

Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 12, No 4 (2005)



First grader's ability to use morphological strategies in spelling

Κλεοπάρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής,
Θεοφάνης Βαλμάς

doi: [10.12681/psy_hps.23979](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23979)

Copyright © 2020, Κλεοπάρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής,
Θεοφάνης Βαλμάς



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Διακογιώργη Κ., Μπαρής Θ., & Βαλμάς Θ. (2020). First grader's ability to use morphological strategies in spelling. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(4), 568–586.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.23979

Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού

ΚΛΕΟΠΑΤΡΑ ΔΙΑΚΟΓΙΩΡΓΗ

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΜΠΑΡΗΣ

ΘΕΟΦΑΝΗΣ ΒΑΛΜΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας έρευνας που έχει ως στόχο τη διερεύνηση του τύπου των στρατηγικών που χρησιμοποιούν Έλληνες μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου προκειμένου να αποδώσουν ορθογραφικά συγκεκριμένα ληκτικά μορφήματα της γλώσσας τους, ονοματικά και ρηματικά. Εφόσον η ορθογραφία που σχετίζεται με τα ληκτικά μορφήματα καθορίζεται στα ελληνικά από ένα σύνολο μορφολογικών κανόνων, το κύριο ενδιαφέρον αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν τις απαιτούμενες από το έργο μορφολογικές στρατηγικές. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία αφορούν την ορθογραφική απόδοση του φωνήματος /i/ ως ληκτικού μορφήματος σε ουσιαστικά. Ο τρόπος της ορθογραφικής απόδοσης του συγκεκριμένου φωνήματος παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον εφόσον πρόκειται για ένα φώνημα που έχει πέντε δυνατές γραφημικές αναπαράστασεις. Η ανάλυση λαθών που έγινε στις ορθογραφικές παραγωγές των παιδιών έδειξε ότι ήδη από την ηλικία των 7 ετών είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν μορφολογικές στρατηγικές, εφόσον το ποσοστό της σωστής γραφημικής αναπαράστασης του φωνήματος είναι σε μερικές περιπτώσεις αρκετά υψηλό. Στις «δύσκολες», όμως, ορθογραφικές περιπτώσεις ανταγωνιστικές των μορφολογικών στρατηγικών είναι φωνολογικές στρατηγικές βασισμένες στην παράμετρο «συχνότητα», οι οποίες και υπερισχύουν των πρώτων. Σύμφωνα με αυτές τις στρατηγικές, τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν τη γραφημική αναπαράσταση του φωνήματος που έχει τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο γραπτό λόγο που επεξεργάζεται το παιδί στη συγκεκριμένη τάξη. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μορφολογικές στρατηγικές και φωνολογικές στρατηγικές βασισμένες στην παράμετρο «συχνότητα» είναι αυτή που εξηγεί την ορθογραφική επίδοση των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Λέξεις-κλειδιά: Συχνότητα, Φωνολογικές στρατηγικές, Μορφολογικές στρατηγικές, Αλληλεπίδραση.

Εισαγωγή

Η ορθογραφημένη γραφή, οριζόμενη ως ο σχηματισμός λέξεων σύμφωνα με τις βασικές αρχές που διέπουν την αντιστοιχία των ήχων της ομιλούμενης γλώσσας με τα γράμματα του αλ-

φαβήτου (Mercer & Mercer, 1993. Πόρποδας, 2002), αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη μιας από τις βασικότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες, της γραφής. Όσοι έχουν πρόβλημα στην ορθογραφημένη γραφή δεν μπορούν να αφιερώσουν την προσοχή τους σε υψη-

Σημείωση: Η διεξαγωγή αυτής της έρευνας χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Πατρών, στο πλαίσιο του προγράμματος «Καραθεοδωρή».

Διεύθυνση: Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 265 00 Ρίο. Τηλ.: 2610-996335, E-mail: kdiakogiorgi@upatras.gr

λότερες διαδικασίες γραφής (Bereiter, 1980), ενώ έχει αποδειχθεί (Templeton, 1991) ότι οι μαθητές που είναι καλοί ορθογράφοι είναι ικανοί να εκφραστούν στη γραφή καλύτερα από αυτούς που έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία.

Σύμφωνα με τον Τριανταφυλλίδη (1913), «[...] ορθογραφία σημαίνει σωστό γράψιμο, απόδοση με γραπτά σύμβολα των φθόγγων μιας ζωντανής λαλιάς [...]» (σ. 69).

Ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες διαφόρων τύπων, όπως συλλαβές και ενδοσυλλαβικά τμήματα¹. Η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από αυτές τις μονάδες, η ικανότητα κατάταξής του σε αυτές τις μονάδες καθώς και η ικανότητα ενσυνείδητου και εμπρόθετου χειρισμού αυτών των μονάδων συμβάλλουν στην κατάκτηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφημένη γραφής.

Πράγματι, η σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη των παραπάνω ικανοτήτων που συνιστούν αυτό που ονομάζεται «φωνολογική ενημερότητα» και στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής είναι αναμφίβολη (Tunmer & Nesdale, 1985. Wagner & Torgesen, 1987. Adams, 1990. Goswami & Bryant, 1990. Tunmer & Rohl, 1991. Ehri, 1992. Muter & Snowling, 1997. Aidinis & Nunes, 2001. Πόρποδας, 2002).

Ωστόσο, όσον αφορά την ορθογραφημένη γραφή, παρ' ότι αναμφίβολη, η σχέση αυτή σε ορισμένες περιπτώσεις και σε ορισμένα ορθογραφικά συστήματα αποδεικνύεται ανεπαρκής ως βάση των ορθογραφικών στρατηγικών των παιδιών. Κι αυτό γιατί οι αντιστοιχίσεις φωνημάτων – γραφημάτων δε γίνονται πάντα με ένα γραμμικό τρόπο, όπως, π.χ., στην περίπτωση της κατάταξης της λέξης «γάτα» στα φωνήματά της

/g/ /a/ /t/ /a/ και της αντιστοιχισής τους με τα γραφήματα γ, α, τ, α.

Εκτός από τις περιπτώσεις στις οποίες ένα φώνημα αντιστοιχεί σε ένα γράφημα, μπορεί να υπάρξουν και άλλου τύπου φωνημογραφημικές σχέσεις, στις οποίες ένα φώνημα αντιστοιχεί σε πολλά γραφήματα ή πολλά φωνήματα σε ένα γράφημα (Treiman, 1993).

Για παράδειγμα, το φώνημα /i/ στα ελληνικά μπορεί να αντιπροσωπευθεί γραφημικά με έξι διαφορετικούς τρόπους: ως ι στο «λουλουδι», η στο «πηγή», οι στο «βοσκοί», ει στο «απειλεί», υ στο «δάκρυ» και υι στο «υιοθετώ».

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν περιπτώσεις διαφορετικών φωνημικών συνδυασμών, όπως /ef/ και /ev/ (π.χ. στις λέξεις «ευχαριστώ» και «ευγένεια»), που αναπαρίστανται γραφημικά με τον ίδιο τρόπο (ευ).

Αυτές οι ασυνέπειες στις φωνημογραφημικές αντιστοιχίες δημιουργούν έλλειψη κανονικότητας και ασάφειες, πρόβλημα που τα παιδιά προσπαθούν να επιλύσουν κάνοντας χρήση της αυξανόμενης γνώσης τους σε άλλους τομείς, όπως στην ορθογραφημένη γραφή ή στη μορφολογία (Varnhagen, McCallum, & Burstow, 1997).

Έτσι, με την ολοένα και μεγαλύτερη έκθεσή τους στο γραπτό λόγο τα παιδιά γίνονται όλο και πιο ικανά να αναγνωρίζουν την ορθογραφική ομοιότητα και να χρησιμοποιούν στρατηγικές που βασίζονται σε αυτήν και ονομάζονται ορθογραφικές. Οι Laxon, Coltheart και Keating (1988) έδειξαν ότι λέξεις με πολλούς ορθογραφικούς γείτονες είναι πιο φιλικές για τα παιδιά και γι' αυτό τις γράφουν με μεγαλύτερη ευκολία και πιο σωστά από ό,τι λέξεις που δε μοιράζονται παρόμοια γραφημικά μοτίβα με πολλές άλλες λέξεις. Για παράδειγμα, στα αγγλικά η λέξη *same* έχει πολλούς ορθογραφικούς γείτονες (*name, lane, sane*) και γι' αυτό είναι πιο εύκολη στην ορθο-

1. Εδώ αναφερόμαστε στις φωνολογικές μονάδες στις οποίες μπορεί να καταταχθεί η συλλαβή σε διάφορα φωνολογικά συστήματα, όπως αυτό της αγγλικής, γνωστές με τους όρους «onsets» και «rimes», όρους για τους οποίους δεν υπάρχει δόκιμη μετάφραση στα ελληνικά. Ο όρος «onset» αναφέρεται στο αρχικό σύμφωνο ή συμφωνικό σύμπλεγμα που προηγείται του φωνήεντος και ο όρος «rime» στο φωνήεν και στο/στα σύμφωνο/-α που το ακολουθούν.

γράφησή της από τη λέξη *neck*. Τα παιδιά δηλαδή γράφουν *name*, *lane*, *sane* όπως *same*.

Επιπλέον, με την ανάπτυξη τα παιδιά αποκτούν έναν τύπο γλωσσικής ενημερότητας που καλείται μορφολογική. Η ενημερότητα αυτή τους επιτρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα: 1) κατανόησης της εσωτερικής δομής των λέξεων καθώς επίσης και των σχέσεων των λέξεων μεταξύ τους στη γλώσσα, και 2) αναγνώρισης των επιθημάτων στις λέξεις, όπως επίσης και χρήσης αυτού του τύπου των πληροφοριών ως βοήθειας στη σωστή ορθογράφηση.

Μπορούν, λοιπόν, να αναγνωρίσουν τη ρίζα *sign* στη λέξη *signature* και να γράψουν σωστά τη λέξη *sign* με μια γραφημική αντιπροσώπηση του άηχου «g» (Varnhagen et al., 1997). Μπορούν, επίσης, να αναγνωρίσουν, για παράδειγμα, το ληκτικό μόρφημα του αορίστου των ρημάτων *-ed* στη λέξη *helped* και να χρησιμοποιήσουν αυτή την πληροφορία για τη σωστή ορθογραφική απόδοση της λέξης την οποία θα απέδιδαν λανθασμένα ως *helpit* αν βασιζόνταν αποκλειστικά και μόνο στη φωνολογική της αντιπροσώπηση (Treiman, 1993).

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν δείξει τη σημασία της χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας (Sterling, 1983. Morris & Perney, 1984. Waters, Bruck, & Malus-Abramowitz, 1988. Bruck & Waters, 1990).

Ωστόσο, παρ' ότι η έρευνα έχει επανειλημμένως δείξει την πρώιμη χρήση από τα παιδιά φωνολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή (στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού) (βλέπε Treiman, 1985, 1992), παρ' ότι, επίσης, είναι αρκετά τα ερευνητικά ευρήματα που έχουν δείξει μια πρώιμη χρήση ορθογραφικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή (Laxon et al., 1988), το πότε εμφανίζονται για πρώτη φορά οι μορφολογικά βασισμένες ορθογραφικές στρατηγικές παραμένει ασαφές. Κι αυτό γιατί τα αποτελέσματα των μέχρι τώρα ερευνών –ακόμα και αυτών που έχουν διεξαχθεί από ίδιους ερευνητές– είναι αντιφατικά.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα

της Treiman (1993), παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου που έχουν την αγγλική ως μητρική τους γλώσσα δεν μπορούν ακόμα να χρησιμοποιήσουν μορφολογικά βασισμένες στρατηγικές αλλά βασίζουν την ορθογραφική απόδοση του ληκτικού μορφήματος *-ed* σε φωνολογικές αναπαραστάσεις, με αποτέλεσμα αντί του σωστού, π.χ., *helped* να γράφουν λανθασμένα *helpit*.

Αντίθετα, σε μια πειραματική έρευνα οι Treiman, Cassar και Zukowski (1994) βρήκαν ότι, παρ' όλο που η μορφολογική γνώση αυξάνεται και εκλεπτύνεται όλο και περισσότερο με την ηλικία, ακόμα και πολύ μικρά παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάποιες μορφολογικές στρατηγικές. Για παράδειγμα, βρήκαν ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούσαν να αναπαραστήσουν σωστά το [t] στο *dirty* βασιζόμενα στον τρόπο με τον οποίο γράφεται η λέξη από την οποία παράγεται, δηλαδή το *dit*, ενώ στη λέξη *city* απέδιδαν λανθασμένα το [t] ως *d*.

Από την άλλη μεριά, στις έρευνες των Waters και συνεργατών (1988) δε διαπιστώνεται σαφής εμφάνιση μορφολογικών στρατηγικών πριν από την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Μέχρι τότε χρησιμοποιούνται άλλου τύπου στρατηγικές, φωνολογικές και ορθογραφικές, κάτι που οδηγεί τους συγγραφείς στο συμπέρασμα ότι οι μορφολογικά βασισμένες στρατηγικές εμφανίζονται πιο αργά από τις φωνολογικές και τις ορθογραφικές στρατηγικές. Αυτή η καθυστέρηση στην εμφάνιση των μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή δεν εκπλήσσει, δεδομένου ότι η χρήση τους προϋποθέτει μια γνώση από τη μεριά του παιδιού σε σχέση τόσο με το γραμματικό status των λέξεων που πρόκειται να ορθογραφηθούν όσο και με τα μορφήματα που χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν αυτό το status. Σύμφωνα με τους Waters και συνεργάτες (1988), αυτή η γνώση απαιτεί αρκετό χρόνο για να κατακτηθεί.

Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και τα αποτελέσματα πιο πρόσφατων ερευνών που δείχνουν ότι σε σχέση με την κατάληξη του αορίστου τα παιδιά αρχικά την αποδίδουν φωνητικά, ενώ ένα διάστημα 2-3 ετών τούς είναι απαραίτη-

το για να μάθουν την «-ed» κατάληξη (Bryant & Nunes, 1998. Nunes, Bryant, & Bidman, 1997).

Ανάλογη καθυστέρηση έχει βρεθεί στην εμφάνιση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή στα γαλλικά. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις λέξεις στον πληθυντικό, στον οποίο, σύμφωνα με τους ορθογραφικούς κανόνες αυτής της γλώσσας, γράφονται καταλήξεις που όμως αντιστοιχούν σε άηχα φωνήματα (η λέξη παιδί γράφεται στον ενικό «enfant» και στον πληθυντικό «enfants», αλλά ακούγονται το ίδιο), τα παιδιά αρχικά υιοθετούν τη στρατηγική να μην αποδίδουν καθόλου ορθογραφικά αυτά τα φωνήματα, ενώ κάποια χρόνια αργότερα γίνονται ικανά να τα αποδώσουν (Fayol, Thevenin, Jarousse, & Totereau, 1999).

Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα

Η ελληνική είναι μια πλούσια μορφολογικά γλώσσα, που διαθέτει ένα σύνθετο κλιτικό σύστημα: τα άρθρα, τα επίθετα, οι αντωνυμίες, οι προσδιοριστές και κάποια αριθμητικά κλίνονται ως προς το γένος, τον αριθμό και την πτώση. Τα ουσιαστικά, που μπορεί να είναι αρσενικού, θηλυκού και ουδέτερου γένους, κλίνονται ως προς τον αριθμό και την πτώση. Τα ρήματα διαφοροποιούνται μορφολογικά ως προς τις κατηγορίες «πρόσωπο», «αριθμό», «χρόνο», «ποιόν ενεργείας» «φωνή» και «σε ορισμένο βαθμό-έγκλιση» (Holton, Mackridge, & Φιλιππάκη-Warburton, 1997).

Το ορθογραφικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται ως μορφοφωνημικό, ένα σύστημα δηλαδή στο οποίο στη σχέση αναπαράστασης των φωνολογικών μονάδων από τα γραφήματα εμπλέκεται και η μορφολογία των λέξεων.

Στην ανάγνωση η ελληνική είναι μια αρκετά διαφανής γλώσσα, χαρακτηριζόμενη από σχεδόν 1 προς 1 αντιστοιχία γραφημάτων – φωνημάτων (Πόρποδας, 2002). Αυτό σημαίνει ότι η προφορά των λέξεων στα ελληνικά είναι σχεδόν πάντα προβλέψιμη από το γραπτό λόγο, πλην κάποιων περιπτώσεων, στις οποίες λέξεις της ελληνικής δε διαβάζονται με τη χρήση απλών κανόνων γρα-

φημο-φωνημικής αντιστοιχίας. Απαιτείται η χρήση κάποιων άλλων κανόνων που εφαρμόζονται σε ποικίλα αλλά προβλέψιμα ορθογραφικά μοτίβα (Venezky, 1995).

Η ανάγνωση και η προφορά των λέξεων που περιέχουν αυτά τα μοτίβα προϋποθέτουν τη χρήση μιας μη γραμμικής στρατηγικής: για να μπορέσεις να τα προφέρεις σωστά, πρέπει να δεις τι ακολουθεί. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτού του ορθογραφικού μοτίβου στην ελληνική αποτελεί η περίπτωση των αυ- και ευ-, τα οποία προφέρονται διαφορετικά στον προφορικό λόγο, ανάλογα με το αν το φώνημα που ακολουθεί είναι ηχηρό ή άηχο. Έτσι, το γράφημα *υ* στη λέξη *αυλή* προφέρεται ως /v/, ενώ στη λέξη *αυτί* ως /f/.

Αν η ελληνική διαθέτει μεγάλο βαθμό διαφάνειας στην ανάγνωση, δεν ισχύει το ίδιο στο επίπεδο της ορθογραφημένης γραφής, η οποία χαρακτηρίζεται ως φωνολογικά ημιδιαφανής, εφόσον σε μερικές περιπτώσεις υπάρχει 1 προς 2 ή προς πολλά αντιστοιχία φωνημάτων – γραφημάτων (Πόρποδας, 2002).

Αυτό σημαίνει ότι η ορθογραφημένη γραφή δεν είναι πάντα προβλέψιμη από τη φωνολογία αλλά γίνεται πιο προβλέψιμη με τη χρήση μορφολογικής και λεξικής πληροφορίας.

Όταν το φώνημα /i/ αντιστοιχεί σε ένα ληκτικό μόρφημα, έχει μια σταθερή ορθογραφική απόδοση για καθένα γραμματικό τύπο στον οποίο ανήκει. Έτσι, γράφεται: 1) με *ι* εάν χρησιμοποιείται στα ουδέτερα ουσιαστικά στον ενικό αριθμό, 2) με *υ* σε μερικά ουδέτερα ουσιαστικά στον ενικό αριθμό, 3) με *η* στα θηλυκά ουσιαστικά και επίθετα στον ενικό αριθμό, 4) με *η* στα ουδέτερα προπαροξύτονα και παροξύτονα σε -ος στον πληθυντικό αριθμό, 5) με *οι* στα αρσενικά ουσιαστικά και επίθετα στον πληθυντικό αριθμό, και 6) με *ει* στα ενεργητικά ρήματα στο τρίτο πρόσωπο του ενικού αριθμού.

Επομένως η σωστή ορθογραφική απόδοση του φωνήματος αυτού όταν είναι ληκτικό μόρφημα σε ένα συγκεκριμένο γραμματικό τύπο εξαρτάται από την ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τους αντίστοιχους μορφολογικούς κανόνες.

Όταν αποτελεί μέρος της ρίζας των λέξεων, το φώνημα /i/ μπορεί να γραφεί με όλους αυτούς τους διαφορετικούς τρόπους και ο σωστός τρόπος δεν είναι εύκολα προβλέψιμος. Οι λεξιλογικές πληροφορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ορθογραφημένη γραφή μόνο στο επίπεδο της συνέπειας με την οποία γράφεται η ρίζα λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, π.χ. κύρος, έγκυρος, άκυρος, έγκυρα, ακυρώνω.

Υπάρχουν άλλα δύο φωνήματα στα ελληνικά που αντιστοιχούν σε περισσότερα από ένα γραφήματα: το φώνημα [o] και το φώνημα [e], τα οποία μπορούν να αναπαρασταθούν γραφημικά με δύο τρόπους, ως ο και ω, ε και αι αντίστοιχα.

Ο σχετικά υψηλός βαθμός διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος (κυρίως στην ανάγνωση) το κάνει να κατατάσσεται προς την πλευρά των ρηχών ορθογραφικών συστημάτων. Ρηχά ορθογραφικά συστήματα είναι αυτά στα οποία υπάρχει 1 προς 1 αντιστοιχία γραφημάτων και φωνημάτων (π.χ. το σερβο-κροατικό). Αντίθετα, βαθιά ορθογραφικά συστήματα είναι αυτά στα οποία αυτή η αντιστοιχία είναι 1 προς πολλά. Ως το κατεξοχήν βαθύ ορθογραφικό σύστημα θεωρείται το αγγλικό (βλέπε Πόρποδας, 2002).

Στρατηγικές επεξεργασίας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος

Η συνέπεια που χαρακτηρίζει το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα στην αναπαράσταση των φωνημάτων από τα γραφήματα φαίνεται ότι είναι ο λόγος για τον οποίο ήδη από την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου τα παιδιά είναι σε θέση να

χρησιμοποιούν αποτελεσματικά φωνολογικές στρατηγικές στην ορθογραφημένη γραφή. Αυτό έδειξε μια σειρά ερευνών (Porpodas, 1999, 2001) που είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των γνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν παιδιά αυτής της ηλικίας, μετά από 6μηνη διδασκαλία της ορθογραφημένης γραφής, στην ορθογραφική επεξεργασία λέξεων και ψευδολέξεων, λέξεων ορθογραφικά «κανονικών» και ορθογραφικά «εξαιρέσιμων»².

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών (ο υψηλός βαθμός ακρίβειας στην ορθογραφική απόδοση των ψευδολέξεων, ο μικρότερος αριθμός λαθών στην ορθογραφική απόδοση των «κανονικών» λέξεων σε σύγκριση με τις «εξαιρέσιμες» και, τέλος, το γεγονός ότι τα λάθη που έγιναν στις λέξεις ήταν φωνολογικού τύπου³) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν ανακαλούν την ορθογραφική μορφή των λέξεων από τη μνήμη τους αλλά την αποκαθιστούν με βάση τη γνώση που διαθέτουν σε σχέση με τις αντιστοιχίες ήχων – γραμμάτων στη γλώσσα τους⁴.

Δεδομένων των προηγούμενων ευρημάτων, το ειδικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά, εκτός από τη φωνολογική πληροφορία, και τη μορφολογική πληροφορία στην ορθογραφημένη γραφή – απαραίτητη για τη σωστή ορθογραφική απόδοση των ληκτικών μορφημάτων των λέξεων που συμπεριλαμβάνονται στις προτάσεις τις οποίες προτείναμε στην έρευνα (βλέπε Παράρτημα).

Όπως είδαμε και προηγουμένως, όσον αφορά την ικανότητα των παιδιών της ηλικίας των 6-7 ετών να χρησιμοποιούν τη μορφολογική πλη-

2. «Ορθογραφικά κανονικές» ονομάζονται οι λέξεις των οποίων τα γράμματα που τις αποτελούν γράφονται με τον απλούστερο (φωνητικό) τρόπο, δηλαδή με τα ε, ο, ι, όπως τραπέζι, νερό, χρόνος. «Ορθογραφικά εξαιρέσιμες» ονομάζονται οι λέξεις των οποίων η γραφή ακολουθεί την ιστορική ορθογραφία, όπως είναι, π.χ., παιδεία (βλέπε Πόρποδας, 2002).

3. Φωνολογικά θεωρούνται τα λάθη τα οποία δεν αλλοιώνουν την ηχητική μορφή της λέξης-στόχου.

4. Είναι ενδιαφέρον να επισημάνουμε εδώ ότι αυτή την ικανότητα στη χρήση της φωνολογικής πληροφορίας στην ορθογραφημένη γραφή επέδειξαν όλα τα υποκείμενα της έρευνας, παρ' όλο που κάποια από αυτά είχαν χαρακτηριστεί ως έχοντα χαμηλή επίδοση στην ορθογραφημένη γραφή και τα οποία πράγματι έκαναν περισσότερα λάθη από αυτά που είχαν χαρακτηριστεί ως έχοντα κανονική επίδοση στην ορθογραφημένη γραφή.

ροφορία στην ορθογραφημένη γραφή, η έρευνα, που έχει κυρίως διεξαχθεί πάνω στην αγγλική γλώσσα, δεν έχει οδηγηθεί, τουλάχιστον μέχρι τώρα, σε ασφαλή συμπεράσματα.

Στα ελληνικά η μελέτη της χρήσης από τα παιδιά του δημοτικού σχολείου μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή είναι πρόσφατη (Αϊδίνης, 2000. Chliounaki & Bryant, 2002. Αϊδίνης & Παράσχου, 2004). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά από την Α' δημοτικού χρησιμοποιούν τρεις τουλάχιστον στρατηγικές για να γράφουν σωστά: τη φωνολογική στρατηγική, τη στρατηγική απομνημόνευσης, καθώς επίσης και τη μορφολογική στρατηγική, της οποίας η χρήση με την ανάπτυξη όλο και βελτιώνεται, με αποτέλεσμα τα λάθη, κυρίως στα ληκτικά μορφήματα, να περιορίζονται αρκετά στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004).

Βέβαια, η ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή δοκιμάζεται όταν το παιδί πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα εναλλακτικά γραφήματα αυτό που σύμφωνα με τους μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας του είναι και το σωστό ορθογραφικά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν ήδη διεξαχθεί στα ελληνικά (Αϊδίνης, 2000. Chliounaki & Bryant, 2002), όταν υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι ορθογραφικής απόδοσης ενός φωνήματος, όπως στην περίπτωση των φωνημάτων /o/, /e/ και /i/, τα παιδιά χρησιμοποιούν αρχικά (περίπου στην ηλικία των 7.5 ετών) μόνο έναν από αυτούς (τα γραφήματα ο, ε και ι αντίστοιχα). Αργότερα (περίπου στην ηλικία των 8 ετών) προσθέτουν και τους υπόλοιπους τρόπους γραφής στο ρεπερτόριό τους, κάνοντας, όμως, συχνά χρήση αυτών και σε ακατάλληλες κατηγορίες λέξεων, ενώ αρκετά αργότερα (περίπου στην ηλικία των 9.5 ετών) χρησιμοποιούν σωστά όλους τους τρόπους γραφής.

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών φαίνεται να υποδηλώνουν μια μικρή χρήση μορφολογικών στρατηγικών από τους μαθητές της Β' τάξης του δημοτικού, χρήση η οποία βαθμιαία αυ-

ξάνεται μέχρι την Δ' τάξη, στην οποία φαίνεται να εμπεδώνεται.

Στην παρούσα έρευνα μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού ελέγχθηκαν στην ορθογραφική απόδοση λέξεων που ενέπλεκαν στο ληκτικό τους μόρφωμα μια 1 προς 2 ή 1 προς πολλά φωνημογραφημική αντιστοιχία. Αναφερόμαστε στην ορθογραφική απόδοση των φωνημάτων /e/, /o/ και /i/. Επειδή, όπως είδαμε και νωρίτερα, η επιλογή του σωστού γραφήματος για την απόδοση αυτών των φωνημάτων απαιτεί τη χρήση από τα παιδιά μορφολογικής γνώσης στην ορθογραφημένη γραφή, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον αυτής της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα παιδιά που για πρώτη φορά ασχολούνται με τον τομέα της ορθογραφημένης γραφής μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάποιες μορφολογικές στρατηγικές ή, αντίθετα, επιλέγουν στην τύχη ένα από τα εναλλακτικά γραφήματα.

Γι' αυτόν το σκοπό αρχικά μετρήσαμε τον αριθμό των σωστών και των λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων των ληκτικών μορφημάτων. Κατόπιν, απομονώνοντας τις περιπτώσεις των λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων, εξετάσαμε τι είδους λάθη ακριβώς είχαν κάνει τα υποκείμενα. Στόχος αυτής της ανάλυσης λαθών ήταν να δούμε, όταν τα παιδιά δεν επιλέγουν το σωστό γράφημα, αν επιλέγουν στην τύχη ένα από τα εναλλακτικά γραφήματα ή, αντίθετα, αν έχουν την τάση να «προτιμούν» κάποιο από αυτά.

Η ανάλυση λαθών θεωρείται ένα πολύτιμο μεθοδολογικό εργαλείο για τον ερευνητή, αφού του προσφέρει τη δυνατότητα να συνάγει τις γνωστικές στρατηγικές που πιθανόν να είχαν χρησιμοποιήσει τα παιδιά κατά τη διαδικασία της ορθογραφικής τους παραγωγής (βλέπε Read, 1986. Treiman, 1993). Αυτή η προσέγγιση έχει προσφέρει έναν πλούτο πληροφοριών για τη φωνολογική, την ορθογραφική και τη μορφολογική γνώση των παιδιών και σχετικά με το πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους αυτή στη γραπτή απόδοση του προφορικού λόγου.

Μέθοδος

Υποκείμενα

Τριάντα εννέα μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, μέσης ηλικίας 6.10 (6.5-7.4) ετών, έλαβαν μέρος στην έρευνα. Η έρευνα διεξήχθη σε δύο μεγάλα δημόσια δημοτικά σχολεία των Πατρών το Μάιο, ώστε τα παιδιά αυτής της τάξης να έχουν δεχθεί ικανή χρονικά διδασκαλία στην ορθογραφημένη γραφή, και έτσι να μπορούν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τα υποκείμενα ήταν μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, μονόγλωσσα, με μητρική γλώσσα την ελληνική. Κανένα από τα υποκείμενα δεν είχε διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία.

Διαδικασία

Η έρευνα έλαβε χώρα στις αίθουσες διδασκαλίας των μαθητών, σε συνθήκες ανάλογες με αυτές της καθημερινής τους σχολικής εργασίας και κατά τη διάρκεια των πρωινών ωρών, ώστε τα παιδιά να είναι όσο το δυνατόν πιο ξεκούραστα.

Σύμφωνα με τη διαδικασία, υπαγορεύτηκε στα υποκείμενα ένα σύνολο 15 προτάσεων. Οι οδηγίες που δόθηκαν στα υποκείμενα ήταν οι παρακάτω: «Θα σας διαβάσω 15 προτάσεις. Καθεμία από αυτές, αφού σας τη διαβάσω, θα πρέπει να τη γράψετε στο τετράδιό σας. Θέλω να ακούσετε πολύ προσεκτικά τις προτάσεις, γιατί κάθε πρόταση θα τη διαβάζω μόνο μία φορά».

Η διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας ήταν περίπου 15΄.

Προέρευνα

Της κυρίως έρευνας προηγήθηκε προέρευνα, με στόχο τη διερεύνηση των δυνατοτήτων των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της έρευνας.

Στη δοκιμασία αυτή επιλέξαμε τυχαία από τα ίδια σχολεία 13 μαθητές της Α΄ δημοτικού, μέσης ηλικίας 6.7 ετών.

Συζητήσεις με τους δασκάλους πάνω στις

ορθογραφικές δυσκολίες των μαθητών τους καθώς και ανάλυση λαθών που έγινε σε 40 γραπτές εργασίες στο πλαίσιο της δραστηριότητας «σκέφτομαι και γράφω» μας καθοδήγησαν ως προς την κατασκευή του γλωσσικού υλικού της προέρευνας.

Το γλωσσικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβαναν 15 προτάσεις, αποτελούμενες από 11 συλλαβές, με βασική συντακτική δομή: Υποκείμενο – Ρήμα – (Αντικείμενο), και εμπλουτισμένες με κάποιο επιθετικό ή εμπρόθετο προσδιορισμό. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή αυτών των προτάσεων ανήκαν στο βασικό λεξιλόγιο του βιβλίου «Η Γλώσσα μου» της Α΄ τάξης. Δεδομένου ότι τα λάθη που μας ενδιέφεραν ήταν λάθη στα ληκτικά μορφήματα, στο υλικό συμπεριλάβαμε λέξεις οι οποίες, όπως φάνηκε και από την ανάλυση λαθών στις εργασίες «σκέφτομαι και γράφω», είχαν μεγάλη πιθανότητα να γραφούν λανθασμένα στο ληκτικό τους μόρφημα. Αυτές οι λέξεις ήταν κυρίως αυτές που είχαν ως ληκτικό μόρφημα το φώνημα /i/ (ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, άρθρα και επιρρημάτα), το φώνημα /o/ (άρθρα, ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα) καθώς και το φώνημα /e/ (ρήματα).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της προέρευνας έδειξαν ότι, όπως και στην ελεύθερη γραφή που αντιπροσωπεύει το «σκέφτομαι και γράφω», πολλά και συστηματικά λάθη εντοπίζονται στα παραπάνω ληκτικά μορφήματα. Αυτή η παρατήρηση μας οδήγησε στην κατασκευή του γλωσσικού υλικού της κυρίως έρευνας.

Γλωσσικό υλικό

Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή των προτάσεων προέρχονταν από το βασικό λεξιλόγιο του βιβλίου «Η Γλώσσα μου» της Α΄ τάξης.

Συνολικά κατασκευάστηκαν 15 προτάσεις, από τις οποίες οι 12 ήταν οι προτάσεις που ανάλυσουμε και οι 3 ήταν προτάσεις τύπου fillers. Οι προτάσεις αποτελούνταν από 9-11 συλλαβές.

Οι προτάσεις κατασκευάστηκαν έτσι ώστε να συμπεριλάβουν όλες τις περιπτώσεις μη μονο-

σήμαντης φωνημο-γραφημικής αντιστοιχίας, δηλαδή με την περίπτωση των /i/, /o/, /e/.

Η συντακτική δομή των προτάσεων ήταν η εξής:

(α) Πέντε από τις προτάσεις ήταν του τύπου ΥΡΑ + προσδιορισμός στο αντικείμενο. Συγκεκριμένα είχαμε μία ονομαστική φράση αποτελούμενη από το οριστικό άρθρο και το ουσιαστικό σε ρόλο υποκειμένου, μία ρηματική φράση αποτελούμενη από ένα ρήμα ενεργητικής φωνής και μία ονομαστική φράση του τύπου άρθρο + ουσιαστικό σε θέση αντικείμενου. Την ονομαστική φράση «αντικείμενο» προσδιορίζει και επιθετικός προσδιορισμός.

(1) *Ο σκύλος φυλάει το μικρό σπίτι*

(β) Δύο προτάσεις ήταν του τύπου ΥΡ + επιρρηματικός προσδιορισμός. Αυτές αποτελούνταν από μία ονομαστική φράση με οριστικό άρθρο και ουσιαστικό σε ρόλο υποκειμένου και μία ρηματική φράση αποτελούμενη από ένα ρήμα μέσης φωνής και έναν επιρρηματικό προσδιορισμό.

(2) *Το μωρό κοιμάται ήσυχα*

(γ) Τρεις προτάσεις ήταν του τύπου (Υ)ΡΑ + επιθετικός προσδιορισμός στο αντικείμενο. Οι προτάσεις αυτές αποτελούνταν από μία ρηματική φράση του τύπου ρήμα ενεργητικής φωνής, μεταβατικό, και μία ονομαστική φράση σε ρόλο αντικείμενου, αποτελούμενη από έναν επιθετικό προσδιορισμό και ένα έναρθρο ουσιαστικό.

(3) *Ποτίζουμε το ξερό λουλούδι*

(δ) Μία πρόταση του τύπου (Υ)Ρ + εμπρόθετος προσδιορισμός, που αποτελείται από μία ρηματική φράση που συνίσταται από ένα ρήμα παθητικής φωνής και έναν εμπρόθετο προσδιορισμό αποτελούμενο από ένα άρθρο ουσιαστικό προσδιοριζόμενο από ένα επίθετο.

(4) *Κάθομαι στο πρώτο θρανίο*

(ε) Μία πρόταση του τύπου ΥΡ + εμπρόθετος προσδιορισμός. Αυτή αποτελείται από μία ονομαστική φράση σε ρόλο υποκειμένου, με ορι-

στικό άρθρο και ουσιαστικό, και μία ρηματική φράση που αποτελείται από ένα ρήμα μέσης φωνής συνοδευόμενο από έναν εμπρόθετο προσδιορισμό του τύπου πρόθεση – άρθρο – επίθετο – ουσιαστικό.

(5) *Η γιαγιά κάθεται στο ζεστό τζάκι*

Αποτελέσματα

Εξαιτίας των περιορισμών που θέτει αυτό το άρθρο τα αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν εδώ σχετίζονται αποκλειστικά και μόνο με το φωνήμα /i/, και μάλιστα είναι ένα μέρος αυτών. Συγκεκριμένα πρόκειται για τα αποτελέσματα της ορθογραφικής απόδοσης του /i/ όταν αυτό αποτελεί ληκτικό μόρφημα των ακόλουθων γραμματικών τύπων: 1) των ουδετέρων ουσιαστικών στον ενικό αριθμό, π.χ. «σπίτι». 2) των θηλυκών ουσιαστικών στον ενικό αριθμό, π.χ. «στολή», και 3) των αρσενικών ουσιαστικών στον πληθυντικό αριθμό, π.χ. «βόσκοι».

Πριν από την ανάλυση υπολογίσαμε τη συχνότητα της καθεμιάς από τις δυνατές γραφημικές αναπαραστάσεις του φωνήματος /i/ ως ληκτικού μορφήματος στα ουσιαστικά για καθέναν από τους παραπάνω γραμματικούς τύπους, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη το γένος, τον αριθμό και την πτώση στα οποία αυτό το ληκτικό μόρφημα εμφανίζεται στο εγχειρίδιο «Η Γλώσσα μου» της Α΄ τάξης του δημοτικού⁵.

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε ήταν διπλή: Κατ' αρχάς, υπολογίσαμε το ποσοστό των σωστών και λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων του ληκτικού μορφήματος [-i] για καθεμία από τις λέξεις και για καθέναν από τους γραμματικούς τύπους που ελέγξαμε. Έτσι, π.χ. στην περίπτωση του ληκτικού μορφήματος /-i/ των ουδετέρων ουσιαστικών στον ενικό αριθμό, όπου προτάθηκαν τα γλωσσικά ερεθίσματα «σπίτι», «λουλούδι», «παιδί», «τζάκι», υπολογίσαμε το

5. Ο περιορισμός της μέτρησης στις λέξεις του εγχειριδίου της γλώσσας δε σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι ο γραπτός λόγος που επεξεργάζεται το παιδί σε αυτή την ηλικία εξαντλείται σε αυτόν που περιέχεται στο εγχειρίδιο. Απλώς οι συχνότερες των γραπτών λέξεων που επεξεργάζεται το παιδί εκτός βιβλίου δεν είναι μετρήσιμες.

ποσοστό των σωστών και των λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων του ληκτικού μορφήματος [-i] για καθεμία από τις παραπάνω λέξεις. Στη συνέχεια συγκρίναμε τα αποτελέσματα για καθένα από αυτά τα ερεθίσματα, κι αν δεν προέκυπτε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, τότε γινόταν ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων. Αυτό συνέβη σε όλες τις περιπτώσεις των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο. Από τις ομαδοποιήσεις προκύπτουν τρεις τύποι αποτελεσμάτων: σωστές, τυχαίες και λανθασμένες ορθογραφικές αποδόσεις του φωνήματος. Πρέπει όμως να διευκρινίσουμε εδώ ότι ο χαρακτηρισμός των ορθογραφικών αποδόσεων ως σωστών, τυχαίων και λανθασμένων διαφέρει ως προς το ακριβές περιεχόμενό του ανάλογα με τον αριθμό των παρατηρήσεων (των λέξεων) που έχουμε για κάθε γραμματικό τύπο. Έτσι, αν έχουμε δύο παρατηρήσεις, όπως στην περίπτωση των θηλυκών ουσιαστικών του ενικού αριθμού σε -η και των αρσενικών ουσιαστικών του πληθυντικού αριθμού σε -οι, σωστή ορθογραφική απόδοση θεωρείται η περίπτωση που και οι δύο λέξεις έχουν γραφεί σωστά. Τυχαία ορθογραφική απόδοση είναι αυτή στην οποία: α) η μία λέξη έχει αποδοθεί σωστά και η άλλη δεν έχει γραφεί καθόλου⁶, ή β) η μία λέξη έχει αποδοθεί σωστά και η άλλη λανθασμένα. Λανθασμένη ορθογραφική απόδοση θεωρείται αυτή στην οποία: α) και οι δύο λέξεις έχουν αποδοθεί λανθασμένα, ή β) η μία έχει αποδοθεί λανθασμένα και η άλλη δεν έχει γραφεί καθόλου.

Αν όμως έχουμε τέσσερις παρατηρήσεις, όπως στην περίπτωση των ουδετέρων ουσιαστικών σε -ι, σωστή ορθογραφική απόδοση θεωρείται η περίπτωση στην οποία: α) και οι τέσσερις λέξεις έχουν γραφεί σωστά, ή β) οι τρεις λέξεις έχουν γραφεί σωστά και η μία δεν έχει γραφεί καθόλου, ή γ) οι τρεις λέξεις έχουν γραφεί σωστά και μία έχει γραφεί λανθασμένα. Τυχαία ορθογραφική απόδοση θεωρείται η περίπτωση

στην οποία: α) οι δύο λέξεις έχουν γραφεί σωστά και οι άλλες δύο λανθασμένα, ή β) οι δύο λέξεις έχουν γραφεί σωστά, μία λανθασμένα και μία δεν έχει γραφεί καθόλου, ή γ) μία λέξη έχει γραφεί σωστά, μία έχει γραφεί λανθασμένα και δύο δεν έχουν γραφεί καθόλου. Τέλος, λανθασμένη ορθογραφική απόδοση θεωρείται η περίπτωση στην οποία: α) και οι τέσσερις λέξεις έχουν γραφεί λανθασμένα, ή β) μία έχει γραφεί σωστά, δύο λανθασμένα και μία δεν έχει γραφεί καθόλου, ή γ) μία έχει γραφεί σωστά και οι υπόλοιπες τρεις λανθασμένα.

Σε μια δεύτερη φάση ανάλυσης των αποτελεσμάτων εξετάσαμε στην περίπτωση μιας λανθασμένης ορθογραφικής απόδοσης του ληκτικού μορφήματος [-i] ποια γραφήματα «επιλέχθηκαν» από τα υποκείμενα για να αναπαραστήσουν το συγκεκριμένο φώνημα⁷.

Η μέσα από τον χ^2 έλεγχο ανεξαρτησίας σύγκριση των ποσοστών που αντιστοιχούν σε καθέναν τύπο ορθογραφικής απόδοσης (βλέπε Πίνακα 1) δείχνει την ύπαρξη μιας στατιστικά σημαντικής διαφοράς ($\chi^2 = 16.026$, $df = 1$, $p = 0.000$, < 0.05). Αυτό σημαίνει ότι τα υποκείμενα δεν έχουν τις ίδιες πιθανότητες να αποδώσουν λανθασμένα, τυχαία ή σωστά τα προτεινόμενα ερεθίσματα. Αντίθετα, οι πιθανότητες να τα αποδώσουν σωστά είναι σημαντικά μεγαλύτερες από το να τα αποδώσουν τυχαία ή λανθασμένα ($\chi^2 = 16.02$, $df = 1$, $p = 0.000$, < 0.05).

Πράγματι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, η πλειονότητα των υποκειμένων γράφει το ληκτικό μόρφημα [-i] σωστά (82%). Αυτό το αποτέλεσμα υποδηλώνει μια αναπτυσσόμενη ικανότητα στη χρήση μορφολογικών στρατηγικών σχετικά με τον τρόπο γραφημικής αναπαράστασης του συγκεκριμένου ληκτικού μορφήματος των ουδετέρων ουσιαστικών. Εντούτοις, αυτή δεν είναι η μοναδική δυνατή ερμηνεία των αποτελεσμάτων, εφόσον, ακόμα κι αν τα παιδιά δε διέθεταν αυτή την ικανότητα, θα μπορούσαν και πάλι να αποδώ-

6. 11.5% των ουδετέρων σε -ι, 23% των θηλυκών σε -η και 5% των αρσενικών σε -οι δε γράφτηκαν καθόλου.

7. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένα μη φωνολογικό λάθος δεν παρατηρήθηκε στο επίπεδο του ληκτικού φωνήματος, ενώ, αντίθετως, παρατηρήθηκαν λάθη όπως «φροσκή» ή «βασκοί», «τζνάκι», «ντσάκι» ή «τσάκι».

Πίνακας 1

Ποσοστά των σωστών, των λανθασμένων και των τυχαίων ορθογραφικών αποδόσεων του φωνήματος /i/ ως ληκτικού μορφήματος στα ουδέτερα ουσιαστικά ενικού αριθμού: «σπίτι», «λουλούδι», «παιδί» και «τζάκι»

Λανθασμένες ορθογραφικές αποδόσεις	0%
Τυχαίες ορθογραφικές αποδόσεις	18%
Σωστές ορθογραφικές αποδόσεις	82%

Πίνακας 2

Ποσοστά των σωστών, των λανθασμένων και των τυχαίων ορθογραφικών αποδόσεων του φωνήματος /i/ ως ληκτικού μορφήματος στα θηλυκά ουσιαστικά του ενικού αριθμού: «λύση» και «στολή»

Λανθασμένες ορθογραφικές αποδόσεις	31%
Τυχαίες ορθογραφικές αποδόσεις	33%
Σωστές ορθογραφικές αποδόσεις	36%

σουν σωστά το ληκτικό μόρφημα με *i* στηριζόμενα απλώς και μόνο στην παράμετρο «συχνότητα». Σύμφωνα με τις μετρήσεις συχνότητας που έγιναν, όταν το φώνημα /-i/ είναι ληκτικό μόρφημα, η πιο συχνή γραφημική του αντιπροσώπηση είναι με *i* (65%) vs 29% για το *η*, 6% για το *οι* και 1% για το *υ*.

Έτσι, η σωστή ορθογραφική απόδοση του ληκτικού μορφήματος /-i/ των ουδέτερων ουσιαστικών του ενικού αριθμού με *i* δε μας επιτρέπει να διακρίνουμε ποια από τις δύο παραμέτρους (συχνότητα vs μορφολογική πληροφορία) είναι αυτή που αποτέλεσε τη βάση των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν τα παιδιά.

Από τη σύγκριση των ποσοστών που αντιστοιχούν σε καθέναν τύπο ορθογραφικής απόδοσης (βλέπε Πίνακα 2), χρησιμοποιώντας τον χ^2

έλεγχο ανεξαρτησίας, δεν προκύπτει διαφορά στατιστικά σημαντική, πράγμα που σημαίνει ότι τα υποκείμενα έχουν τις ίδιες πιθανότητες να αποδώσουν ορθογραφικά με λανθασμένο, τυχαίο ή σωστό τρόπο τον προτεινόμενο γραμματικό τύπο.

Από τις λανθασμένες γραφημικές αναπαραστάσεις του ληκτικού μορφήματος [-i] το 72% ανήκει στο γράφημα *i*, που είναι ταυτόχρονα και η συχνότερη γραφημική αναπαράσταση του φωνήματος /i/ ως ληκτικού μορφήματος.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι κατά τη διαδικασία της επιλογής ενός γραφήματος για την απόδοση του φωνήματος /i/, εάν το παιδί δε διαθέτει την απαιτούμενη μορφολογική ενημερότητα, τότε καθοδηγείται από την παράμετρο «συχνότητα».

Η στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .001$)

Πίνακας 3

Ποσοστά των σωστών, των λανθασμένων και των τυχαίων ορθογραφικών αποδόσεων του φωνήματος /i/ ως ληκτικού μορφήματος στα αρσενικά ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού: «βοσκόι» και «αετοί»

Λανθασμένες ορθογραφικές αποδόσεις	56%
Τυχαίες ορθογραφικές αποδόσεις	8%
Σωστές ορθογραφικές αποδόσεις	36%

που προκύπτει από τη σύγκριση των ποσοστών (με τον χ^2 έλεγχο ανεξαρτησίας) που αντιστοιχούν σε καθέναν τύπο ορθογράφησης (βλέπε Πίνακα 3) δείχνει ότι οι επιλογές των υποκειμένων δεν κατανέμονται εξίσου σε κάθε τύπο απάντησης αλλά έχουν την τάση να συγκεντρώνονται προς την πλευρά των λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων.

Αυτό δε μας εκπλήσσει καθόλου, δεδομένου ότι έχουμε να κάνουμε με την ορθογραφική απόδοση ενός μορφήματος το οποίο συνδέεται με μια αυξημένη σε σχέση με τα προηγούμενα μορφήματα επεξεργαστική δυσκολία. Αυτή η δυσκολία προκύπτει από το ότι πρόκειται: 1) για δίψηφο, 2) για ένα μόρφημα του πληθυντικού αριθμού, και, τέλος, 2) για το συγκεκριμένο ληκτικό μόρφημα.

Πράγματι, αν υποθέσουμε ότι το γνωστικό κόστος της επεξεργασίας του πληθυντικού αριθμού είναι μεγαλύτερο από αυτό της επεξεργασίας του ενικού, είναι γιατί ο πληθυντικός αριθμός: 1) έχει χαμηλότερη συχνότητα στις γλώσσες (επομένως και στα ελληνικά) από ό,τι ο ενικός αριθμός, και 2) απαιτεί από τα παιδιά να κατανοήσουν την αντίθεση μεταξύ της έννοιας της μονάδας και της έννοιας του πλήθους (ένα vs πολλά).

Από την άλλη μεριά, στη συγκεκριμένη περίπτωση ένας σημαντικός επιβαρυντικός παράγοντας είναι η χαμηλή συχνότητα του ληκτικού μορφήματος *οι* του πληθυντικού αριθμού των αρσενικών ουσιαστικών (6%).

Από την ανάλυση των λαθών προκύπτει ότι στο 68% των λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων το ληκτικό μόρφημα [-i] αναπαρίσταται με το γράφημα *η*, στο 26% με το γράφημα *ι* και στο 6% με το γράφημα *ει*.

Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν την απουσία διάκρισης μεταξύ των μορφημάτων που αντι-

στοιχούν αποκλειστικά σε καθένα από τα τρία γένη και σε καθέναν από τους δύο αριθμούς (*η* vs *ι* vs *οι*)⁸, καθώς και -σε μικρότερο βαθμό- την απουσία διάκρισης μεταξύ του ουσιαστικού και του ρήματος (*η*, *ι* και *οι* vs *ει*).

Εντούτοις, η «προτίμηση» των υποκειμένων για το γράφημα *η* έναντι του γραφήματος *ι* φαίνεται αρκετά προβληματική, εφόσον θα αναμέναμε ότι, αν τα υποκείμενα στήριζαν τις επιλογές τους στην παράμετρο «συχνότητα», θα επέλεγαν μάλλον το δεύτερο γράφημα από ό,τι το πρώτο. Σε μια προσπάθεια ερμηνείας αυτού του αποτελέσματος, εξετάσαμε πώς τα παιδιά που είχαν γράψει λανθασμένα το ληκτικό μόρφημα του ουσιαστικού είχαν γράψει το άρθρο που προηγείται αυτού του ουσιαστικού.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο 66% των περιπτώσεων στις οποίες το ληκτικό μόρφημα του ουσιαστικού είχε γραφεί λανθασμένα με *η* είχε και το άρθρο γραφεί λανθασμένα με *η*. Υποθέτουμε επομένως ότι ο τρόπος με τον οποίο γράφουν τα παιδιά το συγκεκριμένο ληκτικό μόρφημα επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο έχουν γράψει ωριότερα το άρθρο που προηγείται αυτού του ουσιαστικού. Έτσι, εφαρμόζοντας μια στρατηγική αναλογικής ορθογράφησης, τα υποκείμενα γράφουν το ληκτικό μόρφημα όπως έχουν γράψει το άρθρο.

Ωστόσο, δύο ερωτήματα προκύπτουν: 1) γιατί τα παιδιά γράφουν το άρθρο λανθασμένα με *η* στο 56% των περιπτώσεων, ενώ το ποσοστό της ορθής γραφής με *οι* είναι μόλις 39%⁹, και 2) γιατί σε καμία περίπτωση δεν παρατηρείται η λανθασμένη επιλογή του γραφήματος *ι*;

Υποθέτουμε ότι, επειδή το άρθρο του θηλυκού στην ονομαστική πτώση του ενικού αριθμού γράφεται με *η* και επειδή το άρθρο αυτό έχει μεγαλύτερη συχνότητα από το άρθρο του αρσενι-

8. Το ληκτικό -η, εκτός από κατάληξη της ονομαστικής και της αιτιατικής των ουσιαστικών στο θηλυκό γένος, μπορεί να είναι κατάληξη: 1) των ουδετέρων προπαροξύτων και παροξύτων σε -ος στον πληθυντικό αριθμό, π.χ. τα δάση, και 2) των ουδετέρων των δικατάληκτων επιθέτων στην ονομαστική και στην αιτιατική, π.χ. τα συνεχή. Παρ' όλα αυτά, θεωρούμε άπιθανο τα παιδιά της Α' δημοτικού να έχουν συναντήσει αυτούς τους τύπους στο γραπτό λόγο ή τουλάχιστον να τους έχουν συναντήσει στο βαθμό που θα τους επέτρεπε να αποδώσουν την κατάληξη -η σε έναν από αυτούς τους δύο τύπους.

9. Το 5% αντιστοιχεί σε απουσία απάντησης.

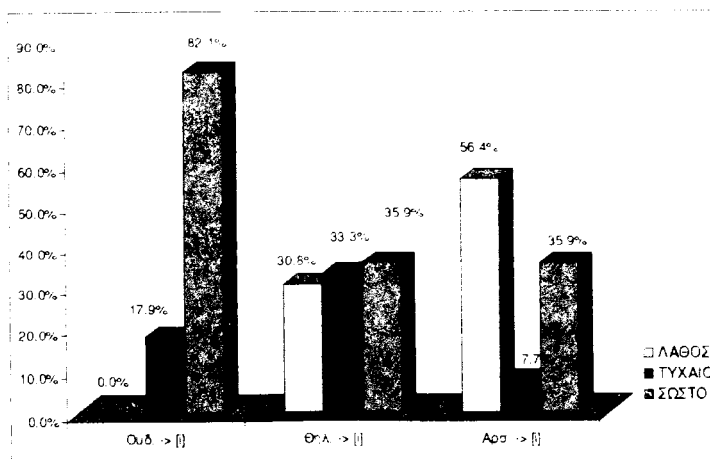
Πίνακας 4
Σύγκριση της ορθογραφικής επίδοσης των υποκειμένων στους τρεις διαφορετικούς γραμματικούς τύπους

Ουδέτερα σε -ι	2.53
Θηλυκά ουσιαστικά ενικού αριθμού σε -η	1.92
Αρσενικά ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού σε -οι	1.55

κού (και θηλυκού) στην ονομαστική πτώση του πληθυντικού αριθμού (84% vs 16%), όταν το υποκείμενο ακούει ένα φώνημα /i/ στην αρχή της πρότασης (όπως συμβαίνει στις συγκεκριμένες πειραματικές προτάσεις) (βλέπε Παράρτημα), και επομένως δεν υπόκειται σε κανέναν περιορισμό ως προς τον τρόπο της γραφημικής του αναπαράστασης, θα προτιμήσει μάλλον να επιλέξει το γράφημα η έναντι του γραφήματος οι. Αυτή η προτίμηση αντικατοπτρίζει ακόμα μία φορά τη χρήση μιας ορθογραφικής στρατηγικής βασισμένης στη συχνότητα. Έτσι, η συχνότητα είναι και εδώ μια παράμετρος καθοριστική για τις επιλογές των παιδιών. Απλώς λειτουργεί στο επίπεδο του άρθρου. Τέλος, το γιατί δεν επιλέγουν ποτέ το γράφημα ι για να αναπαραστήσουν το

άρθρο είναι γιατί σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ο περιορισμός ότι το ι δεν αποτελεί μια αυτόνομη λέξη στην ελληνική γλώσσα, και ως εκ τούτου δε λειτουργεί ως άρθρο.

Το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon Signed – ranks test χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να συγκριθούν οι ορθογραφικές επιδόσεις των παιδιών σε καθέναν από τους τρεις γραμματικούς τύπους (βλέπε Πίνακα 4). Η σύγκριση των mean ranks που αντιστοιχούν σε καθέναν από αυτούς τους τρεις τύπους ερεθισμάτων οδηγεί σε μια στατιστικά σημαντική διαφορά (25.58, $df = 2$, $p = 0.000$, < 0.05), ενώ και οι ανά δύο συγκρίσεις οδηγούν σε στατιστικά σημαντικές διαφορές: τα ουδέτερα σε -ι γράφονται πιο σωστά από τα θηλυκά ουσιαστικά σε -η και αυτά γράφονται πιο



Σχήμα 1

Ποσοστά των σωστών, των λανθασμένων και των τυχαίων ορθογραφικών αποδόσεων του λεκτικού μορφήματος /-i/ για καθέναν από τους γραμματικούς τύπους.

σωστά από τα αρσενικά ουσιαστικά πληθυντικού αριθμού σε *-οι* (2.53 vs 1.92, $z = -3.901^a$, $p = .000$, < 0.05 , και 1.92 vs 1.55, $z = -2.27^a$, $p = .01$, < 0.05).

Το Σχήμα 1 αναπαριστά τις διαφορές στην ορθογραφική επεξεργασία των τριών διαφορετικών γραμματικών τύπων βάσει των ποσοστών των σωστών, των λανθασμένων και των τυχαίων ορθογραφικών αποδόσεων του φωνήματος /i/ ως ληκτικού μορφήματος.

Συζήτηση

Ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν να διερευνηθεί ο τύπος των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική προκειμένου να ορθογραφήσουν συγκεκριμένα ληκτικά μορφήματα στη γλώσσα τους.

Εφόσον το ορθογραφικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας, μιας πλούσιας μορφολογικά γλώσσας, είναι μορφοφωνημικού τύπου, η σωστή γραφημική αναπαράσταση των ληκτικών μορφημάτων απαιτεί τη χρήση μορφολογικών στρατηγικών. Και ενώ μια σειρά ερευνών (Porrodas, 1999, 2001) έχει δείξει ότι ήδη από την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά φωνολογικές στρατηγικές στην ορθογραφημένη γραφή, η ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη μορφολογική πληροφορία για να μπορέσουν να αποδώσουν ορθογραφικά με ακρίβεια τα ληκτικά μορφήματα στη γλώσσα τους ακόμα δεν έχει διερευνηθεί αρκετά (Chliounaki & Bryant, 2002. Αϊδίνης & Παράσχου, 2004).

Γι' αυτό και ο κύριος προσανατολισμός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν, εκτός από φωνολογικές στρατηγικές, τις αναγκαίες, λόγω των απαιτήσεων που θέτει η ορθογράφηση των ληκτικών μορφημάτων-στόχων, μορφολογικές στρατηγικές.

Σύμφωνα με τις μέχρι τώρα έρευνες –από τις οποίες οι περισσότερες έχουν διεξαχθεί πάνω στην αγγλική γλώσσα–, οι μορφολογικές στρατηγικές εμφανίζονται πιο αργά, κατά τη διάρκεια της ορθογραφικής ανάπτυξης, από άλλου τύπου στρατηγικές που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν στην ορθογραφημένη γραφή, όπως οι φωνολογικές και οι ορθογραφικές (για τα αγγλικά: Treiman, Cassar, & Zukowski, 1994. Waters, Bruck, & Malus-Abramowitz, 1988. Για τα γαλλικά: Fayol, Thevenin, Jarousse, & Totereau, 1999. Για τα ελληνικά: Αϊδίνης, 2000. Αϊδίνης & Παράσχου, 2004. Chliounaki & Bryant, 2002).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν το πάγιο πια συμπέρασμα των διαγλωσσικών ερευνών γενικά (βλέπε Bates & Mac Whinney, 1989), αλλά και αυτών που έχουν γίνει στον τομέα της ορθογραφημένης γραφής ειδικότερα (βλέπε Bryant, Nunes, & Aidinis, 1999), σύμφωνα με το οποίο δεν είναι δυνατόν να γενικεύουμε ερευνητικά συμπεράσματα από μια γλώσσα σε άλλη γλώσσα μη λαμβάνοντας υπόψη μας τον καθοριστικό ρόλο των τυπολογικών χαρακτηριστικών μιας γλώσσας ή των χαρακτηριστικών του ορθογραφικού της συστήματος στην επεξεργασία αυτής της γλώσσας.

Πράγματι, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δε φαίνονται συμβατά με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών πάνω στην αγγλική γλώσσα και στη γαλλική γλώσσα, αφού δεν αφήνουν καμιά αμφιβολία ότι ήδη από την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου τα παιδιά είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν ποικίλες πηγές γνώσης και στρατηγικές στις ορθογραφήσεις τους, μεταξύ των οποίων και μορφολογικές.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στους τρεις γραμματικούς τύπους που προτάθηκαν στα παιδιά έγινε χρήση, αν και σε διαφορετικό βαθμό, μορφολογικών στρατηγικών. Η μικρότερη χρήση μορφολογικών στρατηγικών έγινε στην περίπτωση της ορθογραφικής απόδοσης του ληκτικού /-i/ στα θηλυκά ουσιαστικά του ενικού αριθμού (π.χ. «λύση») και στα αρσενικά ουσιαστικά του πληθυντικού αριθμού (π.χ.

«βοσκοί») (36% σωστής ορθογραφικής απόδοσης και στις δύο περιπτώσεις)¹⁰.

Η μεγαλύτερη χρήση μορφολογικών στρατηγικών έγινε στην περίπτωση της ορθογραφικής απόδοσης του ληκτικού [-i] στα ουδέτερα ουσιαστικά του ενικού αριθμού (π.χ. «σπίτι»), στα οποία έχουμε ένα υψηλό ποσοστό σωστής ορθογραφικής απόδοσης με *ι* (86%).

Παρ' όλα αυτά, η ερμηνεία αυτού του ποσοστού (αντίθετα με ό,τι συνέβη στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις) δεν είναι μονοσήμαντη. Δεν μπορούμε δηλαδή να ισχυριστούμε ανεπιφύλακτα ότι αυτό το υψηλό ποσοστό σωστής ορθογραφικής απόδοσης οφείλεται στη χρήση μορφολογικών στρατηγικών, εφόσον ανάλογα υψηλές επιδόσεις θα είχαν τα παιδιά αν επέλεγαν απλώς και μόνο να αντιπροσωπεύσουν το φώνημα /i/ με τη συχνότερη γραφημική του αναπαράσταση, δηλαδή το *ι*.

Στην πραγματικότητα, οι υποθέσεις που μπορούμε να διατυπώσουμε για να εξηγήσουμε το προηγούμενο αποτέλεσμα είναι τρεις: είτε ότι τα παιδιά έκαναν χρήση αποκλειστικά και μόνο μορφολογικών στρατηγικών, είτε ότι έκαναν χρήση στρατηγικών βασισμένων στην παράμετρο «συχνότητα», είτε ότι έκαναν χρήση και των δύο στρατηγικών, εφόσον και οι δύο συγκλίνουν στην ίδια ορθογραφική επιλογή.

Ενώ η υποστήριξη της μιας από τις προηγούμενες υποθέσεις δεν μπορεί παρά να είναι παρακινδυνευμένη, η σημασία της στρατηγικής που βασίζεται στην παράμετρο «συχνότητα» είναι προφανής, ενώ καταδεικνύεται ακόμα περισσότερο από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων του φωνήματος /i/ ως ληκτικού στα θηλυκά ουσιαστικά του ενικού αριθμού (π.χ. «λίση») και στα αρσενικά ουσιαστικά του πληθυντικού αριθμού (π.χ. «βοσκοί») (31% και 56%, αντίστοιχα).

Στα θηλυκά ουσιαστικά το μεγαλύτερο ποσοστό των λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων (72%) περιέχει τη συχνότερη γραφημική

αναπαράσταση του φωνήματος /-i/, δηλαδή το *ι*.

Όσον αφορά τα αρσενικά ουσιαστικά, μια πρώτη ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται να αποκλείει τη χρήση στρατηγικών βασισμένων στη συχνότητα, αφού τα παιδιά, στην περίπτωση των λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων του ληκτικού [-i], «προτιμούν» το *η* έναντι του πιο συχνού *ι* (68% vs 26%). Μια λεπτομερέστερη όμως ανάλυση των λαθών έδειξε πόσο καθοριστική είναι και σε αυτή την περίπτωση η παράμετρος «συχνότητα» στις ορθογραφικές επιλογές των παιδιών.

Συγκεκριμένα φάνηκε ότι σε ένα υψηλό ποσοστό λανθασμένων ορθογραφικών αποδόσεων του φωνήματος /i/ που επιλέγεται το γράφημα *η* (66%) το ίδιο γράφημα επιλέγεται και για την ορθογραφική απόδοση του άρθρου /i/ που προηγείται του ουσιαστικού. Συμπεράναμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά είχαν αποδώσει ορθογραφικά το φώνημα /i/ αναλογικά με τον τρόπο με τον οποίο «είχαν επιλέξει» να αναπαραστήσουν γραφημικά το άρθρο. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, δηλαδή στο ζήτημα της «επιλογής» της ορθογραφικής αναπαράστασης του άρθρου, θεωρούμε ότι εμπλέκεται η παράμετρος «συχνότητα». Υποστηρίζουμε δηλαδή ότι τα παιδιά επέλεξαν να αναπαραστήσουν το άρθρο με το γράφημα *η* αντί του σωστού *ι* (56% vs 39%) εξαιτίας της μεγαλύτερης συχνότητας που έχει το άρθρο *η* έναντι του άρθρου *ι* (84% vs 16%).

Παρατηρούμε επομένως ότι η χρήση μιας στρατηγικής βασισμένης στη «συχνότητα» υπερσχύει της χρήσης μιας μορφολογικής στρατηγικής, η οποία –όπως και στην περίπτωση της ορθογραφικής απόδοσης των ληκτικών μορφημάτων– είναι αυτή που προϋποθέτει τη σωστή ορθογραφική απόδοση του άρθρου.

Έχουμε, λοιπόν, εδώ μια περίπτωση ανταγωνισμού της παραμέτρου «συχνότητα» με την παράμετρο «μορφολογική γνώση». Από αυτό τον ανταγωνισμό κυρίαρχη εμφανίζεται να είναι η παράμετρος «συχνότητα». Ενώ όμως η «συχνότη-

10. Στους πίνακες αποτελεσμάτων η σωστή ορθογραφική απόδοση παραπέμπει σε χρήση μορφολογικών στρατηγικών.

τα» υπερισχύει σε μερικές περιπτώσεις της «μορφολογικής γνώσης», δε φαίνεται να λειτουργεί ανεξάρτητα από αυτήν. Κάτι τέτοιο προκύπτει από το γεγονός ότι κανένα παιδί δεν έγραψε το άρθρο με *ι*. Αυτό δείχνει ότι το παιδί διαθέτει ένα επίπεδο μορφολογικής γνώσης, τέτοιο ώστε να αποκλείσει το *ι* ως γραφημική επιλογή, επιλογή η οποία θα ήταν η πλέον αναμενόμενη εάν η συχνότητα λειτουργούσε «τυφλά».

Επομένως, ενώ σε ένα υψηλότερο επίπεδο η «μορφολογική γνώση» δεν μπορεί να υπερισχύσει της παραμέτρου «συχνότητα» σε όλες τις περιπτώσεις –αυτό συμβαίνει κυρίως στις δύσκολες–, σε ένα χαμηλότερο επίπεδο λειτουργεί ως ρυθμιστής αυτής της παραμέτρου.

Συμπερασματικά, οι μορφολογικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται ήδη από μια νεαρή ηλικία, όπως είναι αυτή των παιδιών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου, εφόσον ένας σημαντικός αριθμός μαθητών –ακόμα κι αν δεν είναι η πλειονότητα– γράφει τα ληκτικά μορφήματα-στόχους σωστά. Παρ' όλα αυτά, οι μορφολογικές αυτές στρατηγικές δε χρησιμοποιούνται σε όλες τις περιπτώσεις συστηματικά. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι σε κάποιες απ' αυτές παρατηρείται υψηλό ποσοστό τυχαίων ορθογραφικών αποδόσεων του ληκτικού μορφήματος [-i], ενώ σε κάποιες άλλες οι λανθασμένες ορθογραφικές αποδόσεις είναι περισσότερες από τις σωστές.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δε φαίνονται συμβατά με αυτά των προηγούμενων ερευνών στα ελληνικά¹¹ (Αϊδίνης, 2000. Chliounaki & Bryant, 2002) που δείχνουν ότι παιδιά αυτής της ηλικίας αλλά και μεγαλύτερα χρησιμοποιούν μόνο ένα από τα εναλλακτικά γραφήματα, ενώ πολύ αργότερα (περίπου στην ηλικία των 9.5 ετών) επιλέγουν τα σωστά γραφήματα. Αν ίσχυε αυτό και στα παιδιά που μελετήσαμε και αν το γράφημα που θα επιλεγόταν θα ήταν, π.χ., το *ι*, τότε αυτό θα σήμαινε ότι δε θα επιλεγόταν κάποιο από τα εναλλακτικά *η* και *οι*. Αυτό, βέβαια, δε φά-

νηκε στα αποτελέσματά μας, τα οποία δείχνουν ότι, αν και σε μικρότερο βαθμό από το *ι*, επιλέχθηκαν και τα άλλα δύο γραφήματα.

Από την άλλη μεριά, όμως, τα αποτελέσματα της ανάλυσης λαθών έδειξαν ότι, όταν τα παιδιά δεν μπορούν να κάνουν τη σωστή ορθογραφική επιλογή, δεν επιλέγουν τυχαία ένα από τα εναλλακτικά γραφήματα. Αντίθετα, βασίζουν τις επιλογές τους στην παράμετρο «συχνότητα», δείχνοντας «προτίμηση» στην επιλογή των γραφημάτων που έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο λόγο, δηλαδή το *ι* και το *η*.

Η σημασία της παραμέτρου «συχνότητα» στις ορθογραφικές επιλογές των παιδιών είναι το εύρημα που παρουσιάζει, κατά τη γνώμη μας, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Όταν άλλες στρατηγικές πιο κατάλληλες δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν, η παράμετρος αυτή φαίνεται να είναι καθοριστική στη διαδικασία επιλογής από το παιδί ενός γραφήματος για να αντιπροσωπεύσει ένα φώνημα, όταν αυτό το φώνημα έχει περισσότερες από μία ορθογραφικές αναπαραστάσεις, όπως δηλαδή συμβαίνει με το μόρφωμα /i/. Ανταγωνιστικές, λοιπόν, των μορφολογικών στρατηγικών είναι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας και δεδομένων των περιορισμών της τόσο σε σχέση με το γλωσσικό υλικό όσο και σε σχέση με την ερευνητική διαδικασία, φωνολογικές στρατηγικές βασισμένες στην παράμετρο «συχνότητα», οι οποίες και υπερισχύουν των πρώτων στις δύσκολες ορθογραφικές περιπτώσεις.

Ο ρόλος, λοιπόν, αυτής της παραμέτρου και η αλληλεπίδρασή της με την παράμετρο «μορφολογική γνώση» στην απόκτηση των ορθογραφικών δεξιοτήτων από τα παιδιά –τουλάχιστον στην ελληνική γλώσσα– φαίνονται πολύ σημαντικά, και γι' αυτό θεωρούμε ότι αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω με διαφορετικές μεθοδολογίες, και μάλιστα σε μια εξελικτική και διαγλωσσική προοπτική.

11. Πιθανότατα, βέβαια, αυτές οι διαφορές να οφείλονται στις διαφορετικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα και στις προηγούμενες.

Βιβλιογραφία

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Aidinis, A. (1998). *Phonological and morphological aspects of literacy acquisition: Evidence from reading and spelling in Greek*. Ph.D. thesis, Institute of Education University of London.
- Αϊδίνης, Α. (2000). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή. Πρακτικά συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας» (σ. 222-236), Ρέθυμνο.
- 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, 145-177.
- Αϊδίνης, Α., & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη ορθογραφημένης γραφής στο Δημοτικό Σχολείο: λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Πρακτικά συνεδρίου «Η Γνωστική Ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της Νόησης» (σ. 245-251), Αλεξανδρούπολη.
- Bates, E., & Mac Whinney, B. (1989). *The Crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 73-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruck, M., & Waters, G. S. (1990). An analysis of the component spelling and reading skills of good readers-good spellers, good readers-poor spellers, and poor readers-poor spellers. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (pp. 161-206). San Diego: Academic Press.
- Bryant, P., & Nunes, T. (1998). Learning about orthography: A cross-linguistic approach. In S. G. Paris & H. M. Wellman (Eds.), *Global prospects for education: Development, culture, and schooling* (pp. 171-191). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bryant, P. E., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic developmental studies. In G. Hatano & M. Harris (Eds.), *Learning to Read and Write: A cross-linguistic Perspective*. Cambridge University Press.
- Chliounaki, K., & Bryant, P. (2002). Construction and learning to spell. *Cognitive Development*, 17, 1489-1499.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight-word reading and its relationship to decoding. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-148). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Fayol, M., Thevenin, M. G., Jarousse, J. P., & Totereau, C. (1999). From learning to teaching to learning French written morphology. In T. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 43-63). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.
- Holton, D., Mackridge, P., & Φιλίππκη-Warburton, E. (1997). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Laxon, V. J., Coltheart, V., & Keating, C. (1988). Children find friendly words friendly too: Words with many orthographic neighbors are easier to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 4, 103-119.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (1993). *Teaching students with learning problems* (4th ed.). New York: Merill.
- Morris, D., & Perney, J. (1984). Developmental spelling as a predictor of first-grade reading achievement. *The Elementary School Journal*, 84, 441-457.
- Muter, V., & Snowling, M. (1997). Grammar and phonology predict spelling in middle

- childhood. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 407-425.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bidman, M. (1997). Learning to spell regular and irregular verbs. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 9, 427-449.
- Porpodas, K. (1999). Patterns of Phonological and Memory Processing in Beginning Readers and Spellers of Greek. *Journal Of Learning Disabilities*, 32(5), 406-416.
- Porpodas, K. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Ψυχολογία*, 8(3).
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. London: Routledge.
- Sterling, C. M. (1983). Spelling errors in context. *British Journal of Psychology*, 74, 353-364.
- Templeton, S. (1991). Teaching and learning the English spelling system: Re-conceptualizing method and purpose. *The Elementary School Journal*, 92, 185-201.
- Treiman, R. (1985). Phonemic analysis, spelling, and reading. In T. Carr (Ed.), *New directions for child development: The development of reading skills* (Vol. 27, pp. 5-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In P. B. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 65-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.
- Treiman, R., Cassar, M., & Zukowski, A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. *Child Development*, 65, 1310-1329.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1913). *Η Ορθογραφία μας*. Αθήνα: Εστία.
- Tunmer, W. E., & Nesdale, A. R. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. *Journal of Educational psychology*, 77, 417-427.
- Tunmer, W. E., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness and reading acquisition. In D. Sawyer & B. Fox (Eds.), *Phonological Awareness in Reading: The revolution of current perspectives*. N. York: Springer-Verlag.
- Varnhagen, C., Mccallum, M., & Burstow, M. (1997). Is children's spelling naturally stage-like? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 451-481.
- Venezky, R. (1995). How English is read: Grapheme-Phoneme regularity and orthographic structure. In I. Taylor & D. R. Olson (Eds.), *Scripts and Literacy. Reading and Learning to read alphabets, syllabaries and Characters* (pp. 111-129). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Waters, G. S., Bruck, M., & Malus-Abramowitz, M. (1988). The role of linguistic and visual information in spelling: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 400-421.

Παράρτημα

Οι προτάσεις

- 1) Ο σκύλος φυλάει το μικρό σπίτι
- 2) Το μωρό κοιμάται ήσυχα
- 3) Κάθομαι στο πρώτο θρανίο
- 4) Η γιαγιά κάθεται στο ζεστό τζάκι
- 5) Οι αθλητές γυμνάζονται πολύ
- 6) Ποτίζουμε το ξερό λουλούδι
- 7) Ζεσταίνουμε το κρύο νερό
- 8) Ο δάσκαλος δίνει τη σωστή λύση
- 9) Το παιδί έγραψε τις μισές λέξεις
- 10) Φοράω την ομορφότερη στολή
- 11) Οι βοσκοί τρώνε το φρέσκο τυρί
- 12) Οι αετοί κοιτούν τις ψηλές κορφές

Οι προτάσεις fillers

- 1) Η γη πρασινίζει την άνοιξη
- 2) Μου αρέσει πολύ το γλυκό
- 3) Το νησί έχει καλές παραλίες

First graders' ability to use morphological strategies in spelling

KLEOPATRA DIAKOGIORGI, THEODOROS BARIS, & THEOPHANIS VALMAS
University of Patras, Greece

ABSTRACT

The research reported in this paper is part of a project which attempts to explore the spelling strategies of grade 1 students in relation to the representation of certain nominal and verbal suffixes in Greek. Since suffix spelling in Greek is determined by a number of morphological rules, the study focuses on children's ability to use the relevant morphological strategies. The results which are presented in this paper refer to the spelling representation of the phoneme /i/ in a nominal suffix position. The specific phoneme is of particular interest since it has six possible graphemic representations. The analysis of children's spelling errors indicated that already from the age of 7 children are able to use morphological strategies since they produced a high percentage of correct graphemic representations of the specific phoneme. However, in «difficult» spelling cases, phonological strategies based on frequency seem to compete with morphological strategies and to prevail over them. In these cases, children tend to choose the most frequent graphemic representation of the phoneme based on their experience with the written language so far. It would seem that the interaction between the morphological and the phonological strategies based on the parameter of frequency is what determines the spelling performance of children of this age.

Key words: Frequency, Phonological strategies, Morphological strategies, Interaction.

Address: Kleopatra Diakogiorgi, Department of Education, University of Patras, 265 00 Patras, Greece.
Tel.: 0030-2610-996335, *E-mail:* kdiakogiorgi@upatras.gr