

# ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΤΥΠΩΜΕΝΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΣΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΣΥΜΦΡΑΖΟΜΕΝΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ: Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

*Αθανάσιος Αϊδίνης*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

**Περίληψη.** Δύο αντίθετες απόψεις παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τις στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποιούν στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας για ανάγνωση. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, τα παιδιά χρησιμοποιούν φωνολογικές στρατηγικές, απλές στην αρχή και πιο πολύπλοκες αργότερα, για την αποκωδικοποίηση των λέξεων. Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, αυτό που κυρίως ενδιαφέρει στην ανάγνωση είναι το νόημα, και κατά συνέπεια, τα παιδιά χρησιμοποιούν σημασιολογικές πληροφορίες από το κείμενο για να διαμορφώσουν υποθέσεις ή να 'μαντέψουν' λέξεις που δεν μπορούν διαφορετικά να αποκωδικοποιήσουν. Η ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης τυπωμένων λέξεων φαίνεται να επηρεάζει έμμεσα την ικανότητα κατανόησης. Ωστόσο, δεν έχει πλήρως διευκρινιστεί η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα αποκωδικοποίησης και στην αναγνωστική κατανόηση. Σύγχρονα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση εξαρτάται από την ικανότητα αποκωδικοποίησης του αναγνώστη, και κυρίως χρησιμοποιείται από αρχάριους ή 'κακούς' αναγνώστες. Στο πρώτο πείραμα της παρούσας έρευνας εξετάζεται μια πιο ειδική υπόθεση: ότι η χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση εξαρτάται από την ικανότητα αποκωδικοποίησης του αναγνώστη και από τη δυσκολία της λέξης προς ανάγνωση. Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης παιδιά των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου διάβασαν λέξεις και ψευδολέξεις, διαβαθμισμένης δυσκολίας, τόσο μεμονωμένες όσο και μέσα σε προτάσεις. Στο δεύτερο πείραμα εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση για τη χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση στην περίπτωση των αρχάριων αναγνωστών και μόνο για λέξεις που η ανάγνωσή τους απαιτεί τη χρήση πολύπλοκων φωνολογικών κανόνων. Τέλος, η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα αποκωδικοποίησης και την αναγνωστική κατανόηση δε βρέθηκε να είναι σημαντική.

**Λέξεις κλειδιά:** Ανάγνωση, Αποκωδικοποίηση, Κατανόηση.

**Διεύθυνση:** Αθανάσιος Αϊδίνης, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη. E-mail: aaidinis@eled.auth.gr

Η έρευνα για τη διατύπωση μιας θεωρίας για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν είναι αρκετά πολύπλοκη και μπορεί να εξεταστεί μέσα από δύο διαφορετικές προοπτικές. Η πρώτη αφορά την έρευνα των διαδικασιών επεξεργασίας του γραπτού λόγου που το παιδί κατακτά καθώς αναπτύσσεται ώστε να φτάσει σε εκείνο το επίπεδο που χαρακτηρίζει τον επιδέξιο αναγνώστη. Η δεύτερη αφορά την έρευνα των μεθόδων διδασκαλίας (φωνητική, αναλυτικο-συνθετική, ολιστική) της ανάγνωσης και γραφής και της αποτελεσματικότητάς τους (Ehri, 2002). Οι δύο προοπτικές, αν και είναι αναγκαίο να διαχωρίζονται (Ehri, 2002), είναι αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρώνονται από τη στιγμή που η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στο μαθητή και στις διαδικασίες που κατακτά στην πορεία ανάπτυξης οδηγεί στη διατύπωση προτάσεων για τη διδασκαλία αυτών των διαδικασιών και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους με βάση την αναμενόμενη πορεία ανάπτυξης. Επιπλέον, ο έλεγχος των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας επεξεργασίας του γραπτού λόγου (κοινωνικο-οικονομικές διαφορές, εμπειρίες γραμματισμού, οικογενειακό περιβάλλον) γίνεται εφικτός ώστε να δημιουργηθούν περιβάλλοντα μάθησης κατάλληλα για τον κάθε μαθητή (Byrne, 1998).

Η επιδέξια ανάγνωση δεν είναι μια μονοδιάστατη ικανότητα αλλά ένα πολύπλοκο σύστημα ικανοτήτων και γνώσης. Μέσα σ' αυτό το σύστημα εντάσσεται και η ικανότητα για αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων, η χρησιμότητά της, όμως, δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή αν δεν εξεταστεί ως συμπληρωματική της γνώσης και των ικανοτήτων για κατανόηση του γραπτού λόγου (Adams, 1990). Από την άλλη μεριά, αν κάποιο από τα συστατικά του συστήματος δε λειτουργεί σωστά, όπως για παράδειγμα η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, τότε ολόκληρο το σύστημα δε λειτουργεί σωστά. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων από παιδιά με την ελληνική ως μητρική γλώσσα συνδέοντάς την με τη στρατηγική της χρήσης σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση αλλά και με την ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου.

### **Εισαγωγή**

Η ικανότητα των μικρών παιδιών να κατανοούν αλλά και να προφέρουν ένα μεγάλο αριθμό λέξεων, όπως 'μήλο', αναπτύσσεται αρκετά νωρίς και είναι

αναμενόμενη στην ηλικία των 3 ετών. Ωστόσο, η ικανότητα των ίδιων παιδιών να αναλύουν τις λέξεις που ακούν ή προφέρουν στα φωνήματά τους δεν είναι αναμενόμενη σε αυτή την ηλικία και έχει μικρή σημασία από τη στιγμή που το ενδιαφέρον των παιδιών, όταν μαθαίνουν να μιλούν, επικεντρώνεται στη σημασία των λέξεων που προφέρουν ή ακούν. Όταν, όμως, αρχίσουν να μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν είναι πιθανό η ικανότητα φωνολογικής ανάλυσης των λέξεων να είναι πολύ σημαντική εκτός και αν τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις λέξεις ως οπτικά πρότυπα χωρίς να χρειάζεται να τις χωρίσουν στα γράμματα ή τους ήχους που τα γράμματα αναπαριστούν.

Οι δύο παραπάνω αντίθετες απόψεις εμφανίζονται και στη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη της ικανότητας ανάγνωσης από τα παιδιά. Σύμφωνα με την πρώτη, τα παιδιά στην αρχή της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας χρησιμοποιούν τη φωνολογική τους ενημερότητα για να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις και να τις διαβάσουν. Υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι η φωνολογική ενημερότητα των παιδιών συνδέεται σημαντικά με την ικανότητα ανάγνωσης (Aidinis & Nunes, 2001. Bradley & Bryant, 1983. Bryant, MacLean, & Bradley, 1990. Goswami & Bryant, 1990. Πρόροδος, 2002). Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, αυτό που κυρίως έχει σημασία στην ανάγνωση είναι το νόημα. Ο αναγνώστης χρησιμοποιεί σημασιολογικές πληροφορίες από το κείμενο για να διαμορφώσει υποθέσεις ή να 'μαντέψει' τι ισχύει για το κείμενο που πρόκειται στη συνέχεια να επεξεργαστεί. Τα παιδιά χρησιμοποιούν κειμενικές νύξεις για να συναγάγουν το νόημα λέξεων που διαφορετικά δε θα μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν (Goodman, 1967, 1982. Smith, 1979, 1994). Όπως υποστηρίζει ο Goodman (1967), η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι ένα "ψυχογλωσσικό παιχνίδι εικασιών".

Σε πιο πρόσφατες μελέτες (Rego & Bryant, 1993. Tunmer & Chapman, 1998. Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988. Tunmer & Hoover, 1992) προτείνεται ότι η ικανότητα 'να μαντεύει' κάποιος με βάση στοιχεία από το κείμενο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν κειμενικές νύξεις σε συνδυασμό με ατελείς γραφοφωνημικές πληροφορίες ώστε να αναγνωρίσουν άγνωστες λέξεις. Οι Tunmer et al. (1988, 1992, 1998) διατύπωσαν την υπόθεση ότι το γλωσσικό πλαίσιο είναι πιο χρήσιμο για τους μη επιδέξιους αναγνώστες (τους αρχάριους ή τους κακούς αναγνώστες), οι οποίοι 'μαντεύουν' παρά αποκωδικοποιούν τις λέξεις, και για τις οποίες υπάρχει η πιθανότητα να μην μπορούν να τις αναγνωρίσουν μεμονωμένα. Οι επιδέξιοι αναγνώστες στηρίζονται λιγότερο στο γλωσσικό πλαίσιο για την αναγνώριση των λέξεων. Αυτό μπορεί να είναι μια στρατηγική που παίζει λιγότερο

σημαντικό ρόλο καθώς τα παιδιά γίνονται καλύτεροι αναγνώστες. Η χρήση αυτής της στρατηγικής ακόμη και από επιδέξιους αναγνώστες προτείνεται και από την Ehri (1992, 1995, 2002).

Οι Tunmer και Charman (1998) στο δεύτερο πείραμά τους, εξέτασαν τη συμβολή των ικανοτήτων της φωνολογικής ανάλυσης και της γλωσσικής πρόβλεψης ή εικασίας στην αναγνώριση άγνωστων λέξεων μέσα σε κειμενικό πλαίσιο, που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως λέξεις-εξαιρέσεις (για τις λέξεις αυτές δεν υπάρχει φωνολογικός κανόνας που να καθορίζει τον τρόπο ανάγνωσής τους: τέτοιες λέξεις δεν υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα) (Αϊδίνης, 2002. Treiman, 1993. Venezky, 1995). Ζήτησαν από τα παιδιά να διαβάσουν λέξεις-εξαιρέσεις (π.χ., stomach) τόσο μεμονωμένες όσο και μέσα στο πλαίσιο μιας πρότασης. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τα παιδιά της Β΄ και Γ΄ Δημοτικού είχαν καλύτερη επίδοση όταν οι λέξεις παρουσιάστηκαν μέσα στο πλαίσιο της πρότασης παρά όταν παρουσιάστηκαν μεμονωμένες. Επίσης, βρήκαν μια σημαντική επίδραση της συχνότητας των λέξεων.

Αυτό που έμμεσα υποστηρίζεται από την έρευνα των Tunmer και Charman (1998) είναι ότι το κείμενο δεν έχει καμία επίδραση στην αναγνώριση των ομαλών ή εύκολων λέξεων. Όλες οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνά τους χαρακτηρίζονται ως ανώμαλες (δηλαδή, λέξεις που αφορούν διάφηφα φωνήεντα ή σύμφωνα και ιεραρχικούς κανόνες όπου το γράμμα που ακολουθεί καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο θα διαβαστεί αυτό που προηγείται, όπως οι συνδυασμοί αυ-ευ στα ελληνικά). Είναι όμως πιθανό να υπάρχει επίδραση του κειμένου και για λέξεις που δε χαρακτηρίζονται ως ανώμαλες αλλά θεωρούνται ότι είναι πιο δύσκολες από τις λέξεις με απλή φωνολογική δομή.

Επιπλέον στο παραπάνω πείραμα η λέξη προς ανάγνωση βρισκόταν πάντοτε στο τέλος της πρότασης και το προηγούμενο κείμενο διαβαζόταν στα παιδιά έτσι ώστε να είναι σίγουρο ότι ακόμη και παιδιά με ατελή ικανότητα αναγνώρισης λέξεων θα χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες του κειμένου. Με αυτό τον τρόπο όμως οι λέξεις παρουσιάζονταν για περισσότερο χρόνο όταν ήταν μέσα στο κείμενο παρά όταν ήταν μεμονωμένες. Η χρήση ψευδο-λέξεων παρόμοιας δυσκολίας θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως έλεγχος για αυτή τη μεγαλύτερη διάρκεια παρουσίας. Η καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση λέξεων μέσα σε προτάσεις θα έπρεπε να είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την όποια καλύτερη επίδοση θα είχε παρατηρηθεί στις ψευδο-λέξεις μέσα σε προτάσεις.

Με βάση αυτές τις παρατηρήσεις προτάθηκε και εξετάστηκε μια πιο ει-

δική υπόθεση στην παρούσα έρευνα. Η χρήση του κειμένου ως πλαισίου αναφοράς στην ανάγνωση εξαρτάται τόσο από την ικανότητα αποκωδικοποίησης του αναγνώστη όσο και από τη δυσκολία της λέξης. Τα μικρά παιδιά μπορεί να μη στηρίζονται στο κείμενο για την αναγνώριση εύκολων, ομαλών λέξεων, αλλά μπορεί να ωφελούνται από το κείμενο, όταν η λέξη δεν μπορεί να αναγνωρισθεί με βάση τον κανόνα της “ένα γράφημα για ένα φώνημα” αντιστοιχίας. Αντίθετα, οι επιδέξιοι αναγνώστες μπορεί να μη χρησιμοποιούν το κείμενο ακόμη και για την αναγνώριση δύσκολων λέξεων. Έτσι είναι πιθανό να παρατηρηθεί διακύμανση στη χρήση του κειμένου για την αναγνώριση λέξεων τόσο ανάμεσα στους συμμετέχοντες όσο και στους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Η έρευνα στην ελληνική γλώσσα έχει δείξει ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν αρκετά αποτελεσματικά μια γραμμική στρατηγική για την ανάγνωση από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης (Αϊδίνης, 2002. Πρόποδας, 2002. Porpodas, 2001). Αν και στα ελληνικά η ανάγνωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια απολύτως προβλεπτή διαδικασία λόγω των σταθερών σχέσεων ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα, υπάρχουν, ωστόσο, λέξεις με δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα αλλά και λέξεις που εμπλέκουν ιεραρχικούς κανόνες, όπως, για παράδειγμα οι λέξεις ‘κοροϊδεύω’, ‘ευχαριστώ’, ‘νεράιδα’, κ.ά. (Αϊδίνης, 2002). Οι λέξεις αυτές, αν και δεν χαρακτηρίζονται ως εξαιρέσεις (Trei-man, 1993. Venezky, 1995), έχει βρεθεί ότι είναι πιο δύσκολες στην ανάγνωση γιατί απαιτούν τη χρήση μιας διαφορετικής στρατηγικής από τη γραμμική (Αϊδίνης, 2002). Για την ανάγνωση αυτών των λέξεων τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες χρησιμοποιούν άλλες στρατηγικές όπως η αναλογία από γνωστές λέξεις ή από μέρη γνωστών λέξεων (Αϊδίνης, υπό δημοσίευση). Το ερώτημα που ανακύπτει με βάση αυτά τα ευρήματα είναι κατά πόσο τα παιδιά, με την ελληνική ως μητρική γλώσσα, χρησιμοποιούν τη στρατηγική της χρήσης σημάτων από τα συμφραζόμενα για την ανάγνωση λέξεων και για ποιες λέξεις.

Η αναγνώριση λέξεων είτε με τη χρήση φωνολογικών στρατηγικών είτε με τη χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση δεν οδηγεί στο τέλος της αναγνωστικής διεργασίας (Adams, 1990). Η συναγωγή του νοήματος από αυτό που διαβάζεται σηματοδοτεί το τέλος της διεργασίας και πραγματώνεται τόσο σε ορθογραφικό όσο και σε σημασιολογικό επίπεδο. Μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για την κατανόηση της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, όταν αυτή συμπεριλαμβάνει και την κατανόηση, θα έπρεπε να μεγιστοποιεί τη χρήση όλων εκείνων των πληροφοριών στις οποίες μπορούν να βασιστούν τα παιδιά για συνδέσουν την προ-

φορική με τη γραπτή γλώσσα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι ανάγκη να διερευνηθεί η συνεισφορά της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων στην κατανόηση.

Σύμφωνα με τους Seindeberg και McClelland (1989), τρία είδη επεξεργαστών πληροφοριών ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία κατανόησης. Ο ορθογραφικός επεξεργαστής είναι ο πρώτος που ενεργοποιείται και είναι ο μόνος που παίρνει απευθείας πληροφορίες από το γραπτό κείμενο. Σε αυτόν τον επεξεργαστή περιέχονται μονάδες ανάλυσης που ποικίλλουν από μεμονωμένα γράμματα αλλά και μεγαλύτερες ορθογραφικές μονάδες όπως οι συλλαβές και τα μορφήματα. Ο ορθογραφικός επεξεργαστής συνδέεται με τον επεξεργαστή νοήματος, στον οποίο εντοπίζεται η σημασία ή το σημασιολογικό πεδίο της λέξης που αναγνωρίστηκε. Η ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στους δύο επεξεργαστές είναι αμφίδρομη. Τέλος, ο επεξεργαστής νοήματος συνδέεται, επίσης αμφίδρομα, με τον επεξεργαστή κειμένου όπου πλέον με βάση και το πλαίσιο επιλέγεται η σωστή σημασία της λέξης (Adams, 1990).

Οι αμφίδρομες σχέσεις ανάμεσα στους τρεις επεξεργαστές επιτρέπουν διάφορους τρόπους αναγνώρισης των λέξεων αλλά και συναγωγή νοήματος χωρίς απαραίτητα να υπάρχει αναγνώριση όλων των λέξεων του κειμένου. Στην όλη διαδικασία εντάσσεται και ο φωνολογικός επεξεργαστής, που όμως παίρνει εισερχόμενες πληροφορίες μόνο από τον προφορικό λόγο, και τα αποτελέσματα της επεξεργασίας σε αυτόν οδηγούνται τόσο στον ορθογραφικό επεξεργαστή όσο και στον επεξεργαστή νοήματος από τους οποίους δέχεται ανατροφοδότηση (Seidenberg, 2002. Seidenberg & McClelland, 1989). Η φωνολογική ενημερότητα είναι ίσως μία από τις ικανότητες – μεταξύ των οποίων είναι το λεξιλόγιο, η λεκτική εργαζόμενη μνήμη, η μεταγνωστική ικανότητα και η χρήση σημασιολογικών πληροφοριών – που συμβάλλουν στην κατανόηση.

Η ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων θεωρείται σημαντική για την κατανόηση και υπάρχουν προτάσεις στη βιβλιογραφία που επιχειρούν να εξηγήσουν τη ‘φτωχή’ κατανόηση με βάση τη ‘φτωχή’ ικανότητα αποκωδικοποίησης (Crain & Shankeiler, 1990. Engen & Hoein, 2002). Ωστόσο, οι Cain, Oakhill, και Bryant (2000) δε βρήκαν σημαντικές διαφορές στις φωνολογικές ικανότητες μεταξύ παιδιών που χαρακτηρίζονται ως καλοί ή ‘φτωχοί’ στην ικανότητα κατανόησης. Η ικανότητα αυτοματοποιημένης αποκωδικοποίησης της λέξης (Perfetti, 1985. van der Leij & van Daal, 1999) σε συνδυασμό με την ικανότητα της κατανόησης και δημιουργικής επεξεργασίας των κειμένων (Pressley & Woloshyn, 1995. Yuill & Oakhill, 1991) θεωρούνται

απαραίτητες για τη λειτουργική ανάγνωση. Η φτωχή ικανότητα κατανόησης μπορεί να είναι το υποπροϊόν της ατελούς αποκωδικοποίησης που οδηγεί τον αναγνώστη να καταναλώνει αρκετή νοητική ενέργεια για αποκωδικοποίηση, με συνέπεια η εναπομείνασα ικανότητα να μην επαρκεί για κατανόηση των όσων διαβάζονται (Perfetti, 1985). Έτσι, η ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να επηρεάζεται από τη φωνολογική ενημερότητα εφόσον αυτή δεν επιτρέπει την αυτοματοποίηση της αναγνώρισης των λέξεων (Aarnoutse, van Leeuwe, Voeten, & Oud, 2001. Engen & Hoeyn, 2002).

Η ικανότητα αποκωδικοποίησης φαίνεται να αναπτύσσεται αρκετά γρήγορα στα παιδιά που μαθαίνουν ανάγνωση και γραφή στην ελληνική γλώσσα. Τα παιδιά στο τέλος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου μπορούν να αποκωδικοποιήσουν τη συντριπτική πλειοψηφία των λέξεων (Αϊδίνης, 2002, υπό δημοσίευση. Πρόποδας, 2002). Ωστόσο, δεν είναι σίγουρο ότι αυτή τους η ικανότητα οδηγεί σε κατανόηση των όσων διαβάζονται. Το ερώτημα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία αφορά τη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και στην ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών με την ελληνική ως μητρική γλώσσα.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων διεξήχθησαν δύο έρευνες. Σκοπός της πρώτης έρευνας ήταν η διερεύνηση της ανάπτυξης της ικανότητας αναγνώρισης τυπωμένων λέξεων με την αξιοποίηση της στρατηγικής της χρήσης σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση. Στη δεύτερη έρευνα εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση.

## ΠΕΙΡΑΜΑ 1

Στο πείραμα αυτό εξετάζεται η υπόθεση ότι η στρατηγική χρήσης σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση για την αναγνώριση λέξεων εξαρτάται τόσο από την ικανότητα αποκωδικοποίησης του αναγνώστη όσο και από τη δυσκολία της λέξης. Για το έλεγχο της παραπάνω υπόθεσης διαμορφώθηκε ένα τεστ ανάγνωσης που περιείχε τρεις κατηγορίες λέξεων διαφορετικής δυσκολίας σύμφωνα με το διαχωρισμό του Αϊδίνη (2002). Οι λέξεις διαβάστηκαν τόσο μεμονωμένα όσο και μέσα σε προτάσεις. Αν η χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση εξαρτάται από τη δυσκολία της λέξης, τότε πρέπει να βρεθούν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες λέξεων. Το τεστ δόθηκε σε παιδιά των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου γιατί προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει μια σημαντική διαφορά στην ικανότητα αποκωδικοποίησης αυτών των παι-

διών (Αϊδίνης, 2002, υπό δημοσίευση). Αν η χρήση γλωσσικών πληροφοριών από το κείμενο εξαρτάται από την αναγνωστική ικανότητα του αναγνώστη τότε αναμένονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν ψευδολέξεις κατανεμημένες παρόμοια με τις πραγματικές λέξεις σε τρεις κατηγορίες έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν ως έλεγχος για τη μεγαλύτερη διάρκεια παρουσίασης των λέξεων όταν αυτές βρισκόνταν μέσα σε προτάσεις. Για να βρεθεί οποιαδήποτε επίδραση του κειμένου στην αναγνώριση των λέξεων η επίδοση θα πρέπει να είναι καλύτερη στις πραγματικές λέξεις σε σύγκριση με τις ψευδολέξεις. Επιπλέον οι ψευδολέξεις παρέχουν μια καλύτερη εικόνα της ικανότητας αποκωδικοποίησης των παιδιών αφού ο μόνος τρόπος αναγνώρισής τους είναι η φωνολογική ανάλυση.

### **Μέθοδος**

**Δείγμα.** Στην έρευνα συμμετείχαν 102 παιδιά ισοκατανεμημένα σε τρεις ηλικιακές ομάδες: Α' Δημοτικού (Μ.Ο. ηλικίας 6 χρόνια και 5 μήνες), Β' Δημοτικού (Μ.Ο. ηλικίας 7 χρόνια και 6 μήνες) και Γ' Δημοτικού (Μ.Ο. ηλικίας 8 χρόνια και 7 μήνες). Όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν δημόσια σχολεία και κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων, είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δεν είχαν αναφερθεί για κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο, δηλαδή στη διάρκεια του τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους.

**Υλικά και διαδικασία.** Τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά στο χώρο του σχολείου τους σε τέσσερις διαφορετικές συνεδρίες. Σε κάθε συνεδρία τα παιδιά καλούνταν να διαβάσουν 58 λέξεις ή ψευδολέξεις είτε μεμονωμένα είτε σε προτάσεις. Μεταξύ των συνεδριών μεσολαβούσε χρονικό διάστημα τουλάχιστον 3 ημερών.

Οι 58 λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν από τα βιβλία "Η γλώσσα μου" των πρώτων τάξεων και ελέγχθηκαν ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους. Για τον έλεγχο της συχνότητας εμφάνισής τους όλες οι λέξεις εισήχθησαν σε Η/Υ όσες φορές και αν εμφανίζονταν στα βιβλία. Στο τέλος λέξεις με υψηλή συχνότητα θεωρήθηκαν εκείνες που εμφανίζονταν περισσότερες από 10 φορές στα βιβλία, ενώ λέξεις χαμηλής συχνότητας θεωρήθηκαν εκείνες που εμφανίζονταν δύο ή μια φορά στα βιβλία. Οι λέξεις που επιλέχθηκαν ήταν χαμηλής συχνότητας. Από τις 58 λέξεις οι 10 ανήκαν στην κατηγορία των λέξεων με μία προς μία σταθερή σχέση ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα (π.χ., ποτήρι), οι 24 ανήκαν στην κατηγορία των λέξεων με δύο προς



μία σταθερή σχέση ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα (π.χ., καμπά-να) και οι 24 στην κατηγορία των λέξεων με μία προς μία μεταβλητή σχέση ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα (π.χ., ευχαριστώ) – για μια καλύτερη περιγραφή των κατηγοριών λέξεων στα ελληνικά βλ. Αϊδίνη (2002). Στην πρώτη κατηγορία επιλέχθηκαν μόνο 10 λέξεις διότι σε προηγούμενες έρευνες (Αϊδίνης, 2002. Πόρποδας, 2002) έχει βρεθεί ότι ακόμη και παιδιά της Α΄ Δημοτικού δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα σε αυτές τις λέξεις.

Οι ψευδολέξεις κατασκευάστηκαν ώστε να αντιπροσωπεύουν όλες τις διαφοροποιήσεις που υπήρχαν στις πραγματικές λέξεις και κατανεμήθηκαν στις ίδιες τρεις κατηγορίες (π.χ., ‘σέτο’, ‘θαλαίριο’, και ‘άραυχος’ για τις τρεις κατηγορίες των πραγματικών λέξεων που περιγράφηκαν παραπάνω, αντιστοίχως). Η δομή των ψευδολέξεων ήταν ίδια με τις πραγματικές λέξεις, τη συλλαβική δομή, τις καταλήξεις και τα συμφωνικά συμπλέγματα αλλά καμία πραγματική λέξη της ελληνικής γλώσσας δεν προφερόταν ή γραφόταν παρόμοια με αυτές.

Οι λέξεις και οι ψευδολέξεις που δόθηκαν ως μεμονωμένα ερεθίσματα, συμπεριλήφθηκαν και σε προτάσεις κατασκευασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν κάποια ένδειξη για τη λέξη στόχο χωρίς όμως να την προκαθορίζουν. Για παράδειγμα, στην πρόταση “ο Γιώργος και η Μαρία παίζουν ποδόσφαιρο” όπου η λέξη-στόχος είναι το ‘ποδόσφαιρο’, το κείμενο δίνει κάποια ένδειξη ότι πρόκειται για κάποιο παιχνίδι αλλά δεν οδηγεί μόνο στη συγκεκριμένη λέξη. Σε όλες τις προτάσεις η λέξη ή ψευδολέξη προς ανάγνωση βρισκόταν στο τέλος της πρότασης. Οι 58 προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τις πραγματικές λέξεις εξετάστηκαν ως προς τον προκαθορισμό της λέξης-στόχου σε ένα δείγμα 15 παιδιών και δόθηκαν ως τεστ συμπλήρωσης ατελών προτάσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του έργου συμπλήρωσης ατελών προτάσεων, η προβλεψιμότητα των λέξεων-στόχων ήταν 6,9%, ποσοστό χαμηλότερο του φυσικού ποσοστού προβλεψιμότητας για λέξεις περιεχομένου σε τρέχον κείμενο που είναι 10% (Gough, 1983). Ενδεικτικά παραδείγματα των λέξεων και των ψευδολέξεων που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Η σειρά παρουσίασης των λέξεων και των ψευδολέξεων τόσο μεμονωμένων όσο και μέσα σε προτάσεις ήταν εξισορροπημένη μεταξύ των παιδιών κάθε τάξης. Αυτό έγινε για να αποφευχθεί οποιαδήποτε επίδραση από την προηγούμενη παρουσίαση των ίδιων λέξεων στην επίδοση των παιδιών, αν και οι Adams και Huggins (1985) βρήκαν ότι η επίδραση της προηγούμενης παρουσίασης στην ανάγνωση είναι μικρή.

Από τα παιδιά ζητήθηκε να διαβάσουν τις λέξεις ή τις ψευδολέξεις μία

**Πίνακας 1. Τυπικά παραδείγματα λέξεων, ψευδολέξεων και προτάσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα**

Μεμονωμένες λέξεις ή ψευδολέξεις	Λέξεις ή ψευδολέξεις σε προτάσεις
γάλα	ο παππούς πίνει <b>γάλα</b> .
σιιάχτρα	οι γεωργοί βάζουν στα χωράφια τους <b>σιιάχτρα</b> .
πουκάμισο	Σήμερα πήγα στην αγορά και αγόρασα ένα <b>πουκάμισο</b> .
αγγούρι	Από το περιβόλι μας έκοψα ένα <b>αγγούρι</b> .
απόγευμα	θα πάω μια βόλτα στη θεία μου το <b>απόγευμα</b> .
κομπολόι	Έκανα δώρο στον παππού μου ένα <b>κομπολόι</b> .
σέτο	Στην εκδρομή θα πάρω μαζί μου το <b>σέτο</b> .
πεκρίνα	Αυτά τα μπισκότα έχουν <b>πεκρίνα</b> .
θαλαίριο	Για να βάρω έβαλα πολλή μπογιά και <b>θαλαίριο</b> .
πωλλέτη	με την μπάλα μου έσπασα την <b>πωλλέτη</b> .
άραυχος	ο χυμός που αγόρασα είναι <b>άραυχος</b> .
ξαράιγο	ο Νίκος ζωγράφισε ένα <b>ξαράιγο</b> .

προς μία, όταν ήταν μεμονωμένες, ή να διαβάζουν σιωπηλά το κείμενο καθώς το διάβαζε ο ερευνητής μέχρι αυτός να τους υποδείξει ποια λέξη έπρεπε να διαβάσουν όταν οι λέξεις παρουσιάζονταν σε προτάσεις. Ο ερευνητής διάβαζε ολόκληρη την πρόταση εκτός από τη λέξη ή ψευδολέξη στόχο ώστε να είναι σίγουρο ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πληροφορίες από το προηγούμενο κείμενο για την ανάγνωση της λέξης.

### Αποτελέσματα

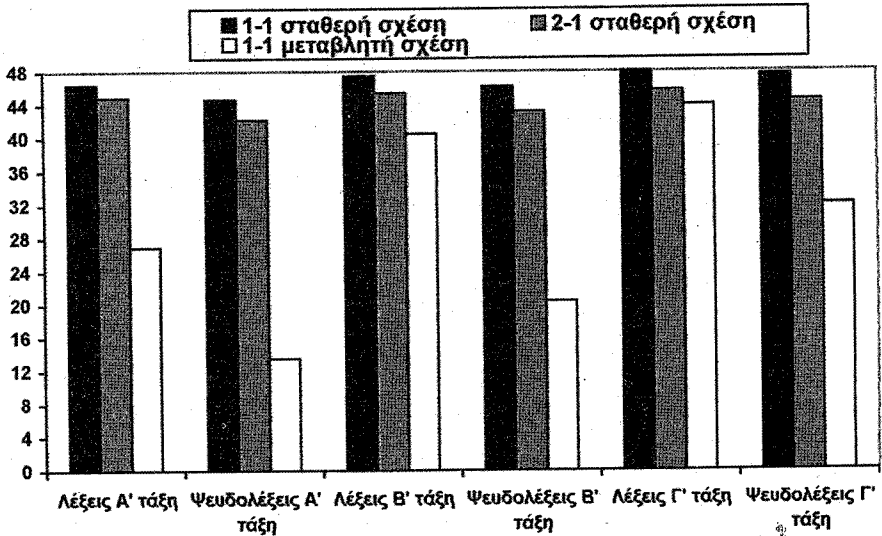
Για κάθε σωστή ανάγνωση λέξης ή ψευδολέξης τα παιδιά έπαιρναν 1 βαθμό, για κάθε λανθασμένη ανάγνωση 0 και για κάθε αυτοδιόρθωση που ακολουθούσε λανθασμένη ανάγνωση 0.5. Η ανώτατη δυνατή επίδοση ήταν 58 για τις λέξεις, 58 για τις ψευδολέξεις, 58 για τις λέξεις μέσα σε προτάσεις, και 58 για τις ψευδολέξεις μέσα σε προτάσεις. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  για ανάλυση σημείων σε προσθετικές κλίμακες χρησιμοποιήθηκε για τον κατάλογο των λέξεων. Η ανάλυση έδειξε ότι όλες οι λέξεις – εκτός από τις λέξεις και ψευδολέξεις με τις μία προς μία αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα που δεν παρουσίασαν σχεδόν καθόλου διακύμανση – ήταν πολύ αξιόπιστες ( $\alpha > 0.97$ ). Στον Πίνακα 2 δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των λέξεων και ψευδολέξεων που διαβάστηκαν σωστά ανάλογα με τον τρόπο παρουσίασης και την κατηγορία λέξεων.

**Πίνακας 2. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των λέξεων και ψευδολέξεων που διαβάστηκαν σωστά ανάλογα με τον τρόπο παρουσίασης και τις κατηγορίες λέξεων**

	Μεμονωμένες λέξεις	Λέξεις σε προτάσεις
Λέξεις		
1-1 σταθερή σχέση	9.82** (0.41)	9.89** (0.31)
2-1 σταθερή σχέση	23.35* (0.88)	23.56* (0.83)
1-1 μεταβλητή σχέση	17.24* (6.37)	19.88* (4.40)
Σύνολο	50.42 (7.12)	53.33 (5.07)
Ψευδολέξεις		
1-1 σταθερή σχέση	9.62** (0.65)	9.60** (0.68)
2-1 σταθερή σχέση	22.42* (1.66)	22.25* (1.88)
1-1 μεταβλητή σχέση	10.91* (5.92)	11.05* (5.97)
Σύνολο	42.94 (7.31)	42.90 (7.63)

Σημείωση: \* Μέγιστη τιμή = 24. \*\* Μέγιστη τιμή = 10.

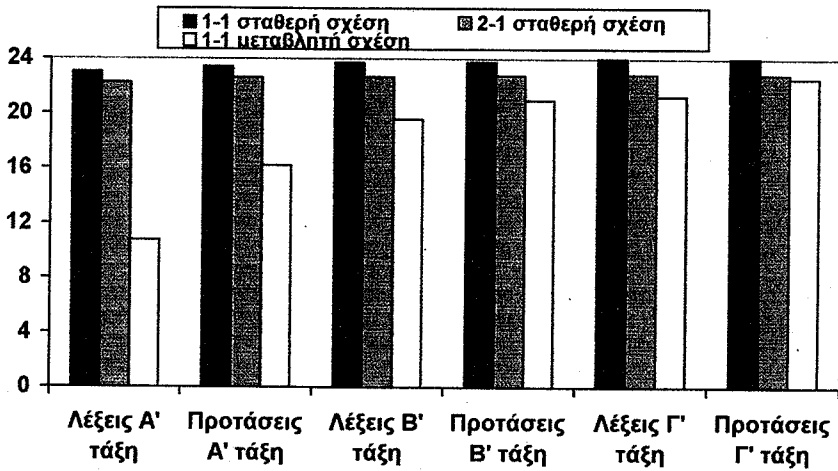
Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η επίδοση των παιδιών άγγιξε τα ανώτατα επίπεδα τόσο για τις λέξεις με μία προς μία σταθερή αντιστοιχία ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα όσο και για τις λέξεις με δύο προς μία σταθερή αντιστοιχία ανεξάρτητα αν αυτές οι λέξεις ήταν μέσα σε προτάσεις ή όχι. Το ίδιο πλαίσιο επίδοσης παρατηρείται και στις ψευδολέξεις αν και οι μέσοι όροι είναι χαμηλότεροι σε αυτές. Αντίθετα η επίδοση των παιδιών είναι αρκετά χαμηλότερη στις λέξεις με μία προς μία μεταβλητή σχέση. Η εξέταση αυτών των διαφορών έγινε με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης. Η ανάλυση έδειξε σημαντικές ηλικιακές διαφορές,  $F(2, 99) = 44.11, p < .001$ , με κάθε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα να έχει καλύτερη επίδοση από τις προηγούμενες. Επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες λέξεων,  $F(2, 198) = 511.46, p < .001$ , αποτέλεσμα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά με την ελληνική ως μητρική γλώσσα αναπτύσσουν την ικανότητα ανάγνωσης ξεκινώντας με απλούς φωνολογικούς κανόνες και κατακτώντας τους πιο πολύπλοκους αργότερα. Τέλος, υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδοση στις πραγματικές λέξεις και τις ψευδολέξεις,  $F(1, 99) = 555.87, p < .001$ , μόνο όμως για τις δύο κατηγορίες των πιο δύσκολων λέξεων. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι τα παιδιά δε στηρίζονται μόνο στην αποκωδικοποίηση για την αναγνώριση των λέξεων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1. Μέσοι όροι λέξεων που διαβάστηκαν σωστά ανάλογα με την ηλικία και την κατηγορία λέξεων.

Το κύριο ερώτημα που η έρευνα αυτή εξέτασε αφορούσε τη χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση για την αναγνώριση λέξεων. Η ανάλυση διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι η επίδοση των παιδιών και των τριών τάξεων στην ανάγνωση των λέξεων με μία προς μία σταθερή σχέση δε διέφερε στατιστικώς σημαντικά ανάλογα με το αν διαβάστηκαν μεμονωμένα ή μέσα σε προτάσεις,  $F(2, 198) = 4.91, p = .561$ . Για τις λέξεις με δύο προς μία σταθερή σχέση υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάλογα με το αν διαβάστηκαν μεμονωμένα ή μέσα σε πρόταση αλλά μόνο για τα παιδιά της Α' τάξης,  $F(2, 198) = 41.40, p < .05$ . Αντίθετα, η διαφορά ανάμεσα στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και λέξεων μέσα σε προτάσεις ήταν στατιστικώς σημαντική για όλες τις ηλικιακές ομάδες για τις λέξεις με μία προς μία μεταβλητή σχέση,  $F(2, 198) = 507, p < .001$ . Τέλος, δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάλογα με τον τρόπο παρουσίασης (μεμονωμένα ή σε προτάσεις) για τις ψευδολέξεις,  $F(2, 198) = 4.56, p = .186$ . Στο Σχήμα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην αναγνώριση λέξεων με σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα τα παιδιά δε χρησιμοποιούν πληροφορίες από το κείμενο. Αυτές οι λέξεις μπορούν εύκολα να



Σχήμα 2. Μέσοι όροι λέξεων που διαβάστηκαν σωστά ανάλογα με την ηλικία, τον τρόπο παρουσίασης και την κατηγορία λέξεων.

διαβαστούν με τη χρήση μιας γραμμικής στρατηγικής. Φαίνεται από την επίδοση στις ψευδολέξεις ότι τα παιδιά, ακόμη και στην Α' Δημοτικού, έχουν κατακτήσει πλήρως αυτή τη στρατηγική. Ωστόσο, όταν οι ικανότητες αποκωδικοποίησης που απαιτούνται για την ανάγνωση μιας λέξης ξεπερνούν αυτές που είναι διαθέσιμες στον αναγνώστη, όπως στην περίπτωση των λέξεων με μία προς μία μεταβλητή σχέση, τότε οι πληροφορίες από το κείμενο χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση αυτών των λέξεων. Η χρήση αυτών των πληροφοριών δεν είναι ίδια για όλες τις ηλικίες. Η σημαντική αλληλεπίδραση που βρέθηκε ανάμεσα στην ηλικία και τον τρόπο παρουσίασης δείχνει ότι η χρήση αυτής της στρατηγικής εξαρτάται από την ικανότητα του αναγνώστη. Τα μικρότερα παιδιά ωφελήθηκαν περισσότερο από τα μεγαλύτερα παιδιά. Τέλος, το γεγονός ότι δε βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές του τρόπου παρουσίασης (μεμονωμένες ή μέσα σε προτάσεις) για τις ψευδολέξεις δείχνει ότι η επίδραση του κειμένου περιορίζεται μόνο στις πραγματικές λέξεις.

## ΠΕΙΡΑΜΑ 2<sup>1</sup>

Όπως φάνηκε στο πρώτο πείραμα, η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων αναπτύσσεται σημαντικά στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου για τα παιδιά με την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Αν η ικανότητα αποκωδικοποίησης συνδέεται με την ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης, τότε αντίστοιχα η πολύ καλή επίδοση των παιδιών στην αναγνώριση λέξεων θα πρέπει να αντανακλάται και στην ικανότητα κατανόησης.

Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης διαμορφώθηκε ένα τεστ ανάγνωσης που περιείχε λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, παρόμοιο με το τεστ της προηγούμενης έρευνας. Οι λέξεις διαβάστηκαν μεμονωμένα από τα παιδιά. Ταυτόχρονα επιλέχθηκε ένα μικρό κείμενο, το οποίο τα παιδιά διάβασαν σιωπηρά, και στη συνέχεια έγιναν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου. Το κείμενο επιλέχθηκε έτσι ώστε οι λέξεις που περιείχε να μη διαφέρουν ως προς τη δυσκολία ανάγνωσης από αυτές που έπρεπε να διαβάσουν μεμονωμένα. Το τεστ δόθηκε σε παιδιά των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου γιατί στην προηγούμενη έρευνα φάνηκε μια σημαντική διαφορά στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων μεταξύ των δύο αυτών τάξεων. Αν η αναγνωστική ικανότητα επηρεάζεται από την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, τότε αναμένονται σημαντικές ηλικιακές διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες.

### Μέθοδος

**Δείγμα.** Στην έρευνα συμμετείχαν 93 παιδιά, 44 Α΄ Δημοτικού (Μ.Ο. ηλικίας 6 χρόνια και 7 μήνες) και 49 Β΄ Δημοτικού (Μ.Ο. ηλικίας 7 χρόνια και 6 μήνες). Όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν δημόσια σχολεία, κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων, είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και δεν είχαν αναφερθεί για κάποιο μαθησιακό πρόβλημα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Μάιο, δηλαδή προς το τέλος του σχολικού έτους.

**Υλικά και διαδικασία.** Τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά στο χώρο του σχολείου τους σε δύο διαφορετικές συνεδρίες. Στην πρώτη συνεδρία τα παιδιά

<sup>1</sup> Η έρευνα αυτή αποτελεί μικρό μέρος μιας μεγαλύτερης ερευνητικής προσπάθειας με στόχο την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα, τη μορφοσυντακτική ενημερότητα, την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων, την ορθογραφική γραφή, την παραγωγή κειμένου και την αναγνωστική κατανόηση, που δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη.

καλούνταν να διαβάσουν 40 λέξεις και στη δεύτερη καλούνταν να διαβάσουν το κείμενο και να απαντήσουν σε 8 ερωτήσεις κατανόησης.

Οι 40 λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν κάλυπταν και τις τρεις κατηγορίες λέξεων της προηγούμενης έρευνας και στην πλειοψηφία τους επιλέχθηκαν από τα βιβλία "Η γλώσσα μου" της Α' και Β' Δημοτικού. Οι έξι από τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν δύσκολες για τα παιδιά από άποψη νοήματος (π.χ., 'ανασυγκρότηση', 'σκήρυνση').

Το τεστ κατανόησης περιλάμβανε τη σιωπηρή ανάγνωση ενός μικρού κειμένου, 17 σειρών, από το βιβλίο της Σοφίας Ζαραμπούκα "Ο Μεγαλέξανδρος". Για την επιλογή του κειμένου ελέγχθηκε τόσο το λεξιλόγιο όσο και το ολοκληρωμένο νόημα. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν 8 ερωτήσεις που αφορούσαν είτε πληροφορίες που περιείχονταν στο κείμενο είτε πληροφορίες που συνάγονταν από το κείμενο.

Από τα παιδιά ζητήθηκε να διαβάσουν τις λέξεις μία προς μία. Στη δεύτερη συνεδρία τα παιδιά καλούνταν να διαβάσουν σιωπηρά το κείμενο ξέροντας από πριν ότι στη συνέχεια θα τους γίνονταν ερωτήσεις που αφορούσαν αυτό που διάβασαν. Μετά την ανάγνωση του κειμένου από τα παιδιά γίνονταν προφορικά οι 8 ερωτήσεις κατανόησης και καταγράφονταν οι απαντήσεις των παιδιών.

### Αποτελέσματα

Δινόταν 1 βαθμός για κάθε σωστή αναγνώριση λέξης και για κάθε σωστή απάντηση στις ερωτήσεις κατανόησης. Η ανώτατη δυνατή επίδοση ήταν 40 για την ανάγνωση λέξεων και 8 για την κατανόηση. Στον Πίνακα 3 δίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την ανάγνωση λέξεων και την κατανόηση ανάλογα με την ηλικία.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3, η επίδοση των παιδιών και των δύο ηλικιακών ομάδων σχεδόν άγγιξε το ανώτατο όριο στην αναγνώριση λέξεων. Η μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι η διαφορά ανάμεσα στις δύο τάξεις ήταν στατιστικώς σημαντική,  $F(1, 91) = 4.365$ ,  $p < .05$ . Η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων αναπτύσσεται αρκετά στην Α' Δημοτικού και ακόμη περισσότερο στη Β' Δημοτικού.

Όσο δε συμβαίνει το ίδιο και με την ικανότητα κατανόησης. Η επίδοση των παιδιών και των δύο τάξεων ήταν μέτρια σε αυτό το έργο. Η μονόδρομη ανάλυση διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι η διαφορά ανάμεσα στις δύο τάξεις δεν ήταν στατιστικώς σημαντική,  $F(1, 91) = 1.362$ ,  $p = .246$ . Έτσι, ενώ τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα αναγνώρισης λέ-

**Πίνακας 3. Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) για την ανάγνωση λέξεων και την κατανόηση ανάλογα με την ηλικία**

	Ανάγνωση	Κατανόηση
Α' τάξη	36.82* (3.194)	4.68** (1.814)
Β' τάξη	38.04* (2.432)	5.12** (1.822)
Σύνολο	37.46* (2.869)	4.91** (1.822)

*Σημείωση:* \* Μέγιστη τιμή = 40. \*\* Μέγιστη τιμή = 8.

ξεων και μετά την Α' Δημοτικού, η ικανότητα κατανόησης δε φαίνεται να διαφοροποιείται ανάμεσα στις δύο τάξεις.

Για να υπάρχει μια καλύτερη εικόνα της σχέσης ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και την ικανότητα κατανόησης υπολογίστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson. Η συσχέτιση δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική (Pearson  $r = .182$ ,  $p = .080$ ). Η ικανότητα κατανόησης φαίνεται να μη σχετίζεται, τουλάχιστον άμεσα, από την ικανότητα αναγνώρισης λέξεων.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν, πρώτον, να διερευνήσει την ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων και αν αυτή υποβοηθείται μέσα από τη στρατηγική της χρήσης σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση, και, δεύτερον, να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κατάκτηση της αναγνώρισης λέξεων στα ελληνικά ακολουθεί μιαν αναπτυξιακή πορεία. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με μοντέλα κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας που έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία (Αϊδίνης, 2002. Frith, 1985. Marsh, Friedman, Welch, & Desberg, 1981. Porpodas, 2001. Seymour & Duncan, 2001. Stuart, Masterson, & Dixon, 1999). Τα παιδιά από πολύ νωρίς χρησιμοποιούν μια γραμμική στρατηγική για την ανάγνωση λέξεων με αποτέλεσμα να μην έχουν κανένα πρόβλημα στην ανάγνωση λέξεων που έχουν σταθερές σχέσεις ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους.

Η ικανότητα αποκωδικοποίησης των παιδιών, ωστόσο, δε φαίνεται να έχει φτάσει στο επίπεδο εκείνο που να τους επιτρέπει να διαβάσουν λέξεις με πολύπλοκους φωνολογικούς κανόνες. Η Γ' Δημοτικού φαίνεται να είναι το σημείο όπου σχεδόν τελειοποιείται η ικανότητα αναγνώρισης όλων των



τύπων λέξεων. Η χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση χρησιμοποιείται εναλλακτικά για την ανάγνωση των φωνολογικά πολύπλοκων λέξεων ώστε να ξεπεραστεί η ατελής ικανότητα αποκωδικοποίησης των παιδιών. Η υπόθεση ότι υπάρχει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης της λέξης και τη δυσκολία της λέξης με τη χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων βελτιώθηκε σημαντικά ως συνέπεια της ύπαρξης κειμένου μόνο για τις δύσκολες λέξεις και αυτή η βελτίωση ήταν μεγαλύτερη για τα μικρότερα παιδιά. Για την ανάγνωση αυτών των λέξεων τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές εναλλακτικές της γραμμικής στρατηγικές (Αϊδίνης, υπό δημοσίευση).

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Tunmer και Charman (1998), που υποστηρίζουν ότι η χρήση σημάτων από τα συμφραζόμενα κατά την ανάγνωση είναι μια στρατηγική χρήσιμη κυρίως για τους μη επιδέξιους αναγνώστες (τους αρχάριους ή τους 'κακούς') που μαντεύουν περισσότερο παρά διαβάζουν. Διευρύνουν, ωστόσο, τα ευρήματα αυτής της έρευνας, δείχνοντας ότι η χρήση του κειμένου για την αναγνώριση λέξεων δεν περιορίζεται μόνο στις ανώμαλες λέξεις αλλά και στις ομαλές λέξεις η ανάγνωση των οποίων απαιτεί τη χρήση πολύπλοκων φωνολογικών κανόνων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν επίσης με την άποψη των Rego και Bryant (1993) ότι τόσο η φωνολογική ικανότητα όσο και η ικανότητα συναγωγής πληροφοριών από το κείμενο επιδρούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.

Αν και τα παιδιά με την ελληνική ως μητρική γλώσσα εμφανίζουν σημαντική ανάπτυξη της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων στη Β' Δημοτικού, αυτή δε φαίνεται να συνδέεται με την αναγνωστική κατανόηση. Η στατιστικώς σημαντική διαφορά που βρέθηκε ανάμεσα στα παιδιά Α' και Β' Δημοτικού στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων δεν ισχύει και για την αναγνωστική ικανότητα, στην οποία τα παιδιά των δύο τάξεων φαίνεται να έχουν την ίδια επίδοση. Η υπόθεση ότι η ικανότητα αναγνωστικής κατανόησης επηρεάζεται από την ικανότητα αποκωδικοποίησης (Crain & Shankeiler, 1990. Engen & Hoein, 2002) δεν υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας.

Αντίθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά των Cain, Oakhill, και Bryant (2000), οι οποίοι δε βρήκαν επίδραση των φωνολογικών ικανοτήτων στην αναγνωστική κατανόηση. Η απουσία στατιστικώς σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης λέξεων και την κατανόηση ενισχύει την υπόθεση ότι η ικανότητα αποκωδικοποίησης επηρεάζει την ικανότητα κατανόησης έμμεσα με το να μην επιτρέπει την αυ-

τοματοποιημένη αποκωδικοποίηση που είναι απαραίτητη για την τέλεια κατανόηση. Ίσως τα παιδιά της Α' και Β' Δημοτικού δεν έχουν ακόμη αυτοματοποιήσει την αποκωδικοποίηση γι' αυτό και η ικανότητα κατανόησης δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως.

Η παρούσα εργασία παρέχει μια καλή περιγραφή της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων με τη χρήση εναλλακτικών στρατηγικών και της σύνδεσής της με την αναγνωστική κατανόηση. Ωστόσο, έρευνες, κυρίως διαχρονικές, που μελετούν λεπτομερώς την ανάπτυξη της ικανότητας αποκωδικοποίησης με μετρήσεις διαφορετικών τύπων φωνολογικής ενημερότητας και γλωσσικής ικανότητας είναι χρήσιμες για την καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης. Επιπλέον, μετρήσεις άλλων παραγόντων που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση όπως το λεξιλόγιο, η λεκτική εργαζόμενη μνήμη, η μεταγνωστική ικανότητα και η χρήση σημασιολογικών πληροφοριών μπορούν να μας δώσουν μια καλύτερη εικόνα για τις σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες ικανότητες. Τέλος, πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του παιδιού αλλά και την ενασχόλησή του με το γραπτό λόγο αλλά και συσχετισμός με την προσέγγιση με την οποία διδάσκεται ο γραπτός λόγος θα μας δώσουν περισσότερες πληροφορίες ώστε να δημιουργηθούν τα περιβάλλοντα εκείνα μάθησης που θα είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., Voeten, M., & Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during elementary school years. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 61-89.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, M. J., & Huggins, E. F. (1985). The growth of children's sight vocabulary: A quick test with educational and theoretical implications. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 262-281.
- Αϊδίνης, Α. (2002). Απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας: Αναπτυξιακές προσεγγίσεις. Στο Π.Τ.Π.Ε. (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου "Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας"* (Τόμ. Α', σ. 103-112). Ρέθυμνο: Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αϊδίνης, Α. (υπό δημοσίευση). Η μάθηση και χρήση ιεραρχικών κανόνων στην ανάγνωση. Στο Π.Τ.Π.Ε. (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά συνεδρίου "Γλώσσα και Μαθηματικά"*. Ρέθυμνο: Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorising sounds and learning to read – A causal connection. *Nature*, 301, 419-521.

- Bryant, P., MacLean, M., & Bradley, L. (1990). Rhyme, language and children's reading. *Applied Psycholinguistics*, 11, 237-252.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy. The child's acquisition of the alphabetic principle*. Hove, UK: Psychology Press.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000). Phonological skills and comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 31-56.
- Crain, S., & Shankweiler, D. (1990). Explaining failures in spoken language comprehension by children with reading disabilities. In D. Balota, G. B. Flores d' Arcais, & R. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 539-555). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to decoding. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
- Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, 1. Learning and Teaching Reading*, 7-28.
- Engen, L., & Høien, T. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 613-631.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135.
- Goodman, K. S. (1982). Miscue analysis: Theory and reality in reading. In F. K. Gollasch (Eds.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth S. Goodman* (pp. 103-113). Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Exeter, UK: Erlbaum.
- Gough, P. B. (1983). Context, form and interaction. In K. Rayner (Eds.), *Eye movements in reading: Perceptual and language processes in literacy* (pp. 203-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (pp. 199-221). New York: Academic.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Porpodas, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(3), 384-400.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Rego, L. B., & Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, VIII(3), 235-246.
- Seidenberg, M. S. (2002). Using connectionist models to understand reading and dyslexia. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, 1. Learning and Teaching Reading*, 75-88.

- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed developmental model of visual word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Seymour, P., & Duncan, L. (2001). Learning to read in English. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8(3), 281-299.
- Smith, F. (1979). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stuart, M., Masterson, J., Dixon, M., & Quilan, P. (1999). Interacting processes in the development of printed word recognition. In T. Nunes (Eds.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 105-120). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (1998). Language prediction skill, phonological recoding ability and beginning reading. In M. Joshi & C. Hulme (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorders* (pp. 33-67). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 175-214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van der Leij, A., & van Daal, V. (1999). Automaticity, automatization and dyslexia. In I. Lundberg, F. Tonnessen, & I. Austad (Eds.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (pp. 75-89). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Venezky, L. R. (1995). How English is read: Grapheme-phoneme regularity and orthographic structure in word recognition. In I. Taylor & D. R. Olson (Eds.), *Scripts and literacy* (pp. 11-129). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

## PRINTED WORD RECOGNITION AND USE OF CONTEXTUAL CUES IN READING: THEIR RELATION WITH READING COMPREHENSION

*Athanasios Aidinis*

*Aristotle University of Thessaloniki, Greece*

**Abstract.** Two opposing views exist in the literature in relation to the strategies that children use in the first stages of reading development. According to the first view, children use phonological strategies, simple first and complex later, in order to decode words. According to the second view, what matters in reading is meaning and children use semantic information from the text in order to generate hypotheses or to guess words that otherwise they could not decode. The development of printed word recognition seems to influence indirectly reading comprehension. However, the relation between decoding and reading comprehension is not fully established. Recent findings suggest that the use of contextual cues in reading depends on the decoding ability of the reader and is used by novices or backward readers. A more specific hypothesis is suggested and examined in the first experiment of the present study: that the use of contextual cues in reading depends on the decoding ability of the reader and the difficulty of the word. In order to examine this hypothesis, children from the three first grades of primary school read words and pseudo-words of graded difficulty in isolation and in sentence context. In the second experiment, the relation between decoding ability and reading comprehension is examined. The results confirmed the hypothesis about the use of contextual cues in reading in the case of novices, and only for words whose reading is demanding the use of complex phonological rules. Finally, the relation between decoding ability and reading comprehension was not found to be significant.

**Key words:** Comprehension, Decoding, Reading.

**Address:** Athanasios Aidinis, Department of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. E-mail: aaidinis@eled.auth.gr