμα μας αποτελείτο από 30 μαθητές της Γ` τάξης. Δεκαπέντε(15) με τυπική ανάπτυξη και 15 με μαθησιακές διαταραχές. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία. Οι μαθητές είχαν ως μητρική τους γλώσσα την Ελληνική-Κυπριακή. Μαθητές οι οποίοι ήταν δίγλωσσοι δεν γίνονταν αποδεκτοί.

Για την διεξαγωγή της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-ΣΤ'

δημοτικού ή Τεστ Δυσκολιών Γραπτού λόγου (Πόρποδας και συν, 2008). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το τεστ Φωνολογικής Εξέλιξης. Το τεστ αυτό δημιουργήθηκε από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Λογοπεδικών, (ΠΣΛ). Μέσα από το τεστ αυτό αξιολογήθηκε η φωνολογική ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Στη συνέχεια, για τις ανάγκες ανάλυσης και μέτρησης, δημιουργήσαμε εμείς το πρωτόκολλο στο οποίο εγγράφονται τα στοιχεία του κάθε μαθητή. Επίσης, δημιουργήσαμε φόρμα ανάλυσης ορθογραφικών λαθών και λέξεις κυπριακής διαλέκτου που εντοπίστηκαν. Η καταγραφή της πτυχιακής εργασίας μας θα ακολουθήσει το εξής πλάνο. Μετά την Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας, θα γίνει η Στατιστική Ανάλυση των δεδομένων, η Συζήτηση των αποτελεσμάτων, οι Περιορισμοί και οι συστάσεις.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η διαδικασία της γραφής είναι εξαιρετικά πολύπλοκη. Συμμετέχουν σε αυτή αισθητήρια όργανα, καθώς και ολόκληρα τμήματα του εγκεφάλου. Βασικοί μηχανισμοί που με το καιρό αυτοματοποιούνται, είναι η ανάλυση και η σύνθεση. Στη γραφή πρέπει να αναλυθεί ακουστικά μια φράση σε λέξεις, οι λέξεις σε συλλαβές, οι συλλαβές σε φωνήματα, τα φωνήματα να μετατραπούν σε σύμβολα γραφής δηλαδή τα γράμματα και θα γραφούν στη σωστή σειρά και σε σωστές ομάδες δηλαδή τις λέξεις. Τον έλεγχο εδώ αναλαμβάνει το μάτι.

Στη αρχή ο γραπτός λόγος διδάσκεται υποχρεωτικά στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, στη συνέχεια καταλαβαίνουμε από μόνοι μας ότι είναι απαραίτητο πλέον κομμάτι στη ζωή μας. Πολλές φορές το θεωρούμε υποχρεωτικό και ανιαρό και άλλες φορές μια διαδικασία πολύ ευχάριστη. Το πλεονέκτημα του γραπτού λόγου από τον προφορικό είναι ότι στο γραπτό λόγο ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες παρερμηνείας των εννοιών ή του μηνύματος που θέλουμε να μεταδώσουμε οι πληροφορίες δεν μπορούν να αλλοιωθούν γι αυτό και οι σοβαρές συμφωνίες γίνονται γραπτά. Ο γραπτός λόγος μένει αθάνατος έτσι και οι επόμενες γενιές έχουν την ευκαιρία να διαβάσουν και να ενημερώνονται για πράγματα που γράφτηκαν χρόνια πριν. Ωστόσο, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν μας ορισμένες βασικές αρχές που αφορούν τόσο τη δομή και τη σύνταξη του κειμένου όσο και την εμφάνιση του για να μην γίνονται παρερμηνείες.

Ένας σωστός γραπτός λόγος πρέπει να προδιαθέτει τα πιο κάτω:

Σαφήνεια: Κάθε καταχώρηση πρέπει να αναφέρεται σε ένα μόνο θέμα. Οι λέξεις δεν πρέπει να έχουν διφορούμενη έννοια. Το νόημα κάθε πρότασης πρέπει να είναι κατανοητό με την πρώτη ανάγνωση. Δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται διπλές αρνήσεις μέσα σε μια πρόταση.

Ακρίβεια: Αποφεύγονται οι υπερβολές, οι αοριστίες και οι διφορούμενες έννοιες.

Συντομία: Οι ιδέες πρέπει να εκφράζονται με συντομία, χωρίς όμως να παραβλάπτεται η σαφήνεια και η ακρίβεια. Η πολύπλοκη σύνταξη, οι μακροσκελείς προτάσεις και οι επαναλήψεις να αποφεύγονται.

Λογική: Τα νοήματα να μην αλληλοσυγκρούονται ή να αλληλοαναιρούνται. Τα συμπεράσματα να είναι λογικά και να διατυπώνονται με συνέπεια και λογικό ειρμό.

Ύφος: Να είναι ευγενικό και σοβαρό χωρίς εκφράσεις που προδίδουν δυσανασχέτηση ή διαμαρτυρία. Όπου υπάρχει ο κίνδυνος ο αναγνώστης να προσβληθεί ή να αισθανθεί ότι κατηγορείται, η σύνταξη της φράσης πρέπει να

αλλάζει, έτσι ώστε να φαίνεται ότι αναλαμβάνουμε την ευθύνη για το αναφερόμενο ζήτημα, π.χ.: "Δεν κατάλαβα το σχόλιο σας", όχι, "Δεν είστε σαφής".

Εμφάνιση: Να αποφεύγεται η υπερβολική χρήση των μέσων έμφασης, γιατί έτσι δεν επιτυγχάνεται ο επιθυμητός σκοπός. Τα πλάγια και τα κεφαλαία γράμματα διαβάζονται δυσκολότερα από τα όρθια και τα πεζά. Στα σημεία στίξης πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή, γιατί η σωστή χρήση τους βοηθά αποτελεσματικά τον αναγνώστη στην κατανόηση του κειμένου.

Τίτλοι: Οι τίτλοι ελκύουν την προσοχή των αναγνωστών στις σημαντικότερες πληροφορίες. Γι αυτό είναι σκόπιμο να είναι περιεκτικοί, συγκεκριμένοι και όχι υπερβολικά εκτεταμένοι.

Σημαντικό ρόλο στο γραπτό λόγο παίζει και η ορθογραφία. Ένα ανορθόγραφο κείμενο εκφράζει ανωριμότητα και προδιαθέτει τον αναγνώστη αρνητικά ακόμη και εάν αυτά που γράφονται είναι σοβαρά και σωστά διατυπωμένα.

Οι τόσο πολύπλοκες διαδικασίες της γραφής, είναι πολλές φορές δυνατό να μη λειτουργήσουν σωστά, ή από κάποια αιτία να διαταραχτούν ενώ λειτουργούσαν κανονικά. Μιλάμε τότε για τις διαταραχές του γραπτού λόγου όπου θα αναφερθούμε πιο κάτω.

3.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΛΟΓΩ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ

Το εκπαιδευτικό σύστημα μοιάζει με τρένο που προχωρεί συνεχώς και όσα παιδιά επιβιβαστούν θα φτάσουν στον προορισμό τους. Τα υπόλοιπα θα τρέχουν από πίσω χωρίς να μπορούν ποτέ να το φτάσουν. Αυτή η παρομοίωση της Ιωάννας Χατζηγιάννη (1998) πρέπει να μας προβληματίσει για να δούμε τελικά ποιος θα έπρεπε να ήταν ο στόχος μας; Το τρένο να φτάσει στην ώρα του χωρίς να μας ενδιαφέρει για το πόσοι επιβάτες θα τα καταφέρουν να ακολουθήσουν μέχρι τον τελικό προορισμό; Ή να φτάσουν όλοι οι επιβάτες μας στον προορισμό τους έστω και αργοπορημένα;

Τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών μπορούμε να τις εντοπίσουμε μέσα από τα λάθη τους. Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μάθουν, κάνουν λάθη. Για εμάς αυτά τα λάθη είναι πηγή εξεύρεσης νέων μεθόδων καθοδήγησης της διδασκαλίας ώστε να αποβεί πιο αποτελεσματική. Η αναγνώριση, εξέταση, κατηγοριοποίηση και ανάλυση των λαθών των μαθητών μπορεί να μας οδηγήσει ακόμη πιο κοντά στη πηγή του προβλήματος.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι κατά τα άλλα φυσιολογικά, δηλαδή η δυσκολία που παρουσιάζουν δεν οφείλεται σε αισθητηριακό έλλειμμα (όραση, ακοή), σε εμφανή εγκεφαλική βλάβη, σε ψυχιατρική διαταραχή ή σε νοητική υστέρηση. Γι' αυτό το λόγο μπορούν να ευαισθητοποιούνται μάλιστα εύκολα, σαν άμεσοι και πρωταρχικοί δέκτες του στρες από τη δυσκολία τους. Ο άδηλος χαρακτήρας αυτών των δυσκολιών μπορεί να προκαλέσει παρεξηγήσεις γύρω από τη συμπεριφορά των παιδιών αφού πολλοί είναι αυτοί που θα τους χαρακτηρίσουν τεμπέλικα παιδιά ή θα πιστέψουν ότι είναι αδιάφορα για το μάθημα. Αυτό δυσκολεύει ακόμη περισσότερο τη κατάσταση αφού ο καιρός περνάει και η δυσκολία δεν αναγνωρίζεται.

Όπως αναφέραμε πιο πάνω, στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούμε αδυναμίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης, του γραπτού λόγου και της αριθμητικής.

Οι μαθησιακές διαταραχές διακρίνονται σε ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές διαταραχές.

Ακαδημαϊκές ΜΔ

- Δυσκολία στην Ανάγνωση
- Δυσκολία στην Αριθμητική
- Δυσκολία στην Ορθογραφία
- Δυσκολία στον Γραπτό λόγο (γραφή – έκθεση)

Μη ακαδημαϊκές ΜΔ

- Προβλήματα λόγου
- Οπτικοκινητικές (λεπτή κίνηση, αδρά κίνηση)
- Προβλήματα αντίληψης (διάκριση οπτικών ή ακουστικών ερεθισμάτων, διάκριση Μορφής- υπόβαθρου)
- Δυσκολίες στην επεξεργασία φωνολογικών ερεθισμάτων
- Προβλήματα μνήμης
- (Κωτσοπούλου, 2007 σημειώσεις)

Ορθογραφικά Λάθη

«Το πέδι η Μαμα και ομπαμπάς ετι μαζονετε ναπάν σε γενέ θλα. Ο ποσ πινουν βλε που ενα αθρω πο που βοσκικαιτον χετανε. Καιμολις φτασουν το πεδι τρέχα γα να αγκαγιασι το παπου και τιγιαγια. και ε κα νεαντο παρτι» (μαθητής Γ' τάξης)

Δείγματα τέτοιας γραφής είναι πολύ συνηθισμένα ανάμεσα στους μαθητές όλων των τάξεων των δημοτικών σχολείων. Με το γραπτό λόγο οι ανησυχίες των γονέων και των δασκάλων δικαιώνονται αφού τώρα έχουν χειροπιαστές αποδείξεις μπροστά τους για τα κενά των παιδιών. Βλέποντας τον τρόπο που γράφουν δικαιολογημένα εκφράζουν έντονες ανησυχίες για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους.

Στο γραπτό λόγο ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται συχνά τα εξής :

1. Παραλείπουν γράμματα από τις λέξεις.
π.χ. ποτμι αντί ποτάμι
2. Παραλείπουν συλλαβές από τις λέξεις.
π.χ. παραρό αντί παράθυρο
3. Παραλείπουν λέξεις από τις προτάσεις.
π.χ. Ο Γιώργος στη γιαγιά του.
4. Προσθέτουν συλλαβές στις λέξεις εκεί που δεν χρειάζονται.
π.χ. κοπετέλα αντί κοπέλα
5. Προσθέτουν λέξεις στις προτάσεις εκεί που δεν χρειάζονται.
π.χ. Ο Αντρέας με παίζει με τις μπάλες του.

6. Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά.
π.χ. θραπέ αντί φραπέ
γέρι αντί χέρι
7. Δεν χρησιμοποιούν κεφαλαία εκεί που πρέπει ή τα βάζουν εκεί που δεν χρειάζονται.
π.χ. με λένε μαρία.
σήμερα θα Πάμε θάλασσα!
8. Δεν τονίζουν τις λέξεις.
π.χ. Σημερα θα φαμε ψητο.
9. Τονίζουν σε λάθος συλλαβή.
π.χ. φασόλαδα
10. Δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.
π.χ. πως είσαι λέει η Ειρηνη
11. Δεν κρατάνε τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.
π.χ. Σήμερα στοσχολείο διαβάσαμε έναποιήμα.
12. Οι προτάσεις τους δεν είναι σωστά δομημένες.
π.χ. Σήμερα σχολείο δεν πήγα.
13. Τα γράμματα τους συχνά δεν διαβάζονται και πολλές φορές είναι σαν να πετάνε πάνω και κάτω από τις γραμμές.
14. Πολλές φορές το γραπτό τους είναι τόσο δυσανάγνωστο που δεν μπορείς να καταλάβεις καθόλου τι ήθελαν να πουν.
π.χ. Ο κ ιρο ρ με τοκα πλο εφι γ ε αντί
Ο κύριος με το καπέλο έφυγε.
15. Παρατηρείτε αδυναμία στο «σκέφτομαι και γράφω».

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αδυναμία τους να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους. Πολλές φορές τα κείμενα τους δεν έχουν νόημα αφού οι ιδέες τους δεν συνδέονται ή μια με την άλλη και οι προτάσεις τους παρουσιάζονται ελλιπείς και χωρίς σωστή σύνταξη. Πολύ συχνά τα κείμενα τους είναι εκτός θέματος, ανιαρά και μικρού μεγέθους. Στη πλειοψηφία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμία να χρησιμοποιούν το ευρύ φάσμα μορφών

γλωσσικής έκφρασης όπως ο διάλογος, η αφήγηση και η διήγηση που θα τους βοηθήσουν να εκφράσουν τις σκέψεις τους παραστατικά και με σαφήνεια.

16. Δεν γνωρίζουν τους κανόνες ορθογραφίας.

3.1.1. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν φωνολογικά, μορφολογικά και ορθογραφικά (ιστορικής ορθογραφίας) λάθη.

3.1.1.1. Φωνολογικά λάθη:

Τα φωνολογικά λάθη που γίνονται στη γραφή είναι ως προς τη διασπορά και την ποιότητα τους παρόμοια με αυτά που γίνονται στην ομιλία κατά την εξέλιξη της ομιλούμενης γλώσσας. Τα ευρήματα αυτά μας δείχνουν ένα συνεχές φάσμα στην εξέλιξη του φωνολογικού μας συστήματος.

Δομικές απλοποιήσεις :

Πτώση συλλαβής

π.χ. κίνητο αντί αυτοκίνητο

ολικός αναδιπλασιασμός

π.χ. τατα αντί κότα

μερικός αναδιπλασιασμός

π.χ. κόκα αντί κότα

πτώση φωνήματος

π.χ. ερό αντί νερό

πτώση συμπλέγματος

π.χ. ύλος αντί σκύλος

πτώση φωνήματος κλειστής συλλαβής

π.χ. χότα αντί χόρτα

εναρμόνιση συμφώνων ως προς τον τόπο

π.χ. παγατι αντί παγάκι

εναρμόνιση συμφώνων ως προς τον τρόπο

π.χ. γάνα αντί γάτα

εναρμόνιση συμφώνων ως προς τον ηχηρότητα

π.χ. πάλα αντί μπάλα

μετάθεση

π.χ. ξιπαμάδι αντί παξιμάδι

μετακίνηση

π.χ. καρτώ αντί κρατώ

απλοποίηση συμπλεγμάτων συμφώνων

π.χ. πίτι αντί σπίτι

Συστημικές διαδικασίες απλοποίησης:

εμπροσθοποίηση

π.χ. ταντουρό αντί καγκουρό

οπισθοποίηση

π.χ. γκουλίπα αντί ντουλίπα

στιγμικοποίηση

π.χ. τεός αντί θεός

ηχηροποίηση

π.χ. μπόδι αντί πόδι

αηχοποίηση

π.χ. πάλα αντί μπάλα

χειλικοποίηση

π.χ. βάσος αντί δάσος

φατνικοποίηση

π.χ. δέπρα αντί ζέπρα

προστριβόμενα

π.χ. κουκούτι αντί κουκούτσι

Δομικές διαδικασίες

επένθεση

π.χ. αγέρας αντί αέρας

συγχώνευση

π.χ. θιγάρο αντί τσιγάρο

Συστημικές διαδικασίες

ουρανικοποίηση των συνεχών
π.χ. χοριχος αντί θόρυβος

ουρανικοποίηση των υγρών
π.χ. μπογώ αντί μπορώ

ουδετεροποίηση
π.χ. αλαπού αντί αλεπού

Ιδιοσυστατικές μη αναλύσιμες διαδικασίες (Άτυπα λάθη)

π.χ. ντέρι αντί σεντόνι

3.1.1.2. Μορφολογικά λάθη:

Μορφολογικά είναι τα λάθη που γίνονται στο μορφολογικό συντακτικό κομμάτι. Η μορφολογία είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που μελετά την εσωτερική δομή της λέξης δηλαδή τη ρίζα, το θέμα, την κατάληξη. Τα λάθη που γίνονται στα μορφήματα, που είναι η ελάχιστη γλωσσική μονάδα, μπορούν να αλλάξουν ολόκληρη την σημασία των όσων γράφουμε γιατί το μόρφημα έχει μεγάλη σημασία και νόημα.

λάθος χρήση άρθρου
π.χ. το μαμά

λάθος ουσιαστικό
π.χ. οι μαμάδων πίνουν καφέ

λάθος κατάληξη στα ρήματα και στα ουσιαστικά
π.χ. εγω σκοτόνο, Αυτός μιλάι, η λέξι κλπ.

λάθος χρήση επιθέτων
π.χ. ο χοντρές άντρας

3.1.1.3. Ορθογραφικά (ιστορικής ορθογραφίας) λάθη:

Είναι τα ορθογραφικά λάθη που δεν έχουν εξήγηση για πιο λόγο δεν είναι σωστά αλλά ούτε υπάρχει κάποιος κανόνας που να δικαιολογεί την σωστή τους γραφή. Η ορθογραφία τους είναι ιστορική γι' αυτό εμείς οφείλουμε να την γνωρίζουμε.

π.χ. πεδί αντί παιδί

φάλενα αντί φάλαινα
ηστορεία κλπ

3. 2. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΛΟΓΩ ΚΥΠΡΙΑΚΗΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥ

Όπως, έχει αναφερθεί στην εισαγωγή ο πληθυσμός της Κύπρου, για τις ανάγκες της καθημερινής του επικοινωνίας χρησιμοποιεί την μητρική Διάλεκτο, ενώ στο γραπτό λόγο χρησιμοποιεί την Κοινή Δημοτική. Ο Χαραλαμπίδης 1992, δίνει ορισμό της διαλέκτου ως ' τυπική μορφή γλώσσας με σημαντικές, φωνολογικές, μορφολογικές, λεξιλογικές και συντακτικές διαφορές από την κοινή γλώσσα ', ο οποίος καλύπτει τις αναγκαίες αλλά όχι πάντα επαρκείς προϋποθέσεις.

Μελετώντας την ιστορία της Κύπρου, θα αντιληφθούμε ότι η Κύπρος είναι ένα νησί για αιώνες ξεκομμένο από τον ελληνικό κορμό και δαρμένο από οδυνηρές ιστορικές τύχες. Η Κύπρος λόγω της γεωγραφικής της θέσης ήρθε σε άμεση επαφή με τα πρώτα μεγάλα κέντρα πολιτισμού, την Αίγυπτο, τη Μέση Ανατολή και τη Μεσοποταμία. Η γεωγραφική της θέση δεν τη βοήθησε μόνο αλλά την έβλαψε. Είχε γίνει αιτία κατάκτησης από πολλούς ισχυρούς πληθυσμούς, όπως Ασσύριους, Σταυροφόρους, Τούρκους και πολλούς άλλους.

Πέρασαν από το νησί πολλές εθνικότητες, αφήνοντας στο πέρασμα τους άλλοτε στοιχεία της παράδοσή τους και άλλοτε ορισμένα στοιχεία των λέξεων τους. Όπως αναφέρει και ο Χατζηγιάννου (1991) η μεσαιωνική κυπριακή διάλεκτος υφιστάμενη κατά καιρούς μια φυσική εξέλιξη, ιδίως στο μορφολογικό και το φωνολογικό επίπεδο διαμορφώθηκε τελικά στη γνωστή νεότερη κυπριακή, που μιλιέται ως τις μέρες μας.

Ο Κολίτσης 1988, μέσα από ένα απόσπασμα αναφέρει: « Από την άποψη του λεξιλογίου μπορούμε να πούμε ότι η εικόνα σήμερα παρουσιάζεται πολύ διαφορετική παρά πριν από τρεις ή τέσσερις δεκαετίες. Κι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μέρος του διαλεκτικού θησαυρού έχει είτε αφανιστεί ή μεταβληθεί σε παθητικό λεξιλόγιο. Για παράδειγμα αρχαίες λέξεις, σχεδόν μη υπάρχουσες σε άλλες Νεοελληνικές διαλέκτους, όπως νισκιά (εστία), ανζεία (αγγεία) , έδοξεν (έδοξε), θκιακλύζω (διακλύζω), ηεύκω (κηδεύω), ηήμος (κημός), λάμνω (ελαύνω), ξορτώνω (εξορθώω) και πολλές άλλες σταδιακά γίνονται πολύ σπάνιες. Επίσης πολλές λέξεις μεσαιωνικής προέλευσης, αρχαιογαλλικές, ιταλικές, τούρκικες, που για αιώνες αποτελούσαν τα βασικά σημάδια της κυπριακής έχουν τώρα αντικατασταθεί από τις αντίστοιχες πανελλήνιες, αφού προσαρμόστηκαν στο φωνολογικό σύστημα. Μερικά παραδείγματα:

Τσαέρα (καρέκλα), ταβλίν (τραπέζιν), τάβλα (κρεβάτι), καντήλα (ποτήρι), πρότσα (πηρούνι), ζαβρέττα (μαντηλιά, πετσέττα) (...)

Στο μεταξύ άλλες ξένες λέξεις και ξένοι όροι, ιδιαίτερα αγγλικοί, έχουν εμφανιστεί, όπως οκεί, σόρρι, θένγκιου, τσιεκ ή τσιεκκιν, μπούκιν, ππάρκιν, φλάιτ, βίντεο (...) ».

Ο Χατζιωάννου με τη σειρά του (1991), ανέφερε ότι από τις δύο περίπου χιλιάδες ξένες λέξεις, που χρησιμοποιούνταν κατά τους μεσαιωνικούς χρόνους τα 9/10 των φραγκικών, ειδικότερα είχαν πια εγκαταλειφθεί στην καθομιλούμενη.

Μέσα από άλλες έρευνες παραγωγής γραπτού λόγου, Κύπριου πληθυσμού καταγράφηκαν λάθη που αφορούσαν το φωνολογικό, μορφολογικό και συντακτικό πεδίο. Σημαντική είναι η έρευνα που πραγματοποίησε ο Ανδρέας Στ. Παπαστάυρου (2000). Κύριο θέμα της έρευνάς του ήταν οι διαλεκτικές παρεμβάσεις στο γραπτό λόγο των σύγχρονων Κύπριων Ελλήνων.

Ας δούμε αναλυτικότερα, δίνοντας βάση σε παραδείγματα τις σημαντικότερες διαλεκτικές παρεμβάσεις στο φωνολογικό, μορφολογικό και συντακτικό πεδίο.

3.2.1. Φωνολογικό πεδίο

3.2.1.1 Αρχικά στο φωνολογικό πεδίο, παρουσιάζεται το φαινόμενο ανύψωσης του τόνου σε προηγούμενη συλλαβή ή της πτώσης του σε επόμενη.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι στο ρήμα μπορώ:

..Σωτήρη μπόρεις να μου εξηγήσεις;..

..Ναι μπόρω..

Το ρήμα μπορώ < αρχ. ευπορώ >. Το πιο πάνω παράδειγμα χρησιμοποιείται σήμερα κατά την προφορική επικοινωνία. Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι από πόλη σε πόλη της Κύπρου διαφέρει ελάχιστα η διάλεκτος. Το προαναφερόμενο παράδειγμα, συχνά παρατηρείται στο πληθυσμό της Λευκωσίας.

Ανύψωση του τόνου επίσης παρουσιάζεται, σε σύνθετα ρήματα στον παρατατικό όπως για παράδειγμα συμμέτεχα, και στα ουσιαστικά στη γενική πληθυντικού:

Για παράδειγμα

...ο φύλακας των Δάσων κος Αργύρης δήλωσε παραίτηση...

Όπως σημειώνει ο Χατζιδάκις η ανύψωση του τόνου στα ουσιαστικά παρατηρείται ήδη σε βυζαντινά και μεσαιωνικά κείμενα: των εκκλησίων, των στρατιώτων, των κορτίνων, των Αρβανίτων..

3.2.1.2 Στο φωνολογικό πεδίο παρουσιάζεται επίσης πτώση του τόνου:

Στα ονόματα σε πληθυντικό αριθμό: Παρουσιάζεται η πτώση τόνου στην ονομαστική πληθυντικού. π.χ οι άνθρωποι

οι δημάρχοι

Στο επίρρημα τώρα: Το επίρρημα αυτό τονίζεται είτε στην πρώτη συλλαβή είτε στη δεύτερη. π.χ Θέλω να πάω τωρά

Τώρα που θα έρτεις

3.2.1.3. Το τελικό ν

Το τελικό ν χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα σε μεγάλη συχνότητα στον προφορικό λόγο τόσο σε ονόματα, όσο σε αντωνυμίες και σε ρήματα. Ωστόσο στο γραπτό λόγο ενώ είναι συνηθισμένο στα κυπριακά μεσαιωνικά κείμενα, τείνει να υποχωρεί χωρίς να έχει εγκαταλειφθεί ακόμα.

Στα ρήματα: π.χ θέλω να πάμεν όλοι μαζί στην πόλη
θέλουμε να είμαστεν καλά

Στα ονόματα, αντωνυμίες, μετοχές: π.χ όποιον θες πάρε
στο πάσχονταν συνάνθρωπό μας

« Το τελικό ν, ιστορικά θεωρούμενο, όχι μόνο συντηρήθηκε από την κυπριακή διάλεκτο στα ρήματα και σε ουδέτερα (-ον) ως σήμερα αλλά και επεκτάθηκε σε όλα τα ουδέτερα της Κοινής Δημοτικής που λήγουν σε -ι, -α, -ο, (π.χ. μέλιν, θέλημαν, ρίψιμον..) ακόμα και στην αιτιατική των τριτόκλιτων, μολονότι αυτή η επέκταση ανάγεται στον 1^ο αι. π.Χ, όπως μαρτυρεί η Καινή Διαθήκη» (Χατζηγιωάννου 1990).

3.2.1.4 Τα κυπριακά διπλά σύμφωνα

Στο προφορικό λόγο ο πληθυσμός της Κύπρου παράγει χωρίς λόγο σε κάποιες λέξεις διπλά σύμφωνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα παρατηρείται στις λέξεις: γάμμος (= γάμος)

μία ππουνιά (= μία γροθιά)
καττίνα (= καντίνα)

«Το φαινόμενο των διπλών συμφώνων στην Κύπρο οφείλεται σε πέντε διαφορετικούς παράγοντες: συντήρηση αρχαίας προφοράς (άλλος, άμμος), αφομοίωση προηγούμενου συμφώνου συνήθως ν ή μ (νύμφη, συββουλή, αθθός), αναλογία (βουβάλλι, μανάλλι), ξενικές λέξεις (ττεμεννές, ππούλλι), επίδραση προφοράς (νναι και ινναί, χάννος)» (Τσοπανάκης 1983, I, 203-211).

Με τη σειρά του ο Ανδριώτης (1961,44-45), προσθέτει ένα ακόμα λόγο: την αρθρωτική ενίσχυση του απλού συμφώνου σε πρότονη ή επίτονη συλλαβή, από επίδραση του τόνου(π.χ κούννα, δουλλειά).

3.2.1.5 Αντικατάσταση συμφώνου με άλλο

λ -> ρ. Η αντικατάσταση αυτή πραγματοποιείται όταν το φώνημα /λ/ βρίσκεται μπροστά από άλλο σύμφωνο /θ/, /τ/, /κ/, /γ/, /μ/.

α. Οδοντικό: θ ή τ

π.χ να έρτει (αντί να έρθει)
μπέναρτι (αντί πέναλτι)

β. Λαρυγγικό : κ ή γ

π.χ αρκολισμός (αντί αλκοολισμός)

γ. Ρινικό : μ

π.χ τορμηρός (αντί τολμηρός)

Παρατηρείται επίσης αντικατάσταση του φωνήματος /ρ/ -> /λ/ ή /ρ/ -> /ν/ όταν το φώνημα /ρ/ δε βρίσκεται σε συμφωνικό σύμπλεγμα.

π.χ λοχαρίζω (αντί ροχαλίζω)
παναθύρι (αντί παράθυρο)

χ -> γ Η αντικατάσταση αυτή πραγματοποιείται όταν το χ προηγείται του φωνήματος /ν/ σε σύμπλεγμα /χν/.

π.χ ρίχνουν (αντί ρίχνουν)

γ -> χ Η αντικατάσταση αυτή πραγματοποιείται όταν το φώνημα /γ/ προηγείται του φωνήματος /ν/.

π.χ παιγνίδια (αντί παιχνίδια)

γ -> χ Ίδια αντικατάσταση με την παραπάνω με την διαφορά ότι σε αυτήν το φώνημα /γ/ προηγείται φωνήεντος ή βρίσκεται μεταξύ φωνηέντων.

π.χ μαχαζιά (αντί μαγαζιά)

χ -> φ Το φώνημα /χ/ αντικαθίσταται από το φώνημα /φ/.

π.χ η εκκλησία φωρεί 200 άτομα (αντί χωρεί)

φ -> β Το φώνημα /φ/ αντικαθίσταται από το φώνημα /β/.

π.χ σκευτόταν μόνο εσένα

σ -> ζ Το φώνημα /σ/ αντικαθίσταται από το φώνημα /ζ/.

π.χ Φαινόταν πολύ απελπιζμένος (αντί απελπισμένος)

3.2.1.6 Μετάθεση

Η μετάθεση παρουσιάζεται μέχρι σήμερα σε μεγάλη συχνότητα για τις ανάγκες τις καθημερινής επικοινωνίας των Κυπρίων.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι στις λέξεις:

βρουτσίζω (αντί βουρτσίζω)

κλάτσα (αντί κάλτσα)

3.2.1.7. Αφαίρεση του μ από το ξενικό δίψηφο μπ.

Υποστηρίζεται ότι οι Κύπριοι αδυνατούν να προφέρουν τους φθόγγους (b) και τους αποδίδουν σε καθαρό /π/, όπως πράβο, παρπέρης πιαραία (Μενάρδος, 9, Newton 1972 α). Γενικότερα τα ανατολικά ιδιώματα τρέπουν τα b, d, g των ξένων λέξεων στα αντίστοιχα ψιλά (Ανδριώτης, 1961,53).

π.χ πογιά (αντί μπογιά)
παλκόνι (αντί μπαλκόνι)

Επίσης αφαίρεση του φωνήματος /μ/ παρατηρείται και στις πιο κάτω λέξεις:
συφιλίωση (αντί συμφιλίωση)
Συβαίνει (αντί συμβαίνει)

3.2.1.8. Αφαίρεση ή αντικατάσταση (γχ-> νχ ή ->χ)

π.χ άγχος (αντί άγχος)
σύνχρονη (αντί σύχρονη)

3.2.1.9. Άλλες περιπτώσεις

π.χ ..η χωργιάτα..
..τα χέργια μου..

Η επένθεση /γ/ ανάμεσα στο /ρ/ και στο επόμενο φωνήεν κατά τον Χατζηδάκι εμφανίζεται ήδη το 2^ο αιώνα π.Χ. Εξάλλου απαντά και στα μεσαιωνικά κείμενα που εξέδωσε Wanger, όπως σημειώνει ο Τσοπανάκης(1983, I, 116, σημ.4).

3.2.2 Μορφολογικό πεδίο

Σε αυτό το πεδίο παρατηρούνται λάθη τα οποία μπορεί να προέρχονται από την αρχαία ελληνική. Πιο κάτω θα αναφερθούν τα σημαντικότερα μορφολογικά λάθη που παρατηρούνται στην καθημερινή ομιλία του πληθυσμού της Κύπρου.

3.2.2.1 Σχηματισμός ρηματικών τύπων.

Ενεστώτας

α) Στην οριστική ενεστώτα όπως επίσης στον αόριστο οριστικής και υποτακτικής παρατηρείται στην κατάληξη το μόρφημα /-σι/ ή /-σιν/ ανάλογα με το πρόσωπο.

π.χ όλοι πάσι δουλεία

εσπουδάσα_{σιν} λογοθεραπεία

Η κατάληξη αυτή προέρχεται βέβαια από τη μεσαιωνική, η οποία διατήρησε και επεξέτεινε αυτή την κατάληξη της Αρχαίας Ελληνικής: να μετανοήσουσιν, εδίδασιν, εκόπτασιν, είχασιν...,(Πιλαβάκης, 1973,274).

β) Στον ενεστώτα οριστικής ή τον αόριστο υποτακτικής παρατηρείται η κατάληξη –ομε του α προσώπου πληθυντικού αριθμού. Ο Ανδρέας Στ. Παπαστάυρου σημειώνει ότι η κατάληξη αυτή είναι συνήθη φαινόμενο στα μεσαιωνικά κείμενα.

π.χ όταν έχομε τα πάντα, θέλομε κι άλλα

γ) Ενώ στην Κοινή Δημοτική Ελληνική, η κατάληξη του ρήματος στο β' και γ' ενικό πρόσωπο του ενεργητικού ενεστώτα είναι –εις και –ει, στην Μητρική Διάλεκτο είναι –ας και –α.

π.χ δημιουργάς (αντί δημιουργείς)
δημιουργά (αντί δημιουργεί)

Παρατατικός και Αόριστος

Χρήση της μη τονιζόμενης αύξησης του παρατατικού ή αορίστου. Στην Κοινή Δημοτική Ελληνική η αύξηση ε εγκαταλείπεται, όταν δεν τονίζεται υποστηρίζει ο Τριανταφυλλίδης 1988,154)

π.χ Εγώ εχτύπησα το πόδι μου

Στα μεσαιωνικά κείμενα είναι συνηθισμένη η διατήρηση του ε- , εφόρησαν (= φόρεσαν), εχαλάσαν (=χάλασαν), εντύθην (=ντύθηκαν).(Χατζιδάκης, Β,445).

Κυπριακοί αόριστοι

π.χ Επήα δουλεία (ρήμα πηαίνω στον αόριστο)

αντί πήγα (ΚΝΕ) -> επήα, δηλαδή διατηρεί τη μη τονιζόμενη συλλαβική αύξηση ε και συγκόπτει το γ. Το φαινόμενο αυτό της συγκοπής του γ είναι ήδη μεσαιωνικό.

π.χ Το Σάββατο άψαμεν μεγάλη φωτιά

Ο τύπος άψαμεν είναι αόριστος του αφταίνω , άπτω < άπτω = ανάβω. Ακούγεται συχνά στον ενεστώτα και αόριστο συνήθως στις φράσεις, άψε τα φώτα σου, (άναψε τα φανάρια σου), άψε τσιάρον, (άναψε τσιγάρο).

Σχηματισμός ονοματικών τύπων

α) Υποκοριστικά σε –ουιν αντί –άκι

π.χ ο σκύλος θα πάει στο σπιτούι του (αντί σπιτάκι)

β) Εθνικά σε –αίος αντί –ιος

π.χ αυτά έκαναν τους Κυπραίους έξαλλους
Σχηματισμός άλλων ποικίλων κατηγοριών

α) Αφαίρεση του αρκτικού φωνήεντος –α από την πρόθεση από-πού
π.χ Τί θέλεις που μένα;
Πέρασε που το σπίτι να πιάσει τα χόρτα

Στην καθημερινή προφορική επικοινωνία της Κύπρου ακούγεται συχνά.

Συμπίληση - Ανάμειξη
π.χ Αφούσω θέλεις να πάμε έλα.

Η εκφορά του εφόσον ή αφού (αιτιολογικού συνδέσμου) σαν αφούσω ακούγεται σήμερα στην Κύπρο, θεωρείται όμως λαϊκή.

3.2.3 Συντακτικό πεδίο

Όπως είναι γνωστό, το περισσότερο ποσοστό του Κύπριου πληθυσμού, παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση από την Κοινή Δημοτική στο τομέα της σύνταξης φράσεων και προτάσεων. Οι αποκλίσεις στο πεδίο αυτό από την Κοινή Δημοτική περιγράφονται πιο κάτω.

3.2.3.1 Επίταξη Σύνταξη αντικειμένου, όταν αυτό είναι προσωπική αντωνυμία.
π.χ περιπαίζεις με; (Κ.Δ με κοροϊδεύεις;)

Αυτό το παράδειγμα εμφανίζεται μέχρι σήμερα κυρίως στο προφορικό λόγο των Κύπριων.

3.2.3.2 Αντικείμενο σε πτώση γενική
π.χ 1. είπα του πατέρα μου να μου δώσει λεφτά (αντί είπα στον πατέρα)

π.χ 2. μιλώ της μαμάς μου αλλά δε μιλώ του παπά μου
(μιλώ + γενική)

π.χ 3. Έχει καιρό που θέλω να πάω ταξίδι (αντί είναι καιρός που θέλω να πάω ταξίδι)
(έχει και ρήμα)

3.2.3.3 Παράλειψη προθετικού

π.χ μετά που σχολάνει πάει άλλη δουλειά (αντί πάει για άλλη δουλειά)

Η σύνταξη αυτή κατά τον Αναστασιάδη 2000, έχει δεχτεί την τούρκικη επίδραση όπως φαίνεται από την προσπάθεια Μικρασιατών να μιλήσουν ελληνικά.

3.2.3.4 Γενική του αναγκαστικού αιτίου

π.χ πεθαίνουν της πείνας και της δίψας (αντί από την πείνα και από την δίψα)

3.2.3.5 Δομές

α) «άμαν + ρ»

π.χ άμαν πας πες μου και εμένα

Η διαφορά από την Κοινή Δημοτική δεν είναι μόνο το τελικό ν της κυπριακής αλλά η υπερβολική χρήση αυτής της δομής και η περισσότερη συγγένεια του άμαν με τους χρονικούς συνδέσμους όταν, σαν, παρά με τους υποθετικούς αν, άμα (Τριανταφυλλίδης, 1988, 200).

β) «που + ρήμα» ή «μετά + ρήμα» (= όταν + ρήμα)

π.χ Που τέλειωσε το μάθημα, έφυγα
Μετά που έφυγες, ήρθε ο Πέτρος

γ) «με ...με...» (= ούτε ...ούτε)

π.χ δεν έχω με αυτοκίνητο, με μοτόρα

3.2.3.6 Το επίθετο πολλά αντί του επιρρήματος πολύ

π.χ θέλω πολλά περισσότερα

Σ' αυτήν την απόκλιση από την Κοινή Δημοτική, η οποία θα ήθελε το επίρρημα πολύ, το κυπριακό πολλά προέρχεται ασφαλώς από την επιβίωση του σύστοιχου αντικειμένου της Αρχαίας Ελληνικής, π.χ εδυσκολεύθημεν δυσκολίας πολλάς -> εδυσκολεύθημεν πολλά. Εμφανίστηκε στους χρόνους του Χριστού, όπως δείχνει και το αντίστοιχο χωρίο του κατά Μάρκον Ευαγγελίου(5,23): και παρεκάλει αυτόν πολλά.

(Ανδρέας Στ. Παπασταύρου 2000 σελ 122)

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην έρευνα μας προσδιορίστηκαν δύο στόχοι. Ο πρώτος στόχος της έρευνας αυτής, ήταν να εντοπισθούν φαινόμενα κυπριακής διαλέκτου μέσα στα δείγματα μας και να επισημανθεί αν η κυπριακή διάλεκτος δεν εντοπίζεται μόνο στο προφορικό λόγο αλλά επιδρά και στο γραπτό λόγο.

Ο δεύτερος στόχος μας, είναι μέσα από την ανάλυση των ορθογραφικών λαθών σε φωνολογικά, μορφολογικά και λάθη ιστορικής ορθογραφίας, να γίνει σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά με μαθησιακή διαταραχή και σε φυσιολογικά παιδιά όσον αφορά το γραπτό λόγο.

Η έρευνα αυτή, θα μελετήσει και θα συγκρίνει αν ο πληθυσμός της Κύπρου εξακολουθεί να χρησιμοποιεί τη Κυπριακή διάλεκτο στο γραπτό λόγο. Έχουν πραγματοποιηθεί και άλλες έρευνες παλαιότερα, συγκεκριμένα του Ανδρέα Στ. Παπασταύρου 2000, που αναφέρθηκε και παραπάνω, η οποία έχει εντοπίσει αρκετά φαινόμενα Κυπριακής διαλέκτου. Επίσης, θα επιβεβαιωθούν τα προβλήματα γραπτού λόγου λόγω μαθησιακών διαταραχών τα οποία θα εντοπισθούν στα δείγματά τους. Ακολούθως, θα καταγραφούν οι αποκλίσεις των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές από τα φυσιολογικά όσον αφορά τα λάθη και γενικά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Θα μπορούσε η έρευνά μας να συμπεριλάβει κι άλλες περιοχές της Κύπρου, καθώς σε κάθε περιοχή της Κύπρου εντοπίζονται διαφορετικά φαινόμενα κυπριακής διαλέκτου, αυτό όμως θα ήταν σχεδόν ουτοπικό στα πλαίσια μιας πτυχιακής εργασίας.

4.2 Δείγμα

Το δείγμα μας, αποτελείτο από 30 μαθητές της Τρίτης τάξης, 15 με τυπική ανάπτυξη και 15 με μαθησιακή διαταραχή, οι οποίοι είχαν ως μητρική τους γλώσσα την Ελληνική-Κυπριακή. Μαθητές οι οποίοι ήταν δίγλωσσοι δεν γέγιναν αποδεκτοί. Επίσης οι μαθητές δεν παρουσίαζαν αισθητηριακές δυσκολίες, νευρολογικά ή ψυχιατρικά προβλήματα και η νοημοσύνη τους, σύμφωνα με τους δασκάλους ήταν μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια.

Τα δείγματα του γραπτού λόγου δεν περιορίστηκαν μόνο σε παιδιά από πόλεις αλλά και από χωριά. Σκοπός μας, ήταν να ληφθούν μισά δείγματα από πόλεις και μισά από χωριά για να μελετηθούν όλα τα φαινόμενα της Κυπριακής Διαλέκτου. Συγκεκριμένα λήφθηκαν δείγματα από τα χωριά (Αρεδιού, Ανάγυα, Ψημολόφου, Τσέρι, Εργάτες) . Όσον αφορά τις πόλεις τα δείγματα περιορίστηκαν στη Λευκωσία (ολοήμερο Δημοτικό Πεύκιου Γεωργιάδη). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι στα δείγματά μας έχει συμπεριληφθεί και ένα ιδιωτικό σχολείο.

Για τα δείγματά μας δεν λήφθηκαν ιδιαίτερα υπόψη το φύλο, ή η οικογενειακή κατάσταση του κάθε παιδιού, η επιλογή ήταν τυχαία. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι υπήρξε μεγάλο ποσοστό ανταπόκρισης από τους γονείς.

Το μέγεθος του δείγματος μας ήταν αρκετό και αντιπροσώπευσε πλήρη τα φαινόμενα της Κυπριακής Διαλέκτου. Τα παιδιά ήταν συνεργάσιμα, και ακολούθησαν τις οδηγίες που τους δόθηκαν πριν την έναρξη της δοκιμασίας του γραπτού λόγου.

4.3 Όργανα μέτρησης

Για την διεξαγωγή της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-ΣΤ' δημοτικού ή Τεστ Δυσκολιών Γραπτού λόγου. Το τεστ αυτό δημιουργήθηκε από τον Κωνσταντίνο. Δ. Πόρποδα, Κλ. Διακογιώργη, Ι Δημάκου, Ι. Καραντζή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με τη συνεργασία των Αργ. Παλαιοθόδωρου, Καλ. Υφαντή, Γ. Τσαγγάρη, Μαρ. Καραμπέτσου. Είναι μια δραστηριότητα διερευνητικής αξιολόγησης βασικών γνωστικό-γλωσσικών παραμέτρων που συνθέτουν την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου. Κατά την αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να τηρείται, χωρίς παρέκκλιση, μια συγκεκριμένη διαδικασία η οποία προέκυψε από τη στάθμιση του τεστ. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα «Ορθογραφική Ορθότητα». Για την πραγματοποίηση του τεστ αυτού χορηγούνται 4 διαδοχικές εικόνες. Τα παιδιά καλείται να περιγράψει την ιστορία που απεικονίζουν οι εικόνες.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το τεστ Φωνολογικής Εξέλιξης. Το τεστ αυτό δημιουργήθηκε από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Λογοπεδικών, (ΠΣΛ). Μέσα από το τεστ αυτό αξιολογήθηκε η φωνολογική ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Σύμφωνα με τις οδηγίες του τεστ τα παιδιά καλούνται να κατονομάσουν εικόνες.

Στη συνέχεια, για τις ανάγκες ανάλυσης και μέτρησης, δημιουργήσαμε εμείς το πρωτόκολλο στο οποίο εγγράφονται τα στοιχεία του κάθε μαθητή (όνομα, επίθετο, ηλικία, φύλο και ημερομηνία εξέτασης). Όπως επίσης, δημιουργήσαμε φόρμα ανάλυσης ορθογραφικών λαθών. Στη φόρμα αυτή, συμπεριλήφθηκαν 3 πίνακες ανάλυσης ορθογραφικών λαθών (μορφολογικά, φωνολογικά και λάθη ιστορικής ορθογραφίας). Στο πίσω μέρος της φόρμας καταγράφηκαν παρατηρήσεις όσον αφορά το δείγμα του μαθητή και λέξεις κυπριακής διαλέκτου που εντοπίστηκαν.

4.4 Συνθήκες εξέτασης

Όπως σε κάθε χορήγηση του τεστ, έτσι και στα παρόντα τεστ, βασική προϋπόθεση για τη σωστή χορήγηση τους είναι η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του εξεταστή και του εξεταζόμενου. Πετυχαίνοντας αυτή την προϋπόθεση η συμμετοχή του παιδιού θα είναι ενεργή δίνοντας μας αξιόπιστα αποτελέσματα.

Η εξέταση πραγματοποιήθηκε σε μικρές ομάδες. Σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά κάθονταν όπως και στην τάξη. Περισσότερη προσοχή πρέπει να δίνει ο εξεταστής, σε αυτές τις περιπτώσεις, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι οι εξεταζόμενοι μαθητές δε θα συνεργάζονται μεταξύ τους και ότι δε θα αντιγράφει ο ένας από το γραπτό του άλλου. Καλό είναι ο εξεταστής από μια γωνία της αίθουσας να επιβλέπει διακριτικά.

Ο εξεταστής θα πρέπει να είναι σαφής στην παροχή οδηγιών, έτσι ώστε οι εξεταζόμενοι να κατανοήσουν πλήρως.

4.5 Χρόνος εξέτασης

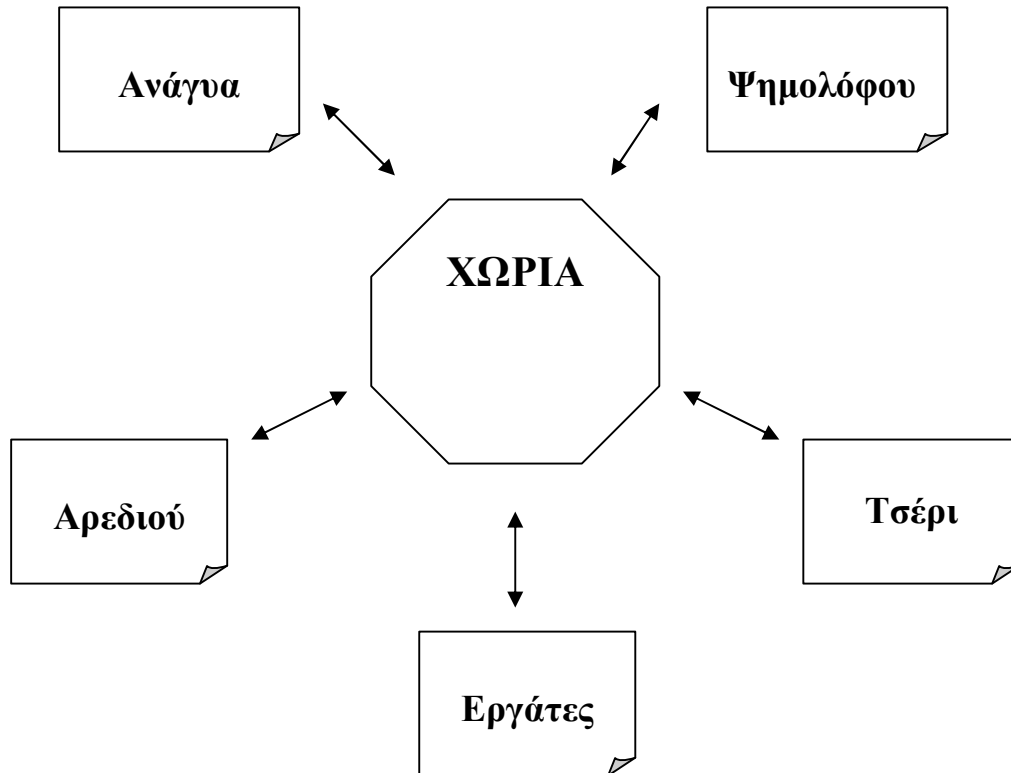
Συγκεκριμένα ο χρόνος εξέτασης που διατίθεται για την χορήγηση του τεστ γραπτού λόγου είναι 30 λεπτά. Η μέτρηση αυτού του χρόνου αρχίζει μετά την παροχή των οδηγιών, διευκρινίσεων και απαντήσεων στα διάφορα ερωτήματα του κάθε εξεταζόμενου.

Στο σύνολο ο χρόνος είναι 40 λεπτά, αφού τελειώνοντας το κάθε παιδί το τεστ γραπτού λόγου του χορηγείται το τεστ αξιολόγησης φωνολογικής εξέλιξης. Ο μέγιστος χρόνος πραγματοποίησης του τεστ αυτού είναι 10 λεπτά.

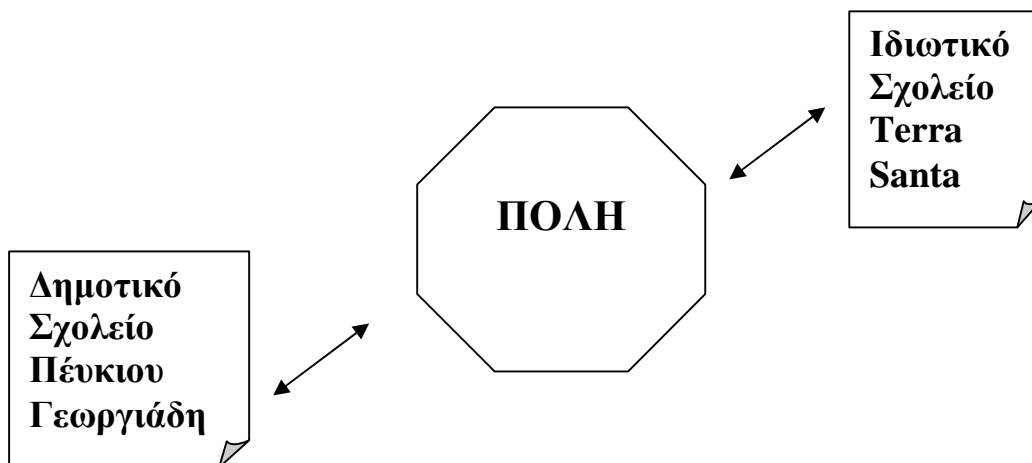
4.6 Χώρος εξέτασης

Σε κάθε περίπτωση, ο χώρος εξέτασης πρέπει να είναι ήσυχος χώρος χωρίς εξωτερικά ερεθίσματα που είναι δυνατόν να επηρεάσουν τον εξεταζόμενο μαθητή.

Γι αυτό το λόγο επιλεγόταν σε κάθε σχολείο μια αίθουσα μακριά από θορύβους και αυτοκίνητα. Αποφευγόταν η διεξαγωγή της έρευνας κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.



Στους πίνακες απεικονίζονται τα σχολεία από τα οποία λήφθηκαν τα δείγματα μας. Ο πάνω πίνακας απεικονίζει τα Δημοτικά στα χωριά από όπου λήφθηκαν τα δείγματά μας. Στον κάτω πίνακα απεικονίζονται τα Δημοτικά στην πόλη.



4.7 Διαδικασία μέτρησης

Σημαντικό είναι να αναφερθεί εξαρχής ότι η εισαγωγή μας σε σχολεία της Κύπρου γινόταν δεκτή μόνο με το πιστοποιητικό έγκρισης από τον διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας μας, στελνόταν στους γονείς μέσω των παιδιών η δήλωση γονικής συγκατάθεσης την οποία δεν ήταν υποχρεωμένοι να την υπογράψουν. Εάν οι γονείς δεν υπέγραφαν τότε δεν προχωρούσαμε στη διεξαγωγή της έρευνας στο συγκεκριμένο παιδί.

Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα μας κάλυψε 30 άτομα τρίτης τάξης Δημοτικού. Τα 15 από αυτά είναι παιδιά με μαθησιακή διαταραχή και τα άλλα 15 είναι φυσιολογικά. Για τη σίγουρη επιλογή των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή, προηγήθηκε συζήτηση με την γενική διεύθυνση του σχολείου και το δάσκαλο του παιδιού.

Με την εισαγωγή μας στα σχολεία, διαλέγαμε μαζί με το δάσκαλο μια αίθουσα ήσυχη η οποία δεν θα επηρεάσει το μαθητή. Τα παιδιά κάθονταν στα θρανία όπως και στη τάξη. Λόγω του ότι η εξέταση πραγματοποιήθηκε σε μικρές ομάδες, τα παιδιά κάθονταν σε θέσεις ώστε να μην μπορούν να αντιγράψουν ο ένας από τον άλλο.

Δινόταν σε κάθε παιδί, το φυλλάδιο εξέτασης, πάνω στο οποίο θα γράψει το κείμενό του. Επίσης δίνονταν οι 4 διαδοχικές εικόνες, μέσω των οποίων θα γράψει.

Αργότερα, εμείς ως εξεταστές παρείχαμε όλες τις απαραίτητες διευκρινίσεις και απαντούσαμε σε κάθε ερώτηση του εξεταζόμενου παιδιού σχετικά με το υπό εκτέλεση έργο, προκείμενου να διευκολύνει το παιδί να καταλάβει αυτό που πρέπει να κάνει. Κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου δεν απαντούσαμε σε καμία ερώτηση. Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν οι εξής: Εξηγήθηκε στα παιδιά ότι θα γράψουν πάνω στο φυλλάδιο εξέτασης στο οποίο είχε γραμμές την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 διαδοχικές εικόνες που απεικονίζονταν στο άλλο φύλλο. Τονίζονταν στα παιδιά να μη γράψουν για πράγματα που δεν παρουσιάζουν οι εικόνες, να μη βάλουν ονόματα στα πρόσωπα. Επίσης τους είχαμε τονίσει ότι είναι σημαντικό να γράφουν με καθαρά γράμματα και χωρίς ορθογραφικά λάθη. Να χρησιμοποιούν τη στίξη, τα κεφαλαία γράμματα και τις παραγράφους. Θα έπρεπε να προσέξουν να μη φτιάξουν μια δική τους ιστορία αλλά να γράψουν την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 εικόνες. Οι εικόνες παρουσιάζονταν στα παιδιά με τη σωστή σειρά. Είχαν στη διάθεσή τους 30 λεπτά.

Εάν το παιδί τελείωναν σε μικρότερο διάστημα από τα 30 λεπτά τους ενθαρρύνουμε να συνεχίσουν. Αν επέμεναν τους συμβουλεύαμε να ξανακοιτάξουν ακόμη μια φορά το γραπτό τους μήπως και βρουν κάποια λάθη για να τα διορθώσουν ή μπορεί να θέλουν να προσθέσουν κάτι άλλο. Αν επέμενε για ακόμη μια φορά το παιδί, παίρναμε το γραπτό.

Τελειώνοντας, από το τεστ γραπτού λόγου, σειρά είχε το τεστ Φωνολογικής εξέλιξης. Το τεστ αυτό χορηγήθηκε ατομικά σε κάθε παιδί. Το

παιδί κλήθηκε να κατονομάσει περίπου 80 εικόνες. Κατά την διεξαγωγή του τεστ αυτού καταγράφονταν τα φωνολογικά λάθη του παιδιού στην ανάλογη φόρμα. Τη φόρμα αυτή την είχαμε συμπεριλάβει μαζί με το πρωτόκολλο και το φυλλάδιο εξέτασης.

Με το τέλος και αυτού του τεστ το παιδί αναχωρούσε για τη τάξη του. Σε κάθε παιδί δινόταν αυτοκόλλητο για να τον ευχαριστήσουμε με τη σειρά μας για τη συμμετοχή του στην έρευνα μας και για την υπομονή που έδειξαν.

Η έρευνα μας δεν τροποποιήθηκε σε κανένα σημείο. Είχαμε ακολουθήσει με ακρίβεια όλες τις οδηγίες όπως τις είχαν αναφέρει οι Κων.Δ.Πόρποδα, Κλ.Διακογιώργη, Ι. Δημάκου, Ι Καραντζή στο κεφάλαιο 2 στον οδηγό εξεταστή. Όσον αφορά το τεστ Φωνολογικής εξέλιξης είχαμε ακολουθήσει τις οδηγίες της καθηγήτριάς μας και επιβλέπουσα της πτυχιακής μας Κα Κωτσοπούλου Αγγελική.

4.8 Ποσοτική και Ποιοτική ανάλυση των Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας είναι ποσοτική και ποιοτική. Μετά από τη λήψη των δειγμάτων, δημιουργήσαμε φύλλο ανάλυσης των ορθογραφικών λαθών.

Το φύλλο αυτό, περιέχει τον αρχικό και τυπικό βαθμό ορθογραφικής ορθότητας όπως επίσης και τρεις πίνακες. Ο πρώτος πίνακας είναι για τα φωνολογικά, ο δεύτερος για τα μορφολογικά και ο τρίτος για τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Στον φωνολογικό πίνακα καταγράφηκαν οι διαδικασίες απλοποίησης που παρατηρήθηκαν. Για την καταγραφή των φωνολογικών λαθών χρησιμοποιήθηκαν οι κωδικοί διαδικασιών απλοποίησης του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. Στο μορφολογικό πίνακα, καταγράφηκαν τα λάθη και αναλύθηκαν βάση της Νεοελληνικής Γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Στο τρίτο πίνακα, καταγράφηκαν τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας, χωρίς καμία ανάλυση.

Η βαθμολόγηση της κλίμακας «Ορθογραφική Ορθότητα» εκφράζεται με το δείκτη ορθογραφικής ορθότητας ο οποίος προκύπτει εάν μετρήσουμε τον αριθμό των ορθογραφικά σωστών λέξεων του κειμένου (της ιστορίας που έγραψε το παιδί), τον διαιρέσουμε με το συνολικό αριθμό των λέξεων του κειμένου και πολλαπλασιάσουμε επί 100. Ο αριθμός που προκύπτει είναι ο αρχικός βαθμός του παιδιού στην ορθογραφική ορθότητα. Ο ανώτερος βαθμός της ορθογραφικής ορθότητας είναι 100 μονάδες. Βάση του πίνακα μετατροπής των αρχικών βαθμών σε τυπικούς εντοπίζεται ο τυπικός βαθμός του παιδιού ανάλογα του αρχικού βαθμού και της ηλικίας του.

Το τελευταίο κομμάτι του φύλλου περιέχει τις παρατηρήσεις. Σε αυτό το κομμάτι καταγράφονται οι παρατηρήσεις για το γραπτό λόγο του παιδιού και λέξεις κυπριακή διαλέκτου που χρησιμοποιήθηκαν.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφικά

Το δείγμα μας περιλάμβανε 30 μαθητές τρίτης τάξης δημοτικού. Όπως θα παρατηρήσετε στους πίνακες πιο κάτω η μικρότερη ηλικία είναι 8.00 ετών και η μεγαλύτερη 10.17 ετών.

Ηλικία

	Μέγεθος του δείγματος	Μικρότερη	Μεγαλύτερη	Μέσος όρος	Std. Deviation
Ηλικία	30	8.00	10.17	8.9043	.50291
Valid N (listwise)	30				

Το τεστ χορηγήθηκε σε 15 άτομα τυπικά αναπτυσσόμενα τρίτης τάξης, και 15 παιδιά με μαθησιακή διαταραχή.

Παιδιά

	Συχνότητα	Ποσοστιαία αναλογία	Έγκυρη Ποσοστιαία αναλογία	Αθροιστική Συχνότητα
Valid Φυσιολογικά	15	50.0	50.0	50.0
Μαθησιακές Διαταραχές	15	50.0	50.0	100.0
Σύνολο	30	100.0	100.0	

Δεν λήφθηκε υπόψιν το φύλο του παιδιού. Ο ίσος αριθμός που βρέθηκε ήταν τυχαίος.

Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστιαία αναλογία	Έγκυρη Ποσοστιαία αναλογία	Αθροιστική Συχνότητα
Valid Αγόρι	15	50.0	50.0	50.0
Κορίτσι	15	50.0	50.0	100.0
Σύνολο	30	100.0	100.0	

Σκοπός μας, ήταν να ληφθούν δείγματα από πόλεις και από χωριά για να βρεθούν όλα τα φαινόμενα της Κυπριακής Διαλέκτου.

Τόπος Διαμονής

	Συχνότητα	Ποσοστιαία αναλογία	Έγκυρη ποσοστιαία αναλογία	Αθροιστική συχνότητα
Valid Πόλη	13	43.3	43.3	43.3
Χωριό	17	56.7	56.7	100.0
Σύνολο	30	100.0	100.0	

ΠΙΝΑΚΑΣ 1α

Στο πίνακα πιο κάτω καταγράφεται η σύγκριση μεταξύ φυσιολογικών παιδιών και με μαθησιακή διαταραχή όσον αφορά τα φωνολογικά λάθη.

Group Statistics

		Μέγεθος του δείγματος	Μέσος όρος	Std. Deviation	Std. Error Mean
Φωνολογικά Λάθη	Παιδιά Φυσιολογικά	15	1.8000	1.26491	.32660
	Μαθησιακές Διαταραχές	15	6.8000	3.12136	.80593

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Φωνολογικά Λάθη	Equal variances assumed	12.079	.002	-5.750	28	.000	-5.0000	.86959	-6.78128	-3.21872
	Equal variances not assumed			-5.750	18.477	.000	-5.0000	.86959	-6.82357	-3.17643

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test (Κριτήριο T). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φυσιολογικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή όσον αφορά τα φωνολογικά λάθη.

Pvalue =.000

ΠΙΝΑΚΑΣ 1β

Στο πίνακα πιο κάτω καταγράφεται η σύγκριση μεταξύ φυσιολογικών παιδιών και με μαθησιακή διαταραχή όσον αφορά τα μορφολογικά λάθη.

Group Statistics

Παιδιά		Μέγεθος του δείγματος	Μέσος όρος	Std. Deviation	Std. Error Mean
Μορφολογικά Λάθη	Φυσιολογικά	15	3.4000	2.41424	.62335
	Μαθησιακές Διαταραχές	15	6.2000	2.54109	.65611

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Μορφολογικά Λάθη	Equal variances assumed	.010	.922	-3.094	28	.004	-2.80000	.90501	-4.65383	-.94617
	Equal variances not assumed			-3.094	27.927	.004	-2.80000	.90501	-4.65405	-.94594

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test (Κριτήριο T). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φυσιολογικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή όσον αφορά τα μορφολογικά λάθη.

Pvalue =.004

ΠΙΝΑΚΑΣ 1γ

Στο πίνακα πιο κάτω καταγράφεται η σύγκριση μεταξύ φυσιολογικών παιδιών και με μαθησιακή διαταραχή όσον αφορά τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας.

Group Statistics

Παιδιά		Μέγεθος του δείγματος	Μέσος όρος	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ιστορική Ορθογραφία	Φυσιολογικά	15	3.1333	2.26358	.58445
	Μαθησιακές Διαταραχές	15	11.6667	6.24118	1.61147

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Ιστορική Ορθογραφία	Equal variances assumed	8.989	.006	-4.978	28	.000	-8.53333	1.71418	-12.04467	5.02200
	Equal variances not assumed			-4.978	17.620	.000	-8.53333	1.71418	-12.14026	4.92640

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test (Κριτήριο T). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φυσιολογικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή όσον αφορά τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Pvalue =.000

ΓΕΝΙΚΑ

Ο πίνακας πιο κάτω καταγράφει τα ορθογραφικά λάθη των φυσιολογικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή.

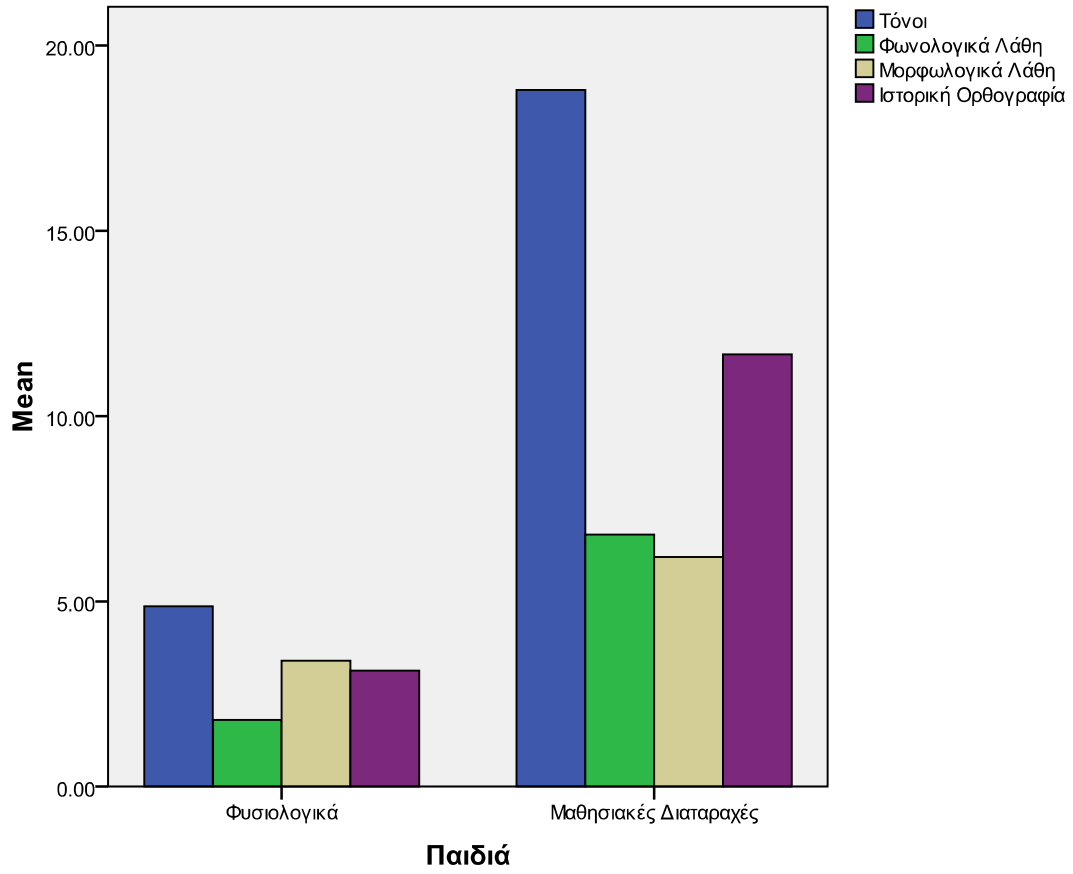
Report

Παιδιά		Τόνοι	Φωνολογικά Λάθη	Μορφολογικά Λάθη	Ιστορική Ορθογραφία
Φυσιολογικά	Μέσος όρος	4.8667	1.8000	3.4000	3.1333
	Μέγεθος του δείγματος	15	15	15	15
	Std. Deviation	4.06846	1.26491	2.41424	2.26358
Μαθησιακές Διαταραχές	Μέσος όρος	18.8000	6.8000	6.2000	11.6667
	Μέγεθος του δείγματος	15	15	15	15
	Std. Deviation	15.53429	3.12136	2.54109	6.24118
Σύνολο	Μέσος όρος	11.8333	4.3000	4.8000	7.4000
	Μέγεθος του δείγματος	30	30	30	30
	Std. Deviation	13.21724	3.45563	2.82110	6.33327

ANOVA Table

			Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Τόνοι * Παιδιά	Between Groups (Combined)		1456.033	1	1456.033	11.293	.002
	Within Groups		3610.133	28	128.933		
	Σύνολο		5066.167	29			
Φωνολογικά Λάθη * Παιδιά	Between Groups (Combined)		187.500	1	187.500	33.060	.000
	Within Groups		158.800	28	5.671		
	Σύνολο		346.300	29			
Μορφολογικά Λάθη * Παιδιά	Between Groups (Combined)		58.800	1	58.800	9.572	.004
	Within Groups		172.000	28	6.143		
	Σύνολο		230.800	29			
Ιστορική Ορθογραφία * Παιδιά	Between Groups (Combined)		546.133	1	546.133	24.781	.000
	Within Groups		617.067	28	22.038		
	Σύνολο		1163.200	29			

Επίδραση της κυπριακής διαλέκτου στα ορθογραφικά λάθη τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών της Γ' Δημοτικού καθώς και μαθητών με μαθησιακή διαταραχή της ίδιας τάξης



ΠΙΝΑΚΑΣ 2α

Οι πιο κάτω πίνακες δείχνουν τη μετατροπή του αρχικού βαθμού σε τυπικού και μέσω του τυπικού βαθμού εντοπίζεις την επίδοση.

Μετατροπή των αρχικών βαθμών σε τυπικούς βαθμούς για την ηλικιακή ομάδα της Γ τάξης Δημοτικού (8,4 ετών έως 9,3 ετών)

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	
ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ
16+	100
15	99
14	97-98
13	96
12	94-95
11	92-93
10	90-91
9	88-89
8	86-87
7	83-85
6	79-82
5	75-78
4	68-74
3	62-67
2	0-61

Μετατροπή των αρχικών βαθμών σε τυπικούς βαθμούς για την ηλικιακή ομάδα της Γ τάξης Δημοτικού (9,4 ετών έως 10,3 ετών)

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	
ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ
16+	-
15	100
14	99
13	97-98
12	96
11	95
10	93-94
9	92
8	89-91
7	87-88
6	83-86
5	78-82
4	66-77
3	58-64
2	0-57

Διαγνωστικό Διάγραμμα

ΕΠΙΔΟΣΗ	ΤΥΠΙΚΟΙ ΒΑΘΜΟΙ
Υψηλή επίδοση	16+
	15
	14
	13
Μέση Ανώτερη Επίδοση	12
	11
Μέση Επίδοση	10
Μέση Κατώτερη Επίδοση	9
	8
Χαμηλή Επίδοση	7
	6
	5
	4
	3
	2

Ο πίνακας 2α, καταγράφει την ορθογραφική ορθότητα των φυσιολογικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή.

Ορθογραφική Ορθότητα * Παιδιά Crosstabulation

			Παιδιά		Σύνολο
			Φυσιολογικά	Μαθησιακές Διαταραχές	
Ορθογραφική Ορθότητα	Χαμηλή	Count	8	15	23
		% within Ορθογραφική Ορθότητα	34.8%	65.2%	100.0%
		% within Παιδιά	53.3%	100.0%	76.7%
		% of Total	26.7%	50.0%	76.7%
Μέση Κατώτερη		Count	1	0	1
		% within Ορθογραφική Ορθότητα	100.0%	.0%	100.0%
		% within Παιδιά	6.7%	.0%	3.3%
		% of Total	3.3%	.0%	3.3%
Μέση Επίδοση		Count	2	0	2
		% within Ορθογραφική Ορθότητα	100.0%	.0%	100.0%
		% within Παιδιά	13.3%	.0%	6.7%
		% of Total	6.7%	.0%	6.7%
Μέση Ανώτερη		Count	4	0	4
		% within Ορθογραφική Ορθότητα	100.0%	.0%	100.0%
		% within Παιδιά	26.7%	.0%	13.3%
		% of Total	13.3%	.0%	13.3%
Σύνολο		Count	15	15	30
		% within Ορθογραφική Ορθότητα	50.0%	50.0%	100.0%
		% within Παιδιά	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	50.0%	50.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.130 ^a	3	.028
Likelihood Ratio	11.869	3	.008
Linear-by-Linear Association	7.899	1	.005
N of Valid Cases	30		

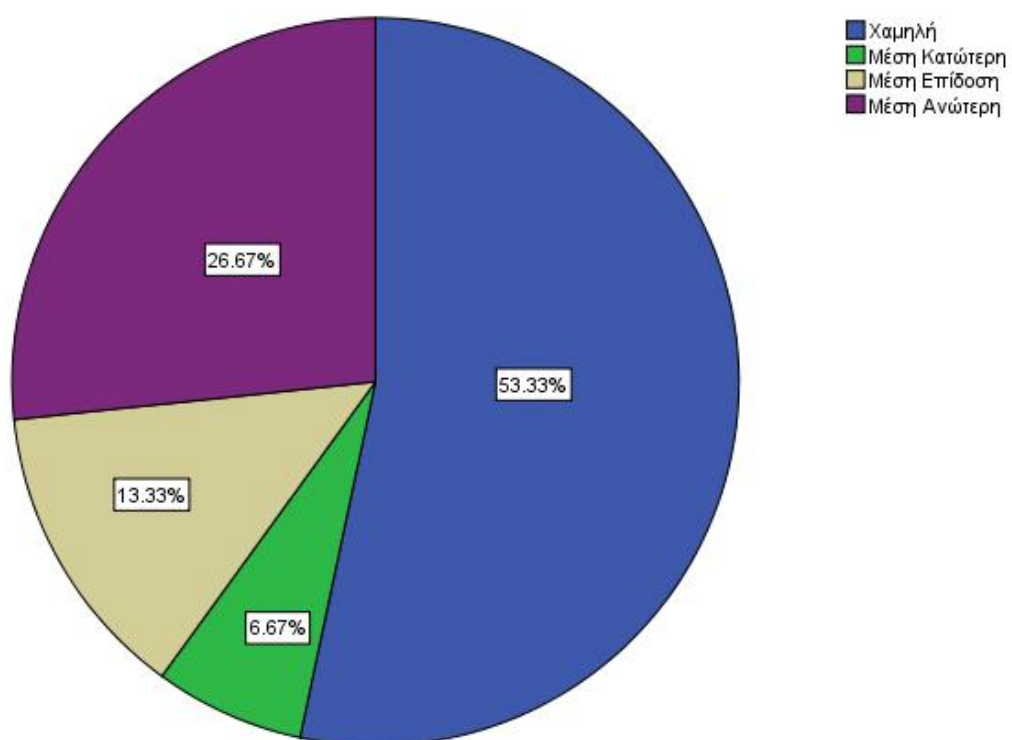
ΠΙΝΑΚΑΣ 2B

Στον πίνακα 2β, καταγράφεται η εκατοστιαία συχνότητα της ορθογραφικής ορθότητας στα φυσιολογικά παιδιά.

Ορθογραφική Ορθότητα

	Συχνότητα	Ποσοστιαία αναλογία	Εγκυρή ποσοστιαία αναλογία	Αθροιστική ή Συχνότητα
Valid Χαμηλή	23	76.7	76.7	76.7
Μέση	1	3.3	3.3	80.0
Κατώτερη				
Μέση	2	6.7	6.7	86.7
Επίδοση				
Μέση	4	13.3	13.3	100.0
Ανώτερη				
Σύνολο	30	100.0	100.0	

Ορθογραφική Ορθότητα



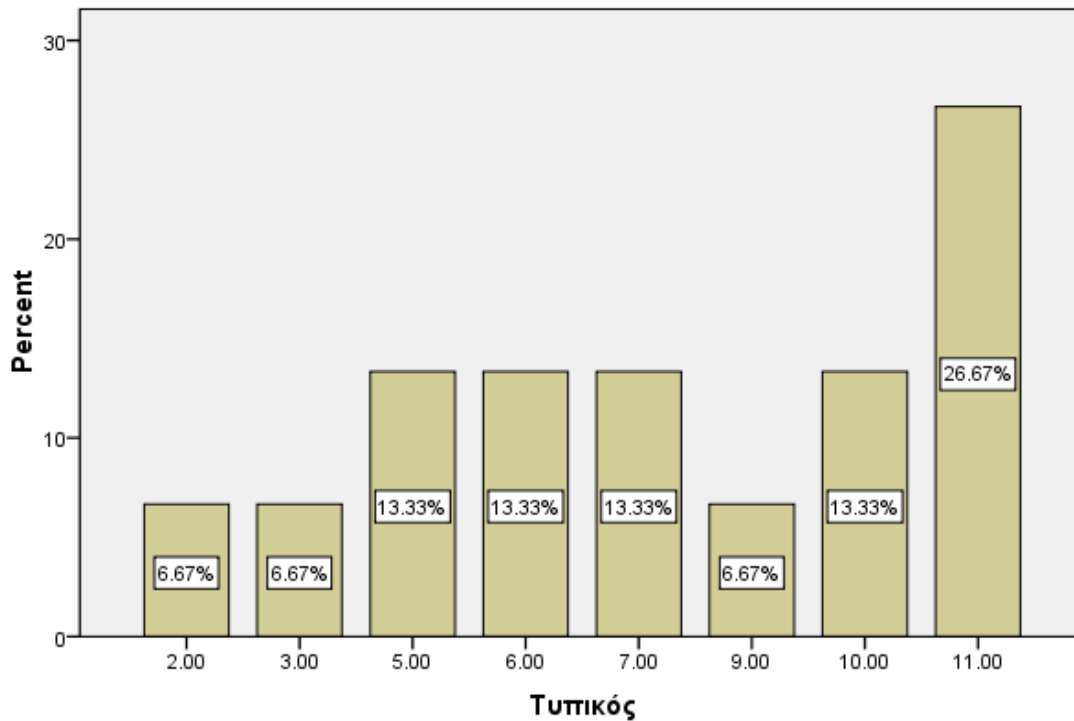
ΠΙΝΑΚΑΣ 2γ

Στο πίνακα 2γ καταγράφεται ο τυπικός βαθμός στα φυσιολογικά παιδιά.

Τυπικός βαθμός

	Συχνότητα	Ποσοστιαία αναλογία	Εγκυρη ποσοστιαία αναλογία	Αθροιστική Συχνότητα
Valid 2.00	1	6.7	6.7	6.7
3.00	1	6.7	6.7	13.3
5.00	2	13.3	13.3	26.7
6.00	2	13.3	13.3	40.0
7.00	2	13.3	13.3	53.3
9.00	1	6.7	6.7	60.0
10.00	2	13.3	13.3	73.3
11.00	4	26.7	26.7	100.0
Σύνολο	15	100.0	100.0	

Τυπικός

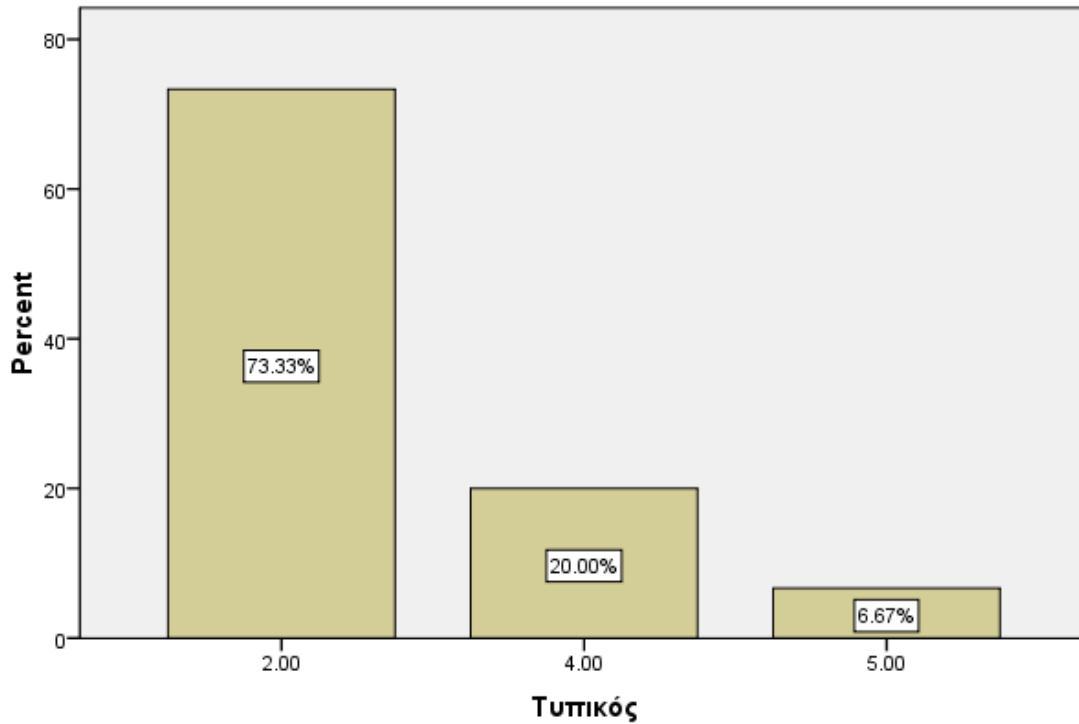


Τυπικός βαθμός σε παιδιά με μαθησιακή διαταραχή.

Τυπικός

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.00	11	73.3	73.3	73.3
4.00	3	20.0	20.0	93.3
5.00	1	6.7	6.7	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Τυπικός



ΠΙΝΑΚΑΣ 3α

Στο πιο κάτω πίνακα, καταγράφονται οι κωδικοί των διαδικασιών απλοποίησης που εντοπίστηκαν στα φωνολογικά λάθη και η επεξήγησή τους.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΗΣΗΣ	
ΚΩΔΙΚΟΣ	ΕΞΗΓΗΣΗ
1	= πτώση προτονικής συλλαβής
4	= μερικός αναδιαπλασιασμός
5	= πτώση τελικού συμφώνου
6	= πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων
12	= μετάθεση-μετακίνηση
23	= εμπροσθοποίηση
30	= /x/->/k/
33	=
40	=
41	= ηχηροποίηση
42	= αηχοποίηση
50	= άλλα(δε γνωρίζει τους κανόνες για το τελικό ν)
51	= επένθεση
52	= ουδετεροποίηση
53	= μη αναλύσιμη διαδικασία
54	= μετάθεση
55	= στιγματικοποίηση

Ανάλυση φωνολογικών λαθών-Διαδικασίες απλοποίησης

\$q16 Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Φωνολογικά Λάθη Multiple ^a	1.00	2	1.6%	7.1%
	4.00	2	1.6%	7.1%
	5.00	16	12.4%	57.1%
	6.00	4	3.1%	14.3%
	12.00	1	.8%	3.6%
	23.00	1	.8%	3.6%
	30.00	1	.8%	3.6%
	33.00	3	2.3%	10.7%
	40.00	1	.8%	3.6%
	41.00	3	2.3%	10.7%
	42.00	5	3.9%	17.9%
	50.00	66	51.2%	235.7%
	51.00	11	8.5%	39.3%
	52.00	10	7.8%	35.7%
	53.00	1	.8%	3.6%
	54.00	1	.8%	3.6%
55.00	1	.8%	3.6%	
Σύνολο		129	100.0%	460.7%

\$q16*q14 Crosstabulation

		Παιδιά		Σύνολο	
		Φυσιολογικά	Μαθησιακές Διαταραχές		
Διαδικασίες Απλοποίησης	1.00	Count	0	2	2
	4.00	Count	0	2	2
	5.00	Count	1	15	16
	6.00	Count	0	4	4
	12.00	Count	0	1	1
	23.00	Count	0	1	1
	30.00	Count	0	1	1
	33.00	Count	0	3	3
	40.00	Count	1	0	1
	41.00	Count	0	3	3
	42.00	Count	0	5	5
	50.00	Count	24	42	66
	51.00	Count	0	11	11
	52.00	Count	1	9	10
	53.00	Count	0	1	1
	54.00	Count	0	1	1
55.00	Count	0	1	1	
Σύνολο	Count	13	15	28	

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Στο πιο κάτω πίνακα, καταγράφονται τα φωνολογικά λάθη που εντοπίστηκαν στο γραπτό λόγο και τα φωνολογικά λάθη που εντοπίστηκαν στο τεστ Φωνολογικής Εξέλιξης.

Φυσιολογικά παιδιά και παιδιά με μαθησιακή διαταραχή

Descriptive Statistics

	Μέγεθος δείγματος	Μικρότερο	Μεγαλύτερο	Μέσος όρος	Std. Deviation
Φωνολογικά Λάθη	30	.00	12.00	4.3000	3.45563
Προφορικά Φωνολογικά	30	.00	8.00	1.5333	1.54771
Valid N (listwise)	30				

Φυσιολογικά παιδιά

Descriptive Statistics

	Μέγεθος του δείγματος	Minimum	Maximum	Μέσος όρος	Std. Deviation
Φωνολογικά Λάθη	15	.00	4.00	1.8000	1.26491
Προφορικά Φωνολογικά	15	.00	2.00	1.1333	.83381
Valid N (listwise)	15				

Παιδιά με μαθησιακή διαταραχή

Descriptive Statistics

	Μέγεθος του δείγματος	Minimum	Maximum	Μέσος όρος	Std. Deviation
Φωνολογικά Λάθη	15	3.00	12.00	6.8000	3.12136
Προφορικά Φωνολογικά	15	.00	8.00	1.9333	1.98086
Valid N (listwise)	15				

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Στον πίνακα 5 καταγράφονται ανάλογα με τον τόπο διαμονής (πόλη ή χωριό) τα φωνολογικά λάθη που εντοπίστηκαν.

Τόπος Διαμονής

Group Statistics

	Τόπος Διαμονής	Μέγεθος του δείγματος	Μέσος όρος	Std. Deviation	Std. Error Mean
Φωνολογικά Λάθη	Πόλη	13	3.7692	3.49175	.96844
	Χωριό	17	4.7059	3.47787	.84351

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
								95% Confidence Interval of the Difference		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Φωνολογικά Λάθη	Equal variances assumed	.019	.890	-.730	28	.472	-.93665	1.28357	-3.56593	-1.69263
	Equal variances not assumed			-.729	25.924	.472	-.93665	1.28428	-3.57690	-1.70360

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test (Κριτήριο T). Η ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών της πόλης και των παιδιών από χωριό όσον αφορά τα φωνολογικά λάθη.

Pvalue =.472

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Στο πίνακα 6, καταγράφηκε ο αριθμός φαινομένων κυπριακής διαλέκτου.

Report

Κυπριακή διάλεκτος

Παιδιά	Μέσος όρος	Μέγεθος δείγματος	Std. Deviation
Φυσιολογικά	.0000	15	.00000
Μαθησιακές Διαταραχές	.9333	15	1.22280
Σύνολο	.4667	30	.97320

ANOVA Table

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Κυπριακή * Παιδιά	6.533	1	6.533	8.739	.006
Between Groups	6.533	1	6.533	8.739	.006
Within Groups	20.933	28	.748		
Σύνολο	27.467	29			

Σημαντικό είναι, να σημειωθεί ότι στο γραπτό λόγο φυσιολογικών παιδιών δεν εντοπίστηκε κανένα φαινόμενα κυπριακής διαλέκτου.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα δείγματα που χρησιμοποιήσαμε για την έρευνά μας ήταν 30 μαθητές της 3^{ης} τάξης του δημοτικού. Το μικρότερο παιδί ήταν 8 χρονών και το μεγαλύτερο ήταν 10,17. Τα 15 παιδιά ήταν με μαθησιακές δυσκολίες και τα άλλα 15 ήταν φυσιολογικά. Στην έρευνά μας δεν λήφθηκε υπόψιν το φύλο των παιδιών, ο ίσος αριθμός που προέκυψε, 15 κορίτσια και 15 αγόρια ήταν τυχαίος. Πήραμε παιδιά και από πόλεις και από χωριά για να βρεθούν όλα τα φαινόμενα της κυπριακής διαλέκτου και για να δούμε αν παίζει ρόλο ο τόπος διαμονής τους.

Στο πίνακα 1 αναλύσαμε όλα τα ορθογραφικά λάθη, τόνους, φωνολογικές και μορφολογικές διεργασίες και λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Πρώτα συγκρίναμε τα φυσιολογικά και τα παιδιά με μαθησιακές με το κάθε λάθος ξεχωριστά και στη συνέχεια με όλα τα λάθη μαζί.

Στο πίνακα 1^α συγκρίναμε τα φυσιολογικά παιδιά και τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές όσον αφορά τα φωνολογικά λάθη όπου παρατηρήθηκε μεγάλη διαφορά λαθών μεταξύ τους. Τα φυσιολογικά παιδιά είχαν μέσο όρο 1.8000 και τα παιδιά με μαθησιακές είχαν μέσο όρο 6.8000

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test (Κριτήριο T). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φυσιολογικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή όσον αφορά τα φωνολογικά λάθη. Pvalue =.000

Στο πίνακα 1^β συγκρίναμε τα φυσιολογικά παιδιά και τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές όσον αφορά τα μορφολογικά τους λάθη όπου παρατηρήθηκε και εδώ η διαφορά λαθών μεταξύ τους. Τα φυσιολογικά παιδιά είχαν μέσο όρο 3.4000 και τα παιδιά με μαθησιακές είχαν μέσο όρο 6.2000

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test (Κριτήριο T). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φυσιολογικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή όσον αφορά τα μορφολογικά λάθη.

Pvalue =.004

Στο πίνακα 1^γ συγκρίναμε τα φυσιολογικά παιδιά και τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές όσον αφορά τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας όπου παρατηρήθηκε και εδώ η διαφορά λαθών μεταξύ τους. Τα φυσιολογικά παιδιά είχαν μέσο όρο 3.1333 και τα παιδιά με μαθησιακές είχαν μέσο όρο 11.6667

Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test (Κριτήριο T). Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φυσιολογικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή όσον αφορά τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας.

Pvalue =.000

Στη συνέχεια φτιάξαμε ένα γενικό πίνακα με όλα τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών όπου παρατηρούμε τη μεγάλη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των φυσιολογικών και των παιδιών με μαθησιακές. Τα λάθη που κάνουν τα παιδιά

με μαθησιακές είναι αισθητά πολύ περισσότερα από τα λάθη των φυσιολογικών. Ακόμη από αυτό τον πίνακα παρατηρούμε ότι το πιο συχνό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά είναι ο τονισμός.

Στο πίνακα 2^α καταγράψαμε την ορθογραφική ορθότητα των φυσιολογικών παιδιών και των παιδιών με μαθησιακή διαταραχή. Παρατηρήσαμε ότι και τα 15 παιδιά δηλαδή το 100% με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλή επίδοση ενώ στα φυσιολογικά παιδιά το 46,7 % είχε μέση με μέση ανώτερη επίδοση. (το 6,7 % είχε μέση κατώτερη, το 13,3 % είχε μέση και το 26,7% μέση ανώτερη). Το 53,3% των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είχε χαμηλή επίδοση (2% έως 7% εκ.τιμή).

Στο πίνακα 2^β καταγράφεται η εκατοστιαία συχνότητα της ορθογραφικής ορθότητας και παρατηρείται ότι στο σύνολο των παιδιών το 76,7% έχει χαμηλή επίδοση και ότι κανένα παιδί δεν κατάφερε να σημειώσει υψηλή επίδοση. Το αποτέλεσμα αυτό πρέπει να μας ανησυχήσει αρκετά αφού εδώ φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλο πρόβλημα σε όλα τα παιδιά.

Στο πίνακα 2^γ καταγράφεται ο τυπικός βαθμός στα φυσιολογικά παιδιά και στο πίνακα 2^δ καταγράφεται ο τυπικός βαθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο αρχικός βαθμός μετατρέπεται στο ανάλογο τυπικό από πίνακες που δόθηκαν.

Στο πίνακα 3^α καταγράφετε η ανάλυση των φωνολογικών λαθών και οι διαδικασίες απλοποίησης που χρησιμοποιήθηκαν. Όπως βλέπουμε το πιο συχνό λάθος στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η διαδικασία Άλλα (Δεν γνωρίζει τους κανόνες για το τελικό /v/), όπου χρησιμοποιήθηκε 42 φορές. Το πιο συχνό λάθος για τα φυσιολογικά παιδιά ήταν επίσης η διαδικασία Άλλα. Από τα 27 λάθη που έκαναν τα φυσιολογικά παιδιά τα 24 ήταν Άλλα. Από τα 30 παιδιά μόνο 2 δεν έκαναν κανένα φωνολογικό λάθος. Στα φυσιολογικά παιδιά παρατηρήθηκε ότι η διαδικασία 50 ήταν το κυριότερο τους λάθος αφού από τα 27 λάθη τα 24 ήταν το 50.

Στο πίνακα 4 καταγράφονται τα φωνολογικά λάθη που εντοπίστηκαν στο γραπτό λόγο και τα φωνολογικά λάθη που εντοπίστηκαν στο τεστ Φωνολογικής Εξέλιξης. Τα φωνολογικά λάθη στο γραπτό λόγο όλων των παιδιών είχε μέσο όρο 4.3000 και τα φωνολογικά λάθη στο προφορικό λόγο είχε μέσο όρο 1.5333. Στα φυσιολογικά παιδιά δεν παρατηρείται μεγάλη διαφορά μεταξύ των λαθών του προφορικού και γραπτού λόγου. Ενώ στα παιδιά με μαθησιακές βλέπουμε ότι το πρόβλημα είναι εντονότερο στο γραπτό λόγο.

Στο πίνακα 5 καταγράφονται τα φωνολογικά λάθη που εντοπίστηκαν ανάλογα με τον τόπο διαμονής του παιδιού. Αν δηλαδή υπήρχε διαφορά ότι το παιδί έμενε σε πόλη ή χωριό. Τα παιδιά που ζούσαν σε χωριό είχαν μέσο όρο 4.7059 και τα παιδιά που ζούσαν στη πόλη είχαν μέσο όρο 3.7692. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το t-test (Κριτήριο T). Η ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που μένουν στη πόλη και

των παιδιών που μένουν σε χωριό όσων αφορά τα φωνολογικά τους λάθη. $P\text{value} = .472$. Δεν παίζει δηλαδή ρόλο η καταγωγή του παιδιού για τα φωνολογικά του λάθη.

Στο πίνακα 6 καταγράφηκε ο αριθμός των φαινομένων της κυπριακής διαλέκτου στο γραπτό λόγο των παιδιών. Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ο μέσος όρος ήταν 0.9333 ενώ στα φυσιολογικά παιδιά δεν εντοπίστηκε κανένα φαινόμενα κυπριακής διαλέκτου στο γραπτό λόγο των παιδιών. Αυτό μπορεί να είναι και τυχαίο, από την άλλη όμως είναι τόσο ξεκάθαρα τα αποτελέσματα που δείχνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να διαχωρίσουν ότι μιλάμε την κυπριακή διάλεκτο αλλά πρέπει να γράφουμε την κοινή δημοτική.

Από τους πιο πάνω πίνακες μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει ένα γενικό μεγάλο πρόβλημα στο γραπτό λόγο όλων των παιδιών. Σίγουρα στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές το πρόβλημα είναι εντονότερο αλλά δεν παύει να υπάρχει και στα φυσιολογικά παιδιά. . Όσο αφορά το θέμα της κυπριακής διαλέκτου στο γραπτό λόγο με λίγη προσπάθεια και σωστή καθοδήγηση μπορεί να διορθωθεί.

Οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη βάση στο γραπτό λόγο των παιδιών τους γιατί όπως αναφέραμε και πιο πάνω είναι ένα πολύ βασικό κομμάτι στη ζωή μας πλέον.

7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Λαμβάνοντας υπόψιν τα στατιστικά αποτελέσματα, φαίνεται ότι τα παιδιά και τα φυσιολογικά και τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν είτε ελάχιστο είτε μεγαλύτερο πρόβλημα στο γραπτό λόγο.

Τα παιδιά με μαθησιακή διαταραχή αποκλίνουν από τα φυσιολογικά σε όλες τις συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα στα φωνολογικά, μορφολογικά, λάθη ιστορικής ορθογραφίας, ορθογραφική ορθότητα.

Η κυπριακή διάλεκτος δεν εντοπίζεται τόσο συχνά στο γραπτό λόγο όσο πριν χρόνια. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι εντοπίστηκαν φαινόμενα κυπριακής διαλέκτου μόνο σε παιδιά με μαθησιακή διαταραχή.

Κατά την πραγματοποίηση της έρευνας μας αντιμετωπίσαμε αρκετές δυσκολίες. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω για την είσοδο μας στα σχολεία απαραίτητη ήταν η έγκριση από τον διευθυντή δημοτικής εκπαίδευσης. Η ολοκλήρωση της έγκρισης πήρε περισσότερο από ένα μήνα. Κατά την είσοδο μας στα σχολεία, μερικοί διευθυντές/ντριες δε μας δέχθηκαν. Η συμπεριφορά αυτών που μας δέχθηκαν ήταν αρκετή καλή.

Μετά την είσοδό μας στα σχολεία, δινόταν στα παιδιά η έγκριση γονικής συγκατάθεσης την οποία οι γονείς έπρεπε να υπογράψουν. Την έγκριση την παίρναμε την επόμενη μέρα και παράλληλα χορηγούσαμε τα τεστ.

Επίσης θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα όσον αφορά την επίδραση της κυπριακής διαλέκτου στο γραπτό λόγο και στις υπόλοιπες πόλεις της Κύπρου αφού έχουμε σημειώσει πιο πάνω ότι η διάλεκτος διαφέρει ελάχιστα σε κάθε περιοχή.

Τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν δεν ήταν αρκετά δύσκολα. Τα παιδιά τα βρήκαν ενδιαφέρον. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με αργούς ρυθμούς για την αποφυγή λαθών.

Για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων του γραπτού λόγου πρέπει να βρούμε την αιτία που προκαλεί τα τόσα πολλαπλά προβλήματα και αδυναμίες στο γραπτό λόγο των παιδιών, τότε θα έρθουμε ακόμη πιο κοντά στη λύση και αντιμετώπιση των προβλημάτων του γραπτού λόγου.

Όταν εντοπιστούν οι αιτίες που προκαλούν τις αδυναμίες των μαθητών, γονείς δασκάλοι και παιδιά πρέπει να συνεργαστούν για τα καλύτερα αποτελέσματα. Σύμφωνα με παλιότερες έρευνες που έγιναν σε όσες περιπτώσεις η συνεργασία με το σπίτι ήταν καλή, δηλαδή μετά από συζήτηση αποφάσιζαν οι δάσκαλοι μαζί με τους γονείς πιο πρόγραμμα ταίριαζε καλύτερα για το συγκεκριμένο παιδί, είχαν όχι μόνο καλύτερα αποτελέσματα αλλά και σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα.

Απαιτείται όμως μια πιο σφαιρική προσέγγιση του θέματος, γονείς και δάσκαλοι πρέπει να οργανωθούν σωστά και να δώσουν βάση μέχρι και στη τελευταία λεπτομέρεια που αφορά τις ανάγκες του παιδιού, συναισθηματικές και μαθησιακές. Πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η περίπτωση κάθε παιδιού είναι διαφορετική γι' αυτό το κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται.

διαφορετικά και με ξεχωριστό τρόπο προσαρμοσμένο στις ανάγκες του. Εάν πάρουμε ένα υλικό και χωρίς καθόλου σκέψη προσπαθήσουμε να το εφαρμόσουμε σε όλα τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ανεξάρτητα με το ποια τάξη πηγαίνουν και ποιες δυσκολίες παρουσιάζουν τότε σίγουρα θα αποτύχουμε. Με πολύ υπομονή και με μικρά και σταθερά βήματα θα φτάσουμε στο τελικό μας στόχο με επιτυχία.

Τα κυπριόπουλα παιδιά έχουν ακόμη πιο μεγάλη δυσκολία στο γραπτό λόγο αφού πρέπει να κάνουν κάτι σαν μετάφραση στο μυαλό τους από την κυπριακή διάλεκτο που είναι συνηθισμένα να μιλάνε, στην κοινή δημοτική ελληνική γλώσσα και μετά να γράψουν αυτά που θέλουν. Κάτι που θα τα βοηθούσε περισσότερο είναι τουλάχιστο τις σχολικές ώρες να μιλάνε την κοινή δημοτική ελληνική γλώσσα έτσι ώστε να συνηθίσουν και να γράφουν πιο εύκολα. Ακόμη το διάβασμα των λογοτεχνικών βιβλίων θα ήταν μεγάλη βοήθεια για την διόρθωση του γραπτού λόγου αν γινόταν μια καθημερινή συνήθεια των παιδιών.

Κάτι που πρέπει να θυμόμαστε είναι ότι το καλύτερο παιδαγωγικό υλικό εάν δοθεί με λανθασμένο τρόπο, όχι μόνο αχρηστεύεται αλλά προκαλεί και αρνητικά συναισθήματα στο παιδί για τη βελτίωση του οποίου έχει σχεδιάσει! Μαρία –Μάρθα Φλωράτου 1998).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Γ'-ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ

Επώνυμο:

Όνομα:

Φύλο:

Ημερομηνία γεννήσεως:

Ημερομηνία εξέτασης :

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Γ' - ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ή

Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου

των

Κων. Δ. Πόρποδα, Κλ. Διακογιώργη, Ι. Δημάκου, Ι. Καραντζή
του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Πατρών

με τη συνεργασία των

Αργ. Παλαιοθόδωρου, Καλ. Υφαντή,
Γ. Τσαγγάρη, Μαρ. Καραμπέτσου

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΕΠΩΝΥΜΟ

ΟΝΟΜΑ

ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ

ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

ΤΑΞΗ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΙΔΙΟΤΗΤΑ

ΤΗΛΕΦΩΝΟ

	Έτος	Μήνας	Ημέρα	Παρατηρήσεις
Ημερομηνία γέννησης				
Ημερομηνία εξέτασης				
Χρονολογική ηλικία				

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
— ΕΠΕΑΕΚ —

1. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Οι 4 εικόνες που βλέπεις παρουσιάζουν μια ιστορία. Κοίταξε με τη σειρά και προσεκτικά αυτές τις 4 εικόνες και γράψε σε κείμενο την ιστορία που παρουσιάζουν, περιγράφοντας αυτό που δείχνει η κάθε μία από τις εικόνες.

Να μη γράφεις για πράγματα που δεν παρουσιάζονται στις εικόνες. Να μη βάζεις ονόματα στα πρόσωπα. Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείς λεξικό. Να γράφεις με καθαρά γράμματα και χωρίς ορθογραφικά λάθη. Να χρησιμοποιείς σωστά τη στίξη, τα κεφαλαία γράμματα, τους τόνους και τις παραγράφους.

Θα πρέπει να προσέξεις ώστε να μη γράφεις μια δική σου ιστορία, αλλά να γράφεις την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 εικόνες.

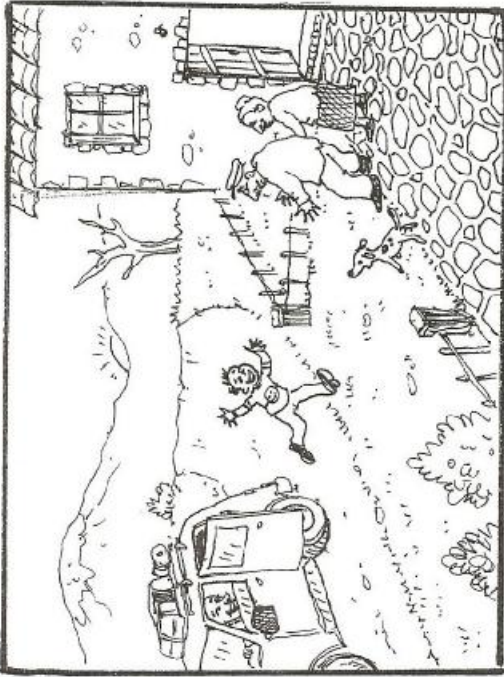
Φτιάξε μία παράγραφο για την κάθε εικόνα.

Έχεις 30 λεπτά στη διάθεσή σου για να γράφεις όλο το κείμενο.

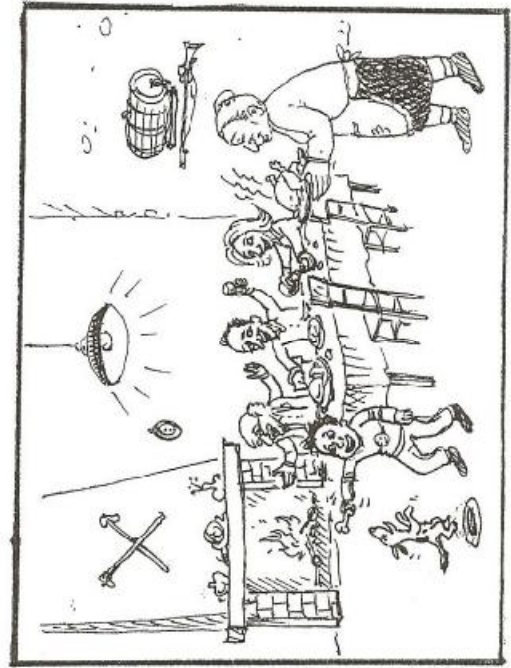
Δρ. Α. ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ, Φωνολογική Ανάπτυξη & Διαταραχές

	Λέξη	Φωνολογικό μοντέλο	Φωνολογική δομή	Φωνητική καταγραφή	Φωνολογική καταγραφή	Διαδικασίες
31	λιοντάρι	ko'dari	cu'cuv			
32	κοιμή	ko'dri	cu'cuv			
33	δράκος	dra'kos	'cuvvc			
34	θερμόμετρο	ther,'mometro	cv,'cuvvcuv			
35	αυτοκίνητο	afto'cinito	vcuv,'cuvvcuv			
36	ντουλάπα	du'lapa	cu'cuv			
37	καλάθι	ka'laθi	cu'cuv			
38	καραμέλα	kara'meia	cvuv,'cuv			
39	ναύτης	'nautis	'cuvvc			
40	νερό	ne'ro	cu'cu			
41	λουλούδι	lu'luθi	cu'cuv			
42	βελόνα	ve'lonα	cu'cuv			
43	κελάνα	ke'lonα	cu'cuv			
44	κάγκελο	'kajelo	'cuvvcuv			
45	κύματα	'cimata	'cuvvcuv			
46	ήλιος	'hos	'cuv			
47	καράβι	ka'ravi	cu'cuv			
48	φωτιά	fo'tca	cu'cv			
49	καφές	ka'fes	cu'cv			
50	τζάμι	'dzami	'cuv			
51	ψαλίδι	psa'liθi	cvuv,'cuv			
52	σχολείο	sko'lio	cvuv,'cuv			
53	σφυρί	sfi'ri	cvuv,'cuv			
54	καρφί	kar,'fi	cv,'cuv			
55	αγουρά	zgu'ra	cvuv,'cuv			
56	φόνισμα	'fadazma	'cuvvcuv			
57	παλιό	pal,'to	cv,'cuv			
58	θρανίο	θra'nio	cvuv,'cuv			
59	καπνός	ka'pnos	cu'cuv			
60	δάχτυλο	θaxtulo	'cuvvcuv			
61	παιχνίδιο	pa'xniθi	cu'cuvvcuv			
62	σκαμνί	ska'mni	cvuv,'cuv			
63	ρολόι	ro'loi	cu'cuv			
64	μηχανή	mi'ka'ni	cvuv,'cuv			
65	σύννεφο	'sinefo	'cuvvcuv			
66	βροχή	vro'ci	cvuv,'cuv			
67	λάμπα	'laba	'cuv			
68	αεροπλάνο	aero'plano	vcuv,'cuvvcuv			
69	κύκνος	'ciknos	'cuvvcuv			
70	λίμνη	'limni	'cuvvcuv			

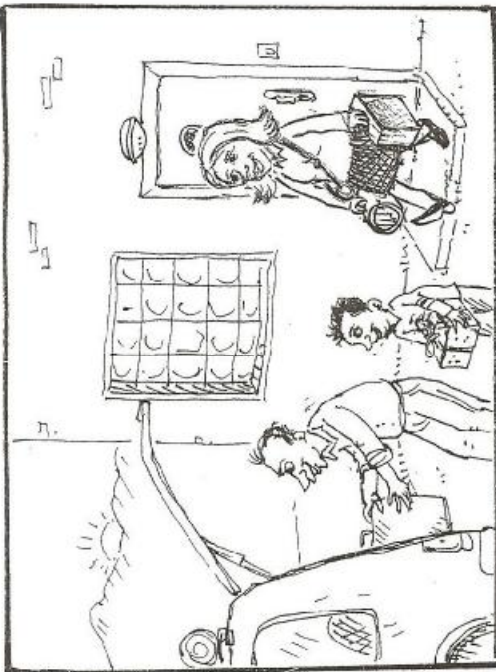
Εικόνα 2: Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, ΠΣΛ).



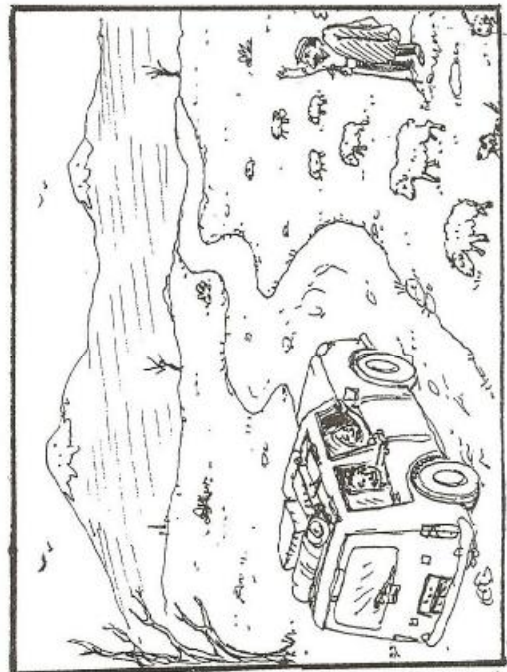
3



4



1



2

ΑΝΑΛΥΣΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ

ΕΠΩΝΥΜΟ:

ΟΝΟΜΑ :

ΦΥΛΟ :

	ΕΤΟΣ	ΜΗΝΑΣ	ΗΜΕΡΑ
Ημερομηνία γέννησης			
Ημερομηνία εξέτασης			
Χρονολογική ηλικία			

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ - ΚΛΙΜΑΚΕΣ		ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	ΤΥΠΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ
Παραγωγή Γραπτού Λόγου	ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ		
	ΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ		
Επεξεργασία Γραπτού Λόγου	ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ		
	ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΠΟΔΟΜΗΜΕΝΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ		

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ

Επίδοση	Τυπικοί Βαθμοί	Παραγωγή Γραπτού Λόγου			Επεξεργασία Γραπτού Λόγου		Τυπικοί Βαθμοί	Επίδοση
		Ορθογραφική Ορθότητα	Κεμενική Οργάνωση	Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης	Αποκατάσταση Αποδομημένου Κειμένου			
Υψηλή Επίδοση	16+	-	-	-	-	-	16+	Υψηλή Επίδοση
	15	-	-	-	-	-	15	
	14	-	-	-	-	-	14	
	13	-	-	-	-	-	13	
Μέση Ανώτερη Επίδοση	12	-	-	-	-	-	12	Μέση Ανώτερη Επίδοση
	11	-	-	-	-	-	11	
Μέση Επίδοση	10	-	-	-	-	-	10	Μέση Επίδοση
	9	-	-	-	-	-	9	
Μέση Κατώτερη Επίδοση	8	-	-	-	-	-	8	Μέση Κατώτερη Επίδοση
	7	-	-	-	-	-	7	
Χαμηλή Επίδοση	6	-	-	-	-	-	6	Χαμηλή Επίδοση
	5	-	-	-	-	-	5	
	4	-	-	-	-	-	4	
	3	-	-	-	-	-	3	
	2	-	-	-	-	-	2	

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Κωτσοπούλου, Α.** Σημειώσεις στο μάθημα *Μαθησιακές Διαταραχές, Δυσλεξία και γλωσσικές Διαταραχές*, Α.Τ.Ε.Ι Πάτρας στη σχολική ηλικία: Εισαγωγή(σελ.2-7), Διαταραχές του λόγου και της ομιλίας σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές (σελ.25-31), Βραχεία εκτίμηση Φωνολογικής Ενημερότητας (σελ.56-64).
- Μάλαγκ, Α.** *Επιστήμη και ζωή μονοτονική*. Εκδόσεις : Χατζηακώβου Α.Ε.
- Παπαστάυρου, Στ Α.** (2000). *Διαλεκτικές Παρεμβάσεις στο γραπτό λόγο των σύγχρονων Κυπρίων Ελλήνων*. Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Σειρά Διδακτορικών Διατριβών Αρ.3.
- Προδρόμου, Γ.** (2001) *Η γλώσσα μας Ο κόσμος μας – για βελτιωμένα ελληνικά*. Εκδόσεις Λευκωσία
- Τριανταφυλλίδη, Ε.** *Νεοελληνική Γραμματική*. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων Αθήνα.
- Φιλιππάκη , W. E.** (1992) *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη ,όγδοη έκδοση.
- Φλωράτου, Μ. Μ.** *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Ένατη Έκδοση, Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Φούρλας ,Κ. Γ.** *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός λόγος στο πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης: Αξιολόγηση των διαταραχών του γραπτού λόγου: Κλινικά θέματα και πρακτικές ανάλυσης και ερμηνείας γλωσσικών ικανοτήτων και δυσκολιών* (180-198). Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Χαραλαμπάκης, Χ.** (1992) *Νεοελληνικός Λόγος: μελέτες για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και το ύψος*. : « Γλώσσα και φύλο» 121-142. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη
- Χατζηγιάνη, Ι.** (1998) *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, Σύγχρονες θεωρίες και μεθοδολογία*. Εκδόσεις Α. Lazanitis Polypress LTD.