



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
της **Αχιλλέως Χ. Μικαέλλας**

*Έλεγχος του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών  
ελλιπών προτάσεων σε μαθητές Γ' και Δ' τάξεων δημοτικού  
σχολείου*

Επόπτης: Καθηγητής Μιχάλης Ι. Βάμβουκας

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2009**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	9
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	11

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

1.1	Γλώσσα	15
1.2	Προφορικός και γραπτός λόγος	21
1.3	Αναγνωστική διαδικασία	27
1.4	Τεχνική ελλιπών προτάσεων	32

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

2.1	Ανάπτυξη γλωσσικής και αναγνωστικής ικανότητας	35
2.1.1	Ανάπτυξη προφορικής γλώσσας	37
2.1.2	Ανάπτυξη αναγνωστικής δεξιότητας	43
2.1.3	Επίδραση οικογενειακού περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη	48
2.1.4	Διαφορές των δύο φύλων στην γλωσσική ανάπτυξη	50
2.2	Διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου	52
2.2.1	Διαφορές στη διαδικασία μάθησης	52
2.2.2	Φυσικές διαφορές	54
2.2.3	Διαφορές στο πλαίσιο επικοινωνίας	55
2.2.4	Γραμματικές διαφορές	56
2.3	Γνωστικές διεργασίες	58
2.3.1	Αναγνώριση προφορικών λέξεων	62
2.3.2	Αναγνώριση γραπτών λέξεων	72
2.3.3	Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης	85
2.3.4	Μνήμη	89

2.3.5	Μοντέλα πρόσβασης και οργάνωσης του νοητικού λεξικού	93
2.4	Κατανόηση πρότασης	104
2.4.1	Συντακτική επεξεργασία	108
2.4.2	Σημασιολογική αναπαράσταση	118
2.4.3	Προϋπάρχουσα γνώση – γνωστικά σχήματα	124
2.4.4	Επίδραση συγκείμενου	129
2.4.5	Ανάκληση βαθιάς ή επιφανειακής δομής;	136
2.4.6	Θεωρητικά μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών	138
2.4.6.1	Αυτόματα ή Ελεγχόμενα μοντέλα	139
2.4.6.2	Σειριακά μοντέλα επεξεργασίας	140
2.4.6.3	Παράλληλο ή Αλληλεπιδραστικό μοντέλο	144
2.4.6.4	Διασυνδεδετικό μοντέλο	148
2.5	Κατανόηση κειμένου	150
2.5.1	Επίπεδα αναπαράστασης	152
2.5.2	Αθροιστικά μοντέλα	156
2.5.3	Ολικά μοντέλα	162
2.6	Ικανότητα Εξαγωγής Συμπεράσματος	171
2.7	Αξιολόγηση προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης	175
2.7.1	Τεχνικές Ενσωμάτωσης	178
2.7.2	Επικοινωνιακή προσέγγιση	192
2.7.3	Προσδιορισμός γνωστικού προφίλ – Μέθοδος Πορτφόλιου	194
2.7.4	Χρήση Η/Υ στη γλωσσική διδασκαλία και αξιολόγηση	195
2.8	Κλινικές και Εξελικτικές έρευνες	199

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1	Αναγκαιότητα και επικαιρότητα της έρευνας	208
3.2	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	214
3.3	Ερευνητικές υποθέσεις	215
3.4	Λειτουργικός ορισμός εννοιών	217

3.5	Μέθοδος έρευνας	219
3.6	Όργανα συλλογής δεδομένων	220
3.6.1	Βαθμολόγηση οργάνων	232
3.6.2	Εγκυρότητα και αξιοπιστία οργάνων	235
3.7	Το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του	240
3.8	Χρονοδιάγραμμα έρευνας – Πιλοτική φάση	246
3.9	Στατιστική ανάλυση δεδομένων	248

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

4.1	Περιγραφικά στοιχεία	250
4.1.1	Κατανομή απαντήσεων στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης	250
4.1.2	Κατανομή απαντήσεων στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης	258
4.1.3	Επίδοση μαθητών στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης	270
4.1.4	Επίδοση μαθητών στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης	273
4.1.5	Βαθμός προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας	277
4.1.6	Η Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα (Π.Γ.Ι) των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματός μας	278
4.1.7	Η Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα (Π.Γ.Ι) των μαθητών που φοιτούν σε αστικά και αγροτικά σχολεία του δείγματός μας	279
4.2	Έλεγχος υποθέσεων	280
4.2.1	Υπόθεση 1: Η προσληπτική γλωσσική ικανότητα σε σχέση με την τάξη φοίτησης των μαθητών	280
4.2.2	Υπόθεση 1.1: προσληπτική γλωσσική ικανότητα των μαθητών Δ' και Γ' τάξης	281
4.2.3	Υπόθεση 2: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων σε μαθητές 8 – 10 ετών	282
4.2.4	Υπόθεση 3: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων σε επίπεδο Γ' τάξης	283
4.2.5	Υπόθεση 4: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων σε επίπεδο Δ' τάξης	284

4.2.6	Υπόθεση 5: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης γραπτών ελλιπών προτάσεων ανάμεσα στους μαθητές Γ' και Δ' τάξης	285
4.2.7	Υπόθεση 6: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης προφορικών ελλιπών προτάσεων ανάμεσα στους μαθητές Γ' και Δ' τάξης	287
4.2.8	Υπόθεση 7: Συσχέτιση βαθμού Π.Γ.Ι ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της Γ' και Δ' τάξης	288
4.2.9	Υπόθεση 8: Συσχέτιση βαθμού Π.Γ.Ι των μαθητών ανάλογα με την αστικότητα του σχολείου φοίτησης	290
4.3	Περιορισμοί έρευνας	291

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

5.1	Εξελικτική μελέτη της προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας σε συνάρτηση με το βαθμό κατανόησης προφορικών και γραπτών προτάσεων	295
5.2	Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα και επιμέρους μεταβλητές	304
5.2.1	Φύλο	304
5.2.2	Αστικότητα του σχολείου φοίτησης	305
5.3	Προοπτικές	306

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	315
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	344

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1:	Ορθές απαντήσεις κατά αύξοντα αριθμό πρότασης στη δοκιμασία αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης	234
Πίνακας 2:	Βαθμός ευκολίας των δοκιμασιών της έρευνάς μας	236
Πίνακας 3:	Έλεγχος βαθμού εγκυρότητας των ερευνητικών μας εργαλείων	238
Πίνακας 4:	Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος σύμφωνα με την τάξη φοίτησης	243
Πίνακας 5:	Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος σύμφωνα με το φύλο	244
Πίνακας 6:	Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος κατά τάξη και αστικότητα του σχολείου φοίτησης	245
Πίνακας 7:	Κατανομές ορθών απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης	250
Πίνακας 8:	Κατανομές ορθών απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης	258
Πίνακας 9:	Μέσοι όροι ποσοστών επιτυχίας των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης σύμφωνα με τη θέση του κενού συμπλήρωσης	266
Πίνακας 10:	Επίδοση των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματος στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης	270
Πίνακας 11:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης	272
Πίνακας 12:	Επίδοση των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματος στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης	273
Πίνακας 13:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος, κατά τάξη, στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης	275
Πίνακας 14:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας	277
Πίνακας 15:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματός μας	278
Πίνακας 16:	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν σε αστικά και αγροτικά σχολεία του δείγματός μας	279
Πίνακας 17:	Αποτελέσματα Διαδικασίας Wilcoxon. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στην Π.Γ.Ι και την τάξη φοίτησης των μαθητών του δείγματός μας	280

Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	281
Πίνακας 19: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών στους μαθητές 8 -10 ετών του δείγματός μας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης	282
Πίνακας 20: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης	284
Πίνακας 21: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης	285
Πίνακας 22: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης γραπτών ελλιπών προτάσεων ανάμεσα στους μαθητές Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος της σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων	286
Πίνακας 23: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης προφορικών ελλιπών προτάσεων ανάμεσα στους μαθητές Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος της σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων	287
Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των κοριτσιών και των αγοριών της Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων	288
Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του μέσου όρου της Π.Γ.Ι των μαθητών του δείγματός μας ανάλογα με την αστικότητα του σχολείου φοίτησης. Έλεγχος της σημαντικότητας των μέσων όρων	299

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κυκλικό διάγραμμα απλής κατανομής των μαθητών του δείγματος κατά τάξη φοίτησης	243
Γράφημα 2: Κυκλικό διάγραμμα απλής κατανομής των μαθητών του δείγματος σύμφωνα με το φύλο	243
Γράφημα 3: Συγκριτικό ιστόγραμμα κατανομής ορθών απαντήσεων στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης	256
Γράφημα 4: Συγκριτικό ιστόγραμμα κατανομής ορθών απαντήσεων στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης	264
Γράφημα 5: Συγκριτικό ραβδόγραμμα της επίδοσης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης στη δοκιμασία προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης	275



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Α' Κύκλου του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και έχει ως στόχο τη μελέτη της ικανότητας κατανόησης τόσο σε γραπτό αλλά και προφορικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή διερευνά τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο επίπεδο αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης των μαθητών που φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα, πάντα, με τις σύγχρονες θεωρήσεις της γλώσσας, η γλωσσική διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει ως στόχο την ανάδειξη των λειτουργιών της γλώσσας καθιστώντας το μαθητή ικανό χρήστη και χειριστή της γλώσσας. Στα πλαίσια της επικοινωνιακής και λειτουργικής προσέγγισης, το γλωσσικό μάθημα έχει ως στόχο την καλλιέργεια ενός ευρύ φάσματος γλωσσικών δεξιοτήτων έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν, μέσα από την ίδια τους την εμπειρία με τη γλώσσα και την εμπλοκή τους σε ποικιλόμορφες επικοινωνιακές δραστηριότητες, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν διάφορα είδη λόγου, όχι μόνο σε γραπτό αλλά και προφορικό επίπεδο, σημείο το οποίο θα θέλαμε ιδιαίτερα να τονίσουμε, εφόσον μέχρι πρότινος, το μάθημα της Γλώσσας ταυτιζόταν με τη μεθοδευμένη διδασκαλία του γραπτού, κυρίως, λόγου.

Στόχος, λοιπόν, του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος της Γλώσσας για το δημοτικό σχολείο, είναι η ολόπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών με την ταυτόχρονη και αρμονική ανάπτυξη όλων των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων όπως είναι η ακρόαση, η ομιλία, η ανάγνωση και η γραφή, δεξιότητες οι οποίες αλληλεπιδρούν δυναμικά (ΥΠ.Ε.Π.Θ – Π.Ι, 2002).

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα επιδιώκει τη διερεύνηση της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στην ικανότητα προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης. Τη σχέση αυτή, αρχικά, τη διερευνήσαμε σε επίπεδο τάξης, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, σε δεύτερο επίπεδο, η μελέτη της γενετικής εξέλιξης του επιπέδου κατανόησης, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Παράλληλα με τη δικιά μας έρευνα, πλήθος επιστημονικών ερευνών, η μελέτη των οποίων αποτέλεσε έναυσμα για την εμπλοκή μας στο ερευνητικό πεδίο της γλωσσικής κατανόησης, έχουν δείξει ότι υπάρχει υψηλή, θετική συνάφεια ανάμεσα στο επίπεδο προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που φοιτούν σε μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η μελέτη, λοιπόν, της σχέσης αυτής, σε επίπεδο Γ' και Δ' τάξης, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα της Γλώσσας. Δυστυχώς, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα πάσχει στη στοχευμένη και μεθοδευμένη καλλιέργεια κυρίως του προφορικού λόγου, η ανάπτυξη και βελτίωση του οποίου επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια του γραπτού λόγου, τόσο σε επίπεδο παραγωγής αλλά και κατανόησης, δεξιότητες οι οποίες απαιτούν υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες.

Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής θα ήταν αδύνατη χωρίς τη βοήθεια προσώπων που αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα. Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω:

- τον κύριο Μιχάλη Βάμβουκα, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τις πολύτιμες συμβουλές του και για τη βοήθειά του στην επίλυση των δυσκολιών που αντιμετώπισα καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας,
- τον κύριο Νίκο Ανδρεαδάκη, εντ. Επίκουρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, για την προθυμία του να λύσει τυχόν απορίες μου και για τις χρήσιμες μεθοδολογικές του υποδείξεις,
- τον κύριο Ιωάνη Σπαντιδάκη, εντ. Επίκουρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης για τις χρήσιμες συμβουλές της σε κρίσιμα σημεία του θεωρητικού πλαισίου και για την προθυμία βοήθεια όσες φορές τη χρειάστηκα,
- τις φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης Α. Γεωργίου και Ε. Μπίλιου για τη βοήθειά τους στην επίδοση των τεστ,
- τους διευθυντές και τους δασκάλους του 5<sup>ου</sup>, 7<sup>ου</sup>, 14<sup>ου</sup>, 1<sup>ου</sup> και 2<sup>ου</sup> Περάματος και του Δ. Σ. Ζωνιανών του νομού Ρεθύμνου, που ήταν πρόθυμοι να με βοηθήσουν στη διεξαγωγή της έρευνάς μου και τέλος,
- την οικογένειά μου για την πολύπλευρη στήριξή της και τους φίλους και συμφοιτητές μου για τη βοήθειά τους στη συλλογή της βιβλιογραφίας καθώς και για τις εποικοδομητικές συζητήσεις μας.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα αποτελεί μεσολαβητικό κώδικα τόσο για την επικοινωνία όσο και για τη σκέψη. «Ο άνθρωπος μέσω της γλώσσας μεταφράζει τις σκέψεις του σε γλωσσική έκφραση και εσωτερικοποιεί την πραγματικότητα σκεπτόμενος με βάση τη σημασιολογία των γλωσσικών εκφράσεων» (Smith, 2006 : 106). Αυταπόδεικτα λοιπόν, η ικανότητα του να μπορούμε να κατανοούμε και να σκεφτόμαστε μέσω της γλώσσας αποτελεί τη βασικότερη συνιστώσα για τη διεκπεραίωση της επικοινωνίας, τη σπουδαιότερη λειτουργία του ανθρώπινου λόγου (Πόρποδας, 1992).

Η επικοινωνιακή θεώρηση και διάσταση της γλώσσας αποτελεί τη βάση της σύγχρονης προσέγγισης του λόγου, τόσο σε προφορικό όσο και γραπτό επίπεδο. Επί δεκαετίες, το ενδιαφέρον της επιστημονικής και της εκπαιδευτικής κοινότητας είχε προσανατολιστεί στη δομιστική προσέγγιση του λόγου και του γλωσσικού μαθήματος. Ο γραπτός λόγος είχε καθιερωθεί ως επίσημη μορφή γλώσσας, η γνώση της οποίας, αποτελούσε το βασικότερο συντελεστή της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η γλώσσα ταυτιζόταν με το γραπτό λόγο και αντιμετωπιζόταν ως ένα σύστημα αλληλοεξαρτώμενων γλωσσικών στοιχείων. Έτσι, σκοπός του γλωσσικού μαθήματος και της διδασκαλίας, βάσει της δομιστικής αυτής προσέγγισης (Θεωρία Δομισμού), ήταν η εσωτερίκευση και αφομοίωση μέσω επανάληψης των δομικών στοιχείων της γλώσσας και των μεταξύ τους σχέσεων (Μήτσης, 1996) .

Στο τέλος της δεκαετίας του 1960, νέες επιστημονικές προσέγγισης και προβληματισμοί γύρω από τη θεώρηση της γλώσσας έθεσαν υπό αμφισβήτηση τη Θεωρία του Δομισμού και τις μεθόδους διδασκαλίας που αυτή προνοούσε. Μέσα από την ανάδειξη νέων επιστημονικών τομέων στην επιστήμη της Γλωσσολογίας, όπως η Κοινωνιογλωσσολογία, η Πραγματολογία κ.ά, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας με την έννοια της γνώσης για τη δομή του γλωσσικού συστήματος παύει να αποτελεί αυτοσκοπό του γλωσσικού μαθήματος και αξιοποιείται ως μέσο για την ανάδειξη της επικοινωνιακής χρήσης και λειτουργίας της γλώσσα.

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας όπως η *επικοινωνιακή προσέγγιση*, η *προσέγγιση της ολικής θεώρησης* και *λειτουργικής χρήσης* της γλώσσας

(Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997 . Μανταδάκη, 1999), συντείνουν στην αξιοποίηση της γλώσσας ως κοινωνικό και επικοινωνιακό γεγονός.

Οι σύγχρονες γλωσσολογικές αντιλήψεις καθιστούν ακόμη αναγκαίο, τον επαναπροσδιορισμό της έννοια του *γραμματισμού*. Ο γραμματισμός στη νέα χιλιετία δεν περιορίζεται στην απλή κατοχή - γνώση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Παντελιάδου, 2000 . Παπούλια Π. - Τζελέπη, 2000) αλλά προϋποθέτει την ικανότητα χρήσης της γλώσσας σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και κατ' επέκταση την παραγωγή, ερμηνεία και κατανόηση διαφόρων ειδών λόγου, γραπτού αλλά και προφορικού.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία και η εκμάθηση της δεξιότητας της ανάγνωσης, απαγκιστρώνεται από την στενή έννοια της πληροφόρησης καθώς επαναπροσδιορίζεται η σημασία της ανάγνωσης ως *κατανόηση* με κύρια δομική μονάδα το κείμενο (Γούτσος, 1999).

Το γραπτό κείμενο αποτελεί φορέα σημασίας – νοήματος, ιδεών και απόψεων. Ο αναγνώστης καλείται μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνιακής θεώρησης και λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, να γίνει κοινωνός των ιδεών και νοημάτων που εκφράζει ο συγγραφέας έτσι ώστε να μπορεί να ερμηνεύσει σωστά το περιεχόμενο του κειμένου, να διαγνώσει τις προθέσεις του δημιουργού του και να μπορεί μέσω μιας ενεργητικής ανάγνωσης και ενός εσωτερικού διαλόγου, να αλληλεπιδράσει δυναμικά με το συγγραφέα και το δημιούργημά του (Βάμβουκας, 1984, 2004).

Σύμφωνα με τις νέες προσεγγίσεις της γλώσσας, και ιδιαίτερα τη λειτουργική προσέγγιση, η γλωσσική διδασκαλία έχει ως στόχο την καλλιέργεια ενός ευρύ φάσματος γλωσσικών δεξιοτήτων έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν μέσα από την ίδια τους την εμπειρία με τη γλώσσα και την εμπλοκή τους σε ποικιλόμορφες επικοινωνιακές δραστηριότητες, να συνειδητοποιήσουν τις πολλαπλές της λειτουργίες και να καταστούν ικανοί χρήστες (και χειριστές) της γλώσσα, τόσο σε γραπτό όσο και προφορικό επίπεδο .

Με βάση τα όσα έχουμε ήδη αναφέρει, παρατηρούμε ότι οι σύγχρονες προσεγγίσεις της γλώσσας και συγκεκριμένα της γλωσσικής διδασκαλίας απευθύνονται, όχι μόνο στη γραπτή αλλά και την προφορική γλώσσα και συγκεκριμένα την καλλιέργεια και ανάπτυξη της

λειτουργίας της κατανόησης, αναγνωστικής και προφορικής, έτσι ώστε, η γνώση κάθε επιμέρους γλωσσικού στοιχείου – φαινομένου, (συντακτικό, γραμματικό, λεξικό κ.τ.λ) να καθίσταται κάθε φορά λειτουργικά αξιοποιήσιμη στη δυναμική τόσο του γραπτού αλλά και προφορικού λόγου του μαθητή, με απώτερο σκοπό την επίτευξη κάθε φορά του επικοινωνιακού σκοπού και λειτουργίας της γλώσσας ( Γούτσος, 1999).

Οι σύγχρονες απόψεις της γλωσσικής θεώρησης στοχεύουν στην ολόπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, στην ταυτόχρονη και αρμονική ανάπτυξη όλων των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων, εφόσον, ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, βρίσκονται σε στενή αμοιβαία σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλοσυμπλήρωσης (ολική θεώρηση γλώσσας) (Μήτσης, 1996 . Παπούλια Π. – Τζελέπη, 2000 . Βάμβουκας, 1997).

Κατά συνέπεια, η επικοινωνιακή και λειτουργική προοπτική της γλώσσας στοχεύει στο να κατανοούν οι μαθητές ποικίλες μορφές λόγου και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν συνειδητά και δημιουργικά, ελέγχοντας την καταλληλότητα της γλωσσικής τους έκφρασης και διατύπωσης, προκειμένου να επιλέγουν την όσο το δυνατό πιο αποτελεσματική, με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο, γλωσσική διατύπωση (Χαραλαμπόπουλος, 2000. Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με όσα έχουμε αναφέρει, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας προσανατολίζονται στην καλλιέργεια όχι μόνο του γραπτού λόγου αλλά και του προφορικού δίνοντας έμφαση κυρίως στη λειτουργία της κατανόησης η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση της επικοινωνιακής λειτουργίας της γλώσσας.

Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον, λοιπόν, να μελετήσουμε την ικανότητα κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών. Στο πλαίσιο μάλιστα της επικοινωνιακής και λειτουργικής προσέγγισης, το γλωσσικό μάθημα προσανατολίζεται στην παραγωγή και κατανόηση ποικίλων μορφών λόγου, η αξιοποίηση των οποίων προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας. Για να μπορεί, για παράδειγμα, ο μαθητής να *«ακροάται , να διατυπώνει ερωτήματα, να απαντά, να εξιστορεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση ή ακόμα να ελέγχει αν ο λόγος του είναι κατανοητός και αποδεκτός σύμφωνα*

με το πλαίσιο επικοινωνίας» (Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2002α) πρέπει να έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό επίπεδο τις προφορικές του δεξιότητες, τόσο σε επίπεδο γλωσσικών ικανοτήτων όσο και σε επίπεδο κατανόησης ούτως ώστε να μπορεί να επικεντρωθεί σε υψηλότερα επίπεδα διανοητικών διεργασίες.

Για να μπορεί, λοιπόν, ο μαθητής να καλλιεργήσει την επικοινωνιακή του ικανότητα, να μπορεί να κάνει πράξη τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και να μπορεί να σκέφτεται μέσω αυτής, κρίνουμε ότι πρέπει, σε πρώτο επίπεδο, να μπορεί να κατανοεί το σημασιολογικό περιεχόμενο των δομικών της μονάδων (λέξεις, προτάσεις κ.ο.κ.), ικανότητα η οποία αποτελεί και το αντικείμενο της έρευνάς μας. Όπως αναφέρει, άλλωστε, ο Μπαμπινιώτης (1991), η κατανόηση του κειμένου αποτελεί τον απώτερο σκοπό του Α.Π.Σ., ορίζεται ως *«ένα οργανικό σύνολο εκφωνημάτων και κειμενικών προτάσεων, που συνδέονται μεταξύ τους συγκροτώντας ευρύτερα οργανικά σύνολα και η διαδικασία δόμησής τους επηρεάζεται από γλωσσικούς και εξωγλωσσικούς παράγοντες»*.

Εν κατακλείδι, να επισημάνουμε ότι, η εργασία αυτή απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζουμε το εννοιολογικό και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας το οποίο αναφέρεται στην ανάπτυξη της προφορικής και αναγνωστικής ικανότητας, στις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στο γραπτό και προφορικό λόγο και στις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης, τόσο σε επίπεδο λέξης, όσο και σε επίπεδο πρότασης αλλά και κειμένου, μιας και τα γλωσσικά επίπεδα σχετίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Επίσης, στο πρώτο μέρος της εργασίας μας περιλαμβάνει τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης όπως για παράδειγμα την τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων η οποία χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα, μιας και αποτελεί μία έγκυρη τεχνική αξιολόγησης της ικανότητας κατανόησης και αποτελεί, επίσης, ένα έγκυρο δείκτη πρόβλεψης της γενικότερης ικανότητας κατανόησης των μαθητών (Βάμβουκας, 1987).

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας τίθενται οι ερευνητικές μας υποθέσεις γίνεται περιγραφή της μεθόδου, των ερευνητικών εργαλείων και των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο τέλος επισημαίνονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις τις οποίες διαμορφώσαμε.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σύμφωνα με όσα αναφέραμε κατά την εισαγωγή – αναγκαιότητα της έρευνας, οι όροι τους οποίους θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε και να προσδιορίσουμε για μια πιο σαφή και ακριβή εικόνα του προβλήματος είναι οι εξής:

1. *Γλώσσα*: Συγκεκριμένα θα προσδιορίσουμε έννοιες όπως η δομή της γλώσσας, η γλωσσική ικανότητα, η επικοινωνιακή ικανότητα, το γλωσσικό σύστημα, το σημαίνον και σημαινόμενο.
2. *Προφορικός και γραπτός λόγος*: Συγκεκριμένα θα προσδιορίσουμε έννοιες όπως είναι οι τέσσερις όψεις της γλώσσας ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγεται ο προφορικός και γραπτός λόγος. Θα αναφερθούμε στο βασικό μοντέλο προφορικής και αναγνωστικής επικοινωνίας ούτως ώστε να κατανοήσουμε έννοιες όπως προσληπτικές ικανότητες, πλαισιωμένος και αποπλαισιωμένος λόγος, σχεδιασμένος και απροσχεδίαστος λόγος και προφορικός λόγος προσανατολισμένος στον ακροατή και στο περιεχόμενο.
3. *Αναγνωστική διεργασία - Κατανόηση*: Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στην έννοια της ανάγνωσης και πώς αυτή ορίζεται μέσα από τις διαδικασίες αποκωδικοποίησης και κατανόησης, προσδιορίζοντας έτσι την έννοια της κατανόησης τόσο σε προφορικό αλλά και σε αναγνωστικό επίπεδο.
4. *Τεχνική αξιολόγησης ελλιπών προτάσεων*: Συγκεκριμένα θα περιγράψουμε την τεχνική ελλιπών προτάσεων, τεχνική η οποία χρησιμοποιείται για τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης τόσο προφορικών αλλά και γραπτών ελλιπών προτάσεων.

### 1.1 Γλώσσα

Σε θεωρητική βάση, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για το «τι είναι γλώσσα». Πολλοί μελετητές θεωρούν τη γλώσσα ως «ένα σύστημα ήχων και εννοιών που χρησιμοποιούμε σε κάθε γλωσσική κοινότητα για να επικοινωνήσουμε» (Κατή, 1992 : 24)

Άλλοι μελετητές, ορίζουν τη γλώσσα ως ένα «κοινωνικό φαινόμενο με λειτουργική χρησιμότητα, εφόσον χρησιμοποιείται σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, εξυπηρετώντας τις κοινωνικές μας ανάγκες» .

Τέλος, ορισμένοι μελετητές, ορίζουν τη γλώσσα ως «ένα σύστημα επικοινωνίας του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο σε επίπεδο λεκτικό, συμβολικό και νοητικής αναπαράστασης» (Στασινός, 1999, 150 ).

Διαβάζοντας και συνοψίζοντας τους πιο πάνω ορισμούς, παρατηρούμε ότι δίνεται έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας και την επικοινωνιακή της διάσταση / λειτουργία, η οποία αποτελεί τη βάση, το κίνητρο και τον απώτερο σκοπό για την έρευνά μας. Η επικοινωνία λοιπόν, η συμβολική αυτή συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα, επιτυγχάνεται διαμέσου της γλώσσας<sup>1</sup>. Η σωστή γνώση (γλωσσική ικανότητα - competence) και χρήση του συστήματος αυτού, στοχεύει στην επικοινωνία (επικοινωνιακή ικανότητα) (Κατή, 1992 ).

Σε έναν πιο εμπειριστατωμένο ορισμό της γλώσσας, ο Πόρποδας (1996:10), αναφέρει: «Η γλώσσα αποτελεί μεσολαβητικό κώδικα, τόσο για την επικοινωνία όσο και για τη σκέψη. Ο άνθρωπος μέσω της γλώσσας μεταφράζει τις σκέψεις του σε γλωσσική έκφραση και εσωτερικοποιεί την πραγματικότητα, σκεπτόμενος με βάση τη σημασιολογία των γλωσσικών εκφράσεων».

Η γλώσσα λοιπόν, δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας και έκφρασης αλλά και όργανο ανάπτυξης και διαμόρφωσης της σκέψης και κατ'επέκταση, της κατανόησης του κόσμου. Το ζήτημα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ γλώσσας – σκέψης έχει διερευνηθεί από πολλές επιστήμες. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τη Ψυχολογία της Γλώσσας και τη Γλωσσολογία. Από τους σημαντικότερους μελετητές που ασχολήθηκαν κατά καιρούς με διάφορες πτυχές της σχέσης αυτής, είναι και ο Piaget, ο Stern και ο Vygotsky. Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών, εστιάζεται στα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού

---

<sup>1</sup> Υπάρχουν και άλλες μορφές επικοινωνίας, ανάλογα με το μέσο επικοινωνίας, π.χ επικοινωνία μέσω κινήσεων (μη λεκτική επικοινωνία, νοηματική) , οπτικά σήματα όλων των ειδών (π.χ Κ.Ο.Κ), Η επικοινωνία που βασίζεται στο όργανο της γλώσσας, είναι η πιο αναπτυγμένη μορφή, καθώς και χαρακτηριστική του ανθρώπινου όντος και μόνο.



και τη σχέση τους με την ανάπτυξη της σκέψης όπως θα δούμε και σε επόμενη ενότητα (Πόρποδας, 1996 . Smith, 1996).

Επιστρέφοντας στον ορισμό που παραθέτει ο Πόρποδας (1996) και συγκρίνοντας τον με αυτόν που παραθέτει ο Στασινός (1999), ανακαλύπτουμε ότι έχουν αρκετά κοινά σημεία. Και οι δύο ορισμοί αναφέρονται στη *χρήση* της γλώσσας και τη *διαδικασία* (γνωστική).

Ομαδοποιώντας τους διάφορους ορισμούς που προκύπτουν για τη γλώσσα, μπορούμε να αναφερθούμε και σε μια τρίτη κατηγορία, αυτήν που ορίζει τη γλώσσα με βάση τη *δομή* της. Σ'αυτήν την κατηγορία ανήκει ο ορισμός που παραθέτει ο Saussure, ο οποίος κάνει αναφορά για ένα «*σύστημα ήχων και εννοιών*», υποδηλώνοντας δομικά στοιχεία της γλώσσας.

Συνοπτικά λοιπόν, στην ερώτηση «*τι είναι γλώσσα*», μπορούμε να απαντήσουμε με τρεις διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι αποτελούν προϋπόθεση ο ένας για τον προσδιορισμό του άλλου, ακολουθώντας μια λογική σειρά. Πρώτον, σε σχέση με τη δομή, η γλώσσα ορίζεται από ένα σύνολο διαδοχικών λέξεων (αρχή της διαδοχικότητας). Δεύτερον, όσον αφορά τη διαδικασία, η γλώσσα είναι ένα σύνολο ικανοτήτων που μας επιτρέπουν να προφέρουμε και να κατανοούμε αυτές τις διαδοχικές λέξεις. Τρίτον, αναφερόμενοι στη χρήση της γλώσσας, η γλώσσα είναι ένα σύνολο κοινωνικών συμβάσεων που προσδιορίζουν το πώς θα χειριστούμε τη γλώσσα για να πετύχουμε ορισμένους σκοπούς.

Στη συνέχεια, κρίνουμε σκόπιμη την αναφορά μας σε βασικές συνιστώσες της γλώσσας έτσι όπως τις παραθέτει ο Αμερικανικός οργανισμός Speech – Language – Hearing:

*«Η γλώσσα είναι ένα σύνθετο και δυναμικό σύστημα συμβατικών συμβόλων τα οποία χρησιμοποιούνται ως μέσα σκέψης και επικοινωνίας. Σύγχρονες απόψεις για την ανθρώπινη γλώσσα τονίζουν ότι α) η γλώσσα εξελίχθηκε μέσα από από συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια, β) η γλώσσα ως ένα σύστημα κανόνων περιγράφεται τουλάχιστον μέσα από πέντε παραμέτρους – το φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό και τον πραγματολογικό, γ) η μάθηση και χρήση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού βιολογικών, γνωστικών, ψυχολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και δ) η αποτελεσματική χρήση της γλώσσας στην*

*επικοινωνία προϋποθέτει την αλληλεπίδραση, χρήση και ερμηνεία πολλών παραγόντων»* (Kamhi & Catts, 1986:44).

Μια από τις βασικές συνιστώσες της γλώσσας είναι ο διαχωρισμός της σε πέντε επιμέρους παραμέτρους, ο συνδυασμός των οποίων απαρτίζει ένα γλωσσικό σύστημα. Ως γλωσσικό σύστημα λοιπόν, ορίζεται «ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι επιμέρους δομές της γλώσσας όπως για παράδειγμα οι ήχοι και οι έννοιες» (Παυλίδου, 1997:15). Η αναφορά μας σε «ήχους» και «έννοιες» σηματοδοτεί την έννοια του *γλωσσικού σημείου*, δηλαδή το συνδυασμό μιας έννοιας, ενός *σημαινόμενου* (sinifié) ή αλλιώς περιεχομένου (content), με το *σημαίνον* (significant) του, την ακουστική του εικόνα και έκφραση (expression).

Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται τα γλωσσικά σημεία, αποτελούν μέρος της βασικής δομής του γλωσσικού συστήματος, της οποίας η γνώση είναι απαραίτητη για να μπορούμε να κατανοήσουμε σε επόμενο σημείο της εργασίας μας, αφενός τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο και την ανάπτυξη τους και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώνεται η λειτουργία της κατανόησης και συγκεκριμένα η κατανόηση των γλωσσολογικών πληροφοριών τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Σύμφωνα με την επιστήμη της Γλωσσολογίας, κάθε ομιλούμενη γλώσσα λοιπόν, απαρτίζεται από πέντε δομικά στοιχεία<sup>2</sup>:

1. Το φωνολογικό
2. Το μορφολογικό
3. Το συντακτικό
4. Το σημασιολογικό
5. Το πραγματολογικό

Συγκεκριμένα, η επιστήμη της Γλωσσολογίας επικεντρώθηκε σε δύο βασικές έννοιες – χαρακτηριστικά της γλώσσας, την *κανονικότητα* (regularity) και την *παραγωγικότητα* (productivity). Η παραγωγικότητα αναφέρεται στο γεγονός ότι όλες οι γλώσσες χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητά τους να παράγουν προτάσεις και η κανονικότητα

---

<sup>2</sup> Λέμε «δομικά στοιχεία» της γλώσσας και «επίπεδα οργάνωσης» του γλωσσικού συστήματος. Και οι δύο εκφράσεις στη διεθνή βιβλιογραφία, χρησιμοποιούνται ως παρεμφερείς π.χ «φωνολογικό στοιχείο» ή «φωνολογικό επίπεδο» οργάνωσης.

αναφέρεται στους κανόνες με τους οποίους σχηματίζονται οι προτάσεις αυτές, μοναδικοί για κάθε γλώσσα. Σε επίπεδο πρότασης οι κανόνες που υπαγορεύουν το σωστό συνδυασμό λέξεων, λέγεται «σύνταξη» (Anderson, 1990).

Οι συντακτικοί κανόνες πέραν από τη σειρά των λέξεων προσδιορίζουν την οργάνωση της πρότασης και τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων, το είδος των λέξεων και τα συστατικά μέρη της πρότασης όπως οι ονοματικές και ρηματικές φράσεις. Η γνώση των συντακτικών - γραμματικών κανόνων παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόησή της γλώσσας.

Πέραν από τη σύνταξη, η «σημασιολογία» αναφέρεται στο νόημα των λέξεων και το συνδυασμό τους. Η σημασιολογία χωρίζεται σε «λεξιλογική» και «συσχετιστική». Η λεξιλογική σημασιολογία αναφέρεται στο νόημα κάθε λέξης μεμονωμένα. Ένα τέτοιο νόημα μπορεί να αναφέρεται στα χαρακτηριστικά ή βασικές ιδιότητες της λέξης / έννοιας – σημαινόμενου. Για παράδειγμα η λέξη «σκύλος» προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά του τετραπόδου που γαβγίζει. Επίσης το νόημα μιας λέξης συσχετίζεται με «προεκτάσεις» της λέξης, δηλαδή αντικείμενα, γεγονότα ή οντότητες που σχετίζονται με τη λέξη στην πραγματικότητα, στον περιβάλλον κόσμο.

Η συσχετιστική σημασιολογία αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των λέξεων. Για παράδειγμα, στην πρόταση «*Το Πάντα τρέφεται με μπαμπού*», η λέξη «Πάντα» δεν έχει μόνο το λεξιλογικό της νόημα αλλά είναι και ο «συντελεστής» ή αλλιώς ο «παραγωγός» (agent) της ενέργειας που δηλώνει το ρήμα «τρώω». Απ'την άλλη μεριά η λέξη «μπαμπού» επιδέχεται την ενέργεια αυτή (patient). Επομένως βλέπουμε ότι αποδίδουμε στις λέξεις «ρόλους» οι οποίοι περιπλέκονται μεταξύ τους σε μια συσχετιστική απόδοση του νοήματος (Chafe, 1970).

Στο χώρο λοιπόν της Ψυχογλωσσολογίας, ο τομέας της σύνταξης και της σημασιολογίας αποτέλεσε πεδίο έρευνας αλλά και αντιπαραθέσεων. Όπως θα δούμε και σε άλλο σημείο της μελέτης μας, προτάσεις όπως «*Τα κορίτσια χτυπά τα αγόρια*» και «*Χτύπησε αγόρι μπάλα το*» είναι συντακτικά μη αποδεκτές εφόσον η δομή – μορφή των λέξεων παραβιάζει τους κανόνες γραμματικής της ελληνικής γλώσσας. Παρόλα αυτά όμως, οι προτάσεις είναι σημασιολογικά αποδεχτές. Αντίθετα, οι προτάσεις «*Άχρωμες πράσινες ιδέες κοιμούνται*

*μανιωδώς» και «Η ειλικρίνεια τρόμαξε τη γάτα», ενώ είναι συντακτικά σωστές, νοηματικά – σημασιολογικά είναι λάθος. Επομένως, όπως φαίνεται και από τα παραδείγματα, τίθεται το ερώτημα: «Η σύνταξη ή η σημασιολογία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της γλώσσας; Ή μήπως και οι δύο συνιστώσες συνεργάζονται εξίσου στο μυαλό του ακροατή ή αναγνώστη για μια αποτελεσματική χρήση της γλώσσας;» Το ερώτημα αυτό απασχόλησε και δίχασε την επιστημονική κοινότητα και θα αναλύσουμε σε μία από τις επόμενες ενότητες του θεωρητικού μας πλαισίου.*

Πέραν από τη σύνταξη και τη σημασιολογία, απαραίτητο δομικό στοιχείο της γλώσσας αποτελεί και η «φωνολογία». Μπορεί μια πρόταση να είναι συντακτικά και σημασιολογικά ορθή αλλά να προφέρεται λάθος. Πολλές φορές λάθος εκφορές οδηγούν σε δυσκολίες κατανόησης. Ο τομέας που μελετά τη σωστή εκφορά της γλώσσας βάσει συγκεκριμένων κανονισμών λέγεται «Φωνολογία» (Anderson, 1990 ). Η τομέας αυτός ασχολείται με την περιγραφή του τι είναι ήχοι και ποια τα χαρακτηριστικά - ιδιότητές τους, καθώς επίσης με την παρουσίαση κανόνων «αλληλουχίας» οι οποίοι περιγράφουν ποιοι ήχοι μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους, για παράδειγμα στην ελληνική γλώσσα οι ήχοι /t/ και /δ/ δεν μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους. Περιγράφει επίσης «επιμεριστικούς» κανόνες, πώς δηλαδή οι ήχοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ορισμένα σημεία – θέσεις μέσα στις λέξεις.

Ένας εξίσου σημαντικός τομέας της γλώσσας, αποτελεί και η *μορφολογία*. Πέραν από τις λέξεις περιεχομένου οι οποίες αναφέρονται σε αντικείμενα, οντότητες και γεγονότα, υπάρχουν λέξεις που κομίζουν λεπτές πτυχές του νοήματος και εξυπηρετούν συγκεκριμένες γραμματικές και συντακτικές λειτουργίες. Αυτές οι λέξεις αναφέρονται ως «γραμματικά μορφήματα», τα οποία ρυθμίζουν το νόημα. Τέτοια είναι για παράδειγμα οι καταλήξεις που φανερώνουν το χρόνο / τη διάρκεια μιας πρότασης, μιας ενέργειας, ή άλλοι βοηθητικοί τύποι. Για παράδειγμα «Ο Πέτρος έχει διαβάσει» ή «Ο Πέτρος διαβάζει όλη μέρα» ή «Ο Πέτρος θα έχει διαβάσει μέχρι να έρθεις». Οι πιο πάνω προτάσεις αναφέρονται η πρώτη στο παρελθόν, η δεύτερη σε μια ενέργεια που βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη και η τρίτη αναφέρεται στο μέλλον. Οι καταλήξεις των ρημάτων σε συνδυασμό με βοηθητικά ρήματα και λέξεις προσδιορίζουν ακριβώς το νόημα.

Τέλος, η *πραγματολογία* αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για να εξυπηρετήσει ένα μεγάλο εύρος επικοινωνιακών λειτουργιών, όπως να απαντήσουμε ερωτήσεις, να ζητήσουμε διευκρινίσεις, να απολογηθούμε κ.ο.κ. Η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας τόσο στο γραπτό και προφορικό λόγο προϋποθέτει την επικοινωνία μεταξύ συγγραφέα – αναγνώστη και ομιλητή – ακροατή, αντίστοιχα. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται η σύμπραξη πολλών παραγόντων. Ο συγγραφέας ή ομιλητής πρέπει να έρθει σε κοινωνία με τις ανάγκες και γνώσεις του αναγνώστη ή ακροατή. Γενικότερα, η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας προϋποθέτει συγκεκριμένους κανόνες. Συγκεκριμένοι κανόνες ισχύουν για τη διεκπεραίωση μιας συνομιλίας – διαλόγου, όπως για παράδειγμα η ανταλλαγή ρόλων, η διατήρηση ή αλλαγή θέματος, οι αποκωδικοποίηση μη λεκτικών πληροφοριών, και συγκεκριμένοι κανόνες δεσπόζουν σε ένα κείμενο ανάλογα με το είδος του, τις γνώσεις και δεξιότητες που προϋποθέτει η επεξεργασία και κατανόησή του.

Με όλους εκείνους τους παράγοντες που προϋποθέτουν μια αποτελεσματική - επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, ασχολείται η *πραγματολογία* (Τάφα, 2001 . Μανωλίστης 2000 . Παυλίδου, 1997 . Κατή, 1992 . Tunmer & Herriman, 1984).

## **1.2 Γραπτός και προφορικός λόγος**

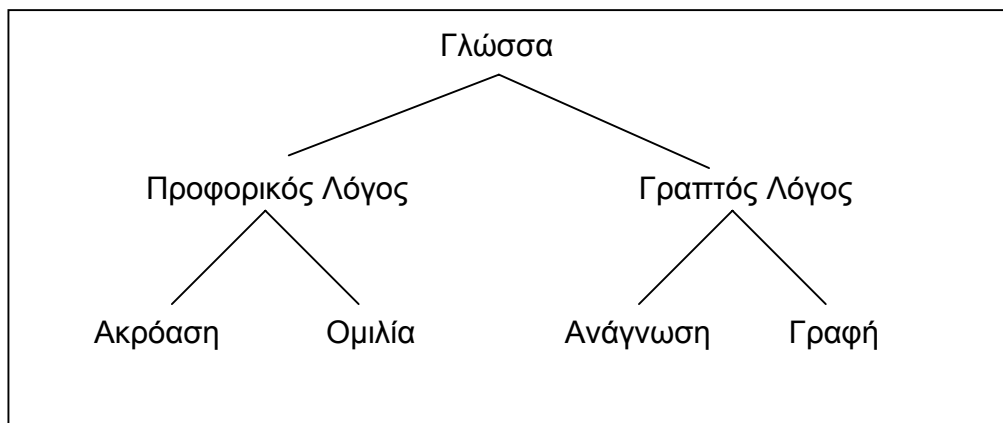
Αποσαφηνίζοντας λοιπόν στην έννοια της γλώσσας, θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφερθούμε στις τέσσερις της όψεις - μορφές μέσω των οποίων διεκπεραιώνεται η επικοινωνιακή της χρήση και λειτουργία.

Έχουμε ήδη αναφερθεί στην έννοια του γλωσσικού σημείου, το οποίο έχουμε ορίσει ως συνδυασμό της ηχητικής, ακουστικής του εικόνας – μορφής (σημαίνον), με το αντίστοιχο περιεχόμενο (σημαινόμενο) της έννοιας. Μέσα από αυτόν τον ορισμό, υποδηλώνεται η προφορική φύση της γλώσσας η οποία αποτελείται από δομημένα φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο.

Ένα γλωσσικό σημείο όμως, με το ίδιο σημασιολογικό περιεχόμενο, την ίδια δηλαδή έννοια – περιεχόμενο, μπορεί, όχι μόνο να αναπαρίσταται προφορικά, σε ηχητικά σημεία, αλλά αναπαρίσταται και γραπτά χρησιμοποιώντας οπτικά σημεία και σύμβολα τα οποία δομούν τη γραφημική τους αναπαράσταση. Έτσι, πέραν από τον προφορικό κώδικα και μορφή της γλώσσας, υπάρχει και ο γραπτός κώδικας, η γραπτή μορφή γλώσσας η οποία είναι γνωστή και ως σημειωτικό (σημείο) σύστημα επικοινωνίας (Ζάχος, 1992 . Πόρποδας, 2000 . Πόρποδας, 1996 . Μπασλής, 2006).

Τόσο η προφορική μορφή της γλώσσας, όσο και η γραπτή, διέπονται από κοινούς συντακτικούς κανόνες και σημασιολογικό περιεχόμενο. Εκείνο που διαφοροποιεί τις δύο μορφές της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή τους λειτουργία και φυσικά η ίδια η φύση των δύο γλωσσικών συστημάτων, η αναπαράστασή τους δηλαδή σε ηχητικά και οπτικά σημεία, αντίστοιχα (Πόρποδας, 2002).

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στην πιο κάτω σχηματική αναπαράσταση, ο προφορικός λόγος αναλύεται σε δύο γλωσσικές δραστηριότητες, την *ομιλία* και την *ακρόαση*, ενώ ο γραπτός λόγος αναλύεται στη γλωσσική δραστηριότητα της *ανάγνωσης* και της *γραφής*. Οι τέσσερις αυτές γλωσσικές δραστηριότητες αποτελούν και τις τέσσερις όψεις / μορφές του γλωσσικού συστήματος όπως φαίνεται και στην πιο κάτω σχηματική αναπαράσταση.



Στην έρευνά μας θα ασχοληθούμε και με τις δύο βασικές μορφές της γλώσσας, τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, θα μελετήσουμε τις «προσληπτικές»

διεργασίες της γλώσσας, που δεν είναι άλλες από την ακρόαση (προφορικός λόγος) και την ανάγνωση (γραπτός λόγος). Για να κατανοήσουμε τον όρο *προσληπτικές διεργασίες*, θα τον αντιπαραθέσουμε με τον όρο *παραγωγικές διεργασίες* της γλώσσας, που δεν είναι άλλες από την ομιλία και τη γραφή (Πόρποδας, 2002 . Smith, 2006 ).

Όπως φαίνεται και στο πιο κάτω σχήμα, κατά την ομιλία, το άτομο – πομπός παράγει δομημένα φωνολογικά σύνολα, τα οποία σύνολα, θα αποκωδικοποιήσει ο ακροατής – δέκτης, προκειμένου να κατανοήσει το σημασιολογικό περιεχόμενο που μεταφέρεται μέσω των ηχητικών αυτών συνόλων και να κατασκευάσει το ανάλογο με την περίπτωση νόημα.

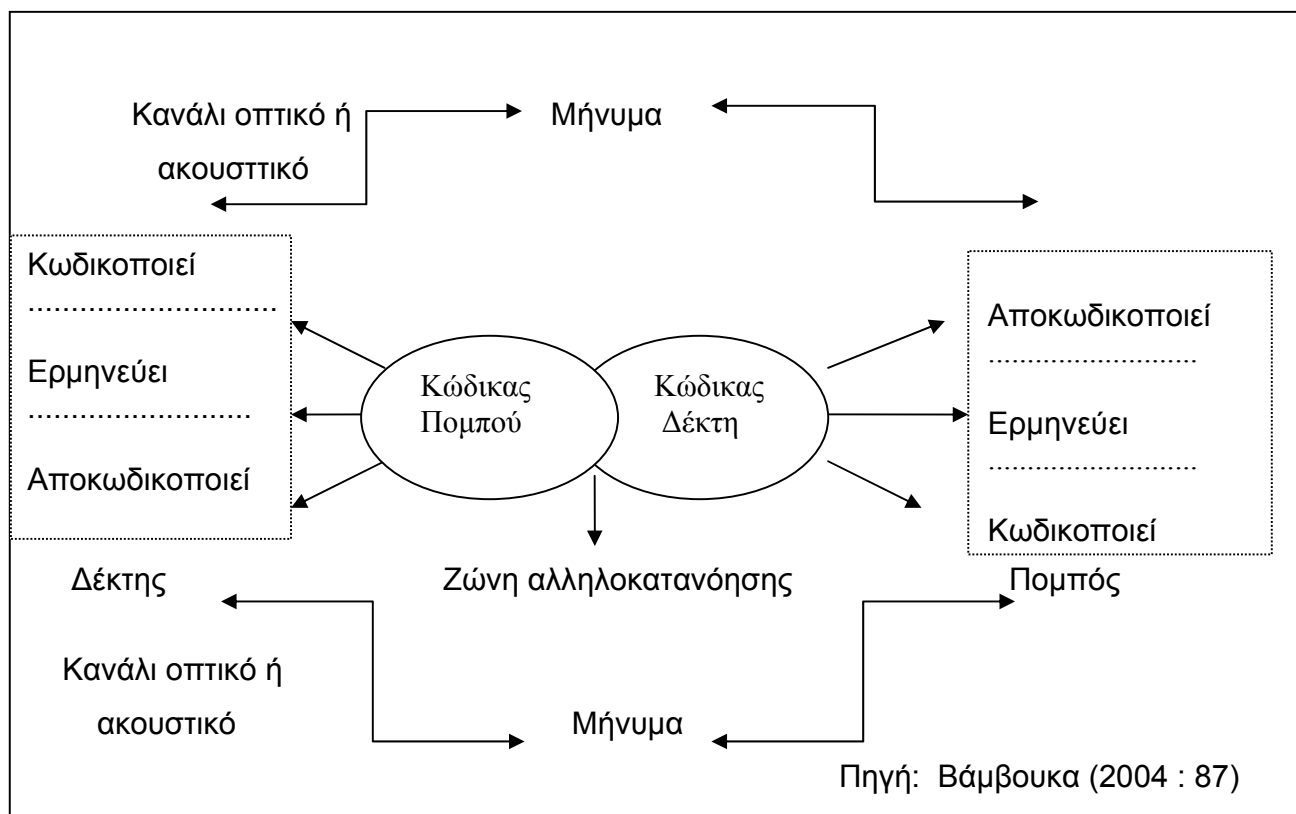
Η διεργασία αυτή της πρόσληψης (μέσω της ακουστικής οδού – ακουστικής αντίληψης), αναγνώρισης και αποκωδικοποίησης των ηχητικών συνόλων σε έννοιες για την αναπαράσταση του νοήματος εκ μέρους του ακροατή, ονομάζεται *ακρόαση* (με κατανόηση) της οποίας αποτέλεσμα είναι (οφείλει να είναι) ο δημιουργικός διάλογος (Cooper, 1972). Κάτι ανάλογο, αν και πιο σύνθετο, συμβαίνει και στο γραπτό λόγο ο οποίος αποτελεί μια αφηρημένη και συμβολική αναπαράσταση του προφορικού λόγου και συνεπώς της σκέψης του ανθρώπου που εκφράζεται μέσω της γλώσσας.

Κατά τη γραφή – παραγωγή γραπτού λόγου, ο πομπός – συγγραφέας «παράγει» οργανωμένα γραπτά σύνολα (γραπτή αναπαράσταση προφορικού λόγου ανάλογο με το σύστημα γραφής) τα οποία θα αποκωδικοποιήσει ο αναγνώστης – δέκτης μέσω της οπτικής οδού – αντίληψη (βλ. στο πιο κάτω σχήμα), προκειμένου να κατανοήσει το σημασιολογικό τους περιεχόμενο (Πόρποδας, 2002 . Βάμβουκας, 2004).

Και στις δύο περιπτώσεις επικοινωνίας, η αλληλεπίδραση και «επικοινωνία» ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη, αναπαρίσταται, σχηματικά, μέσα από τη *ζώνη αλληλοκατανόησης* (βλ. σχήμα), σύμφωνα με την οποία ο πομπός και ο δέκτης συνδυάζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους γύρω από το θέμα επικοινωνίας.

Στα πλαίσια λοιπόν των προσληπτικών διεργασιών, καθίσταται σαφές, ότι, ο προφορικός λόγος, αναλύεται μέσα από τους ήχους της ομιλίας και την κατανόησή τους (ακρόαση) και ο γραπτός λόγος μέσα από τα γραπτά σημεία και το νόημά τους (ανάγνωση) (Παυλίδου, 1997).

Γλωσσικά στοιχεία που συγκροτούν προφορική ή γραπτή κατάσταση επικοινωνίας



Στην έρευνά μας λοιπόν, θα ασχοληθούμε με τις προσληπτικές όψεις της γλώσσας, την ακρόαση και την ανάγνωση και συγκεκριμένα, την αναγνωστική κατανόηση. Να σημειώσουμε ότι, όταν αναφερόμαστε στον όρο ακρόαση, αναφερόμαστε στη διάσταση της κατανόησης, η οποία βέβαια, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εμπλοκή του ακροατή σε μια δημιουργική ακρόαση και συνομιλία (ζώνη αλληλοκατανόησης), ενισχύοντας περισσότερο την κοινωνική – επικοινωνιακή διάσταση της ακρόασης. Για να επιτευχθεί βέβαια αυτό, σημαίνει ότι, ο καθένας κατανοεί αυτά που λένε οι άλλοι αλλά και συνεισφέρει επίσης, στην αμοιβαία κατανόηση (Μπασλής, 2006).

Η έννοια της κατανόησης όπως θα δούμε και στη συνέχεια, τόσο της ομιλίας όσο και του γραπτού λόγου (ανάγνωσης), δεν είναι μια εξωτερική αλλά μια εσωτερική διεργασία (Βάμβουκας, 2004). Το νόημα δε βρίσκεται στους ήχους της ομιλίας, ούτε στην επιφανειακή διεργασία της αποκωδικοποίησης αλλά το *κατασκευάζει* ο ίδιος ακροατής και αναγνώστης.



Επομένως, η αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων, δεν μπορεί να μας βοηθήσει στο να κατανοήσουμε εις βάθος τη γλώσσα και πώς αυτή κατανοείται. Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος που στην μελέτη μας θα ασχοληθούμε με την βασικότερη δομική μονάδα της γλώσσας η οποία αποτελεί, όπως θα δούμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση μεγαλύτερων δομικών μονάδων, όπως το γραπτό κείμενο, την πρόταση.

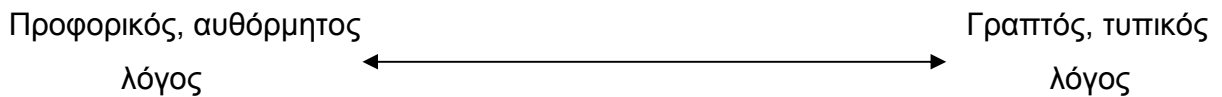
Στο σημείο αυτό καθίσταται επιτακτική ανάγκη, να αναφερθούμε στην έννοια του *σχεδιασμένου* (planned) και *απροσχεδίαστου* (unplanned) λόγου. Η μεταξύ τους διάκριση οφείλεται κυρίως σε συντακτικές διαφορές. Ο απροσχεδίαστος προφορικός λόγος έχει, λ.χ., χαλαρές συντακτικές δομές. Είναι όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα, ελλιπής λόγος, λόγω της άμεσης αλληλεπίδρασης ομιλητή – ακροατή και της άμεσης επίδρασης του πλαισίου επικοινωνίας (Hatch, 1992). Επομένως, ο απροσχεδίαστος λόγος ταυτίζεται με τον αυθόρμητο προφορικό λόγο και ο σχεδιασμένος λόγος ταυτίζεται με το γραπτό λόγο ο οποίος έχει μόνιμο χαρακτήρα και επομένως προϋποθέτει συνειδητή σκέψη και αυστηρή, σύνθετη δομή.

Υπάρχει, επίσης, η εκδοχή που δίνει βαρύτητα στο *πλαίσιο επικοινωνίας* ή αντίθετα στο *πλαίσιο των συμφραζομένων*. Υπό αυτή την έννοια, ο προφορικός λόγος στα πλαίσια της καθημερινής συνδιαλλαγής και επικοινωνίας, χαρακτηρίζεται ως *πλαισιωμένος λόγος* (contextualized), δηλαδή στην προφορική μετάδοση του μηνύματος συνεισφέρει σημαντικά το φυσικό πλαίσιο και άλλα εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά μέσα επικοινωνίας. Οι συνομιλητές, αναφέρονται στην κοινή τους εμπειρία, σε αντικείμενα και πρόσωπα του άμεσου κοινού τους περιβάλλοντος.

Αντίθετα, όσο λιγότερο εξαρτημένος είναι ο λόγος από το φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας, τόσο πιο *αποπλαισιωμένος* θεωρείται και τόσο μεγαλύτερα γνωστικά προβλήματα εγείρει, εφόσον αναφέρεται σε θέματα που δεν είναι του άμεσου παρόντος αλλά του παρελθόντος. Αναφέρεται σε απύσυχες «οντότητες» και αντικείμενα. Επομένως, το πλαίσιο συντέλεσης των γεγονότων πρέπει να δοθεί μόνο μέσα από το κείμενο, τις γλωσσικές πληροφορίες και συγκεκριμένα μέσα από το *πλαίσιο των συμφραζομένων*. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι ο γραπτός λόγος ταυτίζεται με τον *αποπλαισιωμένο* (discontextualized)

λόγο ο οποίος στα πλαίσια της επικοινωνιακής του χρήσης και λειτουργίας δημιουργεί την ανάγκη παράθεσης στοιχείων (γλωσσολογικών) που να εξηγούν το πλαίσιο (Hatch, 1992 . Chafe, 1982 . Κατή, 1992 . Smith, 2006).

Σύμφωνα με τις πιο πάνω διαφοροποιήσεις και κατηγοριοποιήσεις του λόγου, θεωρούμε ότι οι γλωσσικές μορφές εκτείνονται στο μήκος ενός *επικοινωνιακού συνεχούς* (βλ. σχήμα), στο ένα άκρο του οποίου βρίσκεται η αυθόρμητη, απροσχεδίαστη και πλαισιωμένη προφορική γλώσσα ενώ στο άλλο άκρο βρίσκεται ο προσχεδιασμένος και αποπλαισιωμένος γραπτός λόγος βάση της κατανόησης του οποίου αποτελεί το πλαίσιο των συμφραζόμενων.



Κάθε σημείο του συνεχούς αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη μορφή που ποικίλλει στο βαθμό σχεδιασμού, τυπικότητας και πλαισίωσης.

Με βάση τις διακρίσεις που ήδη έχουμε αναφέρει, μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη προφορικού λόγου. Όπως αναφέρει ο Brown (1982), ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε:

1. Προφορικό λόγο *προσανατολισμένο στον ακροατή* (listener - oriented).
2. Προφορικό λόγο *προσανατολισμένο στο περιεχόμενο* (message – oriented).

Ο προφορικός λόγος ο οποίος είναι προσανατολισμένος στον ακροατή, είναι ένας συνδυασμός του πλαισιωμένου και απροσχεδίαστου προφορικού λόγου και αυτό γιατί αποκτιέται μέσα από τις καθημερινές γλωσσικές ανταλλαγές και είναι σύμφυτος με την κοινωνική ζωή και την προσωπική αυτοέκφραση. Κινείται στο πλαίσιο του αυθόρμητου προφορικού λόγου και χαρακτηρίζεται όπως και ο απροσχεδίαστος λόγος από χαλαρά δομημένες πληροφορίες, συχνή αναφορά στο πλαίσιο (πλαισιωμένος), λεξιλόγιο κοινότυπο, επαναλήψεις και αποσπασματική παράθεση στοιχείων του περιεχομένου.

Συγκεκριμένα, αυτό το είδος προφορικού λόγου στοχεύει στην επιτυχία της επικοινωνίας - «συνεννόησης» μεταξύ συνομιλητών. Η επιτυχία αυτή προσδιορίζεται από τη σχέση του επικοινωνιακού ζεύγους (ομιλητής – ακροατής) και την προσπάθεια εξεύρεσης κοινών σημείων αναφοράς (κοινή γνώση του κόσμου).

Αντίθετα, ο προφορικός λόγος προσανατολισμένος στο περιεχόμενο / μήνυμα έχει ως στόχο να κατανοήσει ο ακροατής με επιτυχία, αμεσότητα και ακρίβεια, το μήνυμα. Έτσι, αυτό το είδος λόγου, παρουσιάζεται συνεκτικά δομημένο και είναι μια προσομοίωση του γραπτού λόγου, έκφρασης και δομής. Η κατάκτηση αυτού του είδους, απαιτεί συστηματική διδασκαλία. Ένα παράδειγμα αυτής της μορφής προφορικού λόγου, δηλαδή ομιλίας που απηχεί το πλαίσιο είναι ο ακαδημαϊκός λόγος.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης προφορικών προτάσεων προσανατολισμένων στο περιεχόμενο, ή αλλιώς, θα εξετάσουμε το βαθμό κατανόησης της αποπλαισιωμένης, προσχεδιασμένης μορφής του προφορικού λόγου. Όπως αναφέρει και ο Smith (2006 : 99), *«ακούγοντας τέτοια ομιλία, ένα παιδί εξοπλίζεται καλύτερα για την ανάγνωση»*.

### **1.3 Αναγνωστική διαδικασία**

Όπως αναφέρει ο Στασινός (1999), η ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί ως η σύνθεση και το αποτέλεσμα δύο δεξιοτήτων:

- α) της αναγνώρισης – αποκωδικοποίησης λέξεων και
- β) της κατανόησης περιεχομένου.

Ο ορισμός αυτός διατυπώνεται με βάση τις δύο γνωστικές διεργασίες που συναποτελούν σε γενικό επίπεδο, την αναγνωστική λειτουργία. Όπως διαφαίνεται από τον πιο πάνω ορισμό, απώτερος σκοπός της αναγνωστικής πράξης είναι η εξακρίβωση - κατανόηση του περιεχομένου που εμπερικλείεται στο αναγνωστικό κείμενο και η κατασκευή, η συνεχής αναζήτηση και χρήση του νοήματος (Smith, 2006).

Βέβαια, η αναγνωστική λειτουργία αποτελεί μια σύνθετη γνωστική διαδικασία για τη διεκπεραίωση της οποίας απαιτείται η συντονισμένη και δυναμική συμβολή πολλών γνωστικών λειτουργιών και παραγόντων π.χ γλωσσολογικών, γνωστικών, μεταγνωστικών κ.ά. Προϋποθέτει ακόμη τη δυναμική και ενεργεί συμμετοχή του υποκειμένου το οποίο

αποκωδικοποιεί, ενσωματώνει πληροφορίες στην προϋπάρχουσα του γνώση, κατανοεί, κρίνει, εξάγει συμπεράσματα κ.ά.

Για να προσδιορίσουμε και να κατανοήσουμε το «τι είναι η ανάγνωση», θα αναφερθούμε στις δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες που τη συνθέτουν. Για την ολοκληρωμένη διεκπεραίωση της ανάγνωσης απαιτούνται δύο βασικές και αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές λειτουργίες, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση.

Η μεταξύ τους σχέση, εκφράζεται με την πιο κάτω μαθηματική σχέση:

$$\text{ΑΝΑΓΝΩΣΗ} = \text{ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ} \times \text{ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ}$$

Η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση μπορούν να θεωρηθούν ως δύο «παράγοντες» του «γινομένου»<sup>3</sup> ανάγνωση. Ο παραλληλισμός αυτός υποδηλώνει ότι αν το άτομο δεν είναι σε θέση να διεκπεραιώνει με επιτυχία και τις δύο αυτές βασικές λειτουργίες που συνθέτουν την αναγνωστική λειτουργία, έστω ένας από τους δύο παράγοντες του γινομένου είναι μηδέν (π.χ περίπτωση δυσλεξίας) τότε η λειτουργία της ανάγνωσης δεν επιτελείται επαρκώς<sup>4</sup> (εφόσον το γινόμενο θα είναι μηδέν) (Πόρποδας, 2002 . Καραντζής, 2001 . Βάμβουκας, 1993).

Επίσης, να αναφέρουμε ότι, η σχέση του γινομένου σηματοδοτεί τη δυναμική *αλληλεπίδραση* και *συσχέτιση* των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποκωδικοποίηση – αναγνώριση του σημαίνοντος (φωνολογική ή γραφημική αναπαράσταση) και την κατανόησή του (σημαινόμενο). Οι παράγοντες αυτοί, προϋποθέτουν ο ένας τον άλλο και όλοι μαζί, αλληλοδραστικά, συντελούν την κατανόηση του περιεχομένου όλων των επιπέδων - δομικών μονάδων της γλώσσας, από τη λέξη μέχρι και το κείμενο.

<sup>3</sup> Σε αρχική φάση, η μελέτη της γλωσσικής κατανόησης και συγκεκριμένα του προφορικού λόγου από την επιστήμη της Γλωσσολογία ήταν το αποτέλεσμα του *αθροίσματος* «αποκωδικοποίηση + κατανόηση», σχέση η οποία έχει κατακόρων αμφισβητηθεί. Ιδιαίτερη ήταν η συμβολή της ανάπτυξης της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Ψυχολογίας της Ανάγνωσης και της Ψυχογλωσσολογίας.

<sup>4</sup> Οι Hoover & Gough (1990), μετά από επισκόπηση σχετικών ερευνών για τη σχέση μεταξύ της αποκωδικοποίησης και κατανόησης της ανάγνωσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αν και οι λειτουργίες αυτές είναι *αλληλοσχετιζόμενες*, είναι περισσότερο *διαφοροποιημένες* μεταξύ τους κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα της διαφοροποίησης των δύο λειτουργιών, είναι το γεγονός ότι οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στην αποκωδικοποίηση αλλά κανονική έως υψηλή στην κατανόηση της ομιλούμενης γλώσσας. Αντίθετα, οι υπερλεξικοί μαθητές, ενώ είναι άριστοι στην αποκωδικοποίηση, είναι μέτριοι στην κατανόηση τόσο της ομιλημένης, όσο και της γραπτής γλώσσας.

Για παράδειγμα, η αποκωδικοποίηση<sup>5</sup> είναι μια γνωστική λειτουργία η οποία, κατά μία άποψη, περιλαμβάνει, αφενός την αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικα και αφετέρου τη μετάφραση των συμβόλων αυτών σε φωνολογική παράσταση.

Η διεκπεραίωση της λειτουργίας αυτής προϋποθέτει τη δυναμική αλληλόδραση των πιο κάτω παραγόντων και των πιο κάτω διεργασιών οι οποίες στο σύνολό τους αλληλεπιδρούν με διεργασίες ανώτερου επιπέδου κατά τη διεργασία της κατανόησης. Για παράδειγμα η αποκωδικοποίηση προϋποθέτει τη δυναμική συμβολή:

- της γνώσης του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη η λέξη,
- της επίγνωσης ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες οι οποίες αναπαρίστανται από γραπτά σύμβολα, και
- της σωστής λειτουργίας της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, έτσι ώστε να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους βάσει των κανόνων αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων (Πόρποδας, 2002, 1999 . Στασινός, 1999 . Golder & Gaonac, 2002 . Smith, 2006)

Σε μια πιο αναλυτική περιγραφή του τι είναι ανάγνωση συμπεριλαμβάνοντας περισσότερους από τους παράγοντες και τις διεργασίες που περιλαμβάνει, διεργασίες τις οποίες θα παρουσιάσουμε αναλυτικά στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας, η Γιαννικοπούλου (1998) παραθέτει τον εξής ορισμό διακρίνοντας τη λειτουργία της ανάγνωσης σε τρεις επιμέρους κατηγορίες δεξιοτήτων :

1. *Πρωτοβάθμιες δεξιότητες*: ονομάζονται οι δεξιότητες, απαραίτητες για την αναγνώριση και προφορά λέξεων, όπως για παράδειγμα η γνώση και η εφαρμογή των κανόνων γραφο – φωνημικής αντιστοιχίας κατά την αποκωδικοποίηση. Οι δεξιότητες αυτές ορίζουν ένα επιφανειακό βαθμό κατανόησης, μίαν αισθητηριακή , εξωτερική όψη της ανάγνωσης σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1984).

---

<sup>5</sup> Η λειτουργία της αποκωδικοποίησης συντελείται και στον προφορικό λόγο, αποκωδικοποιώντας όπως θα δούμε στο θεωρητικό μας πλαίσιο, διαφορετικής φύσης δομικές μονάδες.

2. *Δευτεροβάθμιες δεξιότητες*: ονομάζονται οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση λέξεων και προτάσεων όπως για παράδειγμα η φωνολογική αναπαράσταση, η συντακτική επεξεργασία, η σημασιολογική αναπαράσταση (γλωσσολογική κατανόηση), η χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης, η ικανότητα συσχέτισης πληροφοριών κ.ά. Οι δεξιότητες αυτές σύμφωνα με το Βάμβουκα (1984) οδηγούν στη διανοητική σύλληψη και κατανόηση του νοήματος που περικλείει το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου, οδηγώντας έτσι σε μία εις βάθος κατανόηση.
3. *Τριτοβάθμιες δεξιότητες*: ονομάζονται οι δεξιότητες που σχετίζονται με την κατασκευή του νοήματος του κειμένου και την κριτική του ανάλυση εξάγοντας τα απαραίτητα συμπεράσματα για την ερμηνεία του. Οι δεξιότητες αυτές αντιστοιχούν σε ανώτερες διανοητικές διεργασίες οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε ανώτερες μορφές κατανόησης, καθιστώντας το υποκείμενο ικανό να αναλύει, να συνθέτει και να αξιολογεί το περιεχόμενο, το νόημα του κειμένου (Βάμβουκας, 1984). Σύμφωνα με τους Guppy & Hedges (1999), η αποκατάσταση του νοήματος στο μυαλό του αναγνώστη προϋποθέτει την κατανόηση *πέραν από τις γραμμές*. Σε αυτό το επίπεδο, ο αναγνώστης είναι σε θέση να διαμορφώσει συλλογισμούς, να εξάγει συμπεράσματα και να διατυπώσει κρίσεις, μεταφέροντας, συνδέοντας και επεκτείνοντας το νόημα του κειμένου στην προσωπική του ζωή .

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι, τα όρια διάκρισης της ικανότητας αποκωδικοποίησης και της ικανότητας κατανόησης είναι, εν μέρει, συγκεχυμένα, εφόσον η αποκωδικοποίηση θεωρείται από πολλούς ως το χαμηλότερο επίπεδο κατανόησης, την επιφανειακή κατανόηση.

Η εργασία αυτή, σύμφωνα με τα όσο αναφέραμε, προσανατολίζεται σε μια ολική θεώρηση της γλώσσας εφόσον αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα ενιαίο σύστημα που προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση των δομικών του στοιχείων και την αλληλόδραση ανοδικών και καθοδικών διεργασιών, πρωτοβάθμιων – τριτοβάθμιων δεξιοτήτων. Υπό αυτήν την έννοια, η έρευνα αυτή αναφέρεται και ελέγχει το επίπεδο κατανόησης, προφορικά και γραπτά, ως αποτέλεσμα μιας δυναμικής διεργασίας. Δε μελετάμε επιμέρους δεξιότητες, αλλά το γενικότερο επίπεδο κατανόησης που είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης επιμέρους δεξιοτήτων και διεργασιών.

Επίσης, θα 'ταν παράλειψή μας να μην επισημάνουμε ότι μελετάμε το βαθμό αναγνωστικής κατανόησης όπως αυτός ορίζεται μέσα από τη διαδικασία σιωπηρής και όχι φωνακτής ή αλλιώς μεγαλόφωνης ανάγνωσης για πρακτικούς και γνωστικούς λόγους. Πρώτα από όλα η σιωπηρή ανάγνωση ευνοεί την ομαδική χορήγηση της δοκιμασίας χωρίς το ένα υποκείμενο να ενοχλεί το άλλο. Είναι μια εξατομικευμένη διαδικασία η οποία δίνει τη δυνατότητα στον κάθε μαθητή να συγκεντρωθεί, να εστιάσει την προσοχή του και να σκεφτεί προκειμένου να κατανοήσει αυτό που διαβάζει. Είναι μια οπτική και συνάμα νοητική δραστηριότητα δόμησης του νοήματος. Αντίθετα, η μεγαλόφωνη ή αλλιώς προφορική ανάγνωση εγείρει σε μεγάλο βαθμό αντιληπτικές διεργασίες του προφορικού λόγου. Επίσης, προϋποθέτει την κατανόηση του νοήματος που είναι απόληξη της σιωπηρής εφόσον το νόημα είναι αυτό που επιτρέπει την εκφώνηση του προφορικού λόγου. Δύσκολα διαβάζει κανείς μεγαλόφωνα, αν πρώτα δεν έχει κατανοήσει το νόημα (Βάμβουκας, 2004). Επίσης, εξελικτικά, η σιωπηρή ανάγνωση προηγείται από την προφορική γεγονός που δικαιολογεί την επιλογή μας γύρω από την κατασκευή της δοκιμασίας συμπλήρωσης ελλιπών γραπτών προτάσεων ή αλλιώς τη δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης.

*Τι σημαίνει όμως η έννοια «κατανόω» και «κατανόηση»;* Είναι ένα ερώτημα η απάντηση του οποίου θα μας βοηθήσει να προσδιορίσουμε επακριβώς την έννοια της γλωσσικής κατανόησης.

Κατανόω κάτι, σημαίνει ότι το «*συλλαμβάνω με το νου και μπορώ να το εξηγήσω*» (Βάμβουκας, 1994 : 7). Σε μια εις βάθος διερεύνηση της έννοιας αλλά και της λειτουργίας της κατανόησης, όταν ένας μαθητής έχει την κατάλληλη γνωστική ανάπτυξη και μια επαρκώς εξελιγμένη γλωσσική ικανότητα, μπορεί να ανακαλύψει λογικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων που απαρτίζουν ένα κείμενο, για παράδειγμα μπορεί να ανακαλύψει τις λογικές σχέσεις (αιτίας– αποτελέσματος) που υπάρχουν μεταξύ των πληροφοριών (γεγονότων, ενεργειών, προσώπων κ.ά) σε ένα κείμενο, προφορικό ή γραπτό. Σύμφωνα με το Βάμβουκα, η αντίληψη - εντοπισμός των σχέσεων αυτών αλλά και η επεξήγησή τους, αποτελούν τον ορισμό της έννοιας της κατανόησης.

Η λειτουργία της κατανόησης είναι μια σύνθετη νοητική λειτουργία η οποία καταλήγει στη *δόμηση* και όχι στην *άντληση* του νοήματος. Η δόμηση του νοήματος είναι μια ανώτερου

επιπέδου διεργασία η διεκπεραίωση της οποίας προϋποθέτει σύνθετες διαδικασίες σκέψης (Σπινκ, 1990). Το νόημα λοιπόν, είτε αναφερόμαστε στην κατανόηση του γραπτού είτε του προφορικού λόγου, δε βρίσκεται στην επιφανειακή ή βαθιά δομή της γλώσσας αλλά κατασκευάζεται από τον αναγνώστη ή τον ακροατή, αντίστοιχα, άποψη την οποία ασπαζόμαστε στην εργασία μας.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι ο διαχωρισμός των επιπέδων ή δεξιοτήτων κατανόησης είναι συμβατικός έτσι ώστε να μπορούμε να μελετήσουμε τη λειτουργία της κατανόησης σε μεθοδολογικό, ερευνητικό επίπεδο. Στην πραγματικότητα, η κατανόηση είναι όπως έχουμε αναφέρει, μία δυναμική, ενιαία διαδικασία της οποίας «τα επίπεδα» δε διαχωρίζονται. Επίσης, η κατανόηση είναι η ίδια για όλες τις πτυχές της γλώσσας (Smith, 2006). Αυτό εξηγεί και τη δομή της εργασίας μας, εφόσον δε διαχωρίζεται η προφορική από την αναγνωστική κατανόηση σε επίπεδο γνωστικών λειτουργιών<sup>6</sup>.

#### 1.4 Τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων

Η μελέτη και έρευνα του επιπέδου αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη διεργασία, εφόσον, η λειτουργία της κατανόησης αποτελεί μια *σιωπηρή* και *εσωτερική* διαδικασία τα αποτελέσματα της οποίας εκδηλώνονται κυρίως μέσω τη μνημονικής λειτουργίας από την οποία είναι δύσκολο να διαχωριστεί (Βάμβουκας, 1984, 1993 · Πόρποδας, 2002).

Για να γίνουν αντιληπτά και μετρήσιμα τα αποτελέσματα και ο βαθμός κατανόησης πρέπει να ζητηθεί από το υποκείμενο να εκτελέσει κάποιο *έργο*, ωστόσο να εξωτερικευτεί και να μπορεί να αξιολογηθεί ο βαθμός και η ικανότητα κατανόησης. Παραδείγματος χάριν, μπορεί να ζητηθεί από το μαθητή να αναθυμηθεί κάτι που διάβασε / άκουσε, να απαντήσει σε προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις, να συνοψίσει ή να αναπτύξει αυτό που διάβασε / άκουσε και άλλα<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Θα αναλύσουμε τη σχέση αυτή σε επόμενη ενότητα του θεωρητικού μας πλαισίου.

<sup>7</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε επιμέρους τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης όπως είναι η «τεχνική ανάκλησης του περιεχομένου» (Βάμβουκας, 1989), η «τεχνική κατανόησης παροιμιών – γνωμικών» (Βάμβουκας, 1993) και η «τεχνική αξιολόγησης της ικανότητας «κατανόησης μικρών ιστοριών – φράσεων» (Βάμβουκας, 1989).



Το έργο που παράγεται αποτελεί ένδειξη του βαθμού κατανόησης. Η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένου αποτελεί μία τεχνική ελέγχου του βαθμού κατανόησης. Μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε γραπτό όσο και σε προφορικό επίπεδο (Buck, 2001 . Anderson, 2000).

Η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπούς κειμένου ή αλλιώς τεχνική συμπλήρωσης παραλειφθέντων στοιχείων είναι από τις πιο σύγχρονες των τελευταίων είκοσι χρόνων. Η τεχνική αυτή αξιολογεί το βαθμό κατανόησης στο σύνολο του κειμένου.

Συγκεκριμένα, η τεχνική αυτή, συνίσταται συνήθως στη συστηματική κατάργηση κάθε πέμπτης, έκτης ή έβδομης λέξης<sup>8</sup> ενός ορισμένου κειμένου. Στη θέση των λέξεων που απαλείφονται υπάρχουν ισομήκη κενά, για παράδειγμα:

*«Μια φορά και ένα ..... ήταν ένας βασιλιάς. Στη ..... του, έξω από τους ..... , δε ζούσαν άλλοι άνθρωποι. .... ήτανε πουλιά. Ήταν ..... χώρα των πουλιών.*

Ο μαθητής αρχικά διαβάζει / ακούει το ελλιπές κείμενο στο σύνολό του χωρίς να συμπληρώσει. Στη συνέχεια, με μια δεύτερη ανάγνωση / ακρόαση, καλείται να βρει τις λέξεις που έχουν απαλειφθεί έτσι ώστε να αποκατασταθεί η αρχική μορφή του κειμένου και κυρίως η σωστή νοηματική αλληλουχία (Βάμβουκας, 1989).

Η τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων αποτελεί ένα λειτουργικό και αποτελεσματικό, έγκυρο όργανο και μέσο μέτρησης του επιπέδου κατανόησης. Ο αναγνώστης / ακροατής στην προσπάθειά του να συμπληρώσει το κείμενο, αναγνωρίζει τις γλωσσικές σχέσεις (γραμματικές, συντακτικές κ.ο.κ) μεταξύ λέξεων, προτάσεων, παραγράφων, συνδυάζει γλώσσα και σκέψη, επεξεργάζεται τα συμφραζόμενα και προσπαθεί να αποκαταστήσει τη νοηματική αλληλουχία στο κείμενο.

Μια εναλλακτική μορφή της πιο πάνω άσκησης είναι η *συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων*. Για παράδειγμα: *«Στα λιμάνια υπάρχει πάντα ένας φάρος. Το φως του αναβοσβήνει και προειδοποιεί τα \_\_\_\_\_»* (κοράκια, καράβια, καβούρια, κύματα) .

Αυτή η μορφή, μπορεί να δοθεί με ή χωρίς εναλλακτικές λύσεις. Μπορεί επίσης να αποτελέσει μέσο αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης παιδιών, μικρών συνήθως

<sup>8</sup> Με αυτόν τον τρόπο, αξιολογείται ο βαθμός δυσκολίας ή ευκολίας του κειμένου.

τάξεων ή ακόμα μπορεί να προηγηθεί ως δραστηριότητα σε μια ιεραρχικά δομημένη αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης σε διάφορα επίπεδα (π.χ αξιολόγηση σε επίπεδο πρότασης και έπειτα σε επίπεδο κειμένου). Βέβαια, όπως θα δούμε σε αντίστοιχη ενότητα της εργασίας μας η εφαρμογή της τεχνικής αυτής είναι ιδιαίτερα απαιτητική σε προφορικό επίπεδο.

Στην έρευνα μας επιλέξαμε την τεχνική των ελλιπών προτάσεων γιατί ικανοποιεί αρκετούς από τους περιορισμούς μας. Πρώτον, σε επίπεδο πρότασης, αποκλείεται η αλλοίωση του αποτελέσματος (ικανότητας κατανόησης) λόγω αδυναμίας αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών στην και από τη μακροπρόθεσμη μνήμη. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους άλλωστε που δεν επιλέξαμε τις ελλιπείς παραγράφους ή το ελλιπές κείμενο (προφορικό και γραπτό).

Επιπρόσθετα, η ικανότητα κατανόησης προτάσεων αποτελεί, από τη μια μεριά, τη βάση για την διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης σε επίπεδο κειμένου και από την άλλη αποτελεί μικρογραφία των βασικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο κειμένου. Επομένως, η ικανότητα του υποκειμένου να κατανοεί προτάσεις αποτελεί σοβαρή ένδειξη και δείκτη πρόβλεψης / σύγκρισης του βαθμού κατανόησης σε επίπεδο κειμένου.

Όπως θα δούμε και σε άλλο σημείο της εργασίας μας, η κατανόηση μιας πρότασης (προφορικής ή γραπτής) προϋποθέτει ένα σύνολο μεταγλωσσικών δεξιοτήτων όπως τη φωνολογική, συντακτική, σημασιολογική και πραγματολογική επίγνωση. Επίσης, απαιτεί ανεπτυγμένο επίπεδο λεξιλογίου και ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων για τον κόσμο και πώς αυτός λειτουργεί (word knowledge). Ακόμη, για να μπορεί ο μαθητής να συμπληρώσει με επιτυχία ελλιπείς προτάσεις, τόσο προφορικά αλλά και γραπτά, πρέπει να είναι σε θέση να ανακαλύπτει λογικές σχέσεις (αιτιότητας, συνέπειας κ.ά) κ.ο.κ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1 Εξελικτική ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου

Μια εξελικτική συγκριτική θεώρηση της ανάπτυξης του προφορικού και γραπτού λόγου έχει γίνει από την Gibson (1972). Χαρακτηριστικό της συγκριτικής αυτής προσέγγισης δεν είναι η σύγκριση της ανάπτυξης μεταξύ των δύο μορφών της γλώσσας, μιας και η ανάπτυξη του προφορικού λόγου προηγείται κατά πολύ του γραπτού, αλλά κυρίως η *διαδοχή των εξελικτικών φάσεων* που παρατηρείται στην ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την Gibson, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου χαρακτηρίζεται από τις εξής φάσεις:

1. *Φωνολογική*: δηλαδή η παραγωγή και διάκριση των μονάδων ομιλίας π.χ λέξεις, συλλαβές, φωνήματα.
2. *Σημασιολογική*: δηλαδή εμπλουτισμός λεξιλογίου και οργάνωση της σημασιολογικής μνήμης.
3. *Συντακτική*: δηλαδή απόκτηση κανόνων και αρχών με βάση τις οποίες δομούνται οι δομικές μονάδες της γλώσσας π.χ λέξεις, προτάσεις κ.ο.κ.

Αντίστοιχα, ο γραπτός λόγος χαρακτηρίζεται από τις εξής φάσεις:

1. *Γραφική*: δηλαδή ανάπτυξη του συστήματος γραφής. Η φάση αυτή αρχίζει με τη διάκριση των δομικών μονάδων του λόγου, όπως οι λέξεις, οι συλλαβές και οι γραφημικές μονάδες και ολοκληρώνεται με την απόκτηση των κανόνων ορθογραφικής δομής.
2. *Σημασιολογική*: δηλαδή ανάπτυξη της σημασιολογικής κωδικοποίησης και πρόσβασης στο σημασιολογικό / εννοιολογικό περιεχόμενο λέξεων, προτάσεων κ.ο.κ.
3. *Συντακτική*: δηλαδή ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης και του τρόπου οργάνωσης των πληροφοριών όπως οι προτάσεις και οι λέξεις που εμπεριέχονται σε αυτές.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι ακολουθείται *ανάλογη πορεία* ανάπτυξης προφορικού και γραπτού λόγου. Υπάρχει μια *ομοιότητα στη διαδοχή* των σταδίων ανάπτυξης. Η διαπίστωση αυτή, σε

συνδυασμό με το γεγονός ότι η μάθηση της ανάγνωσης πραγματοποιείται χρονικά αργότερα από την κατάκτηση του προφορικού λόγου ενισχύει την υπόθεση ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης, είναι σχέση εξάρτησης.

Σε αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμη την αναφορά μας σε μια πιο λεπτομερή περιγραφή της αναπτυξιακής πορείας του προφορικού λόγου, πριν και κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο κατανοώντας έτσι πιο εύκολα τις σχέσεις μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης. Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι, η εκμάθηση του γραπτού λόγου, οδηγεί βαθμιαία στη συνειδητοποίηση της αφανής δομής του προφορικού λόγου πράγμα που καθιστά την εκμάθηση της αναγνωστικής λειτουργίας δυσκολότερη. Όπως αναφέρει η Σκούρτου (1998:8), *«για μια απρόσκοπτη μάθηση της ανάγνωσης απαιτείται εξοικείωση με τις δομές του γραπτού λόγου ήδη στα πλαίσια του προφορικού»*, πρόταση την οποία ασπάζομαστε και διερευνούμε στη μελέτη μας.

Σε αυτήν μας την περιγραφή θα αναφερθούμε στις γλωσσικές γνώσεις που αποκτά το παιδί καθώς επίσης στις μεταγλωσσικών δεξιότητες που αναπτύσσει και οι οποίες υποβοηθούν την εκμάθηση της ανάγνωσης και συμβάλλουν σημαντικά στη διεργασία κατανόησης (Μανωλίτης, 2000 . Smith, 2006). Η ανάπτυξη της γλώσσας και ειδικότερα η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας προϋποθέτει την *σκέψη* πάνω στη γλώσσα και την μετατόπιση της προσοχής του παιδιού από το περιεχόμενο του μεταβιβαζόμενου μηνύματος στις ιδιότητες της γλώσσας. Κατά την ανάπτυξη του προφορικού λόγου το παιδί μαθαίνει να *χρησιμοποιεί* τη γλώσσα ενώ με την εισαγωγή του στο γραμματισμό μαθαίνει να *σκέφτεται* πάνω στη γλώσσα και να *συνειδητοποιεί* τις δομές της.

### 2.1.1 Ανάπτυξη προφορικής γλώσσας

Η ταχύτητα με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν και να χειρίζονται την προφορική τους γλώσσα αποκτώντας σταδιακό έλεγχο των γλωσσικών του ικανοτήτων ώθησε τους γνωστικούς ψυχολόγους να υιοθετήσουν την άποψη ότι ο άνθρωπος διαθέτει μια έμφυτη γλωσσική ικανότητα. Τα παιδιά πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο χειρίζονται ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο. Είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να παράγουν προτάσεις, να κατανοούν και να διηγούνται ιστορίες.

Οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού στο τέλος της προσχολικής περιόδου έχουν βελτιωθεί σημαντικά τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή του λόγου. Ωστόσο, η γλωσσική ανάπτυξη δεν έχει ολοκληρωθεί σε ηλικία 5 ετών. Αντίθετα, η ηλικία των 5 ετών έχει χαρακτηριστεί από τον Combert (1992) ως ορόσημο για την περαιτέρω γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Εκτός από την αδιαμφισβήτητη αύξηση του λεξιλογίου, μετά την ηλικία των 5 ετών παρατηρείται θεμελιώδης εξέλιξη των γλωσσικών αναπαραστάσεων του παιδιού.

Το παιδί αντιλαμβάνεται από την προσχολική ηλικία τη λεξική και συλλαβική δομή της γλώσσας ενώ σε πολλές περιπτώσεις έχει αποκτήσει «φωνολογική ευαισθησία». Όπως υποστηρίζει ο Hakes (1980) οι μεταγλωσσικές ικανότητες μπορούν κάλλιστα να εμφανισθούν στα παιδιά ως αυτόματη συνέπεια των αναπτυσσόμενων ικανοτήτων της γλωσσικής παραγωγής και κατανόησης. Άλλωστε σε μία επισκόπησή της η Clark (1978) αναφέρει ότι συστηματικές παρατηρήσεις έχουν δείξει ότι τα παιδιά ηλικίας 2 ετών ενδιαφέρονται για τις παρηχήσεις και τις ομοιοκαταληξίες των λέξεων στα γλωσσικά παιχνίδια που εκφωνούν. Πολλά από αυτά μιμούνται λέξεις αλλάζοντας ήχους ή τονισμό.

Σε ηλικία 4 ετών η ευαισθησία των παιδιών στη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου αναπτύσσεται ραγδαία. Από την ηλικία των 5 ετών και εξής τα παιδιά αρχίζουν ένα πιο συνειδητό έλεγχο της φωνολογικής δομής της γλώσσας εφόσον αρχίζουν να αφαιρούν, να συνθέτουν και να απομονώνουν φωνήματα σε λέξεις. Μάλιστα τα πιο πολλά παιδιά χωρίζουν μια λέξη σε συλλαβές καθώς επίσης τελειοποιούν την ικανότητα αναγνώρισης ομοιοκαταληξίας. Σε ηλικία 6 ετών τα παιδιά χειρίζονται με ευχέρεια τις συλλαβές και

αναλύουν τα φωνήματα μιας λέξης ενώ αρχίζουν με την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο να καλλιεργούν την ικανότητα σύνθεσης.

Το παιδί της προσχολικής ηλικίας μπορεί επίσης να αναγνωρίσει τη λέξη ως μονάδα του προφορικού λόγου. Τα βρέφη κατά τους πρώτους μήνες της ζωής τους, εκφράζουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους μέσω της κιναισθητικής τους αντίληψης και με διάφορους άναρθρους, γενετικά προκαθορισμένους ήχους. Κατά το τέλος του 1<sup>ου</sup> έτους της ζωής τους προφέρουν λέξεις με νόημα. Σε αυτή τη φάση, η γλώσσα υποκαθιστά πράγματα. Από τη στιγμή που το παιδί θα μιλήσει για ένα αντικείμενο χωρίς να έχει ανάγκη να το δει ή να το αγγίξει, από εκείνη τη στιγμή αρχίζει η *πορεία προς την αφαίρεση*, κύριο χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου. Το παιδί, μέσα από τον προφορικό του λόγο, αποκτά ένα πρώτο επίπεδο *συμβολικής σκέψης*, απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, εφόσον τα σημαινόμενα – έννοιες αναπαρίστανται φωνολογικά (σημαίνουντα). Σταδιακά, το παιδί, μέσα από τη συστηματική χρήση του προφορικού λόγου διακρίνει ότι οι λέξεις είναι αυθαίρετες ενότητες με μία ή περισσότερες έννοιες (λεξική και εννοιολογική ευαισθησία).

Έρευνες του Tunmer και των συνεργατών του (1983) έδειξαν ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς έχουν επίγνωση της λέξης ως γλωσσικής μονάδας. Βέβαια τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 6 ετών δεν έχουν μία ολοκληρωμένη άποψη του τι είναι λέξη. Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η λέξη ορίζεται από τα αντικείμενα, τις ιδιότητες ή τις πράξεις που δηλώνει. Για αυτό το λόγο μέχρι και την ηλικία των 6 ετών τα παιδιά αναγνωρίζουν ως λέξεις μόνο τις λέξεις περιεχομένου όπως ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα γιατί είναι αυτόνομες σημασιολογικές μονάδες, έχουν δηλαδή νόημα. Αν για παράδειγμα ρωτήσεις ένα παιδί 5 ετών από πόσες λέξεις αποτελείται η πρόταση «*ένα τραπέζι και μια καρέκλα*» θα απαντήσει δύο, *τραπέζι – καρέκλα*. Αντίθετα, σε ηλικία 7 ετών τα παιδιά αναγνωρίζουν ως λέξεις και τους συνδέσμους, τις προθέσεις (λειτουργικές λέξεις) κ.ά.

Γενικότερα λοιπόν, μετά την ηλικία των 6 ετών το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει μια λιγότερο εμπειριοκρατική αντίληψη για τις λέξεις και τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται. Το ενεργητικό του λεξιλόγιο εμπλουτίζεται συνεχώς ενώ δύναται να *καταλαβαίνει πολύ περισσότερα*.

Η Haggard (1986) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι τα παιδιά ενσωματώνουν στον προφορικό τους λεξιλόγιο καινούργιες λέξεις αρχικά για την ικανοποίηση βασικών τους αναγκών ή γιατί κάποιες λέξεις έχουν συνδεθεί με σημαντικά γεγονότα της ζωής τους (συναισθηματικά φορτισμένες) καθώς επίσης, γιατί, κάποιες λέξεις ορίζουν το χρηστικό / ενεργητικό τους λεξιλόγιο, λεξιλόγιο δηλαδή που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις καθημερινές τους γλωσσικές πράξεις. Η ταχύτητα και ο ρυθμός εκμάθησης καινούργιων λέξεων είναι εντυπωσιακός αν αναλογιστούμε ότι κατά την προσχολική ηλικία το λεξιλόγιο ενός παιδιού φτάνει μέχρι και τις 15.000 λέξεις ενώ σε ηλικία 9 – 12 ετών τα παιδιά προσκτώνται 3.000 λέξεις κάθε χρόνο (Βάμβουκας, 1994 ,2004).

Αναμφισβήτητα η μάθηση ή καλύτερα ο εμπλουτισμός του προφορικού λεξιλογίου, προσληπτικού και παραγωγικού, επιτυγχάνεται μέσα από την εμπλοκή των παιδιών σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Βέβαια για τον εμπλουτισμό του προφορικού λεξιλογίου δεν αρκεί η πρόσληψη και η χρήση καινούργιων λέξεων σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Οι επιστήμονες δίνουν έμφαση στις τακτικές καθημερινές δραστηριότητες (δραστηριότητες ρουτίνας) οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί, μέσα από την επαναληπτική χρήση κάποιων λέξεων σε διαφορετικά πλαίσια να τις ενσωματώσει στο ενεργητικό του λεξιλόγιο.

Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία μπορούν κατά την αυθόρμητή τους ομιλία να χρησιμοποιούν σωστά τη σύνταξη της γλώσσας. Το παιδί σε ηλικία 4<sup>ωv</sup> ετών (ολοφραστική περίοδος) είναι σε θέση να παράγει σύνθετες προφορικές προτάσεις και σε ηλικία 5 ετών είναι σε θέση να διακρίνει την καταλληλότητα συγκεκριμένων δομών, να εντοπίζει γλωσσικές παραβιάσεις όπως για παράδειγμα λάθη στη διάταξη της σειρά των λέξεων και λάθη μορφολογικής φύσης ενώ είναι σε θέση να κάνει διορθώσεις τόσο στο δικό του λόγο όσο και στον λόγο των άλλων (πρώιμες μεταγλωσσικές δεξιότητες). Σημαντικό να αναφέρουμε η φύση των διορθώσεων στο λόγο του παιδιού στηρίζεται μέχρι και την ηλικία των 5 ετών στο περιεχόμενο των προτάσεων και το νόημα που θέλουν να μεταδώσουν και όχι τόσο στη σειρά των λέξεων. Παρόλα αυτά, σε ηλικία 6 ετών τα παιδιά αρχίζουν να διακρίνουν, να επεξηγούν και να διορθώνουν το γραμματικό λάθος μιας πρότασης παρά το περιεχόμενό της (Owens, 1992) .

Επιπλέον, να επισημάνουμε ότι σε ηλικία 3 – 5 ετών τα παιδιά αναπτύσσουν μορφοσυντακτικές ικανότητες χρησιμοποιώντας καταλήξεις που δηλώνουν λειτουργίες ουσιαστικών ενώ αρχίζουν να χρησιμοποιούν ρήματα για να δηλώσουν μια ενέργεια, το υποκείμενο ή αντικείμενο μιας ενέργειας (Brown, 1973). Σε ηλικία 5 – 6 ετών διακρίνουν τον πληθυντικό από τον ενικό αριθμό. Μάλιστα σε ηλικία 6 -7 ετών χρησιμοποιούν απλές αρνητικές προτάσεις, παθητική φωνή, αόριστο χρόνο κ.ά.

Κατά τη διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο η συντακτική ικανότητα και γνώση των παιδιών τελειοποιείται. Τα παιδιά προοδευτικά χρησιμοποιούν την υποτακτική σύνδεση των προτάσεων και γενικότερα τελειοποιούν τις δεξιότητες τους ως προς συγκεκριμένες μετατροπές όπως η ενεργητική – παθητική, κατάφαση – άρνηση κ.ά. Η ανάπτυξη της συντακτικής ικανότητας ακολουθεί μια λογική πορεία η οποία εκτιμάται ότι ολοκληρώνεται σε ηλικία των 9 ετών (Loban, 1963).

Η Chomsky (1969) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της συντακτικής ικανότητας είναι δραματική από την ηλικία των 5 -10 ετών (Δ' τάξη). Σημαντική είναι η επίδραση της αναγνωστικής δεξιότητας εφόσον σε έρευνά της το 1972 ανακάλυψε ότι όσο πιο υψηλός ήταν ο βαθμός δυσκολίας των προς ανάγνωση – διδασκαλία κειμένων τόσο πιο πολύ αναπτύχθηκε η συντακτική επίγνωση των μαθητών. Αυτό βέβαια δεν είναι τυχαίο εφόσον δεν αρκεί η απλή χρήση της προφορικής ή γραπτής γλώσσας για την ανάπτυξη των συντακτικών ικανοτήτων αλλά απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η σκέψη πάνω στην ίδια τη γλώσσα και τη δομή της.

Η συντακτική δομή της γλώσσας του παιδιού πριν τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο προσομοιάζει πολύ με αυτήν των ενηλίκων σε σημείο που οι διαφορές δεν είναι έκδηλες. Παρόλα αυτά το παιδί κατά τη φοίτησή του στο σχολείο θα τελειοποιήσει πολλά σημεία στη δομή της γλώσσας του όπως για παράδειγμα τη συμφωνία υποκειμένου - ρήματος, τη χρήση των πτώσεων, των προσωπικών αντωνυμιών κ.ά.

Θα ήταν παράληψή μας αν δεν περιγράφαμε την ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία. Συγκεκριμένα, η μεταπραγματολογική ικανότητα ορίζεται ως η επίγνωση των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στο γλωσσικό



σύστημα και το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά σε ηλικία 4 ετών ή ακόμα νωρίτερα έχουν αναπτύξει την ικανότητα να προσαρμόζουν το λόγο τους ανάλογα με την ηλικία του ακροατή, τις γνωστικές ή γλωσσικές του ικανότητες και το επίπεδο γνώσεων του για το θέμα συζήτησης. Επίσης τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν ως ένα βαθμό απλούς τύπους γλωσσικής ευγένειας.

Οι συμπεριφορές αυτές σύμφωνα με τον Gombert, δεν αποδεικνύουν μια συνειδητή προσαρμογή του προφορικού λόγου αλλά αποτελούν αποτέλεσμα μιας ευρύτερης τροποποίησης της συμπεριφοράς κατά την συνδιαλλαγή του παιδιού με τον ακροατή. Η πραγματική πραγματολογική επίγνωση είναι μια αργά αποκτώμενη ικανότητα. Κατά τη σχολική περίοδο, παράλληλα με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας συνειδητοποιώντας έτσι ότι η μορφή και η δομή της γλώσσας προσαρμόζονται ανάλογα με το σκοπό – πλαίσιο επικοινωνίας (Tunmer & Herriman, 1984 . Gombert, 1992) .

Συνοψίζοντας λοιπόν, κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά έχουν αφομοιώσει στον προφορικό τους λόγο τους περισσότερους κανόνες που διέπουν τα δομικά στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας. Πάρα ταύτα όμως, η γλωσσική τους ανάπτυξη και ολοκλήρωση συνεχίζεται κατά φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο όπου τα παιδιά αρχίζουν να έχουν μια πληρέστερη επίγνωση του γλωσσικού συστήματος και των κανόνων που τον διέπουν. Αρχίζουν να διαμορφώνουν σκέψεις σχετικά με τη δομή και λειτουργία της μητρικής τους γλώσσας την οποία χρησιμοποιούν ως φορέα συλλογισμού και σκέψης (Στασινός, 1999 . Πόρποδας, 1984 . Κατή, 1992 . Browne, 1996. Τάφα, 1995, 2001. Τζουριάδου, 1994).

Η ικανότητα αυτή του παιδιού να σκέπτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να εστιάζει την προσοχή του κυρίως στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης, είναι μια μορφή μεταγλωσσικής ικανότητας η οποία διευκολύνει την εκμάθηση και επεξεργασία του γραπτού λόγου βελτιώνοντας σημαντικά τις διεργασίες κατανόησης οι οποίες με τη σειρά τους επιδρούν στις δομές του προφορικού λόγου και έκφρασης των μαθητών (Tunmer & Herriman, 1984).

Μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών τις δύο τελευταίες δεκαετίες, έχει αποδειχθεί ότι η ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων πριν και κατά τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο συνδέονται άμεσα με την κατάκτηση και τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας (Μανωλίτσης, 2000).

Έρευνες των Feifel & Lorge (1962) έχουν δείξει ότι τα παιδιά μέχρι και την ηλικία των 8 – 9 ετών (Γ' τάξη) διαθέτουν συγκεκριμένη σκέψη η οποία σταδιακά αναπτύσσεται και σε ηλικία 11- 12 ετών, ακόμα και από την ηλικία των 10 ετών, ένα μεταβατικό στάδιο όπου τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν για να μαθαίνουν, τα παιδιά είναι σε θέση γνωστικά να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά μιας ευρύτερης εννοιολογικής κατηγορίας / τάξης και έτσι αποκτούν σταδιακά αφηρημένη σκέψη και είναι σε θέση να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες. Για παράδειγμα ένα πορτοκάλι για ένα οκτάχρονο παιδί είναι ένα πορτοκάλι, στρογγυλό αντικείμενο το οποίο μπορούμε να φάμε. Καθώς όμως το παιδί μεγαλώνει αρχίζει και αντιλαμβάνεται ότι είναι ένα φρούτο που ανήκει στην κατηγορία των εσπεριδοειδών ή ότι είναι ένα φρούτο που παράγεται σε πολλές χώρες τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού .

Σε μεγάλες τάξεις, Ε' – Στ' πέραν από την ανάπτυξη του λεξιλογίου, τα παιδιά δίνουν ολοκληρωμένους ορισμούς για μια έννοια.

### 2.1.2 Ανάπτυξη αναγνωστικής δεξιότητας

Η θεωρίες γύρω από την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που εμπλέκονται στη διαδικασία κατάκτησης τους γραπτού λόγου. Η απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας θεωρείται ως μια αναπτυξιακή διαδικασία η οποία διακρίνεται σε εξελικτικές φάσεις. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα της δεκαετίας του 60' - 90', οι φάσεις αυτές ή στάδια διακρίνονται σε:

- *Στάδιο 0 (μέχρι 6 ετών):* Το στάδιο αυτό, γνωστό ως και προαναγνωστικό, καλύπτει μια περίοδο σημαντικών αλλαγών. Το παιδί μεγαλώνοντας σε ένα γραπτό πολιτισμό και σε ένα εγγράμματο περιβάλλον όπου ο γραπτός λόγος κυριαρχεί, αποκτά πολλές εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με τη φύση και τη μορφή του γραπτού κώδικα και συγκεκριμένα του αλφαβητικού συστήματος γραφής. Η καθημερινή τριβή με το γραπτό κώδικα επικοινωνίας καθιστά το παιδί ικανό να αναγνωρίζει γραπτά μοτίβα ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται, αναγνωρίζει ολικά οικείες – συχνόχρηστες λέξεις μέσα από διαφημίσεις, περιοδικά, βιβλία κ.ο.κ. αποκτώντας έτσι ένα οπτικό λεξιλόγιο.

Μέχρι και την ηλικία των 5 ετών, το παιδί συνειδητοποιεί ότι, ότι λέγεται μπορεί και να γραφτεί. Οι λέξεις μπορούν να αναπαριστούν γραπτά, με σύμβολα, και μπορούν επίσης να διαχωριστούν σε μικρότερα κομμάτια, μικρότερες δομικές μονάδες, οι οποίες μπορούν να ενωθούν και πάλι και να σχηματίσουν μία λέξη. Μέσα από τις παρηχήσεις και τις ομοιοκαταληξίες που συναντούν τα παιδιά στον προφορικό λόγο, συνειδητοποιούν ότι μερικές λέξεις έχουν το ίδιο τέλος – κατάληξη ή την ίδια αρχή, τότε θα γράφονται και με τον ίδιο τρόπο.

Μάλιστα πολλά παιδιά στην προσχολική ηλικία έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν και να ονομάζουν πολλά γράμματα του αλφαβήτου. Από την ηλικία των 3 ετών «μιμούνται» την αναγνωστική συμπεριφορά των ενηλίκων και «προσποιούνται» ότι διαβάζουν, κρατούν ορθά το βιβλίο, εξοικειώνονται με τη συμβατική φορά γραφής και ανάγνωσης και γενικά συνειδητοποιούν ότι τα γραπτά σύμβολα αντιστοιχούν σε έναν άλλο κώδικα επικοινωνίας ο οποίος μεταφέρει κάποιο μήνυμα. Τα παιδιά λοιπόν από την προσχολική τους ηλικία αποκτούν μια πρώιμη αναγνωστική δεξιότητα η οποία μαθαίνεται και δε διδάσκεται άμεσα

(Olson, 2000). Καθοριστικό ρόλο έχουν οι γονείς οι αναπτύσσουν στα παιδιά τους θετική στάση ως προς την ανάγνωση και εξασφαλίζουν στο παιδί πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα. Η ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς και προοδευτικά με τους γονείς έχει διπλή χρησιμότητα. Το παιδί αν έχει ακούσει πολλά παραμύθια τείνει να γίνει ικανό «να μιλά σαν ένα βιβλίο», να γίνει δηλαδή ικανός ομιλητής το οποίο θα τον βοηθήσει να γίνει ικανός αναγνώστης (Wray & Madwell, 1993). Επίσης, το παιδί από ηλικία 4 – 5 ετών αναπτύσσει την ικανότητα να κατανοεί τη δομή μιας ιστορίας και εξοικειώνεται με τη μορφή των γραμμάτων και των λέξεων συνειδητοποιώντας πως ότι λέγεται μπορεί και να γράφεται και αντίστροφα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μεταβαίνουν σε ένα δεύτερο στάδιο συμβολικής σκέψης, εφόσον ο γραπτός λόγος κωδικοποιεί έμμεσα την πραγματικότητα.

Γενικότερα, οι πρώιμες αναγνωστικές δεξιότητες που δύναται να αποκτήσουν τα παιδιά κατά την προσχολική τους ηλικία τους καθιστούν ικανούς αναγνώστες κατά τη φοίτησή τους στο δημοτικό. Συγκεκριμένα, σημειώνουν πολύ καλές επιδόσεις στην αναγνώριση των γραμμάτων του αλφαβήτου, στην ακρίβεια με την οποία αναγνωρίζουν γραπτές λέξεις, στην ταχύτητα ανάγνωσης και την αναγνωστική κατανόηση. Το προβάδισμα που αποκτούν έναντι των άλλων παιδιών αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της αναγνωστικής ικανότητας μέχρι και τη Β' τάξη του δημοτικού (Stainthorp & Huges, 2004a).

- *Στάδιο 1 ( 6 – 8 ετών):* Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην εκμάθηση της αλφαβητικής γλώσσας με την εισαγωγή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Α' τάξη). Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές μαθαίνουν τους κανόνες γραφο – φωνημικής αντιστοιχίας έτσι ώστε να μάθουν το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης και συγκεκριμένα την αποκωδικοποίηση. Το πρώτο επίπεδο θεωρείται για πολλούς ερευνητές ως στάδιο «αποκωδικοποίησης». Μάλιστα σ' αυτό το επίπεδο καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η φωνημική επίγνωση των μαθητών η οποία θεωρείται για πολλούς ερευνητές ως δείκτης πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης σε επίπεδο Β' και Γ' τάξης.

Βέβαια, σε αυτή τη φάση, προτού οι μαθητές κατακτήσουν το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, όταν ακόμη μαθαίνουν τους κανόνες γραφο – φωνημικής αντιστοιχίας, αναγνωρίζουν ολικά τις λέξεις αναπτύσσοντας, εν μέρει, ένα οπτικό λεξιλόγιο. Σύμφωνα με

έρευνες του Biemiller (1970), οι μαθητές αρχικά κάνουν λάθη υποκατάστασης των λέξεων με λέξεις συντακτικά ή σημασιολογικά ορθές. Έπειτα, τα λάθη τους περιορίζονται αυστηρά στον γραφημικό κώδικα των λέξεων. Τα λάθη τους κατά την αναγνώριση των λέξεων περιορίζονται σε λέξεις που έχουν μεγάλη γραφημική ομοιότητα με τη λέξη – στόχο. Σε τρίτη φάση, τα λάθη των μαθητών όταν πια έχουν κατακτήσει έστω στοιχειωδώς το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, σχετίζονται με τη γραφημική αναπαράσταση των λέξεων και με τη σημασιολογική ορθότητα των λέξεων δηλαδή το σημασιολογικό περιεχόμενο και το νόημα των λέξεων. Η 3<sup>η</sup> φάση αποτελεί σπουδαία απόδειξη για τη χρήση των συμφραζόμενων κατά την αναγνώριση λέξεων. Η φάση αυτή αρχίζει στην Β' τάξη.

Σε επίπεδο Β' τάξης οι μαθητές αρχίζουν να διαβάζουν με ευχέρεια εφόσον έχουν κατακτήσει το μηχανισμό της αποκωδικοποίησης. Βέβαια η ευχέρεια αποκτάται έπειτα από εξάσκηση. Στο στάδιο αυτό μεγαλύτερη σημασία έχει η αναγνώριση λέξεων μέσω της φωνολογικής τους αναπαράστασης (φωνακτή ανάγνωση). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αξιοποιούν τη γλωσσική τους ικανότητα και λεξιλόγιο.

Γενικά τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στην Α' και Β' τάξη, μαθαίνουν να διαβάζουν πολύ απλά κείμενα συνήθως λέξη προς λέξη. Κατά το τέλος της Α' τάξης και αρχές της Β' τάξης οι μαθητές αρχίζουν να βελτιώνονται στην αναγνώριση λέξεων μαντεύοντας πολλές φορές κατ' αναλογία άγνωστες λέξεις ή με τη βοήθεια των συμφραζόμενων (Gate, 1961). Στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης σημαντικό ρόλο παίζει η φωνολογική και σημασιολογική επίγνωση (χρήση προσληπτικού και εκφραστικού λεξιλογίου, νόημα προτάσεων) ενώ σε μετέπειτα στάδια, από ηλικία 9 ετών και άνω, οι συντακτικές<sup>9</sup> και πραγματολογικές δεξιότητες, οι οποίες συνδέονται περισσότερο με την κατανόηση κειμένων, έχουν προεξέχουσα θέση (Rego & Bryant 1993 . Demont & Gombert, 1996 . Lazo & Pumfrey, 1996).

---

<sup>9</sup> Ο αρχάριος αναγνώστης που διαθέτει μέσω του προφορικού του λόγου και υψηλού επιπέδου μετασυντακτικές ικανότητες, μπορεί να εκμεταλλευτεί με μεγαλύτερη δεξιότητα τα συμφραζόμενα μιας πρότασης με άγνωστες λέξεις, για να κατανοήσει το μήνυμά της (Μανωλίτσης, 2000).

- *Στάδιο 2 ( 8 – 9 ετών):* Το επίπεδο αυτό εστιάζεται κυρίως στο επίπεδο της Γ' τάξης.

Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στη βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας σε επίπεδο αποκωδικοποίησης αλλά και κατανόησης. Οι μαθητές με συστηματική εξάσκηση μαθαίνουν να διαβάζουν με ευχέρεια και με ακρίβεια. Εξασκούνται όχι μόνο στη φωνακτή ανάγνωση αλλά και στη σιωπηρή ανάγνωση. Με αυτόν τον τρόπο εστιάζουν την προσοχή τους στο χειρισμό της γλώσσας και τις διεργασίες κατανόησης.

Οι μαθητές της Γ' τάξης στηρίζονται αφενός στην ερμηνεία του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων και αφετέρου σε διαδικασίες «προβλέψεις» με βάση τις δικές τους γνώσεις για τον κόσμο. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές κατανοούν κείμενα που αναφέρονται στο «εδώ και τώρα», σε γεγονότα δηλαδή που συμβαίνουν στο άμεσο τους περιβάλλον (συγκεκριμένη σκέψη).

Τέλος, όπως αναφέρει η Carroll (1993), το λεξιλόγιο και η γλωσσική ικανότητα των μαθητών (επίπεδο προφορικού λόγου) αποτελούν δείκτες προβλέψεις για το επίπεδο της αναγνωστικής ικανότητας / κατανόησης. Η λεξιλογική γνώση άλλωστε συνδέεται άμεσα με τις δοκιμασίες προφορικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα των λεξιλογικών υποδοκιμασιών σχετίζονται άμεσα με την το γενικό επίπεδο προφορικής ικανότητας.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, το λεξιλόγιο που κατέχει ο μαθητής κατά την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο είναι ένας από τους πιο έγκυρους δείκτες της επίδοσής του στην Α' τάξη εφόσον επιδρά σημαντικά στην ικανότητα κατανόησης. Μάλιστα σε έρευνές του ο Thondike (1974) βρήκε ότι η συσχέτιση ανάμεσα στη λεξιλογική γνώση είναι ιδιαίτερα υψηλή με την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης. Αναρίθμητες είναι οι έρευνες που κατέδειξαν ότι το λεξιλόγιο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς δείκτες πρόβλεψης της ικανότητας κατανόησης, ισχυρότερο και από τη σύνταξη, ανεξάρτητα από το αν μελετάμε την επίδραση της συχνότητας, της οικειότητας, το επίπεδο αφαίρεσης ή το μήκος των λέξεων (Klare, 1974, 1975).

- *Στάδιο 3 ( 9 - 10):* Το επίπεδο της Δ' τάξης αποτελεί για πολλούς ερευνητές μια μεταβατική περίοδος κατά την οποία οι μαθητές μεταβαίνουν σε υψηλότερα επίπεδα ανάγνωσης. Παύουν εν μέρει να επεξεργάζονται λέξη προς λέξη τις πληροφορίες και τις

οργανώνουν σε θεματικές ενότητες με βάσει επιμέρους ιδέες. Χαρακτηριστική είναι η φράση ότι οι μαθητές αρχίζουν να «*διαβάζουν με τη σκέψη τους*» (Chall, 1982).

Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης φάσης αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές αρχίζουν να διαβάζουν για να μάθουν και όχι για να μάθουν να διαβάζουν. Σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές της Δ' τάξης αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη συντακτικής τους γνώση, κατανοούν την παρατακτική σύνδεση των προτάσεων, κάνουν απλούς συσχετισμούς και εξάγουν αιτιολογικής φύσης συμπεράσματα. Αρχίζουν επίσης να μαθαίνουν αφηρημένες έννοιες.

Επίσης βασικό ρόλο κατέχει η προηγούμενη γνώση των μαθητών εφόσον οι αναγνώστες χρησιμοποιούν την προϋπάρχουσα τους γνώση και εμπειρία για να κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου.

- *Στάδιο 4 (10 – 13 ετών)*: Το επίπεδο αυτό αναφέρεται στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου όπου οι γνώσεις των μαθητών γύρω από τη γλώσσα τελειοποιούνται και οι μαθητές είναι σε θέση όχι απλά να κατανοούν το σημασιολογικό περιεχόμενο ενός κειμένου αλλά προβαίνουν σε αναλύσεις, ερμηνείες, συγκρίσεις, κρίσεις και γενικεύσεις. Οι μαθητές επεξεργάζονται διάφορα είδη κειμένων και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Οι γνώσεις των παιδιών για τη γλώσσα εδραιώνονται και αναπτύσσουν μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες. Ερευνητές όπως το Chall, (1982) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που φοιτούν στην Ε' και Στ' τάξη, έπειτα από διδασκαλία και συστηματική εξάσκηση, αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό βαθμό μεταγνωστικές ικανότητες.

Αν και σ' αυτό το σημείο έχουμε ολοκληρώσει την περιγραφή των σταδίων ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, καθίσταται σαφές ότι οι καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης είναι μία μακροχρόνια διεργασία η οποία διαρκεί εφ' όρου ζωής. Όσον αφορά επίσης τη διάκριση της αναγνωστικής ανάπτυξης σε στάδια, να αναφέρουμε ότι οι φάσεις, τα στάδια αυτά δεν έχουν διακριτά όρια αλλά πολλές φορές συνυπάρχουν. Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται για μεθοδολογικούς σκοπούς.

### 2.1.3 Επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της γλώσσας

Η γλώσσα των παιδιών κατακτάται μέσα από την εσωτερίκευση των γενικών κανόνων που τη διέπουν μέσα από την επαφή του με τη γλώσσα του περιβάλλοντός του. Εκείνο που παροτρύνει το παιδί για γλωσσική παραγωγή είναι η ευκαιρία ακρόασης αρθρωμένης ομιλίας από το γλωσσικό του περιβάλλον. Σύμφωνα με την κοινωνιογλωσσική θεώρηση της γλώσσας, εκείνο που χαρακτηρίζει τους ομιλητές είναι οι γλωσσικές διαφορές και όχι τα γλωσσικά ελλείμματα. Η επιστήμη της Κοινωνιογλωσσολογίας τόνισε τη σημασία του πλαισίου και του κοινωνικού περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Έρευνα του Wells (1985) έδειξε ότι το κοινωνικό περιβάλλον ασκεί θετική ή αρνητική επιρροή στις προσχολικές εμπειρίες γραμματισμού του παιδιού καθώς επίσης στη μετέπειτα επιτυχία του στο σχολείο εφόσον το παιδί γνωρίζει τον κατάλληλο τρόπο να χρησιμοποιεί τη γλώσσα μέσα από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο ρόλος της οικογένειας και συγκεκριμένα των γονιών είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη της γλώσσας. Το κοινωνικό και μορφωτικό τους επίπεδο επιδρά σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού όπως για παράδειγμα τη λεξιλογική και συντακτική του ανάπτυξη. Για παράδειγμα πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μητέρες των μεσαίων τάξεων τείνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για πολύπλοκους σκοπούς χρησιμοποιώντας πλούσιο λεξιλόγιο. Ο λόγος των γονιών της μεσαίας τάξης είναι ολοκληρωμένος, πιο σύνθετος, πλούσιος σε επίθετα, ρήματα, προσδιορισμούς και αιτιολογικές προτάσεις (γλωσσική ποικιλία) σε αντίθεση με το λόγο των γονιών της εργατικής τάξης ο οποίος είναι «τηλεγραφικός», συνήθως μονολεκτικός και εμμένει στο παρόν.

Ο Roger Brown (1970) διαπίστωσε ότι εκείνο που ασκεί ουσιαστική επίδραση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι απλά η ακρόαση της ομιλίας των γονιών αλλά η *γλωσσική ανταλλαγή* των γονιών με τα παιδιά τους και η οποία μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες: την παρακίνηση, την αντήχηση και την επέκταση<sup>10</sup>. Στην έρευνά του, λοιπόν, ο

---

<sup>10</sup> Στην παρακίνηση ο γονιός παρακινεί και ενισχύει το παιδί επαναλαμβάνοντας την ερώτηση που έχει θέσει. Αντίθετα, κατά την αντήχηση (αντηχώ) ο γονιός προσπαθεί να διορθώσει ένα λάθος στην ομιλία του παιδιού επαναλαμβάνοντας το μέρος της πρότασης που είναι κατανοητό ενώ παράλληλα διορθώνει – αντικαθιστά το μη κατανοητό κομμάτι με μια ερώτηση έτσι ώστε το παιδί να αποκτήσει σταδιακά γνώση και επίγνωση της ορθής δομής των προτάσεων. Επίσης, κατά την επέκταση ο γονιός επαναλαμβάνει την πρόταση του παιδιού αυτή τη φορά με σωστά δομημένο / ολοκληρωμένο τρόπο ανάλογα με την πράξη, ενέργεια ή επιθυμία που εκφράζει το παιδί.



Brown, διαπίστωσε ότι οι γονείς των μεσαίων τάξεων (συνήθως μορφωμένοι γονείς) σε αντίθεση με τους γονείς των εργατικών τάξεων συνηθίζουν να επεκτείνουν το 30% του λόγου των παιδιών τους με αποτέλεσμα η ομιλία των παιδιών τους να βελτιώνεται σημαντικά σε συντακτικό / γραμματικό επίπεδο.

Είναι γνωστή άλλωστε και η θεωρία του Beirstain (1971) ο οποίος επεσήμανε την αιτιώδη σχέση μεταξύ της μορφωτικό – οικονομικής θέσης της οικογένειας και του επιπέδου της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Κατά τον Beirstain, ο διαχωρισμός των κοινωνικών στρωμάτων συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονιών το οποίο επιφέρει διαφοροποιήσεις και στη γλωσσική μορφή επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Επομένως, η μορφή της γλώσσας που συνήθως χρησιμοποιείται στα κατώτερα μορφωτικό – οικονομικά στρώματα χαρακτηρίζεται από τον Beirstain ως «*περιορισμένος κώδικας*» επικοινωνίας ενώ την αντίστοιχη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιείται από τα ανώτερα μορφωτικό – οικονομικά στρώματα ο Beirstain την ονομάζει «*επεξεργασμένο κώδικα*» επικοινωνίας.

Ο λόγος στον περιορισμένο κώδικα είναι σύντομος, γραμματικά και συντακτικά απλός. Οι φράσεις είναι συνήθως ημιτελείς, αναφέρεται στο εδώ και τώρα, έχει επιτακτικό ύφος και συνήθως χρησιμοποιείται για να κατονομάσει συγκεκριμένα πράγματα και ενέργειες. Αντίθετα, ο επεξεργασμένος κώδικας έχει σύνθετη δομή και συντακτική πληρότητα, Διευκολύνει την έκφραση της αφηρημένης σκέψης και των προσωπικών συναισθημάτων.

Σύμφωνα λοιπόν με τις έρευνες του Beirstain τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες κατώτερων μορφωτικό – οικονομικών στρωμάτων διαφέρουν από τα παιδιά των οικογενειών ανώτερων οικονομικό στρωμάτων ως προς τη μορφή και τη χρήση / λειτουργία της γλώσσας. Οι οικογένειες των ανώτερων μορφωτικό - οικονομικών στρωμάτων παρέχουν επίσης στα παιδιά πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα και εμπειρίες (π.χ ανάγνωση παραμυθιών) με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναπτύσσουν έναν ανεπτυγμένο κώδικα επικοινωνίας και γλωσσικής έκφρασης ο οποίος συμβαδίζει με την «*κουλτούρα*» και τον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται στο σχολείο (Labov, 1972). Επομένως, τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων αποκτούν γλωσσικών και γνωστικό προβάδισμα με

την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο, προβάδισμα που διατηρείται και σε μεγαλύτερες τάξεις εξασφαλίζοντας την ακαδημαϊκή επιτυχία.

#### **2.1.4 Διαφορές των δύο φύλων στη γλωσσική ανάπτυξη**

Πολλές μελέτες που ασχολούνται με τη γλωσσική ανάπτυξη επισημαίνουν την υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες. Η υπεροχή αυτή εμφανίζεται από το 1<sup>ο</sup> κιόλας έτος της ηλικίας και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης. Τα κορίτσια υπερτερούν στην *ανάπτυξη και ωρίμανση* των γλωσσικών ικανοτήτων σε σχέση με τα αγόρια. Το ίδιο ισχύει και για την αναγνωστική ικανότητα η οποία επηρεάζεται από τις γλωσσικές ικανότητες του ατόμου (Meccoby & Janklin, 1974 . Hutt, 1972 . Nash, 1973).

Ο Gates σε αντίθεση με τους άλλους ερευνητές, υποστήριξε ότι τα κορίτσια υπερέχουν στην αναγνωστική ικανότητα από τα αγόρια, όχι γιατί ωριμάζουν γρηγορότερα, αλλά γιατί επιδιώκουν *κοινωνικούς ρόλους* για τους οποίους απαιτείται περισσότερο η γνώση της αναγνωστικής ικανότητας.

Σε άλλη έρευνα του Johnson (1972) η οποία διεξάχθηκε σε τέσσερις Αγγλόφωνες χώρες, Καναδά, Η.Π.Α., Αγγλία και Νιγηρία διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια υπερείχαν στην αναγνωστική ικανότητα στον Καναδά και στις Η.Π.Α, ενώ αντίθετα στην Αγγλία και τη Νιγηρία υπερτερούσαν τα αγόρια. Οι πιθανοί λόγοι υπεροχής των κοριτσιών στις Η.Π.Α και τον Καναδά αποδόθηκαν σε *κοινωνικοπολιτιστικούς* και όχι σε εξελικτικούς παράγοντες γιατί στις χώρες αυτές οι αναγνωστική ικανότητα έχει μεγαλύτερη αξία ή καλύτερα αρμόζει ως δραστηριότητα στα κορίτσια παρά στα αγόρια.

Αν και πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διαφορές του φύλου στην αναγνωστική ικανότητα οφείλονται σε κοινωνικοπολιτιστικούς επιδράσεις και τις προσδοκίες για το ρόλο του φύλου, άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι βιολογικοί και γενετικοί παράγοντες συμβάλλουν στην ύπαρξη των διαφορών αυτών. Σύμφωνα με έρευνες του Asher (1977) το 70 – 75% των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι αγόρια. Έρευνες της Hutt (1972) επισημάνουν ότι

οι γενετικοί παράγοντες είναι η αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών στα αγόρια επειδή οι συνδεδεμένες με το φύλο δυσλειτουργίες μεταβιβάζονται μόνο με τα Χ χρωματοσώματα και επομένως τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα σε κληρονομικές διαταραχές.

Τέλος να αναφέρουμε ότι σε αρκετές έρευνες βρέθηκε ότι τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερη καθυστέρηση από τα κορίτσια στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, αλλά γύρω στην ηλικία των 10 ετών οι διαφορές αυτές δεν ήταν πλέον εμφανείς. Μάλιστα η έρευνα του Soris (1970) η οποία διεξάχθηκε στη Β', Γ', Δ' και Ε' τάξη δεν έδειξε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Στον ελληνικό χώρο μπορούν να αναφερθούν έρευνες του Βάμβουκα οι οποίες διερεύνησαν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών του δημοτικού σχολείου μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών (Βάμβουκας & Σηθιακάκης, 1985 . Βάμβουκας, 1987). Στις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια στην κατανόηση κειμένου και στη γνώση ορισμένου λεξιλογίου. Σε πιο πρόσφατη όμως έρευνα όμως του Βάμβουκα (1992) οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια δεν ήταν στατιστικά σημαντικές αν και υπήρχε μια υπεροχή των κοριτσιών ως προς την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν έννοιες λέξεων.

Εν κατακλείδι, θα ήταν παράλειψή μας να μη αναφερθούμε στο φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και συγκεκριμένα στην επίδραση που ασκούν οι \προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών. Πολλοί δάσκαλοι παλαιότερα αλλά και σήμερα, αναμένουν ότι τα κορίτσια θα είναι καλύτερες μαθήτριες από τα αγόρια στο μάθημα της γλώσσας και στην ικανότητα ανάγνωσης. Παρόμοιες προσδοκίες έχουν άλλωστε για τα αγόρια στα μαθηματικά και τη φυσική επειδή θεωρούνται γνωστικά αντικείμενα που ενδιαφέρουν περισσότερο τα αγόρια. Οι προσδοκίες αυτές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο τις επιμέρους επιδόσεις των μαθητών ανά γνωστικό αντικείμενο (Wilkinson & Marrett, 1985).

## 2.2 Διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου

Η σκιαγράφιση των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο αποτελούν την αρχή για να κατανοήσουμε και να προσδιορίσουμε την πολύπλοκη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση, τους παράγοντες και τις διεργασίες που προϋποθέτουν.

Στην παρούσα ενότητα θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε φυσικές και γραμματικές διαφορές ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο καθώς επίσης θα αναφερθούμε σε βασικά σημεία της διαδικασίας μάθησης και στο ρόλο του επικοινωνιακού πλαισίου στη γλωσσική επικοινωνία. Μέσα από αυτήν την πολυπαραγοντική ανάλυση θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τη σχέση που περιγράφει την προφορική και γραπτή γλώσσα τονίζοντας ότι ο γραπτός λόγος και οι διεργασίες κατανόησής του δεν αποτελούν μια πιστή «αναπαραγωγή» του προφορικού λόγου και των αντίστοιχων διεργασιών κατανόησης.

### 2.2.1 Διαδικασία μάθησης

Οι περισσότεροι άνθρωποι μεγαλώνουμε σε περιβάλλοντα όπου ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα επικοινωνίας. Θα λέγαμε ότι, όχι μόνο είμαστε «προικισμένοι» να μάθουμε να μιλάμε αλλά ως κοινωνικά όντα η πλειοψηφία των ανθρώπων χρησιμοποιεί *φυσικά και αβίαστα* τον προφορικό λόγο για να επικοινωνήσει.

Βασικό εύρημα των γνωστικών ψυχολόγων αποτελεί το γεγονός ότι το αντιληπτικό μας σύστημα είναι *βιολογικά προσαρμοσμένο*<sup>11</sup> στις διεργασίες της ομιλίας γεγονός που καθιστά την εκμάθηση της προφορικής γλώσσας μια αυτοματοποιημένη διαδικασία η οποία

<sup>11</sup> Θα ήταν παράληψή μας να μην αναφέρουμε ότι η εκμάθηση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου επηρεάζεται από βιολογικούς, γνωστικούς, ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Υπάρχουν τρεις βασικές θεωρίες γύρω από τη μάθηση της γλώσσας. Η 1<sup>η</sup> αναφέρεται στη θεωρία της «Συμπεριφοράς» που αναπτύχθηκε από τον Skinner (1957) και στηρίζεται στην άποψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα μιμούμενα και αντιγράφοντας τη γλώσσα που ακούνε από το περιβάλλον μέσω συχνής επανάληψης. Η 2<sup>η</sup> θεωρία αναφέρεται στη θεωρία του «Ορθολογισμού» της Chomsky (1957) ο οποίος υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι έχουν ένα μηχανισμό κατάκτησης της γλώσσας που τους καθιστά ικανούς να ανακαλύπτουν τη δομή και τις αρχές της γλώσσας από μόνοι τους. Η 3<sup>η</sup> θεωρία αναφέρεται στη θεωρία της «Αλληλεπίδρασης» του Bruner (1983) ο οποίος υποστηρίζει ότι η κατάκτηση της γλώσσας επηρεάζεται από το κοινωνικό σύστημα υποστήριξης της γλώσσας. Η φύση και η οργάνωση της γλώσσας του περιβάλλοντος βοηθά το παιδί να κατακτήσει τη γλώσσα.

στηρίζεται στη διαπεραίωση μη συνειδητών αντιληπτικών διεργασιών (Lieberman, 1973 . Chomsky, 1970).

Σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, η εκμάθηση του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα του μηχανισμού ανάγνωσης στηρίζεται στη συστηματική διδασκαλία επιμέρους δεξιοτήτων γεγονός που καθιστά για πολλούς δύσκολη την εκμάθησή του. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό του ενήλικου πληθυσμού παγκοσμίως δεν μπορεί να διαβάσει ή να γράψει και ένα μεγάλο ποσοστό ανθρώπων είναι λειτουργικά αναλφάβητο. (Βάμβουκας, 1990).

Σύμφωνα λοιπόν με τη βασική θεώρηση γύρω από την εκμάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας Gough και Tunmer (1986), η αναγνωστική λειτουργία είναι το αποτέλεσμα δύο βασικών διεργασιών, της αποκωδικοποίησης και της προφορικής κατανόησης. Μέσα από γραφο – φωνημικές αντιστοιχίσεις ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί το γραπτό κώδικα σε προφορικό σχηματίζοντας τη φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων. Στη συνέχεια μέσα από προφορικές διεργασίες το υποκείμενο οδηγείται στην κατανόηση όχι μόνο λέξεων αλλά και μεγαλύτερων γλωσσικών δομών. Σε πρώτο επίπεδο λοιπόν, η εκμάθηση της ανάγνωσης προϋποθέτει την επίγνωση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου – ομιλίας. Η συνειδητοποίηση της τμηματικής δομής του προφορικού λόγου και της επιμέρους φωνολογικής του αναπαράστασης και η μετατροπή του σε γραπτό λόγο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια απρόσκοπτη εκμάθηση της ανάγνωσης δεξιότητας (σχέση εξάρτησης).

Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο των Gough και Tunmer, οποιαδήποτε δυσκολία σε επίπεδο αποκωδικοποίησης και σε επίπεδο προφορικής κατανόησης θα μπορούσε να περιορίσει την αναγνωστική κατανόηση και το αντίστροφο. Την άποψη αυτή ασπάστηκαν πολλοί ερευνητές όπως, για παράδειγμα ο Shankweiler (1989) κ.ά. Βέβαια, είναι αναγκαίο να αναφέρουμε ότι μια τέτοια προσέγγιση της αναγνωστικής κατανόησης και της γλώσσας θεωρείται σήμερα πεπερασμένη και αναχρονιστική εφόσον σύγχρονες έρευνες αντιμετωπίζουν τη λειτουργία της αναγνωστικής κατανόησης ως μια δυναμική διεργασία για τη διεκπεραίωση της οποίας αλληλεπιδρούν αναρίθμητοι παράγοντες και λειτουργίες μία εκ των οποίων είναι και η προφορική κατανόηση. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία ο όρος

προφορική κατανόηση τείνει να αντικατασταθεί από τον όρο *προφορική νοημοσύνη* (verbal I.Q) η οποία αποτελεί αποτέλεσμα του επιπέδου της συντακτικής γνώσης και επίγνωσης του προφορικού λεξιλογίου και της ικανότητας εξαγωγής συμπερασμάτων στον προφορικό λόγο (Perera, 1984)

### 2.2.2 Φυσικές διαφορές

Ο προφορικός λόγος αποτελείται από μια εκφερόμενη ακολουθία ήχων προσωρινής φύσης, ενώ ο γραπτός λόγος αποτελείται από γραπτά σημεία πάνω σε μία μόνιμη επιφάνεια. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει ο προφορικός λόγος μέσω του ακουστικού καναλιού κωδικοποιεί άμεσα την πραγματικότητα σε ηχητικά σημεία ενώ ο γραπτός λόγος μέσα από το οπτικό κανάλι κωδικοποιεί έμμεσα την πραγματικότητα σε γραπτά σύμβολα.

Ως συνέπεια των πιο πάνω, ο γραπτός λόγος έχει διάρκεια και μπορεί κατ' επανάληψη να αναγνωσθεί. Συγκεκριμένα, ο γραπτός λόγος *«διαθέτει το προνόμιο να προσδίδει οπτική διάσταση, οιονεί την αποκρυστάλλωση στο μήνυμα και βέβαια τη μονιμότητα στην αποθήκευση και την αντικειμενική απομνημόνευση της πληροφορίας»* (Βασιλαράκης, 1991:52). Αντίθετα, ο προφορικός λόγος, εκτός και αν μαγνητοφωνηθεί, είναι εφήμερος. Η διάρκεια του γραπτού λόγου δίνει την ευχέρεια στον αναγνώστη να ελέγχει την ταχύτητα ανάγνωσης. Αντίθετα ο ακροατής, εξαρτάται από τον παροδικό λόγο και ταχύτητα του ομιλητή. Για αυτό το λόγο ο ακροατής εστιάζει την προσοχή του στο γενικότερο νόημα του εκφερόμενου λόγου και όχι στην κατά λέξη κατανόηση ή απομνημόνευσή του (Παπούλια Π. – Τζελέπη, 2000 . Σκούρτου, 1998 . Βάμβουκας, 2004).

Επιπλέον, ο αναγνώστης αποσπά σημαντικές πληροφορίες από οπτικά στοιχεία όπως είναι η επικεφαλίδα, η διάρθρωση του κειμένου σε παραγράφους, τα σημεία στίξης κ.ά. Αυτές οι πληροφορίες βοηθούν τον αναγνώστη να οργανώσει καλύτερα τις πληροφορίες του κειμένου και να κατασκευάσει μερικώς το νόημα. Αντίθετα, ο ακροατής εξαρτάται αποκλειστικά από το λόγο του ομιλητή και πώς αυτός θα τον οργανώσει και δίνει βαρύτητα στον τόνο και το χρωματισμό της φωνής, στις παύσεις (παραγλωσσικά στοιχεία), στον τονισμό, στον επιτονισμό και στο ρυθμό ομιλίας (προσωδιακά χαρακτηριστικά) και ιδιαίτερα

στα στοιχεία μη λεκτική επικοινωνίας όπως η έκφραση του προσώπου, οι κινήσεις, η στάση του σώματος κ.ά.

Μια άλλη σημαντική διαφορά που απορρέει από τις διαφορές που ήδη αναφέραμε είναι η χωρο – χρονική τοποθέτηση της προφορικής και γραπτής επικοινωνίας. Η προφορική επικοινωνία αποτελεί μια συγχρονική μορφή επικοινωνίας εφόσον πομπός και δέκτης είναι παρών. Αντίθετα στην ανάγνωση ο συγγραφέας είναι απών και ο αναγνώστης καλείται να ερμηνεύσει το κείμενο με βάση το χώρο και το χρόνο του συγγραφέα. Εξαιτίας της ετεροχρονισμένης και παράλληλα αποστασιοποιημένης μορφής επικοινωνίας ο αναγνώστης καλείται να ερμηνεύσει το κείμενο και το συγγραφέα διαμορφώνοντας δικές του υποθέσεις η επαλήθευση ή διάψευση των οποίων θα έρθει μέσα από το ίδιο το κείμενο και την επεξεργασία του εφαρμόζοντας λειτουργίες ανώτερου επιπέδου.

Σε αντίθεση με το γραπτό λόγο, στην προφορική επικοινωνία οι συνομιλητές αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν ενεργά στην εκτύλιξη της συζήτησης. Στον προφορικό λόγο και στην προφορική επικοινωνία υπάρχει ζωντανή και άμεση αντιπαράθεση μεταξύ ομιλητή και ακροατή. Υπάρχει ενεργή συμμετοχή, άμεση αλληλόδραση και επανατροφοδότηση μεταξύ πομπού και δέκτη των οποίων ο ρόλος συχνά εναλλάσσεται στα πλαίσια της διαπροσωπικής τους εμπλοκής. (Βάμβουκας, 2004 . Σκούρτου, 1998 . (Buck, 2001 . Catts & Kamhi, 1999).

### **2.2.3 Διαφορές πλαισίου επικοινωνίας**

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι προφορικός και γραπτός λόγος διακρίνονται κυρίως από το ότι ο πρώτος χρησιμοποιείται σε ένα πλαίσιο που διευκολύνει την κατανόηση (πλαισιωμένος λόγος) ενώ ο γραπτός λόγος δεν έχει «εξωτερικά» στηρίγματα που να διευκολύνουν την επεξεργασία και την κατανόησή του (αποπλαισιωμένος λόγος). Σε μια περίπτωση πρόσωπο με πρόσωπο μορφή επικοινωνία τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και όταν ο ακροατής δεν κατανοεί το περιεχόμενο του εκφερόμενου λόγου έχει την ευχέρεια να ζητήσει επανάληψη ή αναδιατύπωση του μηνύματος. Πομπός και δέκτης

μοιράζονται κοινές εμπειρίες και γνωστικά σχήματα βάσει των οποίων ανταλλάσσουν ιδέες και μηνύματα σε κοινό χρόνο και τόπο (Βάμβουκας, 1991).

Αντίθετα, στο γραπτό λόγο ο αναγνώστης λαμβάνει ετεροχρονισμένα τη σκέψη του συγγραφέα την οποία και καλείται να ερμηνεύσει χωρίς άμεση επανατροφοδότηση. Το υποκείμενο καλείται μέσα από η λογική διάρθρωση του κειμένου να κατασκευάσει το νόημα. Καλείται μέσα από τις συντακτικές, σημασιολογικές, πραγματολογικές του γνώσεις να προβεί στους απαραίτητους συσχετισμούς, να εντοπίσει και να οργανώσει τις βασικές ιδέες του κειμένου σε μια συνεκτική αναπαράσταση του νοήματος. Οι γλωσσολογικές πληροφορίες του κειμένου, το περιεχόμενο και οι γνώσεις του ίδιου του αναγνώστη για τον κόσμο αποτελούν τη μόνη πηγή επανατροφοδότησης στην προσπάθεια του αναγνώστη να γίνει κοινωνός των ιδεών και των στόχων του συγγραφέα (Cunningham, 2005 . Reid 1983 . Garton & Pratt, 1998 . Buck, 2001 . Βάμβουκας, 2004)

#### **2.2.4 Γραμματικές διαφορές**

Εξαιτίας των φυσικών διαφορών που αναφέραμε ο προφορικός και γραπτός λόγος διαφοροποιούνται ως προς τη δομή και την οργάνωση. Συγκεκριμένα, η μορφή και δομή του γραπτού λόγου είναι πιο σύνθετη από την προφορική με πολύπλοκα συντακτικά σχήματα, εξαρτημένες – σύνθετες προτάσεις, πλούσια εκφραστικά μέσα, πυκνό νόημα, λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις και ισχυρή λογική διάρθρωση / οργάνωση για να διευκολύνει την οικοδόμηση του νοήματος.

Ο γραπτός λόγος υπόκειται σε αυστηρούς γλωσσικούς περιορισμούς σύμφωνα με το θέμα που πραγματεύεται ο συγγραφέας («τι θέλει να πει») και τη γλώσσα που χρησιμοποιεί για το σκοπό αυτό («πώς θα το πει»). Το γλωσσικό περιβάλλον / περιεχόμενο του γραπτού λόγου απηχεί το πλαίσιο επικοινωνίας, πλαίσιο που πρέπει να αποκρυπτογραφήσει ο αναγνώστης αποδίδοντας μια συνεκτική αναπαράσταση του νοήματος. Η σημειολογική αναπαράσταση της πραγματικότητας θέτει νέους συντακτικούς και σημασιολογικούς περιορισμούς (προσχεδιασμένος λόγος) που απαιτούν την επιστράτευση μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων για μία εις βάθος κατανόηση (Smith 2006 . Μανωλίτσης, 2002 . Μαρμαρινός, 2002 . Μπότσας & Παντελιάδου, 2002 . Παυλίδου, 1997 ).



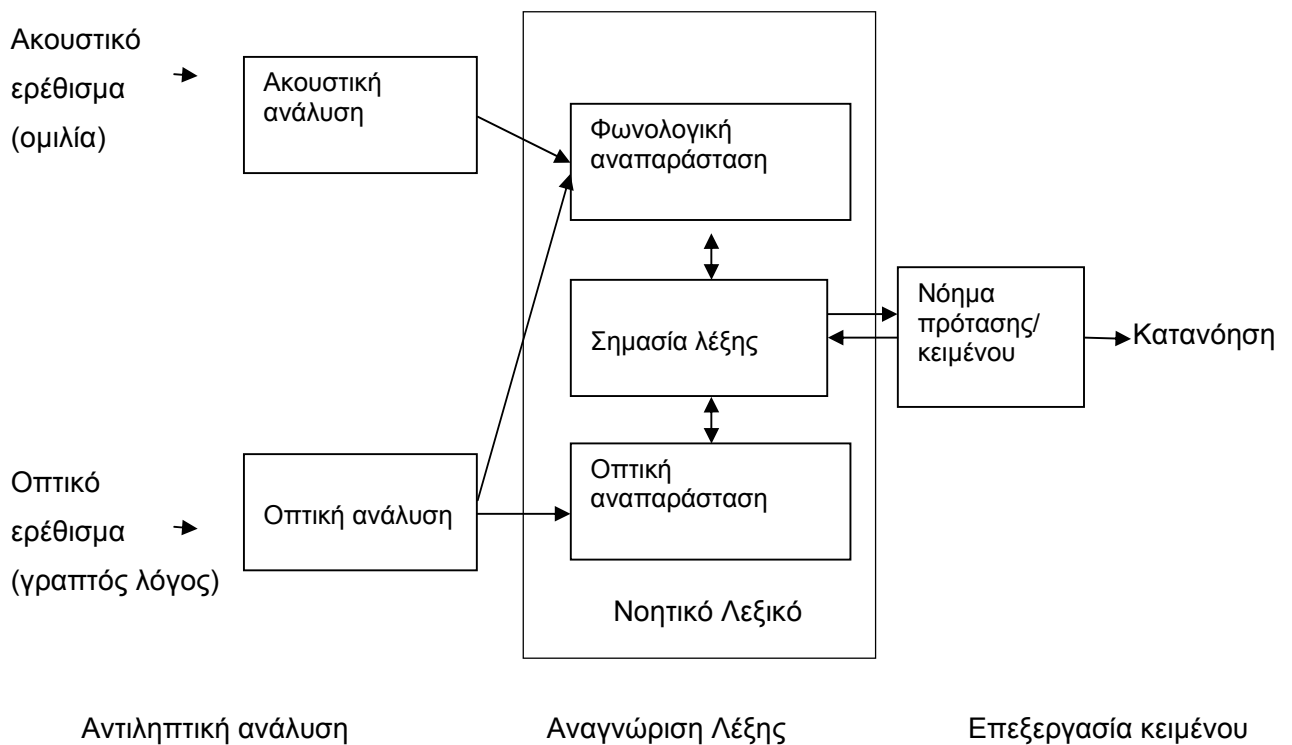
Ο μαθητής καλείται να σκεφτεί πάνω στη γλώσσα, σε ένα πιο *σύνθετο – αφαιρετικό επίπεδο σκέψης*, να συνειδητοποιήσει τη δομή και τις λειτουργίες της γλώσσας αξιοποιώντας τις συμβάσεις και τις δυνατότητες που του παρέχει ο γραπτός λόγος ( Smith 2006).

Σε αντίθεση με το γραπτό λόγο, ο προφορικός λόγος εξαιτίας της αμεσότητας που προσφέρει είναι αυθόρμητος, παρουσιάζει χαλαρότητα στη σύνταξη (χαμηλός βαθμός συνεκτικότητας), είναι ελλειπτικός, αποσπασματικός και εμμένει στην κυριολεξία και το συγκεκριμένο (απροσχεδίαστος λόγος). Οι συχνές αναφορές στο πλαίσιο επικοινωνίας διευκολύνει τη συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία του προφορικού λόγο εφόσον οι συνομιλητές μοιράζονται τον ίδιο χρόνο και τόπο επικοινωνίας και αναφέρονται σε κοινές αναπαραστάσεις. Αντίθετα στο γραπτό λόγο ο αναγνώστης οφείλει να προσαρμοστεί στο χώρο και χρόνο του συγγραφέα για να μπορεί να προβεί σε συντακτικές και σημασιολογικές συσχετίσεις ερμηνεύοντας αναφορικές και προσωπικές αντωνυμίας, χρονικά και τοπικά επιρρήματα (Ντάλτας, 1985 . Smith 2006).

Επομένως, στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, η γνώση οργανώνεται και ελέγχεται συνεχώς με γνώμονα την πράξη και την εμπειρία (Σκούρτου , 1998). Για αυτό το λόγο άλλωστε, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ο ακροατής δεν εστιάζει την προσοχή του στην καταλέξει επεξεργασία και αναπαράσταση του περιεχομένου.

### 2.3 Γνωστικές διεργασίες

Στις επόμενες ενότητες της εργασίας μας θα επιχειρήσουμε υπό το πρίσμα των γνωστικών και ψυχογλωσσικών θεωριών, την περιγραφή των γνωστικών και νοητικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Σημείο αναφοράς στην περιγραφή αυτή είναι ο ενεργός ρόλος του ίδιου του ακροατή / αναγνώστη στην προσπάθειά του να κατασκευάσει και να αναπαραστήσει το νόημα. Σχηματικά το πιο κάτω σχεδιάγραμμα αποτελεί τη βάση της περιγραφής μας γύρω από τις διεργασίες προφορικής και αναγνωστικής; Κατανόησης.



Το πιο πάνω σχεδιάγραμμα αποτελεί μια συγκεντρωτική αναπαράσταση ορισμένων από τις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης σε προφορικό και γραπτό επίπεδο. Όπως περιγράφουν πολλοί ερευνητές (Just & Carpenter, 1987. Catts & Kamhi, 1999 . Carroll, 1994 . Perfetti et al. 2005). η διεργασία της συντελείται σε πολλαπλά επίπεδα επεξεργασίας αντίστοιχα με τις δομικές

κατανόησης μονάδες της γλώσσας όπως η λέξη, η πρόταση και το κείμενο. Σε κάθε επίπεδο επιτελούνται πολυάριθμες διεργασίες και συμμετέχουν πολλοί παράγοντες. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η παρουσίαση των επιπέδων επεξεργασίας γίνεται με *γραμμαμικό* τρόπο ακολουθώντας «ανοδικού» τύπου διεργασίες. Παρόλα αυτά η θεώρηση της γλώσσας επιτρέπει την *παράλληλη επεξεργασία* εντός και μεταξύ των επιπέδων ανάλυσης.

Όπως φαίνεται και στο πιο πάνω σχεδιάγραμμα στην πρώτη ενότητα της εργασίας μας θα μας απασχολήσουν οι αντιληπτικές διεργασίες γύρω από την αντίληψη του προφορικού και γραπτού ερεθίσματος και κατ' επέκταση την αναγνώριση προφορικών και γραπτών λέξεων. Για να αποφύγουμε τυχόν ασάφειες, να επισημάνουμε ότι οι διεργασίες που θα περιγράψουμε αντιστοιχούν, εν μέρει, σε «προλεξικές» (pre - lexical) διεργασίες γύρω από την αντίληψη του ακουστικού και οπτικού γλωσσικού ερεθίσματος, διεργασίες απαραίτητες για την περιγραφή του τρόπου με τον οποίο αναπαρίστανται και αναγνωρίζονται οι λέξεις στο νοητικό λεξικό (πρόσβαση στο νοητικό λεξικό) όπου αναπαρίσταται το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, προφορικών ή γραπτών.

Σε επόμενη ενότητα θα αναλύσουμε τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο πρότασης όπως η συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία, η επίδραση των γνωστικών σχημάτων, του συγκείμενου κ.ά. Υπενθυμίζουμε ότι η επεξεργασία των πληροφοριών περιγράφεται γραμμικά για καθαρά μεθοδολογικούς σκοπούς. Το σημείο αυτό αναλύεται σε ειδική ενότητα της εργασίας μας γύρω από τα σχετικά γνωστικά μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών.

Όπως φαίνεται και από το πιο πάνω σχήμα, η τελευταία ενότητα της εργασίας μας αναφέρεται στην κατανόηση κειμένου και των γνωστικών διεργασιών και παραγόντων που λαμβάνουν χώρα ωστόσο το υποκείμενο, αναγνώστης / ακροατής, να κατασκευάσει το απαραίτητο νοητικό μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του εν λόγω κειμένου.

Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι πολλοί ερευνητές από το χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας και κυρίως της Ψυχογλωσσολογίας επισημαίνουν ότι η διεκπεραίωση της προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης στηρίζεται σε *κοινές διαδικασίες*

και προϋποθέτει κοινούς παράγοντες. Σε επίπεδο πρότασης και κειμένου, ο γραπτός λόγος συμπορεύεται με τον προφορικό λόγο και αντίστροφα. Το επίπεδο στο οποίο οι δύο λειτουργίες διαφοροποιούνται είναι το αντιληπτικό και επομένως η αντίληψη και επεξεργασία λέξεων (βλ. σχεδιάγραμμα) (Perfetti et al. 2005 . Hart, Dyke & Perfetti , 2001 . Tanenhaus & Trueswell, 1995 . Cain & Oakhill, 2008 . Catts & Kamhi, 1999, 2002 . Carroll , 1994 . Sinatra,1990).

Αυτή η προσέγγιση της γλώσσας τεκμηριώνεται επίσης εμπειρικά μέσα από το κλασικό μοντέλο των Gough και Tunmer (1986) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα του γινομένου της αποκωδικοποίησης επί τη λειτουργία της προφορικής κατανόησης (Απλή Θεώρηση της Γλώσσας). Βέβαια οφείλουμε να αναφέρουμε ότι στις σύγχρονες μελέτες και έρευνες ο ορισμός της αναγνωστικής κατανόησης έχει διευρυνθεί και ορίζεται ως μια δυναμική διεργασία για τη διεκπεραίωση της οποίας αλληλεπιδρούν πολλοί παράγοντες ανάμεσα στους οποίους και προφορικές διεργασίες οι οποίες εκφράζονται μέσα από τον ορισμό της «προφορικής νοημοσύνης» (Verbal IQ). Πολλές μελέτες συναξιολογούν, σε προφορικό επίπεδο, τις συντακτικές δεξιότητες, το λεξιλόγιο και την ικανότητα προφορικής κατανόησης. Και οι τρεις αυτοί δείκτες προσδιορίζουν το επίπεδο της προφορικής νοημοσύνης η οποία, όπως θα δούμε στη συνέχεια της εργασίας μας, προσδιορίζει το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης.

Προτού προχωρήσουμε στην πρώτη ενότητα της εργασίας μας καθίσταται η ανάγκη να αναφέρουμε, ότι, η σχέση ανάμεσα στον προφορική και γραπτή γλώσσα απασχόλησε ιδιαίτερα τους ερευνητές σε σημείο μάλιστα που υπάρχει σαφής διαφοροποίηση μεταξύ των ερευνητών και μελετητών. Από τη μια μεριά είναι εκείνοι που υποστηρίζουν την ύπαρξη ενός σχεδόν κοινού μηχανισμού γνωστικής επεξεργασίας και συνεπώς *παράλληλης σχέσης* μεταξύ προφορικού λόγου και ανάγνωσης (Mattingly, 1972) και από την άλλη μεριά είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η γνωστική λειτουργία της ανάγνωσης όχι μόνο δεν είναι ευκολότερη με τη γνωστική λειτουργία του προφορικού λόγου αλλά αντιθέτως φαίνεται να είναι πιο δύσκολη από εκείνη του προφορικού, και, επιπλέον *εξαρτημένη* από τον προφορικό λόγο (Lieberman & Shankweiler,1985).

Ως ερευνητές και μελετητές της πιο πάνω σχέσης, τόσο σε ερευνητικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο, προτείνουμε την *σύμπραξη – σύγκλιση*<sup>12</sup> των πιο πάνω απόψεων. Υποστηρίζουμε, πάντα με επιφύλαξη, ότι ο προφορικός λόγος σε κάποια σημεία λειτουργεί *επικουρικά*, (επικουρική σχέση) στηρίζοντας την αναγνωστική λειτουργία και την ικανότητα κατανόησης. Για παράδειγμα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια της εργασίας μας, η φωνολογική επίγνωση που αναπτύσσει ο ακροατής αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας σε επίπεδο αποκωδικοποίησης. Επίσης το προφορικό λεξιλόγιο του μαθητή επηρεάζει και διευκολύνει την αναγνώριση και κατανόηση γραπτών λέξεων μέσω φωνολογικής μεσολάβησης. Ακόμη, αν αναλογιστούμε την αναπτυξιακή πορεία και τη διαδοχή των αναπτυξιακών φάσεων τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες, επομένως, η ανάπτυξη του προφορικού λόγου *διευκολύνει* την ανάπτυξη του γραπτού, τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε επίπεδο λειτουργιών.

Παρόλα αυτά δεν πρόκειται για μια *απλή μεταφορά* δεξιοτήτων. Όπως επισημάναμε στην ενότητα «*Διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου*», η φύση και τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου και επικοινωνίας διαφοροποιείται από τη φύση και τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και επικοινωνίας (μέσω ανάγνωσης). Αυτή η διαφοροποίηση επιφέρει διαφορές και στην μορφή και οργάνωση του προφορικού και γραπτού λόγου με αποτέλεσμα ο ακροατής να αξιοποιεί διαφορετικής φύσης πληροφορίες (π.χ επίδραση του πλαισίου) για την επεξεργασία του γλωσσικού μηνύματος. Εκ φύσεως λοιπόν, ο γραπτός λόγος απαιτεί ιδιαίτερα υψηλού επιπέδου λειτουργίες και διεργασίες για την επεξεργασία και κατανόησή του. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές αν αναλογιστούμε τις διεργασίες και τους παράγοντες που προϋποθέτει η επεξεργασία και αναπαράσταση του νοήματος ενός κειμένου. Επομένως, σε κάποια σημεία, η επεξεργασία ή καλύτερα η *διαχείριση* των προφορικών και γραπτών πληροφοριών, *διαφοροποιείται*. Τα σημεία αυτά θα προσπαθήσουμε να τα αναδείξουμε στο υπόλοιπο της εργασίας μας κατά την περιγραφή των γνωστικών διεργασιών οι οποίες είναι παρεμφερείς σε επίπεδο πρότασης και κειμένου, είναι σχεδόν όμοιες ανεξάρτητα από τη μορφή του λόγου. Εκείνο που διαφοροποιείται,

---

<sup>12</sup> Σε αυτό το πλαίσιο αναφοράς στηρίζεται η δομή του θεωρητικού μας πλαισίου.

όπως προείπαμε, είναι η «διαχείριση<sup>13</sup>» των πληροφοριών. Η λειτουργία της κατανόησης και οι επιμέρους διαδικασίες που περιλαμβάνει, αποτελούν μία ενιαία διεργασία, και, επομένως, η προφορική και αναγνωστική κατανόηση αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν μια παράλληλη σχέση.

### 2.3.1 Αναγνώριση προφορικών λέξεων

Η μελέτη του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την αναγνώριση προφορικών λέξεων γνώρισε ιδιαίτερη άνθιση στα μέσα της δεκαετίας του 70'. Η προσωρινή φύση του προφορικού λόγου αν και μεθοδολογικό εμπόδιο για τους ερευνητές αποτέλεσε για πολλούς από αυτούς κίνητρο για τη μελέτη των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα σε προφορικό επίπεδο και την αντιπαράθεσή τους με τις αντίστοιχες διεργασίες που επιτελούνται σε γραπτό επίπεδο.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στην αντίληψη και πολλές φορές στην κατανόηση του εκφερόμενου λόγου είναι η *κατάτμησή* και *οριοθέτησή* (segmentation) του σε επιμέρους δομικά συστατικά, όπως τα φωνήματα, οι συλλαβές, οι λέξεις κ.ο.κ. Η συνεχής ροή της ομιλίας δεν μαρτυρεί την ύπαρξη και οριοθέτηση των λέξεων όπως συμβαίνει στο γραπτό λόγο. Η ομιλία παρουσιάζεται ως μια συνεχόμενη ροή ήχων χωρίς ευκρινή όρια μεταξύ των λέξεων. Αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου, ένα από τα χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιεί από το γραπτό λόγο, αυξάνει το βαθμό δυσκολίας με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και επεξεργαζόμαστε τη γλώσσα, ιδιαίτερα τα παιδιά των μικρών τάξεων τα οποία δεν έχουν ανάπτυξη τη μεταφωνολογική τους συνείδηση, σημαντική και για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Οι προλεξικές αναπαραστάσεις συνδέονται με το θέμα την λεξικής κατάτμησης του συνεχόμενου προφορικού λόγου. Για να κατανοήσουμε τον προφορικό λόγο πρέπει να αναγνωρίσουμε μεμονωμένες λέξεις ή αλλιώς λεξικές μονάδες. Για την επίλυση του

---

<sup>13</sup> Με τον όρο διαχείριση θέλουμε να τονίσουμε τη σημασία των μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Στην ουσία η ίδια η αναγνωστική λειτουργία είναι μια μεταγλωσσική λειτουργία, σημείο που τη διαφοροποιεί από την προφορική προσληπτική ικανότητα η οποία γίνεται αυτόματα. Επομένως, ως ερευνητές θα χρησιμοποιούμε τον όρο «*συνειδητοποίηση*» λειτουργιών και δεξιοτήτων αντί του όρου «*μεταφορά*» δεξιοτήτων.

προβλήματος κατάτμησης του προφορικού λόγου σε λεξικές μονάδες οι ερευνητές ασχολήθηκαν κατά καιρούς με ορισμένες πτυχές της πιο πάνω διαδικασίας.

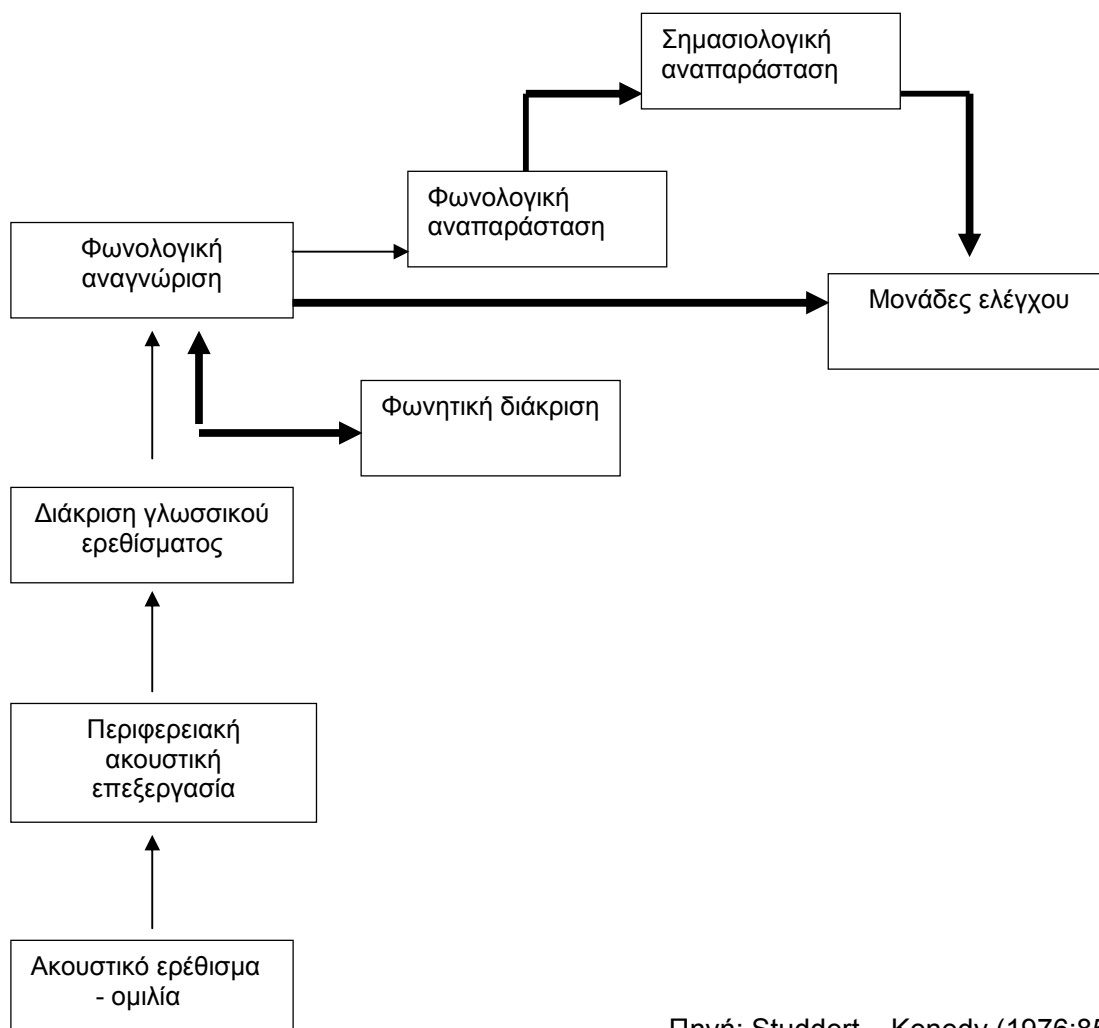
Αρχικά οι Marslen – Wilson & Welsh (1978) ασχολήθηκαν με το θέμα της *διαδοχικής αναγνώρισης - οριοθέτησης* των λέξεων<sup>14</sup> σε μια πρόταση, έτσι ώστε η επιτυχία αναγνώρισης της εισερχόμενης λέξης να εξαρτάται από το βαθμό αναγνώρισης της *προγενέστερης*. Συμπληρωματικά, οι McClelland & Elman (1986b) έθεσαν το θέμα της *παράλληλης ενεργοποίησης* υποψήφιων προς αναγνώριση λέξεων κάθε φορά. Εξελικτικά, οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη διαδικασία κατάτμησης των λέξεων σε μικρότερες δομικές μονάδες όπως θα δούμε και στη συνέχεια (Culter 1995).

Το εισερχόμενο λοιπόν ερέθισμα για να μπορεί να αναγνωριστεί πρέπει σε πρώτη φάση να εντοπιστεί και να αναλυθεί στους *αισθητηριακούς μηχανισμούς*. Το ακουστικό ερέθισμα ανιχνεύεται από το *αυτί* μέσω της *ακουστικής αντίληψης* ενώ το οπτικό ερέθισμα και συγκεκριμένα το γραπτό ερέθισμα από το *μάτι* μέσω της *οπτικής αντίληψης*. Οι αισθητηριακοί μηχανισμοί συνδέονται με την *αισθητηριακή μνήμη*. Έτσι έχουμε την *ακουστική μνήμη* και την *εικονική / οπτική μνήμη*. Απ' όλες τις πληροφορίες που εισέρχονται στην αισθητηριακή μνήμη, μόνο μια μικρή αναλογία πληροφοριών – ερεθισμάτων, *επιλεκτικά*, διατηρούνται για περαιτέρω επεξεργασία στο σύστημα. Οι διαδικασίες *εντοπισμού* και *επιλογής* των ερεθισμάτων είναι *αυτόματες* διεργασίες που δεν απαιτούν συγκέντρωση της προσοχής του υποκειμένου, δηλαδή το συνειδητό έλεγχό τους (Anderson, 1990).

Στο σημείο αυτό προτού προβούμε σε αναλυτικότερη περιγραφή, παραθέτουμε μια σχηματική αναπαράσταση της όλης διεργασίας αντίληψης, επεξεργασίας και αναγνώρισης του προφορικού ερεθίσματος / λέξης.

---

<sup>14</sup> Ολική προσέγγιση – αντίληψη των προφορικών λέξεων



Πηγή: Studdert – Kenedy (1976:85),

Όπως αναφέρουν οι Studdert – Kenedy (1976), υπάρχουν τρία επίπεδα αντίληψης του προφορικού λόγου. Το πρώτο αναφέρεται στο *ακουστικό επίπεδο* όπου το ακουστικό σήμα – ερέθισμα αναλύεται σε χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως η συχνότητα του ηχητικού ερεθίσματος και οι μεταβολές του ηχητικού ερεθίσματος με βάση τη χρονική διάρκεια. Το δεύτερο επίπεδο αντιστοιχεί στη *φωνητική αναγνώριση* βάσει της οποίας διακρίνουμε το γλωσσικό ερέθισμα από άλλα ακουστικά ερεθίσματα και αναγνωρίζουμε επιπλέον μεμονωμένους φθόγγους. Κατά το τρίτο επίπεδο, το *φωνολογικό*, οι φθόγγοι εναλλάσσονται σε *φωνήματα*, την ελάχιστη σημασιολογική μονάδα. Τα φωνήματα συνδυάζονται με βάση



φωνολογικούς κανόνες και σχηματίζουν μία *συνεχή ακολουθία ήχων με νόημα*, τις λέξεις (σημασιολογική αναπαράσταση).

Όπως φαίνεται και από το σχήμα (4), όταν το εισερχόμενο ερέθισμα εντοπιστεί, αρχίζει η ανάλυση των δομικών του χαρακτηριστικών. Στον προφορικό λόγο, το ακουστικό ερέθισμα αναλύεται μέσω διαδικασιών *φωνητικής διάκρισης* (phonetic discrimination) και *φωνολογικής αναγνώρισης* (phonological recognition). Η φωνητική διάκριση αναφέρεται στην ικανότητα να *διακρίνεις τη διαφορά* μεταξύ δύο ήχων οι οποίοι διαφέρουν φωνολογικά ή / και φωνητικά. Οι φωνητικές διαφοροποιήσεις δεν επηρεάζουν το νόημα της λέξης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούν για παράδειγμα τα «αλλόφωνα» και τις παραλλαγές τους. Αλλιώς ακούγεται το φώνημα /λ/ στη λέξη «λάδι» και αλλιώς στη λέξη «χαλί». Αντίθετα, οι φωνολογικές διαφοροποιήσεις επηρεάζουν και αλλάζουν το *νόημα* των λέξεων. Για παράδειγμα έχουμε τα φωνήματα /χ/ και /λ/. Άλλο νόημα έχει η λέξη «χάδι» και άλλη η λέξη «λάδι». Στις δύο λέξεις το μόνο που άλλαξε είναι το πρώτο φώνημα. Αυτό είχε ως επίπτωση την αλλαγή και της σημασίας των λέξεων.

Όπως προαναφέραμε, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αναγνώριση των προφορικών λέξεων και η αναπαράστασή τους στο νοητικό λεξικό γίνεται μέσω ανάλυσης του ερεθίσματος σε επιμέρους γλωσσικές μονάδες και συγκεκριμένα μέσω της ανάλυσης του γλωσσικού ερεθίσματος σε *φωνήματα*, τη μικρότερη μονάδα στην οποία μπορεί να αναλυθεί ο προφορικός λόγος (Pisoni & Luce, 1987). Η επεξεργασία αυτή γίνεται *αυτόματα* και στηρίζεται σε ένα μηχανισμό κατηγοριοποίησης των φωνημάτων. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αναγνώριση των λέξεων δε στηρίζεται σε μία *φώνημα προς φώνημα* επεξεργασία αλλά στηρίζεται στην ανάλυση μεγαλύτερων μονάδων όπως οι *συλλαβές* (Anderson, 1990). Μια τρίτη ομάδα ερευνητών όπως θα δούμε και στη συνέχεια υποστηρίζει ότι ο αντιληπτικός μηχανισμός της γλώσσας στηρίζεται σε μικρότερες δομές όπως οι *μονάδες τονισμού* (Grosjean & Gee, 1987).

Τα πειραματικά δεδομένα συγκλίνουν προς τη σαφή κατάτμηση του ακουστικού ερεθίσματος σε *συλλαβές*. Πειράματα των Zwitserlood, Schriefers, Lahiri & van Donselaar (1993) απέδειξαν ότι τα υποκείμενα εντόπιζαν γρηγορότερα ακουστικά ερεθίσματα όπως /ba/ ή /bal/ όταν τα ερεθίσματα αντιστοιχούν σε συλλαβές λέξεων που είχαν ακούσει και όχι

μεγαλύτερες ή μικρότερες δομές. Παρόλα αυτά, ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύουν το ρόλο του *τονισμού* στην κατάτμηση του προφορικού λόγου. Η αναγνώριση αληθινών λέξεων *διευκολύνεται* από τον τονισμό της λέξης ο οποίος διαχωρίζει με φυσικό τρόπο συλλαβές (ισχυρές - αδύνατες<sup>15</sup>) και οριοθετεί τις λέξεις<sup>16</sup> (Cutler & Norris, 1988).

Σε αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι η κατάτμηση του προφορικού λόγου είναι *γλωσσικά καθορισμένη*. Για παράδειγμα, η αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζεται από το παράδειγμα του τονισμού ενώ η γαλλική στηρίζεται στη συλλαβική κατάτμηση (Marcus & Frauenfelder, 1985). Η ελληνική γλώσσα ακολουθεί το παράδειγμα της γαλλικής αν και το φαινόμενο του τονισμού / επιγονισμού παίζει σημαντικό ρόλο στις προσληπτικές λειτουργίες.

Συνοψίζοντας, οι φωνολογικές αναπαραστάσεις αποθηκεύονται στο νοητικό λεξικό είτε ως ενιαίο σύμπλεγμα (cluster) είτε ως ξεχωριστές, μεμονωμένες λέξεις. Εναλλακτικά, οι φωνολογικές αναπαραστάσεις σχηματίζονται μέσω συλλαβικών ή φωνολογικών κατατμήσεων. Το πώς αποθηκεύονται οι φωνολογικές αναπαραστάσεις των προφορικών λέξεων σχετίζεται με την ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων του υποκειμένου βάσει των οποίων αντιλαμβάνεται τον προφορικό λόγο – ομιλία. Οι ικανότητες αυτές συνδέονται αναλογικά με το αναπτυξιακό – γνωστικό επίπεδο του παιδιού, την εντριβή του με τη χρήση της μητρικής του γλώσσας και την ανάπτυξη της αναγνωστικής του ικανότητας η οποία βοηθά την ανάπτυξη της μεταφωνολογικής συνείδησης. Για παράδειγμα, τα παιδιά των μεσαίων τάξεων αναπαριστούν τις λέξεις είτε ως ολόκληρες λεξικές μονάδες είτε ως συλλαβικές δομές (Nittrouer, Manning & Mayer, 1993 . Nittrouer, 1996).

Στη συνέχεια της εργασίας μας θα παρουσιάσουμε ορισμένα από τα πιο βασικά μοντέλα και προσεγγίσεις γύρω από την αντίληψη του προφορικού ερεθίσματος και το σχηματισμό της φωνολογικής αναπαράστασης των προφορικών λέξεων.

Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε:

---

<sup>15</sup> Ισχυρές ονομάζονται οι συλλαβές που αποτελούνται από φωνήεντα και αδύναμες ονομάζονται οι συλλαβές του τύπου φωνήεν – σύμφωνο ή αντίστροφα. Η διαφοροποιητική λειτουργία του τονισμού φαίνεται για παράδειγμα όταν υπάρχει ισχυρή – αδύναμη ακολουθία συλλαβών μιας και η πρώτη τονίζεται.

<sup>16</sup> Σε αντίθετη περίπτωση ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων στο νοητικό λεξικό αποθηκεύονται ως ενιαίο σύμπλεγμα (cluster ) για παράδειγμα η φράση «εσύ θα πας» αποθηκεύεται ως «εσουθαπας».

- I. Στην προσέγγιση των *Αναλλοίωτων χαρακτηριστικών*.
- II. Στη θεωρία *Ελέγχου*
- III. το μοντέλο *Ιχνηλάτησης*.
- IV. Στο *Ταξικό / Ομαδικό* μοντέλο

### *I. Προσέγγιση αναλλοίωτων χαρακτηριστικών (Invariant Feature Approaches)*

Σχεδόν κάθε θεωρητική προσέγγιση αναφέρει το πρόβλημα της αλλοίωσης του ακουστικού ερεθίσματος εξαιτίας του ρυθμού ομιλίας, των φωνητικών χαρακτηριστικών – άρθρωση του ομιλητή ή / και άλλων ανταγωνιστικών ερεθισμάτων για παράδειγμα εξωτερικά / περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

Εξαιτίας των ακουστικό - φωνητικών αλλοιώσεων ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι η αντίληψη του προφορικού λόγου είναι αποτέλεσμα ανοδικών διεργασιών. Οι διεργασίες αυτές στηρίζονται σε ένα μηχανισμό αναζήτησης αναλλοίωτων χαρακτηριστικών του γλωσσικού ερεθίσματος και συγκεκριμένα κατά τη σειριακή επεξεργασία των επιμέρους δομικών μονάδων του προφορικού λόγου όπως είναι τα φωνήματα, οι συλλαβές και οι λέξεις.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ακουστική δομή του προφορικού λόγου αποτελεί θεμέλιο για την ανάλυση του γλωσσολογικού περιεχομένου (Pisoni & Luce ,1987). Για αυτό το λόγο, τυχόν αλλοιώσεις του ακουστικού ερεθίσματος απορρίπτονται αυτόματα από το ίδιο το γλωσσικό σύστημα και το μηχανισμό αναζήτησης αναλλοίωτων χαρακτηριστικών κατά το σχηματισμό της φωνολογικής αναπαράστασης των προφορικών λέξεων.

### *II. Θεωρία ελέγχου (Motor theory)*

Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται στον τρόπο εκφοράς, δηλαδή τον τρόπο άρθρωσης (articulation) και αντίληψης της ομιλίας (speech perception). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της συγκεκριμένης θεωρίας, η αντίληψη του προφορικού λόγου στηρίζεται σε ένα έμφυτο φωνητικό μηχανισμό (Fodor, 1983) ο οποίος αναγνωρίζει αυτόματα τον τρόπο με τον οποίο εκφέρονται οι λέξεις κατά την ομιλία. Συγκεκριμένα επεξεργάζεται, «αποκωδικοποιεί» θα λέγαμε τον εκφερόμενο λόγο στις αντίστοιχες αρθρωτικές κινήσεις για την παραγωγή του όπως είναι οι κινήσεις του στόματος, ο σχηματισμός των χειλιών κ.ά. Κατά συνέπεια, ο

ακροατής τείνει να αντιλαμβάνεται και να αναλύει αυτόματα τον τρόπο με τον οποίο εκφέρονται οι λέξεις, ο συνεχής προφορικός λόγος κατά την ομιλία. Ο μηχανισμός αυτός μαντεύει / προβλέπει ή καλύτερα *ελέγχει* (εξ ορισμού η ονομασία θεωρία ελέγχου) τον τρόπο με τον οποίο παράγει τις λέξεις ο ομιλητής (*manner of articulation*).

Η θεωρία ελέγχου υποστηρίζει ότι οι διεργασίες που ευθύνονται για την παραγωγή προφορικού λόγου ευθύνονται και για την αποκωδικοποίηση του προφορικού μηνύματος σε φωνητικές δομές. Επομένως οι *ακροατές* είναι παράλληλα και *ομιλητές* εφόσον ο μηχανισμός αντίληψης της γλώσσας συνδέεται εν μέρει με το μηχανισμό παραγωγής.

Η διεργασία αυτή απλοποιείται πιο πολύ όταν οι γνώσεις μας γύρω από το θέμα ομιλίας μας επιτρέπουν με μεγαλύτερη ευκολία να προβλέψουμε τα λεγόμενα του ομιλητή σε ένα τελείως επιφανειακό επίπεδο, σε επίπεδο *αρθρωτικών κινήσεων* (*articulatory gesture*). Μάλιστα, οι MacDonald & McCurk (1978) μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο οι ακροατές αξιοποιούν μη λεκτικές πληροφορίες κατά την προφορική επικοινωνία, παρατήρησαν ότι το υποκείμενα αποκωδικοποιούν και αξιοποιούν όχι μόνο ακουστικές, μέσω του γνωστικού μηχανισμού ελέγχου, αλλά και οπτικές πληροφορίες και συγκεκριμένα πληροφορίες σχετικά με τις κινήσεις των εξωτερικών οργάνων ομιλίας (κυρίως κινήσεις χειλιών).

Επομένως, κατά την ακρόαση συνεργάζονται ακουστική και οπτική αντίληψη. Μέσα από την προσωπική μας εμπειρία και έρευνα, θα λέγαμε ότι αναδείχθηκε η σπουδαιότητα επεξεργασίας των οπτικών πληροφοριών άρθρωσης, εφόσον όπως χαρακτηριστικά μας εξέφρασε ένα μέρος από τα υποκείμενα της έρευνάς μας, τους διευκόλυνε πάρα πολύ να «*διαβάζουν τα χείλη*» του ερευνητή κατά την επίδοση της προφορικής δοκιμασίας.

### *III. Μοντέλο ιχνηλάτησης (Trace model )*

Το μοντέλο αυτό διαφέρει απ'όλες τις προσεγγίσεις που έχουμε αναφέρει. Αποτελεί ένα παράδειγμα *μοντέλου ενεργοποίησης* ή αλλιώς ενός *αλληλεπιδραστικού μοντέλου* το οποίο παρουσίασαν για πρώτη φορά οι McClelland & Elman, (1986). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει την ύπαρξη πολλαπλών επιπέδων αναπαράστασης της ομιλίας. Επίσης, αναφέρει εκτεταμένες ανατροφοδοτήσεις – συνδέσεις μεταξύ των κύριων μονάδων -

επιπέδων επεξεργασίας. Οι λειτουργικές μονάδες του μοντέλου έχουν τη μορφή *δεσμών*<sup>17</sup> (nodes) μεταξύ των οποίων υπάρχουν συνδέσεις σχηματίζοντας ένα νευρωνικό δίκτυο. Οι δεσμοί ορίζουν τρία διαφορετικά επίπεδα αναπαράστασης. Σε κάθε επίπεδο οι δεσμοί αναπαριστούν:

- α. φωνητικά χαρακτηριστικά
- β. φωνημικές οριοθετήσεις και
- γ. λέξεις

Όταν το ακουστικό ερέθισμα παρουσιαστεί στο δίκτυο, ενεργοποιούνται παράλληλα και ταυτόχρονα σε κάθε επίπεδο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά / ιδιότητες του ερεθίσματος. Για παράδειγμα σε πρώτο επίπεδο τα ακουστικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος (π.χ ρινισμός) ενεργοποιούν ένα σύνολο δεσμών οι οποίοι με τη σειρά τους ενεργοποιούν ή καλύτερα ενισχύουν σε επόμενο επίπεδο την ενεργοποίηση ορισμένων φωνημικών δεσμών, που αναπαριστούν δηλαδή φωνημικά / φωνολογικά χαρακτηριστικά. Μέσω των συνδέσμων (links), σε τρίτο επίπεδο, ενεργοποιούνται σε μεγάλο βαθμό δεσμοί οι οποίοι συνδυάζουν φωνητικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά ενεργοποιώντας συγκεκριμένες λεξικές μονάδες.

Με αυτόν τον τρόπο η ενεργοποίηση εξαπλώνεται από τα χαμηλότερα στα ανώτερα επίπεδα μέχρι να πυροδοτηθεί ο λεξικός δεσμός, η αναπαράσταση δηλαδή της λέξης, τα χαρακτηριστικά της οποίας συμβαδίζουν / ταυτίζονται με την εισερχόμενη πληροφορία / ερέθισμα. Ο δεσμός αυτός λαμβάνει τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση καθώς η διαδικασία βρίσκεται σε εξέλιξη. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι ενεργοποιημένοι δεσμοί εντός και μεταξύ των επιπέδων επιτρέπουν την αποδυνάμωση ή καλύτερα την απενεργοποίηση άλλων δεσμών στο δίκτυο με αποτέλεσμα η διαδικασία αυτή να μοιάζει με ένα είδος δραστηριότητας κατά την οποία «ο νικητής τα παίρνει όλα» (Miller & Eimas, 1995: 88). Το δίκτυο παραμένει ενεργό και διαφοροποιείται με το επόμενο ερέθισμα.

Σημαντικό να αναφέρουμε ότι μεταξύ των επιπέδων υπάρχει σαφής επανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση. Χάρης στην «μπρος – πίσω» ανατροφοδότηση μεταξύ των επιπέδων, πληροφορίες από ανώτερα επίπεδα επεξεργασίας, όπως το λεξικό επίπεδο, επηρεάζουν τα

---

<sup>17</sup> Η ερμηνεία των συγκεκριμένων όρων θα αποσαφηνιστεί σε επόμενες ενότητες όπως για παράδειγμα στη σημασιολογική αναπαράσταση του νοήματος τόσο σε επίπεδο λέξης στο νοητικό λεξικό αλλά και σε επίπεδο πρότασης μέσα από την παρουσίαση των διαδικτυακών μοντέλων. Στο σημείο αυτό δε θα προβούμε σε περαιτέρω ερμηνείες.

κατώτερα επίπεδα π.χ την ενεργοποίηση ή απενεργοποίηση συγκεκριμένων φωνημικών μονάδων και αντίστροφα. Επομένως αλληλεπιδρούν ανοδικές και καθοδικές διεργασίες.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η ανάλυση του εισερχόμενου ερεθίσματος σε κάθε επίπεδο και η ενεργοποίηση συγκεκριμένων δεσμών *αποτυπώνεται* στο νευρωνικό δίκτυο ως ένα *ίχνος (trace)*, ένας *σχηματισμός ενεργοποίησης (pattern of activation)* ο οποίος σε συνδυασμό με το αντίστοιχο ίχνος ενεργοποίησης στα υπόλοιπα επίπεδα επεξεργασίας, δίνει το σχηματισμό ενεργοποίησης της συγκεκριμένης λέξης. Για αυτό το λόγο το μοντέλο αυτό είναι γνωστό ως μοντέλο ιχνηλάτησης.

Εν κατακλείδι, το μοντέλο αυτό αποτελεί ένα από τα πιο ολοκληρωμένα μοντέλα γύρω από την αντίληψη της ομιλίας και την αναγνώριση προφορικών λέξεων πολλά χαρακτηριστικά του οποίου προσομοιάζουν με το αλληλεπιδραστικό μοντέλο αναγνώρισης προφορικών λέξεων των Marslen – Wilson & Welsh (1978) αλλά και το αλληλεπιδραστικό μοντέλο αναγνώρισης γραπτών λέξεων των McClelland και Rumelhart (1981), μοντέλα που θα αναλύσουμε στη συνέχεια της εργασίας μας.

#### *IV. Ταξικό / Ομαδικό μοντέλο (Cohort model)*

Σύμφωνα με το μοντέλο Marslen – Wilson & Welsh (1978), κάθε λεξική αναπαράσταση στο νοητικό λεξικό αποτελεί ένα ενεργό στοιχείο. Έτσι, κάθε που ακούμε το αρχικό μέρος μιας λέξης *ενεργοποιούνται* όλες οι λέξεις που έχουν την *ίδια αρχή*. Για παράδειγμα ακούμε το φώνημα /ς/ αμέσως ενεργοποιούνται λέξεις *όπως σοβαρός, σεμνός, σάκα, σωστό* ακόμα και η λέξη *ψυχολογία* κ.ο.κ. Όσο πιο πολλές πληροφορίες προσλαμβάνουμε από και για το ακουστικό ερέθισμα, οι προς επεξεργασία λέξεις που δεν ταιριάζουν μ' αυτό *εγκαταλείπονται* ή καλύτερα *υποβαθμίζονται* σε χαμηλότερα επίπεδα ενεργοποίησης.

Αν για παράδειγμα το *δεύτερο φώνημα* είναι /ο/ τότε η ομάδα (εξ ορισμού ομαδικό μοντέλο) ενεργοποιημένων λέξεων *περιορίζεται* σε «σωστό», «σωλήνα», «σοκολάτα», «σωστικό» κ.ά. Αν το επόμενο φώνημα είναι /σ/ τότε οι ενεργοποιημένες λέξεις, οι λέξεις που μεταφέρονται στο επόμενο επίπεδο, *περιορίζονται* σε «σωστικό», «σωστό» κ.ο.κ. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να γίνει *πλήρης αναγνώριση και ταυτοποίηση* των στοιχείων.

Η διαδικασία αυτή μπορεί να ολοκληρωθεί πριν την ταυτοποίηση και της τελευταίας συλλαβής ή φωνήματος εφόσον ο συνδυασμός των προηγούμενων φωνημάτων είναι αρκετός για την αναγνώριση *μίας και μοναδικής λέξης* (uniqueness point). Αν για παράδειγμα έχουμε επεξεργαστεί ήδη το ερέθισμα /σπουργί/ δε χρειάζεται να επεξεργαστούμε περαιτέρω το εισερχόμενο ερέθισμα, εφόσον ήδη, *δια τη μέθοδο αποκλεισμού* που αναφέραμε, μόνο μία λέξη ενεργοποιείται *στο μέγιστο* και αυτή δεν είναι άλλη από τη λέξη «σπουργίτης».

Υπάρχουν βέβαια και λέξεις οι οποίες *διαφοροποιούνται* μόνο στο *τελευταίο* φώνημα ή συλλαβή. Για παράδειγμα για τις αγγλικές λέξεις «starve» (πεινώ) και «start» (αρχίζω) δεν μπορεί να ισχύσει η *αρχή της μοναδικότητας* όπως και πριν. Πρέπει να ολοκληρωθεί η διαδικασία ταυτοποίησης για να διαχωρίσουμε τις λέξεις *στην κατάληξη, στο τέλος* της λέξης.

Οι Marslen – Wilson και Zwitserlood (1989) σε πειράματά τους σχετικά με την αναγνώριση προφορικών λέξεων, αναφέρουν ότι, κατά την αναγνώριση μεγάλο ρόλο διαδραματίζει το *αρχικό κομμάτι* της λέξης, ενώ οι Milberg, Blumstein και Dworetzky (1988) υποστηρίζουν ακριβώς το αντίθετο, ότι δηλαδή κατά την αναγνώριση μιας λέξης ενεργοποιούνται όσες λέξεις έχουν *κοινή κατάληξη / ομοιοκαταληκτούν* με τη λέξη – στόχο, επιταχύνοντας τη διαδικασία. Για παράδειγμα, οι Marslen – Wilson και Zwitserlood διαπίστωσαν ότι κατά την αναγνώριση της λέξης «battle» (μάχη) ενεργοποιούνται ταχύτερα λέξεις με το *ίδιο αρχικό κομμάτι* όπως η λέξη «batter» (αλευριά) παρά τη λέξη «cattle» (βοοειδή) η οποία έχει κοινή κατάληξη. Αντίθετα, οι Milberg, Blumstein και Dworetzky υποστηρίζουν για παράδειγμα ότι, η αναγνώριση της λέξης «flock» (κοπάδι) ενεργοποιείται παράλληλα με τις λέξεις «stock» (απόθεμα) ή «block» (φραγμός) οι οποίες ομοιοκαταληκτούν και όχι τις λέξεις «flap» (πτερύγιο) ή «flor» (αποτυχία) που έχουν κοινή αρχή.

Γενικά οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι προφορικές λέξεις αναγνωρίζονται είτε από το αρχικό είτε από το τελικό τους μέρος. Και οι δύο τύποι όμως, σε επίπεδο πρότασης, *αλληλεπιδρούν* με υψηλού επιπέδου πληροφορίες όπως τα *συμφραζόμενα* της πρότασης τα οποία διευκολύνουν την αναγνώριση μιας λέξης.

### 2.3.2 Αναγνώριση γραπτών λέξεων

Όπως και στον προφορικό έτσι και στο γραπτό λόγο διακρίνουμε διάφορα επίπεδα αντίληψης – επεξεργασίας του γραπτού ερεθίσματος. Στο γραπτό λόγο υπάρχουν τρία επίπεδα όπως είναι:

α) η επεξεργασία *φυσικών χαρακτηριστικών* του γραπτού ερεθίσματος

β) η αντίληψη των *γραμμάτων* και

γ) η αντίληψη των *λέξεων* όπου μια σειρά από φυσικά χαρακτηριστικά και γράμματα αναγνωρίζονται ως μια λέξη.

Πιο αναλυτικά, το πώς επεξεργαζόμαστε της πληροφορίες καθώς διαβάζουμε έχει μελετηθεί από τον κλάδο της Πειραματικής Ψυχολογίας εδώ και δεκαετίες. Αντικείμενο μελέτης ήταν ο ρυθμός ανάγνωσης και συγκεκριμένα *οι κινήσεις των ματιών* η μελέτη των οποίων βοήθησε εν μέρει τους ερευνητές να διατυπώσουν βασικά μοντέλα ανάγνωσης.

Οι επιστήμονες μελέτησαν τις κινήσεις των ματιών κατά την ανάγνωση και διαπίστωσαν ότι το μάτι μας «σαρώνει» μέχρι και δέκα γράμματα σε διάστημα χιλιοστών του δευτερολέπτου. Μια τέτοια κίνηση του ματιού ονομάζεται *διασκελισμός*. Κατά τη διάρκεια ενός διασκελισμού σχηματίζουμε μόνο μια «*θολή εικόνα*» για το τι είδαμε. Δεν επεξεργαζόμαστε καμιά οπτική πληροφορία. Είναι κάτι σαν μια *αισθητηριακή αντίληψη* του ερεθίσματος αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για γραπτό λόγο και όχι για οποιοδήποτε άλλο οπτικό ερέθισμα (πρώτο επίπεδο).

Ένα δεύτερο φαινόμενο που μελέτησαν οι επιστήμονες και οδηγήθηκαν σε σημαντικά συμπεράσματα είναι οι «*καθλώσεις*» των ματιών οι οποίες φανερώνουν το χρόνο που απαιτείται μεταξύ δύο διασκελισμών των ματιών κατά τη διάρκεια των οποίων, γίνεται ανάλυση και επεξεργασία των γραπτών πληροφοριών (δεύτερο και τρίτο επίπεδο).

Ένα τρίτο φαινόμενο που μελέτησαν οι επιστήμονες γύρω από το μηχανισμό με τον οποίο διαβάζουμε είναι οι διασκελισμοί των ματιών με φορά αντίθετη της συμβατικής φοράς ανάγνωσης. Οι διασκελισμοί αυτοί ονομάζονται «*οπισθοδρομήσεις*». Οι οπισθοδρομήσεις



συμβαίνουν όταν ο αναγνώστης συναντά δυσκολία στην αντίληψη ή αναγνώριση ή και κατανόηση ενός σημείου<sup>18</sup>.

Οι επιστήμονες μέσα από τη μελέτη, εν μέρει, των πιο πάνω φαινομένων (διασκελισμός, οπισθοδρομήσεις,καθλώσεις) διατύπωσαν βασικές υποθέσεις για το πώς επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες ενώ διαβάζουμε.

Για παράδειγμα σε επίπεδο λέξης, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν την *ολική αναγνώριση* των λέξεων (λογόγραμμα) ενώ άλλοι υποστηρίζουν τη *σταδιακή επεξεργασία* και αναγνώριση των λέξεων μέσα από την εφαρμογή διεργασιών διάκρισης και αναγνώρισης βάση των οποίων αποτελεί η γραφημική αποκωδικοποίηση της λέξης, ο φωνημικός προσδιορισμός κάθε γράμματος, η διαμόρφωση συλλαβών και η φωνολογική αναγνώριση ολόκληρης της λέξης<sup>19</sup>.

Γενικότερα να αναφέρουμε ότι η γραπτή λέξη είναι μια σύνθεση γραφημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών πληροφοριών<sup>20</sup> (Τάφα, 1995 · Πόρποδας, 2002 ). Για παράδειγμα η λέξη «μήλο» είναι σύνθεση των γραπτών συμβόλων ή γραμμάτων μ – ή – λ – ο, των φθόγγων ή φωνημάτων που αντιστοιχούν σε αυτά τα γραπτά σύμβολα (δηλαδή /μ/, /ή/, /λ/, /ο/) και της έννοιας / σημασιόμενο «μήλο». Η ανάγνωση της λέξης «μήλο», όπως και κάθε λέξης, προϋποθέτει τη γνωστική επεξεργασία όλων των πιο πάνω πληροφοριακών στοιχείων, δηλαδή γραφημικών, φωνολογικών και σημασιολογικών, ωστόσο να διεκπεραιωθούν οι λειτουργίες τόσο της αποκωδικοποίησης αλλά και της κατανόησης. Βέβαια, οι απόψεις των ερευνητών δίστανται όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται οι πιο πάνω πληροφορίες (γραφημικές, φωνολογικές και σημασιολογικές) κατά ανάγνωση και αναγνώριση λέξεων.

<sup>18</sup> Το ποσοστό των οπισθοδρομήσεων επηρεάζεται από το **θέμα** του κειμένου, την **ηλικία – τάξη** και το **επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας**.

<sup>19</sup> Γύρω από την ανάπτυξη και εκμάθηση της ανάγνωσης έχουν διατυπωθεί δύο κατηγορίες θεωρητικών μοντέλων· τα *εξελικτικά μοντέλα* τα οποία αναφέρονται σε στάδια ανάπτυξης και προτάθηκαν από τους Marsh, Friedman, Welch & Deberg (1981) και της Uta Frith (1985) και το μοντέλο *διπλής θεμελίωσης* που διατυπώθηκε από τον Philip Seymour (1997). Στη συνέχεια της εργασίας μας τα μοντέλα που θα περιγράψουμε αναπτύσσουν επιμέρους φάσεις / στάδια των μοντέλων αυτών. Συγκεκριμένα τα *εξελικτικά μοντέλα* προτείνουν τρία στάδια ανάπτυξης: το λογογραφικό, το αλφαβητικό και το ορθογραφικό, ενώ το μοντέλο διπλής θεμελίωσης υποστηρίζει την ανάπτυξη δύο σύνθετων γνωστικών συστημάτων. Το ένα αναφέρεται στην ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης και το άλλο στην ανάπτυξη της ορθογραφικής δομής. Γενικότερα το μοντέλο προτείνει τέσσερις φάσεις: την προαναγνωστική, τη θεμελιακή, την ορθογραφική και τη μορφογραφική.

<sup>20</sup> Αντίθετα με τις γραπτές, οι προφορικές λέξεις συνδυάζουν φωνολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά.

Στη συνέχεια της εργασίας μας θα αναφερθούμε στα επιμέρους μοντέλα αναγνώρισης γραπτών λέξεων. Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στο:

- I. Μοντέλο διπλής εισόδου
- II. Μοντέλο ορθογραφικής αναπαράστασης
- III. Μοντέλο φωνολογικής αναπαράστασης
- IV. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο

#### I. Μοντέλο διπλής εισόδου (Dual – Route Approach)

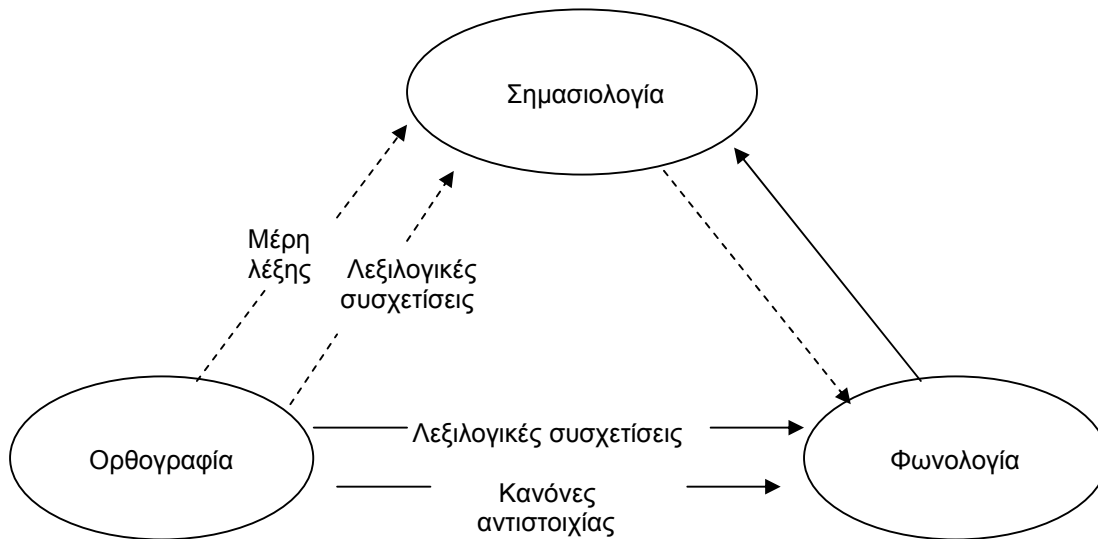
Η ανάγνωση είναι μια διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών, μια διαδικασία μετατροπής του γραπτού λόγου σε προφορικό ή μια διαδικασία μετατροπής του γραπτού λόγου σε νόημα. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του μοντέλου «διπλής εισόδου», οποιοσδήποτε έχει μάθει να διαβάζει αποτελεσματικά έχει αποκτήσει ένα νοητικό σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών που του επιτρέπει να συνδυάζει τις πιο πάνω μετατροπές κατά την ανάγνωση γραπτών λέξεων.

Το μοντέλο διπλής εισόδου ή διπλής κατεύθυνσης (Dual – Route Approach) έχει αρχικά αναφερθεί από τον Saussure (1983: 34):

*«Διαβάζουμε με δύο τρόπους; Οι άγνωστες ή καινούργιες λέξεις αναλύονται γράμμα προς γράμμα, ενώ οι οικίες προς σε μας λέξεις αναγνωρίζονται με μια ματιά από τη μορφή τους όπως και τα ιδεογράμματα».*

Μια ολοκληρωμένη όμως περιγραφή του μοντέλου αυτού έχει δοθεί από τους Foster και Chambers (1973), Baron (1977) και άλλους. Για μια πιο παραστατική απόδοση του μοντέλου αυτού ο Baron δίνει την εξής σχηματική αναπαράσταση:

Σχεδιάγραμμα Αναγνώρισης γραπτών λέξεων (Baron 1977)



Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο διπλής εισόδου, η αναγνώριση μιας λέξης γίνεται μέσω δύο στρατηγικών, δύο διεργασιών οι οποίες χρησιμοποιούνται *παράλληλα - ταυτόχρονα* σαν δύο σωλήνες οι οποίοι συμβάλλουν στο να γεμίσει ένα καλάθι με πληροφορίες που προσδιορίζουν το νόημα της λέξης. Η ποσότητα των πληροφοριών που παρέχει ο ένας σωλήνας είναι μικρότερη, παρόλα αυτά, είναι σημαντική για να επιταχύνει το γέμισμα του καλάθιού με πληροφορίες και να αναγνωρίσουμε τη λέξη.

Για να γίνουμε πιο σαφείς, ο ένας σωλήνας στην πιο πάνω αναλογική αναπαράσταση των διεργασιών του μοντέλου (Baron,1977) αναπαριστά τη *φωνολογική / μη λεξιλογική στρατηγική* και ο άλλος σωλήνας αναπαριστά την *οπτική / λεξιλογική στρατηγική*. Με λίγα λόγια υπάρχουν δύο μηχανισμοί αναπαράστασης – αναγνώρισης γραπτών λέξεων, ο λεξιλογικός και ο μη λεξιλογικός μηχανισμός. Ο μη λεξιλογικός μηχανισμός επιτρέπει τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης μέσω κανόνων γραφο – φωνημικής αντιστοιχίας και ο λεξιλογικός μηχανισμός επιτρέπει την φωνολογική αναπαράσταση και αναγνώριση της λέξης μέσω οπτικής αναγνώρισης συγκεκριμένων τμημάτων της λέξης π.χ προθέματα και

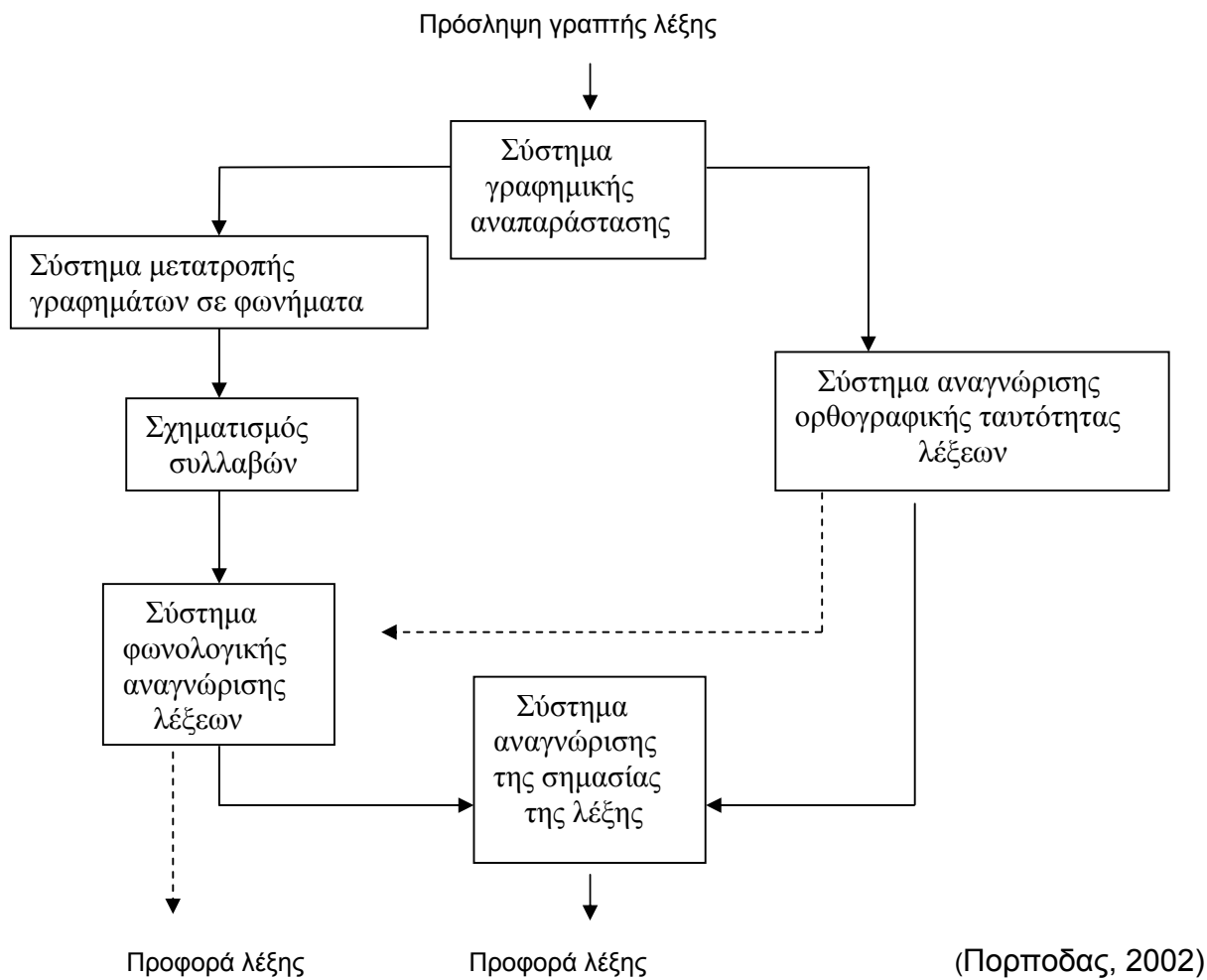
επιθέματα (μορφολογία λέξης) ή και ολόκληρης της λέξης, άμεσα, στο νοητικό λεξικό (διακεκομμένες βέλη στο σχήμα).

Όπως ήδη γίνεται αντιληπτό, οι όροι λεξιλογικός και μη λεξιλογικός μηχανισμός (ή αλλιώς μονοπάτι) χρησιμοποιούνται για να διακρίνουν τις δύο στρατηγικές ανάλογα με την άμεση ή έμμεση συμμετοχή του νοητικού λεξικού. Όπως αναφέρει και ο Coltheart (1978, 2000) διαβάζοντας μέσω του λεξιλογικού μηχανισμού, μορφολογικά – ορθογραφικά χαρακτηριστικά και γενικότερα η ορθογραφική αναπαράσταση της λέξης οδηγεί άμεσα στο νοητικό λεξικό εκεί όπου υπάρχουν αποθηκευμένες πληροφορίες για την ορθογραφία των λέξεων, το νόημα (σημασιολογική αναπαράσταση) και την αντίστοιχη προφορά τους (φωνολογική αναπαράσταση).

Αντίθετα, διαβάζοντας μέσω του μη λεξιλογικού μηχανισμού, η γραφο – φωνημική αναπαράσταση της λέξης απαιτεί την εφαρμογή των κανόνων γραφο – φωνημικής αντιστοιχίας οι οποίοι οδηγούν στη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης. Η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης οδηγεί, σε επόμενη φάση, στην ανάκληση του νοήματός της από το νοητικό λεξικό όπως συμβαίνει και στον προφορικό λόγο. Αυτός είναι και ο λόγος που στη διεθνή βιβλιογραφία η γραφο – φωνημική αναπαράσταση της λέξης ονομάζεται και *έμμεση διαδικασία αναγνώρισης* εφόσον υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης (Πόρποδας, 2002 · Πόρποδας, 1993).

Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο διπλής εισόδου οι δύο διεργασίες που περιγράψαμε συμβαίνουν ταυτόχρονα και πολλές φορές συμπληρώνει η μια την άλλη. Όπως αρχικά παρατήρησε ο Saussure και έχει επιβεβαιώσει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που έχουν διεξαχθεί γύρω από το χρόνο ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, ο μηχανισμός λεξιλογικής πρόσβασης επιταχύνει την αναγνώριση οικείων – υψηλής συχνότητας λέξεων. Αντίθετα, η ανάγνωση άγνωστων λέξεων προϋποθέτει τη χρήση του μη λεξικού μηχανισμού (γραφο – φωνημική αναπαράσταση).

Οι πιο πάνω σχέσεις που περιγράψαμε, αναπαρίστανται με μεγαλύτερη σαφήνεια στο πιο κάτω σχεδιάγραμμα.



Στη συνέχεια της εργασίας μας θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στις διεργασίες που περιγράφει το πιο πάνω σχεδιάγραμμα εφόσον θα παρουσιάσουμε μεμονωμένα τις διεργασίες που συμμετέχουν στο μοντέλο *διττής επεξεργασίας*.

## II. Μοντέλο φωνολογικής μεσολάβησης

Σύμφωνα με το μοντέλο της φωνολογικής μεσολάβησης η αναπαράσταση του νοήματος της γραπτής λέξης προϋποθέτει τη γραφο – φωνημική αναπαράσταση και επεξεργασία της λέξης.

Συγκεκριμένα, έπειτα από τη συγκράτηση και μερική ανάλυση των οπτικών πληροφοριών στο σύστημα της εικονικής μνήμης, συντελείται μια επιλογή<sup>21</sup> και μεταβίβαση πληροφοριών στο σύστημα βραχύχρονης μνήμης όπου η αναγνωρίζεται η ταυτότητα κάθε γράμματος και γενικότερα ο γραφημικός κώδικας ή αναπαράσταση της λέξης (Πόρποδας, 2002).

Αφού ολοκληρωθεί η γραφημική αναγνώριση της λέξης, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα της Νευροψυχολογία και της Γνωστικής Ψυχολογίας, ακολουθεί η μετατροπή του γραφημικού κώδικα σε φωνολογικού μέσω ενός συστήματος μετατροπής των γραφημάτων (γραμμάτων) σε φωνήματα (φθόγγους) προκειμένου να αποδοθεί η φωνημική ταυτότητα, κατά σειρά, κάθε γραφήματος. Η φωνημική αυτή απόδοση γίνεται με βάσει τους κανόνες της αντιστοιχίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων (γραφο – φωνημική αντιστοιχία) που διέπουν το ελληνικό, αλφαβητικό, σύστημα γραφής.

Απαραίτητη επίσης προϋπόθεση για τη φωνημική αναπαράσταση κάθε γράμματος και κατ' επέκταση τη συγκράτηση της φωνολογικής αναπαράστασης της λέξης, είναι η αποτελεσματική λειτουργία του γνωστικού μηχανισμού της βραχύχρονης (εργαζόμενης) μνήμης. Συγκεκριμένα, το γνωστικό υποσύστημα του οπτικο – χωρικού σημειωματάρου και του αρθρωτικού κυκλώματος<sup>22</sup>, βοηθούν στην προσωρινή συγκράτηση των οπτικο – χωρικών πληροφοριών (π.χ γραφημική αναπαράσταση) και στην προσωρινή συγκράτηση και επεξεργασία των ακουστικών πληροφοριών (π.χ φωνολογική αναπαράσταση κάθε γράμματος), αντίστοιχα.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης σχηματίζεται μέσα από την ομαδοποίηση των γραμμάτων σε

<sup>21</sup> Μόνο ένα μέρος των πληροφοριών που έχουν συγκρατηθεί στην εικονική μνήμη, εισέρχονται στη γραφημική αναγνώριση. Οι υπόλοιπες υπόκεινται απόσβεση.

<sup>22</sup> Η εργαζόμενη μνήμη αποτελείται από τρία υποσυστήματα: την *κεντρική εκτελεστική μονάδα*, το *αρθρωτικό κύκλωμα* και το *οπτικο - χωρικό σημειωματάριο*.

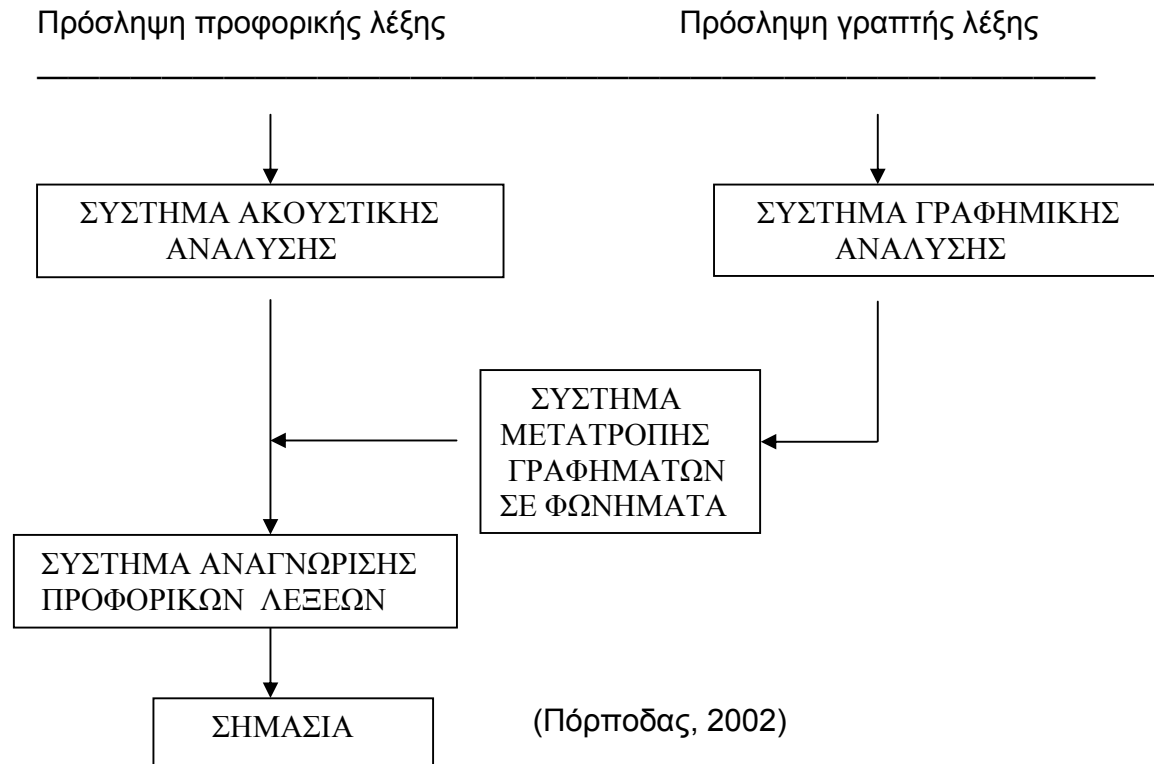
μικρά, δομημένα και ορθογραφημένα σύνολα που μπορούν και συνεκφέρονται / συναρθρώνονται. Αυτά τα δομημένα σύνολα, ονομάζονται *συλλαβές*. Κάθε συλλαβή της υπό ανάγνωση λέξης συγκρατείται στην εργαζόμενη μνήμη μέχρι να ολοκληρωθεί ο σχηματισμός των συλλαβών ολόκληρης της λέξης ο οποίος αποδίδει στο σύνολό του τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης (Καραντζής, 2001).

Σύμφωνα με τη ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ανάγνωσης, η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης καθιστά δυνατή την πρόσβαση στη σημασία της λέξης. Αυτό γίνεται κατανοητό, αν λάβουμε υπόψη ότι η γραπτή λέξη, αποτελεί στο ελληνικό «αλφαβητικό» σύστημα γραφής, γραπτή αναπαράσταση της προφορικής λέξης. Η φωνολογική αναπαράσταση μιας προφορικής λέξης και η φωνολογική αναπαράσταση της αντίστοιχης λέξης στο γραπτό λόγο οδηγούν στο ίδιο σημασιολογικό περιεχόμενο. Το μόνο που κατά κύριο λόγο διαφοροποιείται είναι η επεξεργασία διαφορετικής φύσης πληροφοριών' ακουστικών κατά την ακρόαση της λέξης και οπτικών κατά την ανάγνωσή της (Jorm. 1983).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της ανάγνωσης μέσω φωνολογικής μεσολάβησης αποτελεί η ανάγνωση ψευδολέξεων<sup>23</sup> (π.χ «ναμής», «πράστον»). Η φωνολογική τους αναπαράσταση (ο ακουστικός τους κώδικας) δεν υπάρχει στη φωνολογική μνήμη του αναγνώστη. Επομένως η σημασιολογική πρόσβαση στη μακρόχρονη μνήμη θα είναι χωρίς αποτέλεσμα. Ο μαθητής δεν κατανοεί το περιεχόμενο της λέξης και έτσι η ανάγνωση θα ολοκληρωθεί σε αυτήν την περίπτωση, στην προφορά της λέξης. Το ίδιο θα συμβεί και για οποιαδήποτε «άγνωστη» λέξη του μαθητή η οποία δεν υπάρχει στο *προσληπτικό και εκφραστικό* του λεξιλόγιο και επομένως δε γνωρίζει τη σημασία της. Τη σχέση αυτή αναπαριστά και το πιο κάτω σχεδιάγραμμα το οποίο αναπαριστά το μοντέλο ανάγνωσης λέξεων με βάση τη φωνολογική μεσολάβηση, όπως ήδη έχουμε αναλύσει (Πόρποδας, 2002).

---

<sup>23</sup> Λέξεις χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο



### III. Μοντέλο ορθογραφικής αναγνώρισης

Μέσα από μελέτες της γνωστικής ψυχολογίας, η ανάγνωση μέσω φωνολογικής μεσολάβησης είναι ο τρόπος με τον οποίο ο αρχάριος αναγνώστης και διαβάζει και αναγνωρίζει τις λέξεις καθώς επίσης ο τρόπος με τον οποίο ο ώριμος αναγνώστης διαβάζει πολυσύλλαβες λέξεις και ψευδολέξεις. Στην ηλικία της Γ' και Δ' τάξης που μελετάμε, οι μαθητές είναι σε θέση να διαβάζουν και να κατανοούν μέσω «φωνολογικής μεσολάβησης» εφόσον μαθησιακά και γνωστικά έχουν ήδη κατακτήσει το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης και έχουν αυτοματοποιήσει τις γνωστικές διεργασίες που περιλαμβάνει.

Μέσα όμως από τη γενικότερη εμπειρία του το υποκείμενο με το γραπτό λόγο και την ανάγνωση, αναπτύσσει προοδευτικά το ορθογραφικό σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών και βελτιώνει σημαντικά την ικανότητά του να ανακαλεί άμεσα από το νοητικό λεξικό την ορθογραφική αναπαράσταση και το νόημα συχνόχρηστων και ολιγοσύλλαβων λέξεων.



Οι λέξεις αναγνωρίζονται ολικά ως γνωστά δομημένα σύνολα γραμμάτων (οπτική εικόνα). Επομένως, δε χρειάζεται ο αναγνώστης να σχηματίσει σε πρώτο επίπεδο τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης προκειμένου να ανακαλέσει το σημασιολογικό της περιεχόμενο. Στη διεθνή βιβλιογραφία η πρόσβαση στο νοητικό λεξικό μέσω της οπτικής αναπαράστασης αναφέρεται ως «άμεση», «οπτική», «ολική», «λεξιλογική ή «κοίταξε και πες» προσέγγιση.

Η πρόσβαση στο νοητικό λεξικό επιτυγχάνεται μέσω της αντιστοίχησης, του συνταιριάσματος της προσληπτικής - οπτικής αναπαράστασης με την ήδη υπάρχουσα οπτική αναπαράσταση στο νοητικό λεξικό. Η αντιστοίχηση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την επεξεργασία μορφολογικών και ορθογραφικών χαρακτηριστικών της λέξης (Jorm, 1983 . Πόρποδας, 2002).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ορθογραφικής επεξεργασίας και πρόσβασης στο νοητικό λεξικό αποτελεί η αναγνώριση ομόηχων λέξεων. Για παράδειγμα οι λέξεις «θύρα – θήρα», «κλείνω – κλίνω» κ.ο.κ σχηματίζουν την ίδια φωνολογική αναπαράσταση. Επομένως, η σημασιολογική αναπαράσταση των λέξεων εξαρτάται από την ορθογραφική δομή (μορφολογική επίγνωση) και συγκρότηση (μορφοσύνταξη) των λέξεων.

Όπως αναφέρει και ο Foster (1976) το λεξικό σύστημα περιέχει τρεις περιφερειακές μονάδες, την ορθογραφική, την φωνολογική και τη σημασιολογική. Κάθε μονάδα είναι οργανωμένη σε επίπεδα (bins), τα οποία ο παρομοιάζει με τις «σελίδες» ενός πραγματικού λεξικού. Κάθε «σελίδα» περιέχει λέξεις με παρόμοιες ιδιότητες. Για παράδειγμα οι λέξεις που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο της ορθογραφικής μονάδας έχουν κοινές ορθογραφικές – μορφολογικές ιδιότητες (π.χ παίζω, παιδεία, παιδί).

Καθώς λοιπόν επεξεργαζόμαστε οπτικά μια λέξη, η αντιληπτική διεργασία μετατρέπει την εισερχόμενη λέξη σε ένα προλεξικό κώδικα. Η κωδικοποιημένη πια λέξη κατευθύνεται αυτόματα στις «σελίδες» τις ορθογραφικής μονάδας του νοητικού λεξικού και αναζητά τη σελίδα με τις λέξεις που έχουν παρόμοια ορθογραφικά χαρακτηριστικά<sup>24</sup>. Καθώς η

---

<sup>24</sup> Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι σε κάθε επίπεδο οι λέξεις δεν ταξινομούνται αλφαβητικά όπως συμβαίνει σε ένα πραγματικό λεξικό αλλά ταξινομούνται με βάση τη συχνότητα των λέξεων. Οι συχνόχρηστες λέξεις παρουσιάζονται πρώτες σε κάθε επίπεδο.

διεργασία αναζήτησης προχωρά μέχρι να ταυτιστεί απόλυτα ο προλεξικός κώδικας της εισερχόμενης λέξης με μία από τις αποθηκευμένες ορθογραφικές αναπαραστάσεις στο νοητικό λεξικό, κάθε φορά που εντοπίζεται λέξη με κοινά ορθογραφικά χαρακτηριστικά η λέξη αυτή ενεργοποιείται. Αν η λέξη που θα ενεργοποιηθεί βρίσκεται σε πλήρη αντιστοιχία με την προλεξική αναπαράσταση της εισερχόμενης λέξης τότε έχουμε πρόσβαση το νόημά της.

Στο σημείο αυτό καθίσταται ανάγκη να αναφέρουμε ότι ένα από τα κριτήρια επιλογής του πληθυσμού της έρευνάς μας (μαθητές Γ' και Δ' τάξης), είναι η κατοχή του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης. Οι μαθητές είναι σε θέση να γνωρίζουν τη δομή του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας και έχουν ή θα έπρεπε να έχουν αυτοματοποιήσει τις γνωστικές διεργασίες αποκωδικοποίησης (μείωση γνωστικού φορτίου) ωστόσο να καταβάλλουν μεγαλύτερη γνωστική προσπάθεια για την κατανόηση μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων, όπως την πρόταση και το κείμενο. Άλλωστε, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό αλλά και στο διεθνή χώρο καταδεικνύουν την επίδραση του ρυθμού ανάγνωσης στο βαθμό κατανόησης. Πρέπει ο αναγνώστης να είναι σε θέση αποκωδικοποιεί γρήγορα και σωστά τις λέξεις (ακρίβεια και ευχέρεια) έτσι ώστε να επικεντρωθεί σε ανώτερου επιπέδου διεργασίες (Anderson, 1994 . Smith, 2006 . Gough & Tunmer, 1986 . Health, 1982 . Πόρποδας, 2002 . Porpodas & Palaiothodorou, 1999b).

Μια ενδεικτική περίπτωση όπου η βασικά ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση επιφέρουν δυσκολία στην κατανόηση είναι η μελέτη των δυσκολιών στην ανάγνωση που παρουσιάζουν τα δυσλεξικά παιδιά. Αρκετοί ερευνητές (Smith, 1971 . Snowling, 1981 . Πόρποδας, 2002 . Porpodas, 1980), διαπίστωσαν ότι οι γνωστικές δυσκολίες σε επίπεδο αποκωδικοποίησης βρίσκονται σε άμεση σχέση με τη δυσκολία των δυσλεξικών παιδιών να κατανοούν με ευχέρεια το περιεχόμενο ενός κειμένου.

#### *IV. Αλληλεπιδραστικό μοντέλο*

Όταν το συγκείμενο ή η γενική γνώση του υποκειμένου για τον κόσμο καθοδηγεί τη γνωστική λειτουργία της αντίληψης - αναγνώρισης τότε αναφερόμαστε σε μια *καθοδική* διαδικασία επεξεργασίας. Μονάδες υψηλού επιπέδου επηρεάζουν και καθορίζουν την

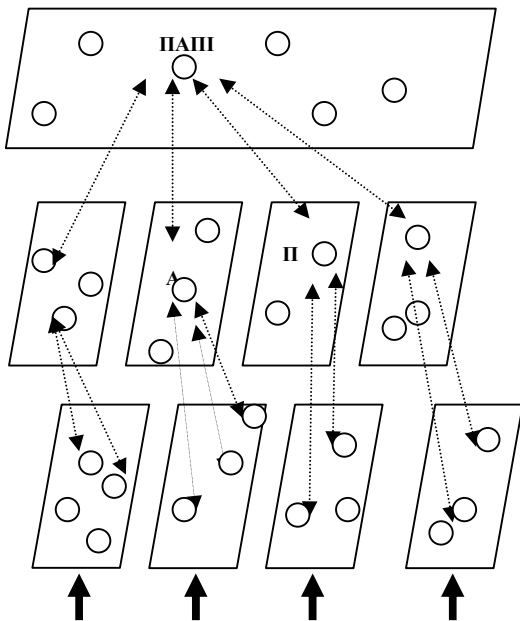
ερμηνεία χαμηλότερου επιπέδου μονάδων όπως για παράδειγμα την αναγνώριση γραμμάτων σε λέξεις ή την αναγνώριση λέξεων σε προτάσεις (Wheeler, 1970). Το φαινόμενο στο οποίο το περιεχόμενο της λέξης βοηθάει στην αναγνώριση γραμμάτων ονομάζεται φαινόμενο «ανωτερότητας λέξεων» (word superiority effect).

Οι Rumelhart και Siple (1974) έπειτα από μια σειρά ερευνών προσπάθησαν να επεξηγήσουν την ακρίβεια με την οποία αναγνωρίζουμε λέξεις παρά μεμονωμένα γράμματα. Η θεωρία τους είναι απλή. Όταν καλούμαστε να αναγνωρίσουμε μεμονωμένα γράμματα ο αντιληπτικός μας μηχανισμός καλείται να αναγνωρίσει μια *σειρά από χαρακτηριστικά* (feature analysis) τα οποία αντιστοιχούν σε ένα γράμμα. Όταν όμως το γράμμα εντοπίζεται σε μια μεγαλύτερη σημασιολογική μονάδα όπως η λέξη και ειδικότερα στο *τέλος* της λέξης, ο αντιληπτικός μηχανισμός της γλώσσας χρειάζεται ελάχιστες πληροφορίες για την αναγνώριση του γράμματος εφόσον το *περιεχόμενο της λέξης* συμπληρώνει τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά – πληροφορίες.

Οι πιο πάνω μηχανισμοί θα γίνουν πιο κατανοητοί με την αναφορά μας στο μοντέλο των McClelland και Rumelhart (1981), ένα μοντέλο αναγνώρισης λέξεων. Οι McClelland και Rumelhart έχουν προτείνει ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ενεργοποίησης (Interactive activation model) το οποίο εξηγεί πώς αναγνωρίζουμε γραπτές λέξεις και επιπρόσθετα το πώς η *δομή* της λέξης διευκολύνει την αναγνώριση *μεμονωμένων γραμμάτων* σ' αυτήν. Το μοντέλο αυτό ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία των «διασυνδετικών» μοντέλων που προτάθηκαν κατά καιρούς.

Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο, σε πρώτη φάση γίνεται η αναγνώριση των γραμμάτων συνδυάζοντας για κάθε γράμμα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για την αναγνώρισή του. Στηριζόμενοι σε ανοδικές διεργασίες, αφού *αναγνωριστούν* τα γράμματα, τότε *συνδυάζονται* μεταξύ τους για να *σχηματίσουν* τη λέξη.

Αλληλεπιδραστικό μοντέλο McClelland – Rumelhart (1981)



Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις διεγερτικές (excitatory) και ανασταλτικές (inhibitory) διεργασίες ενεργοποίησης. Συγκεκριμένα, η ενεργοποίηση εξαπλώνεται από τα χαρακτηριστικά των ενεργοποιημένων γραμμάτων και από τα γράμματα στις ενεργοποιημένες λέξεις. Παράλληλα, υπάρχει μια *αμφίδρομη, καθοδική πορεία ενεργοποίησης - ανατροφοδότησης*, από τις λέξεις στα γράμματα. Έτσι, η λέξη μπορεί να υποστηρίξει την ενεργοποίηση ενός γράμματος και να προωθήσει την αναγνώρισή του. Η καθοδική αυτή πορεία στηρίζεται στην *ορθογραφική αναπαράσταση* της λέξης ή / και στην *ενεργοποίησή της σημασίας* της από το *σημασιολογικό δίκτυο* (νοητικό λεξικό), όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα. Όπως ήδη αφήσαμε να νοηθεί, η αλληλεπιδραστική πορεία ενεργοποίησης τείνει στην ενεργοποίηση και επιλογή μίας λέξης και την παράλληλη *καταστολή* άλλων λέξεων μέσω *ανασταλτικών διεργασιών*. Κατ'ανάλογο τρόπο, ενώ εκτελούνται οι καθοδικές διεργασίες, τα ενεργοποιημένα γράμματα καταστέλλουν την ενεργοποίηση εναλλακτικών γραμμάτων.

Σε αυτό το μοντέλο δε συμμετέχει η *φωνολογική αναπαράσταση* της λέξης για την αναγνώρισή και κατ'επέκταση την κατανόησή της, ούτε και υπάρχει *επανατροφοδότηση από την φωνολογικό στο ορθογραφικό επίπεδο* της λέξης. Είναι ένα «*μονοδρομικό*» (one – way

route) μοντέλο επεξεργασίας. Αναφέρουμε αυτούς τους περιορισμούς στο παρόν στάδιο χωρίς περαιτέρω επεξηγήσεις γιατί αποτελούν σημαντικά σημεία διαφοροποίησής του από τα μοντέλα «διπλής εισόδου» (dual route) όπως θα δούμε στη συνέχεια.

### 2.3.3 Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης

Όπως έχουμε δει, τον γραπτό λόγο η ανάσυρση της έννοιας μιας λέξης καθίσταται δυνατή χάρη στην αναγνώριση της φωνολογικής της δομής. Η γραπτή λέξη αποτελεί τη γραφημική αναπαράσταση της φωνολογικής δομής της αντίστοιχης προφορικής λέξης. Το παιδί που μαθαίνει να διαβάζει πρέπει να συνταιριάζει τη αλφαβητική αναπαράσταση με την αντίστοιχη φωνολογική. Αυτό είναι χαρακτηριστικό των αλφαβητικών συστημάτων διότι «*το ορθογραφικό σύστημα είναι ένα σύστημα σχεδιασμένο για αναγνώστες που γνωρίζουν τη γλώσσα (τον προφορικό λόγο). Οι αναγνώστες αυτοί μπορούν να δημιουργήσουν τη σωστή φωνητική δομή με βάση την ορθογραφική αναπαράσταση και την επιφανειακή δομή των λέξεων με τη χρήση των αρχών που εφαρμόζουν στην ομιλία και στην αναγνώριση του προφορικού λόγου*» (Chomsky & Halle, 1968: 49).

Όπως θα δούμε και στην επόμενη ενότητα της εργασίας μας, η αναγνώριση της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου βασίζεται σε μια έμφυτη γλωσσική ικανότητα και για αυτό γίνεται φυσιολογικά χωρίς το παιδί να έχει επίγνωση αυτής της διαδικασίας. Αυτή η άγνοια του αρχάριου αναγνώστη για τη φωνολογική δομή των λέξεων αποτελεί πολλές φορές εμπόδιο για την εκμάθηση της ανάγνωσης. Το παιδί πρέπει να αποκτήσει επίγνωση της φωνολογικής δομής του λόγου (αλφαβητικής αρχής), να κατανοήσει δηλαδή ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου έχουν εσωτερική φωνολογική δομή και να αποκτήσει φωνολογική επίγνωση .

Η φωνολογική επίγνωση επιτρέπει στον ομιλητή να κινηθεί από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου όπως είναι η λέξη, η συλλαβή και τα φωνήματα. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000:91), η φωνολογική ενημερότητα ορίζεται ως «*μια*

*μεταγλωσσική δεξιότητα που αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: τις συλλαβές και τα φωνήματα» .*

Επομένως, το παιδί για να μπορεί να διαβάσει έστω και μία λέξη, πρέπει πρώτα, να έχει συνειδητοποιήσει την τμηματική δομή του προφορικού λόγου, πράγμα δύσκολο, εφόσον η ροή της ομιλίας δεν μπορεί να τεμαχιστεί σε διακριτικούς ήχους. Αν το παιδί, έπειτα από κατάλληλη καθοδήγηση και εξάσκηση, καθίσταται ικανό να διακρίνει τα δομικά στοιχεία του εκφερόμενου λόγου, έχει αναπτύξει δηλαδή, τη μεταγλωσσική αυτή δεξιότητα, τότε , όπως έχουν καταδείξει πολλές έρευνες (σχέση φωνολογικής ενημερότητας και ανάγνωσης), θα οδηγηθεί με μεγαλύτερη ευκολία και επιτυχία στην κατάκτηση της αναγνωστικής λειτουργίας.

Βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης είναι η επίγνωση ότι αυτό που λέγεται, ακούγεται και κατανοείται (προφορική κατανόηση), μπορεί και να γράφεται, να διαβάζεται και να κατανοείται εξίσου. Μόνο έτσι θα μπορεί ο αρχάριος αναγνώστης να συνειδητοποιήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων (αλφαβητική ανάγνωση) και να κατασκευάσει τη φωνολογική αναπαράσταση της λέξης η οποία οδηγεί στην ανάκληση της σημασιολογικής της αναπαράστασης από τη μνήμη. Συνεπώς, κάτω από αυτό το πρίσμα, η αξία της φωνολογικής συνείδησης στην πρόσκτηση της αναγνωστικής ικανότητας είναι δικαιολογημένη (Παντελιάδου, 2000 . Βάμβουκας, 2004 . Πόρποδας, 2002).

Βέβαια, η ενεργοποίηση του νοήματος των λέξεων μέσω της φωνολογικής τους αναπαράστασης παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη που έχει ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, ένα πλούσιο προφορικό λεξιλόγιο και κατ' επέκταση ένα ανεπτυγμένο σημασιολογικό δίκτυο, να αποκωδικοποιεί με ακρίβεια, ευστοχία και ταχύτητα βελτιώνοντας την ικανότητα κατανόησης γιατί επιπλέον δεν επιβαρύνεται η μνήμη και επιτρέπει την ενεργοποίηση διεργασιών υψηλού επιπέδου (Snowing, Hulme & Goulandris, 1994 . Perfetti, 1985). Άλλωστε είναι κοινή παραδοχή το γεγονός ότι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε κάτι το οποίο δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε (define). Πιο απλά, δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε μια λέξη της οποίας η έννοια – η νοητική αναπαράσταση δεν υπάρχει στο προφορικό μας λεξιλόγιο. Μάλιστα, το προφορικό λεξιλόγιο αποτελεί έναν από

τους δείκτες πρόβλεψης του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά μικρών τάξεων (Chaney, 1992).

Ο ρόλος της φωνολογικής συνείδησης στην εκμάθηση της ανάγνωσης έχει καταδειχτεί από πολλές εμπειρικές έρευνες (Rack et al., 1994 . Stahl & Murray, 1994 . Stanovich et al., 1984 . Wagner & Torgesen, 1987), οι οποίες κατέληξαν στη διαπίστωση ότι τα παιδιά που, πριν ακόμη αρχίσουν το δημοτικό σχολείο, έχουν αναπτυγμένη τη φωνολογική τους συνείδηση, υπερέχουν στην εκμάθηση της ανάγνωσης σε σχέση με τα νήπια που δεν έχουν αυτή την ικανότητα αναπτυγμένη.

Ωστόσο, έντονος είναι ο προβληματισμός σχετικά με τον τρόπο σύνδεσης της φωνολογικής συνείδησης με τη μάθηση της πρώτης ανάγνωσης. Αν, δηλαδή, αποτελεί προϋπόθεση της εκμάθησης της ανάγνωσης ή συνιστά μεταγνώση που αναπόφευκτα θα ακολουθήσει μετά την κατάκτησή της.

Συγκεκριμένα, μία ομάδα ερευνητών υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η οποία έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης χαρακτηρίζεται ως *αιτιώδης*. Στον αντίποδα αυτής της θέσης, βρίσκεται η άποψη που υποστηρίζει ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί *αποτέλεσμα – συνέπεια* της μάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Τέλος, η τρίτη άποψη υποστηρίζει ότι η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης είναι *αμοιβαία*, με την έννοια ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης μέσα από την οποία βελτιώνεται σημαντικά.

Όσον αφορά λοιπόν την αιτιώδη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης, οι μελετητές στήριξαν τις διαπιστώσεις τους σε συγχρονικές αλλά και διαχρονικές έρευνες. Από τις έρευνες στον ελληνικό χώρο και κυρίως το πλήθος ερευνών που διεξήγαγε ο Πόρποδας (1989), προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στη μάθηση της ανάγνωσης είναι καθοριστικός.

Τα επανειλημμένα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από σχετικές έρευνες στον ελληνικό χώρο (Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1990 . Πόρποδας Καραντζής, Τσούπρας ,

(1991), έδειξαν ξεκάθαρα ότι τα παιδιά τα οποία κατά την προσχολική ηλικία ή κατά το προαναγνωστικό επίπεδο είχαν επαρκώς συνειδητοποιήσει τη φωνολογική δομή (φωνημική και συλλαβική) του προφορικού λόγου, τελικά έμαθαν να διαβάζουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα στην Α΄ και Β΄ τάξη δημοτικού. Παρόλα αυτά ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης δε φαίνεται να έχει μακροχρόνια επιρροή στην αναγνωστική ικανότητα. Στο τέλος της Β΄ δημοτικού, τα παιδιά με καλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης και τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο, έχουν σχεδόν τις ίδιες επιδόσεις. Οι διαπιστώσεις αυτές, αιτιολογούν την επιλογή του δείγματος μας.

Ταξινομώντας τους παράγοντες που συμβάλλουν δραστικά στην κατανόηση ενός κειμένου, μπορούμε να πούμε ότι η ανάπτυξη της *φωνολογικής επίγνωσης* του μαθητή και η ικανότητα του να διαβάζει λέξεις με *ευχέρεια* (αυτόματα - αποκωδικοποίηση) είναι αναγκαία αλλά όχι ικανοποιητική προϋπόθεση για την κατασκευή του νοήματος ενός κειμένου

Στην τελευταία ενότητα της εργασίας μας θα αναφερθούμε και σε άλλες έρευνες που καταδεικνύουν την επίδραση της φωνολογικής επίγνωσης στη λειτουργία της κατανόησης.



### 2.3.4 Μνήμη

Στη μελέτη μας κάνουμε συνεχείς αναφορές στη μνήμη, τόσο σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου. Γι' αυτό εδώ και προτού αναφερθούμε στα μοντέλα οργάνωσης και πρόσβασης στο νοητικό λεξικό, κρίναμε σκόπιμη την αναφορά μας σε κάποιες βασικές πτυχές και λειτουργίες της μνήμης ωστόου να μπορούμε να κατανοήσουμε με μεγαλύτερη ευχέρεια το ευρύτερο θεωρητικό μας πλαίσιο και την επεξεργασία των πληροφοριών, γραπτών και προφορικών.

Πολλές από τις θεωρίες γύρω από τη μνήμη (Baddeley, 1990 . Gillund & Shiffrin, 1984) αναφέρονται σε δύο βασικές έννοιες. Η πρώτη έννοια αναφέρεται στην πρόσκαιρη / παροδική *ενεργοποίηση* (activation) των πληροφοριών η οποία καθορίζει τη στιγμιαία / βραχυπρόθεσμη διαθεσιμότητά τους και η δεύτερη έννοια αναφέρεται στην *ανθεκτικότητα - αντοχή* (strength) των πληροφοριών η οποία καθορίζει τη μακροπρόθεσμη διαθεσιμότητά τους στη μνήμη. Εξ ορισμού λοιπόν, το μνημονικό μας σύστημα αποτελείται από δύο κυρίως<sup>25</sup> υποσυστήματα, τη βραχύχρονη και τη μακρόχρονη μνήμη (duplex theory).

Οι διεργασίες της ενεργοποίησης αλλά και της ανθεκτικότητας των πληροφοριών στη μνήμη είναι διχοτομημένες σε δύο επίπεδα, ένα *χαμηλό* και ένα *υψηλό*. Σύμφωνα με τον πιο κάτω πίνακα,

	Υψηλή ανθεκτικότητα	Χαμηλή ανθεκτικότητα	
Υψηλή Ενεργοποίηση	Πληροφορίες που έχουμε μάθει και τις ανακαλούμε στον παρών χρόνο.	Πληροφορίες που τώρα κωδικοποιούμε.	⇒ Μνήμη Εργασίας
Χαμηλή Ενεργοποίηση	Πληροφορίες που έχουμε μάθει και σκεφτόμαστε στον παρών χρόνο.	Πληροφορίες που δεν μπορούμε να θυμηθούμε.	

↓  
Μακροπρόθεσμη Μνήμη

οι πληροφορίες που έχουμε ήδη μάθει στο παρελθόν και τις ανακαλούμε από τη μνήμη, είτε γιατί διαβάζουμε είτε γιατί ακούμε κάτι σχετικό με αυτές, αποθηκεύονται στη *μακροπρόθεσμη*

<sup>25</sup> Λέμε «κυρίως» γιατί όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχει και η «αισθητηριακή» μνήμη.

*μνήμη.* Αντίθετα, οι πληροφορίες που δεν έχουμε ξανασυναντήσει και τις αποκωδικοποιούμε, οπτικά ή ακουστικά, στον παρών χρόνο, αποθηκεύονται προς επεξεργασία στη *βραχύχρονη μνήμη* ή αλλιώς *μνήμη εργασίας*.

Επομένως, η ανάκληση των πληροφοριών από την μακροπρόθεσμη μνήμη προϋποθέτει την «ενεργοποίησή» τους στον παρών χρόνο και την προσωρινή αποθήκευσή τους στη μνήμη εργασίας. Η ενεργοποίηση αυτή καθορίζει όπως θα δούμε και στη συνέχεια, την πιθανότητα, την ταχύτητα / ρυθμό και την αξιοπιστία πρόσβασης και ανάκλησης των πληροφοριών από το νοητικό λεξικό.

Σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι πληροφορίες στη μνήμη εργασίας διατηρούνται ενεργές προς επεξεργασία για πολύ λίγο χρονικό διάστημα και μετά αναλώνονται. Οι πληροφορίες μπορούν να παραμείνουν ενεργοποιημένες μόνο με τη *συνεχή επανάληψή* τους. Ο Baddeley (1986) αναφέρει ότι στον προφορικό λόγο και επικοινωνία, εξαιτίας της προσωρινής φύσης του προφορικού λόγου και επομένως της συνεχής ροής πληροφοριών, ο χρόνος επεξεργασίας των πληροφοριών είναι περιορισμένος. Για το λόγο αυτό όμως, υπάρχει ένας γνωστικός μηχανισμός στη μνήμη ο οποίος λειτουργεί *αντισταθμιστικά* και *επαναλαμβάνει σιωπηρά* (υποφωνητική επανάληψη ή εσωτερική φωνή) τις προς επεξεργασία προφορικές πληροφορίες (για  $1^{1/3}$  δευτερόλεπτα). Ο μηχανισμός αυτός ονομάζεται *αρθρωτικό κύκλωμα* (articulatory loop) και μας βοηθά να διατηρούμε και να επεξεργαζόμαστε παράλληλα προφορικές πληροφορίες.

Αντίθετα με τις προφορικής φύσης πληροφορίες, οι γραπτές πληροφορίες έχουν μόνιμο χαρακτήρα. Αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να επαναλάβουμε ότι είναι δυσνόητο προς εμάς, ξαναδιαβάζοντάς το. Πέραν τούτου, υπάρχει επίσης ένα γνωστικός μηχανισμός ο οποίος ευθύνεται για την επανάληψη και διατήρηση των οπτικών πληροφοριών στη μνήμη εργασίας, γνωστός ως «*οπτικοχωρητικό σημειωματάριο*» (visuo – spatial sketchpad) (Baddeley & Hitch, 1974).

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, η περιορισμένη χωρητικότητα της μνήμης εργασίας προβλημάτισε ιδιαίτερα τους επιστήμονες της Γνωστική Ψυχολογίας ως προ τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζουμε και επεξεργαζόμαστε διαφορετικής φύσης πληροφορίες, γλωσσικές

και μη, για παράδειγμα φωνολογικές, λεξιλογικές, συντακτικές, σημασιολογικές, πραγματολογικές κ.ά., για να κατανοήσουμε πολύπλοκες γλωσσικές δομές όπως μια πρόταση ή ένα κείμενο. Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε σε πολυπληθείς έρευνες και μελέτες καταλήγοντας κατά καιρούς στη διατύπωση ορισμένων *μοντέλων επεξεργασία πληροφοριών*.

Η Sternberg το 1969, έπειτα από μια σειρά πειραμάτων ανάκλησης αριθμών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, όσο πιο πολύ αυξανόταν το πλήθος των αριθμών προς ανάκληση τόσο πιο πολύ χρόνο χρειαζόταν το υποκείμενο για να κρίνει εάν οι αριθμοί προϋπήρχαν στη λίστα αριθμών προς ανάκληση. Τα αποτελέσματα αυτά οδήγησαν την Sternberg σε μια *σειριακή θεώρηση* της γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι προσληπτικές πληροφορίες, είτε αυτές είναι αριθμοί είτε λέξεις, επεξεργάζονται μία προς μία και επομένως, όσο αυξάνεται ο αριθμός των πληροφοριών που πρέπει να συγκρατήσει το υποκείμενο, τόσο αυξάνεται και ο χρόνος επεξεργασίας και ανάκλησης των πληροφοριών αυτών από τη μνήμη.

Αντίθετα με τη θεωρία της Sternberg (1969), ο Anderson (1976) πρότεινε μια εντελώς διαφορετική δομή του γνωστικού συστήματος. Ο Anderson υπέθεσε ότι ο εγκέφαλός μας αποτελείται από *παράλληλους μηχανισμούς* οι οποίοι εκτελούν ανάλογες λειτουργίες *ταυτόχρονα*. Με αυτόν τον τρόπο οι προσληπτικές πληροφορίες επεξεργάζονται όλες μαζί, ταυτόχρονα, σε μια *παράλληλη θεώρηση* της γλώσσας όπως θα δούμε αναλυτικά σε μια από τις επόμενες ενότητες της εργασίας μας.

Ένα άλλο θέμα στο οποίο θα θέλαμε να αναφερθούμε και το οποίο θα κληθούμε να ανακαλέσουμε σε μια από τις επόμενες ενότητες είναι η δομή, η λειτουργία και η αναπαράσταση της γνώσης στη μακροπρόθεσμη ή αλλιώς μακρόχρονη μνήμη. Ανάλογα λοιπόν με το είδος των πληροφοριών / γνώσεων που συγκρατεί ή αλλιώς που αναπαρίστανται στη μακροπρόθεσμη μνήμη γίνεται συχνά αναφορά στη διάκριση μεταξύ *μνήμη επεισοδίων / αυτοβιογραφική μνήμη* και τη *σημασιολογική μνήμη*. Η μνήμη επεισοδίων αναφέρεται στη συγκράτηση πληροφοριών που αφορούν προσωπικές εμπειρίες και συνδέονται με συγκεκριμένο χρόνο και τόπο ενώ η σημασιολογική μνήμη αναφέρεται σε πιο γενικές πληροφορίες που μπορούν να ανακληθούν και να χρησιμοποιηθούν σε διάφορα πλαίσια και αφορούν τον κόσμο και τη λειτουργία του, τους κανόνες και τη χρήση της

γλώσσας, τις σημασίες των λέξεων (λεξιλόγιο), τις εννοιολογικές συσχετίσεις κ.ά. (Πόρποδας, 1996)

Όπως αναφέρουν οι Ericsson και Kintsch (1995), χωρίς τη λειτουργία της μακροπρόθεσμης μνήμης καμία γλωσσολογική διεργασία δε θα ήταν εφικτή και κατ' επέκταση η λειτουργία της κατανόησης. Το υποκείμενο, όπως θα δούμε και στις επόμενες ενότητες της εργασίας μας, για να κατασκευάσει μία νοητική αναπαράσταση γύρω από το περιεχόμενο μιας πρότασης ή ενός κειμένου, θέτει σε λειτουργία πληροφορίες από τη σημασιολογική μνήμη. Η ανάγνωση / ακρόαση και κατανόηση κειμένων θα ήταν τότε μια κοπιώδη διεργασία επίλυσης προβλήματος.

Ανεπιφύλακτα, ο ρόλος της μακροπρόθεσμης μνήμης είναι καθοριστικός τόσο στην επεξεργασία όσο και στην αποθήκευση, ανάκληση και κατανόηση πληροφοριών. Βέβαια καθοριστικό ρόλο στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που μας προσφέρει η μακροπρόθεσμη μνήμη διαδραματίζει η εξάσκηση. Το υποκείμενο δεν αρκεί να έχει για παράδειγμα ένα μεγάλο εύρος γνώσεων αλλά να ξέρει να τις χρησιμοποιεί, να ενσωματώνει σ' αυτές νέα δεδομένα, να τις εμπλουτίζει και να τις τροποποιεί κ.ο.κ. Είναι σαν το γιατρό ο οποίος έχει πολλές ιατρικές γνώσεις αλλά σε ένα έκτακτο περιστατικό δεν ξέρει να τις συνδυάσει και να τις προσαρμόσει στη δεδομένη κατάσταση (Kintsch & Rawson, 2005 ) Αυτό γίνεται με πολλή πρακτική άσκηση και εμπειρία. Παρόμοια και ο αναγνώστης / ακροατής. Για αυτό το λόγο άλλωστε διεξάγουμε και την έρευνά μας. Μέσα από τη συσχέτιση της προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης θα μπορούμε, στο μέλλον, να προτείνουμε διδακτικές παρεμβάσεις / στρατηγικές για τη βελτίωση των δύο δεξιοτήτων.

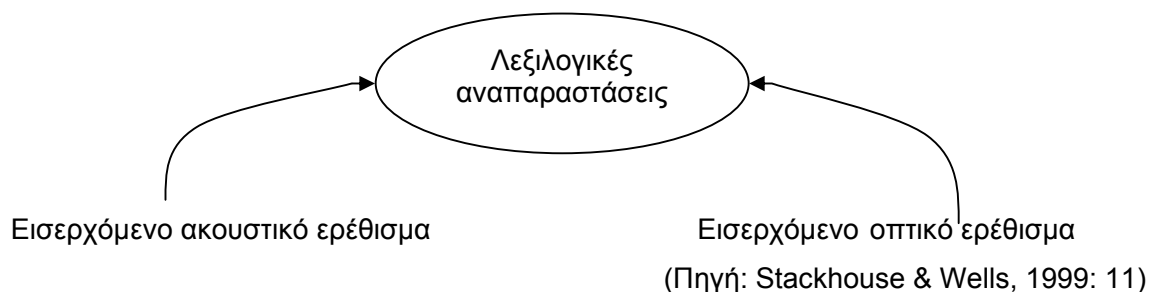
### 2.3.5 Μοντέλα οργάνωσης και πρόσβασης στο νοητικό λεξικό

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα γύρω από την ερμηνεία και συγκράτηση παντός τύπου πληροφοριών στη μνήμη (π.χ πολυδομικά μοντέλα). Στη μελέτη μας κρίνεται σκόπιμη η αναφορά μας στα *μοντέλα επεξεργασίας σημασιολογικών πληροφοριών*, μοντέλα δηλαδή που αφορούν την οργάνωση, αναπαράσταση, ερμηνεία και ανάκληση γλωσσικών πληροφοριών και πληροφοριών για τον κόσμο από τη μνήμη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η οργάνωση, αναπαράσταση, συγκράτηση και αναγνώριση των λεξιλογικών πληροφοριών, δηλαδή των λέξεων στο *νοητικό λεξικό* (mental lexicon) ή αλλιώς τη *λεξική μνήμη* (lexical memory). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί τρία βασικά μοντέλα οργάνωσης του νοητικού λεξικού τα οποία είναι:

- I. Το ιεραρχικό μοντέλο.
- II. Το μοντέλων πλαισίου και χαρακτηριστικών.
- III. Το δίκτυο σημασιολογικής συγγένειας.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η σημασιολογική αναπαράσταση των πληροφοριών στη μνήμη είναι μία και ενιαία, ανεξάρτητα αν αξιοποιείται από τον προφορικό ή γραπτό λόγο. Η ανάγνωση και ο προφορικός λόγος αρχίζουν να μοιράζονται κοινές διεργασίες και γνωστικούς μηχανισμούς σε επίπεδο λέξης. Σε προηγούμενο επίπεδο, η επεξεργασία του γραπτού και προφορικού λόγου προϋποθέτει διαφορετικές αισθητηριακές και αντιληπτικές διεργασίες. Σε αυτό το στάδιο, τα χαρακτηριστικά του προηγούμενου αντιληπτικού σταδίου χρησιμοποιούνται για την πρόσβαση στο νοητικό λεξικό. Οι οπτικές ή προφορικές λέξεις πρέπει να ενεργοποιηθούν ή να συσχετιστούν με αποθηκευμένες έννοιες στο νοητικό λεξικό του υποκειμένου.



Προτού προβούμε στην παρουσία των τριών μοντέλων αναπαράστασης των σημασιολογικών πληροφοριών στη μνήμη, κρίνουμε σκόπιμη την αναφορά μας σε μερικά βασικά σημεία γύρω από τη δομή του νοητικού λεξικού και τη λειτουργία του, πληροφορίες χρήσιμες για την κατανόηση των επόμενων ενοτήτων της εργασίας μας. Συγκεκριμένα:

Οι αποθηκευμένες έννοιες στο νοητικό λεξικό αποτελούν το λεξιλόγιο του υποκειμένου. Το περιεχόμενο του λεξικού<sup>26</sup> περιέχει πληροφορίες για τη φωνολογική και οπτική αναπαράσταση της λέξης καθώς επίσης πληροφορίες για τη σημασία / νόημα της λέξης και πώς αυτή συσχετίζεται με άλλες λέξεις.

Για παράδειγμα όταν συναντάμε τη λέξη «μολύβι» ενεργοποιούνται στο νοητικό λεξικό οι εξής πληροφορίες:

*«Ένα όργανο με το οποίο γράφουμε ή ζωγραφίζουμε. Είναι τεχνητό, φυσικό αντικείμενο, συνήθως σε κυλινδρικό σχήμα. Λειτουργεί αφήνοντας ίχνη από γραφίτη κατά μήκος της επιφάνειας στην οποία γράφουμε. . Το μολύβι είναι όργανο που χρησιμοποιούμε στο σχολείο – τάξη και σχετίζεται με το στυλό, τη γομολάστιχα και τη ξύστρα» (Just & Carpenter, 1980: 63).*

Όπως θα δούμε και σε άλλο σημείο της εργασίας μας, οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με τα γνωστικά σχήματα τα οποία είναι αποθηκευμένα στη μακρόχρονη μνήμη του αναγνώστη / ακροατή.

---

<sup>26</sup> Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί τρία βασικά θεωρητικά μοντέλα – απόψεις γύρω από τη δομή του νοητικού λεξικού και το ρόλο του στην αναγνώριση και κατανόηση των λέξεων. Το πρώτο μοντέλο θεωρεί ότι το λεξικό έχει μία **ενιαία δομή** η οποία συνδυάζει τις απαραίτητες συντακτικές, σημασιολογικές και φωνολογικές πληροφορίες για μια λέξη. Επομένως κάθε λέξη έχει τη δικιά της **λεξική είσοδο** (lexical entry), το δικό της «πακέτο» πληροφοριών στο νοητικό λεξικό. Όταν ακούσουμε ή διαβάζουμε μια λέξη **ενεργοποιούνται ταυτόχρονα** όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά – αναπαραστάσεις της επιταχύνοντας την αναγνώριση και την ερμηνεία της. Σε αντίθετη περίπτωση το νοητικό λεξικό αναλαμβάνει ένα **διαμεσολαβητικό και διασυνδεδετικό** ρόλο συνδέοντας **επιμέρους** γλωσσολογικά **υποσυστήματα** για την αναγνώριση και κατανόηση μιας λέξης και κατ' επέκταση τη φωνολογική, τη συντακτική και τη σημασιολογική της αναπαράσταση (Levelt, 1989). Σύμφωνα με το μοντέλο λοιπόν το γλωσσικό σύστημα διαθέτει ένα **φωνολογικό**, ένα **συντακτικό** και ένα **σημασιολογικό λεξικό**. Η τρίτη θεώρηση αναφέρεται στην ύπαρξη και διάκριση **γραμματικών και εννοιολογικών χαρακτηριστικών** των λέξεων. Δεν υπάρχουν λεξικές είσοδοι ούτε τύποι, αλλά δύο ειδών χαρακτηριστικά τα οποία αλληλεπιδρούν για την ερμηνεία μιας λέξης.

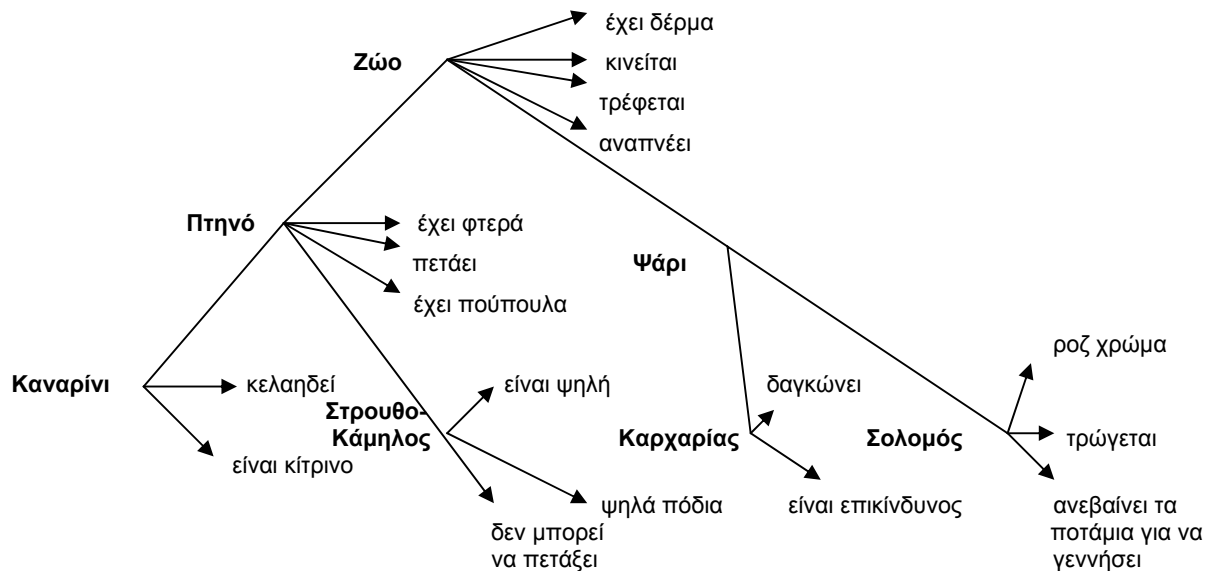
Στο νοητικό λεξικό υπάρχουν επίσης αποθηκευμένες συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες οι οποίες δείχνουν ενδεχόμενα μέρη του λόγου (π.χ ουσιαστικό, ρήμα ή επίθετο) ή ενδεχόμενους συντακτικούς ή σημασιολογικούς ρόλους σε επίπεδο πρότασης, για παράδειγμα στην πρόταση «Έγραψε το γράμμα με ένα μολύβι», ο συντακτικός ρόλος για τη λέξη μολύβι φανερώνει ότι είναι ένα ουσιαστικό, ενώ ο σημασιολογικός ρόλος φανερώνει ότι είναι ένα ουσιαστικό που λειτουργεί ως αντικείμενο.

### *1. Ιεραρχικό μοντέλο ή αλλιώς μοντέλο Συνειρμικών Σημασιακών Σχέσεων*

Προτού περιγράψουμε το μοντέλο αυτό κρίνουμε σκόπιμη την αναφορά μας στον τρόπο με τον οποίο αναπαρίσταται το νόημα στη μνήμη. Υπάρχουν αρκετές θεωρίες ανάμεσα στις οποίες η θεωρία των σημασιολογικών χαρακτηριστικών, η θεωρία των αρχέτυπων, η θεωρία των δικτύων και η θεωρία των νοητικών μοντέλων. Το ιεραρχικό μοντέλο είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα της θεωρίας των δικτύων. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία των δικτύων, το νόημα των λέξεων αναπαρίσταται στη μνήμη σχηματίζοντας ένα *ιεραρχικό δίκτυο συνειρμικών σχέσεων*. Αν και το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται ως συνειρμικό, διαφέρει από τις συνειρμικές θεωρίες γιατί όπως θα δούμε και στη συνέχεια, οι λεξιλογικές μονάδες δε συνδέονται αλυσιδωτά αλλά είναι οργανωμένες με βάσει λογικές σχέσεις σε ένα ιεραρχικό δίκτυο υποκείμενων και υπερκείμενων εννοιών.

Πρόκειται λοιπόν, για σημασιολογικά δίκτυα, δίκτυα δηλαδή εννοιών οι οποίες έννοιες συνδέονται μεταξύ τους μέσω κάθετων και οριζόντιων σχέσεων. Οι κάθετες σχέσεις δηλώνουν σχέσεις ιεραρχίας μεταξύ *υπαγόμενων* (subordinated) και *επαγόμενων* (superordinated) λέξεων και οι οριζόντιες σχέσεις εκφράζουν *ιδιότητες* των εννοιών. Με βάσει λοιπόν τη λογική οργάνωση του δικτύου μπορούμε άμεσα ή έμμεσα να προβούμε σε συμπεράσματα και συσχετίσεις. Για παράδειγμα στο πιο κάτω εννοιολογικό δίκτυο, το οποίο αναπαρίσταται υπό τη μορφή εννοιολογικού δέντρου, μπορούμε άμεσα να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι «*η στρουθοκάμηλος δεν μπορεί να πετάξει*». Αντίθετα, χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι «*η στρουθοκάμηλος έχει φτερά και πούπουλα*» εφόσον οι ιδιότητες αυτές δεν αναφέρονται άμεσα στο δίκτυο και συγκεκριμένα στις ιδιότητες της στρουθοκαμήλου.

Το μοντέλο των Collins & Quillian (1969): ένα ιεραρχημένο εννοιολογικό δίκτυο



Από την πιο πάνω σχηματική αναπαράσταση παρατηρούμε ότι το κάθε στοιχείο του δικτύου σχηματίζει έναν κόμβο και συνδέεται με ένα ή περισσότερα κομβικά σημεία μέσω ιεραρχικών σημασιολογικών - κατηγορικών σχέσεων (category relations).

Έρευνες των Collins & Quillian (1969) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ενεργοποίηση ενός λεξικού στοιχείου / λέξης κατά την ανάγνωση / ακρόαση μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση κι άλλων λεξικών στοιχείων που συνδέονται με τη λέξη - στόχο. Η ενεργοποίηση αυτή καθορίζεται από τη μόνιμη σχέση που εδραιώνεται μεταξύ των λέξεων μέσα από την προηγούμενη εμπειρία και γνώσεις του υποκειμένου. Ένας ακόμη παράγοντας που επιταχύνει την ενεργοποίηση λέξεων είναι η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούμε κάποιες λέξεις. Οι συχνόχρηστες λέξεις και οι πιο συχνοί συνδυασμοί / συσχετισμοί ενεργοποιούνται γρηγορότερα.

Όπως άλλωστε υποστηρίζουν οι ερευνητές, ο χρόνος που απαιτείται για να ενεργοποιήσουμε κάποιες λέξεις και να προβούμε στους απαραίτητους εννοιολογικούς συσχετισμούς (intersection search) εξαρτάται από τον αριθμό των βημάτων, τη νοητική



δηλαδή απόσταση που πρέπει να διασχίσουμε στα πλαίσια του συγκεκριμένου δικτύου (απόσταση μεταξύ κόμβων).

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι το ιεραρχικό δίκτυο πληροφοριών στηρίζεται στην αρχή της *γνωστικής οικονομίας* (cognitive economy). Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα βασικά χαρακτηριστικά μιας κατηγορίας εννοιών αποθηκεύονται μόνο στον κόμβο με την υψηλότερη ενεργοποίηση και κατ' επέκταση τον κόμβο που βρίσκεται στην υψηλότερη θέση στο σημασιολογικό δίκτυο. Με αυτόν τον τρόπο εξοικονομείται χώρος στην ήδη περιορισμένη σημασιολογική μνήμη. Για παράδειγμα, η πληροφορία ότι τα πουλιά μπορούν να αναπνέουν, αποθηκεύεται στην ευρύτερη έννοια – κατηγορία «ζώα» μιας και είναι χαρακτηριστικό όλων των ζώων. Χάρη στην ικανότητά μας να συνάγουμε λογικά συμπεράσματα μπορούμε να συσχετίσουμε τις απαραίτητες πληροφορίες και να κατανοήσουμε τυχόν «συνειρμικές» συσχετίσεις, απαραίτητες για τη λειτουργία της κατανόησης.

## *II. Μοντέλο σημασιολογικών χαρακτηριστικών*

Στο προηγούμενο μοντέλο των Collins & Quillian (1969) κάθε λέξη αποτελούσε μια αυτόνομη μονάδα (κόμβος). Στο παρών όμως μοντέλο, το μοντέλο των Smith, Shoben και Rips (1974), η κάθε λέξη αναπαρίσταται ως ένα σύνολο ιδιοτήτων, τις καθοριστικές και τις χαρακτηριστικές. Οι *καθοριστικές ιδιότητες* (defining feature) αποτελούν τα αναγκαία κοινά χαρακτηριστικά μιας κατηγορίας ενώ οι *χαρακτηριστικές ιδιότητες* (characteristic feature) αποτελούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των επιμέρους παραδειγμάτων της κατηγορίας. Η διαρρύθμιση του καταλόγου ιδιοτήτων για κάθε έννοια είναι τέτοια έτσι ώστε οι καθοριστικές ιδιότητες να προηγούνται των χαρακτηριστικών. Τυπικά παραδείγματα μιας κατηγορίας π.χ της κατηγορίας «πουλί» αποτελούν οι έννοιες εκείνες που μοιράζονται πέραν από τις καθοριστικές ιδιότητες και κοινές χαρακτηριστικές / τυπικές ιδιότητες της ευρύτερης κατηγορίας.

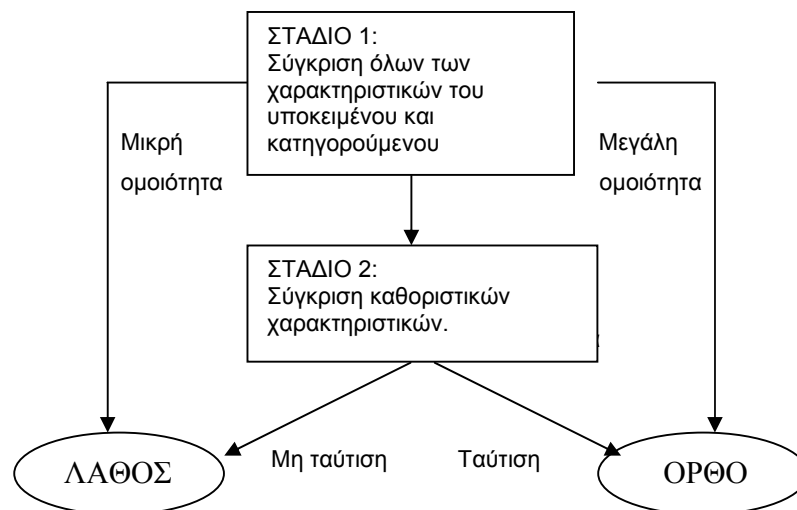
Η επαλήθευση μιας πρότασης δε γίνεται με βάση τους ιεραρχικά διαμορφωμένους σημασιολογικούς συνειρμούς και τη νοητική απόσταση μεταξύ επαγόμενων και υπαγόμενων εννοιών, αλλά μέσω σύγκρισης χαρακτηριστικών / ιδιοτήτων. Αρχικά συγκρίνουμε όλες τις ιδιότητες μεταξύ των αναφερόμενων εννοιών. Για παράδειγμα στην πρόταση «*Το αηδόνι*

είναι πουλί» ανακαλούμε από τη μνήμη μας και συγκρίνουμε όλες τις ιδιότητες μεταξύ των δύο εννοιών αηδόνι – πουλί. Σε πρώτο στάδιο, αν οι δύο αυτές έννοιες, το υποκείμενο και το κατηγορούμενο της πρότασης, μοιράζονται πάρα πολλές ιδιότητες τότε η πρόταση σύντομα θα αναδειχθεί ως «αληθής». Αν όμως οι έννοιες δεν παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες τότε η πρόταση θα αναδειχθεί ως «ψευδή».

Σε περίπτωση όμως που οι ομοιότητες και διαφορές τους είναι ισάριθμες, τότε σε ένα δεύτερο επίπεδο συγκρίνονται μόνο οι καθοριστικές ιδιότητες. Οι διεργασίες στο επίπεδο χρειάζονται μεγαλύτερο χρόνο για να ολοκληρωθούν εφόσον οι έννοιες παρουσιάζουν μια «ουδέτερη» θα λέγαμε συνάφεια. Για παράδειγμα, η πρόταση «*Το κοτόπουλο είναι πουλί*» απαιτεί περισσότερο χρόνο επεξεργασίας από την πρόταση «*Το αηδόνι είναι πουλί*».

Πιο κάτω παραθέτουμε σχηματικά τις διεργασίες ανάκλησης και σύγκρισης χαρακτηριστικών σε δύο επίπεδα όπως ορίζει το μοντέλο:

*Το μοντέλο σύγκρισης χαρακτηριστικών των Smith, Shoben και Rips (1974)*

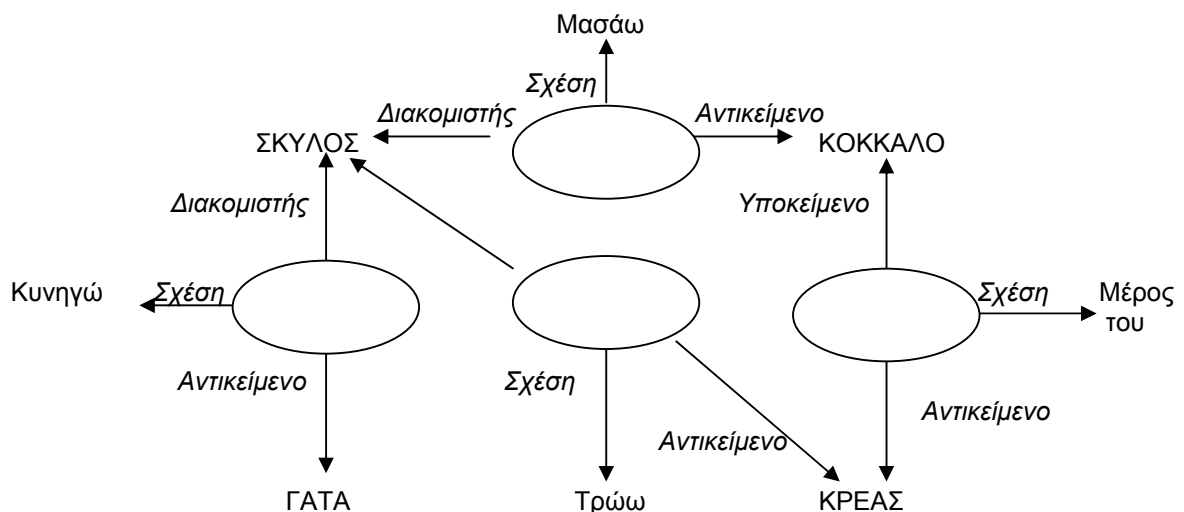


### III. Μοντέλο Κλιμακωτής ενεργοποίησης

Ένα τρίτο μοντέλο οργάνωσης, αναπαράστασης και πρόσβαση στο νοητικό λεξικό είναι το μοντέλο των Collins και Loftus (1975). Σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα, η οργάνωση του σημασιολογικού δικτύου δεν είναι ιεραρχική αλλά στηρίζεται στη διασύνδεση

κόμβων των οποίων η μεταξύ τους απόσταση στηρίζεται στα δομικά χαρακτηριστικά όπως η κατηγορικές και οι λειτουργικές σχέσεις. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα το δίκτυο κόμβων δε βρίσκεται σε μια ενεργειακή ισορροπία αλλά κάποιοι κόμβοι ενεργοποιούνται περισσότερο από κάποιους άλλους με αποτέλεσμα να ανακαλούνται ευκολότερα από τους υπόλοιπους.

Η παρούσα περιγραφή θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα κάποιες εσωτερικές διεργασίες γύρω από την αναπαράσταση του νοήματος σε προτασιακές μονάδες και δίκτυα πληροφοριών καθώς επίσης τον τρόπο με τον οποίο ενεργοποιούνται τα γνωστικά σχήματα στη μνήμη κατά την ανάγνωση ή ακρόαση πληροφοριών. Για παράδειγμα, το πιο κάτω σχεδιάγραμμα<sup>27</sup> απεικονίζει ένα δίκτυο από εννοιολογικές σχέσεις που πλαισιώνουν τη λέξη «σκύλος».



(Πηγή:Anderson, 1990 : 120)

Όπως φαίνεται στο πιο πάνω σχήμα αναγνωρίζοντας μια λέξη στον προφορικό ή γραπτό λόγο ενεργοποιούνται παράλληλα και άλλες σημασιολογικά συναφείς έννοιες οι οποίες είναι οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα κατά τα οποία έννοιες ή γεγονότα οργανώνονται, αποθηκεύονται και ανακαλούνται από τη μνήμη υπό μορφή «κλιμακωτής ενεργοποίησης» (spreading activation) συναφών εννοιών ή γεγονότων. Η δομή αυτή διευκολύνει και

<sup>27</sup> Στο σημείο αυτό της εργασίας μας η παράθεση του σχεδιαγράμματος μας βοηθά να σχηματίσουμε στο μυαλό μας μια νοητική εικόνα για τη σημασιολογική οργάνωση του νοητικού λεξικού. Για αυτό το λόγο δε θα εστιάσουμε την προσοχή μας στις έννοιες «σχέση», «διακομιστής», «αντικείμενο» και δε θα προβούμε σε περαιτέρω ερμηνεία του σχήματος. Κάτι τέτοιο γίνεται σε μια από τις επόμενες ενότητες και συγκεκριμένα στη «Σημασιολογική αναπαράσταση των προτάσεων».

επιταχύνει τη διαδικασία κατανόησης και συσχέτισης πληροφοριών – εννοιών, ιδιαίτερα σε επίπεδο πρότασης (συσχετιστική επεξεργασία - associative priming) εφόσον το υποκείμενο δε χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει μια λέξη στο σύνολό της για να την αναγνωρίσει. Πολλές φορές «προβλέπει» τη συνέχεια. Για παράδειγμα ακούμε ή διαβάζουμε την πρόταση:

*«Δεν μπορούσε να ανοίξει την πόρτα. Είχε ξεχάσει το κλειδί».*

Σύμφωνα με τη θεωρία της «κλιμακωτής ενεργοποίησης» ο ακροατής ή αναγνώστης έχει ήδη ενεργοποιήσει στη μνήμη του την έννοια «πόρτα». Συναφή έννοια με την «πόρτα» είναι και η έννοια «κλειδί» η οποία έχει ήδη ενεργοποιηθεί στο λεξικό δίκτυο πληροφοριών στη μνήμη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαβάζοντας ή ακούγοντας την αρχή της λέξης «κλειδί» (την πρώτη συλλαβή), προβλέπουμε τη συνέχεια εφόσον οι λέξεις «πόρτα» και «κλειδί» είναι άμεσα συνδεδεμένες και οργανωμένες στο μυαλό του υποκειμένου και έτσι ενεργοποιούνται σχεδόν ταυτόχρονα, ίσως και στον ίδιο δεσμό / κόμβο. Το ίδιο θα συνέβαινε ακόμα και αν η λέξη «κλειδί» απουσίαζε πλήρως υπό τη μορφή ελλιπής πρότασης, όπως και στις δοκιμασίες που έχουμε δημιουργήσει. Το υποκείμενο με βάσει τα συμφραζόμενα της πρότασης και τις αποθηκευμένες αναπαραστάσεις και γνώσεις του στη μακρόχρονη μνήμη, ανακαλεί πρώτη την έννοια «κλειδί» από το νοητικό του λεξικό. Η ακρόαση ή ανάγνωση όλης της πρότασης ή ακόμα και οι μετέπειτα πληροφορίες, θα επιβεβαιώσουν ή θα απορρίψουν τις υποθέσεις του.

Αν πάλι το περιεχόμενο της πρότασης δεν είναι προβλέψιμο, η κατανόηση της πρότασης απαιτεί περισσότερο χρόνο εφόσον οι έννοιες που περιέχει δε βρίσκονται σε παραπλήσιους δεσμούς και οι συσχέτισή τους δεν είναι άμεση - συχνή.

Για παράδειγμα, έχουμε την πρόταση:

*«Ο ναύτης είναι μέσα στο πάρκο».*

Θα ανέμενε κανείς ότι η τελευταία λέξη είναι η λέξη «καράβι». Αυτό συμβαίνει γιατί κατά την αναγνώριση της λέξη «ναύτης» που προηγείται στην πρόταση, ενεργοποιούνται ταυτόχρονα συναφείς έννοιες (σχήματα) στο νοητικό λεξικό. Μια από αυτές είναι και η λέξη «καράβι». Οι υποθέσεις μας όμως απορρίπτονται με την έκβαση της πρότασης εφόσον οι λέξεις

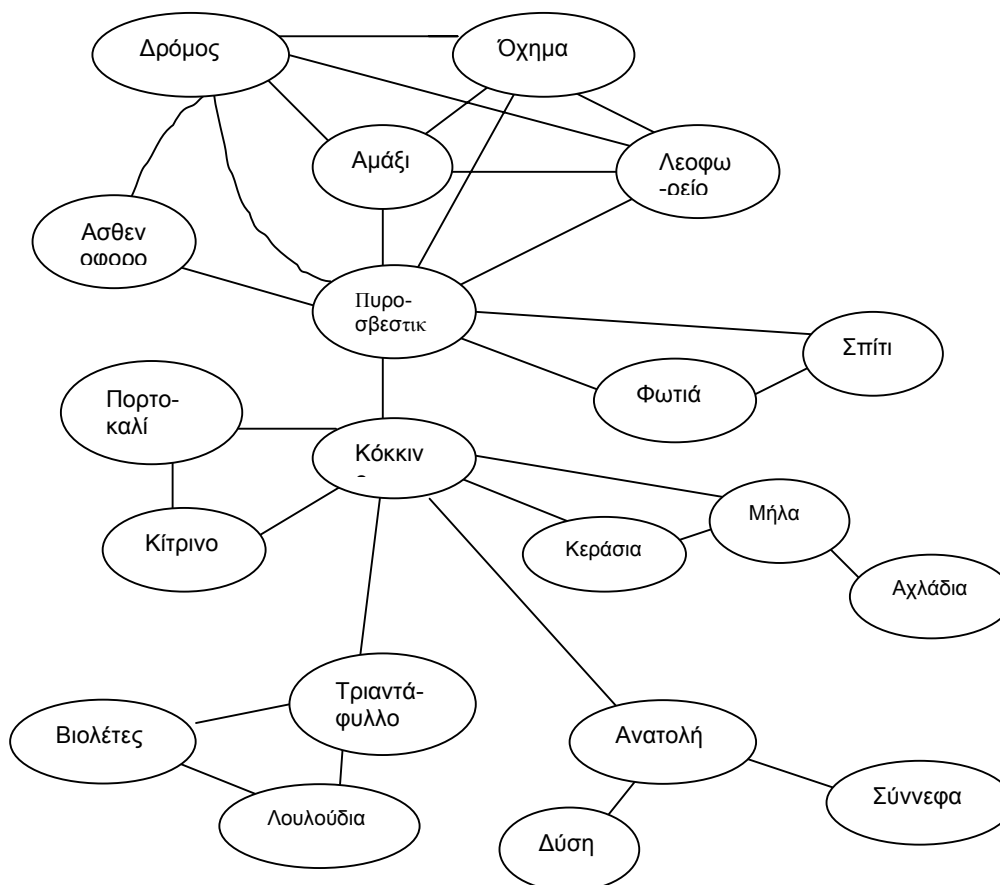
«ναύτης» και «πάρκο» ενεργοποιούνται σε *διαφορετικούς δεσμούς* των οποίων η σύνδεση – συσχέτιση προϋποθέτει την ενεργοποίηση *ενδιάμεσων, μεγάλο σε αριθμό πληροφοριών – δεσμών* πράγμα που καθιστά τη διαδικασία κατανόησης *χρονοβόρα και ιδιαίτερα απαιτητική* (Anderson, 1990).

Επομένως, το μοντέλο διαδοχικής / κλιμακωτής ενεργοποίησης εισαγάγει μια νέα έννοια, την έννοια της «σημασιολογικής απόστασης» μεταξύ των λέξεων, τονίζοντας έτσι τη σημασιολογική σχέση μεταξύ τους. Η απόσταση αυτή καθορίζεται από ένα σύνολο παραγόντων όπως είναι οι λογικές σχέσεις και οι χαρακτηριστικές / καθοριστικές ιδιότητες. Οι έννοιες που συνδέονται στενά βρίσκονται σε παραπλήσιους κόμβους και η ενεργοποίηση της μιας λέξης ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις παρακείμενες έννοιες. Όσο η (σημασιολογική) απόσταση μεγαλώνει μεταξύ των εννοιών τόσο μειώνεται και η ένταση του αρχικού βαθμού ενεργοποίησης.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η συχνότητα χρήσης κάποιων λέξεων και ο βαθμός συσχέτισης τους με κάποιες άλλες έννοιες διευκολύνει την ενεργοποίηση και πρόσβαση στο νοητικό λεξικό των συγκεκριμένων λεξιλογικών μονάδων.

Στο σημείο αυτό παραθέτουμε ακόμη μία απλοποιημένη σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου διαδοχικής ενεργοποίησης των Collins & Loftus (1975) όπου διακρίνουμε τη σημασιολογική συσχέτιση των εννοιών και την επίδραση των γνωστικών σχημάτων.

Μοντέλου διαδοχικής ενεργοποίησης των Collins & Loftus (1975)



Εν κατακλείδι, να αναφέρουμε ότι τα πιο πάνω μοντέλα πρόσβασης, οργάνωσης και ανάκλησης από το νοητικό λεξικό μας βοηθούν να κατανοήσουμε πώς οι μεμονωμένες λέξεις και η πρόσβαση τους στη σημασιολογική μνήμη επιδρούν στη λειτουργία της γλωσσική κατανόηση τόσο σε επίπεδο πρότασης αλλά και κειμένου. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να καταλάβουμε πώς αλληλεπιδρά η λεξιλογική αναπαράσταση και επεξεργασία με τις συντακτικές και σημασιολογικές διεργασίες για την κατανόηση π.χ προτάσεων, προφορικών και γραπτών όπως θα δούμε και στη συνέχεια της εργασίας μας.

Βέβαια ο οργάνωση και η δομή του νοητικού λεξικού δεν είναι μονοδιάστατη. Δε στηρίζεται για παράδειγμα μόνο σε λογικές αναπαραστάσεις και συσχετίσεις όπως υποστηρίζουν οι

Collins & Quillian (1969) και Smith, Shoben και Rips (1974) στα μοντέλα τους. Αντίθετα, οι εννοιολογικές συσχετίσεις πρέπει να αναδεικνύουν όχι μόνο λογικές και γλωσσολογικές σχέσεις αλλά και μη γλωσσολογικές, πώς δηλαδή οι έννοιες συνδέονται με αντικείμενα και γεγονότα σε σχέση με την προσωπική μας εμπειρία και αναπαράσταση. Πρέπει δηλαδή να προσθέσουμε μια τρίτη διάσταση στις θεωρίες αναπαράστασης του νοήματος στη μνήμη, που δεν είναι άλλη από την επίδραση του πλαισίου, του άμεσου δηλαδή περιβάλλοντος, της χωροχρονικής διάστασης των γεγονότων ανάλογα με την προσωπική μας εμπειρία.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια οι νέες θεωρίες γύρω από την κατασκευή και αναπαράσταση του νοήματος στη μνήμη κάνουν λόγο για την επίδραση των γνωστικών σχημάτων και της προϋπάρχουσας γνώσης του υποκειμένου. Η κατασκευή ενός *νοητικού μοντέλου* (mental model) καθιστά τη λειτουργία της κατανόησης μια δυναμική διεργασία επεξεργασίας πληροφοριών κύριο ρόλο στην οποία έχει το υποκείμενο, αναγνώστης ή ακροατής (Johnson – Laird, 1983).

## 2.4 Κατανόηση προτάσεων

Μέχρι το σημείο αυτό έχουμε κάνει μια μικρή αλλά περιεκτική εισαγωγή γύρω από την αντίληψη και αναγνώριση λέξεων. Σε ένα κείμενο όμως, όπως μια απλή πρόταση, οι λέξεις διαδέχονται η μία την άλλη και όλες μαζί αποδίδουν τη σημασιολογική αναπαράσταση, το νόημα της πρότασης. Το εύλογο ερώτημα που τίθεται στο σημείο αυτό είναι: α) *Πώς οι λέξεις αυτές συνδυάζονται στο μυαλό του αναγνώστη ή ακροατή έτσι ώστε να αποδώσει το σωστό νόημα και να μπορεί να το ερμηνεύσει;* β) *Ποιες διεργασίες λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία αυτή και πώς αυτές συνδυάζονται;*

Σε μια πρώτη προσέγγιση θα παρουσιάσουμε τις κεντρικές τάσεις και προτάσεις που συναντά κανείς στη διεθνή βιβλιογραφία. Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος θα απαντήσουμε κατά το ήμισυ εφόσον για να απαντήσουμε στο ερώτημα πώς οι διεργασίες αυτές συνδυάζονται, αφιερώνουμε μια ολόκληρη ενότητα σε ακόλουθο σημείο της μελέτης μας.

Οι Clark & Clark (1977) έχουν μελετήσει το ρόλο που διαδραματίζει η συντακτική και σημασιολογική γνώση στην κατανόηση προτάσεων αλλά και μεγαλύτερων δομικών μονάδων του προφορικού ή γραπτού λόγου. Μελέτησαν επίσης το ρόλο που διαδραματίζει η προϋπάρχουσα γνώση του υποκειμένου για τον κόσμο κατά τη διεργασία της κατανόησης.

Καθίσταται σαφές λοιπόν, ότι, η κατανόηση της γλώσσας είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα για τη διεκπεραίωση της οποίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η σύμπραξη πολυάριθμων διεργασιών για την κατασκευή ενός νοητικού μοντέλου, μιας νοητικής αναπαράστασης του περιεχομένου στο μυαλό του ακροατή ή αναγνώστη. Κάποιες διεργασίες αφορούν την αναγνώριση των λέξεων σε μια πρόταση, άλλες το σχηματισμό συντακτικών και σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ των λέξεων, ορισμένες τη χρήση και τη λειτουργία των γνωστικών σχημάτων και της προϋπάρχουσας γνώσης του υποκειμένου για τον κόσμο, καθώς επίσης το ρόλο του περιεχόμενου (συμφραζόμενα), η χρήση του οποίου είναι απαραίτητη, άμεσα ή έμμεσα, σε όλες τις πιο πάνω διεργασίες. Οι διεργασίες αυτές όπως θα δούμε σε μια από τις επόμενες ενότητες γύρω από την επεξεργασία της πρότασης, διακρίνονται, σύμφωνα με τα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών σε «ανοδικές» (bottom –



up) και «καθοδικές» (top – down) διεργασίες ή αλλιώς σε «κατώτερες» και «ανώτερες» διεργασίες (Carroll, 1994) επεξεργασίας.

Προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση της συντακτικής και σημασιολογικής επεξεργασίας των προτάσεων, θεωρούμε χρήσιμο να υπενθυμίσουμε ότι στο πλαίσιο της μελέτης και έρευνάς μας, η έννοια και η λειτουργία της κατανόησης προσεγγίζεται ως ένα είδος «επίλυσης προβλήματος», όπου, το υποκείμενο, καλείται να συγκροτήσει και να κατασκευάσει το νόημα μιας λέξης, μιας φράσης, ενός κειμένου χρησιμοποιώντας όλες της δυνατές ενδείξεις – φωνολογικές, συντακτικές, σημασιολογικές, χρήση γνωστικών σχημάτων, περικείμενου και πραγματολογικής γνώσης. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, επιλέξαμε τη γραμμική – σειριακή παρουσίαση των διεργασιών και των παραγόντων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεργασία κατανόησης προτάσεων, για καθαρά μεθοδολογικούς λόγους. Στη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις γύρω από την γλώσσα και την επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών, πολλές από τις διαδικασίες, για παράδειγμα οι συντακτικές και οι σημασιολογικές διεργασίες, παρουσιάζονται ως συμπληρωματικές, αλληλεπιδρώντας η μία με την άλλη.

Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι, τόσο η κατανόηση της προφορικής γλώσσας όσο και η κατανόηση της γραπτής, στηρίζονται σε κοινές διαδικασίες και κοινούς παράγοντες. Κατά μία άποψη, σε επίπεδο κατανόησης προτάσεων και κειμένων, ο γραπτός λόγος «συμπορεύεται» με τον προφορικό (Tanenhaus & Trueswell, 1995 . Perfetti, et al., 2001 . Kamhi & Catts, 2002).

### *Διεργασίες κατανόησης σε επίπεδο πρότασης: Ένα παράδειγμα*

Όταν διαβάζουμε ή ακούμε μια πρόταση αναλύουμε αυτόματα τη δομή της, μια διαδικασία που ονομάζεται *συντακτική ανάλυση* (parsing<sup>28</sup>). Ο ακροατής ή αναγνώστης πρέπει να συνδυάσει, σε επόμενη φάση, τη δομή της πρότασης (σύνταξη) με το νόημά της, το τι δηλαδή περιγράφει και εννοεί ο ομιλητής ή ο συγγραφέας. Η διαδικασία με την οποία συνθέτουμε το νόημα ονομάζεται *ερμηνεία* (interpretation).

Για να ερμηνεύσει το υποκείμενο οποιαδήποτε πρόταση πρέπει να επεξεργαστεί και να συσχετίσει την *επιφανειακή* και *βαθιά δομή* της πρότασης. Η επιφανειακή δομή παραπέμπει στην κατασκευή της φωνολογικής αναπαράστασης της πρότασης, όπως δηλαδή αυτολεξεί παρουσιάζεται, ενώ η βαθιά δομή παραπέμπει στη σημασιολογική / νοητική αναπαράσταση της πρότασης. Μερικές προτάσεις μπορεί να έχουν την ίδια επιφανειακή δομή αλλά διαφορετική ερμηνεία - διαφορετική βαθιά δομή ή / και το αντίστροφο. Επομένως, πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, όπως για παράδειγμα σε περιπτώσεις συντακτικής ή σημασιολογικής αμφισημίας όπως θα δούμε και στη συνέχεια (Βάμβουκας, 1984 . Anderson, 1990 . Carroll, 1994 . Chomsky, 1965 ).

Ο Anderson (1990) υποστηρίζει ότι υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ των διαδικασιών της συντακτικής ανάλυσης και ερμηνείας των προτάσεων<sup>29</sup>. Μάλιστα επισημαίνει ότι η σχέση που συνδέει τις διεργασίες αυτές είναι γραμμική, με αποτέλεσμα η ερμηνεία των προτάσεων να έπεται της συντακτικής τους ανάλυσης. Ορισμένοι ερευνητές όμως, σε αντίθεση με τους υποστηρικτές του γραμμικού μοντέλου επεξεργασίας της γλώσσας, υποστηρίζουν την ταυτόχρονη διεκπεραίωση των διεργασιών συντακτικής ανάλυσης / επεξεργασίας και ερμηνείας. Θεωρούν ότι οι διεργασίες αυτές αλληλεπιδρούν και αποτελούν μέρος μιας ενιαίας διαδικασίας. Σύμφωνα με τις πάνω αντιλήψεις για την επεξεργασία της γλώσσας, έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα επεξεργασίας των γλωσσικών πληροφοριών, τα οποία θα αναλύσουμε σε μία από τις επόμενες ενότητες. Στο παρόν στάδιο θα παραθέσουμε ένα εύστοχο παράδειγμα μέσα από το οποίο αναδεικνύεται

<sup>28</sup> Έτσι με τον όρο «*parsing*» κάποιοι μελετητές αναφέρονται παράλληλα στη συντακτική ανάλυση - επεξεργασία αλλά και ερμηνεία των προτάσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα με το πέρας της συντακτικής ανάλυσης το υποκείμενο είναι σε θέση να αποφασίσει για το «προτασιακό» περιεχόμενο ή νόημα της πρότασης, όπως θα δούμε σε άλλη ενότητα (Altamann, 1989)

<sup>29</sup> Το διαχωρισμό αυτό ακολουθούμε και εμείς εν μέρει, για μεθοδολογικούς σκοπούς.

η συμμετοχή και η χρησιμότητα επιμέρους παραγόντων και διεργασιών κατά τη διεκπεραίωση της κατανόησης. Τους παράγοντες και τις διεργασίες αυτές θα έχουμε την ευχέρεια να αναλύσουμε στην ενότητα αυτή. Συγκεκριμένα έχουμε την εξής πρόταση:

*«Ήταν ο λυμηγός που σκότωσε το λύρο».*

Παρόλο που η πιο πάνω πρόταση περιέχει λέξεις χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο, είμαστε ικανοί να αναγνωρίσουμε βασικά στοιχεία της δομής της όπως για παράδειγμα την ιεραρχική σχέση και τη λειτουργία των λέξεων (π.χ υποκείμενο, αντικείμενο). Αναγνωρίζουμε επίσης, στοιχεία, που οδηγούν στην ερμηνεία της πρότασης και το σχηματισμό νοηματικών συσχετίσεων. Για παράδειγμα αναγνωρίζουμε τους συμμετέχοντες (κύμηγος, λύρος) και τη μεταξύ τους σχέση η οποία αποδίδεται μέσα από το ρήμα αποδίδει «σκότωσε» (action word).

Αναγνωρίζουμε ακόμη λέξεις διαφορετικών γραμματικών κατηγοριών όπως είναι οι συνδετικές (που) και λειτουργικές λέξεις (ο, τον), τα μορφολογικά στοιχεία όπως οι χαρακτηριστικές καταλήξεις που αποδίδουν το χρόνο της ενέργειας του ρήματος κ.ά. Στη Ψυχολinguιστική οι λειτουργικές λέξεις σε συνδυασμό με τις μικρές καταλήξεις (μορφήματα) ονομάζονται *λεξιλόγιο περιορισμένης τάξης* (closed class vocabulary). Επίσης, αναγνωρίζουμε λέξεις περιεχομένου οι οποίες συντακτικά αναλύονται ως ουσιαστικό, ρήμα και επίθετο και οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στη σημασιολογική απόδοση της πρότασης.

Στη συγκεκριμένη πρόταση, ενώ μπορούμε να προβούμε στην απαραίτητη συντακτική ανάλυση (υποκείμενο, ρήμα αντικείμενο κ.ο.κ) και να εξάγουμε τις στοιχειώδεις νοηματικές συσχετίσεις (υποκινήτης, αποδέκτης κ.ο.κ.), δεν μπορούμε να αποδώσουμε το γενικότερο νόημα της πρότασης. Οι βασικές λέξεις, οι λέξεις περιεχομένου δεν είναι πραγματικές λέξεις αλλά ψευδολέξεις, λέξεις, δηλαδή χωρίς σημασιολογικό περιεχόμενο που δεν μπορούν να αναγνωριστούν στο νοητικό μας λεξικό (Anderson, 1990). Οι φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων «λυμηγός» και «λύγος» μας παραπέμπουν σε φωνολογικά παραπλήσιες τους λέξεις. Στηριζόμενοι στα γνωστικά σχήματα και τις πραγματολογικές γνώσεις του υποκειμένου καθώς επίσης στις πληροφορίες του περιεχομένου, εικάζουμε ότι

οι λέξεις αυτές αντικαθιστούν τις λέξεις «κυνηγός» και «λύκος», αντίστοιχα.

Με μια πρώτη λοιπόν ματιά, διαφαίνεται ο ρόλος των γλωσσολογικών (συντακτικών, σημασιολογικών, λεξιλογικών, φωνολογικών αναπαραστάσεων) και μη γλωσσολογικών (προϋπάρχουσες γνώσεις, γνωστικά σχήματα) διεργασιών και πληροφοριών για την κατανόηση προτάσεων.

#### 2.4.1 Συντακτική Επεξεργασία

Όταν αναφερόμαστε στη δομή της γλώσσας και πώς αυτή επηρεάζει τη λειτουργία της κατανόησης συνήθως συγκεντρώνουμε την προσοχή μας στη σύνταξη και στη γραμματική της γλώσσας, για παράδειγμα τη σειρά των λέξεων η οποία έχει καθορισμένη κατεύθυνση από αριστερά προς δεξιά, τη φραστική δομή μιας πρότασης και την ανάλυση στα επιμέρους συστατικά της, τη λειτουργία των μορφημάτων καθώς επίσης τη χρήση των λειτουργικών λέξεων κ.ά.

Όλα τα πιο πάνω δομικά στοιχεία αποτελούν πηγή πληροφόρησης για τον ακροατή ή αναγνώστη έτσι ώστε να μπορεί να αναπαραστήσει σωστά το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης το οποίο στηρίζεται, σε πρώτη φάση<sup>30</sup>, στην επεξεργασία γλωσσολογικών πληροφοριών. Μάλιστα ο Frazier (1987) αναφέρει ότι η επεξεργασία των πληροφοριών αυτών γίνεται σε διαφορετικές, ανεξάρτητες και αυτόνομες μονάδες επεξεργασίας. Κατ' αναλογία, υπάρχει ένα μοναδικό σύστημα συντακτικής ανάλυσης, υπεύθυνο για την κατάτμηση των προτάσεων σε επιμέρους συστατικά και το οποίο σύστημα δεν επηρεάζεται από άλλα είδη γνώσεων<sup>31</sup>.

Προτού λοιπόν προχωρήσουμε στην περιγραφή των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη συντακτική επεξεργασία μιας πρότασης, θεωρούμε σκόπιμη την αναφορά μας σε δύο όρους τους οποίους συχνά συγχέουμε. Ο πρώτος όρος αναφέρετε στην έννοια της *συντακτικής γνώσης* και ο δεύτερος στην έννοια της *συντακτικής επίγνωσης*.

<sup>30</sup> Όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, η επεξεργασία ενός κειμένου γίνεται σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση κατά τα αθροιστικά μοντέλα, στηρίζεται στην επεξεργασία γλωσσολογικών πληροφοριών.

<sup>31</sup> Θεωρία «υποσυστημικότητας» του νου (Fodor (1983)

Η συντακτική γνώση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αναπαράσταση του σημασιολογικού περιεχομένου και γενικότερα του νοήματος μιας πρότασης. Αντίθετα, η συντακτική επίγνωση δε συμμετέχει άμεσα στην κατασκευή της συντακτικής αναπαράστασης αλλά λειτουργεί σε ένα ανώτερο επίπεδο ελέγχου της συντακτικών διεργασιών. Επομένως, το υποκείμενο συνειδητά, εμπρόθετα θα λέγαμε, ελέγχει τη «γραμματικότητα» ή αλλιώς τη συντακτική ορθότητα της πρότασης και αν χρειαστεί, ανατρέχει σε εναλλακτικές αναπαράστασης όπως θα δούμε και στην περίπτωση συντακτικά αμφίσημων προτάσεων.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν την επίδραση της συντακτικής γνώσης και επίγνωσης στη διεργασία της κατανόησης. Οι Tunmer και Bowey (1984) ισχυρίζονται ότι τέτοιου είδους γνώσεις βοηθούν το υποκείμενο να εντοπίσει και να διορθώσει τυχόν λάθη του βελτιώνοντας την ικανότητα ελέγχου της διεργασίας της κατανόησης (comprehension monitoring). Ακόμη, οι Tunmer και Hoover (1992) προτείνουν, ότι η συντακτική επίγνωση διευκολύνει την αναγνώριση λέξεων εφόσον τα υποκείμενα μπορούν να χρησιμοποιήσουν συντακτικούς περιορισμούς για να διευκολύνουν τη στοιχειώδη ικανότητα αποκωδικοποίησης .

Όπως υποστηρίζει λοιπόν ο Bever (1970), ο κατακερματισμός των προτάσεων στα συστατικά τους μέρη (λέξεις) και η ταξινόμηση των συστατικών αυτών με βάση τις μεταξύ τους συσχετίσεις (μέρη του λόγου), οδηγούν σε μια πρώτη αναπαράσταση του συντακτικού νοήματος της πρότασης. Στη βιβλιογραφία, η συντακτική αναπαράσταση του νοήματος αποδίδεται, συμβολικά, υπό τη μορφή συντακτικού δέντρου / διαγράμματος (syntactic tree) το οποίο δηλώνει τις ιεραρχικές σχέσεις (hierarchical connections) μεταξύ των λέξεων .

Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, της συντακτικής επεξεργασίας το μυαλό μας αποφασίζει για το πώς οι λέξεις μιας πρότασης θα ομαδοποιηθούν και θα διαταχθούν στα υψηλότερα επίπεδα της συντακτικής πυραμίδας (έτσι παρομοιάζεται το συντακτικό δέντρο). Οι ομαδοποιήσεις αυτές προκύπτουν μέσα από την εφαρμογή μιας σειράς συντακτικών κανόνων –καθολικών και επιπλέον συγκεκριμένους για κάθε γλώσσα - τους οποίους έχουμε από μικροί ενσωματώσει, χωρίς συνειδητή προσπάθεια, στον προφορικό μας λόγο, επηρεαζόμενοι, εν μέρει, από την περιβάλλουσα γλώσσα, τον περιβάλλον λόγο και ομιλία (Chomsky, 1965).

Στον προφορικό λόγο (κυρίως), οι κανόνες αυτοί λειτουργούν αυτόματα χωρίς τη συνειδητή ανάκλησή τους από το γλωσσικό μας σύστημα και μνήμη. Για αυτό το λόγο η γνώση αυτή ονομάζεται «άδηλη» (tacit).

Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε την θεωρία της *Εσωτερικευμένης* ή αλλιώς *Μετασχηματιστικής Γραμματικής* (transformational grammar) εισηγητής της οποίας είναι ο γλωσσολόγος N. Chomsky. Μέσα από τη θεωρία της Μετασχηματιστικής Γραμματικής, ο Chomsky υποστηρίζει ότι ο καθένας μας διαθέτει ένα σύνολο εσωτερικευμένων συντακτικών κανόνων οι οποίοι έχουν ως ρόλο να παράγουν όλες τις αποδεκτές προτάσεις μιας γλώσσας και να απορρίπτουν τις μη αποδεκτές για τη γλώσσα, προτάσεις.

Για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η συντακτική επεξεργασία της γλώσσας, πρέπει να αναφερθούμε πρώτα, σε μια κεντρική έννοια της «Μετασχηματιστικής» θεωρίας και γενικότερα της Γλωσσολογίας, τη «φράση» και συγκεκριμένα την ανάλυση – διαίρεση των προτάσεων σε επιμέρους φράσεις. Η φραστική δομή μιας πρότασης διαμορφώνεται μέσα από επιμέρους ιεραρχικές σχέσεις των συστατικών της. Τα μέρη μιας πρότασης αναλύονται σε κατηγορίες / στοιχεία όπως ρήμα, ουσιαστικό, άρθρο κ.ά. Για παράδειγμα το υποκείμενο ακούει ή διαβάζει την πρόταση:

«*Το γενναίο σκυλί έσωσε το πνιγμένο παιδί*». (Anderson, 1990: 331)

Το μυαλό μας αναλύει αυτόματα την πρόταση σε δύο επιμέρους φράσεις:

- α) «*Το γενναίο σκυλί*» και
- β) «*Έσωσε το πνιγμένο παιδί*»

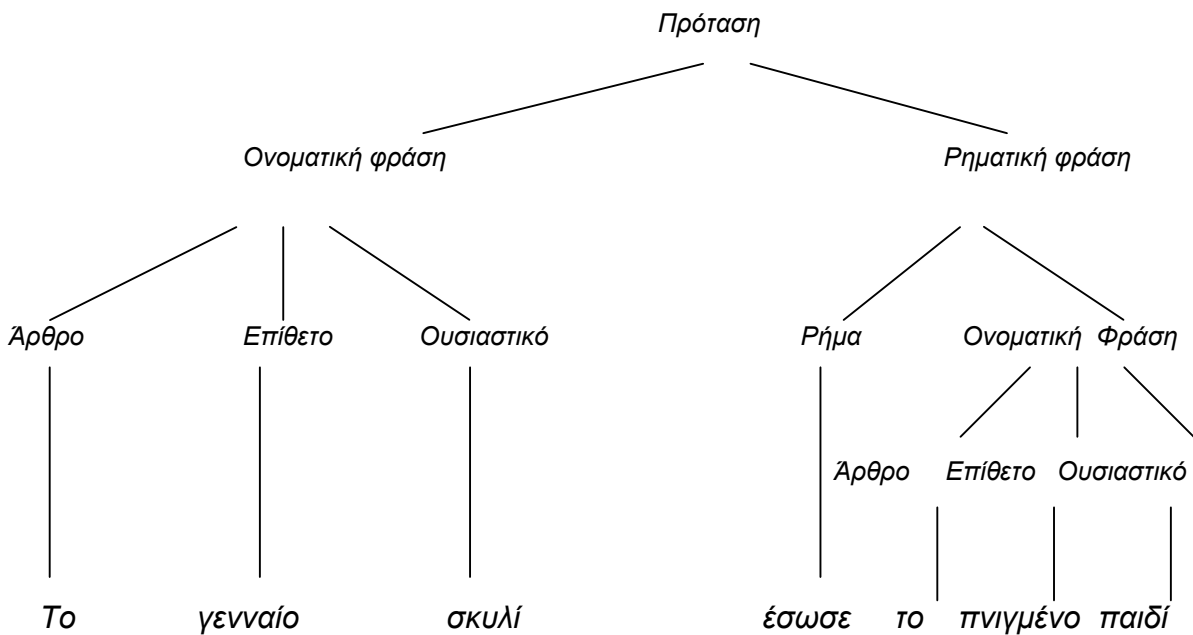
Η πρώτη φράση ονομάζεται *ονοματική φράση* και στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το υποκείμενο της πρότασης (άρθρο, επίθετο και ουσιαστικό) και η δεύτερη φράση ονομάζεται *ρηματική φράση* και στη δεδομένη περίπτωση αποτελεί το κατηγορήμα της πρότασης. Σύμφωνα με τους συντακτικούς κανόνες, η ρηματική φράση εμπεριέχει το ρήμα της πρότασης το οποίο υποδηλώνει μέσα από τις ιδιότητές του την ύπαρξη ή όχι αντικειμένου. Για παράδειγμα, κάποια ρήματα έχουν μεταβατικό χαρακτήρα και καθορίζουν την ανάγκη ύπαρξης και αναζήτησης, εκ μέρους του υποκειμένου, ενός άμεσου αντικείμενου. Πιο

αναλυτικά, στο πιο πάνω παράδειγμα, η ρηματική φράση αναλύεται σε δύο επιμέρους μονάδες όπως:

γ) «έσωσε»

δ) «το πνιγμένο παιδί»

Επομένως, το υποκείμενο κατασκευάζει την εξής συντακτική αναπαράσταση στο μυαλό του:



Όπως φαίνεται και στο σχήμα, το συντακτικό δέντρο μοιάζει με πυραμίδα η οποία σχηματίζεται από την ομαδοποίηση και ιεράρχηση των λέξεων. Τα κλαδιά του δέντρου καταλήγουν στις μεμονωμένες λέξεις που συνθέτουν την επιφανειακή δομή της πρότασης.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές από το χώρο της Ψυχογλωσσολογίας, η κατασκευή της επιφανειακής δομής της πρότασης γίνεται με βάση την αρχή της άμεσης ερμηνείας (immediacy principle). Οι Just & Carpenter (1980) υποστηρίζουν ότι όταν συναντάμε μια λέξη (προφορική ή γραπτή), προβαίνουμε άμεσα σε λεξικές αποφάσεις γύρω από τη γραμματική και συντακτική κατηγορία της λέξης.

Επομένως, το άτομο κατά την ακρόαση<sup>32</sup> και ειδικότερα κατά την ανάγνωση μιας πρότασης, ακολουθεί μία *λέξη προς λέξη* αναπαράσταση της συντακτικής της δομής. Έτσι, εξάγει άμεσα, μια πρώτη συντακτική ανάλυση της πρότασης, η οποία όπως θα δούμε και στη συνέχεια, αποδίδει την πιο απλή συντακτικά αναπαράσταση της πρότασης ανεξάρτητα από σημασιολογικές και πάσης φύσεως πληροφορίες.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η δομή αυτή απορρίπτεται από το άτομο όταν σε επόμενο στάδιο, η επεξεργασία του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης, πληροφορίες δηλαδή από το περικείμενο και τα συμφραζόμενα σε συνδυασμό με τα γνωστικά σχήματα του υποκειμένου και την προϋπάρχουσα του γνώση, αποδίδουν μία διαφορετική ερμηνεία στην πρόταση, διαφορετική απ' αυτή που προσδιορίζει η αρχική της συντακτική αναπαράσταση. Αποτέλεσμα της πιο πάνω διεργασίας είναι η *επανερμηνεία* της πρότασης τόσο σε συντακτικό όσο και σε σημασιολογικό επίπεδο.

Οι πιο πάνω διεργασίες υποδηλώνουν ότι η επεξεργασία της γλώσσας, γίνεται *γραμματικά*, ακολουθώντας το μηχανισμό *Garden Path*<sup>33</sup>. Σύμφωνα με τον πιο πάνω μηχανισμό, το μυαλό μας τείνει να σχηματίσει την πιο απλή συντακτική δομή της πρότασης, διαδικασία που δεν επιβαρύνει ιδιαίτερα τη μνήμη αλλά αντιθέτως την απαλλάσσει από ένα μεγάλο γνωστικό φορτίο.

Σε έρευνες του ο Frazier (1987), μελετώντας το χρόνο προσήλωσης / καθήλωσης των ματιών (eye fixation) κατά την ανάγνωση *συντακτικά αμφίσημων*<sup>34</sup> προτάσεων, διαπίστωσε ότι, κατά την επεξεργασία των προτάσεων εφαρμόζουμε δύο βασικές στρατηγικές / αρχές:

α) την αρχή της *ελάχιστης προσήλωσης* (Minimal attachment) κατά την οποία προσαρτούμε καινούργιες πληροφορίες στις ήδη υπάρχουσες χρησιμοποιώντας την πιο απλή γλωσσική /

---

<sup>32</sup> Στην προφορική επικοινωνία όπως θα δούμε και στη συνέχεια και έχουμε ήδη επισημάνει σε προηγούμενη ενότητα, εξαιτίας της προσωρινής φύσης του προφορικού λόγου και της αμεσότητας που προσφέρει, ο ακροατής κατά την επεξεργασία και κατανόηση μιας πρότασης δε συγκρατεί στο μυαλό του την επιφανειακή της δομή αλλά το σημασιολογικό της περιεχόμενο και αναπαράσταση. Αυτό τον καθιστά ικανό να κατανοεί με ευκολία «ελλειπτικές» και ιδιαίτερα αφηρημένες προτάσεις στηριζόμενος επίσης σε πληροφορίες από το πλαίσιο επικοινωνίας και την άμεση ανατροφοδότηση του ομιλητή. Επομένως, η κατά λέξη αναπαράσταση και συντακτική απόδοση μιας προφορικής πρότασης αποτελεί πολλές φορές απόπειρα. Βέβαια σε σύνθετες συντακτικά προτάσεις και προτάσεις με δύσκολο λεξιλόγιο επιβάλλεται μία λέξη προς λέξη επεξεργασία.

<sup>33</sup> Στην ελληνική γλώσσα ο όρος "path" σημαίνει «δίοδος»

<sup>34</sup> Υπάρχει και *λεξική αμφισημία* κατά την οποία μία λέξη έχει δύο ή περισσότερες ερμηνείες σε μια πρόταση. Για παράδειγμα, στην φράση "I'm going to the bank", λέξη bank μπορεί να σημαίνει την όχθη ενός ποταμού ή το νομισματικό ίδρυμα «τράπεζα». Για την άρση της συγκεκριμένης μορφής αμφισημίας το υποκείμενο χρησιμοποιεί πληροφορίες από τα συμφραζόμενα.



συντακτική δομή με τους λιγότερους συντακτικούς «δεσμούς» (ρηματικές και ονοματικές φράσεις)

β) την αρχή της *τελευταίας δομής* (Late closure) κατά την οποία προσαρτούμε τις καινούργιες λέξεις που συναντάμε στα ήδη υπάρχοντα γλωσσικά στοιχεία δηλαδή την υπό επεξεργασία δομή. Έτσι για παράδειγμα στην πρόταση:

*«Η Τζέσικα έβαλε το βιβλίο που η Κατερίνα διάβαζε στη βιβλιοθήκη ...»*,

(Frazier & Fodor, 1978)

η τελευταία φράση «στη βιβλιοθήκη» μπορεί να θεωρηθεί συνέχεια του ρήματος «έβαλε» ή του ρήματος «διάβαζε». Το μυαλό μας, σύμφωνα με την στρατηγική της τελευταίας δομής, επιλέγει την προσάρτηση της φράσης αυτής στο δεύτερο ρήμα «διάβαζε», το οποίο αποτελεί και την τελευταία υπό επεξεργασία δομή. Όπως έχουμε ήδη όμως παρατηρήσει, η πιο πάνω πρόταση αποδέχεται δύο πιθανές ερμηνείες εξαιτίας της αμφίσημης συντακτικά δομής της. Συχνά λοιπόν, η αρχή της άμεσης ερμηνείας και η επιλογή μίας μόνο συντακτικής δομής, από την αρχή της επεξεργασίας, οδηγεί το υποκείμενο σε *παρερμηνείες*. Τότε συνειδητοποιούμε ότι, το γλωσσικό σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών, ακολούθησε λάθος δίοδο επεξεργασίας (rath), «παραπλανήθηκε» και ψάχνει για συντακτικά αμφίσημες δομές, επαναλαμβάνοντας συνειδητά μια δεύτερη επεξεργασία – ανάλυση της πρότασης. Σε αυτήν την επαναληπτική προσπάθεια *αναταξινομεί* τις λέξεις, τη συντακτική τους λειτουργία και συσχέτιση ακολουθώντας, έτσι, εναλλακτικούς γραμματικο - συντακτικούς κανόνες, πιο σύνθετους.

Στη συνέχεια παραθέτουμε μερικά ακόμη παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία όπως η πρόταση:

*«Από τότε που ο Πέτρος πάντα τρέχει ένα μίλι φαίνεται μικρή απόσταση για αυτόν<sup>35</sup>»*

Κατά την ανάγνωση της πιο πάνω πρότασης, οι Frazier & Rayner (1982) παρατήρησαν ότι ο χρόνος προσήλωσης (eye fixation) στις τελευταίες λέξεις είναι μεγαλύτερος απ' ότι στις λέξεις που προηγήθηκαν. Αυτό συμβαίνει γιατί η πιο πάνω πρόταση είναι συντακτικά

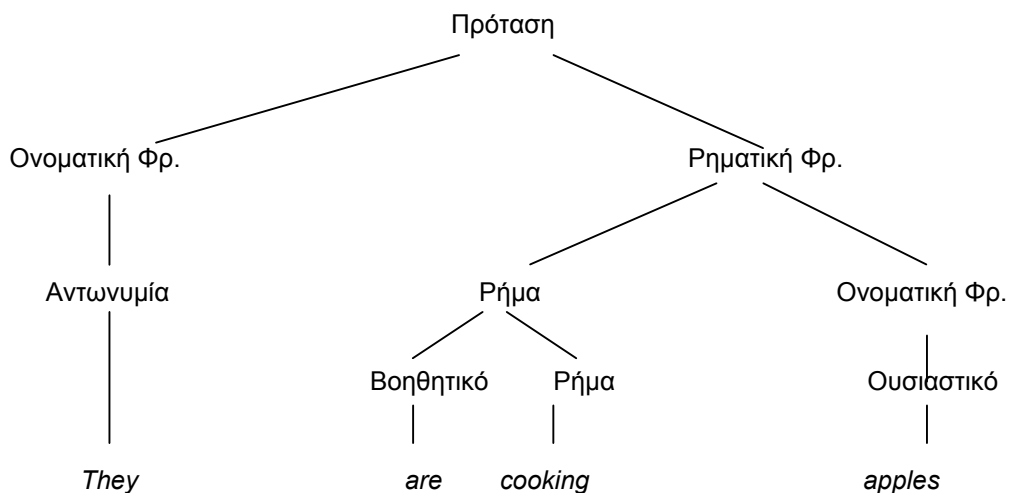
<sup>35</sup> Στην αγγλική βιβλιογραφία η απόδοση της πιο πάνω πρότασης είναι η εξής: " Since Peter always jogs a mile seems like a very short distance to him".

αμφίσημη και η αμφισημία αυτή δεν μπορεί να αρθεί παρά μόνο όταν ο αναγνώστης φτάσει σε ένα ορισμένο σημείο της πρότασης. Συγκεκριμένα, η φράση «ένα μίλι» επιδέχεται δύο συντακτικές ερμηνείες, είτε ως αντικείμενο του ρήματος «τρέχει» είτε ως υποκείμενο της επόμενης φράσης. Εφαρμόζοντας λοιπόν το υποκείμενο τις δύο αρχές που προτείνει ο Frazier, την αρχή της ελάχιστης προσαρμογής και κυρίως της αρχή της τελευταίας δομής, επιλέγει, εξ αρχής, την πρώτη ερμηνεία / συντακτική δομή. Όταν όμως διαβάσει και τη φράση «ένα μίλι», το υποκείμενο συνειδητοποιεί ότι η δομή που έχει ακολουθήσει είναι ασύμβατη με την ορθή δομή της πρότασης. Τότε επιβραδύνεται και ο χρόνος ανάγνωσης, αυξάνονται δηλαδή οι χρόνοι προσήλωσης και το υποκείμενο ξαναερμηνεύει τη δομή της πρότασης έτσι ώστε να αποδώσει το σωστό σημασιολογικά νόημα.

Ας πάρουμε δύο παραδείγματα από τον Bever, (1970). Η πρόταση:

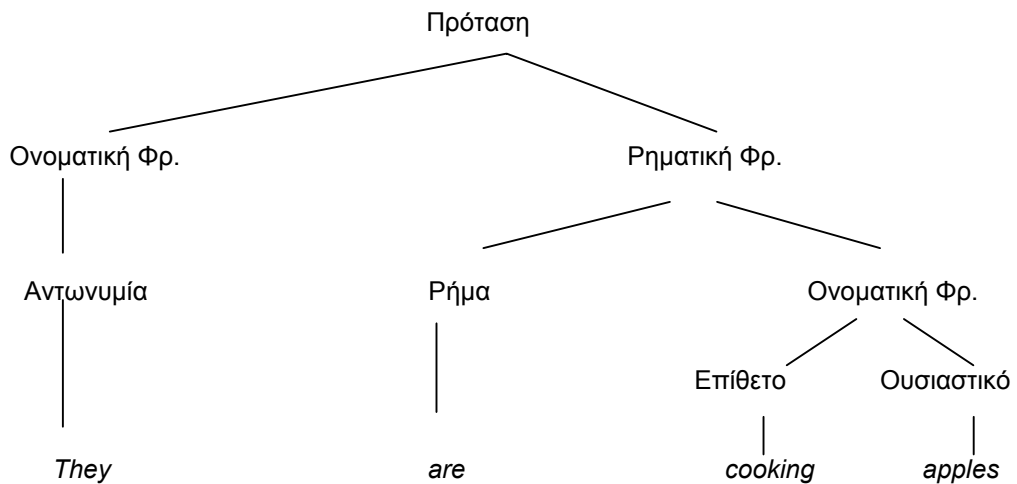
«*They are cooking apples*<sup>36</sup>», αναλύεται με δύο διαφορετικούς τρόπους όπως:

1<sup>ος</sup> τρόπος:



<sup>36</sup> Πολλές από τις προτάσεις που θα χρησιμοποιήσουμε είναι στην αγγλική γλώσσα εξαιτίας της αγγλικής βιβλιογραφίας, η οποία αποτελεί την κύρια πηγή της βιβλιογραφίας.

2<sup>ος</sup> τρόπος:



Στο πρώτο σχήμα (1<sup>ος</sup> τρόπος) η λέξη «*cooking*» θεωρείται μέρος της ρηματικής φράσης αποδίδοντας το χρόνο της πρότασης. Έτσι το νόημα της πρότασης διαμορφώνεται ως εξής: «*Αυτοί μαγειρεύουν μήλα*». Αντίθετα, στο δεύτερο σχήμα (2<sup>ος</sup> τρόπος), η ίδια λέξη θεωρείται ως μέρος της ονοματικής φράσης, δίνοντας μια διαφορετική εννοιολογική απόχρωση, ότι δηλαδή, «*τα συγκεκριμένα μήλα είναι για μαγείρεμα*». Έχουμε μία πρόταση με δύο ερμηνείες και σύμφωνα με τη θεωρία της άμεσης ερμηνείας, το υποκείμενο καλείται να αναθεωρήσει τη συντακτική δομή που εξαρχής επέλεξε και σε συνδυασμό με σημασιολογικές και πραγματολογικές πληροφορίες, να επιλέξει τη σωστή δομή.

Σύμφωνα λοιπόν με το γραμμικό μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών, σημαντικοί υποστηρικτές του οποίου είναι οι Chomsky, Frazier, Bever, Anderson κ.ά., τη συντακτική επεξεργασία διαδέχεται η σημασιολογική, ως συμπληρωματική. Σε άλλες περιπτώσεις όμως, στα αλληλεπιδραστικά μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών, ο ρόλος των δύο διεργασιών είναι εξαρχής αμοιβαίος.

Ως δεύτερο παράδειγμα παραθέτουμε μία πιο σύνθετη πρόταση η άμεση ερμηνεία της οποίας αυξάνει τη δυσκολία κατανόησης:

«*The horse raced past the barn fell*»<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> Η κατά λέξη μετάφραση της πρότασης είναι: Το άλογο αγωνίστηκε δίπλα από τον αχυρώνα έπεσε».

Μέχρι και την ανάγνωση ή ακρόαση της προτελευταίας λέξης (*barn* = αχυρώνας), θα αναμέναμε η συνέχεια της πρότασης να ήταν : «*The horse raced past the barn. . . into the yard*<sup>38</sup>». Η τελευταία λέξη (*fell* = έπεσε) ανατρέπει τη μέχρι τώρα υπόθεσή μας για την έκβαση της πρότασης. Σε αυτήν την περίπτωση όπως και στην προηγούμενη πρόταση, ξαναδιαβάζουμε ή λέμε την πρόταση με διαφορετικό τρόπο αναζητώντας εναλλακτική συντακτική απόδοση. Θα αποδίδαμε σωστά το περιεχόμενο, αν, διαβάζοντας ή ακούγοντας την πρόταση, υπήρχαν *κόμματα ή παύσεις* μετά από τις λέξεις «*horse*» και «*barn*» αποδίδοντας το σωστό σημασιολογικά νόημα: «*The horse, raced past the barn, fell*»<sup>39</sup>.

Η πιο πάνω πρόταση επινοήθηκε το 1970 από τον διάσημο ψυχολόγο Bever και αποτελεί παράδειγμα για την επεξήγηση των χαρακτηριστικών της συντακτικής ανάλυσης. Πρώτα απ' όλα ο λόγος που «παραπλανηθήκαμε» οφείλεται στο γεγονός ότι η λέξη «*raced*» είναι εν δυνάμει *συντακτικά αμφίσημη* λέξη. Εν μέρει, δηλώνει το *χρόνο* του ρήματος και γενικότερα του γεγονότος (της ενέργειας που προσδίδει το κύριο ρήμα – *race*) ο οποίος δεν είναι άλλος από τον αόριστο. Αυτήν τη λογική ακολουθεί και το μυαλό μας. Για αυτό το λόγο αναμέναμε / προσδοκούσαμε η έκβαση της πρότασης να ήταν για παράδειγμα «*The horse raced past the barn into the yard*»<sup>40</sup>. Από την άλλη πλευρά όμως, η λέξη «*raced*» χρησιμοποιείται και ως δείκτης *αναφορικής πρότασης* (reduced relative clause) της οποίας ο σύνδεσμος «*that*» παραλείπεται εντελώς υποδηλώνοντας την αναφορική πρόταση «*which was raced*» (το οποίο αγωνίστηκε).

Επομένως, ανάλογα με τη *λειτουργία* που θα προσδώσουμε στις λέξεις, ανάλογο θα είναι και το νόημα / ερμηνεία των προτάσεων. Οι συσχετίσεις των λέξεων και η «δράση» που απορρέει από την ιεράρχησή τους, αναπαριστούν στη μνήμη, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, το σημασιολογικό περιεχόμενο<sup>41</sup> της πρότασης.

<sup>38</sup> Το άλογο αγωνίστηκε δίπλα από τον αχυρώνα μέσα στην αυλή».

<sup>39</sup> «Το άλογο που αγωνίστηκε δίπλα από τον αχυρώνα, έπεσε»

<sup>40</sup> «Το άλογο **αγωνίστηκε** δίπλα από τον αχυρώνα μέσα στην αυλή».

<sup>41</sup> Αποφεύγουμε σκόπιμα τον όρο «νόημα» εφόσον όπως έχουμε ήδη αναφέρει η φράση «κατασκευή του νοήματος» υποδηλώνει την ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη / ακροατή του οποίου οι γνώσεις και γνωστικά σχήματα αλληλεπιδρούν με τις πληροφορίες του κειμένου. Επομένως, ο όρος «νόημα» περικλείει ένα ευρύ φάσμα παραγόντων και διεργασιών, όχι μόνο συντακτικών.

Όπως έχουμε ήδη καταλάβει, η συντακτική ανάλυση είναι μια πολύπλοκη διεργασία η οποία προϋποθέτει καλή συντακτική γνώση, ικανότητα εξαγωγής γλωσσολογικής φύσης συμπερασμάτων για πληροφορίες που υπονοούνται, ειδικότερα αν πρόκειται για αναφορικές προτάσεις ή συντακτικά αμφίσημες λέξεις κ.ο.κ.

Στο σημείο αυτό, να αναφέρουμε ότι, στον προφορικό λόγο, η δομή των φράσεων διατηρείται και γίνεται αντιληπτή μέσα από *παύσεις* κατά την ομιλία σε σημεία που οριοθετούν κύριες προτάσεις (υποκείμενο – ρήμα - αντικείμενο). Όπως έχουμε δει σε προηγούμενα δένδροδιαγράμματα, σε μια πρόταση εμπεριέχονται πολλές δευτερεύουσες φράσεις. Επομένως, οι ομιλητές υποδιαιρούν τις προτάσεις σε «μονάδες παύσεις» (pause units) (Gee & Grosjean, 1983). Ένα άλλο γεγονός που μαρτυρεί τη διατήρηση και χρήση της φραστικής δομή στον προφορικό λόγο πηγάζει από έρευνες οι οποίες ασχολήθηκαν με τα *προφορικά λάθη* των ομιλητών και οι οποίες ανακάλυψαν ότι οι ομιλητές *αυτοδιορθώνουν* τα λάθη τους επαναλαμβάνοντας ολόκληρη τη φράση και όχι το μεμονωμένο σημείο στο οποίο έχουν κάνει λάθος (Anderson, 1990).

Προτού προχωρήσουμε στη σημασιολογική αναπαράσταση του περιεχομένου μιας πρότασης, θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφερθούμε στην προσέγγιση «περίμενε και δεξ» («wait and see» technique). Στον αντίποδα του μοντέλου «άμεσης ερμηνείας», ορισμένοι ψυχογλωσσολόγοι, πιστεύουν ότι, αρχικά, το άτομο κατά την επεξεργασία μιας πρότασης ερευνά όλες τις δυνατές συντακτικές δομές. Χρησιμοποιώντας πληροφορίες από το περιεχόμενο και άλλες καθοδικές και ανοδικές διεργασίες, το υποκείμενο αποκλείει προοδευτικά μία προς μία τις πιθανές δομές επιλέγοντας στο τέλος μία η οποία αποδίδει σωστά το σημασιολογικό περιεχόμενο. Επομένως, οι συντακτικές και σημασιολογικές διεργασίες *αλληλεπιδρούν* σε μια δυναμική επεξεργασία της πρότασης (Golder & Caonac' H, 2002). Η γραμματική γνώση βοηθά επίσης στην αναγνώριση γραπτών λέξεων μέσα από την επίδραση του συγκείμενου (Nation & Snowing, 1998a). Βοηθά επίσης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Perfetti, 1985). Μάλιστα τα άτομα με χαμηλό επίπεδο κατανόησης παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στη χρήση συνεκτικών λέξεων – συνδέσμων όπως «επειδή, μετά, όμως» και την συσχέτιση πληροφοριών που συνδέουν (Cain, Patson & Andrews, 2005). Η συντακτική επίγνωση, μπορεί όπως έχουμε ήδη αναφέρει, να βοηθήσει

στην αναγνώριση λέξεων μέσα από τη χρησιμοποίηση των συντακτικών περιορισμών της δομής μιας πρότασης (Tunmer & Hoover, 1992).

#### 2.4.2 Σημασιολογική αναπαράσταση

Το γεγονός ότι η συντακτική γνώση και ανάλυση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διεκπεραίωση της λειτουργία της κατανόησης είναι γεγονός αναμφισβήτητο. Πέραν τούτου όμως, εμπειρικά δεδομένα και έρευνες υποστηρίζουν ότι, εκείνο που αναπαριστούμε και συγκρατούμε στη μακροπρόθεσμη μνήμη δεν είναι η συντακτική ανάλυση και η δομή μιας πρότασης αλλά το «νόημα» που απορρέει από αυτήν. Το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο της εργασίας μας λοιπόν είναι «*πώς ο ακροατής και ο αναγνώστης αναπαριστά στη μνήμη του το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας πρότασης*». Η απάντηση στο ερώτημα αυτό έρχεται μέσα από τη θεώρηση των *προτασιακών μονάδων* (propositionals) και την κατασκευή *προτασιακών δικτύων*.

Περιληπτικά λοιπόν, η κατασκευή της σημασιολογικής αναπαράστασης προϋποθέτει την αναγνώριση των σημασιολογικών ή θεματικών ρόλων των λέξεων. Στηριζόμενο στη συντακτική δομή της πρότασης και τις *λεξιλογικές μονάδες εισόδου*<sup>42</sup>, το υποκείμενο κατασκευάζει τη *λειτουργική δομή* της πρότασης η οποία είναι *ερμηνεύσιμη* και αποδίδει το σημασιολογικό περιεχόμενο (Θεωρία της Λειτουργικής Γραμματικής<sup>43</sup> της.

Σε αυτό το σημείο να αναφέραμε ότι οι απόψεις δίστανται. Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αναπαράσταση της συντακτικής δομής των προτάσεων επηρεάζει τη λεξιλογική είσοδο στο νοητικό λεξικό ενώ άλλοι υποστηρίζουν το αντίθετο, τονίζοντας ότι οι λεξιλογικές μονάδες λειτουργούν ως μονάδες ελέγχου (control units) οι οποίες επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν την αρχική συντακτική δομή. Επομένως, η επιστημονική κοινότητα είναι

<sup>42</sup> Στις περισσότερες θεωρήσεις της γλώσσας, η είσοδος στο νοητικό λεξικό ενεργοποιεί ταυτόχρονα τη σημασιολογική απόδοση των λέξεων, την ορθογραφική και φωνολογική τους αναπαράσταση, τα συντακτικά τους χαρακτηριστικά καθώς επίσης διάφορους τύπους των λέξεων (μορφολογική δομή π.χ γράφω, γράφοντας, γράψιμο κ.ο.κ) και το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται ο κάθε τύπος π.χ το είδος της πρότασης.

<sup>43</sup> Η ακριβής απόδοση του όρου είναι *Lexical – Functional Grammar*. Η θεώρηση αυτή θα λέγαμε ότι συμπληρώνει τη θεωρία του Μετασχηματισμού (Transformational Grammar) του N.Chomsky η οποία αναφέρεται μονοδιάστατα στη συντακτική δομή προτάσεων και τους κανόνες μετασχηματισμού. Η θεώρηση της *Λειτουργικής Γραμματικής* αναφέρεται σε μια παράλληλη επεξεργασία πληροφοριών, όχι μόνο συντακτικών, κατά την είσοδο στο νοητικό λεξικό. Τη συγκεκριμένη προσέγγιση συμπλήρωσε ο N. Chomsky το 1981 ο οποίος αναθεώρησε την αρχική του θεωρία δημιουργώντας μια νέα, παγκόσμια γραμματική (universal grammar) η οποία αποτελείται από τέσσερα επίπεδα: τη δομή τύπου D' (D' structure), τη δομή τύπου S (S' structure), τη φωνητική δομή (phonetic form) και τη λογική δομή (logical form) (Government – Binding Theory).

διχασμένη ανάμεσα στη *λεξιλογική βάση* (lexical -based) της επεξεργασία των προτάσεων και την επεξεργασία βάσει *άμεσης ερμηνεία* (syntactic - based) (Owens, 1992).

Όσον αφορά τώρα την προτασιακή αναπαράσταση, τα υποκείμενα αναπαριστούν και συγκρατούν στη μνήμη μόνο το νόημα της πρότασης. Κατά την ανάλυση αυτή το υποκείμενο συσχετίζει και ομαδοποιεί τις λέξεις της πρότασης σε επιμέρους *σημασιολογικές ενότητες* (προτασιακές μονάδες) έτσι ώστε κάθε ενότητα να αποτελεί μια επιμέρους νοητική αναπαράσταση (idea unit) της κεντρικής πρότασης. Επομένως, το σύνολο των ενοτήτων αυτών αποδίδουν το σημασιολογικό περιεχόμενο της κεντρικής πρότασης.

Για παράδειγμα, οι πιο κάτω προτάσεις,

- (1) «Ο Γιώργος χτύπησε το Χάρη» .
- (2) «Ο Χάρης χτυπήθηκε από το Γιώργο».
- (3) «Ήταν ο Χάρης που χτυπήθηκε από το Γιώργο».
- (4) «Αυτός που χτύπησε το Χάρη ήταν ο Γιώργος»

παρόλο που διαφέρουν ως προς την επιφανειακή τους δομή, έχουν το ίδιο νόημα σχηματίζοντας την ίδια σημασιολογική αναπαράσταση στη μνήμη, δηλαδή «*Χτύπησε (Γιώργος, Χάρη)*».

Στο σημείο αυτό, για να αποφύγουμε τυχόν παρερμηνείες, να αναφέρουμε ότι, η κατασκευή του νοήματος μιας πρότασης είναι αποτέλεσμα μιας *δυναμικής διεργασίας* η οποία προϋποθέτει επιμέρους συσχετίσεις και συμπεράσματα πηγή των οποίων είναι συντακτικές και σημασιολογικές διεργασίες σε συνδυασμό με την επίδραση του περιεχόμενου και την προϋπάρχουσα γνώση του υποκειμένου. Αντίθετα, η σημασιολογική αναπαράσταση μια πρότασης στηρίζεται στην οργάνωση των πληροφοριών που εμπεριέχονται στην ίδια την πρόταση.

Συγκεκριμένα, όπως ήδη αναφέραμε, η κατασκευή μιας προτασιακής μονάδας προκύπτει μέσα από την απόδοση θεματικών ρόλων στις λέξεις που αποτελούν την πρόταση και συγκεκριμένα, περιγράφουν την ενέργεια που αυτή δηλώνει. Η ενέργεια αυτή εκφράζεται μέσα από το *ρήμα*.

Για παράδειγμα, αν συναντήσουμε σε μια πρόταση το ρήμα «δίνω» αυτόματα το μυαλό μας «ψάχνει» για το *ουσιαστικό* εκείνο που αντιστοιχεί στο συντελεστή της ενέργειας (agent), τον παραγωγό της ενέργειας του ρήματος, με λίγα λόγια το «δότη». Αναζητούμε επίσης το αντικείμενο (object) και τον αποδέκτη (recipient / patient) του αντικειμένου. Οι ρόλοι αυτοί βοηθούν στη αναπαράσταση σημασιολογικών σχέσεων. Πολλές φορές μάλιστα, συγχέονται με τους συντακτικούς ρόλους όπως για παράδειγμα το υποκείμενο, το ρήμα, το αντικείμενο κ.ά (βέβαια πολλές φορές ταυτίζονται). Η σχέση σύνταξης και σημασιολογίας αποτελεί ένα κομβικό σημείο στη θεώρηση της επιστήμης της Ψυχογλωσσολογίας (Anderson 1990 . Catts & Kambi, 1999).

Για παράδειγμα έχουμε την εξής πρόταση:

«Ο Νίξον έδωσε μια όμορφη Κάντιλακ στον Μπρέντ, ο οποίος ήταν ο αρχηγός της ομάδας USSR<sup>44</sup>» (Kintsch, 1974).

Σε μια πρώτη προσπάθεια κατανόησης του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης, αναλύουμε την πρόταση σε επιμέρους προτασιακές ενότητες<sup>45</sup>:

- 1) Ο Νίξον έδωσε μια Κάντιλακ στον Μπρέντ.
- 2) Η Κάντιλακ ήταν όμορφη.
- 3) Ο Μπρέντ ήταν αρχηγός της ομάδας USSR.

Σε ένα επόμενο στάδιο ο ακροατής / αναγνώστης σχηματίζει ένα δίκτυο από προτασιακές μονάδες δημιουργώντας πιο σύνθετες σχέσεις. Η συσχέτιση αυτή αναπαριστά και το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης στη μακρόχρονη μνήμη του υποκειμένου (ακολουθεί σχήμα).

Σχηματικά, η σημασιολογική αναπαράσταση κάθε προτασιακής μονάδας αναπαρίσταται σε σχήμα *έλλειψης*. Κάθε έλλειψη συνδέεται μέσω *τόξων* με τη σχέση (relation) που εκφράζει και τα *επιχειρήματα* (arguments). Ο όρος σχέση αντιστοιχεί στο ρήμα της φράσης, ενώ ο όρος επιχειρήματα αντιστοιχεί στα επιμέρους ουσιαστικά που το συνοδεύουν. Τα τόξα

<sup>44</sup> Όπου είναι εφικτό, αποδίδουμε τις αγγλικές προτάσεις κατευθείαν στα ελληνικά.

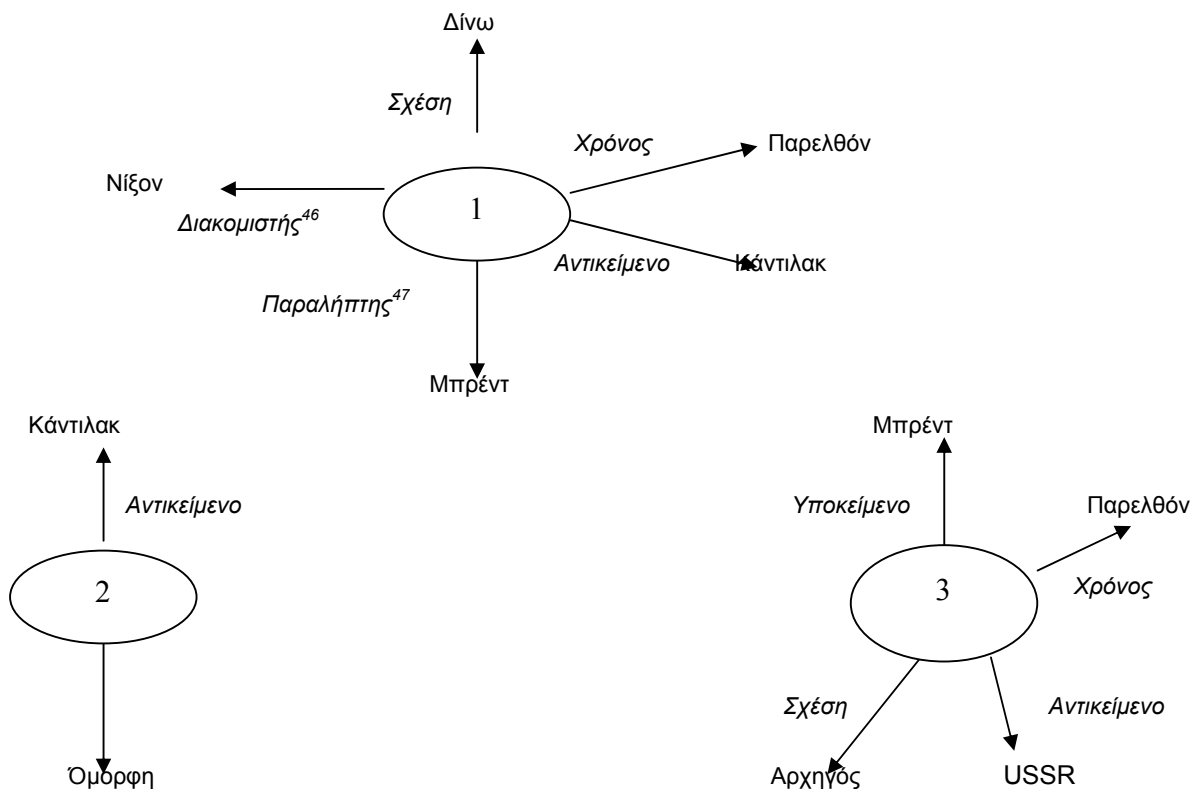
<sup>45</sup> Η ανάλυση της πρότασης στις πιο πάνω φράσεις θα παρέμενε η ίδια, ακόμα και αν άλλαζε η επιφανειακή δομή της πρότασης: «Του αρχηγού της ομάδας USSR, Μπρέντ, του δόθηκε μια Κάντιλακ από τον Νίξον και ήταν όμορφη». Αυτό συμβαίνει γιατί δεν αλλάζει το νόημά της.



έχουν συγκεκριμένες ονομασίες ανάλογα με τους ρόλους που έχουν αποδοθεί στα ουσιαστικά (recipient, agent), το χρόνο της ενέργειας και τη συντακτική λειτουργία (subject, object). Κάθε προτασιακή μονάδα αποτελεί και ένα δεσμό (node) του δικτύου. Τα τόξα που ενώνουν κάποιους επιμέρους δεσμούς λέγονται σύνδεσμο (links).

Για παράδειγμα, στο πιο κάτω σχήμα (Α.) οι αριθμοί 1, 2 και 3 αντιπροσωπεύουν τις τρεις επιμέρους φράσεις / ενότητες της πιο πάνω πρότασης. Στο σχήμα βλέπουμε τις ελλείψεις, τους συνδέσμους, τις σχέσεις κ.ο.κ. Στην πρώτη έλλειψη, ο διακομιστής / συντελεστής (agent) της ενέργειας που εκφράζει το ρήμα «δίνω» είναι ο «Νίξον» και ο αποδέκτης της ενέργειας αυτής, συγκεκριμένα ο παραλήπτης, είναι ο «Μπρέντ». Το αντικείμενο της ενέργειας είναι η «Κάντιλακ». Επίσης αυτή η ενέργεια έγινε στο παρελθόν (μορφολογία του ρήματος).

A.

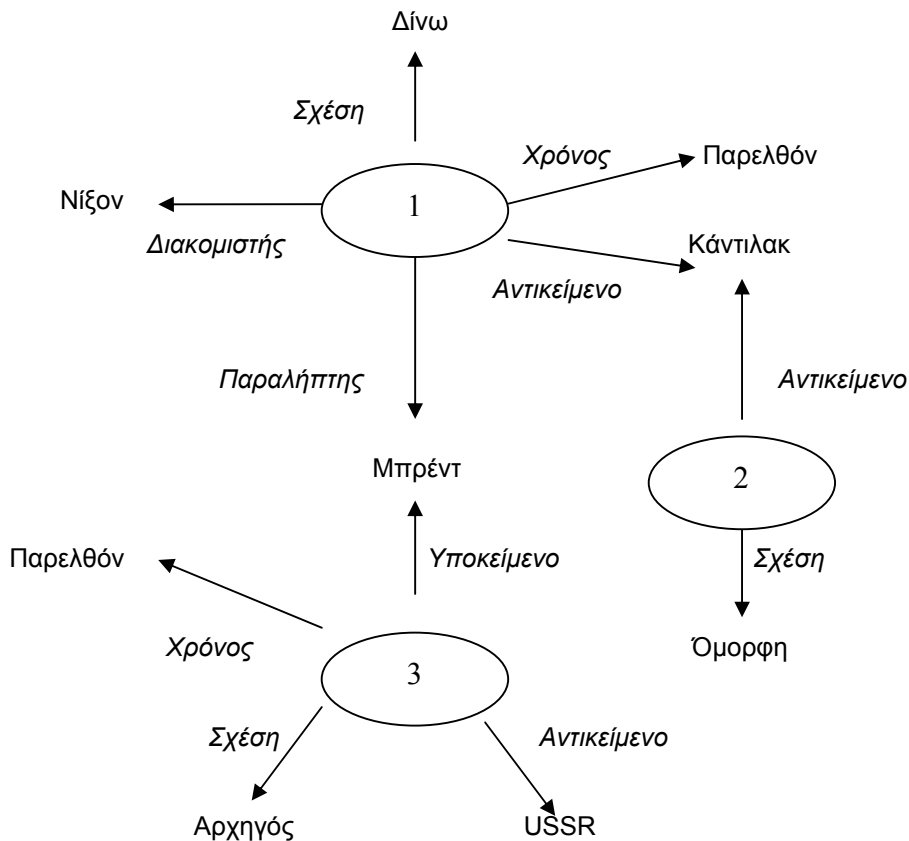


<sup>46</sup> Ο «πράτων».

<sup>47</sup> Ο «αποδέκτης».

Σε μια δεύτερη φάση σχηματίζουμε το δίκτυο των προτάσεων . Πολλά από τα υποκείμενα δυσκολεύονται στη συσχέτιση αυτή έστω και αν θυμούνται μεμονωμένα τις φράσεις (Anderson, 1990). Παράδειγμα μίας τέτοιας σημασιολογικής αναπαράστασης δίνεται πιο κάτω:

B.



Όλες οι πιο πάνω αναπαραστάσεις και συσχετίσεις γίνονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη και απαιτούν *υψηλό επίπεδο αφαίρεσης*. Με αυτόν τον τρόπο αναπαρίσταται το νόημα των προτάσεων λαμβάνοντας υπόψη, κατά κύριο λόγο, *γλωσσικές πληροφορίες*. Αυτό το μοντέλο παρουσιάζει και ο Bever (1970).

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι οι *δεσμοί* (nodes) των προτασιακών δικτύων αναπαριστούν τις βασικές *ιδέες* του σημασιολογικού περιεχομένου ενώ οι συνδέσμοι μεταξύ των δεσμών (links) εκφράζουν τις *συσχετίσεις* μεταξύ των βασικών ιδεών της πρότασης. Με αυτόν τον τρόπο αναπαριστούμε το νόημα των προτάσεων και κυρίως ενός κειμένου.

Τέλος, να αναφέρουμε ότι, όταν θέλουμε να *ανακαλέσουμε* πληροφορίες από την μακροπρόθεσμη μνήμη, για παράδειγμα όταν ανακαλούμε γεγονότα και πληροφορίες από ένα κείμενο / μια πρόταση, τότε ανακαλούμε με μεγαλύτερη άνεση τις πληροφορίες οι οποίες βρίσκονται σε *παραπλήσιους δεσμούς* στο προτασιακό δίκτυο οργάνωσης πληροφοριών.

Επίσης, όπως θα δούμε και σε επίπεδο κειμένου, ανακαλούμε τις λέξεις που χρησιμοποιούνται *συχνότερα – επαναλαμβάνονται* στο κείμενο. Μαζί με τις έννοιες αυτές ανακαλούμε και τα γεγονότα με τα οποία έχουν συσχετιστεί στο μυαλό μας και τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές. Έτσι, όταν διαβάζουμε ή ακούμε μια πρόταση ενεργοποιείται, αυτόματα, ένα δίκτυο από έννοιες και γεγονότα, γνωστά ως «σχήματα», τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία της κατανόησης (βλ. «οργάνωση πληροφοριών στο νοητικό λεξικό»).

Για παράδειγμα, με την ανάγνωση / ακρόαση της λέξης - ρήμα «*δίδω*» στην πρόταση «*Ο Νίξον έδωσε μια όμορφη Κάντιλακ στον Μπρέντ, ο οποίος ήταν ο αρχηγός της ομάδας USSR*» ενεργοποιείται αυτόματα στον εγκέφαλο του υποκειμένου το γνωστικό σχήμα του ρήματος «*δίδω*», δηλαδή, το γνωστικό σχήμα για τη «νοητική ενέργεια» που εκφράζει το συγκεκριμένο ρήμα και κατά το οποίο «*ο Α δίνει στον Β το αντικείμενο Χ*» (Μπασετας, 2002).

Σημαντικό να αναφέρουμε ότι στον προφορικό λόγο, εξαιτίας της *προσωρινής φύσης* της ομιλίας, οι ακροατές επικεντρώνουν κυρίως την προσοχή τους στις *λέξεις περιεχομένου*, έστω και μεμονωμένα, για να σχηματίσουν ένα δίκτυο από προτασιακές μονάδες οι οποίες θα αποδίδουν τη βασική ιδέα. Ακόμα και αν δεν έχουν ακούσει επακριβώς μια πρόταση ή μια σειρά προτάσεων, η σημασία και μόνο των λέξεων περιεχομένου βοηθά για να αναπαραστήσουν στο μυαλό τους το νόημα της πρότασης – κειμένου. Όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα, σε αντίθεση με το γραπτό λόγο, ο προφορικός λόγος είναι πολλές φορές *ελλιπτικός*. Αναπόφευκτα λοιπόν, το μυαλό του ακροατή επικεντρώνεται σε λειτουργίες και διεργασίες *υψηλού νοητικού επίπεδο και αφαίρεσης* (Bever, 1970).

Για παράδειγμα, οι λέξεις περιεχομένου «*στίβη*», «*χτενίζω*», «*κορίτσι*», «*φύλλα*», αν και παρατεταμένες χωρίς καμιά σύνταξη, στο μυαλό του ακροατή σχηματίζουν τις εξής προτασιακές μονάδες:

- (1) «*Τα φύλλα ήταν σε μια στίβη*» και
- (2) «*Το κορίτσι σκούπισε τα φύλλα*».

Η περιορισμένη χωρητικότητα της μνήμης καθώς επίσης τα γνωστικά σχήματα και η προγενέστερη γνώση του υποκειμένου, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση και σχηματισμό των προτασιακών μονάδων και κατ' επέκταση του νοήματος.

### **2.4.3 Προϋπάρχουσα γνώση – Γνωστικά σχήματα**

Η συντακτική ανάλυση και ο σχηματισμός των προτασιακών μονάδων αποτελούν δομικά στοιχεία για την κατασκευή του νοήματος. Πέραν τούτου, στη διεθνή βιβλιογραφία, *οι γνώσεις του υποκειμένου για τον κόσμο* πρωταγωνιστούν στα σύγχρονα μοντέλα κατανόησης. Το υποκείμενο *προσαρμόζει* και *ανακαλεί* από τη μνήμη του γνώσεις που αφορούν το περιεχόμενο και τις αναπαραστάσεις ενός κειμένου / πρότασης ούτως ώστε να μπορεί αποβεί σε συσχετίσεις, συμπεράσματα, πιθανές ερμηνείες και κρίσεις του περιεχομένου, του ευρύτερου νοήματος και κεντρικής ιδέας, προβαίνοντας σε γενικεύσεις, επεκτάσεις κ.ο.κ

Αρχικά, να αναφέρουμε ότι τα γνωστικά σχήματα (frames) αποτελούν αλληλεμπλεκόμενες νοητικές δομές που αναπαριστούν τη γνώση του υποκειμένου στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Στο σημείο αυτό της εργασίας μας δε αναφερθούμε στη γνώση του υποκειμένου για τη γλώσσα και τα δομικά της στοιχεία, αλλά εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στη γνώση του υποκειμένου για τον κόσμο.

Η γνώση αυτή, σύμφωνα με τους Just και Carpenter (1987), ταξινομείται σε δύο γενικότερες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορίας αναφέρεται σε γνώσεις γύρω από συγκεκριμένα και εξειδικευμένα θέματα. Τέτοια γνώση είναι η *ακαδημαϊκή* δηλαδή γνώσεις ιστορίας, γεωγραφίας, μαθηματικών, ελληνικής γραμματικής κ.ά., αλλά και η *διαδικαστική γνώση*,

όπως για παράδειγμα η γνώση του πώς φτιάχνουμε το αμάξι, πώς δένουμε μια γραβάτα ή πώς παίζουμε τένις. Η *σεναριακή γνώση* (scripts), η προϋπάρχουσα μας γνώση δηλαδή, γύρω από οικεία προς εμάς γεγονότα, εντάσσεται επίσης σε αυτήν την κατηγορία. Η δεύτερη κατηγορία γνώσεων αφορά τις *διαπροσωπικές σχέσεις* όπως γνώσεις γύρω από τις ανθρώπινες ανάγκες, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τις αξίες, τη συμπεριφορά κ.ά.

Η Carrell (1983a) αναφέρεται σε μια άλλη ταξινόμια της γνώσης ή αλλιώς των γνωστικών σχημάτων, τα *σχήματα περιεχομένου* (content schemata) και τα *επίσημα σχήματα* (formal schemata). Τα σχήματα περιεχομένου αναφέρονται στη γνώση για τον κόσμο και πώς αυτός λειτουργεί ενώ τα επίσημα σχήματα αναφέρονται στη γνώση για τη γλώσσα, τις συμβάσεις της, τη συντακτική επεξεργασία, το είδος του κειμένου, τη δομή, το ύφος του κ.ά. Όπως έχουμε αναφέρει θα ασχοληθούμε με τα σχήματα περιεχομένου τα οποία αντιστοιχούν στην πρώτη κατηγορία της ταξινόμιας των Just και Carpenter (1987).

Όπως ήδη αναφέραμε στην ενότητα «*Οργάνωση και ανάκληση πληροφοριών από το νοητικό λεξικό*» οι γνώσεις που έχουμε αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη συμβάλλουν αναμφισβήτητα στη διαδικασία της κατανόησης. Ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστούμε το νόημα των προτάσεων ή και μεγαλύτερων γλωσσικών δομών, πέραν από την επεξεργασία συντακτικών πληροφοριών και το σχηματισμό προτασιακών μονάδων, προϋποθέτει την ενεργοποίηση και χρήση γνωστικών σχημάτων, την ανάκληση δηλαδή σημασιολογικών πληροφοριών από ένα οργανωμένο δίκτυο αποθηκευμένων πληροφοριών στη μακροπρόθεσμή μας μνήμη. Για παράδειγμα, ας ξεκινήσουμε κάνοντας αναφορά στα γνωστικά σχήματα που ενεργοποιούνται, όταν ακούμε ή διαβάζουμε τη λέξη «*σπίτι*» σε μία πρόταση. Αυτόματα στο νοητικό μας λεξικό ενεργοποιούνται πληροφορίες που σχετίζονται με την έννοια «σπίτι». Οι πληροφορίες αυτές είναι οργανωμένες, κατά μία άποψη, σε κατηγορίες, όπως:

### Σπίτι

*Κατηγορία:* κτίριο

*Επιμέρους χώροι:* δωμάτια

*Υλικά:* ξύλο, τούβλο, πέτρα

*Λειτουργία:* ανθρώπινη κατοικία

*Σχήμα:* ορθογώνιο, τρίγωνο

*Μέγεθος: 100 - 150 τ.μ*

Η έννοια «σπίτι» προσδιορίζεται από ένα συνδυασμό *ιδιοτήτων* (π.χ υλικά, μέγεθος). Κάθε ιδιότητα αποτελείται από επιμέρους τιμές. Η κάθε ιδιότητα σε συνδυασμό με μία από τις τιμές που μπορεί να πάρει, αποτελεί ένα *τυπικό χαρακτηριστικό* της έννοιας. Όταν λοιπόν διαβάζουμε ή ακούμε μια πρόταση, όλες αυτές οι ιδιότητες και τα τυπικά χαρακτηριστικά, ενεργοποιούνται, δημιουργώντας ένα δίκτυο από ενεργοποιημένες πληροφορίες.

Για παράδειγμα, κάθε έννοια αποκτά τα χαρακτηριστικά της «κατηγορίας» στην οποία ανήκει. Η έννοια «σπίτι» ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία «*κτίριο*» (βλ.σχήμα). Το ότι το σπίτι έχει τοίχους και στέγη δεν αναφέρεται πουθενά στο πιο πάνω σχήμα αλλά *υποδηλώνεται* από την κατηγορία του «*κτιρίου*» (γενική ιεραρχία). Επίσης ο συνδυασμός των επιμέρους τιμών οδηγεί εκ νέου σε *νέα συμπεράσματα*. Για παράδειγμα, η επιμέρους τιμή «*δωμάτια*» σε συνδυασμό με την τιμή «*τοίχοι*» οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το σπίτι έχει «*παράθυρα*» (Rumelhart, 1985) .

Επομένως, τα γνωστικά σχήματα διευκολύνουν τη *διεργασία εξαγωγής συμπερασμάτων* κατά τη διαδικασία της κατανόησης και συγκεκριμένα την αναπαράσταση του νοήματος στη μακρόχρονη μνήμη, τόσο σε επίπεδο λέξης, όσο και σε επίπεδο πρότασης αλλά και κειμένου. Το υποκείμενο κατά την πρόσληψη πληροφοριών ενεργοποιεί ένα σημασιολογικό δίκτυο με επιμέρους συσχετίσεις οι οποίες τον βοηθούν στην *πρόβλεψη και συσχέτιση* εννοιών και γεγονότων όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Σημαντικό να αναφέρουμε ότι δεν πρέπει να συγχέουμε τα γνωστικά σχήματα με τη δομή των προτασιακών μονάδων εφόσον τα σχήματα δηλώνουν τη *γενική αλήθεια* και όχι τι είναι αληθινό για μια προκειμένη, συγκεκριμένη περίπτωση (Anderson, 1990).

Για παράδειγμα, τα σχήματα δεν αφορούν όπως έχουμε ήδη αναφέρει μόνο έννοιες και αντικείμενα, αλλά αναπαριστούν και γεγονότα. Οι Schank & Abelson (1977) που έχουν μελετήσει εκτεταμένα το πεδίο αυτό δηλώνουν ότι τα σχήματα κωδικοποιούν *κοινότυπα γεγονότα* (stereotypic), με τυπικούς ρόλους, αντικείμενα, χώρους και *στερεότυπη σειρά* ενεργειών. Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι τα *σενάρια* (scripts) αναπαριστούν ένα *καθολικό σχήμα* γεγονότων, μια *γενική αλήθεια*.

Όταν διαβάζουμε ή συνομιλούμε, τα σχήματα αυτά, οι οργανωμένες αυτές γνώσεις του υποκειμένου, ενεργοποιούνται ταυτόχρονα (κατά μία άποψη) με την επεξεργασία των γλωσσολογικών πληροφοριών, δίνοντας τη δυνατότητα στο υποκείμενο να οδηγηθεί σε *συμπεράσματα, συσχετίσεις, ερμηνείες και προβλέψεις*. Προβλέψεις για το τι έπεται και πως μπορούν να οργανωθούν οι πληροφορίες (Goodman, 1982).

Σε μια σειρά από πειράματα των Bower, Black & Turner (1979) διαφαίνεται η επίδραση της προϋπάρχουσας γνώσης των υποκειμένων στη λειτουργία της κατανόησης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα υποκείμενα ανακαλούσαν ή αναγνώριζαν πληροφορίες από προφορικές ή γραπτές ιστορίες οι οποίες δεν υπήρχαν στο πραγματικό κείμενο. Το γεγονός αυτό φανερώνει ξεκάθαρα τη χρήση και τη λειτουργία των γνωστικών σχημάτων τόσο κατά την ανάγνωση όσο και την ακρόαση κειμένων. Σε αυτά τα πειράματα τα υποκείμενα οργάνωσαν τις γλωσσολογικές πληροφορίες και την κυρίαρχη ακολουθία γεγονότων γύρω από γενικά σχήματα τα οποία προώθησαν<sup>48</sup>.

Παρόμοια, στην πρόταση:

*«Ο Γιάννης προσπαθούσε να επιδιορθώσει το κλουβί. Έψαχνε το καρφί όταν εμφανίστηκε ο πατέρας του»,*

πολλά από τα υποκείμενα της έρευνας οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι ο Γιάννης χρησιμοποίησε «σφυρί» για να επιδιορθώσει το κλουβί. Κάτι τέτοιο δεν αναφέρεται άμεσα στην πρόταση. Πολλές φορές μάλιστα όταν το υποκείμενο καλείται να ανακαλέσει από τη μνήμη του το περιεχόμενο ενός κειμένου που άκουσε ή διάβασε, ανακαλεί πληροφορίες οι οποίες αποτελούν προϊόν της επεξεργασίας του κειμένου, πληροφορίες οι οποίες ενεργοποιούνται ταυτόχρονα με τα γνωστικά σχήματα του υποκειμένου. Έτσι στο πιο πάνω παράδειγμα, όταν ζητήθηκε από τα υποκείμενα να ανακαλέσουν το περιεχόμενο της πρότασης, τα υποκείμενα δήλωσαν:

---

<sup>48</sup> Το φαινόμενο αυτό της *πρόβλεψης και συμπλήρωσης πληροφοριών* αποτελεί μια βασική διαδικασία και για τη συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων όπως προβλέπει η έρευνά μας.

*«Ο Γιάννης χρησιμοποιώντας ένα σφυρί προσπαθούσε να επιδιορθώσει το κλουβί όταν ο εμφανίστηκε ο πατέρας του»*

Στο κλασικό παράδειγμα των Newell και Simon (1972) *«Η χελώνα κάθισε πάνω στο κούτσουρο. Το ψάρι κολύπησε κάτω από το κούτσουρο»*, εύκολα μπορεί κάποιος να οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι η χελώνα βρίσκεται πάνω από το ψάρι. Στο συμπέρασμα αυτό μπορούμε να οδηγηθούμε με διάφορους τρόπους όπως για παράδειγμα μέσω μίας *λογικής διαδικασίας* (reasoning process) ακολουθώντας κανόνες όπως εφόσον  $A = B$  και  $\Gamma = B$  τότε  $A = \Gamma$ . Κάποιος άλλος μπορεί να σχηματίσει στο μυαλό του μία *νοητική εικόνα* της σκηνής (mental image) που περιγράφουν οι προτάσεις *«βλέποντας»* έτσι ότι η χελώνα είναι πάνω από το ψάρι. Ένας άλλος τρόπος να συμπεράνουμε πληροφορίες που δεν αναφέρονται άμεσα στο κείμενο και να κάνουμε έτσι τους απαραίτητους συσχετισμούς είναι όμως και η γνώση μας γύρω από τις χελώνες, τα ψάρια, το νερό, το ξύλο κ.ο.κ. Συνδυάζοντας τις πληροφορίες αυτές μπορούμε να αναπαραστήσουμε, νοητικά, το περιεχόμενο των προτάσεων.

Επίσης ένα άλλο εύστοχο παράδειγμα δίνεται από τον Anderson (1978):

*«Ο μεγάλος αριθμός 37 εκσφενδόνισε την μπάλα πάνω από το κιγκλίδωμα»*

Η πρόταση είναι εύκολα ερμηνεύσιμη εφόσον η φράση *«ο μεγάλος αριθμός 37»* αντιστοιχεί σε ένα παίχτη του μπέιζμπολ ο οποίος χτύπησε τόσο δυνατά τη μπάλα με το ρόπαλο του που αυτή πέρασε το κιγκλίδωμα, το ειδικό τέρμα του γηπέδου. Αν όμως κάποιο άτομο δεν είχε τις απαραίτητες γνώσεις γύρω από το άθλημα του μπέιζμπολ τότε δε θα μπορούσε να καταλάβει, να ερμηνεύσει την πρόταση. Καταβάλλοντος πολλή *νοητική προσπάθεια* θα μετέφραζε *λέξη προς λέξη* την πρόταση καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι *«το μεγάλο ψηφίο που συνήθως τοποθετούμε στην πρόσοψη ενός κτιρίου, έπεσε, χτυπώντας και παρασύροντας μακριά μια μπάλα η οποία ήταν στην κορυφή ενός κιγκλιδώματος / φράκτη»*.



Η ερμηνεία αυτή για την πλειοψηφία των υποκειμένων αποτελεί ατόπημα εφόσον δεν έχει *λογική συνέπεια* και δεν μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τη *κοινωνική* και *φυσική* μας γνώση (η γνώση αυτή είναι πολιτιστικά προσδιορισμένη<sup>49</sup>).

Τέλος να αναφέρουμε ότι τα γνωστικά σχήματα και η ενεργοποίησή τους, όχι μόνο μας βοηθούν στο να κατανοήσουμε τις πληροφορίες ενός κειμένου ή έστω μιας παραγράφου ή μιας πρότασης, όχι μόνο μας βοηθούν να διαμορφώσουμε υποθέσεις για το τι έπεται, αλλά έχοντας ως βάση τις δομές των γνωστικών σχημάτων, οργανώνουμε και ανακαλούμε με ευκολία πληροφορίες και βασικές ιδέες ενός κειμένου και μας βοηθούν να μαθαίνουμε μέσα από τα κείμενα, πολλές φορές τροποποιώντας ή εμπλουτίζοντας τα σχήματα με νέες πληροφορίες. Βέβαια, όπως υποστηρίζουν οι σύγχρονες θεωρίες γνωστικών σχημάτων (schema – theoretic models), οι διεργασίες αυτές προϋποθέτουν καθοδικές και ανοδικές διεργασίες οι οποίες αλληλεπιδρούν δυναμικά.

Περισσότερες λειτουργίες των γνωστικών σχημάτων και πώς αυτά επιδρούν στην κατανόηση θα αναφέρουμε σε επόμενη ενότητα της εργασίας μας.

#### **2.4.4 Επίδραση συγκείμενου**

Ο ρόλος του συγκείμενου εντοπίζεται σε διάφορα επίπεδα γνωσιακών λειτουργιών. Όπως ήδη, έχουμε αναφέρει, το συγκείμενο διευκολύνει λεξικού τύπου διαδικασίες εφόσον είναι πιο εύκολο να αναγνωρίσουμε κάποια γράμματα ενταγμένα σε μια λέξη. Επίσης, το συγκείμενο, σε επίπεδο πρότασης, διευκολύνει τη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών και εξαγωγής συμπερασμάτων.

Το συγκείμενο δρα σε *αυτόματο* ή *συνειδητό επίπεδο*. Όπως έχουμε δει, κατά την επεξεργασία μιας πρότασης και την πρόσβαση στο νοητικό λεξικό, ενεργοποιούνται, αυτόματα, σημασιακά συγγενείς / συναφείς λέξεις με τις υπό επεξεργασία λέξεις. Από την άλλη πλευρά, το υποκείμενο μπορεί να χρησιμοποιήσει *εμπρόθετα* πληροφορίες από το

---

<sup>49</sup> Όταν λέμε η γνώση αυτή είναι πολιτιστικά προσδιορισμένη, η διαφορά αυτή μπορεί να εντοπιστεί σε επίπεδο διαφορετικών πολιτισμών / χωρών ή ακόμη σε επίπεδο διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων αλλά και σε επίπεδο αστικών και αγροτικών περιοχών οι κάτοικοι των οποίων έχουν διαφορετικά σχήματα και αναπαραστάσεις.

συγκείμενο, ούτως ώστε να προβλέψει πληροφορίες που έπονται ή ακόμα να επεξεργαστεί το σημασιολογικό περιεχόμενο μιας άγνωστης λέξης.

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, το συγκείμενο τόσο σε επίπεδο πρότασης (συμφραζόμενα) όσο και σε επίπεδο κειμένου (περικείμενο) δρα σε επίπεδο *ερμηνείας* και όχι *αναγνώρισης*. Ο Swinney σε πείραμά του το 1979, χρησιμοποίησε προφορικές φράσεις οι οποίες περιείχαν μια αμφίσημη σημασιολογικά λέξη, λέξη δηλαδή που επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Κατά την προφορική παρουσίαση των φράσεων εμφανιζόταν κάθε φορά στην οθόνη ενός υπολογιστή, μία οπτική ακολουθία γραμμάτων η οποία αναπαριστούσε:

- Είτε μια λέξη που συνδέεται σημασιακά με μία από τις έννοιες της αμφίσημης προφορικής λέξης (συμβατή σημασιακή σχέση).
- Είτε μια λέξη ουδέτερη σε σχέση με την αμφίσημη λέξη (ασύμβατη σημασιακή σχέση).
- Είτε μια ψευδολέξη (έλλειψη σημασιακή σχέσης).

Τα υποκείμενα κλήθηκαν να ανακαλέσουν την οπτική λέξη που συνόδευε κάθε φορά την προφορική πρόταση. Από τα αποτελέσματα του πειράματος προκύπτει το συμπέρασμα ότι, όταν αναγνωρίζουμε μια λέξη, ενεργοποιούνται παράλληλα όλες οι δυνατές σημασίες της, *ανεξάρτητα* από τις πληροφορίες του συγκείμενου. Κάτι τέτοιο δεν έρχεται σε αντίφαση με τα όσα έχουν ήδη αναφέρει και αυτό γιατί η διαφορά έγγεται στο γεγονός ότι το συγκείμενο επιδρά στην *επιλογή* της κατάλληλης σημασίας της λέξης από νοητικό λεξικό έτσι ώστε να είναι ερμηνεύσιμη, η δεδομένη, κάθε φορά πρόταση.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε σε μια σειρά από πειράματα ο Potter με τους συνεργάτες του. Συγκεκριμένα, σε πείραμα τους οι Potter, Stiefbold & Moryadas (1998) παρουσίαζαν στα υποκείμενα, προτάσεις, επιλέγοντας σε κάθε πρόταση μία λέξη – στόχο την οποία πρόβαλλαν παράλληλα με μία άλλη λέξη. Η κάθε πρόταση παρουσιαζόταν λέξη προς λέξη στην οθόνη ενός υπολογιστή. Στο σημείο της κύριας λέξης – στόχου παρουσιαζόταν παράλληλα πάνω από αυτήν μία δεύτερη λέξη – στόχος (double - word array). Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, μόνο μία εκ των δύο λέξεων συμπλήρωνε τη νοηματική αλληλουχία της πρότασης.

Στη συνέχεια οι ερευνητές ζητούσαν από τα υποκείμενα να θυμηθούν τις δύο λέξεις – στόχους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα υποκείμενα ανακαλούσαν με μεγάλη συχνότητα τη λέξη που συμπλήρωνε το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης. Η έρευνα αυτή καταδεικνύει την επίδραση των συμφραζομένων κατά την επεξεργασία και ανάκληση του σημασιολογικού περιεχομένου μιας πρότασης.

Σε άλλη έρευνα του ο Potter (1993), παρουσίαζε προφορικά ελλιπείς προτάσεις οι οποίες συνοδεύονταν από τρεις εναλλακτικές επιλογές. Τα υποκείμενα καλούνταν στη συνέχεια να ανακαλέσουν ολοκληρωμένα την πρόταση συμπληρώνοντας την με μία από τις εναλλακτικές επιλογές. Για παράδειγμα στην πρόταση «*She asked for two \_\_\_\_\_ scoops*<sup>50</sup>» οι εναλλακτικές επιλογές ήταν *vanilla / fabric / dose*.

Σύμφωνα, με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι υψηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν όταν μία εκ των εναλλακτικών λέξεων έχει ισχυρή συνάφεια με το περιεχόμενο της πρότασης. Αντίθετα, η χαμηλότερη επίδοση σημειώθηκε όταν μία εκ των λέξεων είχε χαμηλή έως ανύπαρκτη σχέση με το περιεχόμενο της πρότασης. Επομένως, για άλλη μια φορά η επίδραση του περικείμενου είναι εμφανής. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο Potter υποστηρίζει επίσης, ότι, η επεξεργασία της φωνολογικής και σημασιολογικής αναπαράστασης της πρότασης γίνεται παράλληλα. Η φωνολογική αναπαράσταση έχει προσωρινή φύση εκτός κι αν συμβεί λάθος κατά τη συντακτική επεξεργασία των προτάσεων (McCathy & Warrington, 1999).

Σε πείραμά τους οι Marsen – Wilson & Tyler (1980) μέτρησαν το χρόνο κατονομασίας της τελευταίας λέξης σε ένα σύνολο προφορικών προτάσεων. Τα αποτελέσματα του πειράματος έδειξαν ότι τα υποκείμενα κατονόμαζαν / ανακαλούσαν, συντομότερα, τη λέξη η οποία βρίσκονταν στο τέλος κάθε πρότασης παρά άλλες λέξεις της πρότασης. Επομένως, οι διαδικασίες αφομοίωσης που πραγματοποιούνται στο σύνολο της πρότασης, ενεργοποιούν σχήματα στα οποία εντάσσονται οι υπό επεξεργασία πληροφορίες της πρότασης, βοηθώντας έτσι το υποκείμενο να σχηματίσει μια νοητική αναπαράσταση του σημασιολογικού περιεχομένου, με την τελευταία λέξη να είναι πολλές φορές προβλέψιμη.

---

<sup>50</sup> «Ζήτησε δύο κουταλιές . . .», ( βανίλια / ύφασμα / ποσότητα)

Όπως έχουμε δει, επιστήμονες όπως ο Frazier και ο Fodor υποστηρίζουν ότι η γλωσσική διεργασία επεξεργασίας πληροφοριών έχει γραμμικό χαρακτήρα, τονίζοντας ότι, η επεξεργασία των πληροφοριών αρχίζει από τη συντακτική διεργασία και σε επόμενο στάδιο επιτελείται η σημασιολογική επεξεργασία. Αντίθετα, μια μερίδα επιστημόνων μεταγενέστερη των Tyler & Marslen Wilson (1977) υποστηρίζουν ότι η συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με διεργασίες ανώτερου επιπέδου, όπως είναι η χρήση των συμφραζόμενων.

Για παράδειγμα στις προτάσεις:

- (1) «*If you walk too near the runway, landing planes . . .*<sup>51</sup>»
- (2) «*If you 've been trained a pilot, landing planes . . .*<sup>52</sup>»,

Το σημασιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων, διαφοροποιεί την ερμηνεία της φράσης «*landing planes*». Στην 1<sup>η</sup> πρόταση η φράση λειτουργεί ως επιθετικός προσδιορισμός ενώ στη 2<sup>η</sup> περίπτωση λειτουργεί ως μετοχή. Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στην επίδραση πληροφοριών από το συγκεκριμένο οι οποίες αλληλεπιδρούν με τις συντακτικές και σημασιολογικές διεργασίες με αποτέλεσμα την άρση της αμφισημίας.

Ο ρόλος του συγκεκριμένου είναι ιδιαίτερα σημαντικός κατά την ερμηνεία λεξιλογικά αμφίσημων προτάσεων / λέξεων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ενεργοποιούμε αυτόματα περισσότερες από μία ερμηνείες μιας αμφίσημης λέξης ακόμα και αν τα συμφραζόμενα, εκ των προτέρων, μας προϊδεάζουν για το τι έπεται (Ferreira & Clifton, 1986).

Για παράδειγμα, στην προφορική πρόταση:

«*Rapid righting with his uninjured hand saved from loss the content of capsized canoe*<sup>53</sup>»  
(Foss, 1970)

τα υποκείμενα άκουσαν τη δεύτερη λέξη ως «*writing*», μια λέξη οικεία στα υποκείμενα εξαιτίας της συχνής της χρήσης (χρηστικό και προσπληπτικό λεξιλόγιο). Καμιά πληροφορία

<sup>51</sup> «*Αν περπατάς κοντά στο διάδρομο προσγείωσης, τα αεροπλάνα που προσγειώνονται...*»

<sup>52</sup> «*Έχω εκπαιδευτεί ως πιλότος, το να προσγειώνω αεροπλάνα . . .*»

<sup>53</sup> «*Μια γρήγορη επαναφορά με το υγιές του χέρι έσωσε το περιεχόμενο του αναποδογυρισμένου κανό.*»

στην πρόταση δεν αντικρούει / διαψεύδει το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης «*writing*» πέραν από τις πληροφορίες που βρίσκονται στο τέλος της πρότασης. Επομένως το υποκείμενο πρέπει να ακούσει όλη την πρόταση για να είναι σε θέση να απορρίψει το νόημα της λέξης «*writing*», να αντιληφθεί και να διορθώσει την ερμηνεία της πρότασης αποκαθιστώντας το σημασιολογικό περιεχόμενο των ομόηχων λέξεων.

Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι αν μια λέξη έχει πολλαπλά νοήματα, το νόημα (σημαινόμενο) με τη συχνότερη χρήση, τοποθετείται υψηλότερα στο σημασιολογικό δίκτυο του νοητικού λεξικού και ανακαλείται / ενεργοποιείται με μεγαλύτερη ευκολία από τα υπόλοιπα σημαινόμενα της λέξης. Επομένως, το συγκείμενο ή αλλιώς τα συμφραζόμενα μια πρότασης σε συνδυασμό με τη συχνότητα χρήσης του σημαινόμενου μιας λέξης, επηρεάζουν τη διεργασία κατανόησης και αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στον προφορικό λόγο όπου απουσιάζει η οπτική αναπαράσταση της λέξης και ο ακροατής κωδικοποιεί μόνο τη φωνολογική αναπαράσταση της πρότασης – λέξης. Για αυτό το λόγο ο ακροατής, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, στηρίζεται στο συγκείμενο για να κατασκευάσει τη σημασιολογική / νοητική αναπαράσταση μιας πρότασης.

Ιδιαίτερο ρόλο κατέχει η πραγματολογική γνώση του υποκειμένου στην ενεργοποίηση σχετικών γνωστικών σχημάτων μιας και απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση μιας πρότασης είναι οι πραγματικές συνθήκες μέσα στις οποίες μπορεί λογικά να ερμηνευτεί. Για παράδειγμα η λέξη «γράμμα» είναι αμφίσημη. Το υποκείμενο ανακαλεί πολλαπλά νοήματα (σημαινόμενα) της λέξης. Τα συμφραζόμενα όμως της πρότασης τείνουν στην ενεργοποίηση μίας μόνο ερμηνείας. Για παράδειγμα στις προτάσεις:

- (1) «*Η Άννα διάβασε το γράμμα*»
- (2) «*Με ποιο γράμμα αρχίζει η λέξη ήλιος;*»

Στην 1<sup>η</sup> περίπτωση η λέξη «γράμμα» ερμηνεύεται ως μια επιστολή ενώ στη 2<sup>η</sup> περίπτωση ως στοιχείο του αλφάβητου (Simpson, 1984 . Perfetti, 1975 ).

Επίσης, η επίδραση της πραγματολογικής γνώσης στην κατανόηση των συμφραζόμενων διαφαίνεται μέσα από την ερμηνεία προτάσεων που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας

επικοινωνία. Η πιο κάτω πρόταση δεν μπορεί να ερμηνευτεί βάσει της συντακτικής της αναπαράστασης εφόσον έχει μεταφορική σημασία και το σημασιολογικό περιεχόμενο / νόημα της πρότασης διαφοροποιείται από το νόημα που αποδίδει το ίδιο το υποκείμενο, ο ίδιος ο ομιλητής.

- (1) «Οι ουρανοξύστες είναι οι καμηλοπαρδάλεις της πόλης».
- (2) «Η δουλειά μου είναι φυλακή».

Προφανώς, στη 2<sup>η</sup> πρόταση ο ομιλητής υπονοεί κάποια συναισθηματικά προβλήματα που φθείρουν τη σχέση. Επομένως, οι σημασιολογικές και πραγματολογικές πληροφορίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και ειδικότερα στην κατανόηση μεταφορικών προτάσεων. Από τα συμφραζόμενα της πιο πάνω πρότασης αναγνωρίζουμε ότι η πρόταση δεν αποδίδει κυριολεκτικό νόημα και έτσι αναζητούμε μια άλλη, μεταφορική ερμηνεία. Βέβαια είναι προφανές ότι η κατανόηση μια μεταφορικής πρότασης στηρίζεται επίσης στο εύρος του χρηστικού και προσληπτικού λεξιλογίου του υποκειμένου.

Το συγκεκριμένο μιας πρότασης διευκολύνει την ενεργοποίηση λέξεων συναφών σημασιολογικά με τη λέξη – στόχο. Αυτό συμβαίνει μόνο όταν στην πρόταση υπάρχουν λέξεις που να συσχετίζονται εννοιολογικά με την αμφίσημη λέξη. Για παράδειγμα, αν το υποκείμενο ακούσει την πρόταση

*«Rumor had it that for years, the government building has been plagued with problems. The man was not surprised when he found several spiders, roaches and other bugs in the corner of his room<sup>54</sup>»* (Seidenberg et al., 1982)

εστιάζει την προσοχή του στις σημασιολογικά αμφίσημες λέξεις «*spiders*» και «*bugs*». Αρχικά ακούει τη λέξη «*spiders*» η οποία παραπέμπει στην έννοια του «κατάσκοπου» ή της «αράχνης», έπειτα ακούει τη λέξη «*roaches*» η οποία παραπέμπει στην κατηγορία «έντομα» και τέλος ακούει τη λέξη «*bugs*» η οποία παραπέμπει στην έννοια του «κοριού» ή της «τσάντας».

---

<sup>54</sup> «Ο Ραμόν αντιμετώπιζε εδώ και χρόνια το ίδιο πρόβλημα με το κυβερνητικό κτίριο. Έτσι λοιπόν δεν ξαφνιάστηκε όταν βρήκε αράχνες, κατσαρίδες και άλλα έντομα στη γωνιά του δωματίου του».

Οι πληροφορίες όμως που προηγήθηκαν (π.χ . . . *government building*) της λέξης «*spiders*» αποδίδουν στη λέξη την έννοια του «κατασκόπου». Η ακρόαση όμως της λέξης «*roaches*» οδηγεί στην άρση της πρώτης αμφισημίας αποδίδοντας σημασιολογικά την έννοια «αράχνες». Οι εννοιολογικά λοιπόν συναφείς λέξεις «αράχνες» και «κατσαρίδες» παραπέμπουν όπως αναφέραμε στην ενεργοποίηση των συναφών εννοιών στην κατηγορία «έντομα» με αποτέλεσμα τα συμφραζόμενα σε συνδυασμό με της εννοιολογικά συναφείς λέξεις να οδηγήσουν στην άρση και της δεύτερης λεξιλογικής αμφισημίας σχετικά με το σημαίνον «*bugs*» (κοριοί).

Ο Warren (1970) σε έρευνα του παρουσίασε στα υποκείμενα προφορικές προτάσεις οι οποίες διέφεραν μόνο στην τελευταία λέξη. Για παράδειγμα, έδωσε στα υποκείμενα τις εξής προτάσεις:

It was found that the \* eel was on the axle<sup>55</sup>.

It was found that the \* eel was on the shoe .

It was found that the \* eel was on the orange.

It was found that the \* eel was on the table.

Σε κάθε περίπτωση, το σύμβολο \* υποδηλώνει ότι κατά την εκφώνηση των προτάσεων ένα φώνημα αντικαθίσταται κάθε φορά από μια ομάδα γραμμάτων. Να σημειώσουμε ότι κατά την εκφώνηση των προτάσεων και συγκεκριμένα στο σημείο αντικατάστασης του φωνήματος, οι ερευνητές προκαλούσαν σκόπιμη *αλλοίωση* του τόνου της φωνής.

Στις πιο πάνω προτάσεις τα υποκείμενα ανέφεραν, ορθά, ότι άκουσαν *wheel, heel, peel και meal* αντίστοιχα. Επομένως, το γεγονός ότι τα υποκείμενα αναγνώρισαν την ημιτελής - αλλοιωμένη λέξη, αποδίδεται στη χρήση των *συμφραζόμενων της πρότασης*. Αποδεικνύεται λοιπόν, για άλλη μια φορά, η καθοδική επεξεργασία της γλώσσας, εφόσον το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης σε συνδυασμό με συντακτικές πληροφορίες αλλά και την προγενέστερη γνώση του υποκειμένου επιδρούν στην φωνολογική αναπαράσταση των προτάσεων και την αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων. Είναι ακόμη μια ένδειξη για την

---

<sup>55</sup> Axle = άξονας

εφαρμογή του *αλληλεπιδραστικού μοντέλου* επεξεργασίας πληροφοριών όπως θα δούμε στη συνέχεια της εργασίας.

Οι πληροφορίες που παίρνουμε από τα συμφραζόμενα επηρεάζουν αναμφισβήτητα την αντίληψη δομικών στοιχείων ομιλίας όπως την αντίληψη φωνημάτων σε μεμονωμένες λέξεις και την αντίληψη λέξεων σε προτάσεις. Αυτό μαρτυρούν δεδομένα από έρευνες «φωνημικής αποκατάστασης» (σε επίπεδο λέξης) και εσφαλμένης προφοράς φωνημάτων (σε επίπεδο προτάσεων). Μέσα από ερευνητικά, λοιπόν, δεδομένα, προκύπτει το γεγονός ότι η αντίληψη των φωνημάτων επηρεάζεται από υψηλότερα επίπεδα επεξεργασίας όπως ορίζει το «καθοδικό» μοντέλο επεξεργασίας της γλώσσας. Στο συνεχή προφορικό λόγο - ομιλία παρατηρείται επίσης *ταυτόχρονη αλληλεπίδραση* των διαφόρων επιπέδων ανάλυσης και επεξεργασίας της γλώσσας, τόσο σε επίπεδο φωνημάτων και λέξεων, όσο και σε επίπεδο συντακτικής, σημασιολογικής και φωνολογικής ανάλυσης.

Για την αντίληψη και αναγνώριση ενός λάθος εκφερόμενου φωνήματος σε επίπεδο λέξης, ο ακροατής επεξεργάζεται πληροφορίες από τα συμφραζόμενα της πρότασης. Αν το περιεχόμενο της πρότασης είναι *προβλέψιμο*, τότε ο ακροατής προβλέπει το τι θα επακολουθήσει, το τι θα ακούσει και έτσι προβαίνει σε αποκατάσταση του λάθος φωνήματος σε *ελάχιστες* περιπτώσεις. Αν όμως το περιεχόμενο της πρότασης είναι *δυσνόητο* και μη προβλέψιμο για τον ακροατή, τότε, αν παρουσιαστούν λάθος εκφερόμενα φωνήματα, ο ακροατής προβαίνει σε *παύση, σύγκριση και επανάληψη* της λάθος εκφερόμενης λέξης. (Carroll, 1994).

#### **2.4.5 Ανάκληση βαθιάς ή επιφανειακής δομής;**

Πλήθος ερευνών στη Γνωστική Ψυχολογία και συγκεκριμένα στη διερεύνηση του γνωστικού συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών, καταδεικνύουν ότι οι πληροφορίες διατηρούνται στη μνήμη και ανακαλούνται γραμμικά (linear ordering).

Σε έρευνά του ο Wanner (1968) μέτρησε και συσχέτισε την ικανότητα υποκειμένων να ανακαλούν το περιεχόμενο προτάσεων αυτολεξεί, λέξη προς λέξη, όπως δηλαδή είχαν διατυπωθεί στο προφορικό τεστ, και την ικανότητα των υποκειμένων να ανακαλούν το



ευρύτερο νόημα των προτάσεων που είχαν ακούσει. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα άκουσαν μια σειρά από οδηγίες για τη συμπλήρωση ενός τεστ. Αφού ολοκληρώθηκε η εκφώνηση των μαγνητοφωνημένων οδηγιών, δόθηκαν στα υποκείμενα τέσσερις γραπτές προτάσεις – οδηγίες. Μια από τις γραπτές οδηγίες είχε διατυπωθεί και στις προφορικές εντολές. Τα υποκείμενα κλήθηκαν να αναγνωρίσουν την οδηγία αυτή. Σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι γραπτές εντολές - προτάσεις διέφεραν μεταξύ τους στη σειρά δύο μόνο λέξεων. Σε μερικές από τις προτάσεις όμως, η αλλαγή στην επιφανειακή δομή είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή και του νοήματος, του περιεχομένου των οδηγιών.

Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι τα περισσότερα υποκείμενα, ποσοστό 90%, επέλεξαν τις γραπτές προτάσεις που είχαν το ίδιο νόημα με την πρόταση - στόχο έστω κι αν οι προτάσεις αυτές διαφοροποιούνταν στην επιφανειακή τους δομή.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε ο Anderson (1974b) ο οποίος χρησιμοποίησε προφορικές ιστορίες, η ερμηνεία των οποίων, στηριζόταν σε μεμονωμένες προτάσεις. Τα υποκείμενα αφού άκουγαν την ιστορία καλούνταν στην συνέχεια να επιλέξουν από μια ομάδα προτάσεων ποιες προτάσεις αποδίδουν το νόημα της ιστορίας και ποια από την ομάδα των προτάσεων είναι πανομοιότυπη με αυτήν του κειμένου που άκουσαν. Το 96 - 98% των υποκειμένων επέλεξε τις προτάσεις που αποδίδουν τη λογική έκβαση της ιστορίας. Όταν όμως τους ζητήθηκε να θυμηθούν ποια πρόταση άκουσαν αυτολεξεί, τότε το ποσοστό απάντησης μειώθηκε στο 56%.

Καθίσταται σαφές λοιπόν, ότι, όταν οι πληροφορίες επέλθουν από τον αντιληπτικό μας μηχανισμό, όπου κωδικοποιούνται αυτολεξεί, διατηρούμε στη μνήμη μας και ανακαλούμε μόνο το γενικότερο νόημα, την κεντρική ιδέα (gist) ενός γλωσσικού μηνύματος και όχι την αυτολεξεί διατύπωσή του. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν πειράματα σχετικά με διχοϊκή ακοή. Σε αυτό το επίπεδο άλλωστε αναφέρονται και οι Gough & Tunner (1986) με τον όρο *idea units* (θεματικές ενότητες).

Η ανάκληση του νοήματος ισχύει όχι μόνο σε επίπεδο κειμένου αλλά και επίπεδο μεμονωμένων (ζεύγη) προτάσεων. Όταν ολοκληρωθεί η συντακτική ανάλυση και ερμηνεία μιας πρότασης και έχει ήδη αρχίσει η επεξεργασία μιας δεύτερης, εκείνο που παραμένει

ενεργό στη μνήμη είναι το νόημα της πρότασης που ήδη έχουμε επεξεργαστεί και η τελευταία ενότητα – φράση, της προς επεξεργασία πρότασης (Carlan, 1972)

#### **2.4.6 Θεωρητικά μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών**

Η διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης τόσο στον προφορικό αλλά και γραπτό λόγο είναι μια σύνθετη διαδικασία η διεκπεραίωση της οποίας προϋποθέτει ένα σύνολο από διεργασίες και δεξιότητες. Σε γενικότερο επίπεδο οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης διακρίνονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τις γλωσσολογικές και τις μη γλωσσολογικές διεργασίες. Οι γλωσσολογικές διεργασίες διακρίνονται σε αντιληπτικές, λεξιλογικές, συντακτικές και σημασιολογικές διαδικασίες. Αντίθετα, οι μη γλωσσολογικές διεργασίες αναφέρονται στη γνώση του υποκειμένου για το πλαίσιο - κατάσταση επικοινωνίας και το θέμα – περιεχόμενο επικοινωνίας, την επίδραση των νοητικών αναπαραστάσεων και γνωστικών σχημάτων του υποκειμένου για τον κόσμο και τη λειτουργία του κ.ά. (Buck, 2001)

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα / θεωρήσεις της γλώσσας οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσολογικές και μη πληροφορίες οργανώνονται και συμμετέχουν στο πληροφοριακό σύστημα επεξεργασίας της γλώσσας και συγκεκριμένα στη διαδικασία κατανόηση τόσο του προφορικού (ακρόαση με κατανόηση) όσο και του γραπτού λόγου (αναγνωστική κατανόηση).

Τα πιο σημαντικά θεωρητικά μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία χωρίζονται σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες:

1. *Αυτόματα ή Ελεγχόμενα μοντέλα* (Automatic or Controlled processing).
2. *Σειριακά μοντέλα επεξεργασίας* (Serial processing).
3. *Παράλληλα ή Αλληλεπιδραστικά μοντέλα επεξεργασίας* (Parallel or Interactive processing) (Buck, 2001 . Carroll, 1994).
4. *Διασυνδεδετικά μοντέλα* (Connectionist models)

Τα σειριακά μοντέλα επεξεργασίας διακρίνονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες:

- 1.1 *Ανοδικά μοντέλα* (Bottom – up model)

## 1.2 Καθοδικά μοντέλα (Top – down model)

### 2.4.6.1 Αυτόματα ή ελεγχόμενα μοντέλα

Όταν διαβάζουμε εκτελούμε αυτόματα ή συνειδητά κάποιες διεργασίες. Για παράδειγμα, μπορούμε σκόπιμα / συνειδητά να μη διαβάσουμε και να παραλείψουμε μια σελίδα από ένα βιβλίο γιατί ίσως τη θεωρούμε ανούσια, μπορούμε συνειδητά να επικεντρωθούμε στους τίτλους μιας εφημερίδας ή ακόμη να διαβάσουμε το τέλος, τον επίλογο ενός αστυνομικού μυθιστορήματος προτού καν διαβάσουμε την εισαγωγή του.

Όλες οι πιο πάνω επιλογές προϋποθέτουν *προμελετημένες διεργασίες* οι οποίες με τη σειρά τους προϋποθέτουν διάφορα είδη δεξιοτήτων. Υπάρχουν ακόμη διεργασίες που χαρακτηρίζονται ως *ημι – ελεγχόμενες*, όπως, για παράδειγμα, η χρήση των συμφραζόμενων ή ακόμη η χρήση συντακτικών ή και σημασιολογικών πληροφοριών για την αναγνώριση και επιλογή του κατάλληλου νοήματος μιας λέξης. Ημι - ελεγχόμενη μπορεί να είναι και η χρήση πληροφοριών από το πλαίσιο ή την κατάσταση επικοινωνίας ή ακόμη η χρήση μη λεκτικών πληροφοριών για τη σωστή ερμηνεία του κειμένου (προφορικού ή γραπτού).

Μια τρίτη κατηγορία διεργασιών είναι αυτές που εκτελούνται αυτόματα χωρίς *συνειδητό έλεγχο ή συνειδητή επιλογή* του αναγνώστη ή ακροατή. Για παράδειγμα δεν ελέγχουμε ή αλλιώς δεν έχουμε επίγνωση των γνωστικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα για την αναγνώριση ενός γράμματος ή μιας οικείας προς εμάς λέξης. Η αναγνώριση ορισμένων χαρακτηριστικών – ιδιοτήτων σε κάθε γράμμα γίνεται αυτόματα (Anderson,2000)

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αυτοματοποίηση κάποιων διεργασιών βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το αναπτυξιακό επίπεδο των υποκειμένων και την εξάσκηση σε αυτές. Για παράδειγμα, η αναγνώριση των λέξεων του βασικού μας λεξιλογίου γίνεται σχεδόν αυτόματα εξαιτίας της συχνότητας χρήσης κάποιων λέξεων. Αντίθετα, η ανάπτυξη / εκμάθηση της φραστικής δομής των προτάσεων είναι μια πιο απαιτητική διεργασία για τη

διεκπεραίωση της οποίας η μνήμη επιβαρύνεται σε μεγάλο βαθμό γεγονός που ομολογεί τη συνειδητή προσπάθεια εκ μέρους του υποκειμένου.

#### 2.4.6.2 Σειριακά μοντέλα επεξεργασίας

Η σειριακή θεώρηση της γλώσσας θεωρεί ότι η κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μία «*βήμα προς βήμα*» διαδικασία το αποτέλεσμα της οποίας προκύπτει μέσα από μια σειρά *γραμμικών διεργασιών*. Σε γενικό επίπεδο, οι θιασώτες των σειριακών μοντέλων υποστηρίζουν τη σταδιακή διεκπεραίωση της κατανόησης μέσα από την εφαρμογή και ολοκλήρωση αλληλοδιαδοχικών σταδίων - επιπέδων. Το αποτέλεσμα καθενός από τα επίπεδα αποτελεί δεδομένο προς επεξεργασία για το επόμενο επίπεδο ανάλυσης. Στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε ότι σε επίπεδο πρότασης, τα επίπεδα ή αλλιώς στάδια επεξεργασίας ταυτίζονται με τις γλωσσολογικές διεργασίες και τα δομικά στοιχεία της γλώσσας<sup>56</sup>.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των σειριακών μοντέλων επεξεργασίας είναι η *ανεξαρτησία* μεταξύ των επιπέδων και επομένως η μη αλληλοεπικάλυψή τους. Για παράδειγμα, οι λεξιλογικές διεργασίες, οι διεργασίες δηλαδή που λαμβάνουν χώρα για την αναγνώριση των λέξεων, αποτελούν ένα μεμονωμένο, ανεξάρτητο στάδιο επεξεργασίας. Οι συντακτικές διεργασίες αποτελούν επίσης ένα ανεξάρτητο στάδιο επεξεργασίας. Οι σημασιολογικές διεργασίες επίσης, κ.ο.κ. Μεταξύ των σταδίων – επιπέδων δεν υπάρχει επίσης *επανατροφοδότηση* (feedback).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν δύο είδη σειριακών μοντέλων. Το πρώτο αναφέρεται στην «*ανοδική*» επεξεργασία των πληροφοριών μιας πρότασης (*Ανοδικό μοντέλο*) και το δεύτερο στην «*καθοδική*» επεξεργασία των πληροφοριών (*Καθοδικό μοντέλο*). Στην επόμενη ενότητα της εργασίας μας θα περιγράψουμε αναλυτικά τα δύο μοντέλα – προσεγγίσεις της γλώσσας.

---

<sup>56</sup> Στο πρώτο κεφάλαιο μιλήσαμε για τα δομικά στοιχεία της γλώσσας π.χ φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό κ.ά. Η συμμετοχή των δομικών αυτών στοιχείων κατά την επεξεργασία της γλώσσας έχει κατ'αναλογία μεταφραστεί στα αντίστοιχα επίπεδα επεξεργασίας της γλώσσας.

### *1. Ανοδικό μοντέλο*

Το ανοδικό μοντέλο (Bottom – up approach) αποτελεί ένα είδος σειριακού μοντέλου κατά το οποίο οι πληροφορίες επεξεργάζονται γραμμικά προς μία ορισμένη κατεύθυνση. Απόδειξη του ανοδικού μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών στη διδακτική πράξη αποτελεί το παράδειγμα του Μπιχεβιορισμού που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1940, πρόταση του οποίου είναι η *αναλυτική προσέγγιση* διδασκαλίας της γλώσσας. Κατά τη «φωνητική» αυτή προσέγγιση, όπως αλλιώς ονομάζεται, ο μαθητής πρέπει να μάθει να αναγνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου και στη συνέχεια να αναγνωρίζει λέξεις. Μέσα από αυτόν τον τρόπο οι αναγνώστες είναι παθητικοί αποκωδικοποιητές της γλώσσας ακολουθώντας ένα σειριακό γραφο – φωνημικό – συντακτικό – σημασιολογικό μονοπάτι επεξεργασίας.

Φανταστείτε ότι είστε σε μια διάλεξη και προσπαθείτε να κατανοήσετε το περιεχόμενο της διάλεξης και επιπλέον να συγκρατήσετε τα κύρια σημεία. Η επεξεργασία της γλώσσας γίνεται μέσα από «βήματα» ξεκινώντας από το χαμηλότερο επίπεδο, το αντιληπτικό - φωνολογικό επίπεδο (αναγνώριση φωνημάτων). Σε επόμενο και υψηλότερο επίπεδο αναγνωρίζονται οι λέξεις (λεξικό επίπεδο) ανασύροντας από τη σημασιολογική μνήμη το περιεχόμενό τους. Σε επόμενο επίπεδο γίνεται συντακτική ανάλυση της πρότασης οργανώνοντας τις λέξεις σε επιμέρους φράσεις - δομές. Τέλος, το υψηλότερο επίπεδο αφορά την επεξεργασία κειμένου και τη συσχέτιση του νοήματος κάθε πρότασης με τις προηγούμενες προτάσεις (Buck,2001).

Γενικά, τα ανοδικά μοντέλα γλωσσικής επεξεργασίας αναλύουν τη γλώσσα σε «επίπεδα» ξεκινώντας από την επεξεργασία της μικρότερης σημασιολογικής μονάδας. Επομένως, η ανάλυση και κατανόηση του ακουστικού ερεθίσματος ακολουθεί τα εξής «στάδια»:

- Κωδικοποιείται σε «φωνήματα»<sup>57</sup>, η επεξεργασία των οποίων οδηγεί,
- Στην αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων. Στη συνέχεια ακολουθεί το τρίτο επίπεδο επεξεργασίας,
- Η συντακτική ανάλυση την οποία διαδέχεται το τέταρτο και υψηλότερο επίπεδο,
- Η σημασιολογική επεξεργασία η οποία οδηγεί στην κυριολεκτική κατανόηση

---

<sup>57</sup> Φώνημα: η μικρότερη ηχητική μονάδα με σημασιολογικό περιεχόμενο.

του γλωσσικού μηνύματος. Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώνεται με:

- Την προσαρμογή - ενσωμάτωση του γλωσσικού μηνύματος στο πλαίσιο – κατάσταση επικοινωνίας (Buck, 2001 . Fodor, 1983).

Στο σειριακό αυτό μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών το αρχικό ερέθισμα μέσα από μια σειρά γραμμικών διεργασιών ενσωματώνεται, προοδευτικά, σε μεγαλύτερες νοηματικές μονάδες (Carroll, 1994)

Ο Gough (1972) αποτελεί τον κύριο υποστηρικτή των ανοδικών μοντέλων επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Η ανοδική επεξεργασία του γραπτού λόγου έχει ως βάση τη γραφο – φωνημική αντιστοιχία. Σύμφωνα με το μοντέλο του Gough, οι γραπτές λέξεις αρχικά «σκανάρονται» γράμμα προς γράμμα με ένα γραμμικό τρόπο και στη συνέχεια οργανώνονται σύμφωνα με τους κανόνες γραφο – φωνημικής αντιστοιχίας σε μια σειρά από φωνήματα. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίζεται η φωνολογική αναπαράσταση της λέξης η οποία αποθηκεύεται προσωρινά ως «εσωτερικός λόγος» μέχρι να ολοκληρωθεί η γραμμική επεξεργασία μεγαλύτερων γλωσσολογικών μονάδων όπως η πρόταση (συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία).

Ερευνητές του ανοδικού μοντέλου επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων. Μελετώντας τις κινήσεις – προσηλώσεις των ματιών κατά την ανάγνωση, διαπίστωσαν ότι τα υποκείμενα που έχουν αυτοματοποιήσει τη δεξιότητα αναγνώρισης λέξεων, διαβάζουν *γρηγορότερα* (με ευχέρεια), με περισσότερη *ακρίβεια* και διαμορφώνουν υποθέσεις για πληροφορίες υψηλότερου επιπέδου. Αυτό συμβαίνει γιατί καταβάλλουν ελάχιστη νοητική προσπάθεια για την αναγνώριση λέξεων, το πρώτο βασικό επίπεδο επεξεργασίας πληροφοριών, με αποτέλεσμα μεγάλο μέρος της μνήμης εργασίας να επικεντρώνεται σε υψηλότερου επιπέδου διεργασίες (Adams, 1991:105).

Βέβαια, η έρευνα και η καθημερινή εμπειρία έθεσε υπό αμφισβήτηση το πιο πάνω σειριακό μοντέλο επεξεργασίας. Ένα μεγάλο μέρος ερευνών απέδειξε ότι οι διάφοροι τύποι γνώσεων και διαδικασιών δε επεξεργάζονται / συμβαίνουν πάντα με μια συγκεκριμένη *διαδοχή – ακολουθία* αλλά διεξάγονται *ταυτόχρονα* ή με μία *πρόσφορη σειρά*. Για παράδειγμα, η

συντακτική και σημασιολογική ανάλυση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση μιας λέξης το περιεχόμενο της οποίας δεν μας είναι γνωστό. Επίσης, *προβλέψεις* και *υποθέσεις* στο θέμα συζήτησης μπορεί να διευκολύνουν τη συντακτική επεξεργασία ή ακόμη, *η προϋπάρχουσα γνώση* για το περιεχόμενο / θέμα συζήτησης μπορεί να βοηθήσει στην ερμηνεία – κατασκευή του νοήματος όπως θα δούμε στη συνέχεια (Buck, (2001).

## *II. Καθοδικό μοντέλο*

Οι Goodman (1970) και Smith (1971), σε αντίθεση με τους υποστηρικτές των ανοδικών μοντέλων μετέθεσαν το κέντρο βάρους από τις καθ' αυτές γλωσσολογικές διεργασίες στον ίδιο τον *αναγνώστη ή ακροατή* και τη συνεισφορά του στη διαδικασία κατανόησης. Επίσης δίνουν έμφαση στο *περιεχόμενο – νόημα* του μεταβιβαζόμενου μηνύματος και όχι στο γλωσσικό τύπο. Μια τέτοια προσέγγιση αντιμετωπίζει τη γλώσσα, όχι ως αντικείμενο σκέψης αλλά ως *μέσο επικοινωνίας*.

Είναι πιθανόν να αναγνωρίσουμε το νόημα – σημασιολογικό περιεχόμενο μιας λέξης σε μια πρόταση χρησιμοποιώντας τις νοητικές μας αναπαραστάσεις για τον κόσμο και πώς αυτός λειτουργεί (schema – theoretic models). Στις πιο πολλές περιπτώσεις, όταν ακούμε ή διαβάζουμε ένα κείμενο γνωρίζουμε το τι θα επακολουθήσει δημιουργώντας *προσδοκίες* για το τι έπεται. Μέσα από αυτήν την διαδικασία δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουμε κάθε γλωσσολογική πληροφορία που μας δίνεται αλλά όσες είναι απαραίτητες για να *επαληθεύσουμε ή να απορρίψουμε τις υποθέσεις* μας.

Για παράδειγμα, αν ακούσουμε ή διαβάσουμε την ανοκλήρωτη πρόταση,

*«Ήταν τόσο θυμωμένη, πήρε το όπλο, στόχευσε και \_\_\_\_\_ »* (Grosjean, 1980),

υποθέτουμε ότι η επόμενη κίνηση είναι να πυροβολήσει. Επομένως, χρειαζόμαστε ελάχιστη έως καθόλου *ακουστική ή οπτική πληροφορία* για να επιβεβαιώσουμε τις προσδοκίες μας και να καταλάβουμε ότι η επόμενη λέξη είναι *«πυροβόλησε»*. Η προϋπάρχουσα μας γνώση γύρω από τα όπλα, πώς και πότε τα θέτουμε σε χρήση, σε συνδυασμό με τα συμφραζόμενα της πρότασης, μας οδήγησαν στο *συμπέρασμα* και την *πρόβλεψη* της λέξης που ακολουθεί.

Όταν όμως δεν επαληθευτούν οι προσδοκίες / υποθέσεις μας για το τι έπεται τότε τίθεται «σε εφαρμογή» το ανοδικό μοντέλο<sup>58</sup>, όπως για παράδειγμα είδαμε να συμβαίνει στις συντακτικά ή λεξιλογικά αμφίσημες προτάσεις<sup>59</sup> (Schank, 1978).

Σύμφωνα με τους Smith (1971) και Goodman (1982), κύριοι υποστηρικτές του καθοδικού μοντέλου (top – down approach), η ικανότητα των ατόμων να κατανοούν στηρίζεται στην ικανότητά τους να διαμορφώνουν υποθέσεις και προβλέψεις για τις πληροφορίες που έπονται σε ένα κείμενο (προφορικό ή γραπτό). Τα διαθέσιμα γνωστικά σχήματα και νοητικές αναπαραστάσεις των υποκειμένων καθώς επίσης η δεξιότητα συναγωγής συμπερασμάτων κατά την επεξεργασία νέων πληροφοριών, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση υποθέσεων και τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης. Ακόμη, η *εξοικείωση* του υποκειμένου με *το περιεχόμενο, τη δομή και τη λειτουργία* ενός κειμένου, του δίνει τη δυνατότητα να μην εξαρτάται ή να εξαρτάται λιγότερο από *χαμηλού επιπέδου αντιληπτικές διεργασίες* για την κατασκευή του νοήματος (Anderson, 2000).

Εν κατακλείδι, να αναφέρουμε ότι η χρήση των δύο μοντέλων εξαρτάται από *το υλικό και τις δεξιότητες* του ακροατή / αναγνώστη. Για παράδειγμα, το ανοδικό μοντέλο θεωρείται ότι τίθεται σε χρήση όταν διαβάζουμε μεμονωμένες λέξεις. Οι διεργασίες του καθοδικού μοντέλου όχι μόνο διευκολύνουν την αναγνώριση λέξεων αλλά χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα κατά την κατανόηση κειμένου (Carroll, 1994).

### 2.4.6.3 Παράλληλο ή Αλληλεπιδραστικό μοντέλο

Στον αντίποδα της σειριακής επεξεργασίας της γλώσσας και συγκεκριμένα των προτάσεων, βρίσκονται τα «παράλληλα» ή αλλιώς «αλληλεπιδραστικά» μοντέλα επεξεργασίας (Parallel / Interactive model). Τα παράλληλα μοντέλα υποστηρίζουν την *ταυτόχρονη επεξεργασία* πληροφοριών, την *ταυτόχρονη συμμετοχή* και *ανατροφοδότηση* όλων των διεργασιών. Το μοντέλο αυτό δεν οριοθετεί τις διεργασίες σε «επίπεδα» ή «στάδια» εφόσον ο ορισμός αυτός προϋποθέτει μια σειρά διαδοχής.

<sup>58</sup> Δεκαετία του 70' – 80'.

<sup>59</sup> Στην πραγματικότητα ανοδικές και καθοδικές διεργασίες αλληλεπιδρούν.



Οι υποστηρικτές των μοντέλων αυτών υποστηρίζουν την ταυτόχρονη συμβολή λεξιλογικών, συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών. Για παράδειγμα, ενώ επεξεργαζόμαστε φωνολογικά μια λέξη, παράλληλα, αναλύουμε συντακτικά και σημασιολογικά το περιεχόμενο, τόσο της λέξης αλλά και ολόκληρης της πρότασης στην οποία βρίσκεται. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι χρησιμοποιούμε τα συμφραζόμενα δηλαδή το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης, για να αναγνωρίσουμε το περιεχόμενο – νόημα μιας λέξης. Το μυστικό βρίσκεται στη *συνεχή και ταυτόχρονη* επεξεργασία πληροφοριών (Rumelhart, 1980, 1985 . Carroll, 1994). Μάλιστα, σε έρευνές τους οι Samuels & Kamil (1988) και Carnine et al. (1984) ανακάλυψαν ότι τα υποκείμενα αναγνώριζαν με μεγαλύτερη ευκολία λέξεις, όταν αυτές βρίσκονταν μέσα σε προτάσεις.

Σε επίπεδο λέξης, όπως έχουμε δει, η παράλληλη επεξεργασία πληροφοριών έγινε γνωστή μέσα από το μοντέλο των *McClelland & Rumelhart*. Σύμφωνα με τα ανοδικά μοντέλα αναγνωρίζουμε πρώτα τα γράμματα μιας λέξης και στη συνέχεια βάσει της γραφημικής αναπαράστασης αναγνωρίζουμε την αντίστοιχη λέξη. Αντίθετα, οι *McClelland και Rumelhart* υποστηρίζουν ότι ενεργοποιούμε - επεξεργαζόμαστε ταυτόχρονα δύο είδη πληροφορίας, γράμματα και λεξιλογικές αναπαραστάσεις μέχρι να υπάρξει πλήρη ταύτιση μεταξύ γραφημικής και λεξιλογικής αναπαράστασης (Carroll, 1994).

Πολλοί μελετητές της γλώσσας και της αναγνωστικής λειτουργίας (Perfetti, 1991 . Rumelhart & Stanovich, 1985 . Seidenberg & McClelland, 1989 . McClelland & Rumelhart, 1981 . Just & Carpenter (1980) έχουν υπερασπιστεί τα αλληλεπιδραστικά μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών κατά τα οποία τόσο οι ανοδικές όσο και οι καθοδικές διεργασίες *συνεισφέρουν* στην γραπτή και προφορική κατανόηση. Ενώ τα ανοδικά και καθοδικά μοντέλα δίνουν έμφαση σε μια σειριακή επεξεργασία, τα αλληλεπιδραστικά μοντέλα προτείνουν μια παράλληλη ή αλλιώς ταυτόχρονη διεργασία επεξεργασίας πληροφοριών. Έτσι, μεταγενέστερα στάδια επεξεργασίας (σύμφωνα με το ανοδικό μοντέλο) μπορούν να τεθούν σε λειτουργία πριν ακόμη ολοκληρωθούν αρχικά στάδια (π.χ αναγνώριση λέξεων). Για παράδειγμα η γραμματική γνώση βοηθά στην αναγνώριση γραπτών λέξεων μέσα από την επίδραση του συγκείμενου και των συντακτικών περιορισμών της δομής μιας πρότασης (Nation & Snowing, 1998a . Tunmer & Hoover, 1992) .

Ο Stanovich (1980) ανέπτυξε ένα *αλληλεπιδραστικό – αντισταθμιστικό μοντέλο* επεξεργασίας πληροφοριών σύμφωνα με το οποίο η αλληλεπίδραση μεταξύ πληροφοριών εξαρτάται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το υποκείμενο. Αν για παράδειγμα το υποκείμενο δυσκολεύεται στην αναγνώριση λέξεων τότε χρησιμοποιεί καθοδικού τύπου πληροφορίες *αντισταθμίζοντας* τις δυσκολίες.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι ο Goodman (1982), του οποίου το μοντέλο έχει κατακόρων χαρακτηριστεί ως ανοδικό, αναφέρει ότι η κατασκευή του νοήματος είναι μια σύνθετη διαδικασία η διεκπεραίωση της οποίας προϋποθέτει την *ενεργή συμμετοχή* του αναγνώστη / ακροατή ο οποίος «*συλλέγει*» (sampling) πληροφορίες, γίνεται δηλαδή δέκτης ακουστικών ή οπτικών πληροφοριών, «*προβλέπει*» (predict) τις συντακτικές δομές και το σημασιολογικό περιεχόμενο, «*επιβεβαιώνει*» (confirm) την εγκυρότητα των υποθέσεων του «*διορθώνει*» (correct) τις υποθέσεις του αν χρειαστεί.

Υπό μία άλλη οπτική, κοινή παραδοχή των αλληλεπιδραστικών μοντέλων είναι η αλληλεπίδραση των υπό επεξεργασία πληροφοριών στη *μνήμη εργασίας* με τις αποθηκευμένες πληροφορίες στη *μακρόχρονη μνήμη*. Ενώ για παράδειγμα γίνεται η συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία και προσωρινή αποθήκευση (μονάδα *εσωτερικού λόγου*) των στοιχείων μιας πρότασης, ανακαλούμε παράλληλα πληροφορίες από τη μακρόχρονη μνήμη, πληροφορίες δηλαδή από το νοητικό λεξικό και την ευρύτερη γνώση του υποκειμένου για τον κόσμο. Οι πληροφορίες αυτές ενσωματώνονται και αλληλεπιδρούν δυναμικά με τις υπό επεξεργασία πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη κατασκευάζοντας έτσι το νόημα της πρότασης. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου.

Εν κατακλείδι, να αναφέρουμε ότι η κατανόηση του προφορικού λόγου θεωρείται ως το αποτέλεσμα της *αλληλεπίδρασης* πολλαπλών διεργασιών και παραγόντων. Μάλιστα από πολλούς ερευνητές που μελετούν τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την προφορική κατανόηση, θεωρούν την προφορική κατανόηση ως μια *καθοδική*, κατά κύριο λόγο, διεργασία, τονίζοντας έτσι τη σημασία των ανώτερων νοητικών διεργασιών και των

γνωστικών σχημάτων, της προϋπάρχουσας γνώσης του ακροατή. Κατά αυτόν τον τρόπο ο ακροατής συγκρατεί και ανακαλεί από τη μακροπρόθεσμη του μνήμη, *σημασιολογικής φύσης* πληροφορίες, πληροφορίες δηλαδή που επεξεργάζονται το νόημα των πληροφοριών.

Σύμφωνα με πολυάριθμες μελέτες και εμπειρικά δεδομένα, η αντίληψη της ομιλίας υποστηρίζεται ότι είναι μια άκρως αλληλεπιδραστική διεργασία (Samuel, 1990). Επομένως, η κατασκευή των γλωσσολογικών αναπαραστάσεων δεν προκύπτει μόνο από τις πληροφορίες που περιέχει το ακουστικό ερέθισμα αλλά και από πληροφορίες υψηλού επιπέδου.

Όταν το ακουστικό ερέθισμα φτάσει στο αυτί του ακροατή, πρέπει πρώτα να υποβληθεί σε μια περιφερειακή, ακουστική ανάλυση. Έπειτα κωδικοποιείται εκ νέου για περαιτέρω επεξεργασία. Οι πληροφορίες που περιέχονται στο ακουστικό ερέθισμα αλληλεπιδρούν με τη γλωσσολογική γνώση και τη γενική γνώση του ακροατή για τον κόσμο αλλά και για τη δεδομένη κατάσταση επικοινωνίας ωστόσο να κατανοήσει ο ακροατής το μήνυμα του ομιλητή. Επομένως η αντίληψη και κατανόηση του προφορικού λόγου – ομιλίας έχει *δυναμικό χαρακτήρα*. Ποικίλα είδη γνώσεων συμμετέχουν στην ανάλυση και επεξεργασία του γλωσσικού ερεθίσματος, σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης – λέξεις, προτάσεις κ.ο.κ.

Ο Ganong (1980) έπειτα από πειράματα σε λεξικό επίπεδο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη του προφορικού λόγου είναι μια άκρως *προσαρμοστική διαδικασία* κατά την οποία ο ακροατής *τροποποιεί τις στρατηγικές* που χρησιμοποιεί ανάλογα με τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο γλωσσικό ερέθισμα και τις πληροφορίες που έχει διαθέσιμες στη μακροπρόθεσμή του μνήμη (γνωστικά σχήματα). Όταν το φυσικό ερέθισμα είναι *υποβαθμισμένο* και πλαισιώνεται από περιβάλλον ήχο – θόρυβο όπως συνήθως συμβαίνει στον αυθεντικό, καθημερινό λόγο ή όταν για παράδειγμα το φυσικό ερέθισμα παρουσιάζει συντακτικές ή λεξικές αμφισημίες, τότε ο ακροατής επεξεργάζεται ταυτόχρονα πληροφορίες πολλαπλής φύσης και δεν περιορίζεται σε φωνητικές κατηγοριοποιήσεις κ.ο.κ.

Σύμφωνα λοιπόν με τη θεώρηση των αλληλεπιδραστικών μοντέλων, αλλάζει και ο τρόπος αντιμετώπισης των δυσκολιών στην κατανόηση, προφορική και αναγνωστική. Τυχόν δυσκολίες κατά τη διεργασία της κατανόησης δεν πρέπει να αποδοθούν μεμονωμένα σε γλωσσολογικές δυσκολίες / προβλήματα αλλά να αναζητηθούν σε τυχόν ελλείψεις σε επίπεδο γνώσεων (προϋπάρχουσα γνώση) ή ακόμα σε επίπεδο μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπως για παράδειγμα τη μη εφαρμογή ανώτερου επιπέδου στρατηγικών.

#### **2.4.6.4 Διασυνδετικά μοντέλα**

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των μοντέλων επεξεργασίας πληροφοριών θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφερθούμε στην πιο σύγχρονη (αρχές δεκαετίας του 1990) και ανατρεπτική θα λέγαμε θεώρηση της γλώσσας, τα «διασυνδετικά» μοντέλα (connectionist models) ή αλλιώς μοντέλα «Παράλληλα Κατανεμημένης Επεξεργασίας» (Parallel Distributed Processes / PDP) .

Τα διασυνδετικά ή αλλιώς «μη συμβολικά» μοντέλα δε λειτουργούν με βάσει γλωσσικούς κανόνες, για παράδειγμα γραφο - φωνημικούς, συντακτικούς κανόνες. Αντίθετα, η επεξεργασία των πληροφοριών γίνεται με βάσει τη δημιουργία *σχηματισμών - κόμβων* και *συνδέσεων* δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο *νευρωνικά δίκτυα πληροφοριών* (neural networks).

Ανάλογα με το βαθμό ενεργοποίησης των κόμβων σε κάθε μονάδα επεξεργασίας, δημιουργούνται δύο ή περισσότερα *επίπεδα ενεργοποίησης*. Οι μη ενεργοί κόμβοι παραμένουν στο κατώτερο επίπεδο ενώ ενεργοί κόμβοι ανεβαίνουν σε ένα ανώτερο επίπεδο ενεργοποίησης μεταβιβάζοντας έτσι πληροφορίες στις υπόλοιπες μονάδες επεξεργασίας. Η μεταβίβαση αυτή καθαρίζεται από ένα ενδιάμεσο επίπεδο *«κρυμμένων μονάδων* (hidden units) που δέχονται και ανιχνεύουν πληροφορίες από τις εισερχόμενες πληροφορίες και καθορίζουν το βάρος ή αλλιώς την ισχύ των συνδέσμων μεταξύ των

κόμβων. Η συγκεκριμένη ισχύ καθορίζει και την ενεργοποίηση συγκεκριμένων κόμβων στο ανώτερο επίπεδο, πράγμα που οδηγεί στην ανάκληση συγκεκριμένων πληροφοριών.

Αν για παράδειγμα επεξεργαζόμαστε μία λέξη, οι πληροφορίες που συνθέτουν τη λέξη αυτή βρίσκονται κατανεμημένες σε πολλές μονάδες επεξεργασίας. Όπως έχουμε δει σε προηγούμενη ενότητα, συμμετέχουν τρεις μονάδες επεξεργασίας. Μία μονάδα επεξεργάζεται την ορθογραφική αναπαράσταση (orthographic input units), άλλη τη φωνολογική (phonological output units) και μία τρίτη τη σημασιολογική (semantic units).

Σύμφωνα λοιπόν με αυτά τα μοντέλα, δεν υπάρχει ο μηχανισμός του νοητικού λεξικού αλλά μεταξύ των μονάδων επιτελούνται *παράλληλα κατανεμημένες συνδέσεις*. Χρησιμοποιείται ο όρος «παράλληλες συνδέσεις» για να δοθεί έμφαση στην αλληλεπίδραση (εν μέρει) μεταξύ των μονάδων (Seidenberg & McClelland, 1989 . Foorman, 1994 ).

Στο σημείο αυτό δε θα επεκταθούμε στην περιγραφή και εφαρμογή των μοντέλων αυτών εξαιτίας της πολύπλοκής τους φύσης. Στόχος της εν λόγω αναφοράς μας στα διασυνδεδετικά μοντέλα είναι παρουσίαση μιας διαφορετικής αντίληψης γύρω από το γλωσσικό σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών και τη δομή του. Μία περιεκτική περιγραφή / ανάλυση των διασυνδεδετικών μοντέλων, σε επίπεδο λέξης, γίνεται σε προηγούμενη ενότητά της εργασίας μας.

## 2.5 Κατανόηση Κειμένου

Μέχρι τώρα μελετήσαμε τις κυριότερες διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την αναγνώριση και κατανόηση μεμονωμένων λέξεων και προτάσεων. Αναφερθήκαμε για παράδειγμα στις συντακτικές και σημασιολογικές διεργασίες. Μελετήσαμε την επίδραση που ασκεί το συγκεκριμένο ή αλλιώς τα συμφραζόμενα στην επεξεργασία και κατανόηση επιμέρους γλωσσικών δομών μιας πρότασης. Τονίσαμε ακόμη την επίδραση που ασκεί η προγενέστερη γνώση / τα γνωστικά σχήματα του υποκειμένου στην επεξεργασία, ανάκληση, οργάνωση και κατανόηση γλωσσολογικών πληροφοριών. Κατά ανάλογο τρόπο στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις διαδικασίες επεξεργασίας και κατανόησης ενός κειμένου αναδεικνύοντας παράλληλα επιμέρους παράγοντες και επιμέρους διαδικασίες. Μέσα από τα γενικότερα μοντέλα και διεργασίες κατανόησης ενός κειμένου θα σχηματίσουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα για το ρόλο και τη λειτουργία των προτάσεων.

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, εκείνο που συγκρατεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος κατά την επεξεργασία γλωσσολογικών πληροφοριών δεν είναι οι πληροφορίες όπως αυτές διατυπωθεί αλλά οι επιμέρους συσχετισμοί και το γενικότερο νόημά τους (Kathryn & Bock, 1985). Στη διεθνή βιβλιογραφία δεσπόζουν δύο βασικές κατηγορίες θεωρητικών μοντέλων σχετικά με τις διεργασίες κατανόησης και αναπαράστασης του νοήματος σε επίπεδο κειμένου.

Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στα *Ολικά* ή αλλιώς *Ολιστικά μοντέλα* βάσει των οποίων η διεργασία της κατανόησης έχει *δυναμικό* χαρακτήρα και στηρίζεται κυρίως σε καθοδικές, ανώτερου επιπέδου, διεργασίες. Η διαδικασία της κατανόησης σύμφωνα με τους υποστηρικτές των ολικών μοντέλων έχει «εξαρχής» ολικό χαρακτήρα. Η λέξη «εξαρχής» έχει διπλή σημασία εφόσον το υποκείμενο μπορεί να ενεργοποιήσει ένα *διανοητικό πρότυπο* για το περιεχόμενο του κειμένου *πριν* από την ανάγνωση / ακρόαση του ίδιου του κειμένου ή ακόμη, πριν από την επεξεργασία οποιασδήποτε πληροφορίας μέσα σ' αυτό (επίδραση γνωστικών σχημάτων).

Στο ενεργοποιημένο λοιπόν, ανάλογα με την περίπτωση, «*νοητικό πρότυπο*» (νοητική αναπαράσταση / γνωστικό σχήμα) ενσωματώνονται βαθμιαία οι πληροφορίες του κειμένου.

«Τα νοητικά πρότυπα αφορούν πρότυπες δομές οργάνωσης και κωδικοποίησης των γνώσεων του ατόμου στη μακροπρόθεσμη μνήμη» (Rumelhart & Norman, 1981). Κάθε φορά που το υποκείμενο προσλαμβάνει πληροφορίες, οι πρότυπες δομές γνώσεων (τα «αρχέγονα» γνωστικά σχήματα) ενεργοποιούνται, αλληλεπιδρούν με τις εισερχόμενες πληροφορίες και πολλές φορές τροποποιούνται ή αναδομούνται σχηματίζοντας μία νέα αναπαράσταση της γνώσης. Kintsch et al., 1988,. Rumelhart, 1980 . Rumelhart & Norman, 1981. Collins et al., 1980).

Η δεύτερη κατηγορία μοντέλων αναφέρεται στα *Αθροιστικά* ή αλλιώς *Προσθετικά μοντέλα* επεξεργασίας των πληροφοριών ενός κειμένου. Τα μοντέλα αυτά στηρίζονται σε ανοδικές διαδικασίες ενσωμάτωσης και οργάνωσης των πληροφοριών του κειμένου σε επιμέρους σημασιολογικές ενότητες οι οποίες συνδέονται *γραμμικά* μεταξύ τους αναπαριστώντας τα σημαντικότερα σημεία για το νόημα του κειμένου (Kintsch, 1994).

Στη συνέχεια της μελέτης μας θα αναφερθούμε στα σημαντικότερα και πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα κάθε κατηγορίας. Έπειτα από μία εμπειριστατωμένη αναδίφηση της διεθνής βιβλιογραφίας ταξινομήσαμε τα μοντέλα αυτά σε δύο επιμέρους κατηγορίες:

- α) Μοντέλα σχηματισμού *Σημασιολογικών δικτύων*, δικτύων δηλαδή συσχετισμού προτασιακών μονάδων και ενοτήτων.
- β) Μοντέλα *Συγκυρίας* (Situation models) εκ των οποίων τα μοντέλα *Γνωστικών Σχημάτων* ή / και *Νοητικών Προτύπων*.

Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφερθούμε στα *επίπεδα κατανόησης* ενός κειμένου τα οποία περιγράφουν τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την επεξεργασία ενός κειμένου. Μάλιστα, οι διεργασίες αυτές θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη θεωρητική βάση κάθε μίας από τις κατηγορίες μοντέλων που προαναφέραμε εφόσον η κάθε κατηγορία αναφέρεται στις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα σε ένα από τα επίπεδα αναπαράστασης του κειμένου.

### 2.5.1 Επίπεδα αναπαράστασης

Η κατανόηση ενός κειμένου είναι μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία. Σύμφωνα με τον Kintsch (1998) η διαδικασία της κατανόησης ενός κειμένου μπορεί να διαχωριστεί σε τρία επίπεδα (Levels of Processing Theory) καθένα από τα οποία περιλαμβάνει διαφορετικά είδη γνώσεων, διαδικασιών και αναπαραστάσεων όπως την επιφανειακή και σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου, την κατασκευή της μικροδομής και μακροδομής καθώς επίσης τη νοητική αναπαράσταση και αλληλεπίδραση του περιεχομένου με τις προγενέστερες γνώσεις του υποκειμένου. Συγκεκριμένα:

1. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην κατασκευή της επιφανειακής δομής (surface) του κειμένου, την *αυτολεξεί* δηλαδή αναπαράστασή του (verbatim representation).
2. Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στη σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου (textbase) η οποία προϋποθέτει την κατασκευή της μικροδομής (microstructure) και μακροδομής (macrostructure).
3. Το τρίτο επίπεδο αντιστοιχεί σε μία εις βάθος κατανόηση του κειμένου η οποία πηγάζει από συσχετισμούς, συμπεράσματα και συλλογισμούς «ανάμεσα» και «πέραν» από τις γραμμές του κειμένου. Στο επίπεδο αυτό οι πληροφορίες του κειμένου συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν με το γνωστικό υπόβαθρο, τις προαποκτημένες γνώσεις και γνωστικά σχήματα του αναγνώστη – ακροατή. Όχι μόνο αλληλεπιδρούν αλλά ενσωματώνονται στις γνώσεις του υποκειμένου οδηγώντας σε κρίσεις<sup>60</sup>, επεκτάσεις και γενικεύσεις γύρω από τη νοητική αναπαράσταση, το περιεχόμενο και το θέμα του κειμένου (Fletcher et al., 1995 . van Dijk & Kintsch, 1983 . Guppy & Hedges, 1999).

Πιο αναλυτικά, η αναπαράσταση της *επιφανειακής* δομής του κειμένου στηρίζεται εν μέρει σε αντιληπτικές διεργασίες όπως για παράδειγμα την αντίληψη και την αναγνώριση των «γλωσσικών» πληροφοριών, προφορικών ή γραπτών. Στο γλωσσικό επίσης αυτό επίπεδο (linguistic level) ολοκληρώνεται η αναγνώριση των λέξεων (συμπεριλαμβανομένου και της λειτουργίας της αποκωδικοποίησης στο γραπτό κείμενο) και η επιμέρους επεξεργασία τους

---

<sup>60</sup> Από το ρήμα «κρίνω».



σε επίπεδο φράσεων με βάση τη συντακτική τους λειτουργία. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι σε αυτό το επίπεδο αποδίδεται παράλληλα και ο «θεματικός» ρόλος κάθε λέξης μέσα στην πρόταση, ρόλος που όπως έχουμε δει συμβάλλει στη σημασιολογική αποκωδικοποίησης της πρότασης.

Η επιφανειακή αναπαράσταση του κειμένου έχει κατά κύριο λόγο *προσωρινό* χαρακτήρα στη μνήμη. Ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι η επιφανειακή δομή, η *αυτολεξεί* δηλαδή αναπαράσταση επιμέρους ενοτήτων του κειμένου, διατηρείται στη μνήμη για ελάχιστα λεπτά ή και δευτερόλεπτα μέχρι να ολοκληρωθούν οι συντακτικές και σημασιολογικές διεργασίες ιδιαίτερα σε περιπτώσεις *αμφισημίας*<sup>61</sup> ενώ άλλες έρευνες έδειξαν ότι η αναπαράσταση ορισμένων σημείων / φράσεων διατηρείται μέχρι και το πέρας (την αποπεράτωση) του κειμένου φτάνει τα σημεία αυτά να συνδέονται με καίρια για τη νοηματική απόδοση του κειμένου, σημεία, όπως παραδείγματος χάρη τα πιστεύω του συγγραφέα – ομιλητή.

Το δεύτερο επίπεδο επεξεργασίας στοχεύει στο σχηματισμό της *μικροδομής* (microstructure) του κειμένου που δεν είναι άλλη από τη σημασιολογική του αναπαράσταση η οποία προϋποθέτει την επιμέρους κατανόηση των προτάσεων του κειμένου, το σχηματισμό προτασιακών ενοτήτων (propositions) και το μεταξύ τους συσχετισμό και οργάνωση σε δίκτυα (network) πληροφοριών ανακαλύπτοντας επιμέρους σχέσεις (π.χ αιτιολογικής φύσης σχέσεις οι οποίες στηρίζονται σε γλωσσολογικές διεργασίες και όχι στην προγενέστερη γνώση και γνωστικά σχήματα του υποκειμένου) οι οποίες στο σύνολό τους αποδίδουν το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου.

Σημαντικό ρόλο στην κατασκευή της σημασιολογικής αναπαράστασης του κειμένου διαδραματίζει η συνεκτικότητα του κειμένου, δηλαδή ο βαθμός συνοχής μεταξύ των προτάσεων (τοπική συνοχή). Όσο πιο *συνεκτικό* είναι το δίκτυο των προτασιακών μονάδων τόσο πιο κατανοητό γίνεται το κείμενο και τόσο πιο λίγα είναι τα συμπεράσματα τα οποία θα κληθεί το υποκείμενο να σχηματίσει για να αναπαραστήσει μια συνεκτική αναπαράσταση του νοήματος του κειμένου (Kintsch & Van Dijk , 1978, Kintsch, 1988).

---

<sup>61</sup>Βλ. προηγούμενη ενότητα, επεξεργασία προτάσεων.

Πολλά από τα μοντέλα κατανόησης κειμένου επικεντρώνονται εν μέρει στις γλωσσικές διαδικασίες για την κατασκευή της μικροδομής του κειμένου. Το πιο γνωστό από τα μοντέλα είναι το μοντέλο του Walter Kintsch (1988) *Κατασκευή και Ενσωμάτωση* (Construction – Integration) το οποίο θα περιγράψουμε στη συνέχεια. Σε μία προγενέστερη διατύπωση του μοντέλου, οι Kintsch & van Dijk, (1983) υποστήριξαν ότι η δομή της σημασιολογικής αναπαράστασης του κειμένου προϋποθέτει τον προοδευτικό σχηματισμό «κύκλων», ενώ κάθε «κύκλος» αποτελείται από μικρό αριθμό προτασιακών ενοτήτων (λόγω της περιορισμένης χωρητικότητας της μνήμης εργασίας). Άλλα μοντέλα περιγράφουν τη διαδικασία κατασκευής προτασιακών ενοτήτων μέσα από μία ιεραρχική συσχέτιση των προτάσεων.

Παρά ταύτα, το δεύτερο επίπεδο κατανόησης δεν περιορίζεται στη σημασιολογική αναπαράσταση του περιεχομένου των προτάσεων του κειμένου και το σχηματισμό του δικτύου προτασιακών μονάδων (propositional network). Η σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου συμπεριλαμβάνει την απόδοση της κεντρικής ιδέας βάσει της οποίας οργανώνονται επιμέρους δομές, *επιμέρους ιδέες* (idea units) και θεματικές ενότητες του κειμένου το σύνολό των οποίων αποτελεί τη *μακροδομή* (macrostructure).

Ο σχηματισμός της μακροδομής του κειμένου απαιτεί διαδικασίες *ανώτερου επιπέδου* εφόσον το υποκείμενο (αναγνώστης / ακροατής) πρέπει να έχει αναπτυγμένες μεταγνωστικές ικανότητες (Παντελιάδου & Μπότσαρης, 2002) για να μπορεί να επιλέξει τις σημαντικότερες πληροφορίες (κύρια σημεία) από το κείμενο, να τις συνδυάσει και να αποδώσει τη σημασιολογική του αναπαράσταση.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, ο συνδυασμός της μικροδομής και της μακροδομής του κειμένου αποδίδουν το κατ' εξοχήν σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου (textbase) όπως αυτό εκφέρεται, *άμεσα*, από το ίδιο το κείμενο. Μία τέτοια ανάλυση όμως οδηγεί σε μια επιφανειακή κατανόηση του κειμένου βάσει της οποίας το υποκείμενο δύσκολα θα ανακαλούσε σημαντικό μέρος από τις πληροφορίες του κειμένου για τη δημιουργία περίληψης. Η Παιδαγωγική Επιστήμη και επιμέρους κλάδοι της Γνωστικής Ψυχολογίας όπως η *Ψυχολογία της Ανάγνωσης* και η *Ψυχογλωσσολογία* τονίζουν την ανάγκη για μία εις

βάθος κατανόηση. Μία κατανόηση «*ανάμεσα*» και «*πέραν*» από τις γραμμές ενός κειμένου (Κουτσοιράκη, 2006).

Σύμφωνα λοιπόν με τη διεθνή βιβλιογραφία, το τρίτο επίπεδο αναπαράστασης ενός κειμένου αποσκοπεί στην κατασκευή ενός νοητικού μοντέλου για την κατάσταση που περιγράφει / αντιπροσωπεύει το κείμενο. Η κατασκευή ενός νοητικού μοντέλου προϋποθέτει την αλληλεπίδραση ή / και την ενσωμάτωση των πληροφοριών που παρέχει το κείμενο με την προϋπάρχουσα / προγενέστερη γνώση και τα γνωστικά σχήματα του υποκειμένου τα οποία αφορούν :

- τις γενικές γνώσεις του υποκειμένου για την οργάνωση του κόσμου,
- λογικές σχέσεις που αφορούν τα γεγονότα και τα πρόσωπα του κειμένου,
- πληροφορίες για το χωροχρόνο και γενικότερα το περιεχόμενο του κειμένου,
- πληροφορίες – γνώσεις για τη δομή και το είδος του κειμένου κ.ά (Golder & Gaonac' H, 2002).

Πολλά από τα μοντέλα κατανόησης ενός κειμένου αναφέρονται αποκλειστικά στο τρίτο επίπεδο αναπαράστασης, το τρίτο επίπεδο κατανόησης το οποίο προϋποθέτει την κατανόηση της *βαθιάς δομής* (Βαμβουκας,1984) του κειμένου και στηρίζεται σε ολικές ή αλλιώς καθολικές διεργασίες. Έχει χαρακτηριστεί ως ένα επίπεδο *υπερκείμενης* επεξεργασίας εφόσον «*αποτελεί το πέρασμα από τη γραμμική δομή ενός κειμένου σε μια απαλλαγμένη από γραμμικότητα αναπαράσταση της γλωσσικής πληροφορίας*» (Dijk & Kintsch (1983). Είναι μια σύνθετη διαδικασία κατασκευής ή / και ενεργοποίησης<sup>62</sup> ενός *υπερσχήματος* για την κατανόηση και ερμηνεία της κατάστασης που περιγράφει το κείμενο, μιας αναπαράστασης κατά την κατασκευή της οποίας τα υποκείμενο συνδέει τις πληροφορίες του κειμένου μέσω γλωσσικών αλλά και χρονικών, αιτιολογικών, πραγματολογικών σχέσεων κ.ο.κ (Louwerse, 2002. Zwaan, 1996 . Golder & Gaonac' H, 2002).

Πολλοί ερευνητές (kintsch 1988, 1992) προσπάθησαν να διευρύνουν το αρχέγονο μοντέλο των Van Dijk & Kintsch (1983) το οποίο αναφέρεται εν μέρει στο σχηματισμό του

---

<sup>62</sup> Ενεργοποίηση ενός «υπερσχήματος» προκύπτει κατά την «εξαρχής» αναπαράσταση, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ενός «Νοητικού Προτύπου» για το περιεχόμενο του κειμένου.

προτασιακού δικτύου αλλά και στο σχηματισμό ενός *νοητικού μοντέλου* το οποίο προϋποθέτει την αλληλεπίδραση και το συσχετισμό των πληροφοριών του κειμένου με τις προαποκτημένες γνώσεις και γνωστικά σχήματα του ατόμου, μια διαδικασία η οποία οδηγεί σε μια συνεχή διεργασία εξαγωγής συμπερασμάτων η οποία με τη σειρά της οδηγεί:

- α) στην αποκατάσταση πληροφοριών, πληροφοριών δηλαδή που υπονοούνται,
- β) στην αφομοίωση πληροφοριών και γενικότερα
- γ) στην κατανόηση αλλά και ερμηνεία του κειμένου (Kintsch, 1990 . Louwerse, 2002).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η κατασκευή ενός νοητικού μοντέλου για την κατάσταση που περιγράφει το κείμενο δίνεται μέσα από διάφορα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών τα οποία κάνουν λόγο για τη δημιουργία *προσδοκιών* την ενεργοποίηση *γνωστικών σχημάτων* (Rumelhart, 1980) και το σχηματισμό, εξαρχής, μιας *νοητικής* εικόνας για το θέμα και το περιεχόμενο του κειμένου. Στην *ολική* αυτή αναπαράσταση και *νοητικό πρότυπο* θα αφομοιωθούν στη συνέχεια (κατά την επεξεργασία του κειμένου) οι πληροφορίες του κειμένου έχοντας ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό και την αναθεώρηση της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου με νέα στοιχεία όπως θα δούμε και στη συνέχεια (Van & Kintsch, 1983, Kintsch, 1992).

### **2.5.2 Αθροιστικά ή Προσθετικά μοντέλα**

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει κατά την περιγραφή των τριών επιπέδων αναπαράστασης των πληροφοριών ενός κειμένου, τα *Αθροιστικά* ή αλλιώς *Προσθετικά μοντέλα* αναφέρονται στη σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου η οποία προϋποθέτει την κατασκευή *σημασιολογικών* ή αλλιώς *προτασιακών δικτύων*.

Καθίσταται σαφές ότι τα μοντέλα αυτά περιγράφουν το 2<sup>ο</sup> από τα τρία επίπεδα κατανόησης ενός κειμένου το οποίο στοχεύει στην κατασκευή της *μικροδομής* (microstructure) και *μακροδομής* (macrostructure) των πληροφοριών που το ίδιο το κείμενο παρέχει.

Τα μοντέλα των Kintsch & Van Dijk (1978, 1983) όπως και τα μεταγενέστερα μοντέλα του Kintsch (1988, 1992, 1998) είναι μερικά από τα πιο γνωστά αθροιστικά μοντέλα

επεξεργασίας πληροφοριών τα οποία έχουν ως στόχο να επεξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούμε και ανακαλούμε το περιεχόμενο ενός κειμένου. Σύμφωνα με τα αθροιστικά μοντέλα λοιπόν, η κατανόηση ενός κειμένου προκύπτει μέσα από την αναπαράσταση του σημασιολογικού του περιεχομένου όπως αυτό δίνεται μέσα από τη συντακτικό – σημασιολογική επεξεργασία των προτάσεών του. Το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου και η αναπαράσταση των βασικών του σημείων δίνεται μέσα από την επιμέρους ανάλυσή του σε «προτασιακές μονάδες» κάθε μία από τις οποίες αποτελεί μία νοηματική μονάδα.

Για παράδειγμα σε μία μετέπειτα επέκταση του αρχικού μοντέλου (Kintsch & Van Dijk (1978) ο Kintsch (1988) παραθέτει το εξής κείμενο:

*«Η φυλή των Swazi βρισκόταν σε εμπόλεμη κατάσταση με μια γειτονική φυλή εξαιτίας μιας διαφωνίας για τα βοοειδή της περιοχής. Μεταξύ των πολεμιστών υπήρχαν δύο άντρες που δεν ήταν παντρεμένοι, ο Κάκρα και ο νεότερος αδερφός του ο Γκάμ. Ο Κάκρα σκοτώθηκε στη μάχη.»*

Το υποκείμενο αναλύει το σημασιολογικό περιεχόμενο του πιο πάνω κειμένου στις εξής προτασιακές δομές (propositions):

1. (όνομα φυλής1)
2. (γείτονες φυλή1 φυλή2)
3. (σε πόλεμο φυλή1 φυλή2) = $\alpha$
4. (αιτία  $\alpha$   $\beta$  - εξαιτίας)
5. (διαμάχη φυλή1 φυλή2 βοοειδή) = $\beta$
6. (μεταξύ των πολεμιστών άντρες)
7. (αριθμός ανδρών 2)
8. (ανύπαντροι άντρες 2)
9. (όνομα ανδρών [Κάκρα Γκάμ])
10. (μικρότερος αδερφός του Κάκρα - Γκάμ)
11. (σκοτώθηκε Κάκρα μάχη<sup>63</sup>).

<sup>63</sup> Αναλυτική αναπαράσταση της δομής των προτασιακών μονάδων στη μνήμη εργασίας παρουσιάσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας.

Παρατηρούμε ότι η σημασιολογική αναπαράσταση γίνεται *προσθετικά* (αριθμός 1 – 11) ενώ η επεξεργασία των προτασιακών ενότητων, λόγω της περιορισμένης χωρητικότητας της βραχυπρόθεσμης μνήμης, γίνεται *τμηματικά* ή *κατά κύκλους* όπως θα δούμε στη βελτιωμένη εκδοχή του μοντέλου.

Καθώς λοιπόν το υποκείμενο επεξεργάζεται και συσχετίζει τις προτασιακές ενότητες<sup>64</sup> μιας πρότασης, *συγκρατεί* παράλληλα στη βραχυπρόθεσμή του μνήμη τις σημαντικότερες πληροφορίες (συμπεράσματα) οι οποίες *μεταφέρονται* και *συσχετίζονται* με τις πληροφορίες / προτασιακές ενότητες τις επόμενης πρότασης. Η συσχέτιση μεταξύ προτασιακών ενότητων (εντός πρότασης ή μεταξύ προτάσεων) και η επιλογή των σημαντικότερων εννοιών / πληροφοριών για τον προοδευτικό σχηματισμό της μακροδομής του κειμένου, προκύπτει μέσα από τη συνάψει άμεσων σχέσεων. Άμεσες σχέσεις προκύπτουν μέσα από το φαινόμενο της «συγκάλυψης» εννοιών – λέξεων (argument overlap). Στο πιο πάνω παράδειγμα, η 2<sup>η</sup> προτασιακή ενότητα συσχετίζεται άμεσα με την 1<sup>η</sup> εφόσον αλληλεπικαλύπτονται μέσω της κοινής λέξης «φυλή1» διασφαλίζοντας έτσι τη *νοηματική συνοχή* του κειμένου.

Οι Kintsch & Van Dijk (1978) υποστηρίζουν ότι η επεξεργασία των αναφορών εξαρτάται από τη *φυσική απόσταση* μεταξύ της αναφοράς και αυτού στο οποίο αναφέρεται. Είναι σχετικά εύκολο να συσχετίσεις τις ενότητες που εντοπίζονται σε μια πρόταση. Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται όταν το υποκείμενο καλείται να συσχετίσει ενότητες που βρίσκονται πέραν από τα όρια μιας πρότασης. Για να γίνει αυτό το υποκείμενο πρέπει να χρησιμοποιήσει τη στρατηγική της *γεφύρωσης συμπερασμάτων* (bridging inferences) η οποία στηρίζεται κυρίως σε αναφορικές φράσεις και συμπεράσματα (anaphoric inferences). Για παράδειγμα το υποκείμενο πρέπει να συμπεράνει ότι οι πολεμιστές στην 6<sup>η</sup> ενότητα είναι άνθρωποι από τη φυλή Swazi κ.ο.κ. Αυτό γίνεται αν συσχετίσει την 1<sup>η</sup> και την 6<sup>η</sup> ενότητα οι οποίες ανήκουν σε διαφορετικές προτάσεις.

Ένα άλλο παράδειγμα βάσει του οποίου το υποκείμενο καλείται να αποκαταστήσει τη συνοχή του κειμένου μέσα από μια διαδικασία «αναφορικής» επίλυσης (anaphoric resolution) δίνεται από τους Bock και Brewer (1985) στο πιο κάτω κείμενο:

---

<sup>64</sup> Προτασιακές ενότητες ή προτασιακές μονάδες

«Μια συννεφιάτικη μέρα του Οκτώβρη , ο Φρεντ πήρε το γιο του Ρομπερτ έξω για την πρώτη του βόλτα με το αγαπημένο του δίκυκλο. Ο Ρομπερτ ήταν τόσο ενθουσιασμένος που είπε: «Είμαι τόσο χαρούμενος που πήρα αυτό το Raleigh για τα γενέθλια μου». Ο πατέρα του χαμογέλασε και έλεγξε αν το γήπεδο ποδοσφαίρου ήταν άδειο. Πήρε τον Ρόμπι και τον έβαλε πάνω στο καινούργιο του δίκυκλο. Ο γιος του προσπαθούσε να φανεί γενναίος. Ο κύριος Φρεντ τον έσπρωξε και το φοβισμένο παιδί άρχισε να κινείται. Προχώρησε πενήντα μέτρα και έπεσε. Ο πατέρας του έτρεξε αμέσως και βρήκε το μικρό αγόρι ξαπλωμένο στο γρασίδι με ένα χαμόγελο περιφρόνησης στο πρόσωπο του».

Στο το πιο πάνω κείμενο γίνεται συχνά αναφορά σε δύο πρόσωπα και ένα ποδήλατο, πράγμα που τα καθιστά βασικά στοιχεία για τη σημασιολογική αναπαράσταση του περιεχομένου. Η αναφορά όμως στα δύο πρόσωπα και το ποδήλατο γίνεται με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, η αναφορά στο αγόρι γίνεται μέσα από τα εξής γλωσσολογικά στοιχεία: «ο γιος του, Ρόμπερτ, Ρόμπι, Είμαι, του, τον, μου, το φοβισμένο παιδί, το μικρό αγόρι» ενώ η αναφορά στον πατέρα δίνεται μέσα από τις λέξεις: «Φρεντ, ο κύριος Φρεντ, ο πατέρας του». Το ίδιο συμβαίνει και για το ποδήλατο της ιστορίας το οποίο αναφέρεται ως «δίκυκλο» ή «Raleigh». Παρατηρούμε ότι οι αναφορές αυτές είναι συνήθως «αντωνυμίες» ή «ονοματικές» φράσεις. Επομένως, το υποκείμενο μέσα από το συσχετισμό των προτασιακών μονάδων καλείται συνεχώς να συνάγει συμπεράσματα «γεφύρωσης» διασφαλίζοντας τη συνεκτικότητα και τη νοητική αναπαράσταση του προτασιακού δικτύου.

Ένα άλλο γλωσσολογικό στοιχείο βάσει του οποίου το υποκείμενο οδηγείται σταδιακά στη συσχέτιση των προτασιακών ενοτήτων και τη σημασιολογική ενσωμάτωση πληροφοριών προσδιορίζοντας τον *τύπο* των σχέσεων που δύο προτάσεις διατηρούν μεταξύ τους, είναι οι «σύνδεσμοι» όπως «ενώ, επομένως, γιατί, όμως, αλλά, και, παρόλο, συνεπώς», ωστόσο κ.ά. Οι σύνδεσμοι φανερώνουν για παράδειγμα αν πρόκειται για μια *σχέση αιτιότητας, άρνησης ή αποδοχής* οδηγώντας έτσι το υποκείμενο στην εξαγωγή των απαραίτητων *συμπερασμάτων* και την κατασκευή προοδευτικά της μικροδομής αλλά και της μακροδομής του κειμένου (Golder & Caonac'Η,2002. McNamara, Floyd, Best, & Louwerse, 2001)

Βασική αρχή των Αθροιστικών Μοντέλων αποτελεί η παραδοχή ότι το κείμενο είναι οργανωμένο με μια ιεραρχική δομή, μια συνοχή γεγονότων ή θεμάτων / ιδεών την οποία ανακαλύπτει το υποκείμενο (Johnson-Laird,1983). Ο συνδυασμός επιμέρους συμπερασμάτων, των λογικών δηλαδή προτάσεων που προκύπτουν μέσα από τη συσχέτιση και οργάνωση των επιμέρους προτασιακών ενοτήτων, οδηγεί στην επιλογή των σημαντικότερων σημείων του κειμένου και τον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας (macropropositions),

Όπως έχουμε αναφέρει, το υποκείμενο δεν συγκρατεί στη μνήμη του όλες τις πληροφορίες του κειμένου. Αυτό καθίσταται εκ φύσεως αδύνατο εξαιτίας των περιορισμών στη χωρητικότητα της μνήμης του ανθρώπου. Όπως υποστηρίζει ο Fletcher (1986), το υποκείμενο κατά την επεξεργασία του κειμένου κρατάει ενεργές στη μνήμη του όχι μόνο τις προς επεξεργασία ενότητες αλλά και όσες μικρο – ενότητες ή γεγονότα είναι *ψηλά* στην ιεραρχική δομή<sup>65</sup> της σημασιολογικής αναπαράστασης του κειμένου (μικροδομή) και είναι σημαντικές για το σχηματισμό της νοητικής του αναπαράστασης.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμη την ερμηνεία του όρου *Διασυνδεδετικά μοντέλα* (Connectionist models), όρο τον οποίο συναντήσαμε και σε προηγούμενη ενότητα<sup>66</sup> της θεωρίας μας. Όπως αναφέρει ο Kintsch (1988, 1992, 1996) στο μεταγενέστερο του μοντέλο *Κατασκευή και Ενσωμάτωση* (Construction – Integration), κατά τη φάση της *Κατασκευής*<sup>67</sup> οι προτασιακές μονάδες οργανώνονται σε «δεσμούς» (node) μεταξύ των οποίων προκύπτουν συσχετίσεις (άμεσες συσχετίσεις, λειτουργία συνδέσμων και αναφορών κ.ο.κ). Οι συσχετίσεις αυτές εκφράζονται σχηματικά μέσω «συνδέσμων» (links) το σύνολο των οποίων παρουσιάζει μια ιεραρχία.

Η φάση της Κατασκευής γίνεται *αυτόματα*. Οι *ισχυρές* συσχετίσεις λαμβάνουν τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση στο δίκτυο γι' αυτό και διατηρούνται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και «μεταβιβάζονται» στον καινούργιο κύκλο επεξεργασίας ο οποίος αντιστοιχεί σε μια

---

<sup>65</sup> Τα Αθροιστικά μοντέλα στη σύγχρονη βιβλιογραφία χαρακτηρίζονται ως «Διασυνδεδετικά» μοντέλα (connectionist model) κατά τα οποία η μακροπρόθεσμη μνήμη παρουσιάζεται ως ένα δίκτυο από αλληλοσυσχετιζόμενες δηλώσεις οι οποίες παρουσιάζουν μία ιεραρχική οργάνωση.

<sup>66</sup> Βλέπε σημασιολογική αναπαράσταση προτάσεων.

<sup>67</sup> Η ονομασία αυτή προκύπτει από το σκοπό της φάσης αυτής που δεν είναι άλλος από την «κατασκευή» της σημασιολογικής αναπαράστασης του κειμένου και την «κατασκευή» του προτασιακού δικτύου.



καινούργια πρόταση. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια αρχική αναπαράσταση του περιεχομένου του κειμένου (textbase). Επίσης, άσχετες – ασήμαντες πληροφορίες απενεργοποιούνται από το δίκτυο ενώ οι δεσμοί με τις σημαντικότερες προτασιακές ενότητες, οι οποίοι όμως δεσμοί έχουν παρέλθει από τον υπό επεξεργασία κύκλο, αποθηκεύονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη απ' όπου και μπορούν να ανακληθούν και να «ενσωματωθούν» στη συνέχεια σε μια συνολική / συνεκτική αναπαράσταση (textbase) του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου (Perfetti & Britt, 1995).

Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο αυτό, η αναγνωστική διαδικασία ορίζεται μέσα από μια σειρά κύκλων. Κάθε κύκλος αποτελείται από δύο φάσεις, την *προσθήκη* και τη *μείωση*. Κατά τη φάση της *προσθήκης*, οι προς επεξεργασία προτασιακές μονάδες του κειμένου συγκρατούνται στη μνήμη εργασίας και παράλληλα συσχετίζονται με προηγούμενες ενότητες (συγκάλυψη εννοιών – όρων κ.ο.κ). Ιδιαίτερο ρόλο παίζουν οι λέξεις που επαναλαμβάνονται. Αυτές οι λέξεις και οι «δεσμοί» με τους οποίους συνδέονται συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση στο σημασιολογικό δίκτυο και αποτελούν σημαντικές / κύριες πληροφορίες για την κατασκευή μιας συνεκτικής νοητικής αναπαράστασης. Κατά τη φάση της *μείωσης*, επιλέγονται και αποθηκεύονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη οι προτασιακές ενότητες που αποδίδουν τις θεματικές ενότητες και την κεντρική ιδέα του δικτύου πληροφοριών που δημιουργήθηκε (Goldman et al., 1996)

Μεταγενέστερα μοντέλα του Kintsch (1988, 1992, 1996, 1998) διευρύνουν τη δεύτερη φάση του μοντέλου κατά την οποία το υποκείμενο αποδεσμεύεται εν μέρει από τις πληροφορίες του κειμένου τις οποίες όχι μόνο *οργανώνει*<sup>68</sup> σε μια συνεκτική αναπαράσταση του σημασιολογικού περιεχομένου αλλά και *ενσωματώνει* στην προγενέστερη / προϋπάρχουσα του γνώση, γνωστικά σχήματα και αναπαραστάσεις για τον κόσμο (situation models) Η δεύτερη φάση όπως θα δούμε και στη συνέχεια, οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και νοητικής επεξεργασίας. Το υποκείμενο οδηγείται σε κρίσεις, συμπεράσματα, γενικεύσεις και επεκτάσεις.

---

<sup>68</sup> Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος «ενσωμάτωση» (integration into a coherent whole)

### 2.5.3 Ολικά μοντέλα

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η προϋπάρχουσα γνώση και συγκεκριμένα τα γνωστικά σχήματα<sup>69</sup> του υποκειμένου κατέχουν σημαντική θέση στα Ολικά<sup>70</sup> μοντέλα κατανόησης. Σε αντίθεση με τα Αθροιστικά μοντέλα, κυρίως στόχος των οποίων είναι αναπαράσταση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου στηριζόμενοι σε μια γραμμική επεξεργασία των γλωσσολογικών πληροφοριών (Dijk & Kintsch (1983), τα Ολικά μοντέλα στοχεύουν σε μια δυναμική επεξεργασία και αναπαράσταση του νοήματος μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση κειμένου και ακροατή / αναγνώστη<sup>71</sup>.

Συγκεκριμένα, το υποκείμενο καλείται να *«ενεργοποιήσει ή / και να κατασκευάσει μια «νοητική» εικόνα / αναπαράσταση για μια συγκεκριμένη κατάσταση στην οποία διαμορφώνεται η πληροφορία του κειμένου, ερμηνεύεται με βάση τις προηγούμενες γνώσεις του υποκειμένου και αφομοιώνονται μέσα από αυτές»* (Golder & Caonac’H, 2002). Οι προηγούμενες γνώσεις<sup>72</sup> διευκολύνουν την ενεργοποίηση ενός αριθμού διαδικασιών βασικών για την κατανόηση του κειμένου όπως για παράδειγμα είναι οι συμπερασματικές αναγωγές για την αποκατάσταση των υπονοούμενων πληροφοριών, η διατύπωση υποθέσεων για το περιεχόμενο και τη θεματική του κειμένου, τη σημασιολογική του αναπαράσταση συσχετίζοντας επιμέρους πληροφορίες μέσα σε αυτό κ.ά .

Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι η περιγραφή της *κατάστασης* που περιγράφει ένα κείμενο και κυρίως η ερμηνεία / επεξήγησή της, δε θα ήταν εφικτή χωρίς την ενεργεί συμβολή της προϋπάρχουσας και προγενέστερης γνώσης του υποκειμένου. Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμη την ερμηνεία των δύο όρων μεταξύ των οποίων υπάρχει μια μικρή αλλά σημαντική

<sup>69</sup> Έχουμε ήδη τονίσει σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας ότι οι γνώσεις που αποκτά το άτομο κατά την οντογενετική του ανάπτυξη οργανώνονται σε επιμέρους δομές, τα «γνωστικά σχήματα». Τα σχήματα αυτά αφορούν γλωσσολογικές, λεξιλογικές σημασιολογικές γνώσεις. Αναπαριστούν επίσης ένα καθολικό σχήμα γεγονότων (σενάρια), μια γενική «αλήθεια» την οποία καλείται το υποκείμενο αρχικά να επιβεβαιώσει μέσα στο κείμενο, να εμπλουτίσει ή / και να αναθεωρήσει (Garrod & Stanford, 1983).

<sup>70</sup> Η «Ολιστικά μοντέλα.

<sup>71</sup> Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι στην υποενοότητα «Ολιστικά» μοντέλα επιχειρήσαμε μία σύνθεση των βασικών θεωρητικών κατευθύνσεων / απόψεων γύρω από την «ολική» προσέγγιση της κατανόησης των κειμένων (θεωρία Γνωστικών Σχημάτων και θεωρία Νοητικών Προτύπου) μιας και όλες οι προσεγγίσεις έχουν ως άξονα αναφοράς τη λειτουργία των «γνωστικών» σχημάτων . Θα λέγαμε ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις συμπληρώνουν η μία την άλλη και πολλές φορές οι διεργασίες που περιγράφουν αλληλοπλέκονται κατά την κατανόηση ενός κειμένου. Μέσα από τα παραδείγματα που χρησιμοποιούμε, καταδεικνύουμε τα σημεία διαφοροποίησής τους.

<sup>72</sup> Έχουμε ήδη αναφέρει στην εισαγωγή μας ότι η προϋπάρχουσα γνώση μπορεί να αφορά : α) τις γενικές γνώσεις του υποκειμένου για τον κόσμο β) λογικές σχέσεις που αφορούν τα γεγονότα και τα πρόσωπα του κειμένου, γ) πληροφορίες για το χωροχρόνο και γενικότερα το περιεχόμενο του κειμένου, δ) πληροφορίες – γνώσεις για τη δομή και το είδος του κειμένου κ.ά

διαφορά<sup>73</sup>. Με τον όρο «προϋπάρχουσα» γνώση εννοούμε τη γνώση του υποκειμένου για τον κόσμο και τη λειτουργία του, γνώση που πηγάζει από την προσωπική του συνήθως εμπειρία («επεισοδιακή» γνώση, σενάρια). Η γνώση αυτή είναι οργανωμένη σε δομές, τα γνωστικά σχήματα, και *προϋπάρχει* πριν την ανάγνωση / ακρόαση οποιουδήποτε κειμένου. Αντίθετα, ο όρος *προγενέστερη γνώση* είναι πιο συγκεκριμένος όρος και αναφέρεται ειδικά στις πληροφορίες «για» και «από» το συγκεκριμένο κείμενο, δηλαδή στοιχεία από το *περικείμενο και προηγούμενες πληροφορίες* από το ίδιο το κείμενο τις οποίες το υποκείμενο επεξεργάστηκε και ενσωμάτωσε στην προϋπάρχουσά του γνώση και γνωστικά σχήματα. Αυτή τη διαφοροποίηση θα ακολουθήσουμε και στην εργασία μας.

Για να κατανοήσουμε λοιπόν, επιτυχώς, ένα κείμενο δεν αρκεί να εξασφαλίσουμε ένα ικανοποιητικό βαθμό *τοπικής συνοχής* (μεταξύ των προτάσεων) κατασκευάζοντας ένα δίκτυο από προτασιακές ενότητες. Για να μπορούμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε μια τέτοια δομή πρέπει οι πληροφορίες του κειμένου να είναι οργανωμένες γύρω από ένα πλαίσιο αναφοράς, ένα κεντρικό θέμα, βάσει ενός χωροχρονικού πλαισίου, μια σειρά από αλληλένδετα γεγονότα διασφαλίζοντας μια λογική συνοχή και συνέχεια στην αναπαράσταση του νοήματος (λειτουργία περικείμενου). Για παράδειγμα σας παραθέτουμε το πιο κάτω κείμενο από τους Chase & Simon (1973):

*«Ο Γιάννης έχει ένα ποδήλατο. Είχε φτιαχτεί στη Μεγάλη Βρετανία. Η Μεγάλη Βρετανία είναι ένα νησί. Στο νησί αυτό υπάρχουν πολλές κατασκευές από τη μονολιθική εποχή. Αυτές οι κατασκευές έχουν γίνει αντικείμενο παρατήρησης από ερευνητές. Οι σύγχρονοι ερευνητές χρησιμοποιούν τηλεσκόπια».*

Στο πιο πάνω κείμενο, το υποκείμενο περιορίζεται στην κατασκευή ενός Αθροιστικού μοντέλου κατασκευάζοντας μια σειρά από προτασιακές μονάδες. Κάθε πρόταση στο πιο πάνω κείμενο / παράγραφο αποτελεί μία προτασιακή ενότητα, ένα δεσμό ενεργοποίησης ο οποίος συνδέεται «μόνο» με την επόμενη πρόταση / δεσμό χάρη στη *συγκάλυψη* εννοιών (argument overlap) η οποία διασφαλίζει σε πολύ μικρό βαθμό την τοπική συνοχή. Καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα, ότι, το πιο πάνω κείμενο δεν παρουσιάζει ιεραρχική

---

<sup>73</sup> Χρειάστηκε μεγάλη εντριβή με την αγγλόφωνη βιβλιογραφία και τα μοντέλα κατανόησης κειμένου για να αποσαφηνίσουμε τις δύο έννοιες εφόσον στην αγγλική γλώσσα οι δύο έννοιες αποδίδονται με το σημαίνον όρο «*prior knowledge*».

οργάνωση εφόσον δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των προτάσεων στο σύνολό τους. Διαβάζοντας ένα τέτοιο κείμενο, το υποκείμενο δύσκολα ανακαλεί πληροφορίες από το περιεχόμενό του φτιάχνοντας την πιο απλή μορφή κατανόησης, μια μικρή περίληψη.

Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι το κείμενο αυτό παρουσιάζει αυξημένο βαθμό δυσκολίας ως προς την κατανόησή και οργάνωσή του σε μια συνεκτική νοητική αναπαράσταση. Το υποκείμενο δεν μπορεί να κατασκευάσει τη μακροδομή του κειμένου όπως έχουμε δει στα «Αθροιστικά» μοντέλα, εφόσον δεν υπάρχει «γενική» συνοχή (global cohesion) και λογική συνέχεια ανάμεσα στα πρόσωπα και στα γεγονότα που αναφέρονται. Δεν μπορεί ακόμη να συσχετίσει καινούργιες με προγενέστερες πληροφορίες και να «προβλέψει» πληροφορίες που έπονται στο κείμενο.

Η έλλειψη συνοχής στο κείμενο εμποδίζει τον ακροατή / αναγνώστη να ενσωματώσει τις πληροφορίες του κειμένου στην προϋπάρχουσα του γνώση και γνωστικά σχήματα κατασκευάζοντας έτσι ένα *υπέρσχημα*, ένα νοητικό μοντέλο για την «κατάσταση» που περιγράφει το κείμενο (situation model).

Στη συνέχεια, παραθέτουμε μια σειρά από παραδείγματα στα οποία διαφαίνεται ο ρόλος των γνωστικών σχημάτων στην κατανόηση ενός κειμένου και κατ' επέκταση ο ρόλος τους ως κινητήριος μοχλός – αφετηρία για τη συσχέτιση πληροφοριών και την εξαγωγή διαφόρων ειδών συμπερασμάτων.

Για παράδειγμα, σας παραθέτουμε το πιο κάτω κείμενο:

*«Αν τα μπαλόνια έσκαγαν ο ήχος δε θα μπορούσε αν μεταφερθεί εφόσον τα πάντα θα ήταν πολύ μακριά από το σωστό όροφο. Ένα κλειστό παράθυρο θα παρεμπόδιζε επίσης τον ήχο να μεταφερθεί εφόσον τα περισσότερα σπίτια είναι καλά μονωμένα. Ακόμη, η όλη προσπάθεια εξαρτάται από τη σταθερή ροή ρεύματος. Θα μπορούσε βέβαια ο φίλος μας να τραγουδήσει δυνατά, όμως και πάλι η ανθρώπινη φωνή δεν είναι δυνατή αρκετά ωσότου να μεταφερθεί τόσο μακριά. Βέβαια, μία πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία θα επίλυε τα περισσότερα από τα προβλήματα» (Branford & Johnson, 1972)*

Τα υποκείμενα δυσκολεύτηκαν σε μεγάλο βαθμό να κατανοήσουν το πιο πάνω κείμενο. Τους ήταν ακόμη αδύνατο να συγκρατήσουν στη μνήμη τους πληροφορίες από το κείμενο. Παρόλα αυτά, όταν οι ερευνητές έδειξαν στα υποκείμενα ένα σκίτσο το οποίο απεικόνιζε βασικά σημεία από την κατάσταση που περιγράφει το κείμενο, τότε ο βαθμός κατανόησης των υποκειμένων αυξήθηκε κατακόρυφα και τα υποκείμενα ανακαλούσαν από τη μνήμη τους μεγάλο εύρος πληροφοριών. Το πείραμα αυτό καταδεικνύει τη σημαντικότητα κατασκευής ενός γνωστικού σχήματος, μιας *νοητικής εικόνας / αναπαράστασης*, κατά την ανάγνωση / ακρόαση ενός κειμένου στο οποίο θα ενσωματωθούν βαθμιαία όλες οι πληροφορίες του κειμένου.

Ακόμη ένα παράδειγμα ενεργοποίησης γνωστικών σχημάτων και τροποποίησής τους δίνεται από το πιο κάτω κείμενο των Stanford & Garrod (1989):

*«Πήγαν μαζί εκδρομή. Δεν είπαν τίποτα σε κανέναν. Όταν επέστρεψαν τους είδε το μεγάλο τους παιδί. Αυτό χάρηκε που τους είδε ξανά μαζί.»*

Η ερμηνεία του πιο πάνω κειμένου δεν είναι εφικτή μέσα από τη γλωσσολογική και σημασιολογική επεξεργασία. Υπάρχουν πληροφορίες σημαντικές για τη νοητική αναπαράσταση του κειμένου οι οποίες δεν εκφέρονται άμεσα αλλά προϋποθέτουν την ενεργοποίηση και ανάκληση σχετικών με το θέμα γνώσεων του υποκειμένου για να μπορεί να αφομοιώσει τις πληροφορίες αυτές. Έτσι θα μπορεί να εξάγει το συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα ζευγάρι χωρισμένων γονιών και να δημιουργήσει υποθέσεις για τα κίνητρα των γονιών κ.ο.κ.

Ένα άλλο παράδειγμα αναφέρει:

*«Ο Κώστας βρισκόταν στο δρόμο για το σχολείο. Οι σκέψεις του ήταν στραμμένες στο μάθημα των μαθηματικών. Φοβόταν μήπως δεν μπορέσει να ελέγξει την τάξη.»*

Τα υποκείμενα χρειάστηκαν αρκετό χρόνο για να ερμηνεύσουν το πιο πάνω κείμενο. Τα περισσότερα υποκείμενα σχημάτισαν από την αρχή του κειμένου, με αφορμή τη λέξη «σχολείο», μια ολική νοητική εικόνα για το τι θα επακολουθήσει στο κείμενο νομίζοντας ότι ο Κώστας είναι ένας μαθητής. Βάσει αυτού του *νοητικού προτύπου* (Θεωρία Νοητικών

Προτύπων) τα υποκείμενα δημιούργησαν σχετικές προσδοκίες για την έκβαση των γεγονότων ενσωματώνοντας τις πληροφορίες του κειμένου στις δικές τους γνώσεις / σχήματα. Το τέλος όμως του κειμένου διέψευσε τις υποθέσεις αυτές τροποποιώντας τις πληροφορίες του νοητικού πρότυπου που είχαν κατασκευάσει τα υποκείμενα. Και σ' αυτήν την περίπτωση το υποκείμενο εξάγει έμμεσα το συμπέρασμα ότι ο Κώστας δεν είναι μαθητής αλλά δάσκαλος. Το συμπέρασμα αυτό πηγάζει από την έμμεση ενεργοποίηση του γνωστικού σχήματος σχετικά με το επάγγελμα / έννοια δάσκαλος ο οποίος καλείται να ελέγξει την τάξη.

Όταν λοιπόν, οι αναμενόμενες - προσδοκώμενες πληροφορίες και τα ενεργοποιημένα νοητικά πρότυπα *δεν ταυτίζονται*, δε βρίσκονται σε πλήρη αντιστοιχία με την πραγματική έκβαση των γεγονότων και των πληροφοριών του κειμένου, τότε το υποκείμενο επαναλαμβάνει την ακρόαση / ανάγνωση του κειμένου, αναζητά νέες πληροφορίες και αν χρειαστεί κατασκευάζει νέα ή διευρύνει, τροποποιεί και αναθεωρεί τα γνωστικά του σχήματα και πρότυπα.

Ένα άλλο παράδειγμα στο οποίο καταδεικνύεται η σημασία κατασκευής ενός *νοητικού προτύπου* πριν από την ανάγνωση / ακρόαση του κειμένου δίνεται μέσα από την έρευνα του Cain (et al, 2001) και των συνεργατών του. Συγκεκριμένα οι ερευνητές χώρισαν το δείγμα τους σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα οι ερευνητές ενημέρωσαν τα υποκείμενα «πριν» από την επίδοση του κειμένου ότι το κείμενο αναφέρεται σε ένα φανταστικό πλανήτη με τ' όνομα «Χήνα» ενώ στη δεύτερη ομάδα παρέλειψαν την πληροφορία αυτή επιδίδοντας κατευθείαν το κείμενο. Το κείμενο έχει ως εξής:

*«Οι λίμνες στη Χήνα είναι γεμάτες με πορτοκαλάδα, οι αρκούδες στη Χήνα έχουν γαλάζια γούνα . . .».*

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αναμενόμενα. Η πρώτη ομάδα κατάφερε με ευκολία να κατανοήσει το κείμενο ενώ η δεύτερη όχι. Αυτό συνέβη γιατί η πρώτη ομάδα ενεργοποίησε εξαρχής το σχετικό με το θέμα του κειμένου γνωστικά σχήματα (προγενέστερη γνώση) ενσωματώνοντας έτσι σ' αυτό τις πληροφορίες του κειμένου. Αντίθετα, στα υποκείμενα της

δεύτερης ομάδας επήλθε σύγχυση και γνωστική σύγκρουση εφόσον η ενεργοποίηση του γνωστικού σχήματος για το πτηνό «Χήνα» συγκρούεται με τις πληροφορίες του κειμένου.

Κατά ανάλογο τρόπο το υποκείμενο ενεργοποιεί, ακόμα και μέσα από τον τίτλο ενός κειμένου, μέρος από τις προαποκτημένες του γνώσεις και γνωστικά σχήματα για την έκβαση του κειμένου και το ευρύτερο του θέμα διαμορφώνοντας ένα νοητικό πρότυπο, γενικό και αόριστο στην αρχή, ένα υπέρσχημα στο οποίο θα ενσωματωθούν οι πληροφορίες του κειμένου και θα εμπλουτιστεί, θα διαφοροποιηθεί ή / και θα εξειδικευτεί.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένα παραδείγματα στα οποία φαίνεται η λειτουργία των γνωστικών σχημάτων να αποκαθιστούν πληροφορίες οι οποίες υπονοούνται και είναι απαραίτητες για το σχηματισμό μιας συνεκτικής νοητικής αναπαράστασης.

*«Η Τζένη είχε προσκληθεί στο πάρτι γενεθλίων του Τζακ. Αναρωτιόταν αν θα του άρεσε ο χαρταετός. Πήγε στο δωμάτιο της και κούνησε τον κουμπαρά της. Δεν ακουγόταν τίποτα!»*  
(Oakhill, 1994).

Το υποκείμενο μπορεί να κατανοήσει το περιεχόμενο του πιο πάνω κειμένου ανακαλύπτοντας τις απαραίτητες «αιτιώδεις» σχέσεις μόνο εάν ενσωματώσει τις πληροφορίες του κειμένου στην προϋπάρχουσα του γνώση σχετικά με τα «πάρτι γενεθλίων» και το «σενάριο»<sup>74</sup> οι προσκεκλημένοι να παίρνουν στον εορτάζον ένα δώρο γενεθλίων.

Στα πιο κάτω παραδείγματα το υποκείμενο «συμπληρώνει» πληροφορίες που δεν αναφέρονται άμεσα με τη συναγωγή συμπερασμάτων «επεξεργασίας» τα οποία πηγάζουν επίσης από την ενεργοποίηση γνωστικών σχημάτων του υποκειμένου και στοχεύουν όμως στον εμπλουτισμό των πληροφοριών που παρέχει το κείμενο και πολλές φορές τη συγκεκριμενοποίησή τους (Perfetti, Landi & Oakghill, 2005) , όπως για παράδειγμα στις εξής προτάσεις:

---

<sup>74</sup> Μια κατάσταση η οποία έχει έναν αριθμό σταθερών χαρακτηριστικών που το υποκείμενο ανάλογα με την εξέλιξη μπορεί να συναγάγει . Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να αφορούν πρόσωπα, αντικείμενα, χρονολογικές ή αιτιολογικές σχέσεις.

- (1) «Πηγαίνοντας στο σχολείο. . .», το υποκείμενο συμπεραίνει ότι «πήρε το λεωφορείο».
- (2) «Το ψάρι επιτέθηκε στον άνθρωπο», το υποκείμενο οδηγείται στην υπόθεση / συμπέρασμα ότι το ψάρι είναι «ένας καρχαρίας».

Τα συμπεράσματα «επεξεργασίας» πολλές φορές δεν είναι αναγκαία, αλλά βοηθούν στη γενικότερη αναπαράσταση και κατανόηση της κατάστασης που περιγράφει το κείμενο (Oakhill & Cain ,1999). Ένα καίριο ερώτημα όσον αφορά την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων κατά τη ανάγνωση / ακρόαση ενός κειμένου αναφέρεται στο είδος των συμπερασμάτων που παράγει το υποκείμενο και «πότε» το κάνει αυτό. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αναγνώστες / ακροατές είναι «μινιμαλιστές» (minimalist) και «φειδωλοί» στην εξαγωγή συμπερασμάτων (McKoon & Ratcliff, 1992). Υπό αυτήν την έννοια τα υποκείμενα επικεντρώνονται στα συμπεράσματα εκείνα που είναι απολύτως *απαραίτητα* για την κατανόηση του κειμένου και την κατασκευή της συνολική του νοητικής αναπαράστασης.

Έπειτα από μελέτες, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι αναγνώστες / ακροατές καλούνται συχνά να διατυπώσουν υποθέσεις για πληροφορίες οι οποίες έπονται στο κείμενο. Συχνά μάλιστα δυσκολεύονται να εξάγουν *συμπεράσματα πρόγνωσης* (causal consequences) για το αποτέλεσμα μιας ενέργειας, ενός γεγονότος κ.ο.κ. Για παράδειγμα στο μικρό κείμενο που ακολουθεί:

*«Πολλά σύννεφα μαζεύτηκαν και ο ουρανός σκοτείνιασε». (1)*

*«Η νεροποντή διήρκησε μόνο δέκα λεπτά» (2)*

Σύμφωνα με το πιο πάνω κείμενο, τα υποκείμενα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα σύννεφα προκάλεσαν τη βροχή. Συνδέουν δηλαδή με ευκολία, θα έλεγε κανείς αβίαστα, το *αποτέλεσμα* που περιγράφει η δεύτερη πρόταση με την *αιτία* που αναφέρει έμμεσα η πρώτη πρόταση και αυτό γιατί ανακαλούν τις σχετικές γνώσεις και δομές από τη μακροπρόθεσμη τους μνήμη συνάγοντας το συμπέρασμα ότι *«τα μαύρα σύννεφα φέρνουν βροχή»*. Ο Kintsch (1998), οι Myers και O' Brien (1998) υποστηρίζουν ότι τα γνωστικά σχήματα ενεργοποιούνται *ταυτόχρονα, αυτόματα και γρήγορα*. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, δίνοντας οι ερευνητές στα υποκείμενα μόνο την πρώτη πρόταση, λίγα από αυτά



οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα, *πρόβλεψαν* ότι θα ακολουθήσει βροχή. Το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει το σπουδαίο ρόλο των *μεταγνωστικών δεξιοτήτων* εφόσον το υποκείμενο πρέπει να αναπτύξει *στρατηγικές* απαραίτητες για την ενεργοποίηση των απαραίτητων γνωστικών σχημάτων (Magliano, Baggett, Johnson & Graesser, 1993).

Εν κατακλείδι, να αναφέρουμε ότι, όσο πιο γνωστό είναι το αντικείμενο του κειμένου στο υποκείμενο, όσο πιο *εξοικειωμένος* δηλαδή είναι ο αναγνώστης / ακροατής με το θέμα που διαχειρίζεται το κείμενο τόσο πιο πολλές γνώσεις διαθέτει οι οποίες ενεργοποιούνται αυτόματα κατά την πρόσληψη των πληροφοριών βοηθώντας τον στη συσχέτιση πληροφοριών είτε αυτές αφορούν γενικότερα ενέργειες, στόχους, συναισθήματα και κίνητρα των προσώπων είτε συσχετίσεις μεταξύ γεγονότων μέσα από λογικές / αιτιολογικές, χωροχρονικές σχέσεις κ.ά (Kintsch, 1992). Επίσης, οι γνώσεις αυτές βοηθούν το υποκείμενο να εξάγει συμπεράσματα για πληροφορίες που δε δηλώνονται άμεσα αλλά υπονοούνται. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει *αποκλίνουσα σκέψη* και διεργασίες που προσομοιάζουν τη *διαδικασία επίλυσης προβλήματος* εφόσον το υποκείμενο καλείται να ανακαλύψει *αιτιώδεις συλλογισμούς*.

Στο σημείο αυτό μπορούμε με ευκολία να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα πολυάριθμων ερευνών τα οποία επιτυγχάνουν υψηλό βαθμό συνάφειας μεταξύ της *ικανότητας κατανόησης* και του *εύρους των γνώσεων* του υποκειμένου. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα με περιορισμένο αριθμό / εύρος γνώσεων για το θέμα που διαπραγματεύεται το κείμενο σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στα τεστ κατανόησης. Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής συγκρίνοντας το βαθμό κατανόησης επιστημονικών (expository) κειμένων και το βαθμό κατανόησης αφηγηματικών (narrative) κειμένων. Τα επιστημονικά κείμενα παρουσιάζουν το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας μιας και απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις η απουσία των οποίων οδηγεί το υποκείμενο σε μια ανοδική προσέγγιση και επεξεργασία του κειμένου δίνοντας έμφαση στις συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες, τη συσχέτιση των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου μεταξύ τους και τη δημιουργία της *βάσης (text base)* του κειμένου.

Μέσα από τις διεργασίες που περιγράψαμε, μπορούμε να πούμε ότι τα ολικά μοντέλα, είτε αυτά εστιάζουν την προσοχή τους στη λειτουργία των γνωστικών σχημάτων είτε

υποστηρίζουν την ενεργοποίηση και κατασκευή ενός νοητικού προτύπου, αντικατοπτρίζουν την ενσωμάτωση νέων πληροφοριών στο σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου, στις ήδη υπάρχουσες πληροφορίες από το κείμενο. Οι νέες πληροφορίες για το κείμενο είναι αποτέλεσμα ανώτερων διεργασιών που οδηγούν το υποκείμενο σε κρίσεις, επεκτάσεις και γενικεύσεις (Louwerse, 2002 )

Περιληπτικά λοιπόν:

Με τη βοήθεια λοιπόν των γνωστικών σχημάτων το υποκείμενο ανακαλεί πληροφορίες από τη μακροπρόθεσμή του μνήμη, πληροφορίες τόσο από τη σημασιολογική του μνήμη (νοητικό λεξικό) αλλά και την επεισοδιακή του μνήμη. Οι πληροφορίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση εφόσον βοηθούν το υποκείμενο:

- ✓ να κατανοήσει το περιεχόμενο λέξεων (επιφανειακή δομή κειμένου),
- ✓ να δημιουργήσει υποθέσεις / προσδοκίες για τις πληροφορίες που έπονται σ' αυτό είτε οι πληροφορίες αυτές αφορούν το γενικότερο θέμα του κειμένου, είτε το νόημα επιμέρους προτάσεων και δομών,
- ✓ να οργανώσει και να ενσωματώσει / αφομοιώσει τις πληροφορίες του κειμένου στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά του σχήματα, λειτουργία που κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη εφόσον βοηθά το υποκείμενο να συγκρατήσει / να αποθηκεύσει στη μνήμη του τα κύρια σημεία (θεματικές ενότητες) του κειμένου τα οποία θα οδηγήσουν στη δημιουργία μιας συνολικής νοητικής αναπαράστασης του περιεχομένου,
- ✓ να ανακαλέσει με ευκολία πληροφορίες που αφορούν το κείμενο αποδίδοντας την περίληψη του κειμένου,
- ✓ να εξάγει όχι μόνο υποθέσεις όπως έχουμε αναφέρει αλλά και συμπεράσματα, συμπεράσματα *επεξεργασίας*, συμπεράσματα *αιτιολογικής φύσης*, συμπεράσματα για πληροφορίες που υπονοούνται κ.ά.,
- ✓ να εξάγει κρίσεις, επεκτάσεις και γενικεύσεις,
- ✓ να οδηγηθεί σε καινούργια γνώση όχι μόνο τροποποιώντας ή / και εμπλουτίζοντας τα γνωστικά του σχήματα αλλά και δημιουργώντας καινούργια (Anderson, 1998).

Μέσα λοιπόν από την *αλληλεπίδραση* του υποκειμένου με το κείμενο και συγκεκριμένα την πρόσθεση, αφομοίωση ή / και αλληλεπίδραση πληροφοριών στα ήδη αποκτημένα γνωστικά σχήματα του ατόμου, την τροποποίηση ή αναθεώρηση των προαποκτημένων γνώσεων και

την αναδόμηση των ήδη αποκτημένων γνωστικών σχημάτων, δημιουργείται / παράγεται καινούργια γνώση και μάθηση (Μοντέλο Γνωστικής Προσαρμογής) (Rumelhart και Norman (1981).

Καθίσταται σαφές λοιπόν ότι, τα γνωστικά σχήματα αποτελούν δομικά στοιχεία του γνωστικού συστήματος, στοιχεία αναπαράστασης της γνώσης και οργάνωσης των πληροφοριών συμβάλλοντας στην διεκπεραίωση θεμελιωδών γνωστικών λειτουργιών όπως η κατανόηση, η μνήμη, η αντίληψη, η σκέψη και ο συλλογισμός.

## **2.6 Η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων κατά τη διεργασία της κατανόησης**

Η λειτουργία της κατανόησης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία για τη διεκπεραίωση της οποίας συμβάλλουν αλληλεπιδραστικά πολλοί παράγοντες και διεργασίες. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η κατανόηση ενός κειμένου προϋποθέτει την αναγνώριση και κατανόηση λέξεων, την κατανόηση επιμέρους προτάσεων, τον αλληλοσυσχετισμό και την οργάνωσή τους σε μεγαλύτερες σημασιολογικές ενότητες η οργάνωση των οποίων οδηγεί στην κατασκευή μιας συνεκτικής αναπαράστασης του νοήματος. Όλες οι πιο πάνω διεργασίες προϋποθέτουν την εξαγωγή επιμέρους συμπερασμάτων (Yuill & Oakhill, 1991).

Επομένως, καθ' όλη τη διεργασία κατανόησης το υποκείμενο καλείται να πάρει λεξικές, συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές αποφάσεις. Ο αναγνώστης / ακροατής συνδυάζει τις πληροφορίες του κειμένου με τις δικές του γνώσεις και σχήματα τροποποιώντας ή παράγοντας νέα γνώση (Berthiaume, Lorch, Milich, 2005). Είναι αυτονόητο ότι η κατανόηση του προφορικού ή γραπτού λόγου, του προφορικού ή γραπτού κειμένου απαιτεί το σχηματισμό μιας συνεκτικής αναπαράστασης του περιεχομένου. Η προγενέστερη γνώση για τον κόσμο και πώς αυτός λειτουργεί σε συνδυασμό με τις μεταγλωσσικές ικανότητες, τη γραμματική και συντακτική γνώση, τη λεξιλογική γνώση και τα λεξιλογικά σχήματα, καθιστούν το υποκείμενο ικανό να εξάγει συμπεράσματα πραγματολογικής και γλωσσολογικής φύσης.

Θα 'λεγε κανείς ότι η διεργασία κατανόησης είναι μια συνεχής διεργασία *εξαγωγής συμπερασμάτων πολλαπλής φύσης*<sup>75</sup> η οποία πρέπει συνέχεια να ελέγχεται και να τροποποιείται ενσωματώνοντας καινούργιες πληροφορίες. Συμπεράσματα για πληροφορίες που σχετίζονται με περιεχόμενο του κειμένου και το πλαίσιο επικοινωνίας (προφορική κατανόηση), πληροφορίες που παραλείπονται, πληροφορίες που απαιτούν άρση της λεξιλογικής ή συντακτικής αμφισημίας η επίλυση της οποίας προϋποθέτει τη λειτουργική χρήση του συγκεκριμένου, πληροφορίες που απαιτούν σύμφωνα με τον Kintch (1988) γεφύρωση συμπερασμάτων .

Επομένως, σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη ικανότητα κατανόησης και ο προσδιορισμός της σχέσης αυτής προϋποθέτει μία πολυπαραγοντική ανάλυση των παραγόντων και των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη λειτουργία της κατανόησης. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη. Οι Yuill και Oakhill (1991) σε έρευνά τους γύρω από τις δυσκολίες κατανόησης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι συχνά η μειωμένη ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων στηρίζεται / οφείλεται σε ελλείμματα ή δυσκολίες κατανόησης. Συγκεκριμένα, στην έρευνά τους, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων παρουσίαζε μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα υποκείμενα με υψηλό επίπεδο κατανόησης και τα υποκείμενα χαμηλό επίπεδο κατανόησης.

Όπως υποστηρίζουν οι ερευνήτριες οι διαφορές αυτές πιθανόν να οφείλονται στις:

- ✓ Περιορισμένες γνώσεις και γνωστικά σχήματα των υποκειμένων.

---

<sup>75</sup> Τα βασικότερα *είδη / τύποι* συμπερασμάτων που καλείται το υποκείμενο να παράγει κατά την διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης είναι (Keenan – Potts et al, 1990 . Perfetti et al. 2008 . Oakhill & Cain, 2007): α) *Δομικά συμπεράσματα*: τα συμπεράσματα αυτά είναι γνωστά και ως *συμπεράσματα συνοχής (cohesive inferences)* εφόσον χρησιμοποιούνται για την αποκατάσταση της τοπικής και γενικής συνοχής στο κείμενο, τη συνοχή ανάμεσα στις υπό επεξεργασία πληροφορίες και τις πληροφορίες που προηγήθηκαν η συσχέτιση των οποίων προοδευτικά οδηγεί στην κατασκευή της μακροδομής του κειμένου. β) *Συμπεράσματα Επεξεργασίας*: τα συμπεράσματα επεξεργασίας (elaborative inferences) χρησιμοποιούνται τον εμπλουτισμό της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου με πληροφορίες που δεν αναφέρονται σε αυτό και πηγάζουν από την προϋπάρχουσα γνώση του υποκειμένου. γ) *Αιτιώδη συμπεράσματα*: τα συμπεράσματα αυτά προκύπτουν μέσα από τη διαμόρφωση της λογικής σχέσης *αιτίας – αποτελέσματος*. Η διαμόρφωση αιτιολογικής φύσης συμπερασμάτων (causal inferences) επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως τις γνώσεις και τα γνωστικά σχήματα του υποκειμένου, την ικανότητα του να επεξεργάζεται και να συσχετίζει τις γλωσσολογικές πληροφορίες, τη συντακτική και σημασιολογική του γνώση και επίγνωση του υποκειμένου κ.ά. Η χρήση αιτιολογικών συμπερασμάτων είναι καθοριστικής σημασίας για τη λογική οργάνωση, αναπαράσταση και ερμηνεία ενός κειμένου.

- ✓ Μειωμένες μεταγνωστικές ικανότητες και συγκεκριμένα ικανότητες παρακολούθησης της κατανόησης. Για παράδειγμα τα άτομα με χαμηλό επίπεδο κατανόησης δεν ήξεραν πότε έπρεπε να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα.
- ✓ Περιορισμένες ικανότητες κατά την επεξεργασία γλωσσολογικών πληροφοριών γεγονός που περιορίζει την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και την ενσωμάτωση πληροφοριών του κειμένου με την προϋπάρχουσα γνώση του υποκείμενου κ.ο.κ.

Πολλές έρευνες ενισχύουν τις πιο πάνω υποθέσεις μέσα από μία διαφορετική προοπτική, το *εξελικτικό / αναπτυξιακό επίπεδο* των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι σε ηλικία αναγνώστες παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων εφόσον δεν έχουν ολοκληρωμένη γνώση του γλωσσικού συστήματος και των κανόνων που το διέπουν, δεν έχουν αναπτυγμένες μεταγλωσσικές ικανότητες καθώς επίσης διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις για τον κόσμο και πώς αυτός λειτουργεί (Barnes et. al., 1996. Cain & Oakhill, 1999).

Αναπτυξιακές μελέτες έδειξαν ότι υπάρχει μάλιστα μια ισχυρή εξελικτική σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων και την ικανότητα κατανόησης. Συγκεκριμένα έρευνες υποστηρίζουν ότι μικρά παιδιά αν και διαθέτουν συμπερασματικές δεξιότητες δεν μπορούν να εξάγουν *αυτόματα συμπεράσματα* παραμόνο εάν *παρακινηθούν ή ερωτηθούν*. Μερικές έρευνες έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά εξάγουν, αν όχι λιγότερα, *διαφορετικού τύπου συμπεράσματα* από τα μεγαλύτερα παιδιά. Συγκεκριμένα η ικανότητα εξαγωγή συμπερασμάτων σε μικρές ηλικίες εξαρτάται και επηρεάζεται από το *γλωσσικό περιβάλλον* (πληροφορίες από το συγκεκριμένο) (Bowyer, Crane & Snowing, 2005. Oakhill & Cain , 1999, 2007 . Barnes & Dennis, 1998 . Ackerman 1988 . Ackerman & McCraw, 1991).

Όπως άλλωστε αναφέρει ο Piaget (1972), η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων καθώς επίσης η φύση των συμπερασμάτων είναι άμεσα συνυφασμένη με την *ανάπτυξη της σκέψης*. Τα παιδιά 2 – 6 ετών (προσχολική ηλικία) διαθέτουν *διαισθητική σκέψη*, σκέψη δηλαδή που περιορίζεται στην αντίληψη . Σε ηλικία 6 – 11 ετών, κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, τα παιδιά περνούν στη φάση της *συγκεκριμένης σκέψης*

ανακαλύπτοντας προοδευτικά λογικές σχέσεις , ενώ σε ηλικία 12 - 16 ετών περνούν στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης, το στάδιο των αφηρημένων νοητικών ενεργειών.

Επομένως, σε ηλικία 10 ετών τα παιδιά είναι σε θέση νοητικά να κάνουν εξάγουν λογικές συσχετίσεις<sup>76</sup> και να καταλήγουν σε στοιχειώδη λογικά συμπεράσματα.

Σύμφωνα λοιπόν με τα όσα έχουμε αναφέρει δικαιολογημένα η λειτουργία της κατανόησης θεωρείται από πολλούς ως ένα είδος συνεχής επίλυσης προβλημάτων η επίλυση των οποίων είναι εφικτή μέσα από μία σειρά επαγωγικών ή απαγωγικών συμπερασμάτων. Ένα τέτοιο επίπεδο σκέψης και συλλογισμών διενεργούμε όμως και σε καθημερινό επίπεδο κατά την προφορική μας επικοινωνία. Η διεργασίες όμως αυτές γίνονται τόσο αυτόματα που υποτιμάμε το ποσό σκέψης που απαιτείται. Ακόμα και αν οι άνθρωποι εκφράζουν με την ομιλία τους ότι σκέφτονται, παραλείπουν τόσο πολλά, που μόνο ένα διανοητικός γυμναστής, θα μπορούσε να πραγματοποιήσει το άλμα από την μια πρόταση στην άλλη (Carroll, 1994).

---

<sup>76</sup> Η διαλογιστική των προτάσεων ορίζεται από τις εξής λογικές σχέσεις: την άρνηση, τη σύζευξη, τη διάζευξη και την συνεπαγωγή. Συγκεκριμένα η σύζευξη δύο προτάσεων υποδηλώνει την ισχύ και των δύο προτάσεων και δηλώνεται με το σύνδεσμο «και». Η διάζευξη δύο προτάσεων χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια εναλλακτική λύση και εκφράζεται με το μόριο «ή». Η εναλλακτική σχέση υποδηλώνει είτε την ισχύ και των δύο επιμέρους προτάσεων είτε την ισχύ μία από τις δύο. Η συνεπαγωγή προτάσεων δηλώνει την αιτιολογική σχέση μιας ακολουθίας προτάσεων. Η σχέση αυτή ακολουθεί το λογικό παράδειγμα αιτίας – αποτελέσματος, ίσως όχι μίας αποκλειστικής αιτίας. Η διαλογιστική των προτάσεων και οι μεταξύ τους λογικές σχέσεις παρουσιάζουν ανομοιογενή βαθμό δυσκολίας. Η σχέση σύζευξης κατακτείται νωρίτερα από τα παιδιά σε ηλικία 10 ετών ενώ οι υπόλοιπες λογικές σχέσεις και η κατάκτησή τους ολοκληρώνεται μέχρι και τα 12 έτη. Μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας παρουσιάζουν οι σχέσεις συναγωγής εφόσον απαιτούν υψηλό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης (Κωσταρίδου – Ευκλίδη, 1997).

## 2.7 Αξιολόγηση προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης

Η μελέτη και αξιολόγηση της αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες. Η λειτουργία της κατανόησης αποτελεί μια *σιωπηρή, εσωτερική διαδικασία* τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι *παρατηρήσιμα*. Η αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης γίνεται εφικτή αν και εφόσον το υποκείμενο, ο αναγνώστης ή ο ακροατής, εκτελέσει ένα ορισμένο *έργο - δοκιμασία* τα αποτελέσματα του οποίου επιτρέπουν την *εξωτερίκευση*, την *εκδήλωση* και *αξιολόγηση - μέτρηση* του βαθμού και της ικανότητας κατανόησης. Παραδείγματος χάριν, το υποκείμενο καλείται να αναθυμηθεί και να συνοψίσει το περιεχόμενο ενός κειμένου, να απαντήσει σε προφορικές ή γραπτές ερωτήσεις κ.ά.

Οι πιο γνωστές τεχνικές αξιολόγησης της προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης είναι:

1. Η τεχνική της *ελεύθερης ανάκλησης*.
2. Η τεχνική της *συνόψισης* ή αλλιώς *περίληψης*.
3. Η τεχνική των *ερωτήσεων*
4. Η τεχνική ολοκλήρωσης *ελλιπών κειμένων*

Οι πιο πάνω τεχνικές χρησιμοποιούνται παγκοσμίως στην κατασκευή αντικειμενικών τεστ κατανόησης. Επίσης, χρησιμοποιούνται ευρέως και στην εκπαιδευτική πράξη ως ανεπίσημα διδακτικά εργαλεία αλλά και ως μέσα αξιολόγησης ποικίλων αναγνωστικών διαταραχών (Βάμβουκας 1989, 1994 . Πόρποδας, 2002).

Δυστυχώς στη χώρα μας δεν υπάρχουν ή σπανίζουν σταθμισμένα τεστ κατανόησης τόσο στην ανάγνωση όσο και στον προφορικό λόγο. Είναι δε προφανές ότι δε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτούσια τα τεστ που έχουν χρησιμοποιηθεί σε ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες του εξωτερικού, είτε τα τεστ αυτά είναι σταθμισμένα είτε όχι. Οι λόγοι είναι εμφανείς εφόσον η κάθε χώρα έχει δικά της πολιτιστικά / πολιτισμικά χαρακτηριστικά, το δικό της γλωσσικό σύστημα (Πόρποδας, 2002. Τάφα, 2001 . Φιλίππου, 1980). Ωστόσο, ένα αξιόπιστο και ευρέως γνωστό τεστ αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης που έχει κατασκευαστεί στη χώρα μας είναι το τεστ *Αναγνωστικής Ικανότητας* της Τάφα (2001).

Μέσα από μια ενδελεχή αναδίφηση της ελληνικής και αγγλόφωνης βιβλιογραφίας εντοπίσαμε και ομαδοποιήσαμε τις τεχνικές αξιολόγησης της κατανόησης σε τρεις βασικές

κατηγορίες τις τεχνικές *Διακριτών Σημείων* (discrete – point techniques), τις τεχνικές *Ενσωμάτωσης* (integrative techniques) και τις *Επικοινωνιακές* τεχνικές (communicative techniques). Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι κάθε τεχνική ή μέθοδος αξιολόγησης πλαισιώνεται από συγκεκριμένες θεωρητικές απόψεις για τη γλώσσα, τη δομή και την κατανόησή της. Ως συνειδητοποιημένοι ερευνητές οφείλουμε να γνωρίζουμε τη θεωρητική βάση κάθε προσέγγισης και κατ' επέκταση των τεχνικών αξιολόγησης που απορρέουν απ' αυτήν, ειδικότερα, αν χρησιμοποιούμε κάποια τεχνική στην έρευνά μας.

Η προσέγγιση των *Διακριτών Σημείων* είναι από τις παλαιότερες στο χώρο. Έχει επηρεαστεί από το πνεύμα του Στρουκτουραλισμού ή αλλιώς της Δομικής γλωσσολογίας, καθώς επίσης από το ψυχολογικό παράδειγμα του Μπιχεβιορισμού. Ο κύριος υποστηρικτής της προσέγγισης αυτής είναι ο Lado (1961) ο οποίος προσδιορίζει τη γλώσσα με μπιχεβιοριστικούς όρους. Υποστηρίζει ότι «η γλώσσα είναι ένα σύστημα από συνήθειες το οποίο λειτουργεί χωρίς συνειδητότητα, αυτόματα» (1961: 208).

Οι θιασώτες της προσέγγισης των *Διακριτών Σημείων*<sup>77</sup> υποστηρίζουν ότι μπορούμε να προσδιορίσουμε και να απομονώσουμε τα δομικά στοιχεία της γλώσσας και να αξιολογήσουμε καθ' ένα από αυτά. Οι επιστήμονες επικεντρώθηκαν στα πιο βασικά στοιχεία της γλώσσας και έπειτα υπέθεσαν ότι η γνώση, μεμονωμένα, των δομικών αυτών στοιχείων αποτελεί *αντιπροσωπευτικό δείκτη* για την κατανόηση της γλώσσας στο σύνολό της. Για παράδειγμα η ανάγνωση λέξεων ή η συντακτική γνώση και επεξεργασία αποτελούν σημαντικές δεξιότητες για την κατανόηση του γραπτού λόγου. Ανάλογα, η φωνημική διάκριση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση του προφορικού λόγου κ.ο.κ. Γενικότερα, η θεώρηση των *Διακριτών Σημείων* αναλύει τη λειτουργία της κατανόησης (προφορική / γραπτή) σε *επιμέρους συστατικά* τα οποία και αξιολογεί. Στον αντίποδα αυτής της θεώρησης – προσέγγισης έχουμε τα μοντέλα «*Ενσωμάτωσης*».

Σύμφωνα με τον Oller (1979) τα μοντέλα *Ενσωμάτωσης* υποστηρίζουν την *ταυτόχρονη χρήση πολλαπλών στοιχείων* της γλώσσας και όχι τη μεμονωμένη χρήση δομικών της στοιχείων. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που προτείνει το μοντέλο εξετάζουν τη *διαδικασία επεξεργασίας* και γενικότερα την ικανότητα *χρήσης* της γλώσσας (διαδικαστική γνώση) και

---

<sup>77</sup> Η *Μεμονωμένων στοιχείων*.



όχι τη στείρα γνώση της (δηλωτική γνώση), στοιχείο που αξιολογούν τα μοντέλα Διακριτών Σημείων. Ενδεικτικά ο Oller (1979:37) επισημαίνει ότι «*χρησιμοποιούμε τη γλώσσα στο σύνολό της και όχι ως άθροισμα των μερών της*». Κατ' αναλογία το ίδιο ισχύει και για τη διαδικασία αξιολόγησης. Αξιολογούμε την επεξεργασία της γλώσσας παρά τη γνώση των μερών της.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν οι τεχνικές Ενσωμάτωσης αξιολογούν τη *γενική επίδοση* των υποκειμένων στην ανάγνωση ή *το γενικό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας*. Στο σύνολο της διεθνούς βιβλιογραφίας τα μοντέλα και οι τεχνικές Ενσωμάτωσης αποτελούν το βασικότερο μεθοδολογικό εργαλείο για την αξιολόγηση της λειτουργίας της κατανόησης, προφορικής ή γραπτής. Η τεχνική «*ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής*» και η τεχνική «*συμπλήρωσης κενών*» είναι δύο τεχνικές ενσωμάτωσης που αποτελούν σταθμό στην ιστορική εξέλιξη των μεθόδων αξιολόγησης της λειτουργίας της κατανόησης.

Η τεχνική *ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής* είναι μία από τις συνηθέστερες και δημοφιλέστερες τεχνικές αξιολόγησης της κατανόησης. Η τεχνική αυτή κυριαρχεί στα ελληνικά, εκπαιδευτικά βιβλία εδώ και δεκαετίες. Κατά τον Anderson (2000) η τεχνική ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής αποτελεί ένα μέσο *διανοητικής εξάσκησης*. Καλλιεργεί την ικανότητα των υποκειμένων να *σκέπτονται* ιδιαίτερα εάν οι εναλλακτικές απαντήσεις παρουσιάζουν μεταξύ τους *υψηλό βαθμό συσχέτισης* οδηγώντας το υποκείμενο σε *αληθοφανείς παρερμηνείες* του κειμένου.

Την τεχνική των πολλαπλών ερωτήσεων διαδέχτηκε γύρω στη δεκαετία του 70' μια νέα τεχνική αξιολόγησης, γνωστή ως *τεχνική συμπλήρωσης κενών*. Η τεχνική αυτή είναι από τις αντιπροσωπευτικότερες τεχνικές Ενσωμάτωσης εφόσον αξιολογεί το γενικό επίπεδο κατανόησης ενός κειμένου και σε γενικό επίπεδο τη γλωσσική ικανότητα του υποκειμένου (Anderson & Windeatt, 1991 . Anderson, 1986).

### 2.7.1 Τεχνικές Ενσωμάτωσης

Στη συνέχεια της εργασίας μας θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στις τεχνικές «Ενσωμάτωσης» το παράδειγμα των οποίων ακολουθούμε στην έρευνά μας εφόσον στον έλεγχο του γενικού επιπέδου κατανόησης.

#### *1. Τεχνική (ελεύθερης) ανάκλησης του περιεχομένου*

Η τεχνική ανάκλησης του περιεχομένου ή αλλιώς των πληροφοριών ενός κειμένου (free – recall technique) έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε αρκετές έρευνες για την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης ενός κειμένου και την αξιολόγηση των βασικών λειτουργιών της σημασιολογικής μνήμης όπως είναι η μνημονική συγκράτηση, οργάνωση και ανάκληση σημασιολογικών πληροφοριών (Meyer & McConkie, 1973 . Πόρποδας, 1990α). Για αρκετά χρόνια η μνήμη και η κατανόηση εξετάζονταν χωριστά, ανεξάρτητα η μία λειτουργία από την άλλη. Σήμερα όμως, κυριαρχεί η τάση που θεωρεί τις δύο αυτές γνωστικές διαδικασίες *ως δύο όψεις της ίδιας λειτουργίας* (Βάμβουκας, 1989:44) γι' αυτό και *συναξιολογούνται*. Σύμφωνα με τους επιστήμονες της γνωστικής ψυχολογίας, η τεχνική της ανάκλησης προϋποθέτει τη μνημονική οργάνωση και ανάκληση από τη σημασιολογική μνήμη των πληροφοριών που το υποκείμενο έχει κατανοήσει (Πόρποδας. 2002).

/

Συγκεκριμένα, η ανάκληση του κειμένου συνίσταται στην κατανόηση και επιλογή των σημαντικότερων πληροφοριών, ιδεών ή γεγονότων από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο κείμενο. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, ο ερευνητής καταρτίζει έναν *κατάλογο - πρωτόκολλο* με τα κυριότερα δομικά στοιχεία ή τις κυριότερες θεματικές ενότητες / ιδέες (idea units) του κειμένου<sup>78</sup>. Ο κατάλογος αυτός αποτελεί στη συνέχεια *σημείο αναφοράς* και *σύγκρισης* των στοιχείων που ενθυμείται ο αναγνώστης / ακροατής. Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στηρίζεται στην υπόθεση ότι κατά την ανάκληση του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου, το υποκείμενο δεν είναι δυνατό να αναπαράγει ολόκληρο το κείμενο που διάβασε, συνεπώς η βαθμολόγηση των πληροφοριών που έχουν ανακληθεί αντανακλά μια αντικειμενική αξιολόγησή της *ουσίας* των σημασιολογικών πληροφοριών.

<sup>78</sup> Το περιεχόμενο του καταλόγου είναι συνάρτηση των δομικών στοιχείων του είδους, κάθε φορά, του υπό ανάγνωση κειμένου. Επίσης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η θεματική ενότητα (idea unit) θεωρείται μια σειρά εννοιολογικά συνδεδεμένων λέξεων του κειμένου η οποία έχει διακριτό νόημα (βλ. προτασιακές μονάδες)

Μέσα από αυτήν την προοπτική, η βαθμολόγηση ενός τεστ ανάκλησης επιτυγχάνεται μέσα από τον υπολογισμό της αναλογίας των στοιχείων - ιδεών που ανακαλούνται σωστά σε σχέση με το σύνολο των στοιχείων του *θεωρητικού*<sup>79</sup> καταλόγου. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί το υποκείμενο για να αποδώσει το νόημα δεν αξιολογούνται.

Σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι οι ερευνητές εκφράζουν την επιφύλαξή τους όσον αφορά τον κατάλογο «δομικών» στοιχείων και τι ακριβώς αξιολογεί. Ένας τέτοιος κατάλογος αξιολογεί, κυρίως, *τη δηλωτική γνώση* του υποκειμένου γύρω από το συγκεκριμένο κειμενικό είδος (π.χ δομικά στοιχεία μιας διήγησης) και σε μικρότερο βαθμό τη λειτουργία, το βαθμό κατανόησης.

Σε γενικό επίπεδο, αν και η τεχνική ανάκλησης αποτελεί την παλαιότερη μέθοδο αξιολόγησης της λειτουργίας της κατανόησης, παρουσιάζει σημαντικά μειονεκτήματα ως προς τη μέθοδο βαθμολόγησης. Το πρωτόκολλο αξιολόγησης περιορίζεται μόνο στα στοιχεία – ερωτήματα του θεωρητικού καταλόγου τα οποία απαντώνται σωστά ή παραλείπονται. Η αξιολόγηση όμως της αναγνωστικής κατανόησης πρέπει να λαμβάνει υπόψη ολόκληρο το κείμενο ανάλυσης και να αξιολογεί *τα λάθη, τις παραλείψεις* αλλά και να λαμβάνει υπόψη τη συλλογιστική της *επέκτασης* της ανάκλησης, στοιχείων δηλαδή που δεν αναφέρονται / εμπεριέχονται στο κείμενο κ.ά. (Βάμβουκας, 1989).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η κατανόηση δε συνίσταται στη μνημονική ανάκληση πληροφοριών αλλά στην ανακάλυψη λογικών σχέσεων (Βάμβουκας, 1994). Επομένως, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η *σειρά ανάκλησης, η συνοχή* και κατ' επέκταση η *οργάνωση* των πληροφοριών που ανακαλεί το υποκείμενο. Στην αντίθεση περίπτωση η απλή ανάκληση αυτούσιων πληροφοριών από το κείμενο και η απλή καταγραφή τους οδηγεί στην *αλληλοεπικάλυψη* μνήμης και κατανόησης. Ο συνδυασμός Τα στοιχεία αυτά αντανακλούν τον *αφαιρετικό χαρακτήρα* της *επιλογής* («μηχανισμοί απόφασης και επιλογής» κατά των Kintsch, 1970) των ουσιωδών πληροφοριών του κειμένου και την *ενσωμάτωσή* τους στις *προϋπάρχουσες γνώσεις και γνωστικά σχήματα* του αναγνώστη / ακροατή (Βάμβουκας, 1989 · Πόρποδας, 2002, · Παντελιάδου, 2000)

---

<sup>79</sup> Ο χαρακτηρισμός «θεωρητικός» κατάλογος υπονοεί την υποκειμενικότητα του καταλόγου και συγκεκριμένα των μονάδων ιδέας, εφόσον στηρίζονται στην κρίση του ερευνητή. Όσον αφορά τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας, η υποκειμενικότητα περιορίζεται μιας και τα δομικά στοιχεία κάθε κειμενικού είδους είναι ευρέως γνωστά.

Συμπερασματικά λοιπόν, θα ήταν χρήσιμο η μνημονική λειτουργία να αξιολογείται επιπλέον, σε ξεχωριστό επίπεδο, έτσι ώστε τυχόν μνημονική δυσλειτουργία ή ανεπάρκεια να μην αξιολογείται ως δυσκολία αναγνωστικής κατανόησης ή αντίστροφα.

Σημαντικό επίσης να αναφέρουμε ότι η ικανότητα του υποκείμενου να *αποστηθίζει* και να αναδιηγείται το υπό ανάγνωση / ακρόαση κείμενο δεν αποτελεί και δεν πρέπει να θεωρείται, όπως δυστυχώς πολλές φορές συμβαίνει στη διδακτική πράξη, ως ικανότητα κατανόησης (Riley & Lee, 1996) .

## *II. Τεχνική περίληψης*

Η τεχνική της περίληψης του περιεχομένου ενός κειμένου θεωρείται εναλλακτική μορφή της τεχνικής ελεύθερης ανάκλησης. Για πολλούς ερευνητές οι δύο τεχνικές *ταυτίζονται*. Αυτό σημαίνει ότι οι δύο τεχνικές παρουσιάζουν τους ίδιους περιορισμούς και δυσκολίες.

Σύμφωνα με την τεχνική της περίληψης του περιεχομένου, το υποκείμενο καλείται να διαβάσει ή να ακούσει ένα κείμενο και στη συνέχεια να παρουσιάσει συνοπτικά το νόημά του. Η διεργασία αυτή προϋποθέτει την κατανόηση των κύριων σημείων του κειμένου, τη διάκρισή τους από επιμέρους – δευτερεύοντα στοιχεία και την οργάνωση των σημείων αυτών σε ευρύτερες σημασιολογικές ενότητες.

Όπως η τεχνική της ελεύθερης ανάκλησης έτσι και η τεχνική περίληψης παρουσιάζει προβλήματα κατά τη *βαθμολόγηση – αξιολόγηση* των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα ο ερευνητής αξιολογεί το περιεχόμενο μιας περίληψης στηριζόμενος στις *κύριες ιδέες* που αυτή περιλαμβάνει ή αξιολογεί την ποιότητα της περίληψης στηριζόμενος σε μια δεδομένη κλίμακα;

Επομένως, πώς μπορούμε να περιορίσουμε την *υποκειμενικότητα* του ερευνητή; Βαθμολογούνται και οι δευτερεύουσες ιδέες; Μήπως τα αποτελέσματα αντικατοπτρίζουν τη δυσκολία του υποκείμενου στην *έκφραση*; Για την επίλυση του τελευταίου ερωτήματος έχουν προταθεί τα τεστ *περιλήψεων πολλαπλής επιλογής*. Αυτό σημαίνει ότι το υποκείμενο καλείται να διαβάσει ένα κείμενο και στη συνέχεια να επιλέξει ανάμεσα από ένα φύλλο

απαντήσεων με εναλλακτικές περιλήψεις, ποια αποδίδει καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου που διάβασε. Με αυτόν τον τρόπο το υποκείμενο δεν παράγει γραπτό λόγο και έτσι απομονώνουμε τον παράγοντα *έκφραση* (Anderson, 2000). Βέβαια, η μέθοδος αυτή παρουσιάζει αρκετούς γνωστικούς περιορισμούς ειδικότερα να εφαρμοστεί προφορικά.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται μία ακόμη εναλλακτική μορφή της τεχνικής της περίληψης αυτή των *ελλιπών περιλήψεων*. Στη συνέχεια της εργασίας μας θεωρήσαμε σκόπιμη την αναφορά μας στη δεδομένη τεχνική μιας και η τεχνική των ελλιπών περιλήψεων *συνδυάζει* αρμονικά στοιχεία από δύο διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης, την τεχνική της περίληψης και την τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα.

Η τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών περιλήψεων αποτελεί μια καινοτομία στο χώρο της αξιολόγησης ειδικότερα της αναγνωστικής κατανόησης εφόσον σε προφορικό επίπεδο είναι ανέφικτη η εφαρμογή της ή τουλάχιστον παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, το υποκείμενο διαβάζει ένα κείμενο και στη συνέχεια διαβάζει σε νέο φύλλο απάντησης με μια περίληψη του δεδομένου κειμένου. Από την περίληψη όμως, έχουν αφαιρεθεί οι σημαντικότερες λέξεις – *κλειδιά*. Το υποκείμενο καλείται να συμπληρώσει τα κενά με τις κατάλληλες λέξεις έτσι ώστε η περίληψη να αποδίδει σωστά το σημασιολογικό περιεχόμενο και τις κύριες ιδέες του αρχικού κειμένου. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμπλήρωση των κενών είναι η ανάγνωση και κατανόηση του αρχέτυπου κειμένου.

Καθίσταται σαφές το γεγονός ότι, τόσο η τεχνική περιλήψεων πολλαπλής επιλογής όσο και η τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών περιλήψεων αντισταθμίζουν τον περιορισμό της γραπτής έκφρασης ο οποίος λειτουργεί εις βάρος της *εγκυρότητας* της τεχνικής.

Τέλος να αναφέρουμε ότι ο *τρόπος βαθμολόγησης* των απαντήσεων που δίνουν τα υποκείμενα είναι πανομοιότυπος με τον τρόπο αξιολόγησης και βαθμολόγησης της τεχνικής συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων την οποία και θα παρουσιάσουμε λεπτομερώς σε μια από τις επόμενες ενότητες.

Ο Anderson (et al., 1995:61) επισημαίνει ότι η κατασκευή ενός τεστ συμπλήρωσης ελλιπών περιλήψεων είναι μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία η οποία προϋποθέτει συστηματική προεργασία. Τέτοιου είδους τεστ όμως προσφέρουν αξιόπιστα αποτελέσματα.

### *III. Τεχνική ερωτηματολογίου*

Η τεχνική του ερωτηματολογίου ή αλλιώς τεχνική ερωτήσεων είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται ευρέως στην παιδαγωγική κυρίως έρευνα και διδακτική πράξη. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή μετά την ανάγνωση ή ακρόαση του κειμένου ζητείται από το υποκείμενο να απαντήσει μια σειρά από ερωτήσεις που αναφέρονται στο σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου. Οι *ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής* αποτελούν το δημοφιλέστερο τύπο της τεχνικής ερωτήσεων<sup>80</sup> την τελευταία εικοσαετία μιας και εξουδετερώνουν την *υποκειμενικότητα* του εξεταστέ σε μεγάλο βαθμό. Το υποκείμενο καλείται να επιλέξει τη σωστή απάντηση ανάμεσα από τέσσερις συνήθως εναλλακτικές απαντήσεις.

Η εγκυρότητα ενός τεστ ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην *επιλογή* και *διατύπωση* τόσο των ερωτήσεων αλλά και των εναλλακτικών απαντήσεών τους. Για παράδειγμα, οι εναλλακτικές ή αλλιώς περισπαστικές απαντήσεις αποτελούν πολλές φορές ένα είδος *παρέμβασης* στη συλλογιστική του αναγνώστη εκμαιεύοντας μια «προσανατολισμένη» ανάγνωση του κειμένου. Οι εναλλακτικές απαντήσεις μπορούν να εστιάσουν την προσοχή του αναγνώστη σε σημεία του κειμένου που δεν είχαν προσεχθεί, οδηγώντας σε μια διαφορετική από την πρώτη ανάγνωση και αντίληψη του κειμένου (Anderson, 2000 . Βάμβουκας, 1989 · Πόρποδας, 2002).

Σε έρευνα του ο Carver (1970) αναφέρει ότι 67% των υποκειμένων κατάφεραν να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις χωρίς προηγουμένως να έχουν διαβάσει το κείμενο. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Carver θίγουν την *αξιοπιστία* της τεχνικής η οποία έχει αμφισβητηθεί έντονα. Τα υποκείμενα απαντούν στις ερωτήσεις του τεστ δια της μεθόδου του *αποκλεισμού*. Για παράδειγμα στην ερώτηση:

---

<sup>80</sup> Οι συνηθέστεροι τύποι ερώτησης είναι ανοιχτού τύπου, συμπλήρωσης στοιχείων, πολλαπλής επιλογής και αντιστοίχισης (Πόρποδας, 2002).

*Μαθαίνουμε ευκολότερα όταν το υλικό προς μάθηση:*

*α) είναι σε ξένη γλώσσα*

*β) είναι ήδη μερικώς γνωστό σε εμάς*

*γ) είναι άγνωστο αλλά εύκολο*

*δ) μας είναι αδιάφορο το θέμα (Anderson et al., 1995:50)*

οι απαντήσεις α) και δ) αποκλείονται δια της κοινής λογικής και της προσωπικής μας εμπειρίας χωρίς να χρειαστεί να διαβάσουμε το κείμενο. Επομένως, η απάντηση β) «είναι ήδη μερικώς γνωστό σε εμάς» φαίνεται να είναι η σωστή απάντηση. Η μόνη εναλλακτική επιλογή ο αποκλεισμός ή η επιλογή της οποίας στηρίζεται στην ερμηνεία του κειμένου είναι η απάντηση γ) «είναι άγνωστο αλλά εύκολο» της οποίας οι λέξεις «άγνωστο» και «εύκολο» χαρακτηρίζονται ως *νοηματικά αμφίσημες*. Το υποκείμενο λοιπόν μπορεί να *μαντέψει* ή να επιλέξει *τυχαία* τη σωστή απάντηση.

Ένας άλλος παράγοντας που πρέπει να ληφθεί σημαντικά υπόψη κατά την κατασκευή ενός τεστ ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής είναι το γνωστικό επίπεδο των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται ή υποβάλλονται πρέπει να είναι συνάρτηση του *λεξικού κώδικα / λεξιλογίου* του υποκειμένου έτσι ώστε η επίδοση που σημειώνει να είναι ανεξάρτητη από το βαθμό κατανόησης της ερώτησης (Παντελιάδου, 2000). Πολλές φορές η κατανόηση της ερώτησης καθαυτής αποτελεί δοκιμασία κατανόησης για το υποκείμενο. Η διατύπωση των ερωτήσεων με όρους γνωστούς και οικείους ως προς τον αξιολογούμενο μπορεί να εξουδετερώσει το μειονέκτημα αυτό (Βαμβουκας, 1984 . 1989 . 1994).

Παρ' όλα αυτά η τεχνική των ερωτήσεων μπορεί να προσφέρει μια βαθύτερη ανάλυση και αξιολόγηση του επιπέδου της αναγνωστικής κατανόησης. Μέσα από τις ερωτήσεις μπορούμε να αξιολογήσουμε διάφορες *μορφές κατανόησης* όπως είναι:

- *Η Κυριολεκτική κατανόηση:* Εξετάζεται μέσα από ερωτήσεις που απαντούν στο Ποιος; Πού; Πότε; Πώς; και απαντώνται μέσα στο κείμενο.
- *Η Ερμηνευτική κατανόηση:* Εξετάζεται μέσα από ερωτήσεις που εκφράζουν σχέσεις αίτιου – αιτιατού, τη διατύπωση προσωπικής γνώμης, τη διαμόρφωση υποθέσεων για τη εξέλιξη της ιστορίας του κειμένου κ.ά.

- *Η Κριτική κατανόηση*: Το υποκείμενο σχολιάζει – κρίνει γεγονότα, συμπεριφορές ή ακόμα την πρόθεση του συγγραφέα.
- *Η Αντανάκλαση – Αποτίμηση*: Το υποκείμενο ενθαρρύνεται να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα με βάση το κείμενο, τα γεγονότα, τους ήρωες κ.ά.

Καθίσταται σαφές ότι στην Ερμηνευτική, Κριτική και Αντανεκλαστική κατανόηση η *προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία* του υποκειμένου καθώς επίσης η ικανότητά του να εξαγει συμπεράσματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Ο αναγνώστης / ακροατής αλληλεπιδρά με το κείμενο χρησιμοποιώντας τα υπάρχοντά του γνωστικά σχήματα ενώ παράλληλα διαμορφώνει νέα σχήματα συσχετίζοντας τις καινούργιες πληροφορίες που παρέχει το κείμενο (Παντελιάδου, 2000).

Επομένως, η ποικιλία του τύπου των ερωτήσεων προσφέρει τη δυνατότητα επαλήθευσης των *λογικών συσχετίσεων* μεταξύ των διαφόρων προτάσεων του κειμένου, των *συμπερασμάτων* που συνάγονται από αυτό και των παραστάσεων που σχηματίζει το υποκείμενο από την επεξεργασία και αναπαράσταση του κειμένου. Βέβαια πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα επιφυλακτικοί σε τεστ που στηρίζονται σε *απλή ανάκληση* πληροφοριών από το κείμενο (κυριολεκτική κατανόηση). Τα αποτελέσματα ενός τέτοιου τεστ δεν μπορεί να είναι *συγκρίσιμα* με τα αποτελέσματα ενός τεστ του οποίου οι ερωτήσεις απαιτούν *σύνθεση, ανάλυση και ερμηνεία* των πληροφοριακών στοιχείων. Τα αποτελέσματα σε δύο τεστ μπορούν να συγκριθούν αν και εφόσον συγκροτούνται με *ερωτήσεις ίδιου τύπου, ίδιων χαρακτηριστικών* και με την *ίδια αναλογία* (Βάμβουκας, 1994).

Ακόμη, η τεχνική των ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα στο ερευνητή να *αναλύσει και να ταξινομήσει* τα λάθη των υποκειμένων. Η διαδικασία αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική εάν θέλουμε να *ερμηνεύσουμε τα λάθη* των υποκειμένων και κατ' επέκταση το βαθμό κατανόησης. Ο Munby (1968) κατηγοριοποίησε τα συνηθέστερα λάθη των υποκειμένων ως εξής:

- Δυσκολία στην εξαγωγή ή / και λάθος εξαγωγή συμπεράσματος (επίδραση προσωπικής άποψης, περιορισμός στην επιφανειακή δομή του κειμένου κ.ά).
- Δυσκολία κατανόησης της μεταφορικής χρήσης.
- Αποτυχία λογικών συσχετίσεων.



- Αποτυχία συντακτικής – γραμματικής συσχέτισης των λέξεων.
- Αποτυχία νοηματικής συσχέτισης των λέξεων κ.ά.

Μια εναλλακτική μορφή της τεχνικής ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής είναι η επίδοση ενός καταλόγου όπου υπάρχουν συγκεντρωμένες όλες οι ερωτήσεις για το κείμενο. Το υποκείμενο διαβάζει τον κατάλογο ερωτήσεων, διαβάζει το κείμενο και έπειτα σημειώνει σε ένα φύλλο απάντησης τον αριθμό ή τους αριθμούς των παραγράφων του κειμένου που απαντούν σε κάθε ερώτηση του καταλόγου. Βέβαια, η συγκεκριμένη τεχνική δεν μπορεί να εφαρμοστεί στον προφορικό λόγο.

Η τεχνική της *αντιστοίχισης ή αλλιώς ενσωμάτωσης παραγράφων* στο ήδη υπάρχων κείμενο αποτελεί επίσης μια εναλλακτική μορφή της τεχνικής πολλαπλής επιλογής. Το υποκείμενο πρέπει να ενσωματώσει στο κείμενο και συγκεκριμένα στο τέλος κάθε παραγράφου, μια επιπρόσθετη παράγραφο έτσι ώστε να υπάρχει συνοχή και νοηματική αλληλουχία στο κείμενο. Οι επιπρόσθετες παράγραφοι είναι συγκεντρωμένες σε ξεχωριστό φυλλάδιο. Και αυτή η εναλλακτική τεχνική δυσχεραίνει την επίδοσή της προφορικά.

Η τεχνική των *διχοτομημένων απαντήσεων* αποτελεί μία ακόμη εναλλακτική μορφή της τεχνικής ερωτήσεων. Τα υποκείμενα απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις - δηλώσεις που αφορούν το κείμενο. Συγκεκριμένα καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο κάθε φορά εναλλακτικές απαντήσεις. Οι απαντήσεις περιορίζονται στη δήλωση *αλήθεια ή ψέμα*. Το πρόβλημα με τις απαντήσεις διχοτομικού χαρακτήρα είναι η *πρόβλεψη* της απάντησης. Το υποκείμενο έχει 50% πιθανότητα να *μαντέψει* τη σωστή απάντηση. Για αυτό το λόγο αρκετοί ερευνητές έχουν προσθέσει μια τρίτη κατηγορία απάντησης όπως *«δε δίνεται»* ή *«το κείμενο δεν αναφέρει»* μειώνοντας έτσι την πιθανότητα τυχαίας απάντησης στα 33%. Αυτή η τακτική όμως θέτει νέους περιορισμούς στον ερευνητή. Όλοι ξέρουμε ότι η κατανόηση είναι μια δυναμική διεργασία *εξαγωγής συμπερασμάτων*. Επομένως, στην περίπτωση που το υποκείμενο πρέπει να *συμπεράνει έμμεσα το νόημα*, η τρίτη επιλογή κρίνεται αναποτελεσματική.

Η τεχνική *σύντομης απάντησης* αποτελεί την τέταρτη εναλλακτική μορφή της τεχνικής ερωτήσεων. Σε αυτήν την περίπτωση το υποκείμενο δεν απαντά μονολεκτικά (ναι / όχι ή

αλήθεια / ψέμα) αλλά δίνει - παράγει μια σύντομη απάντηση. Σε αντίθεση με την τεχνική πολλαπλών επιλογών η τεχνική σύντομης απάντησης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ερμηνεύσει τις απαντήσεις των υποκειμένων. Στα τεστ πολλαπλής επιλογής δε δίνεται άμεσα κάποια επεξήγηση / ερμηνεία της απάντησης. Το υποκείμενο μπορεί να απαντήσει στην τύχη ή να δώσει μια απάντηση δια της μεθόδου του αποκλεισμού.

Σε γενικό επίπεδο η τεχνική σύντομων απαντήσεων είναι μια δύσκολη και επίπονη τεχνική. Ο ερευνητής πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με τη διατύπωση των ερωτήσεων έτσι ώστε οι ερωτήσεις να επιδέχονται συγκεκριμένης απάντησης, χωρίς σημεία αμφισημίας. Επίσης ο κατασκευαστής ενός τέτοιου τεστ πρέπει να προβλέψει όλες τις πιθανές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση γεγονός που θα κατευθύνει στη συνέχεια την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καθίσταται λοιπόν αναγκαία η δοκιμαστική εφαρμογή του τεστ καταγράφοντας και κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις των υποκειμένων (Bachman & Palmer, 1996 . Anderson, 2000 . Buck, 2001).

#### *IV. Τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων*

Η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων (cloze test) και η τεχνική συμπλήρωσης παραλειφθέντων στοιχείων (gap – filling test) είναι δύο από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης των τελευταίων είκοσι χρόνων.

Η τεχνική συμπλήρωσης κενών και συγκεκριμένα ελλιπών προτάσεων παρουσιάζει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών. Χρησιμοποιήθηκε τόσο στην κατασκευή *ψυχογλωσσικών τεστ*, όπως για παράδειγμα το Ιλινόις τεστ (I.T.P.A.), όσο στην κατασκευή *κλιμάκων νοημοσύνης*<sup>81</sup> όπως για παράδειγμα την κλίμακα νοημοσύνης των Binet & Simon. Σε γενικό επίπεδο η δοκιμασία συμπλήρωσης κενών χρησιμοποιείται ευρέως στη *ψυχοπαιδαγωγική έρευνα* ως κριτήριο αξιολόγησης της αναγνωσιμότητας και του βαθμού δυσκολίας των κειμένων αλλά και ως μέσο μέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας και το επιπέδου κατανόησης. Ένα ακόμη πεδίο εφαρμογής της τεχνικής συμπλήρωσης κενών

---

<sup>81</sup> Όπως έχουμε ήδη επισημάνει ότι η διεργασία της κατανόησης προϋποθέτει την ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ των επιμέρους, γλωσσικών στοιχείων – δομών (λέξεις, προτάσεις), το σχηματισμό και τη συσχέτιση των επιμέρους σημασιολογικών ενοτήτων και σε τελικό επίπεδο τη νοηματική αναδιάρθρωση και λογική οργάνωση του κειμένου (Βαμβουκας, 1994). Η ευρύτερη διαδικασία ανακάλυψης «σχέσεων» αποτελεί μια όψη της γενικής διανοητικής ικανότητας του ατόμου που ονομάζεται *νοημοσύνη*.

αποτελεί η επιστήμη της Γλωσσολογίας. Η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται ως μεθοδολογικό εργαλείο σε πολυάριθμες γλωσσολογικές έρευνες προσδιορίζοντας το ρόλο της καταργημένης κάθε φορά λέξης (λειτουργικές λέξεις και λέξεις περιεχομένου) στο βαθμό κατανόησης του κειμένου.

Η τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών λέξεων, προτάσεων και κειμένων στηρίζεται στο ψυχολογικό μηχανισμό της *καλής μορφής*. Ο ανθρώπινος νους έχει την τάση να αντιλαμβάνεται απλές, κανονικές, συμμετρικές και πλήρεις μορφές. Σύμφωνα με τους μορφολογιστές, ο αντιληπτικός μηχανισμός του ανθρώπου τείνει με βάση την αρχή της *συνέχειας* και της *ολοκλήρωσης* να ολοκληρώνει και να συμπληρώνει ελλιπίες, ατελείς μορφές. Η προδιάθεση αυτή τυγχάνει *γενίκευσης* σε όλα τα ατελή ερεθίσματα, είτε πρόκειται για σχήματα, εικόνες, γλωσσικές πληροφορίες κ.ά. Η *ολοκλήρωση* σε επίπεδο *γλωσσολογικών δομών*, π.χ σε επίπεδο πρότασης ή κειμένου, συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να συνδέει μεμονωμένα γλωσσικά σύμβολα (π.χ γραφο – φωνημική αντιστοίχιση, σχηματισμός συλλαβών και λέξεων) και να σχηματίζει *εννοιολογικά σύνολα και παραστάσεις* (σχηματισμός και συσχέτιση λέξεων, σχηματισμός και συσχέτιση προτάσεων, αντίληψη και κατανόηση κειμένων) (Βάμβουκας, 1984 . 1989 . Πόρποδας, 2002)

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν δύο εναλλακτικές μορφές της συγκεκριμένης τεχνικής. Έχουμε ήδη αναφερθεί ονομαστικά στην τεχνική ολοκλήρωσης *ελλιπών κειμένων* και στην τεχνική *συμπλήρωσης παραλειφθέντων στοιχείων*. Πολλοί ερευνητές ταυτίζουν τις δύο τεχνικές. Χρησιμοποιούν εναλλακτικά τους δύο ορισμούς, χωρίς καμιά εννοιολογική ή μεθοδολογική διαφοροποίηση. Στην πραγματικότητα όμως, οι δύο ορισμοί αποτελούν δύο εναλλακτικούς τύπους / μορφές της ίδιας μεθόδου τους οποίους και θα παρουσιάσουμε.

Συγκεκριμένα, η τεχνική ελλιπών κειμένων συνίσταται στη *συστηματική κατάργηση* ενός αριθμού λέξεων, για παράδειγμα αφαιρείται συστηματικά κάθε πέμπτη ή έβδομη λέξη<sup>82</sup> ενός ορισμένου κειμένου. Στη θέση των λέξεων που απαλείφονται υπάρχουν *ισομήκη κενά* ή ο *ίδιος αριθμός σημείων*, για παράδειγμα:

---

<sup>82</sup> Με αυτόν τον τρόπο αξιολογείται ο βαθμός δυσκολίας ή ευκολία του κειμένου. Όσο πιο μικρός είναι ο αριθμός της λέξης που καταργείται συστηματικά, π.χ καταργείται κάθε πέμπτη λέξη, τόσο πιο πολύ αυξάνει ο βαθμός δυσκολίας του κειμένου.

«Το σιτάρι είναι το \_\_\_\_\_ από τα δημητριακά και \_\_\_\_\_ γνωστό από τα προϊστορικά \_\_\_\_\_ . Έχει άγνωστη καταγωγή, με \_\_\_\_\_ πατρίδα τη Μεσοποταμία. Σύμφωνα \_\_\_\_\_ τη μυθολογία μας η \_\_\_\_\_ Δήμητρα δίδαξε στην Ελλάδα \_\_\_\_\_ καλλιέργεια του σιταριού για \_\_\_\_\_ φορά στον Τριπτοπόλεμο. Υπάρχουν \_\_\_\_\_ ειδών σιτάρια. Ανάλογα με \_\_\_\_\_ την ποιότητα των σπερμάτων, το \_\_\_\_\_ διακρίνεται σε σκληρό και \_\_\_\_\_ . Τα σκληρά σιτάρια έχουν \_\_\_\_\_ περιεκτικότητα σε πρωτεΐνες ή \_\_\_\_\_ ουσίες και χρησιμοποιούνται για \_\_\_\_\_ κατασκευή ζυμαρικών και στην \_\_\_\_\_ . Τα μαλακά σιτάρια είναι \_\_\_\_\_ σε άμυλο. Δίνουν λίγο \_\_\_\_\_ ψωμί και χρησιμοποιούνται στην \_\_\_\_\_» (Βάμβουκας, 1987:76).

Τα υποκείμενα αρχικά διαβάζουν το ελλιπές - ακρωτηριασμένο κείμενο στο σύνολό του, χωρίς να συμπληρώσουν τα κενά. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν μια γενική και ολική εικόνα του περιεχομένου. Στη συνέχεια, με μια δεύτερη ανάγνωση καλούνται να βρουν τις λέξεις που έχουν απαλειφθεί, έτσι ώστε να αποκατασταθεί η αρχική μορφή του κειμένου και κυρίως η *νοηματική του αλληλουχία* (Βάμβουκας, 1989, 1994 . Πόρποδας, 2002, Buck, 2001 . Anderson, 2000).

Από την άλλη, η τεχνική συμπλήρωσης παραλειφθέντων στοιχείων διαφέρει στο γεγονός ότι ο ερευνητής δεν καταργεί συστηματικά έναν αριθμό λέξεων, π.χ κάθε έβδομη λέξη, αλλά επιλέγει σε μια *λογική βάση* ποιο είδος λέξεων να καταργήσει – αφαιρέσει. Προσπαθεί όμως η «απόσταση» μεταξύ δύο συνεχόμενων κενών να μην είναι μικρότερη από πέντε ή έξι λέξεις, έτσι ώστε ο βαθμός δυσκολίας του κειμένου να μην είναι ιδιαίτερα υψηλός. Για παράδειγμα, ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει την κατάργηση όλων των *λέξεων περιεχομένου* (ρήματα, ουσιαστικά, αντωνυμίες) ή όλων των *λειτουργικών λέξεων* (προθέσεις, σύνδεσμοι). Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ένα τέτοιο παράδειγμα:

Αναμφισβήτητα, η τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων αποτελεί ένα λειτουργικό, αποτελεσματικό και έγκυρο όργανο και μέσο αξιολόγησης της διεργασίας κατανόησης και ότι αυτή προϋποθέτει στο σύνολό της, όπως για παράδειγμα την ικανότητα αποκωδικοποίησης,

τη γνώση συντακτικών και γραμματικών κανόνων, το λεξιλόγιο του μαθητή, την ικανότητά του να εξάγει συμπεράσματα, συσχετίσεις κ.ά. Ο αναγνώστης στην προσπάθειά του να συμπληρώσει το υπό ανάγνωση κείμενο αναγνωρίζει γλωσσικές και νοηματικές σχέσεις μεταξύ των λέξεων, των προτάσεων και των παραγράφων, συνδυάζει γλώσσα και σκέψη, επεξεργάζεται τα συμφραζόμενα και προσπαθεί να αποκαταστήσει τη νοηματική αλληλουχία στο κείμενο. Επομένως, μέσα από την τεχνική ελλιπών κειμένων (cloze - test) ο ερευνητής *συναξιολογεί* πολλούς παράγοντες που ενσωματώνονται στη διαδικασία κατανόησης. Κάποια κενά ερμηνεύονται με βάση συντακτικούς περιορισμούς, άλλα με βάση σημασιολογικούς και άλλα προϋποθέτουν γενική γνώση του θέματος ή επεξεργασία του συνολικού νοήματος του κειμένου.

Στο σημείο αυτό καθίσταται αναγκαίο να αναφέρουμε τις επιφυλάξεις πολλών ερευνητών όσον αφορά την *εγκυρότητά* της τεχνικής εφόσον ο ερευνητής δεν έχει πλήρη έλεγχο στο *τι* ακριβώς αξιολογεί. Το *τι* ακριβώς μετράει ένα τεστ ελλιπών κειμένων εξαρτάται από το ποιες λέξεις καταργούνται. Επομένως, ποιοι παράγοντες κατανόησης αναδεικνύονται περισσότερο και ποιοι λιγότερο κατά τη συμπλήρωση των τυχαία κατανεμημένων κενών αλλοιώνοντας έτσι την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων; Ως εκ τούτου, ένα πλήθος ερευνητών εκφράζει τις επιφυλάξεις του όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα υποκείμενα τις φράσεις – προτάσεις στόχο. Στηρίζονται στη *συνολική κατανόηση* του κειμένου και ερμηνεία του κειμένου ή στην κατανόηση και ερμηνεία *προηγούμενων* και *παρακείμενων προτάσεων* από την πρόταση – στόχο;

Ως απάντηση στα πιο πάνω ερωτήματα – επιφυλάξεις οι ερευνητές επινόησαν μια επιπλέον *αντισταθμιστική τεχνική – στρατηγική*. Συγκεκριμένα, *αυξάνοντας* τον αριθμό των καταργημένων λέξεων (κενών) *εξισορροπείται* η επίδραση των επιμέρους παραγόντων στη διαμόρφωση του συνολικού αποτελέσματος (Bachman, 1985 . Anderson, 2000)

Καθίσταται σαφές ότι δεν τίθεται πρόβλημα εγκυρότητας για την τεχνική συμπλήρωσης παραλειφθέντων στοιχείων εφόσον μέσα από την *επιλεκτική κατάργηση* των λέξεων ο ερευνητής αξιολογεί πέραν από το γενικό βαθμό κατανόησης και τη δράση ενός *ελεγχόμενου παράγοντα*. Αν για παράδειγμα ο ερευνητής καταργήσει *λέξεις περιεχομένου* το υποκείμενο πρέπει να ανατρέξει τις περισσότερες φορές στο *συνολικό νόημα / ιδέα* του

κειμένου ασκώντας μεγαλύτερο έλεγχο στο τι αξιολογεί. Αν πάλι ο ερευνητής επιλέξει να καταργήσει τις λειτουργικές λέξεις τότε αξιολογεί κυρίως τη συντακτική και γραμματική γνώση του υποκειμένου.

Το πρόβλημα με την τεχνική συμπλήρωσης παραλειφθέντων στοιχείων έγκειται στην προσεκτική επιλογή των λέξεων που θα παραλειφθούν. Έστω ότι ο ερευνητής επέλεξε να καταργήσει λειτουργικές λέξεις από το κείμενο. Κρίνεται αναγκαίο να διερευνήσει κατά πόσον οι συγκεκριμένες λέξεις είναι αναγκαίες για την έκβαση του νοήματος ή αν η συμπλήρωσή τους είναι αληθοφανής, πράγμα που μειώνει το βαθμό εγκυρότητας του τεστ. Σ'αυτήν την περίπτωση επιβάλλεται μια συστηματική προέρευνα, ένας συστηματικός προέλεγχος (Anderson, 2000).

Όσον αφορά τον τρόπο βαθμολόγησης των δύο εναλλακτικών τεχνικών, ο βαθμός του υποκειμένου υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των λέξεων που συμπλήρωσε σωστά. Ο αριθμός αυτός εκφράζεται σε εκατοστιαία αναλογία. Αν για παράδειγμα στο κείμενο υπήρχαν 40 λέξεις για συμπλήρωση και το υποκείμενο συμπλήρωσε σωστά τις 20 λέξεις, τότε η επίδοση του υποκειμένου είναι 50% (Βαμβουκας, 1984). Στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται η πίστωση όχι μόνο των προεπιλεγμένων ορθών λέξεων αλλά και εκείνων που εναλλακτικά συμπληρώνουν ορθά τη νοηματική αλληλουχία του κειμένου, έστω και αν οι λέξεις αυτές δεν είχαν προβλεφθεί από τον ερευνητή (Anderson, 2000 . Bachman, 1985 ).

Πιο σύγχρονες έρευνες καθιέρωσαν μια καινούργια επιμέρους τεχνική όσον αφορά τον τρόπο απάντησης στα πιο πάνω τεστ. Οι ερευνητές παραθέτουν είτε *εμβόλιμα* στο κείμενο είτε στο τέλος του κειμένου, *εναλλακτικές απαντήσεις*. Εμβόλιμα, δίπλα από κάθε κενό παρατίθενται τρεις με τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις από τις οποίες τα υποκείμενα θα επιλέξουν την ορθή. Εναλλακτικά, στο τέλος του κειμένου παρατίθενται για παράδειγμα, υπό μορφή τετράδων, οι εναλλακτικές επιλογές κάθε κενού. Και σ'αυτές τις περιπτώσεις προτείνεται δοκιμαστική εφαρμογή του τεστ εφόσον οι εναλλακτικές απαντήσεις κρίνεται σκόπιμο να έχουν ένα βαθμό *εννοιολογικής συνάφειας – συσχέτισης* τόσο ώστε να διαφυλάσσεται η *εγκυρότητα* και ο *βαθμός δυσκολίας* του τεστ (Τάφα, 1995 . Anderson, 2000 ).

Κλείνοντας να επισημάνουμε ότι στο διεθνή (Bowers & Mann, 1980 . France, 1981 . Harley, 2000) αλλά και στον ελληνικό χώρο, η τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών κειμένων και ιδιαίτερα συμπλήρωσης *ελλιπών προτάσεων* κερδίζει ολοένα έδαφος. Σημαντικό να αναφέρουμε ότι η τεχνική συμπλήρωσης σε επίπεδο προφορικού κειμένου παρουσιάζει αυξημένο βαθμό δυσκολίας ως προς την κατασκευή αλλά και ως προς τη συμπλήρωση εφόσον επιβαρύνεται ιδιαίτερα η λειτουργία της μνήμης. Εναλλακτικά, λοιπόν, προτείνεται η τεχνική συμπλήρωσης προτάσεων. Στον ελληνικό χώρο εντόπισα δύο σταθμισμένα τεστ ελλιπών προτάσεων τα οποία είναι:

- Το τεστ αναγνωστικής Ικανότητας της Τάφα για μαθητές Β', Γ' και Δ' τάξεων δημοτικού σχολείου.
- Το Τεστ αναγνωστικής Ικανότητας της Τρίγκα για μαθητές Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου.

Στα τεστ συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων το υποκείμενο συμπληρώνει κάθε πρόταση με μία λέξη από έναν αριθμό δεδομένων εναλλακτικών απαντήσεων. Με λίγα λόγια η πρόταση συμπληρώνεται δια της μεθόδου της *πολλαπλής επιλογής*. Οι ερευνητές επεσήμαναν ότι τα τεστ αξιολογούν τα *χαρακτηριστικά γνωρίσματα* των δεξιοτήτων ανάγνωσης όπως την αποκωδικοποίηση, τη γνώση συντακτικών και γραμματικών κανόνων, το λεξιλόγιο κ.ά. Ο αναγνώστης για να συμπληρώσει νοηματικά την ελλιπή πρόταση πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τη σημασία των περισσότερων λέξεων. Καθώς το μήκος των προτάσεων μεγαλώνει ελέγχεται η διάρκεια της *μνήμης*. Προσπαθώντας να επιλέξει τη σωστή λέξη από ένα σύνολο λέξεων που είναι γραμματικά σωστές αποδεικνύει ότι η επιτυχία του βασίζεται στην ικανότητά του να διακρίνει τη σημασία των λέξεων κρίνοντας ποια λέξη είναι εννοιολογικά η καταλληλότερη Thompson (1995).

Βέβαια, όπως και στα τεστ ελλιπών κειμένων τόσο και στα τεστ ελλιπών προτάσεων πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί όσον αφορά τη συντακτική δομή των προτάσεων, την έκτασή τους, την επιλογή των εναλλακτικών απαντήσεων, την επιλογή του λεξιλογίου κ.ά. Για αυτό το λόγο απαιτείται συστηματικός *προέλεγχος* του τεστ (Παντελιάδου, 2002 . Τάφα, 1995).

### 2.7.2 Επικοινωνιακές τεχνικές

Όλες οι τεχνικές που έχουμε αναφέρει έχουν ως βάση τη θεωρία της Ενσωμάτωσης και συγκεκριμένα την αξιολόγηση γλωσσολογικών κυρίως πληροφοριών στο κείμενο. Καμία από τις τεχνικές δεν αξιολογεί την *επικοινωνιακή διάσταση και χρήση* της γλώσσας, τη συσχέτιση δηλαδή των πληροφοριών που παρέχει το κείμενο με το ευρύτερο *επικοινωνιακό πλαίσιο*. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση της γλώσσας εξετάζουν τα τεστ Επικοινωνιακής υφής τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Βασική ιδέα των συγκεκριμένων τεστ είναι η επικοινωνιακή λειτουργία και χρήση της γλώσσας. Η χρήση της γλώσσας σε *συγκεκριμένο πλαίσιο* και για *συγκεκριμένο σκοπό*. Τα τεστ δεν αξιολογούν τη γνώση της γλώσσας σε επίπεδο για παράδειγμα σύνταξης αλλά τη *χρήση* της γλώσσας σε μια *πραγματική, αληθινή επικοινωνιακή κατάσταση* όπως ορίζει άλλωστε η βασικότερη λειτουργία της γλώσσας (Carrol, 1980 . Chomsky, 1965).

Σύμφωνα λοιπόν με τα πιο πάνω, ένα είναι το βασικότερο από τα χαρακτηριστικά των επικοινωνιακών τεστ και αφορά τη χρήση *αληθινών, γνήσιων κειμένων* σε καθημερινές, πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, π.χ, χάρτες οδικής κυκλοφορίας, εφημερίδες, διαφημίσεις, πίνακες δρομολογίων (αναγνωστική κατανόηση) ακόμη και μαγνητοφωνημένους διάλογους, δελτία καιρού, ανακοινώσεις, συζητήσεις (προφορική κατανόηση) κ.ά. Οι ερευνητές δίνουν έμφαση στο είδος του κειμένου μιας και ο *τύπος* και το *θέμα* ενός κειμένου επηρεάζει άμεσα τα αποτελέσματα και τις διεργασίες κατανόησης (Brindley, 1998).

Προτού οι ερευνητές επιλέξουν μια δοκιμασία θέτουν κάποια βασικά ερωτήματα ως κριτήρια επιλογής. Για παράδειγμα, δεν εστιάζουν το ενδιαφέρον τους μόνο στις βασικές ιδέες και τη γλωσσική δυσκολία ενός κειμένου αλλά ελέγχουν τη χρησιμότητα του κειμένου υπό πραγματικές συνθήκες ανάγνωσης / ακρόασης. Έτσι προσπαθούν να απαντήσουν στα ερωτήματα:

- ❖ Γιατί ένας αναγνώστης / ακροατής θα χρησιμοποιούσε αυτό το κείμενο;
- ❖ Υπό ποιες συνθήκες θα το χρησιμοποιούσε;
- ❖ Πώς θα προσέγγιζε το υποκείμενο το κείμενο;



- ❖ Τι θα προσδοκούσε το υποκείμενο να μάθει από το συγκεκριμένο κείμενο ή τι θα τον καθιστούσε ικανό να κάνει;

Ένας όμως από τους πιο σημαντικούς περιορισμούς των επικοινωνιακών δοκιμασιών είναι η *ερμηνεία* των αποτελεσμάτων εφόσον όλοι ξέρουμε ότι υπάρχουν περισσότερες από μία ερμηνείες για ένα κείμενο ανάλογα με την προϋπάρχουσα γνώση του κάθε υποκειμένου, τα βιώματα και την εμπειρία του. Ειδικότερα στην περίπτωση που οι ερευνητές αξιολογούν επιμέρους επικοινωνιακές δεξιότητες όπως την ικανότητα του υποκειμένου να συνάγει πραγματολογικά συμπεράσματα για πληροφορίες που δε δηλώνονται άμεσα ή στοχεύουν σε μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση / αξιολόγηση των απαντήσεων (Anderson, 1981b).

Οι δοκιμασίες επικοινωνιακής υφής, ειδικότερα οι προφορικές, παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας γιατί παρόλο που επιλέγουν γνήσια κείμενα από πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, οι *συνθήκες επίδοσης* των δοκιμασιών δεν είναι αυθεντικές εφόσον στερούνται βασικά χαρακτηριστικά της προφορικής επικοινωνίας.

Για παράδειγμα, σε μια προφορική δοκιμασία τα υποκείμενα - ακροατές πρόκειται να ακούσουν ένα μαγνητοφωνημένο δελτίο καιρού και στη συνέχεια να απαντήσουν κάποιες ερωτήσεις. Βέβαια, προτού ακούσουν το δελτίο καιρού ο ερευνητής περιγράφει στους ακροατές το πραγματικό πλαίσιο επικοινωνίας κατά το οποίο οι ακροατές πρόκειται να ταξιδέψουν στη εν λόγω χώρα. Παρόλο που τα υποκείμενα γνωρίζουν το σκοπό της ακρόασης και το υλικό ακρόασης αποτελεί ένα πραγματικό δελτίο καιρού ενός ραδιοφωνικού σταθμού το οποίο για πρακτικούς λόγους έχει μαγνητοφωνηθεί, τα υποκείμενα υπό πραγματικές συνθήκες ποτέ δε θα απαντούσαν γραπτές ερωτήσεις.

Επομένως, στις δοκιμασίες επικοινωνιακής φύσης χρησιμοποιούνται *γνήσια κείμενα* αλλά δεν εφαρμόζονται σε *αυθεντικές συνθήκες* επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα προέχει η *αλληλεπίδραση* του ακροατή / αναγνώστη με τις δοκιμασίες του τεστ ωστόσο να αξιολογήσουμε την πραγματική επικοινωνιακή ικανότητα του υποκειμένου (Douglas, 2000). Παρόλα αυτά οφείλουμε να τονίσουμε ότι η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει επιφέρει μια νέα διάσταση στην αξιολόγηση της προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης κύριο λόγο στην

οποία έχει το ευρύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και κατ' επέκταση και πώς το υποκείμενο λειτουργεί μέσα σε αυτό.

### 2.7.3 Τεχνική προσδιορισμού γνωστικού προφίλ ή Μέθοδος πορτοφολίου

Πολλές φορές η χρήση ποσοτικών μεθόδων αξιολόγησης δεν επαρκούν για μια πλήρη αξιολόγηση της αναγνωστικής ή προφορικής ικανότητας του υποκειμένου. Πέραν από την εφαρμογή σταθμισμένων δοκιμασιών / τεστ, μια εμπειριστατωμένη ερευνητική προσπάθεια γύρω από την κατανόηση επιχειρεί να προσδιορίσει το *γνωστικό προφίλ* του μαθητή χρησιμοποιώντας επιμέρους *μεθόδους ελέγχου*<sup>83</sup> όπως είναι η άμεση παρατήρηση του μαθητή μέσα στην τάξη ή η συζήτηση μαζί του για επιμέρους διεργασίες ωστόσο να προσδιορίσει ο ερευνητής επιμέρους δυσκολίες, τον τρόπο σκέψης του μαθητή, επιμέρους στρατηγικές που ίσως χρησιμοποιεί κ.ά. Οι πληροφορίες αυτές είναι χρήσιμες για την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας και πολλές φορές αποτελούν κριτήριο ελέγχου της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των επιμέρους δοκιμασιών.

Η συμβολή του ίδιου του εκπαιδευτικού σε μια τέτοια προσέγγιση είναι καθοριστική εφόσον πολλοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν *αρχαιακό υλικό* για κάθε μαθητή με επιμέρους αντίτυπα από επιμέρους εργασίες, δραστηριότητες του μαθητή, παρατηρήσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού για την πρόοδο σε επιμέρους δοκιμασίες, δεξιότητες του μαθητή κ.ά. Η διαδικασία συλλογής του υλικού γίνεται με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ούτως ώστε οι πληροφορίες αυτές να προσδίδουν το *προφίλ* του μαθητή σε γνωστικό επίπεδο. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούν το υλικό αυτό ανά γνωστική δεξιότητα ή μάθημα. Η μέθοδος αυτή είναι γνωστή ως μέθοδος *πορτοφολίου* (portfolio).

Μάλιστα, στο εξωτερικό (Αμερική, Αυστραλία) υπάρχουν ειδικές κλίμακες που περιγράφουν την ανάπτυξη / πρόοδο του μαθητή σε επιμέρους γνωστικές δεξιότητες όπως για παράδειγμα την ανάγνωση, την προφορική έκφραση και κατανόηση, τη γραφή κ.ά. Κάθε κλίμακα αποτελείται από εννέα επιμέρους αναπτυξιακά επίπεδα, ιεραρχικά τοποθετημένα

---

<sup>83</sup> Σκόπιμα χρησιμοποιούμε τον όρο αυτό αντί του όρου «αξιολόγηση» γιατί οι συγκεκριμένες τεχνικές εμπίπτουν στις υποκειμενικές ή αλλιώς άτυπες μορφές αξιολόγησης γιατί δε στηρίζονται σε συστηματικές και αντικειμενικές μετρήσεις όπως για παράδειγμα τα σταθμισμένα τεστ (Πετρουλάκης, 1981 . Κανάκης, 1989)

ξεκινώντας από το πιο απλό επίπεδο. Σε κάθε ένα από τα επίπεδα υπάρχει μια περιεκτική περιγραφή των πιο βασικών δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτήσει ο μαθητής. Οι δεξιότητες αυτές βρίσκονται σε αντιστοιχία πολλές φορές με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της κάθε χώρας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παραθέσει δίπλα από κάθε επίπεδο τα προσωπικά του σχόλια ανάλογα με τις δεξιότητες που έχει κατακτήσει ο μαθητής (Griffin et al., 1995 . Lytle et al., 1989). Στο σύνολό τους τα εννέα επιμέρους αναπτυξιακά επίπεδα προσδιορίζουν για παράδειγμα το *αναγνωστικό προφίλ* του μαθητή.

Κλείνοντας να αναφέρουμε ότι η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται και στην Ελλάδα ιδιαίτερα από τους σχολικούς ψυχολόγους και είναι γνωστή ως *Μέθοδος Αξιολόγησης Βασισμένη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα* (Curriculum – Based Assessment, CBA) (Ματσόπουλος, 2005).

#### **2.7.4 Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στη γλωσσική διδασκαλία και αξιολόγηση**

Η χρήση του ιστού στη διδασκαλία και αξιολόγηση της γλωσσικής κατανόησης και ειδικότερα στη διδασκαλία και αξιολόγηση μεταγνωστικών στρατηγικών για τη βελτίωσή της οδήγησε τις νέες τεχνολογίες σε σπουδαία επιτεύγματα. Αξιοποιώντας την *εικόνα* που προσφέρει η τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών (screen – based literacies) οι ερευνητές κατασκεύασαν ηλεκτρονικά κείμενα για να διευκολύνουν τη διαδικασία μάθησης και αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών σε χώρες όπως την Αμερική και την Αυστραλία χαρακτηρίζονται ως πολυδιάστατα (multidimensional) προσφέροντας πολλαπλές μορφές αλφαριθμητισμού. Χρησιμοποιούν τόσο ηλεκτρονικές (ηλεκτρονικός υπολογιστής) όσο παραδοσιακές μορφές γραμματισμού (χαρτί και μολύβι) και συνδυάζουν *γλωσσικά*, *οπτικά* και *ψηφιακά* μέσα για την κατασκευή και αξιολόγηση επιμέρους δεξιοτήτων.

Η τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών προσφέρει *διαδραστικά κείμενα* τα οποία συνδυάζουν *δυναμικά* γλώσσα, ήχο, εικόνα, κίνηση κ.ά. Το υποκείμενο καλείται να αξιοποιήσει και να ενσωματώσει τις πληροφορίες και τις αναπαραστάσεις που πηγάζουν από αυτές σε μια νοερή σύλληψη του νοήματος. Η σύγχρονη αυτή μορφή κειμένων δίνει κυρίως έμφαση σε δύο μορφές πληροφοριών ο συνδυασμός των οποίων εκφράζει τις

σημαντικές πληροφορίες σε ένα κείμενο. Η μία μορφή πληροφοριών δεν είναι άλλη από τις *οπτικές πληροφορίες* οι οποίες αντιστοιχούν σε ένα καινούργιο κώδικα επικοινωνίας, την *εικόνα* και η άλλη μορφή πληροφοριών είναι οι *λεκτικές πληροφορίες* που αντιστοιχούν στο *αλφαβητικό* κώδικα επικοινωνίας.

Οι νέες τεχνολογίες στο χώρο της ανάγνωσης, και όχι μόνο, έχουν επίσης εφεύρει ένα νέο τρόπο προσέγγισης της πληροφορίας, μη γραμμικό, μέσα από τα *υπερκείμενα*. Τα υπερκείμενα είναι ένας νέος τρόπος παρουσίασης των πληροφοριών με απ' ευθείας συνδέσεις μεταξύ τμημάτων πληροφορίας. Οι συνδέσεις αυτές επιτρέπουν στους χρήστες την παράλληλη αναφορά σε συσχετιζόμενες μονάδες πληροφορίας. Ορισμένες ή όλες οι λέξεις ενός κειμένου είναι δυναμικά συνδεδεμένες με άλλα κείμενα. Μια απλή ενεργοποίηση των *υπερσυνδέσμων* μεταφέρει το χρήστη σε πιο λεπτομερειακά κείμενα η χρήση των οποίων δρα επικουρικά για μια εις βάθος κατανόηση του θέματος.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η χρήση του οπτικού και λεκτικού κώδικα επικοινωνίας, προϋποθέτει την εκμάθηση της *οπτικής* και *λεκτικής*<sup>84</sup> *γραμματικής*. Η *οπτική γραμματική* (visual grammar) αναφέρεται στην επίγνωση του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι εικόνες όχι τόσο ως υλικό μέσο αλλά ως μέσο αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων. Επίσης η οπτική γραμματική προϋποθέτει την επίγνωση της συνεκτικής λειτουργίας των εικόνων στη *σημειωτική πραγματικότητα* (semiotic reality) του κειμένου.

Στα πλαίσια χρήσης του οπτικού και λεκτικού κώδικα λοιπόν, η Εθνική Επιτροπή Ανάγνωσης στην Αμερική (National Reading Panel / NRP, 2000) κατέγραψε δεκαέξι στρατηγικές που εφαρμόζονται μέσω ειδικών προγραμμάτων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και καλλιεργούν ή / και αξιολογούν την ικανότητα κατανόησης. Μερικές από αυτές είναι:

- ✓ Ικανότητα ελέγχου της κατανόησης.
- ✓ Επεξεργασία / οργάνωση γραφικών (graphic organizers).
- ✓ Απάντηση ερωτήσεων.
- ✓ Παραγωγή ερωτήσεων.

---

<sup>84</sup> Η λεκτική γραμματική ορίζεται από την παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία. Για αυτό το λόγο δε θα αναφερθούμε περαιτέρω.

- ✓ Περίληψη.
- ✓ Σημασιολογική οργάνωση.
- ✓ Συνεργατική μάθηση.

Οι δημοφιλέστερες και αποτελεσματικότερες από τις πιο πάνω στρατηγικές είναι η στρατηγική *Επεξεργασίας / Οργάνωσης γραφικών* γνωστή και ως *οπτική στρατηγική* και η στρατηγική *Παραγωγής ερωτήσεων* γνωστή και ως *λεκτική στρατηγική*.

Πιο αναλυτικά, η λεκτική στρατηγική αναφέρεται στην ικανότητα διατύπωσης *ερωτήσεων επανατροφοδότησης* εκ μέρους του υποκειμένου κατά την επεξεργασία ενός κειμένου. Αυτού του τύπου οι ερωτήσεις ενισχύουν ή / και αξιολογούν την ικανότητα συσχέτισης πληροφοριών καθώς επίσης την ικανότητα εξαγωγής αιτιολογικών, κυρίως, συμπερασμάτων. Επομένως, η λεκτική στρατηγική σε συνδυασμό με επιμέρους δυνατότητες που προσφέρουν τα ηλεκτρονικής φύσης προγράμματα (π.χ εμφάνιση περιορισμένου αριθμού προτάσεων, κυλιόμενο κείμενο μέσω ράβδου κύλισης) δίνουν τη δυνατότητα στο υποκείμενο και στον ερευνητή να αναπτύξει και να αξιολογήσει αντίστοιχα, *μεταγνωστικές στρατηγικές* ελέγχου του βαθμού κατανόησης.

Ανάλογα και η οπτική στρατηγική δίνει τη δυνατότητα στο υποκείμενο να αναπαριστά με τη βοήθεια και την οργάνωση οπτικών πληροφοριών - εικόνων τη νοητική αναπαράσταση των βασικότερων σημείων του προς επεξεργασία κειμένου. Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σε διεθνές επίπεδο δείχνουν σημαντική βελτίωση του επιπέδου κατανόησης όταν τα υποκείμενα έχουν διδαχθεί να κατασκευάζουν *νοερές εικόνες* με τη βοήθεια της οπτικής στρατηγικής. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υποκείμενα με χαμηλό επίπεδο κατανόησης ευνοούνται ιδιαίτερα από αυτήν την τεχνική (Johnson – Laid, 1983 . Bell, 1991 . Johnson – Glenberg, 2000 . Mayer & Sims, 1994 . Oakhill & Patel, 1991).

Συνοψίζοντας λοιπόν, καθίσταται σαφές το γεγονός ότι η χρήση των H / Y μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία αξιολόγησης της γλωσσικής κατανόησης, προφορικής ή αναγνωστικής. Βέβαια, η χρήση των πολυμέσων προϋποθέτει *εξειδίκευση* εκ μέρους του ερευνητή και των υποκειμένων και αποτελεί μία πολυδάπανη μέθοδο αξιολόγησης παρόλη την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της.

Κλείνοντας την αναφορά μας στη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην καλλιέργεια και αξιολόγηση της κατανόησης και των επιμέρους διεργασιών και παραγόντων που αυτή προϋποθέτει, καθίσταται αναγκαία η αναφορά μας στην παιδαγωγική διάσταση του θέματος. Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών προσδίδει στη διαδικασία μάθησης ένα *μαθητοκεντρικό χαρακτήρα* εφόσον ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εναλλάσσεται συνεχώς ούτως ώστε να οδηγηθεί ο μαθητής σε υψηλού επιπέδου διεργασίες. Ανάλογα με τις ικανότητες ή τις δυσκολίες των μαθητών ο ρόλος του εκπαιδευτικού εναλλάσσεται και πολλές φορές διευκολύνει, άλλωστε συμβουλεύει, άλλοτε καθοδηγεί, άλλοτε μεσολαβεί ή αν χρειαστεί προβαίνει σε άμεση διδασκαλία έχοντας πάντα ως στόχο τη σταδιακή βελτίωση της ικανότητα κατανόησης των μαθητών ούτως ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοελέγχου και αυτορύθμισης (Unsworth, 2001)

## 2.8 Κλινικές και Εξελικτικές έρευνες

Η σχέση ανάμεσα στην γλωσσική ικανότητα και την αναγνωστική ικανότητα έχει κατά κόρον διερευνηθεί από τις αρχές της δεκαετίας του 60'. Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τη συσχέτιση του προφορικού και γραπτού λόγου μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις *εξελικτικές έρευνες* οι οποίες μελετούν τη φυσική ανάπτυξη και εξέλιξη του προφορικού λόγου και τη σταδιακή εκμάθηση και κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας. Η δεύτερη κατηγορία ερευνών στηρίζεται σε *κλινικές μελέτες* οι οποίες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην επικοινωνιακή δεξιότητα του προφορικού λόγου και τις δεξιότητες γραμματισμού σε παιδιά με δυσκολίες στη γλώσσα ή / και στην ανάγνωση. Και τα δύο είδη έρευνας μελέτησαν τη σχέση μεταξύ προφορικού λόγου και αναγνωστικής δεξιότητας και συνεισφέρουν εξίσου στην κατανόηση της συγκεκριμένης σχέσης.

### 1. Εξελικτικές έρευνες

Οι εξελικτικές έρευνες καταλήγουν σε δύο σημαντικές διαπιστώσεις. Πρώτον, τα παιδιά με χαμηλότερα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας<sup>85</sup> (oral language proficiency) παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να συναντήσουν δυσκολίες στην ανάγνωση και δεύτερον, οι «φτωχοί» αναγνώστες παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες για περαιτέρω ακαδημαϊκή αποτυχία στο σχολείο (Forell & Hood, 1985).

Στο σημείο αυτό να προσθέσουμε ότι τα αποτελέσματα των εξελικτικών ερευνών έδειξαν ότι οι δυσκολίες στη γλωσσική ικανότητα και ιδιαίτερα οι δυσκολίες στο *προφορικό λεξιλόγιο* και *σύνταξη* αποτελούν σοβαρούς δείκτες πρόβλεψης δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση (Badian, 1988). Βέβαια οι σχέσεις αυτές μελετήθηκαν διεξοδικά από κλινικές έρευνες όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

Οι Loban W. (1963) και Strickland R. G. (1962) πραγματοποίησαν διαχρονικές έρευνες σε μαθητές του δημοτικού σχολείου μελετώντας τη σχέση μεταξύ προφορικής και αναγνωστικής ικανότητας. Τα αποτελέσματα των ερευνών τους ήταν κατατοπιστικά και επιβεβαιώθηκαν σε μεταγενέστερες έρευνες τις οποίες και θα αναφέρουμε. Συγκεκριμένα,

---

<sup>85</sup> Ο όρος «γλωσσική ικανότητα» αναφέρεται στη μελέτη της προφορικής γλώσσας.

οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι σε επίπεδο Α' και Β' τάξης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ προφορικής και αναγνωστικής ικανότητας. Αντίθετα, επαναλαμβάνοντας τις έρευνές τους σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων και συγκεκριμένα σε μαθητές Στ' τάξης βρήκαν ότι το γλωσσικό επίπεδο / ικανότητα των μαθητών αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης του αναγνωστικού επιπέδου / ικανότητας. Κατέληξαν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η προφορική γλωσσική ικανότητα επιδρά προοδευτικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας<sup>86</sup> σε ηλικίες μεγαλύτερες των 8 ετών.

Σε παρόμοια αποτελέσματα με τις προηγούμενες έρευνες κατέληξε και η έρευνα της Curtis (1980) σημαντικό εύρημα της οποίας αποτελεί η διαπίστωση ότι όχι μόνο ο δείκτης συνάφειας ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση έχει σχεδόν μηδενική τιμή αλλά ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών Β' τάξης σε δοκιμασίες προφορικής κατανόησης είναι σχεδόν διπλάσιος από το μέσο όρο της επίδοσής τους σε δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης. Εντούτοις, σε επίπεδο Ε' τάξης η τιμή του δείκτη συνάφειας ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση ανέρχεται στο .74, τιμή η οποία υποδηλώνει υψηλή έως ισχυρή συσχέτιση.

Στην ίδια έρευνα, η Curtis κατέληξε σε ένα εξίσου σημαντικό εύρημα. Μελετώντας και αξιολογώντας την ικανότητα αποκωδικοποίησης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου διαπίστωσε ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια ανάμεσα στην ικανότητα αποκωδικοποίησης και το επίπεδο ανάγνωσης. Επομένως, η ικανότητα αποκωδικοποίησης και όχι η γλωσσική ικανότητα των μαθητών αποτελεί ισχυρό δείκτη πρόβλεψης της αναγνωστικής ικανότητας σε επίπεδο Α' και Β' τάξης. Αντίθετα, σε μεγαλύτερες τάξεις, ισχυρό μέσο πρόβλεψης της αναγνωστικής ικανότητας / κατανόησης αποτελεί ο προφορικός λόγος και συγκεκριμένα το επίπεδο προφορικής κατανόησης των μαθητών. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Vellutino, Scanlon, Small, and Tanzman (1991).

Σε έρευνες του ο Biemiller A. (1994) τριάντα χρόνια μετά, επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα των ερευνών του Loban, Strickland και Curtis. Συγκεκριμένα ο Biemiller A. μελέτησε

---

<sup>86</sup> Ο όρος *γλωσσική ή αναγνωστική ικανότητα* είναι ένας ευρύς όρος ο οποίος αναφέρεται στην επίδραση / συμμετοχή και αξιολόγηση πολλών παραγόντων τόσο σε επίπεδο προφορικής γλωσσικής ικανότητας όσο και σε επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας. Στον όρο *αναγνωστική ικανότητα* εμπεριέχεται η έννοια της αποκωδικοποίησης και η έννοια της κατανόησης. Σε σύγχρονες έρευνες ο όρος *γλωσσική ικανότητα* αναφέρεται στην προφορική νοημοσύνη η οποία συμπεριλαμβάνει το προφορικό λεξιλόγιο, τη συντακτική ικανότητα και την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων.



εξελικτικά από την Α' μέχρι και την Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου την ικανότητα αποκωδικοποίησης, το επίπεδο προφορικής κατανόησης και το βαθμό αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων σε μαθητές που φοιτούν στις πρώτες τάξεις καθώς επίσης σε μαθητές οι οποίοι είναι αργοί αναγνώστες ανεξαρτήτου τάξης φοίτησης. Επίσης, παρατήρησε ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της γλωσσικής ικανότητας (κατανόηση προφορικού λόγου) και του βαθμού κατανόησης του γραπτού λόγου σε μαθητές μεγάλων τάξεων και γενικότερα σε μαθητές με αναγνωστική ευχέρεια. Συγκεκριμένα, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων έχοντας αυτοματοποιήσει την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, φτάνουν σε υψηλά επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης, επίπεδα ισάξια και συγκρίσιμα με προχωρημένα επίπεδα προφορικής κατανόησης.

Η σχέση μεταξύ ανάγνωσης, αποκωδικοποίησης και προφορικής κατανόησης έχει μελετηθεί από τους Gough και Tunmer (1986). Είναι ευρέως γνωστό το απλό μοντέλο ανάγνωσης των Gough και Tunmer οι οποίοι υπέθεσαν ότι η αναγνωστική λειτουργία είναι το αποτέλεσμα δύο βασικών διεργασιών, της αποκωδικοποίησης και της προφορικής κατανόησης. Μέσα από την αποκωδικοποίηση ο αναγνώστης μεταβαίνει από τον γραπτό κώδικα στον προφορικό και γενικότερα στο γλωσσικό σύστημα. Σε αυτό το επίπεδο επιτελούνται διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την προφορική κατανόηση. Η προγενέστερη γνώση του υποκειμένου, σημασιολογικές και συντακτικές δεξιότητες, το λεξιλόγιο, η πραγματολογική γνώση και η ικανότητα συλλογισμού συμβάλλουν ούτως ώστε το υποκείμενο να κατανοήσει το γραπτό κείμενο.

Επομένως, σύμφωνα με την πιο πάνω θεώρηση, οποιαδήποτε δυσκολία σε επίπεδο αποκωδικοποίησης και σε επίπεδο προφορικής κατανόησης θα μπορούσε να περιορίσει την αναγνωστική κατανόηση και το αντίστροφο. Την άποψη αυτή ασπάστηκαν πολλοί ερευνητές όπως για παράδειγμα η Carlisle (1990), ο Shankweiler (1989) κ.ά.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι ορισμένοι ερευνητές (Stricht et al, 1974) υποστηρίζουν ότι, εξελικτικά, καθ' όλη τη φοίτηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, το επίπεδο προφορικής κατανόησης μέχρι και την πρώτη τάξη του Γυμνασίου βρίσκεται σε υψηλότερα

επίπεδα από το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Σε μεγαλύτερες ηλικίες (13 ετών και άνω) το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης προσεγγίζει το επίπεδο προφορικής κατανόησης των μαθητών και το ξεπερνά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα συσχέτισης των Morice και Staghuls (1985) σε μαθητές Γ' τάξης (8 ετών). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο προφορικής κατανόησης και φτωχό προφορικό λεξιλόγιο ήταν παράλληλα «φτωχοί» αναγνώστες (poor comprehenders). Μάλιστα, μελετώντας εξελικτικά το επίπεδο προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης, σε ηλικία 9 ετών (αρχές Δ' τάξης), η ομάδα των παιδιών που παρουσίαζε χαμηλό γλωσσικό επίπεδο (προφορική κατανόηση και λεξιλόγιο) αντιμετώπιζε μεγαλύτερες δυσκολίες στην ανάγνωση σε επίπεδο κατανόησης γεγονός που ομολογεί την εξελικτική συνάφεια των δύο ικανοτήτων.

Σύμφωνα με τα πιο πάνω ερευνητικά δεδομένα, δικαιολογημένα ο Biemiller χαρακτηρίζει τις ικανότητες αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης γραπτών λέξεων ως *αναπτυξιακά περιορισμένες μεταβλητές* (developmentally limited variables), μεταβλητές που έχουν μεγάλη σημασία - βαρύτητα για την απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και την κατανόηση σε μικρές τάξεις και παύουν να είναι τόσο σημαντικές όταν ο μαθητής αναπτύξει ανώτερου τύπου δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό / έμπειρο αναγνώστη. Οι ανώτερες αυτές δεξιότητες προσομοιάζουν ανάλογες πτυχές του προφορικού λόγου όπως το προφορικό λεξιλόγιο, η σύνταξη, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, η χρήση των συμφραζόμενων κ.ά. (Perfetti, 1985 . Chall, Jacobs & Baidwin, 1990).

Γενικότερα, των Stricht και James (1984) ο δείκτης συνάφειας ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση σε επίπεδο Β' τάξης ανέρχεται στο .26 , ενώ σε επίπεδο Γ' τάξης ανέρχεται σε .66 και σε επίπεδο Δ' τάξης ανέρχεται στο .72.

Βέβαια να αναφέρουμε ότι οι τιμές αυτές μεταβάλλονται ανάλογα με την τεχνική / προσέγγιση αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο κάθε ερευνητής. Επομένως, έρευνες έχουν δείξει ότι οι επιδόσεις των μαθητών στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση συγκλίνουν σε επίπεδο Στ' τάξης όταν πρόκειται για τεχνικές / δοκιμασίες που ελέγχουν την κατανόηση της γλώσσας (προφορική / γραπτή μορφή) σε επίπεδο παραγράφου – κειμένου.

## *II. Κλινικές έρευνες*

Οι κλινικές μελέτες μελέτησαν σε μεγάλη έκταση τη σχέση μεταξύ γλώσσας και αναγνωστικής ικανότητας. Ο Vellutino (1979:1040) έπειτα από μακροχρόνιες έρευνες επισημαίνει ότι *«ανεπάρκειες σε οποιοδήποτε τομέα της γλωσσικής λειτουργίας έχουν ως πιθανό αποτέλεσμα την παρουσία δυσκολιών στην ανάγνωση»*.

Στην πλειοψηφία τους οι εξελικτικές έρευνες μελέτησαν, επιλεκτικά, μεμονωμένες γλωσσικές δεξιότητες και τις επιπτώσεις τυχόν δυσκολιών σε κάθε μία από τις δεξιότητες αυτές στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα μελέτησαν δεξιότητες όπως τη φωνολογική ενημερότητα (Kamhi & Catts, 1986 . Scarborough, 1990), τη λεξιλογική γνώση (Rescorla, 2005) καθώς επίσης συντακτικές (Scarborough, 1990, 1991) και προσληπτικές δεξιότητες (Catts et al., 2002 . Hoover & Gough, 1990). Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι κάθε μία από τις δεξιότητες παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την επίδοση των υποκειμένων στην αναγνωστική κατανόηση και ειδικότερα με τις δυσκολίες στην κατανόηση. Επίσης ερευνητές μελέτησαν την επίδραση πιθανόν δυσκολιών σε δύο ή περισσότερους γλωσσικούς τομείς στο βαθμό κατανόησης των υποκειμένων (Catts, 1991 . Hains & Naidoo, 1991)

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη φωνολογική ενημερότητα, την ικανότητα δηλαδή ή αλλιώς ευαισθησία στη δομή του γλωσσικού ήχου, οι έρευνες απέδειξαν ότι η ικανότητα αυτή ασκεί μεγάλη επίδραση στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Σε διαχρονικές έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά που φοιτούσαν στην Α' τάξη και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου, οι περισσότεροι από τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα φωνολογικά τεστ κατά τη φοίτησή τους στην πρώτη τάξη παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάγνωση και συγκεκριμένα στην ικανότητα αποκωδικοποίησης κατά τη φοίτησή τους στην τετάρτη τάξη (Kamhi & Catts, 1986).

Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και έρευνες σε παιδιά Α' και Γ' τάξης. Τα παιδιά του δείγματος με βάση την επίδοσή τους στην αναγνωστική ικανότητα χωρίστηκαν σε χαμηλού, μέτριου και υψηλού επιπέδου αναγνώστες. Η επίδοση των ομάδων αυτών σε τεστ ομοιοκαταληξίας ήταν ανάλογη της επίδοσής τους στην αναγνωστική ικανότητα. Ακόμη έρευνες με συλλαβική ή φωνηματική απαλοιφή πιστώνουν τα αποτελέσματα προηγούμενων

ερευνών. Ειδικότερα σε μαθητές Γ' και Δ' τάξης, η ικανότητά τους για φωνημική απαλειφή σχετίζεται περισσότερο με την ικανότητα αποκωδικοποίησης (Lencher et al., 1990).

Οι Parrila, Kirby & McQuarrie (2004) διερεύνησαν την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και την ικανότητα κατανόησης κειμένου σε σχέση με τη φωνολογική επίγνωση, την άρθρωση, το ρυθμό ομιλίας και την προφορική μνήμη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η σχέση φωνολογικής επίγνωσης και κατανόησης μειωνόταν στις μεγάλες τάξεις αν και σε επίπεδο Γ' τάξης το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης μπορούσε να προβλέψει την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των υποκειμένων.

Σε μακροχρόνια τους έρευνα οι Wilson & Rupley (1997) σχετικά με την ανάπτυξη της προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης στο δημοτικό σχολείο, απέδειξαν, ότι, το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών Β' – Δ' τάξεων βρισκόταν σε άμεση εξάρτηση με φωνημική επίγνωση και τις γνώσεις των υποκειμένων για το θέμα του κειμένου. Αντίθετα σε μεγαλύτερες τάξεις, Ε' – Στ' , η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και η προγενέστερη γνώση των υποκειμένων αποτελούσε δείκτη πρόβλεψης του επιπέδου αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.

Γενικότερα, οι φωνολογικές δεξιότητες σε συνδυασμό με το (προφορικό) λεξιλόγιο και το επίπεδο προφορικής κατανόησης των μαθητών, αποτελούν σοβαρές ενδείξεις για το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης μαθητών Γ' τάξης. Για πολλούς ερευνητές η φωνολογική επίγνωση προβλέπει έμμεσα το επίπεδο κατανόησης εφόσον συνδέεται άμεσα με το σχηματισμό της φωνολογικής αναπαράστασης των λέξεων και κατ' επέκταση την αναγνώρισή τους (De Jong & van der Leij, 2002).

Από την άλλη πλευρά, το λεξιλόγιο (οπτικό και προφορικό) αποτελεί έναν από τους καλύτερους δείκτες πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης (Carroll, 1993 . Thorndike, 1973). Η λεξιλογική ικανότητα των υποκειμένων και συγκεκριμένα η ικανότητα αναγνώρισης και ερμηνείας λέξεων αποτελεί σημαντική πηγή δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση. Σε έρευνες των Nation & Snowling (1998) και Yang & Kuo (2003) τα υποκείμενα με χαμηλό βαθμό αναγνωστικής κατανόησης διάβαζαν με πιο αργό ρυθμό και λιγότερη ακρίβεια από

την ομάδα ελέγχου. Ειδικότερα κατά την ανάγνωση λέξεων χαμηλής συχνότητας. Να σημειώσουμε ότι οι μαθητές αυτοί, ηλικίας εννέα χρόνων, (τέλος Γ' τάξης), δεν παρουσίαζαν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την επίδραση της λεξικής γνώσης, της έκτασης δηλαδή του προφορικού λεξιλογίου, στην ικανότητα κατανόησης εφόσον οι δυσκολίες αποδεικνύουν σημασιολογικά ελλείμματα.

Σε έρευνά τους οι Roth, Speece & Cooper (2002) , ανάμεσα στις μεταβλητές που μελέτησαν, ήταν το προσληπτικό λεξιλόγιο, η ικανότητα ανάκλησης λέξεων και η συντακτική γνώση σε επίπεδο ομιλίας. Μελέτησαν επίσης τη μεταφωνολογική και μετασημασιολογική επίγνωση. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι σε επίπεδο Α' και Β' τάξης, οι σημασιολογικές δεξιότητες, το προσληπτικό δηλαδή λεξιλόγιο και η ικανότητα ανάκλησης λέξεων, ήταν οι πιο ισχυροί δείκτες προβλέψεις του επιπέδου αναγνωστικής κατανόησης.

Η Rescorla (2005) απέδειξε επίσης ότι παιδιά τα οποία παρουσίαζαν καθυστέρηση στην ομιλία σε ηλικία 2 χρόνων, παρουσίαζαν χαμηλό βαθμό αναγνωστικής κατανόησης και παραγωγής λέξεων σε ηλικία 13 χρόνων. Τα παιδιά αυτά δεν παρουσίαζαν δυσκολία αποκωδικοποίησης. Επομένως το (προφορικό) λεξιλόγιο αποδεικνύεται για άλλη μια φορά σημαντικός δείκτης πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης.

Μια άλλη ομάδα ερευνών μελέτησε τη συντακτική / γραμματική δεξιότητα. Σε μακρόχρονη έρευνά του ο Catts (et al. 2002) διαπίστωσε ότι οι γλωσσικές και συγκεκριμένα συντακτικές δυσκολίες στο νηπιαγωγείο (σε προφορικό επίπεδο) αποτέλεσαν σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της γλωσσικής και αναγνωστικής ικανότητας στο δημοτικό σε επίπεδο Β' και Δ' τάξης.

Επίσης, σε έρευνά της η Nation (et al. 2004) σε παιδιά Β' τάξης, επιβεβαίωσε την επίδραση της συντακτικής / γραμματικής γνώσης και επίγνωσης στην αναγνωστική κατανόηση και κυρίως στη γλωσσική ικανότητα (προφορικό λόγο). Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι το γενικό επίπεδο προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας και συγκεκριμένα ελλείμματα στη σημασιολογία, τη γραμματική και τη σύνταξη, έχουν αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης.

Σε μια διαχρονική μελέτη των Bishop & Adams (1990) διερευνήθηκε η επίδραση της προσληπτικής (προφορικής) γλωσσικής ικανότητας στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών Β' τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές που αντιμετώπιζαν προσληπτικές δυσκολίες (επεξεργασία προφορικού λόγου σε συντακτικό επίπεδο) σε ηλικία 4 ετών, παρουσίαζαν γενικότερα χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις στη Β' τάξη. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα του Rissman και των συναδέλφων του, οι οποίοι μελέτησαν την προσληπτική και εκφραστική ικανότητα παιδιών ηλικίας 4 ετών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με χαμηλή προσληπτική και εκφραστική ικανότητα αντιμετώπιζαν μεγάλο πρόβλημα αναγνωστικής κατανόησης σε ηλικία 8 ετών (Rissman et al., 1990).

Εν κατακλείδι, θα ήταν παράληψή μας να μην αναφερθούμε σε σύγχρονες έρευνες οι οποίες εισάγουν ένα νέο παράγοντα συσχέτισης, την προφορική νοημοσύνη. Πολλές μελέτες συναξιολόγησαν τη λεξιλογική γνώση και τις συντακτικές δεξιότητες ως γενικούς δείκτες της προφορικής ικανότητας / νοημοσύνης. Μάλιστα έρευνες έδειξαν σε παιδιά η γραμματική γνώση σε συνδυασμό με το λεξιλόγιο των παιδιών προβλέπουν το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης μετά το τέλος της Β' τάξης. (Muter et al. (2004)

Έρευνες των Goff, Pratt και Ong (2005) σε παιδιά ηλικίας Γ' και Ε' τάξη έδειξαν ότι το προσληπτικό λεξιλόγιο και οι δεξιότητες προσληπτικής γραμματικής μπορούν να προβλέψουν το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών.

Έρευνα του Lombardino και των συναδέλφων του (1997) έδειξε ότι η προσληπτική και εκφραστική γλωσσική ικανότητα (λεξιλόγιο, σύνταξη, προφορική κατανόηση) των μαθητών εκφράζει σε ποσοστό 57% την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών Δ' τάξης. Μάλιστα η εκφραστικές δεξιότητες εκφράζουν το 49% του επιπέδου αναγνωστικής ικανότητας ενώ οι προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες εκφράζουν το 65%.

Σε έρευνά των Catts (et. al., 1999) και Storch & Whitehurst (2002), οι προφορικές δεξιότητες αποτέλεσαν σημαντικό δείκτη πρόβλεψης του επιπέδου κατανόησης γραπτών προτάσεων και κειμένων σε μαθητές μεγαλύτερων της Γ' τάξης. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι προφορικές δεξιότητες / προφορική νοημοσύνη ήταν αποτέλεσμα των λεξιλογικών, συντακτικών και κειμενικών δεξιοτήτων.

### *III. Έρευνα του Πανεπιστημίου Κύπρου*

Σε έρευνά τους σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου οι Ν. Διακίδου, Π. Στυλιανού, Χρ. Καραφιλλίδου και Π. Παπαγεωργίου (2007) μελέτησαν η σχέση και τις διαφορές ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση σε επίπεδο Β', Δ' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου καθώς επίσης σε επίπεδο Γυμνασίου. Η έρευνα στηρίχθηκε στην ανάκληση και περίληψη αφηγηματικών και επιστημονικών κειμένων τόσο σε επίπεδο προφορικό (προφορική κείμενα) όσο και σε επίπεδο αναγνωστικό (γραπτά κείμενα). Η έρευνα αυτή παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον εφόσον είναι μια έρευνα στην ελληνική γλώσσα.

Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ της προφορικής και γραπτής κατανόησης είναι στατιστικά σημαντικός σε μαθητές μεγαλύτερους από τη Β' τάξη, όταν οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης έχουν κατακτηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική - γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών *Κατανόηση και Τάξη φοίτησης* εφόσον ο βαθμός προφορικής και γραπτής - αναγνωστικής κατανόησης *βελτιώνεται* ή αλλιώς αυξάνεται όσο προχωράμε σε *μεγαλύτερες τάξεις*. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία και με άλλα ερευνητικά δεδομένα όπως έρευνες των Curtis (1980) και Sticht (et al., 1974).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η *προφορική κατανόηση* η οποία σημειώνει *σημαντική βελτίωση* στη Δ' και Στ' τάξη ενώ η *αναγνωστική κατανόηση βελτιώνεται* ιδιαίτερα στη Β' και Δ' τάξη. Η πρόοδος στον προφορικό λόγο και κατανόηση οφείλεται στη *σχολική πρακτική* μέσα από προφορικές οδηγίες, ιστορίες, περιλήψεις, εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από συζητήσεις όπως προβλέπει άλλωστε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στην Κύπρο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 1996). Ακόμη ο βαθμός δυσκολίας των προφορικών κειμένων και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων προοδευτικά αυξάνεται, ιδιαίτερα σε επίπεδο Ε' και Στ' τάξης όταν οι μαθητές εξασκούνται στη διεργασία εξαγωγής συμπερασμάτων μέσα από κοινωνικές συζητήσεις, λογοτεχνικά κείμενα ή / και ποιήματα.

Η συγκεκριμένη έρευνα επίσης υποδεικνύει ότι η προφορική κατανόηση υπερβαίνει την αναγνωστική ιδιαίτερα στις *δύο πρώτες τάξεις* του δημοτικού σχολείου. Η διαφορά αυτή εξαλείφεται σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού ενώ αντιστρέφεται στο γυμνάσιο.

Παρόλα αυτά όπως υποστηρίζουν σε έρευνα τους και οι Royer, Sinatra, & Schumer (1990) σε επίπεδο *Δ' και Στ' τάξης* ο γραπτός και προφορικός λόγος – κατανόηση – βρίσκονται σε *παρόμοια επίπεδα*.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 3.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Κάθε προσπάθεια διερεύνησης ενός προβλήματος και διεξαγωγής έρευνας για την επίλυσή του, είναι απαραίτητο να γίνεται σε συνάρτηση με την πρακτική σκοπιμότητα που έχει η επίλυσή του. Ειδικότερα η διερεύνηση προβλημάτων που γεννιούνται στο σχολείο, θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής πραγματικότητας (Βάμβουκας, 1993, 102-103).

Σκοπός λοιπόν, της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), είναι *«η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά και υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»* (ΥΠ.Ε..Π.Θ. – Π.Ι., 2002α: 21).

Καθίσταται σαφές, λοιπόν, ότι η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος έχει ως στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη τόσο της γραπτής όσο και της προφορικής γλώσσας, στα πλαίσια όπως ήδη αναφέραμε της επικοινωνιακής προσέγγισης όπου η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας με την έννοια της γνώσης για τη δομή του γλωσσικού συστήματος παύει να αποτελεί αυτοσκοπό του γλωσσικού μαθήματος και αξιοποιείται ως μέσο επικοινωνίας.

Η στροφή των γλωσσικών μοντέλων διδασκαλίας στην καλλιέργεια και την ανάδειξη του προφορικού λόγου, θέτει καινούργιους προβληματισμούς και καινούργιες προοπτικές στο χώρο της εκπαιδευτικής πράξης. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο προβλέπει ως προς την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, ο μαθητής να:

- α. Ακροάται, να διατυπώνει, να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια.
- β. Να κάνει συνειδητή χρήση φραστικών επιλογών ανάλογα με την περίπτωση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου.

γ. Να ελέγχει την αποδεκτικότητα του λόγου του.

δ. Να συλλαμβάνει τα υπονοούμενα.

ε. Να εντοπίζει και να αποφεύγει φραστικά σφάλματα.

στ. Να αφηγείται και να ανακοινώνει προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις, επιθυμίες, το νόημα ενός κειμένου.

ζ. Να συμμετέχει σε δραματοποιήσεις και σε παιχνίδια ρόλων προσαρμόζοντας τα λεγόμενα, τα παραγλωσσικά μέσα και όλη τη συμπεριφορά του.

Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής στο πλαίσιο της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:

- Χρησιμοποιεί σωστά γραμματικούς και ρηματικούς τύπους και απλό λεξιλόγιο.
- Ακροάται, να διατυπώνει ερωτήματα, να απαντά, να εξιστορεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση.
- Αναγνωρίζει και να ερμηνεύει διαθέσεις, προθέσεις, συναισθήματα όπως αυτά αποκαλύπτονται από τα εκφραστικά μέσα, τη μορφή και την οργάνωση του περιεχομένου.
- Αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικά είδη προφορικού λόγου.
- Κατανοεί τη σκοπιμότητα των φραστικών επιλογών του ομιλητή η οποία καθορίζεται από την περίσταση επικοινωνίας.
- Αναλύει και να αξιολογεί τις πληροφορίες που του δίνονται εκτιμώντας όλα τα στοιχεία του λόγου (γλωσσικά, όπως η χρήση μορφοσυντακτικών δομών, εξωγλωσσικά όπως τα πρόσωπα και η περίσταση επικοινωνίας, παραγλωσσικά όπως ο τόνος της φωνής.)
- Εντοπίζει τα καίρια σημεία στο λόγο των ομιλητών, να τα συγκρατεί στη μνήμη και να τα αξιοποιεί κατά περίπτωση.
- Ελέγχει, αν ο λόγος του είναι κατανοητός και αποδεκτός (ΥΠ.Ε..Π.Θ. – Π.Ι., 2002α: 27 - 29)

Σύμφωνα με τους πιο πάνω στόχους, ο μαθητής καλείται να συνδυάσει γνωστικές, γλωσσολογικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες ούτως ώστε να μπορεί, αποτελεσματικά, να χρησιμοποιεί τον προφορική γλώσσα στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης. Μια

επιτυχημένη προσπάθεια επικοινωνίας, σε προφορικό επίπεδο, προϋποθέτει, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα της εργασίας, τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης, η οποία έχει ως βάση τη λογική οργάνωση, την ορθή χρήση δομών και λεξιλογίου, την άσκηση στην ακρόαση και τη βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης.

Παρόμοιες δεξιότητες και γνωστικές διεργασίες πραγματοποιούνται και σε επίπεδο γραπτού λόγου, σε επίπεδο παραγωγής και κατανόησης. Αυτό θα διαπιστώσουμε, αν προβούμε σε μία σύγκριση των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας σε επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου – ανάγνωσης (ΥΠ.Ε..Π.Θ. – Π.Ι., 2002α.). Πέραν τούτου, αναρίθμητες έρευνες από το χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας και της Ψυχογλωσσολογίας επισημαίνουν ότι η διεκπεραίωση της προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης στηρίζεται σε κοινές διαδικασίες και προϋποθέτει κοινούς παράγοντες. Μάλιστα, σε επίπεδο πρότασης και κειμένου, ο γραπτός λόγος συμπορεύεται με τον προφορικό λόγο και αντίστροφα. (Perfetti et al. 2005 . Dyke & Perfetti , 2001 . Tanenhaus & Trueswell, 1995 . Cain & Oakhill, 2008 . Sinatra,1990).

Σύμφωνα, μάλιστα, με την συγκριτική θεώρηση της ανάπτυξης του προφορικού και γραπτού λόγου της Gibson (1972), παρουσιάζεται ομοιότητα ως προς τη διαδοχή των εξελικτικών φάσεων των δύο ικανοτήτων. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών αποδεικνύει ότι ο βαθμός προφορικής και γραπτής κατανόησης είναι συγκρίσιμος αφότου κατακτηθεί η ικανότητα αποκωδικοποίησης κατά την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, γεγονός που μαρτυρεί μία αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου. Έρευνες και μελέτες στο πεδίο των επιστημών της Γνωστική Ψυχολογίας, της Ψυχολογίας της Ανάγνωσης και της Ψυχογλωσσολογίας έχουν αναδείξει την επίδραση πολλών πτυχών του προφορικού λόγου στην εκμάθηση του γραπτού και ακόμη περισσότερο στην εκμάθηση της ανάγνωσης, τόσο σε επίπεδο αποκωδικοποίησης όσο και σε επίπεδο κατανόησης (Γιανικοπούλου, 1998. Μπασλής, 2006, Πόρποδας, 2002).

Την σχέση ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την αναγνωστική κατανόηση έχει αναδείξει και η Γιαννικοπούλου (1998), η οποία προτείνει ότι η καλλιέργεια του προφορικού λόγου βοηθάει σημαντικά τα παιδιά στην κατάκτηση της ανάγνωσης, κυρίως σε επίπεδο

κατανόησης των όσων διαβάζουν. Αυτό επιβεβαιώνεται άλλωστε και από παρατηρήσεις στο γενικό πληθυσμό αλλά και την περίπτωση των εκ γενετής κωφών, οι οποίοι, αν και δεν έχουν κανένα πρόβλημα στην οπτική τους αντίληψη, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα κατανόησης του γραπτού λόγου. Την ίδια εικόνα παρουσιάζουν και τα παιδιά με προβλήματα λόγου και ομιλίας (Stachouse & Wells, 2005)

Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουν και οι έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς γύρω από τη μελέτη της επίδρασης του γλωσσικού κώδικα των γονιών στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Κοινό συμπέρασμα όλων των ερευνών είναι ότι η γλώσσα των γονιών είναι υπεύθυνη για το επίπεδο του προφορικού λόγου των παιδιών το οποίο επηρεάζει, ειδικά στις μικρές τάξεις, το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο εφόσον τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που χρησιμοποιούν «περιορισμένο» κώδικα επικοινωνίας, σε αντίθεση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που χρησιμοποιούν «επεξεργασμένο» κώδικα επικοινωνίας, παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο λεξιλογίου, απλή συντακτική δομή στο λόγο τους, αδυναμία χρήσης και κατανόησης αφηρημένων εννοιών, γραμμικότητα στον άξονα του χώρου και του χρόνου κ.ά. Οι παράγοντες αυτοί, διαδραματίζουν όπως θα δούμε και στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας, σημαντικό ρόλο στην ευχέρεια ανάγνωσης και το βαθμό κατανόησης του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 1993 . Γιαννικοπούλου, 1998).

Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός εξελικτικών και κλινικών ερευνών καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα ότι τα παιδιά με χαμηλότερα επίπεδα γλωσσικής ικανότητας<sup>87</sup> (oral language proficiency) παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να συναντήσουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Forell & Hood, 1985). Μάλιστα, δυσκολίες στο προφορικό λεξιλόγιο και σύνταξη αποτελούν σοβαρούς δείκτες πρόβλεψης δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση (Badian, 1988).

Από την άλλη, έρευνες των Loban (1963), Biemiller (1994) και Curtis (1980) έδειξαν υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της προφορικής και γραπτής κατανόησης σε μαθητές της Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου, ενώ έρευνα του πανεπιστημίου Κύπρου (Diakidou , et al. 2004) σε μαθητές κυπριακών δημοτικών σχολείων κατέδειξε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των

---

<sup>87</sup> Ο όρος «γλωσσική ικανότητα» αναφέρεται στη μελέτη της προφορικής γλώσσας.

δύο δεξιότητων σε επίπεδο Δ΄ και Στ΄ τάξης. Έδειξε ακόμη, ότι ο βαθμός της αναγνωστικής κατανόησης βελτιώνεται ιδιαίτερα στη Β΄ και Δ΄ τάξη ενώ η προφορική κατανόηση βελτιώνεται σημαντικά στη Δ΄ και Στ΄ τάξη.

Σύμφωνα λοιπόν με τα όσα έχουμε αναφέρει, η διεξαγωγή της έρευνας θα βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην ικανότητα προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης μαθητών Γ΄ και Δ΄ τάξης, εφόσον σε μικρότερες τάξεις δεν έχει κατακτηθεί ακόμα ο μηχανισμός της ανάγνωσης.

Η παρούσα έρευνα συσχέτισης θα θέσει τις βάσεις για νέες προοπτικές στη διδασκαλία του προφορικού λόγου γιατί, δυστυχώς, οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών βρίσκονται σε αναντιστοιχία με την εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί εμμένουν στη διδασκαλία του γραπτού λόγου παραγκωνίζοντας τον προφορικό λόγο, αγνοώντας θα λέγαμε τη συνεισφορά του στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή. Βέβαια, η ευθύνη δε βαραίνει μόνο στους εκπαιδευτικούς. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι θα λέγαμε «φτιαγμένα» για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου παρόλο που οι στόχοι του γλωσσικού μαθήματος περιλαμβάνουν και τις τέσσερις όψεις της γλώσσας.

Άλλωστε, η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις τέσσερις όψεις της γλώσσας, τονίζεται και από τον Wells (1982) ο οποίος υποστηρίζει ότι *«όταν τα παιδιά μάθουν να διατυπώνουν λεκτικά όσο το δυνατόν σαφέστερα το μήνυμα που θέλουν να μεταδώσουν, τότε η πρότερη εμπειρία στην λεκτική διατύπωση νοημάτων με σαφέστερο τρόπο, βοηθά το παιδί να αποκωδικοποιήσει, να εντοπίσει και κατανοήσει το μήνυμα που είναι διατυπωμένο λεκτικά. Έτσι το παιδί εξοικειώνεται με τους μηχανισμούς λειτουργίας του γραπτού λόγου»*.

Σε αυτό το πλαίσιο στηρίχθηκε και η έρευνά μας, η οποία ελέγχει την ικανότητα κατανόησης του προφορικού λόγου προσανατολισμένου στο μήνυμα ή αλλιώς στο περιεχόμενο γλωσσικών πληροφοριών. Η συγκεκριμένη μορφή προφορικού λόγου παρουσιάζει πολλές ομοιότητες ως προς τη δομή του γραπτού κειμενικού λόγου. Αν και εφόσον αναδειχθεί μία αμοιβαία σχέση ανάμεσα στις δύο ικανότητες, τότε καθίσταται η ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας του προφορικού λόγου η οποία θα διευκολύνει την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης και θα βοηθήσει παράλληλα στην ανάπτυξη και

βελτίωση του ίδιου του προφορικού λόγου τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο γλωσσολογικών δεξιοτήτων (Παπούλια – Π. Τζελέπη, 2000 . Smith, 2006).

Μόνο όταν οι μαθητές μάθουν να χρησιμοποιούν στον προφορικό τους λόγο, έκφραση και επικοινωνία, σύνθετες γλωσσικές δομές που να προσομοιάζουν τη δομή και οργάνωση του γραπτού λόγου, θα αναπτύξουν, συν το χρόνω, τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέπουν να κατανοούν σύνθετες γλωσσικές δομές, τόσο σε προφορικό αλλά και γραπτό επίπεδο, διευκολύνοντας έτσι τη χρήση και κατανόηση ποικίλων μορφών λόγου<sup>88</sup>.

Μέσα από την αναδίφηση της διεθνής κυρίως βιβλιογραφίας και την επισκόπηση ερευνών, κλινικών και εξελικτικών, γύρω από τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου και ιδιαίτερα τη σχέση που διέπει την προφορική και αναγνωστική κατανόηση, είμαστε σε θέση να προβούμε στη διατύπωση των ερευνητικών μας υποθέσεων.

### **3.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνάς μας είναι διπλός. Αφενός να διερευνήσει τη γενετική εξέλιξη της ικανότητας προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα σε μαθητές Γ΄ και Δ΄ τάξης και αφετέρου να διερευνήσει τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον προφορική και αναγνωστική κατανόηση.

Πιο αναλυτικά, η έρευνα αυτή έχει ως στόχο αφενός να ελέγξει το επίπεδο προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που φοιτούν στη Γ΄ και Δ΄ τάξη και αφετέρου να προσδιορίσει το γενικό επίπεδο γλωσσικής κατανόησης των μαθητών Γ΄ και Δ΄ τάξης.

Επιπλέον, η έρευνα στοχεύει στη διερευνήσει της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης των μαθητών Γ΄ και Δ΄ τάξης ούτως ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει γενετική εξέλιξη του επιπέδου γλωσσικής κατανόησης των μαθητών και σε επόμενο επίπεδο να ερευνήσουμε αν η προοδος αυτή οφείλεται στην ανάπτυξη της

---

<sup>88</sup> Όταν αναφερόμαστε στην έννοια «μορφές» λόγου εννοούμε τα διαφορετικά είδη, κειμενικού λόγου, ανάλογα με το σκοπό και τη λειτουργία της γλώσσας.

προφορικής ή αναγνωστικής κατανόησης ή αν μπορεί να οφείλεται σε μία αμοιβαία βελτίωση και των δύο ικανοτήτων.

Ακόμη η εν λόγω έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης και το φύλο αλλά και την αστικότητα του σχολείου φοίτησης των μαθητών.

### **3.3 Ερευνητικές υποθέσεις**

Η μελέτη λοιπόν της σχετικής βιβλιογραφίας για τη σχέση μεταξύ προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης καθώς και ο σκοπός της έρευνάς μας, μας οδήγησαν στη διατύπωση επτά ερευνητικών υποθέσεων.

Αρχικά, για να μελετήσουμε τη σχέση ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των μαθητών του δείγματος και την τάξη φοίτησής τους, διατυπώσαμε την εξής υπόθεση:

*Υπόθεση 1:* Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των μαθητών και την τάξη φοίτησής τους.

Η υπόθεση 1 εξειδικεύεται στην παρακάτω υπόθεση:

*Υπόθεση 1.1:* Οι μαθητές της Δ' τάξης παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας από τους μαθητές της Γ' τάξης.

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια της εργασίας μας και συγκεκριμένα στην υπό - ενότητα *Λειτουργικός ορισμός εννοιών*, η Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα (Π.Γ.Ι) ορίζεται από δύο επιμέρους προσληπτικές διεργασίες της γλώσσας που δεν είναι άλλες από την προφορική κατανόηση και την αναγνωστική κατανόηση. Επομένως, στην έρευνά μας, η προσληπτική γλωσσική ικανότητα προσδιορίζεται από το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης (σιωπηρής ανάγνωσης). Κατ' επέκταση για ένα πιο σαφή προσδιορισμό της πιο πάνω σχέσης θέσαμε τις πιο κάτω ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες προσδιορίζουν την επιμέρους σχέση μεταξύ

προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης και συγκεκριμένα του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων σε μαθητές Γ' και Δ' τάξης. Συγκεκριμένα:

*Υπόθεση 2:* Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών και γραπτών προτάσεων σε μαθητές ηλικίας 8 – 10 ετών.

*Υπόθεση 3:* Παρατηρούνται ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών προτάσεων και το βαθμό κατανόησης γραπτών προτάσεων των μαθητών της Γ' τάξης.

*Υπόθεση 4:* Παρατηρούνται ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών προτάσεων και το βαθμό κατανόησης γραπτών προτάσεων των μαθητών της Δ' τάξης.

*Υπόθεση 5:* Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό κατανόησης γραπτών προτάσεων, ανάμεσα στους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης.

*Υπόθεση 6:* Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό κατανόησης προφορικών προτάσεων, ανάμεσα στους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η 7<sup>η</sup> και 8<sup>η</sup> υπόθεση συσχετίζουν την προσληπτική γλωσσική ικανότητα με επιμέρους δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας. Επίσης, οι πιο κάτω ερευνητικές υποθέσεις επιμερίζονται ειδικές υποθέσεις.

*Υπόθεση 7.1:* Παρατηρούνται ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των αγοριών και την προσληπτική γλωσσική ικανότητα των κοριτσιών που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματός μας.

*Υπόθεση 7.2:* Παρατηρούνται ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των αγοριών και την προσληπτική γλωσσική ικανότητα των κοριτσιών που φοιτούν στη Δ' τάξη του δείγματός μας.

*Υπόθεση 8:* Οι μαθητές που φοιτούν σε αστικά σχολεία παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας από τους μαθητές που φοιτούν σε



αγροτικά σχολεία του δείγματός μας.

Στα πλαίσια της έρευνά μας θα θέλαμε, επικουρικά, να διερευνήσουμε εάν η θέση του κενού συμπλήρωσης (αρχή ή τέλος πρότασης) στη δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων και στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων επηρεάζει την επίδοση των μαθητών στις αντίστοιχες δοκιμασίες. Επομένως, θέσαμε ακόμη μία ερευνητική υπόθεση.

*Υπόθεση 9:* Η θέση του κενού συμπλήρωσης επηρεάζει την επίδοση των μαθητών του δείγματός μας στη δοκιμασία προφορικών ελλιπών προτάσεων (προφορικής κατανόησης) και στη δοκιμασία γραπτών ελλιπών προτάσεων (σιωπηρής ανάγνωσης).

### **3.4 Λειτουργικός ορισμός εννοιών**

Σ' αυτό το σημείο της εργασίας μας πρέπει να προχωρήσουμε σε ένα λειτουργικό προσδιορισμό των μεταβλητών μας ώστε να γίνουν συγκεκριμένες, λειτουργικές και μετρήσιμες.

Εν τάχει, οι μεταβλητές που αναφέρονται στο βαθμό κατανόησης προφορικών ελλιπών προτάσεων και το βαθμό κατανόησης γραπτών ελλιπών προτάσεων αντιστοιχούν στο σύνολο των βαθμών που συγκεντρώνουν το υποκείμενα της έρευνάς μας στη δοκιμασία προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης (ή αλλιώς σιωπηρής ανάγνωσης), αντίστοιχα. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, οι δοκιμασίες στηρίζονται στην τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων, προφορικών (*δοκιμασία προφορικής κατανόησης*) και γραπτών (*δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης*). Επομένως, ο βαθμός κατανόησης προφορικών ελλιπών προτάσεων και ο βαθμός κατανόησης γραπτών ελλιπών προτάσεων δίνεται από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων σε κάθε τεστ αντίστοιχα. Με βάση τη θεωρητικό πλαίσιο της έρευνά μας, ο βαθμός αυτός θεωρούμε ότι αποτελεί ισχυρή *ένδειξη* για το *βαθμό κατανόησης* του υποκειμένου τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στην ανάγνωση, αντίστοιχα.

Επίσης η μεταβλητή *προσληπτική γλωσσική ικανότητα* (Π.Γ.Ι) ορίζεται από το μέσο όρο του αθροίσματος της επίδοσης κάθε μαθητή στις δύο δοκιμασίες κατανόησης (προφορικής κι αναγνωστικής) της έρευνάς μας. Για παράδειγμα, αν ο βαθμός ενός υποκειμένου στο τεστ προφορικών ελλιπών προτάσεων είναι 13 και ο βαθμός του στο τεστ γραπτών ελλιπών προτάσεων είναι 12, τότε ο βαθμός προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας (Π.Γ.Ι) υπολογίζεται από το μέσο όρο του αθροίσματος των δύο επιδόσεων, δηλαδή  $(13 + 12) : 2 = 12,5$ . Με λίγα λόγια ο βαθμός αυτός αντιπροσωπεύει το *γενικό επίπεδο / βαθμό γλωσσικής κατανόησης* του μαθητή.

### 3.5 Η μέθοδος της έρευνας

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων και υποθέσεων της έρευνάς μας επιλέξαμε την έρευνα συσχετίσεων ως την καταλληλότερη μεθοδολογική τεχνική (Cohen & Manion, 1997 . Βάμβουκας Μ., 1998) εφόσον μελετάμε την παράλληλη διακύμανση δύο μεταβλητών και επίσης εξετάζουμε τη συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών αυτών ( Σίμος, 2003) .

Υπενθυμίζουμε ότι ο σκοπός της έρευνάς μας είναι διπλός:

- ✓ Αφενός να διερευνήσει τη γενετική εξέλιξη της δεξιότητας κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων και γενικότερα τη γενετική εξέλιξη της προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών που φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας έχει ως κύριο στόχο τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων σε μαθητές Γ' και Δ' τάξης δημοτικού σχολείου.
- ✓ Αφετέρου να προσδιορίσει το βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας ανάλογα με το φύλο και την αστικότητα του σχολείου φοίτησης των μαθητών του δείγματός μας.

Συγκεκριμένα, στην έρευνά μας χρησιμοποιούμε τη διμεταβλητή συσχέτιση ως βασική μεθοδολογική τεχνική διακρίβωσης σχέσεων. Η τεχνική αυτή μπορεί να μας δώσει απαντήσεις και στις εννέα ερευνητικές υποθέσεις εφόσον μελετάμε:

- ✓ τη σχέση ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των μαθητών και την τάξη φοίτησής τους.

- ✓ τη σχέση ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών ελλιπών προτάσεων και το βαθμό κατανόησης γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών του δείγματός μας και πώς αυτή η σχέση μεταβάλλεται εξελικτικά με βάση την τάξη φοίτησης των μαθητών. Επίσης μελετάμε τη σχέση αυτή ενδοταξικά, πώς δηλαδή μεταβάλλεται η σχέση αυτή ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων σε επίπεδο τάξης, για παράδειγμα σε επίπεδο Γ΄ τάξης.
- ✓ τη σχέση ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα και το φύλο των μαθητών του δείγματός μας. Για ένα πιο σαφή προσδιορισμό της σχέσης αυτής ελέγχουμε, επίσης, πώς η σχέση αυτή μεταβάλλεται ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια του δείγματός μας.
- ✓ τη σχέση ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των μαθητών του δείγματός μας και την αστικότητα του σχολείου φοίτησης.

Επομένως, η έρευνα συσχετίσεων με τον υπολογισμό των κατάλληλων συντελεστών συσχέτισης μπορεί να μας απαντήσει στο ερώτημα αν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, ποια η κατεύθυνση αυτών των σχέσεων (θετική / αρνητική) και ποιο το μέγεθός τους (απόλυτη συσχέτιση ή μερική / σχετική συσχέτιση) (Κατσιλής, 1997 . Παρασκευόπουλος, 1990 . Δαφέρμος, 2005 . Μακράκης, 1997).

Όσον αφορά το μέγεθος της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών ή αλλιώς το βαθμό συσχέτισης των μεταβλητών, ο Παρασκευόπουλος τονίζει ότι στις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της συμπεριφοράς, η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών είναι σχετική (Παρασκευόπουλος, 1990).

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι στη διερεύνηση των πιο πάνω σχέσεων ορίσαμε ως αποδεκτό όριο στατιστικά σημαντικής διαφοράς το 5%. Παρόλο που δεν υπάρχει κάποιος κανόνας για το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιούμε στις κοινωνικές επιστήμες, το 5%<sup>89</sup> θεωρείται ένα αποδεκτό επίπεδο και χρησιμοποιείται ως ένα συμβατικό όριο.

---

<sup>89</sup> Υπάρχει πιθανότητα 5% να κάνουμε ένα λάθος τύπου I, δηλαδή να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση αν και είναι αληθινή.

### 3.6 Όργανα συλλογής δεδομένων

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης και την περαιτέρω διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης όπως άλλωστε ορίζουν και οι ερευνητικές μας υποθέσεις, κρίθηκε σκόπιμη η αναζήτηση και κατασκευή δύο αντιπροσωπευτικών δοκιμασιών για κάθε μία από αυτές τις ικανότητες.

Έπειτα από ενδελεχή αναδίφηση της ελληνόφωνης και κυρίως της αγγλόφωνης βιβλιογραφίας, επιλέχτηκε ως καταλληλότερη τεχνική για τον έλεγχο του βαθμού προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης η τεχνική ολοκλήρωσης (συμπλήρωσης) ελλιπών προτάσεων. Κατόπιν συζήτησης με τον επόπτη καθηγητή κ. Μ. Βάμβουκα κατασκευάσαμε δύο δοκιμασίες οι οποίες είναι:

1. *Δοκιμασία Προφορικής Κατανόησης - Ολοκλήρωσης προφορικών φράσεων* (βλ. παράρτημα). Έχει ως στόχο τη μέτρηση / έλεγχο της ικανότητας κατανόησης προφορικά διατυπωμένων προτάσεων και κατ' επέκταση της ικανότητας του υποκειμένου να κατανοεί τον προφορικό λόγο και συγκεκριμένα τον προφορικό λόγο προσανατολισμένο στο περιεχόμενο και όχι στον ακροατή.
2. *Δοκιμασία Σιωπηρής Ανάγνωσης – Ολοκλήρωσης γραπτών φράσεων* (βλ. παράρτημα). Έχει ως στόχο τη μέτρηση / έλεγχο της ικανότητας των υποκειμένων να κατανοούν γραπτά διατυπωμένες προτάσεις και κατ' επέκταση την ικανότητα του υποκειμένου να κατανοεί κατά την ανάγνωση (αναγνωστική κατανόηση).

#### *1. Κριτήρια επιλογής της τεχνικής συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων*

Όπως είπαμε, οι βασικές τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Anderson, 1990, 1994, 1995, 2000 . Buck, 2001 . Βάμβουκας, 1984, 1987, 1989, 1994 . Πόρποδας, 2002) και χρησιμοποιούνται σε παγκόσμιο επίπεδο είναι οι εξής:

- *Η τεχνική της ελεύθερης ανάκληση.*
- *Η τεχνική της συνόψισης ή αλλιώς περίληψης.*
- *Η τεχνική των ερωτήσεων.*
- *Η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων.*

- *Χρήση προγραμμάτων στον Η/Υ.*

Ορισμένες από τις πιο πάνω τεχνικές μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο κειμένου ή / και σε επίπεδο πρότασης. Από όλες τις πιο πάνω τεχνικές η τεχνική συμπλήρωσης ελλিপών κειμένων μπορεί να εφαρμοστεί εξίσου και σε επίπεδο πρότασης χωρίς να αλλοιώνεται ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας της τεχνικής (Βάμβουκας, 1984 . 1999).

Σε πρώτο επίπεδο, ένα από τα βασικότερα κριτήρια επιλογής της καταλληλότερης από τις τέσσερις τεχνικές για την κατασκευή των οργάνων συλλογής των δεδομένων της έρευνάς μας είναι ίδιος ο σκοπός της έρευνας.

Συγκεκριμένα, δεν επιδιώκουμε την αξιολόγηση μεμονωμένων δομικών στοιχείων της γλώσσας όπως υποστηρίζουν οι θιασώτες της θεωρίας των Διακριτών Σημείων. Για παράδειγμα, δεν επιδιώκουμε να αξιολογήσουμε μεμονωμένα τη φωνολογική επίγνωση, την ικανότητα αποκωδικοποίησης, το λεξιλόγιο, τη σημασιολογική γνώση, τη συντακτική / γραμματική γνώση των παιδιών κ.ο.κ. Αναμφισβήτητα, οι πιο πάνω παράγοντες και ικανότητες επιδρούν σημαντικά στην ικανότητα κατανόησης και αποτελούν ο καθένας / καθεμία απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεκπεραίωσή της. Παρόλα αυτά, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επιμέρους γνώση και αξιολόγηση των πιο πάνω παραγόντων / ικανοτήτων δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείκτη για την ικανότητα κατανόησης της γλώσσας στο σύνολό της, άποψη που ασπάζομαστε στην έρευνά μας.

Το ερευνητικό μας παράδειγμα στηρίζεται στην ολική και δυναμική θεώρηση της γλώσσας όπως άλλωστε υποστηρίζουν τα μοντέλα Ενσωμάτωσης καθώς επίσης τα Αλληλεπίδραστικά μοντέλα επεξεργασίας της γλώσσας .

Επομένως, αξιολογώντας την ικανότητα κατανόησης προφορικών και γραπτών προτάσεων στοχεύουμε στην ταυτόχρονη αξιολόγηση και επίδραση πολλαπλών στοιχείων και διεργασιών της γλώσσας το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των οποίων καθορίζει το βαθμό κατανόησης του υποκειμένου. Η επίδοση των υποκειμένων στις δοκιμασίες κατανόησης είναι αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης γλωσσολογικών και μη παραγόντων. Συνδυάζει την ικανότητα των υποκειμένων να ανακαλύπτουν τις νοηματικές σχέσεις μεταξύ των λέξεων και των προτάσεων, την ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων,

την ικανότητα αξιοποίησης του συγκεκριμένου καθώς επίσης τη χρήση της προϋπάρχουσας γνώσης και των γνωστικών σχημάτων των υποκειμένων κ.ά. Με λίγα λόγια συνδυάζει γλώσσα και σκέψη (Vygotsky, 1988).

Εξετάζουμε την ευρύτερη διαδικασία επεξεργασίας και γενικότερα την ικανότητα χρήσης της γλώσσας (διαδικαστική γνώση) και όχι τη στείρα γνώση της γλώσσας (δηλωτική γνώση). Ασπαζόμαστε την άποψη του Oller (1979:37) ο οποίος επισημαίνει ότι *«χρησιμοποιούμε τη γλώσσα στο σύνολό της και όχι ως άθροισμα των μερών της»*. Για αυτούς τους λόγους λοιπόν, η τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων αποτελεί μία από τις ιδανικότερες τεχνικές για το σκοπό της έρευνά μας.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η επιλογή της τεχνικής συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων και όχι ελλιπών κειμένων είναι μια συνειδητή επιλογή. Αφενός, η ικανότητα των παιδιών να συνθέσουν την αιτιολογική δομή του κειμένου συνάγοντας συμπεράσματα είναι αισθητά μειωμένη στις ηλικίες που απευθύνεται η έρευνά μας. Τα παιδιά σ' αυτές τις ηλικίες ανακαλούν γεγονότα / πληροφορίες από το κείμενο που διάβασαν ή άκουσαν αλλά «ξεχνούν» πώς αυτά συσχετίζονται. Αφετέρου, η ανάγνωση αλλά κυρίως η ακρόαση ενός κειμένου με ή χωρίς κενά (π.χ τεχνική ερωτήσεων, περίληψης, ελεύθερης ανάκλησης) θα επιβάρυνε σε μεγάλο βαθμό τη μνήμη των υποκειμένων και αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα την αλλοίωση των αποτελεσμάτων. Άλλωστε, σε επίπεδο Γ' τάξης, οι μαθητές, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2002α), δεν έχουν εξοικειωθεί με τα κειμενικά είδη και τη λειτουργία τους, επομένως δεν έχουν ανεπτυγμένες κειμενικές γνώσεις και δεξιότητες.

Παρόλο που μακροπρόθεσμα προσανατολιζόμαστε σε μια επικοινωνιακή προοπτική και χρήση της γλώσσας τόσο σε προφορικό αλλά και σε γραπτό επίπεδο, στην παρούσα έρευνα δε χρησιμοποιούμε καμιά τεχνική από το επικοινωνιακό παράδειγμα γιατί στοχεύουμε στον έλεγχο του βαθμού προφορικής κατανόησης και συγκεκριμένα του προφορικού λόγου προσανατολισμένου στο περιεχόμενο και όχι στον ακροατή. Ο λόγος αυτός προσομοιάζει τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, είναι δηλαδή καλά δομημένος, χωρίς αναφορές στο πλαίσιο / κατάσταση επικοινωνίας κ.ο.κ. Επίσης, αν ανατρέξουμε σε βιβλιογραφικές παραπομπές (Anderson, 2000 . Buck, 2001) θα δούμε ότι οι τεχνικές που

προτείνει η επικοινωνιακή προσέγγιση (επικοινωνιακά κείμενα) είναι ιδιαίτερα απαιτητικές ως προς την κατασκευή αλλά και τις συνθήκες εφαρμογής τους ειδικότερα σε προφορικό επίπεδο.

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τη διεθνή και κυρίως την αγγλόφωνη βιβλιογραφία, η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων και η τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων είναι δύο από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης τα τελευταία είκοσι χρόνια (Bowers & Mann, 1980 . Harley, 2000). Αποτελεί επίσης μία τεχνική που συχνά συναντάμε στα βιβλία του μαθήματος της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος γεγονός που περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τον παράγοντα *εξοικείωση* (ως προς την εφαρμογή της δεδομένης τεχνικής) τουλάχιστον σε γραπτό επίπεδο εφόσον ο προφορικός λόγος δε διδάσκεται, δυστυχώς, συστηματικά, στα σχολεία της χώρας μας.

Στον ελληνικό χώρο η συγκεκριμένη τεχνική δεν έχει χρησιμοποιηθεί συστηματικά. Ο Βάμβουκας (1987, 1989) πρώτος απέδειξε ερευνητικά ότι το τεστ ολοκλήρωσης συνιστά μια έγκυρη μέθοδο για τη μέτρηση της δεξιότητας της κατανόησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δύο σταθμισμένα τεστ γραπτών ελλιπών προτάσεων που κυκλοφορούν στην Ελλάδα και τα οποία είναι:

α) Το τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας της Τάφα για μαθητές Β', Γ' και Δ' τάξεων δημοτικού σχολείου (2000).

β) Το τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας της Τρίγκα για μαθητές Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου (2004).

Στη συνέχεια, κρίνουμε σκόπιμη την παράθεση ορισμένων από τα βασικά χαρακτηριστικά των δύο δοκιμασιών της έρευνάς μας.

## *II. Βασικά χαρακτηριστικά των δοκιμασιών*

Πρωταρχικός σκοπός ήταν η δημιουργία δύο γρήγορων και ομαδικών δοκιμασιών οι οποίες να απευθύνονται σε μαθητές Γ' και Δ' τάξης δημοτικού σχολείου. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, κατασκευάσαμε δύο δοκιμασίες: μία *δοκιμασία ολοκλήρωσης προφορικών*

φράσεων η οποία στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού κατανόησης προφορικών ελλιπών προτάσεων και μία δοκιμασία ολοκλήρωσης γραπτών φράσεων ή αλλιώς δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης η οποία στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού κατανόησης γραπτών ελλιπών προτάσεων .

Κάθε δοκιμασία αποτελείται συνολικά από δεκαέξι (16) ελλιπείς προτάσεις στις μισές από τις οποίες καταργείται συστηματικά η *πρώτη λέξη*, ενώ στις υπόλοιπες καταργείται συστηματικά η *τελευταία λέξη*. Στη γραπτή δοκιμασία, δηλαδή τη δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης, οι λέξεις που απαλείφονται αντικαθίστανται με ισομήκη κενά. Το υποκείμενο καλείται, αφού διαβάσει την κάθε πρόταση, να συμπληρώσει το κενό επιλέγοντας και υπογραμμίζοντας μία από τις τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις που συνοδεύουν κάθε πρόταση. Ανεξάρτητα κάθε φορά από τη φύση της δοκιμασίας (προφορική ή γραπτή), ο αριθμός των εναλλακτικών απαντήσεων σε κάθε πρόταση είναι σταθερός (τέσσερις).

Επομένως, σε κάθε δοκιμασία το υποκείμενο καλείται δια της τεχνικής της πολλαπλής επιλογής να επιλέξει τη σωστή, κάθε φορά, απάντηση. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι για κάθε πρόταση υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση εφόσον μόνο μία από τις τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις αποκαθιστά τη νοηματική αλληλουχία της πρότασης (Βάμβουκας, 1989, 1994).

Όπως φαίνεται στο παράρτημα της εργασίας μας, εξαιτίας της διαφορετικής φύσης του προφορικού λόγου, η δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων (δοκιμασία προφορικής κατανόησης) διαφοροποιείται ως προς τη μορφή από την αντίστοιχη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων (δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης).

Εξαιτίας όπως έχουμε ήδη αναφέρει της διαφορετικής φύσης του προφορικού λόγου, τα υποκείμενα καλούνται στην προφορική δοκιμασία να ακούσουν μία προς μία δεκαέξι ελλιπείς προτάσεις και να σημειώσουν (να υπογραμμίσουν) σε αντίστοιχο φύλλο αξιολόγησης την απάντηση που συμπληρώνει ορθά τη νοηματικά αλληλουχία κάθε πρότασης. Στο φύλλο αξιολόγησης υπάρχουν τυπωμένες, κατά αύξοντα αριθμό πρότασης, οι εναλλακτικές απαντήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε πρόταση (βλ. παράρτημα).



Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η κατασκευή μιας προφορικής δοκιμασίας και συγκεκριμένα μιας προφορικής δοκιμασίας ολοκλήρωσης ελλιπών προτάσεων παρουσιάζει αυξημένο βαθμό δυσκολίας από τεχνική άποψη. Έπειτα από ενδελεχή αναδίφηση της αγγλόφωνης βιβλιογραφίας (Templeton, 1977 . Anderson et al, 1995 . Buck, 2001 . Buck 1992a . Burger et al., 1992) αντιμετωπίσαμε τις εξής δυσκολίες που αφορούν:

- *Την παρουσίαση των κειμένων / προτάσεων:* οι προτάσεις θα εκφωνούνται από ζωντανό ομιλητή ή θα μαγνητοφωνηθούν;
- *Το όργανο ηχογράφησης και το μέσο αναπαραγωγής:* ποια όργανα ηχογράφησης και αναπαραγωγής μπορούμε να αξιοποιήσουμε και ποια θα είναι η ποιότητα του ήχου τόσο κατά την εγγραφή του ηχητικού υλικού και την αναπαραγωγή του;
- *Την επισήμανση του κενού συμπλήρωσης:* πώς θα αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα τη θέση του κενού συμπλήρωσης;
- *Την καταγραφή των απαντήσεων:* οι εναλλακτικές απαντήσεις θα δίνονται και αυτές προφορικά και αν ναι, πώς θα σημειώσουν τα υποκείμενα την επιλογή τους;

Τα πιο πάνω ερωτήματα ήταν καθοριστικά για την κατασκευή της προφορικής δοκιμασίας, μιας δοκιμασίας που αξίζει να σημειωθεί ότι στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν ανάλογες σταθμισμένες δοκιμασίες / τεστ και γενικότερα δεν υπάρχει ελληνόφωνες βιβλιογραφικές πηγές.

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα λοιπόν, επιλέξαμε την ηχογράφηση της προφορικής δοκιμασίας έτσι ώστε οι συνθήκες χορήγησής της και τα αποτελέσματα να μην αλλοιωθούν από τα χαρακτηριστικά της φωνής και της ομιλίας του ερευνητή όπως για παράδειγμα τη χροιά, την ένταση, την τονικότητα, την ηχηρότητα της φωνής, το ρυθμός ομιλίας και τον τρόπο άρθρωσης. Οι πιο πάνω μεταβλητές επηρεάζουν την ακουστική αντίληψη και κατανόηση (Buck, 2001). Άλλωστε, εξαιτίας αναλυμένων επαγγελματικών υποχρεώσεων

της ερευνήτριας, η χορήγηση των δοκιμασιών έγινε από ομάδα τριών ατόμων<sup>90</sup> συμπεριλαμβανομένου και της ερευνήτριας.

Βέβαια, επιλέγοντας την ηχογράφηση της προφορικής δοκιμασίας, εκτιμούμε, ότι, αυξήσαμε εν μέρει το βαθμό δυσκολίας της δοκιμασίας μιας και στερήσαμε από τον ακροατή ακόμη ένα βασικό χαρακτηριστικό της προφορικής επικοινωνίας και μια σημαντική πηγή πληροφόρησης για τον ακροατή, τα στοιχεία εκείνα της μη λεκτικής επικοινωνίας και ειδικότερα τις εκφράσεις του προσώπου κατά την παραγωγή έναρθρου λόγου (π.χ κινήσεις χειλιών), σημεία στα οποία εστιάζουμε την προσοχή μας ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που ο περιβάλλον ήχος / θόρυβος μειώνει την καλή ακουστική. Επομένως, η συμπλήρωση της προφορικής δοκιμασίας απαιτεί μεγάλη συγκέντρωση της προσοχής, ειδικότερα όταν η επανάληψη των προτάσεων δεν ελέγχεται από τον ίδιο τον ακροατή αλλά από τον ίδιο τον ομιλητή / ερευνητή. Παρόλα αυτά, να αναφέρουμε ότι, κατά την ηχογράφηση και την εκφώνηση των προτάσεων προσπαθήσαμε να αποδώσουμε με εκφραστικότητα τις προτάσεις χωρίς να παραλείψουμε στοιχεία επιτονισμού.

Για την κατασκευή λοιπόν της προφορικής δοκιμασίας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής:

- *Κονσόλα μίξης*
- *Μικρόφωνο φωνής*
- *Ηλεκτρονικός Υπολογιστής (σύστημα επεξεργασίας ήχου)*

Η πιο εξελιγμένη μορφή ηχογράφησης και επίδοσης ενός προφορικού τεστ είναι μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ο μαγνητοφωνημένος ήχος, έπειτα από εργαστηριακές έρευνες, παρουσιάζει σοβαρά μειονεκτήματα ως προς την καθαρότητα του ήχου. Συγκεκριμένα όπως αναφέρουν οι ερευνητές, ο αναπαραγόμενος ήχος μέσω μαγνητοφώνησης δημιουργεί *συριγμούς* (hissing), ένα *λευκό ήχο*, όπως χαρακτηριστικά τον ονομάζουν (white noise). Για να περιορίσουμε λοιπόν τον εξωτερικό αυτό παράγοντα, ηχογραφήσαμε την προφορική δοκιμασία μέσω ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή προηγμένης τεχνολογίας.

---

<sup>90</sup> Απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του πανεπιστημίου Κρήτης. Σκόπιμα επιλέχθηκαν άτομα με πτυχίο παιδαγωγικής κατάρτισης για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στη δυναμική της τάξης.

Αφού λοιπόν κατασκευάσαμε και επιλέξαμε, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, τις προφορικές προτάσεις, σε συνεργασία με πτυχιούχους φοιτητές του τμήματος Μουσικής Τεχνολογίας του Τεχνολογικού Ιδρύματος Κρήτης (ΤΕ.Ι.), ηχογραφήσαμε στον Η/Υ μέσω ενός μικροφώνου φωνής και ενός προγράμματος ηχητικής επεξεργασίας, μία προς μία τις προφορικές προτάσεις. Στο ηχητικό σύστημα γινόταν η κατάλληλη επεξεργασία έτσι ώστε ο τόνος της φωνής να μην παρουσιάζει αυξομειώσεις στην ένταση και το χαρακτήρα της φωνής (χροιά). Επίσης, προσπαθήσαμε το χρονικό διάστημα μεταξύ δύο διαδοχικών προτάσεων να είναι σταθερό. Η τελική μορφή του εγγραφόμενου υλικού αποθηκεύτηκε σε ψηφιακό δίσκο (c.d) ο οποίος χρησιμοποιήθηκε και ως μέσο αναπαραγωγής.

Βέβαια, στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, η ιδανικότερη μορφή επίδοσης της προφορικής δοκιμασίας ορίζει τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και ακουστικών για κάθε μαθητή, έτσι ώστε να περιοριστεί στο ελάχιστο, η επίδραση εξωτερικών θορύβων κατά τη χορήγηση της προφορικής δοκιμασίας. Είναι προφανές ότι κάτι τέτοιο στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μας εργασίας δεν είναι εφικτό. Για το λόγο αυτό η αναπαραγωγή και επίδοση της δοκιμασίας έγινε με τη βοήθεια ενός μέσου αναπαραγωγής ψηφιακών δίσκων .

Όσον αφορά την επισήμανση του κενού συμπλήρωσης χρησιμοποιήσαμε από την κονσόλα μίξης έναν οικείο στα παιδιά ήχο που μοιάζει με «κουδούνισμα». Ο ήχος είναι ο ίδιος για όλα τα κενά συμπλήρωσης και ανάλογα με τη θέση του κενού, άλλοτε ακούγεται στην αρχή της πρότασης και άλλοτε στο τέλος. Βέβαια, πριν από τη χορήγηση της δοκιμασίας, τα υποκείμενα της έρευνας υποβλήθηκαν σε μια δοκιμαστική εφαρμογή για να εξοικειωθούν με τα πρωτόγνωρα για αυτούς χαρακτηριστικά της προφορικής δοκιμασίας ελλιπών προτάσεων.

Όσον αφορά το τέταρτο ερώτημα, τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα θα δίνουν τις απαντήσεις τους στην προφορική δοκιμασία, επιλέξαμε τα υποκείμενα να έχουν σε έντυπη μορφή τις εναλλακτικές απαντήσεις για κάθε πρόταση. Απορρίψαμε την προφορική επίδοση των εναλλακτικών απαντήσεων για να μην επιβαρυνθεί η μνήμη εργασίας στην προσπάθεια των υποκειμένων να συγκρατήσουν και να επεξεργαστούν στη μνήμη τους τις εισερχόμενες πληροφορίες. Αυτό θα περικλείει τον κίνδυνο να αξιολογήσουμε όχι το βαθμό κατανόησης αλλά τη μνημονική ικανότητα των υποκειμένων.

Για παράδειγμα, ενώ τα υποκείμενα ακούνε την 5<sup>η</sup> πρόταση:

*«Αν θέλεις να φτάσουμε στην ώρα μας για να δούμε την παράσταση περπάτα πιο . . . . .»,*

έχουν ήδη μπροστά του τις εξής εναλλακτικές απαντήσεις:

5.       αργά,                   γρήγορα,                   χαριτωμένα,                   κομψά

Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο αριθμός 5 εκφράζει τον αύξοντα αριθμό της πρότασης και είναι έντονα σηματοδοτημένος. Το υποκείμενο λοιπόν καλείται να υπογραμμίσει μία από αυτές.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι τόσο στη δοκιμασία ολοκλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων όσο και στη δοκιμασία ολοκλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων, δεν επιλέξαμε το υποκείμενο να γράφει την απάντηση που επιλέγει για δύο σημαντικούς λόγους:

α) Ίσως το υποκείμενο να αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες στη γραφή των λέξεων και έτσι να αυξήσουμε τα επίπεδα άγχους σε αυτό, με κίνδυνο να εγκαταλείψει την προσπάθεια σε κάποιες προτάσεις.

β) Το υποκείμενο γράφοντας την απάντηση, ειδικότερα στην προφορική δοκιμασία, αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος από την προσοχή του στην παραγωγή γραπτού λόγου με αποτέλεσμα να μην αφιερώνει εξ ολοκλήρου την προσοχή του στην επανάληψη της πρότασης από τον εκφωνητή.

Κάθε πρόταση στην προφορική δοκιμασία επαναλαμβάνεται δύο φορές από τον εκφωνητή έτσι ώστε το υποκείμενο να έχει τη δυνατότητα να ακούσει με μεγαλύτερη ακρίβεια, να ελέγξει την απάντησή του και να εστιάσει την προσοχή του σε τυχόν σημεία που χρήζουν αποσαφήνισης, έχουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας κ.ο.κ. Καθίσταται σαφές, ότι, στη γραπτή / αναγνωστική δοκιμασία το υποκείμενο μπορεί να επαναλάβει όσες φορές θέλει την ανάγνωση μιας πρότασης μέχρι να την κατανοήσει πλήρως. Το ίδιο το υποκείμενο ασκεί τον έλεγχο στην αναγνωστική διεργασία. Αντίθετα, στην προφορική δοκιμασία, εκείνος που ασκεί τον έλεγχο είναι ο ίδιος ο εκφωνητής / ομιλητής.

Επίσης, ένα άλλο ερώτημα που μας απασχόλησε αφορά την επίδοση των εναλλακτικών απαντήσεων πριν ή μετά την ακρόαση των προφορικών προτάσεων (Buck, 1990 . Brindney, 1998 . Berne, 1995). Πολλοί από τους ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ερωτήσεις / απαντήσεις πολλαπλής επιλογής πρέπει να δίνονται πριν την ανάγνωση / ακρόαση του υπό

εξέταση κειμένου έτσι ώστε τα υποκείμενα να γνωρίζουν γιατί και τι πληροφορίες αναζητούν. Μάλιστα πολλοί ερευνητές προτείνουν να δίνονται οι ερωτήσεις μετά την πρώτη ανάγνωση / ακρόαση του κειμένου και πριν τη δεύτερη. Όπως υποστηρίζει ο Wu (1998) η τεχνική αυτή ωφελεί ιδιαίτερα τους καλούς αναγνώστες / ακροατές οι οποίοι έχουν υψηλό επίπεδο μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων και χρησιμοποιούν ιδιαίτερες στρατηγικές κατά την ανάγνωση / ακρόαση. Όπως αναφέρουν και οι Thompson (1995) και Sherman (1997) η δεδομένη τεχνική στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θετική ψυχολογία που δημιουργεί στα υποκείμενα μειώνοντας κατά πολύ το βαθμό άγχους.

Σύμφωνα λοιπόν με τα πιο πάνω, επιλέξαμε την επίδοση των εναλλακτικών απαντήσεων πριν και κατά τη διάρκεια της ακρόασης των προφορικών προτάσεων. Στη γραπτή βέβαια δοκιμασία η συγκεκριμένη τεχνική, για ευνόητους λόγους, δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα. Στην προφορική όμως δοκιμασία παίζει καθοριστικό ρόλο εξαιτίας της προσωρινής φύσης του προφορικού λόγου και την ενδεχόμενη επιβάρυνση της μνήμης. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι και στις δύο δοκιμασίες προσπαθήσαμε το μήκος των προτάσεων να είναι περίπου το ίδιο και όχι ιδιαίτερα μεγάλο γιατί όσο μεγαλώνει το μήκος κάθε πρότασης συνεξετάζουμε και τη διάρκεια της μνήμης (Thorndike & Hagen, 1977, Gronlund, 1988, Kline, 1986 ).

Όσον αφορά τώρα το περιεχόμενο κάθε δοκιμασίας, τον τρόπο και τα κριτήρια επιλογής των προτάσεων και των εναλλακτικών τους απαντήσεων κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή προέρευνας όπως θα δούμε σε μία από τις επόμενες υποενότητες. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε όμως ότι η τελική επιλογή των προτάσεων που περιέχουν και οι δύο δοκιμασίες έγινε μέσα από ένα δείγμα ενενήντα (90) προτάσεων (items).

Το 70% των προτάσεων που περιλήφθηκαν στις δύο δοκιμασίες της έρευνάς μας επιλέχθηκε μέσα από ένα δείγμα εξήντα (60) προτάσεων πηγή των οποίων αποτελούν τα βιβλία του μαθήματος της Γλώσσας της Γ' και Δ' τάξης. Έπειτα από συζήτηση με τον κ. Βάμβουκα, επιλέχθηκαν είκοσι τέσσερις (24) από τις εξήντα προτάσεις. Η επιλογή έγινε με εμπειρικά κριτήρια εκτιμώντας τη συνθετότητα και γενικότερα τη δυσκολία κάθε πρότασης<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Η δυσκολία κάθε πρότασης καθορίζεται από τη σύνταξη, τη σημασιολογία, το λεξιλόγιο και γενικότερα τους συγκερασμούς και τις συσχετίσεις που προϋποθέτει η κατανόησής της ειδικότερα αν καταργήσουμε την πρώτη ή την τελευταία λέξη.

Οι υπόλοιπες προτάσεις (30%) επιλέχθηκαν μέσα από μια ανάλογη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων (δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης) του κ. Βάμβουκα. Η συγκεκριμένη δοκιμασία επιδόθηκε σε ένα δείγμα 300 μαθητών που φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Κριτήριο επιλογής των προτάσεων αποτέλεσε το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών. Σύμφωνα με το ποσοστό επιτυχίας, οι πολύ εύκολες και οι πολύ δύσκολες προτάσεις απορρίφθηκαν.

Επομένως, οι δοκιμασίες τις οποίες έχουμε φτιάξει βρίσκονται σε συμφωνία με το βασικό λεξιλόγιο και τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που προβλέπει το Α.Π.Σ για τις συγκεκριμένες τάξεις που μελετάμε. Επίσης, να σημειώσουμε ότι προσπαθήσαμε το 50% των είκοσι τεσσάρων προτάσεων που επιλέχθηκαν από τα βιβλία της Γλώσσας να αντιστοιχεί στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών της Γ' τάξης. Αυτό ήταν εφικτό επιλέγοντας οι μισές από τις προτάσεις (12 προτάσεις) να είναι από το βιβλίο της Γλώσσας της Γ' τάξης και οι υπόλοιπες από τα σχολικά τεύχη της Γλώσσας για τη Δ' τάξη. Ο αριθμός των προτάσεων μοιράστηκε εξίσου στις δύο δοκιμασίες. Κατ' επέκταση, οι δοκιμασίες της έρευνάς μας ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η επιλογή των εναλλακτικών ή αλλιώς των περισπαστικών λέξεων και κατ' επέκταση η επιλογή της λέξης που καταργείται σε κάθε πρόταση έγινε έχοντας ως κριτήριο το είδος των λέξεων. Για παράδειγμα, επιλέξαμε την κατάργηση λέξεων περιεχομένου (ρήματα, ουσιαστικά, επιρρήματα) και όχι λειτουργικών λέξεων (προθέσεις, σύνδεσμοι). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αν ο ερευνητής καταργήσει τις λέξεις περιεχομένου, το υποκείμενο πρέπει να ανατρέξει τις περισσότερες φορές στο συνολικό νόημα / ιδέα του κειμένου. Αν ο ερευνητής επιλέξει να καταργήσει τις λειτουργικές λέξεις τότε αξιολογεί κυρίως τη συντακτική και γραμματική γνώση του υποκειμένου (Anderson & Windeatt, 1991 . Anderson, 1986).

Όσον αφορά τον αριθμό των περισπαστικών λέξεων για κάθε πρόταση, δηλαδή λέξεων που μπερδεύουν το μαθητή και μπορούν να τον αποπροσανατολίσουν από τη λέξη που ταιριάζει για να συμπληρωθεί η νοηματική αλληλουχία της πρότασης, για να μειωθεί η πιθανότητα

τυχαίας ή συμπτωματικής επιλογής λέξεων, παρεμβλήθηκαν τέσσερις περισπαστικές λέξεις. Σύμφωνα με τους Mehrens και Lehmann (1978), όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των περισπαστικών λέξεων, τόσο μεγαλύτερη η αξιοπιστία του τεστ.

Επίσης, η επιλογή των περισπαστικών λέξεων έγινε με κάποια κριτήρια. Εξ ορισμού επιλέχθηκαν λέξεις με υψηλό βαθμό εννοιολογικής συνάφειας τόσο μεταξύ τους όσο και με τη λέξη / στόχο που συμπληρώνει κάθε φορά ορθά την πρόταση. Η εννοιολογική συνάφεια εκφράζεται μέσα από αντίθετες και συνώνυμες λέξεις. Σε αρκετές περιπτώσεις το υποκείμενο καλείται να χρησιμοποιήσει τις πραγματολογικές τους γνώσεις έτσι ώστε να επιλέξει την ορθή εννοιολογικά λέξη. Για παράδειγμα στην πρόταση:

*«Μεγάλα σταχτόμαυρα σύννεφα απλώθηκαν σιγά σιγά στον ουρανό,  
τον σκέπασαν και η γη .....» ,*

ανάμεσα στις εναλλακτικές απαντήσεις είναι και οι λέξεις «*νύχτωσε*» και «*σκοτείνιασε*». Παρόλο που οι λέξεις παρουσιάζουν υψηλό βαθμό εννοιολογικής συνάφειας δε συμπληρώνουν και οι δύο ορθά το περιεχόμενο. Σύμφωνα με τις πραγματολογικές και λεξιλογικές – εννοιολογικές γνώσεις του υποκειμένου, η λέξη «*νύχτωσε*» χρησιμοποιείται σε διαφορετικές περιστάσεις, αποδίδοντας μια διαφορετική εννοιολογική απόχρωση.

Επίσης, για να αυξήσουμε το βαθμό δυσκολίας στις περισσότερες προτάσεις επιλέξαμε λέξεις που να είναι γραμματικά σωστές. Αυτό σημαίνει ότι γραμματικά / συντακτικά ανήκουν στην ίδια κατηγορία με τη λέξη – στόχο, όλα τα ρήματα είναι στο ίδιο πρόσωπο, χρόνο, αριθμό και πτώση, όλα τα ουσιαστικά στο ίδιο γένος, αριθμό κ.ο.κ. Έτσι προσπαθώντας το υποκείμενο να επιλέξει μία από τις περισπαστικές λέξεις αποδεικνύει ότι η επιτυχία του βασίζεται στην ικανότητά του να διακρίνει τη σημασία των λέξεων κρίνοντας ποια λέξη είναι εννοιολογικά η καταλληλότερη για να συμπληρώσει ορθά το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης (Thompson, 1995). Ακόμη, στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι εναλλακτικές λέξεις παρουσιάζουν κοινά φωνολογικά - μορφολογικά χαρακτηριστικά πράγμα που αυξάνει το βαθμό δυσκολίας και απαιτεί περισσότερο χρόνο ως προς την επεξεργασία και αναγνώριση των λέξεων. Για παράδειγμα σε μια πρόταση όλες οι εναλλακτικές λέξεις αρχίζουν από το φώνημα /ξε/ όπως «*ξεράθηκαν*», «*ξεθώριασαν*» και «*ξεκόλλησαν*».

Καθίσταται σαφές λοιπόν το γεγονός ότι, κατά την κατασκευή δοκιμασιών ελλιπών προτάσεων πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί όσον αφορά τη συντακτική δομή των προτάσεων, την έκτασή τους, την επιλογή των εναλλακτικών απαντήσεων, την επιλογή του λεξιλογίου κ.ά. Για αυτό το λόγο απαιτείται *προέλεγχος* (Παντελιάδου, 2002 . Τάφα, 1995).

Να αναφέρουμε ακόμη ότι και στις δύο δοκιμασίες για να αποφευχθεί το φαινόμενο της κεντρικής τάσης φροντίσαμε η ορθή κάθε φορά απάντηση να μη βρίσκεται στη 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> θέση των εναλλακτικών απαντήσεων. Για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο, πράγμα που θα αλλοίωνε τα αποτελέσματα λόγω τυχαίων ορθών απαντήσεων, φροντίσαμε η ορθή απάντηση να εναλλάσσεται κάθε φορά (κατά αύξοντα αριθμό πρότασης) ως προς τη θέση της έτσι ώστε περίπου το 20 % των περιπτώσεων / προτάσεων της κάθε δοκιμασίας να συμπληρώνεται ορθά από τη 1<sup>η</sup> εναλλακτική απάντηση, 20% των περιπτώσεων από τη 2<sup>η</sup> εναλλακτική απάντηση κ.ο.κ.

Εν κατακλείδι, να αναφέρουμε ότι ο χρόνος συμπλήρωσης κάθε δοκιμασίας, έπειτα από δοκιμαστικές εφαρμογές, δεν ξεπερνά κατά μέσο όρο τα 25'. Σε καμία περίπτωση ο χρόνος συμπλήρωσης / ολοκλήρωσης δεν υπερβαίνει τη μία διδακτική ώρα (40').

Επίσης, η σειρά με την οποία επιλέχθηκαν και παρουσιάζονται οι προτάσεις σε κάθε μία από τις δοκιμασίες δεν είναι τυχαία εφόσον επιδιώξαμε να υπάρχει *εναλλαγή* στο *βαθμό δυσκολίας* των προτάσεων. Κριτήριο για την επιλογή αυτή αποτέλεσε και η θέση του κενού συμπλήρωσης η οποία μεταβάλλει τη δυσκολία της πρότασης. Έρευνες έδειξαν ότι οι προτάσεις στις οποίες καταργείται η αρχική λέξη συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας (Brindley, 1998 . Freedle &Kostin, 1996).



### 3.6.1 Βαθμολόγηση των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες

Όσον αφορά τον τρόπο βαθμολόγησης των δύο δοκιμασιών, ο βαθμός του υποκειμένου σε κάθε δοκιμασία υπολογίζεται με βάση τον αριθμό των λέξεων και κατ' επέκταση τον αριθμό των προτάσεων που συμπλήρωσε σωστά (Βαμβουκας, 1984). Οι απαντήσεις βαθμολογούνται διχοτομικά ως «σωστό» ή «λάθος». Κάθε ορθή απάντηση πριμοδοτείται με ένα (1) βαθμό και κάθε λανθασμένη απάντηση πριμοδοτείται με μηδέν (0) βαθμούς. Επίσης, εάν το υποκείμενο έχει κυκλώσει ή γράψει τη λέξη που επιλέγει, η απάντηση θεωρείται σωστή και πριμοδοτείται με ένα βαθμό. Εάν δεν έχει γράψει τίποτα ή έχει υπογραμμίσει περισσότερες από μία λέξεις, τότε η απάντηση θεωρείται λάθος και βαθμολογείται με μηδέν βαθμούς. Οι απαντήσεις και στις δύο δοκιμασίες διορθώνονται με το χέρι.

Ο συνολικός αριθμός των σωστών απαντήσεων κάθε μαθητή αποτελεί το βαθμό ή αλλιώς την επίδοσή του στη συγκεκριμένη δοκιμασία. Εάν ο μαθητής έχει απαντήσει ορθά για παράδειγμα 13 από τις 16 προτάσεις, ο βαθμός ή αλλιώς η επίδοση του στη δοκιμασία είναι 13 βαθμοί. Στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε ότι ο μέσος όρος της επίδοσης κάθε μαθητή και στις δύο δοκιμασίες αποτελεί το βαθμό του στην Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα (Π.Γ.Ι).

Κατά τη χορήγηση των δοκιμασιών γνωστοποιήσαμε στα υποκείμενα ότι οι απαντήσεις τους βαθμολογούνται. Θεωρήσαμε ότι η γνωστοποίηση θα λειτουργούσε ως κίνητρο, παρώθηση και παρότρυνση για όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα. Εκείνο που δε γνωστοποιήσαμε είναι ο βαθμός για κάθε απάντηση πράγμα που ίσως επηρέαζε την επίδοση των μαθητών εγκαταλείποντας με μεγαλύτερη ευκολία κάποιες προτάσεις εφόσον θα ήξεραν ότι βαθμολογική απώλεια δε θα ήταν μεγάλη.

Στον πιο κάτω πίνακα παραθέτουμε τις ορθές απαντήσεις σε κάθε επιμέρους δοκιμασία. Οι απαντήσεις δίνονται με βάση τον αύξοντα αριθμό της πρότασης. Παρατηρούμε επίσης ότι υπάρχει εναλλαγή στις ορθές απαντήσεις.

Πίνακας 1: Ορθές απαντήσεις κατά αύξοντα αριθμό πρότασης στη δοκιμασία αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης

Αναγνωστική κατανόηση – Σιωπηρή ανάγνωση		Προφορική κατανόηση	
Πρόταση	Απάντηση	Πρόταση	Απάντηση
1.	Γ	1.	Β
2.	Δ	2.	Γ
3.	Α	3.	Δ
4.	Β	4.	Α
5.	Γ	5.	Β
6.	Δ	6.	Γ
7.	Α	7.	Δ
8.	Β	8.	Α
9.	Γ	9.	Β
10.	Δ	10.	Γ
11.	Α	11.	Δ
12.	Β	12.	Α
13.	Γ	13.	Β
14.	Δ	14.	Γ
15.	Α	15.	Δ
16	Β	16.	Α

Υπενθυμίζουμε ότι σε κάθε πρόταση υπάρχει μόνο μία ορθή απάντηση γεγονός που τονίσαμε ιδιαίτερα πριν και κατά την επίδοση των δοκιμασιών. Στη διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται η πίστωση όχι μόνο των προεπιλεγμένων «ορθών» λέξεων / απαντήσεων αλλά και εκείνων που εναλλακτικά<sup>92</sup> συμπληρώνουν ορθά τη νοηματική αλληλουχία του κειμένου / πρότασης, έστω και αν οι λέξεις αυτές δεν είχαν προβλεφθεί από τον ερευνητή (Anderson, 1983 . Anderson, 2000 . Bachman, 1985 ).

Σύμφωνα λοιπόν με το σκοπό και τους στόχους της έρευνάς μας δεν επιχειρήσαμε κάτι τέτοιο εφόσον όταν δε δίνεται η ορθή απάντηση θεωρούμε ότι η κατανόηση της πρότασης απέτυχε.

<sup>92</sup> Με τον όρο *εναλλακτικά* εννοούμε την / τις λέξεις που έχουν υψηλό βαθμό εννοιολογικής συνάφειας με την προεπιλεγμένη ορθή απάντηση σε κάθε πρόταση και θα μπορούσαν εν μέρει να συμπληρώνουν τη νοηματική αλληλουχία / το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης. Για παράδειγμα υπάρχουν λέξεις που απορρίπτονται αμέσως γιατί είναι προφανές ότι δεν αποδίδουν ορθά το νόημα και λέξεις που έχουν παραπλήσια σημασία με την ορθή λέξη παρουσιάζουν δηλαδή υψηλό βαθμό εννοιολογικής συνάφειας / συσχέτισης και διαφοροποιείται το νόημά τους ανάλογα με την περίπτωση / συμφραζόμενα κ.ο.κ.

### 3.6.2 Εγκυρότητα και αξιοπιστία οργάνων

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δοκιμασιών της έρευνάς μας. Σημαντικό να επισημάνουμε ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία αναφέρονται στις δοκιμασίες που χρησιμοποιήσαμε για να συλλέξουμε τα δεδομένα μας και όχι στα αποτελέσματα της έρευνας.

#### 1. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία αναφέρεται στην ιδιότητα ενός κριτηρίου να δίνει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες χορηγήσεις. Μετριέται με ένα συντελεστή συνάφειας (correlation coefficient) και κυμαίνεται από -1,00 μέχρι +1,00. Οι μέθοδοι με την οποία μπορεί να εκτιμηθεί η αξιοπιστία είναι ενός τεστ είναι οι εξής:

α) *Η επανεξέταση του ίδιου του τεστ*: Η επανεξέταση επιτυγχάνεται όταν ο ερευνητής χορηγήσει το ίδιο τεστ σε μια ομάδα μαθητών δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Στη συνέχεια, ο ερευνητής συγκρίνει τα αποτελέσματα τα οποία δεν πρέπει να παρουσιάζουν αποκλίσεις. Με αυτόν τον τρόπο εξετάζεται η αξιοπιστία διαχρονικής σταθερότητας. Το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί πρέπει να 'ναι σύντομο για να μην επέλθουν αλλαγές στις ικανότητες των μαθητών λόγω χρόνου και πρέπει να 'ναι τόσο όσο να μην επηρεαστεί το αποτέλεσμα λόγω μνήμης (επανάληψης μαθήσεως).

β) *Ισοδύναμοι τύποι*: Δύο μορφές της ίδιας δοκιμασίας συγκρίνονται μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο, τον αριθμό ερωτήσεων / προτάσεων, το δείκτη δυσκολίας και διάκρισης. Η χορήγηση ισοδύναμων τύπων δεν είναι συχνά εφικτή λόγω πρακτικών δυσκολιών.

γ) *Εσωτερική συνέπεια*: Την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (1998) την ελέγχουμε όταν έχουμε απαντήσεις που βαθμολογούνται με σωστό ή λάθος και χορηγούμε το τεστ μία φορά. Ο συντελεστής αξιοπιστίας που χρησιμοποιούμε στην έρευνά μας είναι ο συντελεστής alpha του Cronbach.

Από τους πιο πάνω τρόπους ελέγχου της αξιοπιστίας ενός οργάνου μέτρησης για τη δικιά μας έρευνα ελέγξαμε την αξιοπιστία των παράλληλων τύπων και την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Όσον αφορά την αξιοπιστία ισοδύναμων τύπων επιχειρήσαμε να

κατασκευάσουμε δύο όμοιες δοκιμασίες ως προς το περιεχόμενο, τον αριθμό και το βαθμό ευκολίας των προτάσεων. Τόσο στη δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων όσο και στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων επιχειρήσαμε κατά μέσο όρο ο βαθμός ευκολίας των προτάσεων να είναι ο ίδιος. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πιο κάτω πίνακα επιτύχαμε, εν μέρει, το σκοπό μας, εφόσον και οι δυο δοκιμασίες έχουν στο σύνολό τους παραπλήσιο βαθμό ευκολίας, βαθμός που προσεγγίζει το 80%.

Πίνακας 2: Βαθμός ευκολίας των δοκιμασιών της έρευνάς μας

Σύνολο μαθητών	Βαθμός Ευκολίας	
	Δοκιμασία προφορικής Κατανόησης	Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης
341	81,2	81,8

Για να πετύχουμε την κατασκευή παράλληλων τύπων δοκιμασιών υπολογίσαμε το βαθμό ευκολίας για το 30% των προτάσεων που χρησιμοποιήθηκαν στις δοκιμασίες μας επιλέγοντας προτάσεις από μια ανάλογη έρευνα - δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων (δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης) που κατασκεύασε ο κ Μ. Βάμβουκας. Η συγκεκριμένη δοκιμασία επιδόθηκε σε ένα δείγμα 300 μαθητών που φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Από τη δοκιμασία αυτή οι πολύ εύκολες και πολύ δύσκολες προτάσεις απορρίφθηκαν έτσι ώστε ο δείκτης ευκολίας των προτάσεων που επιλέξαμε να ανέρχεται κατά μέσο όρο στο 75 %, ένας ικανοποιητικός δείκτης σύμφωνα με τους Kline (2000) και Thorndike & Hagen, (1977) οι οποίοι επισημαίνουν ότι ο συνολικός δείκτης ευκολίας ενός τεστ πρέπει να κυμαίνεται ανάμεσα στο 70 – 75%.

Επίσης, ο δείκτης ευκολίας για το υπόλοιπο 70% των προτάσεων μας υπολογίστηκε όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενη ενότητα, εμπειρικά, έπειτα από συνεργασία με τον επόπτη καθηγητή κ Μ. Βάμβουκα. Στην προσπάθεια μας να κατασκευάσουμε δύο δοκιμασίες που να μας επιτρέπουν την εξελικτική μελέτη του βαθμού κατανόησης των μαθητών, εκτιμήσαμε μέσα από εμπειρικά κριτήρια όπως για παράδειγμα το μήκος, τη συντακτική δομή, το λεξιλόγιο των προτάσεων κ.ά., το δείκτη ευκολίας 24 προτάσεων (70% των προτάσεων της έρευνάς μας) από τα βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου Γ' και

Δ' τάξης. Κατά προσέγγιση, ο συνολικός βαθμός ευκολίας των προτάσεων εκτιμήθηκε στο 75%.

Παρόλα αυτά όμως, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διέψευσαν τις προσδοκίες μας, με το βαθμό ευκολίας των δοκιμασιών να ανέρχεται στο 80% και να αλλοιώνει εν μέρει την αξιοπιστία των δοκιμασιών της έρευνάς μας.

Αυτό επιβεβαιώνει και ο έλεγχος της αξιοπιστίας μέσω του συντελεστής alpha Cronbach ο οποίος ανέρχεται στο  $\alpha=.74$  για τη δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων και στο  $\alpha=.78$  για τη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων της έρευνάς μας. Και οι δύο τιμές είναι χαμηλότερες από το συμβατικό όρο του .80.

Επομένως, οι δύο δοκιμασίες της έρευνάς μας, παρόλο που παρουσιάζουν ένα υψηλό βαθμό ισοδυναμίας δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως αξιόπιστες και τα δεδομένα της έρευνάς μας δε θα μπορούσαν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού, περιορισμός που τέθηκε από την αρχή της έρευνάς μας εφόσον το δείγμα μας έχει χαρακτηριστεί ως δείγμα ευκολίας.

## *II. Εγκυρότητα*

Η εγκυρότητα ενός τεστ δηλώνει εάν και κατά πόσο το τεστ επιτελεί το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε (Βάμβουκας, 1988, Παπαναστασίου, 1996). Υπάρχουν διάφορα είδη εγκυρότητας όπως η *εγκυρότητα όψης*, η *εγκυρότητα περιεχομένου*, η *εγκυρότητα κριτηρίου* και η *γνωστική εγκυρότητα*.

Επειδή στη χώρα μας δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων τα οποία να αξιολογούν το επίπεδο προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές Γ' και Δ' τάξης δημοτικού σχολείου, ζητήθηκε από τους δασκάλους των σχολικών τμημάτων / τάξεων που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, να αξιολογήσουν τους μαθητές τους ως προς την ικανότητα αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης. Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα φύλλο αξιολόγησης στο οποίο έπρεπε

να εκφράσουν την αξιολόγησή τους έχοντας ως βάση μια εικοσαβάμια κλίμακα (βλ. παράρτημα).

Τα δεδομένα από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν με τα αντίστοιχα δεδομένα της έρευνάς μας και υπολογίστηκε ο βαθμός συνάφειας μεταξύ της βαθμολογίας των δασκάλων και της επίδοσης των μαθητών της έρευνάς μας στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων και στη δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων, αντίστοιχα. Τα δεδομένα του πιο κάτω πίνακα καταδεικνύουν ότι υπάρχει ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στη βαθμολογία των δασκάλων και την επίδοση στις δοκιμασίες της έρευνάς μας. Επομένως, οι δοκιμασίες της έρευνάς μας μπορούν να χαρακτηριστούν ως έγκυρες.

Πίνακας 3: Έλεγχος βαθμού εγκυρότητας των ερευνητικών μας εργαλείων

Δοκιμασία	Δείκτης Pearson	Επίπεδο σημαντικότητας
Αναγνωστικής κατανόησης	.77 (**)	.000

Στο σημείο αυτό, προτού αναφερθούμε στο επόμενο κριτήριο εγκυρότητας που χρησιμοποιήσαμε, να επισημάνουμε ότι η βαθμολογία των δασκάλων προσανατολίζεται στο ευρύτερο επίπεδο κατανόησης των μαθητών τόσο σε προφορικό όσο και σε αναγνωστικό επίπεδο. Δεν περιορίζεται στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση προτάσεων αλλά αντιπροσωπεύει το ευρύτερο επίπεδο προληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Επομένως, ο υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στη βαθμολογία των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών και τις αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών στις δοκιμασίες της έρευνάς μας, μας επιτρέπει να ορίσουμε ως παραδοχή της έρευνάς μας το γεγονός ότι τα αποτελέσματα των δοκιμασιών μας, αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείκτη του αντίστοιχου επιπέδου προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του δείγματός μας. Θα λέγαμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών της έρευνάς μας αποτελούν, έναν ισχυρό δείκτη πρόβλεψης του γενικότερου επιπέδου προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του δείγματός μας.

Προσπαθήσαμε επίσης να εξασφαλίσουμε όσο γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό την εγκυρότητα του περιεχομένου. Η εγκυρότητα περιεχομένου αφορά στο βαθμό που τα επιμέρους τμήματα του κριτηρίου αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που το τεστ έχει σχεδιαστεί να μετρήσει (Παπαναστασίου, 1996). Αυτό πιστεύουμε ότι το καταφέραμε σε μεγάλο βαθμό, δεδομένου ότι αποφύγαμε να εντάξουμε στις δοκιμασίες μας γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που τα παιδιά δεν έχουν διδαχθεί. Για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος, οι προτάσεις που συμπεριλάβαμε επιλέχθηκαν από τα βιβλία «*Η γλώσσα μου*» της Γ' και Δ' δημοτικού. Επομένως, το γλωσσολογικό περιεχόμενο των προτάσεων μας ανταποκρίνεται στο γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών .

Κάτι άλλο που μας επιτρέπει να θεωρούμε ότι οι δοκιμασίες της έρευνάς μας έχουν υψηλό βαθμό εγκυρότητας προέρχεται από τη θεωρητική θεμελίωση των δοκιμασιών. Όπως υποστηρίζει ο Βάμβουκας (1984, 1987, 1989), η τεχνική ολοκλήρωσης ελλιπών κειμένων έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση στο σύνολό της.

Σύμφωνα με τα πιο πάνω, οι δοκιμασίες της έρευνάς μας μπορούν να χαρακτηριστούν έγκυρες. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνάς αποτελούν ισχυρό δείκτη πρόβλεψης του *βαθμού προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης* των μαθητών του δείγματός μας, αντίστοιχα. Για αυτό και πολλές φορές χρησιμοποιούμε τον όρο «*δοκιμασία προφορικής ή αναγνωστικής κατανόησης*» και συχνά αναφερόμαστε στο *βαθμό προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης* των μαθητών του δείγματός μας. Ας μη ξεχνάμε ότι η επεξεργασία και κατανόηση μιας πρότασης ενεργοποιεί παρόμοιες λειτουργίες και διαδικασίες με αυτές που εμπλέκονται στην διεργασία κατανόησης κειμένων. Θα λέγαμε ότι η επεξεργασία της πρότασης αποτελεί μια «*μικρογραφία*» της επεξεργασίας κειμένου σε επίπεδο τουλάχιστον διεργασιών.

### 3.7 Το δείγμα της έρευνας και τα χαρακτηριστικά του

Ο πληθυσμός για τον οποίο σχεδιάστηκε η συγκεκριμένη έρευνα είναι οι μαθητές της Γ΄ και Δ΄ τάξης<sup>93</sup> που φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία και έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Επομένως, στον πληθυσμό της έρευνάς μας δε συμπεριλαμβάνονται οι αλλοδαποί μαθητές και οι μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια της εργασίας μας, προτού προχωρήσουμε στην περιγραφή του δείγματος, κρίναμε σκόπιμη την αναφορά μας στα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου πληθυσμού.

Σύμφωνα με τη στοχοθεσία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2002), οι μαθητές που φοιτούν στην Γ΄ και Δ΄ τάξη έχουν οικειοποιηθεί τον αλφαβητικό κώδικα της ελληνικής γλώσσας, διαθέτουν ένα βασικό λεξιλόγιο, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν και να κατανοούν λέξεις, απλές προτάσεις και απλά κείμενα, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη ψυχολinguιστική και γνωστική θεώρηση της γλώσσας, τα παιδιά σε ηλικία 9 ετών έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο τη φωνολογική όσο και τη συντακτική και σημασιολογική τους ικανότητα. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι περισσότεροι μαθητές μέχρι και τα εννέα τους χρόνια έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τη γλωσσολογική τους γνώση τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, η εξέλιξη των οποίων ακολουθεί, όπως έχουμε δει, ανάλογη πορεία (Πόρποδας, 1999, 2000 . Μανωλίτσης, 2002 )

Συγκεκριμένα, μέχρι και την ηλικία των 8 – 8 1/2 ετών τα παιδιά έχουν αναπτύξει τις μεταφωνολογικές τους ικανότητες, έχουν συνειδητοποιήσει την τμηματική δομή του προφορικού λόγου, έχουν κατακτήσει το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης, διαβάζουν μέσω της φωνολογικής οδού ενώ εμπλουτίζουν ολοένα το οπτικό τους λεξιλόγιο, παράγοντας ο οποίος επιδρά σημαντικά στην αναγνωστική ταχύτητα, ακρίβεια και κατανόηση. Άλλωστε πολλές έρευνες (Sinatra,1990) υποστηρίζουν ότι ο βαθμός προφορικής και γραπτής

---

<sup>93</sup> Συγκεκριμένα, οι έρευνά μας απευθύνεται σε ένα περιορισμένο ηλικιακό εύρος μαθητών , 9 -10 ετών , εφόσον επιλέξαμε η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνάς μας να συμπίπτει με το τελευταίο ακαδημαϊκό τρίμηνο των μαθητών, όταν οι μαθητές θα έχουν ήδη διδαχθεί τις προκαθορισμένες γλωσσικές δεξιότητες που προνοεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τις συγκεκριμένες τάξεις φοίτησης , το αντίστοιχο εξελικτικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών.



κατανόησης είναι συγκρίσιμος αφότου κατακτηθεί η ικανότητα αποκωδικοποίησης, ικανότητα η οποία εκτιμάται ότι ολοκληρώνεται κατά μέσο όρο σε ηλικία 8 ετών.

Ένας από τους βασικούς σκοπούς του Α.Π.Σ σε επίπεδο Γ' και Δ' τάξης είναι η άσκηση των μαθητών στη διατύπωση σωστά δομημένου λόγου και η βελτίωση της ποιότητας έκφρασης τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Σύμφωνα πάντα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, από την Α' και Β' τάξη τα παιδιά εξασκούνται στη λογική οργάνωση του προφορικού και γραπτού λόγου. Σε μεγαλύτερες τάξεις επιδιώκεται η ανάπτυξη μεταγλωσσικών (μετασυντακτικών και μετασημασιολογικών) δεξιοτήτων εφόσον οι μαθητές μαθαίνουν να ελέγχουν αν ο λόγος τους κρίνεται κατανοητός και εξασκούνται στην ικανότητα συναγωγής απλών συμπερασμάτων είτε αυτά προϋποθέτουν τη χρήση των συμφραζομένων σε μια πρόταση ή κείμενο, είτε προϋποθέτουν τη συναγωγή συμπερασμάτων για πληροφορίες που υπονοούνται.

Τέτοιου είδους ανώτερου επιπέδου γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, όπως η ικανότητα συναγωγής συμπερασμάτων, δε θα μπορούσαν να αποτελέσουν βασική στοχοθεσία για τις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Α' και Β' τάξη) εφόσον τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης συνάδουν με τη νοητική (ανάπτυξη σκέψης) και γνωστική ανάπτυξη (Μπασέτας, 2002).

Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν προοδευτικά από την Α' τάξη να μετατρέπουν τον προφορικό σε γραπτό λόγο εντοπίζοντας διαφορές ανάμεσα στη μορφή και την προφορά λέξεων αλλά και στη θέση των λέξεων μέσα σε μια πρόταση. Βασικός άλλωστε άξονας του Α.Π.Σ είναι η οικοδόμηση της αναγνωστικής δεξιότητας πάνω στον προφορικό λόγο.

Σύμφωνα λοιπόν με τη ψυχογλωσσική και τη γνωστική θεώρηση της γλώσσας, τους στόχους του Α.Π.Σ και τον ευρύτερο σκοπό της έρευνάς μας που δεν είναι άλλος από τη διερεύνηση και την κατανόηση της σχέσης μεταξύ προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης σε επίπεδο Γ' και Δ' τάξης και το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό διδακτικών προτάσεων ή αλλιώς διδακτικών σχεδίων διδασκαλίας γύρω από τη διδασκαλία και βελτίωση τόσο της αναγνωστικής αλλά και της προφορικής κατανόησης, η επιλογή του δείγματός μας από το συγκεκριμένο πληθυσμό αποτελεί την πλέον κατάλληλη επιλογή.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 341 μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνης. Συγκεκριμένα τα σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνά μας είναι το 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, το 7<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, το 14<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περάματος, το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περάματος και το Δημοτικό Σχολείο Ζωνιανών. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι ανάμεσα στα σχολεία του δείγματός μας δεν υπάρχει κανένα μονοθέσιο, διθέσιο ή τριθέσιο δημοτικό σχολείο. Και τα έξι δημοτικά σχολεία είναι εξαθέσια ή / και δωδεκαθέσια (5<sup>ο</sup> Δ.Σ).

Επίσης να αναφέρουμε ότι το δείγμα της έρευνάς μας αρχικά το αποτελούσαν 361 μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων (σιωπηρή ανάγνωση). Λόγω του φαινομένου της πειραματικής θνησιμότητας το μέγεθος του δείγματός μας μειώθηκε σε 341 μαθητές τόσοι μαθητές όσοι συμμετείχαν στη δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων (προφορικής κατανόησης). Επομένως, τα τεστ των είκοσι μαθητών που δε συμμετείχαν σε μία από τις δύο δοκιμασίες δε συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα της έρευνάς μας.

Η επιλογή των σχολείων αυτών και το γενικότερα του δείγματος της έρευνάς μας έγινε με εμπειρικό τρόπο χωρίς να ακολουθηθεί κάποια μέθοδος τυχαίας δειγματοληψίας. Το επάγγελμα της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικός, οι αλληπάλληλες υποχρεώσεις του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών και κατ' επέκταση ο περιορισμένος χρόνος, μας ώθησαν στην επιλογή σχολείων στα οποία η ερευνήτρια είχε ευκολότερη πρόσβαση.

Επομένως, το δείγμα της έρευνάς μας χαρακτηρίζεται ως δείγμα ευκολίας και δεν επιτρέπει παντός είδους γενικεύσεις. Άλλωστε, η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στον έλεγχο, τη συσχέτιση και την εξελικτική μελέτη του βαθμού κατανόησης σε επίπεδο προφορικού και γραπτού λόγου προσφέροντας μια πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας μπορούν κατόπιν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για περαιτέρω έρευνα και συμπληρωματικές υποθέσεις και όχι για γενικεύσεις πάνω στον πληθυσμό.

Η κατανομή του δείγματός μας σύμφωνα με τις δημογραφικές μεταβλητές που επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας έχει ως εξής:

### I. Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος σύμφωνα με την τάξη φοίτησης

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι το δείγμα μας απευθύνεται σε μαθητές Γ' και Δ' τάξης. Η κατανομή του δείγματός μας ως προς την τάξη φοίτησης φαίνεται στον πιο κάτω πίνακα:

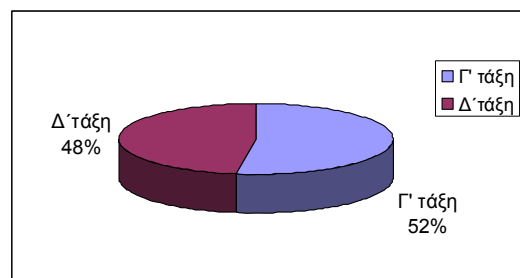
Πίνακας 4:

Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος σύμφωνα με την τάξη φοίτησης

Τάξη	N	%
Γ' τάξη	178	52,2
Δ' τάξη	163	47,8
Σύνολο	341	100

Γράφημα 1:

Κυκλικό διάγραμμα απλής κατανομής των μαθητών του δείγματος κατά τάξη φοίτησης

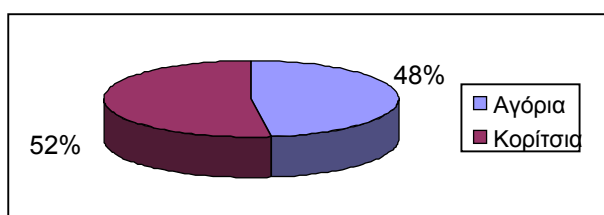


Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 2 και του γραφήματος 1 παρατηρούμε ότι στο σύνολο των 341 μαθητών του δείγματος οι 178 μαθητές (ποσοστό 52,2%) φοιτούν στη Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου ενώ οι 163 μαθητές (ποσοστό 47,8%) φοιτούν στη Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Από τα στοιχεία του πίνακα 4 προκύπτει ότι υπάρχει ίση κατανομή του δείγματος της έρευνάς μας ως προς την τάξη φοίτησης.

### II. Κατανομή των υποκειμένων του δείγματος σύμφωνα με το φύλο

Η κατανομή των υποκειμένων του δείγματός μας σύμφωνα με το φύλο των μαθητών παρουσιάζεται στο γράφημα 2.

Γράφημα 2: Κυκλικό διάγραμμα απλής κατανομής των μαθητών του δείγματος σύμφωνα με το φύλο



Σύμφωνα με τα δεδομένα του πιο πάνω γραφήματος, παρατηρούμε ότι υπάρχει ίση κατανομή των μαθητών του δείγματός μας ως προς το φύλο. Συγκεκριμένα η κατανομή των μαθητών και των μαθητριών του δείγματός μας αναλύεται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το φύλο

Φύλο	N	%
Αγόρια	163	47,8
Κορίτσια	178	52,2
Σύνολο	341	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 3 βλέπουμε ότι από τα 341 υποκείμενα της έρευνάς μας τα 163, ποσοστό 47,8 %, είναι αγόρια και τα 178, ποσοστό 52,2% είναι κορίτσια. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι το δείγμα μας ως προς το φύλο είναι κατά κάποιο τρόπο «μοιρασμένο», χωρίς να υπερτερεί σημαντικά το ένα ή το άλλο φύλο.

### *III. Κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με την αστικότητα του σχολείου φοίτησης*

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 341 μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Ρεθύμνης. Συγκεκριμένα τα σχολεία που συμμετέχουν στην έρευνά μας είναι το 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, το 7<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, το 14<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περάματος, το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περάματος και το Δημοτικό Σχολείο Ζωνιανών.

Παρόλο που η επιλογή των σχολείων έγινε με εμπειρικό τρόπο, επιλέξαμε τρία αστικά και τρία αγροτικά σχολεία. Στα αστικά σχολεία συγκαταλέγονται το 5<sup>ο</sup>, 7<sup>ο</sup> και 14<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου εφόσον τα σχολεία αυτά υπάγονται στην Α' Διοικητική Περιφέρεια του νομού. Το 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περάματος καθώς επίσης το Δημοτικό Σχολείο Ζωνιανών υπάγονται στην Περιφέρεια του ορεινού και ημι - ορεινού Μυλοπόταμου.

Η κατανομή των υποκειμένων του δείγματος με βάση την αστικότητα του σχολείου απεικονίζεται στον πιο κάτω πίνακα διπλής εισόδου.

Πίνακας 6: Κατανομή δείγματος κατά τάξη και αστικότητα σχολείου

Τάξη Σχολείο	Γ' τάξη		Δ' τάξη		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Αστικό	126	37,0	117	34,3	243	71,3
Αγροτικό	52	15,2	46	13,5	98	28,7
Σύνολο	178	52,2	163	45,8	341	100,0

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 6, δυστυχώς, παρατηρούμε ότι το δείγμα της έρευνάς μας είναι ανομοιογενές ως προς την αστικότητα του σχολείου εφόσον μόλις 98 μαθητές, ποσοστό 28,7 % του δείγματος, φοιτούν σε αγροτικό σχολείο. Αντίθετα, 243 μαθητές του δείγματός μας, ποσοστό 71,3 %, φοιτά σε αστικά σχολεία, ποσοστό 2 ½ φορές διπλάσιο από το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν σε αγροτικό σχολείο. Αυτό ήταν ίσως και αναμενόμενο εφόσον τα δημοτικά σχολεία των ορεινών περιοχών περιορίζονται τουλάχιστον σε εξαθέσια με περιορισμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Ενώ για παράδειγμα στο 5<sup>ο</sup> Δ.Σ Ρεθύμνου φοιτούν συνολικά 102 μαθητές στη Γ' και Δ' τάξη (τρία τμήματα ανά τάξη), στο 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Περάματος, στο οποίο φοιτά ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών από τα αγροτικά σχολεία του δείγματός μας, φοιτούν μόλις 54 μαθητές στη Γ' και Δ' τάξη, δηλαδή σχεδόν οι μισοί από τους αντίστοιχους μαθητές του 5<sup>ου</sup> Δ.Σ.

Επίσης από τον πιο πάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη αστικών σχολείων (ποσοστό 34% και 37% αντίστοιχα) ξεπερνά το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών που φοιτά στα αγροτικά σχολεία του δείγματός μας και μάλιστα με αναλογία περίπου 2:1. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη αγροτικών σχολείων είναι ίσο με 15% και το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στη Δ' τάξη αγροτικών σχολείων είναι ίσο με 14%. Παρόλα αυτά, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ανομοιογένεια ως προς τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη τόσο σε αστικά όσο και σε αγροτικά σχολεία.

### 3.8 Χρονοδιάγραμμα – Εξαγωγή της έρευνας

Η έρευνά μας διεξάχθηκε τους τελευταίους μήνες του διδακτικού έτους 2007 - 2008 και συγκεκριμένα το μήνα Μάιο. Σκόπιμα επιλέξαμε τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο οπότε οι μαθητές θα είχαν διδαχθεί το μεγαλύτερο μέρος της διδακτέας ύλης που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Επιδόθηκε σε πρώτη φάση η *δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων* έτσι ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με την τεχνική για να μπορούν, σε δεύτερη φάση, να συμπληρώσουν και τη *δοκιμασία προφορικής συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων* η οποία είναι πιο απαιτητική σε επίπεδο προσοχής. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο μειώνουμε τα επίπεδα άγχους των μαθητών εφόσον η εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνική σε γραπτό επίπεδο εφαρμόζεται, ήδη, στα σχολικά εγχειρίδια των μαθητών και οι μαθητές έχουν κατά κάποιο τρόπο εξοικειωθεί με την τεχνική.

Να σημειώσουμε ότι, η χορήγηση των δύο δοκιμασιών έγινε σε διαφορετικές μέρες για κάθε ένα από τα τμήματα που έλαβαν μέρος στην έρευνα έτσι ώστε να μην επιβαρύνουμε τους μαθητές γνωστικά. Επίσης, προσπαθήσαμε η διεξαγωγή της έρευνας να γίνει, όσο ήταν αυτό εφικτό, κατά τις πρώτες διδακτικές περιόδους έτσι, ώστε να μην επέλθει η γνωστική κούραση των μαθητών, γεγονός που θα αλλοίωνε την επίδοσή τους.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι κατά την χορήγηση των δοκιμασιών δόθηκαν σαφείς οδηγίες σε όλους τους μαθητές. Εξηγήσαμε στους μαθητές ότι θα συμπληρώσουν μία δοκιμασία η οποία θα δείξει πόσο καλά καταλαβαίνουν αυτά που διαβάζουν και ακούν.

Αρχικά, επισημίναμε στους μαθητές ότι χρειάζεται να έχουν στο θρανίο τους μόνο το μολύβι και τη γόμα τους. Αφού διαπιστώσαμε ότι όλοι οι μαθητές είναι σε θέση να συμπληρώσουν τη δοκιμασία, προχωρήσαμε στη φάση της χορήγησης. Ο ερευνητής καθοδηγεί τους μαθητές να κρατήσουν τα φυλλάδια γυρισμένα ανάποδα στο θρανίο μέχρι να τους δοθεί η ανάλογη οδηγία.

Σε επόμενη φάση, ο ερευνητής ανακοινώνει στους μαθητές να συμπληρώσουν στην τελευταία σελίδα της δοκιμασίας τα στοιχεία που αναγράφονται, στοιχεία που θα μας βοηθήσουν στην εισαγωγή των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο του SPSS.

Αφού συμπληρώσουν οι μαθητές τα στοιχεία τους, ο εξεταστής καθοδηγεί τους μαθητές για να συμπληρώσουν τη δοκιμασία. Επιπλέον, για να είμαστε σίγουροι ότι οι μαθητές κατάλαβαν τις οδηγίες συμπλήρωσης και ειδικά στην προφορική δοκιμασία, έγινε παραδειγματική εφαρμογή ενός θέματος. Το παράδειγμα δίνεται ήδη στην αρχική σελίδα της γραπτής δοκιμασίας, ενώ το ίδιο παράδειγμα έχει ηχογραφηθεί μαζί με τις υπόλοιπες προτάσεις της προφορικής δοκιμασίας. Είναι σημαντικό στην προφορική επίδοση της δοκιμασίας, οι μαθητές να αντιληφθούν τον τρόπο και τη θέση της σηματοδότησης του κενού συμπλήρωσης (κουδούνισμα). Δεν προβαίνουμε στην επίδοση των δοκιμασιών, αν δεν έχουν κατανοήσει όλοι οι μαθητές τον τρόπο συμπλήρωσης.

Επιπλέον, προτού χορηγηθούν οι δοκιμασίες, ο ερευνητής εξηγεί στους μαθητές, ότι δε χρειάζεται να γράψουν τη λέξη που επιλέγουν αλλά να την υπογραμμίσουν. Επισημαίνει ότι πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί κατά τη συμπλήρωση των δοκιμασιών και ειδικότερα στην προφορική δοκιμασία τονίζει ότι πρέπει να είναι ιδιαίτερα ήσυχοι.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, κατά την επίδοση της προφορικής δοκιμασίας συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων όπου η κάθε πρόταση επαναλαμβάνεται δύο φορές, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή, μετά το τέλος της πρώτης ακρόασης, να παρεμβαίνει στη δοκιμασία, πατώντας το αντίστοιχο πλήκτρο «παύσης», μέχρι ότου, όλοι μαθητές να επιλέξουν την απάντησή τους. Με αυτόν τον τρόπο δίνουμε την ευχέρεια στους μαθητές να ελέγξουν το βαθμό κατανόησής τους και να συγκεντρωθούν πιο πολύ στη 2<sup>η</sup> ακρόαση για να επαληθεύσουν ή όχι τις υποθέσεις τους γύρω από την επιλογή της σωστής λέξης. Να υπενθυμίσουμε ότι κατά την εφαρμογή της προφορικής δοκιμασίας, οι μαθητές, έχουν μπροστά τους ένα φύλλο αξιολόγησης με τις εναλλακτικές απαντήσεις κάθε πρότασης.

Θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφέρουμε ότι, προτού χορηγήσουμε τις δοκιμασίες, ανακοινώνουμε στους μαθητές το χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης της δοκιμασίας το οποίο σε καμία περίπτωση δεν υπερβαίνει τη μία διδακτική ώρα.

### 3.9 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η μελέτη των συσχετίσεων που προβλέπει η έρευνάς μας και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 14. Συγκεκριμένα:

- Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των υποκειμένων στο σύνολο της κάθε δοκιμασίας.
- Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της συνολικής επίδοσης των μαθητών κάθε επιμέρους τάξης, Γ' και Δ' τάξης, σε κάθε μία από τις δοκιμασίες της έρευνας. Για παράδειγμα υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της επίδοσης των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης.
- Υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του επιπέδου προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας στο σύνολο των μαθητών κάθε τάξης, αφού πρώτα υπολογίσαμε για κάθε ένα μαθητή το μέσο όρο της επίδοσής του και τις δύο δοκιμασίες της έρευνάς μας.
- Υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του επιπέδου προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματός μας.
- Υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση του επιπέδου προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών που φοιτούν σε αστικά και των μαθητών που φοιτούν σε αγροτικά σχολεία του δείγματός μας.
- Υπολογίστηκε ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών στις προτάσεις κάθε δοκιμασίας όπου το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στην αρχή και στο τέλος των προτάσεων, αντίστοιχα.

Επίσης υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης:

- του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης και τη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης.
- του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών κάθε τάξης, Γ' και Δ' τάξης, στη δοκιμασία προφορικής και στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης, αντίστοιχα.
- του μέσου όρου του επιπέδου προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών Γ' και Δ' τάξης.
- του μέσου όρου του επιπέδου προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των κοριτσιών και των αγοριών που φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη του δείγματος, αντίστοιχα, καθώς επίσης ο



μέσου όρου του επιπέδου προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των αγοριών και των κοριτσιών στο σύνολο του δείγματος.

- του μέσου όρου του επιπέδου προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών που φοιτούν σε αγροτικά και αστικά σχολεία του δείγματος.

Επιπλέον, έγινε έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων επίδοσης σε κάθε μία από τις πιο πάνω συσχετίσεις. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο "t" για άνισες διασπορές για τη μελέτη της:

- εξελικτικής σχέσης ανάμεσα στην Π.Γ.Ι των μαθητών της Γ' και των μαθητών της Δ' τάξης.
- εξελικτικής σχέσης ανάμεσα στην ικανότητα προφορικής κατανόησης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης.
- εξελικτικής σχέσης ανάμεσα στην ικανότητα αναγνωστική κατανόησης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης.
- σχέσης ανάμεσα στην Π.Γ.Ι των αγοριών και των κοριτσιών της έρευνας.
- σχέση ανάμεσα στην Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν σε αγροτικά και αστικά σχολεία της έρευνας.

Επίσης χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Spearman ρ για τον έλεγχο:

- της σχέσης ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση των μαθητών.
- της σχέσης ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση των μαθητών σε επίπεδο Γ' τάξης.
- της σχέσης ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση των μαθητών σε επίπεδο Δ' τάξης.

Επίσης χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική διαδικασία Wilcoxon για να εξακριβωθεί αν η Π. Γ. Ι των μαθητών επηρεάζεται γενικότερα από την τάξη φοίτησης των μαθητών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1 Περιγραφικά στοιχεία

Στη συνέχεια της εργασίας μας θα παρουσιάσουμε τις κατανομές ορθών απαντήσεων και τις επιδόσεις των μαθητών του δείγματός μας στις δύο επιμέρους δοκιμασίες της έρευνάς μας. Ως ενδιάμεσο βήμα, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε μέσα από περιγραφικά στοιχεία την 9<sup>η</sup> υπόθεση που θέσαμε επικουρικά στην έρευνά μας (θέση κενού)

#### 4.1.1 Κατανομή ορθών απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης

Πίνακας 7: Κατανομές ορθών απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης

Αριθμός Πρότασης	Δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης					
	Τάξη Γ'		Τάξη Δ'		Τάξη Γ' & Δ'	
	Α.Σ	%	Α.Σ	%	Α.Σ	Σ.Σ(%)
1	144	80,9	147	90,2	291	85,3
2	156	87,6	157	96,3	313	91,8
3	174	97,8	159	97,5	333	97,6
4	168	94,4	161	98,8	329	96,5
5	145	81,5	144	88,3	289	84,7
6	165	92,7	159	97,5	324	95,0
7	164	92,1	154	94,5	318	93,2
8	156	87,6	148	90,8	304	89,1
9	112	62,9	137	84,0	249	73,5
10	106	59,6	132	81,0	238	70,3
11	157	88,2	157	96,3	314	92,2
12	98	55,1	115	70,6	213	62,8
13	169	95,0	148	90,8	317	93,0
14	109	61,2	114	69,9	223	65,4
15	165	92,7	153	93,9	318	93,3
16	170	95,5	156	95,7	326	95,6

Α.Σ= Απόλυτη Συχνότητα ορθών απαντήσεων, Σ.Σ= Σχετική Συχνότητα (%), Αρ. μαθητών Γ' τάξης = 178, Αρ. Μαθητών Δ' τάξης = 163

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι κατανομές των ορθών απαντήσεων των μαθητών του δείγματός μας στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων ή αλλιώς στη δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωση. Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι τα ποσοστά των απαντήσεων στο σύνολο των μαθητών του δείγματός μας (Γ' & Δ') κυμαίνονται κατά μέσο όρο στο 80% ένα σχετικά υψηλό ποσοστό επιτυχίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη και η συσχέτιση των ποσοστών απάντησης ανά τάξη φοίτησης των μαθητών του δείγματός μας.

Προτού όμως προχωρήσουμε σε μια συγκριτική προσέγγιση του πίνακα παρατηρούμε ότι ορισμένες προτάσεις δυσκόλεψαν ιδιαίτερα τους μαθητές στο σύνολό τους. Τέτοιες προτάσεις είναι η 9<sup>η</sup>, η 10<sup>η</sup>, η 12<sup>η</sup> και η 14<sup>η</sup> πρόταση. Συγκεκριμένα η πρόταση με αύξων αριθμό 12 παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας. Το 62,8% των μαθητών του δείγματός μας απάντησε λάθος σε μια πρόταση που παρουσιάζει ένα σχετικό βαθμό δυσκολίας ως προς τη συντακτική της δομή εφόσον περιέχει το αρνητικό επίρρημα «δεν» το οποίο σχηματίζει αρνητικές προτάσεις οι οποίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δυσκολεύουν τους μαθητές να τις κατανοήσουν.

Επίσης, ένα δεύτερο σημείο που αυξάνει το βαθμό δυσκολίας στην πρόταση είναι η υψηλή εννοιολογική συνάφεια μεταξύ των τεσσάρων εναλλακτικών όρων απάντησης. Επομένως, οι μαθητές πρέπει να επιστρατεύσουν κατά κύριο λόγο το χρηστικό και προσληπτικό τους λεξιλόγιο, τις πραγματολογικές τους γνώσεις και γνωστικά σχήματα συμπεραίνοντας ότι τα «ψηλά σπίτια» εμπόδιζαν τη φωταγωγή του δρόμου (βλ. παράρτημα). Επιπλέον, για να είναι σε θέση τα υποκείμενα να κατανοήσουν την πρόταση, να συσχετίσουν τις πληροφορίες και να εξάγουν τα απαραίτητα συμπεράσματα πρέπει να αξιοποιήσουν τον τελικό σύνδεσμο «να» (για να) ο οποίος προσδιορίζει το σκοπό και συνάμα το αποτέλεσμα της ενέργειας που περιγράφει η αρνητική πρόταση. Γνωρίζουμε ήδη από τη βιβλιογραφία ότι οι λειτουργικές λέξεις διευκολύνουν το νόημα των προτάσεων.

Σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα ποσοστά επιτυχίας ανά τάξη φοίτησης, διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, στη 12<sup>η</sup> πρόταση της δοκιμασίας, μόνο το 55,1 % των μαθητών της Γ' τάξης απάντησε με επιτυχία. Το ποσοστό αυτό μάλιστα, αποτελεί το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας σε όλη τη δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης. Αντίθετα, το

ποσοστό επιτυχίας των μαθητών της Δ' τάξης είναι σαφέστερα υψηλότερο κατά 15,5 ποσοστιαίες μονάδες από την επίδοση των μαθητών της Γ' τάξης (70,6%). Η διαφορά αυτή εικάζουμε ότι οφείλεται στην περιορισμένη λεξιλογική γνώση των μαθητών της Γ' τάξης.

Σε ανάλογα επίπεδα κυμαίνεται και το ποσοστό επιτυχίας στη 14<sup>η</sup> πρόταση της δοκιμασίας. Συνολικά 65,4% των μαθητών του δείγματός μας απάντησαν ορθά. Οι απαντήσεις των υποκειμένων παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον εφόσον μεγάλος αριθμός μαθητών επέλεξε ως ορθή απάντηση τη λέξη «έσφιξε». Σημαντικό να αναφέρουμε ότι στη δεδομένη πρόταση τα ποσοστά απάντησης των μαθητών των δύο τάξεων δεν παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση μεταξύ τους. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές της Δ' τάξης, όπως ήταν αναμενόμενο, συγκέντρωσαν καλύτερη επίδοση (69,9%) από τους μαθητές της Γ' τάξης (61,2%).

Ο βαθμός δυσκολίας στη 14<sup>η</sup> πρόταση έγκειται στο γεγονός ότι το νόημα της πρότασης δε στηρίζεται τόσο στην προηγούμενη του γνώση του υποκειμένου αλλά στο σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης. Λέξεις – κλειδιά στην πρόταση είναι η λέξη «ορμή», το τοπικό επίρρημα «πέρα» και κυρίως, ο αποτελεσματικός σύνδεσμος «που» ο οποίος οδηγεί το υποκείμενο σε αιτιολογικά συμπεράσματα. Τα περισσότερα υποκείμενα επέλεξαν όπως έχουμε αναφέρει τη λέξη «έσφιξε». Η επιλογή αυτή ομολογεί ότι δεν κατανόησαν την πρόταση, ίσως δεν τη διάβασαν ολόκληρη και ενεργοποίησαν βιαστικά γνωστικά σχήματα σχετικά με το σημαινόμενο «λιοντάρι» και τα χαρακτηριστικά / ιδιότητές του. Ίσως η ικανότητα των υποκειμένων να εξάγουν αιτιολογικά συμπεράσματα είναι περιορισμένη εφόσον η ερμηνεία του συνδέσμου «που» παίζει καθοριστικό ρόλο στην ερμηνεία της πρότασης και την ορθή συμπλήρωσή της.

Όπως αναφέραμε, η 10<sup>η</sup> πρόταση σημείωσε ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά απάντησης σύνολο των μαθητών. Το 70,3% του συνολικού δείγματος απάντησε ορθά στη 10<sup>η</sup> πρόταση με τους μαθητές της Γ' τάξης να σημειώνουν ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας σε όλη τη δοκιμασία της σιωπηρής ανάγνωσης, ποσοστό που κυμαίνεται τις 59,6 ποσοστιαίες μονάδες. Αντίθετα, οι μαθητές της Δ' τάξης σημείωσαν μια ικανοποιητική επίδοση, με το 81% να δίνει ορθή απάντηση. Η διαφορά των 21,4 ποσοστιαίων μονάδων είναι σημαντική εφόσον αντιστοιχεί σε 70 περίπου μαθητές η πλειοψηφία των οποίων επέλεξε τη λέξη «έκαιγαν».

Λέξεις – κλειδιά στην πιο πάνω πρόταση είναι το ουσιαστικό «ξύλα» και το ρήμα «τοποθετούσαν» το οποίο κατευθύνει τη σκέψη των υποκειμένων προς την πυροδότηση των ανάλογων σημασιολογικών σχέσεων σχετικά με την έννοια «ξύλο». Ο τελικός σύνδεσμος «για να» οδηγεί το υποκείμενο σε *αιτιολογικής φύσης συμπεράσματα* τα οποία σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που έπονται ενισχύουν την *ενεργοποίηση* ενός και μόνο γνωστικού σχήματος γύρω από τις *χρήσεις* του ξύλου. Το υποκείμενο, αφού διαβάσει μέχρι και το τέλος της πρότασης, είναι σε θέση να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τις υποθέσεις σχετικά με την λέξη που συμπληρώνει ορθά το νόημα της πρότασης.

Σύμφωνα λοιπόν με τα πιο πάνω, πιθανόν τα υποκείμενα της έρευνάς μας και ιδιαίτερα οι μαθητές της Γ' τάξης, να αντιμετωπίζουν δυσκολία ως προς την επεξεργασία σύνθετων προτάσεων η κατανόηση των οποίων προϋποθέτει *ανώτερου επιπέδου νοητικές διαδικασίες* με τον αναγνώστη να βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία *ανα - διαμόρφωσης* υποθέσεων σχετικών με το σημασιολογικό και νοηματικό περιεχόμενο της πρότασης και τη λέξη που τη συμπληρώνει.

Επίσης, το γεγονός ότι η παραλειφθείσα λέξη είναι *λέξη περιεχομένου (ρήμα)* αυξάνει ακόμα πιο πολύ το βαθμό δυσκολίας γιατί οι λέξεις περιεχομένου προσδιορίζουν το νόημα – τη σημασιολογική και συντακτική αναπαράσταση της πρότασης. Ειδικότερα η κατηγορία των ρημάτων τα οποία αποτελούν τη βάση για τη συντακτική ανάλυση της πρότασης και την ενεργοποίηση γνωστικών σχημάτων βάσει της ενέργειας που δηλώνουν . Οι λέξεις περιεχομένου, όπως άλλωστε έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό μας πλαίσιο, αξιολογούν σε γενικό επίπεδο την ικανότητα κατανόησης.

Μία σημαντική παρατήρηση είναι ότι τόσο στη 14<sup>η</sup> και τη 10<sup>η</sup> πρόταση, προτάσεις στις οποίες τα υποκείμενα σημείωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά, η επιλογή της ορθής λέξης καθορίζεται από πληροφορίες που περιέχονται στο *δεύτερο μισό* (στο τέλος) των προτάσεων. Οι πληροφορίες αυτές ορίζουν τους αιτιολογικούς συγκερασμούς στους οποίους πρέπει να προβεί το υποκείμενο για την ερμηνεία των προτάσεων. Όπως άλλωστε υποστηρίζουν οι (Marsen – Wilson & Tyler, 1980) σε σχετικά πειράματα, οι διαδικασίες αφομοίωσης που πραγματοποιούνται στο σύνολο μιας πρότασης, αποτελούν μια συνεχή

προετοιμασία για την επεξεργασία των λέξεων που έπονται, των λέξεων και των πληροφοριών που βρίσκονται στο τέλος της πρότασης κ.ο.κ.

Σύμφωνα λοιπόν με τις πιο πάνω διαπιστώσεις σε συνδυασμό με τις απαντήσεις των μαθητών στις συγκεκριμένες προτάσεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κατάργηση της πρώτης λέξης στις προτάσεις αυτές όπως και στη 12<sup>η</sup> πρόταση αυξάνει ιδιαίτερα τη δυσκολία επεξεργασίας και κατανόησης των προτάσεων, ιδιαίτερα την επεξεργασία του δεύτερου μισού των προτάσεων (δευτερεύουσες προτάσεις).

Επίσης, από τον πιο πάνω πίνακα, παρατηρούμε ότι η 9<sup>η</sup> πρόταση, όπως και οι προηγούμενες, συγκέντρωσε χαμηλά ποσοστά επιτυχίας. Το ποσοστό επιτυχίας ανέρχεται στο 73,5% με τους μαθητές της Γ' τάξης να απαντούν ορθά μόλις το 62,9% και τους μαθητές της Δ' τάξης να απαντούν ορθά το 84%. Παρατηρούμε ότι η 9<sup>η</sup> πρόταση δεν παρουσιάζει ιδιαίτερο βαθμό δυσκολίας ως προς τη συντακτική της δομή και το σημασιολογικό της περιεχόμενο. Η λέξη «κλειδί» για την απόδοση του σωστού νοήματος στην πρόταση είναι το αρνητικό επίρρημα «δεν» όπως και στη 12<sup>η</sup> πρόταση που έχουμε ήδη μελετήσει. Αν για κάποιους λόγους οι μαθητές παραβλέψουν τη λέξη αυτή τότε αλλάζει όλο το νόημα της πρότασης εφόσον θα είχαμε:

*«Δυστυχώς στη ζωή σου 'ρχονται όλα όπως τα θες. Τα περισσότερα σου 'ρχονται \_\_\_\_\_».*

Η σωστή απάντηση σε αυτήν την περίπτωση θα ήταν είτε η λέξη – επίρρημα «ευνοϊκά», είτε η λέξη - επίρρημα «θετικά», είτε η λέξη – επίρρημα «άκοπα». Αντίθετα, η λέξη που συμπληρώνει ορθά το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης είναι η λέξη – επίρρημα «ανάποδα». Παρατηρούμε επίσης ότι το επίρρημα «δυστυχώς» είναι καθοριστικής σημασίας στην απόδοση του σημασιολογικού περιεχομένου της πρότασης μιας και στο πιο πάνω παράδειγμα η πρόταση είναι συντακτικά ορθή αλλά σημασιολογικά συγκεχυμένη. Αν πάλι ο αναγνώστης παραβλέψει και τις δύο λέξεις – κλειδιά τότε αλλάζει παντελώς το σημασιολογικό της περιεχόμενο.

Πρέπει να αναφέρουμε ότι κατά τη συμπλήρωση της συγκεκριμένης δοκιμασίας συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών, ιδιαίτερα μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη, που δεν γνώριζαν τη σημασία ορισμένων περισπαστικών

λέξεων. Μία τέτοια λέξη ήταν και η λέξη «ευνοϊκά», μία από τις εναλλακτικές απαντήσεις στην πρόταση που μελετάμε. Τέτοιου είδους απορίες των μαθητών ίσως αποδεικνύουν ότι η αδυναμία συμπλήρωσης οφείλεται:

α) στο φτωχό λεξιλόγιο.

β) δυσκολία στο χειρισμό και την κατανόηση επιρρημάτων.

γ) στην έλλειψη μεταγνωστικών στρατηγικών ως προς την επεξεργασία και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων και γενικότερα τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής (παρόλο που χρησιμοποιείται στα βιβλία της Γλώσσας)

δ) και κατ' επέκταση στην ελλιπή γνώση και χρήση της γλώσσας (μεταγλωσσική ικανότητα) η οποία επηρεάζει την ικανότητα κατανόησης.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες προτάσεις να αναφέρουμε ότι οι μαθητές της Γ' τάξης σημείωσαν ικανοποιητική επίδοση στις προτάσεις με αύξων αριθμό 1, 2, 5, 8 και 11. Οι επιδόσεις των μαθητών στις συγκεκριμένες προτάσεις κυμαίνονται μεταξύ 80 – 90 %. Αντίστοιχα ποσοστά επιτυχίας σημείωσαν οι μαθητές της Δ' τάξης στις προτάσεις με αύξων αριθμό 5, 9 και 10. Στο σύνολο των πιο πάνω προτάσεων και γενικότερα στο σύνολο της δοκιμασίας, οι μαθητές της Δ' τάξης σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας από τους μαθητές της Γ' τάξης. Η διαφορά αυτή είναι αναμενόμενη και ερμηνεύεται από την γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Ενδεικτικά, αναλύοντας την 11<sup>η</sup> πρόταση (βλ. παράρτημα), παρατηρούμε ότι μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών της Γ' τάξης (88,3%) και των μαθητών της Δ' τάξης (96,3%) υπάρχει μια διαφορά 8 ποσοστιαίων μονάδων υπέρ των μεγαλύτερων μαθητών. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί η πρόταση απαιτεί αιτιολογικούς και αντιθετικούς συγκερασμούς, είναι γραμμένη σε ποιητικό ύφος και είναι συντακτικά πολύπλοκη με τον αντιθετικό σύνδεσμο «όμως» να προσδιορίζει το νόημα και τη νοηματικά εύστοχη παρομοίωση να το ενισχύει. Το βαθμό δυσκολίας της πρότασης αυξάνει και το αρνητικό επίρρημα «δε» το οποίο αποδίδει το νόημα. Όπως αναφέρει η βιβλιογραφία (Βάμβουκας, Chomsky), οι *αρνητικές προτάσεις* απαιτούν ένα σύνθετο τρόπο σκέψης και αυξάνουν το βαθμό δυσκολίας ως προς την κατανόησή τους.

Η πρόταση με αύξοντα αριθμό 1 (βλ. παράρτημα) συγκεντρώνει ένα ικανοποιητικό ποσοστό ορθών απαντήσεων (περίπου 85,3%) το οποίο ποσοστό αναλύεται σε 80,9% ορθών απαντήσεων από τους μαθητές της Γ' τάξης έναντι 90,2% ορθών απαντήσεων από τους μαθητές της Δ' τάξης. Τη διαφορά των 9,3 ποσοστιαίων μονάδων μπορεί να αιτιολογήσει η συντακτική δομή της πρότασης η οποία κρίνεται ως σύνθετη. Σύνθετη εφόσον υπάρχει παρατακτική σύνδεση των προτάσεων και χρησιμοποιείται ο αντιθετικός σύνδεσμος «αλλά» και ο συμπλεκτικός σύνδεσμος «και». Μέσω αντιθετικών και κατ' επέκταση αιτιολογικών συμπερασμάτων το υποκείμενο οδηγείται στην επιλογή της ορθής λέξης. Σημαντικό ρόλο, όπως και σε κάθε πρόταση, κατέχει η προγενέστερη γνώση και τα γνωστικά σχήματα του υποκειμένου.

Επιπλέον, στην 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup>, 15<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup> πρόταση, οι μαθητές των δύο τάξεων του δείγματος σημείωσαν πολύ υψηλές επιδόσεις (ποσοστά επιτυχίας μεγαλύτερα από 90%). Χαρακτηριστικό των περισσότερων από τις προτάσεις αυτές αποτελεί το μικρό τους μήκος το οποίο σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσεις των μαθητών διευκόλυνε τη λειτουργία της κατανόησης έστω κι αν σε πολλές από τις πιο πάνω προτάσεις το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στην αρχή. Παρόλο που η σύνταξη των συγκεκριμένων προτάσεων επιβάλλει τη συναγωγή αιτιολογικών συμπερασμάτων (αντιμεταθετικοί σύνδεσμοι, συμπλεκτικοί κ.ά.) το σύντομο μήκος των προτάσεων επιτρέπει στους μαθητές να επεξεργάζονται και ταυτόχρονα να συγκρατούν στη μνήμη τους πληροφορίες οι οποίες άμεσα και σχεδόν αυτόματα οδηγούν σε συμπεράσματα. Θεωρητικά λοιπόν, σύμφωνα με τους Lutz & Radvansky (1997), υφίσταται το παράδειγμα της *αντιστοιχίας* και το παράδειγμα *άμεσης επιλογής*<sup>94</sup>.

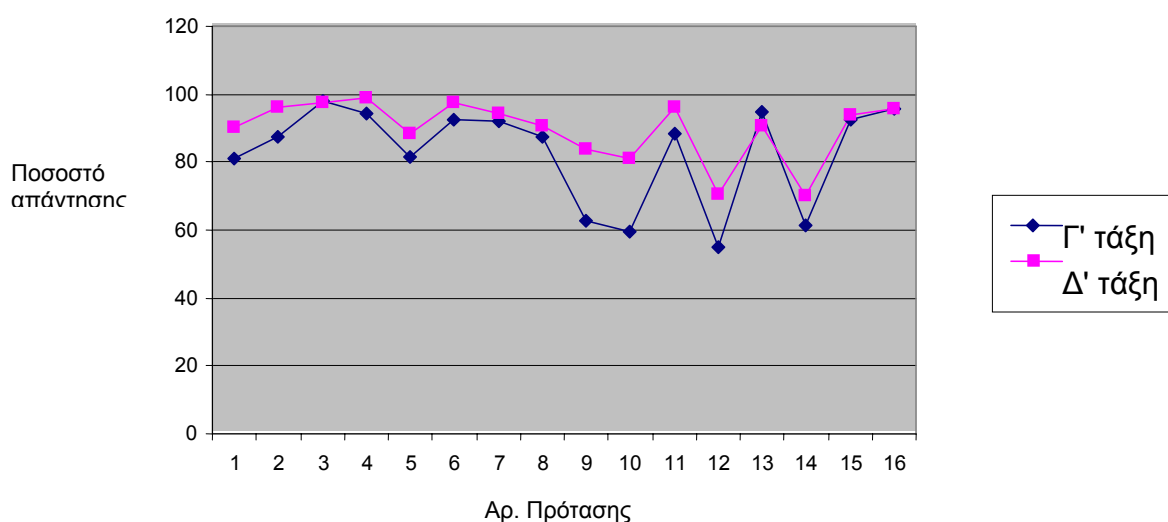
Στη συνέχεια παραθέτουμε ένα συγκριτικό ιστόγραμμα της κατανομής των απαντήσεων στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων.

---

<sup>94</sup> Κατά την προσέγγιση της *αντιστοιχίας* (*resonance*) η συναγωγή των συμπερασμάτων είναι σχεδόν αυτοματοποιημένη, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει η μνήμη. Οι πληροφορίες που δίνει το κείμενο, έρχονται σε επαφή με τη συναφή γνώση που είναι αποθηκευμένη στη μακροπρόθεσμη μνήμη του υποκειμένου. Η προσέγγιση της *άμεσης επιλογής* (*current – state selection strategy*) δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η κατανόηση εδώ εξαρτάται από το κατά πόσο οι πληροφορίες είναι άμεσα διαθέσιμες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη όπως είναι γνωστό περιέχει τις πλέον πρόσφατες πληροφορίες, ενώ οι υπόλοιπες ακολουθούν το δρόμο της επεξεργασίας και της αποθήκευσης στη μακροπρόθεσμη. Έτσι οι αναγνώστες προβαίνουν σε αιτιώδη συμπεράσματα μόνο αν το αίτιο είναι άμεσα διαθέσιμο στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Σε αντίθετη περίπτωση καταφεύγουν στη μακροπρόθεσμη, ακολουθώντας τη διαδικασία της αντιστοιχίας



Γράφημα 3: Συγκριτικό ιστόγραμμα κατανομής ορθών απαντήσεων στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης



Σύμφωνα με το πιο πάνω γράφημα, παρατηρούμε ότι στο σύνολο των προτάσεων της αναγνωστικής δοκιμασίας οι μαθητές που φοιτούν στη Δ' τάξη υπερέχουν από τους μαθητές που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματός μας. Τα περισσότερα ποσοστά απάντησης των μαθητών της Δ' τάξης κυμαίνονται ανάμεσα στις 80 – 95 ποσοστιαίες μονάδες ενώ τα περισσότερα ποσοστά απάντησης των μαθητών της Γ' τάξης κυμαίνονται ανάμεσα στις 80 – 90 ποσοστιαίες μονάδες με αρκετά όμως ποσοστά να κυμαίνονται κοντά στις 60 ποσοστιαίες μονάδες.

#### 4.1.2 Κατανομή ορθών απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης

Πίνακας 8: Κατανομές ορθών απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης

		Δοκιμασία προφορικής κατανόησης					
Αριθμός Πρότασης	Τάξη Γ'		Τάξη Δ'		Γ' & Δ'		
	Α.Σ	%	Α.Σ	%	Α.Σ	Σ.Σ(%)	
1	164	92,1	155	95,0	319	93,5	
2	126	70,8	129	79,1	255	74,8	
3	144	80,9	142	87,1	286	83,9	
4	96	53,9	120	73,6	216	63,3	
5	170	95,5	156	95,7	326	95,6	
6	148	83,1	151	92,6	299	87,7	
7	154	86,5	152	93,2	306	89,9	
8	142	79,8	138	84,7	280	82,1	
9	169	95,0	158	96,9	327	95,9	
10	121	68,0	110	67,5	231	67,7	
11	171	96,0	156	95,7	327	95,9	
12	131	73,6	118	72,4	249	73,0	
13	165	92,7	155	95,0	320	93,8	
14	130	73,0	135	82,8	265	77,7	
15	175	98,3	159	97,5	330	96,7	
16	149	83,7	143	87,7	292	85,6	

Α.Σ= απόλυτη συχνότητα ορθών απαντήσεων, Σ.Σ=σχετική συχνότητα, Σύνολο μαθητών =341, Αρ. μαθητών Γ' τάξη=178, Αρ.μαθητές Δ' τάξη = 163

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι κατανομές των ορθών απαντήσεων των μαθητών του δείγματός μας στη δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων. Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των ποσοστών απάντησης στο σύνολο των μαθητών ( Γ' & Δ') κυμαίνονται κατά μέσο όρο στο 80%, ένα υψηλό θα λέγαμε ποσοστό επιτυχίας. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι δύο δοκιμασίες της έρευνάς μας έχουν τον ίδιο βαθμό επιτυχίας γεγονός που ομολογεί ότι η προσπάθειά μας να κατασκευάσουμε δύο ισοδύναμες δοκιμασίες κρίνεται ικανοποιητική.

Σύμφωνα λοιπόν με τα δεδομένα του πίνακα 6 παρατηρούμε ότι η 4<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> πρόταση συγκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας στο σύνολο των μαθητών του δείγματός μας. Συνολικά, το 63,3% και το 67,7% των μαθητών του δείγματός μας απάντησαν ορθά στη 4<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> πρόταση αντίστοιχα. Οι επιδόσεις των μαθητών διαφοροποιούνται αρκετά στην 4<sup>η</sup> πρόταση. Μόνο το 53,9% των μαθητών της Γ' τάξης επέλεξε τη λέξη «τελειώνουν», λέξη που συμπληρώνει σωστά το σημασιολογικό περιεχόμενο της 4<sup>ης</sup> πρότασης. Πολλοί από τους μαθητές επέλεξαν τη λέξη «φεύγουν» λέξη η οποία παρουσιάζει υψηλό βαθμό εννοιολογικής συνάφειας με τη λέξη που συμπληρώνει ορθά την πρόταση. Παρόλα αυτά δεν είναι ορθή / κατάλληλη πραγματολογικά επιλογή. Εν αντιθέσει με τους μαθητές της Γ' τάξης, το ποσοστό επιτυχίας για τους μαθητές της Δ' τάξης στη συγκεκριμένη πρόταση, αυξάνεται κατακόρυφα και ανέρχεται στο 73,6%.

Παρόλο που η τέταρτη πρόταση αποτελείται από σύντομες επιμέρους προτάσεις, γεγονός που διευκολύνει την επεξεργασία της, οι σημαντικές λέξεις, οι λέξεις – κλειδιά για την κατανόησή της βρίσκονται στο μέσο και στο τέλος της πρότασης γεγονός που αυξάνει το βαθμό δυσκολίας. Επιπλέον, το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στην αρχή της πρότασης, παράγοντας που αυξάνει ακόμα πιο πολύ τη δυσκολία επεξεργασίας και κατανόησης εφόσον το υποκείμενο καλείται να κρατήσει ενεργές στη μνήμη του τις υπό επεξεργασία πληροφορίες και ταυτόχρονα να ενεργοποιήσει στη μακροπρόθεσμή του μνήμη τα απαραίτητα γνωστικά σχήματα. Στην προσπάθεια του αυτή διαμορφώνει και αναδιαμορφώνει υποθέσεις για το περιεχόμενο της πρότασης επιβαρύνοντας ακόμα πιο πολύ τη μνήμη εργασίας. Ας μη ξεχνάμε ότι το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ακούσει μόνο δύο φορές την πρόταση.

Συγκεκριμένα, οι σημαντικές πληροφορίες στην πρόταση που μελετάμε είναι η φράση «πίσω στη ρουτίνα», το ρήμα «λυπάμαι», ο σύνδεσμος «που», το επίρρημα «πίσω» και συγκεκριμένα η φράση «πίσω στην πόλη». Μέσα από αυτές τις προτάσεις το υποκείμενο δημιουργεί στο μυαλό του μία νοητική εικόνα / αναπαράσταση για το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης. Ενεργοποιεί το απαραίτητο «σενάριο» / γνωστικό σχήμα στο μυαλό του γύρω από τις λέξεις *διακοπές - χωριό - πόλη*. Η φράση «πίσω στη ρουτίνα» αποκλείει αυτόματα την επιλογή των λέξεων «*πλησιάζουν*» και «*αρχίζουν*». Ο σύνδεσμος «που» λειτουργεί ως αιτιολογικός σύνδεσμος που εξηγεί γιατί το υποκείμενο της πρότασης βρίσκεται στη συγκεκριμένη ψυχολογική κατάσταση, δηλαδή, λυπάται.

Επομένως, η εναλλακτική επιλογή των υποκειμένων «*φεύγουν*», δηλώνει ότι κατανόησαν το γενικό νόημα της πρότασης, την κεντρική ιδέα και διαμόρφωσαν τα απαραίτητα συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, το περιορισμένο χρηστικό λεξιλόγιο και πραγματολογική γνώση σε συνδυασμό με την προσωρινή φύση του προφορικού λόγου και τη θέση του κενού συμπλήρωσης, πιθανόν να οδήγησαν στην αποτυχία της κατανόησης.

Στον πιο πάνω πίνακα παρατηρούμε ότι τα υποκείμενα της έρευνάς μας σημείωσαν εξίσου χαμηλά ποσοστά στην πρόταση με αύξων αριθμό δέκα (10). Το ποσοστό αυτό ανέρχεται στις 67,6 εκατοστιαίες μονάδες. Οι μαθητές της Γ' και Δ' τάξης σημειώνουν τα ίδια ποσοστά επιτυχίας τα οποία κυμαίνονται στο 68%. Όσον αφορά τη συντακτική δομή, η συγκεκριμένη πρόταση δεν παρουσιάζει αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Παρόλα αυτά τα περισσότερα υποκείμενα επέλεξαν ως απάντηση την εναλλακτική λέξη «*οι βοσκοί*» λέξη η οποία πυροδοτείται άμεσα στο νοητικό λεξικό μέσα από το ρήμα «*έβοσκαν*». Πιθανόν τα υποκείμενα της έρευνάς μας εξαιτίας και πάλι της προσωρινής φύσης του προφορικού λόγου και της τάσης των ακροατών να εστιάζουν την προσοχή τους σε λέξεις – κλειδιά σχηματίζοντας τη νοητική αναπαράσταση του περιεχομένου, καθώς επίσης την πιθανότητα ορισμένες φορές κατά την αναπαραγωγή και ερμηνεία μιας πρότασης να ενεργοποιούνται λέξεις που δεν αναφέρονται εξαιτίας της επίδρασης των γνωστικών σχημάτων (π.χ η λέξη «*πρόβατα*» στο πιο κάτω παράδειγμα) τα υποκείμενα να παρερμήνευσαν την πρόταση ως εξής:

« ..... *έβοσκαν τα πρόβατά τους στα δροσερά και ψηλά λιβάδια*»

Η φωνολογική αναπαράσταση της συγκεκριμένης πρότασης, δικαιολογεί την επιλογή των υποκειμένων.

Στο σημείο αυτό, να αναφέρουμε ότι τόσο στην 4<sup>η</sup> πρόταση όσο και στη 10<sup>η</sup> πρόταση, προτάσεις με τα χαμηλότερα ποσοστά απάντησης, το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στην αρχή της πρότασης. Το ίδιο συμβαίνει στη 2<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup> και 14<sup>η</sup> πρόταση, όπως θα δούμε στη συνέχεια, προτάσεις οι οποίες συγκέντρωσαν επίσης αρκετά χαμηλά ποσοστά απάντησης. Επομένως, η υπόθεσή μας ότι η θέση του κενού συμπλήρωσης επηρεάζει το βαθμό κατανόησης ισχυροποιείται πιο πολύ και φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο την κατανόηση προφορικών ελλιπών προτάσεων σε συνδυασμό με άλλες δυσκολίες που απορρέουν από την ιδιαίτερη φύση του προφορικού λόγου.

Όπως προείπαμε, η 12<sup>η</sup> πρόταση απαντάται σωστά από το 73% των υποκειμένων. Ομολογουμένως, οι εναλλακτικές απαντήσεις στη 12<sup>η</sup> πρόταση παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό εννοιολογικής συνάφειας μεταξύ τους γεγονός που ίσως δυσκόλεψε τα υποκείμενα. Τα περισσότερα από τα υποκείμενα που έδωσαν λάθος απάντηση επέλεξαν τη λέξη «οδήγηση» και «λαχτάρα». Οι σημαντικότερες πληροφορίες της πρότασης βρίσκονται στο τέλος εφόσον η λειτουργική λέξη «γι' αυτό» αποδίδει το αποτέλεσμα της κατάστασης που περιγράφει η κύρια πρόταση. Επομένως, όπως θα δούμε και σε άλλη ενότητα, ο συνδυασμός των πιο πάνω παραγόντων επιβαρύνει ιδιαίτερα τη λειτουργία της μνήμης η οποία καλείται να επεξεργαστεί, να συγκρατήσει πληροφορίες, να διαμορφώνει υποθέσεις, να τις επιβεβαιώνει ή να τις διαψεύσει αυξάνοντας έτσι το γνωστικό φορτίο. Επίσης, αν και δεν το αναφέραμε, η προϋπάρχουσα γνώση των υποκειμένων, η πραγματολογική τους γνώση και λεξιλόγιο, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της πρότασης.

Άξιο σχολιασμού, αποτελεί το ποσοστό απάντησης της 2<sup>ης</sup> πρότασης στη δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων. Σχεδόν το 1/5 των υποκειμένων του δείγματός μας απάντησε λανθασμένα. Όπως και η 10<sup>η</sup> πρόταση έτσι και η 2<sup>η</sup> πρόταση της δοκιμασίας είναι σύντομη και ιδιαίτερα απλή ως προς τη συντακτική της δομή. Η λέξη «ταβέρνα» αποτελεί τη λέξη - κλειδί στην πρόταση. Ακούοντας το υποκείμενο την πρόταση ενεργοποιείται αυτόματα το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης «ταβέρνα» ενώ σύμφωνα με το φαινόμενο της «διαδοχικής ενεργοποίησης» (spreading activation) ενεργοποιούνται

διαδοχικά συναφείς λέξεις (οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα). Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής θα έπρεπε να είναι και η ενεργοποίηση του ρήματος «γευματίσαμε» όπως άλλωστε συνέβη με το 74,8% των υποκειμένων. Πιθανόν, το γεγονός ότι η συγκεκριμένη πρόταση βρίσκεται στην αρχή της δοκιμασίας και αποτελεί το πρώτο παράδειγμα / πρόταση στην οποία καταργείται η πρώτη λέξη, να επηρέασε την επίδοση των υποκειμένων. Παρόλα αυτά, το μεγάλο ποσοστό αποτυχίας, 25,2% των υποκειμένων, αποτελεί ίσως αποτέλεσμα μιας επιφανειακής κατανόησης. Επίσης ομολογεί την πιθανή απουσία μεταγνωστικών και μεταγλωσσικών ικανοτήτων και στρατηγικών αποτέλεσμα των οποίων θα ήταν ο έλεγχος της διαδικασίας και του αποτελέσματος.

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή των προτάσεων που παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της προφορικής δοκιμασίας, παρατηρούμε ότι 77,7% των υποκειμένων του δείγματός μας απάντησε ορθά τη 14<sup>η</sup> πρόταση. Το ποσοστό αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον μιας και οι επιδόσεις των μαθητών των δύο τάξεων του δείγματός μας διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, το 82,8% των μαθητών της Δ' τάξης απάντησε ορθά επιλέγοντας τη λέξη «ψαράδες». Αντίστοιχα, το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών της Γ' τάξης μειώνεται κατά 9,8 ποσοστιαίες μονάδες φτάνοντας το 73%.

Η δέκατη τέταρτη πρόταση, θεωρητικά, δεν παρουσιάζει αυξημένο βαθμό συντακτικής δυσκολίας. Η λέξη – κλειδί για τη σημασιολογική επεξεργασία της πρότασης είναι η λέξη «βάρκες» η οποία σε συνδυασμό με το ρήμα «βοήθησαν» ενεργοποιεί στη μνήμη του υποκειμένου το ανάλογο γνωστικό σχήμα και τις ανάλογες γνώσεις του υποκειμένου για τον κόσμο και πώς αυτός λειτουργεί (προϋπάρχουσα γνώση) διευκολύνοντας το υποκείμενο να επιλέξει, σχεδόν αυτόματα θα λέγαμε, τη λέξη που συμπληρώνει ορθά το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης, τη λέξη «ψαράδες».

Βέβαια, το γεγονός ότι η λέξη – κλειδί βρίσκεται στο μέσο της πρότασης ενώ παράλληλα οι αρχικές πληροφορίες αποτελούν το ζητούμενο της πρότασης, ίσως επηρέασε αρνητικά τη διεργασία κατανόησης. Ας μη ξεχνάμε ότι στον προφορικό λόγο ακροατής συγκρατεί, επεξεργάζεται και συσχετίζει στη μνήμη εργασία τις βασικές «ιδέες» από ένα κείμενο κατασκευάζοντας έτσι τη νοητική του αναπαράσταση. Το ίδιο συμβαίνει και κατά την

ακρόαση προτάσεων. Εξαιτίας της προσωρινής φύσης του προφορικού λόγου το υποκείμενο κρατά ενεργές στη μνήμη εργασίας τις λέξεις – κλειδιά των προτάσεων, ανακαλεί από τη μακρόχρονη μνήμη προγενέστερες γνώσεις και σχήματα με αποτέλεσμα να εξάγει τα απαραίτητα συμπεράσματα. Κατά πάσα πιθανότητα λοιπόν, το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών της Γ' τάξης δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς ούτως ώστε να αυτοματοποιηθούν κάποιες από τις διεργασίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη γραμμική επεξεργασία των προτάσεων δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην αυτολεξεί αναπαράσταση του σημασιολογικού περιεχομένου επιβαρύνοντας ακόμη πιο πολύ τη μνήμη εργασίας. Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη ενότητα, οι μαθητές της Γ' τάξης «ξεχνούν» πώς συσχετίζονται οι βασικές πληροφορίες ενός κειμένου.

Προτού προχωρήσουμε, κρίνουμε σκόπιμη την αναφορά μας σε μία ακόμη παρατήρηση. Μελετώντας τα ποσοστά απάντησης και τη δομή των προτάσεων που συγκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά στη δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων, διαπιστώνουμε ότι μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και κατ' επέκταση χαμηλότερα ποσοστά απάντησης συγκέντρωσαν οι προτάσεις στις οποίες, η απαλειφθήσα λέξη, συντακτικά, έχει το ρόλο του «υποκειμένου». Παράδειγμα η πρόταση με αύξων αριθμό 8, 10, 12, 14 και 16 (βλ. παράρτημα). Έπειτα, σχετικά υψηλότερα ποσοστά απάντησης συγκέντρωσαν οι προτάσεις στις οποίες η απαλειφθήσα λέξη είναι «ρήμα» όπως για παράδειγμα οι προτάσεις με αριθμό 2, 3, 4, και 6. Τέλος, υψηλά ποσοστά απάντησης συγκεντρώνουν οι προτάσεις στις οποίες καταργείται λέξη με συντακτικό ρόλο «αντικειμένου» για παράδειγμα οι προτάσεις με αριθμό 1, 11, 13 και 15. Επομένως, η συντακτική λειτουργία του κενού συμπλήρωσης πιθανόν να επηρεάζει το βαθμό κατανόησης των προτάσεων.

Συγκεντρωτικά λοιπόν, να αναφέρουμε ότι έξι προτάσεις συγκεντρώνουν ικανοποιητικό έως αρκετά υψηλό ποσοστό επιτυχίας, ποσοστό το οποίο κυμαίνεται μεταξύ 80 – 90 %. Αυτές είναι η 3<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup> πρόταση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ' τάξης φαίνεται να κατανοούν πολύ καλά την 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> πρόταση με ποσοστό επιτυχίας 83,1% και 86,5% αντίστοιχα (οι μαθητές της Δ' τάξης σημείωσε ποσοστό επιτυχίας πάνω από 90% στις συγκεκριμένες προτάσεις). Αντίθετα, η 8<sup>η</sup> και 14<sup>η</sup> πρόταση έγιναν ιδιαίτερα κατανοητές από τους μαθητές της Δ' τάξης με ποσοστά επιτυχίας 84,7% και 82,8% αντίστοιχα. Τα

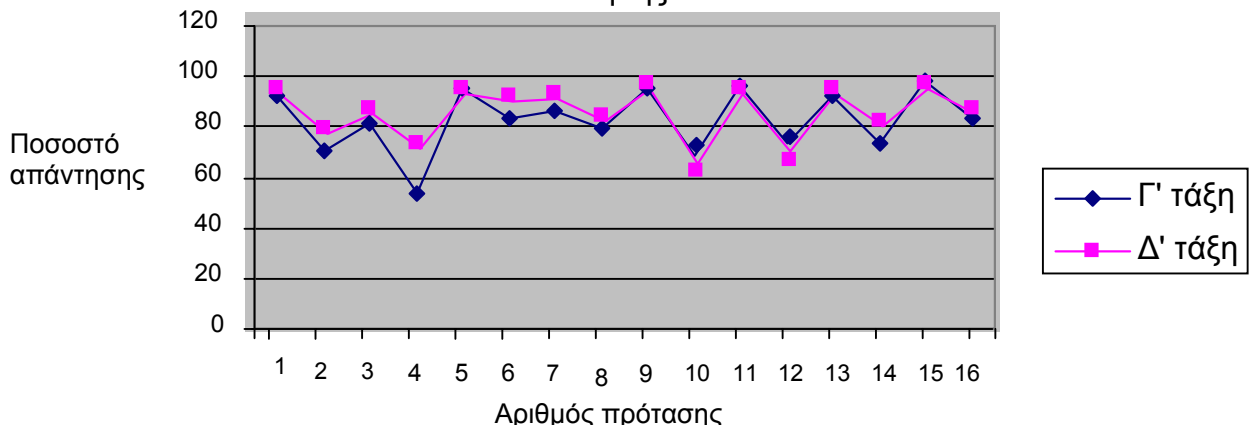
αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών της Γ' τάξη στη δεδομένη πρόταση είναι κάτω από 80 ποσοστιαίες μονάδες.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η 3<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup> και 15<sup>η</sup> πρόταση συγκέντρωσαν ικανοποιητικά έως πολύ υψηλά ποσοστά απάντησης παρόλο που έχουν μεγαλύτερο μήκος από τις υπόλοιπες προτάσεις, παράγοντας που δρα ανασταλτικά αν μελετήσουμε μεμονωμένα την επίδρασή του, ειδικότερα σε μια προφορική δοκιμασία όπου το υποκείμενο δεν έχει την ευχέρεια να ακούσει όσες φορές επιθυμεί ένα προφορικό κείμενο.

Παρόλα αυτά, στη δοκιμασία μας, εξαιτίας του γενικότερα μικρού έως ικανοποιητικού μήκους των προτάσεων, οι συγκεκριμένες προτάσεις σημείωσαν υψηλά ποσοστά απάντησης γιατί το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα, μέσα από την παράθεση των πληροφοριών να δημιουργήσει περισσότερες εννοιολογικές συσχετίσεις, συσχετίσεις οι οποίες οδηγούν θα λέγαμε αβίαστα στην πρόβλεψη και επιλογή των λέξεων που συμπληρώνουν ορθά τις προτάσεις. Βέβαια δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι το κενό συμπλήρωσης στις προτάσεις αυτές βρίσκεται στο τέλος των προτάσεων παράγοντας που ευνοείται από το μεγαλύτερο μήκος προτάσεων. Στο σημείο αυτό δε θα προβούμε σε περαιτέρω αναλύσεις εφόσον επανεξετάζουμε το συγκεκριμένο θέμα σε επόμενη ενότητα.

Συγκριτικά λοιπόν, οι κατανομές των απαντήσεων των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας παρατίθενται στο πιο κάτω συγκριτικό ιστόγραμμα.

Γράφημα 4: Συγκριτικό ιστόγραμμα κατανομής ορθών απαντήσεων στη προφορικής κατανόησης





Σύμφωνα λοιπόν με το πιο πάνω συγκριτικό ιστογράφημα, παρατηρούμε ότι τα περισσότερα ποσοστά απάντησης των μαθητών της Γ΄ τάξης στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης πλησιάζουν τα ποσοστά απάντησης των μαθητών της Δ΄τάξης. Τα περισσότερα ποσοστά απάντησης των μαθητών της Γ΄ τάξης κυμαίνονται ανάμεσα στις 70 – 85 ποσοστιαίες μονάδες. Αντίστοιχα, τα περισσότερα ποσοστά απάντησης των μαθητών της Δ΄ τάξης κυμαίνονται ανάμεσα στις 80 – 95 ποσοστιαίες μονάδες.

Σύμφωνα λοιπόν με την περιγραφή και τη γενικότερη προσπάθεια ερμηνείας των επιμέρους αποτελεσμάτων (κατανομές απαντήσεων) της αναγνωστικής και προφορικής δοκιμασίας της έρευνάς μας, καταλήξαμε σε τρεις σημαντικές διαπιστώσεις:

- Πρώτον, στις επιμέρους προτάσεις των δοκιμασιών οι μαθητές που φοιτούν στη Γ΄ τάξη του δείγματός μας σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων από τους μαθητές της Δ΄ τάξης. Για παράδειγμα στην 6<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup> πρόταση της προφορικής δοκιμασίας οι μαθητές της Δ΄ τάξης σημείωσαν ποσοστά επιτυχίας πάνω από 90% σε αντίθεση με τους μαθητές της Γ΄ τάξης οι οποίοι σημείωσαν κατά μέσο όρο ποσοστά απάντησης μεταξύ 80 - 90 %. Επίσης, στην 8<sup>η</sup> και 14<sup>η</sup> πρόταση της ίδιας δοκιμασίας, οι μαθητές της Γ΄ τάξης σημείωσαν ποσοστό επιτυχίας κάτω από 80% σε αντίθεση με τους μαθητές της Δ΄ τάξης οι οποίοι σημείωσαν επιδόσεις πάνω από 80%. Τη σημαντική αυτή διαφορά προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε μέσα από την περιγραφή και ερμηνεία επιμέρους προτάσεων σε κάθε δοκιμασία, ιδιαίτερα προτάσεων με χαμηλά ποσοστά απάντησης.
- Δεύτερον, οι προτάσεις όπου καταργείται η αρχική λέξη, συγκεντρώνουν κατά πλειοψηφία μικρότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων από τις προτάσεις όπου καταργείται η τελευταία λέξη. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται ιδιαίτερα στην προφορική δοκιμασία.
- Τρίτον, η ερμηνεία των ποσοστών απάντησης σε κάθε επιμέρους ελλιπή προφορική ή γραπτή πρόταση δεν μπορεί να αποδοθεί σε ένα μεμονωμένο παράγοντα. Επιδρούν και αλληλεπιδρούν αναρίθμητοι παράγοντες τους οποίους προσπαθήσαμε εν μέρει να αναφέρουμε έχοντας ως στόχο, όχι την περιγραφή των διεργασιών και των παραγόντων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεκπεραίωση της λειτουργίας της κατανόησης, αλλά την

εύρεση των στοιχείων εκείνων που διαφοροποιούν και ερμηνεύουν εν μέρει τις επιδόσεις των υποκειμένων των δύο τάξεων της έρευνάς μας.

Στο σημείο αυτό θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στη 2<sup>η</sup> διαπίστωση παρουσιάζοντας έναν συγκεντρωτικό πίνακα γύρω από το μέσο όρο του ποσοστού επιτυχίας των μαθητών σε κάθε δοκιμασία, ανάλογα με τη θέση του κενού συμπλήρωσης.

Πίνακας 9: Μέσοι όροι ποσοστών επιτυχίας των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης σύμφωνα με τη θέση του κενού συμπλήρωσης

ΤΑΞΗ ΑΠΑΛΕΙΦΗ	Δοκιμασία προφορικής κατανόησης			Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης		
	Γ' τάξη Μ.Ο (%)	Δ' τάξη Μ.Ο (%)	Γ' & Δ' Μ.Ο (%)	Γ' τάξη Μ.Ο (%)	Δ' τάξη Μ.Ο (%)	Γ' & Δ' Μ.Ο (%)
Στο τέλος	86,4	91,9	89,2	92,1	94,8	93,6
Στην αρχή	71,6	87,6	79,6	73,2	80,0	76,6

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 9, παρατηρούμε ότι, στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης, κατά μέσο όρο, το 86,4 % των μαθητών της Γ' τάξης απαντά ορθά στις προτάσεις όπου το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στο τέλος των προτάσεων. Το αντίστοιχο ποσοστό επιτυχίας για τους μαθητές της Δ' τάξης είναι 91,9 %. Δηλαδή, κατά μέσο όρο, 153 από τους 178 μαθητές που φοιτούν στη Γ' τάξη απαντούν συμπληρώνουν ορθά τις προτάσεις όπου η απαλειφθήσα λέξη βρίσκεται στο τέλος των προτάσεων. Ανάλογα, 149 από τους 163 μαθητές που φοιτούν στη Δ' τάξη συμπληρώνουν ορθά το συγκεκριμένο τύπο προτάσεων.

Αντίστοιχα, ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας στις προτάσεις όπου το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στην αρχή των προτάσεων, κυμαίνεται στις 71,6 ποσοστιαίες

μονάδες για τους μαθητές της Γ' τάξης και στις 87,6 ποσοστιαίες μονάδες για τους μαθητές της Δ' τάξης. Συγκριτικά λοιπόν, οι μέσοι όροι των ποσοστών απάντησης μειώνονται αισθητά τόσο για τους μαθητές της Γ' όσο και για τους μαθητές της Δ' τάξης στις προτάσεις όπου απαλείφεται η πρώτη λέξη, με τους μαθητές της να υπερέχουν κατά 16 ποσοστιαίες μονάδες.

Συγκεντρωτικά, στο σύνολο των μαθητών του δείγματος, το 89,2% (κατά μέσο όρο) των μαθητών συμπληρώνει ορθά τις προτάσεις όπου το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στο τέλος ενώ μόλις το 79,6% των μαθητών του δείγματος συμπληρώνει με επιτυχία τις προτάσεις όπου το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στην αρχή.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουμε και από τη συσχέτιση των μέσων όρων των ποσοστών επιτυχίας των μαθητών του δείγματός μας στη δοκιμασία σιωπηρής ανάγνωσης (δεύτερο μισό του πίνακα 7). Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι οι μαθητές της Γ' τάξης, ποσοστό 92,1% έναντι 73,2 %, αλλά και οι μαθητές της Δ' τάξης του δείγματός μας, ποσοστό 94,8% έναντι 80%, έδωσαν ορθές απαντήσεις κατά συντριπτική πλειοψηφία στις προτάσεις όπου η απαλειφθήσα λέξη βρίσκεται στο τέλος της πρότασης και όχι στην αρχή, αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7, ο μέσος όρος του ποσοστού των μαθητών του δείγματος που απάντησε με επιτυχία στις προτάσεις όπου απαλείφεται η αρχική λέξη κυμαίνεται στις 76,6 ποσοστιαίες μονάδες ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις προτάσεις όπου απαλείφεται η τελευταία λέξη κυμαίνεται στις 93,6 ποσοστιαίες μονάδες. Η διαφορά αυτή είναι της τάξης των 17 ποσοστιαίων μονάδων.

Συμπερασματικά λοιπόν, η θέση του κενού συμπλήρωσης επιδρά στην επίδοση των μαθητών του δείγματος μας, τόσο στην προφορική δοκιμασία ελλιπών προτάσεων όσο και στην αντίστοιχη γραπτή δοκιμασία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα πάντα με τις επιδόσεις των μαθητών του δείγματός μας, οι προτάσεις στις οποίες απαλείφεται η αρχική λέξη είναι πιο δύσκολες από τις προτάσεις στις οποίες απαλείφεται η τελευταία λέξη. Ο βαθμός της δυσκολίας αυξάνεται ιδιαίτερα στην προφορική επίδοση των προτάσεων.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η κατάργηση της πρώτης λέξης επιβαρύνει τη μνήμη εργασίας η οποία καλείται να επεξεργαστεί τις νέες πληροφορίες διατηρώντας παράλληλα ενεργές όσες πληροφορίες παρήλθαν έτσι ώστε να κατασκευάσει το υποκείμενο το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης.

Επιπλέον, οι Freedle & Kostin (1996,1999) υποστηρίζουν ότι η θέση της «λέξης – κλειδί» σε μία πρόταση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δυσκολία της πρότασης ως προς την κατανόησή της. Αν η αναγκαία πληροφορία βρίσκεται στο τέλος της πρότασης τότε η δυσκολία αυξάνεται. Αν όμως βρίσκεται στην αρχή της πρότασης τότε η διεργασία της κατανόησης διευκολύνεται και αυξάνεται η ευκολία της πρότασης. Για αυτό το λόγο άλλωστε, στα κείμενα, η πρώτη πρόταση κάθε παραγράφου αποτελεί συνήθως τη θεματική πρόταση η οποία διευκολύνει τον αναγνώστη / ακροατή να οργανώσει και να ενσωματώσει τις πληροφορίες του κειμένου στην προϋπάρχουσα του γνώση και σχήματα.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και ο Βάμβουκας (1984) ο οποίος αναφέρεται στη γραμματική δομή του κειμένου και συγκεκριμένα το μήκος των φράσεων, το είδος των λέξεων που περιέχει ένα κείμενο και τη θέση των σημαντικών λέξεων, λέξεις - κλειδιά , που περιέχουν χρήσιμες πληροφορίες. Αναφέρει ότι κατά την επεξεργασία του περιεχομένου ενός κειμένου προέχει η συγκράτηση των περισσότερων από τις λέξεις – κλειδιά στη βραχυπρόθεσμη μνήμη του υποκειμένου. Όσο πιο μεγάλο είναι το μήκος ενός κειμένου / πρότασης τόσο το υποκείμενο τείνει να συγκρατεί στη μνήμη του μεγαλύτερο ποσοστό λέξεων από την αρχή. Η δυσκολία των προτάσεων, λοιπόν, στις οποίες καταργείται η αρχική λέξη και επιπλέον οι σημαντικές πληροφορίες δίνονται στο δεύτερο μισό των προτάσεων, όπως για παράδειγμα στις περισσότερες προτάσεις των δοκιμασιών μας, είναι αυξημένη.

Από την άλλη μεριά, η συμπλήρωση των προτάσεων στις οποίες καταργείται η τελευταία λέξη θεωρείται ως πιο εύκολη. Κάθε μία λέξη που αποκωδικοποιείται και αναγνωρίζεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης / ακρόασης πυροδοτεί στο νοητικό λεξικό μια σειρά από λεξιλογικές σχέσεις το σύνολο των οποίων είναι οργανωμένο σε γνωστικά σχήματα.

Έτσι, μέχρι την ανάγνωση / ακρόαση και της τελευταίας λέξης, ο αναγνώστης / ακροατής με τη βοήθεια του συγκεκριμένου και την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας του γνώσης,

ενσωματώνει βαθμιαία τις πληροφορίες του κειμένου / πρότασης στις ήδη υπάρχουσες του γνωστικές δομές κατασκευάζοντας έτσι τη νοητική αναπαράσταση του υπό ανάγνωση / ακρόαση κειμένου / πρότασης. Η ενεργοποίηση των σχετικών γνωστικών σχημάτων και τη δημιουργία υποθέσεων για το τι έπεται βοηθούν το υποκείμενο να μαντέψει την επόμενη κάθε φορά λέξη, πόσο μάλλον την τελευταία λέξη σε μία πρόταση όταν έχει ήδη προηγηθεί μια σειρά από ενεργοποιήσεις και ενσωματώσεις.

Θα λέγαμε τα υποκείμενα συμπληρώνουν το τέλος της πρότασης «αβίαστα», ως λογική συνέχεια της νοητικής αναπαράστασης που έχουν ήδη σχηματίσει στο μυαλό τους.

Οι προτάσεις λοιπόν, στις οποίες το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στην αρχή προϋποθέτουν καλά αναπτυγμένες *μετασυντακτικές, μετασημασιολογικές* και γενικά *μεταγλωσσικές ικανότητες*. Στις προτάσεις όπου το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στο τέλος, το υποκείμενο πολλές φορές δε χρειάζεται καν να ολοκληρώσει την ανάγνωση / ακρόαση της πρότασης εφόσον ήδη από τις πληροφορίες που έχουν προηγηθεί έχει διαμορφώσει τους απαραίτητους συσχετισμούς και συμπεράσματα τα οποία ερμηνεύουν την πρόταση.

#### 4.1.3 Επίδοση των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματος μας στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης (σιωπηρής ανάγνωσης)

Με όσα έχουμε ήδη αναφέρει αναμένουμε οι μαθητές της Δ' τάξης του δείγματος μας να σημειώσουν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές της Γ' τάξης και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες.

Πίνακας 10: Επίδοση των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματος στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης

Βαθμός (0-16)	Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης					
	Τάξη Γ'			Τάξη Δ'		
	Α.Σ	Σ.Σ (%)	Α.Σ.Σ	Α.Σ	Σ.Σ (%)	Α.Σ.Σ
0	0	0,0	0	0	0,0	0
1	0	0,0	0	0	0,0	0
2	0	0,0	0	0	0,0	0
3	1	0,6	0,6	0	0,0	0
4	0	0,0	0,6	0	0,0	0
5	0	0,0	0,6	2	1,2	1,2
6	4	2,2	2,8	0	0,0	1,2
7	1	0,6	3,4	1	0,6	1,8
8	3	1,7	5,1	0	0,0	1,8
9	3	1,7	6,8	2	1,2	3,0
10	14	7,9	14,7	4	2,5	5,5
11	8	4,5	19,2	5	3,1	8,6
12	16	9,0	28,2	4	2,5	11,1
13	28	15,7	43,9	18	11,0	22,1
14	35	19,7	63,6	30	18,4	40,5
15	38	21,3	84,9	40	24,5	65
16	27	15,2	100,0	57	35,0	100
Σύνολο	178	100,0	100,0	163	100,0	100

A.Σ=απόλυτη συχνότητα, Σ.Σ= σχετική συχνότητα, Α.Σ.Σ= Αθροιστική σχετική συχνότητα

Με μια πρώτη «ανάγνωση» του πίνακα παρατηρούμε μεγάλη *ανομοιογένεια* στην κατανομή των επιδόσεων των μαθητών του δείγματός μας στο τεστ αναγνωστικής κατανόησης, ιδιαίτερα στις επιδόσεις των μαθητών της Δ΄τάξης.

Η χαμηλότερη τιμή για τους μαθητές της Γ΄ τάξης είναι 3 μονάδες (0,6%) και η ψηλότερη 16 μονάδες (15%), ενώ η χαμηλότερη επίδοση για τους μαθητές της Δ΄ τάξης αντιστοιχεί σε 5 μονάδες (1,2%) και η υψηλότερη σε 16 μονάδες (35%). Παρατηρούμε ότι στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων οι μαθητές της Δ΄ τάξης σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές της Γ΄ τάξης. Όπως έχουμε αναφέρει, 35% των μαθητών της Δ΄ τάξης σημείωσε επίδοση ίση με 16 μονάδες, περίπου το διπλάσιο ποσοστό από το αντίστοιχο των μαθητών της Γ΄ τάξης το οποίο κυμαίνεται στις 15,2 ποσοστιαίες μονάδες.

Η δεσπόμενη τιμή της επίδοσης των μαθητών της Γ΄ τάξης στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης αντιστοιχεί σε 15 μονάδες (21,3%) ενώ παραπλήσιο είναι και το ποσοστό των μαθητών που σημείωσε επίδοση ίση με 14 μονάδες (19,7%). Ανάλογα είναι και τα ποσοστά των μαθητών που φοιτούν στη Δ΄τάξη του δείγματός μας εκ των οποίων το 18,4% σημείωσε επίδοση ίση με 14 μονάδες και το 24,5 % σημείωσε επίδοση ίση με 15 μονάδες.

Οι επιδόσεις των μαθητών της Γ΄ τάξης είναι κατά κύριο λόγο μικρότερες από τις επιδόσεις των μαθητών της Δ΄ τάξης και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι 24,7% των μαθητών της Γ΄ τάξης σημείωσε επίδοση ή οποία κυμαίνεται από 12 -13 μονάδες ενώ 12,4% των μαθητών σημείωσε αρκετά χαμηλή επίδοση η κυμαίνεται από 10 – 11 μονάδες. Τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών της Δ΄τάξης που σημείωσαν ανάλογες επιδόσεις είναι 13,5% και 5,5%.

Γενικότερα θα λέγαμε ότι οι μαθητές του δείγματός μας σημείωσαν αρκετά καλές επιδόσεις στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων με τους μαθητές της Δ΄ τάξης όπως αναμέναμε, να πετυχαίνουν υψηλότερα σκορ.

Στη συνέχεια παραθέτουμε πίνακα με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης.

Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης

Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης			
ΤΑΞΗ	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Αρ. Μαθητών
Γ τάξη	13,26	2,1	178
Δ' τάξη	14,38	2,0	163

Από τον πιο πάνω πίνακα παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας ισούται με 14,38 μονάδες ( $s= 2,0$ ), ενώ ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της Γ' τάξης είναι ίσος με 13,26 μονάδες ( $s= 2,1$ ). Θα λέγαμε ότι η επίδοση των μαθητών τους δείγματός μας στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων είναι αρκετά υψηλή με τους μαθητές της Δ' τάξης να παρουσιάζουν ένα μικρό προβάδισμα 1,12 μονάδων έναντι των μικρότερων μαθητών του δείγματός μας. Η διαφορά αυτή θα λέγαμε ότι είναι προβλέψιμη και ερμηνεύσιμη, κυρίως σκεπτόμενοι το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Σε μικρότερες τάξεις θα αναμέναμε η απόκλιση μεταξύ των δύο μέσων όρων να ήταν μεγαλύτερη.



#### 4.1.4 Επίδοση μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης

Πίνακας 12: Επίδοση των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματος στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης

Βαθμός (0-16)	Δοκιμασία προφορικής κατανόησης					
	Τάξη Γ'			Τάξη Δ'		
	Α.Σ	Σ.Σ (%)	Α.Σ.Σ	Α.Σ	Σ.Σ (%)	Α.Σ.Σ
0	0	0,0	0	0	0,0	0
1	0	0,0	0	0	0,0	0
2	0	0,0	0	0	0,0	0
3	0	0,0	0	0	0,0	0
4	0	0,0	0	0	0,0	0
5	0	0,0	0	0	0,0	0
6	1	0,6	0,6	1	0,6	0,6
7	4	2,2	2,8	0	0,0	0,6
8	0	0,0	2,8	0	0,0	0,6
9	5	2,8	5,6	3	1,8	2,4
10	10	5,6	11,2	3	1,8	4,2
11	14	7,9	19,1	8	4,9	9,1
12	20	11,2	30,3	16	9,8	18,9
13	36	20,3	50,6	20	12,3	31,2
14	28	15,7	66,3	36	22,1	53,3
15	39	21,9	88,2	39	24,1	77,4
16	21	11,8	100,0	37	22,6	100,0

Α.Σ= απόλυτη συχνότητα, Σ.Σ= σχετική συχνότητα, Α.Σ.Σ= Αθροιστική σχετική συχνότητα, Μαθητές Γ' = 178, Μαθητές Δ' =163.

Από τα δεδομένα του πίνακα 12 παρατηρούμε ότι η χαμηλότερη επίδοση των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης είναι 6 μονάδες και η υψηλότερη 16

μονάδες (ακραία τιμή). Παρατηρούμε επίσης ότι δεσπόζουσα τιμή στις επιδόσεις των μαθητών τόσο της Γ' τάξης όσο και της Δ' τάξης είναι 15 μονάδες (21,9% και 23,4 % αντίστοιχα). Υψηλό ποσοστό μαθητών της Γ' τάξης (20,3%) συγκέντρωσε 13 μονάδες ενώ 22,6% (37 μαθητές) των μαθητών της Δ' τάξης σημείωσε επίδοση ίση με 16 μονάδες. Και τα δύο ποσοστά είναι πολύ κοντά στη δεσπόζουσα τιμή της κατανομής.

Μία πιο προσεκτική ανάλυση του πίνακα καταδεικνύει ότι οι μισοί από τους μαθητές της Γ' τάξης του δείγματός μας, ποσοστό 50,6%, σημείωσαν επίδοση μικρότερη των 13 μονάδων. Αντίστοιχα, η διάμεσος τιμή των επιδόσεων των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας ανέρχεται στις 14 μονάδες (ποσοστό 53,3% των μαθητών της Δ' τάξης) γεγονός που μαρτυρεί ότι οι μαθητές του δείγματός μας σημείωσαν αρκετά καλές επιδόσεις στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι 22,6% των μαθητών της Δ' τάξης συγκέντρωσαν 16 μονάδες, ποσοστό σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας, το οποίο ανέρχεται στις 11,8 ποσοστιαίες μονάδες.

Η 3<sup>η</sup> από τις υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών της Γ' τάξης ανέρχεται στις 14 μονάδες, επίδοση την οποία πέτυχε 15,7%. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι επιδόσεις των μαθητών της Δ' τάξης είναι σχετικά υψηλότερες εφόσον η αντίστοιχη επίδοση των μαθητών που φοιτούν στη Δ' τάξη είναι ίση με 16 μονάδες.

Ένα ικανοποιητικό ποσοστό 11,2 ποσοστιαίων μονάδων από τους μαθητές της Γ' τάξης σημείωσε επίδοση ίση με 12 μονάδες, επίδοση την οποία μόλις το 9,8% των μαθητών της Δ' τάξης πέτυχε. Ικανοποιητικό ποσοστό μαθητών της Δ' τάξης σημείωσε επίδοση ίση με 13 μονάδες, ποσοστό ίσο με 12,9%.

Εμφανής είναι η διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης με τους μαθητές της Γ' τάξης να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις εφόσον οι επιδόσεις του 19,1% των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας, ποσοστό ίσο με το 1/5 των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη, κυμαίνονται ανάμεσα στις 6 - 11 μονάδες. Αντίστοιχα, μόλις το 9,1% των μαθητών της Δ' τάξης σημείωσε ανάλογες επιδόσεις.

Στη συνέχεια παραθέτουμε πίνακα με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης.

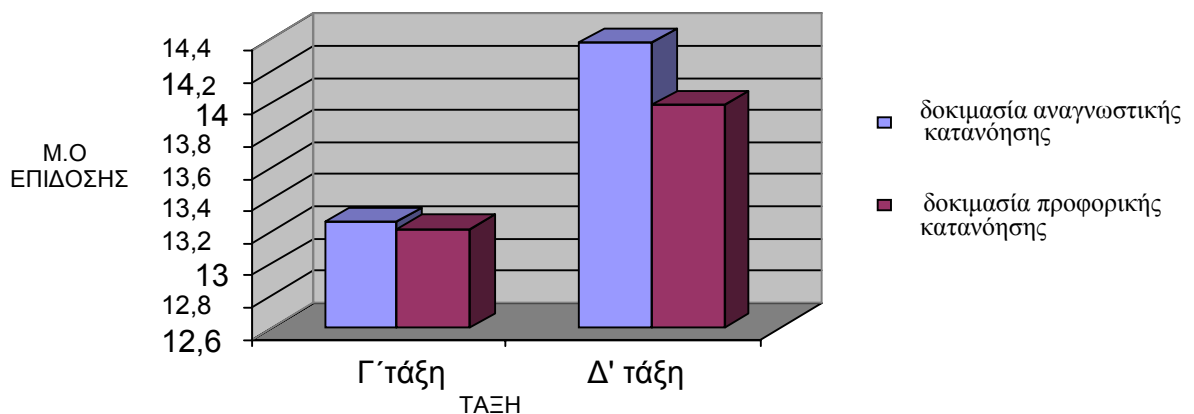
Πίνακας 13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών του δείγματος, κατά τάξη, στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης

ΤΑΞΗ	Δοκιμασία προφορικής κατανόησης		
	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Αρ. Μαθητών
Γ τάξη	13,22	2,1	178
Δ' τάξη	13,99	1,8	163

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι, στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης, ο μέσος όρος της επίδοσης των 163 μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας (Μ.Ο=13,99,  $s = 1,8$ ) είναι υψηλότερος από το μέσο όρο των 178 μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας (Μ.Ο= 13,22,  $s = 2,1$ ) και η διαφορά αυτή ανέρχεται στις 0,77 μονάδες. Θα λέγαμε ότι η επίδοση των μαθητών στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης είναι αρκετά υψηλή.

Συγκριτικά, ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας στη δοκιμασία προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης φαίνεται στο πιο κάτω γράφημα.

Γράφημα 5: Συγκριτικό ραβδόγραμμα της επίδοσης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης στη δοκιμασία προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης



Σύμφωνα με τα δεδομένα του πιο πάνω γραφήματος, παρατηρούμε ότι τόσο σε επίπεδο Γ' όσο και σε επίπεδο Δ' τάξης, η επίδοση των μαθητών στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη επίδοση των μαθητών στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της Γ' τάξης στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης είναι κατά 0,04 μονάδες μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των μαθητών στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της Δ' τάξης στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης μειώθηκε κατά 0,39 μονάδες σε σχέση με την επίδοσή τους στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης.

Παρόλα αυτά, παρατηρούμε οι μαθητές της Δ' τάξης εξακολουθούν να σημειώνουν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές της Γ' τάξης του δείγματός μας όχι μόνο στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης αλλά και στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης.

Βέβαια, από τα δεδομένα τόσο του πίνακα 9, του πίνακα 11 και του πιο πάνω γραφήματος, δεν μπορούμε προβούμε σε συμπεράσματα και γενικεύσεις θεωρώντας ότι το επίπεδο προφορικής κατανόησης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης των μαθητών του δείγματός μας είναι χαμηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του δείγματός μας. Επίσης, πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί αν θέλουμε να μελετήσουμε την εξελικτική συνάφεια μεταξύ της προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης εφόσον η έρευνά μας υπόκειται σε πολλούς περιορισμούς τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό αλλά και στατιστικό επίπεδο.

#### 4.1.5 Βαθμός Προσληπτικής Γλωσσικής Ικανότητας (Π.Γ.Ι) των μαθητών Γ και Δ' τάξης του δείγματός μας

Ένας από τους επιμέρους στόχους της έρευνάς μας είναι η μελέτη του βαθμού προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας τόσο των μαθητών της Γ' όσο και των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα (Π.Γ.Ι) ορίζεται από δύο επιμέρους προσληπτικές διεργασίες της γλώσσας που δεν είναι άλλες από την προφορική κατανόηση και την αναγνωστική κατανόηση. Επομένως, στην έρευνά μας, η προσληπτική γλωσσική ικανότητα προσδιορίζεται από το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης (σιωπηρής ανάγνωσης). Θα λέγαμε ότι ο βαθμός προσληπτικής γλωσσικής κατανόησης αντιστοιχεί με το βαθμό κατανόησης των μαθητών.

Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε το βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας ο οποίος εκφράζεται μέσα από το μέσο όρο της συνολικής επίδοσης των μαθητών κάθε τάξης και στις δύο επιμέρους δοκιμασίες. Βέβαια, σύμφωνα με τα δεδομένα των προηγούμενων πινάκων αναμένουμε ο βαθμός προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας να είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας.

Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας

ΤΑΞΗ	Μέσος όρος συνολικής επίδοσης (Π.Γ.Ι)	Τυπική Απόκλιση	Αρ. Μαθητών
Γ' τάξη	13,28	1,94	178
Δ' τάξη	14,18	1,68	163

Π.Γ.Ι = Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 14 , είναι εμφανής η διαφορά του βαθμού προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών των δύο τάξεων του δείγματός μας. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές της Δ' τάξης του δείγματός μας φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο κατανόησης ή αλλιώς προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας από το αντίστοιχο επίπεδο των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας ανέρχεται στις 14,18 μονάδες με τυπική απόκλιση  $s=1,68$  , ενώ ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας είναι ίσος με 13,28 μονάδες και τυπική απόκλιση ίση με  $s=1,94$ . Αυτό που μένει είναι να εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα της έρευνάς μας αν η διαφορά των 1,10 μονάδων είναι στατιστικά σημαντική.

#### 4.1.6 Η Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα (Π.Γ.Ι) των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματός μας

Ένας από τους επιμέρους στόχους της έρευνάς μας είναι η μελέτη της Π.Γ.Ι στα αγόρια και στα κορίτσια του δείγματός μας. Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται μια πρώτη περιγραφή των δεδομένων της έρευνάς μας.

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματός μας

ΦΥΛΟ	Μέσος όρος συνολικής επίδοσης (Π.Γ.Ι)	Τυπική Απόκλιση	Αρ. Μαθητών
Αγόρια	13,51	1,88	178
Κορίτσια	13,85	1,85	163

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 15, τα κορίτσια του δείγματός μας παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας από τα αγόρια του δείγματός μας των κοριτσιών του δείγματός μας. Συγκεκριμένα ο βαθμός Π.Γ.Ι των κοριτσιών ανέρχεται στις 13,85 μονάδες ( $s=1,85$ ) ενώ ο βαθμός Π.Γ.Ι των αγοριών του δείγματός μας ανέρχεται στις 13,51 μονάδες ( $s=1,87$ ). Σύμφωνα και με άλλες έρευνες, η διαφορά αυτή είναι

αναμενόμενη. Στο επόμενο κεφάλαιο της έρευνάς μας θα δούμε αν η διαφορά των 0,35 μονάδων είναι στατιστικά σημαντική.

#### 4.1.7 Η Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα (Π.Γ.Ι) των μαθητών που φοιτούν σε αστικά και αγροτικά σχολεία του δείγματός μας

Προτού προχωρήσουμε στον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνάς μας, στον πίνακα που ακολουθεί εξετάζουμε κατά πόσο ο βαθμός προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας επηρεάζεται από την αστικότητα του σχολείου φοίτησης των μαθητών του δείγματός μας.

Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν σε αστικά και αγροτικά σχολεία του δείγματός μας

ΣΧΟΛΕΙΟ	Μέσος όρος συνολικής επίδοσης (Π.Γ.Ι)	Τυπική απόκλιση	Αρ. Μαθητών
Αστικό	14,01	1,70	238
Αγροτικό	12,81	1,96	103

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 16, οι μαθητές που φοιτούν σε αστικές περιοχές του δείγματός μας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Π.Γ.Ι από τους μαθητές που φοιτούν σε αγροτικές περιοχές του δείγματός μας. Συγκεκριμένα, ο βαθμός Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν σε αστικά σχολεία του δείγματός μας ανέρχεται στις 14,01 μονάδες (1,70) ενώ ο αντίστοιχος βαθμός Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν σε αγροτικά σχολεία του δείγματός μας είναι ίσος με 12,81 μονάδες ( $s=1,96$ ). Η διαφορά του βαθμού προσληπτικής γλωσσικής κατανόησης ανάμεσα στους μαθητές αστικών και αγροτικών σχολείων είναι ανέρχεται στις 1,19 μονάδες. Είναι άραγε η διαφορά αυτή στατιστικά σημαντική; Την απάντηση στο ερώτημα αυτό θα τη δώσουμε στην επόμενη ενότητα της εργασίας μας όπου προβαίνουμε στις απαραίτητες συσχετίσεις.

## 4.2 Έλεγχος υποθέσεων

Στο σημείο αυτό θα προβούμε στις συσχετίσεις της έρευνάς μας, την απόρριψη ή επιβεβαίωση των υποθέσεων μας. Για να γίνει αυτό, χρησιμοποιήσαμε κάποια στατιστικά κριτήρια κι δείκτες συνάφειας. Να υπενθυμίσουμε λοιπόν ότι, στις περισσότερες συσχετίσεις που ακολουθούν επιλέχθηκε η εφαρμογή μη παραμετρικών κριτηρίων εφόσον δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή παραμετρικών κριτηρίων.

### 4.2.1 Υπόθεση 1: Η προσληπτική γλωσσική ικανότητα σε σχέση με την τάξη φοίτησης των μαθητών

Ένας από τους στόχους της έρευνάς μας είναι η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα και της τάξη φοίτησης των μαθητών. Αρχικά θέσαμε την υπόθεση ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των υποκειμένων του δείγματός μας και της τάξης φοίτησης των μαθητών. Η σχέση αυτή αναλύεται στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 17: Αποτελέσματα Διαδικασίας Wilcoxon. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης ανάμεσα στην Π.Γ.Ι και την τάξη φοίτησης των μαθητών του δείγματός μας

Τιμή Z	p
16,026	.000 <.05

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών του δείγματός μας και της τάξης φοίτησής τους επομένως επαληθεύεται η υπόθεσή μας ( $p < .05$ ). Συγκεκριμένα η τιμή Z είναι ίση με  $z = 16,026$  και το επίπεδο στατιστική σημαντικότητας είναι ίσο με  $p = .000$  ( $z = 16,026, p < .05$ ). Επομένως η πιθανότητα να κάνουμε σφάλμα τύπου I ελαχιστοποιείται και κατά συνέπεια υιοθετείται η υπόθεσή μας.



#### 4.2.2 Υπόθεση 1.1: Προσληπτική γλωσσική ικανότητα των μαθητών Γ' και Δ' τάξης

Η πρώτη υπόθεση επιμερίζεται όπως έχουμε δει σε μία πιο εξειδικευμένη υπόθεση η οποία προσδιορίζει την κατεύθυνση της σχέσης ανάμεσα στην Π.Γ.Ι και την τάξη φοίτησης. Συγκεκριμένα, η υπόθεση μας δηλώνει ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Δ' τάξη παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό προσληπτική γλωσσικής ικανότητας από τους μαθητές που φοιτούν στη Γ' τάξη. Η υπόθεση αυτή επαληθεύεται στο δείγμα της έρευνάς μας σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 18.

Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
ΤΑΞΗ	Μέσος όρος Π.Γ.Ι	s	t - τιμή	df	p
Γ' τάξη	13,28	1,9	4,57	338	.000 < .05
Δ' τάξη	14,18	1,7			

t – τιμή για άνισες διασπορές, df = βαθμοί ελευθερίας, p= στατιστική σημαντικότητα, s= τυπική απόκλιση

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στην περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, οι μαθητές της Δ' τάξης του δείγματός μας παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό Π.Γ.Ι από τους μαθητές της Γ' τάξης του δείγματός μας και συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματός μας ανέρχεται στις 13,28 (s = 1,94) μονάδες ενώ ο μέσος όρος της Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν στη Δ' τάξη του δείγματός μας ανέρχεται στο 14,18 (s=1,68). Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 18, η διαφορά των μέσων όρων της Π.Γ.Ι των μαθητών του δείγματός μας κρίνεται στατιστικά σημαντική εφόσον  $p = .000 < .05$  ( $t = 4,57$ ,  $df = 338$ ,  $p < 0.05$ ).

#### 4.2.3 Υπόθεση 2: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων σε μαθητές 8 – 10 ετών

Στο σημείο αυτό προτού προχωρήσουμε στη διερεύνηση επιμέρους σχέσεων γύρω από την ικανότητα κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων και την τάξη φοίτησης των μαθητών, κρίναμε σκόπιμη τη διερεύνηση της σχέσης του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων στο σύνολο των μαθητών της έρευνάς μας, ηλικίας 8 -10 ετών, ανεξαρτήτου τάξης φοίτησης .

Σύμφωνα με εξελικτική πορεία των δύο δεξιοτήτων αναμένουμε μία θετική συσχέτιση. Τα δεδομένα του πιο κάτω πίνακα επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας.

Πίνακας 19: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών στους μαθητές 8 -10 ετών του δείγματός μας. Έλεγχος στατιστικής της σχέσης

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
Rho	p
.530 **	.000 < .05

Rho= Spearman's rho, p=στατιστική σημαντικότητα

Από τα δεδομένα του πίνακα 9, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ικανότητα προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών 9 -10 ετών του δείγματός μας ( $\rho = .530$ ,  $p = .000 < .05$ ). Επίσης, η κατεύθυνση του συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho, καταδεικνύει ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στην ικανότητα προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του δείγματός μας.

Συγκρίνοντας ακόμη τους μέσους όρους της επίδοσης των μαθητών στη δοκιμασία προφορικών ελλιπών προτάσεων και στη δοκιμασία γραπτών ελλιπών προτάσεων της έρευνας, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών στη γραπτή δοκιμασία ( $M.O = 13,80$ ,  $s = 2,3$ ) είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών στην προφορική δοκιμασία ( $M.O = 13,59$ ,  $s = 2,0$ ). Η διαφορά αυτή αποτελεί μία πιθανή ένδειξη ότι το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών 9 – 10 ετών του

δείγματός μας είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο προφορικής κατανόησης και επομένως, πιθανή βελτίωση της ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του οδηγεί σε πιθανή πρόοδο της ικανότητας προφορικής κατανόησης.

Άραγε η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο ικανότητες που μελετάμε διατηρείται σε επίπεδο Γ' και Δ' τάξης; Οι διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνάς μας θα μας βοηθήσει να απαντήσουμε στο πιο πάνω ερώτημα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προηγούμενων συσχετίσεων καταλήγουμε μέχρι στιγμής στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην Π.Γ.Ι και την τάξη φοίτησης των μαθητών του δείγματός μας και επιπλέον ο βαθμός της Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν στη Δ' τάξη του δείγματός είναι υψηλότερος από το βαθμό της Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματός μας. Για ένα πιο σαφή προσδιορισμό της Π.Γ.Ι των μαθητών θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε την επιμέρους σχέση ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση<sup>95</sup> και συγκεκριμένα του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών που φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη του δείγματός μας.

#### **4.2.4 Υπόθεση 3: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών μαθητών σε επίπεδο Γ' τάξης**

Όπως επανειλημμένα έχουμε αναφέρει ο βαθμός της Π.Γ.Ι στην έρευνά μας προσδιορίζεται από τον μέσο όρο της επίδοσης των υποκειμένων στις δοκιμασίες προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης. Στο σύνολο των μαθητών του δείγματός μας είδαμε ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ των δύο ικανοτήτων. Στη συνέχεια λοιπόν, θα διερευνήσουμε τη σχέση του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματός μας.

---

<sup>95</sup> Όπως έχουμε ήδη αναφέρει οι δοκιμασίες της έρευνάς μας παρουσιάζουν υψηλό βαθμό εγκυρότητας. Επομένως και οι δύο δοκιμασίες ελέγχουν το βαθμό κατανόησης τόσο σε προφορικό όσο και σε αναγνωστικό επίπεδο. Για αυτό το λόγο τα αποτελέσματα των δοκιμασιών μας μπορούν αποτελούν ένα ισχυρό δείκτη πρόβλεψης του επιπέδου προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του δείγματός μας, όχι μόνο σε επίπεδο πρότασης αλλά και σε επίπεδο κειμένου κ.ο.κ.

Πίνακας 20: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
Rho	p
.504**	.000 < .05

Rho= Spearman's rho, p=στατιστική σημαντικότητα

Η κατεύθυνση και το μέγεθος του συντελεστή συσχέτισης δηλώνει ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας ( $\rho = .504$ ,  $p = .000 < .05$ )<sup>96</sup>. Όταν δηλαδή βελτιώνεται η ικανότητα προφορικής κατανόησης, βελτιώνεται και η ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας ή / και αντίστροφα. Το γεγονός ότι το μέγεθος του συντελεστή συσχέτισης είναι ίσο με  $\rho = .504$ , αποτελεί επίσης σοβαρή ένδειξη, ότι, το επίπεδο ανάπτυξης της μιας ικανότητας μπορεί να προβλέψει το επίπεδο της άλλης, με πιθανότητα επαλήθευσης πάνω από 50%.

Βέβαια, μια ενδεχόμενη σύγκριση των μέσων όρων των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματος αποδεικνύει μία πιθανή ένδειξη ότι η αναγνωστική και προφορική ικανότητα κατανόησης των μαθητών της Γ' τάξης δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις.

#### 4.2.5 Υπόθεση 4: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων σε επίπεδο Δ' τάξης

Στη συνέχεια της εργασίας μας θα μελετήσουμε της σχέση ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών που φοιτούν στη Δ' τάξη του δείγματός μας. Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία της έρευνάς μας ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της Δ' τάξης στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης

<sup>96</sup> Σημαντικό να αναφέρουμε ότι, αν επιλέγαμε να εφαρμόσουμε τον συντελεστή συνάφειας Pearson  $r$ , η τιμή του συντελεστή δε θα ήταν διαφορετική. Συγκεκριμένα θα ήταν ίση με  $r = .490$ .

(M.O=13,99) ήταν μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης (M.O=14,38) η οποία φαίνεται να αναπτύσσεται σημαντικά σε επίπεδο Δ' τάξης. Στο σημείο αυτό θα ελέγξουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο βαθμό προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας ή αν οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες. Στον πίνακα που ακολουθεί αναλύεται η πιο πάνω σχέση.

Πίνακας 21: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της σχέσης

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
Rho	p
.520**	.000 < .05

Rho= Spearman's rho, p=στατιστική σημαντικότητα

Η κατεύθυνση και το μέγεθος του συντελεστή συσχέτισης δηλώνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας ( $\rho = .520$ ,  $p = .000 < .05$ ). Επομένως, όταν βελτιώνεται η ικανότητα προφορικής κατανόησης, βελτιώνεται και η ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας ή / και αντίστροφα.

#### 4.2.6 Υπόθεση 5: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης γραπτών ελλιπών προτάσεων ανάμεσα στους μαθητές Γ' και Δ' τάξης

Μέχρι αυτό το σημείο της έρευνάς μας μελετήσαμε της σχέση ανάμεσα στην ικανότητα κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων των μαθητών Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας. Ανακεφαλαιώνοντας, είδαμε ότι υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο ικανότητες τόσο σε επίπεδο Γ' όσο και σε επίπεδο Δ' τάξης. Διαπιστώσαμε επίσης ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στην ικανότητα προφορικής και

αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του δείγματος. Επιπλέον, το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης φαίνεται να είναι σχετικά υψηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο της προφορικής κατανόησης των μαθητών, τόσο της Γ' αλλά κυρίως των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας. Στο σημείο αυτό λοιπόν, θα μελετήσουμε εξελικτικά την ικανότητα κατανόησης γραπτών και προφορικών ελλιπών προτάσεων ή αλλιώς την ικανότητα προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών του δείγματος. Ο πιο κάτω πίνακας αναφέρεται στην εξελικτική μελέτη του βαθμού αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας.

Πίνακας 22: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης γραπτών ελλιπών προτάσεων ανάμεσα στους μαθητές Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος της σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων

ΤΑΞΗ	Μέσος όρος	s	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
			t - τιμή	df	p
Γ' τάξη	13,26	2,4	4,644	335	.000 < .05
Δ' τάξη	14,38	2,0			

t – τιμή για άνισες διασπορές, df = βαθμοί ελευθερίας, p= στατιστική σημαντικότητα, s= τυπική απόκλιση

Τα δεδομένα του πίνακα 22 επαληθεύουν την υπόθεσή μας βάσει της οποίας υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό κατανόησης γραπτών ελλιπών προτάσεων, ανάμεσα στους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας εφόσον το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσο με  $p = .000 < .05$  ( $t = 4,644$ ,  $df = 335$ ,  $p = .000$ ).

Συγκρίνοντας του μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας στη δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της Δ' τάξης ( $M.O=14,38$ ,  $s=2,0$ ) είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών της Γ' τάξης ( $M.O=13,26$ ,  $s=2,4$ ) του δείγματος. Η διαφορά αυτή κυμαίνεται στις 1,12 ποσοστιαίες μονάδες και αποδεικνύεται ότι είναι στατιστικά σημαντική.

Επομένως, φαίνεται ότι το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που φοιτούν στη Δ' τάξη της έρευνας είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματός μας, γεγονός που μαρτυρεί μία πιθανή, εξελικτική βελτίωση του βαθμού αναγνωστική κατανόησης.

#### 4.2.7 Υπόθεση 6: Συσχέτιση βαθμού κατανόησης προφορικών ελλιπών προτάσεων ανάμεσα στους μαθητές Γ' και Δ' τάξης

Τα αποτελέσματα από την εξελικτική μελέτη της ικανότητας προφορικής κατανόησης των μαθητών του δείγματός μας αναλύονται στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 23: Αποτελέσματα συσχέτισης του βαθμού κατανόησης προφορικών ελλιπών προτάσεων ανάμεσα στους μαθητές Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας.  
Έλεγχος της σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων

ΤΑΞΗ	Μέσος όρος	s	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
			t - τιμή	df	P
Γ' τάξη	13,22	2,1	3,581	336	.000 < .05
Δ' τάξη	13,99	1,9			

t – τιμή για άνισες διασπορές, df = βαθμοί ελευθερίας, p= στατιστική σημαντικότητα, s= τυπική απόκλιση

Όπως και στον προηγούμενο πίνακα έτσι και στον παραπάνω παρατηρούμε ότι οι μαθητές της Δ' τάξης παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση από τους μαθητές της Γ' τάξης του δείγματός μας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μελετάμε το μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών στην προφορική δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων και επομένως την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν προφορικά.

Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της Γ' τάξης του δείγματός μας στη δοκιμασία κατανόησης προφορικών ελλιπών προτάσεων είναι ίσος με 13,22 (s=2,1) μονάδες ενώ ο μέσος όρος των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματός μας στην ίδια δοκιμασία

είναι ίσος με 13,99 ( $s=1,9$ ). Από τα δεδομένα του πίνακα, διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι, η διαφορά των μέσων όρων στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης είναι στατιστικά σημαντική εφόσον  $p=.000 <.05$  ( $t = 4,581$ ,  $df = 336$ ,  $p= .000$ ).

Επομένως, φαίνεται ότι το επίπεδο προφορικής κατανόησης των μαθητών που φοιτούν στη Δ' τάξη του δείγματός μας είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο προφορικής κατανόησης των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματός μας, γεγονός που ίσως μαρτυρεί μια εξελικτική πρόοδο της ικανότητας προφορικής κατανόησης. Τα πιο πάνω αποτελέσματα σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο είναι ερμηνεύσιμα και επαληθεύονται από άλλες έρευνες όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο της έρευνάς μας.

#### 4.2.8 Υπόθεση 7: Συσχέτιση βαθμού Π.Γ.Ι ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της Γ' και Δ' τάξης

Στη συνέχεια της εργασίας μας θα διερευνήσουμε την 7<sup>η</sup> υπόθεση της έρευνάς μας η οποία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο αναφέρεται στην Π.Γ.Ι των αγοριών και των κοριτσιών που φοιτούν στη Γ' τάξη και το δεύτερο αναφέρεται στην Π.Γ.Ι των αγοριών και των κοριτσιών που φοιτούν στη Δ' τάξη. Στον πιο κάτω πίνακα αναλύονται οι πιο πάνω σχέσεις.

Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της Π.Γ.Ι των κοριτσιών και των αγοριών της Γ' και Δ' τάξης του δείγματός μας. Έλεγχος σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων

	Φύλο	Αριθμός (n)	Μέσος όρος Π.Γ.Ι	Τυπική απόκλιση (s)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
					t - τιμή	df	p
Δ' τάξη	Αγόρια	79	13,84	1,8	2,510	161	.013
	Κορίτσια	84	14,49	1,7			
Γ' τάξη	Αγόρια	84	13,20	1,8	0,510	176	.610
	Κορίτσια	94	13,35	2,0			



t – τιμή για ίσες διασπορές, df = βαθμοί ελευθερίας, p = στατιστική σημαντικότητα

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πιο πάνω πίνακα, ο μέσος όρος της Π.Γ.Ι των κοριτσιών τόσο σε επίπεδο Γ' όσο και σε επίπεδο Δ' τάξης του δείγματός μας είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρος της Π.Γ.Ι των αγοριών του δείγματός μας. Συγκεκριμένα, σε επίπεδο Δ' τάξης, ο μέσος όρος της Π.Γ.Ι των 84 κοριτσιών του δείγματός μας ανέρχεται στις 14,49 μονάδες (s=1,7) ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των 79 αγοριών που φοιτούν στη Δ' τάξη του δείγματός μας ανέρχεται στις 13,84 μονάδες (s=1,8). Η διαφορά των μέσων όρων της Π.Γ.Ι των δύο φύλων σε επίπεδο Δ' τάξης είναι στατιστικά σημαντική εφόσον  $p = .013 < .05$  ( $t = 2,510$ ,  $df = 161$ ,  $p = .013$ )

Παρόλο που σε επίπεδο Γ' τάξης ο μέσος όρος της Π.Γ.Ι των 94 κοριτσιών του δείγματός μας ανέρχεται στις 13,35 μονάδες (s=2,0) και ο μέσος όρος της Π.Γ.Ι των 84 αγοριών του δείγματός μας ανέρχεται στις 13,20 μονάδες (s=2,0), η διαφορά της τάξης των 0,15 μονάδων που παρατηρείται δεν είναι στατιστικά σημαντική εφόσον  $p = .610 > .05$  ( $t = 0,510$ ,  $df = 166$ ,  $p = .610$ ). Θα λέγαμε ότι σε επίπεδο Γ' τάξης η προσληπτική γλωσσική ικανότητα των αγόρια και των κοριτσιών του δείγματός μας βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι, ο παράγοντας φύλο επιδρά στην Π.Γ.Ι των μαθητών του δείγματός μας μόνο σε επίπεδο Δ' τάξης πράγμα που δε συμβαίνει σε επίπεδο Γ' τάξης. Επομένως, επαληθεύεται μόνο μία εκ των δύο υποθέσεων μας. Σε γενικότερο όμως επίπεδο, οι Π.Γ.Ι των κοριτσιών του δείγματός μας είναι μεγαλύτερη από την Π.Γ.Ι των αγοριών του δείγματός. Αυτό επαληθεύεται αν ανατρέξουμε στο μέσο όρο της Π.Γ.Ι των κοριτσιών (M.O=13,85) και των αγοριών στο σύνολο των μαθητών του δείγματός μας (M.O=13,51). Τα αποτελέσματα αυτά, όπως θα δούμε και στην επόμενη ενότητα, είναι ερμηνεύσιμα σύμφωνα πάντα με τη εξελικτική ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων.

#### 4.2.9 Υπόθεση 8: Συσχέτιση βαθμού Π.Γ.Ι των μαθητών ανάλογα με την αστικότητα του σχολείου φοίτησης

Όπως έχουμε αναφέρει το δείγμα μας αποτελείται από έξι δημοτικά σχολεία, τρία εκ των οποίων είναι αγροτικά. Δυστυχώς το δείγμα μας δεν είναι ομοιογενές ως προς τη μεταβλητή «αστικότητα» σχολείου. Παρόλα αυτά, ο μέσος όρος της προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών που φοιτούν σε αστικό σχολείο του δείγματός μας είναι ίσος με  $X = 14,10$  ( $s=1,7$ ) ενώ ο μέσος όρος της προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών που φοιτούν σε αγροτικά σχολεία του δείγματός μας είναι ίσος με  $X = 12,81$  ( $s=1,87$ ). Παρατηρούμε λοιπόν ότι υπάρχει μια διαφορά των 1,29 ποσοστιαίων μονάδων υπέρ των μαθητών που φοιτούν σε αστικές περιοχές. Η διαφορά αυτή σύμφωνα με τον πιο κάτω πίνακα είναι στατιστικά σημαντική εφόσον το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι ίσο με  $p=.000 < .05$  ( $t= 7,757$  ,  $df= 170$ ,  $p=.000$ ).

Πίνακας 25: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του μέσου όρου της Π.Γ.Ι των μαθητών του δείγματός μας ανάλογα με την αστικότητα του σχολείου φοίτησης.  
Έλεγχος της σημαντικότητας των μέσων όρων

ΣΧΟΛΕΙΟ	Μέσος όρος Π.Γ.Ι	s	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
			t - τιμή	df	p
Αστικό	14,10	1,7	7,757	170	.000 < .05
Αγροτικό	12,81	1,9			

t – τιμή για άνισες διασπορές, df = βαθμοί ελευθερίας, p = στατιστική σημαντικότητα

Όπως φαίνεται και από τα δεδομένα του πίνακα 25, ο μέσος όρος της Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν σε αστικά σχολεία του δείγματός μας είναι ίσος με 14,10 ( $s=1,7$ ) μονάδες ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος της Π.Γ.Ι των μαθητών που φοιτούν σε αγροτικά σχολεία του δείγματός μας είναι ίσος με 12,81 ( $s=1,9$ ) μονάδες. Η διαφορά των 1,29 μονάδων κρίνεται ως στατιστικά σημαντική επαληθεύοντας και την 8<sup>η</sup> υπόθεσή μας.

### 4.3 Περιορισμοί έρευνας

Στο σημείο αυτό, μετά την έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε τις αδυναμίες που χαρακτηρίζουν και τη δική μας έρευνα, κυρίως σε μεθοδολογικό επίπεδο, αδυναμίες οι οποίες δε μας επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων μας στο σύνολο του πληθυσμού των μαθητών Γ' και Δ' τάξης.

Συγκεκριμένα:

- ✓ Βασικός περιορισμός της έρευνάς μας είναι ότι το δείγμα μας δεν ήταν τυχαίο. Παρά το γεγονός ότι στο δείγμα περιορίζεται σε αγροτικά και αστικά σχολεία του νομού Ρεθύμνης, η επιλογή τους δεν έγινε με τυχαίο και αντιπροσωπευτικό τρόπο εφόσον επιλέχθηκαν, κυρίως, σχολεία στα οποία είχε πρόσβαση η ερευνήτρια. Παρά το γεγονός ακόμη, ότι, το δείγμα μας έχει ικανοποιητικό μέγεθος (341 υποκείμενα), δεν υπάρχει ίση αναλογία ως προς τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αγροτικά σχολεία και τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αστικά σχολεία. Αυτό ίσως επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας μιας και διαπιστώσαμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των μαθητών και την αστικότητα του σχολείου φοίτησής τους. Επίσης, στο δείγμα της έρευνας δεν περιλαμβάνονται ημι – αστικά σχολεία ούτως ώστε να έχουμε μία πιο αντιπροσωπευτική εικόνα της ικανότητας κατανόησης. Μία αναλογικά στρωματοποιημένη δειγματοληψία θα μας βοηθούσε να διαμορφώσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.
- ✓ Επίσης, ένας δεύτερος περιορισμός της έρευνας τίθεται με βάση της αξιοπιστία των δοκιμασιών μας. Όπως έχουμε δει, η τιμή του δείκτη Cronbach είναι κάτω από το συμβατικό όριο, γεγονός που καθιστά εν μέρει το βαθμό ευκολίας των δοκιμασιών μας σχετικά υψηλό. Αυτό μαρτυρούν και τα ποσοστά επιτυχίας στις επιμέρους κατανομές απαντήσεων, αν και τα ποσοστά αυτά είναι κατά μία άποψη, ερμηνεύσιμα. Στο σημείο αυτό καθίσταται η ανάγκη να επισημάνουμε έναν τρίτο περιορισμό ο οποίος αποτελεί θα λέγαμε κύρια αιτία του εν λόγω περιορισμού. Όπως αναφέραμε η κατασκευή των δοκιμασιών μας και η επιλογή των προτάσεων που περιέχουν, έγινε σε ποσοστό 70% με εμπειρικό τρόπο. Μόνο το 30 % των προτάσεων που

επιλέχθηκαν είχαν υποστεί προέρευνα. Αυτός είναι ένας σημαντικός περιορισμός της εργασία μας, εφόσον τα αποτελέσματα της έρευνας θέτουν ένα ισχυρό επιχείρημα γύρω από το συστηματικό έλεγχο του βαθμού ευκολίας όλων των προτάσεων, ακόμα και αν το 70 % των προτάσεων επιλέχθηκε μέσα από τα βιβλία της Γλώσσας των αντίστοιχων τάξεων.

- ✓ Η έρευνα ελέγχει το βαθμό προφορικής και αναγνωστική κατανόησης σε επίπεδο πρότασης. Παρόλο που ο βαθμός κατανόησης ελλιπών προτάσεων αποτελεί ικανοποιητική ένδειξη για το επίπεδο προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών (Βάμβουκας 1984, 1987, 1989) και οι δοκιμασίες μας είναι έγκυρες, θα συνιστούσαμε την περαιτέρω διερεύνηση της ικανότητας κατανόησης των μαθητών μέσα και από άλλες μεθόδους τόσο σε επίπεδο πρότασης όσο και σε επίπεδο κειμένου.
- ✓ Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός της έρευνας, αποτελεί το γεγονός ότι ελέγχουμε τον προφορικό λόγο ο οποίος προσανατολίζεται στο περιεχόμενο και όχι στον ακροατή. Αυτό το χαρακτηριστικό, αυτομάτως αποκλείει πολλά από τα χαρακτηριστικά της προφορικής επικοινωνίας καθιστώντας την κατανόηση του προφορικού λόγου πιο δύσκολη.
- ✓ Ακόμη, σε επίπεδο στατιστικής ανάλυσης, στη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν εν μέρει μη παραμετρικά κριτήρια τα οποία δε λαμβάνουν υπόψη τους παραμέτρους του πληθυσμού όπως ο μέσος όρος και τυπική απόκλιση.
- ✓ Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, ο περιβάλλον ήχος – θόρυβος (π.χ μαθητές που κάνουν Γυμναστική στον προαύλιο του σχολείου) κατά την επίδοση της προφορικής δοκιμασίας επηρέασε κατά ένα μέρος την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών και τα επίπεδα της προσοχής τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η εργασία αυτή ασχολείται σε γενικότερο επίπεδο με τη συσχέτιση του προφορικού και γραπτού λόγου σε επίπεδο κατανόησης. Συγκεκριμένα, η εν λόγω εργασία είχε ως στόχο, αφενός να εκτιμήσει την προφορική και αναγνωστική ικανότητα κατανόησης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης και συγκεκριμένα των μαθητών ηλικίας 8 – 10 ετών και αφετέρου, να διερευνήσει τη γενετική εξέλιξη του βαθμού κατανόησης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης, τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

Η συγκεκριμένα έρευνα, επιχείρησε να μελετήσει την ικανότητα προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης σε επίπεδο πρότασης χρησιμοποιώντας την τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων, τεχνική τα αποτελέσματά της οποίας έχουν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν την αναγνωστική και προφορική κατανόηση στο σύνολό τους (Βάμβουκας 1984, 1987, 1989).

Μέσα από τη διερεύνηση της ικανότητας κατανόησης προφορικών και γραπτών ελλιπών προτάσεων και την εξελικτική μελέτη της μεταξύ τους σχέσης σε επίπεδο Γ' και Δ' τάξης, επιχειρούμε να κατανοήσουμε τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην προφορική και γραπτή γλώσσα, τη σχέση ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση, η δυναμική της οποίας προσδιορίζει το γενικότερο επίπεδο προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας των μαθητών Γ' και Δ' τάξης, ικανότητα την οποία επιχειρήσαμε να μελετήσουμε εξελικτικά ανάμεσα σε στους μαθητές ηλικίας 8 – 10 ετών. Επίσης, η έρευνα αυτή είχε ως στόχο τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα, το φύλο και την αστικότητα του σχολείου φοίτησης των μαθητών Γ' και Δ' τάξης.

Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει θετική συνάφεια αφενός ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των μαθητών του δείγματός μας και την τάξη φοίτησής τους και αφετέρου ανάμεσα την προσληπτική γλωσσική ικανότητα, το φύλο και την αστικότητα του σχολείου φοίτησης μαθητών της έρευνας. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών και γραπτών προτάσεων τόσο στους μαθητές της Γ' όσο και στους μαθητές της Δ' τάξης του δείγματος. Η θετική συσχέτιση επαληθεύεται και εξελικτικά, εφόσον εντοπίζεται στατιστικά

σημαντική διαφορά ανάμεσα στο βαθμό κατανόησης προφορικών προτάσεων των μαθητών Γ' και Δ' τάξης της έρευνας καθώς επίσης εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών Γ' και Δ' τάξης στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης.

Η επιμέρους μελέτη του βαθμού προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας ανάμεσα στους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης καταδεικνύει ότι οι μαθητές της Δ' τάξης τους δείγματος παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας η οποία σε συνδυασμό με τις επιμέρους εξελικτικές συσχετίσεις του βαθμού προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης, συνίσταται στην υψηλότερη επίδοση των μαθητών της Δ' τάξης, τόσο στη δοκιμασία προφορικής όσο και στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης της έρευνας.

Επομένως, καταλήγουμε το συμπέρασμα ότι στη συγκεκριμένη έρευνα παρατηρείται μια εξελικτική συνάφεια ανάμεσα στην ικανότητα προφορικής και αναγνωστική κατανόησης διαμορφώνοντας προοδευτικά μία αμοιβαία σχέση ανάπτυξης στους μαθητές ηλικίας 8 – 10 ετών της έρευνας. Αυτό μαρτυρούν άλλωστε τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας στις συσχετίσεις της έρευνας καθώς επίσης το μέγεθος και η κατεύθυνση των συντελεστών συσχέτισης.

Στη συνέχεια της εργασίας μας, θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας και να τα αντιπαραβάλουμε με αποτελέσματα άλλων ερευνών, κυρίως ερευνών στην αγγλική γλώσσα εφόσον στον ελληνικό χώρο οι έρευνες συσχέτισης της αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες.

Η ερμηνεία μας έχει ως άξονα αναφοράς την εξελικτική ανάπτυξη της προφορικής και γραπτής γλώσσας η οποία παρουσιάζει μια ομοιότητα στη διαδοχή των σταδίων ανάπτυξης γεγονός που ενισχύει, όπως έχουμε δει στο θεωρητικό μας πλαίσιο, τη σχέση εξάρτησης ανάμεσα στον προφορικό λόγο και την ικανότητα ανάγνωσης, ειδικότερα στις μικρότερες τάξεις, Α' - Γ' τάξη. Ίσως για το λόγο αυτό, ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών της Γ' τάξης στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης ( $M.O = 13,22$ ,  $s=2,1$ ) της έρευνας δεν παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις από τον αντίστοιχο μέσο όρο της επίδοσης των

μαθητών του δείγματος στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης ( $M.O=13,26$ ,  $s=2,1$ ). Αντίθετα, οι αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών της Δ' τάξης του δείγματος στις δοκιμασίες προφορικής ( $M.O=13,99$ ,  $s=1,8$ ) και αναγνωστικής κατανόησης ( $M.O=14,38$ ,  $s=2$ ) παρουσιάζουν μεγαλύτερος εύρος απόκλισης.

### **5.1 Εξελικτική μελέτη της προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας (κατανόηση προφορικών και γραπτών προτάσεων) από τους μαθητές του δείγματος**

Προτού προχωρήσουμε σε μία πιο εμπειριστατωμένη μελέτη και ερμηνεία των πιο πάνω σχέσεων, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε για άλλη μια φορά ότι τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των μαθητών Γ' και Δ' τάξης εξαιτίας αφενός του χαμηλού βαθμού αξιοπιστίας των δοκιμασιών της έρευνας και αφετέρου το χαρακτηρισμό του δείγματος ως δείγμα ευκολίας.

Είδαμε λοιπόν, ότι, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε μία στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην προσληπτική γλωσσική ικανότητα των μαθητών του δείγματος και την τάξη φοίτησής τους ( $z = 16,026$ ,  $p < .05$ ). Μάλιστα, οι μαθητές της Δ' τάξης παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας ( $M.O=14,18$ ,  $s=1,68$ ) από τους μαθητές της Γ' τάξης ( $M.O=13,28$ ,  $s=1,94$ ) της έρευνας καθώς επίσης υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης από τα αντίστοιχα επίπεδα αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης των μαθητών Γ' τάξης. Οι διαφορές μάλιστα αυτές είναι όλες στατιστικά σημαντικές και επιπλέον ερμηνεύσιμες.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων αποκτούν πιο ολοκληρωμένη γνώση του γλωσσικού συστήματος, βελτιώνοντας παράλληλα τις γλωσσικές και γνωστικές τους δεξιότητες. Επίσης, σε μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές αρχίζουν να σκέπτονται πάνω στη γλώσσα και τις δομή της, αναπτύσσοντας προοδευτικά μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες οι οποίες όπως έχουμε δει, επιδρούν σημαντικά στην ικανότητα κατανόησης και το γενικότερο επίπεδο προσληπτική γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.

Σύμφωνα με τα επίπεδα / φάσεις αναγνωστικής ανάπτυξης και την αναπτυξιακή πορεία του προφορικού λόγου, οι μαθητές σε επίπεδο Δ' τάξης αναπτύσσουν ιδιαίτερα τις συντακτικές τους γνώσεις και δεξιότητες μετατοπίζοντας την προσοχή τους από το περιεχόμενο του μεταβιβαζόμενου μηνύματος στις ιδιότητες της γλώσσας. Το επίπεδο της Δ' τάξης αποτελεί για πολλούς ερευνητές μια μεταβατική περίοδος κατά την οποία οι μαθητές μεταβαίνουν σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης. Παύουν να επεξεργάζονται λέξη προς λέξη τις πληροφορίες και τις οργανώνουν σε θεματικές ενότητες με βάσει επιμέρους ιδέες. Χαρακτηριστική είναι η φράση ότι οι μαθητές αρχίζουν να «διαβάζουν με τη σκέψη τους» (Chall, 1982). Οι μαθητές που φοιτούν στη Δ' τάξη είναι σε θέση να κάνουν τους απαραίτητους σημασιολογικούς συσχετισμούς, να διαμορφώνουν και να αναδιαμορφώνουν υποθέσεις εξάγοντας αιτιολογικής φύσης συμπεράσματα.

Το παιδί σε ηλικία 9 ετών και πάνω, σύμφωνα και με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας συνειδητοποιώντας έτσι, ότι, η μορφή και η δομή της γλώσσας προσαρμόζονται ανάλογα με το σκοπό – πλαίσιο επικοινωνίας (Tunmer & Herriman, 1984 . Gombert, 1992). Υπό αυτή την άποψη, σε επίπεδο Δ' τάξης αναπτύσσεται η εννοιολογική και σημασιολογική γνώση των παιδιών ενώ εμπλουτίζεται και εξειδικεύεται το χρηστικό τους λεξιλόγιο γεγονός που τους καθιστά ικανούς να διακρίνουν την σημασιολογική συσχέτιση εννοιών, αναπτύσσοντας παράλληλα επίπεδα αφηρημένης σκέψης.

Μάλιστα, σε αυτό το αναπτυξιακό επίπεδο, οι *πραγματολογικές δεξιότητες* του παιδιού σε συνδυασμό με τη *συντακτικές του δεξιότητες* μπορούν να *προβλέψουν* το επίπεδο κατανόησής του (Rego & Bryant 1993 . Demont & Gombert, 1996 . Lazo & Pumfrey, 1996).

Η ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματος, δείχνουν να διαθέτουν, ανεξάρτητα από τη φύση της δοκιμασίας, γεγονός που αποδεικνύει τη σχέση εξάρτησης μεταξύ προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης, ελλιπή γνώση και χρήση της γλώσσας, κυρίως σε συντακτικό επίπεδο. Οι μαθητές της Γ' τάξης σημείωσαν χαμηλά ποσοστά απάντησης σε προτάσεις το νόημα των οποίων προϋποθέτει τη χρήση και ερμηνεία *συνεκτικών λέξεων* όπως για είναι παράδειγμα



τον αιτιολογικό σύνδεσμο «επειδή», τον τελικό σύνδεσμο «για να», τους αντιμεταθετικούς σύνδεσμοις «όμως» και «αλλά», τον αποτελεσματικό σύνδεσμο «που» κ.ά. Η χρήση των συνδέσμων αυτών προϋποθέτει τη συσχέτιση πληροφοριών και την εξαγωγή των απαραίτητων συμπερασμάτων, δεξιότητα που προφανώς δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως στους μαθητές της Γ' τάξης (Cain, Patson & Andrews, 2005).

Επίσης, η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των προτάσεων στις οποίες οι μαθητές του δείγματος της έρευνας σημείωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας, καταδεικνύει ότι, οι μικρότεροι μαθητές δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν και να συμπληρώσουν ορθά τις αρνητικές προτάσεις, οι οποίες απαιτούν ένα σύνθετο τρόπο σκέψης (Βάμβουκας, 2004), καθώς επίσης δυσκολεύτηκαν να συμπληρώσουν τις προτάσεις στις οποίες η απαλειφθήσα λέξη ανήκει στην κατηγορία των ρημάτων. Όπως έχουμε δει στο θεωρητικό μας πλαίσιο, η κατηγορία των ρημάτων αποτελεί τη βάση για τη συντακτική ανάλυση των προτάσεων και την ενεργοποίηση των απαραίτητων λεξιλογικών σχημάτων βάσει της ενέργειας που δηλώνουν.

Ως αποτέλεσμα των πιο πάνω δυσκολιών, οι μαθητές της Γ' τάξης που συμμετέχουν στην έρευνα, συνάντησαν αυξημένο βαθμό δυσκολίας στην παρατακτική σύνδεση προτάσεων η κατανόηση των οποίων προϋποθέτει τη συσχέτιση πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την επιλογή της λέξης που συμπληρώνει ορθά το εννοιολογικό περιεχόμενο της πρότασης. Επομένως, το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών της έρευνας που φοιτούν στη Γ' τάξη πιθανόν να περιορίζει την ικανότητα των μαθητών να επεξεργαστούν σύνθετες προτάσεις η κατανόηση των οποίων προϋποθέτει ανώτερου επιπέδου νοητικές διεργασίες, διεργασίες οι οποίες προϋποθέτουν την αλληλόδραση και συσχέτιση διαφορετικής φύσης πληροφορίες (συντακτικές, σημασιολογικές, γνωστικά σχήματα, πραγματολογικές).

Επιπλέον, η ανάλυση των λαθών και του βαθμού δυσκολίας ορισμένων προτάσεων καταδεικνύει ότι οι μαθητές που φοιτούν στη Γ' τάξη του δείγματος πιθανόν να διαθέτουν περιορισμένο *χρηστικό* και *προσληπτικό λεξιλόγιο* και γενικότερα περιορισμένη *λεξιλογική γνώση*, παράγοντας ο οποίος δρα ανασταλτικά στην εννοιολογική διάκριση και επιλογή της καταλληλότερης σημασιολογικά λέξης. Βέβαια, το γεγονός ότι, οι μαθητές που φοιτούν στη

Γ' τάξη αντιμετώπισαν δυσκολίες ως προς την επιλογή της περισπαστικής λέξης, δυσκολίες τις οποίες πολλές φορές εξέφραζαν και κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών, είναι το αποτέλεσμα της γενικότερης τους αδυναμίας να επεξεργαστούν το σημασιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων εξάγοντας τα απαραίτητα συμπεράσματα, ικανότητα η οποία αναπτύσσεται σε πιο μεγάλες τάξεις.

Σε έρευνά της η Carroll (1993) αναφέρει ότι το προφορικό λεξιλόγιο και η γλωσσική ικανότητα (σε επίπεδο προφορικού λόγου) των μαθητών που φοιτούν στη Γ' τάξη αποτελούν δείκτες πρόβλεψης για το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας - κατανόησης. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει σε έρευνές του ο Thondike (1974) ο οποίος βρήκε ότι υπάρχει ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη λεξιλογική γνώση και την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης. Η λεξιλογική γνώση άλλωστε συνδέεται άμεσα με τις δοκιμασίες προφορικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα των λεξιλογικών υποδοκιμασιών σχετίζονται άμεσα με την το γενικό επίπεδο προφορικής ικανότητας. Οι Roth, Sprece & Cooper (2002) σε μία διαχρονική μελέτη διαπίστωσαν ότι οι σημασιολογικές δεξιότητες προβλέπουν την αναγνωστική κατανόηση στη Β' και Γ' τάξη .

Η έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι μαθητές της Γ' τάξης που έλαβαν μέρος στην έρευνα σημείωσαν *παραπλήσιες επιδόσεις* τόσο στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης όσο και στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης. Οι μαθητές σε αυτό το επίπεδο κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης και τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας κάνουν χρήση των γραμματικών, συντακτικών και σημασιολογικών συμβάσεων της γλώσσας, τις οποίες ο προφορικός λόγος *ενεργοποιεί έμμεσα*.

Σύμφωνα ακόμη με τα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, οι μαθητές της Γ' τάξης κατά την ανάγνωση και κατανόηση κειμένων / προτάσεων στηρίζονται κυρίως στην ερμηνεία του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων και αφετέρου στην προϋπάρχουσα τους γνώση και εμπειρία γύρω από τον κόσμο και πώς αυτός λειτουργεί.

Στηριζόμενοι λοιπόν στην προϋπάρχουσα γνώση, το προφορικό λεξιλόγιο και γενικότερα τις γλωσσικές διεργασίες που έμμεσα ο προφορικός λόγος των παιδιών ενεργοποιεί, οι μαθητές ηλικίας 8 – 9 ετών της έρευνας, τόσο στη δοκιμασία προφορικής όσο και στη

δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης προφανώς επεξεργάστηκαν τις πληροφορίες ενεργοποιώντας παρόμοιες διεργασίες. Συγκεκριμένα, φαίνεται να εστίασαν την προσοχή τους σε λέξεις περιεχομένου και στη συνέχεια αφενός εξαιτίας της προσωρινής φύσης του προφορικού λόγου και αφετέρου εξαιτίας των μειωμένων αναγνωστικών τους δεξιοτήτων, ερμήνευσαν τις προτάσεις σύμφωνα με τις προηγούμενες τους γνώσεις και γνωστικά σχήματα. Όπως έχουμε χαρακτηριστικά δει σε προηγούμενη ενότητα (πίνακας 7 και 8) οι μαθητές ιδιαίτερα της Γ' τάξης, επέλεξαν σε αρκετές περιπτώσεις, απαντήσεις οι οποίες ήταν συναφείς με το σημασιολογικό περιεχόμενο βασικών για το νόημα λέξεων στην πρόταση. Λέξεις οι οποίες ενεργοποιήθηκαν μέσω γνωστικών σχημάτων και οι οποίες, όμως, δε συμπλήρωναν ορθά το σημασιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων. Σας θυμίζουμε για παράδειγμα τη 10<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup>, 14<sup>η</sup> από την προφορική δοκιμασία.

Παρόμοιες διεργασίες, όπως έχουμε δει και στο θεωρητικό μας πλαίσιο, διεκπεραιώνονται και κατά την ακρόαση. Η προσωρινή φύση της ομιλίας καθιστά τη λειτουργία της προφορικής κατανόησης μια καθοδική διεργασία κατά την οποία ο ακροατής επεξεργάζεται και συσχετίζει στη μνήμη εργασία τις βασικές ιδέες από ένα κείμενο κατασκευάζοντας τη νοητική του αναπαράσταση. Το ίδιο συμβαίνει και κατά την ακρόαση προτάσεων. Το υποκείμενο κρατά ενεργές στη μνήμη εργασίας τις λέξεις – κλειδιά των προτάσεων, ανακαλεί από τη μακρόχρονη μνήμη προγενέστερες γνώσεις και σχήματα με αποτέλεσμα να εξάγει τα απαραίτητα συμπεράσματα.

Όλα όσα προαναφέραμε φαίνεται να αιτιολογούν, όπως έχουμε δει πιο αναλυτικά και στην προηγούμενη ενότητα (πίνακας 7 και 8) , το λόγο που οι μαθητές της έρευνας σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στις προτάσεις όπου το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στο τέλος των προτάσεων. Μέσα από την παράθεση των πληροφοριών, το υποκείμενο ενεργοποιεί τα ανάλογα γνωστικά σχήματα, δημιουργεί περισσότερες εννοιολογικές συσχετίσεις, συσχετίσεις οι οποίες κατευθύνουν τη σκέψη του και οδηγούν θα λέγαμε αβίαστα και με περισσότερη ακρίβεια στην πρόβλεψη και επιλογή των λέξεων που συμπληρώνουν ορθά το τέλος των προτάσεων. Όπως άλλωστε υποστηρίζουν οι Marsen – Wilson & Tyler (1980) σε σχετικά πειράματα, οι διαδικασίες αφομοίωσης που πραγματοποιούνται στο σύνολο μιας πρότασης, αποτελούν μια συνεχή προετοιμασία για την επεξεργασία των λέξεων και των πληροφοριών που έπονται.

Για αυτό το λόγο άλλωστε οι μαθητές, ιδιαίτερα της Γ' τάξης, συνάντησαν περισσότερη δυσκολία στις προτάσεις όπου οι λέξεις – κλειδιά βρίσκονται στο δεύτερο μισό των προτάσεων (το κενό συμπλήρωσης βρίσκεται στην αρχή των προτάσεων). Οι πληροφορίες αυτές ορίζουν τους αιτιολογικούς συγκερασμούς στους οποίους πρέπει να προβεί το υποκείμενο για την ερμηνεία των προτάσεων. Η επιτυχής συμπλήρωση των συγκεκριμένων προτάσεων προϋποθέτει συντακτικές και σημασιολογικές συσχετίσεις ούτως ώστε το υποκείμενο να κρατήσει ενεργές στη μνήμη του τις υπό επεξεργασία πληροφορίες και ταυτόχρονα να ενεργοποιήσει στη μακροπρόθεσμή του μνήμη τα απαραίτητα γνωστικά σχήματα. Στην προσπάθεια του αυτή διαμορφώνει και να αναδιαμορφώνει υποθέσεις για το περιεχόμενο των προτάσεων επιβαρύνοντας ακόμα πιο πολύ τη μνήμη εργασίας.

Η συμπλήρωση των προτάσεων όπου η απαλειφθήσα λέξη βρίσκεται στην αρχή της πρότασης προϋποθέτει συνειδητό έλεγχο των διεργασιών και των αποτελεσμάτων τους, εφαρμόζοντας τις απαραίτητες *μεταγνωστικές* και *μεταγλωσσικές στρατηγικές*, τις οποίες, πιθανόν, οι μαθητές της Γ' τάξης του δείγματος δεν έχουν αναπτύξει και κυρίως δεν έχουν διδαχθεί.

Το γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών της Γ' τάξης λοιπόν, εικάζουμε ότι δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς ούτως ώστε να αυτοματοποιηθούν κάποιες από τις διεργασίες σε επίπεδο επεξεργασίας, ειδικότερα στην περίπτωση της έρευνάς μας η οποία διερευνά την κατανόηση προφορικών προτάσεων προσανατολισμένων στο περιεχόμενο και όχι στον ακροατή. Ο περιορισμός αυτός αυξάνει τη δυσκολία της προφορικής δοκιμασίας της οποίας οι προσληπτικές / αντιληπτικές διεργασίες απαιτούν αυξημένα επίπεδα προσοχής και αυξημένες γλωσσικές δεξιότητες. Ο ακροατής καλείται να επεξεργαστεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αποπλαισιωμένου προφορικού λόγου, χαρακτηριστικά παρόμοια με τη δομή και τη μορφή του γραπτού λόγου, επιβαρύνοντας ακόμη πιο πολύ τη μνήμη εργασίας στα πλαίσια της προσωρινής φύσης του προφορικού λόγου.

Οι πιο πάνω παράγοντες επιδρούν στη διεργασία κατανόησης καθιστώντας την προφορική δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων ιδιαίτερα απαιτητική σε επίπεδο γνωστικών, γλωσσικών και μεταγνωστικών διεργασιών. Όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενη

ενότητα, καταργώντας λέξεις περιεχομένου ελέγχουμε την ικανότητα του υποκειμένου να κατανοεί το σημασιολογικό περιεχόμενο προτάσεων. Παρόλα αυτά, η τεχνική συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων, προϋποθέτει τη σύμπραξη πολλών παραγόντων όπως τη λεξιλογική και εννοιολογική γνώση, συντακτικές δεξιότητες, σημασιολογικές και πραγματολογικές ικανότητες, ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων κ.ά. Όλοι οι παράγοντες σε συνδυασμό με την προφορική φύση της πληροφορίας και τους περιορισμούς που υπόκειται η προφορική μορφή της δοκιμασίας μας αυξάνει τη δυσκολία της προφορικής δοκιμασίας.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαία η αναφορά μας σε έρευνες της Goh (2000) γύρω από την κατανόηση προφορικών κειμένων, οι οποίες έδειξαν ότι, δέκα από τις δεκαπέντε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ακροατές, εντοπίζονται σε επίπεδο γνωστικών διεργασιών όπως την αντίληψη, την επεξεργασία και τη χρήση της γλώσσας. Οι υπόλοιπες πέντε δυσκολίες εντοπίζονται σε επίπεδο αναγνώρισης λέξεων και προσοχής. Κατά το στάδιο επεξεργασίας, στάδιο στο οποίο κυρίως οι μαθητές Γ' τάξης της έρευνας φαίνεται να συνάντησαν δυσκολίες, οι λέξεις συσχετίζονται (συντακτική δομή) και οργανώνονται (σημασιολογική αναπαράσταση) σχηματίζοντας μια νοητική αναπαράσταση ανάλογα με την προϋπάρχουσα γνώση του ακροατή.

Επίσης, η έρευνα της Goh έδειξε ότι οι περισσότεροι ακροατές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το νόημα μιας συγκεκριμένης πρότασης ή λέξης δεν εστιάζουν την προσοχή τους στις πληροφορίες που παρέχονται με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κατασκευάσουν μια συνεκτική αναπαράσταση του νοήματος. Επίσης, ένα μέρος των μαθητών τόνισε τη σημασία της αρχικής πρότασης ή λέξης, η μη ακρόαση της οποίας αύξησε το βαθμό δυσκολίας γύρω από την επεξεργασία και συσχέτιση των πληροφοριών που έπονται. Η συγκεκριμένες δυσκολίες εντοπίζονται και στην έρευνά μας τα αποτελέσματα της οποίας δείχνουν ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στις προτάσεις όπου είχε απαλειφθεί η πρώτη λέξη καθώς επίσης αρκετοί μαθητές ζήτησαν να ακούσουν και τρίτη φορά κάποιες από τις προφορικές προτάσεις γεγονός που μαρτυρά τη δυσκολία των μαθητών, ειδικότερα της Γ' τάξης, οι οποίοι δεν έχουν αυτοματοποιήσει κάποιες διεργασίες.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, οι παράγοντες και οι δεξιότητες που προαναφέραμε στην προσπάθεια μας να ερμηνεύσουμε τις ανώτερες επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν στη Δ΄ τάξη και αντίστοιχα να ερμηνεύσουμε τις χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών της Γ΄ τάξης της εν λόγω έρευνας, αποτελούν *πιθανές ενδείξεις* ο ακριβής έλεγχος των οποίων προϋποθέτει περαιτέρω έρευνα. Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες και οι παράγοντες που εντοπίσαμε συνάδουν με το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, να επισημάνουμε ότι η διαφορά των μέσων όρων στη δοκιμασία προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης σε επίπεδο Δ΄ τάξης, αποτελεί ένδειξη ότι το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών που φοιτούν στη Δ΄ τάξη του δείγματός μας αναπτύσσεται σημαντικά σε σχέση με το επίπεδο προφορικής κατανόησης το οποίο παρουσιάζει, έστω και μηδαμινή, βελτίωση. Επομένως, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η σχέση προφορικού και γραπτού λόγου μεταλλάσσεται εξελικτικά σε *αμοιβαία σχέση*, όπου πιθανή βελτίωση της μίας εκ των δύο δεξιοτήτων επιδρά στην ανάπτυξη και βελτίωση της άλλης. Για παράδειγμα, η ικανότητα του παιδιού να σκέπτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να εστιάζει την προσοχή του κυρίως στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης, είναι μια μορφή μεταγλωσσικής ικανότητας η οποία διευκολύνει την εκμάθηση και επεξεργασία του γραπτού λόγου βελτιώνοντας σημαντικά τις διεργασίες κατανόησης οι οποίες με τη σειρά τους επιδρούν στις δομές του προφορικού λόγου και έκφρασης των μαθητών (Tunmer & Herriman, 1984 . Perfetti, 1985 . Chall et al., 1990).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με έρευνες των Loban (1963) Strickland (1962), Curtis (1980), Vellutino et al. (1991) οι οποίοι βρήκαν ότι η προφορική γλωσσική ικανότητα επιδρά προοδευτικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε ηλικίες μεγαλύτερες των 8 ετών. Επίσης, σε έρευνα του ο Biemiller (1994) έδειξε ότι οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων που έχουν ήδη αυτοματοποιήσει την ικανότητα αποκωδικοποίησης και την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης ισάξια και συγκρίσιμα με τα επίπεδα προφορικής κατανόησης.

Αυτό άλλωστε αποδεικνύει και το επίπεδο προφορικής κατανόησης των μαθητών της Γ΄ τάξης που συμμετείχαν στην έρευνα, το οποίο συμπίπτει, όπως έχουμε δει, με το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο εφόσον

όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το επίπεδο προφορικής κατανόησης και οι επιμέρους γλωσσικές διεργασίες επηρεάζουν και προβλέπουν το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης επαληθεύοντας, εν μέρει, μια πιθανή *σχέση εξάρτησης* σε επίπεδο Γ' τάξης που μελετάμε. Όπως αναφέρουν και οι Torrance & Olson (1985) σε μια διαχρονική τους μελέτη, τα παιδιά που μπορούν επιδέξια να χειριστούν σημασιολογικά και συντακτικά τη γλώσσα είναι ικανότερα να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τη μάθηση της ανάγνωσης. Επίσης, ερευνητικά δεδομένα εξελικτικών ερευνών του Bardian (1988) δείχνουν ότι οι δυσκολίες στο προφορικό λεξιλόγιο και σύνταξη αποτελούν σοβαρούς δείκτες πρόβλεψης δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση.

Βέβαια, να σημειώσουμε ότι, στην έρευνά μας, ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο στη δοκιμασία προφορικής κατανόησης. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων, ειδικότερα σε προφορικό επίπεδο, είναι ιδιαίτερα απαιτητική, παράγοντας ο οποίος σε συνδυασμό με το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών οδήγησε στη διαμόρφωση των εν λόγω αποτελεσμάτων. Όπως όλοι ξέρουμε η καθημερινή προφορική επικοινωνία καθίσταται ευκολότερη από την αναγνωστική.

Έρευνα των Stricht & James (1984) έδειξε ότι ο δείκτης συνάφειας ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόηση σε επίπεδο Γ' τάξης ανέρχεται σε επίπεδο .66 ενώ σε επίπεδο Δ' τάξης ανέρχεται σε επίπεδο .70. Στην έρευνά μας οι αντίστοιχοι δείκτες συνάφειας είναι αισθητά χαμηλότεροι και ανέρχονται στο .50 και .52 αντίστοιχα. Βέβαια, οι τιμές μεταβάλλονται ανάλογα με την τεχνική αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο ερευνητής.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έρχονται σε συμφωνία επίσης με τα αποτελέσματα της έρευνας των Royer, Sinatra και Schumer (1990), οι οποίοι τονίζουν ότι σε επίπεδο Δ' τάξης ο γραπτός και προφορικός λόγος βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα. Επίσης, τα δεδομένα της έρευνάς μας επιβεβαιώνονται από την έρευνα του πανεπιστημίου Κύπρου (2007) κατά την οποία η προφορική κατανόηση βελτιώνεται στη Δ' και Στ' τάξη ενώ η αναγνωστική κατανόηση σημειώνει ιδιαίτερη βελτίωση στη Β' και Δ' τάξη. Γενικότερα, η έρευνα του πανεπιστημίου Κύπρου έδειξε ότι υπάρχει θετική – γραμμική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «κατανόηση» και «τάξη φοίτησης» εφόσον ο βαθμός προφορικής και

αναγνωστικής κατανόησης βελτιώνεται όσο προχωράμε σε μεγαλύτερες τάξεις, γεγονός που επαληθεύεται και στην εν λόγω έρευνα.

Τέλος, έρευνα του Lombardino και των συναδέλφων του (1997) έδειξε ότι η προσληπτική και εκφραστική γλωσσική ικανότητα (λεξιλόγιο, σύνταξη, προφορική κατανόηση) των μαθητών Δ' τάξης εκφράζει σε ποσοστό 57% την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης. Ας μη ξεχνάμε ότι οι σύγχρονες έρευνες τονίζουν ότι η προφορική ικανότητα κατανόησης αποτελεί έναν από τους πολυάριθμους παράγοντες που επιδρούν στην ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης. Επομένως, το υπόλοιπο 50% στην έρευνά μας συνάδει με την επίδραση και άλλων παραγόντων των οποίων η εξέταση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην προφορική και αναγνωστική κατανόησης και την αντικειμενική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

## **5.2 Προσληπτική Γλωσσική Ικανότητα και επιμέρους μεταβλητές**

### **5.2.1 Φύλο**

Στο σύνολο των μαθητών του δείγματος τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας ( $M.O=13,85$ ,  $s =1,85$ ) από τα αγόρια ( $M.O= 13,51$ ,  $s =1,88$ ). Η υπεροχή αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής σε επίπεδο Δ' τάξης όπου τα κορίτσια σημειώνουν μέσο όρο επίδοσης ίσο με 14,49 μονάδες ( $s=1,7$ ) ενώ τα αγόρια σημειώνουν μέσο όρο επίδοσης ίσο με 13,84 μονάδες ( $s=1,8$ ). Σε επίπεδο Γ' τάξης οι επιδόσεις των κοριτσιών που συμμετέχουν στην έρευνα είναι επίσης υψηλότερες από τις αντίστοιχες των αγοριών, αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Επομένως, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η επίδραση του παράγοντα «φύλο» στο βαθμό προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας, στο γενικότερο δηλαδή βαθμό κατανόησης, φαίνεται να εκδηλώνεται ιδιαίτερα σε επίπεδο Δ' τάξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ερμηνεύσιμα εφόσον η μάθηση ή η απόκτηση της γλώσσας είναι μια εξελικτική διαδικασία που αφορά κυρίως τη απόκτηση της δομής αλλά και των στοιχείων που την αποτελούν. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει χρήση της γλώσσας προϋποθέτει την αλληλεπίδραση τουλάχιστον τριών βασικών δομικών της στοιχείων όπως



είναι το φωνολογικό, το σημασιολογικό και το συντακτικό. Η ανάπτυξη των τριών αυτών συστημάτων θα έλεγε κανείς ολοκληρώνεται σε ηλικία περίπου εννέα ετών, ένα μεταβατικό στάδιο Γ' και Δ' τάξης, στάδιο κατά το οποίο η επίδραση του παράγοντα φύλου δε φαίνεται να είναι ακόμα έκδηλη (Πόρποδας, 1996).

Τα δεδομένα της έρευνάς μας συνάδουν επίσης με τα αποτελέσματα ερευνών του Βάμβουκα (Βάμβουκας & Σηθιακάκης, 1985 . Βάμβουκας, 1987) τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια στην κατανόηση κειμένου και στη γνώση ορισμένου λεξιλογίου. Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις η σχέση αυτή δεν επαληθεύεται εφόσον τα αγόρια και τα κορίτσια σημειώνουν παρόμοιες επιδόσεις (Βάμβουκα, 1992). Επίσης, έρευνα του Soris (1970) η οποία διεξήχθη στη Β', Γ', Δ' και Ε' τάξη δεν έδειξε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αναγνωστική ικανότητα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

Σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, τα κορίτσια υπερτερούν, κατά μία άποψη, στην ανάπτυξη και ωρίμανση των γλωσσικών ικανοτήτων σε σχέση με τα αγόρια. Το ίδιο ισχύει και για την αναγνωστική ικανότητα η οποία επηρεάζεται από τις γλωσσικές ικανότητες του ατόμου (Meccoby & Janklin, 1974 . Hutt, 1972 . Nash, 1973). Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια σημειώνουν μεγαλύτερη καθυστέρηση από τα κορίτσια στην ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, αλλά γύρω στην ηλικία των 10 ετών οι διαφορές αυτές δεν ήταν πλέον εμφανείς.

Τέλος, να αναφέρουμε ότι ορισμένες έρευνες τονίζουν την επίδραση και άλλων παραγόντων όπως είναι οι κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες και η επίδραση της στάσης των εκπαιδευτικών και των προσδοκιών τους ως προς τις επιδόσεις των κοριτσιών και των αγοριών στο γλωσσικό μάθημα, προσδοκίες οι οποίες ευνοούν τα κορίτσια.

### **5.2.2 Αστικότητα σχολείου φοίτησης**

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας οι μαθητές που φοιτούν σε αστικά σχολεία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας (Μ.Ο=14,10, s=1,7) από τους μαθητές που φοιτούν σε αγροτικά σχολεία (Μ.Ο=12,81, s=1,96) του δείγματος.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μας πλαίσιο, η διαφορά αυτή πιθανόν να οφείλεται στην επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Έρευνα των Wells (1985) και Heath (1982) έδειξε ότι το κοινωνικό περιβάλλον, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονιών ασκεί θετική ή αρνητική επιρροή στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού όπως για παράδειγμα τη λεξιλογική και συντακτική του ανάπτυξη.

Σημαντική είναι όπως έχουμε αναφέρει, η *γλωσσική ανταλλαγή* των γονιών με τα παιδιά τους και η οποία μπορεί να διακριθεί σε παρακίνηση, αντήχηση και επέκταση. Οι γονείς με υψηλό κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο και κατ' επέκταση οι αστικές συνήθως οικογένειες, συνηθίζουν να επεκτείνουν το 30% του λόγου των παιδιών τους με αποτέλεσμα η ομιλία των παιδιών τους να βελτιώνεται σημαντικά σε συντακτικό / γραμματικό επίπεδο.

Είναι γνωστή άλλωστε και η θεωρία του Beirstain ο οποίος επεσήμανε την αιτιώδη σχέση μεταξύ της μορφωτικό – οικονομικής θέσης της οικογένειας και του επιπέδου της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Κατά τον Beirstain, ο διαχωρισμός των κοινωνικών στρωμάτων συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονιών το οποίο επιφέρει διαφοροποιήσεις και στη γλωσσική μορφή επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Επομένως, η μορφή της γλώσσας που συνήθως χρησιμοποιείται στα κατώτερα μορφωτικό – οικονομικά στρώματα, τις αγροτικές συνήθως οικογένειες, χαρακτηρίζεται ως «*περιορισμένος κώδικας*» επικοινωνίας ενώ η αντίστοιχη γλωσσική μορφή που χρησιμοποιείται από τα ανώτερα μορφωτικό – οικονομικά στρώματα, τις αστικές συνήθως οικογένειες, χαρακτηρίζεται ως «*επεξεργασμένος κώδικας*» επικοινωνίας ο οποίος είναι γλωσσικά σύνθετος, συμβάλλει στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών και επιπλέον συμβαδίζει με την «*κουλτούρα*» και τον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται στο σχολείο (Labov, 1972).

Οι πιο πάνω παράγοντες αποτελούν πιθανές ερμηνείες του αποτελέσματος το οποίο φανερώνει ότι οι μαθητές των αστικών σχολείων του δείγματός μας διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο προσληπτικής γλωσσικής ικανότητας από τους μαθητές φοιτούν στα αγροτικά σχολεία της έρευνας. Η σχέση αυτή, όπως και οι άλλες σχέσεις που μελετήσαμε χρήζουν περαιτέρω διερεύνηση.

### 5.3 Προοπτικές

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να επιχειρήσει μια προσπάθεια συσχέτισης του βαθμού κατανόησης προφορικών προτάσεων και του βαθμού κατανόησης γραπτών προτάσεων μελετώντας κυρίως τη σχέση προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές Γ' και Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό των μαθητών Γ' και Δ' τάξης καθώς επίσης αντιμετωπίζουν ορισμένους περιορισμούς ως προς την ικανότητα την οποία περιγράφουν. Αν και η τεχνική συμπλήρωσης είναι μια έγκυρη τεχνική αξιολόγησης του επιπέδου κατανόησης και αποτελεί ένδειξη του ευρύτερου επιπέδου κατανόησης (Βάμβουκας, 1987) θα προτείναμε σε αυτό το σημείο μία εις βάθος αξιολόγηση του επιπέδου προφορικής και αναγνωστικής κατανόησης εφαρμόζοντας όχι μόνο τη συγκεκριμένη τεχνική σε επίπεδο πρότασης αλλά και σε επίπεδο κειμένου οι διεργασίες για την κατανόηση του οποίου αποτελούν ισχυρή ένδειξη του επιπέδου κατανόησης του μαθητή.

Θα προτείναμε μάλιστα την εφαρμογή μιας γκάμας μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης έτσι ώστε τα αποτελέσματα και οι δείκτες συνάφειας να δείχνουν μία όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική εικόνα του επιπέδου κατανόησης οδηγώντας σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Βέβαια, θα ήταν παράληψή μας να μη θίξουμε για μια άλλη φορά την έλλειψη σταθμισμένων ερευνητικών εργαλείων στον ελληνικό χώρο γύρω από την αξιολόγηση της αναγνωστικής αλλά κυρίως της προφορικής κατανόησης και ιδιαίτερα του προφορικού λόγου προσανατολισμένου στο περιεχόμενο, οι διεργασίες για την επεξεργασία και κατανόηση του οποίου προσομοιάζουν με τις αντίστοιχες του γραπτού λόγου - ανάγνωσης - και μας βοηθούν περαιτέρω στη βελτίωση του επιπέδου αναγνωστικής και προφορικής κατανόησης και όχι μόνο (όλων των όψεων της γλώσσας).

Όπως έχουμε αναφέρει στην εισαγωγή μας, η εργασία έχει ως μακροπρόθεσμο στόχο τη διδακτική παρέμβαση σε επίπεδο προφορικού λόγου μιας και τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και άλλων ερευνών τονίζουν την ύπαρξη εξελικτικής συνάφειας ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο. Όπως έχουμε επισημάνει οι νέες προσεγγίσεις της γλώσσας και ιδιαίτερα η λειτουργική προσέγγιση, θέτουν ως στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας την

καλλιέργεια ενός ευρύ φάσματος γλωσσικών δεξιοτήτων έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν μέσα από την ίδια τους την εμπειρία με τη γλώσσα και την εμπλοκή τους σε ποικιλόμορφες επικοινωνιακές δραστηριότητες να συνειδητοποιήσουν τις πολλαπλές λειτουργίες της γλώσσας και να καταστούν ικανοί χρήστες (και χειριστές) του γραπτού και προφορικού λόγου. Οι σύγχρονες απόψεις της γλωσσικής θεώρησης, στοχεύουν στην ολόπλευρη και δημιουργική ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, στην ταυτόχρονη και αρμονική ανάπτυξη όλων των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων, εφόσον ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή, σχετίζονται και αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους (ολική θεώρηση γλώσσας) (Μήτσης, 1996 . Παπούλια Π. – Τζελέπη, 2000).

Αν λοιπόν, οι μαθητές, μάθουν να χρησιμοποιούν στον προφορικό τους λόγο, έκφραση και επικοινωνία, σύνθετες γλωσσικές δομές που να προσομοιάζουν τη δομή και οργάνωση του γραπτού λόγου, τότε θα αναπτύξουν, συν το χρόνω, τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέπουν να κατανοούν σύνθετες γλωσσικές δομές, τόσο σε προφορικό αλλά και γραπτό επίπεδο.

Σε επόμενο στάδιο οι μαθητές μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιήσουν συνειδητά και δημιουργικά τη γλώσσα, ελέγχοντας την καταλληλότητα της γλωσσικής τους έκφρασης και διατύπωσης, προκειμένου να επιλέγουν την πιο αποτελεσματική, με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο, γλωσσική διατύπωση (Χαραλαμπόπουλος, 2000. Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997). Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση κάθε επιμέρους γλωσσικού στοιχείου – φαινομένου, (συντακτικό, γραμματικό, λεξικό κ.τ.λ) καθίσταται λειτουργικά αξιοποιήσιμη στη δυναμική τόσο του γραπτού αλλά και του προφορικού λόγου του μαθητή και συγκεκριμένα στην ικανότητα ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης και ομιλίας (Γούτσος, 1999).

Μελέτες άλλωστε από το χώρο της Γνωστική Ψυχολογίας, της Ψυχολογίας της Ανάγνωσης και της Ψυχογλωσσολογίας έχουν αναδείξει την επίδραση πολλών πτυχών του προφορικού λόγου στην εκμάθηση του γραπτού και ακόμη περισσότερο στην εκμάθηση της ανάγνωσης, τόσο σε επίπεδο αποκωδικοποίησης όσο και σε επίπεδο κατανόησης (Γιανικοπούλου, 1998. Μπασλής, 2006, Πόρποδας, 2002, Reid, 1998 ).

Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στην Ελλάδα, έχει ως στόχο, όπως το ίδιο αναφέρει, την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και κατανόησης, στόχος ο οποίος βρίσκεται σε αναντιστοιχία με την εκπαιδευτική πραγματικότητα αφενός γιατί τα ίδια τα σχολικά εγχειρίδια δεν προβλέπουν διδακτικές ενέργειες και δεν παρέχουν διδακτικό υλικό για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου και κατανόησης και αφετέρου γιατί οι εκπαιδευτικοί αγνοούν το ρόλο και τις προεκτάσεις του προφορικού λόγου στην εκμάθηση της ανάγνωσης και ειδικότερα την αμοιβαία σχέση που αναπτύσσεται σε μεγαλύτερες ηλικίες εφόσον τα χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στο γραπτό λόγο εμφανίζονται και στον προφορικό, κυρίως στις προσχεδιασμένες μορφές λόγου.

Όπως αναφέρει η Σκούρτου (1998:8), *«για μια απρόσκοπτη μάθηση της ανάγνωσης απαιτείται εξοικείωση με τις δομές του γραπτού λόγου ήδη στα πλαίσια του προφορικού»*. Γνωρίζοντας πώς δομείται η γνώση μέσω του προφορικού λόγου, γνωρίζουμε και ποια ακριβώς στοιχεία θα βοηθήσουν στη μετέπειτα εισαγωγή στο γραπτό λόγο, η μάθηση του οποίου επιδρά στην πρόοδο του προφορικού λόγου και αντίστροφα.

Είναι κοινή διαπίστωση ότι για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα από τη διπλή γλωσσική έκφραση, καλλιεργείται αδιαμφισβήτητα περισσότερο η γραπτή από την προφορική έκφραση, η οποία μπορούμε να πούμε ότι παραμελείται ή ελάχιστα και άτονα καλλιεργείται. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ο προφορικός λόγος παραγκωνίζεται από την επικράτηση του γραπτού λόγου ο οποίος αποτελεί θα λέγαμε αυτοσκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας. Καθίσταται σαφές, το γεγονός ότι δεν είναι στις προθέσεις να δούμε ανταγωνιστικά τις δύο όψεις της γλώσσας, αλλά έχουμε ως πρόθεση να τονίσουμε την αναγκαιότητα μιας μεθοδικότερης και ουσιαστικότερης άσκησης των μαθητών στον προφορικό λόγο, η οποία θα επηρεάσει ευνοϊκά και στην εξέλιξη του γραπτού λόγου και στην ίδια τη δομή και τη λειτουργία της σκέψης. Ας μη ξεχνάμε άλλωστε ότι η μάθηση της γλώσσας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά ένα μέσο καλλιέργειας της σκέψης και αντίστροφα.

Πρέπει λοιπόν, να «αποκαταστήσουμε» την αξία του προφορικού λόγου στην γλωσσική διδασκαλία και ανάπτυξη μεταβάλλοντας σε πίστη των εκπαιδευτικών την το μήνυμα της επιστημονική κοινότητας για μια πιο συνειδητή και καλά σχεδιασμένη άσκηση των μαθητών

στο λόγο έτσι ώστε το λεξιλόγιο να εμπλουτιστεί και η έκφραση να αποκτήσει ευχέρεια , σαφήνεια και φυσικότητα (Ραπτοπούλου, 1999).

Καθίσταται άμεση ανάγκη, ο προφορικός λόγος να συγκαταλεγεί στις προτεραιότητες του σχολείου. Συχνά ο προφορικός λόγος των μαθητών περιορίζεται σε μονολεκτικές απαντήσεις, ομαδικές επαναλήψεις, καταφατικές ή αποφατικές αποκρίσεις. Δεν παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε άτομο να εκφραστεί συστηματικά σε συνεχή λόγο. Στην προσπάθεια του ο μαθητής να μιλήσει με κάποια διάρκεια και να παρουσιάσει σωστά διαρθρωμένο λόγο εντείνει την προσοχή του και την αυτοσυγκέντρωση του. Ανακινεί το γλωσσικό του δυναμικό προβαίνοντας επιλεκτικά στη χρήση των κατάλληλων γλωσσικών στοιχείων, αποσαφηνίζει, εμπεδώνει και εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του, ενώ παράλληλα, η σκέψη του παιδιού αφυπνίζεται και οργανώνεται. Έτσι ο μαθητής, μακροπρόθεσμα, και έπειτα από συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια, καλυτερεύει την ομιλία του, το επίπεδο προσληπτικής γλωσσικής κατανόησης τόσο του ίδιου όσο και των ακροατών του.

Πρέπει λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ότι η γλώσσα γίνεται πληρέστερο κήμα με την πληρέστερη κατοχή του προφορικού λόγο χωρίς βέβαια να τους διαφεύγει το γεγονός ότι ζούμε στην εποχή της εικόνας. Εικόνα και γλώσσα μπορούν αν συνυπάρξουν αλληλεπιδρώντας το ένα στην ανάπτυξη του άλλου.

Η ιδιαιτερότητα του προφορικού λόγου, του προφορικού λόγου προσανατολισμένου στο μήνυμα, τον οποίο άλλωστε και μελετάμε, συνεπάγεται την εφαρμογή διαφοροποιημένων παιδαγωγικών στρατηγικών για τη διδασκαλία του ούτως ώστε να μπορούμε μακροπρόθεσμα να καλλιεργήσουμε με μεγαλύτερη ευχέρεια την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι πρέπει να διευκολύνουν τους μαθητές να μπορούν να καθορίσουν τι ακριβώς θέλουν να πουν, να επιλέγουν και να δίνουν προτεραιότητα στα βασικά σημεία του θέματος, να δομούν με νια λογική σειρά εκφωνημάτων με τη χρήση των κατάλληλων συνδετικών, να αντιλαμβάνονται το σκοπό επικοινωνίας και να λαμβάνουν υπόψη τους τον αποδέκτη του μηνύματος. Όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα της έρευνά μας, αποτελέσματα βέβαια που χρήζουν όπως έχουμε δει περαιτέρω και πιο συστηματική διερεύνηση, αλλά και ένας μεγάλος όγκος εξελικτικών

ερευνών, ο προφορικός και γραπτός λόγος αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται με μια γραμμική, θετική σχέση. Μόνο μέσα από την παράλληλη καλλιέργεια τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής γλώσσας οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις δομές της γλώσσας, θα αναπτύξουν με αποτελεσματικό τρόπο τις γλωσσικές τους ικανότητες και θα μπορούν να κατανοούν με μεγαλύτερη ευκολία τον κειμενικό λόγο δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτες για την επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου όπως άλλωστε ορίζουν τα καινούργια αναλυτικά προγράμματα.

Ο σκοπός άλλωστε της γλωσσικής διδασκαλίας συνίσταται στην επιδίωξη να ασκηθούν οι μαθητές ώστε να κατανοούν τις ποικίλες μορφές προφορικού και γραπτού λόγου και να μπορούν τις συνδέσουν με τις συνθήκες επικοινωνίας μέσα στις οποίες παράγεται καθεμιά από αυτές, αλλά και να μπορούν να χρησιμοποιούν οι ίδιοι δημιουργικά τη γλώσσα, προφορικά και γραπτά, με τρόπο που να ταιριάζει στη δεδομένη κάθε φορά περίπτωση επικοινωνίας. Η εργασία αυτή, αναφέρεται στο πρώτο μέρος του πιο πάνω στόχου, την κατανόηση, η οποία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για ανώτερα επίπεδα επεξεργασίας και χρήσης της γλώσσας. Μια ικανότητα που μπορούμε να καλλιεργήσουμε με συστηματικό και δομημένο τρόπο τόσο σε προφορικό όσο και σε αναγνωστικό επίπεδο καλλιεργώντας παράλληλα την παραγωγή και έκφραση του λόγου, ενός λόγου αυστηρά δομημένου και ολοκληρωμένου. Μόνο όταν οι μαθητές αυτοματοποιήσουν τις δεξιότητες αυτές θα μπορούν με αποτελεσματικό τρόπο να αναπτύξουν κατ' ουσία τις επικοινωνιακές τους ικανότητες,

Σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε και τα όσα προσδοκούμε, η διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να διακρίνεται σε δύο επίπεδα: α) τις διαδικασίες παραγωγής και κατανόησης του προφορικού και γραπτού λόγου και β) τις διαδικασίες επεξεργασίας και σχολιασμού του λόγου που παρήγαγαν οι μαθητές για να αξιολογηθεί η καταλληλότητά του αναφορικά με την επίτευξη του εκάστοτε στόχου, επίπεδο το οποίο δε διερευνάμε αλλά αποτελεί μία μελλοντική προοπτική στο πεδίο έρευνας.

Στη συνέχεια λοιπόν προτείνουμε ορισμένες τεχνικές διδασκαλίας που θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν τον προφορικό λόγο των παιδιών. Να επισημάνουμε ότι οι τεχνικές / μέθοδοι αυτοί εφαρμόζονται και προτείνονται στο εξωτερικό. Η διδασκαλία του προφορικού λόγου σύμφωνα με τον Vandergriff (2004) πρέπει να έχει ως στόχο τη διδασκαλία ανοδικών

και καθοδικών διεργασιών και δεξιοτήτων. Πρέπει να παρέχει διδάξει στο μαθητή πώς να ακούει με κατανόηση και να τον βοηθήσει επίσης να αναπτύξει εκείνες τις μεταγνωστικές στρατηγικές για να μπορεί να ελέγχει και να βελτιώνει το επίπεδο κατανόησής του. Για το σκοπό αυτό ο Vandergrift προτείνει:

- Την καλλιέργεια στρατηγικών που να επιτρέπουν στα παιδιά να ελέγχουν το γενικό επίπεδο κατανόησης, την κατανόηση του συνολικού νοήματος.
- Την καλλιέργεια στρατηγικών που να τους επιτρέπουν να ελέγχουν – να ρυθμίζουν την κατανόηση συγκεκριμένων πληροφοριών (comprehension monitoring).
- Την καλλιέργεια στρατηγικών που θα δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να ελέγξει όλες τις πιθανές ερμηνείες πριν αποφασίσει ποια ταιριάζει καλύτερα στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτό μπορεί να γίνει με τη βοήθεια ερωτήσεων επεξεργασίας.
- Την καλλιέργεια στρατηγικών που θα βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειρίζονται την προσοχή τους η οποία θα τους βοηθήσει στην επιλεκτική επιλογή των βασικών πληροφοριών απελευθερώνοντας έτσι πολύ χώρο στη μνήμη. Σημαντική είναι η συνεισφορά των μεθόδων μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή ο οποίος παρέχει σταδιακά στο μαθητή τη δυνατότητα να αναπτύξει ανοδικές διεργασίες.

Για παράδειγμα κατάλληλα προγράμματα στο Η/Υ παρέχουν τη δυνατότητα στο μαθητή να ελέγχει το ρυθμό και την ταχύτητα εκφοράς των εισερχόμενων πληροφοριών. Κάτι τέτοιο βοηθά του μαθητές για παράδειγμα στην αναγνώριση προφορικών λέξεων έτσι ώστε σταδιακά να αυτοματοποιήσουν κάποιες διεργασίες. Παρέχει ακόμα τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν μεταγνωστικές στρατηγικές όπως η διατήρηση πληροφοριών στη μνήμη και η επανάληψη πληροφοριών έτσι ώστε να εξάγουν οι μαθητές τα απαραίτητα συμπεράσματα κ.ο.κ.

Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η αξιοποίηση της εικόνας μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή παρέχει τη δυνατότητα, ειδικότερα στους αρχάριους ακροατές των μικρών τάξεων στην αξιοποίηση πληροφοριών από το συγκεκριμένο.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ένα σχέδιο διδασκαλίας που προτείνουν οι Field (2002), Goh (2002b) και Vandergrift (2003). Το σχέδιο αυτό βοηθά το μαθητή να αναπτύξει, προοδευτικά, μέσα από επτά βήματα – στάδια την ικανότητα προφορικής κατανόησης



οδηγώντας σταδιακά στην κατανόηση αυθεντικών κειμένων επικοινωνίας. Το σχέδιο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί και για την καλλιέργεια της αναγνωστικής κατανόησης η οποία στερείται της καλλιέργειας μεταγνωστικών στρατηγικών.

### Βήματα διδασκαλίας

### Μεταγνωστικές στρατηγικές που αναπτύσσει

- *Σχεδιασμός & Πρόβλεψη*

1. Ο μαθητής αφού διαπιστώσει ότι γνωρίζει το θέμα και το είδος του κειμένου προβλέπει πιθανές πληροφορίες, κατηγορίες θεμάτων που πρόκειται να ακούσει.

1. Σχεδιασμός και κατεύθυνση προσοχής

- *1<sup>ο</sup> βήμα πιστοποίησης*

2. Οι μαθητές ελέγχουν τις υποθέσεις τους, επαναπροσδιορίζουν όσες χρειάζεται και εντοπίζουν επιπλέον πληροφορίες που κατανόησαν.

2. Έλεγχος

3. Οι μαθητές συνεργάζονται και καταγράφουν Τα σημαντικά σημεία – λέξεις κλειδιά – και επισημαίνουν πληροφορίες που χρειάζεται να επικεντρώσουν την προσοχή τους.

3. Έλεγχος, σχεδιασμός, επιλεκτική προσοχή

- *2<sup>ο</sup> βήμα πιστοποίησης*

4. Οι μαθητές κάνουν τις απαραίτητες διορθώσεις και σημειώνουν επιπλέον σημεία που κατανόησαν.

4. Έλεγχος κατανόησης. Εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης προβλήματος

5. Η συζήτηση σε επίπεδο τάξη βοηθά τους μαθητές στην επανοικοδόμηση της Νοητικής αναπαράστασης του κειμένου Ελέγχοντας αν κατανόησαν σωστά τις βασικές ιδέες του κειμένου. Στο σημείο αυτό οι μαθητές εξηγούν με ποιο τρόπο κατέληξαν στις

5. Έλεγχος και αξιολόγηση

διαπιστώσεις αυτές.

- *Τελικός έλεγχος*

6. Οι μαθητές εντοπίζουν πληροφορίες που αδυνατούσαν να εντοπίσουν ακόμα και μέσα από τη συζήτηση που προηγήθηκε.

6. Στρατηγικές επιλεκτικής προσοχής και ελέγχου κατανόησης

- *Αντανακλαστικό στάδιο*

7. Με βάση μία συζήτηση γύρω από τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, καταγράφουν στόχους για την επόμενη δραστηριότητα ακρόασης

7. Αξιολόγηση

Το πιο πάνω σχέδιο διδασκαλίας αποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική πράξη πραγματικά στερείται της συστηματικής καλλιέργειας και διδασκαλίας του προφορικού λόγου. Κάτι τέτοιο όμως, θα διευκόλυνε και την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας κατανόηση εφόσον όπως μαρτυρούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αλλά και άλλων ερευνών ανάμεσα στον προφορικό και γραπτό λόγο αναπτύσσεται προοδευτικά μία αμοιβαία σχέση αλληλόδρασης. Επόμενες ερευνητικές προσπάθειες θα βοηθήσουν σε μία εις βάθος μελέτη της σχέσης αυτής και θα μπορούν να διατυπώσουν ολοκληρωμένα σχέδια διδασκαλίας για την καλλιέργεια της προφορικής γλώσσας παράλληλη με την καλλιέργεια της γραπτής γλώσσας και της ικανότητας αναγνωστικής κατανόησης

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α' Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005). Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής. Αθήνα: Ατραπός.
- Anderson, R. C.(1994). Πως να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. (Μετάφρ. Αρχοντίδου, Α.). Αθήνα: Gutenberg.
- Βάμβουκας,Μ.(1984). Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ.(1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών. *Γλώσσα*, 13, 40-54 .
- Βάμβουκας, Μ. (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών 9 - 12 ετών. *Γλώσσα*, 15, 38-49.
- Βάμβουκας, Μ. (1989). Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. *Γλώσσα*, 20, 39 – 51.
- Βάμβουκας, Μ. (1989). Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. *Γλώσσα*, 21, 12 - 25.
- Βάμβουκας, Μ. (1992). Η αναγνώριση σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (1993). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία (3η εκδ.). Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. (1994). Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας, Μ. (2004). Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ., Σηθιακάκης, Μ. (1982). Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας – ευκολίας αναγνωσμάτων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2, 61 – 94.
- Βασιλαράκης, Ι.Ν. (1991). Γραπτός Λόγος, Παιδαγωγικές προκαταβολές για μια γραμματική του κειμένου. *Γλώσσα*, 27, 46 – 57.

- Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. The Hague: Mouton. (Μεταφρ. Καβουκόπουλος Φ. (1991). Αθήνα: Νεφέλη.
- Γιαννικοπούλο, Α. (1998). Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 51, 38 – 45.
- Δαφέρμος, Β. (2005). Κοινωνική Στατιστική με το SPSS. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Carole, R., Beal, J., Flavell, H. (1992). Πώς τα παιδιά – ομιλητές αξιολογούν τι κατανοούν οι ακροατές τους σ'ένα έργο επικοινωνίας. Στο Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας. Γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg,
- Golder, C., Gaonac' H, D. (2002). Επάγγελμα Εκπαιδευτικός. Ανάγνωση και Κατανόηση. Ψυχολογία της ανάγνωσης. (Μετάφρ. Θεοφανοπούλου, Ι.). Αθήνα: Πατάκη.
- Golder, C., Gaonac' H, D. (2002). Επάγγελμα Εκπαιδευτικός: Ανάγνωση και Κατανόηση, Ψυχολογία της Ανάγνωσης. Αθήνα: Πατάκη.
- Ιορδανίδου, Α. (1993). Η ιδιαιτερότητα του προφορικού λόγου και πώς αντιμετωπίζεται από το δάσκαλό. *Ανοιχτό Σχολείο*, 41, 18 – 20.
- Ιορδανίδου, Α., Φτερνιάτη, Α. (2000). Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πατάκης.
- Κανάκης Ι. (1989). Τρόποι και μέσα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο γνωστικό τομέα. *Σχολείο και Ζωή*, 3.
- Καραντζής, Ι. Δ. (2001). Τα προβλήματα μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατή, Δ. (1992). Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Κατσίλης, Ι. (1997). Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολέτος, Γ. (2002). Λειτουργική χρήση διδασκαλίας της γλώσσας. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 61, 36 – 43.
- Κουτάντος, Δ. (2003). Η ανάπτυξη των ακουστικών ικανοτήτων για παιδιά και εφήβους με μειωμένη όραση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 19, 115 – 120.
- Κουτσοράκη, Σ. (2006). Γραμματισμός και Πρώιμη Ανάγνωση: Θεωρητικές και

ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ταξιδευτής.

- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1997). Ψυχολογία της σκέψης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακράκης, Β. (2005). Ανάλυση Δεδομένων Στην Επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS (3η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μανταδάκης, Σ. (1999). Η ολική γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2001). Σχέση μεταγλωσσικών ικανοτήτων και εκμάθησης της ανάγνωσης: Από το Νηπιαγωγείο στη Β΄ Δημοτικού. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 9- 30.
- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Μεταγλωσσικές ικανότητες και ανάπτυξη της ανάγνωσης: Μία διαχρονικά μεταβαλλόμενη σχέση. Στο Μακρής, Ν., Δεσλή, Δ. (Επιμ.), *Γνωστική Ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Τυπωθήτω, 346-349.
- Μαρμαρινός, Ι., Παπαδημητρίου, Ε., Κουρούδη, Β. Παπαδοπούλου, Α., Φαλιά, Ι. (2002). Ο ρόλος των μεταγλωσσικών στρατηγικών στην ανάπτυξη της ικανότητας για κατανόηση των κειμένων. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*, 22, 409 – 419.
- Ματσόπουλος, Α. (2005) Σχολική ψυχολογία: Μια νέα επιστήμη. Αθήνα
- Μήτσης, Ν. (1996). Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη θεωρία στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Miller, G. (1995). Γλώσσα και Ομιλία. (Μετάφρ. Ετμεκτζόγλου, Ι.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μούσιου – Μυλωνά, Ο. (2002). Η φωνολογική ενημερότητα και η σχέση της με την εκμάθησή της ανάγνωσης. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*, 22, 460 – 471
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου. Αθήνα: του ίδιου.
- Μπασέτας, Κ. (2002). Ψυχολογία της Μάθησης. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπασλής, Γ. (2006). Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ντάλτας, Π. (1985). Προφορικός και Γραπτός Λόγος. *Γλώσσα και Εκπαίδευση, Σεμινάριο*: 5, 117 – 138.

- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. Μπότσας, Γ. (2002). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (τομ. Α). Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, 6 – 8 Οκτωβρίου (2000). Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία: χ.ε.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1990). Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς (τόμ.1). Περιγραφική στατιστική. Αθήνα: χ.ε.
- Παπούλια – Τζελέπη. Π. (2000). Γραμματισμός στα Βαλκάνια, Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Παυλίδου, Θ. (1997). Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πετρουλάκης Ν. (1981). Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί στόχοι, Μεθοδολογία. Φελέκη, Αθήνα, 3.
- Πλατρίτης, Χ. (1996). Προφορικός και Γραπτός λόγος. *Γλώσσα*, 40, 21- 39.
- Πόρποδας, Κ. (1989). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνολογική ενημερότητα. Στο *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πόρποδας, Κ. (1990). Η ανάγνωση και η γραφή στα πεντέμισι και εξίμισι χρόνια. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 65 – 83.
- Πόρποδας, Κ. (1996). Γνωστική Ψυχολογία. Η διαδικασία της Μάθησης (τόμ.1). Αθήνα: του ίδιου.
- Πόρποδας, Κ. (1996). Γνωστική Ψυχολογία. Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση Προβλημάτων (τόμ.2). Αθήνα: του ίδιου.
- Πόρποδας, Κ. (2002). Η ανάγνωση. Πάτρα: εκδ. ίδιου.
- Πόρποδας, Κ., Καραντζής, Ι., Τσούπρας, Δ. (1991). Έρευνα στην εξέλιξη της σχέσης μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης και γραφής στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια. Στο *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ., Παλαιοθόδωρου, Α., & Παναγιωτόπουλος, Π. (1999). Διερεύνηση

- του ρόλου της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας. Στο Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν., Νικόδημος, Σ. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: Ατραπός – Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Ραπτοπούλου, Μ. (1999). Λόγος προφορικός ή γραπτός αναλόγως των περιστάσεων. *Φιλολόγος*, 96, 1999, 216 – 232.
  - Vygotsky, L . (1993). Σκέψη και γλώσσα. (Μεταφρ. Ροδή, Α. ). Αθήνα: Γνώση.
  - Saussure, de F. (1979). Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας (μεταφρ. Αποστολόπουλος, Φ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
  - Σκούρτου, Ε. (1998-99). Σχέσεις προφορικού και γραπτού λόγου και η σημασία τους για τη διδασκαλία της γλώσσας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 98, 29 – 36 και 99, 38 - 43.
  - Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. (Μετάφρ. Νελόπουλος, Κ.). Αθήνα: Καστανιώτη, 1990)
  - Στασινός, Φ. Π. (1999). Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία: Θεωρία, Έρευνα και Σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  - Smith, F. (2006). Κατανοώντας την ανάγνωση. (Χατζηαθανασίου, Α. Μετάφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
  - Τάφα, Ε. (1995). Τεστ ανίχνευσης της αναγνωστικής ικανότητας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  - Τάφα, Ε. (1995). Χρονολογική ηλικία και αναγνωστική ικανότητα των παιδιών Β', Γ' και Δ' τάξης. *Ερευνώντας Τον Κόσμο του Παιδιού*, 1, 36 – 47.
  - Τάφα, Ε. (1997). Η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως κριτήριο προσδιορισμού του επιπέδου της αναγνωστικής τους ικανότητας κατά τη σχολική ηλικία. Εισήγηση στο 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πάντειο Πανεπιστήμιο, 29 Μαΐου – 1<sup>η</sup> Ιουνίου, 1997.
  - Τάφα, Ε. (2001). Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  - Τζουριάδου, Μ. (1993). Τεστ αναγνωστικής ικανότητας. Αθήνα: της ίδιας.
  - Τζουριάδου, Μ. (1994). Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη.
  - Τοκατλίδου, Β. (2000), Προφορική και γραπτή επικοινωνία και οργάνωση του λόγου,

Η άποψη της Διδακτικής της γλώσσας, στο *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*. Πρακτικά 21<sup>ης</sup>ς Ετήσιας Συνάντησης του τομέα της Γλωσσολογίας 12 – 14 Μαΐου, 2000, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

- Τσιμούκης, Ι. (1978). Οδηγός για την εφαρμογή των Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας. Αθήνα:ΧΧ.
- Τρίγκα, Α. (2004). Τεστ Αναγνωστικής Ικανότητας. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). Διαθεματικό, Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (τόμ. Α'). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φιλίππου, Κ. (1980). Τεστ για τον έλεγχο των διαμέσων αναγνωστικών δεξιοτήτων. Φλώρινα: εκδ. του ιδίου.
- Χαραλαμπίδου, Α. (1988). Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας. *Γλώσσα*, 16, 5 – 28.
- Χαραλαμπίδου, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική εφαρμογή, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

#### **ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ**

- Ακτύπης, Δ., Κουμέντος, Ν., Λαμρινίδης, κ.ά. (2002). Η Γλώσσα μου, Δ' Δημοτικού. Τεύχη 1,2,3,4. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μελάς, Δ., Μπλούνας, Θ., Σακελλαρίου, Χ., Χωρεάνθης, Κ. (2001). Η Γλώσσα μου Γ' Δημοτικού. Τεύχη 1,2,3,4. Αθήνα:ΟΕΔΒ.



## B ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ackerman, B. P. (1988). Reason inferences in the story comprehension of children and adults. *Child Development*, 59, 1426 – 1442.
- Ackerman, B. P., McGraw, M. (1991). Constraints on the causal inferences of children and adults in comprehension stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 361 – 394.
- Adams, M. J., (1991). *Beginning reading : thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Asher, St. (1977). *Sex Differences in Reading Achievement, Reading Educational Report No.2*. Champaign IL: Center of the Study of Reading , University of Illinois.
- Anderson, J. C. (1981b). Report of the discussion on communicative language testing. In Anderson, J. C., Hughes, A. (Eds.). *Issues in Language Testing*. London: British Council.
- Anderson, J. C., (2002). *Assessing Reading*, USA: Cambridge University Press.
- Anderson, J. R. (1974b), Verbatim and propositional representation of sentences in immediate and long - term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 149 – 162
- Anderson, J. R. (1976). *Language, Memory and Thought*. Hillsdale, N. I.: Erlbaum.
- Anderson, J. R., Bower, G.H. (1973), *Human associative memory*. Washington DC: Winston.
- Anderson, R. C. (1978). Schema – directed processes in language comprehension. In Lesgold, A., Fokkema, J., Glaser, R. (Eds.), *Cognitive psychology and instruction*. New York: Plenum.
- Anderson, R.C., Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In Guthrie, J. (Eds.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association, 77–117.
- Astman, J. K. (1991). Learning to listen and comprehend. The beginning stages. *System*, 19, 179 – 188.
- Altmann, G. (1989). Parsing interpretation: A introduction. *Language and Cognitive Processes*, 4, 1 – 19.

- Bacham, L. (1985). Performance on the cloze test with fixed – radio and rational deletions. *TESOL Quarterly*, 19, 535 – 556.
- Bacham, L., Palmer, A. (1996). *Language testing in practise*. Oxford : University Press.
- Bachoud, L., (eds.). (2006). Misperception in sentences but not in words: Speech perception and the phonological buffer. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 947 – 971.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1990). Human memory. Theory and practice. *Psychology Review*, 89, 708 – 729.
- Baddeley, A. D & Hitch, G. (1974). Working memory, In G.A Bower (Ed.), *Recent Advances In Learning and Motivation* (vol. 8). N. York: Academic Press.
- Baddelay, A. D., Vallar, G. Wilson, B. A. (1987). Sentence comprehension and phonological memory: Some neuropsychological evidence. In M. Coltheart (Eds.), *Attention and performance XII. The psychology of reading*. London: Erlbaum.
- Badian, N.A. (1988). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A nine-year follow-up. *Journal of Learning Disabilities*, 21(2), 98-103,123.
- Balota, D. A., Flores d' Arcais, G. B., Rayner, K. (1990). *Comprehension Processes in Reading*. L.E.. Associates: N. Jersey.
- Barnes, M. A., Dennis, M., Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 216–241.
- Barnes, M.A., Dennis, M. (1998). Discourse after early – onset hydrocephalus: More deficits in children of average intelligence. *Brain and Language*, 61, 309-334.
- Baron, J. (1977). Mechanisms of pronouncing printed words: use and acquisition. In Laberge, D., Samuels, S. J. (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, N.J: Erlbaum, 175 – 216.
- Barton, D.(1986). Metalinguistic awareness in children's acquisition of literacy. In Antaki, A. C. (Eds.), *Mental Mirrors. Metacognition in Social Knowledge and Communication*. London: Sage, 68-77.
- Bell N. (1991). Gestalt memory: A critical factor in language comprehension. *Annals of Dyslexia*, 41, 246 – 260.

- Bernstein, B., (1971). *Class, Codes and Control*. St. Albans: Paradim.
- Berthiaume, K. S., Lorch, E. P., Milich, R. (2005). Getting clued in: Inferential processing and comprehension monitoring in children with ADHD. *School Psychology Review*, 35, 309 – 323
- Bever, T. G. (1970), The cognitive basis of linguistic structures. In JR. Hayes (Eds.), *Cognition and the development of language*. NY: Wiley
- Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read . *Reading Research Quarterly*, 6, 75 – 96.
- Biemiller, A. (1994), Some observation on beginning reading instruction. *Educational Psychologist*, 29, 203 – 209.
- Bishop, D.V.M., Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between Specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Bower, G. H., Black, J. B., Turner, T. J. (1979), Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, 11, 181 – 182.
- Bowers, A., Mann, M. (1980). *Manual for Bowman Test of Reading Comprehension*. Science Research Associates.
- Bowey, J. A. (1986a). Syntactic awareness in verbal performance from preschool in the fifth grade. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 285 – 308.
- Bowyer – Crane, C., Snowling, M. J. (2005). Assessing children’s inference generation” What do tests of reading comprehension measure; *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189 – 201.
- Brasford, J. D., Johnson, M. K., (1972). Contextual prerequisites of understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717 – 726.
- Brindley, G. (1998). Assessing Listening Abilities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 171 – 191.
- Brown, R. (1970). *Social Psychology*, N. York: Macmillan.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

- Brown, G., (1982). The spoken language, In Carter, R. (Eds.), *Linguistics and the teacher*, London: Routledge, 75 – 85.
- Browne, N. (1996). *Developing language and literacy*. 3-8. London: Paul Chapman Publishing.
- Bruce, K. B., Brewer, W. F. (1996). *Models of Understanding text*. N.J: L.E.A.
- Butler, A., Clay, N. (1979). *Reading begins at home*. London: Heinemann Educational Books.
- Bruner, J. S. (1983). *Child talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*, USA, Cambridge University Press.
- Butler, A., Clay, N. (1979). *Reading begins at home*, London, Heinemann Educational Books.
- Cain, K., Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489 – 503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M.A., Bryant, P.E. (2001). Comprehension skill, inference - making ability, and the relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, 6, 850 – 859.
- Cain., K., Oakhil, (2008). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language, A Cognitive perspective*. New York: Guildford.
- Carlsisle, J. F. (1990). In H.L. Swanson & B. Keogh (Eds.) *Learning Disabilities: Theoretical & Research Issues*. Hilldale, N.J: Erlbaum, 277 – 299.
- Caplan, D. (1972), Clause boundaries and recognition latencies for words in sentences. *Perception and Psychophysics*, 12, 73 – 76.
- Carnine, D., Kameenui, E.J., Coyle, G. (1984). Utilization of contextual information in determining the meaning of unfamiliar words, *Reading Research Quarterly XIX*, 2, 188 – 204.
- Carole, E. W. (1999). *Assessing and Fascinating Text comprehension Problems*, In Hugh, W., Kambi, G. A. (1999), *Language and reading disabilities*. N. J: MIT Press.
- Carrel, P. (1983a). Three issues in studying the role of schemata, or background knowledge in second language comprehension. *Reading Foreign Language*, 1, 81 – 92.
- Carroll, B. F. (1980). *Testinhg communicative performance*. Oxford: Pergamon Press.

- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor – analytic studies*. N.Y:Cambridge University Press.
- Carroll, D. W., (1994). *Psychology of Language*. USA: Thomson Wadsworth .
- Catts, H., Kamhi, A. (1999) . *Language and reading disabilities*. Needham Heights, MA:Allyn & Bacon.
- Carver, R. (1970). Analyse of “chunck” test items as measures of reading and listening comprehension. *Journal of Educational Measurement*, 170 – 183.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature, In Tanner, D. *Spoken and written language*. New Jersey.
- Chall, J. S. (1982). *Learning to read: The grade debate*, 2<sup>nd</sup>, New York: McGraw.
- Chall, J. C., Jacobs, V., Baidwin, L., (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3 – year – old children. *Applied Linguistics*, 19, 485 – 514.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1970). Phonology and reading. In Levin, H., Williams, J. (Eds.), *Basic Studies on Reading*. N. Y: Basic Books.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Netherlands: Foris Publications.
- Chomsky, N., Halle, M. (1984). *The sound pattern of English*. N.Y: Harper & Row.
- Chase, W. G., Simon, H. A. (1973). Perception in Chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55 – 81.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. in Tannen, D. *Spoken and written language*, N. Jersey: MIT Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Cambridge: Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 – 10*.Cambridge: MIT. Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Netherlands: Foris Publications.
- Chomsky, N., Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. N.York: Harper & Row.

- Clark, E. V., (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In Sinclair, A., Jarvella, R. J., Levelt W.J.M., (Eds.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer.
- Clark, H., Clark, E. (1977). *Psychology of language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Collins, A. M., Brown, J., Larkin, K., (1980). Inference in text understanding. In: Spiro, R., Bruce, B., Brewer, W. (Eds). *Theoretical issues in Reading Comprehension*. Hillsdale. N. J.:Erlbaum, 185 – 407.
- Collins, A. M., Loftus, E. F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychology Review*, 82, 407 – 428.
- Collins, A. M., Quillian, M. R. (1969). Retrieval Time from Semantic Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 240-247.
- Collins, A., Brown, J. S., Larkin, K. M. (1980). Inference in Text Understanding. In Spiro, R. J., Bruce, B. C., Brewer, W. F. (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading task. In Underwood, G. (Eds.), *Strategies of information processing*. London: Academic, 151- 216.
- Cooper. (1972). How is language conveyed by speech. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press.,
- Combert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Culter, A. (1995). Spoken Word Recognition and Production. In Miller, L. J., Eiman, P. D. *Speech, Language, and Communication* .San Diego: Academic Press, 97 – 137.
- Culter, A., Norris, D. G. (1988). The role of strong syllables in segmentation for lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 113 – 121.
- Curtis, M. E., (1980), Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656 – 669.
- Daneman, M., Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450 - 466.
- David, W, (1994). *Psychology of language*. Brooks / Cole publishing Company.

- De Jong, P. E., Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51 - 77.
- Demont, E., & Gombert, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315 - 332.
- Diakidoy, N., Stylianou, P., Karefillidou, C., Papageorgiou, P. (2004). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26 (1), 55 – 80.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eastman, J. K. (1991). Learning to listen and comprehend: The beginning stages. *System*, 19, 179 – 188.
- Ericsson, K. A., Kintsch, W. (1995). Long – term working memory. *Psychological Review*, 102 (2), 211- 245.
- Feifel, H., Lorge, I. (1950). Qualitative differences in the vocabulary responses of children. *Journal of Educational Psychology*, 41, 1- 8.
- Ferreira, F. Clifton, C. (1986). The independence of syntactic processing. *Journal of Memory and Language*, 25, 348 – 368.
- Field. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELD Journal*, 52, 10 – 18.
- Field, J. (2002). The changing face of listening. In Richard, K. Renandya, W. (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 241 – 247.
- Fletcher, C. R. (1986). Strategies for the allocation of short term memory during comprehension. *Journal of Memory and Language*, 25, 289-296.
- Fletcher, C. R., Chrysler, S. T. van den Broek, P., Deaton, J.A., Bloom, C. (1995). The role of co – occurrence, co – reference, and causality in the coherence of conjoined sentences. In Lorch, R., O' Brien, E. (Eds.), *Sources of coherence in text comprehension*. L.J: Lawrence Erlbaum Associates, 203 – 218.

- Fodor, J. A. (1978). Parsing strategies and constraints on transformations. *Linguistic Inquiry*, 9, 427 – 796.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foorman, B. F., (1994). The Relevance of a Connectionist Model of Reading for “The Grade Debate”, *Educational Psychology Review*, 6, 1, 25 – 47.
- Forell, E.R. & Hood, J. (1985). A longitudinal study of two groups of children with reading problems. *Annals of Dyslexia*, 35, 97-116.
- Foss, D. (1970). Some effects of ambiguity upon sentences comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 9, 699 – 706.
- Foster, K.I. (1976). Accessing the mental lexicon. In Wales, R., Walk, E. (Eds.), *New approaches to language mechanisms*. Amsterdam: Elsevier, 257 – 287.
- Foster, K.I., Chambers, S. M. (1973). Lexical access and naming time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627 – 635.
- France, N. (1981). *The Primary Reading Test*. Slough: NFER.
- Frazier, L. (1982). Shared components of production and perception. In Caplan, D., Marshall. J. (Eds.) *Neural models of language processes*. N.Y: Academic Press, 225 – 236.
- Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review, In Coltheart, M. (Eds.) *Attention and performance XII*. N. J: Erlbaum.
- Frazier, L. (1995). Issues of Representation in Psycholinguistics, In Miller, L. J., Eimas, P.D. *Speech Language and Communication*. Academic Press, USA, 1-25.
- Frazier, L., Fodor, J. (1978). The sausage machine: A two – stage parsing model. *Cognition*, 6, 291 – 325.
- Frazier, L., Rayner, K. (1982). Making and correcting errors during sentence comprehension: eye movement in analysis of structurally ambiguous sentences. *Cognitive Psychology*, 14, 178 – 210.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, In Patterson, K., Marshall, J., Coltherat, M. (Eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London, 301-330.



- Gardner, R. (1998). Between speaking and listening: The vocalization of understanding. *Applied Linguistics*, 19, 204 – 224.
- Garrod, S., Sanford, A., (1983). Topic dependent effects in language processing. In Flores d' Arcais, G., Jarvella, R. (Eds.). *The Process of language understanding*. Chichester: Wiley, 271 – 296.
- Gates, A. (1968). The role of Personality Maladjustment in Reading Disability. In: G Natchez (Eds.). *Children with Reading Problems*. New York: Basic Books.
- Gee, J., Grosjean, F. (1983). Performance structures: A psycholinguistic and linguistic appraisal. *Cognitive Psychology*, 15, 411 – 458.
- Genishi, C. (1992). Developing the foundation: Oral language and communicative language. In Seefeldt. C. (Eds.), *The early child curriculum: Review of current research*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, E. (1972). Reading for some purpose, in J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Gillund, G., Shiffrin, R. (1984). A retrieval model for both recognition and recall. *Psychological Review*, 91 , 1 – 67.
- Goff, D., Pratt, C., Ong, B. (2005). The relation between children' s reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and Writing*, 18, 583- 616.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective of language learner's listening comprehension problems. *System*, 28, 55 – 75.
- Goh, C. (2002a). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185 – 206.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Goodman, K. (1982). *Process, Theory, research*. (Vol.1). London: Routledge and Kegan Paul.
- Gough, P.B., Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Griffin, P. et al. (1995). *The literacy Profile Scales: towards effective assessment* AGT:Australian Curriculum Studies Accociation.

- Grosjean, F., Gee, J. (1987). Prosodic structure and spoken word recognition. *Cognition*, 25, 135 – 155.
- Guppy, P., Huges M. (1999). The development of independent reading, Buckingham: Open University Press.
- Haggard, M. R. (1980). Vocabulary acquisition during elementary and post – elementary years: A preliminary report. *Reading Horizons*, 21, 61 – 69.
- Hagley, F. (2002). Suffolk Reading Scale 2. Slough: NFER.
- Haines, C. & Naidoo, (1991). *Children with specific speech and language impairment*. London: MacKeith Press.
- Hakes, D. T. (1980). The Development of Metalinguistic Abilities in Children. Berlin: Springer.
- Harris, A. & Sipay. (1990). How to increase Reading ability. A Guide to Developmental and Remedial Methods. Longman, N. Y.
- Hatch, E. (1992). Discourse and Language Education. N.York: Cambridge University Press.
- Health, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11. 32 – 41.
- Hoover, W. A, Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Reading Association*, 2 (2), 127 – 160.
- Hutt, C. (1972). Males and Females. Baltimore: Benguim Books.
- Israel, S., Collins, B., Bauserman, K., Kinnucan – Welsch, K. (2006). Metacognition in Literacy Learning. Mahwash, N.J:Lawrence Erlbaum Associates.
- Nash, J. (1973). Developmental Psychology: A Psychobiological approach London: Prentice Hall.
- Jeanne S. Chall, (1996). Stages of reading development (2<sup>nd</sup> edition). USA: Harcourt Brace College Publishers.
- Johnson, D. D. (1972). An Investigation of Sex Differences in *Reading In Four English Speaking Nation*. Wisconsin Research and Development Center.
- Johnson - Glenberg M. C.. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders / poor comprehenders: Verbal vs. Visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92, 772 – 782.

- Johnson – Glenberg M. C. (2005). Web – based training of metacognitive strategies for text comprehension: Focus on poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 755 – 786.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Toward a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Jorm, A. F. (1983). *The psychology of Reading and Spelling Disabilities*. London: Routledge & Kegan Paul .
- Joseph, K., Patricia, M. (1999), What every teacher should know about phonological awareness, in *Reading Research Anthology*. California: Arena Press.
- Joshi, R. M., Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: A simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21,85–97.
- Just, M.A., Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixation to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329 – 354.
- Just, M. A., Carpenter, P.A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kamhi, A.G. & Catts, H.W. (1986). Toward an understanding of developmental language and reading disorders. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 337-347.
- Kamhi, A.G., Catts, H.W. (2002). The language basis of reading: Implications for classification and treatment of children with reading disabilities. In Butler, K., Silliman, E. (Eds.) *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kathryn, B. J., Brewer., W. (1985). Discourse Structure and mental models. In Carr., T (Eds.). *The development of reading skill*. San Franciaco: Jossey Bass.
- Keenan J., Potts G., et al. (1990). Which Elaborative Inferences are Drawn During Reading? A Question of Methodologies. In: Balota et al. (Eds.) *Comprehension Processes in Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,Publishers.
- Kemper,R., Vernooy,A. (1993). Metalinguistic Awareness in First Graders: A Qualitative Perspective. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22, 41-57.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse Processing : a construction – integration model. *Psychological Review*, 95, 163 – 182.
- Kintsch, W. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and instruction*, 7, 161 – 195.
- Kintsch, W., (1992). How readers construct situation models for stories: The role of syntactic cues and casual references, In Hearly, E., Kosslyn, S., Shiffrin, R., (Eds), *From learning theory to connectionist theory: Essays in honor of William K. Estes* (vol. 11). N.J: L.E.A.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences, *Discourse Processes*, 16, 193 – 202.
- Kintsch, W., Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In Snowing M., Hulme C. *The Science of Reading: A Handbook*. Australia: Blackwell.
- Labov, W. (1972).The logic of non- standard English. In Giglioli P. P. (Eds.). *Language and social context*. Middlesex: Penguin.
- Lazo, M. G. & Pumfrey P. D., (1996). Early predictors of later attainment in reading and spelling. *Reading*, 30, 3.
- Lazo M.G., Pumfrey, P.D.,Peers,I. (1997). Metalinguistic awareness, reading and spelling: roots and branches of literacy. *Journal of Research in Reading*, 20, 85-104.
- Lencher, O., Gerber, M.M., & Routh, D.K. (1990). Phonological awareness tasks as predictors of decoding ability: Beyond segmentation. *Journal of Learning Disabilities*, 23(4), 240-247.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention and Articulation* . Cambridge, MA: MIT Press.
- Liberman, A. M. (1968). Discussion. In Kavanagh J. F (eds.) *Communicating by language: The reading process*. Bethesda. National Institute of Child Health and Human Development.
- Liberman, I. Y. (1971). The grammars of speech and language. *Cognitive Psychology*, 1 , 301 – 323.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedical and Special Education*, 6, 8 – 17.

- Little, M. D., McCrath, L., Prentice, K., Wingfield, A. (2006). Semantic encodings of spoken sentences: Adult aging and the preservation of conceptual short – term memory. *Applied Psycholinguistics* 27, 487 – 511.
- Lieberman, P. (1973). On the evolution of language: A unified view. *Cognition*, 2, 59 – 94.
- Loban, W. (1963). The language of elementary school children. National Council of Teachers of English Research Report. Urbana, IL: National Council for Educational Statistics, US Department of Education.
- Loftus, F. E., Collins, A. M. (1975). A Spreading – Activation Theory of Semantic Processing. *Psychology Review*, 82 (6), 407 – 428
- Lombardino, L. J., Riccio, C. A. Hynd, G. W., Penheiro, S. B. (1997). Linguistic deficits in children with reading disabilities. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 6, 71 – 78.
- Louwse, M. (2002). Computational retrieval of texts. In Louwse, M., Peer, W.V. (Eds.), *Thematics: Interdisciplinary studies*. Amsterdam: Benjamins, 189 – 216.
- MacDonald, J., McGurk, H. (1978). Visual influences on speech perception processes. *Perception & Psycholinguistics*, 24, 253 – 257.
- Magliano, J. P., Baggett, W. B., Johnson, B. K., Graesser, A. C. (1993). The time course of generating causal antecedent and causal consequence inferences. *Discourse Process*, 16, 35 – 53.
- Mann, V. A., Liberman, I. Y., Shankweiler, D. (1980). Children's memory for sentences and word strings in relation to reading ability. *Memory and cognition*, 8, 329 -335.
- Mann, V. A., Shankweiler, D., Smith, S. T. (1984). The association between comprehension of spoken sentences and reading ability: The role of phonetic representation. *Journal of Child Language*, 11, 627 – 643.
- Manolitsis, G. (2004). The relation between metalinguistic skills and reading acquisition in Greek-speaking children: The neglected role of preschoolers' syntactic awareness. Poster presented at the 11<sup>th</sup> Annual Conference of the SSSR. Amsterdam.
- Marcus, S. M., Frauenfelder, U. H. (1985). Word recognition – uniqueness or deviation; A theoretical note. *Language and Cognitive Processes*, 1 ,163 – 169.

- Marslen – Wilson, W. D., Welsh, A. (1978). Processing interactions and lexical access during word recognition in continuous speech. *Cognitive Psychology*, 10 , 29 – 63.
- Marsen – Wilson, W. D., Tyler, L.K. (1980). The temporal structure of spoken language processing. *Cognition*, 8 , 1-71.
- Mattingly, I.G. (1972). Reading and linguistic process, and linguistic awareness. In Kavanaugh, J. F., Mattingly, I. G. (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Cambridge, MA:MIT Press, 133 – 147.
- Marsh G., Friedman, M., Welchand, V., Desberg, P. A. (1981). Cognitive developmental theory of reading acquisition. In Mackinnon G. E., Waller, T. G. (Eds), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. New York: Academic Press.
- Mayer R. E., Sims V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words; Extensions of dual – coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 86, 389 – 401.
- Mc. Cathy, R., Carter, R. (1994). *Language as Discourse, Perspective for Language Teaching*. London: Longman.
- McClelland, J. L., Rumelhart, D.E. (1981). An interactive activation model of context effect in letter perception. Part 1:An account of basic finding. *Psychological Review*, 88, 175 – 407.
- Mc Cathy, R. A., Warrington, E. (1999). Backtracking; Rehearsing and replaying some old arguments about short – term memory. *Behavioral and Brain Science*, 22, 107 – 108.
- McClelland, J.L., Rumelhartm D.E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception:An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375 - 407
- Mc Clelland, J. L., Elman, J.L. (1986b). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, 18, 1 – 86.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension Strategies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, D.S., Randy, G. F., Rachel B., Louwerse, M., (2001). *World Knowledge Driving Young Readers' Comprehension Difficulties*. Memphis: University of Memphis.
- Mc Koon, G., Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychology Review*, 99, 440 – 466.

- Meccoby E., Jancklin C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford Calif: Stanford University Press.
- Milberg, W., Blumstein, S., Dworetzky, B. (1988). Phonological factors in lexical access: Evidence from an auditory lexical decision task. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 26, 305 – 308.
- Morice, R., Slaghuis, W. (1985). Language Performance and Reading Ability at 8 Years of Age. *Applied Psycholinguistics*, 6, (2), 141 – 160.
- Morrow, L. M. (1993). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. MA: Allyn & Bacon.
- Munby, J. (1968). *Reading and Thinking*. Harlow: Longman.
- Myers, L. J., O' Bein, E. J. (1998). Accessing the discourse representation during reading. *Discourse Processes*, 26, 131 – 157.
- Nash, J. (1973). *Developmental Psychology: A Psychobiological approach*. London: Prentice Hall.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M., Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.
- Nation, K., Margaret, J. S. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, Cambridge University Press, 229 – 241.
- Nation, K., Snowing, M.J. (1998b). Semantic processing and the development of word recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
- Nation, K., Snowing, M.J. (1998a). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Child development*, 69, 996 – 1011.
- Newell, A., Simon, H. (1972). *Human problem solving*. N.J:Prentice Hill.
- Nittouer, S. (1996). The relation between speech perception and phonemic awareness: Evidence from low SES children with chronic OM. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1059 – 1070.

- Nittrouer, S., Manning, C., Meyer, G. (1993). The perceptual weighing of acoustic cues changes with linguistic experience. *Journal of Acoustical Society of America*, 94 , 800 – 864.
- Oakhill, J. V. (1994). Individual differences in children's text comprehension. In Gernsbacher, M.A. (Eds.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego. CA: Academic, 821 – 848.
- Oakhill, J. V., Cain, K. (2007). Issues of causality in children' s reading comprehension . In McNamara, D. (Eds.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oakhill J., Patel S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems; *Journal of Research in Reading*, 12, 106 -115.
- Odette R. (2001). The Impact of Computer Use on Literacy in Reading Comprehension and Vocabulary Skills. In *Seventh World Conference Proceedings on Computers in Education*. Copenhagen: Australian Computer Society .
- Oller, J. W. (1979). Language tests at school: a pragmatic approach. London: Longman.
- Olson, L.A. (2000). Quabtitative EEG Features of Precociously Reading Children, Unpumplished Doctoral Dissertation. University of South Carolina.
- Parrila. R., Kirby. J. R., McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short – term memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development . *Scientific Studies of Reading*, 8, 3 – 26.
- Perera, K. (1984). Children' s writing and reading: Analysing classroom language. N.Y: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Landi, N., Oackhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Skill. In Snowling, M. J, Hulme, C. *The Science of Reading: A Handbook*. Malden, USA: Blackwell, 227 – 247.
- Perfetti, C.A., Van Dyke, J., Hart, L. (2001). The psycholinguistics of basic literacy. *Annual Review of Applied Linquistics*. 21. 127 - 149



- Perfetti, C. A., Liu, Y., Tan, L. H. (2005). The lexical constituency model: Some implications of research on Chinese for general theories of reading . *Psychological Review*, 112, 43 – 59.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. NJ:Manchester University Press.
- Pisoni, D. B., Luce, P.A. (1987). Acoustic – phonetic representations in word recognition. *Cognition*, 25, 21 – 52.
- Porpodas, C. (1980). *Experimental approaches of the study of developmental dyslexia*. G. Britain: University of Dundee.
- Porpodas, C., Palaiothodorou, A. (1999b). A training study on phonological awareness and its effects on learning to read and spell the Greek language, In *the European Conference on Developmental Psychology*. Greece.
- Potter, M. C. (1993). Very short – term conceptual memory. *Memory and Cognition*, 21, 156 – 161.
- Potter, M.C., Stiefbold, D., Moryadas, A. (1998). Word selection in reading sentence: Preceding versus following contexts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24, 68 – 100.
- Rack, J., Hulme, C., Snowling, M., Wightman, J. (1994). The role of phonology in young children learning to read words: The direct mapping hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57, 42-71.
- Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 459-472.
- Rego L. B. & Bryant P.E., 1993, The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 3 .
- Reid, L. (1998). Overview of Reading and Literacy Initiatives. *Reading Reserch Anthology*, California, 13 -23.
- Riley, G., Lee, J. (1996). A comparison of recall and summary protocols as mesures of second language reading somprehension., 13, 173 – 189.
- Rissman, M., Curtiss, S., Tallal, P. (1990). School placement outcomes of young language impaired children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*,14(2), 49-58.

- Roth, F. P., Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259 – 277.
- Royer, J., M., Kulhavy, R. W., Lee, J. B., & Peterson, S. E. (1986). The sentence verification technique as a measure of listening and reading comprehension. *Educational and Psychological Research*, 6, 299–314.
- Ruddell R., Ruddell, M., Singer, H. (1998). *Theoretical Models and Processes of Reading*. SA: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E., (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Domic (ed.) *Attention and Performance UL.*, New York: Academic Press.
- Rumelhart, D.E., (1980). Schemata: the building blocks recognition. In R. J. Spiro *ets.*, 123 – 156.
- Rumelhart, D.E., (1985a). Toward an interactive model of reading. In H. Singer, R. B. Ruddell J. (Eds.) *Theoretical models and process of reading*. N. Y: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1985b). Toward an interactive model of reading. In Domic, S. (Eds.), *Attention and Performance UL*. New York: Academic Press.
- Rumelhart, D.E., McClelland, J.L. (1981). Interactive processes in reading. In Lesgold A.M. & Perfetti C. A. (Eds). *Interactive processing through spreading activation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 37 – 60.
- Rumelhart, D. E., Norman, D. (1978). Accretion, tuning and restructuring : Three models of learning. In Cotton, J. et al. (Eds.). *Semantic factors in cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 37 – 53.
- Sanford, A. J., Carrod, S. C. (1989). What, When and How; Questions of immediacy in anaphoric references resolution. *Language and Cognitive Process, Special Issue: Parsing and Interpretation*, 4, 235 – 262.
- Scarborough, H.S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61, 1728-1743
- Scarborough, H.S. (1991). Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 41, 207-220.

- Schank, R. C. (1978). Predictive understanding. In R. Campbell, Smith, T. (Eds.) *Recent advances in the psychology of language – formal and experimental approaches*. N.Y: Plenum Press.
- Shank, R. C., Abelson, R. P. (1977). Scripts, plans and Knowledge. In Johnson – Laird, P., Wason, P. C. (Eds.), *Thinking: readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schanweiler, D. (1989). How problems of comprehension are related to difficulties in word reading. In Schanweiler, D., Liberman, Y. I. (Eds.), *Phonology and reading disability: solving the reading puzzle*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 35 – 58.
- Sherman, J (1997). The effect of question preview in listening comprehension tests. *Language Testing*, 14, 185 – 213. -
- Seidenberg, M., Tanenhaus, M., Leiman, J., Bienkowski, M. (1982). Automatic access of the meaning of ambiguous words in context: Some limitations of knowledge based processing. *Cognitive Psychology*, 14, 489 -537.
- Seidenberg, M., McClelland J. L., (1989). A distributed development of word recognition and naming. *Psychology Review*, 96, 523 -568.
- Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. In Perfetti, C., Reiben, L., Fayol, M. (Eds.). *Learning to Spell*. Hillsdale, N. J:Erbaum.
- Simpson, G. (1984). Lexical ambiguity and its role in models of word recognition. *Psychological Bulletin*, 96, 316 – 340.
- Sinatra, G. M. (1990). Convergence of listening and reading processing. *Reading Research Quarterly*, 25, 115–130.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton – Century – Croft
- Sosis, J. (1970). The Relationship of Self – image as a Reader to Reading Achievement. *The Reading Teacher*, 23, 94 – 100.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. N. York: Holt.
- Smith, E.E., Shoben, E. J., Rips, L.J. (1974). Structure and process in semantic memory: A featural model of semantic decisions. *Psychological Review*, 81, 214 – 241.
- Snowing, M. (1981). Phonemic deficits in developmental dyslexia. *Psychological Research*, 43, 58 – 80.

- Snowing, M. J., Hulme, C., Goulandris, N. (1994). Word recognition and development: A connectionist interpretation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 895 – 916.
- Snowling, J.M., Hulme C., (2005). *The Science of Reading: A Handbook*, Blackwell: USA.
- Stackhouse, J., Wells, B. (1999). *Speech and Literacy Difficulties: Book 2. Identification and Interventions*. London & Philadelphia: Whurr Publishers.
- Stahl, S.A., Murray, B. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Stainthorp, R., Hughes, D. (2004a). An illustrative case study of precocious reading ability. *Gifted Child Quarterly*, 48, 2, 107 – 120.
- Stanovich, K.E., (1980). Towards an interactive compensatory model of individual differences in development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 1, 32 – 71.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E., Cramer, B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38,175-190.
- Sternberg, S. (1969). Memory scanning: mental processes revealed by reaction time experiments. *American Scientist*, 57, 421 – 457.
- Steven, A. S., Hayes, D. A. (1997). *Instructional Models in Reading*. Mahwash, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stricht, T. G. eds. (1974). *Auding and reading*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization.
- Stricht, T. G., James, J. H. (1984). Listening and reading: basic processes: the state of the art. In Pearson, P. (Eds.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Sticht, T. G., Beck, L. J., Hauke, R. N., Kleinman, G. M., James, J. H. (1974). *Auding and reading: A developmental model*. Alexandria. VA: Human resources. Research Organization.
- Storch, S.A., Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and code - related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structure model. *Development Psychology*, 38, 934 – 947.

- Strickland, R. G. (1962). The language of elementary school children: Its relationship to the language of reading textbooks and the quality of reading to selected children. *Bulletin of School of Education*, Indiana University, 38, 1- 13.
- Studdert – Kennedy, M. (1976). Speech Perception. In Lass, N. J. (Eds.). *Contemporary issues in experimental phonetics*. New. York: Academic Press, 243 – 293.
- Swank, L.K., & Catts, H.W. (1994). Phonological awareness and written word decoding. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25, 9-14.
- Swinney, D.A. (1979). Lexical Access during sentences comprehension: (re) consideration of content effects. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 645 – 659.
- Tanenhaus, M. K., Trueswell, J. C. (1995). In Miller J. L., Eimas, P.D. *Speech, Language and Communication*. N.J: Academic Press.
- Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of Mistakes in Paragraph. *Reading Journal of Educational Psychology*, vol. 8, 323- 332.
- Thorndike, E. L. (1973). Reading comprehension education in fifteen countries. New York: Wiley.
- Tompson, I. (1995). Assessment od second language listening comprehension. In Mendelsohn, D. (Eds.). *A guide for the teaching of second language listening*. CA: Dominie Press.
- Tunmer, W. E., Bower, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 449 – 468
- Tunmer, W.E., Bowey, J.A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In Tunmer, W., Pratt, C., Herriman, M. (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer, 144-168.
- Tunmer, W. E., Bowey, J.A., Grieve, R. (1983). The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistics Research*, 12, 6, 567 – 594.
- Tunmer, W. E., Herriman, M.L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In Tunmer, W., Pratt, C., Herriman, M.L. (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer, 12-35.

- Tunmer, W. E., Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In Gough, L., Treiman, R. (Eds.), *Reading Acquisition*. N. J: Enlbaum, 175 – 214.
- Tyler, L. K. (1983). “The Development of Discourse Mapping Processes: The On-Line Interpretation of Anaphoric Expressions. *Cognition*, 13, 309-341.
- Tyler, L. K., Marlsen – Wilson, W. D. (1977). The on – line effects of semantic context on syntactic processing, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16.
- Unsworth L. (2001). Teaching multiliteracies across thw curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice. USA: Open University Press.
- Van Dijk, T., Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. N. Y.: Academic Press.
- Vandergrift, L. (2003a). From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review*, 59, 3, 425 - 440.
- Vellutino, F.R. (1979). The validity of perceptual deficit explanations of reading disability: A reply to Fletcher and Satz. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 160- 167.
- Vellutino, F.R., Scanlon D.M., Small S.G., Tanzman M.S. (1991). The linguistic bases of reading ability: Converting written to oral language. *Text*, 11, 99-133.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192 - 212.
- Wanner, R. M. (1968). Perceptual restorations of missing speech sounds. *Science*, 167, 392 – 342.
- Wheeler, D. (1970). Processing in word recognition. *Cognitive Psychology*, 1, 59 – 85.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy – related activities and success in school. In Olson, D. R., Torrance, N., Hildyard, A. (Eds.), *Literacy, Language and Learning. The nature and Consequences of reading and writing*. Cambridge University Press.
- Wilkinson, L., Marrett, C. (1985). *Gender influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.
- Wilson, V. L., Rupley, W. H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1, 45 – 63.

- Willows, D., Ryan, E.B. (1981). Differential utilization of syntactic and semantic information by skilled and less skilled readers in the intermediate grades. *Journal of Educational Psychology*, 73, 607 – 715.
- Wray, D., Medwell, J. (1993). Literacy and language in the Primary years. London: Routledge.
- Wu, Y. (1998). What does tests of listening comprehension test; *Language Testing*, 15, 21 – 44.
- Yang, Y., Kuo, H. (2003). Influences of lexical processing on reading. *Reading Psychology*, 24, 87-103.
- Yuill, N. M., Oakhill, N. M. (1991). Children's problem in text comprehension. N.Y: Cambridge University Press.
- Zwaan, R.A. (1996). Processing narratives time shifts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22, 1196 – 1207.
- Zwann, R. A. (1996). Toward o Model of Literary Comprehension. In Bruce, K. B., Arthur, C. G., *Models of Understanding text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 241- 255.
- Zwitserlood, P., Schriefers, H., Lahiri, A., van Donselaar, W. (1993). The role of syllables in the perception of spoken Dutch. *Journal of Experimental Psychology: Learning , Memory and Cognition*, 19 , 260 – 171.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Φύλλο αξιολόγησης μαθητών**

(συμπλήρωση από τον εκπαιδευτικό)

**Δοκιμασία συμπλήρωσης γραπτών ελλιπών προτάσεων  
συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων – φύλλο απαντήσεων**

(συμπλήρωση από το μαθητή)

**Δοκιμασία συμπλήρωσης προφορικών ελλιπών προτάσεων**

(μαγνητοφωνημένη δοκιμασία σε ψηφιακό δίσκο)



<b>ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b>		<b>ΤΜΗΜΑ:</b>
<b>ΜΑΘΗΤΗΣ</b>	<b>ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ</b>	
	<b>ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (0-20)</b>	<b>ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (0-20)</b>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε

Τομέας: Παδαγωγικής Ψυχολογίας & Έρευνας  
Καθηγητής: Μιχάλης Ι. Βάμβουκας

### ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ – ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΦΡΑΣΕΩΝ

Στις φράσεις που θα ακούσεις λείπει η τελευταία ή η πρώτη λέξη. Να ακούσεις προσεκτικά καθεμιά φράση και να διαλέξεις μια από τις τέσσερις λέξεις που δίνονται σε κάθε αριθμό και νομίζεις πως συμπληρώνει σωστά τη φράση. **Να υπογραμμίσεις τη λέξη που διαλέγεις.**

- καβούρια, κοράκια, κύματα, καράβια
- γελάσαμε, γυροφέρναμε, γευματίσαμε, γεράσαμε
- Τεντωθεί, σιμώσει, φάει, φύγει
- Τελειώνουν, Πλησιάζουν, Αρχίζουν, Φεύγουν
- αργά, γρήγορα, χαριτωμένα, κομψά
- Μαζέψαμε, Διπλώσαμε, Απλώσαμε, Αρπάξαμε
- φωτεινά, σιωπηλά, συννεφιά, σκοτεινά
- Το ραδιόφωνο, Το βίντεο, Ο υπολογιστής, Το τηλέφωνο

- στενέψει, αδυνατίσει, μικρύνει, μαζέψει
- Οι γίπες, Οι τσοπάνηδες, Τα βόδια, Οι βοσκοί
- καθίσματα, κεράσματα, κάστανα, κλάματα
- Η κίνηση, Η λαχτάρα, Η οδήγηση, Η διασκέδαση
- καρέκλα, κουρτίνα, κουβέρτα, κουκούλα
- Οι γοργόνες, Οι κάβουρες, Οι ψαράδες, Οι υπολογιστές
- το κινητό, την κλειδαριά, το λουκέτο, το κλειδί
- Το αεροπλάνο, Το πουλί, Ο χαρταετός, Ο αετός

Όνομα: \_\_\_\_\_

Τάξη: \_\_\_\_\_

Σχολείο: \_\_\_\_\_