

**ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**QUALITATIVE READING ERROR ANALYSIS
IN GREEK AND ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL
CHILDREN**

Χρυσή Βεργαδή
Τμήμα Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ
chrystsavergadi@hotmail.com

Φωτεινή Πολυχρόνη
Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ
fpolychr@psych.uoa.gr

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ
as_antoniou@primedu.uoa.gr

Κυριακούλα Μ. Ρόθου
ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
krothou@nured.auth.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει μέσω ποιοτικής ανάλυσης τα λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα μαθητών δημοτικού κατά την εκμάθηση των αγγλικών ως ξένη γλώσσα. Στην έρευνα συμμετείχαν 78 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού οι οποίοι φοιτούσαν σε κέντρα ξένων γλωσσών στην Αθήνα. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν σταθμισμένες και άτυπες δοκιμασίες. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κάνουν ίδιους τύπους λαθών στην αποκωδικοποίηση και στις δύο γλώσσες με διαφοροποίηση συχνότητας, ενώ φαίνεται ότι μεταφέρουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν από τα ελληνικά στα αγγλικά. Συζητούνται οι προεκτάσεις των αποτελεσμάτων για το ρόλο της αδιαφάνειας της γλώσσας στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά

Ποιοτική ανάλυση λαθών, εκμάθηση αγγλικής γλώσσας, αποκωδικοποίηση.

Abstract

The purpose of the present study is to identify, through miscue analysis, the errors made by Greek students, who learn English as a foreign language, in an English and Greek word reading accuracy task. The participants were 78 Greek speaking children in the final two grades of primary school who attended English language centers. Standardised and informal reading accuracy tests were administered to children. The results showed that the children made similar

types of errors in the two languages with different frequency, and they transferred strategies from Greek to English. The implications of the results are discussed in terms of the role of the opaque orthographic system on the reading ability of students learning a foreign language.

Key words

Miscue analysis, English language learning, reading accuracy.

0. Εισαγωγή

Η ανάγνωση είναι μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία και απαιτεί την ενεργοποίηση και αλληλεπίδραση γνωστικών, γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Πόρποδας, 2002). Η ικανότητα ανάγνωσης λέξεων επίσης έχει βρεθεί να επηρεάζεται από το επίπεδο της φωνολογικής δομής της γλώσσας και από το είδος του ορθογραφικού συστήματος – σταθερότητα των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γράμματα και τους ήχους (Αϊδίνης, 2012, Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με τη Θεωρία Ορθογραφικού Βάθους των Katz & Frost (1992) οι γλώσσες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, ρηχές και βαθιές. Στην πρώτη κατηγορία τα γράμματα (γραφήματα) είναι απολύτως και με συνέπεια αντίστοιχα των φωνημάτων, ενώ στη δεύτερη η σχέση μεταξύ φωνήματος και γραφήματος είναι ουσιαστικά ασαφής, δηλαδή τα φωνήματα μπορούν να γραφούν με περισσότερους από έναν τρόπους ή δεν αναπαρίστανται καθόλου στο γραπτό λόγο και τα γραφήματα αντιστοιχούν σε περισσότερους από έναν ήχους στον προφορικό λόγο (Katz & Frost, 1992).

Στις διαφανείς γλώσσες, όπως είναι η ελληνική, η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια εύκολη διαδικασία καθώς η αποκωδικοποίηση των λέξεων βασίζεται αμιγώς στην φωνολογία της γλώσσας. Αντιθέτως, στις βαθιές/αδιαφανείς γλώσσες, ο αναγνώστης θα πρέπει να επεξεργαστεί τις γραπτές λέξεις ανατρέχοντας στη μορφολογία τους μέσω της οπτικο-ορθογραφικής δομής αυτών. Η αγγλική γλώσσα έχει ταξινομηθεί ως αδιαφανής γλώσσα, με ορθογραφικό σύστημα γραφής (Seymour et al., 2003). Η αντιστοιχία μεταξύ φωνήματος και γραφήματος στα αγγλικά είναι περίπλοκη καθώς η αναλογία μεταξύ τους είναι πολλά προς ένα ακόμα και μέσα στην ίδια οικογένεια λέξεων (π.χ. heal-health). Αποδεικνύεται επίσης πως στα αγγλικά απαιτείται δύομιση φορές περισσότερος χρόνος για την εκμάθηση της ανάγνωσης λέξεων συγκριτικά με τις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες. Ακόμα και στα παιδιά με μητρική γλώσσα τα αγγλικά οι επιδόσεις στην ανάγνωση διαφέρουν πολύ μεταξύ των παιδιών, σε σχέση με την επίδοση των παιδιών που μαθαίνουν ανάγνωση σε μια πιο διαφανή γλώσσα (Seymour et al., 2003).

Δεδομένου ότι η αδιαφάνεια της γλώσσας επηρεάζει την αποκωδικοποίηση λέξεων ενδέχεται η ανάγνωση στα αγγλικά να αποτελεί μία πρόκληση για τους μαθητές που

μαθαίνουν τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) και έχουν πρώτη γλώσσα (Γ1) τα ελληνικά, μια διαφανή γλώσσα. Συγκεκριμένα, έρευνες για την εκμάθηση μιας αδιαφανούς γλώσσας ως Γ2 από μαθητές με διαφανή μητρική γλώσσα, έχουν επιβεβαιώσει ότι η αδιαφάνεια του ορθογραφικού της συστήματος λειτουργεί ως εμπόδιο στην εκμάθηση ανάγνωσης στη Γ2. Ειδικότερα, σε έρευνα του Alshaboul και των συνεργατών του (2014) εξετάστηκε αν οι μαθητές με πρώτη γλώσσα τα αραβικά, τα οποία χαρακτηρίζονται ως διαφανής γλώσσα, αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην ανάγνωση αγγλικών λέξεων και κειμένου. Βρέθηκε ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν και να αναγνώσουν τα γράμματα τα οποία υπάρχουν στην δική τους γλώσσα αλλά όχι όσα συναντούσαν μόνο στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, δυσκολεύτηκαν πολύ στην ανάγνωση λέξεων και κειμένου που δεν χαρακτηρίζονταν από γραφοφωνημική συνέπεια καθώς μετέφεραν τις πρακτικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούσαν στην μητρική τους γλώσσα, οι οποίες δεν ήταν αποτελεσματικές στην ανάγνωση στα αγγλικά λόγω της διαφοράς στο επίπεδο της διαφάνειας. Εξίσου ενδιαφέροντα αποτελέσματα προέκυψαν και από την έρευνα του Odej (2015) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με πρώτη γλώσσα το πολωνικά που μάθαιναν αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Οι αξιολογήσεις έδειξαν ότι οι μαθητές με Γ1 την πολωνική γλώσσα μπορούσαν να διαβάσουν σωστά τις αγγλικές λέξεις που χαρακτηρίζονταν ως γραφοφωνημικά συνεπείς αλλά όχι αυτές που χαρακτηρίζονταν από αναντιστοιχία μεταξύ γραφήματος και φωνήματος. Επίσης, ο παράγοντας της συχνότητας έκθεσης στις λέξεις φάνηκε να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση τόσο των ομαλών όσο και των γραφοφωνημικά ανώμαλων λέξεων. Ωστόσο, ένα σημαντικό εύρημα ήταν ότι ο παράγοντας της διαφοράς στο επίπεδο αδιαφάνειας μεταξύ των δύο γλωσσών διαφοροποιούσε πιο σημαντικά την επίδοση των μαθητών από αυτόν της συχνότητας. Τέλος, σε άλλη έρευνα με μαθητές με μητρική γλώσσα τα ολλανδικά και ξένη γλώσσα τα αγγλικά (Morfidi et al., 2007) επιβεβαιώθηκε η θεωρία των Geva και Siegel (2000), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας λιγότερο διαφανούς σε σχέση με την μητρική καθιστά απαιτητική την ανάγνωση στην ξένη γλώσσα, καθώς οι μηχανισμοί ανάγνωσης που είναι σημαντικοί και αποτελεσματικοί στη μητρική γλώσσα δεν είναι εξίσου αποτελεσματικοί στην ανάγνωση στην ξένη γλώσσα που είναι αδιαφανής.

Η μεταφορά γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη γλώσσα έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια οδηγώντας στην διατύπωση θεωριών μεταφοράς στοιχείων από τη Γ1 στη Γ2. Μεταξύ αυτών των θεωριών επικρατέστερες είναι η Υπόθεση Διαφορών Γλωσσικής Κωδικοποίησης, των Sparks και Ganschow (Linguistic Coding Differences Hypothesis), η Υπόθεση Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης (Linguistic Interdependence Hypothesis) του Cummins, η Υπόθεση Κατωφλιού ή Ξεκινήματος (Threshold Hypothesis) του Clarke (1980) και η θεωρία της Διαγλωσσικής Μεταφοράς της Geva (2000) (Cummins, 1979, Cummins, 1984, Koda, 1992, Sparks, 1995).

Στην πρώτη θεωρία υποστηρίζεται ότι οι δεξιότητες ενός ανθρώπου στις συνιστώσες της Γ1 (φωνολογικές, ορθογραφικές, συντακτικές και σημασιολογικές) αποτελούν τη βάση για την επιτυχή εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Κατ' ανάλογο τρόπο, τα προβλήματα σε κάποια από αυτές τις δεξιότητες στη μία γλώσσα θα έχουν αρνητικό αντίκτυπο και στα δύο γλωσσικά συστήματα καθώς οι βασικοί μηχανισμοί εκμάθησης της γλώσσας είναι ίδιοι και για τις δύο γλώσσες. Κάποιοι από τις έρευνες των Sparks και Ganschow και των συνεργατών τους οι οποίες επιβεβαίωσαν την υπόθεσή τους είναι αυτές στις οποίες χρησιμοποίησαν ως δείγμα καλούς αλλά και πιο αδύναμους μαθητές στη Γ1. Από τα ευρήματα αυτών των ερευνών προέκυψε ότι οι μαθητές της ξένης γλώσσας που έχουν σημαντικά καλύτερες δεξιότητες στη Γ1 επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα προφορικής και γραπτής ικανότητας στην Γ2 απ' ό,τι οι πιο αδύναμοι στη Γ1 μαθητές (Sparks et al., 2008). Επίσης, σε μια από αυτές τις έρευνες υποστήριξαν ότι οι φωνολογικές και ορθογραφικές δυσκολίες ή δεξιότητες των μαθητών στη Γ1 αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την πρόοδο αυτών στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Sparks & Ganschow, 2001, Ganschow, Sparks & Javorsky, 1998).

Σύμφωνα με την Υπόθεση Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης, το επίπεδο ικανότητας ενός μαθητή στην Γ2 αποδίδεται επιμέρους στην ικανότητά του στην Γ1 όταν ξεκίνησε την εκμάθηση της Γ2. Έτσι, ο Cummins πρότεινε ότι η μεταφορά των δεξιοτήτων από τη Γ1 στη Γ2 γίνεται μόνο αν ο μαθητής έχει κατακτήσει ένα υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων στη Γ1 (Cummins, 1979). Σε έρευνα που πραγματοποίησε με παιδιά με πρώτη γλώσσα τα Φιλανδικά και Γ2 τα Σουηδικά προέκυψε ότι όσοι μαθητές είχαν ήδη υψηλές δεξιότητες στα Φιλανδικά όταν ξεκίνησαν την εκμάθηση των σουηδικών τελικά κατέκτησαν τη Γ2 πιο αποτελεσματικά. Παρομοίως, σε παιδιά με Γ1 τα μεξικάνικα και Γ2 τα αγγλικά αποδείχθηκε ότι όταν η Γ1 είχε εδραιωθεί καλύτερα, τότε η εκμάθηση της Γ2 ήταν πιο επιτυχημένη (Cummins, 1979).

Στη θεωρία της για τη Διαγλωσσική Μεταφορά, η Geva υποστήριξε ότι η ικανότητα ενός μαθητή να σκέφτεται και να επεξεργάζεται τους ήχους της γλώσσας του (φωνολογική επίγνωση) σχετίζεται όχι μόνο με την ικανότητα να διαβάσει μεμονωμένες λέξεις αλλά και να κατανοεί την Γ2. Με άλλα λόγια η υπόθεση της Διαγλωσσικής Μεταφοράς υποστήριξε ότι η φωνολογική επίγνωση του μαθητή στη Γ1 προβλέπει τις μετέπειτα δεξιότητες αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης στη Γ2 (Geva, 2000, όπ.αναφ. στο Sparks et al., 2006).

Οι Geva and Ryan (1993) προτείνουν ότι η μεταφορά δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη βασίζεται σε κοινούς γνωστικούς μηχανισμούς που προβλέπουν την ανάγνωση στις δύο γλώσσες. Τέτοιοι μηχανισμοί λειτουργούν γενικά και ενεργοποιούνται αυτόματα, επιτρέποντας σε έναν αναγνώστη να διαβάσει στις δύο γλώσσες. Κατ' αυτούς δεν υπάρχει μεταφορά των ικανοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη αλλά χρήση των κοινών γνωστικών ικανοτήτων στις δύο γλώσσες, τουλάχιστον για απλές ικανότητες αποκωδικοποίησης και ευχέρειας. Η δε Koda (2008) σε αντίθεση

υποστηρίζει τη μεταφορά μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (φωνολογική ενημερότητα και μορφολογική ενημερότητα) από τη Γ1 στη Γ2, και μάλιστα ότι είναι δυναμική και αλλάζει καθώς διευρύνεται το λεξιλόγιο και οι εμπειρίες ανάγνωσης των παιδιών.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω θεωρίες, ο Clarke (1980), στην Υπόθεση Κατωφλιού ή Ξεκινήματος, υποστηρίζει τη μη ύπαρξη σχέσης μεταξύ των δεξιοτήτων στη Γ1 και Γ2 ενός μαθητή. Θεωρώντας την ανάγνωση ως την κατεξοχήν απόδειξη κατάκτησης μιας γλώσσας ανέφερε ότι δεν μπορούμε να συνδέουμε τις δεξιότητες ανάγνωσης ενός μαθητή στη Γ2 με τις ανάλογες στη Γ1 καθώς για να μάθει ένας μαθητής να διαβάζει τέλεια στην Γ2 θα πρέπει πρώτα να έχει άριστη γνώση αυτής. Σε αντίθεση όμως με τη Γ1 όπου η εκμάθηση της ανάγνωσης γίνεται αφού το παιδί έχει έρθει σε επαφή με τη γλώσσα μέσω του καθημερινού προφορικού λόγου και την έχει κατακτήσει, στη Γ2 η εκμάθηση της ανάγνωσης γίνεται σχεδόν ταυτόχρονα με την εκμάθηση της γλώσσας και έτσι το παιδί δεν έχει κατακτήσει ακόμα τη συγκεκριμένη γλώσσα και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ανάγνωση μιας γλώσσας. Σύμφωνα με τον ίδιο, η μόνη περίπτωση κατά την οποία η αποκωδικοποίηση στη Γ1 θα μπορούσε να αποτελεί παράγοντα διάκρισης των καλών και αδύναμων αναγνώστων στη Γ2 θα ήταν αν η Γ1 και η Γ2 είχαν κοινά ή κοντινά ορθογραφικά συστήματα και άρα κοινές στρατηγικές αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης (Clarke, 1980, όπ.αναφ. στη Koda, 1992).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως κατά την ανάγνωση λέξεων στη Γ2 ενδέχεται να γίνεται μεταφορά γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων από την Γ1 στη Γ2. Ωστόσο εκτιμάται ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ανάγνωση λέξεων στη Γ2, όπως είναι η γλωσσική απόσταση των δύο γλωσσών και το ορθογραφικό βάθος των δύο ορθογραφικών συστημάτων. Έρευνες υποστηρίζουν πως η αδιαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος της Γ2 ενδεχομένως λειτουργεί ως εμπόδιο στην ανάγνωση της Γ2 σε ομιλητές με διαφανή Γ1.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θεωρούμε πως η μελέτη της ανάγνωσης λέξεων στην αγγλική γλώσσα από μαθητές με Γ1 την ελληνική γλώσσα που μαθαίνουν την αγγλική ως Γ2 θα μπορέσει να συνεισφέρει σημαντικά στη συζήτηση για την μεταφορά στοιχείων από τη Γ1 στη Γ2.

1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τη συχνότητα και τον τύπο των λαθών κατά την ανάγνωση λέξεων στην αγγλική γλώσσα και την ελληνική γλώσσα σε μαθητές που φοιτούν στην Ε' και Στ' τάξη δημοτικού σχολείου και έχουν ως Γ1 την ελληνική και μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα ως Γ2. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνας είναι να εντοπίσουμε α) τους συχνότερους τύπους λαθών που κάνουν οι μαθητές με Γ1 την ελληνική όταν διαβάζουν μεμονωμένες λέξεις στην αγγλική

γλώσσα (Γ2) και β) τους συχνότερους τύπους λαθών που κάνουν οι μαθητές με Γ1 την ελληνική όταν διαβάζουν μεμονωμένες λέξεις στη Γ1. Για την μελέτη και ανάλυση των λαθών εφαρμόζεται τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2 η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης λαθών στην αποκωδικοποίηση. Με βάση τη βιβλιογραφία, αναμένεται ότι τα συχνότερα λάθη αποκωδικοποίησης στα αγγλικά θα είναι λάθη φωνολογικής ανάγνωσης και ότι οι λέξεις που θα διαβαστούν λανθασμένα με τη μεγαλύτερη συχνότητα από τους συμμετέχοντες θα είναι αυτές με τη μεγαλύτερη ορθογραφική αδιαφάνεια.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 78 έλληνες μαθητές (43 κορίτσια και 35 αγόρια) Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικού χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρακολουθούσαν μαθήματα σε τρία κέντρα ξένων γλωσσών με παραρτήματα σε τέσσερις διαφορετικές περιοχές της Αθήνας κατόπιν ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων τους. Η επιλογή των κέντρων ξένων γλωσσών έγινε με συμπτωματική δειγματοληψία φροντιστηρίων με τα οποία συνεργαζόταν η πρώτη συγγραφέας. Δόθηκαν επιστολές σε 150 μαθητές και συμμετείχαν στην έρευνα 78 μαθητές μετά από γονική συγκατάθεση. Οι μαθητές επιλέχθηκαν από τις τάξεις των φροντιστηρίων με βάση δύο κριτήρια, α) το επίπεδο διδασκαλίας των αγγλικών στις τάξεις Β' και C' του φροντιστηρίου ήταν ίδιο με αυτό των αγγλικών που διδάσκονται στις τάξεις Ε' Δημοτικού (επίπεδο αγγλικών Α1) και Στ' Δημοτικού (επίπεδο αγγλικών Α2) Δημοτικού και β) οι μαθητές να φοιτούν στην Ε' και Στ' Τάξη.

2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης στην ελληνική (Γ1) χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάγνωσης λέξεων από το Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Στη δοκιμασία αυτή οι συμμετέχοντες διαβάζουν 53 πραγματικές λέξεις (όπως σπαθί, ιλιγγος, αρθρίτιδα κ.ά.) (κανόνας διακοπής ύστερα από τη λανθασμένη ανάγνωση 5 διαδοχικών λέξεων), και λαμβάνουν 1 βαθμό για κάθε ορθή ανάγνωση. Για την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο εργαλείο που συντάχθηκε με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα όπως αυτό έχει καταρτιστεί από το Υπουργείο Παιδείας και το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς των Γλωσσών (ΚΕΠΑ) του Συμβουλίου της Ευρώπης. Συγκεκριμένα, επελέγησαν 22 κριτήρια τα οποία αποτελούν τα συχνότερα σημεία δυσκολίας για τους Έλληνες μαθητές στην εκμάθηση αγγλικών. Στα κριτήρια αυτά περιλαμβάνονται σύμφωνα και φωνήεντα τα οποία μπορούν να διαβαστούν με δύο ή περισσότερους τρόπους, δίψηφα γραφήματα και ομόηχες λέξεις. Έτσι για την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης στην αγγλική γλώσσα συντάχθηκε ένας κατάλογος

με 56 αγγλικές λέξεις (Πίνακας 1), οι οποίες περιλαμβάνουν τα παραπάνω κριτήρια και επιλέχθηκαν με βάση τους εξής παράγοντες: α) το βαθμό γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας (διαφάνειας) ή αλλιώς την ορθογραφική κανονικότητα των λέξεων δηλαδή το βαθμό στον οποίο η λέξη «διαβάζεται όπως ακριβώς γράφεται» ή παρουσιάζει κάποια διαφορά στον τρόπο ανάγνωσης και β) τη σειρά με την οποία αυτές οι λέξεις εμφανίζονται στα εγχειρίδια του σχολείου που εναρμονίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα όπως αυτό έχει καταρτιστεί από το Υπουργείο Παιδείας ώστε να είναι κατάλληλες με το γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των παιδιών στα οποία απευθύνεται (Cronbach's $\alpha=0.792$). Κάποια γραφήματα συμπεριλαμβάνονται περισσότερες φορές από άλλα λόγω του μεγαλύτερου βαθμού αδιαφάνειάς τους και με στόχο να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό η θέση τους μέσα στις λέξεις επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Κάποια άλλα περιλήφθηκαν στις δοκιμασίες λόγω της μη κανονικότητας που παρουσιάζουν στην ανάγνωση και την ορθογραφία, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές αγγλικές λέξεις με αυτά. Ο αριθμός των συλλαβών δεν ελήφθη υπόψη στην επιλογή των λέξεων καθώς η αγγλική γλώσσα έχει πολλές μονοσύλλαβες και δισύλλαβες λέξεις. Επιπλέον, η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων στα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτέλεσε κριτήριο επιλογής των λέξεων καθώς ορισμένες λέξεις από αυτές διδάσκονται από τις πρώτες τάξεις δημοτικού και απλά επαναλαμβάνονται στα επόμενα επίπεδα.

Πίνακας 1: Λέξεις και γραφήματα – φωνήματα προς ανάγνωση στην αγγλική

Λέξη προς ανάγνωση	Γράφημα-Φώνημα	Λέξη προς ανάγνωση	Γράφημα-Φώνημα
1.milk	- lk/ lk /	30.soup -ou-/ u: /	
2.card	c- / k /	31.meet -ee- / i: /	
3.queen	-u-/ w / & -ee/ i: /	32.lunch -u-/ ʌ /	
4.glass	g- / g / & -a-/ a: /	33.brave -a-/ ei /	
5.chicken	ch- / tʃ / & -ck- / k /	34.treat -ea-/ i: /	
6.juice	j- / dʒ / & -i- (άηχοι)	35.wash	w-/ w / & -sh-/ ʃ /
7.yellow	y- / j / & -ow-/ əu /	36.fridge	-i- / ɪ / & -dg-/ dʒ /
8.father	-th- / π /	37.weather	-ea- / e /
9.shirt	-sh- / ʃ / & -i- / ɜ: /	38.know	kn- / n /
10.head	-ea- / e /	39.peace	-ea- / i: / & -e (άηχο-e)
11.jump	-u- / ʌ /	40.earthquake	-ea- / e / & -q- / k /
12.phone	ph- / f / & -o- / əu /	41.language	-g- / g, dʒ /
13.look	-oo- / u /	42.floor	-oo- / z: /
14.week	-ee- / i: /	43.health	-ea- / e / & th- / θ /
15.cinema	c- / s /	44.knight	kn- / n / & -ght- / t /

16. fix	-x/ ks /	45.folk	-lk/ lk /
17.exam	e- / i / & -x-/ gz /	46.direct	-i/ ai /
18.walk	-lk/ k /	47.attack	-ck/ k /
19.lucky	-u- / Λ / & ck/ k /	48.injury	j- / dʒ / & u/ ə /
20.hour	h- (άηχο h) & -ou-/ auə /	49.exist	-x-/ gz /
21.slow	-ow/ əu /	50.rough	-u- / Λ / & gh/ f /
22.classroom	c- / k / & -oo- / u /	51.frighten	-i/ ai / & ght/ t /
23.meat	-ea- / i /	52.phrase	ph- / f / & -a-/ ei /
24.write	w- (άηχο) & -i/ ai /	53.escape	-a-/ ei /
25.town	-ow- / au /	54.weight	-ei-/ ei / & -ght/ t /
26.country	c- / k / & -ou-/ Λ /	55.though	th-/ π / & -ou- / əu / & gh(άηχο)
27.exercise	-i- / ai /	56.quit	-i-/ I /

2.3. Διαδικασία – Ανάλυση δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά τους μήνες Μάρτιο-Μάιο 2017, περίοδο που οι μαθητές είχαν διδαχθεί το μεγαλύτερο μέρος της ύλης των αγγλικών τόσο στο σχολείο όσο και στο φροντιστήριο. Η χορήγηση πραγματοποιούνταν ατομικά σε ένα ήσυχο περιβάλλον απαλλαγμένο από θορύβους και άλλους διασπαστικούς παράγοντες και διαρκούσε 10 λεπτά. Για να διασφαλιστεί ότι η ανάγνωση στην μία γλώσσα δεν θα επηρεάσει την ανάγνωση στην άλλη γλώσσα χορηγήσαμε στους μισούς μαθητές πρώτα την δοκιμασία ανάγνωσης στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια την αντίστοιχη δοκιμασία στην αγγλική γλώσσα. Για τους υπόλοιπους μισούς μαθητές η χορήγηση των δοκιμασιών έγινε αντίστροφα. Τα λάθη αξιολογήθηκαν από την πρώτη συγγραφέα η οποία είναι καθηγήτρια της Αγγλικής με πολύ καλή γνώση της Αγγλικής γλώσσας.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης λαθών κατά Goodman (1969) και η μέθοδος «Συνεχής Καταγραφή» (Running Records) της Clay (1993) η οποία μας επιτρέπει να εντοπίσουμε ποιοι είναι ακριβώς οι τύποι λαθών που κάνουν τα παιδιά συχνότερα στις δύο γλώσσες και ποιες στρατηγικές εφαρμόζουν στην προσπάθειά τους να διαβάσουν (φωνολογική ή ορθογραφική ανάγνωση). Η ποιοτική ανάλυση λαθών είναι μια μέθοδος μελέτης και αξιολόγησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς, η οποία χρησιμοποιείται από ερευνητές και εκπαιδευτικούς για να μελετήσουν πως λειτουργεί η αναγνωστική διαδικασία για κάθε αναγνώστη, δηλαδή ποιες στρατηγικές ανάγνωσης αξιοποιεί όταν διαβάζει λέξεις ή κείμενο καθώς επίσης και για να σχεδιάσουν ειδικά προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση (Φιλιππάτου, 2004). Επίσης, σύμφωνα με τον Goodman (1969) αποτελεί

ένα μέσο μελέτης των γνωστικών διαδικασιών που χρησιμοποιεί το άτομο κατά την ηχηρή ανάγνωση του κειμένου. Ως λάθος θεωρείται οποιαδήποτε παρατηρούμενη απάντηση του αναγνώστη που είναι διαφορετική από την αναμενόμενη.

Σύμφωνα με τους Goodman & Burke (1972) ένας τρόπος ταξινόμησης και ανάλυσης των αναγνωστικών λαθών στηρίζεται στα τρία επίπεδα της γλώσσας: α) το γραφοφωνημικό, το οποίο αναφέρεται στην σχέση των γραμμάτων με το σύστημα των ήχων, β) το μορφολογικό-συντακτικό, το οποίο αναφέρεται στην γραμματική και το συντακτικό της γλώσσας και γ) το σημασιολογικό, το οποίο αναφέρεται στο νόημα και την κατανόηση του κειμένου. Συνηθέστερα αναγνωστικά λάθη αποτελούν οι αντικαταστάσεις λέξεων με άλλες λέξεις υπαρκτές ή μη, οι προσθήκες, οι παραλείψεις λέξεων, οι αντιστροφές και τα λάθη τονισμού. Τα λάθη ενός αναγνώστη αναλύονται τόσο σε επίπεδο λέξης και πρότασης όσο και σε επίπεδο κειμένου (Goodman & Burke, 1972).

3. Αποτελέσματα

Τα λάθη ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων και στα δύο γλώσσες κατηγοριοποιήθηκαν σε φωνολογικά, οπτικά και μορφολογικά. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 τα λάθη με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης κατά την ανάγνωση στην Ελληνική γλώσσα (Γ1) ήταν τα φωνολογικά λάθη και στη συνέχεια τα οπτικά και τα μορφολογικά.

Πίνακας 2: Τύποι και συχνότητες λαθών ανάγνωσης λέξεων στην ελληνική

Τύπος λάθους	Αριθμός λαθών	Συνολικά λάθη	Σχετική Συχνότητα
Φωνολογικά	131	171	77%
Οπτικά	23	171	13%
Μορφολογικά	17	171	10%

Στα φωνολογικά λάθη κατηγοριοποιήθηκαν οι αντικαταστάσεις, οι αντιμεταθέσεις, οι παραλείψεις, οι προσθήκες γραμμάτων και οι παρατονισμοί. Ο τύπος των λαθών με τη μεγαλύτερη συχνότητα ήταν οι αντικαταστάσεις (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Ταξινόμηση φωνολογικών λαθών ανάγνωσης στην ελληνική
- Απόλυτες και σχετικές συχνότητες

Τύπος φωνολογικού λάθους	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Αντικατάσταση	38	29%
Παράλειψη	37	28%
Παρατονισμός	31	24%
Προσθήκη	15	11%
Αντιμετάθεση	10	8%

Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται λάθη αντικαταστάσεις φθόγγων και συλλαβών, που μοιάζουν οπτικά ή φωνολογικά μεταξύ τους. Οι φθόγγοι που αντικαταστάθηκαν με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι ακόλουθοι: /χ/ αντί για /κ/, /χ/ αντί για /γ/ και αντίστροφα, /θ/ αντί για /φ/ και αντίστροφα, /τ/ αντί για /δ/, /α/ αντί για /ο/ και /ρ/ αντί για /δ/. Συγκεκριμένα, κάποια παραδείγματα τέτοιων λαθών είναι: δαχτυλοδεικτούμενος, φαλινοφθηρικό, ίλιγος, ξιφομαγώ, ραχοσυλλέκτης και εκσθενδονίζω. Στην κατηγορία των φωνολογικών λαθών εντοπίστηκαν 37 παραλείψεις φθόγγων ή συλλαβών κατά την ανάγνωση από τους συμμετέχοντες (για παράδειγμα αρθρίτιδα, εγγειοβελτικός, βδελυμός, τερεβινθλαίο, ρευστοποιησμός, βάπτιστος, υπερπαγωγή). Επίσης εντοπίστηκαν 31 παρατονισμοί λέξεων από 75 μαθητές. Κάποια παραδείγματα λαθών παρατονισμού που έγιναν από περισσότερους από έναν μαθητές είναι: βδέλυγμος, δακτυλοδεικτούμενος, καταγγελώ, φαλινοθηρικό, εφάρμοστος, χηνόβοσκος και ταπεινοφρόσυνη.

Έγιναν 15 λάθη προσθήκης γραμμάτων ή ολόκληρων συλλαβών από 15 μαθητές, και ορισμένα παραδείγματα είναι: ταπεινοφροσύνηση, εκσφενδονίζω, τερεβινθελαίο, σταγματοπωλείο, συγκαταλύπτεις, μαγνητικοσκόπηση και καταγγέλλνω. Τέλος, μετρήθηκαν 10 λάθη αντιμεταθέσεων από 17 μαθητές (για παράδειγμα ρευστοποιήσιμος, τανειποφροσύνη, ταπεινοφρόνηση, φαλιονθηρικό, φαλινορηθικό, φιξομαχώ και συμμοφρώθηκα).

Η δεύτερη κατά σειρά συχνότητας κατηγορία λαθών που προέκυψε ύστερα από την ποιοτική ανάλυση των λαθών είναι τα οπτικά λάθη (Πίνακας 2). Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλήφθηκαν λάθη αντικατάστασης λέξεων που μοιάζουν οπτικά ή φωνολογικά μεταξύ τους. Παραδείγματα τέτοιου τύπου λαθών είναι: υαλογράφω (αντί υαλογραφώ), αγγειοβελτιωτικός (αντί εγγειοβελτιωτικός), δακτυλιδοκτούμενος (αντί δακτυλοδεικτούμενος), διασταύρωση (αντί διαστρωμάτωση), ξεκουρδιστήκαμε (αντί ξεκαρδιστήκαμε), περιμετρικός (αντί βαθυμετρικός) και κάθισμα (αντί κόσμημα).

Στα μορφολογικά λάθη (Πίνακας 2) συμπεριλήφθηκαν λάθη που έκαναν οι μαθητές προσθέτοντας, αφαιρώντας ή αντικαθιστώντας κυρίως τις καταλήξεις κάποιων λέξεων αλλά και συλλαβές του θεματικού τους μέρους. Το σύνολο αυτών των λαθών

είναι 17 λάθη από τα συνολικά 171. Παραδείγματα τέτοιων λαθών είναι: αρθιτικά (αντί αρθρίτιδα), εκπαιδευόμενος (αντί εκπαιδευμένος), πανεπιστημιακός (αντί πανεπιστημιακών), τζάμι (αντί τζάμια), ξεκαρδίζομαι (αντί ξεκαρδιστήκαμε), γαλακτοποίος (αντί γαλακτοποίηση) και χαϊδεύει (αντί χαϊδεύω).

Από την ανάλυση των λαθών που έγιναν από τους μαθητές στη δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων στην αγγλική γλώσσα εντοπίστηκαν επίσης τρεις τύποι λαθών, α) τα φωνολογικά λάθη, β) τα οπτικά λάθη και γ) τα μορφολογικά λάθη (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Τύποι και συχνότητες λαθών ανάγνωσης λέξεων στην αγγλική

Τύπος λάθους	Αριθμός λαθών	Συνολικά λάθη	Σχετική Συχνότητα
Φωνολογικά	243	288	84,38%
Οπτικά	43	288	14,93%
Μορφολογικά	2	288	0,69%

Τα φωνολογικά λάθη που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση των αγγλικών λαθών κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι τύπους (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Ταξινόμηση φωνολογικών λαθών ανάγνωσης στα αγγλικά
- Απόλυτες και σχετικές συχνότητες

Τύπος φωνολογικού λάθους	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Φωνολογική ανάγνωση	118	48,97%
Αντικατάσταση	69	28,40%
Παράλειψη	31	12,76%
Προσθήκη	10	4,12%
Παρατονισμός	9	3,70%
Αντιμετάθεση	5	2,06%

Στην κατηγοριοποίηση λαθών στα αγγλικά προέκυψε και ένας άλλος τύπος λάθους, αυτός της φωνολογικής ανάγνωσης. Ως λάθη φωνολογικής ανάγνωσης αξιολογήθηκαν τα λάθη που έκαναν οι μαθητές διαβάζοντας για παράδειγμα μια λέξη όπως την έβλεπαν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την αδιαφάνεια της γλώσσας (πχ walk = wa/lk/), καθώς επίσης λάθη στην απόδοση ενός γραφήματος ή διφθόγγου στον αντίστοιχο ήχο town = t/ u/n). Στην τελευταία περίπτωση επρόκειτο για γραφήματα που αποδίδονται με περισσότερους από έναν ήχους στον προφορικό λόγο. Η πλειοψηφία των λαθών αποκωδικοποίησης των μαθητών ήταν λάθη φωνολογικής ανάγνωσης (48,5%).

Παραδείγματα τέτοιων λαθών είναι: *d/ɪ/rect* (direct), */aɪ/njury* (injury), *r/u:/gh* (rough), *fr/ɪ//d/en* (frighten), */θ/u:/gh* (though), */h/onest* (honest), *s/u:/l* (soul), */kn/ight* (knight), *wea/θ/er* (weather), *lan/g/uage* (language), *fl/u/r* (floor) και *phr/ɑ:/se* (phrase) (βλέπε Πίνακα 1). Τα γραφήματα που εμφανίζονται με τονισμένο χρώμα είναι αυτά τα οποία διαβάστηκαν συχνότερα λάθος από τους μαθητές οι οποίοι τα απέδωσαν με κάποιο άλλο ήχο από αυτούς στους οποίους αντιστοιχούν. Στη συνέχεια, εντοπίστηκαν 69 αντικαταστάσεις ήχων ή ολόκληρων συλλαβών (28,4%). Παραδείγματα αντικαταστάσεων είναι *ταε/x/a:/pe* (escape), *in/ts/ury* (injury), *kni/g/* (knight), *lanqu/i:/ge* (language), *e/h/am* (exam), */w/ellow* (yellow) και *g/ard* (card). Επιπλέον, παρατηρήθηκαν 31 παραλείψεις ήχων ή συλλαβών κατά την ανάγνωση των λέξεων (12,7%). Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων λαθών: *horr_* (horror), *wei_* (weight), *_rase* (phrase), *f_igh*ten (frighten), *fol_* (folk), *kni_* (knight), και *f_igd* (fridge). Αναφορικά με τις άλλες κατηγορίες λαθών υπήρξαν 10 προσθήκες ήχων κατά την ανάγνωση (4%) (*frightent*, *attack/t/*, *knights*, *wearther* και), 9 παρατονισμοί (3,7%) (*'exist*, *'attack*, *'direct*, *'exam*, *cine'maka*) και 5 αντιμεταθέσεις (2%) (*hosnet*, *flok*, *barve*, *espace*).

Η δεύτερη κατηγορία λαθών ήταν τα οπτικά λάθη (Πίνακας 4). Συγκεκριμένα οι μαθητές έκαναν 43 οπτικά λάθη (14,93%) στα οποία ακολουθώντας τη στρατηγική της ολικής ανάγνωσης αντικαθιστούσαν λέξεις της λίστας με λέξεις που έμοιαζαν με αυτές οπτικά ή φωνολογικά. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων λαθών είναι τα εξής: *kitchen* (chicken), *skirt* (shirt), *close* (clothes), *shop* (soup), *please/ peach* (peace), *flour/ flower* (floor), *king/ knife* (knight), *white* (weight) και *honor* (horror). Τέλος, στα αγγλικά παρατηρήθηκαν μόνο δύο λάθη μορφολογικού τύπου (Πίνακας 4). Οι δύο περιπτώσεις λαθών στην παρούσα αξιολόγηση ήταν οι ακόλουθες: *healthy* (health) και *languages* (language).

4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως βασικό στόχο να διερευνήσει τη συχνότητα και τον τύπο των λαθών μαθητών Ε-ΣΤ τάξης κατά την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων στην ελληνική γλώσσα (Γ1) και στην αγγλική γλώσσα που την μάθαιναν ως ξένη γλώσσα (ΞΓ). Από την ποιοτική ανάλυση των λαθών και στις δύο γλώσσες διαπιστώθηκε πως οι μαθητές έκαναν τις εξής τρεις κατηγορίες λαθών: φωνολογικά λάθη, οπτικά λάθη και μορφολογικά λάθη. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στην συχνότητα εμφάνισης αυτών των λαθών σε καθεμία γλώσσα.

Από τους τρεις τύπους λαθών τα φωνολογικά λάθη ήταν τα συχνότερα και στις δύο γλώσσες με μεγαλύτερη ωστόσο συχνότητα εμφάνισης στην ανάγνωση λέξεων στα αγγλικά. Είναι ενδιαφέρον πως αν και η ελληνική γλώσσα (Γ1) είναι μία γλώσσα με μεγαλύτερη διαφάνεια από την αγγλική (ΞΓ), παρόλα αυτά κατά την ανάγνωση λέξεων στην Γ1 οι μαθητές έκαναν φωνολογικά λάθη και συγκεκριμένα σε λέξεις που περιέχουν σύνθετα συμφωνικά συμπλέγματα (π.χ. αρθρίτιδα, δακτυλοδοκτούμενος,

σαγματοπωλείο) ή σε λέξεις που εμφανίζονται σπάνια ή και ποτέ στο λεξιλόγιο τους (π.χ. εγγειοβελτιωτικό, βδελυγμός, τερεβινθελαιο). Η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης λαθών φωνολογικής ανάγνωσης κατά την ανάγνωση αγγλικών λέξεων συμφωνεί με δεδομένα από έρευνες για την εκμάθηση μιας αδιαφανούς ΞΓ από μαθητές με διαφανή μητρική γλώσσα (Alshaboul et al., 2014, Odej, 2015, Morfidi et al., 2007). Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε πως κατά την ανάγνωση αγγλικών λέξεων που δεν χαρακτηρίζονταν από γραφοφωνημική συνέπεια οι Έλληνες μαθητές μετέφεραν πρακτικές ανάγνωσης που εφαρμόζουν στην ελληνική γλώσσα (Γ1). Είναι χαρακτηριστικό πως τα λάθη φωνολογικού τύπου στα αγγλικά ήταν κυρίως λάθη φωνολογικής ανάγνωσης, την οποία εφαρμόζαν οι μαθητές για την ανάγνωση λέξεων που δεν γνώριζαν ή που δεν ανακαλούσαν. Μπορούμε να υποθέσουμε πως οι συγκεκριμένοι μαθητές επηρεασμένοι από την διαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας απέδιδαν σε κάθε γράφημα ένα μόνο φώνημα παραβλέποντας το γεγονός πως στην αγγλική γλώσσα η σχέση μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων δεν είναι ένα προς ένα άλλα ένα προς πολλά. Λόγω της αδιαφάνειας της αγγλικής γλώσσας στην οποία πολλά γραφήματα αποδίδονται με περισσότερους από δύο ή τρεις ήχους στον προφορικό λόγο, η φωνολογική ανάγνωση δεν αποτελεί επιτυχημένη στρατηγική ανάγνωσης. Φαίνεται λοιπόν πως το ορθογραφικό βάθος του συστήματος μιας γλώσσας μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών της (Katz & Frost, 1992).

Θα μπορούσαμε επίσης να υποστηρίξουμε με μια επιφύλαξη πως η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει την θεωρία των Geva & Siegel (2000) σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση μιας γλώσσας λιγότερο διαφανούς σε σχέση με την μητρική καθιστά απαιτητική την ανάγνωση στην ξένη γλώσσα, καθώς οι μηχανισμοί ανάγνωσης που είναι σημαντικοί και αποτελεσματικοί στη μητρική γλώσσα δεν είναι εξίσου αποτελεσματικοί στην ανάγνωση στην ξένη γλώσσα που είναι αδιαφανής. Η φωνολογική ανάγνωση κατά την ανάγνωση λέξεων στην αγγλική γλώσσα θα μπορούσε να θεωρηθεί διαγλωσσικό λάθος καθώς είναι μια στρατηγική την οποία οι μαθητές μεταφέρουν από τη μητρική τους στην ξένη γλώσσα. Φαίνεται επομένως να επιβεβαιώνεται η υπόθεσή μας ότι τα περισσότερα λάθη ανάγνωσης στα αγγλικά θα ήταν λάθη φωνολογικής ανάγνωσης και ότι οι συχνότερες λάθος αναγνωσμένες λέξεις θα ήταν λέξεις με υψηλή αδιαφάνεια οι οποίες περιείχαν γραφήματα με πολλαπλούς τρόπους ανάγνωσης (rough, though, phrase, soul, και direct).

Αναφορικά με την δεύτερη κατηγορία λαθών, τα οπτικά λάθη, διαπιστώθηκε πως αυτά ήταν παρόντα και στις δύο γλώσσες με μία ωστόσο μικρή σχετικά πιο υψηλή συχνότητα εμφάνισης στην αγγλική γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κατά την ανάγνωση αγγλικών λέξεων φάνηκε πως αντικαθιστούσαν τις αρχικές λέξεις με άλλες οπτικά ή φωνολογικά παρόμοιες. Θα μπορούσαμε συνεπώς να υποθέσουμε πως η στρατηγική της οπτικής ανάγνωσης υιοθετείται συχνότερα στα αγγλικά απ'

ότι στα ελληνικά λόγω της φύσης της γλώσσας. Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτό ενδεχομένως να συνάδει με τον τρόπο διδασκαλίας των αγγλικών στις αρχικές τάξεις όπου τα παιδιά διδάσκονται ολόκληρες λέξεις χωρίς να γίνεται άμεση διδασκαλία των μεμονωμένων ήχων αυτών των λέξεων. Ωστόσο, η στρατηγική της ορθογραφικής ανάγνωσης εφαρμόζεται πιο συχνά από αυτή της ολικής, επηρεασμένη από τη μητρική γλώσσα.

Τέλος, η μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης μορφολογικών λαθών στα ελληνικά ενδεχομένως να συνδέεται με το πλούσιο μορφολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας. Η αγγλική γλώσσα σε σύγκριση με την ελληνική διαθέτει περιορισμένο αριθμό μορφολογικών πληροφοριών (καταλήξεις κ.ά.) (Τσεσμελή, 2009).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε, ενδεχομένως να προκύψει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με πρώτη γλώσσα τα ελληνικά οι οποίοι εφαρμόζουν τη στρατηγική φωνολογικής ανάγνωσης στη γλώσσα τους, καταφεύγουν κατά κύριο λόγο σε αυτήν και για την ανάγνωση άγνωστων λέξεων στα αγγλικά όπου ωστόσο δεν είναι αποτελεσματική λόγω της αδιαφάνειας της γλώσσας. Ωστόσο, η επιτυχημένη ανάγνωση στα αγγλικά απαιτεί την εφαρμογή της ολικής και της ορθογραφικής ανάγνωσης (Seymour et al., 2003). Φαίνεται συνεπώς ότι η εκμάθηση ενός αλφαβήτου το οποίο έχει λίγες ομοιότητες με αυτό της μητρικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο για τους μαθητές (Tigka, 2002). Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο γλωσσών αποτυπώνεται ξεκάθαρα στις λέξεις που φάνηκε να δυσκολεύουν περισσότερο τους Έλληνες μαθητές. Συγκεκριμένα κατά την ανάγνωση στην αγγλική γλώσσα οι λέξεις με τους πιο περίπλοκους συνδυασμούς ήχων και γραμμάτων αλλά και με τη μεγαλύτερη αδιαφάνεια ήταν αυτές που δυσκόλεψαν περισσότερο τους συμμετέχοντες, όπως λέξεις οι οποίες περιείχαν περίπλοκα συμφωνικά συμπλέγματα, διφθόγγους που δεν υπάρχουν στα ελληνικά και γραφήματα που αντιστοιχούν σε διάφορους ήχους στα προφορικά ανάλογα με τη θέση τους στη λέξη. Η απουσία γραφοφωνημικής αντιστοιχίας φάνηκε να δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές οι οποίοι έχουν συνηθίσει τη διαφάνεια και την απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και ήχων στα ελληνικά. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνει όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία περί ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ της Γ1 και Γ2. Συνεπώς, οι ομοιότητες ή οι διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών στους τομείς της σύνταξης, της φωνολογίας και της δομής μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Στην προκειμένη περίπτωση, οι διαφορές μεταξύ της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας κυρίως στο φωνολογικό τομέα φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών οι οποίοι φαίνεται ότι μεταφέρουν με μη αποτελεσματικό τρόπο τις στρατηγικές ανάγνωσης από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα.

5. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η απουσία ενός σταθμισμένου εργαλείου αξιολόγησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών που μάθαιναν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα αποτέλεσε έναν περιορισμό της έρευνας. Τα διαθέσιμα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για αυτό το σκοπό έχουν διαμορφωθεί με την προϋπόθεση ότι η αγγλική είναι η μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και να οδηγήσουν σε αξιόπιστα αποτελέσματα καθώς οι λέξεις που μαθαίνουν και χρησιμοποιούν συχνότερα οι ομιλούντες ως πρώτη γλώσσα τα αγγλικά και οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στα εργαλεία αυτά, διαφέρουν σε συχνότητα και σειρά εκμάθησης από αυτές που μαθαίνουν και χρησιμοποιούν οι μαθητές των αγγλικών ως ξένης γλώσσας για τους σκοπούς της εκμάθησης (Spencer, 2007). Παρουσιάζεται λοιπόν η ανάγκη δημιουργίας ενός εργαλείου που να αξιολογεί τις δεξιότητες των μαθητών στην εκμάθηση των αγγλικών ως ξένης γλώσσας, βασισμένο στις παραμέτρους που ορίζει το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες. Η ανάγκη αυτή είναι επιτακτική καθώς ιδιαίτερα στην Ελλάδα, οι δυσκολίες πολλών μαθητών στη ανάγνωση εντοπίζονται μόνο αφού αυτοί ξεκινήσουν να μαθαίνουν αγγλικά. Αυτό συμβαίνει λόγω της υψηλής διαφάνειας των ελληνικών η οποία επιτρέπει στους μαθητές με ήπιες δυσκολίες να καλύψουν τη δυσκολία τους υιοθετώντας στρατηγικές που είναι αποτελεσματικές στα ελληνικά, τις οποίες όμως δεν μπορούν να γενικεύσουν στα αγγλικά (Πόρποδας, 2002). Το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τη σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στις δύο γλώσσες. Ένα μεγαλύτερο δείγμα, θα επέτρεπε την κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση την επίδοσή τους (υψηλή και χαμηλή) στις δοκιμασίες των ελληνικών και σε επόμενο επίπεδο τη σύγκριση της επίδοσης αυτής με την αντίστοιχη στα αγγλικά. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία δεν ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί καθώς μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων βρίσκονταν στο μέσο της επίδοσης και δεν μπορούσαν να ταξινομηθούν σε κάποια κατηγορία. Επιπλέον, ο δεύτερος τρόπος κατηγοριοποίησης των μαθητών με βάση την βαθμολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς και στο φροντιστήριο αντίστοιχα για την αναγνωστική τους δεξιότητα ήταν αδύνατος για δύο λόγους α) την αδυναμία διεξαγωγής της έρευνας στο πλαίσιο ενός σχολείου που θα επέτρεπε την επαφή με τους δασκάλους των μαθητών και τη λήψη βαθμολογιών και β) τη διαφορά στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών μεταξύ σχολείου και φροντιστηρίου όπου στο σχολείο οι μαθητές αξιολογούνται για τη συνολική τους επίδοση στο μάθημα της γλώσσας και όχι μεμονωμένα στην ανάγνωσή τους, ενώ στο φροντιστήριο βαθμολογείται ξεχωριστά η κάθε δεξιότητα.

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Ελλάδα καθώς η πλειοψηφία των παιδιών ξεκινούν να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα από πολύ μικρή ηλικία με την αγγλική γλώσσα να υπερισχύει όλων των υπολοίπων γλωσσών

στην επιλογή ξένης γλώσσας. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που θέτει η φύση αυτής της γλώσσας κάνει όλο και πιο αναγκαία την έρευνα για τη σχέση που πιθανόν να υπάρχει ανάμεσα στα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα και τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για την δυνατότητα πρόβλεψης της επίδοσης των μαθητών με πρώτη γλώσσα τα ελληνικά στα αγγλικά βάσει των δεξιοτήτων τους στη μητρική τους γλώσσα.

Πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχέση ανάμεσα σε διαφανείς γλώσσες (π.χ. φινλανδικά, ελβετικά, γερμανικά) και στα αγγλικά που ήταν η ΞΓ υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που είναι αδύναμοι ήδη από τη μητρική τους γλώσσα, αποδίδουν ανάλογα και στην ξένη γλώσσα (Sparks, 1995. Sparks, et al., 2006, 2008). Ωστόσο, από όσο γνωρίζουμε, δεν υπάρχει κάποια παρόμοια έρευνα που να διερευνά την ύπαρξη μιας τέτοιας αναλογίας ανάμεσα στα ελληνικά και τα αγγλικά ως ΞΓ. Η πιθανή ύπαρξη μιας τέτοιας σχέσης ανάμεσα στις δύο γλώσσες θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς και τους καθηγητές των αγγλικών, οι οποίοι γνωρίζοντας την αδυναμία των μαθητών σε κάποια δεξιότητα στα ελληνικά θα μπορούσαν να προβλέψουν και ως εκ τούτου να αποτρέψουν την παρουσία μιας παρόμοιας αδυναμίας στα αγγλικά.

Τέλος, ανεξάρτητα από την ύπαρξη δυσκολιών η διερεύνηση των παραμέτρων που αναμένεται να δυσκολέψουν τους μαθητές κατά την εκμάθηση των αγγλικών ήδη από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας λόγω των διαφορών που εντοπίζονται στα ορθογραφικά συστήματα των δύο γλωσσών, έχει να προσφέρει πολλά στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης καθιστώντας πιο εύκολη και ευχάριστη τη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών για τους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως για τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. (2012) *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολinguιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Alshaboul, Y., Asassfeh, S., Alshaboul, S. & Alodwan, T. (2014) The Contribution of L1 Phonemic Awareness into L2 Reading: The Case of Arab EFL Readers. *International Education Studies*, 7, 3: 99-110.
- Clay, M.M. (1993) *Reading Recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 2: 222-251.

- Cummins, J. (1984) Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. *Language proficiency and academic achievement*, 10: 2-19.
- Ganschow, L., Sparks, R. & Javorsky, J. (1998) Foreign language learning problems: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31: 248-58.
- Geva, E. & Ryan, E.B. (1993) Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*, 43: 5-42.
- Geva, E. & Siegel, L. (2000) Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12: 1-30.
- Goodman, K. S. (1969) Analysis of oral reading miscues: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*, 9-30.
- Goodman, Y. M. & Burke, C. L. (1972) *Reading Miscue Inventory Manual: Procedure for Diagnosis and Evaluation: Readings for Taping*. Macmillan.
- Goswami, U., Porpodas, C. & Wheelwright, S. (1997) Children's orthographic representations in English and Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 3: 273-292.
- Katz, L. & Frost, R. (1992) The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67-84). North-Holland.
- Koda, K. (2008) Impacts of prior literacy experience on second - language learning to read. In Keiko Koda and Annette M. Zehler (Eds.), *Learning to Read across Languages: Cross - Linguistic Relationships in First - and Second - Language Literacy Development* (68-96). New York:Routledge.
- Koda, K. (1992) The effects of lower level processing skills on FL reading performance: Implications for instruction. *The Modern Language Journal*, 76, 4,502-512.
- Melby-Lerv g,M. & Lerv g, A. (2011) Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*,34, 1: 114-135.
- Morfidi, E., Van Der Leij, A., De Jong, P. F., Scheltinga, F. & Bekebrede, J. (2007) Reading in two orthographies: A cross-linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language. *Reading and Writing*, 20, 8,753-784.
- Odej, M. (2015) Reading accuracy in EFL students with a transparent L1 background—a case study from Poland. *Journal of Language and Education*, 1, 2, 35-40.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008) Τεστ Ανάγνωσης Τεστ-Α. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΕΠΕΑΕΚ.

- Πολυχρόνη, Φ. (2011) *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). Η ανάγνωση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 96: 143-174.
- Sparks, R. (1995) Examining the Linguistic Coding Differences Hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia*, 45, 187-219.
- Sparks, R. L., Artzer, M., Javorsky, J., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K. & Hordubay, D. (2008) Students Classified As Learning Disabled and Non Learning Disabled: Two Comparison Studies of Native Language Skill, Foreign Language Aptitude, and Foreign Language Proficiency. *Foreign Language Annals*, 31, 4: 535-551.
- Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. & Javorsky, J. (2006) Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 56,1: 129-160.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (2001) Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21: 90-111.
- Spencer, K. (2007) Predicting children's word-spelling difficulty for common English words from measures of orthographic transparency, phonemic and graphemic length and word frequency. *British Journal of Psychology*, 98: 305-338.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR). http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf
- Tigka, E. (2002) *Learning difficulties in Greek and acquisition of English as a foreign language: The interface of orthographies*. Unpublished Thesis. MSc Human Communication, University College London: UK
- Τσεσμελή, Στ., Ν. (2009) Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία και δυσλεξία: ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6: 80-106.
- Φιλιππάτου, Δ. Ν. (2004) Ποιοτική ανάλυση αναγνωστικών «λαθών»: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Ψυχολογία. Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 11, 3: 319-340.