



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο ρόλος της διδακτικής ενίσχυσης των μορφολογικών δεξιοτήτων των παιδιών Β' Δημοτικού στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Δαγαλάκη Δήμητρα

A.M.:628

Ρέθυμνο, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο ρόλος της διδακτικής ενίσχυσης των μορφολογικών δεξιοτήτων των παιδιών Β' Δημοτικού στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας»

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Δαγαλάκη Δήμητρα

A.M.:628

Εξεταστική Επιτροπή:

Μανωλίτσης Γεώργιος, Καθηγητής, Επόπτης

Γρηγοράκης Ιωάννης, Καθηγητής

Κυπριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Ρέθυμνο, 2022

Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
Α ΜΕΡΟΣ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	12
ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	12
2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση της μορφολογικής επίγνωσης	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	16
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ	16
3.1 Ορθογραφία	16
3.2 Ο ρόλος της μορφολογίας στην ορθογραφία	18
3.3 Η αναγνωστική διαδικασία	21
3.4 Ο ρόλος της μορφολογίας στην ανάγνωση	22
3.5 Ο ρόλος και η αναγκαιότητα της μορφολογίας στην ανάγνωση και την ορθογραφία	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	29
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	29
4.1 Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην μάθηση της ανάγνωσης	29
4.2 Η αναπτυξιακή πορεία των μορφολογικών δεξιοτήτων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό	32
4.3 Έρευνες για την σύνδεση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και την ορθογραφία	34
4.4 Διδακτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης	39

B ΜΕΡΟΣ	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	49
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	49
5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις	49
5.2 Σχεδιασμός της έρευνας.....	50
5.3 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας	52
5.4 Ερευνητικά Εργαλεία.....	53
5.5 Εκπαιδευτική Μέθοδος	54
5.6 Ανάλυση δεδομένων	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	68
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	76
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	80
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	80
8.1 Συμπεράσματα	80
8.2 Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές κατευθύνσεις	81
8.3 Ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις.....	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86
A. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	86
B.ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	103

Ευχαριστίες

Θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω τον επόπτη καθηγητή μου, τον κ. Μανωλίτση Γεώργιο για την πολύτιμη βοήθεια του στην δημιουργία και την υλοποίηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Επιπλέον, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τον συνεπιβλέπων καθηγητή μου, τον κ. Γρηγοράκη Ιωάννη που με τις γνώσεις του και την απεριόριστη βοήθεια, που μου πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια της έκβασης της παρέμβασής μου, με βοήθησαν να φέρω εις πέρας και να ολοκληρώσω την εργασία μου.

Ευχαριστώ επίσης τον σύζυγο μου, τα παιδιά μου αλλά και τους γονείς μου, οι οποίοι με στήριζαν τόσο πρακτικά όσο και ψυχολογικά, δείχνοντας μου κατανόηση και υποστήριξη, όλο αυτό το διάστημα που ασχολήθηκα με την εν λόγω διπλωματική εργασία.

*Με εκτίμηση,
Δαγαλάκη Δήμητρα*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερεύνησε την επιρροή μίας διδακτικής παρέμβασης, η οποία εφαρμόστηκε σε μαθητές Β΄ τάξης δημοτικού στην ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης, της αναγνωστικής ικανότητας και της ορθογραφίας.

Το δείγμα της έρευνας προήλθε από έναν πληθυσμό παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας 7-8 ετών, τα οποία φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 σε δημόσια δημοτικά σχολεία αστικών περιοχών του Ν. Ηρακλείου Κρήτης, είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική με μέσο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και δεν παρουσίαζαν προβλήματα ακοής, όρασης ή κινητικά, γλωσσική διαταραχή ή νοητική ανεπάρκεια. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Β΄ Δημοτικού οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδα ελέγχου και πειραματική ομάδα. Η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε εστίαζε στη διδασκαλία μορφολογικών δεξιοτήτων που αφορούν την κλιτική και παραγωγική μορφολογική επίγνωση, τη σύνθεση λέξεων, καθώς και στοχευόμενους γραμματικούς-ορθογραφικούς κανόνες λέξεων. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Β΄ τάξη δημοτικού έχουν περίπλοκες μορφολογικές ικανότητες. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις βαθμολογίες των μαθητών τόσο στα τεστ αναγνωστικής ικανότητας, ορθογραφίας και μορφολογικών ικανοτήτων που διεξήχθησαν πριν και αμέσως μετά την παρέμβαση, έδειξαν σημαντική πρόοδο για τους μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα της μελέτης, αποκομίζοντας σημαντικά κέρδη στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τις δεξιότητες μορφολογικών ικανοτήτων με τη μεγαλύτερη πρόοδο να φαίνεται στην βελτίωση της ορθογραφημένης γραφής. Τα δεδομένα αυτά είναι σημαντικά για τη διαμόρφωση παρεμβάσεων για τη διδασκαλία των μαθητών αυτής της ηλικίας.

Λέξεις – Κλειδιά: Μορφολογική επίγνωση, αναγνωστική κατανόηση, ορθογραφημένη γραφή, διδακτική παρέμβαση, ανάπτυξη μορφολογικών ικανοτήτων

ABSTARACT

This paper investigated the influence of a teaching intervention applied to 2nd grade primary school students on morphological awareness, reading ability and spelling. The sample of the research came from a population of 7-8 year old children, who attended during the 2021-2022 school year in public primary schools in urban areas of Heraklion Prefecture, Crete, had Greek as their mother tongue with an average socio-economic background and they did not have hearing, visual or motor problems, language disorder or mental deficiency. The research sample consisted of 2nd grade students who were divided into a control group and an experimental group. The teaching intervention implemented focused on the teaching of morphological skills concerning inflectional and productive morphological awareness, word composition, as well as targeted grammatical-spelling rules of words. The findings of the study showed that students studying in the 2nd grade of elementary school have complex morphological abilities. Data obtained from students' scores on both reading, spelling, and morphological skills tests conducted before and immediately after the intervention showed significant progress for students who participated in the experimental group of the study, making significant gains in reading, spelling and morphological skills with the greatest progress seen in improving spelling. These data are important for formulating interventions for teaching students of this age.

Key-Words: Morphological awareness, reading comprehension, spelling, teaching intervention, development of morphological abilities

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η μελέτη των μορφολογικών δεξιοτήτων των παιδιών έχει αποδειχθεί ότι έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού των μαθητών και λαμβάνει όλο και περισσότερο αυξανόμενο ενδιαφέρον μεταξύ των ερευνητικών μελετών (Berninger, Abbott, Nagy & Carlisle, 2010; Casalis, Pacton, Lefevre & Fayol, 2018; Deacon & Dhooge, 2010; Deacon, Kieffer & Laroche, 2014; Goodwin & Ahn, 2013). Η σύγχρονη έρευνα φαίνεται να επισημαίνει τον ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης ως μία μεταγλωσσική ικανότητα με αναπτυξιακό χαρακτήρα που καλλιεργεί τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το ορθογραφικό σύστημα της κάθε γλώσσας (Seymour, Aro & Erskine, 2003).

Ωστόσο, οι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί κυρίως στη φωνολογική επίγνωση και την επίδραση της στις ικανότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας των μαθητών (Griffith & Olson, 1992). Ένας αμοιβαία συμφωνημένος ορισμός της φωνολογικής επίγνωσης είναι η ικανότητα του συλλογισμού, ελέγχου και η συνειδητή επίγνωση του χειρισμού των φωνολογικών συστατικών των προφορικών λέξεων. Πράγματι, σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η φωνολογική επίγνωση συνδέεται και σχετίζεται με τη βελτίωση ικανοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής (Post & Carreker, 2002). Αυτή η σχέση φαίνεται να υποστηρίζεται και στην ελληνική γλώσσα (Μανωλίτσης, 2001α).

Σύμφωνα με τα σύγχρονα μοντέλα ανάπτυξης των δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού η κατάκτηση του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας είναι μόνο η αρχή προκειμένου κάποιος να καταφέρει να μάθει το ορθογραφημένο σύστημα γραφής μιας γλώσσας ενώ η ωρίμανση και η ανάπτυξη ορθογραφικών δεξιοτήτων και στρατηγικών επέρχονται όταν η επεξεργασία των λέξεων βασίζεται στην κατ' επανάληψη επαφή σε οικείες ακολουθίες γραμμάτων που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες σημασιολογικές μονάδες, ικανότητα που φαίνεται να βελτιώνεται όσο περισσότερο εμπλουτίζονται οι εμπειρίες των παιδιών με το γραπτό λόγο (Nunes, Bryant & Olsson, 2003).

Η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής σηματοδοτεί τη μετάβαση του ατόμου σε επόμενες μεταγλωσσικές ικανότητες όπως αυτής της μορφολογικής επίγνωσης της δομής της γλώσσας, που φαίνεται να διευκολύνει και να επηρεάζει τις ικανότητες του γραπτού λόγου. Πολλαπλές έρευνες έχουν δείξει τη μεγάλη επιρροή που ασκεί στην ανάγνωση σε επίπεδο λέξεων, στην κατανόηση της ανάγνωσης κειμένων ή παραγράφων και στην ανάπτυξη της ορθογραφίας (Roman et al., 2009; Walker & Hauerwas, 2006; Wolter et al., 2009).

Επιπλέον, βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις των παρεμβάσεων μορφολογικής επίγνωσης υπογραμμίζουν ότι η διδασκαλία στη μορφολογική επίγνωση μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των γραπτών γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών (Bowers et al., 2010; Goodwin & Ahn, 2013). Συλλογικά, αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η μορφολογική επίγνωση είναι μια σημαντική ικανότητα γλωσσικής επίγνωσης που αξίζει προσοχή τόσο για το ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφίας όσο και στη φωνολογική επίγνωση (Berninger et al., 2010). Παρόλα αυτά, τα ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής είναι ελάχιστα και πολλές φορές αντικρουόμενα (Γρηγοράκης, 2014).

Τα ερωτήματα που προέκυψαν από τα πορίσματα των ερευνών στον διεθνή χώρο αλλά και η διχογνωμία που επικρατεί για το κατά πόσο η μορφολογική επίγνωση μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφικής ικανότητας μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας, μας ώθησαν στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Κύριος σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει το επίπεδο ανάπτυξης των μεταμορφολογικών ικανοτήτων των παιδιών στη Β΄ τάξη του δημοτικού και πώς σχετίζονται οι ικανότητες αυτές με τις αναγνωστικές και τις ορθογραφικές δεξιότητες των μικρών μαθητών.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα εισαγωγικά στοιχεία του θέματος, τα οποία αναφέρονται στη σημασία των μορφολογικών δεξιοτήτων και τη σχέση που έχουν στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής λέξεων τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο καθώς είναι δύο

αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες στην γλωσσική επεξεργασία των λέξεων. Επίσης, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο που ακολουθεί, όπως και τα δύο επόμενα, εντάσσεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Σε αυτό επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του ορισμού της μορφολογικής επίγνωσης και η αναγκαιότητα της διδακτικής ενίσχυσης των μορφολογικών δεξιοτήτων των μαθητών τόσο προσχολικής όσο και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, επιχειρείται ο προσδιορισμός της έννοιας της ορθογραφίας και της αναγνωστικής διαδικασίας καθώς και ο ρόλος και η αναγκαιότητα της μορφολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο, αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου καταγράφεται η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας με βάση τα ευρήματα ερευνών σε διάφορες γλώσσες. Ειδικότερα οι αναφορές εστιάζονται στο ρόλο που ασκεί η μορφολογική επίγνωση στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων, της αναγνωστικής κατανόησης και της γενικής ορθογραφικής ικανότητας και ορθογραφημένης γραφής παιδιών κατά την πρώτη σχολική ηλικία, μέσα από διαχρονικές και συσχετιστικές μελέτες. Τέλος, γίνεται αναφορά και σε μελέτες διδακτικής παρέμβασης που αφορούν τη σχέση της Μορφολογικής επίγνωσης με τον γραπτό λόγο.

Με τη συγγραφή των παραπάνω κεφαλαίων επιχειρούμε τη θεωρητική θεμελίωση της ερευνητικής μας εργασίας, πριν από την παρουσίαση του εμπειρικού μέρους. Στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας, ενώ στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται και η μεθοδολογία της. Αρχικά, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας με την αναλυτική παρουσίαση των τριών ερευνητικών φάσεων. Στη συνέχεια περιγράφεται ο πληθυσμός από τον οποίο αντλήθηκε το δείγμα της έρευνας ενώ ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση όλων των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν ανά ερευνητική φάση. Έπειτα καταγράφεται διεξοδικά η διαδικασία πραγματοποίησης της έρευνας, καθώς αναφέρεται ο τρόπος διεξαγωγής

καθεμιάς από τις συναντήσεις ανά ερευνητική φάση, τα κριτήρια μέτρησης που χορηγήθηκαν σε αυτές και ο τρόπος εκτέλεσής τους. Τέλος, παρουσιάζονται οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από τη σύγκριση των μέσων όρων επίδοσης στα τρία κριτήρια αξιολόγησης, της αναγνωστικής κατανόησης, της δοκιμασίας ορθογραφίας και από το αυτοσχέδιο κριτήριο της μορφολογικής επίγνωσης. Έπειτα ακολουθεί το έβδομο κεφάλαιο με μια πιο εκτενή συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι μελλοντικές κατευθύνσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο όπου εστιάζεται και εντάσσεται η παρούσα εργασία. Επιπρόσθετα, προτείνονται και συγκεκριμένες ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις με απώτερο στόχο τις παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Α ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

2.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση της μορφολογικής επίγνωσης

Στη γλωσσολογία, η μορφολογία ορίζεται ως η μελέτη των εσωτερικών δομών των λέξεων και των διαδικασιών σχηματισμού τους (Nagy et al., 2014). Η μορφολογική γνώση αναφέρεται στη σωστή χρήση των μορφολογικών μονάδων που μπορεί να γίνεται χωρίς συνειδητή επίγνωση, αλλά η μορφολογική επίγνωση ορίζεται ως η ικανότητα στοχασμού, ανάλυσης και χειρισμού των μορφικών στοιχείων στις λέξεις (Carlisle et al., 2010) και αυτή είναι η συνειδητή επίγνωση. Επιπλέον, η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται σε (α) μια ρητή κατανόηση των μορφολογικών σχέσεων μεταξύ των μορφών και των σημασιών των λέξεων, όπως η γραμματική κλίση και η παραγωγή λέξεων, και (β) η ικανότητα χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων (Carlisle et al., 2010).

Η διδασκαλία που αφορά την ενίσχυση των μορφολογικών δεξιοτήτων των μαθητών στοχεύει στη βελτίωση της μορφολογικής επίγνωσης ή της συνειδητής επίγνωσης των μορφικών δομών των λέξεων. Οι ερευνητές φαίνεται να έχουν τονίσει την ανάγκη για τη διδασκαλία των μορφολογικών δεξιοτήτων στον γλωσσικό αλφαριθμητισμό (Fracasso et al., 2016). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, από τη φύση της, η μορφολογική διδασκαλία ασχολείται με υπολεξικά χαρακτηριστικά μιας γλώσσας, και αυτό με τη σειρά του μπορεί να επηρεάσει τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού σε λεξιλογικό επίπεδο, όπως στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση λέξεων, στην ορθογραφημένη γραφή λέξεων και στον εμπλουτισμό λεξιλογίου (Brimo, 2016).

Παρ' όλα αυτά η μορφολογική επίγνωση συχνά ορίζεται ως η ικανότητα που παρουσιάζει ένας μαθητής ή ένας ενήλικος να διακρίνει τον προφορικό λόγο σε μορφήματα, να χειρίζεται συνειδητά αυτά τα μορφήματα και να τα συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας (Kuo & Anderson 2006). Οι ερευνητές φαίνεται να έχουν τονίσει την ισχυρή επιρροή που έχει η ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση και την ορθογραφία (Carlisle, 2000; Deacon et al., 2009; Nagy et al., 2006; Roman et al., 2009; Kirby et al., 2012). Επιπρόσθετα, σε ορισμένες μελέτες, οι ερευνητές

έχουν δείξει ότι η μορφολογική επίγνωση είναι ο κύριος ή ο μοναδικός προγνωστικός παράγοντας των ικανοτήτων αλφαριθμητισμού των μαθητών (Apel et al., 2012; Nagy et al., 2003; Siegel, 2008).

Η μορφολογική επίγνωση, λοιπόν, αναφέρεται ως η ικανότητα συνειδητής εξέτασης και χειρισμού των μορφημάτων, των μικρότερων δηλαδή νοηματικών μονάδων στη γλώσσα (Apel & Henbest, 2016; Carlisle, 2000; Larsen & Nippold, 2007). Γι' αυτό υπάρχει μια σχετικά ισχυρή βιβλιογραφική βάση που αποκαλύπτει τη σημαντική συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στις ικανότητες αλφαριθμητισμού (Carlisle & Fleming, 2003; McCutchen et al., 2008; Singson et al., 2000). Επίσης, υπάρχει μια μικρότερη αλλά ίδιας βαρύνουσας σημασίας, βάση δεδομένων σχετικά με τα θετικά οφέλη των παρεμβάσεων μορφολογικής επίγνωσης (Bowers et al., 2010; Carlisle, 2010; Goodwin & Ahn, 2013).

Ίσως λόγω αυτού του γενικού ορισμού, οι εργασίες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης ποικίλλουν πολύ μεταξύ των ερευνών, με πολλούς ερευνητές να χρησιμοποιούν μία ή και δύο για να την αξιολογήσουν (Katz & Carlisle, 2009; Kirby et al., 2012). Όταν οι εργασίες διαφέρουν μεταξύ των ερευνών, παρεμποδίζονται οι συγκρίσεις, επειδή μπορεί οι διαφορές στα ευρήματα να οφείλονται σε αυτές.

Για να αντιμετωπίσει το ζήτημα της διακύμανσης στην αξιολόγηση, πιθανόν λόγω της χρήσης ενός γενικού ορισμού της μορφολογικής επίγνωσης, ο Apel (2014) πρότεινε ότι πρέπει να θεωρείται μια ικανότητα πολλαπλών τομέων που περιλαμβάνει τη συνειδητή επίγνωση τόσο των προφορικών όσο και των γραπτών μορφών. Συγκεκριμένα, πρότεινε ένα μοντέλο μορφολογικής επίγνωσης τεσσάρων τομέων, συμπεριλαμβανομένης της επίγνωσης: 1) των προφορικών και γραπτών μορφών, 2) της σημασίας των προσθηκών και των αλλαγών στη σημασία και στη γραμματική τάξη που φέρνουν στη βάση λέξεις/ρίζες, 3) του τρόπου με τον οποίο τα γραπτά επιθήματα συνδέονται με βασικές λέξεις/ρίζες, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών στην ορθογραφία αυτών των βασικών λέξεων/ριζών, και 4) την σχέση μεταξύ βασικών λέξεων/ριζών και των κλιτών ή παραγόμενων μορφών τους (Apel, 2014).

Από τότε που εισήχθη αυτός ο ορισμός, οι Apel et al. (2019) έδειξαν πειραματικά ότι η μορφολογική επίγνωση περιγράφεται καλύτερα ως δομή τριών παραγόντων, που αντιπροσωπεύεται σε επίπεδα στοιχείων εργασιών, τομέων (δηλαδή ομάδων εργασιών) και γενικής μορφολογικής ευαισθητοποίησης (δηλαδή, συνολική απόδοση σε όλες τις εργασίες). Σε επίπεδο τομέα, υπήρχαν τέσσερις τομείς, ο καθένας ευθυγραμμισμένος με αυτούς που προτείνονται στον ορισμό της μορφολογικής επίγνωσης του Apel (2014). Αυτή η δομή τριών παραγόντων, ωστόσο, δεν έχει καθοδηγήσει προηγούμενες μελέτες για τη μορφολογική επίγνωση των ατόμων. Στο παρελθόν, οι έρευνες για τις δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης των νεαρών μαθητών βασίζονταν περισσότερο σε μια γενική και περιορισμένη άποψη της μορφολογικής επίγνωσης, οδηγώντας στη χρήση μιας εργασίας ή εργασιών που αντιπροσώπευαν μόνο έναν ή δύο από τους τομείς.

Η κατάκτηση της μορφολογικής επίγνωσης διευκολύνεται από τη συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων, την κανονικότητα και τις αναλογίες που παρατηρούνται τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Εκτός από τη συχνότητα, δύο άλλα χαρακτηριστικά φαίνεται να διευκολύνουν τη μορφολογική επίγνωση: η διαφάνεια της μορφολογικής δομής (φωνολογική, σημασιολογική) και η παραγωγικότητα της διαδικασίας σχηματισμού της (Carlisle, 2000). Με τον όρο φωνολογική διαφάνεια στη δομή μιας μορφολογικά πολύπλοκης λέξης, εννοούμε ότι το θεματικό μόρφημα, από το οποίο σχηματίστηκε, δεν έχει υποστεί την επίδραση κάποιου φωνολογικού κανόνα κατά την προσφυσματοποίηση (π.χ. *τρέχω* > *τρεχ-άλα* σε σχέση με *τρέχ-ω* > *τρέξ-ιμο*). Από την άλλη, με τον όρο σημασιολογική διαφάνεια, εννοούμε ότι η σημασία μιας λέξης είναι προβλέψιμη για τον ομιλητή από τα επιμέρους μορφηματικά της στοιχεία. Έτσι, η ευκολία με την οποία οι έννοιες των επιμέρους συστατικών στοιχείων βοηθούν στη σαφή κατανόηση ολόκληρης της λέξης (π.χ. η λέξη *χαρτάκι* είναι σημασιολογικά διαφανής, ενώ η λέξη *δέμα* δεν είναι) συμβάλλει στην ανάπτυξη της επίγνωσης των παιδιών για τη μορφολογική δομή τέτοιων λέξεων (Γρηγοράκης, 2014). Ο ορισμός της μορφολογικής επίγνωσης, όπως και σε άλλες μεταγλωσσικές περιοχές, χρησιμοποιείται εδώ γενικά και καλύπτει μια ευρεία σειρά ικανοτήτων που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στα μορφήματα. Η μορφολογική επίγνωση, όμως,

οικοδομείται από την επίγνωση τριών διαφορετικών μορφολογικών διαδικασιών που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας και αυτές είναι: η επίγνωση της κλίσης ή κλιτική μορφολογική επίγνωση, η επίγνωση της παραγωγής ή παραγωγική μορφολογική επίγνωση και η μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης. Όσον αφορά την κλιτική μορφολογική επίγνωση εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να συνειδητοποιήσει και να χειρίζεται σκόπιμα τα μορφολογικά στοιχεία της κλίσης (θέματα και κλιτικών επιθημάτων). Η παραγωγική μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στη συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής των παράγωγων λέξεων και στον σκόπιμο χειρισμό των μορφηματικών τους συστατικών, όπως είναι τα θέματα λέξεων ή τα παραγωγικά προσφύματα, ενώ τέλος, η μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης αναφέρεται στη συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής των σύνθετων λέξεων και στην ικανότητα συνειδητού χειρισμού των μορφηματικών τους συστατικών και των επιμέρους χαρακτηριστικών τους (Γρηγοράκης, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

3.1 Ορθογραφία

Η ορθογραφία ή ορθογραφημένη γραφή αποτελεί τη συμβατικά ορθή γραπτή αποτύπωση του προφορικού λόγου, όπως αυτή καθορίζεται από τους κανόνες και τις συμβάσεις που ισχύουν στο πλαίσιο της ιστορικής εξέλιξης ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος και αφορούν σε διάφορα επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης (φωνολογικό, μορφολογικό, σημασιολογικό) (Μουζάκη, 2010). Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές ενδιαφέρονται ολοένα και περισσότερο για την κατανόηση του διευκολυντικού ρόλου της μορφολογικής επίγνωσης στην απόκτηση αλφαριθμητισμού (Deacon et al., 2008). Περιέχοντας φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες, τα μορφήματα αντιπροσωπεύουν τις μικρότερες γλωσσικές μονάδες με νόημα. Έτσι, η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στην κατανόηση του ατόμου για τη σημασία και το ρόλο των μορφημάτων σε μια συγκεκριμένη λέξη. Αυτό περιλαμβάνει τη δυνατότητα χειρισμού αυτών των μορφών με ουσιαστικό τρόπο, όπως για παράδειγμα, με τη δημιουργία νέων λέξεων χρησιμοποιώντας παράγωγες (Carlisle, 2010; Nagy et al., 2013).

Η ορθογραφία ορίζεται ως μία γλωσσική λειτουργία που ρυθμίζει ταυτόχρονα αφενός την αντιστοιχία φωνημάτων – γραφημάτων και αφετέρου την αντιστοιχία μορφημάτων – γραφημάτων (Καρατζάς, 2005). Η ορθογραφημένη γραφή των λέξεων εμπλέκεται σε ολόκληρη τη σφαίρα ανάπτυξης του αλφαριθμητισμού και σχετίζεται ιδιαίτερα με την αναγνώριση και κατανόηση της σημασίας των γραπτών λέξεων (Joshi, Treiman, Carreker & Moats, 2009). Συνεπώς, η μάθηση της ορθογραφημένης γραφής δεν έχει να κάνει μόνο με τη συνεπή αναπαραγωγή των προφορικών λέξεων στο γραπτό λόγο σύμφωνα με τους κανόνες ορθογραφίας που ορίζονται στο εκάστοτε γλωσσικό σύστημα της κάθε χώρας, αλλά συνδέεται ουσιαστικά και με τη βαθύτερη κατανόηση του προφορικού λόγου και με καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες (Μουζάκη, 2010).

Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης ξεκινά νωρίς και κυρίως κατά τη διάρκεια της κατάκτησης της προφορικής γλώσσας (Carlisle, 2010) και

συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Sparks & Deacon, 2015), αφού βοηθάει το άτομο να συνειδητοποιήσει τη φωνολογική και μορφολογική δομή των λέξεων και συνακόλουθα την αφομοίωση των ορθογραφικών κανόνων των λέξεων. Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, η επίγνωση της μορφολογικής δομής των λέξεων ενισχύεται και το ίδιο ισχύει και για τη συνεισφορά της στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού (Berninger et al., 2010).

Καθώς οι δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφημένης γραφής και του προφορικού λόγου είναι αλληλοεξαρτώμενες και συμπληρωματικές φαίνεται η μορφολογική επίγνωση να επηρεάζει τις ακόλουθες δεξιότητες αλφαριθμητισμού: (1) κατανόηση ανάγνωσης, (2) αναγνώριση λέξεων και (3) ορθογραφία (Bowers et al., 2010; Goodwin & Ahn, 2010). Σε ορθογραφημένες γραφές, όπου οι αντιστοιχίες γραφήματος με φωνήματος είναι ασυνεπείς, οι αναγνώστες πρέπει να βασίζονται σε μεγαλύτερες μονάδες, όπως είναι ολόκληρες οι λέξεις και τα μορφήματα, προκειμένου να διαβάσουν σωστά μια λέξη. (Nagy et al., 2003). Συγκεκριμένα για την ακρίβεια της ανάγνωσης λέξεων, δεν υπάρχουν πολλά δεδομένα που να συνδέουν τον ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης με την άπταιστη ανάγνωση, αν και ωστόσο έχει αποδειχθεί ότι η σκόπιμη και συνειδητή χρήση μορφημάτων συμβάλλει και στην αναγνωστική ευχέρεια (Nunes et al., 2012). Για την ευχέρεια ανάγνωσης, οι ορθογραφίες που χαρακτηρίζονται από υψηλή συνοχή μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι η αναγνωστική ακρίβεια και η ευχέρεια δεν είναι τόσο αλληλένδετες όσο σε λιγότερο συνεπείς ορθογραφίες. Αυτό συμβαίνει επειδή στις συνεπείς ορθογραφίες η ακρίβεια ανάγνωσης είναι κοντά στο ανώτατο όριο μετά από το πρώτο έτος διδασκαλίας της (Seymour et al. 2003), και έτσι η αναγνωστική ευχέρεια μπορεί να αξιολογηθεί ανεξάρτητα από την ακριβή ανάγνωση.

Αν και σε συνεπείς ορθογραφίες οι λέξεις μπορούν να διαβαστούν με ακρίβεια χρησιμοποιώντας μικρότερες υπολεξικές μονάδες (π.χ. μεμονωμένα γραφήματα), υπάρχουν ενδείξεις ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην ευχέρεια της ανάγνωσης. Αυτό φαίνεται λογικό, δεδομένου ότι η χρήση μεγαλύτερων γραπτών μονάδων θα μπορούσε να επιταχύνει την αναγνώριση άγνωστων λέξεων και είναι πιθανό να είναι ταχύτερη από την αποκωδικοποίηση μιας λέξης με τη διάσπασή της σε

μεμονωμένα γραφήματα (Carlisle & Stone, 2005). Η χρήση μορφών μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την ανάγνωση μεγάλων σύνθετων λέξεων, οι οποίες εμφανίζονται συχνά σε ορθογραφίες, όπως είναι η ελληνική γλώσσα.

Όσον αφορά την ορθογραφία, η πλειονότητα των αλφαβητικών ορθογραφιών είναι λιγότερο συνεπής στην κατεύθυνση της ορθογραφίας παρά στην κατεύθυνση της ανάγνωσης (Moll & Landerl, 2009), γεγονός που υποδηλώνει ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί να παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ορθογραφία. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι αν και οι μηχανισμοί που διέπουν τη σύνδεση μεταξύ μορφολογικής επίγνωσης και δεξιοτήτων αλφαβητισμού ισχύουν για όλες τις αλφαβητικές ορθογραφίες, η σχετική σημασία της μορφολογικής επίγνωσης για τις διαφορετικές δεξιότητες αλφαβητισμού διαφέρει μεταξύ των ορθογραφιών (Kuo & Anderson 2006).

Περαιτέρω στοιχεία για διαφορές μεταξύ των ορθογραφιών προέρχονται από τις λίγες υπάρχουσες διαγλωσσικές μελέτες που συγκρίνουν απευθείας τον ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης σε δεξιότητες αλφαβητισμού σε ορθογραφίες διαφορετικής ορθογραφικής συνέπειας (Casalis et al., 2015; Desrochers et al., 2018; Manolitsis et al., 2019). Για παράδειγμα, οι Desrochers et al. (2018) συνέκριναν το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης στα αγγλικά, τα γαλλικά και τα ελληνικά, με τα αγγλικά να αντιπροσωπεύουν τη λιγότερο συνεπή και τα ελληνικά να αντιπροσωπεύουν την πιο συνεπή ορθογραφία από τις τρεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση προέβλεπε την ακρίβεια ανάγνωσης μόνο στα αγγλικά, την ευχέρεια ανάγνωσης στα αγγλικά και τα γαλλικά και την αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία και στις τρεις γλώσσες. Έτσι, ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης ορθογραφίας (Seymour et al., 2003), δηλαδή από τη συνέπεια μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων καθώς και μεταξύ μορφολογίας και ορθογραφίας.

3.2 Ο ρόλος της μορφολογίας στην ορθογραφία

Η ανάλυση των βάσεων δεδομένων πολλών γλωσσών αποκάλυψε ότι περίπου το 60% των λιγότερο γνωστών λέξεων προέρχονται είτε με προσάρτηση είτε με συνθέσεις. Έτσι, ένα μεγάλο ποσοστό των άγνωστων λέξεων που

διαβάζονται και συλλαβίζονται από τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο είναι πιθανό να είναι μορφολογικά πολύπλοκες (Nagy & Anderson, 1984).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποδειχθεί ότι η εξοικείωση με τα μορφολογικά μοτίβα βοηθά τα παιδιά να μαντέψουν εύλογα τις έννοιες των άγνωστων λέξεων και είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την απόκτηση λεξιλογίου. Η μορφολογία παρέχει επίσης στρατηγικές ανάγνωσης για τη σωστή αποκωδικοποίηση και ορθογραφία άγνωστων λέξεων (Verhoeven & Perfetti, 2011).

Η γνώση της μορφολογίας των λέξεων αναπτύσσεται νωρίς στα παιδιά, επιβεβαιώνοντας ότι η μορφολογική δομή είναι μια από τις κύριες οργανωτικές αρχές του νοητικού λεξικού. Η μορφολογική επίγνωση βελτιώνεται με την πάροδο της ηλικίας του παιδιού και σε κάθε επόμενη σχολική τάξη που φοιτά αποτελεί προγνωστικό δείκτη τόσο για την ανάγνωση όσο και για την ορθογραφία σε παιδιά που εκτίθενται σε διαφορετικές ορθογραφίες (Berninger et al., 2010; Casalis et al., 2011). Η μορφολογική επίγνωση συνήθως προβλέπει μοναδική διακύμανση εκτός από τη φωνολογική επίγνωση και έχει διαφορετικούς βαθμούς συσχέτισης με την αναγνώριση λέξεων και την ορθογραφία (McBride-Chang et al., 2005). Ένας από τους τομείς της μορφολογικής επίγνωσης είναι και η γνώση των παράγωγων λέξεων, που μπορεί να συμβάλει τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία σε μεγαλύτερα παιδιά. Συνολικά, η πρόσβαση σε μορφικά συστατικά των λέξεων προάγει την απόδοση ανάγνωσης και ορθογραφίας κατά τη διαδικασία απόκτησης γραμματισμού σε πολλές γλώσσες που ποικίλλουν ως προς τον μορφολογικό πλούτο και την ορθογραφική διαφάνεια (Verhoeven & Perfetti, 2011).

Ωστόσο, σε μια διαχρονική μελέτη, οι Nunes et al. (1997) εξέτασαν την εκτίμηση των μορφολογικών συμβάσεων όπως αυτές απαιτούνται για τη σωστή ορθογραφία των ρημάτων κανονικού παρελθόντος χρόνου σε παιδιά ηλικίας 6 έως 9 ετών, στην Αγγλία. Οι συγγραφείς χρησιμοποίησαν μια εργασία υπαγόρευσης με ρήματα κανονικού παρελθόντος χρόνου, ακανόνιστα ρήματα παρελθοντικού χρόνου και μη ρήματα. Προσδιορίστηκαν τέσσερα αναπτυξιακά στάδια. Συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο τα παιδιά έγραψαν φωνητικά τις καταλήξεις, ανεξάρτητα από τον τύπο του ερεθίσματος. Στη συνέχεια, γενίκευσαν την κατάληξη γραμματικά όπως για παράδειγμα στην ορθογραφία

του επιθέτου. Αργότερα αυτές οι γενικεύσεις εφαρμόστηκαν σε γραμματικά κατάλληλες λέξεις (ρήματα) αλλά λανθασμένα σε ανώμαλα ρήματα και τελικά περιορίστηκαν σωστά σε ρήματα κανονικού παρελθόντος χρόνου. Οι συγγραφείς κατέληξαν, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά κατανοούν τις μορφολογικές αρχές της ορθογραφίας μόνο στα τελευταία στάδια ανάπτυξης του αλφαριθμητισμού.

Άλλες μελέτες (Kemp, 2006) διαπίστωσαν ότι τα πολύ μικρά παιδιά προσχολικής και πρώτης κυρίως σχολικής ηλικίας, δηλαδή 5 έως 8 ετών, ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν την αρχή της συνοχής της ρίζας, αν και όχι σε πλήρη έκταση. Επομένως, ο Kemp (2006) έθεσε ως ερευνητικό ερώτημα, εάν τα μικρά παιδιά χρησιμοποίησαν τις γνώσεις τους για την ορθογραφία βασικών λέξεων για να συλλαβίσουν κλιτές και παράγωγες μορφές. Ο συγγραφέας εξέτασε πώς τα παιδιά γράφουν τον ήχο /z/ σε λέξεις ενός και δύο μορφών. Στην περίπτωση των λέξεων με δύο μορφήματα, οι διαφορετικές εναλλακτικές για την αναπαράσταση του μεσαίου ήχου της λέξης /z/ (π.χ. S, Z, ZZ) μπορούσαν να προσδιοριστούν από τη γνώση της ορθογραφίας της βασικής μορφής. Ο συγγραφέας, επίσης, διαπίστωσε ότι τα παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών ήταν πιο ακριβή στην αναπαράσταση του μεσαίου ήχου /z/ λέξεων που προέρχονται από βασικές μορφές σε σχέση με λέξεις ελέγχου ενός μορφήματος. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν την άποψη ότι τα αγγλόφωνα παιδιά εντοπίζουν συνδέσμους νοήματος μεταξύ των λέξεων σχετικά νωρίς και ότι οι μορφολογικές δεξιότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης από μαθητές μικρής σχολικής ηλικίας. Παρόμοια συμπεράσματα προέρχονται από μελέτες σε γαλλόφωνα παιδιά. Η Sénéchal (2000) διαπίστωσε ότι τα παιδιά ακόμη και στο πρώτο έτος της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης τους συλλαβίζουν λέξεις που έχουν μορφολογικά συγγενείς λέξεις καλύτερα από τις λέξεις που δεν έχουν. Σε μια μελέτη σε παιδιά 8 ετών, οι Pacton et al. (2013) διαπίστωσαν ότι μια διευκόλυνση λόγω μορφολογικής συνάφειας υπήρχε και όταν μάθαιναν να συλλαβίζουν νέες λέξεις.

3.3 Η αναγνωστική διαδικασία

Η αναγνωστική διαδικασία, ορίζεται ως η διαδικασία αποκωδικοποίησης των λέξεων δηλαδή η αναγνώριση αυτών σε πρώτη φάση και έπειτα αφορά την κατανόηση, δηλαδή τη σύλληψη της σημασίας του γραπτού λόγου. Πρόκειται για δύο διαφορετικές αλλά αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες που αφορούν την ανάγνωση. Η αναγνωστική δεξιότητα προσδιορίζεται από το επίπεδο ανάπτυξης και των δύο αυτών βασικών γνωστικών λειτουργιών, ο ρόλος των οποίων είναι συμπληρωματικός (Πόρποδας, 2002). Ουσιαστικός σκοπός της ανάγνωσης είναι χωρίς αμφιβολία η κατανόηση των γραπτών κειμένων. Για την επίτευξη όμως αυτού του σκοπού, χρειάζεται προηγουμένως να κατακτηθούν ορισμένοι μηχανισμοί - στόχοι (Βάμβουκας, Παλιεράκης, & Βάμβουκα, 2008). Επομένως, ο ρόλος της αναγνώρισης των λέξεων στον γραπτό λόγο είναι πολύ σημαντικός και ουσιώδης καθώς συμβάλλει στη μάθηση και στην καλύτερη πράξη της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα κ.ά. (2008) ο αρχάριος αναγνώστης οφείλει να αναπτύξει όλες αυτές τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην αναγνώριση των γραπτών λέξεων και οι οποίες λειτουργούν ταχύτατα, αυτόματα και ανεξάρτητα από τις εξω-λεκτικές πληροφορίες. Ωστόσο, σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής ο αρχάριος αναγνώστης οφείλει, αρχικά, να κατανοήσει την αλφαβητική αρχή, η οποία συνίσταται αφενός στην κωδικοποίηση της θεμελιώδους δομής του προφορικού λόγου και αφετέρου στην αναπαράσταση της φωνολογικής δομής των προφορικών λέξεων σε γραφική μορφή. Η σωστή φωνολογική αποκωδικοποίηση των γραπτών λέξεων και η σημασιολογική ερμηνεία τους συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την αναγνωστική κατανόηση (Αϊδίνης, 2012).

Ωστόσο, ένας σημαντικός παράγοντας που οδηγεί στην ανάπτυξη της ικανότητας της αναγνωστικής κατανόησης είναι η ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων με ακρίβεια και ταχύτητα (Stanovich, 1980, όπως αναφέρεται στο Γρηγοράκης, 2014). Η ευχέρεια στην αναγνώριση γραπτών λέξεων σηματοδοτεί και το πέρασμα σε μια αυτοματοποιημένη διαδικασία επεξεργασίας των ορθογραφικών μορφών των λέξεων (Dudley & Mather, 2005). Συγκεκριμένα, στόχος της μάθησης της ανάγνωσης είναι να καταφέρει ο μαθητής να αναπτύξει τις απαραίτητες εκείνες αυτοματοποιημένες διαδικασίες αναγνώρισης των

λέξεων, όπως αυτές εμφανίζονται στον γραπτό λόγο, ώστε να μπορεί να φτάνει σε ένα βαθμό κατανόησης του αναγνώσματος ισοδύναμο με αυτόν που είναι ικανός να φτάνει στον προφορικό λόγο. Επομένως, η κατανόηση του προφορικού λόγου και η αναγνώριση των γραπτών λέξεων είναι οι δυο κύριες ανεξάρτητες συνιστώσες, οι οποίες συντελούν στην αναγνωστική κατανόηση (Βάμβουκας, κ.ά., 2008).

3.4 Ο ρόλος της μορφολογίας στην ανάγνωση

Η ανάγνωση λέξεων και η ορθογραφία είναι στενά συνδεδεμένες, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν και διακριτά πεδία αλφαριθμητισμού. Για παράδειγμα, η Ehri (2005) υποστήριξε ότι τα παιδιά αποκτούν την αλφαριθμητική αρχή μέσω της ανάγνωσης καθώς προσπαθούν να προφέρουν λέξεις. Μόλις τα παιδιά την εφαρμόσουν στην ορθογραφία, μαθαίνουν ότι η σωστή ορθογραφία απαιτεί ενσωμάτωση σε άλλες κανονικότητες, όπως μορφολογικά και ορθογραφικά μοτίβα. Έτσι, η εκμάθηση της ανάγνωσης εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ ανάγνωσης λέξεων και ορθογραφίας.

Κατά την ανασκόπηση των στοιχείων για αυτούς τους δύο τομείς, συμπληρώνονται διαφορετικά κενά στη θεωρία. Στο μορφολογικό πλαίσιο, αποσαφηνίζεται η σχέση μεταξύ ανάγνωσης και ορθογραφίας και όλες οι σχέσεις είναι αμφίδρομες. Σύμφωνα με την θεωρία φάσεων της ανάπτυξης της ανάγνωσης (Ehri, 2005; 2014), οι μορφολογικές διεργασίες επηρεάζουν τον αλφαριθμητισμό όταν η γνώση της αλφαριθμητικής αρχής είναι εξασφαλισμένη. Μετά από μια προ-αλφαριθμητική φάση, τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν αντιστοιχίες μεμονωμένων γραμμάτων-ήχων. Τα παιδιά τις εφαρμόζουν για να αποκωδικοποιήσουν μέρη λέξεων και μετά ολόκληρες λέξεις (την μερική και την πλήρη αλφαριθμητική φάση). Στην ενοποιημένη αλφαριθμητική φάση, η φωνολογική αποκωδικοποίηση λαμβάνει χώρα μέσω ολοένα και πιο μεγάλων ορθογραφικών τμημάτων. Έτσι, τα μορφήματα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ανάγνωσης λέξεων καθώς επαναλαμβάνονται στη γραφή και γίνονται ενοποιημένα ορθογραφικά τμήματα (Ehri, 2005).

Η θεωρία των φάσεων ευθυγραμμίζεται με τις θεωρίες της ανάγνωσης λέξεων, όπως η θεωρία της διπλής διαδρομής, που υποστηρίζει τόσο τις άμεσες όσο και τις έμμεσες διαδρομές από το κείμενο στο νόημα του κειμένου

(Coltheart, 2006; Grainger et al., 2012). Οι έμμεσες διαδρομές επιτρέπουν την αποκωδικοποίηση λέξεων στο λεξιλόγιο της ομιλίας, αλλά δεν έχουν ακόμη ερευνηθεί στην ανάγνωση. Η απευθείας διαδρομή επιτρέπει την ακανόνιστη ανάγνωση λέξεων. Η θεωρία των φάσεων περιγράφει την ανάπτυξη της έμμεσης διαδρομής (κατά τη μερική και πλήρη αλφαβητική φάση) και τη μεταγενέστερη ανάπτυξη της άμεσης διαδρομής (κατά τη διάρκεια της ενοποιημένης αλφαβητικής φάσης). Επεκτείνοντας αυτές τις ιδέες, η θεωρία μεγέθους κόκκου προτείνει ότι πολλαπλές διαδρομές ενεργοποιούνται από πολλαπλούς κώδικες, που ποικίλλουν σε μέγεθος κόκκου από μικρές (π.χ. γραφήματα) έως μεγάλες (π.χ. συλλαβές, μορφήματα και ολόκληρες λέξεις (Grainger et al., 2012).

Τα μορφήματα υποστηρίζουν την ανάγνωση λέξεων πέρα από το ρόλο τους ως απλά μοτίβα γραμμάτων ή συλλαβές (Diependaele et al., 2012), σε αντίθεση τόσο με τη θεωρία των φάσεων όσο και με τις θεωρίες της έμπειρης ανάγνωσης λέξεων. Τα συσσωρευμένα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε μορφολογική αποκωδικοποίηση ή χρησιμοποιούν μορφήματα στην ανάγνωση λέξεων (Deacon et al., 2017; Nagy et al., 2006; Verhoeven & Perfetti, 2011). Για παράδειγμα, τα παιδιά των κατώτερων και ανώτερων τάξεων του δημοτικού είναι πιο ακριβή στην ανάγνωση λέξεων δύο μορφημάτων έναντι ενός μορφήματος (Carlisle & Stone, 2005), ακόμη και όταν τα ζεύγη των λέξεων αντιστοιχίζονται στην ορθογραφία κατάληξης, στο μήκος της λέξης και στη συχνότητα εμφάνισής της (Kearns, 2015).

Τέτοιες επιδράσεις φαίνεται να επεκτείνονται και στην ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων (Deacon et al., 2011). Η χρήση μορφημάτων από τα παιδιά στην ανάγνωση φαίνεται να διαχωρίζεται από τη χρήση άλλων ορθογραφικών ενοτήτων (Nunes et al., 2012; Goodwin et al., 2017) και από τις ευρύτερες δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων (Levesque et al., 2017). Για παράδειγμα, η μορφολογική και ορθογραφική αποκωδικοποίηση των παιδιών έχει αποδειχθεί ότι είναι μοναδικοί προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης, του ρυθμού ανάγνωσης και της ευχέρειας ανάγνωσης λέξεων (Nunes et al., 2012).

Η μορφολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων, λοιπόν, είναι ένας από τους ακριβείς τρόπους με τους οποίους η μορφολογία συμβάλλει στην ανάπτυξη της ανάγνωσης λέξεων και συνεπακόλουθα στην ορθογραφημένη γραφή (Kuo &

Anderson, 2006). Ως εκ τούτου, στο μορφολογικό πλαίσιο, η γνώση για τα μορφήματα ως σημαντικές μονάδες γραφής είναι μέρος του ορθογραφικού συστήματος. Χρησιμοποιώντας αυτές τις μονάδες για ανάγνωση, η μορφολογική αποκωδικοποίηση προσφέρει ένα μονοπάτι μέσω των κεντρικών ορθογραφικών διαδικασιών προς τις λεξιλογικές αναπαραστάσεις. Τα μορφήματα μπορεί να προσφέρουν ισχυρότερα και πιο αποτελεσματικά μέσα από τα ορθογραφικά μοτίβα για την ανάγνωση λέξεων για διάφορους λόγους. Πρώτον, μεταφέροντας το νόημα, μπορεί να υποστηρίξουν μια πιο άμεση διαδρομή από την τυπωμένη λέξη στο νόημα. Η ενεργοποίηση με το νόημα έχει εμπλακεί στην ανάγνωση λέξεων προτρέποντας τη σημασιολογική ενεργοποίηση από πάνω προς τα κάτω που επιτρέπει την ταχύτερη και πιο ακριβή ανάγνωση λέξεων (Frost, 2012). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε γλώσσες με ακανόνιστες αντιστοιχίσεις ορθογραφίας-ήχου (Rastle, 2019).

Δεύτερον, τα μορφήματα φέρουν πολυδιάστατες πληροφορίες, ενεργώντας ως συνδετικός παράγοντας μεταξύ της μορφής (φωνολογία και ορθογραφία) και του νοήματος (σημασιολογία). Αυτό ευθυγραμμίζεται με την ιδέα ότι οι υψηλής ποιότητας λεξιλογικές αναπαραστάσεις περιέχουν επικαλυπτόμενες φωνολογικές, ορθογραφικές, σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες (Perfetti, 2007) – οι οποίες είναι εγγενείς στα μορφήματα. Η γνώση για τα μορφήματα μπορεί να αυξήσει την ποιότητα των λεξιλογικών αναπαραστάσεων προσθέτοντας σημασιολογικές πληροφορίες και αντανakλώντας την επικάλυψη μεταξύ των πηγών λεξιλογικών πληροφοριών.

Περνώντας από την επεξεργασία σε επίπεδο λέξης σε επίπεδο κειμένου, εξετάζεται πλέον το καθεστώς της μορφολογίας σε μοντέλα κατανόησης ανάγνωσης. Παρά το έντονο εμπειρικό ενδιαφέρον για τον ρόλο της μορφολογίας στην αναγνωστική κατανόηση, πολλά μοντέλα παρέχουν περιορισμένες λεπτομέρειες για το πώς η μορφολογία μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Για παράδειγμα, η ευρέως αναφερόμενη απλή άποψη της ανάγνωσης δεν αναφέρει τη μορφολογία, αν και ορισμένοι υποστηρίζουν τη συμπερίληψή της στο στοιχείο της προφορικής γλώσσας (Kirby & Savage, 2008). Το πλαίσιο των συστημάτων ανάγνωσης (Perfetti & Stafura, 2014) είναι ιδιαίτερα χρήσιμο καθώς θέτει τη βάση για πολλαπλούς ρόλους για τη μορφολογία στην αναγνωστική κατανόηση. Η

μορφολογία εμφανίζεται σε δύο ξεχωριστά συστήματα στο πλαίσιο των συστημάτων ανάγνωσης: το γλωσσικό σύστημα και το λεξικό (Perfetti & Stafura, 2014).

Αρκετές μελέτες έχουν τεκμηριώσει ότι η μορφολογική επίγνωση είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Carlisle, 2000; Deacon & Kirby, 2004; Kirby et al., 2012; Nagy et al., 2006; Nagy et al., 2003). Ο Carlisle (2000) διαπίστωσε ότι οι εργασίες μορφολογίας αντιπροσώπευαν το 43% της διακύμανσης στην αναγνωστική κατανόηση για τα παιδιά της τρίτης δημοτικού και το 55% της διακύμανσης στην αναγνωστική κατανόηση για τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού. Οι Nagy et al. (2006) ερεύνησαν τον ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης, της φωνολογικής μνήμης και της φωνολογικής αποκωδικοποίησης στην πρόβλεψη της αναγνωστικής κατανόησης, του λεξιλογίου ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε μαθητές τετάρτης/πέμπτης δημοτικού, έκτης/έβδομης και όγδοης/ένατης δημοτικού. Για τις δύο νεότερες ομάδες, η μορφολογική επίγνωση προέκυψε ως ο μόνος μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης. Για τους μαθητές της όγδοης και της ένατης τάξης και οι τρεις δεξιότητες (μορφολογική επίγνωση, φωνολογική μνήμη και φωνολογική αποκωδικοποίηση) ήταν μοναδικοί προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, η μορφολογική επίγνωση εξακολουθεί να αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο ποσοστό διακύμανσης.

Επιπλέον, και οι Deacon & Kirby (2004), Roman et al. (2009) και Singson et al. (2000) έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση είναι ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της ανάγνωσης μιας λέξης σε παιδιά διαφόρων τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, οι Singson et al. (2000) διαπίστωσαν ότι η μορφολογική επίγνωση συνέβαλε μοναδικά στις αναγνωστικές ικανότητες (δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων και αποκωδικοποίησης) σε μαθητές τρίτης έως έκτης τάξης πέρα από τη φωνολογική επίγνωση και τη γνώση λεξιλογίου που κατείχαν. Οι Kirby et al. (2012) ανέφεραν ότι ανεξάρτητα από το λεκτικό και μη λεκτικό IQ και τη φωνολογική επίγνωση, η μορφολογική επίγνωση ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ακρίβειας και της ταχύτητας ανάγνωσης λέξεων καθώς και της κατανόησης ανάγνωσης σε μαθητές πρώτης έως τρίτης δημοτικού. Η μελέτη διερεύνησε την ακρίβεια και τους χρόνους απόκρισης σε

μορφολογικά σύνθετες λέξεις που είναι ενσωματωμένες σε ένα απόσπασμα καθώς και μορφολογικά σύνθετες λέξεις σε μια εργασία αναγνώρισης μιας λέξης. Επιπρόσθετα, επειδή η μορφολογική επίγνωση έχει βρεθεί ότι είναι ισχυρός προγνωστικός παράγοντας τόσο για την κατανόηση της ανάγνωσης όσο και για την αποκωδικοποίηση μιας λέξης, η μελέτη εξέτασε τη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης πέρα από τη συμβολή της αποκωδικοποίησης και της φωνολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική κατανόηση.

3.5 Ο ρόλος και η αναγκαιότητα της μορφολογίας στην ανάγνωση και την ορθογραφία

Η διάκριση μεταξύ μορφο-ορθογραφικής και μορφο-σημασιολογικής τμηματοποίησης ευθυγραμμίζεται με τις συζητήσεις για τη μορφολογική αποκωδικοποίηση και τη μορφολογική ανάλυση. Η μορφολογική αποκωδικοποίηση λειτουργεί στο επίπεδο της μορφής της λέξης, παρέχοντας μια διαδρομή από τη γνώση για τα μορφήματα στην αποκωδικοποίηση μορφολογικά σύνθετων λέξεων. Η μορφολογική ανάλυση λειτουργεί στο επίπεδο της σημασίας των λέξεων, επιτρέποντας στα συστατικά μορφήματα να υποστηρίξουν την κατανόηση μορφολογικά σύνθετων λέξεων (Pacheco & Goodwin, 2013). Ως εκ τούτου, η μορφολογική ανάλυση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση σε επίπεδο λέξης (μορφοσημασιολογική σημασία), (Crosson & McKeown, 2016; Goodwin et al., 2012).

Στο πλαίσιο της μορφολογίας, η μορφολογική αποκωδικοποίηση και η μορφολογική ανάλυση είναι ξεχωριστές διεργασίες σε επίπεδο λέξης και διακρίνονται από τη μορφολογική επίγνωση (Deacon et al., 2017; Levesque et al., 2017; Levesque et al., 2019). Τόσο η μορφολογική αποκωδικοποίηση όσο και η μορφολογική ανάλυση είναι βασικοί μηχανισμοί για τη λεξιλογική πρόσβαση και που απαιτούνται για την ευρύτερη κατανόηση του γραπτού κειμένου.

Όσον αφορά την ορθογραφία, τα περισσότερα εμπειρικά στοιχεία που σχετίζονται με τη μορφολογία έχουν εξετάσει το προϊόν των διαδικασιών ορθογραφίας, εστιάζοντας στη μορφολογική αποκωδικοποίηση. Αυτό δείχνει ότι

ακόμη και τα μικρά παιδιά μπορούν να αναπτύσσουν ευαισθησία στις μορφολογικές κανονικότητες. Τα παιδιά ηλικίας πέντε έως επτά ετών είναι πιο ακριβή στην ορθογραφία των τελικών ήχων των λέξεων δύο μορφημάτων παρά των λέξεων με ένα μόρφημα (Kemp, 2006). Τα 6χρονα παιδιά είναι πιο ακριβή στην ορθογραφία των γραμμάτων που σχηματίζουν ένα ριζικό μόρφημα σε σύγκριση με τα ίδια γράμματα σε άσχετες λέξεις (Deacon & Bryant, 2006). Ως εκ τούτου, η μορφολογική δομή διευκολύνει την ορθογραφική ακρίβεια νωρίς στην ανάπτυξη, σε αντίθεση με τις προβλέψεις από τη θεωρία των φάσεων.

Οι περιγραφές των κεντρικών ορθογραφικών διαδικασιών προϋποθέτουν ότι η ίδια γνωστική δομή χρησιμοποιείται για την ανάγνωση και την ορθογραφία λέξεων, ενεργώντας ουσιαστικά αντίστροφα. Στην ορθογραφία, όπως και στην ανάγνωση, έχουν επικρατήσει οι θεωρίες της διπλής διαδρομής. Οι σύνδεσμοι από τη λεξιλογική έως τη γραφημική αναπαράσταση της γραπτής μορφής μπορούν να γίνουν μέσω άμεσων ή έμμεσων οδών (Bonin et al., 2015). Αυτές οι θεωρίες βοηθούν να διευκρινιστεί πώς η ορθογραφία μεταβαίνει από τη συνειδητή χρήση στρατηγικών (υπολεξιλογική, έμμεση διαδρομή) σε πιο αυτοματοποιημένες διαδικασίες ορθογραφίας (λεξιλογική, άμεση διαδρομή). Ωστόσο, όπως τα μοντέλα διπλής διαδρομής στην ανάγνωση των λέξεων, τέτοιες θεωρίες δεν καθιστούν σαφή τον ρόλο της μορφολογίας. Προτείνεται ότι η πολυδιάστατη πτυχή των μορφημάτων μπορεί να διευκολύνει την ορθογραφία επειδή οι υψηλής ποιότητας λεξιλογικές αναπαραστάσεις μορφολογικώς σύνθετων λέξεων αποτελούνται από αλληλοκαλυπτόμενες πηγές πληροφοριών που υποστηρίζουν πολλαπλές διαδρομές προς την παραγωγή ορθογραφίας.

Στο πλαίσιο μορφολογικών μονοπατιών, συμπεραίνεται ότι η γνώση για τα μορφήματα που προέρχονται τόσο από ορθογραφικό σύστημα όσο και από λεξιλογικές αναπαραστάσεις παρέχει έναν πρόσθετο κώδικα για τη διατήρηση της λέξης στη λειτουργική μνήμη κατά την εκτέλεση περιφερειακών ορθογραφικών διεργασιών. Ουσιαστικά, η μορφολογική αποκωδικοποίηση χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση για την ορθογραφία και τη λεξιλογική μνήμη προκειμένου να παραχθούν σωστά ορθογραφημένες λέξεις. Πράγματι, οι απαιτήσεις της λειτουργικής μνήμης και η φύση των κινητικών αποκρίσεων που είναι απαραίτητες κατά τη διαδικασία της μεταγραφής μπορεί να αυξήσουν την εξάρτηση από την αποσύνθεση στην ορθογραφία σε σύγκριση με την ανάγνωση.

Μονάδες όπως τα μορφήματα, τα οποία είναι ενδιάμεσα μεταξύ λέξεων και γραμμάτων, μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τη μείωση του γνωστικού φορτίου κατά την παραγωγή της ορθογραφίας.

Η σημασία της πολυδιάστατης πτυχής των μορφημάτων για την ορθογραφία απηχεί τις στατιστικές θεωρίες της μάθησης. Αυτές υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από έναν μόνο μηχανισμό που είναι ευαίσθητος στις κανονικότητες στο περιβάλλον (Deacon et al., 2008; Treiman & Kessler, 2006). Ειδικά για την ορθογραφία, η ανάπτυξη καθοδηγείται από την έκθεση στις κανονικότητες μέσα στη γλώσσα (Deacon & Leung, 2013; Treiman & Kessler, 2006). Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές πληροφοριών ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης.

Ο βαθμός στον οποίο η ορθογραφία βασίζεται σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών επηρεάζεται από τη δομή της γλώσσας και της εμπειρίας, που ελέγχουν την ποσότητα της έκθεσης σε διαφορετικές κανονικότητες (Pollo et al., 2009). Αυτές οι θεωρίες προτείνουν ότι η ευαισθησία σε μορφήματα υψηλής συχνότητας θα πρέπει να καθοδηγεί την ορθογραφία από νωρίς στην ανάπτυξη. Εν τω μεταξύ, η ευαισθησία σε χαμηλότερης συχνότητας ή σε μη συνεπείς μορφολογικές κανονικότητες θα αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου και την φυσιολογική αναπτυξιακή ωρίμανση των παιδιών. Σύμφωνα με αυτό, η χρήση των μορφολογικών κανονικοτήτων από τα παιδιά στην ορθογραφία αυξάνεται με την ηλικία (Deacon & Dhooge, 2010) και η χρήση της μορφολογίας στην ορθογραφία επηρεάζεται τόσο από παράγοντες σε αναπτυξιακό επίπεδο παιδιού όσο και σε επίπεδο μιας ρητής διδασκαλίας μορφολογικών δεξιοτήτων (Casalis et al., 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

4.1 Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην μάθηση της ανάγνωσης

Η μορφολογική επίγνωση παίζει θεμελιώδη ρόλο στην κατάκτηση της αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας και της κατανόησης (Deacon & Kirby, 2004; Kuo & Anderson, 2006; Tong et al., 2011; Kirby et al., 2012; Deacon et al., 2014; Muroya et al., 2017) και της ορθογραφίας (Deacon & Kirby, 2004; Deacon & Bryant, 2005, 2006; Desrochers et al., 2017) σε όλες τις γλώσσες (Wei et al., 2014; Rothou & Padelidu, 2015; Grigorakis & Manolitsis, 2016; Pan et al., 2016; Vaknin-Nusbaum et al., 2016a,b; Muroya et al., 2017).

Έχει υποστηριχθεί ότι η αναγνωστική κατανόηση δεν μπορεί να επιτευχθεί εκτός και εάν ο αναγνώστης εκτιμήσει τον μορφολογικό σχηματισμό των λέξεων, δηλαδή πώς οι διαφορές στις μορφές λέξεων σχετίζονται με τις διαφορές στο νόημα (Carlisle, 2003). Αυτό υποδηλώνει ότι η ρητή κατανόηση των μορφολογικών σχέσεων, που ονομάζεται μορφολογική επίγνωση, είναι προϋπόθεση για την επιδέξια ανάγνωση. Στην πραγματικότητα η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται όχι μόνο με την αναγνωστική κατανόηση, αλλά και με την ορθογραφία (Deacon et al., 2009; Casalis et al., 2011), το λεξιλόγιο (McBride-Chang et al., 2005; Sparks & Deacon, 2015), και την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων (Deacon & Kirby, 2004; Kirby et al., 2012). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στην ορθογραφία είναι ισχυρή σε ένα πλήθος μεταβλητών ελέγχου (Deacon et al., 2009) και περιλαμβάνει τόσο κλιτές όσο και παράγωγες μορφές (Deacon et al., 2010) πέρα από την ορθογραφία συγκεκριμένων μορφών (Casalis et al., 2011).

Η μορφολογική επίγνωση είναι πιθανό να υποστηρίξει το άμεσο μορφολογικό μονοπάτι προς την αναγνωστική κατανόηση, καθώς εξηγεί τη μοναδική διακύμανση στην αναγνωστική κατανόηση πέρα από δεξιότητες όπως είναι η φωνολογική επίγνωση, η μη λεκτική νοημοσύνη, το λεξιλόγιο και οι δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων – καθένα από τα οποία αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης από μόνο του (Roman et al., 2009).

Η μορφολογική επίγνωση προβλέπει επίσης οφέλη στην αναγνωστική κατανόηση με την πάροδο του χρόνου (Deacon et al., 2014; Foorman et al., 2012; Krug & Bergman, 2013). Αυτή η διαρκής συνεισφορά της μορφολογικής επίγνωσης πέρα από πολλούς γλωσσικούς και γραμματικούς παράγοντες υποδηλώνει μια βαθιά ριζωμένη μεταγλωσσική δεξιότητα που ενσωματώνει θεμελιώδεις σημασιολογικές, φωνολογικές και συντακτικές διαδικασίες (Kieffer et al., 2016).

Επιπλέον, προτείνεται ότι η μορφολογική επίγνωση επηρεάζει τις έμμεσες διαδρομές που υποστηρίζουν την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών – μέσω της μορφολογικής αποκωδικοποίησης και της μορφολογικής ανάλυσης κατά την ανάγνωση. Προτείνεται ότι η πρώτη έμμεση μορφολογική διαδρομή προς την αναγνωστική κατανόηση αντανακλά τη μορφολογική αποκωδικοποίηση. Μία από τις λίγες μελέτες που το διερεύνησαν στο πλαίσιο της αναγνωστικής κατανόησης υποδηλώνει ότι η μορφολογική αποκωδικοποίηση, αλλά όχι η μορφολογική επίγνωση, ήταν προγνωστικός παράγοντας για μια μοναδική διακύμανση στην αναγνωστική κατανόηση για αγγλόφωνα παιδιά από τις μεσαίες έως τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Deacon et al., 2017). Οι Levesque et al. (2017) διαπίστωσαν ότι η μορφολογική επίγνωση συνέβαλε τόσο άμεσα όσο και έμμεσα στην αναγνωστική κατανόηση (μέσω ενός μονοπατιού μορφολογικής αποκωδικοποίησης) σε παιδιά 9 ετών. Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η μορφολογική αποκωδικοποίηση είναι ο πιθανός μηχανισμός που λειτουργεί μέσα στο έμμεσο μονοπάτι ανάγνωσης λέξεων που συνδέει τη μορφολογική επίγνωση και την αναγνωστική κατανόηση.

Ένα δεύτερο έμμεσο μορφολογικό μονοπάτι προς την κατανόηση της ανάγνωσης είναι μέσω της μορφολογικής ανάλυσης, του μηχανισμού που υποστηρίζει την κατανόηση πολυμορφικών λέξεων. Αυτή την άποψη υποστηρίζει μια πρόσφατη μελέτη σε παιδιά 9 ετών που έδειξε μια σημαντική άμεση συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στην αναγνωστική κατανόηση καθώς και μια έμμεση συμβολή μέσω της μορφολογικής ανάλυσης (Levesque et al., 2017). Συγκεκριμένα, σε αυτά τα μονοπάτια παρατηρήθηκαν πέρα από τη μορφολογική αποκωδικοποίηση (δηλαδή η αποκωδικοποίηση των μορφολογικών δομών από την πλευρά του μαθητή) και οι ευρύτερες δεξιότητες

ανάγνωσης λέξεων, το λεξιλόγιο, τη φωνολογική επίγνωση και η μη λεκτική ικανότητα.

Βασιζόμενοι σε αυτά τα αποτελέσματα, οι Levesque et al. (2019) διαπίστωσαν ότι η μορφολογική επίγνωση στην 3η τάξη συνέβαλε σημαντικά στα οφέλη στη μορφολογική ανάλυση από την 3η τάξη έως την 4η τάξη. Ωστόσο, μόνο η μορφολογική ανάλυση υποστήριξε τα κέρδη στην αναγνωστική κατανόηση από την 3η τάξη έως την 4η τάξη. Συνολικά, αυτά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μορφολογική ανάλυση μεσολάβησε πλήρως στη συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα οφέλη στην αναγνωστική κατανόηση με την πάροδο του χρόνου. Αυτό βοηθά στον προσδιορισμό της φύσης του έμμεσου μορφολογικού μονοπατιού μέσω του λεξικού. Αντικατοπτρίζοντας αυτό στο μορφολογικό πλαίσιο μονοπατιών, η μορφολογική ανάλυση είναι ένα μονοπάτι μέσω του οποίου η γνώση της μορφολογίας πληροφορεί το νόημα των λεξιλογικών αναπαραστάσεων που, με τη σειρά τους, υποστηρίζουν την αναγνωστική κατανόηση.

Η σημασία τόσο της μορφολογικής αποκωδικοποίησης όσο και της μορφολογικής ανάλυσης δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί, δεδομένης της αυξανόμενης επικράτησης μορφολογικών σύνθετων λέξεων στα κείμενα των παιδιών στις σχολικές τάξεις (White et al., 1989). Είναι σαφές ότι η αδυναμία πολλών παιδιών να διαβάσουν ή/και να κατανοήσουν λέξεις με πολλαπλά μορφήματα σε κείμενα θα αποτελούσε σημαντικό εμπόδιο στην αναγνωστική κατανόηση τους. Από αυτή την προοπτική, ερμηνεύονται οι μηχανισμοί της μορφολογικής αποκωδικοποίησης και της μορφολογικής ανάλυσης ότι έχουν πιο εγγύς συνεισφορά στην αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση με τη μορφολογική επίγνωση (μια ευρύτερη μεταγλωσσική δεξιότητα).

Συνεπώς, προτείνεται ότι η μορφολογική επίγνωση χρησιμεύει ως το θεμέλιο της γνώσης που επιτρέπει σε αυτούς τους εγγύς μορφολογικούς μηχανισμούς να λειτουργήσουν. Με άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο η μορφολογική αποκωδικοποίηση και η μορφολογική ανάλυση μπορούν να διευκολύνουν την ανάγνωση και την κατανόηση σύνθετων λέξεων περιορίζεται από την επίγνωση και την ευαισθησία του παιδιού στα μορφήματα στη γλώσσα.

4.2 Η αναπτυξιακή πορεία των μορφολογικών δεξιοτήτων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

Η μορφολογική έρευνα διακρίνει δύο τύπους μορφολογικώς σύνθετων λέξεων: τις κλιτές και τις παράγωγες (Carlisle, 2003). Τα κλιτικά μορφήματα αλλάζουν τον χρόνο ή πληθυντικοποιούν τη ρίζα της λέξης, αλλά διατηρούν ανέπαφη την τάξη της λέξης. Τα παραγωγικά μορφήματα μπορούν να αλλάξουν τη σημασία της ριζικής λέξης και μπορούν επίσης να αλλάξουν την τάξη της λέξης.

Τα παιδιά μπορούν να εφαρμόσουν την κλιτική μορφολογία ήδη από την προσχολική ηλικία (Clark & Hecht, 1982). Παρόλο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν κάποια γνώση για τις κλιτικές καταλήξεις, έχουν μεγαλύτερη δυσκολία με πιο σύνθετες κλιτικές καταλήξεις. Μελέτες έχουν αναφέρει ότι τα μικρά παιδιά έχουν την τάση να παράγουν σφάλματα υπέρμετρης ρύθμισης κατά την εφαρμογή της κλίσης του παρελθόντος χρόνου. Αυτοί οι τύποι λαθών δείχνουν ότι τα παιδιά κατανοούν σιωπηρά τους μορφολογικούς κανόνες κλίσης, παρόλο που αυτές οι λέξεις είναι ορθογραφικά και φωνολογικά εσφαλμένες.

Όσον αφορά τη γνώση και την επίγνωση των παιδιών στη μορφολογία των παραγώγων, αυτή ξεκινά ήδη από την προσχολική ηλικία αλλά φαίνεται να αυξάνεται γρήγορα από την πρώτη στην τετάρτη τάξη δημοτικού και συνεχίζει να αναπτύσσεται μέχρι την ενηλικίωση (Carlisle, 2003). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν την ικανότητα να κατανοούν απλά παράγωγα επιθήματα. Ωστόσο, έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην εφαρμογή παραγώγων σε λέξεις που υφίστανται ορθογραφικές ή/και φωνολογικές μετατοπίσεις. Οι περισσότερες μελέτες μορφολογικής επίγνωσης έχουν επικεντρωθεί αποκλειστικά στην κλιτική μορφολογία σε μικρότερα παιδιά ή αποκλειστικά στη μορφολογία παραγώγων σε μεγαλύτερα παιδιά. Ωστόσο, για να γίνει κατανοητή η μορφολογική επίγνωση ως ευρύτερο αποτέλεσμα κατάκτησης από τους μικρούς μαθητές ή και ενήλικες είναι σημαντικό να ενσωματωθούν στην αξιολόγησή της και οι τρεις τομείς που την προσδιορίζουν, δηλαδή η κλιτική μορφολογία, η μορφολογία των παραγώγων και η μορφολογία σύνθεσης λέξεων σε μια ενιαία μελέτη.

Η μορφολογική έρευνα σε παιδιά προ σχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας έχει επίσης διερευνήσει και τον ρόλο της συχνότητας και της οικειότητας των λέξεων στον προσδιορισμό της επίγνωσης του αναγνώστη για τη μορφολογική δομή των λέξεων (Carlisle, 2003; Carlisle & Katz, 2006). Οι Carlisle και Katz (2006) διαπίστωσαν ότι η συχνότητα των παραγόμενων λέξεων, οι ριζικές λέξεις και το μέγεθος της οικογένειας λέξεων είναι σημαντικά για να βοηθήσουν στην αναγνώριση λέξεων. Όλες οι λέξεις έχουν τιμές συχνότητας που καθορίζονται από τον δείκτη τυπικής συχνότητας. Οι λέξεις με μεγαλύτερο δείκτη τυπικής συχνότητας είναι πιο οικείες στα παιδιά του δημοτικού σχολείου και επομένως, τις αναγνωρίζουν και τις επεξεργάζονται πιο γρήγορα από αυτές με χαμηλότερο δείκτη τυπικής συχνότητας (Larsen & Nippold, 2007).

Επιπλέον, τα διαφανή και αδιαφανή χαρακτηριστικά της λέξης είναι σημαντικά για τον προσδιορισμό της επίγνωσης του αναγνώστη για τη μορφολογική δομή των λέξεων (Carlisle, 2003; Carlisle & Stone, 2005). Η φωνολογική διαφάνεια αναφέρεται σε βασικές λέξεις που είναι άθικτες στην παράγωγη μορφή της λέξης. Αντίθετα, η φωνολογική αδιαφάνεια αναφέρεται σε μια αλλαγή προφοράς από τη βασική λέξη στην παράγωγη λέξη: η οριστικότητα αντιπροσωπεύει μια φωνολογική μετατόπιση επειδή η προφορά των τελικών αλλάζει.

Οι Carlisle και Stone (2005) χρησιμοποίησαν μέτρα συχνότητας και διαφάνειας στη μελέτη τους, εξετάζοντας το ρόλο των μορφημάτων στην ταχύτητα και την ακρίβεια με την οποία οι μαθητές κατώτερων και ανώτερων τάξεων του δημοτικού διαβάζουν παράγωγες λέξεις. Στο πρώτο μέρος της μελέτης, παρουσιάστηκαν στους μαθητές μεμονωμένες λέξεις διαφανείς τόσο στην ορθογραφία όσο και στον ήχο. Οι λέξεις περιείχαν δύο μορφήματα και ένα μόρφημα, ψευδοσύνθετες παράγωγες λέξεις και αντιστοιχίστηκαν ως προς την ορθογραφία, το μήκος της λέξης και τη συχνότητα λέξεων. Στους μαθητές παρουσιάστηκαν επίσης παράγωγες λέξεις χαμηλής συχνότητας, οι οποίες περιείχαν βασικές μορφές υψηλής συχνότητας για να διερευνηθεί ο ρόλος της εξοικείωσης με τη βασική λέξη στην ταχύτητα και την ακρίβεια στην αναγνώριση λέξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι μαθητές διάβασαν τις παράγωγες λέξεις δύο μορφημάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια και ταχύτητα από

ότι τις λέξεις με ένα μόρφημα. Επιπλέον, οι μαθητές των ανώτερων και των κατώτερων τάξεων του δημοτικού ήταν πιο ακριβείς και πιο γρήγοροι στον εντοπισμό λέξεων δύο μορφημάτων που προέρχονται από παράγωγες λέξεις υψηλής συχνότητας σε σύγκριση με παράγωγες λέξεις χαμηλής συχνότητας με βάσεις υψηλής συχνότητας. Ωστόσο, υπήρχε μεγαλύτερη διαφορά στην ακρίβεια και την ταχύτητα για λέξεις υψηλής έναντι χαμηλής συχνότητας σε μαθητές κατώτερων τάξεων του δημοτικού σε σύγκριση με μαθητές ανώτερων τάξεων του δημοτικού. Έτσι, οι μαθητές των ανώτερων τάξεων του δημοτικού ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν καλύτερα τις βάσεις υψηλής συχνότητας προκειμένου να διευκολυνθεί η αναγνώριση λέξεων χαμηλής συχνότητας.

Το δεύτερο μέρος της μελέτης των Carlisle και Stone (2005) διερεύνησε την ταχύτητα και την ακρίβεια στην οποία οι μαθητές γυμνασίου διάβαζαν παράγωγες λέξεις που διέφεραν ως προς τη φωνολογική διαφάνεια (μετατόπισης και σταθερές λέξεις). Οι ερευνητές συνέταξαν μια λίστα με λέξεις φωνολογικής μετατόπισης και σταθερές λέξεις, με έλεγχο ως προς την ορθογραφία, το μήκος της λέξης, τη συχνότητα βάσης και τη συχνότητα παράγωγης λέξης. Προηγούμενη έρευνα έδειξε ότι οι λέξεις που υφίστανται φωνολογικές μετατοπίσεις παρουσιάζουν δυσκολίες στα παιδιά ώστε να μάθουν να διαβάζουν (Carlisle, 2000).

4.3 Έρευνες για την σύνδεση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και την ορθογραφία

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει την ισχυρή σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και την ορθογραφία σε διάφορες τάξεις που φοιτούν τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο (Apel et al., 2012; Apel et al., 2013; Berninger et al., 2010; Kim et al., 2013). Ένα υποσύνολο αυτών των ερευνών έχει συμπεριλάβει μαθητές στις τάξεις του δημοτικού, δεδομένης της σημασίας των δεξιοτήτων πρόωρης ανάγνωσης και ορθογραφίας για την μεταγενέστερη ακαδημαϊκή επιτυχία (Hendrix & Griffin, 2017; McCutchen & Stull, 2015; Nagy & Townsend, 2012). Σε όλες τις μελέτες, αξιοσημείωτη και ισχυρή αύξηση στη μορφολογική επίγνωση έχει σημειωθεί στην πρώτη έως και την τρίτη τάξη (Apel et al., 2013; Berninger et al., 2010).

Η ανάγνωση και η ορθογραφία είναι σημαντικές δεξιότητες που απαιτούν την ενοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Ένας συντριπτικός όγκος ερευνητικών στοιχείων υποδηλώνει ότι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών, η οποία απαιτεί συνειδητό στοχασμό και ρητό χειρισμό των συστατικών φωνητικών ήχων της γλώσσας, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της αλφαβητικής αρχής (Byrne, 1996), μιας βασικής δεξιότητας για την κατάκτηση της αποκωδικοποίησης (Lonigan et al., 2009) και της ορθογραφίας (Cataldo & Ellis, 1988; Ellis & Cataldo, 1990; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993; Caravolas et al., 2001, 2005; Cardoso-Martins & Pennington, 2004; Furnes & Samuelsson, 2010).

Εκτός όμως από τη σχέση της με την ανάγνωση και την ορθογραφία, η μορφολογική επίγνωση φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά και με την ανάπτυξη του λεξιλογίου (McBride-Chang et al., 2005; Nagy, 2007; Sparks & Deacon, 2015; Spencer et al., 2015; Tong et al., 2011). Η μορφολογική επίγνωση ενισχύεται όταν διευκολύνεται η βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης για παιδιά σχολικής ηλικίας με ελλείμματα γλώσσας και αλφαβητισμού και όχι μόνο (Bowers et al., 2010; Carlisle, 2010; Goodwin & Ahn, 2010). Τα παιδιά που προσπαθούν να αποκτήσουν δεξιότητες ομιλίας, γλώσσας και/ή ανάγνωσης συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη φωνολογική επίγνωση και έπειτα με τη μορφολογική επίγνωση και επεξεργασία των λέξεων (Catts et al., 2002; Catts et al., 1999).

Έτσι, οι Spencer et al. (2015) εξέτασαν εάν η λεξιλογική γνώση και η μορφολογική επίγνωση αντιπροσώπευαν διακριτές δομές. Οι ερευνητές διεξήγαγαν μια σειρά από εργασίες μορφολογικής επίγνωσης και δύο μετρήσεις λεξιλογίου. Σε δύο μελέτες που χρησιμοποίησαν μαθητές τέταρτης και όγδοης τάξης, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η μορφολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο αντιπροσωπεύονταν καλύτερα ως ένας μεμονωμένος παράγοντας, υποδηλώνοντας ότι, τουλάχιστον για τους μαθητές της τέταρτης και της όγδοης τάξης και τα μέτρα που χορηγήθηκαν, αντιπροσώπευαν την ίδια δομή. Ωστόσο, οι Tong et al. (2011) διαπίστωσαν ότι οι δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών της πέμπτης τάξης με κακή αναγνωστική κατανόηση ήταν διαφορετικές από τους συνομηλίκους τους με τυπικές δεξιότητες, ακόμη και μετά τον στατιστικό έλεγχο των δεξιοτήτων λεξιλογίου, υποδηλώνοντας κάποιες

διαφορές στο λεξιλόγιο και τις δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών. Τέτοια ευρήματα υποδηλώνουν μια αξιοσημείωτη σχέση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και του λεξιλογίου.

Σε μία σειρά από μετα-αναλύσεις, η διδασκαλία της μορφολογικής επίγνωσης έχει βρεθεί ότι βελτιώνει σημαντικά τη γλώσσα και τα αποτελέσματα του αλφαριθμητισμού και ότι είναι ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για παιδιά δημοτικού με ελλείμματα γλώσσας και αλφαριθμητισμού (Carlisle, 2010; Goodwin & Ahn, 2010; Goodwin et al., 2012; Reed, 2008). Συγκεκριμένα, οι Goodwin και Ahn (2010) βρήκαν ότι η διδασκαλία μορφολογικής επίγνωσης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για παιδιά με ελλείμματα λόγου, γλώσσας ή/και αλφαριθμητισμού. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας που έλαβαν σαφείς οδηγίες μορφολογικής επίγνωσης φάνηκε ότι όχι μόνο βελτιώθηκαν σημαντικά στους γλωσσικούς τομείς της φωνολογικής επίγνωσης, της μορφολογικής επίγνωσης και της γνώσης του λεξιλογίου, αλλά και στους σχετικούς τομείς αλφαριθμητισμού της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Carlisle, 2010; Goodwin & Ahn, 2010; Goodwin et al., 2012; Reed, 2008).

Επομένως, η ρητή διδασκαλία της μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να βοηθήσει στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, επειδή η μορφολογική ανάλυση επιτρέπει στον αναγνώστη να εντοπίσει δυνητικά ασαφείς συσχετισμούς ήχου-γραμμάτων (Carlisle, 2000, 2003). Η μορφολογία επιτρέπει επίσης τη διαφοροποίηση και την ακριβή αποκωδικοποίηση για ένα επίθημα έναντι της αποκωδικοποίησης για τον συνδυασμό γραμμάτων που δεν αντιπροσωπεύει ολόκληρο επίθημα (Nunes et al., 2003). Καθώς τα παιδιά αντιπαραθέτουν συχνά λέξεις με γνωστά επιθήματα, οι ποιοτικές αναπαραστάσεις αυτών των τμημάτων λέξεων αποθηκεύονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη, η οποία, με τη σειρά της, επιτρέπει τη γρήγορη αναγνώριση λέξεων και τελικά τις άπταιστες δεξιότητες ανάγνωσης (Reichle & Perfetti, 2003).

Η μορφολογική επίγνωση, επιπρόσθετα, μπορεί να βοηθήσει στην ορθογραφία (Nagy et al., 2006), καθώς μπορεί να παρέχει την ακουστική «ταυτότητα» των σιωπηρών γραμμάτων μέσω των παραγώγων της. Έτσι, η επίγνωση της μορφολογικής δομής των λέξεων θα ήταν χρήσιμη για μαθητές όλων των ικανοτήτων και ηλικιών που μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν και να

συλλαβίζουν λέξεις (Deacon et al., 2009; Kirby et al., 2012; Kirk & Gillon, 2009; Wolter et al., 2009).

Δεδομένης της θεωρητικής και εμπειρικής υποστήριξης, μαζί με την πιθανότητα ότι οι βασικές λέξεις και τα επιθήματά τους δεν διδάσκονται απαραίτητα συστηματικά στο σχολικό περιβάλλον, φαίνεται ότι η διδασκαλία μορφολογικής επίγνωσης προσφέρει μια ευκαιρία να διευκολύνει την επιτυχία της κατάκτησης της γλώσσας και του αλφαριθμητισμού για παιδιά του δημοτικού σχολείου. Αρκετά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της μορφολογικής επίγνωσης έχουν σταθερά βρεθεί ότι είναι αποτελεσματικά με παιδιά με ελλείμματα γλώσσας και αλφαριθμητισμού. Αυτά περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση της επίλυσης προβλημάτων, τη ρητή εστίαση σε μορφολογικές νοηματικές μονάδες και την ενσωμάτωση της μορφολογικής επίγνωσης στη διδασκαλία που σχετίζεται με τα συμφραζόμενα ή τη γλώσσα/αλφαριθμητισμό (Bowers et al., 2010; Goodwin & Ahn, 2010; Reed, 2008).

Ορισμένοι ερευνητές έχουν προτείνει ότι μια προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων μπορεί να παρακινήσει την προσπάθεια των μαθητών, να οδηγήσει σε βαθύτερη επεξεργασία και να ενισχύσει τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Σε αυτόν τον τύπο προσέγγισης, τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμπεράνουν το νόημα, να αποκωδικοποιήσουν στην ανάγνωση και να συλλαβίσουν συλλογισόμενα ενεργά τις μορφολογικές πληροφορίες. Στη μετα-ανάλυσή τους, οι Bowers et al. (2010) ανέφεραν τέσσερις μελέτες που διαπιστώθηκε ότι παρακινούν τα παιδιά και βελτιώνουν τη γλώσσα και τον αλφαριθμητισμό μέσω της ενσωμάτωσης της επίλυσης προβλημάτων (Baumann et al., 2003; Bowers & Kirby, 2010; Tomesen & Aarnouste, 1998) και πρότειναν ότι αξίζει να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα στο μέλλον.

Οι Deacon και Kirby (2004) εξέτασαν τον ρόλο τόσο της φωνολογικής όσο και της μορφολογικής επίγνωσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης για τα αγγλόφωνα παιδιά στον Καναδά. Διερεύνησαν τη διαχρονική πρόβλεψη μαθητών της 3^{ης}, 4^{ης} και 5^{ης} τάξης, στην ανάγνωση ψευδολέξεων, στην ανάγνωση μιας λέξης και στην αναγνωστική κατανόηση από τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση. Διαπίστωσαν ότι η μορφολογική επίγνωση συνέβαλε σε όλες τις πτυχές της ανάπτυξης της ανάγνωσης –κυρίως στην ανάγνωση ψευδολέξεων και στην κατανόηση ανάγνωσης– κατά τη διάρκεια των τριών

τάξεων, πέρα από την επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης. Υποστήριξαν ότι η μορφολογική επίγνωση θα μπορούσε να ερμηνευόταν ότι είχε μεγαλύτερη διακύμανση στις μεταβλητές ανάγνωσης εάν είχαν χρησιμοποιηθεί πολλαπλές μετρήσεις διαφόρων μορφών και αξιοποιούνταν ένα ευρύτερο φάσμα παραγώγων και κλίσεων.

Σε μια άλλη μελέτη αγγλόφωνων παιδιών από τον Καναδά, οι Deacon et al. (2009) εξέτασαν την προγνωστική αξία της μορφολογικής επίγνωσης, που αξιολογήθηκε στα πρώτα σχολικά χρόνια, για την πρόβλεψη της ορθογραφίας, που αξιολογήθηκε στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού. Ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι η μορφολογική επίγνωση αντιπροσώπευε περίπου το 8% της διακύμανσης στις γενικές δεξιότητες ορθογραφίας, πέρα από την επίδραση της λεκτικής και μη λεκτικής νοημοσύνης, της φωνολογικής επίγνωσης, της λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης και της ταχείας αυτοματοποιημένης ονομασίας.

Πιο πρόσφατα, χρησιμοποιώντας λανθάνουσα μοντελοποίηση μεταβλητών στα κινέζικα, οι Pan et al. (2016) διαπίστωσαν ότι η προεγγράμματη συλλαβή και η μορφολογική επίγνωση προέβλεπαν την ανάγνωση χαρακτήρων, την αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική κατανόηση και τη γραφή στην ηλικία των 11 ετών, πέρα από οποιεσδήποτε επιπτώσεις της φωνολογικής επίγνωσης, αλλά μόνο έμμεσα, δηλαδή, μέσω της μεταγραφικής μορφολογικής αξιολόγησης σε ηλικίες 7-10 ετών.

Η διαχρονική σχέση μεταξύ της πρώιμης μορφολογικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας έχει επίσης μελετηθεί και στα ελληνικά. Οι Pittas και Nunes (2014) αξιολόγησαν τους μαθητές της πρώτης και τρίτης τάξης σε τρεις εργασίες μορφολογικής επίγνωσης: μια εργασία κλίσης ψευδολέξεων, μια εργασία αναλογίας προτάσεων και μια εργασία μορφολογικής συνάφειας. Βρήκαν μια μοναδική συνεισφορά της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση – αλλά όχι στην ορθογραφία – που αξιολογήθηκε 8 μήνες αργότερα, ακόμη και μετά τον επιμερισμό των επιπτώσεων του βαθμού, της λεκτικής ικανότητας, της φωνολογικής επίγνωσης και του αρχικού επιπέδου ανάγνωσης.

Οι Grigorakis και Manolitsis (2016) εξέτασαν τη διαχρονική πρόβλεψη της ελληνικής μορφολογικής ορθογραφίας από τη μορφολογική επίγνωση που

μετρήθηκε πριν και στην αρχή της επίσημης διδασκαλίας του αλφαριθμητισμού. Αξιολόγησαν 229 παιδιά νηπιαγωγείου ηλικίας 5-6 ετών σε μια ποικιλία εργασιών μορφολογικής επίγνωσης, μετρώντας την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται εγκλίσεις, παράγωγα και σύνθετες λέξεις. Η ορθογραφία των κλιτικών επιθημάτων σε λέξεις και ψευδολέξεις αξιολογήθηκε στην πρώτη και στη δεύτερα τάξη. Η μορφολογική επίγνωση ήταν ένας σημαντικός διαχρονικός προγνωστικός παράγοντας της ορθογραφίας λέξεων, της λεκτικής βραχυπρόθεσμης μνήμης, το δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο και την φωνολογική επίγνωση.

Τέλος, σε μια διαγλωσσική μελέτη που συγκρίνει τα αγγλικά, τα γαλλικά και τα ελληνικά, οι Desrochers et al. (2017) διαπίστωσαν ότι οι δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης των Ελλήνων παιδιών στην αρχή της δευτέρας δημοτικού ήταν μοναδικοί προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφίας, αλλά όχι της αναγνωστικής ακρίβειας –όπως στα αγγλικά– και της ευχέρειας – όπως στα αγγλικά και στα γαλλικά – στο τέλος της ίδιας τάξης.

4.4 Διδακτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης

Η διδασκαλία στη μορφολογική επίγνωση μπορεί να βελτιώσει τη φωνολογική επίγνωση γιατί η μορφολογικά βασισμένη διδασκαλία ενσωματώνει την επίγνωση φωνημάτων ή ήχων συνδέοντας αυτές τις πληροφορίες με το νόημα. Έτσι, η μορφολογική επίγνωση ή η εστίαση στο νόημα, μπορεί να βοηθήσει στο να μεσολαβήσει ή να ενισχύσει την κατανόηση του παιδιού για τη φωνολογική σχέση μεταξύ των λέξεων. Ερευνητές όπως οι Casalis et al. (2004) προτείνουν ότι η μορφολογική επίγνωση μπορεί ενδεχομένως να μεσολαβήσει ή να βοηθήσει στην επεξεργασία και την παραγωγή φωνολογικών δεξιοτήτων για άτομα με δυσλεξία. Έτσι, για παιδιά δημοτικού σχολείου με ελλείμματα γλώσσας και αλφαριθμητισμού, η διδασκαλία μορφολογικής επίγνωσης μπορεί να προσφέρει ένα ιδανικό μέσο για τη στόχευση της φωνολογικής επίγνωσης.

Ακριβώς όπως η μορφολογική επίγνωση μπορεί να προσφέρει μια γέφυρα στη μάθηση της φωνολογικής επίγνωσης, η διδασκαλία της μορφολογικής επίγνωσης θεωρείται ότι μεσολαβεί και διευκολύνει την απόκτηση λεξιλογίου, η

οποία, με τη σειρά της, μπορεί να διευκολύνει την αναγνωστική κατανόηση (Bowers & Kirby, 2010; Carlisle, 2003, 2010; Guo et al., 2011; Tong et al., 2011). Καθώς τα παιδιά προχωρούν στις τάξεις του δημοτικού ένα μεγάλο ποσοστό των νέων λέξεων που συναντούν είναι μορφολογικά πολύπλοκες, με σαφή εσωτερική δομή (Nagy & Anderson, 1984). Επειδή οι έννοιες των περισσότερων μορφολογικά πολύπλοκων λέξεων μπορούν να προβλεφθούν από τις έννοιες των επιμέρους συστατικών τους, η επίγνωση της μορφολογικής δομής των λέξεων μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν νέο λεξιλόγιο και, τελικά, να κατανοήσουν νέες λέξεις που συναντούν κατά την ανάγνωσή τους (Baumann et al., 2002, 2003). Στην πραγματικότητα, πιστεύεται ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά μαθαίνουν σιωπηρά πολλές και κατανοούν νέες λέξεις στην τάξη μέσω της εφαρμογής της γνώσης της μορφολογικής επίγνωσης κατά την ανάγνωση (Carlisle, 2003, 2010; Nagy & Anderson, 1984; Nagy et al., 2006).

Η διδασκαλία λεξιλογίου με βάση τη μορφολογική επίγνωση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική για παιδιά με ελλείμματα γλώσσας και αλφαριθμητισμού. Το λεξιλόγιο παίζει θεμελιώδη ρόλο στην ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί και να διαβάζει και οι δεξιότητες λεξιλογίου των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών πιθανότατα αυξάνονται όταν εφαρμόζουν την μορφολογική επίγνωση κατά την ανάγνωση και την ορθογραφία (Carlisle, 2003). Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά με ελλείμματα γλώσσας και αλφαριθμητισμού έχει βρεθεί ότι παράγουν λεξιλόγιο και μορφολογικές μορφές που είναι λιγότερο περίπλοκες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Curtiss et al., 1992; Windsor, 2000). Χωρίς ρητές οδηγίες στη διδασκαλία, τα άτομα με ελλείμματα γλώσσας ή/και αλφαριθμητισμού δεν μπορούν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν την μορφολογική επίγνωση κατά την ανάγνωση και την ορθογραφία.

Η ρητή διδασκαλία σχετικά με τη μορφολογική δομή των λέξεων μπορεί να έχει ιδιαίτερη σημασία για παιδιά με ελλείμματα γλώσσας και αλφαριθμητισμού, δεδομένου ότι μπορεί να μην έχουν τις θεμελιώδεις μορφολογικές γνώσεις που θα βοηθούσαν συνήθως στην επιτυχή ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων. Οι ερευνητές βρήκαν ότι αυτοί οι μαθητές παράγουν λιγότερες μορφολογικές μορφές, είναι λιγότερο ακριβείς στις μορφές που παράγουν και έχουν παρόμοια αποτελέσματα με τα μικρότερα παιδιά σε μορφολογικές

εργασίες (Curtiss et al., 1992; Windsor, 2000). Με βάση αυτή την έρευνα, θα ήταν αναμενόμενο ότι τα παιδιά μετέπειτα στη σχολική τους ηλικία θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν δυσκολία στην απόκτηση μεταγενέστερης ανάπτυξης παραγώγων μορφολογίας. Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι τα παιδιά με ελλείμματα γλώσσας και αλφαριθμητισμού επωφελούνται ιδιαίτερα από τη ρητή διδασκαλία σε βασικές λέξεις και επιθήματα και την εφαρμογή μορφολογικών πληροφοριών για αποτελεσματική αποκωδικοποίηση, ορθογραφία και αναγνωστική κατανόηση (Bowers et al., 2010; Goodwin & Ahn, 2010).

Για τα παιδιά με ελλείμματα γλώσσας και αλφαριθμητισμού, φαίνεται ότι μια ρητή προσέγγιση διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση της μορφολογίας, η οποία εστιάζει στην παροχή στους μαθητές επαναλαμβανόμενων ευκαιριών για ενεργό προβληματισμό και σκέψη σχετικά με τη σημασία των βασικών λέξεων και επιθημάτων σε περιβάλλοντα γλώσσας και αλφαριθμητισμού, είναι πιο αποτελεσματική στη βελτίωση των αντίστοιχων δεξιοτήτων (Bowers et al., 2010; Goodwin & Ahn, 2010; Goodwin et al., 2012; Reed, 2008). Με βάση τη μετα-ανάλυσή τους, οι Goodwin και Ahn (2010) διατύπωσαν 16 στοιχεία για μορφολογικές προσεγγίσεις. Αυτά περιλαμβάνουν την εστιασμένη και βασισμένη στην πρακτική διδασκαλία σε λέξεις προσθηκών και ρίζας/βάσης, αναγνώριση και εφαρμογή κλιτικής και παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης, αναγνώριση μορφολογικών προτύπων που σχετίζονται με ορθογραφικούς κανόνες χρησιμοποιώντας είδη λέξεων, προβληματισμό σχετικά με τη μορφολογική σχέση λέξεων και την προέλευση των λέξεων και την κατανόηση και δημιουργία πολύμορφων λέξεων. Επιπλέον, όταν ενδείκνυνται, αυτοί οι τύποι δραστηριοτήτων θα πρέπει να ενσωματώνονται τακτικά σε ακαδημαϊκά πλαίσια (π.χ. επιστήμη, μαθηματικά) με λειτουργικές γλωσσικές εφαρμογές στην ορθογραφία, την ανάγνωση και τη γραφή (Goodwin et al., 2012; Reed, 2008).

Ερευνητές ανέφεραν, επίσης, ότι η πρώιμη διδασκαλία μπορεί να ενισχύσει σημαντικά και αποτελεσματικά τη μορφολογική επίγνωση και τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού των μικρών μαθητών (Apel et al., 2013; Bowers et al., 2010; Goodwin & Ahn, 2010). Πιο πρόσφατες μελέτες που επικεντρώθηκαν στη διδασκαλία της μορφολογικής επίγνωσης (Apel et al., 2013; Kirk & Gillon, 2007; McNeill et al., 2017), έδειξαν στατιστικά και κλινικά σημαντικές

βελτιώσεις σε μαθητές δημοτικού στις ικανότητες μορφολογικής επίγνωσης και στις δεξιότητες αλφαριθμητισμού τους (π.χ. ανάγνωση λέξεων, κατανόηση ανάγνωσης).

Λόγω της σημαντικής συμβολής της μορφολογικής επίγνωσης στις διαδικασίες της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της ανάπτυξης του λεξιλογίου, ένα πλήθος μελετητών (Bryant et al., 2000; Carlisle & Stone, 2005; Rubin et al., 1991; Treiman & Cassar, 1996) συνέστησαν την μορφολογική διδασκαλία τόσο για εκπαιδευτική όσο και για κλινική χρήση. Η τρέχουσα εκπαιδευτική πρακτική περιλαμβάνει τη διδασκαλία των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης ως μέσο βελτίωσης τόσο των δεξιοτήτων ανάγνωσης όσο και ορθογραφίας. Οι μαθητές μπορούν επίσης να διδαχθούν διάφορους γλωσσικούς κανόνες που διέπουν την ορθογραφία ορισμένων λέξεων.

Στην τρίτη τάξη περίπου, τα παιδιά αρχίζουν να συναντούν πιο σύνθετες και πολύπλοκες λέξεις μορφολογικά (Tyler & Nagy, 1989). Ωστόσο, η πλειονότητα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στα δημοτικά σχολεία δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένη διδακτική ενότητα για τη μορφολογία. Μάλιστα, αρκετοί συγγραφείς (Bryant et al., 2000; Carlisle & Stone, 2005; Rubin et al., 1991; Treiman & Cassar, 1996) έχουν συστήσει στους εκπαιδευτικούς να περιλαμβάνουν ρητές οδηγίες στη μορφολογική διάσπαση (σπάζοντας μια λέξη στα μέρη της, συμπεριλαμβανομένων των προθημάτων και των επιθημάτων) και στρατηγικές δημιουργίας λέξεων μέσω των οποίων οι μαθητές μαθαίνουν να αναζητούν σημαντικά μέρη άγνωστων λέξεων.

Σε μια μελέτη, ο Scott (1993) εκπαίδευσε μια ομάδα μαθητών της έκτης δημοτικού να αναγνωρίζουν τις σχετικές μορφολογικές πληροφορίες βάζοντάς τους μια σειρά λέξεων για τις οποίες κατέγραψαν τα επιθήματα, τη βασική λέξη, τον αριθμό των συλλαβών και τις αλλαγές ορθογραφίας που σχετίζονταν με την προσθήκη των επιθημάτων. Μια εβδομάδα μετά την παρέμβαση, η ορθογραφική ακρίβεια των μαθητών στις λέξεις αυξήθηκε από 27% σε 78%, μια αλλαγή που διατηρήθηκε 2 εβδομάδες μετά την παρέμβαση. Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τα οφέλη της μορφολογικής διδασκαλίας.

Ενώ οι συμμετέχοντες στην παραπάνω μελέτη αλλά και σε άλλες ήταν συνήθως αναπτυσσόμενα παιδιά, η χρήση της μορφολογικής εκπαίδευσης

μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη και για τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα που αγωνίζονται με τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού. Αυτή η ιδέα υποστηρίζεται από τους Carlisle και Stone (2005) οι οποίοι πρότειναν ότι η διδασκαλία στη μορφολογία είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών με δυσλεξία και γλωσσικές δυσκολίες.

Σε σύγκριση με τη φωνολογική επίγνωση, λιγότερες μελέτες παρέμβασης έχουν επικεντρωθεί αποκλειστικά στη μορφολογική επίγνωση. Οι Berninger et al., (2003) σχεδίασαν μια μελέτη για να εξετάσουν τις επιδράσεις είτε της φωνολογικής επίγνωσης είτε της μορφολογικής επίγνωσης στις δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες. Στην παρέμβαση που περιλάμβανε εκπαίδευση μορφολογικής ευαισθητοποίησης, οι μαθητές διδάχθηκαν τεχνικές μορφολογικής επίγνωσης με σκοπό τη βελτίωση της ανάγνωσης λέξεων. Οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στο να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν εικόνα για το σύστημα γραφής καθώς και δραστηριότητες που αφορούσαν τη χρήση μορφικών στοιχείων για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης λέξεων. Αυτές περιλάμβαναν δραστηριότητες δημιουργίας λέξεων με μια σειρά από κοινές βάσεις και επιθήματα. Επίσης, διδάχθηκαν τις έννοιες αυτών των επιθημάτων και πώς να τα χρησιμοποιούν για να εξάγουν τη σημασία άγνωστων λέξεων. Παρασχέθηκε επίσης εξάσκηση στην ευχέρεια της προφορικής ανάγνωσης και στην κατανόηση κειμένου. Η ομάδα φωνολογικής ευαισθητοποίησης είχε τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους, αλλά η πρακτική επικεντρώθηκε στο επίπεδο του φωνήματος/γραφήματος. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές ομαδικές διαφορές στη βελτίωση της ανάγνωσης λέξεων μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, αυτό θα μπορούσε να αποτελεί αποτέλεσμα των εργαλείων αξιολόγησης της ανάγνωσης που χρησιμοποιήθηκαν στα οποία δεν περιλαμβάνονταν ορθογραφικά και λεξικολογικά.

Οι Nunes et al. (2003) προσπάθησαν να συγκρίνουν τα οφέλη από την παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά 7 και 8 ετών είτε στη φωνολογική επίγνωση είτε στη μορφολογική επίγνωση. Διακόσια είκοσι δύο παιδιά της δευτέρας και τρίτης τάξης δημοτικού που ήταν τυπικά αναπτυσσόμενα χωρίστηκαν σε μία από τις τέσσερις πειραματικές ομάδες. Δύο από τις τέσσερις πειραματικές ομάδες έλαβαν εκπαίδευση είτε φωνολογικής επίγνωσης είτε μορφολογικής επίγνωσης σε συνδυασμό με γραπτή πρακτική. Η παρέμβαση για τις άλλες δύο

πειραματικές ομάδες ήταν αποκλειστικά λεκτική. Μια ομάδα ελέγχου 246 παιδιών της δευτέρας και τρίτης τάξης που ήταν επίσης τυπικά αναπτυσσόμενα δεν έλαβαν κανένα είδος παρέμβασης. Πριν από την παρέμβαση, τα παιδιά αξιολογήθηκαν στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Η αξιολόγηση της ανάγνωσης αποτελούνταν τόσο από λέξεις όσο και από ψευδολέξεις των οποίων η ανάγνωση περιλάμβανε φωνολογικούς ή μορφολογικούς κανόνες. Με βάση την απόδοση του μαθητή, οι συγγραφείς υπολόγισαν μια συνολική βαθμολογία ανάγνωσης λέξεων, μια συγκεκριμένη βαθμολογία για την ανάγνωση λέξεων με φωνολογικούς κανόνες και μια συγκεκριμένη βαθμολογία για την ανάγνωση λέξεων με μορφολογικούς κανόνες. Η ρουμπρίκα βαθμολόγησης για το ορθογραφικό εργαλείο που σχεδίασαν οι ερευνητές επέτρεψε επίσης την επίτευξη της συνολικής βαθμολογίας ορθογραφίας, της ειδικής βαθμολογίας για την ορθογραφία λέξεων με φωνολογικούς κανόνες και της ειδικής βαθμολογίας για την ορθογραφία λέξεων με μορφολογικούς κανόνες. Η παρέμβαση αποτελούνταν από 12 εβδομαδιαία μαθήματα. Τα ομαδικά παιχνίδια χρησιμοποιήθηκαν για την προώθηση της απόκτησης είτε μορφολογικών είτε φωνολογικών κανόνων. Οι κύριες δραστηριότητες στα παιχνίδια ήταν ίδιες για όλες τις ομάδες: ταξινόμηση, τμηματοποίηση/ανάμιξη και ολοκλήρωση. Η κύρια διαφορά μεταξύ των ομάδων μορφολογικής επίγνωσης και φωνολογικής επίγνωσης - παρά τη χρήση του γραπτού λόγου - ήταν ότι οι δραστηριότητες βασίστηκαν σε μορφολογικές ή φωνολογικές πληροφορίες, αντίστοιχα. Και για τις δύο μορφολογικές ομάδες, η διδασκαλία επικεντρώθηκε σε μέρη λέξεων και σε επιθήματα. Τα παιδιά και στις δύο ομάδες γραφής διδάχτηκαν να χρησιμοποιούν τις νέες πληροφορίες τους για να γράψουν σωστά τις λέξεις. Μετά την παρέμβαση, τα παιδιά αξιολογήθηκαν εκ των υστέρων με τα ίδια εργαλεία ανάγνωσης και ορθογραφίας εκτός από τα τεστ ανάγνωσης και ορθογραφίας λέξεων. Αναμενόμενα, η βελτίωση στη χρήση μορφολογικών κανόνων στην ορθογραφία περιορίστηκε στις δύο ομάδες μορφολογικής ευαισθητοποίησης. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές ομαδικές διαφορές για τη χρήση μορφολογικών κανόνων στην ανάγνωση. Οι συγγραφείς σημείωσαν επίσης ότι δεν υπήρχαν αποτελέσματα της παρέμβασης για τη χρήση φωνολογικών κανόνων είτε στην ανάγνωση είτε στην ορθογραφία. Επιπλέον, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ικανότητα των παιδιών από τη δευτέρα δημοτικού να επωφελούνται από την

εκπαίδευση μορφολογικής επίγνωσης και ότι η εκπαίδευση που ενσωματώνει τη γραπτή πρακτική της ορθογραφίας είναι πιθανό να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα, τουλάχιστον όσον αφορά την ορθογραφία.

Τα παιδιά με δυσλεξία και γλωσσικές δυσκολίες συχνά δυσκολεύονται να μάθουν ανάγνωση και ορθογραφία. Αναγνωρίζοντας ότι χρειάζονταν πρόσθετες στρατηγικές για να μάθουν αυτά τα παιδιά να διαβάζουν και να συλλαβίζουν αυτές τις λέξεις, ο Henry (1989) ανέπτυξε ένα πρόγραμμα που ενσωμάτωνε τη μελέτη της ετυμολογίας και της δομής των λέξεων για να δημιουργήσει καλύτερα αποτελέσματα στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τις δεξιότητες λεξιλογίου. Για να το κάνει αυτό, συνδύασε τη διδασκαλία στην ετυμολογία των λέξεων με την οδηγία για τον προσδιορισμό και τη σημασία των κοινών προσθηκών. Οι νεότεροι μαθητές έλαβαν διδασκαλία στην αγγλοσαξονική βάση της αγγλικής γλώσσας, μαθαίνοντας τις κοινές αντιστοιχίες γραμμάτων-ήχων που σχετίζονται με αυτήν, ενώ οι μεγαλύτεροι μαθητές έμαθαν να αναγνωρίζουν την ελληνική και τη λατινική επιρροή στην ορθογραφία και το νόημα που υπάρχει στην αγγλική γλώσσα. Ο Henry (1989) συνέκρινε τη χρήση αυτού του προγράμματος για μαθητές τρίτης και πέμπτης τάξης με τυπική ανάπτυξη με μαθητές τρίτης και πέμπτης τάξης με μαθησιακές δυσκολίες. Οι οδηγίες παρασχέθηκαν σε μια μικρή ομάδα για μαθήματα που διήρκεσαν μεταξύ 30-45 λεπτών. Κάθε μάθημα ξεκινούσε με μια ανασκόπηση των μορφολογικών προτύπων που αντιμετωπίστηκαν προηγουμένως. Οι συμμετέχοντες έλαβαν οδηγίες να δημιουργήσουν νέες λέξεις που να ταιριάζουν σε αυτά τα μοτίβα. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες εξασκήθηκαν στην ανάγνωση και στην ορθογραφία λέξεων, φράσεων και προτάσεων χρησιμοποιώντας στρατηγικές για την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία άγνωστων μορφολογικά πολύπλοκων λέξεων. Στο τέλος κάθε μαθήματος, πραγματοποιήθηκε μια ανασκόπηση των προτύπων και των εννοιών που συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια του. Ο Henry (1989) σημείωσε ότι αυτή η ανασκόπηση ήταν ένα κρίσιμο συστατικό των μαθημάτων καθώς παρείχε την ευκαιρία να συνοψίσουν και να προβληματιστούν σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος. Μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην ικανότητα ανάγνωσης λέξεων και στις δεξιότητες λεξιλογίου για όλες τις ομάδες.

Μια ακόμα μελέτη από τους Arnbak και Elbro (2000) εξέτασε την επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μορφολογικής επίγνωσης στις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας 33 παιδιών της τέταρτης και πέμπτης τάξης που είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μορφολογικής ευαισθητοποίησης διάρκειας 12 εβδομάδων αποτελούνταν από 36 μαθήματα κατά τη διάρκεια των οποίων η διδασκαλία επικεντρωνόταν σε τρία ξεχωριστά μορφολογικά στοιχεία: μορφήματα, επιθήματα και εγκλίσεις. Στο πρώτο μέρος που αφορούσε τα μορφήματα, οι συμμετέχοντες εξασκήθηκαν σε μορφολογική κατάτμηση σύνθετων λέξεων και ανάλυση των σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ των μορφημάτων. Χρησιμοποιώντας αυτά τα μορφήματα, τους ζητήθηκε στη συνέχεια να παράγουν νέες σύνθετες λέξεις. Το δεύτερο μέρος της παρέμβασης επικεντρώθηκε στην κατανόηση και χρήση διαφόρων επιθημάτων. Η οδηγία για τα προθήματα προηγήθηκε της εντολής για τα επιθήματα. Οι συμμετέχοντες εξασκήθηκαν στην κατάτμηση των λέξεων στα επιθήματα και στις ρίζες τους. Η σημασιολογική σχέση μεταξύ προσθηκών και ριζών διδάχθηκε όπως και η κατασκευή λέξεων χρησιμοποιώντας τα επιθήματα-στόχους και τα μορφήματα. Το τελευταίο μέρος της παρέμβασης αφορούσε εγκλίσεις ουσιαστικών, ρημάτων και επιθέτων και ήταν το μόνο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος που αφορούσε δραστηριότητες στον γραπτό λόγο. Τα σημασιολογικά, φωνολογικά και ορθογραφικά χαρακτηριστικά της κλίσης και της ρίζας της λέξης συζητήθηκαν εκτενώς και ενσωματώθηκαν σε ποικίλες ασκήσεις. Μια ομάδα ελέγχου αποτελούμενη από 27 μαθητές της τετάρτης και πέμπτης τάξης που είχαν επίσης διαγνωστεί με δυσλεξία χρησίμευσε ως βάση σύγκρισης. Αυτοί οι συμμετέχοντες έλαβαν εκπαίδευση φωνολογικής επίγνωσης. Μετά τη παρέμβαση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, η πειραματική ομάδα σημείωσε σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα σε μια εργασία μορφολογικής επίγνωσης. Επίσης, προχώρησαν περισσότερο στα μέτρα της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφίας μορφολογικά πολύπλοκων λέξεων. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ανάγνωση λέξεων. Αυτό το τελευταίο εύρημα επηρεάστηκε ίσως από την έλλειψη εξάσκησης στην ανάγνωση μορφολογικά πολύπλοκων λέξεων καθώς τα δύο πρώτα μέρη της παρέμβασης είχαν προφορικό χαρακτήρα.

Οι Kelman και Apel (2004) εξέτασαν επιπρόσθετα, την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης που επικεντρωνόταν σε πολλαπλούς γλωσσικούς παράγοντες - μεταξύ αυτών της μορφολογικής επίγνωσης - για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ορθογραφίας. Ο συμμετέχων ήταν μαθητής της πέμπτης τάξης που είχε διαγνωστεί με ορθογραφικές δυσκολίες. Πριν από την παρέμβαση, οι συγγραφείς ανέλυσαν έναν αριθμό δειγμάτων ορθογραφίας για να προσδιορίσουν τους τύπους των ορθογραφικών λαθών που έκανε ο μαθητής. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, σχεδίασαν ένα σχέδιο παρέμβασης που βασίζονταν στη χρήση ορθογραφικών, φωνητικών και μορφολογικών πληροφοριών. Έγιναν 11 μαθήματα διάρκειας από 45 λεπτά έως 90 λεπτά σε μια περίοδο 8 εβδομάδων. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν είδη λέξεων, εντοπισμό λέξεων και είδη γραφής. Μετά την παρέμβαση, ο συμμετέχων υπέβαλε και πάλι αρκετά ορθογραφικά δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στην ορθογραφική απόδοση. Οι συγγραφείς παρατήρησαν σημαντική βελτίωση στην ικανότητα του συμμετέχοντος να χρησιμοποιεί ορθογραφικές, φωνητικές και μορφολογικές πληροφορίες για να γράψει σωστά τις λέξεις. Σημαντική βελτίωση βρέθηκε επίσης στις τυποποιημένες μετρήσεις της ικανότητας ανάγνωσης λέξεων. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ενσωμάτωση πληροφοριών από διάφορες γλωσσικές πηγές μπορεί να ωφελήσει σημαντικά τις δεξιότητες αλφαριθμητισμού.

Επιπρόσθετα και οι Kirk και Gillon (2009) εξέτασαν εάν ένα πρόγραμμα παρέμβασης που συνδύαζε την εκπαίδευση στη μορφολογική επίγνωση μαζί με την εκπαίδευση σε άλλους τύπους γλωσσικής επίγνωσης, μπορεί να επιφέρει σημαντικά και ωφέλιμα αποτελέσματα σε μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ορθογραφία. Οι συμμετέχοντες ήταν 16 μαθητές με διαγνωσμένες ορθογραφικές δυσκολίες, ηλικίας από 8,7 έως 11,1 ετών. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, μια πειραματική και μια ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση επεκτάθηκε σε μια περίοδο 10 εβδομάδων, με τους συμμετέχοντες να κάνουν ένα ατομικό και ένα ομαδικό μάθημα την εβδομάδα. Κατά τη διάρκεια κάθε μαθήματος, η πρακτική παρείχε τόσο μορφολογικά απλή όσο και μορφολογικά σύνθετη διδασκαλία μέσω της χρήσης τύπων λέξεων για την προώθηση της επίγνωσης διαφόρων μορφολογικών, ορθογραφικών, σημασιολογικών ή συντακτικών προτύπων και ορθογραφικών προτροπών. Στο τέλος της παρέμβασης, οι

συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε μετα-δοκιμασία τόσο σε τυποποιημένες όσο και σε πειραματικές μετρήσεις ανάγνωσης και ορθογραφίας. Τα αποτελέσματα του ορθογραφικού ελέγχου που προέκυψε, αποκάλυψαν ένα μεγάλο μεγέθους αποτέλεσμα του μέσου όρου του χρόνου σε όλους τους συμμετέχοντες, που αποδίδεται στη μεγάλη αλλαγή στην ορθογραφία μετά την παρέμβαση που τους χορηγήθηκε.

Πράγματι, η εκπαίδευση στη μορφολογική επίγνωση έχει αποδειχθεί ότι οδηγεί σε οφέλη σε όλους τους τομείς αλφαριθμητισμού, ειδικά όταν συνδυάζεται με εκπαίδευση φωνολογικής επίγνωσης (Lyster, 2002; Lyster et al., 2016; Reed, 2008; Bowers et al., 2010; Carlisle, 2010; Goodwin & Ahn, 2010, 2013).

Ωστόσο, παρόλο που έχουν συσσωρευτεί μέχρι σήμερα δεκάδες μελέτες μορφολογικής ενίσχυσης, όπως φαίνεται και στις προαναφερθείσες ερευνητικές ανασκοπήσεις, με θετικά και σημαντικά οφέλη για την ανάπτυξη μορφολογικών δεξιοτήτων μαθητών, ένα συμπέρασμα παραμένει ακόμα αδικαιολόγητο. Η πλειοψηφία των μελετών απέτυχε να χρησιμοποιήσει μια ενεργή ομάδα ελέγχου που έλαβε οδηγίες παρόμοιας δομής και έντασης αλλά μη μορφολογικού περιεχομένου. Πράγματι, πολλές μελέτες έχουν απλώς συγκρίνει την πειραματική ομάδα με μια ομάδα παθητικού ελέγχου που δεν λαμβάνει καμία ειδική οδηγία αλλά ακολουθεί το κανονικό πρόγραμμα της τάξης. Όταν χρησιμοποιούνται ομάδες ενεργού ελέγχου, τα οφέλη στον αλφαριθμητισμό από τη μορφολογική εκπαίδευση δεν είναι σημαντικά ισχυρότερα (π.χ., σε σύγκριση με την εκπαίδευση φωνολογικής επίγνωσης) (Lyster, 2002; Lyster et al., 2016).

B ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της επιρροής συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων στις επιδόσεις μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα, την ορθογραφία και την μορφολογική επίγνωση τους. Είναι αληθές από εμπειρικά δεδομένα ότι η κατάκτηση της μορφολογίας επιτυγχάνεται μέσω της συστηματικής διδασκαλίας στα ελληνικά σχολεία, η οποία περιλαμβάνει τουλάχιστον διδασκαλία για το κλιτικό σύστημα της Γλώσσας (Tsesmeli, 2017). Η μορφολογική εκπαίδευση φαίνεται να είναι σημαντική ακόμη και στην αρχική φάση της κατάκτησης του αλφαριθμητισμού αφού τα μικρά παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν ένα μεγάλο αριθμό λέξεων με κλιτικά και παραγωγικά επιθήματα, σύνθετες λέξεις και να μάθουν από πολύ νωρίς την πολυπλοκότητα του πλούσιου μορφολογικού συστήματος στα ελληνικά (Tsesmeli, 2017). Έτσι, μελέτες παρέμβασης για τη μορφολογική επίγνωση που πραγματοποιήθηκαν ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δείχνουν ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται στη μορφολογική διδασκαλία (Tsesmeli, 2017). Ειδικότερα, οι κύριες υποθέσεις της μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

1. Η εκπαιδευτική παρέμβαση θα οδηγήσει σε βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου (Casalis, et al., 2018; Manolitsis, 2017; Tsesmeli, 2017).
2. Οι μαθητές που θα συμμετέχουν στην παρέμβαση θα έχουν μεγαλύτερη επίδοση στην ορθογραφημένη γραφή βασικών λέξεων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος, ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης που θα τους δοθεί σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.
3. Τέλος, η εκπαιδευτική παρέμβαση θα οδηγήσει σε βελτίωση των μορφολογικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων στη μορφολογική επίγνωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου.

5.2 Σχεδιασμός της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται η διερεύνηση του αναπτυξιακού επιπέδου της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών Β΄ Δημοτικού, ύστερα από μία στοχευμένη παρέμβαση διδασκαλίας μορφολογικών δεξιοτήτων που αφορούν την κλιτική και παραγωγική μορφολογική επίγνωση, τη σύνθεση λέξεων, καθώς και στοχευόμενους γραμματικούς-ορθογραφικούς κανόνες λέξεων. Για τις ανάγκες της ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκαν και χωρίστηκαν οι συμμετέχοντες σε δύο ομάδες, στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα. Και στις δύο ομάδες αντίστοιχα δόθηκαν ως pre test τα κριτήρια αξιολόγησης που ορίστηκαν και σε μία άλλη χρονική στιγμή δόθηκαν οι ίδιες μετρήσεις ως post test πάνω στα ίδια παιδιά για σύγκριση δεδομένων που προέρχονται από τα ίδια υποκείμενα σε διαδοχικές χρονικές στιγμές και θα μας επιτρέψει να αντλήσουμε στοιχεία για το φαινόμενο που μελετάται, κατά πόσο δηλαδή η διδακτική παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει τις μορφολογικές δεξιότητες των μικρών μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας φοιτούσαν σε δύο διαφορετικά σχολεία αντίστοιχα και δεν ήταν συστεγαζόμενα. Συγκεκριμένα, βρισκόντουσαν σε διαφορετικές, αλλά όμορες περιοχές του δήμου Ηρακλείου έτσι ώστε να αποφευχθεί και ο κίνδυνος διαρροής των κριτηρίων που θα χορηγούνταν στους μαθητές για τη συλλογή των δεδομένων μας.

Με βάση τα παραπάνω σχεδιάστηκε μία έρευνα τριών φάσεων. Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του μήνα Ιανουάριου, όπου έγινε η συλλογή δεδομένων των pre test, προκειμένου να εκτιμηθεί το επίπεδο ανάπτυξης της μορφολογικής τους επίγνωσης πάνω στην αναγνωστική κατανόησή τους και τις δεξιότητες ορθογραφημένης γραφής. Σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η έναρξη της συστηματικής διδασκαλίας της αναγνωστικής και ορθογραφικής διαδικασίας μόνο για τους μαθητές που ανήκαν στην πειραματική ομάδα καθώς οι υπόλοιποι συμμετέχοντες που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου, θα ακολουθούσαν το πρόγραμμα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών της τάξης τους σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης διήρκεσε από τον Φλεβάρη έως και τον Μάιο με 10 στοχευμένες και σχεδιασμένες παρεμβάσεις πάνω στη μορφολογική επίγνωση για 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα για το κάθε τμήμα χωριστά της

Πειραματικής Ομάδας και πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια. Η τρίτη φάση έλαβε χώρα με τη λήξη της διδακτικής παρέμβασης και την επαναχορήγηση των ίδιων κριτηρίων αξιολόγησης των ικανοτήτων αναγνωστικής κατανόησης, ορθογραφημένης γραφής των παιδιών και το κριτήριο μορφολογικής επίγνωσης ως post test.

Αναλυτικότερα, για την πολύπλευρη και πολυδιάστατη επίτευξη του ερευνητικού στόχου η πρώτη φάση του σχεδιασμού έρευνας είχε διάρκεια δύο εβδομάδων και περιλάμβανε τρεις συναντήσεις με το κάθε τμήμα χωριστά. Στην πρώτη συνάντηση μετρήθηκαν με ειδικά κριτήρια αξιολόγησης, οι ικανότητες των μικρών μαθητών που αφορούσαν την αναγνωστική κατανόησή τους. Έπειτα, σε μία δεύτερη συνάντηση δόθηκε μία δοκιμασία αξιολόγησης της ορθογραφημένης γραφής λέξεων και τέλος, στην τρίτη συνάντηση μετρήθηκαν και αξιολογήθηκαν οι ικανότητες των μαθητών στην μορφολογική επίγνωση (παραγωγικά και κλιτικά επιθήματα λέξεων, χρονική ακολουθία ρημάτων, υποκοριστικά και μεγεθυντικά, οικογένειες λέξεων, πληθυντικός-ενικός αριθμός κ.ά.).

Η δεύτερη φάση είχε τρίμηνη διάρκεια και πραγματοποιήθηκε μόνο στα παιδιά της ομάδας πειράματος και φοιτούσαν στην Β΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου του Νομού Ηρακλείου. Η παρέμβαση περιλάμβανε συνολικά 10 συνεδρίες των 40΄- 45΄ για μία περίοδο 8 εβδομάδων και συγκεκριμένα δύο συναντήσεις την εβδομάδα με το κάθε τμήμα χωριστά (B1 και B2). Σε αυτή τη φάση οι μαθητές παρακολουθούσαν μία συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας που στόχευε στην ενίσχυση των μορφολογικών δεξιοτήτων στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας επικεντρώνοντας στην επίγνωση των παραγωγικών και κλιτικών επιθημάτων και των σχέσεων μεταξύ των βασικών λέξεων σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, όπου εκεί εφαρμόζεται η κλασική μέθοδος διδασκαλίας με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές από την πειραματική ομάδα διδάσκονταν στην σχολική τους αίθουσα δραστηριότητες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο που αφορούσαν την κλιτική μορφολογική επίγνωση με τη διδασκαλία κλιτικών επιθημάτων σε -ω, -ο, -μαι, -με, -η, -ι, -οι, και -ει, παραγωγική μορφολογική επίγνωση με οικογένειες λέξεων που μοιράζονται το ίδιο θεματικό μόρφημα στον γραπτό λόγο, μεγεθυντικά και υποκοριστικά, ρήματα σε -ίζ-ω, -ευ-ω και -

ων-ω, επίθετα σε -ικός, -ινος και -ένιος ενώ από την 8^η παρέμβαση και μετά ασχοληθήκαμε πιο συστηματικά με τη μορφολογία της σύνθεσης των λέξεων και την παραγωγή λέξεων όπως ουσιαστικών, ρημάτων και παράγωγα επαγγέλματα.

Τέλος, στην τρίτη φάση ακολουθήθηκε επίσης ο ίδιος μεθοδολογικός σχεδιασμός με αυτόν των αντίστοιχων συναντήσεων της πρώτης φάσης όπου επαναχορηγήθηκαν ακριβώς τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης.

5.3 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από έναν πληθυσμό παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας 7-8 ετών, τα οποία φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 σε δημόσια δημοτικά σχολεία αστικών περιοχών του Ν. Ηρακλείου Κρήτης, είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική με μέσο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και δεν παρουσίαζαν προβλήματα ακοής, όρασης ή κινητικά, γλωσσική διαταραχή ή νοητική ανεπάρκεια. Ωστόσο, υπήρχαν στο δείγμα μαθητές/-τριες που είχαν διάγνωση για Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν συνολικά 66 μαθητές (40 αγόρια και 26 κορίτσια) που φοιτούσαν στη Β΄ τάξη Δημοτικού. Από τον συνολικό αριθμό του δείγματος οι 36 μαθητές ανήκαν στην ομάδα ελέγχου και φοιτούσαν σε τρία διαφορετικά τμήματα της Β΄ τάξης δημοτικού (B1, B2 και B3) και οι υπόλοιποι 30 μαθητές στην ομάδα πειράματος και στα τμήματα B1 και B2. Οι μαθητές κάθε τάξης είχαν ήδη κατανεμηθεί στις κανονικές τους τάξεις με βάση κυρίως τα χρονολογικά κριτήρια όπως είναι το σύνηθες για τα δημόσια ελληνικά σχολεία. Δεδομένου ότι ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της πιθανής αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος παρέμβασης στις κανονικές τάξεις των σχολείων, δεν εφαρμόστηκαν άλλα κριτήρια επιλογής για τις ομάδες. Η επιλογή σε σχέση με το ποια τμήματα θα αποτελούσαν την πειραματική ομάδα βασίστηκε στο γεγονός ότι η ερευνήτρια εργαζόταν ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός με προσωρινή τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα για το τρέχον σχολικό έτος που έλαβε χώρα η έρευνα.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί πως η έρευνα ανακοινώθηκε σε όλους τους μαθητές των τάξεων της Β΄ Δημοτικού και των δύο σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα με τη συγκατάθεση και την υποστήριξη των

εκπαιδευτικών των τάξεων και μοναδικό κριτήριο για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων (Παράρτημα Α).

5.4 Ερευνητικά Εργαλεία

Σε όλους τους μαθητές τόσο της Ομάδας Ελέγχου όσο και της Πειραματικής Ομάδας πριν από την έναρξη της παρέμβασης δόθηκε μία σειρά τυποποιημένων ψυχομετρικών τεστ, προκειμένου να αξιολογηθούν οι ικανότητες ανάγνωσης, ορθογραφίας και γραπτού λεξιλογίου τους, καθώς και οι ικανότητές τους στη μορφολογική επίγνωση λέξεων. Συγκεκριμένα για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρεις δοκιμασίες:

α) Η κατανόηση του γραπτού λεξιλογίου στον γραπτό λόγο αξιολογήθηκε με το Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας της Ε. Τάφα (1995), το οποίο είναι μία δοκιμασία αναγνωστικής ικανότητας στα ελληνικά. Κάθε μαθητής έπρεπε να διαβάσει 42 προτάσεις ή μικρές παραγράφους και με τη διαδικασία της επιλογής μιας λέξης μεταξύ τεσσάρων εναλλακτικών λέξεων έπρεπε να βρει την κατάλληλη εκείνη λέξη που θα ταίριαζε στην πρόταση συντακτικά και σημασιολογικά. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να αποκωδικοποιεί τα γραπτά σύμβολα να χρησιμοποιεί τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες του γραπτού λόγου, να κατανοεί το νόημα της πρότασης και να διακρίνει και να επιλέγει τη σωστή νοηματικά λέξη για να συμπληρώσει με αυτή την ελλιπή πρόταση. Για την συνολική του εκτέλεση υπάρχει χρονικός περιορισμός (40 λεπτά) ενώ προηγείται η χορήγηση τεσσάρων παραδειγμάτων. Για κάθε σωστή απάντηση το παιδί πιστωνόταν με έναν βαθμό. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός βαθμός (0-42) της κλίμακας.

β) Οι ορθογραφικές δεξιότητες των λέξεων εκτιμήθηκαν από το Test of Spelling Ability - Δοκιμασία ορθογραφίας της Α. Μουζάκης (2007), το οποίο αποτελείται από 60 μεμονωμένες λέξεις που λαμβάνονται επίσης από τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια και ταξινομούνται ως προς το μήκος της λέξης και την αυξανόμενη φωνογραφική δυσκολία. Οι λέξεις υπαγορεύτηκαν από την ερευνήτρια προς τους μαθητές του κάθε τμήματος μέσα σε προτάσεις και ύστερα κατευθείαν μεμονωμένα η λέξη που ήταν προς εξέταση. Κατά τη βαθμολόγηση του κριτηρίου για κάθε ορθή απάντηση το παιδί λάμβανε ένα βαθμό.

γ) Ένα κριτήριο μορφολογικής επίγνωσης που κατασκευάστηκε από τον Γρηγοράκη Ι. σε συνεργασία με την ερευνήτρια για την δημιουργία των παρεμβάσεων (Παράρτημα Β).

Ο σχεδιασμός του παραπάνω κριτηρίου έγινε με βάση τις μεθοδολογικές διαδικασίες των κριτηρίων, τα οποία απαιτούν έκδηλη γνώση των μορφολογικών δομών και ευσυνείδητο χειρισμό και αναφέρονται ως κριτήρια μορφολογικής επίγνωσης (Geier, 2010 στο: Γρηγοράκης, 2014), έτσι ώστε να μπορεί να είναι το εν λόγω όργανο σε αντιστοιχία με τα όργανα μέτρησης συναφών ερευνών σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας.

Κατά τη σχεδίασή του λήφθηκε υπόψη να μπορεί να αξιολογεί την επίγνωση των παιδιών στην κλιτική και παραγωγική μορφολογία των λέξεων και να μην παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες κατανόησης κυρίως όσον αφορά στη διατύπωση οδηγιών, ενώ δίνονται και 4 σχετικά παραδείγματα που συμπληρώνονται μαζί με την ερευνήτρια για τη βαθύτερη κατανόηση του test.

Έτσι, κατασκευάστηκε ένα κριτήριο μέτρησης της μορφολογικής επίγνωσης που αφορούσε την αναλογία λέξεων (δείχνω < έδειξα, σβήνω <....., σκάβω < σκάψιμο, τρέχω <), τον μετασχηματισμό κλιτών τύπων (ρημάτων και ουσιαστικών) και τον σχηματισμό παράγωγων λέξεων (χαρτί< χάρτινο, σίδηρο <....., τραγουδώ < τραγουδιστής, χορεύω <). Κατά κύριο λόγο η επιλογή των στοιχείων αξιολόγησής τους έγινε με ομοιόμορφο τρόπο ενώ χρησιμοποιήθηκαν λέξεις οικίες, απλές και άμεσα κατανοητές για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στόχο είχε, λοιπόν, να μετρήσει την ικανότητα συνειδητού χειρισμού κλιτικών και παραγωγικών επιθημάτων σε ζεύγη λέξεων. Συγκεκριμένα, το κριτήριο αυτό επιτελεί διττό ρόλο καθώς επιχειρεί να εκτιμήσει το επίπεδο ανάπτυξης τόσο της κλιτικής όσο και της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης των παιδιών.

5.5 Εκπαιδευτική Μέθοδος

Επειδή ένας από τους στόχους της παρέμβασης ήταν η χρήση της μορφολογικής επίγνωσης ως μέσο για την ενίσχυση της γνώσης του λεξιλογίου και της ορθογραφημένης γραφής των συμμετεχόντων, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες για το σκοπό αυτό. Οι Jarmulowicz και Taran (2007)

σημείωσαν ότι τόσο η διδασκαλία της σημασιολογίας της λέξης όσο και η διαδικασία μάθησης της παραγωγής των λέξεων είναι σημαντικές για να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν το λεξιλόγιο των παιδιών. Οι δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν παρείχαν στους συμμετέχοντες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις σε ποικίλα πλαίσια της γραμματικής δομής της γλώσσα μας.

Οι κύριοι διδακτικοί στόχοι για αυτή τη μελέτη αποτελούνταν από λέξεις που περιείχαν τα ακόλουθα κλιτικά επιθήματα σε -ο, -ω, -ι,-η, -ει, -οι, -με και -μαι, ενώ ασχοληθήκαμε και με την παραγωγική μορφολογική επίγνωση ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων καθώς και με τη σύνθεση των λέξεων. Αυτά επιλέχθηκαν λόγω της συχνότητας εμφάνισης τους (White, Sowell & Yanagihara, 1989) στα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια και η πιθανή εξοικείωση τους με τα παιδιά θα ήταν μεγαλύτερη. Όπως, άλλωστε, σημειώθηκε και από τον Cunningham (2005) η συστηματική και στοχευόμενη εκμάθηση επιθημάτων λέξεων αποδίδει σημαντικά πλεονεκτήματα στα παιδιά όσον αφορά την ικανότητά τους στην ευχέρεια της ανάγνωσής τους, να συλλαβίζουν και να κατανοούν έναν μεγάλο αριθμό λέξεων.

Τα παιδιά επωφελούνται όχι μόνο από τη ρητή διδασκαλία που προβλέπεται από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και από την επανειλημμένη έκθεση στο ίδιο περιεχόμενο σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Paul & Cascella, 2007). Για να ληφθεί υπόψη αυτή η ανάγκη, συμπεριλήφθηκαν στις παρεμβάσεις δραστηριότητες που είτε εισήγαγαν σταδιακά τα παιδιά σε κάποιο διδακτικό στόχο είτε γινόταν μία διαρκή επανάληψη καθ' όλη τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων. Επιπλέον, η τελευταία παρέμβαση αφιερώθηκε σε μία ολοκληρωμένη ανασκόπηση με τους στόχους που διδάχτηκαν μέσω της χρήσης των ΤΠΕ (Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας).

Κάθε παρέμβαση ξεκινούσε με προφορικές δραστηριότητες χρησιμοποιώντας παιγνιώδη τρόπο για την εισαγωγή και τον εντοπισμό λέξεων του κάθε διδακτικού στόχου που είχε τεθεί έτσι ώστε να καταλήγαμε σταδιακά στη γενίκευση ενός κανόνα. Ακολουθούσαν δραστηριότητες στον γραπτό λόγο που εστίαζαν σε ορθογραφημένη γραφή χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα κλιτικά

ή παραγωγικά επιθήματα και ολοκληρωνόταν με την εισαγωγή σε νέες ασκήσεις που αφορούσαν την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και σύνθεση λέξεων ή την επανεξέταση λέξεων προηγούμενων διδακτικών παρεμβάσεων.

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες για κάθε παρέμβαση φαίνονται στον παρακάτω Πίνακα που ακολουθεί. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να ανατρέξετε στο αντίστοιχο παράρτημα Γ.

Πρόγραμμα Παρέμβασης		
Εβδομάδα	Στόχος Παρέμβασης	Δραστηριότητες
1^η Εβδομάδα		
Παρέμβαση 1	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια Κλιτικής Μορφολογικής Επίγνωσης (κλιτικά επιθήματα σε -ω/-ο) • Καλλιέργεια Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης - Οικογένειες Λέξεων 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Εισαγωγή στους κανόνες. 2) Εντοπισμός των κλιτικών επιθημάτων στον προφορικό λόγο σε ρήματα και ουδέτερα ουσιαστικά. 3) Παιχνίδια με τα παιδιά: «Τσουβαλοδρομίες λέξεων». Θα υπάρχουν λέξεις ανακατεμένες που θα τελειώνουν άλλες σε -ω και άλλες σε -ο. Το κάθε παιδί θα παίρνει από μία κάρτα και θα πρέπει να την τοποθετήσει στο σωστό τσουβάλι φωνάζοντας δυνατά τη λέξη του με το εγώ μπροστά για τα ρήματα και με το το για τα ουσιαστικά. 4) Ορθογραφημένη γραφή κλιτικών επιθημάτων σε ρήματα και ουδέτερα ουσιαστικά (-ω / -ο). Δραστηριότητα 1: Ταξινόμηση λέξεων στο σωστό σπιτάκι του -ω ή -ο. Δραστηριότητα 2: Συμπλήρωση λέξεων με κλιτικά επιθήματα σε -ω και -ο. Δραστηριότητα 3: Διάκριση το -ω και -ο ανάλογα με το αν είναι ρήμα και βάζοντας το σωστό πρόσωπο, δηλαδή το εγώ και αν είναι ουσιαστικό βάζοντας μπροστά από τη λέξη το σωστό άρθρο, δηλαδή το το. 5) Εντοπισμός κοινού θεματικού μορφήματος σε οικογένειες λέξεων.

		<p>«Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη». Οι κεντρικές λέξεις που εξετάζονται είναι κλειδί, παιδί, χαρτί, δρόμος, χρώμα.</p>
Παρέμβαση 2	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια Κλιτικής Μορφολογικής Επίγνωσης (κλιτικά επιθήματα σε -μαι /-με) • Καλλιέργεια Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης - Οικογένειες Λέξεων 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Εισαγωγή στους κανόνες. 2) Εντοπισμός των κλιτικών επιθημάτων στον προφορικό λόγο σε ρήματα α' ενικού και α' πληθυντικού προσώπου ενεργητικής και παθητικής φωνής. 3) Κουίζ στον Η/Υ με στόχο την ορθογραφημένη γραφή των ρημάτων. 4) Παιχνίδι με τα παιδιά: «Το παιχνίδι των Κρυμμένων Λέξεων». Σε ένα κουτί θα υπάρχουν ρήματα σε -μαι και -με. Το κάθε παιδί θα τραβάει από ένα ρήμα και ύστερα θα πρέπει να το τοποθετήσει στο σωστό ποτηράκι που θα υπάρχουν πάνω σε ένα θρανίο(κόκκινο για ρήματα με κατάληξη -μαι και μπλε ποτηράκι για ρήματα με κατάληξη -με). 5) Ορθογραφημένη γραφή κλιτικών επιθημάτων σε ρήματα με κατάληξη -μαι /-με). <p>Δραστηριότητα 1: Διάκριση ενεργητικής και παθητικής φωνής ρημάτων. Τα παιδιά θα πρέπει να βάλουν σε κύκλο τις λέξεις που δείχνουν τι κάνουμε και να υπογραμμίζουν αυτές που δείχνω ότι παθαίνω κάτι.</p> <p>Δραστηριότητα 2: Διάκριση της κατάληξης -μαι /-με ταξινομώντας τα ρήματα στο σωστό πρόσωπο.</p>

		<p>6) Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Οικογένειες λέξεων που μοιράζονται το ίδιο θεματικό μόρφημα στον προφορικό λόγο:</p> <p>«Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη».</p> <p>Επανάληψη της άσκησης όπως στην Παρέμβαση 1 με επιπρόσθετη δραστηριότητα για τον σχηματισμό οικογένειας λέξεων με κεντρική λέξη το φως.</p>
<p>2^η Εβδομάδα</p>		
<p>Παρέμβαση 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια Κλιτικής Μορφολογικής Επίγνωσης (κλιτικά επιθήματα σε -η /-ι • Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Οικογένειες Λέξεων 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Εισαγωγή στους κανόνες. 2) Εντοπισμός των κλιτικών επιθημάτων στον προφορικό λόγο σε θηλυκά και ουδέτερα ουσιαστικά. 3) Αυτοσχέδιο Επιτραπέζιο παιχνίδι με τα παιδιά: «Το σαλιγκάρι». Θα υπάρχουν καρτέλες με λέξεις που καταλήγουν σε -η και -ι ή και προτάσεις που θα εμπεριέχουν λέξεις με κατάληξη -η/-ι. Αν η λέξη είναι γραμμένη σωστά, θα προχωράνε δύο βήματα μπροστά στο σχεδιασμένο σαλιγκάρι ενώ αν είναι λάθος, πάνε δύο τετράγωνα πίσω. 4) Ορθογραφημένη γραφή κλιτικών επιθημάτων σε ουδέτερα και θηλυκά ουσιαστικά σε -ι/-η. <p>Δραστηριότητα 1: Μετατροπή ουσιαστικών από πληθυντικό σε ενικό αριθμό.</p> <p>Δραστηριότητα 2: Συμπλήρωση</p>

		<p>λέξεων με τα κλιτικά επιθήματα σε –η και –ι.</p> <p>Δραστηριότητα 3: Διάκριση των λέξεων από τα κλιτικά επιθήματα και συμπλήρωση σωστού οριστικού άρθρου (το ή η).</p> <p>5) Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Οικογένειες λέξεων που μοιράζονται το ίδιο θεματικό μόρφημα στον προφορικό λόγο:</p> <p>«Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη». Η κεντρική λέξη που εξετάζεται είναι η λέξη κλειδί.</p>
<p>Παρέμβαση 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια Κλιτικής Μορφολογικής Επίγνωσης (κλιτικά επιθήματα σε -οι/-ει) • Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Οικογένειες Λέξεων 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Εισαγωγή στους κανόνες. 2) Εντοπισμός των κλιτικών επιθημάτων στον προφορικό λόγο σε ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού με –οι και ρήματα γ’ ενικού προσώπου σε –ει.. 3) Παιχνίδι με τα παιδιά: «Τσουβαλοδρομίες Λέξεων». Θα υπάρχουν λέξεις ανακατεμένες που θα τελειώνουν άλλες σε –οι και άλλες σε –ει. Το κάθε παιδί θα παίρνει από μία κάρτα και θα πρέπει να την τοποθετήσει στο σωστό τσουβάλι. 4) Ορθογραφημένη γραφή κλιτικών επιθημάτων σε –οι/-ει. <p>Δραστηριότητα 1: Μετατροπή αρσενικών ουσιαστικών από την ονομαστική ενικού στην ονομαστική πληθυντικού αριθμού.</p>

		<p>Δραστηριότητα 2: Ευαισθητοποίηση των παιδιών και συμπλήρωση των λέξεων στα κλιτικά επιθήματα σε –οι και –ει.</p> <p>Δραστηριότητα 3: Ταξινόμηση λέξεων σύμφωνα με τα κλιτικά επιθήματα σε –οι και –ει.</p> <p>5) Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Οικογένειες λέξεων που μοιράζονται το ίδιο θεματικό μόρφημα στον προφορικό λόγο:</p> <p>«Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη». Οι κεντρικές λέξεις που εξετάζονται είναι θάλασσα και κλείνω.</p>
3^η Εβδομάδα		
Παρέμβαση 5	<ul style="list-style-type: none"> • Επανάληψη στα κλιτικά επιθήματα σε –ι/-η/-οι/-ει • Μεγεθυντικά & Υποκοριστικά 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Εισαγωγή στην Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο με εντοπισμό Μεγεθυντικών & Υποκοριστικών. 2) Εξάσκηση στον γραπτό λόγο για υποκοριστικά και μεγεθυντικά λέξεων. 3) Επαναληπτικές ασκήσεις στην κλιτική μορφολογική επίγνωση στον γραπτό λόγο με παιγνιώδεις δραστηριότητες και ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας: <p>Δραστηριότητα 1: «Ο Ντεντέκτιβ των Λέξεων». Θα δοθεί στα παιδιά ένα κείμενο όπου το κάθε παιδί πρέπει να παρατηρήσει και να ανακαλύψει λέξεις, όπως ρήματα που τελειώνουν σε –ει ή</p>

		<p>ουσιαστικά που γράφονται με –ι, -η, -οι.</p> <p>Δραστηριότητα 2: «Ο θησαυρός των λέξεων». Μέσα σε ένα κουτί υπάρχουν λέξεις με κοινό φωνολογικό χαρακτηριστικό /ι/ αλλά διαφορετικό γραφημικό χαρακτηριστικό. Το κάθε παιδί γράφει μία πρόταση με τη λέξη που τράβηξε.</p> <p>Δραστηριότητα 3: Γενίκευση των κανόνων γραμματικής των κλιτικών επιθημάτων σε /-ι/. Τους γράφουμε σε σχεδιασμένα, εκτυπωμένα συννεφάκια.</p>
<p>Παρέμβαση 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης (ρήματα σε ιζ-ω, ών-ω και εύ-ω) • Επανάληψη στα κλιτικά επιθήματα • Μεγεθυντικά & Υποκοριστικά 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Εντοπισμός παράγωγων ρημάτων σε –ιζ(ω) /-ων(ω) /-ευ(ω) από ουσιαστικά και το αντίστροφο στον Προφορικό Λόγο με παιγνιώδη τρόπο: «Πες το με άλλον τρόπο». 2) Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο με ασκήσεις για εξάσκηση και ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας. <p>Δραστηριότητα 1: Μέσα από μία λίστα ρημάτων τα παιδιά κυκλώνουν μόνο τις λέξεις που περιέχουν το παραγωγικό επίθημα στόχο.</p> <p>Δραστηριότητα 2: Κείμενο προς συμπλήρωση όπου τα παιδιά θα πρέπει να αναγνωρίσουν και να συμπληρώσουν τόσο τα παραγωγικά όσο και τα κλιτικά επιθήματα.</p> <p>Δραστηριότητα 3: Άσκηση με αινίγματα όπου θα πρέπει να</p>

		<p>αναγνωρίσουν και να συμπληρώσουν τόσο τα παραγωγικά όσο και τα κλητικά επιθήματα που είναι προς συμπλήρωση. Έπειτα προσπαθούμε να βρούμε και τη λύση των αινιγμάτων.</p> <p>3) Παιχνίδι με τα παιδιά: Παίζουμε “Bingo Λέξεων”. Μοιράζεται ένα φύλλο/ πινακάκι Bingo, χωρισμένο σε 9 θέσεις. Τα παιδιά γράφουν ρήματα σε – ιζω, –ώνω, –ευω με τυχαία σειρά σε διάφορες θέσεις, όπως τα ακούν από τον/την εκπαιδευτικό. Με μάρκες σημειώνουν τις λέξεις που εκφωνούνται από τον/την εκπαιδευτικό μία – μία και σε τυχαία σειρά. Ο πρώτος μαθητής που θα σχηματίσει ευθεία (οριζόντια, κάθετα ή διαγώνια) γραμμή από τρεις λέξεις στη σειρά φωνάζει Bingo και κερδίζει αυτόν τον γύρο του παιχνιδιού.</p> <p>4) Φύλλο Εργασίας –Πινακάκι με Μεγεθυντικά και Υποκοριστικά. Δίνουμε στους μαθητές κάρτες με μεγεθυντικά και υποκοριστικά. Τις κόβουν και τις κολλούν στη σωστή στήλη και έπειτα συμπληρώνουν και τη λέξη από την οποία προέρχονται τα υποκοριστικά ή τα μεγεθυντικά.</p>
4^η Εβδομάδα		
Παρέμβαση 7	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης (επίθετα σε –ικος, –ινος, - 	<p>1) Εντοπισμός επιθέτων σε –ικος, –ινος, –ενιος και ουσιαστικών απ’ όπου παράγονται τα παραπάνω επίθετα στον Προφορικό Λόγο παίζοντας το παιχνίδι των ερωτήσεων: «Πώς λέγεται...» π.χ.</p>

	<p>ενιος)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια της σύνθεσης λέξεων στη Μορφολογική Επίγνωση 	<p>Πώς λέγεται το σπίτι ποπαραπάν είναι φτιαγμένο από πέτρα; → πέτρινο. Η</p> <ul style="list-style-type: none"> • Θαλασσινό πουλί. Που ζει αυτό το πουλί; → θάλασσα <p>5) Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο με ασκήσεις για εξάσκηση.</p> <p>2) Δραστηριότητα 1: Ταξινόμηση ουσιαστικών και επιθέτων. Δραστηριότητα 2: Σχηματισμός επιθέτων σε -ικος, -ινος, -ενιος και τα γράφουν μαζί με τα ουσιαστικά. Δραστηριότητα 3: Συμπλήρωση ακροστιχίδας με επίθετα σε -ικος, -ινος, -ενιος.</p> <p>3) Εντοπισμός και σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο παίζοντας με πλαστικό τρενάκι για την κατανόηση της σύνθεσης δύο λέξεων.</p> <p>4) Εντοπισμός και εύρεση σύνθετων λέξεων στον Γραπτό Λόγο: Δραστηριότητα 1: Με τη βοήθεια κομματιών παζλ ζωγραφισμένα τα παιδιά σπάνε τις σύνθετες λέξεις σε δύο.</p>
<p>Παρέμβαση 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια της σύνθεσης λέξεων στη Μορφολογική Επίγνωση • Επανάληψη στα κλιτικά επιθήματα σε -ε/-αι. 	<p>1) Εντοπισμός δύο ανεξάρτητων λέξεων από σύνθετες λέξεις και σχηματισμός σύνθετων λέξεων από δύο απλές στον Προφορικό Λόγο.</p> <p>2) Δραστηριότητες στον γραπτό λόγο για εξάσκηση σύνθετων λέξεων και εντοπισμός του «ο» της σύνθεσης γράφοντας το με κόκκινο χρώμα.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> •Καλλιέργεια Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης (ουσιαστικών, ρημάτων, επαγγέλματα παράγωγα) 	<p>Δραστηριότητα 1: Σύνθετες λέξεις τις σπάνε σε δύο ανεξάρτητες.</p> <p>Δραστηριότητα 2: Σχηματισμός σύνθετων λέξεων από δύο απλές λέξεις.</p> <p>Δραστηριότητα 3: Σχηματισμός σύνθετων λέξεων με τις 2 λέξεις να είναι είτε στη σειρά που θα ήταν στο σύνθετο είτε στην αντίθετη σειρά.</p> <p>3) Ορθογραφημένη γραφή κλιτικών επιθημάτων σε –ε/-αι και ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας.</p> <p>Δραστηριότητα: Συμπλήρωση κενών με τα κατάλληλα κλιτικά επιθήματα σε –ε/-αι μέσα σε κείμενο προς ανάγνωση.</p> <p>4) Άσκηση με παράγωγα ρήματα ουσιαστικά και επαγγέλματα.</p> <p>Δραστηριότητα: Δίνεται στους μαθητές ένα πινακάκι όπου θα είναι χωρισμένο σε 3 κατηγορίες (Ουσιαστικά – Ρήματα – Επαγγέλματα) και τα παιδιά θα πρέπει να σκεφτούν και να συμπληρώσουν την κατάλληλη παράγωγη λέξη που τους ζητείται κάθε φορά.</p>
5^η Εβδομάδα		
Παρέμβαση 9	<ul style="list-style-type: none"> •Καλλιέργεια της σύνθεσης λέξεων στη Μορφολογική Επίγνωση • Επανάληψη στα 	<p>1) Χωρισμός σύνθετων λέξεων στα επιμέρους ουσιαστικά τους ως δύο ανεξάρτητες λέξεις και σχηματισμό σύνθετων λέξεων με α' συνθετικό τη λέξη χιόνι στον Προφορικό Λόγο.</p> <p>2) Δραστηριότητες στον γραπτό λόγο για</p>

	<p>κλιτικά επιθήματα σε -ι/-η/-ει/-οι.</p> <p>• Καλλιέργεια Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης (ουσιαστικών από ρήματα και ουσιαστικών που δείχνουν τόπο).</p>	<p>εξάσκηση σύνθετων λέξεων για τις λέξεις χιόνι και άνθος και εντοπισμός του «ο» της σύνθεσης και επισήμανση του με κόκκινο χρώμα.</p> <p>Δραστηριότητα 1: Δημιουργία σύνθετων λέξεων με τη λέξη άνθος.</p> <p>Δραστηριότητα 2: Δημιουργία σύνθετων λέξεων με τη λέξη χιόνι, αντιστοίχιση σύνθετων λέξεων με εικόνες που αντιπροσωπεύουν τη σύνθετη λέξη που φτιάχτηκε από τα παιδιά, εντοπισμός του «ο» της σύνθεσης.</p> <p>Δραστηριότητα 3: Σχηματισμός σύνθετων λέξεων με τις 2 λέξεις να είναι είτε στη σειρά που θα ήταν στο σύνθετο είτε στην αντίθετη σειρά.</p> <p>3) Ορθογραφημένη γραφή στα κλιτικά επιθήματα -ι/-η/-ει/-οι και ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας.</p> <p>4) Άσκηση με παράγωγα ουσιαστικά από ρήματα και παράγωγα ουσιαστικά που δείχνουν τόπο.</p>
<p>Παρέμβαση 10</p>	<p>• Καλλιέργεια της σύνθεσης λέξεων στη Μορφολογική Επίγνωση</p> <p>• Επανάληψη στα κλιτικά επιθήματα σε -ω/-ο.</p>	<p>1) Χωρισμός σύνθετων λέξεων στα επιμέρους ουσιαστικά τους ως δύο ανεξάρτητες λέξεις και σχηματισμό σύνθετων λέξεων στον Προφορικό Λόγο.</p> <p>2) Δραστηριότητες στον γραπτό λόγο για εξάσκηση σύνθετων και εντοπισμός του συνδετικού «ο» που τις ενώνει.</p> <p>3) Ορθογραφημένη γραφή στα κλιτικά</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Καλλιέργεια Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης (ουσιαστικών, επιθέτων, ουσιαστικών με γνωστά δέντρα σε καρπούς) • Υποκοριστικά 	<p>επιθήματα –ω/-ο και ενίσχυση της αναγνωστικής ικανότητας.</p> <p>4) Επαναληπτική άσκηση με παράγωγα επίθετα και παράγωγα ουσιαστικά με γνωστά δέντρα σε καρπούς και Υποκοριστικά αυτών.</p> <p>Δραστηριότητα 1: Δίνονται στα παιδιά ερωτήσεις με ουσιαστικά που είναι φτιαγμένα από κάποιο υλικό και πρέπει να βρουν το παράγωγο επίθετο.</p> <p>Δραστηριότητα 2: Δίνονται στα παιδιά γνωστά δέντρα έτσι ώστε να βρουν τους καρπούς τους και τα υποκοριστικά των καρπών αυτών.</p>
6^η Εβδομάδα		
	Αξιολόγηση	Τα παιδιά με τη χρήση των Η/Υ έπαιξαν διαδικτυακά παιχνίδια και έλυσαν διαδικτυακές ασκήσεις σε δυάδες για τα κλιτικά επιθήματα που διδάχτηκαν και για τη σύνθεση των λέξεων.

5.6 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων σε όλες τις μετρήσεις κάθε ερευνητικής φάσης, πραγματοποιήθηκαν στο γνωστό στατιστικό πρόγραμμα SPSS και πιο συγκεκριμένα στην έκδοση 25.0. Για την παρουσίαση της απόδοσης των μαθητών, τόσο ανά τμήμα όσο και ανά σχολείο, υπολογίστηκαν οι κατάλληλοι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε τεστ και παρουσιάστηκαν σε πίνακες που ακολουθούν παρακάτω στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητα μιας διδακτικής παρέμβασης στη μορφολογική επίγνωση και συγκεκριμένα στην εξάσκηση δραστηριοτήτων που αφορούσαν πιο απλούστερες δομές των τριών διαδικασιών που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας (κλίση, παραγωγή, σύνθεση) και μακροπρόθεσμα μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη των παιδιών σε πολυπλοκότερες δομές που αφορούν το ελληνικό γλωσσικό σύστημα.

Από τα εξήντα έξι (66) παιδιά που συμμετείχαν στην μελέτη, τα τριάντα (30) που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα της έρευνάς μας, εκτέθηκαν σε σαφείς και σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση της μορφολογικής τους επίγνωση. Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε λοιπόν εξαρχής, αφορούσε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης, που θα ενίσχυε τις δεξιότητες ανάγνωσης, ορθογραφίας και μορφολογικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων.

Αρχικά και όπως φαίνεται παρακάτω στον Πίνακα 1α παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών και στις τρεις μετρήσεις ανά τμήμα, αλλά και συνολικά ανά ομάδα διδασκαλίας όπως αυτές μετρήθηκαν πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις. Όσον αφορά τις αναγνωστικές ικανότητες των μαθητών του τμήματος Β1 της Ομάδας ελέγχου ο μέσος όρος τους ανέρχεται στο 23.50, το τμήμα Β2 αγγίζει κατά μέσο όρο 22.85 μονάδες και το τμήμα Β3 παρουσιάζει μέση τιμή τις 29.29 μονάδες, ενώ συνολικά οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου φτάνουν το 24.39 κατά μέσο όρο. Ταυτόχρονα, οι μαθητές του τμήματος Β1 της Πειραματικής Ομάδας κατά μέσο όρο έχουν βαθμολογία 22.57, με το τμήμα Β2 να αγγίζει τις 23.56 μονάδες και συνολικά η Ομάδα Πειράματος παρουσιάζει μέσο όρο 23.10 μονάδες. Να σημειωθεί πως η άριστη βαθμολογία για την συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι οι 42 μονάδες.

Συνεχίζοντας με τις επιδόσεις των μαθητών πριν την διδακτική παρέμβαση στην ορθογραφία, αναδείχθηκε πως το τμήμα Β1 της Ομάδας Ελέγχου, αγγίζει τις 20.38 μονάδες με άριστα το 60, το τμήμα Β2 φτάνει κατά μέσο όρο τις 19.54 μονάδες και το τμήμα Β3 τις 23.86 μονάδες. Συνολικά η Ομάδα Ελέγχου παρουσίασε μέση βαθμολογία ίση με 20.75 μονάδες. Παράλληλα, τις 24.29 μονάδες με άριστα το 60 έφτασε το τμήμα Β1 της Πειραματικής Ομάδας, χαμηλότερα τοποθετείται το τμήμα

B2 του αντίστοιχου σχολείου με μέση βαθμολογία ίση με 16.96 μονάδες, ενώ συνολικά η Ομάδα Πειράματος αγγίζει τις 20.37 μονάδες κατά μέσο όρο.

Τέλος, παρουσιάζονται και οι επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες μορφολογικής επίγνωσης. Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες παρουσιάζουν άριστη βαθμολογία το 12. Το τμήμα B1 της Ομάδας Ελέγχου φτάνει τις 9 μονάδες κατά μέσο όρο, το τμήμα B2 τις 9.77 μονάδες, το τμήμα B3 τις 9.14 μονάδες, ενώ συνολικά η Ομάδα Ελέγχου παρουσιάζει μέση βαθμολογία τις 9.31 μονάδες στα 12. Αντίστοιχα το τμήμα B1 της Πειραματικής Ομάδας αγγίζει κατά μέσο όρο τις 9.07 μονάδες και το τμήμα B2 κατατάσσεται χαμηλότερα με 7.38 μονάδες. Επομένως, η μέση βαθμολογία που παρουσιάζει η Πειραματική Ομάδα στο τεστ μορφολογικής επίγνωσης είναι οι 8.17 μονάδες.

Πίνακας 1α. Αποτελέσματα μετρήσεων πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις ανά τμήμα

		Pre-test ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας	Pre-test ορθογραφίας	Pre-test μορφολογικής επίγνωσης
Ομάδα ελέγχου τμήμα B1	Mean	23.50	20.38	9.00
	Std. Deviation	5.820	3.981	2.683
Ομάδα ελέγχου τμήμα B2	Mean	22.85	19.54	9.77
	Std. Deviation	3.760	3.711	1.423
Ομάδα ελέγχου τμήμα B3	Mean	29.29	23.86	9.14
	Std. Deviation	8.098	5.900	2.968
Ομάδα ελέγχου	Mean	24.39	20.75	9.31
	Std. Deviation	6.053	4.475	2.328
Πειραματική ομάδα τμήμα B1	Mean	22.57	24.29	9.07
	Std. Deviation	5.680	5.889	2.336
Πειραματική ομάδα τμήμα B2	Mean	23.56	16.94	7.38
	Std. Deviation	7.975	7.784	3.181
Πειραματική ομάδα	Mean	23.10	20.37	8.17
	Std. Deviation	6.900	7.797	2.902

Ακολουθούν οι επιδόσεις των μαθητών μετά την διδακτική παρέμβαση, οι οποίες και παρουσιάζονται στον Πίνακα 1β. Αρχικά, αναλύεται η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, με το τμήμα B1 της Ομάδας Ελέγχου να φτάνει τις 25.25 μονάδες με άριστα το 42, το τμήμα B2 τις 25 μονάδες και το τμήμα B3 να παρουσιάζει μέσο όρο ίσο με 27.86 μονάδες. Ο μέσος όρος της Ομάδας Ελέγχου συνολικά ανέρχεται στις 25.76 μονάδες. Αντίστοιχα, το τμήμα B1 της Πειραματικής

Ομάδας φτάνει τις 30.57 μονάδες κατά μέσο όρο, η μέση βαθμολογία του τμήματος B2 είναι 34.19 μονάδες ενώ η μέση βαθμολογία όλων των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας ισούται με 32.5 μονάδες.

Αναφορικά με την επίδοση των μαθητών στο test ορθογραφικής ικανότητας, το τμήμα B1 της Ομάδας Ελέγχου παρουσιάζει μέσο όρο 20.56 μονάδες, το τμήμα B2 22.77 μονάδες και το τμήμα B3 αγγίζει την μέση βαθμολογία των 20.14 μονάδων, με την Ομάδα Ελέγχου συνολικά να φτάνει τις 21.28 μονάδες. Επιπλέον, το τμήμα B1 της Πειραματικής Ομάδας παρουσιάζει μέση βαθμολογία τις 39.79 μονάδες μετά την παρέμβαση και το τμήμα B2 τις 36 μονάδες. Συνολικά, η Ομάδα Πειράματος φτάνει τις 37.77 μονάδες με άριστα το 60 στις δοκιμασίες ορθογραφίας.

Επιπλέον, αναλύονται και οι επιδόσεις των μαθητών αναφορικά με την μορφολογική τους επίγνωση. Ξεκινώντας με την Ομάδα Ελέγχου, το τμήμα B1 φαίνεται να αγγίζει τις 8.06 μονάδες με άριστα το 12, το τμήμα B2 κατά μέσο όρο έχει επίδοση 9.69 μονάδες και το τμήμα B3 9.71 μονάδες, με την συνολική μέση βαθμολογία όλης της Ομάδας να φτάνει τις 8.97 μονάδες. Αντίστοιχα για την Πειραματική Ομάδα, το τμήμα B1 παρουσιάζει μέσο όρο ίσο με 11.29 μονάδες, το τμήμα B2 μέσο όρο 11.13 μονάδες και η ομάδα Πειράματος συνολικά έχει μέση βαθμολογία τις 11.2 μονάδες.

Πίνακας 2β. Αποτελέσματα μετρήσεων μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις

		Post-test ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας	Post-test ορθογραφίας	Post-test μορφολογικής επίγνωσης
Ομάδα ελέγχου τμήμα B1	Mean	25.25	20.56	8.06
	Std. Deviation	6.758	5.391	3.356
Ομάδα ελέγχου τμήμα B2	Mean	25.00	22.77	9.69
	Std. Deviation	6.191	3.270	1.316
Ομάδα ελέγχου τμήμα B3	Mean	27.86	20.14	9.71
	Std. Deviation	11.022	5.242	1.604
Ομάδα ελέγχου	Mean	25.67	21.28	8.97
	Std. Deviation	7.399	4.706	2.558
Πειραματική ομάδα τμήμα B1	Mean	30.57	39.79	11.29
	Std. Deviation	5.170	8.116	0.726

Πειραματική ομάδα τμήμα Β2	Mean	34.19	36.00	11.13
	Std. Deviation	5.102	6.613	0.957
Πειραματική ομάδα	Mean	32.50	37.77	11.20
	Std. Deviation	5.368	7.473	0.847

Στη συνέχεια, ακολουθούν οι επιδόσεις των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου σε σύγκριση με την Ομάδα Πειράματος και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων τους τόσο πριν την διδακτική παρέμβαση όσο και μετά τη λήξη αυτής σε δύο διαφορετικούς πίνακες, στον Πίνακα 2α και 2β. Να σημειωθεί ξανά ότι η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μόνο στην Πειραματική Ομάδα και μετά από διάστημα τριών μηνών επαναλήφθηκαν οι ίδιες μετρήσεις προκειμένου να αντλήσουμε στοιχεία για το κατά πόσο μία διδακτική παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει θετικά τις αναγνωστικές και ορθογραφικές ικανότητες καθώς και τις ικανότητες της μορφολογικής επίγνωσης των μικρών μαθητών σχολικής ηλικίας. Πιο αναλυτικά στον Πίνακα 2α αναλύεται η αναγνωστική, η ορθογραφική και η μορφολογική επίγνωση των μαθητών πριν από οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση ενώ αντίστοιχα στον Πίνακα 2β παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και των τριών μετρήσεων και για την ομάδα ελέγχου και για την ομάδα πειράματος μετά από την παρέμβαση.

Συγκεκριμένα, η Ομάδα Ελέγχου όπως φαίνεται αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα παρουσιάζει πριν από κάθε διδακτική παρέμβαση βαθμολογία με μέσο όρο ίσο με 24,38 μονάδες και στην ορθογραφική ικανότητα αγγίζει τη μέση βαθμολογία των 20,75 μονάδων, επιδόσεις που όμως μετά την επαναχορήγηση των τεστ και της λήξης των διδακτικών παρεμβάσεων βελτιώνονται ελάχιστα με τις μέσες βαθμολογίες στις επιδόσεις τους να ανέρχονται στις 25,67 και 21, 28 μονάδες αντίστοιχα. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να συμβαίνει και με τις μετρήσεις του κριτηρίου της μορφολογικής επίγνωσης όπου οι μαθητές στις μετα-αξιολογήσεις σημειώνουν μείωση της επίδοσής τους με μέσο όρο 8,97 μονάδες σε σύγκριση με τις 9,30 που είχαν στις προ- αξιολογήσεις. Η βελτίωση αυτή που παρουσίασαν μπορεί να οφείλεται στην φυσιολογική ηλικιακή ωρίμανση των παιδιών και στη ρητή διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων όπως προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της Πειραματικής Ομάδας είναι περισσότερο ενθαρρυντικά καθώς οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας πριν από οποιαδήποτε παρέμβαση σημείωσαν βαθμολογίες που κυμαίνονταν κοντά με αυτές της Ομάδας Ελέγχου, όμως μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν για τρεις συνεχόμενους μήνες τα αποτελέσματα των επιδόσεων τους είναι πολύ ψηλότερα σε σύγκριση με τις επιδόσεις των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας και στις 3 μετρήσεις μετά την διδακτική παρέμβαση είχαν κατά μέσο επίδοση 32,50 στην αναγνωστική ικανότητα, 37,77 μονάδες στην ορθογραφία και 11,20 μέση βαθμολογία στο test μορφολογικής επίγνωσης έναντι των αρχικών μετρήσεων, πριν από τις διδακτικές παρεμβάσεις, όπου η συνολική μέση βαθμολογία τους ανερχόταν στις 23,10 μονάδες, στις 20,36 και 8,16 μονάδες αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα αυτά μας αποδεικνύουν ότι η παρέμβασή μας είχε τελικά τα θεμιτά αποτελέσματα.

Πίνακας 3α. Αποτελέσματα μετρήσεων πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις

Μετρήσεις	Πειραματική ομάδα		Ομάδα Ελέγχου		t - test	P value
	M	SD	M	SD		
Αναγνωστική ικανότητα	23.1000	6.90002	24.3889	6.05347	0.808	0.422
Ορθογραφία	20.3667	7.79692	20.7500	4.47453	0.239	0.813
Μορφολογική επίγνωσης	8.1667	2.90164	9.3056	2.32771	1.770	0.082

Πίνακας 4β. Αποτελέσματα μετρήσεων μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις

Μετρήσεις	Πειραματική ομάδα		Ομάδα Ελέγχου		t - test	P value
	M	SD	M	SD		
Αναγνωστική ικανότητα	32.50	5.368	25.67	7.399	-4.216	0.000
Ορθογραφία	37.77	6.191	21.28	4.706	-10.905	0.000
Μορφολογική επίγνωσης	11.20	0.847	8.97	2.558	-4.562	0.000

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη, εφαρμόστηκε και ο κατάλληλος έλεγχος εξαρτημένων δειγμάτων προκειμένου να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι επιδόσεις διαφέρουν σημαντικά ή όχι στο Pre και το Post τεστ κάθε δοκιμασίας. Οι βαθμολογίες και των δύο ομάδων σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση, τη δοκιμασίας ορθογραφίας και το κριτήριο στη μορφολογική επίγνωσή τους φαίνονται στον Πίνακα 3, συμπεριλαμβάνοντας και τις μέσες τιμές, τις τυπικές αποκλίσεις και το ελάχιστο και μέγιστο της επίδοσής τους. Συγκεκριμένα, οι βαθμολογίες που παρατέθηκαν συνοψίζουν την επίδοση που παρουσιάζουν οι δύο ομάδες σε δύο διαφορετικά χρονικά σημεία: πριν από οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση και για τις δύο ομάδες και αμέσως μετά από την παρέμβαση για να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων στην επίδοση της Ομάδας Ελέγχου και της Πειραματικής Ομάδας.

Όπως φάνηκε, λοιπόν, από τον Πίνακα 3, οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας σε όλες τις επιδόσεις τους διαφοροποιούνται με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ του πριν και του μετά ($p < 0.01$ σε κάθε περίπτωση), και μάλιστα στο δεύτερο τεστ οι επιδόσεις αυξάνονται, με το τεστ ορθογραφίας να έχει τη μεγαλύτερη διαφορά από τα 3.

Πιο αναλυτικά και αναφορικά με το test της αναγνωστικής ικανότητας οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας στο post test είχαν κατά μέσο όρο 32,50 % επίδοση. Στο pre test είχαν 23, 10% μονάδες. Αυτή η διαφορά από το pre test στο post test είναι ίση με 9,40000 μονάδων περίπου και $t = -10,267$, με βαθμούς ελευθερίας = 29 και $p\text{-value} < 0,01$, άρα η μέση βελτίωσή τους στο post test σε σύγκριση με το pre test είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική. Επομένως, η Πειραματική Ομάδα έχει μία υπεροχή 9 περίπου μονάδων σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου στις αναγνωστικές ικανότητές της μετά τη διδακτική παρέμβαση, που όπως φαίνεται η βελτίωση αυτή σημειώθηκε λόγω της ωρίμανσης των παιδιών ύστερα από την παρέμβασή μας για όσο διήρκεσε.

Επιπλέον, αναλύονται και οι μέσες επιδόσεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας στην ορθογραφία, όπου η διαφορά από το pre test στο post test είναι ίση με 17,40000 μονάδων περίπου. Βέβαια, η συσχέτιση αυτή είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική καθώς το $p\text{-value} < 0,01$ και αυτό δείχνει ότι τα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας αύξησαν κατά 17 μονάδες περίπου τη μέση βελτίωση τους από το pre test στο post test με $t = -14,361$, με βαθμούς ελευθερίας = 29 και $p\text{-value}$ μικρότερο από

κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου που παρουσίασε μέση βελτίωση της τάξης των 5 περίπου μονάδων. Η διαφορά είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική και η βελτίωση αυτή μπορεί αν αποδοθεί στα αποτελέσματα των διδακτικών παρεμβάσεων, που φαίνεται να ωφέλησαν σημαντικά τα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας.

Τέλος, όσον αφορά τις ικανότητες των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας στη μορφολογική επίγνωση φαίνεται η μέση επίδοση τους να βελτιώθηκε κατά 3.033 μονάδες κατά Μέσο Όρο, με $t = -5,862$, με βαθμούς ελευθερίας = 29 και $p\text{-value} < 0,01$. Άρα η μέση βελτίωση που σημειώθηκε στο post test σε σύγκριση με το pre test είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική και σε συσχέτιση με τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου που οι επιδόσεις τους φαίνεται να μην βελτιώθηκαν.

Πίνακας 5. Σύγκριση με το κριτήριο t-test κατά ζεύγη των μετρήσεων αναγνωστικής και ορθογραφικής και μορφολογικής επίγνωσης πριν και μετά την παρέμβαση

Paired Samples Test

		Paired Differences							Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference		t	df		
Lower	Upper									
Ομάδα διδασκαλίας										
Ομάδα ελέγχου	Pair 1	Pre-test ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας - Post-test ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας	-1.27778	6.48784	1.08131	-3.47295	.91739	-1.182	35	.245
	Pair 2	Pre-test ορθογραφίας - Post-test ορθογραφίας	-.52778	4.28610	.71435	-1.97798	.92243	-.739	35	.465
	Pair 3	Pre-test μορφολογικής επίγνωσης - Post-test μορφολογικής επίγνωσης	.33333	1.88225	.31371	-.30353	.97019	1.063	35	.295

Πειραματική ομάδα	Pair 1	Pre-test ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας - Post- test ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας	- 9.40000	5.01446	.91551	-11.27243	-7.52757	- 10.267	29	.000
	Pair 2	Pre-test ορθογραφίας - Post-test ορθογραφίας	- 17.4000 0	6.63637	1.21163	-19.87806	-14.92194	- 14.361	29	.000
	Pair 3	Pre-test μορφολογικής επίγνωσης - Post- test μορφολογικής επίγνωσης	- 3.03333	2.83431	.51747	-4.09168	-1.97498	-5.862	29	.000

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παραπάνω έρευνα, διερευνήθηκε η επιρροή διδακτικών παρεμβάσεων στην αναγνωστική ικανότητα, την ορθογραφία και την μορφολογική επίγνωση μαθητών της Β΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η ανάγνωση και η ορθογραφία είναι απαραίτητες για την ενοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Ένας συντριπτικός όγκος ερευνητικών στοιχείων υποδηλώνει ότι η φωνολογική επίγνωση των παιδιών, η οποία απαιτεί συνειδητό στοχασμό και ρητό χειρισμό των συστατικών και φωνητικών ήχων της γλώσσας, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την απόκτηση της αλφαβητικής αρχής (Byrne, 1996), μιας βασικής δεξιότητας για την κατάκτηση της αποκωδικοποίησης (Lonigan et al., 2009) και της ορθογραφίας (Cataldo & Ellis, 1988; Ellis & Cataldo, 1990; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993; Caravolas et al., 2001, 2005; Cardoso-Martins & Pennington, 2004; Furnes & Samuelsson, 2010). Τα αποτελέσματα της έρευνας στο σύνολό τους επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, η εκπαιδευτική παρέμβαση θα έπρεπε να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με εκείνους της ομάδας ελέγχου. Πράγματι η σύγκριση των επιδόσεων των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά βελτίωσης για τους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γεγονός που συνάδει με ευρήματα παρόμοιων μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας (Casalis, et al., 2018; Manolitsis, 2017; Tsesmeli, 2017). Συγκεκριμένα και αναφορικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, παρουσιάζουν βαθμολογίες λίγο άνω του μετρίου στο τεστ αντίχενυσης αναγνωστικής ικανότητας τόσο κατά την πρώτη όσο και κατά την δεύτερη μέτρηση, ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αν και παρουσιάζουν άνω του μετρίου επιδόσεις στο τεστ αναγνωστικής ικανότητας πριν την παρέμβαση, μετά τις παρεμβάσεις οι μέσες βαθμολογίες τους αυξάνονται αισθητά, φτάνοντας υψηλές ή ακόμα πιο υψηλές επιδόσεις για την αναγνωστική ικανότητα τους.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Pittas και Nunes (2014) που αξιολόγησαν τους μαθητές της πρώτης και τρίτης τάξης σε τρεις εργασίες

μορφολογικής επίγνωσης: μια εργασία κλίσης ψευδολέξεων, μια εργασία αναλογίας προτάσεων και μια εργασία μορφολογικής συνάφειας. Βρήκαν μια μοναδική συνεισφορά της μορφολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση – αλλά όχι στην ορθογραφία – που αξιολογήθηκε 8 μήνες αργότερα, ακόμη και μετά τον επιμερισμό των επιπτώσεων του βαθμού, της λεκτικής ικανότητας, της φωνολογικής επίγνωσης και του αρχικού επιπέδου ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση, ζητούμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να κατακτήσουν την ορθογραφημένη γραφή κάποιων βασικών λέξεων του ελληνικού γλωσσικού συστήματος που αντιπροσωπεύουν συχνά ορθογραφικά μοτίβα καθώς και λέξεις που αποτελούν εξαίρεση σε γνωστούς κανόνες που διδάσκονται στο σχολείο. Στις λέξεις αυτές συμπεριλαμβάνονται ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, σύνδεσμοι, επιρρήματα, προθέσεις και μετοχές και έχουν επιλεγεί από το βασικό λεξιλόγιο των αναγνωστικών βιβλίων που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό σχολείο. Σκοπός της συγκεκριμένης δοκιμασίας για τη σωστή απόδοση της συμβατικής ορθογραφίας κάθε λέξης είναι ο μαθητής να μπορεί να εφαρμόζει διάφορες φωνολογικές, μορφολογικές και ετυμολογικές στρατηγικές (Μουζάκη, 2007). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ενώ παρουσίασαν χαμηλές βαθμολογίες στο τεστ ορθογραφίας πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, μετά την παρέμβαση εμφάνισαν τις υψηλότερες επιδόσεις απ' όλα τα τεστ σε αντίθεση με εκείνα των αντίστοιχων αποτελεσμάτων της ομάδας ελέγχου που δεν παρουσίασαν σημαντική στατιστικά διαφορά, υποδηλώνοντας ότι η βελτίωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας αποδίδεται στην παρέμβαση και όχι τόσο στην φυσιολογική ωρίμανση των παιδιών ή στην απλή συμμετοχή τους στο σύνθετο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου που έλαβε χώρα κατά τη σύντομη διάρκεια της παρέμβασης. Επιπλέον, τα ευρήματα της παρέμβασης συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία στο γεγονός ότι η βελτιωμένη ικανότητα κατανόησης της εσωτερικής δομής των λέξεων στα διάφορα μορφήματά τους, που αποκτούν οι μαθητές μέσω μιας παρέμβασης μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά και αποτελεσματικά την ορθογραφική τους δεξιότητα (Berninger et al., 2010; Casalis et al., 2018; Goodwin et al., 2013; Nagy et al., 2014).

Επιπλέον, διερευνήθηκαν και οι δεξιότητες των μαθητών στην μορφολογική επίγνωση τους με τους μαθητές στην ομάδα ελέγχου να εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις στο τεστ μορφολογικής επίγνωσης κατά την πρώτη μέτρηση και όχι τόσο στην

επόμενη, χωρίς όμως να υπάρχει κάποια σημαντική στατιστικά διαφορά καθώς οι επιδόσεις τους κυμαίνονταν στα ίδια περίπου επίπεδα. Σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα, πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση οι αποδόσεις τους ήταν να μεν σε αρκετά υψηλά επίπεδα όμως μετά τις παρεμβάσεις οι μέσες βαθμολογίες τους αυξάνονται αισθητά, φτάνοντας ακόμα και στις πιο υψηλές επιδόσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνες που έχουν δείξει την ισχυρή σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και την ορθογραφία σε μια σειρά επιπέδων τάξης (Apel et al., 2012; Apel et al., 2013; Berninger et al., 2010; Kim et al., 2013). Σε όλες τις μελέτες που αφορούσαν παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας από πρώτη έως τρίτη τάξη δημοτικού έχει σημειωθεί αξιοσημείωτη και ισχυρή αύξηση στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών μετά από διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν (Apel et al., 2013; Berninger et al., 2010).

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη, εφαρμόστηκε και ο κατάλληλος έλεγχος ώστε να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι επιδόσεις διαφέρουν σημαντικά ή όχι στο Pre και το Post τεστ κάθε δοκιμασίας. Όπως φάνηκε, όλες οι επιδόσεις διαφοροποιούνται με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ του πριν και του μετά και μάλιστα στο δεύτερο τεστ οι αποδόσεις αυξάνονται, με το τεστ ορθογραφίας να έχει τη μεγαλύτερη διαφορά από τα 3. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στην ενίσχυση της ορθογραφίας και πως αυτή μπορεί να αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα σε παιδιά τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης (Tsesmeli & Tsellou, 2021).

Αντίστοιχα ευρήματα εντόπισαν και οι Kelman και Apel (2004) που εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης που επικεντρωνόταν σε πολλαπλούς γλωσσικούς παράγοντες - μεταξύ αυτών της μορφολογικής επίγνωσης - για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ορθογραφίας. Ο συμμετέχων ήταν μαθητής της πέμπτης τάξης που είχε διαγνωστεί με ορθογραφικές δυσκολίες. Πριν από την παρέμβαση, οι συγγραφείς ανέλυσαν έναν αριθμό δειγμάτων ορθογραφίας για να προσδιορίσουν τους τύπους των ορθογραφικών λαθών που έκανε ο μαθητής. Με βάση αυτές τις πληροφορίες, σχεδίασαν ένα σχέδιο παρέμβασης που βασιζόταν στη χρήση ορθογραφικών, φωνητικών και μορφολογικών πληροφοριών. Μετά την παρέμβαση, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στην ορθογραφική απόδοση. Οι

συγγραφείς παρατήρησαν σημαντική βελτίωση στην ικανότητα του συμμετέχοντος να χρησιμοποιεί ορθογραφικές, φωνημικές και μορφολογικές πληροφορίες για να γράψει σωστά τις λέξεις.

Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να επιφέρει το εγχείρημα των παρεμβάσεων στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης με ότι αυτό συνεπάγεται από άποψη κάλυψη ύλης, διδακτικού χρόνου κτλ., θεωρείται πολύ σημαντικό καθώς συνδέεται στενά με θέματα πρόληψης και προόδου του γενικού μαθητικού πληθυσμού (Casalis et al., 2018). Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι σημαντικά και φαίνεται να είναι και συμβατά σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Casalis et al., 2018; Manolitsis, 2017; Nagy et al., 2014) καθώς συγκλίνουν υπέρ της άποψης που υπογραμμίζει την ανάγκη για ανάπτυξη και υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας λέξεων με έμφαση πάντα στην μορφολογική επεξεργασία των λέξεων σε όλους τους τομείς που αφορούν τη μορφολογία (κλίση, παραγωγή, σύνθεση).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήσαμε, έδειξε ότι η μορφή των μορφολογικών ικανοτήτων παιδιών μικρής ηλικιακής ομάδας όπως αυτών που φοιτούν στη Β΄ τάξη δημοτικού είναι πολύπλοκη και υπάρχει πιθανότητα να επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες κυρίως ενδογενείς που αφορούν την ηλικιακή ωρίμανση και ανάπτυξη των παιδιών, ενώ και η σχέση των ικανοτήτων αυτών με τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες έχει πολλές φορές κριθεί σημαντική (Γρηγοράκης, 2014).

Τα αποτελέσματα, ωστόσο, από τις βαθμολογίες των συμμετεχόντων τόσο στα τεστ αναγνωστικής ικανότητας, ορθογραφίας και μορφολογικών ικανοτήτων που διεξήχθησαν πριν και αμέσως μετά την παρέμβαση μας, έδειξαν σημαντική πρόοδο για τους μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα της μελέτης, αποκομίζοντας σημαντικά κέρδη στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τις δεξιότητες μορφολογικών ικανοτήτων με τη μεγαλύτερη πρόοδο να φαίνεται στην βελτίωση της ορθογραφημένης γραφής.

Επιπλέον, τα συμπεράσματα της έρευνας με βάση τα ευρήματά μας δείχνουν τη σημαντική επίδραση που μπορεί να ασκήσει μια συστηματική διδασκαλία τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο για την ενίσχυση και την ανάπτυξη της επίγνωσης της μορφηματικής δομής των λέξεων και για τις τρεις μορφολογικές διαδικασίες που διδάχτηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (κλίση, παραγωγή, σύνθεση). Επομένως και σύμφωνα με τις τελικές επιδόσεις των παιδιών στις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, δίνουν την εικόνα πως τελικά καλές σχεδιασμένες ορθογραφικές δραστηριότητες ακόμα και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού μπορούν να φανούν ιδιαίτερες χρήσιμες στην καλλιέργεια της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών.

Άλλωστε, η συστηματική διδασκαλία των μορφημάτων ως σημασιολογικών μονάδων και ο ρόλος της κλιτικής μορφολογίας σε δραστηριότητες, όπως και η ενίσχυση των ικανοτήτων τους στο σχηματισμό - αποσχηματισμό παραγώγων, διαχωρισμού και σχηματισμού συνθέτων μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επίδοση των μαθητών στην ορθογραφημένη γραφή των κλιτικών επιθημάτων λέξεων

στην Β΄ τάξη του δημοτικού, καθώς και στη σύνδεση της μορφολογικής επίγνωσης με την μετέπειτα αναγνωστική κατανόηση των προτάσεων που μελετούν (Γρηγοράκης, 2014). Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν τη συμβολή συγκεκριμένων μορφολογικών ικανοτήτων σε ορισμένες ορθογραφικές και αναγνωστικές δεξιότητες επαληθεύοντας έτσι τη σημασία μιας συστηματικής και καλά σχεδιασμένης παρέμβασης στην μορφολογική επίγνωση μαθητών μικρών τάξεων δημοτικού.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές κατευθύνσεις

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνά μας υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι μπορεί να οφείλονται είτε στον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας είτε ακόμα και στον τρόπο επιλογής του δείγματος, ο οποίος βασίστηκε σε τυχαίο παράγοντα. Πιο συγκεκριμένα, η γενίκευση των συμπερασμάτων της μελέτης μας μπορεί να γίνει σε πληθυσμούς που θα παρουσιάζουν ανάλογα χαρακτηριστικά με εκείνα του δείγματός μας. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να συνοψιστούν στη συγκεκριμένη ηλικία που απευθύνθηκε η έρευνά μας, στην απουσία κάποιας νοητικής ανεπάρκειας και γλωσσικής διαταραχής των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, τόσο ο τύπος δημοτικών σχολείων φοίτησης των παιδιών του δείγματος μας όσο και ο τόπος διαμονής τους ανήκαν σε αστικές περιοχές του νομού Ηρακλείου. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανό η όποια διαφοροποίηση των παραπάνω στοιχείων να επηρεάσει τη μορφή των συμπερασμάτων όσον αφορά το επίπεδο ανάπτυξης των μορφολογικών ικανοτήτων καθώς και τη σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής σε παιδιά ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών.

Ωστόσο, για την επαλήθευση μιας σχέσης, που μπορεί να συνδέει τις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου με τις μορφολογικές ικανότητες απαιτούνται επιπλέον διαχρονικά δεδομένα καθώς και περισσότερες πειραματικές μελέτες παρέμβασης, μεγαλύτερων χρονικών διαστημάτων.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι το κριτήριο που εξετάζει τη μορφολογική επίγνωση των μαθητών σχεδιάστηκε καθαρά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από την ερευνήτρια και τον επίκουρο καθηγητή κ. Γρηγοράκη. Παρ' όλα αυτά με βάση τις διεθνείς

βιβλιογραφικές αναφορές, μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο προσαρμοσμένο για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας.

Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο δημοτικό αποκτούν όλο και περισσότερες εμπειρίες στον γραπτό λόγο, ενώ όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη φοίτησής τους τόσο πιο σημαντική επίδραση ασκείται στην ανάπτυξη των μορφολογικών ικανοτήτων (Γρηγοράκης, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιήσει το στοιχείο αυτό εστιάζοντας σε μία διαχρονική έρευνα που θα βασίζεται στην εξέταση του επιπέδου ανάπτυξης των ικανοτήτων των παιδιών να χειρίζονται τη μορφολογική δομή των λέξεων τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο καθώς και να εξετάσει κατά πόσο οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες των παιδιών μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων σύμφωνα με το ελληνικό σύστημα ορθογραφίας.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μία μελλοντική έρευνα στην ελληνική γλώσσα που θα διερευνήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου κατά την ανάγνωση τους σε δύσκολες και πολύπλοκες μορφολογικά λέξεις. Η ανάδειξη τέτοιου είδους μορφολογικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές αντίστοιχα με την ηλικία τους μπορεί να έχει μεγάλη ψυχοπαιδαγωγική σημασία όχι μόνο ως προς την ανάγνωση λέξεων και προτάσεων αλλά και ως προς την ορθογραφημένη γραφή αυτών. Επιπλέον, κάτι τέτοιο θα προσέφερε νέες κατευθύνσεις τόσο στο σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων από πλευράς των εκπαιδευτικών όσο και στην τροποποίηση ή ακόμα και τη διαφοροποίηση ασκήσεων στα σχολικά εγχειρίδια.

8.3 Ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις

Η έρευνα μας έχει ιδιαίτερη ψυχοπαιδαγωγική αξία, αφού διερευνά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μορφολογικής επίγνωσης παιδιών σε μία σημαντική στιγμή της ηλικίας τους, όπου αρχίζουν να διδάσκονται πιο συστηματικά τη δομή του γραπτού λόγου. Επομένως, η μορφή της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης με τις αναγνωστικές και τις ορθογραφικές δεξιότητες των μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας μπορεί να προσφέρει σημαντικά στοιχεία για τον σχεδιασμό διδακτικών προσεγγίσεων και παρεμβάσεων.

Αρχικά, αξίζει να τονιστεί ότι όταν αποσκοπούμε στην εξάσκηση των μαθητών με δραστηριότητες που επιθυμούμε να ενισχύσουμε την μορφολογική επίγνωση τους στους τρεις τομείς που την προσδιορίζουν (κλίση, παραγωγή, σύνθεση) από τις πιο απλούστερες δομές των λέξεων και να κατευθυνθούμε στις πιο πολυπλοκότερες, θα πρέπει οι δραστηριότητες εξάσκησής μας να σχεδιαστούν με παιγνιώδη τρόπο. Αυτό είναι προτιμότερο αφενός γιατί είναι ευκολότερη η αντίληψή τους από τα παιδιά και αφετέρου κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν έναν αυστηρό δομικό χαρακτήρα που να είναι άμεσα κατανοητός και οικείος προς τα παιδιά, ενώ δεν θα πρέπει να απουσιάζουν και τα κατάλληλα οπτικά ή εικαστικά στοιχεία και υλικά που θα τις συνοδεύουν είτε στην έντυπη μορφή τους είτε στον προφορικό λόγο.

Δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση των μορφολογικών ικανοτήτων των μαθητών και στις τρεις διαδικασίες που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας είναι η παρότρυνση των παιδιών να σχηματίζουν παράγωγες λέξεις όπως είναι τα επαγγελματικά ουσιαστικά (π.χ. μάρμαρο - μαρμαράς, καφές - καφετζής, γάλα - γαλατάς), τα παράγωγα επίθετα από ουσιαστικά που φανερώνουν κάποια ύλη (π.χ. ξύλο - ξύλινος, σίδηρο - σιδερένιος, μαλλί - μάλλινος) κτλ., καθώς και να σχηματίζουν τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά κεντρικών λέξεων που τους δίνονται κάθε φορά, ακόμα και υποκοριστικά γνωστών δέντρων σε καρπούς (μηλιά - μήλο - μηλαράκι, κερασιά - κεράσι - κερασάκι). Παρόμοιες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν και στον τομέα της κλιτικής μορφολογίας με παράγωγα ρήματα και δίνοντας ίσως περισσότερη έμφαση στο κλιτικό επίθημα των ρημάτων σε -ω (π.χ. χορός - χορεύω, ζωγράφος - ζωγραφίζω) κτλ. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να ενθαρρύνεται σε μεγάλο και πρωταρχικό βαθμό η προφορική εξάσκηση των μαθητών και να μην λησμονιέται και η προσπάθειά τους να είναι σε θέση να ενσωματώσουν λέξεις που βρίσκουμε μέσα σε κάποιο προτασιακό συγκείμενο για τη συνειδητοποίηση του συντακτικού ρόλου των επιθημάτων μέσα σε μία πρόταση.

Είναι σημαντικό, επίσης, τα παιδιά να καταλήγουν σε συμπεράσματα προς τα κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και στη γενίκευση αυτών σε ύστερο χρόνο. Για παράδειγμα μία δραστηριότητα είναι να μετασχηματίζουν κατάλληλα τη λέξη στόχο ανάλογα με την κατεύθυνση που τους προτείνεται (π.χ. μετασχηματισμός ρήματος σε παρελθοντικό χρόνο από παροντικό ή μετασχηματισμού προσώπου από

ενικό σε πληθυντικό αριθμό και το ανάστροφο, ακόμα και σε πτώσεις και αριθμό ουσιαστικών προσώπων). Έπειτα οι μαθητές παροτρύνονται να καταλήγουν σε συμπεράσματα και μετέπειτα στη γενίκευση των κανόνων γραμματικής. Μία τέτοια δραστηριότητα, που χρησιμοποιήθηκε και στη δική μας παρέμβαση, είναι κατάλληλη και για τον μετασχηματισμό λεξικών βάσεων σε παράγωγες λέξεις που θα ταιριάζουν σε ένα συγκεκριμένο προτασιακό πλαίσιο έτσι ώστε να πληρείται το νόημα της πρότασης γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. «σίδερο». Η πόρτα της αυλής μας είναι

Επιπλέον, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί και η καλλιέργεια της σύνθεσης των λέξεων, όπου οι δραστηριότητες που θα χρησιμοποιηθούν μπορούν με πολύ εύκολο τρόπο να αποτελέσουν αφορμή για παιχνίδι μεταξύ ομάδων με τα παιδιά. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός δίνει αρχικά σε κάθε ομάδα μία λέξη στόχο (π.χ. χιόνι) και τα παιδιά καλούνται να σχηματίζουν σύνθετες λέξεις ή να τους δίνονται σύνθετες λέξεις και να πρέπει να βρουν τις δύο ανεξάρτητες από τις οποίες και σχηματίστηκαν οι σύνθετες ή να τους δίνονται ακόμα και εικόνες που απεικονίζουν τη σύνθετη λέξη-στόχο και να πρέπει τα παιδιά να ανακαλέσουν από το λεξιλόγιο τους σύνθετα.

Σε κάθε περίπτωση και καθώς διανύουμε τον 21^ο αιώνα ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ μέσα στη σχολική ομάδα και στη διδασκαλία του. Οι ΤΠΕ έχει φανεί ότι ευνοούν την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού και εποικοδομητικού κλίματος καθώς και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία, η αλληλοδιδακτική και γενικά η πλούσια κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους ενισχύεται, οποιοδήποτε λάθος απενοχοποιείται και ενθαρρύνονται να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί της αυθεντικής γνώσης αξιοποιώντας τις ποικίλες λειτουργίες των ΤΠΕ (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Απ' τα συμπεράσματα που προέκυψαν απ' τη μελέτη φάνηκε κατά τη σχεδίαση των παρεμβάσεων ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να επιλέξει κάθε φορά τους στόχους που επιθυμεί να διδάξει και αφορούν μία ή περισσότερες μορφολογικές διαδικασίες εντάσσοντας όμως στην παρέμβασή του και τη χρήση των ΤΠΕ. Το μάθημα με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές, δεν αποσπάται τόσο η προσοχή των παιδιών κερδίζοντας έτσι ο εκπαιδευτικός τη

μέγιστη δυνατή ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας με αποτέλεσμα την περαιτέρω ενίσχυση των μορφολογικών ικανοτήτων των μαθητών.

Επομένως, κύριο μέλημα του κάθε εκπαιδευτικού και της κάθε διδακτικής παρέμβασης είναι να εξοικειώνει τους μαθητές με τις σημασιολογικές μονάδες (προθήματα, επιθήματα, θέματα) και να αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στη διαμόρφωση της σημασίας που διαβάζουν καθώς ανάγνωση σημαίνει κατανόηση. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός ενισχύει και το λεξιλόγιο των παιδιών. Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία, η καλλιέργεια της επίγνωσης για τη δομή των πιο πολύπλοκων μορφολογικά λέξεων, που αυτό θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μια νέα στρατηγική που θα μπορούν να χρησιμοποιούν για την ορθογραφία, την αναγνώριση και την κατανόηση των λέξεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία, μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ., Παλιεράκης, Ν., & Βάμβουκα, Ι. (2008). Η ανάγνωση και η γραφή λέξεων από μαθητές Α΄τάξης Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 43-70.
- Γρηγοράκης, Ι. (2014). Η ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το νηπιαγωγείο στη Β τάξη δημοτικού και η σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Διδακτορική εργασία. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Γρηγοράκης, Ι., & Μανωλίτσης, Γ. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Preschool and Primary Education, 4*(1), 128-148.
- Μανωλίτσης, Γ. (2001α). Σχέση μεταγλωσσικών ικανοτήτων και εκμάθησης της ανάγνωσης: Από το Νηπιαγωγείο στη Β΄ Δημοτικού. *Παιδαγωγικός Λόγος, 1*, 9-30.
- Μανωλίτσης, Γ. (2001β). Η σχέση της φωνολογικής και συντακτικής συνειδητοποίησης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας Τόμ. Β΄, Πρακτικά Συνεδρίου* (σελ. 570-581). Αθήνα: Ατραπός.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουζάκη, Α. (2010α). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές* (σσ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Συγγραφέας.

- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας (τόμος Α')*. Αθήνα: Συγγραφείς.
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Β. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Apel, K. (2014). A comprehensive definition of morphological awareness: Implications for assessment. *Topics in Language Disorders, 34*(3), 197-209.
- Apel, K., Wilson-Fowler, E. B., Brimo, D., & Perrin, N. A. (2012). Metalinguistic contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and writing, 25*(6), 1283-1305.
- Apel, K., Diehm, E., & Apel, L. (2013). Using multiple measures of morphological awareness to assess its relation to reading. *Topics in Language Disorders, 33*(1), 42-56.
- Apel, K., Brimo, D., Diehm, E., & Apel, L. (2013). Morphological awareness intervention with kindergartners and first-and second-grade students from low socioeconomic status homes: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 44*(2), 161-173.
- Apel, K., Petscher, Y., & Henbest, V. S. (2019). Morphological Awareness Test for Reading and Spelling (MATRS): Initial Findings. In Annual Conference of the Society for Scientific Studies of Reading, Toronto, Canada.
- Apel, K., & Henbest, V. S. (2016). Affix meaning knowledge in first through third grade students. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 47*(2), 148-156.
- 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*(3), 229-251.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J., & Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth- grade students. *Reading research quarterly, 37*(2), 150-176.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. M., Olejnik, S., & Kame'enui, E. J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. *American educational research journal, 40*(2), 447-494.

- Berninger, V. W., Nagy, W. E., Carlisle, J., Thomson, J., Hoffer, D., Abbott, S., & Aylward, E. (2003). Effective treatment for children with dyslexia in grades 4-6: Behavioral and brain evidence. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 382-417). Baltimore, MD: York Press.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of psycholinguistic research, 39*(2), 141-163.
- Bonin, P., Méot, A., Lagarrigue, A., & Roux, S. (2015). Written object naming, spelling to dictation, and immediate copying: Different tasks, different pathways?. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 68*(7), 1268-1294.
- Bowers, P. N., & Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing, 23*(5), 515-537.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of educational research, 80*(2), 144-179.
- Brimo, D. (2016). Evaluating the effectiveness of a morphological awareness intervention a pilot study. *Communication Disorders Quarterly, 38*(1), 35-45.
- Bryant, P., Nunes, T., & Bindman, M. (2000). The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and Writing, 12*(3), 253-276.
- Byrne, B. (1996). The learnability of the alphabetic principle: Children's initial hypotheses about how print represents spoken language. *Applied Psycholinguistics, 17*(4), 401-426.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational psychology, 83*(4), 451.

- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 85*(1), 104.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of memory and language, 45*(4), 751-774.
- Caravolas, M., Volín, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of experimental child psychology, 92*(2), 107-139.
- Cardoso-Martins, C., & Pennington, B. F. (2004). The relationship between phoneme awareness and rapid serial naming skills and literacy acquisition: The role of developmental period and reading ability. *Scientific studies of reading, 8*(1), 27-52.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and writing, 12*(3), 169-190.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology, 24*(3-4), 291-322.
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading research quarterly, 45*(4), 464-487.
- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific studies of reading, 7*(3), 239-253.
- Carlisle, J. F., & Stone, C. A. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading research quarterly, 40*(4), 428-449.
- Carlisle, J. F., & Katz, L. A. (2006). Effects of word and morpheme familiarity on reading of derived words. *Reading and Writing, 19*(7), 669-693.

- Carlisle, J. F., McBride-Chang, C., Nagy, W., & Nunes, T. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly, 45*, 464-487.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing, 12*(3), 303-335.
- Casalis, S., Colé, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of dyslexia, 54*(1), 114-138.
- Casalis, S., Deacon, S. H., & Pacton, S. (2011). How specific is the connection between morphological awareness and spelling? A study of French children. *Applied Psycholinguistics, 32*(3), 499-511.
- Casalis, S., Quémart, P. & Duncan, L.G. (2015). How language affects children's use of derivational morphology in visual word and pseudoword processing: Evidence from a cross-language study. *Frontiers in Psychology, 6*, 1-10.
- Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F. & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction, 53*, 89-98.
- <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.009>
- Cataldo, S., & Ellis, N. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. *Journal of Research in Reading, 11*(2), 86-109.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific studies of reading, 3*(4), 331-361.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(6), 1142-1157.
- Clark, E. V., & Hecht, B. F. (1982). Learning to coin agent and instrument nouns. *Cognition, 12*(1), 1-24.

- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*.
- Crosson, A. C., & McKeown, M. G. (2016). Middle school learners' use of Latin roots to infer the meaning of unfamiliar words. *Cognition and Instruction*, 34(2), 148-171.
- Curtiss, S., Katz, W., & Tallal, P. (1992). Delay versus deviance in the language acquisition of language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(2), 373-383.
- Deacon, S. H., & Bryant, P. (2005). The strength of children's knowledge of the role of root morphemes in the spelling of derived words. *Journal of Child Language*, 32(2), 375-389.
- Deacon, S. H., & Bryant, P. (2006). This turnip's not for turning: Children's morphological awareness and their use of root morphemes in spelling. *British journal of developmental psychology*, 24(3), 567-575.
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied psycholinguistics*, 25(2), 223-238.
- Deacon, S. H., Conrad, N., & Pacton, S. (2008). A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 118.
- Deacon, S. H., Kirby, J. R., & Casselman-Bell, M. (2009). How robust is the contribution of morphological awareness to general spelling outcomes?. *Reading Psychology*, 30(4), 301-318.
- Deacon, S. H., & Dhooge, S. (2010). Developmental stability and changes in the impact of root consistency on children's spelling. *Reading and Writing*, 23(9), 1055-1069.
- Deacon, S. H., Whalen, R., & Kirby, J. R. (2011). Do children see the danger in dangerous? Grade 4, 6, and 8 children's reading of morphologically complex words. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 467-481.

- Deacon, S. H., & Leung, D. (2013). Testing the statistical learning of spelling patterns by manipulating semantic and orthographic frequency. *Applied Psycholinguistics*, *34*(6), 1093-1108.
- Deacon, S. H., Kieffer, M. J., & Laroche, A. (2014). The relation between morphological awareness and reading comprehension: Evidence from mediation and longitudinal models. *Scientific Studies of Reading*, *18*(6), 432-451.
- Deacon, S. H., Tong, X., & Francis, K. (2017). The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, *40*(1), 1-16.
- Desrochers, A., Manolitsis, G., Gaudreau, P., & Georgiou, G. (2018). Early contribution of morphological awareness to literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, *31*(8), 1695-1719.
- Diependaele, K., Grainger, J., & Sandra, D. (2012). Derivational morphology and skilled reading. *The Cambridge handbook of psycholinguistics*, 311, 332.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, *9*(2), 167-188.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 5-21.
- Ellis, N., & Cataldo, S. (1990). The role of spelling in learning to read. *Language and Education*, *4*(1), 1-28.
- Foorman, B. R., Petscher, Y., & Bishop, M. D. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3–10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, *22*(6), 792-798.
- Fracasso, L. E., Bangs, K., & Binder, K. S. (2016). The contributions of phonological and morphological awareness to literacy skills in the adult

- basic education population. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 140-151.
- Frost, R. (2012). Towards a universal model of reading. *Behavioral and brain sciences*, 35(5), 263-279.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of dyslexia*, 60(2), 183-208.
- Goodwin, A., Lipsky, M., & Ahn, S. (2012). Word detectives: Using units of meaning to support literacy. *The Reading Teacher*, 65(7), 461-470.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257-285.
- Goodwin, A. P., Petscher, Y., Carlisle, J. F., & Mitchell, A. M. (2017). Exploring the dimensionality of morphological knowledge for adolescent readers. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 91-117.
- Grainger, J., Lété, B., Bertand, D., Dufau, S., & Ziegler, J. C. (2012). Evidence for multiple routes in learning to read. *Cognition*, 123(2), 280-292.
- Grigorakis, I. & Manolitsis, G. (2020). Longitudinal effects of different aspects of morphological awareness skills on early spelling development. *Reading and Writing*, 34, 945-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-100982>
- Guo, Y., Roehrig, A. D., & Williams, R. S. (2011). The relation of morphological awareness and syntactic awareness to adults' reading comprehension: Is vocabulary knowledge a mediating variable?. *Journal of literacy research*, 43(2), 159-183.
- Hendrix, R. A., & Griffin, R. A. (2017). Developing enhanced morphological awareness in adolescent learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(1), 55-63.

- Henry, M. K. (1989). Children's word structure knowledge: Implications for decoding and spelling instruction. *Reading and Writing, 1*(2), 135-152.
- Jarmulowicz, L. & Taran, V. L. (2007). Exploration of lexical-semantic factors affecting stress production in derived words. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*, 378-389.
- Joy, E. Good. (2011). The Effects of Morphological Awareness Training on Reading, Spelling, and Vocabulary Skills. (Διδακτορική Διατριβή).
- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. C. (2008-2009). How Words Cast Their Spell: Spelling Is an Integral Part of Learning the Language, Not a Matter of Memorization. *American Educator, 6-16*, 42-43.
- Katz, L. A., & Carlisle, J. F. (2009). Teaching students with reading difficulties to be close readers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(3), 325-340.
- Kearns, D. M. (2015). How elementary-age children read polysyllabic polymorphemic words. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 364.
- Kelman, M. E., & Apel, K. (2004). Effects of a multiple linguistic and prescriptive approach to spelling instruction: A case study. *Communication Disorders Quarterly, 25*(2), 56-66.
- Kemp, N. (2006). Children's spelling of base, inflected, and derived words: Links with morphological awareness. *Reading and writing, 19*(7), 737-765.
- Kieffer, M. J., Petscher, Y., Proctor, C. P., & Silverman, R. D. (2016). Is the whole greater than the sum of its parts? Modeling the contributions of language comprehension skills to reading comprehension in the upper elementary grades. *Scientific Studies of Reading, 20*(6), 436-454.
- Kim, Y. S., Apel, K., & Al Otaiba, S. (2013). The relation of linguistic awareness and vocabulary to word reading and spelling for first-grade students participating in response to intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 44*(4), 337-347.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading?. *Literacy, 42*(2), 75-82.

- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and writing, 25*(2), 389-410.
- Kirk, C., & Gillon, G. T. (2007). Longitudinal effects of phonological awareness intervention on morphological awareness in children with speech impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(4), 342-352.
- Kirk, C., & Gillon, G. T. (2009). Integrated morphological awareness intervention as a tool for improving literacy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*(3), 341-351.
- Kruk, R. S., & Bergman, K. (2013). The reciprocal relations between morphological processes and reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 114*(1), 10-34.
- Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational psychologist, 41*(3), 161-180.
- Larsen, J. A., & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(3), 201-212.
- Levesque, K. C., Kieffer, M. J., & Deacon, S. H. (2017). Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors. *Journal of experimental child psychology, 160*, 1-20.
- Levesque, K. C., Kieffer, M. J., & Deacon, S. H. (2019). Inferring meaning from meaningful parts: The contributions of morphological skills to the development of children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 54*(1), 63-80.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Phillips, B. M., Purpura, D. J., Wilson, S. B., & McQueen, J. D. (2009). The nature of preschool phonological processing abilities and their relations to vocabulary, general cognitive abilities, and print knowledge. *Journal of educational psychology, 101*(2), 345.

- Lyster, S. A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing, 15*(3), 261-294.
- Lyster, S. A. H., Lervåg, A. O., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and writing, 29*(6), 1269-1288.
- Manolitsis, G. (2017). How effective is morphological awareness instruction on early literacy skills? In MacLachlan, C. J. & Arrow, A. W. (Eds.), *Literacy in the early years: Reflections on international research and practice* (pp. 151–174). Springer.
- Manolitsis, G., Georgiou, G.K., Inoue, T. & Parrila, R. (2019). Are morphological awareness and literacy skills reciprocally related? Evidence from a cross-linguistic study. *Journal of Educational Psychology, 111*(8), 1362-1381.
- McBride-Chang, C., Wagner, R. K., Muse, A., Chow, B. W. Y., & Shu, H. U. A. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied psycholinguistics, 26*(3), 415-435.
- McBride-Chang, C., Cho, J. R., Liu, H., Wagner, R. K., Shu, H., Zhou, A., & 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*(2), 140-160.
- McCutchen, D., Green, L., & Abbott, R. D. (2008). Children's morphological knowledge: Links to literacy. *Reading Psychology, 29*(4), 289-314.
- McCutchen, D., & Stull, S. (2015). Morphological awareness and children's writing: accuracy, error, and invention. *Reading and writing, 28*(2), 271-289.
- McNeill, B. C., Wolter, J., & Gillon, G. T. (2017). A comparison of the metalinguistic performance and spelling development of children with inconsistent speech sound disorder and their age-matched and reading-

- matched peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 456-468.
- Moll, K. & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13(5), 359-382.
- Muroya, N., Inoue, T., Hosokawa, M., Georgiou, G. K., Maekawa, H., & Parrila, R. (2017). The role of morphological awareness in word reading skills in Japanese: a within-language cross-orthographic perspective. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 449-462.
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, 52-77.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English?. *Reading research quarterly*, 304-330.
- 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(4), 730.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of educational psychology*, 98(1), 134.
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading research quarterly*, 47(1), 91-108.
- Nagy, W.E., Carlisle, J.F. & Goodwin, A.P. (2013). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12.
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of learning disabilities*, 47(1), 3-12.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental psychology*, 33(4), 637.

- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific studies of reading, 7*(3), 289-307.
- Nunes, T., Bryant, P., & Barros, R. (2012). The development of word recognition and its significance for comprehension and fluency. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 959.
- Pacheco, M. B., & Goodwin, A. P. (2013). Putting two and two together: Middle school students' morphological problem-solving strategies for unknown words. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 7*(56), 541-553.
- Pacton, S., Foulin, J. N., Casalis, S., & Treiman, R. (2013). Children benefit from morphological relatedness when they learn to spell new words. *Frontiers in psychology, 4*, 696.
- Pan, J., Song, S., Su, M., McBride, C., Liu, H., Zhang, Y., & Shu, H. (2016). On the relationship between phonological awareness, morphological awareness and Chinese literacy skills: Evidence from an 8-year longitudinal study. *Developmental Science, 19*(6), 982-991.
- Paul, R. & Casella, P. W. (Eds.). (2007). *Introduction to clinical methods in communication disorders*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading, 11*(4), 357-383.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading, 18*(1), 22-37.
- Pittas, E., & Nunes, T. (2014). The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: A longitudinal study. *Reading and Writing, 27*(8), 1507-1527.
- Pollo, T. C., Kessler, B., & Treiman, R. (2009). Statistical patterns in children's early writing. *Journal of experimental child psychology, 104*(4), 410-426.
- Post, Y. V., Carreker, S., & Holland, G. (2001). The spelling of final letter patterns: A comparison of instruction at the level of the phoneme and the rime. *Annals of Dyslexia, 51*(1), 121-146.

- Post, Y., & Carreker, S. (2002). Orthographic similarity and phonological transparency in spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 317- 340.
- Rastle, K. (2019). The place of morphology in learning to read in English. *Cortex*, 116, 45-54.
- Reed, D. K. (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.
- Reichle, E. D., & Perfetti, C. A. (2003). Morphology in word identification: A word-experience model that accounts for morpheme frequency effects. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 219-237.
- Roman, A. A., Kirby, J. R., Parrila, R. K., Wade-Woolley, L., & Deacon, S. H. (2009). Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. *Journal of experimental child psychology*, 102(1), 96-113.
- Rothou, K. M., & Padeliadu, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied psycholinguistics*, 36(4), 1007-1027.
- Rubin, H., Patterson, P. A., & Kantor, M. (1991). Morphological development and writing ability in children and adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(4), 228-235.
- Scott, R. (1993). *Spelling: Sharing the secrets*. Toronto, Canada: Gage Educational Publishing.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 76.
- Seymour, P.H., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Siegel, L. S. (2008). Morphological awareness skills of English language learners and children with dyslexia. *Topics in Language Disorders*, 28(1), 15-27.

- Singson, M., Mahony, D., & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and writing, 12*(3), 219-252.
- Sparks, E., & Deacon, S. H. (2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied psycholinguistics, 36*(2), 299-321.
- Spencer, M., Muse, A., Wagner, R. K., Foorman, B., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Bishop, M. D. (2015). Examining the underlying dimensions of morphological awareness and vocabulary knowledge. *Reading and writing, 28*(7), 959-988.
- Tomesen, M., & Aarnoutse, C. (1998). Effects of an instructional programme for deriving word meanings. *Educational Studies, 24*(1), 107-128.
- Tong, X., Deacon, S. H., Kirby, J. R., Cain, K., & Parrila, R. (2011). Morphological awareness: a key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of educational psychology, 103*(3), 523.
- Treiman, R., & Cassar, M. (1996). Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. *Journal of experimental child psychology, 63*(1), 141-170.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2006). Spelling as statistical learning: Using consonantal context to spell vowels. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 642.
- Tsesmeli, S., N., & Tsirozi, T. (2015). Teaching compound words to a spelling-disabled child via Smart Notebook Technology: A case study approach. *Themes in Science & Technology Education, 8*(1), 33-45.
- Tsesmeli, S., N., (2017). Spelling and Meaning of Compounds in the Early School Years through Classroom Games: An Intervention Study. *Division of Psychology, Department of Primary Education, University of Patras, Rion, Greece.* published: 29 November 2017 doi: 10.3389/fpsyg.2017.02071

- Tsesmeli, S., N., & Tsellou, E. (2021). The effects of morphophonological changes on the training of orthographic structure of compounds: An Intervention Study. *The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(2), 182-202. doi:https://doi.org/10.12681/psy_hps.27036
- Tyler, A., & Nagy, W. E. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 649-667.
- Vaknin-Nusbaum, V., Sarid, M., Raveh, M., & Nevo, E. (2016a). The contribution of morphological awareness to reading comprehension in early stages of reading. *Reading and Writing*, 29(9), 1915-1934.
- Vaknin-Nusbaum, V., Sarid, M., & Shimron, J. (2016b). Morphological awareness and reading in second and fifth grade: evidence from Hebrew. *Reading and Writing*, 29(2), 229-244.
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 457-466.
- Wei, T. Q., Bi, H. Y., Chen, B. G., Liu, Y., Weng, X. C., & Wydell, T. N. (2014). Developmental changes in the role of different metalinguistic awareness skills in Chinese reading acquisition from preschool to third grade. *PloS one*, 9(5), e96240.
- White, T. G., Power, M. A., & White, S. (1989). Morphological analysis: Implications for teaching and understanding vocabulary growth. *Reading Research Quarterly*, 283-304.
- White, T., Sowell, J., & Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. *The Reading Teacher*, 42, 302-308.
- Windsor, J. (2000). The role of phonological opacity in reading achievement. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 50-61.
- Wolter, J. A., Wood, A., & D'zatko, K. W. (2009). The influence of morphological awareness on the literacy development of first-grade children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(3), 286-298.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α



Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών – Επιστήμες της Αγωγής
Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές

Έντυπο Ενημέρωσης-Συγκατάθεσης Συμμετοχής σε Μελέτη

Τίτλος της Έρευνας: «Ο ρόλος της διδακτικής ενίσχυσης των μορφολογικών δεξιοτήτων των παιδιών Β΄ Δημοτικού στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας»

Ερευνήτρια: Δαγαλάκη Δήμητρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές» υπό την εποπτεία του κ. Γεώργιου Μανωλίτη, καθηγητή του Πανεπιστημίου Κρήτης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, επιθυμώ να εξετάσω τη συμβολή της ενίσχυσης μέσω διδασκαλίας δεξιοτήτων σχετικών με τις γνώσεις μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού και της επακόλουθης βελτίωση στις αναγνωστικές και ορθογραφικές ικανότητές τους.

Σας προσκαλούμε, λοιπόν, να μας δώσετε τη συγκατάθεσή σας έτσι ώστε να μπορεί να συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνα που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μελέτης αυτής σε σχολεία της πόλης. Εφόσον, συμφωνήσετε το παιδί σας να λάβει μέρος στην παρούσα μελέτη, θα συμμετέχει πέρα από τη διδακτική ενίσχυση σε δεξιότητες μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας και στη χορήγηση δοκιμασιών αξιολόγησης των αναγνωστικών και ορθογραφικών δεξιοτήτων. Οι δοκιμασίες αυτές θα διεξαχθούν δύο φορές μέσα στη σχολική χρονιά, κατά τον μήνα Φεβρουάριο και τον μήνα Μάιο.

Το παιδί σας συμμετέχει εθελοντικά σε αυτή την έρευνα και μπορείτε να αποφασίσετε εσείς ή και το ίδιο το παιδί την αποχώρησή του/της οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή του παιδιού σας στην παρούσα έρευνα. Εάν κρίνετε ότι το παιδί σας αισθανθεί δυσφορία κατά τη διαδικασία, παρακαλούμε μη διστάσετε να ζητήσετε να σταματήσει η διαδικασία και να αποχωρήσει από τη συμμετοχή του στην ερευνητική μελέτη.

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας και θα συμβάλουν σημαντικά στην διεκπεραίωση του ερευνητικού της μέρους. Το όνομα ή οποιαδήποτε πληροφορία σχετική με την ταυτότητα του παιδιού σας δεν θα δημοσιοποιηθεί ούτε θα χρησιμοποιηθεί σε καμία περίπτωση. Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν σχετικά με την παρούσα έρευνα, οι οποίες δυνητικά θα μπορούσαν να ταυτοποιήσουν προσωπικά το παιδί σας, θα παραμείνουν απόρρητες, θα διατηρηθούν ξεχωριστά από τα υπόλοιπα δεδομένα και θα φυλάσσονται με ευθύνη της ερευνήτριας.

Η έρευνα αυτή δεν λαμβάνει χρηματοδότηση από κανένα φορέα. Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με την ερευνήτρια. Μπορείτε να θέσετε ερωτήσεις σχετικά με την παρούσα έρευνα οποιαδήποτε στιγμή. Μπορείτε να απευθυνθείτε στην ερευνήτρια στέλνοντας κάποιο e-mail στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση: dimitradaga@gmail.com.

Ζητούμε να δώσετε τη γραπτή σας συγκατάθεση για να συμμετάσχει το παιδί σας στην παρούσα έρευνα, συμπληρώνοντας τη Δήλωση Συγκατάθεσης Γονέα/Κηδεμόνα Κατόπιν Ενημέρωσης. Σε καμία περίπτωση το υλικό δε θα διατεθεί για άλλους σκοπούς, πλην αυτών που έχουν προαναφερθεί και τα πλήρη ονόματα των τέκνων θα παραμείνουν, σε κάθε περίπτωση, απόρρητα.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Δαγαλάκη Δήμητρα
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Δήλωση συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα κατόπιν ενημέρωσης

Δηλώνω υπεύθυνα ότι: (Σημειώστε με X την κατηγορία που σας αφορά)

Κατηγορία 1: Είμαι ο/η γονέας του προστατευόμενου τέκνου:

Όνοματεπώνυμο τέκνου: _____

Κατηγορία 2: Είμαι το πρόσωπο που ασκεί, δυνάμει δικαστικής απόφασης ή συμβολαιογραφικής πράξης, την επιμέλεια (αποκλειστική ή από κοινού με (συμπληρώνεται εφόσον υπάρχει) του προστατευόμενου τέκνου:

Όνοματεπώνυμο τέκνου: _____

και δίνω εθελουσίως τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου τέκνου μου (ονοματεπώνυμο του τέκνου) στην έρευνα με τίτλο:

«Ο ρόλος της διδακτικής ενίσχυσης των μορφολογικών δεξιοτήτων των παιδιών Β' Δημοτικού στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας»

Όνοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Όνοματεπώνυμο _____

Ημερομηνία _____

Υπογραφή:

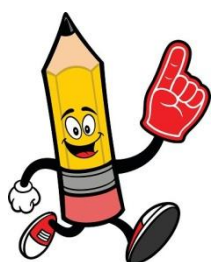
Παράρτημα Β

ΕΠΩΝΥΜΟ:
ΟΝΟΜΑ:
ΣΧΟΛΕΙΟ:
ΤΑΞΗ:
ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:



Π Α Ρ Α Δ Ε Ι Γ Μ Α Τ Α	Α	μωρά → μωρό λύκοι →
	Β	άρχισα → αρχίζω έκοψα →
	Γ	ξύλινος → ξύλο ασημένιος →

Δ	φούσκα → φουσκώνω σκούπα →
----------	-------------------------------------



Για συμπλήρωση:

1. Μήλα < μήλο

Παιδιά <

2. Έψησα < ψήνω

Άνοιξα <

3. Κουράζομαι < κουράστηκα

Κοιμάμαι <.....

4. Δείχνω < έδειξα

Σβήνω <.....

5. Γιατροί < γιατρός

Φωνές <.....

6. Ταξίδι < ταξιδεύω

Κλειδί <.....

7. Βαρκούλα < βάρκα

Παιδάκι <.....

8. Τραγουδώ < τραγουδιστής

Χορεύω <.....

9. Ψαρεύω < Ψάρι

Βιδώνω <.....

10. Χαρτί <χάρτινο

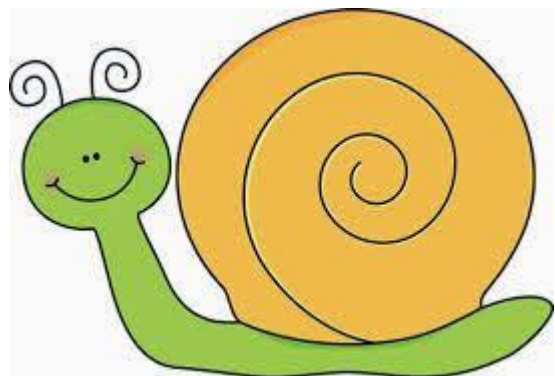
Σίδερο<

11. Σκάβω < σκάψιμο

Τρέχω <.....

12. Ιδρώνω < ιδρωμένος

Χτυπώ <.....



Παράρτημα Γ

Παρέμβαση 1: Κλιτικά επιθήματα σε -ω & -ο

Βήμα 1^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Ζητάμε με μορφή παιχνιδιού από τα παιδιά να μας μετατρέπουν ουσιαστικά που είναι στον πληθυντικό (αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα) στην ονομαστική του ενικού (π.χ. αρκούδες, λύκοι, φωνές, βιβλία) και τα παιδιά θα πρέπει να απαντούν (π.χ. αρκούδα, λύκος, φωνή, βιβλίο).

Βήμα 2^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Ζητάμε με μορφή παιχνιδιού από τα παιδιά να μας μετατρέπουν ρήματα που είναι σε πρόσωπο πληθυντικού (π.χ. παίζουμε, τρέχουν, γελάνε) στο α' ενικό πρόσωπο (να βάζουν μπροστά το εγώ (π.χ. εγώ παίζω, εγώ τρέχω, εγώ γελώ). Επίσης, ζητάμε με την ίδια διαδικασία από τα παιδιά να μας μετατρέπουν ουδέτερα ουσιαστικά που είναι στον πληθυντικό (π.χ. μήλα, βιβλία, περίπτερα, λάχανα) στην ονομαστική του ενικού βάζοντας μπροστά το το (π.χ. το μήλο, το βιβλίο, το περίπτερο, το λάχανο). Αυτό θα γίνεται ανακατεμένα. Στη συνέχεια μόλις λείει τη λέξη του πηγαίνει στη γωνιά του (το) ή στη γωνιά του (εγώ).

Βήμα 3^ο: Παιχνίδι: «Τσουβαλοδρομίες Λέξεων» (Ενδεικτικός χρόνος: 10' λεπτά)

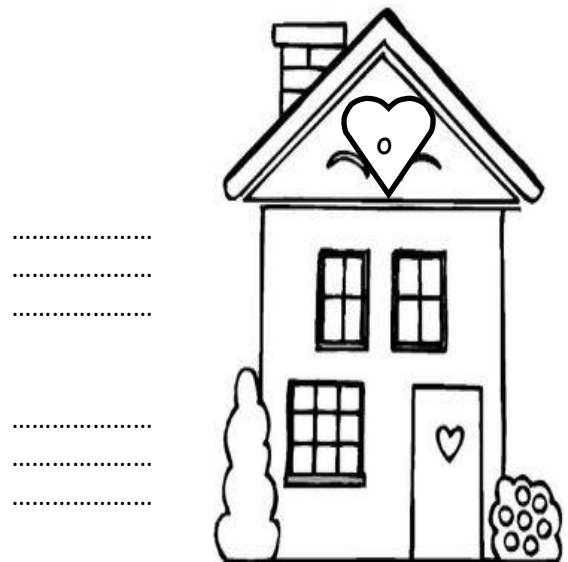
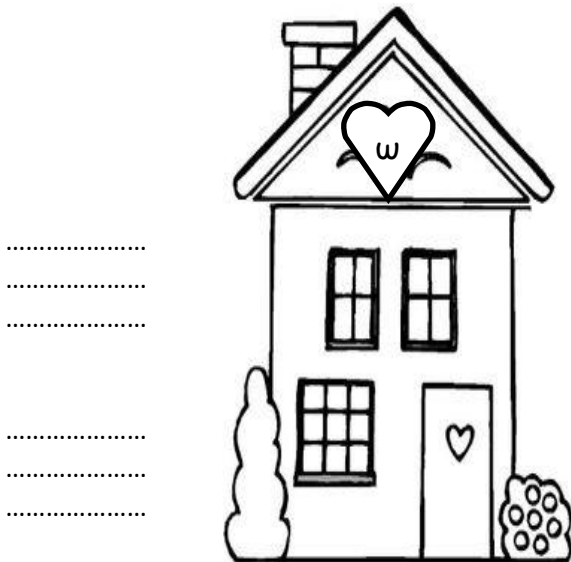
Τα παιδιά θα χωριστούν σε δύο ομάδες (την μπλε και την κίτρινη). Μπροστά τους θα έχουν ένα θρανίο με λέξεις ανακατεμένες που θα τελειώνουν άλλες σε -ω και άλλες σε -ο. Οι λέξεις θα είναι το ίδιο αριθμητικά για την κάθε ομάδα. Στον πίνακα θα υπάρχουν ζωγραφισμένα δύο μεγάλα τσουβάλια, το τσουβάλι του -ω και το τσουβάλι του -ο. Το κάθε παιδί θα παίρνει από μία κάρτα της ομάδας του, θα τη διαβάζει και πηδώντας με μικρά βήματα θα πρέπει να φτάσει στον πίνακα και να την τοποθετήσει (με σκρατς) στο σωστό τσουβάλι φωνάζοντας δυνατά τη λέξη του με το εγώ μπροστά για τα ρήματα και με το το για τα ουσιαστικά. Η ομάδα που θα καταφέρει να τοποθετήσει όλες τις κάρτες με τις λέξεις και στα σωστά τσουβάλια θα είναι και η νικήτρια.

Βήμα 4^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 15 λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 1:**

Θα δοθεί στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας όπου θα πρέπει να ταξινομήσουν στο σωστό σπιτάκι τις παρακάτω λέξεις. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

το τρίγωνο, εγώ μετρώ, το λάχανο, το καρότο, το νερό, εγώ διαβάζω, εγώ αγαπώ, εγώ χαμογελώ, το βουνό, εγώ ποτίζω



➤ **Δραστηριότητα 2:**

Στην δραστηριότητα αυτή θα επιδιώξουμε την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα κλιτικά επιθήματα σε -ω και -ο. π.χ. (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)

τρέχ.....

ποδήλατ.....

γελ...

λάστιχ.....

καθαρίζ.....

μήλ....

μωρ.....

οδηγ.....

τετράδι....

➤ **Δραστηριότητα 3: (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)**

Στην δραστηριότητα αυτή θα επιδιώξουμε την ευαισθητοποίηση των παιδιών στη διάκριση το –ω και –ο ανάλογα με το αν είναι ρήμα και βάζοντας το σωστό πρόσωπο, δηλαδή το εγώ και αν είναι ουσιαστικό βάζοντας μπροστά από τη λέξη το σωστό άρθρο, δηλαδή το το.

..... βάζω	.....σύκο	.....μήλο	.....μετρώ
..... βάζο	..... σηκώνω	..... μιλώ	..... μέτρο
..... τηλέφωνο	..... τηλεφωνώ	..... γράφω	..... γραφείο

Βήμα 4^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Οικογένειες λέξεων που μοιράζονται το ίδιο θεματικό μόρφημα στον προφορικό λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 10' λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 1: «Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη»**

Ζητάμε από τα παιδιά να μας λένε λέξεις που σχηματίζονται από δικές μας λέξεις (π.χ. δικές μας λέξεις όπως κλειδί, παιδί, χαρτί, δρόμος, χρώμα, φωνή κτλ.). Θέλουμε από τα παιδιά να σχηματίζουν προφορικά παράγωγες λέξεις (π.χ. κλειδώνω/κλειδάκι κτλ.). να κατανοήσουν δηλαδή ότι μία λέξη μπορεί να φτιάχεται από κάποια άλλη λέξη και το νόημα της καινούριας λέξης μοιάζει με αυτό της αρχικής. Θρανίο-εικόνες, το κάθε παιδί λέει την παράγωγη λέξη με βάση την εικόνα και πηγαίνει και ακουμπά την εικόνα που αναπαριστά την αρχική λέξη. Το ίδιο κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά σχηματίζοντας έτσι σαν αλυσίδα οικογένειες λέξεων με ίδιο θεματικό μόρφημα.

Παρέμβαση 2: Κλιτικά επιθήματα σε -μαι & -με

Βήμα 1^ο: Κλιτική Μορφολογική επίγνωση στον Προφορικό λόγο (ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)

Ζητάμε με μορφή παιχνιδιού από τα παιδιά να μας μετατρέπουν ρήματα που είναι σε α' πρόσωπο ενικού (ενεργητικής και παθητικής φωνής) από τον Ενεστώτα στον Αόριστο και το αντίστροφο.

Βήμα 2^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Ζητάμε με μορφή παιχνιδιού από τα παιδιά να μας μετατρέπουν ρήματα που είναι σε πρόσωπο πληθυντικού (π.χ. κουραζόμαστε, λουζόμαστε, χτενίζονται κ.ά.) στο α' ενικό πρόσωπο απαντώντας στην ερώτηση «Εγώ τι παθαίνω;» (π.χ. εγώ κουράζομαι, εγώ λούζομαι, εγώ χτενίζομαι κ.ά.). Επίσης, ζητάμε από τα να μας μετατρέπουν ενεργητικά ρήματα από πρόσωπο του ενικού στο α' πρόσωπο του πληθυντικού (π.χ. τρέχω γίνεται τρέχουμε). <Γωνιά ρημάτων που παθαίνω εγώ και γωνιά ρημάτων που κάνουμε εμείς).

Βήμα 2^ο:Κουίζ στον Η/Υ με στόχο την ορθογραφία των ρημάτων σε -μαι και -με. (Ενδεικτικός χρόνος: 10' λεπτά)

Θα φαίνονται στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή διαδοχικά εικόνες που θα δείχνουν ότι κάτι παθαίνω ή κάτι κάνουμε και τα παιδιά θα πρέπει να σηκώνουν τον αντίχειρα τους όταν θα ταιριάζει η κατάληξη -μαι και να παίζουν ένα παλαμάκι όταν θα ταιριάζει η κατάληξη -με, έτσι ώστε να διαλέγω τη σωστή προτεινόμενη απάντηση και να παίρνουμε την αντίστοιχη ανατροφοδότηση με φατσούλα χαμογελαστή ή λυπημένη.

http://users.sch.gr/dimylonaki/exapostaseos2020_glossa_kainioyrios_mathitis.htm

Βήμα 3^ο: Παιχνίδι: «Το παιχνίδι των Κρυμμένων Λέξεων»(Ενδεικτικός χρόνος: 10' λεπτά)

Σε ένα κουτί θα υπάρχουν χρωματιστά χαρτάκια όπου θα αναγράφονται ρήματα σε –μαι και –με. Το κάθε παιδί θα πάρει από ένα χαρτάκι, θα διαβάσει δυνατά τη λέξη που γράφει και ύστερα θα τρέχει να την βάλει στο σωστό χρωματιστό ποτηράκι που θα υπάρχουν πάνω σε ένα θρανίο (κόκκινο για ρήματα με κατάληξη –μαι και μπλε ποτηράκι για ρήματα με κατάληξη –με) και θα παραμένει πίσω από το ποτηράκι που έριξε το χαρτί με τη λέξη μέχρι να τελειώσουν όλα τα παιδιά της τάξης.

Βήμα 4^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 10λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 1:**

Θα δοθεί στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας όπου θα πρέπει να βάλουν σε κύκλο τις λέξεις (ρήματα) που λένε τι κάνουμε και να υπογραμμίζουν που λένε τι παθαίνω.(Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

- Το πρωί ξυπνάμε νωρίς.
- Πλένομαι καλά και σκουπίζομαι.
- Ντύνομαι και ετοιμάζομαι γρήγορα.
- Λύνουμε τις ασκήσεις μας και σβήνουμε τα λάθη με τη γόμα μας.
- Παίζουμε και τρέχουμε στην αυλή.
- Κουρεύομαι στον κουρέα της γειτονιάς μου.

➤ **Δραστηριότητα 2: (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)**

Στην δραστηριότητα αυτή θα επιδιώξουμε την ευαισθητοποίηση των παιδιών στη διάκριση της κατάληξης –μαι και -με ταξινομώντας τα ρήματα στο σωστό πρόσωπο.

εγώ κρύβομαι, εγώ κόβομαι, εμείς γράφουμε, εγώ γράφομαι, εμείς λερώνουμε, εμείς κρύβουμε, εγώ λερώνομαι, εμείς κόβουμε

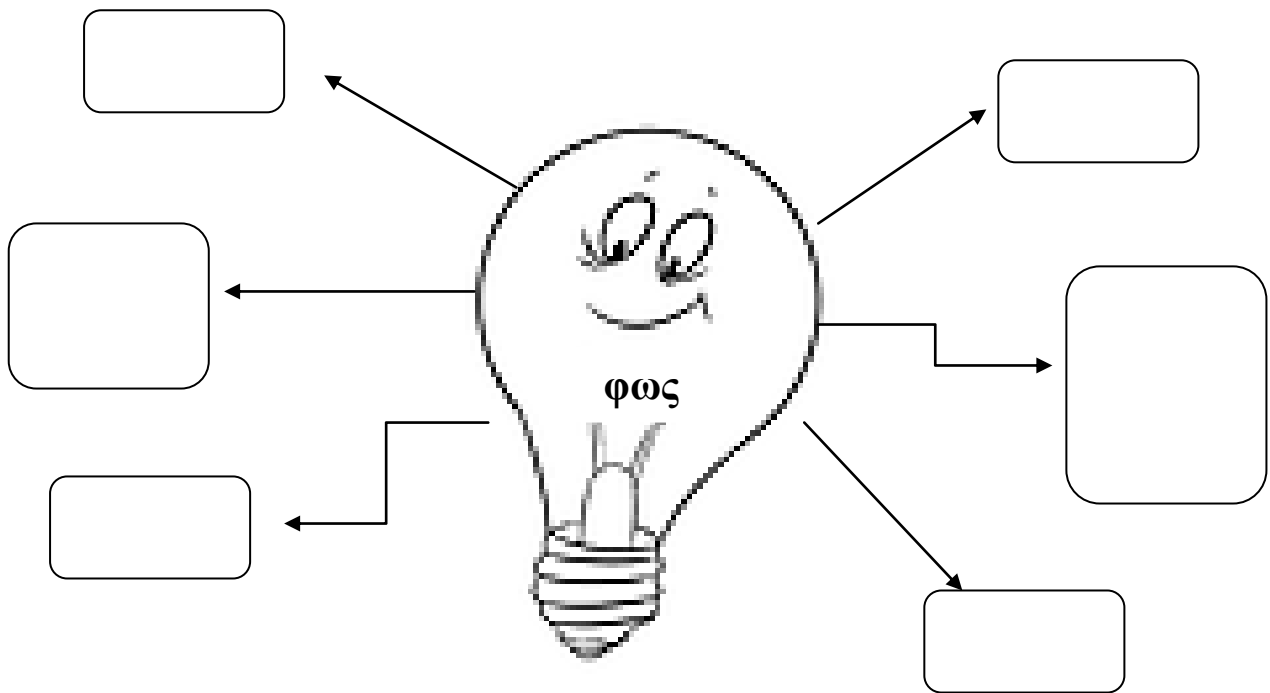


Βήμα 4^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Οικογένειες λέξεων που μοιράζονται το ίδιο θεματικό μόρφημα στον προφορικό λόγο
(Ενδεικτικός χρόνος: 10' λεπτά)

- **Δραστηριότητα 1: «Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη»**
 Ζητάμε από τα παιδιά να μας λένε λέξεις που σχηματίζονται από δικές μας λέξεις (π.χ. δικές μας λέξεις όπως κλειδί, παιδί, χαρτί, δρόμος, χρώμα, φωνή κτλ.). Θέλουμε από τα παιδιά να σχηματίζουν προφορικά παράγωγες λέξεις (π.χ. κλειδώνω/κλειδάκι κτλ.). να κατανοήσουν δηλαδή ότι μία λέξη μπορεί να φτιάχεται από κάποια άλλη λέξη και το νόημα της καινούριας λέξης μοιάζει με αυτό της αρχικής. Θρανίο-εικόνες, το κάθε παιδί λέει την παράγωγη λέξη με βάση την εικόνα και πηγαίνει και ακουμπά την εικόνα που αναπαριστά την αρχική λέξη. Το ίδιο κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά σχηματίζοντας έτσι σαν αλυσίδα οικογένειες λέξεων με ίδιο θεματικό μόρφημα.

➤ **Δραστηριότητα 2: «Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη»**

Διαλέγουμε ποια θα είναι η κεντρική λέξη με την οποία θα δημιουργήσουν οι μαθητές την οικογένεια. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να ξεχωρίσουν, μέσα από έναν κατάλογο λέξεων που θα τους έχουμε δώσει, τις λέξεις που ανήκουν σε αυτή την οικογένεια. Για παράδειγμα δίνεται στον κάθε μαθητή η λέξη «φως» και ο ως παράδειγμα ο δάσκαλος θα πει φωτιστικό. Έπειτα θα δοθεί μία λίστα λέξεων στα παιδιά για να ξεχωρίσουν τις λέξεις που ανήκουν στην οικογένεια της λέξης «φως» (π.χ. φώτα, μεγάφωνο, φύλλα, φωνακλάς, φωτισμένος, φωτίζω, καφές, φωνή, φωτεινός, πολύφωτο, φωτάκι, άφωνος, φωτογράφος, φωτίζω, φωτιά, φωτισμός, φωνούλα, ξεφωνίζω κ.α.)



**Παρέμβαση 3: Κλιτικά επιθήματα σε –η & -ι – Παραγωγική Μορφολογική
Επίγνωση- Οικογένειες Λέξεων**

Βήμα 1^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5´ λεπτά)

Ζητάμε με μορφή παιχνιδιού από τα παιδιά να μας μετατρέπουν ουσιαστικά που είναι στον πληθυντικό (θηλυκά και ουδέτερα) στην ονομαστική του ενικού (π.χ. φωνές, βροχές, πανιά, καλάθια) και τα παιδιά θα πρέπει να απαντούν (π.χ. φωνή, βροχή, πανί, καλάθι).

Βήμα 2^ο:Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5´ λεπτά)

Συνεχίζουμε με μορφή παιχνιδιού και λέγοντας στα παιδιά τώρα λέξεις θηλυκού γένους που καταλήγουν σε –η και ουδέτερου γένους που καταλήγουν σε –ι (π.χ. βροχή, πiónι) και να μας απαντούν με το κατάλληλο άρθρο που ταιριάζει στη λέξη που άκουσαν κάθε φορά (π.χ. η φωνή, το πiónι).

Βήμα 3^ο: Αυτοσχέδιο Επιτραπέζιο παιχνίδι: «Το σαλιγκάρι» (Ενδεικτικός χρόνος: 10´ λεπτά)

Οδηγίες παιχνιδιού

- Τα παιδιά θα χωριστούν σε τέσσερις ομάδες.
- Φωτοτυπούμε και κόβουμε τις καρτέλες που θα έχω φτιάξει με λέξεις που καταλήγουν σε –η και –ι ή και προτάσεις που θα εμπεριέχουν λέξεις με κατάληξη –η ή –ι. (π.χ. κλωστή, χiónη, Το **παιδί** παίζει → η λέξη που θα μας ενδιαφέρει να προσέξει το παιδί θα είναι με έντονη γραφή για να εστιάσει μόνο σε αυτή τη λέξη και την κατάληξή της, Η **αράχνη** υφαίνει τον ιστό της.
- Τοποθετούμε τις καρτέλες ανακατεμένες και ανάποδα.
- Τοποθετεί η κάθε ομάδα το πiónι της στην αρχή του σαλιγκαριού.
- Ρίχνουν το ζάρι και προχωράνε τόσα τετράγωνα όσα δείχνει το ζάρι.
- Όποτε φτάνουν σε χρωματισμένο τετράγωνο, θα τραβάνε μία κάρτα.

- Συζητάνε στην ομάδα τους και αποφασίζουν: αν αυτό που λέει η κάρτα είναι γραμμένο **σωστά**, προχωράνε δύο βήματα **μπροστά**. Αν είναι **λάθος**, πάνε δύο τετράγωνα **πίσω**.

Νικήτρια ομάδα του παιχνιδιού θα είναι η ομάδα που θα φτάσει πρώτη στο κέντρο του «σαλιγκαριού».

Βήμα 4^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 15 λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 1:**

Θα δοθεί στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας όπου τα παιδιά θα πρέπει από τον πληθυντικό αριθμό να κάνουν τις λέξεις στον ενικό αριθμό. π.χ. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

τα λιοντάρια →	οι κλωστές →
οι φωνές →	τα ποτήρια →
τα χιόνια →	τα χέρια →
οι μύτες →	οι λίμνες →
τα καρφιά →	οι πηγές →

➤ **Δραστηριότητα 2:**

Στην δραστηριότητα αυτή θα επιδιώξουμε την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα κλιτικά επιθήματα σε -η και -ι. π.χ. (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)

αράχγ.....	αρνάκ.....	μηχαν.....
κουνούπ.....	παιδ.....	πόλ.....
τριζόν.....	τάξ.....	λουλούδ.....

➤ **Δραστηριότητα 3: (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)**


Στην δραστηριότητα αυτή θα επιδιώξουμε την ευαισθητοποίηση των παιδιών στη διάκριση του -η και -ι ανάλογα με το αν είναι θηλυκό και βάζοντας το

σωστό οριστικό άρθρο, δηλαδή το η και αν είναι ουδέτερο βάζοντας μπροστά από τη λέξη το σωστό άρθρο, δηλαδή το το.

..... Ελένη	.....θήκη	.....καλαμάκι
..... αυλή	..... σκυλάκι	..... ζώνη
..... τζάμι	..... εποχή	..... αχλάδι

Βήμα 4^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Οικογένειες λέξεων που μοιράζονται το ίδιο θεματικό μόρφημα στον προφορικό λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 10' λεπτά)

- **Δραστηριότητα 1: «Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη»**
Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα παιδιά και να εστιάσουν σε συγκεκριμένες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων θα χρησιμοποιηθεί ο πίνακας οικογενειών λέξεων. Συγκεκριμένα θα δοθεί στα παιδιά ένα πινακάκι όπου στην κορυφή θα αναγράφεται η λέξη «κλειδί», καθώς θα είναι αυτή η κύρια λέξη μας και ένα σετ από λέξεις που σχετίζονται με τη λέξη κλειδί και άλλες όχι. Το κάθε παιδί πρέπει να μελετήσει προσεχτικά όλες τις λέξεις, να επιλέξει ποιες ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων με το κλειδί, να τις κόψει και να τις κολλήσει στο πινακάκι μας. Οι λέξεις που θα δοθούν είναι: κλειδαράς, κλείνω, εγκλίσεις, κλειδώνω, κλειδάκι, κλειδαριά/κλειδωνιά, κλειδάρα, κλειστός, κλίνω, π.χ. Ενδεικτικός πίνακας οικογενειών λέξεων:

	κλειδί	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	

**Παρέμβαση 4: Κλιτικά επιθήματα σε – οι & - ει – Παραγωγική Μορφολογική
Επίγνωση- Οικογένειες Λέξεων**

Βήμα 1^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5΄ λεπτά)

Ζητάμε με μορφή παιχνιδιού από τα παιδιά να μας μετατρέπουν αρσενικά ουσιαστικά που είναι στην ονομαστική του ενικού (π.χ. γλάρος, φάρος, ήλιος, νάνος, δρόμος κτλ) στην ονομαστική πληθυντικού αριθμού και έτσι τα παιδιά θα πρέπει να απαντούν (π.χ. γλάροι, φάροι, ήλιοι κτλ.).

Βήμα 2^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5΄ λεπτά)

Συνεχίζουμε με μορφή παιχνιδιού και λέγοντας στα παιδιά τώρα ρήματα που καταλήγουν σε –ει αλλά με τη μορφή πρότασης. Συγκεκριμένα διευκρινίζουμε στα παιδιά ότι πάντα θα έχουν στο μυαλό τους την ερώτηση **τι κάνει;** Λέμε στον μαθητή:

- Ο σκύλος
- Η γάτα
- Το μωρό.....
- Το τρένο

και τα παιδιά μας απαντούν με το κατάλληλο ρήμα που ταιριάζει στο κάθε ουσιαστικό που άκουσαν κάθε φορά (π.χ. Ο σκύλος γαβγίζει).

Βήμα 3^ο: Παιχνίδι: «Τσουβαλοδρομίες Λέξεων»(Ενδεικτικός χρόνος: 10΄ λεπτά)

Τα παιδιά θα χωριστούν σε δύο ομάδες (την μπλε και την κίτρινη). Μπροστά τους θα έχουν ένα θρανίο με λέξεις ανακατεμένες που θα τελειώνουν άλλες σε –οι και άλλες σε –ει. Οι λέξεις θα είναι το ίδιο αριθμητικά για την κάθε ομάδα. Στον πίνακα θα υπάρχουν ζωγραφισμένα δύο μεγάλα τσουβάλια, το τσουβάλι « Οι πολλοί» και το τσουβάλι «Τι κάνει;». Το κάθε παιδί θα παίρνει από μία κάρτα της ομάδας του, θα τη διαβάξει και τρέχοντας θα πρέπει να φτάσει στον πίνακα και να την τοποθετήσει στο σωστό τσουβάλι φωνάζοντας δυνατά τη λέξη του Η ομάδα που θα καταφέρει να τοποθετήσει όλες τις κάρτες με τις λέξεις και στα σωστά τσουβάλια θα είναι και η νικήτρια.

Βήμα 4^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 15 λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 1:**

Θα δοθεί στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας όπου τα παιδιά θα πρέπει από τον ενικό αριθμό να κάνουν τις λέξεις στον πληθυντικό αριθμό. π.χ. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

ο κύκνος→.....	ο λύκος→.....
ο ταύρος→.....	ο δάσκαλος→.....
ο ζωγράφος→.....	ο γιατρός→

➤ **Δραστηριότητα 2:**

Στην δραστηριότητα αυτή θα επιδιώξουμε την ευαισθητοποίηση των παιδιών στα κλιτικά επιθήματα σε –οι και –ει. π.χ. (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)

μυρίζ.....	διαβάζ.....	δρόμ.....
βοσκ.....	πλέν.....	παίζ.....
αχιν.....	βόλ.....	φονάζ.....

➤ **Δραστηριότητα 3: (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)**

Στην δραστηριότητα αυτή θα επιδιώξουμε την ευαισθητοποίηση των παιδιών στη διάκριση του –οι και –ει δίνοντας στα παιδιά κάποιες λέξεις που σχετίζονται με τον παραπάνω φωνολογική ομοιότητα. Αφού ο μαθητής διαβάσει τις λέξεις και κάνουμε μαζί δύο παραδείγματα τον ενθαρρύνουμε να τοποθετήσει και τις υπόλοιπες λέξεις στην ανάλογη ομάδα.

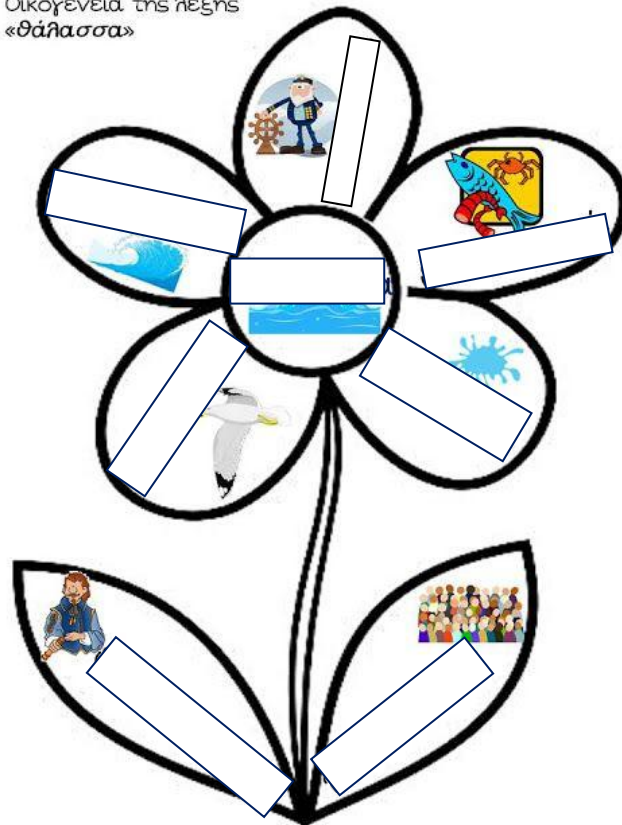
(πύργοι, κήποι, χτίζει, άνθρωποι, βάφει, χτίζει, οδηγοί, χορεύει, παγώνει, καπνοί)

Οι πολλοί	Τι κάνει;

Βήμα 4^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Οικογένειες λέξεων που μοιράζονται το ίδιο θεματικό μόρφημα στον γραπτό λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 10' λεπτά)

Δραστηριότητα 1: «Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη»
 Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα παιδιά και να εστιάσουν σε συγκεκριμένες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων θα τους δοθεί ένα λουλούδι που στο κέντρο του θα έχει την κεντρική λέξη που εξετάζουμε αυτή τη φορά «θάλασσα» και καλούνται τα παιδιά να γράψουν στα πέταλα του τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια με τη λέξη-μαμά. Τα παιδιά θα βοηθούνται με εικόνες που θα υπάρχουν στα πέταλα και οι λέξεις θα δοθούν στα παιδιά.

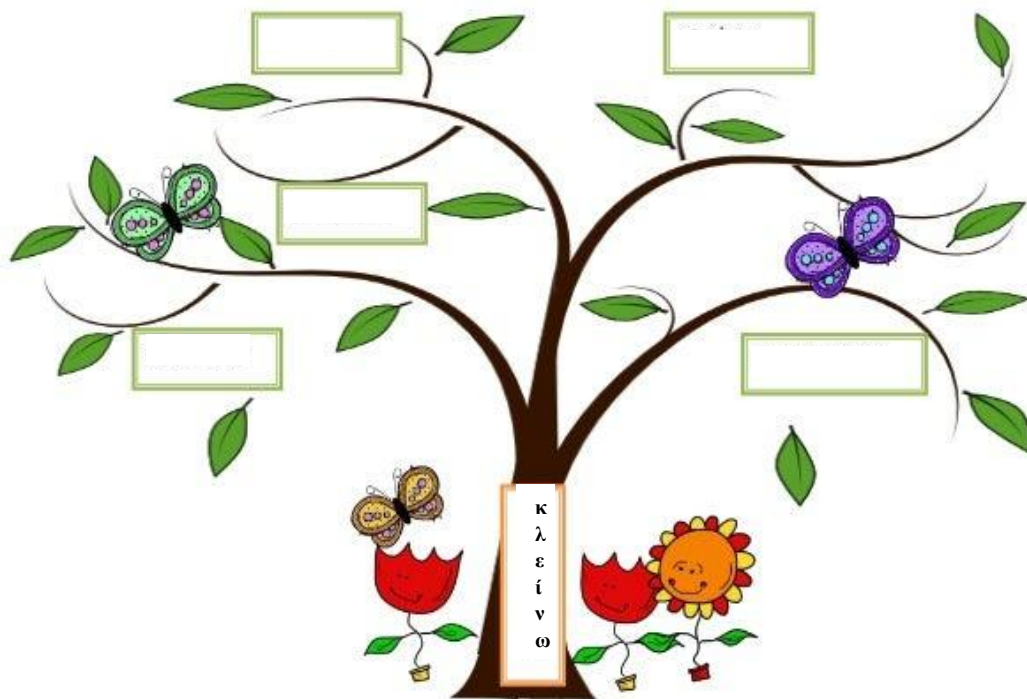
Οικογένεια της λέξης
 «θάλασσα»



➤ **Δραστηριότητα 2: «Ποιες λέξεις μπορώ να σχηματίσω από μία λέξη»**

Σε δεύτερο στάδιο, προκειμένου να συγκεντρωθούν τα παιδιά και να εστιάσουν σε συγκεκριμένες λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων θα χρησιμοποιηθεί το λεξόδεντρο. Συγκεκριμένα θα δοθεί στα παιδιά ένα δέντρο όπου στην ρίζα του θα αναγράφεται η λέξη «κλείνω» και τα παιδιά καλούνται να γράψουν στα κλαδιά του συγγενικές λέξεις τις οποίες τις έχουμε αναφέρει προφορικά σε παλιότερη παρέμβαση. Οι λέξεις που πρέπει να γραφτούν είναι: κλειστός, κλείσιμο, κλεισούρα, κλεισμένος, ξανακλείνω, μισόκλειστος, ανοιγοκλείνω)

π.χ. Ενδεικτικός λεξόδεντρο:



**Παρέμβαση 5: Επανάληψη στα κλιτικά επιθήματα σε -ι, -η, -οι & -ει –
Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση- Μεγεθυντικά & Υποκοριστικά**

**Βήμα 1^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο-
Μεγεθυντικά & Υποκοριστικά (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)**

Εξασκούμε τα παιδιά με τη μορφή παιχνιδιού στα υποκοριστικά και στα μεγεθυντικά των λέξεων σε όλες σχεδόν τις καταλήξεις που μπορούν να πάρουν στο τέλος για να σχηματιστούν νέες παράγωγες λέξεις. (π.χ. γάτα→ γατούλα, Δημήτρης → Δημητράκης, δρόμος→ δρομάκος, αρνί→ αρνάκι, καρέκλα→ καρεκλίτσα, μικρός→ μικρούτσικος). Το ίδιο κάνουμε και για τα μεγεθυντικά των λέξεων (π.χ. παίκτης→ παικταράς, κολοκύθι→κολοκύθα, ομάδα→ ομαδάρα, σκύλος→σκύλαρος κτλ.)

**Βήμα 2^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός
χρόνος: 10' λεπτά)**

Θα δοθεί στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας όπου θα τους ζητείται να γράψουν σε τέσσερα διαφορετικά πινακάκια τις λέξεις στα υποκοριστικά τους και στα μεγεθυντικά τους και το αντίστροφο.

**Βήμα 3^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο- Επανάληψη
(Ενδεικτικός χρόνος: 25 λεπτά)**

➤ **Δραστηριότητα 1:**

Θα παίζουμε « Ο Ντεντέκτιβ των Λέξεων». Θα δοθεί στα παιδιά ένα κείμενο που θα διαβάσουμε από κοινού και έπειτα θα ζητηθεί από το κάθε παιδί να παρατηρήσει και να ανακαλύψει λέξεις μέσα από το κείμενο που συγκεντρώνουν τον κανόνα που εξετάζουμε, όπως ρήματα που τελειώνουν σε -ει ή ουσιαστικά που γράφονται με -ι, -η, -οι.. Έπειτα θα πρέπει να τις τοποθετήσουν στη σωστή στήλη σε ένα φύλλο εργασίας. Για να κρατήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών υψηλό θα χρησιμοποιήσουμε και τη βοήθεια ενός χρονόμετρου. (10' λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 2:**

Από το κουτί μας που ονομάζεται «Ο θησαυρός των λέξεων» θα έχω βάλει χαρτάκια με λέξεις που θα έχουμε μελετήσει και θα έχουν κοινό φωνολογικό χαρακτηριστικό /ι/ αλλά διαφορετικό γραφημικό χαρακτηριστικό (π.χ. παίζει, χιόνι, σκηνή, δάσκαλοι κ.ά.) έτσι ώστε να μου γράψουν μία πρόταση με τη λέξη που θα τραβήξει το κάθε παιδί. (10' λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 3:**

Μετά τη λήξη της παραπάνω επαναληπτικής μας δραστηριότητα θα δοθούν στα παιδιά σχεδιασμένα συννεφάκια έτσι ώστε να γράψουν τον κανόνα των κλιτικών επιθημάτων σε /-ι/ που έχουν διδαχτεί έως τώρα. (5' λεπτά)

Παρέμβαση 6: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση –Ρήματα σε ιζ-ω, ών-ω και εύ-ω - Μεγεθυντικά & Υποκοριστικά

Βήμα 1^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο
(Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Ζητάμε με μορφή παιχνιδιού «Πες το με άλλο τρόπο» από τα παιδιά να μας παράγουν ρήματα από ουσιαστικά καλλιεργώντας τα παραγωγικά επιθήματα σε -ιζ- , -ευ- και -ων-. (π.χ. σκούπα→ σκουπίζω, φούσκα→ φουσκώνω, βίδα→ βιδώνω, χορός→ χορεύω, ψάρι → ψαρεύω, πάγος→ παγώνω, χτένα → χτενίζω κ.α.)

Βήμα 2^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο
(Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Ζητάμε με μορφή παιχνιδιού «Πες το με άλλο τρόπο» από τα παιδιά να μας παράγουν τώρα ουσιαστικά από ρήματα που έχουν παραγωγικά επιθήματα σε -ιζ- , -ευ- και -ων-. (π.χ. ταξιδεύω→ ταξίδι, ζωγραφίζω→ ζωγραφιά, κυκλώνω→ κύκλος κ.α.)

Βήμα 3^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 1:**

Δίνουμε στους μαθητές μία σειρά ρημάτων με τα παραγωγικά επιθήματα που διδάσκουμε και όχι μόνο και ζητάμε από τα παιδιά να κυκλώσουν μόνο τις λέξεις που περιέχουν το παραγωγικό επίθημα στόχο. (π.χ. ζωγραφίζω, απλώνω, ταξιδεύω, ακούω, παίζω, στρώνω κ.ά.)

Βήμα 4^ο: Παραγωγική και Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο
(Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 2:**

Δίνουμε στους μαθητές ένα κείμενο προς συμπλήρωση όπου θα πρέπει να αναγνωρίσουν και να συμπληρώσουν τόσο τα παραγωγικά όσο και τα κλιτικά

επιθήματα με τους κανόνες που έχουμε ήδη γενικεύσει, πει και γράψει. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 3:**

Δίνονται στους μαθητές αινίγματα όπου θα πρέπει να αναγνωρίσουν και να συμπληρώσουν τόσο τα παραγωγικά όσο και τα κλητικά επιθήματα που είναι προς συμπλήρωση. Έπειτα προσπαθούμε να μαντέψουμε και τη λύση του αινίγματος. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Βήμα 5^ο: Παιχνίδι “Bingo” (Ενδεικτικός χρόνος: 15' λεπτά)

Σε αυτό το παιχνίδι οι μαθητές θα έχουν μπροστά τους ένα φύλλο **Bingo** χωρισμένο σε 9 θέσεις για αντίστοιχες λέξεις. Θα διαβάζω καθεμία από τις λέξεις που θα έχουμε μελετήσει προηγουμένως. Τα παιδιά θα πρέπει να γράψουν τις λέξεις που ακούν σε διάφορες θέσεις με τυχαία σειρά, διαφορετική για κάθε παιδί.

Όταν τελειώσουν τοποθετούν μπροστά τους το φύλλο με τις λέξεις και έναν αντίστοιχο αριθμό από μάρκες, με τις οποίες θα σημειώνουν τις λέξεις που εκφωνούνται από εμένα, μία – μία και σε τυχαία σειρά. Τα παιδιά θα τοποθετούν μία μάρκα πάνω σε κάθε λέξη που θα ακούν.

Ο πρώτος μαθητής που θα σχηματίσει ευθεία (οριζόντια, κάθετα ή διαγώνια) γραμμή από τρεις λέξεις στη σειρά φωνάζει **Bingo** και κερδίζει αυτόν τον γύρο του παιχνιδιού.

Για να επιβεβαιώσουμε όμως τη νίκη του παιδιού θα πρέπει να επιδείξει την κάρτα του και να διαπιστωθεί ότι είχε γράψει σωστά τις λέξεις προηγουμένως. Αν οι λέξεις δεν είναι σωστά γραμμένες, τότε δεν έχει κερδίσει. Στην περίπτωση αυτή όλοι οι παίκτες αποσύρουν τις μάρκες που έχουν τοποθετήσει εκείνη τη στιγμή και το παιχνίδι ξεκινά από την αρχή.

Ενδεικτικός πίνακας **Bingo**:

μαζεύω	ζωγραφίζω	κλαδεύω
παγώνω	δουλεύω	κερδίζω
σκουπίζω	ζυμώνω	πληρώνω

Βήμα 6^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο – Μεγεθυντικά & Υποκοριστικά (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Δίνουμε στους μαθητές κάρτες με ΥΠΟΚΟΡΙΣΤΙΚΑ και ΜΕΓΕΘΥΝΤΙΚΑ. Πρέπει να τις κόψουν και να τις κολλήσουν στη σωστή στήλη ανάλογα με την κατηγορία και να συμπληρώσουν και τη λέξη από την οποία προέρχονται τα υποκοριστικά ή τα μεγεθυντικά. (π.χ. φωνούλα, χωριουδάκι, χωνάκι, καρεκλίτσα, μολυβάκι, βροχούλα, σκύλαρος, ομαδάρα, παιχταράς, κορίτσαρος, μυτάρα κά.)

φωνούλα (φωνή)	σκύλαρος (σκύλος)

**Παρέμβαση 7: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση – Επίθετα σε –ικος, -
ινος, -ενιος**

**Βήμα 1^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο
(Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)**

Φτιάχνουμε επίθετα σε –ικος, -ινος, -ενιος. Στόχος μας είναι να μπορέσουν να κατανοήσουν τη σημασιολογική συγγένεια των λέξεων μεταξύ τους. Βοηθάμε τα παιδιά να βρουν το επίθετο κάνοντας τους ερωτήσεις «Πώς λέγεται...»: Για παράδειγμα:

- Πώς λέγεται το σπίτι που είναι φτιαγμένο από πέτρα; → **πέτρινο**
- Πώς λέγεται ο σταθμός που πηγαίνουν τα παιδιά; → **παιδικός**
- Πώς λέγεται το φαγητό που ετοιμάζει η μαμά στο σπίτι; → **σπιτικό**
- Πώς λέγεται το κουτί που είναι φτιαγμένο από χαρτί; → **χάρτινο**
- Πώς λέγεται η πόρτα που είναι φτιαγμένη από σίδηρο; → **σιδερένια**
- Πώς λέγεται ο σταυρός που έχει φτιαχτεί από ασημί; → **ασημένιος**

**Βήμα 2^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Προφορικό Λόγο
(Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)**

Ζητάμε από τα παιδιά το αντίστροφο, δηλαδή από τα επίθετα που τους λέμε με ουσιαστικά που θα συνοδεύουν να βρουν το ουσιαστικό από τα οποίο παράγεται το κάθε επίθετο. Για παράδειγμα:

- Θαλασσινό πουλί. Που ζει αυτό το πουλί; → **θάλασσα**
- Μαρμάρινη σκάλα. Από τι υλικό φτιάχτηκε; → **μάρμαρο**
- Πήλινος κουμπαράς. Από τι υλικό φτιάχτηκε; → **πηλό**
- Σχολικό λεωφορείο; Πού τα πηγαίνει τα παιδιά αυτό το λεωφορείο; → **σχολείο**
- Αγελαδινό γάλα. Ποιο ζώακι βγάζει από το γάλα; → **αγελάδα**
- Ψάθινο καπέλο. Από τι υλικό φτιάχτηκε; → **ψάθα**

Βήμα 3^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 15' λεπτά)

➤ **Δραστηριότητα 1:**

Δίνουμε στους μαθητές επίθετα και ουσιαστικά και τους ζητάμε να τα ταξινομήσουν δε δύο διαφορετικές ομάδες.

- **Ξεχωρίζω τα επίθετα από τα ουσιαστικά και τα γράφω σε δύο ομάδες:**

(εχθρός, εχθρικός, μαγικός, μάγος, φίλος, φιλικός, ξύλο, ξύλινο, μαρμάρινο, μάρμαρο)

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΕΠΙΘΕΤΑ

➤ **Δραστηριότητα 2:**

Ζητάμε από τους μαθητές να σχηματίσουν επίθετα και να τα γράψουν μαζί με τα ουσιαστικά.

-**Σχηματίζω επίθετα και τα γράφω μαζί με τα ουσιαστικά.**

σκούφος από μαλλί → **μάλλινος** σκούφος

πύργος από γυαλί→

πίνακας από ξύλο→

τσάντα από δέρμα→

σκάλα από μάρμαρο→

σακούλα από χαρτί→

σπίτι από πέτρα→

τραπέζι από ξύλο→

δοχείο από πηλό→

➤ **Δραστηριότητα 3:**

Ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν την ακροστιχίδα των επιθέτων που διδάχτηκαν.

Ε _____ Αυτός που μιλάει ευγενικά.

Π _____ Σπίτι από πέτρα.

Ι _____ Υπάρχει και τέτοιος υπάλληλος που εργάζεται ως ιδιώτης.

Θ _____ Ο αέρας της θάλασσας.

Ε _____ Αυτός εργάζεται πολύ.

Τ _____ Έτσι λέμε το γράμμα στο τέλος της λέξης.

Α _____ Έτσι λέμε το γράμμα στην αρχή της λέξης.

Βήμα 4^ο: Σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός Χρόνος: 5΄ λεπτά)

Με τη βοήθεια ενός τρενάκι εξηγούμε στα παιδιά πώς γίνεται δύο λέξεις να ενωθούν και να φτιάξουν μία καινούρια, όπως τα βαγόνια του τρένου που συνδέονται μεταξύ τους για να ταξιδέψουν.

Δίνονται, λοιπόν, στα παιδιά σύνθετες λέξεις και τους ζητάμε να τη σπάσουν σε δύο διαφορετικά βαγόνια, δηλαδή σε δύο διαφορετικές λέξεις. Για παράδειγμα:

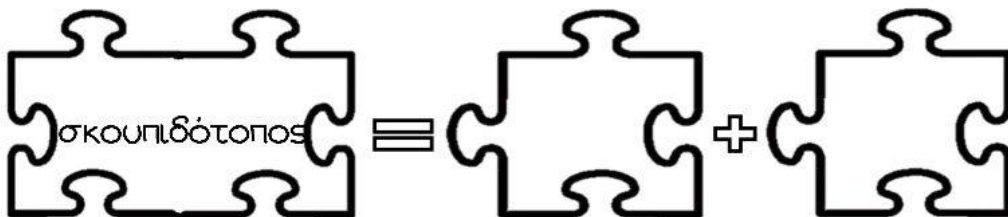
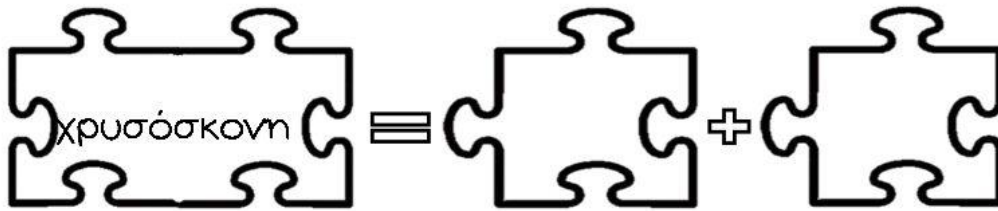
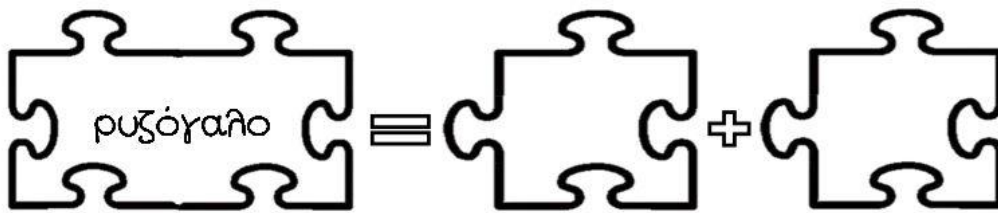
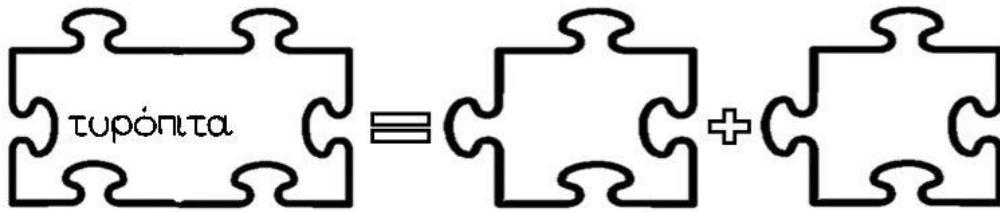
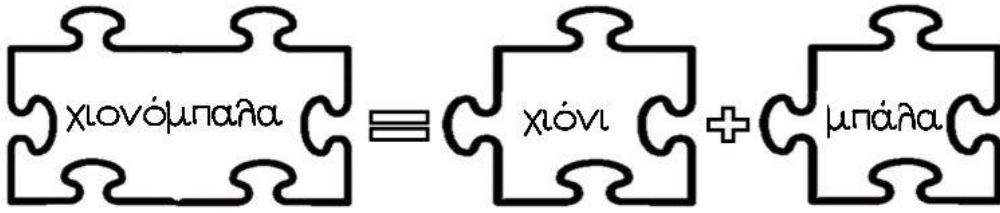
- Κουρτινόξυλο→ κουρτίνα + ξύλο
- Αλατοπίπερο→ αλάτι + πιπέρι
- Μαχαιροπίρουνο→ μαχαίρι + πιρούνι
- Ψηλόλιγνος→ ψηλός + λιγνός

Βήμα 5^ο: Σύνθεση λέξεων στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός Χρόνος: 5΄ λεπτά)

Δίνεται στα παιδιά μία άσκηση με κομμάτια παζλ όπου τους ζητείται να αναλύσουν τις σύνθετες λέξεις και να γράψουν σε κάθε κομμάτι παζλ τις λέξεις από τις οποίες φτιάχεται. Ενδεικτικά ακολουθεί η δραστηριότητα.

ΣΥΝΘΕΤΕΣ ΛΕΞΕΙΣ!

- Μπορείς να αναλύσεις τις σύνθετες λέξεις;



**Παρέμβαση 8: Μορφολογία της σύνθεσης λέξεων - Κλιτική Μορφολογία-
Επανάληψη στα κλιτικά επιθήματα σε -ε & -αι. Παραγωγή λέξεων (ουσιαστικών,
ρημάτων, επαγγέλματα παράγωγα)**

Βήμα 1^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 3' λεπτά)

Ζητάμε από τα παιδιά να μας χωρίσουν σύνθετες λέξεις στα επιμέρους ουσιαστικά τους ως δύο ανεξάρτητες λέξεις.

Για παράδειγμα:

- ◆ Λαδόξιδο → λάδι + ξύδι
- ◆ Ψαροταβέρνα → ψάρι + ταβέρνα
- ◆ Τρελοκόριτσο → τρελός + κορίτσι
- ◆ Κουκλοθέατρο → κούκλα + θέατρο
- ◆ Χαρτομάντιλο → χαρτί + μαντήλι

Βήμα 2^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 3' λεπτά)

Ζητάμε από τα παιδιά να μας σχηματίσουν σύνθετες λέξεις από δύο απλές λέξεις.

Για παράδειγμα:

- ◆ Χιόνι + νερό → χιονόνερο
- ◆ Νερό + ποτήρι → νεροπότηρο
- ◆ Μαχαίρι + πιρούνι → μαχαιροπίρουνο
- ◆ Μέρα + νύχτα → μερόνυχτο
- ◆ Ρύζι και γάλα → ρυζόγαλο

Βήμα 3^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)

Ζητάμε από τα παιδιά να σχηματίζουν σύνθετα με τις 2 λέξεις να είναι είτε στη σειρά που θα ήταν στο σύνθετο είτε στην αντίθετη σειρά.

Για παράδειγμα:

«Πώς θα πούμε;;;.....»

- ◆ Πώς θα λέγαμε των μολυβιών τη θήκη → μολυβοθήκη
- ◆ Πώς θα λέγαμε της σκούπας το ξύλο; → σκουπόξυλο
- ◆ Πώς θα λέγαμε τη σούπα από ψάρια; → ψαρόσουπα
- ◆ Πώς λέγαμε τον χυμό από την ντομάτα; → ντοματοχυμό

Βήμα 4^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 10-12 λεπτά)

Θα ασχοληθούμε με την σύνθεση λέξεων είτε από δύο απλές λέξεις και να φτιάχνουν σύνθετες λέξεις είτε να σπάνε την σύνθετη λέξη σε δύο απλές. Σε κάθε άσκηση τα παιδιά πέρα από το να γράφουν θα πρέπει να εντοπίζουν και το «ο» της σύνθεσης και να το γράφουν ύστερα με κόκκινο χρώμα ώστε να γίνεται ευδιάκριτο.

➤ **Δραστηριότητα 1^η:**

Αλατοπίπερο → αλάτι + πιπέρι

Πηγαينوέρχεται → πηγαίνει + έρχεται

Ανεβοκατεβαίνει → ανεβαίνει + κατεβαίνει

Ασπρόμαυρη → άσπρη + μαύρη

Κιτρινοκόκκινοι → κίτρινοι + κόκκινοι

➤ **Δραστηριότητα 2^η:**

Μπαίνει και βγαίνει → μπαινοβγαίνω

Νερό και ποτήρι → νεροπότηρο

Ανοίγω και κλείνω → ανοιγοκλείνω

Ρύζι και γάλα → ρυζόγαλο

Σκόρδο και ψωμί → σκορδόψωμο

➤ **Δραστηριότητα 3^η:**

Πώς θα πούμε μια **πίτα** από **τυρί** → τυρόπιτα

Πώς θα πούμε ένα **παπί** που είναι **άσχημο** → ασχημόπαπο

Πώς θα πούμε μία **μύγα** που είναι **χρυσή**; → χρυσόμυγα

Πώς θα πούμε του **μυρμηγκιού** τη **φωλιά** → μυρμηγκοφωλιά

Πώς θα πούμε το **κόκκινο χρώμα**; → κοκκινόχρωμα

Πώς θα το πούμε του **σαπουνιού** τη **φούσκα**; → σαπουνόφουσκα

Βήμα 5^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο. Επαναληπτική άσκηση. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Επανάληψη στην κλιτική μορφολογία. Ζητάμε από τα παιδιά να μας συμπληρώσουν με το κατάλληλο κλιτικό επίθημα –ε ή –αι τα κενά των προτάσεων. Στο τέλος τους ζητάμε να μας θυμίσουν πότε βάζουμε το κάθε –ε / -αι.

Για παράδειγμα:

Εμείς θα ξεκινήσουμε.... νωρίς αύριο για το ταξίδι μας στην Κρήτη. Ο μπαμπάς σκέφτεται.... να πάρει το αυτοκίνητο στις διακοπές μας. Η μαμά μας φωνάζει εάν έχουμε..... σκεφτεί τι ρούχα θέλουμε.... να κρατάμε.....μαζί μας. Εγώ με την αδερφή μου ξεκινάμε.... να ετοιμαζόμαστε....., η μαμά πλένεται.... και χτενίζεται..... ενώ ο μπαμπάς ελέγχει εάν όλα είναι έτοιμα για να φύγουμε.....

Βήμα 6^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο. Επαναληπτική άσκηση με παράγωγα ρήματα ουσιαστικά και επαγγέλματα. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Θα δοθεί στους μαθητές ένα πινακάκι όπου θα είναι χωρισμένο σε 3 κατηγορίες (Ουσιαστικά – Ρήματα – Επαγγέλματα) και τα παιδιά θα πρέπει να σκεφτούν και να συμπληρώσουν την κατάλληλη παράγωγη λέξη που τους ζητείται κάθε φορά. Για παράδειγμα:

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	ΡΗΜΑΤΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ
τραγούδι		
	χορεύω	
		γυμναστής
		κλαδευτής
κλειδί		
	ζωγραφίζω	

**Παρέμβαση 9: Μορφολογία της σύνθεσης λέξεων - Κλιτική Μορφολογία-
Επανάληψη στα κλιτικά επιθήματα σε -ι, -η, -ει & -οι. Παραγωγή λέξεων
(ουσιαστικών, ουσιαστικών που δείχνουν τόπο).**

Βήμα 1^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 3´ λεπτά)

Ζητάμε από τα παιδιά να μας χωρίσουν σύνθετες λέξεις στα επιμέρους ουσιαστικά τους ως δύο ανεξάρτητες λέξεις.

Για παράδειγμα:

- ◆ φρουτοχυμός → φρούτο + χυμός
- ◆ πηγαινοέρχομαι → πηγαίνω + έρχομαι
- ◆ γαλαζοπράσινο → γαλάζιο + πράσινο
- ◆ ψωμοτύρι → ψωμί + τυρί
- ◆ αεροσκάφος → αέρας + σκάφος

Βήμα 2^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 3´ λεπτά)

Ζητάμε από τα παιδιά να μας σχηματίσουν σύνθετες λέξεις για το χιόνι από δύο απλές λέξεις.

Για παράδειγμα:

- ◆ Χιόνι + άνθρωπος → χιονάνθρωπος
- ◆ χιόνι + δρόμος → χιονοδρόμος
- ◆ χιόνι + νιφάδα → χιονονιφάδα
- ◆ χιόνι + θύελλα → χιονοθύελλα
- ◆ χιόνι + βροχή → χιονόβροχο

Βήμα 3^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)

Ζητάμε από τα παιδιά να σχηματίζουν σύνθετα με τις 2 λέξεις να είναι είτε στη σειρά

που θα ήταν στο σύνθετο είτε στην αντίθετη σειρά.

Για παράδειγμα:

«Πώς θα πούμε;;;.....»

- ◆ Πώς θα λέγαμε των αυγών τη θήκη; → αυγοθήκη
- ◆ Πώς θα λέγαμε ένα χρυσό ψάρι; → χρυσόψαρο
- ◆ Πώς θα λέγαμε το δοχείο με άνθη; → ανθοδοχείο
- ◆ Πώς λέγαμε το μέλι από άνθη; → ανθόμελο

Βήμα 4^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 10-12 λεπτά)

Θα ασχοληθούμε με την σύνθεση λέξεων είτε από δύο απλές λέξεις και να φτιάχνουν σύνθετες λέξεις είτε να σπάνε την σύνθετη λέξη σε δύο απλές. Σήμερα θα ασχοληθούμε με τη σύνθεση λέξεων από μία κοινή λέξη έτσι ώστε τα παιδιά να καταλάβουν πως από μία μόνο λέξη που ενώνεται με μία άλλη διαφορετική δημιουργείται μία νέα καινούργια λέξη που είναι σύνθετη, εξηγώντας κάθε φορά τη διαδικασία. Επιπλέον, σε κάθε άσκηση τα παιδιά πέρα από το να γράφουν θα πρέπει να εντοπίζουν και το «ο» της σύνθεσης και να το γράφουν ύστερα με κόκκινο χρώμα ώστε να γίνεται ευδιάκριτο.



➤ Δραστηριότητα 1^η:

Γράψε κι εσύ τις λέξεις που βγαίνουν από τις σύνθετες λέξεις με τη λέξη άνθος:



Ανθόκηπος → Άνθος + κήπος



Ανθοδοχείο → Άνθος + δοχείο



Ανθοδέσμη → Άνθος+ δέσμη



Ανθόμελο → Άνθος + μέλι



Ανθότυρο → Άνθος + τυρί

➤ Δραστηριότητα 2^η:

- Μπορείς να γράψεις σωστά τις σύνθετες λέξεις που δείχνουν οι εικόνες και ύστερα να τις αντιστοιχίσεις με το σωστό ζεύγος εικόνων;

- Μπορείς να βρεις στις σύνθετες λέξεις το κρυμμένο ο που υπάρχει και να το χρωματίσεις με κόκκινο;



χιόνι

+



νερό



ΧΙΟΝΟΠΤΩΣΗ



χιόνι

+



πέδιλο



χιονόλευκος



χιόνι

+



μπάλα



χιονόνερο



χιόνι

+



πόλεμος



χιονοπέδιλα



χιόνι

+



λευκό



χιονόμπαλα



χιόνι

+



ΠΤΩΣΗ



χιονοπόλεμος

➤ **Δραστηριότητα 3^η:**

Πώς θα πούμε το **ψάρι** που είναι **κόκκινο**; → κοκκινόψαρο

Πώς θα πούμε το **νόμισμα** από **χαρτί**; → χαρτονόμισμα

Πώς θα πούμε τον **πόλεμο** από **μαξιλάρια**; → μαξιλαροπόλεμο

Πώς θα πούμε του **χελιδονιού** τη **φωλιά**; → χελιδονοφωλιά

Πώς θα το πούμε του **ψαριού** τα **κόκαλα**; → ψαροκόκαλα

Βήμα 5^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο. Επαναληπτική άσκηση. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Επανάληψη στην κλιτική μορφολογία. Ζητάμε από τα παιδιά να μας συμπληρώσουν με το κατάλληλο κλιτικό επίθημα -ι, -η, -ει ή -οι τα κενά των προτάσεων. Στο τέλος τους ζητάμε να μας θυμίσουν τον κανόνα, δηλαδή πότε βάζουμε το κάθε κλιτικό επίθεμα.

Για παράδειγμα:

Το παιδ.... διαβάζ..... και γράφ..... . Έξω από το παράθυρο ακού.... τη βροχ..... να πέφτ..... . Αφήν.... το μολύβ.... και το χαρτ.... πάνω στο τραπέζ... και βγαίν.... στο μπαλκόν..... . Οι ουραν..... άνοιξαν σκέφτεται.

Βήμα 6^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο. Άσκηση με παράγωγα ουσιαστικά από ρήματα και παράγωγα ουσιαστικά που δείχνουν τόπο. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Θα δοθούν στους μαθητές δύο δραστηριότητες όπου τα παιδιά θα πρέπει να σκεφτούν και να συμπληρώσουν την κατάλληλη παράγωγη λέξη που τους ζητείται κάθε φορά όπως το παράδειγμα. Για παράδειγμα:

ΡΗΜΑΤΑ	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ
λύνω	λύσιμο
πλέκω	
τρέχω	
χτίζω	
σπρώχνω	
ψήνω	

ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΔΕΙΧΝΟΥΝ ΤΟΠΟ
ταχυδρόμος	ταχυδρομείο
ιατρός	
κουρέας	
δήμαρχος	
βιβλιοπώλης	
υπουργός	

**Παρέμβαση 10: Μορφολογία της σύνθεσης λέξεων - Κλιτική Μορφολογία-
Επανάληψη στα κλιτικά επιθήματα σε -ω & -ο. Παραγωγή λέξεων (παράγωγα
επίθετα και παράγωγα ουσιαστικά με γνωστά δέντρα σε καρπούς) - Υποκοριστικά**

Βήμα 1^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Ζητάμε από τα παιδιά να μας χωρίσουν σύνθετες λέξεις στα επιμέρους ουσιαστικά τους ως δύο ανεξάρτητες λέξεις, αλλά και το αντίστροφο όπου πρέπει μας σχηματίσουν σύνθετες λέξεις από δύο απλές λέξεις.

Για παράδειγμα:

- ◆ Χιονοπόλεμος → χιόνι + πόλεμος
- ◆ Ψηλόλιγνος → ψηλός + λιγνός
- ◆ χρυσόψαρο → χρυσός + ψάρι
- ◆ Σάββατο + Κυριακή → Σαββατοκύριακο
- ◆ Στενό + Μακρύ → Στενόμακρο
- ◆ Τρέμω + παίζω → τρεμοπαίζω

Βήμα 2^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Προφορικό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 5 λεπτά)

Ζητάμε από τα παιδιά να σχηματίζουν σύνθετα με τις 2 λέξεις να είναι είτε στη σειρά που θα ήταν στο σύνθετο είτε στην αντίθετη σειρά.

Για παράδειγμα:

«Πώς θα πούμε;;;.....»


- ◆ Πώς θα λέγαμε τη φωλιά των χελιδονιών; → χελιδονοφωλιά
- ◆ Πώς θα λέγαμε τη θύελλα του ανέμου; → ανεμοθύελλα
- ◆ Πώς θα λέγαμε των αυγών τη θήκη; → αυγοθήκη
- ◆ Πώς θα λέγαμε με μία λέξη όταν ανάβω και σβήνω ταυτόχρονα; → αναβοςβήνω

Βήμα 3^ο: Μορφολογία στη σύνθεση λέξεων στον Γραπτό Λόγο (Ενδεικτικός χρόνος: 10-12 λεπτά)

Θα ασχοληθούμε με την σύνθεση λέξεων από δύο απλές και ανεξάρτητες λέξεις και να φτιάχνουν σύνθετες λέξεις. Επίσης, τα παιδιά πέρα από το να γράφουν θα πρέπει να εντοπίζουν και το «ο» της σύνθεσης και να το γράφουν ύστερα με κόκκινο χρώμα ώστε να γίνεται ευδιάκριτο.

➤ Δραστηριότητα 1^η:

Δύο απλές λέξεις,
κολλούν και φτιάχνουν
μία σύνθετη λέξη...



...Τις ενώνει το
συνδετικό
γράμμα, όμικρον
(ο).

μπαίνω + βγαίνω = **μπαινοβγαίνω** ο

..... = ανεβαίνω + κατεβαίνω

γύρω + φέρνω =

..... = θάλασσα + πουλί

άνεμος + μύλος =

ανεβοκατεβαίνωποτηρόπανογυροφέρνω

στενόμυαλοςθαλασσοπούλιλαχανόκηπος

καρεκλοπόδαροανεμόμυλοςνυχτοπούλι

..... = λάχανο + κήπος






ποτήρι + πανί =

..... = νύχτα + πουλί

στενός + μυαλό =

..... = καρέκλα + ποδάρι

➤ Δραστηριότητα 2^η:

Πώς θα πούμε μια πίτα από χόρτα;		.....
Πώς θα πούμε το κόκαλο από ψάρι;		.....
Πώς θα πούμε τον χυμό από φρούτα;		.....
Πώς θα πούμε του χελιδονιού τη φωλιά;		.....
Πώς θα πούμε του ποταμού το πλοίο;		.....

Βήμα 4^ο: Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο. Επαναληπτική άσκηση. (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Επανάληψη στην κλιτική μορφολογία. Ζητάμε από τα παιδιά να μας συμπληρώσουν με το κατάλληλο κλιτικό επίθημα –ω ή –ο τα κενά των προτάσεων. Στο τέλος τους ζητάμε να μας θυμίσουν πότε βάζουμε το κάθε –ω / –ο.

Για παράδειγμα:

Το πρωί ξυπνά.... νωρίς. Πλέν.... καλά το πρόσωπ... μου και παίρν.....το πρωιν.... μου. Φορά... τα ρούχα μου και φεύγω.... για το σχολεί..... . Στο προαύλι.... συναντά..... τους φίλους μου και τους χαιρετά..... . Μπαίν..... στην αίθουσα, κάθομαι ήσυχα στο θρανί..... και προσέχ..... τον δάσκαλ..... μου. Ανοίγ..... το βιβλί..... μου και διαβάζ..... . Στο διάλειμμα παίζ..... κρυφτ.... και κουνιγητ.... . Τρώ.... Το φρούτ.... μου και πίν.... το νερ..... απ' τη βρυσούλα.



Βήμα 5^ο: Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση στον Γραπτό Λόγο. Επαναληπτική άσκηση με παράγωγα επίθετα και παράγωγα ουσιαστικά με γνωστά δέντρα σε καρπούς και Υποκοριστικά αυτών (Ενδεικτικός χρόνος: 5' λεπτά)

Θα δοθούν αρχικά στους μαθητές ερωτήσεις με ουσιαστικά που είναι φτιαγμένα από κάποιο υλικό και πρέπει να βρουν το παράγωγο επίθετο. Σε μία δεύτερη δραστηριότητα θα δοθούν στα παιδιά δέντρα να βρουν τους καρπούς τους και τα υποκοριστικά των καρπών αυτών. Για παράδειγμα:

➤ **Δραστηριότητα 1:**

1. Το τραπεζάκι που είναι φτιαγμένο από ξύλο, πώς λέγεται; →
2. Η πόρτα της αυλής που είναι φτιαγμένη από σίδηρο, πώς λέγεται; →
3. Τα τζάμια στα παράθυρα που είναι φτιαγμένα από γυαλί, πώς λέγονται; →
4. Τα παπούτσια του Γιώργου που είναι φτιαγμένα από δέρμα, πώς λέγονται; →
5. Η μπλούζα της Μαρίας που είναι φτιαγμένη από μαλλί, πώς λέγεται; →
6. Το φόρεμα της Σοφίας που είναι φτιαγμένο από βελούδο, πώς λέγεται; →
7. Η σημαία μας που είναι φτιαγμένη από πανί, πώς λέγεται; →

➤ **Δραστηριότητα 2:**

ΔΕΝΤΡΟ	ΚΑΡΠΟΥΣ	ΥΠΟΚΟΡΙΣΤΙΚΑ
Μηλιά	Μήλο	μηλαράκι
αμυγδαλιά		
κερασιά		
μανταρινιά		
λεμονιά		
νεραντζιά		