

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία



*Ανάλυση αναγνωστικής συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας 8,5 – 9,5 ετών.*



Υπεύθυνες καθηγήτριες: Μεταλλίδου Παναγιώτα  
Ανδρέου Ελένη

Φοιτήτρια: Φραγγεδάκη Μαρία – Ελένη

A. M: 0197061

Βόλος, 2001

34 / ΠΑΠ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΜΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 624/1  
Ημερ. Εισ.: 17-10-2001  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ  
2001  
ΦΡΑ

Η παρούσα εργασία έγινε με την επίβλεψη και την καθοδήγηση  
της κας Φιλιππάτου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Περίληψη εργασίας
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : Βιβλιογραφική ανασκόπηση
  - 2.1: Τι είναι ανάγνωση
  - 2.2: Διαδικασία ανάγνωσης
  - 2.3: Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική διαδικασία
  - 2.4: Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας
    - 2.4.1: Ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» (*miscue analysis*)
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Σχεδιασμός έρευνας
  - 3.1: Σκοπός έρευνας
  - 3.2: Προσδιορισμός μεταβλητών
  - 3.3: Ανάλυση – ορισμός μεταβλητών
  - 3.4: Ερευνητικές υποθέσεις
  - 3.5: Δείγμα
  - 3.6: Διαδικασία συλλογής δεδομένων
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : Μέσα συλλογής δεδομένων
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : Αποτελέσματα έρευνας
  - 5.1: Περιγραφική στατιστική
  - 5.2: Επαγωγική στατιστική
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : Συζήτηση - Συμπέρασμα
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
  - 6.1: Ελληνική
  - 6.2: Ξένη

## 7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

7.1 *Δελτίο συμπλήρωσης απαντήσεων του τεστ έγχρωμων μητρών του Raven test*

7.2: *Τεστ Ανίχνευσης αναγνωστικής ικανότητας της Τάφα*

7.3: *Κείμενα που δόθηκαν για ανάγνωση*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την διεκπεραίωση αυτής της εργασίας θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω τα πρόσωπα εκείνα που βοήθησαν να ολοκληρωθεί αυτή η προσπάθεια.

- Την καθηγήτριά μου Διαμάντω Φιλιππάτου στην οποία οφείλω την ενασχόλησή μου με τον κλάδο της Ψυχολογίας της Ανάγνωσης και της Γραφής. Χωρίς τη δική της καθοδήγηση, την ουσιαστική βοήθεια και χωρίς τις καταλυτικές τις παρεμβάσεις δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

- Την συμφοιτήτριά και πολύ καλή φίλη Ζουμπούλη Μαρία για την προθυμία, την βοήθεια και την συμπαράσταση καθ' όλη την διάρκεια της εργασίας.

- Τις υπεύθυνες καθηγήτριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κυρίες Μεταλλίδου Παναγιώτα και Ανδρέου Ελένη για τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους .

- Τον Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά του 12<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Βόλου γιατί με την δική τους καλή θέληση και βοήθεια διευκόλυναν την προσπάθεια αυτή.

- Τέλος, όλους εκείνους που με την κατανόηση, την καλή τους διάθεση και την συμπαράσταση βοήθησαν στο να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια και να φτάσουμε τελικά στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας,

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Περίληψη

Η ανάγνωση αποτελεί μια από τις ουσιαστικότερες γνωστικές διεργασίες και έχει ως κυριότερο σκοπό της την επικοινωνία. Συμβάλει καθοριστικά στην διαμόρφωση κοινωνικής συμπεριφοράς αφού σχετίζεται άμεσα με την πνευματική και υλική ενίσχυση του ατόμου, την σχέση του με άλλα άτομα και ερεθίσματα, με πολιτισμούς και νοοτροπίες.

Στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν μέσα από την ποιότητα των αναγνωστικών «λαθών», οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν παιδιά ηλικίας 8,5 – 9,5 ετών κατά την διαδικασία της ανάγνωσης κειμένων διαφορετικής δυσκολίας και η σχέση που υπάρχει μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούν.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί το δεύτερο μέρος μιας ευρύτερης έρευνας με αντικείμενο τον καθορισμό του βαθμού αναγνωσιμότητας κειμένων Γ' δημοτικού και τη μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς παιδιών Γ' δημοτικού

Το δείγμα αποτελείται από 22 άτομα, 11 αγόρια και 11 κορίτσια, μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της τρίτης τάξης δημόσιου σχολείου στην περιοχή του Βόλου.

Από τους μαθητές ζητήθηκε να διαβάσουν υψηλόφωνα τρία κείμενα από τα βιβλία *Η Γλώσσα μου*, της Γ' δημοτικού τα οποία ήταν τροποποιημένα, επεξεργασμένα και τα οποία είχαν διαφορετική δυσκολία.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσο αυξάνει ο βαθμός δυσκολίας των κειμένων, τόσο αυξάνει και ο βαθμός γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας των «λαθών» των παιδιών. Όσο αυξάνει η δυσκολία των κειμένων, τόσο μειώνεται η κατανόηση του νοήματος του κειμένου και τόσο λιγότερο επιτυχείς είναι οι προσπάθειες αυτοδιόρθωσης των «λαθών».

Οι καλοί αναγνώστες κάνουν περισσότερο γραφοφωνημικά όμοια «λάθη» στα κείμενα με μικρό βαθμό δυσκολίας, συγκριτικά με τους αδύνατους αναγνώστες. Στο μεσαίο κείμενο, οι καλοί αναγνώστες κατανοούν καλύτερα το κείμενο, ενώ στο δύσκολο κείμενο κάνουν «λάθη» γραφημικά και φωνημικά καλύτερα και σημασιολογικά πιο αποδεκτά. Το αντίστροφο συμβαίνει με τους αδύνατους αναγνώστες.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε εδώ ότι τα αποτελέσματα είναι ενδεικτικά και αναφέρονται σε παιδιά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ηλικία. Τα αποτελέσματα αυτά χαρακτηρίζονται ως ενδεικτικά και για μερικούς ακόμα λόγους. Γιατί το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή τους ήταν σχετικά μικρό, τα μέσα συλλογής των δεδομένων δεν ήταν κατασκευασμένα αποκλειστικά γι' αυτό τον σκοπό, ενώ η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε στο χώρο του σχολείου και όχι σε έναν εργαστηριακό χώρο.

Μια τέτοια έρευνα μπορεί να προσφέρει βοήθεια για θέματα πρακτικά που σχετίζονται με την διδασκαλία της ανάγνωσης, με τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών αλλά και με την κατάρτιση αναγνωστικών προφίλ για



κάθε παιδί ξεχωριστά, με σκοπό να παρακολουθείται η αναγνωστική του πορεία κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

### Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

#### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ:**

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει λόγος για το τι εννοούμε με τον όρο *ανάγνωση*, ποια είναι τα *στάδια* που η ανάγνωση διέρχεται, *ποιες επιμέρους λειτουργίες* την χαρακτηρίζουν, *ποιοι είναι οι παράγοντες που επιδρούν* καθοριστικά πολλές φορές και την επηρεάζουν (για παράδειγμα παράγοντες γνωστικοί, γλωσσικοί, κοινωνικοί, περιβαλλοντικοί, κ.α.), με *ποιους τρόπους αξιολογείται η αναγνωστική ικανότητα* και τέλος θα γίνει *εκτενέστερη αναφορά* σε μια από τις μεθόδους αξιολόγησης που είναι γνωστή με τον όρο *ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» (miscue analysis)*.

#### **2.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ:**

Η ανάγνωση των γραπτών συμβόλων της γλώσσας, δηλαδή των γραμμάτων, αποτελεί ένα είδος ανθρώπινης συμπεριφοράς με κυριότερο σκοπό την επικοινωνία. Συμβάλλει στην διαρκή ενημέρωση και πληροφόρηση του ατόμου καθώς το βοηθά να έρχεται σε επαφή με ερεθίσματα από το δικό του αλλά και από άλλους πολιτισμούς και τελικά να οικειοποιείται τα πολιτιστικά αγαθά των προγόνων και των συγχρόνων του. (Βάμβουκας, 1984)  
Ίσως, να αποτελεί την κυριότερη από τις μαθήσεις που επιτυγχάνονται στη ζωή ενός ανθρώπου.

Είναι συχνό το φαινόμενο η αποτυχία ή η αδυναμία της ανάγνωσης να συνιστά στοιχείο ανεπάρκειας, προβληματικής «συμπεριφοράς», αν και εσφαλμένα, και να οδηγεί σε σχολική αποτυχία. Επίσης, συχνά συμβαίνει η αναγνωστική επάρκεια, να αποτελεί ένδειξη κοινωνικής συμπεριφοράς ή να χαρακτηρίζει την επαγγελματική δραστηριότητα του ατόμου. Το γεγονός ότι η αναγνωστική δεξιότητα αποτελεί μια πολλή σημαντική αλλά και πολύπλοκη συνάμα λειτουργία έχει ευρύτατα αναγνωριστεί. Το φαινόμενο της ανάγνωσης και ιδιαίτερα το κομμάτι εκείνο που αφορά την διεκπεραίωση αλλά και την εκμάθησή της έχει εγείρει τα τελευταία χρόνια συζητήσεις και έχει προσελκύσει την προσοχή των επιστημόνων (εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, γλωσσολόγων κ.α.). Αρκετές έρευνες έχουν λάβει χώρα για να μπορέσουμε τελικά να εξηγήσουμε με ποιο τρόπο διαβάζουμε. Η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια εξαιρετικά σύνθετη λειτουργία η οποία βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα μηχανισμών, ... οι οποίοι έχουν αποδειχτεί δύσκολοι στην κατανόησή τους με αποτέλεσμα η πλήρης και ολοκληρωτική ερμηνεία της ανάγνωσης να μην έχει ακόμα δοθεί. (Πόρποδας, 1983).

Πάντα όμως, διαβάζουμε με τον ίδιο τρόπο; Η απάντηση είναι πως όχι, δεν διαβάζουμε πάντα με τον ίδιο τρόπο και αυτό ισχύει για όλους.

Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα στις παρακάτω περιπτώσεις διαβάσματος. (Ματτή, 2000).

1. Διάβασμα με σκοπό την ευχαρίστηση
2. Επιλεγμένη ανάγνωση με σκοπό την επισήμανση των κύριων σημείων

του κειμένου.

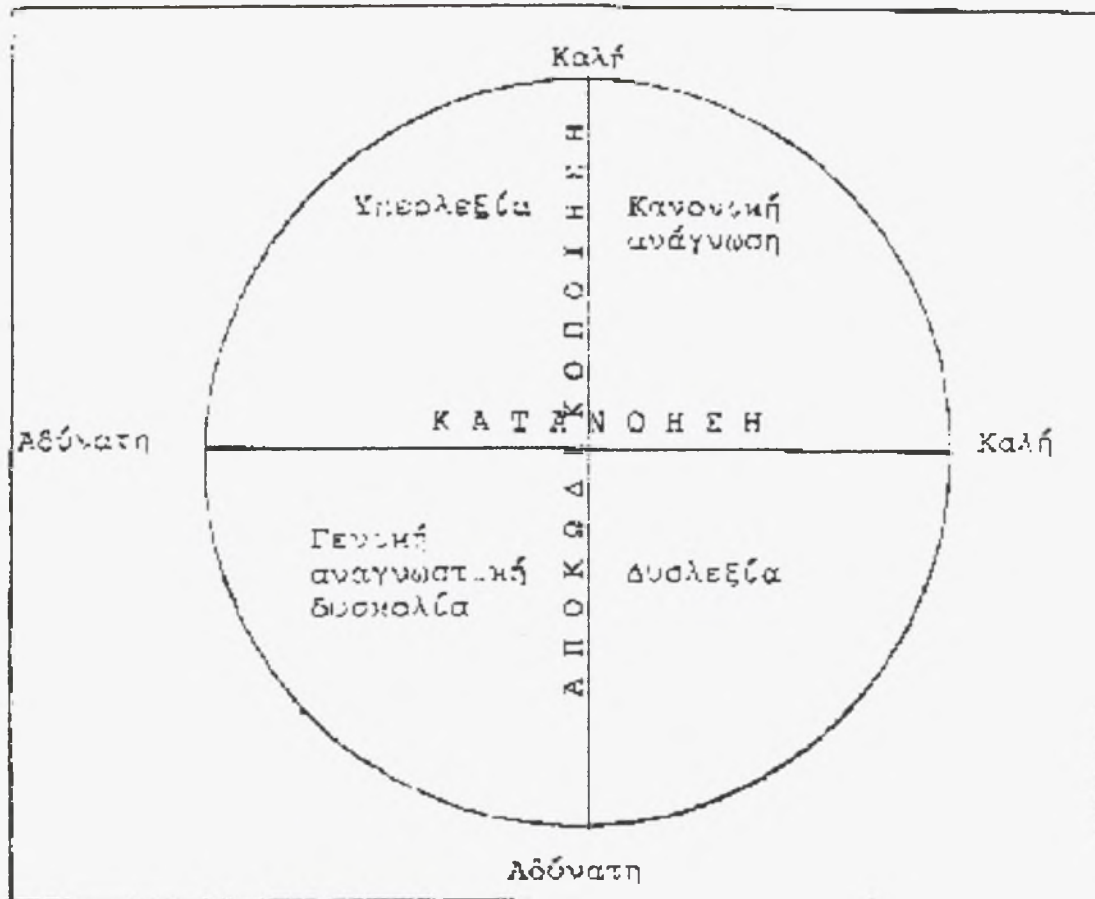
3. Ανάγνωση-ανίχνευση με σκοπό την αναζήτηση κάποιων στοιχείων ή πληροφοριών.
4. Κριτική ανάγνωση που απαιτεί ολοκληρωτική κατανόηση και ανάλυση αυτού που έχει διαβαστεί.

Με αυτά τα δεδομένα, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση συνιστά μια κατ' εξοχήν γνωστική διαδικασία, σύνθετη και πολύπλοκη που αποσκοπεί στην πρόσληψη νοημάτων μέσω συμβόλων, όπως είναι τα γράμματα, οι συλλαβές και οι λέξεις. (Πόρποδας 1998). Και τούτο διότι οι ψυχολογικές διεργασίες που συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της ανάγνωσης είναι πολλές, σύνθετες και διαφοροποιημένες ανάλογα με το στάδιο εξέλιξης της αναγνωστικής δεξιότητας. Σύμφωνα με τον κ. Πόρποδα (1998, ), η ανάγνωση περιλαμβάνει δύο βασικές επιμέρους ~~λειτουργίες~~ την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση συνίσταται στην αναγνώριση των γραφημάτων, στη γραφημική – φωνημική μετάφραση και στη φωνολογική αναπαράσταση. Η κατανόηση αναφέρεται στον εντοπισμό του νοήματος των λέξεων, των προτάσεων και τελικά των κειμένων. Επομένως, αυτό σημαίνει ότι η ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης περιλαμβάνει δυο αλληλοεξαρτώμενες γνωστικές λειτουργίες: την **αποκωδικοποίηση** και την **κατανόηση**.

Κάτι που θα μπορούσε να φανεί ως εξής:

## ΑΝΑΓΝΩΣΗ = ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ X ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Η αποδοχή αυτής της θέσης σημαίνει ότι προκειμένου κάποιος να αποκτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης και να καταστεί ικανός αναγνώστης είναι ανάγκη να είναι σε θέση να διεκπεραιώνει με επιτυχία και τις δύο αυτές βασικές λειτουργίες που συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία.



Προσδιορισμός της αναγνωστικής επιτυχίας και αποτυχίας με βάση τους άξονες της 'αποκωδικοποίησης' και 'κατανόησης'.

(Πόρποδας, 1991)

Στην περίπτωση όπου ένας αναγνώστης κατέχει σωστά μόνο την μία από τις δύο αυτές λειτουργίες, τότε η ανάγνωση του συγκεκριμένου ατόμου χαρακτηρίζεται ως προβληματική. Το συμπέρασμα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί και σχηματικά (βλ. σχήμα 1). Σύμφωνα με το σχήμα, μπορούμε να έχουμε μια σειρά από συνδυασμούς με τους δύο άξονες. Έτσι, προκύπτουν τέσσερα επίπεδα αναγνωστικής δεξιότητας. Όταν έχουμε καλή αποκωδικοποίηση και καλή κατανόηση, τότε η αναγνωστική ικανότητα είναι επαρκής, ενώ, όταν έχουμε αδύνατη αποκωδικοποίηση και αδύνατη κατανόηση, τότε προκύπτει γενική αναγνωστική δυσκολία. Στις περιπτώσεις όπου έχουμε αδύνατη αποκωδικοποίηση και καλή κατανόηση προκύπτει ειδική αναγνωστική δυσκολία (όπως για παράδειγμα η δυσλεξία), ενώ ο συνδυασμός καλής αποκωδικοποίησης και αδύνατης κατανόησης περιγράφει την κατάσταση αναγνωστικών προβλημάτων (όπως για παράδειγμα η υπερλεξία).

Σύμφωνα όμως με τον κ. Βάμβουκα (1984) η διαδικασία της ανάγνωσης περιλαμβάνει τρεις και όχι δύο επίπεδα.

Στο πρώτο, το οποίο αποτελεί το επίπεδο της αποκωδικοποίησης του μηνύματος, η διαδικασία της αναγνωστικής συμπεριφοράς εκφράζεται ως αναγνώριση και αποκωδικοποίηση των γραπτών-οπτικών συμβόλων της γλώσσας και ως μετασχηματισμός τους σε ένα φωνητικό μήνυμα. Είναι η διαμόρφωση των γραπτών λέξεων σε ήχους ή ηχητικά σημεία. Στο σημείο αυτό, το πρώτο επίπεδο για την ανάλυση στην διαδικασία της ανάγνωσης, συμπίπτει με την διάκριση που κάνει και ο κ. Πόρποδας (1983).

Έτσι, η αποκωδικοποίηση συνιστά μια τεχνική με την οποία το άτομο κατορθώνει να αποκρυπτογραφεί, να αρθρώνει και να αποδίδει προφορικά και συνεχώς τους χαρακτήρες της γραφής του μηνύματος (Βάμβουκας, 1984.) Το άτομο ουσιαστικά μαθαίνει ποιος είναι ο κώδικας αποκρυπτογράφησης και ασκείται στο να μετασχηματίζει τα σύμβολα στους αντίστοιχους ήχους. Αυτή είναι η εξωτερική η μηχανική όψη της ανάγνωσης η οποία δεσπόζει στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης. Και παρόλο που αυτή η λειτουργία είναι αναμφισβήτητα πολλή σημαντική και αναγκαία, δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να παραληφθεί το επίπεδο της κατανόησης, το οποίο και αποτελεί το δεύτερο επίπεδο της αναγνωστικής διαδικασίας. Και αυτό γιατί όσο καλά και αν μπορεί κάποιος να αποκωδικοποιεί τα σύμβολα αν δεν είναι σε θέση να κατανοεί αυτό που «διαβάζει», τότε δεν υπάρχει νόημα σε αυτή την λειτουργία.

Εδώ, έρχεται να προστεθεί το δεύτερο επίπεδο της ανάγνωσης, το οποίο αναφέρεται στην κατανόηση του μηνύματος, σύμφωνα με τις απόψεις του κ. Βάμβουκα (1984). Και αυτό συμπίπτει με την δεύτερη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης του κ. Πόρποδα (1983). Η κατανόηση σχετίζεται με την σύλληψη του νοήματος και του σημασιολογικού περιεχομένου του μηνύματος, με την εύρεση της ουσίας. Αυτή η λειτουργία αποτελεί και την εσωτερική ή αλλιώς την διανοητική όψη της ανάγνωσης.

Γενικά, ο όρος κατανόηση χρησιμοποιείται για να δηλώσει την σύλληψη του ενοιολογικού περιεχομένου ενός προφορικού ή γραπτού μηνύματος. Η σύλληψη της έννοιας ή του περιεχομένου, μπορεί να επιτευχθεί με τρόπο

άμεσο, όταν η πραγματικότητα βρίσκεται στο αντιληπτικό πεδίο του ατόμου που το κατανοεί, ή με τρόπο έμμεσο, όταν το άτομο βρίσκεται μπροστά σε μια αναπαράσταση της πραγματικότητας.

6ε11α1 ✓ Η σύλληψη του σημασιολογικού περιεχομένου του μηνύματος αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική, νοητική διαδικασία. Το άτομο καλείται να βρει και να συνδέσει τις σχέσεις που υπάρχουν είτε ανάμεσα στα στοιχεία του ίδιου πράγματος – μηνύματος, είτε μεταξύ του πράγματος – μηνύματος και άλλων πραγμάτων – μηνυμάτων. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στο νόημα του μηνύματος. Αλλά, καθετί που διακατέχεται από ουσία, διαθέτει και όνομα. Εδώ το όνομα ταυτίζεται με τον όρο λέξη. Είναι εκείνη που ντύνει την έννοια, που αποτελεί τον φορέα του σημασιολογικού περιεχομένου, που σημαίνει την έννοια αλλά δεν την αποτελεί.

➤ Για να μπορεί ο αναγνώστης να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός μηνύματος πρέπει να προβεί σε αφαίρεση και γενίκευση. Κατά την λειτουργία της αφαίρεσης, το άτομο συγκρατεί τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά των παραστάσεων του κειμένου παραβλέποντας τα επουσιώδη, ενώ στην διαδικασία της γενίκευσης εξάγει τα κοινά γνωρίσματα των παραστάσεων συγκροτώντας έννοιες.

Οι δύο αυτές λειτουργίες όμως, δεν αρκούν για την ολοκλήρωση της αναγνωστικής διαδικασίας. Έτσι, ο Βάμβουκας προσθέτει μια ακόμα λειτουργία, αυτή της κριτικής στάσης απέναντι στο περιεχόμενο των αναγνωσμάτων. Κάτι τέτοιο σημαίνει την μη-παθητική στάση του αναγνώστη αλλά την στάση που

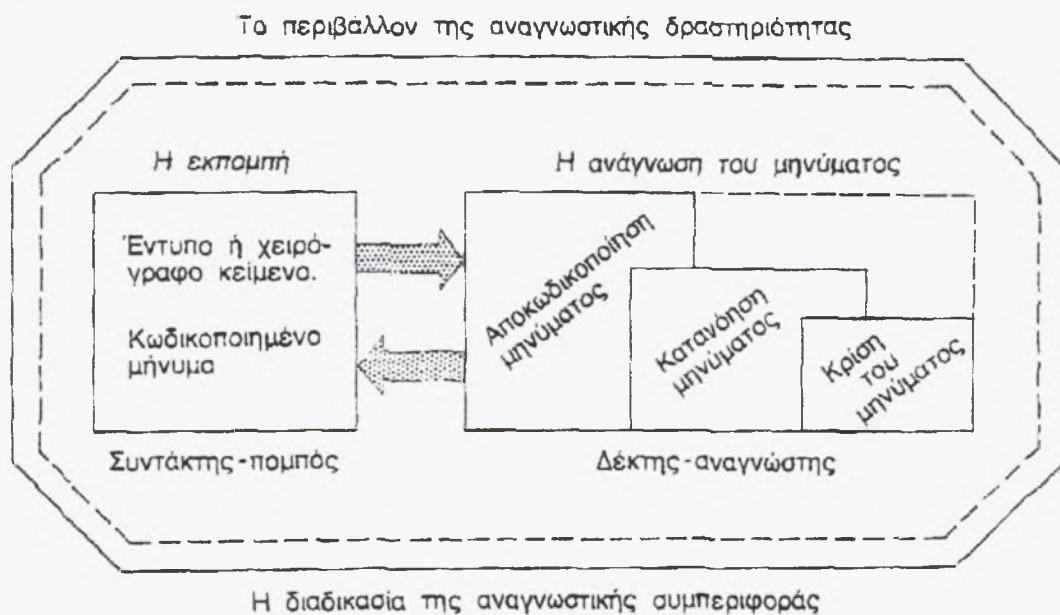


περιέχει έλεγχο των μηνυμάτων έτσι ώστε να μπορεί με τρόπο συνειδητό ο αναγνώστης να τις αποδεχτεί ή να τις απορρίψει. Κριτική στάση διαθέτει ο αναγνώστης ο οποίος δεν δέχεται αβασάνιστα τις ιδέες και τις απόψεις του συγγραφέα, αλλά είναι σε θέση να τις αξιολογεί και να τις μετρά. Βέβαια, η κριτική στάση αποτελεί μια ανώτερη διανοητικά διεργασία στην οποία εμπλέκονται λειτουργίες όπως αυτές της σύνθεσης και της ανάλυσης (Βάμβουκας, 1984).

Βασικό μέλημα του αναγνώστη είναι να ανακαλύψει τους λειτουργικούς δεσμούς ανάμεσα στα μέρη-λέξεις της πρότασης, διαδικασία που αποτελεί την βάση για επιτυχή κατανόηση και ανάπτυξη της κριτικής στάσης. Βέβαια, οι σχέσεις που ενυπάρχουν ανάμεσα στα μέρη κάθε πρότασης δεν παραμένουν σταθερές αλλά βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη, αφού πρόκειται για μια κατάσταση δυναμική και όχι στατική. Ο αναγνώστης οφείλει να μην παραμένει αγκιστρωμένος στα νοήματα που του παρέχονται αλλά να αναδιαμορφώνει το υλικό και προχωρά πέρα από τα νοήματα. Να αποδεσμευτεί από τη δομή του κειμένου και το λεξιλόγιό του και τελικά να οδηγηθεί σε προσωπικά του συμπεράσματα και κρίσεις, προσέχοντας όμως πάντα να διατηρήσει το σημασιολογικό βάθος του γραπτού μηνύματος γιατί κάθε αλλοίωση του μαρτυρεί την ατελή κατανόησή του.

Τα τρία επίπεδα που προτείνει ο Βάμβουκας για την αναγνωστική λειτουργία βρίσκονται σε πολύ στενή και συμπληρωματική σχέση μεταξύ τους, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και αποτελούν αδιαίρετη ενότητα. Η σχέση

τους είναι δυναμική καθώς δεν μπορεί να υπάρξει η μία λειτουργία χωρίς την άλλη. Έτσι, ένας καλός αναγνώστης είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τα γραπτά σύμβολα, να κατανοεί το νόημα και το σημασιολογικό περιεχόμενο των μηνυμάτων αλλά και να το κρίνει ταυτόχρονα.



( Βάμβουκας, 1984)

## 2.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ:

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανάγνωση είναι μία πολύπλοκη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί αξιόλογες προσπάθειες και έχουν διατυπωθεί αρκετές υποθέσεις για την διεκπεραίωση της ανάγνωσης. Παρόλα αυτά, όμως, δεν έχει ακόμη απαντηθεί το ερώτημα «πώς διαβάζουμε»

Η διαδικασία της ανάγνωσης στηρίζεται κυρίως στον γραπτό λόγο. Είναι, λοιπόν, επόμενο η ανάγνωση να θεωρηθεί ως μία διαδικασία

αποκωδικοποίησης. Η αποκωδικοποίηση αυτή είναι δυνατό να συμβαίνει σε διάφορα επίπεδα, ανάλογα με τις δεξιότητες του αναγνώστη και τη φύση του γραπτού κειμένου. (Πόρποδας 1991)

Η ανάγνωση, μπορεί να λάβει χώρα σε μία σειρά από επίπεδα, τα οποία εξαρτώνται από το βάθος της επεξεργασίας των πληροφοριών. Η ίδια η φύση της επεξεργασίας των πληροφοριών ως παράγοντας, εξαρτάται από τη φύση των πληροφοριών που υπάρχουν στο γραπτό λόγο και από το βαθμό ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης του αναγνώστη κατά την αναγνωστική διαδικασία. Το αν ο αναγνώστης είναι εξοικειωμένος με το γραπτό μήνυμα σηματοδοτεί και το βαθμό πρόσληψης του σημασιολογικού περιεχομένου του μηνύματος και κατ' επέκταση της κατανόησης.

Κατά την αναγνωστική διαδικασία σημαντική είναι η συμβολή της αντίληψης και της λειτουργίας της μνήμης. Με την βοήθεια της αντίληψης συντελείται η επιλογή, η πρόσληψη και η ανακωδικοποίηση των πληροφοριών του μηνύματος σε κώδικες διαφορετικής μορφής, οι οποίοι στην συνέχεια δέχονται επιπλέον επεξεργασία για να μπορούν να συγκρατηθούν και να ανασυρθούν και να χρησιμοποιηθούν, όποτε κριθεί απαραίτητο.

Όταν λέμε ότι ένα άτομο ξέρει να διαβάσει εννοούμε ότι έχει κατακτήσει μία σειρά από συγκεκριμένες δεξιότητες. Έτσι, το άτομο αυτό είναι σε θέση να αναγνωρίζει: τα γραφημικά στοιχεία των λέξεων, τη γραφημική – φωνημική αντιστοιχία τους, τις έννοιες των λέξεων, και τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας.

Πιο συγκεκριμένα, για τον τρόπο που ένας ικανός αναγνώστης διαβάζει, έχουν διατυπωθεί δύο θεωρίες – υποθέσεις, η θεωρία της φωνημικής κωδικοποίησης και η θεωρία της γραφημικής κωδικοποίησης. Σαν “συμβιβαστική” λύση θεωρείται η θεωρία της διττής κωδικοποίησης. Αναλυτικότερα, η θεωρία της φωνημικής κωδικοποίησης υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης για να διαβάσει μια λέξη χρησιμοποιεί τις γνώσεις που έχει για την γραφημική – φωνημική αντιστοιχία της λέξης, ενώ η έρευνα για την αναγνώριση της λέξης στο λεγόμενο εσωτερικό λεξικό γίνεται με βάση τις φωνημικές πληροφορίες όπως συμβαίνει με τον προφορικό λόγο. Αντίθετα, στην περίπτωση της γραφημικής κωδικοποίησης, ο αναγνώστης διαβάζει την λέξη πετυχαίνοντας άμεση αναγνώρισή της χάρη στην οπτική της αναπαράσταση, άρα με βάση την γραφημική της αναπαράσταση. Τέλος, η θεωρία της διττής κωδικοποίησης ακολουθεί την μέση οδό και υποστηρίζει ότι η ανάγνωση μιας λέξης συντελείται με την αρωγή και των δύο λειτουργιών, διαμέσου δηλαδή και της φωνημικής αλλά και της γραφημικής κωδικοποίησης.

### \* **2.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:**

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση μπορούν να διακριθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες: α) στους παράγοντες που ανάγονται στον αναγνώστη, β) σε αυτούς που αναφέρονται στο κείμενο-γραπτό μήνυμα, γ) στους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Εδώ κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι οι παραπάνω παράγοντες βρίσκονται σε σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης,

γεγονός που δυσχεραίνει την διάκρισή τους και τις συνέπειες που η επίδραση του καθενός ασκεί σε κάθε ένα από τα τρία επίπεδα της αναγνωστικής συμπεριφοράς. (Πόρποδας 1991).

Στην παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά στους σημαντικότερους από τους παράγοντες που επιδρούν στην αναγνωστική διαδικασία.

### **1. Χαρακτηριστικά του αναγνώστη :**

Είναι λογικό ότι η ατομικότητα του αναγνώστη επηρεάζει τον βαθμό κατανόησης του κειμένου. Η πείρα που ο αναγνώστης διαθέτει, η κατάσταση στην οποία βρίσκεται, το επίπεδο της αναγνωστικής του ικανότητας ( το αν είναι καλός ή φτωχός αναγνώστης ), ο λεξιλογικός πλούτος που διαθέτει, το είδος της αναγνωστικής δυσκολίας που έχει, η νοητική του ικανότητα αλλά και οι προσδοκίες τις οποίες έχει ασκούν επιρροή στο αν και πόσο κατανοεί αυτό που διαβάζει. Ακόμη για την κατανόηση ενός κειμένου ο αναγνώστης χρειάζεται να αναγνωρίζει την ταυτότητα των λέξεων, να είναι σε θέση να ανακαλύπτει εύκολα και γρήγορα τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις λέξεις του κειμένου, τις ομοιότητες και τις διαφορές, τις ισοδυναμίες δύο ή περισσότερων λέξεων ,τις κύριες αλλά και τις μεταφορικές σημασίες τους κ.λ.π.(Βάμβουκας, 1984).

Έπειτα, πριν από την ανάγνωση ενός κειμένου κάθε αναγνώστης έχει εδραιωμένες απόψεις, ιδέες, κίνητρα, ζητά πράγματα από το κείμενο ανάλογα με τις επιθυμίες του, τις ανάγκες του. Όταν το περιεχόμενο του κειμένου είναι ανάλογο με τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη, τότε το σημασιολογικό

με τις επιθυμίες του, τις ανάγκες του. Όταν το περιεχόμενο του κειμένου είναι ανάλογο με τα ενδιαφέροντα του αναγνώστη, τότε το σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος προσλαμβάνεται πιο γρήγορα και εύκολα, κατανοείται βαθύτερα και παραμένει συγκρατημένο στο μνημονικό επίπεδο για περισσότερο χρονικό διάστημα.

Η βιβλιογραφία αναφέρει αρκετές έρευνες οι οποίες εξέτασαν την επίδραση των αναγκών, των αξιών και των στάσεων του αναγνώστη στο βαθμό ανταπόκρισης και κατανόησης του περιεχομένου του κειμένου. ( Βάμβουκας, 1984).

Από όλα τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι ανάγκες, οι αξίες και οι στάσεις του αναγνώστη επηρεάζουν την αναγνώριση και την κατανόηση του μηνύματος. Τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται και ψυχολογικά σύμφωνα με τον μηχανισμό της «αντιληπτικής άμυνας». Το άτομο έχει την τάση να μην αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τις καταστάσεις που δεν το ενδιαφέρουν, που δεν επιθυμεί να γνωρίζει. Αντιλαμβάνεται, αναγνωρίζει, και καταλαβαίνει ότι έχει ανάγκη να καταλάβει.

Κάνοντας, όμως, λόγο για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε αναγνώστη κατά την διαδικασία της ανάγνωσης, κρίνεται σημαντικό να αναφερθούμε και στο νευρικό σύστημα που πιστεύεται ότι συμβάλλει αποφασιστικά στην γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών, εφόσον και η ανάγνωση αποτελεί μια γνωστική διεργασία.

Το νευρικό σύστημα αποτελείται από τους νευρώνες, ένα σύνολο από

εγκεφάλου για επεξεργασία και συγκράτηση με την βοήθεια των νευρώνων και των επιμέρους μερών τους. Ο εγκέφαλος, που αποτελεί μέρος του αυτόνομου νευρικού συστήματος, χωρίζεται σε δύο ημισφαίρια τα οποία ειδικεύονται σε συγκεκριμένες λειτουργίες. Το αριστερό ειδικεύεται στην επεξεργασία της γλώσσας και στην δημιουργική χρήση της, ενώ το δεξιό στην επεξεργασία των οπτικοχωρικών πληροφοριών ενώ κατευθύνει και την αυτόματη χρήση της γλώσσας. Έτσι, η αποκαλούμενη ημισφαιρική κυριαρχία μπορεί να θεωρηθεί ως αμοιβαία εξειδίκευση των ημισφαιρίων (Πόρποδας, 1991).

Προσίνω.

Γενικά, για την επίτευξη της «σωστής» ανάγνωσης είναι απαραίτητη η καλή λειτουργία της ακουστικής και της οπτικής αντίληψης. Η ακουστική αντίληψη βασίζεται στην ικανότητα του ακροατή να διακρίνει τις στοιχειώδεις ηχητικές μονάδες του λόγου (ομιλίας), δηλαδή τα φωνήματα, ικανότητα η οποία εξαρτάται και από την γλωσσική- φωνολογική ενημερότητα του ατόμου. Τυχόν δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν σε ηλικία 6-7 ετών και αργότερα. αλλά όταν αυτές επιμείνουν τότε ενδεχομένως να υπάρχει κάποιο αντιληπτικό πρόβλημα και εάν τα προβλήματα παραμείνουν και μετά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, τότε ίσως να παρεμποδίσουν την εκμάθηση της ανάγνωσης. (Πόρποδας, 1981)

Όσον αφορά την οπτική αντίληψη, αυτή αποτελεί μια από βασικές προϋποθέσεις για την ανάγνωση. Για να επιτευχθεί η οπτική αντίληψη, για να δούμε ένα αντικείμενο, λαμβάνουν χώρα μια σειρά από λειτουργίες οι οποίες δεν αποτελούν αντικείμενο της εργασίας αυτής. Παρόλα αυτά είναι απαραίτητη

η αναφορά σε κάποιες από τις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Ένας σημαντικός παράγοντας για την πρόσληψη των πληροφοριών και ο οποίος σχετίζεται με την ανάγνωση και την μετέπειτα γνωστική επεξεργασία είναι οι οφθαλμικές κινήσεις. Αυτές εξυπηρετούν την όραση. Κατά την ανάγνωση τα μάτια του αναγνώστη κινούνται σε συνδυασμό με τρόπο γρήγορο και συντονισμένο, κάνοντας μια σειρά από άλματα και προσηλώσεις. Όταν τα μάτια βρίσκονται στο στάδιο της προσήλωσης, τότε συντελείται η πρόσληψη των πληροφοριών. Οι προσηλώσεις και τα άλματα διαφέρουν στους ώριμους και μη αναγνώστες γιατί οι ώριμοι αναγνώστες κάνουν μεγαλύτερα άλματα κατά την ανάγνωση, διαβάζουν με βάση και τα συμφραζόμενα, ενώ, οι προσηλώσεις τους είναι λιγότερες σε αριθμό και δεν έχουν την ίδια χρονική διάρκεια.

Τέλος, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι οφθαλμικές κινήσεις επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες όπως είναι η κληρονομικότητα και η δυσκολία του κειμένου. Επίσης, η πείρα που έχει ο αναγνώστης αλλά και η ηλικία του, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ώριμο αναγνώστη, είναι μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν τον τύπο και τον ρυθμό των οφθαλμικών κινήσεων.

## **2. Χαρακτηριστικά κειμένου :**

### **➤ Τυπογραφική παρουσίαση του κειμένου.**

Ο τρόπος που το γραπτό κείμενο παρουσιάζεται επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την αποκωδικοποίηση, όσο και την κατανόησή του.



## 2. Χαρακτηριστικά κειμένου :

### ➤ Τυπογραφική παρουσίαση του κειμένου.

Ο τρόπος που το γραπτό κείμενο παρουσιάζεται επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την αποκωδικοποίηση, όσο και την κατανόησή του. Γενικά, όταν οι γραφικοί χαρακτήρες του κειμένου είναι δυσδιάκριτοι, τότε η κατανόηση καθίσταται δυσκολότερη. Μιλώντας για τυπογραφική παρουσίαση εννοούμε το μέγεθος των στοιχείων – γραμμάτων, το μήκος των σειρών, το χρώμα από το μελάνι που χρησιμοποιείται, τα διαστήματα ανάμεσα στις λέξεις και, τέλος, την ύπαρξη εικόνων στο κείμενο. Στη συνέχεια θα παρατεθούν λίγα λόγια για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, έτσι ώστε να γίνει σαφής και κατανοητή η σημασία του για την ανάγνωση των κειμένων. Πιο αναλυτικά, το μέγεθος των στοιχείων επηρεάζει την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, γι' αυτό και προτιμώνται τα στοιχεία με μέγεθος γραμματοσειράς από 6 - 9. Η μορφή των στοιχείων επηρεάζει την ανάγνωση (αποκωδικοποίηση) και κατά συνέπεια και την κατανόηση του κειμένου. Το μήκος των σειρών που διευκολύνει την κατανόηση είναι αυτό των 10 – 12 εκ.. Το χρώμα του μελανιού όταν είναι μαύρο για τα στοιχεία σε άσπρο χαρτί, τότε διευκολύνει την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του κειμένου. Τέλος, η ύπαρξη εικόνων επιταχύνουν, ανάλογα με το είδος τους και το αναγνωστικό στάδιο του αναγνώστη, και διευκολύνουν την κατανόηση των εννοιών που παρατίθενται στο κείμενο. (Pumfrey & Filippatou, 1995)

καθορισμό του βαθμού ευκολίας ή δυσκολίας των λέξεων. Αυτό που μπορεί ως ένα βαθμό να καθοριστεί είναι η συχνότητα χρήσης μιας λέξης, δηλαδή το πόσο συχνά εμφανίζεται και χρησιμοποιείται από ένα πλήθος ή μια ομάδα ατόμων.

Τέτοιες έρευνες έχουν λάβει χώρα για την αγγλική και την γαλλική γλώσσα. Αν και τα δεδομένα τους δεν ταιριάζουν με την ιδιοτυπία της ελληνικής γλώσσας, παρόλα αυτά, μας δίνουν μια εικόνα της επίδρασης του λεξιλογίου στην αναγνωσιμότητα των κειμένων. Οι πιο σημαντικές διαπιστώσεις αναφέρονται στα εξής: (Βάμβουκας, 1984)

α) Το μήκος μιας λέξης σχετίζεται με την συχνότητα χρήσης της. Οι λέξεις με τις περισσότερες συλλαβές χρησιμοποιούνται λιγότερο.

β) Οι λέξεις που προφέρονται ευκολότερα χρησιμοποιούνται περισσότερο.

γ) Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται περισσότερο είναι και πιο εύκολες στην κατανόηση. Γι' αυτό κι όταν ένα κείμενο απαρτίζεται από ένα πλήθος λέξεων που είναι πολυσύλλαβες και χρησιμοποιούνται λίγο, τότε το κείμενο αυτό θεωρείται δύσκολα προσεγγίσιμο ως προς την αναγνωσιμότητα και την κατανόηση του. Τα παραπάνω κριτήρια αποτελούν στοιχεία των τύπων υπολογισμού του βαθμού αναγνωσιμότητας των κειμένων (Flesch 1949, Γαγάτσης, 1985).

Περισσότερο όμως και από την συχνότητα χρήσης, η οικειότητα των λέξεων επηρεάζει την αναγνωσιμότητα και την κατανόηση του περιεχομένου

του κειμένου. Με τον όρο οικειότητα εννοείται η συχνότητα εμφάνισης μιας λέξης στο λεξιλόγιο ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων. Βέβαια, ενώ μία λέξη μπορεί να διαθέτει υψηλή συχνότητα χρήσης μπορεί να μην είναι οικεία για μια ομάδα ατόμων.

Για όλες αυτές τις σχέσεις που αναπτύσσονται, υπάρχουν ερευνητικές επαληθεύσεις (Bresson, 1972, Bully, 1969, Dottrens & Massarenti, 1952, Fraisse, 1963, Michea, 1953, Noizet & Flament, 1962,). Μερικά από τα συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί αναφέρουν ότι, η αναγνώριση της λέξης συνδέεται στενά με την έννοια της οικειότητας περισσότερο παρά με την συχνότητα χρήσης. Η ταχύτητα της αναγνώρισης των λέξεων βρίσκεται σε στενότερη σχέση με την οικειότητα. Επομένως, όσο πιο μεγάλη είναι η συχνότητα χρήσης μιας λέξης και η οικειότητά της, τόσο λιγότερος χρόνος απαιτείται για την αναγνώρισή της.

➤ **Η γραμματική δομή του κειμένου:**

Και γι' αυτό το θέμα αν και υπάρχει πλήθος ερευνητικών πορισμάτων, κανένα από αυτά δεν αφορά την ελληνική γλώσσα. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν την αγγλική και την γαλλική γλώσσα και διεξάγονται με την τεχνική της ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, έχει διαπιστωθεί ότι, κάποιες κατηγορίες λέξεων και η αναλογία τους μέσα σε ένα κείμενο επηρεάζει την αναγνωσιμότητα και τον βαθμό της εννοιολογικής κατανόησής τους. (Aborn, Rubinstein & Sterling,

1959, Βάμβουκας, 1984, Oleron, 1960).

Πιο αναλυτικά, οι λειτουργικές λέξεις (άρθρα, σύνδεσμοι, προθέσεις, επιφωνήματα) προάγουν την καλύτερη κατανόηση του κειμένου σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι λέξεις όπως τα επίθετα, τα ρήματα, οι αντωνυμίες και τα ουσιαστικά. Όσον αφορά την κατηγορία των επιρρημάτων, έχει διαπιστωθεί ότι τα χρονικά και τα τοπικά επιρρήματα βοηθούν στην κατανόηση του κειμένου, σε αντίθεση με τα τροπικά επιρρήματα τα οποία αυξάνουν το βαθμό δυσκολίας του κειμένου.

Όσον αφορά το μήκος της φράσης αυτό δυσχεραίνει την κατανόηση του κειμένου όσο αυξάνει. Η σχέση του μήκους της φράσης με τον βαθμό κατανόησης του κειμένου εξηγείται από την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Τα στοιχεία της φράσης πρέπει να συγκρατηθούν στην βραχύχρονη μνήμη για περαιτέρω επεξεργασία και τελικά για κατανόηση. Όταν λοιπόν τα στοιχεία που καλείται να συγκρατήσει η μνήμη είναι περισσότερα από αυτά που μπορεί, τότε βρίσκεται σε αδυναμία. Ένας μέσος αναγνώστης είναι σε θέση να συγκρατήσει μέχρι και δώδεκα λέξεις στη βραχύχρονη μνήμη του. Κάθε φράση που υπερβαίνει αυτό τον αριθμό στοιχείων καθίσταται δύσκολη στην κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου της. Το μήκος της φράσης αποτελεί άλλο ένα στοιχείο υπολογισμού του βαθμού αναγνωσιμότητας του κειμένου (Flesch 1949, Γαγάτσης, 1985)

➤ *Η συντακτική δομή του κειμένου:*

Όπως είναι εύλογο, για να συλλάβει πλήρως ο αναγνώστης το εννοιολογικό περιεχόμενο του γραπτού μηνύματος, πρέπει να ανακαλύψει και τους κανόνες που διέπουν την συντακτική δομή της γλώσσας. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούμε στις απόψεις που έχουν διατυπωθεί από τον γνωστό γλωσσολόγο Noam Chomsky ( 1965) σχετικά με την βαθιά και την επιφανειακή δομή της γλώσσας. Σύμφωνα με την Γενετική Μετασχηματιστική Θεωρία του Chomsky, τα θεμελιώδη συστατικά της γλώσσας συνδυάζονται με βάση κάποιους κανόνες για να δημιουργήσουν τα γενικά συντακτικά σχήματα της γλώσσας, τα οποία και αποτελούν την βαθιά δομή της γλώσσας. Τα σχήματα που αποτελούν την βαθιά δομή δεν εμφανίζονται αυτούσια στον λόγο αλλά υπόκεινται σε μια σειρά από αλλαγές – μετασχηματισμούς. Με βάση τους μετασχηματισμούς αυτούς αποκτούν την τελική τους μορφή και απαρτίζουν πια την επιφανειακή δομή της γλώσσας ( Μήτσης, 1995). Κάθε πρόταση αποτελείται από μία συντακτική δομή αλλά από περισσότερες εκφράσεις της επιφανειακής δομής. Επίσης η ίδια φράση μπορεί να διαφέρει αν συγκριθεί η μορφή της στην βαθιά και στην επιφανειακή δομή. Κάτι τέτοιο συναντάμε στην περίπτωση ενεργητικής και παθητικής φωνής. Έτσι, μια πρόταση στην επιφανειακή δομή θα μπορούσε να έχει την μορφή: «Η άσκηση λύθηκε από τον μαθητή», ενώ στην βαθιά δομή η ίδια πρόταση θα είχε την μορφή: «Ο μαθητής έλυσε την άσκηση».

Αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφέρονται στην σχέση που

έχει η αναγνωσιμότητα και η κατανόηση με την συντακτική δομή των φράσεων του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Miller και Isard (βλ. Μήτσης, 1995) έδειξε ότι η αναγνώριση και η συγκράτηση των προτάσεων διευκολύνεται από την ορθότητα της συντακτικοσημασιολογικής δομής τους.

⊗ Η έρευνα του J. Fijalkov (1974) αποσκοπούσε στο να ελέγξει την επίδραση της συντακτικοσημασιολογικής δομής του κειμένου και της συχνότητας των λέξεων στην ταχύτητα ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο χρόνος ανάγνωσης ενός κειμένου εξαρτάται από τις γλωσσολογικές ιδιότητες της δομής του. Η έρευνα των Miller, Mc Kean και Stobin έδειξε τον ρόλο που διαδραματίζει η μορφή των προτάσεων του κειμένου με το ίδιο σημασιολογικό περιεχόμενο. Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι όσες περισσότερες και πιο πολύπλοκες αλλαγές έχει υποστεί μια φράση εξαιτίας των μετασχηματισμών από την βαθιά στην επιφανειακή δομή, τόσο πιο δύσκολη καθίσταται η προσπέλαση και η κατανόηση της από τον αναγνώστη

➤ **Η συναισθηματική επιρροή του κειμένου:**

Κάθε λέξη που χρησιμοποιείται σε ένα γραπτό κείμενο, κουβαλά ένα εννοιολογικό περιεχόμενο. Το περιεχόμενο αυτό, ανάλογα με την προσωπικότητα, τα βιώματα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του αναγνώστη, αποτελεί ερεθισμό για την διέγερση συναισθημάτων. Η διέγερση που πραγματοποιείται στην ανάγνωση μιας συναισθηματικά φορτισμένης λέξης, μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους από το άτομο.

Αυτή η συναισθηματική διέγερση που προκαλείται, τις περισσότερες

φορές οδηγεί σε δυσλειτουργία των γνωστικών διαδικασιών, της αντίληψης και της νόησης και δημιουργεί δυσμενείς συνθήκες για την πνευματική εργασία. Έτσι, οι λέξεις δεν μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν, να αναγνωστούν και τελικά να κατανοηθεί το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. (βλέπε έρευνες Brouchon-1967, Brouchon-1967, και απόψεις Piaget-1961, Wallon-1968) .

### **3. Περιβαλλοντικοί – κοινωνικοί παράγοντες:**

Είναι συχνό το φαινόμενο παιδιών που δεν τα καταφέρνουν καλά με την ανάγνωση και, που κατά ομολογία δασκάλων και γονέων, διαβάζουν «φτωχότερα» από το γενικότερο ποσοστό των παιδιών της ηλικίας τους. Μια τέτοια αναγνωστική συμπεριφορά μπορεί να οφείλεται, εκτός των άλλων παραγόντων, σε έλλειψη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, σε ακατάλληλη εκπαίδευση και εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, σε ελλιπή φοίτηση στο σχολείο (εξαιτίας ασθένειας ή ακόμα και συμμετοχής του παιδιού στη εργασία των γονέων, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με παιδιά τσιγκάνων, Πομάκων και μουσουλμάνων.), σε συχνή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, σε φτωχό πρόγραμμα μαθημάτων και σε ανεπαρκή εκπαίδευση.

### **2.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ:**

Σύμφωνα με έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση της ανάγνωσης, οι τρόποι και οι τεχνικές που έχουν βρεθεί είναι ποικίλοι. Γενικά, αναφέρονται στην μέτρηση και των τριών επιπέδων της αναγνωστικής ικανότητας του

ατόμου ( στην ικανότητα αποκωδικοποίησης, στην κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου αλλά και στην κριτική στάση του αναγνώστη απέναντι στο γραπτό μήνυμα). Η μέτρηση της κατανόησης μπορεί να πραγματοποιηθεί, είτε γραπτά, είτε και προφορικά.

Πιο αναλυτικά, η αξιολόγηση της ικανότητας αποκωδικοποίησης, γίνεται με την εξής δοκιμασία: το άτομο καλείται να δείξει ότι γνωρίζει τη φωνητική αξία των συμβόλων του γραπτού κώδικα και ότι είναι σε θέση να τα αποκωδικοποιεί σωστά, μετατρέποντας τα σύμβολα σε ήχους. Αυτό μετράται συνήθως μέσα από δοκιμασίες ανάγνωσης λέξεων. Αντίθετα, στην μέτρηση της ικανότητας κατανόησης τα πράγματα είναι δυσκολότερα. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιούνται μια σειρά από ειδικά tests που περιέχουν κείμενα στα οποία ο αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει το εννοιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος για να δείξει ότι το κατανοεί. Τότε ο αναγνώστης εμπλέκεται σε μια σειρά από διαδικασίες όπως είναι η συσχέτιση, οργάνωση, ανάλυση, επεξεργασία, σύνθεση, αξιολόγηση των πληροφοριών που αντλεί από τα γραπτά ερεθίσματα.

Μερικοί από τους συνηθέστερους τρόπους που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της κατανόησης είναι η διατύπωση ερωτήσεων, προφορικών ή γραπτών, στις οποίες ο αναγνώστης καλείται να απαντήσει ανασύροντας πληροφορίες του κειμένου. Άλλη μέθοδος είναι αυτή της συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων, όπου ο αναγνώστης πρέπει να συμπληρώσει αυτό που λείπει, έτσι ώστε να είναι σημασιολογικά αποδεκτό, να το ζωγραφίσει, να το



αντιστοιχίσει με την κατάλληλη εικόνα. Επίσης, άλλες φορές ο αναγνώστης καλείται να ακολουθήσει μια σειρά από οδηγίες που του δίνονται, να συμπληρώσει γράμματα που λείπουν σε λέξεις και προτάσεις, έτσι ώστε να διαφαινεται το νόημά τους, ή από ανακατεμένες λέξεις που του δίνονται να φτιάξει γραμματικά, συντακτικά και σημασιολογικά ορθές προτάσεις, κ.λ.π.(Βάμβουκας, 1984).

#### **2.4.1. Ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» (miscue analysis):**

##### **➤ Θεωρητικό πλαίσιο:**

Η ανάλυση των αναγνωστικών λαθών κατά την φωναχτή ανάγνωση, ως μέθοδος αξιολόγησης, έγινε περισσότερο «δημοφιλή» από τον Goodman (1969), ο οποίος ήταν και εκείνος που πρώτος εισήγαγε τον όρο miscue analysis μιλώντας για την ανάλυση της αναγνωστικής συμπεριφοράς. Ο Goodman θεωρούσε την διαδικασία της ανάγνωσης ως ένα «ψυχογλωσσολογικό παιχνίδι μαντέματος». Για την ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» βασίστηκε στα τρία επίπεδα της γλώσσας:

1. Το γραφοφωνημικό, το οποίο αναφέρεται στην σχέση των γραμμάτων με το σύστημα των ήχων,
2. Το συντακτικό, το οποίο αναφέρεται στην σύνταξη και την γραμματική του κειμένου,
3. Το σημασιολογικό, το οποίο αναφέρεται στο νόημα και την

κατανόηση του κειμένου.

Ο Goodman με την προσέγγιση του σχετικά με την ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών», αντιμετώπισε το φαινόμενο της γλώσσας ολικά, αφού στηρίχθηκε και στα τρία επίπεδά της. Πίστευε ότι τα τρία αυτά μέρη αποτελούν το «κλειδί» στην σύλληψη της μεθόδου και ότι βρίσκονται σε συνεχή σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους.

Στόχος του Goodman και των συνεργατών του ήταν να αλλάξουν τον παραδοσιακό τρόπο αντιμετώπισης των αναγνωστικών «λαθών» και να δημιουργήσουν ένα δομικό μοντέλο το οποίο θα βοηθούσε ερευνητές και δασκάλους να μάθουν για τους μαθητές –αναγνώστες και τις ανάγκες τους μέσα από τα ίδια τα «λάθη» τους κατά την ανάγνωση των κειμένων. Έτσι, γίνεται για πρώτη φορά λόγος για μια μέθοδο αξιολόγησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς με γνώμονα τις διαδικασίες ανάγνωσης που χρησιμοποιεί ο κάθε αναγνώστης ξεχωριστά. Και αυτό γιατί ο Goodman θεωρούσε ότι τα «λάθη» μπορούν να δώσουν μια σαφή εικόνα για την αθέατη και δυσπρόσιτη αναγνωστική διαδικασία από την γνωστική της μεριά.

Με την συμβολή του Goodman, στα τέλη της δεκαετίας του '60, η ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» στρέφεται, κυρίως, στην ποιοτική και όχι στην ποσοτική καταγραφή και ανάλυση των «λαθών», με βάση τα τρία στοιχεία της γλώσσας στα οποία και στηρίχθηκε ο Goodman, δηλαδή το γραφοφωνημικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό. Στο σημείο αυτό διαφοροποιείται και η αντιμετώπιση των αναγνωστικών «λαθών» για τα

οποία ο Goodman εισάγει τον όρο «λαθεμένη αντίληψη των σημάτων του κειμένου» ή αλλιώς miscues.

Ο Goodman υποστήριξε ότι η λαθεμένη ανάγνωση ορισμένων λέξεων δεν αποτελεί αναγνωστικό «λάθος» αλλά λαθεμένη αντίληψη και επεξεργασία των σημάτων του κειμένου και των πληροφοριών του σε επίπεδο γραφοφωνημικό, συντακτικό, και σημασιολογικό (ολική αντίληψη της γλώσσας) (Φιλιππάτου, 2001)

Η προσέγγιση του Goodman και των συνεργατών του αποτελεί μια διαδικασία μελέτης και ανάλυσης της αναγνωστικής διαδικασίας, η οποία θεωρείται κατά πολλούς έγκυρη και αξιόπιστη. Τα κυριότερα από τα πλεονεκτήματά της μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Με την ολική προσέγγισή της, η ποιοτική ανάλυση «λαθών» παρέχει την δυνατότητα μελέτης και των τριών συστημάτων της γλώσσας (του γραφοφωνημικού, του συντακτικού και του σημασιολογικού) καθώς και του τρόπου αλληλεπίδρασης τους κατά τη γνωστική διαδικασία της ανάγνωσης.

2. Η μέθοδος αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί πρακτικά και στο χώρο του σχολείου εκτός από τον χώρο των εργαστηρίων, αφού ασχολείται με την αναγνωστική διαδικασία η οποία είναι κατεξοχήν διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην σχολική πραγματικότητα.

3. Η ποιοτική ανάλυση «λαθών» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών και ικανοτήτων. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικά είδη κειμένων ενώ δίνει την δυνατότητα αξιολόγησης της

επίδρασης που ασκούν και άλλοι παράγοντες στην αναγνωστική διαδικασία.

Παρά την χρησιμότητα και την εγκυρότητα της, η μέθοδος του Goodman και των συνεργατών του δέχτηκε κριτική για την πρακτική εφαρμογή και τις μεθοδολογικές της αδυναμίες .( Henshaw, 1988. Leu, 1982. Weber, 1968, Φιλιππάτου 2001.)

Έτσι, παρατηρούμε ότι ο ορισμός των κατηγοριών των αναγνωστικών «λαθών», η περιγραφή του συστήματος αξιολόγησης των «λαθών» και η αναφορά του επίπεδο αναγνωσιμότητας των κειμένων που διαβάζουν οι αναγνώστες ήταν ελλιπής . Ελλιπής ήταν και ο προσδιορισμός των μονοσήμαντων αναγνωστικών «λαθών» (αναγνωστικά «λάθη» που προκύπτουν από τη χρήση ενός μόνο συστήματος της γλώσσας) και των πολυσήμαντων αναγνωστικών «λαθών» («λάθη» που προκύπτουν από τη χρήση και των τριών συστημάτων της γλώσσας) Υπήρχαν διακυμάνσεις στο μέγεθος των δειγμάτων που συμπεριλαμβάνονται στις έρευνες και ελλιπής προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του δείγματος, ενώ τέλος η αναφορά στον τρόπο διδασκαλίας της ανάγνωσης παρουσιάζεται ελλιπής . (Φιλιππάτου, 2001)

#### ➤ *Ερευνητικό πλαίσιο:*

Στα πλαίσια της πρακτικής εφαρμογής της μεθόδου του Goodman διενεργήθηκαν μια σειρά από έρευνες που ασχολούνται με την ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών». Ορισμένες από αυτές χρησιμοποιούσαν ως μεταβλητές κάποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές που έχουμε

χρησιμοποιήσει και εμείς στην παρούσα έρευνα, δηλαδή το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών και τα κείμενα αυξανόμενης δυσκολίας.

Παρακάτω, θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα βασικά αποτελέσματα των ερευνών που αφορούν στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αναγνωστική συμπεριφορά(χρήση γραφημικών, φωνημικών, συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών) και στην αναγνωστική ικανότητα των παιδιών (με χαμηλή και καλή αναγνωστική ικανότητα) κατά την ανάγνωση κειμένων αυξανόμενης δυσκολίας .

Έτσι, ο Weber (1970) με αριθμό δείγματος 21 παιδιά ηλικίας 6 ετών αναφέρει ότι οι καλοί αναγνώστες έκαναν περισσότερο γραφοφωνημικά όμοια λάθη. Τόσο οι καλοί, όσο και οι αδύνατοι αναγνώστες έκαναν συντακτικά αποδεκτά «λάθη», ενώ τα σημασιολογικά αποδεκτά «λάθη» ήταν συνήθως και συντακτικά αποδεκτά.

Η Kibby (1971) με δείγμα 41 παιδιά ηλικίας 10 – 13 ετών τα οποία ήταν όλα μέτριοι αναγνώστες κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι αναγνώστες έκαναν καλύτερη χρήση των σημασιολογικών πληροφοριών στα πιο εύκολα και παρά στα πιο δύσκολα κείμενα.

Η Mingay (1977) με δείγμα 60 παιδιά τα οποία ήταν «φτωχοί», μέτριοι αλλά και καλοί αναγνώστες ηλικίας 9 και 11 ετών κατέληξε στα εξής: Σε αντίθεση με τους «φτωχούς» αναγνώστες, οι καλοί χρησιμοποιούσαν λιγότερο τις γραφοφωνημικές πληροφορίες και περισσότερο τις σημασιολογικές (κάτι ανάλογο υποστήριξε στην θεωρία του και ο Goodman). Το αντίθετο συνέβαινε

όσο αυξανόταν η δυσκολία του κειμένου. Όσον αφορά στην αναγνωστική ικανότητα, αυτή αυξανόταν όσο αυξάνονταν και η χρήση συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών.

Η Henshaw (1992) με δείγμα 52 αδύνατους αναγνώστες ηλικίας 11 ετών αναφέρει ότι οι «φτωχοί» αναγνώστες στηρίζονταν περισσότερο στις σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου για να διαβάσουν σωστά σε σύγκριση με τους καλούς αναγνώστες στους οποίους παρατηρήθηκε το αντίθετο, κάτι που συμφωνεί και με τις απόψεις του Stanovich, ο οποίος έδειξε ότι οι «φτωχοί» αναγνώστες χρησιμοποιούν περισσότερο τα σημασιολογικά αποδεκτά «λάθη» συγκριτικά με τους καλούς αναγνώστες, προκειμένου να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες που έχουν στην αποκωδικοποίηση (υπόθεση αλληλεξάρτησης και αντιστάθμισης).

Οι Yeu Hong Kim & Goetz (1994) με δείγμα 48 παιδιά ηλικίας 9,2 και 9,6 ετών, τα οποία ήταν «φτωχοί» και καλοί αναγνώστες αντίστοιχα, παρατήρησαν ότι οι καλοί αναγνώστες χρησιμοποίησαν περισσότερο τις γραφοφωνημικές πληροφορίες του κειμένου όσο αυξανόταν η δυσκολία τόσο των κειμένων, όσο και των μεμονωμένων λέξεων. Το αντίθετο συνέβη στην περίπτωση των «φτωχών» αναγνωστών.

Συμπερασματικά, αυτό που παρατηρείται με βάση τις παραπάνω έρευνες είναι ότι οι απόψεις των ερευνητών είναι αντικρουόμενες σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες κατά την διαδικασία της ανάγνωσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Σχεδιασμός της έρευνας

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ:** Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στον σχεδιασμό της έρευνάς μας. Περιλαμβάνει τα εξής μέρη: α) Σκοπός της έρευνας, β) Προσδιορισμός των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν (ανεξάρτητες και εξαρτημένες, ποιες ήταν και πώς ορίζονται) , γ) διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων, δ) περιγραφή του δείγματος ε) μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να πραγματοποιηθεί τόσο η συλλογή του υλικού, όσο και η επεξεργασία και η τελική ανάλυση.

#### **3.1 Σκοπός της έρευνας:**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν :

1. Να διερευνηθούν μέσα από την ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» (γραφοφωνημικά, συντακτικά, σημασιολογικά «λάθη» αυτοδιορθώσεις) οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν παιδιά ηλικίας 8,5 – 9,5 ετών κατά την ανάγνωση κειμένων χαμηλής, μέσης, και υψηλής δυσκολίας.
2. Να διερευνηθούν οι στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν παιδιά ηλικίας 8,5 – 9,5 ετών με χαμηλή και υψηλή αναγνωστική ικανότητα κατά την ανάγνωση κειμένων χαμηλής, μέσης και υψηλής δυσκολίας.
3. Να διερευνηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες (βαθμός γραφημικής ομοιότητας, βαθμός φωνημικής ομοιότητας, συντακτικής ορθότητας, σημασιολογικής ορθότητας και διατήρησης νοήματος) κατά την ανάγνωση των τριών κειμένων.

### 3.2 Προσδιορισμός μεταβλητών:

Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της

έρευνας ήταν οι εξής:

ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ: Σαν ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν α) τα τρία κείμενα αυξανόμενης δυσκολίας ( χαμηλής, μέσης και υψηλής δυσκολίας), β) η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών.

ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ: Σαν εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν 1) ο αριθμός των λέξεων ,2) το ποσοστό λέξεων που διαβάστηκε σωστά σε κάθε κείμενο, 3) ο συνολικός βαθμός γραφημικής ομοιότητας των «λαθών», 4) ο συνολικός βαθμός φωνημικής ομοιότητας «λαθών», 5) ο συνολικός βαθμός συντακτικής ορθότητας των «λαθών», 6) ο συνολικός βαθμός σημασιολογικής ορθότητας «λαθών»,7) ο συνολικός βαθμός αυτοδιόρθωσης, 8) ο συνολικός βαθμός διατήρησης νοήματος και τέλος 9) ο συνολικός βαθμός κατανόησης του κειμένου.

Τις συγκεκριμένες εξαρτημένες μεταβλητές μπορούμε να τις διακρίνουμε σε δύο γενικές και μεγάλες κατηγορίες οι οποίες και χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα για λόγους κυρίως πρακτικούς. Έτσι, ο βαθμός κατανόησης σχετίζεται με την κατανόηση του νοήματος του κειμένου, ενώ όλες οι υπόλοιπες εξαρτημένες μεταβλητές αναφέρονται στην αναγνωστική ακρίβεια που επέδειξαν τα παιδιά κατά την ανάγνωση των τριών κειμένων.



### 3.3 Ανάλυση – ορισμός μεταβλητών:

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μια σύντομη περιγραφή των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία.

Όσον αφορά στις **ανεξάρτητες μεταβλητές**: α) Κείμενα: Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τρία κείμενα προσαρμοσμένα από τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Γ' Δημοτικού, ένα χαμηλής, ένα μέσης και ένα υψηλής δυσκολίας, σύμφωνα με τους τύπους αναγνωσιμότητας του Flesch και του Γαγάτση. (βλ. υποκεφάλαιο Μέσα συλλογής υλικού.)

β) Αναγνωστική ικανότητα: Το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών μετρήθηκε με το Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας της Τάφα. Με βάση την επίδοση των παιδιών στο τεστ αυτό, δημιουργήθηκαν δύο ομάδες. Η μια ομάδα (N=9), ήταν τα παιδιά με επίδοση κάτω από το μέσο όρο – παιδιά με χαμηλή επίδοση. (M.O. = 24,3). Η άλλη ομάδα (N=13), ήταν τα παιδιά με αναγνωστική επίδοση πάνω από το μέσο όρο – παιδιά με υψηλή επίδοση (M.O. = 42,8)

Όσον αφορά τις **εξαρτημένες μεταβλητές** αυτές είναι περισσότερο εξειδικευμένες και αναφέρονται, όπως προείπαμε, 1) στην αναγνωστική ακρίβεια και 2) στην κατανόηση.

Πιο συγκεκριμένα:

Όσον αφορά στην αναγνωστική ακρίβεια υπολογίσθηκαν:

Α) Ο αριθμός και το ποσοστό των λέξεων που διάβασαν τα παιδιά

σωστά σε κάθε κείμενο. Ο αριθμός αυτός προκύπτει αν αφαιρέσουμε από τον αριθμό λέξεων του κειμένου τον συνολικό αριθμό αναγνωστικών «λαθών» του παιδιού. Ως λάθη θεωρήθηκαν τα πραγματικά «λάθη», δηλαδή οι αντικαταστάσεις λέξεων/ συλλαβών/ φράσεων, οι παραλείψεις λέξεων, οι προσθήκες λέξεων, οι αναγραμματισμοί και οι αρνήσεις.

Για παράδειγμα, αν ο αριθμός λέξεων του κειμένου είναι 118 και ο αριθμός λέξεων που το παιδί διάβασε λάθος είναι 10, τότε ο συνολικός αριθμός λέξεων που διάβασε σωστά είναι 108 και το ποσοστό της αναγνωστικής ακρίβειας είναι  $\frac{108}{118} \times 100 = 91,52\%$

Το ποσοστό και όχι μόνο ο αριθμός αναγνωστικής ακρίβειας των παραπάνω μεταβλητών δίνεται για δύο λόγους: α) γιατί ο αριθμός των λέξεων των τριών κειμένων ποικίλλει, β) αξιολογήθηκαν όλα τα «λάθη» των παιδιών και όχι ένας συγκεκριμένος αριθμός.

Τα αναγνωστικά «λάθη» αναλύθηκαν ως προς τη γραφημική και τη φωνημική ομοιότητα που είχαν με την λέξη του κειμένου, και ως προς τη συντακτική και τη σημασιολογική ορθότητα που είχαν μέσα στην πρόταση, καθώς και ως προς τη διατήρηση ή όχι του νοήματος του κειμένου.

Πιο συγκεκριμένα:

Β) *Συνολικός Βαθμός γραφημικής ομοιότητας.* Ο βαθμός αυτός δείχνει

πόσο όμοιες είναι οι λανθασμένες λέξεις με τις λέξεις του κειμένου ως προς τα γραφήματά τους. Υπολογίζεται για κάθε «λάθος» από τον εξής τύπο: ( Willich, Prior, Cuning & Spanos, 1988):

$$\text{Βαθμός γραφημικής ομοιότητας} = \frac{(\text{αριθμός κοινών γραφημάτων}) \times 1 + (\text{αριθμ. Γραμ. που μοιάζουν οπτικά και βρίσκονται στην ίδια θέση μέσα στην λέξη}) \times 0,5}{\text{αριθμός όλων των γραφημάτων και στις 2 λέξεις}}$$

Ο συνολικός βαθμός γραφημικής ομοιότητας είναι το άθροισμα των βαθμών γραφημικής ομοιότητας κάθε «λάθους» ανά κείμενο.

Για παράδειγμα, ανάμεσα στις λέξεις *χώρα* και *γόμα* ο βαθμός γραφημικής ομοιότητας είναι:

$$\text{βαθμός γραφημικής ομοιότητας} = \frac{(4 \times 1) + (2 \times 0,5)}{8} = \frac{5}{8} = 0,62$$

Στην συνέχεια, ο βαθμός αυτός μετατράπηκε σε βαθμό τακτικής κλίμακας σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα βαθμολόγησης :

1. βαθμός 0 όταν ο δείκτης ομοιότητας των λαθών είναι από 0 έως 0,01
2. βαθμός 1 όταν ο δείκτης ομοιότητας των λαθών είναι από 0,02 έως 0,33
3. βαθμός 2 όταν ο δείκτης ομοιότητας των λαθών είναι από 0,34 έως 0,66
4. βαθμός 3 όταν ο δείκτης ομοιότητας των λαθών είναι από 0,67 και πάνω

Με βάση τα παραπάνω, το προηγούμενο παράδειγμα βαθμολογείται με 2.

Γ) *Συνολικός Βαθμός φωνημικής ομοιότητας*. Ο βαθμός αυτός δείχνει πόσο όμοιες είναι οι λανθασμένες λέξεις με τις λέξεις του κειμένου ως προς τα φωνήματά τους . Υπολογίζεται από τον εξής τύπο για κάθε «λάθος» ( Willich,

Prior, Cuning & Spanos, 1988):

$$\text{Βαθμός φωνημικής ομοιότητας} = \frac{\text{αριθμός κοινών φωνημάτων}}{\text{συνολικός αριθμός φωνημάτων}}$$

Ο συνολικός βαθμός φωνημικής ομοιότητας του κειμένου είναι το άθροισμα των βαθμών φωνημικής ομοιότητας κάθε «λάθους ανά κείμενο.

Οι βαθμοί γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας υπολογίζονται μόνο για «λάθη» αναγραμματισμών και αντικαταστάσεων.

Για παράδειγμα, ανάμεσα στις λέξεις «χώμα» και «γόμα», ο *βαθμός φωνημικής ομοιότητας* είναι:

$$\text{βαθμός φωνημικής ομοιότητας} = \frac{6}{8} = 0,75$$

Επομένως, ο βαθμός φωνημικής ομοιότητας του παραδείγματος βαθμολογείται με 3.

Οι συνολικοί βαθμοί γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας μετατράπηκαν σε τιμές της τετράβαθμης κλίμακας 0 – 3 , που παρουσιάστηκε για την γραφημική ομοιότητα με τον εξής τύπο:

$$\frac{\text{Συνολ. Βαθμός γραφ/φωνημ. ομοιότητας κειμένου}}{\text{Συνολ. αριθμό «λαθών» κειμ. που αναλύθηκαν για γραφ/φωνημ. Ομοιότητα}}$$

Για παράδειγμα, αν ο συνολικός αριθμός γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας ήταν 28 και ο συνολικός αριθμός «λαθών» που αναλύθηκαν για

γραφοφωνημική ομοιότητα ήταν 10 , τότε θα είχαμε:

$$\frac{28}{10} = 2,8$$

Δ) Ο συνολικός βαθμός συντακτικής ορθότητας. Ο βαθμός αυτός δείχνει κατά πόσο η συντακτική δομή του κειμένου παραβιάζεται από τα «λάθη» του παιδιού.

Η κλίμακα βαθμολόγησης ορίζεται από το 0 – 2. Επομένως, προκύπτει η ακόλουθη βαθμολογία:

1. βαθμός 0 όταν δεν υπάρχει συντακτική ομοιότητα ανάμεσα στο λάθος και στον τύπο του κειμένου.
2. βαθμός 1 όταν υπάρχει μερική συντακτική ομοιότητα ανάμεσα στο λάθος και τον τύπο του κειμένου. Αυτό ισχύει όταν το λάθος είναι συντακτικά αποδεκτό με τη μισή πρόταση, για παράδειγμα: ο ηλικιωμένος άντρας ήταν (αντί ήρθε) αργά. το «ήταν» ταιριάζει συντακτικά με το πρώτο μισό της πρότασης, γι παράδειγμα, ο ηλικιωμένος άντρας ήταν ... χαρούμενος.
3. βαθμός 2 όταν υπάρχει συντακτική ομοιότητα ανάμεσα στο λάθος και τον τύπο του κειμένου. Για παράδειγμα, ο ηλικιωμένος άντρας βάδιζε (αντί βγήκε) χαρούμενος.

Ε) Ο συνολικός βαθμός σημασιολογικής ορθότητας. Ο βαθμός αυτός ορίζει κατά πόσο η σημασία της πρότασης , αλλοιώνεται από το «λάθος» του παιδιού.

Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι όμοια με αυτή που δόθηκε παραπάνω και για τον υπολογισμό του βαθμού συντακτικής ορθότητας.

Ζ) Ο Συνολικός βαθμός διατήρησης νοήματος του κειμένου. δείχνει κατά

πόσο τα «λάθη» του παιδιού στο κείμενο επηρεάζουν το νόημα του κειμένου.

Και σε αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιούμε κλίμακα βαθμολόγησης που

κυμαίνεται από 0 – 2. Η κλίμακα είναι η ακόλουθη:

1. βαθμός 0 όταν δεν υπάρχει διατήρηση νοήματος
2. βαθμός 1 όταν υπάρχει μερική διατήρηση νοήματος
3. βαθμός 2 όταν υπάρχει διατήρηση νοήματος

Η)Ο Συνολικός βαθμός αυτοδιόρθωσης, φανερώνει σε ποιο βαθμό το παιδί

έχει καταφέρει να εντοπίσει και να διορθώσει σωστά από μόνο του τα «λάθη» του. Η

κλίμακα βαθμολόγησης είναι η ακόλουθη:

1. βαθμός 0 όταν δεν υπάρχει αυτοδιόρθωση
2. βαθμός 1 όταν έχει γίνει εσφαλμένη προσπάθεια διόρθωσης( αντί για «πόδι» λέει «ρόδι» και μετά το διορθώνει σε παιδί).
3. βαθμός 2 όταν έχει γίνει σωστή αυτοδιόρθωση

Οι συνολικοί βαθμοί συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας,

διατήρησης νοήματος και αυτοδιόρθωσης μετατράπηκαν σε τιμές των

αντίστοιχων τριβαθμων κλιμάκων βαθμολόγησης που αναφέρθηκαν παραπάνω

με τον τύπο που χρησιμοποιήθηκε και για την μετατροπή των βαθμών

γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας .

Οι μετατροπές των συνολικών βαθμών σε τιμές των κλιμάκων

βαθμολόγησης έγινε προκειμένου τα δεδομένα να είναι συγκρίσιμα και

να δίνουν ακριβείς πληροφορίες για την ποιότητα των αναγνωστικών

«λαθών». Έτσι, στην περίπτωση που το παιδί έχει συνολικό βαθμό

που αναλύθηκαν για γραφημική ομοιότητα είναι 10, τότε ο βαθμός αυτός μετατρέπεται σε 2,8 με υψηλότερη βαθμολόγηση το 3. Αυτό δηλώνει ότι συνολικά τα «λάθη» του παιδιού στο κείμενο αυτό έχουν υψηλή γραφημική ομοιότητα με τις λέξεις του κειμένου, δηλαδή, ο αναγνώστης έκανε χρήση των γραφημικών πληροφοριών για να διαβάσει το κείμενο.

Αντίθετα, στην περίπτωση που ένα παιδί έχει συνολικό βαθμό γραφημικής ομοιότητας 28 και έχει κάνει 28 «λάθη» που αναλύονται για γραφημική ομοιότητα, τότε ο βαθμός αυτός μετατρέπεται σε 1, πράγμα που σημαίνει, σύμφωνα με την τετράβαθμη κλίμακα γραφημικής ομοιότητας, ότι το σύνολο των «λαθών» του παιδιού στο κείμενο αυτό έχει χαμηλή γραφημική ομοιότητα με τις λέξεις του κειμένου, δηλαδή ο αναγνώστης έκανε ελάχιστη χρήση των γραφημικών πληροφοριών για να διαβάσει το κείμενο.

Θ) Ο Συνολικός βαθμός κατανόησης δείχνει σε ποιο βαθμό τα παιδιά είχαν κατανοήσει το κείμενο, απαντώντας σε τέσσερα ερωτήματα. Ο συνολικός βαθμός των τεσσάρων ερωτήσεων είναι ο βαθμός κατανόησης του κειμένου.

Οι ερωτήσεις βαθμολογήθηκαν με βάση την παρακάτω κλίμακα:

1. βαθμός 0 όταν το παιδί δεν απαντά σωστά στην ερώτηση
2. βαθμός 1 όταν το παιδί απαντά μερικώς σωστά
3. βαθμός 2 όταν το παιδί απαντά σωστά

### 3.4 Ερευνητικές υποθέσεις:

Για τα τρία κείμενα:

1. Μηδενική υπόθεση / $H_0(1)$ : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους επίδοσης όλων των παιδιών στις εξαρτημένες μεταβλητές μεταξύ των κειμένων χαμηλής, μέσης και υψηλής δυσκολίας.
2. Εναλλακτική υπόθεση / $H_1(1)$ : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους επίδοσης των παιδιών στις εξαρτημένες μεταβλητές μεταξύ των κειμένων χαμηλής, μέσης και υψηλής επίδοσης.

Για το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας.

1.  $H_0(2)$ : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους επίδοσης παιδιών με χαμηλή και υψηλή αναγνωστική ικανότητα σε κάθε ένα από τα τρία κείμενα αναφορικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές.
2.  $H_1(2)$ : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους επίδοσης παιδιών με χαμηλή και υψηλή επίδοση σε κάθε ένα από τα τρία κείμενα αναφορικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Για την συνάφεια εξαρτημένων μεταβλητών.

1.  $H_0(3)$ : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ των βαθμών γραφημικής ομοιότητας, φωνημικής ομοιότητας, συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας και διατήρησης νοήματος για καθένα από τα τρία κείμενα.
2.  $H_1(3)$ : Υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ των βαθμών γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας, συντακτικής και σημασιολογικής



ορθότητας και διατήρησης νοήματος για καθένα από τα τρία κείμενα.

### 3.5 Δείγμα

Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 22, εκ των οποίων τα 11 ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 11 ήταν κορίτσια.

Σύμφωνα με τις πληροφορίες της δασκάλας τους, αλλά και σύμφωνα με τα όσα φάνηκαν με βάση τις μετρήσεις στη νοητική τους ικανότητα που έγιναν με το Raven test, κανένα από τα παιδιά δεν είχε περιορισμένη νοημοσύνη αλλά ούτε και είχε παρακολουθήσει ή παρακολουθούσε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας – μαθησιακής βοήθειας μέσα στο σχολείο.

Το σχολείο επιλέχθηκε αφ' ενός επειδή ήταν αντιπροσωπευτικό του μέσου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου της πόλης και αφ' ετέρου επειδή υπήρχε ήδη μια καλά θεμελιωμένη σχέση με τους περισσότερους από τους διδάσκοντες εξαιτίας του γεγονότος ότι εκεί λάμβανε χώρα η πρακτική άσκηση της ερευνήτριας και επομένως η πρόσβαση, τόσο στα παιδιά, όσο και στους διδάσκοντες ήταν ευκολότερη. Το σχολείο αυτό βρίσκεται στο Βόλο και είναι το 12<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο. Όλα τα παιδιά ηλικιακά κυμαίνονται ανάμεσα στα 8 και 9 ½ χρόνια, με μέση χρονολογική ηλικία 8,9 έτη. Διέμεναν όλα στο Βόλο και δεν είχαν συμμετάσχει άλλη φορά σε ανάλογη έρευνα.



### 3.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Για να καταστεί δυνατή η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας, αρχικά προσανατολιστήκαμε στην επιλογή του σχολείου όπου θα διεξαγόταν η έρευνα. Όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, το σχολείο που τελικά επιλέγει ήταν το 12<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο του Βόλου, σχολείο στο οποίο λάμβανε χώρα την ίδια εποχή η πρακτική άσκηση της ερευνήτριας επομένως υπήρχε καλύτερη σχέση με τους καθηγητές, αλλά και τον διευθυντή του σχολείου.

Καθοριστική για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν, φυσικά, η συγκατάθεση τόσο του διευθυντή, όσο και της δασκάλας της τάξης. Έτσι, κατόπιν συνεννόησης διαμορφώθηκε το πρόγραμμα της επόμενης φάσης της έρευνας.

Αρχικά, χορηγήθηκαν στα παιδιά δύο τεστ: α) το τεστ έγχρωμων προοδευτικών μητρών του Raven, και β) το τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας της Τάφα. Επιλέχθηκαν τεστ που ήταν ομαδικά λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχαμε στη διάθεσή μας από το σχολείο για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν χορηγήθηκαν ομαδικά στα παιδιά, συγκεκριμένα σε ομάδες των 5 παιδιών χρόνου. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε στα τέλη του εαρινού τριμήνου, προκειμένου τα παιδιά να έχουν διανύσει το μεγαλύτερο μέρος της χρονιάς της Γ' δημοτικού και να έχουν συμπληρώσει το 8ο έτος της ηλικίας τους. Όσον αφορά και τα δύο τεστ, θεωρήθηκε καλό πριν την χορήγησης του στα παιδιά της τρίτης δημοτικού, να δοθεί και σε μια ομάδα 22 παιδιών ηλικίας 10 ετών για να εξασφαλιστεί

μεγαλύτερη εξοικείωση με την φύση της χορήγησής τους.

Κατά την χορήγηση στα παιδιά της τρίτης δημοτικού, κάθε παιδί είχε μπροστά του το βιβλίο με τα προβλήματα και το δελτίο (βλέπε παράρτημα) όπου θα συμπλήρωνε τις απαντήσεις του. Τα δύο πρώτα προβλήματα χρησιμοποιήθηκαν ως παράδειγμα. Στα παιδιά έγινε κατανοητό ότι πρόκειται για ένα παιχνίδι, το οποίο όμως θα πρέπει να προσέξουν και όχι να κάνουν με βιασύνη, από το οποίο δεν πρόκειται να πάρουν κάποιο βαθμό και το οποίο δεν έχει σχέση με τα μαθήματά τους (όσον αφορά ποιος είναι καλός μαθητής κ.τ.λ.).

Επίσης, αναφέρθηκε ότι το κάθε παιδί πρέπει να δουλεύει μόνο του. Όσα παιδιά είχαν κάποια ερώτηση την έκαναν στην αρχή, πριν ξεκινήσουν να συμπληρώνουν τα δελτία τους, ενώ κατά την υπόλοιπη ώρα δεν απαντήθηκε καμία ερώτηση.

Μετά από την χορήγηση των τεστ και αφού αναλύθηκαν τα αποτελέσματά τους, επιλέχθηκαν τα κείμενα τα οποία θα δίνονταν στα παιδιά για ανάγνωση. Τα κείμενα ήταν από το βιβλίο *Η γλώσσα μου* της τρίτης δημοτικού. Έγινε μια προσπάθεια επιλογής τριών κειμένων με βάση κυρίως τόσο τις γνώμες 5 έμπειρων δασκάλων, όσο και τους δύο τύπους αναγνωσιμότητας κειμένων, αυτούς των Flesch (1949) και Γαγάτση (1985). Καταλήξαμε σε τρία κείμενα αυξανόμενης δυσκολίας με αριθμό λέξεων που δεν ξεπερνούσε τις 100 λέξεις. Σε αυτό που δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ήταν στην χρονική περίοδο που είχαν διδαχθεί τα παιδιά τα συγκεκριμένα κείμενα,

έτσι ώστε να μην τα θυμούνται κατά την χορήγηση. Αυτό θα επηρέαζε τόσο την αποκωδικοποίηση όσο και την κατανόηση των κειμένων. Για κάθε κείμενο δημιουργήθηκαν τέσσερις ερωτήσεις. Μετά από την επιλογή και την τροποποίηση των κειμένων, αυτά δόθηκαν σε κάθε παιδί. Η συνέντευξη διήρκεσε περίπου 20'. Τα κείμενα και οι ερωτήσεις δόθηκαν ατομικά σε κάθε παιδί και με συγκεκριμένη σειρά, από το ευκολότερο στο δυσκολότερο, για λόγους ενθάρρυνσης των παιδιών. Κάθε «συνέντευξη» μαγνητοφωνήθηκε, αφού όμως είχαν ενημερωθεί τα παιδιά και αφού είχαν ερωτηθεί. Όταν έμαθαν ότι η όλη διαδικασία θα μαγνητοφωνηθεί, αντέδρασαν πολύ θετικά και κάποια από αυτά ενθουσιάστηκαν.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν από δύο ερευνήτριες, εξαιτίας του όγκου της εργασίας αλλά και του χρονικού περιορισμού που η δασκάλα της τάξης έθεσε. Η κάθε ερευνήτρια εξέτασε 11 παιδιά, τα οποία επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο. Και οι δύο ομάδες εξετάστηκαν ταυτόχρονα αλλά σε διαφορετικές αίθουσες. Κάθε παιδί ερχόταν στην αίθουσα που είχε παραχωρηθεί γι' αυτό τον σκοπό. Καθόμασταν απέναντι σε ένα θρανίο, του δίναμε τα τρία κείμενα με σειρά από το ευκολότερο στο πιο δύσκολο. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία λέγαμε με ανοιχτό το κασσετόφωνο το όνομα του παιδιού και του δίναμε τις εξής οδηγίες:

*Θα σου δώσω να διαβάσεις τρία κείμενα. Θα ήθελα να τα διαβάσεις όσο καλύτερα μπορείς. Αν δεν ξέρεις κάποιες λέξεις προσπάθησε να τις διαβάσεις. Εγώ δεν θα μπορώ να σε βοηθήσω. Αν τελικά δεν μπορέσεις να*

*διαβάσεις κάποια λέξη ακόμα κι αν την προσπαθήσεις, δεν πειράζει.*

*Συνέχισε απλά να διαβάζεις το κείμενο. Δεν πρόκειται να πάρεις βαθμό για την ανάγνωση σου, γι' αυτό και δεν πρέπει να νοιώσεις κανένα άγχος. Αν δεν σε πειράζει θα ήθελα να μαγνητοφωνήσω αυτά που θα λέμε για να μπορέσω να τα κοιτάξω πιο προσεχτικά και στο σπίτι μου.*

Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειώσουμε ότι πριν την ανάγνωση του τρίτου κειμένου όλα τα παιδιά παροτρύνθηκαν να συνεχίσουν την ανάγνωση, ή επιβραβεύθηκαν. Αυτό έγινε γιατί ήταν φυσικό τα παιδιά να έχουν κουραστεί μετά από την ανάγνωση δύο ήδη κειμένων και για τον επιπρόσθετο λόγο ότι το τρίτο κείμενο ήταν το δυσκολότερο και δεν θα έπρεπε τα παιδιά να απογοητευθούν από τις όποιες δυσκολίες αυτό παρουσίαζε.

Μετά την ανάγνωση κάθε κειμένου ακολουθούσαν οι τέσσερις ερωτήσεις. Τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν με τον δικό τους τρόπο και όχι ακριβώς όπως ήταν οι πληροφορίες στο κείμενο, ενώ δεν θα έπρεπε να κοιτούν μέσα στο κείμενο ψάχνοντας για την απάντηση. Τόσο κατά την διάρκεια της ανάγνωσης, όσο και κατά την διάρκεια των ερωτήσεων δεν δόθηκε καμία βοήθεια στα παιδιά, παρά μόνο ενθαρρύνθηκαν να συνεχίσουν.

Μόλις τελείωνε κάθε παιδί, το ευχαριστούσαμε και του ζητούσαμε να φωνάξει το επόμενο.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ακολούθησε η πρώτη επεξεργασία για να εντοπιστούν και τα αναγνωστικά «λάθη» των παιδιών. Είχε κρατηθεί, από την διαδικασία των «συνεντεύξεων», μια σειρά από

πρωτόκολλα (22x3=66), τρία για κάθε παιδί, με τα τρία κείμενα με την συγκεκριμένη σειρά που τους δόθηκαν. Για την σημείωση και κωδικοποίηση των αναγνωστικών «λαθών» των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από προσυμφωνημένα σύμβολα για να διευκολυνθεί η απομαγνητοφώνηση.

Στην συνέχεια, τα «λάθη» κατηγοριοποιήθηκαν σε «λάθη» αντικατάστασης, προσθήκης, παράλειψης, αναγραμματισμού. Η συλλαβική ανάγνωση, η διστακτική ανάγνωση και οι επαναλήψεις σημειώθηκαν αλλά δεν αναλύθηκαν, ούτε συμπεριελήφθησαν στα αναγνωστικά «λάθη». Έγιναν πίνακες, στους οποίους αναφερόταν αναλυτικά ο γλωσσικός τύπος του κειμένου και αυτός που χρησιμοποίησε το παιδί, η κατηγορία του «λάθους», ο συνολικός αριθμός λέξεων του κειμένου και ο συνολικός αριθμός των «λαθών» του κάθε παιδιού ξεχωριστά για κάθε κείμενο.

Τα λάθη αναλύθηκαν, για να βρεθεί η γραφημική, η φωνημική, η συντακτική και η σημασιολογική ομοιότητα τους με τις λέξεις του κειμένου. Επίσης, σημειώθηκε κατά πόσο διατηρήθηκε το νόημα ανάμεσα στο κείμενο και σε αυτό που διάβασε το παιδί και αν υπήρξε αυτοδιόρθωση από το ίδιο το παιδί. Σε κάθε «λάθος» δόθηκε ένας βαθμός, με βάση την ανάλογη κλίμακα βαθμολόγησης.

Τα πρώτα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση, ελέγχθηκαν αρκετές φορές, έτσι ώστε να αποφευχθεί το οποιοδήποτε λάθος ή απροσεξία. Κάθε ερευνήτρια απομαγνητοφώνησε τα δικά της πρωτόκολλα, ενώ μετά έγινε ανταλλαγή των πρωτοκόλλων έτσι ώστε

να διασφαλιστεί η αξιοπιστία στην βαθμολόγηση. Στα αμφιλεγόμενα σημεία υπήρξε συνεργασία των ερευνητριών και τελική σύγκλιση σε από κοινού συμπεράσματα. Γενικά, υπήρξε συμφωνία κατά 90%. Η επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Φιλιππάτου, έλεγξε τυχαία τα πρωτόκολλα 4 παιδιών από κάθε ερευνήτρια, συνολικά 12 κείμενα, ποσοστό 36%. Υπήρξε σύγκλιση απόψεων της επιβλέπουσας καθηγήτριας και των ερευνητριών σε ποσοστό 95%.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### **4.1 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ:**

Ως μέσα συλλογής των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν:

1. Κείμενα από τα βιβλία της τρίτης δημοτικού *Η γλώσσα μου*. Τα κείμενα αυτά αποτέλεσαν το κυριότερο ίσως μέσο συλλογής του υλικού. Ζητήθηκε από πέντε δασκάλους με διδακτική εμπειρία στην Γ' δημοτικού να μας υποδείξουν ποια κείμενα από τα 4 τεύχη των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» τα χαρακτηρίζουν υψηλής, μέσης και χαμηλής δυσκολίας ως προς την ανάγνωση(αποκωδικοποίηση, κατανόηση). Οι δάσκαλοι αυτοί δεν συμπεριελήφθησαν στους 17 που πήραν μέρος στο πρώτο μέρος της έρευνας, το αποτελεί αντικείμενο άλλης πτυχιακής εργασίας. Από τα κείμενα για τα οποία οι απόψεις των δασκάλων ήταν κοινές επιλέχθηκαν 6 (δύο από κάθε ομάδα αναγνωστικής δυσκολίας). Τα κείμενα αυτά ήταν αφηγηματικά, όχι πρόσφατα διδαγμένα και με έκταση περίπου 100 λέξεων. Θεωρήθηκε απαραίτητο να ανατρέξουμε σε ήδη γνωστά κείμενα γιατί θέλαμε, αφ' ενός μεν να διερευνήσουμε την αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών σε κείμενα που αποτελούσαν αντικείμενο διδασκαλίας τους και αφ' ετέρου ήταν δύσκολο με βάση τις γνώσεις και το χρόνο που διαθέταμε να δημιουργήσουμε 3 κείμενα αυξανόμενης δυσκολίας. Αφού επιλέχθηκαν τα 6 κείμενα υπολογίσθηκε ο βαθμός αναγνωστικής δυσκολίας τους με τους τύπους αναγνωσιμότητας των Flesch και Γαγάτση. Από αυτά επιλέχθηκαν 3 κείμενα,



ένα από κάθε κατηγορία δυσκολίας που είχαν διαφορά στο βαθμό αναγνωσιμότητας μεταξύ τους πάνω από 10 μονάδες. Για κάθε κείμενο δημιουργήθηκαν τέσσερις ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην μέτρηση και αξιολόγηση της κατανόησης των παιδιών. Οι τρεις από αυτές αναφέρονταν σε στοιχεία που το παιδί θα έπρεπε να ανακαλέσει από το κείμενο. Η τέταρτη ερώτηση όμως απαιτούσε την χρήση συνδυαστικής σκέψης και συσχετισμών για την εξαγωγή ενός λογικού συμπεράσματος που αποτελούσε και την απάντηση στην τελευταία κάθε φορά ερώτηση.

Οι ερωτήσεις βαθμολογούνταν με βάση την εξής κλίμακα: (βλ. πίνακα 5)

1. βαθμός 0, όταν το παιδί δεν απάντα σωστά στην ερώτηση.
2. βαθμός 1, όταν η απάντηση του παιδιού είναι μερικώς σωστή.
3. βαθμός 2, όταν η απάντηση του παιδιού είναι σωστή.

Τα κείμενα τα οποία δόθηκαν για ανάγνωση ήταν τα εξής: « Οι δύο γέροι » - εύκολο κείμενο, τεύχος 1<sup>ο</sup>, σελίδα 48, «Ο δειλός κυνηγός» - μέτριο κείμενο, τεύχος 1<sup>ο</sup>, σελίδα 78, « Το σπίτι και το μαγαζί » - δύσκολο κείμενο 1, τεύχος 3<sup>ο</sup>, σελίδα 10. (βλέπε και παράγραφο *Διαδικασία συλλογής υλικού*).

## 2. Τεστ Έγχρωμων Προοδευτικών Μητρών του Raven Test:

Το Raven Test είναι ένα τεστ σχεδιασμένο για ανθρωπολογικές μελέτες αλλά και για κλινικές περιπτώσεις και απευθύνεται σε παιδιά. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ένα τεστ παρατήρησης και καθαρής σκέψης» (J. C. Raven, 1956). Γενικά, δεν πρόκειται για ένα τεστ γενικής ευφυΐας και αποτελεί λάθος να το χαρακτηρίζουμε έτσι. Σκοπός του είναι να δείξει με τρόπο ξεκάθαρο εάν ένα άτομο είναι ή όχι ικανό να προβαίνει σε λογικούς συσχετισμούς και

συγκρίσεις, και εάν όχι σε ποιο βαθμό, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους της ίδιας ηλικίας, μπορεί να οργανώνει ξεχωριστές και διάσπαρτες πληροφορίες σε ενιαία σύνολα.

Αποτελείται από τρία μέρη (A, Ab, B) από τα οποία το κάθε ένα περιέχει 12 «προβλήματα». Λέγοντας «πρόβλημα» εννοούμε κάθε δοκιμασία. Σε κάθε μια παρουσιάζεται, είτε μια εικόνα, είτε ένα σύνολο πραγμάτων, τα οποία έχουν μια λογική σχέση μεταξύ τους και το παιδί καλείται να βρει το σωστό μέρος της εικόνας ή του συνόλου που λείπει. Σε κάθε περίπτωση του «προτείνονται μια σειρά από κομμάτια που θα μπορούσαν να ταιριάζουν στην κεντρική ή στο σύνολο και εκείνο πρέπει να διαλέξει αυτό που θεωρεί ότι ταιριάζει». Κάθε απάντηση του την γράφει σε ένα δελτίο που έχει δίπλα του. Τα τρία μέρη είναι έτσι δομημένα ώστε να προσεγγίζουν την κύρια γνωστική διαδικασία την οποία ένα παιδί κάτω των έντεκα χρόνων συνήθως χρησιμοποιεί.

Ο τρόπος με τον οποίο το τεστ παρουσιάζεται, το γεγονός ότι δεν υπάρχει χρονομέτρηση, και οι ομάδες των εικόνων από τις οποίες το παιδί πρέπει να επιλέξει, διασφαλίζουν ότι η επιτυχία του τεστ βασίζεται μόνο στην παρούσα ικανότητα του ατόμου για πνευματική δραστηριότητα. Ενώ, το να παρουσιάζεται το τεστ με έγχρωμες και γυαλιστερές εικόνες τυπωμένες και βιβλιοδετημένες κάνει την λύση του προβλήματος να φαίνεται αυτονόητη και να χρειάζεται την λιγότερη δυνατή λεκτική υποστήριξη.

### 3. Το Τεστ Ανίχνευσης Αναγνωστικής Ικανότητας της Τάφα :

Το τεστ αυτό αποσκοπεί στην μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών και απευθύνεται σε άτομα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (δασκάλους κ.τ.λ.). Η μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και βοηθάει στο να γίνει αντιληπτό εάν ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση (Τάφα, 1995) και βρίσκεται κάτω του μέσου όρου της ηλικίας του ως προς την αναγνωστική ικανότητα.

Το τεστ της Τάφα ανήκει στα σταθμισμένα, «τεστ ταξινόμησης» (Παρασκευόπουλος, 1969), τα οποία δίνουν έμφαση στη διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών όσον αφορά μια γενική λειτουργία, (Τάφα, 1995). Είναι τεστ που πραγματοποιείται με σιωπηρή ανάγνωση (Vincent, 1987). Το τεστ της Τάφα αποτέλεσε έναν αντικειμενικό τρόπο για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιλέχθηκε γιατί είναι ομαδικό τεστ και ένα από τα ελάχιστα σταθμισμένα τεστ αναγνωστικής ικανότητας που υπάρχουν στα ελληνικά δεδομένα. Το συγκεκριμένο τεστ χρησιμοποιεί την μέθοδο της συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης. Εδώ, η πρόταση πρέπει να συμπληρωθεί ως προς την έννοια της με την επιλογή μιας λέξης, από έναν αριθμό δεδομένων εναλλακτικών λέξεων. Δηλαδή, η πρόταση συμπληρώνεται δια της μεθόδου της πολλαπλής επιλογής. Με τον τρόπο αυτό αξιολογούνται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, όπως η αποκωδικοποίηση, η

διάρκεια της βραχυπρόθεσμης μνήμης, η γνώση των συντακτικών κανόνων και το λεξιλόγιο (Vincent and Cresswell, 1976). Ο αναγνώστης που προσπαθεί να επιλέξει την σωστή λέξη από το σύνολο των εναλλακτικών λέξεων, για να συμπληρώσει νοηματικά την ελλιπή πρόταση ή τη μικρή παράγραφο, πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τη σημασία των περισσότερων λέξεων. (...)

Επίσης, προσπαθώντας να επιλέξει τη σωστή λέξη από ένα σύνολο λέξεων που είναι όλες γραμματικά σωστές, αποδεικνύει ότι η επιτυχία του βασίζεται στην ικανότητα του να διακρίνει τη σημασία των λέξεων και, έχοντας τις βάσεις από την εμπειρία του στην ανάγνωση, να κρίνει ποια λέξη είναι εννοιολογικά σωστή.

Το τεστ δημιουργήθηκε για δασκάλους με σκοπό να χρησιμοποιηθεί με μαθητές Β', Γ' και Δ' δημοτικού. Προτείνεται η ομαδική του χρήση αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ατομικά (Τάφα, 1995). Αποτελείται από 42 προτάσεις, και δύο που χρησιμοποιούνται ως παράδειγμα. Οι προτάσεις έχουν κατανεμηθεί με τρόπο τέτοιο ώστε να αυξάνεται προοδευτικά η δυσκολία τους.

Κατά την χορήγηση του τεστ αρχικά, δίνονται στα παιδιά κάποιες γενικές οδηγίες, όπως για παράδειγμα ότι δεν πρέπει να έχουν στο θρανίο τους βιβλία και τετράδια αλλά μόνο γόμα και μολύβι, ότι θα ήταν καλό να κάθεται κάθε ένα παιδί μόνο του, έτσι ώστε να αποφευχθεί η συνεργασία και η αντιγραφή και τέλος, ότι πρόκειται για ένα «παιχνίδι» που διαρκεί συγκεκριμένο χρόνο (40' λεπτά), μετά το τέλος του οποίου δεν μπορούν να συνεχίσουν να γράφουν. Όλα αυτά φυσικά, θα πρέπει να ειπωθούν στα παιδιά

με τρόπο τέτοιο ώστε να μην αισθανθούν φόβο ή άγχος γιατί αυτό θα επηρεάσει και την επίδοση τους στο τεστ.

Κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης του τεστ από τα παιδιά δεν τους δόθηκε καμία βοήθεια ή επεξήγηση για το νόημα των λέξεων που περιλαμβάνονταν στο τεστ. Αντίθετα, τα παιδιά αφέθηκαν να δουλέψουν μόνα τους.

#### **4.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ:**

➤ **ΕΙΔΗ ΛΑΘΩΝ:** Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τα «λάθη» που έκαναν τα παιδιά κατά την ανάγνωση κωδικοποιήθηκαν σε «λάθη» αντικατάστασης, παράλειψης, προσθήκης, αναγραμματισμού.

Η βαθμολόγηση των αναγνωστικών «λαθών» των παιδιών έγινε με βάση τα εξής συμφωνηθέντα:

1. Μόνο οι αναγραμματισμοί και οι αντικαταστάσεις εξετάστηκαν γραφοφωνημικά.
2. Όλα τα «λάθη» εξετάστηκαν για συντακτική, σημασιολογική ορθότητα, για αυτοδιόρθωση και για διατήρηση νοήματος.
3. Η παράλειψη ολόκληρης φράσης δεν κωδικοποιήθηκε και δεν αναλύθηκε ως «λάθος» παράλειψης. (Willich et al 1988)
4. Ιδιαιτερότητες προφοράς - διαλέκτου και «λάθη» τονισμού δεν υπολογίστηκαν ως «λάθη».

Για παράδειγμα η λέξη *λιουντάρι* αντί για *λιοντάρι* και η λέξη *ανεβεί* αντί για την

λέξη ανέβει.

5. Η επανάληψη των λέξεων δεν υπολογίστηκε ως «λάθος» αλλά και ούτε συμπεριελήφθηκε στον συνολικό αριθμό «λαθών». Άλλωστε τα «λάθη» επανάληψης δεν ανήκουν στα «πραγματικά λάθη». (Bakker, 1990).

6. Η παράλειψη του τίτλου δεν κωδικοποιήθηκε και δεν αναλύθηκε ως «λάθος» παράλειψης.

7. Οι γλωσσικοί τύποι που περιέχουν αφαιρέσεις και εκθλίψεις δεν θεωρήθηκαν ως «λάθη».

Όταν σε κάποιο κείμενο δεν υπήρχε κανένα αναγνωστικό «λάθος», τότε έμπαινε ως βαθμός στη γραφημική, φωνημική ομοιότητα, στη συντακτική και στη σημασιολογική ορθότητα, στη διατήρηση νοήματος και στην αυτοδιόρθωση ο βαθμός 3, δηλαδή πλήρης ομοιότητα με το κείμενο.

➤ **ΚΛΙΜΑΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ** : (βλέπε παράγραφο *Ανάλυση – ορισμός μεταβλητών και κλίμακες 1-5*)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Αποτελέσματα έρευνας

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ:** Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει την ανάλυση (περιγραφική και επαγωγική) των δεδομένων σχετικά: α) Με την επίδοση των 22 μαθητών στην ανάγνωση και κατανόηση κάθε ενός από τα τρία κείμενα διαφορετικής αναγνωστικής δυσκολίας (χαμηλής, μέτριας και υψηλής) και β) σχετικά με την επίδοση των αναγνωστών με χαμηλή και υψηλή αναγνωστική ικανότητα στην ανάγνωση και κατανόηση κάθε ενός από τα τρία κείμενα διαφορετικής αναγνωστικής δυσκολίας (χαμηλής, μέτριας και υψηλής).

#### **5.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ:**

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της επίδοσης των 22 μαθητών στις 9 εξαρτημένες μεταβλητές για καθένα από τα τρία κείμενα διαφορετικής αναγνωστικής δυσκολίας (χαμηλής, μέσης και υψηλής). Στις παρενθέσεις σημειώνεται η ανώτατη βαθμολογία σε κάθε μεταβλητή.

**Πίνακας 1:** Μέσοι όροι(M.O) και τυπικές αποκλίσεις (T.A) της επίδοσης των 22 μαθητών στις εξαρτημένες μεταβλητές στο εύκολο, μέτριο και δύσκολο κείμενο.

Εξαρτημένες μεταβλητές	Κείμενα					
	Εύκολο		Μέτριο		Δύσκολο	
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A
Αρ. σωστών λέξεων	115,2 (118)	2,5	113,6 (117)	3,2	104,1 (108)	3,9
% σωστών λέξεων	97,6	2,1	97	2,7	96,3	3,7
Γραφημ. Ομοιοτ.	2,1 (3)	1,2	2,4	1,0	2,8	0,4
Φωνημ. Ομοιότ.	2,1 (3)	1,2	2,5	1,0	2,8	0,3
Συντακτ. Ορθότ.	1,3 (2)	0,7	1,5	0,5	1,4	0,4
Σημασιολογική Ορθότητα	1,2(2)	0,7	1,4	0,6	1,2	0,6
Διατήρηση νοήματος	0,9(2)	0,7	1,2	0,6	1,1	0,6
Αυτοδιόρθωση	1,1 (2)	0,8	0,8	0,8	0,5	0,7
Κατανόηση	6,1 (8)	1,4	6,4	2,0	5,5	2,0

Με βάση τον παραπάνω πίνακα θα μπορούσαμε συνοπτικά να σχολιάσουμε τα εξής: α) Όπως αναμενόταν, το ποσοστό των λέξεων που διάβασαν σωστά οι μαθητές μειώνεται όσο αυξάνει η δυσκολία των κειμένων β) Οι μέσοι όροι των βαθμών γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας των αναγνωστικών «λαθών» αυξάνουν όσο δυσκολεύουν τα κείμενα, γ) δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές στους μέσους όρους των βαθμών συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας και διατήρησης νοήματος όσον αφορά στα αναγνωστικά «λάθη» στα τρία κείμενα, δ) οι μέσοι όροι των βαθμών αυτοδιόρθωσης των «λαθών» και κατανόηση των κειμένων μικραίνουν όσο δυσκολεύουν τα κείμενα.



**Πίνακας 2:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των αναγνωστών με χαμηλή και υψηλή αναγνωστική ικανότητα στις εξαρτημένες μεταβλητές στο εύκολο κείμενο.

Εξαρτημένες μεταβλητές	Αναγνώστες			
	Χαμηλή αναγνωστική ικανότητα (N=9)		Υψηλή αναγνωστική ικανότητα (N=13)	
	M.O	T.A	M.O	T.A
Αρ. σωστών λέξεων	114,4	3,2	115,8	1,8
% σωστών λέξεων	96,9	2,6	98,0	1,5
Γραφημ. Ομοιότη.	1,7	1,3	2,5	1,1
Φωνημ. Ομοιότη.	1,5	1,2	2,5	1,1
Συντακτ. Ορθότη.	1,1	0,9	1,4	0,6
Σημασιολογική Ορθότητα	0,9	0,9	1,3	0,6
Διατήρηση νοήματος	0,7	0,8	1,0	0,7
Αυτοδιόρθωση	0,9	0,8	1,3	0,8
Κατανόηση	6	1,9	6,2	1,0

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2 οι καλοί αναγνώστες έχουν ελάχιστα καλύτερη επίδοση στις εξαρτημένες μεταβλητές στο εύκολο κείμενο. Η επίδοση των καλών αναγνωστών είναι υψηλότερη στη γραφημική και φωνημική ομοιότητα.

**Πίνακας 3:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των «φτωχών» και καλών αναγνώστων στις εξαρτημένες μεταβλητές στο κείμενο μέσης δυσκολίας.

Εξαρτημένες μεταβλητές	Αναγνώστες			
	Χαμηλή αναγνωστική ικανότητα		Υψηλή αναγνωστική ικανότητα	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Αρ. σωστών λέξεων	111,4	3,6	115,1	1,6
% σωστών λέξεων	95,1	3,1	98,2	1,5
Γραφημ. Ομοιότη.	2,5	1,0	2,5	1,1
Φωνημ. Ομοιότη.	2,5	1,0	2,5	1,1
Συντακτ. Ορθότη.	1,6	0,3	1,5	0,6
Σημασιολογική Ορθότητα	1,5	0,4	1,3	0,7
Διατήρηση νοήματος	1,2	0,4	1,1	0,7
Αυτοδιόρθωση	0,8	0,8	0,8	0,9
Κατανόηση	5,3	2,3	7,2	1,3

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3, οι καλοί αναγνώστες σημείωσαν καλύτερη επίδοση από τους αδύνατους αναγνώστες στο συνολικό αριθμό και ποσοστό λέξεων που διάβασαν σωστά και στο βαθμό κατανόησης του κειμένου μέσης δυσκολίας. Η ποιότητα όμως των αναγνωστικών «λαθών» ως προς τη γραφημική ομοιότητα, τη συντακτική και σημασιολογική ορθότητα, το βαθμό διατήρησης νοήματος του κειμένου και το βαθμό αυτοδιόρθωσης των «λαθών» δεν διαφέρει ιδιαίτερα ανάμεσα στους αδύνατους και τους καλούς αναγνώστες.

**Πίνακας 4:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των «φτωχών» και «καλών» αναγνωστών στις εξαρτημένες μεταβλητές στο δύσκολο κείμενο.

Εξαρτημένες μεταβλητές	Αναγνώστες			
	Χαμηλή αναγνωστική ικανότητα (N=9)		Υψηλή αναγνωστική ικανότητα. (N=13)	
	M.O	T.A	M.O	T.A
Αρ. σωστών λέξεων	102,1	5,1	105,5	2,0
% σωστών λέξεων	94,68	4,8	97,5	2,2
Γραφημ. Ομοιότ.	2,6	0,5	2,9	0,2
Φωνημ. Ομοιότ.	2,7	0,3	2,9	0,2
Συντακτ. Ορθότ.	1,3	0,3	1,5	0,5
Σημασιολογική Ορθότητα	0,8	0,6	1,4	0,5
Διατήρηση νοήματος	0,7	0,4	1,3	0,6
Αυτοδιόρθωση	0,5	0,5	0,6	0,7
Κατανόηση	4,1	2,0	6,5	1,3

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, οι επιδόσεις των καλών αναγνωστών είναι καλύτερες από αυτές των αδύνατων αναγνωστών σε όλες τις μεταβλητές στο δύσκολο κείμενο. Η μεγαλύτερη διαφορά στη μέση επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων σημειώνεται στο βαθμό σημασιολογικής ορθότητας, διατήρησης νοήματος και κατανόησης.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών ποιότητας των αναγνωστικών «λαθών» (γραφημικώς όμοια «λάθη», φωνημικώς όμοια «λάθη», συντακτικώς ορθά «λάθη»,

σημασιολογικώς ορθά λάθη, και «λάθη» που διατηρούν το νόημα του κειμένου), υπολογίσαμε το δείκτη συνάφειας Kendall tau b. Η επιλογή του δείκτη συνάφειας έγινε επειδή:

- α) Η σχέση των μεταβλητών μεταξύ τους δεν ήταν ευθύγραμμη
- β) οι κλίμακες μέτρησης ήταν τακτικές και
- γ) το δείγμα είναι σχετικά μικρό (22 άτομα).

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συνάφειες μεταξύ των παραπάνω πέντε κατηγοριών αναγνωστικών «λαθών» ξεχωριστά για κάθε κείμενο.

**Πίνακας 5:** Συνάφειες Kendall tau b μεταξύ των πέντε κατηγοριών

αναγνωστικών «λαθών» για το εύκολο κείμενο

Κατηγορίες αναγνωστικών «λαθών»	Γραφημική ομοιότητα	Φωνημική ομοιότητα	Συντακτική ορθότητα	Σημασιολογική ορθότητα	Διατήρηση νοήματος
Γραφημική ομοιότητα		0,88 **	0,41 *	0,47 **	0,46**
Φωνημική ομοιότητα			0,37*	0,42*	0,36*
Συντακτική ορθότητα				0,80 **	0,46 **
Σημασιολογική ορθότητα					0,64 **
Διατήρηση νοήματος					

\*\* Οι συνάφειες είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .01 (διπλής κατεύθυνσης)

\* Οι συνάφειες είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .05 (διπλής κατεύθυνσης)

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 5 υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των βαθμών και στις πέντε κατηγορίες αναγνωστικών «λαθών» στο εύκολο κείμενο. Η σχέση αυτή είναι μεγαλύτερη μεταξύ των γραφημικά και φωνημικά όμοιων «λαθών» ( $\tau=0,88$ ) καθώς και μεταξύ των συντακτικά και σημασιολογικά ορθών «λαθών» ( $\tau=0,80$ ). Επομένως, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των παραπάνω πέντε κατηγοριών αναγνωστικών «λαθών» απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής σε επίπεδα σημαντικότητας .05 και .01 για το εύκολο κείμενο.

**Πίνακας 6:** Συνάφειες Kendall tau b μεταξύ των πέντε κατηγοριών αναγνωστικών «λαθών» για το μέτριας δυσκολίας κείμενο.

Κατηγορίες αναγνωστικών «λαθών»	Γραφημική ομοιότητα	Φωνημική ομοιότητα	Συντακτική ορθότητα	Σημασιολογική ορθότητα	Διατήρηση νοήματος
Γραφημική ομοιότητα		0,77 **	0,16	0,05	-0,07
Φωνημική ομοιότητα			0,23	0,12	0,05
Συντακτική ορθότητα				0,68 **	0,47 **
Σημασιολογική ορθότητα					0,70 **
Διατήρηση νοήματος					

\*\* Οι συνάφειες είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .01 ( διπλής κατεύθυνσης)

\* Οι συνάφειες είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .05 (διπλής κατεύθυνσης)

### Πίνακας 7: Συνάφειες Kendall tau b μεταξύ των πέντε κατηγοριών

αναγνωστικών «λαθών» για το δύσκολο κείμενο.

Κατηγορίες αναγνωστικών «λαθών»	Γραφημική ομοιότητα	Φωνημική ομοιότητα	Συντακτική ορθότητα	Σημασιολογική ορθότητα	Διατήρηση νοήματος
Γραφημική ομοιότητα		0,84 **	0,30	0,20	-0,20
Φωνημική ομοιότητα			0,31	0,24	0,14
Συντακτική ορθότητα				0,70 **	0,46 **
Σημασιολογική ορθότητα					0,74 **
Διατήρηση νοήματος					

\*\* Οι συνάφειες είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .01 (διπλής κατεύθυνσης)

\* Οι συνάφειες είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .05 (διπλής κατεύθυνσης).

Όπως προκύπτει από τους πίνακες 6 και 7 υπάρχει μεγάλη στατιστικά σημαντική διαφορά συνάφεια μεταξύ των βαθμών συντακτικής ορθότητας, σημασιολογικής ορθότητας και διατήρησης νοήματος καθώς και μεταξύ των βαθμών γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας στα κείμενα μέσης και υψηλής δυσκολίας. Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των γραφοφωνημικών και συντακτικό-σημασιολογικών δεικτών στα παραπάνω κείμενα. Επομένως, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των

δεικτών συντακτικής και σημασιολογικής επεξεργασίας του κειμένου καθώς και μεταξύ των δεικτών γραφοφωνημικής επεξεργασίας απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής σε επίπεδα σημαντικότητας .01 για τα κείμενα μέσης και υψηλής δυσκολίας.

## 5.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ:

Περαιτέρω στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε για να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο 3: Σχεδιασμός της έρευνας. Λόγω του σχετικά μικρού αριθμού του δείγματος και των τακτικών κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση των εξαρτημένων μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά τεστ για τον έλεγχο των υποθέσεων.

Σχετικά με τον έλεγχο της υπόθεσης που αφορά στη διαφορά του μέσου βαθμού επίδοσης του συνόλου των μαθητών στις εξαρτημένες μεταβλητές για καθένα από τα τρία κείμενα, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Friedman. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των βαθμών επίδοσης σε καθένα από τα τρία κείμενα σημειώθηκαν για τις παρακάτω εξαρτημένες μεταβλητές:

**Πίνακας 8 :**  $\chi^2$  τιμές, βαθμοί ελευθερία και επίπεδα στατιστικής

σημαντικότητας σύμφωνα με τον υπολογισμό του κριτηρίου διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης του Friedman.

Εξαρτημένες μεταβλητές	N	$\chi^2$	df	Sig.
Αρ. σωστών λέξεων	22	37,0	2	0,00
Γραφημική ομοιότητα	22	6,8	2	0,03
Φωνημική ομοιότητα	22	9,0	2	0,01
Αυτοδιόρθωση	22	6,2	2	0,04
Βαθμός κατανόησης	22	7,1	2	0,03

Για τις παραπάνω μεταβλητές η μηδενική υπόθεση, ότι οι μέσοι όροι επίδοσης των παιδιών στις μεταβλητές αυτές για καθένα από τα τρία κείμενα είναι όλοι ίσοι, απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Συνεπώς, υπάρχει συνάφεια μεταξύ του επιπέδου δυσκολίας των κειμένων και της επίδοσης των παιδιών στις παραπάνω πέντε μεταβλητές.

Σχετικά με τον έλεγχο της υπόθεσης που αφορά τη διαφορά στο μέσο βαθμό επίδοσης στις εξαρτημένες μεταβλητές μεταξύ των αναγνωστών χαμηλής και υψηλής αναγνωστικής ικανότητας σε καθένα από τα τρία κείμενα χρησιμοποιήθηκε το Mann – Whitney U κριτήριο .

Το κριτήριο U ήταν στατιστικά σημαντικό στο εύκολο κείμενο για το βαθμό γραφημικής ομοιότητας (  $z=2,3$  ,  $p =0,02$  ) και το βαθμό φωνημικής



ομοιότητας ( $z=2,4$  ,  $p=0,02$ ). Για τις δύο παραπάνω μεταβλητές η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει διαφορά στο μέσο βαθμό επίδοσης στη γραφημική και φωνημική ομοιότητα μεταξύ των φτωχών και καλών αναγνωστών στο εύκολο κείμενο απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Για τις υπόλοιπες μεταβλητές η μηδενική υπόθεση παραμένει αποδεκτή στο εύκολο κείμενο.

Το κριτήριο U ήταν στατιστικά σημαντικό στο κείμενο μέσης δυσκολίας για τον αριθμό σωστών λέξεων ( $z=2,4$  ,  $p=0,01$  ), το ποσοστό σωστών λέξεων ( $z=2,4$  ,  $p=0,02$  ) και το βαθμό κατανόησης ( $z=2,4$  ,  $p=0,01$  ). Για τις τρεις παραπάνω μεταβλητές η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει διαφορά στο μέσο αριθμό και ποσοστό σωστών λέξεων καθώς και στο μέσο βαθμό κατανόησης του κειμένου μεταξύ των αδύνατων και καλών αναγνωστών στο κείμενο μέσης δυσκολίας απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και 1%. Για τις υπόλοιπες μεταβλητές η μηδενική υπόθεση παραμένει αποδεκτή στο κείμενο αυτό.

Στο δύσκολο κείμενο το κριτήριο U ήταν στατιστικά σημαντικό για το βαθμό φωνημικής ομοιότητας ( $z=2,4$  ,  $p=0,02$ ), το βαθμό σημασιολογικής ορθότητας ( $z=2,0$  ,  $p=0,05$ ), το βαθμό διατήρησης νοήματος ( $z =2,2$  ,  $p=0,03$ ), και το βαθμό κατανόησης ( $z=2,7$  ,  $p=0,01$ ). Για τις τέσσερις παραπάνω μεταβλητές η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει διαφορά στο μέσο βαθμό φωνημικής ομοιότητας, σημασιολογικής ορθότητας, διατήρησης νοήματος και κατανόησης του κειμένου μεταξύ των αδύνατων και καλών

αναγνωστών στο κείμενο υψηλής δυσκολίας απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και 1%. Για τις υπόλοιπες μεταβλητές η μηδενική υπόθεση παραμένει αποδεκτή στο κείμενο αυτό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Συζήτηση των αποτελεσμάτων.

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ:** Στο κεφάλαιο αυτό, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα επιχειρηθεί σύγκριση τους με άλλες παρόμοιες έρευνες, θα τεθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και θα επισημανθεί η χρησιμότητά της. Τέλος, θα δοθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν :

1. Να διερευνηθούν μέσα από την ποιότητα των αναγνωστικών «λαθών» (γραφοφωνημικά, συντακτικά, σημασιολογικά «λάθη», αυτοδιορθώσεις) οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν παιδιά ηλικίας 8,5 – 9,5 ετών κατά την ανάγνωση κειμένων χαμηλής, μέσης, και υψηλής δυσκολίας.
2. Να διερευνηθούν οι στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν παιδιά ηλικίας 8,5 – 9,5 ετών με χαμηλή και υψηλή αναγνωστική ικανότητα κατά την ανάγνωση κειμένων χαμηλής, μέσης και υψηλής δυσκολίας.
3. Να διερευνηθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες (βαθμός γραφημικής ομοιότητας, βαθμός φωνημικής ομοιότητας, συντακτικής ορθότητας, σημασιολογικής ορθότητας και διατήρησης νοήματος) κατά την ανάγνωση των τριών κειμένων.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, μπορούμε συνοπτικά να παρατηρήσουμε ότι ο βαθμός δυσκολίας των τριών κειμένων αποτέλεσε παράγοντα που επηρέασε τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν τα παιδιά κατά την ανάγνωση των τριών κειμένων και την κατανόηση αυτών όχι όμως

την αναγνωστική ακρίβεια (αποκωδικοποίηση).

Έτσι, παρατηρούμε ότι:

Όσο αυξάνει η δυσκολία των κειμένων, τόσο αυξάνει ο βαθμός γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας των «λαθών». Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται η πλειοψηφία των παιδιών αυτών λόγω της χρονολογικής τους ηλικίας. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο γραφημικό και το φωνημικό κομμάτι.

Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του ποσοστού αναγνωστικής ακρίβειας στα τρία κείμενα. Αυτό μπορεί να οφείλεται αφ' ενός στο γεγονός ότι τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν από το βιβλίο *Η Γλώσσα μου* της Γ' δημοτικού, και παρόλο που τα κείμενα ήταν αυξανόμενης δυσκολίας ενέπιπταν στις ευρύτερες αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Αφ' ετέρου, τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν εκπαιδευτεί ιδιαίτερα από την δασκάλα τους στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και έτσι έδιναν μεγαλύτερη έμφαση σ' αυτό τον τρόπο επεξεργασίας του κειμένου κατά την ανάγνωση.

Δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ συντακτικής, σημασιολογικής ορθότητας και διατήρησης νοήματος μεταξύ των τριών κειμένων. Τα παιδιά έκαναν χρήση των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών στα τρία κείμενα στο ίδιο περίπου επίπεδο. Μια εξήγηση μπορεί να είναι η εξής: επειδή τα τρία κείμενα ήταν στα πλαίσια των ικανοτήτων τους δεν υπήρξε ιδιαίτερη διαφορά ως προς την ποιότητα των «λαθών» στο

συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο και στα τρία κείμενα.

Όσο αυξάνει η δυσκολία των κειμένων, τόσο λιγότερο επιτυχείς ήταν οι αυτοδιορθώσεις των παιδιών. Κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο αφού τα κείμενα που επιλέχθηκαν ήταν αυξανόμενης δυσκολίας, οι λέξεις γίνονταν δυσκολότερες, και τα παιδιά βασιζόμενα στο γραφοφωνημικό συσχετισμό δεν μπόρεσαν να κάνουν πάντα επιτυχείς αυτοδιορθώσεις. Φαίνεται ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να εξισορροπήσουν τη δυσκολία που είχαν στην αποκωδικοποίηση των λέξεων με τα συμφραζόμενα του κειμένου ώστε τελικά να μαντέψουν σωστά.

Όσο αυξάνει ο βαθμός της δυσκολίας των κειμένων, τόσο μειώνεται η κατανόηση αυτών. Αυτό εύκολα εξηγείται αν σκεφτούμε ότι στην συγκεκριμένη ηλικία τα παιδιά στηρίζονται περισσότερο στην χρήση γραφημικών και φωνημικών πληροφοριών, παρά στην εννοιολογική επεξεργασία όσων διαβάζουν.. Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι στο μεσαίο κείμενο ο βαθμός κατανόησης ήταν μεγαλύτερος από ότι στο εύκολο κείμενο. Ίσως το μεσαίο κείμενο να ήταν ευκολότερο νοηματικά γιατί το περιεχόμενό του ήταν πιο οικείο στα παιδιά μέσα από παραμύθια. Έτσι, παρόλο που το πρώτο κείμενο ήταν ευκολότερο μορφολογικά, νοηματικά ωστόσο απαιτούσε σε μεγαλύτερο βαθμό χρήση αφηρημένης σκέψης για να απαντηθεί η τελευταία ερώτηση κατανόησης, αυτή της επαγωγικής σκέψης.

Στο εύκολο κείμενο οι καλοί αναγνώστες έκαναν «λάθη» που ήταν περισσότερο γραφημικά και φωνημικά όμοια από ότι τα «λάθη» των αδύνατων

αναγνώστων. Αυτό συμφωνεί και με τις απόψεις των Stanovich (1980), Weber (1970) και Yeu Hong Kim (1992). Πιο συγκεκριμένα, ο Stanovich αναφέρει ότι οι καλοί αναγνώστες διαβάζουν κάνοντας περισσότερο χρήση των γραφημικών και φωνημικών πληροφοριών όταν διαβάζουν κείμενα χαμηλής ή μέτριας δυσκολίας γιατί δεν χρειάζεται να στηριχθούν στις συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν σωστά τις λέξεις. Στηρίζονται στις δικές τους ικανότητες. Επίσης, ο Weber με δείγμα αδύνατους και καλούς αναγνώστες ηλικίας 6,6 ετών αναφέρει ότι οι καλοί αναγνώστες έκαναν περισσότερο γραφοφωνημικά «λάθη» σε σύγκριση με τους αδύνατους. Ο Yeu Hong Kim με δείγμα 48 αδύνατους και καλούς αναγνώστες και με εργαλεία ένα εύκολο και ένα δύσκολο κείμενο αναφέρει ότι οι καλοί αναγνώστες έκαναν χρήση περισσότερο των γραφημικών και των φωνημικών πληροφοριών όσο αυξανόταν ο βαθμός δυσκολίας του κειμένου. Κάτι τέτοιο φανερώνει ότι ακόμα και στο εύκολο κείμενο οι αναγνώστες στηρίζονται σε γραφημικές και φωνημικές πληροφορίες.

Στο μεσαίο κείμενο οι καλοί αναγνώστες διάβασαν περισσότερες λέξεις σωστά και κατανόησαν καλύτερα το κείμενο σε σύγκριση με τους αδύνατους αναγνώστες. Όπως αναφέρει ο Stanovich (1980), ο βαθμός κατανόησης του κειμένου είναι μεγαλύτερος από τους καλούς αναγνώστες, επειδή λόγω της άμεσης αποκωδικοποίησης του κειμένου, διαθέτουν την προσοχή τους και τις γνωστικές τους ικανότητες για να επεξεργαστούν εννοιολογικά το κείμενο.

Στο δύσκολο κείμενο οι καλοί αναγνώστες έκαναν «λάθη» που ήταν γραφημικά και φωνημικά καλύτερα και σημασιολογικά πιο αποδεκτά.

Επίσης, από τα «λάθη» τους φάνηκε ότι οι καλοί αναγνώστες διατήρησαν καλύτερα το νόημα του κειμένου και το κατανόησαν καλύτερα. Κάτι τέτοιο αναμενόταν αφού η συγκεκριμένη ομάδα αναγνωστών είχε εξ' ορισμού καλύτερες αναγνωστικές ικανότητες.

Αντίθετα, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ποιότητα των «λαθών» τους σχετικά με την συντακτικό-σημασιολογική επεξεργασία των πληροφοριών. Τα αποτελέσματα είναι ακριβώς αντίθετα με αυτά των Willich και των συνεργατών του οι οποίοι βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ καλών και αδύνατων αναγνωστών σχετικά με τη χρήση συντακτικό-σημασιολογικών στρατηγικών αλλά όχι σχετικά με την χρήση γραφοφωνημικών στρατηγικών. Η διαφορά αυτή στα αποτελέσματα μπορεί να οφείλεται αφ' ενός μεν στη διαφορετική σύνθεση της ομάδας των αδύνατων αναγνωστών και αφετέρου στο διαφορετικό αναγνωστικό υλικό. Στην έρευνα των Willich και των συνεργατών του οι αδύνατοι αναγνώστες ήταν παιδιά με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και όχι μόνο με χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση. Όσον αφορά στο αναγνωστικό υλικό τα κείμενα αυξανόμενης δυσκολίας που διάβασαν οι αναγνώστες με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες στην έρευνα των Willich και των συνεργατών του ήταν άγνωστα κείμενα και όχι από αυτά που διδάσκονταν στα παιδιά.

Στο εύκολο κείμενο υπήρχε σημαντική συσχέτιση και των πέντε

αναγνωστικών στρατηγικών. Το κείμενο ήταν εύκολο και ενδεχομένως αυτό να διευκόλυνε τα παιδιά να λειτουργήσουν καλά σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας.

Στο μεσαίο και στο δύσκολο κείμενο υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας και συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας και διατήρησης νοήματος. Η στατιστικά σημαντική σχέση υπήρχε ανάμεσα στις στρατηγικές που εξ' ορισμού σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους.

Εφόσον η γραφημική ομοιότητα σχετίζεται με την φωνημική και η συντακτική με την σημασιολογική και με την διατήρηση νοήματος, είναι φυσικό μεταξύ τους να υπάρχει σημαντική σχέση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αυτά των Willich και των συνεργατών του που βρήκαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των στρατηγικών που σχετίζονται άμεσα.

Φτάνοντας στο τέλος της συγκεκριμένης εργασίας είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η παρούσα εργασία αποτελεί ένα μόνο τμήμα της ερευνητικής δουλειάς που σχετίζεται με την ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών». Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας δεν επιτρέπουν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σε παιδιά άλλων ηλικιών ή με χαρακτηριστικά διαφορετικά του δείγματος. Πάρα ταύτα, μας δίνει κάποιες ενδείξεις για την αναγνωστική συμπεριφορά παιδιών με διαφορετική αναγνωστική ικανότητα σε κείμενα αυξανόμενης δυσκολίας. Στην συγκεκριμένη ερευνητική δουλειά το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν σχετικά μικρό, 22 άτομα δηλαδή μια σχολική τάξη περίπου. Επίσης, τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για ανάγνωση ήταν από τα αναγνωστικά του δημοτικού. Παρόλο που τα κείμενα τροποποιήθηκαν και τα



παιδιά δεν τα θυμόντουσαν, αν και τα είχαν διδαχθεί σε προηγούμενη χρονική στιγμή εκείνη την σχολική χρονιά, δεν παύουν να αποτελούν ένα ιδιόμορφο υλικό που ενδεχομένως να περιορίζει ή και να τροποποιεί τις στρατηγικές ανάγνωσης των παιδιών έναντι άλλων άγνωστων κειμένων. Τέλος, οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μέσα στο σχολικό χώρο, κατά την διάρκεια του υπόλοιπου σχολικού προγράμματος, με αποτέλεσμα η κούραση των παιδιών να αποτέλεσε σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην απόδοσή τους.

Μια πιο διευρυμένη έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με μεγαλύτερο δείγμα παιδιών, με κείμενα κατασκευασμένα αποκλειστικά γι' αυτό τον ερευνητικό σκοπό και σε χωροχρόνο τέτοιο που να την ευνοεί, ξεχωριστά δηλαδή από το πρόγραμμα του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποκτήσουν μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Η συγκεκριμένη εργασία αλλά και γενικά κάθε εργασία η οποία σχετίζεται άμεσα με την ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» και κατ' επέκταση με την ανίχνευση της αναγνωστικής συμπεριφοράς, μπορεί να προσφέρει πολύτιμη βοήθεια όχι μόνο σε άτομα που σχετίζονται με την θεωρία αλλά κυρίως σε άτομα που ασχολούνται με πρακτικά θέματα διδασκαλίας της ανάγνωσης. Η ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» βασίζεται στην καταγραφή των αναγνωστικών «λαθών» κάθε παιδιού, στην ταξινόμησή τους με τρόπο που να είναι ανά πάσα στιγμή εύκολη η πρόσβαση σε αυτά. Κυρίως αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, αφού

προσφέρει μια πιο ποιοτική και εις βάθος ανάλυση της αναγνωστικής συμπεριφοράς του παιδιού. Αυτή η ανάλυση βοηθά στον άμεσο και έγκαιρο εντοπισμό οποιασδήποτε αναγνωστικής δυσκολίας και ταυτόχρονα βοηθά στην κατάρτιση ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ή ενός προγράμματος αποκατάστασης των δυσκολιών του παιδιού. Η ποιοτική ανάλυση, επομένως, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ένα εργαλείο στα χέρια μόνο του ερευνητή, αλλά να αποτελέσει και εργαλείο αμιγώς εκπαιδευτικό. Εάν στην παρούσα εργασία, για παράδειγμα, γινόταν μια ανάλυση των αποτελεσμάτων βασισμένη στην αναγνωστική συμπεριφορά που επέδειξαν συγκεκριμένα άτομα του δείγματος, θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις για τα παιδιά αυτά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνική:*

1. Βάμβουκας, Μιχ. *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση των αναγνωσμάτων*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984. (βλέπε για έρευνες των Aborn, Bresson, Brouchon, Bully, Dottrens & Massarenti, Fijalkov, Fraise, Michea, Noizet & Flament, Piaget, Rubinstein & Sterling, Oleron, Wallon)
2. Ματτή – Ζήση, Ελ. *Η σχεδιαστική επίδοση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Διερεύνηση της σχέσης της σχεδιαστικής με την αναγνωστική ικανότητα*. (διδασκτορική διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Βόλος 2000.
3. Πόρποδας, Κων/νος. *Εισαγωγή στην ψυχολογία της ανάγνωσης*, Εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 1991
4. Πόρποδας, Κων/νος. *Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*, εκδ. μορφωτική, Αθήνα 1981.
5. Πόρποδας, Κων/νος . *Γνωστική ψυχολογία, τομ. 1-2*, Αθήνα 1996.
6. Μήτσης, Σπ. Ναπ. *Η διδασκαλία της γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995
7. Μήτσης, Σπ. Ναπ. *Φάκελος πρόσθετου υλικού – σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 1997, 1998.
8. Ματσαγγούρας, Ηλ. *Η σχολική τάξη τομ. Β* Αθήνα 2001.
9. Φιλιππάτου, Διαμ.(2000) *Ποιοτική ανάλυση «λαθών» (miscue analysis): Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων*, άρθρο υπό κρίση στο περιοδικό *Ψυχολογία*.
10. Γαγάτσης, Α.,( 1985 ), *Τύποι αναγνωσιμότητας κειμένων*, Παιδαγωγική επιθεώρηση, 95-121
11. Βάμβουκας, Ι. Μιχ., Σηθιακάκης, Α. Μαν., (1985) *Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας – ευκολίας των αναγνωσμάτων*, Παιδαγωγική επιθεώρηση, 2, 81 – 94.

12. Ευφημία Τάφα, *Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.
13. Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*, Αθήνα 1981.
14. Anderson J. C., Hierbert E.H., Scott J. A., Wilkinson I. A. G.,  
(μετάφραση Αρχοντίδου Α., Μπίμπου Ι., Παπαδημητρίου Φ.,  
Βοσνιάδου Στ., *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, εκδ.  
Gutenberg, Αθήνα 1995.
15. Judith Bell *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής  
έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, εκδ. Gutenberg,  
Αθήνα 1997

## Βιβλίο:

1. Chomsky Noam, (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T Press.
2. Stanovich, K.E. Cunningham, L.E. Cramer, B.B. ( 1984) Assessing phonological awareness in Kindergarten children: Issues of task compability, *Journal of Experimental Psychology*, 38, 170 – 190
3. Potter, F.N.(1987) Oral reading errors: part of speech effects and their theoretical and practical implications, *Journal of Research in reading*, 10, 43 – 56.
4. Leu J. Donald (1982) Oral reading error analysis : A critical review of research and application, *Reading reasearch Quarterly*, 3, 421 - 437.
5. Goodman S. Kenneth (1969) Analysis of oral reading miscues: applied psycholinguistics *Reading Research Quarterly*, 9 –30.
6. Potter F. (1980) Miscue analysis: a cautionary note, *Journal of research in reading*, 3, 2, 116 – 128
7. Michael Th. A psycholinguistic analysis of reading errors made by dyslexics and normal readers, *Journal of research in reading*, 1, 1, 9 – 20.
8. Sadoski, M.C., Page, W.D., (1984) Miscue combination scores and reading comprehension : analysis and comparison. *Reading world*, 24 (October), 43 – 53.
9. Potter, F. N. (1981) Miscue analysis: some problems of interpretation and some possible solutions. *Reading*, 15, 21 – 26.
10. Willich, Yve, Margot Pr., Cumming, G., Spanos, T. (1988) Are disabled readers delayed or different? An approach using an objective miscue analysis, *British Journal of educational psychology*, 58, 315 – 329.
11. Goodman Y. M., Goodman K. S., ( 1994) To erl is human: Learning about Language Processes by analysing miscues, *U.S.A : IRA*, 104 – 123
12. Miscue analysis update, [www. Basic-skills. co. uk](http://www.Basic-skills.co.uk), 1 – 3.

13. J. C. Raven (1956), Director of Psychological research, *Guide to using the coloured matrices, sets A, AB, B*, revised order, The Crichton Royal, Dumfries.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Δελτίο συμπλήρωσης απαντήσεων του τεστ έγχρωμων προοδευτικών μητρών του Raven test.
2. Δελτίο του τεστ μέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας της Τάφα.
3. Κείμενα αυξανόμενης δυσκολίας που δόθηκαν για ανάγνωση (παρουσιάζονται με την σειρά που δόθηκαν στους αναγνώστες, από το ευκολότερο στο δυσκολότερο.)

# Progressive Matrices 1947

Sets A, Ab, B

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ .....

ΗΛΙΚΙΑ ..... ΣΧΟΛΕΙΟ .....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΔΕΛΦΩΝ ..... ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ .....

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ: ΠΑΤΕΡΑ ..... ΜΗΤΕΡΑΣ .....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ: ΠΑΤΕΡΑ ..... ΜΗΤΕΡΑΣ .....

ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ .....

A		Ab		B	
1		1		1	
2		2		2	
3		3		3	
4		4		4	
5		5		5	
6		6		6	
7		7		7	
8		8		8	
9		9		9	
10		10		10	
11		11		11	
12		12		12	

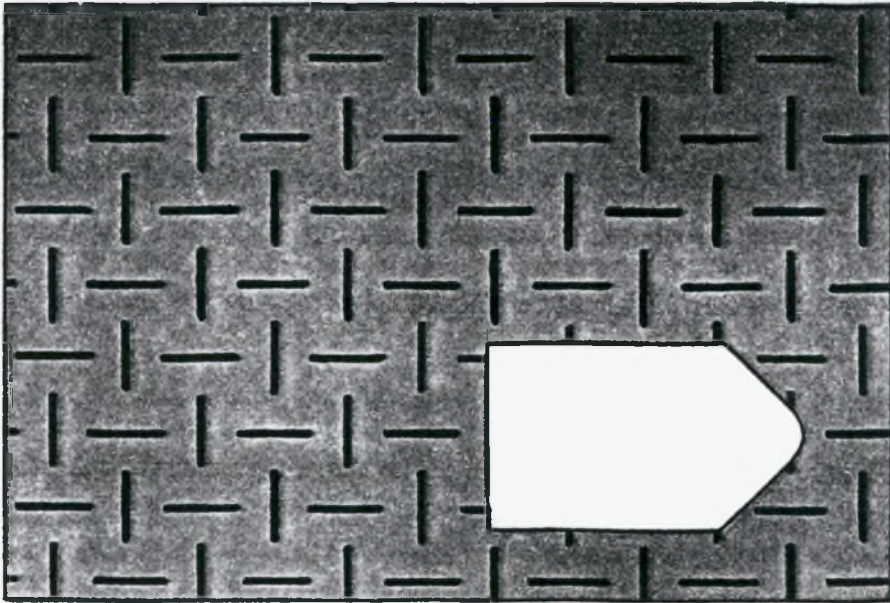
NOTES:—

TOTAL	GRADE



— A —

A |



1



2



3



4



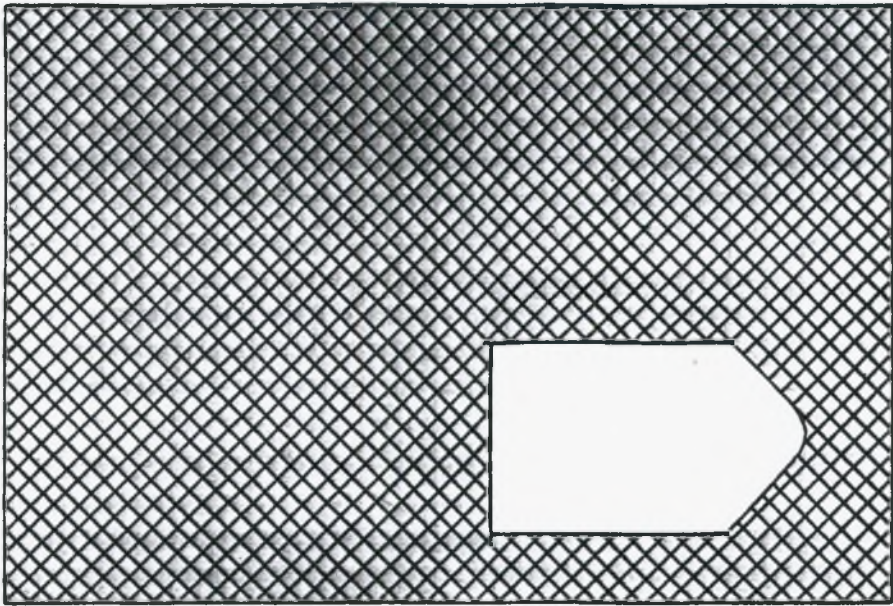
5



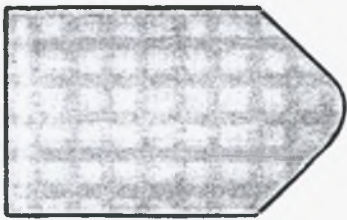
6



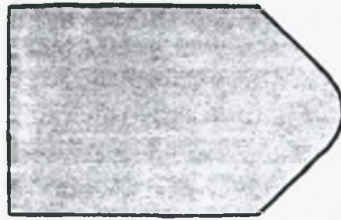
A 2



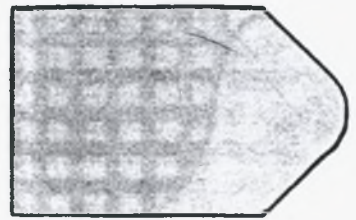
1



2



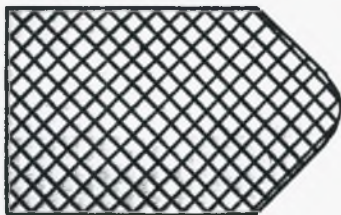
3



4



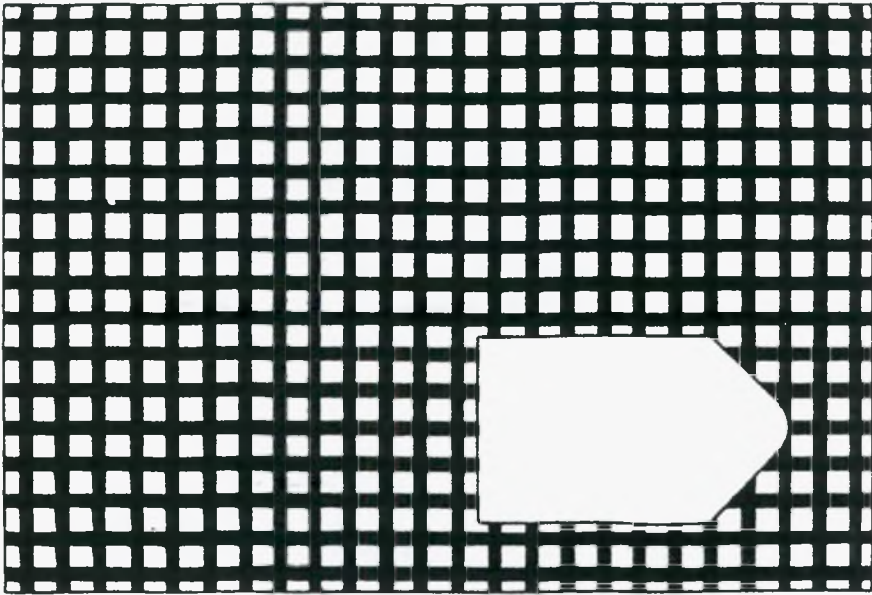
5



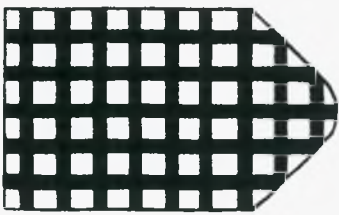
6



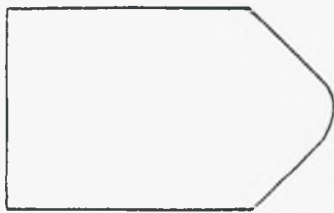
A 3



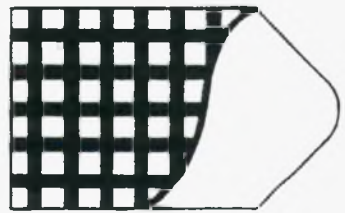
1



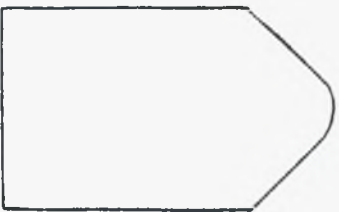
2



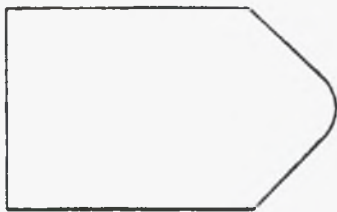
3



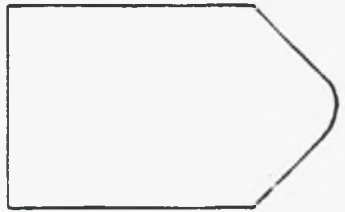
4



5



6



37. Κάθε λεπτό της ώρας πεθαίνουν από πείνα και έλθειψη εμβολίων 90 άνθρωποι από τους ..... τα 45 είναι παιδιά.  
(**εαυτούς / πόσους / οποίους / εκείνους**).
38. Μια μέρα του Δεκέμβρη, που όμως θα στοιχηματίζες πως πιο πολύ ταίριαζε στην Άνοιξη ..... στο Χειμώνα, αποφασίσαμε να πάμε να επισκεφτούμε το μοναστήρι του Αγίου Γιάνη, που βρίσκεται στην κορυφή του λόφου.  
(**παρά / προς / κατά / χωρίς**).
39. Ένα από τα βασικά καθήκοντα του προπονητή είναι να ..... σωστά τις ικανότητες των παικτών της ομάδας του.  
(**οφείλει / απουσιάζει / αδιαφορεί / αξιολογεί**).
40. Η αξία αυτού του αρχαίου βάζου δεν μπορεί να προσδιοριστεί και θεωρείται .....  
(**ανυπόφορη / ανεκτίμητη / ανεξάρτητη / αθεράπευτη**).
41. Το Σεπτέμβριο του 1976 ..... το μέγαρο των Φίλων της Μουσικής, του οποίου η κατασκευή ολοκληρώθηκε το 1990.  
(**θαμνώθηκε / θεραπεύτηκε / θεμελιώθηκε / θυμώθηκε**).
42. Ο υπάλληλος είτε να απευθυνθούν στο άλλο τμήμα γιατί αυτό που ζητούσαν δεν ήταν της ..... του.  
(**απροσεξίας / αναμνησης / αρνητικότητας / αρμοδιότητας**).

Ε. ΤΑΦΑ  
**test**  
ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΣ  
ΤΗΣ  
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ  
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ



ΝΑ ΜΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ  
ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ

ΗΜΕΡΑ	ΜΗΝΕΣ
ΗΜΕΡΑ	ΜΗΝΕΣ
ΑΡΧΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	
ΣΤΑΘΕΡΟΣ ΒΑΘΜΟΣ	

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ  
© ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ. Αντιγράφεται δωρεάν η φωτοαντιγραφή αυτή.

ΕΠΩΝΥΜΟ \_\_\_\_\_  
 ΟΝΟΜΑ \_\_\_\_\_  
 ΣΧΟΛΕΙΟ \_\_\_\_\_  
 ΤΑΞΗ \_\_\_\_\_  
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ \_\_\_\_\_  
 ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ \_\_\_\_\_

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ**

<b>A</b>	Η ..... είναι ζώο. (γάτα / γάτα / γιαγιά / γάστρα)
<b>B</b>	Εγώ ..... πολλά παιχνίδια στο σπίτι μου. (πρώω / εξέχω / έχω / φοράω)
<b>Γ</b>	Έχει περάσει πολύς χρόνος από που τον είδα για τελευταία φορά. (τόρα / ποτε, πάλι / τότε)
<b>Δ</b>	Πήγα στο ταχυδρομείο της γειτονιάς μου, γιατί ήθελα να αγοράσω μερικά ..... (υπομνηστικό/ τετράδια/ γαρυφαλάκια/ γάλα)

Μην γυμνάζεις τη σελίδα

1. Ο άνθρωπος που επισκέπτεται άγνωστα εδάφη είναι ένας .....  
(**εξερευνητής / εξεταστής / ξέθαλλος / εξολοθρευτής**).
2. Τα Ελληνόπουλα μαθαίνουν στο σχολείο ότι πρέπει να ..... τη σημαία της πατρίδας τους.  
(**αβήνουν / σεβονται / στέκονται / σκοπεύουν**).
3. Το τρένο που πηγαίνει από την Αθήνα στη Θεσσαλονίκη έχει πολλά .....  
(**βαπόρια / βουνά / αμάξια / βαγόνια**).
4. Έχει να ..... πάνω από τρεις μήνες, γι' αυτό και το νερό στο ποτάμι έχει λιγότεψει πολύ.  
(**αναψίχει / βροντίζει / βρέχει / αστραφίζει**).
5. Το σχολείο μου βρίσκεται αρκετά μακριά από το σπίτι μου. Για να πάω, πρέπει οπωσδήποτε να πάρω το λεωφορείο. Έτσι κάθε πρωί ξεκινάω μια ώρα ..... από την ώρα που χτυπάει το κουδούνι, για να είμαι σίγουρη ότι δε θα αργήσω.  
(**νωρίτερα / μακρύτερα / αργότερα / καλύτερα**).
6. Απόρησα, όταν τους είδα να μαζώνουν, γιατί δεν ήξερα ποια ήταν η ..... του καβγά τους.  
(**αιτία / αιχμή / αλλαγή / αίσθηση**).

7. .... και αν είναι έτσι όπως τα λες, εγώ δε συμφωνώ μαζί σου.  
(**Που / Ετσι / Ωσπου / Έστω**).
8. .... ο βοσκός μέτρησε τα πρόβατα στο μαντρί, κατάλαβε ότι του έλειπε ένα.  
(**Όταν / Πριν / Όποτε / Προτού**).
9. Τα σύννεφα ..... το φως του ήλιου. Όλα έδειχναν ότι σύντομα θα άρχιζε η βροχή.  
(**έχασαν / έκρυψαν / έβλεπαν / φώτισαν**).
10. .... φάγανε και ήπιανε, τους ήρθε το κέφι να τραγουδήσουν.  
(**Μήτε / Όμως / Αφού / Ωστε**).
11. Ναι, το ξέραμε, το μαντεύαμε, ..... δεν ήμασταν και βέβαιοι ότι θα συμβεί.  
(**παρά / αλλά / μόλις / άρα**).
12. Ο πατέρας μου εκείνη την ημέρα είχε ριχτεί στη θάλασσα και είχε σώσει ένα παιδί από βέβαιο πνιγμό. Θυμάμαι ότι αισθανόμουν πολύ ..... γι' αυτόν.  
(**παράλογος / περήφανος / πληγωμένος / περιφρονημένος**).
13. Κοίμαί είτε ο πατέρας. Δε θα μπορούσαμε να μετακομίσουμε σε εκείνο το σπίτι στην εφοχή. Το ..... που ζητάει ο ιδιοκτήτης είναι πολύ μεγάλο.  
(**στοίχειο / βάρος / ενοίκιο / κλειδί**).

14. Κοίταξα από το παράθυρό μου τα μαύρα σύννεφα στον ουρανό και σκέφτηκα ότι, αν αυτός ο καιρός συνεχιζόταν και την επόμενη ημέρα, θα χάναμε την εκδρομή που μας ..... στο σχολείο.  
(**πληρώθηκαν / δέθηκαν / υποσχέθηκαν / υψώθηκαν**).
15. Ο ιδιοκτήτης του σπιτιού ήταν πολύ ..... Αρνήθηκε να δώσει τροφή και στέγη στους ταξιδιώτες.  
(**καθαρός / αφιλόξενος / λερωμένος / φιλόξενος**).
16. Αυτός ήταν πολύ ..... και κράτησε την υγιεινή του.  
(**αδιάθετος / αξιοπυτός / αξεχαστος / απρόσεχτος**).
17. Αυτός ο άνθρωπος φοβάει κουρελιασμένα ρούχα. Το ..... του δείχνει ότι είναι ζητιάνος.  
(**μικρό / πέρασμα / παρουσιαστικό / πέταγμα**).
18. Αυτό το σπιτι ανήκει σε κάποιον άλλον. Δεν μπορούμε να μπουíme μέσα. Θα είναι σαν να καταπατούμε την ..... του άλλου.  
(**ιστορία / ιδιοκτησία / αποκτηση / ιδιότητα**).
19. Ο πόλεμος είναι ό,τι φριχτότερο στον κόσμο, γι' αυτό και οι άνθρωποι θα πρέπει να αφερώνουν τη ζωή τους σε ένα και ..... σκοπό: πώς να ζούνε οι άνθρωποι με ειρήνη.  
(**μόνο / λίγο / όλο / ίσιο**).

20. Διάβασα στην εφημερίδα, ότι οι περισσότεροι αγρότες σήμερα ..... τη σοδειά τους στους συνεταιρισμούς.  
(**παράδιδουν / διαδίδουν / δουλεύουν / παραβλέπουν**).
21. Ο υπάλληλος τηλεφώνησε ότι δεν θα πάει σήμερα στη δουλειά του, γιατί είναι άρρωστος. Επειδή όμως αυτό είχε συμβεί πολύ συχνά στο παρελθόν, ο διευθυντής του ..... ότι έλεγε ψέματα.  
(**συνενοήθηκε / υποψιάστηκε / διηγήθηκε / βαρέθηκε**).
22. Ο πλάνητης μας συνεχώς καταστρέφεται. Οι θάλασσες ρυπαίνονται, τα δάση καίνονται, η ατμόσφαιρα μολύνεται. Και για όλα αυτά φταίει η ..... των ανθρώπων.  
(**ανεξαρτησία / αδιαφορία / δοκιμασία / υποψία**).
23. Κολυμπούσαν στη μανιασμένη θάλασσα για τρία μερόνυχτα. Όταν κατόρθωσαν να φθάσουν στην Ήρα ήταν .....  
(**καλομαθημένοι / καταδιωγμένοι / καταταλαιπωρημένοι / καπνισμένοι**).
24. Διέσχισε γρήγορα τον κήπο, μα μόλις έφτασε στην εξώπορτα, άκουσε ένα θόρυβο ..... τον έκανε αμέσως να σταματήσει.  
(**λοιπόν / ενώ / όποτε / που**).

- 25. Ο καιρός είναι ζεστός, είτε η μητέρα. Την Κυριακή θα πάμε στη θάλασσα για μπάνιο. .... θέλει να έρθει μαζί, θα πρέπει να έχει τελειώσει τα μαθήματα του από το Σάββατο το βράδυ.  
**(Κανένας / Τούτος / Οποιος / Κάποιος).**
- 26. Ο Διευθυντής ..... τον καλό του χαρακτήρα, την εργατικότητα του και τις ικανότητές του, αποφάσισε να του αναθέσει τη διεύθυνση ενός τμήματος της εταιρείας.  
**(οδηγώντας / εκπιπώντας / ανησυχώντας / εξακαλοθώντας).**
- 27. Όποιος κάνει τη δουλειά του σωστά, ..... το σεβασμό και την εκτίμηση των άλλων.  
**(δικαιούνται / ευγυάται / θυμάται / λυπείται).**
- 28. Η διάνεξη του ήταν πολύ συγκεκριμένη και .....  
**(σαφής / συχνή / ευκίνητη / εθνική).**
- 29. Οι υπάλληλοι στον πύργο ελέγχου του αεροδρομίου πρέπει πάντοτε να γνωρίζουν την ακριβή ..... του ανέμου.  
**(κλίμακα / κατάρρηση / καταστροφή / κατεύθυνση).**
- 30. Το ότι χάθηκαν τα υπέροχα γλυπτά από τον Παρθενώνα ήταν μεγάλη συμφορά όχι μόνο για τους Έλληνες, αλλά και για την ..... ολόκληρη.  
**(δημιουργία / πληροφορία / κληρονομία / ανθρωπότητα).**

- 31. Για πολλές περιοχές της Ελλάδας ο κίνδυνος από τους σεισμούς είναι μεγάλος. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να ξέρουμε τι πρέπει να κάνουμε για να ..... σε τέτοιες δύσκολες στιγμές.  
**(αναγκαστούμε / προμηθευτούμε / προσκληθούμε / προστατευτούμε)**
- 32. Μας μίλησε τόσο άσχημα, που ..... Του είπαμε όλοι ότι δεν θέλουμε την παρέα του.  
**(αγαπώντας / ρωτώντας / αγανακτώντας / αμελώντας).**
- 33. Ο δάσκαλος έδωσε αυστηρές οδηγίες στην τάξη. Τα περισσότερα παιδιά ..... εκτός από την Ελένη και το Δημήτρη που είναι πάντα αυτακούσι.  
**(συμμορφώθηκαν / μορφώθηκαν / συμπληρώθηκαν / πληροφορηθηκαν)**
- 34. Το αγόρι ήταν ψηλό και καλοφτιαγμένο. Δεν ήταν άσχημο παιδί, αλλά το πρόσωπό του είχε μία μάλλον βλασυρή .....  
**(υπομονή / επίδοση / αναφορά / έκφραση).**
- 35. Οι δημόσιοι υπάλληλοι θα απεργήσουν σε ένδειξη ..... για την περικοπή του μισθού τους.  
**(υπομονής / αλήθειας / διαμαρτυρίας / κατάστασης).**
- 36. Δεν μπορεί να πάρει μία τελική απόφαση. Είναι πολύ .....  
**(ακάθαρτος / αργοπορημένος / αφηρημένος / αναποφάσιτος).**

## Οι δύο γέροι

Κάποτε ήταν ένας γέρος και μια γριά. Είχαν ένα σπιτάκι με την αυλή του, είχαν κι έναν κήπο με ελιές και μηλιές. Όμως, ό,τι ήθελε η γριά δεν το 'θελε ο γέρος κι ό,τι ήθελε ο γέρος δεν το 'θελε η γριά.

- Δεν αποφασίζουμε να βγούμε κι εμείς λίγο ως το πάρκο; λέει ο γέρος.
- Δεν έχω όρεξη, κάνει η γριά. Δεν πάμε καλύτερα να σκαλίσουμε τον κήπο;
- Όχι, εγώ θα πάω στο πάρκο!

Πήρε το δρόμο ο νέος για το πάρκο. Πήρε το δρόμο κι η νουριά για τον κήπο. Κάπου κάπου όμως η γριά κοιτάζει από μακριά το γέρο, μην παραπατήσει και πέσει. Κι ο γέρος γυρίζει και φωνάζει της γριάς:

- Μη σκύβεις πολύ. Θα σου ανέβει η πίεση.....

### Ερωτήσεις

1. Που ζούσαν ο γέρος με τη γριά;
2. Τι υπάρχει στο σπίτι που ζούσαν;
3. Τι ήθελε να κάνει ο γέρος και τι η γριά;
4. Τελικά, νομίζεις ότι ενδιαφερόταν ο ένας για τον άλλο;



## Ο δειλός κυνηγός

Μια φορά ήταν ένας κυνηγός που έλεγε σ' όποιον απαντούσε «Κυνηγώ το μεγάλο λιοντάρι. Έχασα τα χνάρια του. Μην τα 'δατε πουθενά;»

Οι άνθρωποι όταν άκουγαν την ερώτηση, χλώμιαζαν απ' το φόβο τους και τον θαύμαζαν για το θάρρος του. Εκείνος βλέποντάς τους έτσι καμάρωνε.

Κάποτε έφτασε στο δάσος. Εκεί συνάντησε έναν ξυλοκόπο.

- Μήπως είδες τίποτα χνάρια λιονταριού; τον ρώτησε

Ο γέρο ξυλοκόπος τον κοίταζε και είπε :

- Όχι μόνο τα χνάρια του, το ίδιο το λιοντάρι θα σου δείξω!

Ο κυνηγός κιτρίνισε κι άρχισε να τρέμει.

- Όχι ..... δε σε ρώτησα για το λιοντάρι ..... μόνο για τα χνάρια του ..... , είπε.

Ο ξυλοκόπος άρχισε να γελά. Ο κυνηγός πέταξε κάτω το όπλο του και το 'βαλε στα πόδια, χωρίς να κοιτάξει πίσω του.

### Ερωτήσεις

1. Τι έλεγε ο κυνηγός σ' όποιον έβλεπε;
2. Που έφτασε ο κυνηγός και ποιόν συνάντησε εκεί;
3. Τι είπε ο ξυλοκόπος στον κυνηγό και το 'βαλε στα πόδια;
4. Γιατί ο κυνηγός άρχισε να τρέμει;

## Το σπίτι και το μαγαζί

Στο μακρύ, τον πλατύ και τον πολυθόρυβο δρόμο βλέπω κάθε μέρα και μια πρόσοψη σπιτιού που ρίχνεται. Παντού μαστόροι, χαλάσματα, κουβαλήματα, φορηγά, πέτρες, μαντρώματα, ασβεστώματα, λάκκοι, φωνές, κακό. Κι εκεί που άλλοτε περνούσες ξέγνοιαστα, τώρα διαβαίνεις με λαχτάρα μην τύχει και σκοντάψεις σε κανένα χοντρολίθαρα και ξαπλωθείς φαρδύς πλατύς, μην τύχει και σου σπάσει το κεφάλι κανένα μαδέρι.

Γιατί σχεδόν κάθε νοικοκύρης, που 'τυχε να 'χει στο δρόμο αυτό κι από 'να τέτοιο παλάτι, τρίπατο, μισομειρόχτιστο, γκρεμίζει τον μπροστινό του τοίχο για να φτιάσει μαγαζιά. Τα μαγαζιά νοικιάζονται ακριβά, ενώ οι μονοκατοικίες φέρνουν πολύ λιγότερα χρήματα. Ε, λοιπόν έρχεται τώρα κι η ομορφιά του σπιτιού δεν ταιριάζει με το συμφέρον του νοικοκύρη.

Ερωτήσεις :

1. Τι βλέπει ο συγγραφέας να γίνεται στο δρόμο;
2. Γιατί κινδυνεύει κανείς να περάσει από το δρόμο εκείνο;
3. Τι κάνει κάθε νοικοκύρης που έχει ένα σπίτι στο δρόμο αυτό;
4. Γιατί κάθε νοικοκύρης θέλει να κάνει το σπίτι του μαγαζί;



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000064406