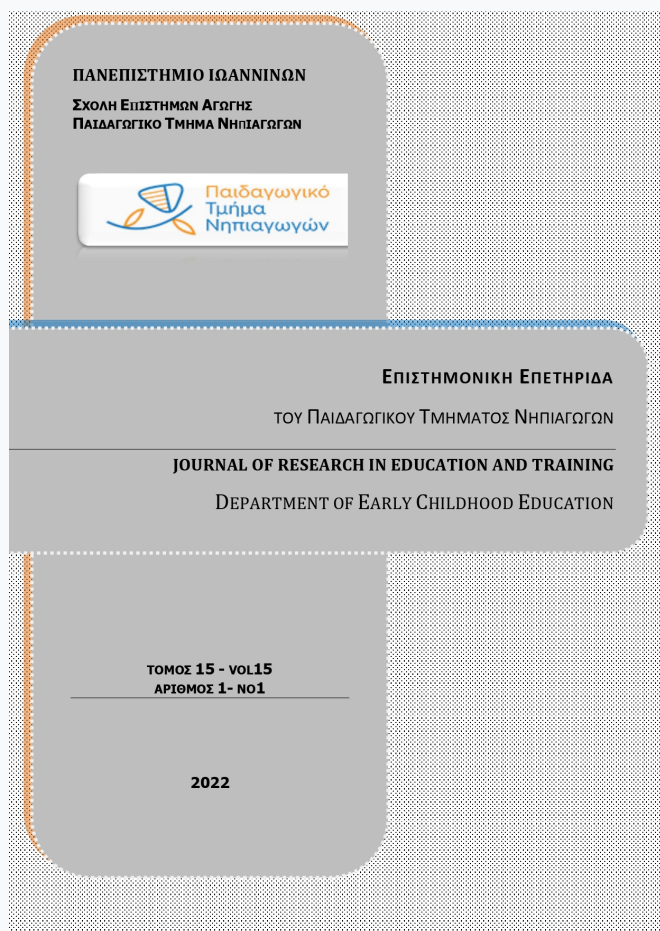


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 15, Αρ. 1 (2022)



Η συντακτική επίγνωση σε μαθητές Δ' – ΣΤ'
δημοτικού: μια διερευνητική μελέτη

ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΞΑΝΘΗ

Copyright © 2022, ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΞΑΝΘΗ



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΞΑΝΘΗ Σ. Β. (2022). Η συντακτική επίγνωση σε μαθητές Δ' – ΣΤ' δημοτικού: μια διερευνητική μελέτη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15(1), 1–41. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/27747>

Η συντακτική επίγνωση σε μαθητές/τριες Δ' – ΣΤ' δημοτικού με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες: μία διερευνητική μελέτη

Στυλιανή Ξάνθη

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη συνδυάζοντας ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης και ποιοτικές διαδικασίες ανάλυσης λαθών διερευνά τη συντακτική επίγνωση μαθητών/τριών Δ' – ΣΤ' δημοτικού με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα μέσα από δύο έρευνες εξετάζεται το στάδιο ανάπτυξης της συντακτικής επίγνωσης μαθητών/τριών δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, αξιολογώντας την ικανότητα σύνταξης προτάσεων και κειμένου 198 μαθητών/τριών με δοκιμασίες αποκατάστασης αποδομημένων προτάσεων, σύνθεσης και ακολουθίας προτάσεων και αναδόμησης κειμένου. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 89 μαθητές/τριες, 22 με υψηλή σχολική επίδοση και 67 με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ στη δεύτερη συμμετείχαν 109 μαθητές/τριες, 34 με υψηλή σχολική επίδοση, 50 με μέση και 25 με χαμηλή. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εισφέρει νέα δεδομένα σχετικά με τη συντακτική επίγνωση των μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και να διαπιστωθούν τυχόν διαβαθμίσεις στην ανάπτυξη της ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών, την ηλικία τους και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι τόσο το είδος της δοκιμασίας όσο και το μαθησιακό επίπεδο και η ηλικία των μαθητών/τριών φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις τους. Η δοκιμασία που δυσκόλεψε περισσότερο όλους τους μαθητές ήταν η αναδόμηση κειμένου. Επίσης, αναδεικνύονται χαμηλότερες επιδόσεις στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλή σχολική επίδοση και στους μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης. Από την ανάλυση των λαθών καταδεικνύονται περιορισμοί και ελλείμματα στη σύνθεση και τη σωστή ακολουθία προτάσεων, στη διατήρηση παροντικού χρόνου και στη συμφωνία των όρων της πρότασης. Με βάση αυτά τα ευρήματα η εργασία πραγματεύεται το στάδιο ανάπτυξης της συντακτικής επίγνωσης κάθε ομάδας των μαθητών/τριών, τους παράγοντες που επηρέασαν την επίδοσή τους, τον βαθμό δυσκολίας της κάθε δοκιμασίας ανάλογα με τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται και τον διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης της συντακτικής ικανότητας των μαθητών/τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλή επίδοση

Λέξεις-κλειδιά: συντακτική επίγνωση, μαθητές/τριες δημοτικού, μαθησιακό επίπεδο, Μαθησιακές Δυσκολίες, ποιοτική ανάλυση λαθών

The syntactic awareness in pupils D-F Primary with and without Learning Disabilities: An exploratory study

Στυλιανή Ξάνθη

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Abstract

This study combines quantitative assessment methods with an analysis of the errors. It explores the syntactic awareness of pupils in the last three grades of Primary School with and without Learning Disabilities. Specifically, two types of research examined the stage of the development of the syntactic awareness of pupils. They assessed the sentences' syntactic ability and text syntactic ability of 198 pupils with tests of the simple words put together to make sentences, the sentences' composition, the sentences' sequence, and the text restructure. In the first study participated 89 pupils, 22 with high school performance and 67 with Learning Disabilities. The second study participated, 109 pupils, 34 with high school performance, 50 with medium, and 25 with low performance. This study aimed to contribute new data on the syntactic awareness of Primary School pupils in the last three grades. To establish any grading in its development according to the learners' learning level, age, and educational needs. The pupil's performance seems to affect by types of tasks, the pupils' learning level, and their age. The text restructure test was more difficult for all pupils. Also, the pupils with Learning Disabilities and low school performance and the fourth-grade pupils had the lower score. The analysis of errors demonstrates restrictions and deficits in the composition and proper sequence of sentences, the tense of verbs, and the agreement of terms in the sentences. Based on these findings, the study discusses the stage of syntactic awareness development of each group of pupils and the factors that influenced their performance. Also, it discusses the degree of difficulty of each test depending on the mechanisms that are activated. Finally, it discusses the different growth rates in the syntactic ability of pupils with Learning Disabilities and low performance.

Keywords: syntactic awareness, elementary school pupils, learning level, Learning Disabilities, quality analysis of errors

Εισαγωγή

Η αναγνώριση των βασικών κανόνων δομής των προτάσεων και της λειτουργικής αξιοποίησής τους αποτελεί μία μεταγλωσσική δεξιότητα και αφορά τη συντακτική επίγνωση. Είναι μια ανώτερη γλωσσική λειτουργία που κατακτάται βαθμιαία κατά τη σχολική ηλικία. Η συντακτική επίγνωση είναι η ικανότητα των μαθητών/τριών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συντακτικές γνώσεις, με στόχο την κατανόηση της πρότασης και του κειμένου (Cain, 2007), να προβληματίζονται σχετικά με τους συντακτικούς όρους και να χειρίζονται τις συντακτικές δομές (Tong, Deacon, & Cain, 2014). Λειτουργεί ως μέσο παραγωγής και κατανόησης του νοήματος της πρότασης και η πλήρης κατάκτηση αυτής της δεξιότητας αναφέρεται σε ένα συνειδητό χειρισμό των συντακτικών δομών, ανεξάρτητα από τους περιορισμούς που τίθενται κατά την επεξεργασία τους από την εργαζόμενη μνήμη και από το σημασιολογικό τους περιεχόμενο (Blackmore, Pratt, & Dewsbury, 1995).

Η ανάπτυξη του συντακτικού ελέγχου κατακτάται προοδευτικά και συντελείται από τις απλές προς τις περισσότερο σύνθετες συντακτικές δομές. Οι προτάσεις που διατυπώνουν τα παιδιά κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους δεν ακολουθούν τους σχετικούς γραμματικο-συντακτικούς κανόνες. Τα γραμματικο-συντακτικά λάθη είναι συχνά κατά την εξελικτική πορεία και μειώνονται όσο προχωρά η κατάκτηση της γλώσσας, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τις άλλες πτυχές της. Με βάση τις γλωσσικές εμπειρίες που αποκτά το παιδί από το περιβάλλον του, σταδιακά κατακτά τους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες και τους χρησιμοποιεί αυθόρμητα. Η κατάκτησή τους αρχίζει από την προσχολική ηλικία και προχωρά σταδιακά κατά τα μετέπειτα έτη (Ανδρέου, 2012). Κατά τη σχολική ηλικία τα παιδιά μαθαίνουν συστηματικά τις αρχές που διέπουν τη λειτουργία της γλώσσας και αποκτούν συνείδηση του τρόπου εφαρμογής των γραμματικο-συντακτικών κανόνων. Έτσι, οι μαθητές/τριες στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού καθίστανται ικανοί να χρησιμοποιούν τις γραμματικές δομές και τις στρατηγικές απόδοσης συντακτικών ρόλων (Ruddell & Ruddell, 1994· Μότσιου, 2014).

Σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης θεωρείται η συντακτική γνώση, δηλαδή η γνώση των κανόνων και των αρχών για τον σχηματισμό ενός συνόλου λέξεων, η γνώση των γραμμικών και ιεραρχικών δομών στο εσωτερικό μιας πρότασης και η γνώση της σύνδεσης των προτάσεων. Οι μαθητές/τριες μέσω της διαρκούς και συστηματικής έκθεσης στον τυπωμένο γραπτό λόγο αναγνωρίζουν συγκεκριμένες συντακτικές σχέσεις και τις χρησιμοποιούν σταδιακά και οι ίδιοι στον γραπτό τους λόγο. Τόσο η αναγνώριση των βασικών κανόνων δομής των προτάσεων όσο και η λειτουργική αξιοποίησή τους θεωρείται μια διαδικασία δύσκολη τόσο για τους μαθητές/τριες που έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη συντακτική γνώση όσο και για τους μαθητές/τριες

που βρίσκονται σε πορεία πρόσληψης και εμπλουτισμού της. Διάφορα προβλήματα στη λειτουργία της μνήμης, της αντίληψης και της προσοχής είναι δυνατόν να προκαλούν δυσκολίες στην κατάκτηση ή την εφαρμογή των γραμματικο-συντακτικών κανόνων που διέπουν κάθε γλώσσα. Πολλοί μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση φαίνεται να συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στο γραμματικο-συντακτικό επίπεδο, το οποίο επηρεάζεται σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, ανάλογα με τη σοβαρότητα των δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011· Σπαντιδάκης, 2011).

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να προσδιορίσει τις διαβαθμίσεις στην ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και να εισφέρει νέα δεδομένα, συνδυάζοντας ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης και ποιοτικές διαδικασίες ανάλυσης. Θεωρήθηκε ότι για να αξιολογηθεί αντικειμενικά η συντακτική επίγνωση των μαθητών/τριών είναι απαραίτητο να εκτιμηθεί η συντακτική ακρίβεια. Χρειάζεται, δηλαδή, να μετρηθούν πόσα συντακτικά λάθη κάνει κάθε μαθητής/τρια. Όμως ο αριθμός των συντακτικών λαθών αποτελεί μια γενική ποσοτική εκτίμηση της συντακτικής ικανότητας και δεν αρκεί μια γενική ποσότητα, διότι όλα τα λάθη δεν είναι ίδια. Κάθε είδος λάθους δείχνει μια αδυναμία σε ένα συγκεκριμένο πεδίο κι έτσι επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση τυχόν προβλημάτων και δυσκολιών σε γραμματικο-συντακτικό επίπεδο. Τα λάθη διακρίθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες που αφορούσαν: τους όρους των προτάσεων, τη σύνδεσή τους, τη σωστή ακολουθία, τη συντακτική και νοηματική συνέπεια, τις λεκτικές παραλείψεις και τη διατήρηση του σωστού χρόνου των ρημάτων. Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα είδη έργων: (α) αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων, (β) σύνθεση προτάσεων (γ) σύνταξη κειμένου με ακολουθία προτάσεων και (δ) αναδόμηση κειμένου μέσα από τη μετατροπή ονοματικών φράσεων σε ρηματικές. Τα τέσσερα αυτά διαφορετικά έργα συντακτικής επεξεργασίας γραπτών προτάσεων, που οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν, δίνουν τη δυνατότητα για την απόκτηση μιας περισσότερο λεπτομερούς εικόνας για την επίδοση των μαθητών/τριών σε έργα συντακτικής επίγνωσης, στα οποία ο ρόλος των διαφόρων παραγόντων συντακτικής επεξεργασίας διαφοροποιείται.

Η συντακτική επίγνωση και η αξιολόγησή της

Η συντακτική επίγνωση συντελείται με φορά από τις απλές προς τις περισσότερο σύνθετες συντακτικές δομές και συνεχίζεται έως τις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού, οπότε και οι μαθητές/τριες καθίστανται ικανοί/ές να χρησιμοποιούν τις γραμματικές δομές και τις στρατηγικές

απόδοσης συντακτικών ρόλων (Ruddell & Ruddell, 1994 Μότσιου, 2014). Σύμφωνα με τον Gombert (1992), κατακτάται σε τέσσερα επίπεδα. Στο στάδιο του πρώτου επιπέδου οι μαθητές/τριες αξιολογούν τη συντακτική ορθότητα των προτάσεων και είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα γραμματικο-συντακτικά λάθη μέσα σε μία φράση, δίχως απαραίτητα να είναι σε θέση να τα αιτιολογήσουν και να τα διορθώσουν. Αν και αυτό το στάδιο δε συνιστά τη συντακτική επίγνωση, η κατάκτησή του αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή μετάβαση στα επόμενα στάδια. Το δεύτερο επίπεδο εστιάζει στην ικανότητα εφαρμογής στρατηγικών διόρθωσης των συντακτικών λαθών, δηλαδή την ικανότητα εφαρμογής των συντακτικών γνώσεων και τον διαχειρισμό τους. Στο συγκεκριμένο στάδιο οι μαθητές/τριες είναι ικανοί/ές να διορθώνουν το γραμματικο-συντακτικό λάθος, εφόσον το έχουν εντοπίσει. Τα δύο επόμενα επίπεδα αναφέρονται σε μετασυντακτικές δεξιότητες. Στο στάδιο του τρίτου επιπέδου οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να διατυπώσουν τον κανόνα για συμφωνία υποκειμένου και ρήματος ως προς τον αριθμό και να εντοπίσουν τις λέξεις που κατέχουν τους συντακτικούς ρόλους του υποκειμένου και του ρήματος μέσα στη φράση. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο επίπεδο οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να ελέγχουν συνειδητά τους συντακτικούς ρόλους των λέξεων της πρότασης και να διορθώνουν τα γραμματικο-συντακτικά λάθη με ρητή αιτιολόγηση, σύμφωνα με τους ήδη κατακτημένους συντακτικούς κανόνες.

Για την αξιολόγηση της συντακτικής επίγνωσης χρησιμοποιούνται συνήθως δοκιμασίες: αξιολόγησης της σωστής σειράς των δομών της πρότασης, διόρθωσης των λανθασμένων συντακτικών δομών, συμπλήρωσης και σύνθεσης προτάσεων είτε προφορικά είτε σε γραπτή μορφή (Scott, 2004). Στις περισσότερες έρευνες η συντακτική επίγνωση συνδέεται με την ανάγνωση και ιδιαίτερα την κατανόησή της τόσο σε τυπικό πληθυσμό όσο και σε μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες (ενδεικτικά, Αϊδίνης & Δαλακλή, 2004 Chik et al., 2011· Διακογιώργη, 1998· Jongejan et al, 2007· Robertson & Joannis, 2010 Stanford & Delage 2020). Τα ερευνητικά δεδομένα για τη σύνδεση της συντακτικής επίγνωσης με τη γραφή είναι πολύ λίγα (Van Reybroeck, 2020). Από πολλούς ερευνητές έχει διατυπωθεί η άποψη πως η διόρθωση προτάσεων απαιτεί μεγαλύτερη ενεργοποίηση μνημονικών διαδικασιών από ότι η αξιολόγηση της συντακτικής ορθότητας, ενώ συχνά η τελευταία μπορεί να επηρεάζεται και από το σημασιολογικό περιεχόμενο. Η αποτυχία διόρθωσης των προτάσεων μπορεί να μην οφείλεται σε έλλειψη δεξιοτήτων συντακτικής επίγνωσης, αλλά να προκύπτει εξαιτίας φτωχών ή περιορισμένων δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών, όπως είναι οι μνημονικές δεξιότητες. Η διόρθωση της πρότασης προϋποθέτει τη συγκράτηση των πληροφοριών, την ανάκληση αυτών και την επεξεργασία τους (Blackmore et al, 1995). Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες διαφέρουν και ως προς τον βαθμό συμμετοχής του εξεταζόμενου. Στην αξιολόγηση της συντακτικής ορθότητας ο εξεταζόμενος απλά εντοπίζει το λάθος, ενώ στη

δοκιμασία διόρθωσης των προτάσεων έχουμε πιο ενεργή συμμετοχή, αφού ενεργοποιούνται ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η εργαζόμενη μνήμη, και ο εξεταζόμενος παράγει έργο.

Σύμφωνα με βιβλιογραφικά δεδομένα η επίδοση σε δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης βελτιώνεται σημαντικά με την ηλικία (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004 Διακογιώργη, 1998· Jongejan et al, 2007· Ρόθου, 2012). Έρευνα των Jongejan et al (2007) έδειξε πως η δεξιότητα εντοπισμού της λάθος συντακτικής δομής βελτιώνεται στη διάρκεια των τεσσάρων πρώτων τάξεων, ενώ ο Αϊδίνης και η Παράσχου (2004) διαπίστωσαν ότι η μορφοσυντακτική επίγνωση αναπτύσσεται αργότερα από τη φωνολογική επίγνωση. Η Διακογιώργη (1998) σε μελέτη της, για την επεξεργασία της πρότασης σε διάφορες γλώσσες και σε παιδιά 6-10 ετών και σε ενήλικες, βρήκε ότι οι μορφολογικές παραβιάσεις ήταν εύκολα ανιχνεύσιμες από την ηλικία των 6,6 ετών, ενώ ο εντοπισμός των λαθών στην ηλικία των 8,6 ετών ήταν πιο εύκολος από ότι στην ηλικία των 6,6 ετών. Και η Ρόθου (2012) σε μελέτη της επιβεβαίωσε ότι κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων χρόνων διδασκαλίας της ανάγνωσης, οι δεξιότητες συντακτικής επίγνωσης αναπτύσσονται με τον χρόνο.

Παράγοντες που περιορίζουν ή επηρεάζουν τη συντακτική επίγνωση σε μαθητές δημοτικού

Όπως επισημαίνεται από τον Αϊδίνη (2012), ενώ υπάρχουν ενδείξεις γλωσσικής ενημερότητας και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αυτή ολοκληρώνεται και τελειοποιείται μεταξύ 10 και 11 χρονών είτε λόγω της συμβολής του σχολικού κυρίως παράγοντα είτε λόγω της ανάπτυξης και άλλων γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου που σχετίζονται με αυτή. Η συντακτικά ορθή χρήση φαίνεται να επιτυγχάνεται χωρίς την απόκτηση πλήρους συντακτικής ενημερότητας της γλώσσας και από τα πολύ μικρά παιδιά. Αυτή οικοδομείται στην πορεία, γύρω στα 6-7 χρόνια, και με τη βοήθεια κυρίως του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Lehalle & Mellier, 2009). Κατά τη σχολική ηλικία το παιδί παρουσιάζει βαθμιαία πρόοδο στη συγκρότηση προτάσεων από τις λέξεις και βελτιώνεται σημαντικά η γλωσσική του ανάπτυξη στον τομέα της σύνταξης. Όσο καλύτερα μαθαίνει το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων, τόσο περισσότερο προοδεύει στη σύνταξη ορθών προτάσεων στον προφορικό και γραπτό λόγο (Μιχελιογιάννης & Τζενάκη, 2000:71). Προχωρώντας στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού οι προτάσεις γίνονται μεγαλύτερες σε μήκος, συνθετότερες σε πλοκή και τα γλωσσικά στοιχεία παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία (Ανδρέου, 2012). Σύμφωνα με τον Menyuk (1999), τα παιδιά ακολουθούν μια πορεία στην εξέλιξη της γνωστικής τους ανάπτυξης, έως ότου αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν, να παράγουν, να αναγνωρίζουν την ορθότητα των συντακτικών δομών, καθώς και να προτείνουν τις κατάλληλες διορθώσεις σε αυτές που κρίνουν ως λανθασμένες.

Ο σχολικός παράγοντας και η εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης των μαθητών/τριών δημοτικού. Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΥΠΕΠΘ, 2003), στόχος της διδασκαλίας της γραμματικής στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού είναι η πρακτική εκμάθηση της δομής και της λειτουργίας της επικοινωνιακής γλώσσας σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης. Σχετικά με το στοιχείο της σύνταξης, οι μαθητές/τριες καλούνται να εξοικειωθούν με τα συχνόχρηστα σχήματα λόγου και τη λειτουργία της ονοματοποίησης, να αναγνωρίζουν τα μέρη του λόγου και τον συντακτικό τους ρόλο στη δομή της πρότασης, καθώς και τη λειτουργικότητα και συμφωνία των προσδιοριστικών όρων. Μέσα από τις πρακτικές διδασκαλίας διερευνούν τις δυνατότητες αφαίρεσης, προσθήκης και αλλαγής σειράς των λέξεων και των προτάσεων. Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας του αναλυτικού προγράμματος προτείνονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες δόμησης φράσεων χρησιμοποιώντας ανεξάρτητες λέξεις, καθώς και δραστηριότητες ανασύνθεσης προτάσεων, αλλάζοντας μια λέξη ή φράση. Μέσα από τη σύνθεση προτάσεων αντιλαμβάνονται και τις σημασιακές σχέσεις: δράστης, δράση, υποκείμενο δράσης. Επιπλέον, προτείνονται δραστηριότητες διερεύνησης των πραγματολογικών λειτουργιών μιας πρότασης, όπως και δραστηριότητες αποδόμησης και αναδόμησης κειμένων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., 2007).

Όμως η ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης επηρεάζεται σημαντικά και από γενικές ικανότητες, όπως: η νοημοσύνη, η μνήμη, η προσοχή και η αντίληψη. Διάφορα προβλήματα στη λειτουργία της μνήμης, της αντίληψης και της προσοχής είναι δυνατόν να προκαλούν δυσκολίες στην κατάκτηση ή την εφαρμογή των γραμματικο-συντακτικών κανόνων που διέπουν κάθε γλώσσα. Έρευνες για την ανάπτυξη της συντακτικής γνώσης και επίγνωσης των μαθητών/τριών αναδεικνύουν ότι η μνήμη εργασίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη χρήση της σύνταξης των λέξεων και των προτάσεων. Σε έρευνα του Κοσιώνη (2014) βρέθηκε ότι η επίδοση των μαθητών/τριών σε έργο αποκατάστασης αποδομημένων προτάσεων παρουσίασε υψηλή συνάφεια με τον παράγοντα «εργαζόμενη μνήμη». Η επιβάρυνση της εργαζόμενης μνήμης είναι μεγάλη, καθώς οι μαθητές/τριες πρέπει να συγκρατήσουν στη μνήμη τους την πληροφορία της φωνολογικής αναπαράστασης των διαφόρων λέξεων, έως ότου καταλήξουν στην κατάλληλη σειροθέτησή τους. Σημαντική σχέση μεταξύ της εργαζόμενης μνήμης και της συντακτικής επίγνωσης έχει παρατηρηθεί και σε μαθητές/τριες της Γ' τάξης με κανονικό επίπεδο ανάγνωσης (Gottardo, Stanovich, & Siegel, 1996). Η επίδραση της εργαζόμενης μνήμης εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως είναι το μήκος των υπό εξέταση συντακτικών δομών (μήκος προτάσεων) (Cain, 2007). Έρευνα των Nation και Snowling (2000) σε παιδιά ηλικίας 8-9 ετών έδειξε ότι η επίδοσή τους σε δοκιμασίες διόρθωσης των λανθασμένων συντακτικών δομών ήταν χαμηλή όταν: οι προτάσεις είχαν περίπλοκη συντακτική δομή, μεγάλο μήκος και πολλές εναλλακτικές σωστές απαντήσεις (δηλ. παραπάνω από μία εννοιολογικά σωστή σειρά των όρων).

Και ο γνωστικός παράγοντας της προσοχής και συγκέντρωσης είναι πολύ σημαντικός, καθώς συνδέεται άμεσα με την επιλογή σημασιολογικών, συντακτικών και μορφολογικών συστατικών σε προτάσεις και κείμενα.

Η περιορισμένη συντακτική επίγνωση μπορεί να είναι και συνέπεια-αποτέλεσμα των περιορισμένων δεξιοτήτων σε έναν άλλο γλωσσικό ή μεταγλωσσικό τομέα, όπως: περιορισμένες δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας, γενικές γλωσσικές καθυστερήσεις, δυσκολίες στη μεταγλωσσική επεξεργασία, καθώς και φτωχές αναγνωστικές εμπειρίες (Joanisse, Manis, Keating, & Seidenberg, 2000). Η McDonald (2008) σε έρευνά της υποστήριξε ότι η χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες που αξιολογούν την ορθότητα των μορφοσυντακτικών δομών μπορεί να μην οφείλεται μόνο σε περιορισμένες μορφοσυντακτικές γνώσεις, αλλά και σε άλλους παράγοντες, όπως είναι το μικρό εύρος της εργαζόμενης μνήμης και οι περιορισμένες δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας. Η μακροχρόνια ελλειμματική ακουστική πρόσληψη προκαλεί καθυστερημένη ανάπτυξη σε γενικότερες γλωσσικές λειτουργίες (Bishop, 1997). Πιθανόν, το φωνολογικό έλλειμμα σε μικρή ηλικία να αποτελέσει το αίτιο για μια καθυστερημένη ανάπτυξη άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως ο έλεγχος των συντακτικών δομών. Η ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία, σε βάθος χρόνου, φαίνεται να επιβαρύνει την εργαζόμενη μνήμη, παρεμποδίζοντας την κατάκτηση του συντακτικού ελέγχου επί αυτών των δομών. Πολλοί μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση φαίνεται να συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στο γραμματικο-συντακτικό επίπεδο (Παντελιάδου, 2011·Robertson & Joanisse, 2010· Σπαντιδάκης, 2011·Van Witteloostuijn, Boersma, Wijnen, & Rispen, 2021). Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στην κατανόηση του γραπτού και όχι του προφορικού λόγου (Peer & Reid, 2013).

Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται διερευνά τη συντακτική επίγνωση μαθητών/τριών δημοτικού, τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης, στην παραγωγή γραπτού λόγου με έργα αποκατάστασης αποδομημένων προτάσεων, σύνθεσης και ακολουθίας προτάσεων και αναδόμησης κειμένου. Η μεθοδολογία που προτείνεται διαφοροποιείται από την αξιολόγηση της συντακτικής επίγνωσης με έργα σωστής σειράς των δομών της πρότασης και διόρθωσης των λανθασμένων συντακτικών δομών (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004·Κοσιώνης, 2014 Ρόθου, 2012) και προτείνεται η αξιολόγηση με άτυπα τεστ σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Οι έρευνες που διερευνούν τη συντακτική επίγνωση στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι ελάχιστες διεθνώς (Van Reybroeck, 2020). Επιπλέον, μόνο το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω προτείνει για την

εκτίμηση της συντακτικής ικανότητας έργα σύνθεσης και ακολουθίας προτάσεων (Τζουριάδου και συν., 2008), ενώ δεν έχουν εντοπιστεί εργαλεία που να αξιολογούν τη συντακτική γνώση με έργα αναδόμησης κειμένου.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι, συνεπώς, να εισφέρει νέα δεδομένα σχετικά με τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

(1) Η συντακτική επίγνωση των μαθητών/τριών διαφοροποιείται ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο; Συμπληρωματικά διερευνώνται οι τυχόν ατομικές διαφορές (επίδραση της ηλικίας και του φύλου των μαθητών/τριών) και τυχόν διαφορές από τον τρόπο αξιολόγησης (είδος δοκιμασίας και ατομική έναντι ομαδικής) στις επιδόσεις των μαθητών/τριών. Αξίζει να σημειωθεί ότι προτείνεται η αξιολόγηση με άτυπα τεστ σύνταξης αφενός βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και αφετέρου σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας.

(2) Ποια είδη λαθών κάνει η κάθε ομάδα των μαθητών/τριών με βάση το μαθησιακό επίπεδο; Η ανάλυση των συντακτικών λαθών των παιδιών του δημοτικού σχολείου είναι ένα σημαντικό ερευνητικό πεδίο που έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στην Ελλάδα και το εξωτερικό καθώς, με τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα, δεν έχει διασαφηνιστεί επαρκώς η πορεία ανάπτυξης της συντακτικής ικανότητας στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού.

(3) Με ποια πεδία γνωσιακών διεργασιών σχετίζονται τα λάθη της κάθε ομάδας των μαθητών/τριών; Τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό χώρο υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δεξιότητες που περιορίζουν και επηρεάζουν τη συντακτική επίγνωση. Στην παρούσα μελέτη καταγράφονται συστηματικά τα είδη των λαθών της κάθε ομάδας των μαθητών/τριών και από την ανάλυση της συχνότητας εμφάνισής τους διερευνάται η συνάρτηση της συντακτικής επίγνωσης των μαθητών/τριών με αντίστοιχες δεξιότητες νευροαναπτυξιακού, γλωσσικού και γνωστικού χαρακτήρα.

Οι κύριες υποθέσεις που αποτελούν τη βάση της παρούσας μελέτης είναι τρεις.

Θεωρήθηκε ότι η συντακτική επίγνωση των μαθητών/τριών θα διαφοροποιείται ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο και οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλή σχολική επίδοση θα παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα πολλοί μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση φαίνεται να συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες στο γραμματικο-συντακτικό επίπεδο (Παντελιάδου, 2011· Σπαντιδάκης, 2011) και να παρουσιάζουν ελλείμματα στη γνώση της σύνταξης (Nation & Snowling, 2000· Van Reybroeck, 2020). Όπως έχει αναδειχτεί, περιορισμένες δεξιότητες φωνολογικής

επεξεργασίας, γενικές γλωσσικές καθυστερήσεις, δυσκολίες στη μεταγλωσσική επεξεργασία, καθώς και φτωχές αναγνωστικές εμπειρίες έχουν ως συνέπεια την περιορισμένη συντακτική επίγνωση (Joanisse et al, 2000· Κοσιώνης, 2014· Tong et al, 2014) και τις χαμηλές επιδόσεις σε δοκιμασίες που αξιολογούν την ορθότητα των μορφοσυντακτικών δομών (McDonald, 2008· Ρόθου, 2012).

Ακόμη αναμένεται ότι όλες οι ομάδες των μαθητών/τριών θα συναντήσουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε δοκιμασίες με υψηλές απαιτήσεις συντακτικής επίγνωσης, όπως η αναδόμηση κειμένου και η σύνθεση προτάσεων. Η περίπλοκη συντακτική δομή, το μεγάλο μήκος των προτάσεων, οι πολλές εναλλακτικές σωστές απαντήσεις και η διόρθωση προτάσεων φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Blackmore et al, 1995· Κοσιώνης, 2014· Nation & Snowling, 2000· Robertson & Joanisse, 2010).

Επιπλέον, υποθέσαμε ότι οι μαθητές/τριες της έκτης και της πέμπτης τάξης θα σημειώσουν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης. Από ερευνητικά δεδομένα έχει αναδειχτεί ότι η επίδοση σε δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης βελτιώνεται σημαντικά με την ηλικία (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Διακογιώργη, 1998· Jongejan et al, 2007· Ρόθου, 2012).

Μέθοδος

Για τη διερεύνηση των ανωτέρω ζητημάτων αξιολογήθηκε η γνώση της συντακτικής λειτουργίας λέξεων και προτάσεων σε επίπεδο πρότασης και κειμένου τεσσάρων διαφορετικών ομάδων μαθητών/τριών σε έργα αποδομημένων προτάσεων, σύνθεσης και ακολουθίας προτάσεων και αναδόμησης κειμένου. Ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ήταν (α) το είδος των δοκιμασιών (βλ. Πειραματικές δοκιμασίες) και (β) η ομάδα στην οποία ανήκαν οι μαθητές/τριες με βάση το μαθησιακό επίπεδο, την ηλικία και το φύλο (βλ. Συμμετέχοντες). Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν η επίδοση των μαθητών/τριών (α) στη δοκιμασία αποκατάστασης αποδομημένων προτάσεων, (β) στη δοκιμασία σύνθεσης προτάσεων (γ) στη δοκιμασία ακολουθίας προτάσεων και (δ) στη δοκιμασία αναδόμησης κειμένου. Επιπλέον, υπολογίστηκε η συχνότητα (συνολικός αριθμός και αντίστοιχο ποσοστό) των λαθών σε κάθε δοκιμασία (βλ. Πειραματικές δοκιμασίες).

Συμμετέχοντες

Στην πρώτη έρευνα αξιολογήθηκαν εξατομικευμένα συνολικά 89 μαθητές/τριες Δημοτικού. Οι 67, 27 κορίτσια και 40 αγόρια, Δ' (N=20), Ε' (N=33) και ΣΤ' (N=14) ήταν μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι/ες δέχονταν υποστηρικτική διδακτική παρέμβαση σε τμήματα ένταξης και είχαν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών από ΚΕΣΥ ή άλλη ιατροπαιδαγωγική

υπηρεσία. Στην ψυχολογική αξιολόγηση παρουσίαζαν απόκλιση μεταξύ λεκτικής και πρακτικής νοημοσύνης στις κλίμακες του WISC-III, με καλύτερες επιδόσεις είτε στη λεκτική είτε στην πρακτική. Αντιμετώπιζαν, επίσης, προβλήματα στην αισθησιοκινητική ανατροφοδότηση, στην ικανότητα πρόβλεψης της σχέσης που υπάρχει μεταξύ επιμέρους στοιχείων, στην αντιληπτική οργάνωση και στην ταχύτητα επεξεργασίας - γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και ψυχοκινητική ταχύτητα. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση παρουσίαζαν προβλήματα στον γραπτό λόγο, ανάγνωση, ορθογραφία και γραφή. Κανένας από τους/τις μαθητές/τριες δεν εμφάνιζε διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, ούτε δυσκολίες μάθησης οφειλόμενες είτε σε ελλιπή φοίτηση είτε σε πολιτισμικούς παράγοντες. Αυτές οι διαγνώσεις είναι συμβατές με την πλειονότητα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί έως σήμερα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Οι υπόλοιποι 22, 14 κορίτσια και 8 αγόρια, που φοιτούσαν στις τάξεις Δ' (N=5), Ε' (N=9) και ΣΤ' (N=8) ήταν μαθητές/τριες με υψηλή σχολική επίδοση. Με κριτήριο την υψηλή ανταπόκριση των παιδιών στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα μαθήματα, από κάθε τάξη που φοιτούσαν οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες ο εκπαιδευτικός της τάξης υποδείκνυε έναν/μία μαθητή/τρια με την καλύτερη γενική σχολική επίδοση με βάση την αξιολόγησή του. Κατά προσέγγιση από κάθε τάξη με 3 μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες επιλέγονταν 1 μαθητής/τρια με την υψηλότερη σχολική επίδοση. Αποκλείστηκαν μαθητές/τριες μέτριας ή χαμηλής σχολικής επίδοσης χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, γιατί στόχος της έρευνας ήταν η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών/τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες με μαθητές/τριες που έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη συντακτική γνώση.

Στη δεύτερη έρευνα αξιολογήθηκαν σε επίπεδο τάξης συνολικά 109 μαθητές/τριες Δημοτικού. Με βάση τον μέσο όρο της βαθμολογίας από τους εκπαιδευτικούς της τάξης σε όλα τα μαθήματα, οι 34 ήταν μαθητές/τριες με υψηλή σχολική επίδοση, 15 κορίτσια και 19 αγόρια, Δ' (N=13), Ε' (N=5) και Στ' (N=16), οι 50 ήταν μαθητές/τριες με μέση σχολική επίδοση, 22 κορίτσια και 28 αγόρια, Δ' (N=20), Ε' (N=15) και Στ' (N=15) και οι 25 ήταν μαθητές/τριες με χαμηλή σχολική επίδοση, 12 κορίτσια και 13 αγόρια, Δ' (N=15), Ε' (N=8) και Στ' (N=2). Και στις δύο έρευνες δε συμμετείχαν δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες και όλοι/ες είχαν ως πρώτη γλώσσα την ελληνική.

Διαδικασία

Η πρώτη έρευνα διεξήχθη σε 13 δημόσια σχολεία γειτονικών περιοχών της Αθήνας που είχαν τμήματα ένταξης, κατόπιν έγκρισης από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας με αριθμό πρωτοκόλλου 37178/Γ6. Η δεύτερη έρευνα διεξήχθη σε 2 συστεγαζόμενα δημόσια σχολεία της ίδιας πόλης, μόνο με τη συγκατάθεση των διευθυντών των σχολείων, των δασκάλων της τάξης και των

γονέων. Η διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού ωραρίου, με τη συγκατάθεση τόσο των διευθυντών των σχολείων όσο και τη συγκατάθεση των δασκάλων της τάξης και των γονέων. Στην πρώτη έρευνα σε όλους τους μαθητές/τριες οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν ατομικά σε ήσυχο χώρο, εκτός της τάξης που φοιτούσαν οι μαθητές/τριες. Στη δεύτερη έρευνα οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν ομαδικά στην τάξη που φοιτούσαν οι μαθητές/τριες, ως τεστ σε όλη την τάξη, και συλλέχθηκαν μόνο τα γραπτά των μαθητών/τριών που ολοκλήρωσαν τις δοκιμασίες. Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να αξιολογήσουν και να βαθμολογήσουν τους μαθητές/τριες με κριτήριο την ανταπόκριση των παιδιών στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε όλα τα μαθήματα. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν βάσει αυστηρού πρωτοκόλλου και σύμφωνα με γραπτές οδηγίες προς τους εξεταστές, με καταγραφή των αποκρίσεων σε ατομικά φυλλάδια αξιολόγησης.

Πειραματικές Δοκιμασίες

Η συντακτική επίγνωση αξιολογήθηκε με δοκιμασίες που συνιστούν δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού με στόχο την ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης (ΥΠΕΠΘ-Π., 2007). Ως πρότυπα, τόσο θεωρητικά όσο και λειτουργικά, χρησιμοποιήθηκαν το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης δυσκολιών στον γραπτό λόγο των Μαθητών Γ'- ΣΤ' Δημοτικού (Πόρποδας και συν., 2007) και το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω (Τζουριάδου και συν., 2008).

Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων

Η γνώση της συντακτικής λειτουργίας των λέξεων και της δομής απλών προτάσεων αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία: «Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων». Οι μαθητές/τριες καλούνταν να φτιάξουν δύο προτάσεις, μία πρόταση με ρήμα ενεργητικής φωνής: «*μαθαίνει/του/ο/στους/ποδόσφαιρο/Γιώργος/φίλους*» και μία με ρήμα παθητικής φωνής: «*φαίνομαι/το/πεζοδρόμιο/ολισθηρό/αρκετά*» (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 4, σ. 56, τεύχος Α' διασκευασμένο). Υπήρχαν ευκαιρίες για συντακτικά λάθη των μαθητών/τριών στο υποκείμενο, το ρήμα, το αντικείμενο ή τον προσδιορισμό. Οι μαθητές/τριες έπαιρναν 2 μονάδες για κάθε σωστή πρόταση συντακτικά (*Το πεζοδρόμιο φαίνεται αρκετά ολισθηρό*), ανώτερος βαθμός 4 μονάδες. Για τις εν μέρει σωστές προτάσεις (*Ο Γιώργος μαθαίνει στους φίλους τους το ποδόσφαιρο*) έπαιρναν 1 μονάδα. Στις λανθασμένες προτάσεις (*Το ολισθηρό πεζοδρόμιο αρκετά φαίνομαι.*) έπαιρναν 0 μονάδες. Τα συντακτικά λάθη των μαθητών/τριών διαφοροποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: υποκείμενο, [*Του Γιώργου οι φίλοι μαθαίνουν ποδόσφαιρο*], ρήμα [*Το πεζοδρόμιο*

φαίνομαι αρκετά ολισθηρό], αντικείμενο [*Ο Γιώργος μαθαίνει φίλους στο ποδόσφαιρο*] και προσδιορισμός απλών προτάσεων [*Το πεζοδρόμιο αρκετά φαίνεται ολισθηρό*].

Σύνθεση προτάσεων

Η γνώση της συντακτικής λειτουργίας της δομής σύνθετων προτάσεων αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία: «Σύνθεση προτάσεων». Οι μαθητές/τριες καλούνταν να ενώσουν δύο ζευγάρια προτάσεων: «*Το παιδί θα 'πιανε φίλια με τα βιβλία/Ήθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια*», «*Το παιδί διάβαζε το βιβλίο όλο το χειμώνα/Το 'μαθε νεράκι*» (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε' τάξη, ενότητα 9, σ. 64, τεύχος Α', άσκηση 1). Υπήρχαν ευκαιρίες για συντακτικά λάθη των μαθητών/τριών στην κύρια ή τη δευτερεύουσα πρόταση ή στη σύνδεσή τους. Οι μαθητές/τριες έπαιρναν 2 μονάδες για κάθε σωστή σύνδεση (*Το παιδί διάβαζε το βιβλίο όλο το χειμώνα και το 'μαθε νεράκι*), ανώτερος βαθμός 4 μονάδες. Για τη σύνδεση με παρεμφερείς συνδέσμους (*Το παιδί θα 'πιανε φίλια με τα βιβλία αφού ήθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια*) έπαιρναν 1 μονάδα. Στις λανθασμένες προτάσεις (*Το παιδί διάβαζε το βιβλίο όλο το χειμώνα, το 'μαθε νεράκι*) έπαιρναν 0 μονάδες. Τα συντακτικά λάθη των μαθητών/τριών διαφοροποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: κύρια και δευτερεύουσα πρόταση [*Το παιδί ήθελε να μάθει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια και έπιασε φίλια με τα βιβλία*] και συνδετικός σύνδεσμος [*Το παιδί θα 'πιανε φίλια με τα βιβλία έπειτα ήθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια*].

Ακολουθία προτάσεων

Η γνώση της συντακτικής λειτουργίας και δομής μιας ακολουθίας προτάσεων σε επίπεδο κειμένου αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Ακολουθία προτάσεων». Οι μαθητές/τριες καλούνταν να εντοπίσουν τα σωστά ζευγάρια τριών προτάσεων και τον σύνδεσμο με τον οποίο συνδέονται. *1.Το σπίτι ήταν άνω κάτω/2.Δεν μπορούσαν να βρουν σπίτι που να τους χωράει/3.Ήταν απαραίτητο να φωνάζουν έναν τεχνίτη (γιατί/επειδή/διότι/αφού/καθώς/μια και/μια που) α.τα υδραυλικά της κουζίνας παρουσίαζαν συνέχεια προβλήματα./β.οι προηγούμενοι ένοικοι είχαν κάνει πολλές ζημιές./γ.είναι πολυμελής οικογένεια.* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 4, σ. 47, τεύχος Α', διασκευασμένο). Κατόπιν έπρεπε να τις βάλουν σε μια χρονική σειρά και να φτιάξουν μια παράγραφο προσθέτοντας και δικές τους λέξεις ή προτάσεις. Υπήρχαν ευκαιρίες για λάθη στον συνδυασμό και τη σύνδεση των προτάσεων, αλλά και στη σειρά και την ακριβολογία των γεγονότων. Οι μαθητές/τριες έπαιρναν 1 μονάδα για κάθε σωστό συνδυασμό των προτάσεων, κάθε γεγονός που ήταν στη σωστή σειρά και κάθε σωστή χρήση συνδέσμων στη σύνδεση των προτάσεων (*Δεν μπορούσαν να βρουν σπίτι που να τους χωράει, γιατί ήταν πολυμελής οικογένεια /Το σπίτι ήταν*

άνω κάτω, επειδή οι προηγούμενοι ένοικοι είχαν κάνει πολλές ζημιές/Ήταν απαραίτητο να φωνάζουν έναν υδραυλικό, καθώς τα υδραυλικά της κουζίνας παρουσίαζαν συνέχεια προβλήματα). Επιπλέον, δινόταν 1 μονάδα για τα εξής κριτήρια: ακριβολογία κειμένου, σύνδεση των προτάσεων σε επίπεδο παραγράφου και εμπλουτισμός της παραγράφου με δικές τους προτάσεις ή λέξεις. Εάν υπήρχαν τουλάχιστον δύο λάθη στην ακριβολογία ή στη σύνδεση των προτάσεων κοβόταν 0,5 μονάδες, αντίστοιχα για κάθε κριτήριο. Αν υπήρχαν περισσότερα από δύο δινόταν 0 μονάδες. Η ανώτερη βαθμολογία που μπορούσαν να συγκεντρώσουν οι μαθητές/τριες ήταν 12 μονάδες. Τα λάθη των μαθητών/τριών διαφοροποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: συνδυασμός προτάσεων [Το σπίτι ήταν άνω κάτω-ήταν πολυμελής οικογένεια], σειρά γεγονότων [Ήταν απαραίτητο να φωνάζουν έναν υδραυλικό, καθώς τα υδραυλικά της κουζίνας παρουσίαζαν συνέχεια προβλήματα/Το σπίτι ήταν άνω κάτω, επειδή οι προηγούμενοι ένοικοι είχαν κάνει πολλές ζημιές/Δεν μπορούσαν να βρουν σπίτι που να τους χωράει, γιατί ήταν πολυμελής οικογένεια], χρήση συνδέσμου [Το σπίτι ήταν άνω κάτω μια και οι προηγούμενοι ένοικοι είχαν κάνει πολλές ζημιές] και ακριβολογία [Δεν μπορούσαν να βρουν σπίτι που να τους χωράει γιατί τα υδραυλικά της κουζίνας παρουσίαζαν συνέχεια προβλήματα].

Αναδόμηση κειμένου

Η ικανότητα διόρθωσης και βελτίωσης της συντακτικής λειτουργίας και δομής των προτάσεων σε επίπεδο κειμένου αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία «Αναδόμηση κειμένου». Οι μαθητές/τριες καλούνταν να βελτιώσουν ένα κείμενο που ήταν γραμμένο σε τηλεγραφική μορφή, προσθέτοντας δικές τους λεπτομέρειες, περιγράφοντας καλύτερα την είδηση και αλλάζοντας τις δώδεκα ονοματικές φράσεις σε ρηματικές. *Τελευταίες πληροφορίες σήμερα πρωί. Στρατεύματα κοντά σε πόλεις. Πτήσεις αεροσκαφών. Απειλή για αμάχους. Ήχοι όπλων. Κάτοικοι πανικόβλητοι. Εγκατάλειψη κατοικιών. Ετοιμασίες αναχώρησης. Ανάγκη ανθρωπιστικής βοήθειας. Έλλειψη τροφίμων, νερού. Κίνδυνοι επιδημιών. Νοσοκομεία κατεστραμμένα. Προσπάθειες ΟΗΕ για ειρήνευση.* (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Στ' τάξη, ενότητα 17, σ. 65, Β' τεύχος). Δίνονταν η αρχή ως υπόδειγμα: *Σήμερα το πρωί οι τελευταίες πληροφορίες αναφέρουν ότι τα στρατεύματα έχουν πλησιάσει στις πόλεις και...* Υπήρχε η πιθανότητα οι μαθητές/τριες να εστιάσουν τις προσπάθειές τους στα επιφανειακά σημεία του κειμένου, χωρίς να αλλάξουν τις ονοματικές φράσεις σε ρηματικές και χωρίς να επέμβουν στο νόημα του κειμένου. Οι μαθητές/τριες έπαιρναν 1 μονάδα για κάθε σωστή χρήση παροντικού χρόνου, κάθε ορθή ρηματική πρόταση και κάθε σωστή χρήση συνδέσμου. Ως ανώτερη βαθμολογία θεωρήθηκε η βαθμολογία που συγκέντρωσαν μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης, και ήταν 35 μονάδες. Τα λάθη των μαθητών/τριών διαφοροποιήθηκαν στις εξής υποκατηγορίες: διατήρηση παροντικού χρόνου [Τα στρατεύματα ήταν κοντά σε πόλεις.], λεκτικές παραλείψεις [Οι ήχοι των όπλων έχουν πανικοβάλλει-και έτσι-εγκαταλείπουν τα σπίτια τους.], νοηματική ασυνέπεια [Οι ήχοι των όπλων έχουν πανικοβλήσει τους κατοίκους.], συντακτική ασυνέπεια [Ακούγονται ήχοι όπλων.], σύνδεση

προτάσεων [*Πολλοί εγκαταλείπουν τα σπίτια τους, ετοιμάζονται για να φύγουν.*] και διατήρηση ονοματικών φράσεων [*Τελευταίες πληροφορίες σήμερα πρωί. Στρατεύματα κοντά σε πόλεις.*].

Αποτελέσματα

Πρώτη έρευνα

Διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών με βάση το μαθησιακό τους επίπεδο

Για να συγκριθούν οι επιδόσεις των δύο ομάδων στις δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα μαθητών/τριών [Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης – Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες, (2)] ως παράγοντας μεταξύ των συμμετεχόντων, και εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες (4) ως ενδοϋποκειμενικός παράγοντας. Όπως αναμέναμε, η επίδραση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών/τριών βρέθηκε στατιστικά σημαντική $F(1,88)=19,407$, $p<0,001$, $\eta^2=0,48$), με την επίδοση των μαθητών/τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες να είναι χαμηλότερη σε όλες τις δοκιμασίες με στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας $p<0,001$ (Πίνακας 1). Το μέγεθος της επίδρασης ήταν σημαντικό, υποδηλώνοντας μεγαλύτερες δυσκολίες σε όλες τις δεξιότητες για τους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες.

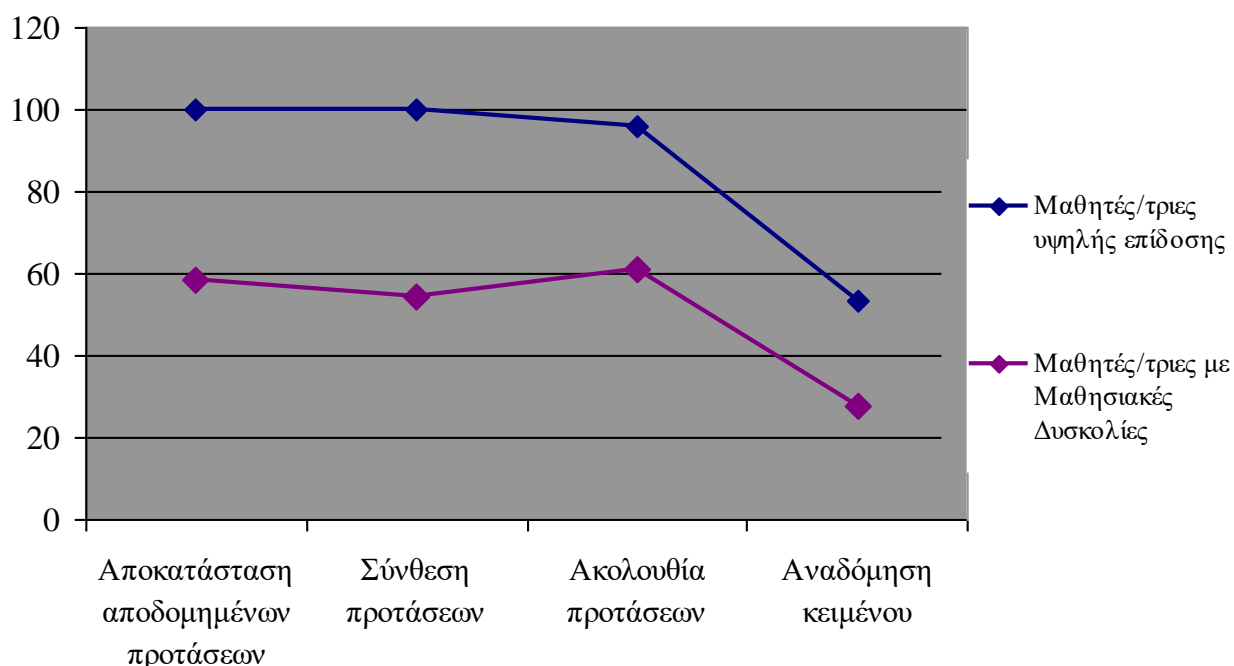
Πίνακας 1 Σύγκριση μέσων όρων των επιδόσεων των δύο ομάδων των μαθητών/τριών σε κάθε δοκιμασία

| Δοκιμασίες | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης (N=22) | | Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=67) | | F (1,88) | p | η^2 |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--------|--|-------|----------|--------|----------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 4,00 | 0,000 | 2,34 | 1,317 | 34,508 | 0,0001 | 0,28 |
| Σύνθεση προτάσεων | 4,00 | 0,000 | 2,17 | 1,295 | 43,098 | 0,0001 | 0,33 |
| Ακολουθία προτάσεων | 11,52 | 1,085 | 7,29 | 3,708 | 27,579 | 0,0001 | 0,24 |
| Αναδόμηση κειμένου | 26,55 | 10,386 | 13,82 | 9,130 | 30,036 | 0,0001 | 0,26 |

Διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών ανάλογα με τη δοκιμασία

Από τη σύγκριση των επιδόσεων της κάθε ομάδας των μαθητών/τριών από δοκιμασία σε δοκιμασία σε ποσοστά προέκυψε ότι παρόλο που υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις, οι δυσκολίες στις δύο ομάδες είναι παρόμοιες ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας (Σχήμα 1). Η μικρότερη διαφοροποίηση μεταξύ των επιδόσεων παρατηρήθηκε στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων, στη σύνθεση

και την ακολουθία προτάσεων. Όπως αναμενόταν, όλοι οι μαθητές/τριες συνάντησαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην αναδόμηση κειμένου.



Σχήμα 1 Ποσοστά επίδοσης σε όλες τις δοκιμασίες για κάθε ομάδα μαθητών/τριών

Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των δοκιμασιών σε κάθε ομάδα, χρησιμοποιώντας τον δείκτη συνάφειας (spearman's rho), διαπιστώθηκαν χαμηλές ως μέτριες συσχετίσεις μόνο για τους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες (Πίνακας 2). Οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,01$ στην ακολουθία προτάσεων με την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και την αναδόμηση κειμένου. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρατηρήθηκε και στη σύνθεση προτάσεων με την ακολουθία προτάσεων και την αναδόμηση κειμένου σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$. Για τους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης, πιθανόν λόγω της ομοιογένειας του δείγματος αλλά και του μικρού αριθμού μαθητών, δεν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των δοκιμασιών. Παρατηρήθηκε πολύ μικρή συσχέτιση μεταξύ της ακολουθίας προτάσεων και της αναδόμησης κειμένου ($r=0,030$, $p=894$).

Πίνακας 2 Δείκτες συνάφειας (spearman's rho) για τις τέσσερις δοκιμασίες στις δύο ομάδες

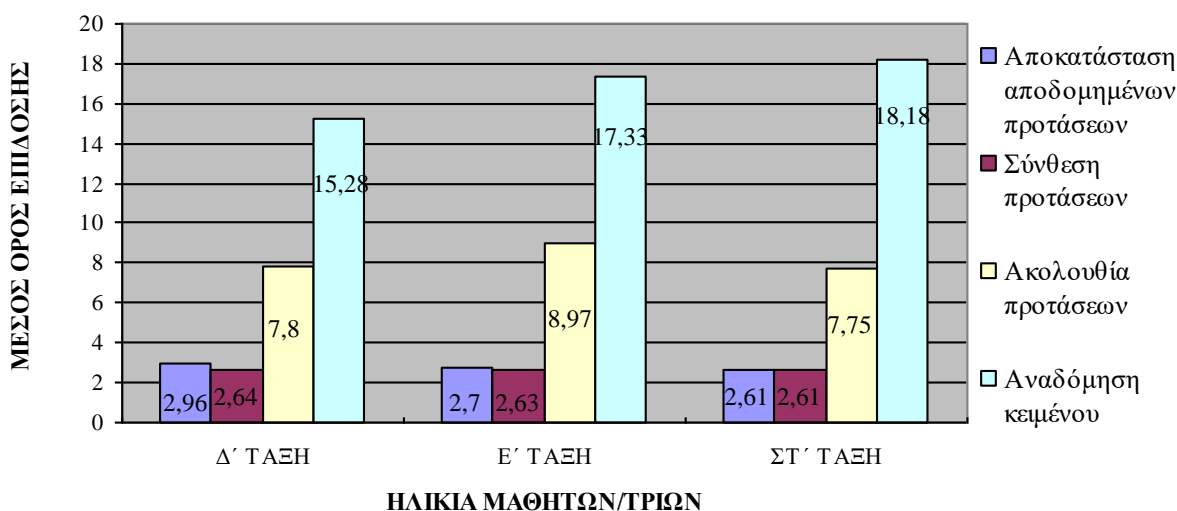
| Ομάδα μαθητών/τριών | 2 | 3 | 4 |
|--|-------|---------|-------|
| Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | | | |
| Σύνθεση προτάσεων | | | |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,030 |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |
| Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 0,181 | 0,394** | 0,227 |

| | | |
|---------------------|--------|---------|
| προτάσεων | | |
| Σύνθεση προτάσεων | 0,274* | 0,312* |
| Ακολουθία προτάσεων | | 0,325** |
| Αναδόμηση κειμένου | | |

** $p=0,01$, * $p=0,05$

Ο παράγοντας ηλικία των μαθητών/τριών

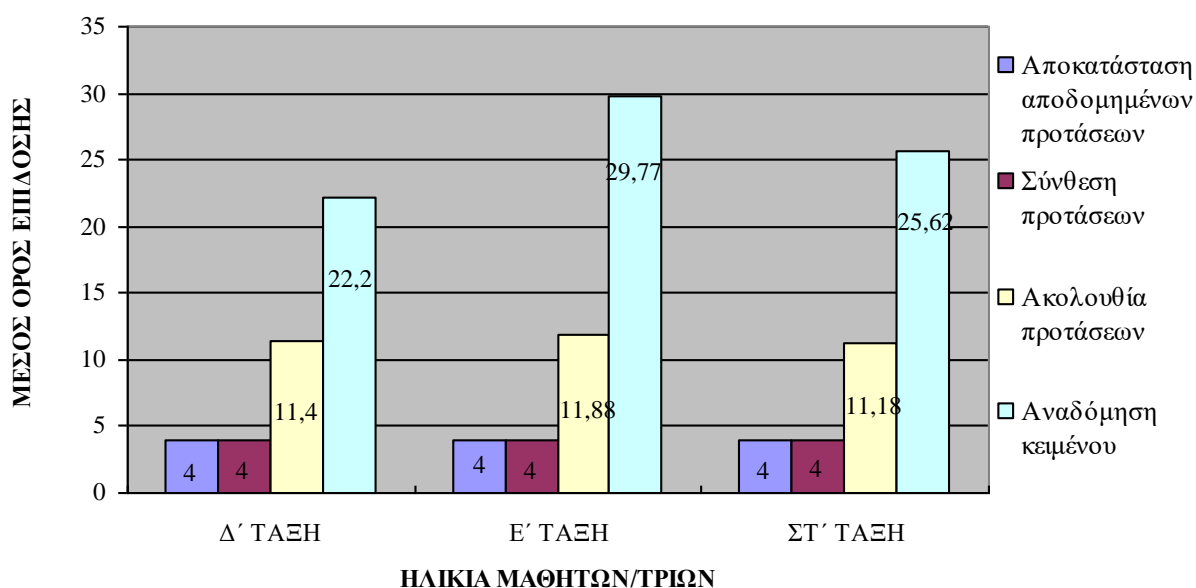
Η Πολυμεταβλητή Ανάλυση της διακύμανσης ANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των μαθητών/τριών [Δ' τάξη – Ε' τάξη – ΣΤ' τάξη, (3)] ως παράγοντας μεταξύ των συμμετεχόντων, και εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες (4) ως ενδοϋποκειμενικός παράγοντας δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας τόσο στο σύνολο των μαθητών/τριών [Δ' (N=25), Ε' (N=42) και ΣΤ' (N=22)] $F(1,88)=1,196$, $p=0,304$, $\eta^2=0,06$ όσο και στις επιμέρους ομάδες: μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης [Δ' (N=5), Ε' (N=9) και ΣΤ' (N=8)] $F(1,21)=0,894$, $p=0,478$, $\eta^2=0,07$ και μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες [Δ' (N=20), Ε' (N=33) και ΣΤ' (N=14)] $F(1,66)=1,127$, $p=0,350$, $\eta^2=0,07$. Η υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται μόνο στην αναδόμηση κειμένου όπου οι μαθητές/τριες της έκτης και της πέμπτης τάξης σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις και οι μαθητές/τριες της τετάρτης τις χαμηλότερες τόσο στο σύνολο των μαθητών/τριών όσο και στις επιμέρους ομάδες (Γράφημα 1, 2 και 3).



Γράφημα 1 Μέσος όρος επίδοσης ανά τάξη σε κάθε δοκιμασία στο σύνολο των μαθητών/τριών

Οι επιδόσεις μεταξύ των ηλικιακών ομάδων διαφοροποιούνται από ομάδα σε ομάδα ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας. Οι μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης φαίνεται να ανταποκρίνονται σε υψηλό επίπεδο σε όλες τις δοκιμασίες και στις δύο ομάδες. Στους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και στη

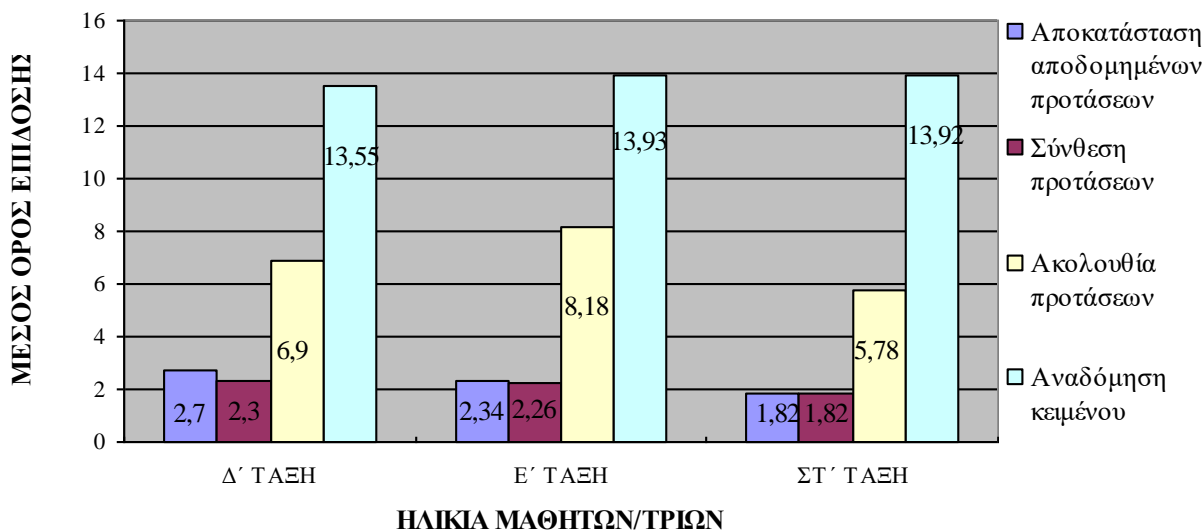
σύνθεση προτάσεων, ενώ στις άλλες δύο δοκιμασίες τις μεγαλύτερες επιδόσεις τις σημείωσε η πέμπτη τάξη (Γράφημα 2).



Γρ

άφημα 2 Μέσος όρος επίδοσης ανά τάξη σε κάθε δοκιμασία στους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης

Στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες η χαμηλότερη επίδοση, σχεδόν σε όλες τις δοκιμασίες, παρατηρήθηκε σε μαθητές/τριες της έκτης τάξης και η υψηλότερη σε μαθητές/τριες της πέμπτης ή της τετάρτης (Γράφημα 3). Μεταξύ των μαθητών/τριών της πέμπτης και της έκτης τάξης παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ακολουθία προτάσεων ($p=0,043$), με τους μαθητές/τριες της έκτης να σημειώνουν τις χαμηλότερες επιδόσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες της έκτης τάξης ήταν μόνο 14 μαθητές, σε αντίθεση με τους 20 και 33 που ήταν στις άλλες δύο τάξεις.



Γράφημα 3 Μέσος όρος επίδοσης ανά τάξη σε κάθε δοκιμασία στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες

Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των δοκιμασιών σε κάθε ηλικιακή ομάδα, χρησιμοποιώντας τον δείκτη συνάφειας (spearman's rho), διαπιστώθηκαν κυρίως υψηλές και μέτριες συσχετίσεις (Πίνακας 3). Στην έκτη τάξη οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,01$ μεταξύ όλων των δοκιμασιών, καθώς και στην πέμπτη, εκτός από τη συσχέτιση της αποκατάστασης αποδομημένων προτάσεων με τη σύνθεση προτάσεων ($p=0,05$). Στην τετάρτη τάξη παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μόνο στην ακολουθία προτάσεων με τις άλλες τρεις δοκιμασίες σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,01$ και στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων με τη σύνθεση προτάσεων σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πολύ μικρή συσχέτιση, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική, στην αναδόμηση κειμένου με την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων ($r=0,241$, $p=246$) και τη σύνθεση προτάσεων ($r=0,241$, $p=156$).

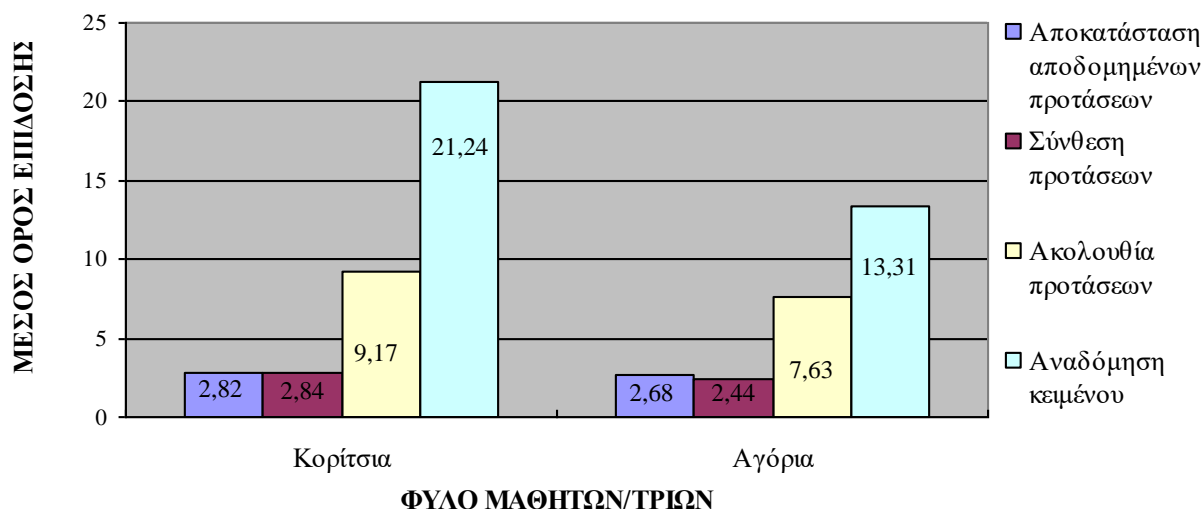
Πίνακας 3 Δείκτες συνάφειας (spearman's rho) για τις τέσσερις δοκιμασίες στις τρεις ηλικιακές ομάδες

| Ηλικιακή ομάδα μαθητών/τριών | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------------|---------|---------|---------|
| ΣΤ' τάξη | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 0,739** | 0,830** | 0,725** |
| Σύνθεση προτάσεων | | 0,617** | 0,709** |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,473** |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |
| Ε' τάξη | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 0,343* | 0,480** | 0,424** |
| Σύνθεση προτάσεων | | 0,458** | 0,476** |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,537** |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |
| Δ' τάξη | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 0,406* | 0,654** | 0,241 |
| Σύνθεση προτάσεων | | 0,647** | 0,292 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,554** |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |

** $p=0,01$, * $p=0,05$ *Η επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών*

Η Πολυμεταβλητή Ανάλυση της διακύμανσης ANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των μαθητών/τριών [Κορίτσια – Αγόρια, (2)] ως παράγοντας μεταξύ των συμμετεχόντων, και εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες (4) ως ενδοϋποκειμενικός παράγοντας ανέδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στο σύνολο των μαθητών/τριών (41 κορίτσια και 48 αγόρια) $F(1,88)=3,772$, $p=0,007$, $\eta^2=0,15$. Τις υψηλότερες επιδόσεις σημείωσαν τα κορίτσια σε όλες τις δοκιμασίες (Γράφημα 4). Η διαφορά επίδοσης από

δοκιμασία σε δοκιμασία κυμαίνεται από 0,14 (αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων) ως 7,93 (αναδόμηση κειμένου). Επιμέρους αναλύσεις για κάθε δοκιμασία έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου μόνο στην αναδόμηση κειμένου $F(1,88)=13,361, p=0,0001, \eta^2=0,13$.



Γράφημα 4 Μέσος όρος επίδοσης ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών σε κάθε δοκιμασία στο σύνολο των μαθητών/τριών

Η επίδραση του φύλου για κάθε ομάδα ξεχωριστά δεν ήταν στατιστικά σημαντική για καμία ομάδα [μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης (14 κορίτσια και 8 αγόρια) $F(1,21)=1,022, p=0,379, \eta^2=0,10$ /μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες (27 κορίτσια και 40 αγόρια), $F(1,66)=2,278, p=0,071, \eta^2=0,13$]. Επιμέρους αναλύσεις ανέδειξαν μόνο μία στατιστικά σημαντική επίδραση στην αναδόμηση κειμένου $F(1,66)=6,997, p=0,010, \eta^2=0,10$ στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι επιδόσεις μεταξύ των δύο φύλων διαφοροποιούνται από ομάδα σε ομάδα ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας. Εκτός από την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων, οι επιδόσεις των κοριτσιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι υψηλότερες σε σχέση με τα αγόρια. Αντίθετα, στους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και στη σύνθεση προτάσεων και πολύ μικρή διαφοροποίηση υπέρ των αγοριών στην ακολουθία προτάσεων. Τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερη επίδοση μόνο στην αναδόμηση κειμένου.

Πίνακας 4 Μέσος όρος επίδοσης ανά φύλο σε κάθε ομάδα των μαθητών/τριών

| Ομάδα μαθητών/τριών | Φύλο μαθητών/τριών | | | |
|-------------------------------------|--------------------|-------|--------|-------|
| | Κορίτσια | | Αγόρια | |
| | M | SD | M | SD |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 4,00 | 0,000 | 4,00 | 0,000 |
| Μαθησιακές Δυσκολίες | 2,22 | 1,495 | 2,42 | 1,195 |

| Σύνθεση προτάσεων | | | | |
|----------------------|-------|--------|-------|-------|
| Υψηλή Επίδοση | 4,00 | 0,000 | 4,00 | 0,000 |
| Μαθησιακές Δυσκολίες | 2,24 | 1,296 | 2,13 | 1,310 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 11,50 | 1,240 | 11,56 | 0,821 |
| Μαθησιακές Δυσκολίες | 7,96 | 3,907 | 6,85 | 3,546 |
| Αναδόμηση κειμένου | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 28,92 | 2,704 | 22,38 | 3,577 |
| Μαθησιακές Δυσκολίες | 17,26 | 10,417 | 11,50 | 7,418 |

Δεύτερη έρευνα

Διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών με βάση το μαθησιακό τους επίπεδο

Για να συγκριθούν οι επιδόσεις των τριών ομάδων στις δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Πολυμεταβλητής Ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα μαθητών/τριών [Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης – Μαθητές/τριες μέσης επίδοσης – Μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης, (3)] ως παράγοντας μεταξύ των συμμετεχόντων, και εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες (4) ως ενδοϋποκειμενικός παράγοντας. Όπως αναμέναμε, η επίδραση του μαθησιακού επιπέδου των μαθητών/τριών βρέθηκε στατιστικά σημαντική $F(1,108)=5,109$, $p<0,001$, $\eta^2=0,17$, με την επίδοση των μαθητών/τριών χαμηλής επίδοσης να είναι χαμηλότερη σε όλες τις δοκιμασίες (Πίνακας 5). Μεγαλύτερη επίδραση παρατηρήθηκε στις δοκιμασίες: αναδόμηση κειμένου και ακολουθία προτάσεων ($p<0,001$). Το μέγεθος της επίδρασης ήταν σημαντικό, υποδηλώνοντας μεγαλύτερες δυσκολίες σ' αυτού του τύπου τις δεξιότητες κυρίως στους μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης. Η επίδραση ήταν σημαντική και στη δοκιμασία αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων, σε επίπεδο σημαντικότητας $p<0,05$, αλλά το μέγεθος της επίδρασης ήταν πολύ μικρό.

Πίνακας 5 Σύγκριση μέσων όρων των επιδόσεων των τριών ομάδων των μαθητών/τριών σε κάθε δοκιμασία

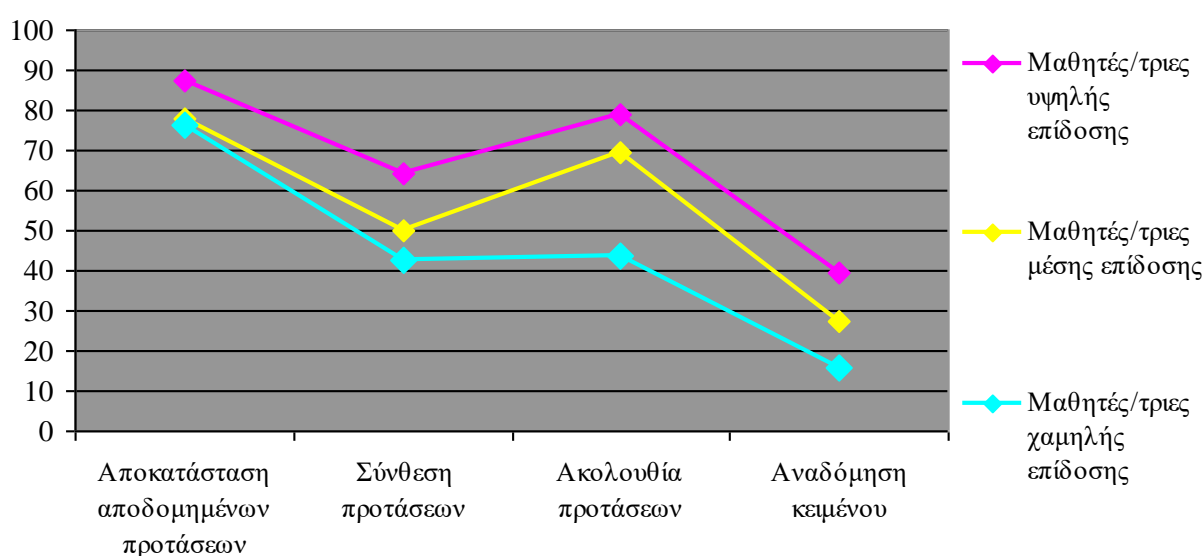
| Δοκιμασίες | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης (N=34) | | Μαθητές/τριες μέσης επίδοσης (N=50) | | Μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης (N=25) | | F (1,108) | p | η^2 |
|---|--|-------|---|-------|---|-------|-----------|--------|----------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 3,50 | 0,492 | 3,12 | 0,817 | 3,06 | 0,905 | 3,335 | 0,039 | 0,06 |
| Σύνθεση προτάσεων | 2,55 | 1,341 | 2,01 | 1,426 | 1,70 | 1,479 | 2,893 | 0,060 | 0,05 |
| Ακολουθία προτάσεων | 9,48 | 2,843 | 8,33 | 2,975 | 5,24 | 3,657 | 14,052 | 0,0001 | 0,21 |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|------|-------|--------|--------|------|
| Αναδόμηση κειμένου | 19,79 | 8,991 | 13,78 | 9,906 | 7,96 | 7,722 | 20,082 | 0,0001 | 0,19 |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|------|-------|--------|--------|------|

Επιμέρους αναλύσεις μεταξύ των τριών ομάδων ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές κυρίως μεταξύ των μαθητών/τριών υψηλής και μέσης επίδοσης με τους μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης. Συγκεκριμένα μεταξύ των μαθητών/τριών υψηλής και χαμηλής επίδοσης οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,001$ στην αναδόμηση κειμένου και την ακολουθία προτάσεων και σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$ στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και στη σύνθεση προτάσεων. Μεταξύ των μαθητών/τριών μέσης και χαμηλής επίδοσης παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο σε δύο δοκιμασίες, ακολουθία προτάσεων ($p < 0,001$) και αναδόμηση κειμένου ($p = 0,011$). Όμως παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και μεταξύ των μαθητών/τριών υψηλής και μέσης επίδοσης στις δοκιμασίες: αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων ($p = 0,026$) και αναδόμηση κειμένου ($p = 0,004$).

Διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών ανάλογα με τη δοκιμασία

Από τη σύγκριση των επιδόσεων της κάθε ομάδας των μαθητών/τριών από δοκιμασία σε δοκιμασία σε ποσοστά προέκυψε ότι παρόλο που υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις, οι δυσκολίες στις τρεις ομάδες των μαθητών/τριών είναι παρόμοιες ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας (Σχήμα 2). Όλες οι ομάδες παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση στις επιδόσεις τους από δοκιμασία σε δοκιμασία και στις τέσσερις δοκιμασίες. Όπως αναμενόταν, όλοι οι μαθητές/τριες συνάντησαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην αναδόμηση κειμένου.



Σχήμα 2 Ποσοστά επίδοσης σε όλες τις δοκιμασίες για κάθε ομάδα μαθητών/τριών

Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των δοκιμασιών σε κάθε ομάδα, χρησιμοποιώντας τον δείκτη συνάφειας (spearman's rho), διαπιστώθηκαν χαμηλές ως μέτριες συσχετίσεις (Πίνακας 6). Παρατηρήθηκαν μόνο δύο στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$ στην ακολουθία προτάσεων με την αναδόμηση κειμένου στους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης και την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων στους μαθητές μέσης επίδοσης. Στους μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης παρατηρήθηκαν και αρνητικές συσχετίσεις στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων με τη σύνθεση ($r=-0,174$, $p=406$) και την ακολουθία προτάσεων ($r=-0,099$, $p=636$).

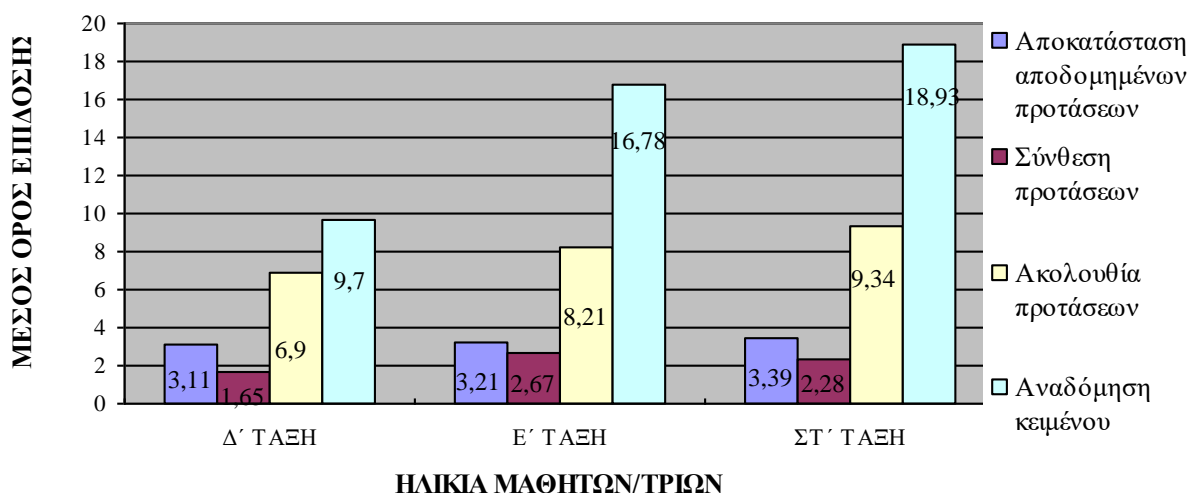
Πίνακας 6 Δείκτες συνάφειας (spearman's rho) για τις τέσσερις δοκιμασίες στις τρεις ομάδες

| Ομάδα μαθητών/τριών | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------------|--------|--------|--------|
| Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 0,304 | 0,275 | 0,289 |
| Σύνθεση προτάσεων | | 0,271 | 0,097 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,407* |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |
| Μαθητές/τριες μέσης επίδοσης | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 0,194 | 0,281* | 0,079 |
| Σύνθεση προτάσεων | | 0,222 | 0,179 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,184 |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |
| Μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | -0,174 | -0,099 | 0,145 |
| Σύνθεση προτάσεων | | 0,280 | 0,100 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,369 |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |

** $p=0,01$, * $p=0,05$

Ο παράγοντας ηλικία των μαθητών/τριών

Η Πολυμεταβλητή Ανάλυση της διακύμανσης ANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία των μαθητών/τριών [Δ' τάξη – Ε' τάξη – ΣΤ' τάξη, (3)] ως παράγοντας μεταξύ των συμμετεχόντων, και εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες (4) ως ενδοϋποκειμενικός παράγοντας ανέδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας στο σύνολο των μαθητών/τριών [Δ' (N=48), Ε' (N=28) και ΣΤ' (N=33)] $F(1,108)=3,727$, $p<0,001$, $\eta^2=0,13$. Η υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται σε όλες τις δοκιμασίες με τους μαθητές/τριες της έκτης να σημειώνουν τις υψηλότερες επιδόσεις, εκτός από τη σύνθεση προτάσεων, και τους μαθητές/τριες της τετάρτης να σημειώνουν τις χαμηλότερες (Γράφημα 5).



Γράφημα 5 Μέσος όρος επίδοσης ανά τάξη σε κάθε δοκιμασία στο σύνολο των μαθητών/τριών

Στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας ανέδειξαν και οι επιμέρους αναλύσεις στους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης [Δ' (N=13), Ε' (N=5) και ΣΤ' (N=16)] $F(1,34)=2,875$, $p=0,009$, $\eta^2=0,29$ και στους μαθητές/τριες μέσης επίδοσης [Δ' (N=20), Ε' (N=15) και ΣΤ' (N=15)] $F(1,49)=2,750$, $p=0,009$, $\eta^2=0,20$. Στους μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης [Δ' (N=15), Ε' (N=8) και ΣΤ' (N=2)] η επίδραση δεν ήταν σημαντική $F(1,24)=0,704$, $p=0,517$, $\eta^2=0,16$. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες τόσο της πέμπτης τάξης και ειδικότερα της έκτης στη συγκεκριμένη ομάδα ήταν πολλοί λίγοι 8 και 2 αντίστοιχα, σε αντίθεση με τους 15 που ήταν στην τετάρτη. Η υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται για τις περισσότερες δοκιμασίες και στις τρεις ομάδες των μαθητών/τριών. Η έκτη και η πέμπτη τάξη σημείωσε τις υψηλότερες επιδόσεις και η τετάρτη τις χαμηλότερες (Πίνακας 7).

Πίνακας 7 Μέσος όρος επίδοσης ανά τάξη σε κάθε ομάδα των μαθητών/τριών

| Ομάδα μαθητών/τριών | Ηλικία μαθητών/τριών | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------|-------|---------|--------|----------|-------|
| | Δ' τάξη | | Ε' τάξη | | ΣΤ' τάξη | |
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | | | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 3,30 | 0,596 | 3,50 | 0,353 | 3,65 | 0,396 |
| Μέση Επίδοση | 3,10 | 0,954 | 3,23 | 0,677 | 3,03 | 0,789 |
| Χαμηλή Επίδοση | 2,96 | 0,934 | 3,00 | 0,886 | 4,00 | 0,000 |
| Σύνθεση προτάσεων | | | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 2,19 | 1,561 | 2,80 | 0,758 | 2,78 | 1,290 |
| Μέση Επίδοση | 1,55 | 1,494 | 2,80 | 0,819 | 1,83 | 1,554 |
| Χαμηλή Επίδοση | 1,33 | 1,484 | 2,37 | 1,187 | 1,75 | 2,474 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 7,11 | 3,273 | 10,70 | 0,974 | 11,03 | 1,024 |
| Μέση Επίδοση | 7,87 | 3,572 | 8,80 | 2,575 | 8,46 | 2,545 |
| Χαμηλή Επίδοση | 5,43 | 3,549 | 5,56 | 4,204 | 2,50 | 2,121 |
| Αναδόμηση κειμένου | | | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 15,23 | 9,523 | 22,60 | 12,300 | 22,63 | 5,976 |

| | | | | | | |
|----------------|------|-------|-------|--------|-------|--------|
| Μέση Επίδοση | 7,65 | 7,707 | 19,67 | 9,053 | 16,07 | 9,192 |
| Χαμηλή Επίδοση | 7,67 | 5,525 | 7,75 | 10,292 | 11,00 | 15,556 |

Οι μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης φαίνεται να ανταποκρίνονται σε υψηλό επίπεδο σε όλες τις δοκιμασίες και στις τρεις ομάδες. Μάλιστα στους μαθητές/τριες μέσης και χαμηλής επίδοσης σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες. Η έκτη τάξη σημείωσε τις υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες μόνο στην ομάδα των μαθητών/τριών υψηλής επίδοσης. Στις επιδόσεις των μαθητών/τριών χαμηλής επίδοσης διαπιστώθηκαν μεγάλες ενδοατομικές διαφορές από δοκιμασία σε δοκιμασία στους μαθητές/τριες της έκτης τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν μόνο δύο. Παρουσίασαν την υψηλότερη επίδοση μεταξύ των ομάδων στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και αναδόμηση κειμένου και τη χαμηλότερη στην ακολουθία προτάσεων. Επιπλέον αναλύσεις δεν ανέδειξαν καμία στατιστική διαφορά μεταξύ των ομάδων. Εκτός από την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων στους μαθητές/τριες μέσης επίδοσης, οι μαθητές/τριες υψηλής και μέσης επίδοσης της τετάρτης τάξης σημείωσαν τις χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες. Επιμέρους αναλύσεις δεν ανέδειξαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων της πέμπτης και της έκτης τάξης σε καμία δοκιμασία. Όμως ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και των δύο τάξεων με την τετάρτη τάξη σε κάποιες δοκιμασίες. Συγκεκριμένα, στους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της τετάρτης τάξης και με την πέμπτη ($p=0,004$) και με την έκτη τάξη ($p<0,001$) στην ακολουθία προτάσεων και μόνο με την έκτη στην αναδόμηση κειμένου ($p=0,026$). Στους μαθητές μέσης επίδοσης αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της τετάρτης τάξης και με την πέμπτη ($p<0,001$) και με την έκτη ($p=0,006$) στην αναδόμηση κειμένου και μόνο με την πέμπτη στη σύνθεση προτάσεων ($p=0,009$).

Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των δοκιμασιών σε κάθε ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριών, χρησιμοποιώντας τον δείκτη συνάφειας (spearman's rho), διαπιστώθηκαν χαμηλές και μέτριες συσχετίσεις (Πίνακας 8). Στην έκτη τάξη παρατηρήθηκαν μόνο δύο στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$ στην ακολουθία προτάσεων με τη σύνθεση προτάσεων και την αναδόμηση κειμένου. Επιπλέον, παρατηρήθηκε και μία πολύ χαμηλή αρνητική συσχέτιση στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων με την ακολουθία προτάσεων ($r=-0,012$, $p=947$). Στην πέμπτη τάξη παρατηρήθηκαν μόνο δύο στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$ στην αναδόμηση κειμένου με την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και την ακολουθία προτάσεων. Στην τετάρτη τάξη παρατηρήθηκε μόνο μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$ στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων με την ακολουθία προτάσεων.

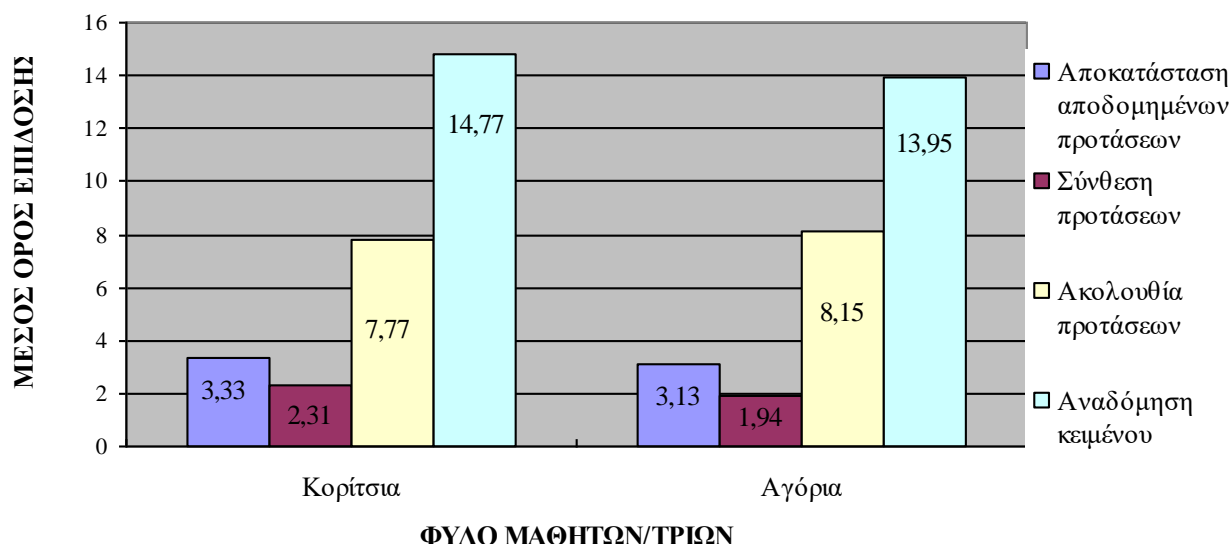
Πίνακας 8 Δείκτες συνάφειας (spearman's rho) για τις τέσσερις δοκιμασίες στις τρεις ηλικιακές ομάδες

| Ηλικιακή ομάδα μαθητών/τριών | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------------|-------|--------|--------|
| ΣΤ' τάξη | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 0,233 | -0,012 | 0,005 |
| Σύνθεση προτάσεων | | 0,391* | 0,104 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,516* |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |
| Ε' τάξη | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 0,219 | 0,272 | 0,449* |
| Σύνθεση προτάσεων | | 0,193 | 0,293 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,441* |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |
| Δ' τάξη | | | |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | 0,149 | 0,293* | 0,232 |
| Σύνθεση προτάσεων | | 0,244 | 0,130 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | 0,101 |
| Αναδόμηση κειμένου | | | |

** p=0,01, * p=0,05

Η επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών

Η Πολυμεταβλητή Ανάλυση της διακύμανσης ANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των μαθητών/τριών [Κορίτσια – Αγόρια, (2)] ως παράγοντας μεταξύ των συμμετεχόντων, και εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στις δοκιμασίες (4) ως ενδοϋποκειμενικός παράγοντας δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στο σύνολο των μαθητών/τριών (49 κορίτσια και 60 αγόρια) $F(1,108)=1,307$, $p=0,272$, $\eta^2=0,05$. Τις υψηλότερες επιδόσεις με μικρή διαφορά σημείωσαν τα κορίτσια σε όλες τις δοκιμασίες, εκτός από την ακολουθία προτάσεων (Γράφημα 6). Η διαφορά επίδοσης από δοκιμασία σε δοκιμασία κυμαίνεται από 0,2 (αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων) ως 0,82 (αναδόμηση κειμένου). Επιμέρους αναλύσεις δεν ανέδειξαν καμία στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου σε καμία δοκιμασία. Στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου δεν ανέδειξαν ούτε οι επιμέρους αναλύσεις στις τρεις ομάδες, μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης (15 κορίτσια και 19 αγόρια) $F(1,33)=0,791$, $p=0,541$, $\eta^2=0,10$, μαθητές/τριες μέσης επίδοσης (22 κορίτσια και 28 αγόρια) $F(1,49)=0,497$, $p=0,738$, $\eta^2=0,04$ και μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης (12 κορίτσια και 13 αγόρια) $F(1,24)=2,304$, $p=0,094$, $\eta^2=0,32$. Επιπλέον αναλύσεις ανέδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου μόνο στη σύνθεση προτάσεων $F(1,24)=5,760$, $p=0,025$, $\eta^2=0,20$ για τους μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης.



Γράφημα 6 Μέσος όρος επίδοσης ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών σε κάθε δοκιμασία στο σύνολο των μαθητών/τριών

Οι επιδόσεις μεταξύ των δύο φύλων διαφοροποιούνται από ομάδα σε ομάδα ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας (Πίνακας 9). Οι επιδόσεις των κοριτσιών είναι υψηλότερες στις περισσότερες δοκιμασίες και στις τρεις ομάδες. Τα αγόρια υψηλής και μέσης επίδοσης σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στην ακολουθία προτάσεων (και οι δύο ομάδες), στη σύνθεση προτάσεων (μαθητές/τριες μέσης επίδοσης) και στην αναδόμηση κειμένου (μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης).

Πίνακας 9 Μέσος όρος επίδοσης ανά φύλο σε κάθε ομάδα των μαθητών/τριών

| Ομάδα μαθητών/τριών | Φύλο μαθητών/τριών | | | |
|-------------------------------------|--------------------|--------|--------|-------|
| | Κορίτσια | | Αγόρια | |
| | M | SD | M | SD |
| Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 3,53 | 0,399 | 3,47 | 0,564 |
| Μέση Επίδοση | 3,22 | 0,909 | 3,03 | 0,744 |
| Χαμηλή Επίδοση | 3,29 | 0,620 | 2,84 | 1,087 |
| Σύνθεση προτάσεων | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 2,83 | 1,219 | 2,34 | 1,424 |
| Μέση Επίδοση | 1,93 | 1,449 | 2,07 | 1,431 |
| Χαμηλή Επίδοση | 2,37 | 1,333 | 1,07 | 1,366 |
| Ακολουθία προτάσεων | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 8,93 | 3,046 | 9,92 | 2,673 |
| Μέση Επίδοση | 8,13 | 3,292 | 8,48 | 2,753 |
| Χαμηλή Επίδοση | 5,66 | 3,797 | 4,84 | 3,630 |
| Αναδόμηση κειμένου | | | | |
| Υψηλή Επίδοση | 19,60 | 10,716 | 19,95 | 7,670 |
| Μέση Επίδοση | 14,95 | 10,238 | 12,86 | 9,725 |
| Χαμηλή Επίδοση | 8,42 | 8,479 | 7,54 | 7,276 |

Ανάλυση των λαθών

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι συχνότητες (κατανομή των λαθών) της κάθε ομάδας των μαθητών/τριών σε σχέση με την κατηγοριοποίηση που ορίστηκε για κάθε δοκιμασία. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων τα λάθη των μαθητών/τριών διαφοροποιούνται από ομάδα σε ομάδα. Οι μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης της δεύτερης έρευνας και οι μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης έκαναν περισσότερα λάθη (περίπου 1 στα 3 λάθη) στο ρήμα (*Το πεζοδρόμιο φαίνομαι αρκετά ολισθηρό*). Οι μαθητές/τριες μέσης επίδοσης έκαναν περισσότερα λάθη στο υποκείμενο (*Του Γιώργου οι φίλοι μαθαίνουν ποδόσφαιρο*) και τους προσδιορισμούς (*Το αρκετά ολισθηρό πεζοδρόμιο φαίνεται*), ενώ οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες στο αντικείμενο (*Ο Γιώργος μαθαίνει φίλους στο ποδόσφαιρο*) (περίπου 1 στα 3 λάθη). Όλες οι ομάδες των μαθητών/τριών, εκτός από τους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης της δεύτερης έρευνας, δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην πρόταση με το ρήμα στην ενεργητική φωνή και τις περισσότερες λέξεις (*Ο Γιώργος μαθαίνει ποδόσφαιρο στους φίλους του*). Σημαντικός αριθμός των μαθητών χαμηλής επίδοσης δεν έδωσε καμία απάντηση.

Πίνακας 10 Συχνότητες λαθών στη δοκιμασία «Αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων» (συνολικός αριθμός και αντίστοιχο ποσοστό) σε κάθε κατηγορία στις ομάδες των μαθητών/τριών

| Είδος λαθών | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης 1 ^η έρευνα (N=22) | | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης 2 ^η έρευνα (N=34) | | Μαθητές/τριες μέσης επίδοσης (N=50) | | Μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης (N=25) | | Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=67) | |
|-------------------------------|--|----|--|------|-------------------------------------|-----|---------------------------------------|-----|--|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Υποκείμενο | 0 | 0% | 1 | 20% | 4 | 33% | 1 | 17% | 31 | 22% |
| Ρήμα | 0 | 0% | 2 | 40% | 2 | 17% | 2 | 33% | 37 | 27% |
| Αντικείμενο | 0 | 0% | 1 | 20% | 2 | 17% | 0 | 0% | 45 | 33% |
| Προσδιορισμός απλών προτάσεων | 0 | 0% | 1 | 20% | 4 | 33% | 0 | 0% | 25 | 18% |
| Καμία απάντηση | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 50% | 0 | 0% |
| Ενεργητική φωνή | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 60% | 1 | 20% | 31 | 60% |
| Παθητική φωνή | 0 | 0% | 2 | 100% | 2 | 40% | 4 | 80% | 21 | 40% |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, στη σύνθεση προτάσεων όλες οι ομάδες των μαθητών/τριών έκαναν αρκετά λάθη στη σύνδεσή τους. Είτε χρησιμοποιούσαν λάθος σύνδεσμο (*Το παιδί θα 'πιανε φίλια με τα βιβλία έπειτα ήθελε να μάθει από κει αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω από τα παραμύθια*) είτε δεν έκαναν καμία αλλαγή (*Το παιδί διάβαζε το βιβλίο όλο το χειμώνα, το 'μαθε νεράκι*). Οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν η ομάδα με τα περισσότερα λάθη στους συνδέσμους (περίπου 1 στο 1 λάθος). Σημαντικός ήταν και ο αριθμός των λαθών των μαθητών/τριών μέσης επίδοσης (περίπου 1 στα 3 λάθη). Στη δεύτερη έρευνα σημαντικός αριθμός των μαθητών/τριών

υψηλής και χαμηλής επίδοσης δεν έδωσε καμία απάντηση, ενώ πολλοί μαθητές/τριες χαμηλής και μέσης επίδοσης δεν έκαναν καμία αλλαγή.

Πίνακας 11 Συχνότητες λαθών στη δοκιμασία «Σύνθεση προτάσεων» (συνολικός αριθμός και αντίστοιχο ποσοστό) σε κάθε κατηγορία στις ομάδες των μαθητών/τριών

| Είδος λαθών | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης 1 ^η έρευνα (N=22) | | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης 2 ^η έρευνα (N=34) | | Μαθητές/τριες μέσης επίδοσης (N=50) | | Μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης (N=25) | | Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=67) | |
|-------------------------|--|----|--|-----|---|-----|---|-----|---|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Κύρια πρόταση | 0 | 0% | 2 | 9% | 7 | 14% | 0 | 0% | 2 | 3% |
| Δευτερεύουσα πρόταση | 0 | 0% | 2 | 10% | 6 | 12% | 1 | 3% | 1 | 2% |
| Συνδετικός σύνδεσμος | 0 | 0% | 4 | 19% | 14 | 27% | 3 | 11% | 51 | 77% |
| Καμία αλλαγή | 0 | 0% | 3 | 14% | 17 | 33% | 12 | 43% | 12 | 18% |
| Καμία απάντηση | 0 | 0% | 10 | 48% | 7 | 14% | 12 | 43% | 0 | 0% |

Στην ακολουθία προτάσεων όλες οι ομάδες των μαθητών/τριών και στις δύο έρευνες έκαναν τα περισσότερα λάθη (περίπου 1 στα 2 ή 3 λάθη) στη σειρά των γεγονότων (*Το σπίτι ήταν άνω κάτω τα υδραυλικά της κουζίνας παρουσίαζαν συνέχεια προβλήματα. Δεν μπορούσαν να βρουν σπίτι να τους χωράει μια που είναι πολυμελής οικογένεια.*) (Πίνακας 12). Σχετικά λιγότερα ήταν τα λάθη στον συνδυασμό των προτάσεων (*Δεν μπορούσαν να βρουν σπίτι που να τους χωράει, αφού οι προηγούμενοι ένοικοι είχαν κάνει πολλές ζημιές.*) και στη χρήση των συνδέσμων (*Επειδή ήταν απαραίτητο να φωνάζουν έναν τεχνίτη επειδή οι προηγούμενοι ένοικοι είχαν κάνει πολλές ζημιές.*) και ακόμα λιγότερα στην ακριβολογία (*Αυτό το σπίτι που κοίταζαν διότι τα σπίτια ήταν άνω κάτω γιατί είναι πολυμελής οικογένεια.*).

Πίνακας 12 Συχνότητες λαθών στη δοκιμασία «Ακολουθία προτάσεων» (συνολικός αριθμός και αντίστοιχο ποσοστό) σε κάθε κατηγορία στις ομάδες των μαθητών/τριών

| Είδος λαθών | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης 1 ^η έρευνα (N=22) | | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης 2 ^η έρευνα (N=34) | | Μαθητές/τριες μέσης επίδοσης (N=50) | | Μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης (N=25) | | Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=67) | |
|-------------------------|--|-----|--|-----|---|-----|---|-----|---|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Συνδυασμός προτάσεων | 2 | 20% | 16 | 21% | 35 | 23% | 34 | 24% | 65 | 26% |
| Σειρά γεγονότων | 6 | 60% | 29 | 38% | 63 | 41% | 52 | 36% | 109 | 43% |
| Χρήση συνδέσμου | 0 | 0% | 20 | 26% | 32 | 21% | 41 | 28% | 45 | 18% |
| Ακριβολογία | 2 | 20% | 11 | 15% | 24 | 15% | 18 | 12% | 33 | 13% |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 13, στην αναδόμηση κειμένου τα περισσότερα λάθη των μαθητών/τριών υψηλής επίδοσης και των δύο ερευνών (περίπου 1 στα 3 λάθη) αφορούσαν τη διατήρηση παροντικού χρόνου (*Ακούγονται ήχοι όπλων και οι κάτοικοι ήταν πανικόβλητοι και εγκατέλειπαν από το φόβο τους τις κατοικίες τους.*). Οι μαθητές/τριες της πρώτης έρευνας έκαναν αρκετά λάθη και στη συμφωνία των όρων της πρότασης (*Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι οι ανάγκες ανθρωπιστικής βοήθειας από άλλες χώρες δεν έρχονται πια και υπάρχει έλλειψη τροφίμων και νερού, με αποτελέσματα οι κάτοικοι να πεθαίνουν.*), ενώ τα λάθη στη σύνδεση των προτάσεων (*Πολλοί εγκαταλείπουν τα σπίτια τους, ετοιμάζονται για να φύγουν.*) και στην παράλειψη όρων της πρότασης (*Οι ήχοι των όπλων έχουν πανικοβάλλει και έτσι εγκαταλείπουν τα σπίτια τους.*) ήταν λιγότερα. Οι μαθητές/τριες της δεύτερης έρευνας έκαναν αρκετά λάθη και στη νοηματική συνέπεια των όρων της πρότασης (*Ετοιμάζονται αναχωρήσεις για ανάγκη ανθρωπιστικής βοήθειας.*), ενώ τα λάθη στη συμφωνία των όρων της πρότασης (*Επίσης οι άμαχοι απειλούνται και ακούγεται τα όπλα.*) ήταν λιγότερα. Στις άλλες τρεις ομάδες σημαντικός αριθμός των μαθητών/τριών δεν έκανε καμία αλλαγή, ενώ παρατηρήθηκαν αρκετά λάθη και στη διατήρηση του παροντικού χρόνου. Αρκετοί μαθητές/τριες μέσης και χαμηλής επίδοσης εμπλούτιζαν ή παράφραζαν τις ονομαστικές φράσεις, χωρίς να τις μετατρέπουν σε ρηματικές (*Οι ήχοι από όπλα. Τρομοκρατημένοι κάτοικοι. Ανάγκη βοήθειας για ανθρώπους.*).

Πίνακας 13 Συχνότητες λαθών στη δοκιμασία «Αναδόμηση κειμένου» (συνολικός αριθμός και αντίστοιχο ποσοστό) σε κάθε κατηγορία στις ομάδες των μαθητών/τριών

| Είδος λαθών | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης 1 ^η έρευνα (N=22) | | Μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης 2 ^η έρευνα (N=34) | | Μαθητές/τριες μέσης επίδοσης (N=50) | | Μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης (N=25) | | Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες (N=67) | |
|-----------------------------------|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Λεκτικές παραλείψεις | 7 | 16% | 2 | 3% | 9 | 4% | 0 | 0% | 6 | 1% |
| Ασυμφωνία όρων πρότασης | 11 | 24% | 14 | 17% | 16 | 7% | 4 | 6% | 25 | 6% |
| Σύνδεση προτάσεων | 8 | 18% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 1% | 25 | 6% |
| Νοηματική ασυνέπεια | 2 | 4% | 15 | 19% | 16 | 7% | 4 | 6% | 23 | 5% |
| Ονομαστική φράση | 0 | 0% | 5 | 6% | 37 | 18% | 11 | 16% | 2 | 0% |
| Διατήρηση παροντικού χρόνου | 13 | 29% | 26 | 32% | 57 | 27% | 13 | 19% | 68 | 18% |
| Καμία αλλαγή | 4 | 9% | 17 | 21% | 71 | 35% | 30 | 43% | 260 | 64% |
| Δεν απάντησε | 0 | 0% | 2 | 2% | 4 | 2% | 6 | 9% | 0 | 0% |

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τόσο από τη γενική εντύπωση όσο και από την αναλυτική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών διαφαίνεται ότι οι δοκιμασίες ήταν εύχρηστες και μπορούσαν να εκτελεστούν ικανοποιητικά από όλες τις ομάδες των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται. Οι μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης, και στις δύο έρευνες, είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις σε όλες τις δοκιμασίες με στατιστικά σημαντική διαφορά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα της καλύτερης επίδοσης των μαθητών/τριών υψηλής επίδοσης, στη δεύτερη έρευνα, με στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και στην αναδόμηση κειμένου και από τους μαθητές/τριες μέσης επίδοσης. Διαφαίνεται ότι η ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γενικότερη μαθησιακή ικανότητα των παιδιών. Τόσο οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην πρώτη έρευνα, όσο και οι μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης, στη δεύτερη έρευνα, φαίνεται να συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες και σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνονται ελλείμματα στη γνώση της σύνταξης και στις δύο ομάδες (ενδεικτικά, Nation & Snowling, 2000· Van Reybroeck, 2020). Αυτό σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες δεν έχουν φτάσει στο ίδιο επίπεδο συντακτικής επίγνωσης με τους τυπικούς συνομηλίκους τους στις γλωσσικές δομές που περιέχονται στις δοκιμασίες. Οι επιδόσεις και των δύο ομάδων υπολείπονται κατά πολύ του μέσου όρου επίδοσης των συνομηλίκων συμμαθητών/τριών τους υψηλής επίδοσης σε όλες τις δοκιμασίες. Όμως, η διαφοροποίηση των επιδόσεων με τους τυπικούς συμμαθητές/τριες τους μέσης επίδοσης είναι σχετικά μικρότερη και διαφοροποιείται από δοκιμασία σε δοκιμασία. Παρατηρήθηκαν μόνο δύο στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δοκιμασίες: ακολουθία προτάσεων και αναδόμηση κειμένου στους μαθητές/τριες χαμηλής επίδοσης και μία στη δοκιμασία: αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες. Προφανώς, και οι δύο ομάδες των μαθητών/τριών αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στο γραμματικο-συντακτικό επίπεδο (Παντελιάδου, 2011) και βρίσκονται σε πορεία πρόσληψης και εμπλουτισμού της συντακτικής γνώσης.

Όπως αναμέναμε οι μαθητές συνάντησαν διαφορετικού τύπου δυσκολίες σε κάθε μία δοκιμασία. Σε συμφωνία με την υπόθεσή μας, το είδος της δοκιμασίας φαίνεται να επηρέασε τις επιδόσεις των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο. Όπως αναμενόταν, όλοι οι μαθητές/τριες και των δύο ερευνών συνάντησαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην αναδόμηση κειμένου. Στην πρώτη έρευνα η μικρότερη διαφοροποίηση μεταξύ των επιδόσεων παρατηρήθηκε στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων, στη σύνθεση και την ακολουθία προτάσεων. Στη δεύτερη έρευνα και οι τρεις ομάδες παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση στις επιδόσεις τους από

δοκιμασία σε δοκιμασία και στις τέσσερις δοκιμασίες. Η αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και η ακολουθία προτάσεων ήταν οι πιο εύκολες δοκιμασίες για όλους τους μαθητές/τριες και των δύο ερευνών. Διαφαίνεται ότι όλοι οι μαθητές/τριες έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα κατανόησης των σχέσεων που συνδέουν τους όρους μιας πρότασης μεταξύ τους και μπορούν να αναγνωρίσουν τον συντακτικό τους ρόλο με βάση τα μορφοσυντακτικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, κατανοούν ικανοποιητικά τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται μεμονωμένες προτάσεις μεταξύ τους, ώστε να προκύψει ένα κείμενο συνεκτικό και ορθά νοηματικό. Η αναδόμηση κειμένου ήταν η δυσκολότερη δοκιμασία. Προφανώς, πρόκειται για μια δοκιμασία με υψηλές απαιτήσεις συντακτικής επίγνωσης. Οι μαθητές/τριες για να ανταπεξέλθουν επαρκώς στο συγκεκριμένο έργο θα πρέπει να ενεργοποιήσουν σύνθετες γνωστικές, μεταγνωστικές και συντακτικές ικανότητες (Blackmore et al, 1995· Tong, Deacon, & Cain, 2014). Θα πρέπει να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την κερτημένη γνώση τους και σύμφωνα με αυτή να εντοπίσουν τις ονοματικές φράσεις και να τις μετατρέψουν σε ρηματικές, διορθώνοντας και βελτιώνοντας τη συντακτική τους λειτουργία και τη δομή τους. Όπως έχει επισημανθεί, η διόρθωση προτάσεων είναι δύσκολη δοκιμασία, γιατί αφενός απαιτεί μεγαλύτερη ενεργοποίηση μνημονικών διαδικασιών και αφετέρου μπορεί να επηρεάζεται και από το σημασιολογικό περιεχόμενο (Blackmore et al, 1995). Επιπλέον, η περίπλοκη συντακτική δομή, το μεγάλο μήκος των προτάσεων και οι πολλές εναλλακτικές σωστές απαντήσεις φαίνεται να επηρέασαν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Κοσιώνης, 2014· Nation & Snowling, 2000· Robertson & Joannis, 2010).

Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των δοκιμασιών προέκυψαν διαφοροποιήσεις τόσο μεταξύ των δύο ερευνών όσο και μεταξύ των ομάδων σε κάθε έρευνα. Ωστόσο, διαφαίνεται ότι η ακολουθία προτάσεων είναι η δοκιμασία που σχετίζεται περισσότερο με την αναδόμηση κειμένου. Σε όλες τις ομάδες παρατηρήθηκαν χαμηλές ως μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των δύο δοκιμασιών, αλλά ήταν στατιστικά σημαντικές μόνο στους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης της δεύτερης έρευνας και στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις διαπιστώθηκαν και μεταξύ της ακολουθίας προτάσεων με τη σύνθεση προτάσεων και την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων σε μέτριο επίπεδο στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες και μόνο με την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων σε χαμηλό επίπεδο στους μαθητές/τριες μέσης επίδοσης. Οι περισσότερες συσχετίσεις μεταξύ των δοκιμασιών παρατηρήθηκαν στις επιδόσεις των μαθητών/τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες και οι λιγότερες στους μαθητές/τριες υψηλής επίδοσης της πρώτης έρευνας. Αξιοσημείωτη είναι η αρνητική συσχέτιση σε μικρό επίπεδο των επιδόσεων των μαθητών/τριών χαμηλής επίδοσης στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων με αυτές στην ακολουθία και τη σύνθεση προτάσεων. Αν και από τα συγκεκριμένα ευρήματα προκύπτουν αρκετοί περιορισμοί από τον διαφορετικό αριθμό

των προτάσεων που περιλαμβάνει κάθε δοκιμασία, η αναδόμηση κειμένου περιελάμβανε πολύ περισσότερες προτάσεις (δώδεκα) συγκριτικά με τις άλλες δοκιμασίες (δύο ως τρεις), ωστόσο το είδος του έργου που καλούνταν να εκτελέσουν οι μαθητές/τριες από δοκιμασία σε δοκιμασία φαίνεται να έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαφοροποίηση των επιδόσεων. Τα συγκεκριμένα ευρήματα, συσχετίζοντάς τα με ευρήματα άλλων ερευνών (ενδεικτικά, Van Reybroeck, 2020· Van Witteloostuijn, Boersma, Wijnen, & Rispen, 2021), θεωρούμε ότι θα έχουν να προσθέσουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση της συντακτικής επίγνωσης μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στον γραπτό λόγο.

Η δεύτερη υπόθεσή μας που αφορά την επίδραση της ηλικίας, επιβεβαιώνεται κυρίως στη δεύτερη έρευνα τόσο στο σύνολο των μαθητών/τριών όσο και στους μαθητές/τριες υψηλής και μέσης επίδοσης. Τις χαμηλότερες επιδόσεις στις περισσότερες δοκιμασίες σημείωσαν οι μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης και τις υψηλότερες οι μαθητές/τριες της έκτης (ομάδα υψηλής επίδοσης) και της πέμπτης τάξης (ομάδα μέσης επίδοσης). Η υπόθεσή μας επιβεβαιώνεται και στην πρώτη έρευνα, αλλά μόνο σε μία δοκιμασία, την αναδόμηση κειμένου, τόσο για το σύνολο των μαθητών/τριών όσο και για την ομάδα υψηλής επίδοσης. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα των χαμηλότερων επιδόσεων της έκτης τάξης τόσο στην ομάδα με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην πρώτη έρευνα, όσο και στην ομάδα χαμηλής επίδοσης, στη δεύτερη έρευνα. Προφανώς, οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες, αν και μεγαλύτεροι ηλικιακά, παρουσίαζαν ελλείμματα σε βασικές γλωσσικές, μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συντακτική τους ικανότητα, αλλά και σε γενικές ικανότητες όπως: η μνήμη, η νοημοσύνη, η αντίληψη και η προσοχή. Οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας ανομοιογενής πληθυσμός και η ανάπτυξη της συντακτικής τους επίγνωσης δε σχετίζεται πάντα με την ηλικία τους, αλλά γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους και έχει διαφορετικό ρυθμό ανάλογα με το μέγεθος και το είδος των μαθησιακών δυσκολιών (ενδεικτικά, Παντελιάδου, 2011· Σπαντιδάκης, 2011). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις αναδεικνύουν σε ένα γενικό επίπεδο ότι η επίδοση σε δοκιμασίες συντακτικής επίγνωσης βελτιώνεται σημαντικά με την ηλικία σε συμφωνία με πολλές προηγούμενες επιστημονικές μελέτες (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Διακογιώργη, 1998· Jongejan et al, 2007· Ρόθου, 2012). Η διαφορά στο επίπεδο ανάπτυξης φαίνεται κυρίως στις δυσκολότερες δοκιμασίες (αναδόμηση κειμένου, σύνθεση και ακολουθία προτάσεων), στις οποίες η επίδοση των μαθητών/τριών, υψηλής και μέσης επίδοσης, της τετάρτης τάξης υπολείπονταν με στατιστικά σημαντική διαφορά από την επίδοση των άλλων δύο ηλικιακών ομάδων. Μεταξύ της πέμπτης και της έκτης τάξης δε διαφαίνεται σημαντική διαφορά στο επίπεδο ανάπτυξης. Οι μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης ανταποκρίθηκαν σε υψηλό επίπεδο σε όλες τις δοκιμασίες και στις πέντε ομάδες των μαθητών/τριών, και σε κάποιες δοκιμασίες, ακόμα και μαθητές/τριες υψηλής και μέσης επίδοσης, σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις

από τους μαθητές/τριες της έκτης. Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαφαίνεται ότι οι τρεις ηλικιακές ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχουν κατακτήσει στον ίδιο βαθμό γλωσσικούς και γνωστικούς μηχανισμούς που επηρεάζουν τη συντακτική ικανότητα και δε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης της συντακτικής ικανότητας. Προφανώς τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν και προκύπτουν αρκετοί περιορισμοί από τον διαφορετικό αριθμό των μαθητών/τριών μεταξύ των ομάδων και τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων στην ομάδα της έκτης τάξης στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλή επίδοση. Ωστόσο, συσχετίζοντάς τα με αποτελέσματα άλλων ερευνών (ενδεικτικά, Jongejan et al, 2007· Κοσιώνης, 2014· Ρόθου, 2012, θεωρούμε ότι θα έχουν να προσθέσουν χρήσιμες πληροφορίες γύρω από τον τομέα που εξετάζουν και τον πληθυσμό που επικεντρώνονται.

Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των δοκιμασιών σε κάθε ηλικιακή ομάδα προέκυψαν διαφοροποιήσεις τόσο μεταξύ των δύο ερευνών όσο και μεταξύ των ομάδων σε κάθε έρευνα. Στην πρώτη έρευνα διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε υψηλό (έκτη και τετάρτη τάξη) και μέτριο επίπεδο (πέμπτη τάξη και τετάρτη τάξη) μεταξύ των περισσότερων δοκιμασιών. Μόνο μεταξύ της αναδόμησης κειμένου με την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και τη σύνθεση προτάσεων παρατηρήθηκαν χαμηλές συσχετίσεις, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντικές, στους μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης. Αντίθετα, στη δεύτερη έρευνα οι συσχετίσεις μεταξύ των περισσότερων δοκιμασιών ήταν κυρίως χαμηλές, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντικές, σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Η μόνη στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε χαμηλό και μέτριο επίπεδο που παρατηρήθηκε στην έκτη τάξη αφορούσε τις επιδόσεις στην ακολουθία προτάσεων με αυτές στη σύνθεση προτάσεων και την αναδόμηση κειμένου. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη ομάδα διαπιστώθηκε μία αρνητική συσχέτιση σε πολύ μικρό επίπεδο μεταξύ της ακολουθίας προτάσεων και της αποκατάστασης αποδομημένων προτάσεων. Στην πέμπτη τάξη παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε μέτριο επίπεδο στην αναδόμηση κειμένου με την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και την ακολουθία προτάσεων, ενώ στην τετάρτη τάξη παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε χαμηλό επίπεδο στην ακολουθία προτάσεων με την αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων. Αν και η επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών δε φαίνεται να είναι σημαντική, ωστόσο διαφαίνεται ότι τα κορίτσια όλων των ομάδων έχουν περισσότερο αναπτυγμένη συντακτική επίγνωση σε όλα τα είδη των έργων. Μόνο στην ακολουθία των προτάσεων, η οποία σχετίζεται και με ικανότητες οργάνωσης και λογικής συνέπειας, αναδεικνύεται καλύτερη συντακτική ικανότητα στα αγόρια, εκτός από αυτά με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλή επίδοση.

Εκτός από τις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών/τριών, το είδος της δοκιμασίας και το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης της συντακτικής επίγνωσης για τις γλωσσικές δομές που περιέχονται στις δοκιμασίες, φαίνεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης, ατομική έναντι ομαδικής, επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών/τριών. Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών υψηλής επίδοσης, σε όλα τα έργα, ήταν χαμηλότερες στην ομαδική αξιολόγηση της δεύτερης έρευνας σε σχέση με τους μαθητές/τριες του ίδιου μαθησιακού επιπέδου που αξιολογήθηκαν εξατομικευμένα στην πρώτη έρευνα. Η σημαντικότερη επιρροή διαπιστώνεται στη σύνθεση προτάσεων. Προφανώς στη συγκεκριμένη δοκιμασία η άμεση προσωπική επαφή εξεταστή εξεταζόμενου κατά την ατομική χορήγηση βοήθησε περισσότερο τους μαθητές/τριες να επικεντρωθούν στις ατομικές τους δεξιότητες και να επιδείξουν καλύτερες επιδόσεις. Μικρότερη ήταν η επιρροή στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και στην αναδόμηση κειμένου. Φαίνεται ότι σ' αυτές τις δοκιμασίες η συμπεριφορά ανταπόκρισης των μαθητών/τριών είναι περισσότερο ανεξάρτητη και χρειάζονται λιγότερο την άμεση παρέμβαση του εξεταστή.

Εμβαθύνοντας στις ποιοτικές διαφορές που καταγράφηκαν από την ανάλυση των λαθών σε κατηγορίες διαπιστώνεται ότι αρκετοί μαθητές/τριες δεν κατανοούσαν τις σχέσεις που συνδέουν τους όρους μιας αποδομημένης πρότασης και δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν τον συντακτικό τους ρόλο ανάλογα με τα μορφοσυντακτικά τους χαρακτηριστικά. Στην ελληνική γλώσσα υπάρχει μια πληθώρα εναλλακτικών επιλογών στην αλληλουχία των λέξεων, κατά την αποκατάσταση μιας αποδομημένης πρότασης, δεδομένων των λέξεων που την αποτελούν (Leikin, 2002). Επιπλέον, διαφαίνονται δυσκολίες κατανόησης του εννοιολογικού περιεχομένου των λέξεων με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η σύνταξη ορθών προτάσεων (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Παρατηρήθηκαν περισσότερα λάθη σε διαφορετικούς όρους των προτάσεων από ομάδα σε ομάδα, αναδεικνύοντας διαφορετικού τύπου δυσκολίες. Σημαντικές δυσκολίες συνάντησαν οι περισσότεροι μαθητές/τριες και στη σύνδεση των προτάσεων. Όπως, έχει αναδειχτεί η ανάπτυξη του συντακτικού ελέγχου κατακτάται προοδευτικά και συντελείται από τις απλές προς τις περισσότερο σύνθετες συντακτικές δομές (Ruddell & Ruddell, 1994· Μότσιου, 2014). Προφανώς, τόσο το μήκος των υπό εξέταση συντακτικών δομών (μήκος προτάσεων) όσο και η πολυπλοκότητά τους επηρέασε τις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Κοσιώνης, 2014· Nation & Snowling, 2000· Robertson & Joannis, 2010). Όπως έχει αναδειχτεί από την έρευνα του Κοσιώνη (2014), όταν αυξάνεται η συντακτική πολυπλοκότητα (παρουσία δευτερευουσών και παρατακτικών συνδέσεων) αυξάνεται και η δυσκολία επεξεργασίας των περισσότερο σύνθετων συντακτικών δομών. Η παρούσα μελέτη έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση διαβαθμίσεων στην ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης των μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού με βάση το μαθησιακό τους επίπεδο, την ηλικία και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, δε συμπεριέλαβε την αξιολόγηση νοητικών ικανοτήτων, όπως η μνήμη.

Όμως από άλλες μελέτες έχει επισημανθεί ότι η επεξεργασία συντακτικά σύνθετων προτάσεων αποτελεί ένα περισσότερο απαιτητικό έργο, λόγω της ανάγκης για μνημονική συγκράτηση περισσότερων τμημάτων για κάθε πρόταση, έως ότου συντελεστεί νοηματική συσχέτιση αυτών (Κοσιώνης, 2014· Robertson & Joanisse, 2010). Στην ακολουθία των προτάσεων αρκετοί μαθητές/τριες φαίνεται να είχαν δυσκολίες κατανόησης του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι προτάσεις ενός κειμένου μεταξύ τους, ώστε αυτό να είναι συνεκτικό και ορθό νοηματικά. Όσον αφορά την αναδόμηση κειμένου διαφαίνεται ότι αρκετοί μαθητές/τριες, ειδικά με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλή επίδοση, αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες κατανόησης, παραγωγής και αναγνώρισης της ορθότητας των συντακτικών δομών που αφορούν τις ρηματικές φράσεις. Τόσο η αναγνώριση των βασικών κανόνων δομής των ρηματικών φράσεων όσο και η λειτουργική αξιοποίησή τους θεωρείται μια διαδικασία δύσκολη τόσο για τους μαθητές/τριες που έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη συντακτική γνώση, όπως οι μαθητές/τριες υψηλής και μέσης επίδοσης, όσο και για τους μαθητές/τριες που βρίσκονται σε πορεία πρόσληψης και εμπλουτισμού της, όπως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλή επίδοση.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορεί να έχουν σημαντική εφαρμογή στην ερευνητική και κλινική πράξη. Από την παρουσίασή τους αναδεικνύονται ερωτήματα σχετικά με το καταλληλότερο είδος της αξιολόγησης και το είδος των δοκιμασιών που είναι οι καταλληλότερες να αναδείξουν την ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης σε μαθητές/τριες με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Επιπλέον, διαφαίνεται η σημαντικότητα της αξιολόγησης μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η συντακτική επίγνωση, τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής, ώστε να εντοπίζονται έγκαιρα τα παιδιά που έχουν περιορισμένες δεξιότητες. Αναδεικνύονται όμως και περιορισμοί, οι οποίοι καλό είναι να διερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες. Πρώτον, οι ομάδες τόσο ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο όσο και ηλικιακά δεν ήταν εξισωμένες σε αριθμό με αποτέλεσμα τα αποτελέσματα που προέκυψαν να μην είναι γενικεύσιμα. Ιδιαίτερα η ανομοιογένεια τόσο των μαθητών/τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και αυτών χαμηλής επίδοσης, που πιθανόν κάποιοι από αυτούς να είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες που δεν είχαν διαγνωστεί, δημιουργεί αρκετούς περιορισμούς στη γενίκευση των ευρημάτων μας για τους συγκεκριμένους πληθυσμούς. Θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθούν και άλλες έρευνες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ανά μαθησιακό επίπεδο και ηλικιακή ομάδα. Δεύτερον, ο σχεδιασμός της μελέτης μας δεν μας επέτρεψε να διερευνήσουμε την επίδραση γενικών ικανοτήτων, όπως της νοημοσύνης, της μνήμης, της αντίληψης και της προσοχής στη συντακτική επίγνωση των μαθητών/τριών. Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρον να κατανοήσουμε την επίδραση αυτών των ικανοτήτων μέσα από μελλοντικές έρευνες. Τρίτον, πιθανόν να προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί και από τον διαφορετικό αριθμό των προτάσεων που περιλαμβάνει κάθε δοκιμασία και το είδος του

έργου που καλούνταν να εκτελέσουν οι μαθητές/τριες από δοκιμασία σε δοκιμασία. Ίσως θα ήταν δόκιμο να ήταν περισσότερες οι προτάσεις στην αποκατάσταση αποδομημένων προτάσεων και τη σύνθεση προτάσεων, για να είναι περισσότερο ξεκάθαρη η εικόνα για τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές/τριες στις συγκεκριμένες δοκιμασίες, ειδικά αυτοί/ές υψηλής επίδοσης.

Παρά τους οποιοσδήποτε περιορισμούς, τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν αναδεικνύουν ότι η συντακτική ικανότητα των μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και η συντακτική τους επίγνωση εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από περιορισμούς και ελλείμματα σε γλωσσικές δεξιότητες και γνωστικούς μηχανισμούς (Joanisse et al., 2000· McDonald, 2008). Οι μαθητές/τριες υψηλής και μέσης επίδοσης φαίνεται να έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο τη συντακτική γνώση, ενώ οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες και χαμηλή επίδοση βρίσκονται σε πορεία πρόσληψης και εμπλουτισμού της. Σχετικά με την ικανότητα των δοκιμασιών διαφαίνεται ότι ανέδειξαν και περιέγραψαν σε ικανοποιητικό βαθμό τα ελλείμματα και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών. Όμως δεν πρέπει να παραβλεφθεί ότι κάθε δοκιμασία έχει έναν περιορισμένο βαθμό αξιοπιστίας, μικρότερο ή μεγαλύτερο. Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο διευρυμένα συμπεράσματα προτείνονται και άλλες μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων ανά μαθησιακό επίπεδο και ηλικιακή ομάδα. Επιπλέον, η χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών και η διερεύνηση της επίδρασης γενικών ικανοτήτων, όπως η νοημοσύνη, η μνήμη, η αντίληψη και η προσοχή, θα οδηγούσε σε περισσότερο ασφαλή δεδομένα τόσο για τις επιδόσεις των μαθητών όσο και για την ανάπτυξη της συντακτικής επίγνωσης στις συγκεκριμένες ομάδες των μαθητών/τριών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2004). Φωνήματα, μορφήματα και κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.). *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης* (σσ. 333-340). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding*. Hove, UK: Psychology Press.
- Blackmore, A., Pratt, C., & Dewsbury, A. (1995). The use of props in a syntactic awareness task. *Journal of Child Language*, 22 (2), 405–421. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009855>
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special relationship?. *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-94.
- Chik, P. P., Ho, C. S., Yeng, P., Chan, D. W., Chung, K. K., Luan, H., Lo, L., & Lau, W. S. (2011). Syntactic skills in sentence reading comprehension among Chinese elementary school children. *Reading & Writing*, Online First. doi: 10.1007/s11145-010-9293-4
- Διακογιώργη, Κ. (1998). Ανάπτυξη των μεταγλωσσικών ικανοτήτων και επεξεργασία της πρότασης “on-line”. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (Πρακτικά της 18^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ, σσ. 167-180). Θεσσαλονίκη.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. New York, London: Harvester-Wheatsheaf.
- Gottardo, A., Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1996). The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 563-82.
- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., & Seidenberg, M. S. (2000). Language deficits in dyslexic children: speech perception, phonology and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30-60.
- Jongejan, W., Verhoven, L., & Siegel, L. S. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 835-851.

- Κοσιώνης, Σ. (2014). Συντακτική επεξεργασία γλωσσικών δομών από μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Lehalle, H., & Mellier, D. (2009). *Ψυχολογία της ανάπτυξης: Παιδική ηλικία και εφηβεία. Μαθήματα και ασκήσεις* (Λ. Μπεζέ, Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Leikin, M. (2002). Processing Syntactic Functions of Words in Normal and Dyslexic Readers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 145–163.
- McDonald, J. L. (2008). Grammaticality judgments in children: the role of age, working memory and phonological ability. *Journal of Child Language*, 35, 247-68.
- Menyuk, P. (1999). *Reading and linguistic development*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Μιχελουγιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μότσιου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics*, 21, 229–241.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες - Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Ανακτήθηκε 20/11/2008 από www.specialeducation.gr.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Peer, L., & Reid, G. (2013). *Introduction to dyslexia*. Routledge.
- Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι., & Καραντζής, Ι. (2007). *Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στον γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-ΣΤ' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (2).
- Robertson, E. K., & Joanisse, M. F. (2010). Spoken sentence comprehension in children with dyslexia and language impairment: The role of syntax and working memory. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 141–165.
- Ρόθου, Κ. (2012). Η μορφολογική και συντακτική επίγνωση ως δείκτες πρόβλεψης των αναγνωστικών δυσκολιών σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

- Ruddell, R. B., & Ruddell, M. R. (1994). Language acquisition and literacy processes. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 83–103). International Reading Association.
- Scott, M. C. (2004). Syntactic contributions to literacy learning. Στο C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.) *Handbook of Language and Literacy. Development and Disorders*, (pp. 340-63). N. York: The Guilford Press.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Stanford, E., & Delage, H. (2020). Complex syntax and working memory in children with specific learning difficulties. *First Language*, 40(4), 411–436.
- Τζουριάδου, Μ., Συγκολλίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Βακόλα, Ι. (2008). Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω. Θεσσαλονίκη.
- Tong, X., Deacon, S. H., & Cain, K. (2014). Morphological and syntactic awareness in poor comprehenders: another piece of the puzzle. *Journal Learning Disabilities*, 47, 22–33. doi: 10.1177/0022219413509971
- Van Reybroeck, M. (2020). Grammatical Spelling and Written Syntactic Awareness in Children With and Without Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 11:1524. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01524
- Van Witteloostuijn, M., Boersma, P., Wijnen, F., & Rispens, J. (2021). Grammatical performance in children with dyslexia: the contributions of individual differences in phonological memory and statistical learning. *Applied Psycholinguistics*, 42, 791–821. doi:10.1017/S0142716421000102
- ΥΠΕΠΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Της Ελληνικής Γλώσσας Για Το Δημοτικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε 25/11/2007 από www.pi-schools.gr.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2007). *Νέα Σχολικά εγχειρίδια-Γλώσσα Δ', Ε' & ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε 25/11/2007 από www.pi-schools.gr