

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Στυλιανή Ν. Τσεσμελή¹ & Ειρήνη Καριωτάκη

¹Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη: Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της καλλιέργειας της μορφολογικής ενημερότητας στην ορθογραφία και σημασία σύνθετων λέξεων σε 40 μαθητές της Γ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου, οι οποίοι διαχωρίστηκαν σε μια ομάδα παρέμβασης και μια ομάδα ελέγχου. Σε όλους τους μαθητές χορηγήθηκαν σταθμισμένα κριτήρια ορθογραφίας και λεξιλογίου. Η παρέμβαση διενεργήθηκε στα πλαίσια της σχολικής τάξης μέσω ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού και διακρίθηκε σε προ-αξιολόγηση, εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μετα-αξιολόγηση. Το πειραματικό υλικό αποτελούσαν σύνθετες λέξεις διαβαθμισμένες σε δύο συνθήκες ανάλογα με το συγκεκριμένο/αφηρημένο χαρακτήρα τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συστηματική άσκηση στη μορφολογική δομή των λέξεων βελτίωσε σημαντικά την ορθογραφική και σημασιολογική επίδοση των μαθητών, με μεγαλύτερα οφέλη στην ορθογραφία έναντι της σημασίας των λέξεων. Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν ισόβαθμα οφέλη στην ορθογραφία των συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων, ενώ τα οφέλη στη σημασία των συγκεκριμένων λέξεων ήταν υψηλότερα σε σχέση με εκείνα των αφηρημένων λέξεων. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία του παράγοντα της μορφολογικής ενημερότητας στην κατάκτηση της ορθογραφίας και σημασίας σύνθετων λέξεων από τους μαθητές στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Λέξεις κλειδιά: Μορφολογική παρέμβαση, Ορθογραφία, Σημασία, Συγκεκριμένες/Αφηρημένες λέξεις, Σύνθεση, Τυπικοί αναγνώστες

Διεύθυνση: Στυλιανή Ν. Τσεσμελή, Ph.D., Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Οδός Αρχιμήδους, Κτίριο 7, Πανεπιστημιούπολη, 26504 Ρίον, Πάτρα. Τηλ./Fax: 2610-969736. E-mail: stsesmeli@upatras.gr
e-ISSN: 2732-7027

© Copyright: The Authors. This article is licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0 <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>>).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία εικοσαετία, η σύγχρονη έρευνα υπογραμμίζει το ρόλο της μορφολογικής ενημερότητας, μιας μεταγλωσσικής ικανότητας με αναπτυξιακό χαρακτήρα, στην κατάκτηση των δεξιοτήτων της ορθογραφημένης γραφής και του λεξιλογίου. Ειδικότερα, η μορφολογική ενημερότητα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ορθογραφικού συστήματος κάθε γλώσσας (Bowers, Kirby, & Deacon, 2010. Casalis, Pacton, Lefevre, & Fayol, 2018. Deacon, Campbell, Tammimga, & Kirby, 2010. Goodwin & Ahn, 2013. McCutchen, Stull, Herrera, Lotas, & Evans, 2014). Οι σχετικές μελέτες υποστηρίζουν τη σημαντική σχέση της μορφολογικής ενημερότητας με τις δεξιότητες του αλφαριθμητισμού σε μια σειρά από ορθογραφικά συστήματα (Casalis et al., 2018. Kargl & Landerl, 2018. Nagy, Carlisle, & Goodwin, 2014. Nunes & Bryant, 2006), αλλά και στην ελληνική γλώσσα (Diamanti et al., 2017. Manolitsis et al., 2017. Pittas & Nunes, 2014. Rothou & Padeliadou, 2015). Ωστόσο, λίγες είναι οι μελέτες που εστιάζουν στη σύνθεση των λέξεων αναφορικά με την επίδραση της κατανόησης της μορφολογικής δομής των λέξεων στην κατάκτηση του αλφαριθμητισμού, παρά το γεγονός ότι η σύνθεση είναι ένας ιδιαίτερα πρόσφορος μηχανισμός σχηματισμού νέων λέξεων, ιδιαίτερα στην ελληνική γλώσσα (Pάλλη, 2007).

Επιπροσθέτως, οι μαθητές ήδη από τα πρώτα στάδια της σχολικής τους πορείας συναντούν ένα σημαντικό αριθμό λέξεων –σύνθετων, αφηρημένων και χαμηλής συχνότητας– οι οποίες εμπεριέχονται κυρίως σε σχολικά κείμενα (Nagy & Townsend, 2012). Εφόσον στα πλαίσια των σχολικών θεματικών ενότητων, οι όροι επαναλαμβάνονται και οι λέξεις συνήθως έχουν ετυμολογική συγγένεια μεταξύ τους, είναι σημαντικό να μη διδάσκονται μεμονωμένες, αλλά σε συνάρτηση με άλλες λέξεις που συνιστούν μέλη της ίδιας οικογένειας. Συνεπώς, η εκμάθηση λεξιλογίου μπορεί να διευκολυνθεί από την αξιοποίηση της ορθογραφίας και σημασίας του κοινού θεματικού μορφήματος των λέξεων (Casalis et al., 2018. Devonshire & Fluck, 2010) καθώς με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν να συγκρατήσουν ευκολότερα στη μνήμη τη μορφή και τη σημασία ενός μεγάλου αριθμού λέξεων ή να κατανοήσουν άγνωστες λέξεις, οι οποίες μοιράζονται το ίδιο θεματικό μόρφωμα με άλλα μέλη. Η διαδικασία αυτή μπορεί να υποστηριχτεί μέσα από διαδικασίες γενίκευσης¹ των μορ-

¹ Γενίκευση είναι η νοητική λειτουργία, η οποία μας οδηγεί από ένα σύνολο αντικειμένων ενός γνωστικού τομέα σε ένα ευρύτερο, τα αντικείμενα του οποίου έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τα αντικείμενα του πρώτου (γένος ή τάξη) (Εγκυκλοπαίδεια Υδρία, 1983). Σύμφωνα με την Ellis (2007), οι νοητικές πράξεις γενίκευσης διαχωρίζονται σε τρεις κύριες κατηγορίες: (i) *πράξεις συσχέτισης*, κατά τις οποίες οι μαθητές σχηματίζουν μια σύνδεση μεταξύ δύο ή περισσότερων προβλημάτων ή αντικειμένων, (ii) *πράξεις αναζήτησης*, κατά τις οποίες οι μαθητές επαναλαμβάνουν μια δραστηριότητα με σκοπό να εντοπίσουν κάποιο στοιχείο ομοιότητας, και (iii) *πράξεις επέκτασης*, κατά τις οποίες οι μαθητές επεκτείνουν ένα μοντέλο ή μια σχέση σε μια πιο γενική δομή.

φολογικών κανόνων που μπορεί να συνάγουν οι μαθητές μελετώντας τις διαφορετικές κατηγορίες λέξεων, όπως για παράδειγμα, να εντοπίσουν το κοινό μόρφημα από ένα ζεύγος μορφολογικά συνδεδεμένων λέξεων ή μια λεξική οικογένεια και κατ' αναλογία να εφαρμόσουν την ορθογραφία του και τη σημασία του σε ένα άλλο ζεύγος ομόλογων λέξεων ή μέλος της ίδιας λεξικής οικογένειας. Άλλωστε, η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για γενίκευση οφείλει να αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους της διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Davydov και Kilpatrick (1990), ο οποίος εξηγεί ότι η κατανόηση του γενικευτικού σχήματος κατά τη διδασκαλία προϋποθέτει τη μελέτη ενός αριθμού συγκεκριμένων περιπτώσεων, με σκοπό να εντοπιστεί σε αυτές το κοινό χαρακτηριστικό ή ιδιότητα, ενώ τα αντικείμενα χρειάζεται να χαρακτηρίζονται από την απαιτούμενη ποικιλομορφία στο επίπεδο των μεταβλητών που τα διαφοροποιούν μεταξύ τους.

Στο πλαίσιο της προβληματικής αυτής, χρειάζεται να αναφερθεί ότι πρόσφατα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την κατάρτιση της ορθογραφίας και της σημασίας των λέξεων είναι ο συγκεκριμένος ή αφηρημένος χαρακτήρας τους. Για παράδειγμα, οι Nilsen και Bourassa (2008) έδειξαν ότι η εκμάθηση της σημασίας των συγκεκριμένων λέξεων από μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας γίνεται ταχύτερα σε σχέση με τις αφηρημένες λέξεις, ενώ η μελέτη των D'Angiulli, Griffiths, και Marmolejo-Ramos (2015) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι η ενεργοποίηση των νευρώνων του εγκεφάλου στην αντίληψη των συγκεκριμένων λέξεων είναι άμεση, ενώ αργοπορεί σημαντικά στην αντίληψη των αφηρημένων λέξεων. Επίσης, η μελέτη των Borghi, Flumini, Cimatti, Marocco, και Scorolli (2011) σε Ιταλούς φοιτητές έδειξε ότι οι αφηρημένες λέξεις ήταν δυσκολότερο να προσδιοριστούν μέσω της αναφοράς χαρακτηριστικών που αφορούσαν τη σημασιολογική τους ταυτότητα σε σχέση με τις συγκεκριμένες λέξεις, ενώ ο προσδιορισμός τους γινόταν μέσω λεκτικών αναφορών σε αντίθεση με τις συγκεκριμένες λέξεις που γίνονταν μέσω αισθητηριακών προσδιορισμών (π.χ., οπτικοποίηση).

Παρεμβατικές μελέτες για την άσκηση της μορφολογικής ενημερότητας σε μαθητές σχολικής ηλικίας (Apel & Diehm, 2013. Casalis et al., 2018. Deacon et al., 2010. McCutchen et al., 2014. Ramirez, Walton, & Roberts, 2013. Tsesmeli, 2017), καθώς και μετα-αναλύσεις σημαντικού αριθμού μελετών παρέμβασης (Bowers et al., 2010. Goodwin & Ahn, 2010, 2013) για τη συστηματική άσκηση των μαθητών στη μορφολογική επεξεργασία των λέξεων αναφέρουν ότι αυτή μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο στην ανάπτυξη της μορφολογικής ενημερότητας, όσο και στη σημασιολογική κατανόηση, και ιδιαίτερα στην ορθογραφία μαθητών τυπικής ανάπτυξης ή με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, οι Devonshire και Fluck (2010) διεξήγαγαν μια μελέτη παρέμβασης σε Βρετανούς μαθητές της Γ΄-Δ΄ δημοτικού (7-9 χρονών), οι οποίοι συγκρίθηκαν με μαθητές των ίδιων τάξεων της ομάδας ελέγχου. Η παρέμβαση είχε

στόχο να τους διδάξει τη μορφολογική ανάλυση και σύνθεση των λέξεων μέσω της λεξικής οικογένειας (π.χ., εξαγωγή βάσης: *music-musician*, συνδυασμός μορφημάτων: *love+ing*, προσδιορισμός κοινού θέματος: *sign* στην οικογένεια *signal, resignation, signature, design*). Η ομάδα ελέγχου δέχτηκε ένα φωνολογικό πρόγραμμα ορθογραφίας, το οποίο στηρίχτηκε στον προσδιορισμό ήχων με βάση την αλληλουχία των γραμμάτων σε λέξεις (π.χ., *-tion* ηχεί ως /shun/). Η προκαταρκτική αξιολόγηση περιλάμβανε ένα σταθμισμένο κριτήριο ορθογραφίας λέξεων και ένα κριτήριο μορφολογικής ορθογραφίας, όπου οι λέξεις για να γραφούν χρειάζονταν τη χρήση μορφολογικών/ετυμολογικών κανόνων, ενώ κάποιες από αυτές ήταν ζεύγη (π.χ., *please-pleasant, help-unhelpful*). Η παρέμβαση διενεργήθηκε στα πλαίσια της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό της τάξης για εννέα συνεδρίες με μια συνεδρία ανά εβδομάδα, ενώ αξιολογήθηκε τρεις μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα παρέμβασης είχε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στο σταθμισμένο και μορφολογικό κριτήριο ορθογραφίας και ιδιαίτερα στην ορθογραφία σύνθετων λέξεων (π.χ., *withhold*) και συγκεκομένων παραγωγικών καταλήξεων (π.χ., *-ion*). Οι ερευνητές συμπέραναν ότι μια μορφολογική παρέμβαση που στηρίζεται στη σημασιολογική οργάνωση των λέξεων μέσω λεξικών οικογενειών φέρει σημαντικότερα αποτελέσματα σε σχέση με τη συμβατική χρήση φωνολογικών προγραμμαμάτων στην ορθογραφική ανάπτυξη των μαθητών.

Επιπλέον, οι Casalis et al. (2018) σε μια πρόσφατη μελέτη παρέμβασης σε Γάλλους μαθητές της Γ' δημοτικού σε σύγκριση με μαθητές της ίδιας τάξης (ομάδα ελέγχου) έδειξαν ότι η μορφολογική παρέμβαση μέσω της αποκωδικοποίησης του κοινού λεξικού θέματος των μελών μιας λεξικής οικογένειας, μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ορθογραφία ιδίως των μορφολογικά σύνθετων λέξεων. Ειδικότερα, η παρέμβαση έλαβε μέρος στα πλαίσια της σχολικής τάξης και διενεργήθηκε από τους εκπαιδευτικούς τους για 24 συνεδρίες σε διάστημα έξι μηνών. Η προκαταρκτική αξιολόγηση περιλάμβανε δοκιμασίες προφορικού λεξιλογίου και ορθογραφίας μικρών κειμένων μέσω σταθμισμένων εργαλείων². Επίσης, χορηγήθηκαν και τα εξής κατασκευασμένα κριτήρια μορφολογικής ενημερότητας: (i) *εξαγωγή βάσης*, όπου οι μαθητές έπρεπε να εξάγουν και να γράψουν την κοινή λεξική βάση των μελών της λεξικής οικογένειας, π.χ., *grand* [μεγάλο] από τις λέξεις *grandeur* [μέγεθος], *grandir* [μεγαλώνω], *aggrandissement* [αύξηση], (ii) *ορισμός*, όπου οι μαθητές έπρεπε να δώσουν τον ορισμό μιας ψευδολέξης (ψευδοθέμα + κατάληξη), βασιζόμενοι στη σημασία της κατάληξης, π.χ., *Un mudeur, c'est* [Τί είναι ένας *mudeur*;: a) *quelqu'un qui mude* [είναι αυτός ο οποίος *mude*] ή b) *le petit d'une mude* [είναι ένα μωρό *mude*]; (iii) *παραγωγή*: οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν

² Η σταθμισμένη δοκιμασία του προφορικού λεξιλογίου διενεργήθηκε μέσω του Peabody Picture Vocabulary Test (γαλλική προσαρμογή), ενώ η σταθμισμένη δοκιμασία της ορθογραφίας μικρών κειμένων μέσω του Corbeau test (Cherrie-Muller, Maillart, Simon, & Fournier, 2010, όπως δίνεται στο Casalis et al., 2018, σ. 91).

μια ανοικτή πρόταση αφού κατασκευάσουν την ψευδοπαράγωγη λέξη με αφητηρία τη ψευδοβασική λέξη που δινόταν στην πρόταση, π.χ., *Quand quelqu'un vuole encore une fois, il revoule* [Όταν κάποιος *voule* ξανά, τότε αυτός *revoule*]. Τέλος, χορηγήθηκε στους μαθητές και ένα κριτήριο μορφολογικής ορθογραφίας, το οποίο εμπειρεύει βασικές λέξεις (π.χ., *manger* [τρών]), τις παράγωγές τους (π.χ., *mangeur* [ο τρώγων]), καθώς και απλές λέξεις (π.χ., *langouste* [καραβίδα]), οι οποίες όμως εμπειρεύσαν κοινά σύνθετα γραφήματα (βλ. υπογραμμισμένο *-ng-*) με τις βασικές-παράγωγες λέξεις. Οι ασκήσεις στην εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν μόνο γραπτές και περιλάμβαναν μορφολογική ανάλυση λέξεων (σε λεξικά θέματα/καταλήξεις) με σκοπό τη σύνδεσή τους με την ορθογραφία των λέξεων (π.χ., γραφή λέξεων με βάση το θέμα ή την κατάληξή τους). Η ομάδα ελέγχου λάμβανε ορθογραφικές ασκήσεις στηριζόμενες μόνο στην ορθογραφική γνώση των λέξεων, χωρίς καμία αναφορά στη μορφολογική ανάλυση στα συστατικά τους. Οι μετα-αξιολογήσεις ήταν τρεις: άμεση (T1), μετά από δύο μήνες (T2), μετά από πέντε μήνες (T3). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης βελτιώθηκαν σημαντικά στα έργα της μορφολογικής ενημερότητας (εξαγωγή βάσης και παραγωγής (T1-T3) και αναφορικά με το κριτήριο της μορφολογικής ορθογραφίας μόνο στις παράγωγες λέξεις (T1, T3) καθώς και στην ορθή γραφή των σύνθετων γραφημάτων των λέξεων αυτών (T1-T2).

Στην ελληνική γλώσσα, οι μελέτες μορφολογικών παρεμβάσεων στα πλαίσια της τάξης είναι σημαντικά περιορισμένες, όπως και στη διεθνή επιστημονική σκηνή. Ειδικότερα, ο Manolitsis (2017) μελετώντας την επίδραση της καλλιέργειας της μορφολογικής ενημερότητας σε νήπια (ηλικίας 4-6 ετών), έδειξε ότι οι μορφολογικές τους δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά (π.χ., παραγωγή κλιτών/παράγωγων λέξεων, σχηματισμός/ανάλυση σύνθετων λέξεων) σε σχέση με μια ομάδα ελέγχου νηπίων ίδιας χρονολογικής ηλικίας, τα οποία δεν έλαβαν μέρος στην παρέμβαση. Τα αποτελέσματα οδήγησαν, επίσης, στο συμπέρασμα ότι οι μορφολογικές δεξιότητες των νηπίων μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά, είτε αποκλειστικά μέσω μιας μορφολογικής παρέμβασης, είτε σε συνδυασμό με φωνολογικές ασκήσεις, γεγονός που έχει την ιδιαίτερη σημασία του, όταν πρόκειται για αρχάριους μαθητές του νηπιαγωγείου που είναι ακόμη στο προ-αλφαβητικό στάδιο. Τέλος, η Tsesmeli (2017) έδειξε ότι η παρεμβατική μελέτη σε μαθητές (ηλικίας 6-8 ετών) των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, η οποία βασίστηκε σε λεξικές οικογένειες, οδήγησε σε σημαντική βελτίωση της ορθογραφίας και της σημασίας σύνθετων λέξεων στους μαθητές της ομάδας παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, ιδιαίτερα των μικρότερων μαθητών που φοιτούσαν στην Α΄ δημοτικού.

Τα δεδομένα των μελετών αυτών είναι ελπιδοφόρα και μας οδηγούν στην πεποίθηση ότι είναι αναγκαίο να διευρυνθεί η μελέτη σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων και σε περισσότερες κατηγορίες μορφολογικά σύνθετων λέξεων στο ελληνικό ορθογραφικό

κό σύστημα. Επιπλέον, αναφορικά με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα της γλωσσικής διδασκαλίας των μαθητών του δημοτικού σχολείου υπάρχει αναφορά στην αναγκαιότητα ενίσχυσης της μορφολογικής ενημερότητας και της ορθογραφίας των σύνθετων λέξεων από τους μαθητές (ΦΕΚ Β΄ 2334/2011)³. Συνεπώς, τα στοιχεία αυτά τεκμηριώνουν την αναγκαιότητα συστηματικής διδασκαλίας των λέξεων αυτών στο σχολείο μέσω δομημένων, ευχάριστων αλλά και βασισμένων στη διεθνή έρευνα, γλωσσικών δραστηριοτήτων. Η μελέτη της σύνθεσης άλλωστε στην ελληνική γλώσσα έχει πολλαπλό ενδιαφέρον, δεδομένου ότι περιλαμβάνει έναν εξαιρετικό πλούτο σύνθετων λέξεων (Μπαμπινιώτης, 2016), οι οποίες είναι μορφολογικά πολύπλοκες, χαμηλής συχνότητας, ενώ συνήθως δομούνται σε μεγάλες λεξικές οικογένειες.

Η παρούσα μελέτη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει αν η καλλιέργεια της μορφολογικής ενημερότητας θα μπορούσε να βελτιώσει την ορθογραφική και σημασιολογική επίδοση μαθητών σχολικής ηλικίας στα πλαίσια της τάξης τους. Η επιλογή του δείγματος των μαθητών της Γ΄ δημοτικού στηρίχτηκε στο γεγονός ότι οι μαθητές στην ηλικία αυτή αρχίζουν σταδιακά να συναντούν έναν αυξημένο αριθμό σύνθετων λέξεων καθώς προχωρούν στη σχολική τους εκπαίδευση με δεδομένη την εισαγωγή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων (π.χ., ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, κ.ά.), οι οποίες μπορεί να διαφοροποιούνται σημασιολογικά ως προς το συγκεκριμένο ή αφηρημένο χαρακτήρα τους⁴.

³ Σύμφωνα με το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας (ΝΕ) (ΦΕΚ Β΄ 2334, 2011) επιδιώκεται μεταξύ άλλων, οι μαθητές/τριες να “αποκτήσουν στέρεη μεταγλωσσική ενημερότητα της μορφολογίας της ΝΕ...”, “Να αποκτήσουν τις απαραίτητες μεταγλωσσικές γνώσεις πάνω στους μορφολογικούς και ορθογραφικούς κανόνες της πρότυπης ΝΕ, ώστε να είναι σε θέση να παράγουν κείμενα σύμφωνα με τους κανόνες αυτούς” (σ. 1). Ιδιαίτερα αναφορικά με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της Παραγωγής Γραπτού Λόγου που αφορούν στους μαθητές της Γ΄ δημοτικού αναγράφεται ότι οι μαθητές/τριες χρειάζεται “να γράφουν ορθογραφήματα: αναλύοντας τις λέξεις στα συνθετικά τους εφαρμόζοντας τους ορθογραφικούς κανόνες/ χρησιμοποιώντας γνώσεις για την κλίση, την ετυμολογία, τις οικογένειες λέξεων κ.λπ.”, σ. 25).

⁴ Ενδεικτικά, μια προσεκτική καταγραφή των σύνθετων λέξεων στα διδακτικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Γ΄ δημοτικού (α΄ - γ΄ τεύχη) δείχνει ότι οι σύνθετες λέξεις με λόγια μορφήματα, συνήθως αφηρημένου χαρακτήρα (π.χ., *αχθοφόρος*) είναι 95, οι εμπρόθετες σύνθετες λέξεις (π.χ., *αποκοιμήθηκα*) είναι 206, ενώ οι σύνθετες λέξεις με νεοελληνικά μορφήματα (π.χ., *αυγοθήκη*), συνήθως συγκεκριμένου χαρακτήρα, είναι 77. Μια αντίστοιχη καταγραφή των διδακτικών εγχειριδίων των μεγαλύτερων τάξεων (Δ΄ - Στ΄) δείχνει σημαντική αύξηση των σύνθετων λέξεων με λόγια μορφήματα (134) που συνοδεύεται με αντίστοιχη μείωση των σύνθετων λέξεων με νεοελληνικά μορφήματα (21), ενώ ο αριθμός των εμπρόθετων σύνθετων λέξεων παραμένει σταθερός.

Οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Η εκπαιδευτική παρέμβαση θα οδηγήσει σε βελτίωση της ορθογραφίας και της κατανόησης της σημασίας των σύνθετων λέξεων για τους μαθητές της ομάδας παρέμβασης σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου (βλ. Casalis et al., 2018. Devonshire & Fluck, 2010. Wolter & Dilworth, 2014).

2. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα βελτιωθούν στην ορθογραφία των λέξεων που θα διδαχτούν στα πλαίσια της παρέμβασης συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, καθώς επίσης και στις ψευδολέξεις που δε θα διδαχτούν στην παρέμβαση, ως αποτέλεσμα της μεταβίβασης της γνώσης από τα διδαγμένα λεκτικά ερεθίσματα (λέξεις) στα αδιάδικτα ερεθίσματα (ψευδολέξεις) μέσω της διαδικασίας της γενίκευσης (Nunes & Bryant, 2006. Tsesmeli & Seymour, 2007, 2009).

3. Η επίδοση στην ορθογραφία και σημασία των συγκεκριμένων λέξεων θα είναι υψηλότερη έναντι των αφηρημένων λέξεων πριν και μετά την παρέμβαση (Borghini et al., 2011. D'Angiulli et al., 2015. Nilsen & Bourassa, 2008. Tsesmeli & Koutselaki, 2013).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σχέδιο της έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι μια πειραματική μελέτη παρέμβασης, η οποία στηρίζεται στο σχεδιασμό προ- και μετά την παρέμβαση με τη χρήση δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου. Η παρέμβαση θεωρείται αποτελεσματική όταν η διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων, πριν και μετά την παρέμβαση, είναι σημαντική για την πειραματική ομάδα, σε αντίθεση προς την ομάδα ελέγχου, όπου δεν παρατηρείται μεταβολή ή η μεταβολή δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Dugard & Todman, 1995). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τον πειραματικό σχεδιασμό της έρευνας. Το πρόγραμμα της περιλάμβανε 11 συνεδρίες (1-2 ανά εβδομάδα), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του σχολικού έτους.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση διενεργήθηκε σε τέσσερα στάδια: (α) Προκαταρκτική αξιολόγηση, (β) Αρχική αξιολόγηση, (γ) Εκπαιδευτικό πρόγραμμα και (δ) Τελική αξιολόγηση.

Δείγμα

Οι συμμετέχοντες/ουσες της μελέτης ήταν 40 μαθητές που φοιτούσαν σε δύο τμήματα της Γ' τάξης ενός Δημοτικού σχολείου της Ανατολικής Αττικής. Η συμμετοχή τους

Πίνακας 1. Το πειραματικό σχέδιο της μελέτης

	Προκαταρκτική αξιολόγηση	
Σταθμισμένη Ορθογραφία	60 λέξεις	1 συνεδρία (60')
Σταθμισμένο Λεξιλόγιο	42 λέξεις σε προτάσεις	1 συνεδρία (45')
	Εκπαιδευτική Παρέμβαση	
	Αρχική Αξιολόγηση	
Ορθογραφία	56 ζεύγη λέξεων/ψευδολέξεων	1 συνεδρία (60')
Σημασία λέξεων	28 λέξεις σε προτάσεις	1 συνεδρία (45')
	Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα	
	28 θεματικές λέξεις x 7 = 196 λέξεις	7 συνεδρίες (75')
Δραστηριότητες		
7 λέξεις x 4	θάλασσα, παίζω, οίκος, βιβλίο	1 συνεδρία
7 λέξεις x 4	ήλιος, γλυκό, δήμος, κοινό	1 συνεδρία
7 λέξεις x 4	καιρός, τηλεόραση, ερώτηση, θήκη	1 συνεδρία
7 λέξεις x 4	άνθρωπος, γράμμα, κυκλώνω, ηλεκτρικός	1 συνεδρία
7 λέξεις x 4	πρόσωπο, βήμα, ποιώ, ετοιμάζω	1 συνεδρία
7 λέξεις x 4	δύναμη, σήμα, πτώση, φωνή	1 συνεδρία
7 λέξεις x 4	ζητώ, νόημα, γειτονιά, μάθηση	1 συνεδρία
	Τελική Αξιολόγηση	
Ορθογραφία	56 ζεύγη λέξεων/ψευδολέξεων	1 συνεδρία (60')
Σημασία λέξεων	28 λέξεις σε προτάσεις	1 συνεδρία (45')

εξασφαλίστηκε ύστερα από συγκατάθεση των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Για τους σκοπούς της παρέμβασης, οι μαθητές διακρίθηκαν σε μια πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, και σε μια ομάδα ελέγχου, που δε συμμετείχε στην εκπαιδευτική παρέμβαση, ως εξής: *Πειραματική Ομάδα*: ($n = 19$ μαθητές, 8 αγόρια, 11 κορίτσια) με μέσο όρο (*M.O.*) χρονολογικής ηλικίας (*X.H.*) 8.23 έτη και τυπική απόκλιση (*T.A.*) 0.37. Στην τάξη αυτή υπήρχε ένας μαθητής με διάγνωση αναπτυξιακής δυσλεξίας.⁵ *Ομάδα Ελέγχου*: ($n = 21$ μαθητές) 13 αγόρια, 8 κορίτσια, με *M.O.* (*X.H.*) 8.34 έτη και *T.A.* 0.45. Στην τάξη αυτή υπήρχαν τρεις μαθητές με μαθησιακές αδυναμίες χωρίς επίσημη διάγνωση.

Υλικό της παρέμβασης και Διαδικασία

Το λεκτικό υλικό της παρέμβασης συγκροτήθηκε μετά από συστηματική αποδελτίωση των σύνθετων λέξεων των εγχειριδίων Γλώσσας της Γ' δημοτικού με σκοπό την επιλογή σύνθετων λέξεων στις οποίες οι μαθητές αναμενόταν να εμφανίζουν αυξημένες ορθογραφικές δυσκολίες λόγω της ύπαρξης φωνημάτων που η ορθογραφική τους απόδοση εμπεριέχει περισσότερες από μία επιλογές (π.χ., *φαρμακοποιός* μπορεί να

⁵ Η παρέμβαση διενεργήθηκε σε όλους τους μαθητές και των δύο τάξεων. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο για εκπαιδευτικούς λόγους, με δεδομένο ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ωφελούνται σημαντικά από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες μέσω εκπαιδευτικού παιχνιδιού στα πλαίσια της τάξης (βλ. Συζήτηση).

γραφεί λανθασμένα ως *φαρμακοπιός*). Ειδικότερα, επιλέχθηκαν 28 θεματικές λέξεις (π.χ., *θάλασσα, παίζω, οίκος*, βλ. Πίνακα 1, Πειραματικό σχέδιο/ Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα), οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για την επιλογή των λέξεων/ψευδο-λέξεων σε ζεύγη (π.χ., *θαλασσόλυκος - θαλασσοπόρος*) του κριτηρίου της Ορθογραφίας και της Σημασίας που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των επιδόσεων πριν και μετά την παρέμβαση. Στη συνέχεια, το λεκτικό αυτό υλικό διακρίθηκε σε δύο κατηγορίες με βάση το συγκεκριμένο ή αφηρημένο χαρακτήρα των σύνθετων λέξεων δεδομένου ότι το στοιχείο αυτό διαφοροποιεί την επίδοση των μαθητών με βάση τη βιβλιογραφία (D'Angiulli et al., 2015. Tsesmeli & Koutselaki, 2013). Οι σύνθετες αυτές λέξεις κατηγοριοποιήθηκαν, επίσης, με βάση τη θέση του κοινού μορφήματος, ώστε μισά ζεύγη ανά κατηγορία συγκεκριμένων/ αφηρημένων στοιχείων να έχουν κοινό μόρφωμα το α' συνθετικό (π.χ., *θαλασσόλυκος - θαλασσοπόρος*) και μισά ζεύγη να έχουν κοινό μόρφωμα το β' συνθετικό (π.χ., *φαρμακοπιός- επιπλοπιός*), δεδομένου ότι η επίδοση των μαθητών μπορεί να διαφοροποιείται σε σχέση με τη θέση του κοινού αυτού μορφήματος (Kehayia et al., 1999).

Μετρήσεις

Προκαταρκτική αξιολόγηση

Σταθμισμένη Ορθογραφία λέξεων. Η δοκιμασία αυτή περιλάμβανε 60 λέξεις. Αξιολογήθηκε η ικανότητα ορθογραφίας μεμονωμένων λέξεων με βάση τη *Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας* (Μουζάκη, Πρωτόπαππας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2007), η οποία αποτελείται από λέξεις διαβαθμισμένες ως προς τη δυσκολία. Κάθε ορθή λέξη βαθμολογήθηκε με 1 βαθμό και κάθε λανθασμένη λέξη με 0 βαθμούς. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου α του Cronbach είναι .94.

Σταθμισμένο Λεξιλόγιο. Η δοκιμασία αυτή περιλάμβανε 42 προτάσεις, με τις οποίες αξιολογήθηκε η κατάκτηση λεξιλογίου στο γραπτό λόγο με βάση τη δοκιμασία *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας* (Τάφα, 1995). Στους μαθητές δόθηκαν 42 προτάσεις που εμπεριείχαν λέξεις διαβαθμισμένης σημασιολογικά δυσκολίας και ζητήθηκε να επιλέξουν μέσα από ένα σχήμα πολλαπλής επιλογής την κατάλληλη λέξη μεταξύ τεσσάρων άλλων λέξεων. Η λέξη θα έπρεπε να ικανοποιεί συντακτικά και σημασιολογικά τη συνθήκη της κάθε πρότασης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του κριτηρίου α του Cronbach είναι .94.

Αρχική και τελική αξιολόγηση

Κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση χορηγήθηκαν στους μαθητές και των δύο ομά-

δων (πειραματική - ελέγχου) δύο κριτήρια, ένα ορθογραφίας κι ένα σημασίας, τα οποία κατασκευάστηκαν από τη δεύτερη συγγραφέα.

Ορθογραφία λέξεων/ψευδολέξεων. Η δοκιμασία αυτή περιλάμβανε 28 ζεύγη λέξεων και 28 ζεύγη ψευδολέξεων. Σκοπός του κριτηρίου αυτού ήταν η αξιολόγηση της ορθογραφίας σύνθετων λέξεων και ψευδολέξεων. Η επιλογή των λέξεων έγινε με βάση το συγκεκριμένο ή αφηρημένο χαρακτήρα των λέξεων. Ειδικότερα, υπήρχαν *Συγκεκριμένες λέξεις* ($N = 14$ ζεύγη) (π.χ., θαλασσόλυκος - θαλασσοπόρος) και *Αφηρημένες λέξεις* ($N = 14$ ζεύγη) (π.χ., παρανόηση - κατανόηση).

Οι ψευδολέξεις κατατίστηκαν σε αντιστοιχία με τις λέξεις, λαμβάνοντας ως βάση σχηματισμού το κοινό θέμα των σύνθετων λέξεων, ως εξής: *Συγκεκριμένες ψευδολέξεις* ($N = 14$ ζεύγη) (π.χ., θαλασσόχομα - θαλασσόσομπα). *Αφηρημένες ψευδολέξεις* ($N = 14$ ζεύγη) (π.χ., ψευτονόηση - λεξινόηση).

Για λόγους δομικής ισορροπίας ανά κατηγορία λέξεων ή ψευδολέξεων (συγκεκριμένων/αφηρημένων) τα μισά ζεύγη είχαν κοινό το α συνθετικό (π.χ., θαλασσόλυκος - θαλασσοπόρος) και τα υπόλοιπα το β συνθετικό μέρος (π.χ., φαρμακοποιός - επιπλοποιός).

Επίσης, όλες οι *Λέξεις* που χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση ($N = 28$ ζεύγη) επιλέχθηκαν να διδαχθούν στα πλαίσια της παρέμβασης, αποτελώντας τα στοιχεία του Εκπαιδευτικού προγράμματος, για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Αντιθέτως, όλες οι *Ψευδολέξεις* που χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση ($N = 28$ ζεύγη) δε διδάχτηκαν στα πλαίσια της παρέμβασης, επιλέχθηκαν όμως να έχουν ομόλογη δομή με τις λέξεις (π.χ., *ψευτονόηση* με βάση την *παρανόηση*), με σκοπό να αξιολογηθεί η μεταβίβαση της γνώσης από τα διδαγμένα λεκτικά ερεθίσματα (λέξεις) στα αδιδακτα και γλωσσικώς ανοίκεια ερεθίσματα (ψευδολέξεις) μέσω της διαδικασίας της γενίκευσης (Nunes & Bryant, 2006).

Όλες οι λέξεις και ψευδολέξεις ($N = 56$ ζεύγη, 112 λέξεις/ψευδολέξεις) υπαγορεύτηκαν από την/τον εκπαιδευτικό στους μαθητές κάθε τάξης, οι οποίοι κλήθηκαν σε 45' να γράψουν ορθογραφημένα τις υπαγορευμένες λέξεις και ψευδολέξεις σε μία κενή σελίδα Α4. Οι ορθές απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό και οι λανθασμένες με 0 βαθμούς.

Σημασία λέξεων. Το κριτήριο αυτό περιλάμβανε 28 λέξεις, ίδιες με αυτές του κριτηρίου ορθογραφίας. Σκοπός του ήταν η αξιολόγηση της γνώσης της σημασίας των σύνθετων λέξεων που χορηγήθηκαν στους μαθητές για την αξιολόγηση της ορθογραφίας τους. Αξιολογήθηκε μία μόνο λέξη από κάθε ζεύγος κοινού θέματος που χορηγήθηκε προς ορθογραφία (π.χ., μόνον η λέξη *θαλασσοπόρος* από το ζεύγος *θαλασσόλυκος - θαλασσοπόρος*).

Οι λέξεις χορηγήθηκαν στους μαθητές στα πλαίσια ανοικτών προτάσεων, στις οποίες υπήρχε δυνατότητα επιλογής της ορθής λέξης μεταξύ τεσσάρων άλλων λέξεων ή ψευδολέξεων. Η λέξη έπρεπε να ικανοποιεί, συντακτικά και σημασιολογικά, τη συνθήκη της κάθε πρότασης. Για παράδειγμα, *Η [κυκλοφοριακή/ κυκλοφορία/ κυκλοθυμία/ κυκλομανία] των δρόμων ελέγχεται από την τροχαία*. Το κριτήριο χορηγήθηκε σε γραπτή μορφή από την/τον εκπαιδευτικό στους μαθητές κάθε τάξης, οι οποίοι κλήθηκαν σε 45' να κυκλώσουν τις ορθές απαντήσεις, αφού διαβάσουν τις προτάσεις. Οι ορθές σημασιολογικά απαντήσεις βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό και οι λανθασμένες με 0 βαθμούς.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιμερίστηκε σε επτά συνεδρίες των 75 λεπτών. Κατασκευάστηκε και εφαρμόστηκε στην τάξη από τη δεύτερη συγγραφέα κατά τη διάρκεια 4 εβδομάδων. Σε κάθε συνεδρία οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ασκούνταν σε τέσσερις θεματικές λέξεις, στη βάση των οποίων οικοδομούνταν η διδασκαλία μιας ξεχωριστής λεξικής οικογένειας. Αυτό γινόταν διότι υπήρχε ορθογραφική και σημασιολογική συνάφεια των κοινών θεματικών μορφημάτων, η οποία θα διευκόλυνε την ορθογραφική και σημασιολογική κατάκτηση των λέξεων αυτών (Casalis et al., 2018. Devonshire & Fluck, 2010). Στην πρώτη συνεδρία παρουσιάστηκαν οι τέσσερις θεματικές λέξεις (*θάλασσα, παίζω, οίκος, βιβλίο*) και ακολούθως οι υπόλοιπες τετράδες θεματικών λέξεων των εκπαιδευτικών συνεδριών με τη σειρά που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Η σειρά παρουσίασης βασίστηκε στην αύξουσα ορθογραφική/σημασιολογική δυσκολία των λέξεων. Κάθε θεματική λέξη αντιπροσωπευόταν από επτά λέξεις της ίδιας οικογένειας (π.χ., *θάλασσα: θαλασσόλυκος, θαλασσοπόρος, θαλασσοταραχή, υποθαλάσσιος, ακροθαλασσιά, λιμνοθάλασσα, λαοθάλασσα*), οι οποίες εμπεριείχαν το κοινό θεματικό μόρφημα ως α' ή β' συνθετικό της λέξης αυτής. Οι συνολικές λέξεις στις οποίες ασκούνταν οι μαθητές σε κάθε εκπαιδευτική συνεδρία ήταν 28, δηλ. επτά παραγόμενες λέξεις ανά τέσσερις θεματικές λέξεις.

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι

Οι λέξεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης παρουσιάστηκαν στους μαθητές με τη χρήση ενός ομαδικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού, το οποίο κατασκευάστηκε από τη δεύτερη συγγραφέα και παίχτηκε από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας στην αίθουσα διδασκαλίας τους. Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε τέσσερις μικρότερες ομάδες των πέντε μαθητών, ενώ μερικές φορές δρούσαν όλοι μαζί ως μια ενιαία ομάδα.

δα, ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού. Παρά το γεγονός ότι σε κάθε συνεδρία οι λέξεις ήταν διαφορετικές, η ακολουθία των παιχνιδιών του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμενε η ίδια, προκειμένου να διατηρηθεί η ομοιογένεια στις εκπαιδευτικές συνεδρίες, ώστε να είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα. Το παιχνίδι παίχτηκε προκαταρκτικά σε μια άλλη τάξη (Γ' τάξη ενός άλλου σχολείου) για να ελεγχθούν τυχόν αστοχίες του προγράμματος, ενώ τα παιδιά της τάξης παρέμβασης έπαιξαν συνεργατικά παιχνίδια πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού αυτού παιχνιδιού για να μάθουν να συνεργάζονται.

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι παιζόταν με τη βοήθεια ενός ξύλινου MDF τετράγωνου ταμπλό (90εκ. x 90εκ.) διαχωρισμένου σε έγχρωμα τετραγωνίδια, ενώ στη μέση ήταν ο τροχός της τύχης. Το παιχνίδι επίσης εμπεριείχε πιόνια, μεγάλο κύβο για ζάρι, κάρτες, φακέλους, κ.λπ. Κάθε εκπαιδευτική συνεδρία περιλάμβανε τα εξής παιχνίδια, όπου κάθε ένα αντιπροσώπευε τους ακόλουθους διδακτικούς στόχους/στάδια:

- (i) *Τράβα μια κάρτα - Ερωτήσεις σχετικά με την ορθογραφία και σημασία των λέξεων.* Στο παιχνίδι αυτό οι μαθητές καλούνταν να διαβάσουν τις οδηγίες κάθε κάρτας και να εκτελέσουν το διδακτικό στόχο, αφού προβούν σε διαδικασίες ανάλυσης σύνθετων λέξεων μέσω εντοπισμού των κοινών συνθετικών τους μορφημάτων (π.χ., *γλυκοπατάτα/γλυκόπικρος*: να αναλύσουν τις δύο λέξεις στα συστατικά τους, να γράψουν και να ζωγραφίσουν το κοινό τους μέρος).
- (ii) *Domino λέξεων - Διερεύνηση ορθογραφικής/σημασιολογικής ομοιότητας λέξεων ίδιας οικογένειας.* Οι μαθητές καλούνταν να παρατηρήσουν προσεκτικά τα μορφήματα των λέξεων-καρτών που ήδη υπήρχαν στο θρανίο (π.χ., *άνθρωπος/χωροταξία*) και να επιλέξουν άλλες κάρτες, οι λέξεις των οποίων εμπεριείχαν ένα κοινό μόρφημα (π.χ., *παιδιάτρος/χωράφι*) με τις δεδομένες, ώστε να τις ενώσουν (π.χ., μέσω του *χωρ-*) και να συνεχίσουν το παιχνίδι.
- (iii) *Φτιάξε τρεις λέξεις που αρχίζουν από... - Λεκτική παραγωγή σύνθετων λέξεων που ανήκουν στην ίδια λεξική οικογένεια.* Οι μαθητές καλούνταν να παραγάγουν σύνθετες λέξεις, όταν τους δινόταν ένα αρχικό μόρφημα (π.χ., λέξεις που αρχίζουν από *παιδ-, παιδίατρος, παιδονόμος, κ.ά.*).
- (iv) *Ένωσε τις σπασμένες λέξεις - Σύνθεση σύνθετων λέξεων.* Οι μαθητές καλούνταν να κατασκευάσουν σύνθετες λέξεις, όταν τους δίνονταν τα συνθετικά τους σε κάρτες μέσα σε φακέλους.

Στο τέλος κάθε παιχνιδιού γινόταν ανακεφαλαίωση των λέξεων που είχαν μάθει οι μαθητές ανά λεξική οικογένεια σε επίπεδο ορθογραφίας και σημασίας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σύγκριση ομάδων ως προς την προκαταρκτική εξέταση

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις επιδόσεις των ομάδων στα προκαταρκτικά κριτήρια. Οι μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης στην επίδοση των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) έδειξαν ότι οι δύο ομάδες δε διέφεραν σημαντικά στα κριτήρια της σταθμισμένης ορθογραφίας, $F(1, 38) = .091, p = .765$, και του σταθμισμένου λεξιλογίου, $F(1, 38) = 2.043, p = .161$, γεγονός που τεκμηριώνει ότι οι ομάδες είχαν την ίδια αφετηρία πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Πίνακας 2. Επίδοση ομάδων στο σύνολο των μετρήσεων πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση
Μέσος όροι (%) ορθών απαντήσεων (τυπικές αποκλίσεις εντός παρένθεσης)

	Πειραματική πριν	Πειραματική μετά	Ελέγχου πριν	Ελέγχου μετά
Σταθμισμένη Ορθογραφία	45.55 (15.49)	-	44.12 (14.11)	-
Σταθμισμένο Λεξιλόγιο	52.77 (20.87)	-	43.31 (20.40)	-
Ορθογραφία - σύνολο	59.77 (24.16)	86.13 (13.35)	53.52 (26.57)	56.76 (25.47)
Σημασία - σύνολο	59.77 (15.51)	75.75 (11.75)	54.41 (20.61)	52.52 (24.63)
Ορθογραφία Λέξεων	58.64 (23.52)	85.71 (12.94)	54.33 (26.12)	56.63 (24.72)
Ορθογραφία Ψευδολέξεων	60.90 (25.21)	85.43 (12.99)	54.72 (27.35)	56.63 (24.23)
Ορθογραφία Συγκεκριμένων Λέξεων	55.45 (28.00)	85.52 (13.59)	53.40 (24.70)	53.91 (25.17)
Ορθογραφία Αφηρημένων Λέξεων	56.39 (25.10)	86.27 (15.8)	55.44 (28.36)	59.18 (25.89)
Σημασία Συγκεκριμένων Λέξεων	60.52 (16.89)	78.57 (11.41)	48.80 (24.03)	50.79 (28.45)
Σημασία Αφηρημένων Λέξεων	59.02 (16.46)	72.93 (14.40)	57.53 (19.67)	51.19 (23.65)

Επίδραση της ομάδας και εξέτασης

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης μετρήθηκε με βάση τη σύγκριση της ορθογραφικής και σημασιολογικής επίδοσης των μαθητών μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης. Οι τιμές σε κάθε στατιστική ανάλυση ήταν ο μέσος όρος του ποσοστού των ορθών απαντήσεων των μαθητών στην αρχική και τελική αξιολόγηση.

Επίδραση της παρέμβασης στην ορθογραφία σύνθετων λέξεων/ψευδολέξεων

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει επίσης την ορθογραφική επίδοση των δύο ομάδων στο σύνολο των λεκτικών ερεθισμάτων (λέξεις και ψευδολέξεις) της αρχικής και τελικής αξιολόγησης ($N = 112$). Εφαρμόστηκε 2×2 ανάλυση διακύμανσης, με την Ομάδα (Πειραματική, Ελέγχου) ως διϋποκειμενικό παράγοντα και την Εξέταση (Αρχική, Τελική) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 38) = 49.017, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .563$, καθώς και της Ομάδας, $F(1, 38) = 6.423, p < .05$, μερικό $\eta^2 = .145$. Η αλληλεπίδραση Εξέτασης με την Ομάδα ήταν επίσης σημαντική, $F(1, 38) = 29.946, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .441$.

Για να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση, έγινε ανάλυση διακύμανσης ξεχωριστά για κάθε ομάδα. Ειδικότερα, η μονοπαράγοντική ανάλυση διακύμανσης στα δεδομένα της Πειραματικής Ομάδας με την Εξέταση (Αρχική, Τελική) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της εξέτασης, $F(1, 18) = 44.417, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .712$. Αντιθέτως, η αντίστοιχη ανάλυση στα δεδομένα της Ομάδας Ελέγχου έδειξε μη σημαντική κύρια επίδραση της εξέτασης, $F(1, 20) = 3.085, p = .094$, μερικό $\eta^2 = .134$, επιβεβαιώνοντας τη σημαντική επίδραση της παρέμβασης μόνο στην ομάδα που δέχτηκε την παρέμβαση.

Επίδραση της παρέμβασης στη σημασία σύνθετων λέξεων

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τη σημασιολογική επίδοση των δύο ομάδων στο σύνολο των λέξεων της αρχικής/τελικής αξιολόγησης ($N = 28$). Η 2×2 ανάλυση διακύμανσης, με την Ομάδα (Πειραματική, Ελέγχου) ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και την Εξέταση (Αρχική, Τελική) ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα, έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 34) = 7.290, p < .05$, μερικό $\eta^2 = .177$, καθώς και της Ομάδας, $F(1, 34) = 6.501, p < .05$, μερικό $\eta^2 = .161$. Η αλληλεπίδραση της Εξέτασης με την Ομάδα ήταν επίσης σημαντική, $F(1, 34) = 11.730, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .257$.

Για να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση, διενεργήθηκαν δύο μονοπαράγοντικές αναλύσεις διακύμανσης με ενδοϋποκειμενικό παράγοντα την Εξέταση στην κάθε ομάδα χωριστά. Η ανάλυση στα δεδομένα της Πειραματικής ομάδας έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της εξέτασης στη σημασία των λέξεων, $F(1, 18) = 22.912, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .560$. Αντιθέτως, η αντίστοιχη ανάλυση στα δεδομένα της Ομάδας ελέγχου, έδειξε ότι η κύρια επίδραση της εξέτασης ήταν μη σημαντική, $F(1, 16) = .216, p = .648$, μερικό $\eta^2 = .013$, επιβεβαιώνοντας τη σημαντική επίδραση της παρέμβασης μόνο στην πειραματική ομάδα.

Ορθογραφική επίδοση των μαθητών: Επίδραση της γενίκευσης

Σύγκριση διδαγμένων (λέξεις) με αδίδακτα λεκτικά ερεθίσματα (ψευδολέξεις)

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των ομάδων στις Λέξεις (διδαγμένα λεκτικά ερεθίσματα) ($N = 56$) και τις αντίστοιχες Ψευδολέξεις (αδίδακτα λεκτικά ερεθίσματα) ($N = 56$) της αρχικής και τελικής αξιολόγησης. Η $2 \times 2 \times 2$ ανάλυση διακύμανσης, με την Ομάδα (Πειραματική, Ελέγχου) ως δι-υποκειμενικό παράγοντα, καθώς επίσης την Εξέταση (Αρχική, Τελική) και το Είδος Ερεθίσματος (Λέξεις, Ψευδολέξεις) ως ενδο-υποκειμενικούς παράγοντες, έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 38) = 43.085$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .531$ και της Ομάδας, $F(1, 38) = 6.373$, $p < .05$, μερικό $\eta^2 = .144$, όχι όμως του Είδους Ερεθίσματος, $F(1, 38) = .022$, $p = .884$, μερικό $\eta^2 = .001$. Η αλληλεπίδραση Είδος Ερεθίσματος x Ομάδα δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, $F(1, 38) = 2.177$, $p = .148$, μερικό $\eta^2 = .054$, καθώς επίσης και οι αλληλεπιδράσεις Εξέταση x Είδος Ερεθίσματος, $F(1, 38) = .153$, $p = .698$, μερικό $\eta^2 = .004$, και Εξέταση x Είδος Ερεθίσματος x Ομάδα, $F(1, 38) = 3.105$, $p = .086$, μερικό $\eta^2 = .076$.

Αντιθέτως, η αλληλεπίδραση Εξέταση x Ομάδα, $F(1, 38) = 26.565$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .411$ ήταν στατιστικώς σημαντική. Για να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση, διενεργήθηκαν δύο 2 (Ομάδα: Πειραματική, Ελέγχου) x 2 (Εξέταση: Αρχική, Τελική) ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης για κάθε διαφορετική κατηγορία λεκτικών ερεθισμάτων. Η ανάλυση στην κατηγορία των *Λέξεων*, έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 38) = 41.515$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .522$, και της Ομάδας, $F(1, 38) = 6.052$, $p < .05$, μερικό $\eta^2 = .137$, ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδα x Εξέταση ήταν επίσης σημαντική, $F(1, 38) = 29.546$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .437$. Για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης, διενεργήθηκαν δύο αναλύσεις με ενδοϋποκειμενικό παράγοντα την Εξέταση στην κάθε ομάδα χωριστά, οι οποίες έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στις *Λέξεις*, $F(1, 18) = 42.235$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .701$, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε καμία στατιστικώς σημαντική μεταβολή, $F(1, 20) = 1.141$, $p = .298$, μερικό $\eta^2 = .054$.

Η ανάλυση στην κατηγορία των *Ψευδολέξεων* έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 38) = 38.916$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .506$, και της Ομάδας, $F(1, 38) = 6.598$, $p < .05$, μερικό $\eta^2 = .148$, ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδα x Εξέταση ήταν επίσης σημαντική, $F(1, 38) = 20.452$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .350$. Για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης, διενεργήθηκαν δύο αναλύσεις με ενδοϋποκειμενικό παράγοντα την Εξέταση στην κάθε ομάδα χωριστά, οι οποίες έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στις *Ψευδολέξεις*, $F(1, 18)$

= 32.731, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .645$, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε καμία στατιστικώς σημαντική μεταβολή, $F(1, 20) = 4.037$, $p = .058$, μερικό $\eta^2 = .168$, υποδηλώνοντας ότι μόνο η πειραματική ομάδα κατάφερε να βελτιώσει σημαντικά την επίδοσή της σε αδιάκριτα λεκτικά ερεθίσματα, όπως οι ψευδολέξεις, μεταφέροντας τη γνώση που διδάχτηκε από τις λέξεις στις ψευδολέξεις (γενίκευση), εξαιτίας της παρέμβασης.

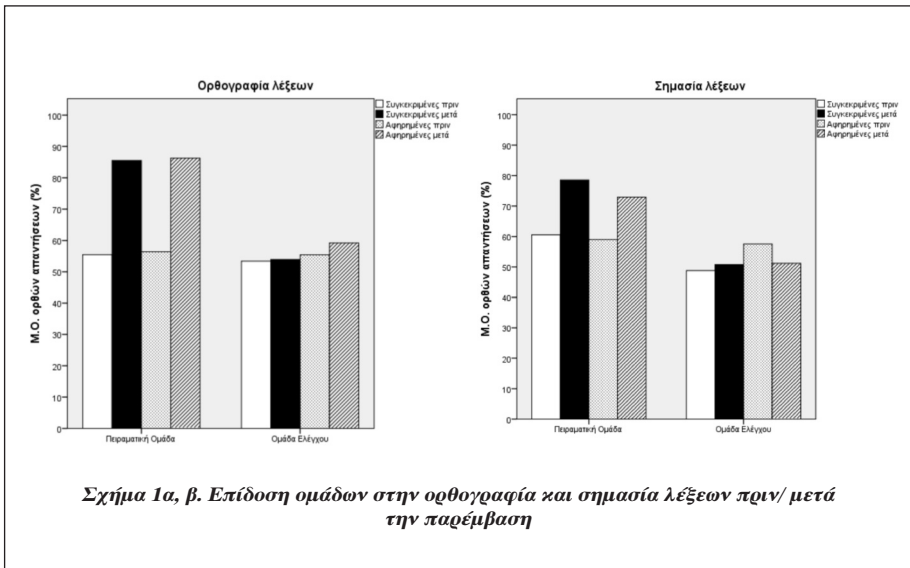
Επίδραση της συγκεκριμενικότητας: Σύγκριση συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων

Το Σχήμα 1α παρουσιάζει την ορθογραφική επίδοση των ομάδων στις συγκεκριμένες ($N = 28$) και αφηρημένες λέξεις ($N = 28$). Η $2 \times 2 \times 2$ ανάλυση διακύμανσης, με την Ομάδα (Πειραματική, Ελέγχου) ως δι-υποκειμενικό παράγοντα, και την Εξέταση (Αρχική, Τελική) και τη Συγκεκριμενικότητα (Συγκεκριμένες, Αφηρημένες) ως ενδο-υποκειμενικούς παράγοντες, έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 38) = 49.603$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .566$, και της Ομάδας, $F(1, 38) = 4.818$, $p < .05$, μερικό $\eta^2 = .113$, ενώ η κύρια επίδραση της Συγκεκριμενικότητας, $F(1, 38) = 3.839$, $p = .057$, μερικό $\eta^2 = .092$, δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Η αλληλεπίδραση Συγκεκριμενικότητα x Ομάδα, $F(1, 38) = 1.496$, $p = .229$, μερικό $\eta^2 = .038$, δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, καθώς επίσης και οι αλληλεπιδράσεις Εξέταση x Συγκεκριμενικότητα, $F(1, 38) = .305$, $p = .584$, μερικό $\eta^2 = .008$, και Εξέταση x Συγκεκριμενικότητα x Ομάδα, $F(1, 38) = .385$, $p = .539$, μερικό $\eta^2 = .010$.

Αντιθέτως, η αλληλεπίδραση Εξέταση x Ομάδα, $F(1, 38) = 37.336$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .496$, ήταν σημαντική. Για να διερευνηθεί η αλληλεπίδραση, διενεργήθηκαν δύο αναλύσεις διακύμανσης, 2 (Ομάδα: Πειραματική, Ελέγχου) x 2 (Εξέταση: Αρχική, Τελική) για κάθε διαφορετική κατηγορία λέξεων. Η ανάλυση στην κατηγορία των Συγκεκριμένων λέξεων, έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 38) = 32.355$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .460$, και της Ομάδας, $F(1, 38) = 5.829$, $p < .05$, μερικό $\eta^2 = .133$, ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδα x Εξέταση ήταν επίσης σημαντική, $F(1, 38) = 30.232$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .443$. Για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης, διενεργήθηκαν δύο 2×1 αναλύσεις με ενδοϋποκειμενικό παράγοντα την Εξέταση στην κάθε ομάδα χωριστά, οι οποίες έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στις συγκεκριμένες λέξεις, $F(1,18) = 38.215$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .680$, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε καμία στατιστικώς σημαντική μεταβολή, $F(1,20) = .038$, $p = .847$, μερικό $\eta^2 = .002$.

Η ανάλυση στην κατηγορία των Αφηρημένων λέξεων, έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 38) = 40.619$, $p < .001$, μερικό $\eta^2 = .517$, όχι όμως

της Ομάδας, $F(1, 38) = 3.721, p = .061$, μερικό $\eta^2 = .089$, ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδα x Εξέταση ήταν σημαντική, $F(1, 38) = 24.553, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .393$. Για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης, διενεργήθηκαν δύο μονοπαραγοντικές αναλύσεις, όπως προηγουμένως, στην κάθε ομάδα χωριστά, οι οποίες έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στις αφηρημένες λέξεις, $F(1,18) = 40.703, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .693$, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντική μεταβολή, $F(1,20) = 1.929, p = .180$, μερικό $\eta^2 = .088$.



Επίδραση της συγκεκριμενικότητας στη σημασιολογική επίδοση

Το Σχήμα 1β παρουσιάζει τη σημασιολογική επίδοση των ομάδων στις Συγκεκριμένες ($N = 14$) και Αφηρημένες λέξεις ($N = 4$). Η $2 \times 2 \times 2$ ανάλυση διακύμανσης, με την Ομάδα (Πειραματική, Ελέγχου) ως δι-υποκειμενικό παράγοντα, την Εξέταση (Αρχική, Τελική) και τη Συγκεκριμενικότητα (Συγκεκριμένες, Αφηρημένες) ως ενδο-υποκειμενικούς παράγοντες, έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Ομάδας, $F(1, 35) = 8.116, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .188$, και της Συγκεκριμενικότητας, $F(1, 35) = 7.193, p < .05$, μερικό $\eta^2 = .170$, ενώ η κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 35) = .089, p = .768$, μερικό $\eta^2 = .003$, δεν ήταν στατιστικώς σημαντική. Οι αλληλεπιδράσεις της Εξέτασης x Συγκεκριμενικότητα, $F(1, 35) = 2.840, p = .101$, μερικό $\eta^2 = .075$, και της Εξέτασης x Συγκεκριμενικότητα x Ομάδα, $F(1, 35) = .322, p = .574$, μερικό $\eta^2 = .009$, δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές.

Αντιθέτως, οι αλληλεπιδράσεις Εξέταση x Ομάδα, $F(1, 35) = 5.960, p < .05$, μερικό $\eta^2 = .146$, καθώς και της Ομάδας x Συγκεκριμενικότητα, $F(1, 35) = 12.465, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .263$, ήταν στατιστικώς σημαντικές. Για να διερευνηθούν οι αλληλεπιδράσεις, διενεργήθηκαν δύο ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης 2 (Ομάδα: Πειραματική, Ελέγχου) x 2 (Εξέταση: Αρχική, Τελική) για κάθε διαφορετική κατηγορία λέξεων. Η ανάλυση στην κατηγορία των *Συγκεκριμένων λέξεων*, έδειξε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 35) = 9.409, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .212$, και της Ομάδας, $F(1, 35) = 10.437, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .230$, ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδα x Εξέταση ήταν επίσης σημαντική, $F(1, 35) = 6.050, p < .05$, μερικό $\eta^2 = .147$. Για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης, διενεργήθηκαν δύο μονοπαραγοντικές αναλύσεις, όπως προηγουμένως, στην κάθε ομάδα χωριστά, οι οποίες έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στις *συγκεκριμένες λέξεις*, $F(1,18) = 25.759, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .589$, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε καμία στατιστικώς σημαντική μεταβολή, $F(1,17) = .127, p = .726$, μερικό $\eta^2 = .007$.

Η ανάλυση στην κατηγορία των *Αφηρημένων λέξεων*, έδειξε στατιστικώς μη σημαντική κύρια επίδραση της Εξέτασης, $F(1, 35) = 1.518, p = .226$, μερικό $\eta^2 = .042$, στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση της Ομάδας, $F(1, 35) = 4.686, p < .05$, μερικό $\eta^2 = .118$, ενώ η αλληλεπίδραση Ομάδα x Εξέταση ήταν στατιστικώς σημαντική, $F(1, 35) = 10.901, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .237$. Για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης, διενεργήθηκαν δύο παρόμοιες μονοπαραγοντικές αναλύσεις στην κάθε ομάδα χωριστά, οι οποίες έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε στατιστικώς σημαντική βελτίωση στις *αφηρημένες λέξεις*, $F(1,18) = 10.549, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .370$, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντική μεταβολή, $F(1,17) = 2.088, p = .167$, μερικό $\eta^2 = .109$.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της μελέτης ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση της συστηματικής καλλιέργειας της μορφολογικής ενημερότητας των μαθητών στην ικανότητα τους να γράφουν ορθογραφημένα και να κατανοούν σημασιολογικά τις σύνθετες λέξεις, δεδομένου ότι οι μαθητές συναντούν έναν αυξημένο αριθμό των λέξεων αυτών στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου (Nagy & Townsend, 2012).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την πρώτη ερευνητική υπόθεση, η εκπαιδευτική παρέμβαση θα έπρεπε να οδηγήσει σε βελτίωση της ορθογραφίας και της σημασίας των σύνθετων λέξεων για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με εκείνων της ομάδας ελέγχου. Πράγματι, η σύγκριση των επιδόσεων των ομάδων στο έργο

της ορθογραφίας πριν και μετά την παρέμβαση έδειξε σημαντικά οφέλη για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στην παρέμβαση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ σημαντικά ήταν και τα αποτελέσματα της παρέμβασης για τη σημασία των λέξεων αυτών από την πειραματική ομάδα μόνο. Τα αποτελέσματα αυτά έχουν τη σημασία τους δεδομένου ότι οι δύο ομάδες είχαν επιδόσεις που δε διέφεραν σημαντικά πριν την παρέμβαση και ήταν σχεδόν ισόβαθμες στην ορθογραφία και σημασία των λέξεων, η οποία διαμορφώθηκε υπέρ της ορθογραφίας μετά την παρέμβαση σε σχέση με τη σημασία για την πειραματική ομάδα, ενώ είναι συμβατά με τη διεθνή βιβλιογραφία (Casalis et al., 2018. Devonshire & Fluck, 2010. Goodwin & Ahn, 2010, 2013. Nagy et al., 2014. Tsesmeli, 2017).

Ένας από τους σημαντικούς στόχους της εκπαιδευτικής παρέμβασης, σύμφωνα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να κατακτήσουν την ορθογραφία και σημασία σύνθετων λέξεων μέσω της ρητής διδασκαλίας της μορφολογικής δομής τους και στη συνέχεια να γενικεύσουν τη γνώση αυτή σε αδιδακτα μη λεκτικά ερεθίσματα. Πράγματι, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας όχι μόνο βελτιώθηκαν σημαντικά στις διδαγμένες λέξεις σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δε μετείχαν στην παρέμβαση, αλλά παρουσίασαν σημαντική γενίκευση στις αδιδακτες ψευδολέξεις ομολογής δομής, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε καμία σημαντική μεταβολή σε κανένα από τα δύο κριτήρια, υποδηλώνοντας ότι η βελτίωση των μαθητών δεν μπορεί να αποδοθεί στην απλή παρακολούθηση των μαθημάτων του σχολείου για το σύντομο χρονικό διάστημα της παρέμβασης (Casalis et al., 2018. Tsesmeli & Seymour, 2009. Wolter & Dilworth, 2014).

Στη συνέχεια, για να διερευνηθεί περαιτέρω αν η παρέμβαση συνέβαλε στην ικανότητα των μαθητών να γράφουν πιο ορθογραφημένα και να κατανοούν περισσότερο ένα εύρος σύνθετων λέξεων, εξετάστηκαν οι επιδόσεις τους ξεχωριστά στις λέξεις συγκεκριμένου ή αφηρημένου χαρακτήρα, δεδομένου ότι τα οφέλη των μαθητών μετά την παρέμβαση αναμένεται να είναι υψηλότερα στην ορθογραφία και σημασία των συγκεκριμένων λέξεων έναντι των αφηρημένων λέξεων, σύμφωνα με την τρίτη ερευνητική υπόθεση. Πράγματι, ένα πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι η ιδιότητα αυτή των λέξεων επηρεάζει σημαντικά την ορθογραφική και σημασιολογική τους απόδοση (D'Angiulli et al., 2015. Treiman & Bourassa, 2008. Tsesmeli & Koutselaki, 2013). Στην παρούσα μελέτη, η αρχική αξιολόγηση στην ορθογραφία και τη σημασία των λέξεων έδειξε ότι η ορθογραφική επίδοση δε διαφοροποιείται μεταξύ συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων, ενώ ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα και για τη σημασία των λέξεων, στοιχείο που πιθανότατα οφείλεται στη δομική περιπλοκότητα όλων των στοιχείων, συγκεκριμένων και αφηρημένων, ως προς τη φωνολογική και μορφολογική τους ταυτότητα, γεγονός που τα καθιστούσε δύσκολα να ορθο-

γραφηθούν και να κατανοηθούν από τους μαθητές της Γ' δημοτικού. Αντιθέτως, η επίδραση της παρέμβασης είχε διαφοροποιητικό χαρακτήρα στα δύο κριτήρια, δηλ. ενώ τα οφέλη των μαθητών ήταν παρόμοια στην ορθογραφία των συγκεκριμένων και αφηρημένων λέξεων μετά την παρέμβαση, αυτή δεν ήταν η περίπτωση στη σημασία των λέξεων, όπου η θετική επίδραση της παρέμβασης στις συγκεκριμένες λέξεις ήταν ισχυρότερη σε σχέση με τις αφηρημένες λέξεις. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την τρίτη ερευνητική υπόθεση μόνο ως προς τη σημασιολογική κατανόηση των λέξεων, συνάδοντας μερικώς με την αντίστοιχη βιβλιογραφία (D'Angiulli et al., 2015. Treiman & Bourassa, 2008), γεγονός που πιθανότατα αιτιολογείται από το γεγονός ότι η διάκριση των λέξεων σε συγκεκριμένες ή αφηρημένες στοιχειοθετείται κατεξοχήν στο σημασιολογικό τους χαρακτήρα.

Η παρούσα μελέτη έχει σημαντικές εκπαιδευτικές προεκτάσεις, υποστηρίζοντας ότι η ενσωμάτωση μιας καλά δομημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσω ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη διδακτική πράξη είναι χρήσιμη προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να κατακτήσουν τη γνώση με έναν πιο εύκολο και ευχάριστο τρόπο. Εντούτοις, χρειάζεται να αναφερθεί ότι η απλή χρήση ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού δε θα μπορούσε να επιφέρει αυτά τα θετικά αποτελέσματα, χωρίς την προσεκτική συστηματοποίηση και ταξινόμηση του λεκτικού υλικού, αλλά και τη χρήση του χρώματος, των χειραπτικών εκπαιδευτικών υλικών και της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας, όπου οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στην κατάκτηση ενός απαιτητικού εννοιολογικά και ορθογραφικά λεξιλογίου μέσω ευχάριστων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Perry & Dockett, 2007). Τέλος, στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην τάξη, είναι δυνατή και η ενσωμάτωση μαθητών με αδυναμίες όπου η ένταξή τους σε ομάδες γίνεται με σεβασμό στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και οι προσπάθειες του κάθε παίκτη ενθαρρύνεται χωρίς το φόβο του «γραπτού κόσμου» (Williams, 1986). Για παράδειγμα, στην παρούσα μελέτη, είναι σημαντικό να αναφερθεί η επίδοση δύο συγκεκριμένων μαθητών που παρουσίασαν μαθησιακές δυσκολίες και ανήκαν στις δύο διαφορετικές ομάδες. Ο ένας μαθητής της πειραματικής ομάδας μπόρεσε μέσω της εκπαιδευτικής παρέμβασης να βελτιώσει τις επιδόσεις του με οφέλη τόσο στην ορθογραφία όσο και στη σημασία των λέξεων, ενώ αντίθετα ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες της ομάδας ελέγχου δε σημείωσε καμία αλλαγή στην επίδοσή της ορθογραφίας και της σημασίας των λέξεων, γεγονός που υποδεικνύει τη σημασία της παρέμβασης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Εν κατακλείδι, η παρούσα μελέτη, παρά το γεγονός ότι χρειάζεται να επαναληφθεί σε μεγαλύτερα δείγματα μαθητών και με έλεγχο των μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων της παρέμβασης (Casalis et al., 2018. Tsismeli & Seymour, 2009. Wolter & Dilworth, 2014), μπορεί να προσφέρει ένα βέλτιστο παράδειγμα άσκησης σημαντικών βασικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, όπως

η ορθογραφία και η σημασία ενός απαιτητικού σύνθετου λεξιλογίου σε μαθητές του δημοτικού σχολείου μέσω ενός ευέλικτου ομαδικού εκπαιδευτικού υλικού, με αποτελέσματα σημαντικά και συμβατά με τη διεθνή βιβλιογραφία (Bowers et al., 2010. Casalis et al., 2018. Nagy et al., 2014. Tsesmeli, 2017). Τέλος, η παρούσα μελέτη καλείται να υπογραμμίσει την έλλειψη σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο και να στρέψει το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας στη διερεύνηση και εφαρμογή σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς όφελος των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apel, K., & Diehm, E. (2014). Morphological awareness intervention with kindergarteners and first and second grade students from low SES homes: A small efficacy study. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1), 65-75. doi: 10.1177/0022219413509964
- Borghi, A. M., Flumini, A., Cimatti, F., Marocco, D., & Scorolli, C. (2011). Manipulating objects and telling words: A study on concrete and abstract words acquisition. *Frontiers in Psychology, 2*, 15. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00015
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research, 80*(2), 144-179. doi: 10.3102/0034654309359353
- Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F., & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction, 53*, 89-98. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.07.009
- Cherrie-Muller, C., Maillart, C., Simon, A.-M., & Fournier, S. (2010). *Batterie langage oral, langage écrit, mémoire, attention* [Battery of oral language, written language, memory, attention] (2nd ed.). Paris, France: ECPA.
- Davydov, V. V., & Kilpatrick, J. (1990). *Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- D'Angiulli, A., Griffiths, G., & Marmolejo-Ramos, F. (2015). Neural correlates of visualizations of concrete and abstract words in preschool children: A developmental and embodied approach. *Frontiers in Psychology, 6*, 856. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00856
- Deacon, S. H., Campbell, E., Tamminga, M., & Kirby, J. R. (2010). Seeing the harm in harmed and harmful: Morphological processing by children in Grades 4, 6, and 8. *Applied Psycholinguistics, 31*(04), 759-775. doi:10.1017/S0142716410000238
- Devonshire, V., & Fluck, M. (2010). Spelling development: Fine-tuning strategy-use and capitalising on the connections between words. *Learning and Instruction, 20*, 361-371. doi: 10.1016/j.learninstruc.2009.02.025

- Diamanti, V., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopappas, A. (2017). Preschool phonological and morphological awareness as longitudinal predictors of early reading and spelling in Greek. *Frontiers in Psychology, 8*, 2039. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02039
- Dugard, P., & Todman, J. (1995). Analysis of pre-test- post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 15*(2), 181-198. doi: 10.1080/0144341950150207
- Εγκυκλοπαίδεια Υδρία (1983). *Ελληνική γενική εγκυκλοπαίδεια* [Greek general encyclopedia]. Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων.
- Ellis, A. (2007). A taxonomy for categorizing generalizations: Generalizing actions and reflection generalizations. *The Journal of the Learning Sciences, 16*(2), 221-262.
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia, 60*, 183-208. doi: 10.1007/s11881-0100041-x
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading, 17*(4), 257-285. doi:10.1080/10888438.2012.689791
- Kargl, R., & Landerl, (2018). Beyond phonology: The role of morphological and orthographic spelling skills in German. *Topics in Language Disorders, 38*, 272-285.
- Kehayia, E., Jarema, G., Tsapkini, K., Perlak, D., Ralli, A., & Kadzielawa, D. (1999). The role of morphological structure in the processing of compounds: The interface between linguistics and psycholinguistics. *Brain and Language, 68*, 370-377.
- McCutchen, D., Stull, S., Herrera, B. L., Lotas, S., & Evans, S. (2014). Putting words to work: Effects of morphological instruction on children's writing. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1), 86-97. doi:10.1177/0022219413509969
- Manolitsis, G. (2017). How effective is morphological awareness instruction on early literacy skills? In C. J. MacLachlan & A. W. Arrow (Eds.), *Literacy in the early years: Reflections on international research and practice* (pp. 151-174). Singapore: Springer.
- Manolitsis, G., Grigorakis, I., & Georgiou, G. K. (2017). The longitudinal contribution of early morphological awareness skills to reading fluency and comprehension in Greek. *Frontiers in Psychology, 8*, 1793. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01793
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2007). Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών Β', Γ', Δ' και Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. [Investigation of the psychometric characteristics of an assessment of spelling skills of primary school students of Grades 2, 3, 4, and 5]. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 129-146.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2016). *Λεξικό των παραγώγων και συνθέτων της Νέας Ελληνικής* [Dictionary of derivations and compounds of Modern Greek]. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Nagy, W. E., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly, 47*(1), 91-108. doi: 10.1002/RRQ.011
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities, 47*(1), 3-12. doi: 10.1177/0022219413509967.

- Nilsen, E., & Bourassa, D. (2008). Word-learning performance in beginning readers. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 62(2), 110-116. doi: 10.1037/1196-1961.62.2.110
- Nunes, T., & Bryant, P. (2006). *Improving literacy by teaching morphemes*. Oxon, UK: Routledge.
- Perry, B., & Dockett, S. (2007). *Play and mathematics*. Adelaide, Australia: Australia Association of Mathematics Teachers.
- Pittas, E., & Nunes, T. (2014). Dialect awareness and literacy in bidialectal setting. *Hellenic Journal of Psychology*, 11(1), 56-82.
- Πάλλη, Α. (2007). *Η σύνθεση λέξεων [Compounding of words]*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ramirez, G., Walton, P., & Roberts, W. (2014). Morphological awareness and vocabulary development among kindergarteners with different ability levels. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 54-64. doi:10.1177/0022219413509970
- Rothou, K., & Padeliadou, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 1007-1027. doi: 10.1017/S0142716414000022
- Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας [Screening test of reading ability]*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Treiman, R., & Bourassa, D. C. (2008). Morphological constancy in spelling: A comparison of children with dyslexia and typically developing children, *Dyslexia*, 14, 155-69. doi: 10.1002/dys.368
- Τσεσμελή, Σ. Ν., & Seymour, P. H. K. (2007). Μορφολογική δομή των παράγωγων λέξεων και ορθογραφική επίδοση δυσλεξικών μαθητών: Μια μελέτη παρέμβασης. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 86-110.
- Tsesmeli, S. N., & Seymour, P. H. K. (2009). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *British Journal of Psychology*, 100(3), 565-592. doi:10.1348/000712608X371915
- Tsesmeli, S. N., & Koutselaki D. (2013). Spelling performance and semantic understanding of compound words by Greek learning-disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 241-251. doi:10.1177/0022219412449442
- Tsesmeli, S. N. (2017). Spelling and meaning of compounds in the early school years through classroom games: An intervention study. *Frontiers in Psychology*, 8, 2071. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02071
- ΦΕΚ Β' 2334 (3-10-2011). *Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του Διδακτικού Πεδίου: Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία [Approval of primary and secondary school's curriculum for pilot implementation of the school subject: Greek language & literature]*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Williams, M. (1986). The place of games in primary mathematics. *Mathematics in School*, 15(1), 19.
- Wolter, J. A., & Dilworth, V. (2014). The effects of a multilingual morphological awareness approach for improving language and literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 76-85. doi:10.1177/0022219413509972

TRAINING OF SPELLING AND MEANING OF COMPOUNDS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE SCHOOL CLASSROOM

Styliani N. Tsesmeli¹ & Eirini Kariotaki

¹University of Patras, Greece

Abstract: The aim of the study was to evaluate the effect of the training of morphological awareness to spelling and meaning of words by 40 students of third grade of a primary school, who were divided into an intervention and a control group. All students were assessed via standardized tests of spelling and vocabulary. The intervention took place in the school classroom via a board game and included a pre-test, an educational program and a post-test. The experimental material comprised compound words categorized into two conditions in terms of their meaning (concrete/abstract). The results showed that the systematic exercise of the morphological structure of words improved considerably students' spelling and meaning of compounds, with higher gains in spelling than in meaning. The intervention group had equal gains in spelling concrete and abstract words, while their gains in the meaning of concrete words were larger than that of abstract words. These findings underline the importance of morphological awareness in the acquisition of spelling and meaning of compound words by students in the school classroom.

Key words: Compound words, Concrete/Abstract words, Morphological Intervention, Spelling, Semantics, Typical spellers