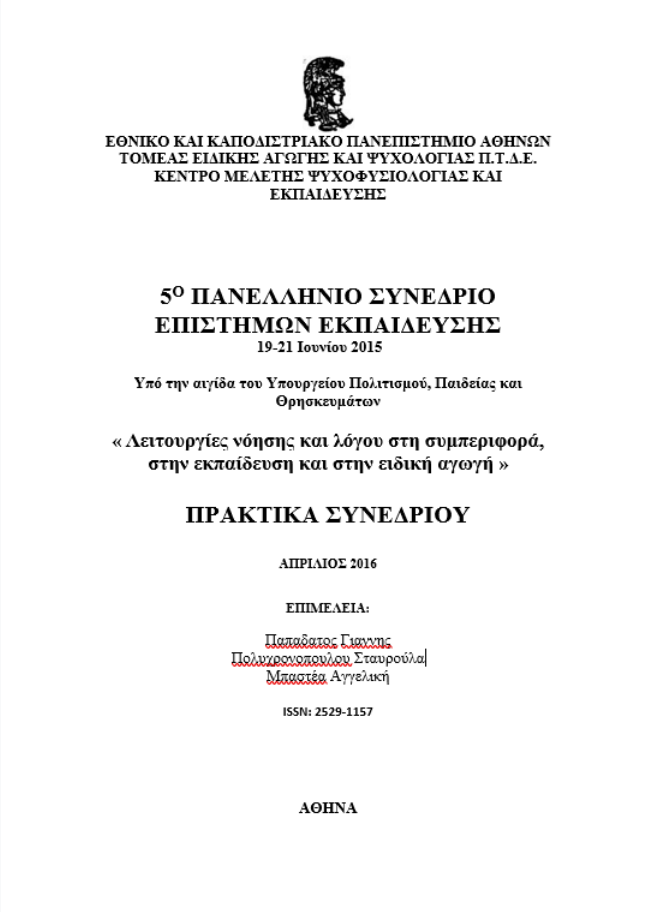
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Διερεύνηση δυσκολιών Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης που αφορούν σε δοκιμασίες παραγωγικών τύπων με και χωρίς θεματική αλλαγή σε δυσλεξικούς και μη δυσλεξικούς μαθητές

Σοφία Μότση, Βασίλειος Σταυρόπουλος

doi: 10.12681/edusc.190

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μότση Σ., & Σταυρόπουλος Β. (2016). Διερεύνηση δυσκολιών Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης που αφορούν σε δοκιμασίες παραγωγικών τύπων με και χωρίς θεματική αλλαγή σε δυσλεξικούς και μη δυσλεξικούς μαθητές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(2), 877–888. https://doi.org/10.12681/edusc.190

Διερεύνηση δυσκολιών Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης που αφορούν σε δοκιμασίες παραγωγικών τύπων με και χωρίς θεματική αλλαγή σε δυσλεξικούς και μη δυσλεξικούς μαθητές

Μότση Σοφία
Φιλόλογος-Ειδική Παιδαγωγός, M.Ed.
somotsi@yahoo.gr

Σταυρόπουλος Βασίλειος
Εκπ/κός ΠΕ70-Διδάκτορας ΠΤΔΕ Παν. Θεσσαλίας
bstavro@gmail.com

Περίληψη

Η ανάπτυξη της Μορφολογικής Επίγνωσης (ΜΕ) αποτελεί σύνθετη διαδικασία και εξελίσσεται με βάση την ηλικία. Τα ευρήματα της σχετικής με το θέμα ερευνητικής αρθρογραφίας συγκλίνουν στο ότι οι σύνθετοι τύποι παράγωγων λέξεων επηρεάζουν τη ΜΕ των μαθητών με δυσλεξία και ειδικότερα εκείνοι με ορθογραφικές ή φωνολογικές αλλαγές ως προς το θέμα. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις δυσκολίες Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης (ΠΜΕ) μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς δυσλεξία σε δοκιμασίες παραγωγικών τύπων με και χωρίς θεματική αλλαγή. Οι δοκιμασίες ΠΜΕ στις οποίες εξετάστηκαν οι συμμετέχοντες αφορούσαν σε συμπλήρωση πρότασης με παράγωγη λέξη από τη λεξική βάση που δινόταν, και αντίστροφα, σε σχηματισμό της λεξικής βάσης από παράγωγη λέξη. Όλες οι δοκιμασίες περιελάμβαναν ισόποσο αριθμό παραγωγικών τύπων με και χωρίς θεματική αλλαγή. Από τη σχετική ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία σημείωσαν συνολικά καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με εκείνες των μαθητών με δυσλεξία, ενώ ανεξάρτητα από την τάξη φοίτησης, οι μαθητές με δυσλεξία σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε έργα ΠΜΕ με φωνολογική αλλαγή ως προς το θέμα συγκριτικά με εκείνες των μαθητών χωρίς δυσλεξία. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν αναπτυξιακές διαφορές στο σύνολο των δοκιμασιών.

Λέξεις-Κλειδιά: δυσλεξία, παραγωγική μορφολογική επίγνωση, μορφολογική ανάπτυξη, παραγωγικοί τύποι, θεματική αλλαγή

Abstract

Development of Morphological Awareness is a complex and age-based process. Relevant research findings concluded that complex types of derivative words affect the morphological awareness of students with dyslexia and, especially, derived words with spelling and phonological changes. The purpose of this study is to investigate the difficulties in Productive Morphological Awareness (PMA) of secondary school students with and without dyslexia in productive types with and without thematic phonological change. The derivational morphology tasks in which participants examined related sentences' completion by appropriate derived words, as well as production of the appropriate lexical base of derived forms. All tasks included equivalent number of transparently-related derivation words and non transparently-related words. Research findings showed that non-dyslexic students had the best performance in the tests of PMA compared with their dyslexic counterparts. Also, regardless of class attendance, dyslexic students showed lower performance in tasks

of PMA with thematic phonological change compared with their non-dyslexic counterparts. Moreover, developmental differences were observed in all the tests.

Key words: dyslexia, productive morphological awareness, morphological development, productive types, thematic change

Εισαγωγή

Η Μορφολογία αποτελεί τομέα της γραμματικής που ασχολείται με τη μελέτη της ανάλυσης και του σχηματισμού των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, μελετά την εσωτερική δομή της λέξης, η οποία είναι η βασική μονάδα του επιπέδου αυτού της γλώσσας αλλά όχι και η μικρότερη (Φιλιππάκη-Warburton, 1992). Η μικρότερη σημασιολογική μονάδα της γλώσσας, ο ελάχιστος, δηλαδή, γλωσσικός τύπος που είναι φορέας σημασίας, είναι το μόρφημα (Μπαμπινιώτης, 1985).

Τα μορφήματα, ως φορείς μορφής και σημασίας, συμμετέχουν στην κατασκευή της λέξης (Ράλλη, 2005) φέροντας ταυτόχρονα φωνολογικές, σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες (Casalis, Cole, & Sopo, 2004).

Συνακόλουθα, η Μορφολογική Επίγνωση (ΜΕ) είναι μία επιμέρους μεταγλωσσική ικανότητα που αναφέρεται στην αναγνώριση και το χειρισμό της μορφολογικής δομής των λέξεων, στη διαχείριση, δηλαδή, των μονάδων νοήματος που ονομάζονται μορφήματα (Μανωλίτσης, 2006). Πρόκειται δηλαδή για την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τι αντιπροσωπεύουν τα διαφορετικά μορφήματα -δομικά στοιχεία της λέξης- και στην ικανότητα να χρησιμοποιούν τα ήδη γνωστά τους μορφήματα με νέους τρόπους για την παραγωγή νέων σημασιών (Μαγουλά & Κατσούδα, 2011).

Η συστηματική μελέτη της ΜΕ ξεκίνησε τα τελευταία χρόνια, και ειδικότερα μετά το 2000 παρατηρείται μια σημαντική αύξηση των μελετών που εξετάζουν τον τομέα αυτόν της μεταγλωσσικής ανάπτυξης, καθώς αποκαλύφθηκαν οι πρώτες ενδείξεις για τη σχέση της με την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Μανωλίτσης, 2006).

Η Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση (ΠΜΕ) με τη σειρά της αναφέρεται στη γνώση και συνειδητοποίηση της μορφολογικής δομής των παράγωγων λέξεων και στο σκόπιμο χειρισμό των μορφηματικών τους συστατικών.

Η παραγωγική μορφολογία (ΠΜ) περιλαμβάνει την προσθήκη ή την αφαίρεση επιθημάτων και προθημάτων που αλλάζουν τόσο την έννοια και συχνά τη γραμματική κατηγορία της λέξης (Mahony, Singson, & Mann, 2000), ενώ είναι πιο σύνθετη σε σχέση με την κλιτική μορφολογία, λόγω του μεγαλύτερου αριθμού των τροποποιήσεων που συμμετέχουν σε αυτήν (Verhoeven & Perfetti, 2003).

Σύμφωνα με τις απόψεις πολλών ερευνητών η συνειδητοποίηση της ΠΜ ακολουθεί μεγάλη αναπτυξιακή κλίμακα (Carlisle, 2000· Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Tyler & Nagy, 1989), ενώ συχνά τα παιδιά στο λύκειο πλέον χειρίζονται πιο ικανοποιητικά την έννοια των παραγωγικών καταληκτικών μορφημάτων (Colé & Fayol, 2000).

Τα παιδιά στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας διαθέτουν ικανότητα ΠΜΕ παρόλο που αυτή δεν είναι ακόμα αναπτυγμένη σε ικανοποιητικό βαθμό, αντίθετα με την ικανότητα της κλιτικής μορφολογικής επίγνωσης όπου διαθέτουν μεγαλύτερη ευχέρεια (Carlisle,1995).

Τόσο η κλιτική όσο και η παραγωγική μορφολογία, αναπτύσσονται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό, με την ΠΜ, ωστόσο, να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή και αργότερα (Berninger, Abbott, Nagy, & Carlisle, 2010· Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Nagy, Diakidoy, & Anderson, 1993· Kirby et al., 2012· Kuo & Anderson, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι κλιτικοί τύποι κατακτώνται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όμως η γνώση της ΠΜ

αρχίζει αργότερα και ακολουθεί μεγάλη αναπτυξιακή πορεία. Τα παιδιά συνήθως στις πρώτες τάξεις διαθέτουν μόνο στοιχειώδεις γνώσεις παραγωγικών μορφών (Anglin, 1993). Στις γ΄ και δ΄ τάξεις του δημοτικού αναπτύσσουν εν μέρει πιο σαφή γνώση της δομής και του νοήματος των παράγωγων μορφών (Anglin, 1993· Carlisle, 2000· Tyler & Nagy, 1989), και η επίγνωση αυτή συνεχίζει να εξελίσσεται μέχρι και την ενηλικίωση (Carlisle 2003· Nagy et al., 1993).

Η αποκάλυψη της σχέσης της ΜΕ με την ανάγνωση είχε ως επακόλουθο να εγείρει το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη διερεύνηση της ΜΕ σε φτωχούς αναγνώστες (π.χ. Carlisle, Stone & Katz, 2001· Casalis et al, 2004· Deacon, Parrila & Kirby, 2006· Shankweiler et al., 1995· Shu, McBride-Chang, Wu, & Liu, 2006· Tsesmeli & Seymour, 2006· Siegel, 2008). Ωστόσο, συγκριτικά λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει τη ΜΕ σε άτομα με δυσλεξία (Casalis et al., 2004). Από τα στοιχεία που προέρχονται από τις σχετικές έρευνες προκύπτει ως συμπέρασμα ότι οι σύνθετοι τύποι παράγωγων λέξεων επηρεάζουν τη μορφολογική γνώση των μαθητών με δυσλεξία και τους δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αντίστοιχων μελετών οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και μεγαλύτερων τάξεων που παρουσιάζουν δυσλεξία είναι αναμενόμενο να δυσκολεύονται στην επεξεργασία και το χειρισμό παράγωγων λέξεων, οι οποίες είναι πολυσύλλαβες και πολυμορφηματικές (Berninger et al., 2010). Συχνά αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν ότι παράγωγες λέξεις είναι συμπληρώσεις στα ήδη γνωστά θέματα λέξεων (Carlisle, 1987), ενώ έχει αποδειχθεί ότι παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στη διαχείριση παράγωγων λέξεων με φωνολογικές αλλαγές ως προς το θέμα, δηλαδή σε παράγωγες λέξεις που είναι αδιαφανείς (Carlisle et al., 2001· Fowler & Liberman, 1995· Leong, 1989a· Mann, 2000).

Καθώς η ΠΜΕ βρίσκεται σε εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης των μαθητών στο δημοτικό και ολοκληρώνεται κατά τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο και το λύκειο, προκαλεί ενδιαφέρον η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσον αφορά σε αυτόν τον τομέα, και δη των μαθητών εκείνων που παρουσιάζουν δυσλεξία και είναι πιο επιβαρυμένοι σε γλωσσικές λειτουργίες. Στον ελληνικό χώρο δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς η αποτελεσματικότητα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς δυσλεξία σε έργα ΠΜ και, καθώς η έρευνα σε αυτόν τον τομέα είναι περιορισμένη, κρίνεται σημαντικό να παραχθούν δεδομένα γι' αυτό το θέμα για μια γλώσσα με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής και μάλιστα για μια ομάδα μαθητών με την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσλεξία. Συνακόλουθα, στο πλαίσιο της παρούσης έρευνας γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί αν οι επιδόσεις και των μαθητών με δυσλεξία όσον αφορά στις δεξιότητες ΠΜΕ βελτιώνονται ανάλογα με την τάξη φοίτησής τους, αν δηλαδή ακολουθούν και εκείνοι την τάση που προβλέπεται για τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Με βάση την ανασκόπηση της συναφούς με το θέμα ερευνητικής αρθρογραφίας και την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου, δομούνται οι υποθέσεις της έρευνας ως εξής:

1η υπόθεση: Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία (της Β΄ τάξης Γυμνασίου και της Β΄ τάξης Λυκείου) θα σημειώσουν καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες του κριτηρίου συνολικά συγκριτικά με τους μαθητές με δυσλεξία (της Β΄ τάξης Γυμνασίου και της Β΄ τάξης Λυκείου).

2η υπόθεση: Ανεξάρτητα από την τάξη φοίτησης, οι μαθητές με δυσλεξία θα σημειώσουν χαμηλότερες επιδόσεις σε έργα ΠΜΕ με φωνολογική μεταβολή ως προς το θέμα συγκριτικά με εκείνες των μαθητών χωρίς δυσλεξία.

3η υπόθεση: Ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας, αναμένεται οι μαθητές της Β΄ Λυκείου να σημειώσουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου στις δοκιμασίες του κριτηρίου συνολικά.

Μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 60 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 30 μαθητές ήταν με δυσλεξία (15 μαθητές Β΄ τάξης Γυμνασίου και 15 μαθητές Β΄ τάξης Λυκείου) και οι άλλοι 30 μαθητές χωρίς δυσλεξία (15 μαθητές Β΄ τάξης Γυμνασίου και 15 μαθητές Β΄ τάξης Λυκείου). Όλοι οι μαθητές που συγκρότησαν το δείγμα της μελέτης (N = 60) φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία και συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα, ενώ οι γονείς/κηδεμόνες τους είχαν ενημερωθεί για τη διεξαγωγή της και είχαν συναινέσει ως προς τη συμμετοχή τους.

Οι δυσλεξικοί μαθητές που συμμετείχαν διέθεταν σχετική Γνωμάτευση από δημόσιο φορέα, είχαν την ελληνική γλώσσα ως μητρική γλώσσα, ενώ επιπλέον κριτήριο αποτέλεσε και η τάξη φοίτησής τους. Τα ίδια κριτήρια ίσχυσαν και για το τυπικό δείγμα μαθητών, ενώ για τη διασφάλιση της έλλειψης μαθησιακών δυσκολιών ή δυσλεξίας από μέρους τους τούς χορηγήθηκε το λεκτικά αδέσμευτο Raven Progressive Matrices (RAVEN) τεστ και το Τεστ Ανάγνωσης: Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν χαρακτηρίζονται πειραματικές και αξιολόγησαν τις δεξιότητες ΠΜΕ των μαθητών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι δοκιμασίες αφορούν σε: α) συμπλήρωση προτάσεων με την κατάλληλη παράγωγη λέξη από τη λέξη-βάση που δίνεται σε πλαίσιο πρότασης, β) εύρεση και συμπλήρωση της λεξικής βάσης από την αντίστοιχη παράγωγη λέξη που δίνεται σε πλαίσιο πρότασης. Όλες οι δοκιμασίες περιελάμβαναν ισόποσο αριθμό παραγωγικών τύπων με και χωρίς θεματική αλλαγή.

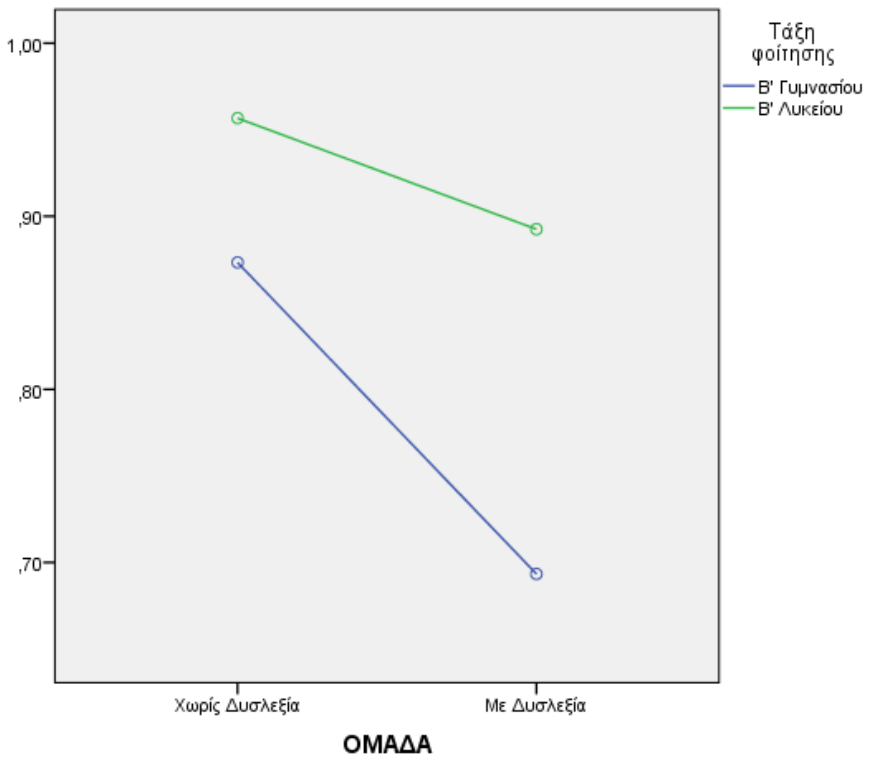
Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (version 21). Η βαθμολόγηση των απαντήσεων του εργαλείου έγινε με βάση δίτιμη κλίμακα, όπου 0 η τιμή για την λανθασμένη και 1 για τη σωστή απάντηση. Η αξιοπιστία του εργαλείου σύμφωνα με το δείκτη Cronbach's alpha ήταν πολύ καλή (α=0,92) και επιβεβαιώθηκε η κανονικότητα της κατανομής που θέλει τιμή p>0,05, καθόσον z=1,317 και p=0,062.

Προκειμένου να μελετηθεί η κύρια επίδραση της ομάδας (μαθητές με δυσλεξία-μαθητές χωρίς δυσλεξία), της τάξης ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας (Β΄ Γυμνασίου-Β΄ Λυκείου), καθώς και η αλληλεπίδραση των δύο αυτών παραγόντων τόσο στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανσης Διπλής Κατεύθυνσης με Αλληλεπίδραση (Two-way ANOVA). Αρχικά μελετάται η τυχούσα αλληλεπίδραση και, στη συνέχεια, οι κύριες επιδράσεις. Υπολογίστηκε η Μ.Τ. και το Τυπικό Σφάλμα (Τ.Σ.). Το μέγεθος των επιδράσεων καθώς και των αλληλεπιδράσεων υπολογίστηκε με τον συντελεστή eta-squared (η^2). Οι διαφορές που θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές αναφέρονται σε επίπεδο σημαντικότητας p<0.001, p<0.01 και p<0.05.

Αποτελέσματα

Ως προς τη συνολική βαθμολογία, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και τάξης [$F_{(1,59)}$=11,153, p=0,001, η^2 =0,166]. Σύμφωνα με το Γράφημα 1, παρατηρείται καλύτερη επίδοση των μαθητών με δυσλεξία που φοιτούν στη Β΄ Λυκείου (Μ.Τ.=0,89, Τ.Σ.=0,02), με τους αντίστοιχους που φοιτούν στη Β΄ Γυμνασίου (Μ.Τ.=0,69, Τ.Σ.=0,02), ενώ αυτή η διαφορά είναι μικρότερη στην αντίστοιχη περίπτωση των μη δυσλεξικών μαθητών [Β΄ Γυμνασίου: Μ.Τ.=0,87,

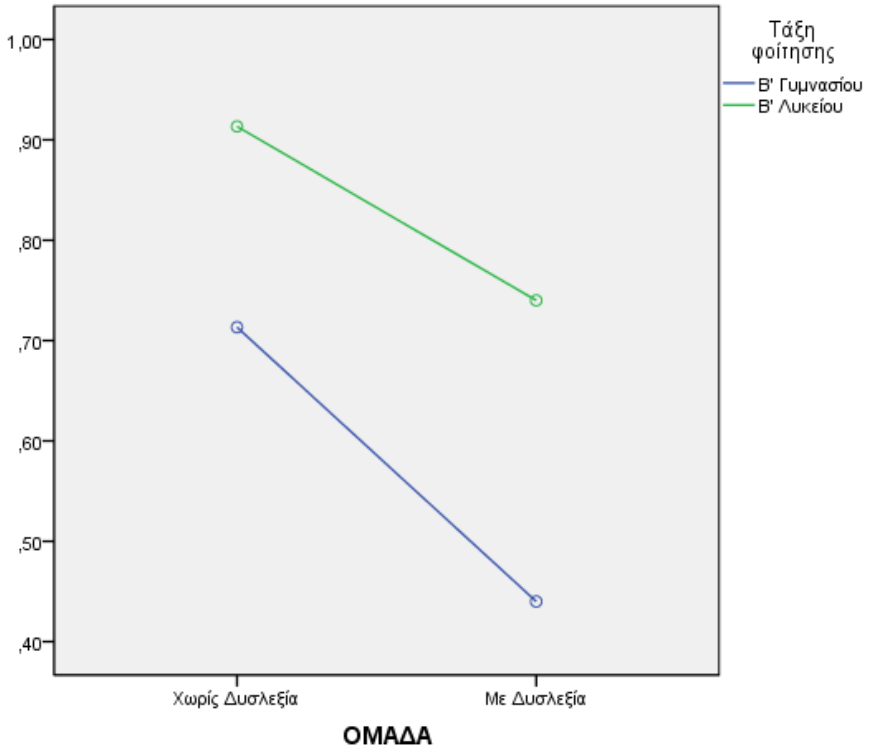
Τ.Σ.=0,02, Β΄ Λυκείου: Μ.Τ.=0,96, Τ.Σ.=0,02). Επιπλέον, η διαφοροποίηση στην επίδοση των δυσλεξικών και μη δυσλεξικών μαθητών είναι μεγαλύτερη εντός της ομάδας της Β΄ Γυμνασίου (Μ.Τ.=0,69, Τ.Α.=0,02 και Μ.Τ.=0,87, Τ.Σ.=0,02 αντίστοιχα) συγκριτικά με την αντίστοιχη της Β΄ Λυκείου (Μ.Τ.=0,89, Τ.Σ.=0,02 και Μ.Τ.=0,96, Τ.Σ.=0,02).



Γράφημα 1. Αλληλεπίδραση ομάδας και τάξης ως προς τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας

Αναφορικά με τις κύριες επιδράσεις, οι μαθητές της Β΄ Λυκείου ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση (Μ.Τ.=0,92, Τ.Σ.=0,12) συγκριτικά με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (Μ.Τ.=0,78, Τ.Σ.=0,12) [$F_{(1,59)}$=66,341, p<0,001, η^2 =0,542], ενώ, ανεξάρτητα από τάξη, οι μαθητές χωρίς δυσλεξία σημειώνουν καλύτερη συνολική επίδοση (Μ.Τ.=0,91, Τ.Σ.=0,12) συγκριτικά με τους μαθητές με δυσλεξία (Μ.Τ.=0,79, Τ.Σ.=0,12) [$F_{(1,59)}$=49,558, p<0,001, η^2 =0,469].

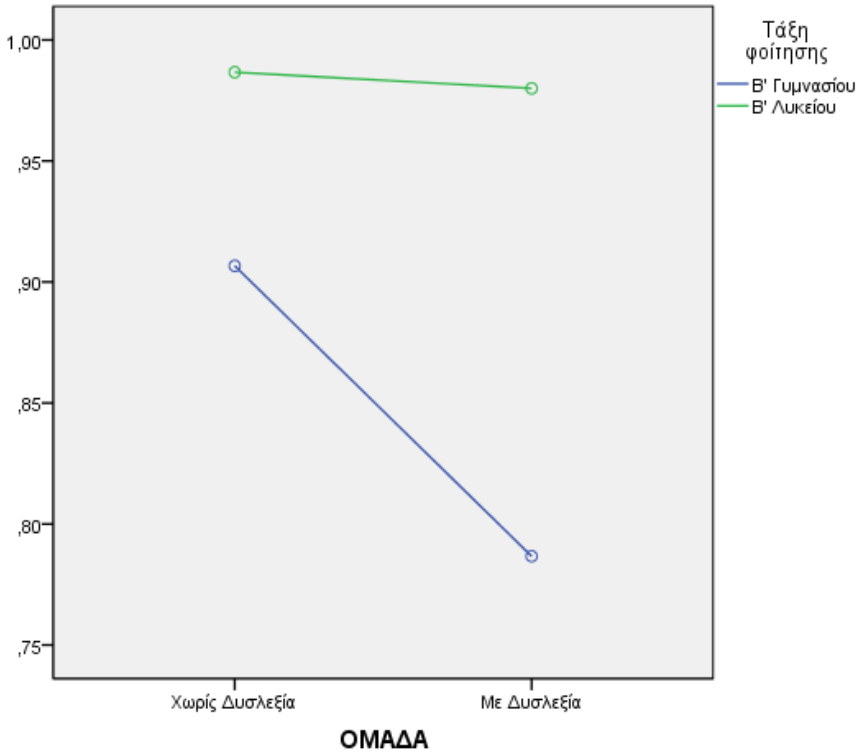
Στη δοκιμασία που αφορά στη συμπλήρωση προτάσεων με την παράγωγη λέξη και θεματική αλλαγή, εντοπίστηκαν μόνο κύριες επιδράσεις που αφορούσαν σε ομάδα και τάξη (Γράφημα 2). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Β΄ Λυκείου ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση (Μ.Τ.=0,83, Τ.Σ.=0,03) συγκριτικά με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (Μ.Τ.=0,58, Τ.Σ.=0,03) [$F_{(1,59)}$=37,322, p<0,001, η^2 =0,400], ενώ, ανεξάρτητα από τάξη, οι μαθητές χωρίς δυσλεξία σημειώνουν καλύτερη συνολική επίδοση (Μ.Τ.=0,81, Τ.Σ.=0,03) συγκριτικά με τους μαθητές με δυσλεξία (Μ.Τ.=0,59, Τ.Σ.=0,03) [$F_{(1,59)}$=29,785, p<0,001, η^2 =0,347].



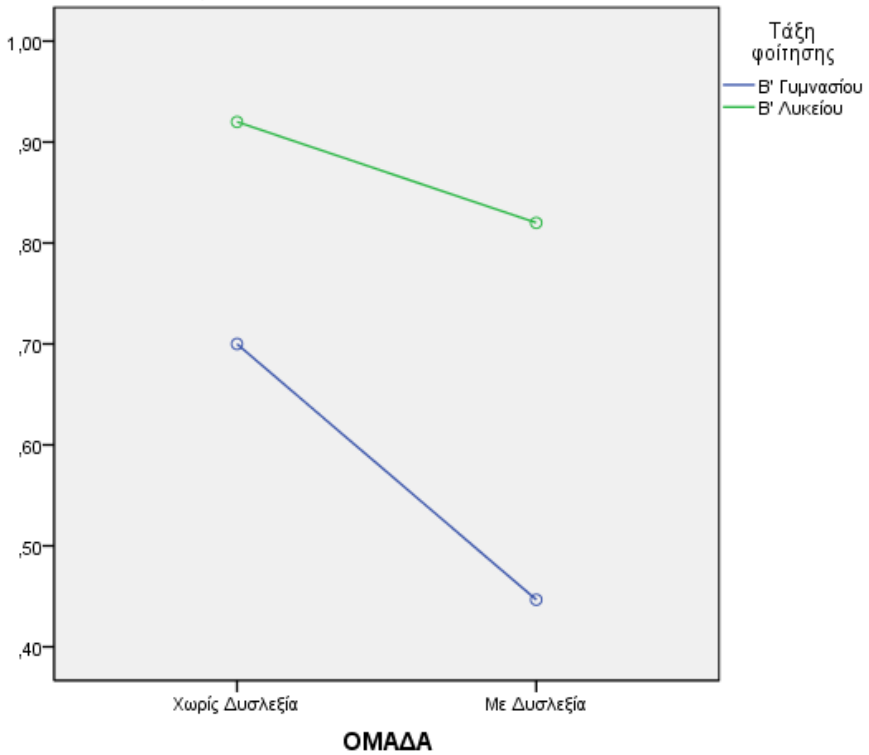
Γράφημα 2. Κύριες επιδράσεις ομάδας και τάξης σε συμπλήρωση προτάσεων με παράγωγη από τη λέξη-βάση με θεματική αλλαγή

Στη δοκιμασία που αφορά στη συμπλήρωση παράγωγης λέξης χωρίς θεματική αλλαγή, εντοπίστηκε σημαντική αλληλεπίδραση [$F_{(1,59)}$=6,021, p<0,05, η^2 =0,097], καθώς και κύριες επιδράσεις που αφορούσαν σε ομάδα [$F_{(1,59)}$=7,521, p<0,05, η^2 =0,118] και τάξη [$F_{(1,59)}$=35,021, p<0,001, η^2 =0,385]. Σύμφωνα με το Γράφημα 3, παρατηρείται καλύτερη επίδοση των μαθητών με δυσλεξία που φοιτούν στη Β΄ Λυκείου (Μ.Τ.=0,98, Τ.Σ.=0,02), με τους αντίστοιχους που φοιτούν στη Β΄ Γυμνασίου (Μ.Τ.=0,79, Τ.Σ.=0,02), ενώ αυτή η διαφορά είναι μικρότερη στην αντίστοιχη περίπτωση των μη δυσλεξικών μαθητών [Β΄ Γυμνασίου: Μ.Τ.=0,91, Τ.Σ.=0,02, Β΄ Λυκείου: Μ.Τ.=0,99, Τ.Σ.=0,02). Επιπλέον, η διαφοροποίηση στην επίδοση των δυσλεξικών και μη δυσλεξικών μαθητών είναι μεγαλύτερη εντός της ομάδας της Β΄ Γυμνασίου (Μ.Τ.=0,79, Τ.Α.=0,02 και Μ.Τ.=0,91, Τ.Σ.=0,02 αντίστοιχα) συγκριτικά με την αντίστοιχη της Β΄ Λυκείου (Μ.Τ.=0,98, Τ.Σ.=0,02 και Μ.Τ.=0,99, Τ.Σ.=0,02).

Στη δοκιμασία που αφορά στις προτάσεις συμπλήρωσης της λέξης-βάσης με θεματική αλλαγή, εντοπίστηκαν μόνο κύριες επιδράσεις που αφορούσαν σε ομάδα και τάξη (Γράφημα 4). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Β΄ Λυκείου ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση (Μ.Τ.=0,87, Τ.Σ.=0,03) συγκριτικά με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (Μ.Τ.=0,57, Τ.Σ.=0,03) [$F_{(1,59)}$=46,633, p<0,001, η^2 =0,454] ενώ, ανεξάρτητα από τάξη, οι μαθητές χωρίς δυσλεξία σημειώνουν καλύτερη συνολική επίδοση (Μ.Τ.=0,81, Τ.Σ.=0,03) συγκριτικά με τους μαθητές με δυσλεξία (Μ.Τ.=0,63, Τ.Σ.=0,03) [$F_{(1,59)}$=16,537, p<0,001, η^2 =0,228].

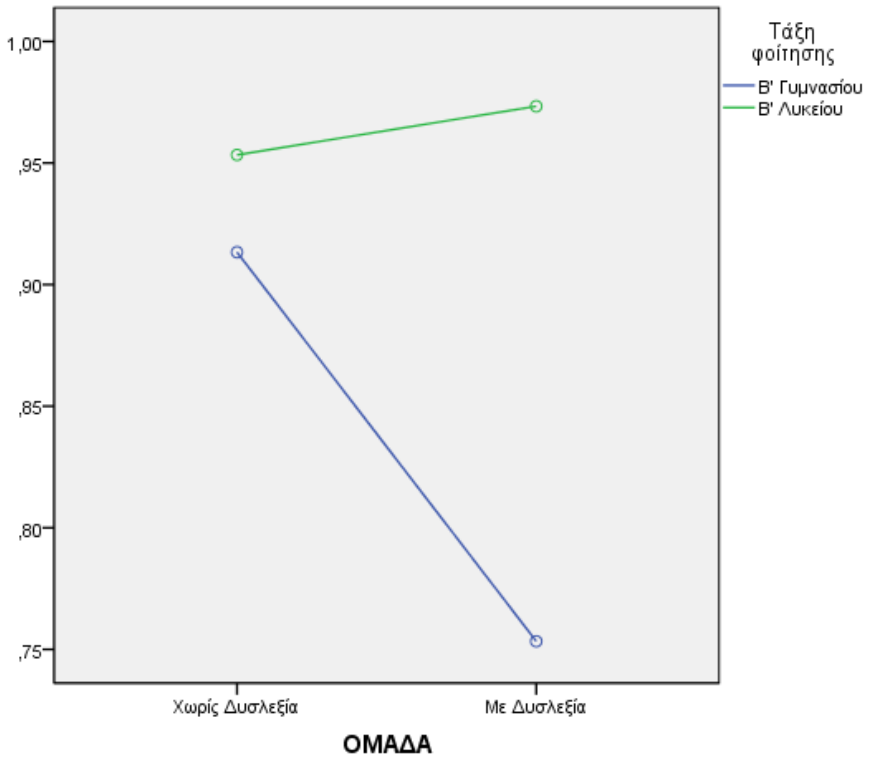


Γράφημα 3. Αλληλεπίδραση ομάδας και τάξης σε συμπλήρωση προτάσεων με παράγωγη από τη λέξη-βάση χωρίς θεματική αλλαγή



Γράφημα 4. Κύριες επιδράσεις ομάδας και τάξης σε προτάσεις συμπλήρωσης της λέξης-βάσης με θεματική αλλαγή

Στη δοκιμασία που αφορά στις προτάσεις συμπλήρωσης με λέξη-βάση χωρίς θεματική αλλαγή, εντοπίστηκε σημαντική αλληλεπίδραση [$F_{(1,59)}$=6,534, p<0,05, η^2 =0,104], ενώ η μόνη κύρια επίδραση αφορούσε σε τάξη [$F_{(1,59)}$=13,663, p<0,05, η^2 =0,196]. Σύμφωνα με το Γράφημα 5, παρατηρείται καλύτερη επίδοση των μαθητών με δυσλεξία που φοιτούν στη Β΄ Λυκείου (Μ.Τ.=0,97, Τ.Σ.=0,03), με τους αντίστοιχους που φοιτούν στη Β΄ Γυμνασίου (Μ.Τ.=0,75, Τ.Σ.=0,03), ενώ αυτή η διαφορά είναι μικρότερη στην αντίστοιχη περίπτωση των μη δυσλεξικών μαθητών [Β΄ Γυμνασίου: Μ.Τ.=0,91, Τ.Σ.=0,03, Β΄ Λυκείου: Μ.Τ.=0,95, Τ.Σ.=0,03). Επιπλέον, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας, οι μαθητές της Β΄ Λυκείου παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση (Μ.Τ.=0,96, Τ.Α.=0,02) συγκριτικά με τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου (Μ.Τ.=0,83, Τ.Σ.=0,02).



Γράφημα 5. Αλληλεπίδραση ομάδας και τάξης σε προτάσεις συμπλήρωσης της λέξης-βάσης χωρίς θεματική αλλαγή

Συζήτηση

Η έρευνα αφορά στη διερεύνηση δυσκολιών ΠΜΕ στο πλαίσιο δοκιμασιών παραγωγικών τύπων με και χωρίς θεματική αλλαγή σε δυσλεξικούς και μη δυσλεξικούς μαθητές.

Με βάση τα αποτελέσματα, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία και των δύο τάξεων (Β΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου) σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις συνολικά συγκριτικά με εκείνες των μαθητών με δυσλεξία και των δύο τάξεων αντίστοιχα (Β΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου). Το εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με αντίστοιχα άλλων ερευνών που εντόπισαν ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες ή δυσλεξία διαθέτουν δυσανάλογες δυσκολίες σε δοκιμασίες ΠΜΕ συγκρινόμενα με τυπικούς αναγνώστες ίδιας ή μικρότερης ηλικίας (Carlisle, 1987· Fowler & Liberman, 1995· Leong, 1989 a,b). Πιο συγκεκριμένα, αποτελέσματα έρευνας της Carlisle (1987) έδειξαν ότι η γνώση ΠΜ των μαθητών της Θ΄ τάξης με

αναγνωστικές δυσκολίες ήταν χαμηλότερου επιπέδου συγκρινόμενη με εκείνη μαθητών μικρότερων τάξεων χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες (ΣΤ΄ και Η΄ τάξεων). Αλλά και οι Shankweiler και συνεργάτες (1995) απέδειξαν ότι ομάδα εφήβων μαθητών (16 ετών) με αναγνωστικές δυσκολίες σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε παραγωγικές μορφολογικές δεξιότητες συγκριτικά με έφηβους (14 ετών) τυπικούς αναγνώστες. Σύμφωνα δε με μελέτη των Tsesmeli και Seymour (2006) επιβεβαιώνεται ότι δυσλεξικοί μαθητές (ηλικίας 13+) σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με εκείνη συνομήλικων συμμαθητών τους χωρίς δυσλεξία σε δοκιμασίες ΜΕ και ΠΜΕ, ωστόσο η επίδοσή τους αντιστοιχούσε σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα που σημείωσαν μικρότερης ηλικίας μαθητές ίδιου αναγνωστικού επιπέδου.

Επιπλέον, τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν και τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Ανεξαρτήτως, λοιπόν, της τάξη φοίτησης, οι μαθητές με δυσλεξία σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες ΠΜΕ με φωνολογική μεταβολή ως προς το θέμα συγκριτικά με εκείνες των μαθητών χωρίς δυσλεξία. Συμπεραίνεται, επομένως, ότι ο σχηματισμός παράγωγων λέξεων ή ο σχηματισμός της λεξικής βάσης παράγωγων τύπων όταν απαιτείται φωνολογική θεματική αλλαγή αναδεικνύεται δυσκολότερος στόχος για τους μαθητές με δυσλεξία συγκριτικά με εκείνους χωρίς δυσλεξία. Ωστόσο, δυσκολότερος στόχος αποδεικνύεται κυρίως για τους μαθητές με δυσλεξία της Β΄ τάξης γυμνασίου, ενώ σημαντική βελτίωση παρατηρείται με την πάροδο του χρόνου, καθώς οι μαθητές με δυσλεξία της Β΄ τάξης λυκείου φαίνεται να μπορούν να διαχειριστούν σε πιο ικανοποιητικό βαθμό το μηχανισμό πιο σύνθετων παραγωγικών μετασχηματισμών, ακόμα και όταν απαιτούνται φωνολογικές αλλαγές Ο κρίσιμος ρόλος της θεματικής αλλαγής αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι στις δοκιμασίες με φωνολογική θεματική αλλαγή οι μαθητές με δυσλεξία της Β΄ Γυμνασίου συγκέντρωσαν βαθμολογία κάτω του μέσου όρου (<0,50), αλλά και οι μαθητές της Β΄ Λυκείου με δυσλεξία στις ίδεις δοκιμασίες σημείωσαν πιο χαμηλές επιδόσεις συγκριτικά με τις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες του κριτηρίου χωρίς φωνολογική θεματική μεταβολή. Παρόμοια αποτελέσματα προέρχονται, επίσης, και από άλλες έρευνες οι οποίες επιβεβαιώνουν τη φτωχή επίδοση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες ή δυσλεξία σε δοκιμασίες ΠΜΕ που περιέχουν ή ζητούν λέξεις με φωνολογική μεταβολή ως προς το θέμα (Leong, 1989a· Casalis et al., 2004· Tsesmeli & Seymour, 2006).

Τέλος, και η τρίτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται με βάση τα ευρήματα της μελέτης. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν αναπτυξιακές διαφορές σε όλες τις δοκιμασίες του κριτηρίου, καθώς οι μαθητές με και χωρίς δυσλεξία της Β΄ τάξης Λυκείου σημείωσαν συνολικά καλύτερες επιδόσεις σε όλα τις δοκιμασίες ΠΜΕ που αξιολογήθηκαν συγκριτικά με εκείνες των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία της Β΄ τάξης Γυμνασίου αντίστοιχα. Οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τις αναπτυξιακές διαφορές ΜΕ έχουν εστιάσει κυρίως σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, και έχουν καταλήξει ότι πράγματι οι επιδόσεις των παιδιών σε αυτόν τον τομέα βελτιώνονται με το επίπεδο της τάξης (Casalis & Louis-Alexandre, 2000· Leong, 2000· Mahony et al., 2000· Carlisle & Fleming, 2003· Τσεσμελή, 2009).

Συνεπώς, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αναπτυξιακή πορεία της ΠΜΕ των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη Β/θμια εκπαίδευση, ενώ παρέχονται και οι πρώτες ενδείξεις για την αναπτυξιακή πορεία της ΠΜΕ σε μαθητές με δυσλεξία κάτι που ισχύει και για τους τυπικούς μαθητές με βάση τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών (Nagy et al., 1993· Casalis & Louis-Alexandre,

2000· Leong, 2000· Kuo & Anderson, 2006· Berninger et al., 2010· Kirby et al., 2012· Carlisle, 2003· Τσεσμελή, 2009).

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία σημείωσαν συνολικά καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες ΠΜΕ που αξιολογήθηκαν συγκριτικά με εκείνες των μαθητών με δυσλεξία. Επίσης, οι μαθητές με δυσλεξία έγινε φανερό πως δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία σε δοκιμασίες που απαιτούσαν φωνολογική αλλαγή ως προς το θέμα τους. Ενώ, διαπιστώθηκαν αναπτυξιακές διαφορές καθώς οι μαθητές με και χωρίς δυσλεξία της Β΄ τάξης Λυκείου σημείωσαν συνολικά καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με εκείνες των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία της Β΄ τάξης Γυμνασίου αντίστοιχα.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το σχετικά μικρό μέγεθος του δείγματος των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτήν. Έτσι λοιπόν, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν κάποιες πρώτες ενδείξεις και σχετικές τάσεις και, ως εκ τούτου, η διατύπωση γενικεύσεων σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται ασφαλής. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και περισσότερων τάξεων, να διερευνήσουν και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων των μαθητών, ενώ το φύλο των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα που θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη και συνεξεταστεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anglin, J.M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society of Research in Child Development, 58* (10), (Serial No. 238), i+iii+v-vi+1-186.

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

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

Carlisle, J.F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading & Writing, 12,* 169-190.

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

Carlisle, J.F. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. *Applied Psycholinguistics, 9,* 247-266.

Carlisle, J.F. (1987). The use of Morphological knowledge in Spelling Derived Forms by Learning Disabled and Normal Students. *Annals of Dyslexia, 37,* 90-108.

Carlisle, J.F., Stone, C.A., & Katz, L.A. (2001). The effects of phonological transparency on reading derived words. *Annals of Dyslexia, 51,* 249-274.

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: An Interdisciplinary Journal, 12,* 303-335.

Casalis, S., Cole, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia, 54,* 114-138.

Colé P. & Fayol M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : le rôle des connaissances morphologiques. Dans : M. Kail & M. Fayol (éds.), *L'Acquisition du langage : Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Paris, Presses universitaires de France.

Deacon, S.H., Parrila, R., & Kirby, J.R. (2006). Processing of derived forms in high-functioning dyslexics. *Annals of Dyslexia, 56,* 103-128.
Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia, 46,* 209-240.
Fowler, A.E., & Liberman, I.Y. (1995). The role of phonology and orthography inmorphological awareness. In L.B. Feldman (Eds.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 157-188). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Kirby, J.R., Deacon, S.H., Bowers, P.N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25,* 389-410.
Kuo, L., & Anderson, R.C. (2006). Morphological awareness and learning to read: a cross-language perspective. *Educational Psychologist, 41,* 161-180.
Leong, C.K. (1989a). Productive knowledge of derivational rules in poor readers. *Annals of Dyslexia, 39,* 94-115.
Leong, C.K. (1989b). The effects of morphological structure on reading proficiency – A developmental study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 1,* 357-379.
Leong, C.K. (2000). Rapid processing of base and derived forms of words and grades 4, 5 and 6 children's spelling. *Reading and Writing*: *An Interdisciplinary Journal, 12,* 277-302.
Μαγουλά, Ε., & Κατσούδα, Γ. (2011). Μορφολογική επίγνωση και ορθογραφία: η περίπτωση των ρημάτων σε –λλω. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Δ. Παπαδοπούλου, & Α. Ρεβυθιάδου (Επιμ.), *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (σελ. 278-291). Πρακτικά της 31ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμ. Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
Μανωλίτσης, Γ. (2006). Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Χαραλαμπόπουλος, & Ν. Λιόσης (Επιμ.), *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (σελ. 282-293). Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμ. Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
Μπαμπινιώτης, Γ. (1985*). Ιστορική Γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: χ.ε.
Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading & Writing, 12,* 191-218.
Mann, V.A. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12,* 143-147.
Nagy, W.E., Diakidoy, I.-A. N., & Anderson, C.R. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading Behavior, 25,* 155-170.
Nagy, W.E, Berninger, V.W., & Abbott, R.D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology, 98,* 134-147.
Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης ΤεστΑ*. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ-ΥΠΕΠΘ.
Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A.E., Liberman, A.E., Brady, S.A., Thornton, R., Lundquist, E., Dreyer, L., Fletcher, J.M., Stuebing, K.K., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children:

comparisons of language skills in phonology, morphology and syntax, *Psychological Science, 6,* 149–156.
Shu, H., McBride-Chang, C., Wu, S., & Liu, H. (2006). Understanding Chinese developmental dyslexia: morphological awareness as a core cognitive construct. *Journal of Educational Psychology, 98,* 122-133.
Siegel, L.S. (2008). Morphological awareness skills of English language learners and children with dyslexia. *Topics in Language Disorders, 28,* 15-27.
Τσεσμελή, Σ. (2009). Η ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας σε παιδιά δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής, 2,* 75-87.
Tsesmeli, N.S., & Seymour, P.H.K. (2006). Derivational morphology and spelling in dyslexia. *Reading & Writing, 19,* 587-625.
Tyler, A., & Nagy, W.E. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language, 28,* 649–667.
Verhoeven, L., & Perfetti, C.A. (2003). The role of morphology in learning to read. *Scientific Studies of Reading, 7,* 209-217.
Φιλιππάκη-Warburton Ε. (2000). Γραμματική και σχολική παιδεία. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 2,* 33-46.