

*Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας
μαθητών/μαθητριών 8 έως 11 ετών
με δυσκολίες στο γραπτό λόγο και
προβλήματα προσοχής*

ΠΥΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΟΛΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5519/1
Ημερ. Εισ.: 17-07-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2007
ΑΝΑ

Η παρούσα εργασία έγινε υπό την επίβλεψη
της καθηγήτριας Δ. Φιλιππάτου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
1. Κεφάλαιο Α' ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	4
2. Κεφάλαιο Β' ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	6
2.1. Τι είναι ανάγνωση.	7
2.2. Ο μηχανισμός της ανάγνωσης.	18
2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάγνωση.	24
2.4. Ιστορική επισκόπηση των δυσκολιών ανάγνωσης.	33
2.5. Αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας.	37
2.6. Η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» ως μέσο αξιολόγησης.	40
2.7. Δυσκολίες στην ανάγνωση.	44
2.8. Το Σύνδρομο ΔΕΠ/Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας)	50
2.8.1. Αναφορά στον σύνδρομο ΔΕΠ/Υ	50
2.8.2. Αιτίες πρόκλησης και εμφάνισης του συνδρόμου ΔΕΠ/Υ	50
2.8.3. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ	51
2.9. Συσχέτιση του συνδρόμου ΔΕΠ/Υ. και των αναγνωστικών δυσκολιών.	54
3. Κεφάλαιο Γ' ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	58
3.1. Σκοπός της έρευνας.	59
3.2. Προσδιορισμός των μεταβλητών της έρευνας.	60
3.3. Ανάλυση – ορισμός των μεταβλητών.	62
3.4. Ερευνητικές υποθέσεις.	74
3.5. Δείγμα έρευνας.	75
3.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και πώς αυτά αναλύθηκαν.	78

4. Κεφάλαιο Δ' ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	83
4.1. Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ – IV.	84
4.2. Τεστ Εντοπισμού Λαθών Ανάγνωσης (ΤΕΛΑ)	89
4.3. Ποιοτική ανάλυση «λαθών»	92
5. Κεφάλαιο Ε' ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	93
5.1. Περιγραφική στατιστική.	94
5.2. Επαγωγική στατιστική.	100
6. Κεφάλαιο ΣΤ' ΣΥΖΗΤΗΣΗ.	105
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	113
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	120

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

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

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και την οικογένειά μου για τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόηση που έδειξαν καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας αυτής.

Τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά των Δημοτικών Σχολείων που συμμετείχαν, γιατί χωρίς τη δική τους καλή θέληση και βοήθεια δεν θα ολοκληρωνόταν αυτή η προσπάθεια.

Τον Τάσο Σαούλια για την προθυμία, τη βοήθεια και τη συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής.

Την Παντελιάδου Σουζάνα για την ευγενική παραχώρηση του ΤΕΛΑ.

Την Αντωνίου Φαίη που πάντα με χαμόγελο και καλή διάθεση απαντούσε στις απορίες μου σχετικά με το ΤΕΛΑ αλλά και για την γενικότερη βοήθεια που μου παρείχε.

Την κ. Λουμάκου για την καλή της διάθεση.

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

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου Διαμάντω Φιλιππάτου γιατί χωρίς τι δική της καθοδήγηση, την ουσιαστική βοήθεια και χωρίς τις καταλυτικές της παρεμβάσεις δεν θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Κεφάλαιο Α'

Περίληψη εργασίας

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

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα μεταξύ μαθητών/μαθητριών με αναγνωστικές δυσκολίες, προβλήματα προσοχής και χωρίς δυσκολίες, όσον αφορά την αποκωδικοποίηση, τις στρατηγικές ανάγνωσης και την κατανόηση του γραπτού λόγου.

Ακόμα, να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου σε μαθητές/μαθήτριες 8 έως 11 ετών. Τέλος, να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην αναγνωστική επίδοση (αποκωδικοποίηση, στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόηση) μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο ανά σχολική βαθμίδα.

Το δείγμα αποτελείται από τριάντα ένα (31) παιδιά, από τα οποία δεκαεφτά (17) αγόρια και δεκατέσσερα (14) κορίτσια, χωρισμένα σε τρεις ομάδες: την ομάδα των αναγνωστικών δυσκολιών (11 παιδιά), την ομάδα των προβλημάτων προσοχής (9 παιδιά) και την ομάδα ελέγχου (11 παιδιά) από την τρίτη μέχρι και την πέμπτη δημοτικού.

Από τους/τις μαθητές/μαθήτριες ζητήθηκε να διαβάσουν μία λίστα με ψευδολέξεις, μία λίστα με λέξεις, ένα κείμενο και σε άλλα τρία κείμενα να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης. Οι δοκιμασίες αυτές είναι τμήματα από το Τεστ Εντοπισμού Λαθών Ανάγνωσης (ΤΕΛΑ).

Συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν ποιοτικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και αυτών με προβλήματα

προσοχής μόνο ως προς την ικανότητα αναγνωστικής ακρίβειας, πράγμα που συμφωνεί με την άποψη ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν περισσότερες δυσκολίες σε επίπεδο φωνολογικής και ορθογραφικής επεξεργασίας απ' ότι οι μαθητές/μαθήτριες με προβλήματα προσοχής. Επίσης, εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες ή με προβλήματα προσοχής και τυπικών αναγνωστών, κυρίως, στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση, ενώ οι διαφορές αυτές ήταν πιο έντονες στην περίπτωση των παιδιών με προβλήματα προσοχής. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά του δείγματος χρησιμοποιούν περισσότερο τις γραφοφωνημικές πληροφορίες για να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις. Δεν φαίνεται να διαθέτουν στρατηγικές που θα βοηθούσαν στην παράλληλη νοηματική επεξεργασία του κειμένου κατά την ανάγνωση. Οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες στο παρόν δείγμα είχαν καλύτερη επίδοση έναντι των μαθητών/μαθητριών μικρότερης ηλικίας στη χρήση σημασιολογικών στρατηγικών και στην ικανότητα αποκωδικοποίησης αναφορικά όμως μόνο με το ποσοστό παραλείψεων. Τέλος, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι υπάρχει μέτρια σχέση μεταξύ αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης κειμένου στο δείγμα συνολικά (παιδιά με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες). Λόγω του μικρού αριθμού μαθητών/μαθητριών δεν υπήρχε η δυνατότητα να διερευνηθεί η παραπάνω σχέση σε συνάρτηση με την ηλικία.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε εδώ ότι τα αποτελέσματα αυτά είναι ενδεικτικά και αναφέρονται σε παιδιά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Το δείγμα ήταν αρκετά μικρό και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε στο χώρο του σχολείου και όχι σε έναν εργαστηριακό χώρο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι χρήσιμα στην εκπαιδευτική πράξη για θέματα 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 βοηθήσουμε το παιδί να ξεπεράσει τις τυχόν δυσκολίες του.

Κεφάλαιο Β'

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

.....

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει λόγος για το τι εννοούμε με τον όρο ανάγνωση, ποιος είναι ο μηχανισμός της, δηλαδή ποιες λειτουργίες εκτελούνται κατά την ανάγνωση και από ποιους παράγοντες επηρεάζεται. Ακόμα θα γίνει μία σύντομη ιστορική επισκόπηση των αναγνωστικών δυσκολιών, αναφορά στους τρόπους αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας και εκτενέστερη αναφορά σε μία από αυτές που είναι γνωστή με τον όρο ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» (miscue analysis). Στη συνέχεια, θα αναφερθούν οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά στην ανάγνωση, λεπτομέρειες για το σύνδρομο ΔΕΠ/Υ και η μεταξύ τους σχέση.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

.....

Τι είναι ανάγνωση; Πότε μπορούμε να πούμε ότι διαβάζουμε; Όταν εξετάζουμε ένα χάρτη, τον διαβάζουμε; Όταν εξετάζουμε ένα πρόγραμμα υπολογιστών για να βρεθεί το «λάθος» προγραμματισμού, διαβάζουμε; Όταν ψάχνουμε σε μία εφημερίδα τα αποτελέσματα των αγώνων του ποδοσφαίρου, διαβάζουμε; Ή μήπως όταν κοιτάμε τα δρομολόγια των τρένων, διαβάζουμε; Αν εξετάζαμε την ερώτηση αυτή πολύ συντηρητικά θα λέγαμε ότι σε καμία από τις παραπάνω δραστηριότητες δε διαβάζουμε. Σε μία τόσο απλή ερώτηση θα περίμενε κανείς μία επίσης απλή απάντηση. Η ανάγνωση όμως είναι μία πολυσύνθετη διαδικασία και δεν εξηγείται με απλές απαντήσεις.

Για να καθορίσουμε το νόημα της ανάγνωσης πρέπει πρώτα να περιγράψουμε και να αναλύσουμε το φαινόμενο στις επί μέρους ενότητες που λαμβάνουν χώρα κατά την εμφάνιση αυτού.

Η ανάγνωση ως φαινόμενο είναι μια ενέργεια με την οποία επιδιώκεται η αντίληψη και η εξήγηση του περιεχομένου ενός κειμένου το οποίο εκτίθεται γραπτώς σε χειρόγραφο ή σε έντυπο. Μέσα από την ανάλυσή της, αυτή παρουσιάζεται ως μία ενέργεια με την οποία εκδηλώνονται δύο φαινόμενα, ένα εξωτερικό και ένα εσωτερικό (Τσιρίμπας, 1958).

Το εξωτερικό φαινόμενο είναι η μετάφραση (η αντιστοίχιση) των γραπτών σημείων (συμβόλων - γραφημάτων) με φωνές, δηλαδή η εξαπόλυση των παραστάσεων των εικόνων των γραμμάτων – συμβόλων τα οποία εμφανίζονται σε χειρόγραφο ή σε έντυπο, ή σε οθόνη (τηλεόρασης, ηλεκτρονικού υπολογιστή) όταν «πέσουν» στην αντίληψη των ματιών. Δηλαδή μεταφέρονται τα σύμβολα στη φωνή που αναπαριστούν και μεταβάλλεται η γραπτή γλώσσα σε ομιλούμενη.

Το εσωτερικό φαινόμενο συνίσταται στη σε βάθος και πλάτος κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου που εκτίθεται στην όραση. Δηλαδή στην αναπαραγωγή όχι μόνο των φωνών που αναπαριστούν τα σύμβολα αλλά και στη σημασία που η κάθε

λέξη κλείνει μέσα της. Αυτή δε είναι μια ψυχική διεργασία μέσω της οποίας ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια επιχειρεί να εκφράσει τα συναισθήματα που δομούν οι λέξεις στις φράσεις και στις προτάσεις ενός γραπτού κειμένου.

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι οι επιμέρους ενέργειες στις οποίες αναλύεται το φαινόμενο της ανάγνωσης είναι:

1. αναγνώριση των συμβόλων των γραμμάτων
2. προφορά – εκφορά των φθόγγων που αυτά δηλώνουν
3. συνδυασμός αυτών και σχηματισμός συλλαβών, λέξεων, φράσεων, προτάσεων, περιόδων, κτλ.
4. αντίληψη της σημασίας ή του περιεχομένου των λέξεων, και
5. συνοχή των σημεινόμενων προς κατανόηση του περιεχομένου όλου του κειμένου. (Τσιρίμπας, 1958)

Αναλυτικότερα, υπήρξαν πολλές θεωρήσεις για τον ορισμό της ανάγνωσης. Όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002), μία πρώτη θεώρηση είναι η ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που διαμορφώθηκε από το Ρώσο θεωρητικό της παιδείας *Elkonin* (1904 – 1984) ο οποίος αναφέρει ότι η ανάγνωση είναι μία γνωστική δραστηριότητα κατά την οποία συντελείται η αναδημιουργία της φωνολογικής ταυτότητας μιας λέξης με βάση τη γραπτή της αναπαράσταση. Εφόσον έχει σχηματιστεί η φωνολογική αναπαράσταση γίνεται δυνατή η πρόσβαση στη σημασία της.

Μία άλλη θεώρηση είναι η ψυχολογολογική, όπου ο *N. Chomsky* και ο *M.Halle* (1968) υποστηρίζουν ότι «...οι αναγνώστες, με βάση την ορθογραφική αναπαράσταση του γραπτού λόγου και έχοντας υπόψη τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου, κατά την ανάγνωση μπορούν να παράγουν τις σωστές φωνητικές παραστάσεις με την αξιοποίηση των ίδιων κανόνων που εφαρμόζουν για την κατανόηση και την παραγωγή της ομιλίας...».

Η τρίτη προσπάθεια προσέγγισης της ανάγνωσης έχει προκύψει από τη μελέτη της παραγωγής (ομιλίας) και πρόσληψης (αναγνώρισης και κατανόησης) του προφορικού λόγου, καθώς και από τη διερεύνηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η ανάγνωση θεωρείται «.. ως μια σκόπιμα αποκτώμενη και γλωσσικά εξαρτώμενη δεξιότητα, η οποία βασίζεται στην επίγνωση

που έχει ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια, ως ήδη χρήστης (ακροατής και ομιλητής) του προφορικού λόγου, για ορισμένες πλευρές της πρωτογενούς γλωσσικής δραστηριότητας (δηλαδή του προφορικού λόγου). Με βάση αυτή την επίγνωση, κατά την ανάγνωση δραστηριοποιείται η σύνθετη γλωσσική διαδικασία (που είναι κοινή για την ανάγνωση και την ομιλία) η οποία επιτρέπει στον/στην αναγνώστη/αναγνώστρια να κατανοήσει τη σημασία του μηνύματος που υπάρχει στο γραπτό λόγο...» (Mattingly, 1972, σ. 145).

Ο Πόρποδας (2002) αναφέρει ότι η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μία εξαιρετικά σύνθετη λειτουργία που περιλαμβάνει δύο βασικές επιμέρους λειτουργίες: την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση συνίσταται στην αναγνώριση των γραφημάτων, στη γραφική – φωνημική μετάφραση και στην 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 δύο αλληλοεξαρτώμενες γνωστικές λειτουργίες που μπορούν να αναπαρασταθούν με το εξής σχήμα:

ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ × ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ = ΑΝΑΓΝΩΣΗ

που σημαίνει ότι οποιοσδήποτε από τους δύο παράγοντες της ανάγνωσης δε λειτουργεί, τότε θα υπάρχει πρόβλημα και στην ανάγνωση. Τη σχέση αποκωδικοποίησης και κατανόησης μπορούμε να τη σχηματοποιήσουμε και ως εξής:



Σχήμα 1. Προσδιορισμός της επιτυχημένης μάθησης της ανάγνωσης και διαφόρων αναγνωστικών δυσκολιών με βάση το επίπεδο λειτουργίας (καλό - αδύνατο) των λειτουργιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Πόρποδας, 2002)

Σύμφωνα με το Σχήμα 1, μπορούμε να έχουμε μια σειρά από συνδυασμούς με τους δύο άξονες. Έτσι, προκύπτουν τέσσερα πεδία 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).

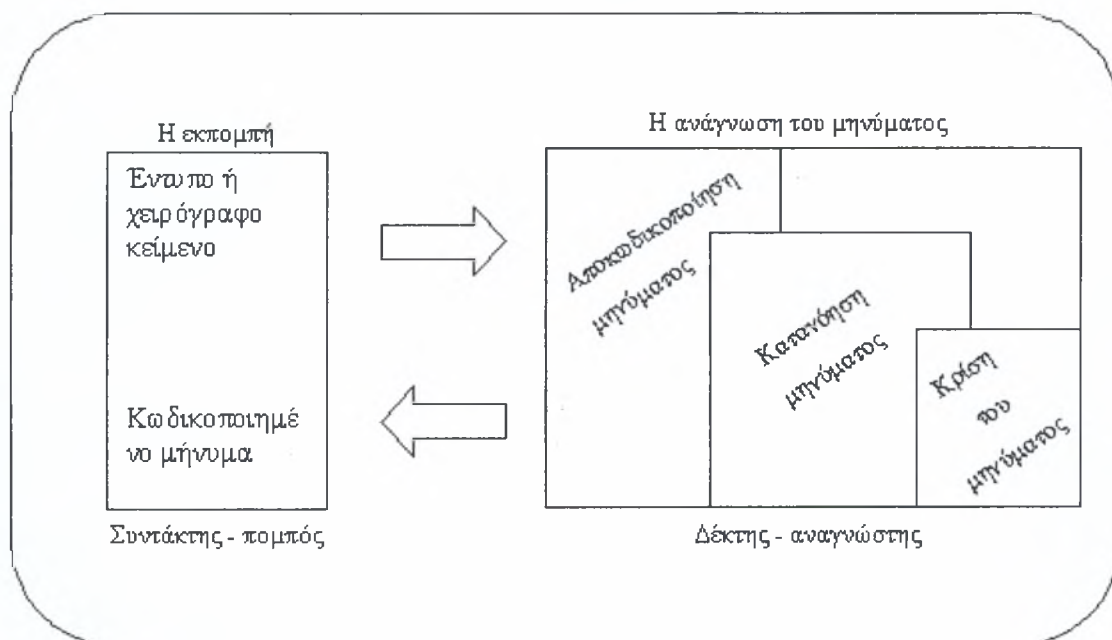
Σύμφωνα όμως με τον Βάμβουκα (1984) η διαδικασία της ανάγνωσης περιλαμβάνει τρία και όχι δύο επίπεδα. Στο πρώτο, το οποίο αποτελεί το επίπεδο της αποκωδικοποίησης του μηνύματος, η διαδικασία της αναγνωστικής συμπεριφοράς εκφράζεται ως αναγνώριση και αποκωδικοποίηση των γραπτών - οπτικών συμβόλων της 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 Πόρποδας (2002).

Η αποκωδικοποίηση, έτσι, 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. Παρόλο που αυτή η λειτουργία είναι αναμφισβήτητα πολύ σημαντική και αναγκαία, δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να παραληφθεί το επίπεδο της κατανόησης, το οποίο και αποτελεί το δεύτερο επίπεδο της αναγνωστικής διαδικασίας. 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 Βάμβουκα (1984). Και αυτό συμπίπτει με την δεύτερη γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης κατά τον Πόρποδα (2002). 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 εννοιολογικού περιεχομένου ενός προφορικού ή γραπτού μηνύματος. Η σύλληψη της έννοιας ή του περιεχομένου, μπορεί να επιτευχθεί με τρόπο άμεσο, όταν η πραγματικότητα άπτεται του αντιληπτικού (ή και γνωστικού) πεδίου του ατόμου που το κατανοεί, ή με τρόπο έμμεσο, όταν το άτομο βρίσκεται μπροστά σε μια αναπαράσταση της πραγματικότητας.

Το περιβάλλον της αναγνωστικής δραστηριότητας



Σχήμα 2. Η διαδικασία της αναγνωστικής συμπεριφοράς (Βάμβουκας, 1984)

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.

Η κατανόηση του περιεχομένου μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου είναι μία διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος. Στην περίπτωση της κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου, η λειτουργία αυτή θεωρείται ως μία διαδικασία διαρκούς δόμησης των μεμονωμένων εννοιών που προσλαμβάνονται με την ανάγνωση των αντίστοιχων λέξεων που συνδέονται μεταξύ τους με βάση τη συντακτική δομή του κειμένου και το ρόλο που έχουν οι λέξεις σε αυτή. Η διαδικασία αυτή αναπόφευκτα επηρεάζεται από την ικανότητα του ατόμου που διαβάζει το κείμενο, από τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του/της αναγνώστη/αναγνώστριας για το συγκεκριμένο θέμα του κειμένου, καθώς και από την αποτελεσματικότητα αξιοποίησης αυτών των δομών για τη διεκπεραίωση της κατανόησης των πληροφοριών κειμένου.

Η Παντελιάδου (2000) αναφέρει ότι η κατανόηση είναι μία διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφοριών. Έτσι μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδιαμορφώνονται τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα του/της αναγνώστη/αναγνώστριας είτε διαμορφώνονται νέα. «Ο ικανός αναγνώστης, καθώς διαβάζει, επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τις υποθέσεις και τις προσδοκίες του σε σχέση με τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές στρατηγικές. Όταν διαβάζει, ο ικανός αναγνώστης θέτει ερωτήματα στον εαυτό του ασυναίσθητα, ενώ τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να απιστούν σαφή διδασκαλία αυτής της διαδικασίας αυτοερωτήσεων» (Παντελιάδου, 2000, σ. 226). Έτσι η κατανόηση περιλαμβάνει τα εξής:

(α) Ανάπτυξη λεξιλογίου. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Για να καταστεί σαφές το νόημα του κειμένου θα πρέπει ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια να γνωρίζει το νόημα των επιμέρους λέξεων που το αποτελούν.

(β) Κυριολεκτική κατανόηση. Η κυριολεκτική κατανόηση περιλαμβάνει την ικανότητα του/της μαθητή/μαθήτριας να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες, να προσέχει τη σειρά των γεγονότων και να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις.

(γ) Ερμηνευτική κατανόηση. Ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης διαμορφώνει υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, χρησιμοποιώντας τη διαίσθησή του, την προσωπική του εμπειρία και τις πληροφορίες του κειμένου. Συσχετίζει ό,τι διαβάζει με τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και εμπειρίες του και έτσι διευκολύνεται στην επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου που διαβάζει.

(δ) Κριτική κατανόησης. Καθώς ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια διαβάζει διατυπώνει κρίσεις για το αν η ιστορία είναι πραγματική ή φανταστική, καθώς και για τις προθέσεις του συγγραφέα. Ο/η μαθητής/μαθήτρια κρίνει το κείμενο που διαβάζει ως προς την ακρίβειά του στην περιγραφή μιας κατάστασης και την αποδοχή αυτής της περιγραφής ως αξιόπιστης. Ακόμη, ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια μπορεί να σχολιάσει την ηθική διάσταση των συμπεριφορών και γεγονότων, όπως αποδίδονται από το συγγραφέα. Όπως αναφέρει και ο Βάμβουκας κάτι τέτοιο σημαίνει τη μη-παθητική στάση του/της αναγνώστη/αναγνώστριας αλλά τη στάση που περιέχει έλεγχο των μηνυμάτων έτσι ώστε να μπορεί με τρόπο συνειδητό ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια να τις αποδεχτεί ή να τις απορρίψει. Κριτική στάση διαθέτει ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια ο/η οποίος/οποία δε 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 νοητική διεργασία στην οποία εμπλέκονται λειτουργίες όπως αυτές της σύνθεσης και της ανάλυσης (Βάμβουκας, 1984).

Βασικό μέλημα του/της αναγνώστη/αναγνώστριας είναι να ανακαλύψει τους λειτουργικούς δεσμούς ανάμεσα στα μέρη - λέξεις της πρότασης, διαδικασία που

αποτελεί τη 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/η αναγνώστης/αναγνώστρια οφείλει να μην παραμένει αγκιστρωμένος στα νοήματα που του παρέχονται αλλά να αναδιαμορφώνει το υλικό και να προχωράει 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 αφού κάθε αλλοίωσή του μαρτυρεί την ατελή κατανόησή του.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1984) η αναγνωστική λειτουργία περιλαμβάνει τρία επίπεδα τα οποία 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/μία καλός/καλή αναγνώστης/αναγνώστρια είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τα γραπτά σύμβολα, να κατανοεί το νόημα και το σημασιολογικό περιεχόμενο των μηνυμάτων αλλά και να το κρίνει ταυτόχρονα.

(ε) Αντανάκλαση – Αποτίμηση. Εδώ στόχος είναι η στροφή από το κείμενο στον εσωτερικό κόσμο του/της αναγνώστη/αναγνώστριας. Μετά την ανάγνωση ο/η μαθητής/μαθήτρια ενθαρρύνεται να μεταφέρει τα δικά του συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες που γεννήθηκαν από την επαφή του με το κείμενο. Ακόμη, καλείται να κρίνει αν ταυτίζεται με τους χαρακτήρες και τη δράση τους και να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα για την πλοκή της ιστορίας.

Οι επιστήμονες προσπάθησαν πολλές φορές να προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η γνωστική λειτουργία της κατανόησης. Πολλές απόψεις έχουν διατυπωθεί για το θέμα αυτό, οι οποίες προσεγγίζουν το πρόβλημα αλλά δεν έχει δοθεί μία οριστική απάντηση. Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά μερικές από αυτές τις απόψεις, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002).

(α) Κατανόηση κατά στάδια. Μερικές από τις πρώτες απόψεις που διατυπώθηκαν, σχετικά με τον τρόπο που συντελείται η διαδικασία της κατανόησης των

κειμένων, επισήμαναν ότι η κατανόηση διεκπεραιώνεται σε δύο διαδοχικά στάδια. Το πρώτο περιλαμβάνει την κατανόηση των εννοιών των λέξεων που απαρτίζουν τις προτάσεις τους κείμενου, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στη συσχέτιση αυτών των εννοιών μεταξύ τους. Συνεπώς, με βάση αυτή την άποψη, όταν κάποιος δεν έχει κατανοήσει ένα κείμενο που διάβασε, η αποτυχία της κατανόησης μπορεί να οφείλεται σε ένα από τα δύο ή και στα δύο στάδια.

(β) Κατανόηση της βαθιάς δομής των προτάσεων. Όταν ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια έχει κατανοήσει το κείμενο που διάβασε, είναι σε θέση να γνωρίζει όχι μόνο τη γραφημική και τη φωνημική ταυτότητα των λέξεων του κειμένου αλλά και το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου και για αυτό μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ της γραφημικής – φωνολογικής και της σημασιολογικής επεξεργασίας του κειμένου είναι ανάλογα με τη διάκριση δύο επιπέδων στη δομή των προτάσεων, που προτείνει ο Noam Chomsky (1957, 1965) στην μετασχηματιστική γραμματική του, δηλαδή τα επίπεδα της επιφανειακής δομής και της βαθιάς δομής. Από την άποψη αυτή, η κατανόηση του κειμένου καθώς και η μνημονική συγκράτηση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου συνίσταται στην ανακάλυψη, ερμηνεία και συγκράτηση στη μνήμη της βαθιάς δομής των προτάσεων του κειμένου.

(γ) Απόσπαση και δόμηση των εννοιολογικών μονάδων. Όταν ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια διαβάζει ένα κείμενο για να το κατανοήσει, να μάθει και να αποκτήσει γνώσεις από αυτό, συνήθως δε συγκρατεί στη μνήμη του όλες τις λέξεις του κειμένου αλλά την εννοιολογική ουσία του κειμένου. Η κατανόηση της εννοιολογικής ουσίας του κειμένου επιτυγχάνεται χάρη στην ικανότητα του/της αναγνώστη/αναγνώστριας να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις εννοιολογικές μονάδες από τις οποίες απαρτίζεται το κείμενο. Ειδικότερα, ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια αποσπά τις εννοιολογικές μονάδες που υπάρχουν σε κάθε πρόταση, τις συνδυάζει μεταξύ τους και, τελικά, διαμορφώνει μία αφηρημένη αναπαράσταση των δομημένων εννοιολογικών μονάδων. Η αναπαράσταση αυτή συνδέεται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις που είναι δομημένες στη μακρόχρονη μνήμη

του/της αναγνώστη/αναγνώστριας και έτσι επιτυγχάνεται η πληρέστερη κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου, καθώς και τροποποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης με την ενσωμάτωση σε αυτή των πληροφοριακών στοιχείων του κειμένου.

(δ) Κατανόηση με τη συμβολή των γνωστικών σχημάτων. Με τον όρο σχήμα αποδίδουμε την οργάνωση και δόμηση των γνώσεων που έχει στο νου κάθε άνθρωπος. Τα σχήματα που έχει κάθε άνθρωπος αποτελούν τους έτοιμους υποδοχείς μέσω των οποίων θα δομηθούν οι νέες πληροφορίες. Αυτό θα έχει ως συνέπεια να αλλάξει η μορφή των υπαρχόντων γνωστικών σχημάτων με την ενσωμάτωση σε αυτά των νέων πληροφοριών, αλλά και οι νεοπροσληφθείσες πληροφορίες να μην έχουν πλέον την ιδιαίτερη ταυτότητα που είχαν πριν ενσωματωθούν στις ήδη υπάρχουσες. Έτσι οι προϋπάρχουσες γνώσεις εκτός του ότι συμβάλουν στη διεκπεραίωση της κατανόησης των νέων πληροφοριών που προσλαμβάνει ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια, καθιστούν δυνατή και την εξαγωγή συμπερασμάτων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου. Συνεπώς, κατά την κατανόηση ενός κειμένου ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια δεν κατανοεί μόνο με βάση αυτά που διαβάζει αλλά και με τα συμπεράσματα που βγάζει για να καλύψει τα κενά από τις πληροφορίες που, ως αυτονόητες, παραλείπονται.

Ο *Frank Smith* (1971) αναφέρει ότι «οι αναγνώστες πρέπει να δίνουν νοήματα στο κείμενο αντί να προσδοκούν να πάρουν νοήματα από αυτό». Ο/η κάθε αναγνώστης/αναγνώστρια ανάλογα με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του αλλά και εξαιτίας του λόγου που διαβάζει κάτι, δίνει το δικό του νόημα στο κείμενο (*Spink, 1990*). Έτσι ανάλογα για ποιο λόγο διαβάζουμε κάτι, μπορούμε να δώσουμε και το ανάλογο νόημα.

Για ποιους λόγους όμως διαβάζουμε; Σύμφωνα με τη *Ματτή-Ζήση* (2000) διακρίνουμε τις εξής περιπτώσεις διαβάσματος:

- (α) διάβασμα με σκοπό την ευχαρίστηση,
- (β) επιλεγμένη ανάγνωση με σκοπό την επισήμανση των κύριων σημείων ενός κειμένου,

(γ) ανάγνωση και ανίχνευση με σκοπό την αναζήτηση κάποιων στοιχείων ή πληροφοριών και

(δ) κριτική ανάγνωση που απαιτεί ολοκληρωτική κατανόηση και ανάλυση αυτού που έχει διαβαστεί.

Όπως συμπεραίνουμε από όλα τα παραπάνω η ανάγνωση είναι μία γνωστική διαδικασία, σύνθετη και πολύπλοκη που αποσκοπεί στην πρόσληψη νοημάτων μέσω συμβόλων, όπως είναι τα γράμματα, οι συλλαβές και οι λέξεις. Αυτό καθιστά την ανάγνωση μία διαδικασία που την κατακτά κανείς ολοκληρωτικά μέσω της συνεχούς και ενδεδειγμένης εξάσκησης, τόσο στη αποκωδικοποίηση των σημαινόμενων, όσο κυρίως στη συμπλοκή αυτών που εκφράζουν και την απόδοση των βαθύτερων νοημάτων. Και όπως χαρακτηριστικά είπε ο *Goethe*: «Οι απλοϊκοί άνθρωποι δεν γνωρίζουν πόσο στοιχίζει σε χρόνο και κόπο το να μάθει κανείς να διαβάζει. Έχω ογδόντα έτη δαπανήσει για αυτό το σκοπό και δεν μπορώ ακόμα να πω ότι τον πέτυχα» (Τσιρίμπας, 1958).

Ο ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

.....

Το να αναλυθεί με ακρίβεια τι συμβαίνει όταν διαβάζουμε θα ήταν σχεδόν το αποκορύφωμα των επιτευγμάτων της ψυχολογίας, γιατί θα επρόκειτο να περιγραφούν πάρα πολλές και περίπλοκες νοητικές και ψυχικές διεργασίες των ανθρώπινων μυαλών ανά τους αιώνες (αφού όλοι δε σκεπτόμαστε το ίδιο την αυτή χρονική στιγμή, ούτε βέβαια σε κάθε εποχή οι άνθρωποι σκέφτονταν πάντα με τον ίδιο τρόπο), καθώς επίσης και να διευκρινισθεί η πλεγμένη ιστορία της πιο αξιοπρόσεκτης συγκεκριμένης απόδοσης νοημάτων, ιδεών και αξιών που ο πολιτισμός έχει παράγει σε όλη την ιστορία του. Η ψυχολογία έχει προχωρήσει πολύ στην κατανόηση της ανάγνωσης, αλλά ακόμα δεν έχει φθάσει στην πλήρη περιγραφή της. Αν και οι ψυχολόγοι έχουν μάθει πολλά, δεν ξέρουμε ακόμα τι ακριβώς συμβαίνει μεταξύ του συνοπτικού χρόνου που το μάτι βλέπει την τυπωμένη σελίδα και ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια προφέρει, είτε εξωτερικά είτε εσωτερικά, τις λέξεις που αντιστοιχούν σε εκείνη την τυπωμένη ύλη. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει σαφής συμφωνία για το τι είναι ανάγνωση και πώς αυτή καθορίζεται (Hallahan et al., 2005).

Για να αναφερθούμε στο μηχανισμό της ανάγνωσης θα πρέπει πρώτα να κάνουμε μία σύντομη αναφορά στο πως προσλαμβάνει το άτομο το κείμενο για να το διαβάσει. Για να διαβάσει κανείς θα πρέπει να βλέπει το κείμενο. Η διαδικασία πρόσληψης των γραφημάτων στους φυσιολογικούς ανθρώπους γίνεται με τις οφθαλμικές κινήσεις¹. Αυτές περιλαμβάνουν τις προσηλώσεις και τα άλματα. Κατά τις προσηλώσεις οι οφθαλμοί μένουν ακίνητοι και γίνεται ανάγνωση πέντε (5) έως οκτώ (8) γραμμάτων κατά μέσο όρο. Διαρκεί περίπου 150 – 500 msec και διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία του/της αναγνώστη/αναγνώστριας και το μέγεθος των γραμμάτων. Τα άλματα είναι οι κινήσεις των οφθαλμών μεταξύ δύο προσηλώσεων.

¹ Στα άτομα με ειδικές ικανότητες η διαδικασία της ανάγνωσης γίνεται με τη χρήση της αίσθησης της αφής αντί της όρασης. Στην εργασία αυτή δεν ασχοληθήκαμε με τα άτομα αυτά καθώς ο τρόπος ανάγνωσης αυτών δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Έχουν χρονική διάρκεια 20 – 40 msec και κατά τη διάρκειά τους οι πληροφορίες δεν είναι ευκρινείς ώστε να πετύχουν την ανάγνωση. Κατά την ανάγνωση τα άλματα αποτελούν το 6% των οφθαλμικών κινήσεων ενώ οι προσηλώσεις το 94%. Όπως γίνεται φανερό η διαδοχική σειρά των αλμάτων και των προσηλώσεων είναι καθοριστική για την ακριβή και σωστή ανάγνωση. Ο μέσος ώριμος αναγνώστης κάνει 4 – 6 προσηλώσεις ανά σειρά. Τα άλματα είναι κυρίως προχωρητικά και σ' ένα ποσοστό περίπου 10% οπισθοχωρητικά (Gibson & Levin, 1975, Rayner & Pollatsek, 1989, Snowling & Hulme, 2006, Πόρποδας, 2002)

Όπως προαναφέραμε, η ανάγνωση αποτελείται από δύο γνωστικές λειτουργίες, την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση. Με την αποκωδικοποίηση αναφερόμαστε στην αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα, καθώς και τη αντιστοίχιση - μετάφρασή τους σε φωνολογική παράσταση. Με την κατανόηση ολοκληρώνεται η διαδικασία της ανάγνωσης. Τότε γίνεται η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Με ποιον τρόπο όμως γίνονται αυτές οι δύο διαδικασίες; Οι επιστήμονες έχουν αναφέρει τρία μοντέλα της αναγνωστικής διαδικασίας: το μοντέλο της ανάγνωσης με φωνολογική μεσολάβηση, το μοντέλο ανάγνωσης με ορθογραφική αναγνώριση ή γραφημική κωδικοποίηση και αυτό της διττής κωδικοποίησης.

Αρχικά οι οπτικές πληροφορίες της γραπτής λέξης συγκρατούνται σε ένα σύστημα αισθητηριακής συγκράτησης, την εικονική μνήμη. Στη φάση της εικονικής αναπαράστασης δεν συντελείται η αναγνώριση των στοιχείων, ούτε η κατηγοριοποίησή τους. Προσδιορίζονται όμως χαρακτηριστικά όπως το μέγεθος, το σχήμα, το χρώμα και η θέση του ερεθίσματος στο χώρο. Έπειτα γίνεται η γραφημική αναγνώριση, δηλαδή η περαιτέρω επεξεργασία των πληροφοριών για να αναγνωριστεί η ταυτότητά τους (Gibson & Levin, 1975, Πόρποδας, 1991, 2002).

Σύμφωνα με τη διαδικασία ανάγνωσης με φωνολογική μεσολάβηση η αναγνώριση της σημασίας της λέξης γίνεται όχι βάση της λεξικής ταυτότητας, αλλά βάση της φωνολογικής ταυτότητας των σημείων-γραφημάτων. Αρχικά γίνεται μετατροπή των αναπαραστάσεων των γραφημάτων σε φωνήματα ή φθόγγους που

αντιστοιχούν σε αυτό προκειμένου να σχηματιστεί ο φωνολογικός κώδικας της γραπτής λέξης. Έπειτα ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια τείνει να οργανώνει τα μεμονωμένα γράμματα σε μικρά και δομημένα σύνολα γραμμάτων, τις συλλαβές και έπειτα σε ολόκληρες λέξεις. Με βάση τη φωνολογική τους αναπαράσταση αυτές αναγνωρίζονται από ένα σύστημα αναγνώρισης ακουστικών λέξεων ως να είχαν προσληφθεί ακουστικά. Με βάση τη φωνολογική τους αναπαράσταση προσδιορίζεται επίσης και η σημασία τους και είναι δυνατή η προφορά τους (Gibson & Levin, 1975, Πόρποδας, 1991, 2002).

Σύμφωνα με τη διαδικασία της ανάγνωσης με ορθογραφική αναγνώριση ή γραφημική κωδικοποίηση αξιοποιούνται οι πληροφορίες που αναφέρονται στη συγκεκριμένη ορθογραφική δομή και συγκρότηση της λέξης. Η διεργασία αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη ενός συστήματος αναγνώρισης της ορθογραφικής ταυτότητας των γραπτών λέξεων, του λεγόμενου νοητικού λεξικού. Δηλαδή, η ανάγνωση μιας λέξης επιτυγχάνεται με την άμεση αναγνώριση της λέξης με βάση την οπτική της αναπαράσταση, η οποία χρησιμοποιείται για να εντοπισθούν οι πληροφορίες στη μνήμη (Gibson & Levin, 1975, Πόρποδας, 1991, 2002).

Τέλος, η θεωρία της διττής κωδικοποίησης επιχειρεί να συμβιβάσει τις δύο προηγούμενες θεωρίες και υποστηρίζει ότι η επεξεργασία και συνεπώς και η ανάγνωση μιας γραπτής λέξης συντελείται ταυτόχρονα διαμέσου της έμμεσης και άμεσης λεξικής πρόσβασης (Snowling & Hulme, 2006. Πόρποδας, 1991).

Οι περισσότερες έρευνες για το πώς διαβάζει ένας/μία ώριμος/ώριμη και ένας/μία αρχάριος/αρχάρια αναγνώστης/αναγνώστρια επικεντρώνονται συνήθως στην αγγλική γλώσσα. Έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις οι οποίες μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: τα εξελικτικά μοντέλα που προτάθηκαν από τους Marsh, Friedman, Welch & Desberg και το μοντέλο της διττής θεμελίωσης που διατυπώθηκε από τον Philip Seymour.

Σύμφωνα με τα **εξελικτικά μοντέλα μάθησης** της ανάγνωσης, η εκμάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται μέσα από τρία διαδοχικά αλλά διαφορετικά στάδια ανάπτυξης. Το **λογογραφικό στάδιο** είναι το αρχικό στάδιο ανάπτυξης της ανάγνωσης.

Σε αυτό διεκπεραιώνεται η βάση μιας στρατηγικής ολικής αναγνώρισης της λέξης. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, εξελίσσεται νοητικά και αποκτά την φωνολογική επίγνωση του προφορικού λόγου. Έτσι περνά στο *αλφαβητικό στάδιο* μάθησης της ανάγνωσης. Εδώ ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια αποκτά τη στρατηγική για την αποκωδικοποίηση της γραφημικής παράστασης της λέξης και φωνολογική ανακωδικοποίησή της, ακολουθώντας τη διαδοχική σειρά των γραμμάτων. Τέλος, ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια κατακτά το *ορθογραφικό στάδιο*, κατά το οποίο ο/η αρχάριος/αρχάρια αναγνώστης/αναγνώστρια μπορεί να διαβάσει τις λέξεις συνδυάζοντας τα επιμέρους δομημένα σύνολα των γραμμάτων και την προφορά που αντιστοιχεί σε αυτά (Πόροδας, 2002).

Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει στην ελληνική γλώσσα (Porodas, 2001) διαπιστώθηκε ότι τόσο οι καλοί όσο και οι αδύνατοι αναγνώστες διάβαζαν αξιοποιώντας την αλφαβητική στρατηγική και κανένα παιδί δεν παρουσίαζε καμία ένδειξη λογογραφικής ανάγνωσης.

Σύμφωνα με το **μοντέλο διττής θεμελίωσης** μάθησης της ανάγνωσης του P. Seymour, η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων ή συστημάτων. Το ένα αναφέρεται στην ανάπτυξη της *γλωσσικής επίγνωσης*, δηλαδή στην απόκτηση της επίγνωσης ότι ο προφορικός λόγος συγκροτείται από φωνολογικά και μορφολογικά δομικά στοιχεία. Το άλλο σύστημα αναφέρεται στην ανάπτυξη της *ορθογραφικής δομής*, δηλαδή στην απόκτηση της γνώσης ότι η ορθογραφία αναπαριστάνει τόσο τη φωνολογία όσο και τα μορφήματα. Επιπλέον, το μοντέλο διττής θεμελίωσης προβλέπει ότι η μάθηση της ανάγνωσης βασίζεται στην ανάπτυξη δύο θεμελιωδών λειτουργικών διαδικασιών, μιας *λογογραφικής διαδικασίας* (για τη διεκπεραίωση της λέξης ως συνόλου) και μιας *αλφαβητικής διαδικασίας* (για την αποκωδικοποίηση και φωνολογική μετάφραση των γραμμάτων της λέξης).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μάθηση της ανάγνωσης ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις:

(α) Φάση 0: Προαναγνωστική. Η φάση αυτή αντιστοιχεί περίπου στην ηλικία των τεσσάρων (4) ετών. Τα παιδιά δεν μπορούν μεν ακόμα να διαβάζουν, ωστόσο, όμως,

αναμένεται να έχουν αποκτήσει κάποιο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Τα παιδιά που μιλούν την ελληνική γλώσσα αναμένεται να έχουν αποκτήσει καλύτερο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης από ότι τα παιδιά που μιλούν την αγγλική γλώσσα, λόγω της διαφοράς στη δομή των δύο γλωσσών.

(β) Φάση 1: Θεμελιακή ανάγνωση. Η φάση αυτή περιλαμβάνει τρία επιμέρους στάδια ανάπτυξης:

(i) *Η γνώση τα των γραμμάτων και των αντίστοιχων φθόγγων.* Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη μάθηση των γραμμάτων (δηλαδή των οπτικών μορφών των γραμμάτων) καθώς και των φθόγγων που αντιστοιχούν σε αυτά. Η γνώση αυτή αποκτάται από όλα σχεδόν τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

(ii) *Η λογογραφική ανάγνωση.* Η μάθηση ορισμένων γραμμάτων ακολουθείται από ένα στάδιο κατά το οποίο η ανάγνωση διεκπεραιώνεται λογογραφικά ή ολικά. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη λέξη σαν ένα σύνολο γραμμάτων, αλλά δεν μπορούν να την αποκωδικοποιήσουν συστηματικά.

(iii) *Η αλφαβητική ανάγνωση.* Κατά το στάδιο αυτό, η ανάγνωση διεκπεραιώνεται με βάση τη γραφημική αποκωδικοποίηση των γραμμάτων που απαρτίζουν τη λέξη, τον προσδιορισμό του αντίστοιχου φθόγγου ή φωνήματος και τη σύνθεση όλων των φθόγγων της λέξης για τη διαμόρφωση της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης και την προφορά της.

(γ) Φάση 2: Ορθογραφική ανάγνωση. Κατά τη φάση αυτή το παιδί διαβάζει όχι απλώς αποκωδικοποιώντας τα γράμματα της λέξης και προσδίδοντας σε αυτά τη φωνολογική τους ταυτότητα, αλλά αξιοποιώντας τα δομημένα ορθογραφικά σύνολα της γλώσσας, τα οποία αντιστοιχούν σε φωνολογικές μονάδες ή μονάδες δομημένης άρθρωσης. Στην ελληνική γλώσσα το ορθογραφικό σύνολο αντιστοιχεί στις συλλαβές.

(δ) Φάση 3: Μορφογραφική ανάγνωση. Στη φάση αυτή γίνεται ο συνδυασμός των συλλαβικών μονάδων από τις οποίες απαρτίζεται η λέξη. Οι ελληνόφωνοι



μαθητές/μαθήτριες φθάνουν σε αυτή τη φάση πολύ γρήγορα και πολλές φορές πριν καν ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου. (Γόρποδας, 2002).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Η ανάγνωση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που μπορούμε να τους κατηγοριοποιήσουμε σε (α) μη – γλωσσικούς και (β) γλωσσικούς.

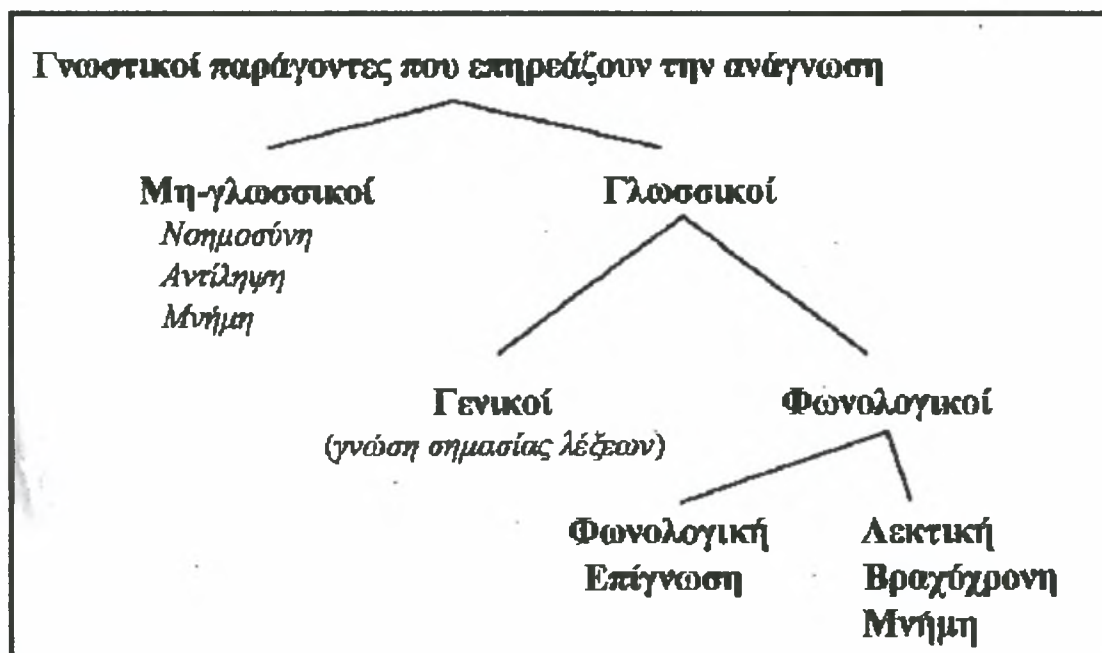
Οι μη γλωσσικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις λειτουργίες της: (α) της νοημοσύνης, (β) της αντίληψης και (γ) της μνήμης.

Οι γλωσσικοί παράγοντες διακρίνονται:

(α) σε Γενικούς, όπου περιλαμβάνονται οι γνώσεις για τις σημασίες των λέξεων και

(β) σε Φωνολογικούς, όπου περιλαμβάνεται η φωνολογική επίγνωση και η λεκτική βραχύχρονη μνήμη.

Για να μάθει ένα παιδί να διαβάσει πρέπει να αποκτήσει ένα επίπεδο πνευματικής ωριμότητας που αντιστοιχεί στην ηλικία περίπου των έξι ετών. Μάλιστα, αν το επίπεδο της πνευματικής ωριμότητας είναι χαμηλότερο (όπως συμβαίνει στις



περιπτώσεις της νοητικής καθυστέρησης), τότε η μάθηση της ανάγνωσης είναι δύσκολη ή πάρα πολύ δύσκολη έως και αδύνατη. Άλλωστε, όλες οι περιπτώσεις των αναγνωστικών δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν διάφορα άτομα, αντανακλούν αφενός την πολύπλοκη φύση του νοητικού έργου που συντελείται κατά την ανάγνωση και αφετέρου το ότι η ανάγνωση ως γνωστική λειτουργία επηρεάζεται από αρκετούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες.

Η σχέση μεταξύ της νοητικής ικανότητας και της ανάγνωσης είναι ένα θέμα που είχε βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Ψυχολογίας στη διάρκεια κυρίως των πρώτων τριών τετάρτων του 20^{ου} αιώνα. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι το υψηλό επίπεδο νοητικής ικανότητας δεν αποτελεί πάντοτε εγγύηση για επιτυχή και υψηλού επιπέδου κατάκτηση της ανάγνωσης. Αυτό αποδεικνύεται από τις περιπτώσεις της ειδικής ή εξελικτικής δυσλεξίας, κατά τις οποίες παρά το ικανοποιητικό ή και υψηλό επίπεδο νοημοσύνης η μάθηση της ανάγνωσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι η σχέση μεταξύ της νοημοσύνης και της ανάγνωσης δεν έχει πλήρως αποσαφηνιστεί.

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα, κατά την ανάγνωση κάποιες από τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα είναι η πρόσληψη και η αναγνώριση των οπτικών συμβόλων του γραπτού λόγου. Αυτές πραγματοποιούνται χάρη στο ρόλο της αντίληψης. Η αντίληψη είναι μια πρωταρχικής σπουδαιότητας γνωστική λειτουργία η οποία συνίσταται από την επιλογή, απόσπαση, οργάνωση, ερμηνεία και τελική αναγνώριση των πληροφοριών. Βέβαια, το παιδί των περίπου έξι χρόνων που αρχίζει να μαθαίνει ανάγνωση, γνωρίζει ήδη να αντιλαμβάνεται (δηλαδή να επιλέγει, να οργανώνει, να ερμηνεύει και να αναγνωρίζει) αντικείμενα, πράγματα, φαινόμενα, γεγονότα κ.ά. που βρίσκονται στον κόσμο που το περιβάλλει (Βοσνιάδου,2001).

Παρατηρείται ότι ενώ τα παιδιά από τον πρώτο χρόνο κώλας της ηλικίας μπορούν να αντιλαμβάνονται αντικείμενα, πράγματα κ.ά. δεν μπορούν να διαβάσουν. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε κάποιους βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αντίληψη και αναγνώρισης της ταυτότητας των γραμμάτων. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

(α) Η συστηματική παρατήρηση. Η μάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει πειθαρχημένη κατεύθυνση της προσοχής και συστηματική πρόσληψη των γραπτών πληροφοριών με κατεύθυνση από αριστερά προς τα δεξιά (μιλώντας για το ελληνικό σύστημα γραφής). Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των έξι (6) ετών έχουν δυσκολίες στη συστηματική παρατήρηση και αναγνώριση ενός οπτικού ερεθίσματος. Η ερευνητική παρατήρησή του προχωρεί τυχαία και χαρακτηρίζεται από μία τάση επικέντρωσης σε ορισμένα στοιχεία του οπτικού ερεθίσματος. Για αυτό το λόγο η αντίληψη των γραμμάτων, τα οποία καλείται να μάθει το παιδί, είναι δύσκολη. Το γεγονός ότι τα γράμματα δεν έχουν σημασιολογικό περιεχόμενο καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την αναγνώρισή τους. Η ικανότητα του παιδιού για συστηματική διεκπεραίωση της αντιληπτικής δραστηριότητας του φθάνει σε ικανοποιητικό επίπεδο γύρω στην ηλικία των επτά (7) ετών.

(β) Η φύση των γραμμάτων. Κάθε γράμμα διαθέτει οπτική και ηχητική (φωνολογική) ταυτότητα, αλλά δεν διαθέτει σημασιολογική ταυτότητα, δεν έχει δηλαδή έννοια, σε αντίθεση με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος (εκτός ορισμένων περιπτώσεων όπου το γράμμα είναι και μόρφημα, όπως τα άρθρα ο, η, τα επιφωνήματα α!, ω! κ.τ.λ.). Σημασιολογικό περιεχόμενο αποκτούν οι δομημένες σειρές γραμμάτων στις οποίες το κάθε γράμμα έχει ορισμένη θέση και σχέση με τα άλλα γράμματα της σειράς, έτσι ώστε όλα μαζί να συγκροτούν μία λέξη ή ένα μόρφημα. Αν αλλάξει η συγκεκριμένη σειρά και θέση των γραμμάτων της λέξης, τότε χάνεται η σημασία της λέξης. Συνεπώς, η απουσία σημασιολογικού περιεχομένου από μία σειρά γραμμάτων είναι επόμενο ότι θα έχει ως συνέπεια τη δυσκολία στην αντιληπτικής τους πρόσληψη και επεξεργασία κατά την περίοδο που το παιδί πρόκειται να αρχίσει να μαθαίνει ανάγνωση.

(γ) Ο προσανατολισμός. Το στοιχείο του προσανατολισμού παρόλο που τις περισσότερες φορές δεν είναι αποφασιστικό για τον προσδιορισμό της ταυτότητας των αντικειμένων του περιβάλλοντος, ωστόσο είναι καθοριστικό για τον προσδιορισμό της ταυτότητας των συμβόλων του γραπτού λόγου. Τα παιδιά από μικρή ηλικία διακρίνουν εύκολα το στοιχείο του προσανατολισμού ως προς το πάνω – κάτω δυσκολεύονται στον

προσδιορισμό του προσανατολισμού ως προς το δεξιά – αριστερά και η δυσκολία αυτή ξεπερνιέται γύρω στην ηλικία των επτά (7) – οκτώ (8) ετών.

(δ) Η θέση και η διαδοχή. Η θέση και η διαδοχή των γραμμάτων μέσα σε μία λέξη είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την αναγνώριση της λέξης. Η απόκτηση αυτής της ικανότητας από τα παιδιά που αρχίζουν να μαθαίνουν ανάγνωση δεν φαίνεται να είναι εύκολη και, επιπλέον, δεν εξαρτάται μόνο από την αντιληπτική λειτουργία, αλλά είναι συνάρτηση και της γενικότερης ικανότητας και εξελικτικής ανάπτυξης της σκέψης. Όταν η ικανότητα της αντίληψης της θέσης και της διαδοχής παρουσιάζει προβλήματα, τότε αυτό αναπόφευκτα θα έχει επιπτώσεις στην οπτικοχωρική κωδικοποίηση των πληροφοριών του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Η λειτουργία της μνήμης – η μακρόχρονη και η βραχύχρονη – είναι καίριας σημασίας για την ανάγνωση. Η λειτουργία της μακρόχρονης μνήμης δεν είναι μόνο αναγκαία για τη λειτουργία της ανάγνωσης, αλλά και για τη διεκπεραίωση της αντίληψης, δεδομένου ότι η αναγνώριση ακόμη και ενός γράμματος προϋποθέτει τη μνημονική συγκράτηση και ανάκληση των βασικών προσδιοριστικών στοιχείων του γράμματος. Για να διεκπεραιωθεί η γραφημική αποκωδικοποίηση απαιτείται η πρόσληψη των γραμμάτων και η αναγνώρισή τους, η οποία βασίζεται στην προϋπάρχουσα μνημονική συγκράτηση των σχετικών γραφημικών πληροφοριών. Με βάση την αναγνώριση της γραφημικής ταυτότητας του κάθε γράμματος και με την αξιοποίηση των κανόνων γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας, επισημαίνεται και ορίζεται η φθογγική ταυτότητα του κάθε γράμματος. Η απόδοση του φθόγγου σε κάθε γράμμα προϋποθέτει τη μνημονική συγκράτηση και ανάσυρση των πληροφοριών που αναφέρονται στους φθόγγους της γλώσσας και στην αντιστοιχία τους προς τα γραφήματα. Στη συνέχεια γίνεται η απόδοση της φωνολογικής ταυτότητας της λέξης, με την αξιοποίηση της μνημονικής συγκράτησης των φωνολογικών πληροφοριών που είναι ήδη γνωστές από τη χρήση του προφορικού λόγου. Τέλος, ακολουθεί η κατανόηση της λέξης, η οποία στηρίζεται στην προϋπάρχουσα μνημονική συγκράτηση της σημασίας της λέξης.

Στην παρούσα εργασία, προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανότητα αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος και η μορφογραφική ανάγνωση συμπεριλήφθηκαν στις εξαρτημένες μεταβλητές η αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων, η αποκωδικοποίηση λέξεων και ο βαθμός γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας του λάθους με την αντίστοιχη λέξη του κειμένου.

Παράλληλα η λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης βοηθά στην πρόσκαιρη συγκράτηση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, προκειμένου το γνωστικό σύστημα να τις υποβάλει σε επεξεργασία, να τις αξιοποιήσει και να τις συνδυάσει με τις επερχόμενες πληροφορίες (Βοσνιάδου, 2001).

Ακόμα ένας παράγοντας που επηρεάζει την ανάγνωση είναι η φωνολογική δομή της γλώσσας. Αυτή αποτελείται από δομικά στοιχεία που είναι τα φωνήματα, οι συλλαβές, τα μορφήματα, οι λέξεις και οι προτάσεις.

Τα φωνήματα είναι τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία από τα οποία αποτελείται το φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας. Κάθε γλώσσα έχει έναν πεπερασμένο αριθμό διαφορετικών φωνημάτων. Το σύνολο των φωνημάτων μιας γλώσσας είναι κατά κανόνα μικρότερο από το σύνολο των ήχων που μπορεί να προφέρει το άτομο. Οι ήχοι αυτοί ονομάζονται φθόγγοι. (Gibson & Levin, 1985, Πόρποδας, 2002). «Οι φθόγγοι ως ηχητικά στοιχεία έχουν γενικότερο χαρακτήρα και δεν εξαρτώνται από το σύστημα ορισμένης γλώσσας... όλοι οι φθόγγοι μιας γλώσσας δεν είναι και φωνήματα. Φωνήματα απαρτίζουν μόνο εκείνους από τους φθόγγους που εμφανίζουν διαφοροποιητική αξία, δηλαδή όσοι φθόγγοι λειτουργούν ως στοιχεία που χρησιμοποιούνται για την δήλωση και διάκριση των σημασιών μιας γλώσσας. Για αυτό και τα φωνήματα μιας γλώσσας είναι κανονικώς λιγότερα από τους φθόγγους της, αφού περισσότεροι το *v* ενός φθόγγου μπορούν να υπάγονται στο ίδιο φώνημα» (Μπαμπινιώτης, 1980, σ. 157-158).

Εκτός από τα φωνήματα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνουν οι γλωσσολόγοι και στις συλλαβές. Η συλλαβή δεν αποτελεί ούτε φωνολογική μονάδα, αλλά ούτε και σημασιολογική. Οι συλλαβές είναι οι μονάδες στις οποίες μπορούμε να αναλύσουμε τις λέξεις. Συνήθως, στην ελληνική γλώσσα, αποτελούνται από ένα φωνήεν ή δίψηφο

φωνήεν ή δίφθογγο του οποίου προηγούνται ή έπονται ένα ή περισσότερα σύμφωνα (Gibson & Levin, 1985, Πόρποδας, 2002).

Προηγουμένως αναλύσαμε τη γλώσσα με βάση τη δομή της. Υπάρχει όμως ακόμα μία ανάλυση, αυτή με βάση το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Οι βασικές μονάδες της ανάλυσης αυτής είναι τα μορφήματα και οι λέξεις. Τα μορφήματα είναι οι μικρότερες σημασιολογικές μονάδες ανάλυσης της γλώσσας. Μερικές φορές τα μορφήματα μπορεί να συμπίπτουν και με λέξεις, ενώ μία λέξη μπορεί να αποτελείται από πολλά μορφήματα (Gibson & Levin, 1985, Πόρποδας, 2002.).

Οι γλωσσολόγοι και οι ψυχολόγοι επικέντρωσαν τις μελέτες τους στη λέξη σαν να ήταν η βασικότερη μονάδα της γλώσσας, αν και κάτι τέτοιο μπορούμε να πούμε ότι δεν ισχύει καθώς οι λέξεις δημιουργούνται από τη σύνθεση μορφημάτων και συνεπώς δεν αποτελούν την ελάχιστη σημασιολογική μονάδα της γλώσσας. Ο Μπαμπινιώτης (1980, σ. 161) χαρακτηριστικά αναφέρει: «... η λέξη θεωρήθηκε ως η κύρια γραμματική, συντακτική και σημασιολογική μονάδα. Δεν είναι τυχαίο ότι τόσο η γραμματική όσο και η συντακτική ανάλυση της παραδοσιακής γλωσσολογίας στηρίχθηκαν στη λέξη, αλλά και ως κριτήριο της σημασιολογικής ανάλυσεως της γλώσσας, των λεξικών, υπήρξε - και ισχύει σε μεγάλο βαθμό ακόμη και σήμερα - η λέξη. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται ακόμη και «γραφικά». Προ και μετά από τη λέξη υπάρχει στη γραφή κενό - πράγμα που δεν ισχύει για την μονάδα που ονομάζουμε μόρφημα».

Τέλος, ένα άλλο επίπεδο της δομής της γλώσσας είναι το συντακτικό. Με αυτό προσδιορίζουμε τον τρόπο δομής των λέξεων σε μία πρόταση. Η δομή της πρότασης διέπεται από τους συντακτικούς κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους τα μέρη του λόγου τοποθετούνται σε κατάλληλη σειρά για να σχηματίσουν φράσεις, καθώς και τους τρόπους σύνδεσης των φράσεων στην πρόταση, έτσι ώστε η πρόταση να μεταφέρει ένα πλήρες νόημα κατανοητό από τον χρήστη της γλώσσας. Χωρίς τους κανόνες αυτούς η σύνδεση των λέξεων θα ήταν αυθαίρετη και η κατανόηση της πρότασης ελλιπής έως αδύνατη. Συμπεραίνουμε επομένως, ότι το νόημα μιας πρότασης καθορίζεται από τη δομή των λέξεων και φράσεων που τη συγκροτούν.

Στην παρούσα εργασία μεταξύ των άλλων μεταβλητών περιλαμβάνεται και αυτή της συντακτικής ορθότητας, με την οποία αξιολογείται η ικανότητα του/της αναγνώστη/αναγνώστριας να λαμβάνει υπόψη του τη συντακτική δομή της πρότασης κατά την ανάγνωση κειμένου και την παραγωγή «λαθών» .

Όλα τα παραπάνω αναφέρονται επί το πλείστον στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Όσον αφορά την κατανόηση ο κυριότερος παράγοντας που επηρεάζει την κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου είναι η φύση του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, η φύση του κειμένου αναφέρεται:

(α) στο λεξιλόγιο. Όταν οι λέξεις που εμφανίζονται στο κείμενο είναι λέξεις χαμηλής συχνότητας, τότε και η κατανόηση του κειμένου θα είναι ελλιπέστατη εξαιτίας των ελλিপών γνώσεών του για τη σημασία αρκετών λέξεων του κειμένου,

(β) στη συντακτική δομή. Όταν το κείμενο αποτελείται από μικρές προτάσεις με απλή σύνταξη, η ανάγνωση γίνεται ευκολότερη,

(γ) στο θεματικό περιεχόμενο. Όσο πιο ελκυστικό είναι για τον/την αναγνώστη/αναγνώστρια το θέμα του κειμένου που διαβάζει, τόσο πιο πολύ θα αυξάνεται το ενδιαφέρον του/της αναγνώστη/αναγνώστριας και άρα η γνωστική του εγρήγορση,

(δ) στον τίτλο του κειμένου. Η ανάγνωση του τίτλου πριν από την έναρξη της ανάγνωσης του κειμένου, ενεργεί ως ένα γνωστικό σχήμα, το οποίο διευκολύνει τον/την αναγνώστη/αναγνώστρια, καθώς διαβάζει, να συνδέει τις επιμέρους πληροφορίες του κειμένου και, συνεπώς, να οικοδομεί την κατανόησή του και

(ε) στην παρουσία εικόνας ή σχεδίου. Η παρουσίαση της εικόνας ή του σχεδίου ενεργεί ως γνωστικό σχήμα - πλαίσιο που βοηθά την κατανόηση, σύνδεση και αναπαράσταση των εννοιών που προσλαμβάνονται κατά την ανάγνωση του κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Ανάλογα λοιπόν με το πώς παρουσιάζονται στον/στην αναγνώστη/αναγνώστρια τα παραπάνω επίπεδα θα υπάρχουν και οι ανάλογες δυσκολίες. Αναλυτικότερα, ο τρόπος που παρουσιάζεται το γραπτό κείμενο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την αποκωδικοποίηση, όσο και την κατανόηση. Γενικά, όταν

οι γραφικοί χαρακτήρες του κειμένου είναι δυσδιάκριτοι, τότε η ανάγνωση άρα και η κατανόηση καθίστανται δυσκολότερες. Μιλώντας για την 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, αλλά και τη θέση αυτών στο κείμενο. Η γραμματική δομή, επίσης, του κειμένου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάγνωση. Ειδικότερα, ανάλογα με τη είδος της λέξης μέσα στην πρόταση εξαρτάται και η κατανόησή της. Το ίδιο συμβαίνει και με το μέγεθος της πρότασης. Όσο πιο μεγάλη (επαυξημένη) είναι μία πρόταση τόσο πιο δύσκολη είναι και η κατανόηση του νοήματός της. Ακόμα πιο δύσκολη γίνεται η κατανόηση στις μακροσκελείς περιόδους, όπου συμπλέκονται πολλές προτάσεις (ανεξάρτητες και εξαρτημένες) και τα νοήματα αυτών.

Όπως είναι ευλόγως κατανοητό, για να συλλάβει πλήρως ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια το εννοιολογικό περιεχόμενο του γραπτού μηνύματος, πρέπει να ανακαλύψει και να κατανοήσει τους κανόνες που διέπουν την συντακτική δομή της γλώσσας. Όσους περισσότερους και πιο πολύπλοκους μετασχηματισμούς από την βαθιά στην επιφανειακή δομή έχει υποστεί μία φράση, τόσο πιο δύσκολη καθίσταται η προσπέλαση και η κατανόηση της από τον/την αναγνώστη/αναγνώστρια (Γαγάτσης, 1985, Μήτσης, 2003).

Κάθε αναγνώστης/αναγνώστρια έχει διαφορετικό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, αφού και ως άτομο έχει διαφορετικό χαρακτήρα και εμπειρίες από άλλα άτομα, διαφορετικό λεξιλόγιο, άλλες αναγνωστικές διαφορές και νοητικές ικανότητες, αλλά και προσδοκίες, οι οποίες ασκούν επιρροή στο αν και κατά πόσο κατανοεί αυτό που διαβάζει. Ακόμη, για την κατανόηση ενός κειμένου ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια 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 κλπ. (Βάμβουκας, 1984).

Ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια έχει τις δικές του εδραιωμένες απόψεις, ιδέες, κίνητρα, αναζητά πράγματα από το κείμενο, ανάλογα με τις επιθυμίες του, τις ανάγκες

του ή την ψυχική και πνευματική του κατάσταση. Όταν το περιεχόμενο του κειμένου είναι ανάλογο με τα ενδιαφέροντα του, τότε το σημασιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος προσλαμβάνεται πιο γρήγορα και πιο 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/της αναγνώστη/αναγνώστριας στην ανταπόκριση και κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου. (Βάμβουκας, 1984).

Από όλα τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι ανάγκες, οι αξίες και οι στάσεις του/της αναγνώστη//αναγνώστρια 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 ή είναι εύκολο να καταλάβει. Όπως άλλωστε αναφέρει και ο Θουκυδίδης: «Τόσο δύσκολο είναι για τον άνθρωπο να αναζητήσει την αλήθεια, ώστε μάλλον στρέφεται σε ότι είναι πιο εύκολο» (Θουκυδίδης Α'20-21)

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

.....

Σύμφωνα με τη Fryburg (1997) από την αρχή του δέκατου έβδομου (17^{ου}) αιώνα, έχει αναφερθεί από τους ιστορικούς, τους φιλοσόφους και τους πολιτικούς. η αποτυχία ανάγνωσης των μαθητών/μαθητριών και οι προσπάθειες να εξαλειφθούν οι δυσκολίες τους. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/μαθήτριες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μερικές φορές ανεξάρτητα από τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για την εκπαίδευση αυτών.

(α) Ιατροί ερευνητές των δυσκολιών ανάγνωσης και γραφής

Μερικοί από τους πρώτους ιατρικούς πρωτοπόρους που μελέτησαν τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τη γλώσσα σε σχέση με τον τραυματισμό του εγκεφάλου ήταν ο *Kussmaul*, ένας γερμανός παθολόγος που το 1877 χρησιμοποίησε τον όρο «*word blindness*» για να περιγράψει έναν ασθενή που είχε χάσει τη δυνατότητα να καταλάβει τις λέξεις σε γραπτή μορφή, διατηρώντας την επαρκή όραση και τη δυνατότητα να μιλήσει. Ο *James Hinshelwood*, ένας σκωτσέζος οφθαλμολόγος, δημοσίευσε μια έκθεση χρησιμοποιώντας τον όρο «*congenital word blindness*» το 1895. Αναφέρθηκε στα παιδιά που δεν είχαν καμία οφθαλμική ατέλεια και φυσιολογικό, άθικτο εγκέφαλο, αλλά που είχαν αποτύχει να μάθουν να διαβάζουν με τις συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας. Άλλοι ερευνητές που ανέφεραν παρόμοιες περιπτώσεις ήταν ο *J. Kerr*, ένας παθολόγος, και ο *W. P. Morgan*, ένας οφθαλμολόγος.

Ένας από τους πρώτους αμερικανούς ιατρικούς πρωτοπόρους που μελέτησαν τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τη γλώσσα ήταν ο *Samuel Orton*. Ο *Orton*, ένας νευρολόγος, έχει μια τεράστια και πολύτιμη συμβολή στην εκπαιδευτική διάγνωση και θεραπεία των δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή. Ήταν πρόδρομος ως ερευνητής σε σχέσεις εγκεφάλου-συμπεριφοράς όπως αφορούν το σχολικό επίτευγμα. Ανέπτυξε μια διαγνωστική διαδικασία που είχε ως σκοπό να αναλύσει τα

προβλήματα ανάγνωσης και γραφής των παιδιών. Επιπλέον, κατέθεσε προτάσεις για την επανεκπαίδευση που θα βελτιώνει τη δυνατότητα του ατόμου να συνδέσει και να θυμηθεί την ακολουθία των οπτικών συμβόλων με τους ήχους που αυτοί αναπαριστούν.

Μετά τον Orton ακολούθησαν και άλλοι ιατρικοί επιστήμονες που σημείωσαν σημαντική πρόοδο στην εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών καθώς οδήγησαν στην ανάπτυξη δοκιμασιών για παιδιά της σχολικής ηλικίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τους *Halstead, Alfred Strauss, Laura Lehtinen* και *Reitan*.

(β) Εκπαιδευτικοί που ερεύνησαν την ανάγνωση και τη μαθησιακή δυσκολία

Η σχολική αποτυχία κάποιων μαθητών/μαθητριών προκάλεσε τους/τις δασκάλους/δασκάλες τους. Ο *William S.Gray* και ο *Cl. T. Hynd* το 1922, γράφουν για αυτό το θέμα και για τους τρόπους αντιμετώπισής αυτών των μαθητών/μαθητριών από τους/τις δασκάλους/δασκάλες τους.

Οι εκπαιδευτικοί επιδίωξαν να καταλάβουν τις αιτίες της αποτυχίας στην ανάγνωση, ανέλαβαν την έρευνα που θα διευκρίνιζε τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία της διαδικασίας ανάγνωσης, προσπάθησαν να καθορίσουν τις οδηγίες για τις διαγνωστικές διαδικασίες που θα επέτρεπαν στο δάσκαλο για να καθορίσουν τις δυσκολίες των μαθητών/μαθητριών που δεν πετύχαιναν και ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα των τρεχουσών μεθόδων της ανάγνωσης και τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις στη θεραπεία των προβλημάτων ανάγνωσης.

Από τις πρώτες δημοσιεύσεις ήταν αυτές των εκθέσεων από τους *Hinshelwood* (1895), *Kerr* (1896) και *Morgan* (1896) για τα άτομα με επαρκή νοημοσύνη που απέτυχαν να μάθουν να διαβάζουν ήταν οι πρώτες προσπάθειες να οριστεί μια συγκεκριμένη αιτία για τη δυσκολία ανάγνωσης. Ακολούθησαν οι *W.S. Gray* και *C.T. Gray, Marion Monroe, Robinson, Vernon* κ.ά..

Οι δάσκαλοι/δασκάλες άρχιζαν να συνεργάζονται με τους ιατρικούς επιστήμονες, ειδικότερα με νευριεπιστήμονες και παθολόγους, για την επίλυση του προβλήματος των μαθησιακών δυσκολιών. Οι εκπαιδευτικοί όμως παρουσίασαν



δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου και των ορολογιών που χρησιμοποιούσαν οι γιατροί και έτσι ήταν δύσκολο να λάβουν υπόψη τους τις εκθέσεις των τελευταίων.

Σε μία άλλη γραμμή κινείται ο *Coles* που αναφέρθηκε σε μελέτες που διαπίστωναν ότι είναι συντριπτικά μεγαλύτερος ο αριθμός των φτωχών παιδιών που υποφέρει από τα σοβαρά προβλήματα ανάγνωσης, παρά τα παιδιά πλούσιων οικογενειών της μεσοαστικής και μεγαλοαστικής τάξης. Πρότεινε ότι η δυσκολία ανάγνωσης είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα παρά μια ιατρική αναταραχή γνωρίζοντας παρόλα αυτά ότι τα μαθησιακά προβλήματα είναι εμφανή μεταξύ των ατόμων όλων των κοινωνικών τάξεων.

Και άλλες ερωτήσεις έχουν τεθεί σχετικά με την ισχύ και τη δυνατότητα εφαρμογής των συμπερασμάτων από τη νευροψυχολογική έρευνα στην εκπαίδευση των παιδιών. Έτσι συνεχίζονται οι έρευνες όχι μόνο σε παιδιά αλλά ορισμένες φορές και ζώα – που όμως τα συμπεράσματα αμφισβητούνται – και άλλες φορές σε ενήλικες.

Στη δεκαετία του '80 και τη δεκαετία του '90, η αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και τα συμπεράσματα από την έρευνα για τη μάθηση στο σχολείο, τα όποια καταλήγουν στο ότι η ικανότητα του/της δασκάλου/δασκάλας είναι ένας ουσιαστικός παράγοντας στην επιτυχία των μαθητών/μαθητριών, προτείνουν ότι η επαγγελματική προετοιμασία των δασκάλων πρέπει να περιλάβει τη γνώση σχέσεων εγκεφάλου - συμπεριφοράς εκτός από τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Κάποιοι από τους ερευνητές αυτούς ήταν οι *Berliner & Rosenshine* και ο *Hunt*.

Η εφαρμογή της νευροψυχολογικής προσέγγισης στην εκπαίδευση δεν θεωρεί ότι η αιτία κάθε σχολικού μαθησιακού προβλήματος οφείλεται σε ζημία εγκεφάλου. Η γνώση νευροψυχολογίας των παιδιών μπορεί να βοηθήσει τους ειδικούς στον προσδιορισμό των δυνατοτήτων καθώς επίσης και των διανοητικών προβλημάτων επεξεργασίας των μαθητών που εμποδίζουν την εκμάθηση έτσι ώστε η κατάλληλη διδασκαλία μπορεί να παρασχεθεί για τους αποτυχόντες σπουδαστές με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Μια νευροψυχολογική προσέγγιση στην εκπαίδευση των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη μάθηση δεν είναι μια απλή λύση σε ένα δύσκολο πρόβλημα. Εντούτοις, σε πολλές περιπτώσεις σοβαρής μαθησιακής δυσκολίας, αντιπροσωπεύει την καλύτερη πιθανότητα βοήθειας από μέρους των εκπαιδευτικών για να μάθει ο/η μαθητής/μαθήτρια.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

.....

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση των δυσκολιών ανάγνωσης. Μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε την αξιολόγηση σε τυπική και άτυπη. Η τυπική αναφέρεται σε διάφορα σταθμισμένα τεστ. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το **Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας** της Ε. Τάφα (1995) για μαθητές/μαθήτριες από 6 ετών και 9 μηνών έως 10 ετών και 1 μηνός και το **Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης** (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή, Γιαννίτσας, 1996), που επικεντρώνεται γενικά στις μαθησιακές δυσκολίες αλλά εμπεριέχει και ένα κομμάτι που αναφέρεται στην ανάγνωση.

Τα άτυπα τεστ αξιολόγησης αναφέρονται σε δοκιμασίες που μπορεί να τις δημιουργήσει ο/η κάθε εκπαιδευτικός μας με βάση κάποιες γενικές αρχές. Οι ειδικοί έχουν ασχοληθεί εκτενώς με το συγκεκριμένο θέμα και ο καθένας χρησιμοποιεί τις δικές του δοκιμασίες. Παρακάτω αναφέρουμε κάποιους από αυτούς.

Ο Βάμβουκας (1984) χωρίζει την μέτρηση της αναγνωστικής ικανότητας σε τρία επίπεδα: (α) στην ικανότητα αποκωδικοποίησης, (β) στην κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου αλλά και (γ) στην κριτική στάση του/της αναγνώστη/αναγνώστριας απέναντι στο γραπτό μήνυμα. 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/η αναγνώστης/αναγνώστρια πρέπει να αναγνωρίσει το εννοιολογικό περιεχόμενο του μηνύματος για να δείξει ότι το κατανοεί. Τότε ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια εμπλέκεται σε μία 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/η αναγνώστης/αναγνώστρια καλείται να απαντήσει ανασύροντας πληροφορίες του κειμένου. Άλλη μέθοδος είναι αυτή της συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων, όπου ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια 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/η αναγνώστης/αναγνώστρια καλείται να ακολουθήσει μία σειρά από οδηγίες που του δίνονται, να συμπληρώσει γράμματα που λείπουν σε λέξεις και προτάσεις, έτσι ώστε να διαφαίνεται το νόημά τους, ή από ανακατεμένες λέξεις που του δίνονται να φτιάξει γραμματικά, συντακτικά και σημασιολογικά ορθές προτάσεις, κλπ.

Η Παντελιάδου (2000) κατηγοριοποιεί την αξιολόγηση της ανάγνωσης σε:

- (α) άτυπη καταγραφή της ανάγνωσης,
- (β) σε ανάλυση «λαθών»,
- (γ) σε αναδιηγήσεις,
- (δ) σε δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης και
- (ε) σε πολλαπλές καταγραφές.

Η άτυπη καταγραφή ανάγνωσης είναι μία εξατομικευμένη δοκιμασία, η οποία απαρτίζεται από καταλόγους ταξινομημένων λέξεων και ταξινομημένα κείμενα που διαβάσει ο/η μαθητής/μαθήτρια. Η δοκιμασία αυτή ολοκληρώνεται, όταν μετά την καταγραφή των αναγνωστικών «λαθών» του/της μαθητή/μαθήτριας ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

Η ανάλυση των «λαθών» αναφέρεται στην ανάλυση των «λαθών» που κάνουν οι μαθητές/μαθήτριες και τα οποία καταγράφει ο/η δάσκαλος/δασκάλα. Η διαδικασία της ανάλυσης των «λαθών» θα αναπτυχθεί εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Η κατανόηση ενός κειμένου δεν γίνεται πάντα φανερή από της ερωτήσεις κατανόησης, δηλαδή οι σωστές απαντήσεις ενός παιδιού δεν μας δείχνει ότι αυτό

κατανόησε το κείμενο. Έτσι η αναδιήγηση μπορεί να συγκεντρώσει πολλά στοιχεία για την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που κατανόησε από ένα κείμενο, καθώς και για την οργάνωσή τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Η διαδικασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης χρησιμοποιείται ως μέθοδος αξιολόγησης της κατανόησης ενός κειμένου. Σε αυτή χρησιμοποιούνται κείμενα από τα οποία διαγράφονται λέξεις με τη χρήση ακολουθίας. Το παιδί διαβάζει το κείμενο και συμπληρώνει τις λέξεις που λείπουν. Η συμπλήρωση των λέξεων γίνεται είτε δίνοντας εναλλακτικές λύσεις ή το παιδί συμπληρώνει ότι νομίζει.

Τέλος, η αξιολόγηση με πολλαπλές καταγραφές είναι ένας συνδυασμός πολλών άτυπων καταγραφών. Οι τεχνικές άτυπης καταγραφής που μπορούν να συνδυαστούν είναι η ανάλυση των «λαθών» προφορικής ανάγνωσης, η ανάλυση της αναγνωστικής ευχέρειας, η ανάλυση της κατανόησης και η ανάλυση της επίδοσης σε διαφορετικά υλικά άτυπης καταγραφής της ανάγνωσης.

Ο Πόρποδας (2002, 2003 & 2005) διακρίνει την αξιολόγηση σε (α) αξιολόγηση της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας και (β) στην αξιολόγηση της κατανόησης. Η αξιολόγηση της βασικής αναγνωστικής λειτουργίας διακρίνεται σε αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης και της βασικής ανάγνωσης. Η τελευταία γίνεται μέσω της αξιολόγησης των γραμμάτων, των συλλαβών και των λέξεων με διάφορα τεστ ανάγνωσης ψευδολέξεων και λέξεων.

Τέλος, η αξιολόγηση της κατανόησης επιτυγχάνεται με δοκιμασίες που βασίζονται στην κυρίως ανάγνωση, όπως η συμπλήρωση παραληφθέντων στοιχείων του κειμένου, η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο και η αναγνώριση των εννοιών του κειμένου. Ακόμα με δοκιμασίες με βάση την ελεύθερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου.

Όπως παρατηρούμε από τα παραπάνω όλες οι απόψεις κινούνται περίπου στο ίδιο πλαίσιο. Όλοι αναφέρονται στην αξιολόγηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας, στον τρόπο ανάγνωσης των λέξεων αλλά και στην κατανόηση.

Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ

ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

.....

Τη μέθοδο της ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» χρησιμοποιούν ερευνητές και εκπαιδευτικοί για να μελετήσουν τις γνωστικές στρατηγικές που αξιοποιούν οι αναγνώστες/αναγνώστριες όταν διαβάζουν λέξεις ή κείμενα και ακόμα για να σχεδιάσουν ειδικά προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες στην ανάγνωση. Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των «λαθών» μπορούμε να διακρίνουμε το γλωσσικό υπόβαθρο κάθε αναγνώστη/αναγνώστρια, αλλά και την ανάπτυξη του μηχανισμού της κατανόησης που αυτός/αυτή διαθέτει (Goodman & Goodman, 1994).

Ο όρος ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» (miscue analysis) αναφέρθηκε για πρώτη φορά το 1969 από τον Goodman, που θεωρούσε την διαδικασία της ανάγνωσης ως ένα «ψυχογλωσσολογικό παιχνίδι μαντέματος». Αναθεώρησε τον όρο «αναγνωστικά «λάθη», λόγω της αρνητικής υποδήλωσης και της ιστορίας του όρου αυτού και τον αντικατέστησε με τον όρο «λανθασμένη αντίληψη και επεξεργασία των σημάτων του κειμένου (miscue). Τα «λάθη» αυτά οφείλονται σε απροσδόκητες δυσλειτουργίες των γλωσσικών ή θεμελιωδών γνωστικών δομών. Τα συνηθέστερα αναγνωστικά «λάθη» αποτελούν οι αντικαταστάσεις λέξεων (με πραγματικές ή ψευδολέξεις), οι προσθήκες και οι παραλείψεις λέξεων, οι αντιστροφές και τα «λάθη» τονισμού. Όσο πιο έμπειρος είναι ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια τόσο πιο σημασιολογικά και συντακτικά είναι τα «λάθη» του. (Goodman 1994, Φιλιππάτου, 2004). Τα «λάθη» αυτά ταξινομούνται διαφορετικά ανάλογα με: (α) το αν ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια διορθώνει τα «λάθη» του, (β) είναι γραμματικά – συντακτικά και σημασιολογικά αποδεκτά, και (γ) το αν αλλάζουν το γενικότερο νόημα του κειμένου (Φιλιππάτου, 2004). Επιπλέον, η Arnold (1992) κάνει λόγο για «λάθη» που υποδηλώνουν θετικές στρατηγικές, δηλαδή «λάθη» που είναι σημασιολογικά αποδεκτά σε επίπεδο κειμένου και «λάθη» που υποδηλώνουν

αρνητικές στρατηγικές, δηλαδή «λάθη» που δεν είναι σημασιολογικά αποδεκτά σε επίπεδο κειμένου.

Για την ανάλυση των «λαθών» ο Goodman και η Arnold στηρίχθηκαν στα τρία επίπεδα της γλώσσας: (α) το γραφοφωνημικό, το οποίο αναφέρεται στην σχέση των γραμμάτων με το σύστημα των ήχων, (β) το συντακτικό το οποίο αναφέρεται στην σύνταξη και την γραμματική του κειμένου και (γ) το σημασιολογικό, το οποίο αναφέρεται στο νόημα και την κατανόηση του κειμένου.

Η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» ως μέθοδος μελέτης και αξιολόγησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς αναπτύχθηκε σε δύο φάσεις. Σύμφωνα με τον Leu (1982), η πρώτη περίοδος τελειώνει στα τέλη της δεκαετίας του '60 και η δεύτερη εκτείνεται από τα τέλη της δεκαετίας του '60 μέχρι και σήμερα. Πριν από το 1968 οι έρευνες στον τομέα αυτό στηρίζονταν στις ακόλουθες υποθέσεις:

(α) η ώριμη ανάγνωση ισοδυναμεί με ακριβή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου,

(β) κάθε αναγνωστικό «λάθος» επηρεάζει στον ίδιο βαθμό την κατανόηση του κειμένου, και

(γ) ο αριθμός των αναγνωστικών «λαθών» είναι αντιστρόφως ανάλογος με την κατανόηση του κειμένου.

Στη φάση αυτή οι ερευνητές επικέντρωναν την προσοχή τους κυρίως στην ποσοτική καταγραφή των αναγνωστικών «λαθών» και στον εντοπισμό κατηγοριών «λαθών», όπως είναι οι αντικαταστάσεις λέξεων, οι προσθήκες συλλαβών / λέξεων, οι αντιστροφές, οι παραλείψεις συλλαβών / λέξεων και οι επαναλήψεις. Ο εντοπισμός των «λαθών» γινόταν σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες ή σε ομάδες με διαφορετικές αναγνωστικές ικανότητες – αδύνατοι ή ικανοί αναγνώστες. Διαπιστώθηκε, όμως, ότι ο προσανατολισμός αυτός έδινε ελάχιστες πληροφορίες για τις γνωστικές διεργασίες στις οποίες στηρίζεται η διαδικασία της ηχηρής ανάγνωσης.

Από το 1968 μέχρι και σήμερα, στη δεύτερη φάση, οι έρευνες στον τομέα της ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» στρέφονται από την ποσοτική καταγραφή των

αναγνωστικών «λαθών» στην ποιοτική ανάλυση αυτών με βάση τα τρία συστήματα της γλώσσας (α) γραφοφωνημικό, (β) συντακτικό και (γ) σημασιολογικό.

Η προσέγγιση του *Goodman*, των συνεργατών του και της *Arnold* αποτελεί μια διαδικασία μελέτης και ανάλυσης τη 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 καθώς και του τρόπου αλληλεπίδρασης τους κατά τη γνωστική διαδικασία της ανάγνωσης.
2. Η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί πρακτικά και στο χώρο του σχολείου εκτός από τον χώρο των εργαστηρίων, αφού ασχολείται με την αναγνωστική διαδικασία η οποία, κατεξοχήν, 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 τη δυνατότητα αξιολόγησης της επίδρασης που ασκούν και άλλοι παράγοντες στην αναγνωστική διαδικασία.
4. Μπορεί ο/η μαθητής/μαθήτρια να αναπτύξει μεταγνωστικές ικανότητες στην περίπτωση που του ζητηθεί να ερμηνεύσει τα «λάθη» του.
5. Ακόμα η ανάλυση των «λαθών» μας βοηθά να κατανοήσουμε το πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε. Σε αυτήν την περίπτωση όμως θα πρέπει να μελετήσουμε τη συμπεριφορά του παιδιού σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και συνθήκες.

6. Με τη μέθοδο αυτή μπορούμε να αξιολογήσουμε όχι μόνο την αποκωδικοποίηση αλλά και την κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου. (Φιλιππάτου, 2004)

Παρά τη χρησιμότητα και την εγκυρότητά της, η μέθοδος του *Goodman*, των συνεργατών του δέχτηκε κριτική για την πρακτική εφαρμογή και τις μεθοδολογικές της αδυναμίες.

Έτσι, παρατηρούμε ότι ο ορισμός των κατηγοριών των αναγνωστικών «λαθών», η περιγραφή του συστήματος αξιολόγησης των «λαθών» και η αναφορά του επιπέδου αναγνωσιμότητας των κειμένων που διαβάζουν οι αναγνώστες ήταν ελλιπής. Όπως, επίσης ήταν και ο προσδιορισμός των μονοσήμαντων αναγνωστικών «λαθών» και των πολυσήμαντων αναγνωστικών «λαθών». 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.

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

.....

Στην παρούσα εργασία ασχολούμαστε με τα «λάθη» των παιδιών στην ανάγνωση γραπτών κειμένων. Ως δυσκολίες στην ανάγνωση, κατά την αποκωδικοποίηση, θεωρήσαμε τις αντικαταστάσεις λέξεων (είτε με άλλες λέξεις είτε με ψευδολέξεις), τις προσθήκες λέξεων, τις παραλείψεις λέξεων και τις αλλαγές στον τονισμό της λέξης. Οι επαναλήψεις κάποιων λέξεων ή φράσεων, αλλά και η διστακτική και η συλλαβιστή ανάγνωση δεν θεωρήθηκαν ως «λάθη». Όσον αφορά την κατανόηση, μελετήσαμε το βαθμό κατανόησης των κειμένων μέσα από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Έτσι τα «λάθη» κατηγοριοποιήθηκαν με βάση την κατανόηση συγκεκριμένων πληροφοριών και τη συμπερασματική σκέψη.

Ακολουθήθηκαν τα μοντέλα του *Goodman* και της *Arnold*, σύμφωνα με τα οποία ως συνηθέστερα αναγνωστικά «λάθη» θεωρούνται: οι αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες λέξεις, υπαρκτές ή μη, οι προσθήκες, οι παραλείψεις λέξεων, οι αντιστροφές και τα «λάθη» τονισμού. Οι αυτοδιορθώσεις, οι επαναλήψεις, η άρνηση για απάντηση και η διστακτική ανάγνωση δε θεωρούνται «λάθη». Αυτά δείχνουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια για να κατανοήσει ένα κείμενο. Έτσι, οι παραλείψεις λέξεων ενδέχεται να υποδηλώνουν το διαφορετικό ρυθμό ανάγνωσης που έχει ένας/μία αναγνώστης/αναγνώστρια μεταξύ της σιωπηρής και της ηχηρής ανάγνωσης. Οι προσθήκες μπορεί να αντανακλούν την περιορισμένη χρήση γραφοφωνημικών πληροφοριών και την ιδιαίτερη έμφαση στις σημασιολογικές πληροφορίες. Οι αντικαταστάσεις μπορεί να είναι «οπτικές» ή «σημασιολογικές» και να υποδηλώνουν την έμφαση που δίνεται σε γραφοφωνημικές ή σημασιολογικές αντίστοιχα πληροφορίες του κειμένου. Οι επαναλήψεις ενδεχομένως να δείχνουν δυσκολίες κατεύθυνσης και / ή την αβεβαιότητα του/της αναγνώστη/αναγνώστριας σχετικά με την αποκωδικοποίηση ορισμένων λέξεων ή νοημάτων. Οι αντιστροφές ενδεχομένως να αντανακλούν την έλλειψη προσανατολισμού ή μία δυσκολία στον

τρόπο με τον οποίο καταγράφονται οι λέξεις οπτικά ή την αδυναμία αξιοποίησης των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου. Η διστακτική ανάγνωση παρατηρείται όταν ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια είναι αβέβαιος/αβέβαιη για την αποκωδικοποίηση ορισμένων λέξεων ή όταν προσδοκά να συναντήσει άλλη λέξη με βάση τα συμφραζόμενα από αυτή που υπάρχει στο κείμενο. Τέλος, οι αυτοδιορθώσεις παρατηρούνται όταν ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια δίνει μεγάλη έμφαση στις σημασιολογικές πληροφορίες και μικρότερη στις γραφοφωνημικές πληροφορίες του κειμένου.)

Πιο συγκεκριμένα τα «λάθη» που μπορεί να κάνει ένα παιδί στην ανάγνωση και τη γραφή είναι:

A. «Λάθη» που αφορούν τα γράμματα:

1. Αντικατάσταση γραμμάτων : το παιδί βλέπει ή ακούει ένα γράμμα και διαβάζει ή λέει κάποιο άλλο. Έτσι διαβάζει «β» αντί «φ» και «ζ» αντί «ξ».
2. Αναστροφή γραμμάτων : Συγχέει την κατεύθυνση του γράμματος μέσα στο χώρο. Έτσι γράφει ή διαβάζει «ω» αντί «ε» και «φ» αντί «θ».
3. Κατοπτρική γραφή : γράφει τα γράμματα γυρισμένα περί τον άξονά τους στην αντίθετη κατεύθυνση. Έτσι γράφει «3» αντί «ε».

B. «Λάθη» που αφορούν τις συλλαβές:

1. Αμοιβαία μετάθεση γραμμάτων : το παιδί αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων σε μια συλλαβή. Έτσι η συλλαβή -αν- γίνεται -να-.
2. Απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων : παραλείπει ένα ή περισσότερα γράμματα μιας συλλαβής. Έτσι γράφει ή διαβάζει «φτσι» αντί «φτάσει».
3. Πρόσθεση ή επανάληψη φθογγικών συμπλεγμάτων: προσθέτει ή επαναλαμβάνει γράμματα ή συλλαβές. Έτσι γράφει ή διαβάζει «βιβιλίο» αντί για «βιβλίο».

Γ. «Λάθη» που αφορούν τις λέξεις :

1. Αντικατάσταση λέξεων : το παιδί αντικαθιστά μια λέξη με άλλη, π.χ. τη λέξη «βόδι» με τη λέξη «πόδι».

2. Αδυναμία αναγνώρισης της λέξης : δεν μπορεί να αναγνωρίσει μια γνωστή του λέξη η οποία βρίσκεται σε άγνωστο κείμενο. Έτσι, ενώ ξέρει τη λέξη «πήγε», δεν μπορεί να την αναγνωρίσει μέσα στην πρόταση «Ένα παιδί πήγε περίπατο».

Δ. «Λάθη» που αφορούν το περιεχόμενο:

Σε αυτή την κατηγορία το παιδί διαβάζει μια πρόταση με τέτοιο τρόπο, ώστε το νόημα της εμφανίζεται αλλοιωμένο ή εντελώς αλλαγμένο. Στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκε η μεταβλητή *βαθμός σημασιολογικής ορθότητας* για να αξιολογηθούν αναγνωστικά «λάθη» περιεχομένου.

Ε. «Λάθη» που αφορούν την γραμματική:

Εδώ τα παιδιά κάνουν «λάθη» στους χρόνους, στις καταλήξεις, στη χρήση των δύο αριθμών, στη χρήση των πτώσεων. Έτσι διαβάζει «τα γάλα» αντί «τα γάλατα», «έτρεχε» αντί για «έτρεξε». Στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκε η μεταβλητή *βαθμός συντακτικής ορθότητας* για να αξιολογηθούν αναγνωστικά «λάθη» που αφορούν τη γραμματική και τη σύνταξη.

ΣΤ. «Λάθη» που αφορούν το ρυθμό ανάγνωσης:

Τα παιδιά διαβάζουν διστακτικά, κομπιαστά, επαναλαμβάνουν τις ενότητες που έχουν διαβάσει, κάνουν αδικαιολόγητες παύσεις, συνδέουν λαθεμένα τα γράμματα με τις συλλαβές και τις λέξεις και έτσι η κατανόηση είναι δύσκολη.

Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 8 ετών περίπου όταν διαβάζουν αποκωδικοποιώντας μία - μία τις λέξεις, χρησιμοποιώντας, δηλαδή, τις γραφοφωνημικές πληροφορίες της κάθε λέξης. Στην ηλικία των 8 αρχίζουν σιγά σιγά να μεταβαίνουν από τη χρήση των γραφοφωνημικών πληροφοριών στη χρήση των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών των συμφραζομένων. Έτσι δεν χρειάζεται να αποκωδικοποιούν μία – μια τις λέξεις, αλλά μπορούν να διαβάζουν,

βασιζόμενα στη γλωσσική τους εμπειρία και στο παρακείμενο γλωσσικό περιβάλλον (συμφραζόμενα) (Bakker, 1990).

Η Juel (1980) υποστήριξε ότι οι αναγνώστες χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας χρησιμοποίησαν τόσο τις γραφοφωνημικές όσο και τις συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου κατά την ανάγνωση κειμένων.

Έρευνες όμως δείχνουν ότι οι ώριμοι αναγνώστες κάνουν περισσότερο χρήση των γραφημικών και φωνημικών πληροφοριών, όταν διαβάζουν εύκολα κείμενα, γιατί δεν χρειάζεται να στηριχθούν στις συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν σωστά τις λέξεις. Αντιθέτως, στηρίζονται στις επαρκείς ικανότητες αποκωδικοποίησης που διαθέτουν. Έτσι, καθώς οι ώριμοι αναγνώστες αποκωδικοποιούν άμεσα το κείμενο, επικεντρώνουν την προσοχή τους στις γνωστικές ικανότητες για να επεξεργαστούν νοηματικά το κείμενο (Henshaw 1988, Stanovich, West and Freeman, 1981, Yeu Hong Kim and Goetz, 1994). Ο Wixson (1979) σε μία ανασκόπηση που έκανε των ερευνών που αναφέρονταν στην ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» κατέληξε ότι στους ικανούς αναγνώστες η χρήση γραφοφωνημικών πληροφοριών του κειμένου μειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει και τα αναγνωστικά κείμενα γίνονται δυσκολότερα. Οι αναγνώστες όμως χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας βασίζονται περισσότερο στα συμφραζόμενα του κειμένου, δηλαδή κάνουν χρήση των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου παρά των γραφοφωνημικών, προκειμένου να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες που έχουν κατά την αποκωδικοποίηση κειμένων μέτριας ή υψηλής ικανότητας (Goldsmith – Philips, 1989, Henshaw, 1988, Stanovich, West & Freeman, 1981, Yeu Hong Kim & Goetz, 1994).

Η έρευνα των Φιλιππάτου κ.ά. (2003) που έγινε σε ελληνικό δείγμα μαθητών/μαθητριών Γ' δημοτικού έδειξε ότι τόσο οι αναγνώστες χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας όσο και οι ικανοί αναγνώστες έκαναν χρήση περισσότερο των γραφοφωνημικών πληροφοριών παρά των σημασιολογικών κατά την ανάγνωση κειμένου.

Όλα τα παραπάνω «λάθη» αναφέρονται στην αποκωδικοποίηση. Η ανάγνωση όμως δεν συνίσταται μόνο στην αποκωδικοποίηση αλλά και στην κατανόηση. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση παρουσιάζουν δυσκολίες και στην κατανόηση, χωρίς όμως να γίνεται αποσαφηνισμός του είδους των δυσκολιών αυτών. Ο *Shankweiler* (1989) ανέφερε ότι η αναγνώριση της λέξης, δηλαδή η αποκωδικοποίησή της, είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Ομοίως, οι *Keenan et al.* (2006) στην έρευνά τους βρήκαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανότητας αναγνώρισης της λέξης και της αναγνωστικής κατανόησης. Η σχέση αυτή υποστηρίζουν ότι οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η δυσκολία στην φωνολογική επίγνωση μπορεί να προκαλέσει δυσκολίες και στην κατανόηση (*Shaywitz & Shaywitz, 2003*) ακόμα και στην αναγνωστική ακρίβεια του παιδιού (*Young & Bowers, 1995*).

Ο *Curtis* (1980) βρήκε ότι ενώ η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση είναι πολύ στενά συνδεδεμένες στους ανώριμους αναγνώστες, η σύνδεση αυτή εξασθενεί στις μεγαλύτερες τάξεις, αν και παραμένει σημαντική. Βέβαια οι *Catts et al.* (2003) στην έρευνά τους με «φτωχούς αναγνώστες», βρήκαν ότι η σχέση αποκωδικοποίησης των λέξεων και κατανόησης μπορεί να πάρει τις εξής μορφές:

- (α) ένα παιδί να παρουσιάζει προβλήματα στην κατανόηση ενός γραπτού κειμένου και στην αναγνώριση των λέξεων,
- (β) ένα παιδί να έχει δυσκολίες στην αναγνώριση των λέξεων και ίσως να έχει σημαντικά προβλήματα στην ακουστική κατανόηση,
- (γ) ένα παιδί να έχει φτωχή ακουστική κατανόηση και σχετικά καλή αναγνώριση λέξεων και
- (δ) ένα παιδί να είναι «φτωχός αναγνώστης» αλλά να μην παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα στην κατανόηση και την αναγνώριση λέξεων.

Όπως γίνεται φανερό υπάρχει μία άρρηκτη σχέση μεταξύ της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης κατά την ανάγνωση, μόνο που αυτή η σχέση δεν έχει πλήρως αποσαφηνιστεί.

Κάποιοι άλλοι ερευνητές προσανατολίζονται προς μία διαφορετική κατεύθυνση. Υποστηρίζουν ότι η διάγνωση των αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (δηλαδή, 11 χρονών και πάνω) θα πρέπει να στηρίζεται περισσότερο στη διαφοροποίηση όσον αφορά το ρυθμό στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση των λέξεων αλλά στο ρυθμό ανάγνωσης και δευτερευόντως στην ακρίβεια της ανάγνωσης (ακόμα και όταν διαβάζονται ψευδολέξεις), ειδικά σε ορθογραφικά συστήματα, όπως αυτό της ελληνικής γλώσσας (Fuchs et al., 2001, Porpodas, 1999). Οι Protopapas et al. (2006) υποστηρίζουν ότι το λεξιλόγιο που κατέχει ένας/μία αναγνώστης/αναγνώστρια σε συνδυασμό με την αναγνωστική ακρίβεια και το ρυθμό ανάγνωσης επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την κατανόηση ενός κειμένου και ότι η σχέση μεταξύ αποκωδικοποίησης και κατανόησης είναι μεγαλύτερη στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις περιορίζεται και επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες (π.χ. λεξιλόγιο).

Οι Protopapas & Skaloumbakas (2005) συγκρίνοντας μία ομάδα μαθητών/μαθητριών με αναγνωστικές δυσκολίες και μία χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες διέκριναν διαφορές στο ρυθμό ανάγνωσης, στην ακρίβεια ανάγνωσης και ελάχιστες διαφορές στη φωνολογική επεξεργασία, προφανώς, επειδή, το δείγμα τους περιελάμβανε παιδιά ηλικίας 13 χρονών τα οποία σ' αυτή την ηλικία είχαν βελτιώσει κατά πολύ τις φωνολογικές τους δεξιότητες.

ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΣΟΧΗΣ / ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠ/Υ)

Αναφορά στον σύνδρομο ΔΕΠ/Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ), η οποία είναι διεθνώς γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) είναι μία χρόνια νευρολογική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από εξελικτικά ακατάλληλες ικανότητες, παρορμητικότητα και σε μερικές περιπτώσεις υπερκινητικότητα.

Αναφέρεται σε άτομα, που αντιμετωπίζουν προβλήματα διάσπασης της προσοχής και σωματικής υπερδραστηριότητας. Χαρακτηρίζεται από απροσεξία, διάσπαση της προσοχής, υπερκινητικότητα, δυσκολίες στην αφοσίωση των σχολικών υποχρεώσεων ή τη συμμόρφωση σε υποδείξεις. Η συγκεκριμένη διαταραχή εμφανίζεται τρεις φορές πιο συχνά στα αγόρια από ότι στα κορίτσια και εμφανίζεται κυρίως σε παιδιά κάτω των 11 ετών με αναλογία 1 προς 100 (1:100). Συχνότατα το σύνδρομο σχετίζεται με τις αρνητικές επιδόσεις του ατόμου στο σχολείο, την καθυστέρηση μάθησης και την υστέρηση στην επικοινωνία. (Λιβανίου, 2004, Lerner, 2003, Wong, 1995).

Η διαταραχή ΔΕΠ/Υ συμπεριφορολογικά μεταφράζεται ως ανικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς.

Αιτίες πρόκλησης και εμφάνισης του συνδρόμου ΔΕΠ/Υ

Καθώς το σύνδρομο ΔΕΠ/Υ είναι ευρέως διαδεδομένο, οι επιστήμονες βρήκαν πολλές θεωρίες για τις αιτίες εμφάνισής του. Μια θεωρία ήταν ότι όλα τα προβλήματα προσοχής προκλήθηκαν από τους δευτερεύοντες τραυματισμούς στο κεφάλι ή τη μη ανιχνεύσιμη ζημία στον εγκέφαλο, ίσως από την πρόωρη μόλυνση ή τις επιπλοκές κατά τη γέννηση. Αν και ορισμένοι τύποι τραυματισμών στο κεφάλι μπορούν να εξηγήσουν μερικές περιπτώσεις της αναταραχής προσοχής, η θεωρία απορρίφθηκε επειδή μπόρεσε

να εξηγήσει μόνο έναν πολύ μικρό αριθμό περιπτώσεων. Μια άλλη θεωρία ήταν ότι οι καθαρισμένες πρόσθετες ουσίες ζάχαρης και τροφίμων καθιστούν τα παιδιά υπερενεργητικά και απρόσεκτα. Οι επιστήμονες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η περιορισμένη διατροφή φάνηκε μόνο να αφορά περίπου πέντε τοις εκατό (5%) των παιδιών με ADHD, συνήθως είτε μικρά παιδιά είτε παιδιά με αλλεργίες τροφίμων.

Το σύνδρομο αυτό είναι πολύ πιθανό να προκαλείται από τους βιολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δραστηριότητα νευροδιαβιβαστών σε ορισμένα μέρη του εγκεφάλου, και να έχει μια ισχυρή γενετική βάση. (Λιβανίου, 2004, Lerner, 2003, Wong, 1995).

Υπάρχουν πολλά στοιχεία ότι το σύνδρομο οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες. Εάν ένα άτομο σε μια οικογένεια εντοπίζεται με αυτό, υπάρχει μια πιθανότητα 25% με 35% ότι οποιοδήποτε οικογενειακό μέλος το έχει επίσης έναντι μιας πιθανότητας 4% - 6% για κάποιο άτομο στο γενικό πληθυσμό (National Attention Deficit Association).

Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ

Το σύνδρομο παρουσιάζει πολλά και ανομοιογενή χαρακτηριστικά, σε σημείο τέτοιο όπου συγκρινόμενα δύο άτομα, που πάσχουν από το σύνδρομο, ενδέχεται να εμφανίζουν και εντελώς διαφορετική συμπεριφορά μεταξύ τους.

Έτσι κρίθηκε σκόπιμο να αναφερθούν επιγραμματικά όλα εκείνα τα συμπτώματα του συνδρόμου αυτού. Ως τέτοια ορίζονται:

- ❖ Η ανικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς.
- ❖ Η δυσκολία αφοσίωσης στην σχολική εργασία ή στο να συμμορφώνονται με υποδείξεις (στο σχολείο ή το σπίτι).
- ❖ Οι γλωσσικές δυσκολίες ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες.
- ❖ Η αδυναμία παραμονής για πολύ στο ίδιο μέρος ή προσήλωσης στην ίδια (συγκεκριμένη) δραστηριότητα (παιχνίδι, μάθημα, εικόνα, αφήγηση, παρακολούθηση ταινίας κτλ).

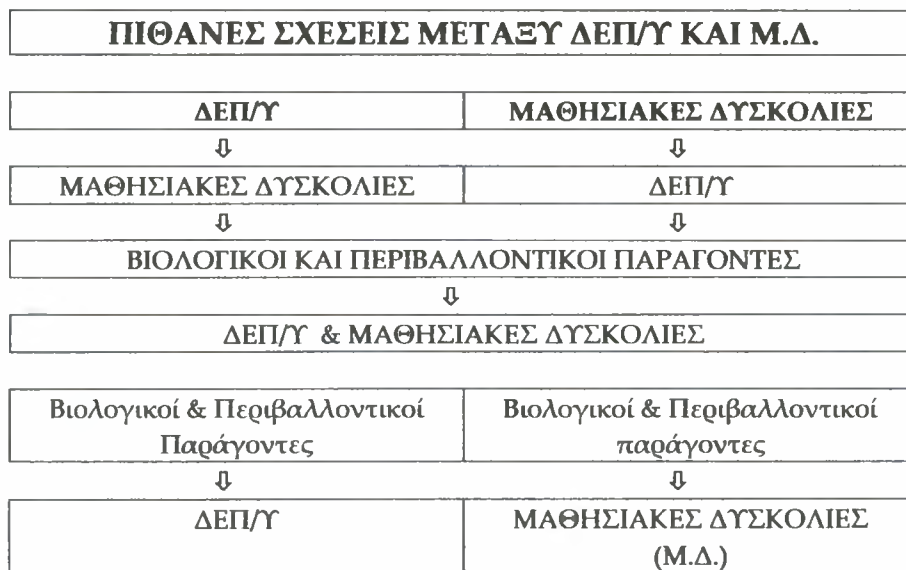
- ❖ Η νευρικότητα (το «πήγαινε - έλα»), η ασυγκράτητη και αδιάκοπη ομιλία, η σκόπιμη και συνεχώς επαναλαμβανόμενη διακοπή τρίτων όταν μιλούν.
- ❖ Το περιορισμένο εύρος προσοχής και η δυσκολία συγκέντρωσης σε εργασίες που απαιτούν περίσκεψη, αλλά και η αδυναμία ολοκλήρωσης ακόμα και ενός απλού έργου.
- ❖ Η δυσκολία διατήρησης της υπομονής κατά την αναμονή (αναμονή στη σειρά στην τάξη, σε παιχνίδια, στη συζήτηση ή σε άλλη κοινωνική κατάσταση ή δραστηριότητα π.χ. στα ψώνια στο Super Market)
- ❖ Η μόνιμη ανησυχία και η υπερκινητικότητα. Το γεγονός ότι αδυνατούν να μένουν για πολύ στο ίδιο μέρος ή να κάνουν την ίδια δραστηριότητα. Το συνεχές και νευρικό στριφογύρισμα στη θέση τους, η ανάγκη να μιλούν ασταμάτητα και να διακόπτουν πάντα τους άλλους όταν μιλούν. Η δυσκολία να (αυτοσυ-)κρατηθούν σε όρια χωρικά και χρονικά.
- ❖ Η εμφάνιση έντονης παρορμητικότητας, όπου, ξαφνικά και αναίτια, κάνουν πράγματα χωρίς να τα σκεφτούν ή εμφανίζουν, αδικαιολόγητα, κρίσεις νεύρων ή πανικού.
- ❖ Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ μπορεί να παρουσιάζουν καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου.
- ❖ Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και ειδικότερα στην ορθογραφική ανάγνωση και στο ρυθμό ανάγνωσης, όπως φάνηκε στην έρευνα των *Willcutt et al.*, (2005).
- ❖ Η κοινωνική ανωριμότητα και η δυσκολία να αναπτύσσουν και να διατηρούν φιλίες.
- ❖ Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η αρνητική αυτοεικόνα, που καλλιεργείται (στο σχολικό περιβάλλον κυρίως) εξαιτίας του ότι δε μαθαίνουν τόσο γρήγορα όσο τα άλλα παιδιά.
- ❖ Τα συνυπάρχοντα εναντιωματικά προβλήματα, όπως επιθετικότητα, η άρνηση και αντίδραση στην πειθαρχία, τα ξεσπάσματα θυμού.

-
- ✧ Η έντονη όσο και επαναλαμβανόμενη ανησυχία κατά τη διάρκεια του ύπνου, η αντίδραση από τη μία να κοιμηθούν νωρίς και το γεγονός από την άλλη ότι ξυπνούν πολύ νωρίς το πρωί. (Λιβανίου, 2004, Lerner, 2003, Wong, 1995).

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΔΡΟΜΟΥ ΔΕΠ/Υ ΚΑΙ ΤΩΝ

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (εξής ΔΕΠ/Υ) συνήθως έχουν φυσιολογική νοητική ικανότητα. Η σχέση Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.) και ΔΕΠ/Υ δεν είναι πάντα αμφίδρομη. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια απέδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ αντιμετωπίζουν πάντα μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες μπορεί να είναι οξείες ή ήπιες, ανάλογα με τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ/Υ. Μερικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όμως μπορεί να έχουν ΔΕΠ/Υ. Η συμπτωματολογία του ΔΕΠ/Υ δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο άτομα που σαφώς πάσχουν από το σύνδρομο. Εν ολίγοις μπορεί ένα παιδί να εμφανίζει υπερκινητικότητα ή διάσπαση προσοχής και να μην έχει ΔΕΠ/Υ. Η αιτιολογία της συμπεριφοράς του σε αυτή την περίπτωση χρήζει ειδικής μελέτης και αντιμετώπισης, καθώς μπορεί να οφείλεται σε περιστασιακούς κοινωνικούς, οικογενειακούς, οικονομικούς και άλλους παράγοντες.



Πίνακας 1. Πιθανές σχέσεις μεταξύ ΔΕΠ/Υ και Μ.Δ. (Λιβανίου, 2004)

Οι *Martin et al.* (2006) στην έρευνά τους υποστηρίζουν πως η σύνδεση μεταξύ αναγνωστικών δυσκολιών και ΔΕΠ/Υ είναι πολύ ισχυρή και σε ορισμένες περιπτώσεις οφείλεται και σε γονιδιακούς παράγοντες. Το ζητούμενο είναι να ανιχνευθεί ποια είναι η σχέση ΔΕΠ/Υ και μαθησιακών δυσκολιών. Οι διάφοροι μελετητές έχουν θέσει αρκετές φορές το ερώτημα αυτό αλλά η απάντηση δεν είναι πάντα η ίδια. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι το σύνδρομο ΔΕΠ/Υ είναι αυτό που προκαλεί τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ κάποιοι άλλοι το αντίθετο. Κάποιοι άλλοι, πιο σύγχρονοι, υποστηρίζουν ότι βιολογικοί ή και περιβαλλοντικοί² παράγοντες προκαλούν και το ΔΕΠ/Υ αλλά και τις μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεπώς, καθώς η ΔΕΠ/Υ παρουσιάζεται, κατά κύριο λόγο, ως ένα εκπαιδευτικό, «σχολικό», πρόβλημα, ο ρόλος της γλωσσικής ανεπάρκειας στη διαδικασία αναγνώρισης και αντιμετώπισης της ΔΕΠ/Υ, αξίζει ιδιαίτερης προσοχής και ενασχόλησης.

Οι *Purvis & Tannock* (1997) εξέτασαν τις πραγματικές και νοητικές γλωσσικές ικανότητες παιδιών με ΔΕΠ/Υ, καθώς και την επίδραση συνυπαρχόντων προβλημάτων ανάγνωσης στην απόδοσή τους. Βρήκαν ότι τα προβλήματα των παιδιών με ΔΕΠ/Υ αφορούσαν ανώτερης τάξης εκτελεστική γλωσσική επεξεργασία, ενώ οι δυσκολίες των παιδιών τα οποία έχουν μόνο προβλήματα ανάγνωσης αφορούν ελλείψεις στη βασική νοηματική επεξεργασία ης γλώσσας.

Οι *Brock & Knapp* (1996) διαπίστωσαν ότι παιδιά με ΔΕΠ/Υ, συγκρινόμενα με αντίστοιχες ομάδες ελέγχου, αποτελούμενες από παιδιά τα οποία δεν είχαν ΔΕΠ/Υ πέτυχαν χαμηλότερα αποτελέσματα σε τεστ αναγνωστικής κατανόησης.

Οι *Brock & Knapp* (1996) εξετάζοντας την αναγνωστική ευχέρεια των παιδιών με σύνδρομο ΔΕΠ/Υ και με αναγνωστικές δυσκολίες, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ δεν παρουσιάζουν προβλήματα στο ρυθμό και στην ακρίβεια της ανάγνωσης σε σύγκριση με τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες.

² Ως περιβαλλοντικοί παράγοντες δε νοούνται μόνο αυτοί που έχουν σημείο αναφοράς το περιβάλλον ως φύση, αλλά και ως το σύνολο των κοινωνικών δομών και έργων του ανθρώπου, όπως ορίζεται και από τους ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς.



Οι *Ghelani et al.* (2004) σε έρευνα που έκαναν προσπαθώντας να διακρίνουν τις διαφορές στην κατανόηση και στην ανάγνωση εφήβων με σύνδρομο ΔΕΠ/Υ και με αναγνωστικές δυσκολίες, διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίασαν περισσότερες δυσκολίες στο να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις κατανόησης. Ακόμα τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίασαν περισσότερες δυσκολίες στον ρυθμό και την ακρίβεια ανάγνωσης συγκρινόμενα και με την ομάδα ελέγχου (έφηβοι χωρίς δυσκολίες) αλλά και με την ομάδα των παιδιών με ΔΕΠ/Υ. Όσον αφορά το ρυθμό της ανάγνωσης οι ομάδες με προβλήματα ανάγνωσης και ΔΕΠ/Υ είχαν χαμηλότερο ρυθμό συγκρινόμενοι με την ομάδα ελέγχου.

Η συνύπαρξη ΔΕΠ/Υ και Αναγνωστικών Δυσκολιών είναι τόσο συχνή, ώστε ορισμένοι ερευνητές έχουν αρχίσει πλέον να διερευνούν επισταμένως τη φύση αυτής της μεταξύ τους σχέσης. Οι *McGee και Share* (1988) υποστήριξαν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες οδηγούν στην ανάπτυξη συμπεριφορών ΔΕΠ/Υ.

Οι *DuPaul και Stoner* (1994) παρατήρησαν, στηριζόμενοι σε μελέτες άλλων ερευνητών, το αντίθετο. Δηλαδή πως η ΔΕΠ/Υ οδηγεί σε εκδηλώσεις και συμπτώματα αναγνωστικών δυσκολιών.

Οι *Pisecco, et al.* (1996) θέλοντας να αποσαφηνίσουν αυτή την ασυμφωνία απόψεων διερεύνησαν χαρακτηριστικές συμπεριφορικές διαφορές μεταξύ παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και παιδιών με ΔΕΠ/Υ. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι παιδιά των ομάδων που είχαν ΔΕΠ/Υ ταυτόχρονα με αναγνωστικές δυσκολίες ή μόνο ΔΕΠ/Υ, επέδειξαν σημαντικά περισσότερο υπερκινητικές συμπεριφορές στο σπίτι, σε σύγκριση με παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες, χωρίς ΔΕΠ/Υ. Ακόμα τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες μόνο, με ΔΕΠ/Υ μόνο και με αναγνωστικές δυσκολίες και ΔΕΠ/Υ, στο σχολείο επέδειξαν σημαντικά περισσότερο υπερκινητικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τέλος σε ό,τι αφορά τις αντικοινωνικές συμπεριφορές, παιδιά της ομάδες με αναγνωστικές δυσκολίες και ΔΕΠ/Υ επέδειξαν σημαντικά περισσότερο αντικοινωνικές συμπεριφορές σε σύγκριση με παιδιά οποιασδήποτε άλλης ομάδας. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών μας δείχνουν ότι οι ομάδες αυτές δεν

έχουν σταθερά συμπτώματα και μπορούν να επιδεικνύουν είτε μία «διάχυτη» και «καθολική» είτε μία «περιστασιακή» παρουσία προβλημάτων.

Παρόμοια προσπάθεια για να αποσαφηνιστεί η σχέση ΔΕΠ/Υ και αναγνωστικών δυσκολιών έκαναν και οι *Chadwick, et al.* (1999), χωρίς όμως εμφανή αποτελέσματα, καθώς τα ευρήματα παρείχαν ελάχιστη στήριξη στην ιδέα ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες οδηγούν στην εμφάνιση της ΔΕΠ/Υ, ούτε μεγέθυναν τη διαταραχή της προσοχής (όποτε ήταν παρούσα). Ακόμα υπήρξε ελάχιστη μαρτυρία ότι στις περιπτώσεις που τα χαρακτηριστικά ΔΕΠ/Υ επέμεναν, αυτό ήταν κάτι που θα οδηγούσε στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δυσκολιών ή ότι αυτό αύξανε την πιθανότητα ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες, όποτε ήταν παρούσες, θα επέμεναν να υπάρχουν.

Οι *Gayán et al.* (2005) βρήκαν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ αναγνωστικών δυσκολιών και του συνδρόμου ΔΕΠ/Υ και ότι αυτή οφείλεται σε γονίδια. Υποστηρίζουν ότι έχουν βρει γονίδια με πολλούς φαινοτύπους που επηρεάζουν αυτές τις δύο δυσκολίες. Ομοίως οι *Willcutt & Pennington* (2000) υποστήριξαν ότι, μέσα από τη φαινοτυπική ανάλυση του DNA παιδιών, ενισχύεται η υπόθεση πως οι αναγνωστικές δυσκολίες και το σύνδρομο ΔΕΠ/Υ συνυπάρχουν σε μεγάλο βαθμό και πιο συχνά από ότι κανείς θα περίμενε. Ακόμα αναφέρουν ότι τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν συμπτώματα του συνδρόμου ΔΕΠ/Υ από ότι άτομα χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες.

Τέλος, οι *Willcutt, et al.* (2005) σε έρευνα που έκαναν με διδύμους 8–18 ετών με αναγνωστικές δυσκολίες (Α.Δ.) και ΔΕΠ/Υ βρήκαν ότι οι μαθητές/μαθήτριες με Α. Δ. έδειξαν περισσότερες δυσκολίες σε όλες τις αναγνωστικές και γλωσσικές δοκιμασίες καθώς και στις περισσότερες δοκιμασίες που αφορούσαν τη μνήμη εργασίας, σε μια δοκιμασία που αφορούσε το ρυθμό επεξεργασίας και σε ορισμένες που αξιολογούσαν την εκτελεστική αντίδραση. Οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ είχαν δυσκολίες σε όλα τα έργα που σχετίζονταν με το ρυθμό επεξεργασίας και την εκτελεστική αντίδραση. Επίσης, σε μια αναγνωστική δοκιμασία (ορθογραφική επεξεργασία) και σε μια δοκιμασία σχετική με τη μνήμη εργασίας.

Κεφάλαιο Γ'

Σχεδιασμός έρευνας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

.....

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στο 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, και

(ε) μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να πραγματοποιηθεί τόσο η συλλογή του υλικού, όσο και η επεξεργασία και η τελική ανάλυση.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν:

(α) Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα μεταξύ μαθητών/μαθητριών με αναγνωστικές δυσκολίες, προβλήματα προσοχής και χωρίς δυσκολίες, όσον αφορά την αποκωδικοποίηση, τις στρατηγικές ανάγνωσης και την κατανόηση του γραπτού λόγου, μέσα από την ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» τους.

(β) Να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου στις συγκεκριμένες ηλικίες των μαθητών/μαθητριών

(γ) Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην αναγνωστική επίδοση (αποκωδικοποίηση, στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόηση) μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο ανά σχολική βαθμίδα.

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, τις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν:

- (α) το φύλο των εξεταζομένων,
- (β) η σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν οι εξεταζόμενοι και
- (γ) η «διαγνωστική ομάδα» στην οποία ανήκουν.

Τις εξαρτημένες μεταβλητές μπορούμε να τις χωρίσουμε σε τρεις μεγάλες γενικές κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα αποκωδικοποίησης των παιδιών και περιλαμβάνει:

- (α) το ποσοστό ψευδολέξεων που διάβασε σωστά ο μαθητής/μαθήτρια,
- (β) το ποσοστό των λέξεων που διάβασε σωστά,
- (γ) τον αριθμό των λέξεων του κειμένου που διάβασε σωστά στο λεπτό,
- (δ) το ποσοστό «λαθών» στο κείμενο,
- (ε) το ποσοστό αντικαταστάσεων γραφημάτων – συλλαβών – λέξεων,
- (στ) το ποσοστό παράλειψης λέξεων,
- (ζ) το ποσοστό προσθήκης λέξεων,
- (η) το ποσοστό λέξεων με λανθασμένο τονισμό,

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποίησαν οι μαθητές/τριες και περιλαμβάνει:

- (α) το ποσοστό αυτοδιορθώσεων,
- (β) το ποσοστό γραφημικής ομοιότητας των «λαθών»,
- (γ) το ποσοστό φωνημικής ομοιότητας των «λαθών»,
- (δ) το ποσοστό συντακτικής ορθότητας των «λαθών»,
- (ε) το ποσοστό σημασιολογικής ορθότητας των «λαθών»,
- (στ) το ποσοστό θετικής στρατηγικής και
- (ζ) το ποσοστό αρνητικής στρατηγικής.



Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στο βαθμό κατανόησης του κειμένου και συγκεκριμένα:

- (α) στο συνολικό ποσοστό κατανόησης του κειμένου,
- (β) στο ποσοστό κατανόησης συγκεκριμένων πληροφοριών του κειμένου
και
- (γ) στο ποσοστό σωστών απαντήσεων σε ερωτήσεις συμπερασματικής σκέψης.

ΑΝΑΛΥΣΗ – ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

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

Όσον αφορά τις ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, όπως είναι λογικό, το διακρίναμε σε θηλυκό και αρσενικό, η σχολική βαθμίδα περιλαμβάνει την τρίτη (Γ), την τετάρτη (Δ) και την πέμπτη (Ε) δημοτικού και, τέλος, η «διαγνωστική ομάδα» περιλαμβάνει μια ομάδα παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες – η οποία για λόγους συντομίας παρακάτω θα αναφέρεται ως ομάδα Α.Δ. -, την ομάδα παιδιών με προβλήματα προσοχής (ομάδα Π.Π.) και την ομάδα παιδιών χωρίς δυσκολίες – ομάδα ελέγχου.

Για τις εξαρτημένες μεταβλητές υπολογίστηκε το ποσοστό και όχι μόνο ο αριθμός αναγνωστικής ακρίβειας γιατί ο αριθμός των λέξεων που διάβασε κάθε φορά το παιδί είναι διαφορετικός (βλέπε κεφάλαιο 3, Διαδικασία συλλογής δεδομένων) και γιατί τα παιδιά έκαναν διαφορετικό αριθμό «λαθών» στο κείμενο τα οποία αξιολογήθηκαν όλα και όχι μόνο ένας συγκεκριμένος αριθμός. Συνεπώς, με το ποσοστό των «λαθών» μπορούμε να έχουμε δεδομένα συγκρίσιμα που δίνουν ακριβείς πληροφορίες για την ποσότητα και ποιότητα των αναγνωστικών «λαθών». Ακόμη ως «λάθη» θεωρήθηκαν οι αντικαταστάσεις γραμμάτων / συλλαβών / λέξεων, οι παραλείψεις λέξεων, οι προσθήκες λέξεων και οι λέξεις με λανθασμένο τονισμό.

Πιο συγκεκριμένα:

- ◆ Το ποσοστό ψευδολέξεων που διάβασε σωστά. Με τη μεταβλητή αυτή θέλαμε να ελέγξουμε την ικανότητα αποκωδικοποίησης του παιδιού σε επίπεδο γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Υπολογίστηκε με τον τύπο:

Ποσοστό ψευδολέξεων που διάβασε σωστά =

$$\frac{\text{αριθμός ψευδολέξεων που διάβασε σωστά}}{\text{συνολικός αριθμός ψευδολέξεων που διάβασε}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα αν το παιδί διάβασε σωστά 13 ψευδολέξεις τότε:

$$\text{Ποσοστό ψευδολέξεων που διάβασε σωστά} = \frac{13}{24} \cdot 100 = 54,16\%$$

- ◆ Το ποσοστό λέξεων που διάβασε σωστά. Με τη μεταβλητή αυτή μετράμε την ικανότητα γραφοφωνημικής αντιστοιχίας καθώς και την ικανότητα ορθογραφικής και μορφογραφικής ανάγνωσης του παιδιού. Υπολογίστηκε με τον τύπο:

Ποσοστό λέξεων που διάβασε σωστά =

$$\frac{\text{Αριθμός λέξεων που διάβασε σωστά}}{\text{συνολικός αριθμός λέξεων που διάβασε}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα αν το παιδί διάβασε σωστά 20 λέξεις τότε:

$$\text{Ποσοστό λέξεων που διάβασε σωστά} = \frac{20}{52} \cdot 100 = 38,46\%$$

- ◆ Ο αριθμός λέξεων που διάβασε σωστά στο πρώτο λεπτό αναφέρεται στο ρυθμό της ανάγνωσης ενός κειμένου. Υπολογίζεται από τον τύπο:

Σύνολο λέξεων που διάβασε σωστά στο πρώτο λεπτό =

Σύνολο λέξεων που διάβασε σωστά στο πρώτο λεπτό – σύνολο «λαθών» στο πρώτο λεπτό

Για παράδειγμα, αν ένα παιδί διάβασε στο πρώτο λεπτό πενήντα πέντε (55) λέξεις και από αυτές έκανε «λάθος» τις 10 τότε

$$\text{Σύνολο λέξεων που διάβασε σωστά στο πρώτο λεπτό} = 55 - 10 = 45$$

- ◆ Το ποσοστό «λαθών» στο κείμενο αναφέρεται στην ικανότητα αναγνωστικής ακρίβειας και υπολογίζεται από τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό λαθών στο κείμενο} = \frac{\text{αριθμός λέξεων που διάβασε λανθασμένα}}{\text{συνολικό αριθμό λέξεων που διάβασε}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα, αν το παιδί διάβασε 23 λέξεις λανθασμένα τότε:

$$\text{Ποσοστό λαθών στο κείμενο} = \frac{23}{279} \cdot 100 = 8,24\%$$

- ◆ Το ποσοστό αντικαταστάσεων γραφημάτων / συλλαβών / λέξεων. Ως αντικαταστάσεις υπολογίσαμε τα «λάθη» κατά τα οποία το παιδί διαβάζει μία άλλη λέξη από την αναγραφόμενη, ή μία άλλη συλλαβή, ή κάποιο άλλο γράφημα ή έκανε αναγραμματισμούς μέσα στη λέξη, π.χ.

ερπιτά αντί για ερπετά

παραγανητικές αντί για παραπλανητικές

βλέπουν αντί για βλάπτουν

Υπολογίζεται από τον τύπο:

Ποσοστό αντικαταστάσεων γραφημάτων / συλλαβών / λέξεων =

$$\frac{\text{αριθμός λέξεων στις οποίες έκανε αντικαταστάσεις}}{\text{συνολικό αριθμό λέξεων που διάβασε λανθασμένα}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα αν το παιδί έκανε 30 «λάθη» και από αυτά τα 12 ήταν αντικαταστάσεις τότε:

$$\text{Ποσοστό αντικαταστάσεων γραφημάτων - συλλαβών - λέξεων} = \frac{12}{30} \cdot 100 = 40\%$$

- ◆ Το ποσοστό παράλειψης λέξεων. Η παράλειψη λέξεων αναφέρεται στις λέξεις που το παιδί δεν διάβασε. Αν το παιδί στη φράση: «...γενικά με τον κύκλο του νερού...» διαβάσει «... γενικά με κύκλο του νερού...», τότε έχει παραλείψει το άρθρο τον. Υπολογίζεται από τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό παράλειψης λέξεων} = \frac{\text{αριθμός λέξεων που παρέλειψε}}{\text{συνολικό αριθμό λέξεων που διάβασε λανθασμένα}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα αν το παιδί κάνει 40 «λάθη» και από αυτά 7 είναι παραλείψεις τότε:

$$\text{Ποσοστό παράλειψης λέξεων} = \frac{7}{40} \cdot 100 = 17,5\%$$

- ◆ Το ποσοστό προσθήκης λέξεων. Η προσθήκη λέξεων αναφέρεται στις λέξεις που το παιδί ενώ δεν υπήρχαν στο γραπτό κείμενο τις προσέθεσε, όπως στη φράση «Κατά συνέπεια...» διάβασε «Κατά τη συνέπεια...». Υπολογίζεται από τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό προσθήκης λέξεων} = \frac{\text{αριθμός λέξεων που προσέθεσε}}{\text{συνολικό αριθμό λέξεων που διάβασε λανθασμένα}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα αν το παιδί κάνει 28 «λάθη» και από αυτά τα 5 ήταν προσθήκες τότε:

$$\text{Ποσοστό προσθήκης λέξεων} = \frac{5}{28} \cdot 100 = 17,85\%$$

- ◆ Το ποσοστό λέξεων με λανθασμένο τονισμό υπολογίζεται με τον τύπο:

Ποσοστό λέξεων με λανθασμένο τονισμό =

$$\frac{\text{αριθμός λέξεων που διάβασε αλλάζοντας τον τονισμό}}{\text{συνολικό αριθμό λέξεων που διάβασε λανθασμένα}} \cdot 100$$



- ◆ Το ποσοστό των αυτοδιορθώσεων αναφέρεται στον αριθμό των «λαθών» που έχει καταφέρει το παιδί να εντοπίσει και να διορθώσει σωστά από μόνο του. Ως αυτοδιορθώσεις υπολογίστηκαν οι λέξεις που ενώ στην αρχή διαβάστηκαν λανθασμένα το παιδί τις επανέλαβε σωστά, όπως όταν έπρεπε να διαβάσει τη λέξη ραντίστηκαν αυτό διάβασε «... ριντίστηκαν ..ραντίστηκαν ...». Το ποσοστό αυτό υπολογίζεται από τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό αυτοδιορθώσεων} = \frac{\text{αριθμός λέξεων που έκανε αυτοδιόρθωση}}{\text{συνολικό αριθμό λέξεων που διάβασε λανθασμένα}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα, αν το παιδί έκανε 32 «λάθη» και από αυτά διόρθωσε τα 8 τότε:

$$\text{Ποσοστό αυτοδιορθώσεων} = \frac{8}{32} \cdot 100 = 25\%$$

- ◆ Το ποσοστό γραφημικής ομοιότητας. Το ποσοστό αυτό μας δείχνει πόσο όμοιες είναι οι λανθασμένες λέξεις με τις λέξεις του κειμένου ως προς τα γραφήματά τους και υπολογίζεται με τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό γραφημικής ομοιότητας} = \frac{\text{Σύνολο βαθμών γραφημικής ομοιότητας}}{\text{μέγιστος βαθμός γραφημικής ομοιότητας}} \cdot 100$$

Κάθε αντικατάσταση ελέγχεται για το βαθμό της γραφημικής της ομοιότητας με την γραπτή λέξη. Αρχικά υπολογίζεται ο αριθμός που προκύπτει από την συνάρτηση:

$$\frac{\text{αριθμός κοινών γραφημάτων} \cdot 1 + \text{αριθμό γραφημάτων που μοιάζουν οπτικά και βρίσκονται στην ίδια θέση μέσα στη λέξη} \cdot 0,5}{\text{αριθμός όλων των γραφημάτων και στις δύο λέξεις}}$$

και έπειτα μετατρέπεται σε βαθμό τακτικής κλίμακας σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα βαθμολόγησης

ΒΑΘΜΟΣ ΓΡΑΦΗΜΙΚΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΕΞΙΣΩΣΗΣ	ΒΑΘΜΟΣ
0 – 0,01	0
0,02 - 0,33	1
0,34 - 0,66	2
0,67 - ...	3

Για παράδειγμα, οι λέξεις απέχουν και επέχουν. Η παραπάνω συνάρτηση μας δίνει

$$\frac{(12 \cdot 1) + (0 \cdot 0,5)}{14} = 0,86. \text{ Σύμφωνα με τον πίνακα η λέξη αυτή βαθμολογείται με 3.}$$

Ο μέγιστος βαθμός γραφημικής ομοιότητας αναφέρεται στο μέγιστο βαθμό που μπορεί ένα παιδί να πάρει σύμφωνα με τον αριθμό των «λαθών»* του και προκύπτει από τον τύπο:

$$\text{Μέγιστος βαθμός γραφημικής ομοιότητας} = \text{αριθμός λαθών} \cdot 3$$

*Στην περίπτωση αυτή υπολογίζονται τα «λάθη» αντικαταστάσεων.

Έτσι αν ένα παιδί κάνει 27 «λάθη» και έχει σύνολο βαθμών γραφημικής ομοιότητας 79 τότε:

$$\text{Ποσοστό γραφημικής ομοιότητας} = \frac{79}{27 \cdot 3} \cdot 100 = \frac{79}{81} \cdot 100 = 97,53\%$$

πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα «λάθη» του παιδιού στο κείμενο είχαν υψηλή γραφημική ομοιότητα με τις λέξεις του κειμένου, δηλαδή, ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια έκανε χρήση των γραφημικών πληροφοριών για να διαβάσει το κείμενο.

- ◆ Το ποσοστό φωνημικής ομοιότητας. Το ποσοστό αυτό μας δείχνει πόσο όμοιες είναι οι λανθασμένες λέξεις με τις λέξεις του κειμένου ως προς τα φωνήματά τους και υπολογίζεται με τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό φωνημικής ομοιότητας} = \frac{\text{Σύνολο βαθμών φωνημικής ομοιότητας}}{\text{μέγιστος βαθμός φωνημικής ομοιότητας}} \cdot 100$$

Κάθε λανθασμένη λέξη ελέγχεται για το βαθμό της φωνημικής της ομοιότητας με την γραπτή λέξη. Αρχικά υπολογίζεται ο αριθμός που προκύπτει από την συνάρτηση:

$$\frac{\text{αριθμός κοινών φωνημάτων}}{\text{αριθμός όλων φωνημάτων και στις δύο λέξεις}}$$

και έπειτα μετατρέπεται σε βαθμό τακτικής κλίμακας σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα βαθμολόγησης.

ΒΑΘΜΟΣ ΦΩΝΗΜΙΚΗΣ ΟΜΟΙΟΤΗΤΑΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΕΙΣΩΣΗΣ	ΒΑΘΜΟΣ
0 – 0,01	0
0,02 - 0,33	1
0,34 - 0,66	2
0,67 - ...	3

Για παράδειγμα, οι λέξεις *εντομοκτόνων* και *εχνομικτόνωσ*. Η παραπάνω συνάρτηση μας δίνει $\frac{18}{24} = 0,75$. Σύμφωνα με τον πίνακα η λέξη αυτή βαθμολογείται με 3.

Ο μέγιστος βαθμός φωνημικής ομοιότητας αναφέρεται στο μέγιστο βαθμό που μπορεί ένα παιδί να πάρει σύμφωνα με τον αριθμό των «λαθών»* του και προκύπτει από τον τύπο:

$$\text{Μέγιστος βαθμός φωνημικής ομοιότητας} = \text{αριθμός λαθών} \cdot 3$$

*Στην περίπτωση αυτή υπολογίζονται τα «λάθη» αντικαταστάσεων.

Έτσι αν ένα παιδί κάνει 25 «λάθη» και έχει σύνολο βαθμών φωνημικής ομοιότητας 79 τότε:

$$\text{Ποσοστό φωνημικής ομοιότητας} = \frac{79}{27 \cdot 3} \cdot 100 = \frac{79}{81} \cdot 100 = 97,53\%$$

πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα «λάθη» του παιδιού στο κείμενο είχαν υψηλή φωνημική ομοιότητα με τις λέξεις του κειμένου, δηλαδή, ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια έκανε χρήση των φωνημικών πληροφοριών για να διαβάσει το κείμενο.

- ◆ Το ποσοστό συντακτικής ορθότητας μας δείχνει πόσο η συντακτική δομή του κειμένου παραβιάζεται από τα «λάθη» του παιδιού. Υπολογίζεται από τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό συντακτικής ορθότητας} = \frac{\text{Σύνολο βαθμών συντακτικής ορθότητας}}{\text{μέγιστο βαθμό συντακτικής ορθότητας}} \cdot 100$$

Κάθε «λάθος» του παιδιού βαθμολογείται σύμφωνα με τη συντακτική του ορθότητα σύμφωνα με τον πίνακα:

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΟΡΘΟΤΗΤΑΣ

ΒΑΘΜΟΣ	
0	Καμία συντακτική ομοιότητα ανάμεσα στο «λάθος» και στον τύπο του κειμένου
1	Μερική συντακτική ομοιότητα (συντακτικά αποδεκτό με το μισό της πρότασης)
2	Πλήρης συντακτική ομοιότητα ανάμεσα στο «λάθος» και τον τύπο του κειμένου

Ο μέγιστος βαθμός συντακτικής ορθότητας αναφέρεται στο μέγιστο βαθμό που μπορεί ένα παιδί να πάρει σύμφωνα με τον αριθμό των «λαθών» του και προκύπτει από τον τύπο:

Μέγιστος βαθμός συντακτικής ορθότητας = αριθμός λαθών • 2

Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έχει κάνει 26 «λάθη» και ο συνολικός βαθμός συντακτικής ορθότητας είναι 18 τότε:

$$\text{Ποσοστό συντακτικής ορθότητας} = \frac{18}{26 \cdot 2} \cdot 100 = \frac{18}{52} \cdot 100 = 34,61\%$$

- ◆ Το ποσοστό σημασιολογικής ορθότητας μας δείχνει πόσο η σημασία της πρότασης αλλοιώνεται από τα «λάθη» του παιδιού. Υπολογίζεται από τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό σημασιολογικής ορθότητας} = \frac{\text{Σύνολο βαθμών σημασιολογικής ορθότητας}}{\text{μέγιστο βαθμό σημασιολογικής ορθότητας}} \cdot 100$$

Κάθε «λάθος» του παιδιού βαθμολογείται σύμφωνα με τη σημασιολογική του ορθότητα με βάση τον παρακάτω πίνακα:

ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΟΡΘΟΤΗΤΑΣ

ΒΑΘΜΟΣ	
0	Καμία σημασιολογική ομοιότητα ανάμεσα στο «λάθος» και στον τύπο του κειμένου
1	Μερική σημασιολογική ορθότητα (σημασιολογικά αποδεκτό με το μισό της πρότασης)
2	Πλήρης σημασιολογική ορθότητα ανάμεσα στο «λάθος» και τον τύπο του κειμένου

Ο μέγιστος βαθμός σημασιολογικής ορθότητας αναφέρεται στο μέγιστο βαθμό που μπορεί ένα παιδί να πάρει σύμφωνα με τον αριθμό των «λαθών» του και προκύπτει από τον τύπο:

$$\text{Μέγιστος βαθμός σημασιολογικής ορθότητας} = \text{αριθμός λαθών} \cdot 2$$

Για παράδειγμα, αν ένα παιδί έχει κάνει 25 «λάθη» και ο συνολικός βαθμός σημασιολογικής ορθότητας είναι 6 τότε:

$$\text{Ποσοστό σημασιολογικής ορθότητας} = \frac{6}{25 \cdot 2} \cdot 100 = \frac{6}{50} \cdot 100 = 12\%$$

- ◆ Το ποσοστό θετικής στρατηγικής μας δείχνει κατά πόσο τα «λάθη» του παιδιού είναι συντακτικώς και σημασιολογικώς αποδεκτά όχι μόνο σε επίπεδο πρότασης αλλά και κειμένου. Κάθε «λάθος» αξιολογήθηκε ότι αποτελεί θετική στρατηγική όταν ήταν πλήρως σημασιολογικά και συντακτικά ορθό και διατηρούσε επιπλέον το νόημα του κειμένου. Το ποσοστό αυτό υπολογίζεται με τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό θετικής στρατηγικής} = \frac{\text{αριθμός θετικών λαθών}}{\text{συνολικό αριθμό λαθών}} \cdot 100$$

- ◆ Το ποσοστό αρνητικής στρατηγικής μας δείχνει κατά πόσο τα «λάθη» του παιδιού δεν είναι συντακτικώς και σημασιολογικώς αποδεκτά σε επίπεδο πρότασης και δεν διατηρούν το νόημα του κειμένου. Κάθε «λάθος» αξιολογήθηκε ως αρνητική στρατηγική όταν είχε βαθμό σημασιολογικής και συντακτικής ορθότητας μικρότερο του δύο και δεν διατηρούσε το νόημα του κειμένου. Το ποσοστό αυτό υπολογίζεται με τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό αρνητικής στρατηγικής} = \frac{\text{αριθμός αρνητικών λαθών}}{\text{συνολικό αριθμό λαθών}} \cdot 100$$

- ◆ Το ποσοστό κατανόησης των κειμένων μας δείχνει σε ποιο βαθμό τα παιδιά είχαν κατανοήσει το κείμενο, απαντώντας σε επτά (7) ερωτήσεις κλειστού τύπου για κάθε ένα από τα τρία κείμενα. Κάθε ερώτηση βαθμολογούνταν με 0 αν ήταν λανθασμένη και 1 αν ήταν σωστή. Το ποσοστό αυτό υπολογίζεται από τον τύπο:

$$\text{Ποσοστό κατανόησης} = \frac{\text{αριθμός σωστών απαντήσεων και στα τρία κείμενα}}{\text{σύνολο ερωτήσεων που απαντήθηκαν}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα, αν ένα παιδί απαντήσει σωστά στις 6 από τις 21 ερωτήσεις και των τριών κειμένων τότε:

$$\text{Ποσοστό κατανόησης} = \frac{6}{21} \cdot 100 = 28,57\%$$

- ◆ Το ποσοστό κατανόησης συγκεκριμένων πληροφοριών κειμένου μας δείχνει κατά πόσο το παιδί όταν διαβάζει κατανοεί και συγκρατεί στη μνήμη του πληροφορίες του κειμένου. Υπολογίζεται από τον τύπο:

Ποσοστό κατανόησης

$$\text{συγκεκριμένων πληροφοριών} = \frac{\text{αριθμός σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις συγκεκριμένων πληροφοριών των τριών κειμένων}}{\text{συνολικός αριθμός ερωτήσεων συγκεκριμένων πληροφοριών των τριών κειμένων}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα, αν ένα παιδί απαντήσει σωστά στις 4 από τις 9 ερωτήσεις συγκεκριμένων πληροφοριών και των τριών κειμένων τότε:

$$\text{Ποσοστό κατανόησης συγκεκριμένων πληροφοριών} = \frac{4}{9} \cdot 100 = 44,45\%$$

- ◆ Το ποσοστό σωστών απαντήσεων συμπερασματικής σκέψης αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να εξάγει συμπεράσματα με βάση τις πληροφορίες του κειμένου. Υπολογίζεται από τον τύπο:

Ποσοστό σωστών απαντήσεων

$$\text{συμπερασμα τικής σκέψης} = \frac{\text{αριθμός σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις} \cdot 100}{\text{συνολικός αριθμός ερωτήσεων}} = \frac{\text{συμπερασμα τικής σκέψης των τριών κειμένων}}{\text{συμπερασμα τικής σκέψης των τριών κειμένων}} \cdot 100$$

Για παράδειγμα, αν ένα παιδί απαντήσει σωστά στις 2 από τις 9 ερωτήσεις συμπερασματικής σκέψης και στα τρία κείμενα τότε:

$$\text{Ποσοστό συμπερασμα τικής σκέψης} = \frac{2}{9} \cdot 100 = 22,23\%$$

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

.....

1. *Μηδενική υπόθεση / H0 (1): Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των τριών ερευνητικών ομάδων όσον αφορά όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές.*
2. *Εναλλακτική υπόθεση / H1 (1): Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των τριών ερευνητικών ομάδων όσον αφορά τις εξαρτημένες μεταβλητές.*
3. *H0 (2): Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αποκωδικοποίησης και κατανόησης στο κείμενο.*
4. *H1 (2): Υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αποκωδικοποίησης και κατανόησης στο κείμενο.*
5. *H0 (3): Δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο (ομάδα Α.Δ. + ομάδα Π.Π.) ανά σχολική βαθμίδα (Γ', Δ', Ε').*
6. *H1 (3): Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο (ομάδα Α.Δ. + ομάδα Π.Π.) ανά σχολική βαθμίδα (Γ', Δ', Ε').*

ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

.....

Η διαδικασία δειγματοληψίας είχε δύο στάδια. Το πρώτο ήταν η επιλογή των σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Επιλέξαμε σχολεία από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και συγκεκριμένα από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Μαγνησίας και Φθιώτιδας, τα οποία ανήκαν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και ήταν όλα μέσου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, το Δημοτικό Σχολείο Τριλόφου, Νομού Θεσσαλονίκης (ημιαστικό), τα 18ο και 29ο Δημοτικά Σχολεία Βόλου (αστικά) και το 2ο Δημοτικό Σχολείο Καλών Νερών (αγροτικό), Νομού Μαγνησίας και τα 8ο και 19ο Δημοτικά Σχολεία Λαμίας, Νομού Φθιώτιδας (αστικά).

Το δεύτερο στάδιο αφορούσε την επιλογή των παιδιών. Προσπαθήσαμε να βρούμε ίδιο αριθμό παιδιών από κάθε ηλικία και από κάθε τάξη. Τα παιδιά επιλέχθηκαν κατά κύριο λόγο με βάση τη γνώμη των δασκάλων, μιας και δεν είχαν διάγνωση από επίσημο δημόσιο φορέα (Κ.Δ.Α.Υ.). Ειδικότερα, ζητήσαμε από τους/τις δασκάλους/δασκάλες να μας υποδείξουν παιδιά που είχαν αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση τουλάχιστον για ένα έτος. Τα παιδιά αυτά αποτέλεσαν την ομάδα με Αναγνωστικές Δυσκολίες. Επίσης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να υποδείξουν παιδιά που αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα προσοχής για τουλάχιστον ένα έτος. Στη συνέχεια, δόθηκε σε αυτούς τους δασκάλους μία κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ και σύμφωνα με αυτή έγινε η τελική επιλογή των μαθητών/μαθητριών με προβλήματα προσοχής. Σύμφωνα με την Κλίμακα αυτή, θεωρήθηκαν ότι παρουσιάζουν προβλήματα προσοχής οι μαθητές/μαθήτριες που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται σε εκατοστιαία θέση ≥ 90 . Μία μαθήτρια στον Πίνακα 2 βρισκόταν στην 83 εκατοστιαία θέση, δηλαδή ≥ 70 (τιμή ουδός κάτω από την οποία αποκλείεται η ΔΕΠ/Υ) και γι' αυτό θεωρείται πιθανόν να παρουσιάζει προβλήματα προσοχής

Πίνακας 2. Βαθμολογίες μαθητών/μαθητριών και εκατοστιαίες θέσεις σύμφωνα με την Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης ΔΕΠ/Υ

Κωδικός παιδιού	Φύλο	Συνολική βαθμολογία	Εκατοστιαίες τιμές
22	Κορίτσι	15	83
23	Αγόρι	20	90
24	Αγόρι	25	96
25	Αγόρι	25	96
26	Κορίτσι	24	99
27	Αγόρι	22	90
28	Αγόρι	19	90
29	Αγόρι	21	93
30	Κορίτσι	23	99

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν τριάντα ένα (31), από τα οποία δεκαεφτά (17) αγόρια και δεκατέσσερα (14) κορίτσια. Η ομάδα των αναγνωστικών δυσκολιών περιελάμβανε έντεκα (11) παιδιά, δύο (2) από την τρίτη δημοτικού, πέντε (5) από την τετάρτη και τέσσερα (4) από την πέμπτη. Η ομάδα των προβλημάτων προσοχής περιελάμβανε εννιά (9) παιδιά, τέσσερα (4) από την τρίτη δημοτικού, δύο (2) από την τετάρτη και τρία (3) από την πέμπτη. Η ομάδα ελέγχου περιελάμβανε έντεκα (11) παιδιά, τρία (3) από την τρίτη δημοτικού, τρία (3) από την τετάρτη δημοτικού και πέντε (5) από την πέμπτη δημοτικού.

Κανένα από τα παιδιά που μας υπέδειξαν δεν είχαν διάγνωση από δημόσιο φορέα και όλα είχαν μέσο επίπεδο νοητικής ικανότητας. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονταν μεταξύ οκτώμισι (8,5) και δέκα και μισό (10,5) ετών.

Πίνακας 3. Δείγμα της έρευνας

	Γ	Δ	Ε	ΣΥΝΟΛΟ
ΟΜΑΔΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	2	5	4	11
ΟΜΑΔΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣΟΧΗΣ	4	2	3	9
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	3	3	5	11
	Γ	Δ	Ε	ΣΥΝΟΛΟ

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΙ ΠΩΣ ΑΥΤΑ ΑΝΑΛΥΘΗΚΑΝ

.....

Αρχικά επιλέχθηκε ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας. Η διεξαγωγή της αποφασίσθηκε να γίνει στο τρίτο τρίμηνο, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν διανύσει το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς – γεγονός το οποίο ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για τους/τις μαθητές/μαθήτριες της Γ' δημοτικού – και να έχουν συμπληρώσει όλα το 8^ο έτος της ηλικίας τους.

Για να καταστεί δυνατή η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας, προσανατολιστήκαμε στην επιλογή των σχολείων όπου θα γινόταν η έρευνα. Όπως προαναφέρθηκε, κατά το σχεδιασμό της έρευνας απευθυνθήκαμε σε σχολεία που ανήκαν σε διάφορες περιοχές της χώρας μας και με τα οποία υπήρχε συνεργασία μέσω της σχολικής πρακτικής. Άλλος λόγος για την επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων ήταν η καλή διαπροσωπική σχέση της ερευνήτριας με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι βοήθησαν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων (διάθεση ωρών, αιθουσών, υλικοτεχνικής υποδομής), αλλά και στη σύμπραξη και στήριξη του ερευνητικού έργου. Καθοριστική για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν, φυσικά, η συγκατάθεση τόσο των διευθυντών, όσο και των δασκάλων των τάξεων, δεδομένων των γραφειοκρατικών κωλυμάτων που ανέκυπταν .

Πρωτίστως ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί για την διαδικασία της έρευνας. Αναλυτικότερα τους αναφέρθηκε ο σκοπός της έρευνας και ο τρόπος διεξαγωγής της. Επισημάνθηκε επίσης ότι θα διαφυλάττονταν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών/μαθητριών και κανένα ευαίσθητο στοιχείο (όνομα, διεύθυνση καταγωγής) δε θα αναφερόταν σε κανένα σημείο της έρευνας. Η επιλογή των μαθητών/μαθητριών θα απολάμβανε της πλήρους εχεμύθειας από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης και από την ερευνήτρια όσο αφορά τη διαφύλαξη του απόρρητου στη σχέση δασκάλου/δασκάλας-μαθητή/μαθήτριας. Μετά την συγκατάθεση των δασκάλων, επιλέχθηκαν τα παιδιά που θα

συμμετείχαν και επιλέχθηκε ο κατάλληλος χώρος για τη διεξαγωγή της έρευνας. Οι χώροι που επιλέχθηκαν ήταν οικείοι προς τους εξεταζομένους, άνετοι με άπλετο φωτισμό και χωρίς εξωτερικούς θορύβους. Τέλος, διαμορφώθηκε το πρόγραμμα της επόμενης φάσης της έρευνας.

Την πρώτη μέρα που επισκεπτόταν η ερευνήτρια το κάθε σχολείο για την διεξαγωγή της έρευνας, γινόταν ενημέρωση των παιδιών στην προσευχή. Ο διευθυντής ανέφερε ότι στο σχολείο θα διεξαγόταν μία έρευνα. Ανέφερε ότι η ερευνήτρια έχει κατασκευάσει κάποιες ασκήσεις στη γλώσσα για παιδιά δημοτικού και θέλει να ερευνήσει κατά πόσο ανταποκρίνονται στο επίπεδο των παιδιών. Ακόμα ότι οι μαθητές/μαθήτριες που θα συμμετέχουν έχουν επιλεγεί στην τύχη με κλήρωση από το σύλλογο των διδασκόντων. Δεν αναφέρθηκε από την αρχή ποια παιδιά θα συμμετείχαν γιατί δεν θέλαμε να αποσπαστεί η προσοχή τους από το μάθημα των εκπαιδευτικών. Ακόμα δεν αναφέρθηκε ο πραγματικός σκοπός της έρευνας για να μην στιγματιστούν οι μαθητές/μαθήτριες (ως αδύνατοι) και να μην υπάρξουν προβλήματα μεταξύ των παιδιών (π.χ. πειράγματα) ή και στα ίδια τα παιδιά να δώσουμε την εντύπωση ότι έχουν χαμηλή επίδοση.

Η δοκιμασία που θα δινόταν στα παιδιά ήταν ένα μέρος από το ΤΕΛΑ (βλέπε αναλυτικά στο παρακάτω κεφάλαιο) και έπρεπε να δοθεί ατομικά και μεμονωμένα σε κάθε παιδί. Έτσι, την ημέρα της εξέτασης η άφιξη στο σχολείο γινόταν πριν αρχίσουν τα μαθήματα για την προετοιμασία της αίθουσας. Στο κέντρο της αίθουσας τοποθετούνταν ένα θρανίο ή τραπέζι και δύο καρέκλες, μία σε κάθε πλευρά. Πριν την έναρξη της έρευνας κάθε ημέρα, γινόταν σχετική υπενθύμιση μόνο στους δάσκαλους για τα παιδιά που θα συμμετείχαν. Η ερευνήτρια πήγαινε στην τάξη του προς εξέταση παιδιού και του ζητούσε να την ακολουθήσει. Πήγαιναν στην αίθουσα και καθόταν στο θρανίο ή στο τραπέζι αντικριστά. Επάνω στο τραπέζι υπήρχε μόνο το πακέτο με τις δοκιμασίες του παιδιού (βλέπε παράρτημα).

Μόλις καθόταν το παιδί η εξετάστρια του έλεγε:

Είμαι φοιτήτρια και έχω κάνει κάποιες ασκήσεις στη γλώσσα και συγκεκριμένα στην ανάγνωση και θέλω να τις κάνουμε μαζί για να δω αν τις έκανα καλά.

Για κάθε άσκηση θα σου εξηγήσω τι πρέπει να κάνεις και αν δεν καταλάβεις τότε μπορείς να με ρωτήσεις ό,τι θέλεις. Μόλις ξεκινήσεις δεν θα μπορώ να σου λύσω τις απορίες σου.

Θα μαγνητοφωνώ αυτά που λέμε γιατί θέλω να τα μελετήσω στο σπίτι μου.

Για αυτά που θα πούμε δεν θα βαθμολογηθείς και δεν θα τα δει κανένας από το σχολείο σου, ούτε θα πω στο δάσκαλο/δασκάλα σου τι κάναμε εδώ.

Αν χρειαστείς κάποιο διάλειμμα ή λίγο νερό ή να πας στην τουαλέτα, μπορείς να μου το ζητήσεις για να σταματήσουμε.

Ετοιμος/έτοιμη?

Στη συνέχεια δίνονταν οι οδηγίες για τις δοκιμασίες, οι τυχόν διευκρινίσεις και εκτελούνταν. Μετά από κάθε δοκιμασία η ερευνήτρια έλεγε στα παιδιά:

Μπράβο! Ας προχωρήσουμε τώρα παρακάτω.

Αν κάποιο παιδί έκανε πολλά «λάθη» συνεχόμενα, τότε σταματούσαμε τη συγκεκριμένη δοκιμασία και συνεχίζαμε παρακάτω. Υπήρξαν περιπτώσεις όπου κάποια παιδιά ζήτησαν να πάνε για νερό ή τουαλέτα. Αν αυτό ζητούνταν στις τρεις πρώτες δοκιμασίες, τότε το παιδί συνέχιζε από εκεί όπου είχε σταματήσει. Αν αυτό γινόταν στην τέταρτη και τελευταία δοκιμασία τότε του αναφερόταν ότι έπρεπε να ολοκληρωθεί η ανάγνωση του κειμένου και να απαντηθούν οι ερωτήσεις του και ύστερα να γίνει η διακοπή και να συνεχίσουν στο επόμενο κείμενο. Αν διακόπτονταν η δοκιμασία, όταν θα επέστρεφε το παιδί ίσως δεν θα θυμόταν το νόημα ή κάποιες πληροφορίες του κειμένου, γεγονός που θα αλλοίωνε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Όταν ολοκληρώνονταν οι δοκιμασίες η ερευνήτρια ευχαριστούσε το παιδί για τη συνεργασία του και έπειτα το συνόδευε πάλι μέχρι την τάξη του.

Μετά των ολοκλήρωση των χορηγήσεων των δοκιμασιών αναλύθηκαν τα αποτελέσματα σε τρεις φάσεις. Αρχικά έγινε απομαγνητοφώνηση των δοκιμασιών. Για κάθε μαθητή/μαθήτρια υπήρχε ένα φύλλο αξιολόγησης. Σε αυτό καταγραφόταν ο κωδικός του/της μαθητή/μαθήτριας, η τάξη του, η «διαγνωστική ομάδα» στην οποία ανήκε (Δ.Α., Π.Π., ελέγχου) και το σχολείο του. Στη συνέχεια, κατά την

απομαγνητοφώνηση σημειώνονταν τα «λάθη» του παιδιού. Για τις δύο πρώτες ασκήσεις αν το παιδί διάβαζε «λάθος» τη λέξη τότε βαθμολογούνταν με 0, αν διάβαζε σωστά τότε βαθμολογούνταν με 1. Στη τρίτη άσκηση σημειώνονταν αρχικά με μία αγκύλη το σημείο μέχρι εκεί που διάβασε το παιδί κατά το πέρας του πρώτου λεπτού ανάγνωσης. Έπειτα σημειώθηκε ο τρόπος με τον οποίο διάβασε το παιδί. Πιο συγκεκριμένα σημειώθηκαν οι επαναλήψεις, η διστακτική ανάγνωση, οι παραλείψεις σειρών, τα «λάθη» των παιδιών και οι αυτοδιορθώσεις αυτών. Σε κάθε «λάθος» λέξη που διαβαζόταν γραφόταν από πάνω της η λέξη που διαβάστηκε. Στην συνέχεια, στη τέταρτη άσκηση, η κάθε σωστή απάντηση βαθμολογούνταν με 1 και η «λάθος» με 0. Όταν ολοκληρωνόταν η απομαγνητοφώνηση των «λαθών» υπολογίζονταν οι μεταβλητές που αντιστοιχούν στις ασκήσεις 1, 2 και 4 καθώς και οι μεταβλητές ποσοστό λέξεων που διάβασε σωστά στο πρώτο λεπτό και ποσοστό «λαθών» στο κείμενο που αντιστοιχούν στην άσκηση 3. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως «λάθη» στην άσκηση 3 θεωρήθηκαν οι αντικαταστάσεις, οι προσθήκες και οι παραλείψεις λέξεων και οι λέξεις με λανθασμένο τονισμό.

Στη δεύτερη φάση ακολούθησε η ανάλυση των «λαθών». Για κάθε παιδί υπήρχε ένας πίνακας ανάλυσης λαθών (βλέπε παράρτημα). Στην πρώτη στήλη σημειώνονταν η λέξη που έπρεπε να διαβαστεί, στη δεύτερη η λέξη όπως διαβάστηκε και έπειτα ακολουθούσαν στήλες με την εξής σειρά: α) αντικαταστάσεις λέξεων, β) παραλείψεις λέξεων, γ) προσθήκες λέξεων, δ) λέξεις με λανθασμένο τονισμό, ε) αυτοδιορθώσεις, στ) φωνημική ομοιότητα, ζ) γραφημική ομοιότητα, η) συντακτική ορθότητα, θ) σημασιολογική ορθότητα, ι) θετική στρατηγική και ια) αρνητική στρατηγική. Ανάλογα με το «λάθος» του παιδιού σημειωνόταν και το αντίστοιχο πεδίο. Όταν ολοκληρωνόταν η συμπλήρωση αυτού του πίνακα ακολουθούσε ο υπολογισμός των μεταβλητών που αντιστοιχούν στην άσκηση αυτή.

Στην τρίτη και τελευταία φάση, ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του προγράμματος SPSS. Αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των τριών ομάδων σε όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Έπειτα διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών που

αφορούν την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, για αυτό υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας Kendall tau b επί του συνολικού δείγματος, επειδή ο αριθμός δείγματος ανά ομάδα ήταν αρκετά μικρός και τα «λάθη» αξιολογήθηκαν σε τακτικές κλίμακες. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal – Wallis για να διερευνηθούν οι διαφορές των μέσων βαθμών επίδοσης στις εξαστημένες μεταβλητές μεταξύ των τριών ομάδων. Τέλος υπολογίστηκε το κριτήριο Mann – Whitney ανά δύο ομάδες για να διαπιστωθεί μεταξύ ποιών ομάδων υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα προσπαθήσαμε να είναι όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα. Η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης έγινε δύο, και σε μερικές περιπτώσεις, τρεις φορές. Το ίδιο έγινε και κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης των πινάκων της ανάλυσης «λαθών». Ελέγχθηκαν από την ερευνήτρια δύο και τρεις φορές. Όλα αυτά ελέγχθηκαν και από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα. Φιλιππάτου για ενδεχόμενα ακούσια σφάλματα ή τυχαίες παραλείψεις.

Κεφάλαιο Δ'

Μέσα συλλογής δεδομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

.....

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθούμε στα μέσα συλλογής δεδομένων της έρευνάς μας. Θα περιγραφούν αναλυτικά τα μέσα αυτά, για ποιους λόγους χρησιμοποιούνται, σε τι αναφέρονται και για ποιους λόγους τα χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας.

Τα μέσα αυτά ήταν:

1. Η ελληνική κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ – IV,
2. Το ΤΕΛΑ (Τεστ Εντοπισμού Λαθών Ανάγνωσης) και
3. Η ποιοτική ανάλυση «λαθών».

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΠ/Υ – IV

.....

A) Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ) αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες διαταραχές συμπεριφοράς της παιδικής ηλικίας. Οι ειδικοί του χώρου της ψυχικής υγείας και της εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό την πρόκληση της αξιολόγησης παιδιών και εφήβων που είναι πιθανό να εμφανίζουν ΔΕΠ/Υ. Μετά τη δημοσίευση της τέταρτης έκδοσης του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM – IV, American Psychiatric Association, 1994), οι G.J. DuPaul, T.J. Power, A.D. Anastasopoulos και R.Reid ανέλαβαν το σχεδιασμό και τη δημιουργία ενός σύντομου ερωτηματολογίου το οποίο θα παρείχε στους κλινικούς έναν άμεσο τρόπο καθορισμού της συχνότητας των συμπτωμάτων της ΔΕΠ/Υ. Έτσι κατασκευάστηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ σύμφωνα με τα κριτήρια του DSM – IV. Πρόθεση ήταν να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εντοπισμό των παιδιών που είναι πιθανόν να εμφανίζουν τη διαταραχή, για τη διάγνωση και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της θεραπευτικής παρέμβασης. Πράγματι, η Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ είναι ένα πολύτιμο εργαλείο έγκαιρου και έγκυρου εντοπισμού της διαταραχής αυτής διότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα από τα άτομα του κοντινού περιβάλλοντος του παιδιού (εκπαιδευτικούς και γονείς). Επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τα παιδιά που είναι πιθανό να εμφανίζουν τη διαταραχή, έτσι ώστε να τα παραπέμψουν στις κατάλληλες σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες ή στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, για την κλινική αξιολόγηση και διάγνωση από τη διεπιστημονική ομάδα (τους παιδοψυχιάτρους, τους κλινικούς ψυχολόγους κ.ά.). Η διάγνωση της διαταραχής οδηγεί στην εφαρμογή της ενδεδειγμένης αντιμετώπισης, η οποία συντονίζεται μεν από ειδικούς ψυχικής υγείας της διαγνωστικής ομάδας, αλλά ενδείκνυται να εμπλέκει και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, μετά από κατάλληλη συμβουλευτική εκπαίδευση και υπό

εποπτεία, μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της διαταραχής.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί αναθεώρηση της προηγούμενης Κλίμακας Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ. Οι προσπάθειες της στάθμισης της ADHD Rating Scale – IV στον ελληνικό πληθυσμό ξεκίνησαν το 1999. Η πρωτότυπη κλίμακα μεταφράστηκε και χορηγήθηκε σε δείγμα του ελληνικού πληθυσμού, όπου έγινε και η στάθμισή της σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα.

B) Περιγραφή της Κλίμακας Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ

Η αξιολόγηση της ΔΕΠ/Υ συνήθως περιλαμβάνει διαγνωστικές συνεντεύξεις με το παιδί, τους γονείς και τους δασκάλους του, κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς που συμπληρώνονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο και κλινική αξιολόγηση. Παρότι υπάρχουν πολλά ερωτηματολόγια αξιολόγησης της συμπεριφοράς τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν γι' αυτό το σκοπό, ελάχιστα περιλαμβάνουν θέματα που αντιστοιχούν άμεσα στα κριτήρια ΔΕΠ/Υ.

Προκειμένου να κατασκευαστούν δύο σύντομες κλίμακες οι οποίες να περιλαμβάνουν τα κριτήρια της ΔΕΠ/Υ με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια, διατυπώθηκαν 18 ερωτήσεις (βλ. παράρτημα). Η βασική αλλαγή στη διατύπωση των κριτηρίων συμπληρώνεται σε μια κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων (όπου 0= σχεδόν ποτέ, 1=σπάνια, 2=αρκετές φορές, 3=πολύ συχνά). Τα συμπτώματα της ελλειμματικής προσοχής περιλαμβάνονται στις ερωτήσεις με μονή αρίθμηση, ενώ τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας στις ερωτήσεις με ζυγή αρίθμηση. Η εναλλαγή των συμπτωμάτων των δύο παραγόντων με αυτό τον τρόπο αποφασίστηκε για να μην επηρεάζεται η απάντηση του βαθμολογητή σε κάθε ερώτηση από τις απαντήσεις του στις προηγούμενες ερωτήσεις, κάτι το οποίο θα ήταν πιθανό αν αυτές ήταν παρόμοιου περιεχομένου. Οι γονείς καλούνται να προσδιορίσουν τη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η αναφερόμενη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι κατά τη διάρκεια των

τελευταίων έξι μηνών. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη συχνότητα με την οποία παρουσιάζεται η περιγραφόμενη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια των τελευταίων έξι μηνών, ή από την αρχή του σχολικού έτους εάν το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται σε περίοδο μικρότερη των έξι μηνών από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Γ) Χορήγηση και βαθμολόγηση

Οι δύο κλίμακες (για γονείς και εκπαιδευτικούς) έχουν σχεδιαστεί για να συμπληρώνονται ανεξάρτητα από τους γονείς και το δάσκαλο του παιδιού. Το άτομο που συμπληρώνει την κλίμακα καλείται να καταγράψει ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (όνομα, ηλικία και τάξη φοίτησης του παιδιού, καθώς και όνομα του ίδιου) και να βάλει σε κύκλο τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι ή στο σχολείο κατά τη διάρκεια των τελευταίων έξι μηνών (ή από την αρχή της σχολικής χρονιάς σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το παιδί για λιγότερο από έξι μήνες). Αν παραλείψει να απαντήσει σε κάποια ερώτηση, πρέπει να του ζητηθεί να τη βαθμολογήσει. Αν δεν είχε την ευκαιρία να παρατηρήσει τη συμπεριφορά που περιγράφει μια συγκεκριμένη ερώτηση και δεν απαντήσει σε αυτήν, τότε η ερώτηση δεν περιλαμβάνεται στη βαθμολόγηση της κλίμακας. Αν δεν απαντήσει σε τρεις ή περισσότερες ερωτήσεις, τότε ο κλινικός θα πρέπει να είναι εξαιρετικά επιφυλακτικός στην αξιοποίηση της κλίμακας, είτε πρόκειται για διαγνωστικούς σκοπούς είτε για τον εντοπισμό της διαταραχής είτε για την αξιολόγηση του αποτελέσματος της θεραπευτικής παρέμβασης.

Και οι δύο μορφές της Κλίμακας Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ αποτελούνται από δύο υποκλίμακες: την υποκλίμακα Ελλειμματικής Προσοχής (εννέα ερωτήσεις) και την υποκλίμακα Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας (εννέα ερωτήσεις). Οι δύο υποκλίμακες προέκυψαν εμπειρικά από την ανάλυση παραγόντων και βρίσκονται σε συμφωνία με τις δύο διαστάσεις συμπτωμάτων που ορίζονται από το ΔΕΠ/Υ. Έτσι, οι βαθμολογίες για τις δύο υποκλίμακες προκύπτουν και από τις δύο μορφές της

κλίμακας. Η αρχική βαθμολογία της υποκλίμακας Ελλειμματική Προσοχή υπολογίζεται με την άθροιση των βαθμολογιών των ερωτήσεων με μονή αρίθμηση (ερωτήσεις 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17). Η αρχική βαθμολογία της υποκλίμακας Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα υπολογίζεται με την άθροιση των βαθμολογιών των ερωτήσεων με ζυγή αρίθμηση (ερωτήσεις 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18). Η αρχική Συνολική Βαθμολογία υπολογίζεται με την άθροιση των αρχικών βαθμολογιών των δύο υποκλιμάκων.

Οι αρχικές βαθμολογίες μετατρέπονται σε εκατοστιαίες τιμές βάσει του κατάλληλου προφίλ βαθμολογίας, που ορίζεται ανάλογα με την ηλικία και το φύλο του παιδιού (βλ. Παράρτημα). Στο προφίλ αυτό σημειώνεται η αρχική τιμή κάθε κλίμακας για το φύλο του συγκεκριμένου παιδιού και την ηλικία του. Η εκατοστιαία τιμή που αντιστοιχεί βρίσκεται στις ακραίες στήλες του προφίλ.

Δ) Χρήση της κλίμακας αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ στην παρούσα έρευνα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ στην επιλογή του δείγματος και συγκεκριμένα για την ομάδα με προβλήματα προσοχής. Χρησιμοποιήθηκε αυτή η κλίμακα ως μέσο για την αξιολόγηση της ΔΕΠ/Υ γιατί είναι σύντομη, έγκαιρη, έγκυρη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την ερευνήτρια χωρίς ιδιαίτερη εκπαίδευση. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι η εξής:

Αρχικά δόθηκε το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς για να συμπληρωθεί από τους/τις δασκάλους/δασκάλες των παιδιών που υποδείχτηκαν με προβλήματα προσοχής. Έπειτα υπολογίστηκε η βαθμολογία κάθε παιδιού για τις εννέα ερωτήσεις της υποκλίμακας για την Ελλειμματική Προσοχή. Η βαθμολογία μετατράπηκε σε εκατοστιαίες τιμές βάσει του κατάλληλου προφίλ βαθμολογίας, που ορίζεται ανάλογα με την ηλικία και το φύλο του παιδιού. Έπειτα συγκρίνοντας τις εκατοστιαίες τιμές βάσει του πίνακα με τις βέλτιστες τιμές ουδοί των υποκλιμάκων της συνολικής βαθμολογίας (βλέπε παράρτημα αντίστοιχο πίνακα) διακρίναμε ποια από τα παιδιά που είχαν επιλεγεί αρχικά μπορούσαν να χαρακτηριστούν ότι έχουν συμπτώματα του

συνδρόμου ΔΕΠ/Υ. Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα εξακρίβωσης των δυσκολιών προσοχής.

Η Μαρία

Η Μαρία είναι μαθήτρια της τετάρτης δημοτικού και ο δάσκαλός της μας υπέδειξε ότι παρουσιάζει προβλήματα προσοχής. Η συνολική βαθμολογία για την υποκλίμακα της Ελλειμματικής Προσοχής είναι 24. Έτσι μετατρέποντάς το σε εκατοστιαίες τιμές γίνεται 99% και συγκρίνοντάς το με τις βέλτιστες τιμές ουδοί η συγκεκριμένη μαθήτρια μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει σοβαρές δυσκολίες προσοχής.

ΤΕΣΤ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΛΑΘΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ (ΤΕΛΑ)

.....

Σκοπός του τεστ αυτού είναι η σφαιρική αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές/μαθήτριες 8 έως 15 ετών (δηλαδή από την Γ' δημοτικού έως και τη Γ' γυμνασίου) και ο εντοπισμός όσων μαθητών/μαθητριών αντιμετωπίζουν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες σε αυτές τις ηλικίες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το Τεστ Εντοπισμού Αναγνωστικών Λαθών είναι μία δέσμη από δοκιμασίες που καλύπτουν την αναγνωστική ευχέρεια, αποκωδικοποίηση και κατανόηση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα μορφολογικά «λάθη» και στα «λάθη» κατανόησης.

Σχετικά με τη δομή του τεστ, οι άξονες πάνω στους οποίους αναπτύχθηκε είναι:

(α) Αποκωδικοποίηση – Αναγνωστική Ευχέρεια. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει πέντε ασκήσεις και οι δεξιότητες που αξιολογούνται είναι οι εξής:

- i. Ανάγνωση άσημων λέξεων (άσκηση 1),
- ii. ανάγνωση πραγματικών λέξεων (άσκηση 2),
- iii. διάκριση λέξεων με νόημα και άσημων λέξεων (άσκηση 3),
- iv. ανάγνωση λέξεων που μοιάζουν φωνολογικά ή οπτικά και αντιστοίχιση με εικόνα (άσκηση 4) και
- v. αναγνωστική ευχέρεια (άσκηση 5).

(β) Μορφολογία – Σύνταξη. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει έξι ασκήσεις (ασκήσεις 6 – 10) και οι δεξιότητες που αξιολογούνται είναι οι εξής:

- i. Σχηματισμός ρημάτων σε διάφορα πρόσωπα και εγκλίσεις και επιλογή χρόνου (άσκηση 6),
- ii. παραγωγή σύνθετων λέξεων (άσκηση 7),
- iii. χειρισμός μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας: αριθμός και πτώση των ονομάτων, χρόνος, έγκλιση, πρόσωπο και αριθμός ρημάτων (άσκηση 7),
- iv. χειρισμός της γλώσσας με έμφαση στα κλιτά μέρη του λόγου (άσκηση 8) και

- v. σύνταξη προτάσεων με και χωρίς τη βοήθεια εικόνας που αναπαριστά το νόημα της πρότασης (ασκήσεις 9,10).

(γ) Κατανόηση. Η ενότητα της κατανόησης περιλαμβάνει δύο ασκήσεις (ασκήσεις 11,12) και οι δεξιότητες που αξιολογούνται είναι:

- i. Αναγνώριση ισοδύναμων σημασιολογικά προτάσεων με διαφορετική συντακτική δομή (άσκηση 11) και
- ii. κατανόηση ερωτήσεων κυριολεκτικού, λεξιλογικού τύπου και συμπερασματικού τύπου καθώς και ερωτήσεις εκτίμησης (άσκηση 12).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε ορισμένες από τις ασκήσεις του ΤΕΛΑ. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήσαμε τις ασκήσεις 1, 2, 5 και 12.

Οι ασκήσεις αποκωδικοποίησης (1- 2) είναι βασισμένες σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία των δύο δόδων επεξεργασίας (διττής κωδικοποίησης). Σύμφωνα με αυτή, μία λέξη είναι δυνατόν να αναγνωριστεί είτε άμεσα, δηλαδή ολικά μέσω μιας στρατηγικής που ονομάστηκε ορθογραφική, είτε έμμεσα μέσω μιας διαδικασίας αντιστοίχισης κάθε γραφήματος σε συγκεκριμένο φώνημα, η οποία αποτελεί τη φωνολογική στρατηγική. Η αξιολόγηση της χρήσης της φωνολογικής στρατηγικής πραγματοποιείται με την άσκηση 1 όπου οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται να διαβάσουν άσημες λέξεις (ψευδολέξεις). Η άσκηση 2 αξιολογεί την παράλληλη εναλλακτική χρήση της ορθογραφικής και φωνολογικής στρατηγικής. Σε ότι αφορά την αναγνωστική ευχέρεια, αυτή αξιολογείται στην άσκηση 5 και με βάση τις σωστές λέξεις που αποκωδικοποιεί φωναχτά το παιδί σε ένα λεπτό της ώρας. Το κείμενο είναι πρωτότυπο και ως προς το είδος του είναι πραγματολογικό. Ακόμα, καθώς στους στόχους της άσκησης 5 δεν περιλαμβάνεται η αναγνωστική κατανόηση, το κείμενο εξυπηρετεί την αξιολόγηση της ευχέρειας και σε σπάνιες λέξεις. Τέλος αξιολογήθηκε η κατανόηση με την άσκηση 12. Αυτή αξιολογεί την ικανότητα του/της μαθητή/μαθήτριας να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης κλειστού τύπου με πολλαπλές επιλογές. Αποτελείται από τρία κείμενα που το καθένα συνοδεύεται από επτά ερωτήσεις. Το μέγεθος των κειμένων δεν ξεπερνά τις 120 λέξεις. Τα κείμενα ανήκουν σε διαφορετικά είδη γραπτού λόγου, καθώς έχει αποδειχθεί πως η επίδοση των

μαθητών/μαθητριών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν επηρεάζεται από το είδος του κειμένου που αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση, αλλά από ενδογενείς παράγοντες, όπως η προηγούμενη γνώση και το ενδιαφέρον του εξεταζόμενου για το θέμα που παρουσιάζεται. Για αυτόν το λόγο τα κείμενα που δημιουργήθηκαν είναι του ίδιου επιπέδου, όσον αφορά στα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, στο λεξιλόγιο αλλά και σε θεματική ενότητα και περιεχόμενο, με τα κείμενα που διδάσκονται οι μαθητές/μαθήτριες μέσω των σχολικών εγχειριδίων στην κάθε τάξη. Συνεπώς το κείμενο κεντρίζει από τη μία πλευρά το ενδιαφέρον του/της μαθητή/μαθήτριας και ενεργοποιεί την προηγούμενη γνώση του καθώς είναι συναφές με το περιεχόμενο κειμένων που έχει ήδη διδαχθεί, ενώ από την άλλη δεν το φέρνει αντιμέτωπο με νέα ή δυσκολότερα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που μπορεί να τον αποπροσανατολίσουν. Το μέγεθος των κειμένων αντιστοιχεί στις απαιτήσεις ενός αξιολογικού τεστ της αναγνωστικής κατανόησης, συμπεριλαμβάνοντας πληροφορίες που εξετάζουν τόσο τη γνώση του/της μαθητή/μαθήτριας για το περιεχόμενο του κειμένου όσο και την ικανότητα του να αποκομίζει συμπεράσματα από το σύνολο των ιδεών που παρουσιάζονται. Σε αυτό το πλαίσιο, τα κείμενα δεν είναι πολύ συνοπτικά ή σύντομα, ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλες τις πληροφορίες που αντιστοιχούν στο είδος του κειμένου, αλλά ούτε και μακροσκελή, γεγονός το οποίο μπορεί να ανέστελλε το ενδιαφέρον του εξεταζόμενου παιδιού και να μην υποκινούσε την εξαγωγή συμπερασμάτων, βασική ένδειξη της αναγνωστικής κατανόησης.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης του τεστ εξετάζουν την ικανότητα του εξεταζόμενου να ανακαλύπτει τις πληροφορίες που δίνονται άμεσα στο κείμενο ή να δημιουργεί λεκτικές και συμπερασματικές έννοιες που προκύπτουν από το σύνολο των πληροφοριών στο κείμενο.

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ

.....

Η ποιοτική ανάλυση των «λαθών» μας βοηθάει να δούμε τι είδους «λάθη» κάνουν τα παιδιά αλλά και τη στρατηγική που χρησιμοποιούν όταν τα κάνουν. Έτσι χρησιμοποιήθηκε και αυτό το μέσο για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας.

Τα «λάθη» που έκαναν τα παιδιά κατά την ανάγνωση του κειμένου της τρίτης άσκησης κωδικοποιήθηκαν σε «λάθη» αντικατάστασης, παράλειψης λέξεων, προσθήκης λέξεων και λέξεων με λανθασμένο τονισμό. Μόνο τα «λάθη» των αντικαταστάσεων εξετάστηκαν ως προς την γραφημική και φωνημική ομοιότητα τους με τις «σωστές» λέξεις. Όλα όμως τα «λάθη» εξετάστηκαν για τη σημασιολογική και τη συντακτική ορθότητα, αν έγινε αυτοδιόρθωσή του, και κατά πόσο το λάθος υποδηλώνει θετική ή αρνητική στρατηγική. Η παράλειψη ολόκληρης φράσης ή σειφάς δεν κωδικοποιήθηκαν ως «λάθη». Ακόμα οι επαναλήψεις των λέξεων, η διστακτική και η συλλαβιστή ανάγνωση δεν θεωρήθηκαν ως «λάθη». Τέλος, οι γλωσσικοί τύποι που περιέχουν αφαιρέσεις και εκθλίψεις δεν θεωρήθηκαν ως «λάθη».

Όσον αφορά τον τρόπο βαθμολόγησης του κάθε λάθους βλέπε κεφάλαιο Γ, ενότητα *Ανάλυση και ορισμός μεταβλητών*.

Κεφάλαιο Ε΄

Αποτελέσματα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

.....

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η ανάλυση (περιγραφική και επαγωγική) των δεδομένων σχετικά με τις επιδόσεις των τριών ομάδων στις 18 ανεξάρτητες μεταβλητές και τις συνάφειες μεταξύ των μεταβλητών αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Ακόμα παρουσιάζονται οι αναλύσεις σχετικά με τις διαφορές στην επίδοση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες μάθησης στις τρεις σχολικές βαθμίδες.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της επίδοσης των τριών ομάδων (Αναγνωστικές Δυσκολίες, Προβλήματα Προσοχής και Χωρίς Δυσκολίες) στις 18 εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τριών ομάδων στις 18 μεταβλητές

Εξαρτημένες μεταβλητές	Ομάδες Μαθητών/Μαθητριών					
	Αναγνωστικές Δυσκολίες (N=11)		Προβλήματα Προσοχής (N=9)		Χωρίς Δυσκολίες (N=11)	
	Μ.Ο.	Τ. Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
% σωστών ψευδολέξεων	49,21	13,86	59,26	12,80	80,68	16,17
% σωστών λέξεων	70,96	8,84	82,05	10,13	93,37	5,52
Σωστές λέξεις στο 1'	51,45	17,41	59,56	20,83	96,09	16,87
% λαθών κειμένου	14,59	7,88	12,90	11,30	3,58	2,99
% αντικαταστάσεων κειμένου	80,60	20,28	90,17	9,89	61,61	31,65
% παραλείψεων λέξεων κειμένου	1,78	2,37	2,23	2,84	6,36	11,00
% προσθήκης λέξεων κειμένου	2,04	3,58	3,51	5,93	2,81	6,28
% λανθασμένου τονισμού	19,55	10,91	15,04	16,66	24,54	30,15

% αυτοδιορθώσεων	0,82	1,45	10,40	19,07	0	0
% γραφημικής ομοιότητας λαθών κειμένου	93,72	7,79	93,45	5,55	83,09	28,86
% φωνημικής ομοιότητας λαθών κειμένου	93,72	7,79	93,03	5,45	82,66	29,05
% συντακτικής ορθότητας λαθών κειμένου	31,82	18,58	34,53	15,59	44,35	22,05
% σημασιολογικής ορθότητας λαθών κειμένου	11,58	12,66	14,58	11,43	18,36	14,79
% θετικής στρατηγικής	1,51	5,02	1,24	3,71	1,22	3,89
% αρνητικής στρατηγικής	95,87	9,99	93,12	7,87	96,21	7,66
% συνολικής κατανόησης κειμένου	52,81	11,36	48,15	15,33	69,26	11,14
% κατανόησης συγκεκριμ. πληροφοριών κειμένου	52,53	10,05	51,86	19,24	62,63	15,92
% συμπερασματο. σκέψης	58,59	15,78	54,33	22,53	82,83	9,11

Με βάση τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τα εξής:

(α) Οι μαθητές/μαθήτριες με αναγνωστικές δυσκολίες σημείωσαν τη χαμηλότερη επίδοση στην αποκωδικοποίηση συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες.

(β) Οι διαφορές των μέσων όρων σε όλες σχεδόν τις μεταβλητές μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με αναγνωστικές δυσκολίες και αυτών με δυσκολίες προσοχής είναι αρκετά μικρές.

(γ) Τα συνηθέστερα «λάθη» και για τις τρεις ομάδες είναι οι αντικαταστάσεις. Τα ποσοστά των υπόλοιπων κατηγοριών (δηλ. παραλείψεις, προσθήκες, «λάθη» τονισμού)

είναι μικρά και η διασπορά των τιμών μεγάλη. Ως εκ τούτου δεν συμπεριλαμβάνονται στις επόμενες αναλύσεις.

(δ) Τα «λάθη» που έκαναν οι μαθητές/μαθήτριες και των τριών ομάδων είχαν μεγάλο βαθμό γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας με τις αντίστοιχες λέξεις του κειμένου. Μάλιστα, οι μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες μάθησης (Αναγνωστικές δυσκολίες και προβλήματα Προσοχής) φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία απ' ό, τι οι μαθητές/μαθήτριες χωρίς δυσκολίες.

(ε) Οι μαθητές/μαθήτριες με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν μικρότερο βαθμό συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες. Οι διαφορές των μέσων όρων στις παραπάνω μεταβλητές μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με αναγνωστικές δυσκολίες και αυτών με δυσκολίες προσοχής είναι αρκετά μικρές.

(στ) Δεν υπήρχε ιδιαίτερη διαφοροποίηση στους μέσους όρους θετικής και αρνητικής στρατηγικής μεταξύ των τριών ομάδων. Και οι τρεις ομάδες είχαν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά θετικών στρατηγικών στο κείμενο που διάβασαν.

(ζ) Οι μαθητές/μαθήτριες με προβλήματα προσοχής είχαν χαμηλότερο βαθμό κατανόησης κειμένου συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες.

Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών που αφορούν στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση υπολογίσαμε το δείκτη συνάφειας Kendall tau b επί του συνολικού δείγματος, επειδή ο αριθμός δείγματος ανά ομάδα ήταν αρκετά μικρός. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείκτη συνάφειας έγινε επειδή:

- (α) η σχέση των μεταβλητών μεταξύ τους δεν ήταν ευθύγραμμη,
- (β) οι κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών ήταν τακτικές και
- (γ) το δείγμα είναι μικρό (31 άτομα)

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συνάφειες μεταξύ επτά μεταβλητών (ψευδολέξεις που διάβασε σωστά, λέξεις που διάβασε σωστά, σωστές λέξεις στο 1', «λάθη» στο κείμενο, συνολικός βαθμός κατανόησης, βαθμός κατανόησης συγκεκριμένων πληροφοριών κειμένου και βαθμός συμπερασματικής σκέψης). Με

έντονο χρώμα σημειώνονται οι συσχετίσεις που είναι στατιστικώς σημαντικές σε $p < 0.002$. Αυτό το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας επιλέχθηκε βάσει των ακόλουθων υπολογισμών:

$$\frac{(\text{αρ. μεταβλ.} \times \text{αρ. μεταβλ.}) - \text{αρ. μεταβλ.}}{2} = \frac{(7 \times 7) - 7}{2} = 21$$

και $0,05/21 = 0,002$, προκειμένου να αποκλεισθούν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις που εντοπίστηκαν τυχαία.

Πίνακας 5: Συσχετίσεις Kendall's tau b μεταξύ μεταβλητών αποκωδικοποίησης και κατανόησης για το συνολικό δείγμα (N=31).

		% σωστών ψευδολέξεων	% σωστών λέξεων	σωστές λέξεις στο 1'	% λαθών κειμένου	% συν. κατανόησης κειμένου	% καταν. συγκεκρι. πληροφ.	% συμπερασματ. σκέψης
% σωστών ψευδολέξεων	Correlation Coefficient	1,000						
	Sig. (2-tailed)	,						
% σωστών λέξεων	Correlation Coefficient	,666**	1,000					
	Sig. (2-tailed)	,000						
σωστές λέξεις στο 1'	Correlation Coefficient	,322*	,439**	1,000				
	Sig. (2-tailed)	,012	,001					
% λαθών κειμένου	Correlation Coefficient	-,365**	-,451**	-,400**	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,002				
% συν. κατανόησης κειμένου	Correlation Coefficient	,228	,314*	,498**	-,344**	1,000		
	Sig. (2-tailed)	,086	,018	,000	,009			
%καταν.συγκεκριμ. πληροφ. Κειμένου	Correlation Coefficient	,177	,162	,278*	-,316*	,522**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,201	,240	,042	,021	,000		
% συμπερασματ. σκέψης	Correlation Coefficient	,248	,375**	,526**	-,396**	,717**	,229	1,000
	Sig. (2-tailed)	,070	,006	,000	,003	,000	,116	,

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν τα ακόλουθα:

(α) Όπως αναμενόταν, η ικανότητα αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων σχετίζεται θετικά σε σημαντικό βαθμό με την ικανότητα αναγνωστικής ακρίβειας σε επίπεδο λέξεων ($t=.67$). Επομένως, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν την αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων και την αποκωδικοποίηση λέξεων απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης.

(β) Επίσης, η ικανότητα αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων φαίνεται να σχετίζεται θετικά και με την αναγνωστική ευχέρεια στο κείμενο ($t=.32$) και αρνητικά με το ποσοστό λαθών στο κείμενο ($t=-.36$), αλλά και στις δύο περιπτώσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κυμαίνεται μεταξύ του $p<.05$ και $p>.002$, άρα δεν φτάνει το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ($p<.002$) που έχει ορισθεί.

(γ) Όπως αναμενόταν, η ικανότητα αναγνωστικής ακρίβειας σχετίζεται θετικά με την αναγνωστική ευχέρεια ($t=.44$) και αρνητικά ($t=-.45$) με το ποσοστό αναγνωστικών λαθών στο κείμενο. Επομένως, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της αναγνωστικής ακρίβειας και της αναγνωστικής ευχέρειας καθώς και μεταξύ της αναγνωστικής ακρίβειας και του ποσοστού αναγνωστικών λαθών απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης.

(δ) Ιδιαίτερη σημασία έχει το εύρημα ότι η αναγνωστική ευχέρεια στο παρόν δείγμα σχετίζεται θετικά με το συνολικό βαθμό κατανόησης του κειμένου ($t=.50$) και με την ικανότητα του/της μαθητή/μαθήτριας να απαντά σωστά σε ερωτήσεις συμπερασματικής σκέψης ($t=.53$). Επομένως, η μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της αναγνωστικής ευχέρειας και του συνολικού βαθμού αναγνωστικής κατανόησης καθώς και μεταξύ της αναγνωστικής ευχέρειας και του βαθμού συμπερασματικής σκέψης στο κείμενο απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης.

(ε) Όπως αναμενόταν, υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του συνολικού βαθμού κατανόησης και του βαθμού κατανόησης συγκεκριμένων πληροφοριών του κειμένου ($t=.52$) καθώς και μεταξύ της πρώτης μεταβλητής και του βαθμού συμπερασματικής σκέψης στο κείμενο ($t=.72$). Επομένως, η μηδενική υπόθεση



ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του συνολικού βαθμού κατανόησης και του βαθμού κατανόησης συγκεκριμένων πληροφοριών καθώς και μεταξύ συνολικού βαθμού κατανόησης και του βαθμού συμπερασματικής σκέψης στο κείμενο απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης.

ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Περαιτέρω στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε για να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις που αφορούν: (α) τις διαφορές στην επίδοση μεταξύ των τριών ομάδων (αναγνωστικές δυσκολίες, προβλήματα προσοχής και μαθητές/μαθήτριες χωρίς δυσκολίες) και (β) τις διαφορές στην επίδοση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες μάθησης στις τρεις σχολικές βαθμίδες (μαθητές/μαθήτριες στην τρίτη, τετάρτη και πέμπτη δημοτικού). Λόγω του μικρού αριθμού μαθητών/μαθητριών ανά ομάδα, της μη φυσιολογικής κατανομής των τιμών ανά μεταβλητή και των τακτικών κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των εξαρτημένων μεταβλητών, επιλέχθηκαν μη παραμετρικά τεστ για τον έλεγχο των παραπάνω υποθέσεων.

Διαφορές μεταξύ μαθητών/μαθητριών με Αναγνωστικές Δυσκολίες, Δυσκολίες Προσοχής και Χωρίς Δυσκολίες

Σχετικά με τον έλεγχο της υπόθεσης που αφορά στη διαφορά του μέσου βαθμού επίδοσης στις εξαρτημένες μεταβλητές μεταξύ των τριών ομάδων (Αναγνωστικές Δυσκολίες, Προβλήματα Προσοχής και Χωρίς Δυσκολίες), χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kruskal-Wallis. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των βαθμών επίδοσης των τριών ομάδων σημειώθηκαν για τις παρακάτω εξαρτημένες μεταβλητές:

Πίνακας 6: χ^2 , βαθμοί ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σύμφωνα με το κριτήριο Kruskal-Wallis

Εξαρτημένες Μεταβλητές	χ^2	df	Sig.
% σωστών ψευδολέξεων	15,16	2	.001
% σωστών λέξεων	19,32	2	.000
Αρ. σωστών λέξεων στο 1'	16,89	2	.000
% λαθών κειμένου	14,87	2	.001
% αντικαταστάσεων κειμένου	7,10	2	.029
% αρνητικής στρατηγικής	6,95	2	.031
% συν. κατανόησης κειμένου	11,23	2	.004
% συμπερασματικής σκέψης	13,31	2	.001

Για τις παραπάνω μεταβλητές η μηδενική υπόθεση, ότι οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών/μαθητριών για τις μεταβλητές αυτές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο και στις τρεις ομάδες απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Στη συνέχεια, υπολογίσθηκε το κριτήριο Mann-Whitney ανά δύο ομάδες για να διαπιστωθεί μεταξύ ποιών ομάδων υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις παραπάνω μεταβλητές. Οι συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με Αναγνωστικές Δυσκολίες και Προβλήματα Προσοχής έδειξαν στατιστικώς σημαντική διαφορά μόνο στο Ποσοστό λέξεων που διάβασαν σωστά οι μαθητές ($Z = 2,40$, $p = .02$). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 οι μαθητές/μαθήτριες με Αναγνωστικές Δυσκολίες (Μ.Ο.= 70,96. Τ.Α. = 8,84) διάβασαν λιγότερες λέξεις σωστά απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες

με Προβλήματα Προσοχής (Μ.Ο.=82,05. Τ.Α. = 10,13). Επομένως, για τη συγκεκριμένη μεταβλητή η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Οι συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με Αναγνωστικές Δυσκολίες και Χωρίς Δυσκολίες έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε έξι από τις οκτώ μεταβλητές:

Πίνακας 7: Δείκτης Z και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σύμφωνα με το κριτήριο Mann-Whitney

Εξαρτημένες Μεταβλητές	Z	Sig.
% σωστών ψευδολέξεων	3,39	.001
% σωστών λέξεων	3,93	.000
Αρ. σωστών λέξεων στο 1'	3,91	.000
% λαθών κειμένου	3,58	.000
% συν. κατανόησης κειμένου	2,82	.005
% συμπερασματικής σκέψης	3,36	.001

Για τις παραπάνω μεταβλητές η μηδενική υπόθεση ότι οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών/μαθητριών με Αναγνωστικές Δυσκολίες και Χωρίς Δυσκολίες είναι ίσοι απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 και όπως αναμενόταν οι μαθητές/μαθήτριες με Αναγνωστικές Δυσκολίες σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στις παραπάνω μεταβλητές απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες Χωρίς Δυσκολίες.

Οι συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με Προβλήματα Προσοχής και Χωρίς Δυσκολίες έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές και στις οκτώ μεταβλητές:

Πίνακας 8: Δείκτης Z και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σύμφωνα με το κριτήριο Mann-Whitney

Εξαρτημένες Μεταβλητές	Z	Sig.
% σωστών ψευδολέξεων	2,93	.003
% σωστών λέξεων	2,70	.006
Αρ. σωστών λέξεων στο 1'	3,00	.003
% λαθών κειμένου	2,81	.005
% αντικαταστάσεων κειμένου	2,59	.010
% αρνητικής στρατηγικής	2,45	.014
% συν. κατανόησης κειμένου	2,87	.004
% συμπερασματικής σκέψης	2,88	.004

Για τις παραπάνω μεταβλητές η μηδενική υπόθεση ότι οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών/μαθητριών με Προβλήματα Προσοχής και Χωρίς Δυσκολίες είναι ίσοι απορρίπτεται υπέρ της εναλλακτικής υπόθεσης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 και όπως αναμενόταν οι μαθητές/μαθήτριες με Προβλήματα Προσοχής σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στις παραπάνω μεταβλητές απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες Χωρίς Δυσκολίες.

Σχετικά με τον έλεγχο της υπόθεσης που αφορά τις διαφορές στο μέσο βαθμό επίδοσης στις εξαρτημένες μεταβλητές μεταξύ των τριών σχολικών βαθμίδων για τους/τις μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες μάθησης, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis, αφού πρώτα ενοποιήθηκαν οι δύο ομάδες

μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες (Αναγνωστικές και Προσοχής), μιας και δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους επίδοσής τους στις εξαρτημένες μεταβλητές. Έτσι, δημιουργήθηκε η ομάδα των μαθητών/μαθητριών με Δυσκολίες Μάθησης (N=20).

Το κριτήριο Kruskal-Wallis έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο Ποσοστό παραλείψεων στο κείμενο ($\chi^2 = 6,59 \cdot df=2 \cdot p=.04$), στο Ποσοστό σημασιολογικής ορθότητας ($\chi^2 = 6,95 \cdot df=2 \cdot p=.03$) και στο Ποσοστό αρνητικής στρατηγικής ($\chi^2 = 8,47 \cdot df=2 \cdot p=.01$). Επομένως, η μηδενική υπόθεση ότι οι μέσοι όροι επίδοσης των μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες μάθησης δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ανά σχολική τάξη απορρίπτεται για τις παραπάνω τρεις μεταβλητές υπέρ της εναλλακτικής.

Το κριτήριο Mann-Whitney που έλεγξε τις διαφορές των ομάδων ανά δύο έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τρίτη και την τετάρτη τάξη στο Ποσοστό παράλειψης λέξεων ($Z = 2,49 \cdot p = .01$). Όπως αναμενόταν, οι μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες μάθησης της τρίτης δημοτικού έκαναν περισσότερες παραλείψεις καθώς διάβαζαν το κείμενο απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες της τετάρτης (M.O. = 4,03· T.A. = 2,59 και M.O. = ,49· T.A. = 1,3, αντίστοιχα). Επίσης, στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και μεταξύ της τρίτης και πέμπτης όσον αφορά το Ποσοστό αρνητικής στρατηγικής ($Z = 2,33 \cdot p = .02$). Όπως αναμενόταν, οι μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες μάθησης της πέμπτης δημοτικού χρησιμοποίησαν λιγότερες αρνητικές στρατηγικές καθώς διάβαζαν το κείμενο απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες της τρίτης (M.O. = 87,24· T.A. = 11,93 και M.O. = 98,81· T.A. = 2,91, αντίστοιχα). Τέλος, στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και μεταξύ της τετάρτης και πέμπτης όσον αφορά το Ποσοστό σημασιολογικής ορθότητας ($Z = 2,50 \cdot p = .01$) και το Ποσοστό αρνητικής στρατηγικής ($Z = 2,39 \cdot p = .02$). Όπως αναμενόταν, οι μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες μάθησης της πέμπτης δημοτικού έκαναν «λάθη» που ήταν περισσότερο σημασιολογικά αποδεκτά σε επίπεδο πρότασης (M.O. = 21,68· T.A. = 10,25) και λιγότερες αρνητικές στρατηγικές (M.O. = 87,24· T.A. = 11,93) καθώς διάβαζαν το κείμενο απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες της τρίτης (M.O. = 5,99· T.A. = 7,75 και M.O. = 98,81· T.A. = 2,91, αντίστοιχα).

Κεφάλαιο Στ'

Συζήτηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

.....

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

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν:

α) Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα μεταξύ μαθητών/μαθητριών με αναγνωστικές δυσκολίες, προβλήματα προσοχής και χωρίς δυσκολίες, όσον αφορά την αποκωδικοποίηση, τις στρατηγικές ανάγνωσης και την κατανόηση του γραπτού λόγου, μέσα από την ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» τους.

β) Να διερευνηθεί, επίσης, η σχέση μεταξύ των μεταβλητών αποκωδικοποίησης και κατανόησης του γραπτού λόγου στις ηλικίες των μαθητών/μαθητριών του δείγματος (δηλ. 8 – 11 ετών).

γ) Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην αναγνωστική επίδοση (αποκωδικοποίηση, στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόηση) μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες στο γραπτό λόγο ανά σχολική βαθμίδα.

Μετά από αναλύσεις των δεδομένων της έρευνάς μας βρήκαμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών/μαθητριών των τριών ομάδων (Α.Δ., Δ. Π. και Χ.Δ.) σε οκτώ μεταβλητές (5 μεταβλητές που αφορούν την αποκωδικοποίηση και 3 μεταβλητές που αφορούν την κατανόηση, βλ. Πίν. 6). Οι διαφορές όμως στους μέσους όρους σε όλες σχεδόν τις μεταβλητές μεταξύ των μαθητών/μαθητριών με αναγνωστικές δυσκολίες και αυτών με δυσκολίες προσοχής είναι αρκετά μικρές. Οι μαθητές/μαθήτριες με αναγνωστικές δυσκολίες διέφεραν σε

σημαντικό βαθμό από τους/τις μαθητές/μαθήτριες με προβλήματα προσοχής μόνο στο ποσοστό λέξεων που διάβασαν σωστά, δοκιμασία που αξιολογεί την ικανότητα αλφαβητικής και μορφογραφικής ανάγνωσης. Το αποτέλεσμα αυτό υποστηρίζουν και άλλες έρευνες (Martin et al., 2006, Purvis & Tannock, 1997), οι οποίες επικεντρώνονται περισσότερο στη διερεύνηση των αιτιών διαφοροποίησης ή συνύπαρξης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα προβλήματα προσοχής και όχι στο είδος των αναγνωστικών «λαθών» που κάνουν τα παιδιά αυτά (Chadwick et al., 1999, DuPaul & Stoner, 1994, Gayan et al., 2005, McGee & Share, 1988, Pisecco et al., 1996, Willcutt & Pennington, 2000, Willcutt et al., 2005). Όπως υποστηρίζουν οι παραπάνω ερευνητές φαίνεται να υπάρχει μια ιδιαίτερη δυσκολία των μαθητών/μαθητριών με αναγνωστικές δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία και ιδιαίτερα στην ορθογραφική και μορφογραφική ανάγνωση συγκριτικά με τους/τις μαθητές/μαθήτριες με προβλήματα προσοχής.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα παρατηρούμε ότι οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των τριών ομάδων στους βαθμούς γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας είναι μικρές και όχι στατιστικώς σημαντικές και ότι τα «λάθη» των παιδιών των τριών ομάδων είχαν μεγάλο βαθμό γραφημικής και φωνημικής ομοιότητας με τις αντίστοιχες λέξεις του κειμένου. Αυτό μας δείχνει ότι και οι ώριμοι αλλά και οι αδύνατοι αναγνώστες του δείγματός μας χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές ανάγνωσης και συγκεκριμένα χρησιμοποιούν τις γραφοφωνημικές πληροφορίες των λέξεων προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις του κειμένου. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνα που έχει διεξαχθεί σε ελληνικό πληθυσμό σε μαθητές/μαθήτριες Γ' δημοτικού (Φιλιππάτου κ.ά., 2003). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι αδύνατοι και ώριμοι αναγνώστες χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης. Βέβαια οι απόψεις των ερευνητών δεν συμπίπτουν πάντα καθώς κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι αδύνατοι αναγνώστες χρησιμοποιούν τις γραφοφωνημικές πληροφορίες των λέξεων κατά την ανάγνωση κειμένων ενώ οι ικανοί το αντίστροφο (Bakker, 1990, Clay, 1969, Goodman & Burke, 1972, Goodman & Gollasch, 1980). Άλλοι ερευνητές έδειξαν ότι αγγλόφωνοι αναγνώστες χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας βασιζόνταν περισσότερο στα

συμφραζόμενα του κειμένου, δηλαδή έκαναν περισσότερη χρήση των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου παρά των γραφοφωνημικών κατά την ανάγνωση κειμένων (Henshaw, 1988, Stanovich, West & Freeman, 1981, Yeu Hong Kim & Goetz, 1994). Η *Juel* από την άλλη μεριά υποστηρίζει ότι οι αδύνατοι αναγνώστες στην έρευνά της έκαναν χρήση τόσο των γραφοφωνημικών, όσο και των συντακτικών και των σημασιολογικών πληροφοριών των λέξεων. Η αντίθεση των αποτελεσμάτων μας με την άποψη της *Juel* επιβεβαιώνεται και από το αποτέλεσμα ότι οι μαθητές/μαθήτριες με αναγνωστικές δυσκολίες στην παρούσα έρευνα έχουν μικρότερο βαθμό συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες αν και δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι οι μαθητές/μαθήτριες του παρόντος δείγματος με ή χωρίς δυσκολίες ανάγνωσης και προσοχής, ηλικίας 8 έως 11 ετών, βασίζονται περισσότερο στις γραφοφωνημικές πληροφορίες της λέξης παρά στα συμφραζόμενα για να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις του κειμένου.

Αυτό μπορεί να υποδηλώνει την έμφαση που δίνεται στο ελληνικό σχολείο σε διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών με δυσκολίες στην ανάγνωση και όχι στην ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης του κειμένου, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν, στην περίπτωση δυσκολιών αποκωδικοποίησης στο κείμενο, στην παραγωγή «λαθών» συντακτικά και σημασιολογικά αποδεκτών μέσα στο κείμενο. Η παραπάνω ερμηνεία λοιπόν μπορεί να εξηγήσει το χαμηλό ποσοστό θετικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν και οι τρεις ομάδες του δείγματος. Οι διαφορές μεταξύ της ομάδας με αναγνωστικές δυσκολίες και των τυπικών αναγνωστών βρίσκεται στις μεταβλητές αποκωδικοποίησης και κατανόησης και όχι στις στρατηγικές ανάγνωσης. Η ελλιπής χρήση θετικών στρατηγικών κατά την αποκωδικοποίηση του κειμένου, δηλαδή, στρατηγικών που υποδηλώνουν ότι οι αναγνώστες λαμβάνουν υπόψη τους και το νόημα του κειμένου κατά την αποκωδικοποίηση, ενδέχεται να ευθύνεται για το ότι και οι ικανοί αναγνώστες του δείγματος δεν φαίνεται να κατανόησαν πλήρως το κείμενο (συνολ. βαθμός κατανόησης 69,26%). Βεβαίως, η αναγνωστική τους κατανόηση ήταν

σαφώς καλύτερη από αυτή των αναγνωστών με αναγνωστικές δυσκολίες (52,81%), λόγω προφανώς και του περιορισμένου αριθμού «λαθών» που έκαναν στο κείμενο (3,58%) αλλά ενδεχομένως και άλλων παραγόντων (π.χ. λεξιλόγιο, λεκτική νοητική ικανότητα, λεκτική μνήμη, γνώση λεξιλογίου, επισήμανσης της δομής του κειμένου και των βασικών του σημείων), οι οποίοι σχετίζονται αρκετά με την αναγνωστική κατανόηση αλλά δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τόσο οι μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες ανάγνωσης αλλά και αυτοί με δυσκολίες προσοχής είχαν χαμηλότερο βαθμό κατανόησης κειμένου συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες. Οι μαθητές/μαθήτριες δε με δυσκολίες προσοχής είχαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλή επίδοση σε όλες τις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης καθώς και στο συνολικό βαθμό κατανόησης και στο βαθμό συμπερασματικής σκέψης συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες. Ομοίως, οι Brock & Knapp (1996) διαπίστωσαν ότι παιδιά με ΔΕΠ/Υ, συγκρινόμενα με αντίστοιχες ομάδες ελέγχου, αποτελούμενες από παιδιά χωρίς ΔΕΠ/Υ, πέτυχαν χαμηλότερα αποτελέσματα σε τεστ αναγνωστικής κατανόησης. Αυτό ίσως συμβαίνει διότι τόσο τα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης όσο και τα παιδιά με προβλήματα προσοχής έχουν και προβλήματα στην αποκωδικοποίηση. Έτσι, προσπαθώντας να διαβάσουν ενδεχομένως να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις γραφοφωνημικές πληροφορίες των λέξεων και να μην δίνουν την απαιτούμενη προσοχή στο νόημά τους. Επιπλέον, τα παιδιά με προβλήματα προσοχής λόγω της περιορισμένης προσοχής που διαθέτουν παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάκληση των πληροφοριών και στην οργάνωση τους, προϋποθέσεις απαραίτητες για να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η ικανότητα αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων σχετίζεται θετικά σε σημαντικό βαθμό με την ικανότητα αναγνωστικής ακρίβειας σε επίπεδο λέξεων καθώς και με την αναγνωστική ευχέρεια στο κείμενο και αρνητικά με το ποσοστό λαθών στο κείμενο. Επίσης, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι η αναγνωστική ευχέρεια σχετίζεται θετικά με το συνολικό βαθμό κατανόησης του κειμένου και με την ικανότητα του/της μαθητή/μαθήτριας να απαντά σωστά σε ερωτήσεις συμπερασματικής σκέψης. Σε ορθογραφικά συστήματα μέτριας διαφάνειας, όπως το

ελληνικό, έχει βρεθεί ότι η αναγνωστική ευχέρεια και όχι η ακρίβεια αποτελεί σημαντικότατο δείκτη της αναγνωστικής ικανότητας (Fuchs et al., 2001, Porpodas, 1999, Protopapas et al., 2006, Protopapas & Skaloumbakas, 2005). Στις έρευνες αυτές εντοπίζεται μέτρια στατιστικώς σημαντική σχέση ($r = .37 - .25$) μεταξύ αναγνωστικής ευχέρειας και αναγνωστικής κατανόησης, η οποία μειώνεται στις μεγαλύτερες ηλικίες (από 8 χρονών και πάνω). Από τα παραπάνω αποτελέσματα γίνεται φανερό ότι στην παρούσα έρευνα όταν τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κάνουν περισσότερα «λάθη» και να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις γραφοφωνημικές πληροφορίες μη δίνοντας την απαιτούμενη προσοχή και μη γνωρίζοντας ενδεχομένως πώς να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν στην κατανόηση του κειμένου.

Όπως αναμενόταν τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ του συνολικού βαθμού κατανόησης και του βαθμού κατανόησης συγκεκριμένων πληροφοριών του κειμένου ($r = .52$) καθώς και μεταξύ της πρώτης μεταβλητής και του βαθμού συμπερασματικής σκέψης στο κείμενο ($r = .72$). Όσο καλύτερα κατανοούσαν το κείμενο οι μαθητές/μαθήτριες τόσο περισσότερες πληροφορίες ανακαλούσαν από αυτό και απαντούσαν σωστά στην ερώτηση συμπερασματικής σκέψης.

Αναμενόμενες ήταν και διαφορές που βρέθηκαν στους μέσους όρους των μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες μεταξύ των διαφορετικών σχολικών βαθμίδων. Οι μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες μάθησης της τρίτης δημοτικού έκαναν περισσότερες παραλείψεις λέξεων καθώς διάβαζαν το κείμενο απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες της τετάρτης. Επίσης, στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και μεταξύ της τρίτης και πέμπτης όσον αφορά το ποσοστό αρνητικής στρατηγικής. Οι μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες μάθησης της πέμπτης δημοτικού χρησιμοποίησαν λιγότερες αρνητικές στρατηγικές καθώς διάβαζαν το κείμενο απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες της τρίτης. Τέλος, στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και μεταξύ της τετάρτης και πέμπτης όσον αφορά το ποσοστό σημασιολογικής ορθότητας και το ποσοστό αρνητικής στρατηγικής, με τους/τις μαθητές/μαθήτριες με δυσκολίες

μάθησης της πέμπτης δημοτικού να κάνουν «λάθη» που ήταν περισσότερο σημασιολογικά αποδεκτά σε επίπεδο πρότασης και λιγότερες αρνητικές στρατηγικές καθώς διάβαζαν το κείμενο απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες της τρίτης. Από όλα αυτά τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες αρχίζουν να κάνουν περισσότερο χρήση των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου έναντι των μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες μικρότερης ηλικίας. Η διαφορά όμως αυτή μεταξύ μεγαλύτερων και μικρότερων αναγνωστών με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική και σε επίπεδο κατανόησης κειμένου, ενδεχομένως, επειδή, για την τελευταία απαιτούνται και δεξιότητες που αφορούν την οργάνωση των πληροφοριών του κειμένου, την επισήμανση της δομής του κειμένου και των βασικών πληροφοριών του καθώς και η γνώση του λεξιλογίου.

Φτάνοντας στο τέλος της συγκεκριμένης εργασίας είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η παρούσα εργασία αποτελεί μόνο ένα τμήμα της ερευνητικής δουλειάς που σχετίζεται με τη διερεύνηση διαφορών στην αναγνωστική επίδοση μεταξύ παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και παιδιών με προβλήματα προσοχής μέσω της ποιοτικής ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών». Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας δεν επιτρέπουν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σε παιδιά άλλων ηλικιών ή με χαρακτηριστικά διαφορετικά του δείγματος. Παρόλα αυτά μας δίνει κάποιες ενδείξεις για την αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση και με προβλήματα προσοχής.

Στην έρευνα αυτή το δείγμα ήταν μικρό, μόλις 31 παιδιά. Για πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα θα ήταν καλό να χρησιμοποιούνταν μεγαλύτερο δείγμα έτσι ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού. Ακόμα, οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μεν κατασκευασμένες με βάση ορισμένα κοινώς αποδεκτά κριτήρια, όμως ενδεχομένως να μην ήταν αρκετές για να καταλήξει κανείς σε συμπεράσματα σχετικά με τις στρατηγικές ανάγνωσης των συγκεκριμένων μαθητών/μαθητριών. Θα ήταν καλό να υπάρχουν περισσότερα του ενός κείμενα προς ανάγνωση και αυτά να είναι αυξανόμενης δυσκολίας. Τέλος, οι δοκιμασίες δόθηκαν

εντός του σχολικού χώρου και ωραρίου, γεγονός που αποτέλεσε σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην απόδοση των μαθητών/μαθητριών. Θα ήταν καλό οι δοκιμασίες να δοθούν σε κάποια άλλη χρονική στιγμή έτσι ώστε να μην είναι τα παιδιά κουρασμένα και αν αυτό γινόταν σε άλλο χώρο να γινόταν σε ένα χώρο οικείο προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες για να αισθάνονται άνετα. Επίσης μία μικρή συζήτηση και επαφή με τα παιδιά θα βοηθούσε στην καλύτερη απόδοση των παιδιών, καθώς αυτά εξεταζόμενα από κάποιον άγνωστο να ένιωθαν αμήχανα ή να είχαν άγχος και έτσι να επηρεαζόταν η απόδοσή τους.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη εργασία έδειξε ότι υπάρχουν ποιοτικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και αυτών με προβλήματα προσοχής μόνο ως προς την ικανότητα αναγνωστικής ακρίβειας, πράγμα που συμφωνεί με την άποψη ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έχουν περισσότερες δυσκολίες σε επίπεδο φωνολογικής και ορθογραφικής επεξεργασίας απ' ό,τι οι μαθητές/μαθήτριες με προβλήματα προσοχής. Επίσης, εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες ή με προβλήματα προσοχής και τυπικών αναγνωστών, κυρίως, στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση, ενώ οι διαφορές αυτές ήταν πιο έντονες στην περίπτωση των παιδιών με προβλήματα προσοχής. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά του δείγματος χρησιμοποιούν περισσότερο τις γραφοφωνημικές πληροφορίες για να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις. Δεν φαίνεται να διαθέτουν στρατηγικές που θα βοηθούσαν στην παράλληλη νοηματική επεξεργασία του κειμένου κατά την ανάγνωση. Οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες στο παρόν δείγμα είχαν καλύτερη επίδοση έναντι των μαθητών/μαθητριών μικρότερης ηλικίας στη χρήση σημασιολογικών στρατηγικών και στην ικανότητα αποκωδικοποίησης αναφορικά όμως μόνο με το ποσοστό παραλείψεων. Τέλος, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι υπάρχει μέτρια σχέση μεταξύ αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης κειμένου στο δείγμα συνολικά (παιδιά με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες). Λόγω του μικρού αριθμού μαθητών/μαθητριών δεν υπήρχε η δυνατότητα να διερευνηθεί η παραπάνω σχέση σε συνάρτηση με την ηλικία.

Η συγκεκριμένη εργασία αλλά και γενικά κάθε εργασία που σχετίζεται με την ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» και κατ' επέκταση με την ανίχνευση της αναγνωστικής συμπεριφοράς, μπορεί να προσφέρει πολύτιμη βοήθεια σε άτομα που σχετίζονται με την θεωρία της διδασκαλίας της ανάγνωσης και πολύ περισσότερο σε άτομα που ασχολούνται με πρακτικά θέματα διδασκαλίας ανάγνωσης. Η ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» βασίζεται στην καταγραφή των αναγνωστικών «λαθών» κάθε παιδιού, στην ταξινόμηση τους με τρόπο που να είναι ανά πάσα στιγμή εύκολη η πρόσβαση σε αυτά. Κυρίως, όμως, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, αφού προσφέρει μια πιο ποιοτική και σε 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 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 χρήσιμο και απαραίτητα στα χέρια του εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- ◆ Βάμβουκας Μ., (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- ◆ Bell J., (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- ◆ Βοσνιάδου Σ., (2001). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- ◆ Γαγάτσης Α., (1985). Τύποι αναγνωσιμότητας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 95 – 121.
- ◆ Καλαντζή – Αζίζη Α., Αγγελή Κ. & Ευσταθίου Γ., (2005). *Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ – IV*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ Λιβανίου Ε., (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- ◆ Ματή – Ζήση Ε., (2000). *Η σχεδιαστική επίδοση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Διερεύνηση της σχέσης της σχεδιαστικής με την αναγνωστική ικανότητα*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- ◆ Μήτσης Σπ. Ν., (2003). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία. Φάκελος πρόσθετου υλικού*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- ◆ Μπαμπινιάτης Γ., (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- ◆ Παντελιάδου Σ., (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα. Τόμοι Α – Β.

- ◆ Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή-Αζίζι Α. & Γιαννίτσας, Ν., (1996). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ◆ Πόρποδας, Κ.Δ., (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- ◆ Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- ◆ Πόρποδας Κ.Δ., (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο. (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: Έκδοση στα πλαίσια του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000 – 2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.3, Κατηγορία Α), με θέμα: «Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες».
- ◆ Πόρποδας Κ.Δ., (2005). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Πάτρα: Έκδοση στα πλαίσια του Έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000 – 2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μέτρο 1.1, Ενέργεια 1.1.3, Κατηγορία Α), με θέμα: «Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες».
- ◆ Τάφα Ε., (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*.
- ◆ Τσιρίμπας Α., (1958). *Διδακτική: δια τους διδασκάλους και σπουδαστές των παιδαγωγικών ακαδημιών. τ. 3, εφαρμογαί*. Αθήνα.
- ◆ Φιλιππάτου Δ.Ν., (2004). Ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών»: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 11, (3), 319 – 340.
- ◆ Φιλιππάτου, Δ.Ν., Αλεξόπουλος, Δ., Φραγγεδάκη, Μ. & Ζουμπούλη, Μ. (2003). Αναγνωστική ικανότητα μαθητών Γ Δημοτικού. *Τα Εκπαιδευτικά*, 69-70, σς.114-128.

- ◆ Spink J., (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

ΞΕΝΗ

.....

- ◆ Arnold, H., (1992). *Diagnostic Reading Record. Teacher's Handbook*. London: Hodder & Stoughton.
- ◆ Bakker D.J., (1990). *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press.
- ◆ Brock S. & Knapp P., (1996). Reading comprehension abilities of children with attention – deficit / hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 1, 173 – 186.
- ◆ Catts H.W., Hogan T.P. & Fey M.E., (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading – related abilities. *Journal of learning disabilities*, 36, (2), 151 -1164.
- ◆ Chadwick A., Taylor E., Taylor A., Heptinstall E. & Danckaerts M., (1999). Hyperactivity and reading disability: A Longitudinal study of the nature of the association. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, (7), 1039 – 1050.
- ◆ Clay M.M., (1969). Reading errors and self – correction behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 39, (1), 47 – 58.
- ◆ Curtis M.E., (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656 – 669.
- ◆ DuPaul G.J. & Stoner G., (1994). *ADHD in the Schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- ◆ Fryburg E.L., (1997). *Reading and Learning Disability. A Neuropsychological Approach to Evaluation and Instruction*. Illinois, USA: Charles C. Thomas Publisher, LTD.

- ◆ Fuchs L.S., Fuchs D., Hosp M.K. & Jenkins J.R., (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, (3), 239 – 256.
- ◆ Gayán J., Willcutt E.G., Fisher S.E., Francs C., Cardon L.R., Olson R.K., Pennington B.F., Smith S.D., Monaco A.P. & DeFries J.C., (2005). Bivariate linkage scan for reading disability and attention – deficit / hyperactivity disorder localizes pleiotropic loci. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, (10), 1045 – 1056.
- ◆ Ghelani K., Sidhu R., Jain U. & Tannock R., (2004). Reading Comprehension and Reading Related Abilities in Adolescents with Reading Disabilities and Attention – Deficit / Hyperactivity Disorder. *Dyslexia*, 10, 364 – 384.
- ◆ Gibson E.J. & Levin H., (1975). *The psychology of reading*. MIT Press.
- ◆ Goodman Y.M. & Burke C.L., (1972). *The Reading Miscue Inventory*. New York: Macmillan.
- ◆ Goldsmith – Philips J., (1989). Word and context in reading development: A text of the interactive – compensatory hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 81, (3), 299 – 305.
- ◆ Goodman K.S. & Gollasch E.V., (1980). Word omissions: deliberate and non – deliberate. *Reading Research Quarterly*, 16, 6 – 30.
- ◆ Goodman Y.M. & Goodman K.S., (1994). To err is human: learning about language processes by analyzing miscues. Στο Ruddell R.B., Ruddell M.R. & Singer H. *Theoretical models & processes of reading*, 104- 123, USA: IRA.
- ◆ Hallahan D.P., Lloyd J.W., Kauffman J.M., Weiss M.P. & Martinez E.A., (2005). *Learning Disabilities. Foundations, characteristics and effective teaching*. Pearson Education.
- ◆ Henshaw A., (1988), Oral reading errors and metalinguistic knowledge: a study of remedial readers in secondary school. *University of Keele*. Unpublished doctoral dissertation.

- ◆ Juel C., (1980). Comparison of word identification strategies with varying context, word type and reader skill. *Reading Research Quarterly*, 17, 358 – 376.
- ◆ Keenan J.M., Betjemann R.S., Wadsworth S.J., DeFries J.C. & Olson R.K., (2006). Genetic and environmental influences on reading and listening comprehension. *Journal of research in reading*, 29, (1), 75 – 91.
- ◆ Lerner J., (2003). *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. USA: Houghton Mifflin Company.
- ◆ Leu D.J., (1982). Oral reading error analysis: A critical review of research and application. *Reading Research Quarterly*, 17 (3), 420 – 437.
- ◆ Martin N.C., Levy F., Pieka J. & Hay D.A., (2006). A genetic study of attention deficit hyperactivity disorder, conduct disorder, oppositional defiant disorder and reading disability: aetiological overlaps and implications, *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, (1), 21 – 34.
- ◆ Mattingly, I., (1972). Reading, the linguistic process and linguistic awareness. In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mas.: The MIT Press.
- ◆ McGee R. & Share D., (1988). Attention deficit – hyperactivity and academic failure: Which comes first and which should be treated?. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 28, 318 – 325.
- ◆ Pisecco S. Baker D.B., Silver, P.A. & Brooke M., (1996). Behavioral distinction in children with reading disabilities and/or ADHD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 35, (11), 1477 – 1484.
- ◆ Porpodas C.D., (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers in Greek. *Journal of learning Disabilities*, 34, 406 – 416.
- ◆ Porpodas C.D., (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology (The Journal of the Hellenic Psychological Society) – A special issue devoted to “Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe)*, 8, (3), 384 – 400.

-
- ◆ Protopapas A., Sideridis G.D., Mouzaki A. & Simos P.G., (2006). Development of lexical mediation in the relationship between reading comprehension and Word reading skills in Greek. *Scientific Studies of Reading*.
 - ◆ Protopapas A. & Skaloumbakas C., (2005). Traditional and computer – based screening and diagnosis of reading disabilities in Greek. *Journal of Reading Disabilities*.
 - ◆ Purvis K. & Tannock R., (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities and normal control. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 25, (2), 133 – 144.
 - ◆ Rayner K. & Pollatsek A., (1989). *The psychology of reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
 - ◆ Shankweiler D., (1989). How problems of comprehension are related to difficulties in decoding. Στο D. Shankweiler & I.Y. Liberman (Eds.), *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
 - ◆ Shaywitz S.E. & Shaywitz B.A., (2003). The science of reading and dyslexia. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 7, (3), 158 – 166.
 - ◆ Smith F., (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt.
 - ◆ Snowling M.J & Hulme C., (2006). *The science of reading. A Handbook*. Blackwell Publishing.
 - ◆ Stanovich K., West R. & Freeman D., (1981). A longitudinal study of sentence context effect in second – grade children: tests of an interactive – compensatory model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 185 – 199.
 - ◆ Willcutt E.G. & Pennington B.F., (2000). Comorbidity of reading disability and attention – deficit / Hyperactivity Disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of learning disabilities*, 33, (2), 179 – 191.
 - ◆ Willcutt E.G., Pennington B.F., Olson R.K., Chabildas N. & Hulslander J., (2005). Neuropsychological Analysis of Comorbidity between Reading disability and

attention deficit hyperactivity disorder: In search of the common deficit.

Developmental Neuropsychology, 27, (1), 35 – 78.

- ◆ Wixson K., (1979). Miscue analysis: A critical review. *Journal of reading behavior*, 11, (2), 163 – 175.
- ◆ Wong B., (1995). *Learning about Learning Disabilities*. USA: ACADEMIC PRESS.
- ◆ Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz E.T., (1994). Context effects on word recognition and reading comprehension of poor and good readers: A test of the interactive – compensatory hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 29, (1), 179 – 187.
- ◆ Young A. & Bowers P., (1995). Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressive. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428 – 454.
- ◆ Miscue analysis update, www.basic-skills.co.uk, 1-3.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ/ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΗΣ

τεπό
τραίπα
ατζέλο
λαστρέμη
χρεσσιδούλα
κλωστραμπούκι
αμπρογέλι
βηφελίδα

δαταβά
ηκοισελακώτων
φομπλέμο
ψοριζακό
πλωχθρασματικών
γελιζανερής
ποσσεινάθωκις
λάπρενο

ειγασελάορα
αγκρηγός
ζεράκολυ
γδέκλωνοι
στρουφάλομπρι
σκαυψημπρά
μπακτευδίκρονα
τευλαιντευός

άλλος
ρύζι
θάλασσα
σπαθί
γυμνός
χαιδέω
λεωφορείο
κουρδίζω

οικογένεια
τζάμια
ωραίος
βραδιάζει
οινόπνευμα
παρακείμενος
πλαστικοποιημένος
γελοιογραφία

συμμορφώθηκα

κόσμημα

καταγγέλλω

παγκοσμιότητα

βαθυμετρικός

γαλακτοποίηση

τσιγγάνος

αβάπτιστος

συνδέονται

υπερπαραγωγή

πανεπιστημιακών

ρακοσυλλέκτης

καλλιτεχνήματα

ξιφομαχώ

ξεκαρδιστήκαμε

εφαρμοστός

εκπαιδευμένος
μαγνητοσκοπήση
βίγγος
συγκαλύπτεις
ενσωμάτωση
φαλαίνοθηρικό
διαστρωμάτωση
χινοβοσκός

σαγματοπωλείο
δακτυλοδεικτούμενος
παγοπώλισσα
εγχειρίδιο
τερεβινθέλαιο
βδελυγμός
εκσφενδονίζω
αρθρίτιδα

ταπεινοφροσύνη

εγγειοβελτιωτικός

ρευστοποιήσιμος

βαλογραφώ

Η τεχνολογία έκανε τη ζωή του ανθρώπου εύκολη, αλλά έβλαψε τον πλανήτη. Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που δημιουργήθηκαν είναι η ρύπανση και η μόλυνση του εδάφους, του αέρα και των νερών. Η διαφορά της ρύπανσης και της μόλυνσης είναι ότι η πρώτη προκαλείται από υλικά που αλλοιώνουν το περιβάλλον, ενώ η δεύτερη από μικροοργανισμούς όπως τα μικρόβια και οι ιοί.

Παλαιότερα, η ρύπανση και η μόλυνση διακρίνονταν σε τοπική, εθνική και παγκόσμια. Οι επιστήμονες, όμως, με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα μας διαβεβαιώνουν πως η ρύπανση και η μόλυνση δεν έχουν σύνορα. Κατά συνέπεια η παραπάνω διάκριση είναι τυπική και στερείται ουσιαστικού νοήματος. Ίσως κάποιοι τη χρησιμοποιούν για να καθησυχάσουν τις συνειδήσεις μας και να μας πείσουν ότι ορισμένα προβλήματα είναι «μακριά από εμάς». Δεν πρέπει όμως να είμαστε αδρανείς, γιατί ένα οικολογικό πρόβλημα μιας χώρας γρήγορα μεταφέρεται όχι μόνο στη διπλανή της, αλλά και σε περιοχές που απέχουν χιλιάδες χιλιόμετρα από αυτή.

Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις ορισμένων εντομοκτόνων και ζιζανιοκτόνων που εντοπίστηκαν σε φυτά άλλων ηπείρων από εκείνα που ραντίστηκαν. Τα φυτοφάρμακα αυτά προκάλεσαν πρώτα αέρια ρύπανση με τον ψεκασμό, ύστερα ρύπανση του εδάφους και τέλος, με τις βροχές και γενικά με τον κύκλο του νερού, ρύπανση των νερών του πλανήτη. Με αυτόν τον τρόπο οι χημικές ουσίες τους έχουν μεταφερθεί σε όλα τα πουλιά, τα ερπετά και τα θηλαστικά, ακόμα και τα άγρια. Σήμερα είναι σχεδόν αδύνατο να βρούμε κάποιο είδος που να μην έχει προσβληθεί από αυτές τις ουσίες, οι οποίες εντοπίστηκαν μέχρι και στο ανθρώπινο μητρικό γάλα.

Κατά συνέπεια, οι θέσεις των βιομηχανιών που παράγουν φυτοφάρμακα, οι οποίες υποστηρίζουν πως αυτά επηρεάζουν μόνο ορισμένα «βλαβερά» έντομα χωρίς να βλάπτουν τους υπόλοιπους οργανισμούς, είναι παραπλανητικές.

Η εξερεύνηση

Η Άννα, ο Αλέξης και ο αδελφός του, ο Βασίλης, αποφασίζουν να πάνε για εξερεύνηση στο διπλανό χωριό. Έχουν ακούσει από τους γονείς τους πως εκεί κρύβεται από τα παιδικά τους χρόνια ένας θησαυρός. Παίρνουν μαζί τους το σκύλο της Άννας, τον Νταρκ, για να τους βοηθήσει. Είναι ένα λαγωνικό με γυαλιστερό μαύρο τρίχωμα και λευκή μουσουδά. Λίγο πριν από το χωριό ο Νταρκ σκάβει και ανακαλύπτει ένα σεντούκι. Οι τρεις φίλοι χοροπηδούν από τη χαρά τους εδώ και εκεί. Το ανοίγουν και αντί για νομίσματα βρίσκουν αμέτρητα γράμματα. Διαβάζουν ένα από αυτά και διαπιστώνουν πως ήταν η αλληλογραφία των μητέρων τους από τότε που ήταν μικρές και δεν ζούσαν στο ίδιο μέρος. Αποφασίζουν να τα ξανακρύψουν. Άλλωστε ένας μεγάλος θησαυρός είναι πάντοτε καλά κρυμμένος!

Α. Ποιοι φύλοι αποφάσισαν να βρουν τον θησαυρό;

1. Η Άννα και ο Βασίλης
2. Η Άννα και ο Αλέξης
3. Ο Αλέξης και ο αδελφός του
4. Η Άννα, ο Βασίλης και ο Αλέξης

Γ. Πώς μοιάζει ο Νταρκ;

1. Έχει μαύρο τρίχωμα και γυαλιστερά μάτια.
2. Έχει γυαλιστερό τρίχωμα και λευκή ουρά.
3. Έχει λευκό τρίχωμα και μαύρη μουσούδα.
4. Έχει μαύρο τρίχωμα και λευκή μουσούδα.

Β. Τι σημαίνει λαγωνικό;

1. Μαύρος σκύλος
2. Κυνηγετικός σκύλος
3. Κοντός σκύλος
4. Παχύς σκύλος

Δ. Από που συμπεραίνεις τη χαρά του φίλου;

1. Χοροπηδούν εδώ και εκεί.
2. Περπατούν εδώ και εκεί.
3. Χαμογελούν.
4. Αγκαλιάζουν τον Νταρκ.

Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.

1. Ο κρυμμένος θησαυρός
2. Οι πέντε φίλοι
3. Τα χαρτονομίσματα
4. Η ατυχία των φίλων

Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;

1. Ο σκύλος ήταν μαζί τους για να τους βοηθήσει.
2. Τα παιδιά είχαν ακούσει για έναν κρυμμένο θησαυρό.
3. Στο σεντούκι βρήκαν τα γράμματα του κάπταιν Χουκ.
4. Ένας θησαυρός είναι πάντοτε καλά κρυμμένος.

ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους τρεις φίλους;

1. Θυμωμένους
2. Τίμιους
3. Δειλούς
4. Επιθετικούς

Η εκπαίδευση του Μεγάλου Αλεξάνδρου

Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο φιλόσοφος Αριστοτέλης. Του δίδαξε ρητορική και λογοτεχνία, ενώ παράλληλα εισήγαγε το Μέγα Αλέξανδρο στη φιλοσοφία, την ιατρική και τις επιστήμες. Ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν θαυμαστής του Ομήρου και θιασώτης των συγγραμμάτων του. Έχει, μάλιστα, ευρωθεί ότι όταν κοιμόταν έβαζε την Ιλιάδα κάτω το μαξιλάρι του! Ο Αριστοτέλης του δίδαξε πάνω από όλα να σέβεται τους συνανθρώπους του. Ο Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τόσο το δάσκαλό του που έλεγε ότι στον πατέρα του όφειλε τη ζωή του, ενώ στο δάσκαλό του την ποιότητα της ζωής του.

Α. Ποιον ποιητή θαυμάζει ο Μέγας Αλέξανδρος;

1. Τον Αριστοτέλη
2. Τον πατέρα του
3. Το δάσκαλό του
4. Τον Όμηρο

Γ. Τι δίδαχτηκε ο Μέγας Αλέξανδρος;

1. Ρητορική και λογοτεχνία
2. Μαθηματικά και γεωμετρία
3. Λογοτεχνία και μαθηματικά
4. Ρητορική και μαθηματικά

Β. Τι σημαίνει «θιασώτης»;

1. Αντίπαλος
2. Θυμαστής
3. Φίλος
4. Ηθοποιός

Δ. Από πού συμπεραίνεις ότι ο Μέγας Αλέξανδρος αγαπούσε τα κείμενα του Ομήρου;

1. Από το ότι κοιμόταν με την Ιλιάδα κάτω από το μαξιλάρι του.
2. Από το ότι δίδαχτηκε λογοτεχνία.
3. Από το ότι είχε δάσκαλο τον Αριστοτέλη.
4. Από το ότι σεβόταν τους συνανθρώπους του.

Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.

1. Η Ιλιάδα του Ομήρου
2. Οι επιστήμες
3. Ο Αριστοτέλης και ο Μέγας Αλέξανδρος
4. Η ποιότητα ζωής

Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;

1. Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο Αριστοτέλης.
2. Αγαπημένο σύγγραμμα του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν η Ιλιάδα.
3. Ο Μέγας Αλέξανδρος διδάχτηκε αστρονομία.
4. Ο Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τους συνανθρώπους του.

ΣΤ. Πως χαρακτηρίζεις το Μέγα Αλέξανδρο;

1. Αχάριστο
2. Φιλομαθή
3. Αδιάφορο
4. Καλομαθημένο

Ο πολιτισμός των Μάγια

Ο πολιτισμός των Μάγια αποτελέσε μια από τις σημαντικότερες εστίες πολιτισμού της Κεντρικής Αμερικής και άκμασε ανάμεσα στο 300 και το 900 μ.Χ. Οι Μάγια, ενώ θεωρούνταν ότι είχαν αγροτική οικονομία, καθώς δεν επεξεργάστηκαν τον σίδηρο ούτε κάποιο άλλο μέταλλο, θεμελίωσαν τον πολιτισμό τους πάνω σε μαθηματικές και αστρονομικές θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές έγιναν πραγματικότητα με τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα. Κάθε ναός τους αντιπροσωπεύει ένα ημερολόγιο. Οι ειδικοί επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με τον πολιτισμό των Μάγια, όπως αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι, διαπίστωσαν πως η συνεχής επανάληψη κατασκευών ή γλυπτών σε έναν τμήμα δήλωνε έναν αριθμό ή ένα ιδιαίτερο μέρος του ημερολογίου. Το ημερολογιακό σύστημα των Μάγια θεωρείται το ακριβέστερο στον κόσμο.

Α. Ποιοι ειδικοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια;

1. Φυσικοί, αρχιτέκτονες και αρχαιολόγοι
2. Θεολόγοι, αστρολόγοι, και αρχαιολόγοι
3. Μαθηματικοί, φυλόλογοι και ιστορικοί
4. Αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι

Β. Τι σημαίνει «άκμασε»;

1. Παράκμασε
2. Ευδοκίμησε
3. Κατηφόρισε
4. Φτιάχτηκε

Γ. Από τι αποτελείται ένα μέρος του ημερολογίου των Μάγια;

1. Από χάρτινες κατασκευές
2. Από σίδηρο και άλλα μέταλλα
3. Από σελίδες του ημερολογίου
4. Από γλυπτά και ειδικές κατασκευές

Δ. Από που συμπεραίνεις ότι οι Μάγια γνώριζαν καλά μαθηματικά και αστρονομία;

1. Από τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα
2. Από το ρολόι που έφτιαξαν
3. Από τις αγροτικές εγκαταστάσεις τους
4. Από το ότι ήταν αγροτικός πληθυσμός

Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.

1. Τα αγροτικά επιτεύγματα των Μάγια
2. Τα σπίτια των Μάγια
3. Το ημερολόγιο των Μάγια
4. Οι αριθμοί των Μάγια

ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους Μάγια;

1. Εφευρετικούς
2. Απολίτιστους
3. Υπανάπτυκτους
4. Πολεμοχαρείς

Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;

1. Ο ναός αποτελούσε το ημερολόγιο των Μάγια.
2. Πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια.
3. Οι Μάγια ασχολούνταν μόνο με τη γεωργία.
4. Ο πολιτισμός των Μάγια άκμασε στην Κεντρική Αμερική.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΑΣΚΗΣΗ 1

«Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη σε όλες τις κάρτες που θα σου δείξω. Πρόσεξε τους τόνους».

Βαθμολογία: για σωστή απάντηση (ανάγνωση) 1
για λάθος απάντηση (ανάγνωση) 0

Η σήμανση » » υποδηλώνει την τελευταία λέξη σε κάθε σελίδα του μαθητή (εργαλείο).

1	τεπό	
2	τραίπα	
3	ατζέλο	
4	λαστρέμη	
5	χρεσσιδούλα	
6	κλωστραμπούκι	
7	αμπρογέλι	
8	βηφελίδα	
9	δαταβά	
10	ηκοισελακώτων	
11	φομπλέμο	
12	ψωριζακό	
13	πλωχθρασματικών	
14	γελιζανερέης	
15	ποσσεινάθωκης	
16	λάπρενο » »	
17	ειγγασελάορα	
18	αγκρηνός	
19	ζεράκολου	
20	γδέκλωνοι	
21	στρουφάλομπρι	
22	σκαυπημπρά	
23	μπακτευδίκρουνα	
24	τευλαιντευώς	

ΑΣΚΗΣΗ 2

«Θέλω να μου διαβάσεις τις λέξεις σε κάθε στήλη σε όλες τις κάρτες που θα σου δείξω».

Βαθμολογία: για σωστή απάντηση (ανάγνωση) 1
 για λάθος απάντηση (ανάγνωση) 0

1	άλλος		27	πανεπιστημιακών	
2	ρύζι		28	ρακοσυλλέκτης	
3	θάλασσα		29	καλλιτεχνήματα	
4	σπαθί		30	ξιφομαχώ	
5	γυμνός		31	ξεκαρδιστήκαμε	
6	χαϊδεύω		32	εφαρμοστός » »	
7	λεωφορείο		33	εκπαιδευμένος	
8	κουρδίζω		34	μαγνητοσκόπηση	
9	οικογένεια		35	ίλιγγος	
10	τζάμια		36	συγκαλύπτεις	
11	ωραίος		37	ενσωμάτωση	
12	βραδιάζει		38	φαλαινοθηρικό	
13	οινόπνευμα		39	διαστρωμάτωση	
14	παρακείμενος		40	χηνοβοσκός	
15	πλαστικοποιημένος		41	σαγματοπωλείο	
16	γελοιογραφία » »		42	δακτυλοδεικτούμενος	
17	συμμορφώθηκα		43	παγοπόλισσα	
18	κόσμημα		44	εγχειρίδιο	
19	καταγγέλλω		45	τερεβινθέλαιο	
20	παγκοσμότητα		46	βδελυγμός	
21	βαθυμετρικός		47	εκσφενδονίζω	
22	γαλακτοποίηση		48	αρθρίτιδα » »	
23	τσιγγάνος		49	ταπεινοφροσύνη	
24	αβάπτιστος		50	εγγειοβελτιωτικός	
25	συνδέονται		51	ρευστοποιήσιμος	
26	υπερπαραγωγή		52	υαλογραφώ	

ΑΣΚΗΣΗ 3

«Θέλω να μου διαβάσεις ένα κείμενο όσο πιο καλά και γρήγορα μπορείς. Θα διαβάσεις όλο το κείμενο και όταν χτυπήσει το χρονόμετρο εσύ θα συνεχίσεις. Πρόσεχε τους τόνους. Ξεκίνα μόλις πω πάμε».

Η τεχνολογία έκανε τη ζωή του ανθρώπου εύκολη, αλλά έβλαψε τον πλανήτη. Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα που δημιουργήθηκαν είναι η ρύπανση και η μόλυνση του εδάφους, του αέρα και των νερών. Η διαφορά της ρύπανσης και της μόλυνσης είναι ότι η πρώτη προκαλείται από υλικά που αλλοιώνουν το περιβάλλον, ενώ η δεύτερη από μικροοργανισμούς όπως τα μικρόβια και οι ιοί.

Παλαιότερα, η ρύπανση και η μόλυνση διακρίνονταν σε τοπική, εθνική και παγκόσμια. Οι επιστήμονες, όμως, με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα μας διαβεβαιώνουν πως η ρύπανση και η μόλυνση δεν έχουν σύνορα. Κατά συνέπεια η παραπάνω διάκριση είναι τυπική και στερείται ουσιαστικού νοήματος. Ίσως κάποιοι τη χρησιμοποιούν για να καθυστερήσουν τις συνειδήσεις μας και να μας πείσουν ότι ορισμένα προβλήματα είναι «μακριά από εμάς». Δεν πρέπει όμως να είμαστε αδρανείς, γιατί ένα οικολογικό πρόβλημα μιας χώρας γρήγορα μεταφέρεται όχι μόνο στη διπλανή της, αλλά και σε περιοχές που απέχουν χιλιάδες χιλιόμετρα από αυτή. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις ορισμένων εντομοκτόνων και ζιζανιοκτόνων που εντοπίστηκαν σε φυτά άλλων ηπείρων από εκείνα που ραντίστηκαν. Τα φυτοφάρμακα αυτά προκάλεσαν πρώτα αέρια ρύπανση με τον ψεκασμό, ύστερα ρύπανση του εδάφους και τέλος, με τις βροχές και γενικά με τον κύκλο του νερού, ρύπανση των νερών του πλανήτη. Με αυτόν τον τρόπο οι χημικές ουσίες τους έχουν μεταφερθεί σε όλα τα πουλιά, τα ερπετά και τα θηλαστικά, ακόμα και τα άγρια. Σήμερα είναι σχεδόν αδύνατο να βρούμε κάποιο είδος που να μην έχει προσβληθεί από αυτές τις ουσίες, οι οποίες εντοπίστηκαν μέχρι και στο ανθρώπινο μητρικό γάλα.

Κατά συνέπεια, οι θέσεις των βιομηχανιών που παράγουν φυτοφάρμακα, οι οποίες υποστηρίζουν πως αυτά επηρεάζουν μόνο ορισμένα «βλαβερά» έντομα χωρίς να βλάπτουν τους υπόλοιπους οργανισμούς, είναι παραπλανητικές.

Σ	Λ
13	
26	
42	
54	
61	
72	
83	
96	
107	
120	
133	
145	
157	
166	
177	
191	
207	
222	
237	
250	
252	
262	
273	
279	

ΑΣΚΗΣΗ 4

«Θέλω να μου διαβάσεις σιωπηρά ή φωναχτά το κείμενο και μετά να απαντήσεις προφορικά στις ερωτήσεις που θα σου κάνω. Μπορεί να κοιτάς στις ερωτήσεις και στο κείμενο αν δεν θυμάσαι μία απάντηση».

Βαθμολόγηση: κυκλώνουμε τις επιλογές του παιδιού και σημειώνουμε

Για σωστή απάντηση 1

Για λάθος απάντηση 0

Κείμενο Α: Η εξερεύνηση

Α. Ποιοι φίλοι αποφάσισαν να βρουν το θησαυρό;		Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Η Άννα και ο Βασίλης 2. Η Άννα και ο Αλέξης 3. Ο Αλέξης και ο αδελφός του 4. <u>Η Άννα, ο Βασίλης και ο Αλέξης</u> 		<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Ο κρυμμένος θησαυρός</u> 2. Οι πέντε φίλοι 3. Τα χαρτονομίσματα 4. Η ατυχία των φίλων 	
Β. Τι σημαίνει λαγωνικό;		ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους τρεις φίλους;	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Μαύρος σκύλος 2. <u>Κυνηγετικός σκύλος</u> 3. Κοντός σκύλος 4. Παχύς σκύλος 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Θυμωμένους 2. <u>Τίμιους</u> 3. Δειλούς 4. Επιθετικούς 	
Γ. Πώς μοιάζει ο Νταρκ;		Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Έχει μαύρο τρίχωμα και γυαλιστερά μάτια. 2. Έχει γυαλιστερό τρίχωμα και λευκή ουρά. 3. Έχει λευκό τρίχωμα και μαύρη μουσούδα. 4. <u>Έχει μαύρο τρίχωμα και λευκή μουσούδα.</u> 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ο σκύλος ήταν μαζί τους για να τους βοηθήσει. 2. Τα παιδιά είχαν ακούσει για έναν κρυμμένο θησαυρό. 3. <u>Στο σεντούκι βρήκαν τα γράμματα του κάπταν Χουκ.</u> 4. Ένας θησαυρός είναι πάντοτε καλά κρυμμένος. 	
Δ. Από πού συμπεραίνεις τη χαρά των φίλων;			
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Χοροπηδούν εδώ και εκεί.</u> 2. Περπατούν εδώ και εκεί. 3. Χαμογελούν. 4. Αγκαλιάζουν τον Νταρκ. 		►►	

Κείμενο Β: Η εκπαίδευση του Μεγάλου Αλεξάνδρου

Α. Ποιον ποιητή θαύμαζε ο Μέγας Αλέξανδρος;		Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Τον Αριστοτέλη 2. Τον πατέρα του 3. Το δάσκαλό του 4. <u>Τον Όμηρο</u> 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Η Ιλιάδα του Ομήρου 2. Οι επιστήμες 3. <u>Ο Αριστοτέλης και ο Μέγας Αλέξανδρος</u> 4. Η ποιότητα ζωής 	
Β. Τι σημαίνει «θιασώτης»;		ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις το Μέγα Αλέξανδρο;	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Αντίπαλος 2. <u>Θαυμαστής</u> 3. Φίλος 4. Ηθοποιός 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Αχάριστο 2. <u>Φιλομαθή</u> 3. Αδιάφορο 4. Καλομαθημένο 	
Γ. Τι διδάχτηκε ο Μέγας Αλέξανδρος;		Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;	
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Ρητορική και λογοτεχνία</u> 2. Μαθηματικά και γεωμετρία 3. Λογοτεχνία και μαθηματικά 4. Ρητορική και μαθηματικά 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο Αριστοτέλης. 2. Αγαπημένο σύγγραμμα του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν η Ιλιάδα. 3. <u>Ο Μέγας Αλέξανδρος διδάχτηκε αστρονομία.</u> 4. Ο Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τους συνανθρώπους του. 	
Δ. Από πού συμπεραίνεις ότι ο Μέγας Αλέξανδρος αγαπούσε τα κείμενα του Ομήρου;			
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Από το ότι κοιμόταν με την Ιλιάδα κάτω από το μαξιλάρι του.</u> 2. Από το ότι διδάχτηκε λογοτεχνία. 3. Από το ότι είχε δάσκαλο τον Αριστοτέλη. 4. Από το ότι σεβόταν τους συνανθρώπους του. 			
			▶▶ ▶▶

Κείμενο Γ: Ο πολιτισμός των Μάγια

Α. Ποιοι ειδικοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια;		Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο.	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Φυσικοί, αρχιτέκτονες και αρχαιολόγοι 2. Θεολόγοι, αστρολόγοι, και αρχαιολόγοι 3. Μαθηματικοί, φιλόλογοι και ιστορικοί 4. <u>Αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι</u> 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα αγροτικά επιτεύγματα των Μάγια 2. Τα σπίτια των Μάγια 3. <u>Το ημερολόγιο των Μάγια</u> 4. Οι αριθμοί των Μάγια 	
Β. Τι σημαίνει «άκμασε»;		ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους Μάγια;	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Παράκμασε 2. <u>Ευδοκίμησε</u> 3. Κατηφόρισε 4. Φτώχεια 		<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Εφευρετικούς</u> 2. Απολίτιστους 3. Υπανάπτυκτους 4. Πολεμοχαρείς 	
Γ. Από τι αποτελείται ένα μέρος του ημερολογίου των Μάγια;		Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο;	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Από χάρτινες κατασκευές 2. Από σίδηρο και άλλα μέταλλα 3. Από σελίδες του ημερολογίου 4. <u>Από γλυπτά και ειδικές εγκαταστάσεις</u> 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Ο νάος αποτελούσε το ημερολόγιο των Μάγια. 2. Πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια. 3. <u>Οι Μάγια ασχολούνταν μόνο με τη γεωργία.</u> 4. Ο πολιτισμός των Μάγια άκμασε στην Κεντρική Αμερική. 	
Δ. Από πού συμπεραίνεις ότι οι Μάγια γνώριζαν καλά μαθηματικά και αστρονομία;			
<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Από τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα</u> 2. Από το ρολόι που έφτιαξαν 3. Από τις αγροτικές εγκαταστάσεις τους 4. Από το ότι ήταν αγροτικός πληθυσμός 			<p style="text-align: right;">» »</p>

ΒΕΛΤΙΣΤΕΣ ΤΙΜΕΣ ΟΥΔΟΙ ΤΩΝ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

Κλίμακα	Διάγνωση ΔΕΠ/Υ	Αποκλεισμός ΔΕΠ/Υ
	Κλίμακα για γονείς	
Ελλειμματική Προσοχή	≥ 98	≤ 90
Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα	≥ 93	≤ 75
Συνολική Βαθμολογία	≥ 93	≤ 80
	Κλίμακα για εκπαιδευτικούς	
Ελλειμματική Προσοχή	≥ 90	≤ 70
Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα	≥ 85	≤ 70
Συνολική Βαθμολογία	≥ 85	≤ 70

**ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΕΠ/Υ-ΙΥ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΚΑΡΤΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ**

Όνομα παιδιού: _____ Ημερομηνία: _____ Ηλικία: _____

%μόριο	5-9	10-14	15-19	5-9	10-14	15-19	5-9	10-14	15-19
	ΕΠ	ΕΠ	ΕΠ	ΥΠ-ΠΑ	ΥΠ-ΠΑ	ΥΠ-ΠΑ	Συνολική	Συνολική	Συνολική
99	27	23	23	27	26	23	54	46	45
98	27	22	23	26	24	21	53	45	39
97	26	22	22	25	23	18	50	44	38
96	25	21	22	25	23	18	47	43	36
95	24	21	21	24	22	18	45	41	35
94	23	21	21	23	22	17	44	39	33
93	22	21	21	21	22	17	42	38	32
92	21	20	20	21	21	17	37	37	31
91	20	20	20	20	21	16	37	36	31
90	20	19	20	19	21	16	36	36	31
89	19	19	20	19	20	15	36	36	30
88	18	19	20	19	19	14	36	35	29
87	18	19	19	19	17	13	35	35	28
86	18	18	18	19	17	13	35	34	28
85	18	18	18	18	17	12	34	34	28
84	17	18	18	18	17	12	33	33	27
80	17	17	16	16	16	11	30	32	26
75	16	15	15	14	14	10	28	31	23
70	13	13	14	13	13	8	26	28	23
50	8	10	10	8	7	5	18	17	16
25	4	4	4	3	3	1	9	9	7
10	1	1	1	1	1	0	3	3	2
1	0	0	0	0	0	0	1	0	0

ΕΠ=Βαθμολογία Ελλειμματικής Προσοχής

ΥΠ-ΠΑ=Βαθμολογία Παρορμητικότητας-Υπερκινητικότητας

Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς

(Κλίμακα ADHD-IV των DuPaul, Power, Anastopoulos & Reid, 1998)

Α.Καλαντζή-Αζίζη, Κ.Αγγελή, Γ.Ευσταθίου

Αριθμ.Μητρώου Μαθητή: _____ Φύλο: _____ Τάξη/τμήμα: _____

Βάλτε ένα κύκλο στον αριθμό (0-3) που περιγράφει καλύτερα τη συμπεριφορά του/της μαθητή/ μαθητριάς στο σχολείο κατά τη διάρκεια της τελευταίας εβδομάδας.

	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΑΡΚΕΤΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ
1. Δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του/της σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στα διαγωνίσματα	0	1	2	3
2. Χτυπάει χέρια και πόδια ή στριφογυρίζει στο θρανίο	0	1	2	3
3. Δυσκολεύεται να δώσει προσοχή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα σε σχολικά έργα ή σε παιχνίδια	0	1	2	3
4. Σηκώνεται όρθιος/α στην τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις όπου πρέπει να παραμείνει καθιστός/ή	0	1	2	3
5. Φαίνεται σαν να μην ακούει όταν οι άλλοι του/της απευθύνουν το λόγο	0	1	2	3
6. Τρέχει εδώ και εκεί ή σκαρφαλώνει ενώ οι περιστάσεις δεν το επιτρέπουν	0	1	2	3
7. Δεν αποτελείώνει ό,τι του/της ανατεθεί (είτε ως εντολή είτε ως εργασία)	0	1	2	3
8. Έχει δυσκολίες να παίξει ή να ασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα	0	1	2	3
9. Δυσκολεύεται να οργανώσει εργασίες ή κοινές δραστηριότητες	0	1	2	3
10. Είναι συνεχώς σε κίνηση ή σαν κουρδισμένος/η	0	1	2	3
11. Αποφεύγει εργασίες (όπως συμμετοχή στο μάθημα ή ασκήσεις στο σπίτι) οι οποίες απαιτούν πνευματική ένταση	0	1	2	3
12. Μιλάει πάρα πολύ	0	1	2	3
13. Χάνει αντικείμενα που τα χρειάζεται για τις σχολικές εργασίες ή δραστηριότητες	0	1	2	3
14. Διακόπτει με έτοιμη απάντηση πριν τελειώσει μια ερώτηση	0	1	2	3
15. Διασπάται με άλλα ερεθίσματα	0	1	2	3
16. Με δυσκολία περιμένει ώσπου να έρθει η σειρά του/της	0	1	2	3
17. Ξεχνά καθημερινά θέματα	0	1	2	3
18. Διακόπτει και ενοχλεί τους άλλους	0	1	2	3

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085565