



Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής • Ελληνική Επιτροπή

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ Ο.Μ.Ε.Ρ. • 2003 • ΤΕΥΧΟΣ 5

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Β. Αλεξίου, Μ. Γανώση, Α. Δημητρίου, Ε. Ζαχοπούλου, Κ. Καζέλα,
Δ. Κακανά, Μ. Καμπεζά, Α. Κοντογιάννη, Λ. Λοΐζου, Κ. Ματεζόφσκυ - Νικόλτσου,
Κ. Μπότσογλου, Ε. Ντολιοπούλου, Ε. Παπαναγιώτου, Μ. Παπανδρέου,
Ρ. Σιβροπούλου, Α. Σουσαμίδου - Καραμπέρη, Μ. Σφυρόερα, Α. Τσαπακίδου,
Θ. Τσοπανάκη, Δ. Χαραλαμπίδου, Β. Χατζηνικήτα, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Χρηστίδου

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Μ. Σφυρόερα

Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Δ. Χαραλαμπίδου

Πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος
Νηπιαγωγών Δημοκρίτειου
Πανεπιστημίου Θράκης

Στρατηγικές αναγνώρισης λογότυπων από παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλι- κίας και εκμάθηση της ανάγνωσης: Ερευνητι- κά δεδομένα και διδακτικές προεκτάσεις

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη θεωρία του «αναδυόμενου γραμματισμού», τα παιδιά, πριν εισαχθούν στη φάση της συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης, έχουν ήδη αρκετές γνώσεις για το γραπτό λόγο, τις οποίες κατακτούν αβίαστα και φυσικά μέσω της επαφής τους με τα γραπτά που τα περιβάλλουν (Goodman, 1980; Ferreiro & Teberosky, 1982; Παπούλια-Τζελέπη 1993α, 1993β; Βαρνάβα-Σκούρα, 1994; Γκανά, 1998). Τόσο το οικογενειακό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης τους με την ανάγνωση και τη γραφή πριν τη συστηματική φοίτησή τους στο σχολείο και καθορίζουν όχι μόνο τις γνώσεις τους σχετικά με τις διαφορετικές πτυχές του «γραπτού», αλλά και τις μετέπειτα αναγνωστικές τους ικανότητες (Ferreiro & Teberosky, 1982; Hannon & Weinberger, 1995; Leseman & de Jong, 1998). Από τις

γνώσεις που τα παιδιά οικοδομούν αβίαστα άλλες αφορούν τη λειτουργικότητα του γραπτού λόγου (Hall, 1987; Weiss & Hagen, 1988; Γιαννικοπούλου, 1998; Τάφα, 2001) και άλλες τις συμβάσεις του και τους όρους της τεχνικής γλώσσας της ανάγνωσης και της γραφής (Alegria, 1989; Fijalkow, 1992; Παντελιάδου & Χεππάκη, 1995; Γιαννικοπούλου, 1998). Εκτός από αυτές τις –δηλωτικού κυρίως τύπου– γνώσεις, αρκετά από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν επίσης την ικανότητα να αναγνωρίζουν, πριν μάθουν να διαβάζουν, λέξεις που συναντούν συχνά στο περιβάλλον τους και οι οποίες έχουν αποθηκευτεί στο οπτικό τους λεξιλόγιο. Τέτοιες λέξεις είναι και οι λογότυποι¹. Η ικανότητα «ανάγνωσης»-αναγνώρισης λογότυπων από παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετίζεται, τουλάχιστον βάσει ερευνών που αφορούν λατινογενείς γλώσσες, με τις μετέπειτα επιδόσεις τους κατά την πρώτη φάση συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης (Mau-roux, 1996).

Κατά την πορεία εκμάθησης της ανάγνωσης (συστηματικής ή μη), τα παιδιά περνάνε από διαφορετικά στάδια², τα οποία χαρακτηρίζονται από τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών αναγνώρισης λέξεων (Sprenger-Charolles, 1992; Ehri, 1999). Δεδομένου ότι η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο είναι μια χρονοβόρα (αργή) διαδικασία, συχνά, ο «αρχάριος» αναγνώστης χρησιμοποιεί ταυτόχρονα στρατηγικές που ανήκουν σε διαφορετικά στάδια (Alegria & Morais, 1989). Σε αντίθεση με τη σχετική ευκολία μετάβασης από την αλφαβητική στην ορθογραφική φάση εκμάθησης της ανάγνωσης, η οποία είναι, σε ένα βαθμό τουλάχιστον, αποτέλεσμα εμπειρίας³, η μετάβαση από τη λογογραφική στην αλφαβητική (ή γραφοφωνημική ή φωνολογική) φάση εκμάθησης της ανάγνωσης είναι το πιο κρίσιμο και δύσκολο βήμα για τον «αρχάριο» αναγνώστη (Sprenger-Charolles & Khomsi, 1989). Κρίσιμο γιατί η κατάκτηση του μηχανισμού αντιστοίχισης γραφήματος και φωνήματος του επιτρέπει να διαβάσει λέξεις που συναντά για πρώτη φορά, παρέχοντάς του ένα σύστημα αυτοεκμάθησης της ανάγνωσης (Sprenger-Charolles, 1991; 1992) και δύσκολο γιατί απαιτεί συνειδητοποίηση της υπο-λεξιλογικής δομής του λόγου, δηλαδή έναν βαθμό φωνολογικής και φωνημικής συνειδητοποίησης και, κατά συνέπεια, την εγκατάλειψη της ιδέας του «αυθαίρετου της γραφής», που χαρακτηρίζει τη λογογραφική φάση. Η μεγάλη σημασία αυτής της μετάβασης αποδεικνύεται και από το ότι η γνωστή διαμάχη μεταξύ μεθόδων

εκμάθησης της ανάγνωσης, η οποία κλείνει ήδη έναν αιώνα ζωής, περιστρέφεται κυρίως γύρω από αυτή την «κρίσιμη στιγμή». Έτσι, οι θεωρίες της «ολικής προσέγγισης» ή της «ολικής γλώσσας» ή της «γλώσσας ως συνόλου»⁴ υποστηρίζουν ότι η επικέντρωση στις γλωσσικές ενδείξεις, στις γραφηματικές πληροφορίες, είναι μια φυσική ενέργεια ανάλογη με αυτήν της κατάκτησης της προφορικής γλώσσας και προκύπτει μέσω ανακάλυψης (Goodman, 1980), ενώ οι θεωρίες της αναλυτικής προσέγγισης, που βασίζονται στη φωνολογική και φωνημική συνειδητοποίηση, υποθετούν τη θέση της συστηματικής εξάσκησης που, σε συνδυασμό με την ύπαρξη κινήτρων και ερεθισμάτων που προσφέρονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, των οποίων τη σπουδαιότητα δεν αγνοούν, είναι απαραίτητη για την εκμάθηση του μηχανισμού αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος (Alegria & Morais, 1989; Tunner, 1989; Sprenger-Charolles, 1991 κ. ά.). Τα ευρήματα ερευνών της μιας και της άλλης προσέγγισης επηρεάζουν αντίστοιχα τις μεθόδους διδασκαλίας της ανάγνωσης.

Με βάση τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής, τα προτεινόμενα διδακτικά μοντέλα (από το χώρο της διδακτικής των φυσικών επιστημών, των μαθηματικών, της ιστορίας, της γλώσσας κ.τ.λ.), για να είναι αποτελεσματικά πρέπει να βασίζονται σε αυτά που ήδη κατέχουν τα παιδιά, δηλαδή στις αρχικές τους ιδέες-αναπαραστάσεις ή στις στρατηγικές που ήδη χρησιμοποιούν, και να με-

τασχηματίζουν σε διδακτικούς στόχους τα γνωστικά εμπόδια των παιδιών (Vergnaud, 1985; Chevallard, 1985). Κατά την πορεία κατάκτησης δεξιοτήτων, οι μεταβατικές φάσεις, που χαρακτηρίζονται από «ενδιάμεσες επιδόσεις», είναι αυτές που μπορούν να μας πληροφορήσουν για τα γνωστικά «εμπόδια» που συναντούν τα παιδιά και για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να τα ξεπεράσουν και είναι αυτές που, κατά συνέπεια, μπορούν να μας οδηγήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τη διδακτική πράξη. Έτσι, για τη διαμόρφωση των διδακτικών μεθόδων εκμάθησης της ανάγνωσης, ιδιαίτερη σημασία έχει η μελέτη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν αυθόρμητα τα παιδιά κατά τη μετάβαση από τη λογογραφική στην αλφαβητική φάση.

Οι έρευνες σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες, τόσο οι έμπειροι όσο και οι αρχάριοι, για την «ανάγνωση»-αναγνώριση λέξεων, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, οδηγούν σε μια πρώτη κατηγοριοποίηση των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων στρατηγικών, η οποία παραπέμπει στη λογική των σταδίων εκμάθησης της ανάγνωσης.

1^η κατηγορία: Αρχικά, οι λέξεις αναγνωρίζονται από τους πρώιμους αναγνώστες μέσω της *ολικής ταύτισης* (Harris & Coltheart, 1986; Van Grunderbeeck, 1988; Stanovich, 1989) ή, αλλιώς, μέσω της *ολικής οπτικής ομοιότητας* (Rieben, Meyer & Perregaux, 1989). Η στρατηγική αυτή αφορά την «ανάγνωση»-ανα-

γνώριση λέξεων που τα παιδιά συναντάνε συχνά στο περιβάλλον τους και που εντάσσονται στο οπτικό τους λεξιλόγιο, και που γι' αυτό και τις αναγνωρίζουν με μια «συνολική ματιά».

2^η κατηγορία: Στη συνέχεια, η διάκριση βασίζεται κυρίως σε επιμέρους ενδείξεις είτε του πλαισίου (χρώμα, εικονική πληροφορία κ.ά.) είτε της γραφηματικής πληροφορίας (μήκος, σχήμα, παρουσία κάποιων έντονων χαρακτηριστικών, θέση τους μέσα στη λέξη, κ.τ.λ.) (Harris & Coltheart, 1986; Rieben, Meyer & Perregaux, 1989). Πρόκειται ενίοτε για μια «*δειγματοληπτική χρήση*» της γραφηματικής πληροφορίας (Mauroux, 1996), η οποία επίσης απαιτεί προηγούμενη επαφή με τη συγκεκριμένη λέξη. Τέτοιες ενδείξεις εγκλωβίζουν συχνά τα παιδιά σε λανθασμένες αναγνωρίσεις λέξεων.

3^η κατηγορία: Σε μία επόμενη φάση, ο «αρχάριος» αναγνώστης βασίζεται πλέον σε *γραφοφωνημικές ενδείξεις* (Rieben, Meyer & Perregaux, 1989). Αυτό σημαίνει ότι είναι πλέον επικεντρωμένος στη γραφηματική πληροφορία, η *κατάτμηση* της οποίας τον οδηγεί στην ανάγνωση της λέξης. Η κατάτμηση αυτή είναι άλλοτε μορφολογική και άλλοτε συλλαβική ή φωνητική. Ο αναγνώστης αναλύει και κωδικοποιεί τα γραφήματα και τα συνδέει με τους αντίστοιχους ήχους (Sprenger-Charolles & Khomsi, 1989), ενεργοποιώντας την «*έμμεση οδό*» ανάγνωσης (Mauroux, 1996).

4^η κατηγορία: Ο πιο έμπειρος αναγνώστης χρησιμοποιεί, για την ανάγνωση λέξεων που έχει ήδη συ-

ναντήσει, την «άμεση ορθογραφική οδό», η οποία επιτρέπει χωρίς προηγούμενη αποκωδικοποίηση να αναγνωσθεί το μήνυμα (Ehri & Wilce, 1983; Mauroux, 1996). Η λέξη ή απλώς κάποια μορφήματα της λέξης αναγνωρίζονται μεν σαν σύνολο, παύουν, όμως, να αντιμετωπίζονται σαν εικόνα, εφόσον έχει προηγηθεί, σε άλλες χρονικές στιγμές, ο αναλυτικός χειρισμός τους. Ταυτόχρονα, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί και την «έμμεση οδό» για τις λέξεις που συναντά για πρώτη φορά.

Ενώ τα δύο πρώτα στάδια περιορίζουν τον αναγνώστη στην «ανάγνωση» των όσων ήδη μπορεί να αναγνωρίσει, από το τρίτο στάδιο και μετά το άτομο αποκτά έναν μηχανισμό αυτο-εκμάθησης που του επιτρέπει να διαβάζει και λέξεις που συναντά για πρώτη φορά. Βέβαια, στοιχεία από τα στάδια αυτά συχνά συνυπάρχουν και μηχανισμοί, όπως αυτός της πρόβλεψης ή της αναλογίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από αναγνώστες που ανήκουν σε διαφορετικά στάδια (Oakhill & Garnham, 1994; Goswami, 1999).

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο και θεωρώντας ιδιαίτερα σημαντική τη μετάβαση από τις ολικού στις αναλυτικού-γραφοφωνημικού τύπου στρατηγικές, θελήσαμε να μελετήσουμε:

α) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για να «διαβάσουν» λογότυπους που συναντούν στο περιβάλλον τους.

β) Πώς και αν προσαρμόζουν αυ-

τές τις στρατηγικές με βάση τα χαρακτηριστικά των λογότυπων και ποια τα «εμπόδια» που συναντούν.

γ) Κατά πόσο οι στρατηγικές της λογογραφικής φάσης (κατηγορία 1^η και 2^η) οδηγούν τα παιδιά σε αναλυτικού τύπου στρατηγικές καθώς και αν υπάρχει διαφοροποίηση στη χρήση των στρατηγικών με βάση το κριτήριο ελληνικοί vs λατινικοί χαρακτήρες.

Η εξέταση του ρόλου του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος (συχνότητα ευκαιριών επαφής με το «γραπτό» και ποιότητα αυτής της επαφής) στην υιοθέτηση κάποιων από αυτές τις στρατηγικές ή στη μετάβαση από τη μια στρατηγική στην άλλη, αν και θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον είναι καθοριστικής σημασίας στη δομητική προσέγγιση της ανάγνωσης και της γραφής, δεν αποτέλεσε αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας, που στόχο είχε να μελετήσει τις στρατηγικές αυτές από την οπτική της γνωστικής ψυχολογίας της ανάγνωσης.

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, διατυπώσαμε τις εξής υποθέσεις:

Υπόθεση 1^η: Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα είναι περισσότερο εξαρτημένα από τα εξωγλωσσικά στοιχεία των λογότυπων και θα χρησιμοποιούν τις στρατηγικές κυρίως της 1^{ης} και 2^{ης} κατηγορίας (ολική οπτική ταύτιση ή δειγματοληπτική χρήση της γραφηματικής πληροφορίας), ενώ τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας θα χρησιμοποιούν

κυρίως στρατηγικές της 2^{ης} και της 3^{ης} κατηγορίας (δειγματοληπτική χρήση της γραφηματικής πληροφορίας ή στρατηγικές γραφοφωνημικής αντιστοίχισης). Με άλλα λόγια, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά για την αναγνώριση λογότυπων θα διαφοροποιούνται ανάλογα με τη συστηματική ή όχι εκμάθηση της ανάγνωσης.

Υπόθεση 2^η: Τα χαρακτηριστικά των λογότυπων και συγκεκριμένα οι παράγοντες «τύπος γραφής» και «πλαίσιο» θα επηρεάζουν τις χρησιμοποιούμενες από τα παιδιά στρατηγικές και θα διαφοροποιούν τα «γνωστικά εμπόδια».

Υπόθεση 3^η: Οι στρατηγικές λογογραφικού τύπου θα οδηγούν σε αναλυτικού τύπου στρατηγικές, τουλάχιστον για τους λογότυπους με ελληνικούς χαρακτήρες.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα το αποτέλεσαν 75 παιδιά (36 νήπια και 39 μαθητές 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 ετών⁵, που αποτέλεσαν το δείγμα και που προέρχονταν από σχολεία της Αλεξανδρούπολης και της Αθήνας, 41 ήταν αγόρια και 34 κορίτσια.

Συλλογή των δεδομένων

Στην πρώτη δοκιμασία τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν 24 λογότυπους⁶, 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 αναγνωρίσεων 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 του⁷. Ταυτόχρονα, εξετάσαμε και κατηγοριοποιήσαμε τις λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών, προκειμένου να μελετήσουμε τις στρατηγικές τους.

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 χαρακτηριστικά⁸. Πρώτος εμφανιζόταν ο πιο αλλοιωμένος λογότυπος και τελευταίος

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

ο πραγματικός και χωρίς καμία αλλοίωση λογότυπος. Τα παιδιά, δηλαδή, καλούνταν να αναγνωρίσουν αρχικά τον λογότυπο που παρουσίαζε το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και είχαν δικαίωμα να προχωρήσουν στο επόμενο φύλλο μόνο αν δεν είχαν καταφέρει να «διαβάσουν» τον συγκεκριμένο λογότυπο. Στόχοι της δεύτερης δοκιμασίας ήταν: α) να ελεγχθεί ο ρόλος των διαφορετικών ενδείξεων στην αναγνώριση των λογότυπων και στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών και β) να εξεταστεί το κατά πόσο η ικανότητα «ανάγνωσης»-αναγνώρισης από τα παιδιά κάποιων λογότυπων ενεργοποιεί στρατηγικές ανάλυσής τους σε επιμέρους στοιχεία⁹. Στη δοκιμασία αυτή κάθε παιδί συγκέντρωνε ένα τελικό «σκορ», ανάλογα με το σε ποιο φύλλο του μπλοκ αναγνώριζε τον κάθε λογότυπο¹⁰.

Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των επιδόσεων των παιδιών στις δύο δοκιμασίες σε συνδυασμό με την ανάλυση των στρατηγικών που ενεργοποίησαν¹¹ μας οδήγησαν στα εξής αποτελέσματα:

1. Σχέση συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης και χρησιμοποιούμενων στρατηγικών

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με την πρώτη υπόθεση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία των παιδιών και στο σκορ στο παιχνίδι (δεύτερη δοκιμασία) [$F(4,71) = 7,917$, $p < .0001$]. Αντίθετα, η σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στην επίδοση στην πρώτη δοκιμασία (αριθμός και βαθμολογία στις αναγνωρίσεις) δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Το γεγονός ότι στατιστική σημαντικότητα εμφανίζεται μόνο στη δεύτερη δοκιμασία, η οποία απαιτεί ικανότητα ανάλυσης προκειμένου να γίνει αναγνώριση λαθών, οδηγεί στην ερμηνευτική υπόθεση ότι ο παράγοντας «ηλικία» επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών μόνο σε συνδυασμό με τον λανθάνοντα παράγοντα της «συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης». Η ανάλυση των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στην πρώτη δοκιμασία επιβεβαιώνει την υπόθεση της επίδρασης της συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης στις στρατηγικές που αυτά χρησιμοποιούν.

Πίνακας 2: Κατανομή τύπων λανθασμένων απαντήσεων νηπίων και μαθητών Α' Δημοτικού.

ΤΥΠΟΙ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	νήπια	Α' δημ.
1. Περιγραφή προϊόντος	55,79%	32,1%
2. Αναφορά σε (άλλο) προϊόν/κατηγορία	23,46%	26,8%
3. Αναφορά σε αντικείμενο πλαισίου	7,93%	4,7%
4. Επιρροή από το χρώμα	6,36%	5,9%
5. Αναφορά άλλης σύνδεσης με το προϊόν	4,88%	10,2%
6. Επιρροή από πρώτο γράμμα /συλλαβισμός	1,57%	20,3%
ΣΥΝΟΛΟ	100%	100%

Όταν δεν αναγνωρίζουν τον λογότυπο (την ονομασία του προϊόντος), τα νήπια δεν καταβάλλουν προσπάθεια να αποκωδικοποιήσουν τη γραφηματική πληροφορία, αλλά είτε περιγράφουν το ίδιο το προϊόν (π.χ. «εδώ λέει αυτό που πίνουμε και καίει», για τον λογότυπο Sprite), ταυτίζοντας σημαίνον με σημαινόμενο (55,79% των λανθασμένων απαντήσεων των νηπίων), είτε αναφέρονται σε ένα παρόμοιο προϊόν ή κατηγορία προϊόντων (π.χ. «ΔΕΛΤΑ» αντί για «ΦΑΓΕ» ή «εδώ λέει σοκολάτα» για τον λογότυπο Lacta) (23,46 % των λανθασμένων απαντήσεων).

Τα παιδιά της Α' Δημοτικού σε μεγάλο ποσοστό (32,1% των λανθασμένων απαντήσεων) περιγράφουν επίσης το προϊόν μη καταβάλλοντας προσπάθεια να αναλύσουν τη γραφηματική πληροφορία. Όμως, αξιόλογο είναι και το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων (20,3% επί του συνόλου των λανθασμένων απαντήσεων για αυτή την ηλικιακή ομάδα) που οφείλονται σε αναλυτικού τύπου στρατηγικές, όπως η επίδραση του πρώτου γράμματος και η αναφορά σε άλλον λογότυπο (π.χ. αναφορά του λογότυπου

«Kit Kat» στη θέση του «Kinder»), ή η ανεπιτυχής προσπάθεια συλλαβισμού κάποιων γραμμάτων.

Άλλες στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα νήπια για την «ανάγνωση» λογότυπων, τους οποίους δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν μέσω της ολικής οπτικής ταύτισης είναι είτε η «ανάγνωση» του πλαισίου και η αναφορά σε ένα αντικείμενο που περιέχεται σε αυτό (π.χ. «αγελάδες» στη θέση του «NOY-NOY») (7,93% επί του συνόλου των λανθασμένων απαντήσεων), είτε η «ανάγνωση» με βάση το κριτήριο του χρώματος, δηλαδή η δειγματοληπτική χρήση ενδείξεων του περιβάλλοντος πλαισίου και η ενεργοποίηση του μηχανισμού της αναλογίας (π.χ. η αναφορά του λογότυπου «Coca cola» στη θέση της «Lacta» εξαιτίας του κόκκινου χρώματος) (6,36% επί του συνόλου των λανθασμένων απαντήσεων), είτε, τέλος, η αναφορά κάποιας σύνδεσης σημασιολογικού τύπου με το προϊόν (π.χ. «είναι αυτό που τρώει ο...») (4,88% επί του συνόλου των λανθασμένων απαντήσεων). Αντίθετα, η προσπάθεια ανάλυσης της γραφη-

ματικής πληροφορίας δεν είναι μια συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική (1,57% των λανθασμένων απαντήσεων). Οι τρεις πρώτες από τις παραπάνω στρατηγικές χρησιμοποιούνται και από τους μαθητές της Α' Δημοτικού σε ποσοστά 4,7%, 5,9% και 10,2% αντίστοιχα.

Γενικά, τα παιδιά της Α' Δημοτικού, έχοντας εισαχθεί στη συστηματική εκμάθηση της ανάγνωσης, δεν παρασύρονται από τις μη γραφηματικές πληροφορίες (χρώμα, πλαίσιο) για την ανάγνωση των λογότυπων που δεν αναγνωρίζουν με μια συνολική ματιά. Είναι επικεντρωμένα σε αυτές και προσπαθούν να τις αποκωδικοποιήσουν. Παρ' όλα αυτά, το ποσοστό των αποτυχημένων αποκωδικοποιήσεων (20,3% επί του συνόλου των λαθών) δείχνει τελικά ότι οι αναλυτικού τύπου στρατηγικές, ακόμη και σε αυτή την ηλικία, δεν είναι οι κυρίαρχες, ενδεχομένως λόγω της παρουσίας λατινικών χαρακτήρων στους περισσότερους λογότυπους. Όταν τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας –σε περιπτώσεις λογότυπων των οποίων η αναγνώριση τους δημιουργεί προβλήματα– δεν χρησιμοποιούν τέτοιες στρατηγικές, προτιμούν να περιγράψουν το προϊόν ή να το συνδέσουν με μια εμπειρία τους, δεν οδηγούνται, όμως, σε λαν-

θασμένες συσχετίσεις, παρασυρόμενα από εξω-γλωσσικά στοιχεία, όπως, για παράδειγμα, το χρώμα.

Αντίθετα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν στρατηγικές που δείχνουν ότι επηρεάζονται κυρίως από το περιβάλλον πλαίσιο ή το χρώμα και ελάχιστα από την καθαρά γραφηματική πληροφορία. Η ικανότητα αυτών των παιδιών να «διαβάζουν» - αναγνωρίζουν ολικά άλλους λογότυπους δεν φαίνεται να τα οδηγεί, σε περιπτώσεις όπου δυσκολεύονται, σε αναλυτικού τύπου στρατηγικές και να ενεργοποιεί μηχανισμούς όπως αυτόν της αναλογίας¹², ο οποίος ενεργοποιείται, εντούτοις, για στοιχεία του περιβάλλοντος πλαισίου. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας συχνά μοιάζουν να αντιμετωπίζουν το γραπτό μήνυμα ως ένα επιπλέον βοηθητικό στοιχείο αναγνώρισης, γι' αυτό και συνεχίζουν να «διαβάζουν» ανενόχλητα τους αλλοιωμένους λογότυπους (στη δεύτερη δοκιμασία), ακόμη κι όταν υπάρχει ριζική αλλαγή στη γραφηματική πληροφορία (π.χ. αλλοιωμένος λογότυπος «φρέτα-σόκο» αντί για «σοκο-φρέτα»).

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται, τέλος, και από τη σύγκριση του Μ.Ο. της βαθμολογίας ανά τάξη στην πρώτη και στη δεύτερη δοκιμασία.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι των βαθμών στην πρώτη δοκιμασία, ως προς την τάξη.

	Μ.Ο. βαθμών αναγνωρίσεων
Νηπιαγωγείο	2,89
Α' Δημοτικού	3,12
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ	30,1

Πίνακας 4: Μέσοι όροι των βαθμών στη δεύτερη δοκιμασία, ως προς την τάξη.

	Μ.Ο. βαθμών παιχνιδιού
Νηπιαγωγείο	1,39
Α' Δημοτικού	2,52
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ	1,96

Πίνακας 5: 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	30,1

Πίνακας 6: Μέσοι όροι των βαθμών στη δεύτερη δοκιμασία, ως προς τον τύπο γραφής

	Μ.Ο. βαθμών αναγνωρίσεων
Όχι πρωτότυπη	2,34
Πρωτότυπη	1,72
Πολύ πρωτότυπη	1,82
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ	1,96

Ενώ στην πρώτη δοκιμασία η συνολική επίδοση των παιδιών του Νηπιαγωγείου δεν είναι πολύ χαμηλότερη από αυτή των παιδιών της Α' Δημοτικού (2,89 έναντι 3,12), δεν συμβαίνει το ίδιο και με τη δεύτερη δοκιμασία, όπου η διαφορά στη συνολική επίδοση των δύο τάξεων είναι πολύ μεγαλύτερη, εφόσον ο Μ.Ο. της βαθμολογίας των παιδιών του Νηπιαγωγείου είναι 1,39 και των παιδιών της Α' Δημοτικού είναι 2,52. Ενώ, δηλαδή, τα παιδιά και των δύο τάξεων έχουν αντίστοιχη βαθμολογία σε μία δοκιμασία για την οποία η στρατηγική της ολικής οπτικής ταύτισης είναι επαρκής, η υψηλότερη βαθμολογία των παιδιών της Α' Δημοτικού στη δεύτερη δοκιμασία, η οποία απαιτεί

ικανότητα ανάλυσης - κατάτμησης, δείχνει ότι η μετάβαση από τη μια φάση στην άλλη δεν γίνεται χωρίς τη διαμεσολάβηση της συστηματικής διδασκαλίας της ανάγνωσης.

2. Χαρακτηριστικά των λογότυπων και χρησιμοποιούμενες στρατηγικές

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η επίδραση του τύπου γραφής του λογότυπου (όχι πρωτότυπη, πρωτότυπη, πολύ πρωτότυπη) αποδείχτηκε στατιστικά σημαντική τόσο για την πρώτη δοκιμασία [$F(12,264)=11,687, p<.0001$], όσο και για τη δεύτερη [$F(12,264)=20,816, p<.0001$].

Με ανάλογο τρόπο, η επίδραση του τύπου πλαισίου (όχι πλούσιο, πλούσιο) αποδείχτηκε στατιστικά

Πίνακας 7: Μέσοι όροι των αριθμών των αναγνωρίσεων στην πρώτη δοκιμασία, ως προς τον τύπο του πλαισίου.

	Μ.Ο. βαθμών αναγνωρίσεων
Όχι πλούσιο πλαίσιο	20,56
Πλούσιο πλαίσιο	29,89
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ	25,22

Πίνακας 8: 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

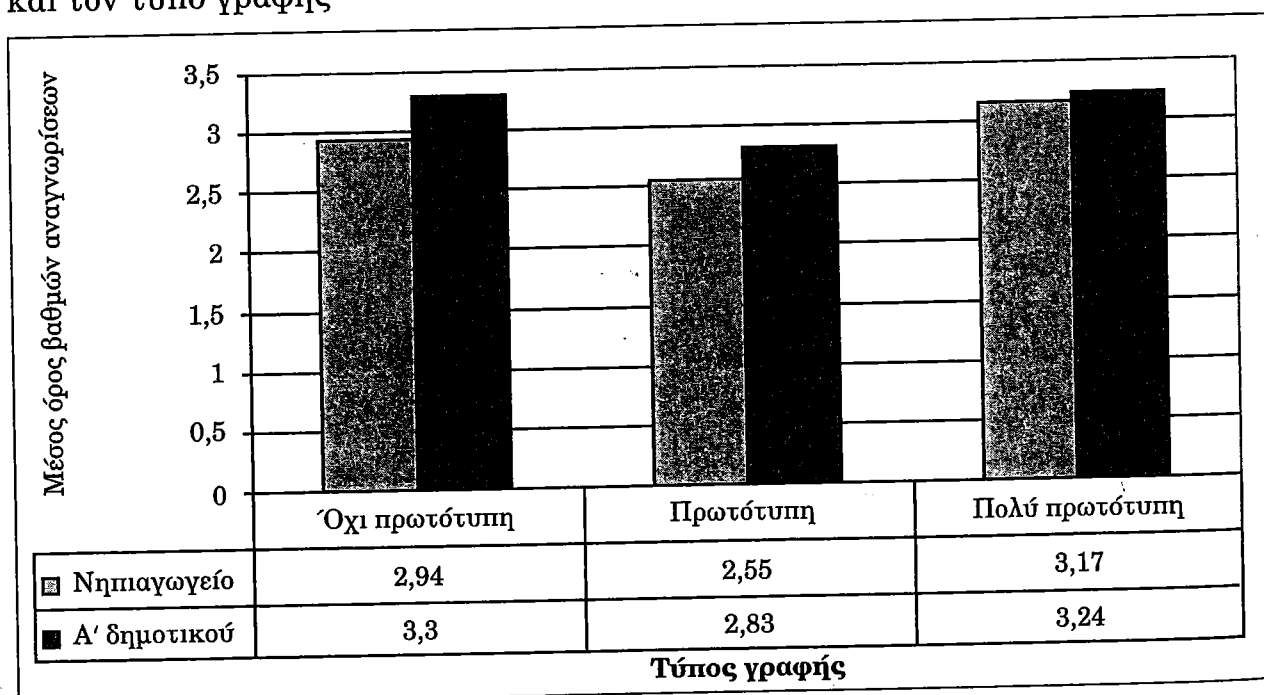
σημαντική και για την πρώτη [$F(9,60) = 8,382, p < .0001$] και για τη δεύτερη δοκιμασία [$F(9,60) = 11,096, p < .0001$].

Α. Τύπος γραφής και χρησιμοποιούμενες στρατηγικές

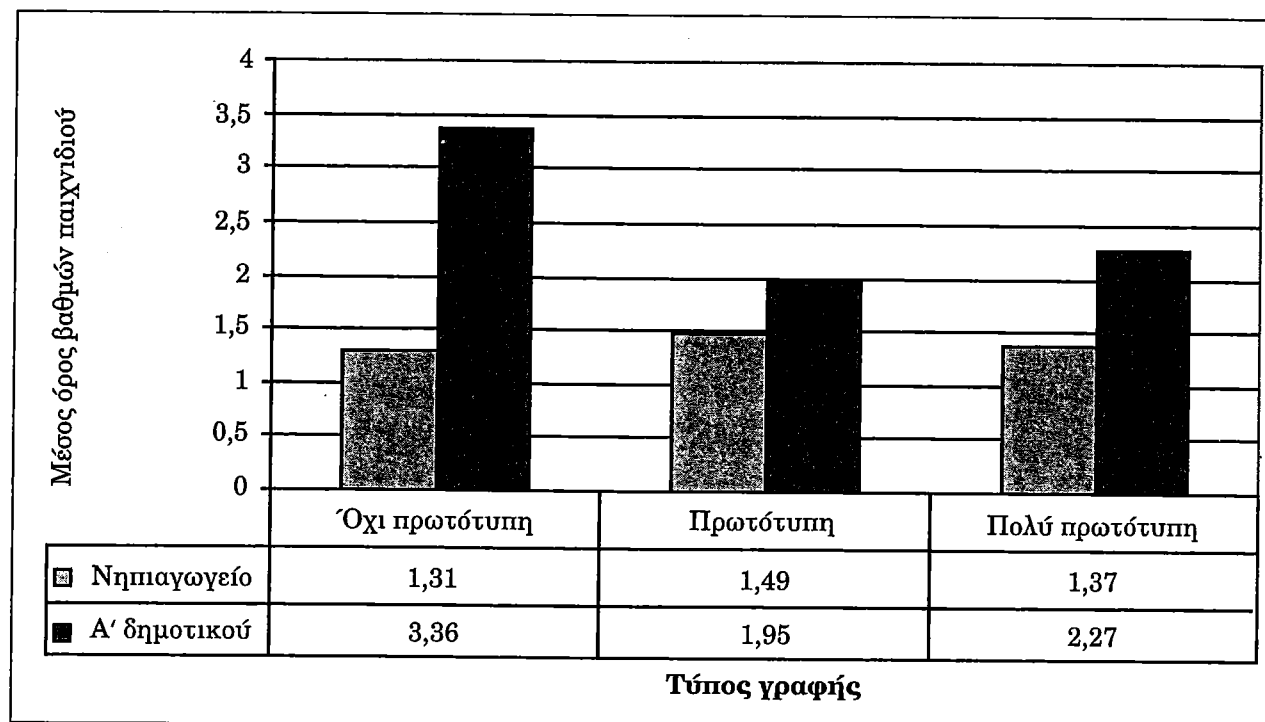
Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι λογότυποι με πολύ πρωτότυπη γραφή ενεργοποιούν μηχανισμούς

ολικής οπτικής ταύτισης, οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν σε σωστές απαντήσεις, κυρίως στην πρώτη δοκιμασία. Επιπλέον, η διαφορά ως προς το Μ.Ο. της βαθμολογίας στην ίδια δοκιμασία και στους λογότυπους με όχι πρωτότυπη γραφή ανάμεσα στα παιδιά Νηπιαγωγείου και Α' Δημοτικού (3,3 και 2,94 αντί-

Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι των βαθμών στην πρώτη δοκιμασία ως προς την τάξη και τον τύπο γραφής



Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι των βαθμών στη δεύτερη δοκιμασία ως προς την τάξη και τον τύπο γραφής



Πίνακας 9: Μέσοι όροι των βαθμών στην πρώτη δοκιμασία, ως προς την τάξη και τον τύπο πλαισίου.

	Νηπιαγωγείο Μ.Ο.	Α' δημοτικού Μ.Ο.	Μ.Ο. Συνόλου
Όχι πλούσιο πλαίσιο	2,56	2,69	2,63
Πλούσιο πλαίσιο	3,2	3,49	3,35
Μ. Ο. ΣΥΝΟΛΟΥ	2,88	3,1	2,99

στοιχα), αλλά και τα αποτελέσματα στη δεύτερη δοκιμασία, όπου η επίδοση των παιδιών της Α' Δημοτικού στην αναγνώριση αλλοιωμένων λογότυπων με μη πρωτότυπη γραφή είναι σαφώς καλύτερη από αυτή των παιδιών του Νηπιαγωγείου (3,36 και 1,31 αντίστοιχα), επιβεβαιώνουν το ότι οι αναλυτικές στρατηγικές, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά της Α' Δημοτικού που έχουν εισαχθεί στη συστηματική εκμάθηση της ανάγνωσης, ενεργοποιούνται όταν η

γραφή των λογότυπων δεν είναι καθόλου πρωτότυπη.

Η μη πρωτότυπη γραφή διευκολύνει, κατά συνέπεια, τα παιδιά της Α' Δημοτικού στο να επικεντρωθούν στις γραφηματικές πληροφορίες. Αντίθετα, οι λογότυποι αυτοί (με μη πρωτότυπη γραφή) θέτουν ένα «εμπόδιο» στα παιδιά του Νηπιαγωγείου, τα οποία ούτε τους αναγνωρίζουν με μια συνολική ματιά, ούτε κατέχουν, όπως προκύπτει, τα γνωστικά εργαλεία που θα τους επέτρεπαν να τους αποκωδικοποιήσουν.

Πίνακας 10: Μέσοι όροι των βαθμών στη δεύτερη δοκιμασία, ως προς την τάξη και τον τύπο πλαισίου.

	Νηπιαγωγείο Μ.Ο.	Α' δημοτικού Μ.Ο.	Μ.Ο. Συνόλου
Όχι πλούσιο πλαίσιο	1,51	1,99	1,75
Πλούσιο πλαίσιο	1,13	3,08	2,11
Μ. Ο. ΣΥΝΟΛΟΥ	1,32	2,54	1,93

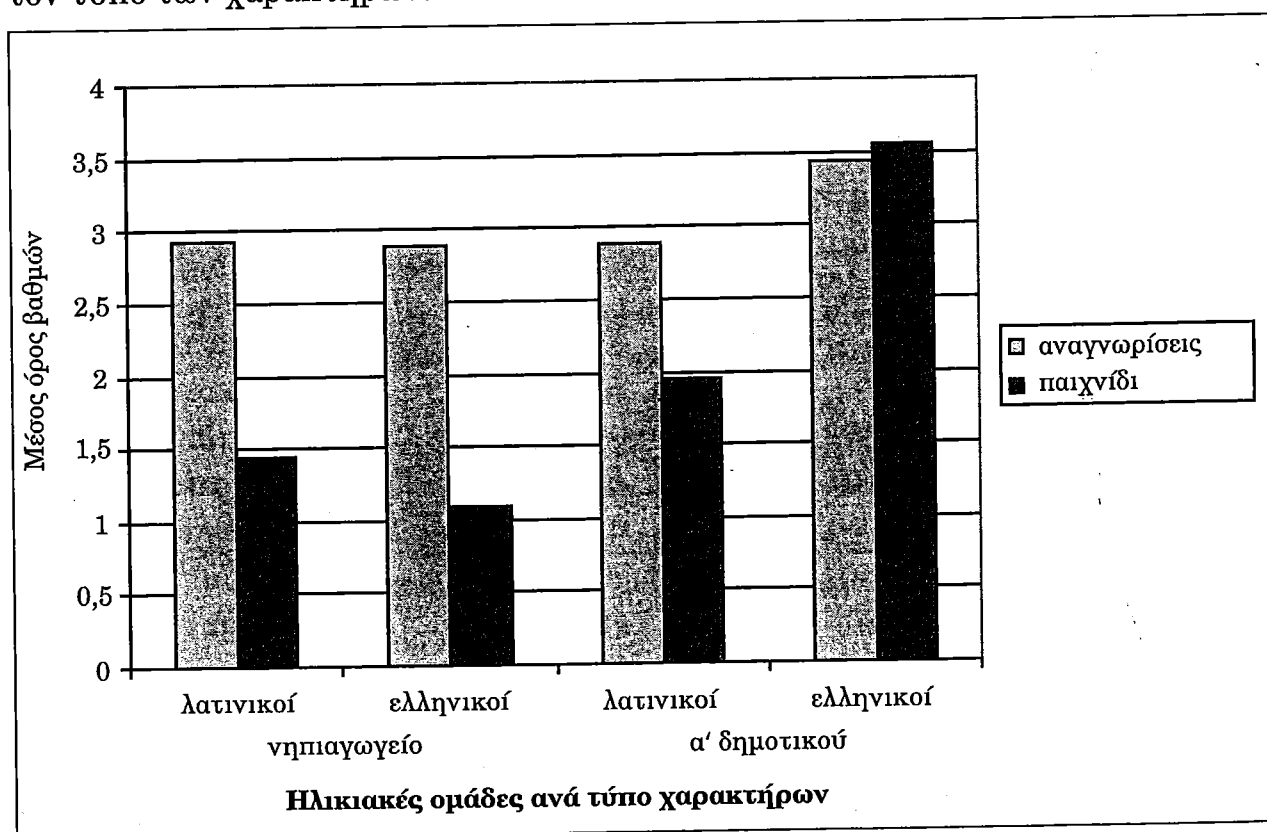
Β. Είδος πλαισίου και χρησιμοποιούμενες στρατηγικές

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι η σχέση πλαισίου και επίδοσης είναι στατιστικά σημαντική και στις δύο δοκιμασίες. Η ύπαρξη πλούσιου πλαισίου διευκολύνει την αναγνώριση του λογότυπου στην πρώτη δοκιμασία και για τις δύο ηλικιακές ομάδες, όπως φαίνεται και από το Μ.Ο. της βαθμολογίας (3,49 για τα παιδιά της Α' Δημοτικού και

3,2 για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου).

Το πλούσιο πλαίσιο διευκολύνει τη στρατηγική της ολικής οπτικής ταύτισης. Αντίθετα, όπως προκύπτει από τους αντίστοιχους Μ.Ο., τα αποτελέσματα στη δεύτερη δοκιμασία η οποία απαιτεί αναλυτικού τύπου στρατηγικές, δείχνουν ότι η ύπαρξη πλούσιου πλαισίου ευνοεί στρατηγικές ανάλυσης στην Α' Δημοτικού, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τους μαθητές του Νηπιαγωγείου. Το απο-

Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι των βαθμών στις δύο δοκιμασίες, ως προς την τάξη και τον τύπο των χαρακτήρων.



τέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίφαση με τα μέχρι τώρα αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία όσο πιο «φτωχός» είναι ο λογότυπος, τόσο πιο εύκολα ενεργοποιεί αναλυτικού τύπου στρατηγικές. Το στοιχείο αυτό αφήνει ανοιχτά ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι ενδεχομένως τα παιδιά της Α' Δημοτικού αντιμετωπίζουν το εξωγλωσσικό πλαίσιο με διαφορετικό τρόπο από ό,τι τον τύπο της γραφής, η απλή μορφή της οποίας τα διευκολύνει, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, στην αναγνώριση των λαθών στους αλλοιωμένους λογότυπους.

3. Λατινικοί και ελληνικοί χαρακτήρες και χρησιμοποιούμενες στρατηγικές

Η σύγκριση της επίδοσης των παιδιών ανά τάξη και δοκιμασία έδειξε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το είδος των χαρακτήρων, εφόσον χρησιμοποιούν κυρίως ολικού τύπου στρατηγικές αναγνώρισης.

Έτσι, στην πρώτη δοκιμασία οι επιδόσεις τους είναι σχεδόν ισοδύναμες, ανεξάρτητα από το είδος των χαρακτήρων, ενώ στη δεύτερη δοκιμασία οι επιδόσεις τους στους λογότυπους με λατινικούς χαρακτήρες είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις τους στους λογότυπους με ελληνικούς, αν και παραμένουν συνολικά χαμηλότερες συγκρινόμενες με τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών της Α' Δημοτικού. Τα δεδομένα της έρευνας δεν μας επιτρέπουν στο σημείο αυτό παρά να κάνουμε κάποιες

ερμηνευτικές υποθέσεις: η καλύτερη επίδοση στην αναγνώριση αλλοιωμένων λογότυπων με λατινικούς χαρακτήρες από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου μοιάζει να εξαρτάται λιγότερο από το είδος των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών και περισσότερο από τους συγκεκριμένους λογότυπους και την οικειότητα των παιδιών με αυτούς. Οι λογότυποι με λατινικούς χαρακτήρες (π.χ. Coca Cola, Pokemon, Goody's, Sprite, Junior κ.τ.λ.) είναι οι πιο «δημοφιλείς», δηλαδή οι πιο εύκολα αναγνωρίσιμοι¹³, καθώς είναι αυτοί τους οποίους τα παιδιά συναντάνε πιο συχνά, και είναι φυσικό να τους αναγνωρίζουν και στην αλλοιωμένη τους μορφή. Πάντως, η συνολικά χαμηλή επίδοση των παιδιών του Νηπιαγωγείου στη δεύτερη δοκιμασία δείχνει ότι για κανένα είδος χαρακτήρων δεν γίνεται μετάβαση από τις λογογραφικού στις αναλυτικού τύπου στρατηγικές.

Αντίθετα, τα παιδιά της Α' Δημοτικού έχουν καλύτερες επιδόσεις στους λογότυπους με ελληνικούς χαρακτήρες και στις δύο δοκιμασίες. Η παρουσία ελληνικών χαρακτήρων, ειδικά στους αλλοιωμένους λογότυπους, τα διευκολύνει ιδιαίτερα στην ανάγνωσή τους μέσω συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης, με αποτέλεσμα να έχουν στη δεύτερη δοκιμασία υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας σε σχέση με την πρώτη. Αντίθετα, η χαμηλή επίδοση των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας στη δεύτερη δοκιμασία για τους λατινικούς λογότυπους δείχνει ότι και σε αυτή την περίπτωση προσπαθούν να ενεργοποι-

ήσουν αναλυτικού τύπου στρατηγικές, οι οποίες αποδεικνύονται αναποτελεσματικές, εφόσον οι λατινικοί χαρακτήρες θέτουν εμπόδιο στην κατάτμηση και στην αντιστοίχιση γραφήματος και φωνήματος. Η αδυναμία των παιδιών να διαφοροποιήσουν τις στρατηγικές τους με βάση την ύπαρξη ελληνικών ή λατινικών χαρακτήρων τους θέτει ένα σημαντικό «εμπόδιο» στην ανάγνωση των συγκεκριμένων λογότυπων. Τα παιδιά, δηλαδή, της Α' Δημοτικού μοιάζουν «εγκλωβισμένα» σε μια στρατηγική, την οποία μόλις έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν και, κατά συνέπεια, την υπεργενικεύουν.

Τελικά, αυτή η σύγκριση, η οποία θα έπρεπε να διερευνηθεί περαιτέρω και με τρόπο περισσότερο συστηματικό, δείχνει ότι οι λογογραφικού τύπου στρατηγικές είτε δεν οδηγούν σε αναλυτικού τύπου στρατηγικές (περίπτωση παιδιών προσχολικής ηλικίας), είτε πάλι οδηγούν σε αυτές, ανεξάρτητα από το είδος των χαρακτήρων, και σε συσχέτιση με την έναρξη της συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης (περίπτωση παιδιών Α' Δημοτικού).

Συμπεράσματα και διδακτικές προεκτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η ικανότητα «ανάγνωσης»-ολικής αναγνώρισης λογότυπων δεν οδηγεί από μόνη της σε αναλυτικές στρατηγικές και δεν ενεργοποιεί μηχανισμούς, όπως αυτόν της αναλογίας ή της αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος, παρά

μόνο όταν έχει ξεκινήσει η συστηματική εκμάθηση της ανάγνωσης. Γι' αυτό και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε περιπτώσεις μη αυτόματης αναγνώρισης ενός λογότυπου, καταφεύγουν συχνά σε ενδείξεις του παισίου, σε αντίθεση με τα παιδιά της Α' Δημοτικού που προσπαθούν, μέσω κατάτμησης, να αποκωδικοποιήσουν τη γραφηματική πληροφορία. Παρά τις διαφορές τους, και οι δύο ηλικιακές ομάδες, σε περιπτώσεις λογότυπων που δεν είναι άμεσα «αναγνώσιμοι»-αναγνωρίσιμοι, οδηγούνται συχνά, και για διαφορετικούς λόγους, σε σημασιολογικού τύπου συσχετίσεις του λογότυπου με εμπειρίες τους ή με πληροφορίες σχετικές με αυτόν.

Όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά ενός λογότυπου και στις χρησιμοποιούμενες στρατηγικές «ανάγνωσής» του, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι όσο πιο πλούσιος (ως προς το πλαίσιο) και πιο πρωτότυπος (ως προς τον τύπο γραφής) είναι ένας λογότυπος, τόσο περισσότερο οδηγεί τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων σε στρατηγικές ολικής ταύτισης. Αντίθετα, οι λιγότερο πλούσιοι και πρωτότυποι λογότυποι οδηγούν τα παιδιά της Α' Δημοτικού σε συστηματική προσπάθεια αποκωδικοποίησης, ενώ θέτουν ένα σημαντικό «γνωστικό εμπόδιο» στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Τόσο οι μαθητές του Νηπιαγωγείου, όσο και οι μαθητές της Α' Δημοτικού φαίνονται να μη διαφοροποιούν τις στρατηγικές τους ανάλογα με το αν οι χαρακτήρες των λογότυπων είναι ελληνικοί ή λατινικοί. Έτσι, η ύπαρξη λατινικών χα-

ρακτήρων από τη μια, για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου, αποτελεί «εμπόδιο» στην ανακάλυψη του μηχανισμού αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος και στη μετάβαση σε αναλυτικού τύπου στρατηγικές και, από την άλλη, «εγκλωβίζει» τους μαθητές της Α' Δημοτικού σε μια στρατηγική αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος, την οποία μόλις έχουν αρχίσει να κατακτούν, η οποία, όμως, αποδεικνύεται, σε αυτή την περίπτωση, ακατάλληλη.

Τα παραπάνω αποτελέσματα μας οδηγούν στη διατύπωση κάποιων πρώτων διδακτικών προτάσεων, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη, από τη μια, τα «γνωστικά εμπόδια» που περιγράψαμε, και από την άλλη, τις διδακτικές δυνατότητες και τα όρια χρήσης λογότυπων κατά τις πρώτες φάσεις εκμάθησης της ανάγνωσης. Η ιδιαιτερότητα του ελληνικού περιβάλλοντος λόγου, δηλαδή η έντονη παρουσία λογότυπων με λατινικούς χαρακτήρες, και μάλιστα σε προϊόντα ιδιαίτερα αγαπητά στα παιδιά, διαφοροποιεί σε σχέση με άλλες χώρες, τις δυνατότητες που προσφέρει αυτό το είδος του έντυπου λόγου. Δεδομένου ότι η αξιοποίηση των γραπτών του περιβάλλοντος είναι απαραίτητη προκειμένου να δημιουργηθούν κίνητρα και να γίνει κατανοητή η λειτουργικότητα των γραπτών μηνυμάτων, οι λατινικοί λογότυποι δεν είναι δυνατόν, αλλά και ούτε πρέπει να αγνοηθούν, εφόσον κυριαρχούν στο περιβάλλον και γίνονται αντιληπτοί από τα παιδιά, δημιουργώντας τους ερωτήματα και πιθανόν συγχύσεις. Αντίθετα,

μπορούν ενδεχομένως να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση της προσπάθειας ενίσχυσης της μετάβασης από ολικού σε αναλυτικού τύπου στρατηγικές, μέσω της σύγκρισης-αντιπαράθεσης ελληνικών και λατινικών χαρακτήρων σε διαφορετικούς λογότυπους, πριν και κατά την έναρξη της συστηματικής εκμάθησης της ανάγνωσης.

Αυτού του είδους η διδακτική αντιπαράβολή, καθώς και η συστηματική επιλογή, για επεξεργασία στην τάξη, λογότυπων που προσφέρονται για την εξάσκηση του μηχανισμού της αναλογίας (π.χ. λογότυπων που να αρχίζουν με ίδια φωνήματα, λογότυπων χωρίς πολύ πρωτότυπη γραφή και χωρίς ιδιαίτερα πλούσιο πλαίσιο κ.τ.λ.) θα μπορούσε να διευκολύνει την κατανόηση από τα παιδιά του μηχανισμού αντιστοίχισης φωνήματος-γραφήματος και, κατά συνέπεια, τη μετάβαση σε αναλυτικού τύπου στρατηγικές αποκωδικοποίησης. Η αξιοποίηση ερεθισμάτων του περιβάλλοντος, με στόχο τη δημιουργία κινήτρου και τη νοηματοδότηση των γραπτών μηνυμάτων, είναι χρήσιμο, όπως φάνηκε από την έρευνα αυτή, να συνοδεύεται από συνειδητές και συστηματικές επιλογές του εκπαιδευτικού, προκειμένου η αβίαστη και φυσική επαφή με τα γραπτά του περιβάλλοντος να μετασχηματιστεί σε συστηματική εξάσκηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έτσι εγκαταλείπεται η λογική της λειτουργικής προσέγγισης.

Τέλος, τα προβλήματα που προκαλεί η ιδιαιτερότητα της συνύπαρξης ελληνικών και λατινικών χαρα-

κτήρων θέτουν το ζήτημα της αναγκαιότητας της προσεκτικής προσαρμογής διδακτικών προτάσεων που βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα χωρών, οι οποίες χρησιμοποιούν το λατινικό αλφάβητο. Ο λεπτός και περίπλοκος χαρακτήρας του ζητήματος αυτού είναι τέτοιος, που θα απαιτούσε, νομίζουμε, μια πιο συστηματική έρευνα, πριν προχωρήσουμε σε πιο συγκεκριμένες προτάσεις, που διαφορετικά κινδυνεύουν να μην είναι επαρκώς τεκμηριωμένες και έγκυρες.

Υποσημειώσεις

1. Οι λογότυποι ορίζονται ως δείγματα του εμπορικού λόγου που εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα, συνήθως μέσα σε πλούσιο πλαίσιο (π.χ. ένταξη μέσα σε μια εικόνα) και διακρίνονται συχνά για την πρωτότυπη γραφή τους και τα έντονα χαρακτηριστικά τους. Για τις αντιλήψεις και την «αναγνωστική» συμπεριφορά των παιδιών απέναντι σε λογότυπους, βλέπε Γκανά (1998).

2. Τα στάδια-φάσεις είναι: α) το λογογραφικό, β) το αλφαβητικό (ή γραφοφωνημικό), γ) το αλφαβητικό (Sprenger-Charolles, 1992).

3. Είναι αποτέλεσμα εμπειρίας γιατί η εμπειρία είναι αυτή που επιτρέπει την ολική αναγνώριση μορφημάτων, όπως είναι οι καταλήξεις κ.ά.

4. Πρόκειται για μετάφραση του όρου «Whole language approach» (Goodman, 1986). Βλ. σχετικά Γιαννικοπούλου (1998) και Κουτσουβάου (2000).

5. 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.

6. Οι λογότυποι που χρησιμοποιήθηκαν τελικά είναι: POKEMON, STAR, BigBabol, NOYNOY, ΦΑΓΕ, Kinder, GOODY'S, ANT1, Coca Cola, σοκοφρέτα, Barbie, SPRITE, FOUDOUNIA, Sindy, KitKat, Lacta, Πινόκιο, Pampers, Μπάρμπα 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).

7. Η κλίμακα ήταν η εξής:

4 βαθμοί = αναγνώριση της 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

8. 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.

9. Η δεύτερη δοκιμασία προϋποθέτει αναλυτικές ικανότητες, οι

οποίες είναι απαραίτητες για τον εντοπισμό των λαθών στους αλλοιωμένους λογότυπους.

10. 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.

11. Οι στρατηγικές αναλύθηκαν με τη βοήθεια των λαθών των παιδιών στις δοκιμασίες και των αποτελεσμάτων σε αυτές.

12. Υπήρξαν λίγες, εντούτοις, περιπτώσεις νηπίων που έκαναν χρήση αυτού του μηχανισμού για να βοηθηθούν στην αναγνώριση κάποιων λογότυπων (π.χ. έλεγαν Kit Kat στη θέση του Kinder).

13. Αυτό προκύπτει από το συνολικό αριθμό αναγνωρίσεων των λογότυπων.

Βιβλιογραφία

A. Ελληνική ή σε μετάφραση:

Βαρνάβα-Σκούρα Τ., (1994): «Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία» στο *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 27, 18-20.

Γιαννικοπούλου Α., (1998): *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Γκανά Ε., (1998): *Η αναγνωστική πράξη και το παιδί της προσχολι-*

κής ηλικίας, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα, 1998.

Fijalkow E., (1992): «Η μέτρηση της γνωστικής καθαρότητας: Η τεχνική γλώσσα ανάγνωσης και γραφής» στο Ανθουλιάς Τ. (επιμ.), *Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 27-37.

Hannon P. & Weinberger J., (1995): «Συνεργασία δασκάλων και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία», στο Dombey H. & Spencer M. (επιμ.), *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Συνεργασία Σπιτιού-Σχολείου-Παιδιού. Ευρωπαϊκές εμπειρίες*, Αθήνα, Έκφραση, 21-34.

Κουτσουβάνου Ε., (2000): *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Παντελιάδου Σ. & Χεππάκη Τ., (1995): «Τεχνική γλώσσα γραφής και ανάγνωσης στα δύο πρώτα σχολικά χρόνια» στο *Γλώσσα*, 37, 21-39.

Παπούλια-Τζελέπη Π., (1993α): «Η ανάδυση του γραμματισμού στο ελληνικό γαρφημικό σύστημα: Η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού», στο *Γλώσσα*, 30, 5-18.

Παπούλια-Τζελέπη Π., (1993 βνμ): «Η ανάδυση του γραμματισμού και το Νηπιαγωγείο», στο *Γλώσσα*, 31, 4-16.

Τάφα Ε., (2001): *Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα Β. Ξενόγλωσση

Alegria J., (1989): «A propos de ce que l'enfant sait et se qu'il ignore au sujet de l'écrit avant qu'on lui

- ait appris» στο Fijalkow E. (ed.), *Décrire l'écriture*, Toulouse, PUM.
- Alegria J. & Morais J., (1989): «Analyse segmentale et acquisition de la lecture», στο Rieben L. & Perfetti Ch., *L'apprenti lecteur*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 173-196.
- Chevallard Y., (1985): *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Ehri L., (1999): «Phases of Development in Learning to Read Words» στο Oakhill J., & Beard R., *Reading Development and the Teaching of Reading*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Ehri L. & Wilce L. S., (1985): Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?, στο *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.
- Ferreiro E. & Teberosky A., (1982): *Literacy before Schooling*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- Goodman Y., (1979): «The roots of literacy» στο Douglas M.P. (ed.), *Claremont Reading: A humanizing experience*, Claremont Reading Conference.
- Goodman Y., (1984): «The development of initial literacy» στο Goelman Y., Oberg A. & Smith, F. (eds), *Awaking to literacy*, London, Heinemann Educational Books.
- Goodman Y., (1986): «Children coming to literacy», στο Teale W.H. & Sulzby E (eds.), *Emergent literacy: writing and reading*, Norwood, Ablex Publications.
- Goswami U., (1999): «Phonological development and reading by analogy: epilinguistic and metalinguistic issues», στο Oakhill J., & Beard R., *Reading Development and the Teaching of Reading*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Hall N., (1987): *The emergence of literacy*, London, Hodder and Stoughton, 22-40.
- Harris P. L. & Coltheart M., (1986): *Language Processing in children and adults: an introduction*, London, Routledge & Kegan.
- Leseman P. M. & de Jong P. F., (1998): «Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early achievement», στο *Reading Research Quarterly*, 33, 3, 294-318.
- Mauroux D., (1996): *Ecrits de la rue et écrits de l'école*, Paris, Voies Livres.
- Oakhill J. & Garnham A. (1994), *Becoming a skilled reader*, UK, Basil Blackwell 67-102.
- 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. & Khomsi A., (1989): «Les stratégies d'identification des mots dans un contexte image: comparaisons entre "bons" et "mauvais" lecteurs», στο Rieben L. & Perfetti Ch., *L'apprenti lecteur*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 307-329.
- Sprenger-Charolles L., (1991): «L'acquisition de la lecture: conscient-

- ce phonologique et mécanismes d'identification des mots», στο *Les entretiens Nathan, Lecture, Actes 1*, Paris, Nathan, 111-129.
- Sprenger-Charolles L., (1992): «L' évolution des mécanismes d' identification des mots», στο Fayol M. & Gombert J. E., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF, 141-193.
- Stanovich K. E., (1989): «L' évolution des modes de la lecture et de l'apprentissage de la lecture» στο Rieben L. & Perfetti Ch., *L' apprenti lecteur*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 43-60.
- 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.
- Van Grunerbeeck N. (1988): *Les stratégies du lecteur débutant*, Lyon, Voies Livres.
- Vergnaud G., (1985): «Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation» στο *Psychologie Française*, 30, 241-251.
- Weiss M. & Hagen R., «A key to literacy: Kindergartners' awareness of the function of print», στο *The Reading Teacher*, 41 (6), 574-578.

Summary

This study examines the strategies used by preschoolers and first grade students in order to «read» or recognize environmental print such as brand names as well as the factors (context, letter font and type, task

type, Greek vs. Latin characters) that dictate the choice of these strategies. It further studies the transition from a recognition that is based on the context of print words to a graphophonemic reading process. 75 students are first asked to «read» 24 environmental words and then to detect errors in 18 environmental words, each presented in 4 different forms. Findings show that students differentiate their strategies on the basis of the above factors: the greater the originality of the brand name, the more likely it is to activate the strategy of total identification. By contrast, non-original brand names tend to reinforce analytical strategies, especially in error detection tasks. The ability to recognize the whole brand name does not in itself facilitate the transition to analytical, i.e. graphophonemic, strategies. Rather, this transition presupposes that the systematic learning of reading has begun. Finally, these findings are also discussed with regard to the potential and the limitations in the classroom use of brand names during the first stages of reading acquisition.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική ηλικία, πρώτη σχολική ηλικία, εκμάθηση της ανάγνωσης, στρατηγικές αναγνώρισης λέξεων, λογότυποι.

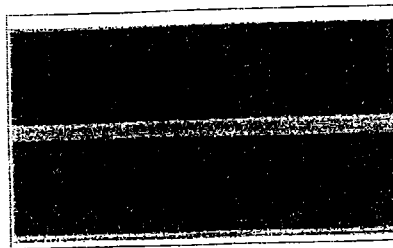
Διεύθυνση επικοινωνίας:

Μαρία Σφυρόερα, Ι. Δροσοπούλου 71, 112 57, Αθήνα
Τηλ. 2108626232 & 0944919761
Fax: 2108626232
e-mail: spyrsfyr@otenet.gr

Παράρτημα

Δείγμα αλλοιωμένων λογότυπων που χρησιμοποιήθηκαν στη δεύτερη δοκιμασία

Μπλοκ 9



Φύλ. 1



Φύλ. 2

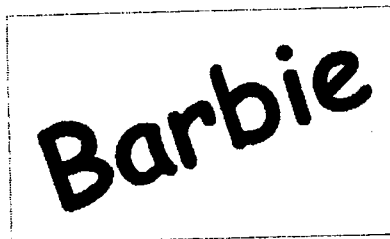


Φύλ. 3

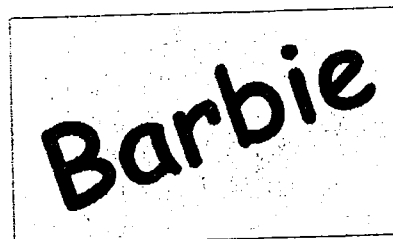


Φύλ. 4

Μπλοκ 10



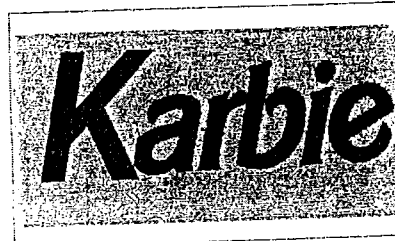
Φύλ. 1



Φύλ. 2



Φύλ. 3



Φύλ. 4

Μπλοκ 6



Φύλ. 1



Φύλ. 2



Φύλ. 3



Φύλ. 4