

Ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών»: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων

ΔΙΑΜΑΝΤΩ Ν. ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πρόκειται για μια εκτενή βιβλιογραφική μελέτη που αποσκοπεί: (α) στη σύντομη παρουσίαση της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» ως μεθόδου μελέτης και αξιολόγησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με το μοντέλο του Goodman (miscue analysis), (β) στην ταξινόμηση των σημαντικότερων ερευνών που χρησιμοποιήσαν τη μέθοδο αυτή, και (γ) στην κριτική θεώρηση τόσο του θεωρητικού πλαισίου της μεθόδου όσο και των κυριότερων μεθοδολογικών ζητημάτων που αφορούν τις έρευνες ποιοτικής ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών». Συγκεκριμένα, με βάση το πεδίο εστίασης του ενδιαφέροντος και το επίπεδο ανάλυσης των «λαθών», οι έρευνες αυτές μπορεί να ταξινομηθούν ως εξής: (α) έρευνες που αφορούν αναγνώστες διαφορετικών ικανοτήτων, (β) έρευνες ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» και συστημάτων επεξεργασίας της γλώσσας, (γ) έρευνες ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» και χαρακτηριστικών κειμένου, (δ) έρευνες ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» και μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης, (ε) έρευνες ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» και άλλων παραγόντων. Στη συνέχεια της μελέτης αυτής επισημειούνται τα βασικότερα ευρήματα και αναλύονται τα κυριότερα μεθοδολογικά προβλήματα των παραπάνω ερευνών, δηλαδή ο ελλιπής ορισμός των κατηγοριών των αναγνωστικών «λαθών» και η ελλιπής περιγραφή του συστήματος αξιολόγησης των «λαθών» αυτών, ο ελλιπής προσδιορισμός των μονοσήμαντων και πολυσήμαντων αναγνωστικών «λαθών», καθώς και ο ελλιπής προσδιορισμός των μεταβλητών της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: Αναγνωστική ικανότητα, Ανάλυση αναγνωστικών «λαθών», ψυχολογολογία.

Η μελέτη της ανάγνωσης και της γραφής έχει βρεθεί στο επίκεντρο πολλών ερευνών για αρκετές δεκαετίες, μιας και η εκμάθηση του γραπτού λόγου από το παιδί αποτελεί πρωταρχικό μέλημα του σχολείου. Ειδικότερα στο χώρο της ψυχολογίας της ανάγνωσης έχει δοθεί έμφαση στη μελέτη και στην κατανόηση των γνωστικών διεργασιών που συντελούνται κατά την αναγνωστική λειτουργία. Η γνώση αυτή θεωρείται αναγκαία για την κατανόηση της μάθησης και της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Ερωτήματα όπως «πώς διαβάζουμε» και «πώς μαθαίνουμε να διαβάζουμε» εξακολουθούν να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρκετών

ερευνητών (Adams, 1990. Πόρποδας, 2002. Ruddell, Ruddell, & Singer, 1994) Κατά τη διάρκεια της μελέτης της ανάγνωσης από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι και σήμερα έχουν διατυπωθεί διαφορετικές απόψεις σχετικά με την εκμάθηση, τη διδασκαλία της ανάγνωσης και την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ανάγνωσης, δύο προσεγγίσεις κυριάρχησαν: η «προσέγγιση εκ των κάτω προς τα άνω» (Chall, 1967), η οποία υποστηρίζει τη συστηματική διδασκαλία των δομικών στοιχείων της γλώσσας (γράμματα, φθόγγοι, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις), και η «προσέγγιση εκ των άνω προς τα κάτω» (Goodman,

1967. Smith, 1971), η οποία κατευθύνει τον αναγνώστη να εικάζει τη σημασιολογική και φωνολογική ταυτότητα της λέξης με βάση την ολική αντίληψή της.

Ένας από τους τρόπους μελέτης και αξιολόγησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς είναι η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών». Τη μέθοδο αυτή χρησιμοποιούν ερευνητές και εκπαιδευτικοί αφενός για να μελετήσουν τις γνωστικές στρατηγικές που αξιοποιούν οι αναγνώστες όταν διαβάζουν λέξεις ή κείμενα και αφετέρου για να σχεδιάσουν ειδικά προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση. Η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» χρησιμοποιείται από ερευνητές και των δύο παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων. Ανάλογα, όμως, με το θεωρητικό πλαίσιο της κάθε έρευνας, η ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» διαφέρει. Σε άλλες έρευνες επικεντρώνεται στο γραφοφωνημικό και μορφολογικό επίπεδο (π.χ., «οπτικά», «φωνολογικά» ή «μορφολογικά» λάθη) και σε άλλες επεκτείνεται στο συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο (π.χ., «συντακτικώς αποδεκτά λάθη», «σημασιολογικώς αποδεκτά λάθη»).

Σχετικά με την ποιοτική ανάλυση της αναγνωστικής συμπεριφοράς, η αντίστοιχη ελληνική έρευνα και βιβλιογραφία είναι περιορισμένη (Κολιάδης, Βαλσάμη, Βάρφη, Κουμπιάς, & Σπαντιδάκης, 1999. Πόρποδας, 1990, 1992. Porpodas, 2001. Φιλιππάτου, Αλεξόπουλος, Φραγγεδάκη, & Ζουμπούλη, 2003). Επιπλέον, δεν υπάρχουν θεωρητικές μελέτες στην ελληνική βιβλιογραφία για το θέμα αυτό. Αρκετές από τις έρευνες στην ελληνική γλώσσα αφορούν αναγνωστικά «λάθη» που γίνονται σε μεμονωμένες λέξεις και η ανάλυση αυτών αναφέρεται σε «οπτικά», «φωνολογικά» ή «μορφολογικά» λάθη (Πόρποδας, 1990, 1992. Porpodas, 2001). Στην παρούσα εργασία ο όρος «ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών λαθών» αναφέρεται στην ανάλυση των λαθών σύμφωνα με το μοντέλο του Goodman (1969) (miscue analysis).

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εργασίας εί-

ναι: (α) να γίνει αναφορά στις διαφορετικές χρονικές φάσεις κατά τις οποίες εφαρμόστηκε η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών», (β) να ταξινομηθούν οι κυριότερες έρευνες που χρησιμοποιούν τη μέθοδο ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» στα διάφορα συστήματα της γλώσσας (γραφοφωνημικό, συντακτικό και σημασιολογικό) σύμφωνα και με το μοντέλο ανάλυσης του Goodman (1969), και (γ) να γίνει κριτική θεώρηση της μεθόδου όσον αφορά το θεωρητικό της πλαίσιο και τις μεθοδολογικές αδυναμίες των σχετικών ερευνών.

Στην παρούσα μελέτη η επιλογή των συγκεκριμένων ερευνών έγινε επειδή: (α) ο μεγαλύτερος όγκος ερευνών στο χώρο της ποιοτικής ανάλυσης της αναγνωστικής συμπεριφοράς αφορά έρευνες που βασίζονται στο μοντέλο ανάλυσης του Goodman (1969), και (β) με το μοντέλο αυτό μελετάται η αναγνωστική συμπεριφορά σχετικά με την επεξεργασία πληροφοριών από τα τρία συστήματα της γλώσσας (γραφοφωνημικό, συντακτικό και σημασιολογικό), κάτω από συγκεκριμένες όμως συνθήκες (π.χ., συγκεκριμένο κείμενο).

Η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» ως μέθοδος μελέτης και αξιολόγησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς αναπτύχθηκε σε δύο φάσεις:

Σύμφωνα με τον Leu (1982), η πρώτη περίοδος τελειώνει στα τέλη της δεκαετίας του '60 και η δεύτερη εκτείνεται από τα τέλη της δεκαετίας του '60 μέχρι και σήμερα. Πριν από το 1968 οι έρευνες στον τομέα αυτό στηρίζονταν στις ακόλουθες υποθέσεις: (α) η ώριμη ανάγνωση ισοδυναμεί με ακριβή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, (β) κάθε αναγνωστικό «λάθος» επηρεάζει στον ίδιο βαθμό την κατανόηση του κειμένου, και (γ) ο αριθμός των αναγνωστικών «λαθών» είναι αντιστρόφως ανάλογος με την κατανόηση του κειμένου. Στη φάση αυτή οι ερευνητές επικέντρωναν την προσοχή τους κυρίως στην ποσοτική καταγραφή των αναγνωστικών «λαθών» και στον εντοπισμό κατηγοριών «λαθών», όπως είναι οι αντικαταστάσεις λέξεων, οι προσθήκες συλλαβών/λέξεων, οι αντιστροφές, οι παραλεί-

ψεις συλλαβών/λέξεων και οι επαναλήψεις σε σχέση με συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες ή ομάδες διαφορετικών αναγνωστικών ικανοτήτων – αδύνατοι ή ικανοί αναγνώστες (Madden & Pratt, 1941. Monroe, 1932. Schale, 1966). Διαπιστώθηκε, όμως, ότι ο προσανατολισμός αυτός έδινε ελάχιστες πληροφορίες για τις γνωστικές διεργασίες στις οποίες στηρίζεται η διαδικασία της ηχηρής ανάγνωσης.

Από το 1968 μέχρι και σήμερα, στη δεύτερη φάση, οι έρευνες στον τομέα της ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» στρέφονται από την ποσοτική καταγραφή των αναγνωστικών «λαθών» στην ποιοτική ανάλυση αυτών με βάση τα τρία συστήματα της γλώσσας, γραφοφωνημικό, συντακτικό, σημασιολογικό. Παρά το γεγονός ότι οι μεταγενέστερες έρευνες συνεχίζουν να αναφέρονται στις κατηγορίες και στη συχνότητα εμφάνισης των αναγνωστικών «λαθών», προχωρούν πιο πέρα, στη μελέτη της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην ποιότητα των «λαθών» αυτών και σε διάφορους άλλους παράγοντες, εγγενείς ή εξωγενείς.

Στις δεκαετίες '60 και '70 η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» συνδέθηκε ιδιαίτερα με την «ολική προσέγγιση της γλώσσας», ή «προσέγγιση εκ των άνω προς τα κάτω». Πρωτεργάτες της θεώρησης αυτής ήταν οι Goodman (1967) και Smith (1971), οι οποίοι κάνουν λόγο για ψυχογλωσσολογική θεώρηση της ανάγνωσης. Με βάση την προσέγγιση αυτή, η μάθηση του προφορικού λόγου και η μάθηση της ανάγνωσης αποτελούν δύο ανάλογες και συγκρίσιμες εκδηλώσεις γλωσσικής ανάπτυξης, και γι' αυτό η μάθηση της ανάγνωσης θα πρέπει να κατακτάται κατά τρόπο αβίαστο και χωρίς τη συνήθη συστηματική διδασκαλία, μέσα από την επαφή του παιδιού με διάφορα έντυπα από την καθημερινή του ζωή (π.χ., εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά βιβλία κ.λπ.). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ανάγνωση είναι μια διαδικασία δόμησης νοήματος του κειμένου, η οποία επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση από τη μεριά του αναγνώστη κυρίως των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου. Η χρήση των

γραφοφωνημικών πληροφοριών γίνεται σε περιορισμένο βαθμό. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με την «ολική προσέγγιση της γλώσσας», ο αναγνώστης κατά την αναγνωστική διαδικασία επιτελεί ένα «ψυχογλωσσολογικό παιχνίδι εικασίας», κατά το οποίο καλείται να προβλέψει και να εικάσει τη φωνολογική ταυτότητα μιας λέξης, βασιζόμενος στις συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου και στην προηγούμενη γλωσσική του εμπειρία. Χρησιμοποιεί τις γραφοφωνημικές πληροφορίες του κειμένου, κυρίως για να επιβεβαιώσει την εικασία που έχει κάνει κατά την ανάγνωση (Goodman, 1967).

Η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» σύμφωνα με το μοντέλο του Goodman

Η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών», εντασσόμενη στο θεωρητικό πλαίσιο της «ολικής προσέγγισης της γλώσσας», αποτελεί σύμφωνα με τον Goodman ένα μέσο μελέτης των γνωστικών διαδικασιών που χρησιμοποιεί το άτομο κατά την ηχηρή ανάγνωση ενός κειμένου. Ο Goodman (1967) αναθεώρησε τον όρο «αναγνωστικά λάθη» και τον αντικατέστησε με τον όρο «λανθασμένη αντίληψη των σημάτων του κειμένου», με το σκεπτικό ότι η λανθασμένη ανάγνωση ορισμένων λέξεων δεν αποτελεί αναγνωστικό λάθος αλλά λανθασμένη αντίληψη και επεξεργασία των «σημάτων» του κειμένου σε γραφοφωνημικό, μορφολογικό-συντακτικό ή σημασιολογικό επίπεδο. Συνηθέστερα αναγνωστικά «λάθη» αποτελούν οι αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες λέξεις, υπαρκτές ή μη, οι προσθήκες, οι παραλείψεις λέξεων, οι αντιστροφές και τα λάθη τονισμού. Οι αυτοδιορθώσεις, οι επαναλήψεις, η άρνηση για απάντηση και η διστακτική ανάγνωση δε θεωρούνται λάθη κατά τον Goodman (1969) και άλλους ερευνητές (Arnold, 1992. Clay, 1993a). Όπως υποστηρίζει ο Reid (1998), μαζί με τα παραπάνω «λάθη» οι συμπεριφορές αυτές δείχνουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης για να κατανοήσει ένα κείμε-

νο (βλέπε Πίνακα 1). Αν κατά τη διάρκεια της επανάληψης ή της ανεπιτυχούς αυτοδιόρθωσης ο αναγνώστης καταλήξει σε κάποιο από τα παραπάνω «λάθη», τότε αυτό σημειώνεται στην ανάλογη κατηγορία.

Σύμφωνα με την ταξινομία ανάλυσης των «λανθασμένων αντιλήψεων των σημάτων του κειμένου» που ανέπτυξαν οι Goodman και Burke (1972), η λανθασμένη απάντηση ενός αναγνώστη, συγκρινόμενη με το κείμενο, αξιολογείται με βάση τη γραφημική, φωνημική, συντακτική και σημασιολογική ομοιότητα που έχει με το κείμενο. Έτσι, η ποιότητα των αναγνωστικών «λαθών» ποικίλλει. Αποδεκτά αναγνωστικά «λάθη» θεωρούνται εκείνα που διατηρούν το νόημα του κειμένου και υποδηλώνουν ότι ο αναγνώστης κατά την αναγνωστική διαδικασία δίνει έμφαση στο νόημα και όχι στη σωστή αποκωδικοποίηση των λέξεων. Μη αποδεκτά «λάθη» θεωρούνται αυτά που οδηγούν σε αλλαγή του νοήματος του κειμένου. Μετά την ανάγνωση, την καταγραφή και την ανάλυση των «λαθών» ακολουθεί η αναδιήγηση του κειμένου από τον αναγνώστη, για να εκτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης του περιεχομένου.

Εκτός από τον Goodman και τους συνεργάτες του, αρκετοί άλλοι ερευνητές και εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά τη χρησιμοποίηση της ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» ως μεθόδου μελέτης της αναγνωστικής συμπεριφοράς [Arnold, 1992. Brown, Goodman, & Marek, 1996. Clay, 1968, 1969. Filippatou, 1995. Φιλιππάτου, Αλεξόπουλος, Φραγγεδάκη, & Ζουμπούλη, 2003. Goldsmith-Phillips, 1989. Henshaw, 1988. MacKinnon, 1959. Martens, 1997. Monroe, 1932. Potter, 1980, 1982, 1987. Stamboltzis, 1997. Weber, 1970. Willich, Prior, Cumming, & Spanos, 1988. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994]. Ορισμένοι από τους ερευνητές αυτούς έκαναν σημαντικές τροποποιήσεις όσον αφορά την εφαρμογή της μεθόδου στην εκπαιδευτική πράξη, εντάσσοντάς τη σε ένα διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας της αναγνωστικής λειτουργίας και της διδασκαλίας της ανάγνωσης (Arnold, 1992. Clay, 1993a,

1993b). Περισσότερη αναφορά στο θέμα αυτό θα γίνει στην ενότητα που αφορά τις μεθοδολογικές αδυναμίες των ερευνών που χρησιμοποιήσαν τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών».

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια ορισμένοι ερευνητές και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την «αναδρομική ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών λαθών» (retrospective miscue analysis), κατά την οποία ζητούν από τους αναγνώστες να σχολιάσουν τα «λάθη» τους και να εξηγήσουν πώς οδηγήθηκαν στην παραγωγή των συγκεκριμένων «λαθών» (Goodman, Watson, & Burke, 1987. Moore & Bratingham, 2003).

Ταξινόμηση ερευνών

Με βάση το πεδίο εστίασης του ενδιαφέροντος και το επίπεδο ανάλυσης των «λαθών», οι κυριότερες έρευνες ποιοτικής ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

Έρευνες που αφορούν αναγνώστες διαφορετικών ικανοτήτων

Στις έρευνες αυτές αρχικά μελετήθηκε η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο είδος των αναγνωστικών «λαθών» και στα διάφορα στάδια ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας (Biemiller, 1970. Burke, 1976, 1977. Cohen, 1974-1975. Φιλιππάτου και συν., 2003. Harding, Beech, & Sneddon, 1985. Henshaw, 1988. Weber, 1970. Willich et al., 1988). Επιχειρούν να μελετήσουν μέσα από τα αναγνωστικά «λάθη» την αναγνωστική συμπεριφορά παιδιών σε διαφορετικές ηλικίες ή παιδιών διαφορετικής αναγνωστικής ικανότητας σε συγκεκριμένη ηλικία. Στις έρευνες αυτές γίνεται κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών «λαθών» (π.χ., αντικαταστάσεις, αντιστροφές, παραλείψεις, προσθήκες, λάθη στίξης κ.ά.) και μελετάται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο «λάθος» και στη λέξη του κειμένου σε επίπεδο γραφοφωνημικό, συντακτικό και

Πίνακας 1
Η σπουδαιότητα των αναγνωστικών «λαθών» (Reid, 1998)

Παραλείψεις λέξεων

Ενδεχομένως να υποδηλώνουν το διαφορετικό ρυθμό ανάγνωσης που έχει ένας αναγνώστης με-ταξύ της σιωπηρής και της ηχηρής ανάγνωσης.

Προσθήκες

Μπορεί να αντανακλούν την περιορισμένη χρήση γραφοφωνημικών πληροφοριών και την ιδιαίτε-ρη έμφαση στις σημασιολογικές πληροφορίες.

Αντικαταστάσεις

Μπορεί να είναι «οπτικές» ή «σημασιολογικές» και να υποδηλώνουν την έμφαση που δίνεται σε γραφοφωνημικές ή σημασιολογικές αντίστοιχα πληροφορίες του κειμένου.

Επαναλήψεις

Ενδεχομένως να δείχνουν δυσκολίες κατεύθυνσης και/ή την αβεβαιότητα του αναγνώστη σχετι-κά με την αποκωδικοποίηση ορισμένων λέξεων ή νημάτων.

Αντιστροφές

Ενδεχομένως να αντανακλούν την έλλειψη προσανατολισμού ή μια δυσκολία στον τρόπο με τον οποίο καταγράφονται οι λέξεις οπτικά ή την αδυναμία αξιοποίησης των σημασιολογικών πληροφο-ριών του κειμένου.

Διστακτική ανάγνωση

Παρατηρείται όταν ο αναγνώστης είναι αβέβαιος για την αποκωδικοποίηση ορισμένων λέξεων ή όταν προσδοκά να συναντήσει άλλη λέξη με βάση τα συμφραζόμενα από αυτή που υπάρχει στο κεί-μενο.

Αυτοδιορθώσεις

Παρατηρούνται όταν ο αναγνώστης δίνει μεγάλη έμφαση στις σημασιολογικές πληροφορίες και μικρότερη στις γραφοφωνημικές πληροφορίες του κειμένου.

σημασιολογικό. Βασικό ερώτημα στο οποίο προ-σπαθούν να απαντήσουν οι παραπάνω έρευνες είναι αν υπάρχουν ποσοτικές και, κυρίως, ποιοτι-κές στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των αναγνωστικών «λαθών» που κάνουν παιδιά διαφορετικών ομάδων (π.χ., αρχάριοι-ώριμοι αναγνώστες ή αδύνατοι-ικανοί αναγνώστες). Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στον τομέα αυτό έχει επεκταθεί και σε ομάδες δίγλωσσων παιδιών ή παιδιών με προβλήματα ακοής σε συνδυασμό με

άλλους παράγοντες (Stamboltzis, 1997. Chaleff & Ritter, 2001).

Σε ορισμένες από τις έρευνες της ομάδας αυτής το παραπάνω ερώτημα διερευνάται σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες (π.χ., εί-δος κειμένων, μέθοδος διδασκαλίας, χρήση ει-κόνων και τίτλων κ.ά.). Στην περίπτωση αυτή ο σχολιασμός των ερευνών γίνεται στις επόμενες ομάδες ταξινόμησης.

Από τις έρευνες της ομάδας αυτής απορρέ-

ουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

(α) Η κατηγορία των αναγνωστικών «λαθών» που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι οι αντικαταστάσεις λέξεων. Η συχνότητα της κατηγορίας αυτής ανέρχεται περίπου στο 80% των «λαθών».

(β) Δε φαίνεται να υπάρχουν συνέπεια και σταθερότητα στις κυριότερες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ικανοί και οι αδύνατοι αναγνώστες όταν διαβάζουν ένα κείμενο. Αυτή η διαπίστωση μειώνει, βεβαίως, την αξιοπιστία της μεθόδου. Από τη μια μεριά, ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι τόσο οι μεγαλύτεροι όσο και οι ικανοί αναγνώστες, σε αντίθεση με τους αρχάριους και τους αδύνατους αναγνώστες, χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη επιτυχία και τους τρεις τύπους πληροφοριών του κειμένου (Burke, 1977. Harding et al., 1985. Murray & Maliphant, 1982). Από την άλλη μεριά, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι ικανοί ή οι μεγαλύτεροι αναγνώστες βασίζονται κυρίως στις γραφοφωνημικές πληροφορίες του κειμένου, επειδή έχουν την ικανότητα να τις χρησιμοποιούν και η διαδικασία αυτή τους είναι πιο γρήγορη (Biemiller, 1970. Cohen, 1974-1975. Thomson, 1980. Weber, 1970). Όμως, η έρευνα του Willich και των συνεργατών του (1988) επιβεβαίωσε τους ισχυρισμούς του Goodman, ότι δηλαδή οι ικανοί αναγνώστες χρησιμοποιούν περισσότερο τις συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου απ' ό,τι οι αδύνατοι αναγνώστες, και αυτό γιατί οι δεύτεροι δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες. Η παραπάνω, όμως, έρευνα δεν επιβεβαίωσε τους ισχυρισμούς του Goodman (1967) για τη διαφορετική χρήση των γραφοφωνημικών πληροφοριών ενός κειμένου από τους αδύνατους και τους ικανούς αναγνώστες.

(γ) Η έρευνα των Chaleff και Ritter (2001) έδειξε ότι η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» μπορεί, εφόσον προσαρμοστεί κατάλληλα το σύστημα κωδικοποίησης των «λαθών», να δώσει σημαντικές πληροφορίες για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν παιδιά με περιορισμένη ακοή κατά την ανάγνωση κειμένων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά τείνουν να χρησιμοποιούν πληροφορίες και από τα τρία συστήματα της γλώσσας για να κατανοήσουν το κείμενο. Για την επεξεργασία του κειμένου σε σημασιολογικό επίπεδο βοηθούνται ιδιαίτερα όταν τα κείμενα συνοδεύονται από εικόνες.

Έρευνες ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» και συστημάτων επεξεργασίας της γλώσσας

Οι ερευνητές της ομάδας αυτής προσπάθησαν να εξακριβώσουν κατά πόσο η χρήση των γραφοφωνημικών, των συντακτικών και των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου από αναγνώστες διαφορετικών ικανοτήτων γίνεται ταυτόχρονα και κατά τρόπο συμπληρωματικό, προκειμένου να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες τους σε κάποιο από τα επίπεδα επεξεργασίας της γλώσσας (γραφοφωνημικό, συντακτικό, σημασιολογικό), ή κατά τρόπο εναλλακτικό [Henshaw, 1988. Goldsmith-Phillips, 1989. Potter, 1980, 1982. Thompson, 1981. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994]. Η ταυτόχρονη και συμπληρωματική χρήση των πληροφοριών του κειμένου ανάλογα με τις ικανότητες των αναγνωστών έχει μελετηθεί ιδιαίτερα από τον Rumelhart (1977), τον Stanovich (1980) και τους Stanovich, West και Freeman (1981) και είναι γνωστή ως «υπόθεση αλληλεπίδρασης-αντισταθμισμού» (interactive-compensatory hypothesis). Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, οι ατομικές διαφορές των αναγνωστών κατά την ανάγνωση μπορούν να εξηγηθούν στο πλαίσιο της ταυτόχρονης και συμπληρωματικής χρήσης των ικανοτήτων και των αδυναμιών τους, η οποία είναι ανάλογη με το επίπεδο επεξεργασίας της γλώσσας, γραφοφωνημικό, συντακτικό και σημασιολογικό. Οι αδυναμίες ενός αναγνώστη σε οποιοδήποτε επίπεδο επεξεργασίας της γλώσσας μπορούν να αντισταθμιστούν από τις δυνατότητές του σε κάποιο άλλο επίπεδο. Οι έρευνες αυτές μέσα από την ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της υπόθεσης της «αλληλεπίδρασης-αντι-

στάθμισης» των αναγνωστικών δυσκολιών. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους ειδικούς που μελετούν την αναγνωστική διαδικασία, γιατί αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα της αναγνωστικής λειτουργίας, καθώς και το πλήθος των διαφορετικών ικανοτήτων και στρατηγικών που χρειάζεται, ανάλογα με την περίπτωση, να αξιοποιήσει ο αναγνώστης. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ οι ικανοί αναγνώστες είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες για να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις ενός κειμένου, σε ορισμένες περιπτώσεις δεν το κάνουν επειδή χρησιμοποιούν άλλες, πιο γρήγορες στρατηγικές, όπως είναι η χρήση γραφοφωνημικών πληροφοριών. Από την άλλη μεριά, οι αδύνατοι αναγνώστες ή οι ικανοί αναγνώστες, όταν διαβάζουν δύσκολα κείμενα, χρειάζεται, για να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες που έχουν στη γραφημική-φωνημική αποκωδικοποίηση του κειμένου, να χρησιμοποιήσουν τις συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου για να αποκωδικοποιήσουν τις λέξεις [Stanovich, 1980. Stanovich & Stanovich, 1995. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994].

Τα βασικότερα συμπεράσματα των ερευνών της ομάδας αυτής συνοψίζονται ως εξής:

(α) Οι περισσότερες έρευνες επιβεβαιώνουν την υπόθεση του Stanovich περί «αλληλεπίδρασης-αντιστάθμισης των αναγνωστικών δυσκολιών», κατά την οποία οι αδύνατοι αναγνώστες, προκειμένου να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους στην αποκωδικοποίηση, κάνουν περισσότερο χρήση των συμφραζομένων για να διαβάσουν ένα κείμενο [Goldsmith-Phillips, 1989. Stanovich, 1980. Stanovich et al., 1981. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994].

(β) Σύμφωνα με τον Potter (1980), οι δείκτες που αξιολογούν τη συντακτική και σημασιολογική σχέση των «λαθών» με τις λέξεις του κειμένου δεν οδηγούν σε έγκυρα συμπεράσματα σχετικά με τη χρήση ανώτερων γνωστικών διεργασιών. Η αμφισβήτηση αυτή, ισχυρίζεται ο Potter, προκύπτει από τη μεγάλη συνάφεια που φαίνεται να

υπάρχει ανάμεσα στις γραφοφωνημικές πληροφορίες των λέξεων και τη συντακτική τους κατηγορία. Αυτή η συνάφεια μπορεί να αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα με το ακόλουθο παράδειγμα: ένας αναγνώστης διαβάζει, αντί «η ήμερη αρκούδα κοιτούσε τρομαγμένη», «η ήμερη αρκούδα κοιτούσε *ταραγμένη*». Οι αντικαταστάσεις των λέξεων *ήμερη* και *τρομαγμένη* με τις λέξεις *ήμερη* και *ταραγμένη* αντίστοιχα έχουν μεγάλη γραφοφωνημική, συντακτική και σημασιολογική ομοιότητα με τις λέξεις της πρότασης που πρέπει να διαβαστεί. Δεν μπορούμε όμως να πούμε με βεβαιότητα ποιες από τις τρεις πληροφορίες (γραφοφωνημικές, συντακτικές, σημασιολογικές) χρησιμοποίησε ο αναγνώστης για να διαβάσει την πρόταση, επειδή και οι τρεις αλληλοκαλύπτονται. Η παραπάνω διαπίστωση του Potter μειώνει την εγκυρότητα της μεθόδου, δηλαδή το βαθμό στον οποίο η μέθοδος αυτή αξιολογεί τα χαρακτηριστικά της αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου για τα οποία κατασκευάστηκε. Για να παρακαμφθεί η δυσκολία αυτή, ο Potter (1987) πρότείνει τον υπολογισμό της διαφοράς ανάμεσα στο βαθμό συντακτικής και σημασιολογικής συσχέτισης που προκύπτει όταν οι λανθασμένες λέξεις διαβάζονται μέσα και έξω από την πρόταση ως μεμονωμένες λέξεις (βαθμός διαφοράς = βαθμός συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας μέσα στην πρόταση - βαθμό συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας έξω από την πρόταση).

Έρευνες ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» και χαρακτηριστικών κειμένου

Στις έρευνες αυτές μελετάται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα αναγνωστικά «λάθη» και στα διάφορα χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως είναι το επίπεδο δυσκολίας του κειμένου, το περιεχόμενό του και ο τρόπος παρουσίασής του (Filippatou, 1995. Φιλιππάτου και συν., 2003. Henshaw, 1988. Juel, 1980. Kibby, 1979. Mingay, 1977. Moon, 1979. Stamboltzis, 1997). Η διαπίστωση της αλληλεπίδρασης του βαθμού αναγνωσιμότητας του κειμένου και των στρατηγι-

κών ανάγνωσης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Έτσι, μπορούν να εξαχθούν διαφορετικά συμπεράσματα για τις στρατηγικές ανάγνωσης του ίδιου παιδιού όταν αυτές αξιολογούνται σε κείμενα διαφορετικής δυσκολίας ή σε διαφορετικά ήδη κειμένων.

Το επίπεδο ευκολίας ή δυσκολίας ενός κειμένου εξαρτάται από ενδοκειμενικούς και εξωκειμενικούς παράγοντες. Οι ενδοκειμενικοί παράγοντες αφορούν τη φωνοτακτική, τη μορφολογική και τη συντακτική δομή του κειμένου, δηλαδή τον αριθμό και το είδος των συλλαβών (απλές συλλαβές ή συλλαβές με συμφωνικά συμπλέγματα), τον αριθμό και το είδος των λέξεων (δισύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες, απλές ή με συμφωνικά συμπλέγματα), τον αριθμό και το είδος των προτάσεων (κύριες και δευτερεύουσες), το περιεχόμενο του κειμένου, π.χ., μυθιστορήματα, διηγήματα, επιστημονικά κείμενα κτλ., την έκτασή του και τον τρόπο παρουσίασής του, π.χ., εικόνες και τίτλοι. Οι εξωκειμενικοί παράγοντες αφορούν την προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη σχετικά με το θέμα στο οποίο αναφέρεται το κείμενο και την αναγνωστική του ικανότητα (Henshaw, 1988). Ορισμένοι ερευνητές προτείνουν τη διεύρυνση και τον επαναπροσδιορισμό της μεθόδου της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» με σκοπό να μελετάται και η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της ανάγνωσης, δηλαδή η επίδραση κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων (π.χ., η γλωσσική εμπειρία του αναγνώστη, οι κοινωνικές νόρμες, οι στόχοι που θέτει ο αναγνώστης κατά την αναγνωστική διαδικασία κ.ά.) στην παραγωγή και στην ερμηνεία των «λαθών» (Bloom & Dail, 1997).

Τα βασικότερα συμπεράσματα των ερευνών της ομάδας αυτής είναι τα ακόλουθα:

(α) Το επίπεδο δυσκολίας - ευκολίας ενός κειμένου διαφοροποιεί τα αναγνωστικά «λάθη» που κάνουν τόσο οι ικανοί όσο και οι αδύνατοι αναγνώστες [Biemiller, 1979. Filippatou, 1995. Φιλιππάτου και συν., 2003. Mingay, 1977. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994]. Δεν υπάρχει όμως συμφωνία των ερευνητικών ευρημάτων σχετικά με τα είδη των αναγνωστικών «λαθών»

που κάνουν οι ικανοί ή οι αδύνατοι αναγνώστες, ακόμα και σε κείμενα ανάλογης δυσκολίας ή ευκολίας. Ωστόσο, στις περισσότερες έρευνες όσο αυξάνει η αναγνωστική δυσκολία των κειμένων τόσο μεγαλώνει και η αναλογία γραφοφωνημικά όμοιων «λαθών» και σημασιολογικά αποδεκτών «λαθών» για τους καλούς αναγνώστες, ενώ το αντίστροφο συμβαίνει για τους αδύνατους αναγνώστες. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στα γραφοφωνημικά και σημασιολογικά «λάθη» των αδύνατων αναγνωστών στα πιο δύσκολα κείμενα είναι μικρή [Biemiller, 1979. Filippatou, 1995. Juel, 1980. Mingay, 1977. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz 1994]. Σε έρευνα που έγινε στην ελληνική γλώσσα με μαθητές της Γ' τάξης του δημοτικού βρέθηκε ότι τόσο οι ικανοί όσο και οι αδύνατοι αναγνώστες έκαναν περισσότερο χρήση των γραφοφωνημικών πληροφοριών καθώς δυσκόλευε το κείμενο (Φιλιππάτου και συν., 2003). Είναι δύσκολο να συγκριθούν και να γενικευθούν τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν οι παραπάνω έρευνες. Η δυσκολία αυτή πιθανόν να οφείλεται στις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ερευνών σχετικά και με διάφορους άλλους παράγοντες που επίσης επηρεάζουν την αναγνωστική διαδικασία (είδος των κειμένων, χρονολογική ή αναγνωστική ηλικία του δείγματος, προϋπάρχουσα γνώση του αναγνώστη, μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης, κατηγορίες των «λαθών» που εξετάζονται, τρόπος αξιολόγησής τους και τρόπος παρουσίασης των κειμένων).

(β) Φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα υφολογικά χαρακτηριστικά (αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις, τόνοι, σημεία στίξης κ.λπ.), στη σύνταξη, στη δομή και στο περιεχόμενο του κειμένου, και στα αναγνωστικά «λάθη» των παιδιών. Στις έρευνες των Moon (1979) και Hartley (1985) επισημαίνεται ότι όσο αλλοιώνονται το ύψος, η σύνταξη και η δομή του κειμένου τόσο αυξάνονται τα αναγνωστικά «λάθη» που κάνουν τα παιδιά. Η σχέση όμως αυτή δεν έχει επαρκώς μελετηθεί. Επίσης, στην έρευνα της Stamboltzis (1997) στην οποία μελετάται η σχέση των αναγνωστικών «λαθών» με τα διαφορετικά είδη κειμένων (πληροφοριακό, αφηγηματικό, αυτοβιογρα-

φικό) σε παιδιά δίγλωσσα και παιδιά με μία μητρική γλώσσα βρέθηκε ότι στο αυτοβιογραφικό κείμενο, που ήταν το δυσκολότερο, τα δίγλωσσα παιδιά έκαναν περισσότερο χρήση και των τριών συστημάτων της γλώσσας (γραφοφωνημικό, συντακτικό, σημασιολογικό) για να το κατανοήσουν.

(γ) Η ύπαρξη εικόνων και τίτλων, σε συνδυασμό με το κείμενο, επηρεάζει, επίσης, ανάλογα και με τις αναγνωστικές ικανότητες των αναγνωστών και το επίπεδο αναγνωσιμότητας του κειμένου, την παραγωγή και την ποιότητα των αναγνωστικών «λαθών». Διαφορετικοί, μάλιστα, τύποι εικόνων και τίτλων φαίνεται να επηρεάζουν διαφορετικά την αναγνωστική συμπεριφορά παιδιών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή αναγνωστική ικανότητα (Filippatou, 1995). Στην έρευνα αυτή αγγλόφωνοι μαθητές 7-8 ετών με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα έκαναν λιγότερα αναγνωστικά «λάθη» και περισσότερο αποδεκτά από συντακτική και σημασιολογική άποψη και απάντησαν πιο σωστά στις ερωτήσεις κατανόησης των κειμένων, όταν τα κείμενά τους συνοδεύονταν από μη συγκεντρωτικές (αναλυτικές) εικόνες, δηλαδή εικόνες που απεικονίζουν τρία ξεχωριστά στοιχεία του κειμένου (π.χ., τρεις διαφορετικές εικόνες που δείχνουν μια γάτα, ένα γατάκι και ένα παιδί), ή τίτλους (π.χ., η γάτα, το γατάκι και ο Jack), ή συνδυασμό των μη συγκεντρωτικών εικόνων με συγκεντρωτικούς τίτλους. Τα αποτελέσματα αυτά αφορούσαν τα κείμενα μέτριας ή ανώτερης αναγνωστικής δυσκολίας. Στους μαθητές με μέτρια αναγνωστική ικανότητα οι συγκεντρωτικές εικόνες (π.χ., μια εικόνα και με τα τρία παραπάνω στοιχεία) και οι συγκεντρωτικοί τίτλοι (π.χ., οι επισκέπτες του Jack) συνέβαλλαν περισσότερο στην παραγωγή συντακτικών και σημασιολογικών αποδεκτών «λαθών» και στην κατανόηση κειμένων, κυρίως στο κείμενο υψηλής αναγνωστικής δυσκολίας. Τέλος, στους μαθητές με ανώτερες αναγνωστικές ικανότητες οι εικόνες και οι τίτλοι δεν είχαν στατιστικώς σημαντική επίδραση στη σωστή ανάγνωση και κατανόηση κειμένων χαμηλής και μέτριας αναγνωστικής δυσκολίας. Αντίθετα, στο δύσκολο κείμενο η παρουσία μη συγκεντρωτι-

κών εικόνων και τίτλων προώθησε την επεξεργασία των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου και την κατανόηση των κειμένων.

Έρευνες ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» και μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης

Ορισμένοι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στα προγράμματα διδασκαλίας της ανάγνωσης και στα αναγνωστικά «λάθη» που κάνουν οι μαθητές. Κι αυτό για να δουν κατά πόσο επηρεάζονται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες κατά την ανάγνωση ενός κειμένου από τη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης – αναλυτικοσυνθετική (φωνημική) μέθοδος, ολική μέθοδος, συνδυασμός μεθόδων (Barr, 1974. Carnine, Carnine, & Gersten, 1984. Cohen, 1974-1975. Potter, 1983).

Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι παιδιά τα οποία διδάσκονται την ανάγνωση μέσα από προγράμματα που αποσκοπούν στην ανάπτυξη ικανοτήτων νοηματικής επεξεργασίας του κειμένου τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις σημασιολογικές πληροφορίες για να διαβάσουν ένα κείμενο (Potter, 1983). Αντίθετα, παιδιά που διδάσκονται ανάγνωση με τη βοήθεια αναλυτικοσυνθετικών μεθόδων τείνουν να κάνουν μεγαλύτερη χρήση των γραφοφωνημικών παρά των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου (Barr, 1974. Carnine et al., 1984). Παιδιά που διδάσκονται ανάγνωση χρησιμοποιώντας και τις δύο παραπάνω μεθόδους παράγουν μεικτά «λάθη», δηλαδή «λάθη» που αντιστοιχούν στη μία και στην άλλη μέθοδο διδασκαλίας (Schlieper, 1977).

Έρευνες ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» και άλλων παραγόντων

Ο τομέας αυτός της έρευνας μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε την ποιότητα των αναγνωστικών «λαθών» του αναγνώστη σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως είναι η κατανόηση του κειμένου, η ικανότητα αναδιήγησης της ιστορίας, η μεταγνωστική ικανότητα του ανα-

γνώστη, η σχολική του επίδοση και το κοινωνικοοικονομικό του επίπεδο [Beebe, 1980. Browne, 1985. Goldsmith-Phillips, 1989. Goodman & Burke, 1972. Κολιάδης και συν., 1999. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994. Wixson, 1979].

Τα κυριότερα συμπεράσματα των ερευνών αυτών είναι τα εξής:

(α) Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη χρήση των συντακτικών και σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου που γίνεται με σκοπό την αποκωδικοποίηση των λέξεων και στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης για να κατανοήσει το νόημα του κειμένου. Δεν υπάρχει δηλαδή μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στα σημασιολογικά αποδεκτά αναγνωστικά «λάθη» που κάνει ένας αναγνώστης και στο βαθμό κατανόησης του κειμένου [Goldsmith-Phillips, 1989. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994]. Επιπλέον, οι Goodman και Burke (1972) υποστηρίζουν ότι η σχέση ανάμεσα στα σημασιολογικά αποδεκτά αναγνωστικά «λάθη» που κάνει ένας αναγνώστης, δηλαδή στα λάθη που δεν αλλοιώνουν το νόημα της πρότασης, και στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου, όπως προκύπτει από την προφορική αναδιήγηση του κειμένου, είναι αντιστρόφως ανάλογη. Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι η σχέση αυτή εξαρτάται από τον τρόπο αξιολόγησης της ικανότητας κατανόησης (Beebe, 1980. Wixson, 1979). Η Beebe αναφέρει ότι η διήγηση της ιστορίας ενός κειμένου δεν μπορεί να αποτελέσει έγκυρο τρόπο αξιολόγησης της κατανόησης του κειμένου αυτού, εφόσον, εκτός από την κατανόηση της ιστορίας, η αναδιήγηση προϋποθέτει και την ικανότητα έκφρασης και μεταφοράς σε ένα άλλο άτομο των πληροφοριών που έχει διαβάσει ο αναγνώστης. Στην προσπάθειά της να ξεπεράσει το παραπάνω εμπόδιο, η ίδια εισήγαγε έναν άλλο τρόπο αξιολόγησης της κατανόησης ενός κειμένου, αυτόν της συμπλήρωσης ελλείπων προτάσεων μέσα σε ένα κείμενο.

Εκτός από τους Goodman και Burke και την Beebe, και άλλοι ερευνητές μελέτησαν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα αναγνωστι-

κά «λάθη» και στην κατανόηση του κειμένου (Filippatou, 1995). Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δείχνουν τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη χρήση των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου για την αποκωδικοποίηση των λέξεων (σημασιολογικός αποδεκτά «λάθη») και στη χρήση στρατηγικών για την κατανόηση του κειμένου (απαντήσεις σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου ή αναδιήγηση κειμένου). Αυτό διαπιστώθηκε και από την έρευνα των Sadoski και Page (1984), οι οποίοι κατέληξαν ότι, για να εκτιμηθεί ο βαθμός κατανόησης του κειμένου, δεν είναι αρκετή η αξιολόγηση των σημασιολογικών αποδεκτών «λαθών», αλλά χρειάζεται να ληφθούν υπόψη και άλλοι δείκτες που μπορούν να κατασκευαστούν με βάση το συνδυασμό των αναγνωστικών «λαθών».

(β) Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας διαφοροποιεί τα αναγνωστικά «λάθη» που κάνουν Έλληνες μαθητές της Β' και της Γ' τάξης του δημοτικού, όπως φαίνεται από την έρευνα του Κολιάδη και των συνεργατών του (1999). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο παρουσιάζουν εντονότερες δυσκολίες σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα όσον αφορά: α) τα σημεία στίξης, β) τον τονισμό, γ) τα γραμματικά λάθη σε αριθμούς, πτώσεις και καταλήξεις ρημάτων, δ) τον προσανατολισμό τους στο κείμενο, και ε) τις οπτικές και ακουστικές συγχύσεις. Δυστυχώς, η έρευνα αυτή δεν προχωρά παραπέρα στην ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» των μαθητών σε σχέση με τα επιμέρους συστήματα της γλώσσας.

Κριτική θεώρηση του θεωρητικού πλαισίου της μεθόδου και των ερευνητικών δεδομένων

Παρά τους υποστηρικτές που έχει η μέθοδος ανάλυσης της αναγνωστικής συμπεριφοράς σύμφωνα με το μοντέλο του Goodman (1969), δεν είναι λίγοι οι ερευνητές εκείνοι που έχουν θέσει υπό αμφισβήτηση τόσο το θεωρητικό της

υπόβαθρο όσο και την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της (Leu, 1982. Liberman & Liberman, 1990. Hempenstall, 1999. Potter, 1980).

Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της μεθόδου αυτής, έχουν διατυπωθεί έντονες επιφυλάξεις και τεκμηριωμένες αντιρρήσεις από σημαντικούς ερευνητές της αναγνωστικής διαδικασίας που είναι οπαδοί της «προσέγγισης εκ των κάτω προς τα άνω» (Liberman & Liberman, 1990. Hempenstall, 1999). Όπως φαίνεται από αρκετές έρευνες, τα συμπεράσματα των οποίων ανακεφαλαιώνονται από τον Lyon (1996), η ανάγνωση που αποσκοπεί στην κατανόηση του γραπτού λόγου βασίζεται πρωταρχικά στην ικανότητα γρήγορης και αυτοματοποιημένης αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης των λέξεων. Οι υποστηρικτές της «ολικής προσέγγισης της γλώσσας» φαίνεται να συγχέουν το επιθυμητό αποτέλεσμα της αναγνωστικής διαδικασίας, δηλαδή την κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου, με το μέσο διακπεραΐωσής της. Για να κατανοήσει, όμως, ο αναγνώστης το νόημα του κειμένου, πρέπει πρώτα να αποκωδικοποιήσει τα γραπτά σύμβολα (Foorman, 1995). Σύμφωνα με τις θέσεις αυτές, για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας απαραίτητη θεωρείται η συστηματική διδασκαλία των δομικών στοιχείων της γλώσσας (γράμματα, φθόγγοι, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις). Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Πόρποδας (2002), πρόσφατες έρευνες σε διάφορες γλώσσες αλλά και στην ελληνική έχουν δείξει ότι η απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης όχι μόνο διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης αλλά αποτελεί και ισχυρό προγνωστικό στοιχείο της αναγνωστικής επίδοσης. Αντίθετα, οι δείκτες που μετρούν την ικανότητα συντακτικής και σημασιολογικής επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου δε φαίνεται να έχουν ισχυρή συνάφεια με την ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης των λέξεων (Vellutino, 1991).

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Hempenstall (1999), η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» με βάση το σύστημα ταξινόμησης των Goodman και Burke (1972) θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξαγωγή παραπλανητικών συ-

μπερασμάτων σχετικά με τους διδακτικούς στόχους που πρέπει να τεθούν κατά τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Στο πλαίσιο της «ολικής προσέγγισης της γλώσσας» ο εκπαιδευτικός δεν είναι απαραίτητο να διδάξει στον αναγνώστη που κάνει σημασιολογικώς αποδεκτές αντικαταστάσεις [π.χ., ο αναγνώστης διαβάζει «Ο χωριάτης (αντί χωρικός) ανέβηκε στο φορτηγό του και πήγε στην πόλη»] τη φωνολογική δομή της λέξης που διάβασε λανθασμένα, αν και φαίνεται ότι ο αναγνώστης αυτός έχει ελλιπή γνώση στον τομέα αυτό, επειδή η ανάγνωσή του κατέληξε στην κατανόηση του νοήματος της πρότασης. Αντίθετα, στην περίπτωση του αναγνώστη που βασιζόμενος στις γραφοφωνημικές πληροφορίες της λέξης κάνει μη σημασιολογικώς αποδεκτές αντικαταστάσεις [π.χ., ο αναγνώστης διαβάζει «Ο χώρος (αντί χωρικός) ανέβηκε στο φορτηγό του και πήγε στην πόλη»], ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παροτρύνει τον αναγνώστη να βασίζεται περισσότερο στα συμφραζόμενα και να εικάζει τις λέξεις προκειμένου να βγαίνει το σωστό νόημα, παρά να εμμένει στην αποκωδικοποίηση των γραμμάτων.

Οι παραπάνω θέσεις σχετικά με την παρέμβαση έρχονται σε αντίθεση με τα πρόσφατα ερευνητικά συμπεράσματα περί διδασκαλίας της ανάγνωσης όπως αυτά συνοψίζονται από τον Πόρποδα (2002). Με βάση τα συμπεράσματα αυτά και τους ισχυρισμούς του Lyon (1996), τόσο ο αναγνώστης που έχει ανεπαρκή γνώση της φωνολογικής ταυτότητας της γλώσσας, και γι' αυτό κάνει λάθη με γραφοφωνημική ομοιότητα, όσο και ο αναγνώστης που διαβάζει λάθος τη λέξη, επειδή την εικάζει βασιζόμενος στα συμφραζόμενα, χρειάζονται διδασκαλία των κανόνων αποκωδικοποίησης των γραπτών συμβόλων της γλώσσας. Ο ακραίος ισχυρισμός ορισμένων οπαδών της «ολικής προσέγγισης της γλώσσας» ότι η διδασκαλία των δομικών στοιχείων του γραπτού λόγου (γράμματα, φθόγγοι, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις) δεν έχουν θέση στην «ολική προσέγγιση της γλώσσας» αποδεικνύεται λανθασμένος. Εξάλλου, μελετητές της μεθόδου αυτής υποστηρίζουν ότι η «ολική προσέγγιση της

γλώσσας» δεν απορρίπτει τη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης αλλά μπορεί να την εμπειρικήσει (Routman, 1996. Sherman, 1998). Η γραφοφωνημική αντιστοιχία, η γραμματική και η ορθογραφία μπορούν να διδαχθούν μέσα από τα κείμενα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για ανάγνωση ή από κείμενα που γράφουν τα ίδια τα παιδιά (Clay, 1993b. Weaver, 1995). Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής συντελείται σε συνδυασμό με τις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή και παράλληλα δίνεται έμφαση και στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας (Strickland, 1998).

Επιπλέον, σε αναγνώστες που αντιμετωπίζουν ειδική δυσκολία στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (δυσλεξία) παλαιότερα αλλά και πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι προγράμματα που συνδυάζουν τη συστηματική διδασκαλία των δομικών στοιχείων της γλώσσας (γράμματα, φθόγγοι, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις) με ορισμένα στοιχεία της «ολικής προσέγγισης της γλώσσας» (π.χ., το πρόγραμμα παρέμβασης της Clay που καλείται Αναγνωστική Ανάκτηση – reading recovery) είναι πιο αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες απ' ό,τι προγράμματα που βασίζονται αποκλειστικά στην «ολική προσέγγιση της γλώσσας» (Clay, 1993b. Eldredge, 1991. Snow, Burns, & Griffin, 1998. Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller, & Conway, 2001).

Πέρα από το θεωρητικό πλαίσιο της μεθόδου, στις περισσότερες από τις έρευνες που συζητήθηκαν στην προηγούμενη ενότητα υπάρχουν ορισμένες μεθοδολογικές αδυναμίες, οι οποίες θέτουν προβληματισμούς σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μεθόδου αυτής. Οι σημαντικότερες μεθοδολογικές αδυναμίες είναι οι ακόλουθες:

- Ελλιπής ορισμός των κατηγοριών των αναγνωστικών «λαθών» και ελλιπής περιγραφή του συστήματος αξιολόγησης των «λαθών» αυτών.

- Ελλιπής προσδιορισμός των μονοσήματων αναγνωστικών «λαθών» (αναγνωστικά «λά-

θη» που προκύπτουν από τη χρήση ενός μόνο συστήματος της γλώσσας) και των πολυσήματων αναγνωστικών «λαθών» («λάθη» που προκύπτουν από τη χρήση και των τριών συστημάτων της γλώσσας).

- Ελλιπής προσδιορισμός των μεταβλητών της έρευνας (π.χ., επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας του δείγματος, μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης, επίπεδο δυσκολίας κειμένου, είδος κειμένου).

Αναλυτικότερα, οι αδυναμίες αυτές έχουν ως εξής:

1. Κατηγορίες αναγνωστικών «λαθών» και αξιολόγησή τους

Τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη φάση εξέλιξης των ερευνών που χρησιμοποιούν τη μέθοδο της ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» χαρακτηρίζονται από έλλειψη συμφωνίας σχετικά με το στοιχείο της γλώσσας που θα αξιολογηθεί ως «λάθος» (π.χ., στίξη, λέξη, συλλαβή, φράση). Επίσης, δεν υπάρχει συμφωνία για το πώς ορίζονται οι κατηγορίες των αναγνωστικών «λαθών». Ερωτήματα σχετικά με το τι πρέπει να θεωρηθεί ως αναγνωστικό «λάθος» και πώς να αναλυθεί παραμένουν ακόμα και σήμερα άλυτα. Η ποικιλία των απόψεων που διατυπώνονται οδηγεί, από τη μια μεριά, σε συνεχή μελέτη των θεμάτων αυτών και στη διατύπωση όλο και λιγότερο ασαφών ορισμών. Από την άλλη μεριά, όμως, ευθύνεται για την ύπαρξη αντικρουόμενων αποτελεσμάτων.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, δηλαδή τι πρέπει να θεωρηθεί ως αναγνωστικό «λάθος», υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των ερευνητών για το αν η κατηγορία *άρνηση για απάντηση* θα πρέπει να επισημαίνεται από τον ερευνητή ή από τον εκπαιδευτικό και να αξιολογείται ξεχωριστά ως αναγνωστικό «λάθος». Οι περισσότερες έρευνες που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα δεν παρουσιάζουν ξεχωριστά την κατηγορία αυτή. Τη συμπεριλαμβάνουν στην κατηγορία *παραλείψεις λέξεων* (Biemiller, 1970. Filippatou, 1995. Goldsmith-Phillips, 1989. Goodman et al., 1987. Harding et al., 1985. Henshaw, 1988. Moon, 1979. Murray &

Maliphant, 1982. Stamboltzis, 1997. Thompson, 1981. Φιλιππάτου και συν., 2003. Weber, 1970. Willich et al., 1988). Ο διαχωρισμός των δύο παραπάνω κατηγοριών χρειάζεται να γίνεται όταν θέλουμε να μελετήσουμε το λόγο για τον οποίο ο αναγνώστης, καθώς διαβάζει, παραλείπει λέξεις. Τις παραλείπει συνειδητά, επειδή δε γνωρίζει πώς διαβάζονται, ή τις παραλείπει ασυνείδητα, επειδή διαφεύγουν από το οπτικό του πεδίο; Στην έρευνα του Cohen (1974-1975) η διαφορά στη συχνότητα των «λαθών» αυτών ήταν σημαντική. Η κατηγορία *άρνηση για απάντηση* περιλάμβανε το 47% των αναγνωστικών «λαθών» των μαθητών 6-7 ετών, ενώ η κατηγορία *παραλείψεις λέξεων* το 2%. Σε περίπτωση συγχώνευσης των δύο κατηγοριών η παραπάνω διαφορά δε θα ήταν εμφανής.

Τα λάθη *στίξης και τονισμού* αποτελούν επίσης επίμαχο θέμα συζήτησης μεταξύ διαφόρων υποστηρικτών της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών». Ορισμένοι ερευνητές συμπεριλαμβάνουν τα «λάθη» αυτά, στην ομάδα των προς ανάλυση αναγνωστικών «λαθών», με το επιχείρημα ότι τα «λάθη» αυτά και ιδίως της στίξης, δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τη χρήση από τον αναγνώστη του συντακτικού συστήματος της γλώσσας (Filippatou, 1995. Hood, 1975-1976. Goodman et al., 1987). Άλλοι, πάλι, ερευνητές [Goldsmith-Phillips, 1989. Henshaw, 1988. Willich et al., 1988. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994] δεν αναλύουν τα παραπάνω «λάθη», επειδή η ανάλυσή τους είναι πολύπλοκη και πολλές φορές υπάρχει αλληλοεπικάλυψή τους με άλλες κατηγορίες (π.χ., τα λάθη τονισμού και η λανθασμένη εκφορά λέξεων). Επιπλέον, οι αυτοδιορθώσεις και οι επαναλήψεις που κάνουν οι αναγνώστες για να αποκωδικοποιήσουν σωστά ένα κείμενο έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον ορισμένων ερευνητών, χωρίς όμως να χρησιμοποιούνται πάντα για περαιτέρω ποιοτική ανάλυση, γραφοφωνημική, συντακτική, σημασιολογική (Arnold, 1992. Filippatou, 1995. Goldsmith-Phillips, 1989. Goodman et al., 1987. Potter, 1982). Ιδιαίτερα οι αυτοδιορθώσεις έχουν θεωρηθεί και ως δείκτες της ικανότητας του ανα-

γνώστη να κατανοεί μέσα από τα συμπραζόμενα το νόημα του κειμένου (Clay, 1993a. Goldsmith-Phillips, 1989. Potter, 1982). Στις περισσότερες, όμως, έρευνες το ενδιαφέρον επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ανάλυση των αντικαταστάσεων που κάνουν οι αναγνώστες, επειδή οι αντικαταστάσεις αποτελούν και τα πιο συχνά «λάθη» (Arnold, 1992. Henshaw, 1988. Hudson & Haworth, 1983. Martens, 1997. Potter, 1980, 1982. Stamboltzis, 1997).

Ένα άλλο θέμα που εγείρει πλήθος συζητήσεων μεταξύ των ερευνητών της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» είναι η διαφωνία σχετικά με την κατηγορία «λαθών» που θα αξιολογηθεί σε γραφοφωνημικό, συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο. Ορισμένοι περιορίζουν τη γραφοφωνημική ανάλυση μόνο στις αντικαταστάσεις (Biemiller, 1970, 1979. Carnine et al., 1984. Cohen, 1974-1975. Goodman et al., 1987. Henshaw, 1988. Martens, 1997. Stamboltzis, 1997. Weber, 1970). Άλλοι αναλύουν γραφοφωνημικά και άλλες κατηγορίες «λαθών» (Clay, 1993a. Filippatou, 1995. Hood, 1975-1976. Goldsmith-Phillips, 1989). Μερικοί ερευνητές δεν αναφέρουν ευκρινώς τα είδη των αναγνωστικών «λαθών» που αναλύουν στα τρία επίπεδα της γλώσσας [Willich et al., 1988. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994]. Η σύγχυση επεκτείνεται και στην αξιολόγηση της συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας του «λάθους», αφού ορισμένοι ερευνητές αξιολογούν μαζί τη συντακτική και τη σημασιολογική ορθότητα ενός «λάθους» [Biemiller, 1970. Cohen, 1974-1975. Hood, 1975-1976. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994]. Αυτό, όμως, δημιουργεί προβλήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας από τη στιγμή που οι δύο κατηγορίες δε συμπίπτουν πάντα. Ένα «λάθος» μπορεί να είναι συντακτικά ορθό αλλά όχι και σημασιολογικά ορθό στο πλαίσιο της πρότασης ή της παραγράφου [π.χ., ο αναγνώστης διαβάζει «Ο Πέτρος έβαλε το πεθαμένο τζιτζίκι του στη χαράδρα (αντί χαραμάδα) ενός δοκαριού»]. Έτσι, αρκετοί ερευνητές αξιολογούν ξεχωριστά τη συντακτική από τη σημασιολογική ορθότητα (Arnold, 1992. Burke, 1977. Clay,

1993a. Filippatou, 1995. Φιλιππάτου και συν., 2003. Goldsmith-Phillips, 1989. Goodman et al., 1987. Harding et al., 1985. Henshaw, 1988. Murray & Maliphant, 1982. Willich et al., 1988).

Όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησης και βαθμολόγησης των «λαθών» στα τρία επίπεδα της γλώσσας, έχουν κατασκευαστεί και χρησιμοποιηθεί διάφορες κλίμακες. Ορισμένες από αυτές θεωρούνται κλίμακες ίσων διαστημάτων, όπως είναι η δεκάβαθμη κλίμακα του Goodman και των συνεργατών του (1987), η πεντάβαθμη κλίμακα του Cohen (1974-1975) και η τρίβαθμη κλίμακα του Willich και των συνεργατών του (1988). Άλλες βασίζονται στην εφαρμογή κάποιου συγκεκριμένου τύπου (Weber, 1970) ή απλώς στην ομοιότητα του πρώτου γράμματος μεταξύ της απάντησης του αναγνώστη και της λέξης του κειμένου (Biemiller, 1970, 1979). Μερικές φορές, πάλι, για την αξιολόγηση της γραφοφωνημικής ομοιότητας των λέξεων λαμβάνονται υπόψη γραμματικοί κανόνες (Cohen, 1974-1975).

Η ανομοιογένεια αυτή που παρατηρείται στη βαθμολόγηση των «λαθών» έχει ως συνέπεια τη δημιουργία ανακριβειών και τη δυσκολία σύγκρισης και γενίκευσης των αποτελεσμάτων των διαφόρων ερευνών. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα παραδείγματα: Σύμφωνα με το σύστημα αξιολόγησης του Cohen, η αντικατάσταση της λέξης «ένας» με τη λέξη «ο» λαμβάνει το βαθμό γραφοφωνημικής ομοιότητας 3, με ανώτατο το 5, επειδή και οι δύο λέξεις είναι άρθρα, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία γραφοφωνημική ομοιότητα ανάμεσα στις δύο λέξεις. Ομοίως, συστήματα που χρησιμοποιούν ως μοναδικό κριτήριο γραφοφωνημικής ομοιότητας το αρχικό γράμμα (Biemiller, 1970, 1979) οδηγούν σε αυθαίρετα και λανθασμένα συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό χρήσης από τον αναγνώστη του γραφοφωνημικού συστήματος της γλώσσας. Για παράδειγμα, η αντικατάσταση της λέξης «κορίτσια» από τη λέξη «κήπος» (1) λαμβάνει περιέργως τον ίδιο βαθμό γραφοφωνημικής ομοιότητας που θα λάμβανε η αντικατάσταση της λέξης «κορίτσια» με τη λέξη «κορίτσι» (2),

επειδή και οι δύο λέξεις αρχίζουν από «κ». Εντούτοις, είναι εμφανές ότι ο αναγνώστης που παρήγαγε το «λάθος» (2) χρησιμοποίησε πολύ περισσότερο τις γραφοφωνημικές πληροφορίες της λέξης του κειμένου (επτά γράμματα κοινά μεταξύ των λέξεων) απ' ό,τι στο παράδειγμα (1) (δύο γράμματα κοινά μεταξύ των λέξεων).

Κατά τον ίδιο τρόπο, συστήματα που χρησιμοποιούν τους δείκτες της συντακτικής και της σημασιολογικής ορθότητας ως δείκτες κατανόησης του νοήματος του κειμένου, χωρίς να προβλέπουν έναν ξεχωριστό δείκτη για την αλλαγή του νοήματος, κινδυνεύουν να οδηγηθούν σε λανθασμένες εκτιμήσεις. Παράδειγμα: Ο αναγνώστης διάβασε τη φράση «ο επιστάτης περίμενε να τελειώσει η πρόβα (αντί μπόρα) για να καθαρίσει το τσίρκο». Η παραπάνω αντικατάσταση, αν και είναι συντακτικά και σημασιολογικά αποδεκτή στο πλαίσιο της πρότασης, αλλάζει το νόημα της παραγράφου.

Το σύστημα αξιολόγησης και βαθμολόγησης των αναγνωστικών «λαθών» που προτείνουν οι Goodman και Burke (1972) μάς δίνει μια πιο λεπτομερή ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» και μειώνει τις πιθανότητες αυθαίρετων συμπερασμάτων. Αυτό επιτυγχάνεται λόγω της ύπαρξης κλιμάκων με αρκετές διαβαθμίσεις ομοιότητας (δεκάβαθμη κλίμακα γραφοφωνημικής ομοιότητας, πεντάβαθμη κλίμακα συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας). Επιπλέον, το σύστημα αυτό παρέχει, ως προς την αλλαγή του νοήματος του κειμένου, ξεχωριστή τρίβαθμη κλίμακα αξιολόγησης των συντακτικώς και σημασιολογικώς αποδεκτών «λαθών». Δεν υπάρχουν, όμως, επαρκή στοιχεία που να πιστοποιούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των κλιμάκων αξιολόγησης που περιλαμβάνουν τα παραπάνω συστήματα, καθώς και την ύπαρξη ίσων διαστημάτων ανάμεσα στις διαβαθμίσεις, όπως υποστηρίζουν οι δημιουργοί τους (Leu, 1982. Potter, 1982). Το πρόβλημα γίνεται πιο σύνθετο όταν ορισμένοι ερευνητές θεωρούν τις κλίμακες αυτές ίσων διαστημάτων και όχι ως τακτικές ή, ακόμα, και ως κατηγορικές. Έτσι, δεν εφαρμόζουν μη παραμετρικά αλλά παραμετρικά στατι-

στικά κριτήρια.

Από την άλλη μεριά, όμως, το πλήθος των κατηγοριών ταξινόμησης και ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» που προτείνουν οι Goodman και Burke (1972) και οι πολλές διαβαθμίσεις εντός των κατηγοριών αυτών καθιστούν την ταξινομία δύσχρηστη, ιδίως στις σχολικές τάξεις. Για το λόγο αυτό έχουν κατασκευαστεί πιο απλά συστήματα αξιολόγησης, τόσο από τον Goodman και τους συνεργάτες του (1987) όσο και από άλλους ερευνητές (Arnold, 1992. Clay, 1993a).

Συγκεκριμένα, η Arnold (1992) και η Clay (1993a) χρησιμοποίησαν για την ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» μόνο τις τρεις γενικές κατηγορίες: (α) λάθη που αφορούν το σημασιολογικό επίπεδο, (β) λάθη που αφορούν το συντακτικό επίπεδο, και (γ) λάθη που αφορούν το γραφοφωνημικό επίπεδο. Δεν υπήρχαν διαβαθμίσεις για την κάθε κατηγορία, όπως υπήρχαν στα συστήματα ανάλυσης άλλων ερευνητών (Cohen, 1974-1975. Goodman et al., 1987. Willich et al., 1988). Αυτό από τη μια μεριά διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, από την άλλη, όμως, δεν τους δίνει πληροφορίες για το βαθμό στον οποίο χρησιμοποιεί ο αναγνώστης τις γραφοφωνημικές, συντακτικές ή σημασιολογικές πληροφορίες του κειμένου. Σε περίπτωση που χρειάζεται να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να μελετήσουν περισσότερο τις απαντήσεις του αναγνώστη. Το θεωρητικό πλαίσιο και των δύο συστημάτων έχει τη βάση του στην «ολική προσέγγιση της γλώσσας», στην περίπτωση όμως της Clay η ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών» αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης μεθόδου αξιολόγησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία και από την προσέγγιση «εκ των κάτω προς τα άνω», δηλαδή αξιολόγηση της γνώσης των γραμμάτων, της αποκωδικοποίησης λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας και της γνώσης της γραφοφωνημικής αντιστοιχίας. Τα παραπάνω αποτελούν στόχους και του προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόζει η Clay, δηλαδή του προγράμματος Αναγνωστικής Ανάκτησης - RR

(Clay, 1993b). Η προσπάθειά της για συνδυασμό των δύο προσεγγίσεων εκφράζει την πεποίθησή της ότι καμία από τις δύο προσεγγίσεις δεν αρκεί, τόσο σε επίπεδο αξιολόγησης όσο και σε επίπεδο παρέμβασης, για τη μελέτη και την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας.

Η μεταγενέστερη μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» που πρότειναν ο Goodman και οι συνεργάτες του (1987), επιχειρώντας να περιορίσουν τις μεθοδολογικές αδυναμίες παλαιότερων ταξινομιών, χαρακτηρίζεται και αυτή από ορισμένες αδυναμίες. Για παράδειγμα, με βάση την ταξινομία αυτή, η αντικατάσταση της λέξης «ακροβατώ» από τη λέξη «ακολουθώ» (1) παίρνει μεγαλύτερο βαθμό γραφοφωνημικής ομοιότητας απ' ό,τι η αντικατάσταση της λέξης «ακροβατώ» από τη λέξη «ακροβάτης» (2). Αυτό συμβαίνει επειδή στο σύστημα βαθμολόγησης του Goodman η αρχική και η τελική συλλαβή μιας λέξης έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα απ' ό,τι η αρχική και η μεσαία, παρά το γεγονός ότι στην περίπτωση (1) τα κοινά γράμματα μεταξύ των δύο λέξεων είναι 4, ενώ στην περίπτωση (2) είναι 7. Ορισμένοι ερευνητές, στην προσπάθειά τους να ξεπεράσουν μερικές από τις αδυναμίες του συστήματος αξιολόγησης αναγνωστικών «λαθών» του Goodman και των συνεργατών του (1987), τροποποίησαν τις κλίμακες και τον τρόπο υπολογισμού των δεικτών γραφοφωνημικής ομοιότητας, συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας. Επιχείρησαν, προκειμένου να γίνει λιγότερο υποκειμενική η αξιολόγηση των «λαθών» από διάφορους ερευνητές και τα αποτελέσματα των ερευνών να είναι συγκρίσιμα, να μετατρέψουν τους δείκτες γραφοφωνημικής ομοιότητας, συντακτικής και σημασιολογικής ορθότητας σε ποσοτικούς (Filippatou, 1995. Goldsmith et al., 1982. Willich et al., 1988).

2. Μονοσήμαντα και πολυσήμαντα «λάθη»

Μία άλλη αδυναμία που παρατηρήθηκε στις έρευνες ποιοτικής ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» είναι η παράλειψη αναφοράς από ορισμένους ερευνητές στα «λάθη» εκείνα που εμπίπτουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες

(π.χ., γραφοφωνημικά όμοιο, συντακτικά και σημασιολογικά ορθό). Σε ορισμένες περιπτώσεις (βλέπε σ. 321) υπάρχουν «λάθη» που μπορούν να συμπεριληφθούν και στις τρεις παραπάνω κατηγορίες, ενώ ενδέχεται κατά την παραγωγή του «λάθους» αυτού ο αναγνώστης να έχει χρησιμοποιήσει μόνο μία ή δύο συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου. Στην ταξινόμια ποιοτικής ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» του Goodman και των συνεργατών του (1987) με την καταγραφή και των μεικτών «λαθών» αυξάνεται η συχνότητα των «λαθών» ανά κατηγορία και αλλοιώνεται το ποσοστό των γραφοφωνημικών, συντακτικών και σημασιολογικών «λαθών». Θα ήταν ίσως καλύτερο τα «λάθη» αυτά να καταγράφονται και να αξιολογούνται ξεχωριστά.

Αν και είναι δύσκολο να διαχωρίσει κανείς τις πραγματικές από τις πιθανές πληροφορίες που χρησιμοποιεί ο αναγνώστης για να διαβάσει ένα κείμενο, ορισμένοι ερευνητές επιχείρησαν να ξεπεράσουν το πρόβλημα αυτό με τη δημιουργία δεικτών που λαμβάνουν υπόψη την επικάλυψη ορισμένων «λαθών». Όπως σημειώθηκε προηγουμένως ο Potter (1980), αναφερόμενος στην επικάλυψη των γραφοφωνημικών και των συντακτικών «λαθών», προτείνει τον υπολογισμό της διαφοράς της σημασιολογικής ορθότητας των «λαθών» μέσα στο κείμενο και έξω από αυτό, ως μεμονωμένες λέξεις. Άλλοι ερευνητές (π.χ., Thompson, 1981) χρησιμοποίησαν ειδικά σχεδιασμένο έντυπο υλικό που να διευκολύνει κάθε φορά τη χρήση είτε των γραφοφωνημικών είτε των σημασιολογικών πληροφοριών του κειμένου [π.χ., «Ο Γιάννης χτύπησε το ρόδι (αντί πόδι) του». Αν ο αναγνώστης διαβάσει στην παραπάνω πρόταση ρόδι, σημαίνει ότι χρησιμοποίησε περισσότερο τις γραφοφωνημικές πληροφορίες, ενώ, αν διαβάσει πόδι, επηρεάστηκε περισσότερο από τα συμφραζόμενα].

Από τις έρευνες που μελετούν την ποιότητα των αναγνωστικών «λαθών» ελάχιστες είναι αυτές που αναφέρουν το ποσοστό των «λαθών» εκείνων που είναι πολυσήμαντα και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε περισσότερες από μία κατηγορίες (Filippatou, 1995. Henshaw, 1988). Η

έλλειψη εντοπισμού των «λαθών» αυτών καθιστά τη σύγκριση και τη γενίκευση των διαφόρων ερευνητικών δεδομένων ανέφικτες. Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί η χρήση πολυσήμαντων «λαθών» από ομάδες άομων διαφορετικής αναγνωστικής ικανότητας.

3. Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας

Σε αρκετές έρευνες από αυτές που αναφέρθηκαν στην παρούσα μελέτη παρατηρείται ελλιπής προσδιορισμός ορισμένων μεταβλητών της έρευνας, όπως είναι το επίπεδο αναγνωσιμότητας και τα χαρακτηριστικά των κειμένων, το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας του δείγματος, η μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης.

Έτσι, από τις ήδη υπάρχουσες έρευνες προκύπτουν, λόγω μεθοδολογικών διαφορών, αντικρουόμενα συμπεράσματα. Σε ορισμένες έρευνες γίνεται σύγκριση των αναγνωστικών «λαθών» που κάνουν διαφορετικές ομάδες ικανών ή αδύνατων αναγνωστών χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο αναγνωσιμότητας των κειμένων που διαβάζουν οι ομάδες αυτές (Biemiller, 1970. Goodman & Burke, 1972. Murray & Maliphant, 1982. Weber, 1970). Όταν, όμως, μια ομάδα αναγνωστών διαβάζει ένα κείμενο το οποίο της είναι εύκολο, είναι φυσικό να κάνει διαφορετικά «λάθη» από αυτά που θα κάνει μια άλλη ομάδα αναγνωστών η οποία θα διαβάσει το ίδιο κείμενο που της είναι δύσκολο.

Επίσης, στις έρευνες ποιοτικής ανάλυσης αναγνωστικών «λαθών» που παρουσιάστηκαν παραπάνω υπάρχει μεγάλη διακύμανση σχετικά με τον αριθμό του δείγματος. Ο αριθμός αυτός ποικίλλει από 2 έως 216 άτομα. Επειδή η ποιοτική ανάλυση «λαθών» είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, ο μέσος αριθμός δείγματος στις περισσότερες έρευνες είναι 50 με 80 παιδιά. Στις έρευνες, όμως, στις οποίες το δείγμα είναι μικρό υπάρχει πρόβλημα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Ένας άλλος παράγοντας που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων είναι ο ελλιπής προσδιορισμός των ατομικών χαρακτηριστικών του δείγματος και του επιπέδου της αναγνωστικής τους ικανότητας. Στις παλαιό-

τερες έρευνες παρατηρείται ελλιπής αναφορά στα χαρακτηριστικά του δείγματος (Biemiller, 1970. Burke, 1976, 1977. Cohen, 1974-1975. Weber, 1970). Στις έρευνες αυτές δίνονται γενικές πληροφορίες για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του δείγματος, χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στα κριτήρια προσδιορισμού του επιπέδου αυτού. Τις περισσότερες φορές δε δίνονται οι αναγνωστικές ηλικίες ή τα κριτήρια ταξινόμησης των αναγνωστών σε ομάδες χαμηλής, μέτριας ή υψηλής αναγνωστικής ικανότητας (Burke, 1976, 1977. Murray & Maliphant, 1982. Weber, 1970).

Στις πιο πρόσφατες έρευνες δίνονται περισσότερες πληροφορίες για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των αναγνωστών, τη μητρική γλώσσα, την αναγνωστική τους ικανότητα, τη νοητική τους ικανότητα, την επίδοσή τους σε άλλα τεστ και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθούν [Carnine et al., 1984. Filippatou, 1995. Φιλίππατου και συν., 2003. Goldsmith-Phillips, 1989. Harding et al., 1985. Henshaw, 1988. Κολιάδης και συν., 1999. Moore & Bratingham, 2003. Stamboltzis, 1997. Willich et al., 1988. Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, 1994]. Έτσι, με την παροχή επαρκών πληροφοριών για το δείγμα κάθε έρευνας γίνεται πιο εφικτή η σύγκριση των διάφορων ερευνητικών δεδομένων.

Στις περισσότερες έρευνες γίνεται μια γενική αναφορά στη μέθοδο διδασκαλίας της ανάγνωσης. Εντούτοις, η αναφορά αυτή δε δίνει πληροφορίες για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, που συχνά είναι μεικτό (φωνημική και ολική μέθοδος). Σημαντική πληροφορία για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μιας έρευνας ποιοτικής ανάλυσης «λαθών» αποτελεί η αναφορά στα στάδια του προγράμματος διδασκαλίας της γλώσσας και στις συνθήκες διεξαγωγής του. Μόνο η έρευνα των Carnine et al. (1984) δίνουν επαρκείς πληροφορίες για το περιεχόμενο και τα στάδια του προγράμματος.

Η λεπτομερής περιγραφή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων διδασκαλίας της γλώσσας δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε καλύτερα τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αναγνώ-

στες κατά την ανάγνωση συγκεκριμένων κειμένων.

Γενικό συμπέρασμα

Παρά τις σημαντικές μεθοδολογικές αδυναμίες που προαναφέρθηκαν, η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» αποτελεί ένα χρήσιμο μέσο μελέτης της αναγνωστικής συμπεριφοράς. Αν και είναι χρονοβόρα διαδικασία, παρουσιάζει ενδιαφέρον από ερευνητικής και εκπαιδευτικής πλευράς, επειδή απεικονίζει την αναγνωστική συμπεριφορά ενός ατόμου κατά την ανάγνωση κειμένου και όχι μεμονωμένων λέξεων (Goldsmith et al., 1982). Τα βασικά πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής συνοψίζονται στα εξής:

1. Η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» παρέχει τη δυνατότητα μελέτης της χρήσης που κάνει ο αναγνώστης των τριών συστημάτων της γλώσσας (γραφοφωνημικό, συντακτικό και σημασιολογικό). Εντούτοις, δε δίνει απαραίτητα την εικόνα της γενικότερης αναγνωστικής ικανότητας του ατόμου στα διάφορα επίπεδα επεξεργασίας της γλώσσας, επειδή η αναγνωστική συμπεριφορά του ατόμου μελετάται σε συγκεκριμένες συνθήκες (π.χ., είδος κειμένου). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να διευρυνθεί και να ερμηνεύει την αναγνωστική συμπεριφορά του αναγνώστη σε σχέση και με κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (Bloom & Dail, 1997).

2. Η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να εμπλέξει περισσότερο τον αναγνώστη στη διαδικασία της ανάγνωσης αναπτύσσοντας τις μεταγνωστικές του ικανότητες, εφόσον μπορεί να χρησιμοποιηθεί και κατά τρόπο εναλλακτικό (retrospective miscue analysis), ζητώντας από τον αναγνώστη να σχολιάσει και να ερμηνεύσει τα αναγνωστικά «λάθη» που έχει κάνει (Goodman et al., 1987. Moore & Bratingham, 2003).

3. Τα αποτελέσματα που απορρέουν από τις έρευνες της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών» μπορούν να συμβάλουν στη διατύ-

πωση θεωριών σχετικά με τον τρόπο διεκπεραίωσης και εκμάθησης της ανάγνωσης (π.χ., χρήση λεξικο-σημασιολογικού συστήματος επεξεργασίας ή συστήματος γραφημικής-φωνημικής μετάφρασης, ή αλληλεπίδραση αυτών). Στο σημείο αυτό θα πρέπει όμως να αναφερθεί ότι, επειδή, όπως προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα, η αναγνωστική συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (π.χ., είδος και δυσκολία κειμένου, αναγνωστική ικανότητα και αναπτυξιακό στάδιο του αναγνώστη, στόχος ανάγνωσης), προκειμένου ο ερευνητής ή ο εκπαιδευτικός να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο διεκπεραίωσης και εκμάθησης της ανάγνωσης από ένα συγκεκριμένο μαθητή, χρειάζεται να μελετήσει τη συμπεριφορά του μαθητή αυτού σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και συνθήκες (π.χ., ανάγνωση διαφόρων ειδών κειμένου και μεμονωμένων λέξεων).

4. Η μέθοδος αυτή μπορεί να έχει πρακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη περισσότερο από άλλες εργαστηριακές μεθόδους (π.χ., ανάγνωση ψευδολέξεων), επειδή αξιολογεί την αναγνωστική συμπεριφορά κατά την ανάγνωση κειμένων, όπως είναι τα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου». Χρειάζεται, όμως, ο εκπαιδευτικός να επιλέξει από τις υπάρχουσες μεθόδους εκείνη τη μέθοδο που είναι πιο εύχρηστη για να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη (π.χ., Arnold, 1992. Clay, 1993a, 1993b).

5. Η ποιοτική ανάλυση των αναγνωστικών «λαθών» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών και ικανοτήτων. Μπορεί επίσης να εφαρμοστεί σε διάφορα είδη κειμένων. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα αξιολόγησης της επίδρασης που ασκούν και άλλοι παράγοντες στην αναγνωστική συμπεριφορά, όπως είναι οι εικόνες και οι τίτλοι, τα εκπαιδευτικά προγράμματα διδασκαλίας της ανάγνωσης και άλλα.

6. Τέλος, με τη μέθοδο αυτή μπορούν να αξιολογηθούν τόσο η αναγνωστική ακρίβεια όσο και η κατανόηση του νοήματος ενός κειμένου.

Για να διασφαλιστεί η χρησιμότητα της μεθόδου, χρειάζεται να προσδιοριστούν με σαφήνεια και ακρίβεια οι μεταβλητές των ερευνών

στις οποίες χρησιμοποιείται (π.χ., χαρακτηριστικά δείγματος, χαρακτηριστικά κειμένων, κατηγορίες αναγνωστικών «λαθών» και τρόπος αξιολόγησής τους) καθώς και οι συνθήκες διεξαγωγής των ερευνών αυτών.

Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας της αναγνωστικής συμπεριφοράς και τον καταρτισμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, χρειάζεται να επισημανθεί ότι η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης των αναγνωστικών «λαθών», ενώ αρχικά χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα από τους υποστηρικτές της «ολικής προσέγγισης της γλώσσας», πλέον χρησιμοποιείται και από ερευνητές και εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν την εφαρμογή μεικτών προγραμμάτων παρέμβασης (συνδυασμός αναλυτικοσυνθετικής και ολικής μεθόδου) (Clay, 1993b. Snow et al., 1998). Όπως φαίνεται και από διάφορα μοντέλα αξιολόγησης των δυσκολιών στην ανάγνωση (Clay, 1993a. Reid, 1998), με τη χρήση της μεθόδου αυτής οι πληροφορίες που μπορεί να πάρει ο εκπαιδευτικός για τις βασικές δεξιότητες που διαθέτει ένας αναγνώστης σχετικά με την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων μπορούν, σε συνδυασμό με ανάλογες πληροφορίες από αξιολογήσεις μεταγνωστικών και άλλων γνωστικών ικανοτήτων (π.χ., αξιολόγηση φωνολογικής επίγνωσης, αναγνώριση γραμμάτων, ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων, αναγνωστικής και ακουστικής κατανόησης), να τον βοηθήσουν να καταρτίσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης που θα στοχεύει, μεταξύ των άλλων, και στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης μέσα από τη χρήση κειμένων που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών (Clay, 1993b. Eldredge, 1991. Snow et al., 1998. Torgesen et al., 2001).

Βιβλιογραφία

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Arnold, H. (1992). *Listening to children reading*

- (10th ed.). London: Hodder and Stoughton.
- Barr, R. (1974). The effect of instruction on pupil reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 10(4), 555-582.
- Beebe, M. J. (1980). The effect of different types of substitution miscues on reading. *Reading Research Quarterly*, 15(3), 324-336.
- Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual cues as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6(1), 76-96.
- Biemiller, A. (1979). Changes in the use of graphic and contextual information as functions of passage difficulty and reading achievement level. *Journal of Reading Behavior*, 11(4), 307-318.
- Bloom, D., & Dail, A. (1997). Toward (re)defining miscue analysis: reading as a social and cultural process. *Language Arts*, 74(8), 610-617.
- Brown, J., Goodman, K. S., & Marek, A. (1996). *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography*. Newark, DE: International Reading Association.
- Browne, A. (1985). Young children's attention to textual context when reading. *Reading*, 19(1), 46-50.
- Burke, E. (1976). A developmental study of children's reading strategies. *Educational Review*, 29(1), 30-46.
- Burke, E. (1977). The probing of children's reading strategies. *Educational Studies*, 3(2), 137-143.
- Carnine, L., Carnine, D., & Gersten, R. (1984). Analysis of oral reading errors made by economically disadvantaged students taught with a synthetic phonics approach. *Reading Research Quarterly*, 19(3), 343-356.
- Chaleff, C., & Ritter, M. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher*, 55(2), 190-200.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Clay, M. M. (1968). A syntactic analysis of reading errors. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 7, 133-139.
- Clay, M. M. (1969). Reading errors and self-correction behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 39(1), 47-58.
- Clay, M. M. (1993a). *An observation survey of early literacy achievement*. New Zealand: Heineman.
- Clay, M. M. (1993b). *Reading Recovery. A guidebook for teachers in training*. New Zealand: Heineman.
- Cohen, A. S. (1974-1975). Oral reading errors of first grade children taught by a code emphasis approach. *Reading Research Quarterly*, 10(4), 616-650.
- Eldredge, L. (1991). An experiment with a modified whole language approach in first grade classrooms. *Reading Research & Instruction*, 30(3), 21-38.
- Filippatou, D. (1995). *Effects of pictures and titles on reading accuracy and reading comprehension of primary school children including children with specific developmental dyslexia*. Unpublished doctoral thesis, University of Manchester.
- Foorman, B. R. (1995). Research on the «Great Debate» – Code oriented versus Whole Language approaches to reading instruction. *School Psychology Review*, 24, 376-392.
- Goldsmith, J. S., Nicolich, M. J., & Haupt, E. J. (1982). A system for the analysis of word and context-based factors in reading. In J. A. Niles & L. A. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction: Thirty-first yearbook of the national reading conference* (pp. 185-190). Rochester, NY: The National Reading Conference Inc.
- Goldsmith-Phillips, J. (1989). Word and context in reading development: A text of the interactive-compensatory hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 299-305.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135.
- Goodman, K. S. (1969). Analysis of reading

- miscues: applied psycholinguistics, *Reading Research Quarterly*, 5(1), 652-658.
- Goodman, Y., & Burke, C. L. (1972). *The Reading Miscue Inventory*. New York: Macmillan.
- Goodman, Y. M., Watson, D. J., & Burke, C. L. (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures*. New York: Richard C. Owen Publishers, INC.
- Harding, L. M., Beech, J. R., & Sneddon, W. (1985). The changing pattern of reading errors and reading style from 5-11 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 45-52.
- Hartley, J. (1985). *Designing instructional text* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Hempenstall, K. (1999). Miscue analysis: A critique. *Effective School Practices*, 17(3), 85-93.
- Henshaw, A. (1988). *Oral reading errors and metalinguistic knowledge: a study of remedial readers in secondary school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Keele.
- Hood, J. (1975-1976). Qualitative analysis of oral reading errors: The inter-judge reliability of scores. *Reading Research Quarterly*, 11, 577-595.
- Hudson, J. A., & Haworth, J. (1983). Dimensions of word recognition. *Reading*, 17(2), 87-94.
- Juel, C. (1980). Comparison of word identification strategies with varying context, word type and reader skill. *Reading Research Quarterly*, 15(3), 358-376.
- Kibby, M. W. (1979). Passage readability affects the oral reading strategies of disabled readers. *The Reading Teacher*, 32(4), 390-395.
- Κολιάδης, Ε., Βαλσάμη, Ν. Π., Βάρφη, Β., Κουμπιάς, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (1999). Συνάφεια των αναγνωστικών δυσκολιών με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ. Έκδ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σ. 99-111). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leu, D. J. (1982). Oral reading error analysis: A critical review of research and application. *Reading Research Quarterly*, 17(3), 420-437.
- Lieberman, I., & Lieberman, A. (1990). Whole language versus code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities: The Future of Children. *Special Education for Children with Disabilities*, 6(1), 54-76.
- MacKinnon, A. R. (1959). *How do children learn to read?* Vancouver: Copp Clark.
- Madden, M., & Pratt, M. (1941). An oral reading survey as a teaching aid. *Elementary English Review*, 18, 122-126.
- Martens, P. (1997). What miscue analysis reveals about word recognition and repeated reading: a view through the «Miscue Window». *Language Arts*, 74(8), 600-609.
- Mingay, P. (1977). *An analysis of the effects of age, reading ability and text difficulty upon children's oral reading errors*. Unpublished M.A. Thesis, University of Lancaster.
- Monroe, M. (1932). *Children who cannot read*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moon, L. (1979). Categorisation of miscues arising from textual weakness. In D. Thackray (Ed.), *Growth in reading* (pp. 135-146). London: Ward Lock Educational.
- Moore, R. A., & Bratingham, K.L. (2003). Nathan: A case study in reader response and retrospective miscue analysis. *The Reading Teacher*, 56(5), 466-74.
- Murray, L. A., & Maliphant, R. (1982). Developmental aspects of the use of linguistic and graphemic information during reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 155-169.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1990). Η ανάγνωση και γραφή στα πεντέμισι και εξίμισι χρόνια. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 65-83.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχο-*

- λογία, 1, 30-43.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Porpodas, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. *Psychology (The Journal of the Hellenic Psychological Society) - A special issue devoted to «Research on Reading, Spelling and Dyslexia in Europe»*, 83, 384-400.
- Potter, F. N. (1980). Miscue analysis: A cautionary note. *Journal of Research in Reading*, 3, 116-128.
- Potter, F. N. (1982). The use of the linguistic context: Do good and poor readers use different strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 52, 16-23.
- Potter, F. N. (1983). Teaching children to use the linguistic context more objectively. *Reading*, 17, 95-104.
- Potter, F. N. (1987). Oral reading errors: Part of speech effects and their theoretical and practical implications. *Journal of Research in Reading*, 10(1), 43-56.
- Reid, G. (1998). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (2nd ed.). Chichester: Wiley.
- Routman, R. (1996). *Transitions*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ruddell, R. B., Ruddell, M. R., & Singer, H. (1994). *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance* (Vol. 6, pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sadoski, M., & Page, W. D. (1984). Miscue combination scores and reading comprehension: Analysis and comparison. *Reading World*, 43-53.
- Schale, F. C. (1966). Changes in oral reading errors at elementary and secondary levels. *Academic Therapy Quarterly*, 1, 225-229.
- Schlieper, A. (1977). Oral reading errors in relation to grade and level of skill. *The Reading Teacher*, 31, 283-287.
- Sherman, L. (1998). Seeking common ground. *Northwest Education Magazine* (online). Available: <http://www.nwrel.org/nwedu/fall98/article2.html>
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. Available online: <http://books.nap.edu/html/prdyc/>
- Stamboltzis, A. (1997). *Text genre, reading miscues and comprehension of pupils of similar attainments at National Curriculum Year 3 and 5*. Unpublished M. Phil. Thesis, University of Manchester.
- Stanovich, K. (1980). Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 19, 32-71.
- Stanovich, K., & Stanovich, P. (1995). How research might inform the debate about early reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 87-105.
- Stanovich, K., West, R., & Freeman, D. (1981). A longitudinal study of sentence context effect in second-grade children: tests of an interactive-compensatory model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 185-199.
- Strickland, D. S. (1998). *Teaching phonics today: A primer for educators*. Newark, DE: International Reading Association.
- Thompson, G. B. (1981). Semantic context and graphic processing in the acquisition of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 291-300.
- Thomson, M. (1980). A psycholinguistic analysis of reading errors made by dyslexics and normal readers. *Journal of Research in Reading*, 1(1), 7-20.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities:

- Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58, 78.
- Vellutino, F. R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437-443.
- Weaver, C. (1995). *Facts on the nature of whole language education* (online). Available: <http://www.ncte.org/wlu/08894f6.htm>
- Weber, R. M. (1970). A linguistic analysis of first grade reading errors. *Reading Research Quarterly*, 5(3), 427-451.
- Willich, Y., Prior, M., Cumming, G., & Spanos, T. (1988). Are disabled readers delayed or different? An approach using an objective miscue analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 315-329.
- Wixson, K. (1979). Miscue analysis: A critical review. *Journal of Reading Behavior*, 11(2), 163-175.
- Yeu Hong Kim (Yoon) & Goetz, E. T. (1994). Context effects on word recognition and reading comprehension of poor and good readers: A test of the interactive-compensatory hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 29(1), 179-187.
- Φιλιππάτου, Δ. Ν., Αλεξόπουλος, Δ. Σ., Φραγγεδάκη, Μ., & Ζουμπούλη, Μ. (2003). Αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Γ' δημοτικού. *Εκπαιδευτικά*, 69-70, 114-128.

Miscue Analysis: A classification and critique of research

DIAMANTO N. FILIPPATOU
University of Thessaly, Greece

ABSTRACT

The analysis of oral reading errors has long attracted the attention of reading researchers. Many researchers have seen it as a useful way in which to study children's processing of written information. The present paper deals with the classification of the main Miscue Analysis research and the major methodological considerations which obscure the interpretation of the findings. In order to classify the main Miscue Analysis research according to the focus of their study the following taxonomy is proposed: Developmental (examination of the pattern of reading miscues shown by children of different ages and stages), Contextual (examination of the readers' use of the information provided by semantic and syntactic cues within the written language), Textual (examination of the possible interaction between textual features and reading performance), Instructional (evaluation of the impact of various types of reading programmes on pupils' strategy development) and Interactional (examination of the relationship between reading performance and other factors). In the present paper the major findings of the above research are summarised and the main methodological weaknesses of the studies are discussed. The major methodological problems which underlie the Miscue Analysis research are summarised as follows: a) inadequacies in miscue classification and miscue scoring systems, b) single and combined source miscues, c) lack of defining adequately some of the research variables (e.g., text difficulty level, sample's reading ability, reading instruction in the classroom). Each of the problems addressed above is considered.

Key words: Reading performance, Miscue analysis psycholinguistics, Review.

Address: Diamanto Filippatou, 12 Salaminos, 153 43 Agia Paraskevi, Athens, Greece. Tel.: 0030-210-6001395, E-mail: filippatou@yahoo.com