

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: Προσχολική Παιδαγωγική**

Η αναδιήγηση ως μέσο κατανόησης των αφηγηματικών  
κειμένων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

**ΒΡΕΤΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ**

Επιβλέπουσα: Ευφημία Τάφα

Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2011**

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

***Η ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ  
ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ***

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	σελ.5
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b>	
<b>ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ</b>	
Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας	σελ.10
Ανάγνωση ιστοριών, προφορικός λόγος και λεξιλόγιο	σελ.10
Ανάγνωση ιστοριών και φωνολογική επίγνωση	σελ.12
Ανάγνωση ιστοριών και γραπτός λόγος	σελ.13
Ανάγνωση ιστοριών και κατανόηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας	σελ.14
Ανάγνωση ιστοριών και οικογενειακό περιβάλλον	σελ.15
Ανάγνωση ιστοριών από τους/τις εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας	σελ.20
<b>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ</b>	
Ορισμός της κατανόησης	σελ.26
Θεωρία του σχήματος	σελ.27
Θεωρία της συναλλαγής	σελ.29
Κονστροκτιβιστική θεωρία	σελ.30
Θεωρία της διπλής κωδικοποίησης	σελ.32
Μοντέλο αυτόματης διαδικασίας πληροφοριών	σελ.32
Παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση κειμένων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας	σελ.33
Ενίσχυση της κατανόησης των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας	σελ.35
• Ενίσχυση της κατανόησης μέσω της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης ιστοριών	σελ.36
• Ενίσχυση της κατανόησης μέσω της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών	σελ.38
• Ενίσχυση της κατανόησης μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης ιστοριών	σελ.39
• Ενίσχυση της κατανόησης μέσω ερωτήσεων και συζήτησης	σελ.40
• Κατανόηση κειμένων και η επίδραση του μεγέθους της ομάδας των παιδιών	σελ.44
• Ενίσχυση της κατανόησης ιστοριών και συμβολικό παιχνίδι	σελ.46
<b>ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ</b>	
Η σημασία της αναδίηξης ιστοριών ως μέσο για την κατανόηση του	

κειμένου	σελ.48
Ενίσχυση της ικανότητας αναδιήγησης ιστοριών	σελ.52
Διδακτικές τεχνικές για την ενίσχυση της αναδιήγησης	σελ.59
Η αναγκαιότητα της έρευνας	σελ.65
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b>	
Σκοπός και υποθέσεις	σελ.69
Πληθυσμός κα δείγμα	σελ.71
Υλικά	σελ.74
Διαδικασία	σελ.81
Ανάλυση δεδομένων	σελ.88
Κωδικοποίηση του περιεχομένου των αναδιηγήσεων των παιδιών	σελ.89
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	σελ.101
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	
Ερμηνεία των αποτελεσμάτων	σελ.124
Συμπεράσματα	σελ.139
Περιορισμοί της έρευνας	σελ.143
Παιδαγωγικές προεκτάσεις	σελ.144
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	σελ.148
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - 1</b>	σελ.171
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – 2</b>	σελ.172
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – 3</b>	σελ.173

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Εισαγωγή

Η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους δρόμους προς τον γραμματισμό των παιδιών. Υπάρχει ένα πλήθος βιβλίων τα οποία όταν αξιοποιηθούν σωστά από τους ενήλικους, μπορούν να υπηρετήσουν και να ενισχύσουν ένα πλήθος δεξιοτήτων των παιδιών. Ιστορίες καλογραμμένες μέσα από τις οποίες τα παιδιά απολαμβάνουν τη μαγεία της λογοτεχνίας και συμβάλλουν στην αισθητική τους καλλιέργεια (Σιβροπούλου, 2004· van Kleeck, 2003). Ιστορίες μικρές με έντονα και ευδιάκριτα γράμματα, όπου τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν με τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (Evans, Williamson & Pursoo, 2008· Justice & Ezell, 2000). Ιστορίες ευχάριστες σε μορφή έμμετρου ποιήματος, που αξιοποιούν την ομοιοκαταληξία, ευαισθητοποιώντας τα παιδιά στη φωνολογία (Morrow, 2005). Ιστορίες εμπλουτισμένες με ιδιαίτερο λεξιλόγιο, που συμβάλουν στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών (Coyne, McCoach & Kapp, 2007· Hidman, Connor, Jewkes & Morrison, 2008). Ιστορίες με ξεκάθαρη δομή και περιεχόμενο, που υποβοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν το αφηγηματικό πλαίσιο των ιστοριών (Simmons & Kameenui, 1998· van den Broek, 2001). Ιστορίες μαγικές, όπου τα παιδιά «συναντούν» διαφορετικές καταστάσεις από αυτές της καθημερινότητάς τους και μορφές που τα παρασύρουν να ταξιδέψουν σε κόσμους ονειρικούς, φανταστικούς (Τσιλιμένη, 2004).

Οι οικογένειες μέσα από τις καθημερινές τους πρακτικές, οι οποίες διαφοροποιούνται από τις σχολικές διαδικασίες, καλλιεργούν και ενισχύουν άτυπα αλλά ουσιαστικά την γνωστική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Οι γονείς από τη βρεφική ηλικία κρατώντας αγκαλιά τα παιδιά τους, έτσι ώστε να μπορούν και αυτά να παρατηρούν τις εικόνες και το κείμενο, ξεφυλλίζουν, διαβάζουν και συζητούν ιστορίες και παραμύθια, δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στον κόσμο του παιδιού και στον κόσμο του βιβλίου (Bus, 2001· van Kleeck & Huberty, 2009). Υιοθετώντας διαφορετικά στυλ ανάγνωσης, λειτουργώντας είτε «διαμεσολαβητικά», είτε «υποστηρικτικά», είτε «καθοδηγητικά», προσπαθούν διαρκώς να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο ανάγνωσης που θα ικανοποιεί τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των παιδιών τους (DeTemple & Snow, 2003· Fletcher & Reese, 2005). Το πλαίσιο και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, υποβοηθούν στη ανάπτυξη των πρώιμων αναγνωστικών τους δεξιοτήτων και επιδρούν στην κατανόηση του κειμένου. Οι αναγνωστικές συνήθειες, οι μορφές συμπεριφοράς και η κουλτούρα της οικογένειας, επηρεάζουν τον τρόπο και τον τύπο των γλωσσικών δραστηριοτήτων που επιλέγουν οι γονείς κατά την διάρκεια της ανάγνωσης.

Γενικά, πέρα από τους επιμέρους παράγοντες, οι ευαίσθητοι και υποστηρικτικοί γονείς που δημιουργούν ένα θετικό συναισθηματικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης κατά την ανάγνωση ιστοριών, λειτουργούν ως κίνητρο για δραστηριότητες που ενισχύουν τη γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους (Phillips, Lonigan & Wyatt, 2009· Price, van Kleeck & Huberty, 2009· Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία της ανάγνωσης ιστοριών δεν ήταν πάντα σύμφωνες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ανάγνωση ιστοριών μια δραστηριότητα που κατ' εξοχήν συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και άλλοι τη θεωρούν ένα ισχυρό διδακτικό «εργαλείο», το οποίο όταν εμπλουτιστεί με κατάλληλες δραστηριότητες και μεθόδους, μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά όλα τα πεδία του πρώιμου γραμματισμού των παιδιών (Tabors, Snow & Dickinson, 2001· Teale, 1982). Ο χρόνος, ο χώρος, η επιλογή του κατάλληλου βιβλίου, το μέγεθος της ομάδας, η ποιότητα και το είδος της συζήτησης που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση, οι γνώσεις και η διάθεση των παιδιών και του εκπαιδευτικού, είναι σημαντικοί παράμετροι για την επιτυχία αυτής της δραστηριότητας. (Moschovaki & Meadows, 2005· Neuman & Roskos, 1997). Οι διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς το στόχο της ανάγνωσης. Εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως πληροφοριοδότες ή ως συνανταποκριτές, προσεγγίζοντας διάφορες τεχνικές όπως των ερωτήσεων και της αναλυτικής συζήτησης, προσπαθούν να ενεργοποιήσουν και να προκαλέσουν τη γνωστική εμπλοκή και τη γλωσσική συμμετοχή των παιδιών κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας (McKeown & Beck, 2003· Roser και Martinez, 1985· Reese & Cox, 1999). Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη την πολυμορφία της τάξης τους, επιλέγουν κατάλληλα βιβλία, στόχους και δραστηριότητες, αλλά και τεχνικές υποβοήθησης των παιδιών τέτοιες, ώστε να προσλάβουν τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη, από αυτή τη δραστηριότητα (Pentimonti & Justice, 2009· Smolkin & Donovan, 2001· Wasik & Blond, 2001).

Η ανάγνωση είναι κυρίως μια διαδικασία εξαγωγής νοήματος. Η ανάπτυξη οποιασδήποτε δεξιότητας (προφορικός και γραπτός λόγος, αφομοίωση δομικού πλαισίου) και ικανότητας (κρίση, γλώσσα, αντίληψη, μνήμη), κατά την ανάγνωση ιστοριών, προϋποθέτει κατανόηση (van den Broek., Kendeou, Kremer, Lynch., Butler, White & Lorch, 2005). Η κατανόηση είναι μια διαδικασία ερμηνείας, επεξήγησης και κατασκευής νοήματος. Ο αναγνώστης κατανοεί στηριζόμενος στην προγενέστερη γνώση και εμπειρία που έχει σε σχέση με το θέμα, καθώς και στις συνδέσεις που πραγματοποιεί διαρκώς ανάμεσα στις προϋπάρχουσες και καινούργιες πληροφορίες, που πηγάζουν από το κείμενο. Από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση ενός κειμένου από τα παιδιά είναι: α) ο ίδιος ο αναγνώστης

(ενήλικος ή παιδί), β) το κείμενο, και γ) η συνθήκη. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από ενήλικους και παιδιά (Gill, 2008· Pressley & Hilden, 2002· Sweet & Snow, 2003). Με δεδομένη την επίδραση των παραπάνω παραγόντων, εκπαιδευτικοί και γονείς πρέπει να προσεγγίζουν μεθόδους ανάγνωσης αλλά και διάφορες τεχνικές με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης των παιδιών. Ανάμεσα στις σημαντικότερες τεχνικές υποστήριξης της κατανόησης των αφηγηματικών κειμένων είναι και η αναδιήγηση της ιστορίας (Irwin & Mitchell, 1983· Myers 2005· Morrow, 1990· Morrow, Gambrell, Karinus, Marshall & Mitchell, 1986).

Η αναδιήγηση αποτελεί μian από τις πιο αποτελεσματικές τεχνικές ενίσχυσης και αξιολόγησης της κατανόησης του κειμένου και υποβοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών (Cambrell, Koskinen & Karinus 1991). Μεγάλος όγκος ερευνών που έχουν διεξαχθεί διεθνώς επιβεβαιώνουν μέσω των αποτελεσμάτων τους ότι, όταν η ανάγνωση ιστοριών συνδυαστεί με διάφορες τεχνικές όπως είναι η αναλυτική συζήτηση ή οι ειδικού τύπου ερωτήσεις, συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του περιεχομένου των ιστοριών (Beck, McKeown & Kucan, 2002· Connor, Morrison & Slominski, 2006· Dickinson, Smith, 1994· Eville, Lo, 1997· Hargave & Sénéchal, 2000· Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004· Justice, 2000· Robbins & Ehri, 1994· Wasik & Bond, 2001· Whitehurst & Lonigan, 1998). Λίγες όμως έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη συμβολή της αναδιήγησης, στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των ιστοριών (Carr, 2003· June, 1999· Morrow, 1985). Γι αυτό βασικός στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την επίδραση της αναδιήγησης των ιστοριών, (όταν συνδυαστεί με κατάλληλη καθοδήγηση και συστηματική εξάσκηση), στην κατανόηση του τρόπου δομής και οργάνωσής της ιστορίας, από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αποτέλεσμα που θα διαφανεί από την παραγωγή ολοκληρωμένων αναδιηγήσεων, τόσο σε επίπεδο δομικών στοιχείων όσο και ποιοτικών χαρακτηριστικών, από τα παιδιά της συγκεκριμένης μελέτης.

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια εισαγωγή, όπου προβάλλεται συνοπτικά το περιεχόμενο των επιμέρους κεφαλαίων αυτής της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην οποία αναφέρεται η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Περιγράφονται οι τρόποι και οι στρατηγικές που αξιοποιούν γονείς και εκπαιδευτικοί κατά την ανάγνωση ιστοριών στο οικογενειακό περιβάλλον και στο χώρο του σχολείου αντίστοιχα, με στόχο την ενεργοποίηση των παιδιών, τη γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση της κατανόησης τους, σε σχέση με το περιεχόμενο της ιστορίας. Στη συνέχεια περιγράφονται οι βασικές θεωρίες που αναλύουν το μηχανισμό λειτουργίας της κατανόησης

καθώς και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή τη διαδικασία. Ακολούθως αναφέρονται στρατηγικές και τεχνικές που έχουν ως στόχο την ενίσχυση της κατανόησης του τρόπου δομής και οργάνωσης των ιστοριών των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Τέλος, παρουσιάζεται η διδακτική τεχνική της αναδιήγησης, τα πλεονεκτήματά της έναντι των άλλων τεχνικών και τι έχει δείξει η έρευνα διεθνώς, για την συμβολή αυτής της τεχνικής, στην κατανόηση του δομικού πλαισίου των ιστοριών, αλλά και για τις δυνατότητες αξιοποίησής της, ως «εργαλείο» αξιολόγησης της κατανόησης της δομής και του περιεχομένου τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Αναφέρονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας, περιγράφεται το δείγμα της μελέτης, τα υλικά και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, που αξιοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που θεωρήθηκαν σημαντικές για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης μελέτης. Περιγράφεται η πειραματική και η μεταπειραματική διαδικασία, καθώς και το σύστημα κωδικοποίησης, βάση του οποίου αξιολογήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά οι αναδιηγήσεις των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι σχετικοί πίνακες και περιγράφονται τα αποτελέσματα των επιδόσεων των παιδιών της μελέτης. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι διαφορές που προέκυψαν στις αναδιηγήσεις των παιδιών με βάση την ομάδα συμμετοχής τους (πειραματική και ελέγχου) ως προς τα επιμέρους δομικά στοιχεία: α) της εισαγωγής, β) του πλαισίου, γ) του κεντρικού θέματος, δ) της πλοκής, ε) της επίλυσης, και στ) του τέλους της ιστορίας. Παρουσιάζονται επίσης οι διαφορές που προέκυψαν στις αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία σχετίστηκαν με: α) το επίπεδο της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών που προσέγγισαν τα παιδιά κατά την αναδιήγηση της ιστορίας, β) τα σχόλια που ανέφεραν τα παιδιά κατά την αναδιήγησή τους σε σχέση με τις εξωτερικές και εσωτερικές πτυχές των χαρακτήρων της ιστορίας, γ) τις αφηγηματικές και διαλογικές τεχνικές που ακολούθησαν, δ) τις προσωπικές εκδοχές που κατέθεσαν, ε) το κατά πόσο ολοκληρωμένες και κατανοητές ήταν με βάση το πρωτότυπο κείμενο της ιστορίας.

Στο τελευταίο τμήμα της μελέτης παρουσιάζονται οι ερμηνείες και τα συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και οι μελλοντικές κατευθύνσεις, καθώς και οι παιδαγωγικές προτάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διδακτικής τεχνικής της αναδιήγησης ιστοριών, στο καθημερινό αναλυτικό πρόγραμμα των τμημάτων της προσχολικής εκπαίδευσης.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

## ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

### **Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.**

Η ανάγνωση ιστοριών ως μια προσιτή, ευχάριστη και ταυτόχρονα πολύ σημαντική δραστηριότητα για τα μικρά παιδιά, έχει εδραιώσει την παρουσία της στις τάξεις της προσχολικής εκπαίδευσης. Η ανάγνωση καλογραμμένων βιβλίων και παραμυθιών από ενήλικους (εκπαιδευτικούς ή γονείς), όταν αξιοποιηθεί σωστά, ενισχύει την αισθητική καλλιέργεια των παιδιών και υποβοηθά στο «χτίσιμο» των προαπαιτούμενων δεξιοτήτων για την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο προς αυτήν την κατεύθυνση (Morrow & Gambrell, 2004· van Kleeck, Stahl, & Bauer, 2003).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης τα παιδιά μαθαίνουν ότι ένα βιβλίο διαβάζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο (από εμπρός προς τα πίσω, σε κάθε σελίδα διαβάζουμε από πάνω προς τα κάτω και κάθε σειρά από αριστερά προς τα δεξιά, ότι διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα, ότι οι λέξεις μεταφέρουν το μήνυμα, ότι αυτό που γράφεται μπορεί να διαβαστεί και το αντίστροφο κ.λ.π.). Η ανάγνωση ιστοριών περισσότερο από κάθε άλλη δραστηριότητα, προσφέρει στα παιδιά ένα εύρος πληροφοριών γύρω από την λειτουργία της γλώσσας και αυτό είναι σημαντικό, γιατί οι πληροφορίες αυτές προβάλλονται με ολιστικό τρόπο μέσα από ένα νοηματοδοτημένο πλαίσιο και όχι αποσπασματικά, όπως γίνεται με άλλους τρόπους διδασκαλίας. Η ανάγνωση ιστοριών δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον διασκεδαστικό, επικοινωνιακό, συλλογικό. Αυτή η ευνοϊκή ατμόσφαιρα πρόσληψης κάνει τη γνώση πιο προσιτή (Σιβροπούλου, 2004· Τσιλιμένη, 2004).

Η ανάγνωση ιστοριών δεν επιτελεί μόνο διδακτικούς σκοπούς, είναι μαγεία και ένα μονοπάτι προσωπικών ανακαλύψεων, ταυτίσεων, διερευνήσεων και συσχετίσεων, ένας φανταστικός και μη κόσμος όπου το παιδί ανακαλύπτει νέους χαρακτήρες, από τους οποίους αποστασιοποιείται ή ταυτίζεται, ανοίγοντας έτσι το δρόμο της αυτοδιερεύνησής του και αυτοανακάλυψής του (Galda & Cullinan, 2002).

### **Ανάγνωση ιστοριών, προφορικός λόγος και λεξιλόγιο**

Η ανάγνωση ιστοριών συνδέεται με όλες τις κύριες όψεις της γλώσσας (ανάγνωση, γραφή, ομιλία, ακρόαση). Είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο ενίσχυσης του προφορικού λόγου των παιδιών και μπορεί να ενεργοποιηθεί ως διαδικασία από τους πρώτους μήνες της ζωής τους (Τάφα, 2001). Ειδικοί γλωσσολόγοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη λεξιλογίου και η συντακτική πολυπλοκότητα του προφορικού λόγου των παιδιών μπορεί να οφείλεται στις αναγνωστικές εμπειρίες που έχουν βιώσει (Chomsky, 1972).

Η ανάγνωση ιστοριών επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη και άλλων γλωσσικών ικανοτήτων όπως η ομιλία και η ακρόαση. Τα παιδιά που εκτίθενται συχνά σε αναγνώσεις ιστοριών πιθανότατα χρησιμοποιούν πιο σύνθετες προτάσεις στον προφορικό τους λόγο και αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης τόσο των δηλωμένων, άμεσων πληροφοριών του κειμένου, αλλά και των υπονοούμενων, αφού αποκτούν σταδιακά την ευχέρεια να συμπεραίνουν από τα συμφοραζόμενα (Silven, 1985).

Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών όπου ο/η εκπαιδευτικός δε διαβάζει απλά το κείμενο αλλά κάνει ερωτήσεις, σχόλια και δραστηριοποιεί τα παιδιά γύρω από το νόημα του κειμένου, βοηθάει στον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου, ιδιαίτερα των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική τους ανάπτυξη (Allon & McCathren, 2003· Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004). Η ανάγνωση ιστοριών, εκτός του ότι επεκτείνει τις γνώσεις των παιδιών για τον κόσμο που τα περιβάλλει, βοηθά στην ευχέρεια και καλή άρθρωση του προφορικού τους λόγου, καθώς και στην κατανόηση και χρήση μεταφορικών εκφράσεων (Groenou, 1995).

Η διαλογική ανάγνωση ιστοριών, μια διαδικασία όπου ο/η εκπαιδευτικός, με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε ένα κλίμα διαρκούς αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, τα παρακινεί σε μια εκ βάθους συζήτηση, φαίνεται ότι επηρεάζει θετικά το λεξιλόγιο των παιδιών, τις δεξιότητες έκφρασης τους και τη γλωσσική τους ανάπτυξη γενικότερα (Roskos, Tabors & Lenhart, 2004). Οι ερευνητές Whitehurst και Lonigan (1998) στη μελέτη τους, στην οποία συμμετείχαν 140 παιδιά ηλικίας 3-4 χρόνων από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα, διερεύνησαν την επίδραση της διαλογικής ανάγνωσης στις προαναφερόμενες δεξιότητες προφορικού λόγου. Διαπίστωσαν ότι όταν η ανάγνωση ιστοριών υποστηριζόταν παράλληλα από το σπίτι και το σχολείο και τα παιδιά εκτίθονταν συχνότερα σε διαδικασίες ανάγνωσης, είχε τη σημαντικότερη επίδραση στη γλωσσική τους ανάπτυξη.

Κάθε βιβλίο που διαβάζεται στα παιδιά περιέχει ένα ποσοστό νέων εννοιών και λέξεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιούν αυτήν την ευκαιρία, επιλέγοντας και αναλύοντας στα παιδιά τις νέες λέξεις που εμφανίζονται σε ένα κείμενο. Είναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να διαβάζει πιο πριν την ιστορία και να επιλέγει τις λέξεις που έχει στόχο να εξηγήσει στα παιδιά. Αυτές οι λέξεις πρέπει να είναι σημαντικές μέσα στο κείμενο και να σχετίζονται όσο είναι δυνατόν με την καθημερινή ζωή του παιδιού. (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Έχει καταγραφεί ότι τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν μια γενική ιδέα γύρω από καινούργιες λέξεις με περίπου δύο απλές συμμετοχές τους σε ένα αναγνωστικό γεγονός (Justice, 2000). Μικρές ιστορίες που εμπεριέχουν νέες λέξεις, ή επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις γνωστών ιστοριών με λέξεις που έχουν ξανασυναντήσει τα παιδιά και

δυσκολεύονται στην κατανόησή τους, όταν συνδυαστούν με διευκρινιστικές ερωτήσεις (Walsh & Blewitt, 2006) καθώς και με αναλυτική συζήτηση (van Kleeck, 2003) για το νόημα αυτών των λέξεων, τόσο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πρότασης, αλλά και έξω από αυτό, ενισχύουν σημαντικά την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών (Blachowicz & Obrochta, 2005· Connor, Morrison & Slominski, 2006· Dickinson, Smith, 1994· Hargave & Sénéchal, 2000· Hidman, Connor, Jewkes & Morrison, 2008· Robbins & Ehri, 1994· Sénéchal, 1997· Silverman, 2007· Wasik & Bond, 2001· Whitehurst, Crone, Zevenbergen, Schultz, Velting, & Fischel, 1999).

Οι ερευνητές Coyne, McCoach και Kapp (2007) ολοκλήρωσαν μια έρευνα που είχε στόχο την εκμάθηση νέου λεξιλογίου μέσω της ανάγνωσης ιστοριών. Δημιούργησαν μικρές ομάδες στις οποίες προσέγγισαν το νόημα των λέξεων-στόχων που εμπεριείχαν τα κείμενα με τους εξής τρόπους: α) παρέχοντας πληροφορίες γύρω από τον ορισμό και τη σημασία των λέξεων, β) επεξηγώντας τις νέες λέξεις από τα συμφραζόμενα του κειμένου, γ) εμφανίζοντας τις λέξεις στόχους συχνά μέσα σε διαφορετικές προτάσεις στο ίδιο κείμενο, και δ) συνδέοντας το νόημα της κάθε λέξης με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, μια διαδικασία που συνήθως βοηθά στην κατανόηση της σημασίας της λέξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτή η στρατηγική βοήθησε τα παιδιά στην κατανόηση των νέων λέξεων.

Οι Justice, Meier και Walpole, (2005) καθώς και οι McGee και Morrow (2005) προτείνουν τους παρακάτω τρόπους για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών μέσω της ανάγνωσης ιστοριών. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί: α) να εισάγει τη νέα λέξη σε μια μικρή πρόταση που πιστεύει ότι βοηθά περισσότερο στην κατανόηση της έννοιάς της, β) να χρησιμοποιήσει την εικονογράφηση του βιβλίου αν είναι διευκρινιστική ή να χρησιμοποιήσει χειρονομίες ή να διαφοροποιήσει τον τόνο της φωνής του (δραματοποίηση), γ) να αναλύσει σε βάθος την έννοια της λέξης και να δώσει παρεμφερείς ορισμούς, δ) να ενεργοποιήσει τα παιδιά για να δημιουργήσουν μια καινούργια πρόταση με τη νέα λέξη, και ε) να δώσει στα παιδιά τον απαιτούμενο χρόνο ώστε να αναλύσουν και να εμπεδώσουν το νέο λεξιλόγιο.

### **Ανάγνωση ιστοριών και φωνολογική επίγνωση**

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνολογικές μονάδες και στην ικανότητά του να τις διακρίνει μέσα στις λέξεις (Smith, Simmons & Kame'enui, 1995). Διδακτικές πρακτικές που έχουν ως στόχο τη φωνολογική ευαισθητοποίηση του παιδιού, μέσα από την ανάγνωση ιστοριών (π.χ. ιστορίες που χρησιμοποιούν τη ρίμα) και τη γνώση γραμμάτων, αποβαίνουν

ιδιαίτερα ωφέλιμες για τα παιδιά την προσχολικής ηλικίας αλλά και για τα παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικά προβλήματα (Hoffman, 1997· Morrow, 2005· Ziolowski & Goldstein, 2008). Η ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από τη φωνολογία των λέξεων που συναντά ο/η εκπαιδευτικός σε μια διήγηση που είναι γνωστή στα παιδιά, προσφέρει τουλάχιστον δύο πλεονεκτήματα. Πρώτον, βοηθάει τα παιδιά που δεν αντιλαμβάνονται τη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου να την κατανοήσουν, αφού μέσα από το βιβλίο αυτή η σύνδεση αποκτά περιεχόμενο και γίνεται πιο σαφής. Δεύτερον, όταν αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται με αγαπημένα βιβλία των παιδιών, μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο και να ανεβάσει τα επίπεδα της φωνολογικής τους επίγνωσης (Allor & McCathren, 2003). Τρίτον, είναι πιο ευχάριστη και αναπτυξιακά κατάλληλη από την άμεση διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων (McGee & Purcell-Gates, 1997· Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar & Harris, 2000). Επιλογές κατάλληλων βιβλίων, με μικρό κείμενο, που διαβάζονται σε μικρές ομάδες με παιγνιώδη τρόπο, υποκινούν τα παιδιά να εστιάσουν στους ήχους της γλώσσας και να «παίξουν» με τις λέξεις, γεγονός που ενισχύει τη φωνολογική τους επίγνωση και όχι μόνο (Allor & McCathren, 2003· Aram & Biron, 2004· Dickinson, Bryant, Peisner-Feinberg, Lambert & Wolf, 1999· Justice, Pence, Beckman, Skibbe & Wiggins, 2005).

### **Ανάγνωση ιστοριών και γραπτός λόγος**

Οι εμπειρίες γραπτού λόγου είναι ένα σημαντικό στοιχείο της διαδρομής του παιδιού προς τον εγγραμματοισμό. Μια διαδρομή που χαρακτηρίζεται από την αναπτυσσόμενη γνώση του παιδιού γύρω από τη μορφή και τη λειτουργία των γραπτών συμβόλων και τη σχέση του προφορικού με το γραπτό λόγο. Η ανάγνωση ιστοριών από μεγάλα βιβλία με μεγάλα γράμματα και περιορισμένο αριθμό λέξεων, που επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να εστιάσει στις λέξεις και το σχήμα των γραμμάτων, βοηθά το παιδί να: α) γνωρίσει τα γράμματα και τις λέξεις, β) γνωρίσει τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, γ) εμπεδώσει τη διαδικασία ταύτισης γραφήματος – φωνήματος και τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, δ) συνειδητοποιήσει τη λειτουργία του γραπτού λόγου συνολικότερα (Dickinson & Tabors, 2001).

Η έρευνα των Evans, Williamson και Pursoo (2008), στην οποία συμμετείχαν 76 παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών, τα οποία παρακολούθησαν δύο διαφορετικές συνθήκες ανάγνωσης: α) ανάγνωση ιστοριών από βιβλία που μερικές λέξεις ήταν γραμμένες με έντονα γράμματα μέσα στο κείμενο και ο/η εκπαιδευτικός έδειχνε με το δάχτυλο το κείμενο την ώρα που διάβαζε, (πειραματική ομάδα) και β) απλή ανάγνωση ιστοριών (ομάδα ελέγχου), έδειξε

ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά το τέλος της παρέμβασης εστίαζαν περισσότερο στο γραπτό λόγο και αναγνώριζαν περισσότερα γράμματα και λέξεις.

Στις έρευνές τους οι Justice και Ezell (2000, 2002, 2004) διερεύνησαν τη σχέση ανάγνωσης ιστοριών και γραπτού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα βιβλία που αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις έρευνες αυτές περιείχαν λέξεις – στόχους, οι οποίες ήταν γραμμένες με έντονα και μεγάλα γράμματα ή ήταν γραμμένες με διαφορετικό τρόπο ή ήταν τοποθετημένες σε πλαίσιο για να προσελκύουν την προσοχή των παιδιών (print salient books). Οι εκπαιδευτικοί ενέπλεκαν τα παιδιά σε δραστηριότητες που είχαν στόχο την εξερεύνηση των γραμμάτων και των λέξεων, καθώς και την εκμάθηση των εννοιών του γραπτού λόγου. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι οι ομάδες των παιδιών που συμμετείχαν στην ανάγνωση ιστοριών που εστίαζε στο γραπτό λόγο υπερείχε στις μετρήσεις που έγιναν μεταπειραματικά (αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων και γνώση των εννοιών του γραπτού λόγου) σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου που εστίαζαν στην εικονογράφηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2009).

Οι ερευνητές Apel, Wolter και Mosterson (2006) επισημαίνουν στη μελέτη τους, που είχε στόχο την εκμάθηση λέξεων (αναγνώριση, γραφή) μέσα από την ανάγνωση ιστοριών, ότι τα παιδιά θυμούνται, αναγνωρίζουν και γράφουν τις λέξεις εκείνες που έχουν συχνότερη φωνοτακτική (phonotactic) και ορθοτακτική (orthotactic) πιθανότητα. Δηλαδή, αναγνωρίζουν και γράφουν ευκολότερα εκείνες τις λέξεις που η σειρά των φωνημάτων τους και των γραμμάτων τους συναντάται συχνότερα και σε άλλες λέξεις.

Γενικότερα τα βιβλία που διαβάζονται στα παιδιά από γονείς και δασκάλους υποβοηθούν στην ανάδυση πρώιμων αναγνωστικών μορφών συμπεριφοράς των παιδιών και λειτουργούν ως κίνητρο, ώστε να εμπλακούν και προσωπικά τα παιδιά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Στην αρχή μπορεί να προσποιούνται ότι διαβάζουν (pretend reading), όμως στην πορεία εστιάζουν στο σχήμα των γραμμάτων με αποτέλεσμα να τα αναγνωρίζουν και να αρχίζουν να διαβάζουν (Sulzby, 1985).

### **Ανάγνωση ιστοριών και κατανόηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας.**

Τα βιβλία με ιστορίες φανταστικές ή πραγματικές έχουν πιο εύληπτο και οικείο περιεχόμενο από άλλα είδη βιβλίου (π.χ. βιβλία πληροφοριών και γνώσεων), περιέχουν απλή-κοινή γνώση και τα γεγονότα ακολουθούν μια πορεία, μια σειρά όπως τα γεγονότα της καθημερινότητας. Οι ιστορίες αυτές έχουν κάποια κοινά σημεία που οι ειδικοί του πεδίου εδώ και τέσσερις δεκαετίες (Mandler & Jonson, 1977· Thorndyke, 1977) τα ονομάζουν δομικά στοιχεία της ιστορίας (story grammar). Τα δομικά αυτά στοιχεία είναι: α) το πλαίσιο, β) οι

χαρακτήρες, γ) το κύριο θέμα ή πρόβλημα που απασχολεί τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, δ) η πλοκή και ε) η επίλυση και το τέλος της ιστορίας. Ένα καλά οργανωμένο κείμενο με ξεκάθαρη δομή συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση, και το παιδί αποκομίζει περισσότερες πληροφορίες. Το παιδί ακολουθεί την πορεία της δομής του κειμένου. Όσο πιο ξεκάθαρη είναι αυτή η δομή, τόσο υποβοηθείται το παιδί να διατηρήσει και να ανακαλέσει, όταν χρειαστεί, τα βασικά στοιχεία της ιστορίας (Simmons & Kame'enui, 1998). Τα περισσότερα παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους στη δράση των ηρώων και λιγότερο στο πλαίσιο (πού και πότε διαδραματίστηκε η ιστορία και ποιοι χαρακτήρες συμμετείχαν) ή στις εσωτερικές προθέσεις, σκέψεις και κίνητρα των ηρώων (McGee & Richgels, 2003). Πρέπει όμως να αντιληφθούν ότι κάθε ιστορία έχει μια αναφορά στον τόπο και το χρόνο (έμμεσα ή άμεσα), ότι κάθε ιστορία έχει κύριους και δευτερεύοντες χαρακτήρες και αυτοί οι χαρακτήρες έχουν διαφορετικές προσωπικότητες και σκοπούς και ότι κάθε ιστορία έχει ένα κύριο πρόβλημα – θέμα, στο οποίο ο πρωταγωνιστής της ιστορίας θα προσπαθήσει να ανταποκριθεί, μέσα από συγκεκριμένες δράσεις, για να φτάσει στην οριστική επίλυση του θέματος- προβλήματος (Dymoc, 2007). Η εσωτερικευση αυτού του πλαισίου που μπορεί, όπως προαναφέρθηκε, να είναι κοινό, αλλά το περιεχόμενό του διαφοροποιείται σε κάθε ιστορία (διαφορετικοί ήρωες, πλαίσιο, δράση, επίλυση), καθώς και η αφηγηματική ικανότητα του παιδιού υποβοηθείται από τη συστηματική έκθεση του παιδιού σε ιστορίες με ξεκάθαρο περιεχόμενο. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει αυτή τη διαδικασία με πολλές στρατηγικές, αλλά κυρίως με το να διατηρεί καθαρό αυτό το πλαίσιο στο μυαλό του παιδιού σε κάθε ανάγνωση, συνδέοντας το κάθε δομικό στοιχείο της ιστορίας με το αντίστοιχο κομμάτι της ιστορίας που διαβάζει στα παιδιά. Έτσι το παιδί οργανώνει σωστότερα τα δομικά στοιχεία που εμπερικλείει στα αφηγήματά του, όταν του ζητηθεί να αναδιηγηθεί αυτό που άκουσε (Duke & Kays, 1998· Morrow & Smith, 1990· van den Broek, 2001· Wasik & Bond, 2001).

Συνεπώς δεν είναι υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι η πολύπλευρη και εποικοδομητική αξιοποίηση της ανάγνωσης ιστοριών στην προσχολική τάξη την έχει καταδείξει ως ένα από τα κύρια πεδία για τον πρώιμο γραμματισμό των παιδιών (Bowman, Donovan & Burns, 2000· Snow, Burns & Griffin, 1998· Yaden, Rowe & McGillivray, 2001).

### **Ανάγνωση ιστοριών και οικογενειακό περιβάλλον**

Οι οικογένειες καθημερινά υποστηρίζουν τον γραμματισμό των παιδιών τους με μικρές εμπειρίες γύρω από τη γλώσσα, παρά με διδακτικές δομημένες μεθόδους που θυμίζουν σχολικές διαδικασίες (Dickinson & Tabors, 2002· Roskos & Christie, 2000· Whitehurst &

Lonigan, 1998). Παρ' όλα αυτά η μάθηση είναι παρούσα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών με τους γονείς, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ακούν, να ανακαλούν πληροφορίες, να μοιράζονται δικές τους ιδέες. Η ανάγνωση ιστοριών σε μικρή ηλικία (όταν πραγματοποιείται με συγκεκριμένο τρόπο και υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ γονέα και παιδιού), υποβοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τις έννοιες του γραπτού λόγου, καθώς και τη λειτουργία του, όπως να διαχωρίζουν την εικόνα από το κείμενο, να αντιλαμβάνονται τη φορά της ανάγνωσης και τη «γλώσσα» του βιβλίου, τις διαφορές ανάμεσα στα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα κ.λ.π. Αναγνωρίζουν ακόμα οικείες λέξεις και γράμματα καθώς και ονόματα σε ένα γνωστό τους κείμενο, αναδιηγούνται γνωστές τους ιστορίες και προσποιούνται ότι διαβάζουν αγαπημένα τους βιβλία, δραστηριότητες γενικά που υποβοηθούν στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων γραμματισμού τους (Clay, 1991· Jalongo, 2007· Sulzby, 1985· Τάφα, 2001· Whitehurst & Lonigan, 1998). Όλες αυτές οι μορφές συμπεριφοράς που αναδύονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης «προετοιμάζουν» το παιδί να γίνει ένας κλασικός αναγνώστης (Conrad, 2007).

Η επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών από τους γονείς στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που συνδέονται με τον γραμματισμό, έχει καταδειχτεί από πολλές συσχετιστικές μελέτες, διαχρονικές και πειραματικές έρευνες (de Jong & Leseman, 2001· Sénéchal & LeFevre, 2002· Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998· Tabors, Snow & Dickinson, 2001· Whitehurst et al. 1988). Σε αυτές τις μελέτες έχει αναδειχθεί και εδραιωθεί η ειδική συνεισφορά της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών (shared reading) μεταξύ γονέα και παιδιού στη γλωσσική ανάπτυξη και στην πρόωπη εμφάνιση αναγνωστικών δεξιοτήτων στα μικρά παιδιά, ιδιαίτερα μάλιστα σε αυτά που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα (Cunningham & Stanovich, 1997· Roach & Snow, 2000· Sénéchal, 2006). Μέσω της ανάγνωσης ιστοριών γονείς και παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν ένα εύρος δεξιοτήτων που έχουν σχέση με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Sénéchal, LeFevre, Tomas & Daley, 1998). Συγκεκριμένα οι ειδικοί ερευνητές Evans & Shaw (2008) μετά από την ανάγνωση ιστοριών, πραγματοποίησαν δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την ενίσχυση του προφορικού (δεκτικό λεξιλόγιο, κατανόηση, φωνημική επίγνωση) και του γραπτού λόγου εξασκώντας τα παιδιά σε έννοιες γύρω από την ανάγνωση των βιβλίων, τη γνώση γραμμάτων, την ανάγνωση λέξεων και το συλλαβισμό. Η ανάγνωση ιστοριών επηρέασε θετικά περισσότερο τις δεξιότητες του προφορικού λόγου και λιγότερο του γραπτού, οι οποίες (κατά την άποψη των ερευνητών) χρειάζονται παραπέρα ενίσχυση και στο σχολείο με εξειδικευμένες δραστηριότητες.



Ιδιαίτερα επωφελής γίνεται η ανάγνωση όταν οι γονείς με διάφορους τρόπους (λεκτικούς και μη λεκτικούς) επικεντρώνουν το ενδιαφέρον του παιδιού στο κείμενο και στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου (όχι μόνο στην εικονογράφηση), βοηθώντας έτσι την ανάπτυξη πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων (Phillips, Norris & Anderson, 2008). Όταν γονέας και παιδί εστιάσουν στο κείμενο, δίνεται μια καλή ευκαιρία να συζητήσουν γύρω από τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, το σχήμα των γραμμάτων, καθώς και να πραγματοποιήσουν κάποιες δραστηριότητες γραφής (λέξεων, γραμμάτων) υποβοηθώντας έτσι την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας στο παιδί (Morrow, 1988; Neuman & Neuman, 2009; Phillips & McNaughton, 1990; Reese & Cox, 1999).

Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις της ίδιας ιστορίας από τους γονείς υποβοηθούν βεβαίως στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών τους (Elley, 1989; Pemberton & Watkins, 1987), όμως σημαντικά οφέλη αποκομίζουν τα παιδιά σε επίπεδο δεκτικού λεξιλογίου ακόμα και με μία ανάγνωση, μας πληροφορούν οι Sénéchal και Cornell (1993). Οι ερευνητές αυτοί εισήγαγαν 10 καινούριες λέξεις ανά βιβλίο, λέξεις που τα παιδιά γνώριζαν τη σημασία τους, όμως τους δινόταν με μια καινούρια γλωσσική φόρμα (παράθυρα - πατζούρια, γέρος-ηλικιωμένος). Οι λέξεις ήταν τονισμένες μέσα στο κείμενο, οι γονείς τις διάβαζαν με έμφαση και τις επαναλάμβαναν στα παιδιά και η εικονογράφηση υποστήριζε την αποσαφήνιση της έννοιας των λέξεων. Επίσης οι γονείς πραγματοποιούσαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις με βάση το γιατί, ώστε να βοηθήσουν την κατανόηση, και επαναδιατύπωναν τη φράση ενώ διάβαζαν, όταν αυτή περιείχε κάποια από τις νέες λέξεις. Με αυτές τις τεχνικές οι γονείς υποστήριζαν την εισαγωγή των νέων λέξεων μέσα στο κείμενο και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ήταν ενθαρρυντικά.

Τρεις κυρίως τεχνικές μπορούν να προσεγγίσουν οι γονείς όταν διαβάζουν βιβλία με τα παιδιά τους. Μπορούν να διαμεσολαβήσουν (δημιουργώντας προκλήσεις στο παιδί με στόχο την κατανόηση του κειμένου), να υποβοηθήσουν (βασιζόμενοι στην προγενέστερη σχετική γνώση του παιδιού) και να καθοδηγήσουν σεβόμενοι πάντα το επίπεδο (γνωστικό και συναισθηματικό) του παιδιού (DeTemple & Snow, 2003; Fletcher & Reese, 2005; Strickland & Morrow, 1990).

Τι έχει καταγράψει όμως η διεθνής έρευνα γύρω από τις πρακτικές που ακολουθούν συνήθως οι γονείς όταν διαβάζουν μια ιστορία; Οι γονείς συχνά προσπαθούν να προσαρμόσουν το στυλ της ανάγνωσής τους στις ανάγκες και τις δυνατότητες του παιδιού. Υιοθετούν διάφορα στυλ ενώ διαβάζουν στα παιδιά. Τα στυλ αυτά εντάσσονται κυρίως σε δύο βασικές κατηγορίες: α) περιγραφικοί αναγνώστες (describers), και β) αναλυτικοί (comprehenders). Οι περιγραφικοί γονείς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην κατονομασία

προσώπων και καταστάσεων, περιγράφουν τις εικόνες και ζητούν την άποψη του παιδιού γύρω από την ιστορία. Οι αναλυτικοί γονείς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε υψηλού επιπέδου ερωτήσεις και κρίσεις και προβαίνουν σε συνδέσεις των προσωπικών βιωμάτων των παιδιών με τα γεγονότα της ιστορίας (Haden, Reese & Fivush, 1996· Reese, Cox, Harte, & McAnally, 2003).

Η έρευνα των Hidman, Connor, Jewkes & Morrison (2008) στην οποία παρατηρήθηκαν και αναλύθηκαν συζητήσεις 130 παιδιών σε συνδυασμό με τους δασκάλους τους ή τους γονείς τους γύρω από το λεξιλόγιο της κάθε ιστορίας, έδειξε ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης με τα παιδιά ελάχιστα ασχολούνταν με την ανάλυση των λέξεων, την αναγνώριση φωνημάτων ή γραμμάτων ακόμα και όταν τα βιβλία διέθεταν χαρακτηριστικά που εξυπηρετούσαν δραστηριότητες ανάγνωσης γραμμάτων ή φωνολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, οι γονείς αναφέρονταν συχνά στα πρόσωπα της ιστορίας και στις πράξεις τους, καθώς και γύρω από το νόημα της ιστορίας. Συζητούσαν δηλαδή περισσότερο τις επακριβείς πληροφορίες του κειμένου και λιγότερο τις αφηρημένες και υπονοούμενες (Hummert, van Kleeck & Huberty, 2003· Price, van Kleeck & Huberty, 2009). Αυτές οι συζητήσεις όμως που απαιτούν υψηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες από τα παιδιά, όπως προαναφέρθηκε, βοηθούν σημαντικά τη γλωσσική και τη γνωστική τους ανάπτυξη (Jalongo, Fennimore & Stamp, 2004· Leseman & de Jong, 1998· Sulsby & Teale, 1987).

Οι γονείς γενικά έχουν την τάση να οικειοποιούν παιγνιώδεις τρόπους ανάγνωσης, αναπαριστώντας ζωντανά την ιστορία, όταν απευθύνονται σε μικρότερα παιδιά ηλικίας κάτω των τεσσάρων ετών. Η συζήτηση που αναπτύσσουν με αυτά τείνει να έχει τη μορφή της απλής αναφοράς γύρω από πρόσωπα και δράσεις της ιστορίας, γεγονός που δεν ενισχύει ιδιαίτερα τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Όταν όμως οι γονείς απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά, αποδεσμεύονται σταδιακά από το πλαίσιο της ιστορίας (υποθέσεις, συγκρίσεις συνδέσεις με τα προσωπικά βιώματα των παιδιών κ.λ.π.) και αυτή η τακτική επιδρά θετικά στον εμπλουτισμό του προφορικού τους λόγου. Όταν δε οι γονείς πραγματοποιούν τέτοιου είδους συζητήσεις και με τα μικρότερα παιδιά τους, παρατηρείται και σε αυτά βελτίωση του λεξιλογίου τους. Συγκεκριμένα, οι μητέρες έχουν την τάση να είναι πιο επίμονες με τα μεγαλύτερα παιδιά απ' ό,τι με τα μικρότερα, να κάνουν περισσότερα σχόλια και ερωτήσεις απ' ό,τι οι πατέρες και φαίνεται να ελέγχουν περισσότερο τη συζήτηση κρατώντας τα παιδιά κοντά στο κείμενο με περισσότερο ενδιαφέρον και προσοχή, δημιουργώντας μια ελεγχόμενη συζήτηση (Blake, MacDonald, Bayrami, Agosta & Milian, 2006).

Ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουν οι γονείς στα παιδιά διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς που ενισχύουν τον γραμματισμό

των παιδιών. Μητέρες από την Λατινική Αμερική στην έρευνα της Caspe (2009) στην πλειονότητά τους προτίμησαν το στυλ του αφηγητή (storyteller) και του περιληπτικού αφηγητή (abridged-storyteller) από αυτόν του ανακατασκευαστή της ιστορίας (story co-construction). Τα δύο πρώτα στυλ ανάγνωσης επέδρασαν αποτελεσματικότερα στη γλωσσική ανάπτυξη, στην ανάδυση δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού και σχετίστηκαν θετικά με τις δεξιότητες γραπτού λόγου των παιδιών αυτών αργότερα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μητέρες που οικειοποίησαν το στυλ του αφηγητή και του περιληπτικού αφηγητή χρησιμοποιούσαν πιο πλούσια γλώσσα, πιο μελωδική φωνή, επαναλάμβαναν τμήματα της ιστορίας όπου χρειαζόταν, ήταν πιο προσεκτικές και κατανοητές και κρατούσαν πιο ενεργά τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Caspé, 2009).

Συνολικά, από τους παράγοντες που καθιστούν πιο αποτελεσματική και πιο ποιοτική την ανάγνωση ιστοριών στο σπίτι ο πιο σημαντικός φαίνεται να είναι η ενεργοποίηση των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ η συχνότητα ανάγνωσης δεν φαίνεται από μόνη της να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005· Scarborough & Dobrich, 1994). Άλλοι παράγοντες επίσης είναι: οι αναγνωστικές συνήθειες, το μορφωτικό επίπεδο, οι στάσεις και οι προσωπικές μορφές συμπεριφοράς των γονιών, οι οποίες επιδρούν στον τύπο (ποιες δραστηριότητες) και στον τρόπο (πώς πραγματοποιούνται) των γλωσσικών δραστηριοτήτων που επιλέγουν οι γονείς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Bus, 2001· Neuman, 1999· Phillips, Lonigan & Wyatt, 2009· Price, van Kleeck & Huberty, 2009), καθώς και οι δραστηριότητες ανάγνωσης και γραπτού λόγου που γίνονται στο σπίτι (Weigel, Martin & Bennett, 2005· Whitehurst, Epstein Angell, Payne, Crone, & Fischel, 1994· Whitehurst & Lonigan, 1998). Οι απόψεις, τα πιστεύω και η κουλτούρα γενικά της οικογένειας επηρεάζουν τη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η οποία επιδρά στον τρόπο συμμετοχής και ενεργοποίησης του παιδιού (Meagher, Arnold, Doctoroff & Baker, 2008).

Τέλος εκτός από τις επιμέρους παραμέτρους οι ευαίσθητες και υποστηρικτικές μητέρες και γενικά οι δεκτικοί και θετικοί γονείς δημιουργούν ένα οργανωμένο και συναισθηματικά θετικό περιβάλλον που λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο στο δρόμο του παιδιού προς το γραμματισμό (affective quality of reading interaction). Υποστηρίζεται, ότι όταν οι γονείς και τα παιδιά βιώνουν μια ευχάριστη εμπειρία γύρω από την ανάγνωση ενός βιβλίου οι γονείς «χτίζουν» γέφυρες ανάμεσα στον κόσμο του βιβλίου και τον κόσμο του παιδιού (Bus, 2001). Η φύση λοιπόν του αναγνωστικού επεισοδίου, που δομείται σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, σε συνδυασμό με το είδος της συζήτησης (verbal interaction) και τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των πλευρών (affective interaction) σχετίζεται άμεσα με τη θετική διάθεση του παιδιού για δραστηριότητες γραμματισμού που σε αυτές εξέχουσα θέση έχει η ανάγνωση ιστοριών

(Baker, Mackler, Sonnenschein & Serpell, 2001· Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005· Sonnenschein & Munsterman, 2002).

Μια πρόσφατη έρευνα στον ελλαδικό χώρο των Νατσιοπούλου, Σουλιώτη, Κυρίδη & Χατζησαβίδη (2006) που είχε ως δείγμα 115 οικογένειες και αφορούσε στις μορφές συμπεριφοράς των γονέων κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ιστοριών στο σπίτι, έδειξε ότι οι τακτικές των γονέων διαφοροποιήθηκαν με βάση το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο διάβαζαν περισσότερες ιστορίες στα παιδιά τους, η ανάγνωσή τους ήταν πιο αισθητική (δραματοποίηση της φωνής, στοιχεία επιτονισμού...) και ενέπλεκαν περισσότερο τα παιδιά τους σε διάφορες συζητήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, σε σχέση με τις οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

### **Ανάγνωση ιστοριών από τους/τις εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας.**

Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών στις διάφορες όψεις της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών γενικότερα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ανάγνωση ιστοριών είναι ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο (όταν συνοδεύεται με ανάλογες δραστηριότητες) και άλλοι την αξιοποιούν για ψυχαγωγία και αισθητική καλλιέργεια, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο στόχο (Teale, 1982). Για να είναι αποτελεσματική ως προς το στόχο της αυτή η δραστηριότητα, όσον αφορά στην προσχολική τάξη, προϋποθέτει μια ουσιαστική και πολλές φορές σύνθετη προετοιμασία από τον/την εκπαιδευτικό. Η επιλογή του κατάλληλου βιβλίου με βάση το στόχο του εκπαιδευτικού (Moschovaki & Meadows, 2005· Smolkin & Donovan, 1993, 2000· Pappas, 1991· Price et al. 2009), το ενδιαφέρον και η διάθεση των παιδιών, η χρονική στιγμή της ανάγνωσης ώστε να είναι δεκτικά τα παιδιά, το μέγεθος της ομάδας των παιδιών που θα παρακολουθήσουν την ανάγνωση της ιστορίας, η επιλογή, οργάνωση και προετοιμασία του χώρου που θα πραγματοποιηθεί το αναγνωστικό γεγονός, η ποιότητα και το είδος της συζήτησης που θα λάβει χώρα πριν, κατά την διάρκεια και μετά την ανάγνωση, αποτελούν στοιχεία μια καλά οργανωμένης και στοχοθετημένης ανάγνωσης από τον/την εκπαιδευτικό (Dickinson, 2001· Morrow, 1992· Neuman, 1999· Neuman & Roskos, 1997· Τάφα, 2001).

Οι Martinez και Teale (1993) παρατηρώντας τους/τις εκπαιδευτικούς της προσχολικής τάξης στην περιοχή του San Antonio του Texas κατέληξαν στην άποψη ότι τη διαφορά δεν την κάνει το βιβλίο, αλλά ο εκπαιδευτικός και οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι τεχνικές ανάγνωσης ιστοριών που προσέγγισαν οι έξι

εκπαιδευτικοί της μελέτης τους διαφοροποιήθηκαν ως προς το είδος της συζήτησης, τον τύπο των πληροφοριών και τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για να οργανώσουν και να διαχειριστούν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, το είδος της συζήτησης διαφοροποιήθηκε ως προς την έμφαση που έδινε ο/η εκπαιδευτικός στα βασικά δομικά στοιχεία ή στις συμπληρωματικές λεπτομέρειες της ιστορίας. Ο τύπος των πληροφοριών διαφοροποιήθηκε σε σχέση με το αν ο/η εκπαιδευτικός παρείχε στα παιδιά, επακριβείς πληροφορίες που αφορούσαν στο κείμενο και στην εικονογράφηση ή διατύπωνε κρίσεις, γενικεύσεις, και προβλέψεις καθώς και με το αν πραγματοποιούσε συσχετίσεις του κειμένου με τα προσωπικά βιώματα των παιδιών. Οι διδακτικές στρατηγικές που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης, διαφοροποιήθηκαν με βάση την τάση τους: α) να εκμαιεύουν γνωστές πληροφορίες από τα παιδιά, β) να μοιράζονται πληροφορίες με τα παιδιά μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, γ) να πληροφορούν τα παιδιά, δ) να επανελέγχουν την ιστορία στο σύνολό της ή μέχρι το σημείο που έχουν διαβάσει, ε) να χρησιμοποιούν πισωγυρίσματα για να διευκρινίσουν το προηγούμενο σημείο του κειμένου της ιστορίας, στ) να προτρέπουν τα παιδιά να διαβάζουν μόνα τους ένα τμήμα της ιστορίας, και τέλος να αλληλεπιδρούν με το κείμενο και τα παιδιά. Το σημαντικό, κατά τους ερευνητές Martinez και Teale (1989), δεν είναι το είδος της συζήτησης που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός ή ο τύπος της πληροφορίας που θα παρέχει στα παιδιά ή το στυλ της διαχείρισης που θα υιοθετήσει, αλλά η αντίληψη του πώς αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης ιστοριών επιδρούν στην ανάπτυξη του εγγραμματισμού των παιδιών, ώστε να προσαρμόσει ανάλογα τις πρακτικές του σε σχέση με τους εκάστοτε στόχους του.

Οι ερευνητές Roser και Martinez (1985) σε μια έρευνά τους περιέγραψαν τρία διαφορετικά προφίλ αναγνώστη που οικειοποιήθηκαν οι ενήλικοι κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ιστοριών σε παιδιά, στο σχολείο και στο σπίτι: α) οι *συνανταποκριτές* (co-respondents) όπου οι ενήλικοι συζητούσαν από κοινού με τα παιδιά τα γεγονότα της ιστορίας και συνέδεαν τα γεγονότα με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, β) οι *πληροφοριοδότες* (informers), όπου οι ενήλικοι επεξηγούσαν διάφορες όψεις των γεγονότων της ιστορίας, παρέχοντας παράλληλα πολλές πληροφορίες για να αμβλύνουν τις γνώσεις των παιδιών και ελέγχοντας τακτικά τον βαθμό κατανόησης της ιστορίας, και γ) οι *καθοδηγητές* (directors) όπου πραγματοποιούσαν μια εισαγωγή στην ιστορία, ανακοίνωναν τα συμπεράσματα τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και καθοδηγούσαν γενικά τη συζήτηση.

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής τάξης προσπαθούν να προσεγγίσουν διάφορες τεχνικές κατά την ανάγνωση ιστοριών ώστε να προκαλέσουν τη λεκτική συμμετοχή των παιδιών, με

στόχο τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Η παρακίνηση των παιδιών για να πραγματοποιήσουν σχόλια γύρω από τα γεγονότα της ιστορίας, μέσα σε ένα κλίμα θετικής αλληλεπίδρασης, καθώς και τα σχόλια του ίδιου του/της εκπαιδευτικού με στόχο την αποσαφήνιση και ανάλυση νοημάτων, εννοιών, λέξεων, αλλά και της πλοκής της ίδιας της ιστορίας, αποδεικνύονται ωφέλιμες στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών (Campell, 1990· Ezell & Justice, 2000· Penno, Wilkinson & Moore, 2002). Τα παιδιά, επίσης, ωφελούνται ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται μέσω ερωτήσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις που σχετίζονται με συμπεράσματα, προβλέψεις, επεκτάσεις νοημάτων και ανακαλύψεις σχέσεων αιτίου – αποτελέσματος, κατά την ανάγνωση ιστορίας (McKeown & Beck, 2003· Snow, 1983· van Kleeck, 2003).

Οι Zucker, Justice, Piasta και Kaderavek (2009) διερεύνησαν εάν ο/η εκπαιδευτικός μέσω της τεχνικής των ερωτήσεων που αφορούν σε επακριβείς (literal) και έμμεσες, υπονοούμενες (inferential) πληροφορίες του κειμένου, καταφέρνει να ενεργοποιήσει υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες στα παιδιά ώστε να προκαλέσει την αντίστοιχη λεκτική συμμετοχή τους και την παραγωγή ανάλογου λεξιλογίου. Αυτές οι ερωτήσεις σχετίζονταν με προβλέψεις γεγονότων, με ανάλυση μορφών συμπεριφοράς και σκέψεων των ηρώων και γενικά απαιτούσαν μια ουσιαστικότερη και βαθύτερη ανάλυση των πληροφοριών του κειμένου της ιστορίας. Τα αποτελέσματα, παρ' όλο που δεν έδειξαν μια δυνατή συσχέτιση ανάμεσα στις συμπερασματικές ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού και την παραγωγή του αντίστοιχου λεξιλογίου από τα παιδιά, ήταν πλούσια σε επιμέρους προβληματισμούς και συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά με «φτωχό λεξιλόγιο» ωφελήθηκαν πιο πολύ όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις (literal questions), ενώ τα παιδιά με υψηλό επίπεδο λεξιλογίου ωφελήθηκαν περισσότερο από τις συμπερασματικές ερωτήσεις (inferential questions) του/της εκπαιδευτικού (Reese & Cox, 1999). Οι ερευνητές θεωρούν ότι το επίπεδο των ερωτήσεων πρέπει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των παιδιών, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλα τα παιδιά. Θεωρούν επίσης ότι ένα τμήμα των ερωτήσεων του/της εκπαιδευτικού πρέπει να βρίσκεται ένα «σκαλοπάτι» παραπάνω από τις δυνατότητες των παιδιών, ώστε να τα παρακινούν να προβαίνουν σε υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες, προκειμένου να απαντήσουν.

Τα παιδιά συνήθως παρακινούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση ιστοριών με τρεις συνήθως τρόπους: με την προβολή *προτύπου* (modeling), με την *υποβοήθηση* (scaffolding) και με *απευθείας οδηγίες* (direct instruction) (Green & Halsall, 1991). Η χρήση οποιασδήποτε μεθόδου εξαρτάται κυρίως από την ανταπόκριση των παιδιών και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, αν

δηλαδή τα παιδιά καταφέρνουν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη δραστηριότητα που έχει προσεγγιστεί με τον έναν ή τον άλλο τρόπο (Presley, Hogan, Wharton-McDonald, Mistretta, & Ettenberger, 1996· Smolkin & Donovan, 2001).

Συγκεκριμένα, στη διαδικασία της υποβοήθησης ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών του. Στα παιδιά τα οποία δυσκολεύονται πολύ στην πραγματοποίηση κάποιας δραστηριότητας σχετικής με την ανάγνωση, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει υψηλή υποβοήθηση (high scaffolding). Αυτή η υποβοήθηση κατά τις ερευνήτριες Pentimonti και Justice (2009) που παρατήρησαν για ένα χρόνο 5 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών στις τάξεις τους ήταν: α) η *εκμείωση απαντήσεων (eliciting)*, παρείχαν δηλαδή υποβοήθηση στα παιδιά μέχρι αυτά να καταφέρουν να δώσουν σωστή απάντηση, β) η *μείωση των επιλογών (reducing choices)*, όταν ρωτούσαν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά πρότειναν μία με δύο πιθανές απαντήσεις, γ) η *συμμετοχή των εκπαιδευτικών (co-participating)*, για να υποβοηθήσουν τα παιδιά και να ολοκληρωθεί με επιτυχία η άσκηση. Για τα παιδιά που ήταν σχετικά ενήμερα σε μια δεξιότητα, η υποβοήθηση ήταν μειωμένη (low scaffolding) και προσφερόταν κυρίως για να συνεχίσουν με ενδιαφέρον μια άσκηση, η οποία ήταν κατά πάσα πιθανότητα εύκολη γι' αυτά. Η μειωμένη υποβοήθηση του/της εκπαιδευτικού είχε τα χαρακτηριστικά της: α) *γενίκευσης (generalizing)*, β) *επεξήγησης (reasoning)*, γ) *πρόβλεψης (predicting)*, όπου το παιδί παραινείτο να *συνδέσει* το περιεχόμενο της ιστορίας με τα βιώματά του, να *επεξηγήσει* τις αιτίες των γεγονότων που συμβαίνουν σε μια ιστορία και να *περιγράψει* τι επρόκειτο να συμβεί στη συνέχεια της ιστορίας. (Pentimonti & Justice, 2009· Sénéchal et al., 1998).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη των Klesius και Griffith (1996) αξιοποίησαν τις μικρές ομάδες παιδιών κατά την ανάγνωση των ιστοριών και διαπίστωσαν ότι ο περιορισμένος αριθμός τούς έδωσε τη δυνατότητα να εστιάσουν σε λεπτομέρειες (της εικονογράφησης ή του κειμένου) της ιστορίας που διάβασαν. Τους δόθηκε ακόμα η δυνατότητα να κάνουν ερωτήσεις γύρω από τις έννοιες των λέξεων, να αναπτύξουν πιο αναλυτικές συζητήσεις (Ketch, 2005) γύρω από τα γεγονότα της ιστορίας και να εμπλέξουν τα παιδιά σε δραστηριότητες γραπτού λόγου (Morrow & Smith, 1990).

Με δεδομένη τη θετική επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και ιδίως στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους (Sénéchal, 1997), ορισμένοι ερευνητές πρότειναν στους/στις εκπαιδευτικούς της προσχολικής τάξης διαφορετικού τύπου τεχνικές με αξιοπρόσεχτα αποτελέσματα στο επίπεδο του παραγωγικού τους λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, αξιοποίησαν ανοιχτές, κατά κύριο λόγο, ερωτήσεις του τύπου *πότε, ποιοι, τι και γιατί*, παρακινούσαν τα παιδιά να συμπληρώνουν τα κενά της ομιλίας τους (που γινόταν σκόπιμα),

επαναλάμβαναν και επέκτειναν τα λεγόμενα των παιδιών, ανάπλαθαν (λεκτικά) τις σωστές απαντήσεις των παιδιών, επιβράβευαν και με κάθε τρόπο ανατροφοδοτούσαν τα παιδιά (Hargrave & Sénéchal, 2000· Wasik & Bond, 2001). Γενικά, όταν οι ενήλικοι αλληλεπιδρούν με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, δημιουργώντας παράλληλα ένα υποστηρικτικό πλαίσιο όπου το παιδί ενθαρρύνεται και παρακινείται να χρησιμοποιήσει μια πιο πολύπλοκη γλώσσα (συντακτικά και λεξιλογικά), μιμούμενο ορισμένες φορές τα πρότυπα των ενηλίκων, κατακτά σταδιακά ένα πιο εξελιγμένο γλωσσικό κώδικα, έναν κώδικα που δεν θα μπορούσε να τον προσεγγίσει χωρίς αυτήν την αλληλεπίδραση (Hammett, van Kleeck, & Huberty, 2003).

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν κατά περίπτωση το μοντέλο του *ιδανικού αναγνώστη*. Μέσω αυτής της τεχνικής, όπου ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει αισθαντικά και με ευχέρεια, πραγματοποιώντας μεγάλωφωνα σχολιασμούς και κρίσεις, τα παιδιά ενημερώνονται γύρω από το πρότυπο του καλού αναγνώστη, πώς πρέπει δηλαδή να πραγματοποιούν τα σχόλια τους και σε ποια στοιχεία να στηρίζουν τις προβλέψεις τους και τα συμπεράσματά τους (Keene & Zimmerman, 1997· Miller, 2002).

Σε δύο έρευνες των Justice, Kaderavek, Xitao, Sofka και Hunt (2009) και Joffe (2009) οι ερευνητές παρατήρησαν τους/τις εκπαιδευτικούς της προσχολικής τάξης, που πραγματοποιούσαν αναφορές και σχόλια γύρω από το γραπτό λόγο του κειμένου των ιστοριών που διάβαζαν στα παιδιά. (print referencing style). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ομάδες των παιδιών που συμμετείχαν σε αναγνώσεις ιστοριών με αναφορές στο γραπτό λόγο, υπερείχαν σημαντικά στη γνώση των εννοιών του γραπτού λόγου, στη γνώση γραμμάτων και στη δυνατότητα γραφής του ονόματός τους, σε σχέση με τις άλλες ομάδες που οι εκπαιδευτικοί δεν τους έδιναν πληροφορίες σχετικές με το γραπτό λόγο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Παρ' όλα αυτά οι μελετητές δηλώνουν ότι σπάνια οι εκπαιδευτικοί στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στις έννοιες του γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών. Αντίθετα εστιάζουν περισσότερο στην εικονογράφηση και στη δομή της ιστορίας (Dickinson & Keebler, 1989· Dickinson & Smith, 1994).

Οι νηπιαγωγοί στην Ελλάδα ενώ αναγνωρίζουν γενικά ότι η ανάγνωση ιστοριών είναι μια μαθησιακή διαδικασία που επιδρά στην αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών (Παπούλια – Τζελέπη, 1993), φαίνεται να αξιοποιούν αυτή τη δραστηριότητα περισσότερο για να ολοκληρώσουν ένα κύκλο γνώσεων γύρω από ένα θέμα που προσεγγίζεται στη βάση του προγράμματος σπουδών και λιγότερο για να γνωρίσουν στα παιδιά τα διάφορα είδη λογοτεχνικών κειμένων ή για να υποβοηθήσουν και να προωθήσουν την κατανόηση εννοιών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των παιδιών. Η συχνότητα της ανάγνωσης ιστοριών στην ελληνική προσχολική τάξη σε διάστημα μιας εβδομάδας, όπως μας κατέδειξε η



έρευνα της Τάφα (2001), με την μέθοδο της φυσικής παρατήρησης, ήταν δύο βιβλία κατά μέσο όρο και δύο αφηγήσεις ιστοριών από πλευράς των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η έρευνα της Μιχαλοπούλου (2001) η οποία διερεύνησε (μέσω ερωτηματολογίου) τη συχνότητα και τους στόχους της ανάγνωσης ιστοριών στην προσχολική τάξη, κατέδειξε ότι το  $\frac{1}{2}$  των νηπιαγωγών του δείγματός της διάβαζε κατά μέσο όρο 1 με 2 φορές την εβδομάδα ιστορίες στα παιδιά, το  $\frac{1}{3}$  των νηπιαγωγών διάβαζε 4 φορές την εβδομάδα, ενώ μόνο το  $\frac{1}{6}$  διάβαζε καθημερινά.

Συνολικά θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η ανάγνωση ιστοριών από τους/τις εκπαιδευτικούς της προσχολικής τάξης είναι μια πολλαπλά ωφέλιμη εκπαιδευτική διαδικασία, όταν πραγματοποιείται συχνά και συνδυάζεται με ιδιαίτερες δραστηριότητες και κατάλληλους τρόπους παρουσίασης, που ταιριάζουν στη φύση και το περιεχόμενο του κειμένου της ιστορίας που διαβάζεται στα παιδιά. Το να διαβάζει ο/η εκπαιδευτικός στα παιδιά δε σημαίνει ότι θα μάθουν και αυτά να διαβάζουν μόνα τους (Meyer, Wardrop, Stahl & Linn, 1994). Τα βοηθάει όμως να αποκτήσουν γνώσεις, στρατηγικές και προθέσεις, που θα αποτελέσουν σημαντικά προαπαιτούμενα στο δρόμο τους προς τον γραμματισμό (Teale, 2003).

## ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

### Ορισμός της κατανόησης

Κατανόηση (comprehension) θεωρείται η ικανότητα να καταλαβαίνεις το νόημα ενός κειμένου που διαβάζεις ή ακούς (Morrow, 2005; McGee & Morrow, 2005). Η κατανόηση ως διαδικασία γίνεται αντιληπτή συνήθως από το αποτέλεσμα της, γι' αυτό κατανόηση ίσως είναι η δυνατότητα να απομνημονεύει ο αναγνώστης το περιεχόμενο ενός κειμένου και να το αναπαράγει, αναδιηγείται με κατανοητό τρόπο ή η δυνατότητα αξιοποίησης, εφαρμογής της νέας γνώσης που προσλαμβάνεται από ένα κείμενο σε νέες συγκεκριμένες καταστάσεις ή η ικανότητα αναγνώρισης του κεντρικού θέματος μιας ιστορίας και η εξαγωγή συμπερασμάτων, μέσα από διαδικασίες αναλύσεων και συνδέσεων των επιμέρους τμημάτων της (van den Broek, et.al., 2005). Πέρα από οποιαδήποτε ερμηνεία, η κατανόηση είναι ο βασικός στόχος κάθε ανάγνωσης. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν να κατανοούν αυτό που τους διαβάστηκε και αυτό είναι μια διαδικασία στην οποία το παιδί πρέπει να εμπλακεί ενεργά (Morrow & Gambrell, 2004). Είναι παράλληλα όμως και το αποτέλεσμα μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Teale, 2003). Τα παιδιά ωφελούνται ιδιαίτερα από την πρώιμη επαφή τους με τα βιβλία καθώς και από την αλληλεπίδραση που δημιουργείται ανάμεσα σε αυτά και τον ενήλικο (που τους διαβάζει).

Πώς μπορούμε όμως να βοηθήσουμε τα παιδιά να απορρίπτουν τις μη απαραίτητες πληροφορίες και να διατηρούν τις ουσιώδεις και χρήσιμες (ως προς την κατανόηση) πληροφορίες, όταν ακούν ή διαβάζουν ένα κείμενο; Η συστηματική παρατήρηση των τεχνικών και στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι καλοί αναγνώστες, οι οποίοι κατανοούν πολύ ικανοποιητικά το κείμενο που διαβάζουν, κατέδειξε ότι οι καλοί αναγνώστες: α) διαβάζουν ολόκληρο το κείμενο, β) μειώνουν τους ρυθμούς τους όταν φτάνουν σε κάποιο σημείο που θέλουν να απομνημονεύσουν, γ) αντιλαμβάνονται, «προεξοφλούν» το περιεχόμενο του κειμένου, βασιζόμενοι στην προηγούμενη σχετική γνώση τους, δ) προβληματίζονται γύρω από τις ιδέες του κειμένου και συχνά προβαίνουν σε περιλήψεις των τμημάτων που διάβασαν, και ε) προσπαθούν να αναλύσουν και να επεξηγήσουν τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου (Presley & Afflerbach, 1995).

Η κατανόηση είναι λοιπόν μια ενεργή διαδικασία και σε αυτήν τη διαδικασία ο ακροατής ή ο αναγνώστης ερμηνεύει, επεξηγεί και κατασκευάζει το νόημα αυτού που διάβασε ή άκουσε, βασιζόμενος κυρίως στην προηγούμενη γνώση που έχει γύρω από το θέμα, γι αυτό και πραγματοποιεί συνδέσεις διαρκώς ανάμεσα στη νέα και στην παλιά πληροφορία (Presley & Hilden, 2002). Η προγενέστερη γνώση είναι απαραίτητη προϋπόθεση στην κατανόηση.

Οποιασδήποτε νέας πληροφορίας το νόημά της δεν μπορεί να γίνει καταληπτό αν δεν σχετιστεί με την προηγούμενη. Η προηγούμενη σχετική γνώση ενεργοποιείται και το υποκείμενο πρέπει να προσεγγίσει και να ανασύρει τον κατάλληλο «νοητικό φάκελο» για να εμπερικλείσει μέσα την καινούρια γνώση (Gill, 2008). Αυτές οι απόψεις υποστηρίζονται από τους ερευνητές (Anderson, Reynolds, Schallert & Goetz, 1977· Pearson, 1982· Rumelhart, 1975) οι οποίοι θεμελίωσαν τη θεωρία του σχήματος (schema theory) στην οποία υποστηρίζεται η βασική αρχή, ότι οι άνθρωποι κατέχουν έναν αριθμό νοητικών σχημάτων (προγενέστερη γνώση) οι οποίες αποτελούν τις κύριες, ουσιαστικές πληροφορίες και προέρχονται από τις προηγούμενες εμπειρίες γύρω από ένα θέμα. Τα σχήματα δεν ολοκληρώνονται ποτέ γιατί πάντα υπάρχει η πιθανότητα και η δυνατότητα να μάθεις μια νέα σχετική πληροφορία (Morrow, 2005). Για παράδειγμα, εάν κάποιος μας μιλήσει για το τσίρκο, θα προσλάβουμε μια μικρή πληροφορία γύρω από αυτό, αν δούμε κάποιες σχετικές εικόνες θα αποκτήσουμε μια καλύτερη ιδέα περί τίνος πρόκειται, εάν επισκεφτούμε ένα τσίρκο θα μάθουμε περισσότερα, στη συνέχεια αν διαβάσουμε ή ακούσουμε μια σχετική ιστορία θα επεκτείνουμε τις σχετικές γνώσεις που έχουμε γύρω από το θέμα αυτό κ.ο.κ. (Morrow, 2005 σελ. 162).

Η διαδικασία της κατανόησης θα ερμηνευτεί στην παρούσα εργασία με βάση τρεις κυρίως θεωρίες. Τη θεωρία του σχήματος (schema theory), την θεωρία της συναλλαγής (transactional theory) και τη δομιστική, κονστρουκτιβιστική θεωρία (constructivist theory). Στις θεωρίες αυτές στηρίζουν τις απόψεις και τις προτάσεις τους πολλοί φιλόσοφοι, παιδαγωγοί και ερευνητές (Gill, 2008· Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004· Jonassen, 1997· McVee, Dunsmore & Gavelek, 2005· Morrow, 2005· Pressley, 2000· Probst, 1987· Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey & Anderson, 1982· Sadoski, Goetz & Avila 1995· Silver, Duncan & Chinn, 2007· Tuovinen & Sweller, 1999).

### **Θεωρία του σχήματος**

Η γνωστική ψυχολογία και η ψυχολογία, έχουν αξιοποιήσει στη θεωρία τους την έννοια του σχήματος για να γίνεται πιο αντιληπτή η αλληλεπίδραση των παραγόντων που επιδρούν στη διαδικασία της κατανόησης. Η θεωρία του σχήματος αξιώνει ότι όλη η γνώση ενός ατόμου είναι οργανωμένη σε επιμέρους θέματα (units). Μέσα σε αυτά τα θέματα ή σχήματα αποθηκεύεται κάθε νέα πληροφορία (Carrell, 1982). Τα σχήματα είναι μια γενικευμένη περιγραφή ή ένα νοητικό σύστημα και αντιπροσωπεύει τις γνώσεις που έχουμε αποκτήσει γύρω από αντικείμενα, τη σχέση που έχουν με άλλα αντικείμενα, καταστάσεις, γεγονότα, ακολουθίες γεγονότων, ενέργειες και ακολουθίες ενεργειών (Bartlett, 1932 στο

McVee, Dunsmore & Gavelek, 2005). Η αντίληψη, η κατανόηση ενός αντικειμένου, μιας έννοιας κ.λ.π. εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία, από την προγενέστερη γνώση που έχουμε γύρω από αυτό το αντικείμενο ή έννοια. Αν κάποιος θεωρεί το σκύλο ένα κατοικίδιο ή ένα άγριο ζώο που δείχνει τα δόντια του και δαγκώνει, είναι αποτέλεσμα, είναι τμήμα του προσωπικού σχήματος που έχει διαμορφώσει για το συγκεκριμένο ζώο. Ωστόσο τα νοητικά σχήματα αναπτύσσονται διαρκώς, καθώς προστίθενται νέες πληροφορίες γύρω από ένα θέμα. Τα σχήματα καθώς και οι άλλες γνωστικές «κατασκευές» διαμορφώνονται με βάση το τι είμαστε ως βιολογικές υπάρξεις, γεγονός που καθορίζει και τις αισθητηριακές αλληλεπιδράσεις μας με τον κόσμο και αυτό αποτελεί και τη φύση των αναπαραστάσεων που κατασκευάζουμε (McVee, Dunsmore & Gavelek, 2005). Τα νοητικά σχήματα δημιουργούνται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον και τους ανθρώπους, η διαμόρφωσή τους όμως γίνεται αυτόματα στον εγκέφαλο και δεν είναι μια συνειδητή διαδικασία. Τα σχήματα ως νοητικές διεργασίες τα συναντάμε στη θεωρία του Piaget (1952) ως έναν εγγενή μηχανισμό που λειτουργεί μέσω της διαδικασίας της αφομοίωσης (νέων γνώσεων- πληροφοριών) και της συμμόρφωσης (τροποποίηση των υπαρχόντων σχημάτων για να δεχθούν τα νέα δεδομένα), που έχει ως στόχο την εξισορρόπηση (η ισορροπία ανάμεσα στη δομή του μυαλού μας και στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος). Τα σχήματα δεν είναι μόνο μια διαδικασία ερμηνείας – κατανόησης της εμπειρίας, είναι λειτουργίες προσαρμογής ανάμεσα στο άτομο και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Barlett, 1961). Στο σημείο αυτό η θεωρία του Vygotsky (1978) έδωσε σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνικοπολιτιστική διάσταση αυτής της διαδικασίας, ως μια αμοιβαία σχέση ανάμεσα στη γνώση (ως νοητική κατασκευή) και τις κοινωνικές – πολιτιστικές πρακτικές (Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey & Anderson, 1982).

Οι γνωστικοί επιστήμονες, οι οποίοι μελέτησαν παράλληλα το σχήμα των ιστοριών, διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση ανάμεσα στα νοητικά σχήματα και στην κατανόηση, όταν εξερεύνησαν τον τρόπο δομής μιας ιστορίας και την αναδιήγηση, ως δεξιότητα αναδόμησής της (Mandler & Jonson, 1979· Rumelhart, 1975 στο McVee, Dunsmore & Gavelek, 2005). Όσον αφορά λοιπόν στην κατανόηση (ακουστική και αναγνωστική), τα παιδιά έχουν διαμορφωμένα σχήματα (προϋπάρχουσες γνώσεις) για πάρα πολλά θέματα. Πολύ πριν έρθουν στο σχολείο έχουν αναπτύξει σχήματα για οποιοδήποτε θέμα έχουν ασχοληθεί και έχουν μια σχετική εμπειρία. Κατανοώντας την αξία της προγενέστερης γνώσης αντιλαμβανόμαστε τη σημασία των «πριν από την ανάγνωση» δραστηριοτήτων οι οποίες έχουν σκοπό να δημιουργήσουν, να χτίσουν αυτή την προγενέστερη γνώση και να ισχυροποιήσουν την υπάρχουσα (Gill, 2008). Χαρακτηριστικά ο Pressley (2000) αναφέρει ότι

πολλές διαδικασίες ανάγνωσης όπως η πρόβλεψη, η δημιουργία εικόνων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, οι περιλήψεις των τμημάτων που διαβάστηκαν και οι ερμηνείες συγκεκριμένων σημείων, εξαρτώνται σημαντικά από τις προγενέστερες γνώσεις.

### **Θεωρία της συναλλαγής**

Στην θεωρία της συναλλαγής (transactional theory) ο γραμματισμός (ανάγνωση και γραφή κειμένων) προσεγγίζεται ως μια αμοιβαία, κοινή, ξεκάθαρη σχέση, ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Η δημιουργός αυτής της θεωρίας Rosenblatt (1986) και οι υποστηρικτές της βλέπουν αυτή τη διαδικασία ως μια συναλλαγή (όχι αλληλεπίδραση). Πιστεύουν ότι το μυαλό διαμορφώνεται από τον κόσμο γύρω μας και αυτό με τη σειρά του τον μετασχηματίζει (τον προσαρμόζει στα δικά του δεδομένα), όπως ένα ποτάμι διαμορφώνει τις όχθες του και συμμορφώνεται με βάση αυτές. Η θεωρία αυτή ισχυρίζεται ότι η σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο είναι ανάλογη με αυτή του ποταμού και των όχθων του, ο ένας δουλεύει πάνω στα αποτελέσματα του άλλου και έτσι συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός κοινού αποτελέσματος. Όταν το κείμενο «μπει» στο μυαλό του αναγνώστη, οι λέξεις αρχίζουν να λειτουργούν συμβολικά, αναπαραστατικά μέσω της συναλλαγής-ανταλλαγής των εικόνων, των συναισθημάτων και των εννοιών που δημιουργούν (Rosenblatt, 1988). Αυτή η συμβολική λειτουργία συμβαίνει μόνο στο μυαλό του κάθε αναγνώστη, δεν πραγματοποιείται στο χαρτί ή στο κείμενο, αλλά μόνο κατά την ενέργεια - διαδικασία της ανάγνωσης. Το κείμενο δεν εμπεριέχει έτοιμα σχηματισμένα μηνύματα, αλλά παρουσιάσεις νοημάτων. Το κείμενο χωρίς τον αναγνώστη είναι μόνο μελάνι, διαμορφώνεται και νοηματοδοτείται από αυτόν. Κάθε αναγνώστης «φέρνει» διαφορετικές σχετικές εμπειρίες σε μια ανάγνωση και γι αυτό προσλαμβάνει και διαφορετικά νοήματα - μηνύματα. Αυτό που αποκομίζει κάθε αναγνώστης δεν είναι δεδομένο, ποικίλει σε σχέση με τις διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και απόψεις που έχει. Το κείμενο νοηματοδοτείται επίσης κάτω από το φως των εμπειριών και του πλήθους των κειμένων που το υποκείμενο έχει διαβάσει ή έχει ακούσει. Έτσι η ανάγνωση δεν είναι μόνο η ανάσυρση των προγενέστερων γνώσεων, η δημιουργία συναισθημάτων, οι αναμνήσεις ή η πραγματοποίηση συσχετίσεων, είναι όλα αυτά τα οποία αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία χτίζεται η κατανόηση του κειμένου. Στη συγκεκριμένη θεωρία δίδεται έμφαση και στο σκοπό της ανάγνωσης, όπου με τη σειρά του επιδρά στη στάση του παιδιού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Ο αναγνώστης ή ο ακροατής υιοθετεί διαφορετική στάση όταν διαβάζει ή ακούει για απόλαυση (aesthetic stance) και όταν έχει σκοπό την απόκτηση γνώσεων (efferent stance). Αν για παράδειγμα ο μαθητής γνωρίζει ότι θα ερωτηθεί ή ότι θα ακολουθήσει συζήτηση ή ότι το θέμα που θα αναπτυχθεί τον ενδιαφέρει,

διαφοροποιεί ανάλογα και τη στάση του, προσέχει και απομνημονεύει λεπτομέρειες (efferent stance), σε αντίθεση με τη χαλαρή ανάγνωση που έχει στόχο την απόλαυση της αναγνωστικής εμπειρίας (aesthetic stance).

Η κατανόηση ότι διαφορετικοί μαθητές αφομοιώνουν διαφορετικά στοιχεία και επηρεάζονται από διαφορετικά χαρακτηριστικά του κειμένου, υποβοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν τέτοιες ερωτήσεις, οι οποίες θα επιτρέπουν την έκφραση αυτής της ποικιλίας απόψεων, σκέψεων και συναισθημάτων των παιδιών. Αυτή η θεωρία προσδοκά έναν/μία εκπαιδευτικό που ενθαρρύνει τους μαθητές να αρθρώσουν απόψεις, να εξετάσουν στοιχεία του κειμένου, να τα συσχετίσουν με προσωπικές τους εμπειρίες, να παραλληλίσουν και να συγκρίνουν το κείμενο με άλλα σχετικά κείμενα (Probst, 1987). Η ατμόσφαιρα της τάξης είναι συνεργατική, όλες οι απόψεις είναι αποδεκτές (με το δεδομένο ότι κάθε παιδί προσλαμβάνει διαφορετικά σημαινόμενα από το ίδιο κείμενο). Η συζήτηση μετά την ανάγνωση δεν έχει την έννοια της εκτίμησης των σωστών ή των λανθασμένων απαντήσεων που θα δώσουν τα παιδιά, αλλά την έννοια της αποσαφήνισης και της ουσιαστικής κατανόησης το κειμένου, με την παράθεση όλων των απόψεων και των εκδοχών. Οι έννοιες του κειμένου επεκτείνονται, το κείμενο αποκωδικοποιείται με πολλούς τρόπους και το αποτέλεσμα της συζήτησης υποβοηθά το παιδί στο να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του καθώς και τον κόσμο που το περιβάλλει. Όπως πολύ σοφά αναφέρει η Rosenblatt (1986), η συναλλαγή (transaction) ανάμεσα στο παιδί και το κείμενο είναι από τη φύση της μια διαδικασία αυτό-απελευθέρωσης, όταν όμως μοιράζεται τις αντιδράσεις του με τους άλλους, αποκτά μια μεγαλύτερη σημασία γιατί ξεπερνά τους περιορισμούς που θέτει η προσωπικότητα του και η υποκειμενική του εμπειρία.

### **Κονστροκτιβιστική θεωρία**

Σε αυτή τη θεωρία, όπως και στις προηγούμενες, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (αντίληψη και κατανόηση εννοιών) έχουν τα νοητικά σχήματα. Τα σχήματα θεωρούνται βασικές ενότητες γνώσης και θεμελιώδεις ψυχολογικές κατασκευές. Η γνώση είναι μια εσωτερική διεργασία, όπου τα παιδιά κατανοούν σταδιακά τον κόσμο γύρω τους, προσπαθώντας να ανακαλύψουν κανονικότητες και ακολουθίες γεγονότων και καταστάσεων (Piaget, 1967). Ο Piaget θεωρεί το παιδί προικισμένο από τη φύση του με κίνητρα μάθησης, που το οδηγούν στην ανάπτυξη αυτενέργειας, με σκοπό την κατανόηση της λειτουργίας του κόσμου. Η απόκτηση γνώσης είναι αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας του παιδιού και εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα των ερεθισμάτων, τον εμπλουτισμό που του προσφέρει ο περίγυρος και από το εκάστοτε στάδιο της νοητικής του ανάπτυξης.

Η γνώση είναι παράλληλα και προϊόν κοινωνικής συναλλαγής, διότι η ουσιαστική μάθηση και η κατανόηση επιτυγχάνεται, όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Vygostky, 1978). Τα παιδιά αναπτύσσουν ικανότητες σκέψης μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά, τους ενήλικους και το φυσικό κόσμο (Phillips, 1998). Η προγενέστερη γνώση, καθώς και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αυτής της γνώσης (συνήθειες και μορφές συμπεριφοράς) του παιδιού, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση νέων γνώσεων, καθώς η προγενέστερη βοηθά στην κατανόηση της νέας γνώσης και η κοινωνικοπολιτισμική γνώση στην αίσθηση, στην αντίληψη της πραγματικότητας που το παιδί δημιουργεί (η οποία είναι προσωπική). Κεντρικό ρόλο κατέχει η ενεργητική εμπλοκή του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης, διότι η μάθηση δε μεταδίδεται, κατασκευάζεται προσωπικά από κάθε άτομο, ενώ παράλληλα δίδεται έμφαση στον προβληματισμό και στη σκέψη ως διαδικασία και όχι στα προϊόντα αυτής (αποτέλεσμα). Συγκεκριμένα, στην ανάγνωση διαφόρων κειμένων, η διαδικασία της κατανόησης ξεκινάει πριν την ανάγνωση ενός κειμένου (προγενέστερη γνώση, προβλέψεις, κ.λ.π.) και συνεχίζει και μετά από την ολοκλήρωση της ανάγνωσης (διάλογος, ερωτήσεις κ.λ.π.). Η κατανόηση προωθείται, όταν το παιδί δημιουργεί δικές του αναπαραστάσεις και επεξηγήσεις αυτού που διαβάζει (Gill, 2008).

Αναγνωρίζοντας ότι τα παιδιά διαθέτουν ένα πλήθος γνώσεων πριν έρθουν στο σχολείο, στόχος του/της εκπαιδευτικού είναι να τα υποβοηθήσει στις προσπάθειες τους για «συγκομιδή» γνώσεων, διευκολύνοντάς τα, για παράδειγμα, να κατανοήσουν το περιεχόμενο των κειμένων που ακούν ή διαβάζουν με βάση τη δική τους οπτική. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν μεταφέρει γνώσεις, βοηθά στην κατανόηση κινητοποιώντας τα παιδιά για βαθύτερες σκέψεις πάνω στις έννοιες του κειμένου, πραγματοποιεί ερωτήσεις για να αντιληφθεί τις διαφορετικές αναπαραστάσεις που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά πάνω στο ίδιο κείμενο, αλλά και για να αποσπάσει απαντήσεις που απαιτούν πρόβλεψη και αιτιολόγηση (ανώτερου επιπέδου νοητικές λειτουργίες) μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου. Η υποβοήθηση (scaffolding) των ενηλίκων ή των πιο έμπειρων συνομηλίκων λειτουργεί ως προϋπόθεση για να μπορέσουν τα παιδιά να φτάσουν στο ανώτερο σημείο των δυνατοτήτων τους (zone of proximal development) και να διαχειριστούν πιο σύνθετες έννοιες και καταστάσεις (Vygotsky, 1978). Με βάση αυτή τη θεωρία, ο/η εκπαιδευτικός ωθεί τα παιδιά σε δημιουργικές δραστηριότητες προκειμένου να γνωρίσουν, να μάθουν και να κατανοήσουν, όπως π.χ. μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας παρακινούν τους μαθητές να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες (Ντολιοπούλου, 2004) και προωθούν δραστηριότητες που αναπτύσσουν το γραπτό και τον προφορικό λόγο των παιδιών παρακινώντας τα να λειτουργήσουν ως αναγνώστες αλλά και ως συγγραφείς (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Silver, Duncan & Chinn, 2007).

### **Θεωρία της διπλής κωδικοποίησης**

Άλλες θεωρίες οι οποίες διερευνούν τη λειτουργία της ακουστικής ή αναγνωστικής κατανόησης είναι η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Dual-coding theory) του Paivio (1991). Σε αυτήν τη θεωρία υποστηρίζεται η άποψη ότι η γνώση (αντίληψη και κατανόηση) παράγεται με τη βοήθεια δύο υποσυστημάτων, λεκτικών (verbal) και μη λεκτικών (nonverbal). Τα δύο αυτά υποσυστήματα, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, λειτουργούν μεν χωριστά αλλά και αλληλοσυνδέονται. Το λεκτικό υποσύστημα προσλαμβάνει και αναλύει πληροφορίες που σχετίζονται με τη γλώσσα, ενώ το μη λεκτικό εξειδικεύεται στη νοητική αναπαράσταση (δημιουργία εικόνων) και ανάλυση πληροφοριών που αφορούν σε αντικείμενα, πρόσωπα και γεγονότα. Αυτά τα δύο υποσυστήματα λειτουργούν παράλληλα με ένα δυναμικό και ευέλικτο τρόπο, με στόχο την αναγνώριση, το χειρισμό και το μετασχηματισμό των πληροφοριών. Έτσι, η γλώσσα (λεκτικό) μπορεί να προκαλέσει εικόνες (μη λεκτικό) και οι εικόνες να παράγουν γλώσσα. Η δημιουργία κατ' επέκταση νοητικών εικόνων (mental images) από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας, καθώς και η παράλληλη επίδειξη της εικονογράφησης (όταν είναι αναπαραστατική και ανταποκρίνεται στο κείμενο) μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση, υποστηρίζουν στην έρευνά τους οι Gambrell και Jawitz (1993). Προτρέποντας τα παιδιά να μεταφράσουν σε εικόνες αυτά που άκουσαν ή διάβασαν, ενισχύουμε την ικανότητά τους να συνάγουν συμπεράσματα, να κάνουν προβλέψεις και να θυμούνται αυτό που άκουσαν ή διάβασαν. Έτσι ενισχύεται η μνήμη και η κατανόηση (Gambrell & Bales, 1986· Presley et. al.1989). Παράγοντες που υποβοηθούν στη διαδικασία της δημιουργίας νοητικών εικόνων (ως μέσο ενίσχυσης της μνήμης και της κατανόησης) είναι η αναγνωρισιμότητα του κειμένου (οικείο κείμενο), η καλή δομή και οργάνωσή του, καθώς και το πόσο εύληπτο είναι, αν χρησιμοποιεί δηλαδή συγκεκριμένη γλώσσα και όχι αφηρημένη (Sadoski,1985· Sadoski, Goetz & Avila 1995).

### **Μοντέλο αυτόματης διαδικασίας πληροφοριών**

Στο μοντέλο της Αυτόματης Διαδικασίας Πληροφοριών (Automatic Information Processing) του Samuels (1994) ο παράγοντας της προσοχής ως εσωτερική διαδικασία, θεωρείται κρίσιμος στην κατανόηση. Με βάση αυτή τη θεωρία, κάθε γνωστική διεργασία όπως η ανάγνωση, για να είναι επιτυχής, χρειάζεται εστίαση της προσοχής του αναγνώστη στην προσέγγιση σημαντικών, ως προς την κατανόηση του κειμένου, πληροφοριών. Η προσοχή ως εσωτερική διαδικασία χαρακτηρίζεται από: α) την ενεργοποίηση (alertness) β) την ομαδοποίηση (selectivity) και γ) την περιορισμένη ικανότητα (limited capacity). Η ενεργοποίηση αφορά στην προσπάθεια του αναγνώστη να αποκτήσει πρόσβαση κατά τη



διάρκεια της ανάγνωσης σε σχετικά σχήματα (π.χ. ταύτιση γραφήματος – φωνήματος, συντακτικές γνώσεις, έννοιες των λέξεων). Η ομαδοποίηση αναφέρεται στην ικανότητα του αναγνώστη να προσεγγίσει σχετικές μόνο πληροφορίες, ενώ η περιορισμένη ικανότητα αναφέρεται στο γεγονός ότι το ανθρώπινο μυαλό έχει μια περιορισμένη δυνατότητα προσοχής στην προσέγγιση και ανάλυση διάφορων πληροφοριών. Όταν δηλαδή το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει ένα κείμενο και η προσοχή του δεν είναι εστιασμένη στο συσχετισμό των νοημάτων των λέξεων που ερμηνεύει, τότε η κατανόηση θα αποτύχει. Η προσοχή δεν μπορεί να εστιαστεί σε πολλά σημεία, γι αυτό η διαδικασία ανάγνωσης ή ακρόασης πρέπει να λειτουργεί χωρίς εμπόδια. Όταν, για παράδειγμα, υπάρχουν πολλές άγνωστες λέξεις σε ένα κείμενο και το παιδί αναλωθεί σε μια προσπάθεια να τις αναγνωρίσει με βάση κάποια βοηθήματα (νόημα παραγράφου ή εικονογράφηση), δεν είναι δυνατόν να κατανοήσει συνολικά το νόημα του κειμένου, αφού η προσοχή του έχει προσανατολιστεί σε επιμέρους σημεία της ανάγνωσης.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω θεωρίες, μπορεί βέβαια να υποστηριχτεί η άποψη ότι η κατανόηση είναι μια σύνθετη διαδικασία, όπου σε αυτή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο εγγενή και εξωγενή χαρακτηριστικά του παιδιού (αντίληψη, προσοχή, μνήμη, κίνητρα, προϋπάρχουσα γνώση, κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ανάγνωσης, εμπειρίες). Αυτά τα χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται από παιδί σε παιδί, διαμορφώνοντας μια διαφορετική ατμόσφαιρα συναλλαγής με το κείμενο, αλλά και ένα διαφορετικό επίπεδο ερμηνείας και κατανόησης του περιεχομένου της ιστορίας. Γνωρίζοντας ο/η εκπαιδευτικός την πολυπλοκότητα του φαινομένου της κατανόησης, πρέπει να διαμορφώσει εκείνο το μαθησιακό πλαίσιο (οργανωμένες δραστηριότητες) και εκείνες τις συνθήκες αλληλεπίδρασης, όπου το κάθε παιδί θα ανακαλύψει το «χώρο» του, θα καλύψει τις ανάγκες του και θα αξιοποιήσει τις δυνατότητές του.

### **Παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση των κειμένων από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας**

Όταν αναφέρεται ο όρος *κατανόηση* και ειδικά *ακουστική κατανόηση*, (της οποίας η σχέση με την αναγνωστική κατανόηση είναι σημαντική), σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, εννοείται συνήθως η κατανόηση λεξιλογίου, η κατανόηση των σημασιολογικών σχέσεων και των συντακτικών δομών ενός κειμένου (Rego & Bryant, 1993). Διερευνώντας τις δυνατότητες κατανόησης μικρότερων παιδιών προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αυτά διαθέτουν ικανότητες νοητικής αναπαράστασης της δομής της ιστορίας που ακούν (van den Broek, et.al., 2005). Όταν αξιοποιούνται αναπτυξιακά κατάλληλες ιστορίες, ακόμα και παιδιά

τριών ετών μπορούν να αντιληφθούν τις επακριβείς και άμεσες πληροφορίες του κειμένου και να συνάγουν κάποια συμπεράσματα. Τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών κατανοούν και ανακαλούν με περισσότερη ευχέρεια εκείνα τα γεγονότα τα οποία συνδέονται κυρίως με σχέση αιτίου – αποτελέσματος (Lynch, van den Broek, Kendeu, White & Lorch, 2008; Skarakis-Doyle & Despley, 2008). Τα μικρότερα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τέτοιες συνδέσεις ανάμεσα σε δύο γεγονότα που σχετίζονται άμεσα σε μια ιστορία. Μεγαλώνοντας είναι ικανά να συνδέσουν (με σχέση αιτίου – αποτελέσματος) γεγονότα τα οποία δεν παρουσιάζονται ταυτόχρονα σε μια ιστορία. Στη συνέχεια πραγματοποιούν αιτιώδεις συσχετίσεις σε στοιχεία που αφορούν σε αφηρημένες ιδέες ή έννοιες όπως ανάμεσα στο ψυχολογικό προφίλ των χαρακτήρων μιας ιστορίας (στόχοι, επιθυμίες, συναισθήματα) και τις ενέργειες ή τα αποτελέσματα των ενεργειών τους. Ακολούθως μπορούν να αναγνωρίσουν και να συνδέσουν θεματικά, σε ένα ενιαίο σύνολο, όλα τα επιμέρους γεγονότα μιας ιστορίας και τέλος είναι ικανά να κατανοούν και να συμπεραίνουν τα ουσιώδη σημεινόμενα και τα βασικά νοήματα που κρύβονται πίσω από τις φράσεις του κειμένου (van den Broek, et.al., 2005).

Κατά την Skarakis –Doyle (2002) τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν κατανοούν απλά μια ιστορία, αλλά ενεργοποιούν και τους διορθωτικούς μηχανισμούς της, όταν παραβιάζεται η πλοκή της. Κατά τους ερευνητές οι διορθωτικοί μηχανισμοί της κατανόησης είναι η ανίχνευση (detection) και η διόρθωση (correction) οι οποίοι λειτουργούν παράλληλα με την κατανόηση. Όταν διαβάζουμε μια προβλέψιμη ή όταν διαβάζουμε μια οικεία ιστορία ή μια ιστορία που έχει ως σημείο αναφοράς την καθημερινότητα και τα παιδιά γνωρίζουν την πλοκή της και προβούμε σε κάποια εσκεμμένα λάθη, τα παιδιά τα αναγνωρίζουν και προσπαθούν να μας διορθώσουν με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους.

Η κατανόηση μιας ιστορίας από τα παιδιά επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Εξαρτάται κυρίως από το κείμενο, τον αναγνώστη και τη συνθήκη. Το κείμενο επηρεάζει την κατανόηση των παιδιών σε σχέση: με τη δυσκολία του λεξιλογίου που περιέχει, τις νέες έννοιες που εμπερικλείει, με την απουσία ή παρουσία ενδεικτικών εικόνων, με τον τρόπο παρουσίασης και οργάνωσης του κειμένου, με την οικειότητα ή μη του θέματος που διαπραγματεύεται (Goodman, 1982), το κατά πόσο ενδιαφέρον είναι για τα παιδιά, με την συντακτική του πολυπλοκότητα καθώς και με το μήκος του κειμένου αυτού καθεαυτού (Beck & McKeown, 2001). Ο αναγνώστης (ενήλικος που διαβάζει στα παιδιά) ή ο ακροατής επιδρά στο αποτέλεσμα της κατανόησης, με την παρούσα συναισθηματική του κατάσταση, με την προϋπάρχουσα γνώση που έχει γύρω από το θέμα, αλλά και με τις ανάλογες στρατηγικές που γνωρίζει και εφαρμόζει. Η συνθήκη σχετίζεται με το σκοπό της ανάγνωσης καθώς και τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της και τις δραστηριότητες (ερωτήσεις, συζήτηση,

κουκλοθέατρο, συμβολικό κα δραματικό παιχνίδι κ.λ.π.) που πραγματοποιούνται από τα παιδιά, με στόχο την επέκταση της κατανόησής τους (Gill, 2008· Gambrell & Morrow, 2004· Morrow, 2005· Τάφα, 2001).

Οι τρεις αυτοί παράγοντες (αναγνώστης, κείμενο και συνθήκη) αποτελούν ένα «φαινόμενο» το οποίο εμφανίζεται σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνεται (αλλά και διαμορφώνει) από τον/την εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της ανάγνωσης αφορά στους παράγοντες (φύλο, φυλή, γλώσσα, εθνότητα, θρησκεία, ηλικία, κουλτούρα του σχολείου κ.λ.π.) και στις μορφές συμπεριφοράς (στάσεις, αντιδράσεις, απόψεις) που επηρεάζουν τον τρόπο και τον τύπο των εμπειριών γραμματισμού των παιδιών που συμμετέχουν και ενεργοποιούνται καθώς και στις μαθησιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Sweet & Snow, 2003). Η διαμόρφωση ενός δεκτικού και ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης (οργάνωση χώρου, ομάδων, δραστηριοτήτων, βιβλιοθήκης) από τον/την εκπαιδευτικό, που προσεγγίζει και αξιοποιεί τις ιδιαίτερες δυνατότητες των παιδιών, καθώς και η δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στα υλικά γραμματισμού τους, είναι οι κύριες πτυχές του κοινωνικού πλαισίου, το οποίο επιδρά στην ανάπτυξη της ικανότητας της κατανόησης (Sweet & Snow, 2003).

### **Ενίσχυση της κατανόησης των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας**

Με δεδομένη την ποικιλομορφία του έμφυτου δυναμικού της προσχολικής τάξης τόσο σε γνωστικό, ψυχολογικό, όσο και σε κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο, γίνεται αντιληπτή η δυσκολία εύρεσης αποτελεσματικών μαθησιακών πρακτικών κατά την ανάγνωση ιστοριών, οι οποίες θα έχουν ως κύριο στόχο την κατανόηση του κειμένου. Όπως προαναφέρθηκε, η ανάγνωση είναι μια διαδικασία ανταλλαγής – συναλλαγής του αναγνώστη ή ακροατή με το κείμενο. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει όχι μόνο το τι ο αναγνώστης ή ο ακροατής «παίρνει», αλλά και το τι «φέρνει» σε μια ανάγνωση (προγενέστερη γνώση), γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να προσλαμβάνει και να κατανοεί διαφορετικά τις πληροφορίες του κειμένου (Teale, 2003). Έτσι οι δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση έχουν ως στόχο: α) να αναπτυχθεί μια κοινή βάση γνώσεων σχετικών με το κύριο θέμα, πριν το άκουσμα της ιστορίας, β) να λειτουργήσουν ως έναυσμα για τη δημιουργία συζητήσεων όπου τα παιδιά θα καταθέτουν τις απόψεις τους, ενεργοποιώντας τόσο τη συγκεκριμένη όσο και την αφηρημένη σκέψη τους και, γ) να αναδυθούν προβληματισμοί καθώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, διευρύνοντας με αυτό τον τρόπο το περιεχόμενο της ιστορίας και εμπλουτίζοντας (λεξιλογικά και συντακτικά) τον προφορικό τους λόγο. Ο πρωταρχικός στόχος όλων αυτών

των δραστηριοτήτων είναι η κατανόηση του κειμένου που διαβάστηκε από όλα τα παιδιά ανάλογα με τις δυνατότητες ανταπόκρισης του κάθε ενός ξεχωριστά (Dickinson, 2001· McGee & Morrow, 2005). Οι τρόποι και οι τεχνικές που θα παρατεθούν στη συνέχεια έχουν ως σημείο αναφοράς την κατανόηση του τρόπου οργάνωσης και δομής μιας ιστορίας και την εννοιολογική κατανόηση του περιεχομένου της από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

#### Ενίσχυση της κατανόησης μέσω της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης ιστοριών

Η ανάγνωση ιστοριών συνήθως στα μικρά παιδιά πραγματοποιείται με δύο κυρίως τρόπους, τη μεγαλόφωνη ανάγνωση (read aloud) και την από κοινού ανάγνωση (shared reading). Στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός διαβάζει προς όλη την τάξη έχοντας το βιβλίο στραμμένο προς αυτόν, επιδεικνύοντας κατά διαστήματα μόνο τη σχετική εικονογράφηση, ενώ στην από κοινού ανάγνωση ο εκπαιδευτικός διαβάζει [συνήθως από μεγάλα βιβλία (big books)] με τέτοιο τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές να παρατηρούν το κείμενο και την εικονογράφηση ή κάθε παιδί έχει ένα όμοιο βιβλίο, από το οποίο παρακολουθεί την ανάγνωση, με στόχο την εμπλοκή των μαθητών στην ανάγνωση του κειμένου (Hindman, Connor, Jewkes, Morrison, 2008). Όταν η μεγαλόφωνη ανάγνωση μιας ιστορίας σχεδιαστεί προσεκτικά από τον/την εκπαιδευτικό και εμπλουτιστεί με διάλογο και συζήτηση, αποκτά αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα (interactive read aloud) με αποτέλεσμα τη βελτίωση του λεξιλογίου των παιδιών, την ανάπτυξη ανωτέρου επιπέδου γνωστικών διεργασιών και την ενίσχυση της κατανόησης του αφηγηματικού πλαισίου της ιστορίας (Hargrave & Sénéchal, 2000· Rog, 2001· van den Broek, 2001· Wasik & Bond, 2001). Η ανάγνωση αυτού του τύπου περιλαμβάνει: α) εισαγωγή της ιστορίας, β) σκόπιμες παύσεις για σχόλια και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και γ) συζήτηση μετά την ανάγνωση και αναδιήγηση μερικών τμημάτων ή ολόκληρης της ιστορίας (Beck & McKeown, 2001). Με τον ίδιο περίπου τρόπο πραγματοποιούνται και οι δραστηριότητες κατευθυνόμενης ακρόασης και σκέψης (Directed listening and thinking activity – DLTΑ) οι οποίες υποβοηθούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να οργανώσουν τις πληροφορίες του κειμένου της ιστορίας που άκουσαν και να αυξήσουν τις δυνατότητες επιτυχούς ανάκλησης των πληροφοριών αυτών (McGee & Richgels, 2003· Morrow, 2005· Rog, 2001).

Πριν την ανάγνωση της ιστορίας, ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει το κύριο πρόβλημα του πρωταγωνιστή, το στόχο και επιγραμματικά τα βασικά γεγονότα της ιστορίας (σε 3-4 προτάσεις) για να προετοιμάσει και να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν το πλαίσιο αυτής της συγκεκριμένης ιστορίας. Αν είναι βιβλίο πληροφοριών, ο/η εκπαιδευτικός στην εισαγωγή πραγματοποιεί μια μικρή αναφορά στο κύριο θέμα του βιβλίου, επεξηγώντας στη συνέχεια τις

εξειδικευμένες ορολογίες που ίσως εμπεριέχει (van den Broek, 2001). Η εισαγωγή υποβοηθά τα μικρότερα παιδιά να κατανοήσουν το κύριο πρόβλημα της ιστορίας γιατί σε ορισμένες ιστορίες δεν τίθεται ξεκάθαρα το πρόβλημα ή γιατί είναι ίσως λίγο αδιάφορα στον εντοπισμό του, σε σχέση με τις δράσεις των ηρώων για τις οποίες ενδιαφέρονται περισσότερο. Με την εισαγωγική παρουσίαση των βασικών πληροφοριών της ιστορίας υποβοηθούνται συνολικά τα παιδιά να εστιάσουν στο κύριο θέμα της ιστορίας καθώς και σε ουσιώδη σημεία της (Paris & Paris, 2003).

Είναι γνωστή πλέον η αμοιβαία επίδραση λεξιλογίου – κατανόησης. Όσο βελτιώνεται το λεξιλόγιο ενός παιδιού (κυρίως από την ανάγνωση πολλών βιβλίων), τόσο αυξάνεται η ικανότητά του να κατανοεί τα κείμενα των βιβλίων που ακούει ή διαβάζει και όσο αυξάνονται αυτά τα δύο, τόσο πιο σύνθετα βιβλία μπορούν να διαβάσουν ή να ακούσουν τα παιδιά (McGee & Righels, 2003). Όλα τα βιβλία ιστοριών περιέχουν ένα ποσοστό νέων λέξεων και εννοιών. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιεί σκόπιμες παύσεις για να αναλύσει και να επεξηγήσει αυτές τις έννοιες και λέξεις (που έχει επιλέξει πριν την ανάγνωση), με στόχο την αποτελεσματικότερη κατανόηση του κειμένου (Beck, McKeown & Kucan, 2002).

Για να υποβοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί την κατανόηση του κειμένου, εισάγουν προσεκτικά σχόλια και ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι προετοιμασμένες και προσεκτικά διαμορφωμένες ώστε να ενθαρρύνουν και να παρακινούν τα παιδιά να συνάγουν συμπεράσματα, να πραγματοποιούν προβλέψεις, να κρίνουν τις πράξεις των ηρώων της ιστορίας, να προτείνουν λύσεις κ.λ.π. Ο/Η εκπαιδευτικός στην αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών σκέφτεται φωναχτά προσομοιώνοντας το πρότυπο του ιδανικού αναγνώστη π.χ. «σκέφτομαι μήπως ο λαγός έπραξε ανόητα που φοβήθηκε στην παρουσία ενός ξένου (ένα ποντίκι) στο δάσος, αφού το ποντίκι συμπεριφέρεται πολύ φιλικά...». Αυτή η διαδικασία αναλυτικής σκέψης συνοδεύεται και με αντίστοιχες ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των παιδιών στις συγκεκριμένες περιπτώσεις έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να είναι πιο εύστοχες και πιο σχετικές με την κεντρική ιδέα που διαπνέει το συγκεκριμένο τμήμα της ιστορίας (McGee & Righels, 2003).

Ένα μέρος της συζήτησης στην αλληλεπιδραστική ανάγνωση πραγματοποιείται και στο τέλος της ιστορίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός με ερωτήσεις του τύπου «γιατί» και «πώς» εμπλέκει τα παιδιά σε μια αναλυτική συζήτηση κρίσιμης σημασίας για την κατανόηση της συγκεκριμένης ιστορίας (Blewitt, Rump, Shealy & Cook, 2009). Ο διαλογικός και αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας της συζήτησης εδραιώνεται όταν οι ερωτήσεις, τα σχόλια και οι δηλώσεις άλλοτε πραγματοποιούνται με την πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού και

άλλοτε των παιδιών. Έτσι, στη συζήτηση κανένα σχόλιο δεν απορρίπτεται, διότι ο/η εκπαιδευτικός σέβεται τις απόψεις των παιδιών, διεκδικεί όμως την υποστήριξη και την επεξήγηση της όποιας δήλωσης ή σχόλιου από μέρους τους. Με αυτόν τον τρόπο η συζήτηση αποκτά δημιουργικό χαρακτήρα και ταυτόχρονα λειτουργεί ως κίνητρο για πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες που οδηγούν στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση (Applegate, Quinn & Applegate, 2006).

Μετά την ανάγνωση πραγματοποιείται επίσης η αναδιήγηση της ιστορίας (μέσω ερωτήσεων ή ελεύθερα) ακολουθώντας τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων της πλοκής της (McGee & Richgels, 2003; McGee & Schickedanz, 2007). Οι εκπαιδευτικοί βεβαίως μπορούν μέσα από την αλληλεπιδραστική ανάγνωση ιστοριών να υποβοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν την έννοια της δομής της ιστορίας, με βάση τη γραμματική της ιστορίας (story grammar). Μπορούν να διαβάζουν και να ξαναδιαβάζουν ιστορίες και να δίνουν έμφαση στο κάθε τμήμα της, ενώ διαβάζουν [π.χ. για να δούμε παιδιά που διαδραματίστηκε η ιστορία αυτή (πλαίσιο) ή ποιο είναι το πρόβλημα του πρωταγωνιστή (θέμα), για να δούμε τι θα κάνει ο ήρώας μας για να επιλύσει το πρόβλημα που τον απασχολεί (πλοκή) κ.ο.κ.]. Εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια κάποιων δομικών στοιχείων, όπως π.χ. του προβλήματος που καλείται να επιλύσει ο κεντρικός ήρωας, μπορούν να διαβάζουν ιστορίες που ο κεντρικός ήρωας είναι ο ίδιος (από μια σειρά ιστοριών) και διαφοροποιείται το πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει κάθε φορά (McGee & Richgels, 2003).

#### Ενίσχυση της κατανόησης μέσω της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών

Η από κοινού ανάγνωση (*shared reading*) έχει ως κύριο στόχο την ανάδυση των πρώιμων αναγνωστικών μορφών συμπεριφοράς των παιδιών (Gill, 2008). Μπορεί όμως να αξιοποιηθεί με στόχο την κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου που διαβάστηκε στα παιδιά καθώς και στην κατανόηση της έννοιας της δομής της ιστορίας (Cullinan, 1989; McGee & Schickedanz, 2007). Ακούγοντας τα παιδιά συχνά καλά δομημένες ιστορίες, αποκτούν επίγνωση του τρόπου οργάνωσης μιας ιστορίας και μπορούν να συμμετέχουν στην από κοινού ανάγνωση, προβλέποντας τι θα γίνει στη συνέχεια της ιστορίας που τους διαβάζεται. Σε αυτήν την κατεύθυνση λειτουργούν τα προβλέψιμα κείμενα ιστοριών. Ένα κείμενο γίνεται προβλέψιμο όταν εμπεριέχει μια ξεκάθαρη πλοκή επεισοδίων και το θέμα του είναι γνωστό στα παιδιά. Ο/Η εκπαιδευτικός διαβάζει την πρώτη φορά την εισαγωγή και το κύριο θέμα της ιστορίας καθώς και δυο – τρία επεισόδια. Στη δεύτερη ανάγνωση διαβάζει από κοινού με τα παιδιά το τμήμα της ιστορίας που έχει ήδη διαβάσει και προσθέτει ένα νέο επεισόδιο, την επόμενη φορά ξαναδιαβάζει την ιστορία μέχρι το καινούριο επεισόδιο, για να προσθέσει στην

συνέχεια ένα καινούριο κ.ο.κ. Σε κάθε περίπτωση, η πλοκή των επεισοδίων είναι απλή, οι ιστορίες εμπεριέχουν συνήθως ένα πρωταγωνιστή και η εικονογράφηση είναι αντιπροσωπευτική του κειμένου π.χ. Το σκουφί του νάνου (Row, 2004). Αυτή η ιστορία αναφέρεται σε ένα νάνο που έχασε το σκουφί του στο δρόμο, το βλέπει ένας βάτραχος και λέει: «ένα σπιτάκι μέσα στο σκουφάκι; Για φαντάσου! Βατραχάκι μου είναι για την αφεντιά σου!» και χοπ! μπαίνει μέσα....δεν περνά πολλή ώρα και ένα ποντίκι φτάνει τρεχάτο, βλέπει το σκουφί και λέει: «Ένα σπιτάκι μέσα στο σκουφάκι; Για φαντάσου! Ποντικάκι μου είναι για την αφεντιά σου!» κ.λ.π. Τα παιδιά, καθώς εξοικειώνονται με το επαναλαμβανόμενο μοτίβο, μόλις εμφανίζεται στην επόμενη σελίδα το καινούριο ζώακι προβλέπουν τι θα πει (αφού όλα τα ζώα λένε τα ίδια λόγια) και συμμετέχουν. Στην πορεία, ενεργοποιώντας την φαντασία τους μπορούν να προσθέσουν και δικά τους επεισόδια. Έτσι, τα παιδιά εξοικειώνονται με τον τρόπο που οργανώνεται μια ιστορία και αντιλαμβάνονται ότι η κύρια δομή της αποτελείται από μια σειρά επεισοδίων που το ένα διαδέχεται το άλλο (Morrow, 2005).

Ενίσχυση της κατανόησης μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης ιστοριών

Τα «καλά» βιβλία τυγχάνουν συνήθως μεγάλης εκτίμησης και ιδιαίτερης προτίμησης από τα παιδιά, τα οποία δε «χορταίνουν» να τα ακούν ξανά και ξανά (Partridge, 2004). Τα παιδιά απολαμβάνουν την επανάληψη και όσο εξοικειώνονται με το περιεχόμενο μιας ιστορίας τόσο πιο ελεύθερα και ευχάριστα νοιώθουν, σαν να τραγουδούν ένα γνωστό τους τραγούδι (McGee & Morrow, 2005). Η επανειλημμένη ανάγνωση της ίδιας ιστορίας αυξάνει τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών καθώς και την ποιότητα της συμμετοχής τους στις δραστηριότητες κατά την ανάγνωση, δεδομένο που πηγάζει από την καλύτερη κατανόηση του κειμένου (Morrow, 1987).

Στη πρώτη ανάγνωση πραγματοποιείται η εισαγωγική συζήτηση που αναφέρθηκε στην αλληλεπιδραστική ανάγνωση και αφορά στο αφηγηματικό πλαίσιο της ιστορίας και στη συνέχεια τα παιδιά απολαμβάνουν την ιστορία, με προσεκτικά σχόλια και ερωτήσεις από τον/την εκπαιδευτικό καθώς και επεξηγήσεις συγκεκριμένων λέξεων. Στο τέλος ακολουθεί αναλυτική συζήτηση. Κατά την εισαγωγική παρουσίαση του κεντρικού θέματος της ιστορίας και των βασικών πληροφοριών της, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιδείξει το εμπροσθόφυλλο και το οπισθόφυλλο του βιβλίου και ίσως κάποιες εικόνες, όχι όμως όλες όπως στον «περίπατο του βιβλίου ή των εικόνων» (book walk or picture walk), όπου ξεφυλλίζεται όλο το βιβλίο και τα παιδιά σχολιάζουν και εκφράζουν τις σκέψεις τους.

Η δεύτερη ανάγνωση (την επόμενη μέρα συνήθως) έχει στόχο την ενίσχυση της κατανόησης, ενεργοποιώντας τα παιδιά σε πιο αναλυτικές συζητήσεις, όπου προβαίνουν σε

περισσότερα συμπεράσματα που αφορούν στις σκέψεις και στα συναισθήματα των ηρώων ή συνδέουν τις πράξεις των ηρώων με τις συνέπειες τους κ.λ.π. Έτσι η δεύτερη ανάγνωση εστιάζεται σε διαφορετικά στοιχεία του προφίλ των χαρακτήρων, συζητούνται και αποσαφηνίζονται επιμέρους στοιχεία της πλοκής της ιστορίας (πάντα στο μοτίβο της αναλυτικής μεγάλωφνης σκέψης) και στη συνέχεια τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν, να προβληματιστούν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις που απαιτούν επεξήγηση αλλά και επέκταση των δεδομένων της ιστορίας (σύνδεση με τη ζωή των παιδιών).

Στην τρίτη ανάγνωση, μετά από λίγες ημέρες πραγματοποιείται μέσω προτροπών η ανακατασκευή της ιστορίας, επαναλαμβάνεται και ενισχύεται επιπλέον το λεξιλόγιο που εισήχθη στις δύο προηγούμενες αναγνώσεις, επεκτείνοντας το νόημα των λέξεων πέρα από το συγκεκριμένο πλαίσιο της ιστορίας. Στην αναδιήγηση της ιστορίας, η οποία γίνεται τμηματικά, ο/η εκπαιδευτικός απαιτεί παράλληλα και επεξηγήσεις των γεγονότων της καθώς και σύνδεση των πράξεων των χαρακτήρων της ιστορίας με τις συνέπειες τους, επιδεικνύοντας παράλληλα τις αντίστοιχες εικόνες του βιβλίου. Η επαναλαμβανόμενη αλληλεπιδραστική ή διαλογική ανάγνωση επιτρέπει στα παιδιά να απολαύσουν πιο δύσκολα βιβλία (από άποψη λεξιλογίου και δομής) μέσα από τη διαδικασία της αναλυτικής συζήτησης και υποβοηθά στην ανάπτυξη ενός πιο σύνθετου λεξιλογίου, ιδιαίτερα στα παιδιά εκείνα που έχουν περιορισμένες εμπειρίες γραμματισμού στο σπίτι τους (Dickinson, 2001· Iannucci, 2007).

#### Ενίσχυση της κατανόησης των ιστοριών μέσω ερωτήσεων και συζήτησης

Στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν την κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν στα παιδιά, πολλές φορές καταλήγουν σε ένα στείο ερωτηματολόγιο όπου ο/η εκπαιδευτικός ρωτά και το παιδί απλά απαντά (McGee & Purcell-Gates, 1997). Αντί για απλές ερωτήσεις ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες στα παιδιά να αναλάβουν πιο δραστήριους ρόλους για την κατανόηση της ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών, τα παιδιά πραγματοποιούν διάφορες νοητικές διεργασίες όπως η ανάκληση της προγενέστερης γνώσης για την αφομοίωση της καινούριας, υποθέσεις και συμπεράσματα γύρω από τις ενέργειες των ηρώων, προβλέψεις για το τι θα ακολουθήσει, έλεγχος για το αν οι παραπάνω νοητικές διεργασίες ήταν ακριβείς κ.λ.π. Όταν τα παιδιά είναι μικρά, πρέπει να υποκινούνται για να πραγματοποιούν αυτές τις νοητικές διεργασίες, διαδικασίες οι οποίες αφομοιώνονται από τα παιδιά και πραγματοποιούνται στη συνέχεια αυτόματα.

Για να επιβεβαιώσει ο/η εκπαιδευτικός ότι τα παιδιά εμπλέκονται και ενεργοποιούνται σε υψηλού γνωστικού επιπέδου νοητικές διεργασίες (όπως οι παραπάνω), μπορεί να προκαλέσει μια ουσιαστική συζήτηση μέσα από ερωτήσεις που αφορούν επακριβείς (literal) αλλά και



υπονοούμενες (inferential) πληροφορίες του κειμένου (van Kleeck, Vander Woude & Hammett, 2006). Απαραίτητη προϋπόθεση οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται στην αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών (Applegate, Quinn & Applegate, 2006). Οι επακριβείς ερωτήσεις σχετίζονται με την ανάκληση συγκεκριμένων σημείων της ιστορίας, όπως: α) ερωτήσεις απλής ανάκλησης (πού πήγε ο σκαντζόχοιρος μετά που συνάντησε το σκίουρο; Τι έκανε;) ή ερωτήσεις του τύπου: πού, τι, πότε, β) συμπλήρωση κενών στη φράση του/της εκπαιδευτικού όταν αναδιηγείται την ιστορία (όταν πήγε ο σκαντζόχοιρος στη λιμνούλα συνάντησε τον ....., που του είπε .....). Οι ερωτήσεις που αφορούν υπονοούμενες πληροφορίες της ιστορίας απαιτούν από το παιδί συσχετίσεις, συμπεράσματα και κρίσεις (van den Broek, et al., 2005)). Η αδυναμία του παιδιού να συνάγει συμπεράσματα, συνδέεται με φτωχή κατανόηση του κειμένου, η οποία θεωρείται ότι επιδρά και στη μετέπειτα αναγνωστική του ικανότητά (van Kleeck, 2008). Αυτές οι συμπερασματικές ερωτήσεις είναι συνήθως ανοιχτού τύπου (επιδέχονται πολλές απαντήσεις και δεν περιορίζουν το παιδί στο να αναπτύξει τη δική του εκδοχή σε σχέση με ένα γεγονός της ιστορίας). Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από το παιδί να προβλέψει, να επεξηγήσει, να κρίνει, να συγκρίνει, να ανακαλύψει τις αιτίες και να τις συνδέσει με τα αποτελέσματά τους, να προεκτείνει την κύρια ιδέα της ιστορίας σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής κ.λ.π. (Dickinson, 2001· Lane & Wright, 2007· McGee & Richgels, 2003· Morrow, 2005· Sipe, 2000). Τα παιδιά δεν προσκαλούνται μόνο να απαντούν στο καλά στοχευμένο ερωτηματολόγιο του/της εκπαιδευτικού, αλλά προκαλούνται επίσης να αρθρώνουν τις δικές τους ερωτήσεις με βάση τις απορίες τους και τους προβληματισμούς τους, καθώς και να πραγματοποιούν σχετικά σχόλια που αυξάνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των παιδιών καθώς και των παιδιών μεταξύ τους. (Whitehurst, et.al.,1994).

Αυτοί οι προβληματισμοί και οι σκέψεις των παιδιών χαρακτηρίζονται από τέσσερις κυρίως διεργασίες κατανόησης: α) την τάση του παιδιού να αναλύει και να επεξηγεί, β) την τάση του παιδιού να ανταποκρίνεται στην ιστορία σαν να την ζει (ταύτιση), γ) την τάση του παιδιού να χρησιμοποιεί την ιστορία σαν μια βάση προσωπικής έκφρασης και δημιουργίας, δ) την τάση προσωποποίησης και σύνδεσης της ιστορίας με την προσωπική του ζωή (Sipe, 2000).

Στη διαλογική ανάγνωση (dialogic reading), τα παιδιά προκαλούνται με ειδικού τύπου ερωτήσεις, σε συζητήσεις που αναπτύσσουν τις γλωσσικές και αφηγηματικές τους ικανότητες, εμβαθύνοντας παράλληλα στο περιεχόμενο της ιστορίας. Τεχνικές ερωτήσεων με τα ακρωνύμια CROWD και αλληλεπίδρασης PEER δημιουργήθηκαν σε αυτήν την κατεύθυνση για να υπενθυμίζουν εύκολα σε εκπαιδευτικούς και γονείς το είδος των ερωτήσεων και των προτροπών που θα ήταν σκόπιμο να δίνονται στα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

(Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield, 1988). Η αναγνωστική τεχνική PEER προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Prompt (παρακινώ), Evaluate (αξιολογώ), Expand (επεκτείνω), Repeat (επαναλαμβάνω). Ο βασικός στόχος είναι η ενεργοποίηση του παιδιού. Να το προτρέψουν δηλαδή να μιλήσει για την ιστορία, να αξιολογήσουν τις απαντήσεις του, να επεκτείνουν την απάντηση του παιδιού με την παροχή επιπλέον πληροφοριών και τέλος, να επαναλάβει το παιδί τις ολοκληρωμένες πλέον απαντήσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιβεβαιώσουν το καταστάλαγμα της γνώσης.

Σε πέντε διαφορετικού τύπου προτροπές αναφέρεται η τεχνική ερωτήσεων CROWD: Προτροπές προς το παιδί προκειμένου: α) να συμπληρώσει τις σκόπιμα ημιτελείς προτάσεις του εκπαιδευτικού (Complete), β) να ανακαλέσει (Recall) τμηματικά την ιστορία του βιβλίου, γ) να απαντήσει σε ανοικτού τύπου (Open – ended) ερωτήσεις, που ενθαρρύνουν το παιδί να εκφράσει τις δικές του σκέψεις γύρω από την ιστορία, δ) να απαντήσει σε ερωτήσεις που προσδιορίζουν το τι, πού, πώς και πότε (Wh-Prompts) αναφορικά με την πλοκή της ιστορίας και τη διαδοχή των γεγονότων της και, ε) να συνδέσει γεγονότα ή λέξεις του κειμένου με εξωκειμενικές – μακρινές (Distancing) καταστάσεις της προσωπικής και κοινωνικής του ζωής (Doyle & Bramwell, 2006· Zevenbergen & Whitehurst, 2003· Whitehurst, 2004).

Σε μια ανάγνωση ιστορίας διαπιστώνουμε ότι ένας χαρακτήρας έχει δύο πρόσωπα, ένα εξωτερικό και ένα εσωτερικό. Το πρώτο αφορά το πώς παρουσιάζεται στην ιστορία και το δεύτερο τα συναισθήματα, οι στόχοι του κ.λ.π. (Emery, 1996). Η συζήτηση γύρω από τους χαρακτήρες της ιστορίας υποβοηθά στη κατανόηση της (Lynch & van den Broek, 2007). Τα παιδιά αντιλαμβάνονται στην ουσία την πλοκή της ιστορίας ακολουθώντας τις δράσεις, τις σχέσεις και τα συναισθήματα του κεντρικού ήρωα ή ενός βασικού χαρακτήρα. Συζητώντας και αναλύοντας περισσότερο τα εσωτερικά του χαρακτηριστικά (συναισθήματα, προσδοκίες, στόχοι, κίνητρα) αλλά και τα εξωτερικά του (αντιδράσεις, σχέσεις με τους άλλους χαρακτήρες) και τις τυχόν αλλαγές του κατά μήκος της ιστορίας, τα παιδιά εμβαθύνουν στο νόημα του κειμένου που τους διαβάστηκε και ενισχύεται παράλληλα η κατανόηση όλων σχεδόν των πληροφοριών του κειμένου (Roser, Martinez, Fuhrken & McDonnold, 2007· Sipe, 2000b). Όταν ο στόχος της συζήτησης είναι η πρόσληψη χρήσιμων πληροφοριών και η εφαρμογή και αξιοποίηση τους στη καθημερινή ζωή (επέκταση της ιστορίας στο πραγματικό κόσμο), είναι πιο χρήσιμο και ωφέλιμο να διαβάζονται στα παιδιά ιστορίες που οι ήρωες τους είναι πρόσωπα που διαπραγματεύονται γεγονότα της καθημερινότητας (πραγματικά) και όχι φανταστικά που κινούνται σε εξωπραγματικές καταστάσεις (Ganea, Pickard, & Deloache, 2008· Richert, Shawber, Hoffman & Taylor, 2009).

Μια συνεργατική αλληλεπιδραστική στρατηγική όπου ο/η εκπαιδευτικός παρέχει χώρο στα παιδιά να ερωτήσουν, να σχολιάσουν και να κατευθύνουν εν μέρει τη διαδικασία της ανάγνωσης ιστοριών, είναι η αμοιβαία διδασκαλία (Palinscar & Brown, 1984). Η Myers (2005) προσάρμοσε αυτήν τη στρατηγική στα δεδομένα την προσχολικής εκπαίδευσης, ενεργοποιώντας και υποκινώντας τα παιδιά με τη παρουσία και τη χρήση κούκλας. Με βάση αυτή την τεχνική ο/η εκπαιδευτικός μάθαινε στα παιδιά (μέσω προτύπου) να διακόπτουν όταν το θεωρούσαν σκόπιμο και να πραγματοποιούν τις ερωτήσεις τους. Συγκεκριμένα, στην αρχή η ερευνήτρια σταματούσε τη ροή της ανάγνωσης και σκεφτόταν μεγαλόφωνα, περιμένοντας τα παιδιά να ανταποκριθούν. Στην πορεία όταν η διαδικασία κατανοήθηκε, τα παιδιά έπαιρναν τις κούκλες για να εκφράσουν τις απόψεις τους, να προτείνουν, να προβλέψουν, να απαντήσουν σε ερωτήσεις είτε του εκπαιδευτικού, είτε των συμμαθητών τους ή να βοηθήσουν κάποια παιδιά όταν ήταν αναγκαίο, δημιουργώντας έτσι μια «πραγματική» συζήτηση. Αυτή η στρατηγική βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν την οργάνωση του κειμένου μιας ιστορίας, να γνωρίσουν βαθύτερα και ουσιαστικότερα τους χαρακτήρες της και να αποσαφηνίσουν έννοιες, νοήματα και λέξεις που δυσκόλευαν την κατανόησή τους. Η συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλα γνωστικά πεδία (Myers, 2005).

Η ενεργοποίηση του παιδιού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης επηρεάζεται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός οργανώνει τη συζήτηση, γύρω από την ανάγνωση μιας ιστορίας και τα βήματα που ακολουθεί για να ανακατευθύνει την προσοχή των παιδιών στις βασικές πληροφορίες του κειμένου (Dickinson & Keebler, 1989). Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν συνήθως τρία βασικά πρότυπα - μοντέλα όταν διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά, όπου το καθένα παρέχει συγκεκριμένες δυνατότητες ανταλλαγής απόψεων και συζήτησης και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη κατανόηση των ιστοριών (Dickinson & Smith (1994).

A) Το *διδασκτικό μοντέλο* (*didactic instruction approach*) που χαρακτηρίζεται από αυστηρή οργάνωση και δασκαλοκεντρική διαχείριση της ανάγνωσης. Εξετάζονται μόνο οι άμεσες πληροφορίες του κειμένου της ιστορίας, η συζήτηση είναι μικρή σε διάρκεια, χαμηλού γνωστικού επιπέδου και καθοδηγούμενη από τον/την εκπαιδευτικό. Η όποια αλληλεπίδραση αφορά στην ανάκληση συγκεκριμένων γεγονότων (συνήθως μετά το διάβασμα της κάθε σελίδας) ή επανάληψη φράσεων και κατονομασία πραγμάτων και προσώπων.

B) Το *συνδομιστικό μοντέλο* (*co-constructivist approach*) εστιάζει και αυτό στην κατανόηση των πληροφοριών του κειμένου της ιστορίας μέσω μιας πιο συνεργατικής προσέγγισης. Ο/Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά σε υψηλού επιπέδου συζητήσεις, προκαλώντας τα να εκφράσουν τα συναισθήματά που τους δημιουργούν οι ενέργειες των ηρώων της ιστορίας, εξετάζοντας παράλληλα τα κίνητρα και τις σκέψεις τους κ.λ.π. Κατά τη

διάρκεια της ανάγνωσης πραγματοποιούνται σκόπιμες παύσεις για να επεξηγηθούν διάφορα στοιχεία της ιστορίας (πλοκή, χαρακτήρες) κατευθύνοντας την προσοχή των παιδιών σε στοιχεία του κειμένου ή της εικονογράφησης, ώστε να διαχειριστούν και να ανακαλύψουν μόνα τους τις απαντήσεις στα ερωτήματα και τις απορίες τους (Dickinson & Tabors, 2001). Ως στρατηγική είναι πιο ευέλικτη από τη διδακτική, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να πραγματοποιήσουν σχόλια και ερωτήσεις που θεωρούν σκόπιμα.

Γ) Στο μοντέλο της *ανάγνωσης παράστασης (performance-oriented style)* ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία παραστατικά δραματοποιώντας τη φωνή του/της, χωρίς να πραγματοποιεί πολλές παύσεις όπως στην προηγούμενη μέθοδο. Η σωστή χρήση λεξιλογίου, η αντιπροσωπευτική εικονογράφηση, καθώς και οι λίγες σκόπιμες παύσεις, υποβοηθούν και ενισχύουν την κατανόηση των παιδιών. Μετά την ανάγνωση, διεξάγεται ο κύριος όγκος της συζήτησης για να κατανοηθεί η δομή, οι σημαντικές λεπτομέρειες της πλοκής και η ανακατασκευή της ιστορίας. Η τεχνική της δραματοποίησης της φωνής και του επιτονισμού ζωντανεύουν την ιστορία από τη μια πλευρά (Morrow & Gambrell, 2004· Moshovaki, Meadows & Pellegrini, 2007· Sipe, 2002) και από την άλλη χρησιμοποιούνται για να τονιστούν λέξεις ή φράσεις του κειμένου, ώστε να εμπλουτιστεί και ο προφορικός λόγος των παιδιών (Zeece, 2009).

#### Κατανόηση κειμένων και μέγεθος της ομάδας των παιδιών

Η ανάγνωση ιστοριών σε ολόκληρη τη τάξη είναι μια πρακτική στρατηγική που αποφέρει σημαντικά οφέλη (στον προφορικό λόγο και στο λεξιλόγιο) από τη συχνή έκθεση και επαφή των παιδιών με διάφορων ειδών βιβλία (Dickinson, Smith, 1994· Hargave & Sénéchal 2000· Sénéchal, 1997· Silverman, 2007· Whitehurst, Crone, Zevenbergen, Schultz, Velting, & Fischel, 1999). Όταν εμπλουτιστεί με διάφορες στρατηγικές πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, υποβοηθά στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών και στην κατανόηση της οργανωτικής δομής ενός κειμένου (Duke & kays, 1998· van den Broek, 2001· Wasik & Bond, 2001). Ωστόσο στην ανάγνωση ιστοριών που πραγματοποιείται σε ολόκληρη την τάξη, δεν υπάρχει η δυνατότητα να εμφανιστούν ορισμένες μορφές συμπεριφοράς που εμφανίζονται στην «έναν προς έναν» ανάγνωση ή στην ανάγνωση ιστοριών σε μικρές ομάδες των 3 - 4 παιδιών (Morrow, 2005).

Το μέγεθος δηλαδή της ομάδας των παιδιών που συμμετέχει στο αναγνωστικό γεγονός φαίνεται να διαδραματίζει και αυτό σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της εμπλοκής των παιδιών, στην κατανόηση του κειμένου και στην ανάδυση δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον εγγραμματισμό τους (Morrow, 1988, 2005· Wasik, 2008). Συγκεκριμένα, στην ομάδα με

ολόκληρη την τάξη τα παιδιά δεν καλύπτουν συνολικά τα κενά και τις ελλείψεις τους διότι δεν μπορούν να ερωτούν συχνά (Wasik, 2008), να κάνουν σχόλια σχετικά με την ιστορία και συνήθως μπερδεύουν τη διαδοχή των γεγονότων από τις συχνές και άκαιρες πολλές φορές παρεμβάσεις των συμμαθητών τους. Επιπρόσθετα, ο/η εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαβάσει ολοκληρωμένα την ιστορία (από τις συχνές διακοπές) και η διαχείριση της συζήτησης γίνεται αποκλειστικά από αυτόν/ήν (Morrow, 1987, 2005). Ουσιαστική αλληλεπίδραση δεν μπορεί να υπάρξει εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των παιδιών που συμμετέχουν στην ομάδα. Στις μικρές ομάδες όμως ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συζητήσει αναλυτικά και να διευκρινίσει λεπτομέρειες σχετικά με την εικονογράφηση και την πλοκή της ιστορίας καθώς διαβάσει. Είναι τεχνική ιδιαίτερα ευεργετική για την κατανόηση και την εκμάθηση του λεξιλογίου της ιστορίας για όλα τα παιδιά και ιδιαιτέρως για τα μικρά παιδιά και τα παιδιά «υψηλού κινδύνου» (Klesius & Griffith, 1996· Morrow, 1989· Morrow & Smith, 1990).

Το πιο σημαντικό όφελος της «ένας προς έναν» ανάγνωσης ιστοριών είναι ότι ο ενήλικος μπορεί πραγματικά να αντιληφθεί τι έχει και τι δεν έχει κατανοήσει το παιδί και να παρέχει αυτές τις πληροφορίες άμεσα στο παιδί, χωρίς παρεμβολές και αλλοιώσεις. Η «ένας προς έναν» ανάγνωση στο σχολείο είναι μια προσπάθεια προσομοίωσης της ανάγνωσης στο σπίτι, που αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως *τεχνική της αγκαλιάς* (lap technique) η οποία έχει αποδειχτεί πολύ προσοδοφόρα στην κάλυψη των ατομικών αναγκών (γνωστικών, συναισθηματικών) του παιδιού (Rosier & Martinez, 1985). Σε μια μελέτη της η Morrow (1988) παρατήρησε τις αντιδράσεις και τις μορφές συμπεριφοράς που επέδειξαν παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, στη συνθήκη της «ένας προς έναν» ανάγνωσης ιστοριών με στόχο να συγκεκριμενοποιήσει τα όποια οφέλη. Στις πρώτες ατομικές αναγνώσεις παρατήρησε ότι τα παιδιά σχολίαζαν μόνο την εικονογράφηση της ιστορίας, στην πορεία όμως επικέντρωναν την προσοχή τους σε λεπτομέρειες, τα σχόλια τους περιείχαν ερμηνείες και προβλέψεις και συνέδεαν τις πληροφορίες της ιστορίας με τα προσωπικά τους βιώματα. Στη συνέχεια του προγράμματος τα παιδιά ήταν σε θέση να επικεντρωθούν στα δομικά στοιχεία της ιστορίας (πλαίσιο, χαρακτήρες, επεισόδια) και να κατανοήσουν το δομικό της πλαίσιο και μετά από πολλές αναγνώσεις κατάφεραν να εστιάσουν στις λέξεις, στα γράμματα και στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου.

Μια άλλη έρευνα πραγματοποίησαν οι Morrow και Smith (1990) με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης του μεγέθους της ομάδας στην κατανόηση των ιστοριών και τη λεκτική συμμετοχή των παιδιών. Ενήλικοι διάβασαν ιστορίες σε 27 παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης Δημοτικού Σχολείου από 5 σχολεία των Η.Π.Α. Το κάθε παιδί συμμετείχε σε 3 διαφορετικές ομάδες: ατομικά, σε μικρή ομάδα 3 παιδιών και σε ολόκληρη την τάξη (15 παιδιά και άνω) και

συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα της συμμετοχής. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά της μικρής ομάδας και της ανάγνωσης «ένας προς έναν», έκαναν πολύ περισσότερα σχόλια και ερωτήσεις, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, από την ομάδα που συμμετείχε όλη η τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά σε μικρές ομάδες προκάλεσε τον ίδιο βαθμό αλληλεπίδρασης, με αυτόν της «ένας προς έναν» ανάγνωσης και αύξησε τις δυνατότητες κατανόησης των παιδιών, σε σχέση με την ανάγνωση ιστοριών σε ολόκληρη την τάξη, ακόμα και από αυτήν της «ένας προς έναν» ανάγνωσης.

Γενικά, οι μελέτες που διερευνούν τις επιδράσεις της ανάγνωσης σε μικρές ομάδες φτάνουν στο συμπέρασμα ότι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία σ' αυτές τις ομάδες προωθεί την παραγωγικότητα, την ολοκλήρωση εργασιών και τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά. Στις μικρές ομάδες, επίσης, δίνεται η δυνατότητα έκφρασης του διαφορετικού (ετερογένεια) και επωφελούνται ιδιαίτερα οι παθητικοί και δειλοί μαθητές. Τα παιδιά ανταλλάσσουν απόψεις, δίνουν εξηγήσεις και ακούν τις εξηγήσεις των άλλων και γενικά ο διάλογος που αναπτύσσεται βοηθά τις μεταγνωστικού τύπου λειτουργίες που είναι απαραίτητες για τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση των κειμένων που τους διαβάζονται (Doyle & Bramwell, 2006· Yager, Johnson & Johnson, 1985).

Ενίσχυση της κατανόησης ιστοριών και συμβολικό παιχνίδι

Το συμβολικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον πραγματικό κόσμο που ζουν, τις κοινωνικές μορφές συμπεριφοράς και τα πρότυπα των ενηλίκων (Welsch, 2008). Τα παιδιά μετασχηματίζουν την πραγματικότητα, σύμφωνα με τις δικές τους προδιαγραφές, πραγματοποιώντας νοητικές υπερβάσεις σε σχέση με το χρόνο, τον τόπο κ.λ.π.. Αυτή η διαδικασία βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σε σχέση με γεγονότα που είναι σημαντικά για τη ζωή τους και με αυτόν το τρόπο διευκολύνουν (ακούσια) τη συναισθηματική τους προσαρμογή (Richert, Shawber, Hoffman & Taylor, 2009). Τα μικρά παιδιά αρέσκονται στο να υποδύονται ρόλους (φανταστικούς ή πραγματικούς) από μια ιστορία και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται μεταξύ των συνομηλίκων, που άλλοτε περιγράφουν, άλλοτε δρουν, άλλοτε καθοδηγούν, άλλοτε διαπραγματεύονται κ.λ.π. έχει σημαντική επίδραση στην κατανόηση της συγκεκριμένης ιστορίας, αλλά και γενικότερα στη γνωστική, γλωσσική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Pellegrini & Galda, 1982).

Στο παιχνίδι που αναδύεται φυσιολογικά από τα παιδιά μετά το άκουσμα μιας ιστορίας, τα παιδιά πραγματοποιούν αυθόρμητες συνδέσεις ανάμεσα στο βιβλίο και το συμβολικό τους παιχνίδι, παρατήρησε η ερευνήτρια Rowe (1998). Τα παιδιά παίρνουν παιχνίδια που σχετίζονται με την ιστορία και συνδέουν τις δράσεις τους και τη γλώσσα που χρησιμοποιούν

στους ρόλους τους με τα γεγονότα και τη γλώσσα του βιβλίου (book - related pretend play). Όταν ο/η εκπαιδευτικός εισάγει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και αντικείμενα που σχετίζονται με τις δράσεις και τους χαρακτήρες των ηρώων, φαίνεται να κεντρίζει τη φαντασία και το ενδιαφέρον των παιδιών. Αργότερα αυτά τα αντικείμενα γίνονται το έναυσμα για συμβολικό παιχνίδι και ο «δρόμος» για την προσωπική σύνδεση του παιδιού με την ιστορία (Welsch, 2008). Έτσι τα παιδιά μόνα τους και με δικές τους επιλογές χρησιμοποιούν αυτό το είδος του παιχνιδιού για να εξερευνήσουν το πιο βασικό σκοπό της ανάγνωσης, την κατασκευή νοήματος (Roskos & Christie, 2001· Rowe, 1998).

## ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ

### **Η σημασία της αναδιήγησης ιστοριών ως μέσο για την κατανόηση του κειμένου**

Αναδιήγηση είναι η ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί τα στοιχεία και τα γεγονότα μιας ιστορίας που του διαβάστηκε, να τα οργανώνει δομικά και να τα εκφράζει λεκτικά με κατανοητό τρόπο (Price, Roberts & Jackson, 2006). Η αναδιήγηση από πολύ παλιά αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση των νοητικών αναπαραστάσεων και των γνώσεων που έχουν τα παιδιά για διάφορα θέματα (Kalmbach, 1986). Ο Piaget (1962, στο Kalmbach, 1986) πρώτος την αξιοποίησε για να ερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών γύρω από το χρόνο. Τη δεκαετία του '80 και '90 πραγματοποιήθηκαν αξιοπρόσεκτες μελέτες που είχαν στόχο τη διερεύνηση των επιδράσεων της αναδιήγησης στον προφορικό λόγο των παιδιών, στην κατανόηση και στην εσωτερίκευση της δομής και του νοήματος της ιστορίας (Brown, 1975· Bower, 1976· Kalmbach, 1986· Mc Conaughy, 1980· Morrow, 1985· Pellegrini & Galda, 1982). Οι πειραματικές μελέτες της περιόδου αυτής κατέδειξαν ότι παιδιά που εκπαιδεύτηκαν στο δομικό πλαίσιο των ιστοριών που τους διαβάστηκαν μέσα από την αναγνώριση και κατονομασία των δομικών στοιχείων που εμπεριείχαν, είχαν θεαματικά αποτελέσματα στην κατανόηση της δομής και του περιεχομένου των ιστοριών αυτών. Η κατανόηση της δομής μιας ιστορίας διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στη δυνατότητα του παιδιού να ερμηνεύει και να ανακατασκευάζει ιστορίες (Brown, 1975· Bower, 1976· Mc Conaughy, 1980· Morrow, 1986· Sadow, 1982). Συγκεκριμένα ο Bower (1976) πιστεύει ότι τα παιδιά που δεν γνωρίζουν πώς οργανώνεται μια ιστορία, αναδιηγούνται τμήματα της ιστορίας χωρίς λογική αλληλουχία, με πολλές παραλείψεις και ακατάληπτα στοιχεία. Ενώ η γνώση της δομής της ενισχύει τη μνήμη και τη δυνατότητα του παιδιού να διαχωρίζει ποια στοιχεία είναι σημαντικά σε μια ιστορία και ποια όχι.

Ο Brown (1975) θεωρεί ότι η κατανόηση της ιστορίας διευκολύνεται όταν το παιδί εμπλακεί ενεργά στην ανακατασκευή της. Στη μελέτη του αξιοποίησε εικόνες από τις ιστορίες που διάβαζε, τις οποίες τακτοποιούσαν τα παιδιά σε λογική σειρά και αναδιηγούνταν στη συνέχεια την ιστορία. Έτσι τα παιδιά δημιουργούσαν (με εικόνες αλλά και λεκτικά) μια εσωτερική αναπαράσταση της δομής των ιστοριών που άκουγαν. Υποστηρικτές της ενεργής εμπλοκής του παιδιού στη διαδικασία της αναδιήγησης είναι και οι Pellegrini και Galda (1982) οι οποίοι διαπίστωσαν (όταν τα παιδιά της μελέτης τους δραστηριοποιήθηκαν με διάφορους τρόπους) ότι το συμβολικό παιχνίδι προάγει σημαντικά την κατανόηση, αφού παρατήρησαν ότι τα παιδιά παίζοντας παιχνίδια ρόλων σχετικά με τις ιστορίες που τους είχαν διαβαστεί, ανακαλούσαν περισσότερα δομικά στοιχεία των ιστοριών αυτών στις αναδιηγήσεις τους.



Κάποιοι άλλοι ερευνητές προσδίδουν στην αναδιήγηση μιαν άλλη δυναμική διάσταση: τη χρησιμοποιούν ως εργαλείο αξιολόγησης σε μελέτες που διερευνούν την αποτελεσματικότητα διάφορων στρατηγικών που ενισχύουν και προωθούν την κατανόηση των κειμένων που διαβάζουν ή ακούν τα παιδιά (Mandler & Johnson, 1977· Rumelhurt, (1975· Stein & Glenn, 1979· Thorndyke,1977). Συνηγορώντας ο Johnson (1983) επισημαίνει ότι η αναδιήγηση είναι η πιο άμεση αξιολόγηση του αποτελέσματος της αλληλεπίδρασης μεταξύ κειμένου και μαθητή, γι' αυτό και ένας μεγάλος αριθμός μελετών διερευνά την κατανόηση του κειμένου μέσω της αναδιήγησης, ως εξαρτημένη μεταβλητή. Στην ίδια λογική ο ερευνητής Wittrock (1981) θεωρεί ότι η αναδιήγηση ταιριάζει στο δημιουργικό μοντέλο μάθησης γιατί δεσμεύει τον μαθητή στη συσχέτιση των επιμέρους τμημάτων της ιστορίας (ολοκλήρωση πληροφοριών) και της σύνδεσής τους με τις προσωπικές του εμπειρίες (προσωποποίηση πληροφορίας).

Η αναδιήγηση είναι μια άμεση αξιολόγηση, η οποία αποκαλύπτει το ποσοστό αφομοίωσης και τον τρόπο ανακατασκευής των πληροφοριών του κειμένου, καθώς και την έκταση της κατανόησης του αναγνώστη ή του ακροατή (Johnson 1988). Η αναδιήγηση έχει τουλάχιστον ένα πλεονέκτημα έναντι των παραδοσιακών μεθόδων αξιολόγησης της κατανόησης μέσω ερωτηματολογίου: Επιτρέπει στους αναγνώστες ή τους ακροατές να δομήσουν τις απαντήσεις τους ακολουθώντας τον δικό τους τρόπο παρουσίασης του κειμένου. Ένα μειονέκτημα από την άλλη μεριά είναι ότι η ποσότητα και η ποιότητα μιας αναδιήγησης μπορεί να επηρεάζεται από μερικές ακαθόριστες μεταβλητές (π.χ. μνήμη, γλωσσική ευχέρεια, επίγνωση της άσκησης). Βεβαίως αυτές οι μεταβλητές σχετίζονται και με το παραδοσιακό ερωτηματολόγιο (Irwin, & Mitchell 1983· Morrow, 1990).

Ως ένας τρόπος μέτρησης της κατανόησης, η αναδιήγηση προσφέρει μια δυναμική αξιολόγηση, πρώτον της παραγωγής και δεύτερον της διαδικασίας της κατανόησης. Υπάρχουν βεβαίως κάποιες δυσκολίες στο σύστημα αξιολόγησης των αναδιηγήσεων και αυτές είναι: α) Η έκταση του κειμένου (αν είναι μεγάλο, δυσχεραίνεται η ανάκληση). β) Η δυσκολία στην αξιολόγηση των συμπερασμάτων που συνάγονται στις αναδιηγήσεις με βάση το κείμενο. γ) Η δυσκολία στην αξιολόγηση της προσπάθειας σύνδεσης των πληροφοριών του κειμένου με την προγενέστερη γνώση. δ) Πολλά συστήματα αξιολόγησης δε λαμβάνουν υπόψη τους τη σπουδαιότητα ή το επίπεδο των πληροφοριών που το παιδί ανακαλεί. Η ποσότητα και η ποιότητα των πληροφοριών που ανακαλούνται είναι σημαντικές για να καθορίσουν το επίπεδο κατανόησης του αναγνώστη ή του ακροατή. Στα ποσοτικά συστήματα αξιολόγησης συνήθως αξιολογούνται τα γεγονότα, οι λεπτομέρειες, η ακολουθία των γεγονότων και ο αριθμός των δομικών στοιχείων που ανακαλούνται. Τα ποιοτικά συστήματα αξιολόγησης της αναδιήγησης δε βασίζονται στους αριθμούς των τμημάτων του κειμένου που ανακαλούνται, αλλά στις

κρίσεις ενός έως δύο αξιολογητών γύρω από την αξία της αναδιήγησης (των παιδιών), η οποία βασίζεται σε ειδικά κριτήρια που έχουν σχέση με τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Εδώ κρίνεται η ικανότητα του παιδιού να πραγματοποιεί περιλήψεις (να λέει την ιστορία ή τμήματά της με λίγες φράσεις) να γενικεύει, να συμπληρώνει, να κρίνει, να συγκρίνει, να ερμηνεύει γεγονότα του κειμένου, να προβλέπει και να συσχετίζει τα γεγονότα της ιστορίας με προσωπικά βιώματα. Επίσης κρίνεται αν και κατά πόσο οργανωμένο, ολοκληρωμένο και κατανοητό είναι το παραγόμενο κείμενο της αναδιήγησης (Irwin & Mitchell, 1983· Myers 2005· Morrow, 1990· Morrow, Gambrell, Karinus, Koskinen, Marshall & Mitchell, 1986· Moss, 1997).

Εφόσον μέσω της αναδιήγησης δίδεται η δυνατότητα στα παιδιά να ανακατασκευάσουν την ιστορία με το δικό τους τρόπο, πρέπει αυτή να είναι λιγότερο κατευθυνόμενη δραστηριότητα από τις ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες αγγίζουν συγκεκριμένα τμήματα της ιστορίας, τα οποία έχουν επισημανθεί εκ των προτέρων από τον/την εκπαιδευτικό ή τον/την ερευνητή/τρια (Goodman, 1982· Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008). Όταν η αναδιήγηση χρησιμοποιείται ως αξιολογικό εργαλείο, είναι σκόπιμο να μη δίνονται βοηθήματα και προτροπές, ώστε να διαφαίνονται οι ατομικές, ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών στην ανασυγκρότηση του κειμένου.

Υπάρχουν δύο βασικές θεωρίες γύρω από την επίδραση της διαδικασίας της επανάληψης, η οποία είναι σχετική με την αναδιήγηση των πληροφοριών του κειμένου. Η *ποσοτική υπόθεση* υποστηρίζει ότι η επανάληψη βασικά προσθέτει πληροφορίες στη μνήμη, έτσι η αναδιήγηση αντανακλά την *ποσότητα* των πληροφοριών που κατακτήθηκαν-κατανοήθηκαν. Η *ποιοτική υπόθεση* υποστηρίζει ότι η αναδιήγηση επιτρέπει στον αναγνώστη ή ακροατή να χρησιμοποιήσει διάφορους τρόπους για να προσδώσει το προσωπικό του ύφος και νόημα στις πληροφορίες που προσέλαβε από το κείμενο. Έτσι η αναδιήγηση αντανακλά το *τι* έχει μάθει ο ακροατής ή αναγνώστης (Gambrell, Koskinen & Karinus 1991).

Όταν τα παιδιά αναδιηγούνται ιστορίες μ' έναν κατανοητό τρόπο, σκέπτονται πάνω στο κείμενο και κάνουν διαχωρισμό ανάμεσα στις λέξεις και στο νόημα που βρίσκεται πίσω απ' αυτές (Gambrell, Koskinen, & Karinus 1991). Οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν ότι η αναδιήγηση ως μια μετα-αναγνωστική δραστηριότητα είναι πιο αποτελεσματική από το κλασικό ερωτηματολόγιο του δασκάλου στη βελτίωση της κατανόησης. Στη μελέτη τους οι Gambrell, Miller, King και Thompson (1989, στο Gambrell, Koskinen, & Karinus 1991) δημιούργησαν δύο ομάδες με παιδιά 5<sup>ης</sup> τάξης δημοτικού σχολείου για να διερευνήσουν την επίδραση της αναδιήγησης στην κατανόηση και ανάκληση των πληροφοριών που εμπεριείχαν οι ιστορίες που διάβαζαν. Η μια ομάδα παιδιών αναδιηγόταν τις ιστορίες που διάβαζε κατά τη διάρκεια

της παρέμβασης και η άλλη ομάδα παιδιών, μετά από κάθε ανάγνωση, απαντούσε στο σχετικό ερωτηματολόγιο που είχε δημιουργήσει ο/η εκπαιδευτικός. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που εξασκήθηκαν στην αναδιήγηση της ιστορίας ανακαλούσαν σημαντικά περισσότερα γεγονότα από τις ιστορίες που διάβαζαν και οι αναδιηγήσεις τους εμπεριείχαν πολλά περισσότερα δομικά στοιχεία, σε σχέση με την ομάδα των παιδιών που εκπαιδεύτηκε μέσω του ερωτηματολογίου. Η αναδιήγηση επέδρασε θετικά στην απομνημόνευση και στην κατανόηση της ιστορίας.

Η απλή ανάκληση επιλεγμένων γεγονότων από μια ιστορία δεν είναι το ίδιο με την αναδιήγηση (Rhodes & Shanklin, 1993). Στην αναδιήγηση, ολόκληρο το κείμενο είναι πιο σημαντικό από κάθε χωριστό κομμάτι του (Morrow 1989). Έτσι στόχος στην αναδιήγηση είναι το παιδί να ανακαλέσει ολοκληρωμένα την ιστορία και όχι αποσπασματικά. Η κυρίαρχη ιδέα είναι ότι στην αναδιήγηση απαιτείται η οργάνωση των αποκτηθέντων πληροφοριών στην ανακατασκευή του κειμένου της ιστορίας, σε μια ολιστική διάπλαση (Gambrell, Koskinen & Karinus 1991). Γι αυτόν το λόγο, οι αναδιηγήσεις των παιδιών δίνουν εικόνα για το επίπεδο της γλωσσικής τους ανάπτυξης, την κατανόηση του κειμένου, το λεξιλόγιο και τις προγενέστερες γνώσεις τους. Η αναδιήγηση προχωρά πέρα από την ανάγνωση και βοηθά το παιδί να εστιάσει σ' ένα βαθύτερο νόημα γύρω απ' το κείμενο και ταυτόχρονα βοηθά (μέσω της εξάσκησης) στην οργάνωση της γλώσσας, ως μέσο έκφρασης και ως εργαλείο σκέψης.

Ποια είναι όμως τα επίπεδα αναδιηγητικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και κατά πόσο οι αναδιηγήσεις τους διαφοροποιούνται σε επίπεδο οργάνωσης και συνοχής, σε σχέση με την ηλικία; Η έρευνα των Marjanovic-Umec, Kranjc και Fekonja (2002) κατέδειξε ότι υπάρχουν βασικές διαφορές τόσο στη δομή, όσο και στην οργάνωση και στη συνέχεια των γεγονότων της ιστορίας. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών 4 ετών που συμμετείχαν στην έρευνά τους δεν είχαν δομή, ήταν πολύ απλές και περιγραφικές, δεν είχαν θεματική συνέχεια και περιείχαν πολλές επαναλήψεις. Στις αναδιηγήσεις τους τα παιδιά 6 ετών ανέφεραν πολλά γεγονότα της ιστορίας, με περιγραφικό, στατικό κυρίως τρόπο, τα οποία είχαν χρονική αλληλουχία. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών 8 ετών, είχαν οργάνωση και δομή, περιέγραφαν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων της ιστορίας και συνέδεαν τις δράσεις των ηρώων με τις συνέπειές τους (αιτιώδεις συσχετίσεις). Συνολικά οι αναδιηγήσεις των μεγαλύτερων παιδιών (6 και 8 ετών) παρουσίασαν αρκετές αναπτυξιακές διαφορές σε σχέση με των μικρότερων παιδιών (4 ετών). Αναπτυξιακές διαφορές που αφορούσαν στην οργάνωση των δομικών στοιχείων, στη συνέχεια και στην ακολουθία των γεγονότων της ιστορίας που αναδιηγήθηκαν.

Σε σχετικά αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Price, Roberts και Jackson (2006), η οποία διερευνούσε τις ικανότητες των παιδιών στην αναδιήγηση. Το δείγμα τους ήταν παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών (αφροαμερικάνοι) και οι αναδιηγήσεις τους αναλύθηκαν με βάση τα δομικά στοιχεία που περιείχαν. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών 4 ετών περιείχαν τουλάχιστον ένα χαρακτήρα, μια προσπάθεια και κάτι σχετικό με το τέλος της ιστορίας. Στην ηλικία των 5 ετών, πριν από την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, οι αναδιηγήσεις των παιδιών περιείχαν τουλάχιστον έναν χαρακτήρα, αρκετές δράσεις και αρκετά στοιχεία που αφορούσαν στην κατάληξη της ιστορίας. Ολοκληρωμένα αφηγήματα-αναδιηγήσεις παρουσίασαν τα παιδιά στο τέλος της σχολικής περιόδου του νηπιαγωγείου, δεδομένο που ενισχύει την υπόθεση (όπως και η προηγούμενη έρευνα) ότι η αναδιήγηση είναι μια αναπτυξιακή δεξιότητα. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών εμπεριείχαν γεγονότα που συνδέονταν με σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος, γεγονός που καταδεικνύει την αναπτυσσόμενη αντίληψη του παιδιού για μορφές συμπεριφοράς και πράξεις οι οποίες σχετίζονται με τους εκάστοτε στόχους των πρωταγωνιστών, καθώς το παιδί ωριμάζει κοινωνικά και γνωστικά. Ενδιαφέρον παρουσιάζει στη συγκεκριμένη μελέτη και η διερεύνηση των παραγόντων που ίσως επιδρούν στο αποτέλεσμα της αναδιήγησης (φύλο, μόρφωση μητέρας, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, περιβάλλον του σπιτιού), εκ των οποίων μόνο το υποστηρικτικό περιβάλλον έδειξε να διαδραματίζει κάποιο ρόλο.

Βεβαίως, η αναδιήγηση μάς βοηθά να καταλάβουμε ένα μέρος της διαδικασίας της κατανόησης που χρησιμοποιείται από τον αναγνώστη ή τον ακροατή. Είναι μια διδακτική διαδικασία που βοηθά τους ενήλικους να δουν την ανάγνωση όχι σαν μια μεμονωμένη δεξιότητα, αλλά σαν μια διαδικασία μεταφοράς και επαναδημιουργίας του μηνύματος του κειμένου (Morrow 1986). Η αναδιήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μαθησιακή διαδικασία, ως ενίσχυση και ως αξιολόγηση της κατανόησης του τρόπου δομής μιας ιστορίας.

### **Ενίσχυση της ικανότητας αναδιήγησης ιστοριών**

Το να γνωρίζει το παιδί τον τρόπο που δομείται μια ιστορία είναι σημαντικό για την ανάπτυξη αργότερα της ανάγνωσης και της γραφής αυθεντικών ιστοριών (όπως οι πρώτες του εκθέσεις) οι οποίες θα διέπονται από την απαιτούμενη αλληλουχία γεγονότων. Τα παιδιά, αναδιηγούμενα γνωστές ιστορίες μαθαίνουν να αφομοιώνουν τα γενικά πρότυπα που ακολουθούν όλες σχεδόν οι ιστορίες, που αναφέρονται ως *δομικά στοιχεία* της ιστορίας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι αναδιηγήσεις των παιδιών πρέπει να εμπεριέχουν αυτά τα δομικά στοιχεία που είναι: οι τοπικοί και οι χρονικοί προσδιορισμοί, το αρχικό γεγονός, οι δράσεις των χαρακτήρων, οι συνέπειες και η κατάληξη της ιστορίας (Mandler &

Johnson,1977· Rumelhart, 1975). Στη συνέχεια τα παιδιά, αφού κατακτήσουν αυτό τον μηχανισμό δόμησης της ιστορίας, μπορούν μέσα από αυτή τη διαδικασία (της ανακατασκευής) να ανακαλύψουν και να εκφράσουν λογικές σχέσεις των γεγονότων και των δράσεων όπως αυτές της αιτίας – αποτελέσματος (Bodrova & Leong ,1996).

Η Morrow (1985) ολοκλήρωσε δύο συνεχείς μελέτες με παιδιά του νηπιαγωγείου για να προσδιορίσει τα μαθησιακά οφέλη από την αναδιήγηση ιστοριών. Στην πρώτη μελέτη συμμετείχαν 60 παιδιά προσχολικής ηλικίας και είχε ως στόχο να διερευνήσει αν η αναδιήγηση βελτιώνει την κατανόηση των παιδιών σε σχέση με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας και επιδρά στη συντακτική πολυπλοκότητα του προφορικού τους λόγου. Τα παιδιά της συγκεκριμένης μελέτης εξασκήθηκαν στην αναδιήγηση μετά την ανάγνωση ιστοριών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και στη μεταπειραματική φάση αναδιηγήθηκαν ελεύθερα την ιστορία που είχαν ακούσει. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η εξάσκηση στην αναδιήγηση είχε μια σχετική θετική επίδραση στην κατανόηση των ιστοριών. Όμως στις αναδιηγήσεις τους τα παιδιά παρέλειπαν βασικά στοιχεία της ιστορίας, δεν υπήρχε λογική αλληλουχία και σύνδεση των γεγονότων της πλοκής της.

Γι αυτόν τον λόγο, πραγματοποίησε στη συνέχεια μια δεύτερη μελέτη (Morrow, 1985) όπου συμμετείχαν 82 παιδιά ίδιας ηλικίας, στα οποία διαβάστηκαν 8 βιβλία (ενώ στην πρώτη τρία) με πανομοιότυπα στοιχεία με την προηγούμενη έρευνα (ίδιο αριθμό σελίδων, λέξεων, εικονογράφησης, με καλά ανεπτυγμένη και ξεκάθαρη δομή). Ο στόχος και σε αυτή την έρευνα ήταν ο ίδιος. Διαφοροποιήθηκε όμως ο τρόπος που τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν στην αναδιήγηση, ώστε να την πραγματοποιούν σωστά και ολοκληρωμένα. Η εξάσκηση στη δραστηριότητα ήταν πιο έντονη και καθοδηγούμενη (με χρήση οδηγιών). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρουσία αλληλεπίδρασης (κατά τη διάρκεια της εξάσκησης) μεταξύ ενηλίκων και παιδιών ενίσχυσε την επίδοση των δεύτερων στην αναδιήγηση. Η χρήση των οδηγιών βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το πλαίσιο και την πλοκή της ιστορίας και συνέβαλε τόσο στον εμπλουτισμό των αναδιηγήσεών τους με περισσότερα δομικά στοιχεία, όσο και στη βελτίωση του προφορικού τους λόγου.

Στη συνέχεια, η ίδια ερευνήτρια (Morrow, 1986) σε άλλη μελέτη (μετά από ένα χρόνο) διερεύνησε αν η εξάσκηση και η καθοδήγηση στην αναδιήγηση υποβοήθησε τα παιδιά να παράγουν δικές τους πρωτότυπες ιστορίες, με σωστό δομικό πλαίσιο και ολοκληρωμένη συντακτική δομή. Οι ιστορίες που δημιούργησαν τα παιδιά βασιζόνταν σε πέντε κύρια στοιχεία, που ήταν κοινά για όλα τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης (ένα παιδί, ένα ζώο, ένας τύπος σπιτιού, ένας χαρακτήρας, ένα μέσο συγκοινωνίας). Τα παιδιά μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν όλα τα στοιχεία ή κάποια από αυτά για να δημιουργήσουν τη δική τους

ιστορία. Τα αποτελέσματα και αυτής της μελέτης ήταν πολύ ενθαρρυντικά, διότι μέσω της δομημένης καθοδήγησης και της συχνής επαφής των παιδιών με αυτή τη δραστηριότητα (εξάσκηση), βελτίωσαν σημαντικά την ικανότητά τους να παράγουν δικές τους ιστορίες (με τα απαραίτητα δομικά στοιχεία και ακολουθία γεγονότων), να κατανοούν και να αναδιηγούνται ιστορίες γενικά και συνέβαλε σημαντικά στη γλωσσική τους ανάπτυξη (Morrow, 1986).

Άλλες έρευνες που είχαν διεξαχθεί γύρω από την αναδιήγηση (ως μαθησιακή διαδικασία) αφορούσαν σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα στην έρευνά τους οι Gambrell, Pfeiffer και Wilson (1985) διερεύνησαν τα αποτελέσματα της ελεύθερης αναδιήγησης στην κατανόηση και στην ανάκληση πληροφοριών (επακριβών και υπονοούμενων) του κειμένου. Οι 93 μαθητές της μελέτης τους, οι οποίοι φοιτούσαν στην 4<sup>η</sup> τάξη του δημοτικού σχολείου χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (μια που αναδιηγήθηκε το κείμενο μετά την ανάγνωσή του και μια που ζωγράφησε κάτι σχετικό με την ιστορία που διάβασε). Η ομάδα των παιδιών που εκπαιδεύτηκε στην αναδιήγηση απέδωσε σημαντικά καλύτερα τόσο στην άμεση αξιολόγηση των ανακαλούμενων πληροφοριών, όσο και στη μετέπειτα αξιολόγηση (μετά από δύο ημέρες). Η αξιολόγηση αφορούσε στις αναδιηγήσεις των παιδιών καθώς και 10 ερωτήσεις που σχετίζονταν με επακριβείς πληροφορίες του κειμένου και 10 ερωτήσεις που αφορούσαν σε υπονοούμενες πληροφορίες του κειμένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αναδιήγηση είναι μια υψηλού επιπέδου στρατηγική δημιουργικής μάθησης και έχει άμεσα θετικά οφέλη στην επεξεργασία και την κατανόηση των κειμένων (Allesio, 1996).

Σε σχετικά αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Gambrell, Karpinus και Koskinen (1991), η οποία αφορούσε σε προχωρημένους και μη αναγνώστες. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η εξάσκηση στην αναδιήγηση επιδρά στην κατανόηση των προσλαμβανομένων πληροφοριών του κειμένου, τόσο των προχωρημένων όσο και των μη προχωρημένων αναγνωστών-μαθητών, που συμμετείχαν στην έρευνά τους. Τα αποτελέσματα από την εξάσκηση των παιδιών στην αναδιήγηση ήταν θεαματικά, όσον αφορά στην ποσότητα και στην ποιότητα των ανακαλούμενων πληροφοριών.

Άλλες έρευνες με παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν καταδείξει ότι ο προφορικός λόγος των παιδιών (λεξιλόγιο και αναδιηγητική ικανότητα) όχι μόνο σχετίζεται αλλά και προβλέπει τις μετέπειτα αναγνωστικές ικανότητες στην ηλικία των 6 και 7 ετών (De Temple & Tabors, 1996; Reese, Suggate, Long & Schaughency, 2009). Αντίστοιχα, η έρευνα της Hagtvet (2003), που αφορούσε στη σχέση της ακουστικής και της αναγνωστικής κατανόησης, έδειξε μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο λεξιλόγιο των παιδιών και στις ικανότητες τους για αναδιήγηση.

Η αναδιήγηση μιας ιστορίας είναι μια αξιόλογη διδακτική στρατηγική που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενό της (Morrow, 1990). Η αναδιήγηση έχει ως στόχο τη

σκόπιμη αλληλεπίδραση με το κείμενο μέσα από ερμηνείες και αναλύσεις ιδεών. Επηρεασμένη από την πρωτότυπη ιστορία περιέχει διάφορα στοιχεία της, όπως γεγονότα και χαρακτήρες της ιστορίας, λεξιλόγιο και φράσεις του κειμένου. Γι' αυτόν το λόγο η ερευνήτρια Hoshino (2006) αξιοποιεί την αναδιήγηση ως οργανωμένη διδακτική παρέμβαση σε παιδιά που έχουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα, με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασής της στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών (προφορικές και γραπτές). Το δείγμα της αποτέλεσαν 37 αλλόγλωσσοι μαθητές από 10 συνολικά τάξεις του σχολείου της, από το νηπιαγωγείο μέχρι την τρίτη δημοτικού. Στην συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιούνταν αναγνώσεις ιστοριών και ακολουθούσαν συζητήσεις σε μικρές ομάδες, που είχαν στόχο τη γλωσσική εξάσκηση των παιδιών και την εμπέδωση του νοήματος του κειμένου. Γραφικά σχεδιαγράμματα (για τα μεγαλύτερα παιδιά) και ζωγραφιές, που σχετίζονταν με τα κύρια γεγονότα της ιστορίας (για τα μικρότερα παιδιά), ήταν μερικά πολύτιμα βοηθήματα στην οργάνωση της σκέψης των παιδιών, ώστε να κατανοήσουν και να αναδιηγηθούν ολοκληρωμένα την ιστορία. Υπήρξε σύνδεση, επίσης, των ιστοριών που διαβάζονταν στην τάξη με το θέμα που συζητιόταν εκείνη την περίοδο, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά εκείνες τις προγενέστερες γνώσεις και το λεξιλόγιο που θα τα βοηθούσε να κατανοήσουν αποτελεσματικότερα τις ιστορίες και να εμπλουτίσουν παράλληλα τις αναδιηγήσεις τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν ότι η εξάσκηση στην αναδιήγηση βοήθησε τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών σε όλα τα πεδία της γλώσσας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση και γραφή). Η εξάσκηση στην δεξιότητα αυτή μέσα στις μικρές ομάδες που είχαν δημιουργηθεί, υποβοήθησε την αλληλεπίδραση των παιδιών, την αλληλοϋποστήριξή τους όταν δυσκολεύονταν (μην παραβλέπεται το γεγονός ότι ήταν αλλόγλωσσοι μαθητές) και τη σταδιακή ανεξαρτητοποίησή τους, αποκτώντας έτσι η όλη διαδικασία πιο μαθητοκεντρικά χαρακτηριστικά, αφού ο εκπαιδευτικός παρενέβαινε ολοένα και λιγότερο.

Όπως για τους αλλόγλωσσους μαθητές ο βασικότερος μαθησιακός στόχος (μέσω της εξάσκησης στην αναδιήγηση) είναι η ενίσχυση του δεκτικού και εκφραστικού λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας και βεβαίως της κατανόησης, έτσι και για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα είναι η κατανόηση της δομής και του περιεχομένου οργανωμένων κειμένων, όπως οι ιστορίες. Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα δυσκολεύονται να κατανοήσουν τι έχουν διαβάσει, διότι η προσοχή τους, καθώς και το σύνολο των γνωστικών τους λειτουργιών, είναι εστιασμένες στην αποκωδικοποίηση και την ανάγνωση λέξεων. Η Kuldane (1998) δημιούργησε ένα πρόγραμμα παρέμβασης που είχε ως στόχο την ενίσχυση της κατανόησης των ιστοριών που διάβαζαν τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη της. Οι άμεσες οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας τα οποία φοιτούσαν στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> τάξη του

δημοτικού σχολείου, για να εστιάσουν την προσοχή τους στα δομικά στοιχεία της ιστορίας που διάβαζαν και η εξάσκηση στην αναδιήγηση τα υποβοήθησαν να κατανοήσουν το δομικό πλαίσιο που χαρακτηρίζει το σύνολο σχεδόν των ιστοριών. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια πραγματοποιούσε μια συζήτηση πριν και μετά την ανάγνωση της κάθε ιστορίας για να αποσαφηνίσει στα παιδιά τα βασικά στοιχεία της ιστορίας. Στην πορεία, τα παιδιά αναδιηγούνταν την ιστορία, με βάση αυτές τις οδηγίες. Κατόπιν, τα παιδιά συμπλήρωναν ένα κείμενο το οποίο εμπεριείχε σκόπιμα κενά, τα οποία σχετίζονταν με την ανεύρεση και καταγραφή των δομικών στοιχείων της ιστορίας που είχαν διαβάσει. Με αυτούς τους τρόπους εξασκούνταν ο προφορικός και ο γραπτός λόγος των παιδιών, ενώ αποσαφηνίζαν και αφομοίωναν το δομικό και αφηγηματικό πλαίσιο των ιστοριών. Τα βιβλία που διάβαζαν τα παιδιά σχετίζονταν με ένα συγκεκριμένο θέμα (π.χ. αρκούδες) και τα παιδιά, κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, πραγματοποιούσαν παράλληλες δραστηριότητες (εκμάθηση σχετικών ποιημάτων, δημιουργία κατασκευών κ.λ.π.), οι οποίες τα υποβοηθούσαν να εμβαθύνουν γύρω από το θέμα αλλά και λειτουργούσαν ως κίνητρο για τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Στη μέση του προγράμματος και αφού τα παιδιά είχαν αφομοιώσει σε γενικό ποσοστό την τεχνική της ανεύρεσης των δομικών στοιχείων των ιστοριών που διάβαζαν, αναδιηγούνταν την ιστορία με βάση το πλαίσιο, το κύριο πρόβλημα, την ακολουθία και το τέλος της ιστορίας. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να καθίσουν στην «καρέκλα του συγγραφέα», η οποία σκόπιμα είχε τοποθετηθεί στην τάξη, και να αναδιηγηθούν την ιστορία με βάση τη συγκεκριμένη τεχνική. Στο κλείσιμο του προγράμματος παρέμβασης, τα παιδιά δημιούργησαν μια ιστορία, γενικεύοντας και εφαρμόζοντας τη νεοαποκτηθείσα γνώση. Οι προαναφερόμενες στρατηγικές είχαν ως αποτέλεσμα την καλύτερη οργάνωση των πληροφοριών του κειμένου από τα παιδιά, την αναγνώριση των βασικών χαρακτήρων, των ιδεών και των γεγονότων της ιστορίας, ακόμα και όταν διάβαζαν ανεξάρτητα. Έτσι, ενισχύθηκε η κατανόηση τους και απέκτησαν σταδιακά τη δυνατότητα να συνάγουν κρίσεις και συμπεράσματα, σε σχέση με τα προβλήματα και τις δράσεις των ηρώων της ιστορίας. Με αυτές τις τεχνικές, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατανόησαν τα βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας και μπόρεσαν να απολαύσουν τη μαγεία της λογοτεχνίας.

Οι αναδιηγήσεις των μαθητών που μιλούν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα εστιάζονται περισσότερο στα γεγονότα και στους χαρακτήρες της ιστορίας και είναι πιο περιγραφικές και υποκειμενικές. Η κατάκτηση των απαραίτητων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων από αυτά τα παιδιά που υστερούν γλωσσικά συνήθως υποβοηθείται από την άμβλυνση των ευκαιριών συμμετοχής τους σε αναγνώσεις και αναδιηγήσεις ιστοριών και από την αξιοποίηση της συζήτησης μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, αναφέρει η ερευνήτρια Harn (2006).



Η συγκεκριμένη ερευνήτρια αξιοποιεί στην μελέτη της τη στρατηγική της καθοδήγησης από τα μεγαλύτερα και πιο έμπειρα παιδιά (peer tutoring - καθοδηγητών), κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών, για να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα της μεθόδου στη γλωσσική και αφηγηματική ικανότητα των παιδιών της μελέτης της (μέσω των αναδιηγήσεων τους). Τα μεγαλύτερα και πιο έμπειρα παιδιά εκπαιδεύτηκαν ώστε να πραγματοποιούν ερωτήσεις και σχόλια κατά την ανάγνωση της κάθε ιστορίας, τα οποία αφορούσαν στην πλοκή της, σε σημαντικές λέξεις του κειμένου και στις σκέψεις και στα συναισθήματα που δημιουργούσε η κάθε ιστορία στα παιδιά. Ενίσχυαν, επίσης, και παρακινούσαν τη συμμετοχή των παιδιών που ήταν αφροαμερικάνοι στο σύνολό τους από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Αν κάποιο παιδί απαντούσε λανθασμένα στις ερωτήσεις τους, τα μεγαλύτερα παιδιά - καθοδηγητές το διόρθωναν, παρέχοντας τη σωστή απάντηση και εάν αδυνατούσαν να απαντήσουν, οι καθοδηγητές λειτουργούσαν ως πρότυπο δίνοντας αυτοί τη σωστή και ολοκληρωμένη απάντηση. Παράλληλα, το κάθε βιβλίο της έρευνάς της διαβαζόταν τρεις φορές από τα μεγαλύτερα παιδιά - καθοδηγητές. Πριν από την πρώτη ανάγνωση και μετά την τρίτη ανάγνωση του κάθε βιβλίου, η ερευνήτρια πραγματοποιούσε μετρήσεις, που αφορούσαν στο λεξιλόγιο και στην ποσότητα των δομικών στοιχείων που συμπεριέλαβαν τα παιδιά στις αναδιηγήσεις τους. Τα παιδιά της έρευνάς της επέδειξαν μικρή βελτίωση από τις επανειλημμένες αναγνώσεις ιστοριών, η οποία οδήγησε την ερευνήτρια στον προβληματισμό ότι ίσως να χρειάζεται πιο επίμονη προσπάθεια, εντονότερη εξάσκηση με διδακτικό περιεχόμενο στις αναγνώσεις αυτές, ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν τους προαναφερόμενους στόχους.

Οι Isbell, Lindauer, Lowrance και Sobol (2004) θεωρούν ότι τόσο η ανάγνωση όσο και η αφήγηση ιστοριών ενισχύει τα επίπεδα προσοχής των παιδιών (σε σχέση με άλλες δραστηριότητες), την ευχέρεια του προφορικού τους λόγου και τη δυνατότητα τους για ανάκληση. Αυτή η έρευνα χρησιμοποιεί την αναδιήγηση για την αξιολόγηση της πολυπλοκότητας του προφορικού λόγου των παιδιών (μήκος προτάσεων, λεξιλογική ποικιλομορφία) και της κατανόησης του περιεχομένου της ιστορίας. Συγκεκριμένα, πριν την παρουσίαση της κάθε ιστορίας (αφήγηση ή ανάγνωση) ο εκπαιδευτικός πραγματοποιούσε δύο ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία και έκανε μερικές αναφορές γύρω από το περιεχόμενό της, για να «τραβήξει» την προσοχή των παιδιών στα βασικά γεγονότα και στοιχεία της ιστορίας. Μετά την ανάγνωση ή αφήγηση της ιστορίας, ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιούσε μερικές ερωτήσεις κατανόησης στα παιδιά. Οι ερωτήσεις αφορούσαν σε πληροφορίες που αναφέρονταν ξεκάθαρα, όπως και σε πληροφορίες που έπρεπε τα παιδιά να συμπεράνουν από το κείμενο, αφού δεν δηλώνονταν άμεσα και με σαφήνεια. Επίσης ο εκπαιδευτικός υπέβαλε

ερωτήσεις που συνέδεαν την ιστορία με τα προσωπικά βιώματα των παιδιών, καθώς και ερωτήσεις που, για να απαντηθούν, χρειαζόταν τα παιδιά να ανατρέξουν σε προγενέστερες σχετικές εμπειρίες και γνώσεις ή έπρεπε να κρίνουν και να συγκρίνουν δεδομένα με παραγωγικό και δημιουργικό τρόπο. Με αυτόν τον τρόπο, αποσαφηνίζονταν τυχόν συγχύσεις και παρανοήσεις των παιδιών και ενισχύονταν τα επίπεδα κατανόησής τους, ώστε η όποια διαφορά προκύψει στις μετέπειτα μετρήσεις (του προφορικού λόγου των παιδιών), να οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στον τρόπο παρουσίασης και όχι στην ελλιπή κατανόηση βασικών στοιχείων της ιστορίας.

Η έρευνα κατέδειξε ότι τόσο η ανάγνωση ιστοριών (με βιβλίο) όσο και η αφήγησή τους (χωρίς βιβλίο), είναι εξίσου αποδοτικές διδακτικές τεχνικές με σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών και στην κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας. Συγκεκριμένα, η αφήγηση ιστοριών (χωρίς βιβλίο) είχε καλύτερα αποτελέσματα στην κατανόηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας, στην αναδιήγηση και στην κατανόηση της κεντρικής ιδέας της ιστορίας, σε σχέση με την ανάγνωση ιστοριών (με βιβλίο) που είχε θετική επίδραση στην ικανότητα των παιδιών να παράγουν εικονογραφημένες ιστορίες (wordless book).

Η πρόωρη εμπλοκή του παιδιού στην ανάγνωση ιστοριών ή άλλων γραπτών κειμένων αυξάνει τη δυνατότητα έκφρασης και αντίληψης του. Μέσα από τις επαναλαμβανόμενες εκθέσεις στην ίδια ιστορία, το παιδί μαθαίνει να αποκωδικοποιεί τη γλώσσα του κειμένου εμπλουτίζοντας παράλληλα τον προφορικό του λόγο, δεδομένο που διαφαίνεται κυρίως από την αναδιηγητική του ικανότητα. (Bellon & Ogeltree, 2000). Οι ερευνήτριες Caton, Crowe και Haar (2003) θεωρούν ότι οι επαναλαμβανόμενες εκθέσεις στην ίδια ιστορία ενισχύουν και διευκολύνουν την κατανόηση των παιδιών και τη δυνατότητά τους για αναδιήγηση. Η μελέτη τους διερευνά την υπόθεση: εάν το μήκος των αναδιηγήσεων και η ποιότητα των λεπτομερειών που θα ανακαλέσουν τα παιδιά επηρεάστηκε από την ποσότητα έκθεσής τους σε αναγνώσεις άγνωστων ιστοριών. Η μια ομάδα παιδιών της μελέτης συμμετείχε μια φορά σε κάθε ανάγνωση νέας ιστορίας και η άλλη ομάδα τρεις φορές. Η διαδικασία της αναδιήγησης που ακολούθησε την κάθε ανάγνωση διαφοροποιήθηκε και αυτή σε σχέση με την ποσότητα έκθεσης των παιδιών στην ίδια ιστορία. Τα παιδιά που άκουσαν μια φορά την ιστορία την αναδιηγήθηκαν άμεσα μετά την ανάγνωσή της και η ανάγνωση πραγματοποιήθηκε σε μικρή ομάδα, ενώ στις επανειλημμένες αναγνώσεις ιστοριών συμμετείχε ολόκληρη η τάξη και η αναδιήγηση της κάθε ιστορίας πραγματοποιούνταν μια μέρα αργότερα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η άμεση αναδιήγηση της ιστορίας μετά από μια ανάγνωση ήταν πιο περιεκτική από την αναδιήγηση της ιστορίας μετά την πάροδο μιας ημέρας, έστω και αν το

παιδί εκτέθηκε τρεις φορές στην ίδια ιστορία. Ο προβληματισμός της παρούσας μελέτης περιστρέφεται γύρω από τη λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης (όπως επίσης και της εργαζόμενης), που σε αυτήν την ηλικία διαδραματίζει βαρύνοντα ρόλο τόσο στη δυνατότητα ανάκλησης (Verhagen, 1989) όσο και στην ικανότητα κατανόησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συμπληρωματικά υπογραμμίζεται και ο ρόλος της μικρής ομάδας (δύαδες) στο αποτέλεσμα της ανάκλησης, διότι τα παιδιά είχαν μεγαλύτερη δυνατότητα πρόσβασης στο βιβλίο και στην αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό.

### **Διδακτικές τεχνικές για την ενίσχυση της αναδιήγησης**

Σε διάφορες μελέτες όπως της Morrow (1989, 1990), των Morrow & Cambrell, (2004), και Owocki (1999), έχει αξιοποιηθεί μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων κατά τη διαδικασία ανάγνωσης και αναδιήγησης ιστοριών, με σκοπό την ενίσχυση της κατανόησης από τα παιδιά του τρόπου δόμησης μιας ιστορίας, καθώς και του νοήματός της. Οι δραστηριότητες αυτές οργανώνονται με βάση ορισμένα οπτικά βοηθήματα, τα οποία φαίνεται να υποβοηθούν τα παιδιά στην οργάνωση των σκέψεων τους όταν αναδιηγούνται μια ιστορία όπως: *δακτυλόκουκλες, τσόχινες φιγούρες, απλές κούκλες από χαρτοκοπτική φωτογραφιών ή ζωγραφιών που αναπαριστούν τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, οι οποίες μπορούν να κολληθούν σε ξύλινα στικ και κιμωλίες – κούκλες με τις οποίες τα παιδιά ζωγραφίζουν την πορεία της ιστορίας, ενώ μιλούν γι' αυτήν. Τα παιδιά λατρεύουν επίσης το δραματικό παιχνίδι, που αυτό κυρίαρχα προωθεί με φυσικό τρόπο την ανακατασκευή της ιστορίας. Επιπλέον, τα ιστογράμματα αναδιηγήσεων, βοηθούν τα παιδιά να οργανώσουν τις ιδέες τους γύρω απ' το μύθο. Τα ιστογράμματα ιστοριών είναι ένα οπτικό βοήθημα για τα παιδιά όπου παρουσιάζονται τα κύρια στοιχεία της ιστορίας, όπως πρωταγωνιστές, τόπος – χρόνος της ιστορίας, πρόβλημα και λύση. Επίσης, ένα διάγραμμα ροής είναι ένας καλός δρόμος για ένα παιδί να οργανώσει την ακολουθία των γεγονότων της ιστορίας. Τα παιδιά, ζωγραφίζοντας κουτιά και «γράφοντας» μέσα σ' αυτά τα κύρια γεγονότα, τοποθετώντας τα κοντά με σωστή σειρά, επιτυγχάνουν να έχουν ένα σημαντικό βοήθημα στην αναδιήγησή τους. Τα παιδιά, επίσης, μπορούν να ζωγραφίσουν τα κύρια γεγονότα της ιστορίας και να φτιάξουν ένα βιβλίο ιστορίας με το συγκεκριμένο θέμα. Έτσι όταν συζητούν για την ιστορία, οι ζωγραφιές τα βοηθούν να αναδιηγηθούν με τη σωστή ακολουθία γεγονότων (Gibson, Cold, & Sgouros, 2003).*

Στην ίδια λογική η έρευνα της Biegler (1998) επιβεβαιώνει ότι, όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμπλέκονται συναισθηματικά στην ανάγνωση και στην ανακατασκευή

της ιστορίας, λειτουργούν με περισσότερο ενδιαφέρον, έτσι η μνήμη και η κατανόηση ενισχύονται. Η δραματοποίηση της ιστορίας τη «ζωντανεύει» και προσδίδει άλλη «όψη» στο περιεχόμενό της. Η ανακατασκευή μιας ιστορίας μέσα από μια ποικιλία μοντέλων, όπως οι κούκλες, οι τσόχινες φιγούρες, το δραματικό παιχνίδι και η παντομίμα, βοήθησε τα παιδιά της μελέτης της να αναδιηγηθούν πιο παραστατικά και ολοκληρωμένα την ιστορία. Η χρήση της κούκλας απελευθέρωσε τα παιδιά και τα βοήθησε να κατανοήσουν το αφηγηματικό πλαίσιο της ιστορίας, έτσι όπως διαφάνηκε από τις αναδιηγήσεις των παιδιών, δημιουργώντας παράλληλα κίνητρο για εξωτερικευση και επικοινωνία. Η αυξημένη κατανόηση και η ολοκληρωμένη και ευχερέστερη ανάκληση ήταν το αποτέλεσμα αυτής της ευχάριστης διαδικασίας.

Αντίστοιχα στην μελέτη της η Zarra (1999) πραγματοποίησε αναγνώσεις ιστοριών σε τρεις διαφορετικές συνθήκες: ακουστική ανάγνωση (απλή), ανάγνωση ιστοριών με την υποστήριξη της εικονογράφησης μεγάλων βιβλίων (big books) και ανάγνωση ιστοριών με την αξιοποίηση των μεγάλων εικονογραφημένων βιβλίων, χρησιμοποιώντας παράλληλα και κούκλες. Τα παιδιά τα οποία ήταν προσχολικής ηλικίας με γλωσσικά προβλήματα, αναδιηγήθηκαν την ιστορία με τον τρόπο που τους παρουσιάστηκε αντίστοιχα. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι ο τρόπος συμμετοχής και ενεργοποίησης του παιδιού επηρεάζει το ποσοστό των πληροφοριών που προσλαμβάνει το παιδί από την ιστορία και παράλληλα διευκολύνει τη διαδικασία κατανόησης. Πράγματι, η έρευνά της κατέδειξε ότι οι χειρισμοί στην παρουσίαση (εικονογράφηση- κούκλα), είχαν θετική επίδραση στις αναδιηγήσεις των παιδιών. Τα παιδιά που αναδιηγήθηκαν με τη βοήθεια των εικόνων και της κούκλας ανακάλεσαν πολύ περισσότερες πληροφορίες, από τα παιδιά που απλά άκουσαν την ιστορία και μετά την αναδιηγήθηκαν. Η χρήση της κούκλας ειδικά υποβοήθησε τα παιδιά να ξεκαθαρίσουν τους χαρακτήρες της ιστορίας, καθώς και τα γεγονότα της πλοκής της και να αντιληφθούν αποτελεσματικότερα τις σχέσεις αιτίου- αποτελέσματος (δράσεις ηρώων και αποτελέσματα που προκαλούν οι δράσεις αυτές). Η ερευνήτρια συμπερασματικά καταθέτει ότι η περιεκτική και εμπλουτισμένη αναδιήγηση «απαιτεί» την ενεργό συμμετοχή του παιδιού.

Ο τρόπος παρουσίασης μιας ιστορίας επηρεάζει το βαθμό ενεργοποίησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και το επίπεδο κατανόησής τους. Στην έρευνα των Gazella και Stockman (2003), η παρουσίαση της ιστορίας πραγματοποιήθηκε με ακουστικό (ανάγνωση) και οπτικοακουστικό (βίντεο) τρόπο. Για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας δημιουργήθηκαν πρότυπες ιστορίες, οι οποίες ήταν δομημένες και διαμορφωμένες στη βάση της Γραμματικής της Ιστορίας (story grammar). Οι εικόνες που παρουσιάστηκαν μέσω βίντεο είχαν δημιουργηθεί από κούκλες (που συναντάμε στα παιδικά έργα) οι οποίες κινούνταν με

φυσικό τρόπο και διέθεταν ανθρώπινα χαρακτηριστικά και όχι περίεργα και σουρεαλιστικά. Το σενάριο των ιστοριών βασιζόταν σε καταστάσεις καθημερινής ζωής και οι χαρακτήρες τους προσομοίωσαν ανθρώπινες αντιδράσεις και μορφές συμπεριφοράς, ώστε να είναι πιο κατανοητές για όλα τα παιδιά. Οι ιστορίες (όμοιες και στις δύο συνθήκες) εκφωνούνταν από έναν αφηγητή του οποίου η φωνή ακουγόταν πριν ή μετά την κίνηση και τα λόγια των χαρακτήρων της ιστορίας, για να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών από τη ροή των γεγονότων της ιστορίας. Η αναδιήγηση, καθώς και ένα σχετικό ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκαν ως αξιολογικά εργαλεία στη διερεύνηση της επίδρασης του τρόπου παρουσίασης της ιστορίας (Johnson, 1988), στον προφορικό λόγο των παιδιών (συντακτική πολυπλοκότητα των εκφράσεων τους, αριθμός προτάσεων και λέξεων που χρησιμοποίησαν στις αναδιηγήσεις τους). Οι ερευνήτριες θεωρούν ότι η αναδιήγηση είναι πιο ουσιαστικός τρόπος αξιολόγησης από τα τυποποιημένα τεστ, αρκεί η διαδικασία να είναι αλληλεπιδραστική και επικοινωνιακή. Να πραγματοποιούνται, δηλαδή, σχόλια και ερωτήσεις, ώστε τα παιδιά να κινητοποιούνται ανάλογα και να παράγονται γλωσσικά δείγματα αντιπροσωπευτικά των δυνατοτήτων τους.

Το αποτέλεσμα της έρευνας κατέδειξε ότι τόσο τα παιδιά που άκουσαν απλά την ιστορία, όσο και τα παιδιά που την παρακολούθησαν μέσω βίντεο, απέδωσαν εξίσου καλά στις αναδιηγήσεις τους. Αυτό το αποτέλεσμα δημιούργησε έκπληξη, διότι η οπτική υποστήριξη της ιστορίας (κινούμενα σχέδια), θεωρείται ότι δεσμεύει την προσοχή των παιδιών (Gibbons, Anderson, Smith, Field & Fisher, 1986), άρα αναμένονταν πιο υψηλές επιδόσεις από την ομάδα των παιδιών που παρακολούθησε την ιστορία από το βίντεο, δεδομένο που δεν επιβεβαιώθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα. Διερευνώντας τα αίτια του αποτελέσματος, οι ερευνήτριες κατέληξαν στην άποψη ότι η απλή ανάγνωση ιστοριών, χωρίς οπτικά βοηθήματα, αναγκάζει τα παιδιά να είναι πιο προσεκτικά και προσηλωμένα, στην προσπάθειά τους να ακούσουν και να κατανοήσουν το κείμενο που τους διαβάζεται. Χρειάζεται επίσης να «εργαστούν σκληρά» για να δημιουργήσουν τις νοητικές αναπαραστάσεις των γεγονότων της ιστορίας, να θυμούνται τα γεγονότα της, καθώς και να τα συνδέουν μεταξύ τους, διαδικασία που πραγματοποιείται αυτόματα όταν η ιστορία παρουσιάζεται και οπτικά (το παιδί παρατηρεί παθητικά την εξέλιξη).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι διαφορετικοί τρόποι ανάγνωσης ιστοριών προκαλούν διαφορετικού τύπου αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά και συνεισφέρουν μέσα από διαφορετικούς «δρόμους» στην κατανόηση των κειμένων που διαβάζονται σε αυτά (Dickinson & Smith, 1994· Morrow & Camprell, 2004· Reese & Cox, 1999· Zarra, 1999). Στην μελέτη της η Eville Lo (1997) διερεύνησε την επίδραση τριών

διαφορετικών συνθηκών ανάγνωσης στο λεξιλόγιο και την κατανόηση των ιστοριών που διαβάστηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη πρώτη συνθήκη, ο/η εκπαιδευτικός διάβαζε τις ιστορίες (3) αποθαρρύνοντας με διάφορους τρόπους τις παρεμβάσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ώστε η ιστορία να ακουστεί το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη, χωρίς διακοπές. Στη δεύτερη συνθήκη, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης διέκοπτε και απηύθυνε στα παιδιά συγκεκριμένες ερωτήσεις (συνθήκη ερωτηματολογίου). Στην τρίτη συνθήκη, εκπαιδευτικός και παιδιά αλληλεπιδρούσαν ελεύθερα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν και στις τρεις συνθήκες για να διαπιστωθεί αν τα επίπεδα κατανόησης και ανάπτυξης λεξιλογίου διαφοροποιηθούν με βάση τη συνθήκη. Το μέσο αξιολόγησης της κατανόησης των ιστοριών και εδώ ήταν η αναδιήγηση (ελεύθερη και υποκινούμενη) καθώς και έξι ερωτήσεις κατανόησης σαφών και υπονοούμενων πληροφοριών του κειμένου. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών αναλύθηκαν με μια ιδιαίτερη μέθοδο, για να εκτιμηθεί η γενική ικανότητα μνήμης του κάθε παιδιού (υψηλή, μεσαία, χαμηλή). Τα ευρήματα της έρευνας ήταν εξόχως ενδιαφέροντα. Τα παιδιά, πέραν από τις επιμέρους διαφορές που εμφάνισαν σε σχέση με τη συνθήκη που συμμετείχαν, φάνηκε ότι όσα είχαν υψηλή αναδιηγητική ικανότητα (υψηλή ικανότητα μνήμης), απέδωσαν σημαντικά καλύτερα στη συνθήκη όπου πραγματοποιούνταν η ανάγνωση ιστοριών χωρίς διακοπές, καθώς και στη συνθήκη του ερωτηματολογίου. Τα παιδιά με μέση ικανότητα μνήμης δεν φάνηκε να επηρεάζονται από τη συνθήκη, ενώ τα παιδιά με χαμηλή ικανότητα μνήμης ωφελήθηκαν από την αλληλεπιδραστική συνθήκη ανάγνωσης καθώς και από τη συνθήκη του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά κατά την ανάγνωση ιστοριών, ιδιαιτέρως ωφελεί τα παιδιά με χαμηλές ικανότητες ανάκλησης και μνήμης, καθώς λειτουργεί αντισταθμιστικά προς αυτό το έλλειμμα. Έτσι η αναλυτική συζήτηση, τα σχόλια και οι προβληματισμοί που κατατίθενται από εκπαιδευτικούς και παιδιά, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ιστοριών, δημιουργούν εκείνο το γνωστικό υπόβαθρο, τη βάση, πάνω στην οποία τα λιγότερο ευνοημένα παιδιά (από άποψη εμπειριών), μπορούν να οικοδομήσουν γνώσεις και δεξιότητες.

Η ερευνήτρια Carr (2003) στην πρωτότυπη μελέτη της διερεύνησε την επίδραση του γραπτού λόγου (σημειώσεις-journaling) στην ανάκληση – αναδιήγηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας και στην κατανόησή της από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα και οι δύο ομάδες που συμμετείχαν στη μελέτη εξασκήθηκαν στο να «κρατούν» σημειώσεις σχετικές με την ιστορία που άκουσαν. Η διαφορά τους υπήρξε στο χρόνο συμμετοχής στο πρόγραμμα παρέμβασης που διήρκεσε 4 εβδομάδες. Η μια ομάδα παιδιών συμμετείχε δύο εβδομάδες και η άλλη ομάδα τέσσερις, ενώ και οι δύο ομάδες έλαβαν κοινή εξάσκηση στην αναδιήγηση τις δύο

πρώτες εβδομάδες. Στην αρχή της μελέτης, μετά την ανάγνωση της κάθε ιστορίας, τα παιδιά και των δύο ομάδων αναδιηγούνταν την ιστορία απλά. Τις επόμενες δύο εβδομάδες η μια ομάδα συνέχισε την ίδια διαδικασία κατά την ανάγνωση των ιστοριών, ενώ η άλλη ομάδα παροτρύνθηκε από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης να «γράψει» σε ένα χαρτί ό,τι τους έκανε εντύπωση από την ιστορία ή ό,τι σκέφτηκαν γύρω από την ιστορία ή να «γράψουν» ποιο ήταν το αγαπημένο ή τα αγαπημένα σημεία από την ιστορία που άκουσαν. Στη συνέχεια, με βάση τις σημειώσεις τους, τους ζητούνταν να την αναδιηγηθούν. Τα «γραπτά» τους ήταν ζωγραφιές, σκαριφήματα, επινοημένα ή και συμβατική γραφή ή και συνδυασμός όλων αυτών. Τις τελευταίες δύο εβδομάδες της μελέτης και οι δύο ομάδες εκπαιδεύτηκαν στο να «κρατούν» σημειώσεις και να αναδιηγούνται με βάση αυτές.

Οι αξιολογήσεις των αναδιηγήσεων των παιδιών (για την ποσότητα των δομικών στοιχείων που εμπεριέκλειαν) πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια όλης της παρέμβασης (κάθε εβδομάδα) για να διαπιστωθεί σε ποια φάση εμφανίζονταν οι αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών και αν αυτές οφείλονταν στην παρέμβαση ή σε άλλους παράγοντες. Τα παιδιά που άκουσαν την ιστορία για περισσότερο χρόνο (4 εβδομάδες αντί για 2) και μετά κατέγραψαν τις σκέψεις τους με όποιο τρόπο μπορούσαν, ήταν σε καλύτερη θέση να θυμηθούν τα κύρια σημεία της ιστορίας και έτσι οι αναδιηγήσεις τους ήταν πιο ολοκληρωμένες και εμπειριστατωμένες. Στην αρχή, οι αναδιηγήσεις όλων των παιδιών εμπεριείχαν ένα βασικό πλαίσιο και μια σχετική ακολουθία γεγονότων. Μετά την παρέμβαση, η ανάλυση των σημειώσεων που «κρατούσαν» τα παιδιά γύρω από την ιστορία έδειξε ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν να «κρατούν» λειτουργικές σημειώσεις και να αποτυπώνουν σε αυτές όχι μόνο απλά γεγονότα της ιστορίας, αλλά και σκέψεις, συναισθήματα και αντιδράσεις που δημιουργούσε σε αυτά η πλοκή της κάθε ιστορίας. Η ερευνήτρια συνέδεσε τους δύο βασικούς τομείς του γραμματισμού, τον προφορικό (ανάγνωση, αναδιήγηση) με τον γραπτό λόγο (σημειώσεις), με σημαντικά αποτελέσματα στον εμπλουτισμό του πρώτου τομέα και στην προαγωγή του δεύτερου κατά τη διάρκεια της έρευνάς της. Έτσι ενέπλεξε τα παιδιά σε μια διαδικασία αναβάθμισης των γραπτών παραγωγών τους και παράλληλα ενισχύοντας τα επίπεδα κατανόησης τους (τα παιδιά ήταν πιο προσηλωμένα γνωρίζοντας ότι μετά θα καταγράψουν και θα μιλήσουν για την ιστορία), δημιούργησε μια πιο στέρεη βάση απομνημόνευσης και ανάκλησης της κάθε ιστορίας που διαβάστηκε.

Στον ελληνικό χώρο δεν έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές μελέτες για την ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην αναδιήγηση ιστοριών. Η μόνη μελέτη η οποία έμμεσα ενίσχυσε την ικανότητα των παιδιών στην αναδιήγηση, ήταν η μελέτη των Σιβροπούλου και Τσαπακίδου (2009), η οποία αξιοποίησε το καθοδηγούμενο παιχνίδι ως μέσο

για την κατανόηση του αλληγορικού νοήματος των μύθων του Αισώπου. Στη συγκεκριμένη έρευνα που διήρκεσε 5 μήνες περίπου (Ιανουάριος, 2007- Μάιος, 2007), συμμετείχαν 44 παιδιά προσχολικής (4,5 – 5,5 ετών) ηλικίας από την περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η διαδικασία της πειραματικής τους παρέμβασης εμπεριείχε οργανωμένες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά συζητούσαν ανά δυάδες ή ομαδικά για το νόημα του μύθου και απέδιδαν μουσικοκινητικά, διάφορα στοιχεία του μύθου (ήρωες, εισαγωγή, κατάληξη του μύθου). Στο τέλος, τα παιδιά προκαλούνταν από τις ερευνήτριες να δημιουργήσουν ένα δικό τους μύθο, τον οποίο αναδιηγούνταν με τη βοήθεια ενός ζαριού, που σε κάθε του πλευρά ήταν γραμμένη μια λέξη σχετική με το μύθο και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου (αρχή, πρόβλημα, τέλος, μήνυμα, τίτλος, ήρωας). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν αδυναμία των παιδιών να κατανοήσουν το αλληγορικό μήνυμα του μύθου αλλά και τις συνέπειες της συμπεριφοράς των ηρώων και να συνδέσουν το μήνυμα αυτό με τον πραγματικό κόσμο. Η αδυναμία αυτή των παιδιών επηρέασε, όπως είναι φυσικό, την ικανότητά τους να «κατασκευάσουν» και να «ανακατασκευάσουν-αναδιηγηθούν» ένα δικό τους μύθο. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι, σε αυτό το είδος της παιδικής λογοτεχνίας, τα μηνύματα υπονοούνται και δε δηλώνονται ξεκάθαρα.

Όπως κατέδειξαν οι παραπάνω μελέτες, το κρίσιμο σημείο στην «επιτυχία» της κάθε τεχνικής δεν ήταν ο εμπλουτισμός της ανάγνωσης και αναδιήγησης των ιστοριών με ένα οποιοδήποτε οπτικό βοήθημα, το οποίο επέλεξε ο/η εκπαιδευτικός, αλλά ο τρόπος που το αξιοποίησε, η διδακτική τεχνική δηλαδή που ακολούθησε. Τα οπτικά βοηθήματα (στατικές ή κινούμενες εικόνες, κούκλες, γραπτός λόγος κ.λ.π.) υποστηριζόμενα από ένα οργανωμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων, λειτούργησαν ως συμβολικοί διαμεσολαβητές ανάκλησης των γεγονότων της ιστορίας. Υποβοήθησαν στην εστίαση της προσοχής των παιδιών, ενίσχυσαν τη γνωστική εμπλοκή τους και αύξησαν τα ποσοστά συμμετοχής τους. Όταν αυτές οι διδακτικές τεχνικές συνδυάζονται με ανάγνωση αναπτυξιακά κατάλληλων ιστοριών, που έχουν ξεκάθαρη δομή, περιορισμένο αριθμό πρωταγωνιστών και πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες παιδιών, φαίνεται ότι βελτιώνουν σημαντικά την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που ενσωματώνουν στις αναδιηγήσεις τους τα παιδιά και προσφέρουν σημαντικά μαθησιακά οφέλη (δημιουργικότητα, ανάπτυξη της φαντασίας, ενίσχυση της συνεργασίας μέσω της αλληλεπίδρασης, ενίσχυση της μνήμης, της κρίσης, εμπέδωση του μηχανισμού της λογικής ακολουθίας των γεγονότων, εμπλουτισμός της πολυπλοκότητας του προφορικού λόγου και ενίσχυση της κατανόησης).



## Η αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως τονίστηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια της βιβλιογραφικής αναδίφησης, η ανάγνωση ιστοριών είναι μια δραστηριότητα που παρέχει σημαντικές και αξιόλογες δυνατότητες στους/στις εκπαιδευτικούς της προσχολικής τάξης. Για να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες αυτές, πρέπει η ανάγνωση ιστοριών να οργανωθεί και να υποστηριχτεί με ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων και με έναν ή περισσότερους μαθησιακούς στόχους. Η σημαντικότερη παράμετρος στην πορεία επίτευξης αυτών των στόχων, είναι η γνωστική εμπλοκή και η ενεργοποίηση των παιδιών, με τρόπους και στρατηγικές που να οδηγούν στην ενίσχυση των επιμέρους δεξιοτήτων των παιδιών αλλά κυρίως στην ενίσχυση της κατανόησης. Η κατανόηση πρέπει να είναι ένας από τους κυρίαρχους στόχους κάθε ανάγνωσης.

Σε διεθνές επίπεδο, ο κύριος όγκος των σχετικών μελετών που αφορούν στην ανάγνωση ιστοριών προσανατολίστηκε στη διερεύνηση της επίδρασης της συγκεκριμένης διαδικασίας (όταν εμπλουτίζεται με εξειδικευμένες δραστηριότητες), στο δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών, στην πολυπλοκότητα του προφορικού τους λόγου και στην κατανόηση των δομικών στοιχείων και του περιεχομένου μιας ιστορίας. Η διερεύνηση της επίδρασης της ανάγνωσης ιστοριών στις συγκεκριμένες δεξιότητες, πραγματοποιούνταν κατά κύριο λόγο με την αξιοποίηση ερωτηματολογίου και αναλυτικής συζήτησης (Allon & McCathen, 2003· Beck, McKeown & Kucan, 2002· Connor, Morrison & Slominski, 2006· Dickinson, Smith, 1994· Eville, Lo, 1997· Hargave & Sénéchal, 2000· Isbell, Sobol, Lindauer, & Lowrance, 2004· Justice, 2000· Robbins & Ehri, 1994· Wasik & Bond, 2001· Whitehurst & Lonigan, 1998). Ωστόσο, ελάχιστες είναι οι μελέτες οι οποίες είχαν ως στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης της ανάγνωσης ιστοριών στην κατανόηση της δομής και οργάνωσης της ιστορίας μέσω της αναδιήγησης (Cambrell, Koskinen & Kapinus 1991· Carr, 2003· Harn, 2006· Hoshino, 2006· Kuldane, 1998· Morrow, 1985, 1986· Zarra, 1999).

Ορισμένες από τις πρόσφατες μελέτες που ασχολήθηκαν με την αναδιήγηση ως διαδικασία κατανόησης του αφηγηματικού ή δομικού πλαισίου της ιστορίας, ήταν κυρίως σχέδια εργασίας (project), τα οποία πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία που φοιτούσαν αλλόγλωσσοι μαθητές. Ο στόχος ήταν η βελτίωση των αφηγηματικών και εν γένει γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών των οποίων η γλώσσα του σχολείου δεν ήταν η μητρική (Harn, 2006· Hoshino, 2006).

Μια άλλη ομάδα ερευνών ασχολήθηκε με τους διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης των ιστοριών και συνέκρινε ποια συνθήκη παρουσίασης συνέβαλε πιο αποτελεσματικά στην απομνημόνευση και αναδιήγηση των πληροφοριών του κειμένου (Biegler, 1998· Carr, 2003· Caton, Grove & Haar, 2003· Eville, Lo, 1997· Gazella & Stockman, 2003· June, 1999· Isbell,

Lindauer, Lowrance & Sobol, 2004· Zarra, 1999). Αυτές οι έρευνες αξιοποίησαν την αναδιήγηση κυρίως ως «εργαλείο» αξιολόγησης, της κατανόησης του κειμένου των ιστοριών και της ενίσχυσης του προφορικού και γραπτού λόγου των παιδιών.

Ελάχιστες είναι οι μελέτες οι οποίες αξιοποίησαν την αναδιήγηση ως διδακτική τεχνική, δηλαδή ως μέσο για την κατανόηση του περιεχομένου των ιστοριών και αυτές στο σύνολό τους αφορούσαν στους αλλόγλωσσους μαθητές ή στους μαθητές με γλωσσικά προβλήματα (Harn, 2006· Hoshino, 2006· Kuldane, 1998). Παρά ταύτα, σε αυτές τις μελέτες δεν διερευνήθηκε η συμβολή της καθοδηγούμενης εξάσκησης των παιδιών στην αναδιήγηση, στη βελτίωση της ικανότητάς τους να κατανοούν τη δομή και την οργάνωση των στοιχείων της ιστορίας και στην ενίσχυση της αναδιηγητικής τους ικανότητας.

Οι μοναδικές μελέτες που διερεύνησαν την κατανόηση του αφηγηματικού πλαισίου των ιστοριών μέσα από την εξάσκηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην αναδιήγηση, είναι οι δύο μελέτες της Morrow (1985). Συγκεκριμένα, στην πρώτη μελέτη (Morrow, 1985) διερεύνησε αν η αναδιήγηση μιας ιστορίας από τα παιδιά μπορεί να υποβοηθήσει στη κατανόηση του δομικού πλαισίου των ιστοριών. Τα αποτελέσματά της μελέτης αυτής παρ' όλο που δεν έδειξαν μεγάλη επίδραση της αναδιήγησης στην κατανόηση των ιστοριών, ήταν θετικά. Έτσι η ερευνήτρια στη δεύτερη μελέτη Morrow (1985) ενίσχυσε το πρόγραμμα της παρέμβασής της, με συχνή εξάσκηση των παιδιών στην αναδιήγηση, παρέχοντας τους επιπλέον και καθοδήγηση για την εκμάθηση αυτής της δεξιότητας. Τα αποτελέσματα σε αυτή την μελέτη έδειξαν ότι τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης εμπεριέκλειαν σημαντικά περισσότερα δομικά στοιχεία στις αναδιηγήσεις τους, σε σχέση με την ομάδα των παιδιών που δεν έλαβαν εξάσκηση στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Συνεπώς, η εξάσκηση και η καθοδήγηση επέδρασαν σημαντικά στην κατανόηση του δομικού πλαισίου των ιστοριών. Ωστόσο, σε αυτές τις έρευνες δεν αναφέρονται οι διαδικασίες που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, ούτε ο τρόπος αλλά ούτε και το είδος της εξάσκησης και της καθοδήγησης που παρέχονταν στα παιδιά. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες έρευνες (Morrow, 1985) έχουν πραγματοποιηθεί πριν από 25 έτη περίπου, έτσι ανακύπτει παράλληλα η αναγκαιότητα μιας καινούριας έρευνας εμπλουτισμένης με σύγχρονες μαθησιακές πρακτικές, για να διαπιστωθεί εάν η αναδιήγηση βοηθάει στην κατανόηση του κειμένου και παραμένει αποτελεσματική, με δεδομένες τις ψυχογνωστικές αλλαγές των παιδιών της προσχολικής τάξης μετά την πάροδο τόσων ετών.

Επιπλέον, στον ελληνικό χώρο δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία σχετική μελέτη. Η μοναδική έρευνα που εμπλέκει την αναδιήγηση στην ανάγνωση ιστοριών είναι των Σιβροπούλου και Τσαπακίδου (2009). Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη συγκεκριμένη

έρευνα η αναδιήγηση (μύθων που δημιουργούσαν τα ίδια τα παιδιά) αποτελούσε το τελικό τμήμα μιας οργανωμένης παρέμβασης με διάφορες δραστηριότητες (συζητήσεις, μουσικοκινητικά παιχνίδια), οι οποίες στόχευαν στην κατανόηση των μύθων του Αισώπου και όχι γενικά των ιστοριών. Ο προβληματισμός αυτής της μελέτης εστίασε στο αλληγορικό στοιχείο του μύθου και το αποτέλεσμα δεν είναι σαφές εάν (δηλαδή η κατανόηση του αλληγορικού μηνύματος του μύθου), ήταν προϊόν της εξάσκησης στην αναδιήγηση ή της συνολικότερης παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε με τα παιδιά.

Ανακύπτει λοιπόν η ανάγκη πραγματοποίησης μιας έρευνας που θα έχει μοναδικό στόχο την κατανόηση του δομικού πλαισίου των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, μέσω της εξάσκησης στην αναδιήγηση, για να αποσαφηνιστεί ξεκάθαρα ο ρόλος και το μέγεθος της επίδρασης της αναδιήγησης στο συγκεκριμένο στόχο. Επίσης κρίνεται αναγκαίο να υλοποιηθεί μια έρευνα στην οποία θα αποτυπώνεται βήμα προς βήμα και με σαφήνεια ο τρόπος και το είδος της εξάσκησης που θα λάβουν τα παιδιά στην αναδιήγηση, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον κάθε μελετητή: α) να αποτυπώσει επακριβώς τη διαδικασία της πειραματικής παρέμβασης, και β) να κρίνει και να συγκρίνει τα συγκεκριμένα δεδομένα, ώστε να καταστεί δυνατή η προώθηση και παραπέρα βελτίωση αυτής της μεθόδου κατανόησης των ιστοριών.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν η εξάσκηση στην αναδιήγηση βοηθάει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας που τους διαβάζεται. Για το σκοπό αυτό οργανώθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά εξασκήθηκαν στην αναδιήγηση. Η εξάσκηση των παιδιών στην αναδιήγηση ήταν πολυεπίπεδη και πολύμορφη. Επίσης η εξάσκηση ήταν καθοδηγούμενη και η καθοδήγηση είχε φθίνουσα πορεία. Στόχος της ήταν τα παιδιά να μπορέσουν να αναδιηγούνται μια ιστορία ελεύθερα και ολοκληρωμένα, με βάση τα δομικά της στοιχεία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **Σκοπός:**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν η εξάσκηση στην αναδιήγηση βοηθάει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν τη δομή και το περιεχόμενο των ιστοριών που τους διαβάζονται.

### **Υποθέσεις**

1<sup>η</sup> Γενική υπόθεση

Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση θα κατανοήσουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τη δομή των ιστοριών που τους διαβάζονται, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.

#### *Επιμέρους υποθέσεις:*

- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση θα αναφέρουν στην αναδιήγηση μια εισαγωγή του θέματος, σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.
- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση θα αναφέρουν στην αναδιήγηση τον κύριο πρωταγωνιστή και τους χαρακτήρες της ιστορίας, τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της (πλαίσιο), σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.
- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση θα αναφέρουν στην αναδιήγηση το κεντρικό πρόβλημα – θέμα της ιστορίας, σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.
- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση, θα αναφέρουν στην αναδιήγηση την επίλυση του κεντρικού θέματος - προβλήματος και το τέλος της ιστορίας, σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.
- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση θα αναφέρουν στην αναδιήγηση τα δομικά στοιχεία της ιστορίας με τη σωστή σειρά (εισαγωγή – πλαίσιο – θέμα – πλοκή – επίλυση – τέλος), σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.

## 2<sup>η</sup> Γενική Υπόθεση

Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση θα κατανοήσουν και θα σχολιάσουν το περιεχόμενο της ιστορίας σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.

### *B) Επιμέρους υποθέσεις:*

- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση, θα προχωρούν στις αναδιηγήσεις τους πέρα από τις άμεσες πληροφορίες του κειμένου και θα προβαίνουν σε αξιολογήσεις, αιτιολογήσεις, προβλέψεις και συμπεράσματα (υψηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες) σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.
- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση, θα εμπλουτίζουν τις αναδιηγήσεις τους με διαλογικά και αφηγηματικά στοιχεία, σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.
- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση, θα σχολιάσουν στις αναδιηγήσεις τους τις πράξεις τις σκέψεις, τους στόχους και τα συναισθήματα των χαρακτήρων της ιστορίας, σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.
- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση, θα εμπλουτίζουν τις αναδιηγήσεις τους, με προσωπικές απόψεις και στοιχεία, σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.
- Τα παιδιά που θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση, θα αναδιηγούνται ολοκληρωμένα την ιστορία σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.

## 3<sup>η</sup> Γενική υπόθεση

Η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στην αναδιήγηση δεν θα διαφέρει σημαντικά ως προς το φύλο και την ηλικία των παιδιών.

### *Επιμέρους υποθέσεις:*

- Η μέση επίδοση του συνόλου των αγοριών στα κριτήρια της αναδιήγησης δεν θα εμφανίσει σημαντικές διαφορές από τη μέση επίδοση του συνόλου των κοριτσιών.
- Η μέση επίδοση των μεγαλύτερων παιδιών ηλικίας 5 -6 ετών στα κριτήρια της αναδιήγησης, δεν θα εμφανίσει σημαντικές διαφορές από τη μέση επίδοση των μικρότερων παιδιών ηλικίας 4 – 5 ετών.

### Λειτουργική αποσαφήνιση των όρων

Αφηγηματικό κείμενο χαρακτηρίζεται κάθε πεζό λογοτεχνικό κείμενο που αφηγείται μια ιστορία και παρουσιάζει μια σειρά γεγονότων πραγματικών ή μυθοπλαστικών. Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται το λογοτεχνικό κείμενο με μυθοπλαστικό περιεχόμενο (παραμύθι).

Αναδιήγηση ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί και να εκφράζει λεκτικά με κατανοητό τρόπο, στοιχεία και γεγονότα μιας ιστορίας που του διαβάστηκε. Η αναδιηγητική ικανότητα των παιδιών της συγκεκριμένης μελέτης, θα αξιολογηθεί με βάση την παρουσία ή την απουσία συγκεκριμένων δομικών στοιχείων και ποιοτικών χαρακτηριστικών, στις αναδιηγήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση των δομικών στοιχείων (εισαγωγή, πλαίσιο, θέμα, πλοκή, επίλυση, τέλος, ακολουθία) στις αναδιηγήσεις των παιδιών της μελέτης θα πραγματοποιηθεί με βάση το κριτήριο αξιολόγησης “Story Retelling” (Morrow, 1996), ενώ η παρουσία των ποιοτικών χαρακτηριστικών (σχόλια, επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, αφηγηματικές τεχνικές, προσωπικές εκδοχές, βαθμός ολοκλήρωσης) στις αναδιηγήσεις των παιδιών, θα αξιολογηθεί με βάση ένα αυτοσχέδιο τεστ ποιοτικών κριτηρίων που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης.

Ολοκληρωμένη αναδιήγηση, ορίζεται η ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί οργανωμένα το σύνολο των ποσοτικών (δομικά στοιχεία) και των ποιοτικών στοιχείων (σχολιασμοί, επίπεδο επεξεργασίας πληροφοριών, αφηγηματικές τεχνικές, προσωπικές εκδοχές, βαθμός ολοκλήρωσης), κατά την διάρκεια της αναδιήγησης μιας ιστορίας.

Κατανόηση είναι η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ένα κείμενο που διαβάζει ή ακούει. (Lynch, Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008; Morrow, 2007). Η κατανόηση αφορά τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη δομή του κειμένου. Στη παρούσα εργασία αξιολογείται από την επίδοση του παιδιού στα προαναφερόμενα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης της αναδιήγησής του.

### **Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας προήλθε από τον πληθυσμό όλων των δημόσιων νηπιαγωγείων του Νομού Χανίων κατά το σχολικό έτος 2008 – 2009. Με τη μέθοδο της συμπτωματικής δειγματοληψίας ανά δεσμίδες επιλέχθηκαν 8 νηπιαγωγεία στα οποία φοιτούσαν 116 παιδιά ηλικίας από 4 έως 6 ετών ( $M = 64,19$  και  $SD = 5,89$ ). Τα νηπιαγωγεία αυτά επιλέχθηκαν επειδή σε αυτά η πλειονότητα των παιδιών που φοιτούσαν ήταν ελληνόφωνα και επειδή διέθεταν ιδιαίτερο χώρο για την ατομική αξιολόγηση των παιδιών.

Για την εξίσωση και τη δημιουργία των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, όλα τα παιδιά που φοιτούσαν στα 8 νηπιαγωγεία αξιολογήθηκαν με διάφορα κριτήρια. Σκοπός αυτής της αξιολόγησης ήταν, να επιλεγούν για το δείγμα τα παιδιά εκείνα των οποίων η επίδοση στα κριτήρια της γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξης καθώς και της ικανότητας στην αφήγηση και στην αναδιήγηση ιστοριών βρίσκονταν σε παρόμοια επίπεδα (base line assessment). Η αξιολόγηση των παιδιών διήρκεσε περίπου ένα μήνα και περιελάμβανε τρεις συναντήσεις με κάθε παιδί. Στην πρώτη συνάντηση εκτιμήθηκε η νοητική ικανότητα των παιδιών με το τεστ Colored Progressive Matrices (Raven, 1936) και το επίπεδο της αφηγηματικής τους ικανότητας με την υποκλίμακα Αφήγηση με Εικόνες, της Κλίμακας Αφήγησης του Τεστ Λόγου και Ομιλίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκη, Μυλωνά & Βαρλοκώστα, 2008). Η πρώτη συνάντηση με το κάθε παιδί διήρκεσε συνολικά περίπου 30 πρώτα λεπτά της ώρας. Οι αφηγήσεις των παιδιών στο τεστ Λόγου και Ομιλίας, μαγνητοφωνήθηκαν και κατόπιν απομαγνητοφωνήθηκαν και καταχωρήθηκαν στα ειδικά πρωτόκολλα αξιολόγησης.

Στη δεύτερη συνάντηση εκτιμήθηκε η γλωσσική ικανότητα των παιδιών με τις κλίμακες των γλωσσικών αναλογιών και του λεξιλογίου του τεστ Αθηνά (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη & Παϊζη, 1999α). Η δεύτερη συνάντηση με το κάθε παιδί διήρκεσε περίπου 30 πρώτα λεπτά της ώρας. Οι απαντήσεις των παιδιών καταχωρήθηκαν στα απαντητικά φυλλάδια που διαθέτει το τεστ και οι βαθμολογίες μεταφέρθηκαν στον συγκεντρωτικό πίνακα των αποτελεσμάτων.

Στην τρίτη συνάντηση, διαβάστηκε μια άγνωστη ιστορία σε όλα τα παιδιά της τάξης και στην συνέχεια κλήθηκαν ατομικά σε ένα ιδιαίτερο χώρο του νηπιαγωγείου, για να αναδιηγηθούν την ιστορία που τους διαβάστηκε. Μέσω αυτής της διαδικασίας εκτιμήθηκε το αρχικό επίπεδο των παιδιών στη δεξιότητα της αναδιήγησης. Στα παιδιά έγινε εκ των προτέρων γνωστό ότι θα τους διαβαστεί μια ιστορία την οποία πρέπει να ακούσουν πολύ προσεκτικά γιατί θα τους ζητηθεί να την αναδιηγηθούν, όπως θα την έλεγαν σε ένα φίλο τους που δεν είχε ακούσει την ιστορία. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και αξιολογήθηκαν με βάση το περιεχόμενο και τη λογική ακολουθία των δομικών τους στοιχείων.

Από το σύνολο των 116 παιδιών που φοιτούσαν στα 8 νηπιαγωγεία επιλέχθηκαν 83 παιδιά τα οποία συγκρότησαν τις δύο ομάδες (πειραματική και ομάδα ελέγχου) και αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας μελέτης. Δεκαέξι (16) αλλόφωνα παιδιά των συγκεκριμένων νηπιαγωγείων, καθώς και 12 παιδιά που ο λόγος τους δεν ήταν κατανοητός δεν συμπεριελήφθησαν στο δείγμα της μελέτης. Επίσης δεν συμπεριελήφθησαν στο δείγμα 2



παιδιά υπερκινητικά, 2 αδιάφορα και 1 ντροπαλό, των οποίων η επίδοση στο κριτήριο νοητικής ανάπτυξης (Raven, 1936) ήταν χαμηλότερη από τα αποδεκτά όρια του κριτηρίου.

Όλα τα παιδιά του δείγματος ήταν ελληνόφωνα και οι οικογένειές τους ανήκαν σε όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Από το σύνολο των 83 παιδιών τα 48 ήταν κορίτσια και τα 35 αγόρια. Από τα 83 παιδιά, τα 45 παιδιά (19 αγόρια και 26 κορίτσια) συγκρότησαν την πειραματική ομάδα, ενώ τα 38 παιδιά (16 αγόρια και 22 κορίτσια) την ομάδα ελέγχου. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν  $M = 64,38$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 6,68$ , ενώ της ομάδας ελέγχου ήταν  $M = 64,03$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 5,18$ .

Για την αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός βαθμός (raw scores) της Κλίμακας Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο του τεστ Αθηνά (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη & Παϊζή, 1999α), επειδή το τεστ αυτό απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας άνω των πέντε ετών. Ο μέσος όρος επίδοσης του συνόλου των παιδιών της πειραματικής ομάδας στη Κλίμακα Γλωσσικές Αναλογίες ήταν  $M = 23,62$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 3,87$  και της ομάδας ελέγχου ήταν  $M = 22,92$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 4,59$ . Το αποτέλεσμα της σύγκρισης των μέσων όρων των δύο ομάδων δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = -0,75$ ), ( $p = 0,45$ ). Στη Κλίμακα Λεξιλογίου ο συνολικός μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν  $M = 19,47$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 6,68$  και της ομάδας ελέγχου  $M = 19,36$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 7,24$ . Η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = -0,07$ ), ( $p = 0,94$ ).

Στο τεστ Colored Progressive Matrices του Raven (1936) ο μέσος όρος του δείκτη νοημοσύνης των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας ήταν  $M = 21,29$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 3,32$ , ενώ της ομάδας ελέγχου  $M = 20,56$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 3,19$ . Το αποτέλεσμα της σύγκρισης και εδώ δεν έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συνολικών μέσων όρων των υποκειμένων των δύο ομάδων ( $t = -1,01$ ), ( $p = 0,31$ ). Η επίδοση των παιδιών στο τεστ αυτό εκτιμήθηκε με βάση τους αρχικούς βαθμούς (raw scores) και όχι τους τυπικούς, διότι το τεστ δημιουργήθηκε το έτος 1936 και έκτοτε ο μέσος όρος νοημοσύνης έχει μετατοπιστεί ανοδικά.

Στο τεστ Λόγου και Ομιλίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκης, Μυλωνά & Βαρλοκόστα, 2008) το οποίο είναι ένα πρόσφατα σταθμισμένο τεστ στην Ελλάδα που αναφέρεται σε ηλικιακές ομάδες παιδιών 3 – 6 ετών χρησιμοποιήθηκαν οι τυπικοί βαθμοί. Από το τεστ αυτό αξιοποιήθηκε η Κλίμακα Αφήγησης και συγκεκριμένα η Υποκλίμακα Αφήγησης με Εικόνες. Ο συνολικός μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην Κλίμακα

Αφήγησης ήταν  $M = 7,91$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 2,57$  και της ομάδας ελέγχου  $M = 7,24$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 2,77$ . Η σύγκριση των συνολικών μέσων όρων των υποκειμένων των δύο ομάδων δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = -1,14$ ), ( $p = 0,25$ ).

Σύμφωνα με την εκτίμηση του επιπέδου της αρχικής επίδοσης των παιδιών στην δεξιότητα της αναδιήγησης, που πραγματοποιήθηκε με την Κλίμακα της Morrow (1990), ο συνολικός μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην δεξιότητα της αναδιήγησης κατά την προπειραματική φάση ήταν  $M = 7,02$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 2,08$ , ενώ ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου ήταν  $M = 6,27$  και η τυπική απόκλιση  $SD = 2,59$ . Σε αυτήν την μέτρηση, όπως και στις προηγούμενες, τα αποτελέσματα της σύγκρισης δεν έδειξαν να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συνολικής μέσης επίδοσης των παιδιών των δύο ομάδων ( $t = -1,47$ ), ( $p = 0,14$ ).

## **Υλικά**

### **Βιβλία**

Για τις ανάγκες της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν 6 βιβλία. Ένα βιβλίο διαβάστηκε κατά την προπειραματική διαδικασία, όπου μετρήθηκαν τα αρχικά επίπεδα των παιδιών στην δεξιότητα της αναδιήγησης. Τέσσερα (4) βιβλία διαβάστηκαν κατά την διάρκεια της παρέμβασης και 1 βιβλίο διαβάστηκε κατά την διάρκεια της μεταπειραματικής φάσης, για να επαναξιολογηθεί το επίπεδο των παιδιών στη δεξιότητα της αναδιήγησης μετά την παρέμβαση.

Τα κριτήρια για την επιλογή όλων των βιβλίων ήταν τα εξής: Πρώτον, το κείμενο να είναι ενδιαφέρον και να προσελκύει την προσοχή των παιδιών. Δεύτερον, το περιεχόμενο των ιστοριών να είναι άγνωστο στα παιδιά, γι αυτό τον λόγο επιλέχθηκαν κυρίως βιβλία που εκδόθηκαν από το 2003 και μετά και δεν είχαν διαβαστεί από τις νηπιαγωγούς των τμημάτων που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα. Τρίτον, να έχει ευχάριστη πλοκή, να είναι κατανοητό και να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Να μην είναι δηλαδή υπερβολικά απλό ή υπερβολικά σύνθετο, διότι αυτό θα επηρέαζε τον βαθμό κατανόησης του κείμενου από τα παιδιά. Τέταρτον, η δομή του να είναι ξεκάθαρη. Να προσδιορίζεται ο τόπος και ο χρόνος της ιστορίας καθώς και να κατονομάζεται ο κύριος πρωταγωνιστής. Το αρχικό γεγονός ή κύριο θέμα της ιστορίας να δηλώνεται καθαρά και άμεσα. Τα επεισόδια της ιστορίας να είναι διακριτά (πρώτα συνέβη αυτό, μετά αυτό κ.λ.π.) και από τα επεισόδια να διαφαίνεται η προσπάθεια του πρωταγωνιστή να επιλύσει το πρόβλημα που τον ενδιαφέρει, το οποίο αποτελεί και το κύριο θέμα της ιστορίας. Το τέλος και η λύση του προβλήματος να παρουσιάζεται ευκρινώς χωρίς υπονοούμενες σκέψεις και αμφισημίες για παραπέρα προβληματισμούς. Πέμπτον, η εικονογράφηση να είναι

παραστατική και να υποστηρίζει το κείμενο. Να βρίσκεται επίσης σε απόλυτη αντιστοιχία με το κείμενο. Έκτον, το μήκος των ιστοριών να είναι ανάλογο της προσοχής που μπορεί να επιδείξει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. Ούτε πολύ μικρές ιστορίες που είναι εξαιρετικά εύκολο για τα παιδιά να ανακαλέσουν τα δομικά τους στοιχεία, ούτε πολύ μεγάλες που τα κουράζουν, χάνουν το ενδιαφέρον τους και η προσοχή τους αποσπάται. Όλα τα βιβλία είχαν περίπου τον ίδιο αριθμό σελίδων (13 σελίδες περίπου) και τον ίδιο αριθμό λέξεων (περίπου 700 λέξεις). Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής:

- Bronian, B. (2005). *Ο Ατσίδας και ο λαθρεπιβάτης*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Παπαθανασοπούλου, Μ. (2003). *Τι κι αν είμαι ασβός*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ragnhild, S. (2005). *Άουτς*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Roehle, S. (2005). *Ποτέ πια δεν θα μαλώσουμε*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Veniger, B. & Gionezou, G. (2007). *Καληνύχτα Νόρι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Velthuijs, M. (1998). *Ο βάτραχος είναι ήρωας*. Αθήνα: Πατάκης.

Για τις ανάγκες της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν μερικές τροποποιήσεις στο κείμενο των ιστοριών. Πρώτον, σε όλες τις ιστορίες προστέθηκε μια εισαγωγή επειδή δεν υπήρχε. Δεύτερον, στην ιστορία «*Ποτέ πια δεν θα μαλώσουμε*» (Roehle, 2005), επειδή στο πλαίσιο δεν ήταν ξεκάθαρος ο τόπος που διαδραματίστηκε η ιστορία, συμπληρώθηκε μια μικρή εισαγωγική φράση: «Μια φορά και ένα καιρό στο σπίτι της κυρίας αλεπούς...». Τρίτον, στην ιστορία «*Καληνύχτα Νόρι*» (Veniger & Gionezou, 2007) που ήταν και η τελευταία ιστορία (μεταπειραματική φάση) συμπληρώθηκε ένα τέλος, επειδή η συγκεκριμένη ιστορία περιείχε μόνο την επίλυση του προβλήματος του πρωταγωνιστή και δεν ολοκληρωνόταν με ένα κλείσιμο – τέλος, που αποτελεί απαραίτητο δομικό στοιχείο. Συγκεκριμένα, προστέθηκε: «...Φτάνοντας στο σπίτι του ο Νόρι πλησίασε το κρεβάτι του, ζάπλωσε αλλά δεν τον έπαιρνε ο ύπνος. Θυμήθηκε αυτό που του είπε ο φίλος του το γουρούνι: «κοίταξε τα αστέρια αυτά πάντα έχουν μια ιστορία να σου πουν». Ξαφνικά τα αστέρια ενώθηκαν και σχημάτισαν τις φιγούρες των φίλων του, που του χαμογελούσαν. Ο Νόρι χαμογέλασε και κοιμήθηκε ήρεμα και γλυκά. Από τότε κάθε βράδυ δεν ξεχνάει ποτέ να έχει στο κρεβατάκι του το μαλακό του μαξιλάρι, το ελεφαντάκι του, το ονειροφτερό του ή κάτι από όλα αυτά». Όλες αυτές οι μικρές αλλαγές έγιναν για να είναι πιο κατανοητή η δομή και το αφηγηματικό πλαίσιο της κάθε ιστορίας, χωρίς να επηρεάζεται το περιεχόμενο και η πλοκή της.

## Κάρτες

Για τις ανάγκες της παρέμβασης κατασκευάστηκαν τέσσερις κάρτες όπου σε κάθε κάρτα αναγραφόταν μια λέξη: ΠΟΥ, ΠΩΣ, ΤΙ, ΤΕΛΟΣ. Οι τέσσερις αυτές λέξεις λειτούργησαν ως λέξεις-κλειδιά για το δομικό στοιχείο της ιστορίας που αντιπροσώπευαν. Στην πρώτη κάρτα αναγραφόταν η λέξη ΠΟΥ. Στόχος ήταν η συνάρτηση της λέξης με τον τόπο που εκτυλίχθηκε η ιστορία. Στη δεύτερη κάρτα αναγραφόταν η λέξη ΠΩΣ και αναφερόταν στο αρχικό γεγονός της ιστορίας. Στην τρίτη κάρτα αναγραφόταν η λέξη ΤΙ και αναφερόταν στα επεισόδια της πλοκής της ιστορίας και στην τέταρτη κάρτα αναγραφόταν η λέξη ΤΕΛΟΣ και αναφερόταν στην επίλυση του προβλήματος και στο τέλος της ιστορίας. Οι κάρτες σύμφωνα με τον Hansen (2004), φαίνεται ότι διευκολύνουν τη διαδικασία της αναδιήγησης από τα παιδιά.

## Διάδρομος

Επίσης για τις ανάγκες της παρέμβασης κατασκευάστηκε ένας διάδρομος (0,40 X 2,50) χρώματος καφέ, ο οποίος «χωρίστηκε» σε τέσσερα τμήματα με ειδικό αφρώδες υλικό και σε κάθε τμήμα κολλήθηκε μια από τις τέσσερις λέξεις. Ο διάδρομος ονομάστηκε «το μονοπάτι της ιστορίας» και αποτελούσε μαζί με τις κάρτες το βασικό εργαλείο εξάσκησης των παιδιών στην αναδιήγηση. Σε κάθε τμήμα που πατούσε το παιδί, έπρεπε να αναδιηγηθεί το αντίστοιχο τμήμα της ιστορίας. Το «μονοπάτι της ιστορίας» ήταν μια ιδέα βασισμένη σε διάφορες στρατηγικές αναδιήγησης, όπως εικόνες σε σχήμα σκάλας (όπου το παιδί δείχνοντας το κάθε σκαλοπάτι, αναδιηγόταν και ένα τμήμα της ιστορίας), ιστογράμματα με τα κύρια γεγονότα της ιστορίας κ.λ.π. (Gibson, Cold & Sgouros, 2003· NICHD, 2000). «Το μονοπάτι της ιστορίας» θεωρήθηκε ότι ήταν πιο φιλικό στα παιδιά, αρκετά ενδιαφέρον, και είχε παιγνιώδη και βιωματικό χαρακτήρα.

## Κριτήρια αξιολόγησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η νοητική ανάπτυξη των παιδιών του δείγματος αξιολογήθηκε με το τεστ Colored Progressive Matrices του Raven (1936). Είναι ένα τεστ με σχετικά υψηλή αξιοπιστία (0,87) και υψηλή συντρέχουσα εγκυρότητα (0,97). Η υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου επιβεβαιώνεται από τη χρήση του συγκεκριμένου τεστ για δεκαετίες στη μέτρηση της νοητικής ικανότητας. Επίσης η εγκυρότητα σχετιζόμενη με κριτήριο είναι υψηλή, αφού προβλέπει σε υψηλό βαθμό τη δυνατότητα του ατόμου να επιτυγχάνει σε υψηλού επιπέδου νοητικές εργασίες (Carpenter, Just & Sheff, 1990· Fay & Frese, 2001).

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αξιολογήθηκε με το Αθηνά τεστ (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη & Παϊζη, 1999α). Επιλέχθηκαν από το τεστ αυτό οι

κλίμακες των Γλωσσικών Αναλογιών και του Λεξιλογίου, διότι εκτιμούν την λεκτική νοημοσύνη των παιδιών. Η κλίμακα των Γλωσσικών Αναλογιών αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να συσχετίζει έννοιες κατά τρόπο λογικό. Η κλίμακα του Λεξιλογίου αξιολογεί τον βαθμό οριζόντιας οργάνωσης των εννοιών (εννοιολογικό πλούτο) και τον βαθμό κάθετης ιεραρχικής οργάνωσης των εννοιών (βαθμός αφαίρεσης-γενίκευσης). Οι συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Kuder - Richardson & Cronbach  $\alpha$ , για τις επιμέρους κλίμακες και τις ηλικιακές ομάδες είναι 0,80 στις μικρές και μεγάλες ηλικίες και 0,90 στις ενδιάμεσες ηλικίες (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη & Παϊζη, 1999α).

Για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το τεστ Λόγου και Ομιλίας (Οικονόμου, Μπεζεβέγκη, Μυλωνά & Βαρλοκώστα, 2008), το οποίο είναι ένα εργαλείο ανίχνευσης διαταραχών προφορικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από το τεστ αυτό χρησιμοποιήθηκε, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, η Κλίμακα Αφήγησης. Από την Κλίμακα Αφήγησης χρησιμοποιήθηκε η Υποκλίμακα Αφήγηση με Εικόνες. Το παιδί αφηγείται μια ιστορία με βάση τις εικόνες του τεστ που του επιδεικνύονται και αξιολογούνται τα γραμματικά στοιχεία (ρήματα, ουσιαστικά) του περιεχομένου του αφηγηματικού λόγου του παιδιού. Αξιολογείται επίσης και η θεματική σύνθεση της ιστορίας που αφηγείται. Οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach  $\alpha$  ήταν υψηλοί: 0,85, 0,82, 0,83 για τις 3 ηλικιακές ομάδες 3- 4 ετών, 4-5 και 5- 6 ετών αντίστοιχα.

Η αξιολόγηση της ικανότητας αναδιήγησης των παιδιών πραγματοποιήθηκε με την 10/βαθμη Κλίμακα της Morrow (1990). Η κλίμακα αυτή μετράει τον αριθμό των δομικών στοιχείων που αναφέρει το παιδί στην αναδιήγησή του, καθώς και τον βαθμό ακολουθίας των δομικών αυτών στοιχείων της ιστορίας. Η κλίμακα βαθμολόγησης των παιδιών κυμαίνεται από 1 έως 10. Συγκεκριμένα αξιολογεί αν το παιδί στην αναδιήγησή του αναφέρει τα παρακάτω δομικά στοιχεία:

#### *Εισαγωγή*

Αναφέρεται στις συνήθεις φράσεις που χρησιμοποιούνται όταν πραγματοποιείται η αναδιήγηση μιας ιστορίας. Οι φράσεις αυτές είναι κοινότυπες όμως καταδεικνύουν την αντίληψη του παιδιού ότι αναδιηγείται μια ιστορία και οι φράσεις αυτές ταιριάζουν σε μια τέτοια συνθήκη.

*Παράδειγμα 1:* Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα γατάκι και δεν μπορούσε να κοιμηθεί...

*Παράδειγμα 2:* Μια φορά ζούσε μια γάτα που ένα βράδυ πήγε να πλύνει τα δόντια της...

### *Πλαίσιο*

Αναφέρεται στον τόπο και τον χρόνο που διαδραματίστηκε η ιστορία, και στο αν γίνεται αναφορά στον κύριο πρωταγωνιστή και τους δευτερεύοντες χαρακτήρες της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Ήταν ένα γατάκι που το έλεγαν Νόρι, ζούσε σε ένα δάσος και εκεί πέρα τότε το βράδυ πήγε να πλύνει τα δόντια του... πήγε στο προβατάκι... μετά πήγε στη κότα...και μετά πήγε στον ελέφαντα ...και τέλος στο γουρούνι.

### *Θέμα*

Αναφέρεται στο κύριο πρόβλημα – θέμα της ιστορίας, που γύρω από αυτό εκτυλίσσεται όλη η πλοκή της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Ζούσε ένα μικρό γατάκι και ήτανε βράδυ, βούρτσισε τα δοντάκια του για να πέσει στο μαλακό του κρεβατάκι, αλλά όταν πήγε να ξαπλώσει δεν μπορούσε να κοιμηθεί και γύρναγε μια απ' αυτή, μια από την άλλη.....

### *Πλοκή*

Αναφέρεται στα γεγονότα που διαδραματίζονται στην ιστορία, όπου μέσα από αυτά προσπαθεί ο πρωταγωνιστής να επιλύσει το κεντρικό πρόβλημα ή θέμα της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Το γατάκι δεν μπορούσε να κοιμηθεί και πήγε και ζήτησε από το αρνάκι, του έδωσε ένα μαξιλαράκι μάλλινο και μετά πήγε στην κότα και του έδωσε ένα φτερό για να κοιμηθεί, μετά πήγε στην ελεφαντίνα και του έδωσε ένα μικρό ελεφαντάκι και μετά πήγε στο γουρούνι και είπε: «πάνω τα αστέρια θα σου που ένα παραμύθι και θα κοιμηθείς».

### *Επίλυση*

Αναφέρεται στην επίλυση ή όχι του κεντρικού προβλήματος της ιστορίας, αν δηλαδή οι προσπάθειες του πρωταγωνιστή της ιστορίας είχαν αίσια κατάληξη ή όχι και στο αν το παιδί αναφέρει κάποιο τέλος στην αναδιήγησή του. Το τέλος δεν έχει την έννοια της κατακλείδας και του ηθικού διδάγματος, αλλά την έννοια του συμπληρώματος και της ομαλής κατάληξης της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Πήγε στο σπίτι του και δεν μπορούσε να κοιμηθεί και κοίταξε τα άστρα και κοιμήθηκε (επίλυση) και κάθε βράδυ έπαιρνε αγκαλίτσα ένα από αυτά που του δώσανε οι φίλοι του και κοιμόταν γλυκά – γλυκά (τέλος).

### *Ακολουθία*

Η ακολουθία είναι ένα πρόσθετο στοιχείο που αξιολογεί αν το παιδί αναφέρει τα παραπάνω δομικά στοιχεία με σωστή διαδοχή – σειρά. Αν δηλαδή το παιδί ξεκινάει με μια εισαγωγή, αναφέρει τον τόπο και τον χρόνο της ιστορίας, τον πρωταγωνιστή και τους χαρακτήρες, το κεντρικό θέμα, τα γεγονότα της πλοκής της ιστορίας, την επίλυση του θέματος και το τέλος της ιστορίας.

Η συγκεκριμένη ποσοτική κλίμακα μετρά με ένα (1) την παρουσία και με μηδέν (0) την απουσία του χαρακτηριστικού που ορίζεται να μετρήσει, εκτός από την ακολουθία των δομικών στοιχείων της ιστορίας. Συγκεκριμένα το παιδί λαμβάνει από ένα (1) βαθμό εάν αναφέρει μια εισαγωγή, εάν ανακαλέσει τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της ιστορίας, τον πρωταγωνιστή, το πρόβλημα, την επίλυση και το τέλος της ιστορίας. Για την αξιολόγηση των δομικών στοιχείων των χαρακτήρων και της πλοκής της ιστορίας, δίδεται η δυνατότητα όλων των ενδιάμεσων (εντός των δύο αυτών αριθμών) βαθμολογήσεων, σε περίπτωση που δεν δοθεί ολοκληρωμένη απάντηση του στοιχείου που αξιολογείται π.χ. αν δεν αναφερθούν όλα τα πρόσωπα ή όλα τα επεισόδια της ιστορίας. Η μονάδα (που είναι η βαθμολογία της ολοκληρωμένης απάντησης) διαιρείται ανάλογα με τον αριθμό των προσώπων ή των επεισοδίων της ιστορίας και ο δεκαδικός αριθμός που προκύπτει αντιστοιχεί στη βαθμολογία του κάθε προσώπου που θα αναφέρει το παιδί ή αντίστοιχα του κάθε γεγονότος. Αν αναφέρει, δηλαδή, δύο από τους πέντε χαρακτήρες της ιστορίας η μονάδα διαιρείται με τον αριθμό 5 και προκύπτει ο δεκαδικός (0,20), άρα το παιδί θα πάρει στο συγκεκριμένο κριτήριο (0,20 X 2 =0,40). Επιπλέον η σωστή ακολουθία των δομικών στοιχείων της ιστορίας εκτιμάται από 0 έως 2. Η παντελής έλλειψη ακολουθίας των δομικών στοιχείων της ιστορίας αξιολογείται με μηδέν (0), η μερική παρουσία ακολουθίας με ένα (1) και η σωστή ακολουθία δομικών στοιχείων με δύο (2). Ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας, λόγω του ιδιότυπου τρόπου βαθμολόγησης, είναι δύσκολο να ελεγχθεί. Ελέγχθηκε όμως η αξιοπιστία της μέτρησης με την μέθοδο των βαθμολογητών. Ελέγχοντας τον βαθμό συσχέτισης στις μετρήσεις δύο ανεξάρτητων βαθμολογητών, διασφαλίζεται το δυνατόν η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας και κατ' επέκταση του τρόπου αξιολόγησης της δεξιότητας της αναδιήγησης. Γι αυτόν τον λόγο ορίστηκαν δύο ανεξάρτητοι βαθμολογητές στη συγκεκριμένη μελέτη. Επιλέχτηκε τυχαία (με βάση τον αριθμό καταχώρησης των υποκειμένων) το 10% των φυλλαδίων αξιολόγησης των αναδιηγήσεων των παιδιών κατά την προπείραματική και μεταπειραματική φάση, τα οποία βαθμολογήθηκαν από τους δύο βαθμολογητές και υπολογίστηκε ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στις βαθμολογίες αυτές. Οι επιμέρους κατηγορίες της ποσοτικής αυτής ανάλυσης είναι: α) εισαγωγή-πλαίσιο, β) θέμα, γ) πλοκή, δ)

επίλυση – τέλος, ε) ακολουθία. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των δύο ανεξάρτητων βαθμολογητών για τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των αναδιηγήσεων στην προπειραματική φάση ήταν για: α) την εισαγωγή-πλαίσιο: 0,99, β) το θέμα: 1,00, γ) την πλοκή: 0,83, δ) την επίλυση – τέλος: 1,00, ε) την ακολουθία: 0,65. Ο συνολικός βαθμός συσχέτισης των αναδιηγήσεων του προπειραματικού ελέγχου ήταν 0,92. Ο βαθμός συσχέτισης των μετρήσεων μεταξύ των δύο ανεξάρτητων βαθμολογητών για τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των αναδιηγήσεων στην μεταπειραματική φάση ήταν για: α) την εισαγωγή-πλαίσιο: 1,00, β) το θέμα: 0,65, γ) την πλοκή: 0,93, δ) την επίλυση – τέλος: 0,67, ε) την ακολουθία: 0,92. Ο συνολικός δείκτης συσχέτισης των αναδιηγήσεων του μεταπειραματικού ελέγχου ήταν 0,96. Ο βαθμός συσχέτισης των μετρήσεων μεταξύ των δύο ανεξάρτητων βαθμολογητών κρίθηκε ικανοποιητικός, διότι όταν η τιμή του είναι πάνω από 0,70, τότε η ανάλυση των δεδομένων θεωρείται έγκυρη και αντικειμενική (Βάμβουκας, 2006). Η αξιολόγηση με τη κλίμακα αυτή θεωρείται από τους πιο κλασικούς τρόπους αξιολόγησης της δεξιότητας της αναδιήγησης και η χρήση της σε προηγούμενες έρευνες σχετικές με την κατανόηση ιστοριών (Morrow, 1985, 1986, 1988, 1990 Carr, 2003) συμβάλλει στον βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας της εν λόγω κλίμακας.

Για την ποιοτική αξιολόγηση των αναδιηγήσεων των παιδιών διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο κατηγοριοποίησης του περιεχομένου τους, βασισμένο στις εργασίες των Dickinson & Smith (1994), Irwin & Mitchell (1983), Morrow (1990), Moschovaki, Meadows & Pellegrini, (2007), Moss (1997), Paris & Paris (2003), Skarakis-Doyle & Despley (2008), και Χλαπάνα (2005). Δημιουργήθηκαν 5 ευδιάκριτες κατηγορίες. Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν πληρούσαν τα κριτήρια της αντικειμενικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού. Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα εν λόγω κριτήρια επειδή, ως ένα βαθμό η εγκυρότητα της έρευνας εξαρτάται από την εγκυρότητα της διατύπωσης των κατηγοριών (Βάμβουκας, 2006). Συγκεκριμένα, στο κριτήριο της αντικειμενικότητας πρέπει τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας να είναι καθορισμένα με σαφήνεια και ακρίβεια. ώστε διαφορετικοί αναλυτές να εννοούν όμοια τα κοινά χαρακτηριστικά των κατηγοριών. Ο κανόνας της καταλληλότητας σημαίνει ότι οι κατηγορίες αυτές πρέπει να ταιριάζουν στον στόχο της έρευνας και στο περιεχόμενο που αναλύεται και τέλος το κριτήριο του αμοιβαίου αποκλεισμού αναφέρεται στο γεγονός ότι κάθε ενότητα ανάλυσης πρέπει να κατηγοριοποιείται και να ταξινομείται σε μια και μόνο κατηγορία. και μια μόνο φορά στο σύνολο των κατηγοριών της ίδιας μεταβλητής (Βάμβουκας, 2006).



## Διαδικασία συλλογής δεδομένων

### Προπειραματική διαδικασία

Για τον σκοπό της παρούσας εργασίας σχεδιάστηκε μια έρευνα τριών φάσεων. Πριν την έναρξη της πρώτης φάσης κρίθηκε αναγκαία η επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς των σχολείων και η ενημέρωσή τους για τους στόχους και το περιεχόμενο της συγκεκριμένης παρέμβασης. Στην ενημέρωση ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να μην εξασκούν τα παιδιά στη δεξιότητα της αναδιήγησης κατά τη διάρκεια που θα πραγματοποιείται η παρέμβαση από την ερευνήτρια. Με αυτόν τον τρόπο έγινε προσπάθεια να ελεγχθεί η παρασιτική ή επείσακτη μεταβλητή της επιπλέον εξάσκησης, που θα δημιουργούσε ανομοιογένεια στον βαθμό έκθεσης των παιδιών στη δεξιότητα της αναδιήγησης. Με τον όρο παρασιτική ή επείσακτη μεταβλητή εννοείται η ανεξάρτητη μεταβλητή που δεν είναι δυνατόν να μελετηθεί από τον ερευνητή συγχρόνως με τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, επηρεάζει όμως τη συμπεριφορά των υποκειμένων (Βάμβουκας, 2006· Παπαναστασίου, 1996). Επίσης στις νηπιαγωγούς παρουσιάστηκαν τα βιβλία της παρέμβασης, ώστε να αποκλεισθεί το γεγονός της προγενέστερης ανάγνωσης των βιβλίων στα παιδιά του τμήματος. Με σχετικό έγγραφο ενημερώθηκε ο Προϊστάμενος του Γραφείου που ανήκουν τα σχολεία και ο γενικός Προϊστάμενος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων. Εγγράφως ενημερώθηκαν και οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Κανένας από τους γονείς δεν είχε αντίρρηση για την συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα.

Κατά την πρώτη φάση αξιολογήθηκε το επίπεδο των παιδιών ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές της νοητικής και της γλωσσικής ικανότητας, καθώς και της αφηγηματικής και αναδιηγητικής ικανότητας για να εξισωθούν και να καθοριστούν οι δύο ομάδες: η πειραματική και η ομάδα ελέγχου.

### Πιλοτικές εφαρμογές

Πριν ξεκινήσει η πειραματική φάση πραγματοποιήθηκαν τέσσερις πιλοτικές εφαρμογές, σε νηπιαγωγεία που δεν συμπεριελήφθησαν στο δείγμα της παρούσας μελέτης. Στόχος αυτών των πιλοτικών εφαρμογών ήταν η ανίχνευση δυσκολιών που ίσως προέκυπταν κατά την εφαρμογή του προγράμματος της παρέμβασης και η εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων. Η πρώτη πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στο 3<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Νέας Κυδωνίας Χανίων στο κλασικό τμήμα, όπου αρχικά χρησιμοποιήθηκαν σύμβολα στις κάρτες, τα οποία αναφέρονταν στα δομικά στοιχεία της ιστορίας, για την διευκόλυνση της διαδικασίας της ανάκλησης. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) η χρήση των καρτών ως «ενδιάμεσων»

(μεσολαβητών) βοηθούν τα παιδιά να περάσουν από το στάδιο που ολοκληρώνουν την εργασία τους με βοήθεια από ενηλίκους ή πιο έμπειρους συνομήλικους, στο στάδιο που ολοκληρώνουν την εργασία μόνο τους. Αυτοί οι «ενδιάμεσοι» μπορεί να είναι γλωσσικοί, οπτικοί ή φυσικοί παράγοντες : λέξεις, σύμβολα, εικόνες, σχέδια... (Ντολιοπούλου, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη πιλοτική εφαρμογή στις κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν για τον τόπο και τον χρόνο απεικονιζόταν ένα τοπίο όπως το δάσος, για τα πρόσωπα της ιστορίας απεικονίζονταν διάφορα ζώα, για την εισαγωγή στην ιστορία και το αρχικό πρόβλημα απεικονιζόταν μια κλειδαρότρυπα (που συμβόλιζε το άνοιγμα, το ξεκίνημα της ιστορίας), για την πλοκή ένα ερωτηματικό και για το τέλος ένα κλειδί (όπου το παιδί έλεγε το τέλος και «κλείδωνε» την πόρτα της ιστορίας). Τα παιδιά κατά την αναδιήγηση της ιστορίας έπρεπε με την επίδειξη της κάθε κάρτας να αναφέρουν το αντίστοιχο τμήμα της ιστορίας. Τα παιδιά φάνηκε ότι δυσκολεύονταν να συνδέσουν τις εικόνες στις εν λόγω κάρτες με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας.

Για τον λόγο αυτό, κατά την δεύτερη πιλοτική εφαρμογή δημιουργήθηκαν κάρτες, στις οποίες αναγράφονταν λέξεις και απεικονίζονταν αντικείμενα. Η πρώτη κάρτα έγραφε την λέξη *ΠΟΥ* και από κάτω είχε σχεδιαστεί ένα βιβλίο ανοιχτό και ένα μολύβι. Η εν λόγω κάρτα συμβόλιζε την αρχή της ιστορίας όπου το παιδί έπρεπε να αναφερθεί στον τόπο και τον χρόνο. Η δεύτερη κάρτα έγραφε την λέξη *ΠΟΙΟΙ* και από κάτω είχε σχεδιαστεί ένα βιβλίο ανοιχτό όπου από τις σελίδες του ξεπηδούσαν μικρές φιγούρες. Το παιδί έπρεπε να αναφέρει όλα τα πρόσωπα που είχε ακούσει στην ιστορία. Η τρίτη κάρτα έγραφε *ΤΙ* και από κάτω είχε σχεδιαστεί ένα ερωτηματικό. Το παιδί έπρεπε να αναφέρει όλα τα γεγονότα της ιστορίας με την σειρά. Η τέταρτη και τελευταία κάρτα έγραφε *ΤΕΛΟΣ* και από κάτω είχε σχεδιαστεί ένα βιβλίο που ήταν εντελώς γραμμένο σαν να είχε τελειώσει το γράψιμο της ιστορίας και το παιδί έπρεπε να αναφέρει πως τελείωνε η ιστορία. Αυτή η πιλοτική εφαρμογή έγινε στο 11<sup>ο</sup> Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Χανίων όπου συμμετείχαν δεκαέξι παιδιά. Δόθηκε και πάλι η εντύπωση ότι οι λέξεις και τα αντικείμενα στις κάρτες δυσκόλευαν τα παιδιά στην αναδιήγηση της ιστορίας.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια τρίτη πιλοτική εφαρμογή στο 11<sup>ο</sup> Κλασικό Νηπιαγωγείο Χανίων. Οι κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν χειροποίητες και η πρώτη έγραφε τη λέξη *ΠΟΥ* πάνω σε μια πινακίδα σαν αυτές που συναντάμε στους δρόμους και αναφέρονται στην οδό που βρισκόμαστε. Αυτή η απεικόνιση είχε στόχο να συνδεθούν εικόνες του περιβάλλοντος του παιδιού που αναφέρονται στον τόπο, με τον τόπο εξέλιξης της ιστορίας. Στην δεύτερη κάρτα σχεδιάστηκαν φιγούρες των παραμυθιών και από πάνω γράφτηκε η λέξη *ΠΟΙΟΙ* – αναφορά στα πρόσωπα της ιστορίας. Στην τρίτη σχεδιάστηκε μια

κλειδαρότρυπα για την εισαγωγή στην ιστορία (αρχικό πρόβλημα) και γράφτηκε η λέξη ΑΡΧΗ, στην τέταρτη σχεδιάστηκε ένα ερωτηματικό με την λέξη ΤΙ – αναφορά στην πλοκή και στην πέμπτη γράφτηκε η λέξη ΤΕΛΟΣ και σχεδιάστηκε ένα κλειδί που συμβόλιζε το τέλος, το «κλείδωμα» της ιστορίας. Σε αυτή την εφαρμογή είχαν σχεδιαστεί και εικόνες από την ιστορία που ήταν χαρακτηριστικές του αντίστοιχου δομικού στοιχείου (πλαίσιο, αρχικό γεγονός, πλοκή, επίλυση και τέλος) οι οποίες τοποθετήθηκαν κάτω από τις κάρτες κατά την διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας. Από την πιλοτική εφαρμογή διαπιστώθηκε ότι οι λέξεις και οι εικόνες στην ίδια κάρτα, δυσκόλευαν τα παιδιά κατά την αναδιήγηση. Παρ' όλα αυτά τα παιδιά απέδωσαν την αναδιήγηση του κειμένου της ιστορίας σε ικανοποιητικό βαθμό.

Η τέταρτη και τελευταία πιλοτική εφαρμογή εμπεριείχε κάρτες, στις οποίες υπήρχε μόνο ο γραπτός λόγος. Αξιοποιήθηκε ο γραπτός λόγος, θεωρώντας ότι οι μικρές λέξεις που απομνημονεύονται είτε λογογραφικά, περισσότερο δηλαδή σαν εικόνα παρά σαν κείμενο (Treiman & Broderick, 1998) είτε μέσα από τη συμβατική διαδικασία ανάγνωσης (διότι κάποια νήπια είχαν αρχίσει να αποκωδικοποιούν λέξεις), υποκινούν τους ίδιους μηχανισμούς ανάκλησης, με αυτές των συμβόλων. Άλλωστε ήταν πρόκληση η χρήση του γραπτού λόγου για την ηλικιακή βαθμίδα των παιδιών και πρωτοτυπία, αφού από όσα γνωρίζουμε δεν έχουν χρησιμοποιηθεί κατά το παρελθόν κάρτες με λέξεις, για την υποβοήθηση στην αναδιήγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα από τη χορήγηση αυτών των καρτών ήταν ενθαρρυντικά. Η τελική μορφή των καρτών περιείχε λέξεις κλειδιά του τύπου ΠΟΥ, ΠΩΣ, ΤΙ, ΤΕΛΟΣ. Η τελευταία πιλοτική εφαρμογή έγινε στο 30<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Χανίων. Σε όλες τις πιλοτικές εφαρμογές διαβάστηκε στα παιδιά η ίδια ιστορία που ήταν *Τα ζωτικά του Δάσους* (2004) της Μιρέιγ Σαβέρ.

#### Πειραματική διαδικασία

Στη δεύτερη και κύρια φάση της έρευνας η οποία διήρκεσε ένα περίπου μήνα πραγματοποιήθηκε η πειραματική παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα διαβάστηκαν 4 ιστορίες (μία ιστορία κάθε εβδομάδα). Οι ιστορίες αυτές ελέγχθηκαν προσεκτικά ως προς τη σαφήνεια των δομικών τους στοιχείων. Η διαδικασία που τηρήθηκε στην ανάγνωση των ιστοριών τόσο σε επίπεδο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, όσο και σε επίπεδο δραστηριοτήτων ήταν προκαθορισμένη και προδιαγεγραμμένη, πανομοιότυπη και στις τέσσερις αναγνώσεις των ιστοριών. Εκτιμήθηκε και από τις νηπιαγωγούς των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα ότι η καλύτερη ώρα για να πραγματοποιηθούν οι συναντήσεις με τις ομάδες των παιδιών ήταν από τις 11:00 έως 11:30 πμ. Την ώρα εκείνη τα

παιδιά είχαν πραγματοποιήσει τις πρωινές τους συζητήσεις και δραστηριότητες με βάση το ημερήσιο πρόγραμμα, είχαν ολοκληρώσει το διάλειμμά τους και ήταν ήρεμα και δεκτικά για τη δραστηριότητα της ανάγνωσης.

Στην ομάδα ελέγχου πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση των ίδιων τεσσάρων ιστοριών οι οποίες διαβάστηκαν και στην πειραματική ομάδα. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν έλαβαν καμία εξάσκηση στην δεξιότητα της αναδιήγησης. Πριν από την ανάγνωση αναφέρθηκε μόνο ο τίτλος και ο συγγραφέας της ιστορίας. Τα παιδιά παρακινήθηκαν να κάνουν ένα μικρό σχόλιο γύρω από τον τίτλο και να διατυπώσουν υποθέσεις γύρω από το θέμα της ιστορίας. Στη συνέχεια επεξηγήθηκαν οι λέξεις του τίτλου που ίσως δεν γνώριζαν τα παιδιά και πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση της ιστορίας. Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης δεν έγινε καμία διακοπή, παρά μόνο για να επεξηγηθούν κάποιες άγνωστες λέξεις ή αν το ζητούσαν τα παιδιά για να σχολιάσουν ή να ρωτήσουν κάτι σχετικό. Οι συχνές διακοπές δεν επιτρέπονταν διότι ο στόχος της ανάγνωσης, ήταν να δοθεί η δυνατότητα και στα παιδιά της ομάδας ελέγχου, να εστιάσουν την προσοχή τους στην πλοκή της ιστορίας, αφού και αυτά επρόκειτο να αξιολογηθούν στην δεξιότητα της αναδιήγησης. Μετά την ανάγνωση πραγματοποιήθηκε συζήτηση γύρω από τα ενδιαφέροντα σημεία της ιστορίας και αναφέρθηκαν κάποιες σκέψεις σχετικές με την κατάληξη της κάθε ιστορίας. Προσεγγίστηκε, δηλαδή, η δραστηριότητα της ανάγνωσης ιστοριών με τον κλασικό τρόπο που οι νηπιαγωγοί συνήθως διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά της τάξης τους.

Στην πειραματική ομάδα πριν από την ανάγνωση παρουσιάστηκαν στα παιδιά οι τέσσερις κάρτες που έγραφαν πάνω τις λέξεις: ΠΟΥ, ΠΩΣ, ΤΙ, ΤΕΛΟΣ. Τα παιδιά ενημερώθηκαν ότι θα τους διαβαζόταν μια ιστορία την οποία θα έπρεπε να προσέξουν, γιατί θα τους ζητείτο αργότερα να την ξαναπουν όπως θα την έλεγαν σε ένα φίλο τους ο οποίος δεν την είχε ακούσει. Για να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών αναφέρθηκε ότι στη συγκεκριμένη συζήτηση θα τους αποκαλυπτόταν ένα «σπουδαίο μυστικό» που «κρύβουν» μέσα τους όλες οι ιστορίες. Ότι όλες οι ιστορίες στην αρχή αναφέρουν που και πότε διαδραματίστηκε η ιστορία και ότι εάν δεν το γράφουν αυτό φαίνεται στην εικονογράφηση του βιβλίου. Επίσης ότι οι ιστορίες αναφέρουν τον πρωταγωνιστή κάθε ιστορίας (παράδειγμα από το παραμύθι της κοκκινοσκουφίτσας). Συγχρόνως, αναρτήθηκε στον πίνακα η κάρτα ΠΟΥ; και επεξηγήθηκε στα παιδιά γιατί ήταν γραμμένη αυτή η λέξη: για να θυμούνται που εκτυλίχθηκε η ιστορία (π.χ. στο δάσος, στην πόλη, στο σπίτι του τυφλοπόντικα...). Επισημάνθηκε ότι συμπληρωματικά με το ΠΟΥ τα παιδιά έπρεπε να αναφέρουν και το πότε διαδραματίστηκε η ιστορία (Άνοιξη, Καλοκαίρι, πρωί, βράδυ..) και ποιός ήταν ο πρωταγωνιστής της. Στη

συνέχεια αναφέρθηκε ότι σε όλες τις ιστορίες υπάρχει ένα βασικό πρόβλημα ή θέμα (παράδειγμα από τη συνέχεια του παραμυθιού της κοκκινοσκουφίτσας). Για να μην ξεχάσουν τα παιδιά να αναφέρουν το θέμα της ιστορίας τοποθετήθηκε η κάρτα ΠΩΣ; (πως ξεκινάει η πλοκή της ιστορίας). Έπειτα πραγματοποιήθηκε μια σύντομη συζήτηση γύρω από την πλοκή των ιστοριών όπου επεξηγήθηκε στα παιδιά ότι όλες οι ιστορίες έχουν μια σειρά από γεγονότα, με τα οποία ο πρωταγωνιστής προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα – θέμα (παράδειγμα από το παραμύθι «Ο παπουτσωμένος γάτος»). Στη συνέχεια αναρτήθηκε η κάρτα ΠΙ; «που ρωτάει τι συνέβη στην ιστορία». Τονίστηκε στα παιδιά ότι εδώ πρέπει να αναφέρουν όλα τα γεγονότα της ιστορίας με την σειρά (π.χ. στο παραμύθι με τον παπουτσωμένο γάτο, ότι ο γάτος σκέφτηκε διάφορους τρόπους για να βοηθήσει το αφεντικό του που ήταν πολύ φτωχός να αποκτήσει χρήματα, στην αρχή σταμάτησε την άμαξα του βασιλιά και είπε..., μετά πήγε στον πύργο του γίγαντα και προσπάθησε... κ.λ.π.). Ακολούθησαν διάφορα παραδείγματα για να εμπεδώσουν τα παιδιά το θέμα της πλοκής και στη συνέχεια έγινε αναφορά στο τέλος που έχει κάθε ιστορία. Παράλληλα αναρτήθηκε η κάρτα ΤΕΛΟΣ για να θυμίζει ότι όποιο κι αν είναι το θέμα μιας ιστορίας, όποια περιπέτεια κι αν περιγράφει κάποια στιγμή φτάνει στο τέλος της. Εκεί λύνεται το πρόβλημα που υπάρχει και η ιστορία τελειώνει συνήθως όμορφα γι αυτό λέμε και τη φράση: «και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα!».

Στη συνέχεια άρχισε η ανάγνωση της ιστορίας, αφού τονίστηκε στα παιδιά το γεγονός ότι πρέπει να είναι προσεκτικά και συγκεντρωμένα, ώστε να θυμούνται τα βασικά γεγονότα (πού έγινε η ιστορία μας, ποιοι ήταν οι ήρωες, τι έκαναν κ.λ.π.) όταν θα την αναδιηγηθούν (Morrow, 1990; Morrow & Gambrell, 2004).

Αρχικά παρουσιάστηκε ο τίτλος της πρώτης από τις τέσσερις ιστορίες «*Ποτέ πια δε θα μαλώσουμε*» της Stefani Roehe (2005) η οποία θα αναφερθεί ως παράδειγμα. Τα παιδιά αφού παρατήρησαν το εξώφυλλο και άκουσαν τον τίτλο της ιστορίας διατύπωσαν μερικές υποθέσεις γύρω από το περιεχόμενο και στη συνέχεια ξεκίνησε η ανάγνωση της ιστορίας. Όταν τελείωσε η ανάγνωση του τμήματος της ιστορίας που αναφερόταν στο πλαίσιο, τοποθετήθηκε στον πίνακα κάτω από την κάρτα **ΠΟΥ** μια φωτοτυπημένη έγχρωμη εικόνα του παραμυθιού που έδειχνε στο συγκεκριμένο παραμύθι το σπίτι που έμεναν τα αλεπουδάκια με την μητέρα τους, που ήταν και οι πρωταγωνιστές της ιστορίας. Στην πορεία, μόλις διαβάστηκε το τμήμα που αναφερόταν στο αρχικό γεγονός, τοποθετήθηκε στον πίνακα κάτω από την κάρτα **ΠΩΣ** μια άλλη φωτοτυπημένη εικόνα που απεικόνιζε τα δυο αλεπουδάκια να μαλώνουν (γιατί αυτό ήταν το βασικό πρόβλημα της ιστορίας και από αυτό το σημείο ξεκινούσαν τα διάφορα γεγονότα). Στη συνέχεια ξεδιπλώθηκε η πλοκή της ιστορίας με τα γεγονότα της πρώτο, δεύτερο,

τρίτο...κ.ο.κ. Για κάθε γεγονός, υπήρχε μια ενδεικτική εικόνα της ιστορίας, η οποία τοποθετούταν κάτω από την κάρτα **ΤΙ**. Εικόνες τοποθετήθηκαν για όλα τα γεγονότα της ιστορίας. Με άλλα λόγια, όταν ολοκληρώθηκαν τα γεγονότα της ιστορίας, κάτω από την κάρτα **ΤΙ** είχαν κολληθεί τόσες φωτοτυπημένες εικόνες, όσα και τα γεγονότα της ιστορίας. Όταν διαβάστηκε η λύση του προβλήματος και το τέλος της ιστορίας, τοποθετήθηκε και η αντίστοιχη φωτοτυπημένη εικόνα κάτω από την κάρτα **ΤΕΛΟΣ**.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η αναδιήγηση της ιστορίας με την βοήθεια των καρτών και των εικόνων. Κατά την ανάγνωση των δύο πρώτων ιστοριών η αναδιήγηση της ιστορίας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της ερευνήτριας, ενώ αυτό δεν συνέβη κατά την ανάγνωση των δύο επόμενων ιστοριών.

Αρχικά ξεκίνησε η ερευνήτρια την από κοινού με τα παιδιά αναδιήγηση της πρώτης ιστορίας που διαβάστηκε. Αφού ανέφερε μια μικρή εισαγωγή σχετική με την ιστορία: «Μια φορά κι έναν καιρό στην άκρη του δάσους ζούσαν...» έδειξε παράλληλα την εικόνα που ήταν τοποθετημένη κάτω από την κάρτα ΠΟΥ; στη συνέχεια παρότρυνε τα παιδιά να συνεχίσουν. Τα παιδιά ανέφεραν τους πρωταγωνιστές : «δυο αλεπουδάκια, ο Λάμπης και η Λίλα.» και η ερευνήτρια συνέχισε με την αναδιήγηση του αρχικού γεγονότος, ενώ παράλληλα έδειχνε και τη σχετική εικόνα που ήταν τοποθετημένη κάτω από την κάρτα ΠΩΣ; Στην πορεία έδειχνε μια - μια τις φωτοτυπημένες εικόνες κάτω από την κάρτα της πλοκής ΤΙ; και αναδιηγόταν από κοινού με τα παιδιά τα επεισόδια της ιστορίας με την σειρά: « Πρώτον πήγανε στο δάσος και είδαν τα δύο σκιουράκια να τσακώνονται... δεύτερον είδαν παρακάτω τα δυο αρκουδάκια να τσακώνονται... τρίτον είδαν πιο πέρα όπως περπατούσαν τα δυο ελαφάκια να τσακώνονται...κ.λ.π.». Όταν αναφέρθηκαν όλα τα γεγονότα της ιστορίας, η ερευνήτρια επέδειξε την εικόνα που ήταν τοποθετημένη κάτω από την αντίστοιχη κάρτα ΤΕΛΟΣ και είπε: «για να δούμε παιδιά θυμάστε πως λύθηκε το πρόβλημα και πως τελείωσε η ιστορία μας;» Τα παιδιά ανέφεραν την επίλυση του προβλήματος και το τέλος της ιστορίας και έτσι ολοκληρώθηκε η πρώτη αναδιήγηση.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια δεύτερη πιο σύντομη αναδιήγηση, όπου τα παιδιά υποβοηθήθηκαν λιγότερο. Στο τέλος, οι εικόνες έφυγαν κάτω από τις κάρτες και τα παιδιά αναδιηγήθηκαν την ιστορία με μοναδικό βοήθημα τις κάρτες με τις λέξεις. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι από την αρχή η πορεία αυτή πήγε πολύ καλά, διότι τα μεγαλύτερα και πιο έμπειρα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και επηρέαζαν θετικά τα μικρότερα. Στην πορεία οι μικροί ακροατές σε πολλές περιπτώσεις κρατούσαν τα ηνία της αναδιήγησης.

Στην συνέχεια της ίδιας ημέρας μετά τις αναδιηγήσεις, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες, όπου η κάθε μια αποτελούταν από τρία παιδιά. Η κάθε ομάδα οδηγήθηκε σε ένα ειδικό χώρο, ανεξάρτητο, όπου τα παιδιά εξασκήθηκαν επιπλέον στην αναδιήγηση με το «Μονοπάτι της ιστορίας». Το «Μονοπάτι», όπως έχει αναφερθεί, ήταν ένας διάδρομος (χαλί) χρώματος καφέ που είχε χωριστεί σε τέσσερα τμήματα σαν σκαλοπάτια. Το πρώτο τμήμα του χαλιού έγραφε **ΠΟΥ**, το δεύτερο **ΠΩΣ**, το τρίτο **ΤΙ** και το τέταρτο **ΤΕΛΟΣ**, όπως και οι κάρτες. Η ερευνήτρια λειτούργησε αρχικά ως πρότυπο. Πάτησε στο πρώτο «σκαλοπάτι» του «μονοπατιού», στο τμήμα δηλαδή του διαδρόμου που έγραφε **ΠΟΥ** και ξεκίνησε την αναδιήγηση της ιστορίας. «Μια φορά κι έναν καιρό...». Προχώρησε στο δεύτερο σκαλοπάτι που έγραφε τη λέξη **ΠΩΣ** και αναδιηγήθηκε το αρχικό γεγονός: «τα δυο αλεπουδάκια δεν έχαναν ευκαιρία να τσακώνονται...». Στη συνέχεια στο τρίτο σκαλοπάτι που έγραφε την λέξη **ΤΙ** αναδιηγήθηκε τα γεγονότα της ιστορίας: «Για να δούμε τι έγινε στην ιστορία μας:» «Πρώτον...» και πρότεινε στα παιδιά τον αντίχειρα του χεριού της κατά την διάρκεια της αναδιήγησης του πρώτου γεγονότος. Αναδιηγούμενη το δεύτερο γεγονός πρότεινε τον δείκτη κ.λ.π.. Όλες οι ιστορίες περιείχαν από τέσσερα έως πέντε επεισόδια. Η επίδειξη των δακτύλων κατά τη διάρκεια της εξιστόρησης του αντίστοιχου γεγονότος της ιστορίας, βοήθησε τα παιδιά πρώτον να θυμηθούν πόσα ήταν τα γεγονότα που έπρεπε να αναφέρουν και δεύτερον, να ταυτίσουν τη σειρά των δακτύλων με τη σειρά των γεγονότων. Αυτό πρέπει να αξιολογηθεί συνδυαστικά με το γεγονός ότι η ερευνήτρια αναδιηγόταν διαφορετικά γεγονότα της ιστορίας (όπου τα παιδιά θα ανάμεναν λογικά να μετακινηθεί στο επόμενο σκαλοπάτι) ενώ βρισκόταν στο ίδιο τμήμα – σκαλοπάτι του χαλιού. Έτσι η επίδειξη των δακτύλων αντικατέστησε την αναμενόμενη από τα παιδιά κίνηση. Στο τελευταίο σκαλοπάτι που έγραφε **ΤΕΛΟΣ**, η ερευνήτρια αναδιηγήθηκε την επίλυση του προβλήματος και το τέλος της ιστορίας.

Τη διαδικασία αυτή επανέλαβαν όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Για λόγους ηθικής, ακόμα και τα παιδιά που φοιτούσαν σε αυτή την τάξη αλλά δεν συμμετείχαν στην έρευνα, έλαβαν μέρος στη διαδικασία της εξάσκησης στην αναδιήγηση.

Στην πρώτη και τη δεύτερη συνάντηση της πειραματικής φάσης, όπου αναγνώστηκαν οι δύο πρώτες ιστορίες, η εμπλοκή της ερευνήτριας ήταν καθοριστική, αφού εκείνη διατύπωνε το είδος της δραστηριότητας, έδινε την αφορμή και τα παιδιά ακολουθούσαν. Τα παιδιά στην πορεία, αφομοιώνοντας τη διαδοχή των δραστηριοτήτων, αποδεσμεύτηκαν και ανέλαβαν την πρωτοβουλία της διεκπεραίωσης της κάθε δραστηριότητας. Τα παιδιά δηλαδή ονομάτισαν τις κάρτες που τοποθετήθηκαν στον πίνακα, πριν την ανάγνωση της κάθε ιστορίας και αναδιηγήθηκαν μόνα τους την ιστορία συμπληρώνοντας το ένα το άλλο. Στο «μονοπάτι της

ιστορίας» επίσης τα παιδιά, αφού αναδιηγήθηκαν τρεις φορές την ιστορία (δύο φορές με κάρτες και φωτοτυπημένες εικόνες και μία μόνο με κάρτες), γνώριζαν επακριβώς ποιο τμήμα της ιστορίας θα αναδιηγούνταν σε κάθε «σκαλοπάτι» του «μονοπατιού». Η αφομοίωση του αφηγηματικού πλαισίου μέσα από έντονη εξάσκηση ήταν μια απαραίτητη διαδικασία, γιατί τα παιδιά στη μεταπειραματική διαδικασία κλήθηκαν να αναδιηγηθούν την ιστορία ελεύθερα, χωρίς καμιά βοήθεια ή καθοδήγηση. Έτσι η σταδιακή αποδέσμευση των παιδιών από την καθοδήγηση της ερευνήτριας ήταν ο επιδιωκόμενος στόχος της συγκεκριμένης παρέμβασης.

### Μεταπειραματική διαδικασία

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και την ανάγνωση των 4 ιστοριών, όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολογήθηκαν στην αναδιήγηση της ιστορίας. Μια νέα ιστορία διαβάστηκε σε όλα τα παιδιά. Κατόπιν ένα – ένα τα παιδιά κλήθηκαν να αναδιηγηθούν την ιστορία που άκουσαν, σε ένα ήσυχο χώρο του νηπιαγωγείου. Πριν την ανάγνωση της ιστορίας κατά την μεταπειραματική φάση, τα παιδιά ενημερώθηκαν ότι θα τους ζητηθεί να αναδιηγηθούν ατομικά την ιστορία και η αναδιήγησή τους θα μαγνητοφωνηθεί, όπως και στην αρχή της έρευνας. Για την μαγνητοφώνηση των αναδιηγήσεων στις δύο δοκιμασίες της ατομικής αξιολόγησης της κατανόησης των ιστοριών (προπειραματικά και μεταπειραματικά) χρησιμοποιήθηκε ένα μαγνητόφωνο τύπου Panasonic RQ – L340 VAS (voice activated system) καταγραφής ομιλιών με ενσωματωμένο μικρόφωνο υψηλής ακουστικής ευκρίνειας. Κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης καμιά βοήθεια δεν δίνονταν στα παιδιά, πέραν ελαχίστων προτροπών, όπως: «πολύ ωραία!», «θυμάσαι κάτι άλλο;», «τι έγινε μετά;» «τι έγινε στο τέλος;».

### Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε τέσσερα στάδια. Στο πρώτο στάδιο απομαγνητοφωνήθηκαν οι αναδιηγήσεις που αφορούσαν στην πρώτη και στην τελευταία ιστορία που διαβάστηκαν στα παιδιά κατά την προπειραματική και τη μεταπειραματική φάση. Δέκα συνολικά κασέτες απομαγνητοφωνήθηκαν με μεγάλη προσοχή ώστε να αποδοθεί πιστά το περιεχόμενό τους. Η απομαγνητοφώνηση αρχικά γράφονταν στο ειδικό μπλοκ αναδιηγήσεων, κατόπιν επαναλαμβανόταν η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης για να διορθωθούν τυχόν λάθη και στη συνέχεια μεταφερόταν και καταγραφόταν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.



Στο δεύτερο στάδιο αναλύθηκαν οι αναδιηγήσεις των παιδιών με βάση τα δομικά στοιχεία, της ιστορίας που τους διαβάστηκε σύμφωνα με τη 10/βαθμη κλίμακα της Morrow (1996). Το περιεχόμενο των αναδιηγήσεων των παιδιών βαθμολογήθηκε και καταχωρήθηκε στα ειδικά πρωτόκολλα αξιολόγησης που σχεδιάστηκαν με βάση την κλίμακα αυτή.

Στο τρίτο στάδιο πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των αναδιηγήσεων με βάση τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά για το περιεχόμενο της ιστορίας, καθώς και τα σχόλια που έκαναν σχετικά με τους πρωταγωνιστές της. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών χωρίστηκαν σε φράσεις και εκτιμήθηκε ατομικά ο συνολικός αριθμός φράσεων ανά κατηγορία. Στην πορεία οι βαθμολογίες των παιδιών μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας δεδομένων SPSS 11 για στατιστική ανάλυση.

### **Κωδικοποίηση του περιεχομένου των αναδιηγήσεων των παιδιών**

Ως μονάδα ανάλυσης του περιεχομένου των αναδιηγήσεων ορίστηκε η φράση. Ο ορισμός του πεδίου της φράσης δίνεται ως εξής: «Το πεδίο της φράσης αποτελείται από μια κλητική ομάδα που περιέχει μια λεξική κεφαλή X, συν όλες τις ΚΟ στην πλευρά της μη επαναδρομής, μέχρι την πρώτη ΚΟ που περιέχει μια λεξική κεφαλή έξω από τη μέγιστη προβολή της X» (Νέσπορ, 1999, σελ. 201). Δηλαδή, Η φωνολογική φράση περιλαμβάνει μια λεξική κεφαλή (ουσιαστικό ή ρήμα) που φέρει το βασικό σημασιολογικό φορτίο της φράσης, με τους προσδιορισμούς αυτής της κεφαλής. Οι προσδιορισμοί είναι οι κλητικές ομάδες, δηλαδή στοιχεία προσδιοριστικά που δεν μπορούν να σταθούν μόνα τους στη φράση χωρίς την κεφαλή. Φυσικά η φράση προσδιορίζεται και από συγκεκριμένο επιτονικό χρώμα (επιτονισμός). Εκτός από τον επιτονισμό, το περιεχόμενο και η μορφή αποτέλεσαν τα γενικά κριτήρια για τον ακριβή προσδιορισμό των φράσεων (Μότσιου, 1994).

Πιο συγκεκριμένα:

1) Οι προτάσεις που συνδέονται με μια παρατακτική σύνδεση (με χρήση συνδέσμων και, αλλά, όμως...)... θεωρούνται ως μια φράση. Όταν όμως οι προτάσεις ανήκουν σε διαφορετική κατηγορία του συστήματος ανάλυσης, τότε θεωρούνται διαφορετικές φράσεις.

*Παράδειγμα:* Ήτανε ένα σκαντζοχοιράκι και του κόλλησε ένα μήλο (μια φράση).

Κοίταξε τ' αστέρια και κοιμήθηκε (Αντίδραση)

και δεν ξέχασε ποτέ αυτά που του είχαν δώσει

(Συναισθήματα – άλλη κατηγορία - άλλη φράση)

2) Όταν μια φράση διακόπτεται από μια άλλη ανεξάρτητη νοηματικά φράση που δεν εντάσσεται σε κάποια άλλη κατηγορία, λαμβάνεται ως μια φράση.

*Παράδειγμα:* Του κόλλησε ένα μήλο και μετά ερχότανε ο Χειμώνας... (μια φράση).

3) Επαναλαμβανόμενες φράσεις, που διατυπώνονται χωρίς παύση στη φωνή του παιδιού και ανήκουν στην ίδια κατηγορία, λαμβάνονται ως μια φράση

*Παράδειγμα:* Θυμάμαι το σκιουράκι που του κολλήσανε κι άλλα και μετά δεν τού 'φευγαν και κόλλησαν πολλά (μια φράση)

4) Φράσεις που αναφέρονται στο ίδιο θέμα, με αντιφατικό περιεχόμενο και η μια αποτελεί διόρθωση της άλλης, λαμβάνονται ως μια φράση.

*Παράδειγμα:* Τότε κοιμήθηκε αλλά δεν μπορούσε να κοιμηθεί (μια φράση).

Με το δεδομένο ότι είναι δύσκολο να οριστεί με σαφήνεια και ακρίβεια το τι είναι φράση, κατά την ανάλυση ως ενότητα θα λαμβάνεται το νόημα της φράσης δηλ. η σημασία της ομάδας των λέξεων (Βάμβουκας, 2006).

#### Κατηγορία 1<sup>η</sup>: Επίπεδο Γνωστικής Επεξεργασίας Ανακαλούμενων Πληροφοριών

Σ' αυτή την κατηγορία εξετάζεται το επίπεδο των γνωστικών λειτουργιών που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης των γεγονότων μιας ιστορίας που διαβάστηκε στα παιδιά. Στόχος αυτής της κατηγορίας ήταν να συγκρίνει τα δεδομένα των δύο ομάδων της μελέτης, για να προκύψει κατά πόσο η εξάσκηση στην αναδιήγηση υποβοήθησε τα παιδιά να ξεκαθαρίσουν το δομικό πλαίσιο της ιστορίας που τους διαβάστηκε, ώστε να εμβαθύνουν και να επεξεργαστούν περισσότερο τις ανακαλούμενες πληροφορίες. Παιδιά που έχουν πιο ξεκάθαρο το πλαίσιο της ιστορίας, ίσως μπορούν να προχωρούν πέρα από τις άμεσες πληροφορίες του κειμένου και να έχουν τη δυνατότητα να προβαίνουν σε σχολιασμούς, αξιολογήσεις και συμπεράσματα, διαδικασίες που σηματοδοτούν υψηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες. Αρκετά παιδιά όμως μετά βίας ανακαλούν τα βασικά σημεία της ιστορίας και επικεντρώνονται στις άμεσες πληροφορίες του κειμένου. Αυτές οι νοητικές λειτουργίες θεωρούνται χαμηλού επιπέδου, αφού στηρίζονται στην απλή περιγραφή και την κατονομασία προσώπων και γεγονότων.

Στην παρούσα μελέτη η κωδικοποίηση των γνωστικών διεργασιών βασίστηκε στο σύστημα κωδικοποίησης των Dickinson & Smith (1994), των Moschovaki, Meadows &

Pellegrini (2007) και Χλαπάνα (2005), τα οποία διερευνούν την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και παιδιού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ιστοριών. Επίσης βασίστηκε στις μελέτες των Irwin & Mitchell (1983) και Moss (1997) οι οποίες διερεύνησαν και υπέδειξαν τρόπους ποιοτικής ανάλυσης των αναδιηγήσεων των παιδιών, θεωρώντας ότι η ποσοτική αξιολόγηση δεν αναδεικνύει τη σχέση και την αλληλεπίδραση του παιδιού με το κείμενο. Άλλωστε η αναδιήγηση είναι μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία (Morrow, 1990) τόσο σε γλωσσικό όσο και σε νοητικό επίπεδο και ως εκ τούτου υποστηρίζεται από διαφορετικούς γνωστικούς μηχανισμούς (νόηση, αντίληψη, προσοχή, γλώσσα) εκτός από αυτόν της μνήμης.

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια εκτίμησης του επιπέδου ενεργοποίησης αυτών των λειτουργιών κατά την διαδικασία της αναδιήγησης. Έτσι οι αναδιηγήσεις των παιδιών αναλύθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους σε φράσεις που αφορούν σε σχολιασμούς, ερμηνείες και προεκτάσεις που έδιναν τα παιδιά στα γεγονότα της ιστορίας που είχαν ακούσει. Τα επίπεδα γνωστικής επεξεργασίας των ανακαλούμενων πληροφοριών διαιρέθηκαν σε τρία επίπεδα: χαμηλό, μεσαίο, υψηλό. Το χαμηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας περιλαμβάνει τις κατηγορίες: επανάληψη, κατονομασία, και απλή ανάκληση προσώπων και γεγονότων της ιστορίας. Το μεσαίο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας περιλαμβάνει: τη διευκρίνιση, τη γενίκευση και τη σύγκριση. Το υψηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας των ανακαλούμενων πληροφοριών περιλαμβάνει τις κατηγορίες: δήλωση ή κρίση σχετική με το κείμενο (προκατάληψη προς ή ενάντια σε μια πληροφορία του κειμένου) αιτιολόγηση, πρόβλεψη, και συμπέρασμα.

<i>Επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών</i>		
<i>Χαμηλό επίπεδο</i>	<i>Μεσαίο επίπεδο</i>	<i>Υψηλό επίπεδο</i>
Επανάληψη	Διευκρίνιση	Δήλωση - Κρίση
Κατονομασία	Γενίκευση	Αιτιολόγηση
Απλή ανάκληση	Σύγκριση	Πρόβλεψη
		Συμπέρασμα

#### *Χαμηλό επίπεδο*

##### Επανάληψη

Αφορά στις φράσεις των παιδιών με τις οποίες επαναλαμβάνεται ένα τμήμα της ιστορίας .

*Παράδειγμα:* Μετά πήγε στο δεύτερο, στο δεύτερο που ήταν, που ήταν

ο...πως το λένε; που το λέγανε που ήταν το ελεφαντάκι...ε  
κοτούλα...

### Κατονομασία

Αφορά στις φράσεις των παιδιών που αναφέρονται στην ονομασία των ηρώων, χωρίς παράλληλα να αναφέρονται και οι δράσεις τους.

*Παράδειγμα:* Μιλούσε για αρκουδάκια, για τη γάτα και για το γουρούνι και το πρόβατο.

### Απλή ανάκληση

Αφορά στις φράσεις των παιδιών που απλώς αναφέρουν συνοπτικά τα γεγονότα της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Μετά πήγε στο γουρούνι και του είπε να κοιτάξει τ' αστέρια και μετά πήγε στον ελέφанта και του 'δωσε ένα δωράκι, και μετά πήγε στην κοτούλα και του 'δωσε ένα φτερό.

### *Μεσαίο επίπεδο*

### Διευκρίνιση

Στη κατηγορία αυτή εντάσσονται οι φράσεις κατά τις οποίες το παιδί, στη πορεία της αναδιήγησής του, διευκρινίζει τον στόχο ή το περιεχόμενο της προηγούμενης φράσης.

*Παράδειγμα:* Πάρε αυτό το ελεφαντάκι για να κοιμηθείς καλύτερα.

### Γενίκευση

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι φράσεις κατά τις οποίες το παιδί, στην πορεία της αναδιήγησής του, προβαίνει σε γενικεύσεις μορφών συμπεριφοράς ή εντάσσει μια συμπεριφορά σε ένα γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο.

*Παράδειγμα 1:* Γιατί είσαι τέτοια ώρα εδώ; Όλοι κοιμούνται.

*Παράδειγμα 2:* Τότε μαζεύτηκαν όλα τ' αστέρια και τότε το πήρε ο ύπνος και από τότε κοιμότανε.

### Σύγκριση

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι φράσεις κατά τις οποίες το παιδί, στην πορεία της αναδιήγησής του, συγκρίνει δεδομένα με κάποιο σκοπό

*Παράδειγμα:* Δεν μπορώ να έρθω εγώ στο κρεβάτι σου γιατί είμαι πολύ μεγάλος, πάρε το κουκλάκι.

## *Υψηλό επίπεδο*

### Δηλώσεις - Κρίσεις

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι φράσεις που δηλώνουν μια συγκεκριμένη θέση (προκατάληψη ενάντια ή προς) του παιδιού σε ένα γεγονός ή μια πληροφορία του κειμένου.

*Παράδειγμα:* Πρέπει να κοιμηθείς γιατί όλοι κοιμούνται.

### Αιτιολόγηση

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι φράσεις του παιδιού που έχουν στόχο να ερμηνεύσουν τις μορφές συμπεριφοράς των ηρώων.

*Παράδειγμα:* Γιατί δεν κοιμάσαι δεν είναι το μαξιλάρι σου μαλακό; Εγώ θα σου δώσω ένα.

### Πρόβλεψη

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι φράσεις όπου το παιδί προβλέπει ένα αποτέλεσμα που δεν αναφέρεται ρητά στην ιστορία.

*Παράδειγμα:* Έλα πάρε ένα, πάρε ένα νυχτόφυλλο που θα σε κάνει να κοιμάσαι!

### Συμπέρασμα

Αναφέρεται στις φράσεις που δεν προέρχονται από το κείμενο αλλά το παιδί τις συμπεραίνει από τα συμφραζόμενα.

*Παράδειγμα:* ω! τώρα τα... κοιμούνται τα μωράκια μου» και νευριασμένος του έδωσε ένα φύλλο (δεν αναφέρεται πουθενά η λέξη «νευριασμένος», το παιδί το συμπέρανε μόνο του).

Κατηγορία 2<sup>η</sup>: Σχόλια και κρίσεις που αφορούν στους πρωταγωνιστές.

Σε αυτήν την κατηγορία αναλύονται οι αναδιηγήσεις των παιδιών ως προς τα σχόλια και τις επισημάνσεις που κάνουν γύρω από τον χαρακτήρα και τις δράσεις των ηρώων της ιστορίας. Η έμφαση στο προφίλ των ηρώων σηματοδοτεί τη βαθύτερη κατανόηση των πτυχών μιας ιστορίας από το παιδί και η ταύτιση και η προβολή των εσωτερικών του επιθυμιών μέσα από τους ήρωες υποβοηθά στην εσωτερίκευση της ιστορίας (Roser, Martinez, Fuhrken & McDonnold, 2007). Πολύ εύστοχα συμπληρώνει η Emery (1996) ότι: «η εστίαση στα πιστεύω,

στις επιθυμίες, στα συναισθήματα και τις σκέψεις των χαρακτήρων της ιστορίας είναι η κόλα που κρατά την ιστορία ενωμένη» (σελ. 534). Άλλωστε ακολουθώντας τη δράση των ηρώων παράλληλα ξεδιπλώνεται και η πλοκή της ιστορίας. Τα σχόλια γύρω από τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών σημαίνουν βαθύτερη κατανόηση του νοήματος της ιστορίας. Σε αυτή την κατηγορία θα συμπεριληφθούν φράσεις των παιδιών που αναφέρονται στις ακόλουθες εσωτερικές πτυχές των χαρακτήρων της ιστορίας.

#### *Σκέψεις*

Περιλαμβάνονται οι φράσεις που περιέχουν ρήματα όπως σκέφτηκε, φαντάστηκε, θυμήθηκε, νόμιζε, ήθελε, ήξερε, κατάλαβε και αναφέρονται στις σκέψεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας.

*Παράδειγμα 1:* Θυμήθηκε αυτά που του είπε το γουρούνι και κοιμήθηκε.

*Παράδειγμα 2:* Έβλεπε τα αστέρια και φαντάστηκε ότι ήταν οι φατσούλες των φίλων του.

#### *Αντιδράσεις*

Περιλαμβάνονται οι φράσεις που αντιστοιχούν σε δράσεις των χαρακτήρων της ιστορίας ως αποτέλεσμα κάποιου εσωτερικού ή εξωτερικού κινήτρου. Οι φράσεις αυτές περιέχουν ρήματα του τύπου πήγε, έκανε, έδωσε, έπαθε, έτρεξε, στάθηκε κ.λ.π.

*Παράδειγμα 1:* Το αρνί του έδωσε ένα μαξιλάρι.

*Παράδειγμα 2:* Το βράδυ πήγε να πλύνει τα δόντια του.

#### *Συναισθήματα*

Περιλαμβάνονται οι φράσεις που δηλώνουν ή ερμηνεύουν συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Οι φράσεις αυτές περιέχουν ρήματα του τύπου, ένιωθε, στενοχωριόταν, χαιρόταν, έκλαιγε, πονούσε, δίσταζε κ.λ.π.

*Παράδειγμα 1:* Τους είδε και χαμογελάσανε και κοιμήθηκε γλυκά.

*Παράδειγμα 2:* Δεν μπορώ να κοιμηθώ είμαι μόνος και δεν μπορώ.

#### *Στόχοι - Πεποιθήσεις*

Περιλαμβάνονται οι φράσεις που περιέχουν τα ρήματα ήθελαν, περίμεναν και τις λέξεις για να, για τον λόγο κ.λ.π. που υποδηλώνουν τους στόχους και τις πεποιθήσεις των ηρώων για τον εαυτό τους, για τους άλλους χαρακτήρες, τις πράξεις τους ή το θέμα της ιστορίας.

*Παράδειγμα 1:* Για να κοιμηθεί κάθε μέρα είχε ένα παιχνιδάκι που του

είχαν δώσει.

*Παράδειγμα 2: Ξέρω τι θες, πάρε ένα μαγικό φτερό για να κοιμηθείς.*

Κατηγορία 3<sup>η</sup>: Εμπλουτισμός της αναδιήγησης με αφηγηματικά και διαλογικά στοιχεία.

Σε αυτή την κατηγορία αναλύονται οι αναδιηγήσεις των παιδιών ως προς το περιεχόμενό τους σε διάλογους από την ιστορία και αφηγηματικά στοιχεία. Είναι σημαντική αυτή η κατηγορία διότι το παιδί που χρησιμοποιεί αυτές τις τεχνικές στην αναδιήγησή του σημαίνει πρώτον, ότι συμμετέχει συνειδητά στη διαδικασία γνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της (ότι γίνεται πιο ζωντανή η αφήγηση, όταν προσθέτεις διαλόγους, όταν αλλάζεις τη χροιά της φωνής σου κ.λ.π.) και δεύτερον, ότι έχει κατανοήσει τη βασική δομή του κειμένου και μπορεί να εμπλουτίσει την αναδιήγησή του με τέτοια στοιχεία. Δεν είναι τυχαίο ότι οι απλές περιγραφές συνήθως δεν περιέχουν διαλογικά και αφηγηματικά στοιχεία. Κατά τη διερεύνηση των αναδιηγήσεων των παιδιών αναδύθηκαν οι εξής υποκατηγορίες διαλογικών και αφηγηματικών στοιχείων.

#### *Διάλογοι του κειμένου*

Αναφέρεται στις φράσεις όπου το παιδί μεταφέρει αυτούσιους κάποιους διαλόγους και φράσεις του κειμένου. Οι φράσεις αυτές και στο κείμενο έχουν τοποθετηθεί εντός εισαγωγικών για να ξεχωρίζουν.

*Παράδειγμα:* Πήγε στην κότα και είπε : «δεν μπορώ να κοιμηθώ μπορώ να παίξω με τους φίλους μου τον ένα, τον δύο και τον τρία;»

#### *Εναλλαγή πλάγιου – ευθύ λόγου*

Είναι ένα σημαντικό αφηγηματικό στοιχείο που αναφέρεται στον τρόπο εστίασης του αφηγητή (παιδί). Το παιδί «μπαίνει» μέσα στην ιστορία (μηδενική εστίαση) τα γνωρίζει όλα (παντογνώστης αφηγητής) και γι αυτό εναλλάσσει τον λόγο του από πλάγιο σε ευθύ και το αντίθετο. Επιπλέον μια αναδιήγηση ζωντανεύει και γίνεται πιο παραστατική με την παρουσία του πλάγιου- έμμεσου και του ευθύ λόγου. Ευθύ λόγο έχουμε όταν ταυτίζεται το παιδί με τον ήρωα της ιστορίας και εκφράζει τα λόγια του ήρωα άμεσα σαν να μιλάει ο ίδιος ο ήρωας και γι αυτό τα τοποθετούμε εντός εισαγωγικών ή με παύλες που υποδηλώνουν την εναλλαγή των προσώπων που ομιλούν. Στον πλάγιο λόγο τα λόγια ενός ήρωα της ιστορίας εκφράζονται, μεταφέρονται έμμεσα μέσω τρίτου προσώπου, εν προκειμένω του αφηγητή που είναι το παιδί.

Σε αυτή την υποκατηγορία ανήκουν οι διαδοχικές φράσεις που δείχνουν αυτή την εναλλαγή από ευθύ σε πλάγιο λόγο, που αποτελούν και το κύριο συστατικό μιας αφήγησης.

*Παράδειγμα:* Πήγε στη φίλη του την κότα και είπε η κότα:

- Τι κάνεις βραδιάτικο;
  - Μπορώ να παίξω με τον ένα, τον δύο και τον τρία;
- «όχι, τα κοτοπουλάκια μου τώρα κοιμούνται» και του δωσε ένα φτερό που ήτανε μαγικό και κοιμόντουσαν.

### *Επιτονισμός*

Σε αυτήν την υποκατηγορία ανήκουν εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που γίνονται αντιληπτά μόνο με την απομαγνητοφώνηση των αναδιηγήσεων και όχι από τη γραπτή μεταφορά τους σε κείμενο. Ανήκουν όλα εκείνα τα στοιχεία της προσωδίας που συνήθως μεταφέρουν και αυτά ένα μήνυμα ταυτόχρονα με την γλώσσα. Εδώ εντάσσονται οι παύσεις με σκοπό να τονιστεί το συγκεκριμένο στοιχείο της ιστορίας, το τράβηγμα του τέλους μιας λέξης ή μιας πρότασης ή το σκόπιμο ψιθύρισμα ή ανέβασμα του τόνου της φωνής (Moschovaki, Meadows & Pellegrini, 2007). Υπάρχει μια ιδιαιτερότητα στην κατηγορία αυτή επειδή τα παραδείγματα μπορούν να γίνουν αντιληπτά μόνο ακουστικά όμως θα γίνει προσπάθεια να παρατεθεί κάποιο παράδειγμα.

*Παράδειγμα:* «ω! τώρα κοιμούνται τα κοτοπουλάκια μου» (με χαμηλό τόνο φωνής, ψιθυριστά) και όταν κοιμούνται μεγαλώνεις και γιατί δεν είσαι μέσα στο δικό σου κρεβάτι (με δυνατό τόνο φωνής).

### *Παραμυθοφράσεις*

Σε αυτήν την υποκατηγορία εντάσσονται οι φράσεις που χρησιμοποιεί σκόπιμα το παιδί για να δηλώσει με αυτόν τον τρόπο ότι αναδιηγείται ένα παραμύθι και σε ένα παραμύθι αρμόζουν κάποιες φράσεις όπως εισαγωγικά: «Μια φορά και ένα καιρό..» ή «Ήταν μια φορά..» και καταληκτικά με φράσεις του τύπου: «...και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα». Με την ύπαρξη αυτής της υποκατηγορίας μπορεί να διευκρινιστεί ποια παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η αναδιήγηση μιας ιστορίας είναι μια διαφορετική διαδικασία από την αφήγηση μιας προσωπικής εμπειρίας και πρέπει να της προσδίδουν τα ιδιαίτερα «παραδοσιακά» χαρακτηριστικά της. Σε αυτή την υποκατηγορία περιλαμβάνονται οι παρακάτω φράσεις.

*Παράδειγμα 1:* Μια φορά και έναν καιρό ήτανε ένα γατάκι που δεν μπορούσε να κοιμηθεί.



*Παράδειγμα 2: ...μετά πήγε στο κρεβάτι του και κοιμήθηκε και ζήσαν αυτοί καλά και 'μεις καλύτερα.*

#### *Δραματοποίηση*

Η αλλαγή της χροιάς της φωνής είναι ένας κλασικός τρόπος να αφηγηθεί κάποιος ένα παραμύθι με ζωντάνια και παραστατικότητα. Αποτελεί και αυτή ένα επιπλέον στοιχείο εμπλουτισμού της αναδιήγησης. Η συνειδητή χρήση της έχει ως στόχο να συναρπάσει τον ακροατή και αυτό το γνωρίζουν τα παιδιά πολύ καλά, αφού συνήθως είναι ακροατές. Τα παιδιά όμως μέσα από την αλλαγή της χροιάς της φωνής τους ταυτίζονται με τους ήρωες της ιστορίας, συμπάσχουν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους, συναισθήματα που απορρέουν από την πλοκή του κειμένου, ιδιαίτερα όταν αυτή (πλοκή) «ακουμπήσει» σε προσωπικά τους βιώματα ή επιθυμίες. Το στοιχείο της δραματοποίησης μπορεί να ανιχνευτεί και να καταχωρηθεί στη βαθμολογία των παιδιών μόνο μέσα από την απομαγνητοφώνηση των αναδιηγήσεών τους και θεωρείται ένα σημαντικό αφηγηματικό στοιχείο.

Κατηγορία 4<sup>η</sup>: Εμπλουτισμός της αναδιήγησης με προσωπικές απόψεις – εκδοχές, που δεν αλλοιώνουν την πλοκή της ιστορίας

Σε αυτό το κριτήριο περιλαμβάνονται οι φράσεις των παιδιών που αφορούν σε επιπλέον στοιχεία και συμπληρωματικές πληροφορίες που δείχνουν την προσωπική εκδοχή του παιδιού για ένα γεγονός της ιστορίας (Irwin & Mitchell, 1983).

*Παράδειγμα 1: ...το γουρουνάκι λέει: «γιατί δεν κοιμάσαι; Σου λέω να κοιμηθείς με όσα σου έχουνε φέρει» (δεν το λέει κανείς στον πρωταγωνιστή, μόνος του ο πρωταγωνιστής το πράττει, είναι η προσωπική εκδοχή – συμπλήρωμα του παιδιού).*

*Παράδειγμα 2: Πήγε χαρούμενος, του διάβασε ένα παραμύθι και σκέφτηκε αυτά που του είπε το γουρουνάκι και κοιμήθηκε (δεν αναφέρεται στο κείμενο ότι κάποιος του διάβασε ένα παραμύθι).*

Κατηγορία 5<sup>η</sup>: Εκτίμηση του πόσο ολοκληρωμένη και κατανοητή είναι η αναδιήγηση

Σε αυτή την κατηγορία εκτιμάται η συνολική εικόνα της αφήγησης, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των Irwin & Mitchell (1983) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα ποιοτικά κριτήρια πρέπει να στέκονται σε μια ολιστική αξιολόγηση της αίσθησης που δίνει η αναδιήγηση ως σύνολο. Με την ανάλυση του κατά πόσο ολοκληρωμένη είναι η αναδιήγηση εκτιμάται: α) εάν

τα νοήματα έχουν συνέχεια, β) εάν η ιστορία ως σύνολο έχει πλοκή και εξέλιξη (αρχή – μέση - τέλος), και γ) εάν το περιεχόμενο της αναδιήγησης ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο της ιστορίας, εάν δηλαδή έχει σχέση με την πρωτότυπη διήγηση. Με την ανάλυση, εάν και κατά πόσο κατανοητή είναι μια αναδιήγηση, εκτιμάται αν οι λεκτικές διατυπώσεις του παιδιού είναι σαφείς. Αν δηλαδή οι σκέψεις του εκφράζονται λεκτικά με τέτοιο τρόπο, ώστε ο ακροατής να έχει πλήρη αντίληψη και κατανόηση του παραγόμενου μηνύματος.

#### Σύστημα βαθμολόγησης των αναδιηγήσεων

Οι αναδιηγήσεις των παιδιών χωρίστηκαν σε φράσεις με βάση τα παραπάνω κριτήρια. Στη συνέχεια η κάθε φράση εντάχθηκε σε μια υποκατηγορία του συστήματος κατηγοριοποίησης και αξιολογήθηκε ο συνολικός αριθμός φράσεων σε κάθε υποκατηγορία π.χ. το άλφα υποκείμενο ανέφερε 3 φράσεις που αφορούν σε σχόλια για τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών, 2 φράσεις που υπάγονται στην υποκατηγορία διευκρίνιση του μεσαίου επίπεδου γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, 4 φράσεις που αναφέρονται σε διαλόγους του κειμένου κ.λ.π. Παράλληλα εκτιμήθηκε και ο συνολικός αριθμός φράσεων που ανέφερε το κάθε παιδί στην αναδιήγησή του ανά κατηγορία π.χ. το βήτα υποκείμενο ανέφερε συνολικά 8 σχόλια σε σχέση με τις αντιδράσεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους στόχους των πρωταγωνιστών, 5 φράσεις που υπάγονται στο μεσαίο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, 6 φράσεις που αφορούν αφηγηματικές τεχνικές (διαλόγους, δραματοποίηση, παραμυθοφράσεις) κ.λ.π. Η κάθε φράση βαθμολογήθηκε με ένα (1) και η συνολική βαθμολογία του κάθε παιδιού, αφορούσε στον συνολικό αριθμό φράσεων ανά κατηγορία, του συστήματος κατηγοριοποίησης ποιοτικού ελέγχου των αναδιηγήσεων των παιδιών.

Η εγκυρότητα της εν λόγω κλίμακας ελέγχθηκε με το σύστημα των ενδοβαθμολογήσεων και υπολογίστηκε ο βαθμός συσχέτισης των μετρήσεων δύο ανεξάρτητων βαθμολογητών. Επιλέχθηκε τυχαία το 10% των μεταπειραματικών αναδιηγήσεων των παιδιών της παρούσας μελέτης και ελέγχθηκε ο βαθμός συσχέτισης των βαθμολογήσεων, οι οποίες αφορούσαν στην ποιοτική αξιολόγηση τους. Ο βαθμός ενδοβαθμολογικής συσχέτισης των αναδιηγήσεων μεταξύ των δύο βαθμολογητών στην μεταπειραματική φάση ήταν για: α) το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής: 0,75 β) τα σχόλια γύρω από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας: 0,64 γ) τον εμπλουτισμό της αναδιήγησης με διαλογικά και αφηγηματικά στοιχεία: 0,94, δ) τις προσωπικές εκδοχές: 0,76, ε) τον βαθμό ολοκλήρωσης: 1,00. Ο συνολικός βαθμός συσχέτισης των αναδιηγήσεων του μεταπειραματικού ελέγχου ήταν 0,98. Ο συγκεκριμένος βαθμός

συσχέτισης κρίθηκε ικανοποιητικός, διότι όταν η τιμή του είναι πάνω από 0,70, τότε η ανάλυση των δεδομένων θεωρείται έγκυρη και αντικειμενική (Βάμβουκας, 2006).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες του δείγματος της παρούσας έρευνας ως προς το φύλλο και την ηλικία. Συνολικά το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 83 παιδιά εκ των οποίων τα 35 ήταν αγόρια, ποσοστό 42% και τα 48 κορίτσια, ποσοστό 58%. Από τα 83 παιδιά τα 45 (19 αγόρια και 26 κορίτσια) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και τα 38 (16 αγόρια και 22 κορίτσια) την ομάδα ελέγχου. Τα ποσοστά συμμετοχής των αγοριών (42%) και των κοριτσιών (58%) στην Πειραματική ομάδα και την ομάδα Ελέγχου, είναι ακριβώς όμοια.

Από τα 83 παιδιά τα 63 ήταν ηλικίας 5-6 ετών, ποσοστό 76% και 20 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, ποσοστό 24%. Παρατηρείται ότι τα ποσοστά συμμετοχής των μεγαλύτερων (5-6 ετών) και των μικρότερων σε ηλικία παιδιών (4-5 ετών) στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, είναι παρεμφερή. Έτσι οι δύο ομάδες παρουσιάζουν σχετική ομοιογένεια, ως προς την ηλικία και το φύλο των υποκειμένων που τις συγκροτούν.

**Πίνακας1.** Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία και την ομάδα.

<b>ΟΜΑΔΑ</b>	<b>ΦΥΛΟ</b>				<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>			
	Αγόρια		Κορίτσια		5-6 ετών		4-5 ετών	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ</b>	19	42%	26	58%	33	73%	12	27%
<b>ΕΛΕΓΧΟΥ</b>	16	42%	22	58%	30	79%	8	21%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	35	84%	48	58%	63	76%	20	24%

### A) Προπειραματική διαδικασία εξίσωσης των ομάδων

Για την επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων της συγκεκριμένης μελέτης αξιοποιούνται οι στατιστικές αναλύσεις: έλεγχος μέσων ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Sample t- test), έλεγχος μέσων εξαρτημένων δειγμάτων (Paired Sample t- test), έλεγχος συνάφειας (δείκτης Φ) και συσχέτιση. Σε αυτούς τους στατιστικούς ελέγχους χρησιμοποιείται επίπεδο σημαντικότητας ( $\alpha = 0,05$ ).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η μέση επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου κατά τον προπειραματικό έλεγχο. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διασφαλιστεί η ισοδυναμία των ομάδων ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές της μελέτης, που ήταν η νοημοσύνη, η γλωσσική ικανότητα, η αφηγηματική ικανότητα και η ικανότητα στην αναδιήγηση.

**Πίνακας 2:** Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), ελάχιστες (*min*) και μέγιστες (*max*) τιμές των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στα κριτήρια Νοημοσύνης, Λεξιλογίου, Γλωσσικών Αναλογιών, Αφήγησης και Αναδιήγησης.

ΠΡΟΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ									
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ				ΕΛΕΓΧΟΥ				<i>t-test</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	
Νοημοσύνη	21,29	3,3	16	28	20,56	3,1	13	28	-1,01
Λεξιλόγιο	19,47	6,6	9,0	36	19,36	7,2	8	34	-0,07
Γλωσσικές Αναλογίες	23,62	3,8	15	30	22,92	4,5	13	31	-0,75
Αφήγηση με εικόνες	7,91	2,5	3,0	17	7,24	2,7	12	3,0	-1,14
Αναδιήγηση	7,02	2,0	2,0	9,8	6,27	2,5	0,5	10	-1,21

$p \leq 0,05$

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 ο συνολικός μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε όλες τις προπειραματικές διαδικασίες που αφορούσαν στον έλεγχο των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας, δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά, εφόσον από τον έλεγχο ισότητας των συνολικών μέσων όρων προκύπτουν ιδιαίτερα χαμηλοί δείκτες *t-test*. Έτσι οι δύο ομάδες θεωρούνται ισοδύναμες ως προς τις δυνατότητες των υποκειμένων τους στις παραπάνω ικανότητες και δεξιότητες, δεδομένο που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας.

B) Σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην αναδιήγηση πριν και μετά την παρέμβαση

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση των συνολικών μέσων όρων των επιδόσεων των παιδιών εντός της κάθε ομάδας από την προπειραματική στην μεταπειραματική φάση της έρευνας. Είναι ένα σημαντικό στοιχείο που αποκαλύπτει το μέγεθος της επίδρασης της συγκεκριμένης παρέμβασης στην κατανόηση της δομής των ιστοριών, από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Παρέχει επίσης πληροφορίες για την αναπτυξιακή πορεία αυτής της

δεξιότητας, από την αξιολόγηση των αναδιηγήσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Έτσι στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η συνολική μέση επίδοση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην δεξιότητα της αναδιήγησης, με βάση την δεκάβαθμη κλίμακα της Morrow (1990), στην προπειραματική και μεταπειραματική φάση της έρευνας.

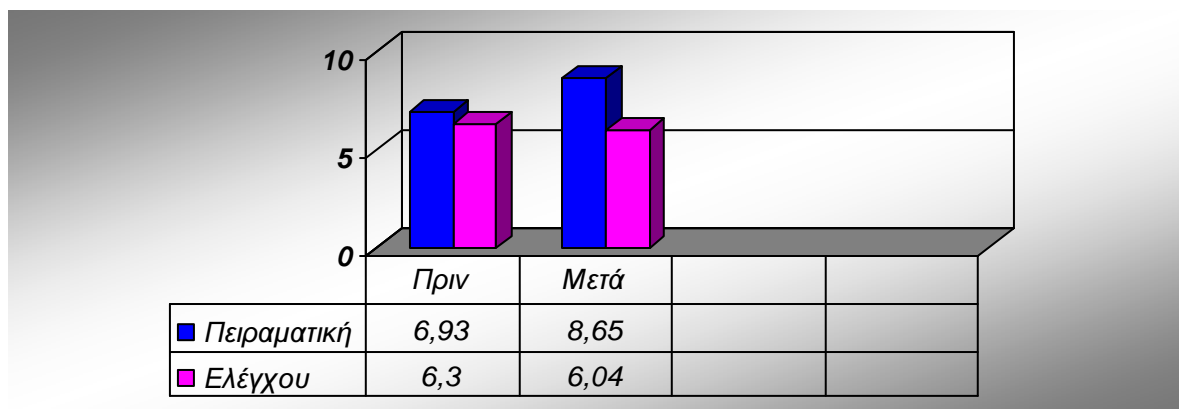
**Πίνακας 3.** Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των επιδόσεων των παιδιών των ομάδων πειραματικής και ελέγχου στο κριτήριο της αναδιήγησης πριν και μετά την παρέμβαση.

ΟΜΑΔΕΣ	Πριν την Παρέμβαση (pre- test)		Μετά την Παρέμβαση (post- test)		<i>t-test</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
ΕΛΕΓΧΟΥ	6,30	2,63	6,04	2,60	0,79
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	6,93	2,08	8,65	1,08	-5,53***

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 η διαφορά της συνολικής μέσης επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου στην αναδιήγηση, στην προπειραματική και μεταπειραματική φάση δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική ( $t = 0,79$ ), ( $p = 0,43 > 0,05$ ). Ενώ για την πειραματική ομάδα η μεταβολή του συνολικού μέσου όρου των επιδόσεων των υποκειμένων της συγκεκριμένης ομάδας στην αναδιήγηση, από την προπειραματική στη μεταπειραματική φάση είναι στατιστικά σημαντική ( $t = -5,53$ ), ( $p = 0,00$ ), εφόσον το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας ακόμα και από  $\alpha = 0,01$ .

**Σχήμα 1:** Επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στο κριτήριο της αναδιήγησης, πριν και μετά την παρέμβαση.



Γ) Σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην αναδιήγηση μετά από την παρέμβαση

Κύριος στόχος αλλά και βασική υπόθεση της μελέτης ήταν να διερευνηθεί αν η εξάσκηση στην αναδιήγηση, θα βοηθήσει τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας που άκουσαν. Τα δομικά στοιχεία τα οποία αξιολογούνται στις αναδιηγήσεις των παιδιών είναι: η εισαγωγή, ο πρωταγωνιστής, οι χαρακτήρες, ο τόπος, το θέμα, η πλοκή, η επίλυση, το τέλος και η ακολουθία.

Επειδή το κριτήριο της αναδιήγησης που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (Morrow, 1996), δεν ακολουθεί ενιαίο τρόπο βαθμολόγησης των επιμέρους δομικών στοιχείων της ιστορίας, αρχικά θα παρατεθούν τα δομικά στοιχεία του κριτηρίου της αναδιήγησης που βαθμολογούνται με συνεχείς τιμές και στην πορεία τα δομικά στοιχεία του κριτηρίου της αναδιήγησης που βαθμολογούνται με ασυνεχείς τιμές.

Στον Πίνακα 4 παρατίθενται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στα δομικά στοιχεία που αφορούν στους χαρακτήρες και στην πλοκή της ιστορίας, κατά τον προπειραματικό και μεταπειραματικό έλεγχο των αναδιηγήσεων τους. Παράλληλα πραγματοποιείται έλεγχος της ισότητας των συνολικών μέσων όρων επίδοσης των παιδιών, σε σχέση με την ομάδα συμμετοχής τους, ως προς τους προαναφερόμενους δείκτες αξιολόγησης, κατά την προπειραματική και μεταπειραματική φάση της έρευνας.

**Πίνακας 4.** Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των επιδόσεων των παιδιών των ομάδων πειραματικής και ελέγχου, στα κριτήρια αξιολόγησης της αναδιήγησης, που αφορούν στους χαρακτήρες και στην πλοκή της ιστορίας, πριν και μετά την παρέμβαση.

Δομικά στοιχεία της ιστορίας	<b>ΠΡΟΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ</b>					<b>ΜΕΤΑΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ</b>				
	<i>Πειραματική</i>		<i>Ελέγχου</i>		<i>t-test</i>	<i>Πειραματική</i>		<i>Ελέγχου</i>		<i>t-test</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Χαρακτήρες	0,73	0,27	0,63	0,37	-1,29	0,92	0,16	0,71	0,33	-3,62***
Πλοκή	0,58	0,29	0,54	0,32	-0,67	0,88	0,21	0,64	0,39	-3,34***

p<0,05    \*\*p<0,01    \*\*\*p<0,001

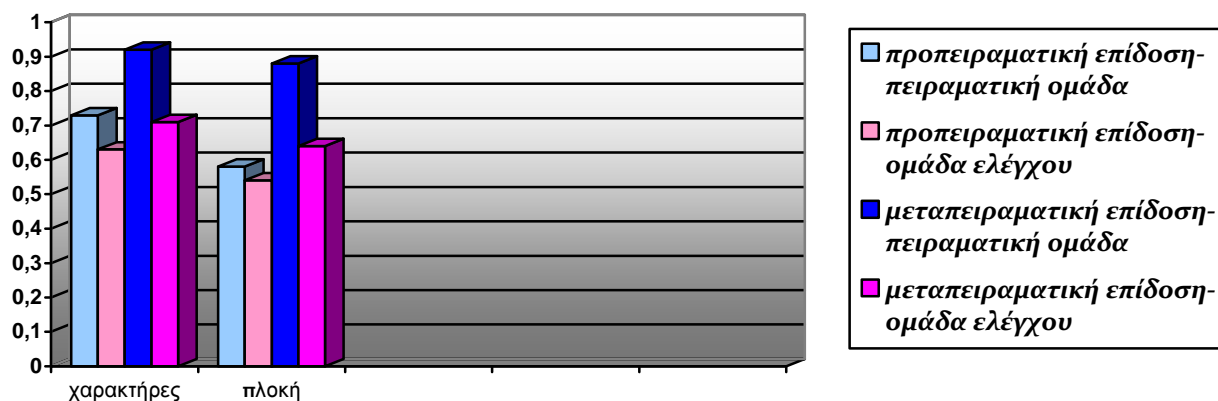


Σύμφωνα με τον Πίνακα 4 οι επιδόσεις των παιδιών των δύο ομάδων της μελέτης, στα επιμέρους δομικά στοιχεία της αναδιήγησης, που σχετίζονται με τους χαρακτήρες και την πλοκή της ιστορίας, στη προπειραματική φάση της έρευνας, δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα ο συνολικός μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας, στη παρουσία του δομικού στοιχείου των *χαρακτήρων της ιστορίας* στις αναδιηγήσεις τους, κατά την προπειραματική φάση της έρευνας είναι  $M=0,73$  και  $SD=0,27$ , ενώ της ομάδας ελέγχου είναι  $M=0,63$  και  $SD=0,37$ . Αντίστοιχα ο συνολικός μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην παρουσία του δομικού στοιχείου της *πλοκής των γεγονότων* στις αναδιηγήσεις τους είναι  $M=0,58$  και  $SD=0,29$ , ενώ της ομάδας ελέγχου είναι  $M=0,54$  και  $SD=0,32$ . Η σύγκριση των συνολικών μέσων όρων των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στα συγκεκριμένα δομικά στοιχεία της ιστορίας που αφορούν στους *χαρακτήρες* και στην *πλοκή* της, όπως είναι φυσικό δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά, κατά τον προπειραματικό έλεγχο των αναδιηγήσεων τους. Συγκεκριμένα για το δομικό στοιχείο των *χαρακτήρων* ( $t = -1,29$ ), ( $p=0,19$ ) και για το δομικό στοιχείο της *πλοκής* ( $t = -0,67$ ), ( $p=0,50$ ).

Στη συνέχεια πραγματοποιείται μια αντίστοιχη σύγκριση των συνολικών μέσων όρων των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων, στη παρουσία των δομικών στοιχείων των χαρακτήρων και της πλοκής στις αναδιηγήσεις τους, κατά την μεταπειραματική φάση της έρευνας. Στον Πίνακα 4 παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης των αναδιηγήσεων των παιδιών, με βάση την ομάδα που συμμετείχαν (πειραματική και ελέγχου). Συγκεκριμένα ο συνολικός μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας, στη παρουσία του δομικού στοιχείου των *χαρακτήρων της ιστορίας* στις αναδιηγήσεις τους, είναι  $M = 0,92$  και  $SD=0,16$  ενώ της ελέγχου είναι  $M=0,71$  και  $SD=0,33$ . Οι συνολικοί μέσοι όροι επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας, στη παρουσία του δομικού στοιχείου της *πλοκής των γεγονότων της ιστορίας* στις αναδιηγήσεις τους είναι  $M=0,88$  και  $SD=0,21$  ενώ της ελέγχου είναι  $M=0,64$  και  $SD=0,39$ . Ο έλεγχος της ισότητας των συνολικών μέσων όρων των επιδόσεων των παιδιών στην παρουσία των συγκεκριμένων δομικών στοιχείων στις αναδιηγήσεις τους, σε σχέση με την ομάδα συμμετοχής τους, έδωσε διαφορά στατιστικά σημαντική, με την πειραματική ομάδα να υπερέχει έναντι της ελέγχου. Συγκεκριμένα στη παρουσία του δομικού στοιχείου των *χαρακτήρων* της ιστορίας ( $t = -3,62$ ), ( $p = 0,00$ ) και της *πλοκής των γεγονότων* της ( $t = -3,34$ ), ( $p = 0,00$ ). Συγκρίνοντας τους συνολικούς μέσους όρους επίδοσης της κάθε ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση, παρατηρείται σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, που αφορά στην παρουσία των δομικών στοιχείων των *χαρακτήρων* και της *πλοκής* της ιστορίας,

στις αναδιηγήσεις τους. Εν αντιθέσει με τους συνολικούς μέσους όρους επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι δεν παρουσίασαν ιδιαίτερη βελτίωση, από την προπείραματική στην μεταπείραματική φάση της έρευνας.

**Σχήμα 2:** Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια της αναδιήγησης που αφορούν στους χαρακτήρες και στην πλοκή της ιστορίας, κατά τον προπείραματικό και μεταπείραματικό έλεγχο.



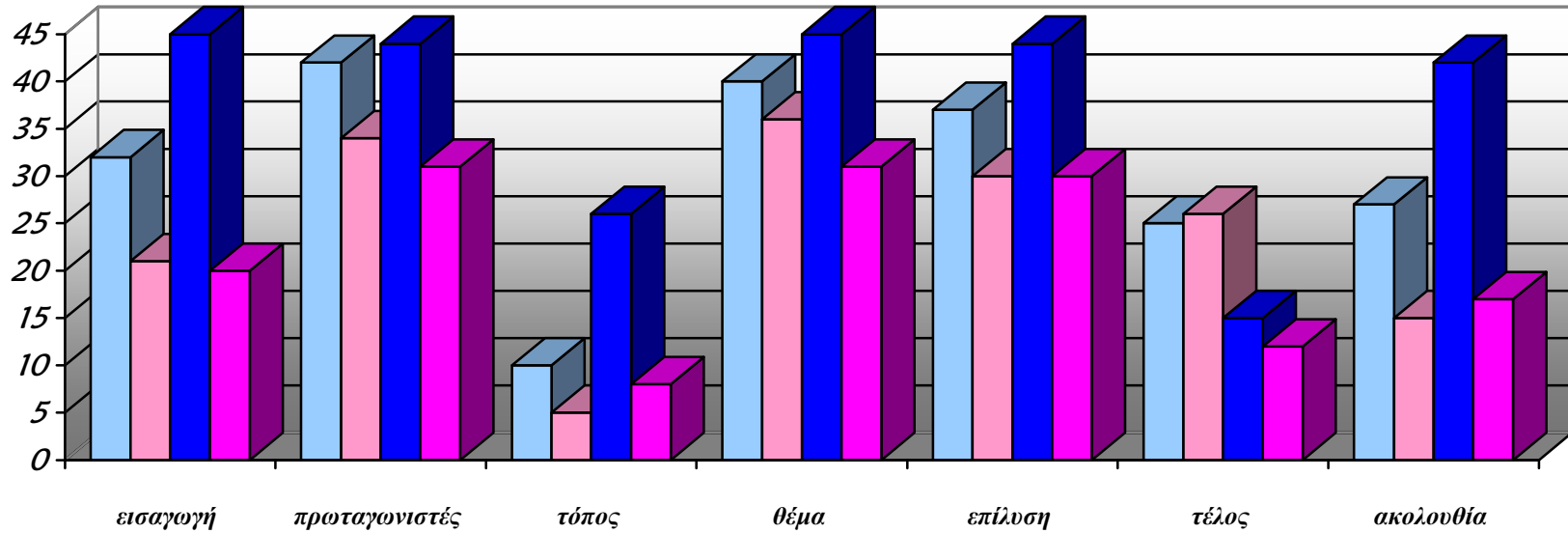
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα στοιχεία που αφορούν στον αριθμό και στο ποσοστό των παιδιών που κατόρθωσαν να αναφέρουν ολοκληρωμένα και με σωστή σειρά κατά την αναδιήγηση τα δομικά στοιχεία της ιστορίας: *εισαγωγή, πρωταγωνιστής, τόπος, κεντρικό θέμα, επίλυση, τέλος και ακολουθία* κατά την προπείραματική και μεταπείραματική φάση της έρευνας (βλ. Πίνακα 5).

**Πίνακας 5.** Απόλυτες (*f*) και σχετικές συχνότητες (%) του αριθμού των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, που ανέφεραν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας, κατά τον προπειραματικό και μεταπειραματικό έλεγχο των αναδιηγήσεων.

Δομικά στοιχεία της ιστορίας	ΠΡΟΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ							ΜΕΤΑΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ						
	Πειραματική		Ελέγχου		Έλεγχος			Πειραματική		Ελέγχου		Έλεγχος		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	$\chi^2$	( <i>df</i> )	$\Phi$	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	$\chi^2$	( <i>df</i> )	$\Phi$
Εισαγωγή	32	71,1%	21	55,3%	2,24	1	0,16	45	100%	20	52,6%	27,21***	1	0,57
Πρωταγωνιστής	42	93,3%	34	89,5%	0,39	1	0,06	44	97,8%	31	81,6%	9,73***	2	0,34
Τόπος	10	22,2%	5	13,2%	1,14	1	0,11	26	57,8%	8	21,1%	11,49***	1	0,37
Θέμα	40	88,9%	36	94,7%	0,91	1	-0,10	45	100%	31	81,6%	9,05***	1	0,33
Επίλυση	37	82,2%	30	78,9%	0,14	1	0,04	44	97,8%	30	78,9%	7,55***	1	0,30
Τέλος	25	55,6%	26	68,4%	1,43	1	-0,13	15	33,3%	12	31,6%	0,02	1	0,01
Ακολουθία	27	60%	15	39,5%	4,53	2	0,23	42	93,3%	17	44,7%	24,57***	2	0,54

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

**Σχήμα 3:** Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα κριτήρια της αναδιήγησης που αφορούν στην εισαγωγή, στον πρωταγωνιστή, στον τόπο, στο θέμα, στην επίλυση, στο τέλος και στην ακολουθία των δομικών στοιχείων της ιστορίας, κατά τον προπειραματικό και μεταπειραματικό έλεγχο.



Στον Πίνακα 5 παρατίθενται οι αριθμοί και τα ποσοστά των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, που ανέφεραν τα επιμέρους δομικά στοιχεία: της *εισαγωγής*, του *πρωταγωνιστή*, του *τόπου*, του *κεντρικού θέματος*, της *επίλυσης*, του *τέλους*, και της *ακολουθίας*, κατά τον προπειραματικό και μεταπειραματικό έλεγχο των αναδιηγήσεών τους. Όπως διαφαίνεται στην προπειραματική φάση της έρευνας, οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στην παρουσία των επιμέρους δομικών στοιχείων των αναδιηγήσεών τους. Συγκεκριμένα ένα πολύ υψηλό ποσοστό παιδιών της πειραματικής ομάδας ανέφερε τον *πρωταγωνιστή* (93,3%), το *θέμα* (88,9%), την *επίλυση* (82,2%) και την *εισαγωγή της ιστορίας* (71,1%). Ένα ικανοποιητικό ποσοστό παιδιών ανέφερε τα δομικά στοιχεία της ιστορίας, τηρώντας τη *λογική αλληλουχία* τους (60%) και ανέφερε το *τέλος* της ιστορίας (55,6%), ενώ ένα μικρό ποσοστό παιδιών ανέφερε τον *τόπο* διεξαγωγής της (22,2%). Αντίστοιχα ένα πολύ υψηλό ποσοστό παιδιών της ομάδας ελέγχου ανέφερε το *κεντρικό θέμα* της ιστορίας (92,3%), τον *πρωταγωνιστή* της (87,2%) και την *επίλυση* του κεντρικού προβλήματος της ιστορίας (76,9%). Ένα ικανοποιητικό ποσοστό παιδιών ανέφερε το *τέλος* (66,7%) και την *εισαγωγή* της (53,8%), ενώ ένα σχετικά μέτριο ποσοστό παιδιών κατάφερε να αναδιηγηθεί τα δομικά στοιχεία της ιστορίας τηρώντας τη *λογική αλληλουχία* τους (38,5%). Τέλος ένα μικρό ποσοστό παιδιών της ομάδας ελέγχου ανέφερε τον *τόπο* διεξαγωγής της ιστορίας (12,8%). Όπως είναι φυσικό από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  οι διαφορές που προέκυψαν στα επιμέρους ποσοτικά κριτήρια αξιολόγησης των αναδιηγήσεων των παιδιών των δύο ομάδων της μελέτης, δεν είναι στατιστικά σημαντικές, στοιχείο που επιβεβαιώνει την ισοδυναμία των ομάδων στην αναδιήγηση (εάν συνδυαστεί και με τα αντίστοιχα αποτελέσματα από τον προπειραματικό έλεγχο των δομικών στοιχείων των χαρακτήρων και της πλοκής της ιστορίας), κατά την προπειραματική φάση της έρευνας.

Στον Πίνακα 5 κατά τον μεταπειραματικό έλεγχο των αναδιηγήσεων των παιδιών της μελέτης, φαίνεται ότι το σύνολο των παιδιών της πειραματικής ομάδας (100%) ανέφερε μια *εισαγωγή* και παρουσίασε το *θέμα* της ιστορίας. Ένα πολύ υψηλό ποσοστό παιδιών ανέφερε τον *πρωταγωνιστή* (97,8%), την *επίλυση* του προβλήματος (97,8%) και τήρησε σωστή *ακολουθία* στα δομικά στοιχεία της ιστορίας (93,3%). Ένα ικανοποιητικό ποσοστό παιδιών αναφέρθηκε στον *τόπο* διεξαγωγής της ιστορίας (57,8%), ενώ ένα σχετικά μικρό ποσοστό παιδιών κατάφερε να ανακαλέσει και να αναφέρει το *τέλος* της (33,3%). Στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται ότι, ένα υψηλό ποσοστό παιδιών (81,6%), αλλά αρκετά μικρότερο από αυτό της πειραματικής ομάδας, ανέφερε τον *πρωταγωνιστή* και το *κεντρικό πρόβλημα* της ιστορίας, καθώς και την *επίλυση* του κεντρικού *προβλήματος* (78,9%) στις αναδιηγήσεις τους.

Ικανοποιητικό ποσοστό παιδιών ανέφερε μια *εισαγωγή* (52,6%) και τήρησε *σωστή ακολουθία* στην αναφορά των δομικών στοιχείων της ιστορίας (44,7%). Ένα σχετικά μικρό ποσοστό παιδιών ανέφερε το *τέλος* της ιστορίας (31,6%) και τον *τόπο* διεξαγωγής της (21,1%). Από τους αριθμούς και τα ποσοστά που παρατίθενται παραπάνω διαφαίνεται καθαρά το ηχηρό προβάδισμα των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας, σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου, στα συγκεκριμένα δομικά στοιχεία των αναδιηγήσεων, κατά την μεταπειραματική φάση της έρευνας. Κατά συνέπεια από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  οι διαφορές στα επιμέρους ποσοτικά κριτήρια αξιολόγησης, των αναδιηγήσεων των παιδιών, στις δύο ομάδες της έρευνας (πειραματικής και ελέγχου) κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές ( $p < 0,05$ ), εκτός από τον δείκτη αξιολόγησης του τέλους  $\chi^2 = 0,02$  (1),  $\Phi = 0,01$ .

Συγκρίνοντας τον συνολικό αριθμό των παιδιών που αναδιηγήθηκε ολοκληρωμένα τα επιμέρους δομικά στοιχεία της ιστορίας, εντός της κάθε ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση, παρατηρείται μια θεαματική αύξηση του αριθμού των παιδιών της πειραματικής ομάδας, τα οποία κατόρθωσαν να αναδιηγηθούν ολοκληρωμένα και με σωστή λογική αλληλουχία τα συγκεκριμένα δομικά στοιχεία (εισαγωγή, πρωταγωνιστής, θέμα, τόπος, επίλυση και ακολουθία). Αντίθετα, ο συνολικός αριθμός των παιδιών της ομάδας ελέγχου παρουσίασε μικρές αυξομειώσεις στους επιμέρους δείκτες αξιολόγησης των αναδιηγήσεων τους, οι οποίες είχαν ως αποτέλεσμα τη διατήρηση μιας παρεμφερούς εικόνας στις επιδόσεις των παιδιών, από την προπειραματική στη μεταπειραματική φάση της έρευνας.

Τα δεδομένα και των δύο αναλύσεων Πίνακας 4 και 5 επαληθεύουν την πρώτη γενική υπόθεση και τις επιμέρους υποθέσεις της που αφορούν στην διαπίστωση ότι, *τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της παρέμβασης που είχε ως στόχο την εκπαίδευση των παιδιών στη δεξιότητα της αναδιήγησης (πειραματική ομάδα), εμφάνισαν σημαντικές διαφορές ως προς την κατανόηση της δομής του κειμένου των ιστοριών που τους διαβάστηκαν και ανέφεραν σημαντικά περισσότερα δομικά στοιχεία της ιστορίας στην αναδιήγησή τους, σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν στο ανάλογο πρόγραμμα (ομάδα ελέγχου) και δεν εκπαιδεύτηκαν στη συγκεκριμένη δεξιότητα*. Ωστόσο δεν ισχύει το ίδιο, δηλαδή δεν επαληθεύτηκε, η επιμέρους υπόθεση της πρώτης γενικής υπόθεσης, που αφορά στη παρουσία του επιμέρους δείκτη αξιολόγησης του τέλους της ιστορίας στις αναδιηγήσεις των παιδιών, όπου ο συνολικός μέσος όρος επίδοσης των υποκειμένων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά.

4) Σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια κατανόησης στους ποιοτικούς δείκτες αξιολόγησης της αναδιήγησης μετά την παρέμβαση

Ενδιαφέρουσα διαδικασία της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση του περιεχομένου των αναδιηγήσεων με βάση μια σειρά ποιοτικών κριτηρίων. Αυτά τα κριτήρια δημιουργήθηκαν με στόχο την βαθύτερη και ουσιαστικότερη διερεύνηση της επίδρασης της παρέμβασης στην αναδιήγηση και στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας. Υπόθεση της συγκεκριμένης μελέτης ήταν ότι, η εκπαίδευση των παιδιών της πειραματικής ομάδας στον τρόπο δόμησης μιας ιστορίας μέσω της αναδιήγησης, θα έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίσουν σημαντικές διαφορές στα επιμέρους κριτήρια ποιοτικού ελέγχου των αναδιηγήσεων, από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν εκπαιδεύτηκαν στην συγκεκριμένη δεξιότητα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιολόγηση των αναδιηγήσεων με βάση τα κριτήρια που αφορούν στα σχόλια που ανέφεραν τα παιδιά για τους πρωταγωνιστές της ιστορίας (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6.** Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στα κριτήρια της αναδιήγησης που αφορούν στα σχόλια για το προφίλ των πρωταγωνιστών της ιστορίας, μετά την παρέμβαση.

ΣΧΟΛΙΑ ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΩΝ	ΜΕΤΑΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ					
		Πειραματική		Ελέγχου		Σύγκριση
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-test</i>
	Αντιδράσεις	3,60	1,76	2,58	2,16	- 2,36***
Σκέψεις	0,38	0,71	0,08	0,27	- 2,58***	
Συναισθήματα	0,22	0,47	0,24	0,49	0,13	
Στόχοι- πεποιθήσεις	0,60	0,72	0,45	0,89	- 0,86	
Σύνολο	4,80	2,50	3,34	2,41	- 2,68***	

\* $p < 0,05$     \*\* $p < 0,01$     \*\*\* $p < 0,001$

Από την ανάλυση των αναδιηγήσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, προέκυψαν σημαντικές διαφορές στους συνολικούς μέσους όρους των φράσεων που αφορούν στα σχόλια για τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας, όπου ο συνολικός μέσος όρος των φράσεων των παιδιών της πειραματικής είναι  $M=3,60$  και  $SD=1,76$  ενώ της ομάδας ελέγχου  $M=2,58$  και  $SD=2,16$ . Ο συνολικός μέσος όρος φράσεων που αφορούν στα σχόλια για τις σκέψεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας, των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι  $M=0,38$  και  $SD=0,71$  ενώ της ομάδας ελέγχου είναι  $M=0,08$  και  $SD=0,27$ . Κατά συνέπεια ο έλεγχος ισότητας των συνολικών μέσων όρων των φράσεων των παιδιών στα

συγκεκριμένα κριτήρια ποιοτικής αξιολόγησης των αναδιηγήσεων τους, σε σχέση με την ομάδα συμμετοχής τους, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά, με την πειραματική ομάδα να υπερέχει έναντι της ελέγχου. Συγκεκριμένα στο κριτήριο αξιολόγησης που αφορά στα σχόλια για τις *αντιδράσεις* των πρωταγωνιστών της ιστορίας ( $t = -2,36$ ), ( $p = 0,02$ ) και στο κριτήριο αξιολόγησης που αφορά στις *σκέψεις* τους ( $t = -2,58$ ), ( $p = 0,01$ ). Διαφοροποιημένη εικόνα παρουσιάζεται όμως στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των αναδιηγήσεων, με βάση τον αριθμό των φράσεων που ανέφεραν τα παιδιά σε σχέση με τα *συναισθήματα*, τους *στόχους* και τις *πεποιθήσεις* των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Συγκεκριμένα στο κριτήριο αξιολόγησης που αφορά στα *συναισθήματα* των πρωταγωνιστών, ο συνολικός μέσος όρος φράσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι  $M=0,22$  και  $SD=0,47$  και της ομάδας ελέγχου  $M=0,24$  και  $SD=0,49$ . Παράλληλα στο κριτήριο αξιολόγησης των αναδιηγήσεων των παιδιών, για τους *στόχους* και τις *πεποιθήσεις* των πρωταγωνιστών της ιστορίας, ο συνολικός μέσος όρος των φράσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι  $M=0,60$  και  $SD=0,72$  και της ελέγχου  $M=0,45$  και  $SD=0,89$ . Ακολούθως ο έλεγχος ισότητας των συνολικών μέσων όρων δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στο σχετικό κριτήριο που αφορά στα *συναισθήματα* των πρωταγωνιστών της ιστορίας ( $t = 0,13$ ), ( $p = 0,89$ ) αλλά ούτε και στο κριτήριο που αφορά στους *στόχους* και στις *πεποιθήσεις* τους αντίστοιχα ( $t = -0,86$ ), ( $p = 0,39$ ). Ο μέσος όρος όμως επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας συνολικά για τα σχόλια που ανέφεραν σε σχέση με το *προφίλ των πρωταγωνιστών της ιστορίας* είναι  $M=4,80$  και  $SD=2,50$  και της ομάδας ελέγχου  $M=3,34$  και  $SD=2,41$ . Η σύγκριση των συνολικών μέσων όρων έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = -2,68$ ), ( $p = 0,00$ ), δεδομένο που επιβεβαιώνει τη δυνατότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας να πραγματοποιούν σχόλια και να εκφράζουν σκέψεις γύρω από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Μια σημαντική διαδικασία της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση των αναδιηγήσεων, για να διαπιστωθεί το επίπεδο της *γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών* (δηλωμένων και άδηλων), που προσέγγισαν τα παιδιά. Με βάση τον Πίνακα 7 τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ανέφεραν συνολικά πολύ λιγότερες φράσεις στις αναδιηγήσεις τους, που αφορούν στην *απλή ανάκληση* γεγονότων της ιστορίας  $M=0,33$  και  $SD=0,52$  και ανήκουν στην κατηγορία του χαμηλού επιπέδου γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου  $M=0,89$  και  $SD=0,95$  και αυτή η διαφορά αγγίζει τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας ( $t = -3,24$ ), ( $p = 0,00$ ). Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας όμως ανέφεραν συνολικά περισσότερες φράσεις οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία της



κατονομασίας  $M=0,11$  και  $SD=0,38$  και της επανάληψης  $M=0,33$  και  $SD=0,64$  σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, στις αντίστοιχες κατηγορίες της κατονομασίας  $M=0,08$  και  $SD=0,27$  και της επανάληψης  $M=0,11$  και  $SD=0,31$ . Η διαφορά δε στην κατηγορία της επανάληψης προσώπων και γεγονότων της ιστορίας, κρίνεται στατιστικά σημαντική ( $t = -2,11$ ), ( $p = 0,03$ ), (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Μέσοι όροι ( $M$ ) και τυπικές αποκλίσεις ( $SD$ ) των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στα κριτήρια της αναδιήγησης που αφορούν στο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών της ιστορίας μετά την παρέμβαση.

		<b>ΜΕΤΑΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ</b>					
				<i>Πειραματική</i>		<i>Ελέγχου</i>	<i>Σύγκριση</i>
				<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ</b>	<i>Χαμηλό επίπεδο</i>	Ανάκληση	0,33	0,52	0,89	0,95	- 3,24***
		Κατονομασία	0,11	0,38	0,08	0,27	- 0,43
		Επανάληψη	0,33	0,64	0,11	0,31	- 2,11*
		Σύνολο	0,78	1,06	1,08	1,07	1,27
	<i>Μεσαίο επίπεδο</i>	Διευκρίνιση	2,20	1,67	0,81	1,02	- 4,61***
Σύγκριση		0,09	0,35	0,00	0,00	-1,66	
Γενίκευση		0,09	0,28	0,08	0,35	- 0,14	
	Σύνολο	2,38	1,70	0,89	1,17	- 4,64***	
<i>Υψηλό επίπεδο</i>	Δήλωση-Κρίση	0,51	0,81	0,11	0,31	- 3,08***	
	Αιτιολόγηση	0,11	0,31	0,03	0,16	- 1,56	
	Πρόβλεψη	0,56	0,78	0,16	0,37	-3,02***	
	Συμπέρασμα	0,69	0,94	0,18	0,45	-3,16***	
	Σύνολο	1,87	1,70	0,47	0,86	- 4,81***	

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

Στο μεσαίο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ανέφεραν σε σημαντικό βαθμό περισσότερες φράσεις στις αναδιηγήσεις τους, που αφορούν στη διευκρίνιση πληροφοριών που σχετίζονται με τις δράσεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας  $M=2,20$  και  $SD=1,67$ , από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου  $M=0,81$  και  $SD=1,02$  και η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική ( $t = -4,61$ ), ( $p = 0,00$ ). Ωστόσο δεν παρατηρείται η ίδια εικόνα στον συνολικό μέσο όρο των φράσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας, που αφορούν στη σύγκριση  $M=0,09$  και  $SD=0,35$  και στη γενίκευση  $M=0,09$  και  $SD=0,28$  πληροφοριών που πηγάζουν από την ιστορία, σε σχέση με την ομάδα

ελέγχου στις αντίστοιχες κατηγορίες της σύγκρισης  $M=0,00$  και  $SD=0,00$  και της γενίκευσης  $M=0,08$  και  $SD=0,35$ . Κατά συνέπεια ο έλεγχος ισότητας των συνολικών μέσων όρων δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά, ούτε στη κατηγορία της σύγκρισης των πληροφοριών της ιστορίας ( $t = -1,66$ ), ( $p = 0,10$ ) αλλά ούτε και στην αντίστοιχη κατηγορία της γενίκευσης ( $t = -0,14$ ), ( $p = 0,88$ ).

Βαρύνοντας σημασία για την παρούσα μελέτη κρίνονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των αναδιηγήσεων των παιδιών, με βάση το περιεχόμενό τους σε φράσεις που αφορούν στο υψηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών και σχετίζονται με κρίσεις και δηλώσεις των παιδιών, αιτιολογήσεις των γεγονότων και των δράσεων της ιστορίας, προβλέψεις και συμπεράσματα. Οι προαναφερόμενες γνωστικές διεργασίες δεν βασίζονται σε πληροφορίες που δηλώνονται άμεσα στην ιστορία, συνήθως υπονοούνται και τα παιδιά πρέπει να τις ανακαλύψουν και να τις εκφράσουν. Ο συνολικός μέσος όρος φράσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που αφορούν σε δηλώσεις και κρίσεις των παιδιών είναι  $M=0,51$  και  $SD=0,81$ , ενώ της ομάδας ελέγχου  $M=0,11$  και  $SD=0,31$ . Παρομοίως ο συνολικός μέσος όρος φράσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας που αφορούν σε προβλέψεις είναι  $M=0,56$  και  $SD=0,78$ , ενώ της ελέγχου είναι  $M=0,16$  και  $SD=0,37$ . Την ίδια εικόνα παρουσιάζουν αλλά με εντονότερες διαφορές και οι συνολικοί μέσοι όροι φράσεων που αφορούν στα συμπεράσματα των παιδιών της πειραματικής ομάδας  $M=0,69$  και  $SD=0,94$  ενώ της ομάδας ελέγχου  $M=0,18$  και  $SD=0,45$ . Κατά συνέπεια ο έλεγχος ισότητας των συνολικών μέσων όρων που αφορούν στις κρίσεις των παιδιών ( $t = -3,08$ ), ( $p = 0,00$ ) στις προβλέψεις ( $t = -3,02$ ), ( $p = 0,00$ ) και στα συμπεράσματα ( $t = -3,16$ ), ( $p = 0,00$ ), με βάση την ομάδα που ανήκουν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά με την πειραματική ομάδα να υπερέχει έναντι της ελέγχου. Τέλος, στην κατηγορία της αιτιολόγησης ο συνολικός μέσος όρος φράσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας  $M=0,11$  και  $SD=0,31$  είναι υψηλότερος από αυτόν της ελέγχου  $M=0,03$  και  $SD=0,16$  αλλά η διαφορά δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική ( $t = -1,56$ ), ( $p = 0,12$ ). Συνολικά, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν πολύ πιο περιεκτικές αναδιηγήσεις σε φράσεις που αφορούν στο μεσαίο  $M=2,38$  και  $SD=1,70$  και στο υψηλό  $M=1,87$  και  $SD=1,70$  επίπεδο της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στα αντίστοιχα επίπεδα μεσαίο  $M=0,89$  και  $SD=1,17$  και υψηλό  $M=0,47$  και  $SD=0,86$ , με αποτέλεσμα η σύγκριση των συνολικών μέσων όρων να δείξει στατιστικά σημαντικές διαφορές και στα δύο αυτά επίπεδα ( $t = -4,64$ ), ( $p = 0,00$ ) και ( $t = -4,81$ ), ( $p = 0,00$ ).

Τα αφηγηματικά και διαλογικά στοιχεία (όπως και τα σχόλια που αφορούν στους πρωταγωνιστές της ιστορίας) είναι τα στοιχεία εκείνα που συχνότερα συναντώνται στις αναδιηγήσεις των παιδιών και συνήθως η χρήση τους προϋποθέτει την κατανόηση του

περιεχομένου της ιστορίας. Η ανάλυση των αναδιηγήσεων των παιδιών (Πίνακας 8) της πειραματικής ομάδας έδειξε ότι ήταν πολύ πιο «πλούσιες» σε παραμυθοφράσεις  $M=1,11$  και  $SD=0,48$ , σε εναλλαγή πλάγιου-ευθύ λόγου  $M=2,91$  και  $SD=1,89$ , σε αυτούσιους διαλόγους του κειμένου της ιστορίας  $M=1,29$  και  $SD=1,23$  καθώς και σε στοιχεία δραματοποίησης  $M=0,51$  και  $SD=0,58$ , από τις αναδιηγήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου στις αντίστοιχες κατηγορίες των παραμυθοφράσεων  $M=0,55$  και  $SD=0,64$ , της εναλλαγής πλάγιου-ευθύ λόγου  $M=1,76$  και  $SD=2,08$ , των διαλόγων  $M=0,61$  και  $SD=1,00$  και της δραματοποίησης  $M=0,18$  και  $SD=0,45$ . Η σύγκριση των συνολικών μέσων όρων των αναδιηγήσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας, σε όλες τις προαναφερόμενες κατηγορίες, κρίθηκε στατιστικά σημαντική, σε σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου [κατηγορία των παραμυθοφράσεων ( $t = -4,38$ ), ( $p = 0,00$ ), της εναλλαγής πλάγιου-ευθύ λόγου ( $t = -2,62$ ), ( $p = 0,01$ ), των διαλόγων ( $t = -2,78$ ), ( $p = 0,00$ ) και της δραματοποίησης ( $t = -2,84$ ), ( $p = 0,00$ )]. Εξαίρεση αποτελεί η κατηγορία του επιτονισμού όπου οι συνολικοί μέσοι όροι των ομάδων είναι παρεμφερείς, συγκεκριμένα για την πειραματική ομάδα  $M=0,04$  και  $SD=0,20$  και για την ελέγχου  $M=0,05$  και  $SD=0,22$  και κατά συνέπεια η σύγκριση των μέσων όρων δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = 0,17$ ), ( $p = 0,86$ ), (Πίνακας 8).

**Πίνακας 8.** Μέσοι όροι ( $M$ ) και τυπικές αποκλίσεις ( $SD$ ) των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στα κριτήρια της αναδιήγησης που αφορούν στην παρουσία αφηγηματικών και διαλογικών στοιχείων μετά την παρέμβαση.

ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΜΕΤΑΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ					
		Πειραματική		Ελέγχου		Σύγκριση
		$M$	$SD$	$M$	$SD$	$t$ -test
Παραμυθοφράσεις		1,11	0,48	0,55	0,64	-4,38***
Εναλλαγή Πλάγιου-Ευθύ Λόγου		2,91	1,89	1,76	2,08	-2,62**
Διάλογοι		1,29	1,23	0,61	1,00	-2,78***
Δραματοποίηση		0,51	0,58	0,18	0,45	-2,84***
Επιτονισμός		0,04	0,20	0,05	0,22	0,17
Σύνολο		5,87	3,18	3,16	3,40	-3,74***

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

Γενικά όμως ο συνολικός μέσος όρος των φράσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας για όλες τις κατηγορίες των αφηγηματικών στοιχείων είναι  $M=5,87$  και  $SD=3,18$  ενώ της ελέγχου  $M=3,16$  και  $SD=3,40$  και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ( $t = -3,74$ ), ( $p = 0,00$ ), δεδομένο που επιβεβαιώνει χωρίς καμιά αμφιβολία την δυνατότητα των παιδιών της

πειραματικής ομάδας να παράγουν «ζωντανές» αναδιηγήσεις, εμπλουτισμένες με μια πληθώρα αφηγηματικών και διαλογικών στοιχείων (Πίνακας 8).

Τα παιδιά όταν εσωτερικεύσουν το περιεχόμενο μιας ιστορίας, συχνά προβάλλουν προσωπικά βιώματα και στοιχεία, ενώ την αναδιηγούνται. Στην κατηγορία των *προσωπικών εκδοχών* (Πίνακας 9) τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν θεαματικές επιδόσεις εφόσον προσέγγισαν τον διπλάσιο συνολικό μέσο όρο φράσεων  $M=2,58$  και  $SD=1,71$  στις αναδιηγήσεις τους, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου  $M=1,26$  και  $SD=2,10$ . Η σύγκριση των συνολικών μέσων όρων και σε αυτή την ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική υπεροχή της πειραματικής ομάδας έναντι της ελέγχου ( $t = -4,90$ ), ( $p = 0,00$ ).

**Πίνακας 9.** Μέσοι όροι ( $M$ ) και τυπικές αποκλίσεις ( $SD$ ) των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στα κριτήρια της αναδιήγησης που αφορούν στην παρουσία προσωπικών εκδοχών και στο βαθμό ολοκλήρωσής της μετά την παρέμβαση.

<b>ΜΕΤΑΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ</b>					
	<b>Πειραματική</b>		<b>Ελέγχου</b>		<b>Σύγκριση</b>
	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>	<b><i>t-test</i></b>
Προσωπικές εκδοχές	2,58	1,71	1,26	2,10	- 4,90***
Βαθμός ολοκλήρωσης της αναδιήγησης	1,89	0,31	1,29	0,69	- 3,08***

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

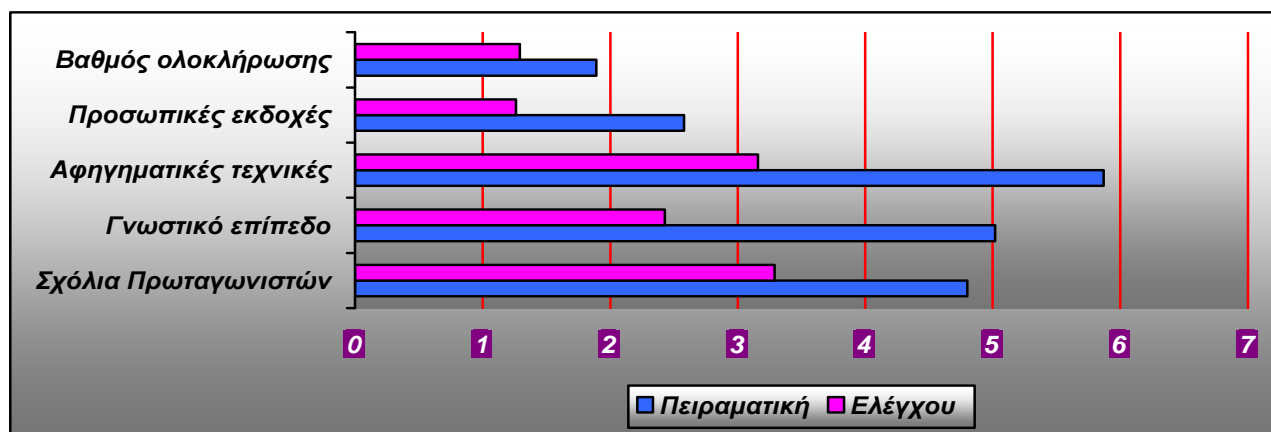
Η πιο ουσιώδης ποιοτική ανάλυση των αναδιηγήσεων των παιδιών της μελέτης είναι ίσως αυτή που αφορά στην ολιστική αξιολόγηση τους, δηλαδή στο αν και κατά πόσο ολοκληρωμένες και κατανοητές είναι οι αναδιηγήσεις τους με βάση την πρωτότυπη ιστορία. Στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 οι αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, αξιολογήθηκαν πολύ πιο ολοκληρωμένες και κατανοητές  $M=1,89$  και  $SD=0,31$ , από αυτές της ομάδας ελέγχου  $M=1,29$  και  $SD=0,69$ . Έτσι η σύγκριση των συνολικών μέσων όρων έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = -3,08$ ), ( $p = 0,00$ ), στοιχείο που αποδεικνύει ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κατανόησαν και αναπαρήγαγαν πολύ πιο ολοκληρωμένα την ιστορία που άκουσαν, από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν στην ποιοτική αξιολόγηση των αναδιηγήσεων των παιδιών της παρούσας μελέτης (Πίνακες 6,7,8), δεν φαίνεται να παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα των δύο ομάδων, στις υποκατηγορίες των σχόλιων που αφορούν στα συναισθήματα, στους στόχους και στις

πεποιθήσεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Επίσης, παρατηρείται η ίδια εικόνα και στην υποκατηγορία της κατονομασίας του χαμηλού επιπέδου γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, ενώ στην υποκατηγορία της επανάληψης, ο συνολικός μέσος όρος της ομάδας ελέγχου φαίνεται να κυμάνθηκε αρκετά χαμηλότερα από τον αντίστοιχο της πειραματικής ομάδας. Απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς στα αποτελέσματα των δύο ομάδων, παρατηρείται και στην υποκατηγορία της σύγκρισης και της γενίκευσης των πληροφοριών που αφορούν στο μεσαίο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών της ιστορίας, καθώς και στην υποκατηγορία της αιτιολόγησης των αντιδράσεων των ηρώων της, που αφορά στο υψηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών όπως και στην υποκατηγορία του επιτονισμού, που αφορά στις αφηγηματικές τεχνικές που αξιοποίησαν τα παιδιά της μελέτης, όπου οι μέσοι όροι των ομάδων ήταν παρεμφερής.

Συνολικά όμως τα δεδομένα των αναλύσεων (Πίνακες 6,7,8,9), επαληθεύουν τη δεύτερη γενική υπόθεση και τις επιμέρους υποθέσεις της οι οποίες αναφέρουν ότι, τα παιδιά που ασκήθηκαν στην αναδιήγηση (πειραματική ομάδα) κατανόησαν και σχολίασαν το περιεχόμενο της ιστορίας σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν ασκήθηκαν στην αναδιήγηση. Προχώρησαν, επίσης, πέρα από τις άμεσες πληροφορίες του κειμένου και πραγματοποίησαν αξιολογήσεις, προβλέψεις και συμπεράσματα, όπως και εμπλούτισαν τις αναδιηγήσεις τους με αφηγηματικά και διαλογικά στοιχεία καθώς και με προσωπικές εκδοχές, σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από τα παιδιά που δεν εξασκήθηκαν στην αναδιήγηση (ομάδα ελέγχου). Επίσης τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κατανόησαν βαθύτερα το περιεχόμενο της ιστορίας που άκουσαν, με αποτέλεσμα να παράγουν πιο ολοκληρωμένες και κατανοητές αναδιηγήσεις, από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

**Σχήμα 4:** *Επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε όλες τις κατηγορίες ποιοτικού ελέγχου των αναδιηγήσεων, μετά την παρέμβαση*



E) Σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών με βάση το φύλο και την ηλικία

Στον Πίνακα 10 καταγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του συνόλου των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, κατά την μεταπειραματική αξιολόγηση των αναδιηγήσεών τους, με βάση τα ποσοτικά και τα ποιοτικά κριτήρια της παρούσης έρευνας.

**Πίνακας 10:** Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των επιδόσεων των αγοριών και των κοριτσιών, καθώς και των μικρότερων και μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών στην μεταπειραματική αξιολόγηση της αναδιήγησης.

<b>ΜΕΤΑΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗΣ</b>								
	<b>Ποσοτικά κριτήρια</b>				<b>Ποιοτικά κριτήρια</b>			
<b>ΟΜΑΔΕΣ</b>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-test</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t-test</i>
ΑΓΟΡΙΑ	35	7,19	2,50	-0,88	35	14,26	7,08	-1,86
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	48	7,65	2,19		48	17,58	8,65	
4-5 ετών	18	6,85	2,43	-1,33	20	13,60	8,45	-1,64
5-6 ετών	65	7,64	2,27		63	17,00	7,95	

\* $p < 0,05$    \*\* $p < 0,01$    \*\*\* $p < 0,001$

Παρατίθενται επίσης οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μεγαλύτερων (5-6 ετών) και των μικρότερων σε ηλικία παιδιών (4-5 ετών) της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου κατά την μεταπειραματική αξιολόγηση της ίδιας δεξιότητας, στα ίδια κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά). Στόχος ήταν να διερευνηθεί αν και κατά πόσο επέδρασαν οι ενδογενείς παράγοντες του φύλου και της ηλικίας στις επιδόσεις των παιδιών στην δεξιότητα της αναδιήγησης.

Αξιολογώντας τα δεδομένα του Πίνακα 10 δεν διαφαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα ποσοτικά κριτήρια ανάμεσα στην μέση επίδοση του συνόλου των αγοριών του δείγματος  $M=7,19$  και  $SD=2,50$ , σε σχέση με τη μέση επίδοση του συνόλου των κοριτσιών  $M=7,65$  και  $SD=2,19$  κατά την αξιολόγηση των αναδιηγήσεών τους, στην μεταπειραματική φάση της έρευνας. Ο έλεγχος της ισότητας των συνολικών μέσων όρων των επιδόσεων των αγοριών και των κοριτσιών κατ' επέκταση δεν μας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = -0,88$ ), ( $p = 0,37$ ). Οι μέσοι όροι των επιδόσεων των αγοριών  $M=14,26$  και  $SD=7,08$  και των κοριτσιών  $M=17,58$  και  $SD=8,65$  στα ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης των αναδιηγήσεών τους, εμφανίζουν διαφορές οι οποίες όμως δεν αγγίζουν τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας. Κατά συνέπεια και ο έλεγχος ισότητας των μέσων όρων των επιδόσεων τους στα εν λόγω κριτήρια δεν ήταν στατιστικά σημαντικός ( $t = -1,86$ ), ( $p = 0,06$ ).

Αυτό το δεδομένο επιβεβαιώνει την πρώτη επιμέρους υπόθεση που αφορά στην τρίτη γενική υπόθεση της μελέτης, ότι η μέση επίδοση του συνόλου των αγοριών στα κριτήρια της αναδιήγησης δεν εμφάνισε σημαντικές διαφορές από την μέση επίδοση του συνόλου των κοριτσιών.

Διαπιστώνεται επίσης ότι η συνολική μέση επίδοση των μικρότερων σε ηλικία παιδιών  $M=6,85$  και  $SD=2,43$  καθώς και των μεγαλύτερων  $M=7,64$  και  $SD=2,27$  στα ποσοτικά κριτήρια της αναδιήγησης, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t = -1,33$ ), ( $p = 0,18$ ). Επίσης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές οι συνολικοί μέσοι όροι των επιδόσεων των μικρότερων  $M=13,60$  και  $SD=8,45$  και των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών  $M=17,00$  και  $SD=7,95$  στα ποιοτικά κριτήρια της αναδιήγησης. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης των συνολικών μέσων όρων των επιδόσεων των παιδιών στα ποιοτικά κριτήρια των αναδιηγήσεων τους, έδωσε μη σημαντική στατιστική διαφορά ( $t = -1,64$ ), ( $p = 0,10$ ).

Έτσι επαληθεύεται και η δεύτερη επιμέρους υπόθεση που αφορά στην τρίτη γενική υπόθεση της έρευνας, ότι η μέση επίδοση των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών 5 -6 ετών στα κριτήρια της αναδιήγησης δεν εμφάνισε σημαντικές διαφορές από την μέση επίδοση του συνόλου των μικρότερων σε ηλικία παιδιών 4 – 5 ετών.

#### ΣΤ) Συσχετίσεις μεταβλητών και σχέση νοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης με την αναδιήγηση

Στον Πίνακα 11 και 12 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των μεταβλητών της συγκεκριμένης έρευνας, σε σχέση με την ομάδα συμμετοχής των παιδιών. Με βάση τον βαθμό συσχέτισης (Pearson,  $r$ ) διαπιστώθηκε η ύπαρξη και το μέγεθος της συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας. Οι μεταβλητές αυτές αφορούν στις νοητικές, γλωσσικές, αφηγηματικές και αναδιηγητικές ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών του δείγματος που ελέγχθηκαν πριν την παρέμβαση, καθώς και στην ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση των αναδιηγήσεων τους, μετά την παρέμβαση. Οι αλληλοσυσχετίσεις αυτές θα βοηθήσουν στην εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων και θα παρουσιαστούν με βάση την ομάδα συμμετοχής των παιδιών. Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι αλληλοσυσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση, σε σχέση με τις επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας.

**Πίνακας 11:** Δείκτης συσχέτισης (Pearson,  $r$ ) των μεταβλητών της έρευνας σε σχέση με την πειραματική ομάδα.

	Νοημο -σύνη	Λεξιλ. Αναλ.	Γλωσ. Αναλ.	Αφηγημ. Ικανοτ.	Προπ. Αξιολ.	Μεταπ. Αξιολ.	Ποιοτ. Αξιολ.	Ηλικία
Νοημοσύνη		0,50**	0,32*	0,06	0,18	0,29	0,17	0,22
Λεξιλόγιο			0,60**	-0,14	0,16	0,12	0,17	0,21
Γλωσ. Αναλογίες				-0,07	0,23	0,24	0,23	0,34*
Αφηγηματική ικανότητα					0,05	0,17	0,09	0,02
Προπειραματική αξιολόγηση αναδ.						0,26	0,20	-0,06
Μεταπειραματική αξιολόγηση αναδ.							0,25	0,02
Ποιοτική Αξιολόγηση								0,29*

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 11 τα νοητικά ανεπτυγμένα παιδιά της πειραματικής ομάδας χαρακτηρίζονται και από γλωσσική ευχέρεια ( $r = 0,50^{**}$ ), ( $r = 0,32^{*}$ ). Σημαντική παράμετρος αυτής της γλωσσικής τους ικανότητας είναι η ηλικία ( $r = 0,34^{*}$ ). Οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στα δύο γλωσσικά κριτήρια σχετίζονται σημαντικά ( $r = 0,60^{**}$ ), αλλά οι γλωσσικές τους ικανότητες δεν σχετίζονται καθόλου με τις αναδιηγητικές τους ικανότητες, προπειραματικά ( $r = 0,16$ ), ( $r = 0,23$ ), και μεταπειραματικά ( $r = 0,12$ ), ( $r = 0,24$ ). Η δυνατότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας να παράγει αναδιηγήσεις πλούσιες σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, φαίνεται να επηρεάζεται από την ηλικία τους ( $r = 0,29^{*}$ ). Γενικότερα η ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται στην συγκεκριμένη ομάδα δεν φαίνεται να επηρεάζεται από κανένα παράγοντα (νοητικό, γλωσσικό, αφηγηματικό ή από την ικανότητά τους να αναδιηγούνται ανεξάρτητα από την παρέμβαση).



**Πίνακας 12:** Δείκτης συσχέτισης (Pearson,  $r$ ) των μεταβλητών της έρευνας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

	Νοημο- σύνη	Λεξιλ. λόγιο	Γλωσ. Αναλ.	Αφηγημ. Ικανοτ.	Προπ. Αξιολ.	Μεταπ. Αξιολ.	Ποιοτ. Αξιολ.	Ηλικία
Νοημοσύνη		0,37*	0,50**	0,13	0,49**	0,46**	0,45*	0,13
Λεξιλόγιο			0,58**	-0,07	0,23	0,45**	0,33*	0,14
Γλωσ. Αναλογίες				0,14	0,21	0,40*	0,34*	0,17
Αφηγηματική ικανότητα					0,08	0,02	-0,09	-0,24
Προπειραματική αξιολόγηση αναδ.						0,69**	0,58**	0,27
Μεταπειραματική αξιολόγηση αναδ.							0,73**	0,22
Ποιοτική Μεταπ. Αξιολόγηση								0,27

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

Όπως παρατηρείται στον Πίνακα 12, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που παρουσιάζουν υψηλό νοητικό επίπεδο, είναι παράλληλα και γλωσσικά ανεπτυγμένα όπως διαπιστώθηκε από τον έλεγχο της λεκτικής τους νοημοσύνης ( $r = 0,37^*$ ), ( $r = 0,50^{**}$ ) και εμφανίζουν παράλληλα υψηλή αναδιηγητική ικανότητα τόσο σε προπειραματικό ( $r = 0,49^{**}$ ) όσο και σε μεταπειραματικό επίπεδο ( $r = 0,46^{**}$ ). Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που είναι γλωσσικά ανεπτυγμένα παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στην αναδιήγηση μετά την παρέμβαση ( $r = 0,45^{**}$ ), ( $r = 0,40^*$ ). Οι δύο δοκιμασίες ελέγχου της γλωσσικής ανάπτυξης (λεξιλόγιο και γλωσσικές αναλογίες) παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους ( $r = 0,58^{**}$ ), δεδομένο που επιβεβαιώνει τον κοινό προσανατολισμό τους στην διερεύνηση του επιπέδου της λεκτικής νοημοσύνης των παιδιών. Η αναδιηγητική ικανότητα των παιδιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την περίοδο της παρέμβασης σχετίζεται σημαντικά ( $r = 0,69^{**}$ ). Συνολικά η δυνατότητα των παιδιών της ομάδας ελέγχου να αναδιηγούνται ιστορίες επηρεάζεται σημαντικά από το νοητικό τους επίπεδο ( $r = 0,46^{**}$ ), από τη γλωσσική τους ανάπτυξη ( $r = 0,40^*$ ), ( $r = 0,45^{**}$ ), αλλά κυρίως από την προϋπάρχουσα ικανότητά τους στην αναδιήγηση ( $r = 0,69^{**}$ ).

Πρέπει να σχολιαστεί το γεγονός ότι η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών δεν φαίνεται να συσχετίζεται με κανένα γνωστικό ( $r = 0,13$ ) ή γλωσσικό παράγοντα ( $r = -0,07$ ), ( $r = 0,14$ ), ούτε με την ηλικία τους ( $r = -0,24$ ), αλλά ούτε και με την ικανότητά τους στην αναδιήγηση ( $r = 0,08$ ), ( $r = 0,02$ ). Τέλος η ευχέρεια των παιδιών να εμπλουτίζουν τις αναδιηγήσεις τους με ποιοτικά στοιχεία και χαρακτηριστικά σχετίζεται με το νοητικό τους επίπεδο ( $r = 0,45^*$ ), με τη γλωσσική τους ικανότητα ( $r = 0,33^*$ ), ( $r = 0,34^*$ ) αλλά και με την ικανότητά τους να αναδιηγούνται με βάση το δομικό πλαίσιο των ιστοριών, πριν ( $r = 0,58^{**}$ ), αλλά κυρίως μετά την περίοδο της παρέμβασης ( $r = 0,73^{**}$ ).

Συνολικά διαφορετικές αλληλοσυσχετίσεις παρατηρούνται μεταξύ των μεταβλητών της μελέτης (Πίνακες 11, 12) και εντελώς διαφορετικοί παράγοντες – μεταβλητές φαίνεται να επηρέασαν τις επιδόσεις των παιδιών στην αναδιήγηση, σε σχέση με την ομάδα συμμετοχής τους. Συγκεκριμένα το παραγόμενο αποτέλεσμα στην αναδιήγηση των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση, δεν φαίνεται να επηρεάστηκε από κανένα γλωσσικό, νοητικό ή αναπτυξιακό παράγοντα, ενώ αντίθετα οι αναδιηγητικές ικανότητες των παιδιών της ομάδας ελέγχου, επηρεάστηκαν από το νοητικό και το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών αλλά και από τις προϋπάρχουσες ικανότητες τους στην αναδιήγηση. Κοινό σημείο αναφοράς των επιδόσεων των παιδιών και των δύο ομάδων είναι η συσχέτιση που παρουσιάζεται ανάμεσα στον ποσοτικό και τον ποιοτικό έλεγχο των αναδιηγήσεων τους. Το γεγονός δηλαδή ότι τα παιδιά που κατάφεραν να αναδιηγηθούν ολοκληρωμένα την ιστορία από την άποψη των δομικών στοιχείων, την εμπλούτισαν παράλληλα με αφηγηματικά και προσωπικά στοιχεία, καθώς και με σχόλια και κρίσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου και το αντίστροφο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

## Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Ο βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει αν η εξάσκηση στην αναδιήγηση βοηθά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν αποτελεσματικότερα την οργάνωση, τη δομή και το περιεχόμενο των ιστοριών που τους διαβάζονται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε αν τα παιδιά που εξασκήθηκαν στην αναδιήγηση κατανόησαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τη δομή των ιστοριών, σε σχέση με τα παιδιά που δεν εξασκήθηκαν. Διερευνήθηκε επίσης αν τα παιδιά που εξασκήθηκαν στην αναδιήγηση κατανόησαν και σχολίασαν το περιεχόμενο της ιστορίας, σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό από τα παιδιά που δεν εξασκήθηκαν και τέλος, διερευνήθηκε αν η επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στην αναδιήγηση διέφερε ως προς τους ενδογενείς παράγοντες του φύλου και της ηλικίας των παιδιών.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύτηκε η πρώτη γενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η εξάσκηση στην αναδιήγηση βοηθά ουσιαστικά τα παιδιά στην κατανόηση της δομής των ιστοριών που τους διαβάζονται, με αποτέλεσμα να εμπερικλείουν σημαντικά περισσότερα δομικά στοιχεία της ιστορίας στην αναδιήγησή τους, σε σχέση με τα παιδιά που δεν εξασκούνται στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Επαληθεύτηκαν επίσης και οι περισσότερες επιμέρους υποθέσεις της πρώτης γενικής υπόθεσης, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά που εξασκούνται στην αναδιήγηση αναφέρουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό μια εισαγωγή στην αναδιήγησή τους, το πλαίσιο (πρωταγωνιστή και χαρακτήρες), το κεντρικό πρόβλημα – θέμα της ιστορίας, την πλοκή και την κατάληξη των γεγονότων της. Επίσης κατά την αναδιήγηση ακολουθούν τη λογική διαδοχή των δομικών στοιχείων της ιστορίας σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, σε σχέση με τα παιδιά που δεν εξασκούνται στην αναδιήγηση. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων επιβεβαίωσε ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο κριτήριο της αναδιήγησης (που εμπεριέχει όλα τα προαναφερόμενα δομικά στοιχεία: εισαγωγή, πρωταγωνιστή, χαρακτήρες, θέμα, πλοκή, επίλυση, ακολουθία δομικών στοιχείων), ήταν στατιστικά σημαντικότερες από τις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

Από τα συγκριτικά στοιχεία των αποτελεσμάτων που αφορούν στην παρουσία των επιμέρους δομικών στοιχείων που συμπεριλαμβάνουν στις αναδιηγήσεις τους τα παιδιά, διαφαίνεται ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δυσκολεύτηκαν και κατ' επέκταση ανέφεραν σε μικρότερο ποσοστό τον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της ιστορίας (από το δομικό στοιχείο του πλαισίου), καθώς και το τέλος της. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που απλά εκτέθηκαν σε αναγνώσεις ιστοριών, ανακάλεσαν πολύ λιγότερα δομικά στοιχεία στις

αναδιηγήσεις τους, από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Από το σύνολο των δομικών στοιχείων, αυτά που είχαν τη μικρότερη παρουσία στις αναδιηγήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου, ήταν ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής της ιστορίας καθώς και το τέλος της. Από την αναλυτική αυτή ματιά παρατηρείται ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων, ανεξάρτητα από την παρέμβαση, δυσκολεύτηκαν να συνειδητοποιήσουν το ρόλο και την παρουσία αυτών των δύο δομικών στοιχείων. Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι συμβατά με την ηλικία των παιδιών, διότι ο χρόνος γι' αυτά έχει μian υποκειμενική σημασία, δεν μπορούν να αντιληφθούν τη ροή του στην καθημερινότητα και το δεδομένο ότι όλα τα γεγονότα έχουν μια χρονική αναφορά. Άλλωστε, η μέτρηση και η αποτύπωση του χρόνου είναι αποτέλεσμα κοινωνικής σύμβασης (με βάση την επιστημονική παρατήρηση και γνώση), (Casasanto, Fotakopoulou & Boroditsky, 2010). Στο δομικό στοιχείο επίσης του τέλους της ιστορίας στο κριτήριο της αναδιήγησης, οι επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων ήταν παρεμφερείς και κυμαίνονταν σε χαμηλά επίπεδα, συγκεκριμένα (33, 3%) για την πειραματική ομάδα και (31, 6%) για την ελέγχου. Αυτό συνέβη, διότι τα περισσότερα παιδιά θεωρούν τέλος της ιστορίας την έκβαση και την επίλυση του κεντρικού θέματος που προβληματίζει τον εκάστοτε πρωταγωνιστή, διότι σε εκείνο το σημείο συναισθάνονται τη λύτρωση από την περιπέτεια της πλοκής. Αδυνατούν τα περισσότερα παιδιά να κατανοήσουν ότι κάθε ιστορία, ανεξάρτητα από την όποια έκβασή της, συνήθως ολοκληρώνεται με ένα όμορφο τέλος, που δε λειτουργεί απαραίτητα σαν ηθικό δίδαγμα, αλλά αποτελεί τον απόηχο της. Στο δομικό στοιχείο του τέλους, συνήθως δηλώνεται πώς τα διάφορα γεγονότα που εκτυλίσσονται κατά μήκος της πλοκής ενός παραμυθιού, επιδρούν – επηρεάζουν τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας και πώς διαμορφώνουν ή μετατρέπουν τα δεδομένα της. Στοιχείο που ακόμα και όταν δηλώνεται άμεσα είναι δύσκολο στην πρόσληψη και στην κατανόησή του από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που δεν εκπαιδεύτηκαν στον τρόπο οργάνωσης και δόμησης των ιστοριών, δεν ανέφεραν (σε μεγάλο ποσοστό) μια εισαγωγή στην αναδιήγησή τους και δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στο να τηρήσουν τη λογική ακολουθία των δομικών στοιχείων της ιστορίας, στοιχεία που προσαρτώνται συνήθως σε μια αναδιήγηση, ως φυσικό αποτέλεσμα της εξάσκησης των παιδιών σε αυτήν τη δεξιότητα. Η καθοδήγηση και η εξάσκηση παρείχε στα παιδιά της πειραματικής ομάδας τη δυνατότητα να αντιληφθούν σταδιακά ότι μια εισαγωγή «προετοιμάζει ψυχολογικά» τον ακροατή και ταιριάζει σε ένα φανταστικό αφήγημα, ενώ η σωστή ακολουθία καθιστά την αναδιήγηση πιο κατανοητή και ολοκληρωμένη. Σε παρεμφερές αποτέλεσμα καταλήγει και η έρευνα της Morrow (1985), όπου τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν ιδιαίτερα χαμηλές

επιδόσεις στην ακολουθία των γεγονότων της ιστορίας. Κατά την άποψη της ερευνήτριας, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι εξαιρετικά δύσκολο να τηρήσουν μια λογική ακολουθία στα δομικά στοιχεία της ιστορίας που άκουσαν, διότι οι λογικές ακολουθίες (πραγμάτων, χαρακτηριστικών και καταστάσεων), καθώς και η επίλυση προβλημάτων, είναι νοητικές διεργασίες που προϋποθέτουν ωριμότητα και λογική σκέψη (Piaget, 1967).

Συνολικά, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τη σύγκριση των ομάδων, μετά την παρέμβαση, επιβεβαιώνουν ότι η αναδιήγηση είναι μια πολύτιμη μαθησιακή δεξιότητα, με σημαντικά αποτελέσματα στην κατανόηση της δομής και του τρόπου οργάνωσης των ιστοριών. Το αποτέλεσμα αυτό έχει μια ιδιαίτερη αξία με δεδομένο ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων, πριν την πειραματική παρέμβαση, είχαν παρόμοιες δυνατότητες στη δεξιότητα της αναδιήγησης. Προβληματισμό δημιουργεί το γεγονός ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου κατά τη μεταπειραματική φάση, δεν παρουσίασαν έστω μια μικρή βελτίωση στην επίδοσή τους όπως αναμενόταν, αλλά μια μικρή πτώση. Συγκρίνοντας την ιστορία που διαβάστηκε στα παιδιά κατά τη προπειραματική φάση, με αυτήν που διαβάστηκε στη μεταπειραματική, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η δεύτερη ήταν ελαφρά πιο εύκολη σε δομή και σε περιεχόμενο. Η ερμηνεία στηρίζεται στην διαπίστωση ότι, η ιστορία που διαβάστηκε μεταπειραματικά στα παιδιά ήταν βεβαίως ευχάριστη, ενδιαφέρουσα και έντονα συγκινησιακή, αλλά δεν ήταν ίσως τόσο συναρπαστική όσο η ιστορία που διαβάστηκε στη προπειραματική φάση. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι η περίοδος της μεταπειραματικής αξιολόγησης των παιδιών ήταν προς το τέλος της Άνοιξης, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν συνήθως μεγαλύτερη κινητικότητα και απόσπαση προσοχής. Οι ίδιοι παράγοντες βεβαίως αλληλεπίδρασαν και στο αποτέλεσμα των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας, όμως η εξάσκηση των παιδιών στην αναδιήγηση, λειτούργησε ενισχυτικά στην δυνατότητά τους να αποσαφηνίσουν με μεγαλύτερη ευκολία το αφηγηματικό πλαίσιο της ιστορίας, να εστιάσουν στα βασικά της στοιχεία και να αποδώσουν κατά συνέπεια αποτελεσματικότερα.

Η αξιοσημείωτη διαφορά που προέκυψε μετά την παρέμβαση αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη. Μια παρέμβαση η οποία στηρίχτηκε στο μαθησιακό περιεχόμενο της αναδιήγησης, στη χρήση και αξιοποίηση παράλληλα του γραπτού λόγου στις κάρτες αναδιήγησης των δομικών στοιχείων της ιστορίας (ως μεσολαβητές ανάκλησης), στη συστηματική (αναδιήγηση με διαφοροποιημένη καθοδήγηση), οργανωμένη (ομάδες 3-4 παιδιών) και πολυποίκιλη εξάσκηση των παιδιών (κάρτες, εικόνες, μονοπάτι της ιστορίας) στη δεξιότητα αυτή. Τα ευρήματα αυτά συνηγορούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που αξιοποίησαν στην παρέμβαση τους την εξάσκηση των παιδιών στην αναδιήγηση (Morrow, 1985, 1986) επιβεβαιώνοντας τον

σημαντικότερο ρόλο της αναδιήγησης, στην κατανόηση του τρόπου δομής και οργάνωσης των ιστοριών (Cambrell, Koskinen & Kapinus 1991· Harn, 2006· June, 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο τρόπος ανάγνωσης που επιλέχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας προσεγγίζει τη μέθοδο της ανάγνωσης παράστασης. Επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος διότι βασικός στόχος της ανάγνωσης ήταν η κατανόηση συνολικά του κειμένου της ιστορίας (Dickinson, Smith, 1994). Κατά συνέπεια η συζήτηση που αφορούσε στα δομικά στοιχεία της ιστορίας και η παρουσίαση του βιβλίου πραγματοποιήθηκε πριν την ανάγνωση της ιστορίας. Ακολούθησε η ανάγνωση της ιστορίας χωρίς διακοπές. Η ερευνήτρια διέκοπτε μόνο σε συγκεκριμένα σημεία την ανάγνωση, για να συνδέσει το τμήμα της ιστορίας που διάβαζε με το αντίστοιχο δομικό στοιχείο, που αντιπροσώπευε το τμήμα αυτό (McGee & Richgels, 2003). Μετά το πέρας της ανάγνωσης, ανακατασκευάστηκε η ιστορία με βάση τα δομικά της στοιχεία, από κοινού με τα παιδιά. Ο ρόλος της ερευνήτριας στην αρχική αναδιήγηση της ιστορίας (με την βοήθεια καρτών και εικόνων) ήταν καθοριστικός. Στις επόμενες δύο αναδιηγήσεις της ιστορίας που ακολούθησαν, η καθοδήγηση υποχώρησε και στην τελευταία, τα παιδιά ανέλαβαν να ολοκληρώσουν μόνα τους την αναδιήγηση, με την υποστήριξη μόνο των καρτών που ανέγραφαν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Καμία συζήτηση σχετική με το περιεχόμενο της ιστορίας δεν πραγματοποιήθηκε και οι επιπρόσθετες πληροφορίες παρέχονταν στα παιδιά είτε εισαγωγικά, είτε κατά τη διάρκεια της ανακατασκευής της ιστορίας. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε σκόπιμα διότι οι μακροσκελείς συζητήσεις θα αποσπούσαν τα παιδιά από το δομικό πλαίσιο της ιστορίας (Morrow, 2005). Άλλωστε οι ιστορίες στο σύνολό τους δεν εμπεριείχαν δυσνόητο λεξιλόγιο και διαπραγματευόταν γεγονότα και έννοιες οικείες στα παιδιά.

Οι ιστορίες επιλέχθηκαν προσεκτικά, είχαν γενικά ευχάριστη δομή και συναρπαστική πλοκή. Όλες οι ιστορίες που διαβάστηκαν και στις δύο ομάδες της μελέτης (οι οποίες ήταν κοινές) κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, διότι το προφίλ των χαρακτήρων της κάθε ιστορίας, τόσο σε επίπεδο συναισθημάτων και σκέψεων όσο και σε επίπεδο αντιδράσεων ήταν έντονα συγκινησιακό με απροσδόκητες εξελίξεις, δημιουργώντας έτσι μια «δυνατή» πλοκή γεγονότων και δράσεων. Η επιλογή αυτή των βιβλίων συναντά τις προτάσεις των ερευνητών Lane και Wright (2007), οι οποίοι θεωρούν ότι τα καλογραμμένα βιβλία, με ενεργούς πρωταγωνιστές και ελκυστική δράση, μεγιστοποιούν τις θετικές επιδράσεις της ανάγνωσης. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, αξιοποιήθηκαν οι αφηγηματικές τεχνικές της δραματοποίησης και του επιτονισμού σε συνδυασμό με χειρονομίες και ανάλογες γκριμάτσες, τόσο για την απόδοση των χαρακτήρων της ιστορίας, όσο και των αντιδράσεών τους. Η αξιοποίηση αυτών των παραγωγιστικών στοιχείων υποβοήθησε στην ανίχνευση και εντοπισμό

των απώτερων στόχων και κινήτρων των πρωταγωνιστών της ιστορίας από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, στοιχεία τα οποία συνήθως υπονοούνται και δεν δηλώνονται άμεσα (Emery, 1996). Παράλληλα, δημιουργήθηκε ένα κλίμα ενδιαφέροντος και γνωστικής ενεργοποίησης των παιδιών, ενισχύοντας την εστίαση της προσοχής τους, στοιχείο απαραίτητο για την ουσιαστικότερη και βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας (Moschovaki, Meadows & Pellegrini, 2007; Samuels, 1994).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναλύσεις των αναδιηγήσεων των παιδιών, με βάση ειδικά ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης τα οποία θεσπίστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Από τις συγκεκριμένες αναλύσεις προέκυψαν αποτελέσματα εκ των οποίων επαληθεύτηκε η δεύτερη γενική υπόθεση. Σύμφωνα με αυτήν, τα παιδιά που εξασκούνται στη δεξιότητα της αναδιήγησης εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στα επιμέρους κριτήρια ποιοτικού ελέγχου των αναδιηγήσεων, από τα παιδιά που δεν εξασκούνται στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Επαληθεύτηκαν επίσης και οι περισσότερες επιμέρους υποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που εξασκούνται στην αναδιήγηση, κατανοούν καλύτερα τη δομή των ιστοριών που τους διαβάζονται, με αποτέλεσμα να αναδιηγούνται πιο ολοκληρωμένα, να προχωρούν πέρα από το κείμενο και να προβαίνουν σε σχολιασμούς, κρίσεις και συμπεράσματα, να εκφράζουν προσωπικές απόψεις και να εμπλουτίζουν την αναδιήγησή τους με αφηγηματικά στοιχεία, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά που δεν εξασκούνται σε αυτή τη δεξιότητα.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας πραγματοποίησαν, με μεγάλη ευχέρεια, σχόλια που αφορούν στις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας, διέβλεψαν σε κάποιο ποσοστό τους στόχους και τις προθέσεις των πράξεων και των αντιδράσεων τους, ενώ συνάντησαν δυσκολίες στο να προβληματιστούν και να αναφέρουν σχόλια σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ενώ ανέφεραν μερικά σχόλια σχετικά με τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας, πραγματοποίησαν ελάχιστα σχόλια σχετικά με τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τους στόχους και τις πεποιθήσεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Η γενική αίσθηση που δημιουργούν αυτές οι αναλύσεις είναι, ότι για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας φαίνεται πιο εύκολο να αναφερθούν στις δράσεις των πρωταγωνιστών, όπου τα γεγονότα είναι ξεκάθαρα και δηλώνονται άμεσα, παρά να εμβαθύνουν παραπέρα στις αντιδράσεις τους και να ανακαλύψουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους απώτερους στόχους που «κρύβουν». Αυτά τα αποτελέσματα ταυτίζονται με τα αντίστοιχα παλαιότερων μελετών, οι οποίες κατέληξαν το συμπέρασμα ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν εσωτερικές πτυχές των χαρακτήρων της ιστορίας και



συνήθως σχολιάζουν πιο επιφανειακά στοιχεία όπως είναι οι αντιδράσεις τους (Madler & Johnson, 1977· Stein & Glenn, 1979, στο Roser, Martinez, Fuhrken & McDonnold, 2007). Παρ' όλα αυτά, πιο πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν ότι και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν εσωτερικές πλευρές των χαρακτήρων της ιστορίας, όπως κίνητρα και στόχους, αλλά αυτό το στοιχείο συναντάται πολύ πιο συχνά στα μεγαλύτερα παιδιά (Sipe, 2000· Wollman-Bonilla & Werchadlo, 1995). Ανεξάρτητα από αυτές τις δυσκολίες, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κατάφεραν να πραγματοποιήσουν συνολικά, σημαντικά περισσότερα σχόλια για τους πρωταγωνιστές της ιστορίας στις αναδιηγήσεις τους, από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Αυτό το δεδομένο επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση που αναφέρει ότι, όταν τα παιδιά κατανοήσουν το δομικό σχήμα της ιστορίας (μέσω της καθοδήγησης και της εξάσκησης), είναι σε πλεονεκτικότερη θέση να προβούν σε σχολιασμούς που αφορούν σε εξωτερικά και εσωτερικά στοιχεία της προσωπικότητας των πρωταγωνιστών μιας ιστορίας.

Η ανάλυση της παρούσας μελέτης, μέσω της οποίας εκτιμήθηκε το επίπεδο της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών που προσέγγισαν τα παιδιά στις αναδιηγήσεις τους, έδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ανέφεραν ελάχιστες φράσεις οι οποίες χαρακτηρίστηκαν ως απλή ανάκληση. Ανέφεραν επίσης μικρό αριθμό φράσεων που αφορούν στην απλή κατονομασία χαρακτήρων και δράσεων και οι επαναλήψεις τους ήταν περιορισμένες. Στην ίδια κατηγορία του χαμηλού γνωστικού επιπέδου επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου της ιστορίας, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ανέφεραν αρκετές φράσεις (σε σχέση με τις αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας) που αφορούν στην απλή ανάκληση γεγονότων, ανέφεραν όμως λίγες φράσεις σε σχέση με την απλή κατονομασία ηρώων και δράσεων και ελάχιστες φράσεις οι οποίες ήταν επανάληψη προηγούμενων φράσεων. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αποσαφηνιστεί κάτι σημαντικό. Στην υποκατηγορία της επανάληψης, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ανέφεραν πιο πολλές φράσεις από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, φράσεις όμως που στο σύνολό τους δεν έδειχναν αδυναμία ανάκλησης, αλλά εκταμίευση χρόνου για να σκεφτούν και να συνεχίσουν την αναδιήγησή τους παραπέρα. Σε αντίθεση με τις επαναλήψεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου οι οποίες όπου εμφανίστηκαν, έδειχναν καθαρά αδυναμία ανάκλησης, εφόσον οι περισσότερες από αυτές τις αναδιηγήσεις ήταν «φτωχές» με ελλιπείς περιγραφές. Συνολικά όμως στην κατηγορία του χαμηλού γνωστικού επιπέδου επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ανέφεραν πολύ λιγότερες φράσεις από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, κατάφεραν να προβληματιστούν περισσότερο γύρω από τα γεγονότα της ιστορίας, δεν αρκέστηκαν σε απλές αναφορές και κατά συνέπεια οι φράσεις τους υποστήριζαν αυτόν τον προβληματισμό.

Η διευκρίνιση γεγονότων και δράσεων, η σύγκριση δεδομένων και η γενίκευση μορφών συμπεριφοράς είναι σύνθετες γνωστικές διεργασίες για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και προϋποθέτουν σχετική ωριμότητα και κοινωνική εμπειρία (Moschovaki, 1996). Για να καταφέρει ένα παιδί να ενσωματώσει στην αναδιήγησή του τέτοιες αναφορές, οι οποίες υπάγονται στο μεσαίο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, σημαίνει ότι έχει τη δυνατότητα να ανακαλέσει τα κύρια σημεία της ιστορίας με ευχέρεια και έχει κατανοήσει σε γενικές γραμμές τον τρόπο οργάνωσής τους. Έτσι μπορεί να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα και να καταθέσει τέτοιες σκέψεις και προβληματισμούς. Η εξάσκηση των παιδιών της πειραματικής ομάδας στον εντοπισμό και απομνημόνευση των βασικών, σημαντικών στοιχείων μιας ιστορίας και στον τρόπο οργάνωσής τους, είχε ως συνέπεια την παρουσία μιας πληθώρας φράσεων που αφορούσαν στην διευκρίνιση ενεργειών και δράσεων των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Στο επίπεδο όμως της σύγκρισης και της γενίκευσης πληροφοριών του κειμένου, υπήρξαν λίγες αναφορές στις αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, στοιχείο που δηλώνει τη δυσκολία μιας τέτοιας γνωστικής διεργασίας από τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Όπως υποστηρίζεται και στην ερευνητική εργασία των Marjanovic-Umec, Kranjc & Fekonja (2002) και Price, Roberts & Jackson (2006), δεν πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι η αναδιήγηση είναι κατά κύριο λόγο μια αναπτυξιακή δεξιότητα, όπου το παιδί σταδιακά κατακτά το επίπεδο της πλήρους (από άποψη ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών) αναδιήγησης.

Στις αναδιηγήσεις τους τα παιδιά της ομάδας ελέγχου πραγματοποίησαν πολύ λιγότερα σχόλια τα οποία αναφέρονταν στη διευκρίνιση προηγούμενων φράσεων τους, δεν πραγματοποίησαν κανένα σχόλιο που να αναφέρεται σε σύγκριση δεδομένων, ενώ ελάχιστα σχόλια αναφέρθηκαν σε σχέση με τη γενίκευση μορφών συμπεριφοράς, με βάση τις αντιδράσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Συνολικά και σε αυτό το επίπεδο, τα σχόλια των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν πολύ περισσότερα από τα αντίστοιχα σχόλια των παιδιών της ομάδας ελέγχου. Η μεγάλη διαφορά οφείλεται κυρίως στην ισχυρή παρουσία φράσεων στις αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, που αφορούν στο επίπεδο της διευκρίνισης, διότι στα επίπεδα της σύγκρισης και της γενίκευσης πληροφοριών, τα σχόλια των παιδιών και των δύο ομάδων ήταν περιορισμένα.

Η παρουσία σχόλιων στο μεσαίο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, απαιτούσε από το παιδί τη διαχείριση και επεξεργασία πληροφοριών που δηλώνονταν άμεσα στην ιστορία. Στην κατηγορία όμως του υψηλού επιπέδου γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, κατατάσσονται τα σχόλια και οι αναφορές των παιδιών, οι οποίες προϋποθέτουν επαγωγικές σκέψεις και προβληματισμούς και κατά συνέπεια δε δηλώνονται άμεσα στην

ιστορία, αλλά το παιδί πρέπει να τις ανακαλύψει και να τις εκφράσει. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ανέφεραν στις αναδιηγήσεις τους αρκετές κρίσεις και δηλώσεις, σε σχέση με τις πράξεις των ηρώων της ιστορίας, πραγματοποίησαν αρκετές προβλέψεις με βάση τα γεγονότα της ιστορίας και συμπέραναν αρκετά στοιχεία στηριζόμενα στις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας (Irwin & Mitchell, 1983; Skarakis-Doyle & Despley, 2008). Αντίθετα, η παρουσία τέτοιων αναφορών στις αναδιηγήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν περιορισμένη. Συγκεκριμένα, στις αναδιηγήσεις τους τα παιδιά της ομάδας ελέγχου εξέφρασαν περιορισμένες κρίσεις αναφορικά με τις πράξεις και τις σκέψεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας και πραγματοποίησαν ελάχιστες δηλώσεις, οι οποίες υποστήριζαν ή εναντιώνονταν στις πράξεις και στις προθέσεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας, σε σχέση με τις αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας (Morrow, 1990). Προέβλεψαν επίσης σε πολύ μικρότερο βαθμό τις συνέπειες των γεγονότων και των δράσεων των ηρώων και αντιλήφθηκαν πιο περιορισμένα, όπως φάνηκε από τα συμπεράσματά τους, τους απόηχους και τις προεκτάσεις των ενεργειών των πρωταγωνιστών της ιστορίας, από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας.

Στην κατηγορία του υψηλού επιπέδου γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, η αιτιολόγηση των πράξεων των ηρώων της ιστορίας, μια σημαντική νοητική διεργασία μέσω της οποίας το παιδί δηλώνει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται τις αιτίες των διαφόρων καταστάσεων που εκτυλίσσονται σε μια ιστορία, από τις συνέπειές τους ή το αντίστροφο (σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος), έκανε μια δειλή παρουσία στις αναδιηγήσεις όλων των παιδιών. Αυτό συνέβη ίσως γιατί τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πιο εύκολα δηλώνουν τις προβλέψεις και τα συμπεράσματά τους, παρά αποκωδικοποιούν και αποκρυπτογραφούν τις πληροφορίες που παρέχει ο συγγραφέας μιας ιστορίας, για να ανακαλύψουν τι «βρίσκεται πίσω» από αυτές (Lynch, Van den Broek, Kendeu, White & Lorch, 2008; Skarakis-Doyle & Despley, 2008).

Συνολικά, παρά τις υψηλές απαιτήσεις αυτού του επιπέδου, οι αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν πολύ περιεκτικές σε τέτοιου τύπου σχόλια και αναφορές. Αυτό το δεδομένο επιβεβαιώνει ότι η εξάσκηση και η καθοδήγηση στην αναδιήγηση δημιουργεί μια στέρεη βάση αντίληψης και κατανόησης των ιστοριών που ακούν τα παιδιά, πάνω στην οποία το κάθε παιδί μπορεί να δημιουργήσει το δικό του γνωστικό οικοδόμημα.

Τα αφηγηματικά και διαλογικά στοιχεία, με τα οποία ένα παιδί εμπλουτίζει την αναδιήγησή του, είναι μια σημαντική παράμετρος μιας «καλοφτιαγμένης» αναδιήγησης. Η παρουσία τους σαφώς επηρεάζεται από τον τρόπο που ο ενήλικος διαβάζει την ιστορία στα παιδιά (Moschovaki, Meadows & Pellegrini, 2007). Στην παρούσα μελέτη επιλέχτηκε η

μέθοδος της ανάγνωσης παράστασης, όπου ο εκπαιδευτικός διαβάσει την ιστορία, διακόπτοντας το δυνατόν λιγότερο τη ροή της ανάγνωσης, δραματοποιώντας τη φωνή του, ώστε να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Παρά το γεγονός ότι και στις δύο συνθήκες της μελέτης, πειραματική και ελέγχου, ο τρόπος ανάγνωσης ήταν ο ίδιος, παρουσιάστηκαν μεγάλες διαφορές στην παρουσία αφηγηματικών και διαλογικών στοιχείων στις αναδιηγήσεις των παιδιών. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν παρέλειψαν να αναφέρουν το χαρακτηριστικό στοιχείο των παραμυθοφράσεων στις αναδιηγήσεις τους. Εισαγωγικά και καταληκτικά δηλαδή ανέφεραν στις περισσότερες αναδιηγήσεις τους τις παραδοσιακές εκείνες φράσεις του τύπου: «μια φορά και ένα καιρό» και «ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα», φράσεις οι οποίες ταιριάζουν σε ένα φανταστικό διήγημα. Αυτό το γεγονός από τη φύση του δηλώνει ότι το παιδί έχει αντιληφθεί ότι αναδιηγείται μια εξωπραγματική υπόθεση και όχι μια προσωπική του εμπειρία. Η εστίαση των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν εσωτερική, ταυτίστηκαν με τους ήρωες της ιστορίας, στοιχείο που είχε ως αποτέλεσμα να αναφέρουν συχνότατα αυτούσιους διαλόγους του κειμένου και να εναλλάσσουν το λόγο τους από πλάγιο σε ευθύ. Αρκετά επίσης παιδιά της πειραματικής ομάδας «ζωντάνεψαν» αυτούς τους διαλόγους δραματοποιώντας τη φωνή τους.

Αντίθετα τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν οικειοποίησαν τέτοιες αφηγηματικές τεχνικές, πέραν αυτή της εναλλαγής του πλάγιου και ευθύ λόγου. Ανέφεραν σε πολύ λιγότερο βαθμό, από τα παιδιά της πειραματικής συνθήκης, παραμυθοφράσεις και δεν μετέφεραν στον ίδιο βαθμό διαλόγους του κειμένου. Η δραματοποίηση των διαλόγων δεν αξιοποιήθηκε ως τεχνική από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, όπως και η αφηγηματική τεχνική του επιτονισμού των φράσεων, της οποίας η παρουσία ήταν υποτυπώδης και στις αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Προφανώς διότι ως τεχνική είναι πολύ ιδιαίτερη και προϋποθέτει σκοπιμότητα από τον αφηγητή. Με βάση τις μεγάλες διαφορές που παρουσίασαν συνολικά οι αναδιηγήσεις των παιδιών των δύο ομάδων στη συγκεκριμένη κατηγορία, διαφαίνεται η δυσκολία των παιδιών της ομάδας ελέγχου να ενστερνιστούν τέτοιες διαλογικές και αφηγηματικές τεχνικές στις αναδιηγήσεις τους. Αυτό ίσως συνέβη διότι τα περισσότερα παιδιά της ομάδας ελέγχου αναλώθηκαν στην προσπάθεια να εστιάσουν και να ανακαλέσουν τα σημαντικά γεγονότα της ιστορίας, με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα αλλά και την ευχέρεια να εμπλουτίσουν την αναδιήγησή τους με τέτοιες αφηγηματικές προσθήκες.

Η δυνατότητα του παιδιού να εισάγει παρεμφερή προσωπικά στοιχεία, εκδοχές και απόψεις στην αναδιήγησή του, οι οποίες δεν αλλοιώνουν τη δομή και το περιεχόμενο της ιστορίας, σημαίνει σαφώς ότι η ιστορία έχει κατανοηθεί από το παιδί. Έτσι προχωρά στην αναδόμησή της υπό το φως της δικής του οπτικής και υπό την επίδραση των δικών του

εμπειριών. Είναι εμφανές στην παρούσα μελέτη ότι η εκπαίδευση των παιδιών της πειραματικής ομάδας υποβοήθησε την εστίαση τους στα βασικά στοιχεία και γεγονότα της ιστορίας και ενίσχυσε την κατανόηση του περιεχομένου της. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι τα παιδιά της πειραματικής συνθήκης «αγκάλιασαν» την ιστορία, ταυτίστηκαν με τους ήρωες της και προσέθεσαν μια σωρεία προσωπικών στοιχείων στην αναδιήγησή τους. Όπως επισημαίνουν και στη μελέτη τους οι Irwin & Mitchell (1983), ένα σημαντικό ποιοτικό στοιχείο μιας αναδιήγησης είναι η δυνατότητα του παιδιού να προσθέτει προσωπικές συμπληρωματικές εκδοχές, εκδοχές που καταδεικνύουν την προσωπική του σχέση, με τα γεγονότα της ιστορίας (Morrow, 1990). Τα παιδιά όμως της ομάδας ελέγχου δεν λειτούργησαν με αυτήν την ευχέρεια, και κατά συνέπεια η προσθήκη προσωπικών στοιχείων και εκδοχών δεν έκανε αισθητή την παρουσία της στις αναδιηγήσεις τους.

Με βάση τα στοιχεία και τους προβληματισμούς που αναφέρθηκαν προηγουμένως, ήταν αναμενόμενο ότι η συνολική αίσθηση και η γενική εικόνα που αποτυπώθηκε από τις αναδιηγήσεις των παιδιών, των δύο ομάδων της μελέτης, ήταν εντελώς διαφορετική. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν κατά πολύ πιο ολοκληρωμένες, περιεκτικές και μεστές νοήματος. Η ανάγνωσή τους ήταν μια ευχάριστη εμπειρία και ορισμένες από αυτές δημιουργούσαν αίσθημα κατάπληξης για τις δυνατότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Δυνατότητες οι οποίες αναδύθηκαν με τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη και στόχευαν στην κατανόηση του τρόπου δομής και οργάνωσης των ιστοριών. Έτσι, τα παιδιά που ασκήθηκαν μέσω της συγκεκριμένης παρέμβασης, κατανόησαν βαθύτερα το περιεχόμενο της ιστορίας, με αποτέλεσμα πολύ πιο ολοκληρωμένες και κατανοητές αναδιηγήσεις, από τις αντίστοιχες των παιδιών της ομάδας ελέγχου, που παρουσίασαν πολλές παραλείψεις και ακατάληπτα στοιχεία, χωρίς λογική αλληλουχία των δομικών στοιχείων και των γεγονότων της ιστορίας.

Τα αποτελέσματα αυτά έχουν βαρύνουσα σημασία, αν ληφθεί υπόψη ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν εξασκηθεί στη δομή των ιστοριών, εξάσκηση που δεν έχει καμία σχέση με τα ποιοτικά στοιχεία που το κάθε παιδί με βάση την προσωπικότητά του και τον τρόπο σκέψης του, «ιδία θελήσει», ενσωμάτωσε στην αναδιήγησή του. Τα ευρήματα αυτά οδηγούν στη σκέψη ότι τα παιδιά, όταν κατανοήσουν και εμπεδώσουν τον τρόπο οργάνωσης μιας ιστορίας, «απελευθερώνονται» και είναι πλέον σε θέση να εμπλουτίσουν την αναδιήγησή τους με περισσότερα προσωπικά και αφηγηματικά στοιχεία, σε σχέση με τα παιδιά που βρίσκονται ακόμα στη διαδικασία της κατανόησης. Συνεπώς απορρέει λογικά το συμπέρασμα ότι, τα παιδιά που κατανόησαν τον τρόπο που δομείται μια ιστορία, είχαν περισσότερες δυνατότητες να εμβαθύνουν και να προεκτείνουν το νόημά της, πραγματοποιώντας κρίσεις,

συμπεράσματα και προβλέψεις, νοητικές διεργασίες που καταδεικνύουν άμεσα τη γνωστική τους βελτίωση, φυσικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και της εξάσκησης.

Έχει επισημανθεί από τους ειδικούς μελετητές ότι η αναδιήγηση είναι μια αναπτυξιακή δεξιότητα (Marjanovic-Umec, Kranjc & Fekonja, 2002; Morrow, 1985, 1986; Price, Roberts & Jackson, 2006). Όσο πιο ώριμο ηλικιακά είναι το παιδί, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να παρουσιάσει αναδιηγήσεις ολοκληρωμένες και οργανωμένες δομικά, πλούσιες σε αναφορές και σχόλια που αντανακλούν ανωτέρου επιπέδου γνωστικές διεργασίες, εμπλουτισμένες από μια πληθώρα αφηγηματικών τεχνικών και στις οποίες πιθανότατα δεν έχει παραλείψει να προσθέσει άμεσα ή έμμεσα παρεμφερείς ως προς τα δρώμενα της ιστορίας, πληροφορίες. Στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας της ηλικίας δεν επηρέασε σημαντικά την αναδιηγητική ικανότητα των παιδιών. Από τα δεδομένα φάνηκε ότι οι διαφορές που προέκυψαν στις επιδόσεις των μικρότερων (4-5 ετών) και μεγαλύτερων παιδιών (5-6 ετών) της παρούσας μελέτης, στα ποσοτικά αλλά και στα ποιοτικά κριτήρια των αναδιηγήσεων τους, δεν ήταν σημαντικές, παρά το γεγονός ότι η ηλικία των παιδιών της πειραματικής ομάδας επηρέασε σχετικά τη δυνατότητά τους να εμπλουτίζουν με ποιοτικά στοιχεία τις αναδιηγήσεις τους. Ο παράγοντας του φύλου δεν επέδρασε επίσης στο αποτέλεσμα της αναδιηγητικής ικανότητας των παιδιών της μελέτης, με βάση την ποσοτική αξιολόγηση των αναδιηγήσεών τους. Διαφορές (οριακές) παρουσιάστηκαν στις αναδιηγήσεις των αγοριών και των κοριτσιών της μελέτης, κατά την ποιοτική αξιολόγηση των αναδιηγήσεών τους, οι οποίες όμως συνολικά δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές. Γενικά, η ανυπαρξία στατιστικά σημαντικών διαφορών στα κριτήρια ποσοτικού και ποιοτικού ελέγχου των αναδιηγήσεων των μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών, οφείλεται στην επίδραση της συγκεκριμένης παρέμβασης. Στην παρέμβαση αυτή, όπως επανειλημμένα έχει υπογραμμιστεί, η καθοδήγηση και η εξάσκηση που δόθηκε στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ήταν πολύμορφη και πολυεπίπεδη. Κατά συνέπεια, ακόμα και τα μικρότερα παιδιά της μελέτης είχαν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν άρτιες αναδιηγήσεις, ιδιαίτερα σε επίπεδο δομικών στοιχείων αλλά και ποιοτικών χαρακτηριστικών. Στην επίδραση της παρέμβασης φαίνεται να οφείλεται και η έλλειψη σημαντικών διαφορών στις αναδιηγήσεις συνολικά των αγοριών και των κοριτσιών. Η διδακτική τεχνική, που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης, ήταν προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, παρουσίαζε εναλλαγές και η εξάσκηση ήταν εμπλουτισμένη με παιγνιώδη χαρακτηριστικά. Παράλληλα η οργάνωση και το περιεχόμενό της ήταν καινοτόμο, επηρεασμένο από τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού και αποτελεσματικό, αφού βασίστηκε σε γενικά μεθοδολογικά πρότυπα ερευνητών που θεωρούνται ειδήμονες από τους μελετητές του πεδίου (Brown (1975

Hansen, 2004· Gambrell, Koskinen, & Kapinus 1991· Gambrell, Miller, King & Thompson, 1989· Irwin & Mitchell 1983· Morrow, 1985, 1990). Έτσι οι εγγενείς παράγοντες του φύλου και της ηλικίας δεν επέδρασαν στο αποτέλεσμα της αναδιήγησης τόσο των αγοριών και των κοριτσιών, όσο και των μικρότερων αλλά και μεγαλύτερων παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η αναδιηγητική ικανότητα των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν ανάλογη του γλωσσικού τους επιπέδου (Morrow, 1986). Παιδιά τα οποία είχαν καλές επιδόσεις στα γλωσσικά κριτήρια, είχαν καλές επιδόσεις και στην αναδιήγηση, όπως και το αντίστροφο (De Temple & Patton, 1996). Αυτό συνέβη διότι η αναδιήγηση, όπως υπογραμμίστηκε και στη βιβλιογραφική αναδίφηση της παρούσας έρευνας, είναι σαφώς και γλωσσική άσκηση, αφού το παιδί καλείται να εκφράσει λεκτικά με κατανοητό τρόπο όσες πληροφορίες έχει τη δυνατότητα να ανακαλέσει από την ιστορία που άκουσε. Έτσι, παιδιά με «φτωχό» γραμματικά και συντακτικά λόγο, αδυναμία κατανόησης εννοιών και περιορισμένο λεξιλόγιο, παρουσίασαν αναδιηγήσεις ελλειπείς. Αυτή η αδυναμία των παιδιών συνήθως προέρχεται από τη περιορισμένη έκθεσή τους σε βιβλία και από τις περιορισμένες ευκαιρίες και δυνατότητες συμμετοχής τους σε συζητήσεις και διαλόγους που αφορούν τόσο στο περιεχόμενο των ιστοριών που τους διαβάζονται, όσο και σε γενικότερα θέματα καθημερινότητας (Partridge, 2004). Αυτό το στοιχείο διαφαίνεται και από τη σχέση της αναδιηγητικής ικανότητας των παιδιών της ομάδας ελέγχου, με την προϋπάρχουσα δυνατότητά τους στην αναδιήγηση. Παιδιά που δεν τους διαβάζονται πολλές ιστορίες και βιβλία γενικότερα και παιδιά που δεν προκαλούνται σε συζητήσεις πριν κατά την διάρκεια και μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας, δεν κατανοούν το περιεχόμενό της και δεν προβαίνουν σε τέτοιες δραστηριότητες, όπως αυτήν της αναδιήγησης. Πολλές φορές γονείς και εκπαιδευτικοί παρατηρούν τα παιδιά να «διαβάζουν» μόνα τους μια ιστορία, υιοθετώντας το ύφος και το στυλ του ενηλίκου που τη διάβασε. Αυτή η «ανάγνωση» των παιδιών βασίζεται στις πληροφορίες που ανακαλούν από το κείμενο που τους διαβάστηκε και τόσο η ποσότητα όσο και η ποιότητα των πληροφοριών αυτών εξαρτάται από την εξάσκηση και την ανατροφοδότηση που δέχτηκαν τα παιδιά αυτά (Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005· Sonnenschein & Munsterman, 2002). Κατά συνέπεια, η ικανότητα των παιδιών της ομάδας ελέγχου στην αναδιήγηση, με το δεδομένο ότι δεν συμμετείχαν στην παρέμβαση, επηρεάστηκε καθοριστικά από τις προϋπάρχουσες γλωσσικές και αναδιηγητικές ικανότητες τους.

Επίσης, η αναδιηγητική ικανότητα των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν ανάλογη του γνωστικού τους επιπέδου. Υψηλή αντίληψη και επίπεδο επεξεργασίας και κατανόησης πληροφοριών που πηγάζουν από ένα κείμενο, έχουν παιδιά με πολλές εμπειρίες

γραμματισμού. Όταν ένα παιδί εκτίθεται συχνά σε αναγνώσεις βιβλίων και προκαλείται σε συζητήσεις υψηλού γνωστικού επιπέδου (προβληματισμοί, κρίσεις, υποθέσεις, συμπεράσματα), έχει πιο εμπλουτισμένο λόγο (λεξιλογικά και συντακτικά), κατανοεί καλύτερα τις σημασίες των λέξεων, εμβαθύνει περισσότερο στα δρώμενα της ιστορίας, διότι κατέχει ένα σχετικό υπόβαθρο εμπειριών και γνώσεων (McKeown & Beck, 2003· Snow, 1983· Van Kleeck, 2003). Έτσι όπως ήταν αναμενόμενο, υψηλή αναδιηγητική ικανότητα παρουσίασαν εκείνα τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που διέθεταν υψηλό γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο καθώς και επαφή με τη συγκεκριμένη δεξιότητα (αναδιήγηση).

Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που παρουσίασαν αναδιηγήσεις που εμπεριείχαν όλα ή τουλάχιστον τα περισσότερα δομικά στοιχεία της ιστορίας και με σωστή χρονική αλληλουχία γεγονότων και στοιχείων, παρουσίασαν εμπλουτισμένες αναδιηγήσεις και σε επίπεδο ποιοτικών χαρακτηριστικών. Οι αναδιηγήσεις δηλαδή των παιδιών της ομάδας ελέγχου που ήταν άρτιες δομικά, σε πολύ μεγάλο ποσοστό εμπεριείχαν σχόλια και κρίσεις σχετικές με τους πρωταγωνιστές και τα γεγονότα της ιστορίας καθώς και αφηγηματικά, διαλογικά και προσωπικά στοιχεία και απόψεις. Αυτό το γεγονός κρίνεται φυσιολογικό από την άποψη ότι, όταν ένα παιδί, δεν έχει εξασκηθεί στην αναδιήγηση και δεν γνωρίζει το δομικό πλαίσιο που βάση αυτού γράφεται μια ιστορία, το προσεγγίζει εμπειρικά (Silven, 1985). Αυτή την ικανότητα έχουν παιδιά όπως προαναφέρθηκε, με «πλούσιες» σχετικές εμπειρίες, τα οποία κατανοούν τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου και τις ανακαλούν με περισσότερη ευκολία από άλλα παιδιά, που δεν έχουν τα ίδια σχετικά βιώματα (Morrow, 1986· Simmons & Kameenui, 1998). Αυτή η άνεση δίνει τα γνωστικά περιθώρια στα παιδιά αυτά να απομνημονεύσουν επιπλέον λεπτομέρειες του κειμένου, να συσχετίσουν πληροφορίες, να υποθέσουν και να συμπεράνουν δεδομένα στηριζόμενα τόσο σε εμφανή όσο και λιγότερο εμφανή στοιχεία της ιστορίας. Επίσης, έχουν την δυνατότητα να «φέρουν» σχετικές γνώσεις και πληροφορίες και να εκφράσουν προσωπικές απόψεις, όταν αναδομούν, αναδιηγούνται την κάθε ιστορία (Baker, Mackler, Sonnenschein, & Serpell, 2001).

Αυτή η αναμενόμενη πορεία στις επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου, σύμφωνα με την οποία ολοκληρωμένες δομικά αναδιηγήσεις παρουσίασαν τα παιδιά εκείνα που διέθεταν τις προαπαιτούμενες δεξιότητες, ικανότητες, εμπειρίες και γνώσεις, βρίσκεται σύμφωνη με το παιδαγωγικό φαινόμενο που στη διεθνή ορολογία συναντάται ως «Matthew effect». Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε από την κοινωνιολόγο Stanovich Keith (1986), για να περιγράψει ένα φαινόμενο το οποίο παρατήρησε διερευνώντας το πώς οι νέοι αναγνώστες κατακτούν σταδιακά τη δεξιότητα της ανάγνωσης κειμένων. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι όταν ένα παιδί ξεκινά με ελλείψεις και καθυστερεί στην κατάκτηση των προαπαιτούμενων



δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής, θα συνεχίσει κατά πάσα πιθανότητα με αυτό το έλλειμμα, το οποίο στην πορεία θα αυξάνεται, αναστέλλοντας και καθυστερώντας την ανάπτυξη και άλλων γνωστικών λειτουργιών και αναπτυξιακών δεξιοτήτων. Επεκτείνοντας αυτή τη θεωρία στα δεδομένα της παρούσας έρευνας, παρατηρείται το ίδιο φαινόμενο και στα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Καλές επιδόσεις στην αναδιήγηση των ιστοριών είχαν τα παιδιά εκείνα που είχαν καλές επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που ελέγχθησαν, όπως και το αντίστροφο. Κατά συνέπεια, παιδιά που παρουσίασαν καλά δομημένες αναδιηγήσεις, είχαν τη δυνατότητα να τις εμπλουτίσουν με μια πληθώρα ποιοτικών χαρακτηριστικών (σχόλια, κρίσεις, αφηγηματικές τεχνικές), εφόσον διέθεταν το γλωσσικό, το γνωστικό και εμπειρικό υπόβαθρο που απαιτούσε η άσκηση.

Προβληματισμούς εγείρει το γεγονός ότι η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών, μολονότι ήταν γλωσσική άσκηση, δεν αλληλοσυσχετίστηκε ούτε με τη νοητική ή τη γλωσσική τους ικανότητα, αλλά ούτε και με την αναδιηγητική τους ικανότητα. Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών ελέγχθηκε με το τεστ Λόγου και Ομιλίας των Οικονόμου, Μπεζεβέγκη, Μυλωνά & Βαρλοκόστα (2008). Σε αυτό το τεστ τα παιδιά έπρεπε να δημιουργήσουν μια ιστορία με βάση ορισμένες εικόνες. Τα κριτήρια του τεστ ήταν γλωσσολογικά (συντακτικά, γραμματικά), δηλαδή, η ιστορία που δημιούργησε το κάθε παιδί, αναλύθηκε σε σχέση με το περιεχόμενό της σε ρήματα, ουσιαστικά κ.λ.π. Σε μια προσπάθεια ερμηνείας του συγκεκριμένου αποτελέσματος (έλλειψη συσχετίσεων), θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η παρουσία των εικόνων κατά την παραγωγή της ιστορίας από τα παιδιά, φάνηκε να μην λειτούργησε παρακινητικά αλλά δεσμευτικά (στην πλειονότητά τους σχολίαζαν μονολεκτικά το περιεχόμενο των εικόνων), με αποτέλεσμα να μη διαφανούν οι γνωστικές και γλωσσικές τους ικανότητες (αντίληψη, φαντασία, κρίση). Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη συσχέτισης της αφηγηματικής και αναδιηγητικής ικανότητας των παιδιών, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές ταυτίζονται σημασιολογικά (Spencer & Slocum, 2010), ερμηνεύεται από το γεγονός ότι στη διαδικασία της αφήγησης το παιδί δημιουργεί μια πρότυπη ιστορία, ενώ στην αναδιήγηση ανακαλεί μια συγκεκριμένη ιστορία που έχει ακούσει ή έχει διαβάσει. Έτσι διαφορετικές ικανότητες υποστηρίζουν την αφήγηση (δημιουργικότητα, φαντασία) και διαφορετικές την αναδιήγηση (μνήμη), παρά τις κοινές τους προϋποθέσεις (κατανόηση, γλώσσα, κρίση). Τέλος, η δημιουργία μιας ιστορίας με βάση εικόνες ή αντικείμενα ή λέξεις, για την ηλικιακή βαθμίδα των παιδιών (προσχολική), είναι μια εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία, όταν δεν έχει προηγηθεί καθοδήγηση και εξάσκηση των παιδιών στον τρόπο δομής και οργάνωσης των ιστοριών (Morrow, 1986, 1990).

Ως προς την ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται ολοκληρωμένα μια ιστορία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μετά το πέρας της παρέμβασης, η πλειονότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας αναδιηγήθηκαν ολοκληρωμένα την ιστορία που άκουσαν, εμπερικλείοντας το σύνολο σχεδόν των δομικών της στοιχείων. Απορρέει φυσικά, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, μέσα από τη διαδικασία της συστηματικής καθοδήγησης και εξάσκησης, κατάκτησαν σταδιακά τον τρόπο δόμησης και οργάνωσης μιας ιστορίας, συνειδητοποιώντας τις «απαιτήσεις» μιας ολοκληρωμένης αναδιήγησης. Συνεπώς, φάνηκε ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν αποτελεσματική, τόσο ως προς το περιεχόμενό της όσο και ως προς την μορφή της. Περιεχόμενο που βασίστηκε στη συστηματική εξάσκηση, η οποία προσφέρθηκε με παιγνιώδη μορφή ώστε να λειτουργεί παρακινητικά για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Κίνητρο και μάθηση διαμόρφωσαν ένα διδακτικό μοντέλο πολύ λειτουργικό, αφού η συνύπαρξή τους είχε ως αποτέλεσμα να αφομοιώσουν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας το μηχανισμό δόμησης των ιστοριών και να εφαρμόσουν το αφηγηματικό αυτό πλαίσιο σε κάθε ιστορία που άκουγαν.

Η δυνατότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας να παρουσιάσουν ολοκληρωμένες δομικά αναδιηγήσεις μετά από την παρέμβαση, δε φαίνεται να επηρεάστηκε από καμιά άλλη γνωστική ικανότητα (αντίληψη, γλώσσα) και από καμιά προγενέστερη σχετική εμπειρία και γνώση. Το επίπεδο της αναδιηγητικής ικανότητας των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν επηρεάστηκε σημαντικά από την ηλικία και δε σχετίστηκε με την αφηγηματική τους ικανότητα. Η παρέμβαση και μόνο αυτή φάνηκε ότι δημιούργησε στα παιδιά τις «βάσεις» πάνω στις οποίες οικοδόμησαν μια στέρεη γνώση γύρω από τη δομή των ιστοριών.

Η Morrow (1985) πραγματοποίησε δύο αντίστοιχες μελέτες οι οποίες είχαν παρεμφερείς στόχους (αξιοποίηση της αναδιήγησης για την εκμάθηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας) και μεθοδολογία (εξάσκηση στην αναδιήγηση με καθοδήγηση). Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών της συνολικά, θεώρησε τις επιδόσεις των παιδιών στην αναδιήγηση μετά την παρέμβαση αρκετά ικανοποιητικές, σε σχέση με την ηλικία και τις δυνατότητές τους, παρά το γεγονός ότι ο συνολικός μέσος όρος των επιδόσεων των παιδιών, (στη δεύτερη παρέμβαση που ήταν και πιο επιτυχημένη), προσέγγισε περίπου το μισό της άριστης βαθμολογίας ( $M = 4,72$ ). Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας με την παρούσα (το κριτήριο με το οποίο αξιολογήθηκε η ικανότητα των παιδιών στην αναδιήγηση, ήταν το ίδιο και στις δύο μελέτες), όπου ο συνολικός μέσος όρος των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας, στην αναδιήγηση κυμάνθηκε πολύ υψηλά ( $M = 8,65$ ) επιβεβαιώνεται ο ενισχυτικός και υποστηρικτικός χαρακτήρας του προγράμματος παρέμβασης αυτής της μελέτης.

Το συμπέρασμα είναι ότι η παρέμβαση βοήθησε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ανεξάρτητα από την ανομοιομορφία τους σε ικανότητες, δεξιότητες, ηλικία και γνώσεις, να κατανοήσουν τη δομή των ιστοριών και να προσεγγίσουν σχεδόν όλα ένα πολύ υψηλό επίπεδο αναδιηγητικής ικανότητας. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την δυναμική επίδραση του προγράμματος παρέμβασης, το οποίο φαίνεται να λειτούργησε αντισταθμιστικά και υποστηρικτικά ως προς το έλλειμμα των λιγότερο ευνοημένων παιδιών, παρέχοντας ταυτόχρονα κίνητρα παραπέρα αξιοποίησης των δυνατοτήτων των περισσότερο ευνοημένων, από την άποψη εμπειριών και γνώσεων, παιδιών.

### **Συμπεράσματα**

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

- Η εκμάθηση των δομικών στοιχείων μιας ιστορίας υποβοηθείται από τη συστηματική εξάσκηση στην αναδιήγηση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο /η εκπαιδευτικός πρέπει να υπενθυμίζει διαρκώς στα παιδιά σε ποιο δομικό στοιχείο αναφέρεται το τμήμα της ιστορίας που διαβάζει.
- Όσο πιο συστηματική και επίμονη είναι η διαδικασία της εξάσκησης στην αναδιήγηση, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα τα παιδιά να αφομοιώσουν το αφηγηματικό πλαίσιο της ιστορίας, να το αναζητήσουν και σε άλλες ιστορίες που τους διαβάζονται και να το εφαρμόσουν όταν τους ζητηθεί να την αναδιηγηθούν.
- Η εξάσκηση στην αναδιήγηση πρέπει να έχει παιγνιώδη μορφή και χαρακτήρα, διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνει κουραστική, μονότονη και αδιάφορη προς τα παιδιά.
- Από τα επιμέρους δομικά στοιχεία των ιστοριών, αυτά συνήθως που δυσκολεύονται να αφομοιώσουν και να αναπαράγουν στις αναδιηγήσεις τους τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι ο χρόνος που διαδραματίζεται η ιστορία και το τέλος της. Η ανάκληση των δομικών στοιχείων της ιστορίας και η οργάνωσή τους με λογική αλληλουχία είναι επίσης μια εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία για τα παιδιά αυτά. Ορισμένοι μάλιστα ερευνητές (Pelegrini & Galda, 1982; Piaget, 1973) υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση της λογικής αλληλουχίας στοιχείων ή χαρακτηριστικών ή καταστάσεων κατακτάται μετά τα επτά έτη, όπως και αυτή της επίλυσης προβλημάτων. Η νοητική διεργασία της οργάνωσης των δομικών στοιχείων με σωστή διαδοχική σειρά αφομοιώνεται σταδιακά από τα παιδιά καθώς αυτά ωριμάζουν, αλλά μπορεί να εσωτερικευθεί νωρίτερα μέσω της εξάσκησης.

- Τα παιδιά της μελέτης, κατά τη διάρκεια των αναδιηγήσεών τους, ανέφεραν και σχολίασαν περισσότερο τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας και λιγότερο τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τους στόχους και τις πεποιθήσεις τους. Αυτό συμβαίνει, διότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατανοούν, όπως είναι φυσικό, στοιχεία του χαρακτήρα των πρωταγωνιστών, που διαφαίνονται άμεσα και δηλώνονται καθαρά είτε μέσω του κειμένου είτε μέσω της εικονογράφησης της ιστορίας. Υπάρχουν όμως στοιχεία της προσωπικότητας των πρωταγωνιστών τα οποία το παιδί πρέπει να τα συμπεράνει με βάση τις ενέργειες και τις αντιδράσεις τους, όπως αυτά των συναισθημάτων, των στόχων τους και των πεποιθήσεών τους. Αυτά τα στοιχεία αφορούν στις σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος (με δεδομένο ότι τα συναισθήματα και οι στόχοι λειτουργούν ως εσωτερικό κίνητρο) και τα παιδιά δεν τα προσλαμβάνουν με ευχέρεια, στοιχείο που καταδεικνύει την ατομική και την κοινωνική τους ανωριμότητα.

- Ο χαρακτήρας των πρωταγωνιστών της ιστορίας έχει δύο διαστάσεις. Την εξωτερική που παρουσιάζεται στην ιστορία (π.χ. ένα ζώο έξυπνο, δραστήριο, φιλικό), αλλά και την εσωτερική όπου διαφαίνονται τα πάθη και οι αδυναμίες του (π.χ. ανασφαλές, φοβισμένο, ζηλότυπο). Ο/Η εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, πρέπει με διάφορες τεχνικές ή ερωτήσεις να αναδεικνύει και τις δύο αυτές διαστάσεις στα παιδιά, διότι αυτές συνυπάρχουν και στους ανθρώπους στον πραγματικό κόσμο γύρω τους. Έτσι μαθαίνουν να αναλύουν βαθύτερα τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών και να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο της ιστορίας.

- Όταν αφομοιωθεί, μέσα από την εξάσκηση και την καθοδήγηση στην αναδιήγηση, η δομή της ιστορίας, τα παιδιά μπορούν να προβούν σε παραπέρα αναλύσεις και σχολιασμούς, αφού έχουν κατανοήσει ποια είναι και πώς οργανώνονται τα σημαντικά στοιχεία της ιστορίας. Παιδιά που δεν έχουν κατανοήσει αυτή τη διαδικασία κάνουν περιορισμένα σχόλια και οι γνωστικές διεργασίες που πραγματοποιούν με βάση το κείμενο της ιστορίας που άκουσαν είναι «φτωχές» και αφορούν κυρίως στην απλή ανάκληση γεγονότων, την επανάληψη και κατονομασία ενεργειών και δράσεων. Όσο πιο έμπειρο όμως είναι ένα παιδί σε αυτήν τη διαδικασία, τόσο πιο υψηλού γνωστικού επιπέδου είναι οι σχολιασμοί του. Οι διευκρινίσεις, οι κρίσεις, οι προβλέψεις και τα συμπεράσματα είναι, όπως φαίνεται, οι πιο συνήθεις νοητικές διεργασίες που πραγματοποιούν τα παιδιά που έχουν κατανοήσει τη δομή και το περιεχόμενο μιας ιστορίας.

- Από τις γνωστικές διεργασίες που καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα με βάση τις

αναδιηγήσεις των παιδιών, αυτές που αξιοποιήθηκαν ελάχιστα ήταν η γενίκευση της συμπεριφοράς, η αιτιολόγηση των αντιδράσεων και η σύγκριση των δεδομένων. Στοιχεία που, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δηλώνουν τη γνωστική ανωριμότητα και την έλλειψη κοινωνικής εμπειρίας των παιδιών, η οποία σχετίζεται κυρίως με την ηλικία τους.

- Ο τρόπος ανάγνωσης μιας ιστορίας πρέπει να είναι γλαφυρός και αναπαραστατικός με στοιχεία δραματοποίησης των διαλόγων και των αντιδράσεων των χαρακτήρων της ιστορίας, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Η εστίαση της προσοχής τους συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση και απομνημόνευση των γεγονότων της ιστορίας.

- Οι αφηγηματικές τεχνικές είναι χρήσιμες στους/στις εκπαιδευτικούς, διότι παρακινούν τα παιδιά να εσωτερικεύσουν το περιεχόμενο της ιστορίας και να ταυτιστούν με τους ήρωές της. Όταν το παιδί οικειοποιηθεί το στυλ του παντογνώστη – αφηγητή (εσωτερική εστίαση) στην αναδιήγησή του, σημαίνει ότι έχει κατανοήσει την ιστορία και έχει τη δυνατότητα να αποδώσει διαλόγους και συναισθήματα σαν να τη ζει. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνδυάσουν αυτές τις αφηγηματικές τεχνικές με αντίστοιχες διδακτικές, που υποστηρίζουν την κατανόηση των σημαντικών στοιχείων της ιστορίας, οι αναδιηγήσεις των παιδιών είναι πιο ολοκληρωμένες και κατανοητές.

- Η εξάσκηση βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν σε μικρότερη ηλικία έννοιες και δεξιότητες, οι οποίες συνήθως δεν κατακτούνται κατά την προσχολική περίοδο. Παρά το γεγονός ότι η αναδιήγηση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία, η εξάσκηση των παιδιών σε αυτή τη δεξιότητα, και ιδιαιτέρως η καθοδηγούμενη εξάσκηση, «επιταχύνει» την κατανόηση της δομής των ιστοριών όπως και τα ευρύτερα μαθησιακά της οφέλη, τόσο σε γνωστικό όσο και σε γλωσσικό επίπεδο.

- Η γνωστική και η γλωσσική ικανότητα των παιδιών συμβάλλουν σημαντικά στην ικανότητα της αναδιήγησης. Σημαντικό ρόλο επίσης διαδραματίζει και η προγενέστερη γνώση και η εμπειρία του παιδιών σε σχέση με την ανάγνωση και την αναδιήγηση ιστοριών. Η ποσότητα και η ποιότητα αντίστοιχα αυτών των αναγνωστικών και μεταναγνωστικών εμπειριών (ανάγνωση και αναδιήγηση ιστοριών) των παιδιών επηρεάζουν την ικανότητα κατανόησης τους και επιδρούν θετικά στη νοητική και τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Κατά συνέπεια, η σχέση της αναδιήγησης και της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης είναι αμφίδρομη και αμοιβαία.

- Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ανεξάρτητα από το επίπεδο της γλωσσικής και της γνωστικής τους ικανότητας και ανεξάρτητα από το επίπεδο της προηγούμενης γνώσης που είχαν στην αναδιήγηση ιστοριών, κατάφεραν στη μεταπειραματική φάση της έρευνας να

αναδιηγηθούν στο σύνολό τους σχεδόν, ολοκληρωμένα και σωστά. Αυτό το δεδομένο επιβεβαιώνει την επίδραση του προγράμματος παρέμβασης, διότι ένα πρόγραμμα δεν ενισχύει μόνο τη συγκεκριμένη δεξιότητα που στοχεύει, αλλά παράλληλα επηρεάζει θετικά μια σειρά ικανοτήτων και δεξιοτήτων που υποστηρίζουν και υποστηρίζονται από τη δεξιότητα αυτή.

- Ο γραπτός λόγος διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο ως διαμεσολαβητής ανάκλησης των γεγονότων της ιστορίας και λειτούργησε πιο άμεσα στα παιδιά από τα σύμβολα (που αξιοποιήθηκαν σε πιλοτικές εφαρμογές του προγράμματος παρέμβασης). Ίσως, γιατί οι λέξεις παραπέμπουν πιο άμεσα σε πρόσωπα, ενέργειες ή καταστάσεις, απ' ό,τι τα σύμβολα των οποίων η αναπαραστατική και συμβολική λειτουργία υποστηρίζεται από την αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, που στη συγκεκριμένη ηλικιακή βαθμίδα δεν υφίσταται ή λειτουργεί αμυδρά. Έτσι τα σύμβολα που παραπέμπουν σε άλλα νοητικά σχήματα που σχετίζονται με τη δομή των ιστοριών (πλαίσιο, πλοκή, επίλυση...), περισσότερο σύγχυση δημιουργούν στα παιδιά, παρά τα διευκολύνουν.

- Η καθοδήγηση που θα λάβουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας για να προσεγγίσουν το επίπεδο της ολοκληρωμένης αναδιήγησης πρέπει να είναι πολύμορφη και πολυεπίπεδη. Τα παιδιά καθοδηγούνται από τον/την εκπαιδευτικό, πριν την ανάγνωση της ιστορίας, στην αναγνώριση και εμπέδωση των δομικών της στοιχείων, ενώ κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης από τις σκόπιμες παύσεις του/της εκπαιδευτικού που συνδέει το κάθε τμήμα της ιστορίας που διαβάζει με το αντίστοιχο δομικό στοιχείο. Στο τέλος, με συγκεκριμένες ερωτήσεις του τύπου: «πώς άρχισε η ιστορία μας;», «ποιος ήταν ο πρωταγωνιστής;», «ποιο ήταν το πρόβλημα που τον απασχολούσε;» κ.λ.π., ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί το παιδί στη σωστή και ολοκληρωμένη αναπαραγωγή της ιστορίας. Αρχικά δηλαδή κατευθύνει τη σκέψη του παιδιού στο πώς να αναγνωρίζει τα δομικά στοιχεία, στη συνέχεια το καθοδηγεί μέσω προτύπου, στο πώς να ανακαλύπτει αυτά τα στοιχεία μέσα στην ιστορία και στο τέλος το καθοδηγεί στο πώς και με ποια σειρά πρέπει να τα ανακαλεί. Κατά συνέπεια, η καθοδήγηση πραγματοποιείται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, ενώ η εξάσκηση πραγματοποιείται εκ των πραγμάτων στο τέλος κάθε ανάγνωσης. Η καθοδήγηση των παιδιών πρέπει να έχει φθίνουσα πορεία, διότι ο στόχος είναι το παιδί να φτάσει στο σημείο εκείνο που θα αναδιηγείται την ιστορία ανεξάρτητα (χωρίς καθοδήγηση), εμπερικλείοντας όλα τα δομικά στοιχεία και με σωστή λογική ακολουθία.

## Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε την επίδραση της αναδιήγησης στην κατανόηση της δομής των ιστοριών, σε έναν περιορισμένο αριθμό παιδιών και ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν. Συνεπώς μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια διερεύνησης ενός παρεμφερούς θέματος με αυτό της παρούσης μελέτης, θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιήσει έναν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών. Σημαντικό θα ήταν το δείγμα να προέρχεται από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και από διαφορετικές περιοχές του ελλαδικού χώρου. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα, που παρατέθηκαν προηγουμένως, ισχύουν μόνο για πληθυσμούς που διαθέτουν χαρακτηριστικά ανάλογα με αυτά των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσης μελέτης.

Το είδος των σχολείων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, μπορεί να αποτελέσει έναν περιορισμό της μελέτης. Στην πλειονότητά τους τα σχολεία αυτά ήταν ολοήμερα και ελάχιστα τμήματα ήταν κλασικά. Αιτία της συγκεκριμένης επιλογής υπήρξε η περιορισμένη δυνατότητα των σχολικών μονάδων να διαθέσουν έναν ιδιαίτερο χώρο, όπου θα πραγματοποιούνταν το τελικό τμήμα του προγράμματος παρέμβασης των παιδιών της πειραματικής ομάδας, αλλά και η αξιολόγηση των αναδιηγήσεων τους. Κατά συνέπεια, επιλέχθηκαν περισσότερα ολοήμερα τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία συστεγάζονταν με αντίστοιχα κλασικά τμήματα. Η χρήση των χώρων των κλασικών τμημάτων, μετά τη λήξη του προγράμματός τους, διευκόλυνε τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, διότι οι χώροι αυτοί αξιοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Με βάση τον προβληματισμό ότι το ημερήσιο πρόγραμμα των ολοήμερων τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης έχει μεγαλύτερη διάρκεια, τα παιδιά των συγκεκριμένων τμημάτων ίσως είχαν περισσότερες εμπειρίες ανάγνωσης και αναδιήγησης ιστοριών, άρα και πιο διευρυμένη προγενέστερη σχετική γνώση, σε σχέση με τα παιδιά των κλασικών τμημάτων. Υπάρχει όμως η εκτίμηση, και γι' αυτό ο συγκεκριμένος περιορισμός δεν θεωρείται σημαντικός, ότι η συχνότητα και η ποιότητα των αναγνωστικών εμπειριών δεν επηρεάζεται από το είδος των σχολείων, αλλά από τις γνώσεις, τις απόψεις και τη διάθεση των συμμετεχόντων στο αναγνωστικό γεγονός.

Επίσης ο προπειραματικός και μεταπειραματικός έλεγχος στην αναδιήγηση, πραγματοποιήθηκε σε ένα ιδιαίτερο χώρο της σχολικής μονάδας, ο οποίος δεν ήταν τόσο απομονωμένος, όσο θα έπρεπε για να διασφαλιστεί η συγκέντρωση των παιδιών. Κατά συνέπεια, μπορεί να επηρεάστηκαν οι επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια της αναδιήγησης (όπου τα παιδιά έχουν ανάγκη από απόλυτη συγκέντρωση), από θορύβους και φωνές που προέρχονταν από τον αύλειο χώρο του σχολείου. Οι περισσότερες όμως μελέτες οι οποίες

επικεντρώνονται στη διερεύνηση της επίδρασης καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης για μαθητές και διεξάγονται συνήθως στους φυσικούς χώρους προσέλευσης τους (σχολεία), υπόκεινται στους ίδιους περιορισμούς και «κινδύνους».

Ο απώτερος στόχος κάθε ερευνητικής εργασίας που αφορά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η αξιοποίηση των δεδομένων της από τους/τις εκπαιδευτικούς της ανάλογης βαθμίδας. Στη συγκεκριμένη μελέτη τα αλλόγλωσσα παιδιά των τμημάτων που επιλέχτηκαν δεν συμπεριελήφθησαν στο δείγμα, με στόχο τη γλωσσική ομοιομορφία των παιδιών. Η προσχολική τάξη πλέον αποτελείται από ένα σημαντικό αριθμό αλλόγλωσσων παιδιών, τα οποία γίνονται αποδέκτες του ευρύτερου προγράμματος σπουδών. Θα ήταν ενδιαφέρον και χρήσιμο συνάμα να πραγματοποιηθεί μια μελέτη, της οποίας το δείγμα θα αποτελείται και από παιδιά που δεν θα έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Άλλωστε, η θετική επίδραση της ανάγνωσης και αναδιήγησης ιστοριών στη γλωσσική ανάπτυξη των αλλόγλωσσων παιδιών έχει σχολιαστεί θετικά στη βιβλιογραφική αναδίφηση της παρούσας μελέτης (Harn, 2006· Hoshino, 2006· McGee & Morrow, 2005).

### **Παιδαγωγικές προτάσεις**

- Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης παρέχει πληροφορίες για το πώς οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας μπορούν να βελτιώσουν και να ενισχύσουν με αποτελεσματικό τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία της αναδιήγησης, με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου και της δομής των ιστοριών. Είναι προφανές ότι η αναδιήγηση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία και τα παιδιά αρχίζουν να προσεγγίζουν το επίπεδο της ολοκληρωμένης αναδιήγησης προς το τέλος του νηπιαγωγείου και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η εξάσκηση όμως στην αναδιήγηση φαίνεται ότι καθιστά ικανά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να προσεγγίσουν αυτή τη σημαντική δεξιότητα σε μικρότερη ηλικία και να αποκομίσουν νωρίτερα τα τεράστια οφέλη της. Τα οφέλη αυτά είναι η ενίσχυση της κατανόησης της δομής και του περιεχομένου μιας ιστορίας, η εμπέδωση του μηχανισμού της λογικής ακολουθίας των δομικών στοιχείων της, η προώθηση της κριτικής σκέψης και η ενίσχυση όλων των πεδίων της γλώσσας.

- Εάν ο στόχος του/της εκπαιδευτικού μέσα από την ανάγνωση ιστοριών είναι η εκμάθηση του τρόπου δομής και οργάνωσης της ιστορίας και η ενίσχυση της ικανότητας για αναδιήγηση, πρέπει το πλαίσιο της ανάγνωσης να έχει συγκεκριμένη μορφή. Στην εισαγωγική



συζήτηση τα παιδιά πρέπει να γνωρίσουν τα δομικά στοιχεία των ιστοριών γενικά. Στη συνέχεια, μπορεί να ακολουθήσει μια σύντομη παρουσίαση της ιστορίας και να αναλυθούν κάποιες δύσκολες έννοιες και λέξεις, ώστε να μην αναδυθούν επιπλέον προβλήματα στην κατανόηση του περιεχομένου της ιστορίας. Κατόπιν ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να προχωρήσει στην ανάγνωση της ιστορίας, έχοντας πάντα υπόψη του/της να συνδέει το τμήμα της ιστορίας που διαβάζει με το δομικό στοιχείο που αντιπροσωπεύει. Οι διακοπές πρέπει να είναι ελάχιστες, έως ανύπαρκτες, διότι στόχος είναι η αφομοίωση του δομικού πλαισίου και οι παύσεις και οι παρεμβολές παρεμποδίζουν και αλλοιώνουν αυτή την συνολική εικόνα. Μετά το πέρας της ανάγνωσης, πρέπει άμεσα ο εκπαιδευτικός να προχωρήσει στην αναδιήγηση της ιστορίας με βάση τα δομικά της στοιχεία, ώστε να εμπεδωθεί η διαδικασία. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ανακοινωθεί εκ των προτέρων στα παιδιά να ακούσουν προσεκτικά την ιστορία, διότι θα χρειαστεί μετά να την ξαναπουν, σαν να την έλεγαν σε ένα φίλο τους που δεν την έχει ακούσει ποτέ ξανά.

- Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας, η εξάσκηση και η καθοδήγηση είναι κρίσιμης σημασίας στην εκμάθηση αναδιήγησης. Η εξάσκηση, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, αφορά στην επανάληψη της δραστηριότητας, το περιεχόμενο της καθοδήγησης ως εκ τούτου είναι το στοιχείο εκείνο που κρίνει την αποτελεσματικότητα της εξάσκησης (Morrow, 1985). Η αναδιήγηση δεν είναι μια δεξιότητα που αναδύεται φυσικά στην προσχολική ηλικία, η επίδραση των παραπάνω παραγόντων φαίνεται ότι υποβοηθούν ένα παιδί αυτής της ηλικίας να αναδιηγηθεί την ιστορία που άκουσε ολοκληρωμένα και σωστά (Morrow, 1985, 1986). Η καθοδήγηση μπορεί να έχει το χαρακτήρα του διαλόγου και της συζήτησης, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επεξηγήσουν στα παιδιά τη θέση και το ρόλο των δομικών στοιχείων σε μια ιστορία (Morrow, 2005). Χρειάζεται όμως ο εμπλουτισμός της καθοδήγησης με οπτικά βοηθήματα, όπως σχεδιαγράμματα ροής με τα κύρια γεγονότα της ιστορίας, συμβολικά αντικείμενα που συνδέονται με πρόσωπα και δράσεις κ.λ.π. Τα οπτικά βοηθήματα υποβοηθούν στην κατανόηση του περιεχομένου και της δομής της ιστορίας και ενισχύουν το αποτέλεσμα της αναδιήγησης, διότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας διευκολύνονται από την παρουσία των αναπαραστάσεων με τη συμβατική τους μορφή (Gibson, Cold, & Sgouros, 2003; Morrow & Cambrell, 2004). Η οπτικοποίηση της διαδικασίας της αναδιήγησης είναι ένας παράλληλος δρόμος με τη λεκτική έκφραση, που καθοδηγεί και προσανατολίζει τη σκέψη του παιδιού, τόσο σε σχέση με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας, όσο και με τη λογική διαδοχή τους. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν κάρτες όπου αναγράφονταν λέξεις σχετικές με τα βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας και ενδεικτικές εικόνες που αναπαριστούσαν τα σημαντικά γεγονότα της. Είναι ουσιώδες τα οπτικά

βοηθήματα να εισάγονται από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας, για να συνδέουν τα παιδιά το τμήμα της ιστορίας που ακούν με το οπτικό βοήθημα και το δομικό στοιχείο που αντιπροσωπεύει (Morrow, 2005). Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στα παιδιά ένα ολοκληρωμένο πρότυπο για την αναδιήγησή τους. Η εξάσκηση είναι η συνέχεια μιας αποτελεσματικής καθοδήγησης. Ξεκινά με την πλήρη υποστήριξη του παιδιού στην πρώτη αναδιήγησή του με βάση οπτικά και λεκτικά βοηθήματα. Στη συνέχεια, όσο κατακτά το παιδί αυτή τη δεξιότητα, τα βοηθήματα και η υποστήριξη υποχωρούν και δίνουν το «χώρο» τους σε γνωστικές διεργασίες που πραγματοποιούνται πλέον αυτόματα, εφόσον ο μηχανισμός δόμησης της ιστορίας έχει εμπεδωθεί (Morrow & Cambrell, 2004).

- Η διαδικασία της οργάνωσης των γεγονότων της πλοκής πρέπει να υποβοηθείται από τον/την εκπαιδευτικό με διάφορες τεχνικές ώστε το παιδί να κατορθώσει να ανακαλέσει όλα τα γεγονότα της ιστορίας αλλά και με σωστή σειρά. Τέτοιες τεχνικές μπορεί να είναι η αξιοποίηση των εικόνων της ιστορίας (Brown, 1975) ή ανάταση δακτύλου του χεριού για κάθε ένα επεισόδιο της ιστορίας (όπως εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα) ή τοποθέτηση μιας διαφορετικής χρωματιστής κορδέλας για κάθε ένα γεγονός ή η τοποθέτηση ενός συμβολικού αντικειμένου που να αντιπροσωπεύει το κάθε γεγονός κ.λ.π (Rowe, 1998· Welsch, 2008). Έτσι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η πλοκή είναι μια σειρά γεγονότων που το ένα ακολουθεί το άλλο.

- Ο γραπτός λόγος, με τη συμβατική του μορφή, μπορεί να έχει μια δυναμική θέση στη διαδικασία της μάθησης κατά την προσχολική περίοδο (Neuman, & Roskos, 1997· Neuman, 1998). Η συμβολή του γραπτού λόγου στην απομνημόνευση, στη διαδικασία ανάκλησης και στην εκμάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι σημαντική. Αρκεί να έχει περιορισμένη έκταση (μικρές λέξεις), εστιασμένο στόχο (λέξεις κλειδιά) και να αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης δραστηριότητας, διότι η προσχολική βαθμίδα δεν πρέπει να σχολιοποιηθεί.

- Η ανάγνωση ιστοριών είναι μια δραστηριότητα που συμβάλει σημαντικά στο γραμματισμό των παιδιών, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική τους βαθμίδα (Bowman, Donovan & Burns, 2000· Snow, Griffin & Burns, 1998· Yaden, Rowe & McGillivray, 2001). Υπάρχει μια τεράστια ποικιλία βιβλίων που μπορούν να υπηρετήσουν τον στόχο που θέτει ο/η εκπαιδευτικός σε κάθε ανάγνωση. Πέρα από τους επιμέρους στόχους, η κατανόηση και η μάθηση πρέπει να είναι παρούσες. Σε αυτή την κατεύθυνση η αναδιήγηση είναι μια πολύτιμη διδακτική τεχνική και ένα αδιαμφισβήτητο αξιολογικό «εργαλείο». Στην παρούσα εργασία προτάθηκαν συγκεκριμένοι τρόποι που καθιστούν εφικτή την εκμάθηση αυτής της

δραστηριότητας στην προσχολική ηλικία. Με δεδομένο ότι η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας ωφελεί γνωστικά και γλωσσικά τα παιδιά, απώτερος στόχος της παρούσας μελέτης είναι να προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης ένα αποτελεσματικό «εργαλείο» υποστήριξης και ενίσχυσης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των παιδιών. Μια τεχνική η οποία έχει τη δυνατότητα να γίνει καθημερινή πρακτική στην προσχολική τάξη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. (8<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιρέϊγ Σαβέρ (2004). Τα ζωτικά του δάσους. Στο Μαρί-Ζοζέ Σακρέ (εκδ.). *Το νησί των παραμυθιών*. Μ. Καρακώστα (μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2001). Ανάγνωση ιστοριών και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.). *Η Έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία* (τόμος Α) (σελ. 55-65). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Μότσιου, Β. 1994. *Στοιχεία λεξικολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ντολιοπούλου Ε. (2004). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Nespor, M. (1999). Φωνολογία. Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα. Α. Ράλλη (επιμ.). Α. Ράλλη, Α. Νάτσης, και Α. Παπασταύρου (μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ., & Βαρλόκωστα, Σ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαθανασοπούλου, Μ. (2003). *Τι κι αν είμαι ασβός*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Λευκωσία.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (1993). Η ανάδυση του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα: Η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού. *Γλώσσα*, 37, 21-39.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999α). *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, Δομή και Χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στο κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών- Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιβροπούλου, Ε. & Τσαπακίδου, Α. (2009). Η ανάγνωση / κατανόηση των μύθων στο νηπιαγωγείο μέσω παιγνιώδους διδακτικής παρέμβασης. Στο Ε. Close, G. Couvalis, G. Frazis, M. Palaktsoglou, and M. Tsianikas (eds.). *Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies* (p.p. 501-514). Flinders University Department of Languages - Modern Greek: Adelaide.
- Τάφα, Ε. (2001). *Η ανάγνωση και η γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τάφα, Ε. (2001). Ανάγνωση ιστοριών στο νηπιαγωγείο: οι τεχνικές της ερώτησης. Στο Π. Παπούλια – Τζελέπη (Επιμ.). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια* (σελ. 99-116). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Τζουριάδου, Μ. (1994). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.
- Τσιλιμένη, Τ (2004). *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό νεανικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Χλαπάνα, Ε. (2005). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης ιστοριών από παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης: η συμβολή τους στην κατανόηση του κειμένου από παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

### **Ξενόγλωσση**

- Anderson, R., Reynolds, R., Schallert, D. & Goetz, E. (1977). Frameworks for comprehending discourse. *American Educational Research Journal*, 4, 367-381.
- Allesio, J. (1996). *Retelling in the improvement of reading comprehension scores of urban, lower socio- economic fourth graders*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 394 135).
- Allor, H. & McCathren, R. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School & Clinic*, 2, 72-79.
- Altoe, G., Florit, E., Levorato, M. & Roch, M. (2009). Listening comprehension in preschoolers: the role of memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 935-951.
- Apel, K., Wolter, J. & Masterson, J. (2006). Effects of phonotactic and orthotactic probabilities during east mapping on 5-year-olds' learning to spell. *Developmental Neuropsychology*, 1, 21-42.
- Applegate, M., Quinn, K. & Applegate, A. (2006). Profiles in comprehension. *The Reading Teacher*, 1, 48-57.
- Aram, D. & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.
- Au, K. & Mason, J. (1981). Social organizational factors in learning to read: the balance of rights hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 1, 115-152.

- Baker, L., Mackler K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology, 5*, 415-438.
- Bartlett, F. (1932/1961). *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press.
- Beck, R., Alison, K. & Stewart, C. (1998). Improving 5 years old narrative recall 7 comprehension. *Journal of Applied Developmental Psychology, 4*, 543-569.
- Beck, I. & McKeown, M. (2001). Text talk: capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher, 1*, 10-20.
- Beck, I., McKeown, M. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life*. New York: The Guilford Press.
- Bellon, M. & Ogeltree, B. (2000). Repeated storybook reading as an instructional method. *Intervention in School & Clinic, 2*, 75.
- Biegler, L. (1998). *Implementing dramatization as an effective storytelling method to increase comprehension*. Kean University. (ERIC Document Reproduction Service No ED 417 377).
- Blachowicz, C. & Obrochta, C. (2005) Vocabulary visits: virtual field trips for content vocabulary development. *The Reading Teacher, 3*, 262 – 268.
- Blake, J., MacDonald, S., Bayrami, L., Agosta, V. & Milian, A. (2006). Book reading styles in dual-parent and single-mother families. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 501–515.
- Blewitt, P., Rump, K., Shealy, S. & Cook, S. (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*, 294-304.
- Bodrova, E. & Leong, D. (1996). *Tools of the mind: A Vygotskian approach to early childhood education*. NJ: Prentice Hall.
- Bower, G. (1976). Experiments on story understanding and recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 28*, 511-534.
- Bowman, B., Donovan, M. & Burns, M. (2000). *Eager to learn: educating our preschoolers*. Washington DC: National Academy Press.
- Bronian, B. (2005). *Ο Ατσίδας και ο λαθρεπιβάτης*. Β. Τασιόπουλος (μτφ.). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Brown, A. (1975). Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children. *Child Development, 46*, 156-166.

- Bus, A. (2001). Joint caregiver–child storybook reading: a route providing materials to extend the book-reading ex- to literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.). *The handbook of early literacy research* (p.p. 179-191). New York: Guilford Press.
- Bus, A., van Ijzendor, M. & Pellegrini, A. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-24.
- Cambell, R. (1990). Children’s involvement in classroom story readings. *Early Years*, 1, 9-12.
- Carpenter, P. Just, M. & Shell, P. (1990). What intelligence test measure: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices test. *Psychological Review*, 3, 404-431.
- Carr, C. (2003). *Journaling as a tool to improve story comprehension for kindergarten students*. Ph.D. Dissertation. East Tennessee State University. <http://etd-submit.etsu.edu> (Ανασέρθηκε 15/6/2008).
- Carrell, P. (1982). Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33, 183-201.
- Cartwright, D. (1953). Analysis of qualitative material In L. Festinger, & D. Katz (Eds.), *Research methods in the behavioral sciences* (p.p. 421-470). New York: The Dryden Press.
- Casasanto, D., Fotakopoulou, O. & Boroditsky, L. (2010). Space and time in the child's mind: evidence for a cross-dimensional asymmetry. *Cognitive Science*, 3, 387 DOI: [10.1111/j.1551-6709.2010.01094.x](https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01094.x) (Ανασέρθηκε 2/8/2010).
- Caspe, M. (2009). Low – income Latino mother’s booksharing styles and children’s emergent literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*. In Press, Published by Elsevier Inc.
- Caton, M., Crowe, L. & Haar, S. (2002). Comparison of preschool children’s story retelling following one versus three exposures to an unfamiliar story. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*. <http://www.kon.org/> (Ανασέρθηκε 15/6/2008).
- Chomsky, C. (1972). Stage on language development and reading exposure. *Harvard Educational Review*, 42, 1-33.
- Clay, M. (1991). *Becoming literate*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Connor, C., Morrison, F. & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children’s emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 4, 665- 689.
- Conrad, N. (2007). Fostering emergent literacy through parent/child reading relationships. *Enduring Bonds*, 1, 107-127.

- Crook, C. (2002). Deferring to resources: collaborations around traditional vs. computer-based notes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 64–76.
- Coyen, M., McCoach, B. & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disabilities Quarterly*, 2, 74 – 88.
- Cullinan, B. (1989). Literature for young children. In D.S. Strickland and L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: young children learn to read and write* (p.p. 96-159). Newark, DE: International Reading Association.
- Cunningham, A. & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- de Jong, P. & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 38, 389-414.
- DeBruin-Parecki, A. (2009). Establishing a family literacy program with a focus on interactive reading: the role of research and accountability. *Early Childhood Education*, 36, 385–392.
- De Temple, J. & Snow, C. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: parents and teachers* (p.p. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Temple, J. & Tabors, P. (1996). *Children's story retelling as a predictor of early reading achievement*. Paper presented at the Biennial meeting of the international society for the study of behavioural development, Quebec City, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 403 543).
- Dickinson, D. (2001). Book reading in preschool classrooms: is recommended practice common? In D. Dickinson, and T. Patton, (Eds.). *Young children learning at home and school. Beginning Literacy with Language* (p.p.175-203). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D., Bryant, D., Peisner-Feinberg, E., Lambert, R. & Wolf, A. (1999). *Phonemic awareness in Head Start children: relationship to language and literacy and parenting variables*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Dickinson, D.K., De Temple, J.M., Hirschler, J.A. & Smith, M.W. (1992). Book reading with preschoolers: co construction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 323-346.
- Dickinson, D. & Keebler, R. (1989). Variation in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes*, 12, 353-375.



- Dickinson, D. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes. *Young Children*, 2, 10-18.
- Donovan, C. & Smolkin, L. (2001). Genre and other factors influencing teachers' book selections for science instruction. *Reading Research Quarterly*, 36, 412-440.
- Doyle, B. & Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 6, 554-564.
- Duke, N. & Kays, J. (1998). "Can i say 'once upon a time'?". Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 295-318.
- Dymoc, S. (2007). Teaching tips. Comprehension strategy instruction: teaching narrative structure awareness. *The Reading Teacher*, 2, 161-167.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Emery, D. (1996). Helping readers comprehend stories from the characters perspectives. *The Reading Teacher*, 49, 534-541.
- Evans, M. & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology*, 2, 89-95.
- Evans, M., Williamson, K. & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 1, 106-129.
- Ezell, H. & Justice, L. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 9, 36-47.
- Fay, D. & Frese, M. (2001). The concept of Personal Initiative. An overview of validity studies. *Human Performance*, 1, 97-124.
- Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqi, J. & Share, D. (1993). Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 1, 70-79.
- Fletcher, K. & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: a conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103.

- Galda, L. & Cullinan, B. (2002). *Literature and the child* (5th ed), California: Wadsworth.
- Gambrell, L. & Bales, R. (1986). Mental imagery and the comprehension monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 11, 454-464.
- Gambrell, L. & Jawitz, P. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 264-276.
- Gambrell, L., Kapinus, B. & Koskinen, P. (1991). Retelling and reading comprehension of proficient and less proficient readers. *Journal of Educational Research*, 6, 256-362.
- Gambrell, L., Miller, D., King, S. & Thompson, J. (1989). *Verbal rehearsal and reading comprehension performance*. Paper presented at the National Reading Conference. Austin, T.X.
- Gambrell, L., Pfeiffer, W. & Wilson, R. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, 4, 216-220.
- Ganea, P., Pickard, M. & Deloache, J. (2008). Transfer between picture books and the real world. *Journal of Cognition and Development*, 1, 46-66.
- Gazella, J. & Stockman, I. (2003). Children's story telling under different modality and task conditions: implications for standardizing language sampling procedures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 61-72.
- Gibbons, J., Anderson, D., Smith, R., Field, D. & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57, 1014-1023.
- Gibson, A., Gold, J., & Sgouros, C. (2003). *The power of story retelling*.  
nationalserviceresources.org/
- Gill, S. (2008). The comprehension matrix: a tool for designing comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 2, 106-113.
- Goodman, Y. (1982). Retellings of literature and the comprehension process. *Theory into Practice*, 4, 301-307.
- Green, C. & Halsall, S. (1991). Literature's role in the language and cognition of the young child. *Early Development and Care*, 67, 39-52.
- Groenou, M. (1995). "Tell me a story" Using children's oral culture in a preschool setting. *Montessori Life*, 3, 19-21.
- Guthrie, J., Wigfield, A. & Perencevich, K. (2004). Scaffolding for children's motivation development in reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.),

- Motivating reading comprehension: Concept Oriented Reading Instruction* (p.p. 55-86). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Haden, C., Reese, E. & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: stylistic differences over time and across texts. *Discourse processes*, 21, 135–169.
- Hagtvet, E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505–539.
- Hammett, L., van Kleeck, A. & Huberty, C. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: a cluster analysis study. *Reading Research Quarterly*, 4, 442-468.
- Hansen, J. (2004). "Tell me a story" *Developmentally appropriate retelling strategies*. New Jersey: International Reading Association.
- Hargrave, A. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 75-90.
- Harn, J. (2006). *Effects of repeated storybook reading on the story retelling of children from low income environments*. Florida State University. <http://dscholarship.lib.fsu.edu/> (Ανασέρθηκε 15/6/2008).
- Hindman, A., Connor, C., Jewkes, A. & Morrison, F. (2008). Untangling the effects of shared book reading: multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350.
- Hoffman, P. (1997). Phonological intervention within storybook reading. *Topics in Language Disorders*, 2, 69–88.
- Hoshino, V. (2006). *Developing language and literacy through retelling*. [www.sfedfund.org/](http://www.sfedfund.org/) (Ανασέρθηκε 15/6/2008).
- Iannucci, C. (2007). *Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten* [www.readingrockets.org/](http://www.readingrockets.org/) (Ανασέρθηκε 13/7/2009).
- Irwin, P. & Mitchell, J. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading*, 26, 391-396.
- Isbell, R., Lindauer, L., Lowrance, A. & Sobol, J. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 3, 157 – 163.
- Jalongo, M. (2007). *Early childhood language arts* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Jalongo, M., Fennimore, B. & Stamp, L. (2004). The acquisition of literacy: Reframing definitions, paradigms, ideologies, and practices. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.). *Contemporary perspectives on language education and language policy in early childhood education* (p.p. 65–86). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Joffe, V. (2009). Explicit print referencing enhances early literacy in preschoolers *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 3, 145 – 150.
- Johnson, R. (1988). Story retelling: innovation in a learning technology context *Early Child Development and Care*, 1-4, 53-58.
- Jonassen, D. (1997). "Instructional Design Models for Well-Structured and Ill-Structured Problem-Solving Learning Outcomes". *Educational Technology Research and Development*, 1, 65–94
- Justice, L. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, 23, 87–106.
- Justice, L. & Ezell, H. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 257-269.
- Justice, L. & Ezell, H. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Justice, L. & Ezell, H. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 185-193.
- Justice, L., Kaderavek, J., Xitao, F., Sofka, A. & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom – based teacher – child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 1, 67-85.
- Justice, L., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: an efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Justice, L., Pence, K., Beckman, A., Skibbe, L. & Wiggins, A. (2005). *Scaffolding with story books: a guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association.
- Justice, L., Pullen, P. & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 3, 855-866.

- Justice, L., Skibby, L., Canning, A. & Lankford, C. (2005). Pre-schoolers, print and storybooks: an observational study using eye movement analysis. *Journal of Research in Reading, 3*, 229-243.
- Justice, L., Weber, S., Ezell, H. & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 1*, 30-40.
- Kaderavek, J. & Justice, L. (2005). The effect of book genre in the repeated readings of mothers and their children with language impairment: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy, 1*, 76-92.
- Kaderavek, J. & Sulzby, E. (1998) Child joint book reading: an observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 7*, 33-47.
- Kalmbach, J. (1986). Getting at the point of retellings. *Journal of Reading, 3*, 326-333.
- Keene, E. & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ketch, A. (2005). Conversation: the comprehension connection. *The Reading Teacher, 1*, 8-13.
- Kirchner, D. (1991). Reciprocal book reading: a discourse-based intervention strategy for children with atypical language development. In T. Gallagher (Ed.) *Pragmatics of language: clinical practice issues* (p.p. 307-332). San Diego, CA: Singular.
- Klesius, J. & Griffith, P. (1996). Interactive storybook reading for at risk learners. *The Reading Teacher, 7*, 552-560.
- Kuldanek, K. (1998). *The effects of using a combination of story frames and retelling strategies with learning disabled students to build their comprehension Ability*. N.J: Kean University.
- Lane, H. & Wright, T. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher, 7*, 668-675.
- Laseman, P. & de Jong, P. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.). *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (p.p. 71- 93). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lo, E. (1997). *Individual difference in the social construction of knowledge with young children over a storybook reading*. Paper presented at the annual meeting in the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410 519).

- Lynch, J. & van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive development*, 22, 323–340.
- Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M. & Lorch, E., (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365.
- Mandler J. & Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed. Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111- 157.
- Marjanovic- Umek, L., Krahjc, S. & Fekonja, U. (2002). *Developmental levels of the child's storytelling*. Annual meeting of the European Early Childhood Education Research Association, Lefkosia, Cyprus. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 468 907).
- Martinez, M. & Teale, W. (1989). Classroom storybook reading: the creation of text and learning opportunities. *Theory into Practice*, 2, 126-134.
- Martinez, M. & Teale, W. (1993). Teacher storybook reading style: a comparison of six teachers. *Research in the Teaching of English*, 27, 175-199.
- McConaughy, S. (1980). Using story structure in the classroom. *Language Arts*, 57, 157-164.
- McFadden, T. (1998). Sounds and stories: teaching phonemic awareness in print contexts. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 5–13.
- McGee, L. (1992). Exploring the literature-based reading revolution (focus on research). *Language Arts*, 69, 529-537.
- McGee, L. & Morrow L. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford Press.
- McGee, L. & Purcell-Gates, V. (1997). “So what’s going on in research on emergent literacy?.” *Reading Research Quarterly*, 32, 310–318.
- McGee, L. & Richgels, D. (2003). *Designing early literacy programs. Strategies for at – risk preschool and kindergarten children*. New York: The Guilford Press.
- McGee, L. & Schickedanz, J. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 8, 742- 751.
- McKeown, M. & Beck, I. (2003). Taking advantage of read-alouds to help children make sense of decontextualized language. In A. van Kleeck, A. A.Stahl, & E. B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: parents and teachers* (p.p. 159–176). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McMasrer, J. (1998). “Doing” literature: using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 7, 574-584.
- McVee, M., Dunsmore, K. & Gavelek, J. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 4, 531-566.

- Meagher, S., Arnold, D., Doctoroff, G. & Baker, C. (2008). The relation between maternal beliefs and behaviour during shared reading. *Early Education and Development, 1*, 138-160.
- Meyer, L., Wardrop, J., Stahl, S. & Linn, R. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research, 88*, 69-85.
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning*. Portland, ME: Stenhouse.
- Morrow, L. (1985). Retelling stories: a strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *Elementary School Journal, 5*, 647-661.
- Morrow, L. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior, 2*, 135-152.
- Morrow, L. (1987). The effect of small group story reading on children's questions and comments. In S. McCormick & J. Zutell (Eds.). *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction: Thirty-seventh yearbook of the National Reading Conference* (p.p. 77-86). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Morrow, L. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly, 23*, 89-107.
- Morrow, L. (1989). Using story retelling to develop comprehension. In K.D. Muth (Ed.). *Children's comprehension of text: research into practice*. Newark, DE: International Reading Association.
- Morrow, L. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In M. L. Morrow & J. Smith (Eds.). *Assessment for instruction in early literacy* (p.p. 110-134). MJ: Prentice-Hall.
- Morrow, L. (1992). The impact of a literature based program on literacy achievement, use of literature and attitudes of children of minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 2*, 250- 275.
- Morrow, L. (2005). *Literacy Development in the Early Years: helping Children read and write* (5<sup>th</sup> Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Morrow, L. (2007). *Developing Literacy in Preschool*. The Guilford Press.
- Morrow, L. & Gambrell, L. (2004). *Using children's literature in preschool. Comprehending and enjoying books*. Newark, DE: International Reading Association.
- Morrow, L., Gambrell, L., Kapinus, B., Koskinen, P., Marshall, N. & Mitchell, J. (1986). Retelling: a strategy for reading instruction and assessment. In J.A. Niles & R.V. Lalik (Eds). *Solving problems in literacy: learners, teachers and researchers. Thirty-fifth*

- yearbook of the National Reading Conference* (p.p. 73-79). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Morrow, L. & Smith, J. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 3, 213-235.
- Moschovaki, E. (1996). *Teacher's story reading styles and their impact on young children's language, attention, participation and cognitive involvement*. P.h. D. Dissertation. University of Bristol.
- Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005). Young children's cognitive engagement during classroom book reading: differences according to various types of books. *Early Childhood Research and Practice*, 1, 1-16.
- Moschovaki, E., Meadows, S. & Pellegrini, A. (2007). Teachers' affective presentation of children's books and young children's display of affective engagement during classroom book reading. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 405-420.
- Moss, B. (1997). A qualitative assessment of first graders' retelling of expository text. *Reading Research and Instruction* 1, 1-13.
- Myers, P. (2005). The princess storyteller, Clara clarifier, Quincy questioner and Wizard: reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher*, 4, 314-324.
- National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups (No. 00-4754). Washington, DC: National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development. In *Exploring the reach of Scientifically based Reading Research in title Schools*. [www.nationalreadingpanel.org/](http://www.nationalreadingpanel.org/) (Ανασύρθηκε 10/6/2008).
- Natsiopoulou, T., Souliotis, D., Kyridis, A. & Hatzisavvides, S. (2006). Reading children's book to the preschool children in greek families. *International Journal of Early Childhood*, 2, 69-79.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA, Sage Press.
- Neuman, S. (1998). How can we enable all children to achieve? In S.B. Neuman & K.A. Roskos (Eds.). *Children achieving: best practices in early literacy* (p.p. 10-32). Newark: International Reading Association.
- Neuman, S. (1999). Books make a difference: a study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 3, 286-311.



- Neuman, M. & Neuman, D. (2009). More than just storybooks promoting emergent literacy skills in the home. *Childhood Education, 4*, 257-259.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young readers and writers. *Reading Research Quarterly, 32*, 10-32.
- Owociki, G. (1999). *Literacy through play*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology, 45*, 255-287.
- Palinscar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 2*, 117-175.
- Pappas, C. (1991). Fostering full access to literacy by including information books. *Language Arts, 68*, 449-461.
- Paris, A. & Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 1*, 36-76.
- Partridge, H. (2004). Helping parents make the most of shared book reading. *Early Childhood Education Journal, 1*, 25- 30.
- Pearman, C. (2001). Click and turn the page: an exploration of multiple storybook literacy. *Reading Research Quarterly, 2*, 152-183.
- Pearson, P. (1982). A primer for schema theory. *Volta Review, 84*, 25-34.
- Pellegrini, A. & Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal, 19*, 443-452.
- Pemberton, E. & Watkins, R. (1987). Language facilitation through stories: recasting and modelling. *First Language, 7*, 79-89.
- Penno J., Wilkinson, I. & Moore D. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology, 94*, 23-33.
- Pentimonti, J. & Justice, L. (2009). Teacher's use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 4*, 241-248.
- Phillips, D. (1998). How, why, what, when, and where: perspectives on constructivism in psychology and education. *Issues in Education, 3*, 151-194.
- Phillips, L., Norris, S. & Anderson, J. (2008). Unlocking the door: is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology, 2*, 82-88.
- Phillips, B., Lonigan, C. & Wyatt, M. (2009). Predictive validity of the Get Ready to Read! Screener: concurrent and long-term relations with reading-related skills. *Journal of Learning Disabilities, 42*, 133-147.

- Phillips, G. & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, 196–212.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (Trans: M. Cook). New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1967). *The child's conception of the world*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- Piaget, J. (1973). *Memory and intelligence*: New York: Basic Books.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research* (p.p. 545-562). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., Johnson, C., Symons, S., McGolorick, J. & Kurita, J. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90, 3-32.
- Pressley, M., Hogan, K., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J. & Ettenberger, S. (1996). The challenges of instructional scaffolding: the challenges of instruction that supports student thinking. Special issue: constructivism and students with special needs: *Issues in the Classroom*, 3, 138–146.
- Pressley, M. & Hilden, K. (2002). How can children be taught to comprehend text better? In M.L. Kamil, J.B. Manning & H.J. Walberg (Eds.). *Successful reading instruction* (p.p. 33-53) Greenwich, CT: Information Age.
- Price, J., Roberts, J. & Jackson, S. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190.
- Price, L., van Kleeck, A. & Huberty, C. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: a comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44, 171–194.
- Probst, R. (1987). "Transactional theory in the teaching of literature". Digest, NCTE/ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Ragnhild, S. (2005). *Αουτς*. Κ. Παύλος (μτφ.). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Raven, J. (1936). *Mental tests used in genetic studies: The performance of related individuals on tests mainly educative and mainly reproductive*. MSc Thesis. University of London.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20–28.

- Reese, E., Cox, A., Harte, D. & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: parents and teachers* (p.p. 37–57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J. & Schaughency, E. (2009). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 6, 627-644.
- Rego, L. & Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntactic, and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology in Education*, 8, 235-246.
- Reynolds, R., Taylor, M., Steffensen, M., Shirey, L. & Anderson, R. (1982). Cultural schemata and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 3, 353-366.
- Rhodes, L. & Shanklin, N. (1993). *Windows into literacy: assessing learners, K–8*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Richert, R., Shawber, A., Hoffman, R. & Taylor, M. (2009). Learning from fantasy and real characters in preschool and kindergarten. *Journal of Cognition and Development*, 1–2, 1–26.
- Richgels, D., Poremba, K. & McGee, L. (1996). Kindergartners talk about print: phonemic awareness in meaningful contexts. *The Reading Teacher*, 8, 632–642.
- Roach, K. & Snow, C. (2000). *What predicts fourth grade reading comprehension?* Paper presented at the annual conference of the American Education Research Association, New Orleans.
- Robbins, C. & Ehri, L. (1994). Reading storybooks to kindergarteners help them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 1, 54- 65.
- Roberts, J., Jurgers, J. & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Roehe, S. (2005). *Ποτέ πια δεν θα μαλώσουμε*. Β. Τασιόπουλος. (μτφ.). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Rog, L. (2001). *From early illiteracy instruction in kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rosenblatt, L. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 4.
- Rosenblatt, L. (1988). Writing and reading: the Transactional theory. In J. Mason, (Ed.), *Reading and Writing Connections* (p.p. 153-176). Newton, MA: Allyn and Bacon.

- Roser, N. & Martinez, M. (1985). Roles adults play in preschoolers' response to literature. *Language Arts*, 5, 485-490.
- Roser, N., Martinez, M., Fuhrken, C. & McDonnold (2007). Characters as guides to meaning. *The Reading Teacher*, 6, 548- 559.
- Roskos, K. & Christie, J. (2000). *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). Examining the play–literacy interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 59–89.
- Roskos, K., Tabors, P. & Lenhart, L. (2004). *Oral language and early literacy in preschool. Talking, reading and writing*. Newark: International Reading Association.
- Rowe, D. (1998). The literate potentials of book – related dramatic play. *Reading Research Quarterly*, 33, 10-35.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.). *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (p.p. 211-236). New York: Academic Free Press.
- Sadoski, M. (1985). The natural use of imagery in story comprehension and recall: replication and extension. *Reading Research Quarterly*, 20, 658-667.
- Sadoski, M., Goetz, E. & Avila, E. (1995). Concreteness effects in text recall: dual coding or context availability? *Reading Research Quarterly*, 30, 278-288.
- Sadow, M. (1982). The use of story grammar in the design of question. *The Reading Teacher*, 35, 518-521.
- Samuels, S. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In B. Ruddell, M. Ruddell & H. Singer (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., p.p. 816-837). Newark, DE: International Reading Association.
- Scarborough, H. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245–302.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 1, 59–87.
- Sénéchal, M. & Cornell, E. (1993). Vocabulary acquisition through sharing reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 4, 360-374.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445–460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, E. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*, 520–536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*, 96–116.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-aloud in kindergarten. *Elementary School Journal, 2*, 97-113.
- Silvern, S. (1985). Parent involvement and reading achievement: A review of research and implications for practice. *Childhood Education, 1*, 44-50.
- Silver, C., Duncan, R. & Chinn, C. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark. *Educational Psychologist, 2*, 99–107.
- Simmons, D. & Kame'enui, E. (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs. Bases and basics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sipe, L. (2000). The construction of literacy understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read alouds. *Reading Research Quarterly, 35*, 252-275.
- Sipe, L. (2000b). "Those two gingerbread boys could be brothers" How children use intertextual connection during story-book read alouds. *Children's Literature in Education, 31*, 73-90.
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher, 5*, 476-483.
- Skarakis-Doyle, E. (2002). Young children's detection of violations in familiar stories and emerging comprehension monitoring. *Discourse Processes, 2*, 175-197.
- Skarakis-Doyle, E. & Dempsey, L. (2008). Assessing story comprehension in preschool children. *Topics in Language Disorders, 2*, 131-148.
- Smith, S., Simmons, D. & Kame'enui, E. (1998). Phonological awareness: instructional and curricular basics and implications. In D. C. Simmons & E. J. Kame'enui (Eds.). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (p.p.129-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Smolkin, L. & Donovan, C. (1993). *Responses of first graders to information and picture storybooks within a classroom context*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC.
- Smolkin, L. & Donovan, C. (2000). *The contexts of comprehension: information book read alouds and comprehension acquisition* (CIERA Report No. 2009). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Smolkin, L. & Donovan, C. (2001). The contexts of comprehension: the information book read aloud, comprehension acquisition, and comprehension instruction in a first-grade classroom. *Elementary School Journal*, 2, 97 -123.
- Snow, C. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165–189.
- Snow, C., Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C., & Goldfield, B. (1983). Turn the page please: situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551-569.
- Snow, J. & Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of family literacy project on kindergarten students early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 4, 524-546.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318–337.
- Spencer, T. & Slocum, T. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32, 178 -199.
- Stadler, M. & Ward, G. (2006). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 2, 73-80.
- Stanovich, K. & Cunningham, A. (1993). "Where does knowledge come from? specific associations between print exposure and information acquisition". *Journal of Educational Psychology*, 85, 211 - 229.
- Stanton – Chapman, T. Kaiser, A. & Wolery, M. (2006). Building social communication skills in Head Start children using storybooks: the effects of prompting on social interactions. *Journal of Early Intervention*, 3, 197-212.

- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing* (p.p. 53-120). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Storch, S. & Whitehurst, G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.
- Strickland, D. & Morrow, L. (1990). Storybook reading: a bridge to literacy and language. *The Reading Teacher*, 3, 264-266.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favourite storybooks: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, 4, 458-481.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children's language skills while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.). *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (p.p. 83–109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1987). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Final report to The Spencer Foundation. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Sweet, A. & Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- Tabors, P., Snow, C. & Dickinson, D. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language* (p.p. 313 – 334). Baltimore, MD: Brookes.
- Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59, 555- 570.
- Teale, W. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: insight from research and practice. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: parents and teachers* (p.p. 114-139). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Tuovinen, J. & Sweller, J. (1999). "A comparison of cognitive load associated with discovery learning and worked examples". *Journal of Educational Psychology*, 2, 334–341.
- Ukrainetz, T. (1998). Beyond Vygotsky: what soviet activity theory offers naturalistic language intervention. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 22, 122–133.
- Ukrainetz, T., Cooney, M., Dyer, S., Kysar, A. & Harris, T. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 331–355.

- Underwood, G. & Underwood, J. (1998). Children's interactions and learning outcomes with interactive talking books. *Computers & Education*, 30, 95–102.
- van den Broek, P. (2001). *Television viewing in the development of reading comprehension*. [www.ciera.org/library/](http://www.ciera.org/library/) (Ανασύρθηκε 18/2/2010).
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. & Lorch, E. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (Eds.). *Children's reading comprehension and assessment* (p.p.107-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: parents and teachers* (p.p. 271– 320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook - sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 7, 627-643.
- van Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L. & McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1261–1271.
- van Kleeck, A., Vander Woude, J. & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85 – 95.
- Velthuijs, M. (1998). *Ο βάτραχος είναι ήρωας*. Μ. Καντανολέων (μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Veniger, B. & Gionezou, G. (2007). *Καληνύχτα Νόρι*. Μ. Παπαγιάννη (μτφ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Verhallen, M., Bus, A. & De Jong, M. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 2, 410-419.
- Vernhagen, C. K. (1989). *Development of causal reasoning in story recall and production*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 306 546).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, I., Roberts, J. & Lodder, D. (1998). Interactions of African American infants and their mothers: relations with development at 1 year of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 900–912.



- Walsh, B. & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Educational Journal*, 4, 273- 278.
- Wasik, B. (2008). When fewer is more: small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Education*, 35, 515–521.
- Wasik, B. & Bond, M. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 2, 243-250.
- Weigel, D., Martin, S. & Bennett, K. (2005). Contributions of the home literacy environment to preschool aged children’s emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 3, 4, 357-378.
- Welsch, J. (2008). Playing within and beyond the story: encouraging book-related pretend play. *The Reading Teacher*, 2, 138-148.
- Whitehurst, G. (2004). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. <http://www.readingrockets.org> (Ανασύρθηκε 18/3/2010).
- Whitehurst, G., Arnold, D., Epstein, J., Angell, A., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.
- Whitehurst, G., Crone, D., Zevenbergen, A., Schultz, M., Velting, O. & Fischel, J. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.
- Whitehurst, G., Epstein, J., Angell, A., Payne, A., Crone, D. & Fischel, J. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–559.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848–872.
- Wittrock, M. (1984). Writing and the teaching of reading. In J. Jensen (Ed.). *Composing and comprehending* (p.p. 77-83). Urbana, IL: National Conference on Research in English.
- Wollman – Bonilla, J. & Werchadlo, B. (1995). Literature re response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72, 562-570.

- Yaden, D., Rowe, D. & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of Reading Research, 3* (p.p. 425-454). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yaden, L., Smolkin, L. & Conlon, A. (1989). Preschoolers' questions about pictures, print conventions, and story text during reading aloud at home. *Reading Research Quarterly, 2*, 188-214.
- Yager, S., Johnson, D. & Johnson, R. (1985). Oral discussion group to individual transfer and achievement in cooperative learning groups. *Journal of Educational Psychology, 77*, 60-66.
- Zarra, J. (1999). *Using manipulatives to retell a story within a preschool disabilities setting*. (ERIC Educational Resources Information Center ED 427 382).
- Zeece, P. (2009). Curriculum design strategies in emergent literacy: the role of developmentally appropriate literature selections. *Early Childhood Education, 5*, 345 – 350.
- Zevenbergen, A. & Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In van Kleeck, S. A. Stahl, & F. B. Bauer (Eds.). *On reading book to children: parents and teachers* (p.p. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ziolkowski, R. & Goldstein, H. (2008). Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. *Journal of Early Intervention, 1*, 67-90.
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S. & Kaderavek, J. (2009). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 65–83.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### Κριτήριο αξιολόγησης της αναδιήγησης

Όνομα μαθητή: .....  
Τίτλος ιστορίας: .....  
Ηλικία: .....  
Σχολείο - Ημερομηνία: .....

### Γνώση της δομής της ιστορίας

#### Χρονικοί και τοπικοί προσδιορισμοί - Πλαίσιο

1. Ξεκινά την ιστορία με μια εισαγωγή .....  
2. Ονομάζει τον κύριο πρωταγωνιστή .....  
3. Ονομάζει τους άλλους χαρακτήρες της ιστορίας .....  
4. Αναφέρει τον τόπο και τον χρόνο της ιστορίας .....

#### Θέμα

5. Αναφέρει τον κύριο στόχο ή το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει ο βασικός ήρωας της ιστορίας .....

#### Πλοκή Επεισοδίων

6. Αναφέρει όλα τα γεγονότα που διαδραματίζονται στην ιστορία .....

#### Επίλυση

7. Παρουσιάζει την επίλυση του προβλήματος ή την επίτευξη του στόχου .....  
8. Αναφέρει ένα τέλος για την ιστορία .....

#### Διαδοχή

9. Αναδιηγείται την ιστορία αναφέροντας σωστά τα στοιχεία της δομής: πλαίσιο, αρχικό γεγονός, πλοκή επεισοδίων, επίλυση (Βαθμολογία: 2 για την σωστή διαδοχή των στοιχείων της δομής της ιστορίας, 1 για μερική και 0 για απουσία οποιασδήποτε εμφανούς διαδοχής των στοιχείων της δομής της ιστορίας). .....

Μεγαλύτερη δυνατή βαθμολογία του παιδιού: .....10.....

Πραγματική βαθμολογία του παιδιού: .....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### *Σύστημα κωδικοποίησης ποιοτικού ελέγχου των αναδηγήσεων*

Σχόλια πρωταγωνιστών, αντιδράσεις = ΣΠΑ

Σχόλια πρωταγωνιστών, σκέψεις = ΣΠΣ

Σχόλια πρωταγωνιστών, συναισθήματα = ΣΠΣΥΝ

Σχόλια πρωταγωνιστών, στόχοι, πεποιθήσεις = ΣΠΣΤΠΕΠ

Χαμηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, επανάληψη = ΧΕΓΕΠΕΠΑΝ

Χαμηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, κατονομασία = ΧΕΓΕΠΚΑΤ

Χαμηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, ανάκληση = ΧΕΓΕΠΑΝ

Μεσαίο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, διευκρίνιση = ΜΕΓΕΠΔ

Μεσαίο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, σύγκριση = ΜΕΓΕΠΣΥΓΚ

Μεσαίο επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, γενίκευση = ΜΕΓΕΠΓΕΝ

Υψηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, δήλωση = ΥΕΓΕΠΔ

Υψηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, αιτιολόγηση = ΥΕΓΕΠΑΙΤ

Υψηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, πρόβλεψη = ΥΕΓΕΠΠΡ

Υψηλό επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών, συμπέρασμα = ΥΕΓΕΠΣΥΜΠ

Αφηγηματικά στοιχεία, παραμυθοφράσεις = ΑΦΣΤΠΑΡ

Αφηγηματικά στοιχεία, εναλλαγή πλάγιου-ευθύ λόγου = ΑΦΣΤΕΠΕ

Αφηγηματικά στοιχεία, διάλογοι = ΑΦΣΤΔΙΑΛ

Αφηγηματικά στοιχεία, δραματοποίηση = ΑΦΣΤΔΡΑΜ

Αφηγηματικά στοιχεία, επιτονισμός = ΑΦΣΤΕΠΙΤ

Προσωπικές εκδοχές = ΠΡΕΚΔ

Βαθμός ολοκλήρωσης = Β.Ο.

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### Διαδικασία αξιολόγησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών των αναδιηγήσεων

##### Νήπιο 1

**ΑΦΣΤΠΑΡ** **ΠΡΕΚΔ**  
Μια φορά κι ένα καιρό / ήτανε ένα μικρό γατάκι και είπε: «είναι ώρα για να πάω να κοιμηθώ»/  
**ΣΠΣΤΠΕΠ** **ΣΠΑ**  
και βούρτσισε τα δόντια του για να πάει για ύπνο. / Ξάπλωσε αλλά δεν μπορούσε να  
**ΣΠΑ** **ΑΦΣΤΕΠΕ**  
κοιμηθεί και έκανε πέρα – δώθε./ Μετά πήγε στην φίλη του την κότα/ και είπε στην κότα:  
**ΑΦΣΤΕΠΕ**  
«να παίξω με τα τρία σου κοτοπουλάκια;»/ και είπε: «τέτοια ώρα, τώρα τα κοτοπουλάκια  
**ΣΠΣΤΠΕΠ** **ΣΠΑ**  
μου κοιμούνται./ θα σου δώσω αυτό για να κοιμηθείς» / Μετά πήγε στον φίλο του τον  
**ΑΦΣΤΕΠΕ**  
ελέφαντα./ Ο ελέφαντας του είπε: «Τι κάνεις τέτοια ώρα εδώ έξω; μακριά απ' το σπίτι  
**ΜΕΓΕΠΔ**  
σου;» / Και του είπε ότι δεν μπορούσε να κοιμηθεί και του έδωσε ο ελέφαντας ένα μικρό  
**ΑΦΣΤΕΠΕ**  
ελεφαντάκι./ Μετά πήγε στο φίλο του το γουρούνι και του είπε: «κοίταζε το φεγγάρι και τ'  
**ΣΠΣΤΠΕΠ**  
αστέρια πάντα είναι εκεί όταν τα χρειάζεσαι» / και είπε ευχαριστώ και πήγε να κοιμηθεί./  
**ΣΠΑ**  
Και στον ύπνο του βαστούσε ή το φτερό ή τον ελέφαντα, ή το μαξιλάρι, ή όλα μαζί. / Και  
**ΑΦΣΤΠΑΡ**  
ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα./

ΑΦΣΤΠΑΡ=2 ΣΠΣΤΠΕΠ=3 ΣΠΑ=4 ΑΦΣΤΕΠΕ=4 ΜΕΓΕΠΔ=1 ΠΡΕΚΔ=1 Β.Ο.=2

##### Νήπιο 2

**ΑΦΣΤΠΑΡ** **ΜΕΓΕΠΔ** **ΠΡΕΚΔ**  
Μια φορά και ένα καιρό/ ήτανε ένα γατάκι που το λέγανε Νόρι/ και έμενε στην άκρη του  
**ΧΕΓΕΠΕΠΑΝ**  
δάσους σ' ένα σπιτάκι / και δεν μπορούσε να κοιμηθεί το βράδυ, δεν μπορούσε να κοιμηθεί/  
**ΑΦΣΤΕΠΕ**  
και μετά πήγε στον κύριο Μπεμπένη και μετά του είπε: «πάρε ένα μαξιλάρι με φύλλα που  
**ΑΦΣΤΕΠΕ**  
είναι μαλακά» / και μετά πήγε στην κότα είπε: «να παίξω με τα κοτοπουλάκια με τα ένα,  
**ΑΦΣΤΕΠΕ**  
δύο τρία;» / και κοιμούνταν αυτά «πήγαινε να κοιμηθείς στο κρεβατάκι σου, σου δίνω ένα  
**ΑΦΣΤΔΙΑΛ**  
ονειροφτερό» / και μετά πήγε στον ελέφαντα: «δεν μπορώ να κοιμηθώ» λέει / και «πάω να  
**ΠΡΕΚΔ** **ΥΕΓΕΠΔ**  
σου δώσω ένα ελεφαντάκι» / και μετά πάει στο γουρούνι: «να κοιτάς το φεγγάρι και τα  
**ΣΠΑ**  
αστέρια που σχηματίζουνε τους φίλους σου» / και μετά πάει να ξαπλώσει στο κρεβάτι του

και μετά δεν μπορούσε να κοιμηθεί / και μετά κοιμήθηκε με το μαξιλάρι/ και με το  
**ΜΕΓΕΠΔ** **ΠΡΕΚΔ**  
γουρουνάκι το μικρό που ήτανε κούκλα / και με το φτερό και μ' αυτό που είπε το  
γουρουνάκι: «να κοιτάς τ' αστέρια και το φεγγάρι»./

ΑΦΣΤΠΑΡ=1 ΑΦΣΤΕΠΕ= 3 ΑΦΣΤΔΙΑΛ=1 ΥΕΓΕΠΔ=1 ΣΠΑ=2 ΜΕΓΕΠΔ=2  
ΠΡΕΚΔ= 3 ΧΕΓΕΠΕΠΑΝ= 1 Β.Ο.=2