



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΤΟΜΟΣ Α

ΕΚΔΟΣΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2002

Αναγνώριση λογότυπων από παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και εκμάθηση της ανάγνωσης

Μαρία Σφυρόερα, Δέσποινα Χαραλαμπίδου

Εισαγωγή

Τα παιδιά πριν να εισαχθούν στη φάση της συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης έχουν ήδη γνώσεις για το γραπτό λόγο, τις οποίες κατακτούν αβίαστα και φυσικά μέσω της επαφής τους με τα γραπτά του περιβάλλοντος (Gough & Juel, 1989· Hall, 1987). Μια βασική κατηγορία γραπτών του περιβάλλοντος, με την οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή από πολύ μικρή ηλικία, είναι οι λογότυποι, οι οποίοι αποτελούν δείγματα του εμπορικού έντυπου λόγου που εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα, συνήθως μέσα σε πλούσιο πλαίσιο, και διακρίνονται συχνά για την πρωτότυπη γραφή τους και τα έντονα χαρακτηριστικά τους. Η παρουσία τους σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (π.χ. σε διαφημίσεις, στο δρόμο, πάνω στα ίδια τα προϊόντα) διευκολύνει τη συγκράτηση στην οπτική και ακουστική μνήμη τόσο του ονόματός τους όσο και της γραπτής αναπαράστασής του. Οι λογότυποι αποτελούν κάποια από τα πρώτα γραπτά στοιχεία που αποθηκεύουν τα παιδιά στο οπτικό τους λεξιλόγιο (Frith, 1986· Ehri, 1987· Fayol, Gombert & als, 1992) και η αναγνώρισή τους από αυτά θεωρείται ως μία από τις βασικές ενδείξεις της αναδυόμενης αναγνωστικής ικανότητας.

Κατά την πορεία τους προς την εκμάθηση της ανάγνωσης, τα παιδιά περνούν από διαδοχικές φάσεις που χαρακτηρίζονται, σε μεγάλο βαθμό, από τη χρήση-υιοθέτηση διαφορετικών στρατηγικών αναγνώρισης των γραπτών λέξεων. Βέβαια, τα όρια μεταξύ αυτών των φάσεων δεν μπορούν να καθοριστούν με ακρίβεια, με αποτέλεσμα να μπορούμε να κάνουμε λόγο για περιόδους μετάβασης, όπου συνυπάρχουν στοιχεία δύο φάσεων (Alegria & Morais, 1989).

Οι πρώτοι αναγνώστες χρησιμοποιούν, αρχικά, στρατηγικές εικονικού ή λογογραφικού τύπου, βασίζονται δηλαδή σε στοιχεία είτε εξω-γλωσσικά (πλαίσιο, χρώμα) είτε έμμεσα γλωσσικά (μήκος λέξης, σχήμα, έντονα διακριτά σημεία), «διαβάζοντας» κυρίως το περιβάλλον με βάση κάποιες ενδείξεις, χωρίς να επικεντρώνονται ιδιαίτερα στη γραφηματική πληροφορία (Harris & Coltheart, 1986· Rieben, Meyer & Perregaux, 1989· Valero-Pizon, 1992· Mauroux 1996). Οι λογότυποι, διαθέτοντας τέτοια χαρακτηριστικά στοιχεία, προσφέρονται για ολικού τύπου αναγνώριση και η «ανάγνωση» τους δεν απαιτεί ανάλυση της λέξης στους ήχους που την αποτελούν ούτε αντιστοίχιση ήχων και τρόπου γραφικής αναπαράστασής τους.

Η υπέρβαση των στρατηγικών που χαρακτηρίζουν τη λογογραφική φάση της ανάγνωσης και η μετάβαση από τη λογογραφική στην αλφαβητική (ή φωνολογική ή γραφο-φωνημική) φάση είναι ένα από τα πιο σημαντικά βήματα για τον αρχάριο αναγνώστη, εφόσον η κατάκτηση του μηχανισμού αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος του δίνει τη δυνατότητα να αποκωδικοποιεί και λέξεις

που συναντά για πρώτη φορά, παρέχοντάς του ένα σύστημα αυτο-εκμάθησης (Sprenger-Charolles, 1991). Πώς γίνεται όμως αυτή η μετάβαση;

Η θεωρία της «ολικής προσέγγισης του γραπτού», η οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εξοικείωση των παιδιών με τα γραπτά του περιβάλλοντος κι εντάσσεται μέσα στην ευρύτερη θεωρία του «αναδυόμενου γραμματισμού» υιοθετεί -άρρητα ή ρητά- την υπόθεση ότι η μετάβαση αυτή γίνεται μέσω ανακάλυψης αυτού του μηχανισμού αντιστοίχισης από το ίδιο το παιδί, το οποίο έχει ήδη αποκτήσει ένα διευρυμένο οπτικό λεξιλόγιο και κίνητρα σχετικά με την ανάγνωση (Ehri, 1989). Σε αντίθεση με την «ολική προσέγγιση», η θεωρία της αναλυτικής προσέγγισης, η οποία δίνει ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της φωνολογικής και φωνημικής συνειδητοποίησης για την κατάκτηση του μηχανισμού αντιστοίχισης ήχου και γραπτής αναπαράστασής του, υιοθετεί τη θέση της συστηματικής εξάσκησης, με στόχο να αποκτήσει ο αρχάριος αναγνώστης την ικανότητα κατάτμησης των λέξεων, εφόσον οι θετικές επιδράσεις αυτής της εξάσκησης στις μετέπειτα αναγνωστικές ικανότητες έχουν αποδειχτεί ερευνητικά (Tunmer, 1989· Sprenger-Charolles, 1991). Σύμφωνα με την τελευταία θεωρία, η λογογραφική ανάγνωση δεν οδηγεί από μόνη της στην ανακάλυψη του μηχανισμού αντιστοίχισης. Η αδυναμία των παιδιών να εντοπίσουν παραποιήσεις σε γνωστούς τους λογότυπους αποτελεί μία απόδειξη για αυτό (Sprenger-Charolles, 1991).

Ξεκινώντας από τα δεδομένα και τους προβληματισμούς που εκθέσαμε ως εδώ, θελήσαμε να ερευνήσουμε τη συμπεριφορά μαθητών προσχολικής και πρωτο-σχολικής ηλικίας απέναντι στους λογότυπους που συναντούν στο περιβάλλον τους. Πιο συγκεκριμένα, θέσαμε τα παρακάτω αρχικά ερωτήματα:

I. Σε ποιες ενδείξεις βασίζονται τα παιδιά αυτών των ηλικιών για να αναγνωρίσουν τους λογότυπους; Υπάρχουν διαφορές που σχετίζονται με την ηλικία;

II. Πόσο επηρεάζει τα παιδιά η έντονη ή μη παρουσία ή η απουσία εξωγλωσσικών πληροφοριών στις στρατηγικές ανάγνωσης που χρησιμοποιούν;

III. Κατά πόσο η ικανότητα αναγνώρισης κάποιων λογότυπων ενεργοποιεί μηχανισμούς ανάλυσής τους σε επιμέρους στοιχεία, εισάγοντας τα παιδιά σταδιακά στην ανακάλυψη-κατάκτηση του μηχανισμού αυτο-εκμάθησης;

IV. Η ιδιαιτερότητα του περιβάλλοντος λόγου που χαρακτηρίζει την ελληνική πραγματικότητα (συνύπαρξη λατινικών και ελληνικών χαρακτήρων) επιδρά στην ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίσουν τους λογότυπους και επηρεάζει την αξία της χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς κατά την έναρξη εκμάθησης της ανάγνωσης;

Πιο συγκεκριμένα, διατυπώσαμε τις εξής υποθέσεις:

I. *Υπόθεση 1:* Τα παιδιά με μεγαλύτερη ηλικία (και εμπειρία σε δείγματα περιβάλλοντος λόγου), θα έχουν καλύτερες επιδόσεις και στις δύο δοκιμασίες.

- II. Υπόθεση 2: Οι επιδόσεις των παιδιών στην πρώτη δοκιμασία θα σχετίζονται με αυτές στη δεύτερη δοκιμασία.
- III. Υπόθεση 3 :Τα παιδιά θα έχουν γενικά καλύτερη επίδοση στις αναγνώσεις των λογότυπων που παρουσιάζουν πρωτότυπη γραφή ή/και εμφανίζονται σε πλούσιο πλαίσιο.
- IV. Υπόθεση 4 : Τα νήπια θα είναι εξαρτημένα από το εξω-γλωσσικό πλαίσιο, ενώ τα παιδιά της Α' δημοτικού θα βασίζονται σε καθαρά γραφικές ενδείξεις

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα το αποτέλεσαν 75 παιδιά (36 νήπια και 39 Α' δημοτικού) τα οποία επιλέχθηκαν από ένα αρχικό δείγμα 98 παιδιών, με βάση το κριτήριο της αναγνώρισης, στην πιλοτική έρευνα, των 24 πιο «δημοφιλών» από τους 75 λογότυπους που παρουσιάστηκαν στα 25 πρώτα παιδιά του δείγματος. Από τα 75 παιδιά, ηλικίας από 4,3 έως 7,2 ετών¹, που αποτέλεσαν το δείγμα και που προέρχονταν από σχολεία της Αλεξανδρούπολης και της Αθήνας, 41 ήταν αγόρια και 34 κορίτσια.

Συλλογή των δεδομένων

- I. Στην πρώτη δοκιμασία τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν 24 λογότυπους², οι οποίοι εμφανίζονται σε μικρές κάρτες με μερική αφαίρεση της συγκεκριμένης πληροφορίας. Διατηρήθηκε, δηλαδή, το χρώμα και ο τυπογραφικός χαρακτήρας του γραπτού, αλλά αφαιρέθηκε η συσκευασία ή/και το εικονικό περιβάλλον που υποστήριζε τις γλωσσικές μορφές. Οι κάρτες παρουσιάζονταν στα παιδιά με την ίδια πάντα σειρά και τους ζητούσαμε να μας πουν τι «έγραφε» πάνω σε καθεμία από αυτές. Στόχος ήταν: α) να συγκεντρώσουμε τον απόλυτο αριθμό αναγνώσεων για κάθε παιδί (αναγνώριση της ονομασίας του προϊόντος) και β) να δώσουμε μια βαθμολογία σε κάθε παιδί, αξιολογώντας με βάση μια κλίμακα από το 0 έως το 4 τις απαντήσεις του³.

¹ Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 5 επιμέρους ηλικιακές ομάδες: α) 4,3-4,8 β) 4,9-5,4 γ) 5,5-6,0 δ) 6,1-6,6 και ε) 6,7-7,2. Οι δύο τελευταίες ομάδες αποτελούνται από παιδιά της Α' δημοτικού, ενώ οι άλλες από προνήπια και νήπια.

² Οι λογότυποι που χρησιμοποιήθηκαν τελικά είναι: POKEMON, STAR, BigBabol, NOY-NOY, ΦΑΓΕ, Kinder, GOODY'S, ANT1, CocaCola, σοκο-φρέτα, Barbie, SPRITE, FOU-DOUNIA, Sindy, KitKat, Lacta, Πινόκιο, Pampers, Μπάμπια Στάθης, kiss, NOYNOY-kid, playmobil, junior, Barbie (με καλλιγραφικά στοιχεία). Αυτούς τους λογότυπους τους χωρίσαμε σε επιμέρους κατηγορίες με βάση τη μεταβλητή «πλαίσιο» (όχι πλούσιο πλαίσιο - πλούσιο πλαίσιο) και τη μεταβλητή «πρωτότυπη γραφή» (όχι πρωτότυπη γραφή- πρωτότυπη γραφή-πολύ πρωτότυπη γραφή).

³ Η κλίμακα ήταν η εξής: 4 βαθμοί = αναγνώριση ης ονομασίας του προϊόντος

3 βαθμοί = περιγραφή του προϊόντος

2 βαθμοί = αναφορά σε κάτι σχετικό με το προϊόν

1 βαθμός = αναφορά άλλου παρόμοιου προϊόντος

0 βαθμοί = άγνοια ή καμία απάντηση

II. Στη *δεύτερη δοκιμασία* τα παιδιά καλούνται να παίξουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Για να προχωρήσουν προς την έξοδο του διαδρόμου του παιχνιδιού έπρεπε κάθε φορά να «διαβάσουν» έναν λογότυπο. Οι λογότυποι που χρησιμοποιήθηκαν στη δεύτερη δοκιμασία ήταν οι 18 πιο δημοφιλείς από τους 24 λογότυπους της πρώτης, οι οποίοι παρουσιάζονταν με μορφή μπλοκ. Κάθε μπλοκ περιελάμβανε 4 φύλλα που παρουσίαζαν τον ίδιο λογότυπο, ο οποίος εμφανιζόταν με αλλοιωμένα τα βασικά του χαρακτηριστικά⁴. Πρώτος εμφανιζόταν ο πιο αλλοιωμένος λογότυπος και τελευταίος ο πραγματικός και χωρίς καμία αλλοίωση λογότυπος. Τα παιδιά καλούνταν να αναγνωρίσουν, δηλαδή, αρχικά τον λογότυπο που παρουσίαζε τον μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και είχαν δικαίωμα να προχωρήσουν στο επόμενο φύλλο μόνο αν δεν είχαν καταφέρει να «διαβάσουν» τον συγκεκριμένο λογότυπο. Στόχος της δεύτερης δοκιμασίας ήταν α) να ελεγχθεί ο ρόλος των διαφορετικών ενδείξεων στην αναγνώριση των λογότυπων και β) να εξεταστεί το κατά πόσο η ικανότητα ανάγνωσης από τα παιδιά κάποιων λογότυπων ενεργοποιεί μηχανισμούς ανάλυσής τους σε επιμέρους στοιχεία. Στη δοκιμασία αυτή κάθε παιδί συγκέντρωνε ένα τελικό *σκορ* ανάλογα με το σε ποιο φύλλο του μπλοκ αναγνώριζε τον κάθε λογότυπο⁵.

Αποτελέσματα⁶

1. Η ηλικία των παιδιών αποδείχτηκε ότι δεν παίζει κανένα ρόλο ούτε στον αριθμό ούτε στη βαθμολογία των αναγνωρίσεων (πρώτη δοκιμασία). Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν ως προς το *σκορ* στο παιχνίδι (δεύτερη δοκιμασία) τόσο ανάμεσα στα περισσότερα από τα ζεύγη των ηλικιακών ομάδων του δείγματος όσο και συνολικά, μέσω της ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA). [$F(4,71) = 7,917, p < .0001$]. Προφανώς, ο παράγοντας «ηλικία» επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών μόνο σε συνδυασμό με τον λανθάνοντα παράγοντα της «συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης». Το γεγονός ότι ο τελευταίος παράγοντας εμπλέκεται κυρίως στη δεύτερη δοκιμασία, η οποία προϋποθέτει ικανότητες ανάλυσης, επιβεβαιώνει αυτή την ερμηνεία.

2. Η συσχέτιση των αρχικών αναγνωρίσεων (πρώτη δοκιμασία) με το *σκορ* (δεύτερη δοκιμασία) αποδείχτηκε στατιστικά σημαντική [$r = +.62$,

⁴ Οι αλλοιώσεις είναι: παντελής απουσία εικονικού πλαισίου, αλλαγή της χαρακτηριστικής γραφής, αλλαγή του χρώματος, εμφάνιση λάθους στην ακολουθία των γραμμάτων και συνδυασμός 2 ή 3 από τις παραπάνω αλλοιώσεις.

⁵ Η κλίμακα ήταν η εξής:

5 βαθμοί = εντοπισμός του λάθους
4 βαθμοί = αναγνώριση του λογότυπου στο 1 ^ο φύλλο
3 βαθμοί = αναγνώριση του λογότυπου στο 2 ^ο φύλλο
2 βαθμοί = αναγνώριση του λογότυπου στο 3 ^ο φύλλο
1 βαθμός = αναγνώριση του λογότυπου στο 4 ^ο φύλλο
0 βαθμοί = αδυναμία αναγνώρισης του λογότυπου

⁶ Οι περιορισμοί στην έκταση που θέτει το κείμενο δεν μας επιτρέπουν παρά να παρουσιάσουμε μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας.

$p < .0001$]. Στατιστικά σημαντική αποδείχτηκε και η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην βαθμολογία των παιδιών στις αναγνωρίσεις (πρώτη δοκιμασία) και στο σκορ τους στο παιχνίδι (δεύτερη δοκιμασία) [$r = +.6629$, $p < .0001$]. Η θετική αυτή συσχέτιση ισχύει για τους 14 από τους 18 λογότυπους. Για 4 λογότυπους (POKEMON, Coca Cola, Sprite και σοκο-φρέτα), τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά. Το γεγονός ότι πρόκειται για 4 από τους πιο δημοφιλείς λογότυπους μας οδηγεί στην ερμηνεία ότι η μεγάλη εξοικείωση των παιδιών με αυτούς (η εγγραφή της συνολικής εικόνας τους στη μνήμη των παιδιών), σε συνδυασμό με το πλούσιο πλαίσιο και την πρωτότυπη γραφή τους, ενεργοποιεί διαδικασίες αυτόματης αναγνώρισης και δεν επιτρέπει αναλυτικές διαδικασίες που θα οδηγούσαν στον εντοπισμό αλλοιώσεων και λαθών κατά τη δεύτερη δοκιμασία. Συνολικά, πάντως, και για τους περισσότερους λογότυπους υπάρχει *συσχέτιση των επιδόσεων των παιδιών του δείγματος στις δύο δοκιμασίες*.

3. Η επίδραση του *τύπου γραφής* (όχι πρωτότυπη, πρωτότυπη, πολύ πρωτότυπη) αποδείχτηκε στατιστικά σημαντική και για την πρώτη [$F(12,264)=11,687$, $p < .0001$] και για τη δεύτερη δοκιμασία [$F(12,264)=20,816$, $p < .0001$]. Στις αρχικές αναγνωρίσεις (πρώτη δοκιμασία), οι λογότυποι με πολύ πρωτότυπη γραφή συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς τη βαθμολογία, ενώ στη δεύτερη δοκιμασία τον μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς τη βαθμολογία συγκεντρώνουν οι λογότυποι με όχι πρωτότυπη γραφή. Με ανάλογο τρόπο⁷, η επίδραση του *τύπου πλαισίου* (όχι πλούσιο, πλούσιο) αποδείχτηκε στατιστικά σημαντική, τόσο για την πρώτη δοκιμασία [$F(9,60)=8,382$, $p < .0001$], όσο και για τη δεύτερη [$F(9,60)=11,096$, $p < .0001$].

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν εν μέρει και το προηγούμενο: η παρουσία πολύ πρωτότυπης γραφής ενός λογότυπου οδηγεί τα παιδιά στο να τον αναγνωρίζουν με μεγάλη ευκολία (πρώτη δοκιμασία). Αντίθετα, η πολύ πρωτότυπη γραφή δεν οδηγεί τα παιδιά σε διαδικασίες ανάλυσης (δεύτερη δοκιμασία) που διασφαλίζουν τη μετάβασή τους από τη λογογραφική στην αλφαβητική φάση. Τα έντονα, με άλλα λόγια, χαρακτηριστικά ενός λογότυπου οδηγούν στην άμεση αναγνώρισή του, δεν επιτρέπουν, όμως, την επικέντρωση της προσοχής των παιδιών στη καθαρά γραφηματική πληροφορία.

Ενδιαφέρον, επίσης, είναι ότι σε σχέση με τον τύπο γραφής, τη χαμηλότερη επίδοση και στις δύο δοκιμασίες την έχουν όλα τα παιδιά στους λογότυπους με πρωτότυπη γραφή (στους ενδιάμεσους ως προς την πρωτοτυπία της γραφής λογότυπους). Αυτό ίσως να συμβαίνει επειδή αυτού του είδους η ενδιάμεση γραφή δεν ενεργοποιεί ούτε τη λογογραφικού ούτε την αλφαβητικού τύπου ανάγνωση. Το εύρημα αυτό θέτει ένα ερώτημα προς διερεύνηση.

4. Στατιστικά σημαντική αποδείχτηκε επίσης η *αλληλεπίδραση τάξης και τύπου γραφής* και στις αρχικές αναγνωρίσεις (πρώτη δοκιμασία) [$F(12,264)=$

⁷ Οι λογότυποι με πλούσιο πλαίσιο συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς τη βαθμολογία στην πρώτη δοκιμασία (αρχική αναγνώριση), ενώ στη δεύτερη δοκιμασία, η οποία απαιτεί διαδικασίες ανάλυσης του λογότυπου, οι λογότυποι που δεν έχουν πλούσιο πλαίσιο συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο ως προς τη βαθμολογία.

17,93, $p < .0001$], και στην επίδοση στο παιχνίδι (δεύτερη δοκιμασία) [$F(12,264) = 2,76$, $p < .01$]. Το ίδιο και η *αλληλεπίδραση τάξης και τύπου πλαισίου* και στις αρχικές αναγνώρισεις [$F(9,60) = 3,07$, $p < .01$] και στη δεύτερη δοκιμασία [$F(99,60) = 13,672$, $p < .0001$].

Γενικά, στην πρώτη δοκιμασία, προκύπτει ότι τα παιδιά του Νηπιαγωγείου επιλέγουν εικονιστικού τύπου στοιχεία σαν σημεία αναφοράς με αποτέλεσμα να έχουν πολύ καλές επιδόσεις στην αναγνώριση λογότυπων με πολύ πρωτότυπη γραφή. Αντίθετα, η πολύ πρωτότυπη γραφή διασπά την προσοχή των παιδιών της Α' δημοτικού, ενώ η μη πρωτότυπη τα οδηγεί στο να επικεντρώνονται στην ανάγνωση της γραφηματικής πληροφορίας. Έτσι, στη δεύτερη δοκιμασία, όπου τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν αλλοιωμένους λογότυπους, οι μέσοι όροι βαθμολογίας δείχνουν ότι τα παιδιά της Α' δημοτικού είναι καλύτερα στο να «διαβάζουν» αλλοιωμένους λογότυπους που στην κανονική τους μορφή στερούνται πρωτότυπης γραφής.

Σε σχέση με το *πλαίσιο*, οι μέσοι όροι βαθμολογίας στην πρώτη δοκιμασία δείχνουν ότι και οι δύο τάξεις διευκολύνονται στην αναγνώριση των λογότυπων από την ύπαρξη πλούσιου πλαισίου. Στη δεύτερη δοκιμασία, παρ'ότι φαίνεται, όπως φαίνεται από τους μέσους όρους, μια διαφοροποίηση στις επιδόσεις των παιδιών των δύο ηλικιακών ομάδων. Τα παιδιά της Α' Δημοτικού φαίνονται να διευκολύνονται στην αναγνώριση των αλλοιωμένων λογότυπων από την ύπαρξη πλούσιου πλαισίου, ενώ τα παιδιά του νηπιαγωγείου έχουν καλύτερες επιδόσεις στην αναγνώριση αλλοιωμένων λογότυπων που αρχικά δεν είχαν πλούσιο πλαίσιο. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίφαση με την υπόθεση του εγκλωβισμού των παιδιών της Α' Δημοτικού στην αλφαβητική ανάγνωση και της εξάρτησης των παιδιών του Νηπιαγωγείου από τα εξωγλωσσικά στοιχεία, υπόθεση που επιβεβαιώθηκε σε σχέση με τον τύπο γραφής. Το στοιχείο αυτό αφήνει ένα ερώτημα ανοιχτό η απάντηση του οποίου απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων ανά λογότυπο.

5. Η *σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στην αναγνώριση λογότυπων με ελληνικούς και λατινικούς χαρακτήρες*⁸ έδειξε ότι η υπόθεση του εγκλωβισμού των παιδιών της Α' δημοτικού στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, η οποία βασίζεται στη γνώση των συγκεκριμένων γραμμάτων, τείνει να επιβεβαιωθεί τόσο για την πρώτη, όσο και για τη δεύτερη δοκιμασία. Όπως έδειξε η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, η προσκόλληση των παιδιών της Α' δημοτικού στην αναλυτική προσέγγιση των λογότυπων τα οδηγεί σε αδιέξοδο, όταν βρίσκονται μπροστά σε άγνωστους για αυτά λατινικούς χαρακτήρες, ενώ η παρουσία ελληνικών χαρακτήρων τα διευκολύνει σημαντικά, κυρίως στη δεύτερη δοκιμασία. Τα νήπια, αντίθετα, δεν επηρεάζονται από την ύπαρξη ελληνικών ή λατινικών χαρακτήρων. Στη δεύτερη, μάλιστα, δοκιμασία, η επίδοσή τους είναι καλύτερη στους λογότυπους με λατινικούς χαρακτήρες. Το εύρημα αυτό επιβε-

⁸ Πρόκειται για σύγκριση του μέσου όρου βαθμών στις δύο φάσεις της έρευνας. Η σύγκριση έγινε για κάθε τάξη και ξεχωριστά για τους λογότυπους με λατινικούς χαρακτήρες (12 λογότυποι) και με ελληνικούς χαρακτήρες (6 λογότυποι).

βαιώνει την υπόθεση ότι τα παιδιά που δεν έχουν διδαχθεί συστηματικά ανάγνωση «διαβάζουν» τους λογότυπους στηριζόμενα σε εξωγλωσσικά στοιχεία.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, όπως παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, δείχνουν, σε γενικές γραμμές, ότι οι ενδείξεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την αναγνώριση των λογότυπων: α) διαφοροποιούνται ανάλογα με τη συστηματική ή όχι επαφή των παιδιών με την ανάγνωση, β) επηρεάζονται από τον τύπο γραφής, το είδος του πλαισίου, την ύπαρξη ελληνικών ή λατινικών χαρακτήρων αλλά και τον τύπο της δοκιμασίας.

Επιπλέον, από αυτή την πρώτη ανάλυση, προκύπτουν ερωτήματα για το κατά πόσο το είδος αυτό του έντυπου λόγου διευκολύνει, επιταχύνοντάς την, τη μετάβαση από την ολική αναγνώριση στην αναλυτική προσέγγιση του γραπτού, κι αυτό κυρίως στην ελληνική πραγματικότητα, λόγω της ύπαρξης λατινικών χαρακτήρων στους περισσότερους λογότυπους. Τα ερωτήματα αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικότερης διερεύνησης, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση των λογότυπων αλλά και για τα όρια αυτής της χρήσης στην σχολική τάξη κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμη η συλλογή περισσότερων στοιχείων για το προφίλ του κάθε υποκειμένου της έρευνας, ώστε να καταστεί δυνατή η συσχέτιση των επιδόσεων των παιδιών στην αναγνώριση των λογότυπων με παράγοντες όπως η φωνολογική και φωνημική συνειδητοποίηση, η γνώση των γραμμάτων, η γνώση ξένης γλώσσας και η γενικότερη επαφή των παιδιών με το γραπτό λόγο. Η ανάλυση των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών, που δεν ήταν δυνατό να παρουσιαστεί σε αυτό το κείμενο, μας έδωσε κάποιες ενδιαφέρουσες ενδείξεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Alegria J. & Morais J. (1989), Analyse segmentale et acquisition de la lecture, in Rieben L. & Perfetti Ch., *L' apprenti lecteur*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 173-196.
- Ehri L. (1987), Learning to read and spell words, *Journal of Reading Behavior*, 19 (1), 5-31
- Ehri L. (1989), Apprendre a lire et ecrire les mots, in Rieben L & Perfetti Ch., *L' apprenti lecteur*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 103-127.
- Fayol M, Gombert J.E. & als, (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 141-193.
- Frith U. (1986), A developmental framework for developmental dyslexia, *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Gough Ph. & Juel C. (1989), Les premiers etapes de la reconnaissance des mots, in Perfetti Ch. & Rieben L. (dir.), *L' apprenti lecteur*, Paris, Delachaux et Niestlé, 85-101.

- Hall N. (1987), *The emergency of literacy*, UK, Hodder and Stoughton, 22-40.
- Harris M. & Colheart M. (1986), *Language processing in children and adults: an introduction*, London, Routledge & Kegan.
- Mauroux D. (1996), *Ecrits de la rue et écrits de l' école*, Voies Livres, Paris..
- Rieben L., Meyer A. & Perregaux Ch. (1989), Différences individuelles et représentations lexicales : comment cinq enfants de six ans recherchent et copient des mots, in Rieben L. & Perfetti Ch., *L' apprenti lecteur*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 145-169.
- Sprenger-Charolles L. (1991), *L' acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d' identification des mots (perspective cognitive)*, les entretiens nathan, Lecture-Actes 1, Nathan, 111-129.
- Tunmer W. (1989), Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite, in Rieben L. & Perfetti Ch., *L' apprenti lecteur*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 197 – 220.
- Valero-Pizon I. (1992), Οι οικογενειακές πρακτικές σχολικής υποστήριξης στο σπίτι, σε Ανθουλιάς (επιμ.), *Πρώτη γραφή και ανάγνωση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 137-153.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι των βαθμών στη δεύτερη δοκιμασία ανά ηλικιακή ομάδα.

	Μ.Ο. βαθμών παιχνιδιού
μικρά νήπια	0,94
μεσαία νήπια	1,23
μεγάλα νήπια	1,51
μικρά Α' δημοτικού	2,66
μεγάλα Α' δημοτικού	2,39
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ	1,75

Πίνακας 2

Μέσοι όροι των βαθμών στην πρώτη δοκιμασία, ως προς τον τύπο γραφής.

	Μ.Ο. βαθμών αναγνωρίσεων
όχι πρωτότυπη	3,12
Πρωτότυπη	2,69
πολύ πρωτότυπη	3,21
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ	3,01

Πίνακας 3

Μέσοι όροι των βαθμών των παιδιών στη δεύτερη δοκιμασία, ως προς τον τύπο του πλαισίου.

	Μ.Ο. βαθμών παιχνιδιού
όχι πλούσιο πλαίσιο	1,48
πλούσιο πλαίσιο	1,15
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ	1,32

Πίνακας 4

Μέσοι όροι των βαθμών στη δεύτερη δοκιμασία, ως προς την τάξη και τον τύπο γραφής.

	Νηπιαγωγείο	Α' δημοτικού
όχι πρωτότυπη	1,31	3,36
πρωτότυπη	1,49	1,95
πολύ πρωτότυπη	1,37	2,27
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ	1,39	2,53

Πίνακας 5

Μέσοι όροι των βαθμών στη δεύτερη δοκιμασία, ως προς την τάξη και τον τύπο πλαισίου.

	Νηπιαγωγείο	Α' δημοτικού
όχι πλούσιο πλαίσιο	1,51	1,99
πλούσιο πλαίσιο	1,13	3,08
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ	1,32	2,54