

Μορφολογική επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων

Ιωάννης Γρηγοράκης

Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Εισαγωγή

Στο πεδίο της Ψυχογλωσσολογίας όλες οι προσεγγίσεις οριοθέτησης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων αποδέχονται την άποψη ότι πρόκειται για ανώτερες γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες δε φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες γλωσσικής κατανόησης και παραγωγής. Ως κεντρικές έννοιες για τη μεταγλωσσική ικανότητα εμφανίζονται ο συνειδητός συλλογισμός, η ανάλυση και ο σκόπιμος έλεγχος πάνω στη δομή και τη χρήση της γλώσσας, η θεώρηση της γλώσσας ως αντικειμένου σκέψης και η μετατόπιση της προσοχής του υποκειμένου από το νόημα στον ίδιο το γλωσσικό τύπο (Μανωλίτσης, 2000).

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες μπορεί να αφορούν κάθε όψη ή επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασία, πραγματολογία κ.ά.). Κατά συνέπεια, διαχωρίζονται σε τομείς αντίστοιχους προς αυτούς του γλωσσικού συστήματος: μεταφωνολογικές, μεταμορφολογικές, μετασυντακτικές, μετασημασιολογικές, μεταπραγματολογικές κ.ά. (Μανωλίτσης, 2000). Η διαίρεση αυτή είναι τεχνητή, αφού η γλώσσα στην πραγματικότητα είναι ενιαία και «*γίνεται αντιληπτή ως ένα αδιάσπαστο και σύνθετο λειτουργικό πλέγμα*» (Πόρποδας, 1993:48). Ωστόσο, η ηλικία κατά την οποία εμφανίζονται στα παιδιά οι μεταγλωσσικές ικανότητες, ο τρόπος ανάπτυξής τους καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ανάπτυξη είναι ζητήματα που διχάζουν τους ερευνητές (Edwards & Kirkpatrick, 1999). Η γενική εικόνα που προκύπτει από την υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι οι βασικοί παράγοντες της ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών είναι: α) η γνωστική ωρίμανση (ηλικία), β) η διαδικασία αφαίρεσης - σχηματοποίηση εννοιών και συνειδητοποίηση, και γ) η επαφή με το γραπτό λόγο (Καρατζάς, 2005).

Τα τελευταία χρόνια η ψυχογλωσσολογική προσέγγιση συνδέει τη μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον με την κατάκτηση από το παιδί της ικανότητας να μελετά τη γλώσσα ως αποπλαισιωμένη δομική οργάνωση στοιχείων, προσδιορίζοντας έτσι την κατάκτηση του γραμματισμού ως μια με-

ταγλωσσική, κυρίως, δραστηριότητα, που αναδύεται μέσα από συγκρούσεις με τρόπους και πρακτικές αντιμετώπισης της γλώσσας που το παιδί έχει κατακτήσει ήδη κατά την προσχολική περίοδο (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Η μορφολογική επίγνωση

Η μορφολογική επίγνωση ή μορφολογική συνείδηση (Καρατζάς, 2005) ή μορφολογική ενημερότητα (Γκότοβος, 1992) αναφέρεται στη συνειδητή γνώση του ατόμου για τη μορφολογική δομή της γλώσσας που ομιλεί και στην ικανότητά του να χειρίζεται σκόπιμα αυτή τη δομή (Carlisle, 1995). Είναι η ικανότητα που παρουσιάζει ένας μαθητής ή ενήλικος να κατατέμνει τον προφορικό λόγο σε μορφήματα, να χειρίζεται συνειδητά αυτά τα μορφήματα και να τα συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας του (Kuo & Anderson, 2006). Εμφανίζεται ως ειδικότερη έκφραση της μεταγλωσσικής επίγνωσης και «*παρουσιάζεται ως ικανότητα του υποκειμένου να συλλογίζεται πάνω στις μορφολογικές μονάδες, να ασκεί έλεγχο πάνω σ' αυτές και να τις οργανώνει συνειδητά*» (Καρατζάς, 2005:135).

Μορφήματα ονομάζονται τα ελάχιστα συστατικά των λέξεων που φέρουν μορφή και σημασία. Διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) στα ελεύθερα, των οποίων τα όρια συμπίπτουν με αυτά των λέξεων και η εμφάνισή τους δεν απαιτεί την παρουσία άλλου μορφήματος (π.χ. *χωρίς, σήμερα*), και β) στα δεσμευμένα, τα οποία δεν απαντούν ελεύθερα σε φράσεις και για να χρησιμοποιηθούν υπόκεινται υποχρεωτικά στη διαδικασία του συνδυασμού με άλλα μορφήματα. Τα δεσμευμένα μορφήματα διακρίνονται σε θέματα (π.χ. *ομορφ-, τρεχ-*) και προσφύματα (π.χ. *-ακι, -ος, -ο, -ικ*). Ως θέματα θεωρούμε τις βάσεις για τη δημιουργία των λέξεων και αυτά που είναι κυρίως υπεύθυνα για τη σημασία. Τα προσφύματα ανάλογα με τη θέση που λαμβάνουν ως προς το θέμα χωρίζονται σε προθήματα (π.χ. *δύσ-*τυχος, *ά-*γνωστος) και επιθήματα (π.χ. παιδ-*άκι*, τρέχ-*ω*). Ο κύριος ρόλος των επιθημάτων είναι σημασιολογικός (Ράλλη, 2005).

Η συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής των λέξεων εξαρτάται από τη συχνότητα εμφάνισης των μορφημάτων, την κανονικότητα και τις αναλογίες που παρατηρούνται τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Τα μορφηματικά συστατικά των λέξεων (θέματα και προσφύματα) χρησιμοποιούνται και επαναχρησιμοποιούνται σε διαφορετικές λέξεις. Είναι σημαντικό για την αναγνώρισή τους να λαμβάνονται υπόψη τα εξής χαρακτηριστικά: η ύπαρξή τους σε περισσότερες από μία λέξεις και η ίδια συνεισφορά στο νόημα των λέξεων, όπου αυτά ανιχνεύονται (π.χ. *κουτ-άκι, παιδ-άκι, χερ-άκι*) (Ράλλη, 2005). Εξαρτάται, επίσης, από τη διαφάνεια (φωνολογική, σημασιολογική) της μορφολογικής δομής των λέξεων. Διαφανής φωνολογικά θεωρείται η δομή μιας μορφολογικά πολύπλοκης λέξης, όταν το θεματικό μόρφημα από το οποίο σχηματίστηκε δεν έχει υποστεί την επίδραση κάποιου φωνολογικού κανόνα κατά την προσφύματοποίηση (π.χ. *τρέχ-ω > τρεχ-άλα* σε αντίθεση με *τρέχ-ω > τρέξ-ιμο*). Σημασιολογικά η διαφάνεια έχει επιπτώσεις στην επίγνωση της μορφολογικής δο-

μής λόγω της ευκολίας με την οποία οι έννοιες των μερών βοηθούν στην κατανόηση ολόκληρης της λέξης (Carlisle, 2003).

Ο ορισμός της μορφολογικής επίγνωσης, όπως και σε άλλες μεταγλωσσικές περιοχές, χρησιμοποιείται εδώ γενικά και καλύπτει μια ευρεία σειρά ικανοτήτων που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στα μορφήματα. Η μορφολογική επίγνωση, όμως, «οικοδομείται» από την επίγνωση των τριών μορφολογικών διαδικασιών που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας: την επίγνωση της κλίσης ή κλιτική μορφολογική επίγνωση, την επίγνωση της παραγωγής ή παραγωγική μορφολογική επίγνωση και την επίγνωση της μορφολογίας της σύνθεσης. Οι μορφολογικές αυτές διαδικασίες δημιουργούν μονάδες που αποτελούνται από τουλάχιστον δύο μορφήματα και έχουν συνθετική σημασία, η οποία ποικίλλει ως προς το βαθμό. Χρησιμοποιούν ως μονάδα τους το μόρφημα και λειτουργούν στο ίδιο περιβάλλον (π.χ. *γράφ-ω*, *γραφ-είο*, *γραφ-ο-μηχανή*) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2004). Είναι καθολικά χαρακτηριστικά των γλωσσών, αλλά η συχνότητα με την οποία λαμβάνουν χώρα εξαρτάται από τη φύση και την παραγωγικότητα των κανόνων σχηματισμού των λέξεων κάθε γλώσσας (Rispen et al., 2007).

Αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης

Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης εξαρτάται και από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή της. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές στη διερεύνηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι ο καθορισμός του συνειδητού χαρακτήρα μιας νοητικής δραστηριότητας. Γι' αυτό και στη μέχρι σήμερα έρευνα έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα κριτήρια αξιολόγησης (*tasks*), τα οποία απαιτούν από τα υποκείμενα να χειριστούν, ενσυνείδητα και μη αυτοματοποιημένα, λέξεις είτε μεμονωμένες είτε ενταγμένες σε προτασιακό συγκείμενο (Carlisle, 1995). Γενικά, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο γενικές κατηγορίες, ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία που απαιτείται για την εκτέλεσή τους: στα κριτήρια σχηματισμού/ανάλυσης και στα κριτήρια αναγνώρισης/εκτίμησης.

Κριτήρια σχηματισμού και ανάλυσης μορφολογικών δομών

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

ξιλογίου, ιδιαίτερα σε προτασιακό πλαίσιο (Berko, 1958· Tyler & Nagy, 1989).

Αντιπροσωπευτικά κριτήρια της κατηγορίας αυτής είναι:

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

2. *Κριτήρια αποκωδικοποίησης παράγωγων τύπων.* Πρόκειται για κριτήρια παρόμοιας γνωστικής διαδικασίας με τα προηγούμενα. Αξιολογούν την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα την ικανότητα αντίληψης των λεξικών βάσεων παράγωγων λέξεων και χειρισμού τους σε προτασιακά πλαίσια. Δίνεται στο υποκείμενο η παράγωγη λέξη στόχος και μία ατελής πρόταση, και αυτό καλείται να προσφέρει τη λεξική βάση της παράγωγης που ολοκληρώνει την πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. *Τέταρτο. Όταν μέτρησε τα σκυλάκια ήταν...τέσσερα.* / *Γενναιότητα. Ο Ηρακλής ήταν... γενναίος.*) (Fowler & Liberman, 1995· Τσεσεμλή, 2009).

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

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

5. *Κριτήρια μορφολογικού χειρισμού ψευδολέξεων.* Αξιολογούν την κλιτική και την παραγωγική μορφολογική επίγνωση, και βασίζονται στην κλασική “wig” μελέτη της Berko (1958). Συγκεκριμένα, αξιολογούν την ικανότητα των παιδιών να σχηματίζουν τους κατάλληλους κλιτούς ή παράγωγους τύπους ψευδολέξεων, με βάση τους μορφολογικούς κανόνες, σε διάφορα προτασιακά πλαίσια. Κάθε ψευδολέξη αναπαριστάνεται από μια εικόνα, η οποία σχεδιάζεται πάνω σε μια κάρτα. Τα υποκείμενα καλούνται, αφού παρατηρήσουν την εικόνα και ακούσουν το κείμενο που περιέχει τη σχετική με την εικόνα ψευδολέξη, να

τροποποιήσουν κατάλληλα την ψευδολέξη προκειμένου να ολοκληρώσουν ένα κείμενο γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά (π.χ. *Αυτή είναι μία λοκία. Τώρα υπάρχει ακόμα μία λοκία. Κοίτα υπάρχουν δύο. Είναι δύο..... (λοκίες) / Αυτή είναι μια κυρία που ξέρει να λοκίζει. Πώς θα έλεγες κάποια που η δουλειά της είναι να λοκίζει;..... (λοκίστρια)*) (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).

6. *Κριτήρια μορφημικής κατάτμησης*. Αξιολογούν κυρίως τη μορφολογική επίγνωση της σύνθεσης και ειδικότερα την ικανότητα του υποκειμένου να αντιλαμβάνεται τα δύο συστατικά μέρη μιας σύνθετης λέξης και να τα προφέρει ως ανεξάρτητες λέξεις (π.χ. *τραπεζομάντιλο=τραπέζι και μαντίλι*) (Arnbak & Elbro, 2000). Σε άλλες γλώσσες, όπως για παράδειγμα στη γαλλική, τα κριτήρια αυτά χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης και τα υποκείμενα καλούνται να προφέρουν χωριστά τα δύο μέρη μιας παράγωγης λέξης (π.χ. *joueur: joue-eur*) (Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Στην ελληνική γλώσσα η χρήση τους με παράγωγες λέξεις είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς υπάρχουν θέματα με περισσότερα του ενός μορφήματα, (π.χ. *χορ-ευ-τής*). Για τη δημιουργία των λέξεων οι σχηματισμοί είναι πάντα διφυσείς, δηλαδή κάθε φορά ένα επιθήμα προστίθεται σε ένα θέμα για να δημιουργήσει παράγωγο θέμα, το οποίο με τη σειρά του χρειάζεται την παρουσία κλιτικού επιθήματος για να αποτελέσει λέξη (π.χ. *χορ-ός, χορεύ-ω, χορευτ-ής*) (Ράλλη, 2005).

7. *Κριτήρια μορφημικής σύνθεσης*. Αξιολογούν την ικανότητα ορθού σχηματισμού σύνθετων λέξεων και ειδικότερα την ικανότητα συνειδητοποίησης της κεφαλής των συνθέτων. Το στοιχείο που δομικά βρίσκεται στη θέση της κεφαλής δεν είναι υπεύθυνο μόνο για τη γραμματική κατηγορία του συνθέτου, αλλά και για άλλα χαρακτηριστικά, όπως είναι το γένος, η βασική σημασία του συνθέτου κ.τ.λ. (π.χ. *ψαρόσουπα*) (Ράλλη, 2007). Τα υποκείμενα καλούνται να σχηματίσουν σύνθετα από δύο δεδομένες λέξεις σε τυχαία σειρά και να αποδώσουν το νόημα της λέξης που σχημάτισαν (Lyster, 2002). Στη γαλλική γλώσσα τα συγκεκριμένα κριτήρια χρησιμοποιούνται και για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης, και τα υποκείμενα πρέπει να προφέρουν ολόκληρη τη λέξη, αφού δοθούν ρίζα και πρόσφυμα (π.χ. *reparer-tion: reparation*) (Casalis & Louis-Alexandre, 2000).

8. *Κριτήρια αναστροφής μορφημάτων*. Αξιολογούν την ικανότητα χειρισμού της μορφολογικής δομής σύνθετων λέξεων. Τα υποκείμενα καλούνται να αντιστρέψουν τις λέξεις ή τα θεματικά μορφήματα από τα οποία αποτελείται μια σύνθετη λέξη, και να προφέρουν τη νέα σύνθετη λέξη που σχηματίζεται (π.χ. *νερολούλουδο-λουλουδόνερο*) (Bryant *et al.*, 1999). Η αναστροφή σύνθετων λέξεων αποτελεί μια δύσκολη ικανότητα μορφολογικής επίγνωσης, καθώς απαιτεί την ταυτόχρονη εκτέλεση δύο λειτουργιών, απαιτεί, δηλαδή, υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες, ιδιαίτερα στην ελληνική γλώσσα, όπου η σύνθεση είναι μια πολύπλοκη μορφολογική διαδικασία και έχει στενή σχέση με την κλίση. Αντίθετα, σε γλώσσες με πολύ φτωχό κλιτικό σύστημα, όπως, για παράδειγμα, στην αγγλική, η αναστροφή είναι απλούστερη διαδικασία λόγω της απουσίας κλιτικών επιθημάτων (π.χ. *boxmail-mailbox*).

Κριτήρια αναγνώρισης και εκτίμησης μορφολογικών δομών

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

1. *Κριτήρια μορφολογικής συγγένειας*. Αξιολογούν την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και ειδικότερα την ικανότητα αντίληψης των μορφολογικών σχέσεων σε λέξεις της ίδιας οικογένειας. Τα υποκείμενα καλούνται να κρίνουν την ύπαρξη ή μη μορφολογικών σχέσεων ανάμεσα σε ζεύγη λέξεων με κοινό ορθογραφικό θέμα (π.χ. *σπίτι- σπιτικός ΝΑΙ, μπάλα-μπαλώνω ΟΧΙ*) που τους δίνονται προφορικά (Τσεσμελή, 2009). Στην ελληνική γλώσσα, με τις πολλές ορθογραφικές ιδιαιτερότητες, θα πρέπει να εξασφαλίζεται ότι οι λέξεις είναι γνωστές, ώστε τα λάθη να μην αποδίδονται στην έλλειψη μορφολογικής γνώσης. Βασικό μειονέκτημα αυτών των κριτηρίων είναι η παρεμβολή του παράγοντα της τυχαίας επιλογής και η τάση των παιδιών για περισσότερες θετικές απαντήσεις.

2. *Κριτήρια πολλαπλής επιλογής*. Χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης. Τα υποκείμενα καλούνται να κρίνουν και να επιλέξουν, μεταξύ τεσσάρων γνωστών λέξεων οι οποίες έχουν κοινό θεματικό μόρφημα αλλά διαφορετικό παραγωγικό επίθημα, τη λέξη εκείνη που ολοκληρώνει μια πρόταση γραμματικά, σημασιολογικά και μορφολογικά. Τα θέματα δίνονται ταυτόχρονα σε γραπτή και προφορική μορφή, και κάθε πρόταση προφέρεται τέσσερις φορές συμπληρωμένη με μία από τις τέσσερις λέξεις κάθε φορά (π.χ. *Το ταξίδι μας ήταν πολύ _____*. α) *κουρασμένο*, β) *κούραση*, γ) *κουραστικό*, δ) *κουραστικά*). Στην αγγλική γλώσσα τα κριτήρια αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί και με ψευδολέξεις (ψευδοθεματικό μόρφημα + υπαρκτό παραγωγικό επίθημα), ώστε να αποφεύγεται η επίδραση του λεξιλογίου (π.χ. «*Have you ever met a _____?* α) *bantist*, β) *bantious*, γ) *bantify*, δ) *bantize*» (Singson *et al.*, 2000).

3. *Κριτήρια μορφηματικής αναγνώρισης*. Αξιολογούν τόσο την κλιτική όσο και την παραγωγική μορφολογική επίγνωση. Συγκεκριμένα, αξιολογούν την ικανότητα ανεύρεσης του θεματικού μορφήματος από το οποίο σχηματίζεται μια προφορική λέξη (π.χ.: *Υπάρχει μια μικρότερη λέξη μέσα στη λέξη τρέξιμο που να μοιάζει μ' αυτή;*). Η επιτυχής απάντηση απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στο εάν το τμήμα που αποσπάται αφενός είναι λέξη και αφετέρου σχετίζεται σημασιολο-

γικά με την παρουσιαζόμενη λέξη (Carlisle & Fleming, 2003). Αυτά τα κριτήρια έχουν εφαρμοστεί κυρίως σε μελέτες παιδιών των οποίων η μητρική γλώσσα είναι η αγγλική, καθώς η συγκεκριμένη γλώσσα περιλαμβάνει πολλές μονοσύλλαβες λέξεις, οι οποίες παραμένουν ανέπαφες κατά το σχηματισμό κλιτών και παράγωγων μορφών (π.χ. *kiss: kissed*).

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

Η αναπτυξιακή πορεία της μορφολογικής επίγνωσης

Αν και η μορφολογική επίγνωση ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία, οι πρώτες μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών δεν εμφανίζονται νωρίς, όπως συμβαίνει με άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες (Μανωλίτσης, 2006). Βέβαια, ενδείξεις υποσυνείδητης κατανόησης για το ρόλο των μορφημάτων και τους συνδυασμούς τους είναι εμφανείς στη γλωσσική χρήση παιδιών προσχολικής ηλικίας (Berko, 1958· Clark, 1995), καθώς έχει παρατηρηθεί να επινοούν αυθόρμητα λέξεις οι οποίες είναι σύμφωνες με μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας τους (π.χ. *κακότερος, γέρισα, βράχομαι* αντί *βρέχομαι*). Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου η βαθμιαία γλωσσική αναδιοργάνωση τα βοηθά να διορθώνουν τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους (Carlisle, 2003), αν και στις περισσότερες περιπτώσεις αναπαράγουν από μνήμης διάφορους μορφολογικούς τύπους (Κατή, 2000).

Σε ένα συνειδητό επίπεδο, όταν τα παιδιά καλούνται να αναλύσουν τη μορφολογική δομή των λέξεων, μεμονωμένα ή σε συγκεκριμένα συγκείμενα, τα πρώτα σημάδια έρχονται κατά την είσοδό τους στο Δημοτικό (Carlisle, 2003). Ενδέχεται η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής (Carlisle, 2003) ή η είσοδος στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών (γύρω στα 6-7 έτη) κατά τον Piaget (Tunmer *et al.*, 1988) να διευκολύνουν τη μετάβαση από τη λανθάνουσα (δεν ενέχει σκόπιμο χειρισμό) στη συνειδητή μορφολογική επίγνωση. Πειραματικά δεδομένα έχουν δείξει ότι στην Α' τάξη οι μαθητές θέτουν τα θεμέλια του αναλυτικού συλλογισμού των λέξεων, συμπεριλαμβανομένων εκκείνων που έχουν πολύπλοκη μορφολογική δομή (Carlisle & Nomanbhoy, 1993· Carlisle, 1995· Carlisle & Fleming, 2003· Casalis & Louis-Alexandre, 2000), ωστόσο η μορφολογική τους επίγνωση εξακολουθεί να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης σε όλες τις τάξεις του δημοτικού (Τσεσεμελή, 2009· Carlisle, 2003).

Γενικά, φαίνεται ότι η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης είναι σύνθε-

τη διαδικασία, η οποία προχωράει από την επίγνωση των απλών κλιτικών μορφολογικών σχέσεων προς την επίγνωση πιο πολύπλοκων παραγωγικών σχέσεων (Μανωλίτσης, 2006). Ενώ η ικανότητα χειρισμού της κλιτικής μορφολογίας αρχίζει να αναπτύσσεται πολύ νωρίς, κατά την προσχολική ηλικία (Berko, 1958· Μανωλίτσης, 2006), η επίγνωση της μορφολογικής δομής των παραγώγων και των σύνθετων λέξεων συνεχίζει να αναπτύσσεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Οι επιμέρους, δηλαδή, όψεις που συνθέτουν τη δομή της μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να ακολουθούν διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης (Fowler *et al.*, 2003· Kuo & Anderson, 2006).

Πράγματι, πειραματικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι ικανά να χειρίζονται συνειδητά βασικές λειτουργικές πτυχές της κλιτικής μορφολογίας (Brittain, 1970· Casalis & Louis-Alexandre, 2000). Τα κλιτικά επιθήματα δεν αλλάζουν τη σημασία και τη συντακτική κατηγορία της βάσης στην οποία προστίθενται (π.χ. *γράφ-ω*, *γράφ-ουμε*), επομένως δε δημιουργούν νέα λεξήματα. Απλώς προσθέτουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία είναι προβλέψιμα. Σε σχέση με το συνδυασμό μορφημάτων, στην κλίση τα επιθήματα είναι καταληκτικά, υπό την έννοια ότι η παρουσία ενός κλιτικού επιθήματος «κλείνει» το σχηματισμό της λέξης, με αποτέλεσμα να είναι πιο ευδιάκριτη η λειτουργία του (Ράλλη, 1986). Αντίθετα, η ικανότητα της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης έπεται χρονικά και ακολουθεί μεγαλύτερη αναπτυξιακή κλίμακα (Tyler & Nagy, 1989· Singson *et al.*, 2000· Τσεσεμλή, 2009). Τα παραγωγικά επιθήματα προηγούνται των κλιτικών επιθημάτων, είναι δηλαδή πιο κοντά στο θέμα και πιο δεμένα με αυτό, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η διάκριση και οικειοποίησή τους. Επιπλέον, επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη βάση στην οποία προσφύονται, ιδιαίτερα όταν απαιτούνται φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές αλλαγές κατά το σχηματισμό των νέων παραγώγων τύπων (π.χ. *γράφω-γράψιμο*), υπόκεινται, δηλαδή, σε διάφορους περιορισμούς με αποτέλεσμα ο συνδυασμός τους με βάσεις να αποτελεί μια λιγότερο παραγωγική διαδικασία από αυτή της κλίσης. Πολλές φορές, μάλιστα, δημιουργούνται παράγωγες λέξεις με μη προβλέψιμες σημασίες (π.χ. *δέν(ω) + -μα = δέμα*) (Ράλλη, 2005). Η ανάπτυξη, επομένως, της παραγωγικής μορφολογικής επίγνωσης προϋποθέτει την ύπαρξη περισσότερων γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων.

Τέλος, η επίγνωση της μορφολογικής δομής της σύνθεσης, αν και φαίνεται να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό (Ku & Anderson, 2003), εντούτοις αναπτύσσεται συνήθως νωρίτερα από την παραγωγική μορφολογική επίγνωση και εξαρτάται από την πολυπλοκότητα των κανόνων σύνθεσης μιας γλώσσας (Kuo & Anderson, 2006). Έτσι, η σύνθεση στην αγγλική γλώσσα είναι μια σχετικά απλή διαδικασία, όπου έχουμε κυρίως την ένωση λέξεων και όχι θεματικών μορφημάτων (π.χ. *lemontree*, *schoolbus*). Αντίθετα, στην ελληνική γλώσσα η σύνθεση, αν και εξαιρετικά παραγωγική, είναι μια πολύπλοκη μορφολογική διαδικασία σε στενή σχέση με την κλίση, η συνειδητοποίηση της οποίας απαιτεί υψηλού επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες από τους

μαθητές του Δημοτικού. Τα ελληνικά σύνθετα, στη συντριπτική τους πλειονότητα, περιέχουν θεματικά μορφήματα και όχι ολοκληρωμένες λέξεις, τουλάχιστον ως προς το πρώτο συστατικό, ενώ χαρακτηριστικός δείκτης της σύνθεσης είναι το φωνήεν -ο-, το οποίο συνδέει τα συστατικά του συνθέτου και διασφαλίζει τη μετάβαση από το ένα στο άλλο συστατικό (π.χ. *κουρτιν-ό-ξύλο*) (Ράλλη, 2005).

Παράγοντες που συνδέονται με την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης

Η πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων έχει αποκαλύψει έντονες ατομικές διαφορές σε όλο το φάσμα των επιμέρους όψεων της μορφολογικής επίγνωσης. Φαίνεται, επομένως, ότι η ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων σχετίζεται με άλλους παράγοντες. Ο σημαντικότερος παράγοντας διαφοροποίησης του επιπέδου ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης είναι η ηλικία (Fowler & Liberman, 1995· Singson *et al.*, 2000). Ωστόσο, η ύπαρξη έντονων ενδοηλικιακών διαφορών έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην ανάδειξη και άλλων παραγόντων οι οποίοι φαίνεται ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής αυτής ικανότητας. Οι παράγοντες αυτοί είτε είναι ενδογενείς-οργανικοί, πηγάζουν δηλαδή από το ίδιο το παιδί, είτε είναι εξωγενείς και προέρχονται από τις περιβαλλοντικές του εμπειρίες.

Η σχέση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και της γλωσσικής ανάπτυξης φαίνεται σύνθετη και συγκεχυμένη (Μανωλίτης, 2000). Σύμφωνα με την υπόθεση της αλληλεπίδρασης (Smith & Tager-Flusberg, 1982), η σχέση μεταξύ γλωσσικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι αμφίδρομη. Η ανάπτυξη του ενός τομέα επηρεάζει και διευκολύνει την ανάπτυξη του άλλου, και αντίστροφα. Πέρα, όμως, από τις διαπιστωμένες γενικές σχέσεις γλωσσικής και μεταγλωσσικής ανάπτυξης υπάρχουν και ειδικότερες σχέσεις κάθε γλωσσικού τομέα με τον αντίστοιχο μεταγλωσσικό (Rubin, 1988). Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της γλωσσικής τους ανάπτυξης αποκτούν ασυνείδητα πολλές μορφολογικές γνώσεις προκειμένου να υπερβούν τις γενικές γνωστικές δυσκολίες που παρουσιάζει η γνωστικο-σημασιολογική πολυπλοκότητα της γλώσσας (Καρατζάς, 2005). Η μορφολογική επίγνωση βασίζεται στις μορφολογικές γνώσεις, ωστόσο δεν ταυτίζεται με αυτές, αφού η εμφάνισή της προϋποθέτει μια ενσυνείδητη ικανότητα χειρισμού των μορφολογικών κανόνων, που αποκτώνται υποσυνείδητα, χωρίς την ύπαρξη επικοινωνιακού πλαισίου (Kuo & Anderson, 2006).

Το κύριο βάρος, όμως, της έρευνας πάνω στην ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης έχει δοθεί στην ενδεχόμενη σχέση της με άλλες πτυχές της μεταγλωσσικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα με τη φωνολογική επίγνωση. Σύμφωνα με τους Casalis & Louis-Alexandre (2000) η ικανότητα συνειδητού χειρισμού των μορφημάτων απαιτεί το χειρισμό φωνημάτων και συλλαβών, και επομένως η ικανότητα χειρισμού της φωνολογικής δομής συμβάλλει στη μορφολογική ανάλυση σε ένα μεταγλωσσικό επίπεδο. Πειραματικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά έχοντας αποκτήσει φωνημική επίγνωση έχουν καλύτερες μεταγλωσσικές

δεξιότητες, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν σε διάφορα μεταγλωσσολογικά κριτήρια οποιασδήποτε δυσκολίας (Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Αντίθετα, σύμφωνα με την Carlisle (1995), η σχέση των δύο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων ενδεχομένως να είναι αμφίδρομη και οι δύο αυτές ικανότητες να αλληλοεπηρεάζονται. Η ικανότητα χειρισμού της συλλαβής και του φωνήματος διευκολύνει την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης, αλλά και η μορφολογική επίγνωση με τη σειρά της μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, αφού οι μεταβολές που υφίστανται οι συγγενικές μορφολογικά λέξεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εκτιμήσουν τις κανονικότητες στη φωνολογική δομή. Φαίνεται, επομένως, ότι η σχέση των δύο αυτών μεταγλωσσικών ικανοτήτων είναι σύνθετη και πολύπλοκη.

Μια επιπλέον σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης θεωρείται και η ενίσχυση της διαμέσου εξειδικευμένων ασκήσεων. Οι ασκήσεις αυτές ενισχύουν το παιδί έτσι, ώστε να εστιάζει την προσοχή του στα δομικά μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας που ομιλεί. Δύο σημαντικά στοιχεία που φαίνεται να επηρεάζουν τις επιδράσεις της εξάσκησης πάνω στη μορφολογική επίγνωση φαίνεται να είναι αφενός η σύνδεση του προγράμματος εξάσκησης με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και αφετέρου οι εμπειρίες σχετικά με τη γλώσσα και το γραπτό λόγο που διαθέτει το παιδί πριν την έναρξη της ενισχυτικής διδασκαλίας (Lyster, 2002). Σύμφωνα με τους Fowler και Liberman (1995), οι εμπειρίες γραπτού λόγου επηρεάζουν τις γνώσεις των παιδιών για τη μορφολογία και ειδικότερα την παραγωγική μορφολογία, καθώς πολλές λέξεις είναι σημασιολογικά και φωνολογικά αδιαφανείς, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να αναλυθούν με βάση τα μορφηματικά τους συστατικά. Οι ορθογραφικές αναπαραστάσεις και οι αναλογίες που παρατηρούνται στο γραπτό λόγο φαίνεται να διευκολύνουν τη συνειδητοποίηση της δομής τέτοιων λέξεων, ιδιαίτερα όταν το θεματικό μόρφημα της παράγωγης λέξης υφίσταται φωνολογική μεταβολή (π.χ.: *ανοίγω-ανοιχτός-άνοιξη*) (Βάμβουκας, 2004).

Συμπεράσματα - κριτική θεώρηση

Τα μορφήματα διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη γλωσσική επεξεργασία, γιατί αποτελούν τις βάσεις για το σχηματισμό νέων λέξεων και για την εναρμόνισή τους στο συντακτικό πλαίσιο μιας πρότασης (Stolz & Feldman, 1995). Σύμφωνα, εξάλλου, με τα πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα, τα μορφήματα είναι λήμματα ενός αφηρημένου λεξικού, το οποίο αποτελεί το βασικό τροφοδοτή σχηματισμού λέξεων. Ο βασικός πυρήνας του συγκεκριμένου λεξικού διαμορφώνεται κατά τα πρώτα έτη της παιδικής ηλικίας, υπάρχει όμως συνεχής ροή εμπλουτισμού του σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Ράλλη, 2005). Επιπλέον, σε όλες τις γλώσσες του κόσμου συναντάμε δύο είδη γραμματικής διαφοροποίησης: τη σύνταξη και τη μορφολογία. Αν και όλες οι γλώσσες χρησιμοποιούν και τα δύο είδη διαφοροποίησης, παρατηρείται η τάση να στηρίζονται πιο

πολύ σε ένα από τα δύο. Έτσι, η γραμματική γλωσσών όπως η ελληνική είναι κυρίως μορφολογική (Κατή, 2000).

Κύριο χαρακτηριστικό της μορφολογικής επεξεργασίας είναι η επεξεργασία των λέξεων σε διάφορες γλωσσικές διαστάσεις. Αυτές οι γλωσσικές διαστάσεις περιλαμβάνουν φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία, αλλά στη γραπτή γλώσσα η ορθογραφική επεξεργασία είναι επίσης ένα αναπόσπαστο συστατικό. Με άλλα λόγια, μια ουσιαστική πτυχή της μορφολογικής επεξεργασίας είναι η αλληλεπιδραστική γλωσσική επεξεργασία όχι μόνο στο επίπεδο της λέξης αλλά και στο επίπεδο της πρότασης (Carlisle, 2003). Φαίνεται, επομένως, ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται ολοκληρωτικά με άλλες πτυχές της γλωσσικής γνώσης (φωνολογική, σημασιολογική και συντακτική) που απαιτούνται σε διάφορες γραπτές γλωσσικές δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση ή η ορθογραφία, και μπορεί να παρέχει μια «*πιο γενική ένδειξη μεταγλωσσικής ικανότητας απ' ό,τι η φωνολογική ή η συντακτική επίγνωση*» (Carlisle, 1995:192).

Η επιλογή κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης της μορφολογικής επίγνωσης αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί μεγάλη προσοχή, διότι υπάρχει κίνδυνος είτε υπερεκτίμησης είτε συντηρητικής εκτίμησης της. Δεδομένου ότι η μορφολογική επίγνωση εμπλέκεται στενά με άλλες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας και των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, μπορεί να είναι αδύνατο να επιτύχουμε μια απόλυτη μέτρησή της (Kuo & Anderson, 2006). Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξής της εστιάζεται στη μετάβαση από μια υποσυνείδητη, λανθάνουσα επίγνωση της μορφοματικής δομής των λέξεων σε μια πιο συνειδητή επίγνωση. Συνεπώς, θα πρέπει να υπάρχει διάκριση μεταξύ των μορφολογικών γνώσεων, που αποκτώνται υποσυνείδητα, και της μορφολογικής επίγνωσης. Για να γίνει αντιληπτή η μετάβαση από την υποσυνείδητη στη συνειδητή επίγνωση, θα πρέπει να επικεντρωθούμε σε σημεία και κριτήρια που φανερώνουν την ανάπτυξη της συνειδητής επίγνωσης (Carlisle, 1995).

Βέβαια, στην ελληνική γλώσσα οι περισσότερες λέξεις είναι πολυσύλλαβες και πολυμορφηματικές, ενώ ταυτόχρονα οι μονοσύλλαβες λέξεις είναι κυρίως λειτουργικές, χωρίς να έχουν συγκεκριμένο περιεχόμενο. Έτσι, για την κατασκευή των ελληνικών κριτηρίων καταφεύγουμε στη χρησιμοποίηση πολυσύλλαβων λέξεων, οι οποίες μπορούν να απεικονίσουν το περιεχόμενό τους. Αντίθετα, στα αντίστοιχα αγγλικά κριτήρια χρησιμοποιούνται πολλές μονοσύλλαβες λέξεις, αφού στην αγγλική γλώσσα οι λέξεις αυτές αποτελούν ανεξάρτητα μορφήματα με συγκεκριμένο περιεχόμενο. Αυτή η μεθοδολογική διαφορά ως προς το μήκος των λέξεων που χρησιμοποιούνται στα κριτήρια μπορεί να επηρεάζει τις απαιτήσεις της επεξεργασίας πληροφοριών σε βάρος των ελληνικών κριτηρίων (Μανωλίτσης, 2000). Επίσης, για την πληρέστερη αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών είναι απαραίτητη η αξιολόγηση κάθε επιμέρους όψης της μορφολογικής τους επίγνωσης. Η αξιολόγηση μιας μόνο όψης μπορεί να περιορίσει την εικόνα μας για την έκταση της επίγνωσης των παιδιών στις μορφολογικές σχέσεις (Carlisle, 1995).

Τα τελευταία χρόνια αρκετά ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας τόσο στα αρχικά όσο και στα μεταγενέστερα στάδια της μάθησης της ανάγνωσης (Kuo & Anderson, 2006). Η γενική εικόνα που αναδύεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι η μορφολογική επίγνωση επεμβαίνει στη μάθηση της ανάγνωσης κυρίως για τέσσερις λόγους: α) οι επιδέξιοι αναγνώστες κατά την αναγνώριση πολύπλοκων μορφολογικά λέξεων πραγματοποιούν μια αυτόματη ανάλυση της μορφολογικής δομής τους (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009), β) τα σχολικά βιβλία περιλαμβάνουν πολλές πολυμορφηματικές λέξεις, γ) τα παιδιά χρησιμοποιούν στο έργο της ανάγνωσης μια πολλαπλού επιπέδου γλωσσική επεξεργασία (Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2009) και δ) η ύπαρξη πολλών ορθογραφικών συμβάσεων που δεν μπορούν να εξηγηθούν μόνο με τη φωνολογική ανάλυση, αλλά απαιτούν μια μορφολογική ανάλυση (Καρατζάς, 2005:137). Ωστόσο, οι ακριβείς μηχανισμοί με τους οποίους η μορφολογική επίγνωση και οι αναγνωστικές δεξιότητες αλληλεπιδρούν παραμένουν κατά ένα μεγάλο μέρος ανεξερεύνητοι.

Βέβαια, οι περισσότερες ερευνητικές διαπιστώσεις για το θέμα αυτό προέρχονται κυρίως από τη διερεύνηση της ανάγνωσης της αγγλικής γλώσσας, το ορθογραφικό σύστημα της οποίας είναι βαθύ και ως προς την ανάγνωση και ως προς τη γραφή, γεγονός που οδηγεί, πιθανότατα, τον αναγνώστη να διαβάζει τις γραπτές λέξεις αξιοποιώντας κυρίως τις μορφολογικές πληροφορίες των λέξεων. Στον ελληνικό χώρο συστηματική διερεύνηση της σχέσης της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα διαπιστώνεται μόλις την τελευταία πενταετία (Μανωλίτσης, 2006· Γρηγοράκης, 2009· Μαγουλά & Φουφουδάκη, 2009). Αντίθετα, υπάρχουν αρκετά ερευνητικά στοιχεία τα οποία δείχνουν κατά τρόπο επαρκή ότι η μορφολογική επίγνωση ελληνόφωνων παιδιών σχετίζεται στενά με την ανάπτυξη της ορθογραφικής τους ικανότητας κατά τη σχολική ηλικία (Harris & Giannouli, 1999· Nunes, Aidinis & Bryant, 2006· Chliounaki & Bryant, 2007). Γενικά, οι έρευνες για την ελληνική γλώσσα δείχνουν ότι το μορφολογικό επίπεδο εμπλέκεται κατά την κατάκτηση της ορθογραφικής γραφής και παρέχουν απλώς ενδείξεις για το ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης κατά την ανάγνωση (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009).

Η χρήση των μορφημάτων στην ανάγνωση επιτρέπει τη σύνδεση του γραπτού με τον προφορικό λόγο σε επίπεδο σημασίας με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η αναγνωστική κατανόηση (Katz, Rexer & Peter, 1995). Η ελληνική γλώσσα, εξάλλου, χρησιμοποιεί διαδικασίες σχηματισμού των λέξεων με τις οποίες συνδυάζονται μορφήματα για να σχηματιστούν μεγαλύτερες λέξεις με σύνθετη εσωτερική δομή. Συγκεκριμένα, στη γλώσσα αυτή ο αριθμός των δεσμευμένων μορφημάτων είναι πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των ελεύθερων μορφημάτων, με αποτέλεσμα οι περισσότερες λέξεις να αποτελούνται από δύο ή περισσότερα δεσμευμένα μορφήματα (Σακελλαριάδης, 1997). Έτσι, ένα μεγάλο φάσμα σημασιολογικών ρόλων φαίνεται να ικανοποιείται στο εσωτερικό των λέξεων.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 2 (2-3). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracy Models.html](http://auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html)
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2004). Κλίση και Παραγωγή: Μύθος και αλήθεια. Στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 24^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ* (σ. 43-54). Θεσσαλονίκη.
- Arnbak, E. & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 229-251.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Brittain, M.M. (1970). Inflectional performance and early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 6, 34-48.
- Bryant, P. – Nunes, T. – Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: cross-linguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write. A cross-linguistic perspective* (pp. 112-133). Cambridge: CUP.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοράκης, Ι. (2009). *Η μορφολογική επίγνωση μαθητών Α' και Β' τάξεων δημοτικού σε σχέση με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης γραπτών κειμένων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- 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.
- Carlisle, J.F. & Nomanbhoy, D.M. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Carlisle, J.F. & Fleming, J. (2003). Lexical Processing of Morphologically Complex Words in the Elementary Years. *Scientific Studies of Reading*, 7, 239-253.
- Casalis, S. & Louis-Alexandre, M.F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 12, 303-305.
- Chliounaki, K. & Bryant, P. (2007). How children learn about morphological spelling rules. *Child Development*, 78, 1360-1373.
- Clark, E.V. (1995). Later lexical development and word formation. In P. Fletcher & B. MacWhiney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell, 393-412.
- Edwards, H. & Kirkpatrick, A. (1999). Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 313-329.
- Fowler, A.E. & Liberman, I.Y. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L.B. Feldman (Eds.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-188). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fowler, A. – Feldman, L.B. – Andjelkovic, D. – Oney, B. (2003). Morphological and phonological analysis by beginning readers: Evidence from Serbian and Turkish. In E. Assink & D. Santa (Eds.), *Reading complex words: Cross-language studies* (pp. 53-79). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Harris, M. & Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: The importance of letter knowledge and morphological awareness. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning*

- to read and write. *A cross-linguistic perspective* (pp. 51-70). Cambridge: CUP.
- Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί* (4^η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Katz, L. – Rexer, K. – Peter, M. (1995). Case Morphology and Thematic Role in Word Recognition. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 79-108.
- Ku, Y. & Anderson, R.C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 399–422.
- Kuo, L. & Anderson, R. (2006). Morphological awareness and Learning to Read: a Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.
- Lyster, S.A.H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294.
- Μαγουλά, Ε. & Φουφουδάκη, Κ. (2009). Γλωσσικές στρατηγικές κατά την κατάκτηση της ανάγνωσης στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδύμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές* (σ. 79-91). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαγουλά, Ε. & Κουτουμάνου, Κ. (2009). Μορφολογική επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην ελληνική ως πρώτη γλώσσα. *Τόμος Πρακτικών 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL 8)*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (σ. 941-954). (Έκδοση CD-Rom) (ηλεκτρ. διεύθ.: www.linguist-uoι.gr/cd_web).
- Μαγουλά, Ε. & Καποθανάση, Α. (2009). Διδάσκω γλώσσα αξιοποιώντας τις μεταγλωσσικές ικανότητες. *Πρακτικά forum νέων επιστημόνων*. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ. 14 (Έκδοση CD-Rom) (ηλεκτρ. διεύθ.: http://www.cc.uoa.gr/ptde/forum_perioxomena.htm).
- Mann, V. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 143-147.
- 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. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ* (σ. 282-293). Θεσσαλονίκη.
- Nunes, T. – Bryant, P. & Bindman, M. (1997). Morphological Spelling Strategies: Developmental Stages and Processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- Nunes, T. - Aidinis, A. & Bryant, P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In R. Malatesha Joshi & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 201-219). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία - Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας: Αύση Προβλημάτων* (τόμ. 2). Αθήνα. Έκδ. ίδιου.
- Ράλλη, Α. (1986). Κλίση και Παραγωγή. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 7^{ης} ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ* (σ. 29-49). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ράλλη, Α. (2007). *Η Σύνθεση Λέξεων: Διαγλωσσική Μορφολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης
- Rispens, J.E. – McBride-Chang, C. & Reitsma, P. (2007). Morphological awareness and early and advanced word recognition and spelling in Dutch. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 587-607.
- Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and speech*, 31, 337-355.

- Σακελλαριάδης, Γ. (1997). *Στοιχεία Μορφολογίας: Μορφήματα και παραγωγικές καταλήξεις της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Singson, M. – Mahony, D. & Mann, V. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 219-252.
- Smith, C. & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449-468.
- Stolz, J.A. & Feldman L.B. (1995). The Role of Orthographic and Semantic Transparency of the Base Morpheme in Morphological Processing. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 109-130). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Τσεμελή, Σ. (2009). Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 75-87.
- Tunmer, W.E. – Herriman, M.L. – Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Tyler, A. & Nagy, W.E. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 649-667.

