

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΘΕΜΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ:**

Γλωσσικές Δεξιότητες

**ΒΛΑΧΟΓΙΑΝΝΗ ΓΕΩΡΓΙΑ
Α.Μ : 1555**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΙΜΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2006

Εισαγωγή

Η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί σημαντική επίτευξη τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο για το άτομο. Σημαντικός και αδιαμφισβήτητος παράγοντας της κατάκτησης αυτής είναι η επίτευξη της αναγνωστικής ικανότητας. Η ανάγνωση αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια του σχολείου. Οι ψυχολόγοι συμφωνούν ευρέως ότι η ανάγνωση δεν είναι μια ενιαία δεξιότητα, είναι ένα σύνθετο σύστημα δεξιοτήτων και γνώσης (Vellutino, 2003). Ως ανάγνωση ορίζεται η αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και η μετατροπή του σε φωνολογικό (Πόρποδας, 2002). Η ανάγνωση μια λέξης είναι το αποτέλεσμα της επιτυχούς λειτουργίας τόσο της αποκωδικοποίησης όσο και της κατανόησης.

Η εκμάθηση της ανάγνωσης έχει στόχο τον εφοδιασμό το μαθητή με δεξιότητες που του είναι χρήσιμες όχι μόνο για την ανάγνωση απομονωμένων λέξεων αλλά και για τον απώτερο στόχο της ανάγνωσης που δεν είναι άλλος από την κατανόηση κειμένου (Nation et all, 2003).

Η κατανόηση ενός κειμένου μπορεί να ορισθεί ως η κατάκτηση του νοήματος από ένα γραπτό και προφορικό κείμενο. Αποτελεί σύνθετη διαδικασία η οποία εξαρτάται από ποικίλες δεξιότητες. Οι βασικότερες από αυτές, οι οποίες μάλιστα, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για να διεκπεραιωθεί η κατανόηση κειμένου είναι η αποκωδικοποίηση και η αναγνώριση λέξεων. Ως αποκωδικοποίηση ορίζουμε την ικανότητα αναγνώρισης γραπτών συμβόλων και την μετάφραση τους σε φωνολογικές αναπαραστάσεις (Πόρποδας, 2002). Ως αναγνώριση λέξεων ορίζουμε την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει οπτικά μια συγκεκριμένη σειρά γραμμάτων σαν μια οικεία γι' αυτό λέξη που με την βοήθεια της μνήμης ανακαλεί το όνομα και την ερμηνεία αυτής (Vellutino, 2003).

Ωστόσο εκτός από τις παραπάνω βασικές δεξιότητες, στην κατανόηση κειμένου συμβάλλουν και ποικίλες άλλες δεξιότητες. Οι γλωσσικές είναι μια από αυτές, οι οποίες συγκεκριμενοποιούνται στην φωνολογική επίγνωση, στο λεξιλόγιο και στην γνώση μορφολογικών κανόνων, καθώς και οι εκτελεστικές δεξιότητες οι οποίες αποτελούνται από την προσοχή και την εξαγωγή πληροφορίας από τον λόγο .

Στην παρούσα μελέτη θα διερευνηθούν αναλυτικά οι γλωσσικές δεξιότητες, στις οποίες αναφερθήκαμε επιγραμματικά παραπάνω, που συνολικά αποτελούν την

γλωσσική κατανόηση. Την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να καταλάβει και να συσχετίσει τις έννοιες των λέξεων και των προτάσεων μεταξύ τους στο προφορικό και γραπτό λόγο (Vellutino, 2003).

Βασικό στοιχείο της γλωσσικής επικοινωνίας, της απόκτησης της ανάγνωσης και κατ' επέκταση της κατανόησης κειμένου είναι η μετάδοση και η πρόσληψη εννοιών, η οποία γίνεται μόνο και αποκλειστικά μέσω των λέξεων. Ο συνδυασμός ενός μικρού αριθμού φωνολογικών στοιχείων, με βάση τους κανόνες της φωνολογίας, αποτελούν την εσωτερική δομή των λέξεων, η οποία ονομάζεται φωνολογική δομή. Η κάθε λέξη έχει διαφορετική φωνολογική δομή από τις υπόλοιπες λέξεις. Αυτή η διαφορετικότητα καθιστά δυνατή την αναγνώριση της κάθε λέξης ξεχωριστά. Οι επιστήμονες που ασχολήθηκαν και μελέτησαν την φωνολογική δομή ανακάλυψαν αρχικά ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου έχουν φωνολογική δομή και κατόπιν, για να αναπαραστήσουν αυτές τις μονάδες φωνολογικής δομής των λέξεων, προχώρησαν στην επινόηση γραπτών συμβόλων. Το παιδί που αρχίζει να διαβάζει είναι σε θέση να κατακτήσει την ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου, μόνον εφόσον κατανοήσει την ανακάλυψη πάνω στην οποία βασίστηκε η επινόηση αλφαβήτου (Πόρποδας, 2002).

Η συνειδητοποίηση αυτής της ανακάλυψης ονομάζεται φωνολογική επίγνωση. Πρόκειται δηλαδή για μια ικανότητα η οποία επιτρέπει στον ομιλητή της γλώσσας να διακρίνει τα στοιχεία της γλώσσας (διαφανή- αδιαφανή) και να προχωρήσει στην επίγνωση και στον χειρισμό των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα. Η ικανότητα αυτή δεν σχετίζεται με την κατανόηση της σημασίας της λέξης και συνεπώς διεκπεραιώνεται ξεχωριστά από αυτήν την δεξιότητα (λεξιλογική γνώση).

Πολλές έρευνες έχουν εξετάσει την φωνολογική επίγνωση σε σχέση με την ανάγνωση και τον απώτερο στόχο της, δηλαδή την κατανόηση ενός κειμένου. Οι πρώτες έρευνες που απέδειξαν συσχέτιση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης, κατ' επέκταση κατανόησης κειμένου, έγιναν στις Η.Π.Α. από την Isabelle Liberman (1970) και την ομάδα της. Οι ερευνητές αυτοί για την διαμόρφωση της ερευνητικής τους υπόθεσης στηρίχτηκαν στην σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, την οποία θεώρησαν και αναμφισβήτητη. Με βάση αυτό η I. Liberman συνέδεσε τη δυσκολία μάθησης της ανάγνωσης με την ελλιπή επίγνωση του παιδιού για την φωνολογική δομή του προφορικού λόγου. Το συμπέρασμα της έρευνας έγκειται στο ότι η αναγνωστική δυσκολία είναι κατά κύριο

λόγο γλωσσική δυσκολία, η οποία θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί κατά πρώτο λόγο με την συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής της προφορικής λέξης και κατά δεύτερο λόγο με την απόκτηση της γνώσης των φωνολογικών στοιχείων της προφορικής λέξης με τα στοιχεία της γραπτής (Πόρποδας, 2002).

Οι Fletcher et al.(1994) σε μια έρευνα τους προσπάθησαν να ανακαλύψουν την αιτιολογική βάση στις αδυναμίες ανάγνωσης. Σημαντική πλευρά του έργου αυτού ήταν η αναζήτηση ενός συγκεκριμένου μειονεκτήματος ή ενός συνόλου μειονεκτημάτων που θα υπογράμμιζαν αδυναμίες στην ανάγνωση αλλά θα είχαν μικρή επίδραση σε άλλες γνωστικές αδυναμίες. Ανακάλυψαν ότι ακόμη και μέχρι σήμερα ο πιο δυνατός υποψήφιος αιτιολογικός παράγοντας είναι η φωνολογική επεξεργασία. Συγκεκριμένα μεγάλο μέρος της έρευνας έδειξε ότι το βασικό μειονέκτημα σε πολλά παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είναι κάποιο πρόβλημα στην φωνολογική επίγνωση και την φωνολογική επεξεργασία. Ένα τέτοιο μειονέκτημα έρχεται σε συμφωνία με την « υπόθεση συγκεκριμενοποίησης » που εισήγαγαν ως προς το ότι μπορεί να επηρεάσει την αναγνωστική επίτευξη αλλά δεν επηρεάζει σημαντικά άλλες γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με την κατανόηση κειμένου.

Μια διαχρονική έρευνα που εξετάζει τον ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης στην μάθηση ανάγνωσης καθώς και την σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την γλωσσική ικανότητα και την κατανόηση του προφορικού λόγου πραγματοποιήθηκε από τους Chitiri και Porpodas (2002). Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση της φωνολογικής επίγνωσης, της ανάγνωσης και της κατανόησης προφορικού κειμένου. Ειδικότερα, η συσχέτιση αυτή ενισχύεται στη φάση της γνωστικής επεξεργασίας της υπό ανάγνωσης λέξης, εν αντιθέσει με την φάση φωνολογικής παραγωγής της λέξης.

Γενικά, οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την φωνολογική επίγνωση και την κατανόηση κειμένου συγκλίνουν στην ύπαρξη υψηλής συσχέτισης μεταξύ τους. Ωστόσο διαφέρουν στην φύση και στην κατεύθυνση αυτής της συσχέτισης. Πιο συγκεκριμένα μερικοί θεωρούν την σχέση μεταξύ φωνολογικής δομής και μάθησης της ανάγνωσης, συνεπώς και κατανόησης, αιτιώδης, άλλοι την θεωρούν αμοιβαία και υποστηρικτική σχέση. Και τέλος υπάρχει και ένας αριθμός ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η φωνολογική επίγνωση είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και της κατανόησης (Πόρποδας, 2002).

Μια δεύτερη γλωσσική δεξιότητα, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση προφορικού αλλά και γραπτού λόγου, είναι η λεξιλογική γνώση. Ως λεξιλογική γνώση ορίζονται οι επαρκείς γνώσεις, εκ μέρους των αναγνωστών, για την σημασία των λέξεων που εμφανίζονται στο κείμενο. Συγκεκριμένα το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει σωστά τις λέξεις και να κατανοεί το νόημα τους. Ένας δυνατός αναγνώστης ελέγχει συνεχώς την κατανόηση του κειμένου που ακούει ή διαβάζει προσδιορίζοντας το άγνωστο γι' αυτόν λεξιλόγιο (Παντελιάδου, 2000).

Όταν εξετάζουμε την σχέση μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης διαπιστώνουμε ότι όσο περισσότερες είναι οι αναγνωρίσιμες λέξεις τόσο καλύτερη είναι η κατανόηση ενός κειμένου (Πόρποδας, 2002). Στην περίπτωση για παράδειγμα που διαβάζουμε σ' ένα παιδί ένα κείμενο που η πλειοψηφία των λέξεων που περιέχει του είναι γνωστή, το παιδί θα προβεί στην επίτευξη ενός γενικού νοήματος από τα συμφραζόμενα των γνωστών του λέξεων, παραλείποντας τις άγνωστες ή υποθέτοντας περίπου την σημασία τους με την βοήθεια των γνωστών λέξεων. Στην αντίθετη περίπτωση όμως, δηλαδή ενός κειμένου που περιλαμβάνει αρκετές λέξεις χαμηλής συχνότητας για το παιδί, είναι αυτονόητο ότι η κατανόηση του κειμένου περιορίζεται. Μάλιστα αν το ποσοστό αγνώστων λέξεων είναι πολύ μεγάλο η κατανόηση του κειμένου εκ μέρους του παιδιού καθίσταται αδύνατη. Επί πρόσθετα αρκετές φορές η δυσκολία αναγνώρισης λέξεων οδηγεί σε απόσπαση της προσοχής από το νόημα κειμένου, εφόσον το άτομο ψάχνει να βρει την ακριβή ερμηνεία της λέξης (Beck et al., 1982).

Οι Werner & Kaplan σε μια έρευνα τους που εξέταζαν συσχέτιση λεξιλογίου και κατανόησης σε παιδιά διαφόρων ηλικιών, εισήγαγαν την έξης δύσκολη δοκιμασία : Έδωσαν ένα σέτ από 6 προτάσεις που περιείχαν άγνωστες λέξεις σε παιδιά ηλικίας 9έως13 χρονών και τους ζήτησαν με μια μόνο ανάγνωση να προσδιορίσουν την έννοια της άγνωστης λέξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας διαπίστωσαν ότι ναι μεν υπήρχε βελτίωση ανάλογα με την ηλικία αλλά τα μικρά παιδιά ήταν αδύνατο να ταιριάξουν την άγνωστη λέξη και στις 6 προτάσεις. Συνεπώς, παρόλο που τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν την ικανότητα να εξάγουν το νόημα της λέξης από τα συμφραζόμενα, τα μικρότερα παιδιά υστερούν σε αυτήν την δυνατότητα, δηλαδή το περιεχόμενο ενός κειμένου δεν βοηθά τα παιδιά μικρότερης ηλικίας στην ανάπτυξη λεξιλογίου (Beck & McKeown, 1991).

Μια έρευνα των Oakhill et al. (2003) κατά την οποία συσχέτισαν το λεξιλόγιο με την κατανόηση, διαπίστωσαν ότι ενώ το λεξιλόγιο θεωρητικά εξηγεί σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση, στην πράξη δεν αποδείχτηκε το ίδιο. Επιπλέον έρευνες έχουν

καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το να καταλαβαίνει κανείς το νόημα ενός κειμένου δεν στηρίζεται αποκλειστικά στο νόημα μιας καινούργιας λέξης αλλά αφορά μια σταδιακή διαδικασία μάθησης (Beck & McKeown, 1991).

Συμπερασματικά αξίζει να αναφερθεί ότι μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης υπάρχει σαφώς υψηλή συσχέτιση. Άλλωστε απόδειξη αυτής της σχέσης, εκτός από τις έρευνες που ανέφερα και γενικά υπάρχουν, είναι οι υψηλές συσχετίσεις που παρουσιάζονται σε παιδιά που έχουν πλούσιο λεξιλόγιο, με συνέπεια την ολοένα και μεγαλύτερη ανάπτυξη της κατανόησης. Ωστόσο το να γνωρίζει κανείς το νόημα μιας λέξης δεν είναι πάντα αρκετό. Γενικά έχει υποστηριχθεί ότι η γνώση λεξιλογίου δεν διασφαλίζει την πλήρη κατανόηση ενός κειμένου (Jerkins & Scherck, 1982), και αντίστοιχα ένα περιορισμένο λεξιλόγιο δεν συνυφάζεται απόλυτα με περιορισμένη κατανόηση. (Wittrock & Doctorrow, 1975) .

Εξίσου σημαντικός παράγοντας (δεξιότητα) που σχετίζεται με την κατανόηση κειμένου είναι η γνώση μορφολογικών κανόνων. Η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να γνωρίζει πως συνδέονται μεταξύ τους οι λέξεις, συνεπώς να κατανοεί το περιεχόμενο των προτάσεων και κατ' επέκταση και το νόημα ενός ολοκληρωμένου κειμένου. Καθώς η γνώση μορφολογικών κανόνων είναι μια δεξιότητα, η οποία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών, στην συγκεκριμένη θεματική ενότητα θα συγκεκριμενοποιηθεί στην διερεύνηση μιας επιμέρους δεξιότητας, της βασικής αυτής δεξιότητας, η οποία ονομάζεται επίγνωση των χαρακτηριστικών του κειμένου.

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες που σχετίζουν την κατανόηση με την επίγνωση των χαρακτηριστικών του κειμένου. Μια από αυτές εξετάζει συγκεκριμένα τον τρόπο που διοργανώνονται ιεραρχικά οι πληροφορίες του κειμένου. Όσο πιο καλογραμμμένο είναι ένα κείμενο τόσο περισσότερο βοηθάει τον αναγνώστη να κατανοήσει την ουσία του κειμένου. (Πόρποδας, 2002). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι ένα καλογραμμμένο κείμενο διευκολύνει τον αναγνώστη να αποσπά και να ξεχωρίζει τις βασικές έννοιες του κειμένου από τις λεπτομέρειες του, και να δώσει περισσότερο βάρος σε αυτές που θεωρεί πιο χρήσιμες για την καλύτερη δυνατή κατανόηση του. (Oakhill & Cain 2003).

Οι Brown & Smiley (1977) σε μια έρευνα τους σε παιδιά ηλικίας 8, 10, 12 και 18 ετών διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (8, 10 ,12ετών) παρουσίαζαν μεγαλύτερες δυσκολίες, όσον αφορά την προσοχή τους στις κεντρικές ιδέες ενός κειμένου, σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 18ετών. Οι ερευνητές θεωρούν ότι η αιτία

για αυτό το φαινόμενο έγκειται στις αλλαγές του μεταγνωστικού επιπέδου, καθώς αυτές βελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου.

Σημαντική επίσης συσχέτιση, που αφορά την επίγνωση των χαρακτηριστικών κειμένου, είναι αυτή μεταξύ της κατανόησης και του τρόπου που σχετίζονται οι ιδέες ενός κειμένου. Η εξέταση αυτής της σχέσης μπορεί να πραγματοποιηθεί αν ζητήσουμε από τα παιδιά να μας διηγηθούν μια ιστορία την οποία τους είπαμε. Τα παιδιά στην ανάκληση τους αυτή αν παραλείψουμε να αναφέρουμε βασικές πληροφορίες του κειμένου τις προσθέτουν από μόνα τους, αν πάλι οι βασικές πληροφορίες που τους δόθηκαν χαρακτηρίζονται από παράλογη σειρά, τοποθετούν τα γεγονότα στη σωστή τους σειρά. Το συμπέρασμα και των δύο περιπτώσεων είναι ότι τα παιδιά για να κατανοήσουν ένα κείμενο περιμένουν να πάρουν σωστές και τις βασικές πληροφορίες του κειμένου αυτού (Oakhill & Cain, 2003).

Τέλος σε μια έρευνα τους οι Yuill & Oakhill (1991) διεξήγαν την εξής έρευνα: παρουσίασαν τόσο σε μαθητές με ελλιπή κατανόηση όσο και σε μαθητές με καλή κατανόηση, ιστορίες είτε προφορικά είτε με την μορφή εικόνας. Έπειτα οι μαθητές είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε 4 απαντήσεις την κεντρική ιδέα του κειμένου. Οι μαθητές με την ελλιπή κατανόηση, σε σχέση με τους καλούς κατανοητές, δεν κατάφεραν να διαλέξουν την σωστή απάντηση, καθώς επίσης απέτυχαν να βρουν τα σημεία τα οποία συνδέουν την ιστορία του κειμένου (συνοχή κειμένου). Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα ενός ατόμου να ενώνει τα βασικά σημεία ενός κειμένου και να ενσωματώνει τις πληροφορίες που του δίνονται δεν εξαρτάται από την αναγνωστική εμπειρία, η οποία συνδέεται άμεσα με την επίγνωση των χαρακτηριστικών του κειμένου.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι εκτός από αυτούς τους παράγοντες που αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση κειμένου. Αυτοί αποτελούνται από τις ατομικές διαφορές σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων όπως επίσης και τα κίνητρα του αναγνώστη. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζονται από ποικίλες άλλες μεταβλητές (Vellutino, 2003). Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές από αυτές, όπως είναι το οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο του παιδιού, η αντίληψη που έχει το παιδί για τον εαυτό του, το κλίμα της τάξης, η συμπεριφορά του δασκάλου και το κλίμα της τάξης.

Σκοπός, ωστόσο, της παρούσας μελέτης, ήταν να διερευνηθεί η σχέση των γλωσσικών δεξιοτήτων με τη κατανόηση κειμένου. Στα πλαίσια της έρευνας μας η

διερεύνηση της συσχέτισης αυτής, πραγματοποιήθηκε με την χρήση 3 δοκιμασιών: του λεξιλογίου, της κατανόησης προφορικού κειμένου και της κατανόησης προφορικών οδηγιών.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Τα δεδομένα για την παρούσα μελέτη συλλέχθηκαν στα πλαίσια μιας συνεχιζόμενης διαχρονικής μελέτης με σκοπό τη διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη γλωσσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές του Δημοτικού¹. Στην έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές της Β, Γ, και Δ τάξης (βλ. Πίνακα 1), από 16 Δημοτικά Σχολεία 3 διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδος (Κρήτη, Επτάνησα και Αττική). Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήρια που αφορούν την αντιπροσώπευση αστικών, ημιαστικών, και αγροτικών περιοχών της χώρας μας και τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από τις συγκεκριμένες γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας μας. Το δείγμα των μαθητών επιλέχθηκε τυχαία, αλλά μόνο μαθητές που οι γονείς τους έδωσαν συγκατάθεση για την αξιολόγησή τους συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη. Οι συμμετέχοντες είχαν όλοι μητρική γλώσσα την ελληνική και δεν είχαν σοβαρές αναπηρίες ή νοητική στέρηση, οι οποίες παρεμπόδιζαν τη φοίτησή τους στην κανονική τάξη του σχολείου τους. Η κατανομή των οποίων κατά τάξη και φύλο περιγράφεται στον Πίνακα 1.

¹ Αυτοχρηματοδοτούμενη έρευνα υπό τη διεύθυνση των Π. Σίμου, Γ. Σιδερίδη, και Α. Μουζάκη.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος κατά την πρώτη μέτρηση κατά τάξη και φύλο.

	Γ	Δ	Ε	Σύνολο
Γόρια	92	80	79	251
Ρίτσια	96	89	86	271
Σύνολο	88	69	65	522

Διαδικασία

Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε 2 ατομικές συνεδρίες διάρκειας 30-40 λεπτών σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από ειδικά εκπαιδευμένο άτομο. Οι αποκρίσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε ατομικά φυλλάδια. Στους συμμετέχοντες μαθητές χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες:

α) Υποκλίμακα λεξιλογίου (WISC-III, 1997)

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί το λεξιλόγιο έκφρασης του παιδιού (expressive vocabulary). Το τεστ εκφραστικού λεξιλογίου είναι μια δοκιμασία από την ελληνική έκδοση του Wechsler Intelligence Scale for Children III (WISC-III) και περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις ορισμού λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Το σημείο εκκίνησης

εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και όλες οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 0, 1, ή 2 ανάλογα με τον εννοιολογικό_πλούτο του περιεχομένου της απάντησης. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες.

β) Σχέδια με κύβους (WISC-III, 1997)

Δίνονται στο παιδί 9 δίχρωμοι κύβοι και του ζητείται να αναπαράγει 12 σχέδια, χρησιμοποιώντας τους δίχρωμους αυτούς κύβους. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού. Για όλες τις ερωτήσεις υπάρχει καθορισμένο χρονικό όριο μέσα στο οποίο το παιδί πρέπει να απαντήσει. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από δύο συνεχόμενες αποτυχίες.

γ) Τεστ αναγνωστικής επίδοσης (Test of Reading Performance-TORP' Padelidou & Sideridis, 2000)

Αξιολογεί την αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και κατανόησης του γραπτού λόγου. Περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες: Πρώτα ο μαθητής καλείται να διαβάσει λέξεις (TORP-5) και ψευδολέξεις (TORP-6), οι οποίες παρουσιάζονται σε διάταξη δύο κάθετων στηλών. Οι λέξεις και οι ψευδολέξεις είναι αυξανόμενης δυσκολίας. Οι απλούστερες είναι δισύλλαβες και η ανάγνωσή τους διεκπεραιώνεται με τη φωνολογική μετάφραση της γραφημικής τους ταυτότητας με βάση τις αρχές της γράφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Αντίθετα, οι πιο περίπλοκες απαρτίζονται από περισσότερες συλλαβές και μία ή περισσότερες συλλαβές τους αποτελούνται από συμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα, κλπ., η ανάγνωση των οποίων δεν είναι πάντοτε φωνητική, αλλά απαιτεί την εξοικείωση με τους συμβατικούς μορφο-γραφημικούς κανόνες της Ελληνικής. Ελέγχονται δύο παράμετροι: 1) η ακριβής μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα όπου

προσδίδεται 1 βαθμός για κάθε σωστή φωνολογική αποκωδικοποίηση (σύνολο:19) και 2) ο σωστός τονισμός της λέξης, όπου προσδίδεται επίσης 1 βαθμός για κάθε σωστό τονισμό (σύνολο: 19).

Εν συνεχεία ζητείται από τον μαθητή να διαβάσει έξι κείμενα, τα οποία παρουσιάζονται σε αύξουσα σειρά δυσκολίας, τόσο ως προς την έκτασή τους όσο και ως προς την θεματική τους πολυπλοκότητα (TORP-13). Μετά από κάθε κείμενο ακολουθούν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών όπου για κάθε ερώτηση περιέχονται 4 πιθανές απαντήσεις και καλείται το παιδί να επιλέξει την ορθή. Οι ερωτήσεις έχουν στόχο να ελέγξουν την αναγνωστική κατανόηση. Για κάθε ορθή απάντηση δίνεται ένας βαθμός. Η χορήγηση της δοκιμασίας αναγνωστικής κατανόησης διακόπτεται, όταν ο μαθητής απαντήσει λανθασμένα σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν την ανάγνωση ενός κειμένου.

δ) Δοκιμασία αναγνωστικής ευχέρειας λέξεων και ψευδολέξεων

Αξιολογεί την αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο αυτοματοποιημένης ανάγνωσης (αναγνώρισης) λέξεων υψηλής συχνότητας. Πρώτα ο μαθητής καλείται να διαβάσει όσο πιο γρήγορα μπορεί λέξεις και ψευδολέξεις από δύο λίστες, που παρουσιάζονται σε διάταξη τεσσάρων κάθετων στηλών η κάθε μία. Ο μαθητής καλείται να μη χάνει χρόνο για να αποκωδικοποιήσει λέξεις που δεν αναγνωρίζει αυτόματα και να "αφήνει" λέξεις που δεν ξέρει, πηγαίνοντας στις επόμενες. Οι λέξεις και οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Οι απλούστερες είναι μονοσύλλαβες και δισύλλαβες και οι πιο περίπλοκες απαρτίζονται από περισσότερα γράμματα και συλλαβές. Οι λέξεις που απαρτίζουν την κάθε λίστα (περίπου 150), έχουν επιλεγεί γιατί είναι εξαιρετικά υψηλής συχνότητας στο γραπτό λόγο.

ε) Δοκιμασία κατανόησης προφορικών οδηγιών

Η κλίμακα κατανόησης προφορικών οδηγιών αποτελεί την υποκλίμακα “Comprehension of instructions” του NEPSY (Korkman et al., 1998). Σκοπό έχει την εκτίμηση της ικανότητας κατανόησης του προφορικού λόγου. Επί πλαστικοποιημένου φύλλου Α₄ εμφανίζονται σχεδιασμένα εννέα σχήματα(κύκλοι και σταυροί) διαφόρων χρωμάτων διευθετημένα σε τρεις σειρές και τρεις στήλες. Ο εξεταζόμενος καλείται να εκτελέσει εντολές αυξανόμενης δυσκολίας, οι οποίες δίνονται προφορικά από τον εξεταστή. Επί της ουσίας του ζητείται να δείξει ένα ή περισσότερα σχήματα(κατά περιπτώσεις με συγκεκριμένη αλληλουχία). Μετά από δύο δοκιμαστικές απόπειρες του υποκειμένου, ακολουθούν 14 διαδοχικές εντολές αυξανόμενης πολυπλοκότητας. Για κάθε σωστή απόκριση λαμβάνεται ένας βαθμός. Οι λανθασμένες ή έστω μερικά ορθές αποκρίσεις δε λαμβάνουν βαθμούς.

στ) Δοκιμασία κατανόησης προφορικού λόγου (σύντομες ιστορίες)

Ζητείται από τον μαθητή να διαβάσει έξι κείμενα, τα οποία παρουσιάζονται σε αύξουσα σειρά δυσκολίας, τόσο ως προς την έκτασή τους όσο και ως προς την θεματική τους πολυπλοκότητα. Μετά από κάθε κείμενο ακολουθούν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών όπου για κάθε ερώτηση περιέχονται 4 πιθανές απαντήσεις και καλείται το παιδί να επιλέξει την ορθή. Οι ερωτήσεις έχουν στόχο να ελέγξουν την κατανόηση του προφορικού λόγου. Για κάθε ορθή απάντηση δίνεται ένας βαθμός. Η χορήγηση της δοκιμασίας διακόπτεται, όταν ο μαθητής απαντήσει λανθασμένα σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν την ακρόαση ενός κειμένου.

z) Δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου (PPVT-R)

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί το προσληπτικό λεξιλόγιο του παιδιού (receptive vocabulary) και προσαρμόστηκε από την αμερικανική έκδοση του Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R) (Dunn & Dunn, 1981). Περιλαμβάνει δε 173 ερωτήσεις σημασιολογικής αναγνώρισης λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Ο μαθητής για κάθε ερώτηση βλέπει μία κάρτα η οποία περιλαμβάνει 4 εικόνες και καλείται να διαλέξει την εικόνα η οποία αντιπροσωπεύει καλύτερα το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης / ερώτησης. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και όλες οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 0 ή 1 ανάλογα με την ορθότητα της απάντησης. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από οχτώ αποτυχίες που σημειώνονται σε μια διαδοχή 10 ερωτήσεων.

η) Ορθογραφία.

Η ικανότητα ορθογραφίας αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας μια λίστα 60 λέξεων η συλλογή των οποίων έγινε από το βασικό λεξιλόγιο που παρουσιάζεται σε κείμενα λογοτεχνικών βιβλίων που χρησιμοποιούνται από την 1^η μέχρι την 6^η Δημοτικού. Η επιλογή των λέξεων επιβεβαιώνει την αναπαράσταση βασικών κανόνων γραμματικής και ορθογραφίας που διδάσκονται σε κάθε τάξη (π.χ. παρελθοντικοί χρόνοι ρημάτων, κλίση ουσιαστικών, κλπ) και παρουσιάζονται με αυξανόμενη σειρά δυσκολίας βασισμένη στο επίπεδο της εκάστοτε τάξης και όπως ο δάσκαλος τις βαθμολογούσε ανάλογα με την ορθογραφική τους δυσκολία. Ο εξεταστής πρώτα ανακοινώνει την κάθε λέξη απομονωμένη και έπειτα την παρουσιάζει μέσα σε πρόταση για να γίνει κατανοητή η σημασιολογική της χρήση. Μετά την επανάληψη της κάθε λέξης ο εξεταστής ζητά από το μαθητή να γράψει τη

λέξη σε μια αριθμημένη φόρμα. Κάθε λέξη βαθμολογείται με 1 μονάδα σε περίπτωση που είναι σωστά ορθογραφημένη. Λάθη λόγο άγχους ή παραλείψεις δεν βαθμολογούνται σύμφωνα με την υψηλή συχνότητα εύρεσής τους. Η χορήγηση της ορθογραφίας διακόπτεται όταν ο μαθητής βαθμολογηθεί με 0 (μηδέν) σε 6 συνεχόμενες ερωτήσεις.

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα (επιδόσεις σε επιμέρους δοκιμασίες) αφού μετατράπηκαν σε τυπικούς βαθμούς (τιμές z) ξεχωριστά για κάθε τάξη υποβλήθηκαν σε μία σειρά από διαδικασίες Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης. Σκοπός των εν λόγω αναλύσεων, τα αποτελέσματα των οποίων παρατίθενται παρακάτω, ήταν η εκτίμηση της ανεξάρτητης συμβολής επί μέρους δεξιοτήτων στη διαμόρφωση των ατομικών επιδόσεων των μαθητών στη δοκιμασία κατανόησης κειμένου.

Το ερμηνευτικό μοντέλο της συστηματικής διακύμανσης στη βαθμολογία της δοκιμασίας ταχείας ανάγνωσης λέξεων που εξετάστηκε περιλάμβανε τις εξής ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες εισήχθησαν σε διαδοχικά βήματα: (1) Φύλο (δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων), (2) επίδοση στη δοκιμασία σχέδια με κύβους του WISC-III (μη λεκτική νοητική ικανότητα), (3) δοκιμασία αποκωδικοποίησης ψευδολέξεων (TORP-6) και δοκιμασία ευχέρειας στην ανάγνωση ψευδολέξεων (αναγνωστική δεξιότητα σε επίπεδο μικρότερο της λέξης), (4) δοκιμασία αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης λέξεων (TORP-5), δοκιμασία ευχέρειας στην ανάγνωση λέξεων, και δοκιμασία ορθογραφίας (ικανότητα αναγνώρισης λέξεων), (5) PPVT, κλίμακα Λεξιλογίου του WISC-III (γλωσσικές ικανότητες σε επίπεδο λέξης), και (6) Δοκιμασία κατανόησης προφορικών οδηγιών και δοκιμασία κατανόησης προφορικού λόγο με σύντομες ιστορίες.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2 σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση των ατομικών βαθμολογιών για την κατανόηση κειμένου έχουν τόσο οι δοκιμασίες λεξιλογίου όσο και οι δοκιμασίες κατανόησης του προφορικού λόγου εξηγώντας μαζί περί το 15% της συνολικής διακύμανσης πέραν της διακύμανσης που οφείλεται σε δοκιμασίες ανάγνωσης και γενικής νοημοσύνης. Από τους πίνακες 2 και 3 διαφαίνεται ότι μαζί οι δύο δοκιμασίες κατανόησης του

Πίνακας 2. Σύνοψη αποτελεσμάτων Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στη δοκιμασία κατανόησης κειμένου

Μεταβλητές που εισήχθησαν στο μοντέλο	Adj. R ²	Σταδιακή μεταβολή δείκτη R ²	Μεταβολή συντελεστή F	Βαθμοί ελευθερίας	Πιθανότητα
Φύλο	,003	,005	2,623	1 483	,106
Σχέδια με Κύβους	,097	,095	51,129	1 482	,000
TORP-6, Ευχέρεια ανάγνωσης ψευδολέξεων	,151	,057	16,164	2 480	,000
TORP-5, Ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων, Ορθογραφία	,226	,079	16,533	3 477	,000
PPVT, Λεξιλόγιο WISC-III	,357	,132	49,619	2 475	,000
Δοκιμασίες κατανόησης προφορικού λόγου	,372	,017	6,730	2 473	,001

Πίνακας 3. Σύνοψη αποτελεσμάτων Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στη δοκιμασία κατανόησης κειμένου

Μεταβλητές που εισήχθησαν στο μοντέλο	Adj. R ²	Σταδιακή μεταβολή δείκτη R ²	Μεταβολή συντελεστή F	Βαθμοί ελευθερίας	Πιθανότητα
Φύλο	,003	,005	2,623	1 483	,106

Σχέδια με Κύβους	,097	,095	51,129	1	482	,000
TORP-6, Ευχέρεια ανάγνωσης ψευδολέξεων	,151	,057	16,164	2	480	,000
TORP-5, Ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων, Ορθογραφία	,226	,079	16,533	3	477	,000
Δοκιμασίες κατανόησης προφορικού λόγου	,307	,083	29,119	2	475	,000
PPVT, Λεξιλόγιο WISC-III	,372	,066	25,377	2	473	,000

προφορικού λόγου εξηγούν γύρω στο 1,7% της συνολικής διακύμανσης στην επίδοση στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης επιπλέον της διακύμανσης που οφείλεται στην επίδοση στις δοκιμασίες λεξιλογίου, ενώ οι τελευταίες ερμηνεύουν ανεξάρτητα μεγαλύτερο ποσοστό διακύμανσης (περίπου 7%).

Εξετάζοντας τέλος τη συμβολή επιμέρους δοκιμασιών στη διαμόρφωση των ατομικών βαθμολογιών στη δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης (βλ. Πίνακα 3) διαπιστώνεται ότι και οι δύο μετρήσεις λεξιλογικής ικανότητας έχουν ανεξάρτητη συμμετοχή στη διαμόρφωση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής, καθώς και η δοκιμασία κατανόησης προφορικών ιστοριών.

Πίνακας 3. Στατιστικά σημαντικοί δείκτες μερικής συσχέτισης ανεξάρτητων μεταβλητών με την επίδοση στη δοκιμασία κατανόησης κειμένου.

	Συντελεστής Beta	Δείκτης t	p	Δείκτης μερικής συσχέτισης
TORP-5	,141	2,67	,007	,097
Ορθογραφία	,160	2,64	,009	,095
PPVT	,167	3,45	,001	,125
Λεξιλόγιο WISC-III	,218	4,32	,000	,156
Ακουστική κατανόηση (ιστορίες)	,129	3,105	,002	,112

Συζήτηση

Αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας ήταν: α) κατά πόσο οι γλωσσικές δεξιότητες συμβάλλουν στην κατανόηση ενός κειμένου δεδομένης της απόκτησης της αποκωδικοποίησης, ήταν να διαπιστώσουμε και β) εφόσον και αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ γλωσσικών δεξιοτήτων και κατανόησης ποια είναι η αιτία της συνάφειας που παρουσιάζεται.

Όσον αναφορά την πρώτη μας υπόθεση στοχεύουμε να αναδείξουμε την σημασία και το ποσοστό της συνάφειας, συγκεκριμένα, της λεξιλογικής γνώσης σε σχέση με την κατανόηση ενός κειμένου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας μας η συνάφεια του λεξιλογίου με την κατανόηση, διαπιστώσαμε ότι είναι αρκετά υψηλή, καθώς οι δοκιμασίες που σχετίζονται με το λεξιλόγιο εξηγούν ένα αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό, περί το 7%, της συνολικής διακύμανσης των ατομικών επιδόσεων, σε σχέση με τις δοκιμασίες της κατανόησης προφορικού λόγου που το ποσοστό ανέρχεται περίπου στο 1,7%.

Προς επαλήθευση των ευρημάτων μας οι Seigneuric και Ehrlich (2005) σε μια έρευνα τους για την συμβολή του λεξιλογίου στην κατανόηση, υποστήριξαν ότι η γνώση ενός πλουσίου λεξιλογίου επηρεάζει άμεσα την κατανόηση και αντίστοιχα η κατανόηση επηρεάζει σημαντικά την λεξιλογική επίγνωση. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας τους απέδειξαν ότι η γνώση πλουσίου λεξιλογίου ενός παιδιού της Α΄ Δημοτικού αυξάνει ανοδικά την επίδοση της κατανόησης του για ένα κείμενο τόσο στην Β΄ όσο και στη Γ΄ Δημοτικού. Κατ' αναλογία το επίπεδο κατανόησης ενός παιδιού της Α΄ Δημοτικού προβλέπει το λεξιλόγιο στην Β΄ και Γ΄ Δημοτικού.

Επίσης, μεταξύ των ερευνών που ασχολήθηκαν με την γλωσσική ικανότητα σε επίπεδο λέξης σε σχέση με την κατανόηση ήταν αυτή των Oakhill, Cain και Bryant (2003). Οι συγκεκριμένοι μελετητές εξέτασαν την συνεισφορά των σχετικών δεξιοτήτων στην ποικιλότητα της κατανόησης και κατέληξαν, μεταξύ άλλων, ότι η λεξιλογική γνώση αποτελεί δεξιότητα αποφασιστικής σημασίας και ευθύνεται σε μεγάλο μέρος για την ποικιλότητα της κατανόησης προφορικού και γραπτού κειμένου, τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες (Caroll, 1993). Οι ίδιοι συγγραφείς υποστήριξαν ότι δεν είναι το λεξιλόγιο καθ' αυτό (δηλαδή η οικειότητα με τη φωνολογική-λεξικολογική μορφή των λέξεων) που συμβάλει αποφασιστικά στην

ικανότητα κατανόησης κειμένου αλλά ο πλούτος και η εσωτερική "οργάνωση" του συστήματος των σημασιολογικών αναπαραστάσεων. Δηλαδή, άτομα που έχουν πλούσια και συσχετισμένη βάση γνώσεων, μπορεί να κατανοούν καλύτερα ένα κείμενο σε αντίθεση με αυτούς που δεν έχουν. Για παράδειγμα οι Spilich, Vesonder και Voss (1979) έδειξαν σε μια μελέτη τους ότι εάν οι σημασίες των λέξεων έχουν κακή αντιπροσώπευση στην σημαντική μνήμη ενός παιδιού, τότε η πρόσβαση στις πληροφορίες θα μειωθεί και ίσως γίνουν λιγότερες συσχετίσεις, κατ' επέκταση θα μειωθεί η ικανότητα κατανόησης.

Τη συμβολή του λεξιλογίου, και πιο συγκεκριμένα του προσληπτικού λεξιλογίου, στην κατανόηση εξέτασαν οι Cain, Oakhill, και Bryant (2004). Από τα αποτελέσματα της έρευνας τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι έμπειροι αναγνώστες με αδυναμίες κατανόησης και μειωμένο λεξιλόγιο που έρχονται σε επαφή μ' ένα πιο εξειδικευμένο και πιο πλούσιο σε λεξιλόγιο κείμενο, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στην κατανόηση του κειμένου. Αυτό υποστηρίζουν ότι οφείλεται στην έλλειψη στρατηγικής, εκ μέρους αυτών των παιδιών, σχετικά με την επεξεργασία του νοήματος των δύσκολων λέξεων από τα συμφοραζόμενα του κειμένου.

Όσον αφορά την δεύτερη υπόθεση μας, δηλαδή ποια είναι η αιτία της υψηλής συσχέτισης, τόσο από τα αποτελέσματα της δικής μας μελέτης όσο και από τις μελέτες που προαναφέραμε, μεταξύ γλωσσικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα λεξιλογίου και κατανόησης, καταλήξαμε στην εξής διαπίστωση: Η γνώση της σημασίας λέξεων έχει καταλυτική σημασία στην διαδικασία κατανόησης, καθώς επιτυγχάνει την σημασιολογική αναγνώριση και την ολοκληρωμένη ανάγνωση τόσο σε επίπεδο της λέξης μόνης της, όσο και σε επίπεδο μιας ολοκληρωμένης πρότασης και κατ' επέκταση συνολικής κατανόησης ενός κειμένου.

Αρκετά εμπειρικά δεδομένα συγκλίνουν με την παραπάνω διατύπωση. Συγκεκριμένα οι Oakhill, Cain, και Bryant (2003) υποστηρίζουν ότι εάν υπάρχουν πολλές άγνωστες λέξεις σ' ένα κείμενο (ιστορία) ο αναγνώστης είναι εύκολο να χάσει την αίσθηση του όλου και η δυνατότητα κατανόησης του να μειωθεί στο ελάχιστο.

Επίσης οι Beck, Perfetti και McKeown (1982) επιδιώκοντας σε μια εργασία τους να εξηγήσουν τον συνδετικό κρίκο μεταξύ λεξιλογικής επίγνωσης και κατανόησης υποστηρίζουν ότι η ευχέρεια ανάγνωσης ενός κειμένου από κάποιον και η γρήγορη πρόσβαση στην έννοια των λέξεων επηρεάζει στην ικανότητα καλύτερης κατανόησης κειμένου. Εξίσου σημαντική ανακάλυψη των ίδιων ερευνητών, στη μελέτη τους σε παιδιά της Δ' Δημοτικού, στα οποία δίδαξαν 104 καινούργιες λέξεις, ήταν ότι η

βελτίωση της απόδοσης των παιδιών στην κατανόηση οφειλόταν στις λεξιλογικές δεξιότητες που απέκτησαν με την εκμάθηση των καινούργιων λέξεων παρά στη γνώση των λέξεων καθαυτών. Συμπερασματικά κατέληξαν στο ότι σημασία δεν έχει μόνο η εκμάθηση καινούργιων λέξεων αλλά και το γεγονός ότι η εκμάθηση δημιουργεί αρκετές σημασιολογικές συνδέσεις οι οποίες χρησιμεύουν στο άτομο για την περαιτέρω κατάκτηση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου (μοντέλο λεξιλογικής υπόθεσης) (Beck, Perfetti, και McKeown, 1982).

Εξίσου σημαντική διαπίστωση της μελέτης μας, (εκτός των προαναφερόμενων) που αξίζει να αναφερθεί, είναι ο μεγάλος βαθμός ισχύς και αξιοπιστίας των δοκιμασιών που χρησιμοποιήσαμε για να εξετάσουμε τις γλωσσικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα μας αποδεικνύουν ότι οι πιο ισχυροί δείκτες που εξηγούν ατομικές διαφορές (σε επίπεδο δυαδικής σχέσης μεταβλητών) στην αναγνωστική ικανότητα είναι αυτοί που σχετίζονται με τις γλωσσικές δεξιότητες. Ειδικότερα, μεταξύ των 3 δοκιμασιών που χρησιμοποιήσαμε (PPTV, WISC-II, Ακουστική κατανόηση), η μέτρηση με την πιο στενή σχέση με την ικανότητα κατανόησης ενός κειμένου είναι το λεξιλόγιο του WISC-II (δείκτης μερικής συσχέτισης .16). Η ισχύς της συγκεκριμένης δοκιμασίας πιστοποιείται από την ευρεία χρήση του και την εξαγωγή παρόμοιων αποτελεσμάτων από έρευνες που εξετάζουν την συσχέτιση γλωσσικών δεξιοτήτων με την κατανόηση ενός κειμένου.

Συμπερασματικά καταλήγουμε στο ότι κατά την διάρκεια της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, εφόσον η δεξιότητα της αποκωδικοποίησης έχει αποκτηθεί βαθμιαία, η κατανόηση εξαρτάται λιγότερο από την αποκωδικοποίηση και σχετίζεται περισσότερο με γενικότερες γλωσσικές ικανότητες, και συγκεκριμένα από λεξιλογική, σημασιολογική και μορφοσυντακτική γνώση (στο βαθμό που η τελευταία εμπλέκεται στην κατανόηση του προφορικού λόγου' Hoover & Gough, 1990).

Προς επιβεβαίωση του συμπεράσματος μας, οι Chen και Vellutino (1997) σε μια μελέτη τους διαπίστωσαν ότι η ικανότητα αποκωδικοποίησης επηρεάζει την κατανόηση των παιδιών της Β' και Γ' Δημοτικού, σε αντίθεση με τα παιδιά της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, στα οποία δεν διαφαίνεται κάτι τέτοιο. Από αυτήν την διαπίστωση, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας έχοντας κατακτήσει την αποκωδικοποίηση, στην επαφή τους μ' ένα κείμενο πρωτεύοντα ρόλο, στην επίδοση της κατανόησης τους, φέρει η γλωσσική κατανόηση.

Περιορισμοί

Η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας είναι ισχυρή, ωστόσο πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι περιορισμοί.

Πρώτον, παρόλο που η μελέτη μας είχε ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων (n=522), περιλάμβανε μαθητές τριών γεωγραφικών περιοχών (Κρήτη, Επτάνησα, Αττική) και όχι μιας πλειοψηφίας περιοχών. Επί πρόσθετα, στη έρευνα συμμετείχαν μόνον οι μαθητές για τους οποίους είχαν δώσει έγκριση οι γονείς τους. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να θεωρούνται πλήρως γενικεύσιμα.

Ένας τελευταίος περιορισμός έγκειται στο ότι τα αποτελέσματα της μελέτης μας, εξάρτιονται άμεσα από τις συγκεκριμένες μετρήσεις που χρησιμοποιήσαμε. Συγκεκριμένα, εάν χειριζόμασταν μετρήσεις με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και σε διαφορετικό αναπτυξιακό επίπεδο, πιθανόν οι συσχετίσεις μας να ήταν διαφορετικές.

Πάντως η συνολική εικόνα της έρευνας μας και ειδικότερα τα ευρήματα της, τα οποία απέδειξαν την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης γλωσσικών δεξιοτήτων με την κατανόηση, λόγω του ότι συμπίπτουν με τα ευρήματα ποικίλων ερευνών, ενισχύουν την εγκυρότητα της συνάφειας αυτής. Κατ' επέκταση, εφόσον ο αριθμός των ερευνών που συγκλίνουν με τις δικές μας διαπιστώσεις είναι αρκετά μεγάλος., οι περιορισμοί, που αναφέραμε, μειώνονται σε μεγάλο βαθμό.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ◆ Πόρποδας Κ.Δ., (2002). Η ανάγνωση: Επίδραση της γλώσσας, Μάθηση και διδασκαλία, Εκπαιδευτικές προεκτάσεις και εφαρμογές. Πάτρα.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ◆ Beck, I. L., Perfetti, C.A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*(4), 506-521.
- ◆ Beck, I., & McKeown, M.G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp.789-814). New York: Longman.
- ◆ Cain, K., Oakill, J., & Bryant P. (2004). Children' s reading comprehension ability : Concurrent prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Education Psychology*, 96, 31-42.
- ◆ Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A Survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- ◆ Georgios D. Sideridis, Angeliki Mouzaki & Panagiotis G.Simos (2006). Development of lexical mediation in the relationship between reading comprehension and word reading skills in Greek. Anastasios Protopapas, Institute for language & Speech Processing / Athena.

- ◆ Chen, R. S., & Vellutino, F. R. (1997). Prediction of reading ability: A cross-validation study of the simple view of reading. *Journal of Literacy Research*, 29, 1-24.

- ◆ Dunn, L.M., & Dunn, I.M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- ◆ Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I.Y., Fowler et al. (1994). Cognitive profile of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 1-18.

- ◆ Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

- ◆ Nation, K., & Snowling, M.J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356.

- ◆ Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.

- ◆ Padeliadu, S., & Sideridis, G. D. (2000). Discriminant validation of the test of reading performance TORP for identifying children of reading difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 16, 139-146.

- ◆ Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.

- ◆ Spilich, G.J., Vesonder, G.T., Chiesi, H.L., & Voss, J.F. (1979). Text processing of domain related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.

- ◆ Wittrock, M.C., Marks, C., & Doctorow, M.. (1975). Reading as a generative process. *Journal of Educational Psychology*, 67, 484-489.

- ◆ Yuill, N.M., & Oakhill, J.V. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge University Press.

- ◆ Vellutino F.R., Fletcher J.M., Snowling M.J. & Scanlon D.M.(2004). Specific reading disability(dyslexia) :what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology*, 45:1, 2-40.