

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «Η ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ
ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ»**

**TITLE: “MORPHOLOGICAL AWARENESS IN
GREEK- SPEAKING PRESCHOOL CHILDREN
AND ITS RELATIONSHIP TO PHONOLOGICAL
AWARENESS”**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ : ΖΑΡΚΑΛΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ
ΤΣΕΛΕ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: ΙΩΑΝΝΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ
ΤΕΡΖΗ ΑΡΧΟΝΤΩ**

ΠΑΤΡΑ, 2014

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την πτυχιακή μας εργασία, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κα. Ιωάννου Δήμητρα για την καθοδήγησή της στα αρχικά στάδια εκπόνησης της πτυχιακής μας εργασίας, αλλά και για την βοήθειά της στην εύρεση υλικού. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κα. Τερζή Αρχόντω για την καθοδήγησή της στην ολοκλήρωση της πτυχιακής μας εργασίας. Στη συνέχεια, ευχαριστούμε τη δασκάλα του Νηπιαγωγείου Γαλαξιδίου, καθώς και τις δασκάλες του Νηπιαγωγείου Αιγίου για την υπομονή τους και για την άψογη συνεργασία. Ακόμη, ευχαριστούμε ιδιαίτερα τους γονείς των παιδιών που συναίνεσαν να συμμετάσχουν τα παιδιά στην έρευνά μας, αλλά και τα ίδια τα παιδιά χωρίς την συμμετοχή των οποίων η έρευνα δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις Λογοθεραπεύτριες της ΕΛ.Ε.Π.ΑΠ. Αθηνών, για την συνεχή στήριξή τους κατά την εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τα άτομα του οικογενειακού και φιλικού μας περιβάλλοντος που μας ενθάρρυναν και μας στήριζαν καθ'όλη τη διάρκεια τόσο των σπουδών μας, όσο και της υλοποίησης της πτυχιακής μας εργασίας.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επιστήμη της Λογοθεραπείας στην Ελλάδα έχει γνωρίσει σημαντική πρόοδο τα τελευταία χρόνια καθώς έχουν γίνει αρκετές αξιολογικές έρευνες στις οποίες μπορούν να βασίζονται οι ειδικοί. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές δεν καλύπτουν επαρκώς τα δεδομένα που αφορούν την αξιολόγηση, την θεραπεία καθώς και την έρευνα. Αντίθετα, η ξένη βιβλιογραφία καλύπτει μεγαλύτερο εύρος σχετικά με αυτούς τους τομείς, ενώ καλύπτουν μεγάλο χρονικό διάστημα, γεγονός που τις καθιστά αξιόπιστες. Απόρροια αυτού είναι οι έλληνες ερευνητές να ασχολούνται ολοένα και περισσότερο με τους κλάδους που παρουσιάζουν ελλείψεις σχετικά με τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα, καθώς τα ξένα δεδομένα παρουσιάζουν διαφορές συγκριτικά με την Ελληνική γλώσσα και κουλτούρα.

Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στην Ελληνική γλώσσα η οποία θα διευκολύνει τους ειδικούς να κατανοήσουν την φύση των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας, ενώ θα συμβάλλουν στην εξειδίκευση με σκοπό την άρτια αξιολόγηση και την θεραπευτική παρέμβαση.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία λοιπόν, στοχεύει στην διερεύνηση της ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης σε ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας και στη σχέση της με την φωνολογική επίγνωση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές των Νηπιαγωγείων του Αιγίου και του Γαλαξιδίου, των οποίων η γνωστική ανάπτυξη ήταν τυπική βάσει της ηλικίας τους. Επιπρόσθετα, η έρευνα αυτή θα αποτελέσει το εφαλτήριο για τη δημιουργία μιας δοκιμασίας η οποία θα αξιολογεί την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημιουργήσουν την βάση για την διερεύνηση των τομέων της μορφολογικής επίγνωσης τους οποίους κατακτούν τα παιδιά σύμφωνα με την ηλικία τους. Επιπλέον, οι έρευνες που υπάρχουν σχετικά με τον τρόπο που σχετίζεται η ανάπτυξη της μορφολογικής με την φωνολογική επίγνωση παρουσιάζει διαφορές στις γλώσσες που έχουν πραγματοποιηθεί, με συνέπεια τα αποτελέσματα να είναι διαφορετικά.

Τέλος, η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό και αναλύει τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης σε διάφορες γλώσσες καθώς και το ρόλο που διαδραματίζει η φωνολογική επίγνωση σε αυτήν. Το δεύτερο μέρος πραγματεύεται τους στόχους και την μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων αυτών. Τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει το βαθμό ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (από 4,1 - 6,2 έτη) που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και το συσχετισμό της με τη φωνολογική τους επίγνωση. Οι κατηγορίες που διερευνήθηκαν ήταν τα ρήματα, τα ουσιαστικά και οι σύνθετες λέξεις. Οι επιμέρους λέξεις των σύνθετων λέξεων ανήκαν στην κατηγορία των ουσιαστικών. Η έρευνα αυτή διεξήχθη σε νηπιαγωγεία του Αιγίου και του Γαλαξιδίου και έλαβαν μέρος 30 ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι στόχοι που τέθηκαν προς διερεύνηση ήταν: 1) Διερεύνηση της ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά ηλικίας 4,1 – 6,2 σε δύο βασικά επίπεδα: επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό και 2) Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης.

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αναφορικά με τα ρήματα τα παιδιά σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στο επιγλωσσικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά χαμηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στην δεύτερη δοκιμασία του μεταγλωσσικού επιπέδου. Στη συνέχεια, σχετικά με τα ουσιαστικά καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν στο πρώτο μεταγλωσσικό επίπεδο, ενώ χαμηλότερες επιδόσεις παρατηρήθηκαν στο δεύτερο μεταγλωσσικό επίπεδο. Αναφορικά με τις σύνθετες λέξεις τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας σημειώθηκαν στο επιγλωσσικό επίπεδο και τα χαμηλότερα στο μεταγλωσσικό επίπεδο.

Οι επιμέρους στόχοι που αναλύθηκαν είναι οι ακόλουθοι: α) Σχετίζονται οι επί μέρους παράγοντες της μορφολογίας (ρήματα, ουσιαστικά, σύνθετες λέξεις) με την επίδοση στη φωνολογία; β) Διερεύνηση των αποτελεσμάτων στη δοκιμασία των ρημάτων όσον αφορά τους χρόνους σε παρόν-παρελθόν-μέλλον και γ) Οι 3 παράγοντες της μορφολογίας σχετίζονται μεταξύ τους;

Τα αποτελέσματα, έδειξαν ότι στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε στην επίδοση των παιδιών ανάμεσα στη μορφολογία και τη φωνολογία, με τις καλύτερες επιδόσεις να εντοπίζονται στην πρώτη. Αναφορικά με τις συσχετίσεις, θετική ισχυρή συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στην επίδοση της μορφολογίας και αυτής της φωνολογίας, καταδεικνύοντας πως καλύτερες επιδόσεις στο ένα επίπεδο τείνουν να συνεπάγονται καλύτερες επιδόσεις και στο άλλο. Επιπλέον, αναφορικά με τα ρήματα, εντός του επιγλωσσικού επιπέδου δεν εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις στους χρόνους Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον, καταδεικνύοντας πως τα υποκείμενα συγκεντρώνουν παρόμοιες επιδόσεις. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται ανάμεσα σε Παρελθόν-Μέλλον, σχετικά με τις επιδόσεις στο 1^ο και 2^ο στάδιο του μεταγλωσσικού επιπέδου. Και στις δύο περιπτώσεις, η επίδοση στο παρελθόν ήταν χαμηλότερη. Τέλος, θετικές συσχετίσεις, μέτριες ή ισχυρές εντοπίστηκαν ανάμεσα στις επιδόσεις εντός των ίδιων των τριών παραγόντων (ρήματα, ουσιαστικά, σύνθετες λέξεις) της μορφολογίας.

ABSTRACT

The purpose of the present study was to examine the level of development of morphological awareness in preschool children (from 4.1 to 6.2 years) who are native speakers of the Greek language and its association with their phonological awareness. The categories set investigated verbs, nouns and compound words. The partial words of the compound words belong to the category of nouns. This research was conducted in the preschools of Aigio and Galaxidi and attended by 30-speaking preschoolers. The goals raised to investigation were: 1) To explore the development of morphological awareness in children aged 4.1 to 6.2 at two main levels: epilinguistic and metalinguistic and 2) Investigation of the relationship between morphological and phonological awareness.

Regarding the first objective, the results showed that with respect to verbs children showed better performance in the epilinguistic level. On the other hand, lower performance was noted in the second test of metalinguistic level. Then, as far as nouns are concerned better performance was recorded at the first metalinguistic level and lowest at the second metalinguistic level. Regarding the compound words, the highest success rate was noted in oral and the lowest success rate in the metalinguistic level.

The specific objectives are analyzed as follows: a) Is there relation between the individual factors in the morphology (verbs, nouns, compound words) on the performance in phonology? b) Investigation of the results in the assay of verbs regarding the tenses in present –past-future and c) Are the three factors of morphology related to each other?

The results showed that a statistically significant difference was detected in the performance of children between morphology and phonology, with the best performance to locate at first. Regarding correlations, strong positive correlation was detected between the morphology and performance of phonology, showing that a better performance level tend to result in better performance and another. Furthermore, regarding verbs, in the level of oral not identified differences between performances at tenses Past-Present-Future, showing how subjects have similar performance. In contrast, statistically significant differences occur between Past-Future regarding performance in the 1st and 2nd stage of the metalinguistic level. In both cases, the performance was previously lowest. Finally, positive correlations, moderate or severe were detected between performances within the same three factors (verbs, nouns, compound words) of morphology.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

i.	Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή – Βιβλιογραφική ανασκόπηση	σελ. 6
ii.	1.1 Μεταγλωσσική επίγνωση	σελ. 6
iii.	1.2 Μορφολογική επίγνωση	σελ. 7
iv.	1.2.1. Διαίρεση μορφημάτων	σελ. 7
v.	1.2.2. Επίπεδα μορφολογικής επίγνωσης	σελ. 8
vi.	1.2.3. Κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης	σελ. 8
vii.	1.2.3.1. Κριτήρια σχηματισμού ανάλυσης	σελ. 8
viii.	1.2.3.2. Κριτήρια αναγνώρισης και εκτίμησης μορφολογικών δομών	σελ. 10
ix.	1.2.4. Αναπτυξιακή πορεία της μορφολογικής επίγνωσης	σελ. 12
x.	1.2.5. Παράγοντες που συνδέονται με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης	σελ. 14
xi.	1.2.5.1. Η ηλικία	σελ. 14
xii.	1.2.5.2. Το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης	σελ. 14
xiii.	1.2.5.3. Η ενίσχυση μέσω εξειδικευμένων ασκήσεων	σελ. 14
xiv.	1.2.5.4. Η αναγνώριση των μορφολογικά σύνθετων λέξεων	σελ. 15
xv.	1.2.6. Η σχέση μεταξύ μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης	σελ. 15
xvi.	1.2.7. Μορφολογία και συλλαβισμός	σελ. 16
xvii.	1.2.8. Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση	σελ. 17
xviii.	Κεφάλαιο 2: Στόχοι και οργάνωση της έρευνας	σελ. 20
xix.	2.1. Στόχοι	σελ. 20
xx.	2.2. Πιλοτική έρευνα	σελ. 20
xxi.	Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία	σελ. 22
xxii.	3.1. Συμμετέχοντες	σελ. 22
xxiii.	3.2. Δοκιμασίες	σελ. 22
xxiv.	3.2.1. Τεστ αξιολόγησης μορφολογικής επίγνωσης	σελ. 22
xxv.	3.2.1.1. Ρήματα	σελ. 22
xxvi.	3.2.1.2. Ουσιαστικά	σελ. 23
xxvii.	3.2.1.3. Σύνθετες λέξεις	σελ. 24
xxviii.	3.2.2. Τεστ αξιολόγησης φωνολογικής επίγνωσης	σελ. 25
xxix.	3.2.2.1. Επισήμανση ομοιότητας	σελ. 25
xxx.	3.2.2.2. Κατάτμηση λέξεων στα δομικά τους στοιχεία	σελ. 26
xxxi.	3.2.2.3. Απαλοιφή τμήματος λέξης	σελ. 26
xxxii.	3.3. Διαδικασία	σελ. 27
xxxiii.	Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	σελ. 28
xxxiv.	4.1. Επιλογή στατιστικών ελέγχων	σελ. 28
xxxv.	4.2. Περιγραφή των αποτελεσμάτων	σελ. 28
xxxvi.	4.2.1. Μορφολογικές ικανότητες	σελ. 28
xxxvii.	4.2.2. Φωνολογικές ικανότητες	σελ. 29
xxxviii.	4.3. Συγκρίσεις εντός του δείγματος	σελ. 31
xxxix.	4.3.1. Σύγκριση επιδόσεων στην μορφολογία και τη φωνολογία	σελ. 31
xl.	4.3.2. Συγκρίσεις των επιδόσεων ανάμεσα στους χρόνους των ρημάτων ανά επίπεδο	σελ. 32
xli.	4.3.3. Συγκρίσεις των επιδόσεων ανάμεσα στους χρόνους των ρημάτων συνολικά	σελ. 34
xlii.	4.4. Συσχετίσεις	σελ. 35
xliiii.	4.4.1. Συσχέτιση μορφολογικού – φωνολογικού επιπέδου	σελ. 35
xliv.	4.4.2. Διερεύνηση της συσχέτισης των επιμέρους παραγόντων της μορφολογίας με την επίδοση στη φωνολογία	σελ. 35
xlv.	4.4.3. Διερεύνηση της συσχέτισης των τριών παραγόντων της μορφολογίας μεταξύ τους	σελ. 36
xlvi.	Κεφάλαιο 5: Συζήτηση αποτελεσμάτων	σελ. 37
xlvii.	Κεφάλαιο 6: Περιορισμοί/Συστάσεις	σελ. 39
xlviii.	Βιβλιογραφία	σελ. 40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ- ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1.Μεταγλωσσική επίγνωση

Ως μεταγλωσσική επίγνωση ορίζεται «η ικανότητα του ομιλητή να σκέφτεται και να χειρίζεται τις δομές μιας ομιλούμενης γλώσσας, αντιμετωπίζοντας το σύστημά της ως αντικείμενο σκέψης» (Tunmer & Cole 1985, 293). Η μεταγλωσσική επίγνωση διαφέρει από την επιγλωσσική επίγνωση, η οποία χαρακτηρίζεται από μια σφαιρική ευαισθησία στις ομοιότητες μεταξύ των λεκτικών ήχων (Gombert, 1992).

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες μπορεί να αφορούν κάθε όψη ή επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασία, πραγματολογία κ.ά).

Κάθε είδος μεταγλωσσικής επίγνωσης συμβάλλει ουσιαστικά και διευκολύνει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με τον γραμματισμό. Ο όρος γραμματισμός δηλώνει όχι μόνο την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής αλλά και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις (Χαραλαμπίδης, 2006).

Παρόλα αυτά, άλλο είδος επίγνωσης συμβάλλει στα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας και άλλο στα επόμενα.

Ωστόσο, η ηλικία κατά την οποία εμφανίζονται στα παιδιά οι μεταγλωσσικές ικανότητες, ο τρόπος ανάπτυξής τους καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ανάπτυξη είναι ζητήματα που διχάζουν τους ερευνητές (Edwards & Kirkpatrick, 1999). Η γενική εικόνα που προκύπτει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι παράγοντες της ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών είναι: α) η γνωστική ωρίμανση (ηλικία), β) η διαδικασία αφαίρεσης - σχηματοποίηση εννοιών και συνειδητοποίηση, και γ) η επαφή με το γραπτό λόγο (Καρατζάς, 2005).

Τα τελευταία χρόνια η ψυχολογολογική προσέγγιση συνδέει τη μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον με την κατάκτηση της ικανότητας να μελετά τη γλώσσα ως αποπλαισιωμένη δομική οργάνωση στοιχείων, προσδιορίζοντας έτσι την κατάκτηση του γραμματισμού ως μια μεταγλωσσική, κατά κύριο λόγο, δραστηριότητα, που αναδύεται μέσα από συγκρούσεις με τρόπους και πρακτικές αντιμετώπισης της γλώσσας που το παιδί έχει κατακτήσει ήδη κατά την προσχολική περίοδο (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι, καθώς συνδέονται με την κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η φωνολογία εξετάζει τις σχέσεις που συνάπτουν οι φθόγγοι στο σύστημα μιας συγκεκριμένης γλώσσας σε μια ορισμένη περίοδο (Nespor, 1999). Τέλος, ο όρος φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες, αλλά και στην ικανότητά του να τις διακρίνει μέσα στις λέξεις (Gombert, 1992).

1.2. Μορφολογική επίγνωση

Η μορφολογική επίγνωση ή μορφολογική συνείδηση (Καρατζάς, 2005) ή μορφολογική ενημερότητα (Γκότοβος, 1992) αναφέρεται στη συνειδητή γνώση του ατόμου για τη μορφολογική δομή της γλώσσας που ομιλεί και στην ικανότητά του να χειρίζεται σκόπιμα αυτή τη δομή (Carlisle, 1995). Εμφανίζεται ως ειδικότερη έκφραση της μεταγλωσσικής επίγνωσης και «παρουσιάζεται ως ικανότητα του υποκειμένου να συλλογίζεται πάνω στις μορφολογικές μονάδες, να ασκεί έλεγχο πάνω σ' αυτές και να τις οργανώνει συνειδητά» (Καρατζάς, 2005).

1.2.1. Διαίρεση μορφημάτων

Μορφήματα ονομάζονται τα ελάχιστα συστατικά των λέξεων που φέρουν μορφή και σημασία. Τα μορφήματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη γλωσσική επεξεργασία, γιατί αποτελούν τις βάσεις για το σχηματισμό νέων λέξεων και για την εναρμόνισή τους στο συντακτικό πλαίσιο μιας πρότασης (Stolz & Feldman, 1995). Λέξεις που περιέχουν περισσότερο από ένα μόρφημα μπορεί να κατανέμονται σε αυτές τις μικρότερες μονάδες, παρέχοντας ενδείξεις για την έννοια, την ορθογραφία και την προφορά (Carlisle, 2003; Smith, 2005).

Τα μορφήματα διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

A. Στα ελεύθερα, των οποίων τα όρια συμπίπτουν με αυτά των λέξεων και η εμφάνισή τους δεν απαιτεί την παρουσία άλλου μορφήματος (π.χ. χωρίς, σήμερα, και).

B. Στα δεσμευμένα, τα οποία δεν απαντώνται ελεύθερα σε φράσεις και για να χρησιμοποιηθούν υπόκεινται υποχρεωτικά στη διαδικασία του συνδυασμού με άλλα μορφήματα (Ράλλη, 2005).

Τα δεσμευμένα μορφήματα διακρίνονται σε:

α. Θέματα (π.χ. ομορφ-, τρεχ-) τα οποία αποτελούν τις βάσεις για τη δημιουργία των λέξεων και είναι κυρίως υπεύθυνα για τη σημασία,

β. Προσφύματα (π.χ. -ακι, ος, -ο, -ικ) τα οποία ανάλογα με τη θέση που λαμβάνουν ως προς το θέμα χωρίζονται σε:

1. προθήματα (π.χ. **δύσ**-τυχος, **ά**-γνωστος),
2. επιθήματα (π.χ. παιδ-**άκι**, τρέχ-**ω**). Ο κύριος ρόλος των επιθημάτων είναι σημασιολογικός (Ράλλη, 2005).

Η επίγνωση της μορφολογικής δομής των λέξεων εξαρτάται από τη συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων, την κανονικότητα και τις αναλογίες που παρατηρούνται τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, καθώς και από τη διαφάνεια (φωνολογική, σημασιολογική) της μορφολογικής δομής των λέξεων. Διαφανής φωνολογικά θεωρείται η δομή μιας μορφολογικά πολύπλοκης λέξης, όταν το θεματικό μόρφημα από το οποίο σχηματίστηκε δεν έχει επηρεαστεί από κάποιο φωνολογικό κανόνα κατά την προσφύματοποίηση (π.χ. τρέχ-ω> τρεχ-άλα σε αντίθεση με τρέχ-ω> τρέξ-ιμο). Σημασιολογικά η διαφάνεια έχει επιπτώσεις στην επίγνωση της μορφολογικής δομής λόγω της ευκολίας με την οποία οι έννοιες των μερών βοηθούν στην κατανόηση ολόκληρης της λέξης (Carlisle, 2003).

1.2.2. Επίπεδα μορφολογικής επίγνωσης

Η μορφολογική επίγνωση «οικοδομείται» από την επίγνωση των τριών μορφολογικών διαδικασιών που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας:

- A. την επίγνωση της κλίσης ή κλιτική μορφολογική επίγνωση (π.χ. γράφ-ω),
- B. την επίγνωση της παραγωγής ή παραγωγική μορφολογική επίγνωση (π.χ. γραφ-είο) και
- Γ. την επίγνωση της μορφολογίας της σύνθεσης (π.χ. γραφ-ο-μηχανή).

Οι μορφολογικές αυτές διαδικασίες δημιουργούν μονάδες που αποτελούνται από τουλάχιστον δύο μορφήματα και έχουν συνθετική σημασία, η οποία ποικίλλει ως προς το βαθμό. Χρησιμοποιούν ως μονάδα τους το μόρφημα και λειτουργούν στο ίδιο περιβάλλον (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2004).

1.2.3. Κριτήρια αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης

Στη μέχρι σήμερα έρευνα έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία απαιτούν από τα υποκείμενα να χειριστούν, ενσυνείδητα λέξεις είτε μεμονωμένες είτε ενταγμένες σε προτασιακό πλαίσιο (Carlisle, 1995). Ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία που απαιτείται για την εκτέλεσή των κριτηρίων αξιολόγησης, αυτά μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο γενικές κατηγορίες: στα κριτήρια σχηματισμού/ανάλυσης και στα κριτήρια αναγνώρισης/εκτίμησης.

1.2.3.1. Κριτήρια σχηματισμού ανάλυσης

Στα κριτήρια αυτά τα υποκείμενα καλούνται να σχηματίσουν ή να αναλύσουν μορφολογικές δομές χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για εκείνη την επιμέρους μορφολογική διαδικασία που αξιολογείται (κλίση, παραγωγή, σύνθεση). Πρόκειται για κριτήρια σχετικά εύκολα προσπελάσιμα ακόμα και από μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου και χορηγούνται προφορικά, προκειμένου να αποφεύγεται η επίδραση της ικανότητας αποκωδικοποίησης γραπτών λέξεων (Carlisle, 2003). Η απουσία έντυπων ερεθισμάτων είναι σημαντική, ιδιαίτερα όταν συσχετίζονται τα κριτήρια της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα (Kuo & Anderson, 2006). Αρκετοί ερευνητές, επίσης, επιλέγουν τη χρήση ψευδολέξεων προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν την επίδραση του λεξιλογίου, ιδιαίτερα σε προτασιακό πλαίσιο (Berko, 1958; Tyler & Nagy, 1989).

Αντιπροσωπευτικά κριτήρια της κατηγορίας αυτής είναι:

1. Κριτήρια σχηματισμού λεξικών τύπων

Είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση τόσο της κλιτικής όσο και της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης σε προτασιακά πλαίσια. Παρουσιάζεται αρχικά στο υποκείμενο η λέξη στόχος και μία ατελής πρόταση, και αυτό καλείται να προσφέρει την κατάλληλη κλιτή ή παράγωγη μορφή της λέξης, που ολοκληρώνει την πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. Ξύλο. Το τραπέζι μου είναι...ξύλινο) / Τρέχω. Κάθε πρωί εσείς...τρέχετε) (Carlisle & Nomanbhoy, 1993).

2. Κριτήρια αποκωδικοποίησης παράγωγων τύπων

Αξιολογείται η παραγωγική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα η ικανότητα αντίληψης των λεξικών βάσεων παράγωγων λέξεων και χειρισμού τους σε προτασιακά πλαίσια. Δίνεται στο υποκείμενο η παράγωγή λέξης στόχος και μία ατελής πρόταση, και αυτό καλείται να προφέρει τη λεξική βάση της παράγωγης που ολοκληρώνει την πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. Τέταρτο. Όταν μέτρησε τα σκυλάκια ήταν.... τέσσερα. / Γενναιότητα. Ο Ηρακλής ήταν... γενναίος.) (Fowler & Liberman, 1995; Τσεσμελή, 2009).

3. Κριτήρια αναλογίας λέξεων

Αξιολογείται η ικανότητα χειρισμού της κλιτικής και της παραγωγικής μορφολογίας χωρίς τη βοήθεια του προτασιακού πλαισίου. Στηρίζονται στο παραδοσιακό αναλογικό μοντέλο α:β, γ:δ (Nunes, Bryant, & Bindman, 1997). Σύμφωνα με αυτό τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε ένα ζεύγος λέξεων και να εφαρμόσουν την ίδια μορφολογική σχέση για να ολοκληρώσουν το δεύτερο ζεύγος (π.χ. γράφω- έγγραφα, τρέχω-...έτρεξα / τραγουδώ-τραγουδιστής, πολεμώ-...πολεμιστής) (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).

Παρόλο που το αναλογικό αυτό μοντέλο προσθέτει γνωστική πολυπλοκότητα σε αυτό το κριτήριο, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ακόμα και τα νήπια, είναι ικανά αναλογικού συλλογισμού (Chen, Sanchez, & Campbell, 1997; Goswami, 1995; Deacon & Kirby, 2004). Η δοκιμασία αυτή, παρά την αναλογική συνιστώσα της, φαίνεται να είναι ένα κατάλληλο κριτήριο αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης για τα νέα παιδιά.

4. Κριτήρια αναλογίας προτάσεων

Αξιολογείται η κλιτική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα η ικανότητα χειρισμού της ρηματικής κλίσης. Στηρίζονται επίσης στο αναλογικό παράδειγμα (Nunes et al., 1997). Τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε ένα ζεύγος προτάσεων και να εφαρμόσουν την ίδια μορφολογική σχέση για να ολοκληρώσουν ένα δεύτερο ζεύγος παρόμοιων προτάσεων (π.χ. Κάθε πρωί πλένω το πρόσωπό μου. Κάθε πρωί πλένομαι. / Εγώ χτενίζω τα μαλλιά μου. Εγώ...χτενίζομαι.) (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).

5. Κριτήρια μορφολογικού χειρισμού ψευδολέξεων

Αξιολογείται η κλιτική και η παραγωγική μορφολογική επίγνωση σε διάφορα προτασιακά πλαίσια, μέσω της τροποποίησης ψευδολέξεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η μελέτη της Berko (1958) σε παιδιά ηλικίας 4 ετών που δείχνει την ικανότητα τους να παράγουν τον πληθυντικό wugs για την ψευδολέξη wug αποδεικνύοντας την ικανότητα των νηπίων να κλίνουν λέξεις, αν και οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μικρότερη επιτυχία στην παραγωγή πληθυντικών, όπως tasses, αποδεικνύοντας ότι η μορφολογική ανάπτυξη τους είναι ελλιπής. Κάθε ψευδολέξη αναπαριστάνεται από μια εικόνα, η οποία σχεδιάζεται πάνω σε μια κάρτα. Τα υποκείμενα καλούνται, αφού παρατηρήσουν την εικόνα και ακούσουν το κείμενο που περιέχει τη σχετική με την εικόνα ψευδολέξη, να τροποποιήσουν κατάλληλα την ψευδολέξη προκειμένου να ολοκληρώσουν ένα κείμενο γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. Αυτή είναι μία λοκία. Τώρα υπάρχει ακόμα μία λοκία. Κοίτα υπάρχουν δύο. Είναι δύο..... (λοκίες)/ Αυτή είναι μια κυρία που ξέρει να λοκίζει. Πώς θα έλεγες κάποια που η δουλειά της είναι να λοκίζει;..... (λοκίστρια) (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).

6. Κριτήρια κατάτμησης μορφημάτων

Αξιολογείται κυρίως η μορφολογική ενημερότητα της σύνθεσης και ειδικότερα η ικανότητα του υποκειμένου να αντιλαμβάνεται τα δύο συστατικά μέρη μιας σύνθετης λέξης και να τα προφέρει ως ανεξάρτητες λέξεις (π.χ. τραπεζομάντιλο= τραπέζι και μαντίλι) (Arnbak & Elbro, 2000).

Στην ελληνική γλώσσα η χρήση τους με παράγωγες λέξεις είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς υπάρχουν θέματα με περισσότερα του ενός μορφήματα, (π.χ. χορ-ευ-τ-ής). Για τη δημιουργία των λέξεων οι σχηματισμοί είναι πάντα διφυείς, δηλαδή κάθε φορά ένα επίθημα προστίθεται σε ένα θέμα για να δημιουργήσει παράγωγο θέμα, το οποίο με τη σειρά του χρειάζεται την παρουσία κλιτικού επιθήματος για να αποτελέσει λέξη (π.χ. χορ-ός, χορευ-ω, χορευτ-ής) (Ράλλη, 2005).

7. Κριτήρια μορφημικής σύνθεσης

Αξιολογείται η ικανότητα ορθού σχηματισμού σύνθετων λέξεων και ειδικότερα η ικανότητα συνειδητοποίησης της κεφαλής των σύνθετων. Το στοιχείο που δομικά βρίσκεται στη θέση της κεφαλής δεν είναι υπεύθυνο μόνο για τη γραμματική κατηγορία του συνθέτου, αλλά και για άλλα χαρακτηριστικά, όπως είναι το γένος, η βασική σημασία του συνθέτου κ.τ.λ. (π.χ. ψαρόσουπα), (Ράλλη, 2007). Τα υποκείμενα καλούνται να σχηματίσουν σύνθετα από δύο δεδομένες λέξεις σε τυχαία σειρά και να αποδώσουν το νόημα της λέξης που σχημάτισαν (Lyster, 2002).

8. Κριτήρια αναστροφής μορφημάτων

Αξιολογείται η ικανότητα χειρισμού της μορφολογικής δομής σύνθετων λέξεων. Τα υποκείμενα καλούνται να αντιστρέψουν τις λέξεις ή τα θεματικά μορφήματα από τα οποία αποτελείται μια σύνθετη λέξη, και να προφέρουν τη νέα σύνθετη λέξη που σχηματίζεται (π.χ. νερολούλουδο-λουλουδόνερο) (Bryant et al., 1999). Η αναστροφή σύνθετων λέξεων αποτελεί μια δύσκολη ικανότητα μορφολογικής επίγνωσης, καθώς απαιτεί την ταυτόχρονη εκτέλεση δύο λειτουργιών· των γλωσσικών και γνωστικών λειτουργιών.

1.2.3.2. Κριτήρια αναγνώρισης και εκτίμησης μορφολογικών δομών

Στα κριτήρια της κατηγορίας αυτής τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν την ύπαρξη ή μη μορφολογικών σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες λέξεων και να κρίνουν με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά. Βέβαια, οι γνωστικές απαιτήσεις αυτών των κριτηρίων επηρεάζουν το βαθμό δυσκολίας τους, αφού τέτοιες κρίσεις δείχνουν ενδεχομένως την επίγνωση του παιδιού για τις μορφηματικές μονάδες σε σχέση με τη σημασία και το γραμματικό τους ρόλο, και ως εκ τούτου προϋποθέτουν μια πιο σαφή συνειδητοποίηση της γλωσσικής δομής (Carlisle & Nomanbhoj, 1993). Έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως σε μελέτες της μορφολογικής επίγνωσης παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού αλλά και των πρώτων τάξεων του γυμνασίου (Carlisle & Nomanbhoj, 1993).

1. Κριτήρια μορφολογικής συγγένειας

Αξιολογείται η παραγωγική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα η ικανότητα αντίληψης των μορφολογικών σχέσεων σε λέξεις της ίδιας οικογένειας. Τα υποκείμενα καλούνται να κρίνουν την ύπαρξη ή μη μορφολογικών σχέσεων ανάμεσα σε ζεύγη λέξεων με κοινό ορθογραφικό θέμα (π.χ. σπίτι- σπιτικός ΝΑΙ, μπάλα-μπαλώνω ΟΧΙ) που τους δίνονται προφορικά (Τσεσμελή, 2009). Στην ελληνική γλώσσα, με τις πολλές ορθογραφικές ιδιαιτερότητες, θα πρέπει να εξασφαλίζεται ότι οι λέξεις είναι γνωστές, ώστε τα λάθη να μην αποδίδονται στην έλλειψη γνώσης της σημασίας της λέξης. Ωστόσο, αυτό το κριτήριο αξιολόγησης της μορφολογικής ενημερότητας είναι συχνά υποκειμενικό καθώς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο ο παράγοντας της τυχαίας επιλογής και η τάση των παιδιών για περισσότερες θετικές απαντήσεις.

2. Κριτήρια πολλαπλής επιλογής

Χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης. Τα υποκείμενα καλούνται να κρίνουν και να επιλέξουν, μεταξύ τεσσάρων γνωστών λέξεων οι οποίες έχουν κοινό θεματικό μόρφημα αλλά διαφορετικό παραγωγικό επίθημα, τη λέξη εκείνη που ολοκληρώνει μια πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά. Τα θέματα δίνονται ταυτόχρονα σε γραπτή και προφορική μορφή, και κάθε πρόταση προφέρεται τέσσερις φορές συμπληρωμένη με μία από τις τέσσερις λέξεις κάθε φορά (π.χ. Η ταινία ήταν _____. α) τρομαγμένη, β) τρόμος, γ) τρομακτική, δ) τρώμαξα).

3. Κριτήρια αναγνώρισης μορφημάτων

Αξιολογείται τόσο η κλιτική όσο και η παραγωγική μορφολογική επίγνωση. Συγκεκριμένα, αξιολογείται η ικανότητα ανεύρεσης του θεματικού μορφήματος από το οποίο σχηματίζεται μια προφορική λέξη (π.χ.: Υπάρχει μια μικρότερη λέξη μέσα στη λέξη τρέξιμο που να μοιάζει μ' αυτή;). Η επιτυχής απάντηση απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στο εάν το τμήμα που αποσπάται αφενός είναι λέξη και αφετέρου σχετίζεται σημασιολογικά με την παρουσιαζόμενη λέξη (Carlisle & Fleming, 2003). Αυτά τα κριτήρια έχουν εφαρμοστεί κυρίως σε μελέτες παιδιών των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η αγγλική, καθώς η συγκεκριμένη γλώσσα περιλαμβάνει πολλές μονοσύλλαβες λέξεις, οι οποίες παραμένουν ανέπαφες ως προς το μόρφημα κατά το σχηματισμό κλιτών και παράγωγων μορφών (π.χ. kiss: kissed).

4. Κριτήρια αναγνώρισης και ορισμού

Αξιολογείται η παραγωγική μορφολογική επίγνωση. Τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν το θεματικό μόρφημα μιας παράγωγης λέξης που τους δίνεται προφορικά, να ορίσουν τη σημασία της και να τη χρησιμοποιήσουν κατάλληλα σε μια πρόταση. Τα συγκεκριμένα κριτήρια είναι πολυδιάστατα, καθώς προϋποθέτουν αφενός ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων με βάση τη μορφηματική δομή και αφετέρου ικανότητες χειρισμού των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών που φέρουν τα παραγωγικά επιθήματα (Carlisle & Fleming, 2003).

Δεδομένου ότι η μορφολογική επίγνωση εμπλέκεται στενά με άλλες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας και των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, μπορεί να είναι αδύνατο να επιτύχουμε μια απόλυτη μέτρησή της (Kuo & Anderson, 2006). Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης για τη μέτρηση της μορφολογικής επίγνωσης, όπως το «The Nelson- Denny Reading Test (ND)».

Επίσης, για την πληρέστερη αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών είναι απαραίτητη η αξιολόγηση κάθε επιμέρους όψης της μορφολογικής τους επίγνωσης. Η αξιολόγηση μιας μόνο όψης μπορεί να περιορίσει την εικόνα μας για την έκταση της επίγνωσης των παιδιών για τις μορφολογικές σχέσεις (Carlisle, 1995).

1.2.4. Αναπτυξιακή πορεία της μορφολογικής επίγνωσης

Η μορφολογική επίγνωση ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία. Ενδείξεις υποσυνείδητης κατανόησης για το ρόλο των μορφημάτων και τους συνδυασμούς τους είναι εμφανείς στη γλωσσική χρήση παιδιών προσχολικής ηλικίας (Berko, 1958; Clark, 1995). Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά επινοούν αυθόρμητα λέξεις οι οποίες είναι σύμφωνες με μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας τους (π.χ. κακότερος, γέρισσα, βράχομαι αντί βρέχομαι) (Γρηγοράκης, 2010).

Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου η βαθμιαία γλωσσική αναδιοργάνωση τα βοηθά να διορθώνουν τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους (Carlisle, 2003), αν και στις περισσότερες περιπτώσεις αναπαράγουν από μνήμης διάφορους μορφολογικούς τύπους (Κατή, 2000). Αποδεικτικά στοιχεία της μορφολογικής ενημερότητας, που αξιολογήθηκε με προφορικές εργασίες,- παρατηρούνται σε παιδιά από την ηλικία των 4 ετών (Berko, 1958). Ο Clark (1982) προσέφερε ανεπίσημα στοιχεία νεολογισμών που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργούν, γεγονός που υποδηλώνει την πλήρη δυνατότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να σχηματίζουν παράγωγες μορφές. Τα μικρά παιδιά του δημοτικού μπορούν να αποσυνθέτουν λέξεις σε μορφήματα, πριν να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αυτή την πληροφορία ώστε να εξάγουν νόημα ή να έχουν πολύ καλή επίγνωση των επιθημάτων που αλλάζουν τους γραμματικούς ρόλους (Carlisle & Fleming, 2003; Tyler & Nagy 1989).

Οι Carlisle και Fleming (2003) βρήκαν ότι τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού ήταν ικανά να αποσυνθέτουν λέξεις με οικεία βάση, αλλά δεν ήταν ικανά να καθορίζουν τις λέξεις με έναν τρόπο που να λαμβάνουν υπόψη την έννοια ή το γραμματικό ρόλο του επιθήματος. Από τη Γ΄ Δημοτικού είχαν περισσότερες πιθανότητες να παρέχουν επαρκή ορισμό των μορφολογικά πολύπλοκων λέξεων, αλλά οι δυσκολίες τους σχετικά με τον καθορισμό και το σωστή χρήση των επιθημάτων συνεχίζεται.

Γενικά, φαίνεται ότι 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 (Μανωλίτσης, 2006). Ενώ η ικανότητα χειρισμού της κλιτικής μορφολογίας αρχίζει να αναπτύσσεται από την προσχολική κιόλας ηλικία (Berko, 1958; Μανωλίτσης, 2006), η επίγνωση της μορφολογικής δομής των παράγωγων και των σύνθετων λέξεων συνεχίζει να αναπτύσσεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Αυτό αποδεικνύεται και από έρευνες που έχουν δείξει ότι τα παιδιά κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου είναι ικανά να χειρίζονται συνειδητά βασικές λειτουργικές πτυχές της κλιτικής μορφολογίας (Brittain, 1970; Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Αντίθετα, η ικανότητα της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης έπεται χρονικά και ακολουθεί μεγαλύτερη αναπτυξιακή κλίμακα (Tyler & Nagy, 1989; Singson, Mahoney, & Mann, 2000; Τσεσμελή, 2009). Συνεπώς, οι επιμέρους τομείς που συνθέτουν τη δομή της μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να ακολουθούν διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης (Fowler et

al., 2003; Kuo & Anderson, 2006).

Επιπλέον, μελέτες που διερευνούν τη μορφολογική επεξεργασία των γραπτών λέξεων στους αναπτυσσόμενους αναγνώστες, έδειξαν ότι τα παιδιά παρουσιάζουν ενδείξεις επίγνωσης της μορφολογικής δομής από την πρώιμη ηλικία, πριν την ηλικία των 5 ετών (Treiman & Bourassa, 2000; Treiman & Cassar, 1997).

Σύμφωνα με την Judith Bowey (1994) η μορφολογική επίγνωση στα παιδιά εμφανίζεται ως συστατικό της γραμματικής ανάπτυξης. Πολλά παιδιά φαίνεται να είναι ικανά να εκφράζονται με ακρίβεια, με αποτέλεσμα η γραμματική και η μορφολογία να μην είναι ο απώτερος στόχος. Όμως, υπάρχει η γενική αντίληψη ότι τα παραγωγικά μορφήματα είναι πιο δύσκολα για τα παιδιά (Adams, 1990). Σχετικά με τα κλιτικά και τα παραγωγικά προσφύματα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρχίζουν να αναγνωρίζουν τα μορφήματα με το να κομματιάζουν το κύμα της ομιλίας και να μαθαίνουν βασικές αρχές σύνθεσης. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται με την βοήθεια των φωνολογικών στοιχείων, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό γραμματικό ρόλο και έχουν σημασιολογικό φορτίο (MacWhinney, 1978). Ένδειξη των παραπάνω είναι η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να σχηματίζουν καινούριες λέξεις, όταν θέλουν να εκφραστούν (Clark, 1982).

Η Bowerman (1982) υποστήριξε ότι στη μάθηση σχηματισμού των λέξεων από τα μορφήματα, τα παιδιά στην αρχή είναι πιθανό να παραποιήσουν τις σημασιολογικές ή συντακτικές αρχές. Κατά τη διάρκεια κατάκτησης της γλώσσας γίνονται λάθη τα οποία επανορθώνονται. Συνεπώς, η διαδικασία της επανόρθωσης παρέχει διορθώσεις των αρχών σχηματισμού λέξεων σταδιακά.

Επιπλέον, η Gleason (2001), υποστήριξε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει ολοκληρωτικά τα κλιτικά μορφήματα μέχρι την ώρα που θα αρχίσουν το σχολείο. Για παράδειγμα, οι καταλήξεις στον πληθυντικό εμφανίζονται όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο. Οι Rubin, Patterson και Kantor (1991), σε έρευνα που διεξήγαγαν βρήκαν ότι σε εργασίες, όπου απαιτείται τα παιδιά να εφαρμόσουν τους μορφολογικούς κανόνες αντιμετώπισαν δυσκολίες με μερικά κλιτικά μορφήματα. Στη συνέχεια, οι Carlisle και Nomanbhoy (1993) σε έρευνα τους κατέγραψαν ότι τα παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας μπορούν να διαχειριστούν τα παραγωγικά μορφήματα που έχουν διαφάνεια και επίδραση συχνότητας. Επιπλέον, τα παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας μπορούν να αποσυνθέσουν λέξεις προτού αποκτήσουν συναίσθηση των καταληκτικών προσφυμάτων που αλλάζουν γραμματικούς ρόλους και προσαρμόζονται ανάλογα με το νόημα (Carlisle & Fleming, 2003).

Τέλος, η επίγνωση της μορφολογικής σύνθεσης, αν και φαίνεται να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό (Ku & Anderson, 2003), εντούτοις αναπτύσσεται συνήθως νωρίτερα από την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και εξαρτάται από την πολυπλοκότητα των κανόνων σύνθεσης μιας γλώσσας (Kuo & Anderson, 2006). Τα ελληνικά σύνθετα, στη συντριπτική τους πλειονότητα, 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 σύνθετου και διασφαλίζει τη μετάβαση από το ένα στο άλλο συστατικό (π.χ. κουρτιν-ό-ξυλο) (Ράλλη, 2005).

1.2.5. Παράγοντες που συνδέονται με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης

1.2.5.1. Η ηλικία

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας. Ο σημαντικότερος παράγοντας διαφοροποίησης του επιπέδου ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης είναι η ηλικία (Fowler & Liberman, 1995; Singson et al., 2000). Ωστόσο, η ύπαρξη έντονων ενδο-ηλικιακών διαφορών έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην ανάδειξη και άλλων παραγόντων που είτε είναι ενδογενείς-οργανικοί, πηγάζουν δηλαδή από το ίδιο το παιδί, είτε είναι εξωγενείς και προέρχονται από τις περιβαλλοντικές του εμπειρίες.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της γλωσσικής τους ανάπτυξης αποκτούν ασυνείδητα πολλές μορφολογικές γνώσεις προκειμένου να υπερβούν τις γενικές γνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζει η γνωστικο-σημασιολογική πολυπλοκότητα της γλώσσας (Καρατζάς, 2005). Η μορφολογική επίγνωση βασίζεται στις μορφολογικές γνώσεις, ωστόσο δεν ταυτίζεται με αυτές, αφού η εμφάνισή της προϋποθέτει μια ενσυνείδητη ικανότητα χειρισμού των μορφολογικών κανόνων, που αποκτώνται υποσυνείδητα, χωρίς την ύπαρξη επικοινωνιακού πλαισίου (Kuo & Anderson, 2006).

1.2.5.2. Το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης

Έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην ενδεχόμενη σχέση της ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης με άλλες πτυχές της μεταγλωσσικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα με τη φωνολογική επίγνωση. Σύμφωνα με τους Casalis & Louis-Alexandre (2000) η ικανότητα συνειδητού χειρισμού των μορφημάτων απαιτεί το χειρισμό φωνημάτων και συλλαβών, και επομένως η ικανότητα χειρισμού της φωνολογικής δομής συμβάλλει στη μορφολογική ανάλυση σε ένα μεταγλωσσικό επίπεδο. Πειραματικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά έχοντας αποκτήσει φωνημική επίγνωση έχουν καλύτερες μεταγλωσσικές δεξιότητες, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν σε διάφορα μεταγλωσσολογικά κριτήρια οποιασδήποτε δυσκολίας (Carlisle & Nomanbhoj, 1993). Αντίθετα, σύμφωνα με την Carlisle (1995), η σχέση των δύο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων ενδεχομένως να είναι αμφίδρομη και οι δύο αυτές ικανότητες να αλληλοεπηρεάζονται. Η ικανότητα διαχείρισης της συλλαβής και του φωνήματος διευκολύνει την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης, αλλά και η μορφολογική επίγνωση με τη σειρά της μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, αφού οι μεταβολές που υφίστανται οι συγγενικές μορφολογικά λέξεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εκτιμήσουν τις κανονικότητες στη φωνολογική δομή. Επιπλέον, ορισμένα προσφύματα οδηγούν σε φωνολογικές αλλαγές στις μορφολογικές ρίζες και αυτές οι αλλαγές μπορεί να είναι από διαφορετικούς βαθμούς πολυπλοκότητας. Συνεπώς, τα παιδιά πρέπει να έχουν καλή γνώση αυτών των φωνολογικών (τμηματικών και υπερτμηματικών) και μορφολογικών ιδιοτήτων για να καταλάβουν ένα τόσο πολύπλοκο γλωσσικό φαινόμενο (Γρηγοράκης, 2009). Φαίνεται, επομένως, ότι η σχέση των δύο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι σύνθετη και πολύπλοκη.

1.2.5.3. Η ενίσχυση μέσω εξειδικευμένων ασκήσεων

Μια επιπλέον σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης θεωρείται και η ενίσχυσή της διαμέσου εξειδικευμένων ασκήσεων, ώστε το παιδί να εστιάζει την προσοχή του στα δομικά μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας που ομιλεί. Δύο σημαντικά στοιχεία που φαίνεται να επηρεάζουν τις επιδράσεις της εξάσκησης πάνω στη

μορφολογική επίγνωση φαίνεται να είναι αφενός η σύνδεση του προγράμματος εξάσκησης με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και αφετέρου οι εμπειρίες σχετικά με τη γλώσσα και το γραπτό λόγο που διαθέτει το παιδί πριν την έναρξη της ενισχυτικής διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ως ενισχυτική διδασκαλία επειδή στοχεύει στην ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης (Lyster, 2002). Σύμφωνα με τους Fowler και Liberman (1995), οι εμπειρίες γραπτού λόγου επηρεάζουν τις γνώσεις των παιδιών για τη μορφολογία και ειδικότερα την παραγωγική μορφολογία, καθώς πολλές λέξεις είναι σημασιολογικά και φωνολογικά αδιαφανείς, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να αναλυθούν με βάση τα μορφηματικά τους συστατικά. Οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις και οι αναλογίες που παρατηρούνται στο γραπτό λόγο φαίνεται να διευκολύνουν τη συνειδητοποίηση της δομής τέτοιων λέξεων, ιδιαίτερα όταν το θεματικό μόρφημα της παράγωγης λέξης υφίσταται φωνολογική μεταβολή (π.χ.: ανοίγω-ανοιχτός-άνοιξη) (Βάμβουκας, 2004).

1.2.5.4. Η αναγνώριση των μορφολογικά σύνθετων λέξεων

Πολλές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τον τρόπο που πραγματοποιείται η αναγνώριση των μορφολογικά σύνθετων λέξεων (Nagy, Anderson, Schommer, Scott & Stallman, 1989; Taft, 1979; Laudanna, Badecker & Caramazza, 1989). Αρχικά, σύμφωνα με τον Taft (1979) φαίνεται ότι το φαινόμενο της επίδρασης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση των σύνθετων λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούνται πιο συχνά είναι πιο γρήγορα και εύκολα αναγνωρίσιμες. Όμως, στην περίπτωση του ρόλου της μορφολογίας στην αναγνώριση των λέξεων εντοπίζεται ο περιορισμός σχετικά με το ερώτημα εάν η ταχύτητα με την οποία γίνεται η πρόβλεψη της λέξης, είναι αναγνωρίσιμη εξαιτίας της συχνότητας ή ολόκληρης της λέξης. Στη συνέχεια σε έρευνα του ο Naps (1989) υποστήριξε ότι η αναγνώριση των σύνθετων λέξεων οφείλεται στο φαινόμενο της έκθεσης σε μια λέξη ως προς την ταχύτητα της αναγνώρισης της επόμενης παρόμοιας λέξης στην οποία εκτίθεται το υποκείμενο. Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Nagy, Berninger και Abbott (2006) προκύπτει ότι η ανάλυση των μορφολογικά δύσκολων λέξεων στα επιμέρους μορφήματα οδηγεί σε ευκολότερη και πιο ρέουσα αναγνώριση μεγάλου μήκους λέξεων. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι ότι η συχνότητα χρήσης και εμφάνισης των επιμέρους μορφημάτων είναι μεγαλύτερη από την συχνότητα των μορφολογικά σύνθετων λέξεων σαν σύνολο. Η ταχύτητα με την οποία μια χαμηλής-συχνότητας λέξη αναλύεται εξαρτάται από τη συχνότητα και την οικειότητα των επιμέρους συστατικών της και όχι από το γεγονός ότι συγκεκριμένοι συνδυασμοί μορφημάτων μπορεί να είναι πιο σπάνιοι. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι η κατάτμηση μιας λέξης σε μορφήματα συνήθως καταλήγει σε μεγαλύτερες μονάδες οι οποίες χρειάζεται να αναλυθούν σε άλλες μικρότερες.

1.2.6. Η σχέση μεταξύ μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης

Μια από τις μεγαλύτερες προόδους τα τελευταία χρόνια, είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η φωνολογική επίγνωση σε συνδυασμό με την μορφολογική επίγνωση στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της κατανόησης κειμένων στην πρώιμη σχολική ηλικία. Τα αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση οφείλονται σε φωνολογικά και μορφολογικά ελλείμματα. (Adams, 1990; Morris, Stuebing, et al., 1998; Olson, Wise, Connors, Rack, & Fulker, 1989; Shankweiler, Crain, et al., 1995). Οι Fowler και Liberman (1995) και οι Shankweiler, Crain, Katz, Fowler, Liberman, Brady et al. (1995) διαφωνούσαν σχετικά με την άποψη ότι τα αποτελέσματα της μορφολογικής

επίγνωσης και της φωνολογικής επίγνωσης επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό την εκμάθηση της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της κατανόησης κειμένων. Αρχικά οι Fowler και Liberman (1995) υποστήριξαν ότι η μορφολογική και η φωνολογική επίγνωση επηρεάζουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης στον ίδιο βαθμό. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, οι αναλύσεις έδειξαν ότι τα επίπεδα της μορφολογικής επίγνωσης είχαν μικρή διαφορά σε σύγκριση με αυτά της φωνολογικής ενημερότητας (Nagy, Berninger, Abbott, 2006). Η διαφορά αυτή είναι στο 4% (Carlisle & Nomanbhoy, 1993; Singson et al., 2000) ή 5% (Shankweiler et al., 1995). Από την άλλη πλευρά οι Shankweiler et al. (1995) υποστήριξαν ότι τα αποτελέσματα της μορφολογικής επίγνωσης διαφέρουν κατά το ήμισυ σε ποσοστό συγκριτικά με αυτά της φωνολογικής επίγνωσης. Σε αυτή την περίπτωση τα αποτελέσματα της φωνολογικής επίγνωσης είναι υψηλότερα (Nagy, Berninger, Abbott, 2006).

Μια δεύτερη άποψη σχετικά με τη συσχέτιση της μορφολογικής με την φωνολογική επίγνωση περιλαμβάνει την διάκριση ανάμεσα σε δύο τύπους μορφολογικών σχέσεων: εκείνων που είναι φωνολογικά διαφανείς, στους οποίους ο επιτονισμός δεν επηρεάζεται από το επίθημα (π.χ. dark/darkness) και εκείνων που περιλαμβάνουν φωνολογικές μετακινήσεις, στους οποίους ο επιτονισμός επηρεάζεται (π.χ. relate/relation). (Carlisle, 2000, Carlisle, Stone, & Katz, 2001, Fowler & Liberman 1995). Εάν η φωνολογική πολυπλοκότητα, και όχι οι μορφολογικές σχέσεις, είναι σημαντικός παράγοντας, τότε οι φωνολογικές παρά οι μορφολογικές ικανότητες θα πρέπει να εξηγούν τη σχέση μεταξύ των δοκιμασιών της μορφολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ικανότητας (Nagy, Berninger & Abbott, 2006). Τέλος, μια άλλη άποψη αφορά την διάκριση μεταξύ φωνολογικά διαφανών και φωνολογικά μη διαφανών μορφολογικών σχέσεων. Δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης, στις οποίες χρησιμοποιούνται φωνολογικά μη διαφανή θέματα, έδειξαν ότι επηρεάζουν περισσότερο την αναγνωστική ικανότητα, από ότι οι δοκιμασίες με φωνολογικά διαφανή θέματα (Carlisle, 2000; Carlisle, Stone & Katz, 2001; Fowler & Liberman, 1995; Shankweiler et al., 1995). Παρόλα αυτά οι μετρήσεις της μορφολογικής επίγνωσης σε συνδυασμό με τις μετρήσεις των φωνολογικών μετακινήσεων, δεν σημαίνει ότι επηρεάζουν απαραίτητα την αναγνωστική ικανότητα, διότι είναι απλές μετρήσεις (Nagy, Berninger & Abbott, 2006).

1.2.7.Μορφολογία και συλλαβισμός

Η ανάπτυξη της μορφολογίας στο παιδί διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στον τομέα του συλλαβισμού. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο συλλαβισμό εννοούμε τον χωρισμό των λέξεων σε συλλαβές. Οι λέξεις με βάση τις συλλαβές τους χωρίζονται σε: α) μονοσύλλαβες π.χ. ο, και, σε, με, το, τα κ.λ.π., β)δισύλλαβες, π.χ.: λί-γο, πέ-φτου, χο-ντρές κ.λπ., γ)τρिसύλλαβες, π.χ.: ου-ρα-νός, μαύ-ρι-σε, ξαφ-νι-κά, στα-γό-νες κ.λ.π., δ)πολυσύλλαβες, π.χ.: χορ-τα-ρά-κια, κα-τα-κά-θα-ροι κ.λ.π. (Sénéchal, Basque & Leclaire, 2006).

Ο συλλαβισμός των λέξεων στα αλφαβητικά ορθογραφικά συστήματα όμως διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα ανάλογα με τους αλφαβητικούς κανόνες (ένα γράφημα – ένα φώνημα και το αντίθετο). Συνεπώς διακρίνουμε τις γλώσσες που ανήκουν σε βαθειά (ορθογραφικά συστήματα όπως τα Γαλλικά, και τα Αγγλικά και τις γλώσσες που ανήκουν σε ρηχά ορθογραφικά συστήματα όπως τα Ελληνικά, τα Ισπανικά και τα Ιταλικά (Defior, Alegria, Titos & Martos, 2008). Όσον αφορά, τα βαθειά ορθογραφικά συστήματα δεν ακολουθείται η αλφαβητική αρχή αντιστοιχίας ένα γράφημα- ένα φώνημα. Αντίθετα, τα ρηχά ορθογραφικά συστήματα ακολουθούν την αλφαβητική αρχή κατά την διάρκεια του συλλαβισμού (Nagy, Berninger & Abbott, 2006). Παρατίθενται λοιπόν, δύο έρευνες που αντιπροσωπεύουν από ένα ορθογραφικό σύστημα η καθεμία. Η πρώτη έρευνα αφορά τα βαθειά ορθογραφικά συστήματα, ενώ η δεύτερη τα ρηχά ορθογραφικά συστήματα. Σύμφωνα με έρευνα του Read (1971, 1975) τα νεαρά παιδιά πριν μάθουν επίσημα να συλλαβίζουν, χρησιμοποιούν την

γνώση που ήδη έχουν για την γλώσσα και τα γράμματα, όταν προσπαθούν να μετατρέψουν σε γραφή την δομή του ήχου των λέξεων που ακούνε. Στη συνέχεια, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε γαλλόφωνα παιδιά ηλικίας 9 ετών (Sénéchal, Basque & Leclaire, 2006), εξετάστηκαν οι ακόλουθες κατηγορίες: 1. των φωνολογικών λέξεων (με αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος), 2. των μορφολογικών λέξεων που είχαν άηχο σύμφωνο στο τέλος, στις οποίες όμως υπήρχε παράγωγο που αποκάλυπτε το άηχο τέλος και 3. η κατηγορία των λεξικών λέξεων που είχαν άηχο σύμφωνο στο τέλος, το οποίο όμως δεν προδιόταν από κάποιο παράγωγο. Στην έρευνα αυτή σημειώθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Οι μορφολογικές και οι φωνολογικές διαδικασίες χρησιμοποιούνται εξίσου στην διαδικασία του συλλαβισμού. Ακόμη όσον αφορά την μορφολογική επίγνωση τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά συλλαβίζουν πιο σωστά τις μορφολογικές λέξεις συχνότερα, σε σύγκριση με τις λεξικές λέξεις. Επιπλέον, μια δεύτερη ανάλυση των ίδιων αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα παιδιά συλλαβίζουν σωστά το τελευταίο σύμφωνο πιο συχνά σε σχέση με τις λεξικές λέξεις (Sénéchal, Basque & Leclaire, 2006). Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία από τους Defior, Alegria, Titos και Martos (2008) σε παιδιά ηλικίας από 5-9 ετών, εξετάστηκε πώς τα παιδιά αυτά χρησιμοποιούν τις μορφολογικές πληροφορίες για να συλλαβίσουν ουσιαστικά και ρήματα στον πληθυντικό αριθμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο συλλαβισμός στην Ισπανική γλώσσα επηρεάζεται από την φωνολογία, ενώ χρησιμοποιούνται και μορφολογικές πληροφορίες επίσης. Όμως, σε γλώσσες όπως τα Ισπανικά, οι οποίες ανήκουν σε ρηγά ορθογραφικά συστήματα, η διαδικασία του συλλαβισμού φαίνεται να καλύπτεται σε μεγάλο μέρος μόνο από τη φωνολογική επίγνωση (Defior, Alegria, Titos & Martos, 2008). Ακόμη, στην ίδια έρευνα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ποσοστό επιτυχίας στο συλλαβισμό αυξάνεται, όσο αυξάνεται η τάξη των παιδιών.

Επίσης, το φαινόμενο επίδρασης συνετέλεσε στην διαμόρφωση των αποτελεσμάτων, καθώς σε όλο το ηλικιακό φάσμα που κάλυπτε η έρευνα σημειώθηκαν καλύτερα αποτελέσματα στις οικείες λέξεις, σε αντίθεση με τις λέξεις που δεν ήταν οικείες (Defior, Alegria, Titos & Martos, 2008). Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις στα ρήματα ήταν καλύτερες συγκριτικά με τις επιδόσεις στα λεξικά ουσιαστικά. Όμως και όσον αφορά τις επιδόσεις των ουσιαστικών στον πληθυντικό αριθμό, θα ήταν καλό να σημειωθεί ότι ήταν χειρότερα αναφορικά με τις επιδόσεις των λεξικών ουσιαστικών. Παρόλα αυτά σε λέξεις με επίδραση συχνότητας σημειώθηκαν καλύτερες επιδόσεις στα λεξικά ουσιαστικά. Αντίθετα, στις χαμηλής συχνότητας λέξεις καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν στα ουσιαστικά του πληθυντικού και στα ρήματα (Defior, Alegria, Titos & Martos, 2008). Συνεπώς η μορφοσυντακτική γνώση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο συλλαβισμό και στα δύο ορθογραφικά συστήματα, είτε σε μεγαλύτερο (βαθεία ορθογραφικά συστήματα) είτε σε μικρότερο βαθμό (ρηγά ορθογραφικά συστήματα).

1.2.8. Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση

Τα τελευταία χρόνια έρευνες έχουν δείξει ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας τόσο στα αρχικά όσο και στα μεταγενέστερα στάδια της μάθησης της ανάγνωσης (Kuo & Anderson, 2006). Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, η μορφολογική επίγνωση συνεισφέρει στη μάθηση της ανάγνωσης κυρίως για τέσσερις λόγους: α) οι επιδέξιοι αναγνώστες, κατά την αναγνώριση πολύπλοκων μορφολογικά λέξεων, πραγματοποιούν μια αυτόματη ανάλυση της μορφολογικής δομής τους (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009), β) τα σχολικά βιβλία περιλαμβάνουν πολλές

πολυμορφηματικές λέξεις, γ) τα παιδιά χρησιμοποιούν στο έργο της ανάγνωσης μια πολλαπλού επιπέδου γλωσσική επεξεργασία (Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2009) και δ) η ύπαρξη πολλών ορθογραφικών συμβάσεων που δεν μπορούν να εξηγηθούν μόνο με τη φωνολογική ανάλυση, αλλά απαιτούν μια μορφολογική ανάλυση (Καρατζάς, 2005).

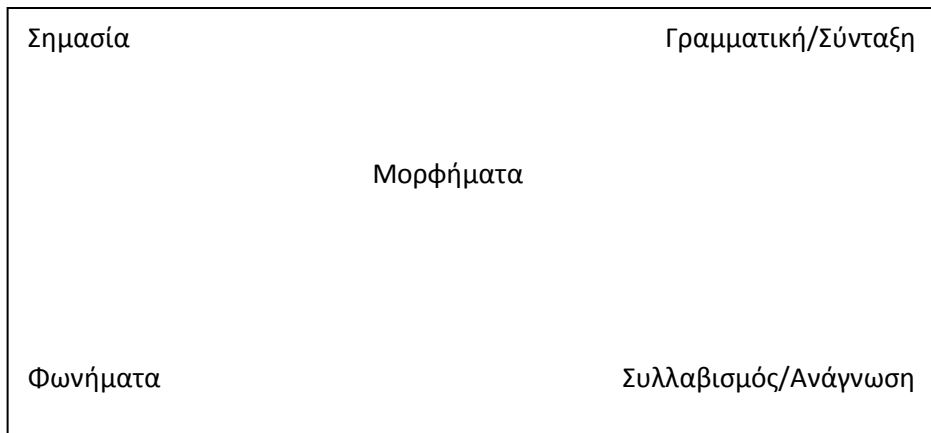
Αρκετές μελέτες έχουν δείξει αύξηση της επίδρασης της μορφολογικής επίγνωσης στην ικανότητα ανάγνωσης σε όλα τα χρόνια του δημοτικού σχολείου, ένα συμπέρασμα που επαναλαμβάνεται σε πολλές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (π.χ., Kuo & Anderson, 2006). Περαιτέρω, έχει υποστηριχθεί ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση κειμένου με την υποστήριξη της ερμηνείας των άγνωστων λέξεων (Carlisle, 2000; Nagy et al., 2006). Ακόμη, προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση συμβάλει στην ανάπτυξη της ανάγνωσης (π.χ., Carlisle & Stone, 2005; Kuo & Anderson, 2006), στην αύξηση του επιπέδου της συνεισφοράς στην ανάγνωση με το πέρασ κάθε έτους (π.χ., Singson et al., 2000), σε ένα ευρύ φάσμα δοκιμασιών ανάγνωσης (π.χ., Deacon & Kirby, 2004), και στην αναγνωστική κατανόηση (π.χ., Carlisle, 2003; Kuo & Anderson, 2006).

Η αναγνωστική ικανότητα όμως, είναι συνδεδεμένη με τη μορφολογική επίγνωση, διότι μέσω αυτής πραγματοποιείται η αντιστοίχιση της προφορικής γλώσσας σε γραπτή. Επίσης, η μορφολογική επίγνωση είναι η βάση της κατάκτησης μιας βαθύτερης κατανόησης των προφορικών δομών και λειτουργιών της γλώσσας.

Στη συνέχεια, η αναγνωστική επίγνωση είναι ένα αναπτυξιακό φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικές ικανότητες συνδυάζονται με τις ικανότητες της γλώσσας και οι περιορισμοί στην περιοχή είτε της γλώσσας είτε της γνώσης θα επηρεάσουν την αναγνωστική επίγνωση (Carlisle, 2003). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Moats (2000) η φωνολογική επίγνωση είναι περισσότερο οικεία προς τους δασκάλους σε αντίθεση με τη μορφολογία. Αυτό συμβαίνει επειδή η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης περιλαμβάνει τη αντιστοίχιση της ομιλούμενης γλώσσας σε ένα ορθογραφικό σύστημα. Σε αυτή την περίπτωση όμως προηγείται η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης σε αντίθεση με την κατάκτηση της μορφολογικής ενημερότητας. Στον αντίποδα όμως, όσο τα παιδιά προχωρούν στις τάξεις, χρειάζονται άλλες στρατηγικές για την ανάγνωση των λέξεων και την κατανόηση των κειμένων. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν την μορφολογική επίγνωση και πιο συγκεκριμένα τη γνώση των γραμματικών κανόνων (Bowey, 1994; Moats, 2000). Αναλυτικότερα, η μορφολογική επίγνωση επικεντρώνεται στη λειτουργία των λέξεων και των μορφημάτων για να εκφράσει τις ιδέες που συνδέονται μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, η αναγνωστική ικανότητα προϋποθέτει φωνολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές καθώς και ορθογραφικές διαδικασίες με σκοπό να γίνει η αποκωδικοποίηση της γλώσσας. (Carlisle, 2000). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Carlisle (2003) σε αγγλόφωνα παιδιά παρουσιάστηκε το μοντέλο της διαδικασίας που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για τη μορφολογική ενημερότητα.

Στο μοντέλο που παρατίθεται στο παρακάτω σχήμα αναλύονται οι διαστάσεις τις γλώσσας που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της μορφολογικής επίγνωσης κατά την ανάγνωση (Carlisle, 2003). Στο κέντρο του διαγράμματος υπάρχουν τα μορφήματα, των οποίων την σημασία και την γραμματική/συντακτική ιδιότητα γνωρίζει ο αναγνώστης. Με βάση λοιπόν αυτή την γνώση ο αναγνώστης είναι σε θέση να συνδυάσει τα φωνήματα και να προβεί στην ανάγνωση της λέξης. Για παράδειγμα, ένα επτάχρονο κορίτσι διαβάζει την πρόταση «Η δύναμη της καταιγίδας ανάγκασε τα αποδημητικά πουλιά να ψάξουν για νέο καταφύγιο». Σε αυτή την πρόταση το κορίτσι δεν γνωρίζει την λέξη αποδημητικά. Σε αυτή την περίπτωση προσπαθεί να καταλάβει τι σημαίνει η λέξη αναλύοντας την στα επιμέρους στοιχεία της. Γνωρίζει λοιπόν ότι το πρόθημα ‘από’ δηλώνει απομάκρυνση και το επίθημα ‘ικός’ σημαίνει ότι το προσδιοριζόμενο έχει την ιδιότητα αυτού που εκφράζει η πρωτότυπη λέξη, όταν η κατάληξη χαρακτηρίζει κάποιο ρήμα. Συνεπώς συνδυάζει την γνώση αυτή με το

κύριο σώμα της λέξης 'δημω' που της θυμίζει την λέξη 'δήμος' και γνωρίζει την σημασία της, για να καταλήξει ότι πρόκειται για πουλιά που απομακρύνονται από τον τόπο διαμονής τους.



Τέλος, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι τα παιδιά που είναι πιο ικανά να χειριστούν τη δομή της γλώσσας τους, ειδικά σε φωνολογικό επίπεδο, θα γίνουν πιο ικανοί αναγνώστες. Παρόλα αυτά, οι ακριβείς μηχανισμοί με τους οποίους η μορφολογική επίγνωση και οι αναγνωστικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν παραμένουν κατά ένα μεγάλο μέρος ανεξερεύνητοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Στόχοι

Κύριος στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει το βαθμό ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και το συσχετισμό της με τη φωνολογική τους επίγνωση.

Συγκεκριμένα, οι στόχοι που τέθηκαν για τη διεκπεραίωση της μελέτης, είναι να διερευνήσουν την ικανότητα των παιδιών:

- Να κρίνουν αν η κατάληξη του ρήματος συμφωνεί με το υποκείμενο της πρότασης.
- Να χειρίζονται την κατάληξη του ρήματος μέσα σε μία πρόταση.
- Να κρίνουν αν η κατάληξη του ουσιαστικού που λειτουργεί σαν κατηγορημα συμφωνεί με το υποκείμενο της πρότασης ως προς τον αριθμό.
- Να χειρίζονται την κατάληξη του ουσιαστικού μέσα σε μία πρόταση.
- Να κρίνουν ποιά λέξη αποτελεί λεξικό μόρφημα μιας σύνθετης λέξης.
- Να κάνουν κατάτμηση των σύνθετων λέξεων στα επιμέρους λεξικά τους μορφήματα.
- Να κάνουν εύρεση ομοιότητας σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος.
- Να κάνουν κατάτμηση των λέξεων στα δομικά τους στοιχεία σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος.
- Να κάνουν απαλοιφή τμήματος λέξης σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος

Για την διεκπεραίωση της μελέτης και τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων δόθηκαν στα παιδιά λίστες λέξεων και προτάσεων, συνοδευόμενες από τις αντίστοιχες εικόνες, ως οπτική ανατροφοδότηση.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package for the Social Sciences, SPSS 22.0 για Windows.

2.2. Πιλοτική έρευνα

Όσο προσεκτικά και να έχει σχεδιαστεί μια δοκιμασία αξιολόγησης ως προς τον τρόπο και το χρόνο χορήγησής της πάντα υπάρχει η περίπτωση εμφάνισης δυσκολιών κατά τη χορήγηση αυτού του αξιολογητικού εργαλείου. Συνεπώς, σε τέτοιες περιπτώσεις, επιβάλλεται η διεξαγωγή μιας πιλοτικής έρευνας. Η πιλοτική έρευνα αποτελεί μια δοκιμαστική έρευνα για τον έλεγχο των βασικών ερευνητικών αξόνων του συγκεκριμένου αξιολογητικού εργαλείου. Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαία η χρήση δύο πιλοτικών δοκιμασιών αξιολόγησης, οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνας. Κατά την πιλοτική έρευνα, χορηγήθηκαν στο κάθε παιδί 2 δοκιμασίες αξιολόγησης, μία για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης και μία για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης. Την πρώτη μέρα, χορηγήθηκε στο κάθε παιδί η δοκιμασία αξιολόγησης μορφολογικής επίγνωσης και τη δεύτερη μέρα χορηγήθηκε η δοκιμασία αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης.

Μετά το πέρας της πιλοτικής έρευνας, διαπιστώθηκε ότι κατά τη δοκιμασία της μορφολογικής επίγνωσης, τα παιδιά δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους καθ' όλη τη διάρκεια χορήγησης της συγκεκριμένης δοκιμασίας, δεδομένου ότι η παρούσα δοκιμασία αξιολογεί ποικίλους τομείς της μορφολογίας και διαρκούσε πολύ χρόνο.

Συνεπώς, κρίθηκε αναγκαίος ο χωρισμός της δοκιμασίας μορφολογικής επίγνωσης σε 2 μέρη καθώς και χορήγηση συγκεκριμένων και βοηθητικών παραδειγμάτων πριν τη χορήγηση της δοκιμασίας, ώστε οι απαντήσεις των παιδιών να είναι έγκυρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Συμμετέχοντες

Η παρούσα μελέτη διερευνά ένα δείγμα 30 τυπικά αναπτυσσόμενων ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας στην περιοχή του Αιγίου και του Γαλαξιδίου (25 παιδιά σε νηπιαγωγεία του Αιγίου και 5 παιδιά σε νηπιαγωγείο του Γαλαξιδίου). Τα παιδιά επιλέχθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα, βάσει των ακόλουθων κριτηρίων και περιορισμών: α) το εύρος της χρονολογικής τους ηλικίας να κυμαίνεται από 4,1 έως 6,2 έτη, β) να είναι ενταγμένα σε κανονικό σχολείο για τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά χωρίς καμία διάγνωση διαταραχής (καθυστέρηση λόγου και ομιλίας, φάσμα διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών κλπ.), γ) να είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας τόσο τα ίδια όσο και οι γονείς τους.

3.2. Δοκιμασίες

Η έρευνα μελετά την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης σε ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας συσχετιζόμενη με την ανάπτυξη της φωνολογικής τους επίγνωσης. Συνεπώς, στα παιδιά χορηγήθηκαν δύο τεστ: α) το τεστ αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης, και β) το τεστ αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης. Παρακάτω καταγράφονται αναλυτικά οι δοκιμασίες και τα στάδια του κάθε τεστ.

3.2.1. Τεστ αξιολόγησης μορφολογικής επίγνωσης

3.2.1.1. Ρήματα

1^η Δοκιμασία- Επιγλωσσική επίγνωση

Στα παιδιά χορηγούνται 90 προτάσεις τύπου Y-P (Υποκείμενο- Ρήμα) μερικές από τις οποίες είναι σωστές ενώ άλλες είναι λανθασμένες καθώς η κατάληξη του ρήματος δεν συμφωνεί χρονικά με το υποκείμενο. Σε αυτή τη δοκιμασία αξιολογούνται οι χρόνοι ενεστώτας, αόριστος και μέλλοντας σε όλα τα πρόσωπα, και στους δύο αριθμούς (ενικός-πληθυντικός) καθώς και οι δύο φωνές (ενεργητική- παθητική). Αναλυτικότερα, υπάρχουν 5 ρήματα τα οποία κλίνονται σε αυτή τη δοκιμασία. Τα 3 ρήματα είναι ενεργητικής φωνής και τα άλλα 2 παθητικής φωνής. Παράλληλα με τη χορήγηση των προτάσεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Το κάθε παιδί καλείται να απαντήσει με «σωστό» ή «λάθος» κάθε που φορά που του εκφωνείται μία πρόταση.

Συγκεκριμένα στο παιδί δίνονται οι ακόλουθες οδηγίες: “Θα σου πω μερικές προτάσεις και θα σου δείξω κάποιες εικόνες. Μερικές από αυτές τις προτάσεις είναι σωστές. Κάποιες όμως είναι λάθος. Εσύ θα μου πεις ποιά πρόταση από αυτές είναι σωστή και ποια είναι λάθος. Για παράδειγμα: «Τώρα εγώ χορεύω», αυτό είναι σωστό. «Τώρα εσύ χορεύουμε», αυτό είναι λάθος. «Χτες εσύ χόρευες», αυτό είναι σωστό. «Χτες εσείς χόρευα», αυτό είναι λάθος. «Αύριο εμείς θα χορέψουμε» αυτό είναι σωστό. «Αύριο εσείς θα χορέψουν», αυτό είναι λάθος. Άκουσε με προσοχή και απάντησέ μου με «σωστό» ή «λάθος»”. Σε αυτή τη δοκιμασία η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 90 βαθμοί.

2^η Δοκιμασία- Μεταγλωσσική επίγνωση

Στα παιδιά χορηγούνται οι ίδιες προτάσεις που χορηγήθηκαν κατά την αξιολόγηση της επιγλωσσικής επίγνωσης. Ωστόσο, σε αυτή τη δοκιμασία, στο πρώτο στάδιο παραλείπεται ολόκληρο το ρήμα ενώ σε δεύτερο στάδιο παραλείπεται μόνο η κατάληξη του ρήματος. Πιο συγκεκριμένα, στο παιδί δίνεται ολόκληρη η πρόταση σε χρόνο ενεστώτα και το παιδί καλείται να συμπληρώσει την επόμενη πρόταση σε χρόνο αόριστο και μέλλοντα. Παράλληλα με τη χορήγηση των προτάσεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Συγκεκριμένα στο παιδί δίνονται οι ακόλουθες οδηγίες:

1^ο στάδιο: “Θα σου πω μερικές προτάσεις και θα σου δείξω κάποιες εικόνες. Δεν είναι ολόκληρες οι προτάσεις. Λείπει μια λέξη για να είναι σωστές. Θα σου πω εγώ την αρχή και εσύ θα μου πεις τη λέξη που λείπει. Για παράδειγμα, «Τώρα εγώ χορεύω, Χτες εγώ» (χόρεψα), «Αύριο εγώ θα» (χορέψω)”.

Σε αυτή τη δοκιμασία η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 60 βαθμοί.

2^ο στάδιο: “Θα σου πω μερικές προτάσεις και θα σου δείξω κάποιες εικόνες. Από τις προτάσεις που θα ακούσεις λείπει ένα κομματάκι από την τελευταία λέξη. Αυτό το κομματάκι θα πρέπει να μου πεις. «Τώρα εγώ χορεύω , Χτες εγώ χόρε....» (ψα), «Αύριο εγώ θα χορέ...» (ψω)”.

Σε αυτή τη δοκιμασία η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 60 βαθμοί.

3.2.1.2. Ουσιαστικά

1^η Δοκιμασία- Επιγλωσσική επίγνωση

Στα παιδιά χορηγούνται 10 ζεύγη προτάσεων στις οποίες το ουσιαστικό που ζητάμε λειτουργεί ως κατηγορούμενο. Το κάθε ζεύγος περιλαμβάνει δύο προτάσεις. Η πρώτη πρόταση που εκφωνείται είναι πάντα σωστή ενώ η δεύτερη μπορεί να είναι σωστή ή λανθασμένη καθώς το κατηγορούμενο ενδέχεται να μην συμφωνεί με το υποκείμενο-πρόσωπο ως προς τον αριθμό (ενικός- πληθυντικός). Παράλληλα με τη χορήγηση των προτάσεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Το κάθε παιδί καλείται να απαντήσει με «σωστό» ή «λάθος» κάθε φορά που του εκφωνείται ένα ζεύγος προτάσεων.

Συγκεκριμένα, στο παιδί δίνονται οι ακόλουθες οδηγίες: “Θα σου πω μερικές προτάσεις και θα σου δείξω κάποιες εικόνες. Μερικές από αυτές τις προτάσεις είναι σωστές. Κάποιες όμως είναι λάθος. Εσύ θα μου πεις ποιά πρόταση από αυτές είναι σωστή και ποια είναι λάθος. Για παράδειγμα: «Αυτός είναι ένας σκίουρος», «Αυτοί είναι δύο σκίουρος», αυτό είναι λάθος. Άκουσε με προσοχή και απάντησέ μου με «σωστό» ή «λάθος”». Σε αυτή τη δοκιμασία η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 10 βαθμοί.

2^η Δοκιμασία- Μεταγλωσσική επίγνωση

Στα παιδιά χορηγούνται τα ίδια ζεύγη προτάσεων που χορηγήθηκαν κατά την αξιολόγηση της επιγλωσσικής επίγνωσης. Ωστόσο, σε αυτή τη δοκιμασία σε πρώτο στάδιο παραλείπεται ολόκληρο το κατηγορούμενο ενώ σε δεύτερο στάδιο παραλείπεται μόνο η κατάληξη του κατηγορούμενου. Πιο συγκεκριμένα, στο παιδί δίνεται ολόκληρη η πρόταση που μπορεί να βρίσκεται είτε σε ενικό είτε σε πληθυντικό αριθμό και το παιδί καλείται να συμπληρώσει την επόμενη πρόταση που βρίσκεται στον αντίθετο αριθμό από την αρχική.

Παράλληλα με τη χορήγηση των προτάσεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Συγκεκριμένα στο παιδί δίνονται οι ακόλουθες οδηγίες:

1^ο στάδιο: “Θα σου πω μερικές προτάσεις και θα σου δείξω και κάποιες εικόνες. Δεν είναι ολόκληρες οι προτάσεις. Λείπει μια λέξη για να είναι σωστές. Θα σου πω εγώ την αρχή και εσύ θα μου πεις τη λέξη που λείπει. Για παράδειγμα, «Αυτός είναι ένας σκίουρος. Αυτοί είναι δύο.....» (σκίουροι)»”.

Σε αυτή τη δοκιμασία η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 10 βαθμοί.

2^ο στάδιο: “Θα σου πω μερικές προτάσεις και θα σου δείξω και κάποιες εικόνες. Στις προτάσεις αυτές λείπει ένα κομματάκι από την τελευταία λέξη. Αυτό το κομματάκι θα πρέπει να μου πεις. Για παράδειγμα: «Αυτός είναι ένας σκίουρος. Αυτοί είναι δύο σκίουρ.....» (οι)”.

Σε αυτή τη δοκιμασία η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 10 βαθμοί.

3.2.1.3. Σύνθετες λέξεις

1^η Δοκιμασία- Επιγλωσσική επίγνωση

Στα παιδιά χορηγούνται 20 ζεύγη των 3 λέξεων συνοδευόμενα από τις αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Η πρώτη λέξη του κάθε ζεύγους είναι μία σύνθετη λέξη, η οποία αποτελείται από 2 λέξεις που ανήκουν στην γραμματική κατηγορία των ουσιαστικών. Οι 2 επόμενες λέξεις η μία εκ των δύο αποτελεί ένα από τα λεξικά μορφήματα της σύνθετης λέξης, ενώ η άλλη μοιάζει φωνολογικά με το λεξικό μόρφημα. Σε κάθε περίπτωση, το παιδί καλείται να κρίνει ποιες από τις δύο τελευταίες λέξεις αποτελεί λεξικό μόρφημα της πρώτης-σύνθετης λέξης. Συγκεκριμένα, στο παιδί δίνονται οι ακόλουθες οδηγίες: “Θα σου δείξω 3 εικόνες. Η πρώτη εικόνα που θα σου δείξω είναι μια μεγάλη λέξη που έχει μέσα της 2 πιο μικρές λέξεις. Εσύ θέλω να μου πεις ποια από τις 2 λέξεις ακούγεται στη μεγάλη. Για παράδειγμα: Η λέξη πιατοθήκη έχει μέσα 2 λέξεις. Ποια από τις δύο λέξεις ακούγονται μέσα; Θήκη ή φύκι; (Το σωστό είναι θήκη)”.

Σε αυτή τη δοκιμασία η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 20 βαθμοί.

2^η Δοκιμασία- Μεταγλωσσική επίγνωση

Στα παιδιά χορηγούνται οι ίδιες σύνθετες λέξεις που χορηγήθηκαν κατά την αξιολόγηση της επιγλωσσικής επίγνωσης, συνοδευόμενες από τις αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Σε αυτή τη δοκιμασία, καλείται το κάθε παιδί να κάνει κατάτμηση των σύνθετων λέξεων στα λεξικά τους μορφήματα. Συγκεκριμένα, στο παιδί δίνονται οι ακόλουθες οδηγίες: “Θα σου δείξω 1 εικόνα. Η εικόνα αυτή είναι μια λέξη που έχει 2 πιο μικρές λέξεις μέσα. Θέλω να μου πεις τις 2 λέξεις που έχει μέσα η μεγάλη λέξη. Για παράδειγμα η «πιατοθήκη», έχει μέσα 2 λέξεις, το «πιάτο» και τη «θήκη»”.

Σε αυτή τη δοκιμασία η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 20 βαθμοί.

Σε κάθε περίπτωση, δίνονται προτάσεις/ λέξεις εξάσκησης για να κατανοήσουν τα παιδιά τη δοκιμασία και στη συνέχεια ακολουθούν οι προτάσεις/ λέξεις για τη διεκπεραίωση της δοκιμασίας.

3.2.2. Τεστ αξιολόγησης φωνολογικής επίγνωσης

3.2.2.1. Επισήμανση ομοιότητας

Επίπεδο συλλαβής και φωνήματος

Ο σκοπός αυτής της δοκιμασίας είναι να ελεγχθεί κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν λέξεις που ξεκινούν ή τελειώνουν με την ίδια συλλαβή ή φώνημα, και επιπλέον, κατά πόσο μπορούν να αναγνωρίσουν λέξεις οι οποίες εμπεριέχουν μία συγκεκριμένη συλλαβή. Υπάρχουν 16 δυσύλλαβες λέξεις για τη δοκιμασία αναγνώρισης αρχικής συλλαβής ή φωνήματος και 8 δυσύλλαβες λέξεις για τη δοκιμασία αναγνώρισης τελικής συλλαβής ή φωνήματος..

Επιπλέον, υπάρχουν 16 τρισύλλαβες λέξεις για τη δοκιμασία αναγνώρισης μεσαίας συλλαβής. Οι λέξεις έχουν ποικίλες φωνοτακτικές δομές, συμπεριλαμβάνοντας και συμπλέγματα. Οι λέξεις παρουσιάζονται σε ομάδες των τεσσάρων. Να σημειωθεί, πως οι λέξεις εκφωνούνται στα παιδιά από τον εξεταστή και ταυτόχρονα δίνονται οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Πριν ξεκινήσει η χορήγηση των λέξεων για την διεκπεραίωση της δοκιμασίας, χορηγούνται 2 λέξεις εξάσκησης κάθε φορά ώστε να κατανοήσουν τη δοκιμασία.

Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 16 βαθμοί για την επισήμανση ομοιότητας σε αρχική συλλαβή, 16 βαθμοί για την επισήμανση ομοιότητας σε αρχικό φώνημα, 16 βαθμοί για την επισήμανση ομοιότητας σε μεσαία συλλαβή, 8 βαθμοί για την επισήμανση ομοιότητας σε τελική συλλαβή και 8 βαθμοί για την επισήμανση ομοιότητας σε τελικό φώνημα.

Αρχική θέση. Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω μια λέξη. Μετά θα σου λέω άλλες 2 λέξεις και θέλω να βρεις ποια από τις 2 λέξεις αρχίζει όπως αυτή που σου είπα στην αρχή». Παράλληλα με τη χορήγηση των λέξεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα:

Επίπεδο συλλαβής: «Θέλω να μου πεις ποιά από τις δύο λέξεις αρχίζει όπως /porta/. /kota/ ή /poði/;».

Επίπεδο φωνήματος: «Θέλω να μου πεις ποια από τις δύο λέξεις αρχίζει όπως /viða/. /fiði/ ή /vazo/;».

Μεσαία θέση. Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω ένα κομμάτι από μια λέξη (για την δοκιμασία στο επίπεδο της συλλαβής). Μετά θα σου λέω άλλες 2 λέξεις και θέλω να βρεις σε ποια από τις 2 λέξεις βρίσκεται το κομμάτι που σου είπα στην αρχή». Παράλληλα με τη χορήγηση των λέξεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα:

Επίπεδο συλλαβής: «Θέλω να μου πεις σε ποια από τις δύο λέξεις ακούς το κομματάκι /ma/. Στη /domata/ ή στην /patata/;».

Τελική θέση. Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω μια λέξη. Μετά θα σου λέω άλλες 2 λέξεις και θέλω να βρεις ποια από τις 2 λέξεις τελειώνει όπως αυτή που σου είπα στην αρχή». Παράλληλα με τη χορήγηση των λέξεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα:

Επίπεδο συλλαβής: «Θέλω να μου πεις ποια από τις δύο λέξεις τελειώνει όπως /scili/. /scini/ ή /puli/;».

Επίπεδο φωνήματος: «Θέλω να μου πεις ποιά από τις δύο λέξεις τελειώνει όπως /skabo/. /skali/ ή /stilo/;».

3.2.2.2. Κατάτμηση λέξεων στα δομικά τους στοιχεία

Επίπεδο συλλαβής

Σε αυτή τη δοκιμασία τα παιδιά κλήθηκαν να χωρίσουν τις λέξεις που τους δόθηκαν προφορικά στα δομικά τους στοιχεία, συγκεκριμένα σε συλλαβές. Στα παιδιά δόθηκαν 2 λέξεις εξάσκησης ώστε να κατανοήσουν τη δοκιμασία και έπειτα 18 λέξεις (όπως φαίνεται στο Παράρτημα) για τη διεκπεραίωση της δοκιμασίας. Και στις δύο περιπτώσεις χορηγούνται εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Οι λέξεις είναι δισύλλαβες και τρισύλλαβες με ποικίλες φωνοτακτικές δομές. Αναλυτικότερα, υπάρχουν 6 λέξεις απλής συλλαβικής δομής ΣΦ, ενώ 12 λέξεις έχουν ένα συμφωνικό σύμπλεγμα σε αρχική ή μεσαία θέση. Για την κατανόηση της έννοιας της κατάτμησης, ο εξεταστής χώρισε μία λέξη ταυτίζοντας την κάθε συλλαβή με ένα νόμισμα. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 18 βαθμοί.

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω μια λέξη και θέλω να την χωρίσεις σε μικρά κομματάκια». Παράλληλα με τη χορήγηση των λέξεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα: «Αυτή είναι /laba/. Μπορείς να μου πεις τα κομματάκια της λέξης /laba/, /**la-ba**/;».

Επίπεδο φωνήματος

Σε αυτή τη δοκιμασία τα παιδιά κλήθηκαν να χωρίσουν τις λέξεις που τους δόθηκαν προφορικά στα δομικά τους στοιχεία, συγκεκριμένα σε φωνήματα. Στα παιδιά δόθηκαν 2 λέξεις εξάσκησης ώστε να κατανοήσουν τη δοκιμασία και έπειτα 18 λέξεις (όπως φαίνεται στο Παράρτημα) για τη διεκπεραίωση της δοκιμασίας. Και στις δύο περιπτώσεις χορηγούνται εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Οι λέξεις είναι δισύλλαβες με ποικίλες φωνοτακτικές δομές. Αναλυτικότερα, υπάρχουν 10 λέξεις απλής συλλαβικής δομής ΣΦ, ενώ 8 λέξεις έχουν ένα συμφωνικό σύμπλεγμα σε αρχική ή μεσαία θέση. Για την κατανόηση της έννοιας της κατάτμησης, ο εξεταστής χώρισε μία λέξη ταυτίζοντας το κάθε φώνημα με ένα μικρότερο νόμισμα. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 18 βαθμοί.

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω μια λέξη και θέλω να την χωρίσεις σε ακόμη μικρότερα κομματάκια από ότι πριν». Παράλληλα με τη χορήγηση των λέξεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα: «Αυτή είναι /bota/. Μπορείς να μου πεις τις φωνούλες της λέξης /bota/, /**b-o-t-a**/;».

3.2.2.3. Απαλοιφή τμήματος λέξης

Επίπεδο συλλαβής και φωνήματος

Επίσης, ερευνήθηκε η επίδραση θέσης της φωνολογικής μονάδας και η ικανότητα των παιδιών να χειριστούν τις συλλαβές και τα φωνήματα.

Στο επίπεδο της συλλαβής, υπάρχουν 16 λέξεις, παρουσιαζόμενες σε ομάδες των τεσσάρων. Η κάθε ομάδα απαρτίζεται από 4 δισύλλαβες λέξεις. Στις δύο πρώτες ομάδες

ζητείται από το κάθε παιδί να αφαιρέσει την πρώτη συλλαβή της λέξης. Δόθηκαν 2 λέξεις εξάσκησης στα παιδιά ώστε να κατανοήσουν τη δοκιμασία και έπειτα 8 λέξεις για τη διεκπεραίωση της δοκιμασίας. Στις 2 επόμενες ομάδες, πραγματοποιήθηκε ο ίδιος τρόπος χορήγησης, με τη διαφορά ότι τα παιδιά έπρεπε να αφαιρέσουν την τελευταία συλλαβή. Και σε αυτή τη δοκιμασία δόθηκαν 2 λέξεις εξάσκησης στα παιδιά ώστε να κατανοήσουν τη δοκιμασία και έπειτα 8 λέξεις για τη διεκπεραίωση της δοκιμασίας. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία σε αυτή τη δοκιμασία είναι 16 πόντοι.

Στο επίπεδο του φωνήματος, υπάρχουν 16 λέξεις, παρουσιαζόμενες σε ομάδες των τεσσάρων. Η κάθε ομάδα απαρτίζεται από 4 δισύλλαβες λέξεις. Στις δύο πρώτες ομάδες ζητείται από το κάθε παιδί να αφαιρέσει το πρώτο φώνημα της λέξης. Δόθηκαν δύο λέξεις εξάσκησης στα παιδιά ώστε να κατανοήσουν τη δοκιμασία και έπειτα 8 λέξεις για τη διεκπεραίωση της δοκιμασίας. Στις 2 επόμενες ομάδες, πραγματοποιήθηκε ο ίδιος τρόπος χορήγησης, με τη διαφορά ότι τα παιδιά έπρεπε να αφαιρέσουν το τελικό φώνημα. Και σε αυτή τη δοκιμασία δόθηκαν 2 λέξεις εξάσκησης στα παιδιά ώστε να κατανοήσουν τη δοκιμασία και έπειτα 8 λέξεις για τη διεκπεραίωση της δοκιμασίας. Η μέγιστη δυνατή βαθμολογία σε αυτή τη δοκιμασία είναι 16 πόντοι.

Οδηγίες στο παιδί: «Κάθε φορά θα σου λέω 1 λέξη και 1 κομματάκι της, που θέλω να μου βγάλεις. Εσύ θα μου λες τι μένει από τη λέξη, αφού βγάλουμε αυτό το κομματάκι.» Παράλληλα με τη χορήγηση των λέξεων λεκτικά, χορηγούνται και οι αντίστοιχες εικόνες ως οπτική ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα:

Αρχική θέση

Επίπεδο συλλαβής: «Αυτή είναι /zoni/. Θέλω να μου πεις τι μένει από τη λέξη /zoni/ αν βγάλω /zo/».

Επίπεδο φωνήματος: «Αυτή είναι /bota/. Θέλω να μου πεις τι μένει από τη λέξη /bota/ αν βγάλω τη φωνούλα /b/».

Τελική θέση

Επίπεδο συλλαβής: «Αυτό είναι /vuno/. Θέλω να μου πεις τι μένει από τη λέξη /vuno/ αν βγάλω /no/».

Επίπεδο φωνήματος: «Αυτός είναι /laxos/. Θέλω να μου πεις τι μένει από τη λέξη /laxos/ αν βγάλω τη φωνούλα /s/».

Σε κάθε περίπτωση, δίνονται λέξεις εξάσκησης για να κατανοήσουν τα παιδιά τη δοκιμασία και στη συνέχεια ακολουθούν οι λέξεις για τη διεκπεραίωση της δοκιμασίας.

3.3. Διαδικασία

Όλα τα παιδιά εξετάστηκαν σε ένα ήσυχο δωμάτιο κοντά στην τάξη τους. Η χορήγηση όλων των δοκιμασιών διήρκεσε 3 ώρες. Συνεπώς, το κάθε παιδί εξετάστηκε σε 3 συνεδρίες. Κάθε συνεδρία είχε διάρκεια περίπου μία ώρα. Η χορήγηση των δοκιμασιών έγινε με σταθερή σειρά. Κατά τις δύο πρώτες συνεδρίες χορηγήθηκε η δοκιμασία αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης ενώ κατά την τρίτη συνεδρία χορηγήθηκε η δοκιμασία αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Επιλογή στατιστικών ελέγχων

Η επιλογή των στατιστικών ελέγχων που διενεργήθηκαν καθορίστηκε από τον τύπο των δεδομένων και ήταν (Evans, 1996):

- Για τη διερεύνηση της κανονικότητας των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Shapiro-Wilk.
- Για την διερεύνηση ύπαρξης διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών ζευγαρωτών παρατηρήσεων της ίδιας ομάδας, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος t-test για εξαρτημένα δείγματα, με την προϋπόθεση της κανονικότητας. Όπου αυτή δεν ικανοποιούνταν, χρησιμοποιήθηκε το προσημικό τεστ του Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα.
- Για την διερεύνηση ύπαρξης διαφοράς μεταξύ τριών μέσων τιμών για εξαρτημένα δείγματα, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος του Friedman.
- Για τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ συνεχών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Για την ερμηνεία των τιμών του συντελεστή Pearson χρησιμοποιήθηκε η παρακάτω κλίμακα, για τις απόλυτες τιμές του r .

Πολύ ασθενής συσχέτιση 0 - 0.19

Ασθενής συσχέτιση 0.20 - 0.39

Μέτρια συσχέτιση 0.40 - 0.59

Ισχυρή συσχέτιση 0.60 - 0.79

Πολύ ισχυρή συσχέτιση 0.80 - 1.00

Σημειώνεται για τη μεθοδολογία της έρευνας ότι για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 22.0 για Windows.

4.2. Περιγραφή των αποτελεσμάτων

4.2.1. Μορφολογικές ικανότητες

Το δείγμα αποτελούσαν 30 παιδιά, 19 (63.3%) νήπια και 11 προνήπια (36.7%), 9 αγόρια (30.0%) και 21 κορίτσια (70.0%). Σχετικά με την ηλικία τους, η ελάχιστη τιμή ήταν 56 μήνες, δηλαδή 4 χρόνια και 8 μήνες, και μέγιστη 73 μήνες, δηλαδή 6 χρόνια και 1 μήνας ($M=65.23$, $SD=5.30$).

Όσον αφορά τη μορφολογία, όπως φαίνεται αναλυτικά και στον πίνακα 1α τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν έχουν ως εξής: στα ρήματα, η μέση επίδοση (M) ως προς την επιγλωσσική επίγνωση ήταν $M=54.13$ και η τυπική απόκλιση (SD) ήταν $SD=13.61$. Στην 1^η δοκιμασία μεταγλωσσικών ικανοτήτων οι τιμές που σημειώθηκαν ήταν $M=43.40$, $SD=13.52$ και στη 2^η δοκιμασία μεταγλωσσικών ικανοτήτων $M=30.23$, $SD=10.06$.

Έπειτα, στα ουσιαστικά, η μέση επίδοση ως προς την επιγλωσσική επίγνωση ήταν 6.50 μονάδες, με τυπική απόκλιση 2.46, ενώ στα μεταγλωσσικά 1 η μέση επίδοση ήταν 8.93, τυπική απόκλιση 1.53. Στη δεύτερη μεταγλωσσική δοκιμασία οι επιδόσεις ήταν μηδενικές στο 100% του δείγματος. Αντίστοιχα, στις σύνθετες λέξεις, στα επιγλωσσικά προέκυψε $M=14.40$, $SD=4.28$ ενώ στα μεταγλωσσικά $M=10.77$, $SD=7.27$.

Συνολικά, η μέση τιμή των παιδιών στη μορφολογία προέκυψε 168.23 με τυπική απόκλιση 36.06.

Πίνακας 1α: Μέτρα θέσης και διασποράς στις δοκιμασίες μορφολογίας.

Μορφολογία	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
<i>Ρήματα</i>				
Επιγλωσσικά	54.13/90	13.61/90	38/90	89/90
Μεταγλωσσικά 1	43.40/60	13.52/60	16/60	60/60
Μεταγλωσσικά 2	30.23/60	10.06/60	0/60	36/60
<i>Ουσιαστικά</i>				
Επιγλωσσικά	6.50/10	2.46/10	3/10	12/10
Μεταγλωσσικά 1	8.93/10	1.53/10	3/10	10/10
Μεταγλωσσικά 2	0/10	0/10	0/10	0/10
<i>Σύνθετες λέξεις</i>				
Επιγλωσσικά	14.40/20	4.28/20	6/20	20/20
Μεταγλωσσικά	10.77/20	7.27/20	0/20	20/20
<i>Σύνολο- Μορφολογία</i>	168.23/280	36.06/280	74/280	236/280

4.2.2. Φωνολογικές ικανότητες

Αναφορικά, με τις επιδόσεις στις δοκιμασίες, στα τεστ της φωνολογίας τα σκορ που σημείωσαν τα υποκείμενα παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 1β. Στη δοκιμασία επισήμανση ομοιότητας, στο επίπεδο συλλαβής, και σχετικά με την αρχική θέση, η μέση τιμή (M) είναι 6.13, με τυπική απόκλιση (SD) 1.31, για τονισμένη συλλαβή, και μέση τιμή 5.73, με τυπική απόκλιση 1.44, για άτονη συλλαβή. Έτσι, στο σύνολο για την αρχική θέση η μέση τιμή προέκυψε 11.80, με τυπική απόκλιση 2.54. Στην ίδια δοκιμασία, αλλά στη μεσαία συλλαβή, ισχύει για τονισμένη συλλαβή $M=5.50$, $SD=1.36$, για άτονη συλλαβή $M=6.40$, $SD=1.13$, και συνολικά $M=11.93$, $SD=2.27$. Τέλος, για την ίδια δοκιμασία αλλά για τελική θέση, προέκυψε, με διαφορά μεγαλύτερη των 2.5 μονάδων σε σχέση με την αρχική ή μεσαία θέση, $M=2.97$, $SD=2.02$, ενώ συγκεκριμένα για την τονισμένη συλλαβή $M=1.33$, $SD=1.12$ και για την άτονη συλλαβή $M=1.50$, $SD=1.20$.

Σχετικά με τη δοκιμασία ομοιότητας, αλλά σε επίπεδο φωνήματος, και αναφορικά με την αρχική θέση, προέκυψαν τα εξής: για τονισμένη συλλαβή, $M=5.17$, $SD=1.46$, άτονη συλλαβή $M=4.04$, $SD=1.46$ ενώ στο σύνολο $M=9.23$, $SD=2.06$. Τέλος, στην τελική θέση, το σύνολο απέδωσε μέση τιμή 3.10 και τυπική απόκλιση 1.90, και συγκεκριμένα στην τονισμένη συλλαβή $M=1.93$, $SD=1.05$, ενώ στην άτονη $M=1.17$, $SD=1.29$.

Έπειτα, σχετικά με τη δοκιμασία κατάτμησης των λέξεων στα δομικά τους στοιχεία, στο επίπεδο συλλαβής η μέση τιμή προέκυψε 14.77, με τυπική απόκλιση 5.12. Αντίθετα, στο επίπεδο φωνήματος, η μέση τιμή ήταν χαμηλότερη κατά 12.5 μονάδες ($M=2.13$, $SD=3.74$).

Στη δοκιμασία της απαλοιφής τμήματος λέξης, στο επίπεδο συλλαβής, στην αρχική θέση προέκυψε $M=3.87$, $SD=3.50$, στην τελική θέση $M=4.00$, $SD=3.58$ και συνολικά $M=7.87$, $SD=6.98$.

Από την άλλη, στη δοκιμασία απαλοιφής τμήματος λέξης, αλλά στο επίπεδο φωνήματος, παρατηρήθηκαν πολύ μικρότερες επιδόσεις, αφού για την αρχική θέση η μέση τιμή προέκυψε 0.80 και η τυπική απόκλιση 2.02, για την τελική θέση η μέση τιμή ήταν 0.53 και τυπική απόκλιση 1.76 και τέλος στο σύνολο, η μέση τιμή ήταν 1.33 και η τυπική απόκλιση 3.26.

Συνολικά, η μέση τιμή των παιδιών στη φωνολογία προέκυψε 65.0 με τυπική απόκλιση 18.3.

Πίνακας 1β: Μέτρα θέσης και διασποράς στις δοκιμασίες φωνολογίας.

	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Φωνολογία				
<i>Επισημάνση ομοιότητας</i>				
<i>Επίπεδο συλλαβής</i>				
Αρχική θέση- Τονισμένη συλλαβή	6.13/8	1.31/8	3/8	8/8
Αρχική θέση- Άτονη συλλαβή	5.73/8	1.44/8	3/8	8/8
Αρχική θέση- Σύνολο	11.80/16	2.54/16	7/16	15/16
Μεσαία θέση- Τονισμένη συλλαβή	5.50/8	1.36/8	3/8	8/8
Μεσαία θέση- Άτονη συλλαβή	6.40/8	1.13/8	3/8	8/8
Μεσαία θέση- Σύνολο	11.93/16	2.27/16	6/16	15/16
Τελική θέση- Τονισμένη συλλαβή	1.33/4	1.12/4	0/4	4/4
Τελική θέση- Άτονη συλλαβή	1.50/4	1.20/4	0/4	4/4
Τελική θέση- Σύνολο	2.97/8	2.02/8	0/8	7/8
<i>Επισημάνση ομοιότητας</i>				
<i>Επίπεδο φωνήματος</i>				
Αρχική θέση- Τονισμένη συλλαβή	5.17/8	1.46/8	3/8	8/8
Αρχική θέση- Άτονη συλλαβή	4.07/8	1.46/8	2/8	8/8
Αρχική θέση- Σύνολο	9.23/16	2.06/16	5/16	14/16
Τελική θέση- Τονισμένη συλλαβή	1.93/4	1.05/4	0/4	4/4
Τελική θέση- Άτονη συλλαβή	1.17/4	1.29/4	0/4	4/4
Τελική θέση- Σύνολο	3.10/8	1.90/8	1/8	8/8

Κατάτμηση λέξεων στα δομικά τους στοιχεία				
Συλλαβή- Σύνολο	14.77/18	5.12/18	0/18	18/18
Φώνημα- Σύνολο	2.13/18	3.74/18	0/18	15/18
Απαλοιφή τμήματος λέξης				
Συλλαβή				
Συλλαβή- Αρχική θέση	3.87/8	3.50/8	0/8	8/8
Συλλαβή- Τελική θέση	4.00/8	3.58/8	0/8	8/8
Συλλαβή- Σύνολο	7.87/16	6.98/16	0/16	16/16
Απαλοιφή τμήματος λέξης				
Φώνημα				
Φώνημα- Αρχική θέση	0.80/8	2.02/8	0/8	8/8
Φώνημα- Τελική θέση	0.53/8	1.76/8	0/8	8/8
Φώνημα-Σύνολο	1.33/16	3.26/16	0/16	12/16
Σύνολο-Φωνολογία	65.0/132	18.3/132	25/132	107/132

4.3. Συγκρίσεις εντός του δείγματος

4.3.1. Σύγκριση επιδόσεων στην μορφολογία και τη φωνολογία

Για τη σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών στις διαφορετικές δοκιμασίες των αποτελεσμάτων έγινε αναγωγή τους στις 100 μονάδες, ώστε να μπορούν να είναι συγκρίσιμες. Ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk απέδωσε πως και οι δύο μεταβλητές προσεγγίζουν την κανονική κατανομή, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Έλεγχος κανονικότητας.

	Στατιστικό	Df	P
Φωνολογία	0.985	30	0.945
Μορφολογία	0.976	30	0.704

(Με αναγωγή στα 100)

Χρησιμοποιήθηκε έτσι το t-test για εξαρτημένα δείγματα. Από τον έλεγχο προέκυψε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των υποκειμένων στο μορφολογικό ($M = 64.71$, $SD = 13.88$) και στο φωνολογικό επίπεδο συνολικά ($M = 47.82$, $SD = 13.47$), $t(29) = 6.140$, $p < 0.001$).

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τις μέσες τιμές, τα υποκείμενα συγκεντρώνουν καλύτερη επίδοση στο μορφολογικό επίπεδο.

Πίνακας 3: Σύγκριση μορφολογικών και φωνολογικών ικανοτήτων συνολικά.

Επιδόσεις	Μορφολογικό επίπεδο		Φωνολογικό επίπεδο		T	Df	P
	M	SD	M	SD			
	64.71	13.88	47.82	13.47	6.140	29	<0.001

(Με αναγωγή στα 100)

4.3.2. Συγκρίσεις των επιδόσεων ανάμεσα στους χρόνους των ρημάτων ανά επίπεδο

Από την ανάλυση των δεδομένων του Πίνακα 4, και χρησιμοποιώντας τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedman για τρία εξαρτημένα δείγματα, προκύπτει ότι δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις στους χρόνους στο επιγλωσσικό επίπεδο ($p=0.180$).

Πίνακας 4: Χρόνοι ρημάτων: Επιγλωσσικό επίπεδο.

Επιγλωσσικά: Παρελθόν		Επιγλωσσικά: Παρόν		Επιγλωσσικά: Μέλλον		P
M	SD	M	SD	M	SD	
17.53	4.97	17.57	6.00	17.83	5.36	0.180

(Με αναγωγή στα 100)

Για τους ελέγχους ανάμεσα στους χρόνους Παρελθόν-Μέλλον στο 1^ο μεταγλωσσικό και 2^ο μεταγλωσσικό επίπεδο, προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk. Από τα δεδομένα του Πίνακα 5, μη κανονική κατανομή ακολουθούν οι μεταβλητές μεταγλωσσικά 1: παρελθόν ($p=0.025$), μεταγλωσσικά 1: μέλλον ($p=0.002$), μεταγλωσσικά 2: παρελθόν ($p<0.001$), μεταγλωσσικά 1: μέλλον ($p<0.001$).

Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικότητας για τις μεταβλητές: μεταγλωσσικά 1: παρελθόν, μεταγλωσσικά 1: μέλλον, μεταγλωσσικά 2: παρελθόν, μεταγλωσσικά 2: μέλλον.

	Στατιστικό	Df	P
Μεταγλωσσικά 1: παρελθόν	0.919	30	0.025
Μεταγλωσσικά 1: Μέλλον	0.868	30	0.002
Μεταγλωσσικά 2: παρελθόν	0.683	30	<0.001
Μεταγλωσσικά 2: μέλλον	0.450	30	<0.001

(Με αναγωγή στα 100)

Χρησιμοποιήθηκε έτσι το προσημικό τεστ του Wilcoxon για δύο εξαρτημένα δείγματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στις επιδόσεις των υποκειμένων στο 1^ο μεταγλωσσικό επίπεδο ($p=0.029$). Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις στο Παρελθόν ($M=19.60$, $SD=8.91$) εμφανίζονται μικρότερες από ότι στο Μέλλον ($M=23.17$, $SD=7.06$). Το Παρόν σε αυτή την δοκιμασία δινόταν σαν ερέθισμα.

Πίνακας 6: Χρόνοι ρημάτων: 1^ο στάδιο μεταγλωσσικού επιπέδου.

Μεταγλωσσικά 1: Παρελθόν		Μεταγλωσσικά 1: Μέλλον		P
M	SD	M	SD	
19.60	8.91	23.17	7.06	0.029

(Με αναγωγή στα 100)

Από την ανάλυση του Πίνακα 7, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στις επιδόσεις των υποκειμένων στο 2^ο στάδιο του μεταγλωσσικού επιπέδου ($p=0.011$). Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις στο Παρελθόν ($M=14.07$, $SD=6.32$) εμφανίζονται μικρότερες από ότι στο Μέλλον ($M=16.27$, $SD=4.70$). Το Παρόν σε αυτή την δοκιμασία δινόταν σαν ερέθισμα.

Πίνακας 7: Χρόνοι ρημάτων: 2^ο στάδιο μεταγλωσσικού επιπέδου.

Μεταγλωσσικά 2: Παρελθόν		Μεταγλωσσικά 2: Μέλλον		
M	SD	M	SD	P
14.07	6.32	16.27	4.70	0.011

(Με αναγωγή στα 100)

Έπειτα από ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της δοκιμασίας αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης παρατηρήθηκε ότι τα λάθη των παιδιών αφορούσαν τη εύρεση του σωστού χρόνου και άλλα (πρόσωπο, αριθμό κλπ) τόσο κατά το 1ο όσο και κατά το 2ο στάδιο της μεταγλωσσικής επίγνωσης.

Κατά το 1ο στάδιο της μεταγλωσσικής επίγνωσης, 13 παιδιά χρησιμοποίησαν τους σωστούς χρόνους, δηλαδή αόριστο και στιγμιαίο μέλλοντα αντίστοιχα. Επιπλέον, 10 παιδιά χρησιμοποίησαν σε μερικές περιπτώσεις τους σωστούς χρόνους ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις χρησιμοποίησαν διάρκεια, δηλαδή παρατατικό και εξακολουθητικό μέλλοντα αντίστοιχα. Παράλληλα, τα υπόλοιπα 7 παιδιά χρησιμοποίησαν διάρκεια σε όλες τις περιπτώσεις.

Κατά το 2ο στάδιο της μεταγλωσσικής επίγνωσης, 17 παιδιά χρησιμοποίησαν τους σωστούς χρόνους, δηλαδή αόριστο και στιγμιαίο μέλλοντα αντίστοιχα. Επιπλέον, 10 παιδιά χρησιμοποίησαν σε μερικές περιπτώσεις τους σωστούς χρόνους ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις χρησιμοποίησαν διάρκεια, δηλαδή παρατατικό και εξακολουθητικό μέλλοντα αντίστοιχα. Παράλληλα, τα υπόλοιπα 3 παιδιά χρησιμοποίησαν διάρκεια σε όλες τις περιπτώσεις.

Ακόμη παρατηρήθηκε ότι τα λάθη του κάθε παιδιού δεν παρουσίαζαν ομοιομορφία κατά το 1ο και 2ο στάδιο του μεταγλωσσικού επιπέδου.

4.3.3. Συγκρίσεις των επιδόσεων ανάμεσα στους χρόνους των ρημάτων συνολικά

Από την ανάλυση του Πίνακα 8, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε ανάμεσα στις επιδόσεις των υποκειμένων στο 1^ο μεταγλωσσικό επίπεδο ($p < 0.001$). Επίσης, οι επιδόσεις των παιδιών στο μέλλον φαίνεται να είναι καλύτερες συγκριτικά με τους άλλους χρόνους. Αντίθετα, οι επιδόσεις στο Παρελθόν ($M=14.07$, $SD=6.32$) εμφανίζονται μικρότερες από οποιονδήποτε άλλο χρόνο.

Πίνακας 8: Χρόνοι ρημάτων συνολικά.

Παρελθόν		Παρόν		Μέλλον		
M	SD	M	SD	M	SD	P
13.96	5.79	17.53	4.97	19.09	4.19	<0.001

(Με αναγωγή στα 100)

4.4. Συσχετίσεις

4.4.1. Συσχέτιση μορφολογικού-φωνολογικού επιπέδου

Από τη χρήση του συντελεστή Pearson, προέκυψε ότι οι επιδόσεις στο φωνολογικό και μορφολογικό επίπεδο σχετίζονται θετικά ισχυρά μεταξύ τους ($r=0.665$, $p<0.001$). Έτσι, υψηλότερες επιδόσεις στο φωνολογικό επίπεδο τείνουν να σχετίζονται με υψηλότερες επιδόσεις στο μορφολογικό επίπεδο.

Πίνακας 9: Συσχέτιση φωνολογικού και μορφολογικού επιπέδου.

	Φωνολογικό επίπεδο	Μορφολογικό επίπεδο
Φωνολογικό επίπεδο	-	
Μορφολογικό επίπεδο	0.665**	-

** Στατιστικά σημαντικό στο επίπεδο του 0.001 (Με αναγωγή στα 100)

4.4.2. Διερεύνηση της συσχέτισης των επί μέρους παραγόντων της μορφολογίας με την επίδοση στη φωνολογία

Από την ανάλυση των δεδομένων του Πίνακα 10 χρησιμοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης Pearson's r , προκύπτει ότι η επίδοση στη φωνολογία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά, θετικά με την επίδοση στα ουσιαστικά ($r=0.537$, $p=0.002$). Οι μεταβλητές λοιπόν συσχετίζονται μέτρια μεταξύ τους, με αυξήσεις στη μία να τείνουν να επιφέρουν αυξήσεις στην άλλη.

Στατιστικά σημαντική, ισχυρή θετική συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στην επίδοση στις σύνθετες λέξεις και την επίδοση στη φωνολογία ($r=0.642$, $p<0.001$). Τέλος στατιστικά σημαντική, μέτρια θετική συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στην επίδοση στα ρήματα και την επίδοση στη φωνολογία ($r=0.570$, $p=0.001$).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα της συσχέτισης κατά Pearson των παραγόντων της μορφολογίας με την επίδοση στη φωνολογία.

	Φωνολογία	Ουσιαστικά	Σύνθετες	Ρήματα
Φωνολογία	-			
Ουσιαστικά	0.537**	-		
Σύνθετες	0.642**	0.594**	-	
Ρήματα	0.570**	0.677**	0.558**	-

* Στατιστικά σημαντικό στο επίπεδο του 0.05

** Στατιστικά σημαντικό στο επίπεδο του 0.01

(Με αναγωγή στα 100)

4.4.3. Διερεύνηση της συσχέτισης των τριών παραγόντων της μορφολογίας μεταξύ τους

Από την ανάλυση του Πίνακα 10, προκύπτει ότι η επίδοση στις σύνθετες λέξεις σχετίζεται στατιστικά σημαντικά, μέτρια θετικά με την επίδοση στα ουσιαστικά ($r=0.594$, $p=0.001$) και μέτρια θετικά με την επίδοση στα ρήματα ($r=0.558$, $p<0.001$). Τέλος, στατιστικά σημαντική, ισχυρή θετική σχέση εμφανίζεται ανάμεσα στην επίδοση στα ουσιαστικά και τα ρήματα ($r=0.677$, $p<0.001$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 30 παιδιά, 19 (63.3%) νήπια και 11 προνήπια (36.7%), 9 αγόρια (30.0%) και 21 κορίτσια (70.0%). Κατά μέσο όρο, η ηλικία τους ήταν οι 65.23 μήνες. Το πρωτόκολλο της μορφολογικής επίγνωσης που χορηγήθηκε στους μαθητές χωριζόταν σε τρεις κύριες δοκιμασίες οι οποίες εξέταζαν τα ρήματα, τα ουσιαστικά και τις σύνθετες λέξεις σε επιγλωσσικό και μεταγλωσσικό επίπεδο. Όσον αφορά, την κατηγορία των σύνθετων λέξεων, θα ήταν καλό να αναφερθεί ότι η δοκιμασία εκτός από την κατηγορία της φωνολογικής επίγνωσης ανήκει και στην κατηγορία της μορφολογικής επίγνωσης. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται, μιας και η διαδικασία της αντίληψης και της κατάτμησης των μορφημάτων των σύνθετων λέξεων ανήκει στην διαδικασία της μορφολογικής επίγνωσης (Arnbak & Elbro, 2000). Στη συνέχεια, τα ερεθίσματα που χορηγήθηκαν στους μαθητές, σχεδιάστηκαν με σκοπό να είναι οικεία ως προς το λεξιλόγιό τους, ενώ η κατηγορία των σύνθετων λέξεων περιελάμβανε ερεθίσματα τα οποία μπορούσαν να αναλυθούν χωρίς οι σχηματισμοί να είναι διφυείς.

Έπειτα, αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των αποτελεσμάτων της φωνολογίας και της μορφολογίας στις επιδόσεις των υποκειμένων. Οι καλύτερες επιδόσεις σημειώθηκαν στις δοκιμασίες της μορφολογικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι έρχονται σε αντίθεση με τις έρευνες των Shankweiler et al. (1995) που αφορούν την αγγλική γλώσσα, βάσει των οποίων η φωνολογική επίγνωση σημείωνε υψηλότερα αποτελέσματα. Επιπλέον, διαφορά παρατηρείται και με τις έρευνες των Nagy, Berninger και Abbott (2006), σύμφωνα με τις οποίες σημειώνεται μικρή διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις της μορφολογικής και της φωνολογικής επίγνωσης.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα ρήματα, εντός του επιγλωσσικού επιπέδου δεν εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις στους χρόνους Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον, καταδεικνύοντας πως τα υποκείμενα συγκεντρώνουν παρόμοιες επιδόσεις. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται ανάμεσα σε Παρελθόν-Μέλλον, σχετικά με τις επιδόσεις στο 1^ο και 2^ο στάδιο του μεταγλωσσικού επιπέδου. Και στις δύο περιπτώσεις, η επίδοση στο παρελθόν ήταν χαμηλότερη, γεγονός που παρατηρήθηκε και στο στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα μεταξύ των επιδόσεων στους τρεις χρόνους συνολικά. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι υπήρχε ανομοιομορφία στα λάθη που πραγματοποιήσαν τα υποκείμενα της έρευνας στις δοκιμασίες 1^{ου} και 2^{ου} μεταγλωσσικού επιπέδου των ρημάτων.

Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι ταυτίζονται με την άποψη της Gleason (2001), η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν κατακτήσει ολοκληρωτικά τα κλιτικά μορφήματα μέχρι την ώρα που θα αρχίσουν το σχολείο. Ακόμη, οι Rubin, Patterson και Kantor (1991) σε έρευνά τους, βρήκαν ότι σε εργασίες που απαιτείται τα παιδιά να εφαρμόσουν τους μορφολογικούς κανόνες αντιμετώπισαν δυσκολίες με μερικά κλιτικά μορφήματα, γεγονός που συνάδει με τα ανωτέρω αποτελέσματα των χρόνων των ρημάτων.

Εν συνεχεία, όσον αφορά το δεύτερο στάδιο της μεταγλωσσικής διαδικασίας τόσο στην κατηγορία των ρημάτων, όσο στην κατηγορία των ουσιαστικών παρατηρήθηκε ότι τα υποκείμενα αντιμετώπισαν δυσκολία στην παραγωγή του κλιτικού μορφήματος από την λέξη στόχο που τους ζητήθηκε. Χαρακτηριστικό είναι ότι στην κατηγορία των ουσιαστικών τα υποκείμενα σημείωσαν πλήρη αποτυχία καθώς παρήγαγαν την τελευταία συλλαβή και όχι το κλιτικό μόρφημα που ήταν ο στόχος. Για παράδειγμα, στο ερέθισμα «Αυτοί είναι δύο σκύλ..», τα υποκείμενα έδιναν την απάντηση «...λοι», αντί της σωστής απάντησης «...οι». Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με έρευνα της Berko (1958), σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα της έρευνας δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερη δυσκολία στην παραγωγή του πληθυντικού αριθμού (πρώτη μεταγλωσσική δοκιμασία), όμως αντιμετώπιζαν δυσκολία να

παράγουν το μόρφημα που τους ζητήθηκε.

Σχετικά με την δοκιμασία αξιολόγησης του χειρισμού των σύνθετων λέξεων παρατηρήθηκε ότι τα υποκείμενα σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στο επιγλωσσικό επίπεδο, συγκριτικά με το μεταγλωσσικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτά όμως, έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Carlisle και Fleming (2003), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να αποσυνθέσουν λέξεις προτού αποκτήσουν συνείδηση των καταληκτικών προσφυμάτων που αλλάζουν τους γραμματικούς ρόλους.

Όσον αφορά, τις συσχετίσεις, θετική ισχυρή συσχέτιση εντοπίστηκε ανάμεσα στην επίδοση της μορφολογίας και αυτής της φωνολογίας, καταδεικνύοντας πως καλύτερες επιδόσεις στο ένα επίπεδο τείνουν να συνεπάγονται καλύτερες επιδόσεις και στο άλλο.

Τέλος, θετικές συσχετίσεις, μέτριες ή ισχυρές εντοπίστηκαν ανάμεσα στην επίδοση στις σύνθετες λέξεις, τα ρήματα και τα ουσιαστικά και την επίδοση στη φωνολογία. Ακόμη, θετικές συσχετίσεις, μέτριες ή ισχυρές εντοπίστηκαν ανάμεσα στις επιδόσεις εντός των ίδιων των τριών παραγόντων (ρήματα, ουσιαστικά, σύνθετες λέξεις,) της μορφολογίας. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με έρευνα της Carlisle (1995) η οποία υποστηρίζει ότι η σχέση των δύο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων ενδεχομένως να είναι αμφίδρομη και οι δύο αυτές ικανότητες να αλληλοεπηρεάζονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Παρά την προσπάθεια που καταβλήθηκε να διερευνηθούν διεξοδικά τα ζητήματα που η έρευνα αυτή έθεσε ως στόχους της, υπήρξαν κάποια προβλήματα και περιορισμοί που δεν κατέστη δυνατόν να ξεπεραστούν, ώστε η έρευνα να αποκτήσει έναν εμπεριστατωμένο χαρακτήρα.

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της εν λόγω έρευνας αποτελεί ο μικρός αριθμός δείγματος, ο οποίος όμως επέτρεψε στη διαμόρφωση εικόνας για κάθε παιδί προσχολικής ηλικίας και στην ανάδειξη κοινών ή διαφορετικών στοιχείων μεταξύ τους. Ο αριθμός του δείγματος δεν επέτρεψε τη γενίκευση των ευρημάτων, καθώς θα αποτελούσε μια εσφαλμένη ερευνητική λογική εάν δεν επιβεβαιωνόταν μέσω άλλων ερευνών μεγαλύτερου βεληνεκούς (Κυριαζή, 2002, Bryman, 2008). Τα συμπεράσματα που προκύπτουν σε καμία περίπτωση δεν είναι γενικεύσιμα στο σύνολο του πληθυσμού.

Τέλος, θα ήταν επιθυμητό στο μέλλον να πραγματοποιηθεί έρευνα όσον αφορά την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στην προσχολική ηλικία, η οποία θα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων όσον αφορά τα πρόσωπα των ρημάτων. Ακόμη, θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα αποτελέσματα σχετικά με τις πτώσεις και τον αριθμό των ουσιαστικών. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση σε έργα μορφολογικής επίγνωσης όπως: μέγεθος μορφήματος, θέση μορφήματος μέσα στη λέξη, τονισμένο-άτονο μόρφημα και γραμματική κατηγορία (σε ποια κατηγορία ανήκει το μόρφημα ουσιαστικό ή ρήμα). Επιπρόσθετα, θα ήταν ενδιαφέρον η ίδια δοκιμασία να χορηγηθεί και σε ενήλικες, με σκοπό να γίνει σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αϊδίνης, Α., & Κωστούλη, Τ. (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Virtual School, The sciences of Education Online, 2 (2-3). <http://auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouli Literacy Models.html>

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2004). *Κλίση και Παραγωγή: Μύθος και αλήθεια*. Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 24ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ, 43-54, Θεσσαλονίκη.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 229-251.

Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.

Berninger, W. V., Abbott, D.R., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *J Psycholinguistic Res*, 39, 141-163.

Beyersmann, E., Castles, A., & Coltheart, M. (2012). Morphological processing during visual word recognition in developing readers: Evidence from masked priming. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(7), 1306-1326.

Bowerman, M. (1982). Evaluating competing linguistic models with language acquisition data: Implications of developmental errors with causative verbs. *Quaderni di Semantica*, 3, 5-66.

Bowey, J.A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 135-159.

Bowey, L. A. (1994). Grammatical awareness and learning to read: A critique. In E.M.H. Assink (Ed). *Literacy acquisition and social context*, 122 – 149, London: Harvester Wheatsheaf/Prentice Hall.

Brittain, M. M. (1970). Inflectional performance and early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 6, 34-48.

Bryant, P., Nunes, T., Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: cross-linguistic developmental studies. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*, 112-133, Cambridge: CUP.

Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

- Γρηγοράκης, Ι. (2009). *Η μορφολογική επίγνωση μαθητών Α' και Β' τάξεων δημοτικού σε σχέση με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης γραπτών κειμένων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γρηγοράκης, Ι. (2010). Μορφολογική επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων. *Επιστημονικό Βήμα*, 4.
- Carlisle, J.F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. *Morphological aspects of language processing*, 189-209, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169 – 190, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Carlisle, J. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *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.
- Carlisle, J.F., & Nomanbhoy, D.M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Carlisle, J.F., & Stone, C. A. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading research Quarterly*, 40, 428 – 449.
- Carlisle, J.F., Stone, C. A., & Katz, L. A. (2001). The effects of phonological transparency on reading derived words. *Annals of Dyslexia*, 51, 249 – 274.
- Casalis, S., & Alexandre, M.-F.-L. (2000). Morphological analysis, phonological analysis, and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303 – 335.
- Casalis, S., Dusautoir, M., Colé, P., & Ducrot, S. (2009). Morphological effects in children word reading: A priming study in fourth graders. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 761 – 766.
- Clark, E.V. (1995). Later lexical development and word formation. *The handbook of child language*, 393-412, Oxford: Blackwell.
- Clin, E., Wade – Woolley, L., & Heggie, L. (2009). Prosodic sensitivity and morphological awareness in children's reading. *Journal of Experimental Children Psychology*, 104, 197 – 213.
- Deacon, S. H., & Kirby, R. J. (2004). Morphological awareness just “ more phonological” ? *The role of morphological and phonological awareness in reading development*, 25, 223 – 238.
- Defior, S., Alegría, J., Titos, R., & Martos, F. (2008). Using morphology in a shallow orthographic system: The case of Spanish. *Cognitive Development*, 23, 204 – 215.
- Edwards, H., & Kirkpatrick, A. (1999). Metalinguistic Awareness in Children: A developmental progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 313-329.

- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Feldman, B. L. (1993). Beyond orthography and phonology: Differences between inflections and derivations. *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 115/116, 69 – 97.
- Fowler, A.E., & Liberman, I.Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. *Morphological aspects of language processing*, 157- 188, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fowler, A., Feldman, L.B., Andjelkovic, D., & Oney, B. (2003). Morphological and phonological analysis by beginning readers: Evidence from Serbian and Turkish. *Reading complex words: Cross-language studies*, 53-79, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: Harvester Wheatsheaf.
- Goodman, L., Libenson, A., & Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research and Reading*, 33, 113 – 127.
- Jarmulowicz, L., Hay, E. S., Taran, L.V., & Ethington, A.C., (2008). Fitting derivational morphophonology into a developmental model of reading. *Read Writ*, 21, 275 – 297.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί* (4η έκδ.). Αθήνα, Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κυριαζή, Ν. (2002). Η Κοινωνιολογική Έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών. Αθήνα,1, (ε΄ έκδοση), Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Kirby, R. J., Deacon, H. S., Bowers, N.P., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R., (2012). Children’s morphological awareness and reading ability. *Read Writ*, 25, 389 – 410.
- Kruk, S.R., & Bergman, K., (2013). The reciprocal relations between morphological process and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 10 – 34.
- Ku, Y., & Anderson, R.C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 399–422.
- Kuo, L.-J., & Anderson, C., (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 41(3), 161 – 180.
- Laudanna, A., Badecker, W., & Caramazza, A., (1989). Priming homographic stems. *Journal of Memory and Language*, 28, 531 – 546.
- Laudanna, A., Badecker, W., & Caramazza, A., (1992). Processing inflectional and derivational morphology. *Journal of memory and language*, 31, 333 – 348.
- Lyster, S.A.H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294.
- Μαγουλά, Ε., & Κουτουμάνου, Α., (2007). Μορφολογική Επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα. *Πρακτικά 8^ο Διεθνούς*

Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Ιωάννινα 30 Αυγούστου – 2 Σεπτεμβρίου 2007. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μαγουλά, Ε., & Καποθανάση, Α. (2009). *Διδάσκω γλώσσα αξιοποιώντας τις μεταγλωσσικές ικανότητες*. Πρακτικά forum νέων επιστημόνων. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 14, Έκδοση CD-Rom, http://www.cc.uoa.gr/ptde/forum_periexomena.htm.

Μαγουλά, Ε., & Κουτουμάνου, Κ. (2009). *Μορφολογική επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα*. Τόμος Πρακτικών 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL 8), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 941-954, Έκδοση CD-Rom, www.linguist-uoi.gr/cd_web.

Μαγουλά, Ε., & Φουφουδάκη, Κ. (2009). *Γλωσσικές στρατηγικές κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου*. Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές, 79-91, Αθήνα, Εκδόσεις Πεδίο.

Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρης.

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, 282-293, Θεσσαλονίκη.

Mahony, D., Singson, M. & Mann, V., (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191 – 218.

McBride – Chang, C., Cho, J.-R., Liu, H., Wagner, K. R., Shu, H., Zhou, A., Cheuk, S.-M. C., & Muse, A., (2005). Changing models across cultures: Associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 140 – 160.

Moats, L. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore: Brookes.

Morris, R. D., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M. Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Shankweiler, P. P., et al. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology*, 90, 347 – 375.

Nagy, W., Berninger, V., Abbott, R., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at – risk second – grade readers and at risk fourth – grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 95, 730 – 742.

Napps, S. E. (1998). Morphemic relationships in the lexicon: Are they distinct from semantic and formal relationships? *Memory & Cognition*, 17, 729 – 739.

Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.

Nunes, T., Aidinis, A., & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. *Handbook of Orthography and Literacy*, 201- 219, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Olson, R., Wise, B., Conners, F., Rack, J., & Fulker, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of Learning disabilities*, 22, 339 – 348.

Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία - Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας: Λύση Προβλημάτων*. Αθήνα, Εκδόσεις ίδιου, 2.

Ράλλη, Α. (1986). *Κλίση και Παραγωγή*. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 7ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ, 29-49, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκης.

Ράλλη, Α. (2007). ΗΣύνθεση Λέξεων: ΔιαγλωσσικήΜορφολογικήΠροσέγγιση. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκης.

Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1 – 34.

Read, C. (1975). *Children's categorization of speech sounds in English*. NCTE Research Report No 17, Urbana IL, National Council of Teachers of English.

Reed, K. D., (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K-12. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 36 – 49.

Roman, A. A., Kirby, R. J., Parrila, K. R., Wade-Woolley, L., & Deacon, H. S., (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4, 6, and 8. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 96 – 113.

Rubin, H., Patterson, P., & Kantor, M. (1991). Morphological Development and Writing Ability in Children and Adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22, 228-235.

Sénéchal, M., Basque, T. M., & Leclaire, T., (2006). Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 231 – 234.

Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A. E., Liberman, A. M., Brady, S. A., Thornton, R., Lundquist, E., Dreyer, L., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language skills in phonology, morphology and syntax. *Psychological science*, 6, 149 – 156.

Singson, M., Mahony, D. & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.

Stolz, J.A., & Feldman, L.B. (1995). The Role of Orthographic and Semantic Transparency of the Base Morpheme in Morphological Processing. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*, 109-130. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Τσεσμελή, Σ. (2009). *Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου*. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 75-87.

- Taft, M. (1979). Lexical access via an orthographic code: The orthographic syllable structure (BOSS). *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 21 – 39.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1997). Can children and adults focus on sound as opposed to spelling in a phoneme counting task? *Developmental Psychology*, 33, 771-780. doi: 10.1037/0012-1649.33.5.771
- Treiman, R., & Bourassa, D. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18.
- Treiman, R., & Bourassa, D. (2000). Children's written and oral spelling. *Applied Psycholinguistics*, 21, 183-204.
- Tunmer, W.E., Herriman, M.L., & Nesdale, A.R., (1988).Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Tyler, A., & Nagy, W.E. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 649–667.
- Φλιάτουρας, Α., (2011). *Μορφολογική ανάλυση της ελληνικής: Βιβλιογραφικά και ηλεκτρονικά εργαλεία*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παρουσίαση σε σεμινάριο. <http://repository.edulll.gr>
- Verhoeven, L., & Perfetti, C., (2003). Introduction to this special issue: The role of morphology in learning to read. *SCIENTIFIC STUDIES OF READING*, 7(3), 209 – 217.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C., (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied psycholinguistics*, 32, 457 – 466.