

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Διερεύνηση Μεταγλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων· η ανίχνευση της Μορφολογικής Επίγνωσης

Κατερίνα Τζανάκη, Ευγενία Μαγουλά

doi: [10.12681/edusc.3173](https://doi.org/10.12681/edusc.3173)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τζανάκη Κ., & Μαγουλά Ε. (2020). Διερεύνηση Μεταγλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων· η ανίχνευση της Μορφολογικής Επίγνωσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 782-799. <https://doi.org/10.12681/edusc.3173>

Διερεύνηση Μεταγλωσσικών Δεξιοτήτων σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων· η ανίχνευση της Μορφολογικής Επίγνωσης

Κατερίνα Τζανάκη

Υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός

Ευγενία Μαγουλά

Αναπλ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ

tzanakikat@hotmail.com, magoula.ptde@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με μελέτες¹, χαρακτηριστικά των γλωσσικά προικισμένων παιδιών είναι ο λεξιλογικός πλούτος, η εννοιολογική ακρίβεια, η αντίληψη αφηρημένων εννοιών κ.ά. (Bainbridge, 2013). Παράλληλα οι μεταγλωσσικές ικανότητες (MI) θεωρούνται υψηλού επιπέδου νοητικές διεργασίες που φαίνεται να έπονται της γλωσσικής ικανότητας. Η Μορφολογική Επίγνωση (ME) αποτελεί μέρος των MI (Carlisle, 1995). Στο πλαίσιο αυτό υποθέτουμε ότι οι μαθητές υψηλών επιδόσεων θα έχουν την ικανότητα να αναλύουν δύσκολες μορφολογικά και σημασιολογικά λέξεις που δεν έχουν διδαχθεί και να τις γράφουν ορθογραφημένα, με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές. Υποθέτουμε ακόμη ότι εμφανίζουν τη μορφολογική ανάλυση νωρίς, χωρίς να μεσολαβεί η συστηματική διδασκαλία της. Η ικανότητα αυτή εντάσσεται στη ME. Η συσχέτιση της ME με τις γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες παιδιών υψηλών ικανοτήτων δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά. Με στόχο τη μελέτη αυτής της συσχέτισης σχεδιάσαμε τεστ διερεύνησης της ME βάσει αρχών της σύγχρονης γλωσσολογίας (Ράλλη, 2005), το οποίο χορηγήσαμε σε μαθητές Δημοτικού. Η επίδοση των μαθητών στη συγκεκριμένη δοκιμασία συσχετίστηκε με γενικές και ειδικές επιδόσεις των μαθητών στη σχολική ύλη. Η επιβεβαίωση της υπόθεσης θα μπορούσε να συμβάλει στον εμπλουτισμό της γλωσσικής εκπαίδευσης με τις MI.

¹ Παραθέτουμε ορισμένες από τις μελέτες αυτές: (α) Bailey, J.M. (1996). Literacy development in verbally talented children. *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students*. Van Tassel-Baska, (β) J., D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.) Boston: Allyn and Bacon, pp. 97-114, (γ) Benbow, C.P., & Minor, L.L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: Implications for identification of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 34 (1), 21-26. (δ) Van Tassel-Baska, J. (2003). Differentiating the Language Arts for High Ability Learners, K-8. ERIC Digests. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Reproduction ED 474 306).

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες γλωσσικές και μεταγλωσσικές έννοιες και εφαρμογές.

Λέξεις-Κλειδιά

μεταγλωσσικές δεξιότητες; μορφολογική επίγνωση; μορφολογική ανάλυση; μαθητές γλωσσικά προικισμένοι

Abstract

According to studies², the characteristics of verbally gifted children are advanced vocabulary, word conceptual precision, ability to express complex thoughts etc. (Bainbridge, 2013). In this context, we assume that these students will be able to analyze difficult morphological and semantically words that have not been taught in the past and will be able to write them correctly and more successfully than other students. We also assume that they have developed morphological analysis in early stages, without any systematically teaching. This ability is part of Morphological Awareness (MA) which is in turn part of Meta-linguistic Abilities (Carlisle, 1995). We designed an investigation test on Morphological Awareness based on the modern linguistics principles, which we pass it on to different grade levels primary school students. We found that the results were also correlated with general and specific student performance in school. The confirmation of this study could help in the enrichment of linguistic education with post-linguistic skills. The training of teachers in modern linguistic and meta-linguistic concepts and applications is a necessary prerequisite.

Keywords

metalinguistic abilities; morphological awareness; verbally gifted children

² Here are some of these studies: (a) Bailey, J.M. (1996). Literacy development in verbally talented children. *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Elementary and Middle School Students*. Van Tassel-Baska, (b) J., D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.) Boston: Allyn and Bacon, pp. 97-114, (c) Benbow, C.P., & Minor, L.L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students: Implications for gifted identification. *Gifted Child Quarterly*. 34 (1), 21-26. (d) Van Tassel-Baska, J. (2003). Differentiating the Language Arts for High Ability Learners, K-8. ERIC Digests. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Reproduction ED 474 306).

Εισαγωγή

Γνωστικά και Γλωσσικά προικισμένοι μαθητές

Οι επιστήμονες συμφωνούν σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των γνωστικά προικισμένων παιδιών: Η οξεία αντίληψη, η ενεργητικότητα, η δημιουργικότητα σε διάφορους τομείς, η μεγάλη διάρκεια προσοχής/συγκέντρωσης, η εξαιρετική μνήμη, η ταχύτητα και η ευκολία στη μάθηση είναι κάποιες από τις δεξιότητες των παιδιών αυτών (Αντωνίου, 2008; Ματσαγγούρας, 2008). Ακόμη, οι επιστήμονες έχουν παρατηρήσει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν τις παραπάνω ικανότητες είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα, διαθέτουν ενσυναίσθηση και αλτρουισμό, έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της δικαιοσύνης και δείχνουν συνεχές κι έντονο ενδιαφέρον για μεταφυσικά και υπαρξιακά θέματα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ερευνητές συμφωνούν επίσης στο ότι τα γνωστικά προικισμένα παιδιά μπορεί να μην εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Κάποια παιδιά χαρακτηρίζονται ως γλωσσικά προικισμένα, καθώς ξεχωρίζουν για τις ικανότητες και για το ενδιαφέρον που δείχνουν στην ίδια τη γλώσσα (Bailey, 1996; Tangherlini & Durden, 1993). Τα παιδιά αυτά έχουν σύνθετες συμπεριφορές σε μικρή ηλικία κατά την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή. Έχουν την ικανότητα να χειρίζονται αφηρημένες έννοιες, διαθέτουν συνθετική ικανότητα, έχουν αυξημένη αίσθηση του χιούμορ, που γλωσσικά εκδηλώνεται με τη χρήση λογοπαιγνίων (Αντωνίου, 2008), μαθαίνουν εύκολα ξένες γλώσσες, διαβάζουν σε προσχολική ακόμη ηλικία, ξεχωρίζουν για τη φαντασία τους, την επιχειρηματολογία τους καθώς και για την ποιητική τους ικανότητα (Gardner, 1983). Ένα γλωσσικά χαρισματικό παιδί προηγείται των συνομηλίκων του σε όλα τα γλωσσολογικά επίπεδα (Bainbridge, 2013). Στη σύνταξη για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιεί σύνθετες συντακτικές δομές, οι οποίες εμφανίζονται σε πολύ μεγαλύτερες ηλικίες.

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε τη μεταγλωσσική ικανότητα της μορφολογικής επίγνωσης (ME) σε μαθητές της Ε΄ δημοτικού οι οποίοι δεν έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση. Από την έρευνα αυτή θα αναδειχθεί σε τι ποσοστό οι μαθητές του δείγματός μας επιτυγχάνουν σε έργα ME και αν οι γνωστικά ή γλωσσικά προικισμένοι μαθητές εμφανίζουν την ικανότητα να αναλύουν δύσκολες μορφολογικά και σημασιολογικά λέξεις που δεν έχουν διδαχθεί και να τις γράφουν ορθογραφημένα, με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ό,τι οι υπόλοιποι μαθητές.

Μεταγλωσσικές ικανότητες, μορφολογική επίγνωση, μορφολογική ανάλυση

Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες είναι ανώτερες γλωσσικές ικανότητες, οι οποίες δε φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής αλλά αφορούν στη συνειδητοποίηση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας ως συστήματος. Σημαντικές μεταγλωσσικές δεξιότητες, για τις οποίες υπάρχουν εκτενείς έρευνες διαγλωσσικά, είναι η φωνολογική επίγνωση (ΦΕ) και η μορφολογική επίγνωση (ΜΕ). Στην εργασία αυτή θα ασχοληθούμε μόνο με τη ΜΕ καθώς συνδέεται με γλωσσικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές σε μεγαλύτερη ηλικία (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Η ΜΕ αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τη μορφημική δομή των λέξεων (Carlisle, 1995), δηλαδή τα μορφήματα από τα οποία αποτελείται και τις σημασίες που αυτά συνεισφέρουν στη συνολική σημασία της λέξης. Στην ελληνική γλώσσα περιλαμβάνεται η επίγνωση των τριών χαρακτηριστικών μορφολογικών διαδικασιών:

- η κλιτική μορφολογική επίγνωση ΜΕΚ (Καλογριανίτη & Μαγουλά, 2017),
- η επίγνωση της μορφολογίας της παραγωγής ΜΕΠ
- και η επίγνωση της μορφολογίας της σύνθεσης ΜΕΣ (Casalis & Louis-Alexandre, 2000 Γρηγοράκης, 2010 Μαγουλά & Κατσούδα, 2011).

Τα τρία είδη ΜΕ αναπτύσσονται με διαφορετικό ρυθμό και έχουν διαφορετική επιρροή στην ακρίβεια και ευχέρεια ανάγνωσης όπως και στην κατανόηση λέξης και κειμένου, σε γλώσσες όπως είναι η Αγγλική, η Γαλλική και η Κινέζικη (Kuo & Anderson, 2006).

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). (Ράλλη, 2005)

Τα **θέματα** είναι οι βάσεις για τη δημιουργία των λέξεων και είναι υπεύθυνα για τη σημασία π.χ. στη λέξη νομικός θέμα είναι το νομ-, που δίνει και την έννοια του «νόμου ως γραπτού κανόνα».

Τα **προσφύματα** ανάλογα με το αν βρίσκονται πριν ή μετά το θέμα χωρίζονται σε προθήματα (πριν το θέμα) και επιθήματα (μετά το θέμα).

- **Προθήματα:** ξε-, α-, δυς, ευ-, ανα-, αντί-, από-, δια-, εις-, εν-, εκ-, επί-, μετά-, παρά-, περί-, προ-, προς-, συν-, υπέρ-, υπό-.
- **Επιθήματα:** τα ελληνικά επιθήματα είναι περισσότερα σε σχέση με τα προθήματα. Διακρίνονται σε παραγωγικά και κλιτικά. Παραγωγικά επιθήματα είναι τα κομμάτια-τεμάχια που δημιουργούν νέα λέξη π.χ. από τη λέξη νόμος μπορώ με το παραγωγικό επίθημα -ικ να φτιάξω τη λέξη νομ-ικ-ός. Κλιτικά επιθήματα είναι τα κομμάτια-τεμάχια που δεν δημιουργούν νέες λέξεις αλλά συμβάλλουν στη δημιουργία διαφόρων μορφών της ίδιας λέξης:

π.χ. τρέχ-ω, τρέχ-εις, τρέχ-ει κ.ά.

Στον παρακάτω πίνακα έχει γίνει μορφολογική ανάλυση των λέξεων νομικός, υποκινητής, συμπεριφέρεται:

Πρόθημα	Θέμα	Παραγωγικό επίθημα	Κλιτικό επίθημα
	νομ-	-ικ	-ος
υπο-	κιν-	-ητ	-ης
συν-, περι-	φερ-		-εται

Η απόκτηση της ΜΕ σημαίνει ότι ο ομιλητής μπορεί να χειρίζεται συνειδητά τις σχέσεις μεταξύ των μορφημάτων χωρίς να προσπαθεί να επικοινωνήσει συγκεκριμένες σημασίες. Γι' αυτό και πρόκειται για επίγνωση και όχι απλώς για γνώση. Για παράδειγμα, γνώση των μορφολογικών κανόνων έχουν όλοι οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας, καθώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη σωστή μορφή τις λέξεις που χρειάζονται κάθε φορά προκειμένου να εκφράσουν το νόημα που θέλουν. Κανείς δεν

λέει τη λέξη «τρέχατε» για να δηλώσει ότι τρέχει ο ίδιος εκείνη τη στιγμή. Αυτή η γνώση λειτουργεί αυτόματα, χωρίς συνειδητή σκέψη του ομιλητή. Για να θεωρηθεί ότι πέρα από τη μορφολογική αυτή γνώση υπάρχει επιπλέον και επίγνωση, πρέπει ο ομιλητής να μπορεί να διακρίνει το θέμα από την κατάληξη και να τα χειρίζεται συνειδητά με κάποιον τρόπο έξω από το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης της λέξης. Ως μορφολογική επίγνωση, λοιπόν, μπορεί να θεωρηθεί η ρητή αναπαράσταση και ο χειρισμός των άρρητων μορφολογικών κανόνων που διαθέτουν οι ομιλητές (Kuo & Anderson, 2006).

Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης είναι σύνθετη διαδικασία, η οποία προχωράει από την επίγνωση των απλών κλιτικών μορφολογικών σχέσεων προς την επίγνωση πιο πολύπλοκων παραγωγικών σχέσεων (Μανωλίτσης, 2006). Ενώ η ικανότητα χειρισμού της κλιτικής μορφολογίας αρχίζει να αναπτύσσεται πολύ νωρίς, κατά την προσχολική ηλικία (Berko, 1958; Μανωλίτσης, 2006), η επίγνωση της μορφολογικής δομής των παράγωγων και των σύνθετων λέξεων συνεχίζει να αναπτύσσεται στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Τα αποτελέσματα της Berko (1958) επιβεβαιώθηκαν και από άλλες έρευνες που έχουν γίνει σε πολλές άλλες γλώσσες (Casalis & Luis-Alexandre, 2000). Οι επιμέρους, δηλαδή, όψεις που συνθέτουν τη δομή της μορφολογικής επίγνωσης φαίνεται να ακολουθούν διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης (Fowler et al., 2003; Kuo & Anderson, 2006). Επίσης, έρευνες στην ελληνική γλώσσα έχουν δείξει ότι η ΜΕ στον γραπτό λόγο ξεκινάει από την ηλικία 9-10 ετών και συνεχίζει και στο Γυμνάσιο (Aidinis, 1998; Αϊδίνης, 2001). Αναπτύσσεται δηλαδή μετά την κατάκτηση της βασικής γραμματικής και του βασικού λεξιλογίου.

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.

Θεωρείται ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις εμφανίζουν μεταγλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες είναι γνωστικές ικανότητες ανωτέρου επιπέδου (Packwood, A., & Messenheimer, T., 2003; Shehadeh, A., 2003). Υποθέτουμε λοιπόν, ότι οι μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις θα έχουν και υψηλή επίδοση σε έργα μεταγλωσσικών δεξιοτήτων γενικότερα. Ειδικότερα στη συγκεκριμένη εργασία εξετάζουμε την επίδοση ως προς τη μορφολογική ανάλυση. Θεωρούμε ότι οι μαθητές υψηλών επιδόσεων μπορούν να προβούν σε μορφολογική και σημασιολογική ανάλυση άγνωστων λέξεων νωρίτερα, χωρίς να μεσολαβεί συστηματική διδασκαλία αυτής.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί:

(α) σε τι βαθμό οι μαθητές που δεν έχουν διδαχθεί μορφολογική ανάλυση επιτυγχάνουν σε έργα μορφολογικής επίγνωσης (ΜΕ). Η αξιολόγηση της ΜΕ γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια σχηματισμού/ανάλυσης και αναγνώρισης/εκτίμησης μορφολογικών δομών.

(β) εάν η ΜΕ των μαθητών συνδέεται με άλλες γλωσσικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

(γ) εάν η ΜΕ συνδέεται με μη γλωσσικές δεξιότητες και συνεπώς με επιδόσεις σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα, ελέγξαμε τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά και στη Φυσική.

(δ) το ενδεχόμενο οι επιδόσεις στη ΜΕ να αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Ειδικότερα, διερευνούμε το ενδεχόμενο της αξιοποίησης της ΜΕ ως γλωσσικού κριτηρίου, μόνη της ή σε συνδυασμό με άλλες μεταγλωσσικές δεξιότητες, για τη δημιουργία ψυχομετρικού εργαλείου, με στόχο τον εντοπισμό γνωστικά προικισμένων μαθητών.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 84 παιδιά της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου των Εκπαιδευτηρίων Γείτονα³. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο σχολείο, επειδή σε αυτό φοιτούν μαθητές που έχουν επισημανθεί ως μαθητές υψηλών δυνατοτήτων. Από τους 84 μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, 39 ήταν αγόρια και 45 ήταν κορίτσια. Το σύνολο του δείγματος υποβλήθηκε σε δοκιμασίες ΜΕ και αξιολογήθηκε σε αυτές. Στη συνέχεια συλλέξαμε πληροφορίες μέσω ερωτηματολογίων για το μαθησιακό προφίλ όλων των μαθητών ελέγχοντας πιο συγκεκριμένα τις επιδόσεις και δεξιότητές τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Εργαλείο

Το εργαλείο-τεστ για τον έλεγχο της ΜΕ σχεδιάστηκε βάσει μορφολογικών διαδικασιών όπως αναφέρονται στη μορφολογική ανάλυση της θεωρίας της δομικής μορφολογίας. Το τεστ περιείχε 4 τύπους ασκήσεων μορφολογικής ανάλυσης με δύσκολες μορφολογικά και σημασιολογικά λέξεις, που οι μαθητές δεν είχαν διδαχθεί. Οι δοκιμασίες του τεστ χωρίζονταν σε τέσσερις τύπους. Οι δύο πρώτοι ακολουθούν τα βασικά κριτήρια μεταγλωσσικής επίγνωσης της κατάτμησης και χειρισμού των μορφημάτων. Ο τρίτος τύπος συνδυάζει τον εντοπισμό και την εύρεση, ενώ ο τελευταίος τύπος αφορά την επίγνωση ως προς την ορθή γραφή της λέξης με επιλογή μεταξύ λανθασμένων τύπων.

1. Κατάτμηση σε μορφήματα: οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν τη λέξη στα μορφήματά της έχοντας προκαθορισμένο τον αριθμό μορφημάτων στα οποία πρέπει να χωριστεί η λέξη π.χ.

υποχρέωση =

υπο-

χρε-

-ωσ

-η

³ Ευχαριστούμε για τη συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια τα Εκπαιδευτήρια Γείτονα και ειδικότερα την υποδιευθύντρια των Εκπαιδευτηρίων Γείτονα, Μαριάνθη Σιδερά και τους Εκπαιδευτικούς της Ε΄ τάξης, Ρένα Καρατζόγλου, Νικολέτα Κωστήρη, Στέλιο Μαλιαρίτη, Μαρίζα Πασχάλη.

2. Χειρισμός μορφημάτων: από ένα πλήθος μορφημάτων οι μαθητές επιλέγουν τα κατάλληλα για να δημιουργήσουν 10 λέξεις χωρίς να περισσεύει κανένα μόρφημα π.χ. συν- φοιτ- -ητ- -ης= συμφοιτητής
3. Δημιουργία οικογενειών λέξεων: συνδυαστική άσκηση όπου οι μαθητές γράφουν μια πολυμορφματική λέξη καθ' υπαγόρευση, στη συνέχεια εντοπίζουν το θέμα της και τέλος ανευρίσκουν μια άλλη παράγωγη λέξη με το ίδιο θέμα.
π.χ. *αφομοίωση* υπαγορεύει ο δάσκαλος, εντοπίζουν το θέμα της λέξης *ομοι-* και από αυτό δημιουργούν μια νέα παράγωγη λέξη *ομοιότητα* .
4. Ορθογραφία: οι μαθητές συμπληρώνουν το κενό της πρότασης επιλέγοντας τη λέξη που θεωρούν ότι έχει τη σωστή ορθογραφία σε όλα τα μορφήματα. π.χ.
Η ήταν χαρακτηριστικό του Οδυσσέα.
α. πολυπραγμοσύνη β. πολυπραγμοσίνη γ. πολυπραγμοσήνη

Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η διαδικασία της έρευνας είχε τη μορφή γραπτής εξέτασης. Πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του σχολικού έτους 2018-2019 μέσα σε ένα διδακτικό 2ωρο (1.30 ώρα περίπου). Χορηγήθηκε στους μαθητές τεστ διερεύνησης της ΜΕ, με μικρή εισαγωγή για την εξήγηση της γλωσσολογικής ορολογίας που υπήρχε στις εκφωνήσεις των ασκήσεων. Δεν δόθηκε άλλη διευκρίνιση στους μαθητές. Στη συνέχεια, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς των μαθητών του δείγματος ερωτηματολόγιο για τη συγκέντρωση πληροφοριών που αφορούσαν τις γενικές και ειδικές επιδόσεις των μαθητών στη σχολική ύλη. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η επίδοση των μαθητών σε γλωσσικά έργα, σε μαθηματικά έργα, σε φυσικά έργα και η συμμετοχή και επίδοση σε τρεις μαθητικούς διαγωνισμούς: στον πανελλήνιο διαγωνισμό φιλαναγνωσίας «Βιβλιοδρομίες» που οργανώνουν τα Εκπαιδευτήρια Γείτονα, στον πανελλήνιο διαγωνισμό μαθηματικών «Μικρός Ευκλείδης» και τον πανελλήνιο διαγωνισμό Φυσικών Επιστημών.

Εργαλείο ανάλυσης δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel 2013 (Φύλλα Εργασίας). Η συνολική βαθμολογία του τεστ ήταν 20 μονάδες, 5 μονάδες η κάθε δοκιμασία. Στη συνέχεια, τα γραπτά των μαθητών βαθμολογήθηκαν από τις ερευνήτριες και κατηγοριοποιήθηκαν βάσει πεντάβαθμης κλίμακας:

9 και κάτω/ χαμηλή επίδοση

9-11+ /μέτρια επίδοση

12-14+/ καλή επίδοση

15-17+/ πολύ καλή επίδοση

18-20/ άριστη επίδοση

Αρχικά, έγινε στατιστική ανάλυση για να υπολογιστεί το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών στο τεστ ΜΕ. Έπειτα η επίδοση των μαθητών στο τεστ συσχετίστηκε με τις επιδόσεις τους σε γλωσσικά έργα, σε μαθηματικά έργα και σε φυσικά έργα. Η μέτρηση της επίδοσης στα παραπάνω έργα έγινε με την ακόλουθη αύξουσα κλίμακα:

Χαμηλή έως μέτρια επίδοση (6-7)

Αρκετά καλή επίδοση (8)

Πολύ καλή επίδοση (9)

Άριστη επίδοση (10)

Τέλος έγινε συσχετισμός της επιτυχίας στο τεστ ΜΕ με την συμμετοχή και επιτυχία των μαθητών στους τρεις πανελλήνιους μαθητικούς διαγωνισμούς που προαναφέραμε. Τα στατιστικά ερωτήματα που θέσαμε προς επεξεργασία ήταν σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα

Αποτελέσματα- Συζήτηση

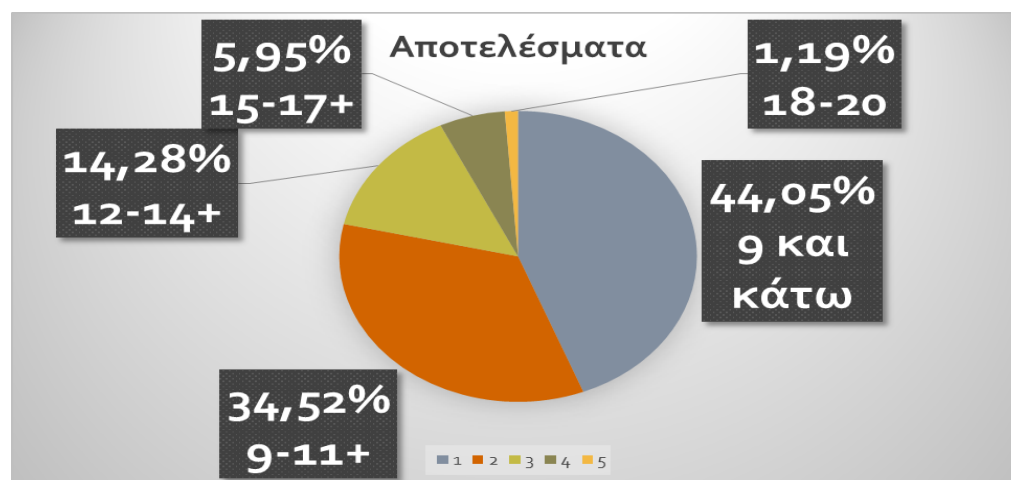
Το ερευνητικό ερώτημα είναι τα ποσοστά επίδοσης στο τεστ μορφολογικής επίγνωσης και η συσχέτιση των αποτελεσμάτων αυτών με τις επιδόσεις των μαθητών σε γλωσσικά έργα (κατανόηση-παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), σε μαθηματικά έργα (τυπικά και άτυπα μαθηματικά), σε φυσικά έργα καθώς και με τις επιδόσεις τους σε τρεις πανελλήνιους μαθητικούς διαγωνισμούς. Τα στατιστικά

στοιχεία που προέκυψαν έπειτα από ανάλυση του δείγματος έδειξαν ότι από τους συνολικά 84 μαθητές, 47 σημείωσαν βαθμολογία από 9 μονάδες και πάνω ενώ 37 από 9 μονάδες και κάτω. Πιο συγκεκριμένα 29 μαθητές σημείωσαν επίδοση 9-11+ σε ποσοστό 34,52%, 12 μαθητές σημείωσαν επίδοση 12-14+ σε ποσοστό 14,28%, 5 μαθητές έγραψαν 15-17+ σε ποσοστό 5,95% και ένας μαθητής έγραψε άριστα 18-20 σε ποσοστό 1,19%.

Τα αποτελέσματα με τα ποσοστά επιτυχίας στο τεστ ΜΕ παρουσιάζονται παρακάτω:

9-11+	12-14+	15-17+	18-20
29	12	5	1
34,52%	14,28%	5,95%	1,19%

Πίνακας 1: Αποτελέσματα επίδοσης μαθητών από βαθμολογία 9 και πάνω.



Εικόνα 1: ποσοστά επίδοσης μαθητών στο τεστ ΜΕ.

Με ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, συγκεντρώσαμε το προφίλ όλων των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα μας. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας εστίασαμε στο μαθησιακό προφίλ μόνο των 6 μαθητών που σημείωσαν πολύ καλή έως άριστη βαθμολογία.

Παρατηρούμε ότι ο μαθητής που σημείωσε την υψηλότερη βαθμολογία και αποτελεί το 1,19% έχει τις ακόλουθες επιδόσεις, με άριστα το δέκα (10):

- Μέσος όρος επίδοσης σε γλωσσικά έργα στο σχολείο: 8,82

Πιο συγκεκριμένα:

Μέσος όρος στην κατανόηση προφορικού λόγου: 9

Μέσος όρος στην παραγωγή προφορικού λόγου: 8,5

Μέσος όρος στην κατανόηση γραπτού λόγου: 8,5

Μέσος όρος στην παραγωγή προφορικού λόγου : 9,3

- Μέσος όρος επίδοσης σε μαθηματικά έργα στο σχολείο: 10

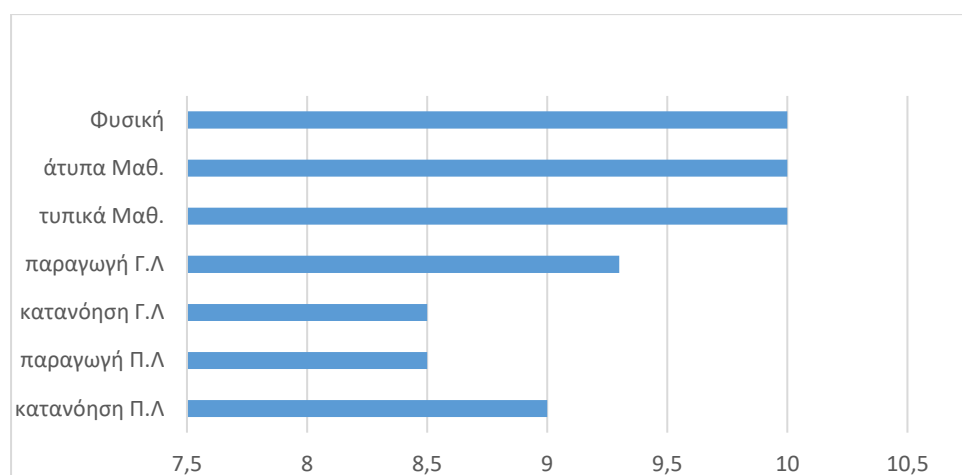
Πιο συγκεκριμένα:

Μέσος όρος επίδοσης στα τυπικά μαθηματικά: 10

Μέσος όρος επίδοσης στα άτυπα μαθηματικά: 10

- Μέσος όρος επίδοσης σε φυσικά έργα: 10

Ακόμη, συμμετείχε και στους τρεις μαθητικούς διαγωνισμούς (Βιβλιοδρομίες, Μικρό Ευκλείδη, Πανελλήνιο διαγωνισμό Φυσικών Επιστημών) στους οποίους έλαβε Διάκριση/Αριστείο.



Εικόνα 2: επίδοση του μαθητή σε γλωσσικά, μαθηματικά και φυσικά έργα που σημείωσε την υψηλότερη βαθμολογία και αποτελεί το 1,19%.

Οι υπόλοιποι 5 μαθητές που αποτελούν το 5,95% έχουν κατά μέσο όρο τις ακόλουθες επιδόσεις:

- Μέσος όρος επίδοσης σε γλωσσικά έργα στο σχολείο: 9,68

Πιο συγκεκριμένα:

Μέσος όρος στην κατανόηση προφορικού λόγου: 9,8

Μέσος όρος στην παραγωγή προφορικού λόγου: 9,5

Μέσος όρος στην κατανόηση γραπτού λόγου: 9,7

Μέσος όρος στην παραγωγή προφορικού λόγου : 9,72

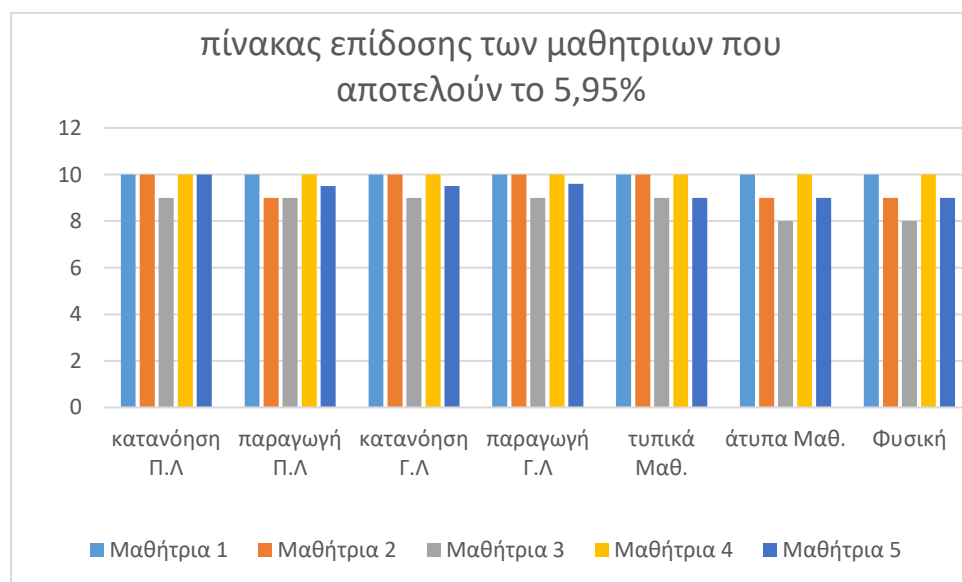
- Μέσος όρος επίδοσης σε μαθηματικά έργα: 9,4

Μέσος όρος επίδοσης στα τυπικά μαθηματικά: 9,6

Μέσος όρος επίδοσης στα άτυπα μαθηματικά: 9,2

- Μέσος όρος επίδοσης σε φυσικά έργα: 9,2

Στις Βιβλιοδρομίες συμμετείχαν και οι 5 αλλά διακρίθηκαν οι 3, στον Μ. Ευκλείδη συμμετείχαν και οι 5 με μέσο όρο επίδοσης 8,6 και στον διαγωνισμό Φυσικών Επιστημών συμμετείχαν οι 4 από τους οποίους οι 3 διακρίθηκαν και ο ένας πέρασε στη β' φάση του διαγωνισμού.



Εικόνα 3: Επίδοση των μαθητριών σε γλωσσικά, μαθηματικά και φυσικά έργα που σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες και αποτελούν το 5,95%

Παρατηρούμε ότι οι 6 μαθητές που σημείωσαν υψηλή βαθμολογία στο τεστ μορφολογικής επίγνωσης, έχουν υψηλές επιδόσεις σε γλωσσικά, μαθηματικά και φυσικά έργα. Ο μαθητής μάλιστα που σημείωσε άριστη βαθμολογία στο τεστ, έχει άριστες επιδόσεις στα Μαθηματικά και Φυσικά έργα, έχει αριστεύσει και διακριθεί σε πανελλήνιους μαθητικούς διαγωνισμούς και είναι αγόρι. Οι επιδόσεις του στη γλώσσα στο σχολείο είναι πολύ καλές αλλά χαμηλότερες από αυτές των θετικών επιστημών. Δεν έχει κάποια επίσημη διάγνωση «χαρισματικότητας» αλλά οι δάσκαλοί του πιστεύουν ότι πληροί τα χαρακτηριστικά των γνωστικά προικισμένων παιδιών. Από την άλλη οι πέντε μαθητές που σημείωσαν πολύ καλή βαθμολογία στο τεστ, έχουν άριστες επιδόσεις στα γλωσσικά έργα, οι τρεις έχουν διακριθεί σε μαθητικούς διαγωνισμούς και είναι κορίτσια. Οι επιδόσεις τους στα Μαθηματικά και στη Φυσική είναι πολύ καλές αλλά όχι άριστες. Δεν έχουν κάποια επίσημη διάγνωση «χαρισματικότητας» αλλά οι δάσκαλοι τους τις θεωρούν γλωσσικά προικισμένες μαθήτριες.

Συμπεράσματα

- Υπάρχει συσχετισμός της μεταγλωσσικής δεξιότητας της ΜΕ με το υψηλό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών.
- Επιβεβαιώνεται ότι τα έργα μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η ΜΕ, είναι ανωτέρου γνωστικού επιπέδου καθώς μόνο οι μαθητές με πολύ υψηλές επιδόσεις γενικά πέτυχαν υψηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο τεστ.
- Η μεταγλωσσική δεξιότητα της ΜΕ είναι πιθανό να συνδέεται άμεσα με τη θετική σκέψη και πιο συγκεκριμένα με την επίδοση στα Μαθηματικά και τη Φυσική. Η υπόθεση αυτή θα επιβεβαιωθεί ή θα απορριφθεί κατόπιν μελλοντικής κατευθυνόμενης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών.
- Το τεστ διερεύνησης που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε πρωτότυπες αλλά απαιτητικές δραστηριότητες, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα. Η μέτρια και χαμηλή επίδοση μεγάλου ποσοστού μαθητών δείχνει πρωτίστως ότι οι μαθητές δεν έχουν εξοικειωθεί με γλωσσικές δραστηριότητες που απαιτούν γνωστικές διαδικασίες των θετικών επιστημών, όπως είναι η ανάλυση, η σύνθεση, ο συγκερασμός, η επιλογή κλπ. Η ανάλυση της επιτυχίας των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα μπορεί να ανοίξει νέο δρόμο στη διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών με υψηλές νοητικές ικανότητες.

Προτάσεις

Έχουν γίνει διάφορες προτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία μαθητών υψηλών δυνατοτήτων. Η Bailey (1996) προτείνει προχωρημένο υλικό ανάγνωσης, ο Moore (2004) προτείνει τη διδασκαλία υψηλού επιπέδου λεξιλογίου, οι Brown & Rogan (1983) ολιγομελή τμήματα διδασκαλίας και ενθάρρυνση των παιδιών να διαβάζουν με κριτική ματιά. Ακόμη, οι Feldhusen & Jarwan (2002) υποστηρίζουν ότι απαραίτητη είναι η ενθάρρυνση στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου. Οι Thompson & Thompson (1996) κρίνουν σημαντική τη μελέτη μιας ξένης γλώσσας. Τέλος, η Van Tassel-Baska (2003) προτείνει την επαφή με τη γλωσσολογία και την ιστορία της γλώσσας.

Πράγματι έρευνες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία της γλώσσας με βάση γλωσσολογικές έννοιες και με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων της σύγχρονης γλωσσολογίας ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών Γυμνασίου, ακόμη και αυτών των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (Bainbridge, 2013; Μαγουλά, 2014).

Προτείνεται λοιπόν ο εμπλουτισμός της γλωσσικής εκπαίδευσης με έργα που καλλιεργούν τις μεταγλωσσικές ικανότητες, αφού από την έρευνα μας φαίνεται να υπάρχει συσχετισμός της μεταγλωσσικής δεξιότητας της μορφολογικής επίγνωσης και των υψηλών επιδόσεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Απαραίτητη προϋπόθεση για κάτι τέτοιο είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες γλωσσικές και μεταγλωσσικές έννοιες και εφαρμογές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(1-2), 145-177.
- Aidinis, A. (1998). Phonemes, morphemes and literacy development: evidence from Greek. Doctoral thesis, Institute of Education, University of London.
- Bailey, J.M. (1996). Literacy development in verbally talented children. *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students*. Van Tassel-Baska, J., D. T. Johnson, & L. N. Boyce (Eds.) Boston: Allyn and Bacon, pp. 97-114.
- Bainbridge C. (2013). "Nurturing the Linguistic Abilities of Verbally Gifted Children", Retrieved from <http://giftedkids.about.com/od/gifted101/a/definitions.htm>
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Brown, W., & Rogan, J. (1983). Reading and young gifted children. *Roeper Review*, 5, 6-9.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casalis, S., & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing*, 12 (3), 303-335, DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008177205648>.
- Durden, W. G., Tangherlini, A. E. (1993). *Smart kids: How academic talents are developed and nurtured in America*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Edwards, H. & Kirkpatrick, A. (1999). Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 313-329.
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2002). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K.A. Heller., F.G. Monks, R.J. Sternberg, F.R. Subotnik (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*, (pp. 759-772). Oxford: Pergamon.
- 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.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Harris M. & V. Giannouli (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*. Cambridge: Cambridge University Press, 51-70.
- Kuo, L., & Anderson, R.C. (2006). Morphological awareness and learning to read: across-language. *Educational Psychologist*, 41 (3), 161-180.

Moore, D., McGrath, P., & Thorpe, J. (2000). Computeraided learning for people with autism—A framework for research and development. *Innovations in Education and Training International*, 37, 218–228.

Packwood, A., & Messenheimer, T. (2003). Back to the Future: Developing children as writers, στο E. Bearne, H. Dombey & T. Grainger (Ed.), *Classroom interactions in literacy*, Maidenhead: Open University Press.

Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing internalizing linguistic knowledge. *System* 31(2), 155-171.

Thompson, Laurence C. and Thompson, M. Terry. (1996). *Thompson River Salish Dictionary*. Missoula, Montana: UMOPL - Linguistics Laboratory.

Van Tassel-Baska, J., Johnson, D. T., Hughes, C.E., & Boyce, L.N. (1996). A study of language arts curriculum effectiveness with gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*. 19(4), 461-80.

Van Tassel-Baska, J. (2003). Differentiating the Language Arts for High Ability Learners, K-8. ERIC Digests. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Reproduction ED 474 306).

Αϊδίνης, Α. (2010). Η ανάπτυξη των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής στα Ελληνικά. Στο Α. Πρωτόπαπας & Α. Μουζάκη (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 151-164). Αθήνα: Gutenberg.

Αντωνίου, Α. (2008). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

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

Ζέρβα, Ε. (2016). Μεταγλωσσικές δεξιότητες: Η συμβολή τους στη μάθηση, διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Επιστημών της Αγωγής

Καλογριανίτη, Ε. & Μαγουλά, Ε. (2017). “Αξιολόγηση της Μορφολογικής Επίγνωσης ως προς τη ρηματική κλίση”. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 37, Πρακτικά της 37ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, σελ. 293-314.

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

Μαγουλά, Ε. & Κατσούδα, Γ. (2011). “Μορφολογική επίγνωση και ορθογραφία: η περίπτωση των ρημάτων σε –λλω”. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 31. Πρακτικά της 31ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 278-291.

Μαγουλά, Ε. & Κουτουμάνου, Κ. (2009). Μορφολογική επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην Ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Στο Τόμος Πρακτικών 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL8).

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Έκδοση CD-Rom), σελ. 941-954 (ηλεκτρονική διεύθυνση: www.linguist-uoi.gr/cd_web).

Μαγουλά, Ε. (2014) “Έφαρμοσμένη γλωσσολογία: αξιοποίηση φωνητικών-φωνολογικών εννοιών στη διδασκαλία της γλώσσας”. Τιμητικός Επιστημονικός Τόμος Ν. Μήτση. Επιμέλεια Γ. Ανδρουλάκης. Αθήνα: Gutenberg.

Μανωλίτσης, Γ. (2006). Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 26, 282-293. Πρακτικά της 26ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (σελ. 282-293) Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Εκπαιδύοντες παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Ορθογραφικό Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική Ορθογραφία*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές* (σσ. 67-104). Αθήνα: Gutenberg.

Ράλλη Α. (2005). *Μορφολογία*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.