

Προθήματα της Ελληνικής και αναγνωστικές δεξιότητες δυσλεξικών μαθητών

Σταύρος Γ. Ρίτσος

Πανεπιστήμιο Salzburg

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας δημοσίευσης είναι η πιο διεξοδική παρουσίαση του ρόλου της μορφολογίας στην αναγνωστική διαδικασία. Εξετάσαμε τις αναγνωστικές δεξιότητες Ελλήνων δυσλεξικών και μη δυσλεξικών μαθητών, υποθέτοντας ότι η αλλοίωση ορθογραφικών χαρακτηριστικών προθημάτων της Ελληνικής που αποτελούν τμήμα μορφολογικά σύνθετων λέξεων επηρεάζει την αναγνωστική διαδικασία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν μια σημαντική διαφοροποίηση των αναγνωστικών επιδόσεων μεταξύ των δυσλεξικών και των μη δυσλεξικών μαθητών. Και οι δύο ομάδες μαθητών έδειξαν ότι εδράζουν την αναγνωστική διαδικασία στην αυτόματη αναγνώριση προθημάτων.

Abstract

The aim of this article is to present more precisely the role of the morphology in reading process. We examined reading abilities in Greek dyslexic children, compared with a control group of no dyslexic children. We also hypothesised that differences concerning the orthographic characteristics of Greek prefixes in morphologically complex words should influence the reading process for dyslexic and no dyslexic readers. We found that there were significant differences in reading performance when dyslexic and no dyslexic children were compared. Both dyslexic and no dyslexic children appear to rely more on some kind of a reading strategy based on direct recognition of prefixes.

Key-words: dyslexia-morphology-reading process-homophone pseudowords

Ο κ. Σταύρος Γ. Ρίτσος είναι υποψήφιος διδάκτωρ του Τμήματος Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Salzburg Αυστρίας.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο ενός σημαντικού αριθμού ερευνών που επιχειρούν να εξηγήσουν ασφαλή συμπεράσματα για τις δεξιότητες των μαθητών στις διαδικασίες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Η επιστημονική κοινότητα έχει καταλήξει στη διαπίστωση ότι τόσο η αρχική μέθοδος πρόσκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας, όσο και το σύστημα γραφής της κάθε γλώσσας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική συμπεριφορά (βλ. Πόρποδας, 1993· Στασινός, 1999).

Στην πορεία της έρευνας των μαθησιακών δυσκολιών οι ελλειπείς δεξιότητες των μαθητών στις γλωσσικές διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής συνδέθηκαν πολλές φορές με το φαινόμενο της δυσλεξίας. Ο ακριβής επιστημονικός προσδιορισμός του όρου «δυσλεξία» προσέλκυσε πολλές φορές το ερευνητικό ενδιαφέρον (βλ. Wimmer, 1993· Snowling & Stackhouse, 1996· T.R. Miles & E. Miles, 1996). Το 1994 ο Οργανισμός *Orton Dyslexia Society* διατύπωσε τον παρακάτω ορισμό, ο οποίος θεωρείται ο πιο ακριβής και μετέπειτα υιοθετήθηκε από το Διεθνές Ινστιτούτο Υγείας (*National Institute of Health*):

Dyslexia is a specific, language based disturbance with a constitutional background characterised by difficulties in decoding single words often reflecting insufficient phonological processing ability.

(βλ. Lundberg, Tonnessen und Austad, 1999, σελ. 10)

These difficulties in a single word decoding are often unexpected in relation to age and to other cognitive and academic abilities; they are not a result of generalised developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling.

(βλ. Høien und Lundberg, 2000, σελ. 7-8)

Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, ο όρος «δυσλεξία» αποδίδει τις ελλείψεις αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες των μαθητών που χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα για τη δυσαναλογία τους σε σχέση με την ηλικία και το νοητικό δυναμικό αυτών των παιδιών. Πρόκειται συνεπώς για μια λειτουργική διαταραχή που εντοπίζεται στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και η εκδήλωσή της δεν οφείλεται σε φυσικά αίτια (ελαττωματική ακοή ή όραση), σε πνευματική δυσλειτουργία ή σε συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Μέ-

σα από τις γλωσσικές διαδικασίες της ανάγνωσης και της γραφής αναδύεται μια αδυναμία που εντοπίζεται κυρίως σε *ελλιπείς φωνολογικές διαδικασίες*.

Οι αναγνωστικές δυσκολίες συνδέονται λοιπόν άμεσα με *ελλιπείς φωνολογικές διαδικασίες*. Οι φυσιολογικές και ολοκληρωμένες διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο φωνολογικό τομέα του μηχανισμού της γλώσσας θεωρούνται από την επιστημονική κοινότητα ως ο βασικός παράγοντας ομαλής πρόσκτησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Αρχικά η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας συνδέεται άμεσα με τη *φωνολογική συνείδηση ή φωνολογική ενημερότητα* (βλ. Bryant & Bradley, 1985· Π. Παπούλια-Τζελέπη, 1997). Με τον όρο «φωνολογική συνείδηση» ή «φωνολογική ενημερότητα» αντιλαμβάνεται κανείς τη φωνολογική δεξιότητα που αφορά την αντίληψη, την κατάτμηση και το χειρισμό των φωνημάτων, δηλαδή εκείνων των διακριτών ήχων που η χρονική τους ακολουθία συγκροτεί τον προφορικό λόγο. Το επόμενο και καθοριστικό στάδιο του μηχανισμού της ανάγνωσης εντοπίζεται στη διαδικασία της σωστής *φωνολογικής αποκωδικοποίησης* των γραπτών συμβόλων που συνθέτουν τις λέξεις. Η διαδικασία της φωνολογικής αποκωδικοποίησης πραγματοποιείται μέσα από την αντιστοιχία γραφήματος - φωνήματος. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι, μόνο εάν ο αναγνώστης αναγνωρίσει τα γραφήματα και εφαρμόσει σωστά την αντιστοιχία τους με τα φωνήματα των οποίων η σύνθεση παράγει την ηχητική αναπαράσταση μιας λέξης, είναι εφικτή η πρόσβαση στο νοητικό λεξικό. Τα αποτελέσματα ενός σημαντικού αριθμού ερευνών αποδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο των διαδικασιών της φωνολογικής συνείδησης και της φωνολογικής αποκωδικοποίησης στην εκμάθηση της ανάγνωσης και τις αναδεικνύουν σε απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας (Frith, 1985· Snowling, 1987· Wimmer, Landerl, Linorter & Hummer, 1991). Οι ελλιπείς δεξιότητες των μαθητών στις προαναφερθείσες φωνολογικές διαδικασίες προκαλούν λοιπόν την εκδήλωση των δυσκολιών κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης. Θα πρέπει βέβαια να γνωρίζουμε ότι η εμφάνιση ελλিপών φωνολογικών δεξιοτήτων καλύπτει το σύνολο των διαδικασιών του φωνολογικού τομέα της γλώσσας. Η διαταραχή εντοπίζεται επιπρόσθετα στη *φωνολογική βραχύχρονη μνήμη* (short-term memory), στη *φωνολογική μακρόχρονη μνήμη* (long-term memory) και στην *ταχύτητα ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων* (benennungsgeschwindigkeit) (βλ. Wimmer, 1993· Share, 1994· Wimmer & Landerl, 1998· Høien, 1999).

Επομένως, οι ερευνητές έχουν καταλήξει στη σημαντική διαπίστωση ότι οι ελλιπείς διαδικασίες στο φωνολογικό τομέα της γλώσσας έχουν ως άμεσο επακόλουθο τη μη ομαλή εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας του ατόμου. Οι αδυναμίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης εμφανίζονται σε όλα τα

στάδια εξέλιξης της συγκεκριμένης γλωσσικής δεξιότητας, δηλαδή στο λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό (βλ. Frith, 1985). Συνοπτικά αναφέρουμε ότι στη *λογογραφική φάση* η αναγνωστική δεξιότητα των παιδιών χαρακτηρίζεται από την έλλειψη αντίληψης της γραφημικής ακολουθίας, δηλαδή της διάταξης των γραμμάτων που συνθέτουν μια λέξη. Η αναγνωστική διαδικασία βασίζεται αποκλειστικά σε γενικά οπτικά χαρακτηριστικά των λέξεων που τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να οδηγήσουν τον αναγνώστη στην αναγνώριση του συνόλου των γραμμάτων τα οποία συνθέτουν τη λέξη. Στην *αλφαβητική φάση* η αναγνωστική διαδικασία δε βασίζεται στα γενικά οπτικά χαρακτηριστικά των λέξεων, αλλά οι αναγνώστες αντιλαμβάνονται το σύνολο, καθώς και τη διάταξη των γραμμάτων που τις συνθέτουν. Οι διαδικασίες αναγνώρισης και ανάγνωσης των λέξεων βασίζονται στη φωνολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων, δηλαδή στην αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος. Στην τελευταία φάση εξέλιξης της αναγνωστικής δεξιότητας, δηλαδή στην *ορθογραφική φάση*, δεν πραγματοποιείται κατά την αναγνωστική διαδικασία η φωνολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων. Οι λέξεις αναγνωρίζονται και διαβάζονται άμεσα από τον αναγνώστη, δηλαδή μέσα από τη διαδικασία της οπτικής τους ανάλυσης που συνδέεται άμεσα με το οπτικό λεξικό. Κατά τη διαδικασία αναγνώρισης των λέξεων η ικανότητα οπτικής αντίληψης της διάταξης των γραμμάτων που τις συνθέτουν εξακολουθεί να έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, διότι οι ορθογραφικές παραστάσεις που είναι καταχωρημένες στο οπτικό λεξικό και που αντιστοιχούν σε μορφολογικά υποσύνολα των λέξεων ενεργοποιούνται άμεσα μέσω της οπτικής πληροφορίας. Σύμφωνα με τους C. Klicpera & B. Gasteiger-Klicpera (1993), η αναγνωστική διαδικασία επιταχύνεται ουσιαστικά μέσω της αυτόματης αναγνώρισης μορφημάτων, συλλαβών ή ακόμα και μικρότερων τμημάτων των λέξεων.

Είδαμε παραπάνω ότι η εμφάνιση της αναγνωστικής διαταραχής συνδέεται με ελλιπείς διαδικασίες του φωνολογικού τομέα του μηχανισμού της γλώσσας. Ως εκ τούτου οδηγούμαστε εύλογα στην εκτίμηση ότι, αφού η διαταραχή εντοπίζεται αρχικά στο πρώτο επίπεδο του μηχανισμού της γλώσσας, δηλαδή στο φωνολογικό, θα πρέπει να είναι ορατή και στο μορφολογικό επίπεδο της γλωσσικής επεξεργασίας. Στο επίκεντρο αυτής της δημοσίευσης βρίσκονται οι αναγνωστικές διαδικασίες που αφορούν το μορφολογικό τομέα της γλώσσας. Επίσης, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε, όσο το δυνατόν περισσότερο, το βαθμό επιρροής της ελληνικής γλώσσας στην αναγνωστική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε το ρόλο των προθημάτων της ελληνικής γλώσσας στην αναγνωστική στρατηγική Ελλήνων δυσλεξικών και μη δυσλεξικών μαθητών.

Η θεωρία της μορφολογικής ανάλυσης των λέξεων κατά την αναγνωστική διαδικασία

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται στην εξέταση του ρόλου της εσωτερικής δομής των λέξεων στην αναγνωστική διαδικασία και συγκεκριμένα στην οπτική αναγνώριση των λέξεων. Μέσα από ένα σημαντικό αριθμό ψυχολογικών ερευνών, οι οποίες επιχειρούν να αναλύσουν τις αναγνωστικές διαδικασίες σε συνάρτηση με τη μορφολογική δομή των λέξεων, προωθείται η θεωρία που υποστηρίζει ότι κατά τη διαδικασία αναγνώρισης των λέξεων, και πριν αυτές αναγνωριστούν από τον αναγνώστη, πραγματοποιείται η μορφολογική τους ανάλυση ή κατάτμηση.

Στην έρευνά τους οι Feldman, Frost και Pnini (1995) ερεύνησαν το ρόλο των μορφημάτων στις διαδικασίες ανάλυσης και σύνθεσης λέξεων τόσο στα Αγγλικά όσο και στα Εβραϊκά. Οι συμμετέχοντες σ' αυτή την έρευνα έπρεπε να δημιουργήσουν μία νέα λέξη από άλλες δύο, ενώ ένα τμήμα της μίας από αυτές ήταν υπογραμμισμένο. Συγκεκριμένα, έπρεπε να συνδέσουν μόνο το υπογραμμισμένο τμήμα της μιας λέξης με την άλλη και έπειτα να διαβάσουν δυνατά τη νέα λέξη. Τα αποτελέσματα τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι αυτή η άσκηση ήταν πιο εύκολη για τους συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη έρευνα, όταν το υπογραμμισμένο τμήμα της λέξης αντιστοιχούσε σε μόρφημα (*harden*) παρά όταν το υπογραμμισμένο τμήμα δεν αντιστοιχούσε σε μόρφημα (*garden*). Χρήσιμα συμπεράσματα εξάγονται όχι μόνο από έρευνες που εστιάζονται αποκλειστικά και μόνο στο ρόλο των επιθημάτων κατά τη διαδικασία αναγνώρισης των λέξεων αλλά και από έρευνες που εξετάζουν το ρόλο των προθημάτων.

Σύμφωνα και με τις έρευνες των Taft & Forster (1975) και Taft, Hambly & Kinoshita (1986), η αναγνώριση μορφολογικά σύνθετων λέξεων πραγματοποιείται υποχρεωτικά μέσα από την πρότερη διαδικασία αναγνώρισης και κατάτμησης των μορφημάτων τους. Μάλιστα, σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, η διαδικασία της μορφολογικής ανάλυσης πραγματοποιείται πάντοτε στην αρχική φάση της διαδικασίας αναγνώρισης των λέξεων. Η θεωρία αυτή ενισχύθηκε αρχικά μέσα από τα αποτελέσματα των προαναφερθεισών ερευνών που αφορούν μορφολογικά σύνθετες λέξεις στις οποίες λειτουργικά ή γραμματικά μορφήματα εμφανίζονται πριν από το λεξιλογικό μόρφημα (*prefix-stripping model*). Στην πειραματική φάση των προαναφερθεισών ερευνών χρησιμοποιήθηκαν μη υπαρκτές λέξεις από τις οποίες άλλες αποτελούνταν από υπαρκτά λεξιλογικά μορφήματα, ενώ άλλες από ψευδομορφήματα. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν μη υπαρκτές λέξεις από τις οποίες άλλες αποτελούνταν από υπαρκτά προθήματα και υπαρκτά λεξιλογικά μορφήματα, ενώ άλ-

λες αποτελούνταν από υπαρκτά προθήματα και μη υπαρκτά λεξιλογικά μορφήματα (ψευδομορφήματα). Ο χρόνος που απαιτήθηκε από τους συμμετέχοντες στις έρευνες για την αναγνώριση των παραπάνω ψευδολέξεων αποτέλεσε και το βασικό κριτήριο για την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα των ερευνών οδήγησαν τους Taft & Forster (1975) και Taft, Hambly & Kinoshita (1986) στο συμπέρασμα ότι οι αναγνώστες αναγνωρίζουν αρχικά τα προθήματα στις λέξεις και τα αποκόπτουν από το υπόλοιπο τμήμα της λέξης. Στη συνέχεια επιχειρούν να αναζητήσουν στο κεντρικό λεξικό εκείνη την παράσταση που αντιστοιχεί στο λεξιλογικό μόρφωμα (θέμα) που έχει πια αποκοπεί οπτικά από το πρόθημα. Εάν η παράσταση που αντιστοιχεί στο λεξιλογικό μόρφωμα είναι καταχωρισμένη στο κεντρικό λεξικό, τότε ο αναγνώστης αυτόματα έχει πρόσβαση στη λίστα όλων των μορφολογικά σύνθετων λέξεων που έχουν ως θέμα αυτό το λεξιλογικό μόρφωμα. Ο αναγνώστης εξετάζει εν συνεχεία αν αυτή η μορφολογικά σύνθετη λέξη είναι καταχωρισμένη σ' αυτή τη λίστα. Εάν αυτή η λέξη δεν περιλαμβάνεται στη λίστα, τότε ο αναγνώστης πρέπει να χρησιμοποιήσει ολόκληρο το τμήμα της λέξης και όχι μόνο το λεξιλογικό μόρφωμα ως κωδικό πρόσβασης στο κεντρικό λεξικό. Μ' αυτό τον τρόπο ο αναγνώστης ανακαλύπτει εάν η λέξη έχει μία καταχωρισμένη στο νοητικό λεξικό παράσταση που να αντιστοιχεί σ' αυτήν. Αυτή η θεωρία αναδεικνύει το ρόλο της μορφολογικής ανάλυσης των λέξεων και την προβάλλει ως μια αναγκαία και υποχρεωτική διαδικασία.

Οι Caramazza, Laudanna & Romani (1988) εφάρμοσαν μια σειρά πειραμάτων που ήταν βασισμένα στη μεθοδολογία των Taft & Forster (1975) και Taft, Hambly & Kinoshita (1986) και αφορούσαν τα επιθήματα ρηματικών τύπων της Ιταλικής. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποίησαν ψευδολέξεις που αποτελούνταν: α. από ένα υπαρκτό λεξιλογικό μόρφωμα ρήματος (θέμα του ρήματος) και ένα υπαρκτό κλιτικό επίθημα, β. από ένα υπαρκτό λεξιλογικό μόρφωμα ρήματος και ένα μη υπαρκτό κλιτικό επίθημα, γ. από ένα μη υπαρκτό λεξιλογικό μόρφωμα ρήματος και ένα υπαρκτό κλιτικό επίθημα και δ. από ένα μη υπαρκτό λεξιλογικό μόρφωμα ρήματος και ένα μη υπαρκτό κλιτικό επίθημα. Τα αποτελέσματα τους οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της μορφολογικής ανάλυσης ή μορφολογικής κατάτμησης των λέξεων κατά τη διαδικασία αναγνώρισής τους από τον αναγνώστη είναι μεν υπαρκτή αλλά όχι αναγκαία ή υποχρεωτική, όπως υποστηρίχθηκε από τους Taft & Forster (1975) και Taft, Hambly & Kinoshita (1986).

Σύμφωνα και με νεότερες μελέτες, οι ερευνητές προσανατολίζονται γενικά περισσότερο στην ιδέα της αποδοχής της διαδικασίας της μορφολογικής ανάλυσης των λέξεων ως μιας προαιρετικής διαδικασίας. Αυτή η εκτίμηση ενισχύεται ιδιαίτερα από το γεγονός ότι πρόσφατες έρευνες (Laudanna, Burani & Cermele, 1994· Laudanna & Burani, 1995) καταδεικνύουν ότι οι

διάφορες μορφές παραθημάτων εμφανίζουν μεταξύ τους μια εμφανή ποιοτική διαφοροποίηση όσον αφορά την επιρροή τους στη διαδικασία αναγνώρισης των λέξεων. Συγκεκριμένα, μέσα από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών που βασίστηκαν στην αναγνώριση σύνθετων ψευδολέξεων, προκύπτει ότι ο αναγνώστης οδηγείται στη μορφολογική ανάλυση ή κατάτμηση των λέξεων κυρίως όταν πρόκειται για μορφολογικά σύνθετες ψευδολέξεις που αποτελούνται από υπαρκτά προθήματα και όχι όταν πρόκειται για φαινομενικά μορφολογικά σύνθετες ψευδολέξεις που αποτελούνται από ψευδοπροθήματα, δηλαδή διάφορες ορθογραφικές ενότητες που μοιάζουν με προθήματα, αλλά δεν αποτελούν σε καμιά περίπτωση μορφήματα λέξεων.

Υποθέσεις σχετικά με το ρόλο των προθημάτων της Ελληνικής στην αναγνωστική διαδικασία

Σύμφωνα με τους Πετρούνια (1993), Holton, Mackridge & Philippaki-Warbuton (1997), τα προθήματα της Νέας Ελληνικής είναι είτε προθέσεις της Αρχαίας Ελληνικής, όπως υπό-, περί-, συν-, εκ-, προσ-, προ- κτλ., πολλές από τις οποίες εμφανίζονται και ως ελεύθερα μορφήματα, δηλαδή λέξεις, είτε διάφορα άλλα συνθετικά, όπως ξε-, αρχι- κτλ. Η μορφολογική διαδικασία της προθηματοποίησης είναι επίσης ευδιάκριτη στο σχηματισμό του αορίστου και του παρατατικού. Σ' αυτή τη διαδικασία παρατηρείται μια έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ του φωνολογικού και του μορφολογικού παράγοντα. Στο σχηματισμό των παρελθοντικών χρόνων της Ελληνικής πρέπει πάντοτε να τονίζεται η προπαραλήγουσα. Αυτός ο φωνολογικός κανόνας προκαλεί και την τέλεση της μορφολογικής διαδικασίας της προθηματοποίησης μέσω της πρόσθεσης μιας επιπλέον συλλαβής (ε-) στα ρήματα που είναι δισύλλαβα και αρχίζουν από σύμφωνο (βλ. Nespor, 1999). Βέβαια, η αλληλεπίδραση φωνολογικών και μορφολογικών διαδικασιών κατά τη διαδικασία της προθηματοποίησης στα Ελληνικά δεν είναι εμφανής μόνο μέσω της πρόσθεσης μιας επιπλέον συλλαβής (αύξησης) στους παρελθοντικούς χρόνους. Η Nespor (1999) παρουσιάζει διεξοδικά την επίδραση των φωνολογικών κανόνων των Ελληνικών στις διαδικασίες της παραγωγικής μορφολογίας. Κατά την προθηματοποίηση εμφανίζονται τα φωνολογικά φαινόμενα της αφομοίωσης συμφώνων (1) και της αποβολής φωνηέντων (2):

- (1) συν+πονώ συμπονώ (2) αντι+έδρασα αντέδρασα

Είναι σαφές ότι λόγω αυτών των φωνολογικών φαινομένων που λαμβάνουν χώρα κατά τη μορφολογική διαδικασία της προθηματοποίησης τα δεσμευμένα προθήματα δεν είναι τόσο ευδιάκριτα στον αναγνώστη κατά την αναγνωστική διαδικασία. Σ' αυτή την περίπτωση ο αναγνώστης θα πρέπει

να είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένος με τα μορφήματα, να γνωρίζει σε μεγάλο βαθμό την εσωτερική δομή των λέξεων και να έχει επαρκείς γνώσεις όσον αφορά την ετυμολογία των λέξεων. Συνεπώς, οδηγούμαστε εύλογα στην υπόθεση ότι για ένα μαθητή των πρώτων τάξεων του Δημοτικού η πλήρης μορφολογική ανάλυση αυτών των λέξεων κατά την αναγνωστική διαδικασία δεν πραγματώνεται εύκολα, επειδή και τα δεσμευμένα μορφήματα, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα προθήματα, δεν είναι απολύτως εμφανή και διότι είναι πιθανό ότι αυτός ο μαθητής δεν έχει ολοκληρώσει ακόμα την ομαλή μετάβασή του σε όλες τις φάσεις εξέλιξης της αναγνωστικής του δεξιότητας.

Βέβαια, θα πρέπει να αναλογιστούμε ότι, στην περίπτωση που κατά την τέλεση των μορφολογικών διαδικασιών δε λαμβάνουν χώρα τα φωνολογικά φαινόμενα που προαναφέραμε, τα δεδομένα για τον αναγνώστη είναι διαφορετικά. Συγκεκριμένα, σε μορφολογικά σύνθετες λέξεις των οποίων τα προθήματα δεν έχουν υποστεί αλλοιώσεις όσον αφορά τη φωνολογική και ορθογραφική τους δομή (π.χ.: *αντίδραση*, *αντί+δράση*) ο αναγνώστης αντιμετωπίζει λιγότερες δυσκολίες στην αυτόματη αναγνώρισή τους κατά τη διαδικασία της μορφολογικής ανάλυσης των λέξεων. Ακόμα και ο μαθητής των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, εάν έχει υπεισέλθει ομαλά στην ορθογραφική φάση εξέλιξης της αναγνωστικής του δεξιότητας, είναι σε θέση να αναγνωρίζει αυτόματα προθήματα σε μορφολογικά σύνθετες λέξεις και να εφαρμόζει έτσι επιτυχώς τη στρατηγική της άμεσης οπτικής αναγνώρισης κατά την αναγνωστική διαδικασία. Η διαδικασία της οπτικής μορφολογικής κατάτμησης είναι δυνατόν να διευκολύνεται και μέσω της *μεγάλης συχνότητας εμφάνισης* συγκεκριμένων μορφημάτων σε μορφολογικά σύνθετες λέξεις. Για παράδειγμα, ένας μεγάλος αριθμός λέξεων αποτελείται από το ίδιο πρόθημα (π.χ. από) που εμφανίζεται σ' αυτές τις λέξεις, χωρίς να έχει αλλοιωθεί η εσωτερική του δομή οπτικά ή ακουστικά. Επίσης, η *παράλληλη εμφάνιση πολλών προθημάτων* σύνθετων λέξεων της ελληνικής γλώσσας και ως ελεύθερα μορφήματα, δηλαδή λέξεις, στο γραπτό και στον προφορικό λόγο συμβάλλει στην *εξοικείωση του αναγνώστη μ' αυτά τα μορφήματα σε φωνολογικό, μορφολογικό και σημασιολογικό επίπεδο*.

Στο επίκεντρο της παρούσας δημοσίευσης δε βρίσκονται οι φωνολογικές αλλά οι *μορφολογικές διαδικασίες*. Αυτή η έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει και να αξιολογήσει, όσο είναι δυνατόν, τις δεξιότητες μαθητών που εμφανίζουν συμπτώματα δυσλεξίας στην αυτόματη αναγνώριση μορφημάτων και συγκεκριμένα προθημάτων της Ελληνικής. Είναι γεγονός ότι οι δεξιότητες των δυσλεξικών μαθητών αναμένεται να είναι ελλιπείς και στο μορφολογικό επίπεδο της γλωσσικής επεξεργασίας, αφού το πρόβλη-

μα εντοπίζεται αρχικά στο φωνολογικό τομέα, που είναι και η βάση για την περαιτέρω απρόσκοπτη και ομαλή τέλεση των γλωσσικών διαδικασιών. Υποθέτουμε όμως ότι και οι μαθητές που εμφανίζουν αναγνωστικές δυσκολίες προβαίνουν στη μορφολογική ανάλυση ή μορφολογική κατάτμηση των λέξεων κατά την αναγνώρισή τους, εφόσον βέβαια μπορούν να αναγνωρίσουν κάποιο από τα μορφήματα που αποτελούν τη λέξη. Συγκεκριμένα, *ελέγχεται η δεξιότητα αυτών των μαθητών να εφαρμόζουν κατά την αναγνωστική διαδικασία μια ορθογραφική στρατηγική που να εδράζεται στην αυτόματη αναγνώριση προθημάτων μορφολογικά σύνθετων λέξεων της Ελληνικής*. Φυσικά, είναι εύλογη η εκτίμηση ότι η συγκεκριμένη δεξιότητά τους πρέπει να είναι ελλιπής συγκριτικά με την αντίστοιχη δεξιότητα των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Όμως, μέσα από την εξέταση αυτής της υπόθεσης, μπορούμε να αξιολογήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ομοιότητες ή τις διαφορές που παρουσιάζουν οι δυσλεξικοί και οι μη δυσλεξικοί μαθητές στην αναγνωστική τους συμπεριφορά και συγκεκριμένα στην οπτική, μορφολογική ανάλυση των λέξεων κατά την αναγνωστική διαδικασία. Επίσης, μπορούμε να εκτιμήσουμε ασφαλέστερα την προβληματική αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών σε συνάρτηση με τις φάσεις εξέλιξης της αναγνωστικής τους δεξιότητας.

Μέθοδος

Η παρούσα δημοσίευση βασίζεται σε στοιχεία που προκύπτουν από τις αναγνωστικές επιδόσεις 2 ομάδων Ελλήνων μαθητών.

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει 14 Έλληνες μαθητές (13 αγόρια και 1 κορίτσι) ηλικίας 8,11 έως 9,5 ετών που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2000-2001 στην Δ' τάξη Δημοτικών Σχολείων του νομού Αττικής και των οποίων οι αναγνωστικές δυσκολίες είχαν συνδεθεί με το φαινόμενο της δυσλεξίας.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει 12 Έλληνες μαθητές (12 αγόρια) ηλικίας 7 έως 7,5 ετών που κατά το σχολικό έτος 2000-2001 φοιτούσαν στη Β' τάξη Δημοτικών Σχολείων του νομού Αττικής. Αυτοί οι μαθητές επιλέχθηκαν από το διδακτικό προσωπικό ως καλοί αναγνώστες. Η συμμετοχή τους στην έρευνα κρίθηκε αναγκαία, διότι από συγκεκριμένες δημοσιεύσεις (βλ. Wimmer, 1993) προκύπτει ότι οι μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα δυσλεξίας υστερούν όσον αφορά τις αναγνωστικές τους επιδόσεις σε σχέση ακόμα και με αναγνώστες που φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του Δημοτικού και δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Επομένως αναμένουμε ότι η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας θα ενισχυθεί ουσιαστικά και μέσα από τη θετική διαφοροποίηση των αναγνωστικών

επιδόσεων των μαθητών της Β' Δημοτικού σε σχέση με τις επιδόσεις των δυσλεξικών μαθητών της Δ' Δημοτικού.

Για την αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των συγκεκριμένων μαθητών χρησιμοποιήθηκαν: α. μορφολογικά σύνθετες λέξεις της Ελληνικής με ένα πρόθημα (π.χ. *προσέχω*), β. ομόηχες ψευδολέξεις που δημιουργήθηκαν με βάση τις μορφολογικά σύνθετες λέξεις (α). Με τον όρο «ομόηχη ψευδολέξη» εννοούμε μια λέξη που με βάση τα γραφημικά της χαρακτηριστικά δεν υφίσταται, αλλά η ηχητική της δομή ταυτίζεται με την ηχητική δομή μιας λέξης. Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ομόηχες ψευδολέξεις που εμφάνιζαν κάθε φορά μία μόνο διαφοροποίηση όσον αφορά αποκλειστικά και μόνο τα γραφημικά χαρακτηριστικά ενός φωνήεντος του προθήματος (π.χ. *πρωσέχω*). Η ομόηχη ψευδολέξη *πρωσέχω* προέκυψε από την αντικατάσταση του ο (φωνήεν του προθήματος) με το ω.

Αποτελέσματα

Στους πίνακες 1 και 2 παρατίθενται τα στοιχεία που αφορούν αντίστοιχα τις αναγνωστικές επιδόσεις των μη δυσλεξικών μαθητών της Β' τάξης και των δυσλεξικών μαθητών της Δ' τάξης κατά την ανάγνωση μορφολογικά σύνθετων λέξεων της ελληνικής γλώσσας που εμφανίζουν προθήματα (στήλη Α) και των ομόηχών τους ψευδολέξεων (στήλη Β).

Από τα στοιχεία των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται στον πίνακα 1 οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι οι μαθητές της Β' τάξης εμφανίζουν ήδη ιδιαίτερα ικανοποιητικές αναγνωστικές δεξιότητες κατά την ανάγνωση μορφολογικά σύνθετων λέξεων, αφού το ποσοστό επιτυχίας αγγίζει, κατά μ.ό., το 95,83% (στήλη Α). Στην ανάγνωση των ομόηχων ψευδολέξεων η αναγνωστική ακρίβεια της ίδιας ομάδας μαθητών κρίνεται πάλι ως ιδιαίτερα θετική, αφού και σ' αυτή την περίπτωση προκύπτει, κατά μ.ό., το ποσοστό επιτυχίας 94,16% (στήλη Β). Η στατιστική ανάλυση (t-test: two-sample assuming unequal variances) αποδεικνύει με σαφήνεια ότι δεν υφίσταται ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ των αναγνωστικών επιδόσεων των μαθητών της Β' τάξης στην ανάγνωση των λέξεων και των επιδόσεών τους στην ανάγνωση των ομόηχών τους ψευδολέξεων ($p > 0,05$, $t_{critical} > t_{stat}$, $t_{critical} = 2,085$, $t_{stat} = 0,514$).

Στήλη Α (standard error = 0,259) – Στήλη Β (standard error = 0,192)

Πίνακας 1: Αναγνωστική ακρίβεια μη δυσλεξικών μαθητών Β΄ τάξης

Μαθητές	A	B
Φίλιππος	10/10	10/10
Λευτέρης	10/10	9/10
Θανάσης	10/10	9/10
Γιάννης	7/10	10/10
Παναγιώτης	10/10	9/10
Ρωμανός	10/10	10/10
Αντώνης	10/10	10/10
Λεωνίδα	10/10	9/10
Κώστας	9/10	8/10
Μανώλης	9/10	9/10
Γιώργος	10/10	10/10
Νίκος	10/10	10/10

A: Μορφολογικά σύνθετες λέξεις με προθήματα

B: Ομόηχες ψευδολέξεις

Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον πίνακα 2 οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι η χρήση των ομόηχων ψευδολέξεων οδήγησε τους δυσλεξικούς μαθητές της Δ΄ τάξης σε μη ικανοποιητικές αναγνωστικές επιδόσεις. Ενώ κατά την ανάγνωση των μορφολογικά σύνθετων λέξεων της Ελληνικής η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών εμφανίζει, κατά μ.ό., ένα ποσοστό επιτυχίας 78,57%, στην ανάγνωση των ομόηχων ψευδολέξεων το αντίστοιχο ποσοστό είναι 61,42%. Η στατιστική ανάλυση πιστοποιεί την ουσιαστική αρνητική διαφοροποίηση των επιδόσεων των δυσλεξικών μαθητών στην ανάγνωση των συγκεκριμένων ψευδολέξεων ($p < 0,05$, $t_{critical} < t_{stat}$, $t_{critical} = 2,063$, $t_{stat} = 2,950$).

Στήλη A (standard error = 0,345) – Στήλη B (standard error = 0,467)

Παρατηρούμε ότι στην ανάγνωση των μορφολογικά σύνθετων λέξεων της Ελληνικής που χρησιμοποιήθηκαν διαφαίνεται μια ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ των επιδόσεων των μη δυσλεξικών μαθητών της Β΄ τάξης και αυτών των δυσλεξικών μαθητών της Δ΄ τάξης που αγγίζει, κατά μ.ό., το 17,26%. Η αξιοπιστία της συγκεκριμένης διαφοράς επιβεβαιώνεται μέσω της στατιστικής αξιολόγησης ($p < 0,05$, $t_{critical} < t_{stat}$, $t_{critical} = 2,068$, $t_{stat} = 3,993$ / Στήλη A του πίνακα 1 - standard error = 0,259 – Στήλη A του Πίνακα 2 - standard error = 0,345).

Η αρνητική διαφοροποίηση των αναγνωστικών επιδόσεων των δυσλεξικών μαθητών της Δ΄ τάξης σε σχέση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των μη δυσλεξικών

μαθητών της Β΄ τάξης είναι βέβαια ακόμα πιο εμφανής κατά την ανάγνωση των ομόηχων ψευδολεξέων. Σ' αυτή την περίπτωση εμφανίζεται ως προς την αναγνωστική ακρίβεια ένα ποσοστό διαφοροποίησης της τάξης του 32,74%. Η αξιοπιστία και αυτών των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται μέσω της στατιστικής ανάλυσης ($p < 0,05$, $t_{critical} < t_{stat}$, $t_{critical} = 2,109$, $t_{stat} = 6,477$).

Στήλη Β του πίνακα 1 (standard error = 0,192) – Στήλη Β του πίνακα 2 (standard error = 0,467)

Πίνακας 2: Αναγνωστική ακρίβεια δυσλεξικών μαθητών Δ΄ τάξης

Μαθητές	A	B
Αντώνης	7/10	3/10
Αντώνης	9/10	9/10
Νεκτάριος	7/10	5/10
Ηλίας	8/10	7/10
Χρήστος	5/10	4/10
Αντρέας	9/10	5/10
Αμφιτρίτη	9/10	8/10
Βαγγέλης	6/10	5/10
Ιάσων	9/10	8/10
Γιώργος	9/10	8/10
Βασίλης	9/10	6/10
Άρης	8/10	5/10
Μπάμπης	8/10	7/10
Άγγελος	7/10	6/10

A: Μορφολογικά σύνθετες λέξεις με προθήματα

B: Ομόηχες ψευδολεξείς

Αυτή η θετική για τους μαθητές της Β΄ τάξης διαφορά κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, αν αναλογιστούμε τη διαφορά ως προς τη χρονολογική ηλικία μεταξύ των δύο αυτών ομάδων και το γεγονός της φοίτησής τους σε τάξεις με διαφορετικό επίπεδο γνώσεων και εμπειριών αναφορικά με τις γλωσσικές διαδικασίες. Μέσα από αυτά τα στοιχεία αναδύεται επαρκώς η ιδιαίτερα προβληματική αναγνωστική συμπεριφορά των δυσλεξικών μαθητών της Δ΄ τάξης.

Συμπεράσματα

Μέσω της αξιολόγησης της αναγνωστικής ακρίβειας των μη δυσλεξικών μαθητών της Β΄ τάξης του Δημοτικού στην ανάγνωση των μορφολογικά σύν-

θετων λέξεων με προθήματα και των ομόηχών τους ψευδολέξεων δεν προκύπτουν σημαντικές ενδείξεις σχετικά με το ρόλο των προθημάτων της ελληνικής γλώσσας στη διαδικασία της ανάγνωσης. Εάν συγκρίνουμε τα ποσοστά επιτυχίας βάσει των ορθά διαβασμένων λέξεων και των ομόηχών τους ψευδολέξεων, διαπιστώνουμε ότι η απόκλιση είναι ελάχιστη. Βέβαια δε θα πρέπει να αποκλείσουμε το γεγονός ότι ο υπολογισμός του χρόνου που απαιτήθηκε για την ανάγνωση των λέξεων και των ομόηχων ψευδολέξεων θα μπορούσε πιθανότατα να αποτελέσει μια ουσιαστική παράμετρο για την περαιτέρω αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών της Β' τάξης.

Όμως από τη σύγκριση των αναγνωστικών επιδόσεων των μαθητών της Δ' τάξης που εμφανίζουν συμπτώματα δυσλεξίας μ' αυτές των μη δυσλεξικών μαθητών της Β' τάξης προκύπτει μια εμφανής διαφοροποίηση στην ανάγνωση των μορφολογικά σύνθετων λέξεων. Οι μη δυσλεξικοί μαθητές μπόρεσαν να διαβάσουν τις λέξεις που αποτελούνται από προθήματα με σημαντικά μεγαλύτερη ακρίβεια σε σχέση με τους δυσλεξικούς μαθητές. Εμφανίζεται δηλαδή μια σημαντική απόκλιση μεταξύ των επιδόσεων αυτών των δύο ομάδων, που θα μπορούσε πιθανότατα να αποδοθεί σε ελλείψεις μορφολογικές διαδικασίες. Βέβαια θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα καθρεφτίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές στις φωνολογικές διαδικασίες της ανάγνωσης και ιδίως στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων, δίνοντας μ' αυτό τον τρόπο μεγαλύτερη έμφαση στον παράγοντα της έκτασης των λέξεων και στην επιρροή του κατά την αναγνωστική διαδικασία. Γι' αυτό το λόγο επιβάλλεται η εστίαση της προσοχής μας στις επιδόσεις των μαθητών όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από την ανάγνωση των ομόηχων ψευδολέξεων, προκειμένου να οδηγηθούμε σε ασφαλέστερες εκτιμήσεις σχετικά με τις δεξιότητες των δυσλεξικών και των μη δυσλεξικών μαθητών όσον αφορά τις μορφολογικές διαδικασίες της ανάγνωσης και κυρίως αναφορικά με το ρόλο των προθημάτων κατά τη διαδικασία αναγνώρισής τους από τον αναγνώστη.

Από τις επιδόσεις των δυσλεξικών μαθητών της Δ' τάξης στην ανάγνωση των ομόηχων ψευδολέξεων προκύπτουν σημαντικές ενδείξεις για το ρόλο των μορφημάτων και συγκεκριμένα των προθημάτων στην αναγνωστική διαδικασία. Η εμφανής αρνητική διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών της Δ' τάξης στην ανάγνωση ομόηχων ψευδολέξεων μας οδηγεί εύλογα στην εκτίμηση ότι κατά τη διαδικασία της αναγνώρισης λέξεων και κυρίως κατά τη μορφολογική διαδικασία αναγνώρισης των προθημάτων τους ο αναγνώστης βασίζεται στα ορθογραφικά - γραφημικά χαρακτηριστικά τους. Πρέπει να κατανοήσουμε ότι στις ομόηχες ψευδολέξεις η ηχητική (φωνητική) δομή των λέξεων από τις οποίες αυτές δημιουργήθηκαν δε μεταβάλλεται, άρα η όποια αρνητική διαφοροποίηση των αναγνωστικών επιδόσεων των μαθητών συνδέ-

εται άμεσα με την αδυναμία τέλεσης οπτικής μορφολογικής ανάλυσης. Εφόσον τα ορθογραφικά - γραφημικά χαρακτηριστικά του μορφήματος έχουν αλλοιωθεί, ο αναγνώστης αδυνατεί να αναγνωρίσει αυτόματα και την ηχητική δομή τμημάτων της λέξης που ταυτίζεται με την ηχητική δομή μορφημάτων. Έτσι, ο αναγνώστης επιχειρώντας να αναζητήσει στο κεντρικό λεξικό εκείνη την παράσταση που αντιστοιχεί σε κάποιο αρχικό τμήμα της λέξης αποτυγχάνει. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος καθίσταται επομένως ανέφικτη και η αναγνώριση του λεξιλογικού μορφήματος. Ο παραπάνω συλλογισμός θα μπορούσε να οδηγήσει σε κάποιες σημαντικές διαπιστώσεις σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία.

Με βάση το μοντέλο του Coltheart (1980), η αναγνωστική διαδικασία πραγματώνεται μέσα από δύο διαφορετικούς «δρόμους» (dual route theory). Σύμφωνα με τον πρώτο «δρόμο», ο αναγνώστης βασίζει την αναγνωστική του στρατηγική στην αντιστοιχία γραφήματος - φωνήματος. Σύμφωνα με το δεύτερο «δρόμο», ο αναγνώστης προβαίνει σε οπτική ανάλυση των λέξεων η οποία τον οδηγεί αυτόματα στις αντίστοιχες παραστάσεις τους στο οπτικό λεξικό, εάν βέβαια αυτές οι λέξεις βρίσκονται καταχωρισμένες εκεί. Σ' αυτή την περίπτωση ο αναγνώστης δε βασίζει την αναγνωστική του στρατηγική στη φωνολογική αποκωδικοποίηση γραπτών συμβόλων. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι με βάση το μοντέλο του Coltheart (1980) ο αναγνώστης ακολουθεί κάθε φορά τον πρώτο ή το δεύτερο «δρόμο». Βέβαια, είναι εξαιρετικά δύσκολο να οδηγηθούμε σε οριστικά συμπεράσματα όσον αφορά τους ακριβείς «δρόμους» ανάλυσης και επεξεργασίας του γραπτού λόγου κατά την αναγνωστική διαδικασία. Θα πρέπει όμως να εστιάσουμε την προσοχή μας στα δεδομένα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα, όχι γιατί αυτά αποτελούν αποδείξεις, αλλά γιατί ίσως μέσα από την περαιτέρω ανάλυσή τους μπορέσουμε να διεισδύσουμε ασφαλέστερα στα «άδυτα» του μηχανισμού της ανάγνωσης. Η διαπίστωση που προκύπτει από τα αποτελέσματα, ότι δηλαδή η αλλοίωση των ορθογραφικών - γραφημικών χαρακτηριστικών των προθημάτων επηρέασε αρνητικά τις αναγνωστικές επιδόσεις των δυσλεξικών μαθητών, αποτελεί την κατάλληλη αφορμή για να προβληθεί παράλληλα η άποψη ότι η εσωτερική δομή των λέξεων έχει μια σημαντική επιρροή στην αναγνωστική διαδικασία. Επομένως στην ανάγνωση μορφολογικά σύνθετων λέξεων πιθανόν ο αναγνώστης να χρησιμοποιεί αφενός τη στρατηγική της οπτικής ανάλυσης, όσον αφορά τα μορφήματα που αναγνωρίζει αυτόματα, και αφετέρου τη στρατηγική της γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας για το υπόλοιπο τμήμα της λέξης. Οι επιτυχείς επιδόσεις των μη δυσλεξικών μαθητών στην ανάγνωση ομόφωνων ψευδολέξεων μπορεί λοιπόν να σημαίνει μια περαιτέρω δεξιότητα ευελιξίας και αυτόματης διαφοροποίησης της αναγνωστικής τους στρατηγικής. Φυσικά, για να διαπιστωθεί απόλυτα κάτι τέτοιο, χρειάζεται

μακρόχρονη και επισταμένη έρευνα, η οποία να επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της ταχύτητας αναγνώρισης και ανάγνωσης μορφημάτων που εμφανίζονται σε μία λέξη, καθώς και άλλων λεξικών της τμημάτων. Σύμφωνα με τον παραπάνω συλλογισμό, οι μη ικανοποιητικές επιδόσεις των δυσλεξικών μαθητών της Δ' τάξης στην ανάγνωση των ομόηχων ψευδολέξεων μπορεί να οφείλονται στο ότι κατά την αναγνωστική διαδικασία δεν αναγνώρισαν αυτόματα κάποιο αρχικό τμήμα της λέξης που οπτικά τους ήταν γνωστό, γεγονός που αυτόματα επηρέασε τις λοιπές αναγνωστικές διαδικασίες.

Η αποδοχή της άποψης ότι κατά την αναγνωστική διαδικασία τα μορφήματα αναγνωρίζονται και αναλύονται αυτόματα από τον αναγνώστη, χωρίς την τέλεση της διαδικασίας της φωνολογικής αποκωδικοποίησης, μας οδηγεί επίσης σε σημαντικές εκτιμήσεις όσον αφορά τα στάδια εξέλιξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Θα πρέπει να αναλογιστούμε ότι το μόρφημα αποτελεί μια ορθογραφική ενότητα. Έτσι λοιπόν, αν καταστεί κάποτε εφικτή η σαφής και πλήρης απόδειξη ότι οι επιτυχείς επιδόσεις των μη δυσλεξικών μαθητών της Β' τάξης στην ανάγνωση μορφολογικά σύνθετων λέξεων συντελούνται μέσα από την αυτόματη αναγνώριση των μορφημάτων τους και όχι μέσω της επιτυχούς φωνολογικής αποκωδικοποίησης του συνόλου των γραφημάτων που τις συνθέτουν, καταδεικνύεται η εφαρμογή ορθογραφικής στρατηγικής κατά την αναγνωστική διαδικασία. Οδηγούμαστε λοιπόν εύλογα στο ερώτημα εάν η μετάβαση στο στάδιο εφαρμογής ορθογραφικής στρατηγικής κατά την αναγνωστική διαδικασία συντελείται σε σύντομο χρονικό διάστημα αμέσως μετά τη μετάβαση του αναγνώστη στην αλφαβητική φάση της αναγνωστικής του εξέλιξης, δηλαδή στην εφαρμογή της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας κατά την αναγνωστική διαδικασία. Θα μπορούσαμε πάντως να δεχτούμε ότι στην αναγνωστική συμπεριφορά των δυσλεξικών μαθητών της Δ' τάξης διαφαίνεται, μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων που αφορούν την ανάγνωση λέξεων και των ομόηχών τους ψευδολέξεων, η μετάβασή τους στην ορθογραφική στρατηγική κατά την αναγνωστική διαδικασία, έστω και αν οι δεξιότητές τους όσον αφορά τη φωνολογική αποκωδικοποίηση των λέξεων, δηλαδή την εφαρμογή της αλφαβητικής στρατηγικής, κρίνονται ως ελλιπείς.

Είναι σαφές ότι οι παραπάνω διαπιστώσεις χρήζουν περαιτέρω διεξοδικής έρευνας προκειμένου να οδηγηθούμε στην εξαγωγή οριστικών συμπερασμάτων αναφορικά με τις αναγνωστικές δεξιότητες δυσλεξικών και μη δυσλεξικών μαθητών και το βαθμό επιρροής του μορφολογικού τομέα των διάφορων γλωσσών στην αναγνωστική τους στρατηγική.

Βιβλιογραφία

- Bryant, P. & Bradley, L. (1985). *Children's Reading Problems*. Oxford.
- Caramazza, A., Laudanna, A. & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28, 297-332.
- Coltheart, M. (1980). Reading, Phonological Recoding and Deep Dyslexia. In Coltheart, M., Patterson, K. and Marshall, J. (Eds), *Deep Dyslexia*. London.
- Feldman, L.B., Frost, R. & Pnini, T. (1995). Decomposing words in their constituent morphemes: Evidence from English and Hebrew. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 947-960.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In Patterson, K.E., Marshall, J.C. & Coltheart, M. (Eds), *Surface Dyslexia* (301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Høien, T. (1999). Theories of Deficits in Dyslexia. In Lundberg, I., Tønnessen, F.E. & Austad, I. (Eds), *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Dordrecht.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Dordrecht.
- Holton, D., Mackridge, P. & Philippaki-Warbuton, E. (1997). *Greek Grammar: A Comprehensive Grammar of the Modern Language*. London.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben: Entwicklung und Schwierigkeiten*. Bern.
- Laudanna A., Burani, C., Cermele, A. (1994). Prefixes as Processing Units. *Language and Cognitive Processes*, 9 (3), 295-316.
- Laudanna, A. & Burani, C. (1995). Distributional properties of derivational affixes: Implications for processing. In Feldman, L.B. (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 345-364.
- Lundberg, I., Tønnessen, F.E. & Austad, I. (1999). *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*. Dordrecht.
- Miles, T.R. & Miles, E. (1996). *Dyslexia: A hundred Years on*. Philadelphia.
- Nespor, M. (1999). *Φωνολογία: Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα*. Αθήνα.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. *Γλώσσα*, 41, 20-42.
- Πετρούνιας, Ε. (1993). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση*. Θεσσαλονίκη.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.
- Share, D.L. (1994). Deficient Phonological Processing in Disabled Readers Implicates Processing Deficits Beyond the Phonological Module. In van den Bos, K.P., Siegel, L.S., Bakker, D.J. and Share, D.L. (Eds), *Current Directions in Dyslexia Research*. Lisse.

- Snowling, M. (1987). *Dyslexia: A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford.
- Snowling, M. & Stackhouse, J. (1996). *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook*. London.
- Στασινός, Δ.Π. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο*. Αθήνα.
- Taft, M., Forster, K.I. (1975). Lexical Storage and Retrieval of Prefixed Words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 14, 630-647.
- Taft, M., Hambly, G. and Kinoshita, S. (1986). Visual and Auditory Word Recognition of Prefixed Words. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 38A, 351-366.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of Developmental Dyslexia in a Regular Writing System. *Applied Psycholinguistics*, 14, 1-33.
- Wimmer, H., Landerl, K., Linorter, R. & Hummer, P. (1991). The Relationship of Phonemic Awareness to Reading Acquisition: More Consequence than Precondition but still Important. *Cognition*, 40, 219-249.
- Wimmer, H. & Landerl, K. (1998). Lese-Rechtschreib-Schwächen. In Rost, D.H. (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Beltz, 322-327.