



Πανεπιστήμιο Κρήτης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών- Επιστήμες της
Αγωγής:
Γλώσσα & Γραμματισμός στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Διπλωματική Εργασία: "Η αναδιήγηση
ιστοριών ως μέσο για τη δημιουργία
αφηγηματικών κειμένων από παιδιά
προσχολικής ηλικίας 4 έως 6 ετών"

Όνοματεπώνυμο: Μουντάκη Μαρία

Διδάσκουσα: Τάφα Ευφημία

A.M. : 420

Πίνακας περιεχομένων

Κεφάλαιο 1	3
Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 2	7
Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	8
2.1 Ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας	8
2.2 Κατανόηση αφηγηματικών κειμένων	16
2.3 Αναδιήγηση ιστοριών	26
2.4 Αναγκαιότητα της έρευνας	32
Κεφάλαιο 3	34
Μεθοδολογία.....	34
Σκοπός.....	34
Υπόθεση	34
Λειτουργικοί ορισμοί.....	34
Πληθυσμός και δείγμα	34
Εργαλεία-Κριτήρια Αξιολόγησης	35
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	37
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	38
Κεφάλαιο 4	43
Αποτελέσματα	43
Κεφάλαιο 5	51
Συζήτηση	51
Περιορισμοί	54
Παιδαγωγικές προτάσεις.....	54
Παράρτημα	56
Βιβλιογραφία	61
Ξενόγλωσση	61
Ελληνόγλωσση	68

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η γλώσσα σύμφωνα με την Βρετουδάκη (2017), είναι η ικανότητα κωδικοποίησης ιδεών, εκφράσεων και συναισθημάτων προκειμένου να επικοινωνήσουμε μεταξύ μας. Σε αυτό το πλαίσιο, κάποιος εκφράζει κάτι σε κάποιον ο οποίος το κατανοεί. Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες αναφορικά με την εκμάθηση της γλώσσας. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η γλώσσα σαν δραστηριότητα σχεδιάστηκε και διδάχτηκε σαν εξαρτημένη μάθηση ερεθίσματος– απόκρισης. Ο Chomsky (1986) υπεραμύνθηκε των γονιδίων, ως καθοριστικής σημασίας παράγοντα για τον προφορικό λόγο, οπότε θεωρεί ότι το άτομο γεννιέται με την ικανότητα να μιλάει. Υπάρχουν άλλες υποθέσεις, όπως η κονστρουβιστική θεώρηση του Piaget (1983) και η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Vygotsky (1989) κατά την οποία η γλώσσα είναι μια γενετική προδιάθεση, όμως η γλωσσική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα γνωστικής εξέλιξης αλλά και κοινωνικής και πολιτισμικής ικανοποίησης, που είναι αποφασιστικής σημασίας σε αυτό το γεγονός ασφαλώς καταδεικνύοντας την έμφυτη ικανότητα μίμησης των βρεφών προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι απαραίτητες γνωστικές λειτουργίες που θα επιφέρουν μόνιμες γνώσεις. Η Βρετουδάκη (2017) αναφερόμενη στον Kandel θεωρεί ότι ο συνδυασμός όλων αυτών των υποθέσεων, θα ήταν πιο αληθοφανής ώστε να στηρίζει την εξέλιξη του λόγου (Βρετουδάκη, 2017· Erbil, 2020).

Η παραγωγή αφηγηματικών κειμένων είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας των παιδιών, επειδή βασίζεται σε γλωσσικούς κώδικες υψηλότερου επιπέδου, κάτι που δεν απαιτείται στον καθημερινό διάλογο αλλά ούτε και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των ανθρώπων που τα περιβάλλουν (Βρετουδάκη, 2017). Η παραγωγή αφηγηματικών κειμένων περιλαμβάνει το πλαίσιο, δηλαδή, τον χρόνο, τον τόπο, τον πρωταγωνιστή, το γεγονός που αντιμετωπίζει ο πρωταγωνιστής, την πλοκή (δηλαδή τις προσπάθειες του πρωταγωνιστή για να επιφέρει την επίλυση του αρχικού συμβάντος/προβλήματος), και το τέλος της ιστορίας (Hutton et al., 2017). Πρόσφατες μελέτες έδειξαν επίσης ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της γνωστικής λειτουργίας και των αφηγηματικών δεξιοτήτων, επειδή οι δεξιότητες αφήγησης των παιδιών αντικατοπτρίζουν τη γλώσσα, τη γνώση και τις ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητές τους (Kalogiannakis et al., 2018).

Τα παιδιά, από την ηλικία των δύο έως έξι χρονών, εγκαταλείπουν τη μίμηση και επιχειρούν να κερδίσουν τον χώρο τους στο περιβάλλον. Ταυτόχρονα, περνούν σταδιακά από διάφορα επίπεδα γνωστικής εξέλιξης, με την αφηγηματική τους ικανότητα να αποτελεί δείκτη για την επιτυχή ολοκλήρωση κάθε σταδίου (Stein & Glenn, 1975). Γνωρίζοντας τι πρέπει να αναμένει ο εκπαιδευτικός από την απόδοση του, μπορεί να επέμβει ώστε να ενισχύσει κάθε παιδί να φτάσει στο βέλτιστο επίπεδο των δεξιοτήτων του (Τζιβινίκου, 2015). Η εξοικείωση των παιδιών με τα αφηγηματικά κείμενα καθώς και κάθε απόπειρα τους για αναπαραγωγή αυτών βοηθά στο να εμβαθύνουν στον χειρισμό του προφορικού λόγου, να υιοθετούν νέα πιο πολύπλοκα σχήματα της δομής του, να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους και την σκέψη τους καθώς επίσης και να ενσωματώνουν νέες αντιλήψεις για το εξωτερικό περιβάλλον τους και την αντίδραση τους σε καταστάσεις έξω από το προσωπικό τους πλαίσιο (Barrentine, 1996). Επιπρόσθετα, μέσω της αναδιήγησης και της παρατήρησης του βαθμού κατανόησης του κειμένου από το παιδί, ένας ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός μπορεί να διακρίνει ενδείξεις για μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες οφείλουν να διερευνώνται άμεσα από τους ειδικούς, ώστε να επιτυγχάνεται η έγκαιρη εκπαιδευτική παρέμβαση (Τζιβινίκου, 2015).

Οι προσπάθειες των παιδιών να δημιουργήσουν αφηγηματικά κείμενα ακολουθούν μια αναπτυξιακή διαδικασία. Στην αρχή τα παιδιά κάνουν μια απλή περιγραφή της συμπεριφοράς των χαρακτήρων δίχως να εμβαθύνουν στα εσωτερικά κίνητρα και στους στόχους τους (Morrow, 1985). Όπως διαπίστωσαν οι ερευνητές Botvin & Sutton-Smith (1977) στην έρευνά τους, η οργάνωση και η συνοχή των αφηγήσεων σχετίζονται με το επίπεδο ανάπτυξης της γλώσσας των παιδιών. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, οι σύνθετες αφηγηματικές δομές συνδέονται με πιο περίπλοκες γραμματικές και συντακτικές γλωσσικές δομές. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας από 3 ετών θα παράγουν πρωτόγονες αφηγήσεις επειδή δεν αναφέρονται σε δράσεις αλλά μόνο σε στατικές απεικονίσεις. Στην ηλικία των 4 ετών, η αφήγηση του παιδιού περιορίζεται στις επαναλήψεις/αναδιήγηση. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται ακόμη στη διαδικασία δημιουργίας και εμπλουτισμού της δομής της ιστορίας. Μέχρι την ηλικία των 5 ετών, οι ιστορίες των περισσότερων παιδιών θα περιέχουν πληροφορίες με βάση τα συμφραζόμενα (τοποθεσία, ώρα, πρωταγωνιστή), τα αρχικά γεγονότα και μερικές από τις προσπάθειες του πρωταγωνιστή να επιτύχουν τους στόχους τους. Ωστόσο, η συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων στην ιστορία, οι ιδέες, οι στόχοι και τα πιθανά κίνητρά τους, που αποτελούν τα στοιχεία μιας πιο περίπλοκης και πλουσιότερης αφηγηματικής δομής, δεν αναφέρονται στις αφηγήσεις των παιδιών πριν από τα 8 έτη περίπου (Takacs & Bus, 2018).

Οι ερευνητές συχνά προτείνουν διάφορα ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά) για να ενεργοποιήσουν νοητικά τα παιδιά και να εμπλουτίσουν τα αφηγηματικά κείμενα που παράγουν (Βρετουδάκη & Τάφα, 2018). Αυτά μπορεί να είναι λεκτικά στοιχεία, τεχνικές αφήγησης ή και οπτικά βοηθήματα. Ομοίως, η προβολή μιας σειράς εικονογραφημένων εικόνων ή ακόμη και η προβολή μίας μόνο εικόνας ή η παρουσίαση ενός βιβλίου άνευ κειμένου φαίνεται να υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τις προσπάθειες των παιδιών προσχολικής ηλικίας να πουν μια πλήρη ιστορία. Φαίνεται απαραίτητο να υποστηριχθούν διάφοροι τύποι οπτικών ερεθισμάτων. Από τη μία πλευρά, η λειτουργική μνήμη των παιδιών αυτής της εποχής είναι σοβαρά περιορισμένη λόγω της αδυναμίας διαχείρισης ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών και, αφετέρου, λόγω της προηγούμενης κοινωνικής τους γνώσης και της περιορισμένης τους εμπειρίας (Zivan & Horowitz-Kraus, 2020).

Σήμερα τα επιστημονικά τεκμήρια της γνωστικής ψυχολογίας και της νευροεπιστήμης είναι σε θέση να υποστηρίζουν την σημασία της ανάπτυξης του προφορικού λόγου στα παιδιά, ως μέσο για να κατακτήσουν ευκολότερα τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης καθώς επίσης και τις μεταβλητές που θα μπορούσαν να εμποδίσουν την ανάπτυξη τους (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Το έργο κάποιων ερευνητών έχει στραφεί ήδη στην αναδιήγηση για να δείξει την θετική επίδραση του στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου με αξιοσημείωτα αποτελέσματα και οι έρευνες σε παιδιά προσχολικής αγωγής που μεθόδευσαν και συστηματοποίησαν την αφήγηση παραμυθιών και την εκμάθηση της αναπαραγωγής τους ανταμείφθηκαν με την επιβεβαίωση των υποθέσεων τους (Βρετουδάκη, 2017· Morrow & Smith, 1990· Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012· Stein & Glenn, 1975).

Ενώ όμως η επιστήμη προσφέρει κάθε λόγο να επευφημείται για τα ευρήματα της, το εκπαιδευτικό πλαίσιο βρίσκεται ακόμα σε αναμονή για τις οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς που θα μεθοδεύσουν ώστε τα ευρήματα αυτά να επιφέρουν την μέγιστη βελτίωση στο πεδίο εργασίας των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης. Η εφαρμοσμένη επιστήμη στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται να έχει καθυστερήσει στο σημείο τομής, με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική να παρουσιάζεται ελλειμματική σε σχέση με τα επιστημονικά δεδομένα. Τόσο στο διεθνές, όσο και στον Ελλαδικό χώρο, η ανάγκη για στοχευμένες έρευνες που θα επιφέρουν αποδοτικές διδακτικές παρεμβάσεις στην ενίσχυση του προφορικού λόγου κατά την προσχολική εκπαίδευση κρίνεται πλέον επιτακτική. Έτσι, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καταθέσει άλλο ένα τεκμήριο για την σημασία της αναδιήγησης των παραμυθιών στην εξέλιξη του προφορικού λόγου και να επιτονίσει την ανάγκη για

συστηματοποίηση των εκπαιδευτικών τεχνικών για τα βέλτιστα αποτελέσματα και την επιστημονική τεκμηρίωση τους, ώστε να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με την μορφή οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα στην συγκεκριμένη εργασία στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά την ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα πρώτα απ' όλα, προβάλλεται η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών και έπειτα πώς μέσα από την ανάγνωση ιστοριών γίνεται η κατανόηση των δομικών της στοιχείων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται πώς η ανάγνωση ιστοριών μπορεί να ενσωματωθεί στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και στο σχολείο. Αμέσως μετά γίνεται ανασκόπηση για την κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων και πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται ποια είναι τα αφηγηματικά κείμενα, ο ορισμός της κατανόησης, οι παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση αφηγηματικών κειμένων, οι τρόποι με τους οποίους πρέπει να γίνεται η ανάγνωση αφηγηματικών κειμένων αλλά και πώς γίνεται η παραγωγή αφηγηματικών κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ακόμα, πραγματοποιείται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την αναδιήγηση ιστοριών και πιο συγκεκριμένα περιγράφεται η σημασία της αναδιήγησης ως μέσο για την κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων και επιπλέον προβάλλονται τρόποι οι οποίοι μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα αναδιήγησης των παιδιών.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός της παρούσας μελέτης ο οποίος ήταν να εξετάσει εάν η εξάσκηση στην αναδιήγηση βοηθάει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να δημιουργήσουν αφηγηματικά κείμενα τα οποία θα περιέχουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 47 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) από τα οποία τα 23 φοιτούσαν στο ένα νηπιαγωγείο αποτελούσαν την πειραματική ομάδα ενώ τα 24 παιδιά αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης τα παιδιά τα οποία ανήκαν στην πειραματική ομάδα εκπαιδεύτηκαν στα δομικά μέρη της κάθε ιστορίας που τους παρουσιάστηκε ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου όχι.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν επαλήθευσαν πλήρως την υπόθεση μας η οποία ήταν ότι τα παιδιά τα οποία μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση θα αναφέρουν κατά την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων τα δομικά στοιχεία της ιστορίας (εισαγωγή, πρωταγωνιστή, τόπο, κύριο θέμα, επίλυση, τέλος, και ακολουθία) σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.

Ναι μεν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα δομικά στοιχεία της ιστορίας που αναφέρονταν στην πλοκή της σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου όμως ως προς τα δομικά στοιχεία που αφορούσαν τους χαρακτήρες δεν παρατηρήθηκε σημαντική μεταξύ τους διαφορά. Επίσης, όσο αφορά τα επιμέρους δομικά στοιχεία της ιστορίας τα οποία ήταν η εισαγωγή, ο πρωταγωνιστής, ο τόπος, το θέμα, η επίλυση, το τέλος αλλά και η ακολουθία ο έλεγχος δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση σχεδόν σε όλα τα δομικά στοιχεία. Στο μόνο στοιχείο που δεν εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ προπειραματικής και μεταπειραματικής φάσης ήταν ο πρωταγωνιστής

Κεφάλαιο 2

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

2.1 Ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

2.1^α Η Σημασία της Ανάγνωσης

Η ικανότητα για ομιλία στα βρέφη να μεν είναι εγγενής και ξεκινάει από την βρεφική ηλικία ως απόπειρα μίμησης ήχων και τόνου όσων ακούνε, όμως μόνο με την μορφή παιχνιδιού και μέσω της επανάληψης των ήχων οι γονείς θα υποβοηθήσουν τις πρώτες ακουστικές και οπτικές εμπειρίες τους (Βρετουδάκη, 2017). Κύριος στόχος είναι να ερεθίσουν, τα ακουστικά και τα οπτικά εγκεφαλικά συστήματα διεγείροντας τις περιοχές των εγκεφαλικών συνειρμικών αισθητηριακών φλοιών, ένα πλήθος νευρικών κυκλώνων που θα εγκαταστήσουν την μνήμη αλλά και τις γνωστικές διαδικασίες που θα οδηγήσουν στην εκμάθηση της γλώσσας (Fragel-Madeira et al., 2015).

Η ανάγνωση των βιβλίων από τα πρώτα κιόλας χρόνια των παιδιών θεωρείται ύψιστης σημασίας. Βασικό είναι ότι βοηθά στην ανάπτυξη του γραμματισμού, αφού τα μικρά παιδιά χάρη σ' αυτά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και αρχίζουν να γνωρίζουν το ρυθμό της γλώσσας (Τάφα & Μανωλίτσης, 2009). Σύμφωνα με τον De Baryshe (1995) τα παραμύθια είναι ένα επιπλέον κίνητρο για τις γενικές εκφράσεις των παιδιών. Τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις αλλά και τα συναισθήματά τους (Blewitt et al., 2009). Επιπλέον, η ομιλία τους τις περισσότερες φορές είναι απλή και το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο (Fragel-Madeira et al., 2015). Τα παιδιά χάρη στον πλούτο της προφορικής ομιλίας που προσφέρουν οι ιστορίες αρχίζουν να οργανώνουν την ομιλία τους και να εκφράζονται καλύτερα (Βρετουδάκη, 2017). Η ανάγνωση βιβλίων όπως αναφέρθηκε είναι μια δραστηριότητα η οποία εξελίσσει σε πολύ μεγάλο βαθμό το λεξιλόγιο των παιδιών. Για να πετύχει αυτό θα πρέπει η ανάγνωση βιβλίων να συνδυάζεται με μετέπειτα συζητήσεις και ερωτήσεις οι οποίες θα αφορούν νέες λέξεις που παρουσιάζονται στα κείμενα. Θέτοντας ερωτήσεις στα παιδιά αυξάνεται σε μεγάλο βαθμό η γλωσσική τους εξέλιξη (Blewitt et al., 2009).

Επιπλέον, με την ανάγνωση βιβλίων τα παιδιά έρχονται σε επαφή με γλωσσικές δομές οι οποίες είναι διαφορετικές από αυτές που είχαν μάθει μέχρι εκείνη την στιγμή να χρησιμοποιούν μέσα από την καθημερινή τους επικοινωνία με ενήλικες και ομηλικούς (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Αυτές τις νέες δεξιότητες, εφόσον οι γνωστικές λειτουργίες

δεν έχουν υποστεί παθολογικές αλλοιώσεις και η διαδικασία της μάθησης εξελίσσεται ομαλά, θα τις χρησιμοποιήσουν για να αναπαράγουν τις δικές τους ιστορίες ώστε να εκφράσουν δικές τους νοητικές κατασκευές. Η αναδιήγηση μέσω των παραμυθιών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται ικανότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου, γλωσσικές δεξιότητες, εστίαση προσοχής και μνήμη (Allen et al., 2012).

Όλες αυτές οι δεξιότητες είναι προαπαιτούμενες για την κατανόηση κειμένων που έπονται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, κατά τις οποίες θα εκπαιδευτούν στην ανάγνωση και στην γραφή οι οποίες είναι επίκτητες και απαιτούν κοπιώδεις προσπάθειες από τα παιδιά. Ερχόμενα σε επαφή, όμως από νωρίς με την εκπαιδευτική εμπειρία της αναδιήγησης αρχίζουν να υπονιάζονται την συνέπεια και την σχέση μεταξύ γραπτών συμβόλων και ήχων, επίγνωση που αργότερα θα τα βοηθήσει στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου στον οποίο εμπλέκονται τόσο η γραφή, όσο και η ανάγνωση (Βρετουδάκη, 2011). Η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας και της γραφής, είναι αποτέλεσμα εκούσιας και συνειδητής εξάσκησης και βασίζεται σε δυο βασικές λειτουργίες. Η πρώτη αναφέρεται στην κατανόηση ότι το σύνολο των γραφημάτων που εμφανίζονται σε ένα κείμενο, με βάση την αλληλουχία τους και τη δομή τους, εμπεριέχουν συγκεκριμένο νόημα, και η δεύτερη αναφέρεται στη διαδικασία της ανάγνωσης και της ακρόασης, κατά την οποία η σημασία της λέξης που επαναλαμβάνεται ανασύρεται από την μνήμη του παιδιού και έτσι συμπληρώνεται η λειτουργία της κατανόησης (Τζιβινίκου, 2015).

Έπειτα, τα παραμύθια βοηθούν στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών επειδή επικαλούνται την συνειδητή ή ασυνείδητη πνευματική καλλιέργεια της γνώσης αλλά και της επιστήμης. Η πνευματική καλλιέργεια είναι μια δυναμική κατάσταση που σχετίζεται με την ανθρώπινη ύπαρξη. Στην εποχή μας, βιώνουμε καθημερινά τα δυσάρεστα αποτελέσματα της μονομερούς γνώσης, οπότε η πνευματική καλλιέργεια έχει γίνει ανάγκη ζωής. Επομένως, όσον αφορά την πνευματική καλλιέργεια των παιδιών, πρέπει να πραγματοποιηθεί πραγματική εκπαίδευση, η οποία μπορεί να ξυπνήσει τη συνείδηση, να τονώσει το μυαλό και να διευρύνει το όραμα του μέλλοντος (Dempsey, 1999).

Οι Zivan & Horowitz-Kraus (2020) επεσήμαναν ότι η παιδική λογοτεχνία, ειδικά τα παραμύθια, είναι μια καλλιτεχνική ιδέα. Μέσω της τέχνης, μπορεί κανείς να πραγματοποιήσει σκέψεις, να εκφράσει τον φόβο, τον πόνο, την αγάπη γενικότερα όλα τα συναισθήματά του. Χάρη σ' αυτή το παιδί αρχίζει να αντιμετωπίζει τη ζωή δημιουργικά χωρίς να ανησυχεί για τα γεγονότα. Μέσα από τα παραμύθια ικανοποιούνται κάποιες

βασικές ανάγκες της ανθρωπότητας όπως είναι για παράδειγμα η πνευματική ικανοποίηση γιατί απεικονίζει έναν κόσμο που ζει και δρα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και έτσι επιτρέπει στα παιδιά να τον δουν ως πραγματικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω κατάσταση τα παραμύθια είναι ένα είδος διδακτικού υλικού επειδή τα παιδιά αυτής της εποχής δεν έχουν σχηματίσει τη δική τους ύπαρξη και επιπλέον διεισδύουν στους τομείς της αισθητικής, της ιδεολογίας, της κοινωνίας, της γλωσσολογίας, της ηθικής, της φιλοσοφίας και κυρίως της ψυχής τους. Επιπλέον, ως διδακτικό υλικό, τα παραμύθια εισάγουν ερωτήσεις και βαθύτερες σκέψεις στο βιοματικό έργο τους. Μέσα από τους χαρακτήρες στα παραμύθια, τα παιδιά θα δείξουν τις συμπεριφορές, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τον εαυτό τους όταν προσπαθούν να εισέλθουν στο κοινωνικό περιβάλλον, να κατανοήσουν τις αξίες, να εισαχθούν στον πολιτισμό και τελικά να εκπαιδευτούν στη σχέση με τα πράγματα και τους ανθρώπους (Zivan & Horowitz-Kraus, 2020).

Το παιδί ακούγοντας να του διαβάζουν ένα βιβλίο θα μάθει ακόμα να σκέφτεται και θα ενθαρρύνεται ώστε να αναπτύξει μια προσεκτική προσέγγιση στην ανθρώπινη συμπεριφορά, γιατί ο αναγνώστης το βάζει μπροστά σε όλες τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι της ιστορίας, ώστε να μπορεί να τις αντιμετωπίσει. Με αυτό τον τρόπο τα παραμύθια αγγίζουν το λεπτό εσωτερικό κορδόνι, το οποίο προάγει σε μεγάλο βαθμό την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού και παίζει ευεργετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του. Με λίγα λόγια αυξάνει την κρίση του παιδιού, ενισχύει τη θέλησή του και ταυτόχρονα διεγείρει την οικειότητα κάνοντας το έτσι να νιώθει χαρούμενο (Batini et al., 2018). Με λίγα λόγια τα παραμύθια ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη των παιδιών επειδή τους αφήνουν χώρο και επίσης παραθέτουν διάφορες καταστάσεις, επιτρέποντας έτσι να σκέφτονται ελεύθερα σύμφωνα με τη δική τους προσωπικότητα, να σκέφτονται και να καθοδηγούν τις εφευρέσεις ή να βρίσκουν λύσεις (Τάφα, 2011).

Οι ιστορίες που διαβάζονται στα παιδιά περιλαμβάνουν συνήθως προβλήματα τα οποία βασίζονται στη διέγερση που λαμβάνει το παιδί από το άμεσο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους ή στη διέγερση που λαμβάνει λόγω της φύσης της ηλικίας του και των ψυχολογικών του χαρακτηριστικών (Βρετουδάκη, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές τα παιδιά να φορτίζονται συναισθηματικά. Για παράδειγμα, εάν συμβεί κάτι κακό σ' έναν ήρωα του παραμυθιού μπορεί να κλάψουν ή εάν ένας ήρωας καταφέρει να ξεπεράσει τα εμπόδια αυτά μπορούν να αισθανθούν ευτυχισμένα. Τις περισσότερες φορές οι περιπέτειες των ηρώων δεν είναι αληθινές όμως είναι εμπνευσμένες από την πραγματικότητα. Ως εκ τούτου, παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον έτσι ώστε τα παιδιά να

μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι τα κακά πράγματα μπορούν να συμβούν σε οποιονδήποτε. Δυστυχώς όλοι οι άνθρωποι εμπλέκονται σε κάποια φάση της ζωής τους σε ατυχίες και προβλήματα. Τα παιδιά χάρη στα παραμύθια βοηθούνται ώστε να αναπτύξουν την πνευματική τους δύναμη και να μπορούν να βρουν λύσεις στις δύσκολες στιγμές (Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2017).

2.1β Ανάγνωση ιστοριών και κατανόηση δομικών στοιχείων της ιστορίας

Από την ανάλυση μύθων και παραμυθιών της παγκόσμιας βιβλιογραφίας παρατηρείται ότι όλες οι ιστορίες αποτελούνται από κάποια κοινά σημεία τα οποία ονομάζονται δομικά στοιχεία της ιστορίας (story grammar) (Βρετουδάκη, 2011). Τα δομικά στοιχεία τα οποία είναι κοινά για όλες τις ιστορίες και θα αναλυθούν παρακάτω είναι το πλαίσιο, το κύριο θέμα ή πρόβλημα του πρωταγωνιστή, η πλοκή, η επίλυση και το τέλος της (Breit-Smith et al., 2016· Βρετουδάκη, 2011· Morrow, 1985· Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012· Stein & Glenn, 1975).

Πρώτα απ' όλα, από μια ιστορία δεν μπορεί να λείπει το πλαίσιο όπου ο ρόλος του μπορεί να είναι διπλός. Πρωτίστως, εισάγει τους χαρακτήρες του αφηγήματος δίνοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την συνηθισμένη τους συμπεριφορά ή τις περιστάσεις. Επιπλέον περιγράφει το φυσικό και το χρονικό πλαίσιο μέσα στα οποία διαδραματίζεται η ιστορία. Έπειτα, είναι το αρχικό γεγονός το οποίο θα μπορούσε να είναι ένα φυσικό συμβάν ή μια δράση του ήρωα, ή ακόμα και κάποιου άλλου χαρακτήρα της ιστορίας, που προκαλεί την αντίδραση του ήρωα. Στη συνέχεια, σειρά έχει η εσωτερική αντίδραση η οποία αναφέρεται στην ψυχολογική επίδραση κάποιου γεγονότος κινητοποιεί τον ήρωα να αναλάβει δράση. Οι αισθηματικές αντιδράσεις του ήρωα, οι στόχοι του και οι προσωπικές του σκέψεις, συνήθως είναι παρόντα σε μια αφήγηση ή όχι αν αυτά εννοούνται ευκόλως από το γεγονός ή την αντίδραση του ήρωα. Ένα άλλο συστατικό μιας καλά δομημένης ιστορίας είναι οι προσπάθειες του ήρωα οι οποίες προβάλλονται με τη σειρά που έγιναν. Με λίγα λόγια οι προσπάθειες του ήρωα δείχνουν τη δράση του ώστε να κατακτηθεί ο τελικός στόχος καθώς και τα κίνητρα που τον ωθούν στο σχέδιο δράσης και στην εφαρμογή του. Επίσης, δεν μπορεί να λείπει η λύση όπου εκεί περιγράφεται η επίτευξη ή όχι του στόχου που έχει θέσει ο ήρωας. Τελευταίο συστατικό μιας καλά διαμορφωμένης ιστορίας είναι το τέλος το οποίο ενδέχεται να έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες. Συνήθως τα παραμύθια τις περισσότερες

φορές κλείνουν με στερεοτυπικές εκφράσεις (Morrow, 1985· Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012· Stein & Glenn, 1975).

Με λίγα λόγια η έννοια της γραμματικής της ιστορίας, χρησιμοποιείται για να δηλώσει τα δομικά συστατικά που στις περισσότερες περιπτώσεις ο αφηγητής συμπεριλαμβάνει στις ιστορίες τους, καθώς θεωρείται ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξή τους, έτσι ώστε μία ιστορία να μπορεί να γίνει κατανοητή από αυτόν που την ακούει (Schneider & Dube, 2005). Αναφορικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας αυτής, ο κεντρικός ήρωας της προβαίνει σε ενέργειες για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού. Η πλοκή της ιστορίας περιστρέφεται γύρω από αυτές τις ενέργειες και ολοκληρώνεται με την επίτευξη του σκοπού του ήρωα, ενώ υπάρχει δόμηση με βάση τον χρόνο, συνδέσεις, κίνητρα που οδηγούν τους χαρακτήρες στις πράξεις τους και άλλα στοιχεία, ανάλογα με την περίπτωση (Lever & Senechal, 2011).

Η Γραμματική της ιστορίας είναι πολύ σημαντικό συστατικό για την μετέπειτα επιτυχία στην ανάγνωση και τη γραφή. Όσο πιο νωρίς τα παιδιά μάθουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας τόσο μεγαλύτερη θα είναι η επίδοσή τους στο σχολείο όσο αφορά την ανάγνωση και τη γραφή. Τα παιδιά τα οποία περιλαμβάνουν στις αναδιηγήσεις τους μεγάλο αριθμό στοιχείων της γραμματικής αποδίδουν υψηλότερα στις μετρήσεις των γλωσσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων από τα παιδιά που περιλαμβάνουν μικρότερο αριθμό δομικών στοιχείων της ιστορίας (Breit-Smith et al., 2016).

Τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας παρέχουν ένα νοητικό χάρτη στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας για να κατανοούν το κείμενο, προσανατολισμένο στο «τι έγινε» και να μπορούν να το αναδιηγηθούν πάνω σε σαφείς άξονες «ποιος έκανε τι, σε ποιον και γιατί». Με αυτό τον τρόπο εξασκούν την μνήμη τους, αντιλαμβάνονται γεγονότα που ενδέχεται να συμβαίνουν έξω από το φυσικό τους πλαίσιο, να ανακαλούν λέξεις από την αφήγηση δημιουργώντας έτσι νοηματικούς συνειρμούς (Schneider & Dube, 2005). Επιπλέον η κοινή και επαναλαμβανόμενη χρήση του μοτίβου ήρωας, πρόβλημα, δράση, τελική διευθέτηση είναι ένας εξαιρετικός τρόπος στο να εντυπωθεί στα παιδιά η σκέψη ότι στα επερχόμενα προβλήματα η δράση, και όχι η απραξία, είναι ο δρόμος προς την επίτευξη των στόχων (Demock, 2007).

2.1γ Ανάγνωση Ιστοριών και Οικογενειακό Περιβάλλον

Η γλώσσα είναι μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν. Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, ένα άτομο μαθαίνει παρατηρώντας και συμμετέχοντας στο οικογενειακό του περιβάλλον και αργότερα στην ευρύτερη κοινότητα, μαθαίνοντας με άλλα άτομα και συμμετέχοντας σε πολιτιστικές και αναπτυξιακές δραστηριότητες (John et al., 2003). Η ανάγνωση βιβλίων από τους γονείς παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας αλλά και στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού (Breit-Smith et al., 2017).

Αρκετοί γονείς συνηθίζουν να διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους, έχοντας συνήθως ως πρόθεση να τους μεταδώσουν την αγάπη για το διάβασμα αλλά και για να μοιραστούν ποιοτικό χρόνο μαζί. Αυτή η δραστηριότητα περικλείει πολλά σημαντικά οφέλη για την αναγνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι Chomsky (1972), Greaney, (1986), Moon & Wells, (1979) και Wells, (1981, 1986) υποστηρίζουν ότι όταν οι γονείς διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά τους, η μεταγενέστερη ανάπτυξη της γλώσσας τους καθώς και η αναγνωστική τους ικανότητα επηρεάζονται θετικά (Strickland & Morrow, 1989). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η οικογένεια είναι το κύριο περιβάλλον μέσα στο οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση και έχει ως στόχο να προωθήσει την κοινωνικοποίηση και τη μάθηση (Rubman & Waters, 2000). Οι γονείς διαβάζοντας βιβλία στα παιδιά τους τα φέρνουν σε επαφή με αυτά ακόμα και αν είναι βρέφη και τους μεταδίδουν την χαρά που έχουν για ανάγνωση. Με λίγα λόγια η διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας έγκειται στον ενεργό ρόλο των ενηλίκων που ακολουθούν το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών. Γι' αυτό το λόγο οι γονείς οφείλουν να παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά ώστε να καλλιεργηθεί ο διάλογος (Τάφα, 2011· Wong & Neuman, 2019).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) θα πρέπει να υιοθετείται η έννοια της σκαλωσιάς για την ανάγνωση βιβλίων γονέων- παιδιού. Με βάση αυτή την έννοια θα πρέπει να καλλιεργείται η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού και γονέα. Ο γονέας μπορεί να πετύχει αυτή την αλληλεπίδραση με το να δημιουργεί μη φραστικές συζητήσεις ή συζητήσεις οι οποίες να ξεπερνούν τα όρια του κειμένου (Breit-Smith et al., 2017). Αυτές οι πρακτικές αποτελούν μέρος ενός διαδραστικού κύκλου υποστήριξης που ενεργοποιείται από τον ενήλικα και προετοιμάζει το παιδί με βάση συγκεκριμένα ερεθίσματα. Το παιδί αναγνωρίζει, επιβεβαιώνει και ανταποκρίνεται έτσι ώστε ο γονέας να μπορεί στη συνέχεια να επεκτείνει και να επεξεργαστεί την ανταπόκριση του. Οι ενήλικες παίζουν εν συντομία το ρόλο της

ανατροφοδότησης (Neuman, 1990). Οι γλωσσικές συνήθειες που αποκτούνται μέσω της παραπάνω διαδικασίας έχουν ενσωματωθεί σε διάφορες καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες, όπως το φαγητό και το παιχνίδι και κυρίως σε δραστηριότητες όπως είναι η ανάγνωση ιστοριών. Η ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών φαίνεται να επηρεάζεται θετικά, ακόμη περισσότερο όταν επηρεάζεται από άλλες καθημερινές δραστηριότητες (Rabiah, 2018).

Ο ρόλος των γονέων κατά την ανάγνωση ιστοριών δεν πρέπει να είναι παθητικός αλλά αντίθετα θα πρέπει να εξηγούν τα γεγονότα της ιστορίας, να θέτουν ερωτήσεις στα παιδιά, να σχολιάζουν τις εικόνες και επιπλέον να συνδέουν την ιστορία με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (Natsioroulou et al., 2006). Επιπλέον, οι Frijters et al. (2000) διαπίστωσαν ότι στις δραστηριότητες ανάγνωσης τα παιδιά ανταποκρίνονται ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης τους. Γι' αυτό το λόγο οι γονείς θα πρέπει να προσαρμόζουν την αφήγηση με βάση την ηλικία και τις ανάγκες του παιδιού τους. Όταν για παράδειγμα ένα παιδί είναι πολύ μικρό, κάτω των 18 μηνών τότε οφείλουν να χρησιμοποιούν μια προσεκτική στρατηγική δηλαδή να δίνουν περισσότερο έμφαση στις εικόνες και όχι τόσο στο κείμενο (Garcia et al., 2016). Τα παιδιά τα οποία είναι άνω των 18 μηνών μπορούν να δεχθούν από τον γονέα ερωτήσεις (Senechal et al., 1995). Επομένως, η επιτυχία του παιδιού στη γνώση και στη λεκτική ανταπόκριση πρέπει να γίνεται σταδιακά ώστε αργότερα να μπορεί να δεχτεί όλο και πιο περίπλοκα ερεθίσματα (John et al, 2003). Ένα άλλο ζήτημα που εξέτασε η έρευνα των Fekonja και των συνεργατών (2010) ήταν η επίδραση που μπορεί να είχε η εκπαίδευση της μητέρας στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η μητρική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών. Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είχαν υψηλή εκπαίδευση επέδειξαν πιο αναπτυγμένες αφηγηματικές δεξιότητες από ότι οι συνομήλικοι των οποίων οι μητέρες είχαν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Εκτός από το ρόλο του γονέα σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί και ο ρόλος του παιδιού ο οποίος θα πρέπει να είναι τριπλός. Πρώτα απ' όλα, θα πρέπει να συμμετέχει ως ακροατής δηλαδή να ακούει προσεκτικά την ιστορία. Έπειτα, οφείλει να είναι εκκινητής δηλαδή να ξεκινάει την συζήτηση και τέλος θα πρέπει να είναι αυτός που θα δίνει απαντήσεις σε αυτά που του θέτει ο γονέας (Breit-Smith et al., 2017). Επομένως, η έκθεση των παιδιών σε ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων είναι ωφέλιμη γιατί φαίνεται ότι συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της γλώσσας τους. Μέσω της ιστορίας τα παιδιά

εκτίθενται σε ένα πιο εκλεπτυσμένο λεξιλόγιο, σε διάφορες μορφές προτάσεων και σε μια πιο σύνθετη γραμματική.

2.1δ Ανάγνωση Ιστοριών από Εκπαιδευτικούς Προσχολικής Ηλικίας

Η ανάγνωση ιστοριών είναι μια διαδικασία η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, στην ικανότητα δόμησης ιστοριών αλλά και στην ανάπτυξη ιδεών (Morrow, 1984). Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο μέσα στην σχολική τάξη. Το λεξιλόγιο του παιδιού πρέπει να καλλιεργείται από πολύ μικρή ηλικία. Όσο πιο νωρίς καλλιεργηθεί τόσο πιο μεγάλη θα είναι η μετέπειτα γλωσσική του ανάπτυξη και γενικότερα η ακαδημαϊκή του επιτυχία (Toub et al., 2018).

Η έρευνα των Toub και των συνεργατών (2018) έδειξε ότι η ανάγνωση ιστοριών μέσα στην σχολική τάξη σε συνδυασμό με παιχνίδια μπορεί να επιφέρει φοβερά αποτελέσματα στο λεξιλόγιο των παιδιών. Σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός μιας και θα πρέπει να δημιουργεί αρκετές εκθέσεις σε νέες λέξεις. Αυτό μπορούν να το πετύχουν μέσω των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, με το να θέτουν συνεχώς ερωτήσεις σχετικές με τις λέξεις και την ιστορία και με το να παρέχουν σαφείς ορισμούς. Επιπλέον, πρέπει να δίνουν συνεχώς ευκαιρίες και να λένε τις λέξεις στόχους ώστε αυτά με τη σειρά τους να τις παρατηρήσουν και έπειτα να χρησιμοποιήσουν λεκτικές ή μη λεκτικές φράσεις ώστε να αποδώσουν το νόημα τους.

Η έρευνα της Morrow (1984) έδειξε ότι οι πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες είναι αυτοί που διαβάζουν μεγαλόφωνα και ταυτόχρονα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά σε ερωτήσεις και σε προβλέψεις που αφορούν την ιστορία. Η απλή πρόσκληση των παιδιών να μιλούν δυνατά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δεν αρκεί για την ανάπτυξη του γραμματισμού τους. Αντίθετα, η ανάπτυξη σχετίζεται με το πόσο συχνά συμμετέχουν σε αναλυτική συζήτηση. Η αναλυτική ομιλία περιλαμβάνει προβλέψεις ή συμπεράσματα που εξηγούν τα κίνητρα ενός χαρακτήρα ή συνδέουν γεγονότα από διαφορετικά μέρη της ιστορίας. Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παροτρύνουν τα παιδιά να συμμετάσχουν στην αναλυτική σκέψη κάνοντας σχόλια που διαμορφώνουν μια τέτοια σκέψη και στη συνέχεια να υποβάλλουν στοχαστικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις των ενηλίκων είναι πολύ σημαντικές. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέτουν χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις και στη συνέχεια να αυξάνουν το επίπεδο, βοηθώντας τα παιδιά να κατανοούν τις λέξεις. Οι απλές ερωτήσεις κρατούν το ενδιαφέρον των παιδιών καθώς τα παιδιά νιώθουν ότι πετυχαίνουν και συνεχίζουν. Με αυτό τον τρόπο παίρνουν κίνητρο ώστε να συνεχίσουν. Στη

συνέχεια θέτονται και οι υψηλού επιπέδου ερωτήσεις. Η δημιουργία προγράμματος στην γλωσσική εξέλιξη είναι σημαντική. Τα παιδιά πρέπει πρώτα να κατανοήσουν τα απλά και μετά να συναντήσουν τα σύνθετα (Blewitt et al., 2009). Επιπλέον, υπάρχουν και άλλες δραστηριότητες οι οποίες ενισχύουν την αξία της ανάγνωσης. Για παράδειγμα, η έρευνα των Horowitz-Kraus και των συνεργατών (2018) έδειξε ότι οι δραστηριότητες οι οποίες συμβάλουν στην κατανόηση και στην ανάπτυξη της γλώσσας είναι η αναδιήγηση αλλά και η δραματοποίηση ιστοριών από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τους νηπιαγωγούς. Σύμφωνα με τους Amato & Ziegler (1973) η αναδιήγηση ιστοριών είναι μια ενεργή διαδικασία η οποία στοχεύει στην κατανόηση του κειμένου, στην κατανόηση της δομής της αλλά και στην ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας. Χάρη στην αναδιήγηση τα παιδιά αποκτούν ενεργό και μεγάλο ρόλο στην αναδόμηση της ιστορίας (Morrow, 1985). Μια άλλη δραστηριότητα η οποία μπορεί να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς είναι η ανάγνωση πολλών διαφορετικών βιβλίων με παρόμοιο θέμα και στη συνέχεια η πρόσκληση να παίξουν με αντικείμενα που σχετίζονται με τις έννοιες ή τους χαρακτήρες που εισάγονται σε αυτά τα βιβλία. Για να υλοποιηθεί αυτή η δραστηριότητα απαιτείται η επανειλημμένη ανάγνωση των βιβλίων, η εισαγωγή σύντομων ορισμών για μερικές λέξεις και η ενθάρρυνση των παιδιών να χρησιμοποιήσουν αυτές τις λέξεις καθώς απαντούν σε ερωτήσεις, να συζητήσουν τα συμβάντα των βιβλίων, και να περιγράψουν τις εικόνες (Saracho, 2017).

Ακόμα, σύμφωνα με την έρευνα του Sung (2017) μια άλλη δραστηριότητα είναι η ανάγνωση του ίδιου βιβλίου για ένα χρονικό διάστημα. Εάν ο εκπαιδευτικός θέσει προσεκτικά ερωτήματα τα οποία απαιτούν αναλυτική συζήτηση, τα παιδιά με αυτό τον τρόπο θα θυμούνται ένα μέρος της ιστορίας μέσα σε ένα λογικό χρονικό διάστημα, καθώς τους διαβάζεται το βιβλίο κατ' επανάληψη. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός οφείλει κατά την ανάγνωση να δώσει βάση στην κατανόηση του λεξιλογίου γι' αυτό και πρέπει να εισάγει σύντομους ορισμούς και φράσεις.

2.2 Κατανόηση αφηγηματικών κειμένων

2.2 α Αφηγηματικά κείμενα

Τα αφηγηματικά κείμενα είναι μονάδες γραπτού λόγου τα οποία δομούνται, πρωτίστως, με γλωσσική και νοηματική συνοχή και έχουν ως στόχο την περιγραφή γεγονότων μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο τα οποία δεν μπορούν με άλλον τρόπο να καταδειχτούν πέραν της εξιστόρησης από τον αφηγητή (Curenton & Justice, 2004).

Προκειμένου να συντελεστεί μια τέτοια είδους αφήγηση γεγονότων τοποθετημένων σε διαφορετικό χρόνο γίνεται χρήση αποπλαισιωμένου λόγου που προϋποθέτει εξελιγμένες γλωσσικές δεξιότητες καθώς επίσης χρησιμοποιεί γλωσσικές φόρμες που συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου ως προς τον χρόνο, την δράση και τις σχέσεις μεταξύ προθέσεων, δράσεων και προσώπων (Morrow, 1985). Ο αφηγηματικός λόγος προσομοιάζεται με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, αξιοποιώντας όμως σε βάθος γλωσσικές δομές προκειμένου να διατηρήσει την προσοχή του ακροατή (Petersen et al., 2008). Ως κείμενο αφηγηματικού λόγου θεωρείται κάθε είδος κειμένου που εξιστορεί εμπειρίες και δράσεις κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εμφανής η χρονική τους εξέλιξη, η πρόθεση των προσώπων που δρουν και οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των δράσεων και των αποτελεσμάτων που αυτές επιφέρουν (Curenton & Justice, 2004). Μια επίσης σημαντική προσέγγιση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναγνωρίζει την τοποθέτηση των γεγονότων χρονικά ώστε να είναι σαφή μέσα από τους ρηματικούς τύπους της αφήγησης και εμφανώς διακριτά ώστε να ξεκινήσει συζήτηση σχετικά με αυτά, τοποθετώντας έτσι ένα περιοριστικό πλαίσιο για τον αφηγητή που δεν του επιτρέπει απλά να τα παραθέσει μεταξύ άλλων (Βρετουδάκη, 2017). Επιπρόσθετα, η αφήγηση επικεντρώνεται στον χρόνο, στα γεγονότα και στις δράσεις των ηρώων με τέτοιο τρόπο ώστε ο ακροατής να τοποθετηθεί κριτικά απέναντι σε αυτά (Kanellou et al., 2016).

Φτιαγμένα για να διασκεδάζουν το κοινό τους, τα αφηγηματικά κείμενα διαθέτουν συγκεκριμένα δομικά στοιχεία, χαρακτήρες, θέμα και δράση τα οποία τοποθετούνται συνήθως στην αρχή της ιστορίας. Το πρόβλημα ή το ζήτημα που πραγματεύεται το κείμενο φτάνει στο απόγειο του στην μέση της αφήγησης ενώ η λύση του ζητήματος σημαίνει και το τέλος της αφήγησης (Defrioka, 2015). Αναφορικά στα αφηγηματικά κείμενα τα οποία απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ως αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας, τα παραμύθια, έχουν στόχο να εξάψουν και να διευρύνουν την φαντασία των παιδιών σε τεκταινόμενα που λαμβάνουν χώρα έξω από το δικό τους πλαίσιο. Κατανοώντας το κείμενο και δημιουργώντας νοητικές εικόνες, μέσα στο παιδικό μυαλό, συντελείται ταυτόχρονα μια νοητική αναπαράσταση της αναστοχαστικής τους σκέψης η οποία θα εκφραστεί λεκτικά ως μια μορφή ανατροφοδότησης μέσα από την αναδιήγηση ή την συζήτηση της ιστορίας (Johnson, 1988).

2.2 β Ορισμός κατανόησης

Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, απασχόλησε από πολύ νωρίς τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους και νευροεπιστήμονες. Αν και η εκτενής ανάλυση όλων των θεωριών μάθησης δεν συμπεριλαμβάνονται στους σκοπούς αυτής της εργασίας, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά

των πιο σημαντικών εξ' αυτών ώστε να κατανοήσουμε τον τρόπο που η ανθρώπινη φύση προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και ενσωματώνει τις πληροφορίες-ερεθίσματα που λαμβάνουμε από το περιβάλλον και πως τις μετατρέπει σε γνώση αλλά και εν γένει πως συνδράμει η γνωστική ψυχολογία στην εκπαιδευτική πρακτική.

Ο Ελβετός ψυχολόγος J. Piaget (1983) διατύπωσε την θεωρία του που αποτέλεσε σταθμό στην μελέτη της ανάπτυξης της σκέψης του ανθρώπου από την βρεφική του ηλικία ως την εφηβική. Σύμφωνα με τον Piaget, βασικό συστατικό της σκέψης είναι το σχήμα. Η ανθρώπινη σκέψη εξελίσσεται αντιδρώντας στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος του, δημιουργεί ολόένα και πιο πολύπλοκες δομές και νοητικά σχήματα. Ξεκινώντας από τις βρεφικές αντανακλαστικές κινήσεις που θεωρούνται τα πρώτα βασικά σχήματα σκέψης, ο εμπλουτισμός των σχημάτων αυτών χτίζει πολυπλοκότερους νοητικούς σχηματισμούς, με την βοήθεια δύο βασικών λειτουργιών: της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Κατά την αφομοίωση το άτομο ενσωματώνει τις νέες πληροφορίες που προσλαμβάνει μέσω των γνωστικών αισθητηριακών διεργασιών και διαμορφώνει νέα νοητικά σχήματα πιο πολύπλοκα, ενώ κατά την συμμόρφωση βάσει των νέων πληροφοριών αναδιαμορφώνει τους ήδη υπάρχοντες νοητικούς σχηματισμούς. Η εξέλιξη της σκέψης του ατόμου σε ανώτερα νοητικά στάδια και η προσαρμογή του σε νέες καταστάσεις προϋποθέτει την ισορροπία μεταξύ των βασικών λειτουργιών της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα για τα παιδιά ηλικίας 2 έως 6 ετών ο Piaget υποστήριξε την εμφάνιση μιας πολύ σημαντικής ψυχικής λειτουργίας, αυτής της αναπαράστασης ενός πράγματος ή κατάστασης με ένα σύμβολο που εκδηλώνεται με την γλώσσα, το ιχνογράφημα, το συμβολικό παιχνίδι, η αναπαράσταση και η μίμηση (Babakr et al., 2019).

Σε ανάλογο πλαίσιο ανέπτυξε και ο Vygotsky (1989) την κοινωνικοπολιτισμική του θεωρία βάση της οποίας η ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών, οι γνωστικές και γλωσσικές τους ικανότητες συντελούνται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και την λειτουργία προτύπων. Το χαρακτηριστικό της θεωρίας του Vygotsky, είναι η ιδιαίτερη έμφαση που έδωσε στον πολιτισμό ως βαρυσήμαντο παράγοντα της γνωστικής ανάπτυξης. Ο Vygotsky ανέπτυξε τη θεωρία του για τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, έτσι ώστε να ελέγχεται η σχέση της εξέλιξης με τις οδηγίες που δίνονται (Βρετουδάκη, 2017). Σύμφωνα λοιπόν με τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, έχουν καθοριστεί τρόποι εκμάθησης κάθε λογής σε πολλά μέρη της εκπαίδευσης οι οποίοι απευθύνονται σε κάθε μαθητή με οποιοδήποτε χαρακτηριστικό. Η ζώνη χρησιμοποιήθηκε για δυο σκοπούς. Ο ένας ήταν για να αναγνωρίσει τα είδη της ωρίμανσης των ψυχολογικών λειτουργιών που χρειάζονται τα παιδιά για τη μετάβαση από τη

μία περίοδο ηλικίας στην άλλη και ο άλλος για να αναγνωρίσει την εκάστοτε κατάσταση του παιδιού σε σχέση με τις λειτουργίες που υπέστη για να οδηγηθεί στην εξέλιξη αυτή. Σε κάθε περίοδο του παιδιού απαιτούνται συγκεκριμένες λειτουργίες. Η ύπαρξη της ζώνης σχετίζεται με τη διαδικασία της μίμησης, η οποία κυριαρχεί στα παιδιά. Κάθε παιδί μιμείται με στόχο να καταφέρει κάτι που δεν μπορεί ανεξάρτητα να καταφέρει (Chaiklin, 2003).

Μια ακόμη θεωρία, αυτή της διπλής κωδικοποίησης η οποία στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι στον ανθρώπινο εγκέφαλο υπάρχουν δύο συστήματα που αναφέρονται στις γνωστικές διεργασίες, τα οποία συντελούν στην αποθήκευση μιας νέας εισερχόμενης πληροφορίας. (Clark & Paivio, 1991). Η προφορική πληροφορία, όπως η αφήγηση και η μη προφορική πληροφορία δηλαδή η εικόνα ή ένα γραπτό κείμενο. Όταν ανακαλείται μια αποθηκευμένη πληροφορία από την μνήμη τότε ενεργοποιούνται και τα δύο αυτά συστήματα. Κατά την επεξεργασία της πληροφορίας οι δύο αυτοί τρόποι κωδικοποίησης όχι μόνο συντελούνται ταυτόχρονα αλλά και αλληλεπικαλύπτονται ενώ δίνεται ιδιαίτερη προσοχή είτε στην μία είτε στην άλλη. Επίσης, τα δύο αυτά συστήματα, προφορικό και μη προφορικό υποδιαιρούνται σε υποσυστήματα προσδίδοντας στην πληροφορία διαφορετικές επεξεργασίες το καθένα (Sadoski et al., 1995).

Επιπλέον, στο προσκήνιο εμφανίζεται άλλη μια θεωρία η οποία είναι η θεωρία της συναλλαγής (Rosenblatt, 1988). Η θεωρία της συναλλαγής συνδέεται με το γράψιμο και με το διάβασμα. Το γράψιμο και το διάβασμα είναι δυο λεκτικές διαδικασίες που συνδέονται άμεσα μεταξύ τους (Μαλαφάντης, 2012). Η μεταξύ τους σχέση έχει πάρα πολλούς παραλληλισμούς αλλά και διαφορές. Και στις δύο περιπτώσεις έχουμε την ύπαρξη κειμένου όμως μια από τις διαφορές τους είναι ότι στο γράψιμο ο συγγραφέας έχει μια απλή σελίδα που την σημειώνει ενώ στο διάβασμα ο αναγνώστης διαβάζει κάτι το οποίο είναι ήδη γραμμένο. Επίσης, ο συγγραφέας μπορεί να κρύβει βαθύτερα νοήματα τα οποία ο αναγνώστης δεν είναι πάντα σε θέση να τα βρει. Με λίγα λόγια αυτός που γράφει πρέπει να δημιουργήσει ένα νόημα ενώ αυτός που διαβάζει πρέπει να κατανοήσει ένα νόημα (Rosenblatt, 1988).

2.2γ Παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση αφηγηματικών κειμένων.

Η ανάλυση των προηγούμενων κεφαλαίων της παρούσας εργασίας έχει καταδείξει τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης παραμυθιών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Προκειμένου όμως να εξασφαλιστεί η αποδοτικότητα της ανάγνωσης παραμυθιών ως εκπαιδευτική

πρακτική, θα πρέπει να εξετάσουμε τους παράγοντες που συμβάλλουν στην κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου και που θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στα χαρακτηριστικά του αναγνώστη όσο και στην φύση του κειμένου.

Αναφορικά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα κείμενα που επιλέγονται για αυτά θα πρέπει να είναι φροντισμένα ως προς μια πληθώρα παραγόντων. Εξαιρετικής σπουδαιότητας παράγοντας για την κατανόηση ενός κειμένου είναι προφανώς το ίδιο το κείμενο και η σύνθεση του σε συνάρτηση με την αναγνωστική ευχέρεια των παιδιών που καλούνται να το κατανοήσουν (Denton et al., 2015). Θα πρέπει να είναι προσεκτικά επιλεγμένο ώστε να συνάδει με την ηλικία του παιδιού και τις προηγούμενες γνώσεις του και την ικανότητά του να εξάγει συμπεράσματα απ' αυτό που διαβάζει (McNamara, 2004· Wolfe & Woodwyk, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας είναι και αυτός που αφορά την ταχύτητα ανάγνωσης, που αποτελεί έναν δείκτη αυτοματοποίησης της διαδικασίας της ανάγνωσης (Denton et al., 2015) και συνδέεται με την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα κείμενα που διαβάζει. Έπειτα, το λεξιλόγιο αλλά και η συντακτική δομή θα πρέπει να είναι συμβατό με την ηλικία τους κατά ένα τρόπο που θα επιτρέπει στα παιδιά να αναγνωρίσουν την ερμηνεία μια άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα (Verhoeven et al., 2011). Το εκτεταμένο λεξιλόγιο και οι δεξιότητες του στον προφορικό λόγο κατά την είσοδο του παιδιού στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού είναι αυτό που θα αποτελέσει διευκολυντικό παράγοντα για την μελλοντική του ακαδημαϊκή πορεία και την κατανόηση άλλων πληροφοριών που έπονται σε κείμενα πιο σύνθετα και με πιο πολύπλοκες έννοιες (Silva & Cain, 2015), ενώ εξίσου σημαντική είναι και η αξιοποίηση των στοιχείων πολυτροπικότητας που εμπεριέχονται στο κείμενο (Lorch et al., 2011) και η ανάπτυξη και χρήση των κατάλληλων στρατηγικών ενεργού κατανόησης για την αναγνωστική διαδικασία (Yang, 2006).

Συνεπώς, η επιλογή του κειμένου που θα αναγνωστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να γίνεται με κριτήριο την ηλικία των παιδιών τόσο ως προς το περιεχόμενο και τα ενδιαφέροντα τους όσο και προς το λεξιλόγιο που εμπεριέχεται, την πολυπλοκότητα της συντακτικής του δομής και αν είναι αυτό είναι δυνατόν να αφομοιωθεί από το παιδί δεδομένου του γνωστικού του υπόβαθρου (Morrow & Smith, 1990· Van den Broek et al., 2005).

Η συμμετοχή του αναγνώστη επίσης είναι καθοριστικής σημασίας κατά την διάρκεια της ανάγνωσης (Pressley, 2001). Οι αναγνώστες κειμένων που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να απευθύνουν τεσσάρων τύπων ερωτήσεις που θα τα βοηθήσουν α) να αποσαφηνίσουν τις ερμηνείες νέων λέξεων ώστε μέσα από την αναδιήγηση να τις ενσωματώσουν στο λεξιλόγιο τους β) να προβλέψουν την δράση που θα επακολουθήσει μέσα από ερωτήσεις, αναδεικνύοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και τις προσωπικές αντιλήψεις τους γ) να ερμηνεύσουν σκέψεις και συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας κατανοώντας τις ψυχικές διεργασίες στις οποίες υπόκεινται δ) να κατανοήσουν σύνθετες έννοιες μέσω της αποσαφήνισης, δηλαδή να εμπλουτίσουν την γνώση τους με νέες πληροφορίες τις οποίες θα πρέπει να επεξεργαστούν σύμφωνα με τις προηγούμενες γνώσεις τους και εμπειρίες (Cambell, 1990). Συνεπώς, ο αναγνώστης και ο τρόπος που θα διαχειριστεί την ανάγνωση, είναι αυτός που θα ξεκλειδώσει σταδιακά τις άγνωστες πτυχές του κειμένου, προσδίδοντας έμφαση στα δομικά στοιχεία του, προκειμένου να αφομοιωθεί η νέα γνώση.

Οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να συμβάλουν θετικά στο να δημιουργήσουν τα παιδιά νέες εντελώς αφηγήσεις οι οποίες σχετίζονται με την προηγούμενη εμπειρία τους ή με μελλοντικά σχέδια ή με φανταστικούς ήρωες και εκδηλώσεις (John et al., 2003). Ο ρόλος του δασκάλου είναι να επεκτείνει το περιεχόμενο της ιστορίας στην προσωπική ζωή του παιδιού σε μια προσπάθεια να καταλάβει πώς τα φανταστικά γεγονότα της ιστορίας (του παιδιού) «αγγίζουν» το θέμα της πραγματικής ζωής ή το πώς συνέβη η ιστορία που αναφέρεται στο βιβλίο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να συμμετέχει έμμεσα σε συζητήσεις που έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν μια προσωπική αφήγηση, μια εμπειρία που θα του μείνει ανεξίτηλη στο μυαλό του (Juutinen & Viljamaa, 2016). Είναι σημαντικό η αφηγηματική διαδικασία ειδικά ό, τι συμβαίνει στην προσχολική τάξη να ακολουθεί το δομικό πλαίσιο της προσωπικής αφήγησης, δηλαδή, εκτός από το πλαίσιο και τα τελικά στοιχεία, θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει την κορύφωση και την αξιολόγηση (Petersen & Spencer, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν αβίαστα τη δομή των προσωπικών αφηγήσεων και να μάθουν πώς να διηγούνται τις εμπειρίες τους συνολικά και περιεκτικά. Ο ρόλος του βιβλίου είναι να υποστηρίξει και να ενθαρρύνει, ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι να ενθαρρύνει και να ανατροφοδοτεί (Pihla et al., 2018).

Επιπλέον, ένας παράγοντας που θα μπορούσε να επηρεάσει την διαδικασία της κατανόησης ενός αφηγηματικού κειμένου, ακόμα και αν ένας δεινός αναγνώστης εξασφαλίσει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις προς αυτή την κατεύθυνση, είναι η ίδια η συνθήκη. Σύμφωνα με

τον Defrioka (2015), η καλύτερη ώρα προκειμένου να διασφαλιστεί η προσοχή του παιδιού και ως εκ τούτου η κατανόηση του αφηγήματος είναι οι πρωινές ώρες. Οι νοητικές διεργασίες δεν είναι ακόμα επιβαρυνμένες από την αδιάκοπη δουλειά της ενσωμάτωσης νέων πληροφοριών μέσα από την δημιουργία νευρικών συνδέσεων, διεργασία η οποία, αν και ακούσια, προϋποθέτει μεγάλη δαπάνη ενέργειας (Fragel-Madeira et al, 2015). Η πείνα, η δίψα ή η κούραση του παιδιού θα πρέπει να έχουν αποκλειστεί ως συνθήκες προκειμένου ο εκπαιδευτικός ή ο φροντιστής του παιδιού να έχει την πλήρη προσοχή του. Επίσης, η συμπεριφορά του είναι σημαντικό να ευνοεί και να ενθαρρύνει τον διάλογο και την συζήτηση ως μέρος της καθημερινής ροής της διδακτικής πρακτικής ώστε να δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθούν οι προφορικές δεξιότητες του παιδιού (Defrioka, 2015).

2.2δ Τρόποι ανάγνωσης αφηγηματικών κειμένων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ένας σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση ενός κειμένου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ο τρόπος ο οποίος ο ενήλικας αναγνώστης επιτρέπει στο παιδί να αλληλεπιδράσει με αυτό. Συνηθέστερα, εντοπίζονται δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας: η διαλογική ή αλληλεπιδραστική ανάγνωση και η ανάγνωση – παράσταση.

Κατά την διαλογική ανάγνωση, ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το παιδί πριν ή κατά την διάρκεια ή μετά την ανάγνωση, παρακινώντας το να συμμετέχει αξιοποιώντας το λεξιλόγιο που αποκτήθηκε, την μνήμη του, την κριτική του σκέψη και την αντίληψη του με τέτοιο τρόπο ώστε να εγκαθιστά διαρκώς νέα γνώση και να εξελίξει τις γνωστικές και λεκτικές του ικανότητες πέρα από τα όρια της ήδη υπάρχουσας γνώσης (Elias et al., 2006). Ξεκινώντας με μια μικρή συζήτηση πριν από την αφήγηση άλλα και κατά την διάρκεια, ο ενήλικας επιχειρεί να εγκαταστήσει μια βάση προϋπάρχουσας γνώσης που θα αξιοποιηθεί για την κατανόηση του κειμένου. Κατά την διάρκεια της ανάγνωσης πραγματοποιεί σκόπιμες παύσεις για να ενεργοποιήσει το παιδί ώστε να συμμετέχει λεκτικά, σχολιάζοντας επί των πληροφοριών του κειμένου (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Στο τέλος ο ενήλικας μπορεί να ενθαρρύνει την αναδιήγηση της ιστορίας καθοδηγώντας το να αξιοποιήσει τα συγκεκριμένα δομικά στοιχεία της ιστορίας ή μια ελεύθερη αφήγηση (Βρετουδάκη, 2017).

Η συνολική διαδικασία λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης με το κείμενο κάποιου βιβλίου, συνήθως εικονογραφημένου. Οι ερωτήσεις που γίνονται έχουν ως στόχο να δώσουν κίνητρο στο παιδί ώστε να μιλήσει και να αναδιηγηθεί το κείμενο που έχει γνωρίσει,

να αναλάβει τον ρόλο του αφηγητή, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ή γενικότερα του ενηλίκου, που αναλαμβάνει τον ρόλο του ενεργητικού ακροατή (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Κατά την διαδικασία αυτή τα παιδιά καθοδηγούνται με συγκεκριμένο τρόπο μέσα από ερωτήσεις, δομημένες με καθορισμένο σκοπό και αλληλουχία. Συγκεκριμένα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας οι ερωτήσεις αρχικά περιλαμβάνουν ερωτήσεις για τους ήρωες της ιστορίας και τις ιδιότητες τους με στόχο να προτρέψουν το παιδί να συζητήσει για ότι εντόπισε ως σημαντικό για την εξέλιξη της ιστορίας (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Οι απαντήσεις αυτές αξιολογούνται και πάντα μέσω ερωτήσεων δίνονται επιπλέον πληροφορίες ώστε στο τέλος το παιδί να επαναλάβει χρησιμοποιώντας όλα τα νέα στοιχεία (Whitehurst et al., 1994). Η έρευνα των Blewitt και των συνεργατών (2009) υποστηρίζει ότι κάθε συζήτηση που πραγματοποιείται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις αφηγήσεις, εμπλουτίζει τις γενικές γνώσεις που προσφέρονται μέσα από τα βιβλία, γιατί μπορεί με κατάλληλες ερωτήσεις, να βοηθήσει το παιδί να συσχετίσει δικές του εμπειρίες με αυτές που συναντά σε μια ιστορία. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την περίπτωση επιβάλλεται να αφιερώνουν χρόνο ώστε τα παιδιά να συζητήσουν για δικές τους εμπειρίες σχετικές με το θέμα της ιστορίας και να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες για τα πρόσωπα ή τα γεγονότα της ιστορίας αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο την κριτική τους σκέψη και δραστηριοποιώντας τις αντιληπτικές τους διεργασίες. Τέλος, κατά τους Elias και των συνεργατών (2006), αυτή η συνδιαλλαγή δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αναπτύξει το λεξιλόγιό του, αλλά και τις κοινωνικές του δεξιότητες, να εξελίξει τη γνώση του στο πεδίο του συντακτικού και της σημασιολογίας, αλλά και των πραγματολογικών ικανοτήτων.

Από την άλλη πλευρά κατά την ανάγνωση-παράσταση ο αναγνώστης εφαρμόζει μια σειρά από στρατηγικές πριν και μετά την ανάγνωση του κειμένου. Σε αυτές περιλαμβάνεται η μη διακοπτόμενη ανάγνωση του κειμένου, η εμπλοκή σε συζήτηση, τόσο πριν όσο και μετά την ανάγνωση του βιβλίου, ο αισθητικός τρόπος ανάγνωσης, η αντιμετώπιση του κειμένου ως αδιάσπαστου όλου και η πραγματοποίηση συζητήσεων με στόχο την επανοικοδόμηση των γεγονότων από το παιδί. Υπό αυτή την έννοια, η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μία συνολική εμπειρία και δεν μπορεί να διακοπεί από εξωτερικούς παράγοντες (Γιαννικοπούλου, 2007).

Αναφέροντας μόνο τον τίτλο, στοιχεία για τον ήρωα και το θέμα της ιστορίας ενθαρρύνει το παιδί να προβλέψει το περιεχόμενο της. Δεδομένου ότι σε αυτόν τον τύπο ανάγνωσης δεν προβλέπεται διακοπή παρά μόνο αν συντρέχουν σοβαροί λόγοι κατανόησης, η κατανόηση έγκειται μόνο στις εκφραστικές ικανότητες του αναγνώστη για να μεταδώσουν και να επισημάνουν τις σημαντικές πληροφορίες ή σημεία που χρειάζονται περισσότερη προσοχή

(Γιαννικοπούλου, 2007). Μετά το τέλος της ανάγνωσης η συζήτηση που ακολουθεί, επικεντρώνεται στις σημαντικές πληροφορίες και στα δομικά στοιχεία της ιστορίας ώστε να εμπλουτιστούν οι γνώσεις, να συσχετιστούν με προηγούμενες καθώς επίσης και τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών γύρω από το θέμα και να το κατανοήσουν. Σε αυτή την τεχνική η αναδιήγηση της ιστορίας βασίζεται πάνω στα δομικά της στοιχεία για την αναπαραγωγή της και αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να παραμείνει κοντά στον άξονα της ιστορίας που του αφηγήθηκαν αναπαράγοντας τα βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας που αποτελεί και τον κορμό της (Barrentine, 1996).

2.2 Η παραγωγή αφηγηματικών κειμένων παιδιών προσχολικής ηλικίας

Μια σημαντική συμβολή στις έρευνες για την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων προσέφεραν οι (Stadler & Ward, 2005) οι οποίοι επισήμαναν 5 αναπτυξιακά στάδια στις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών μετά από μια έρευνα που έγινε σε 14 παιδιά προσχολικής ηλικίας 3-5 ετών.

Στο πρώτο στάδιο της Ονοματοθεσίας (Labeling) οι ερευνητές επεσήμαναν ότι οι αφηγήσεις των παιδιών κατονομάζουν τους χαρακτήρες και χρησιμοποιούν επαναλαμβανόμενη σύνταξη με δεικτικές αντωνυμίες, χωρίς καμία συνοχή και συνήθως η αφήγηση τους αποτελεί ένα κράμα διαφορετικών και άσχετων μεταξύ τους σκέψεων. Σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνονται αφηγήσεις παιδιών στην ηλικία των 3 ετών περίπου. Μεταγενέστερα, κατά το στάδιο της Παράθεσης (Listing) οι ερευνητές διατείνονται ότι οι ιστορίες που αφηγούνται τα παιδιά μοιάζουν με απλή παράθεση των χαρακτηριστικών ή των δράσεων του ήρωα γύρω από ένα θέμα όπως το αντιλήφθηκαν τα παιδιά. Παρά το γεγονός αυτό όμως, χαρακτηρίζονται από την απουσία των χρονικών και των αιτιωδών σχέσεων. Η ηλικία των παιδιών που αναπαράγουν ιστορίες αυτού του επιπέδου είναι περίπου 4 ετών (Stadler & Ward, 2005).

Κατά το τρίτο στάδιο Σύνδεση (Connecting) οι ιστορίες επικεντρώνονται σε ένα σημαντικό γεγονός που παρουσιάζει την δράση των ηρώων, εντοπίζεται η σχέση τους με άλλους με σχετικούς χαρακτήρες ή άλλα γεγονότα, αλλά παρατηρείται έλλειμμα εντοπισμού χρονικής συνέχειας. Αυτού του τύπου η αφήγηση αναπτύσσεται συνηθέστερα στην ηλικία των 5 ετών. Στο στάδιο της Αλληλουχίας (Sequencing) φτάνει ένα παιδί όταν έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί τη χρονική διαδοχή των γεγονότων, καθώς επίσης και την σχέση μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος των δράσεων των ηρώων. Οι ιστορίες αυτές εστιάζουν στο γιατί

έγινε ότι έγινε και τότε και χαρακτηρίζονται από εξελιγμένο λεξιλόγιο και γίνεται χρήση πιο ανεπτυγμένων γλωσσικών δομών. Σε αυτό το επίπεδο εμπίπτει ο αφηγηματικός λόγος παιδιών ηλικίας 5 ετών. Οι παιδικές αφηγήσεις σε αυτό το στάδιο της Αφήγησης (Narrating) εμπεριέχουν όλα τα προηγούμενα στάδια καθώς επίσης και στοιχεία οργάνωσης και σχεδιασμού προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος. Συνήθως δομούνται με τέτοιο τρόπο ώστε ο ακροατής των ιστοριών δύναται να προβλέψει από την αρχή της ιστορίας το πώς αυτή θα καταλήξει (Stadler & Ward, 2005).

Έχοντας την γνώση για τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους και με την κατάλληλη ανάλυση, η ικανότητα αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης των παιδιών αποτελεί και μια σοβαρή ένδειξη για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών που πρόκειται να συναντήσει το παιδί. Η γνώση αυτή μπορεί να οδηγήσει έναν ευαισθητοποιημένο εκπαιδευτικό στην έγκαιρη παρέμβαση για εξατομικευμένη εκπαίδευση που θα βοηθήσει το μαθητή να ανταπεξέλθει στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Petersen , 2010).

Συνολικά, η αναδιήγηση είναι δυνατό να ενεργοποιήσει το παιδί ώστε να συμμετέχει στη διαδικασία της ανάγνωσης και να εμπλακούν ουσιαστικά και ενεργά σε αυτή, ακόμη και αν πρόκειται για παιδιά που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για την ανάπτυξη γλωσσικών δυσκολιών (Westerveld & Gillon, 2010), ενώ εξίσου σημαντικά αποτελέσματα μπορεί να έχει και η ελεύθερη παραγωγή κειμένου (Hipfner-Boucher et al., 2014). Αυτό σημαίνει ότι η παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, είτε καθοδηγούμενη είτε αυθόρμητη μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη για το παιδί και την ανάπτυξή του (Westerveld et al., 2008) και διευκολύνει την ανάπτυξη της χρήσης του αποπλαισιωμένου λόγου και των σχετικών γνωστικών διεργασιών (Gardner et al., 2012).

Εξάλλου, όπως επισημαίνεται στην έρευνα των Justice et al. (2010) αλλά και των Hipfner-Boucher et al. (2014), η κατανόηση και η παραγωγή του αφηγηματικού λόγου είναι δυνατό να συνδεθεί συνολικά με τη σχολική επιτυχία και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού. Κατά τους Hipfner-Boucher και των συνεργατών (2014) η παραγωγή αφηγηματικού λόγου συνδέεται με την καλλιέργεια και άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον προφορικό λόγο και γι' αυτό είναι απαραίτητο να καλλιεργείται ήδη από την προσχολική ηλικία. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η διαδικασία ενθάρρυνσης του παιδιού να παράγει αφηγηματικό λόγο μπορεί να βοηθήσει τον παιδαγωγό να εντοπίσει δυσκολίες που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία και τον γραμματισμό και που πρέπει να αξιολογηθούν περαιτέρω ή να αντιμετωπιστούν όσο το δυνατό νωρίτερα (Skarakis-Doyle et al., 2008).

2.3 Αναδιήγηση ιστοριών

2.3α Η σημασία της αναδιήγησης ιστοριών ως μέσο για την κατανόηση αφηγηματικών κειμένων

Όπως ήδη συζητήθηκε σε προηγούμενη ενότητα, τα αφηγηματικά κείμενα σχετίζονται με τη λογική και χρονολογική σειρά των δράσεων που συντελέστηκαν από τους χαρακτήρες του κειμένου. Ως εκ τούτου η κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου συνίσταται στην αίσθηση της πλοκής, του θέματος, των χαρακτήρων, των γεγονότων και πως όλα αυτά σχετίζονται μεταξύ τους. Με συνεχή εξάσκηση σε αφηγηματικά κείμενα και την αναδιήγηση τους, τα παιδιά εξοικειώνονται με το πώς δομούνται τα κείμενα αυτά (Hipfner –Boucher et al., 2014). Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, τα αφηγηματικά κείμενα σχετίζονται με τη λογική και χρονολογική σειρά των δράσεων που συντελέστηκαν από τους χαρακτήρες του κειμένου (Defrioka, 2015). Με συνεχή εξάσκηση σε αφηγηματικά κείμενα και την αναδιήγηση τους, τα παιδιά εξοικειώνονται με το πώς δομούνται τα κείμενα αυτά και αντιλαμβάνονται σταδιακά τα δομικά στοιχεία που αποτελούν τον σκελετό της ιστορίας και πως οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις περικλείουν την ουσία και το νόημα της ιστορίας, οδηγώντας όχι μόνο στην πλήρη κατανόηση της αλλά και στην ποιοτική αναπαραγωγή της και την δημιουργικότητα (Stein & Glenn, 1975).

Η αναδιήγηση είναι μια διαδικασία που απαιτεί να ανασυρθούν πληροφορίες από την μνήμη για ότι άκουσε ή διάβασε κάποιος (Stoicovy, 2004). Έτσι ο ακροατής εστιάζει στο να οργανώσει τις πληροφορίες που ακούει προκειμένου να αποδώσει την ιστορία ο ίδιος βελτιώνοντας την κατανόηση του αφηγήματος, την πλοκή του καθώς επίσης και την

πολυπλοκότητα του προφορικού λόγου (Westerveld & Gillon, 2010). Έτσι, ως μέθοδος κατανόησης ενός αφηγηματικού κειμένου η αναδιήγηση ενθαρρύνει το παιδί να παρακολουθήσει το νόημα της ιστορίας, να εμπεδώσει τα δομικά της στοιχεία και να ξεχωρίσει τα σημεία κλειδιά από τις δευτερεύουσες λεπτομέρειες. Όλα αυτά συμβάλλουν στην καλύτερη επικοινωνία αλλά και στην εξέλιξη του προφορικού λόγου (Gambrell et al., 1991). Με λίγα λόγια η αναδιήγηση ή η αλλιώς «ελεύθερη ανάκληση» ορίζεται ως η προφορική ή γραπτή ανάμνηση του τι θυμάται ο αναγνώστης ή ο ακροατής από το κείμενο μετά την ανάγνωση ή την ακρόαση του κειμένου, το οποίο αποτελεί την πιο άμεση αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της αλληλεπίδρασης αναγνώστη – κειμένου (Garcia-Alvarado et al., 2020· Karweit & Wasik, 1996).

Επιπλέον, η επιτυχής αναπαραγωγή αφηγηματικών κειμένων εμπεριέχει την κατανόηση των νέων πληροφοριών και την ενσωμάτωσή τους στην γνωστική διαδικασία και στην μακροπρόθεσμη μνήμη (Lepola et al., 2012). Έτσι, οι νέες γνώσεις σε συνδυασμό με την προσωπική αντίληψη του κάθε παιδιού οδηγούν στην ανασύνθεση των δομικών στοιχείων της ιστορίας περικλείοντας αυτή την φορά και την αντίδραση του παιδιού στο μήνυμα που εξέλαβε μέσω της αφήγησης ανάλογα με το πώς συνέδεσε τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες του γνώσεις και εμπειρίες (Defrioka, 2015). Η αναδιήγηση, από τα παραμύθια έως ακόμα και στα πιο πολύπλοκα κείμενα που θα συναντήσει κατά την διάρκεια της ακαδημαϊκής του πορείας, αποτελούν για το παιδί μια στρατηγική κατανόησης εξαιρετικά βοηθητική για την μνημόνευση νέων γνώσεων. Ξεκινώντας από την αποτύπωση μεμονωμένων λέξεων, γραμματικών τύπων ή ακόμα και ερμηνεία ολόκληρων κειμένων, ανάλογα με την ηλικία τους, οι μαθητές βοηθούνται στο να συμμετέχουν ενεργά σε ένα μεγάλο εύρος γνωστικών και γλωσσικών διεργασιών που περιλαμβάνουν ανάκληση γεγονότων ή πληροφοριών, σημεία κλειδιά που αφορούν τους χαρακτήρες και τις αιτιώδεις δράσεις τους, δομή του κειμένου και γλωσσικές ιδιομορφίες (Benson, 2009).

Σημαντικό ρόλο στην αναδιήγηση παίζουν οι οδηγίες που δίνονται στους μαθητές οι οποίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή εφαρμογή της διαδικασίας και η διατύπωση τους θεωρείται απαραίτητη. Εξαρτώνται από τον τύπο του κειμένου δηλαδή αν είναι αφηγηματικό ή πληροφοριακό αλλά και από το επίπεδο επεξεργασίας πληροφοριών (μνήμη ή κατανόηση) που στοχεύει ο εξεταστής. Ως εκ τούτου, στην περίπτωση των αφηγηματικών κειμένων, βασικός στόχος της αναδιήγησης είναι η κατανόηση και όχι η απομνημόνευση γεγονότων. Το παιδί καλείται να ανασκευάσει τα μέρη της ιστορίας που άκουσε,

αποκαλύπτοντας όχι μόνο τι θυμάται ή τι άκουσε αλλά και τι κατανόησε, καλλιεργώντας σταδιακά με αυτόν τρόπο την προσοχή του στην αφήγηση και την κατανόηση του κειμένου. Με λίγα λόγια, αναδιηγείται την ιστορία που του έχει διαβαστεί, σαν να την έλεγε σε έναν φίλο που δεν την έχει ξανακούσει στο παρελθόν προσθέτοντας και τις δικές του προσωπικές πινελιές (Altun, 2018· Defrioka, 2015).

Σε γενικές γραμμές, η αναδιήγηση αποτελεί μία ικανότητα που βελτιώνεται με την πορεία του χρόνου. Όπως επεσήμαναν οι Hirfner –Boucher και οι συνεργάτες (2014) μέσα από έρευνα που διενέργησαν με συμμετοχή 89 παιδιών ηλικίας από 4 έως 6 ετών, τα πιο μεγάλα σε ηλικία παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις σε ότι αφορά την αφηγηματική δομή σε σχέση με τα πιο μικρά με το φύλο να μην φαίνεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα. Οι Westerveld & Gillon (2010) από την πλευρά τους μελέτησαν δείγμα 169 παιδιών από 5 έως 7 ετών και διαπίστωσαν ότι οι επιδόσεις τους στην αναδιήγηση ήταν καλύτερες όσο μεγαλύτερη ήταν η ηλικία τους. Τέλος, σύμφωνα με τον Lepola και τους συνεργάτες (2012), που μελέτησαν δείγμα παιδιών από 4 έως 6 ετών, η επίδοσή τους στην διαδικασία της αναδιήγησης επίσης φάνηκε ότι βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου.

Πάντως, όπως επισημαίνεται και από την έρευνα των Kanellou και των συνεργατών (2016), οι επιδόσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι καλύτερες στην αναδιήγηση σε σχέση με αυτές στην ελεύθερη παραγωγή του αφηγηματικού λόγου, γι' αυτό και καθίσταται σαφής η ανάγκη για ανάπτυξή της στα πλαίσια των συγκεκριμένων δομών. Η Γραμματική των ιστοριών είναι μία μέθοδος που έχει υποστηριχθεί ως ιδιαίτερα σημαντική από τις έρευνες των Khan et al. (2014) και Brown et al. (2014), που επεσήμαναν τη σπουδαιότητά της, όπως αποδείχθηκε στο δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας που μελέτησαν. Οι Khan et al. (2014) εστίασαν σε μία ομάδα νηπίων με τα οποία πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες για διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων. Τα μισά νήπια συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, όπου μπορούσαν να αναπτύξουν τις αφηγήσεις τους με στοιχεία της Γραμματικής των ιστοριών, ενώ τα υπόλοιπα στην ομάδα ελέγχου, όπου δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ουσιαστική συμβολή της Γραμματικής των ιστοριών στην ανάπτυξη της ικανότητας αναδιήγησης. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Brown et al. (2014) που εστίασαν σε παιδιά με κίνδυνο εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών και που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σε άλλη έρευνα, επίσης στον ελλαδικό χώρο οι (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012) προσκόμισαν προς αξιολόγηση στην επιστημονική κοινότητα, επιπλέον ευρήματα που

αφορούσαν στην διαφορετικότητα των τρόπων παρουσίασης, διαφορετικών επίσης αφηγημάτων. Ανέπτυξαν την διδακτική τους τεχνική σε τρεις άξονες που συσχετίζαν μεταξύ τους την δομή της ιστορίας, του περιεχομένου της και την ενσωμάτωση του ευθύ λόγου κατά την αφήγηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση και στους τρεις άξονες και βελτίωσαν σε σημαντικό βαθμό την αφηγηματική δεξιότητα των παιδιών.

Με μια ακόμα συμβολή στο πεδίο της έρευνας του συγκεκριμένου ζητήματος της αναδιήγησης, η Βρετουδάκη (2017) προσκόμισε αποτελέσματα που επιβεβαίωσαν επίσης την αναγκαιότητα των διδακτικών τεχνικών που εστιάζουν στα δομικά στοιχεία της ιστορίας ως παράγοντα βελτίωσης της ανακατασκευής της ιστορίας από τα παιδιά. Επιπλέον, προχώρησε ακόμη πιο πέρα, εξετάζοντας την ικανότητα αφήγησης φανταστικών ιστοριών αυτή την φορά, με επίσης όμως εντυπωσιακά αποτελέσματα που αφορούσαν στην προφορική διατύπωση του εσωτερικού πλαισίου του παιδιού. Επικύρωσε δε την αναγκαιότητα της αναδιήγησης ως διδακτική πρακτική, με τα αποτελέσματα που σημειώθηκαν για την διατήρηση αυτής της δεξιότητας, ακόμη και μετά την είσοδο των παιδιών στο Δημοτικό. Επίσης, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι η αναδιήγηση αξιολογήθηκε ως δείκτης για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου, ουδέποτε όμως παρείχαν επιστημονικά τεκμήρια για το ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που συντελούν εν γένει στην εξέλιξη της δεξιότητας της αναδιήγησης (Βρετουδάκη, 2017).

Με αφετηρία το ίδιο σημείο της Α Δημοτικού, η έρευνα των Σηφάκη και Σπαντιδάκη (2018) κατέδειξε ότι η συστηματική και μεθοδευμένη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής των κειμένων βελτιώνει σημαντικά τις προφορικές δεξιότητες των παιδιών, εμπλουτίζει το περιεχόμενο του λόγου του και τον καθιστά σαφή και ολοκληρωμένο. Αυτή η διδακτική παρέμβαση εξυπηρετεί έναν διπλό ρόλο. Η εφαρμογή της, απέδειξε τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η βελτιστοποίηση του προφορικού λόγου των παιδιών, επιτρέποντας μας να θέσουμε κάποια κριτήρια για το τι θα πρέπει να αναμένει ένας εκπαιδευτικός σε σχέση με αυτές τις δεξιότητες από τον μαθητή. Αντίθετα, η ελλειμματική έκφραση του προφορικού λόγου μπορεί να οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην υποψία ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών που σύντομα θα οδηγήσουν τον μαθητή σε εξοστρακισμό από το εκπαιδευτικό περιβάλλον λόγω των αλλεπάλληλων αποτυχιών στην διαδικασία της μάθησης.

Οι Medeiros και Flores (2017) και οι Flores, Pires και Souza (2014) διαπίστωσαν ότι η διαλογική ανάγνωση έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναδιηγούνται μία ιστορία, κυρίως όταν αυτή βασίζεται σε ερωτήσεις που

αφορούν θέματα όπως τα συναισθήματα και τις προθέσεις των χαρακτήρων, τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων κ.α.. Η διαδικασία αυτή βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν το κείμενο και να είναι σε θέση να το αναδιηγηθούν σε σχέση με τα βασικά του στοιχεία.

2.3β Ενίσχυση ικανότητας αναδιήγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πλήθος ερευνών καθώς και η διεθνής βιβλιογραφία έχουν τονίσει, όπως είδαμε παραπάνω την ωφελιμότητα της αναδιήγησης ιστοριών από παιδιά και συγκεκριμένα των παραμυθιών, δεδομένου για παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και εξάπτουν την φαντασία τους. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση αφηγηματικού κειμένου και η αφήγηση σχετίζονται με όλες τις σημαντικές πτυχές της γλώσσας όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ομιλία και η ακρόαση και μπορούν να ικανοποιήσουν πολλές από τις προϋποθέσεις της (Hayward et al., 2007). Με την γνώση που κατέχουμε σήμερα αναφορικά στις ανθρώπινες γνωστικές διεργασίες και πως αυτές συντελούνται, είμαστε ταυτόχρονα σε θέση να προσανατολίσουμε τις εκπαιδευτικές πρακτικές με πιο εποικοδομητικό τρόπο ώστε να μεγιστοποιήσουμε τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα.

Ένας πρώτος πυλώνας προκειμένου να ενισχυθεί η ικανότητα αναδιήγησης των παιδιών είναι το ίδιο το κείμενο που έχει επιλεγθεί (Βρετουδάκη, 2017). Η ξεκάθαρη δομή της ιστορίας που συνάδει με την αφηγηματική ροή και επιτρέπει στις σχετικές πληροφορίες που εμφανίζονται να αφομοιώνονται με σκοπό την κατανόηση του κειμένου, είναι πρωταρχικός στόχος για τον εκπαιδευτικό (Morrow, 1986). Κρατώντας στο επίκεντρο, τα δομικά στοιχεία της ιστορίας, ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της αφήγησης συνδέει τις πληροφορίες με κάθε ένα από αυτά, οργανώνοντας έτσι με αποδοτικό τρόπο τις νέες πληροφορίες και επιτρέποντας στα παιδιά να απομνημονεύσουν ευκολότερα τα επιμέρους στοιχεία (Morrow & Smith, 1990). Έτσι με συνεχόμενη εξάσκηση, πάνω σε αφηγηματικά κείμενα τα παιδιά είναι σε θέση να αναδιηγηθούν τις ιστορίες, στηρίζοντας την σκέψη τους πάνω στα δομικά στοιχεία της ιστορίας με τρόπο αυτοματοποιημένο, ώστε να δώσουν χώρο να αναπτυχθεί η γλώσσα, το λεξιλόγιο και όλες αυτές οι δεξιότητες που αντανακλούν την κατανόηση του θέματος (Βρετουδάκη, 2017).

Αμέσως μετά ή κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν οι απορίες των παιδιών αλλά και να οργανωθούν οι πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση του κειμένου αλλά και να μεθοδευτεί η απομνημόνευση (Βρετουδάκη, 2017). Η έρευνα των Σηφάκη και Σπαντιδάκη (2018) κατέδειξε ότι η

ταυτόχρονη κωδικοποίηση των πληροφοριών του κειμένου με πίνακες που περιείχαν λέξεις όπως «που» και «πότε», φωτογραφία αθλητή που πηδάει εμπόδια για να δείξει το πρόβλημα, στόχο και βέλος για να δείξει τον στόχο του ήρωα και μια φωτισμένη λάμπα για να δείξει την λύση, οργάνωσαν την σκέψη των παιδιών κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχυθεί η μνήμη τους.

Η έρευνα της Morrow (1985) έδειξε ότι εάν παρουσιαστεί σχεδιάγραμμα στα παιδιά με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας που διαβάστηκε τα παιδιά βοηθούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό γιατί μαθαίνουν τι πρέπει να περιμένουν από μια ιστορία αλλά και τι πρέπει να θυμούνται. Χάρη στο σχεδιάγραμμα γίνονται πιο εύκολα οι αναδιηγήσεις των παιδιών και είναι πιο στοχευόμενες. Με τον τρόπο αυτόν, κατέδειξε ότι η ικανότητα της αναδιήγησης μπορεί να ενισχυθεί από τη χρήση σχεδιαγραμμάτων που σχετίζονται με την ιστορία, αφού τα βοηθά να θυμούνται τις σημαντικές πληροφορίες, αυτές που τους χρειάζονται ώστε να προχωρήσουν στην αναδιήγηση. Έπειτα, σύμφωνα με την έρευνα της Morrow (1986) που εστίαζε στην επανάληψη των ιστοριών ως διδακτική πρακτική για την εξέλιξη της αναπαραγωγής των παιδικών ιστοριών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά είναι σε θέση μετά από επαναλήψεις να εστιάζουν στα δομικά στοιχεία της ιστορίας και τελικά να επιτυγχάνουν την αναπαραγωγή της με αποδοτικό τρόπο.

Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά στην ιστορία, είναι επίσης μια εξαιρετική τεχνική για να εμπλακούν τα παιδιά σε διάλογο και να ενισχύσουν τις δεξιότητες του προφορικού λόγου. Τέτοιου είδους ερωτήσεις μπορεί να αφορούν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των δομικών στοιχείων της ιστορίας ή και την χρονολογική σειρά των γεγονότων. Επιπλέον, χειροποίητα αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν πληροφορίες της ιστορίας και η παρουσίαση τους, παιχνίδια ρόλων καθώς και εικόνες που συμβολίζουν στιγμιότυπα της ιστορίας, μπορούν να ενισχύσουν την μνήμη που θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να αναπαραχθεί η ιστορία από τα παιδιά (Stadler & Ward, 2005). Και σε αυτή την περίπτωση, φαίνεται ότι η χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών βοηθούν στην περαιτέρω κατανόηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας και της αλληλουχίας των γεγονότων που περιλαμβάνονται σε αυτή. Έτσι, τα παιδιά ενισχύονται ώστε να κατανοήσουν και να θυμούνται την σειρά και τις σημαντικές πληροφορίες των στοιχείων της ιστορίας και να την αναδιηγηθούν με περισσότερο ακριβή και αποτελεσματικό τρόπο. Τα παιδιά στην διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, ωστόσο, δεν είναι πάντοτε σε θέση να αντιληφθούν πλήρως τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται τα δομικά στοιχεία μίας ιστορίας με τα οπτικά βοηθήματα και σύμβολα που χρησιμοποιούνται στην τάξη (Βρετουδάκη & Τάφα, 2018).

Το σχολικό περιβάλλον συμβάλει στις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών. Το παιδί νιώθει πιο άνετα να εκφραστεί και να αξιοποιήσει τις δεξιότητες του στην αφήγηση του, αν το περιβάλλον της τάξης λειτουργεί καθημερινά ως τόπος συζητήσεων, ανάπτυξης ιδεών και ενίσχυσης του διαλόγου. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, το παιδί έχει χώρο να αξιοποιήσει το νέο λεξιλόγιο και τις προφορικές του δεξιότητες χάρη στην επικοινωνία. Υπό αυτή την έννοια, καθίσταται απαραίτητο ο παιδαγωγός να προωθεί την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να αναδιηγείται τις ιστορίες που ακούει, έτσι ώστε να ώστε να αναπτύξει με αυτόν τον τρόπο και τις γλωσσικές του δεξιότητες και να συνεισφέρει στη συνολική ακαδημαϊκή του επιτυχία. (Defrioka, 2015).

2.4 Αναγκαιότητα της έρευνας

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αναδείχτηκαν πλήθος ερευνών που αποδεικνύουν την σημασία της αναδιήγησης παραμυθιών από παιδιά προσχολικής ηλικίας αναφορικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Τα επιστημονικά τεκμήρια των ερευνών αυτών απέδειξαν επί συνόλου ότι τα παιδιά μαθαίνουν την δομή της αφήγησης με την επανάληψη και με τον ίδιο τρόπο, ακολουθώντας την συγκεκριμένη δομή, μπορούν να την αναπαράγουν (Βρετουδάκη, 2017· Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012· Stein & Glenn, 1975).

Έρευνες ακόμα και στον Ελλαδικό χώρο, απέδειξαν την σχέση του προφορικού λόγου με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής καθώς επίσης και την φωνολογική επίγνωση που εμπλέκεται, δηλαδή τον συσχετισμό ήχων και γραπτών συμβόλων (Βρετουδάκη, 2017· Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012· Σηφάκη & Σπαντιδάκης, 2018).

Η μεθοδολογία των άνω ερευνών (Βρετουδάκη, 2017· Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012· Σηφάκη & Σπαντιδάκης, 2018) οδήγησε σε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά στην αναδιήγηση από παιδιά προσχολικής ηλικίας και πρώτης τάξης του δημοτικού. Επιπλέον, η αναδιήγηση αξιολογήθηκε ως δείκτης για την κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου, ουδέποτε όμως παρείχαν επιστημονικά τεκμήρια για το ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που συντελούν εν γένει στην εξέλιξη της δεξιότητας της αναδιήγησης (Βρετουδάκη, 2017). Πρόκειται για ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο, καθώς η αναδιήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση των παιδιών σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των ικανοτήτων κατανόησης του κειμένου.

Ασφαλώς, οι έρευνες αυτές (Βρετουδάκη, 2017· Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012· Σηφάκη & Σπαντιδάκης, 2018) ακόμα και αν στερούνται κοινής αποδοχής από την επιστημονική

κοινότητα ως προς την μεθοδολογία τους για να καταδείξουν ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αφηγηματικής δεξιότητας των παιδιών, δεν έγιναν επί ματαίω. Είναι εμφανής η αναγκαιότητα τους προκειμένου να παρέχουν τα πρώτα τεκμήρια ώστε να διεξαχθούν επιπλέον έρευνες και μελέτες σχετικά με το πώς, με ποιες τεχνικές οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης θα ενισχύσουν τις δεξιότητες αυτές και να διερευνηθούν νέες προσεγγίσεις για την τεχνική της αναδιήγησης με την σύσταση διεπιστημονικών ομάδων από τα πεδία της νευροεπιστήμης, της γνωστικής ψυχολογίας και του εκπαιδευτικού χώρου (Fragel-Madeira et al., 2015). Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι δεν απευθύνονται αυτές οι δραστηριότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά σε μεγαλύτερα παιδιά. Θεωρούσαν ότι πρέπει να διαβάζονται ιστορίες μέσα στην τάξη διότι προσφέρουν πολλά οφέλη όχι όμως δραστηριότητες αναδιήγησης ιστοριών (Morrow, 1985).

Όπως είδαμε παραπάνω η ανάγνωση ιστοριών παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μια απλή ανάγνωση της ιστορίας όμως δεν είναι αρκετή γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να συνδυάζεται με δραστηριότητες οι οποίες θα προσφέρουν στα παιδιά μαθησιακούς στόχους. Μέσα απ' αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά θα πρέπει να κατανοούν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας που τους έχει διαβαστεί. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μια έρευνα η οποία θα έχει ως στόχο την κατανόηση των δομικών στοιχείων των ιστοριών μέσω της εξάσκησης των παιδιών στην αναδιήγηση. Επιπλέον, θα εξεταστεί κατά πόσο τα δομικά στοιχεία που μαθαίνουν τα παιδιά από την καθοδηγούμενη εξάσκηση τους στην αναδιήγηση θα τα υιοθετούν και θα τα εφαρμόζουν στα δικά τους αφηγηματικά κείμενα. Η παρούσα έρευνα οφείλει να προβάλλει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να εξασκούνται στην αναδιήγηση ώστε ο κάθε μελετητής να μπορεί να δει λεπτομερώς την πειραματική παρέμβαση. Αμέσως μετά θα είναι σε θέση να ασκήσει κριτική με στόχο να προωθήσει αυτή τη μέθοδο έτσι όπως είναι ή με τυχόν βελτιώσεις που πιστεύει ότι πρέπει να γίνουν ώστε να εφαρμοστεί μέσα στην σχολική τάξη.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει εάν η εξάσκηση στην αναδιήγηση βοηθάει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να δημιουργήσουν αφηγηματικά κείμενα τα οποία περιέχουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας.

Υπόθεση

Τα παιδιά τα οποία μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση θα αναφέρουν κατά την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων τα δομικά στοιχεία της ιστορίας (εισαγωγή, πρωταγωνιστή, τόπο, κύριο θέμα, επίλυση, τέλος, και ακολουθία) σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση.

Λειτουργικοί ορισμοί

Αναδιήγηση: αναδιήγηση ορίζεται ως μια ενεργή διαδικασία η οποία έχει ως στόχο την κατανόηση του κειμένου, την κατανόηση της δομής του αλλά και την ανάπτυξη της προφορικής γλώσσας. Χάρη στην αναδιήγηση τα παιδιά αποκτούν ενεργό και μεγάλο ρόλο στην αναδόμηση της ιστορίας (Morrow, 1985).

Αφηγηματικά κείμενα: Αφηγηματικά κείμενα χαρακτηρίζονται τα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία όχι μόνο συγκεντρώνουν τα γεγονότα με χρονολογική σειρά αλλά επικεντρώνονται και στην σύνδεση μεταξύ της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων και στην αξιολόγηση τους (Greenwood et al., 2016). Τα γεγονότα στις αφηγήσεις άλλοτε είναι πραγματικά και άλλοτε είναι προϊόν μυθοπλασίας (Βρετουδάκη, 2011). Στην παρούσα εργασία το κείμενο που αξιοποιείται είναι προϊόν μυθοπλασίας (παραμύθι).

Πληθυσμός και δείγμα

Το δείγμα της παρούσας μελέτης προέρχεται από έναν πληθυσμό παιδιών προσχολικής ηλικίας 4 έως 6 ετών, τα οποία κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018- 2019 φοιτούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Χανίων. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από 47 παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), 26 αγόρια και 21 κορίτσια τα οποία φοιτούσαν σε δύο δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Χανίων. Το δείγμα επιλέχτηκε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας. Από τα 47 παιδιά τα 23 (13 αγόρια και 10 κορίτσια) φοιτούσαν στο ένα νηπιαγωγείο και αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα ενώ τα 24 (13 αγόρια και 11 κορίτσια) παιδιά φοιτούσαν στο δεύτερο νηπιαγωγείο και αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Εργαλεία-Κριτήρια Αξιολόγησης

ΥΛΙΚΑ:

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Πριν και μετά την παρέμβαση και στις δυο ομάδες χρησιμοποιήθηκε ένα βιβλίο χωρίς λόγια (wordless book) το οποίο ονομαζόταν «Η αρπαγή της κότας» της Rodriguez Beatrice. Η ιστορία αναφερόταν για μια κότα η οποία καθόταν αμέριμνη με τους φίλους της (αρκούδα, λαγός, κόκορας) στην αυλή του σπιτιού τους ώσπου ξαφνικά μια αλεπού ήρθε και την άρπαξε. Οι φίλοι της έτρεξαν στο δάσος για να την πιάσουν. Η αλεπού όμως επειδή κουράστηκε ανέβηκε σε ένα δέντρο με την κότα και κοιμήθηκαν. Την επόμενη μέρα οι φίλοι της συνέχισαν να την κυνηγούν. Η αλεπού βρήκε μια τρύπα κάτω από το λόφο και κρύφτηκε μαζί με την κότα. Ενώ οι φίλοι της προσπαθούσαν να μπουν στην τρύπα, αυτοί έπαιζαν σκάκι. Όταν νύχτωσε οι φίλοι της κότας άναψαν μια φωτιά πάνω στο λόφο. Την επόμενη μέρα το κυνήγι συνεχίστηκε και η αλεπού μαζί με την κότα πήγαν στην παραλία όπου εκεί επιβιβάστηκαν σε μια βάρκα και έτσι ταξίδεψαν στη θάλασσα. Οι φίλοι της κότας επειδή δεν είχαν βάρκα έκαναν τον αρκούδο βάρκα και έκαναν κουπί ένα κλαδί. Μετά από ώρα, κουρασμένοι οι φίλοι έφτασαν στην στεριά και εκεί είδαν ένα σπίτι. Κοίταξαν το παράθυρο και είδαν μέσα την αλεπού με την κότα. Μπήκαν μέσα θυμωμένοι για να πάρουν την φίλη τους. Όμως η κότα εξήγησε στους φίλους της ότι η αλεπού είναι φίλη της. Στο τέλος έγιναν όλοι φίλοι και έκατσαν μπροστά από το τζάκι χαρούμενοι τρώγοντας σουπά.

Από την ιστορία αφαιρέθηκαν δυο σκηνές για να μην κουράσει τα παιδιά. Η μια σκηνή έδειχνε τους φίλους της κότας αλλά και την αλεπού με την κότα να είναι κουρασμένοι και να μην μπορούν να τρέξουν μέσα στο δάσος. Και η δεύτερη σκηνή που αφαιρέθηκε ήταν η τελευταία του βιβλίου όπου έδειχνε τους φίλους της κότας να φεύγουν με τη βάρκα ενώ η κότα με την αλεπού έμεναν μαζί στο νησί.

Το μέρος που διαδραματίστηκε η ιστορία ήταν το δάσος, ο χρόνος ήταν γενικός: «Μια φορά και έναν καιρό...», ο κύριος πρωταγωνιστής της ιστορίας ήταν η κότα και το αρχικό πρόβλημα ήταν ότι η αλεπού άρπαξε την κότα από τους φίλους της. Έπειτα, τα επεισόδια ήταν τα παρακάτω. Πρώτα απ' όλα, οι φίλοι της κότας έτρεξαν στο δάσος για να πιάσουν την αλεπού. Δεύτερο, ήταν η αλεπού με την κότα οι οποίες ανέβηκαν στο δέντρο για να ξεκουραστούν. Τρίτο, προσπάθησαν πάλι να τους πιάσουν ενώ βρίσκονταν σε ένα λόφο. Τέταρτο, μπήκε η αλεπού με την κότα σε μια τρύπα κάτω από το λόφο και έπαιζαν σκάκι ενώ οι φίλοι της κότας προσπαθούσαν να μπουν και αυτοί αλλά δεν τα καταφέρνουν.

Πέμπτο, οι φίλοι άναψαν το βράδυ μια φωτιά πάνω στο λόφο και κάθονταν εκεί. Έκτο, το κυνήγι συνεχίστηκε στην παραλία και η αλεπού με την κότα μπήκαν σε μια βάρκα. Έβδομο, οι φίλοι της κότας κυνήγησαν την αλεπού στη θάλασσα. Όγδοο, οι φίλοι έφτασαν στην στεριά και είδαν ένα σπίτι. Ένατο, μπήκαν μέσα στο σπίτι θυμωμένοι και αντίκρισαν την αλεπού με την κότα. Στη συνέχεια, προβλήθηκε το τέλος της ιστορίας όπου οι φίλοι της κότας κατάφεραν να βρουν την κότα και έκαναν όλοι μαζί παρέα.

Για την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν και στις δύο ομάδες τα ίδια βιβλία/παραμύθια. Τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- Ragnhild, S. (2005). Άουτς. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Velthuijs, M. (1999). Ο βάτραχος είναι ήρωας. Αθήνα: Πατάκης.
- Velthuijs, M. (1999). Ο βάτραχος είναι βάτραχος. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαθανασοπούλου, Μ. (2006). Τι κι αν είμαι ασβός. Αθήνα: Πατάκης.
- Mauman-Villemin, C. (2012). Όταν ο λύκος πεινάει. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Η επιλογή των βιβλίων δεν έγινε τυχαία. Βασικό κριτήριο ήταν τα βιβλία να αποτελούνται από μια καλά δομημένη ιστορία, η οποία έπρεπε να περιλαμβάνει τον χρόνο, τον τόπο, τους χαρακτήρες, το κύριο θέμα της ιστορίας, το πρόβλημα του πρωταγωνιστή, τα επεισόδια, την επίλυση και φυσικά το τέλος (Morrow, 1985). Ο αριθμός των σελίδων ήταν περίπου ο ίδιος σε όλα τα βιβλία δηλαδή οι σελίδες σε κάθε βιβλίο κυμαίνονταν από 20 έως 25 και επίσης όλα τα βιβλία είχαν πρωταγωνιστές ζώα. Το περιεχόμενο των ιστοριών ήταν κατάλληλο για τα παιδιά προσχολική ηλικίας. Επίσης, ένας άλλος παράγοντας για την επιλογή των βιβλίων ήταν να μην έχουν διαβαστεί στα παιδιά στην τάξη. Χρησιμοποιήθηκαν βιβλία τα οποία ήταν αρκετά παλιά σε χρονολογία και όχι πολύ εμπορικά ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες να έχουν διαβαστεί από τους γονείς στο σπίτι.

ΚΑΡΤΕΣ

Στην πειραματική ομάδα κατά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν κάρτες στις οποίες αναγράφονταν λέξεις οι οποίες αφορούσαν στα δομικά μέρη της ιστορίας. Στις κάρτες αυτές αναγράφονταν οι λέξεις:

1) Πότε;

2) Που;

3) Ποιος;

4)Τι;

5)Πώς;

6)Τέλος

Το πότε αναφερόταν στο χρόνο που πραγματοποιήθηκε η ιστορία, το που αναφερόταν στο τόπο, το ποιος αναφερόταν στον κύριο πρωταγωνιστή, το τι αναφερόταν στο αρχικό πρόβλημα του πρωταγωνιστή ή τον κύριο στόχο της ιστορίας, το πώς αναφερόταν στα επεισόδια και το τέλος στην επίτευξη ή όχι του αρχικού στόχου-προβλήματος (Βρετουδάκη, 2011).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία:

- 1) Το τεστ Colored Progressive Matrices του Raven (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη & Σίμος, 2015) το οποίο είχε στόχο να μετρήσει τη μη λεκτική νοητική ικανότητα των παιδιών και των δυο ομάδων.
- 2) Το τεστ Αθηνά (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη & Παϊζή, 1999) το οποίο είχε στόχο να μετρήσει τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών και των δυο ομάδων. Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκαν δυο κλίμακες από το τεστ Αθηνά οι οποίες ήταν: η γλωσσική αναλογία και το λεξιλόγιο.
- 3) Για την αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων χρησιμοποιήθηκε η 10βαθμη κλίμακα της Morrow (1990) η οποία είχε στόχο να μετρήσει τα δομικά μέρη της ιστορίας που παρήγαγαν τα παιδιά. Πρώτα απ' όλα, βαθμολογήθηκε η ιστορία του παιδιού ως προς τους χρονικούς και τοπικούς προσδιορισμούς αλλά και για το γενικότερο πλαίσιο που χρησιμοποίησε. Πιο αναλυτικά ελέγχτηκε για το αν το παιδί ξεκίνησε την ιστορία με μια εισαγωγή, δηλαδή εάν ονόμασε τον κύριο πρωταγωνιστή, εάν ονόμασε τους άλλους χαρακτήρες και επίσης εάν ανέφερε το χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας. Έπειτα βαθμολογήθηκε για το εάν το παιδί ανέφερε τον κύριο στόχο ή το πρόβλημα που είχε ο πρωταγωνιστής. Στη συνέχεια, βαθμολογήθηκε εάν το παιδί ανέφερε όλα τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν στην ιστορία και εάν παρουσίασε την επίλυση του προβλήματος ή την επίτευξη του στόχου του κύριου ήρωα. Τέλος βαθμολογήθηκε εάν το παιδί ανέφερε ένα τέλος για την αφήγησή του. Για κάθε ένα από τα παραπάνω

στοιχεία το παιδί έπαιρνε από 1,00 βαθμό. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι στην περίπτωση που το παιδί ανέφερε και άλλους χαρακτήρες ο αριθμός 1,00 διαιρείτο ανάλογα με τον αριθμό των χαρακτήρων. Το ίδιο συνέβη και με τα επεισόδια δηλαδή την πλοκή της ιστορίας. Τελευταίο σημείο που μελετήθηκε ήταν εάν υπήρξε διαδοχή δηλαδή εάν το παιδί είχε την ικανότητα να αναφέρει σωστά τα στοιχεία της δομής της ιστορίας, τα οποία είναι το πλαίσιο (χρόνος, τόπος, πρωταγωνιστής), το αρχικό γεγονός, την πλοκή των επεισοδίων και την επίλυση. Για τη σωστή διαδοχή όλων των στοιχείων της δομής το παιδί λάμβανε 2,00 βαθμούς στο σύνολο, για μερική 1,00 βαθμό ενώ λάμβανε 0 εάν υπήρχε απουσία οποιασδήποτε εμφανούς διαδοχής των στοιχείων της δομής της ιστορίας. Οι ιστορίες των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια βαθμολογήθηκαν στο ειδικό φύλλο αξιολόγησης.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Προπειραματική διαδικασία

Πριν την έναρξη της παρέμβασης κρίθηκε αναγκαία η επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς των δυο σχολείων με σκοπό να τονιστούν οι στόχοι αλλά και το περιεχόμενο της συγκεκριμένης παρέμβασης ώστε να κατανοήσουν για ποιο λόγο θα διαπραχτούν μέσα στον σχολική τάξη. Επιπλέον, ζητήθηκε να μην εξασκήσουν στα παιδιά τη διαδικασία της αναδιήγησης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ώστε να μην επηρεαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Επόμενο βήμα ήταν να παρουσιαστούν τα παραμύθια τα οποία θα χρησιμοποιούνταν στην έρευνα ώστε να ελεγχθεί εάν έχουν ξαναδιαβαστεί μέσα στην σχολική τάξη. Κανένα από τα παραμύθια δεν είχε διαβαστεί προηγουμένως από τις νηπιαγωγούς οπότε αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν στην παρέμβαση. Εκτός από τις νηπιαγωγούς ενημερώθηκαν με έγγραφο και οι γονείς των παιδιών ώστε να μάθουν τους στόχους της έρευνας. Όλοι οι γονείς ήταν θετικοί στο να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σ' αυτή την παρέμβαση.

Αμέσως μετά αξιολογήθηκαν ατομικά τα παιδιά και των δυο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) ως προς τη μη λεκτική νοητική ικανότητα, τη γλωσσική ικανότητα, το λεξιλόγιο και την παραγωγή μιας ιστορίας. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω για τη μη λεκτική νοητική ικανότητα χρησιμοποιήθηκε το τεστ Colored Progressive Matrices του Raven (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη & Σίμος, 2015), ενώ για τη γλωσσική ικανότητα και το λεξιλόγιο χρησιμοποιήθηκε το τεστ Αθηνά (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη & Παϊζη, 1999α). Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή του αφηγηματικού κειμένου το βιβλίο το οποίο είχε μόνο εικόνες (wordless book) και

ονομαζόταν «Η αρπαγή της κότας» της Rodriguez Beatrice. Η διαδικασία αυτή έγινε ατομικά για κάθε παιδί. Στην αρχή δόθηκε στο παιδί το βιβλίο χωρίς κείμενο για να το παρατηρήσει. Αμέσως μετά του ανατέθηκε να σκεφτεί μια ιστορία με βάση τις εικόνες που είδε. Επειδή, ήταν αρκετά δύσκολο να ξεκινήσει το παιδί μια ιστορία βοηθήθηκε από την ερευνήτρια συζητώντας μαζί του για μερικά βασικά στοιχεία όπως είναι παραδείγματος χάρι ο τίτλος της ιστορίας και κάποιες γενικές πληροφορίες. Στη συνέχεια, προσκαλέστηκε το παιδί να ανοίξει το βιβλίο και να ξεκινήσει την αφήγηση. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης τέθηκε αναγκαίο σε κάποιες περιπτώσεις να γίνουν ορισμένες παροτρύνσεις όπως «τι έγινε παρακάτω;». Οι ιστορίες των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση την 10βαθμη κλίμακα της Morrow (1990).

Πειραματική παρέμβαση

Επόμενη φάση της έρευνας ήταν η πειραματική παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης η πειραματική ομάδα εκπαιδεύτηκε στα δομικά μέρη της ιστορίας και η παρέμβαση διήρκεσε μια εβδομάδα. Η καθημερινή συνάντηση με τα παιδιά κρατούσε 30-40 λεπτά και ο χρόνος εξαρτιόταν από το μέγεθος της εκάστοτε ιστορίας. Οι συναντήσεις σε συνεννόηση με την εκπαιδευτικό της κάθε τάξης πραγματοποιούνταν νωρίς το πρωί αμέσως μετά την προσευχή ώστε τα παιδιά να είναι ξεκούραστα. Τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν κατά την πειραματική διαδικασία ήταν:

- Ragnhild, S. (2005). Άουτς. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Velthuijs, M. (1999). Ο βάτραχος είναι ήρωας. Αθήνα: Πατάκης.
- Velthuijs, M. (1999). Ο βάτραχος είναι βάτραχος. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαθανασοπούλου, Μ. (2006). Τι κι αν είμαι ασβός. Αθήνα: Πατάκης.
- Mauman-Villemin, C. (2012). Όταν ο λύκος πεινάει. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Και στις πέντε ιστορίες ο τρόπος αλληλεπίδρασης αλλά και οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας ήταν ακριβώς ο ίδιος σε όλες. Η ανάγνωση των ιστοριών και στις δύο ομάδες πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια.

Στην ομάδα ελέγχου διαβάστηκαν οι ίδιες ιστορίες που παρουσιάστηκαν στην πειραματική ομάδα. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η παραδοσιακή δηλαδή έγιναν κάποιες σύντομες ερωτήσεις για τον τίτλο, τον συγγραφέα και κάποιες υποθέσεις για την ιστορία. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης δεν διακόπηκε η ροή της ιστορίας παρά μόνο κάποιες στιγμές κατά τις οποίες τα παιδιά έθεσαν κάποια ερώτηση ή σχόλιο. Μετά το τέλος της

ανάγνωσης δημιουργήθηκε μια συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και των παιδιών για τα βασικά σημεία της ιστορίας και τα συγκρίναν με τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Στην πειραματική ομάδα πριν την ανάγνωση της ιστορίας τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Πρώτο βήμα ήταν να παρουσιαστούν στα παιδιά οι έξι καρτέλες όπου σε κάθε μια αναγραφόταν και ένα δομικό στοιχείο σε μορφή ερώτησης. Οι καρτέλες αυτές ήταν: 1) Πότε; 2) Που; 3) Ποιος; 4) Τι; 5) Πως; 6) Τέλος. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης την πρώτη μέρα με βάση το γνωστό παραμύθι της κοκκίνοσκουφίτσας δημιουργήθηκε ένας διάλογος με τα παιδιά κατά τον οποίο εξηγήθηκαν στα παιδιά λεπτομερώς ποια ήταν η σημασία των δομικών στοιχείων. Κάθε φορά που εμφανιζόταν στα παιδιά μια κάρτα δινόταν επεξήγηση για το τι σημαίνει και παράλληλα γινόταν σύνδεση με το οικείο στα παιδιά κλασικό παραμύθι της κοκκίνοσκουφίτσας. Στην αρχή παρουσιάστηκε η κάρτα ΠΟΤΕ; όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να σκεφτούν τι μπορούσε να ζητάει από την ιστορία. Τα περισσότερα παιδιά βρήκαν τη σωστή απάντηση που ήταν φυσικά ο εντοπισμός του χρόνου και γι' αυτό απάντησαν «Μια φορά και έναν καιρό». Με τον ίδιο τρόπο συνεχίστηκε και η παρουσίαση των επόμενων καρτών. Για την κάρτα ΠΟΥ; έπρεπε να αναζητήσουν τον τόπο που διαδραματίστηκε η ιστορία, για το ΠΟΙΟΣ; έπρεπε να αναζητήσουν τον κύριο χαρακτήρα της ιστορίας, για το ΤΙ; έπρεπε να ψάξουν να βρουν ποιος ήταν ο βασικός στόχος ή το πρόβλημα του πρωταγωνιστή, για το ΠΩΣ; έπρεπε να προβάλουν με τη σειρά που έγιναν τα επεισόδια της ιστορίας και για το ΤΕΛΟΣ έπρεπε να περιγράψουν την επίτευξη ή όχι του βασικού στόχου ή την λύση του προβλήματος.

Στη συνέχεια, αφού κατανόησαν τι εννοεί κάθε κάρτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να είναι πολύ προσεκτικά γιατί θα τους διαβαζόταν μια ιστορία την οποία θα έπρεπε στη συνέχεια να την αναδιηγηθούν λεπτομερώς σαν να τη λένε σε κάποιον που δεν την γνωρίζει. Γι' αυτό το λόγο θα έπρεπε να θυμούνται τα βασικά γεγονότα της ιστορίας.

Πρώτη ιστορία που διαβάστηκε στα παιδιά ήταν το «Αουτς» της Ragnhild, S. (2005) η οποία θα χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα. Πρώτα απ' όλα παρουσιάστηκε το εξώφυλλο της ιστορίας και δημιουργήθηκε μια συζήτηση γύρω από τον τίτλο και την εικόνα του εξωφύλλου. Ζητήθηκε από τα παιδιά να κάνουν κάποιες υποθέσεις για το τι πρόκειται να γινόταν στην ιστορία και αμέσως μετά ξεκίνησε η ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης γίνονταν παύσεις ώστε να δουν στην πράξη τις κάρτες που είχαν παρουσιαστεί προηγουμένως. Για παράδειγμα μόλις τελείωνε το τμήμα της ιστορίας που αναφέρονταν στο ΠΟΤΕ; τοποθετούνταν στο πάτωμα η συγκεκριμένη κάρτα και αμέσως μετά τοποθετούνταν

και η εικόνα του παραμυθιού που έδειχνε πεσμένα από το δέντρο φύλλα (το κείμενο ανέφερε ότι ο σκαντζόχοιρος ετοιμαζόταν για το χειμώνα οπότε οι απαντήσεις που έδωσαν για τον χρόνο ήταν: «μια φορά και έναν καιρό» αλλά και «φθινόπωρο»). Έπειτα, μόλις η ιστορία αναφερόταν στο ΠΟΥ; τοποθετήθηκε η αντίστοιχη κάρτα και από κάτω η εικόνα της ιστορίας που απεικόνιζε το δάσος. Στην συνέχεια, όταν διαβάστηκε το μέρος της ιστορίας που έδειχνε τον κύριο πρωταγωνιστή τοποθετήθηκε η κάρτα ΠΟΙΟΣ; και συνοδεύτηκε με την εικόνα της ιστορίας που έδειχνε τον σκαντζόχοιρο. Ακόμα όταν διαβάστηκε το μέρος που αναφερόταν στο κύριο πρόβλημα της ιστορίας τοποθετήθηκε κάτω από την κάρτα ΤΙ; μια εικόνα που έδειχνε τον σκαντζόχοιρο να μην μπορεί να μπει στη φωλιά του επειδή είχε πέσει ένα μύλο στην πλάτη του. Έπειτα, σειρά είχαν τα επεισόδια της ιστορίας. Μόλις αναφέρθηκε το πρώτο επεισόδιο παρουσιάστηκε η κάρτα ΠΩΣ; και αμέσως μετά η εικόνα του παραμυθιού που έδειχνε τον σκίουρο να τον βοηθάει. Με τον ίδιο τρόπο έγινε η παρουσίαση όλων των επεισοδίων (συμβουλή γουρουνιού να κυλιστεί στο έδαφος, χαρτάκι που πέφτει πάνω του από τον αέρα, συμβουλή βατράχου να μπει μέσα στην λίμνη και συμβουλή γουρουνιού να μπει μέσα στη βατομουριά κ.τ.λ). Όταν έφτασε το τέλος της ιστορίας τοποθετήθηκε η κάρτα ΤΕΛΟΣ και από κάτω εικόνα η οποία έδειχνε τον πρωταγωνιστή να πετυχαίνει τον στόχο του μιας και μπήκε στη φωλιά του.

Στη συνέχεια τα παιδιά καλέστηκαν να αναδιηγηθούν την ιστορία που τους διαβάστηκε με την βοήθεια των καρτών και των εικόνων. Όταν διαβάστηκαν οι δυο πρώτες ιστορίες η βοήθεια που παρείχε η ερευνήτρια ήταν μεγάλη όμως τις επόμενες ημέρες που τα παιδιά είχαν κατανοήσει και μάθει τη διαδικασία τότε αυτά είχαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο και η βοήθεια από την ερευνήτρια ήταν μικρή.

Πρώτα απ' όλα η ερευνήτρια μαζί με τα παιδιά ξεκίνησαν την αναδιήγηση της πρώτης ιστορίας που διαβάστηκε η οποία όπως είπαμε παραπάνω ήταν το «Άουτς» της Ragnhild, S. (2005). Η ερευνήτρια θέλοντας να δώσει ώθηση στα παιδιά να ξεκινήσουν είπε : «Μια φορά κι έναν καιρό...» και ταυτόχρονα έδειξε την φωτογραφία που ήταν τοποθετημένη κάτω από την κάρτα ΠΟΤΕ; Έπειτα έδωσε τη σκυτάλη στα παιδιά να συνεχίσουν. Τα παιδιά ανέφεραν το μέρος : «το δάσος» και έτσι η ερευνήτρια τοποθέτησε κάτω από το ΠΟΥ; Την εικόνα που υπέδειξαν τα παιδιά η οποία απεικόνιζε το δάσος. Αμέσως μετά ανέφεραν και τον πρωταγωνιστή «σκαντζόχοιρο» και πάλι υπέδειξαν ποια εικόνα να μπει κάτω από το ΠΟΙΟΣ; Στη συνέχεια, αναφέρθηκε το πρόβλημα του πρωταγωνιστή ενώ συγχρόνως η ερευνήτρια έδειχνε την εικόνα που είχε τοποθετηθεί κάτω από την καρτέλα ΤΙ; Επόμενο βήμα ήταν η ερευνήτρια να δείξει με τη σειρά τις κάρτες που έμπαιναν κάτω από το ΠΩΣ; δηλαδή τα

επεισόδια της ιστορίας και τα αναδιηγήθηκε από κοινού με τα παιδιά: «Πρώτα απ' όλα, προσπάθησε ο σκίουρος να τραβήξει από τη ράχη του σκαντζόχοιρο το μήλο... δεύτερον το γουρούνι τον συμβούλεψε να κυλιστεί στο έδαφος... τρίτον ο αέρας του πέταξε επιπλέον ένα χαρτάκι στη ράχη του... τέταρτον ο βάτραχος του είπε να βουτήξει μέσα στη λίμνη για να φύγουν όλα αυτά που έχει στη ράχη του... πέμπτον το γουρούνι του είπε να μπει μέσα στη βατομουριά...κ.λ.π». Μετά την ολοκλήρωση όλων των επεισοδίων εμφανίστηκε η κάρτα ΤΕΛΟΣ και η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά εάν λύθηκε το πρόβλημα του ήρωα και αν θυμούνται πώς τελείωσε η ιστορία. Τα παιδιά με τη σειρά τους απάντησαν σε αυτά που ρωτήθηκαν και έπειτα τοποθετήθηκε η εικόνα που έδειχνε το τέλος.

Αμέσως μετά με τη βοήθεια των καρτελών αλλά και των εικόνων υλοποιήθηκε ξανά αναδιήγηση από τα παιδιά. Η βοήθεια από την ερευνήτρια σε εκείνο το σημείο ήταν ελάχιστη. Ξεκινούσε ένα παιδί την αναδιήγηση και έπειτα έδινε τη σκυτάλη στο επόμενο μέχρι να ολοκληρωθεί η ιστορία. Έπειτα, έγινε η αναδιήγηση της ιστορίας ομαδικά με τη χρήση μόνων των καρτελών που προέβαλαν τα δομικά μέρη της ιστορίας και όχι σε συνδυασμό με τις εικόνες. Κάθε μέρα ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία με διαφορετικό παραμύθι κάθε φορά.

Μεταπειραματική διαδικασία

Μόλις ολοκληρώθηκε η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα αλλά και η ανάγνωση των παραμυθιών στην ομάδα ελέγχου όλα τα παιδιά αξιολογήθηκαν ξανά στην παραγωγή μιας ιστορίας. Γι' αυτό τον λόγο παρουσιάστηκε το παραμύθι που χρησιμοποιήθηκε και στην προπειραματική φάση το οποίο είχε μόνο εικόνες (wordless book) και ονομαζόταν «Η αρπαγή της κότας» της Rodriguez Beatrice. Το χρονικό διάστημα από την προπειραματική στην μεταπειραματική αξιολόγηση στην παραγωγή ενός αφηγηματικού κειμένου ήταν 1,5 μήνας. Το διάστημα αυτό ήταν αρκετά μεγάλο γι' αυτό και θεωρήθηκε επαρκές ώστε να μην θυμούνται τα παιδιά το περιεχόμενο του βιβλίου. Η διαδικασία αυτή έγινε ατομικά για κάθε παιδί. Στην αρχή δόθηκε στο παιδί το βιβλίο χωρίς εικόνες για να το παρατηρήσει. Αφού το παιδί παρατήρησε τις εικόνες του βιβλίου, του ζητήθηκε να σκεφτεί μια ιστορία με βάση αυτές τις εικόνες. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από το παιδί να ξεκινήσει την αφήγηση. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης η ερευνήτρια μερικές φορές παρότρυνε το παιδί να συνεχίσει την αφήγησή του λέγοντας: «τι έγινε παρακάτω;» Οι ιστορίες των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με βάση την 10βαθμη κλίμακα της Morrow (1990).

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 εμφανίζονται οι απόλυτες και οι σχετικές συχνότητες του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία και την ομάδα. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 47 παιδιά από τα οποία τα 26 ήταν αγόρια και τα 21 κορίτσια. Η πειραματική ομάδα απαρτιζόταν από 23 παιδιά (13 αγόρια και 10 κορίτσια) ενώ η ομάδα ελέγχου από 24 παιδιά (13 αγόρια και 11 κορίτσια).

Πίνακας 1 Απόλυτες (f) και σχετικές (%) συχνότητες του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία και την ομάδα.

Ομάδα	Φύλο				Ηλικία			
	Αγόρια		Κορίτσια		5-6		4-5	
	F	%	f	%	F	%	f	%
Πειραματική	13	56,5%	10	43,5%	15	62,5%	8	34,8%
Ελέγχου	13	54,2%	11	45,8%	18	75%	6	25%
Σύνολο	26		21		33		14	

Α) Προπειραματική διαδικασία εξίσωσης των ομάδων

Για την εξίσωση και τη δημιουργία των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας

ελέγχου, όλα τα παιδιά που φοιτούσαν στα 2 νηπιαγωγεία αξιολογήθηκαν με διάφορα κριτήρια. Γι' αυτό το λόγο δόθηκε στα παιδιά πρώτα το τεστ νοητικής ικανότητας Colored Progressive Matrices του Raven το οποίο έχει σταθμιστεί και εφαρμοστεί σε μαθητές μικρής ηλικίας στην Ελλάδα (Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη & Σίμος, 2015). Ο μέσος όρος του δείκτη νοητικής ικανότητας των παιδιών στην ομάδα ελέγχου ήταν $M=14,13$ και τυπική απόκλιση $SD=3,53$ ενώ στην πειραματική ομάδα ήταν $M=15,13$ και τυπική απόκλιση $SD=3,96$. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη μέση τιμή και στην

τυπική απόκλιση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ελέγχου ($t=0,91$) ($p=0,87$). Στη συνέχεια, αξιολογήθηκε και η γλωσσική ικανότητα των παιδιών των δύο ομάδων. Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο αρχικός βαθμός της Κλίμακας Γλωσσικές Αναλογίες και Λεξιλόγιο του τεστ Αθηνά (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη & Παϊζη, 1999α). Ο μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στο λεξιλόγιο στην ομάδα ελέγχου ήταν $M=13,42$ με τυπική απόκλιση $SD= 5,07$ ενώ στην πειραματική $M=15,87$ με τυπική απόκλιση $SD=6,88$. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ($t=1,39$) ($p=0,11$). Ο μέσος όρος στις γλωσσικές αναλογίες των παιδιών στην ομάδα ελέγχου ήταν $M=11,67$ με τυπική απόκλιση $SD=3,88$ ενώ στην πειραματική ήταν $M=13,26$ με τυπική απόκλιση $SD=5,45$. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ($t=1,15$) ($p=0,03$).

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 Νοητικής ικανότητας, Λεξιλογίου και Γλωσσικές Αναλογίες κατά τον προπειραματικό έλεγχο.

Προπειραματικός έλεγχος									
	Πειραματική				Ελέγχου				
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	T-test
Νοητική ικανότητα(Raven)	15,13	3,96	6	23	14,13	3,53	7	21	0,91 ($p=0,87$)
Λεξιλόγιο	15,87	6,88	4	29	13,42	5,07	7	27	1,39 ($p=0,11$)
Γλωσσικές Αναλογίες	13,26	5,45	6	22	11,67	3,88	5	20	1,15 ($p=0,03$)

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των παιδιών στο τεστ Raven στην πειραματική ομάδα ήταν $M=15,13$ με χαμηλότερο βαθμό $\min=6$ και υψηλότερο $\max=23$, με τυπική απόκλιση $SD= 3,96$, ενώ ο μέσος όρος στην ομάδα ελέγχου ήταν $M=14,13$, με χαμηλότερο βαθμό $\min= 7$ και υψηλότερο $\max=21$ με τυπική απόκλιση $SD=3,53$, ($t\text{-test}=0,91$). Επίσης, φαίνεται ότι στην πειραματική ομάδα ο μέσος όρος των απαντήσεων των παιδιών στο λεξιλόγιο ήταν $M=15,87$ με χαμηλότερο βαθμό $\min=4$ και υψηλότερο $\max= 29$, με τυπική απόκλιση $SD=6,88$ ενώ ο μέσος όρος στην ομάδα ελέγχου ήταν $M= 13,42$ με χαμηλότερο βαθμό $\min= 7$ και υψηλότερο $\max= 27$ με τυπική απόκλιση $SD=5,07$, ($t\text{-test}= 1,39$). Στις γλωσσικές αναλογίες φαίνεται ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των παιδιών στην πειραματική ομάδα ήταν $M=13,26$ με χαμηλότερο βαθμό $\min=6$ και υψηλότερο $\max=22$ με τυπική απόκλιση $SD=5,45$ ενώ ο μέσος όρος στην ομάδα ελέγχου ήταν $M=11,67$ με χαμηλότερο βαθμό $\min=5$ και υψηλότερο $\max=20$ με τυπική απόκλιση $SD=3,88$, ($t\text{-test}=1,15$).

Επομένως, φαίνεται ότι ο συνολικός μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο της μη λεκτικής νοητικής ικανότητας, στο λεξιλόγιο και στις γλωσσικές αναλογίες και στις δύο ομάδες δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά και οι ομάδες ήταν ισοδύναμες.

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

Στην ενότητα αυτή φαίνεται η μέση επίδοση των παιδιών ως προς την παραγωγή μιας ιστορίας και στις δυο ομάδες, η οποία μετρήθηκε με τη δεκάβαθμη κλίμακα της Morrow (1990), και στις δυο φάσεις της έρευνας (προπειραματική και μεταπειραματική).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των επιδόσεων των παιδιών στη 10/θμη κλίμακα της Morrow στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.

	Πριν την παρέμβαση (pre test)		Μετά την παρέμβαση (post test)		t-test
	M	SD	M	SD	
Ομάδες	M	SD	M	SD	
Πειραματική	5,87	2,63	7,78	2,23	-6,65 p=0,00
Ελέγχου	5,63	2,10	6,29	1,87	-2,03 p=0,54

Πραγματοποιήθηκε σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην παραγωγή ενός αφηγηματικού κειμένου δηλαδή μιας ιστορίας πριν και μετά την παρέμβαση. Στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας των παιδιών κατά την προ πειραματική διαδικασία στην πειραματική ομάδα ήταν $M=5,87$ με τυπική απόκλιση $SD=2,63$, ενώ μετά την πειραματική διαδικασία ήταν $M=7,78$ με τυπική απόκλιση $SD=2,23$. Αντίστοιχα για την ομάδα ελέγχου στην προ πειραματική διαδικασία ο μέσος όρος βαθμολογίας των παιδιών ήταν $M=5,63$ με τυπική απόκλιση $SD=2,10$ ενώ μετά την πειραματική διαδικασία ο μέσος όρος ήταν $M=6,29$ με τυπική απόκλιση $SD=1,87$.

Στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας, η διαφορά των μέσων όρων είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική ($t=-6,65$ $p=0,00 < 0,01$), κάτι που δεν συμβαίνει στη περίπτωση της ομάδας ελέγχου ($t=-2,03$, $p=0,54 > 0,05$). Η αρνητική διαφορά των μέσων όρων ($M=-1,913$) φανερώνει πως μετά την παρέμβαση ο βαθμός που συγκέντρωσαν τα παιδιά ήταν υψηλότερος.

Επειδή η 10βαθμη κλίμακα της Morrow (1990) δεν βαθμολογεί όλα τα δομικά στοιχεία της ιστορίας με το ίδιο τρόπο, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε δύο Πίνακες (4 και 5). Στον Πίνακα 4 παρατίθενται τα δομικά στοιχεία τα οποία βαθμολογούνται με συνεχείς τιμές. Αυτά είναι οι χαρακτήρες και η πλοκή της ιστορίας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω εάν ένα παιδί ανέφερε και άλλους χαρακτήρες ο αριθμός 1,00 διαιρείτο ανάλογα με τον αριθμό των χαρακτήρων. Το ίδιο συνέβη και με τα επεισόδια δηλαδή την πλοκή της ιστορίας. Στη συνέχεια, στον Πίνακα 5 παρατίθενται τα δομικά στοιχεία τα οποία βαθμολογούνται με ασυνεχείς τιμές. Αυτά τα δομικά στοιχεία ήταν: η εισαγωγή, ο πρωταγωνιστής, ο τόπος, το θέμα, η επίλυση, το τέλος και η ακολουθία.

Πίνακα 4: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των επιδόσεων των παιδιών και των δυο ομάδων στα δομικά στοιχεία της ιστορίας στη 10/θμη κλίμακα της Morrow κατά τον προπειραματικό και μεταπειραματικό έλεγχο.

Δομικά στοιχεία της ιστορίας	Προπειραματικός έλεγχος					Μεταπειραματικός έλεγχος				
	Πειραματική		Ελέγχου		t-test	Πειραματική		Ελέγχου		t-test
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
Χαρακτήρες	1,63	0,39	1,70	0,31	-0,74 p=0,46	1,76	0,37	1,73	0,32	0,20 p=0,83
Πλοκή	3,67	1,88	3,55	1,62	0,24 p=0,81	6,3	0,96	5,7	0,88	2,41 p=0,02

Στον Πίνακα 4 διακρίνονται οι επιδόσεις των παιδιών των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου), στα επιμέρους δομικά στοιχεία της αναδιήγησης, που σχετίζονται με τους χαρακτήρες και την πλοκή της ιστορίας, οι οποίες στη προπειραματική φάση της έρευνας, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο αναλυτικά κατά την προπειραματική φάση ο συνολικός μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας, στη

παρουσία του δομικού στοιχείου των χαρακτήρων της ιστορίας στις αναδιηγήσεις τους, ήταν $M=1,63$ και τυπική απόκλιση $SD=0,39$, ενώ της ομάδας ελέγχου ήταν $M=1,70$ και τυπική απόκλιση $SD=0,31$. Κατά την μεταπειραματική φάση ο συνολικός μέσος όρος επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην παρουσία του δομικού στοιχείου της πλοκής των γεγονότων στις αναδιηγήσεις τους ήταν $M=3,67$ και $SD=1,88$, ενώ της ομάδας ελέγχου ήταν $M=3,55$ και τυπική απόκλιση $SD=1,62$. Από την σύγκριση των συνολικών μέσων όρων των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στα δομικά στοιχεία της ιστορίας που αφορούσαν τους χαρακτήρες και την πλοκή της, δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, κατά τον προπειραματικό έλεγχο των αναδιηγήσεων τους. Πιο αναλυτικά για το δομικό στοιχείο των χαρακτήρων οι τιμές ήταν $t=-0,74$ και $p=0,46$ και ενώ για το δομικό στοιχείο της πλοκής ήταν $t = 0,24$ και $p=0,81$.

Ενώ κατά την μεταπειραματική φάση η σύγκριση των συνολικών μέσων όρων των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στην παρουσία των δομικών στοιχείων των χαρακτήρων και της πλοκής στις αναδιηγήσεις τους, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά με την πειραματική ομάδα να υπερέχει από την ομάδα ελέγχου στην πλοκή της ιστορίας ($t=2,41$, $p=0,02$). Δεν έδειξε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ($t=0,20$, $p=0,83$) για τους χαρακτήρες της ιστορίας.

Πίνακα 5: Απόλυτες (f) και σχετικές συχνότητες (%) του αριθμού των παιδιών της πειραματικής ομάδας (N=23) και της ομάδας ελέγχου (N=24), που ανέφεραν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας στη 10/θμη κλίμακα της Morgan κατά τον προπείραματικό και μεταπείραματικό έλεγχο στις ιστορίες που παρήγαγαν.

Δομικά στοιχεία της ιστορίας	Προπείραματικός έλεγχος							Μεταπείραματικός έλεγχος						
	Πειραματική		Ελέγχου		Έλεγχος			Πειραματική		Ελέγχου		Έλεγχος		
	F	%	f	%	χ^2	(df)	Φ	f	%	f	%	χ^2	(df)	ϕ
Εισαγωγή	11	47,8%	4	16,7%	5,2	1	0,33	21	91,3%	17	70,8%	3,1	1	0,26
Πρωταγωνιστής	22	95,7%	24	100%	1	1	-0,15	23	100%	24	100%	-	-	-
Τόπος	14	60,9%	12	50%	0,5	1	0,10	23	100%	24	100%	-	-	-
Θέμα	12	52,2%	18	75%	2,6	1	-0,23	23	100%	24	100%	-	-	-
Επίλυση	4	17,4%	7	29,2%	0,9	1	-0,13	15	65,2%	13	54,2%	0,5	1	0,11
Τέλος	14	60,9%	12	50%	0,5	1	0,10	22	95,7%	21	87,5%	1	1	0,14
Ακολουθία	17	73,9%	22	91,7%	2,6	1	-0,23	23	100%	22	91,7%	2	1	0,20

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι αριθμοί και τα ποσοστά των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, που ανέφεραν τα δομικά στοιχεία της ιστορίας που παρήγαγαν, κατά τον προπείραματικό και μεταπείραματικό έλεγχο.

Πιο αναλυτικά αναφέρονται 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 κυρίου θέματος, της επίλυσης, του τέλους, και της ακολουθίας, κατά τον προπείραματικό έλεγχο παραγωγής των ιστοριών. Οι αριθμοί και τα ποσοστά έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν εμφάνισαν σημαντικές διαφορές στην παρουσία των επιμέρους δομικών στοιχείων στις ιστορίες που παρήγαγαν.

Αρχικά, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών της πειραματικής ομάδας ανέφερε τον πρωταγωνιστή (95,7%), τον τόπο (60,9%), το τέλος (60,9%) και την χρονική ακολουθία (73,9%). Ένα ικανοποιητικό ποσοστό παιδιών ανέφερε την εισαγωγή (47,8%) και ανέφερε το κύριο θέμα της ιστορίας (52,2%), ενώ ένα μικρό ποσοστό παιδιών ανέφερε την επίλυση του προβλήματος (17,4%). Αντίστοιχα στην ομάδα ελέγχου ανέφεραν όλοι τον πρωταγωνιστή της ιστορίας (100%), ένα υψηλό ποσοστό ανέφερε τα δομικά στοιχεία της ιστορίας τηρώντας τη λογική αλληλουχία τους (91,7%) και το θέμα της ιστορίας (75%). Ένα ικανοποιητικό ποσοστό παιδιών ανέφερε τον τόπο (50%) και το τέλος (50%), ενώ ένα σχετικά μέτριο ποσοστό παιδιών ανέφερε την επίλυση του προβλήματος (29,2%). Τέλος ένα μικρό ποσοστό παιδιών της ομάδας ελέγχου ανέφερε εισαγωγή (16,7%). Όπως είναι φυσικό από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 στον προ πειραματικό έλεγχο παρατηρείται ότι δεν υπήρχαν μεγάλες διαφορές στα ποσοστά μας. Αυτό ήταν λογικό καθώς οι ομάδες (πειραματική και ελέγχου) ήταν ισοδύναμα χωρισμένες.

Επόμενο βήμα ήταν να γίνει έλεγχος των ιστοριών που παρήγαγαν τα παιδιά κατά τον μεταπειραματικό έλεγχο ο οποίος έδειξε ότι το σύνολο των παιδιών της πειραματικής ομάδας (100%) ανέφερε τον πρωταγωνιστή, τον τόπο, την ακολουθία και το κύριο θέμα της ιστορίας. Ένα πολύ υψηλό ποσοστό παιδιών ανέφερε μια εισαγωγή (91,3%) και το τέλος της ιστορίας (95,7%). Ένα ικανοποιητικό ποσοστό παιδιών αναφέρθηκε στην επίλυση του προβλήματος (65,2%). Στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται ότι το σύνολο των παιδιών (100%) ανέφερε τον πρωταγωνιστή, τον τόπο και το κύριο θέμα της ιστορίας. Ένα υψηλό ποσοστό παιδιών αλλά αρκετά μικρότερο από αυτό της πειραματικής ομάδας, ανέφερε εισαγωγή (70,8%), ακολουθία (91,7%) και το τέλος της ιστορίας (87,5%) στις αναδιηγήσεις τους. Επίσης, ένα μέτριο ποσοστό ανέφερε την επίλυση του προβλήματος (54,2%).

Μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα παρατηρείται ότι σε 4 δομικά στοιχεία υπάρχει 100% συχνότητα απάντησης. Αυτά τα δομικά στοιχεία είναι ο πρωταγωνιστής, ο τόπος, το θέμα του παραμυθιού και η ακολουθία. Επιπλέον, παρατηρείται μεγάλη διαφορά ως προς την εισαγωγή, το τέλος και στην επίλυση των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει εάν η εξάσκηση στην αναδιήγηση βοηθάει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να δημιουργήσουν αφηγηματικά κείμενα τα οποία περιέχουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας.

Συνολικά, η διαδικασία της έρευνας διενεργήθηκε μεταξύ δύο ομάδων παιδιών, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου, όπου ο συνολικός μέσος όρος της επίδοσης των παιδιών στο κριτήριο της μη λεκτικής νοητικής ικανότητας, στο λεξιλόγιο και στις γλωσσικές αναλογίες και στις δύο ομάδες δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά και οι ομάδες ήταν ισοδύναμες. Κατά συνέπεια, ήταν εφικτή ή σύγκριση των επιδόσεων στη διάρκεια της παρέμβασης.

Πριν από την έναρξη της διαδικασίας, είχε υποθεθεί ότι τα παιδιά τα οποία θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση θα αναφέρουν κατά την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων τα δομικά στοιχεία της ιστορίας (εισαγωγή, πρωταγωνιστή, τόπο, κύριο θέμα, επίλυση, τέλος, και ακολουθία) σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό από τα παιδιά που δεν θα εξασκηθούν στην αναδιήγηση. Αυτό φάνηκε ότι δεν επιβεβαιώθηκε στον απόλυτο βαθμό.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με την πειραματική ομάδα να υπερέχει της ελέγχου στο κομμάτι της πλοκής. Όπως αναφέρθηκε η συγκριτική βελτίωση εντοπίστηκε κατά κύριο λόγο στα δομικά στοιχεία της ιστορίας που σχετίζονταν με την πλοκή, σημείο που επισημαίνεται και από τους Hutton et al. (2017) στην έρευνά τους, όχι όμως και σε αυτά που σχετίζονταν με άλλα στοιχεία της ιστορίας. Η κατανόηση της πλοκής, επίσης, είναι υψίστης σημασίας, καθώς βοηθά το παιδί να αντιληφθεί και πολλά ακόμη σημεία της ιστορίας, τον χρόνο, τα κίνητρα των χαρακτήρων κ.α. (Lever & Senéchal, 2011). Όσο αφορά τους χαρακτήρες τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Όσο αφορά τα δομικά στοιχεία της ιστορίας (εισαγωγή, πρωταγωνιστής, τόπος, κύριο θέμα, επίλυση, τέλος, ακολουθία) τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Αυτό δείχνει ότι και η ανάγνωση ιστοριών με την παραδοσιακή μέθοδο η οποία εφαρμόστηκε στην ομάδα ελέγχου μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του περιεχομένου σε καμία περίπτωση όμως στο βαθμό που συνέβαλε η παρέμβαση μας η οποία ανέλυε τα δομικά μέρη της ιστορίας.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί η μεγάλη διαφορά η οποία παρουσιάστηκε σχεδόν σε όλα τα επιμέρους δομικά στοιχεία της ιστορίας των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση. Μόνο στον πρωταγωνιστή δεν εμφανίστηκε μεγάλη διαφορά διότι από την προπειραματική φάση το ποσοστό που τον βρήκε ήταν μεγάλο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο πρωταγωνιστής είναι ένα στοιχείο το οποίο αναγνωρίζεται εύκολα από τα παιδιά σε σχέση με τα υπόλοιπα δομικά στοιχεία. Επιπλέον, η παρέμβαση υλοποιήθηκε στα μέσα της χρονιάς και μπορεί αυτό το δομικό στοιχείο να είχε κατακτηθεί από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Hutton και τους συνεργάτες (2017) ο πρωταγωνιστής αποτελεί βασικό στοιχείο της ιστορίας. Ο ρόλος του πρωταγωνιστή ως δομικού στοιχείου της ιστορίας είναι σπουδαίος καθώς γύρω από αυτόν περιστρέφεται η πλοκή και τα γεγονότα (Lever & Senechal, 2011).

Επιπλέον, η διαδικασία της έρευνας φανέρωσε μεγάλη επίδραση στην ακολουθία των γεγονότων, αφού το ποσοστό απόδοσης του συγκεκριμένου στοιχείου κατά τον μεταπειραματικό έλεγχο έφτασε στο 100%. Πρόκειται για στοιχείο που συνάδει απόλυτα με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών (βλ. σχετ. Garcia-Alvarado et al., 2020). Το ποσοστό αυτό από μόνο του δείχνει την θετική επίδραση που έχει η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική η οποία εστιάζει στην εκμάθηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας. Όσον αφορά την εισαγωγή, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα παιδιά της πειραματικής ομάδας φάνηκε ότι είχαν σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση. Πρόκειται για σημαντική παρατήρηση, ενώ η ικανότητα αναφοράς σε μία εισαγωγή της ιστορίας τονίζεται και από την Morrow (1990), που την συμπεριλαμβάνει στην κλίμακά της. Ακολούθως, αναφορικά με τον τόπο, και σε αυτή την περίπτωση φάνηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις μετά από την παρέμβαση, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών Medeiros & Flores (2017) και Flores et al. (2014). Και στην περίπτωση του θέματος, φάνηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας βοηθήθηκαν από την παρέμβαση. Με αυτόν τον τρόπο, διαπιστώνεται ότι η παρέμβαση βοήθησε τα παιδιά να επωφεληθούν σε έναν τομέα που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός και που, όπως έχει διαπιστωθεί από παλαιότερες έρευνες, βοηθά στην γενικότερη ανάπτυξή τους, συμπεριλαμβανομένης και της ανάπτυξης του λεξιλογίου και της καλλιέργειας του προφορικού λόγου (Blewitt et al., 2009· Elias et al., 2006). Αναφορικά με το τέλος, επίσης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα. Πρόκειται για ένα ακόμη δομικό στοιχείο της ιστορίας με ιδιαίτερη σημασία, όπου εστιάζουν και άλλες παρεμφερείς έρευνες (Hutton et al., 2017· Ράλλη &

Σιδηροπούλου, 2012). Η αναγνώριση και η ικανότητα αναδιήγησης του τέλους, επίσης, σημαίνει και ότι το παιδί έχει σε μεγάλο βαθμό κατανοήσει την ιστορία, αφού αυτό έρχεται έπειτα από το σύνολο των γεγονότων, ως απόρροια των ενεργειών των ηρώων και όλων των συμβάντων (Defrioka, 2015). Συνολικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι η εξάσκηση στην αναδιήγηση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην εξοικείωση των παιδιών με τη δόμηση των κειμένων και την αναγνώριση των δομικών τους συστατικών, όπως, πράγματι, συνέβη με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και έχει ήδη διαπιστωθεί και προηγούμενες έρευνες όπως αυτή των Hirfner –Boucher και των συνεργατών (2014).

Πάντως, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, τα αποτελέσματα ήταν σαφώς θετικά και βελτιωμένα από την προπειραματική φάση. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι, ανεξάρτητα από το αν δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων πειραματικής και ελέγχου, σίγουρα η πραγματοποίηση παρεμβάσεων με τη χρήση ιστοριών σε παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης είναι μία καλή πρακτική. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει και με τα όσα προέκυψαν από τη σχετική βιβλιογραφία (Allen et al., 2012· Garcia-Alvarado et al., 2020· Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012· Zivan & Horowitz-Kraus, 2020). Εξάλλου, όπως έχει αναφερθεί και από τις Βρετουδάκη και Τάφα (2018), τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως την ικανότητα κατανόησης των δομικών στοιχείων μίας ιστορίας και, ως εκ τούτου, η παρέμβαση με στόχο την αναδιήγηση ιστοριών μπορεί να έχει σημαντική συμβολή σε αυτό το σημείο, όπως φάνηκε από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Σε κάθε περίπτωση, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα επιβεβαίωσαν την θετική επίδραση της διδασκαλίας της δομής των αφηγηματικών κειμένων στην βελτίωση του αφηγηματικού λόγου του παιδιού, ώστε αυτός να ενσωματώνει τα νέα γλωσσικά στοιχεία που απομνημόνευσε κατά την παρουσίαση, να έχει συνοχή και να μπορεί να ανακαλέσει από την μνήμη του τον βασικό άξονα της ιστορίας τον οποίο αναλύσαμε εκτενώς και σε όλες του τις προεκτάσεις κατά την διάρκεια αυτή της μελέτης. Πρόκειται για στοιχεία που είχαν προκύψει από άλλες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν, όπως αυτές των Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) που απέδειξαν ότι υπάρχει σημαντική βελτίωση στους τρεις άξονες που συσχέτιζαν μεταξύ τους την δομή της ιστορίας, του περιεχομένου της και την ενσωμάτωση του ευθύ λόγου κατά την αφήγηση και βελτίωσαν σε σημαντικό βαθμό την αφηγηματική δεξιότητα των παιδιών. Επίσης, έρχεται σύμφωνη και με την έρευνα των Σηφάκη και Σπαντιδάκη (2018) διαπίστωσε ότι η συστηματική και μεθοδευμένη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής των κειμένων βελτιώνει σημαντικά τις προφορικές δεξιότητες των

παιδιών, εμπλουτίζει το περιεχόμενο του λόγου του και τον καθιστά σαφή και ολοκληρωμένο.

Περιορισμοί

Όσον αφορά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αυτοί σχετίζονται με το γεγονός ότι δεν κατέστη δυνατή η προσέγγιση περισσότερων παιδιών, ώστε να εφαρμοστεί ο σχεδιασμός σε ακόμη μεγαλύτερο δείγμα ή να επεκταθεί και σε εξέταση παιδιών από άλλες περιοχές της Ελλάδας, ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα στοιχεία της εκάστοτε περιοχής. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί σε μία μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματική η συστηματική αφήγηση ιστοριών στα παιδιά. Η υπόθεση αυτή θα μπορούσε να διερευνηθεί χωρίς τους περιορισμούς αυτής της έρευνας που οφείλονται στο μέγεθος του δείγματος ώστε να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Κατά συνέπεια, μία πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι αυτή ακριβώς, δηλαδή η επανάληψη της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας σε μία μεγαλύτερη ομάδα παιδιών, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό πρόκειται να διαφοροποιηθούν τα τελικά αποτελέσματα ή αν θα παραμείνουν σε παρόμοια επίπεδα, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές στα περισσότερα σημεία.

Παιδαγωγικές προτάσεις

Τα επιστημονικά δεδομένα που έχουν προκύψει από το πλήθος των ερευνών που έχει προσφέρει η διεθνής βιβλιογραφία συμφωνούν ότι με την ενίσχυση του αφηγηματικού λόγου συντελούμε ώστε να βελτιωθούν όλες οι λειτουργίες που συμβάλουν στον πλούσιο προφορικό λόγο (Lorch et al., 2011· Silva & Cain, 2015· Yang, 2006). Κάθε διδακτική πρακτική που στοχεύει σε αυτή την κατεύθυνση και αποτελεί ένδειξη για τις ικανότητες του παιδιού να αναπτύξει τον προφορικό λόγο, παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν ακόμα πιο πολύ αυτές τις ικανότητες, ώστε να εξασφαλίσουν την ομαλή μετάβαση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Με βάση τα παραπάνω, οι παιδαγωγικές προτάσεις για τη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι παρακάτω.

Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να αξιοποιείται η διαδικασία αναδιήγησης ιστοριών στην προσχολική εκπαίδευση, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο, πράγμα που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής και, συνολικά, της γλώσσας (Rabiah, 2018). Έπειτα, θα πρέπει να ενισχύεται η μνήμη των παιδιών και να καλλιεργείται η ικανότητά τους να σκέφτονται εκτός των στενών εσωτερικών πλαισίων. Ο παιδαγωγικός στόχος της διαδικασίας είναι, σε κάθε περίπτωση, όχι η απομνημόνευση στοιχείων της ιστορίας, αλλά η κατανόησή τους, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να την αναδιηγηθούν, επιτρέποντάς τους να προσθέσουν και τα δικά τους, προσωπικά στοιχεία (Altun, 2018).

Στη συνέχεια, απαραίτητο είναι να γίνεται αξιοποίηση της Γραμματικής των Ιστοριών γιατί μπορεί να δώσει πολύτιμη βοήθεια στους μαθητές της προσχολικής αγωγής έτσι ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα αναδιήγησης και να επωφεληθούν από αυτή (Brown et al., 2014· Khan et al., 2014). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εστιάζει στην εξέταση της δομής του κειμένου και στη δημιουργία νοητικών σχημάτων μέσα από τη συστηματική αξιοποίηση των ιστοριών ήδη από την προσχολική αγωγή, καθώς και αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών του παιδιού και των προηγούμενων γνώσεών του (Defrioka, 2015).

Ακόμα, θα πρέπει να πραγματοποιούνται παιχνίδια ρόλων, παραστάσεων και εικαστικών αναπαραστάσεων των όσων τα παιδιά άκουσαν στην ιστορία που τους διαβάστηκε (Stadler & Ward, 2005). Μια άλλη εναλλακτική πρόταση είναι να αξιοποιηθεί η σύγχρονη τεχνολογία και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές για την ανάγνωση ιστοριών και την παρουσίασή τους στα παιδιά της προσχολικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάγνωση των ιστοριών μπορεί να γίνει με τρόπο τέτοιο που να προσελκύσει ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους τραβήξει την προσοχή, ενώ το κείμενο μπορεί να συνοδεύεται από εικόνες, που συμβάλουν στην κατανόηση των όσων ακούν και την ενίσχυση των παιδιών που έως και την προσχολική ηλικία δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως την ικανότητα να κατανοούν απολύτως τη σύνδεση των δομικών στοιχείων των ιστοριών (Βρετουδάκη & Τάφα, 2018).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χτίσουν σχέσεις συνεργασίας με τις οικογένειες των παιδιών, έτσι ώστε και οι γονείς να αντιληφθούν την αξία της ανάγνωσης ιστοριών και της παρότρυνσης των παιδιών ώστε να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία, να απαντούν ερωτήσεις, να αναδιηγούνται και, γενικά, να έχουν ενεργό ρόλο. Έτσι, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία, μέσα από την διαδικασία αυτή να καλλιεργήσουν τις σχετικές δεξιότητες (Wong & Newman, 2019).

Παράρτημα

Εικόνες από την πειραματική ομάδα (πειραματική παρέμβαση)











Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Allen, M. M., Ukrainetz, T. A., & Carswell, A. L. (2012). The narrative language performance of three types of at-risk first-grade readers. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 43*(2), 205-221.
- Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal, 46*(6), 629-642.
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews, 2*(3), 517-524.
- Barrentine, S. (1996). Engaging with Reading through interactive read-alouds. *Reading Teacher*(50), 36-43.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A. (2018). The effects of Reading Aloud in the Primary School. *Psychology and education, 55*(1-2), 111-122.
- Benson, S. E. (2009). Understanding literate language: Developmental and clinical issues. *Contemporary issues in communication science and disorders, 36*(Fall), 174-178.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology, 13*(4), 377.
- Brown, J. A., Garzarek, J. E., & Donegan, K. L. (2014). Effects of a narrative intervention on story retelling in at-risk young children. *Topics in Early Childhood Special Education, 34*(3), 154-164.
- Cambell, R. (1990). Children's involvement in classroom story readings. *Early Years*(11), 9-12.
- Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. Στο A.Kozulin, B.Gindis, V.Ageyev & S.Miller (Eds.). *Vygotsky's*

Educational Theory in Cultural Context (39-40,42-43,46-53.). Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, J. M. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-170.

Curenton, S., & Justice, L. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: literate language features in oral narratives. *Language, Speech and Hearing Services in schools*(35), 240-253.

DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.

Defrioka, A. (2015). Making Students Comperhent Narrative text with Retelling Strategy. *Lingua Didactika* (1).

Dempsey, L. F. (1999). *The validity of the joint story retell as a measure of young children's comprehension of familiar stories*. Faculty of Graduate Studies, University of Western Ontario.

Denton, C. A., Wolters, C., A., York, M. J., Swanson, E., Kulesz, P. A., & Francis, D. J. (2015). Adolescent's use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences*, 37, 81-95.

Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167.

Elias, G., Hay, I., Hommel, R., & Freiberg K. (2006). Enhancing parent-child reading in a disadvantaged community. *The Australian Journal of Early Childhood*, 31, 20-25.

Erbil, D. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. . *Frontiers in Psychology* (11), 1157.

Fekonja- Peklaj, U., Marjanovič- Umek, L., & Kranjc, S. (2010). Children's storytelling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 55-73.

Flores, E.P., Pires, L., & Souza, C.B.A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: effects of text comprehension. *Paideia*, 24(58), 243-251.

- Fragel-Madeir, L., de Castro, J. S., Delou, C. M., Melo, W. V., Alves, G. H. V., Teixeira, P. P., & Castro, H. C. (2015). Dyslexia: A Review about a Disorder That Still Needs New Approaches and a Creative Education. *Creative Education*, 6(11), 1178.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational psychology*, 92(3), 466.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 356-362.
- García-Alvarado, S., Arreguín, M. G., & Ruiz-Escalante, J. A. (2020). Mexican-American preschoolers as co-creators of zones of proximal development during retellings of culturally relevant stories: A participatory study. *Journal of Early Childhood Literacy*.
- Garcia, F. P., Vaz, A. M., & Schmidt, A. (2016). Shared book reading and word learning in preschool children. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1451-1463.
- Gardner-Neblett, N., Pungello, E. P., & Iruka, I.U. (2012). Oral narrative skills: Implications for the reading development of African American children. *Child Development Perspectives*, 6, 218-224.
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Guerrero, G., Atwater, J., Kelley, E. S., Kong, N. Y., & Goldstein, H. (2016). Systematic replication of the effects of a supplementary, technology-assisted, storybook intervention for preschool children with weak vocabulary and comprehension skills. *The Elementary School Journal*, 116(4), 574-599.
- John, S. F., Lui, M., & Tannock, R. (2003). Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1-2), 91-113.
- Johnson, M. (1988). Reality Monitoring: An Experimental Phenomenological Approach. *Journal of Experimental Psychology*(117), 390-394.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.

- Juutinen, J., & Viljamaa, E. (2016). A narrative inquiry about values in a Finnish preschool: The case of traffic lights. *International journal of early childhood*, 48(2), 193-207.
- Hayward, D. V., Gillam, R. B., & Lien, P. (2007). Retelling a script-based story: Do children with and without language impairments focus on script and story elements? *American Journal of Speech – Language Pathology*, 16(3), 235-245.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, 34(2), 178-197.
- Horowitz-Kraus, T., Hutton, J. S., Phelan, K., & Holland, S. K. (2018). Maternal reading fluency is positively associated with greater functional connectivity between the child's future reading network and regions related to executive functions and language processing in preschool-age children. *Brain and cognition*, 121, 17-23
- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2017). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *Plos one*, 12(5).
- Kalogiannakis, M., Nirgianaki, G. M., & Papadakis, S. (2018). Teaching magnetism to preschool children: The effectiveness of picture story reading. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 535-546.
- Kanellou, M., Korvesi, E., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 35-67.
- Karweit, N., & Wasik, B. A. (1996). The effects of story reading programs on literacy and language development of disadvantaged preschoolers. *Journal of Education for Students placed at risk*, 1(4), 319-348.
- Khan, K., Nelson, K., & Whyte, E. (2014). Children choose their own stories: The impact of choice on children's learning of new narrative skills. *Journal of Child Language*, 41(4), 949- 962.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1–24.

- Lorch, R., Lemarié, J., & Grant, R. (2011). Signaling Hierarchical and Sequential organization in expository text. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 267-284.
- Mauman-Villemin, C. (2012). *Όταν ο λύκος πεινάει*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed), *The psychology of learning and motivation, vol. 51*, (297-284). New York, NY, US: Elsevier Science.
- Medeiros, F.H., & Flores, E.P., (2017). Comprehension of stories after dialogic reading with questions based on narrative thematic dimensions. *Psic: Ter e Pesq*, 32, 1-10.
- Morrow, L. (1985). Retelling Stories: A Strategy for Improving Young Children's Comprehension, Concept. *The Elementary School Journal*(85), 646-661.
- Morrow, L. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18 (2), 135-152. *Journal of Reading Behavior*(18), 135-152.
- Morrow, L. M., & Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading research quarterly*, 213-231.
- Natsiopoulou, T., Souliotis, M., & Kyridis, A. G. (2006). Narrating and Reading Folktales and Picture Books: Storytelling Techniques and Approaches with Preschool Children. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1), n1.
- Neuman, S. B., Burden, D., & Holden, E. (1990). Enhancing children's comprehension of a televised story through previewing. *The Journal of Educational Research*, 83(5), 258-265.
- Petersen, D., Gillam, S., & Gillam, R. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*(28), pp. 115-130.
- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2016). Using narrative intervention to accelerate canonical story grammar and complex language growth in culturally diverse preschoolers. *Topics in Language Disorders*, 36(1), pp. 6-19
- Pihla, A., Petersonb, L., & Pramlingb, N. (2018). Children remembering and reshaping stories in retelling. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), pp.127-146.

- Pressley, M. (2001). Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon. *Reading Online*, 5(2).
- Rabiah, S. (2018). Literature Contribution in Teaching of Indonesian Language as a Second Language for Preschool Children. *4th Social, Development, and Environmental Studies International Conference 2013*.
- Ragnhild, S. (2005). *Αουτς*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional theory* (No. 416). University of Illinois at Urbana-Champaign, 2.
- Rubman, C. N., & Salatas Waters, H. (2000). A, B seeing: The role of constructive processes in children's comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 503.
- Sadoski, M., Goetz, E. T., & Avila, E. (1995). Concreteness effects in text recall: Dual coding or context availability?. *Reading Research Quarterly*, 278-288.
- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading—learning to read. *Early child development and care*, 187(3-4), 554-567.
- Schneider, P., & Dube, P.V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52-60.
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of educational psychology*, 87(2), 218.
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321.
- Skarakis-Doyle, E., Dempsey, L., & Lee, C. (2008). Identifying language comprehension impairment in preschool children. *Language, speech and hearing services in schools*, 39, 54–65.
- Stadler, M., & Ward, G. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 73-80.
- Stoicovy, C. E. (2004). Using retelling to scaffold English language for pacific island students. *The Reading Matrix*, 4(1).

- Stein, N., & Glenn, C. (1975). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R. Freedle (Ed.). *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, NJ.: Ablex.
- Strickland, Dorothy S., (Ed) & Morrow, Lesley Mandel., (Ed). (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learn To Read and Write*. International Reading Association.
- Sung, H. Y. (2017). Understanding adult-child shared reading on the screen in a public preschool. *IFLA WLIC 2017 WROCLAW*.
- Takacs, Z. K., & Bus, A. G. (2018). How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension: An eye-tracking experiment. *Journal of Experimental Child Psychology, 174*, 1-12.
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., ... & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly, 45*, 1-17.
- Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2017). A joint interactive storybook intervention program for preschool and kindergarten children. *Reading Psychology, 38*(3), 231-261.
- Van Den Broek, P., Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse processes, 39*(2-3), 299-316.
- Velthuijs, M. (1999). *Ο βάτραχος είναι ήρωας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Velthuijs, M. (1999). *Ο βάτραχος είναι βάτραχος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading, 15* (1), 8-25.
- Westerveld, M., & Gillon, G.T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 178-189.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental psychology, 30*(5), 679.

- Wolfe, M. & Woodwyk, J. (2010). Processing and memory information presented in narrative or expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 341-362
- Wong, K. M., & Neuman, S. B. (2019). The power of a story: Reading live and electronic storybooks to young children. In J.E. Kim, & B. Hassinger-Das (Eds.) *Reading in the Digital Age: Young Children's Experiences with E-books* (157-173). Springer, Cham.
- Yang, Y. F. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 27(4), 313-343.
- Zevenbergen, A., & Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zivan, M., & Horowitz-Kraus, T. (2020). Parent-child joint reading is related to an increased fixation time on print during storytelling among preschool children. *Brain and cognition*, 143.

Ελληνόγλωσση

- Βρετουδάκη, Ε. (2011). *Η αναδιήγηση ως μέσο κατανόησης των αφηγηματικών κειμένων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Βρετουδάκη, Ε. (2017). *Η ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της αναδιήγησης και της παραγωγής φανταστικών ιστοριών*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Βρετουδάκη, Ε., & Τάφα, Ε. (2018). Η ενίσχυση της ικανότητας αφήγησης φανταστικών ιστοριών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 62-82.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2007). *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης, 102-115.
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 35-67.
- Μαλαφάντης, Κ. (2012). Εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις της 'συναλλακτικής' θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας. *Πρακτικά του Ελληνικού*

Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Παπαθανασοπούλου, Μ. (2006). *Τι κι αν είμαι ασβός*. Αθήνα: Πατάκης.

Ράλλη, Α., & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η Σημασία της Αναδιήγησης στην Ανάπτυξη του Αφηγηματικού Λόγου Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 113-136.

Σηφάκη, Σ., & Σπαντιδάκης, Ι. (2018). Ενισχύοντας τις Προφορικές Αφηγηματικές Δεξιότητες Μαθητών της Α' Δημοτικού μέσω της Αφηγηματικής Δομής. *Επιστήμες Αγωγής, 2018(2)*, 128-147.

Τάφα, Ε. & Μανωλίτσης, Γ. (2009) (Επιμ.). *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.

Τάφα, Ε (2011). *Ανάγνωση και Γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.