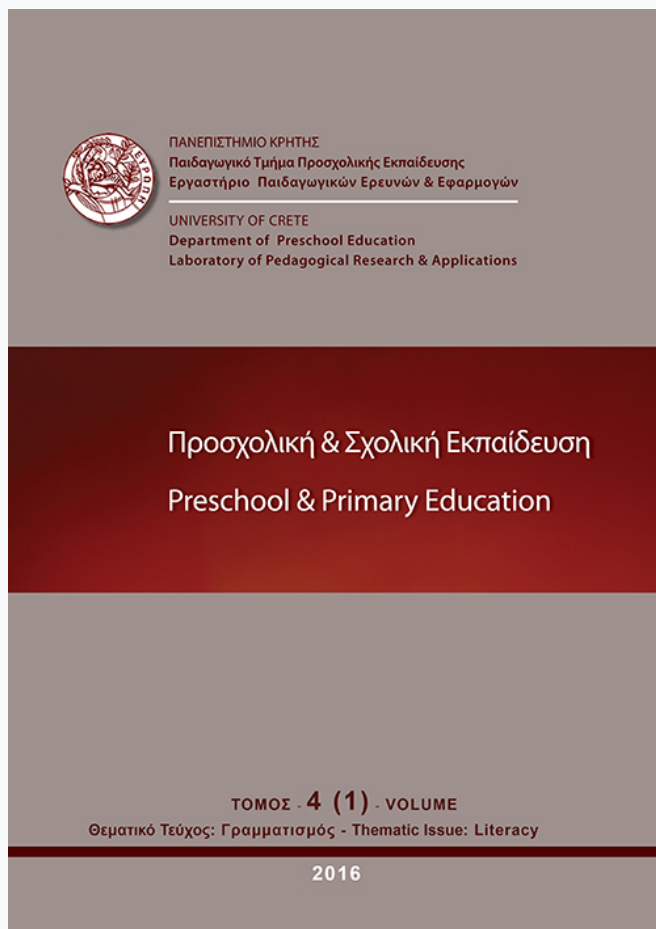


Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2016)

Θεματικό Τεύχος: Γραμματισμός



Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου

Athanasios Aidinis, Evaggelia Daoula

doi: [10.12681/ppej.239](https://doi.org/10.12681/ppej.239)

Copyright © 2016



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Aidinis, A., & Daoula, E. (2016). Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 101-127. <https://doi.org/10.12681/ppej.239>

Η σχέση ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης σε διάφορα κειμενικά είδη σε μαθητές δημοτικού σχολείου

Αθανάσιος Αϊδίνης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ευαγγελία Δαούλα

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Η σχέση της ακουστικής και της αναγνωστικής κατανόησης έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών και έχει βρεθεί, τόσο σε έρευνες με ενήλικες όσο και με παιδιά, ότι υπάρχουν σημαντικές και υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο μορφές κατανόησης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την ικανότητα ακουστικής και αναγνωστικής κατανόησης παιδιών διαφορετικών τάξεων δημοτικού σχολείου συσχετίζοντας τη με το κειμενικό είδος, αφηγηματικό και μη αφηγηματικό. Στην έρευνα συμμετείχαν 136 παιδιά από την τρίτη (N=68) και την έκτη (N=68) τάξη δημοτικού σχολείου. Για τη μέτρηση της ακουστικής και της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκαν 6 κείμενα, 3 αφηγηματικά και 3 μη αφηγηματικά, τα δύο εκ των οποίων (ένα αφηγηματικό και ένα μη αφηγηματικό) ήταν κοινά και για τις δύο ηλικιακές ομάδες, ενώ χρησιμοποιήθηκαν 2 κείμενα, ένα αφηγηματικό και ένα μη αφηγηματικό, μόνο για τα παιδιά της τρίτης τάξης και αντίστοιχα 2 κείμενα, ένα αφηγηματικό και ένα μη αφηγηματικό, μεγαλύτερης δυσκολίας μόνο για τα παιδιά της έκτης τάξης. Τα παιδιά της κάθε τάξης κλήθηκαν να διαβάσουν ή να ακούσουν τέσσερα κείμενα, δύο αφηγηματικά και δύο μη αφηγηματικά, και να απαντήσουν σε 8 ερωτήσεις κατανόησης για κάθε κείμενο που απαιτούσαν, είτε πληροφορίες που υπήρχαν στο κείμενο, είτε συνδυασμό πληροφοριών που υπήρχαν στο κείμενο, είτε συναγωγή συμπερασμών με βάση πληροφορίες που υπήρχαν στο κείμενο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές ανάμεσα στην ακουστική και την αναγνωστική κατανόηση δεν είναι σταθερές και σχετίζονται τόσο με το είδος του κειμένου όσο και με τον τύπο της ερώτησης. Τα ευρήματα αυτά σχολιάζονται στη βάση των θεωριών για την ανάπτυξη της κατανόησης.

Λέξεις κλειδιά: Αναγνωστική κατανόηση, ακουστική κατανόηση, αφηγηματικό κείμενο, πληροφοριακό κείμενο, συμπερασμοί.

Summary. The relationship between oral and reading comprehension has been studied by a number of studies and it has been found, especially in adult research, that there are significant and high correlations between the two types of comprehension. The aim of the present study was to examine oral and reading comprehension skills in relation to text type, either narrative or not. A sample of 136 children from the third (N=68) and the sixth grade (N=68) participated in the study from third and sixth grade of primary school. Six different authentic texts were used to measure comprehension, three narrative and three non narrative. One of the narrative and one of the expository texts were given to both third and sixth graded children, whereas one narrative and one expository text were given only to the third graders and one narrative and one expository text were given only to the sixth graders. All children were examined in two narrative and two expository texts, either in oral or reading comprehension. Children had to answer eight questions, two of

them required information that could be found in part of the text, three of them required bridging inferences and three of them required elaboration inferences. Results showed that differences between oral and reading comprehension are not constant and they depend on the text and the question type.

Keywords: reading comprehension, oral comprehension, narrative, expository text, inferences.

Εισαγωγή

Η κατανόηση δεν είναι μια μονοδιάστατη αλλά μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία, που δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί καθώς απαιτεί την ενεργοποίηση και αλληλεπίδραση πολλών επιμέρους και συσχετιζόμενων διαδικασιών. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει εύκολα από την πληθώρα των μοντέλων που υπάρχουν στη βιβλιογραφία για την αναγνωστική κατανόηση χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει μέχρι σήμερα ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο (Kintsch & Kintsch, 2005). Επιπλέον, η κατανόηση θεωρείται σημαντική για μια σειρά ανώτερων γνωστικών διεργασιών (π.χ. μάθηση, λύση προβλημάτων κ.ά.) (McNamara & Magliano, 2009).

Σε αρκετά μοντέλα για την αναγνωστική κατανόηση οι γνωστικές διαδικασίες της αποκωδικοποίησης, της αναγνώρισης λέξεων, της συντακτικής δομής και της επεξεργασίας προτάσεων θεωρούνται χαμηλού επιπέδου και, έτσι, δε συμπεριλαμβάνονται σε αυτά τα μοντέλα (McNamara & Magliano, 2009), αν και υπάρχουν προτάσεις στη βιβλιογραφία ότι αυτό θα έκανε τα προτεινόμενα μοντέλα πληρέστερα (Perfetti, 1999 · Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005 · McNamara & Magliano, 2009). Επιπλέον, αυτό που εμμέσως υποστηρίζεται από τα μοντέλα κατανόησης είναι ότι αφορούν γενικά στην κατανόηση κειμένου συμπεριλαμβάνοντας τόσο τα γραπτά όσο και τα προφορικά κείμενα.

Για την πλήρη κατανόηση ενός κειμένου είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα νοητικό μοντέλο (mental model) ή ένα καταστασιακό μοντέλο (situation model), δηλαδή μια αναπαράσταση των σχέσεων που περιγράφονται στο κείμενο (Oakhill & Cain, 2004 · Johnson-Laird, 1983 · Kintsch, 1998 · Kintsch & Kintsch, 2005 · McNamara & Magliano, 2009 · McNamara & Kendeou, 2011 · Perfetti et al., 2005). Αυτή η νοητική αναπαράσταση αποτελείται από πληροφορίες που προέρχονται από το ίδιο το κείμενο, πληροφορίες που σχετίζονται με το κείμενο αλλά δεν προέρχονται από αυτό και συμπερασμούς που συνάγονται από τις δύο αυτές πηγές πληροφοριών και αφορούν είτε τη σύνδεση πληροφοριών του κειμένου, είτε τη σύνδεση πληροφοριών του κειμένου με πληροφορίες εκτός κειμένου, είτε τη σύνδεση πληροφοριών που υπονοούνται ή παραλείπονται στο κείμενο με πληροφορίες του κειμένου αλλά και εκτός του κειμένου.

Τρία είναι τα επίπεδα διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στην αναγνωστική κατανόηση (Kintsch & Kintsch, 2005). Το πρώτο επίπεδο είναι οι διαδικασίες αποκωδικοποίησης. Στο δεύτερο επίπεδο διαδικασιών οι σημασιολογικές προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους ώστε να δομηθεί η μικροδομή του κειμένου, δηλαδή των σημασιολογικών μονάδων που προκύπτουν από την ανάλυση των συντακτικών σχέσεων αλλά και των σχέσεων συνεκτικότητας που αναδεικνύονται ανάμεσα στις σημασιολογικές προτάσεις. Στο τρίτο επίπεδο διαδικασιών οι πληροφορίες που υπάρχουν στο κείμενο, η βάση του κειμένου, συνδέονται, μέσω συναγωγής συμπερασμών, με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου που διαβάσει, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα καταστασιακό μοντέλο.

Ακουστική και αναγνωστική κατανόηση

Η σχέση της ακουστικής και της αναγνωστικής κατανόησης έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών και έχει βρεθεί – κυρίως σε έρευνες ενηλίκων – ότι υπάρχουν σημαντικές και υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο (Gernsbacher, Varner, & Faust, 1990 · Kim, Park, & Park, 2015 · Palmer, MacLeod, Hunt, & Davidson, 1985). Η υπόθεση ότι η αποκωδικοποίηση είναι το στοιχείο που λείπει από τα παιδιά για να πετύχουν την αναγνωστική κατανόηση βασίζεται στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κατανοούν τον προφορικό λόγο και στην αυτοματοποιημένη μεταφορά αυτών των ικανοτήτων κατανόησης στον γραπτό λόγο, μέσω της

αποκωδικοποίησης που θα τους δώσει τη δυνατότητα πρόσβασης στον γραπτό λόγο (Florit, Roch, & Levorato, 2011). Υπάρχουν, ωστόσο, σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην κατανόηση του προφορικού και του γραπτού λόγου και έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η ακουστική κατανόηση των παιδιών μπορεί να μην είναι τόσο καλή όσο φαίνεται με βάση την καθημερινή τους επικοινωνία (Garton & Pratt, 1998).

Οι βασικές διαφορές ανάμεσα στον γραπτό και τον προφορικό λόγο αφορούν τις πληροφορίες που παρέχονται κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας από τον τόνο της φωνής, τις εκφράσεις του προσώπου, τον επιτονισμό, την προσαρμογή της ομιλίας ανάλογα με τον ακροατή (π.χ. παιδιά), αλλά και της δυνατότητας του ακροατή να σταματήσει τον ομιλητή και να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις. Επιπλέον, στον γραπτό λόγο χρησιμοποιούνται πιο πολύπλοκες συντακτικές δομές αλλά και λεξιλόγιο που μπορεί να μην χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία από τα παιδιά. Η κατάρκτηση της προφορικής γλώσσας θεωρείται μια φυσική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε πλασιωμένες περιστάσεις επικοινωνίας και προηγείται της ανάπτυξης της γραπτής γλώσσας, η οποία βασίζεται σε συστηματική διδασκαλία και λαμβάνει χώρα σε αποπλαισιωμένες περιστάσεις επικοινωνίας (Diakidou, Stylianiou, Karefillidou, & Papageorgiou, 2005 · Χααραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997).

Τέλος, η διαφοροποίηση στην κωδικοποίηση των οπτικών και λεκτικών ερεθισμάτων επίσης επισημαίνεται. Όλα αυτά καθιστούν την ακουστική κατανόηση ευκολότερη από την αναγνωστική κατανόηση, αλλά και πιο γρήγορη στην ανάπτυξη της.

Η υπόθεση ότι η αναγνωστική και η ακουστική κατανόηση βασίζονται στις ίδιες γνωστικές διαδικασίες και ότι η ανάπτυξη της δεύτερης αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη της πρώτης είναι βασική στα μοντέλα για την απλή εκδοχή της ανάγνωσης (Hoover & Gough, 1990 · Joshi & Aaron, 2000). Οι Diakidou et al. (2005) ερευνήσαν τη σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και διαφορετικούς κειμενικούς τύπους (αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα). Στην έρευνα συμμετείχαν 612 μαθητές από την Κύπρο, με την Ελληνική ως μητρική γλώσσα, από 4 διαφορετικές τάξεις, Β', Δ' και ΣΤ' δημοτικού σχολείου και Β' γυμνασίου. Χρησιμοποιήθηκαν δύο αφηγηματικά και δύο πληροφοριακά κείμενα που τα παιδιά ή τα άκουγαν ή τα διάβαζαν και, στη συνέχεια, έπρεπε να αποφασίσουν αν κάποιες προτάσεις που τους δίνονταν ήταν αληθείς ή ψευδείς σε σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου που είχαν ακούσει ή είχαν διαβάσει. Οι προτάσεις αυτές παρουσίαζαν μία ιδέα του κειμένου που είχε ληφθεί αυτολεξεί από το κείμενο ή πληροφορίες που υπονοούνταν από το κείμενο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν μια σταδιακή ανάπτυξη τόσο της ακουστικής όσο και της αναγνωστικής κατανόησης, με την πρώτη να αναπτύσσεται περισσότερο στις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις και τη δεύτερη στις μικρότερες. Η επίδοση των παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων στην αναγνωστική κατανόηση ήταν καλύτερη από την αντίστοιχη στην ακουστική κατανόηση, αν και συνολικά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δύο τύπους κατανόησης, γεγονός που αναδεικνύει ότι ο τύπος της εισερχόμενης πληροφορίας (ακουστικός – οπτικός) δεν επιδρά στο επίπεδο κατανόησης. Ωστόσο, η επίδοση στην ακουστική κατανόηση ήταν υψηλότερη από την επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση στη Β' τάξη δημοτικού σχολείου σε αντίθεση με τη Β' τάξη γυμνασίου, όπου η επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση ήταν υψηλότερη από την επίδοση στην ακουστική κατανόηση. Αντίθετα, ο τύπος του κειμένου (αφηγηματικό – πληροφοριακό) επηρεάζει το επίπεδο κατανόησης, με τα αφηγηματικά κείμενα να είναι ευκολότερα από τα πληροφοριακά. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν τη στενή σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση και πόσο σημαντικό είναι για την ανάπτυξη της πρώτης να έχει αναπτυχθεί σημαντικά η δεύτερη.

Αρκετές συγχρονικές αλλά και διαχρονικές μελέτες έχουν αποδείξει τη στενή σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση. Οι Georgiou, Das και Hayward (2009) στην έρευνά τους με παιδιά ηλικίας 9 και 10 ετών βρήκαν ότι η ακουστική κατανόηση εξηγούσε κάποιος μέρος της διακύμανσης της αναγνωστικής κατανόησης. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα ήταν ένα σταθμισμένο τεστ αναγνωστικής κατανόησης, όπου τα παιδιά, καθώς άκουγαν

μαγνητοφωνημένες αναγνώσεις μικρών παραγράφων, έπρεπε να χρησιμοποιήσουν συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες για να προσθέσουν λέξεις που έλειπαν. Σε άλλες έρευνες η ακουστική κατανόηση μετριέται με βάση την ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται ξανά μια αφήγηση που άκουσαν. Η ακουστική και η αναγνωστική κατανόηση σε παραγοντικές αναλύσεις φαίνεται να έχουν σημαντική φόρτιση στον ίδιο παράγοντα, δείχνοντας ότι αναφέρονται στις ίδιες ικανότητες κατανόησης, ενώ σημαντικές συσχετίσεις έχουν βρεθεί ανάμεσα στις δύο ικανότητες, με την ακουστική κατανόηση να μπορεί να προβλέψει την αναγνωστική κατανόηση στο μέλλον (Kendeou, Savage, & van den Broek, 2009 · Kendeou, van den Broek, White, & Lunch, 2009).

Οι σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ακουστική και την αναγνωστική κατανόηση αλλά και τα ευρήματα ότι, από τη στιγμή που η ικανότητα αναγνώρισης λέξεων αναπτύσσεται επαρκώς, οι δύο ικανότητες μοιράζονται σχεδόν τις ίδιες διαδικασίες, οδηγούν στην ανάγκη να ερευνηθεί η ανάπτυξη της ακουστικής κατανόησης τόσο στις μικρές όσο και στις μεγαλύτερες ηλικίες. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική και για την καλύτερη αποτύπωση των διαδικασιών που εμπλέκονται στην κατανόηση, αλλά και για την εφαρμογή καταλληλότερων εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ικανότητα κατανόησης των έκδηλων και άδηλων πληροφοριών του κειμένου θεωρείται επίσης σημαντική για την ανάπτυξη της κατανόησης. Η Florit et al. (2011) έρευνησαν την ικανότητα παιδιών 4-6 ετών να κατανοούν έκδηλες και άδηλες πληροφορίες από το κείμενο που άκουγαν. Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται σημαντικά σε αυτές τις ηλικίες, αν και οι έκδηλες πληροφορίες κατανοούνται και ανακαλούνται ευκολότερα από τη μνήμη. Παρόμοιες διαφοροποιήσεις έχουν βρεθεί και για μεγαλύτερα παιδιά σχολικής ηλικίας (Catts, Adlof, & Ellis Weismer, 2006 · Bower-Crane & Snowling, 2005).

Κειμενικό είδος (σημαντικές ιδέες του κειμένου και ιεραρχική δομή)

Η γνώση της δομής του κειμενικού είδους θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση για, τουλάχιστον, τρεις, κυρίως, λόγους. Ο πρώτος συνδέεται με την ικανότητα της αναγνώρισης των κεντρικών ιδεών που παρουσιάζονται στο κείμενο. Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται αργά, είναι όμως σημαντική για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου. Στην έρευνα των Stein και Glenn (1979), για παράδειγμα, βρέθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά θεωρούσαν πιο σημαντικές τις συνέπειες των πράξεων των ηρώων, ενώ τα μεγαλύτερα θεωρούσαν πιο σημαντικούς τους στόχους που έθεταν οι ήρωες, καθώς και αν αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονταν. Η ικανότητα των παιδιών να ξεχωρίζουν τη σημαντική από τη λιγότερο ή καθόλου σημαντική πληροφορία ενός κειμένου οδηγεί στη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης και συνεκτικής αναπαράστασής του (Fayol, 2004).

Ο δεύτερος και ο τρίτος λόγος σχετίζονται με τη δόμηση του καταστασιακού μοντέλου και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στους δύο τύπους κειμένων. Στην έρευνα για την αναγνωστική κατανόηση συνήθως γίνεται ένας γενικός διαχωρισμός ανάμεσα σε αφηγηματικά και μη αφηγηματικά ή πληροφοριακά κείμενα, αναδεικνύοντας τις διαφορές ανάμεσα στους δύο τύπους κειμένων που αφορούν στο περιεχόμενο, τη δομή και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά και ίσως απαιτούν διαφορετικές ικανότητες στη επεξεργασία τους (Beers & Nagy, 2011 · Best, Floyd, & McNamara, 2008 · Primor, Pierce, & Katzir, 2011). Με βάση τον γενικό διαχωρισμό ανάμεσα σε αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα, έχει προταθεί ότι το καταστασιακό μοντέλο που προκύπτει από την επεξεργασία αφηγηματικών κειμένων διαφέρει από το καταστασιακό μοντέλο που προκύπτει από την επεξεργασία πληροφοριακών κειμένων. Στην πρώτη περίπτωση, το καταστασιακό μοντέλο αναφέρεται στη γνώση των ηρώων, του πλαισίου, των δράσεων και των γεγονότων που περιγράφονται στην ιστορία μέσω της συναγωγής συμπερασμών μεταξύ των πληροφοριών που υπάρχουν στο κείμενο, της προηγούμενης γνώσης και των στόχων του ατόμου που διαβάζει για να κατανοήσει (Best et al., 2008). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα αφηγηματικά κείμενα είναι συνήθως πιο απλή και προσιδιάζει την προφορική γλώσσα. Η προηγούμενη γνώση που απαιτείται για την επεξεργασία τους είναι γνώση που συνήθως τα παιδιά κατέχουν. Η δομή τους, επί-

σης, είναι αρκετές φορές απλή, για παράδειγμα, μια σειρά από γεγονότα που συνδέονται με αιτιώδεις σχέσεις, ενώ το περιεχόμενο των αφηγηματικών κειμένων συνδέεται με εμπειρίες των παιδιών από την καθημερινή τους ζωή (Graesser, McNamara, & Louwerse, 2003 · Beers & Nagy, 2011 · Best et al., 2008 · Primor et al., 2011).

Αντίθετα, το καταστασιακό μοντέλο των πληροφοριακών κειμένων αναφέρεται στη σύνδεση της βάσης του κειμένου, δηλαδή της συνεκτικής αναπαράστασης των πληροφοριών που υπάρχουν στο κείμενο, με τη σχετική με το θέμα του κειμένου προηγούμενη γνώση του ατόμου που διαβάζει για να κατανοήσει (Best et al., 2008). Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στα πληροφοριακά κείμενα είναι συνήθως πιο δύσκολο, καθώς περιλαμβάνει λέξεις με πυκνό νόημα, ενώ η δομή τους είναι πολύπλοκη και περιλαμβάνει έννοιες και ιδέες που βασίζονται σε πιο αφηρημένες και λογικές σχέσεις. Το περιεχόμενό τους είναι πιο πυκνό, αφηρημένο και τεχνικό και η προηγούμενη γνώση που απαιτούν είναι γνώση που συνήθως δεν κατέχουν τα παιδιά (Graesser et al., 2003 · Beers & Nagy, 2011 · Best et al., 2008 · Primor et al., 2011).

Ο τύπος του κειμένου που χρησιμοποιείται, αφηγηματικό ή πληροφοριακό κείμενο, επηρεάζει τόσο την αναγνωστική όσο και την ακουστική κατανόηση από την Γ' τάξη δημοτικού σχολείου και μετά σε παιδιά με την Ελληνική ως μητρική γλώσσα (Diakidoy et al., 2005). Η κατανόηση αφηγηματικού κειμένου μειώνεται στις μεγαλύτερες τάξεις, σε αντίθεση με την κατανόηση πληροφοριακών κειμένων που αναπτύσσεται σημαντικά μετά την Δ' δημοτικού σχολείου. Αυτή η διαφοροποίηση στην ανάπτυξη μπορεί να οφείλεται στον τύπο του κειμένου που χρησιμοποιείται στο σχολείο, όπου στις μικρές τάξεις κυριαρχούν τα αφηγηματικά κείμενα, ενώ στις μεγαλύτερες τα πληροφοριακά κείμενα. Επίσης, σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι στα πληροφοριακά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν δεν υπήρχε διαφορά ανάμεσα στην ακουστική και την αναγνωστική κατανόηση, ενώ μια εξήγηση που χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς γι' αυτό το εύρημα είναι η έλλειψη διδασκαλίας πληροφοριακών κειμένων στον προφορικό λόγο. Ωστόσο, δεν μπορούν να αποκλειστούν γνωστικοί και ενδοατομικοί παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με τη χαμηλή επίδοση των παιδιών, ακόμη και μεγαλύτερων σχολικών τάξεων, στην κατανόηση των πληροφοριακών κειμένων. (Βάμβουκας, 1984 · Πόρποδας, 2002). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και για την αγγλική γλώσσα (Best et al., 2008). Η χαμηλή επίδοση των παιδιών από τη Β' μέχρι την Ε' τάξη δημοτικού σε πληροφοριακά κείμενα αναδεικνύει την ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά με την κατανόηση πληροφοριακών κειμένων σε αυτές τις ηλικίες, καθώς και για έρευνες παρέμβασης σε αυτές ή και σε μικρότερες ηλικίες για διδακτικές πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να υπερβούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, όταν επεξεργάζονται πληροφοριακά κείμενα (Τσεσμελή & Τσιρώζη, 2012).

Συναγωγή συμπερασμών

Η επεξεργασία του κειμένου με βάση τις πληροφορίες που παρέχει δεν αρκεί για την πλήρη κατανόησή του. Για την ολοκληρωμένη κατανόηση του κειμένου που διαβάζει ο αναγνώστης πρέπει να συμπληρώσει τα κενά που ηθελημένα ή άθελα αφήνει ο συγγραφέας (Smith, 1994). Η συναγωγή συμπερασμών για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου είναι από τις σημαντικότερες διαδικασίες, καθώς επιτρέπουν την κατανόηση των άδηλων πληροφοριών που ο συγγραφέας του κειμένου θέλει να παρουσιάσει, αλλά και της επικοινωνιακής του πρόθεσης (Oakhill & Cain, 2004). Η ικανότητα σύνδεσης των πληροφοριών που παρέχονται από το κείμενο με πληροφορίες που προέρχονται από γενικότερες γνώσεις του αναγνώστη βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και κριτική προσέγγιση του κειμένου, έτσι ώστε το μήνυμα που υπονοείται από τον συγγραφέα να κατανοηθεί πλήρως. Είναι σημαντικό να τονιστεί ο ρόλος της προηγούμενης γνώσης στη διαδικασία συναγωγής συμπερασμάτων από το κείμενο. Η διαδικασία αυτή απαιτεί μια γενικότερη γνώση του κόσμου, σχετικές προσωπικές εμπειρίες του αναγνώστη και, φυσικά, πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη.

Οι συμπερασμοί που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης μπορεί να είναι διαφόρων τύπων, ενώ διάφορες ταξινομήσεις των συμπερασμών έχουν προταθεί

στη βιβλιογραφία (Zwaan & Radvansky, 1998 · Graesser, Singer, & Trabasso, 1994). Συμπερασμοί για τη συνοχή του κειμένου, αιτιώδεις συμπερασμοί, συμπερασμοί που βασίζονται στο κείμενο και συμπερασμοί που βασίζονται στην προηγούμενη γνώση σχετικά με το θέμα του κειμένου, συμπερασμοί που βασίζονται στο κείμενο αλλά απαιτούν γενική γνώση για τον κόσμο, και πολλοί άλλοι είναι μερικοί μόνο τύποι συμπερασμών που συναντώνται στη βιβλιογραφία. Οι McNamara και Magliano (2009) διακρίνουν δύο τύπους συμπερασμών που έχουν προκαλέσει διαφωνία ανάμεσα στους ερευνητές αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση. Οι συμπερασμοί αυτοί μπορεί να είναι συμπερασμοί γέφυρας (bridging inferences) που αναφέρονται στη σύνδεση ανάμεσα στο αποτέλεσμα της επεξεργασίας της τρέχουσας πρότασης με το προηγούμενο κείμενο και θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί για την ανάπτυξη της συνεκτικής αναπαράστασης του κειμένου. Αντίστοιχα, οι συμπερασμοί επεξεργασίας (elaborative inferences) αναφέρονται στη σύνδεση ανάμεσα στο αποτέλεσμα της επεξεργασίας της τρέχουσας πρότασης με την προηγούμενη γνώση που έχει ενεργοποιηθεί. Φυσικά, η προηγούμενη γνώση ενεργοποιείται τόσο κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας της πρότασης όσο και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας μίας λέξης της πρότασης (Priebe, Keenan, & Miller, 2012).

Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα συναγωγής συμπερασμών και την αναγνωστική κατανόηση έχει αποτελέσει το αντικείμενο πολλών ερευνών της ψυχολογίας (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004 · Catts et al., 2006 · Kim, Wagner, & Foster, 2011 · Oakhill & Cain, 1999 · Oakhill, Cain, & Bryant, 2003 · Silva & Cain, 2015 · Verhoeven & Van Leeuwe, 2008). Οι Χατζηθανασίου και Αϊδίνης (2006) βρήκαν μια εμφανή αδυναμία των παιδιών, ακόμη και της ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, να συνδέσουν τις πληροφορίες που δίνονταν σε διαφορετικά σημεία του κειμένου και να συνάγουν συμπερασμούς με βάση δεδομένες πληροφορίες του κειμένου. Στην έρευνά τους τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων απάντησαν σε στατιστικώς σημαντικά περισσότερες ερωτήσεις που αφορούσαν σε πληροφορίες, οι οποίες παρουσιάζονταν στο κείμενο και απαιτούσαν μόνο τη συγκράτησή τους στη μνήμη, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις των οποίων η απάντηση έπρεπε να υπονοηθεί με βάση τις πληροφορίες που υπήρχαν στο κείμενο χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει αυτούσια σε αυτό. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν κυρίως τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται τα κείμενα στις σχολικές τάξεις και όχι την ανικανότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας να συνάγουν συμπερασμούς, καθώς υπάρχουν δεδομένα στη διεθνή βιβλιογραφία που δείχνουν ότι, ακόμη και παιδιά μικρών ηλικιών, είναι σε θέση να συνάγουν συμπερασμούς, χωρίς όμως αυτό να γίνεται συχνά (Oakhill & Cain, 2004).

Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην εργασία των Αϊδίνη και Δράκογλου (2012), όπου η επίδοση των παιδιών της Β' τάξης δημοτικού σχολείου στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συναγωγή συμπερασμών και στα τρία αφηγηματικά κείμενα που τους δόθηκαν για κατανόηση, είχαν χαμηλότερη επίδοση σε σύγκριση με την επίδοσή τους στις ερωτήσεις των οποίων η απάντηση υπήρχε αυτούσια σε κάποιο σημείο του κειμένου ή απαιτούσε το συνδυασμό πληροφοριών που υπήρχαν αυτούσιες στο κείμενο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας

Με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν από μικρότερες σε μεγαλύτερες τάξεις, η αναγνωστική κατανόηση ενισχύεται, ενώ η ακουστική υποχωρεί. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές με την πάροδο του χρόνου έρχονται ολοένα και περισσότερο αντιμέτωποι με τον επίσημο γραπτό λόγο, διαχειρίζονται τα είδη του, αναπτύσσουν και διδάσκονται στρατηγικές κατανόησης που προάγουν την αναγνωστική τους κατανόηση. Αντίθετα, η ακουστική κατανόηση των μαθητών που αναπτύσσεται ικανοποιητικά ήδη πριν από την είσοδο τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, σταδιακά αποδυναμώνεται, ως αποτέλεσμα της ελλειμματικής ενασχόλησής τους με τον προφορικό λόγο στα πλαίσια του σχολείου.

Επιπλέον, γίνεται φανερό ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες σε μικρότερες αλλά και σε μεγαλύτερες τάξεις παρουσιάζουν καλύτερα επίπεδα κατανόησης, αναγνωστικής και ακουστικής, στα αφηγηματικά κείμενα, ενώ υστερούν στην κατανόηση πληροφοριακών κειμένων. Αυτό μπορεί να

οφείλεται στον βαθμό ευκολίας που παρουσιάζουν τα αφηγηματικά κείμενα συγκριτικά με τα πληροφοριακά κείμενα, καθώς επίσης και στην μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με τα πρώτα. Ωστόσο, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στις έρευνες αποτελούνται κυρίως από κείμενα που έχουν δημιουργηθεί για τις ανάγκες της έρευνας, και όχι από αυθεντικά κείμενα, και αυτό ίσως επηρεάζει την επίδοση των παιδιών.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να εξακριβωθεί αν οι συσχετισμοί μεταξύ των δύο δεξιοτήτων ενισχύονται ή αποδυναμώνονται, καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις. Επιπλέον, μελετάται η επίδοση των παιδιών σε κάθε είδος κατανόησης και αν οι διαφορές παραμένουν ίδιες σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Ταυτόχρονα, ερευνάται η επίδραση του κειμενικού είδους στην κατανόηση διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και αν αυτή διαφέρει στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ακουστική και την αναγνωστική κατανόηση;
2. Παραμένει αυτή η σχέση ίδια σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες;
3. Ποια είναι η επίδραση του κειμενικού είδους στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση;
4. Υπάρχει διαφορά ως προς την επίδοση των παιδιών στην ακουστική και την αναγνωστική κατανόηση σε ερωτήσεις που απαιτούν πληροφορίες οι οποίες υπάρχουν μέσα στο κείμενο και σε ερωτήσεις που απαιτούν συμπερασμούς γέφυρας και επεξεργασίας;

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 136 παιδιά από τη Γ' (N=68, 34 κορίτσια και 34 αγόρια) και ΣΤ' (N=68, 36 κορίτσια και 32 αγόρια) τάξη δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές της Γ' τάξης έχουν ολοκληρώσει την κατάκτηση βασικών ικανοτήτων για την ανάγνωση και τη γραφή και αρχίζουν να έρχονται σε επαφή με διάφορα κειμενικά είδη, ενώ προστίθενται και άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Ιστορία και Θρησκευτικά). Επιπλέον στην τάξη αυτή αρχίζει να μειώνεται η υπεροχή της ακουστικής κατανόησης έναντι της αναγνωστικής κατανόησης. Αντίθετα, οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΣΤ' τάξης έχουν έρθει σε επαφή με μια ποικιλία κειμενικών ειδών και έχουν αναπτύξει διάφορες στρατηγικές κατανόησης και, επιπλέον, η αναγνωστική κατανόηση σε αυτή την ηλικιακή ομάδα φαίνεται να υπερέχει της ακουστικής. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία της ανατολικής Θεσσαλονίκης, είχαν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα και κάλυπταν ένα σχετικό εύρος ως προς την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.

Υλικά

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν έξι αυθεντικά κείμενα, βάσει των οποίων δημιουργήθηκαν έξι δοκιμασίες κατανόησης. Όσον αφορά τα κείμενα, βασικό κριτήριο στην επιλογή τους αποτέλεσε το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκαν. Συνυπολογίστηκε, επίσης, η έκταση, το λεξιλόγιο και το θεματικό τους περιεχόμενο, έτσι ώστε αυτά να εμφανίζουν αναλογίες με τα κείμενα που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Ειδικότερα, όσον αφορά τα πληροφοριακά κείμενα επιδιώχθηκε το θεματικό τους περιεχόμενο να εμπίπτει στην ύλη των μαθημάτων των συγκεκριμένων τάξεων. Τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εξ ολοκλήρου αυθεντικά, ενώ σε περιπτώσεις που οι περιορισμοί που έθετε το κριτήριο της έκτασης το επέτρεπαν, ήταν και ολόκληρα. Τέλος, από τα έξι κείμενα που επιλέχθηκαν τα τρία ήταν αφηγηματικά και τα τρία πληροφοριακά. Στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δόθηκαν 2 αφηγηματικά και 2 πληροφοριακά κείμενα. Τα δύο κείμενα, ένα αφηγηματικό και ένα πληροφοριακό, ήταν κοινά και για τις δύο τάξεις, ενώ τα υπόλοιπα δύο, επίσης ένα αφηγη-

ματικό και ένα πληροφοριακό, ήταν διαφορετικά για κάθε τάξη. Αυτό έγινε ώστε να επιλεγούν κείμενα με βαθμό δυσκολίας κατάλληλο για κάθε τάξη, ενώ για τα κοινά κείμενα δόθηκε προσοχή, ώστε να μην είναι ούτε πολύ δύσκολα για τα παιδιά της Γ' τάξης, αλλά ούτε και πολύ εύκολα για τα παιδιά της ΣΤ' τάξης. Με αυτό τον τρόπο υπήρχε η δυνατότητα να γίνει σύγκριση στην επίδοση των παιδιών των δύο τάξεων, αλλά και να συγκριθεί η επίδοση των παιδιών της ίδιας τάξης σε δύο κείμενα διαφορετικής δυσκολίας. Η επιλογή των κειμένων έγινε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο συλλέχθηκαν 12 κείμενα, 6 αφηγηματικά και 6 μη αφηγηματικά, τα οποία αξιολογήθηκαν από 20 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την καταλληλότητά τους για παιδιά των δύο τάξεων που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Η αξιολόγηση των κειμένων από τους εκπαιδευτικούς είχε μεγάλο βαθμό συμφωνίας (82,5%). Από 12 αρχικά κείμενα επιλέχθηκαν τα 6 που ομόφωνα θεωρήθηκαν ως καταλληλότερα για τις δύο τάξεις. Στο δεύτερο στάδιο οι ίδιοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν και να αξιολογήσουν τις ερωτήσεις κατανόησης που διαμορφώθηκαν για κάθε κείμενο. Ο βαθμός συμφωνίας για την καταλληλότητα των ερωτήσεων κάθε κειμένου ήταν επίσης υψηλός, (87%). Για όσες ερωτήσεις επισημάνθηκαν προβλήματα ακολούθησε αναδιατύπωση και επαναξιολόγηση.

Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε δύο δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης και σε δύο δοκιμασίες ακουστικής κατανόησης. Όλες οι δοκιμασίες δόθηκαν και προφορικά και γραπτά, όχι όμως στα ίδια παιδιά. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των παιδιών σε κάθε δοκιμασία. Οι δοκιμασίες κατανόησης που δημιουργήθηκαν δόθηκαν σε ολόκληρη την τάξη και τα παιδιά, αφού διάβαζαν ή άκουγαν ένα κείμενο, έπρεπε να απαντήσουν γραπτά σε οκτώ ερωτήσεις που τους δίνονταν σε ένα φύλλο χαρτιού. Οι ερωτήσεις ανήκαν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: α) ερωτήσεις για ανεύρεση πληροφοριών στην επιφάνεια του κειμένου, β) ερωτήσεις που απαιτούσαν τη συναγωγή συμπερασμών γέφυρας και απαιτούσαν σύνδεση πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του κειμένου, και γ) ερωτήσεις που απαιτούσαν τη συναγωγή συμπερασμών επεξεργασίας με βάση πληροφορίες τόσο του κειμένου όσο και πληροφορίες ήδη αποθηκευμένες στη μνήμη (προηγούμενη γνώση). Σε κάθε δοκιμασία κατανόησης οι ερωτήσεις της πρώτης κατηγορίας ήταν δύο, ενώ για τη δεύτερη και τρίτη κατηγορία οι ερωτήσεις ήταν τρεις.

Πίνακας 1 Κατανομή των δοκιμασιών αναγνωστικής και ακουστικής κατανόησης ανά σχολική τάξη

| | Σχολική Τάξη | | | |
|------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| | Γ' δημοτικού σχολείου | | ΣΤ' δημοτικού σχολείου | |
| | 50% | 50% | 50% | 50% |
| Προφορικά | Αφηγηματικό (δοκιμασία 3) | Αφηγηματικό (δοκιμασία 1) | Αφηγηματικό (δοκιμασία 3) | Αφηγηματικό (δοκιμασία 2) |
| | Πληροφοριακό (δοκιμασία 6) | Πληροφοριακό (δοκιμασία 4) | Πληροφοριακό (δοκιμασία 6) | Πληροφοριακό (δοκιμασία 5) |
| Γραπτά | Αφηγηματικό (δοκιμασία 1) | Αφηγηματικό (δοκιμασία 3) | Αφηγηματικό (δοκιμασία 2) | Αφηγηματικό (δοκιμασία 3) |
| | Πληροφοριακό (δοκιμασία 4) | Πληροφοριακό (δοκιμασία 6) | Πληροφοριακό (δοκιμασία 5) | Πληροφοριακό (δοκιμασία 6) |

Πρώτη δοκιμασία

Το πρώτο κείμενο που χρησιμοποιήθηκε ήταν παρμένο από το βιβλίο «Κυνηγητό στο ίντερνετ» (Σλύτερ, 1999, σ. 4) και δόθηκε στους μαθητές της Γ' τάξης δημοτικού. Το κείμενο αποτελείται από 327 λέξεις και το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει είναι το αφηγηματικό. Το περιεχόμενο του πραγματεύεται την ιστορία του Μπεν, ενός μαθητή, και την δυσαρέσκεια του σχετικά με τις επερχόμενες καλοκαιρινές διακοπές. Το κείμενο εμφανίζει τις συνή-

θεις αφηγηματικές δομές, χωρίς να περιλαμβάνει διάλογο. Το λεξιλόγιο και η συντακτική διάρθρωση είναι συναφής με το επίπεδο της ηλικιακής ομάδας για την οποία προορίζεται.

Δεύτερη δοκιμασία

Το δεύτερο κείμενο που χρησιμοποιήθηκε είναι επίσης αφηγηματικό και προέρχεται από το βιβλίο «Το αγόρι των μελισσών» (Μάστορη, 2006, σ. 8). Το κείμενο, που αποτελείται από 652 λέξεις, κλήθηκαν να διαβάσουν και να απαντήσουν στις ανάλογες ερωτήσεις οι συμμετέχοντες της ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Το απόσπασμα αφηγείται την ιστορία του Κωνσταντίνου, ενός αγοριού που από ένα τυχαίο περιστατικό βρέθηκε αιχμάλωτος των μελισσών. Στο κείμενο απαντάται μια εναλλαγή αφηγηματικών και διαλογικών μερών του λόγου. Το λεξιλόγιο είναι λίγο πιο εξεζητημένο συγκριτικά με εκείνο του πρώτου έργου κατανόησης, ενώ οι συντακτικές δομές δεν είναι ιδιαίτερα περίπλοκες.

Τρίτη δοκιμασία

Το τρίτο αφηγηματικό κείμενο που χρησιμοποιήθηκε προέρχεται από το βιβλίο «Μελλόντια, το κορίτσι που γεννήθηκε στο μέλλον» (Μάστορη, 2006, σ. 32). Το κείμενο αποτελείται από 719 λέξεις και δόθηκε για κατανόηση στους συμμετέχοντες όλως των ηλικιακών ομάδων της έρευνας μας. Το περιεχόμενο του αφορά ένα περιστατικό κλοπής στο σπίτι της οικογένειας Φανίδη. Το απόσπασμα, με το λεξιλόγιο, τη σύνταξη αλλά και τη δομή που διαθέτει, κρίθηκε ότι αντιστοιχεί στον μέσο όρο των δυνατοτήτων και των δύο ηλικιακών ομάδων.

Τέταρτη δοκιμασία

Το τέταρτο κείμενο που χρησιμοποιήθηκε είναι πληροφοριακό και έχει ληφθεί από το βιβλίο «Η εποχή της βιομηχανίας» (Langley, 1977, σελ.16). Το κείμενο, που συνιστά κεφάλαιο του παραπάνω βιβλίου, φέρει τον τίτλο «Σκάβοντας για κάρβουνο» και αποτελείται από 345 λέξεις. Το κείμενο αυτό κλήθηκαν να διαβάσουν και να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου. Το απόσπασμα δίνει πληροφορίες σχετικά με την πρώτη χρήση του γαιάνθρακα και λεπτομέρειες για τον τρόπο εξόρυξης. Αν και το περιεχόμενο του μοιάζει εξειδικευμένο, το νόημα και οι συντακτικές δομές είναι απλές και παρουσιάζουν ανάλογο βαθμό δυσκολίας με τις δυνατότητες της ηλικιακής ομάδας. Το κείμενο διαθέτει εν μέρει ειδικό λεξιλόγιο για το θέμα, το οποίο, όμως, μπορεί να κατανοηθεί επαρκώς.

Πέμπτη δοκιμασία

Το πέμπτο κείμενο που χρησιμοποιήθηκε είναι σύνθεση δύο επιμέρους κειμένων που βρίσκονται στο βιβλίο «Το βιβλίο των Αν...» (Κορκός - Μπεζέλ, 2011, σ. 15 και σ. 81). Τα συνθετικά κείμενα είναι πληροφοριακά με τίτλους «Υπάρχει λιγότερο πόσιμο νερό απ' ό,τι παλιότερα;» και «Αν καταναλώνουμε όλο περισσότερο, θα υπάρχουν αρκετοί πόροι για όλο τον κόσμο;», και ανέρχονται στις 511 λέξεις συνολικά. Την κειμενική σύνθεση κλήθηκαν να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα της ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Το κείμενο θεωρήθηκε κατάλληλο για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, καθώς αναδεικνύει διάφορα ζητήματα τα οποία οι μαθητές έχουν διδαχθεί και διδάσκονται στο μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος. Το λεξιλόγιο και η σύνταξή του είναι απλή, ενώ ο τρόπος με τον οποίο παρέχονται οι πληροφορίες δεν είναι «αυστηρός», αφού στο απόσπασμα απαντώνται σχήματα λόγου και ρητορικά ερωτήματα.

Έκτη δοκιμασία

Το έκτο και τελευταίο κείμενο που χρησιμοποιήθηκε είναι πληροφοριακό και βρίσκεται στο βιβλίο «Γιατί; Πώς; Ποιος; : Πώς λειτουργεί αυτό;» (Lot, 1970, σ. 100). Το βιβλίο αποτελείται από μικρά αυτοτελή πληροφοριακά κείμενα, ένα εκ των οποίων είναι το «στηθοσκόπιο» που επιλέξαμε. Το κείμενο ανέρχεται στις 322 λέξεις και κλήθηκαν να το διαβάσουν και να το κατανοήσουν όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας. Το απόσπασμα αναφέρει πληροφορίες σχετικά με την δημιουργία του πρώτου στηθοσκοπίου και διαφορές αυτού με νεώ-

τερες μορφές του. Η δομή του προσομοιάζει αρκετά στα εγκυκλοπαιδικά κείμενα, ωστόσο διαφοροποιείται αρκετά, καθώς το βιβλίο στο οποίο βρίσκεται είναι εξαρχής προορισμένο για παιδιά. Το λεξιλόγιο του κειμένου σε κάποια σημεία είναι ειδικό, αλλά κατανοητό.

Διαδικασία

Η έρευνα είχε διάρκεια δύο εβδομάδες (36 σχολικές ώρες) και πραγματοποιήθηκε το δεύτερο τρίμηνο του σχολικού έτους, συγκεκριμένα την τελευταία εβδομάδα του Ιανουαρίου και την πρώτη εβδομάδα του Φεβρουαρίου. Οι μαθητές εξετάστηκαν ομαδικά, ανά τμήμα, στον χώρο της τάξης τους και στον χρόνο του ωρολογίου προγράμματος τους. Συγκεκριμένα, αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα για την ενασχόληση με το κάθε κείμενο. Στις περιπτώσεις που μετρήθηκε η αναγνωστική κατανόηση των συμμετεχόντων, η διαδικασία που ακολουθήθηκε είχε την εξής μορφή: Τα κείμενα και τα φύλλα με τις ερωτήσεις κατανόησης διανέμονταν φωτοτυπημένα, σε δύο ξεχωριστά φύλλα, σε κάθε μαθητή. Στα παιδιά δίνονταν οδηγίες να διαβάσουν το κείμενο, ώστε να το καταλάβουν, διότι στη συνέχεια θα έπρεπε να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός και οι συμμετέχοντες ξεκινούσαν τη συμπλήρωση του φύλλου με τις ερωτήσεις κατανόησης όποια στιγμή επιθυμούσαν. Η διαδικασία διαφοροποιούνταν στις περιπτώσεις που μετρήθηκε η ακουστική κατανόηση. Στις μετρήσεις της ακουστικής κατανόησης αρχικά διανέμονταν στους συμμετέχοντες τα φύλλα με τις ερωτήσεις κατανόησης, τις οποίες τα παιδιά έπρεπε να διαβάσουν. Στα παιδιά εξηγήθηκε ότι στη συνέχεια θα τους διαβαστεί ένα κείμενο με βάση το οποίο θα έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις που είχαν μπροστά τους. Στη συνέχεια η ερευνήτρια προέβαινε σε ανάγνωση του κειμένου για μία μόνο φορά χωρίς να δίνονται περαιτέρω πληροφορίες.

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις και των τεσσάρων κειμένων που τους δόθηκαν είτε για αναγνωστική είτε για ακουστική κατανόηση αξιολογήθηκαν στη βάση της πληρότητας των απαντήσεών τους. Μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων διαμορφώθηκαν τέσσερις ομάδες - κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Στην πρώτη ομάδα 'κενή' εντάχθηκαν τα παιδιά που δεν απάντησαν στην ερώτηση. Στη δεύτερη ομάδα 'λάθος' εντάχθηκαν οι απαντήσεις που το περιεχόμενό τους ήταν διαφορετικό από το ζητούμενο της ερώτησης, για παράδειγμα απαντήσεις που αντέγραφαν ένα μη συναφές κομμάτι του κειμένου. Στην ομάδα 'μερικώς σωστή' εντάχθηκαν απαντήσεις που περιλάμβαναν ένα μέρος από τα ζητούμενα στοιχεία, αλλά η απάντηση δεν μπορούσε να θεωρηθεί ολοκληρωμένη. Στην περίπτωση των απαντήσεων που απαιτούσαν συναγωγή συμπερασμού, μερικώς σωστές χαρακτηρίστηκαν απαντήσεις στις οποίες το παιδί είχε καταφέρει να παρουσιάσει το γενικότερο πλαίσιο της απάντησης, χωρίς όμως να τη διατυπώνει με πληρότητα ή/και απαντήσεις στις οποίες ήταν φανερή η ανάκληση της σχετικής προηγούμενης γνώσης χωρίς, όμως, να υπάρχει ικανοποιητική σύνδεση με το αντίστοιχο σημείο του κειμένου. Στην τελευταία ομάδα 'σωστή' εντάχθηκαν οι απαντήσεις οι οποίες παρουσίαζαν αρκετή έως απόλυτη ταύτιση με εκείνες που αναμένονταν. Οι απαντήσεις των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν από δύο βαθμολογητές και το ποσοστό συμφωνίας ήταν ιδιαίτερα υψηλό (92,5%). Για τις περιπτώσεις που υπήρχε διαφωνία, οι διαφορές εξετάστηκαν και αποφασίστηκε από κοινού η κατηγορία στην οποία εντάχθηκαν. Αν και αρχικά υπήρχε η σκέψη να βαθμολογηθούν με 0 όλες οι λανθασμένες ή μερικώς λανθασμένες απαντήσεις και με 1 όλες οι σωστές απαντήσεις, θεωρήθηκε ότι αυτό δεν αντικατοπτρίζει την πραγματική επίδοση των παιδιών, καθώς οι μερικώς σωστές απαντήσεις αναδεικνύουν μία μερική έστω κατανόηση του κειμένου. Τελικά αποφασίστηκε να βαθμολογηθούν με 0 οι κενές και οι λανθασμένες απαντήσεις, με 1 οι μερικώς σωστές απαντήσεις και με 2 οι σωστές απαντήσεις. Στη συνέχεια, Αρχικά παρουσιάζονται τα

αποτελέσματα για κάθε κείμενο χωριστά και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μεταξύ των κειμένων καθώς και οι συσχετίσεις των επιδόσεων των παιδιών σε κάθε κείμενο.

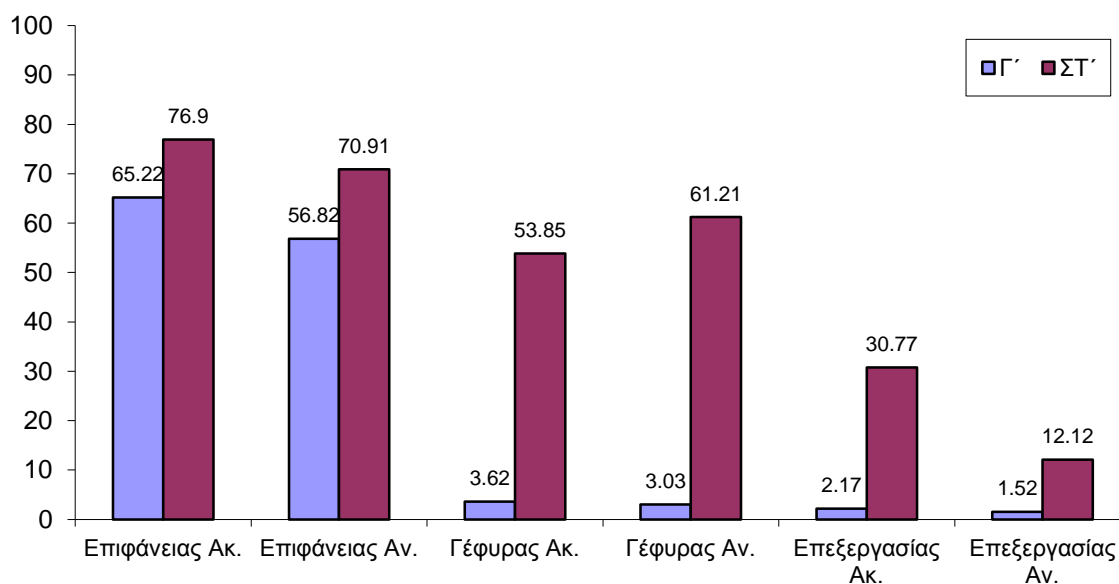
Κοινό αφηγηματικό κείμενο

Το αφηγηματικό αυτό κείμενο ήταν κοινό και για τις δύο σχολικές τάξεις και στην επιλογή του δόθηκε προσοχή, ώστε να μην είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά της Γ' τάξης, αλλά και να μην είναι πολύ εύκολο για τα παιδιά της ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών και των δύο τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε ότι τα παιδιά της ΣΤ' τάξης είχαν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά της Γ' τάξης στο σύνολο των ερωτήσεων ($F(1, 135)=140,804, p<0,001$). Επιμέρους αναλύσεις έδειξαν ότι η διαφορά ανάμεσα στις δύο τάξεις ήταν στατιστικά σημαντική για τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας και επεξεργασίας, όχι, όμως, για τις επιφανειακές ερωτήσεις, για τις οποίες οριακά η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 135)=3,753, p=0,055$). Η διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 135)=0,936, p=0,335$). Περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν ότι η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική και για τα τρία είδη ερωτήσεων. Οι αναλύσεις που έγιναν για κάθε ηλικιακή ομάδα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου ήταν καλύτερες στην ακουστική κατανόηση σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση μόνο στις επιφανειακές ερωτήσεις ($F(1, 67)=5,986, p<0,05$). Για την Στ' τάξη δημοτικού σχολείου η διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική για κανένα είδος ερωτήσεων. Τέλος, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, οι επιφανειακές ερωτήσεις είναι ευκολότερες από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας και επεξεργασίας, ενώ οι ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ήταν ευκολότερες από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας. Η ανάλυση εξισωμένων ζευγών Wilcoxon έδειξε ότι οι διαφορές ήταν σημαντικές ανάμεσα στα τρία είδη ερωτήσεων (επιφανειακές - γέφυρας $Z=-4,520, p<0,001$, επιφανειακές - επεξεργασίας $Z=-8,421, p<0,001$, επεξεργασίας - γέφυρας $Z=-6,839, p<0,001$).

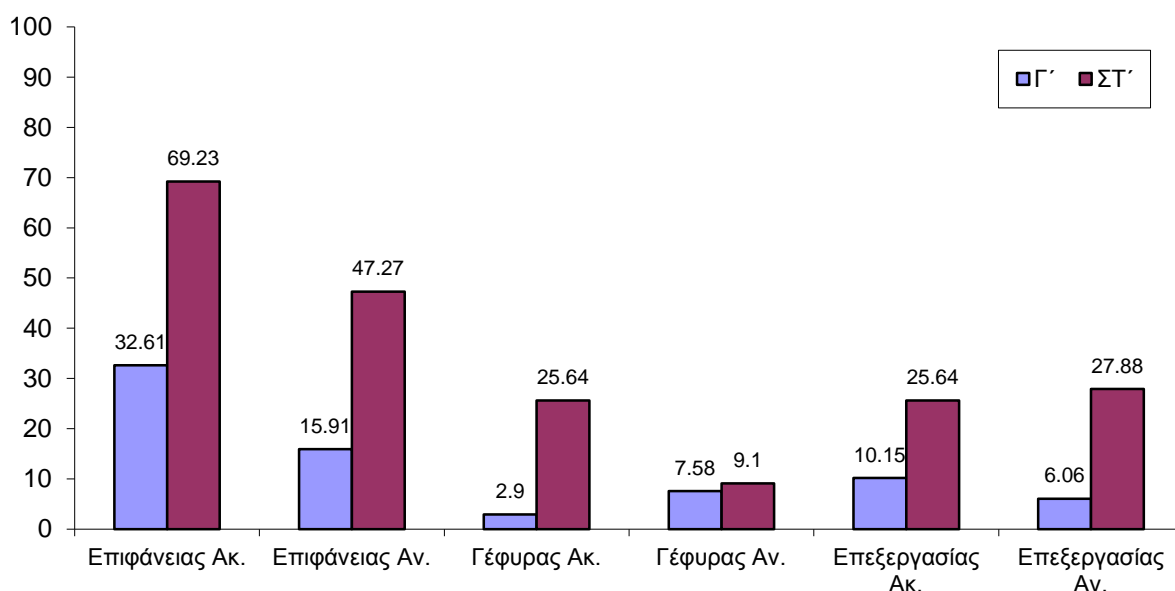
Κοινό πληροφοριακό κείμενο

Όπως και στο κοινό αφηγηματικό κείμενο, στην επιλογή του κοινού πληροφοριακού κειμένου δόθηκε προσοχή, ώστε να μην είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά της Γ' τάξης, αλλά και να μην είναι πολύ εύκολο για τα παιδιά της ΣΤ' τάξης. Τα παιδιά της ΣΤ' τάξης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, είχαν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά της Γ' τάξης στο σύνολο των ερωτήσεων ($F(1, 135)=50,843, p<0,001$). Επιμέρους αναλύσεις έδειξαν ότι η διαφορά ανάμεσα στις δύο τάξεις ήταν στατιστικά σημαντική και για τα τρία είδη ερωτήσεων. Η διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 135)=0,108, p=0,743$). Περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν ότι η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική για τις επιφανειακές ερωτήσεις ($F(1, 135)=0,619, p=0,433$), ενώ η επίδοση των παιδιών στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας και επεξεργασίας ήταν καλύτερη στην αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση με την ακουστική κατανόηση ($F(1, 135)=4,127, p<0,05$ και $F(1, 135)=8,776, p<0,05$, αντίστοιχα). Ωστόσο, οι επιδόσεις των παιδιών της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου ήταν καλύτερες στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την ακουστική κατανόηση στις επιφανειακές ερωτήσεις ($F(1, 67)=5,903, p<0,05$) και οριακά η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική για το σύνολο των ερωτήσεων ($F(1, 67)=3,770, p=0,056$). Επίσης, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας και επεξεργασίας. Για την Στ' τάξη δημοτικού σχολείου η διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση ήταν στατιστικά σημαντική για το σύνολο των ερωτήσεων ($F(1, 67)=12,193, p<0,05$) με την επίδοση των παιδιών στην αναγνωστική κατανόηση να είναι υψηλότερη από την επίδοσή τους στην ακουστική κατανόηση. Περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν ότι η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική για τις επιφανειακές ερωτήσεις ($F(1, 67)=5,846, p<0,05$) και για τις ερωτήσεις που απαιτούσαν

συμπερασμούς γέφυρας ($F(1, 67)=14,595, p<0,001$), ενώ δεν ήταν στατιστικά σημαντική η διαφορά για τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($F(1, 67)=0,252, p=0,17$). Η ανάλυση εξισωμένων ζευγών Wilcoxon έδειξε ότι οι επιφανειακές ερωτήσεις είναι ευκολότερες από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ($Z=-6,753, p<0,001$), όχι όμως και από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($Z=-1,670, p=0,095$), ενώ οι ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ήταν ευκολότερες από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ($Z=-8,041, p<0,001$), όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2.



Σχήμα 1 Ποσοστό σωστών απαντήσεων στα τρία είδη ερωτήσεων ανάλογα με την τάξη και το είδος της κατανόησης για το κοινό αφηγηματικό κείμενο



Σχήμα 2 Ποσοστό σωστών απαντήσεων στα τρία είδη ερωτήσεων ανάλογα με την τάξη και το είδος της κατανόησης για το κοινό πληροφοριακό κείμενο

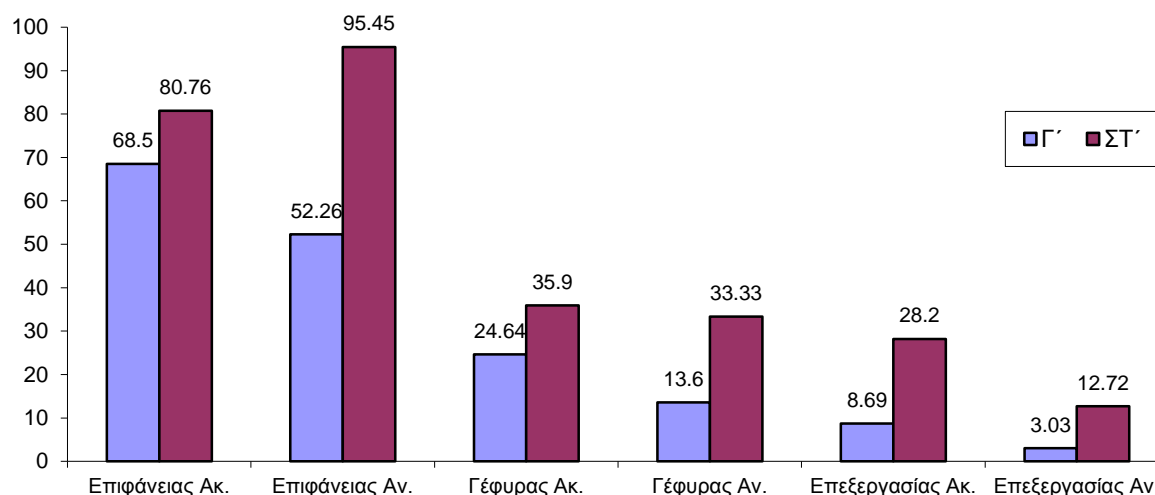
Πίνακας 2 Ποσοστά σωστών απαντήσεων, μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις για κάθε είδος ερωτήσεων στο κοινό αφηγηματικό κείμενο

| | Ακουστική Κατανόηση | | | | | | Αναγνωστική Κατανόηση | | | | | | Γενικό Σύνολο | |
|------------|---------------------|--------|--------|----------|--------|--------|-----------------------|--------|--------|----------|-------|--------|---------------|---|
| | Επίφανειακές | | | Επίδοσης | | | Επίφανειακές | | | Επίδοσης | | | Σύνολο | % |
| | Επιφ. | Επίδ. | Σύνολο | Επιφ. | Επίδ. | Σύνολο | Επιφ. | Επίδ. | Σύνολο | Επιφ. | Επίδ. | Σύνολο | | |
| Γ' | Λάθος | 33,7% | 91,3% | 92,8% | 72,6% | 38,64% | 92,4% | 98,51% | 75,85% | 74,23% | | | | |
| | Μερικώς | 1,09% | 5,07% | 5,07% | 3,74% | 4,55% | 4,55% | 0% | 3,03% | 3,39% | | | | |
| | Σωστή | 65,22% | 3,62% | 2,17% | 23,85% | 56,82% | 3,03% | 1,52% | 20,46% | 22,16% | | | | |
| | M.O. | 2,91 | 2,28 | 1,74 | 6,94 | 2,36 | 1,46 | 0,86 | 4,68 | 6,21 | | | | |
| | T.A. | 1,35 | 1,19 | 0,91 | 2,39 | 1,43 | 1,22 | 1,08 | 2,55 | 2,65 | | | | |
| ΣΤ' | Λάθος | 7,69% | 38,46% | 64,10% | 36,75% | 27,27% | 35,15% | 80,06% | 46,16% | 41,46% | | | | |
| | Μερικώς | 15,39% | 7,69% | 5,13% | 9,4% | 3,64% | 3,64% | 1,82% | 3,03% | 6,22% | | | | |
| | Σωστή | 76,9% | 53,85% | 30,77% | 53,84% | 70,91% | 61,21% | 12,12% | 48,08% | 50,96 | | | | |
| | M.O. | 3,31 | 3 | 2,54 | 8,84 | 3,86 | 3,4 | 1,63 | 8,89 | 8,88 | | | | |
| | T.A. | 0,95 | 1,29 | 1,66 | 2,94 | 0,49 | 0,78 | 1,1 | 1,47 | 1,82 | | | | |

Σημείωση: Μέγιστη τιμή για τις επιφανειακές ερωτήσεις = 4, για τα άλλα δύο είδη ερωτήσεων 6

Δεύτερο αφηγηματικό κείμενο

Το δεύτερο αφηγηματικό κείμενο που δόθηκε στα παιδιά ήταν διαφορετικό για τη Γ' και ΣΤ' τάξεις δημοτικού σχολείου, ώστε ο βαθμός δυσκολίας του να ανταποκρίνεται περισσότερο στην ηλικία των παιδιών. Τα παιδιά της ΣΤ' τάξης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, είχαν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά της Γ' τάξης στο σύνολο των ερωτήσεων ($F(1, 135)=47,288, p<0,001$). Επιμέρους αναλύσεις έδειξαν ότι η διαφορά ανάμεσα στις δύο τάξεις ήταν στατιστικά σημαντική για τις επιφανειακές ερωτήσεις και τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας, ενώ δεν ήταν στατιστικά σημαντική για τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($F(1, 135)=3,164, p=0,078$). Η διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 135)=0,532, p=0,467$). Περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν ότι η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική για τις επιφανειακές ερωτήσεις ($F(1, 135)=4,448, p<0,05$) και τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($F(1, 135)=6,376, p<0,05$), ενώ δεν ήταν στατιστικά σημαντική για τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ($F(1, 135)=3,426, p=0,066$). Ωστόσο, οι επιδόσεις των παιδιών της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου ήταν καλύτερες στην ακουστική κατανόηση σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση στο σύνολο των ερωτήσεων ($F(1, 67)=12,668, p<0,005$). Επιπλέον αναλύσεις έδειξαν ότι τα παιδιά της Γ' τάξης είχαν στατιστικώς σημαντικά καλύτερη επίδοση στην ακουστική κατανόηση στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ($F(1, 67)=7,106, p<0,05$) και στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($F(1, 67)=12,250, p<0,005$), όχι, όμως, και στις επιφανειακές ερωτήσεις ($F(1, 67)=2,377, p=0,128$). Αντίθετα, για την ΣΤ' τάξη η διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική για το σύνολο των ερωτήσεων ($F(1, 67)=0,006, p=0,937$). Ωστόσο, περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν ότι για τις επιφανειακές ερωτήσεις τα παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση σε σύγκριση με την ακουστική κατανόηση ($F(1, 67)=8,792, p<0,005$), ενώ, αντίθετα, στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας η επίδοση των παιδιών στην ακουστική κατανόηση ήταν υψηλότερη από την επίδοσή τους στην αναγνωστική κατανόηση ($F(1, 67)=5,765, p<0,05$). Όμως, η διαφορά ανάμεσα στην ακουστική και την αναγνωστική κατανόηση για τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 67)=2,087, p=0,153$). Τέλος, η ανάλυση εξισωμένων ζευγών Wilcoxon έδειξε ότι οι επιφανειακές ερωτήσεις είναι ευκολότερες από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ($Z=-4,520, p<0,001$) και από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($Z=-8,421, p<0,001$), ενώ οι ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ήταν ευκολότερες από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($Z=-6,839, p<0,001$), όπως φαίνεται και στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3 Ποσοστό σωστών απαντήσεων στα τρία είδη ερωτήσεων ανάλογα με την τάξη και το είδος της κατανόησης για το δεύτερο αφηγηματικό κείμενο

Πίνακας 3 Ποσοστά σωστών απαντήσεων, μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις για κάθε είδος ερωτήσεων στο κοινό πληροφοριακό κείμενο

| | Ακουστική Κατανόηση | | | | | | Αναγνωστική Κατανόηση | | | | | | Γενικό | | | |
|-------------|---------------------|--------|------|----------|--------|--------|-----------------------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Επίφανειακές | | | Επίδοσης | | | Επίφανειακές | | | Επίδοσης | | | Σύνολο | Σύνολο | | |
| | Επιφ. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Επίδ. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Επιφ. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Επίδ. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Επιφ. | Μ.Ο. | Τ.Α. | |
| Γ | Λάθος | 63,04% | 1,14 | 90,58% | 85,51% | 79,71% | 77,27% | 90,91% | 84,85% | 86,36% | 82,28% | 84,85% | 86,36% | 82,28% | 84,85% | 86,36% |
| | Μερικώς | 4,35% | 0,72 | 6,52% | 4,34% | 5,07% | 6,82% | 1,52% | 5,31% | 7,58% | 5,19% | 5,31% | 7,58% | 5,19% | 5,31% | 7,58% |
| | Σωστή | 32,61% | 1,14 | 2,9% | 10,15% | 15,22% | 15,91% | 7,58% | 9,85% | 6,06% | 12,54% | 12,54% | 9,85% | 6,06% | 12,54% | 9,85% |
| | Μ.Ο. | 0,72 | 1,14 | 0,17 | 0,83 | 0,57 | 1,42 | 0,53 | 0,86 | 0,62 | 0,72 | 0,72 | 0,86 | 0,62 | 0,72 | 0,86 |
| | Τ.Α. | 1,14 | 1,14 | 0,49 | 1,3 | 0,98 | 1,08 | 0,94 | 0,99 | 0,96 | 0,99 | 0,99 | 0,99 | 0,96 | 0,99 | 0,99 |
| Τάξη | Λάθος | 26,92% | 1,31 | 58,97% | 48,72% | 44,87% | 58,82% | 92,73% | 69,92% | 58,2% | 57,4% | 69,92% | 58,2% | 57,4% | 69,92% | 58,2% |
| | Μερικώς | 3,85% | 1,31 | 15,39% | 25,64% | 14,96% | 0,91% | 1,82% | 5,58% | 14% | 10,27% | 5,58% | 14% | 10,27% | 5,58% | 14% |
| | Σωστή | 69,23% | 1,91 | 25,64% | 25,64% | 37,84% | 47,27% | 9,1% | 28,08% | 27,88% | 32,96% | 28,08% | 27,88% | 32,96% | 28,08% | 27,88% |
| | Μ.Ο. | 1,91 | 1,91 | 0,6 | 2,1 | 1,54 | 2,85 | 2 | 2,03 | 1,25 | 1,79 | 2,03 | 1,25 | 1,79 | 2,03 | 1,25 |
| | Τ.Α. | 1,31 | 1,31 | 1,01 | 1,43 | 1,25 | 0,99 | 1,78 | 1,04 | 0,35 | 1,15 | 1,04 | 0,35 | 1,15 | 1,04 | 0,35 |

Σημείωση: Μέγιστη τιμή για τις επιφανειακές ερωτήσεις = 4, για τα άλλα δύο είδη ερωτήσεων 6

Δεύτερο πληροφοριακό κείμενο

Παρόμοια με το δεύτερο αφηγηματικό κείμενο, έτσι και το δεύτερο πληροφοριακό κείμενο που δόθηκε στα παιδιά ήταν διαφορετικό για την Γ' και την ΣΤ' τάξη δημοτικού σχολείου, ώστε ο βαθμός δυσκολίας του να ανταποκρίνεται περισσότερο στην ηλικία των παιδιών. Τα παιδιά της ΣΤ' τάξης, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5, είχαν καλύτερη επίδοση από τα παιδιά της Γ' τάξης στο σύνολο των ερωτήσεων ($F(1, 135)=132,141, p<.001$). Επιμέρους αναλύσεις έδειξαν ότι η διαφορά ανάμεσα στις δύο τάξεις ήταν στατιστικά σημαντική και για τα τρία είδη ερωτήσεων. Η διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 135)=0,031, p=.860$). Περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν ότι η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική για τις επιφανειακές ερωτήσεις ($F(1, 135)=18,386, p<.001$), ενώ δεν ήταν στατιστικά σημαντική για τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ($F(1, 135)=2,547, p=0,113$) και για τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($F(1, 135)=1,295, p=0,257$). Ωστόσο, οι επιδόσεις των παιδιών της Γ' τάξης ήταν καλύτερες στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την ακουστική κατανόηση στις επιφανειακές ερωτήσεις ($F(1, 67)=94,940, p<0,001$), και στο σύνολο των ερωτήσεων ($F(1, 67)=27,481, p<0,001$), όχι όμως στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ($F(1, 67)=0,170, p=0,682$) και στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($F(1, 135)=0,284, p=0,596$). Αντίθετα για την ΣΤ' δημοτικού η διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση δεν ήταν στατιστικά σημαντική και για τα τρία είδη ερωτήσεων και για το σύνολο των ερωτήσεων. Τέλος, η ανάλυση εξισωμένων ζευγών Wilcoxon έδειξε ότι οι επιφανειακές ερωτήσεις είναι ευκολότερες από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ($Z=-5,567, p<0,001$), όχι όμως και από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($Z=-0,992, p=0,321$), ενώ οι ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ήταν ευκολότερες από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας ($Z=4,677, p<0,001$), όπως φαίνεται και στο Σχήμα 4.



Σχήμα 4 Ποσοστό σωστών απαντήσεων στα τρία είδη ερωτήσεων ανάλογα με την τάξη και το είδος της κατανόησης για το δεύτερο πληροφοριακό κείμενο

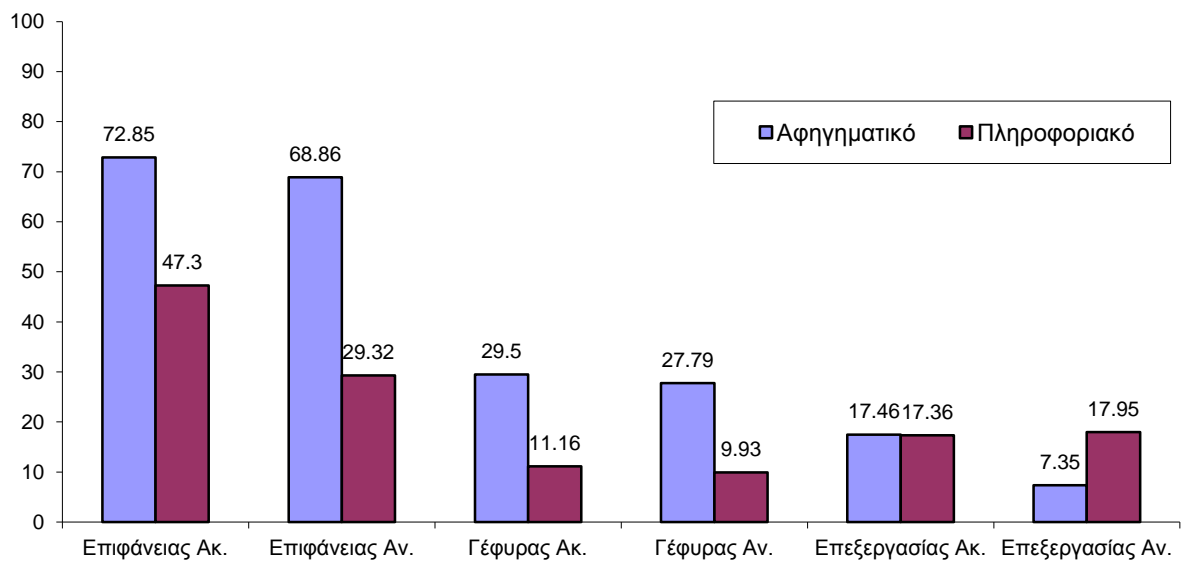
Πίνακας 4 Ποσοστά σωστών απαντήσεων, μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις για κάθε είδος ερωτήσεων στο δεύτερο αφηγηματικό κείμενο

| Τάξη | | Ακουστική Κατανόηση | | | | | | Αναγνωστική Κατανόηση | | | | | | Γενικό Σύνολο | | |
|------|---------|---------------------|-------------|--------------|----------------|-------------|--------------|-----------------------|-------------|--------------|----------------|-------------|--------------|---------------|---|--|
| | | Επίφαιναϊακός | | | Επίφαιναϊακός | | | Επίφαιναϊακός | | | Επίφαιναϊακός | | | Σύνολο | % | |
| | | Είδος Ερώτησης | Συμπερασμοί | Επεξεργασίας | Είδος Ερώτησης | Συμπερασμοί | Επεξεργασίας | Είδος Ερώτησης | Συμπερασμοί | Επεξεργασίας | Είδος Ερώτησης | Συμπερασμοί | Επεξεργασίας | | | |
| Γ' | Λάθος | 22,83% | 48,55% | 50,73% | 40,7% | 34,1% | 65,2% | 74,24% | 57,85% | 49,27% | | | | | | |
| | Μερικώς | 8,67% | 26,81% | 40,58% | 25,35% | 13,64% | 21,2% | 22,73% | 19,19% | 22,27% | | | | | | |
| | Σωστή | 68,5% | 24,64% | 8,69% | 33,95% | 52,26% | 13,6% | 3,03% | 22,96% | 28,46% | | | | | | |
| | Μ.Ο. | 2,91 | 2,28 | 1,74 | 2,31 | 2,36 | 1,45 | 0,86 | 1,56 | 1,94 | | | | | | |
| | Τ.Α. | 1,347 | 1,186 | 0,905 | 1,146 | 1,432 | 1,223 | 1,082 | 1,245 | 1,195 | | | | | | |
| ΣΤ' | Λάθος | 15,39% | 35,89% | 43,59% | 31,62% | 2,73% | 20% | 58,18% | 26,97% | 29,43% | | | | | | |
| | Μερικώς | 3,85% | 28,21% | 28,21% | 20,09% | 1,82% | 46,67% | 29,1% | 25,86% | 22,98% | | | | | | |
| | Σωστή | 80,76% | 35,9% | 28,2% | 48,29% | 95,45% | 33,33% | 12,72% | 46,83% | 47,59% | | | | | | |
| | Μ.Ο. | 3,31 | 3 | 1,66 | 2,66 | 3,85 | 3,4 | 1,64 | 2,96 | 2,67 | | | | | | |
| | Τ.Α. | 0,947 | 1,29 | 0,461 | 0,899 | 0,487 | 0,784 | 1,094 | 0,788 | 0,888 | | | | | | |

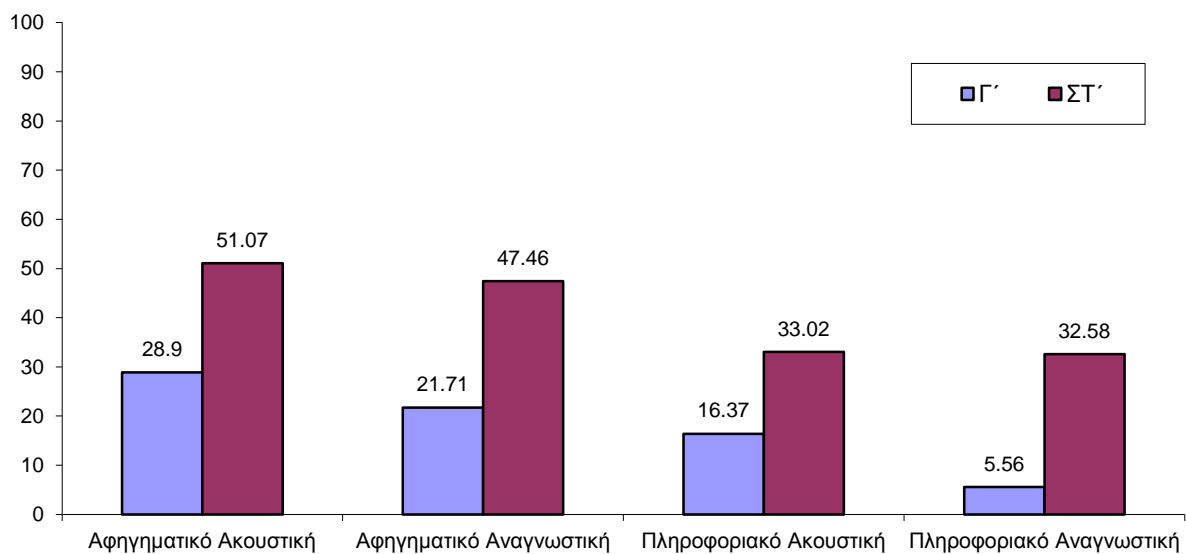
Σημείωση: Μέγιστη τιμή για τις επιφαιναϊακές ερωτήσεις = 4, για τα άλλα δύο είδη ερωτήσεων 6

Διαφορές ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση

Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 5, στις επιφανειακές ερωτήσεις δεν υπήρχε διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση για τα αφηγηματικά κείμενα. Υπήρχε, όμως, για τα πληροφοριακά κείμενα. Στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συνδυασμούς γέφυρας, οι επιδόσεις των παιδιών είναι παρόμοιες στην αναγνωστική και την ακουστική κατανόηση τόσο για τα αφηγηματικά όσο και για τα πληροφοριακά κείμενα. Αντίθετα, στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας η επίδοση των παιδιών στην ακουστική κατανόηση ήταν καλύτερη από την επίδοσή τους στην αναγνωστική κατανόηση για τα αφηγηματικά κείμενα, όχι, όμως, και για τα πληροφοριακά κείμενα. Συνολικά, η επίδοση των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν καλύτερη στην ακουστική κατανόηση, ωστόσο, αυτό οφείλεται κυρίως στην καλύτερη επίδοση στην ακουστική κατανόηση των παιδιών της Γ' τάξης κυρίως στα πληροφοριακά κείμενα (Σχήμα 6).



Σχήμα 5 Ποσοστά σωστών απαντήσεων στα τρία είδη ερωτήσεων ανάλογα με τον τύπο κατανόησης



Σχήμα 6 Ποσοστά σωστών απαντήσεων σε κάθε είδος κειμένου ανάλογα με τον τύπο κατανόησης και την τάξη

Πίνακας 5 Ποσοστά σωστών απαντήσεων, μέσοι όροι επίδοσης και τυπικές αποκλίσεις για κάθε είδος ερωτήσεων στο δεύτερο πληροφορειακό κείμενο

| Τάξη | Ακουστική Κατανόηση | | | | | | Αναγνωστική Κατανόηση | | | | | | | |
|------|---------------------|-------------|--------|----------------|-------------|--------------|-----------------------|-------------|--------|----------------|-------------|--------------|---------------|--------|
| | Επίφανεταίκες | | | Είδος Ερώτησης | | | Επίφανεταίκες | | | Είδος Ερώτησης | | | Γενικό Σύνολο | |
| | Επίφανεταίκες | Συμπερασμοί | Σύνολο | Γέφφρας | Συμπερασμοί | Επίξεργασίας | Επίφανεταίκες | Συμπερασμοί | Σύνολο | Γέφφρας | Συμπερασμοί | Επίξεργασίας | Σύνολο | Σύνολο |
| Γ' | Λάθος | 45,65% | 96,38% | 81,16% | 86,36% | 96,97% | 86,36% | 96,97% | 75,76% | 86,36% | 80,38% | | | |
| | Μερικώς Σωστή | 5,44% | 2,89% | 15,94% | 11,36% | 3,03% | 11,36% | 3,03% | 22,73% | 12,37% | 10,23% | | | |
| | Σωστή | 48,91% | 0,73% | 2,9% | 2,28% | 0% | 2,28% | 0% | 1,51% | 1,27% | 9,39% | | | |
| | M.O. | 0,318 | 0,91 | 0,773 | 2,065 | 0,13 | 2,065 | 0,13 | 0,652 | 0,949 | 0,808 | | | |
| | T.A. | 0,567 | 0,294 | 0,751 | 0,742 | 0,401 | 0,742 | 0,401 | 0,924 | 0,689 | 0,613 | | | |
| ΣΤ' | Λάθος | 61,54% | 61,54% | 48,73% | 40% | 54,55% | 40% | 54,55% | 43,64% | 46,06% | 51,67% | | | |
| | Μερικώς Σωστή | 0% | 23,08% | 20,52% | 8,18% | 22,42% | 8,18% | 22,42% | 20% | 16,87% | 15,7% | | | |
| | Σωστή | 38,46% | 15,38% | 30,75% | 51,82% | 23,03% | 51,82% | 23,03% | 36,36% | 37,07% | 32,63% | | | |
| | M.O. | 2 | 2,129 | 2,709 | 2,189 | 1,837 | 2,189 | 1,837 | 2,729 | 2,251 | 2,265 | | | |
| | T.A. | 1,125 | 1,31 | 1,616 | 1,198 | 1,554 | 1,198 | 1,554 | 1,609 | 1,454 | 1,402 | | | |

Σημείωση: Μέγιστη τιμή για τις επίφανεταίκες ερωτήσεις = 4, για τα άλλα δύο είδη ερωτήσεων 6

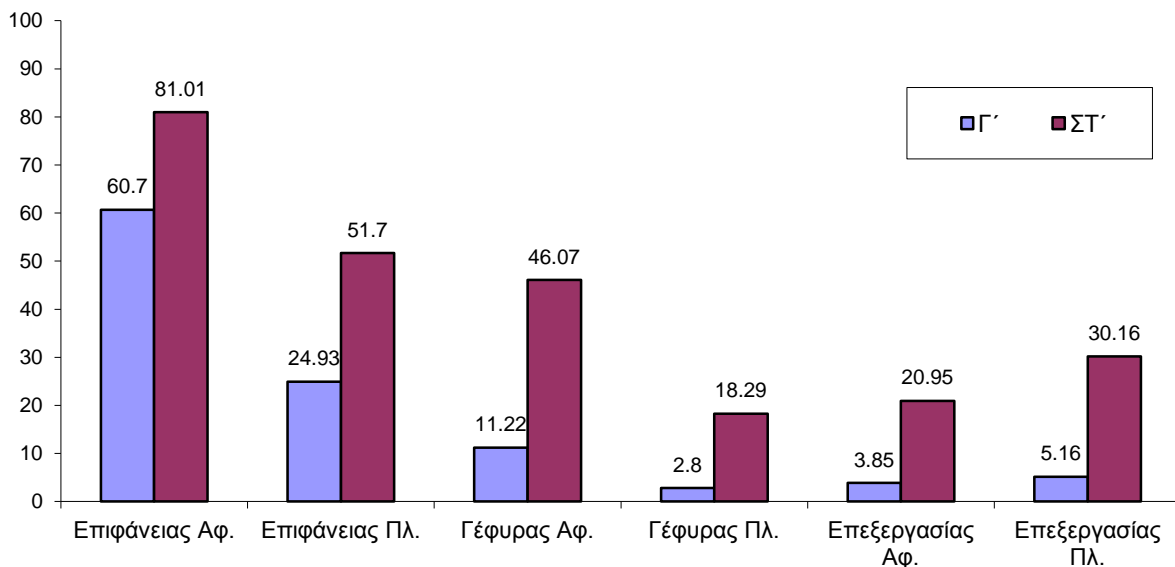
Διαφορές ανάμεσα στα τρία είδη ερωτήσεων

Οι επιφανειακές ερωτήσεις ήταν ευκολότερες για τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων τόσο στα αφηγηματικά όσο και στα πληροφοριακά κείμενα. Οι ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς γέφυρας ήταν ευκολότερες από τις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας για τα αφηγηματικά κείμενα, όχι, όμως, και για τα πληροφοριακά κείμενα, όπου τα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις στις ερωτήσεις επεξεργασίας σε σύγκριση με τις ερωτήσεις γέφυρας, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 7. Αυτό ίσως να συνδέεται με την εξοικείωση των παιδιών με τα δύο είδη κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν.

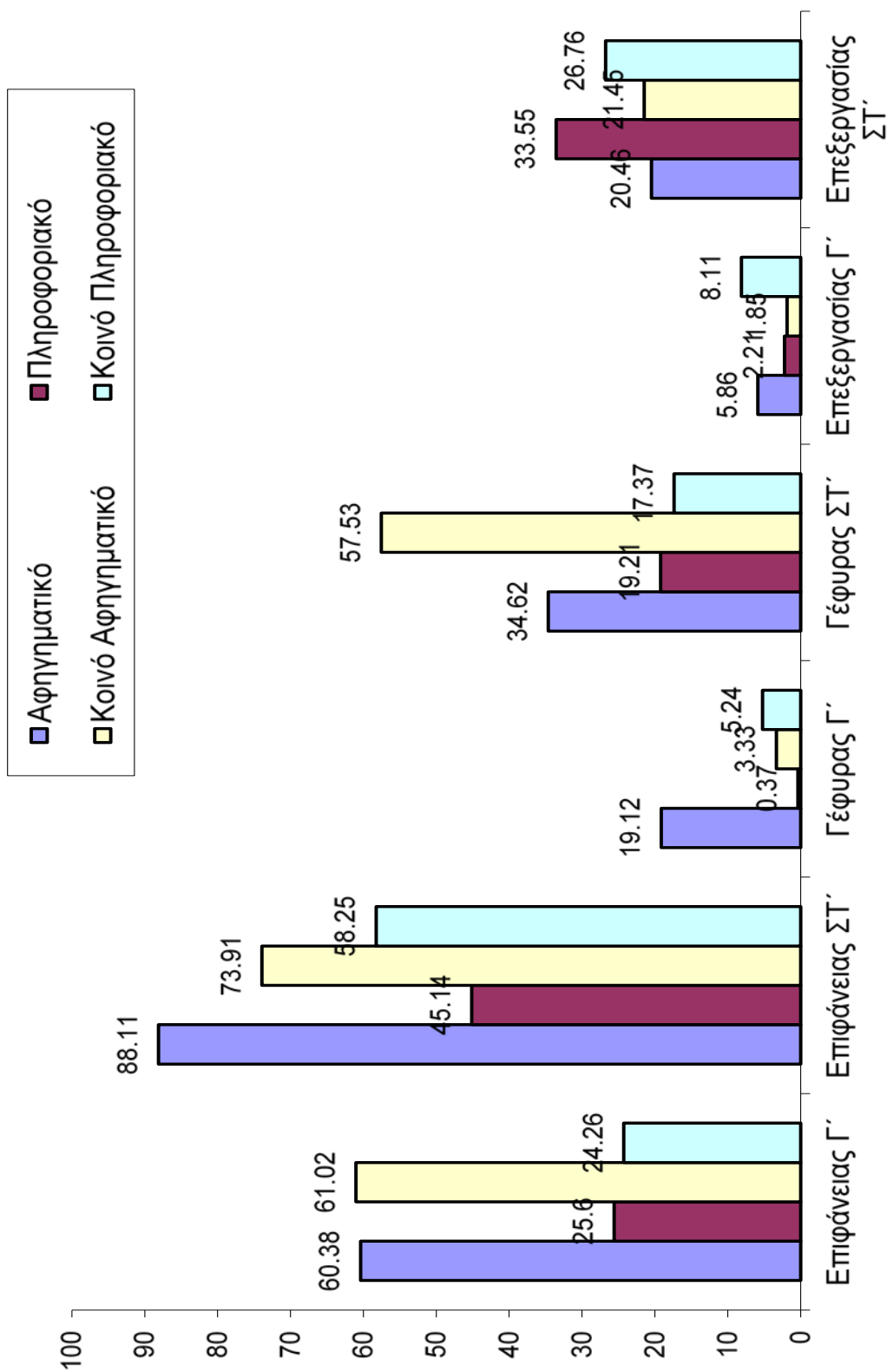
Διαφορές και συσχετίσεις ανάμεσα στα 4 κείμενα

Οι διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών στα τέσσερα κείμενα ήταν στατιστικά σημαντικές ($F(1, 135)=188,537, p<0,001$). Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 8, το αφηγηματικό κείμενο που επιλέχθηκε χωριστά για κάθε τάξη φαίνεται να είναι το ευκολότερο για κάθε τάξη, με το αφηγηματικό κείμενο που ήταν κοινό και για τις δύο τάξεις να είναι το αμέσως επόμενο ευκολότερο. Οι επιδόσεις των παιδιών στο πληροφοριακό κείμενο που επιλέχθηκε χωριστά για κάθε τάξη είναι χειρότερες από τις επιδόσεις στα δύο αφηγηματικά κείμενα, είναι όμως καλύτερες από τις επιδόσεις στο κοινό πληροφοριακό κείμενο. Ωστόσο, υπήρχαν διαφοροποιήσεις στη δυσκολία των κειμένων, κυρίως στις ερωτήσεις που απαιτούσαν συμπερασμούς επεξεργασίας. Η επιλογή του κειμένου φαίνεται να είναι μία σημαντική παράμετρος για τον έλεγχο της κατανόησης.

Η τελευταία ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε τις συσχετίσεις ανάμεσα στα τέσσερα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα τέσσερα κείμενα μετρούσαν τις ίδιες ικανότητες κατανόησης, αλλά και αν τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και αυτό συντελεί σε καλύτερες επιδόσεις σε οποιοδήποτε κείμενο και αν τους δοθεί. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6, οι περισσότερες συσχετίσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των παιδιών στα τέσσερα κείμενα είναι στατιστικά σημαντικές και σε ορισμένες περιπτώσεις ιδιαίτερα υψηλές. Εξαιρέση αποτελούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις επιφανειακές ερωτήσεις του κοινού αφηγηματικού κειμένου και στα τρία είδη ερωτήσεων του αφηγηματικού κειμένου που ήταν διαφορετικό για κάθε τάξη. Οι σημαντικές αυτές συσχετίσεις δείχνουν μια γενικότερα αναπτυσσόμενη ικανότητα κατανόησης που επιτρέπει στα παιδιά και να κατανοούν διαφορετικά κείμενα, αλλά και να απαντούν σε διαφορετικά είδη ερωτήσεων.



Σχήμα 7 Ποσοστό σωστών απαντήσεων σε κάθε είδος ερωτήσεων ανάλογα με το είδος του κειμένου και την τάξη



Σχήμα 8 Ποσοστά σωστών απαντήσεων σε κάθε κείμενο ανάλογα με το είδος ερωτήσεων και την τάξη

Πίνακας 6 Στοιχτισίες ανάμεσα σε όλες τις μεταβλητές της έρευνας

| | Γεφ. 1 | Επεξ. 1 | Επιφ. 2 | Γέφ. 2 | Επεξ. 2 | Επιφ. 3 | Γέφ. 3 | Επεξ. 3 | Επιφ. 4 | Γέφ. 4 | Επεξ. 4 | Σύν. 1 | Σύν. 2 | Σύν. 3 | Σύν. 4 |
|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|
| Επιφ. 1 | .343** | .188* | .305** | .326** | .273** | .062 | .430** | .059 | .129 | .167 | .192* | .701** | .393** | .320** | .236** |
| Γέφ. 1 | | .327** | .293** | .345** | .312** | -.009 | .465** | .203* | .282** | .083 | .176* | .783** | .417** | .363** | .266** |
| Επεξ. 1 | | | .243** | .132 | .083 | .088 | .259** | .147 | .250** | .251** | .184* | .666** | .188* | .252** | .324** |
| Επιφ. 2 | | | | .317** | .216* | .022 | .269** | -.002 | .259** | .180* | .224** | .387** | .611** | .180* | .321** |
| Γέφ. 2 | | | | | .518** | .144 | .522** | .299** | .302** | .276** | .435** | .373** | .819** | .495** | .495** |
| Επεξ. 2 | | | | | | .113 | .521* | .319** | .201* | .145 | .404** | .311** | .818** | .488** | .375** |
| Επιφ. 3 | | | | | | | .207* | .253** | .018 | .119 | .292** | .063 | .129 | .623** | .215* |
| Γέφ. 3 | | | | | | | | .300** | .305** | .126 | .479** | .534** | .593** | .826** | .458** |
| Επεξ. 3 | | | | | | | | | .247** | .097 | .367** | .190* | .294** | .641** | .357** |
| Επιφ. 4 | | | | | | | | | | .253** | .219* | .305** | .329** | .288** | .709** |
| Γέφ. 4 | | | | | | | | | | | .191* | .227** | .260** | .162 | .642** |
| Επεξ. 4 | | | | | | | | | | | | .254** | .479** | .551** | .723** |
| Σύν. 1 | | | | | | | | | | | | | .463** | .432** | .379** |
| Σύν. 2 | | | | | | | | | | | | | | .553** | .526** |
| Σύν. 3 | | | | | | | | | | | | | | | .503** |

Σημείωση: 1= αφηγηματικό, 2=πληροφοριακό, 3=κοινό αφηγηματικό, 4= κοινό πληροφοριακό

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορούσε στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ακουστική και την αναγνωστική κατανόηση. Αυτό που επιχειρήθηκε να ερευνηθεί ήταν αν οι επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών στην κατανόηση κειμένων επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν τις πληροφορίες (ακουστικά ή οπτικά), καθώς και από το είδος του κειμένου (αφηγηματικό ή πληροφοριακό) και αν αυτή η επίδραση διαφοροποιείται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Αυτό που καταρχήν διαπιστώθηκε, είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνονται οι πληροφορίες δεν έχει σταθερή επίδραση στην επίδοση των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Μια γενική παρατήρηση από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας είναι ότι η ακουστική κατανόηση είναι καλύτερη από την αναγνωστική κατανόηση για τα αφηγηματικά κείμενα, όχι, όμως, και για πληροφοριακά, και αυτό ισχύει και για τις δύο ηλικιακές ομάδες.

Ωστόσο, η εικόνα των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στην ακουστική και την αναγνωστική κατανόηση είναι πιο πολύπλοκη και εξαρτάται από το είδος του κειμένου, το κείμενο αυτό καθεαυτό, το είδος των ερωτήσεων και την ηλικία των παιδιών. Αναλυτικότερα, για την Γ' τάξη δημοτικού σχολείου, στα αφηγηματικά κείμενα η επίδοση των παιδιών είναι σε γενικές γραμμές καλύτερη στην ακουστική και όχι στην αναγνωστική κατανόηση, ενώ αυτό δεν ισχύει για την ΣΤ' τάξη, όπου εμφανίζεται σε κάποια ήδη ερωτήσεων να υπερτερεί η ακουστική κατανόηση, ενώ σε κάποια άλλα είδη ερωτήσεων υπερτερεί η αναγνωστική κατανόηση. Αντίθετα, στα πληροφοριακά κείμενα φαίνεται τα παιδιά να τα καταφέρνουν καλύτερα στην αναγνωστική κατανόηση, ωστόσο, αυτό δεν ισχύει και για τα δύο πληροφοριακά κείμενα που δόθηκαν και για τους τρεις τύπους ερωτήσεων και για τις δύο ηλικιακές ομάδες. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την αρχική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία πιστεύαμε ότι θα βρούμε υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση, καθώς θεωρούσαμε ότι η επαφή των μαθητών με τον επίσημο γραπτό λόγο στο πλαίσιο του σχολείου ενισχύει την αναγνωστική τους κατανόηση, ενώ η ελλειμματική ενασχόληση με τον προφορικό λόγο δεν οδηγεί σε περαιτέρω ανάπτυξη την ακουστική. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τις προτάσεις που υπάρχουν στη βιβλιογραφία ότι η αναγνωστική και η ακουστική κατανόηση βασίζονται στις ίδιες γνωστικές διαδικασίες ανάγνωσης (Hoover & Gough, 1990· Joshi & Aaron, 2000).

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν εν μέρει με τα ευρήματα των Diakidoy et al. (2005), σύμφωνα με τα οποία ο τύπος της εισερχόμενης πληροφορίας, οπτικός ή ακουστικός, δεν επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο της κατανόησης. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι η ακουστική κατανόηση αναπτύσσεται περισσότερο στις μεγαλύτερες τάξεις, ενώ η αναγνωστική στις μικρότερες, εύρημα που δεν υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στα διαφορετικά εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στις δύο έρευνες. Γενικότερα, από τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας φαίνεται ότι, με την ολοκλήρωση της ικανότητας αποκωδικοποίησης και της επαρκούς ανάπτυξης της ικανότητας αναγνώρισης λέξεων, η αναγνωστική και η ακουστική κατανόηση μοιράζονται σχεδόν τις ίδιες διαδικασίες και οι διαφοροποιήσεις τους εξαρτώνται από το κειμενικό είδος και τον τύπο των ερωτήσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν τη σημαντική ανάπτυξη της κατανόησης μεταξύ της Γ' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, η γνώση και η οικειότητα με ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών όσον αφορά την κατανόηση. Στην περίπτωση αυτή η υπόθεσή μας επαληθεύθηκε, καθώς από την ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται φανερό ότι οι επιδόσεις των συμμετεχόντων ήταν σαφώς καλύτερες στα αφηγηματικά κείμενα. Οι συμμετέχοντες και των δύο ηλικιακών ομάδων σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στα αφηγηματικά κείμενα, και ιδιαίτερα στο αφηγηματικό κείμενο που ήταν διαφορετικό για κάθε ηλικιακή ομάδα, ενώ στα πληροφοριακά κείμενα οι επιδόσεις ήταν ιδιαίτερα χαμηλές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην κυριαρχία του αφηγηματικού λόγου στο δημοτικό σχολείο, και, κατά συνέπεια, στην εξοικείωση των μαθητών με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Όπως έχει προαναφερθεί, βέβαια, ο αφηγηματικός λόγος στην πλειοψηφία του χαρακτηρίζεται από απλότητα και προσιδιάζει στην

προφορική γλώσσα. Θεωρούμε ότι η εξοικείωση των μαθητών με το εν λόγω κειμενικό είδος σε συνδυασμό με την απλότητα του αφηγηματικού λόγου, εξηγούν τις υψηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση αυτών των κειμένων, ωστόσο, ενδοατομικοί παράγοντες (γλωσσικοί/γνωστικοί) αλλά και τα ψυχολογολογικά χαρακτηριστικά των κειμένων, καθώς και η αλληλεπίδρασή τους, επιδρούν στην κατανόηση των κειμένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία (Βάμβουκας, 1984·Πόρποδας, 2002).

Η ελλειμματική κατανόηση των μαθητών στα πληροφοριακά κείμενα, αν και αναμενόμενη, είναι αντικειμενικά παράδοξη. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα που προβλέπεται, οι μαθητές της Γ' αλλά και της ΣΤ' τάξης που έλαβαν μέρος στην έρευνα μας, έρχονται σε επαφή με πληροφοριακό λόγο και όχι μόνο μέσω των γλωσσικών μαθημάτων. Ως εκ τούτου, θα αναμενόταν οι επιδόσεις των παιδιών στα πληροφοριακά κείμενα να μην είναι τόσο χαμηλότερες από τις επιδόσεις τους στα αφηγηματικά κείμενα. Η μεγάλη διαφορά που σημειώνεται θεωρούμε ότι αποδίδεται στη σύνδεση του πληροφοριακού λόγου με την αποστήθιση στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Κάτι τέτοιο αποδυναμώνει τα κίνητρα των μαθητών για κατανόηση, ενώ δημιουργεί μια αρνητική προδιάθεση προς το συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κατέληξαν και οι Best, Floyd, και Mc Namara (2008), οι οποίοι βρήκαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών στην κατανόηση διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με το κειμενικό είδος, και ότι μαθητές μικρότεροι της Δ' τάξης εμφανίζουν αρκετά χαμηλές επιδόσεις στα πληροφοριακά κείμενα. Το ερευνητικό μας εύρημα διαφοροποιείται αρκετά από τα αντίστοιχα των Diakidoy et al. (2005), οι οποίες βρήκαν ότι ανάλογα με το κυρίαρχο κειμενικό είδος που διδάσκεται στους συμμετέχοντες μαθητές, οι μικρότεροι σε ηλικία παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα αφηγηματικά κείμενα, ενώ οι μεγαλύτεροι στα πληροφοριακά κείμενα. Αυτό θεωρούμε ότι οφείλεται στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες που έλαβαν μέρος σε κάθε έρευνα, αλλά σαφώς και στα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν.

Τέλος, όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών στους διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων που κλήθηκαν να απαντήσουν, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες, ανεξαρτέτως ηλικιακής ομάδας και κειμενικού είδους, έτειναν να απαντούν επιτυχημένα σχεδόν όλες τις ερωτήσεις που αφορούσαν σε πληροφορίες που υπάρχουν στην επιφάνεια του κειμένου. Αντιθέτως στις δύο επόμενες κατηγορίες, τις ερωτήσεις δηλαδή που απαιτούσαν τον συνδυασμό δύο και παραπάνω σημείων του κειμένου (συμπερασμοί γέφυρας) και τις ερωτήσεις που απαιτούσαν την ανάκληση προηγούμενης γνώσης (συμπερασμοί επεξεργασίας), οι επιδόσεις των μαθητών μειώνονταν κατακόρυφα. Οι συμμετέχοντες στα αφηγηματικά κείμενα κατάφεραν να απαντήσουν επιτυχημένα μία ερώτηση από κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες, ενώ στα πληροφοριακά κείμενα έδιναν επιτυχημένες απαντήσεις για μόνο μία κατηγορία. Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι η συναγωγή συμπερασμών κρίνεται αναγκαία για την αποτελεσματική κατανόηση (Cain et al., 2004), αντιλαμβανόμαστε τον λόγο για τον οποίο η κατανόηση των συμμετεχόντων ήταν σε γενικές γραμμές ελλειμματική. Η αδυναμία των παιδιών στις ερωτήσεις που απαιτούν την συναγωγή συμπερασμών, εκτός του ότι φανερώνει το χαμηλό επίπεδο κατανόησης που διαθέτουν, αντανακλά και ένας μέρος των στρατηγικών κατανόησης που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία. Οι μαθητές εξασκούνται, δηλαδή, στο να εντοπίζουν πληροφορίες ορατά απτές, τις οποίες καλούνται να αναπαράγουν προφορικά ή γραπτά. Ωστόσο, η ίδια ανεπτυγμένη ικανότητα δεν απαντάται όταν πρέπει να συνδυάσουν στοιχεία, προηγούμενη γνώση και να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

Η παρούσα έρευνα προσφέρει αρχικά στοιχεία για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της κατανόησης στα ελληνικά. Ωστόσο, είναι σημαντικό να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες με ποικιλία κειμένων και τύπων ερωτήσεων και με μεγαλύτερα δείγματα, ώστε να συμπεριλαμβάνονται μαθητές και μαθήτριες από όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου με σκοπό να ολοκληρωθεί η εικόνα για την αναπτυξιακή πορεία της αναγνωστικής κατανόησης και της σχέσης με την ανάπτυξη της ακουστικής κατανόησης. Επιπλέον, είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα κείμενα που επιλέγονται για κατανόηση. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν αυθεντικά και όχι κατασκευασμένα κείμενα, ώστε να αξιολογηθεί η κατανόηση σε, όσο το δυνατόν, πραγματικές συνθήκες. Οι διαφορές στον αριθμό των λέξεων από τις οποίες αποτελούνταν τα κείμενα ίσως να είναι ένας παρά-

γοντας που συντέλεσε στις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον, η έλλειψη χορήγησης προκαταρκτικών σταθμισμένων δοκιμασιών (π.χ. για το λεξιλόγιο, την αναγνωστική κατανόηση κ.ά.) δεν αποκλείει οι διαφορές που βρέθηκαν να αιτιολογούνται στη βάση ατομικών διαφορών σε γνωστικές και γλωσσικές παραμέτρους. Ωστόσο, οι διαφορές που εντοπίστηκαν ανάμεσα στα τέσσερα κείμενα που δόθηκαν στα παιδιά δείχνουν πόσο σημαντικό είναι να διαμορφωθούν εργαλεία που μετρούν την κατανόηση των παιδιών σε κείμενα που αντιμετωπίζουν στην πραγματική τους ζωή, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα να γίνουν παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της κατανόησης στους μαθητές του δημοτικού σχολείου.

Αναφορές

- Αϊδίνης, Α., & Δράκογλου, Α. (Μάρτιος 2012.). *Αναγνωστική κατανόηση αυθεντικών αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Β' Δημοτικού*. Ανακοίνωση στο συνέδριο του κλάδου Γνωστικής Ψυχολογίας της ΕΛΨΕ, Ιωάννινα.
- Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Beers, S. F., & Nagy, W. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 183-202.
- Best, R. Floyd, R., & McNamara, D., (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164.
- Bower-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.
- Bower-Crane, C., Snowling, M., Duff, F., Fieldsend, E., Carroll, J., Miles, J., Gotz, K., & Hulme, C. (2008). Improving early literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 422-432.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Catts, H., Adlof, S., & Ellis Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing research*, 49, 278-293.
- Diakidoy I. A., Stylianou, P., Karefillidou C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55-80.
- Fayol, M. (2004). Text and cognition. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp.181-197). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Florit, E., Roch, M., & Levorata, C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48, 119-138.
- Garton, A. F., & Pratt, C. (1998). *Learning to be Literate* (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- Georgiou, G., Das, J. P., & Hayward, D. (2009). Revising the "simple view of reading" in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 76-84.
- Gernsbacher, M. A., & Varner, K. R., & Faust, M. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16, 430-445.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). New York, NY: Guilford.

- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21, 85-97.
- Κορκός, Α., & Μπεζέλ, Κ. (2011). *Το βιβλίο των Αν*. Αθήνα: Μίνωας.
- Kendeou, P., Savage, R., & van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 353-370.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contribution of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778.
- Kim, Y.-S. G., Park, C., & Park, Y. (2015). Dimensions of discourse level oral language skills and their relation to reading comprehension and written composition: An exploratory study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 633-654.
- Kim, Y. S. G., Wagner, R., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of reading*, 15, 338-362.
- Kintsch, W. A. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Langley, A. (1997). *Η εποχή της βιομηχανίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Lot, F. (1970). *Γιατί; Πώς; Ποιος; : Πώς λειτουργεί αυτό;* Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Μάστορη, Β. (2006). *Το αγόρι των μελισσών*. Αθήνα: Πατάκης.
- McNamara, D. S., & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 33-46.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. H. Ross (Eds.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 51, pp. 297-384). Amsterdam: Elsevier.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (1999). Problems in Text Comprehension: Current Perspectives and Recent Research. In P. Reitsma, & L. van Hoeven (Eds.), *Problems and Interventions in Literacy Development* (pp. 177-192). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2004). The development of comprehension skills. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 155-180). Dordrecht, The Netherlands : Kluwer.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. (2003). The association of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Palmer, J., MacLeod, C. M., Hunt, E., & Davidson, J. E. (1985). Information processing correlates of reading. *Journal of Memory and Language*, 24, 59-88.
- Perfetti, C. (1999). Cognitive research and the misconceptions of reading education. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and teaching of reading*, (pp. 42-58). Oxford: Blackwell.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A Handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.

- Priebe, S., Keenan, J., & Miller, A. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 131-149.
- Primor, L., Pierce, M., & Katzir, T. (2011). Predicting reading comprehension of narrative and expository texts among Hebrew-speaking readers with and without a reading disability. *Annals of Dyslexia*, 61, 242-268.
- Σλότερ, Α. (1999). *Κυνηγητό στο ίντερνετ*. Αθήνα: Πατάκης.
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107, 321-331.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. D. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: Vol. 2. New directions in discourse processing* (pp. 53-119). Norwood, NJ: Albex.
- Τοσεμελή, Σ. Ν., & Τοιρώζη, Θ. (2012). Η καλλιέργεια της αναγνωστικής κατανόησης με τη χρήση λογισμικού σε έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες: Εκπαιδευτική παρέμβαση. *Επιστήμες Αγωγής. Πρώην «Σχολείο και Ζωή»*, 1, 87-111.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηαθανασίου, Α., & Αϊδίνης, Α. (2006). Αναγνωστική κατανόηση στο δημοτικό σχολείο: Μια συγκριτική μελέτη σε Ελλάδα και Κύπρο. *Πρακτικά της 26^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ., 14-15 Μαΐου 2005* (σελ. 464-475). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Zwaan, R., & Radvansky, G. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

Παρελήφθη: 21.7.2015, Αναθεωρήθηκε: 4.3.2016, Εγκρίθηκε: 4.3.2016