

Η μορφολογική επίγνωση σε μαθητές Δ' – ΣΤ' δημοτικού: Μια διερευνητική μελέτη

Στυλιανή Ξάνθη

Εισαγωγή

Η μορφολογική επίγνωση είναι μία ανώτερη γλωσσική και γνωστική λειτουργία που κατακτάται βαθμιαία κατά τη σχολική ηλικία και αναφέρεται στη συνειδητή γνώση του ατόμου για τη μορφολογική δομή της γλώσσας που ομιλεί και στην ικανότητά του να χειρίζεται σκόπιμα αυτή τη δομή. Εμφανίζεται ως ειδικότερη έκφραση της μεταγλωσσικής επίγνωσης και ορίζεται ως η ικανότητα του ομιλητή να αναγνωρίζει τα μορφήματα-δομικά στοιχεία μίας λέξης και να μπορεί να τα χειρίζεται παραγωγικά στη διεργασία σχηματισμού λέξεων (Casalis & Luis-Alexandre 2000). Αφορά την επίγνωση τριών μορφολογικών διαδικασιών που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας και είναι η επίγνωση της κλίσης, της παραγωγής και της σύνθεσης. Η μορφολογική επεξεργασία μίας λέξης συνιστά μία ιδιαίτερα αλληλεπιδραστική διαδικασία και προϋποθέτει την ταυτόχρονη επεξεργασία των φωνολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών και ορθογραφικών πληροφοριών που έχουν τα μορφήματα (Carlisle, 2003).

Η μορφολογική επίγνωση αν και φαίνεται να αναπτύσσεται από τα πρώτα σχολικά χρόνια, εντούτοις παίρνει αρκετό χρόνο για να φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο (Nagy, Berninger, & Abbott, 2006). Πρόκειται για μια μεταγλωσσική δεξιότητα που αναπτύσσεται συνεχώς και βαθμιαία στη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό (Berninger, Abbott, Nagy, & Carlisle, 2010), με την παραγωγική μορφολογία να αναπτύσσεται μέχρι και το γυμνάσιο (Casalis & Luis-Alexandre 2000). Σημαντική πρόοδος σε επίπεδο επίγνωσης της δομής των παράγωγων λέξεων και του σημασιολογικού τους περιεχομένου φαίνεται να έχουμε από την τρίτη δημοτικού και μετά (Carlisle & Fleming, 2003· Kuo & Anderson, 2006). Η μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης φαίνεται να κατακτιέται πιο νωρίς από την παραγωγή, σε γλώσσες όπως είναι τα Αγγλικά, τα Γαλλικά και τα Κινέζικα, και εξακολουθεί να αναπτύσσεται στη διάρκεια των σχολικών χρόνων (Kuo & Anderson, 2006). Στην ελληνική γλώσσα η σύνθεση, αν και εξαιρετικά παραγωγική, είναι μια πολύπλοκη μορφολογική διαδικασία σε στενή σχέση με την κλίση, η συνειδητοποίηση της οποίας απαιτεί υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες από τους μαθητές του δημοτικού (Ράλλη, 2007).

Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να προσδιορίσει τις διαβαθμίσεις στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης μαθητών των τελευταίων τάξεων του δη-

μοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και να εισφέρει νέα δεδομένα, συνδυάζοντας ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης και ποιοτικές διαδικασίες ανάλυσης. Θεωρήθηκε ότι για να αξιολογηθεί αντικειμενικά η μορφολογική επίγνωση των μαθητών είναι απαραίτητο να εκτιμηθεί η μορφολογική ακρίβεια και να αναλυθούν οι σωστές απαντήσεις και τα είδη των λαθών. Έτσι έγινε συστηματική καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών σε όλους τους τύπους των λέξεων που αφορούσαν την κλίση, την παραγωγή και τη σύνθεση και τα λάθη διακρίθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες.

Η μορφολογική επίγνωση και η αξιολόγησή της

Η μορφολογική επίγνωση αφορά την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τι αντιπροσωπεύουν τα διαφορετικά μορφήματα-δομικά στοιχεία της λέξης, καθώς και την ικανότητα να χρησιμοποιούν τα ήδη γνωστά τους μορφήματα με νέους τρόπους για την παραγωγή νέων σημασιών (Μαγουλά & Κατσούδα, 2011). Αυτή η συνειδητή γνώση περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων, όπως: την αναγνώριση ότι οι λέξεις μπορεί να υποδιαιρεθούν σε μικρότερα, λειτουργικά αναγνωρίσιμα στοιχεία, την αντιστοίχιση αυτών των στοιχείων με γραφικά σύμβολα και τη συναρμολόγηση και αποσυναρμολόγηση των στοιχείων της εσωτερικής δομής των λέξεων (Koda, 2000).

Οι μορφολογικές γνώσεις που έχει ο φυσικός ομιλητής κάθε γλώσσας αφορούν τρεις περιοχές: την παραγωγή, την κλίση και τη σύνθεση. Η κατοχή αυτών των γνώσεων είναι ένα αρχικό στάδιο μορφολογικής ανάπτυξης, το οποίο συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης. Κατά τη μορφολογική διαδικασία της κλίσης, οι διαφορετικές μορφές μιας λέξης προκύπτουν από τον συνδυασμό ενός θέματος με ένα κλιτικό μόρφημα (επίθημα). Στη διαδικασία της παραγωγής δημιουργείται μία νέα λέξη με τον συνδυασμό θέματος και παραγωγικού προσφύματος (προθήματος ή επιθήματος). Τέλος, η σύνθεση αφορά τη διαδικασία δημιουργίας νέας λέξης από τον συνδυασμό τουλάχιστον δύο θεμάτων (Ράλλη, 2005· 2007). Τα κλιτικά επιθήματα δεν αλλάζουν τη σημασία και τη συντακτική κατηγορία της βάσης στην οποία προστίθενται, δε δημιουργούν νέα λεξήματα και είναι καταληκτικά, με αποτέλεσμα να είναι πιο ευδιάκριτη η λειτουργία τους (*γράφω*, *γράφουμε*). Τα παραγωγικά επιθήματα είναι πιο κοντά στο θέμα και πιο δεμένα με αυτό, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η διάκριση και οικειοποίησή τους. Επιπλέον, επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη βάση στην οποία προσφύονται, ιδιαίτερα όταν απαιτούνται φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές αλλαγές κατά τον σχηματισμό τους (*γράφω-γράφισμο*). Ο συνδυασμός τους με βάσεις αποτελεί μια λιγότερο παραγωγική διαδικασία από αυτή της κλίσης και πολλές φορές δημιουργούνται παράγωγες λέξεις με μη προβλέψιμες σημασίες

(δέν(ω)+-μα=δέμα) (Ράλλη, 2005). Τα περισσότερα ελληνικά σύνθετα, περιέχουν θεματικά μορφήματα και όχι ολοκληρωμένες λέξεις, τουλάχιστον ως προς το πρώτο συστατικό, ενώ χαρακτηριστικός δείκτης της σύνθεσης είναι το φωνήεν -ο-, το οποίο συνδέει τα συστατικά του συνθέτου και διασφαλίζει τη μετάβαση από το ένα στο άλλο συστατικό (*κουρτιν-ό-ζυλο*) (Ράλλη, 2005).

Στη Νέα Ελληνική τα παραγωγικά και τα κλιτικά επιθήματα, όπως και τα θέματα, φέρουν φωνολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες (Ράλλη, 2005). Οι φωνολογικές πληροφορίες επηρεάζουν την προφορά της βάσης και καθορίζουν την προφορά της λέξης που προκύπτει (κινώ-κίνηση), ενώ η προσθήκη παραγωγικού επιθήματος μεταβάλλει τη συντακτική κατηγορία της βάσης [*καλοκαίρι-(όνομα)/καλοκαιρινός-(επίθετο)*] με ορισμένες εξαιρέσεις, όπως η παραγωγή υποκοριστικών (*παιδί/παιδάκι*). Τα επιθήματα (*πέτρα/πέτρι-νος*) και τα θέματα/βάσεις (*δένω/δέμα*) φέρουν και σημασιολογικές πληροφορίες, οι οποίες επηρεάζουν τη σημασιολογική σχέση ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και τη βάση. Τα παράγωγα και τα σύνθετα (με εξαίρεση τα παρατακτικά σύνθετα) (Ράλλη, 2007) είναι σημασιολογικά αδιαφανείς σχηματισμοί σε αντίθεση με τους κλιτούς τύπους των λέξεων, οι οποίοι είναι οι πλέον διαφανείς.

Τα κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο γενικές κατηγορίες, ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία που απαιτείται για την εκτέλεσή τους (Γρηγοράκης, 2010). Στα κριτήρια σχηματισμού και ανάλυσης μορφολογικών δομών οι συμμετέχοντες καλούνται να σχηματίσουν ή να αναλύσουν μορφολογικές δομές χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για την επιμέρους μορφολογική διαδικασία που αξιολογείται (κλίση, παραγωγή, σύνθεση). Στα κριτήρια αναγνώρισης και εκτίμησης μορφολογικών δομών οι συμμετέχοντες καλούνται να αναγνωρίσουν την ύπαρξη ή μη μορφολογικών σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες λέξεων και να εκφράσουν κρίσεις με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά.

Κάποια από τα αντιπροσωπευτικά κριτήρια σχηματισμού και ανάλυσης μορφολογικών δομών είναι τα κριτήρια: σχηματισμού λεξικών τύπων, αποκωδικοποίησης παράγωγων τύπων και μορφημικής σύνθεσης. Τα κριτήρια σχηματισμού λεξικών τύπων είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση τόσο της κλιτικής όσο και της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης και αξιολογούν την ικανότητα σχηματισμού των κατάλληλων κλιτών ή παράγωγων τύπων σε προτασιακά πλαίσια. Παρόμοιας γνωστικής διαδικασίας είναι και τα κριτήρια αποκωδικοποίησης παράγωγων τύπων, τα οποία αξιολογούν την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα την ικανότητα αντίληψης των λεξικών βάσεων παράγωγων λέξεων και χειρισμού τους σε προτασιακά πλαίσια. Τα κριτήρια μορφημικής σύνθεσης αξιολογούν την ικανότητα ορθού σχηματισμού σύνθετων λέξεων και ειδικότερα την ικανότητα συνειδητοποίησης της κεφαλής των συνθέτων (Γρηγοράκης, 2010).

Παράγοντες που περιορίζουν ή επηρεάζουν τη μορφολογική επίγνωση σε μαθητές δημοτικού

Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης είναι σύνθετη διαδικασία, η οποία προχωράει από την επίγνωση των απλών κλιτικών μορφολογικών σχέσεων προς την επίγνωση πιο πολύπλοκων παραγωγικών σχέσεων. Ενώ η ικανότητα χειρισμού της κλιτικής μορφολογίας αρχίζει να αναπτύσσεται πολύ νωρίς, κατά την προσχολική ηλικία, η επίγνωση της μορφολογικής δομής των παραγωγών και των σύνθετων λέξεων συνεχίζει να αναπτύσσεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού (Μανωλίτσης, 2006).

Συνήθως τα παιδιά στην τρίτη και τετάρτη δημοτικού αναπτύσσουν κάπως πιο σαφή γνώση της δομής και του νοήματος των παραγωγών μορφών, αναγνωρίζοντας τις συντακτικές και σημασιολογικές ιδιότητες που κωδικοποιούνται στα παραγωγικά επιθήματα (Carlisle, 2000· 2003). Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, έχοντας αποκτήσει μεγαλύτερο βαθμό αναγνωστικής ευχέρειας και ακρίβειας σε λέξεις πολύπλοκες ως προς τη μορφή, επηρεάζεται θετικά και η μορφολογική τους γνώση (Carlisle, 2000· Carlisle & Fleming, 2003). Έρευνες, σε μαθητές Γ΄ ως ΣΤ΄ τάξης, έχουν αναδείξει ότι η μορφολογική γνώση βελτιώνεται σημαντικά ανάλογα με την ηλικία και την τάξη φοίτησής τους (Leong, 2000· Mahony, Singson, & Mann, 2000). Αναπτυξιακές διαφορές ανάμεσα στις μικρότερες και τις μεγαλύτερες τάξεις αναδεικνύονται και στον ελληνικό χώρο από έρευνες της Τσεσμελή (2007· 2009).

Η πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων έχει αποκαλύψει έντονες ατομικές διαφορές μεταξύ παιδιών ίδιας ηλικίας σε όλο το φάσμα των επιμέρους όψεων της μορφολογικής επίγνωσης, αναδεικνύοντας παράγοντες φωνολογικής, σημασιολογικής και συντακτικής γνώσης, να επηρεάζουν την ανάπτυξή τους. Από έρευνες αναδεικνύεται ότι τα παιδιά έχοντας αποκτήσει φωνημική επίγνωση έχουν καλύτερες μεταγλωσσικές δεξιότητες, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν σε διάφορα μεταγλωσσολογικά κριτήρια οποιασδήποτε δυσκολίας (Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Άλλα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι όσο λιγότερο διαφανής είναι η σχέση μεταξύ των λέξεων, τόσο πιο δύσκολο είναι για τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μορφολογική επίγνωση για να βοηθηθούν τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και την κατάκτηση του νοήματος μιας λέξης (Carlisle, 2000· 2003).

Η κατάκτηση της μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να επηρεάζεται και από γνωστικούς παράγοντες. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, μαθητές μεγάλων τάξεων με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με τη μάθηση της μορφολογίας (Tsesmeli & Seymour, 2007) και κάνουν πολλά λάθη κατά την προφορική τους έκφραση (Nagy et al., 2006). Μαθητές των τελευ-

ταίων τάξεων του δημοτικού και μεγαλύτερων τάξεων, οι οποίοι παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, δυσκολεύονται στην επεξεργασία και τον χειρισμό παράγωγων λέξεων οι οποίες είναι πολυσύλλαβες και πολυμορφηματικές (Berninger et al., 2010). Επιπλέον, παρουσιάζουν δυσκολία σε αδιαφανείς παράγωγες λέξεις με ορθογραφικές ή φωνολογικές αλλαγές ως προς το θέμα (Reichle & Perfetti, 2003).

Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η μορφολογική επίγνωση μαθητών δημοτικού, Δ' ως ΣΤ' τάξης, με δύο δοκιμασίες συμπλήρωσης κατάλληλων κλιτικών, παράγωγων ή σύνθετων τύπων από τις λεξικές βάσεις που δίνονται σε προτασιακά πλαίσια. Για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης υιοθετείται το κριτήριο σχηματισμού λεξικών τύπων και σύνθετων λέξεων μέσα από την παρουσίαση της λέξης στόχου σε ημιτελείς προτάσεις σε επίπεδο κειμένου. Οι άτυπες δοκιμασίες σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Επιπλέον, αξιολογείται η μορφολογική επίγνωση συνδυαστικά με τη λεξικολογική γνώση με τη συμπλήρωση αντώνυμων ή συνώνυμων μορφών των λέξεων στόχων.

Στόχος αυτής της έρευνας είναι να εισφέρει νέα δεδομένα σχετικά με τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

1. Η μορφολογική επίγνωση των μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο; Συμπληρωματικά διερευνώνται τυχόν ατομικές διαφορές (επίδραση της ηλικίας και του φύλου των μαθητών) και τυχόν διαφορές από τον τρόπο αξιολόγησης (είδος δοκιμασίας και ατομική έναντι ομαδικής) στις επιδόσεις των μαθητών.
2. Ποια είναι η συνεισφορά των γλωσσικών δεξιοτήτων και της λεξικολογικής γνώσης στις επιδόσεις των μαθητών σε δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης; Καταγράφονται συστηματικά οι επιδόσεις της κάθε ομάδας των μαθητών σε όλους τους λεξικούς τύπους και από την ανάλυση των επιδόσεών τους διερευνάται η συνάρτηση της μορφολογικής τους επίγνωσης με αντίστοιχες δεξιότητες γλωσσικού και γνωστικού χαρακτήρα.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην πρώτη έρευνα αξιολογήθηκαν εξατομικευμένα 89 μαθητές δημοτικού. Οι 67 μαθητές, 27 κορίτσια και 40 αγόρια, Δ' (N=20), Ε' (N=33) και ΣΤ' (N=14) είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Οι υπόλοιποι 22, 14 κορίτσια και 8

αγόρια, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=5), Ε' (N=9) και ΣΤ' (N=8) ήταν μαθητές υψηλής σχολικής επίδοσης. Με κριτήριο την υψηλή ανταπόκριση των παιδιών στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα μαθήματα, από κάθε τάξη που φοιτούσαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιλέγονταν ένας μαθητής με την καλύτερη γενική σχολική επίδοση.

Στη δεύτερη έρευνα αξιολογήθηκαν σε επίπεδο τάξης 109 μαθητές δημοτικού. Με βάση τη γενική τους βαθμολογία οι 34 ήταν μαθητές υψηλής σχολικής επίδοσης, 15 κορίτσια και 19 αγόρια, Δ' (N=13), Ε' (N=5) και Στ' (N=16), οι 50 μέσης σχολικής επίδοσης, 22 κορίτσια και 28 αγόρια, Δ' (N=20), Ε' (N=15) και Στ' (N=15) και οι 25 χαμηλής σχολικής επίδοσης, 12 κορίτσια και 13 αγόρια, Δ' (N=15), Ε' (N=8) και Στ' (N=2). Όλοι οι μαθητές και των δύο ερευνών είχαν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική.

Διαδικασία

Η πρώτη έρευνα διεξήχθη σε 13 δημόσια σχολεία γειτονικών περιοχών της Αθήνας, ενώ η δεύτερη σε 2 συστεγασμένα δημόσια σχολεία της ίδιας πόλης. Η διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού ωραρίου, με τη συγκατάθεση του διευθυντή των σχολείων, των δασκάλων της τάξης και των γονέων. Στην πρώτη έρευνα οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν ατομικά σε ήσυχο χώρο, εκτός της τάξης που φοιτούσαν οι μαθητές. Στη δεύτερη έρευνα οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν ως τεστ σε όλη την τάξη που φοιτούσαν οι μαθητές και συλλέχθηκαν μόνο τα γραπτά των μαθητών που ολοκλήρωσαν τις δοκιμασίες. Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να αξιολογήσουν και να βαθμολογήσουν τους μαθητές με κριτήριο την ανταπόκρισή τους στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα μαθήματα. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν βάσει αυστηρού πρωτοκόλλου με καταγραφή των αποκρίσεων σε ατομικά φυλλάδια αξιολόγησης.

Εργαλεία

Οι δύο δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν σχετίζονται με δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων στις τελευταίες τάξεις δημοτικού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2007).

Στη Δοκιμασία1 οι μαθητές έπρεπε να κάνουν αλλαγές σε γραμματικούς τύπους λέξεων ανάλογα με τα συμφραζόμενα. *Το πρωί του περασμένου Σαββάτου έγινε (γίνομαι) η εκδρομή στο χιονοδρομικό κέντρο των Καλαβρύτων, που πολλοί από εμάς περίμεναν (περιμένω) με μεγάλη αγωνία. Το μεταφορικό (μεταφορά) μέσο που χρησιμοποιήσαμε ήταν το τρένο. Το τοπίο (τοπία) ήταν ολόλευκο και ο ήλιος έλαμπε/λαμπερός (λάμπω). Αφού μας έδωσαν κάποιες (κάποιος) γενικές οδηγίες, μας άφησαν (αφήνω) να κάνουμε μια μικρή βόλτα. Όλοι (όλος) κάναμε σαν τρελοί από τη χαρά μας!*

Στη Δοκιμασία2 έπρεπε να συμπληρώσουν παρόμοια λέξη με αυτή της παρένθεσης, αντίθετη ή σύνθετη ανάλογα με τα συμφραζόμενα. *Πολλές φορές παρατηρούμε στην οθόνη μικρά (μεγάλος) παιδιά να παίζουν σαν μεγάλοι (μικρός). Η καθημερινότητα όμως αυτών των ανηλίκων δεν είναι πάντοτε εύκολη (απλός). Ξημεροβραδιάζονται (ξημερώνουν και βραδιάζουν) στη σκηνή και στο τέλος μιας κουραστικής (κοπιαστικής) μέρας αναζητούν ένα σφιχταγκάλιασμα (σφιχτή αγκαλιά) από κάποιον δικό τους (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 15, σ. 52, τεύχος Β', διασκευασμένο).*

Αξιολόγηση – Επεξεργασία

Η βαθμολογία των μαθητών προέκυπτε από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων, δινόταν 1 μονάδα για κάθε σωστή απάντηση.

Στη Δοκιμασία1 οι απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: ρηματική κλίση [έγινε-(γίνομαι)/περίμεναν-(περιμένω)/άφησαν-(αφήνω)/έλαμπε-(λάμπω)], κλίση ουσιαστικού [τοπίο-(τοπία)], κλίση αντωνυμιών [κάποιες-(κάποιος)/Όλοι-(όλος)], παραγωγή επιθέτου από ουσιαστικό [μεταφορικό-(μεταφορά)] και παραγωγή επιθέτου από ρήμα [λαμπερός-(λάμπω)]. Οι παραβιάσεις των γραμματικών τύπων διαφοροποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: ουσιαστικό [πτώση-(«τοπίου»)/αριθμός-(«τοπία»)], ρήμα [χρόνος-(«γίνεται»)/πρόσωπο-(«περίμενε»)], επίθετο [πτώση-(«μεταφορικού»)/αριθμός-(«μεταφορικά»)/γένος-(«μεταφορικός»)] και αντωνυμία [πτώση-(«κάποιων»)/αριθμός-(«όλος»)/γένος-(«κάποιον»)].

Στη Δοκιμασία2 οι απαντήσεις διαφοροποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: σχέσεις αντωνυμίας [μικρά-(μεγάλος)/μεγάλοι-(μικρός)], σχέσεις συνωνυμίας [εύκολη-(απλός)/κουραστικής-(κοπιαστικής)], κλίση [μεγάλα-(μεγάλος)/μικρά-(μικρός)/απλή-(απλός)/κοπιαστικής-(κοπιαστικής)] και σύνθεση [Ξημεροβραδιάζονται-(ξημερώνουν και βραδιάζουν):παράταξη ίδιων συστατικών ρήμα+ρήμα/σφιχταγκάλιασμα-(σφιχτή αγκαλιά):παράταξη διαφορετικών συστατικών επίθετο+ουσιαστικό]. Για τη συνολική βαθμολογία οι απαντήσεις των μαθητών θεωρήθηκαν σωστές είτε είχαν κάνει χρήση της κλίσης είτε είχαν κάνει χρήση της αντωνυμίας ή της συνωνυμίας. Οι παραβιάσεις διαφοροποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: αντίθετα [μεγάλα-μικρά], συνώνυμα [απλή-εύκολη/κοπιαστική-κουραστική] και σύνθετα [ξημερώνουν και βραδιάζουν-ξημεροβραδιάζονται/σφιχτή αγκαλιά-σφιχταγκάλιασμα].

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι δείκτες εσωτερικής συνοχής των δύο δοκιμασιών κυμαίνονταν σε αποδεκτά επίπεδα. Στη Δοκιμασία1 ο δείκτης εσωτερικής συνοχής

α κυμάνθηκε μεταξύ 0,700 και 0,710 (1^η έρευνα: 0,700, 2^η έρευνα: 0,710, σύνολο μαθητών: 0,704), ενώ στη Δοκιμασία2 μεταξύ 0,676 και 0,719 (1^η έρευνα: 0,681, 2^η έρευνα: 0,676, σύνολο μαθητών: 0,719). Όλες οι ομάδες των μαθητών είχαν πολύ καλύτερη επίδοση στη Δοκιμασία1 με στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,001$ (Πίνακας 1). Και στις δύο δοκιμασίες υψηλότερη επίδοση σημείωσαν οι μαθητές υψηλής επίδοσης, ενώ τη χαμηλότερη οι μαθητές χαμηλής επίδοσης. Υψηλές ήταν και οι επιδόσεις των μαθητών μέσης επίδοσης.

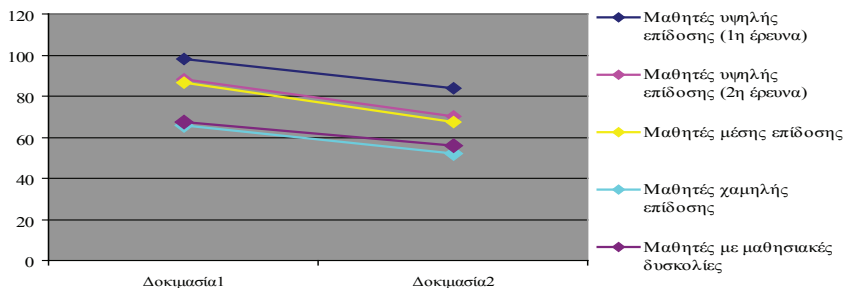
Πίνακας 1. Σύγκριση μέσων όρων επίδοσης κάθε ομάδας μαθητών μεταξύ των δύο δοκιμασιών

Ομάδα μαθητών	Δοκιμασία1		Δοκιμασία2		Στατιστική σημαντικότητα	
	M	SD	M	SD	t	p
Υψηλή Επίδοση (1 ^η έρευνα)	7,86	0,467	5,04	0,653	16,627	0,0001
Υψηλή Επίδοση (2 ^η έρευνα)	7,05	1,594	4,20	1,038	10,536	0,0001
Μέση Επίδοση	6,94	1,300	4,04	0,968	13,076	0,0001
Χαμηλή Επίδοση	5,24	2,420	3,12	1,301	5,229	0,0001
Μαθησιακές Δυσκολίες	5,40	2,181	3,34	1,552	8,370	0,0001

Η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση του είδους της επίδοσης στις δύο έρευνες, σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,001$, και στις δύο δοκιμασίες. Το μέγεθος της επίδρασης ήταν σχετικά μικρό [(1^η έρευνα: $n^2=0,24$ στη Δοκιμασία1 και $n^2=0,22$ στη Δοκιμασία2) - (2^η έρευνα: $n^2=0,16$ στη Δοκιμασία1 και $n^2=0,14$ στη Δοκιμασία2)]. Επιμέρους αναλύσεις μεταξύ των ομάδων ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά των επιδόσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση με τους μαθητές υψηλής επίδοσης συνολικά ($p < 0,001$ στις δύο δοκιμασίες) και τους μαθητές μέσης επίδοσης (Δοκιμασία1: $p < 0,001$, Δοκιμασία2: $p < 0,05$).

Η σύγκριση των επιδόσεων της κάθε ομάδας από δοκιμασία σε δοκιμασία σε ποσοστά ανέδειξε ότι όλες οι ομάδες συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στη Δοκιμασία2 (Σχήμα 1). Η μικρότερη διαφοροποίηση μεταξύ των επιδόσεων παρατηρήθηκε στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (11,81), ενώ η μεγαλύτερη στους μαθητές υψηλής και μέσης επίδοσης της δεύτερης έρευνας (18,14 και 19,42 αντίστοιχα).

Σχήμα 1: Ποσοστά επίδοσης στις δοκιμασίες κάθε ομάδας των μαθητών



Εκτός από τους μαθητές υψηλής επίδοσης της πρώτης έρευνας, οι επιδόσεις όλων των ομάδων στη Δοκιμασία2, ήταν πολύ χαμηλότερες με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p \leq 0,001$) κατά την παραγωγή αντώνυμων και συνώνυμων (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Σύγκριση μέσων όρων επίδοσης κάθε ομάδας μαθητών στη Δοκιμασία2 (Συνολική βαθμολογία/Παραγωγή αντώνυμων και συνώνυμων)

Ομάδα μαθητών	Συνολική βαθμολογία		Παραγωγή αντώνυμων και συνώνυμων		Στατιστική σημαντικότητα	
	M	SD	M	SD	t	p
Υψηλή Επίδοση (1 ^η έρευνα)	5,04	0,653	5,04	0,653	-	-
Υψηλή Επίδοση (2 ^η έρευνα)	4,20	1,038	2,82	1,546	5,382	0,0001
Μέση Επίδοση	4,04	0,968	2,20	1,678	7,966	0,0001
Χαμηλή Επίδοση	3,12	1,301	1,20	1,581	5,628	0,0001
Μαθησιακές Δυσκολίες	3,34	1,552	3,05	1,603	3,465	0,001

Από την καταγραφή των σωστών απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι στη ρηματική κλίση οι επιδόσεις όλων των μαθητών υψηλής επίδοσης κυμάνθηκαν σε πολύ υψηλά επίπεδα (Πίνακας 3). Σε υψηλά επίπεδα κυμάνθηκαν και οι επιδόσεις των μαθητών μέσης επίδοσης, ενώ οι επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές

δυσκολίες και χαμηλή επίδοση κυμάνθηκαν κυρίως σε μέτριο επίπεδο. Στην κλίση ουσιαστικού και αντωνυμιών οι επιδόσεις όλων των ομάδων κυμάνθηκαν κυρίως σε υψηλά επίπεδα. Στην παραγωγή επιθέτου από ουσιαστικό (μεταφορά-μεταφορικό) οι επιδόσεις όλων των ομάδων ήταν πολύ υψηλές και υψηλές, ενώ στην παραγωγή επιθέτου από ρήμα (λάμπω-λαμπερός) ήταν πολύ χαμηλές.

Πίνακας 3. Σωστές απαντήσεις στη Δοκιμασία1
(συνολικός αριθμός και αντίστοιχο ποσοστό)

Τύποι λέξεων	Υψηλή Επίδοση 1 ^η έρευνα (N=22)		Υψηλή Επίδοση 2 ^η έρευνα (N=34)		Μέση Επίδοση (N=50)		Χαμηλή Επίδοση (N=25)		Μαθησιακές Δυσκολίες (N=67)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Κλίση										
έγινε(γίνομαι)	21	95,5%	24	70,6%	37	74%	9	36%	41	61,2%
περίμεναν(περιμένω)	21	95,5%	28	82,4%	45	90%	16	64%	49	73,1%
άφησαν(αφήνω)	22	100%	28	82,4%	35	70%	13	52%	36	53,7%
έλαμπε(λάμπω)	16	72,7%	27	79,4%	34	68%	14	56%	39	58,2%
τοπίο(τοπία)	22	100%	32	94,1%	49	98%	19	76%	54	80,6%
κάποιες(κάποιος)	21	95,5%	31	91,2%	39	78%	16	64%	50	74,6%
Όλοι(όλος)	22	100%	33	97,1%	47	94%	15	60%	50	74,6%
Παραγωγή										
μεταφορικό(μεταφορά)	22	100%	33	97,1%	48	96%	18	72%	41	61,2%
λαμπερός(λάμπω)	6	27,3%	4	11,8%	12	24%	4	16%	13	19,4%

Αντίθετα στην παραγωγή σχέσεων συνωνυμίας μόνο οι μαθητές υψηλής επίδοσης της πρώτης έρευνας σημείωσαν πολύ υψηλές επιδόσεις (Πίνακας 4). Οι επιδόσεις των υπόλοιπων ομάδων ήταν χαμηλές και μέτριες. Όλες οι ομάδες συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στη λέξη «απλή». Στην παραγωγή σχέσεων αντωνυμίας οι επιδόσεις όλων των ομάδων είναι υψηλότερες. Οι επιδόσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και υψηλή επίδοση ήταν υψηλές, ενώ οι επιδόσεις των μαθητών μέσης και χαμηλής επίδοσης μέτριες. Εκτός από τους μαθητές υψηλής επίδοσης της πρώτης έρευνας, στις υπόλοιπες ομάδες αρκετοί μαθητές δεν εντόπισαν πιθανές σχέσεις συνωνυμίας και αντωνυμίας με τη λέξη

στόχο και έκαναν αλλαγές στην κλίση των λέξεων. Στη σύνθεση παρατηρήθηκε μόνο μία πολύ υψηλή επίδοση στους μαθητές υψηλής επίδοσης της πρώτης έρευνας στη λέξη στόχο «ξημερώνουν και βραδιάζουν». Οι υπόλοιπες ομάδες σημείωσαν κυρίως χαμηλές και μέτριες επιδόσεις και στις δύο λέξεις. Σχεδόν όλες οι ομάδες συνάντησαν μεγαλύτερες δυσκολίες στη λέξη στόχο «σφιχτή αγκαλιά».

Πίνακας 4. Σωστές απαντήσεις στη Δοκιμασία2 (συνολικός αριθμός και αντίστοιχο ποσοστό)

Τύποι λέξεων	Υψηλή επίδοση 1 ^η έρευνα (N=22)		Υψηλή επίδοση 2 ^η έρευνα (N=34)		Μέση επίδοση (N=50)		Χαμηλή επίδοση (N=25)		Μαθησιακές δυσκολίες (N=67)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Παραγωγή										
Σχέσεις συνωνυμίας										
εύκολη(απλός)	20	90,9%	12	35,3%	13	26%	4	16%	25	37,3%
κουραστικής (κοπιαστικής)	22	100%	17	50%	21	42%	6	24%	29	43,3%
Σχέσεις αντωνυμίας										
μικρά(μεγάλος)	22	100%	24	70,6%	28	56%	9	36%	52	77,6%
μεγάλοι(μικρός)	22	100%	26	76,5%	29	58%	9	36%	54	80,6%
Κλίση										
μεγάλα(μεγάλος)	0	0%	9	26,5%	21	42%	12	48%	4	6%
μικρά(μικρός)	0	0%	7	20,6%	20	40%	13	52%	6	9%
απλή(απλός)	0	0%	19	55,9%	31	62%	14	56%	8	11,9%
κοπιαστικής (κοπιαστικής)	0	0%	12	35,3%	16	32%	9	36%	3	4,5%
Σύνθεση										
Ξημερο-βραδιάζονται (ξημερώνουν και βραδιάζουν)	20	90,9%	9	26,5%	10	20%	1	4%	34	50,7%
σφιχταγκάλισμα (σφιχτή αγκαλιά)	5	22,7%	8	23,5%	13	26%	0	0%	15	22,4%

Στη Δοκιμασία1 τα περισσότερα λάθη όλων των ομάδων εντοπίστηκαν στον χρόνο των ρημάτων και στις πτώσεις ουσιαστικών, επιθέτων και αντωνυμιών. Στα ρήματα είτε έκαναν ασυνεπή χρήση των χρόνων («γίνεται»/«έγινε»/«περιμένουν»/«περίμεναν») είτε έγραφαν άσχετες λέξεις («λάμπιγε»/«έλαμπε»). Τα λάθη

σε πρόσωπα ήταν πολύ λίγα («αφήσουμε»/«άφησαν»). Τα λάθη των αντωνυμιών αφορούσαν κυρίως το γένος («κάποιους»/«κάποιες») και ελάχιστα τις πτώσεις («όλους»/«όλοι») και τον αριθμό («κάποια»/«κάποιες»). Έγγραψαν και άσχετες λέξεις («που»/«όλοι»-«τόπι»/«τοπίο»-«τελεφερίκ»/«μεταφορικό»). Στη Δοκιμασία2 όλες οι ομάδες συνάντησαν δυσκολίες κυρίως στις σύνθετες («νυχτοξημερώνει»/«ξημεροβραδιάζουν»-«σφιχτό αγκαλιασμό»/«σφιχταγκάλιασμα») και τις συνώνυμες λέξεις («απλούστατη»/«εύκολη»-«καταπιεστική»/«κουραστική»). Αντικαθιστούσαν τις λέξεις βάσεις («πρωί και βράδυ»/«ξημεροβραδιάζουν»-«γλυκό φιλί»/«σφιχταγκάλιασμα»), άλλαζαν τη σημασία τους («ψηλοί»/«μεγάλοι»), χρησιμοποιούσαν άσχετες λέξεις («ελεύθερη»/«εύκολη»), δημιουργούσαν νέες λέξεις («είναι χειρότερη»/«κουραστική»). Τα λάθη στις αντίθετες λέξεις («μεγαλόσωμα»/«μικρά», «μικρές»/«μεγάλοι») ήταν λιγότερα σε όλες τις ομάδες.

Οι παράγοντες ηλικία και φύλο των μαθητών

Η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA έδειξε ότι στο σύνολο των μαθητών [Δ' (N=73), Ε' (N=70) και ΣΤ' (N=55)] η επίδραση της ηλικίας ήταν στατιστικά σημαντική $F(1,197)=4,690$, $p=0,001$, $\eta^2=0,05$. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στη Δοκιμασία1 $F(1,197)=8,363$, $p<0,001$, $\eta^2=0,08$. Τις χαμηλότερες επιδόσεις και στις δύο δοκιμασίες σημείωσαν οι μαθητές της τετάρτης τάξης και την υψηλότερη οι μαθητές της έκτης (Γράφημα 1).

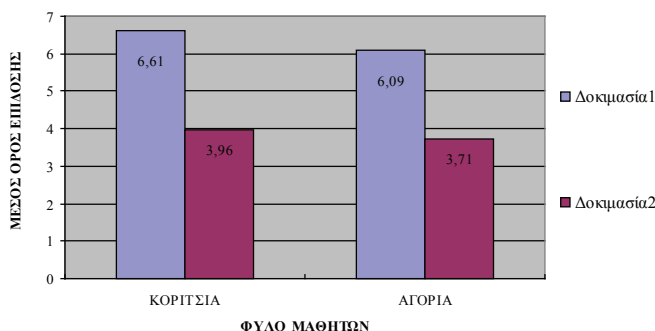
Γράφημα 1: Μέσος όρος επίδοσης ανά τάξη σε κάθε δοκιμασία στο σύνολο των μαθητών



Επιμέρους αναλύσεις ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών της τετάρτης τάξης με τις επιδόσεις των μαθητών της πέμπτης ($p=0,004$) και της έκτης ($p<0,001$) μόνο στη Δοκιμασία1. Η επίδραση

του φύλου στο σύνολο των μαθητών (90 κορίτσια και 108 αγόρια) δεν ήταν σημαντική $F(1,197)=1,743$, $p=0,178$, $\eta^2=0,02$. Όμως τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις και στις δύο δοκιμασίες, με διαφορά επίδοσης 0,52 στη Δοκιμασία1 και 0,25 στη Δοκιμασία2 (Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Μέσος όρος επίδοσης ανάλογα με το φύλο των μαθητών σε κάθε δοκιμασία στο σύνολο των μαθητών



Οι επιδόσεις τόσο μεταξύ των ηλικιακών ομάδων όσο και μεταξύ των δύο φύλων διαφοροποιούνται από ομάδα σε ομάδα ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας (Πίνακας 5). Οι μαθητές της έκτης και της πέμπτης τάξης φαίνεται να ανταποκρίνονται σε υψηλό επίπεδο και στις δύο δοκιμασίες σε όλες τις ομάδες, εκτός από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση. Εκτός από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι υπόλοιποι μαθητές της τετάρτης τάξης σημείωσαν τη χαμηλότερη επίδοση μόνο στη Δοκιμασία1. Οι επιδόσεις των κοριτσιών είναι υψηλότερες και στις δύο δοκιμασίες σχεδόν σε όλες τις ομάδες.

Πίνακας 5. Μέσος όρος επίδοσης ανά τάξη και φύλο σε κάθε ομάδα των μαθητών

Ομάδα μαθητών	Ηλικία						Φύλο			
	Δ' τάξη		Ε' τάξη		ΣΤ' τάξη		Κορίτσια		Αγόρια	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Δοκιμασία1										
Υψηλή Επίδοση (1 ^η έρευνα)	7,60	0,894	8,00	0,000	7,87	0,353	7,85	0,534	7,87	0,353

Υψηλή Επίδοση (2 ^η έρευνα)	6,15	2,192	6,60	0,547	7,93	0,250	7,20	0,941	6,94	1,985
Μέση Επίδοση	6,00	1,414	7,53	0,743	7,60	0,736	7,00	1,195	6,89	1,396
Χαμηλή Επίδοση	4,66	2,225	5,75	2,764	7,50	0,707	5,58	2,466	4,92	2,431
Μαθησιακές Δυσκολίες	5,10	2,531	5,93	1,869	4,57	2,138	5,77	2,342	5,15	2,057
Δοκιμασία2										
Υψηλή Επίδοση (1 ^η έρευνα)	5,00	1,000	5,11	0,781	5,00	0,176	5,14	0,662	4,87	0,640
Υψηλή Επίδοση (2 ^η έρευνα)	4,00	1,527	4,00	0,707	4,43	0,512	4,46	0,743	4,00	1,201
Μέση Επίδοση	4,00	1,256	4,20	0,676	3,93	0,798	3,90	0,867	4,14	1,044
Χαμηλή Επίδοση	3,06	1,279	3,25	1,488	3,00	1,414	3,33	1,230	2,92	1,382
Μαθησιακές Δυσκολίες	3,50	1,670	3,48	1,460	2,78	1,577	3,40	1,802	3,30	1,381

Συζήτηση – συμπεράσματα

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν ότι η μορφολογική επίγνωση επηρεάζεται σημαντικά από τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Όλοι οι μαθητές υψηλής επίδοσης είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις και στις δύο δοκιμασίες με στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση διαπιστώνονται ελλείμματα στη γνώση της μορφολογίας (ενδεικτικά, Nagy et al., 2006· Tsismeli & Seymour 2007). Οι επιδόσεις τους υπολείπονται κατά πολύ του μέσου όρου επίδοσης των συνομήλικων συμμαθητών τους υψηλής και μέσης επίδοσης και στις δύο δοκιμασίες. Προφανώς, οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν φτάσει στο ίδιο επίπεδο μορφολογικής επίγνωσης με τους τυπικούς συνομήλικους τους στις γλωσσικές δομές που περιέχονται στις δοκιμασίες.

Το είδος της δοκιμασίας και η διαδικασία της αξιολόγησης φαίνεται να επηρέασαν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών. Παράγοντες, όπως η φωνολογική και σημασιολογική διαφάνεια μεταξύ των λέξεων βάσεων της πρώτης δοκιμασίας και των κλιτικών επιθημάτων ή των παράγωγων λέξεων, βοήθησαν όλους τους μαθητές να επιδείξουν καλύτερες επιδόσεις. Επιπλέον, η διατήρηση της σημασίας και της συντακτικής κατηγορίας των περισσότερων λέξεων στόχων με τις λέξεις βάσεις έκαναν πιο ευδιάκριτη τη χρήση τους. Φαίνεται πως οι περισσότεροι μαθητές έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό αντίστοιχες

μορφολογικές, γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες που απαιτούνται στην εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου. Αντίθετα, στη δεύτερη δοκιμασία απαιτούνταν περισσότερες φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές αλλαγές κατά τον σχηματισμό των νέων λεξικών τύπων, προϋποθέτοντας περισσότερες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες. Για να ανταπεξέλθουν επαρκώς οι μαθητές στο συγκεκριμένο έργο, έπρεπε να ενεργοποιήσουν σύνθετες γνωστικές, λεξικολογικές και μορφολογικές ικανότητες. Η επιρροή της διαδικασίας αξιολόγησης είναι περισσότερο αισθητή στη δεύτερη δοκιμασία στις σχέσεις αντωνυμίας και συνωνυμίας. Φαίνεται ότι η άμεση προσωπική επαφή εξεταστή εξεταζόμενου, κατά την ατομική χορήγηση, βοήθησε τόσο τον εξεταστή να κατευθύνει περισσότερο τους μαθητές στον εντοπισμό αυτών των σχέσεων όσο και τους μαθητές να επικεντρωθούν και να αξιοποιήσουν καλύτερα τη λεξικολογική τους γνώση.

Εμβαθύνοντας στις ποιοτικές διαφορές από την καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών σε κάθε λέξη, αναδεικνύεται ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν κατακτήσει σε υψηλό επίπεδο την κλίση ουσιαστικών και αντωνυμιών και την παραγωγή επιθέτου από ουσιαστικό. Τη ρηματική κλίση την έχουν κατακτήσει σε υψηλό επίπεδο μόνο οι μαθητές υψηλής και μέσης επίδοσης. Αντίθετα, στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση διαφαίνεται χαμηλότερου επιπέδου κατάκτηση της συγκεκριμένης μορφολογικής δεξιότητας. Σε συμφωνία με τη Ράλλη (2005), φαίνεται ότι ο σχηματισμός νέων παράγωγων τύπων αποτελεί μια λιγότερο παραγωγική διαδικασία από αυτή της κλίσης. Στη λέξη βάση που μπορούσε να σχηματιστεί είτε κλιτικό επίθημα είτε παράγωγη λέξη όλες οι ομάδες σχημάτισαν σε υψηλό επίπεδο το κλιτικό επίθημα.

Τόσο οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών όσο και η λεξικολογική τους γνώση φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις τους σε δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης. Οι φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές αλλαγές που απαιτούνταν κατά τον σχηματισμό των νέων λεξικών τύπων, αντώνυμα-συνώνυμα, δυσκόλεψε τους περισσότερους μαθητές. Σε σημαντικό αριθμό μαθητών, όλων των ομάδων, διαφαίνονται δυσκολίες λεξικολογικής και όχι μορφολογικής γνώσης. Ενώ δεν εντόπισαν πιθανές σχέσεις συνωνυμίας και αντωνυμίας με τη λέξη στόχο, χρησιμοποίησαν την κλίση και ολοκλήρωσαν τις προτάσεις ορθά γραμματικά και μορφολογικά. Μεγάλες δυσκολίες όλων των ομάδων παρατηρήθηκαν και στη σύνθεση, ειδικά στη λέξη παράταξης διαφορετικών συστατικών. Φαίνεται ότι η φωνολογική και σημασιολογική διαφάνεια ανάμεσα στη σύνθετη λέξη και τα συστατικά της στοιχεία επηρέασαν τις επιδόσεις των μαθητών, αναδεικνύοντας δυσκολίες μορφολογικής επίγνωσης στη σύνθεση (Carlisle, 2003· Kuo & Anderson, 2006).

Η ανάλυση των λαθών στην κλίση ανέδειξε μεγαλύτερες δυσκολίες στους χρόνους των ρημάτων και στις πτώσεις ουσιαστικών, επιθέτων και αντωνυμιών. Οι μαθητές έκαναν ασυνεπή χρήση ή έγραφαν άσχετες λέξεις. Στη σύν-

θεση αντικαθιστούσαν τελείως τις λέξεις βάσεις, έκαναν λάθη στους θεματικούς σχηματισμούς ή έκαναν απλή παράθεση των συνθετικών. Στις σχέσεις αντωνυμίας και συνωνυμίας έκαναν κυρίως σημασιολογικά λάθη και χρησιμοποιούσαν μη ειδικές λέξεις. Διαφαίνεται ότι η ταυτόχρονη επεξεργασία φωνολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών και ορθογραφικών πληροφοριών των μορφημάτων δημιουργεί δυσκολίες σε πολλούς μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και ειδικά σ' αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση (Carlisle, 2000· Carlisle & Fleming, 2003).

Σε συμφωνία με ερευνητικά δεδομένα που αναφέρουν ότι η επίδοση σε δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης βελτιώνεται σημαντικά με την ηλικία (ενδεικτικά, Leong, 2000· Mahony et al., 2000· Τσεσμελή, 2007· 2009), διαπιστώνεται ότι και στις δύο δοκιμασίες οι μαθητές των δύο μεγαλύτερων τάξεων σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις. Μεταξύ της πέμπτης και της έκτης τάξης δε διαφαίνεται σημαντική διαφορά στο επίπεδο ανάπτυξης. Όμως στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση διαπιστώθηκαν χαμηλότερες επιδόσεις στους μαθητές της έκτης. Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε σχετίζεται πάντα με την ηλικία τους, αλλά γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους και έχει διαφορετικό ρυθμό ανάλογα με το μέγεθος και το είδος των μαθησιακών δυσκολιών (ενδεικτικά, Casalis et al., 2004). Αν και η επίδραση του φύλου των μαθητών δε φαίνεται να είναι σημαντική, ωστόσο διαφαίνεται ότι τα κορίτσια όλων των ομάδων έχουν περισσότερο αναπτυγμένη μορφολογική επίγνωση.

Συνοπτικά, στη μελέτη αναδεικνύεται ότι η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό τόσο από την ηλικία όσο και από παράγοντες που αφορούν περιορισμούς και ελλείμματα σε γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικούς μηχανισμούς. Οι μαθητές υψηλής και μέσης σχολικής επίδοσης φαίνεται να έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη μορφολογική γνώση, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση βρίσκονται σε πορεία πρόσληψης και εμπλουτισμού της. Σχετικά με την ικανότητα των δοκιμασιών διαφαίνεται ότι ανέδειξαν και περιέγραψαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα ελλείμματα και τις δυνατότητες των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic and morphological awareness in Grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141-163.
- Carlisle, J. F., & Nomanbhoy, D. M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.

- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading & Writing, 12*, 169-190.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: Acommentary. *Reading Psychology, 24*, 291-322.
- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical Processing of Morphologically Complex Words in the Elementary Years. *Scientific Studies of Reading, 7*, 239-253.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing, 12*, 303-305.
- Casalis, S., Cole, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia, 54*, 114-138.
- Γρηγοράκης, Ι. (2010). Μορφολογική επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων. *Επιστημονικό Βήμα, 14*, 73-87.
- Koda, K. (2000). Cross-linguistic variations in L2 morphological awareness. *Applied Psycholinguistics, 21*, 297-320.
- Kuo, L., & Anderson, R. (2006). Morphological awareness and Learning to Read: a Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist, 41*, 161-180.
- Leong, C. K. (2000). Rapid processing of base and derived forms of words and grades 4, 5 and 6 children's spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12*, 277-302.
- Μαγουλά, Ε., & Κατσούδα, Γ. (2011). Μορφολογική Επίγνωση και ορθογραφία: η περίπτωση των ρημάτων σε -λλω. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 31^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ* (σσ. 278-291). Θεσσαλονίκη.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading & Writing, 12*, 191-218.
- Μανωλίτσης, Γ. (2006). Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ* (σσ. 282-293). Θεσσαλονίκη.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology, 98*, 134-147.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α. (2007). *Η Σύνθεση Λέξεων: Διαγλωσσική Μορφολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Reichle, E. D., & Perfetti, C. A. (2003). Morphology in word identification: a word experience model that accounts for morpheme frequency effects. *Sci-*

- entific Studies of Reading*, 7, 219-237.
- Tsesmeli, N. S., & Seymour, P. H. (2007). Morphological structure of derivatives and spelling performance of dyslexic students: An intervention study. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 86-100.
- Τσεσμελή, Σ. (2007). Ο ρόλος της παραγωγικής μορφολογίας στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας: μία διαγλωσσική προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 14, 231-249.
- Τσεσμελή, Σ. (2009). Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 75-87.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2007). *Νέα Σχολικά εγχειρίδια-Γλώσσα Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε 25/11/2007 από www.pi-schools.gr.

Abstract

This study, through two research, explores the stage of the development of morphological awareness in the last three grades of Primary School with two tests of putting the appropriate inflected of words, derivations words, or compounds words from words that gave in a sentence. The first study participated in 22 pupils with high performance and 67 with learning disabilities, while in the second participated 34 with high performance, 50 with medium, and 25 with low performance. This study aimed to contribute new data on the morphological awareness of D-F Primary School pupils. To establish any grading in its development according to the learners' learning level, age, and educational needs. The pupil's performance seems to affect by the pupils' learning level and their age. Based on these findings, the study discusses the stage of morphological awareness development of each group of pupils and the factors that influenced their performance.

Key-words: morphological awareness, elementary school pupils, learning level, learning disabilities

Στυλιανή Ξάνθη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ. ΕΚΠΑ, ΣΕΠ, ΕΑΠ
Χρ. Σμύρνης 102, Καισαριανή 161 21
Τηλ.: 210 7231875 & 6936870244
E-mail: sxanthi@sch.gr