

# ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

## Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

4 - 6 Σεπτεμβρίου 2009 • Νυμφαίο Φλώρινας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

## ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Η Διδασκαλία  
της Ελληνικής Γλώσσας  
(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

ΝΥΜΦΑΙΟ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
4, 5 και 6 Σεπτεμβρίου 2009

## ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

### ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

#### Πρόεδρος:

*Τομπαΐδης Δημήτριος*  
Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

#### Μέλη:

*Δαμανάκης Μιχάλης*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
*Ιορδανίδου Άννα*, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πάτρας  
*Καλλογήρου Τζίνα*, αν. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας  
*Καμαρούδης Σταύρος*, επίκ. καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
*Καψάλης Γεώργιος*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
*Κουτσογιάννης Δημήτρης*, επίκ. καθηγητής Φιλοσοφικής,  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
*Ματσαγγούρας Ηλίας*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας  
*Μήτσος Ναπολέων*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
*Μπερελής Πέτρος*, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου  
*Νάκας Αθανάσιος*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθήνας  
*Ντίνας Κώστας*, αν. καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
*Παπαδογιαννάκης Νικόλαος*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
*Σουλιώτης Μίμης*, καθηγητής ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
*Τσιάκαλος Γιώργος*, καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
*Χατζηπαναγιωτίδη Άννα*, επίκ. καθηγήτρια ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Frederick Κύπρου  
*Χατζησαββίδης Σωφρόνης*, καθηγητής ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

#### Πρόεδρος

*Κώστας Δ. Ντίνας*

#### Γραμματέας

*Άννα Βακάλη*

#### Ταμίας

*Άννα Χατζηπαναγιωτίδη*

#### Μέλη

*Αναστασία Στάμου*  
*Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος*

#### Γραμματεία

*Έφη Γώτη*  
*Ευδοξία Τραιανού*  
*Δημήτρης Χασανίδης*  
*Ελένη Παπαϊωάννου*  
*Στεφανία Τσακιροπούλου*

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:

Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.) 2010. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)", βλ. <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika> ημερομηνία πρόσβασης ηη/μμ/εε

## Παρασκευή, 4 Σεπτεμβρίου 2009

16.00-17.30 Εγγραφές

Ωρα **Αίθουσα 1**  
**Η ελληνική γλώσσα ως μητρική (πρώτη)**

Θεματική: **Γλωσσολογικά**Προεδρείο: **Α. Αναστασιάδη - Α. Αϊδίνης**17.30-17.50 *Ψευδόφιλες μονάδες: οι διαχρονικοί άσπονδοί φίλοι στην ελληνική***Ε. Βλέτσπ, Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη**17.50-18.10 *Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια*  
**Μ. Ζυγούρη, Α. Αϊδίνης**18.10-18.30 *Δείκτες αποτελεσματικότητας γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον, πειθαρχίες και απειθαρχίες στο περιβάλλον του γραπτού λόγου του σχολείου. Η αυτονομία των κειμένων και των υποκειμένων***Π. Σαχινίδου**18.30-18.50 *Το μάθημα της Γλώσσας ή η γλώσσα των μαθημάτων: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση***Α. Σιάτρας, Π. Τοπούζα**

18.50-19.10 Διάλειμμα - Καφές

Προεδρείο: **Τζ. Καλογήρου, Κ. Καρατάσου**19.10-19.30 *Γλωσσική εμπειρία και παιδική/νεανική λογοτεχνία***Γ. Παπαντωνάκης, G. Frazis**19.30-19.50 *Τα λογοτεχνικά κείμενα και πώς αξιοποιούνται στη διδασκαλία της γλώσσας. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας των Γ', Δ', Ε' & ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου***Α. Ξανθόπουλος, Κ. Ντίνας**19.50-20.10 *Αλληγορίες ενηλικίωσης. Η αξιοποίηση των ειδών στη λογοτεχνική εκπαίδευση***Κ. Καρατάσου**20.10-20.30 *Λογοτεχνική εκπαίδευση, μαθηματική παιδεία και διαθεματικότητα στη δημοτική εκπαίδευση***Κ. Καρατάσου, Ρ. Παναούρα**20.30-20.50 *Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' δημοτικού***Σ.Π. Παπαδόπουλος, Κ. Δημητριάδου**20.50-21.10 *Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο***Μουμτζίδου Αργ.**

21.10-21.30 Συζήτηση

Δείπνο



**Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη  
γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια**

**Μαρία Ζυγούρη, Αθανάσιος Αϊδίνης**

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Α. Π. Θ.*

**Abstract**

The importance of the use of morphemes in spelling has established in different alphabetic languages and recent studies have been shown that it is impossible for someone to read and write correctly without taking into account the morphemes. Research findings in Greek have demonstrated the role of morphemes and morphosyntactic awareness in spelling the end of the words but they have not dealt with the spelling of the stem of the words in Greek. The aim of the present study was to examine the spelling of the root morpheme of words of the same family group and the role of morphosyntactic awareness in the development of this skill. 123 students from the 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade participated in the study. Children were asked to spell the stem of 100 words equally divided in 20 family groups. Two tests of morphosyntactic awareness were also given to children. The results showed that there are significant relations between children's morphosyntactic awareness and the constant spelling of the stem.

**1. Εισαγωγή**

Η κατανόηση της διαδικασίας της γραφής αποτελεί αντικείμενο ερευνών πολλών επιστημονικών κλάδων. Διάφορα μοντέλα έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη της ικανότητας της ορθογραφημένης γραφής. Σε αυτά τα μοντέλα γίνεται προσπάθεια μέσα από την ανάλυση των λαθών των παιδιών να αναδειχθούν οι ποιοτικά διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στα διάφορα στάδια ανάπτυξης, οι ικανότητες – κυρίως μεταγλωσσικές – που κατακτώνται σε αυτά τα στάδια καθώς και η χαρακτηριστική ανάπτυξη από στάδιο σε στάδιο (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Σύμφωνα με αυτά τα μοντέλα η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής ολοκληρώνεται σε πέντε στάδια, στο προεπικοινωνιακό, στο ημιφωνητικό στάδιο ή στάδιο του ονόματος του γράμματος, στο φωνητικό στάδιο, στο



μεταβατικό ή μορφολογικό ή ορθογραφικό ή στάδιο του πλαισίου της λέξης και στο στάδιο της σωστής ορθογραφίας (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006).

Αντίθετα με τη θεωρία σταδίων όπου η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής περιγράφεται με μια γραμμική αντίληψη, όπου το κάθε στάδιο διαδέχεται το προηγούμενο, τα παιδιά φαίνεται να έχουν ένα εύρος στρατηγικών διαθέσιμο σ' αυτά από μια πρώιμη ηλικία. Η Treiman (1993) ισχυρίζεται ότι η ορθογραφική γνώση αρχίζει να αναπτύσσεται από το νηπιαγωγείο, πολύ πριν φτάσουν τα παιδιά στο τέλος του φωνητικού σταδίου. Η Goswami υποστηρίζει ότι ένα παιδί στην ηλικία των επτά ετών χρησιμοποιεί ήδη ορθογραφικές αναλυτικές στρατηγικές καθώς και μια στρατηγική οπτικού ελέγχου (Goswami, 1988). Ο Waters και οι συνεργάτες του (Waters et al., 1988; Bruck & Waters, 1990) υποστηρίζουν ότι ακόμα και οι αδύναμοι γραφείς της τρίτης τάξης καταφέρνουν να χρησιμοποιούν ένα μεγάλο εύρος στρατηγικών στα γραπτά τους (ονομασία, φωνητική, ορθογραφική, μορφολογική και οπτικού ελέγχου).

Για να γράψει κάποιος ορθογραφημένα σε πολλές αλφαβητικές γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής, χρειάζεται κάτι παραπάνω από τη γνώση για τις αντιστοιχίες φωνημάτων γραφημάτων. Στα αγγλικά η γραφή των περισσότερων πολυσύλλαβων λέξεων βασίζεται σε λεξιλογικές παρά σε φωνητικές πληροφορίες (Chomsky, 1970) και στα ελληνικά, σε αρκετές περιπτώσεις, υπάρχει ένα προς δύο ή πολλά αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων-γραφημάτων. Συνεπώς η χρήση μόνο φωνολογικών στρατηγικών είναι επισφαλής για την παραγωγή ενός ορθογραφημένου κειμένου. Οι έρευνες δείχνουν ότι η ικανότητα χρήσης πληροφοριών της σύνταξης και της μορφολογίας (ετυμολογία-γραμματική) καθώς και η γνώση της ορθογραφικής δομής των λέξεων αποτελούν σημαντικό κομμάτι γνώσης τόσο για την ανάγνωση όσο και για την ορθογραφημένη γραφή (Bryant, Nunes & Aidinis, 1999).

Οι περισσότερες έρευνες για την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής εξετάζουν τη σχέση της μορφολογίας με τη γραφή εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στη γραφή των καταληκτικών μορφημάτων (Nunes-Carragher, 1985; Read, 1986; Nunes, 1992; Treiman, 1993; Da Mota, 1995; Bryant, Devine, Ledward & Nunes, 1997; Nunes, Bryant & Bindman, 1997; Bryant, Nunes & Aidinis, 1999; Fayol, Thevenin, Jarousse & Totereau, 1998). Το ερευνητικό ενδιαφέρον για το πώς μαθαίνουν να γράφουν τα ελληνόπουλα αλλά και τι στρατηγικές χρησιμοποιούν στην πορεία κατάκτησης της



γραπτής γλώσσας είναι σχετικά πρόσφατο. Λίγες είναι οι έρευνες που έγιναν στον ελληνικό χώρο και αφορούν τη σημασία της μορφοσυντακτικής ενημερότητας στην ορθογραφημένη γραφή (Bryant, Nunes & Aidinis, 1999; Αϊδίνης, 2000; Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006; Αϊδίνης & Παράσχου, 2004, Nunes, Aidinis & Bryant, 2006) και ακόμα πιο λίγες οι έρευνες που μελετούν τη χρήση της μορφολογικής στρατηγικής στη γραφή θεματικών μορφημάτων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει τις στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποιούν για τη γραφή του θέματος των λέξεων. Το κύριο ερώτημα που ερευνήθηκε είναι αν τα παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν μορφολογικές πληροφορίες για τη γραφή του θέματος των λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια λέξεων. Επιπλέον εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στη μορφοσυντακτική ενημερότητα και την ορθογραφημένη γραφή του θέματος των λέξεων καθώς οι μορφοσυντακτικές γνώσεις θεωρούνται σημαντικές για τη χρήση μορφολογικών και όχι φωνολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή.

## **2. Μέθοδος**

### **2.1 Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν 123 παιδιά της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης, που φοιτούσαν σε δύο δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης, είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και κάλυπταν ένα εύρος κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Επιλέχθηκαν τα παιδιά των τριών αυτών τάξεων γιατί σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την πορεία ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής σε συνάρτηση με την ανάπτυξη της μορφοσυντακτικής ενημερότητας και από τις έρευνες προκύπτει ότι η μορφοσυντακτική ενημερότητα αρχίζει να αναπτύσσεται κυρίως από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, μιας και στα πρώτα στάδια κατάκτησης του γραμματισμού τα παιδιά γράφουν κυρίως φωνολογικά. Η έρευνα διεξήχθη τους μήνες Νοέμβριο, Δεκέμβριο και Ιανουάριο, δηλαδή στο τέλος του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους και στην αρχή του δευτέρου.

### **2.2 Υλικά**

Για να μετρηθεί η μορφοσυντακτική ενημερότητα χρησιμοποιήθηκαν δύο έργα μορφοσυντακτικής ενημερότητας, ένα έργο μετατροπής του χρόνου, του αριθμού ή της φωνής της πρότασης (*Sentence Analogy Task*) και ένα Παραγωγικό Μορφολογικό Τεστ



(Aidinis, 2008). Στο έργο μετατροπής του χρόνου, του αριθμού ή της φωνής της πρότασης (*Sentence Analogy Tasks*) δόθηκαν εξηγήσεις στο/στη μαθητή/τρια ότι θα άκουγε μια πρόταση και στη συνέχεια θα ξανάκουγε την ίδια πρόταση αλλά αυτή τη φορά θα είχε συντελεστεί μια μικρή αλλαγή. Ο/η μαθητής/τρια έπρεπε να προσέξει τι αλλαγή είχε συντελεστεί για να πραγματοποιήσει με τη σειρά του/της και ο/η ίδιος/α την ίδια αλλαγή στο δικό του/της ζεύγος προτάσεων (π.χ. *Η γάτα τρώει ψάρια - Η γάτα έφαγε ψάρια. Ο Γιώργος σκάβει τον κήπο. - Ο Γιώργος \_\_\_\_\_ τον κήπο. έσκαψε).*

Το δεύτερο έργο που δόθηκε στα παιδιά ήταν το Παραγωγικό Μορφολογικό Τεστ. Ως εργαλείο για τη μέτρηση της μορφοσυντακτικής ενημερότητας των μαθητών/τριών λειτούργησαν οι ψευδολέξεις. Τα παιδιά έβλεπαν μια εικόνα και άκουγαν μια πρόταση που περιέγραφε την εικόνα ή εξηγούσε το τι βλέπουμε στην εικόνα και περιείχε μια ψευδολέξη. Στα παιδιά ειπώθηκε ότι πρόκειται για ένα παιχνίδι με λέξεις που δεν έχουν ξανακούσει και που κάποιος τις κατασκεύασε ειδικά και μόνο γι' αυτό το παιχνίδι (π.χ. *Αυτή είναι μία λοκία. Τώρα υπάρχει ακόμα μία λοκία. Κοίτα υπάρχουν δύο. Είναι δύο \_\_\_\_\_ λοκίες*).

Το έργο της ορθογραφίας σχεδιάστηκε με σκοπό να ελέγξει την ικανότητα των παιδιών να απομονώνουν το θεματικό μόρφημα και να το γράφουν με σταθερό τρόπο. Για τη δημιουργία του έργου ορθογραφίας χρησιμοποιήθηκαν 20 θεματικά μορφήματα οικεία στα παιδιά από τα αναγνωστικά τους. Οι λέξεις βάσεις από τις οποίες προήλθαν τα θεματικά μορφήματα ήταν οι ακόλουθες: δήμος, γράμμα, ανοίγω, παιδικός, ετοιμάζω, δαχτυλίδι, συμφωνώ, υδραγωγείο, τρυπώνω, δανεικός, πληροφορία, πληθυσμός, δυστυχώς, άτυχος, σήμα, ευτυχισμένο, επικίνδυνος, εντύπωση, αίτηση, αδειάζω, ανησυχώ.

Για κάθε θεματικό μόρφημα επιλέχθηκαν 5 λέξεις απλές ή σύνθετες. Χρησιμοποιήθηκαν ουσιαστικά και επίθετα σε διάφορες πτώσεις και αριθμό και κάποια ρήματα σε διάφορους χρόνους, εγκλίσεις και πρόσωπα (π.χ. *συμφωνία παραφωνίες ασυμφωνίας ομοφωνία διαφωνία - υδραυλικός, υδραγωγείο, υδροδότηση, υδροβιότοπος, υδροπλάνο - πληθυντικό, πλήθος, πληθαίνουν, πληθυσμό, πληθώρα - αιτιολόγησα, αιτία, αίτιο, αίτηση, αίτημα*). Οι ζητούμενες λέξεις κάθε φορά τοποθετούνταν μέσα σε προτάσεις, για την καλύτερη κατανόηση του νοήματος και απείχαν μεταξύ τους οι λέξεις που ανήκαν στην ίδια οικογένεια για να μην θυμάται το παιδί τη συγγενική λέξη και τη γράψει μηχανικά.



Οι δοκιμασίες που εξετάζαν τη μορφοσυντακτική ενημερότητα των μαθητών/τριων ήταν ατομικές. Στην αρχή κάθε δοκιμασίας δίνονταν όλες οι απαραίτητες εξηγήσεις για την πλήρη κατανόηση του έργου από το/τη μαθητή/τρια και δίνονταν δύο παραδείγματα κάθε φορά. Περαιτέρω διευκρινήσεις δεν δίνονταν και επαναλήψεις των παραδειγμάτων αποφεύγονταν παρά μόνο αν ο/η εξεταζόμενος/η δεν είχε συγκρατήσει στη μνήμη αυτό που είχε λεχθεί.

Όσον αφορά το έργο της ορθογραφημένης γραφής, αυτό δινόταν ταυτόχρονα σε ολόκληρη την τάξη. Δινόταν στα παιδιά ένα δίφυλλο φυλλάδιο που περιείχε τις προτάσεις και τα παιδιά έπρεπε να συμπληρώσουν τις ζητούμενες λέξεις στα κενά. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία είχαν δοθεί στους μαθητές/τριες οι κατάλληλες εξηγήσεις, όπως ότι θα ακούνε τη ζητούμενη λέξη τρεις φορές, μία φορά μόνη της, μια φορά μέσα στην πρόταση και την τρίτη φορά πάλι μόνη της. Είχε ζητηθεί από τα παιδιά να ακούνε προσεκτικά όλες τις φορές τη λέξη και στο τέλος, κατά την τρίτη εκφώνηση να τη συμπληρώνουν στο φυλλάδιό τους. Επειδή ήταν αρκετές οι λέξεις και οι προτάσεις κρίθηκε σκόπιμο να χωριστεί το τεστ σε δύο μέρη και κατά την πρώτη συνάντηση να γραφεί το πρώτο μισό ενώ κατά τη δεύτερη συνάντηση το δεύτερο μισό.

### **3. Αποτελέσματα**

Στα έργα μορφοσυντακτικής ενημερότητας δινόταν στα παιδιά 1 βαθμός για κάθε σωστή απάντηση. Η μέγιστη επίδοση ήταν 14 για το έργο αναλογίας και 21 για το έργο παραγωγικής μορφολογίας. Στο έργο ορθογραφίας κωδικοποιήθηκαν όλοι οι διαφορετικοί τρόποι γραφής του θέματος των λέξεων έτσι ώστε να επιχειρηθεί μια ποιοτική ανάλυση των λαθών των παιδιών αλλά και να διαπιστωθεί αν το ίδιο λάθος επαναλαμβάνεται και στις πέντε λέξεις της ίδιας οικογένειας. Η μέγιστη επίδοση στο έργο ορθογραφίας ήταν 100.

Οι επιδόσεις των παιδιών στα έργα μορφοσυντακτικής ενημερότητας ήταν καλές χωρίς ωστόσο να είναι στο μέγιστο επίπεδο κάτι που δείχνει ότι η μορφοσυντακτική ενημερότητα συνεχίζει να αναπτύσσεται και μετά το τέλος του δημοτικού σχολείου. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 οι επιδόσεις των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν καλύτερες στο έργο της αναλογίας σε σύγκριση με το έργο της παραγωγικής μορφολογίας. Και στα δύο έργα μορφοσυντακτικής ενημερότητας φαίνεται να υπάρχει βελτίωση της επίδοσης από τάξη σε τάξη. Ωστόσο,



η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι στο έργο αναλογίας προτάσεων οι μαθητές/τριες της Δ΄ τάξης είχαν στατιστικά σημαντική χειρότερη επίδοση από τις δύο μεγαλύτερες τάξεις ( $p < .05$ ) ενώ δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των μαθητών/τριών των δύο τελευταίων τάξεων. Στο έργο παραγωγικής μορφολογίας επίσης παρατηρείται διαφορά στην επίδοση των παιδιών από τάξη σε τάξη. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι η Στ΄ τάξη είχε στατιστικά σημαντικά καλύτερη επίδοση από την Δ΄ τάξη ( $p < .05$ ), ενώ δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών της Δ΄ και Ε΄ τάξης ούτε και στην επίδοση των παιδιών της Ε΄ και Στ΄ τάξης.

Πίνακας 1. Επιδόσεις στα έργα μορφοσυντακτικής ενημερότητας

	Τεστ Παραγωγής	Τεστ Αναλογίας
Δ΄ τάξη	16,325/21	11,925/14
Ε΄ τάξη	17,550/21	12,875/14
Στ΄ τάξη	17,209/21	13,534/14

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των σωστών απαντήσεων για κάθε οικογένεια λέξεων. Όπως φαίνεται από τους μέσους όρους, δε δυσκόλεψαν όλα τα θεματικά μορφήματα το ίδιο τα παιδιά. Υπήρχαν θεματικά μορφήματα στα οποία η επίδοση των παιδιών ήταν σχεδόν στο μέγιστο επίπεδο ενώ σε κάποια άλλα η επίδοση ήταν ιδιαίτερα χαμηλή.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι σωστών απαντήσεων για κάθε οικογένεια λέξεων

Θεματικά μορφήματα	M.O.	Θεματικά μορφήματα	M.O.
δήμος	4,86	πληροφορία	3,81
γράμμα	4,84	πληθυσμό	3,73
ανοίγω	4,64	άτυχος	3,73
παιδικός	4,47	σήμα	3,45
ετοιμάζω	4,38	ευτυχισμένο	3,43
δαχτυλίδι	4,34	επικίνδυνος	2,81
συμφωνώ	4,23	εντύπωση	2,74
υδραγωγείο	4,21	αίτηση	2,3
τρυπώνω	3,93	αδειάζω	2,05
δανεικός	3,92	ανησυχώ	1,75



Μελετώντας τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στα εύκολα θεματικά μορφήματα, στα μέτριας δυσκολίας και στα δύσκολα θεματικά μορφήματα παρατηρούμε πως τόσο οι μαθητές/τριες της Δ΄ τάξης όσο και της Ε΄ και της Στ΄ τάξης σημειώνουν διαφορετική επίδοση από λέξη σε λέξη. Η απόκλιση από την πιο δύσκολη στην πιο εύκολη λέξη στους μαθητές/τριες της Δ΄ τάξης ήταν μεγάλη ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές/τριες είχαν να γράψουν διάφορους ονοματικούς τύπους κάποιων ουσιαστικών και διάφορους ρηματικούς τύπους κάποιων ρημάτων γεγονός που δείχνει πως δεν αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για το ίδιο θεματικό μόρφημα γι' αυτό και δεν διατηρούν μία σταθερή γραφή. Γράφουν σωστά τις λέξεις για τις οποίες υπάρχουν αντίστοιχες αναπαραστάσεις στη μνήμη τους ενώ για τις υπόλοιπες είτε χρησιμοποιούν τη φωνολογική στρατηγική ή την επινόηση της ορθογραφίας της λέξης.

Αν και η απόκλιση από την πιο δύσκολη στην πιο εύκολη λέξη συνήθως ελαττώνεται καθώς οι τάξεις μεγαλώνουν, παραμένει, ωστόσο, σημαντική η διαφορά από λέξη σε λέξη και στην Ε΄ τάξη ενώ στη Στ΄ τάξη σε κάποια θεματικά μορφήματα η απόκλιση αυτή ελαχιστοποιήθηκε ή και μηδενίστηκε, σε κάποια άλλα απόκλιση υπήρχε αλλά μικρότερη από όλες τις προηγούμενες τάξεις ενώ τέλος σε κάποια άλλα θεματικά μορφήματα η απόκλιση από λέξη σε λέξη αυξήθηκε λόγω της αύξησης των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των πιο εύκολων λέξεων στη μνήμη.

Αν η απόκλιση μηδενιζόταν σε όλα τα θεματικά μορφήματα τότε θα μπορούσε να ισχύσει η υπόθεση ότι οι μαθητές/τριες στη Στ΄ τάξη συνειδητοποιούν την κοινή θεματική βάση των λέξεων, έχουν ανεπτυγμένη μορφολογική ενημερότητα και χρησιμοποιούν τη μορφολογική στρατηγική. Τη στιγμή όμως που σε άλλα θεματικά μορφήματα εξακολουθεί να υπάρχει απόκλιση από τις πιο εύκολες στις πιο δύσκολες λέξεις και σε άλλα θεματικά μορφήματα αυτή η απόκλιση μηδενίζεται άρα προκύπτει πως οι καλές επιδόσεις των μαθητών/τριών οφείλονται στη συχνή παρουσία των λέξεων αυτών, στην αποτύπωσή τους στη μνήμη και στην ανάκληση των πληροφοριών αυτών κάθε φορά που παρουσιάζεται ανάγκη.

Επομένως, οι μαθητές/τριες και των τριών τάξεων δε φαίνεται να χρησιμοποιούν στο βαθμό που θα έπρεπε τη μορφολογική στρατηγική. Δεν κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις ανάμεσα στις λέξεις με τα ίδια θεματικά μορφήματα με αποτέλεσμα να μη διατηρούν έναν κοινό τρόπο γραφής. Οι βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών/τριών της Στ΄ τάξης οφείλονται στη μνημονική στρατηγική και στην



ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

αποτύπωση στη μνήμη τους των σχετικών ορθογραφικών αναπαραστάσεων γι' αυτό για τη μία λέξη πετυχαίνουν μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό τι για τις υπόλοιπες. Επιπλέον, το εύρημα ότι τα λάθη των παιδιών δεν είναι ίδια σε όλες τις λέξεις δείχνει ότι τα παιδιά δεν έχουν συνειδητοποιήσει το σημαντικό ρόλο των θεματικών μορφημάτων στην ορθογραφημένη γραφή.

### 3.1 Η αναπτυξιακή πορεία της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής

Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Σε κάποιες οικογένειες λέξεων παρατηρήθηκε αναπτυξιακή πορεία από τάξη σε τάξη, σε κάποιες παρατηρήθηκε μερικώς αναπτυξιακή πορεία και σε κάποιες άλλες δεν παρατηρήθηκε καθόλου αναπτυξιακή πορεία. Η αναπτυξιακή πορεία που σημειώθηκε σε κάποιες οικογένειες λέξεων από τάξη σε τάξη μπορεί να οφείλεται είτε στην ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση που πέτυχαν οι μαθητές/τριες της Δ' τάξης που τους άφηνε περιθώρια βελτίωσης, είτε στην αύξηση των ερεθισμάτων που συνεπάγεται αποτύπωση των λέξεων στη μνήμη τους είτε στη συνειδητοποίηση της κοινής βάσης των λέξεων αυτών και στη χρησιμοποίηση του σωστού τρόπου γραφής του θεματικού μορφήματος κάθε φορά που παρουσιάζεται ανάγκη. Αντίθετα σε κάποια άλλα θεματικά μορφήματα οι μαθητές/τριες πέτυχαν πολύ υψηλά ποσοστά σωστών απαντήσεων σχεδόν άριστα, ήδη από τη Δ' τάξη συνεπώς δεν υπήρχαν περιθώρια για στατιστικά σημαντικές διαφορές από τάξη σε τάξη.

4. Αποτελέσματα 2009

Σε κάποια θεματικά μορφήματα παρατηρήθηκε μερικώς αναπτυξιακή πορεία, όχι από τάξη σε τάξη αλλά α) από τη Δ' τάξη στην Ε' τάξη και από τη Δ' στη Στ', β) από τη Δ' και την Ε' τάξη στη Στ' και γ) από τη Δ' τάξη στη Στ'. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών από τη Δ' τάξη στην Ε' τάξη οφείλονται στο γεγονός ότι στην Ε' τάξη οι μαθητές/τριες ή συνειδητοποίησαν την κοινή ρίζα ή αλλιώς το κοινό θέμα των συγγενικών λέξεων ή απέκτησαν οπτικές αναπαραστάσεις από τις περισσότερες συγγενικές λέξεις με συνέπεια να τις γράφουν σωστά. Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήδη ανέβηκε στην Ε' τάξη αρκετά επομένως λίγα ήταν τα περιθώρια βελτίωσης ώστε να υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση των μαθητών/τριών από την Ε' τάξη στη Στ' τάξη. Ενώ οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών από τη Δ' τάξη στη Στ' τάξη μπορεί να οφείλονται είτε στις αυξημένες οπτικές αναπαραστάσεις που είχαν αποκτήσει οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης για τις συγκεκριμένες λέξεις ή ότι η

Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Τμήμα Νηπιαγωγών  
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων  
Γλωσσικής Διδασκαλίας



μορφολογική στρατηγική εμφανίζεται στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και έτσι οι μαθητές/τριες είχαν αρχίσει να χρησιμοποιούν τη μορφολογική στρατηγική και να αντιλαμβάνονται το κοινό θεματικό μόρφημα που επαναλαμβάνεται σε όλες αυτές τις λέξεις.

### 3.2 Συσχετίσεις

Η υπόθεση ήταν ότι όλα τα θεματικά μορφήματα θα συσχετίζονταν μεταξύ τους και ότι οι μαθητές/τριες θα χρησιμοποιούσαν μία στρατηγική, την ίδια για τη γραφή όλων των θεματικών μορφημάτων, γεγονός που δεν επαληθεύτηκε.

Κατόπιν επεξεργασίας των δεδομένων προέκυψαν τρεις κατηγορίες θεματικών μορφημάτων, α) τα θεματικά μορφήματα που εμφανίζουν λίγες συσχετίσεις με άλλα θεματικά μορφήματα, β) τα θεματικά μορφήματα που εμφανίζουν αρκετές συσχετίσεις με άλλα θεματικά μορφήματα και γ) τα θεματικά μορφήματα που εμφανίζουν πολλές συσχετίσεις με άλλα θεματικά μορφήματα.

Υπάρχουν αρκετές συσχετίσεις ανάμεσα στα θεματικά μορφήματα αλλά αυτές δεν είναι σταθερές. Στην ομάδα με τα θεματικά μορφήματα που εμφανίζουν αρκετές συσχετίσεις (10-17) έχουμε και εύκολα θεματικά μορφήματα και μέτριας δυσκολίας και δύσκολα, εύρημα που δείχνει ότι για όλα αυτά τα διαφορετικά θεματικά μορφήματα οι μαθητές/τριες δε χρησιμοποιούν την ίδια στρατηγική αλλά δεν μπορεί να γίνει μία υπόθεση για το τι είδους στρατηγική χρησιμοποιούν για την κάθε κατηγορία.

Τα μέτριας δυσκολίας και τα δύσκολα θεματικά μορφήματα εμφανίζουν αρκετές έως πολλές συσχετίσεις, συσχετίζονται και με τα εύκολα θεματικά μορφήματα, άρα η χρήση της μορφολογικής στρατηγικής δεν πρέπει να είναι αυτή που κυριαρχεί στις προτιμήσεις των μαθητών/τριών. Η υπόθεση που υποστηρίζει τη χρήση της μνημονικής στρατηγικής ή της επινόησης της ορθογραφίας της λέξης φαίνεται να είναι πιο ισχυρή.

Μελετώντας επίσης τις συσχετίσεις ανάμεσα στο τεστ Παραγωγής και στο τεστ Αναλογίας και στα θεματικά μορφήματα προκύπτει πως το τεστ Παραγωγής συσχετίζεται μόνο με δύο θεματικά μορφήματα ενώ το τεστ Αναλογίας με εννιά. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, οι μαθητές/τριες δε χρησιμοποιούν καθόλου ή χρησιμοποιούν ελάχιστα τη μορφολογική στρατηγική άρα η μορφολογική γνώση δεν τους επηρεάζει στην ορθογραφημένη γραφή. Η, ένας δεύτερος εξίσου πιθανός λόγος που μπορεί να δικαιολογήσει το εξαγόμενο είναι ότι τα



συγκεκριμένα μορφοσυντακτικά έργα (*Τεστ Παραγωγής και Αναλογίας*) μετρούν κάποιο κομμάτι της μορφολογικής γνώσης που δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στην ορθογραφημένη γραφή.

#### **4. Συμπεράσματα**

Η αρχική υπόθεση ήταν ότι οι μαθητές/τριες μπορεί να χρησιμοποιούν κυρίως τη στρατηγική της απομνημόνευσης για λέξεις που γνωρίζουν καλά και έχουν καταχωρήσει στη μνήμη τους την αντίστοιχη αναπαράσταση αλλά όσο αυξάνει η ηλικία και μεγαλώνουν οι τάξεις θα αναπτύσσεται και η μορφοσυντακτική ενημερότητα των μαθητών/τριών και θα καταφεύγουν στη μορφολογική δομή της λέξης για να αντλήσουν πληροφορίες για την ορθογραφημένη γραφή λέξεων που δε γνωρίζουν. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση αναμενόταν ότι τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου θα αντλούν στοιχεία από το θέμα της λέξης και θα κάνουν τις απαραίτητες συνδέσεις με λέξεις που έχουν το ίδιο θέμα και είναι οικείες στους ίδιους/ες για να γράψουν σωστά λέξεις άγνωστες ή όχι τόσο οικείες. Έτσι, αναμενόταν στατιστικά σημαντική βελτίωση των επιδόσεών τους από τάξη σε τάξη καθώς θα έκαναν χρήση των μορφοσυντακτικών γνώσεων που θα αυξάνονταν καθώς μεγαλώνουν οι τάξεις και πληθαίνουν τα ερεθίσματα και οι οπτικές αναπαραστάσεις. Η υπόθεση αυτή δεν επαληθεύθηκε.

Η χρήση της μορφολογικής στρατηγικής στη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, όπως προκύπτει από τη μελέτη των συσχετίσεων ανάμεσα στα τεστ μορφοσυντακτικής ενημερότητας και στις επιδόσεις των μαθητών/τριών στη γραφή του θέματος, δεν παρατηρείται συστηματικά από τους μαθητές/τριες των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Ακόμη και αν χρησιμοποιείται, η χρήση της δεν είναι συστηματική και σίγουρα δεν έχει κατακτηθεί από όλα τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες και των τριών τάξεων χρησιμοποιούν κυρίως τη φωνολογική στρατηγική, τη μνημονική στρατηγική και τη στρατηγική της επινόησης της ορθογραφίας. Η χρήση της φωνολογικής στρατηγικής υποστηρίζεται από το εύρημα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των λαθών που έκαναν τα παιδιά ήταν φωνολογικά αποδεκτά λάθη. Ενώ η χρήση της μνημονικής στρατηγικής υποστηρίζεται από τη διαπίστωση ότι υπήρχαν διαφορετικές επιδόσεις από λέξη σε λέξη παρόλο που επρόκειτο για συγγενικές λέξεις. Συνεπώς για τις λέξεις που έχουν



οπτικές αναπαραστάσεις αποθηκευμένες στη μνήμη τους, ανακαλούν τις πληροφορίες αυτές και τις γράφουν σωστά ενώ για τις λέξεις που δεν υπάρχουν διαθέσιμες πληροφορίες στη μνήμη χρησιμοποιούν είτε τη φωνολογική στρατηγική είτε τη στρατηγική της επινόησης της ορθογραφίας ενώ ελάχιστοι είναι οι μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν συστηματικά τη μορφολογική στρατηγική.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με προηγούμενη έρευνα των Αϊδίνη και Παράσχου (2004) που βρήκαν πως τα λάθη στα θεματικά μορφήματα παραμένουν συγκεντρώνοντας το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών που κάνουν τα παιδιά ακόμα και στη Στ' τάξη. Ωστόσο η σημαντική συσχέτιση της μορφοσυντακτικής επίγνωσης με την ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή, όπως αποδείχθηκε από τις έρευνες των Αϊδίνη και Παράσχου (2004) και Αϊδίνη και Δαλακλή (2006), δεν επαληθεύτηκε στην παρούσα εργασία είτε γιατί η πτυχή της μορφοσυντακτικής ενημερότητας που μετρήθηκε με τα συγκεκριμένα τεστ δε συνδέεται σημαντικά με την ορθογραφημένη γραφή των θεματικών μορφημάτων είτε, το πιο πιθανό, οι μαθητές/τριες ακόμη να μη χρησιμοποιούν στο σύνολό τους τη μορφολογική στρατηγική για τη γραφή του θέματος των συγγενικών λέξεων και γι' αυτό δε γράφουν το σύνολο των θεματικών μορφημάτων ορθογραφημένα. Η μορφολογική στρατηγική, όπως υποστηρίζεται και από ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Bryant, Nunes & Aidinis 1999, Nunes, et al., 1997), είναι μια αναπτυσσόμενη δεξιότητα που ακόμα και οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης δεν έχουν κατακτήσει πλήρως.

Λόγω των περιορισμών την παρούσας έρευνας αλλά και των περιορισμένων ερευνών που έχουν γίνει για τη σχέση της μορφοσυντακτικής ενημερότητας με την ορθογραφημένη γραφή των θεματικών μορφημάτων συγγενικών λέξεων, περαιτέρω έρευνες κρίνονται σκόπιμες. Έρευνες που θα εστιάζονται στη διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες για τη γραφή λέξεων με τα ίδια θεματικά μορφήματα. Οι έρευνες αυτές θα αντλούν πληροφορίες από τους ίδιους τους μαθητές/τριες για το ποια στρατηγική χρησιμοποίησαν στην κάθε περίπτωση μέσα από ατομικές συναντήσεις και συζητήσεις. Μετρήσεις για τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων που εμφανίζονται στα αναγνωστικά εγχειρίδια των μαθητών/τριών θα ήταν σκόπιμες έτσι ώστε να υπάρχουν πληροφορίες για τη συχνότητα εμφάνισης της προς εξέταση λέξης προκειμένου να διαπιστωθεί αν η μνημονική στρατηγική είναι αυτή που βοήθησε το παιδί στη γραφή της λέξης ή η μορφολογική στρατηγική. Επίσης θα ήταν



# ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

καλό να συμπεριληφθούν στο δείγμα παιδιά και μικρότερων τάξεων (Γ΄ Δημοτικού) αλλά και μεγαλύτερων (Γυμνάσιο) έτσι ώστε να υπάρχει ολοκληρωμένη εικόνα για την ανάπτυξη της πορείας της ορθογραφημένης γραφής και των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται. Τέλος η χρήση ψευδολέξεων θα έδινε περισσότερες πληροφορίες για το είδος των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο μαθητής/τρια μιας και πρόκειται για κατασκευασμένες λέξεις και συνεπώς άγνωστες για τα παιδιά. Όσον αφορά την επιλογή των τεστ που μετρούν τη μορφοσυντακτική ενημερότητα, θα πρέπει οι μαθητές/τριες να δοκιμαστούν σε αρκετά τεστ έτσι ώστε να καταστεί σίγουρο ότι μετρήθηκε η πλευρά της μορφοσυντακτικής ενημερότητας που ενδιαφέρει την έρευνα. Τέλος αν υπήρχε η δυνατότητα για μια διαχρονική έρευνα αυτή θα έδινε περισσότερες πληροφορίες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών ανά τάξη. Οι πληροφορίες που θα συλλεγόντουσαν από μία τέτοια έρευνα θα ήταν πολύ χρήσιμες έτσι ώστε μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες το σχολείο να μπορέσει να επιτεύξει έναν από τους βασικούς του στόχους, στον τομέα της γλωσσικής παραγωγής, με το λιγότερο δυνατό μόχθο από την πλευρά των μαθητών/τριών.

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
Τμήμα Νηπιαγωγών  
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων  
Γλωσσικής Διδασκαλίας



## Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. & Παράσχου, Δ. 2004. Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο δημοτικό σχολείο: Λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο Ν., Μακρής και Δ., Δεσλή (επιμ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Αϊδίνης, Α. και Δαλακλή, Χ. 2006. Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη, Α., Στερνίκας και Κ. Θηβαίος (επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*.
- Aidinis, A. 1998. *Phonemes, morphemes and literacy: Evidence from Greek*. Unpublished doctoral thesis, Institute of Education, University of London.
- 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., Devine, M., Ledward, A. and Nunes, T. 1997. Spelling with apostrophes and understanding possession. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 93-112.
- Bryant, P., Nunes, T. and Aidinis, A. 1999. Different morphemes, same spelling problems : Cross-linguistic developmental studies. In M. Harris and G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write : A cross-linguistic perspective* (pp. 112-133). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chomsky, C. 1970. *Reading, writing and phonology*. Harvard Educational Review, 40, 287 – 309.
- Da Mota, M. 1995. *The role of grammatical knowledge in spelling*. Unpublished D. Phil. Thesis, University of Oxford.
- Fayol, M., Thenevin, M. G., Jarousse, J. P. and Totereau, C. 1999. From learning to teaching to learning to French written morphology. In T. Nunes (Eds.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 43-64). Dordrecht, Holland: Kluwer.
- Goswami, U. C. 1988. Children's use of analogy in learning to spell. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 21-33.
- Nunes Carraher, T. 1985. Exploracoes sobre o desenvolvimento da competencia em ortografia em portugues (Exploring the development of spelling in Portuguese). *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 1, 269-285.
- Nunes, T. 1992. Leitura e escrita: Processos e desenvolvimento (Processes and development in reading and spelling). In E. S. de Alencar (Eds.), *Novas contribuicoes da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem* (New contributions from psychology to teaching and learning) (pp. 13-50). Sao Paulo: Cortez Editora.
- Nunes, T., Bryant, P. and Bindman, M. 1997a. Spelling and grammar- The nexced move. In C. Perfetti, M. Fayol and L. Reiben (Eds.), *Learning to spell*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Nunes, T., Bryant, P. and Bindman, M. 1997b. Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.



# ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Nunes, T., Aidinis, A. and Bryant, P. 2006. The acquisition of written morphology in Greek. In M., Joshi and K. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: LEA.

Read, C. 1986. *Children's creative spelling*. London: Routledge and Kegan Paul.

Treiman, R. 1993. *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.

Waters, G. S., Bruck, M. and Malus-Abramowitz, M. 1988. The role of linguistic and visual information in spelling: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, 400-421.

## Η Διοασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

(ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)

4 -6 Σεπτεμβρίου 2009

Νυμφαίο Φλώρινας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
Τμήμα Νηπιαγωγών  
Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων  
Γλωσσικής Διδασκαλίας