

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Παραγωγή και Σύνθεση Λέξεων στο Δημοτικό Σχολείο»



Φοιτήτρια : Ψαρρά Χρυσάνθη Α.Μ. : 461

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Τζακώστα Μαρίνα

Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2021

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των ικανοτήτων των μαθητών στη παραγωγή παράγωγων και σύνθετων λέξεων, μέσω αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως αυτά προκύπτουν από γραπτές δοκιμασίες. Συγκεκριμένα, διερευνάται κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν σε δοκιμασίες που αφορούν στις παράγωγες και σύνθετες λέξεις, σχηματίζοντας οι ίδιοι μεγεθυντικά και υποκοριστικά ουσιαστικά, αναγνωρίζοντας το συνδετικό φωνήεν μεταξύ των μερών μιας σύνθετης λέξης και επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη κατάληξη για τον σχηματισμό των παραπάνω.

Για τη συλλογή όλων των απαραίτητων για την έρευνα στοιχείων, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση με μαθητές, που περιλαμβάνει εκπαιδευτική παρέμβαση σχεδιασμένη σύμφωνα με τη διδασκαλία των παράγωγων και σύνθετων λέξεων. Η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση βασίστηκε στην ανάγνωση δύο παραμυθιών, της «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑΣ» που αφορά τις παράγωγες λέξεις και της «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑΣ» για τις σύνθετες λέξεις, και στη συνέχεια σε φύλλα εργασίας που διαμοιράστηκαν στους μαθητές. Σε όλη τη διαδικασία ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν υποστηρικτικός και έχοντας προηγηθεί η παραδοσιακή διδασκαλία και κατόπιν η ανάγνωση των παραμυθιών δόθηκαν όλες οι απαραίτητες διευκρινίσεις, ώστε να καλυφθούν απορίες αναφορικά με τα εν λόγω γραμματικά κεφάλαια.

Οι παράγωγες λέξεις είναι αυτές που προκύπτουν μετά την προσθήκη επιθημάτων ή προθημάτων και αποτελούν μεγάλο μέρος του καθημερινού λεξιλογίου κάθε ομιλητή. Αντίστοιχα, η σύνθεση αφορά λέξεις που προκύπτουν από την ένωση δύο ή και περισσότερων μερών. Τόσο οι παράγωγες όσο και οι σύνθετες λέξεις αποτελούν σημαντικά κεφάλαια της γραμματικής και διδάσκονται συστηματικά βάσει του Προγράμματος Σπουδών και στη Δ' τάξη του δημοτικού, όπου πραγματοποιήθηκε και η παρέμβαση. Πρόκειται για κεφάλαια με τα οποία οι μαθητές ασχολούνται όχι μόνο στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αλλά και σε όλες τις βαθμίδες. Αυτό καθιστά σαφή την ανάγκη για σωστή εκμάθηση και αφομοίωση της γνώσης που αφορά στις παράγωγες και σύνθετες λέξεις, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση όχι μόνο να τις εντοπίσουν και να τις αναγνωρίσουν, αλλά και να τις εντάξει με ορθό τρόπο τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό τους λόγο.

Για τη διερεύνηση του βαθμού ικανοτήτων των μαθητών στον σχηματισμό παράγωγων και σύνθετων λέξεως προγραμματίστηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία υλοποιήθηκε σε

δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση με την ανάγνωση των παραμυθιών και το pre test με ασκήσεις πάνω στο εκάστοτε κεφάλαιο και στη δεύτερη φάση με το post test, ώστε να διερευνηθεί η σε βάθος κατανόηση από την πλευρά των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν :

- Κατά πόσο οι μαθητές διαθέτουν την ικανότητα να συνθέτουν παράγωγες λέξεις, μεγεθυντικά και υποκοριστικά, επιλέγοντας την κατάλληλη κάθε φορά κατάληξη;

- Κατά πόσο οι μαθητές διαθέτουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το συνδετικό φωνήεν που αναπτύσσεται στις σύνθετες λέξεις, να τονίζουν σωστά τα σύνθετα και να σχηματίζουν σωστά σύνθετες λέξεις;

Για την συγκέντρωση των δεδομένων από την εκπαιδευτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν κλασσικά εργαλεία, όπως τα tests. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν ποσοτικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων – απαντήσεων στα ανωτέρω ερωτήματα.

Λέξεις κλειδιά : Σύνθετες λέξεις, Παράγωγες λέξεις, Πρόθημα, Επίθημα, Κεφαλή, Συνδετικό φωνήεν

Abstract

This dissertation is an attempt to explore students' abilities in the synthesis of derivatives and compound words, by evaluating learning outcomes as they emerge from written tests. In particular, it is investigated whether students are able to withstand tests related to derivative and compound words, forming magnifying and hyphenational nouns themselves, recognizing the connecting vowel between the parts of a compound word and each time choosing the appropriate suffix for the formation. of the above.

To collect all the necessary data for the research, an educational experiment with students was designed and implemented, which includes an educational intervention designed according to the teaching of derivative and compound words. This educational intervention was based on the reading of two fairy tales, "AKIAROSITSA" for the derivative words and "DYONOMASIA" for the complex and then on worksheets that were distributed to the students. Throughout the process, the role of the researcher was supportive and having preceded the traditional teaching and then the reading of the fairy tales, all the necessary clarifications were given, in order to cover questions regarding these grammatical chapters.

Derived words are those that arise after the addition of suffixes or prefixes and are a large part of every speaker 's daily vocabulary. Accordingly, the composition concerns words that result from the union of two or more parts. Both derivatives and compound words are important chapters of grammar and are taught systematically based on the Curriculum and in the 4th grade of elementary school, where the intervention took place. These are chapters that students deal with not only in the first grades of elementary school, but also at all levels. This makes clear the need for proper learning and assimilation of knowledge about derivative and compound words, so that students are able not only to identify and recognize them, but also to integrate them correctly in both oral and in their written word.

To investigate the degree of students' abilities in the formation of derivatives and compound words, an educational intervention was planned, which was implemented in two phases. In the first phase took place the reading of the fairy tales and the pre test with exercises on the respective chapter and in the second phase, took place the post test in order to explore the in-depth understanding on the part of the students.

The research questions were:

- The ability of students to compose derivative words, magnifying and diminutive, choosing the appropriate ending each time

- The ability of students to recognize the connecting vowel that develops in compound words, to emphasize compounds correctly and to form compound words correctly

Classical tools, such as tests, were used to collect data from the educational intervention. Then, the data were analyzed quantitatively (statistically) and qualitatively, to draw conclusions - answers to the above questions.

Keywords: Compound words, Derived words, Prefix, Suffix, Head, Conjunctive vowel

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία δε θα ήταν δυνατό να ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια της επιβλέπουσας καθηγήτριας Μαρίνας Τζακώστα. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την καθοδήγηση, την πολύτιμη βοήθειά της και την κατανόησή της όλο καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον διευθυντή Ανδρέα Μπενάκη του 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνου, για την ελευθερία που μου παραχώρησε να υλοποιήσω την απαραίτητη για την εκπόνηση της εργασίας εκπαιδευτική παρέμβαση.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τα δύο μου παιδιά, Όλγα και Ιάσωνα, τον σύζυγό μου Σπύρο Ανδρεδάκη και τους γονείς μου για την αμέριστη συμπαράσταση, την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη, αλλά και την υπομονή που υπέδειξε/-αν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Κεφάλαιο 1 – Εισαγωγή

1.1 Θέμα Διπλωματικής Εργασίας.....	11
1.2 Ερευνητικοί στόχοι διπλωματικής εργασίας.....	12

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Κεφάλαιο 2 – Μορφολογία

2.1 Ορισμός Μορφολογίας.....	14
2.2 Το μόρφημα και τα είδη του.....	16
2.3 Η λέξη.....	18
2.4 Οι μορφολογικές διαδικασίες.....	19
2.5 Μορφολογική επίγνωση και μεταγλωσσική ικανότητα.....	22

Κεφάλαιο 3 – Παραγωγή Λέξεων

3.1 Μεγεθυντικά.....	29
3.2 Υποκοριστικά.....	30

Κεφάλαιο 4 – Σύνθεση Λέξεων

4.1 Δείκτης Σύνθεσης (Συνδετικό φωνήεν).....	35
4.2 Χρήση του τόνου.....	36
4.3 Η Κεφαλή.....	36
4.4 Είδη σύνθετων λέξεων.....	38

Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 5 – Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Εισαγωγή.....	42
5.2 Δομή διπλωματικής εργασίας.....	42
5.3 Μεθοδολογία και ερευνητικά ερωτήματα.....	43
5.4 Ερευνητικό εργαλείο και Δείγμα.....	45
5.5 Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός.....	46
5.5.1 Πρώτη φάση – Οργάνωση και προετοιμασία.....	47
5.5.2 Δεύτερη φάση – η κυρίως παρέμβαση.....	48
5.5.3 Τρίτη Φάση.....	50

Κεφάλαιο 6 – Ανάλυση δεδομένων και αποτελέσματα

6.1 Εισαγωγή.....	52
6.2 Συλλογή δεδομένων.....	52
6.2.1 Συλλογή δεδομένων αξιολόγησης μαθησιακών στόχων για την Παραγωγή Λέξεων... 52	
6.2.2 Συλλογή δεδομένων αξιολόγησης μαθησιακών στόχων για την Σύνθεση Λέξεων.....	56

Κεφάλαιο 7 – Συμπεράσματα.....70

Κεφάλαιο 8 – Προβληματισμοί – Κριτική.....74

Βιβλιογραφία.....76

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....80

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....82

Κατάλογος εικόνων

Σχήμα 1 : Επίδοση των μαθητών στην 1η άσκηση παραγωγής λέξεων

Σχήμα 2 : Επίδοση των μαθητών στη 2η άσκηση παραγωγής λέξεων

Σχήμα 3 : Επίδοση των μαθητών στη 3η άσκηση παραγωγής λέξεων

Σχήμα 4 : Επίδοση των μαθητών στην 1η άσκηση σύνθεσης λέξεων

Σχήμα 5 : Επίδοση των μαθητών στη 2η άσκηση σύνθεσης λέξεων

Σχήμα 6 : Επίδοση των μαθητών στην 3η άσκηση σύνθεσης λέξεων

Σχήμα 7 : Επίδοση των μαθητών στην 1η άσκηση παραγωγής λέξεων post test

Σχήμα 8 : Σύγκριση επίδοσης στην 1^η άσκηση για τις παράγωγες λέξεις

Σχήμα 9 : Επίδοση των μαθητών στη 2η άσκηση παραγωγής λέξεων post test

Σχήμα 10 : Σύγκριση επίδοσης στη 2^η άσκηση για τις παράγωγες λέξεις

Σχήμα 11 : Επίδοση των μαθητών στην 3η άσκηση παραγωγής λέξεων post test

Σχήμα 12 : Σύγκριση επίδοσης στην 3^η άσκηση για τις παράγωγες λέξεις

Σχήμα 13 : Επίδοση των μαθητών στην 1η άσκηση σύνθεσης λέξεων post test

Σχήμα 14 : Σύγκριση επίδοσης στην 1^η άσκηση για τις σύνθετες λέξεις

Σχήμα 15 : Επίδοση των μαθητών στη 2η άσκηση σύνθεσης λέξεων post test

Σχήμα 16 : Σύγκριση επίδοσης στη 2^η άσκηση για τις σύνθετες λέξεις

Σχήμα 17 : Επίδοση των μαθητών στην 3η άσκηση σύνθεσης λέξεων post test

Σχήμα 18 : Σύγκριση επίδοσης στην 3^η άσκηση για τις σύνθετες λέξεις

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στην 1^η άσκηση παραγωγής λέξεων

Πίνακας 2 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στη 2^η άσκηση παραγωγής λέξεων

Πίνακας 3 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στην 3^η άσκηση παραγωγής λέξεων

Πίνακας 4 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στην 1^η άσκηση σύνθεσης λέξεων

Πίνακας 5 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στη 2^η άσκηση σύνθεσης λέξεων

Πίνακας 6 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στην 3^η άσκηση σύνθεσης λέξεων

1.1 Θέμα εργασίας

Η διδασκαλία των σύνθετων μορφολογικά λέξεων ξεκινά από τα πρώτα κιόλας χρόνια της εκπαίδευσης. Ήδη από τις τάξεις του νηπιαγωγείου και στη συνέχεια στο δημοτικό τα παιδιά έρχονται σε επαφή με γραμματικοσυντακτικούς κανόνες που αφορούν την παραγωγή και σύνθεση λέξεων. Στόχος των εκπαιδευτικών είναι αφενός οι μαθητές να καταστούν ικανοί να δημιουργούν σύνθετους και παράγωγους τύπους, αλλά και να τους εντάξουν τόσο στον προφορικό όσο και γραπτό τους λόγο. Αυτό προϋποθέτει μια εκτεταμένη και συστηματική προσπάθεια του εκπαιδευτικού με στόχο την κατανόηση από την πλευρά των μαθητών του συνδυασμού των μορφημάτων και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τον εκάστοτε συνδυασμό.

Πέρα από το πρακτικό μέρος της μετάδοσης των γνώσεων όσον αφορά τα παράγωγα και σύνθετα της ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει να υπάρχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Πρέπει, δηλαδή, αρχικά να αποσαφηνίζονται βασικοί όροι, όπως είναι η έννοια το μορφήματος, του θέματος, αλλά και του προσφύματος και των ειδών του. Καθώς, λοιπόν, η διδασκαλία των παράγωγων και σύνθετων λέξεων έχει ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών αρκετών τάξεων, μεγαλύτερων και μικρότερων, καθίσταται αδήριτη και η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου από την οπτική του εκπαιδευτικού και της διδασκαλίας, αλλά και του μαθητή.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση και μελέτη της γλωσσικής απόδοσης λέξεων με σύνθετες δομές και πιο συγκεκριμένα των παράγωγων και σύνθετων λέξεων, με εστίαση σε μαθητές της Δ΄ τάξης του δημοτικού που είναι φυσικοί ομιλητές.

1.2 Ερευνητικοί στόχοι διπλωματικής εργασίας

Για την πραγμάτωση και ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση στη Δ΄ τάξη δημοτικού σχολείου στην περιοχή του αστικού κέντρου της πόλης, η οποία περιελάμβανε δραστηριότητες – ασκήσεις που αφορούσαν τόσο τη μορφολογική διαδικασία της παραγωγής λέξεων όσο και τη διαδικασία της σύνθεσης. Συγκεκριμένα, δόθηκαν στα παιδιά ασκήσεις που αφορούσαν την παραγωγή λέξεων από έναν αριθμό λέξεων που είχαν στη διάθεσή τους, αλλά και την καταγραφή υποκοριστικών και μεγεθυντικών παραγώγων. Ακολούθησε δοκιμασία στη διαδικασία της σύνθεσης όπου ζητούνταν από τα παιδιά να αναγνωρίσουν το χαρακτηριστικό φωνήεν ή ήχο που αναπτύσσεται ανάμεσα στα συνθετικά μέρη μιας λέξης, να τονίσουν σύνθετες λέξεις παρατηρώντας τη θέση του τόνου, αλλά και να συνθέσουν τα ίδια λέξεις από ένα σύνολο απλών λέξεων που τους δόθηκαν.

Οι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν και για τη διερεύνηση των οποίων δόθηκαν οι παραπάνω δραστηριότητες στα παιδιά διατυπώνονται παρακάτω.

Για την παραγωγή των λέξεων :

- Η πρώτη άσκηση, κατά την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να καταγράψουν οι ίδιοι παράγωγες λέξεις που προκύπτουν από ένα σύνολο δοθεισών απλών λέξεων βοηθά στη διερεύνηση των ικανοτήτων που έχουν αναπτύξει οι μαθητές να δημιουργούν υπαρκτές παράγωγες λέξεις.
- Με τη δεύτερη άσκηση, όπου οι μαθητές καταγράφουν τα υποκοριστικά συγκεκριμένων λέξεων, διερευνάται η ικανότητά τους να επιλέγουν μεταξύ των καταλήξεων όπως οι –αρο, –τσα, –ακι, –ιτσα και –ούλα, αλλά και η συχνότητα με την οποία επιλέγουν καθεμία από αυτές.
- Τέλος, με την τρίτη και τελευταία άσκηση διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές της Δ΄ τάξης έχουν αναπτύξει την ικανότητα να σχηματίζουν μεγεθυντικά των λέξεων, αλλά και οι προτιμήσεις τους και η συχνότητα ως προς την κατάληξη που επιλέγουν.

Για τη σύνθεση των λέξεων :

- Με την πρώτη δραστηριότητα της αναγνώρισης του αναπτυσσόμενου φωνήεντος μεταξύ των συνθετικών μερών μιας λέξης γίνεται μία προσπάθεια αποσαφήνισης της ικανότητας των μαθητών της εν λόγω τάξης να διακρίνουν το συγκεκριμένο συνδετικό φωνήεν ή ήχο.

- Ο ερευνητικός στόχος για τον οποίο συντέθηκε η δεύτερη άσκηση, η οποία αφορά στον τονισμό των σύνθετων λέξεων, είναι κατά πόσο οι μαθητές της Δ΄ τάξης δημοτικού χρησιμοποιούν σωστά τον τόνο στις σύνθετες λέξεις.

- Τέλος, κατά την τελευταία δραστηριότητα όπου οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους ένα σύνολο λέξεων από τις οποίες πρέπει να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις διερευνάται από τη μία ο ρόλος της κεφαλής για τις σύνθετες λέξεις στους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, αλλά και σε ποιο είδος σύνθετης λέξης καταφεύγουν συχνότερα οι μαθητές [θέμα θέμα], [θέμα λέξη], [λέξη λέξη].

2.1 Ορισμός Μορφολογίας

Ως Μορφολογία ορίζεται η επιστήμη αυτή της Γλωσσολογίας που μελετά τη μικρότερη σημασιολογική γλωσσική μονάδα, το μόρφημα. Βάση της μελέτης αποτελούν η υφή, τα χαρακτηριστικά και οι συνδυαστικές δυνατότητες των μικρών αυτών μονάδων από τις οποίες προκύπτουν οι λέξεις, δηλαδή οι μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες με σημασία. Η Μορφολογία με λίγα λόγια μελετά τα επιμέρους συστατικά των λέξεων και τη μεταξύ τους σχέση βάσει κανόνων (Κλίση, Παραγωγή, Σύνθεση) που οδηγούν στις μεγαλύτερες μονάδες, δηλαδή τις λέξεις (Ράλλη, 2008). Στα πλαίσια της επιστήμης αυτής μελετώνται και εξετάζονται σε βάθος τόσο οι φωνολογικές και συντακτικές, όσο και οι σημασιολογικές ιδιότητες των λέξεων. Συνεπώς, η μορφολογία συνδέεται με τη Φωνολογία (Μορφοφωνολογία), καθώς η δομή των λέξεων φωνολογικά επηρεάζεται από τη μορφολογική δομή τους και το αντίστροφο, αλλά και με τη Σύνταξη (Μορφοσύνταξη), εφόσον και οι δύο αυτοί κλάδοι διέπονται από κοινούς κανόνες κυρίως ως προς τους συνδυασμούς των μορφημάτων που οδηγούν στη δημιουργία λέξεων. Τέλος, η σύνδεση της Μορφολογίας με τη Σημασιολογία έγκειται στο γεγονός ότι η σημασία οριοθετεί τις μορφολογικές μονάδες της εκάστοτε λέξης.

Αδιαμφισβήτητα, είναι πολλά τα ερωτήματα αναφορικά με τη δομή, τη σύνθεση, την παραγωγή και τη σημασία των λέξεων που οδηγούν στην αναγνώριση της σπουδαιότητας της εν λόγω επιστήμης. Η ίδια η Μορφολογία διακρίνεται στις εξής κατηγορίες :

- Διαχρονική (ιστορικοσυγκριτική, ιστορική) : αντικείμενό της είναι η προέλευση και εξέλιξη τύπων μίας ή περισσότερων γλωσσών, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να εμβαθύνει στην ανασύνθεση (reconstruction) των μορφολογικών στοιχείων, ώστε να διαπιστωθεί η σύνδεση και ο βαθμός συγγένειας μεταξύ γλωσσών, συνδυάζοντας αρχές της νεότερης γλωσσολογίας (Fysiak, 1980, Μαγουλά 1985, Μπαμπινιώτης 1982)
- Συγχρονική : ο συγκεκριμένος κλάδος μελετά τα μορφολογικά στοιχεία και τη λειτουργία τους, αλλά σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (συγχρονία). Η μελέτη αυτή γίνεται δυναμικά και όχι όπως όρισε ο Saussure, στατικά.

Παρατηρώντας κανείς τις γλώσσες και σαφώς μεταξύ αυτών και την Ελληνική μπορεί εύκολα να διαπιστώσει τους διαφορετικούς τύπους με τους οποίους μπορεί να συναντήσει μία λέξη, π.χ. πατέρας – πατρός - πατήρ, δημό-της, δημοσιο-γράφος, δημο – κρατία. Κάθε σύνολο τέτοιων διαφορετικών τύπων αποτελεί ένα «παράδειγμα» (paradigm) των διαδικασιών της κλίσης, της παραγωγής ή της σύνθεσης.

Η έννοια της Μορφολογίας (Morphologie) εισήχθη για πρώτη φορά το 1859 από τον August Schlecher και αφορούσε τη μελέτη των τύπων. Ο ίδιος όρος είχε ήδη χρησιμοποιηθεί στους τομείς της Βιολογίας και της Γεωγραφίας και η εισαγωγή της στον τομέα της Γλωσσολογίας δικαιολογείται από τη γενικότερη τάση εισαγωγής-υιοθέτησης όρων από άλλους τομείς, όπως αυτός της βιολογίας.

Ως μορφολογία ορίστηκε επίσης το σύνολο των μεταβαλλόμενων τύπων μιας γλώσσας και από εκεί συχνά διαφαίνεται και η πολυπλοκότητα της ίδιας της γλώσσας σε σχέση με κάποια άλλη. Παράλληλα, με τον όρο μορφολογία γίνεται αναφορά και στους κανόνες βάσει των οποίων γίνεται η παρατήρηση και ερμηνεία των μεταβολών, αλλά και του τρόπου με τον οποίο συνδυάζονται οι μικρότερες μονάδες που συνθέτουν τις λέξεις. Η δε παραδοσιακή γραμματική διακρίνεται σε τρία μέρη : φθογγολογικό, τυπολογικό και ετυμολογικό, καθένα από τα οποία συνδέεται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο με τη μορφολογία. Συγκεκριμένα, το τυπολογικό μέρος αφορά τη μελέτη στοιχείων που ανήκουν στη μορφολογία, όπως είναι οι καταλήξεις, τη μορφοφωνολογία, όσον αφορά την χρήση των φωνολογικών μέσων και τη σύνταξη, ως προς τη μελέτη στοιχείων όπως είναι οι εγκλίσεις ή οι χρόνοι των ρημάτων. Αντίστοιχα, το ετυμολογικό μέρος της γραμματικής σχετίζεται με τις παραγωγικές καταλήξεις, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται αφενός με τη σημασιολογία αφετέρου τη μορφολογία.

Αναζητώντας κανείς μελέτες αναφορικά με τη μορφολογική ανάλυση, αυτό που διαπιστώνει είναι ότι η πλειοψηφία αυτών αφορά κυρίως τη σύνταξη, λόγω κυρίως της Γενετικής-Μετασχηματικής Γραμματικής που έδωσε περισσότερο βάση σε αυτή παρά στη μορφολογία, η οποία θεωρήθηκε ότι ήδη είχε μελετηθεί αρκετά. Καθώς, όμως, δινόταν βάση στη συντακτική και όχι στη μορφολογική ανάλυση και μελέτη διατυπώθηκαν ερωτήματα τα οποία δεν μπορούσαν να απαντηθούν ικανοποιητικά, με αποτέλεσμα να τεθεί ζήτημα επαναφοράς της μορφολογίας, ως ανεξάρτητος γραμματικός τομέας ανάλυσης των γλωσσών (Ράλλη, 2005).

Έτσι, λοιπόν, φτάνουμε στη σύγχρονη έρευνα της μορφολογίας, η οποία έχει τις ρίζες της και πέρα της γενετικής-μετασχηματικής γραμματικής, δηλαδή πρότερες έρευνες, όπως αυτές των προ-δομιστών γλωσσολόγων του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, αλλά και των Αμερικανών δομιστών γλωσσολόγων. Η μορφολογία καθίσταται σημαντική, καθώς σημαντική θεωρείται η μελέτη και μορφολογική έρευνα όλων αυτών των στοιχείων που η κατηγοριοποίησή τους βοηθά στη συνέχεια τη μελέτη της σύνταξης. Σύμφωνα και με τη Ράλλη (2005) η μορφολογία των γλωσσών χαρακτηρίζεται από καθολικότητα και μελετώντας κανείς τις διάφορες γλώσσες μπορεί να διαπιστώσει ότι μπορεί να μην κάνουν χρήση μιας για παράδειγμα μορφολογικής διαδικασίας, αλλά να κάνουν χρήση μιας άλλης και ούτω καθεξής, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Κινεζικής όπου μπορεί να μη γίνεται χρήση της παραγωγής, γίνεται όμως χρήση της σύνθεσης.

2.2 Το μόρφημα και τα είδη του

Ως μόρφημα ορίζεται το μικρότερο συστατικό μιας λέξης που φέρει μορφή και σημασία (Ράλλη, 2005). Πρόκειται, δηλαδή, για την πιο μικρή γλωσσική μονάδα α' άρθρωσης που φέρει σημασία και η κάθε λέξη αποτελείται από ένα σύνολο τέτοιων μονάδων.

Τα μορφήματα διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Ράλλη, 2005, greek-language.gr, προσπελάστηκε : 10/2/2021) :

- Τα ελεύθερα ή ανεξάρτητα μορφήματα (free morphemes) : πρόκειται για τα μορφήματα αυτά τα οποία προκειμένου να «σταθούν» δεν απαιτούν την ύπαρξη άλλων μορφημάτων και τα όριά τους συμπίπτουν με αυτά των λέξεων, όπως για παράδειγμα ο σύνδεσμος «και» ή η λέξη «αύριο». Χαρακτηρίζονται λειτουργικές λέξεις και τα συγκεκριμένα μορφήματα μπορεί να είναι τόσο λεξικά όσο και γραμματικά, διάκριση η οποία αναλύεται παρακάτω.

- Τα δεσμευμένα ή εξαρτημένα μορφήματα (bound morphemes) : αντίθετα με τα ελεύθερα μορφήματα, τα δεσμευμένα προκειμένου να «σταθούν» στον λόγο κρίνεται απαραίτητος ο συνδυασμός τους με άλλα μορφήματα. Τα δεσμευμένα δηλαδή μορφήματα αποτελούν πάντοτε μέρος μιας λέξης και μπορεί να είναι είτε λεξικά είτε γραμματικά. Στην ελληνική γλώσσα τα λεξικά μορφήματα είναι κατά κόρον δεσμευμένα λόγω της κλιτικής μορφολογίας των λέξεων

Ως προς τη λειτουργία τους τα μορφήματα μπορούν να διακριθούν σε :

- **Λεξικά μορφήματα**, τα οποία χαρακτηρίζονται από την αναφορική λειτουργία της γλώσσας και δηλώνουν κάτι το πραγματικό σε κάθε επίπεδο. Πρόκειται για το μέρος της λέξης που ονομάζουμε θέμα και αποτελεί τη βάση κάθε λέξης. Στην ετυμολογική προσέγγιση το μέρος αυτό της λέξης αποκαλείται ρίζα.
- **Γραμματικά γραφήματα**, τα οποία δηλώνουν τη γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκουν οι λέξεις. Τα δεσμευμένα γραμματικά μορφήματα είναι εξαιρετικής σημασίας στη δημιουργία των λέξεων. Όσον αφορά τα συγκεκριμένα μορφήματα γίνεται επιμέρους διάκριση ανάλογα με τον ρόλο τους. Τα γραφήματα που καθορίζουν την παραγωγή νέων λέξεων από άλλες ονομάζονται προσφύματα (affixes) ή αλλιώς παραγωγικά παραθήματα. Τα προσφύματα/παραθήματα ανάλογα με τη θέση τους σε σχέση με το θέμα, χωρίζονται σε *προθήματα* (prefixes), όπως είναι για παράδειγμα το στερητικό α- και βρίσκονται πριν το θέμα της λέξης και σε *επιθήματα* (suffixes), όπως είναι για παράδειγμα η κατάληξη -ακι. Τα τελευταία έχουν κυρίως σημασιολογικό ρόλο. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παραθήματα δίνουν πληροφορίες αναφορικά με την κλίση μιας λέξης, όπως είναι το γένος, η πτώση, ο χρόνος ή το πρόσωπο. Τα παραθήματα αυτά χαρακτηρίζονται κλιτικά και καθώς ακολουθούν του θέματος χαρακτηρίζονται πιο συγκεκριμένα κλιτικά επιθήματα (Ράλλη, 2005).

Συγκεντρωτικά, θα λέγαμε ότι τα **θέματα** αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία «χτίζονται» οι λέξεις και σε αυτά οφείλεται το κυρίως νόημα. Για παράδειγμα στη λέξη «νομικός», το θέμα νομ- είναι αυτό που κάνει τη σύνδεση της λέξης με το νόημα του «νόμου». Αντίστοιχα, τα προσφύματα ανάλογα με τη θέση τους, δηλαδή πριν ή μετά το θέμα, διακρίνονται σε προθήματα, τα οποία εντοπίζονται πριν το θέμα και επιθήματα, τα οποία με τη σειρά τους εντοπίζονται μετά το θέμα.

Προθήματα μπορεί να είναι τα στοιχεία: α-, ξε-, δυσ-, αντί-, ευ-, ανα-, εισ-, από-, δια-, εν-, εκ-, επί-, προ-, μετά-, παρά-, περί-, υπό-, προς-, συν-, υπέρ-

Αντίστοιχα, τα **επιθήματα** μπορεί να είναι παραγωγικά, όπως το επίθημα -ικ- στο παραπάνω παράδειγμα, με το οποίο δημιουργήθηκε μια νέα λέξη, «νομικός». Μπορεί, βέβαια, να είναι

και κλιτικά και να οδηγούν σε διαφορετικές μορφές της ίδιας λέξης, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην κλίση των ρημάτων, π.χ. παίζ-ω, παίζ-εις, παίζ-ει κλπ.

Ως όρος το μόρφημα εμφανίστηκε το 1880 για να χαρακτηριστούν τα μορφολογικά στοιχεία όπως οι καταλήξεις και το θέμα. Παράλληλα, εισήχθησαν όροι όπως το «σχηματιστικό» για την έννοια του προσφύματος, και ο όρος «προσδιοριστικό της ρίζας».

Ο Meillet (1912) στη συνέχεια έκανε τον διαχωρισμό σε γραμματικό στοιχείο - μόρφημα και λεξικό στοιχείο – σημάντημα επηρεαζόμενος από τους Κινέζους γραμματικούς. Ο Martinet (Martinet, A., 1987²) με τη σειρά του προχώρησε στην αντικατάσταση της έννοιας του σημαντήματος με αυτή του λεξήματος, ενώ εισήγαγε τον όρο μόνημα, το οποίο αφορά τη συνένωση λεξήματος και μορφήματος.

Ένας από τους σημαντικότερους μελετητές, ο Bloomfield (1993) χαρακτήρισε το μόρφημα ως απλό τύπο, ο οποίος έχει σταθερή λεξική ή γραμματική σημασία και πρώτος αυτός έκανε αναφορά στους εναλλασσόμενους τύπους των μορφημάτων. Αντίστοιχα, η Φιλιππάκη – Warburton (Φιλιππάκη – Warburton, E., 1992) ορίζει ότι το μόρφημα ως ρίζα της λέξης, όταν αυτό αποτελεί τον φορέα της λεξικής έννοιας μιας πολυμορφικής λέξης. Οι μορφές που προκειμένου να αποκτήσουν κάποιο νόημα υποχρεωτικά πρέπει να ενωθούν με κάποια ρίζα και άρα είναι εξαρτημένες χαρακτηρίζονται προσφύματα, με τον όρο να προδίδεται στα Ελληνικά και ως παραθήματα. Κατά την Φιλιππάκη – Warburton μια λέξη μπορεί να εμπεριέχει συνδυασμό ριζών, όπως συχνά παρατηρείται σε σύνθετα ρήματα, όπως για παράδειγμα το «αγριοκοιτάζω». Ακολούθως, οι Bauer και Spencer ορίζουν ως θέμα το μέρος-βάση της λέξης που ενώνεται με κλιτικά προσφύματα. Το πρόσφυμα που προηγείται της βάσης χαρακτηρίστηκε πρόθημα (prefix) και αυτό που ακολουθεί της βάσης της λέξης αποκαλείται επίθημα (suffix), ενώ τέλος αυτό που προστίθεται μέσα στη βάση είναι το ένθημα (infix).

2.3 Η λέξη

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η λέξη είναι η μικρότερη μονάδα λόγου (Μαγουλάς, 2017). Οι Έλληνες γραμματικοί ασχολήθηκαν κυρίως με την ανάλυση της λέξης σε συλλαβές και γράμματα, καθώς η λέξη τόσο στην Ελληνική όσο και στη Λατινική χαρακτηρίζεται από μια σταθερότητα όσον αφορά τη μορφή σε σχέση με άλλες γλώσσες, όπως η Σανσκριτική. Η έννοια ωστόσο της λέξης, τι ορίζεται ως λέξη ή διαφορετικός τύπος μιας λέξης είναι μια πιο

σύνθετη διαδικασία από αυτό που μπορεί να περιμένει κανείς. Κατά τους Bauer (1988) και Spencer (1991) εντοπίζονται οι εξής σημασίες του όρου «λέξη» :

- Είναι ο τύπος, η φωνολογική ή ορθογραφική λέξη που τοποθετείται μεταξύ διαστημάτων σε μια πρόταση ή σελίδα.
- Έχει ένα πιο αφηρημένο νόημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό του ρήματος *γράφω* αλλά του πιο αφηρημένου νοηματικά όρου *γραφτό*. Αρκετοί μελετητές για τους πιο αφηρημένους τύπους των λέξεων χρησιμοποιούν τον όρο *λέξημα*.
- Είναι η γραμματική/μορφοσυντακτική λέξη, όπου ο ίδιος τύπος δε συνεπάγεται το ίδιο πάντα στοιχείο ανεξάρτητα από το ότι μπορεί να δηλώνει το ίδιο λέξημα

Όσον αφορά τον όρο λέξη, όπως ήδη έχει αναφερθεί, πολλοί ήταν αυτοί που έχουν εντοπίσει τη δυσκολία της αποσαφήνισης και διάκρισης των λέξεων. Ο Martinet (1987) εξέφρασε την άποψη ότι ο διάκριση της λέξης μπορεί να πραγματοποιηθεί σε συγκεκριμένη γλώσσα, αλλά ακόμη και τα αυστηρά κριτήρια που μπορεί να τεθούν συχνά οδηγούν σε λανθασμένη πορεία την ανάλυση των όρων συγκριτικά πάντα με τον τρόπο που αυτοί χρησιμοποιούνται. Τέλος, οι δομιστές υποστηρίζουν την άποψη να μη χρησιμοποιείται ο όρος λέξη ως μονάδα της γραμματικής ανάλυσης, με τον Pergnier (1986) να αντιτίθεται στην άποψη αυτή και να θεωρεί ότι ο όρος πρέπει να θεωρηθεί ως η κατεξοχήν μονάδα της γραμματικής ανάλυσης.

2.4 Οι μορφολογικές διαδικασίες

Οι διαδικασίες από τις οποίες χαρακτηρίζεται ο τομέας της μορφολογίας είναι τρεις : η κλίση, η παραγωγή και η σύνθεση. Οι μονάδες που προκύπτουν από τις διαδικασίες αυτές αποτελούνται από τουλάχιστον δύο μορφήματα και η σημασία τους είναι συνθετική, ενώ ως προς τον βαθμό ποικίλει. Ως μονάδα οι μορφολογικές διαδικασίες χρησιμοποιούν το μόρφημα και λειτουργούν σε κοινό περιβάλλον (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, 2004). Οι τρεις αυτές διαδικασίες συναντώνται καθολικά σε όλες τις γλώσσες, η συχνότητά τους ωστόσο εξαρτάται από τους εκάστοτε κανόνες της κάθε γλώσσας.

Η κλίση είναι η διαδικασία κατά την οποία σχηματίζονται διαφορετικές μορφές μιας λέξης, είτε πρόκειται για ονοματική κλίση είτε για ρηματική. Οι διαφορετικές αυτές μορφές προκύπτουν από τον συνδυασμό του θέματος και των διαφόρων προσφυσμάτων με βάση τη λειτουργία που η εκάστοτε λέξη υπηρετεί μέσα σε μια πρόταση και σε συγκεκριμένο

περιβάλλον (Holton, Mckridge & Φιλιππάκη-Warburton, 2000). Το θέμα, ως λέξημα του σχηματισμού των τύπων μιας λέξης, προσδίδει τη λεξική σημασία. Αντίστοιχα, τα κλιτικά επιθήματα είναι οι φορείς μορφοσυντακτικών και ενίοτε σημασιολογικών πληροφοριών. Έτσι, τα ονοματικά κλιτικά προσφύματα είναι αυτά που δίνουν πληροφορίες αναφορικά με το γένος, την πτώση ή τον αριθμό ενός ονοματικού τύπου, ενώ αντίστοιχα τα ρηματικά κλιτικά προσφύματα δίνουν πληροφορίες αναφορικά με τον χρόνο, το πρόσωπο ή τον αριθμό των ρηματικών τύπων (Ράλλη, 2005). Ωστόσο, τα κλιτικά προθήματα δε οδηγούν σε νέα λέξηματα, καθώς δεν αλλάζουν τον εκάστοτε τύπο ως προς τη λειτουργία του (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο, κλπ.), αλλά προσδίδουν ενδεχομένως κάποιο επιπλέον χαρακτηριστικό, ενώ η προσθήκη κάποιου επιθήματος είναι απαραίτητη για τη δημιουργία κλιτών τύπων.

Τα επιμέρους χαρακτηριστικά της διαδικασίας της κλίσης αποκαλούνται μορφοσυντακτικά, καθώς συχνά αφορούν εξίσου τη μορφολογία και τη σύνταξη. Σύμφωνα μάλιστα με ορισμένους μελετητές η κλίση δεν ανήκει στον κλάδο τη μορφολογίας αλλά της σύνταξης (Arrotof, 1976). Ωστόσο, πολλοί είναι αντίστοιχα και οι μελετητές που υποστηρίζουν την ένταξη των μορφοσυντακτικών στοιχείων της κλίσης στον κλάδο της μορφολογίας, λόγω της χρήσης συγκεκριμένων προσφυμάτων και της συμφωνίας με τους περιορισμούς της μορφολογίας της λέξης (Ράλλη, 2005).

Η δεύτερη βασική μορφολογική διαδικασία, για την οποία θα γίνει εκτενέστερος λόγος στο επόμενο κεφάλαιο, είναι η παραγωγή. Η παραγωγή ως διαδικασία υπόκειται σε διάφορους μορφολογικούς, συντακτικούς, φωνολογικούς και άλλους περιορισμούς με στόχο την ορθότητα του σχηματισμού των λεξικών δομών. Στην ελληνική γλώσσα προκειμένου να δημιουργηθούν παράγωγες λέξεις τα παραγωγικά επιθήματα συνδέονται με τα διάφορα θέματα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται παράγωγα θέματα, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονται με κλιτικά επιθήματα, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία νέων τύπων. Συνεπώς, στην ελληνική ιδίως γλώσσα η διαδικασία αυτή της παραγωγής διέπεται από τον συνδυασμό των μορφημάτων από τον οποίο συνδυασμό προκύπτουν παράγωγοι τύποι. Παρόλο που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για τη δημιουργία των παραγωγών προϋποτίθεται ο σχηματισμός ενός παράγωγου θέματος και στη συνέχεια η ένωσή του με ένα κλιτικό επίθημα, εντούτοις στην περίπτωση του προθήματος δεν είναι ξεκάθαρο εάν ο παράγωγος τύπος προκύπτει από την ένωση του προθήματος με κάποιο θέμα ή με μια λέξη (Ράλλη, 2005). Το είδος της ένωσης, δηλαδή με θέμα ή λέξη, εξαρτάται από διάφορους περιορισμούς

ή από τις όποιες σημασιολογικές, συντακτικές ή φωνολογικές αλλαγές ενδεχομένως υφίσταται η βάση του τύπου.

Η τρίτη και τελευταία μορφολογική διαδικασία, για την οποία θα γίνει επίσης αναλυτικά λόγος σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, είναι αυτή της σύνθεσης (compounding). Κατά την Tzakosta (2009) οι σύνθετες λέξεις προκύπτουν από πολύπλοκους μορφολογικά σχηματισμούς ένωσης δύο θεμάτων ή ενός θέματος με μία λέξη. Ξ σύνθεση είναι μία διαδικασία η οποία προϋποθέτει τις δύο προηγούμενες, δηλαδή τόσο την κλίση όσο και την παραγωγή. Αντίθετα με την παραγωγή η οποία αφορά την ένωση λειτουργικών στοιχείων, η σύνθεση έχει περισσότερο λεξικό χαρακτήρα, καθώς αφορά την ένωση στοιχείων, τα οποία εξαρχής είναι ευδιάκριτα από τον εκάστοτε αναγνώστη. Επιπλέον, η σύνθεση περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων που αφορούν όχι μόνο τις μονάδες σχηματισμού, αλλά εμπεριέχουν φωνολογικές, μορφοσυντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες (Ράλλη, 2007).

Οι σύνθετοι τύποι στην ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζονται από διφυή δομή, δηλαδή απαρτίζονται από δύο μέρη εκ των οποίων το πρώτο μπορεί να είναι ένα θέμα και σπανιότερα – σε σχέση και με άλλες γλώσσες – λέξη. Έτσι, οι συνηθέστερες μορφές των σύνθετων λέξεων είναι ένωση δύο θεμάτων και στη συνέχεια ένωση με κάποιο κλιτικό επίθημα και μια δεύτερη διαδικασία είναι η ένωση θέματος – λέξης (Tzakosta, 2009). Στην πρώτη περίπτωση το κλιτικό επίθημα δε συμπίπτει με το σύνηθες επίθημα του δεύτερου συνθετικού, όταν αυτό συναντάται ως ανεξάρτητη λέξη, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το επίθημα συνήθως είναι ίδιο με αυτό που συναντά κανείς ως επίθημα στο δεύτερο συνθετικό όταν είναι ανεξάρτητο. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό στοιχείο στη διαδικασία της σύνθεσης είναι η ανάπτυξη του χαρακτήρα –ο- μεταξύ των δύο συνθετικών που παρατηρείται σε πολλές περιπτώσεις (Ράλλη, 2007), όπως για παράδειγμα στη λέξη «κλιν-ο-σκέπασμα». Τα δύο μέρη ενός σύνθετου τύπου μπορεί να χαρακτηρίζονται από τη σχέση προσδιοριζόμενου και προσδιορισμού, όπου το ένα είναι υποτακτικό του άλλου ή σε μια δεύτερη υποκατηγορία όπου το ένα προσδίδει ένα χαρακτηριστικό στο άλλο ή μπορεί απλά να παρατάσσονται το ένα δίπλα στο άλλο.

Στα σύνθετα με σχέση προσδιορισμού και προσδιοριζόμενου το συνθετικό που βρίσκεται στα δεξιά της δομής και χαρακτηρίζεται κεφαλή είναι αυτό που προσδίδει στο συνθετικό γραμματικά αλλά και μορφοσυντακτικά ή και σημασιολογικά χαρακτηριστικά, όπως είναι για παράδειγμα το γένος. Στα παρατακτικά συνθετικά αντίστοιχα χαρακτηριστικά όπως η

γραμματική κατηγορία ή η σημασία αποδίδονται και από τα δύο μέρη που συνθέτουν τον τύπο (Ράλλη, 2007).

2.5 Μορφολογική επίγνωση και μεταγλωσσική ικανότητα

Η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με τη γνώση της μορφολογικής δομής της γλώσσας και την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τη δομή αυτή προς κάποιον σκοπό (Carlisle, 1995). Κατά τους Kuo&Anderson πρόκειται για την ικανότητα κάθε μαθητή και μη να διαχωρίζει τον προφορικό λόγο σε μορφήματα, τα οποία γνωρίζει να χειρίζεται συνειδητά και με βάση κανόνες που αφορούν στον σχηματισμό λέξεων της εκάστοτε γλώσσας. Άλλοι μελετητές αντί του όρου μορφολογική επίγνωση, χρησιμοποιούν όρους όπως μορφολογική ενημερότητα (Γκότοβος, 1992) ή μορφολογική συνείδηση (Καρατζάς, 2005).

Η απόκτηση αυτή της συνείδησης ως προς τη μορφολογική δομή της γλώσσας εξαρτάται από τη συχνότητα χρήσης των μορφημάτων, την κανονικότητά τους και τους συνδυασμούς τους, με τα θέματα και τα προσφύματα που αποτελούν τα βασικά δομικά στοιχεία των λέξεων να χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές λέξεις.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα η μορφολογική επίγνωση αφορά την επίγνωση των τριών μορφολογικών διαδικασιών στις οποίες έγινε αναφορά παραπάνω. Πρόκειται, δηλαδή, για :

α) την κλιτική μορφολογική επίγνωση (ΜΕΚ)

β) τη μορφολογική επίγνωση της παραγωγής (ΜΕΠ)

γ) τη μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης (ΜΕΣ) (Γρηγοράκης, 2010)

Αποτέλεσμα των παραπάνω διαδικασιών είναι η δημιουργία μονάδων, οι οποίες αποτελούνται από δύο και παραπάνω μορφήματα με ποικίλου βαθμού συνθετική σημασία. Μονάδα τους αποτελεί το ίδιο το μόρφημα και *λειτουργούν στο ίδιο περιβάλλον* (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, 2004).

Η «απόκτηση» της μορφολογικής επίγνωσης και κατάκτηση των ικανοτήτων που προϋποτίθενται συνεπάγονται τον χαρακτηρισμό του ατόμου από την απόκτηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων (metalinguistic knowledge). Η μεταγλωσσική ικανότητα ως έννοια συναντάται τόσο στη Γλωσσολογία, όσο και στον τομέα της Ψυχολογολογίας και διακρίνεται από διάφορα χαρακτηριστικά. Πολλοί είναι οι μελετητές που ασχολήθηκαν με

τις μεταγλωσσικές ικανότητες και προσπάθησαν να ορίζουν τον όρο αυτό αποδίδοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η πλειοψηφία αυτών συγκλίνει στην μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το περιεχόμενο του εκάστοτε μηνύματος που μεταβιβάζεται μεταξύ ομιλητών στην ίδια τη δομή και χρήση της γλώσσας.

Ο Gombert (1992) μελέτησε την έννοια της μεταγνώσης και διατύπωσε την άποψη ότι αφορά αφενός συλλογισμούς που σχετίζονται με τη γλώσσα και τη χρήση αυτής, αφετέρου με την ικανότητα του ατόμου να κάνει τις δικές του γλωσσικές επιλογές και να καταφεύγει σε μια κατά το δοκούν γλωσσική επεξεργασία συνειδητά και με συγκεκριμένο σκοπό. Ωστόσο, η συνειδητοποίηση και η επίγνωση που συνδέονται σύμφωνα με τα παραπάνω με την απόκτηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως από την επιστημονική μελέτη. Είναι, ωστόσο, κοινώς αποδεκτό ότι οι μεταγλωσσικές ικανότητες σχετίζονται – ως ανώτερες γλωσσικές ικανότητες – με τον συνειδητό συλλογισμό, την ανάλυση, αλλά και τον έλεγχο της δομής και χρήσης της γλώσσας με τρόπο σκόπιμο, ενώ η γλώσσα λαμβάνεται ως σκέψη μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από το νόημα και το περιεχόμενό του στον γλωσσικό τύπο αυτό καθαυτό (Μανωλίτσης, 2000).

Το σύνολο των μεταγλωσσικών ικανοτήτων σχετίζονται με όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας (μορφολογικό, συντακτικό, φωνολογικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό). Για τον λόγο αυτό και αυτές διακρίνονται στα αντίστοιχα είδη, μεταμορφολογικές, μετασημασιολογικές, μεταπραγματολογικές, κ.ο.κ. Έτσι, λοιπόν, υπάρχει μια συνώνυμη αντιστοιχία μεταξύ μορφολογικής επίγνωσης και μεταμορφολογικής ικανότητας (morphological awareness – metamorphological ability) (Torneus, 1990).

Σε μια προσπάθεια ακριβέστερης αποσαφήνισης του όρου «μορφολογική επίγνωση» θα λέγαμε ότι αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να διατυπώνει συλλογισμούς αναφορικά με μονάδες μορφημάτων του προφορικού λόγου, να ασκεί τον απαραίτητο έλεγχο και να τα οργανώνει με πλήρη συνείδηση (Καρατζάς, 2005). Σύμφωνα με τον Μανωλίτση (2006α) η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με τις μορφολογικές γνώσεις, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ταύτιση μεταξύ των δύο, καθώς βασική προϋπόθεση είναι η ενσυνείδητη σκέψη ως προς τις μορφολογικές δομές της γλώσσας. Η ενσυνείδητη αυτή σκέψη για την οποία γίνεται λόγος παραπάνω εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες, όπως από τη συχνότητα με την οποία εντοπίζονται τα διάφορα μορφήματα, η «τήρηση» της κανονικότητας και οι αναλογίες που εντοπίζονται είτε πρόκειται για τον προφορικό είτε για τον γραπτό λόγο. Καθώς τα θέματα και τα προσφύματα χρησιμοποιούνται ξανά και ξανά στις λέξεις είναι σημαντική η

επανάληψή τους αυτή αλλά και η σταθερή νοηματοδότηση των λέξεων με τη χρήση συγκεκριμένων καταλήξεων, όπως στην περίπτωση των καταλήξεων –ακι, που σταθερά λειτουργούν υποκοριστικά (Ράλλη, 2005). Επίσης, η συνειδητοποίηση της δομής των λέξεων μορφολογικά καλλιεργείται και από τη φωνολογική και σημασιολογική διαφάνεια των μορφημάτων. Η φωνολογική διαφάνεια διαπιστώνεται όταν το θέμα παραμένει σταθερό και αναλλοίωτο, χωρίς κάποια φωνολογική επίδραση, όπως για παράδειγμα *τρέχω>τρεχάλα* (Γρηγοράκης, 2010). Η σημασιολογική διαφάνεια αντίστοιχα, όπως αναφέρεται από τον Carlisle (2003), προκύπτει όταν εύκολα μέσω των μερών και των εννοιών τους γίνεται κατανοητή ολόκληρη η λέξη.

Τα πρώτα στάδια συνειδητής αναγνώρισης των μορφολογικών δομών των λέξεων εμφανίζονται κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Έτσι, λοιπόν, μέσα από την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης κατά την είσοδο στο Δημοτικό, το παιδί περνά από μια ασυνείδητη χρήση των μορφημάτων της γλώσσας στη μορφολογική επίγνωση που χαρακτηρίζεται από συνειδητότητα, η οποία καλλιεργείται σταδιακά σε όλο το Δημοτικό (Carlisle, 2003). Το παιδί ξεκινά σταδιακά με την αναγνώριση μορφολογικών σχέσεων, κυρίως κλιτικών, και προχωρά προς την κατανόηση παραγωγικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη πολυπλοκότητα. Στην προσχολική ήδη ηλικία το παιδί αντιλαμβάνεται τις κλιτικές σχέσεις (Μανωλίτσης, 2006), ενώ η εξοικείωση με τη μορφολογική δομή των παράγωγων και σύνθετων σχέσεων που οδηγεί στην αντίστοιχη επίγνωση καλλιεργείται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Τα παιδιά, λοιπόν, κατανοούν σε σημαντικό βαθμό τα κλιτικά επιθήματα, καθώς αυτά δεν οδηγούν σε νέα λεξήματα, σε αντίθεση με τα παραγωγικά επιθήματα, τα οποία λόγω στενής σύνδεσης με το θέμα, είναι πιο δυσδιάκριτα – λόγω των αλλαγών που επιφέρουν (π.χ. δέν(ω) + -μα = δέμα) (Γρηγοράκης, 2010)- και απαιτούν περισσότερη προσπάθεια από τους μαθητές. Συνεπώς, η κατάκτηση της μορφολογικής επίγνωσης που αφορά στις παραγωγικές διεργασίες προϋποθέτει από την πλευρά των μαθητών μια σειρά από ικανότητες, γνωστικές αλλά και γλωσσικές.

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Kuo&Anderson (2006), η μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης φαίνεται να κατακτάται νωρίτερα από την παραγωγική, με βάση πάντοτε την πολυπλοκότητα των κανόνων. Η πολυπλοκότητα αυτή είναι ιδιαίτερος έκδηλη στην ελληνική γλώσσα, καθώς το μεγαλύτερο μέρος των σύνθετων λέξεων προκύπτει από θεματικά μορφήματα και όχι απαραίτητα από την ένωση ολοκληρωμένων λέξεων, ενώ

ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της συνθετικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη του φωνήεντος – ο – μεταξύ των συνθετικών μερών, όπως για παράδειγμα στη λέξη *μαχαιροπίρουνο*.

Αδιαμφισβήτητα, η μορφολογική επίγνωση συνδέεται άρρηκτα με άρρηκτα με μεταγλωσσικές ικανότητες. Ωστόσο, για την κατάκτηση αυτών των ικανοτήτων και κατ'επέκταση της συνειδητής αναγνώρισης των μορφολογικών δομών των λέξεων, είτε πρόκειται για την παραγωγή είτε για τη σύνθεση λέξεων, συντρέχουν και άλλοι παράγοντες. Το γεγονός ότι οι μαθητές εξελίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης στο Δημοτικό αναδύει ως βασικό παράγοντα της μορφολογικής επίγνωσης την ηλικία. Ωστόσο, εντοπίζονται και ενδοηλικιακές διαφορές, οι οποίες αποδίδονται είτε στις ικανότητες του ίδιου του παιδιού είτε στο περιβάλλον γύρω του (Γρηγοράκης, 2010). Ωστόσο, η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης έχει απασχολήσει ερευνητικά ως προς τη σχέση της με άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες και ιδίως με αυτή της φωνολογικής επίγνωσης. Φαίνεται, δηλαδή, να υπάρχει μια αλληλένδετη σχέση μεταξύ των δύο, καθώς ο χειρισμός συλλαβών και φωνημάτων διευκολύνει στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης και το αντίστροφο. Τέλος, εξαιρετικά σημαντικό ρόλο παίζει η εξάσκηση, η συστηματική, δηλαδή, επαφή του παιδιού με δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη γλωσσικών και μορφολογικών δεξιοτήτων. Η εξάσκηση δε με τη μορφή γραπτού λόγου βοηθά εξαιρετικά στη μορφολογική επίγνωση των παιδιών και την απόκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων, καθώς η ορθογραφία και οι αναλογίες που παρατηρούνται στην πράξη παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών της δομής αντίστοιχων λέξεων (Βάμβουκας, 2004). Εξαιρετικής σημασίας είναι η παραπάνω διαδικασία και στις περιπτώσεις όπου οι παράγωγες λέξεις υφίστανται κάποια φωνολογική μεταβολή, π.χ. *ανοίγω, ανοιχτός, άνοιξη*.

Κλείνοντας το κεφάλαιο της Μορφολογίας, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί η σπουδαιότητα του μορφήματος ως κύριο συστατικό των λέξεων. Ειδικότερα, η κυρίως μορφολογική γραμματική της ελληνικής γλώσσας καθιστά το μόρφημα σημαντικό στοιχείο. Γενικότερα, η μορφολογική επεξεργασία των λέξεων αφορά ποικίλες γλωσσικές διαστάσεις, φωνολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά αλλά και ως προς την ορθογραφία, η οποία κρίνεται εξίσου σημαντική. Η μορφολογική, συνεπώς, επίγνωση συνδεόμενη με τις παραπάνω πτυχές γλωσσικής επεξεργασίας, συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις μεταγλωσσικές ικανότητες σε σχέση με την αντίστοιχη συντακτική ή και φωνολογική επίγνωση (Carlisle, 1995). Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι το ερευνητικό πεδίο που έχει αναπτυχθεί αναφορικά με τη μορφολογική επίγνωση και αφορά στην ελληνική

γλώσσα, καταφεύγει στη σύνδεσή της με την ορθογραφική ικανότητα και τη σχολική ηλικία (Γρηγοράκης, 2010), από την οποία σύνδεση προκύπτουν στοιχεία για την μορφολογική επίγνωση και τον ρόλο της κατά την ανάγνωση (Μαγουλά&Κουτουμάνου, 2009).

Από μορφολογικής άποψης, η οποία και ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, κάθε λεξική μονάδα μπορεί να είναι **απλή** (simple), π.χ. νερό ή **μη απλή**, π.χ. νερ-άκι, νερ-ό-μυλος (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη&Κυριακοπούλου, 2015). Αυτές οι μη απλές λεξικές μονάδες διακρίνονται σε **παράγωγες (derived)** και **σύνθετες (compound)**. Οι παράγωγες λέξεις με τη σειρά τους διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Η μία κατηγορία περιλαμβάνει τις **προθηματοποιημένες (prefixed)**, δηλαδή αυτές στις οποίες έχει προστεθεί κάποιο πρόθημα (περί-, κατά-, ανά-, υπό-, κλπ.), π.χ. υπο-βάλλω. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις **επιθηματοποιημένες (suffixed)**, αυτές δηλαδή τις λεξικές μονάδες στις οποίες έχει προστεθεί κάποιο επίθημα π.χ. γραπ-τός.

Όσον αφορά τον όρο της παραγωγής, αυτός μπορεί να θεωρηθεί βάσει βιβλιογραφίας αμφίσημος. Και αυτό από την άποψη ότι μπορεί να χρησιμοποιείται για οποιαδήποτε παραγωγική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης και της σύνθεσης ή μπορεί να αφορά καθαρά τη διαδικασία της **προσφύματοποίησης (affixation)**. Εδώ πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι η κατασκευή λέξεων αφορά σε τέσσερις διαδικασίες, στις οποίες έγινε αναφορά και παραπάνω. Πρόκειται δηλαδή για την **επιθηματοποίηση (suffixation)**, την **προθηματοποίηση (prefixation)**, τη **σύνθεση (compounding)** και η **μετάπλαση (conversion)**. Αυτή η τελευταία διαδικασία αφορά την αλλαγή γραμματικής κατηγορίας μιας λέξης χωρίς ωστόσο την προσθήκη κάποιου επιθήματος, π.χ. μέτρο-μετρώ (Koutsoukos, 2015).

Η **παραγωγή (derivation)**, λοιπόν, συνοψίζοντας είναι η διαδικασία κατασκευής λέξεων με την προσθήκη **προσφύματος (affix)** σε λεξικό μόρφημα, το οποίο αποτελεί και τη βάση της νέας λέξης. Όταν το πρόσφυμα, το οποίο είναι μη ελεύθερο γραμματικό μόρφημα, προστίθεται πριν τη βάση, τότε αποκαλείται **πρόθημα (prefix)** και όταν έπεται της βάσης αποκαλείται **επίθημα (suffix)**. Οι παράγωγες λέξεις που προκύπτουν μπορεί να ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία με τη βάση, π.χ. ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο, κλπ. και τότε μιλάμε για **ενδοκεντρική δομή** ή να ανήκουν σε άλλη γραμματική κατηγορία, διαφορετική από αυτή της βάσης και τότε μιλάμε για **εξωκεντρική δομή (Ράλλη 2005, Αναστασιάδη – Συμεωνίδη&Κυριακοπούλου, 2015)**.

Π.χ. παιδί (ουσιαστικό) - παιδ-άκι (ουσιαστικό) (ενδοκεντρική δομή)

Αλλά ξύλο (ουσιαστικό) - ξύλινος (επίθετο)

Προθήματα

Με τη διαδικασία της προθηματοποίησης στην ελληνική γλώσσα έχουν ασχοληθεί αρκετοί Έλληνες μελετητές, όπως ενδεικτικά οι Αναστασιάδη – Συμεωνίδη (2004), Ράλλη (1996, 2005, 2007), κ.ά. Κατά τη διαδικασία αυτή το πρόθημα, μη ελεύθερο γραμματικό μόρφημα, ενώνεται πλήρως ή με παύλα με τη βάση, δηλαδή το λεξικό μόρφημα ή μια ελεύθερη μονάδα. Τα προθήματα της Νέας Ελληνικής που συνενώνονται με ρήματα θέτουν κάποιες φορές συντακτικά και σημασιολογικά προβλήματα, καθώς πρόκειται για τις προθέσεις της Αρχαίας Ελληνικής, π.χ. **ανά-**, **υπό-**, **κατά-**, **περί-** κλπ. Ως πρόθημα λογίζεται επίσης το **ξε-** (π.χ. ξε-κουράζομαι) και το στερητικό **α(ν)-** (π.χ. ανήσυχος) (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη&Κυριακοπούλου, 2015). Τέλος, ακόμη και στην περίπτωση ένωσης περισσότερων προθημάτων του ενός, η ανάλυση της παράγωγης λέξης είναι διατεμαχική (Ράλλη, 1996), π.χ. **ξανα-αναλύω**.

Είναι εξίσου σημαντικό σε αυτό το σημείο να τονιστεί η διαφορά μεταξύ προθηματοποίησης και σύνθεσης. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται προσθήκη κάποιου γραμματικού μορφήματος σε μια λεξική μονάδα. Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται προσθήκη το πρώτου συνθετικού, το οποίο είναι λεξικό και όχι γραμματικό μόρφημα.

Επιθήματα

Πρόκειται για μη ελεύθερα (δεσμευμένα) γραμματικά μορφήματα, τα οποία προστίθενται σε μια λεξική μονάδα (βάση) της οποίας έπονται. Ακολουθούν τα γραμματικά μορφήματα κλίσης που προσδίδουν και τον γραμματικό χαρακτήρα της λέξης, π.χ. ρήμα. Έτσι για παράδειγμα στο ουσιαστικό-βάση *σκούπα* προστίθεται το επίθημα **-ιζ-** και ακολουθεί η κατάληξη **-ω** σχηματίζοντας το αντίστοιχο ρήμα *σκουπ-ιζ-ω*.

Χαρακτηριστικά επιθήματα που χρησιμοποιούνται για τον σχηματισμό ρημάτων είναι τα **-ιζ-** και **-αιν-**, π.χ. *σκουπίζω*, *παχαίνω*. Αντίστοιχα επιθήματα για σχηματισμό ουσιαστικών είναι τα **-ιά**, **-άκι**, **-τητα**, π.χ. *μηλιά*, *παιδάκι*, *ταχύτητα*, ενώ για τον σχηματισμό επιθέτων γίνεται χρήση επιθημάτων, όπως **-ικός**, **-τεος**, **-ούτσικος**, π.χ. *νομικός*, *διαιερέτος*, *μικρούτσικος*. Τέλος, για τα επιρρήματα συχνά χρησιμοποιείται το επίθημα **-α**, π.χ. *καλός* □ *καλά*

Τα επιθήματα, λοιπόν, μπορεί να είναι είτε κλιτικά είτε παραγωγικά. Στην περίπτωση που συνυπάρχουν τα δύο είδη, τα παραγωγικά προηγούνται των κλιτικών, π.χ. δό-θηκ-αν // παιδ-ακ-ι (Μαγουλάς&Μαγουλά, 2017). Αυτό σημαίνει ότι τα παραγωγικά επιθήματα είναι πιο κοντά και άρα πιο δεμένα με το θέμα, με αποτέλεσμα να είναι δυσδιάκριτα και να καθίσταται δύσκολη η αντίληψη ότι πρόκειται για χωριστές γλωσσικές μονάδες. Σύμφωνα με τη Ράλλη (2005) οι περιορισμοί στους οποίους υπόκεινται τα παραγωγικά επιθήματα έχει ως αποτέλεσμα ο συνδυασμός αυτών των επιθημάτων με την εκάστοτε βάση να καθίσταται λιγότερο παραγωγική διαδικασία εν συγκρίσει με την κλίση.

3.1 Μεγεθυντικά Ουσιαστικά

Παραπάνω έχει γίνει ήδη εκτενής αναφορά στη διαδικασία της παραγωγής μέσω της προσφουματοποίησης. Τα παραγωγικά και κλιτικά επιθήματα αφορούν τη σύνθεση παράγωγων λέξεων, ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων ή και επιρρημάτων. Οι παραγωγικές καταλήξεις χαρακτηρίζουν τη λέξη που σχηματίζεται τόσο γραμματικά όσο και σημασιολογικά. Υπάρχουν, λοιπόν, παραγωγικές καταλήξεις βάσει των οποίων σχηματίζονται τα **μεγεθυντικά ουσιαστικά (augmentative)**. Τα μεγαθυντικά ουσιαστικά υποδηλώνουν ότι κάτι είναι μεγαλύτερο (ποσοτικά, ποιοτικά) από αυτό που σημαίνει η πρωτότυπη λέξη.

Τέτοιου είδους καταλήξεις είναι οι εξής :

-αρος/-άρα

π.χ. σκύλος - σκύλαρος (= πολύ μεγάλος σκύλος)

αυτοκίνητο - αυτοκινητάρα (= πολύ μεγάλο αυτοκίνητο ή πολύ καλύτερο/διαφορετικό από τα συνηθισμένα)

-ακλα/-ακλας : π.χ. άντρας - άντρακλας

-αρόνα : π.χ. σπίτι - σπιταρόνα

-αράς : π.χ. χορευτής - χορευταράς

-ούκλα : π.χ. χέρι - χερούκλα

-α/-ας : π.χ. κεφάλι - κεφάλας // κεφάλι - κεφάλα

3.2 Υποκοριστικά Ουσιαστικά

Τα παράγωγα ουσιαστικά με βάση τη σημασία τους μπορεί να ενταχθούν στην κατηγορία των **υποκοριστικών (diminutive)**. Τα υποκοριστικά ουσιαστικά υποδηλώνουν ότι κάτι είναι μικρότερο (ποσοτικά/ποιοτικά) από αυτό που δηλώνει η βάση του λεξικού μορφήματος ή χρησιμοποιούνται ως χαϊδευτικά. Τα υποκοριστικά ουσιαστικά ακολουθούν την τυπική διαδικασία σχηματισμού παραγώγων, δηλαδή αφαιρείται το κλιτικό μόρφημα της βάσης και προστίθεται το επίθημα (Μαγουλάς&Μαγουλά, 2017).

Καταλήξεις που υποδηλώνουν υποκοριστικά παράγωγα ουσιαστικά είναι οι εξής :

- ακι** : π.χ. παιδί - παιδάκι
- ακης** : π.χ. Γιώργος - Γιωργάκης
- ίτσα** : π.χ. κούκλα - κουκλίτσα
- ουλα** : π.χ. πόρτα - πορτούλα
- ακος** : π.χ. ύπνος - υπνάκος
- ούδι** : π.χ. άγγελος - αγγελούδι
- ουδάκι** : π.χ. λαγός - λαγουδάκι
- ουλης** : π.χ. πατέρας - πατερούλης
- ούλι** : π.χ. σακί - σακούλι
- αράκι** : π.χ. μήλο - μηλαράκι
- άκας** : π.χ. μπαμπάς - μπαμπάκας
- ιδιο** : π.χ. πίνακας - πινακίδιο
- ισκος** : π.χ. πύργος - πυργίσκος
- αλάκι** : π.χ. κουτάλι - κουταλάκι

Τα παράγωγα και οι διαδικασίες σχηματισμού παράγωγων λέξεων έχουν απασχολήσει τους μελετητές. Κάποιοι επικεντρώθηκαν για παράδειγμα στα μεγεθυντικά και υποκοριστικά παράγωγα ουσιαστικά οι καταλήξεις των οποίων παρατέθηκαν παραπάνω και κάποιοι εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην παραγωγική μορφολογική επίγνωση.

Ο Γρηγοράκης σε έρευνά του (2011) επικεντρώθηκε σε παιδιά της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού, με τα αποτελέσματα να μην είναι πιο ενθαρρυντικά σε σχέση με την προαναφερθείσα έρευνα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε, επίσης, καλύτερη επίδοση στην κλιτική μορφολογία, οι επιδόσεις των δύο τάξεων συγκριτικά δεν είχαν πολύ μεγάλη διαφορά, ενώ τα παιδιά δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα σε παράγωγες λέξεις που προϋποθέτουν κάποια φωνολογική μεταβολή (π.χ. γράφω - γράψιμο), έναντι των διαφανών μορφολογικών δομών. Τέλος, σε έρευνα της ίδια χρονιάς (Παντελιάδου&Ρόθου, 2011) με το ίδιο ηλικιακό δείγμα (Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού), η οποία επικεντρωνόταν σε δραστηριότητες παράγωγων επιθέτων και υποκοριστικών κατέληξε σε συμπεράσματα χαμηλών επιδόσεων, με μια αναπτυξιακή ωστόσο διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων.

Το 2012 η έρευνα των Tzakosta&Chatzidaki, με τίτλο «Word derivation in child speech : evidence from preschoolers» η οποία εστίαζε επίσης στα μεγεθυντικά και υποκοριστικά ουσιαστικά με τα αποτελέσματα να μη διαφέρουν με αυτά της πιο πρόσφατης έρευνας που παραθέσαμε παραπάνω. Συγκεκριμένα, η έρευνα βασίστηκε σε 20 παιδιά προσχολικής ηλικίας, 11 κορίτσια και 9 αγόρια, και βασίστηκε στις καταλήξεις -ακι, -ούδι, -ιτσα, -ούλα/-ούλης/-ούλι και για τα μεγεθυντικά στις καταλήξεις -αρος/-αρα, -ακλας/-ακλα, -ος/-α. Η επιλογή των καταλήξεων έγινε από το corpus των επιθημάτων της Ράλλη (2005), αλλά και με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας Thomadaki (2007) που έθεσαν τις παραπάνω καταλήξεις ως τις πιο συχνές ως προς τη χρήση και επιλογή των ομιλητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι προτιμάται η χρήση των υποκοριστικών έναντι των μεγεθυντικών ουσιαστικών, δεδομένου μάλιστα ότι το 40% των απαντήσεων που αφορούσαν μεγεθυντικά παράγωγα δεν ήταν σωστές. Όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης των καταλήξεων, η έρευνα συμφωνεί επίσης με τα αποτελέσματα της έρευνας Thomadaki (2007) και η κατάληξη -ακι αποδεικνύεται η πλέον συχνή. Τέλος, όσον αφορά τις καταλήξεις των μεγεθυντικών και πάλι υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνών, με την κατάληξη -αρος/-αρα να κυριαρχεί σε ποσοστό άνω του 50%.

Δύσκολη, κατ' επέκταση φαίνεται και η απόκτηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά και σε αυτά που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Όσον αφορά τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών αποδεικνύεται η παραπάνω άποψη. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε έρευνα της Σταυρακάκη, η οποία έλαβε χώρα το 2006 σε δείγμα 41 παιδιών νηπιακής ηλικίας (5-6 ετών) η επίδοση των μαθητών σε παραγωγικές δραστηριότητες ήταν υψηλότερες ως προς την κλιτική μορφολογία παρά στην αντίστοιχη παραγωγική. Ωστόσο, η επίδοση ήταν καλύτερη στη χρήση παραγωγικών επιθημάτων όπως αυτά των υποκοριστικών, καθώς όπως ήδη αναφέραμε, χαρακτηρίζονται από σημασιολογική διαφάνεια.

Τέλος, σε έρευνα των Tzakosta et al. (2021) διερευνάται η χρήση των παράγωγων λέξεων με έμφαση στα υποκοριστικά και μεγεθυντικά παράγωγα από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τονίζεται δε ότι η χρήση των υποκοριστικών κατά τον προφορικό λόγο εμφανίζεται έντονα ήδη από την ηλικία των δύο ετών. Σύμφωνα με άποψη της Dalalaki (1996) όπως αυτή αναφέρεται στην παραπάνω έρευνα, τα υποκοριστικά παράγωγα φαίνεται να χαρακτηρίζονται από διαφάνεια ως προς το νόημα, τη μορφολογία και την παραγωγικότητα. Στην ίδια έρευνα, στα πλαίσια της βιβλιογραφικής επισκόπησης γίνεται αναφορά σε έρευνες, όπως αυτή της Thomadaki (2007), η οποία οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η κατάληξη –ακι είναι η πιο συχνή με τις καταλήξεις –ουλα και –ιτσα να ακολουθούν.

Στα πλαίσια, ωστόσο, της συγκεκριμένης έρευνας πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες με βάση συγκεκριμένο πρόγραμμα, στο οποίο δόθηκε ο τίτλος Aki-aros-itsa από τις παραγωγικές καταλήξεις μεγεθυντικών και υποκοριστικών αντίστοιχα. Το δείγμα αποτελούνταν τόσο από παιδιά, προσχολικής ηλικίας, 5-6 ετών, 94 τον αριθμό και από 54 ενήλικες, ηλικίας μεταξύ 18 και 50 ετών. Μέσα από καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες τα αποτελέσματα έδειξαν μια προτίμηση στα υποκοριστικά έναντι των μεγεθυντικών παραγώγων, με την κατάληξη –ακι να κυριαρχεί με ποσοστό 67,9% έναντι των καταλήξεων –ιτσα με ποσοστό 16,94% και –αλακι, -ουλάκι, -ιτσιτσα που σημείωσαν εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά. Φαίνεται, λοιπόν, να υπάρχει συμφωνία αναφορικά με την προτίμηση στην κατάληξη –ακι, στην οποία κατέληξε η έρευνα Thomadaki (2007).

Όσον αφορά τα μεγεθυντικά παράγωγα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν να προτιμώνται κυρίως οι καταλήξεις -αρα, -αρος, -αρο σε ποσοστό 85,13%, έναντι καταλήξεων όπως η -ουκλα (4,78%). Τα αποτελέσματα δε διαφοροποιούνται μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Επίσης, δεν αποδείχθηκαν μεγάλες διαφορές ως προς την προτίμηση των καταλήξεων μετά τη διδασκαλία των μεγεθυντικών και υποκοριστικών στην τάξη.

Σύμφωνα με τα παραπάνω φαίνεται ότι υπάρχει μια δυσκολία στα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να διαχειριστούν τα παραγωγικά επιθήματα, ενώ όταν ο λόγος έρχεται στα υποκοριστικά και μεγεθυντικά δε φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη ποικιλία στην επιλογή των καταλήξεων, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί η κατάληξη -ακι για τα υποκοριστικά και -αρος/-άρα για τα μεγεθυντικά αντίστοιχα.

Η κλίση, η παραγωγή και η σύνθεση αποτελούν τους τρεις βασικούς πυλώνες-διαδικασίες σχηματισμού λέξεων. Για την παραγωγή έχει γίνει ήδη λόγος παραπάνω. Όσον αφορά τη σύνθεση, αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία και συχνά η κατάκτηση των μηχανισμών της καθίσταται μια πολύπλοκη διαδικασία για τους μαθητές της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, με τις δυσκολίες συχνά να τους συνοδεύουν μέχρι και τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Σύμφωνα με τον ορισμό που έχει δοθεί από την Ράλλη (2007) η σύνθεση αφορά στον συνδυασμό δύο ή και περισσότερων θεμάτων ή λέξεων που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία στοιχείων που χαρακτηρίζονται από μορφολογική πολυπλοκότητα. Κατά την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη (1996) σύνθετη λέξη καθίσταται η λεξική μονάδα που αποτελείται από ελεύθερα λεξικά μορφήματα ή αλλιώς ελευθερώσιμα. Ως ελευθερώσιμο χαρακτηρίζεται το μόρφημα, το οποίο μαζί με ένα αντίστοιχο κλιτικό μόρφημα συνιστά λέξη. Ο ευρύτερα αποδεκτός ορισμός ορίζει τα σύνθετα ως τη λεξική μονάδα που προκύπτει από την ένωση δύο ή και περισσότερων λεξημάτων (Bauer, 2017). Στον τελευταίο αυτό ορισμό χρησιμοποιείται ο όρος λέξημα, ώστε περιλαμβάνονται όλοι οι δυνατοί τρόποι σύνθεσης. Με την έννοια λέξημα δε νοούνται τα προσφύματα, ενώ περιλαμβάνει τις έννοιες της ρίζας, του θέματος και των αυτόνομων λέξεων.

Η βασικότερη διαφορά της σύνθεσης με τις άλλες δύο διαδικασίες, την παραγωγή και την κλίση, είναι ότι προϋποθέτει την ένωση τουλάχιστον δύο αυτόνομων λέξεων ή θεμάτων και όχι την ένωση ενός θέματος με κάποιο μόρφημα, κλιτικό ή παραγωγικό, όπως ακριβώς συμβαίνει στις άλλες δύο διαδικασίες. Κύρια χαρακτηριστικά των σύνθετων λέξεων, στα οποία θα γίνει αναφορά παρακάτω είναι ο δυναμικός τόνος (stress) και η σημασιολογική αδιαφάνεια (semantic opacity). Εκτενής αναφορά θα γίνει επίσης στην κεφαλή των σύνθετων λέξεων.

4.1 Δείκτης Σύνθεσης (Συνδετικό Φωνήεν)

Το συνδετικό φωνήεν αποτελεί τον δείκτη σύνθεσης στα Νέα Ελληνικά και αποτελεί το μέσο σύνδεσης των συνθετικών μερών μιας σύνθετης λέξης. Ο δείκτης σύνθεσης είναι εξαιρετικής σημασίας και δεν είναι άλλος από το συνδετικό φωνήεν –ο- που αναπτύσσεται μεταξύ των συνθετικών μερών και διασφαλίζει την ομαλή μετάβαση από το ένα συνθετικό μέρος στο άλλο.

π.χ. πατατοσαλάτα - πατατ-ο-σαλάτα (πατάτα + σαλάτα)

χιονόμπαλα - χιον – ο – μπαλα (χιόνι + μπάλα)

αλατοπίπερο - αλατ – ο – πίπερο (αλάτι + πιπέρι)

Αυτό που παρατηρείται και στα παραπάνω παραδείγματα και αποτελεί χαρακτηριστικό του δείκτη σύνθεσης είναι ότι το συνδετικό φωνήεν – ο – που αναπτύσσεται δεν ανήκει συγχρονικά στο θέμα κάποιου από τα συστατικά και ιδίως του πρώτου. Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου δεν εντοπίζεται το συνδετικό αυτό φωνήεν, π.χ. αξιαγάπητος (Κλαίρης&Μπαμπινιώτης, 2005). Στην περίπτωση του παραδείγματος *αξιαγάπητος* που αναφέρεται παραπάνω αιτιολογείται η μη ανάπτυξη του συνδετικού φωνήεντος, καθώς το δεύτερο συνθετικό ξεκινά με φωνήεν. Συγκεκριμένα, εφαρμόζεται ο κανόνας της αποβολής του /o/, όταν ακολουθεί κάποιο ισχυρό φωνής, όπως το /a/, σύμφωνα με τον νόμο ηχητικής ιεραρχίας (Νικολού, 2003). Παρόλα αυτά υπάρχουν και περιπτώσεις μη αποβολής του –ο- , κυρίως σε παρατακτικά σύνθετα, π.χ. πηγαινοέρχομαι. Επίσης, παρατηρείται η απουσία του συνδετικού φωνήεντος – ο - όταν το πρώτο συνθετικό είναι επίρρημα, όπως για παράδειγμα το επίρρημα *ξανά*. Ωστόσο, παρά τους παραπάνω κανόνες το συνδετικό φωνήεν παραμένει όταν αυτό τονίζεται, π.χ. *κοκκινάσπρος*, *μαυρόσπρος*, κλπ.

Είναι σημαντικό να μη συγχέεται ο δείκτης σύνθεσης με το κλιτικό επίθημα, καθώς το πρώτο δε χαρακτηρίζεται από κάποιο σημασιολογικό ή μορφολογικό περιεχόμενο. Κύριο κριτήριο διαχωρισμού των δύο είναι ότι το συνδετικό φωνήεν –ο- που αναπτύσσεται μεταξύ των συνθετικών μερών παραμένει σταθερό κατά την κλίση της λέξης. Αντίθετα, το κλιτικό επίθημα μεταβάλλεται ανάλογα με την πτώση και τον αριθμό κατά την κλίση της σύνθετης λέξης.

4.2 Χρήση του τόνου

Τα σύνθετα καθίστανται φωνολογικές λέξεις καθώς μια βασική τους ιδιότητα είναι και ο δυναμικός τόνος (stress). Ο δυναμικός αυτός τόνο μπορεί να συμπίπτει/ταυτίζεται με τον τόνο ενός από τα δύο συνθετικά μιας σύνθετης λέξης, μπορεί όμως και να διαφέρει.

π.χ. Ντοματοχυμός // Πατατοσαλάτα // Χιονόμπαλα

Ο τόνος μιας σύνθετης λέξης μπορεί να διαφέρει από τον τόνο του δεύτερου συνθετικού, όταν το δεύτερο αυτό συστατικό χρησιμοποιείται ως ανεξάρτητη λέξη (Nespor&Ralli, 2001). Συχνά στις σύνθετες λέξεις εφαρμόζεται ο φωνολογικός κανόνας που ορίζει τον τονισμό των συνθέτων στην προπαραλήγουσα (Ράλλη, 2005).

Όσον αφορά τη σημασιολογική αδιαφάνεια, που αναφέρθηκε μεταξύ των χαρακτηριστικών των συνθέτων παραπάνω, αυτή ορίζει ότι η σημασία της σύνθετης λέξης που προκύπτει από την όλη διαδικασία διαφέρει από τη σημασία των συνθετικών μερών που την απαρτίζουν (Ράλλη, 2007). Ο βαθμός της αδιαφάνειας αυτής ποικίλει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λέξη «ανοιχτόμυαλος». Η σημασία της σύνθετης αυτής λέξης έχει περισσότερο μεταφορικό χαρακτήρα («προοδευτικός») και δε σχετίζεται με κάποιο τρόπο με τη σημασία καθενός από τα δύο συνθετικά μέρη «ανοιχτός» και «μυαλό».

4.3 Η κεφαλή

Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό-συστατικό των σύνθετων λέξεων είναι η κεφαλή, η οποία μάλιστα παίζει τον δικό της ρόλο στην ταξινόμηση των συνθέτων. Κατά την Ράλλη (2007) η κεφαλή αποτελεί το συστατικό αυτό που προσδιορίζει γραμματικά και εν μέρει μορφοσυντακτικά και σημασιολογικά τη διαδικασία της σύνθεσης. Σε κάθε σύνθετη λέξη, λοιπόν, το ένα από τα δύο συστατικά έχει τον ρόλο της κεφαλής που το προσδιορίζει ως προς τα παραπάνω.

Βάσει του καθορισμού της σύνθετης λέξης γραμματικά, μορφολογικά και σημασιολογικά από την κεφαλή, οι Scalise&Fábregas (2010) προχώρησαν στην παρακάτω διάκριση τύπων κεφαλής :

- **σημασιολογική κεφαλή (semantic head)** : χαρακτηρίζει σημασιολογικά το σύνθετο
- **κατηγοριακή κεφαλή (formal head)** : καθορίζει τη γραμματική κατηγορία στην οποία

εντάσσεται η σύνθετη λέξη

- **μορφολογική κεφαλή (morphological head)** : σχετίζεται με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά μια σύνθετης λέξης, όπως είναι το γένος, η πτώση και ο αριθμός

Στα Νέα Ελληνικά, σε αντίθεση με άλλες γλώσσες η κεφαλή τίθεται στα δεξιά της σύνθετης λέξης και συνεπώς πρόκειται για το δεύτερο συνθετικό(αρχή δεξιόστροφης κεφαλής). Εξαιρέση αποτελούν τα παρατακτικά σύνθετα (π.χ. *λαδόξιδο*) αλλά και περιπτώσεις όπου τα συνθετικά μπορεί να εναλλάσσονται, π.χ. *κοιλόπονος – πονόκοιλος*.

Με βάση την ύπαρξη ή μη κεφαλής τα σύνθετα διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Ράλλη, 2007, Tzakosta, 2017):

- **Ενδοκεντρικά** : χαρακτηρίζονται τα σύνθετα στα οποία η κεφαλή βρίσκεται στην εσωτερική δομή
- **Εξωκεντρικά** : χαρακτηρίζονται τα σύνθετα από τα οποία απουσιάζει η κεφαλή. Η κεφαλή στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί να προσδιοριστεί, καθώς το πρώτο συνθετικό είναι επίθετο και το δεύτερο ουσιαστικό, ενώ υπάρχει και διαφορά γένους. Συνεπώς, δεν παρατηρείται γραμματική, μορφολογική ή σημασιολογική συμφωνία μεταξύ των μερών, π.χ. *μακρυμάλλης - μακρύς (επίθετο, αρσενικό) + μαλλί (ουσιαστικό, ουδέτερο) = μακρυμάλλης (= αυτός που έχει μακριά μαλλιά)*

Όσον αφορά τις άλλες δύο κατηγορίες ισχύουν τα εξής :

Στα **υποτακτικά σύνθετα**, όπου η σχέση μεταξύ των δύο μερών είναι αυτή του προσδιορίζοντος-προσδιοριζόμενου, η κεφαλή βρίσκεται πάντοτε στα δεξιά, π.χ. *πατατοσαλάτα = σαλάτα από πατάτα*

Στα **παρατακτικά σύνθετα** η κεφαλή είναι δυσδιάκριτη και δύσκολο να προσδιοριστεί καθώς υπάρχει γραμματική και σημασιολογική ταύτιση μεταξύ των δύο συνθετικών μερών και δεν υπερισχύει το ένα από τα δύο, π.χ. *ασπρόμαυρος*

Η Ράλλη (2007) προτείνει στις περιπτώσεις όπου η κεφαλή δεν μπορεί να οριστεί, καθώς τα βασικά χαρακτηριστικά δεν προέρχονται από το ένα από τα δύο μέρη, είτε να θεωρείται ότι δεν έχει κάποια σημασία η έννοια της κεφαλής, είτε κατ' αναλογία με τα υποτακτικά σύνθετα, ως κεφαλή να λογίζεται το μέρος που βρίσκεται στα δεξιά.

4.4 Είδη σύνθετων λέξεων

Η διάκριση των συνθέτων με βάση της θέση-ύπαρξη της κεφαλής έχει αναφερθεί στην προηγούμενη ενότητα (4.3 Η κεφαλή) και είναι αυτή σε ενδοκεντρικά και εξωκεντρικά.

Γενικότερα η αυστηρή διάκριση των σύνθετων λέξεων σε υποκατηγορίες καθίσταται μια δύσκολη διαδικασία, καθώς κάθε γλώσσα έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και γραμματικοσυντακτικούς κανόνες. Η βασική διάκριση που συνάδει και με την ελληνική γλώσσα είναι αυτή που βασίζεται στη γραμματική σχέση μεταξύ των συνθετικών μερών (Scalise&Bisetto, 2009). Έτσι, προκύπτουν τρεις κατηγορίες : τα υποτακτικά, τα επιθετικά και τα παρατακτικά σύνθετα.

- **Υποτακτικά (subordinate compounds) :** σε αυτά τα σύνθετα συχνά εντοπίζεται μια σχέση αντίστοιχη της «κεφαλής-συμπληρώματος» και πρόκειται συνήθως για ρηματικά σύνθετα ή για σύνθετα όπου το δεύτερο συνθετικό αποτελεί ρηματικό παράγωγο, π.χ. *λεμονοστίφτης* □ *στίβω λεμόνια*, χωρίς αυτό να αποκλείει την περίπτωση τα δύο συνθετικά μέρη να είναι ουσιαστικά. Η σειρά των λέξεων είναι σταθερή με τον προσδιοριζόμενο όρο να έπεται του προσδιορίζοντος, με εξαίρεση σύνθετες λέξεις με δεύτερο συνθετικό το ουσιαστικό πόνος, π.χ. *πονοκέφαλος* και *κεφαλόπονος*.

- **Επιθετικά (attribute compounds) :** στην περίπτωση αυτή το συνθετικό που δεν αποτελεί την κεφαλή της σύνθετης λέξης προσδίδει μια ιδιότητα σε αυτό που αποτελεί την κεφαλή, π.χ. *τρελόπαιδο* □ *τρελό παιδί*.

- **Παρατακτικά (coordinate compounds) :** τα δύο συνθετικά βρίσκονται το ένα δίπλα στο άλλο, χωρίς να αναπτύσσεται κάποια σχέση προσδιοριζόμενου και προσδιορισμού. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, δύο γραμματικά και σημασιολογικά ισοδύναμοι τύποι συνενώνονται. Τα συνθετικά μέρη συμφωνούν γραμματικά, δηλαδή ουσιαστικό-ουσιαστικό // ρήμα – ρήμα, κ.ό.κ., π.χ. *αλατοπίπερο*, *ανεβοκατεβαίνω*. Η σειρά των συνθετικών μερών φαίνεται να είναι πιο ελεύθερη, ιδίως στην περίπτωση που τα μέρη ανήκουν στη γραμματική κατηγορία των επιθέτων, π.χ. *μαυρόασπρος* - *ασπρόμαυρος*. Ωστόσο, συνήθως η σειρά των συνθετικών ορίζεται από παράγοντες φωνολογικούς, πραγματολογικούς ή ακόμη και χρονικής ακολουθίας.

Σύμφωνα με τη διάκριση της Ράλλη (2007) τα υποτακτικά και επιθετικά σύνθετα εντάσσονται σε μια ενιαία κατηγορία υπό τον όρο **προσδιοριστικά (determinatives)**.

Αντίστοιχα, υπάρχει και η κατηγορία των παρασύνθετων. Των σύνθετων δηλαδή που δεν προκύπτουν από την ένωση δύο απλών λέξεων, αλλά από μία άλλη σύνθετη λέξη στην οποία προστίθεται παραγωγική κατάληξη, π.χ. το καλωσόρισμα - καλωσορίζω (σύνθετο ρήμα) + παραγ. κατάληξη -μα.

Το γραμματικό φαινόμενο της σύνθεσης συναντάται και σε επίπεδο ερευνών. Αρκετοί είναι οι μελετητές, οι οποίοι εστίασαν σε θέματα σύνθεσης, διερεύνησαν τις συνθετικές ικανότητες παιδιών νεαρής σχολικής ηλικίας και οδηγήθηκαν σε ορισμένα συμπεράσματα ως προς τις συνθετικές ικανότητες και την απόκτηση της συνθετικής μορφολογικής επίγνωσης.

Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Tzakosta et al.(2020), διερευνήθηκαν οι συνθετικές ικανότητες παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στις τρεις μορφές συνθέτων: [θέμα-θέμα-επίθημα], [θέμα-λέξη] και [λέξη-λέξη]. Οι δύο πρώτες μορφές αποτελούν λεξικά μορφήματα, λόγω της ένωση των δύο λέξεων, ενώ η τρίτη μορφή είναι μορφοσυντακτικός τύπος, καθώς πρόκειται για φράση (π.χ. παιδί-θαύμα). Στην περίπτωση που από την ένωση δύο λέξεων προκύπτει ένα ενιαίο λεξικό μόρφημα, αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η θέση του τόνου.

Στα πλαίσια της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό εργαλείο Δυονομασία, το οποίο δημιουργήθηκε από τις Tzakosta&Synodi (2014). Το συγκεκριμένο εργαλείο αφορά στις σύνθετες λέξεις, και απευθύνεται σε ηλικίες μεταξύ 4 και 8 ετών. Το όνομά του μάλιστα οφείλεται στον βασικό κανόνα των συνθέτων, ο οποίος ορίζει την προέλευσή τους από την ένωση δύο τουλάχιστον λεξικών μορφημάτων. Οι δραστηριότητες στα πλαίσια χρήσης του παραπάνω εργαλείου αφορούν στη συμπλήρωση κενών, στην αντιστοίχιση λέξεων και στην πολλαπλή επιλογή. Οι φάσεις των δραστηριοτήτων ήταν τρεις. Φάση πρώτη : α) ανάγνωση της ιστορίας των πρωταγωνιστριών Ρούσσα και Νούλα, β) συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο, τις παράγωγες λέξεις και τη σημασία τους, γ) να φτιάξουν τα παιδιά μια λίστα με τις παράγωγες λέξεις. Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν μια σκηνή από την ιστορία που τους διηγήθηκε η εκπαιδευτικός. Τέλος, στην τρίτη φάση τα παιδιά κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες γλωσσολογικού περιεχομένου, π.χ. αντιστοίχιση λέξεων. Στόχος των τριών αυτών φάσεων ήταν να διαπιστωθεί το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών αναφορικά με τις σύνθετες λέξεις. Αυτό βασίστηκε και σε καίρια ερωτήματα προς τα παιδιά, όπως για παράδειγμα «τι είναι ο

χιονάνθρωπος» ή « πώς λέγεται ο άνθρωπος που είναι φτιαγμένος από χιόνι;». Μετά την πρώτη δοκιμασία και τη διδασκαλία, ακολούθησε post test προς διαπίστωση της κατανόησης των λέξεων από τα παιδιά.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούσαν 147 παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών) αλλά και 40 ενήλικες γονείς και εκπαιδευτικοί ως ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά τα αποτελέσματα φαίνεται οι ενήλικες να προτιμούν τους τυπικούς σύνθετους τύπους, με μια προτίμηση στη μορφή [θέμα+θέμα+επίθημα], με ανέβασμα του τόνου (π.χ. λεμονόδασος). Αντίθετα, τα παιδιά φαίνεται να προτιμούσαν περισσότερο τη μορφή [θέμα+λέξη], διατηρώντας τον τόνο στο δεύτερο συνθετικό (π.χ. λεμονοδάσος). Επίσης, αναφορικά με την κεφαλή, παρατηρήθηκε ότι τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά τήρησαν τον βασικό κανόνα της Νέας Ελληνικής, διατηρώντας την κεφαλή στα δεξιά του συνθέτου. Η όποια διαφορά μεταξύ ενηλίκων και μαθητών οφείλεται σαφώς στο γεγονός ότι τα παιδιά λόγω του νεαρού της ηλικίας τους δεν έχουν κατάκτηση ακόμη σημαντικό επίπεδο γνώσης της μητρικής τους γλώσσας.

Όσον αφορά το post test, αν και τα αποτελέσματα δεν είναι εξαιρετικά διαφορετικά όσον αφορά την προτίμηση των παιδιών στη μορφή [θέμα+θέμα+επίθημα], εντούτοις είναι καλύτερα τα αποτελέσματα στην ήδη προτιμητέα μορφή [θέμα+λέξη].

Επίσης, σε άλλες έρευνες όπως των Σταυρακάη (2006) και Κανδυλίδου (2011) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας δε διαθέτουν ικανοποιητικό γλωσσικό υπόβαθρο και δεν αντεπεξέρχονται σε δραστηριότητες διαχωρισμού, αναστροφής ή και σχηματισμού συνθέτων, παρά μόνο σε ποσοστό 20%. Ωστόσο, φαίνεται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού να καλλιεργούνται οι εν λόγω ικανότητες και να έχουν μια τάση εξέλιξης. Σε έρευνα του Γρηγοράκη (2011) διαπιστώθηκε μια μέτρια επίδοση των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τα σύνθετα, με ανοδική μάλιστα τάξη από τη μία τάξη στην άλλη, γεγονός που επιβεβαιώνει την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι επιδόσεις σωστών απαντήσεων για τους μαθητές της Α΄ τάξης Δημοτικού κινήθηκαν σε ποσοστό 60%, ενώ για τους μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού σε ποσοστό 65,6%. Ωστόσο, και πάλι φαίνεται ότι τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμη την κατανόηση της μορφολογίας των συνθέτων. Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και σε δραστηριότητα αναστροφής των συνθέτων – στα πλαίσια της ίδιας έρευνας – η οποία απαιτεί επίσης μεταγλωσσική ικανότητα ως προς την αναγνώριση και κατανόηση των δομικών μηχανισμών των σύνθετων λέξεων.

Το μόνο σίγουρο, λοιπόν, είναι ότι η διαδικασία της σύνθεσης αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει σε σημαντικό βαθμό την ύπαρξη γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων. Υπάρχουν στοιχεία τα οποία απαιτούν συνειδητοποίηση των μορφολογικών δομών αυτών των λέξεων, όπως είναι η επίγνωση της λειτουργία των κλιτικών επιθημάτων ή η λειτουργία του τόνου. Όλα αυτά αιτιολογούν σε σημαντικό βαθμό τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας στη διαχείριση και τον σχηματισμό σύνθετων λέξεων.

5.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αφορά το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, δηλαδή τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Έτσι, στην έκταση του κεφαλαίου θα παρουσιαστεί αναλυτικά η μέθοδος που επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε κατά την έρευνα, αλλά και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο πραγματοποίησής της. Θα παρατεθούν αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, το δείγμα και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του, αλλά και τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

5.2 Δομή διπλωματικής εργασίας

Μέχρι αυτό το σημείο, λοιπόν, της παρούσας εργασίας έχει παρουσιαστεί και ολοκληρωθεί το θεωρητικό μέρος, ενώ ακολουθεί αυτό της μεθοδολογίας και της κυρίως έρευνας που έλαβε χώρα. Πιο συγκεκριμένα, μετά το εισαγωγικό μέρος, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας έγινε αναφορά στον τομέα τη μορφολογίας. Συγκεκριμένα, δόθηκε ο ορισμός και ο επιστημονικός ρόλος του τομέα της μορφολογίας, ενώ στη συνέχεια αναλύθηκε η μικρότερη μονάδα της λέξης, δηλαδή το μόρφημα. Στα πλαίσια της παρουσίασης των επιμέρους χαρακτηριστικών του μορφήματος (τα είδη και οι λειτουργίες τους) έγινε αναφορά και σε σημαντικούς μελετητές που ασχολήθηκαν με το μόρφημα και τον κλάδο της μορφολογίας γενικότερα.

Στο τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε μια εμβάθυνση στην παραγωγή και τη σύνθεση λέξεων. Όσον αφορά την παραγωγή των λέξεων δόθηκαν τα χαρακτηριστικά και οι κανόνες που την προϋποθέτουν, ενώ εστίασαμε στα υποκοριστικά και μεγεθυντικά παράγωγα των λέξεων. Αντίστοιχα, όσον αφορά τα σύνθετα εμβαθύνουμε στο συνδετικό φωνήεν που αναπτύσσεται μεταξύ των συνθετικών μερών μιας λέξης, τον ρόλο και την τοποθέτηση του τόνου, αλλά και στην κεφαλή και τον ρόλο της στις σύνθετες λέξεις.

Στα κεφάλαια πέντε και έξι, αντίστοιχα, αναπτύσσεται το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Γίνεται μια πλήρης παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, του δείγματος και της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αποτέλεσε το μέσο πραγμάτωσης της έρευνας, με το δείγμα να αποτελείται από μαθητές της Δ΄ τάξης του

δημοτικού. Ακολουθεί η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από τις γραπτές δοκιμασίες που δόθηκαν στους μαθητές, αλλά και η διατύπωση συμπερασμάτων αναφορικά με τα αποτελέσματα και πάντοτε σε σχέση με τους ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης.

Η παρούσα εργασία κλείνει με προβληματισμούς και δυσκολίες που προέκυψαν σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού και πραγμάτωσης της έρευνας, αλλά και με προτάσεις για μελλοντική έρευνα πάνω σε ζητήματα που αφορούν τις μορφολογικές διαδικασίες της παραγωγής και της σύνθεσης των λέξεων.

5.3 Μεθοδολογία και ερευνητικά ερωτήματα

Για το ερευνητικό μέρος, λοιπόν, της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση. Κατά τη μέθοδο αυτή, ο ερευνητής αφού θέσει τα ερευνητικά του ερωτήματα, αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, ώστε να μπορέσει να συλλέξει όλα τα απαραίτητα στοιχεία, τα οποία στη συνέχεια θα δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Όσον αφορά τα ερευνητικά εργαλεία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτά μπορεί να είναι ποικίλα, ανάλογα με το αντικείμενο και τις ανάγκες κάθε έρευνας, αλλά και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Ορισμένα δημοφιλή ερευνητικά εργαλεία είναι το ερωτηματολόγιο, το τεστ, η συνέντευξη, η παρατήρηση, η ρουμπρίκα και το ημερολόγιο.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως το τεστ, καθώς ζητήθηκε από τους μαθητές επίλυση ασκήσεων πάνω σε μια συγκεκριμένη θεματική, αλλά και οι παρατηρήσεις και σημειώσεις του εκπαιδευτικού. Έγινε ανάγνωση σε 2 διαφορετικές ημέρες των παραμυθιών «ΑΚΙ-ΑΡΟΣ-ΙΤΣΑ» και «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑ» των Συνώδη και Τζακώστα (2014), καθώς και συζήτηση πάνω σε αυτά. Αναλυτικότερα, μετά από κάθε ανάγνωση η ερευνήτρια έθετε την ερώτηση στους μαθητές αναφορικά με τα χαρακτηριστικά στοιχεία των λέξεων που παρατήρησαν κατά την ανάγνωση. Με αυτόν τον τρόπο η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια ήταν σε θέση να διακρίνει τον βαθμό εντοπισμού και αναγνώρισης των παράγωγων και σύνθετων λέξεων αντίστοιχα από τους μαθητές της.

Η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών έγινε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την ανάγνωση του εκάστοτε παραμυθιού με τη χορήγηση ασκήσεων (τεστ). Το τεστ αυτό (pre test) περιελάμβανε ασκήσεις πάνω στο συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο με το οποίο ασχολήθηκαν μαθητές και ερευνήτρια κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η μορφή των ασκήσεων αυτών είχε κατά το δυνατόν διαδραστικό χαρακτήρα, καθώς ήταν ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, τονισμού και αντιστοίχισης, με την τελευταία άσκηση να απαιτεί κατά κάποιο τρόπο και την κριτική σκέψη των μαθητών, καθώς καλούνταν οι ίδιοι να επιλέξουν τα συνθετικά μέρη από τα οποία θα αποτελούνταν οι σύνθετες λέξεις που έπρεπε να δημιουργήσουν. Μετά το pre test έγινε διδασκαλία των φαινομένων παραγωγής και σύνθεσης λέξεων.

Κατά τη δεύτερη φάση, η εκπαιδευτικός έχοντας ολοκληρώσει τον κύκλο της παράδοσης του εν λόγω μαθήματος και τον πρώτο κύκλο της παρέμβασης, 15 ημέρες μετά επανέρχεται και επαναλαμβάνει το τεστ (post test). Δόθηκαν, δηλαδή, στους μαθητές οι ίδιες ακριβώς ασκήσεις για την παραγωγή και σύνθεση λέξεων που τους είχαν δοθεί και μετά την ανάγνωση των παραμυθιών. Σκοπός της ενέργειας αυτής ήταν να διαπιστωθεί από την ερευνήτρια ο βαθμός αφομοίωσης των κανόνων για την παραγωγή και σύνθεση των λέξεων από τους μαθητές, και κατ' επέκταση η κατανόηση του μηχανισμού της παραγωγής και σύνθεσης, αλλά και η συνέπεια ως προς τις γλωσσικές επιλογές των μαθητών στις ίδιες τις ασκήσεις.

Τέλος, οι προσωπικές σημειώσεις που κράτησε η ερευνήτρια κατά την παρέμβαση συνέβαλαν στην ανάκληση στη μνήμη πληροφοριών και στοιχείων που αφορούν τη στάση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, καθώς και ερωτήσεις και απορίες που διατυπώθηκαν. Ακόμη, στις σημειώσεις καταγράφονται προβληματισμοί και ιδέες της ερευνήτριας για αναθεώρηση κάποιων στοιχείων της διαδικασίας ή για μελλοντική έρευνα στην περίπτωση μιας χρονικά περιορισμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως ήταν η συγκεκριμένη.

5.3 Ερευνητικό εργαλείο και Δείγμα

Όσον αφορά το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου η ερευνήτρια να οδηγηθεί στα αντίστοιχα συμπεράσματα βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν ήταν τα τεστ αξιολόγησης και τα παραμύθια «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑ» και «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑ». Η ερευνήτρια μετά τη σχετική μελέτη των παραμυθιών «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑ» και «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑ» και έχοντας υπόψη την αναφορά στις παράγωγες λέξεις τόσο στα εν λόγω έργα όσο και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προηγήθηκε, προχώρησε στη σύνθεση των τεστ αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, τόσο το τεστ για τις παράγωγες όσο και αυτό για τις σύνθετες λέξεις αποτελούνταν από τρεις συνολικά ασκήσεις, καθεμιά από τις οποίες ανταποκρινόταν στο αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα.

Το δείγμα, αντίστοιχα, της παρούσας παρέμβασης ήταν 20 μαθητές της Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου του αστικού κέντρου της πόλης του Ρεθύμνου. Οι μαθητές, ηλικίας 10 περίπου ετών, αποτελούσαν το δυναμικό ενός τμήματος της συγκεκριμένης τάξης του σχολείου. Από το σύνολο των μαθητών 13 ήταν κορίτσια και 7 αγόρια.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να δοθούν ορισμένες διευκρινίσεις αναφορικά με το υπόβαθρο των συγκεκριμένων μαθητών. Σε γενικές γραμμές το επίπεδο απόδοσης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα είναι ικανοποιητικό, με έναν σεβαστό αριθμό μαθητών να κινούνται σε υψηλά βαθμολογικά επίπεδα. Το στοιχείο αυτό διαπιστώθηκε και από τα αποτελέσματα των ασκήσεων που διαμοιράστηκαν στο σύνολο της τάξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν υπήρχαν μαθητές που χρήζουν κάποιας ιδιαίτερης μεταχείρισης (π.χ. παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, κ.ά.) ή αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, όπως για παράδειγμα η δυσλεξία.

Θα πρέπει, τέλος, να αναφερθεί ότι κατά τη συμπλήρωση των τεστ δόθηκαν διευκρινίσεις αναφορικά με τα ζητούμενα και τονίστηκε η σημαντικότητα του να αποφευχθούν βιαστικές απαντήσεις, προς αποφυγή λαθών που θα οδηγούσαν στον αποκλεισμό συμμετεχόντων από την έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, το δείγμα είναι εξαιρετικά περιορισμένο και για το λόγο αυτό τα όποια συμπεράσματα αποτελούν απλές ενδείξεις σχετικά με τις ικανότητες μαθητών της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου να δημιουργούν παράγωγες και σύνθετες λέξεις.

5.4 Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο του αστικού κέντρου της πόλης του Ρεθύμνου. Η ερευνήτρια είχε πρόσβαση σε τμήμα της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, του οποίου είναι και βασική διδάσκουσα, γεγονός που εξ αρχής έδωσε την ευχέρεια προσαρμογής του σχεδιασμού της παρέμβασης σε οικείο περιβάλλον. Ωστόσο, ο σχεδιασμός και πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης έγινε με βάση τα χρονικά περιθώρια που επιτρέπει το πρόγραμμα σπουδών της εν λόγω τάξης και πιο συγκεκριμένα με βάση τα περιθώρια αφιέρωσης διδακτικών ωρών στη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων της παραγωγής και σύνθεσης λέξεων. Ο χρόνος, λοιπόν, της παρέμβασης ορίστηκε όταν με βάση το ΠΣ οι μαθητές θα είχαν διδαχθεί ήδη τις συγκεκριμένες ενότητες.

Έτσι, λοιπόν, σε πρώτη φάση δεν ετίθετο το οποιοδήποτε ζήτημα όσον αφορά το σχολείο και την τάξη στην οποία επρόκειτο να πραγματοποιηθεί το σύνολο των δραστηριοτήτων όπως αυτές σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν από την ερευνήτρια. Πριν, ωστόσο, τον τελικό σχεδιασμό της δραστηριότητας ακολουθήθηκαν ορισμένα βήματα:

- Επανεξετάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα
- Αποφασίστηκε εάν η έρευνα που θα διεξαχθεί θα είναι ποιοτική, ποσοτική ή θα έχει και τα δύο στοιχεία
- Επιλέχθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία
- Ενημερώθηκε η διεύθυνση του σχολείου για τον χρόνο πραγματοποίησης της παρέμβασης
Δόθηκαν ενημερωτικές επιστολές στους γονείς αναφορικά με την έρευνα, τον σκοπό αυτής, το ερευνητικό πεδίο, καθώς και το πού θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα. Επίσης, δόθηκαν και έντυπα συναίνεσης, τα οποία υπογράφηκαν από τους γονείς των παιδιών (ευαίσθητο δείγμα). Εκεί αναφέρονταν τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, καθώς και ότι η συμμετοχή πρόκειται να είναι εθελοντική, άρα οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν να αποσυρθούν από τη διαδικασία, μπορούν να το κάνουν
- Έγινε ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, δημιουργία των τεστ

Με την ολοκλήρωση των παραπάνω βημάτων, στην κύρια φάση της παρέμβασης:

- Έγινε η ανάγνωση των παραμυθιών. Την πρώτη ημέρα του «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑ» και τη

δεύτερη ημέρα αντίστοιχα το «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑ»

- Μέσα από σχετικές ερωτήσεις της ερευνήτριας, οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν τι παρατήρησαν αναφορικά με τις λέξεις, όπως αυτές παρουσιάζονται στα δύο παραμύθια. Στο μεν πρώτο οι περισσότεροι μαθητές διέκριναν τόσο τα υποκοριστικά όσο και τα μεγεθυντικά και ήταν σε θέση με περιγραφικό τρόπο να δηλώσουν τη σημασία τους, ότι δηλαδή τα μεν δηλώνουν κάτι μικρό και τα δε κάτι μεγάλο. Στο δε δεύτερο οι μαθητές ήταν επίσης στην πλειοψηφία τους σε θέση να αναγνωρίσουν την ύπαρξη σύνθετων λέξεων, να διαχωρίσουν τα συνθετικά τους μέρη και να αναφέρουν περιγραφικά ότι «είναι δύο λέξεις που ενώθηκαν και έγιναν μία». Η ερευνήτρια κατέγραφε τις λέξεις των παραμυθιών, που οι μαθητές εντόπιζαν κάθε φορά, στον πίνακα της σχολικής τάξης
- Μετά την ανάγνωση, συζήτηση και εντοπισμό των λέξεων μέσα στα παραμύθια, δόθηκε στους μαθητές και τις δύο ημέρες ένα pre test με αντίστοιχες ασκήσεις παραγωγής και σύνθεσης λέξεων. Έπειτα έγινε διδασκαλία της παραγωγής και σύνθεσης λέξεων.
- Με το πέρας 15 ημερών η ερευνήτρια μοίρασε στους μαθητές τις ίδιες ασκήσεις (post test), ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων και να διαπιστωθεί αφενός η αφομοίωση των φαινομένων αφετέρου οι γλωσσικές επιλογές των μαθητών σε ορισμένες από αυτές τις ασκήσεις ή ακόμη και τα λάθη τους

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, σε μια τρίτη φάση, συλλέχθηκαν όλα τα δεδομένα και έγινε η τελική αξιολόγηση, με οδηγό πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας έρευνας.

5.4.1 Πρώτη φάση – Οργάνωση και προετοιμασία

Με βάση τη θεωρία και προηγούμενες έρευνες, πριν τον τελικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης εξετάστηκαν και πάλι τα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου αυτή τη φορά να ενημερωθούν με λεπτομέρεια και σε βάθος και οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί του σχολείου στο οποίο θα γινόταν η παρέμβαση. Ωστόσο, δεν υπήρξε κάποια αναθεώρηση ως προς τα ερωτήματα αυτά και συνεπώς η έρευνα επικεντρώθηκε:

α) όσον αφορά τις παράγωγες λέξεις, στη διερεύνηση των ικανοτήτων που έχουν αναπτύξει οι μαθητές να δημιουργούν υπαρκτές παράγωγες λέξεις, όσον αφορά τα μεγεθυντικά και τα υποκοριστικά. Αναλυτικότερα μάλιστα, διερευνήθηκε η ικανότητά τους να επιλέγουν μεταξύ

καταλήξεων, όπως οι –αρο, -τσα, -ακι, -ιτσα, –ούλα κ.ά., αλλά και η συχνότητα με την οποία επιλέγουν καθεμία από αυτές.

β) όσον αφορά τη σύνθεση των λέξεων, τέθηκε υπό διερεύνηση η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν το αναπτυσσόμενο φωνήεν μεταξύ των συνθετικών μερών μιας λέξης, να τονίζουν σωστά τις σύνθετες λέξεις και να δημιουργούν οι ίδιοι σύνθετα με σωστή χρήση της κεφαλής και επιλογή μεταξύ των ειδών [θέμα θέμα], [θέμα λέξη], [λέξη λέξη]

Εφόσον η έρευνα θα πραγματοποιούνταν σε τμήμα της Δ΄ Δημοτικού, με τον αριθμό των μαθητών να μην υπερβαίνει τους 40 και ως ερευνητικά εργαλεία θα χρησιμοποιούνταν το τεστ γνώσεων, η έρευνα χαρακτηρίζεται κυρίως ως ποσοτική.

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό το γεγονός ότι η ερευνήτρια είναι και διδάσκουσα του τμήματος και συνεπώς υπήρχε η ευχέρεια του χώρου και του χρόνου για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι όσον αφορά την επιλογή των ασκήσεων που δόθηκαν στους μαθητές για την παραγωγή και σύνθεση των λέξεων, αυτές είναι αυτούσιες από τον οδηγό για γονείς και εκπαιδευτικούς που συνοδεύει τα παραμύθια «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑ» και «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑ» που παρουσιάστηκαν στους μαθητές κατά την κυρίως φάση της παρέμβασης.

5.4.2 Δεύτερη φάση – η κυρίως παρέμβαση

Στις 01/06/2020 ορίστηκε και η πρώτη ημέρα της παρέμβασης. Στη διδακτική ώρα της Γλώσσας η ερευνήτρια ανέγνωσε στους μαθητές το παραμύθι «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑ» και στη συνέχεια ανέπτυξε συζήτηση αναφορικά με τις λέξεις που παρατήρησαν οι μαθητές σε αυτό. Από αυτή τη διαδικασία διαπιστώθηκε η γενικότερη εικόνα των μαθητών να διακρίνουν τα μεγεθυντικά από τα υποκοριστικά και να αναγνωρίζουν τα ποιοτικά-σημασιολογικά χαρακτηριστικά τους. Η ερευνήτρια μάλιστα κατέγραψε τις λέξεις που οι μαθητές εντόπισαν στο εν λόγω παραμύθι στον πίνακα της σχολικής τάξης, ώστε οι μαθητές να έχουν και οπτική επαφή με αυτές πέραν της ακουστικής.

Στη συνέχεια, δόθηκε στους μαθητές το φύλλο εργασίας για τις παράγωγες λέξεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι). Στο φύλλο αυτό περιλαμβάνοντας τρεις ασκήσεις από τον συνοδευτικό

οδηγό του παραμυθιού. Η πρώτη από αυτές ζητούσε από τους μαθητές να καταγράψουν μια παράγωγη λέξη για καθεμία από τις δέκα δοθείσες λέξεις. Οι δοθείσες λέξεις ήταν τόσο ουσιαστικά όσο και ρήματα και επίθετα, ώστε ο μαθητής να αναζητήσει διάφορα μέρη του λόγου ως παράγωγες λέξεις. Από την άσκηση αυτή η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να διαπιστώσει τη γενικότερη ικανότητα των μαθητών να βρίσκουν και να καταγράφουν παράγωγες λέξεις.

Η δεύτερη άσκηση αφορούσε τα υποκοριστικά. Ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τα υποκοριστικά δέκα ουσιαστικών. Τα ουσιαστικά που επιλέχθηκαν άρμοζαν απόλυτα στο γλωσσικό επίπεδο που αντιστοιχεί σε μαθητές της συγκεκριμένης τάξης και προτείνονται από τον συνοδευτικό οδηγό του αντίστοιχου παραμυθιού. Από αυτή την άσκηση και την απόδοση των μαθητών σε αυτή η ερευνήτρια επιχείρησε να διαπιστώσει την ικανότητα ή μη των μαθητών να δημιουργούν υποκοριστικές παράγωγες λέξεις, αλλά και να διακρίνει τις σωστές γλωσσικές επιλογές τους με βάση την πληθώρα καταλήξεων που ήδη γνωρίζουν για τα υποκοριστικά. Αντίστοιχα, η τρίτη άσκηση, κινείται στο ίδιο πνεύμα με τη δεύτερη εστιάζοντας, ωστόσο, στα μεγεθυντικά. Δόθηκαν, λοιπόν, και πάλι δέκα ουσιαστικά και ζητήθηκε από τους μαθητές να σχηματίσουν τα αντίστοιχα μεγεθυντικά. Στόχος και πάλι είναι να διαπιστωθεί η ικανότητα των μαθητών να σχηματίζουν επιτυχώς μεγεθυντικά παράγωγα ουσιαστικά, προβαίνοντας σε τυχόν αλλαγές που απαιτούνται, αλλά να εξεταστεί και η επιλογή των αντίστοιχων καταλήξεων.

Κατά τη δεύτερη ημέρα της παρέμβασης (03-06-2020) η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάγνωση του παραμυθιού «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑ», με το κεφάλαιο των σύνθετων λέξεων να έχει ήδη διδαχθεί κατά τις προηγούμενες ημέρες. Με τον ίδιο τρόπο, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τις λέξεις. Έγινε και πάλι καταγραφή των λέξεων που οι μαθητές εντόπισαν στο παραμύθι, στον πίνακα της σχολικής τάξης. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προχώρησε στον διαμοιρασμό φύλλου εργασίας πάνω στη συγκεκριμένη θεματική (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II). Οι ασκήσεις ήταν και πάλι αυτούσιες από τον συνοδευτικό οδηγό των παραμυθιών, ενώ επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες καθώς καλύπτουν ευρέως το διδαχθέν υλικό. Στην πρώτη από τις τρεις ασκήσεις οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν το συνδετικό φωνήεν ή ήχο που αναπτύσσεται κατά την ένωση των δύο συνθετικών μερών μιας σύνθετης λέξης. Στη δεύτερη άσκηση δόθηκαν στους μαθητές δέκα σύνθετες λέξεις προς τονισμό. Με αυτόν τον τρόπο διερευνήθηκε η ικανότητά τους να τονίζουν σωστά τις σύνθετες λέξεις, ενώ διαπιστώθηκε και εάν αντιλαμβάνονται τη θέση του

τόνου σε τέτοιου είδους λέξεις. Μεταξύ των λέξεων δηλαδή επιλέχθηκαν και κάποιες όπου η θέση του τόνου μπορεί να είναι διπλή. Τέλος, στην τρίτη και τελευταία άσκηση ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι τα συνθετικά μέρη και να συνθέσουν αντίστοιχες λέξεις. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε από την ερευνήτρια να διαπιστωθεί η συνθετική ικανότητα των μαθητών, τηρώντας τους αντίστοιχους κανόνες και κάνοντας σωστή χρήση της κεφαλής.

Αφού ολοκληρώθηκε το παραπάνω διήμερο της κυρίως εκπαιδευτικής παρέμβασης, η εκπαιδευτικός προχώρησε κανονικά με τη γλωσσική διδασκαλία, όπως ορίζει και το Πρόγραμμα Σπουδών για τη συγκεκριμένη τάξη. Δεκαπέντε ημέρες αργότερα επανήλθε, χωρίς κάποια αφόρμηση, αφού προηγήθηκε η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων μετά το pre test, στο post test στη θεματική των παράγωγων και σύνθετων λέξεων δίνοντας εκ νέου τα φύλλα εργασίας στους μαθητές. Οι εργασίες που δόθηκαν ήταν οι ίδιες κατά την πρώτη φάση της παρέμβασης, ώστε να διαπιστωθούν τόσο τυχόν κενά, όσο αντίστοιχα η αφομοίωση των κανόνων που αφορούν στις συγκεκριμένες λέξεις.

5.4.3 Τρίτη Φάση

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης, είχε γίνει και η απαραίτητη συλλογή των στοιχείων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια η διόρθωση και βαθμολόγηση του πρώτου τεστ αξιολόγησης γνώσεων για τις παράγωγες και σύνθετες λέξεις (pre test), καθώς τα αποτελέσματα αυτά θα αποτελούσαν την κύρια βάση εξαγωγής συμπερασμάτων, όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής και σχετίζονται αποκλειστικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέλος, ακολούθησε η ανάλυση αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων από το δεύτερο τεστ (post test), το οποίο δόθηκε στους μαθητές μετά από διάστημα 15 ημερών. Τα στοιχεία που θα προέκυπταν από αυτή τη διαδικασία θα αποτελούσαν μια ένδειξη αναφορικά με τις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες των μαθητών όσον αφορά τα γραμματικά στοιχεία των παράγωγων και σύνθετων λέξεων.

6.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αφορά τη συλλογή δεδομένων από την εκπαιδευτική παρέμβαση και την ανάλυσή τους για εξαγωγή αποτελεσμάτων και, τέλος, την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται απαντώντας ένα προς ένα τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

6.2 Συλλογή δεδομένων

6.2.1 Συλλογή δεδομένων αξιολόγησης μαθησιακών στόχων για την Παραγωγή Λέξεων

Όπως ήδη έχει αναφερθεί και παραπάνω, κατά την πρώτη ημέρα της εκπαιδευτικής παρέμβασης έγινε η ανάγνωση του παραμυθιού «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑ», με αφορμή το οποίο ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τις παράγωγες λέξεις, εστιάζοντας στα μεγεθυντικά και υποκοριστικά ουσιαστικά. Κατά τη συζήτηση αυτή αφενός καταγράφηκαν στον πίνακα λέξεις παράγωγες των δύο παραπάνω κατηγοριών, που οι ίδιοι οι μαθητές είχαν εντοπίσει στο παραμύθι, αλλά παράλληλα η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να εντοπίσει τυχόν κενά και ασάφειες ως προς το συγκεκριμένο κεφάλαιο και να επισημάνει ορισμένα σημεία προς βοήθεια των μαθητών. Στη συνέχεια, δόθηκε το τεστ αξιολόγησης (pre test), που αποτελεί και το κύριο εργαλείο της παρούσας έρευνας.

Το τεστ γνώσεων αποτελούνταν από τρεις ασκήσεις όσον αφορά την παραγωγή λέξεων, με εστίαση στα υποκοριστικά και μεγεθυντικά, με καθεμία από τια ασκήσεις αυτές να ανταποκρίνεται και σε ένα ερευνητικό ερώτημα.

Συγκεκριμένα, η πρώτη άσκηση κατά την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να καταγράψουν γενικά παράγωγες λέξεις με βάση τις δοθείσες από την ερευνήτρια, ανταποκρίνεται στο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με την γενικότερη ικανότητα των μαθητών να συνθέτουν παράγωγες λέξεις από διάφορα μέρη του λόγου (ρήματα, ουσιαστικά, κλπ.).

Τα αποτελέσματα στην παρούσα άσκηση, που αφορά στη γενικότερη διαμόρφωση άποψης για τον βαθμό αφομοίωσης των κανόνων σχηματισμού παράγωγων λέξεων έχουν ως εξής :

- 2 μαθητές από τους 20 ήταν μεταξύ 0 και 4 σωστών απαντήσεων σε σύνολο 10 ερωτήσεων.

Και οι δύο μαθητές ήταν αγόρια

- 2 μαθητές από τους 20 ήταν μεταξύ 5 και 7 σωστών απαντήσεων σε σύνολο 10 ερωτήσεων. Και οι δύο μαθητές ήταν, επίσης, αγόρια
- 16 μαθητές από τους 20 ήταν μεταξύ 8 και 10 σωστών απαντήσεων σε σύνολο 10 ερωτήσεων. Από τους μαθητές αυτές 13 ήταν κορίτσια, το σύνολο δηλαδή των κοριτσιών της τάξης και 3 αγόρια

Από αυτή την πρώτη δοκιμασία που αφορά στις παράγωγες λέξεις, όσον αφορά την επίδοση των μαθητών, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος κινήθηκε σε υψηλή επίδοση.



Σχήμα 1 : Επίδοση των μαθητών στην 1η άσκηση παραγωγής λέξεων

Παρά το γεγονός ότι δεν είναι μεταξύ των ερευνητικών μας ερωτημάτων η σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών διαφορετικού φύλου, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι το σύνολο των κοριτσιών του τμήματος κινήθηκαν στα πλαίσια της άριστης επίδοσης.

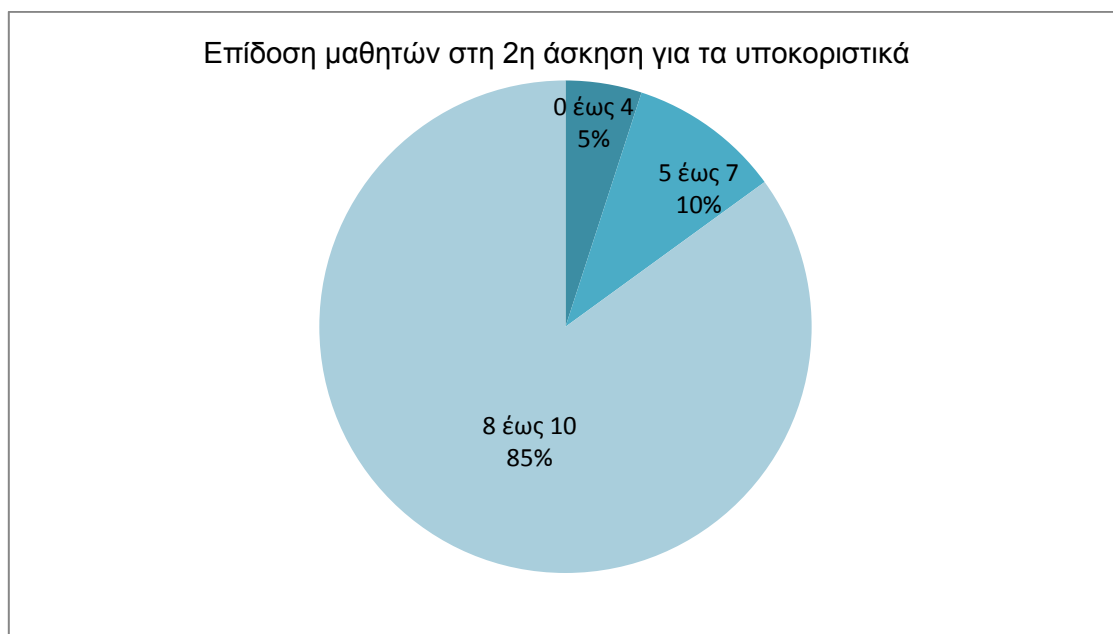
Στη δεύτερη άσκηση ζητήθηκε από τους μαθητές να συνθέσουν υποκοριστικές παράγωγες λέξεις από 10 δοθέντα ουσιαστικά. Τα ουσιαστικά που περιλαμβάνει η άσκηση καλύπτουν το σύνολο της θεωρίας που είχε διδαχθεί στην τάξη. Στόχος είναι να διαπιστωθεί η ικανότητα των μαθητών να δημιουργούν υποκοριστικά, αν επιλέγουν τη σωστή κάθε φορά κατάληξη,

καθώς και η συχνότητα επιλογής μιας κατάληξης στην περίπτωση που υπήρχε η δυνατότητα σχηματισμού υποκοριστικού με χρήση περισσοτέρων της μιας συλλαβών.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα, αυτά διαμορφώθηκαν ως εξής :

- Μόλις 1 μαθητής από τους συνολικά 20 που συμμετείχαν στην έρευνα είχε επίδοση μεταξύ 0 και 4 σωστών απαντήσεων σε σύνολο 10 ερωτήσεων
- 2 μαθητές από τους 20 είχαν μεταξύ 5 και 7 σωστών απαντήσεων. Και οι 2 μαθητές ήταν αγόρια
- 17 μαθητές από τους συνολικά 20 κινήθηκαν και πάλι σε υψηλά επίπεδα απόδοσης με 8 έως και 10 σωστές απαντήσεις. Από τους 17 μαθητές, οι 13 ήταν κορίτσια και οι υπόλοιποι 4 ήταν αγόρια

Και σε αυτή την άσκηση διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών μπορεί να αντεπεξέλθει πλήρως σε ασκήσεις που αφορούν τα υποκοριστικά. Και πάλι το σύνολο των κοριτσιών κινήθηκαν σε άριστες βαθμολογίες.



Σχήμα 2 : Επίδοση των μαθητών στη 2η άσκηση παραγωγής λέξεων

Όσον αφορά την επιλογή των καταλήξεων, βάσει και της απόδοσης των μαθητών, αυτή ήταν σωστή. Οι μαθητές που έκαναν λάθη δυσκολεύτηκαν κατά βάση στον σχηματισμό του υποκοριστικού του ουσιαστικού βουνό. Όσον αφορά την επιλογή των καταλήξεων και τη

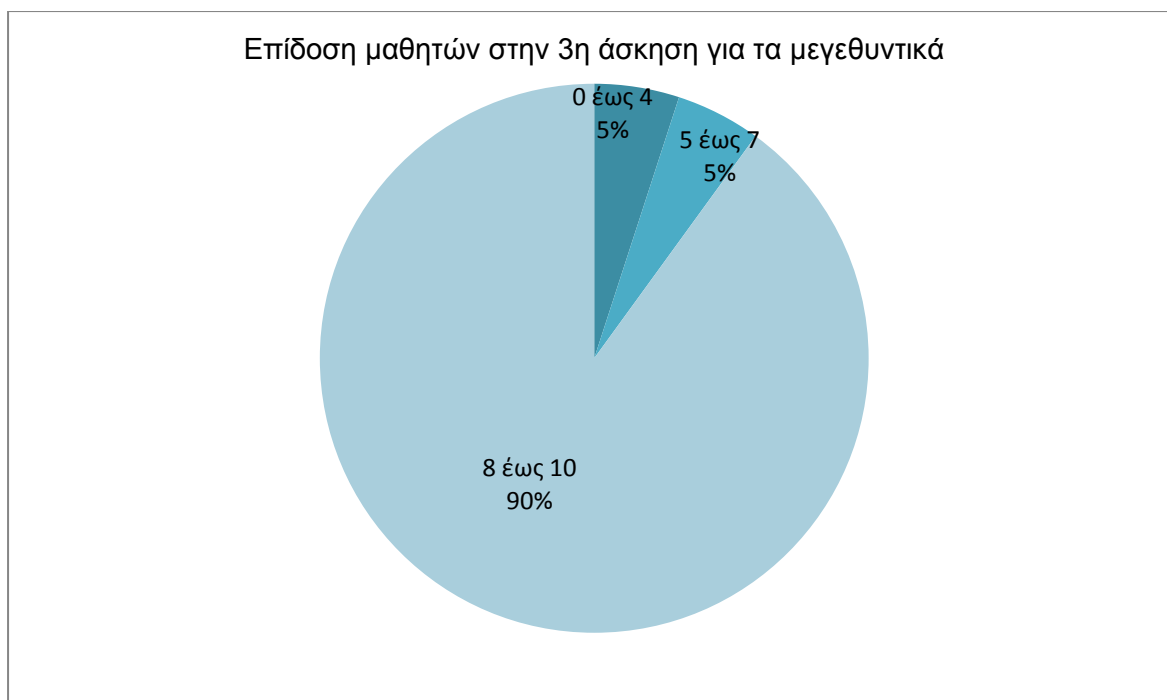
συχνότητά τους οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν την κατάληξη –ιτσα για το ουσιαστικό «τηλεόραση» έναντι της κατάληξης –ούλα και -ούλα έναντι του –ιτσα για το ουσιαστικό «πλαστελίνη».

Στην τρίτη και τελευταία άσκηση για την παραγωγή λέξεων ζητήθηκε από τους μαθητές να συνθέσουν 10 μεγεθυντικά ουσιαστικά. Με αυτή την άσκηση η ερευνήτρια είχε ως στόχο να διαπιστώσει τις ικανότητες των μαθητών να δημιουργούν μεγεθυντικά ουσιαστικά κάνοντας τη σωστή επιλογή καταλήξεων.

Όσον αφορά τις σωστές απαντήσεις των μαθητών αυτές διαμοιράζονται ως εξής :

- 1 μαθητής κινήθηκε σε βαθμολογία μεταξύ 0 και 4 σωστών απαντήσεων σε σύνολο 10 ζητούμενων
- 1 μαθητής κατάφερε να επιτύχει μεταξύ 5 και 7 σωστών απαντήσεων
- 18 μαθητές από τους 20 συνολικά, 13 κορίτσια και 5 αγόρια, πέτυχαν 8 έως 10 σωστές απαντήσεις

Και σε αυτή την άσκηση το σύνολο των κοριτσιών της τάξης κινήθηκε σε άριστες επιδόσεις. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών ολοκληρώνοντας την πρώτη αυτή δοκιμασία για την παραγωγή λέξεων έχει καταφέρει υψηλή επίδοση, γεγονός που επιβεβαιώνει και το γενικότερο υψηλό γνωστικό επίπεδο του δείγματος, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα.



Σχήμα 3 : Επίδοση των μαθητών στην 3η άσκηση παραγωγής λέξεων

Το υψηλό ποσοστό άριστης επίδοσης των μαθητών καθιστά σαφές ότι οι μαθητές καταφεύγουν στη σωστή επιλογή καταλήξεων για τον σχηματισμό μεγεθυντικών ουσιαστικών. Η λέξη στην οποία παρατηρήθηκαν κυρίως λάθη ήταν το ουσιαστικό «μαγιά». Όσον αφορά την επιλογή καταλήξεων, κυρίαρχη ήταν η κατάληξη –αρα.

6.2.2 Συλλογή δεδομένων αξιολόγησης μαθησιακών στόχων για την Σύνθεση Λέξεων

Κατά τη δεύτερη ημέρα της παρέμβασης ακολουθήθηκε παρόμοια διαδικασία με αυτή της πρώτης. Η ερευνήτρια ανέγνωσε στους μαθητές το παραμύθι «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑ» και στη συνέχεια ζήτησε τις δικές τους παρατηρήσεις αναφορικά με τις λέξεις που εντοπίζονται στο εν λόγω παραμύθι και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους. Έγινε και πάλι καταγραφή στον πίνακα της τάξης σύνθετων λέξεων που εντόπισαν οι μαθητές στο κείμενο, συζητήθηκαν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις σύνθετες λέξεις, ενώ στη συνέχεια δόθηκε από την ερευνήτρια το αντίστοιχο φύλλο αξιολόγησης.

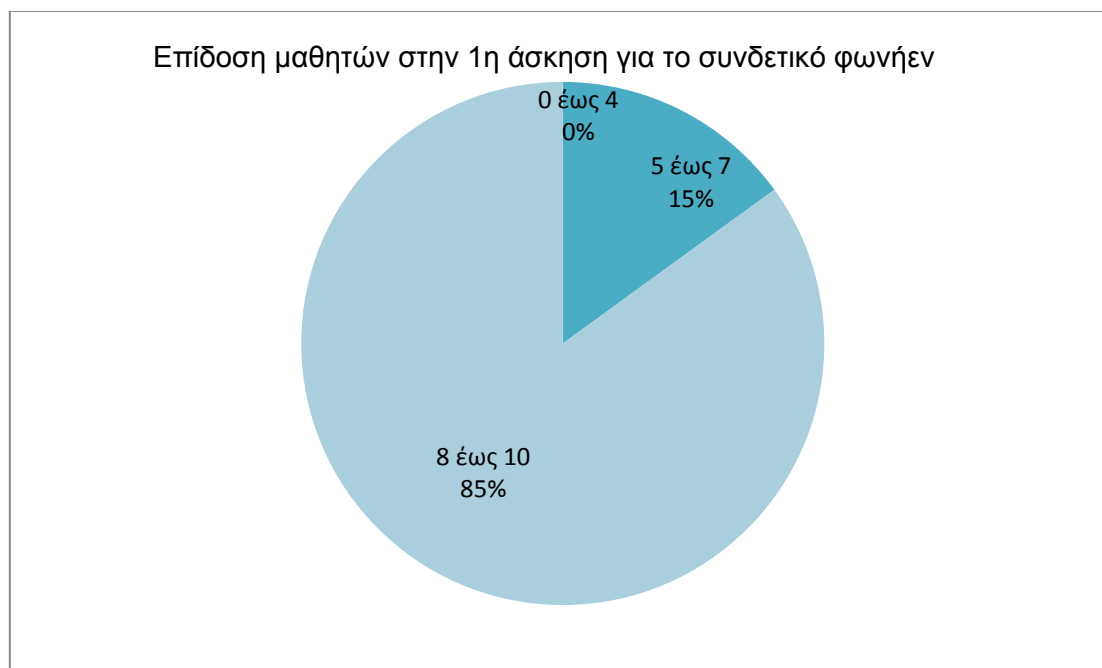
Το φύλλο εργασίας αποτελούσαν τρεις συνολικά ασκήσεις σχετικές με τη σύνθεση λέξεων. Κάθε μία από τις ασκήσεις αυτές ανταποκρινόταν και στο αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα. Έτσι, λοιπόν, στόχος της πρώτης άσκησης ήταν να απαντηθεί το ερώτημα κατά πόσο οι

μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν το γράμμα ή τον ήχο που αναπτύσσεται μεταξύ των συνθετικών μερών μιας σύνθετη λέξης.

Τα αποτελέσματα στην παραπάνω άσκηση διαμορφώθηκαν ως εξής :

- Κανένας από τους μαθητές δεν είχε σκορ σωστών απαντήσεων μεταξύ 0 και 4
- 3 μαθητές είχαν μεταξύ 5 και 7 σωστών απαντήσεων. Το σύνολο των μαθητών αυτών ήταν αγόρια
- 17 μαθητές από τους 20 συμμετέχοντες είχαν από 8 έως και 10 σωστές απαντήσεις σε σύνολο 10 ζητούμενων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το σύνολο των κοριτσιών, 13 τον αριθμό και 4 αγόρια

Τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας υποδηλώνουν το γνωστικό επίπεδο των μαθητών της τάξης. Είναι σημαντικό επίσης να αναφέρουμε ότι η επίδοση των μαθητών σε αυτή την πρώτη άσκηση είναι καλύτερη από την αντίστοιχη πρώτη άσκηση για τις παράγωγες λέξεις κατά έναν μόλις μαθητή.



Σχήμα 4 : Επίδοση των μαθητών στην 1η άσκηση σύνθεσης λέξεων

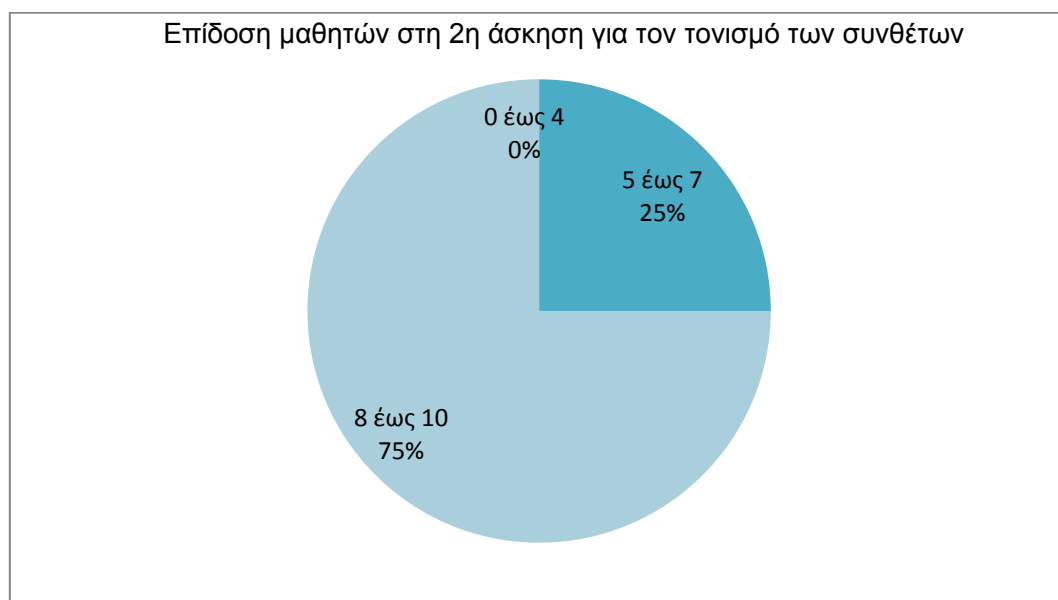
Στη δεύτερη άσκηση του φύλλου εργασίας ζητήθηκε από τους μαθητές να προχωρήσουν στον τονισμό 10 σύνθετων λέξεων. Μεταξύ των λέξεων επιλέχθηκαν κάποιες όπου με την

αλλαγή της κατάληξης διαμορφώνεται και η τονιζόμενη συλλαβή, π.χ. σπιρτόκουτο και σπιρτοκούτι, αλλά η σημασία παραμένει ίδια, ενώ συμπεριλήφθηκε και η λέξη παλιοφίλος, ώστε να παρατηρηθεί η επιλογή των μαθητών ως προς τον τονισμό, καθώς μπορεί να είναι είτε παλιόφίλος είτε παλιοφίλος, με διαφορετική, ωστόσο νοηματική χροιά.

Τα αποτελέσματα στην εν λόγω άσκηση είναι τα εξής :

- Κανένας από τους μαθητές δεν είχε σκορ σωστών απαντήσεων μεταξύ 0 και 4
- 5 μαθητές είχαν μεταξύ 5 και 7 σωστών απαντήσεων. Οι 3 ήταν κορίτσια και οι 2 αγόρια
- 15 μαθητές από τους 20 συμμετέχοντες είχαν από 8 έως και 10 σωστές απαντήσεις σε σύνολο 10 ζητούμενων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για 10 κορίτσια και 5 αγόρια

Αναλογικά με τις επιδόσεις των μαθητών στην πρώτη άσκηση αλλά και στο φύλλο εργασίας για τις παράγωγες λέξεις, εδώ φαίνεται ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο. Ενδεικτικά, μεταξύ των λαθών που παρατηρήθηκαν ήταν «βιβλιοφίλος», «σπιρτόκουτι» κατ' αναλογία στο «σπιρτόκουτο» και «αστραπόβροντι» κατ' αναλογία με το «αστραπόβροντο». Και πάλι, ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών ήταν σε θέσει να τοποθετήσει τον τόνο είτε στο συνδεδειγμένο φωνήεν που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο συνθετικών μερών είτε στο δεύτερο συνθετικό, π.χ. «λεμονόδασος» αλλά «θαλασσοπούλι».



Σχήμα 5 : Επίδοση των μαθητών στη 2η άσκηση σύνθεσης λέξεων

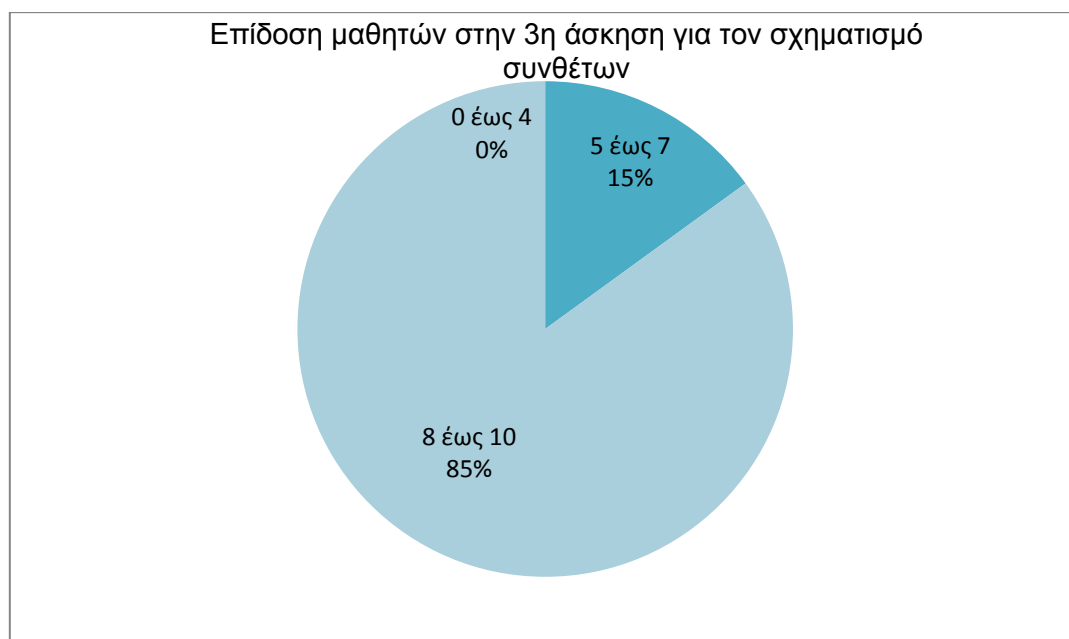
Στην τρίτη και τελευταία άσκηση του φύλλου αξιολόγησης των μαθητών στο γραμματικό φαινόμενο των σύνθετων λέξεων ζητήθηκε να ασκήσουν περισσότερο την κριτική τους

σκέψη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν οι ίδιοι τα συνθετικά μέρη και στη συνέχεια να σχηματίσουν σύνθετες λέξεις. Το σύνολο των λέξεων που μπορούσαν να σχηματιστούν από τις δοθείσες λέξεις ήταν 10. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διαπιστωθεί αφενός η ικανότητα των μαθητών να σχηματίζουν με επιτυχία σύνθετες λέξεις, καταφεύγοντας στις σωστές επιλογές και αλλαγές (συνδετικό φωνήεν και τονισμός), αλλά και η χρήση της κεφαλής.

Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής :

- Κανένας μαθητής δεν είχε σκορ σωστών απαντήσεων μεταξύ 0 και 4
- 3 από τους 20 μαθητές είχαν μεταξύ 5 και 7 σωστών απαντήσεων. Και οι 3 ήταν αγόρια
- 17 μαθητές από τους συνολικά 20 είχαν από 8 έως και 10 σωστές απαντήσεις σε σύνολο 10 ζητούμενων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το σύνολο των κοριτσιών, 13 τον αριθμό και 4 αγόρια

Και πάλι η πλειοψηφία των μαθητών αντεπεξήλθε επιτυχώς στην παραπάνω δοκιμασία επιτυγχάνοντας υψηλές βαθμολογίες.



Σχήμα 6 : Επίδοση των μαθητών στην 3η άσκηση σύνθεσης λέξεων

Τη δεύτερη αυτή ημέρα ολοκληρώθηκε το πρώτο σκέλος της παρέμβασης. Ακολούθησε η τρίτη και τελευταία φάση, μετά από διάστημα 15 ημερών. Μετά από 15 ημέρες, λοιπόν, και αφού είχε γίνει η διδασκαλία και άλλων γραμματικών φαινομένων, η ερευνήτρια επανήλθε

στα κεφάλαια της παραγωγής και σύνθεσης. Χωρίς κάποια αφόρμηση δόθηκαν στους μαθητές τα ίδια ακριβώς φύλλα εργασίας, με σκοπό να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να διαφανεί το ποσοστό αφομοίωσης από τους μαθητές, των βασικών κανόνων που διέπουν τις παράγωγες και σύνθετες λέξεις αντίστοιχα. Για κάθε μία άσκηση παρατίθενται παρακάτω τα αποτελέσματα, ενώ στο εκάστοτε γράφημα αποτυπώνεται η σύγκριση μεταξύ pre test και post test.

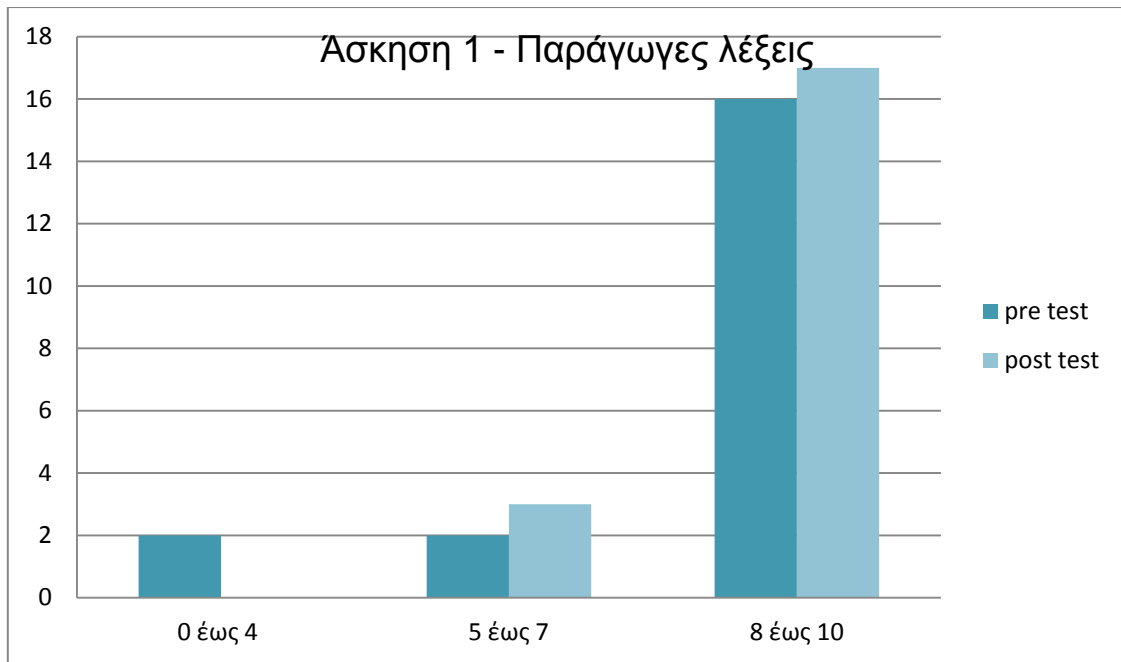
Φύλλο εργασίας για τις παράγωγες λέξεις

Όσον αφορά την πρώτη άσκηση, όπου οι μαθητές έπρεπε να συνθέσουν 10 συνολικά παράγωγες λέξεις παρατίθενται τα εξής αποτελέσματα :

- Κανένας μαθητής δεν κινήθηκε σε βαθμολογία μεταξύ 0 και 4 σωστών απαντήσεων
- 3 ήταν οι μαθητές που πέτυχαν 5 έως 7 σωστές απαντήσεις
- Τέλος, 17 μαθητές από τους 20 συνολικά, πέτυχαν 8 έως 10 σωστές απαντήσεις (13 κορίτσια και 4 αγόρια)



Σχήμα 7 : Επίδοση των μαθητών στην 1η άσκηση παραγωγής λέξεων post test



Σχήμα 8 : Σύγκριση επίδοσης στην 1^η άσκηση για τις παράγωγες λέξεις

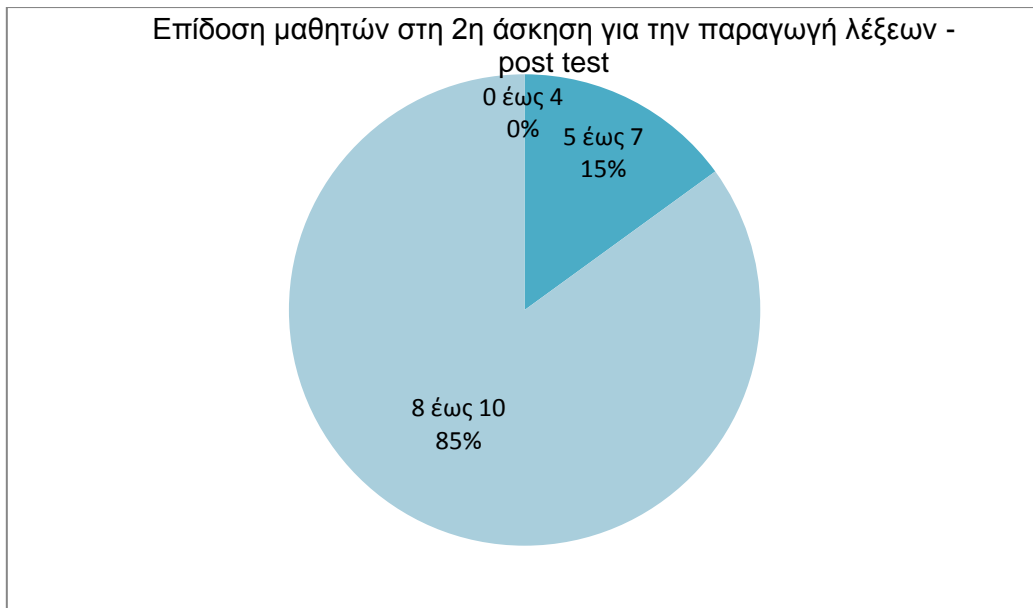
Παρατηρώντας το παραπάνω σχήμα διαπιστώνουμε ότι στη δεύτερη φάση κανένας μαθητής δε σημείωσε την κατώτερη βαθμολογία, ενώ στις άλλες δύο κατηγορίες προστέθηκαν από 1 μαθητής αντίστοιχα. Έτσι, το ποσοστό στη βαθμολογία 8 έως 10 σωστές απαντήσεις αυξήθηκε από το 80% στο 85%.

	Pre Test	Post Test
0 έως 4 σωστές απαντήσεις	2 (10%)	0 (0%)
5 έως 7 σωστές απαντήσεις	2 (10%)	3 (15%)
8 έως 10 σωστές απαντήσεις	16 (80%)	17 (85%)

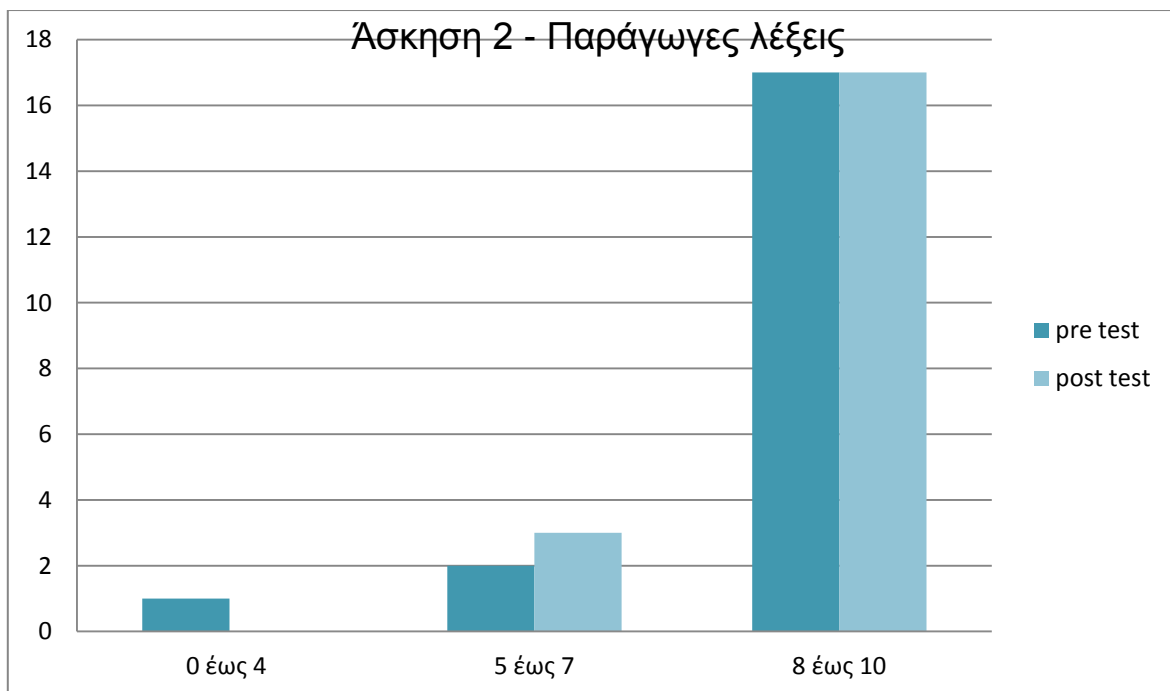
Πίνακας 1 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στην 1^η άσκηση παραγωγής λέξεων

Στην άσκηση σχηματισμού υποκοριστικών τα αποτελέσματα του post test διαμορφώνονται ως εξής:

- Κανένας από τους μαθητές δεν κινήθηκε στο μικρότερο σκορ με 0 έως 4 σωστές απαντήσεις
- 3 μαθητές είχαν μέση απόδοση με 5 έως 7 σωστές απαντήσεις σε σύνολο 10 ζητούμενων
- 17 μαθητές πέτυχαν τη μέγιστη βαθμολογία με 8 έως και 10 σωστές απαντήσεις. Πρόκειται για 13 κορίτσια και 4 αγόρια



Σχήμα 9 : Επίδοση των μαθητών στη 2η άσκηση παραγωγής λέξεων post test



Σχήμα 10 : Σύγκριση επίδοσης στη 2^η άσκηση για τις παράγωγες λέξεις

Και σε αυτή την άσκηση παρατηρείται βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, καθώς κανένας μαθητής δεν κινήθηκε μεταξύ 0 και 4 σωστών απαντήσεων, συγκριτικά με το pre test. Αντιθέτως, η βελτίωση μετέβαλε αυξητικά το ποσοστό επιτυχίας στη δεύτερη κατηγορία, αυτή δηλαδή των 5 έως 7 σωστών απαντήσεων.

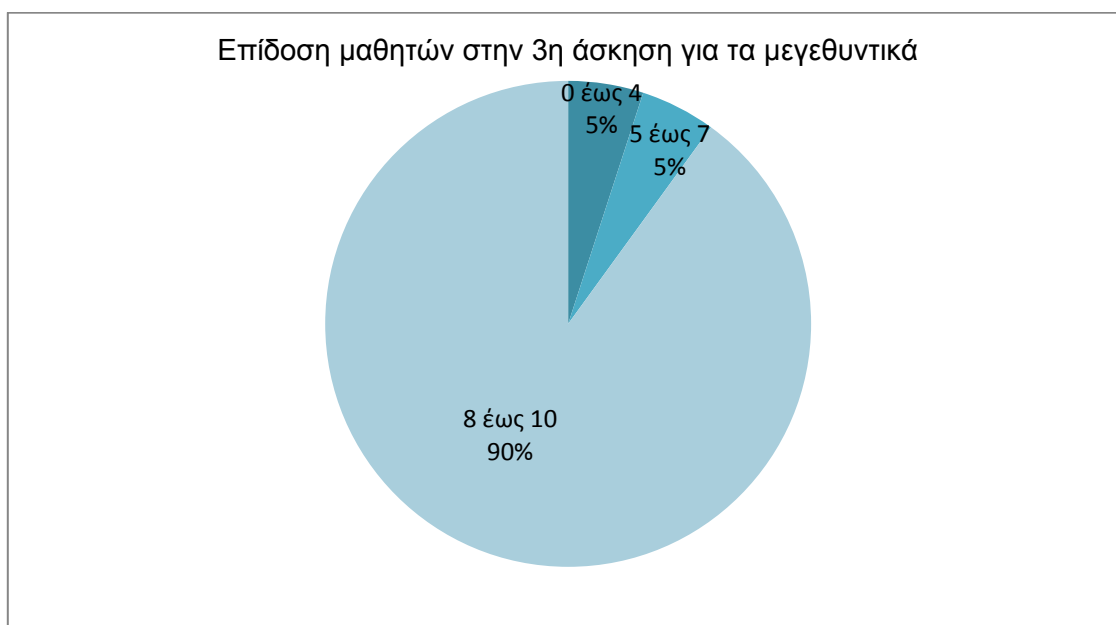
	Pre Test	Post Test
0 έως 4 σωστές απαντήσεις	1 (5%)	0 (0%)
5 έως 7 σωστές απαντήσεις	2 (10%)	3 (15%)
8 έως 10 σωστές απαντήσεις	17 (85%)	17 (85%)

Πίνακας 2 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στη 2^η άσκηση παραγωγής λέξεων

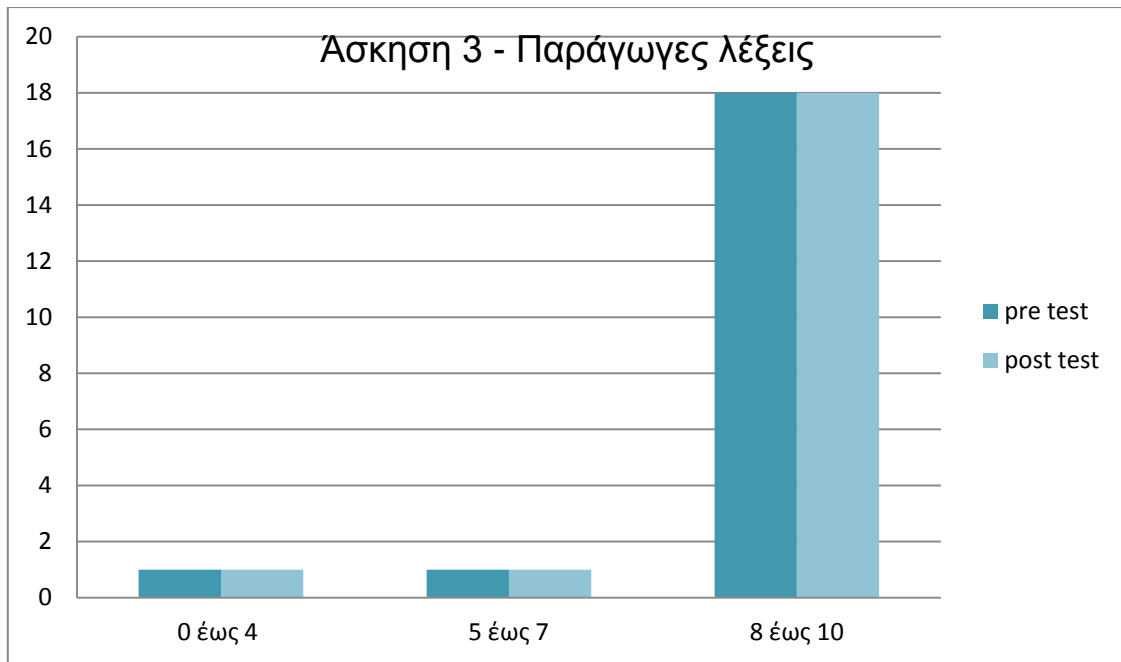
Τέλος, όσον αφορά την τρίτη άσκηση του φύλλου εργασίας που δόθηκε στους μαθητές ως post test 15 ημέρες μετά την πρώτη δοκιμασία και η οποία αφορούσε τα μεγεθυντικά ουσιαστικά, τα αποτελέσματα είναι ακριβώς ίδια με το pre test, δηλαδή:

- 1 μόλις μαθητής είχε 0 έως 4 σωστές απαντήσεις
- 1 επίσης μαθητής είχε 5 έως 7 σωστές απαντήσεις
- 18 μαθητές είχαν την υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή 8 έως 10 σωστές απαντήσεις

Πέραν του αμετάβλητου αποτελέσματος μεταξύ pre test και post test, διατηρήθηκε και η αναλογία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το γεγονός ότι δεν υπήρξε μεταβολή των αποτελεσμάτων υποδηλώνει ότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές είχαν αφομοιώσει τον μηχανισμό σχηματισμού μεγεθυντικών παράγωγων λέξεων.



Σχήμα 11 : Επίδοση των μαθητών στην 3η άσκηση παραγωγής λέξεων post test



Σχήμα 12 : Σύγκριση επίδοσης στην 3^η άσκηση για τις παράγωγες λέξεις

	Pre Test	Post Test
0 έως 4 σωστές απαντήσεις	1 (5%)	1 (5%)
5 έως 7 σωστές απαντήσεις	1 (5%)	1 (5%)
8 έως 10 σωστές απαντήσεις	18 (90)%	18 (90%)

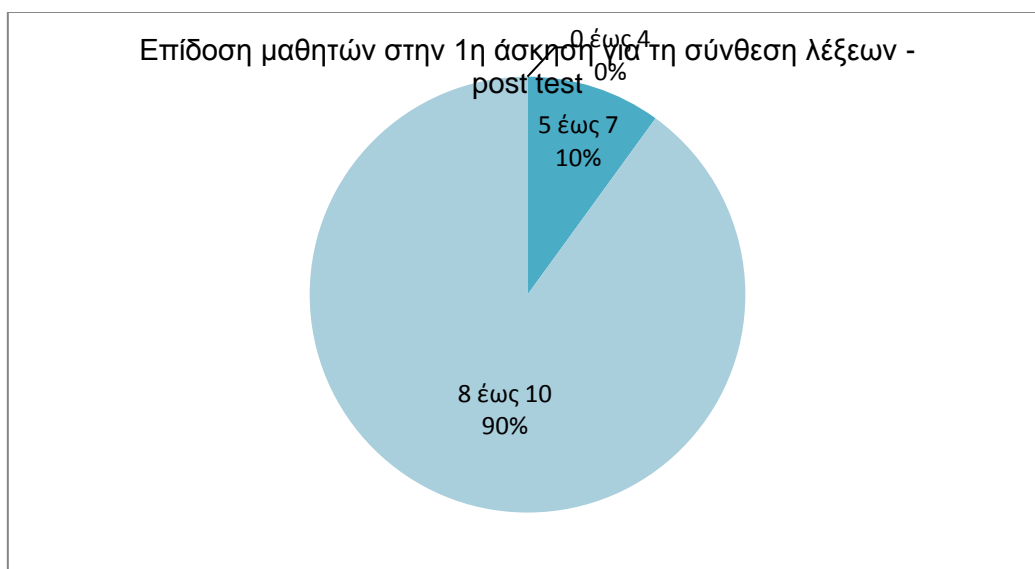
Πίνακας 3 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στην 3^η άσκηση παραγωγής λέξεων

Κατά τον ίδιο τρόπο η ερευνήτρια διαμοίρασε στη συνέχεια το φύλλο εργασίας που αφορούσε στις σύνθετες λέξεις. Ομοίως, λοιπόν, παρατίθενται παρακάτω τα αποτελέσματα των ασκήσεων του φυλλαδίου με βάση τις τρεις κατηγορίες επίδοσης που έχουν οριστεί, οι συγκεντρωτικοί και συγκριτικοί πίνακες μεταξύ pre test και post test. Με αυτόν τον τρόπο διαφαίνεται σε πρώτη φάση η βελτίωση ή η στασιμότητα των μαθητών ως προς την κατανόηση του συγκεκριμένου κεφαλαίου.

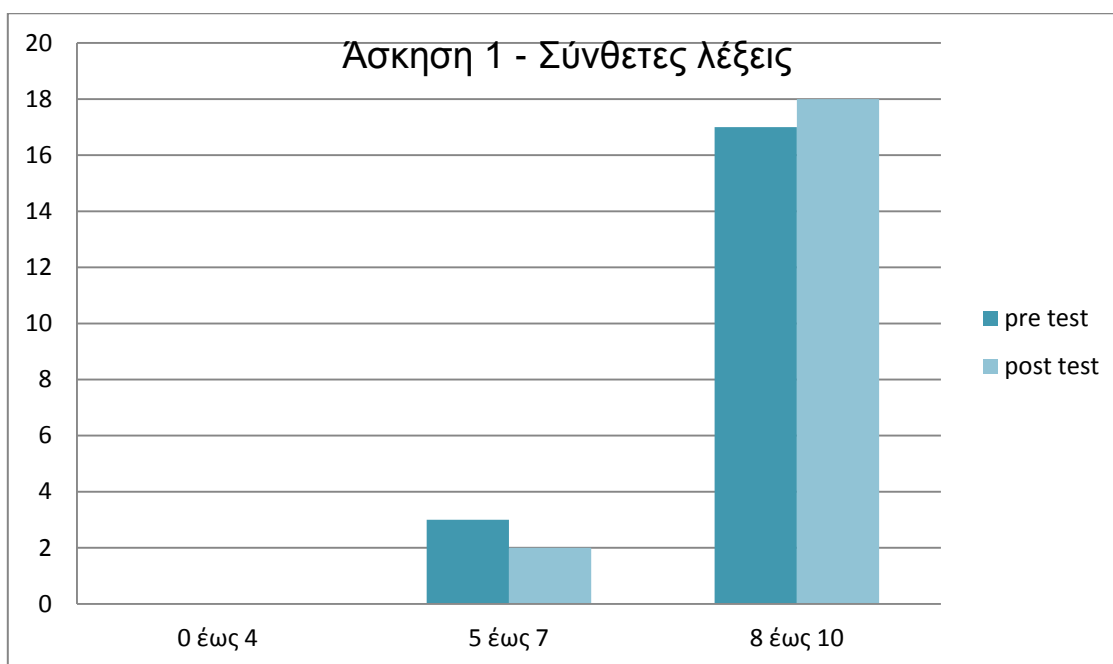
Όσον αφορά λοιπόν την πρώτη άσκηση στις σύνθετες λέξεις, δηλαδή αυτή που αφορούσε τον εντοπισμό του συνδετικού φωνήεντος μεταξύ των συνθετικών μερών των σύνθετων λέξεων που δόθηκαν στους μαθητές, τα αποτελέσματα είναι :

- Κανένας μαθητής δεν κινήθηκε στην τελευταία κατηγορία των 0 έως 4 σωστών απαντήσεων
- 2 μαθητές είχαν 5 έως 7 σωστές απαντήσεις

- 18 μαθητές είχαν άριστη επίδοση με 8 έως 10 σωστές απαντήσεις



Σχήμα 13 : Επίδοση των μαθητών στην 1η άσκηση σύνθεσης λέξεων post test



Σχήμα 14 : Σύγκριση επίδοσης στην 1^η άσκηση για τις σύνθετες λέξεις

Σύμφωνα, λοιπόν, με το παραπάνω διάγραμμα είναι εμφανής η βελτίωση των μαθητών, καθώς από τη μία τόσο στο pre test όσο και στο post test κανένας μαθητής δεν κινήθηκε στην κατώτερη κατηγορία των 0 έως 4 σωστών απαντήσεων, εντούτοις ήταν ενισχύθηκε κατά έναν μαθητή το ποσοστό της μέγιστης βαθμολογίας με 8 έως 10 σωστές απαντήσεις.

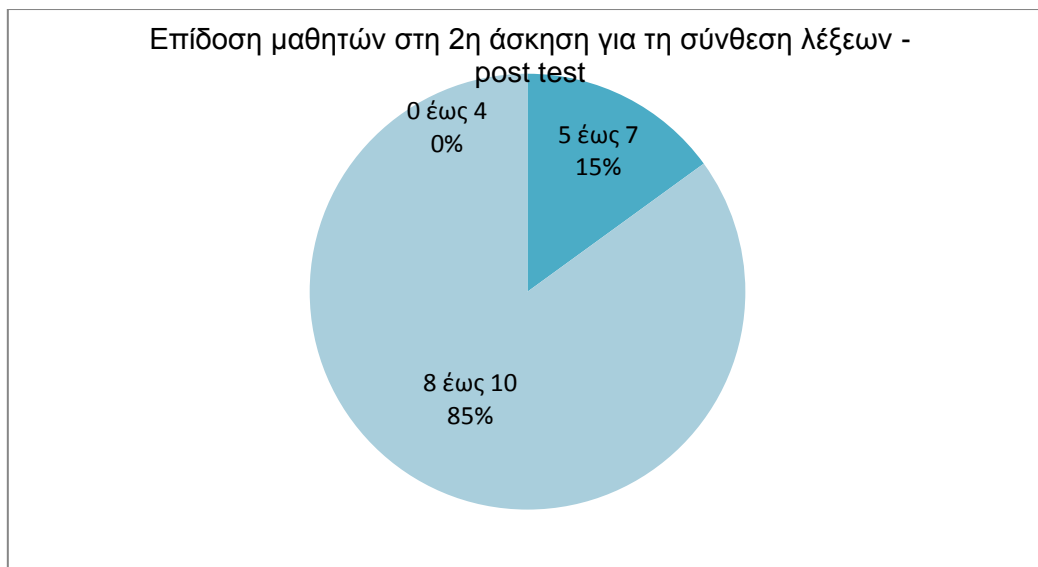
	Pre Test	Post Test
--	----------	-----------

0 έως 4 σωστές απαντήσεις	0 (0%)	0 (0%)
5 έως 7 σωστές απαντήσεις	3 (15%)	2 (10%)
8 έως 10 σωστές απαντήσεις	17 (85)%	18 (90%)

Πίνακας 4 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στην 1^η άσκηση σύνθεσης λέξεων

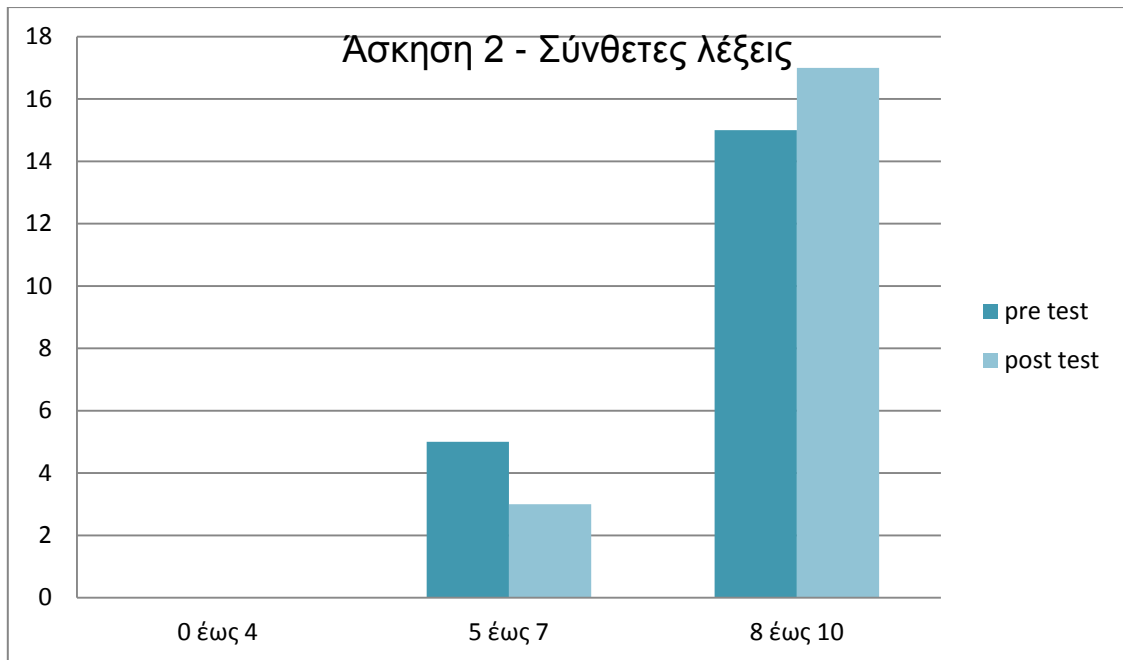
Αντίστοιχα, στη δεύτερη άσκηση όπου οι μαθητές κλήθηκαν να τονίσουν σύνθετες λέξεις, τα αποτελέσματα του post test είναι τα εξής :

- Κανένας μαθητής δεν κινήθηκε σε αποτελέσματα 0 έως 4 σωστές απαντήσεις
- 3 μαθητές πέτυχαν 5 έως 7 σωστές απαντήσεις. Πρόκειται για 1 κορίτσι και 2 αγόρια
- 17 μαθητές πέτυχαν 8 έως 10 σωστές απαντήσεις



Σχήμα 15 : Επίδοση των μαθητών στη 2η άσκηση σύνθεσης λέξεων post test

Στο διάγραμμα που ακολουθεί γίνεται η σύγκριση των επιδόσεων στη 2^η αυτή άσκηση τονισμού συνθέτων μεταξύ pre test και post test



Σχήμα 16 : Σύγκριση επίδοσης στη 2^η άσκηση για τις σύνθετες λέξεις

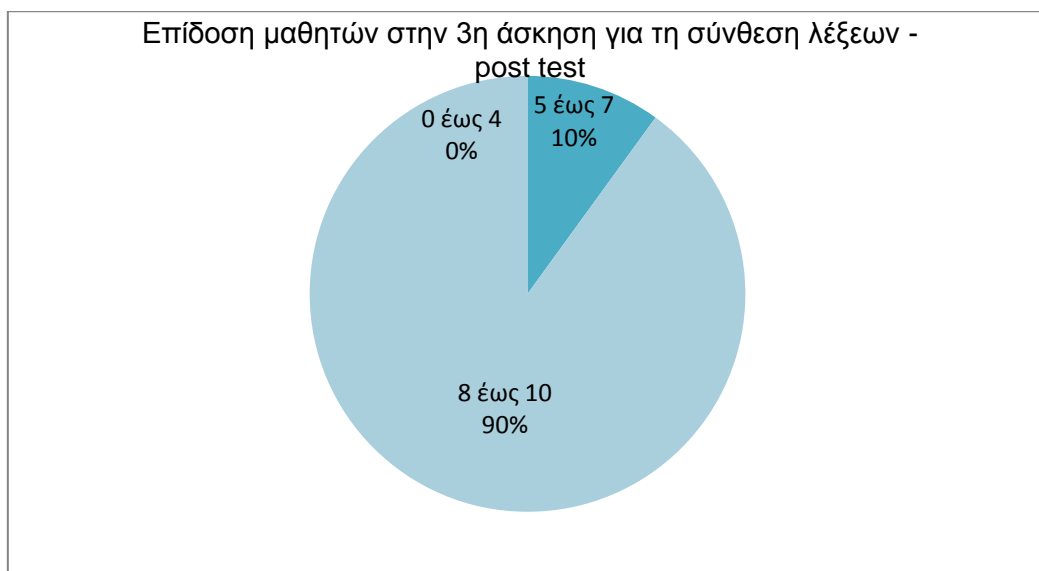
Σύμφωνα, λοιπόν, με το διάγραμμα, παρατηρείται βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με 2 κορίτσια που στο pre test είχαν 5 έως 7 σωστές απαντήσεις, να επιτυγχάνουν 8 έως 10 σωστές απαντήσεις στο post test.

	Pre Test	Post Test
0 έως 4 σωστές απαντήσεις	0 (0%)	0 (0%)
5 έως 7 σωστές απαντήσεις	5 (25%)	3 (15%)
8 έως 10 σωστές απαντήσεις	15 (75%)	17 (85%)

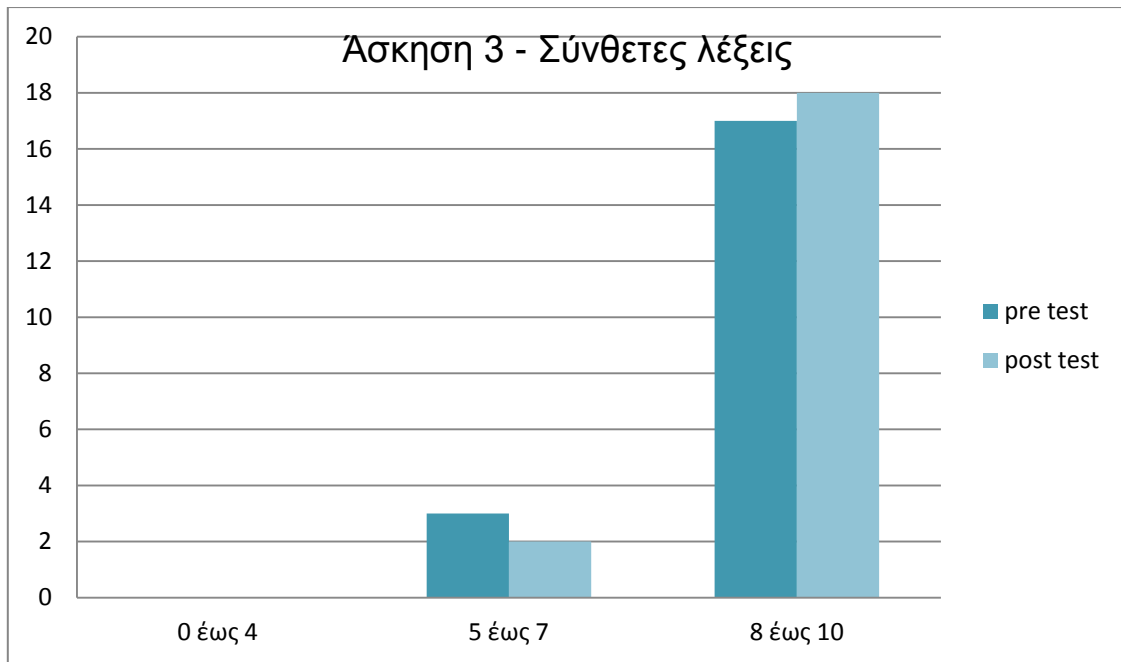
Πίνακας 5 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στη 2^η άσκηση σύνθεσης λέξεων

Κλείνοντας το μέρος της συλλογής δεδομένων και αποτελεσμάτων από τις δοκιμασίες των μαθητών παρατίθενται τα αποτελέσματα του post test στην τρίτη και τελευταία άσκηση για τις σύνθετες λέξεις, όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να συνθέσουν οι ίδιοι 10 σύνθετες λέξεις. Τα αποτελέσματα και τα ποσοστά επιτυχίας δίνονται στη συνέχεια.

- Κανένας μαθητής δεν πέτυχε την κατώτερη βαθμολογία με 0 έως 4 σωστές απαντήσεις
- 2 μαθητές είχαν 5 έως 7 σωστές απαντήσεις. Και οι δύο μαθητές ήταν αγόρια.
- 18 μαθητές, η πλειοψηφία δηλαδή της τάξης, είχε 8 έως 10 σωστές απαντήσεις



Σχήμα 17 : Επίδοση των μαθητών στην 3η άσκηση σύνθεσης λέξεων post test



Σχήμα 18 : Σύγκριση επίδοσης στην 3^η άσκηση για τις σύνθετες λέξεις

Με τη βοήθεια, λοιπόν, του παραπάνω διαγράμματος διαφαίνεται η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και σε αυτή την άσκηση, καθώς η μέγιστη βαθμολογία ενισχύθηκε κατά έναν μαθητή.

	Pre Test	Post Test
0 έως 4 σωστές απαντήσεις	0 (0%)	0 (0%)
5 έως 7 σωστές απαντήσεις	3 (15%)	2 (10%)
8 έως 10 σωστές απαντήσεις	17 (85%)	18 (90%)

Πίνακας 6 : Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης στην 3^η άσκηση σύνθεσης λέξεων

Μέσα από όλη τη διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τη συλλογή των στοιχείων, όπως αυτά προέκυψαν από τη διαδικασία της αξιολόγησης με την επίλυση των ασκήσεων που δόθηκαν στους μαθητές, αλλά και την παρατήρηση από την πλευρά της ερευνήτριας, προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα.

Πρώτα από όλα, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι οι πρακτικοί περιορισμοί, δηλαδή το περιορισμένο δείγμα της έρευνας και ο εξαιρετικά περιορισμένος χρόνος πραγματοποίησης της παρέμβασης, αποτελούν δύο βασικά στοιχεία που δεν επιτρέπουν την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων, αλλά απλών ενδείξεων. Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας είναι ότι το δείγμα αποτελούνταν από αρκετά καλούς μαθητές στην πλειοψηφία τους, γεγονός που – όπως είναι λογικό - περιορίζει ως έναν βαθμό το εύρος βελτίωσης των μαθητών ή διαπίστωσης ύπαρξης κενών.

Όσον αφορά τα ίδια τα αποτελέσματα της έρευνας, αυτά δείχνουν βελτίωση στην απόδοση των μαθητών συγκρίνοντας το pre test με το post test όσον αφορά την ικανότητά τους να δημιουργούν παράγωγες και σύνθετες λέξεις. Παρά το γεγονός δηλαδή, ότι η πλειοψηφία των μαθητών κινούνταν σε υψηλές βαθμολογίες, εντούτοις στις περισσότερες ασκήσεις φαίνεται μια μεταβολή των ποσοστών στη μεσαία, αλλά και την ανώτερη κατηγορία. Έτσι, στην πρώτη άσκηση για την παραγωγή λέξεων βλέπουμε μια αύξηση της τάξεως του 5% τόσο στη μεσαία κατηγορία απαντήσεων (5 έως 7 σωστές απαντήσεις) όσο και στο ποσοστό με την υψηλότερη βαθμολογία (8 έως 10 σωστές απαντήσεις). Είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό το γεγονός ότι στο post test το ποσοστό στην κατώτερη βαθμολογική κλίμακα είναι 0%. Συνεπώς, όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε σχετικά με την ικανότητα των μαθητών να συνθέτουν παράγωγες λέξεις, επαληθεύεται η αρχική υπόθεση ότι οι μαθητές είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν σε τέτοιου τύπου ασκήσεις καταφεύγοντας στη σωστή επιλογή καταλήξεων.

Ακολούθως στη δεύτερη άσκηση διαπιστώθηκε και πάλι μια αύξηση του ποσοστού της μεσαίας βαθμολογικής κλίμακας, ρίχνοντας το ποσοστό των 0 έως 4 σωστών απαντήσεων στο 0%. Και εδώ λοιπόν φαίνεται ότι ακόμη και ο 1 μαθητής που αρχικά κινήθηκε στην τελευταία κατηγορία, κατάφερε να αφομοιώσει τους κανόνες και τη γενικότερη λογική των υποκοριστικών σημειώνοντας πρόοδο και επιτυγχάνοντας μεγαλύτερο αριθμό σωστών απαντήσεων. Έτσι, λοιπόν, στο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με την ικανότητα των

μαθητών να δημιουργούν υποκοριστικά ουσιαστικών τα ευρήματα είναι εξαιρετικά ενθαρρυντικά, διαφαίνεται η προσπάθεια των παιδιών απέναντι στις δοκιμασίες μέσω της βελτίωσης των αποτελεσμάτων και συνεπώς μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές της Δ τάξης δημοτικού κατόπιν της ανάγνωσης του παραμυθιού «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑ» είναι σε θέση να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν υποκοριστικές παράγωγες λέξεις, αλλά και να συνθέσουν οι ίδια υποκοριστικά λέξεων που τους δίνονται στα πλαίσια μιας δοκιμασίας. Μπορούν να επιλέξουν τη σωστή κατάληξη για τον σχηματισμό του υποκοριστικού, ενώ η κατάληξη –ακι είναι αυτή που κυριαρχεί των επιλογών τους.

Όσον αφορά την τελευταία δοκιμασία που αφορούσε στα μεγεθυντικά, δεν παρατηρήθηκε κάποια μεταβολή, με τα ποσοστά επιτυχίας στην κατηγορία 8 έως 10 σωστές απαντήσεις να είναι εξαιρετικά υψηλά εξ αρχής. Σαφώς μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη σταθερότητα αυτή στην απόδοση των παιδιών θετικά και σε καμία περίπτωση αρνητικά, όπως στην περίπτωση που οι φορά των επιδόσεων των μαθητών ήταν κατωφερής. Συμπερασματικά, και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για τις παράγωγες λέξεις τα αποτελέσματα δείχνουν θετική απάντηση, με τους μαθητές να φαίνεται πώς έχουν κατανοήσει τον σχηματισμό των μεγεθυντικών και μπορούν σε γενικές γραμμές να εντοπίσουν την κατάλληλη κατάληξη σε αυτή τη διαδικασία. Δεν μπορούμε, ωστόσο, να παραλείψουμε ότι συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες ασκήσεις, το ποσοστό της κατώτερης κλίμακας των 0 έως 4 σωστών απαντήσεων δεν εκμηδενίστηκε.

Προχωρώντας στις σύνθετες λέξεις και τα αποτελέσματα των ασκήσεων, εύκολα διακρίνει κανείς ότι στις συγκεκριμένες ασκήσεις οι μαθητές δυσκολεύτηκαν πολύ λιγότερο, καθώς και στις τρεις ασκήσεις τα ποσοστά επιτυχίας είναι ιδιαίτερος υψηλά, επαληθεύοντας ουσιαστικά τις αρχικές υποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη άσκηση βλέπουμε ότι κανείς μαθητής δεν είχε 0 έως 4 σωστές απαντήσεις και στα δύο τεστ, ενώ το ποσοστό της υψηλότερης βαθμολογίας αυξήθηκε στο post test κατά 5%. Αυτό αποδεικνύει αφομοίωση της γνώσης ή και κατανόηση των λαθών του pre test, που είναι εξίσου σημαντικό μέρος, με αποτέλεσμα να αποδεικνύεται ότι το 90% των μαθητών μπορεί να εντοπίσει το συνδετικό φωνήεν ή ήχο που αναπτύσσεται μεταξύ των συνθετικών μερών στις σύνθετες λέξεις, όπως όριζε το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στη συγκεκριμένη άσκηση.

Αντίστοιχα, στη δεύτερη άσκηση για τις σύνθετες λέξεις φαίνεται να υπάρχει και η μεγαλύτερη βελτίωση επίδοσης των μαθητών στις μέχρι τώρα ασκήσεις. Παρόλο που κανείς μαθητής δεν κινήθηκε στην χαμηλότερη κλίμακα, εντούτοις υπήρξε μεταπήδηση 2 μαθητών από τη μεσαία βαθμίδα στην υψηλότερη. Το γεγονός αυτό δίνει θετική απάντηση στο

ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τον τονισμό των σύνθετων λέξεων και αποδεικνύει την ικανότητα των μαθητών σε αυτό το κομμάτι των συνθέτων, αλλά και τη βελτίωσή τους μετά το pre test και την παρατήρηση των λαθών.

Κλείνοντας, στην τελευταία άσκηση των σύνθετων λέξεων, σε αυτή που οι μαθητές κινήθηκαν λίγο πιο αυτόνομα και κλήθηκαν οι ίδιοι να σχηματίσουν σύνθετες λέξεις τα αποτελέσματα έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, καθώς παρατηρείται αύξηση του ποσοστού επιτυχίας στην κατηγορία της υψηλής βαθμολογίας (8 έως 10 σωστές απαντήσεις). Το τελικό ποσοστό σε αυτή την κατηγορία που αγγίζει το 90% μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των μαθητών μπορεί να συνθέσει με επιτυχία σύνθετες λέξεις, επιλέγοντας τα σωστά συνθετικά μέρη κάθε φορά.

Ως τελική εικόνα, όπως αυτή διαμορφώνεται από τις επιδόσεις των μαθητών και στα δύο test και κυρίως από τη σύγκριση των δύο διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της Δ΄ τάξης δημοτικού είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν επιτυχώς σε δοκιμασίες που αφορούν στις παράγωγες και σύνθετες λέξεις. Μπορούν αφενός να τις εντοπίσουν και να τις αναγνωρίσουν σε ένα κείμενο, όπως διαπιστώθηκε σε πρώτη φάση με την ανάγνωση των παραμυθιών «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑ» και «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑ» και αφετέρου να επιλέξουν τις σωστές καταλήξεις, να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές και να αποδώσουν σωστά παράγωγες και σύνθετες λέξεις στα πλαίσια δοκιμασιών μέσω φύλλων εργασίας και αξιολόγησης. Σε καμία περίπτωση βέβαια δεν πρέπει να θεωρήσουμε ότι τα εν λόγω αποτελέσματα και συμπεράσματα είναι γενικευμένα. Λόγω του περιορισμένου δείγματος και του γενικότερου επιπέδου των μαθητών, αποτελούν απλά και μόνο ενδείξεις.

Ωστόσο, είμαστε σε θέση να θεωρήσουμε τα δύο έργα που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση, «ΑΚΙΑΡΟΣΙΤΣΑ» και «ΔΥΟΝΟΜΑΣΙΑ», ως δύο αποτελεσματικά εργαλεία που μπορούν να συμβάλλουν με απλό, παραστατικό και διαδραστικό τρόπο στη διδασκαλία της παραγωγής και σύνθεσης λέξεων. Τα παιδιά, μέσα από μια ευχάριστη ανάγνωση έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα τους ως προς τον εντοπισμό παράγωγων και σύνθετων λέξεων και των επιμέρους χαρακτηριστικών τους. Παράλληλα, το συνοδευτικό υλικό καθίσταται ένας επίσης καλός οδηγός για τον εκπαιδευτικό ή ακόμη και τον γονέα, ενώ βάσει των αποτελεσμάτων οι προτεινόμενες ασκήσεις βοηθούν στην κατανόηση των παράγωγων και σύνθετων λέξεων ή τον εντοπισμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού, δυσκολιών που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι μαθητές με τα εν λόγω κεφάλαια.

Επανεξετάζοντας την εκπαιδευτική παρέμβαση και τα κριτήρια αξιολόγησης που δόθηκαν στους μαθητές, δε θα άλλαζα κάτι ως προς τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ωστόσο, θα αποτελούσε η μελλοντική μελέτη της απόδοσης των μαθητών συγκρίνοντας τα αποτελέσματα μεταξύ μιας πειραματικής ομάδας, όπου θα εφαρμοζόταν η παραπάνω μέθοδος, όπως σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια, και μιας ομάδας ελέγχου όπου η παράδοση θα γινόταν αποκλειστικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, χωρίς την ανάγνωση των παραπάνω έργων και οι ασκήσεις θα προέρχονταν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σε αυτή την περίπτωση η ερευνα θα επικεντρωνόταν στο βαθμό της ικανότητας των μαθητών να σχηματίζουν παράγωγες και σύνθετες λέξεις, συγκριτικά ωστόσο με τη μέθοδο διδασκαλίας που επιλέχθηκε.

8.1 Προβληματισμοί και Προτάσεις για το μέλλον

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και παραπάνω, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν ενδείξεις και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευτούν, τόσο λόγω του μικρού δείγματος και του περιορισμένου χρόνου πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όσο και λόγω του υψηλού ποσοστού καλών μαθητών στο εν λόγω τμήμα.

Τα προβλήματα, λοιπόν, που έπρεπε να αντιμετωπιστούν προκειμένου να εξαχθούν κατά το δυνατό απτά και αληθή αποτελέσματα ήταν πρώτα από όλα ο περιορισμένος χρόνος πρόσβασης στο σχολείο εξαιτίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της καραντίνας. Η περίοδος της πανδημίας που τόσο πρωτόγνωρη ήταν για τα παγκόσμια δεδομένα, κατέστησε και σαφές ότι η παρέμβαση που θα γινόταν θα ήταν μικρής κλίμακας, λόγω περιορισμένου χρόνου. Επίσης, οι γενικότερα υψηλές επιδόσεις των μαθητών δεν αφήνουν περιθώρια παρατήρησης υψηλών ποσοστών βελτίωσης ως προς την απόδοσή τους στις δοκιμασίες. Για αυτό άλλωστε τα ποσοστά ήταν εξαιρετικά μικρά και οι διαφορές ελάχιστες.

Ιδανικό, λοιπόν, θα ήταν αν όχι να διευρυνθεί το δείγμα, σίγουρα να επεκταθεί ο χρόνος της παρέμβασης. Ένας άλλος προβληματισμός έγκειται στην επίγνωση των μαθητών του ερευνητικού στόχου. Το γεγονός δηλαδή ότι οι μαθητές γνώριζαν ότι οι δοκιμασίες ήταν στα πλαίσια κάποιας έρευνας και όντες οι ίδιοι καλοί μαθητές, ενδεχομένως να κατέβαλλαν μεγαλύτερη προσπάθεια για επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων.

Μεταξύ των παραπάνω προβληματισμών πρέπει να αναφερθεί και ο εξής: Εξετάζοντας απολογιστικά την παρέμβαση και τα αποτελέσματά της, σε έναν μελλοντικό σχεδιασμό μιας παρόμοιας δράσης, ενδεχομένως να μην περιλάμβανε τις δοκιμασίες με τη σειρά που έγιναν. Ενδεχομένως, δηλαδή, να επιχειρούνταν μια σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων σε δοκιμασίες που θα ακολουθούσαν την παραδοσιακή διδασκαλία σε μια ομάδα μαθητών ή ένα τμήμα και των αποτελεσμάτων στις ίδιες δοκιμασίες που θα δίνονταν όμως σε άλλη ομάδα ή τμήμα μετά την ανάγνωση των παραμυθιών, χωρίς όμως να έχει προηγηθεί παραδοσιακή διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο θα βλέπαμε τα αποτελέσματα συγκριτικά μεταξύ μεθόδων και όχι με κριτήριο μόνο τον χρόνο που μεσολάβησε μεταξύ των δοκιμασιών, όπως κάναμε στη συγκεκριμένη έρευνα.

Ακόμη, μεγαλύτερο ενδιαφέρον ίσως να προκαλούσε μια σύγκριση μεταξύ της παραδοσιακής ανάγνωσης των παραμυθιών και της παρακολούθησης κάποιου οπτικοακουστικού υλικού, με βάση πάντοτε τα αποτελέσματα των επιδόσεων.

Τέλος, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω μελλοντική έρευνα όσον αφορά τις ικανότητες των μαθητών να συνθέτουν παράγωγες και σύνθετες λέξεις καθώς πρόκειται για βασικά κεφάλαια της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών και κατ'επέκταση της κατανόησης της λειτουργίας και της συνθετότητάς της. Είναι σημαντικό τα παιδιά, ιδίως στις τάξεις του δημοτικού, να αφομοιώνουν και να κατανοούν σε βάθος τις πτυχές της γλώσσας, ώστε να μπορούν μελλοντικά να αντεπεξέρχονται πλήρως στις ανάγκες τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου.

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

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Κυριακοπούλου, Π.(2015) Αυτόματη επεξεργασία λέξεων. Στο Τάντος, Α., Μαρκαντωνάτου, Σ., Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Κυριακοπούλου, Π. 2015. *Υπολογιστική γλωσσολογία*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 2. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/2207>.

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

Bauer, L.(1988) *Introducing linguistic morphology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bauer, L.(2017) *Compounds and Compounding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloomfield, L.(1993) *Language*. Νέα Υόρκη: Holt.

Carlisle, J.F.(1995) *Morphological awareness and early reading achievement*. In L.B.Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*(pp.189-209). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Carlisle, J.F.(2003) Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.

Dalalakis, J.E.(1996) *Developmental language impairment: Evidence from Greek and its implications for morphological representation*. Ph.D. diss., McGill University.

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

Γρηγοράκης, Ι.(2010) Μορφολογική επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων. *Επιστημονικό βήμα*, 14, 73-87.

Γρηγοράκης, Ι.(2011) Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης σε μαθητές Α΄ και Β΄ τάξεων δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 7-20.

Κανδυλίδου, Α.Β.(2011) *Ο ρόλος της ενίσχυσης της μορφολογικής και μορφοφωνολογικής επίγνωσης στην ανάδυση δεξιοτήτων γραπτού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Καρατζάς, Α.(2005) *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ.(2005) *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Koutsoukos, N.(2015) Conversion in Modern Greek and the typological canvas: some remarks. In K. Frangkopoulou, F. Kalamida, T. Kardamas, K. Kordouli, M. Marinis, Ch. Panagiotou & N. Vassalou (eds.). Proceedings of PICGL3, *Theoretical and Applied Linguistics 3*: 28-40.

Kuo, L. & Anderson, R.C.(2006) Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41 (3), 161-180.

Μαγουλάς, Γ.& Μαγουλά, Ε.(2017) Μορφολογία. Στο Μαγουλάς, Γ., Μαγουλά, Ε. 2017. *Θέματα Συγχρονικής και Διαχρονικής Γλωσσολογίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Κεφ. 10. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6506>.

Μαγουλά, Ε. & Κουτουμάνου, Κ.(2009) Μορφολογική επίγνωση : η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα. *Τόμος Πρακτικών του Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL8)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (σ.941-954).

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

Μανωλίτσης, Γ.(2006) Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ* (σσ. 282-293), Θεσσαλονίκη.

Martinet, A.(1987²) *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*, (Α.Λ.Χαραλαμπόπουλος, μετάφ.). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

- Meillet, A. (1912) L'évolution des formes grammaticales. *Scientia*. 12 (26): 384–400.
- Nespor, M. & A. Ralli.(1996) Morphology – phonology interface: phonological domains in Greek compounds. *The Linguistic Review* 13. 357-382.
- Νικολού, Κ.(2003) *Μορφολογική και φωνολογική ανάλυση μονολεκτικών συνθέτων της ελληνικής*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Ράλλη, Α.(2005) *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α.(2007) *Η σύνθεση των λέξεων*, Αθήνα : Πατάκης.
- Ράλλη, Α.(2008) *Η μορφολογία ως αυτόνομο τμήμα της γραμματικής*. Στο Α.Μοζέρ, Α.Μπακάκου-Ορφανού, Χ.Χαραλαμπίκης&Δ.Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), *Γλώσσας Χάριν. Τόμος αφιερωμένος από τον τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Ρόθου, Κ.Μ.(2011) Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα Ελληνικά: μια διερευνητική μελέτη. Στο El. Kitis, N. Lavidas, N. Topintzi & T. Tsangalidis (Επιμ.) *Selected papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 19) {ss. 519 – 526}*, Thessaloniki : Aristotle University of Thessaloniki, School of English, Department of Theoretical and Applied Linguistics.
- Pergnier, M.(1986) *Le mot* (collection «Linguistique nouvelle», Paris: Presses Universitaires de France.
- Spencer, A.(1991) *Morphological theory : An introduction to word structure in generative grammar*. Oxford: Blackwell.
- Σταυρακάκη, Ζ.(2006) *Η ενίσχυση της μορφολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και η σχέση με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραπτού λόγου*. Μεταπτυχιακή Εργασία Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Thomadaki, E.(2007) ‘On the Productivity of the Diminutive Suffixation in Greek child’. In E. Agathopoulou, M. Dimitrakopoulou & D. Papadopoulou (eds.), *Selected Papers from the 17th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics. Vol. II*, Thessaloniki, Department of English Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki, 486-497.

Tzakosta, M. & M. Hadzidaki(2012) ‘Word Derivation in child speech: evidence from preschoolers’. *In the E-proceedings of the 10th International Conference of Greek Linguistics*, Komotini: Department of Philology, Democritus University of Thrace, 571-577.

Tzakosta, M. Derzekou, Ch., Gerontaki, A., Vrachnaki, A., Vrodorinaki, N.(2020) Is a ‘snowman’ a ‘man made of snow’? Morphology teaching through children’s stories, *Faculty of Education*, Department of Preschool Education University of Crete.

Φιλιππάκη – Warburton, E.(1992) *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=61

(προσπελάστηκε στις 10/02/2021)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Παράγωγες λέξεις

Σκέψου λέξεις που σχηματίζονται από τις παρακάτω.

Χορός.....
Χαζός.....
Γιατρός.....
Καλή.....
Όμορφη.....
Αγαπώ.....
Αλλάζω.....
Τραγουδώ.....
Κερδίζω.....
Παίζω.....

Γράψε τα υποκοριστικά δίπλα από κάθε λέξη.

Κούκλα.....
Αυτοκίνητο.....
Μαρκαδόρος.....
Πλαστελίνη.....
Πινέλο.....
Καρέκλα.....
Σαπούνι.....
Τηλεόραση.....
Βουνό.....
Ποτάμι.....

Γράψε τα μεγεθυντικά δίπλα από κάθε λέξη.

Κούκλος.....
Πολυκατοικία.....
Παιδί.....
στόμα.....
Πιάτο.....
Αυλή.....

Χαρτί.....

Λεωφορείο.....

Φτυάρι.....

Μαγιό.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Σύνθετες λέξεις

Ποιο γράμμα ή ήχος ενώνει τις παρακάτω σύνθετες λέξεις; Κύκλωσέ το.

1. Αγγελιοφόρος
2. Πανέμορφος
3. Πενταήμερη
4. Καρδιοχτύπι
5. Αστραπόβροντο
6. Κυματοθραύστης
7. Γλυκύβραστος

Βάλτε τόνους στις σύνθετες λέξεις.

Σπιρτοκουτο

Σπιρτοκουτι

Λεονοδασος

Αστραποβροντο

Αστραποβροντι

Παλιοφιλος

Ασπρομαυρος

Μαρμαροκολονα

Βιβλιοφιλος

Θαλασσοπουλι

Τι παρατηρούμε; Πόσες θέσεις μπορεί να έχει ο τόνος;

Κάνε σύνθετες λέξεις με τις παρακάτω λέξεις. Ποια λέξη είναι πιο «δυνατή» ανάμεσα στα δύο συνθετικά; Κύκλωσέ την

Πόνος , κεφάλι, καρδιά, χτύπος, λαός, θάλασσα, πίθηκος, άνθρωπος, άσπρος, κόκκινος, γαλάζιος, μαύρος, βουνό, κορυφή, μακρύς, στενός, δόντι.