

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: Προσχολική Παιδαγωγική

*Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης ιστοριών  
από παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης: η  
συμβολή τους στην κατανόηση του κειμένου  
από παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών*

ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΧΛΑΠΑΝΑ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια  
Ευφημία Τάφα

ΡΕΘΥΜΝΟ  
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ  
2005

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>σελ. 3</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:</b> Εισαγωγή	<b>σελ. 5</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:</b> Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	
2.1. Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας	<b>σελ. 11</b>
2.2 Η ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς	<b>σελ. 13</b>
2.3 Η ανάγνωση ιστοριών από τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης	<b>σελ. 16</b>
2.4 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης ιστοριών από τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης	<b>σελ. 23</b>
2.5 Η κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας	<b>σελ. 34</b>
2.6 Η επίδραση του τρόπου ανάγνωσης στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας	<b>σελ. 43</b>
2.7 Η αναγκαιότητα της έρευνας	<b>σελ. 52</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:</b> Μεθοδολογία	
3.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας	<b>σελ. 56</b>
3.2 Σχεδιασμός της έρευνας	<b>σελ. 58</b>
3.3 Δείγμα	<b>σελ. 59</b>
3.4 Υλικό	<b>σελ. 61</b>
3.5 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	<b>σελ. 64</b>
3.6 Ανάλυση των δεδομένων	<b>σελ. 68</b>
3.7 Σύστημα κωδικοποίησης του περιεχομένου της συζήτησης κατά την ανάγνωση των ιστοριών	<b>σελ. 69</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:</b> Αποτελέσματα έρευνας	<b>σελ. 88</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:</b> Ερμηνεία των αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα-Περιορισμοί της έρευνας-Παιδαγωγικές προτάσεις	<b>σελ. 105</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>σελ. 135</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:</b> Φύλλο αξιολόγησης για την αναδιήγηση των ιστοριών	<b>σελ. 143</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:</b> Οι ερωτήσεις των ιστοριών και το φύλλο αξιολόγησης για τη δοκιμασία των ερωτήσεων	<b>σελ. 145</b>

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3:</b> Το σύστημα κωδικοποίησης	<b>σελ. 151</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4:</b> Παραδείγματα κωδικοποίησης του περιεχομένου των αναγνώσεων	<b>σελ. 153</b>

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών, η αλληλεπιδραστική ανάγνωση και η ανάγνωση-παράσταση, που υιοθετούν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης στην τάξη τους διαφέρουν ως προς: α) το εύρος της συζήτησης που διεξάγεται από τους παιδαγωγούς και τα παιδιά πριν από την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, β) το είδος της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας και γ) το εύρος της συζήτησης σχετικά με: i) τη δομή της ιστορίας, ii) τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, iii) τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου, iv) τις ερωτήσεις και τα σχόλια που ενεργοποιούν γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και v) τη διαχείριση της συζήτησης και την αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά. Επίσης βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει την επίδραση που ασκούν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών, η αλληλεπιδραστική ανάγνωση και η ανάγνωση-παράσταση, στην κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 8 παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης, 4 που εφαρμόζαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης των ιστοριών και 4 που υιοθετούσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. Το δείγμα για την αξιολόγηση της κατανόησης των ιστοριών αποτέλεσαν 64 παιδιά, 8 από κάθε προσχολική τάξη, ηλικίας 5-6,3 ετών. Η κάθε παιδαγωγός διάβασε 4 εικονογραφημένες ιστορίες, δύο που διέθεταν απλή δομή και δύο που διέθεταν σύνθετη δομή. Το περιεχόμενο των 32 συνολικά αναγνώσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας μαγνητοφωνήθηκε, απομαγνητοφωνήθηκε και αναλύθηκε σύμφωνα με ένα σύστημα κωδικοποίησης, που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της μελέτης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών διαφοροποιούνται ως προς τους παραπάνω σημαντικούς παράγοντες, ενώ τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατανοούν καλύτερα το κείμενο της ιστορίας, όταν οι παιδαγωγοί το διαβάζουν σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Εισαγωγή

Η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί μια δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει σημαντικά στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Moschonaki, 1996, Μοσχοβάκη, 2001, Τάφα, 2001α, σελ. 150). Η ακρόαση λογοτεχνικών κειμένων δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να γνωρίσουν ανθρώπους και καταστάσεις που δεν συναντούν στην καθημερινή τους ζωή (Galda & Cullinam, 2000, σελ. 135). Τα μικρά παιδιά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας βιώνουν έντονα συναισθήματα, καθώς ανταποκρίνονται συναισθηματικά στην πλοκή της ιστορίας αρχίζουν να γνωρίζουν τους πρωταγωνιστές και να ταυτίζονται μαζί τους (Αναγνωστοπούλου, 2002, σελ. 579, Seefeldt, 2003, Sipe, 2002). Από την άλλη πλευρά η ανάγνωση ιστοριών συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τα μικρά παιδιά (Elley, 1989, Justice & Ezell, 2002).

Τις πρώτες ιστορίες τα μικρά παιδιά τις ακούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Καθώς οι γονείς διαβάζουν τις ιστορίες και τα παραμύθια, αρχίζει να καλλιεργείται το ενδιαφέρον των παιδιών και να αναπτύσσεται η αγάπη τους για τη λογοτεχνία (Γιαννικοπούλου, 1996, σελ. 42, 1998, σελ. 94, Clay, 1991, σελ. 29). Η συζήτηση που πραγματοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους για την πλοκή της ιστορίας με βάση τις εικόνες του βιβλίου βοηθά τα παιδιά να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να κατανοήσουν τη διαδικασία της ανάγνωσης μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα γι' αυτά (Phillips & McNaughton, 1990, Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996, Wade & Moore, 1996). Παράλληλα τα παιδιά αρχίζουν να εξοικειώνονται με τον τρόπο που πρέπει να χειρίζονται τα βιβλία και να αντιλαμβάνονται έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου, όπως είναι οι λέξεις, τα γράμματα, η φορά της ανάγνωσης και η στίξη (Clay, 1991, σελ. 31, Galda & Cullinam, 2000, σελ. 136, Τάφα, 2001α, σελ. 100).

Η ανάγνωση των ιστοριών αποτελεί μια ιδιαίτερη και ευχάριστη δραστηριότητα που πραγματοποιούν συχνά και οι παιδαγωγοί στις προσχολικές τάξεις με ποικίλες ωφέλειες στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Τάφα, 2001α, σελ. 150). Ο τρόπος ωστόσο, που οι παιδαγωγοί επιλέγουν για

να διαβάσουν μια ιστορία στα παιδιά ποικίλει ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους ως προς την ορθή διεξαγωγή αυτής της δραστηριότητας και ανάλογα με τους στόχους που θέτουν κατά την έναρξη της ανάγνωσης της ιστορίας.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει ότι διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά. Ωστόσο, οι παιδαγωγοί κινούνται ανάμεσα σε δύο γενικά πρότυπα ανάγνωσης των ιστοριών, την αλληλεπιδραστική ανάγνωση και την ανάγνωση-παράσταση (Dickinson & Keebler, 1989, Dickinson & Smith, 1994, Kirby, 1993, Μιχαλοπούλου, 2001, Martinez & Teale, 1993, Moschovaki, 1996, Τάφα, 2001β). Ως αλληλεπιδραστική ανάγνωση ορίζεται η μέθοδος, η οποία εμπλέκει ενεργητικά τα παιδιά στη συζήτηση κυρίως *κατά* τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας. Ως ανάγνωση-παράσταση ορίζεται η μέθοδος, όπου η διαδικασία της ανάγνωσης της ιστορίας εκτυλίσσεται χωρίς διακοπή, ενώ η συζήτηση γίνεται *μετά* την ολοκλήρωση της ανάγνωσης.

Ένας από τους βασικούς στόχους που θέτουν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας είναι η κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά, καθώς αυτή αποτελεί μια πολύ σημαντική δεξιότητα με ποικίλες προεκτάσεις για τη μάθηση των παιδιών (Πόρποδας, 2002, σελ. 404). Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι ο χαρακτήρας και το είδος των ερωτήσεων που θέτουν οι παιδαγωγοί στα παιδιά κατά την ανάγνωση των ιστοριών, η συζήτηση για τη δομή και τους ήρωες των ιστοριών, το είδος του βιβλίου αλλά και το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών αποτελούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση ενός κειμένου από τα μικρά παιδιά (Morrow, 1984, Moschovaki, 1996, Μοσχοβάκη, 2001, Τάφα, 2001β, σελ. 99-116).

Μεγάλο μέρος των ερευνών που έχουν διεξαχθεί υπογραμμίζουν ότι η ανάγνωση ιστοριών από γονείς και παιδαγωγούς αποτελεί μια πολύ εποικοδομητική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και στην εκμάθηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου (Elley, 1989, Justice & Ezell, 2002, Kirby, 1992, Robbins & Ehri, 1994, Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone & Fischel, 1994, Whitehurst, Falco, Logan, Fischel, DeBaryshe, Vaaldez-Menchana & Caulfield, 1988). Λίγες είναι όμως οι έρευνες που έχουν μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο η ανάγνωση ιστοριών επηρεάζει την κατανόηση του κειμένου από τα μικρά παιδιά. Γι' αυτό βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις



διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο βασικοί μέθοδοι ανάγνωσης των ιστοριών, η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης και η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης, τις οποίες υιοθετούν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης ως προς τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των ιστοριών και να καταδείξει ποια μέθοδος ανάγνωσης βοηθά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο μιας ιστορίας.

Η εργασία απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια μικρή εισαγωγή. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία περιγράφεται η σημασία της ανάγνωσης των ιστοριών από γονείς και παιδαγωγούς και παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών από τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια αναλύονται οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση των ιστοριών από τα μικρά παιδιά και αναφέρονται οι έρευνες που αφορούν στο πώς η ανάγνωση των ιστοριών βοηθά τα παιδιά να εξασκήσουν τη δεξιότητα της κατανόησης αλλά και στο τι η διεθνής έρευνα έχει δείξει σχετικά με την επίδραση που φέρουν οι διάφορες μέθοδοι ανάγνωσης των ιστοριών στην κατανόηση των κειμένων από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τέλος ακολουθεί η κριτική της βιβλιογραφίας και περιγράφεται η αναγκαιότητα της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Αναφέρονται ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας, παρουσιάζεται το πειραματικό σχέδιο της έρευνας, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας και ο τρόπος συγκρότησής του, τα υλικά και τα εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς και οι δοκιμασίες που εφαρμόστηκαν για την αξιολόγηση της κατανόησης των ιστοριών από τα παιδιά. Τέλος, περιγράφεται το σύστημα κωδικοποίησης που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του περιεχομένου των συζητήσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των 32 συνολικά αναγνώσεων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα αναφέρονται οι διαφορές που οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης των ιστοριών παρουσιάζουν ως προς: α) το εύρος της συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών στη συζήτηση των ιστοριών, β) το εύρος της συζήτησης που πραγματοποιείται πριν την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, γ) το είδος της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση, δ) το εύρος της συζήτησης για τη

δομή και τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, δ) το εύρος της συζήτησης για τις έννοιες για το γραπτό λόγο, ε) το εύρος της συζήτησης για τη γνωστική εμπλοκή των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών και στ) το εύρος της συζήτησης για τη διαχείριση της συζήτησης και την αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά. Επίσης αναφέρονται τα αποτελέσματα που αφορούν στις επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια για την αξιολόγηση της κατανόησης.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας και γίνονται οι παιδαγωγικές προτάσεις για τη μεθοδολογική προσέγγιση της ανάγνωσης των ιστοριών στην εκπαιδευτική πράξη.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

#### 2.1 Η σημασία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας

Η ανάγνωση ιστοριών κατέχει σημαντική θέση στην ιστορία της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Βασική επιδίωξη της ανάγνωσης ιστοριών είναι να φέρει τα μικρά παιδιά σε επαφή με το καλογραμμένο λογοτεχνικό βιβλίο, ώστε να μετέχουν στον πλούτο και την ομορφιά της γραπτής γλώσσας και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για ανθρώπους, ιδέες και τοποθεσίες, που δεν συναντούν στην καθημερινή τους ζωή (Γάκου, 2000, Galda & Cullinam, 2000, σελ. 135). Οι ιστορίες δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να βιώσουν ιδέες και καταστάσεις, που περικλείουν ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών (Seefeldt, 2003). Η γνώση του κόσμου, που τα παιδιά αποκτούν μέσω της ανάγνωσης των ιστοριών ενισχύει την φαντασία τους και την εκτίμησή τους για το καλό λογοτεχνικό βιβλίο. Παράλληλα τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται πόσο ευχάριστη και επωφελής είναι η εμπειρία της ανάγνωσης μιας ιστορίας (Dwyer, 1990, Seefeldt, 2003).

Σημαντική είναι η συμβολή της ανάγνωσης των ιστοριών στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά κατά την ανάγνωση των ιστοριών βιώνουν έντονα συναισθήματα και αρχίζουν να γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, καθώς τον συγκρίνουν και πολλές φορές τον ταυτίζουν με τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Ανταποκρίνονται συναισθηματικά στα δρώμενα των ιστοριών και αναπτύσσουν συναισθήματα ενσυναίσθησης για τους ήρωές τους (Sipe, 2002). Γνωρίζουν τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας και παράλληλα γνωρίζουν σταδιακά και το δικό τους εαυτό (Αναγνωστοπούλου, 2002, σελ. 579, Seefeldt, 2003). Η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί μια εμπειρία, που επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα. Η συζήτηση που διεξάγεται και αφορά στους πρωταγωνιστές και στις ιδέες που πρεσβεύει η κάθε ιστορία διδάσκει στα παιδιά πως να συνδέουν τις ιστορίες με τις εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής. Αυτή η αλληλεπίδραση ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους αλλά και την ικανότητά τους να συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση κατά τη συζήτηση της ιστορίας (Markus, 2002).

Η πρακτική της ανάγνωσης ιστοριών συνδέεται άρρηκτα με τις κύριες όψεις της γλώσσας: τον προφορικό και το γραπτό λόγο. Στους πρωταρχικούς στόχους της μεγάλωφωνης ανάγνωσης ιστοριών εντάσσεται ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των

παιδιών. Σχετικές έρευνες (Elley, 1989, Robbins & Ehri, 1994) έδειξαν ότι η απλή ανάγνωση ιστοριών αποτελεί ένα πλαίσιο που σαφώς βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν το λεξιλόγιο τους. Η επεξήγηση από τον ενήλικο των άγνωστων λέξεων που εμφανίζονται μέσα στο κείμενο μιας ιστορίας, καθώς και η συχνότητα με την οποία οι νέες λέξεις εμφανίζονται σε μία ή σε διαφορετικές ιστορίες επηρεάζουν σημαντικά την εκμάθηση νέων λέξεων από τα παιδιά. Συγκεκριμένα η κατονομασία των νέων λέξεων και η αναπαράστασή τους στις εικόνες του βιβλίου αποτελούν αποτελεσματικές τακτικές που επιφέρουν σημαντικά οφέλη ιδιαίτερα στον τομέα του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών (Justice, 2002, Reese & Cox, 1999, Sénéchal, Thomas & Monker, 1995).

Σημαντική είναι η συμβολή της ανάγνωσης των ιστοριών στην ανάπτυξη των γνώσεων σχετικά με το γραπτό λόγο, γνώσεις που τα παιδιά θα χρειαστούν στις δικές τους προσπάθειες να γράψουν και να διαβάσουν. Πειραματική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά της προσχολικής ηλικίας, που προέρχονταν από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα έδειξε ότι η ανάγνωση των ιστοριών αποτέλεσε μια αποτελεσματική πρακτική που βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα να αναγνωρίζουν λέξεις και γράμματα (Justice & Ezell, 2002).

Επίσης βασικός στόχος της ανάγνωσης των ιστοριών είναι να κατανοήσουν τα παιδιά τη διαδικασία της ανάγνωσης μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα και τους παρέχει πολλές ευκαιρίες να βιώσουν την εμπειρία της εκφραστικής, ρευστής και ευχερούς ανάγνωσης (Galda & Cullinam, 2000, σελ. 135-136, Rog, 2001, σελ. 49). Παράλληλα, τα παιδιά κατά την ανάγνωση ιστοριών ενθαρρύνονται να γνωρίσουν το γραφοφωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας, να καλλιεργήσουν ανώτερα επίπεδα σκέψης, να αντιληφθούν το διακειμενικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας και τέλος να θέσουν στέρεες βάσεις για την ανάπτυξη των φιλοαναγνωστικών τους ενδιαφερόντων (Γιαννικοπούλου, 2003, Rog, 2001, σελ. 49).

Πολύ σημαντικό είναι ακόμη το γεγονός ότι τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τη γλώσσα και τον τρόπο δόμησης των ιστοριών (Fox & Allen, 1983, σελ. 332, Hudelson, 2001, σελ. 132, Klesius & Griffith, 1996, σελ. 553). Σταδιακά συνειδητοποιούν τα διάφορα είδη των γραπτών κειμένων και στην προσπάθειά τους να αναπαράγουν μια ιστορία υιοθετούν τα γλωσσικά πρότυπα των ιστοριών που τους έχουν διαβάσει οι γονείς ή άλλοι ενήλικοι του περιβάλλοντός τους (Miller, 1996, σελ. 53, Τάφα, 2001α, σελ. 100). Τα παιδιά πολλές φορές επίσης υιοθετούν

χαρακτήρες από τους ήρωες της ιστορίας που ακούν και δανείζονται πολλά από τα στοιχεία του περιεχομένου και της δομής της στην προσπάθεια τους να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες (Fox & Allen, 1983, σελ. 333). Με άλλα λόγια, οι ιστορίες που επινοούν τα παιδιά ομοιάζουν ως προς τη γλωσσική διατύπωση και το περιεχόμενο με τις ιστορίες που τους έχουν διαβαστεί (Cullinam, 1999, σελ. 36-37).

## **2.2 Η ανάγνωση των ιστοριών από τους γονείς**

Τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν τις γνώσεις τους σχετικά με το γραπτό λόγο από τα πρώτα έτη της προσχολικής τους ηλικίας ως αποτέλεσμα των πρώιμων αναγνωστικών τους εμπειριών από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Fox & Allen, 1983, σελ. 331). Η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί μια κύρια πρακτική των γονέων που στοχεύει στην επαφή των παιδιών με ποικίλα είδη της παιδικής λογοτεχνίας, στη μετάδοση της απόλαυσης που προσφέρει η ανάγνωση μιας ιστορίας, στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και στον εμπλουτισμό των γνώσεων των μικρών παιδιών σχετικά με το γραπτό λόγο (Γιαννικοπούλου, 1996, σελ. 42, 1998, σελ. 94, Clay, 1991, σελ. 29, Τάφα, 2001α, σελ. 99).

Η ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς στα παιδιά αποτελεί μια μοναδική εμπειρία που τα βοηθά: α) να αντιληφθούν τον επικοινωνιακό και λειτουργικό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας, β) να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για το γραπτό λόγο και τα βιβλία, γ) να θέσουν τις βάσεις για την ανάδειξη των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης και δ) να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον τους απέναντι στη λογοτεχνία (Bernitz, Gipe & Richards, 1999, Γιαννικοπούλου, 1996, σελ. 42). Τα παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο έχοντας αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τη λειτουργία και τη δομή του γραπτού λόγου έχουν υποστηρικτικούς γονείς που τους παρέχουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου, αξιολογούν θετικά τη διαδικασία της ανάγνωσης βιβλίων και ανταμείβουν τις προσπάθειες των παιδιών τους να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης (Cox & Zarillo, 1993, σελ. 61, Kelly & Blenkin, 1988, σελ. 130, Morrow & Strickland, 1989, σελ. 123). Σύμφωνα με τον Wells (1987, σελ. 144) τα παιδιά που έχουν αυξημένες επιδόσεις σε διάφορους τομείς του γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ηλικίας είναι πολύ πιθανό να έχουν γονείς που διαβάζουν συχνά ιστορίες στα παιδιά τους.

Μέσω της ανάγνωσης ιστοριών τα παιδιά αρχίζουν να εξοικειώνονται με τον τρόπο ανάγνωσης και το χειρισμό των βιβλίων. Αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να κρατούν ένα βιβλίο και να γυρίζουν τις σελίδες, συνειδητοποιούν τη φορά της ανάγνωσης και σύντομα αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι αυτό που κάθε φορά διαβάζουμε είναι το γραπτό κείμενο και όχι οι εικόνες (Γιαννικοπούλου, 1996, σελ. 42-43, Clay, 1991, σελ. 31, Galda & Cullinam, 2000, σελ. 136, Τάφα, 2001α, σελ. 100). Διακρίνουν ότι οι εικόνες αναπαριστούν οπτικά το νόημα της ιστορίας, αλλά το γραπτό κείμενο είναι αυτό που μεταφέρει τα μηνύματά της (Hudelson, 2001, σελ. 132, Klesius & Griffith, 1996, σελ. 553, Τάφα, 2001α, σελ. 100).

Έρευνα των Hardman και Jones (1999) σχετικά με την επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών από τις μητέρες στην πρώιμη αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της ζωής τους έδειξε ότι τα βρέφη παρά τις φυσικές τους δυσκολίες να χειριστούν ένα βιβλίο επιδείκνυαν μορφές συμπεριφοράς, που υποδήλωναν το ενδιαφέρον τους για τα βιβλία. Ήταν αρκετά εμφανείς οι προσπάθειές τους να γυρίσουν τις σελίδες ενός βιβλίου, να ανοιγοκλείσουν το βιβλίο και να επεξεργαστούν τις εικόνες του.

Παρόμοια πειραματική μελέτη των Wade & Moore (1996) σχετικά με την επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών από τους γονείς στην πρώιμη αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών ηλικίας 1 έως 3 ετών έδειξε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου επιδείκνυαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα βιβλία, υποδείκνυαν πιο συχνά τις λέξεις και τις εικόνες των βιβλίων, προσπαθούσαν να γυρίσουν τις σελίδες του βιβλίου και ήταν περισσότερο εμφανής η προσπάθειά τους να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης της ιστορίας. Επίσης τα παιδιά της πειραματικής ομάδας διατύπωσαν περισσότερες ερωτήσεις και παρείχαν περισσότερες απαντήσεις κατά την ανάγνωση των ιστοριών απ' ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι καθώς αναπτύσσεται η αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών ως αποτέλεσμα της πρώιμης επαφής τους με τα βιβλία, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν καλύτερα τη συντακτική και σημειολογική όψη της γραπτής γλώσσας. Αρχίζουν να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν τα σχήματα και τους ήχους των γραμμάτων, την έννοια του κενού ανάμεσα στις λέξεις, τα σημεία στίξης αλλά και πιο συγκεκριμένα στοιχεία των βιβλίων, όπως τον συγγραφέα, τον εικονογράφο, την εκδοτική εταιρία και τον αριθμό της σελίδας (Hudelson, 2001, σελ. 132, Τάφα, 2001α, σελ. 100-101). Σημαντικό είναι ακόμη το γεγονός ότι η ανάγνωση ιστοριών

παρέχει στα παιδιά το υπόβαθρο για την ανάπτυξη των γλωσσικών τους ικανοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσα σε ένα πλαίσιο όπου μπορούν ελεύθερα να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν ιδέες με τον ενήλικο (Markus, 2002, σελ. 12-13). Σχετική έρευνα των Phillips & McNaughton (1990) έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την ανάγνωση των ιστοριών στο οικογενειακό τους περιβάλλον αρχίζουν να συνειδητοποιούν το συμμετοχικό και έντονο αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα αυτής της δραστηριότητας. Οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις γονέων και παιδιών επικεντρώνονταν κυρίως στην οικοδόμηση του νοήματος της ιστορίας, ενώ λιγότερα ήταν τα σχόλια που αναφέρονται σε έννοιες σχετικά με τον έντυπο λόγο.

Ωστόσο, οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις γονέων και παιδιών τείνουν να διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Έρευνα των Backer, Mackler, Sonnenschein & Serpell (2001), η οποία μελέτησε τις λεκτικές αλληλεπιδράσεις κατά την ανάγνωση των ιστοριών μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους, που φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, έδειξε ότι οι γονείς και τα παιδιά επικέντρωναν κυρίως τη συζήτηση στις εικόνες του βιβλίου. Σε μικρότερο ποσοστό η συζήτηση αφορούσε σε στοιχεία που προεκτείνανε τις γνώσεις των παιδιών, ενώ συγκριτικά λιγότερες ήταν οι φράσεις των γονέων και των παιδιών που αφορούσαν στο περιεχόμενο των ιστοριών.

Μεγάλο μέρος των ερευνών σχετικά με τα εκπαιδευτικά οφέλη που φέρει η ανάγνωση των ιστοριών από τους γονείς στα παιδιά έχει επικεντρωθεί στον τρόπο που η δραστηριότητα αυτή βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν το λεξιλόγιο τους. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Sénéchal et al., 1996), όσο περισσότερες είναι οι εμπειρίες των παιδιών με τα βιβλία τόσο μεγαλύτερη είναι η γλωσσική τους ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Μάλιστα, η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία ανάγνωσης των ιστοριών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που φέρει θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Τα αποτελέσματα σχετικών πειραματικών ερευνών (Whitehurst et al., 1994, Whitehurst et al., 1988) έδειξαν ότι η έντονη αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ του γονέα και του παιδιού κατά την ανάγνωση των ιστοριών συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διάρκεια της προσχολικής τους ηλικίας. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα νεότερης πειραματικής έρευνας Sharif, Ozuah, Dinkevich & Mulvihill (2003), τα οποία έδειξαν ότι όταν οι γονείς ενθάρρυναν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργητικά στην ανάγνωση των ιστοριών και



να απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν στην πρόβλεψη της εξέλιξης της ιστορίας, το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών βελτιωνόταν σημαντικά.

Επίσης, θετικές φαίνεται να είναι οι επιδράσεις της ανάγνωσης των ιστοριών από τους γονείς στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής στα μικρά παιδιά. Οι Allison & Watson (1994) σε σχετική τους έρευνα βρήκαν ότι όσο νωρίτερα οι γονείς άρχιζαν να διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά τους τόσο περισσότερο αυξανόταν το επίπεδο των πρωτο-αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών κατά το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Οι Fielding-Barnsley & Purdie (2003) επίσης σε νεότερη έρευνα αξιολόγησαν τις επιδράσεις ενός προγράμματος ανάγνωσης ιστοριών από γονείς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο αποτυχίας στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Κατά την εφαρμογή της παρέμβασης οι γονείς είχαν λάβει από τους ερευνητές οδηγίες να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να συμμετέχουν στην ανάγνωση και διήγηση των ιστοριών και να συζητούν μαζί τους έννοιες που αφορούν στο γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης, όπως αξιολογήθηκαν κατά τον πρώτο χρόνο της τυπικής σχολικής φοίτησης, έδειξαν ότι η ανάγνωση των ιστοριών ενίσχυσε σημαντικά τις πρωτο-αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών, ιδιαίτερα ως προς το δεκτικό λεξιλόγιο, την αναγνώριση του αρχικού φωνήματος μιας λέξης, την ομοιοκαταληξία των λέξεων και τις έννοιες για το γραπτό λόγο.

Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς βελτιώνει σημαντικά τη φωνολογική επίγνωση των παιδιών (Dickinson, Brayant, Peisner-Feinberg, Lambert & Wolf, 1999, παρ. σε Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2003, σελ. 96-97). Σχετική έρευνα έδειξε ότι υπήρξε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία οι γονείς διάβαζαν ιστορίες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

### **2.3 Η ανάγνωση ιστοριών από τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης**

Η ανάγνωση ιστοριών στην προσχολική τάξη αποτελεί μια σημαντική και σύνθετη διαδικασία, αφού ο παιδαγωγός πρέπει να λάβει υπόψη του πολλούς παράγοντες προκειμένου να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο, που θα διευκολύνει την κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά. Η επιλογή της κατάλληλης χρονικής στιγμής, όπου η ανάγνωση της ιστορίας θα προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών και θα προκαλέσει την ενεργητική συμμετοχή τους, και η κατάλληλη οργάνωση της

τάξης αποτελούν δύο από τα βασικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης των ιστοριών (Cambell, 1990). Άλλωστε, έρευνες έχουν δείξει ότι η κατάλληλη οργάνωση των προσχολικών τάξεων και οι καλοσχεδιασμένες γωνιές της βιβλιοθήκης προσελκύουν και εντείνουν το ενδιαφέρον των παιδιών για τη λογοτεχνία (Morrow, 1982, Morrow & Weinstein, 1986).

Οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση των ιστοριών τείνουν να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους και να εφευρίσκουν διάφορες τεχνικές, ώστε να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο που θα προάγει τη λεκτική συμμετοχή των παιδιών. Σχετική έρευνα των Hoffman, Roser & Farest (1988) έδειξε ότι οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν ποικίλες και αποτελεσματικές στρατηγικές προκειμένου να διαβάσουν ένα κείμενο στα παιδιά. Ως αποτελεσματικές τεχνικές έχουν αναγνωριστεί: η πρόσκληση των παιδιών να προβλέπουν τα γεγονότα της ιστορίας και να συμμετέχουν στην ανάγνωση του κειμένου, η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να ανταποκριθούν μέσω των ερωτήσεων και των σχολίων τους στην ιστορία, η ενθάρρυνση των παιδιών να επεκτείνουν τα σχόλια τους και να συνδέουν την ιστορία με τις εμπειρίες τους, η προσωπική ανταπόκριση των ίδιων των παιδαγωγών στα γεγονότα της ιστορίας και τέλος η επεξήγηση του λεξιλογίου, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στις λέξεις-κλειδιά της ιστορίας.

Ο Kertoy (1994) σε σχετική έρευνα μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο οι τακτικές αλληλεπίδρασης που υιοθετούν οι ενήλικοι κατά την ανάγνωση των ιστοριών επηρεάζουν τη λεκτική συμπεριφορά των παιδιών. Συγκεκριμένα, μελέτησε τον τρόπο που οι ερωτήσεις και τα σχόλια που διατυπώνουν οι ενήλικοι κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας επηρεάζουν τη λεκτική συμμετοχή των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο σχολιασμός της ιστορίας από τους ενήλικους παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να διατυπώνουν περισσότερα αυθόρμητα σχόλια κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Επίσης η τακτική της συζήτησης που εφάρμοσαν οι ενήλικοι κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας επηρέασε σημαντικά και το είδος των σχολίων που διατύπωναν τα παιδιά σχετικά με το περιεχόμενο των ιστοριών. Ο σχολιασμός της ιστορίας από τους ενήλικους είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να διατυπώνουν περισσότερα σχόλια σχετικά με το νόημα της ιστορίας, ενώ οι ερωτήσεις που διατύπωναν οι ενήλικοι βοήθησαν τα παιδιά να παράγουν περισσότερα αυθόρμητα σχόλια σχετικά με τη δομή της ιστορίας και τις έννοιες που αφορούσαν στο γραπτό λόγο.

Τα ευεργετικά αποτελέσματα που φέρει η ανάγνωση ιστοριών από τους γονείς στη λεκτική συμμετοχή των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών αποτέλεσαν τη

βάση για τη διεξαγωγή μιας έρευνας, η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει αν ο τρόπος ένας προς έναν της ανάγνωσης ιστοριών στο περιβάλλον του σχολείου αυξάνει τον αριθμό και το είδος των ερωτήσεων και των σχολίων, που υποβάλλουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας (Morrow, 1987, 1988). Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών της Morrow (1987, 1988) έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με τις επιδόσεις των παιδιών, που έλαβαν μέρος στην ομάδα ελέγχου αύξησαν τον αριθμό των ερωτήσεων και των σχολίων που αναφέρονταν στη δομή και στο νόημα της ιστορίας, αλλά και στις έννοιες σχετικά με το γραπτό λόγο. Και σε αυτή τη μελέτη, όπως και στην έρευνα των Philips & McNaughton (1990), που διενεργήθηκε στο οικογενειακό περιβάλλον, το ενδιαφέρον των παιδιών επικεντρώθηκε περισσότερο στο νόημα της ιστορίας, παρά στις έννοιες για το γραπτό λόγο (Morrow, 1987, 1988).

Οι παιδαγωγοί ωστόσο, τείνουν συχνά να υιοθετούν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη συζήτηση των ιστοριών, γεγονός που πολλές φορές αναστέλλει τις προσπάθειες των παιδιών να εκφραστούν ελεύθερα και να συμμετέχουν ενεργά κατά την όλη διαδικασία. Όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας της Gambrell (1987) η κύρια μορφή της προφορικής έκφρασης των παιδιών κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας ήταν η ανταπόκρισή τους στις ερωτήσεις που έθετε ο παιδαγωγός. Τα παιδιά δεν εκφράζονταν προφορικά για να ικανοποιήσουν προσωπικούς στόχους, όπως το να πουν πιο ήταν κατά τη γνώμη τους το πιο ενδιαφέρον τμήμα μιας ιστορίας, αλλά για να απαντήσουν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις του παιδαγωγού. Σύμφωνα με τον Kirby (1996α) τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι παιδαγωγοί κατέχουν το περιεχόμενο της ιστορίας και εάν θέλουν να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτό, τότε πρέπει να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις του παιδαγωγού και να δώσουν τις κατάλληλες απαντήσεις.

Όπως τονίστηκε και παραπάνω, η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί μια πολύ σημαντική δραστηριότητα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης και συνδέεται άμεσα με τις ποικίλες όψεις της ανάπτυξης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Τι συμβαίνει όμως πραγματικά όσον αφορά στη συχνότητα αυτής της δραστηριότητας στις τάξεις της προσχολικής εκπαίδευσης; Έρευνα της Morrow (1982) σχετικά με τη συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων στην προσχολική τάξη έδειξε ότι οι παιδαγωγοί διάβασαν κατά μέσο όρο 12 βιβλία σε μια περίοδο τεσσάρων εβδομάδων και αφηγήθηκαν 3 ιστορίες. Ακόμη πιο περιορισμένες ήταν οι

περιπτώσεις όπου οι παιδαγωγοί είχαν τη δυνατότητα να διαβάσουν στα παιδιά βιβλία που τα ίδια είχαν φέρει από το σπίτι τους.

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και σχετική έρευνα της Τάφα (2001β, σελ. 99-116) στον ελλαδικό χώρο. Οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, διάβασαν, σε διάστημα 5 ημερών, κατά μέσο όρο 2 βιβλία, αφηγήθηκαν μόνο 2 ιστορίες στα παιδιά, ενώ ακόμη πιο περιορισμένη ήταν η συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων που τα παιδιά είχαν φέρει από το σπίτι τους.

Επίσης έρευνα της Μιχαλοπούλου (2001, σελ. 55-65) έδειξε ότι το 53% των ερωτηθέντων παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης δήλωσε ότι διαβάζει ιστορίες στα παιδιά κατά μέσο όρο 1 έως 2 φορές την εβδομάδα, το 32% 3 έως 4 φορές την εβδομάδα και μόλις το 15% δήλωσε ότι πραγματοποιεί δραστηριότητες ανάγνωσης ιστοριών καθημερινά. Επίσης στην ίδια έρευνα οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι οι ιστορίες συνδέονται με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους και χρησιμοποιούνται κυρίως ως καταστάσεις αφετηρίας για την εμπέδωση εννοιών που συναντούνται στα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου, ενώ φαίνεται να μην χρησιμοποιούν την ανάγνωση για να εξοικειώσουν τα παιδιά με τα διάφορα είδη της λογοτεχνίας ή για να τα βοηθήσουν να κατακτήσουν τις δεξιότητες του γραπτού λόγου.

Από την άλλη πλευρά σε παλαιότερη έρευνα της Παπούλιας-Τζελέπη (1993) σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των παιδαγωγών για το ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης στην ανάδειξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου, οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι η ανάγνωση ιστοριών είναι πολύ σημαντική δραστηριότητα που πρέπει να πραγματοποιείται καθημερινά στις τάξεις των νηπιαγωγείων, ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν και να απολαμβάνουν το διάβασμα και να αποκτήσουν συνήθειες δανεισμού βιβλίων, έστω και αν δεν γνωρίζουν ακόμη ανάγνωση. Ωστόσο, τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου ενώ οι έρευνες των Morrow (1982) και Τάφα (2001β, σελ. 99-116) χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της παρατήρησης. Για το λόγο αυτό η έρευνα της Παπούλιας-Τζελέπη (1993) μας πληροφορεί για τη θετική στάση των παιδαγωγών ως προς την ανάγνωση των ιστοριών, αλλά δεν μας παρέχει ακριβείς πληροφορίες σχετικά με το πως πραγματικά οι παιδαγωγοί πραγματοποιούν την ανάγνωση των ιστοριών μέσα στις τάξεις και σχετικά με το πόσα βιβλία διαβάζουν στα παιδιά σε καθημερινή ή και σε εβδομαδιαία βάση.

Παρά τη συχνότητα με την οποία οι παιδαγωγοί προβαίνουν στην ανάγνωση ιστοριών, ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών δεδομένων έχει δείξει ότι η ανάγνωση των ιστοριών επιφέρει σημαντικά οφέλη στη μάθηση των παιδιών και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Σχετική έρευνα (Dickinson & Smith, 1994) έδειξε ότι τα πρότυπα λεκτικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών συσχετίζονται σημαντικά με την επίδοση των παιδιών στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, όπως αυτή αξιολογήθηκε ένα χρόνο μετά από την πραγματοποίηση της μελέτης.

Τις θετικές επιδράσεις που φέρει η ανάγνωση των ιστοριών από τους παιδαγωγούς στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας υποστηρίζουν και τα αποτελέσματα άλλων σχετικών πειραματικών ερευνών (Hargrave & Sénéchal, 2000, Vaaldez-Menchana & Whitehurst, 1992, Wasik & Bond, 2001, Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel, 1994). Σε αυτές τις μελέτες οι παιδαγωγοί κλήθηκαν κατά την ανάγνωση των ιστοριών να απευθύνουν στα παιδιά ερωτήσεις του τύπου *ποιος, πότε, τι, γιατί* καθώς και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, να συνοδεύουν τις απαντήσεις των παιδιών με άλλες ερωτήσεις, να επαναλαμβάνουν αυτά που λένε τα παιδιά, να παρέχουν έπαινο και βοήθεια στα παιδιά και τέλος να επεκτείνουν τα σχόλια των παιδιών. Η συγκεκριμένη τακτική αποτέλεσε μια αποτελεσματική διαδικασία που επέφερε σημαντικά οφέλη στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

Επίσης η Mautte (1990, παρ. σε Karweit & Wasik, 1996) σε σχετική της έρευνα μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικοί τρόποι αλληλεπίδρασης που υιοθετούν οι παιδαγωγοί κατά τη διάρκεια της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης εικονογραφημένων ιστοριών επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συζήτηση των ιστοριών με τα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το τέλος της διαδικασίας της ανάγνωσης συμβάλλει σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, η έλλειψη σημαντικών διαφορών μεταξύ των διαφόρων τρόπων ανάγνωσης στις επιδόσεις των παιδιών υπογράμμισε ως πιο σημαντικό παράγοντα της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών τη διαδικασία των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και όχι το στυλ αλληλεπίδρασης που υιοθέτησαν οι παιδαγωγοί.

Η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην ανάγνωση μιας ιστορίας φαίνεται να αποτελεί την πιο σημαντική παράμετρο αυτής της δραστηριότητας, που συντελεί στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Τα

αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Ewers & Browson, 1999, Sénéchal, Thomas & Monker, 1995) έδειξαν ότι η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην ανάγνωση των ιστοριών, όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με το λεξιλόγιο των ιστοριών, να ακούν τις επεξηγήσεις των άγνωστων λέξεων ή και να κατονομάζουν τα ίδια τη σημασία των νέων λέξεων, αύξησε σημαντικά τις επιδόσεις τους στον τομέα του λεξιλογίου. Τα ίδια οφέλη δεν προέκυψαν για τα παιδιά τα οποία άκουσαν παθητικά τις ιστορίες χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν τις άγνωστες λέξεις, που περιέχονταν στα κείμενα των ιστοριών.

Εκτός από την ανάπτυξη του λεξιλογίου, η ανάγνωση ιστοριών από τους παιδαγωγούς επιφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Ο Kirby (1992) σε σχετική του έρευνα παρατήρησε πώς τα πρότυπα αλληλεπίδρασης που ακολούθησαν μία παιδαγωγός της προσχολικής εκπαίδευσης και έξι γονείς κατά την ανάγνωση των ιστοριών επηρέασαν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι κατά την ανάγνωση των ιστοριών η παιδαγωγός συζητούσε με τα παιδιά έννοιες σχετικά με το γραπτό λόγο, όπως η στίξη, η φορά της ανάγνωσης, τα χαρακτηριστικά των βιβλίων, η ανάγνωση τμημάτων του κειμένου και τα γράμματα. Σημαντική παράμετρος κατά την ανάγνωση των ιστοριών αποτέλεσε η αξιοποίηση της γωνιάς της γραφής. Συχνές ήταν οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά διέκοπταν την ανάγνωση μιας ιστορίας προκειμένου να ρωτήσουν την παιδαγωγό αν μπορούν να γράψουν κάτι σχετικά με την ιστορία στη γωνιά της γραφής. Σημαντική ήταν και η συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των παιδιών τους. Αν και η ποιότητα της ανάγνωσης ιστοριών στο οικογενειακό περιβάλλον χρειάζεται να μελετηθεί με περισσότερη λεπτομέρεια, η έρευνα του Kirby (1992) υπογράμμισε την έμφαση που έδιναν οι γονείς στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που αφορούν στο γραπτό λόγο. Οι γονείς διέθεταν στο σπίτι αρκετά παιδικά βιβλία και υλικά γραφής, ενώ κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας διατύπωναν ερωτήσεις και συζητούσαν με τα παιδιά για τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Το τελικό συμπέρασμα από την έρευνα του Kirby (1992) ήταν ότι οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών κατά την ανάγνωση των ιστοριών επηρέασε σημαντικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου στα μικρά παιδιά.

Οι Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone & Fisher (1994) σε μεταγενέστερη έρευνα μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο η ανάγνωση των ιστοριών

συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην ανάγνωση των ιστοριών, διαδικασία που οι παιδαγωγοί πραγματοποίησαν σε μικρές ομάδες παιδιών, σε συνδυασμό με την εφαρμογή ενός προγράμματος που είχε ως στόχο να διδάξει στα παιδιά να αναγνωρίζουν λέξεις που έχουν κοινό αρχικό ή τελικό φώνημα αύξησε σημαντικά τις επιδόσεις των παιδιών στη γραφή, στις έννοιες σχετικά με το γραπτό λόγο και στην ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν το πρώτο γράμμα και το πρώτο φώνημα των λέξεων.

Επίσης οι Meyer, Stahl, Linn & Wardrop (1994) σε σχετική διαχρονική έρευνα εντόπισαν και περιέγραψαν τις επιδράσεις που φέρει η ανάγνωση των ιστοριών από τους παιδαγωγούς στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου των μικρών παιδιών κατά τη διάρκεια της προσχολικής και της σχολικής τους εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης τους η απλή ανάγνωση των ιστοριών δεν επαρκεί, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν πλήρως τις δεξιότητες τους γραπτού λόγου. Τα μεγαλύτερα θετικά αποτελέσματα επιτυγχάνονται, όταν παράλληλα με την ανάγνωση ιστοριών τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή. Τα θετικά αποτελέσματα που φέρει η ανάγνωση των ιστοριών στην αναγνωστική επίδοση των παιδιών είναι πιο εμφανή κατά τη διάρκεια της προσχολικής και όχι της σχολικής εκπαίδευσης. Κατά τη φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο άλλες δραστηριότητες, όπως η φωνημική επίγνωση και η ανάγνωση των λέξεων, συμβάλλουν περισσότερο απ' ό,τι η ανάγνωση των ιστοριών στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Συνεπώς η ανάγνωση των ιστοριών στην προσχολική τάξη πρέπει να αποτελεί μέρος του ευρύτερου προγράμματος που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συγκλίνουν με τα συμπεράσματα της μελέτης του Blok (1999), ο οποίος πραγματοποίησε μια ανασκόπηση των πρόσφατων ερευνών που αφορούν στα εκπαιδευτικά οφέλη που επιφέρει η πρακτική της ανάγνωσης ιστοριών από τους παιδαγωγούς στη γλωσσική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης των παιδιών. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των σχετικών ερευνών που περιλαμβάνονται στη μελέτη του Blok, η ανάγνωση των ιστοριών από τους παιδαγωγούς αποτελεί μια αποτελεσματική τακτική που συμβάλλει τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών όσο και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής.

Το συμπέρασμα είναι ότι η ανάγνωση ιστοριών από παιδαγωγούς και γονείς αποτελεί μια πολύ σημαντική δραστηριότητα που βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Ωστόσο, ο συνδυασμός της ανάγνωσης των ιστοριών με την παράλληλη εφαρμογή και άλλων δραστηριοτήτων που αφορούν άμεσα στο γραπτό λόγο αποτελεί μια αποτελεσματική τακτική που ενισχύει σημαντικά την ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

#### **2.4 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης των ιστοριών από τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης**

Η ανάγνωση ιστοριών είναι μια πράξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο κείμενο, τον ενήλικο και το παιδί, όπου οι συμμετέχοντες αναζητούν και επεξεργάζονται το νόημα της ιστορίας (Teale, 1987, σελ. 60). Ωστόσο, η διαμεσολάβηση του παιδαγωγού επηρεάζει τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Ο τρόπος που ένας παιδαγωγός προσεγγίζει και επεξεργάζεται μια ιστορία φανερώνει τις προθέσεις του και τους τρόπους με τους οποίους θέλει να διαμορφώσει και να ερμηνεύσει το κείμενο στα παιδιά (Kirby, 1993, σελ. 33). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι παιδαγωγοί υιοθετούν ποικίλους τρόπους, όταν διαβάζουν μια ιστορία στα μικρά παιδιά (Barrentine, 1996, σελ. 36, Γιαννικοπούλου, 1998, σελ. 105, 2003, σελ. 8, Τάφα, 2001α, σελ. 151).

Οι Roser και Martinez (1985) πραγματοποίησαν μια μελέτη με σκοπό να διερευνήσουν: α) τη λεκτική ανταπόκριση των παιδιών στις ιστορίες που τους διαβάζουν οι ενήλικοι τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον και β) τους ρόλους, που οι ενήλικοι υιοθετούν κατά την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά και στα δύο πλαίσια (οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον) ανάγνωσης ιστοριών εκδήλωναν ένα ευρύ φάσμα λεκτικών ανταποκρίσεων στις ιστορίες, που οι ενήλικοι τους διαβάζουν. Συμμετείχαν ενεργά στην ανάγνωση των ιστοριών και παρείχαν ποικίλες ερμηνείες, συμπεράσματα και προβλέψεις επάνω στη δομή των ιστοριών. Η διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον είναι ότι στο σχολείο οι παιδαγωγοί έτειναν να διατυπώνουν περισσότερες ερωτήσεις στα παιδιά απ' ό,τι οι γονείς στο σπίτι με αποτέλεσμα τα παιδιά στο οικογενειακό τους περιβάλλον να παρέχουν λιγότερες απαντήσεις.

Πέρα όμως από τις οποιεσδήποτε διαφορές ανάμεσα στα δύο πλαίσια ανάγνωσης ιστοριών τα παιδιά τείνουν, ανεξαρτήτως πλαισίου, να υιοθετούν τον



τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι ανταποκρίνονται σε ένα λογοτεχνικό κείμενο (Roser & Martinez, 1985). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω οι ερευνητές αναγνώρισαν ότι οι ενήλικοι υιοθετούν τρεις ευδιάκριτους ρόλους καθώς διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά. Οι ενήλικοι τείνουν να λειτουργούν ως α) συν-ανταποκριτές (co-responders), β) πληροφοριοδότες (informers-monitors) και γ) καθοδηγητές (directors). Ως συν-ανταποκριτές οι ενήλικοι διεξήγαγαν τη συζήτηση με σκοπό την περιγραφή των εικόνων, την αφήγηση διαφόρων τμημάτων της ιστορίας και προσκαλούσαν τα παιδιά να εκφράσουν τις προσωπικές τους ιδέες και απόψεις για την ιστορία. Ως πληροφοριοδότες παρείχαν ερμηνείες σχετικά με τις διάφορες όψεις της ιστορίας και πληροφορίες που διεύρυναν τις προγενέστερες γνώσεις των παιδιών, καθώς επίσης παρακολουθούσαν και αξιολογούσαν την κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά. Τέλος, ως καθοδηγητές οι ενήλικοι κατείχαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στην παρουσίαση των ιστοριών στα παιδιά, ανακοίνωναν τα συμπεράσματά τους επάνω σε διάφορες πτυχές της ιστορίας και είχαν την κυρίαρχη ευθύνη για τον τρόπο διεξαγωγής της συζήτησης (Roser & Martinez, 1985).

Οι Mason, Peterman & Kerr (1989, σελ. 52-62) θέλησαν να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο έξι παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης διάβαζαν και συζητούσαν τις ιστορίες με τα παιδιά και να διερευνήσουν αν το στυλ ανάγνωσης του κάθε παιδαγωγού διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος του κειμένου. Η έρευνα έδειξε ότι οι παιδαγωγοί σε γενικές γραμμές ακολουθούσαν ένα αλληλεπιδραστικό στυλ ανάγνωσης σύμφωνα με το οποίο το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης των ιστοριών διεξάγονταν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ λιγότερες ήταν οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδαγωγού και παιδιών μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της κάθε ιστορίας.

Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί προσέγγιζαν τις ιστορίες διαφοροποιούνταν ανάλογα με το είδος του κειμένου που διάβαζαν. Οι παιδαγωγοί κλήθηκαν να διαβάσουν ένα αφηγηματικό κείμενο, ένα επεξηγηματικό κείμενο και μια εικονογραφημένη ιστορία με απλό και πολύ σύντομο κείμενο. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τη συζήτηση που οι παιδαγωγοί πραγματοποιούσαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κάθε βιβλίου. Συγκεκριμένα στην περίπτωση του αφηγηματικού κειμένου οι παιδαγωγοί πριν ξεκινήσουν την ανάγνωση της ιστορίας παρουσίαζαν στα παιδιά το βιβλίο, τους κεντρικούς χαρακτήρες και ανακοίνωναν τους στόχους της ανάγνωσης. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συζητούσαν τη δομή της ιστορίας και απηύθυναν στα παιδιά

ερωτήσεις κατανόησης. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης συζητούσαν την επίλυση της ιστορίας, το είδος του κειμένου, συνόψιζαν τα βασικά σημεία της ιστορίας και πρότειναν στα παιδιά διάφορες εναλλακτικές δραστηριότητες. Σημαντικές διαφορές παρουσίασε ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί διάβασαν το επεξηγηματικό κείμενο. Συγκεκριμένα πριν ξεκινήσει η ανάγνωση του βιβλίου και σε αντίθεση με την περίπτωση της εικονογραφημένης ιστορίας, οι παιδαγωγοί συζήτησαν ελάχιστα με τα παιδιά σχετικά με την παρουσίαση του βιβλίου, τους χαρακτήρες και το είδος του κειμένου, ενώ το ενδιαφέρον τους επικεντρώθηκε στην εκτενή παρουσίαση των εννοιών που διαπραγματεύονταν το κείμενο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούσαν το κείμενο και τις εικόνες του βιβλίου για να επεξηγήσουν τις διάφορες έννοιες στα παιδιά. Σημαντικό είναι ακόμη το γεγονός ότι μετά το πέρας της ανάγνωσης, η συζήτηση που ακολουθούσε ήταν εξαιρετικά σύντομη και συνήθως περιελάμβανε προτάσεις για εναλλακτικές δραστηριότητες, που μπορούσαν τα παιδιά να πραγματοποιήσουν σχετικά με το θέμα του βιβλίου. Εξίσου διαφορετικός ήταν και ο τρόπος που οι παιδαγωγοί προσέγγιζαν τη σύντομη εικονογραφημένη ιστορία. Πριν την ανάγνωση οι παιδαγωγοί παρουσίαζαν το θέμα της ιστορίας στα παιδιά, τη διαδοχή των γεγονότων, διάβαζαν τον τίτλο της ιστορίας και συζητούσαν με τα παιδιά τις προσωπικές τους εμπειρίες από την ανάγνωση ιστοριών στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι περισσότεροι παιδαγωγοί διάβαζαν την ιστορία χωρίς να διατυπώνουν καθόλου ερωτήσεις και σχόλια. Μετά το τέλος της ανάγνωσης το ενδιαφέρον των παιδαγωγών επικεντρωνόταν σε διάφορες εναλλακτικές δραστηριότητες, όπως η αντιγραφή διαφόρων λέξεων, η ανάγνωση του κειμένου και η δραματοποίηση των γεγονότων της ιστορίας (Mason et al., 1989, σελ. 52-62).

Το συμπέρασμα είναι ότι τα διαφορετικά είδη κειμένων φαίνεται να επηρεάζουν τον τρόπο που οι παιδαγωγοί διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά και διαμορφώνουν διαφορετικούς κάθε φορά στόχους ανάγνωσης. Στην περίπτωση των εικονογραφημένων βιβλίων με αφηγηματικό κείμενο στόχος των παιδαγωγών αποτελεί η επεξεργασία και η κατανόηση της δομής της ιστορίας. Στα επεξηγηματικά κείμενα το ενδιαφέρον των παιδαγωγών επικεντρώνεται στην επεξεργασία των νέων πληροφοριών και εννοιών με τη συμβολή κυρίως των εικόνων. Στα απλά εικονογραφημένα βιβλία με σύντομο κείμενο ο τρόπος ανάγνωσης των παιδαγωγών και η συζήτηση που διεξάγεται προσδίδουν ιδιαίτερη έμφαση σε έννοιες του γραπτού λόγου (Mason et al., 1989, σελ. 52-62).

Σημαντική ως προς τον τρόπο που οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά είναι η έρευνα των Dickinson και Keebler (1989). Στόχος της έρευνας ήταν: α) να διερευνήσει εάν οι παιδαγωγοί διατηρούν σταθερό τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά και β) να μελετήσει τις λεκτικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τα παιδιά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί υιοθετούσαν δύο διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των ιστοριών, οι οποίοι παρέμεναν σταθεροί στις διαφορετικές περιστάσεις ανάγνωσης ιστοριών. Οι δύο από τις τρεις παιδαγωγούς του δείγματος ακολουθούσαν τον αλληλεπιδραστικό τρόπο ανάγνωσης των ιστοριών κατά τον οποίο διέκοπταν συχνά την ανάγνωση της ιστορίας για να απευθύνουν ερωτήσεις στα παιδιά και να ενθαρρύνουν τη λεκτική ανταπόκριση και συμμετοχή τους στην επεξεργασία της ιστορίας. Η κύρια διαφορά τους εντοπιζόταν στους κύριους στόχους της ανάγνωσης, καθώς πρωταρχικός στόχος για τη μία παιδαγωγό αποτελούσε η έμφαση στη δομή και την κατανόηση της πλοκής της ιστορίας και πιο σημαντικός στόχος για τη δεύτερη παιδαγωγό ήταν η έμφαση στις συναισθηματικές όψεις της ιστορίας και στην ανάλυση του λεξιλογίου.

Η τρίτη παιδαγωγός του δείγματος ακολούθησε τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. Διέκοπτε δηλαδή ελάχιστα τη διαδικασία της ανάγνωσης και η συζήτηση της ιστορίας γινόταν μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, όπου σκοπός της παιδαγωγού ήταν να συνδέσει τον κόσμο της ιστορίας με τον κόσμο των παιδιών, χωρίς να συζητά άμεσα το περιεχόμενο της ιστορίας. Η έμφασή της επικεντρωνόταν στην πραγματοποίηση της ανάγνωσης με έναν αισθητικό τρόπο όπου ο επιτονισμός, η δραματοποίηση, η παράταση και οι παύσεις της φωνής ήταν τα κύρια χαρακτηριστικά του. Το αποτέλεσμα των δύο διαφορετικών τρόπων ανάγνωσης από τις παιδαγωγούς ήταν τα παιδιά να παρουσιάζουν διαφορετικά πρότυπα λεκτικής συμπεριφοράς, τα οποία ήταν ανάλογα με τον τρόπο ανάγνωσης της ιστορίας καθώς και με τις προτεραιότητες που έδινε κάθε παιδαγωγός (Dickinson & Keebler, 1989).

Ο Kirby (1993) ακολούθως πραγματοποίησε μια έρευνα μελέτη περίπτωσης σε δύο τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης, όπου ένας από τους κύριους στόχους της ήταν να διερευνήσει τις πρακτικές ανάγνωσης ιστοριών που ακολουθούσαν οι δύο παιδαγωγοί. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν το διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των ιστοριών από τις δύο παιδαγωγούς ως προς τον τρόπο που διαπραγματεύονταν την ιστορία και ενθάρρυναν την λεκτική συμμετοχή των παιδιών.

Η μία παιδαγωγός διέκοπτε συχνά την ανάγνωση της ιστορίας για να απευθύνει ερωτήσεις στα παιδιά και να υποδείξει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του κειμένου. Ενθάρρυνε την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ενίσχυε τις προσπάθειες τους να διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου και να συζητούν τις αντιδράσεις τους απέναντι στις διάφορες πτυχές της ιστορίας.

Αντίθετα, η δεύτερη παιδαγωγός διέκοπτε σπάνια την ανάγνωση για να απευθύνει ερωτήσεις στα παιδιά και να διευκρινίσει στοιχεία της πλοκής και των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Τα παιδιά λειτουργούσαν ως παθητικοί ακροατές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και λάμβαναν ελάχιστες πρωτοβουλίες για να ανταποκριθούν στην ιστορία. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης η παιδαγωγός παρείχε αρκετό χρόνο για τη συζήτηση της ιστορίας, ακολουθούσε μια θεματική προσέγγιση του κειμένου και ενθάρρυνε τα παιδιά να συνδέσουν την ιστορία με εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής. Οι ανταποκρίσεις όμως των παιδιών ήταν κυρίως αποτέλεσμα των δικών της ερωτήσεων, γεγονός που ελαχιστοποιούσε τις ευκαιρίες να συζητήσουν τα παιδιά την ιστορία με τους δικούς τους όρους και να σχηματίσουν πολλαπλές αναπαραστάσεις του κειμένου (Kirby, 1993). Η περιγραφή των δύο τρόπων προσέγγισης που περιέγραψε ο Kirby (1993) παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία με τις μεθόδους της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης και της ανάγνωσης-παράστασης που ακολούθησαν οι παιδαγωγοί στην έρευνα των Dickinson και Keebler (1989).

Σε μία άλλη έρευνα οι Martinez & Teale (1993, 2001) σύγκριναν τις μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών που χρησιμοποιούσαν έξι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης. Αντίθετα με τους Dickinson & Keebler (1989) και Kirby (1993) οι ερευνητές αυτοί συνδύασαν την ποσοτική και την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης των αποτελεσμάτων και χρησιμοποίησαν ένα πιο λεπτομερειακό σύστημα κωδικοποίησης των δεδομένων. Οι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους σε τρεις όψεις του τρόπου ανάγνωσης των ιστοριών: α) στον τύπο των πληροφοριών που οι παιδαγωγοί και τα παιδιά συζητούσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, β) στη σημαντικότητα των πληροφοριών και γ) στις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζαν οι παιδαγωγοί προκειμένου να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με την ιστορία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί δεν παρουσίασαν ευδιάκριτες διαφορές ως προς τη έμφαση που έδιναν στη συζήτηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας και στη συζήτηση των σημαντικών και των λιγότερο

σημαντικών πληροφοριών της ιστορίας. Ευδιάκριτες ήταν οι διαφορές όσον αφορά στον τρόπο που η κάθε παιδαγωγός καθοδηγούσε τα παιδιά στην πλοκή της ιστορίας και ως προς τα επεισόδια που επέλεγε για να επικεντρώσει τη συζήτηση. Επίσης οι παιδαγωγοί παρουσίασαν ομοιότητες αλλά και έντονες διαφορές σχετικά με τον τύπο των πληροφοριών που διαπραγματεύονταν προκειμένου να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με το κείμενο και τις προσπάθειες τους να οικοδομήσουν το νόημα της ιστορίας. Διαφορές εντοπίστηκαν και ως προς τις διδακτικές στρατηγικές που οι παιδαγωγοί υιοθετούσαν προκειμένου να κατευθύνουν τη συζήτηση. Σε γενικές γραμμές η έρευνα έδειξε ότι η κάθε παιδαγωγός διέθετε ένα ευδιάκριτο στυλ ανάγνωσης, το οποίο παρέμενε σταθερό κατά την ανάγνωση των διαφόρων ιστοριών. Κοινό στοιχείο όμως ήταν ότι, κατά τη διεξαγωγή της ανάγνωσης, οι παιδαγωγοί κατείχαν κυρίως την πρωτοβουλία για την έναρξη των συζητήσεων σχετικά με τις ιστορίες και ασκούσαν την κύρια επίδραση πάνω στο περιεχόμενο και τη ροή της συζήτησης (Martinez & Teale, 1993).

Οι Dickinson & Smith (1994) περιέγραψαν τα πρότυπα αλληλεπίδρασης που εμφανίζονται ανάμεσα στα παιδιά και τους παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης κατά την ανάγνωση ιστοριών και εξέτασαν τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις των μεθόδων ανάγνωσης στο λεξιλόγιο των παιδιών και στην κατανόηση των ιστοριών. Ακολουθώντας μια πολυεπίπεδη μέθοδο επεξεργασίας των δεδομένων κατόρθωσαν να εντοπίσουν τρεις ευδιάκριτους τρόπους προσέγγισης των ιστοριών. Η πρώτη μέθοδος αναφέρεται στη συν-δομιστική προσέγγιση των ιστοριών (co-constructive approach), όπου το κύριο μέρος της συζήτησης και της ανάλυσης της ιστορίας γινόταν από την παιδαγωγό και τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Αντίθετα πιο περιορισμένο ήταν το μέγεθος της συζήτησης πριν ξεκινήσει η διαδικασία της ανάγνωσης και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης.

Η δεύτερη μέθοδος αναφέρεται στη διδακτική-αλληλεπιδραστική προσέγγιση (didactic-interactional approach) των ιστοριών. Το πιο ευδιάκριτο χαρακτηριστικό αυτού του τρόπου αλληλεπίδρασης ήταν το περιορισμένο μέγεθος συζήτησης μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών πριν, κατά τη διάρκεια καθώς και μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της ανάγνωσης σχετιζόταν με την άμεση ανάκληση πληροφοριών του κειμένου και με ζητήματα διαχείρισης της τάξης. Η παιδαγωγός κατείχε τον κύριο λόγο στη διεξαγωγή της συζήτησης, καθόριζε τους κανόνες της

συζήτησης, διετύπωνε τις ερωτήσεις και όριζε το περιεχόμενο των σωστών απαντήσεων.

Η τρίτη μέθοδος που περιέγραψαν οι Dickinson & Smith (1994) αναφέρεται στην ανάγνωση-παράσταση (performance-oriented approach). Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου προσέγγισης των ιστοριών ήταν η συζήτηση πριν την ανάγνωση, όπου γινόταν η αξιολόγηση του βιβλίου και ο καθορισμός των στόχων της ανάγνωσης, ενώ η διεξαγωγή του κύριου όγκου της συζήτησης πραγματοποιούνταν μετά το τέλος της ανάγνωσης, όπου είτε γινόταν η επανοικοδόμηση της ιστορίας είτε η ιστορία συνδέονταν με τις εμπειρίες των παιδιών. Η λεκτική αλληλεπίδραση των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ήταν πολύ περιορισμένη και σχετιζόταν με τις προσπάθειες των παιδαγωγών να ενθαρρύνουν τα παιδιά για να εξετάσουν τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, να ενθαρρύνουν τις προβλέψεις και τις προσωπικές συνδέσεις των παιδιών με την ιστορία και να αναλύσουν το λεξιλόγιο (Dickinson & Smith, 1994). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τρία πρότυπα αλληλεπίδρασης που περιέγραψαν οι Dickinson & Smith παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία με τους τρόπους προσέγγισης των ιστοριών που περιέγραψαν οι Dickinson & Keebler (1989) καθώς και ο Kirby (1993) στις μελέτες τους.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσίασε και στον ελληνικό χώρο η έρευνα της Moschovaki (1996) σχετικά με τις στάσεις των παιδαγωγών της προσχολικής εκπαίδευσης απέναντι στην τακτική ανάγνωσης ιστοριών, στο πλαίσιο της μελέτης της για την επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών στο λεξιλόγιο, την προσήλωση, τη συμμετοχή και τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων με τις παιδαγωγούς έδειξαν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί προσέγγιζαν τις ιστορίες ήταν προσανατολισμένος στη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης και ότι σε γενικές γραμμές αποθαρρυνόταν η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Μόνο μία από τις 20 παιδαγωγούς που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας υιοθετούσε τον αλληλεπιδραστικό τρόπο προσέγγισης της ανάγνωσης ιστοριών.

Επίσης η έρευνα της Μιχαλοπούλου (2001, σελ. 55-65) σχετικά με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης ιστοριών στο νηπιαγωγείο έδειξε ότι οι παιδαγωγοί πραγματοποιούν τη συζήτηση των ιστοριών κυρίως μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, όπου θέτουν ερωτήσεις και παρέχουν εξηγήσεις και επιπλέον πληροφορίες στα παιδιά. Οι παιδαγωγοί του δείγματος δήλωσαν ότι

διέκοπταν σπάνια τη διαδικασία της ανάγνωσης, επειδή πίστευαν ότι υπήρχε ο κίνδυνος να αποπροσανατολιστεί η προσοχή των παιδιών και ως εκτούτου τα παιδιά να χάσουν τον ειρμό και την ουσία της ιστορίας. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των παιδαγωγών του δείγματος δήλωσε ότι τα ίδια τα παιδιά υποβάλλουν ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, γεγονός που πιθανόν δείχνει ότι τα παιδιά δεν επιθυμούν να διακόπτουν την ανάγνωση μιας ιστορίας.

Τέλος, παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και σχετική έρευνα της Τάφα (2001α, σελ. 155, 2001β, σελ. 99-116), η οποία είχε ως στόχο να εξετάσει τις τεχνικές των ερωτήσεων, που χρησιμοποιούσαν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης κατά τη συζήτηση των ιστοριών με τα παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι παιδαγωγοί του δείγματος υπέβαλλαν τις ερωτήσεις κυρίως μετά την ανάγνωση της ιστορίας και όχι πριν ή κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας. Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται εμφανές ότι οι παιδαγωγοί φαίνεται να χρησιμοποίησαν κυρίως τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης για να διαβάσουν τις ιστορίες στα παιδιά και λιγότερο την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης.

### ***Σύγκριση της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης ιστοριών και της ανάγνωσης-παράστασης***

Όπως τονίστηκε παραπάνω, παρόλο που οι παιδαγωγοί διαθέτουν ευδιάκριτες διαφορές στον τρόπο που προσεγγίζουν και διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά (Martinez & Teale, 1993, 2001), τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης ιστοριών στην προσχολική εκπαίδευση έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί υιοθετούν κυρίως δυο διαφορετικές τακτικές: την αλληλεπιδραστική ανάγνωση και την ανάγνωση-παράσταση (Dickinson & Keebler, 1989, Dickinson & Smith, 1994, Kirby, 1993, Μιχαλοπούλου, 2001, Moschovaki, 1996, Τάφα, 2001α, 2001β). Στο σημείο αυτό κρίνεται χρήσιμο να γίνει μια συνοπτική παρουσίαση των κυρίων χαρακτηριστικών και συστατικών στοιχείων που συνθέτουν τους δύο αυτούς διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της ανάγνωσης των ιστοριών.

Η πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην αλληλεπιδραστική μέθοδο της ανάγνωσης των ιστοριών. Αν και ποικίλουν οι όροι, που κατά καιρούς έχουν προταθεί για να περιγράψουν αυτή τη μέθοδο ανάγνωσης, όπως: διαλογική ανάγνωση (dialoging reading) (Whitehurst et al., 1988), αλληλεπιδραστικό στυλ ανάγνωσης

(interactive style) (Dickinson & Keebler, 1989), συν-δομιστική προσέγγιση των ιστοριών (co-constructive approach) και διδακτική-αλληλεπιδραστική ανάγνωση (didactic-interactional approach) (Dickinson & Smith, 1994), στην παρούσα έρευνα υιοθετείται ο όρος αλληλεπιδραστική ανάγνωση, γιατί κοινή συνισταμένη όλων των σχετικών αναλύσεων αποτέλεσε η έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών με το κείμενο της ιστορίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Κύριο γνώρισμα της αλληλεπιδραστικής μεθόδου είναι η διεξαγωγή της συζήτησης *κατά τη διάρκεια* της ανάγνωσης της ιστορίας και η ενθάρρυνση της ενεργητικής λεκτικής συμμετοχής των παιδιών (Barrentine, 1996, Γιαννικοπούλου, 1996, Rog, 2001, Τάφα, 2001α). Το στοιχείο κλειδί της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης είναι ότι τα παιδιά οικοδομούν το νόημα της ιστορίας συνεργατικά μέσω της αλληλεπίδρασης τους με τον παιδαγωγό, το κείμενο και την ομάδα των συνομηλίκων (Barrentine, 1996, McGee, 1998). Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης έχουν τη δυνατότητα να αναδιηγηθούν τα γεγονότα της ιστορίας, να προβάλλουν εναλλακτικές λύσεις και να κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξη της πλοκής, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα καθώς ξεδιπλώνεται η πλοκή και να ταυτιστούν με τον κόσμο της ιστορίας προβαίνοντας σε δραματοποίηση των γεγονότων που διαδραματίζονται στο πλαίσιο της ιστορίας (McGee, 1998).

Κατά τη διάρκεια της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης ο παιδαγωγός διακόπτει συχνά την ανάγνωση της ιστορίας, όταν θεωρεί ότι τα παιδιά θα επωφεληθούν από τη συζήτηση που θα γίνει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Επίσης εφαρμόζει τακτικές που ενισχύουν την κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά και που τους διδάσκουν τον τρόπο που μπορούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες του κειμένου (Barrentine, 1996).

Σύμφωνα με έρευνα των Klesius & Griffith (1996) ο πρώτος κύριος στόχος της αλληλεπιδραστικής μεθόδου ανάγνωσης είναι να μεταφέρει στα παιδιά την κυριότητα της διεξαγωγής της συζήτησης και να ενισχύει τις ατομικές τους προσπάθειες για την προσωπική οικοδόμηση του νοήματος της ιστορίας. Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας αναφέρεται στην τακτική της σκαλωσιάς, όπου ο παιδαγωγός διευρύνει τις ιδέες των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και παρέχει επεξηγήσεις για να διευκρινίσει ή και να επεκτείνει τις πληροφορίες του κειμένου. Ο τρίτος σημαντικός παράγοντας αναφέρεται στην εγγύτητα μεταξύ του παιδαγωγού και των παιδιών, στη δημιουργία μιας ευχάριστης και φιλικής ατμόσφαιρας, όπου ο



παιδαγωγός ανταποκρίνεται θετικά στα αυθόρμητα σχόλια των παιδιών, ενθαρρύνει και επαινεί τις πρωτοβουλίες των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της συζήτησης. Σύμφωνα με τους Klesius & Griffith (1996), δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου τα παιδιά μετακινούνται σταδιακά από τις θέσεις τους προκειμένου να αποκτήσουν μια φυσική εγγύτητα με τον παιδαγωγό και να μπορέσουν να αγγίξουν και να σχολιάσουν τις εικόνες του βιβλίου.

Η δεύτερη σημαντική μεθοδολογική προσέγγιση της ανάγνωσης ιστοριών αναφέρεται στην ανάγνωση-παράσταση. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της μεθόδου είναι η μη διακοπτόμενη διεξαγωγή της ανάγνωσης και ο περιορισμός της λεκτικής συμμετοχής των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας (Γιαννικοπούλου, 1998, 2003, Τάφα, 2001α, σελ. 151). Αυτή η μέθοδος συνήθως ακολουθείται από ευρείες συζητήσεις, οι οποίες διεξάγονται κυρίως *μετά* την ανάγνωση ενός μεγάλου τμήματος ή ολόκληρου του κειμένου της ιστορίας. Πρόκειται για εις βάθος συζητήσεις που ως στόχο έχουν να δημιουργήσουν τις ευκαιρίες, οι οποίες θα προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά να συνδέσουν την ιστορία με εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής και στους παιδαγωγούς να αξιολογήσουν την κατανόηση των παιδιών για την ιστορία και να διαπραγματευτούν ιδέες που αν και δεν συνδέονται με το άμεσο περιεχόμενο, ωστόσο είναι σημαντικές για την οικοδόμηση του νοήματος της ιστορίας (Barrentine, 1996).

Βασικός σκοπός της ανάγνωσης-παράστασης είναι να αναπτύξουν τα παιδιά αναπαραστάσεις για την ιστορία, τη ζωή και τον εαυτό τους, που συνδέονται με το νόημα της ιστορίας, αλλά επεκτείνονται πέρα από τα κυριολεκτικά γεγονότα που παρουσιάζει η ιστορία. Οι αναπαραστάσεις αυτές αφορούν στις πολλαπλές ερμηνείες που οι παιδαγωγοί και τα παιδιά διατυπώνουν επάνω στο νόημα, τους ήρωες και τα γεγονότα της ιστορίας. Η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια αδιάσπαστη ενότητα, όπου οι παιδαγωγοί βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο της είτε προβλέποντας την εξέλιξη της πλοκής με βάση τα γεγονότα που ήδη έχουν αναφερθεί στην ιστορία είτε πραγματοποιώντας μια ανασκόπηση των γεγονότων της ιστορίας, όπου τα παιδιά θυμούνται και αξιολογούν την πλοκή λαμβάνοντας υπόψη το συνολικό νόημα της ιστορίας (McGee, 1998).

Στόχος αυτού του είδους των συζητήσεων είναι να κατανοήσουν τα παιδιά την ιστορία αλλά ταυτόχρονα να απολαύσουν και να διευρύνουν την εμπειρία ακρόασης του λογοτεχνικού κειμένου. Πρόκειται για έναν περισσότερο αισθητικό τρόπο προσέγγισης των ιστοριών που παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να επικεντρωθούν

στα στοιχεία της ιστορίας που τους άρεσαν περισσότερο, να μοιραστούν τις προσωπικές τους αναπαραστάσεις για την ιστορία και να αναπτύξουν πολλαπλές ερμηνείες των γεγονότων. Οι διαφορετικές απόψεις που ακούγονται στο πλαίσιο της ομαδικής συζήτησης μετά την ανάγνωση βοηθούν τα παιδιά να διαμορφώσουν την προσωπική τους αντίληψη σχετικά με το περιεχόμενο των ιστοριών (Eeds & Peterson, 1991). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι οι συζητήσεις έχουν ως στόχο να διευρύνουν και να προσωποποιήσουν το νόημα της ιστορίας οδηγώντας τα παιδιά σε ανώτερα επίπεδα δημιουργικής σκέψης ( Barrentine, 1996).

Κρίνεται χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι ευρείες συζητήσεις που ακολουθούν μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας προσιδιάζουν ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο με την τακτική των διδακτικών συζητήσεων, που γίνονται με μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (Goldenberg, 1993). Και στην περίπτωση των διδακτικών συζητήσεων ο δάσκαλος και οι μαθητές μετά την ανάγνωση ενός μεγάλου τμήματος μιας ιστορίας ή και ολόκληρης της ιστορίας εμπλέκονται σε εκτεταμένες συζητήσεις, όπου σκοπός είναι η κριτική αξιολόγηση, η βαθύτερη κατανόηση και γενίκευση των ιδεών της ιστορίας, χωρίς όμως να θυσιάζεται και να παραγκωνίζεται το κυριολεκτικό νόημα του κειμένου. Ο παιδαγωγός ακολουθεί μια ολιστική προσέγγιση του κειμένου. Ξεκινά τη συζήτηση επιλέγοντας ένα θέμα όπου θα επικεντρωθεί η προσοχή των παιδιών και συνυφαίνει προσεχτικά τα σχόλια τους, ώστε να τα βοηθήσει να αναπτύξουν σύνθετες ιδέες, να λάβουν υπόψη ο ένας την προοπτική του άλλου αποκτώντας έτσι πιο σφαιρική κατανόηση του νοήματος της ιστορίας (Goldenberg, 1993).

Σύμφωνα με τα παραπάνω η αλληλεπιδραστική ανάγνωση και η ανάγνωση-παράσταση αποτελούν δύο κύριες τακτικές ανάγνωσης των ιστοριών, οι οποίες αν και διαφέρουν ως προς τους κανόνες διεξαγωγής τους, κοινός τους στόχος είναι η κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά. Η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης ιστοριών παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να οικοδομήσουν το νόημα της ιστορίας μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής στη διαδικασία της ανάγνωσης και μέσω των λεκτικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά είναι πιθανό η συχνή διακοπή της ανάγνωσης και η συζήτηση να κάνουν τα παιδιά να δυσανασχετήσουν, επειδή η ανάγνωση διακόπτεται σε ένα ιδιαίτερα σημαντικό σημείο της ιστορίας και ως εκτούτου να δείξουν απροθυμία για να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις και τις υποδείξεις του παιδαγωγού. Απαιτείται λοιπόν ιδιαίτερη προσοχή και ισορροπία όσον αφορά το

μέγεθος της συζήτησης και το σημείο όπου ο παιδαγωγός διακόπτει την ανάγνωση για να ενθαρρύνει τη λεκτική συμμετοχή των παιδιών.

Στον αντίποδα αυτού του τρόπου προσέγγισης των ιστοριών βρίσκεται η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίσουν σφαιρικά το νόημα της ιστορίας και μετά το τέλος της ανάγνωσης να συζητήσουν για την πλοκή της. Ο τρόπος αυτός προσέγγισης των ιστοριών περιορίζει τα παιδιά σε ένα παθητικό και αδρανή ρόλο, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην προσήλωση και το ενδιαφέρον τους καθώς και στην κατανόηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας.

Έρευνα της Fox (1993) σχετικά με το πώς οι ιστορίες που οι παιδαγωγοί διαβάζουν στην τάξη επηρεάζουν τις προσωπικές αφηγήσεις και διηγήσεις των παιδιών, έδειξε ότι τα παιδιά έχουν την ανάγκη να βιώσουν την εμπειρία και των δύο μεθόδων ανάγνωσης. Τα παιδιά επιθυμούσαν να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας, μιλούσαν για την πλοκή της ιστορίας, έκαναν προβλέψεις για την εξέλιξή της και αναδιηγούνταν τμήματα της ιστορίας. Σε αρκετές όμως περιπτώσεις ήταν αρκετά εμφανές ότι η ανάγνωση της ιστορίας δεν έπρεπε να διακόπτεται γιατί η μαγεία και η ουσία της ιστορίας κινδύνευε να χαθεί. Σε αυτές τις περιπτώσεις το κείμενο αντιμετωπιζόταν ως μια αδιάσπαστη ενότητα που δεν έπρεπε να παραποιηθεί ή να αλλάξει. Η συνεχής ανάγνωση βοηθούσε τα παιδιά να νιώσουν τους δεσμούς ανάμεσα στην καθημερινή ζωή και τη γλώσσα του βιβλίου και τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στον πραγματικό κόσμο και τον κόσμο της ιστορίας (Fox, 1993).

## **2.5 Η κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας**

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους που θέτουν οι παιδαγωγοί όλων των βαθμίδων κατά την ανάγνωση των ιστοριών στα παιδιά είναι η κατανόηση του νοήματος της ιστορίας (Norton, 1992). Η εξάσκηση της δεξιότητας της κατανόησης κρίνεται πολύ σημαντική, γιατί το επίπεδο στο οποίο ένα παιδί κατανοεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνει μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου επηρεάζει το βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας της μάθησης, καθώς και την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού (Πόρποδας, 2002, σελ. 404, 409). Η κατανόηση όμως του κειμένου της ιστορίας από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποτελεί μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία. Η συζήτηση που αφορά στη δομή και στους ήρωες των ιστοριών, το είδος των ερωτήσεων που οι παιδαγωγοί υποβάλλουν στα παιδιά κατά

την ανάγνωση των ιστοριών, το μέγεθος της ομάδας των παιδιών στην οποία ο παιδαγωγός διαβάζει τις ιστορίες, το είδος του λογοτεχνικού κειμένου, το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών και η αναδιήγηση των ιστοριών αποτελούν βασικούς παράγοντες που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το περιεχόμενο και το νόημα των ιστοριών (Γιαννικοπούλου, 1996, σελ. 46, Dimino, Gersten, Carnine & Blake, 1990, Morrow, 1985, 1986, Morrow & Smith, 1990, Μοσχοβάκη, 2001, σελ. 77-97, Richards & Gipe, 1993, Τάφα, 2001β, σελ. 99-116).

Η κατανόηση μιας ιστορίας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συνειδητοποίηση και επεξεργασία των δομικών στοιχείων, τα οποία είναι γνωστά ως χάρτης των ιστοριών (story map) ή και ως γραμματική των ιστοριών (story grammar) (Smith, 1990). Το πρώτο δομικό στοιχείο των ιστοριών αναφέρεται στην *έννοια του πλαισίου*, η οποία συνίσταται στο πότε και στο πού διαδραματίστηκε η ιστορία (Smith, 1990). Η έννοια του πλαισίου είναι πολύ σημαντική, καθώς προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοήσουν τους ανθρώπους, τα γεγονότα, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γεωγραφικής περιοχής από όπου κατάγονται οι πρωταγωνιστές της ιστορίας, στοιχεία που πιθανόν είναι άγνωστα στους μικρούς αναγνώστες (Webb Joels, 1998).

Ακολουθεί η *πλοκή της ιστορίας*, η οποία συνίσταται στο *αρχικό γεγονός*, που αποτελεί το σημείο εκκίνησης της ιστορίας και στις *ενέργειες* στις οποίες προβαίνει ο ήρωας ή οι ήρωες της ιστορίας για την επίλυση του προβλήματος ή για την επίτευξη του αρχικού στόχου αυτής της ιστορίας. Ακολουθεί η *επίλυση* της ιστορίας, η οποία αναφέρεται στην τελική έκβαση των ενεργειών του ήρωα ή των ηρώων καθώς και το *θέμα*, το οποίο προβάλλει το τελικό συμπέρασμα της ιστορίας. Το θέμα συνδέεται με το ηθικό δίδαγμα που ο συγγραφέας επιθυμεί να περάσει στους αναγνώστες (Smith, 1990).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες τεχνικές, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τη δομή των ιστοριών. Η κατάκτηση της δομής των ιστοριών βοηθά τα παιδιά να κατανοούν και να θυμούνται τις ιστορίες που ακούν (Γιαννικοπούλου, 1996, σελ. 46, Dimino et al., 1990). Η συζήτηση των δομικών στοιχείων κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, ο σχεδιασμός των διαγραμμάτων της πλοκής, αλλά και η δραματοποίηση των γεγονότων σύμφωνα με τη σειρά διαδοχής τους αποτελούν μερικούς από τους τρόπους, που έχουν προταθεί για να βοηθήσουν τους μικρούς αναγνώστες να κατανοούν τη δομή των ιστοριών (Norton, 1992). Τα μικρά παιδιά

όμως κατανοούν και εσωτερικεύουν το δομικό σχήμα των ιστοριών ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Παρά τις οποιεσδήποτε τεχνικές που κατά καιρούς έχουν προταθεί, η αλληλεπίδραση των παιδιών με το κείμενο και τις λέξεις φαίνεται να είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος, που συντελεί προς αυτή την κατεύθυνση (Geist & Aldridge, 2002).

Εκτός από την κατάκτηση της δομής των ιστοριών, σημαντική είναι και η κατανόηση των *χαρακτήρων των πρωταγωνιστών* μιας ιστορίας. Τα παιδιά κατανοούν καλύτερα το κείμενο μιας ιστορίας, όταν εμπλέκονται συναισθηματικά με την ιστορία και διερευνούν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της. Επίσης τα παιδιά διεισδύουν καλύτερα στο νόημα μιας ιστορίας, όταν τους παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες να αναζητούν τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων και να εκτιμούν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (Γιαννικοπούλου, 2003).

Είναι πολύ σημαντικό κατά την ανάγνωση των ιστοριών τα παιδιά να μάθουν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που ο συγγραφέας παρέχει σχετικά με τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών. Το γεγονός αυτό βοηθά τα παιδιά να κατανοούν τα συναισθήματα των ηρώων, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν σε συγκεκριμένες συνθήκες της ιστορίας. Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν το συνολικό νόημα ενός λογοτεχνικού κειμένου (Hancock, 1993, Richards & Gipe, 1993). Οι επιθυμίες, οι σκέψεις, οι πεποιθήσεις, οι αντιδράσεις των ηρώων κατά την εξέλιξη της πλοκής, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των πράξεών τους αποτελούν τις αθέατες πλευρές μιας ιστορίας και το συνδετικό κρίκο που συνδέει τα γεγονότα, που εκτυλίσσονται κατά την εξέλιξη της ιστορίας (Emery, 1996).

Οι μικροί αναγνώστες συχνά αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τα κίνητρα και τις αντιδράσεις των ηρώων της ιστορίας. Ένας από τους λόγους που οδηγεί τους μικρούς αναγνώστες στη δημιουργία λανθασμένων συμπερασμάτων σχετικά με τους ήρωες μιας ιστορίας είναι επειδή νομίζουν ότι αυτοί σκέφτονται και αισθάνονται ακριβώς όπως και οι ίδιοι. Επιπλέον όταν τα παιδιά ερμηνεύουν τους χαρακτήρες, συχνά παρανοούν την διαφορετική προοπτική των ηρώων, επειδή διατηρούν την προσοχή τους αποκλειστικά σε ένα μικρό τμήμα της ιστορίας παρά στο σύνολό της. Τέλος, στη δυσκολία κατανόησης μιας ιστορίας συμβάλλει και η τάση των παιδιών να επικεντρώνουν την προσοχή τους αποκλειστικά στην προοπτική του κεντρικού ήρωα της ιστορίας και να μην λαμβάνουν υπόψη τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις των

δευτερευόντων ηρώων, τα οποία κινητοποιούν πολλές φορές τις ενέργειες τους και συνθέτουν το συνολικό νόημα μιας ιστορίας (Emery, 1996).

Ένα άλλο στοιχείο που βοηθά στην κατανόηση μιας ιστορίας είναι οι ερωτήσεις που θέτουν οι παιδαγωγοί στα παιδιά κατά την ανάγνωσή της. Οι ιστορίες παρέχουν την κατάλληλη βάση για τη διατύπωση διαφόρων τύπων ερωτήσεων, που ενισχύουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη των παιδιών (Booth, 2001). Οι συγκεκριμένες στο κείμενο ερωτήσεις (textually explicit) προκαλούν απαντήσεις που βασίζονται στην ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου. Οι υπονοούμενες από το κείμενο ερωτήσεις (textually implicit) βοηθούν τα παιδιά να παρέχουν απαντήσεις λαμβάνοντας υπόψη πληροφορίες που δεν αναφέρονται με σαφήνεια αλλά υπονοούνται μέσα στο κείμενο. Οι ερωτήσεις που βασίζονται στα γνωσιολογικά σχήματα των παιδιών (scriptally implicit) βοηθούν τα παιδιά να παρέχουν απαντήσεις αντλώντας τις απαραίτητες πληροφορίες από τις προγενέστερες τους γνώσεις (Wilxson, 1983α). Σύμφωνα με τη Wilxson (1983β) τα παιδιά θυμούνται καλύτερα τις πληροφορίες και τα τμήματα μιας ιστορίας για τα οποία έχουν τεθεί άμεσες ερωτήσεις. Συνεπώς αν ο παιδαγωγός κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας απευθύνει στα παιδιά ερωτήσεις που επικεντρώνονται σε λιγότερο σημαντικές πληροφορίες της ιστορίας, τότε είναι πιο πιθανό τα παιδιά να μάθουν αυτές τις πληροφορίες σε βάρος άλλων πιο σημαντικών πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για τη συνολική κατανόηση μιας ιστορίας.

Το είδος των ερωτήσεων που οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποτέλεσε συχνά το αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών. Σημαντική ως προς τον τομέα αυτό κρίνεται η έρευνα της Τάφα (2001β, σελ. 99-116), η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει: α) το είδος των ερωτήσεων, που υποβάλλουν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης στα παιδιά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων καθώς και τη νοητική λειτουργία που αυτές ενεργοποιούν προκειμένου να προωθήσουν τη σκέψη του παιδιού και β) τη χρονική στιγμή που οι παιδαγωγοί υποβάλλουν αυτές τις ερωτήσεις κατά την ανάγνωση των ιστοριών στην τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παιδαγωγοί απηύθυναν στα παιδιά κυρίως ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, οι οποίες ενεργοποιούν χαμηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες, όπως είναι η γνώση και η κατανόηση. Αντίθετα περιορισμένες ήταν οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, οι οποίες ενισχύουν τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των παιδιών, όπως είναι η ανάλυση, η σύνθεση, η αξιολόγηση και η εφαρμογή.

Συγκεκριμένα, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, οι υψηλού επιπέδου ερωτήσεις περιελάμβαναν ερωτήσεις που: α) επικεντρώνονταν στο εξώφυλλο του βιβλίου και ζητούσαν από τα παιδιά να μαντέψουν το περιεχόμενο της ιστορίας, β) παρότρυναν τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις για την πλοκή της ιστορίας, γ) ζητούσαν από τα παιδιά να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα, δ) τους ζητούσαν να συνδέσουν την ιστορία με τις προσωπικές τους εμπειρίες και ε) τους ζητούσαν να ερμηνεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου περιελάμβαναν ερωτήσεις που: α) επικεντρώνονταν στις εικόνες του βιβλίου, β) έλεγχαν εάν τα παιδιά κατανόησαν την πλοκή των γεγονότων της ιστορίας και γ) ζητούσαν από τα παιδιά να πουν αν τους άρεσε ή όχι η ιστορία. Επίσης η πλειονότητα των ερωτήσεων που οι παιδαγωγοί απηύθυναν στα παιδιά ήταν κλειστού τύπου, ενώ εξαιρετικά περιορισμένες ήταν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Τάφα, 2001β, σελ. 99-116).

Συναφή προς τα παραπάνω ευρήματα είναι και τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας των O' Flahavan, Hartman & Pearson (1988), η οποία είχε ως σκοπό να συγκρίνει τις τεχνικές ερώτησης που χρησιμοποιούσαν οι παιδαγωγοί του δείγματος κατά τη συζήτηση των ιστοριών με τις τεχνικές ερώτησης που εφάρμοζαν οι παιδαγωγοί κατά τα παρελθόντα έτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι συγκριτικά με το παρελθόν είχαν μειωθεί σε σημαντικό ποσοστό οι ερωτήσεις που απαιτούσαν από τα παιδιά την απλή ανάκληση και αναγνώριση των πληροφοριών του κειμένου, ενώ παράλληλα είχε αυξηθεί σε σημαντικό ποσοστό ο αριθμός των ερωτήσεων που επέτρεπαν στα παιδιά να παρέχουν ερμηνείες και επεξηγήσεις. Οι υποθετικές ερωτήσεις και οι ερωτήσεις αξιολόγησης εξακολουθούσαν να κατέχουν τη χαμηλότερη θέση στις προτιμήσεις των παιδαγωγών κατά τη συζήτηση των ιστοριών, ενώ οι ερωτήσεις που ενεργοποιούσαν τις προγενέστερες γνώσεις των παιδιών άρχισαν να καταλαμβάνουν σημαντική θέση κατά τη διεξαγωγή της συζήτησης.

Παρά όμως τα ευοίωνα αποτελέσματα της έρευνας του O' Flahavan και των συνεργατών του (1988), οι παιδαγωγοί φαίνεται να εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να χρησιμοποιούν κυρίως χαμηλού επιπέδου ερωτήσεις προκειμένου να κατευθύνουν τη συζήτηση των ιστοριών κατά την επεξεργασία του κειμένου μιας ιστορίας. Η σχετική έρευνα του Kirby (1996β), η οποία διερεύνησε τις τεχνικές ερώτησης που εφάρμοσαν δύο παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την ανάγνωση διαφόρων ιστοριών στο σύνολο της τάξης έδειξε ότι καμιά από τις δύο παιδαγωγούς δεν υπέβαλε ερωτήσεις σχετικά με το γραπτό λόγο και λίγες ήταν οι ερωτήσεις

κατανόησης, όπου ζητούσαν από τα παιδιά να επεκτείνουν τη σκέψη τους και να διευκρινίσουν το νόημα του κειμένου. Ομοίως περιορισμένες ήταν και οι ερωτήσεις που ζητούσαν από τα παιδιά να προβλέψουν ένα γεγονός ή να συνάγουν κάποιο συμπέρασμα σχετικά με τους πρωταγωνιστές και την πλοκή της ιστορίας. Ελάχιστες ήταν επίσης και οι ερωτήσεις που είχαν ως στόχο τη σύνδεση της ιστορίας με τις υπάρχουσες γνώσεις και τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών. Αντίθετα, τη μεγαλύτερη συχνότητα παρουσίαζαν οι ερωτήσεις που απαιτούσαν από τα παιδιά την ανάκληση απλών πληροφοριών που περιέχονταν στις εικόνες και στο κείμενο της ιστορίας.

Συναφή ως προς τις παραπάνω μελέτες είναι και τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας των DeKonty Applegate, Benson Quinn & Applegate (2002), οι οποίοι μελέτησαν το επίπεδο της σκέψης που ενεργοποιούν οι ερωτήσεις κατανόησης που οι παιδαγωγοί απευθύνουν στα παιδιά κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων κατεύθυνε τη σκέψη των παιδιών στην απλή ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου ή τα ενθάρρυνε να διατυπώνουν σχόλια και να εξάγουν συμπεράσματα που βασίζονται τόσο στις προγενέστερες γνώσεις των παιδιών όσο και στις πληροφορίες του κειμένου. Αντίθετα, περιορισμένες ήταν οι ερωτήσεις που ενεργοποιούσαν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και ζητούσαν από τα παιδιά να συνδέσουν το κείμενο με τις προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε να εξάγουν ένα συμπέρασμα. Επίσης περιορισμένες ήταν και οι ερωτήσεις που ζητούσαν από τα παιδιά να αξιολογήσουν τους ήρωες των ιστοριών και τις πράξεις τους και να παρέχουν εναλλακτικές λύσεις σχετικά με την πλοκή της ιστορίας. Γενικά οι ερωτήσεις που διατύπωναν οι παιδαγωγοί απαιτούσαν χαμηλό επίπεδο σκέψης και έδιναν έμφαση στην ικανότητα των παιδιών να αναπαράγουν τις ιδέες του συγγραφέα μειώνοντας έτσι τις δυνατότητες να αναπτύξουν τα παιδιά υψηλότερα επίπεδα σκέψης.

Ένας παράγοντας επίσης, που επιδρά στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά είναι και το μέγεθος της ομάδας των παιδιών στην οποία ο παιδαγωγός διαβάσει τις ιστορίες. Σημαντική είναι η έρευνα των Morrow & Smith (1990), η οποία μελέτησε το βαθμό κατανόησης των ιστοριών από τα παιδιά και τις λεκτικές τους αλληλεπιδράσεις κατά την ανάγνωση σε ομάδες, οι οποίες διέφεραν ως προς το μέγεθος. Οι παιδαγωγοί διάβασαν τις ιστορίες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και σε παιδιά που φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου σε τρεις συνθήκες:



ανάγνωση ένας προς έναν, ανάγνωση σε μικρές ομάδες παιδιών και ανάγνωση στο σύνολο της τάξης. Η αξιολόγηση των παιδιών έγινε με ελεύθερη και καθοδηγούμενη ανάκληση της ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που άκουσαν τις ιστορίες σε μικρές ομάδες κατανόησαν καλύτερα τις ιστορίες. Με άλλα λόγια, η ανάγνωση των ιστοριών σε ολιγομελείς ομάδες παιδιών φαίνεται να ενισχύει σημαντικά την κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά περισσότερο απ' ό,τι η ένας προς ένα ανάγνωση ή η ανάγνωση των ιστοριών στο σύνολο της τάξης.

Εκτός όμως από το μέγεθος της ομάδας των παιδιών στην οποία ο παιδαγωγός διαβάσει τις ιστορίες, σημαντικός παράμετρος αυτής της δραστηριότητας αποτελεί και το είδος του κειμένου, που ο παιδαγωγός επιλέγει για να διαβάσει στα μικρά παιδιά. Στην παιδική λογοτεχνία συναντούμε ποικίλα είδη βιβλίων. Άλλα βιβλία αναφέρονται σε μια απλή ιστορία, ενώ άλλα διαπραγματεύονται πιο «επιστημονικά» θέματα (βιβλία πληροφοριών ή βιβλία γνώσεων) (Τάφα, 2001α, σελ. 155). Στα βιβλία αυτά η συνοχή της δομής ενός κειμένου, αλλά και η άρτια γλωσσική τους διατύπωση επηρεάζουν άμεσα την κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την εμπειρία της ανάγνωσης. Είναι σημαντικό, όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τις ιστορίες, να καλλιεργούν τα ανώτερα επίπεδα σκέψης και ερμηνείας. Αν λοιπόν κάποιος παιδαγωγός επιλέξει κείμενα με απλή πλοκή και φτωχή γλωσσική διατύπωση, τότε περιορίζει τις δυνατότητες των παιδιών να αλληλεπιδράσουν με την ιστορία και ως εκτούτου να αναπτύξουν πολλαπλές ερμηνείες του κειμένου (Kirby, 1996β).

Τα διαφορετικά όμως είδη λογοτεχνικών κειμένων διαμορφώνουν διαφορετικούς στόχους ανάγνωσης και επηρεάζουν τον τρόπο που οι ενήλικοι και οι παιδαγωγοί διαβάζουν και συζητούν τις ιστορίες με τα παιδιά (Mason et al., 1989, σελ. 52-62, Τάφα, 2001α, σελ. 155). Σχετική είναι η έρευνα των Pellegrini, Perlmuter, Galda & Brody (1990), η οποία μελέτησε αν το είδος (αφηγηματικό και επεξηγηματικό κείμενο) και η μορφή του κειμένου (γνωστό και παραδοσιακό κείμενο) επηρεάζουν τις τακτικές αλληλεπίδρασης, που εφαρμόζαν οι μητέρες κατά την ανάγνωση των ιστοριών στα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το είδος και όχι η μορφή των κειμένων φαίνεται να επηρέασαν τις στρατηγικές αλληλεπίδρασης, που εφαρμόσαν οι μητέρες κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Στα αφηγηματικά κείμενα, το κείμενο της ιστορίας αντιμετωπιζόταν ως ένα ενιαίο σύνολο, ως μια ενότητα, η οποία χαρακτηριζόταν από ένα γλωσσικά αναπτυσσόμενο θέμα. Αντίθετα στα βιβλία με επεξηγηματικό κείμενο, οι λεζάντες και οι εικόνες του

κειμένου παρουσιάζονταν εξατομικευμένα ως τμήματα που εμπεριέχουν αυτοτελές νόημα. Η απουσία συνεκτικής δομής του κειμένου ωθούσε τις μητέρες να διαφοροποιούν τον τρόπο που διάβαζαν τις ιστορίες προκειμένου να διατηρήσουν τη συμμετοχή των παιδιών. Επίσης η συζήτηση των επεξηγηματικών κειμένων ήταν υψηλότερου γνωστικού επιπέδου, σε αντίθεση με τη συζήτηση που συνόδευσε τα αφηγηματικά κείμενα, η οποία ήταν χαμηλότερης γνωστικής απαίτησης.

Συναφή είναι και τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας της Μοσχοβάκη (2001, σελ. 77-97), η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο τα διαφορετικά είδη των λογοτεχνικών κειμένων επηρεάζουν τη γνωστική εμπλοκή των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, τα διαφορετικά είδη των λογοτεχνικών κειμένων επηρέασαν σημαντικά τον τρόπο που οι παιδαγωγοί συζήτησαν τις ιστορίες με τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα η συζήτηση των παραμυθιών χαρακτηρίστηκε από περισσότερα λεκτικά παιχνίδια, ανάκληση κειμένου, προσωπικές αντιδράσεις, επεξήγηση λεξιλογίου, προβλέψεις, επαναλήψεις και δραματοποιήσεις. Αντίθετα τα βιβλία γνώσεων προκάλεσαν περισσότερη ανάλυση, διήγηση προσωπικών εμπειριών και ανατροφοδότηση. Σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και κατά τη σύγκριση ανάμεσα στο αφηγηματικό και επεξηγηματικό κείμενο των ιστοριών. Κατά τη συζήτηση του αφηγηματικού κειμένου εντοπίστηκαν περισσότερες ανακλήσεις, προσωπικές αντιδράσεις και επαναλήψεις, ενώ στο επεξηγηματικό κείμενο υπήρξε περισσότερη ανάλυση και ανατροφοδότηση. Ομοίως διαφορές παρατηρήθηκαν και ως προς τη σύγκριση ανάμεσα στην οικεία και τη μη οικεία μορφή της ιστορίας. Στην οικεία μορφή της ιστορίας βρέθηκαν περισσότερα λεκτικά παιχνίδια, επεξήγηση λεξιλογίου, ανάλυση και επαναλήψεις τμημάτων από προγενέστερες φράσεις που διατυπώθηκαν σε διάφορες χρονικές στιγμές της συζήτησης. Αντίθετα η μη οικεία μορφή της ιστορίας προκάλεσε περισσότερη συζήτηση γύρω από την εικονογράφηση του βιβλίου, την αξιολόγηση και την αιτιολόγηση καταστάσεων.

Το είδος του κειμένου επηρεάζει εκτός από τον τρόπο που οι παιδαγωγοί διαβάζουν τις ιστορίες και την κατανόηση μιας ιστορίας από τα παιδιά. Οι Rosenhouse, Feitelson, Kita & Goldstein (1997) μελέτησαν τις επιδράσεις του αλληλεπιδραστικού τρόπου ανάγνωσης στην αποκωδικοποίηση, στην κατανόηση και στην αφήγηση των ιστοριών από παιδιά που φοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά έλαβαν μέρος σε τρεις συνθήκες. Στην πρώτη οι παιδαγωγοί διάβασαν στα παιδιά διαφορετικές ιστορίες που γράφτηκαν από

διαφορετικούς συγγραφείς. Στη δεύτερη συνθήκη επιλέχθηκαν μεμονωμένες ιστορίες του ίδιου όμως συγγραφέα και στην τρίτη συνθήκη οι παιδαγωγοί διάβασαν μια σειρά συνεχιζόμενων ιστοριών, οι οποίες γράφτηκαν από τον ίδιο συγγραφέα. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου κατά το διάστημα της πειραματικής παρέμβασης ακολούθησαν τις δραστηριότητες που προέβλεπε το επίσημο πρόγραμμα σπουδών.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι η συστηματική και καθημερινή ανάγνωση ιστοριών ενισχύει τις επιδόσεις των παιδιών στους τομείς της κατανόησης, της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και της αφήγησης ιστοριών. Η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών μεταξύ των διαφόρων πειραματικών συνθηκών έδειξε ότι ο αλληλεπιδραστικός τρόπος ανάγνωσης των ιστοριών σε συνδυασμό με την ανάγνωση συνεχιζόμενων ιστοριών που έχουν γραφτεί από τον ίδιο συγγραφέα αποτελεί την πιο αποτελεσματική μέθοδο για την ενίσχυση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της κατανόησης και της αφήγησης. Σημαντικό είναι ακόμη το γεγονός ότι τα παιδιά κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης κατανόησαν και εσωτερίκευσαν το σχήμα της δομής των ιστοριών. Παρόλο που δεν υπήρξε άμεση διδασκαλία πάνω στα δομικά στοιχεία των ιστοριών, η διαδικασία αυτή αποτέλεσε μια σημαντική παράμετρο που ενίσχυσε τις επιδόσεις των παιδιών στον τομέα της κατανόησης. Συνεπώς, η έκθεση και η συζήτηση διαφορετικών λογοτεχνικών κειμένων διευκολύνει τα παιδιά να κατανοήσουν το δομικό σχήμα των ιστοριών, το οποίο στη συνέχεια υιοθετούν στην παραγωγή των δικών τους ιστοριών (Rosenhouse et al., 1997).

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος της ανάγνωσης των ιστοριών, η οποία έχει συνδεθεί με τον τρόπο που τα παιδιά κατανοούν τις ιστορίες είναι η διαδικασία της αναδιήγησης των ιστοριών. Η αναδιήγηση είναι μια δραστηριότητα, η οποία διεξάγεται μετά την ακρόαση ή την ανάγνωση ενός κειμένου, όπου το παιδί ανακαλεί και διηγείται ό,τι θυμάται από την ιστορία που άκουσε ή διάβασε. Ουσιαστικά πρόκειται για την επανοικοδόμηση των πληροφοριών του κειμένου (Mogrow, 1990, σελ. 123-124). Η αναδιήγηση των ιστοριών χαρακτηρίζεται από δύο βασικούς παράγοντες: α) το σύνολο των πληροφοριών, που ανακαλούνται από το αρχικό κείμενο και β) τον τρόπο που οι πληροφορίες αυτές οργανώνονται και δομούνται σε μια μοναδική αφήγηση, η οποία επιτυγχάνει να μεταβιβάσει το νόημα του κειμένου (Kalmbach, 1986). Η αναδιήγηση συχνά αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία για τα μικρά κυρίως παιδιά, καθώς επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό που τα παιδιά

έχουν κατακτήσει την εσωτερική αναπαράσταση του δομικού σχήματος των ιστοριών (Brown, 1977).

Η αναδιήγηση των ιστοριών εφαρμόζεται ως μία αποτελεσματική διδακτική στρατηγική για την ενίσχυση της κατανόησης των ιστοριών από τα παιδιά, αλλά ως μία έγκυρη μέθοδος για την αξιολόγηση της κατανόησης των ιστοριών από τα παιδιά (Morrow, 1990, σελ. 124-129, Morrow, Gambrell, Kapinus, Koskinen, Marshall, Mitchel, 1986, σελ. 73). Η μέθοδος της αναδιήγησης συγκριτικά με τις άλλες μεθόδους αξιολόγησης της κατανόησης των γραπτών κειμένων μας παρέχει τις περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το τι έχει κατανοήσει και τι όχι ο αναγνώστης ή ο ακροατής από το κείμενο μιας ιστορίας (Goodman, 1982, Kalmbach, 1986). Η αναδιήγηση βοηθά τον αναγνώστη ή τον ακροατή να συσχετίσει τα τμήματα ενός κειμένου με το υπόβαθρο των προσωπικών του εμπειριών και να αφομοιώσει με τον καλύτερο τρόπο τις νέες πληροφορίες (Morrow, 1990, σελ.124). Ως εκ τούτου η αναδιήγηση αποκαλύπτει με τον πιο εύληπτο τρόπο την αφομοίωση και την επανοικοδόμηση των πληροφοριών ενός κειμένου και για το λόγο αυτό αντανακλά την κατανόηση (Morrow et al., 1986, σελ. 73).

Τις θετικές επιδράσεις της αναδιήγησης των ιστοριών στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επιβεβαίωσε και η πραγματοποίηση σχετικών πειραματικών ερευνών (Morrow, 1985, 1986). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών η εξάσκηση των παιδιών στη διαδικασία της αναδιήγησης ενίσχυσε την ικανότητα τους: α) να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται τη δομή των ιστοριών και β) να συμπεριλαμβάνουν περισσότερα στοιχεία της δομής τους στις αναδιηγήσεις τους. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από αντίστοιχες μελέτες, που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά του δημοτικού σχολείου (Gambrell, Kapinus & Koskinen, 1991, Gambrell, Pfeiffer & Wilson, 1985). Τα παιδιά που εξασκήθηκαν στην αναδιήγηση των ιστοριών αύξησαν τις επιδόσεις στον τομέα της κατανόησης των ιστοριών συγκριτικά με τα παιδιά που δεν είχαν τη δυνατότητα να αναδιηγηθούν τις ιστορίες.

## **2.6 Η επίδραση του τρόπου ανάγνωσης στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας**

Η ανάγνωση ιστοριών κατέχει πολύ σημαντική θέση στην εκπαιδευτική πρακτική όχι μόνο γιατί οξύνει τη φαντασία των παιδιών, αλλά γιατί προσφέρει πληροφορίες και εισάγει τα παιδιά σε έννοιες, που σε διαφορετικές περιστάσεις δεν

θα είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν. Η ανάγνωση ιστοριών βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν πολλαπλές αναπαραστάσεις του κόσμου και επηρεάζει θετικά την επίδοσή τους σε διάφορες πτυχές του γραπτού λόγου. Αν και ο τομέας της ανάγνωσης ιστοριών αποτέλεσε μια ερευνητική περιοχή στην οποία στράφηκε το ενδιαφέρον των ερευνητών στη δεκαετία του 1980, ωστόσο το ουσιαστικό ενδιαφέρον των ερευνητών προς τον τομέα αυτό κλιμακώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Morrow & Brittain, 2003, σελ. 141). Μεγάλο μέρος των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν τις θετικές επιδράσεις που φέρει η ανάγνωση ιστοριών στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, λίγα είναι τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στις επιδράσεις της ανάγνωσης ιστοριών στην ικανότητα κατανόησης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στις επιδράσεις που έχουν οι διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών που υιοθετούν οι παιδαγωγοί στην κατανόηση των γραπτών κειμένων από τα παιδιά.

Ο τρόπος που ο παιδαγωγός διαβάσει τις ιστορίες σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση, που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας καθώς και το είδος της συζήτησης που διεξάγεται κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας επηρεάζει σημαντικά την κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά (Morrow & Brittain, 2003, σελ. 141-142). Χαρακτηριστική ως προς τον τομέα αυτό είναι η έρευνα της Morrow (1984), η οποία θέλησε να συγκρίνει δύο τεχνικές συζήτησης, που η μία επικεντρωνόταν στη συζήτηση σχετικά με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας και η άλλη στις παραδοσιακές ερωτήσεις και να μελετήσει τις επιδράσεις τους στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η συζήτηση που επικεντρωνόταν στα δομικά στοιχεία της ιστορίας περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στο πλαίσιο, το θέμα, την πλοκή και την επίλυση του θέματος της ιστορίας. Η συζήτηση που καθοδηγούταν από παραδοσιακές ερωτήσεις περιλάμβανε ερωτήσεις, οι οποίες ζητούσαν από τα παιδιά να ανακαλέσουν πληροφορίες και γεγονότα της ιστορίας, να εντοπίσουν σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος και να ταξινομήσουν διάφορες πληροφορίες. Αυτή η συζήτηση περιλάμβανε ερωτήσεις που ζητούσαν από τα παιδιά να εξάγουν συμπεράσματα, όπως να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών και να συσχετίσουν τα γεγονότα με τις εμπειρίες της προσωπικής τους ζωής, καθώς και ερωτήσεις κρίσεως, οι οποίες ζητούσαν από τα παιδιά να προχωρήσουν στην επίλυση του προβλήματος με βάση τις πληροφορίες που αντλούσαν από το κείμενο. Η αξιολόγηση των παιδιών περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στα δομικά

στοιχεία της ιστορίας καθώς και παραδοσιακές ερωτήσεις κατανόησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος στη συνθήκη, όπου η παιδαγωγός επικέντρωνε τη συζήτηση στα δομικά στοιχεία της ιστορίας είχαν υψηλότερες επιδόσεις στις ερωτήσεις που αφορούσαν στη δομή της ιστορίας, ενώ στη συνθήκη όπου η παιδαγωγός διατύπωνε παραδοσιακές ερωτήσεις κατανόησης τα παιδιά απέδωσαν καλύτερα στις παραδοσιακές ερωτήσεις της κατανόησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο συνθήκες οι παιδαγωγοί διάβασαν τις ιστορίες χωρίς να διακόπτουν τη διαδικασία της ανάγνωσης για να απευθύνουν ερωτήσεις προς τα παιδιά. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συζητήσεις που διεξάγονταν πριν και μετά την ανάγνωση της ιστορίας βελτίωσαν το βαθμό κατανόησης των παιδιών, ανεξάρτητα από την τακτική που εφάρμοσαν οι παιδαγωγοί για να επεξεργαστούν το κείμενο της ιστορίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα για τους τρόπους ανάγνωσης των ιστοριών από τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι μέθοδοι ανάγνωσης που εφαρμόστηκαν για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας προσιδιάζουν με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης, που περιέγραψαν οι Dickinson & Smith (1994) σε σχέση τους έρευνα και που βασικό χαρακτηριστικό της αποτέλεσε η συζήτηση πριν και μετά την ανάγνωση της ιστορίας.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας της Morrow (1984) εγείρεται το ερώτημα αν οι παιδαγωγοί μπορούν να εκπαιδευτούν σε αποτελεσματικές τεχνικές ανάγνωσης και συζήτησης των ιστοριών, ώστε να βοηθούν τα παιδιά να κατανοούν καλύτερα μια ιστορία. Η Peterman (1988) πραγματοποίησε μια μελέτη με σκοπό να διερευνήσει εάν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να εκπαιδευτούν σε αποτελεσματικές τεχνικές ανάγνωσης και συζήτησης των ιστοριών και να μελετήσει τις επιδράσεις των τεχνικών αυτών στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά. Οι παιδαγωγοί εκπαιδεύτηκαν στο να ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, να συζητούν τις προσωπικές τους εμπειρίες που σχετίζονται με το θέμα και τη δομή της ιστορίας, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις για την πλοκή της και τέλος να επαναλαμβάνουν την ιστορία μετά την ανάγνωση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί μπορούν να εκπαιδευτούν σε αποτελεσματικούς τρόπους ανάγνωσης των ιστοριών για να βελτιώσουν την κατανόηση των ιστοριών από τα μικρά παιδιά. Συγκεκριμένα, οι τεχνικές για την ανάγνωση των ιστοριών, που εφάρμοσαν οι παιδαγωγοί κατά τη διάρκεια των

τεσσάρων εβδομάδων της πειραματικής παρέμβασης, βελτίωσαν σημαντικά την ικανότητα των παιδιών να ανακαλούν τις ιστορίες, ανεξάρτητα από τις εμπειρίες που είχαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, και επέδρασαν θετικά στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Θετικά επέδρασαν οι πειραματικές παρεμβάσεις και στην ικανότητα των παιδιών να απαντούν σε ερωτήσεις εμβάθυνσης ή διευκρινιστικές ερωτήσεις (probe questions), που αφορούσαν στα δομικά στοιχεία των ιστοριών.

Τη θετική επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών και τη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν τις ιστορίες που τους διαβάζουν δείχνουν τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών, που αφορούσαν στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία βασίζονταν στην ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά που προέρχονταν από υποβαθμισμένο ή και δίγλωσσο περιβάλλον. Ενδιαφέροντα ως προς αυτή την κατεύθυνση είναι τα αποτελέσματα σχετικής μελέτης της Karweit (1989). Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να περιγράψει και να μελετήσει τις επιδράσεις ενός προγράμματος ανάγνωσης ιστοριών διάρκειας ενός έτους στη γλωσσική ανάπτυξη και στην ικανότητα κατανόησης παιδιών προσχολικής ηλικίας, που προέρχονταν από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Το πρόγραμμα της ανάγνωσης ιστοριών, το οποίο αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, περιελάμβανε: παρουσίαση της ιστορίας, συζήτηση βασισμένη στο εξώφυλλο του βιβλίου, ερωτήσεις για την πρόβλεψη της πλοκής κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ερωτήσεις σχετικές με τη δομή της ιστορίας, τις πράξεις των ηρώων και τα γεγονότα της ιστορίας και τέλος ερωτήσεις με στόχο την αναδιήγηση της ιστορίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αξιολογήθηκαν μετά από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, έδειξαν τις θετικές επιδράσεις της ανάγνωσης ιστοριών στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας και στην κατανόηση των ιστοριών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα του προγράμματος οφείλουν να γίνουν αποδεκτά με κάποια επιφύλαξη. Το πρόγραμμα ανάγνωσης ιστοριών, όπως προαναφέρθηκε, αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος, με τίτλο «Επιτυχία για όλους» (Success for All) του οποίου ένας από τους κύριους στόχους του ήταν η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Συνεπώς, δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια σε πιο βαθμό τα θετικά αποτελέσματα που εντοπίστηκαν στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και στην ικανότητα κατανόησης μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά στην ανάγνωση ιστοριών ή και σε άλλους παράγοντες του ευρύτερου προγράμματος. Σημαντικός περιορισμός της έρευνας, επίσης, είναι ότι δεν

έγινε μια συγκριτική αξιολόγηση των διαφόρων παραγόντων, που συνέθεσαν το πρόγραμμα ανάγνωσης, ώστε να καταστεί σαφές ποιοι από αυτούς τους παράγοντες επέφεραν τα μεγαλύτερα βελτιωτικά αποτελέσματα στη γλωσσική ανάπτυξη και στην ικανότητα κατανόησης των παιδιών (Karweit, 1989).

Η Morrow σε έρευνά της (1992) μελέτησε τις επιδράσεις στην ικανότητα κατανόησης των παιδιών μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος που βασιζόταν στη συστηματική χρήση λογοτεχνικών κειμένων, στην παραγωγή προφορικών και γραπτών ιστοριών, στη γλώσσα και στο λεξιλόγιο καθώς και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε παιδιά που φοιτούσαν στη δευτέρα τάξη του δημοτικού σχολείου, τα οποία προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για ένα έτος και λειτούργησε παράλληλα με τη διδασκαλία για την εκμάθηση της ανάγνωσης μέσω του βασικού αναγνωστικού, όπως προέβλεπε το πρόγραμμα του σχολείου. Βασικοί συντελεστές του προγράμματος παρέμβασης ήταν: η δημιουργία μέσα στις τάξεις ελκυστικών κέντρων γραπτού λόγου, η οργάνωση από το δάσκαλο δραστηριοτήτων σχετικών με τη λογοτεχνία, όπου ο δάσκαλος διάβαζε καθημερινά ιστορίες και ενθάρρυνε τα παιδιά να αναδιηγούνται τις ιστορίες που άκουγαν, και τέλος η οργάνωση δραστηριοτήτων όπου τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μόνα τους βιβλία για να τα διαβάσουν ή να γράψουν τις δικές τους ιστορίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης που βασίζεται στη συστηματική χρήση της λογοτεχνίας επιδρά θετικά στην κατανόηση της ιστορίας, στην ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται τις ιστορίες, στη γλωσσική τους ανάπτυξη και στην ενίσχυση της θετικής τους στάσης απέναντι στη λογοτεχνία. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι η έρευνα αυτή δεν παρέχει επιμέρους πληροφορίες για τον τρόπο που οι δάσκαλοι διάβαζαν τις ιστορίες στα παιδιά, παρά το γεγονός ότι η δραστηριότητα αυτή προβάλλεται ως σημαντική παράμετρος του προγράμματος. Η πιο σαφής περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι διάβαζαν τις ιστορίες στα παιδιά θα προσέφερε σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνική αλληλεπίδραση που εμφανίστηκε κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, η οποία, όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας, ενίσχυσε το λεξιλόγιο και την κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά.

Σημαντική είναι και η έρευνα των Feitelson, Golstein, Iraqui & Share (1993), οι οποίοι μελέτησαν τις επιδράσεις ενός προγράμματος ανάγνωσης ιστοριών στην



κατανόηση, στην παραγωγή προφορικών ιστοριών και στη γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας, που ζούσαν σε δίγλωσσο περιβάλλον. Το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε σε μια πόλη του Ισραήλ για πέντε μήνες και περιελάμβανε την καθημερινή ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά από τους παιδαγωγούς. Το κείμενο των ιστοριών, που οι παιδαγωγοί διάβασαν στις τάξεις είχε μεταφραστεί στην επίσημη γλώσσα του κράτους, σύμφωνα με την οποία διδάσκονταν τα μαθήματα στην τάξη, η οποία όμως διέφερε σημαντικά από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής των κατοίκων του Ισραήλ. Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν λάβει οδηγίες, ώστε να διαβάζουν τις μεταφρασμένες ιστορίες καθημερινά για διάστημα 15-20 λεπτών της ώρας και να εξηγούν στα παιδιά μέχρι και τρεις λέξεις-κλειδιά, λέξεις που ήταν απαραίτητες για να κατανοήσουν τα παιδιά την ιστορία. Κατά την ίδια χρονική περίοδο στις τάξεις, οι οποίες συγκρότησαν την ομάδα ελέγχου, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα γλωσσικής ανάπτυξης, το οποίο σχεδιάστηκε από το Υπουργείο Παιδείας. Επιπλέον στην ομάδα ελέγχου οι παιδαγωγοί συνέχισαν να αφηγούνται τις ιστορίες με τον τρόπο που το έκαναν και πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι η καθημερινή ανάγνωση ιστοριών βοήθησε τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις ιστορίες, να τις αναδιηγούνται και να παρουσιάσουν βελτίωση στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι κατά την αφήγηση των προσωπικών τους ιστοριών τα παιδιά βελτίωσαν την ικανότητα τους να εντοπίζουν τις αιτιώδεις σχέσεις, που συνδέουν τα επεισόδια μιας ιστορίας και να αναφέρουν τους τυπικούς τρόπους έναρξης και λήξης των ιστοριών (όπως π.χ. «Μια φορά και έναν καιρό...» και «...ζήσανε αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.»). Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι κατά τη διάρκεια των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης, τα παιδιά κατανόησαν καλύτερα και σταδιακά εσωτερίκησαν το δομικό σχήμα των ιστοριών (Feitelson et al., 1993). Αξίζει να αναφερθεί ότι και σε αυτή τη μελέτη δόθηκε ελάχιστη έμφαση, στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθέτησαν οι παιδαγωγοί για την ανάγνωση των ιστοριών. Δηλαδή, δεν κατέστη εφικτό να μελετηθούν οι διαφορετικοί τρόποι ανάγνωσης των ιστοριών από τους παιδαγωγούς, οι οποίοι πολύ πιθανόν να οδήγησαν σε διαφορετικά πρότυπα λεκτικής συμπεριφοράς και να επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Εκείνο όμως που έδειξε η έρευνα είναι ότι κατά τη διάρκεια των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων αυξήθηκε σταδιακά η συζήτηση που

πραγματοποιούνταν για την επεξεργασία της κάθε ιστορίας μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών (Feitelson et al., 1993).

Λίγες είναι και οι μελέτες, οι οποίες συγκρίνουν τις επιδράσεις που επιφέρουν οι διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης στην κατανόηση των ιστοριών από τα μικρά παιδιά. Σημαντική κρίνεται η έρευνα των Dickinson & Smith (1994), οι οποίοι θέλησαν να περιγράψουν τους τρόπους ανάγνωσης των ιστοριών από τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης και να μελετήσουν τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις τους στην κατανόηση των ιστοριών από τα μικρά παιδιά και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους. Στη μελέτη αυτή, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας, οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης υιοθέτησαν τρεις διαφορετικούς τρόπους για την ανάγνωση των ιστοριών: α) το συν-δομιστικό τρόπο (co-constructive approach), β) το διδακτικό-αλληλεπιδραστικό τρόπο (didactic-interactional approach) και γ) τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης (performance-oriented approach) (βλ. σελ. 28-29 της παρούσας εργασίας).

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αξιολογήθηκαν ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των τριών μεθοδολογικών προσεγγίσεων ανάγνωσης των ιστοριών, έδειξαν ότι οι τρόποι με τους οποίους οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης διάβαζαν τις ιστορίες στο σύνολο της τάξης επιδρούσαν θετικά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην ικανότητα κατανόησης των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Όσον αφορά την επίδραση των τριών τρόπων ανάγνωσης, η έρευνα έδειξε ότι η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης βελτίωσε σημαντικά το λεξιλόγιο των παιδιών και την ικανότητά τους να κατανοούν τις ιστορίες. Τις χαμηλότερες επιδόσεις τις σημείωσαν τα παιδιά στις τάξεις, όπου οι παιδαγωγοί υιοθέτησαν το διδακτικό-αλληλεπιδραστικό τρόπο ανάγνωσης των ιστοριών. Σημαντικό είναι ακόμη το γεγονός ότι η ανάλυση, η πρόβλεψη και η συζήτηση του λεξιλογίου (χαρακτηριστικό γνώρισμα της μεθόδου της ανάγνωσης-παράστασης και του συν-δομιστικού τρόπου προσέγγισης των ιστοριών) συσχετίστηκε σημαντικά με τις επιδόσεις των παιδιών στους δύο αυτούς τομείς. Αξίζει να αναφερθεί ότι η υπεροχή της μεθόδου της ανάγνωσης-παράστασης υπογραμμίζει τη σημαντικότητα των συζητήσεων, που διεξάγονται πριν και μετά την ανάγνωση της κάθε ιστορίας. Το στοιχείο αυτό σύμφωνα με τους Dickinson & Smith υποδηλώνει ότι οι παιδαγωγοί δεν πρέπει να διακόπτουν την ανάγνωση της ιστορίας, ώστε να διεξάγουν εκτεταμένες συζητήσεις

επάνω στα διάφορα σημεία του κειμένου, όταν στόχος της ανάγνωσης είναι να εξασκήσουν την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τις ιστορίες που τους διαβάζουν (Dickinson & Smith, 1994).

Η έρευνα των Dickinson & Smith (1994) υπογράμμισε τη σημασία των φυσικών πειραματικών ερευνών στον τομέα της μελέτης των τρόπων ανάγνωσης των ιστοριών από τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης. Φαίνεται να είναι η μόνη μελέτη που εξέτασε την άμεση σχέση των διαφόρων τρόπων ανάγνωσης ιστοριών με την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της δεξιότητας της κατανόησης των ιστοριών, όπως εκδηλώνονται αυθόρμητα και φυσικά μέσα στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων στις προσχολικές τάξεις. Η περιγραφή όμως των διαφόρων μεθόδων ανάγνωσης από τους παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης στη μελέτη αυτή έγινε με την ανάγνωση μόνο μίας ιστορίας, η οποία ήταν επιλογή των ίδιων των παιδαγωγών. Στα παιδιά δηλαδή δεν διαβάστηκαν διαφορετικές ιστορίες, ώστε να μελετηθεί και ο βαθμός στον οποίο το είδος του κειμένου επηρεάζει την κατανόηση αφού είναι γνωστό ότι το είδος του κειμένου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ένας παιδαγωγός θα διαβάσει μια ιστορία στα παιδιά. Η πραγματοποίηση μίας και μόνο ανάγνωσης μιας ιστορίας από τους παιδαγωγούς δεν κρίνεται επαρκής, ώστε να μελετηθεί ο τρόπος που οι παιδαγωγοί διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά. Επίσης οι Dickinson & Smith (1994) εξέτασαν τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις των μεθόδων ανάγνωσης στην κατανόηση και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Το γεγονός αυτό αν και ισχυροποιεί τα αποτελέσματα της μελέτης, ωστόσο δεν μπορεί να ελέγξει άλλους παράγοντες που πιθανόν να επέδρασαν και να επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως για παράδειγμα: οι εμπειρίες των παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον και η οργάνωση μέσα στις τάξεις δραστηριοτήτων σχετικών με το γραπτό λόγο. Συνεπώς, κρίνεται χρήσιμη και η μελέτη των βραχυπρόθεσμων επιδράσεων που φέρουν οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών, που περιέγραψαν οι Dickinson & Smith, στον τομέα του λεξιλογίου και της κατανόησης των ιστοριών.

Εξαιρετικό επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Eville Lo (1997), η οποία μελέτησε πως ο διαφορετικός τρόπος ανάγνωσης μιας ιστορίας από τον παιδαγωγό επηρεάζει το βαθμό που τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας κατανοούν και θυμούνται τις ιστορίες. Για τη διερεύνηση του παραπάνω στόχου σχεδιάστηκαν τρεις πειραματικές συνθήκες. Στην πρώτη συνθήκη ο παιδαγωγός διάβασε την ιστορία στα παιδιά, χωρίς να ενισχύει τη συζήτηση πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Στη δεύτερη συνθήκη η ανάγνωση της ιστορίας διακόπτονταν και ο

παιδαγωγός απηύθυνε στα παιδιά προσχεδιασμένες ερωτήσεις, οι οποίες βασίζονταν στο κείμενο της ιστορίας. Στην τρίτη συνθήκη ο παιδαγωγός και τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν ελεύθερα και συζητούσαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στην κατανόηση διέφεραν σημαντικά ανάμεσα στις τρεις πειραματικές συνθήκες και ήταν ανάλογες με το επίπεδο των ικανοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά με ανώτερο επίπεδο ικανοτήτων σημείωσαν πιο υψηλές επιδόσεις στην πρώτη συνθήκη, όπου βίωσαν την εμπειρία της μη διακοπτόμενης ανάγνωσης. Τα παιδιά με χαμηλότερο επίπεδο ικανοτήτων επωφελήθηκαν περισσότερο από τη δεύτερη και την τρίτη πειραματική συνθήκη, όπου οι ερωτήσεις του παιδαγωγού και η συζήτηση που πραγματοποιούσαν βοηθούσαν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο της ιστορίας (Eville Lo, 1997).

Όπως προκύπτει λοιπόν από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, η κατανόηση και η ικανότητα ανάκλησης των ιστοριών επηρεάζονται από το επίπεδο ικανοτήτων των παιδιών και από τη συζήτηση που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας. Τα παιδιά με χαμηλό ή και μέσο επίπεδο ικανοτήτων φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από τη συζήτηση, που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, καθώς αυτή παρέχει σαφείς τεχνικές και κατάλληλο πλαίσιο για την επεξεργασία των πληροφοριών και των εννοιών, που παρέχει μια ιστορία (Eville Lo, 1998).

Οι Reese & Cox (1999) διεξήγαγαν μια πειραματική μελέτη με σκοπό να διερευνήσουν την επίδραση των διαφορετικών τρόπων ανάγνωσης των ιστοριών στην ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου, στην ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου και στην κατανόηση των ιστοριών. Οι τρόποι ανάγνωσης ιστοριών που εφαρμόστηκαν ήταν οι ακόλουθοι: α) ο περιγραφικός, ο οποίος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης επικεντρωνόταν στην περιγραφή των εικόνων, β) ο αλληλεπιδραστικός, ο οποίος έδινε έμφαση στην κατανόηση του νοήματος της ιστορίας και περιλάμβανε ερωτήσεις που ζητούσαν από τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με την πλοκή των ιστοριών και γ) η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης, όπου οι παιδαγωγοί πραγματοποιούσαν τη συζήτηση της ιστορίας πριν και μετά την ανάγνωση και υπέβαλαν ερωτήσεις που ζητούσαν από τα παιδιά να εξάγουν συμπεράσματα και να συζητήσουν για την πλοκή της ιστορίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές ο περιγραφικός τρόπος ανάγνωσης των ιστοριών επέφερε τα θετικότερα αποτελέσματα στην

ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Δεν υπήρξαν διαφορές ως προς τις επιδράσεις των τριών τρόπων ανάγνωσης στην κατανόηση των ιστοριών. Ωστόσο, όταν τα αποτελέσματα της έρευνας συσχετίστηκαν με τις αρχικές επιδόσεις των παιδιών στο λεξιλόγιο και την κατανόηση, θετικές υπήρξαν και οι επιδράσεις της μεθόδου της ανάγνωσης-παράστασης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη του δεκτικού λεξιλογίου. Δηλαδή, τα παιδιά που είχαν, πριν την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης, υψηλές επιδόσεις στο λεξιλόγιο επωφελήθηκαν περισσότερο από τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, ενώ τα παιδιά που είχαν, πριν την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης υψηλές επιδόσεις στην κατανόηση, επωφελήθηκαν περισσότερο από τον περιγραφικό τρόπο ανάγνωσης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι δεν επαληθεύτηκε η υπόθεση της έρευνας σύμφωνα με την οποία, ο αλληλεπιδραστικός τρόπος ανάγνωσης θα επέφερε τα θετικότερα αποτελέσματα στην κατανόηση των ιστοριών. (Reese & Cox, 1999).

## **2.7 Η αναγκαιότητα της έρευνας**

Στα προηγούμενα κεφάλαια υπογραμμίστηκε η σημασία της ανάγνωσης των ιστοριών στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Μια από τις βασικές επιδιώξεις των παιδαγωγών της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την ανάγνωση των ιστοριών είναι να κατανοήσουν τα παιδιά το κείμενο και να καλλιεργήσουν τις γνωστικές τους λειτουργίες. Η ανάγνωση όμως των ιστοριών αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, καθώς ο παιδαγωγός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του πολλούς παράγοντες προκειμένου να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον, που θα ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και θα ενισχύσει την ικανότητα κατανόησής τους. Η λεκτική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδαγωγού και των παιδιών, η συζήτηση για τη δομή και τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, το είδος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, το είδος του κειμένου, το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών κατά τη συζήτηση αποτελούν βασικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την κατανόηση των ιστοριών από τα μικρά παιδιά.

Σημαντική παράμετρος της ανάγνωσης των ιστοριών, η οποία συνδέεται με τον τρόπο που τα παιδιά επεξεργάζονται και κατανοούν τις ιστορίες αποτελεί ο τρόπος που επιλέγει ο παιδαγωγός για να διαβάσει μια ιστορία στα παιδιά. Τα

αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δείχνουν ότι οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης κινούνται κυρίως ανάμεσα σε δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις: α) την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης, η οποία εμπλέκει ενεργά το παιδί στη συζήτηση της ιστορίας κυρίως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και β) τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης, η οποία εμπλέκει τα παιδιά σε εκτεταμένες συζητήσεις μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης (Dickinson & Keebler, 1989, Dickinson & Smith, 1994, Kirby, 1993, Martinez & Teale, 1993, Μιχαλοπούλου, 2001, Moschovaki, 1996, Τάφα, 2001β).

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών έχουν δείξει ότι η ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών στην προσχολική τάξη βοηθούν τα παιδιά να βελτιώσουν την ικανότητά τους να κατανοούν το περιεχόμενο και την πλοκή της ιστορίας (Dickinson & Smith, 1994, Eville Lo, 1997, Feitelson et al., 1993, Karweit, 1989, Morrow, 1984, 1990, 1992, Peterman, 1988, Reese & Cox, 1999, Rosenhouse et al., 1997). Ελάχιστες όμως είναι οι μελέτες που συγκρίνουν πως οι διαφορετικοί τρόποι ανάγνωσης των ιστοριών, που υιοθετούν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Οι μέχρι στιγμής σχετικές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί είτε σε τεχνητές πειραματικές συνθήκες όπου οι τρόποι ανάγνωσης σχεδιάστηκαν από τους ερευνητές (Eville Lo, Morrow, 1984, 1990, 1997, Resse & Cox, 1999) είτε είναι προγράμματα παρέμβασης στα οποία αφενός ο τρόπος ανάγνωσης των ιστοριών δεν περιγράφονταν με ακρίβεια και αφετέρου η ανάγνωση της ιστορίας αποτελούσε μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος παρέμβασης, που είχε ως γενικό στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου στα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, που προέρχονταν από υποβαθμισμένο ή δίγλωσσο περιβάλλον (Feitelson et al., 1993, Karweit, 1989, Morrow, 1992, Rosenhouse et al., 1997).

Η μόνη έρευνα που εντάσσεται στο πλαίσιο του «φυσικού πειραματισμού» είναι η μελέτη των Dickinson & Smith (1994). Στην εργασία αυτή οι ερευνητές μελέτησαν τους τρόπους ανάγνωσης ιστοριών που ήδη εφάρμοζαν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης στην τάξη τους και διερεύνησαν τις επιδράσεις αυτών των προσεγγίσεων στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, η συλλογή των δεδομένων στη μελέτη αυτή βασίστηκε στην ανάγνωση από τους παιδαγωγούς μόνο μίας ιστορίας, ενώ το είδος του κειμένου αποτέλεσε επιλογή των ίδιων των παιδαγωγών. Επίσης, η αξιολόγηση των παιδιών πραγματοποιήθηκε

έπειτα από ένα έτος με στόχο να διερευνηθούν οι μακροπρόθεσμες επιδράσεις των διαφόρων μεθόδων ανάγνωσης στην κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά.

Συνεπώς επιτακτική κρίνεται η ανάγκη να πραγματοποιηθεί μία έρευνα που θα μελετήσει την ανάγνωση ιστοριών σύμφωνα με τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις, την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης και τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης, όπως αυτές αναδύονται αυθόρμητα και φυσικά μέσα στις προσχολικές τάξεις και στο πλαίσιο των προγραμμάτων και θα εξετάσει τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις των μεθόδων αυτών στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Στον ελλαδικό χώρο οι ελάχιστες έρευνες που εξέτασαν τις μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών που εφαρμόζονται στην τάξη από τους/τις παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης συνέλεξαν τα δεδομένα είτε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου (Μιχαλοπούλου, 2001, Moschovaki, 1996) είτε έμμεσα με τη μελέτη των ερωτήσεων που υπέβαλλαν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την ανάγνωση των ιστοριών (Τάφα, 2001β). Στην ελληνική δηλαδή βιβλιογραφία από ό,τι γνωρίζουμε, δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να συγκρίνει τη συζήτηση που διεξάγεται ανάλογα με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών και να εξετάζει τις επιδράσεις των δύο αυτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων στην κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Συνεπώς, ιδιαίτερα χρήσιμη κρίνεται η πραγματοποίηση μιας έρευνας, που θα μελετήσει τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν οι Ελληνίδες και οι Έλληνες παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης για να διαβάζουν τις ιστορίες και τα παραμύθια στην τάξη τους, θα αναλύσει τα χαρακτηριστικά στοιχεία της συζήτησης που διεξάγεται κατά την ανάγνωση και θα συγκρίνει τις επιδράσεις των δύο αυτών μεθόδων στην κατανόηση των ιστοριών από τα μικρά παιδιά.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής κρίνονται σημαντικά καθώς θα δείξουν ποια από τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης μιας ιστορίας βοηθάει περισσότερο τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο μιας ιστορίας και να κατακτήσουν τις έννοιες για το γραπτό λόγο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Μεθοδολογία

#### 3.1 Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Ο σκοπός της μελέτης αυτής ήταν: (α) να συγκρίνει τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών, την αλληλεπιδραστική ανάγνωση και την ανάγνωση-παράσταση, ως προς το εύρος και την ποιότητα της συζήτησης που διεξάγεται από τους παιδαγωγούς και τα παιδιά από την έναρξη έως και τη λήξη της ανάγνωσης μιας ιστορίας, και (β) να διερευνήσει ποια από τις δύο μεθόδους ανάγνωσης διευκολύνει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο της ιστορίας.

Για την επίτευξη του πρώτου σκοπού εξετάστηκε:

- 1) Το εύρος της συζήτησης που διεξήχθη πριν από την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας.
- 2) Το είδος της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας.
- 3) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τη δομή της ιστορίας.
- 4) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας.
- 5) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.
- 6) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τις ερωτήσεις και τα σχόλια που ενεργοποιούσαν γνωστικές λειτουργίες των παιδιών.
- 7) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τη διαχείριση της συζήτησης και την αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά.

Για την επίτευξη του δεύτερου σκοπού αξιολογήθηκε με σχετικά κριτήρια η ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται την ιστορία που τους διαβάστηκε και να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με την πλοκή της ιστορίας.

#### *Οι υποθέσεις της έρευνας*

Ως προς τον πρώτο σκοπό οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

**1<sup>η</sup> Γενική υπόθεση:** Η μέθοδος της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης θα εμφανίζει σημαντικές διαφορές ως προς το εύρος και την ποιότητα της συζήτησης που

πραγματοποιούν οι παιδαγωγοί με τα παιδιά από την έναρξη έως και τη λήξη της ανάγνωσης μιας ιστορίας από τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης.

#### **Επιμέρους υποθέσεις:**

α) Το εύρος της συζήτησης που διεξάγεται πριν από την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας θα διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη μέθοδο ανάγνωσης.

β) Το είδος της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση της ιστορίας θα διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη μέθοδο ανάγνωσης.

γ) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τη δομή της ιστορίας θα διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη μέθοδο ανάγνωσης.

δ) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας θα διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη μέθοδο ανάγνωσης.

ε) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου θα διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη μέθοδο ανάγνωσης.

στ) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τις ερωτήσεις και τα σχόλια που ενεργοποιούν γνωστικές λειτουργίες των παιδιών θα διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη μέθοδο ανάγνωσης.

ζ) Το εύρος της συζήτησης σχετικά με τη διαχείριση της συζήτησης και την αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά θα διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη μέθοδο ανάγνωσης.

Ως προς τον δεύτερο σκοπό της έρευνας η υπόθεση της έρευνας είναι η εξής:

**1<sup>η</sup> Γενική υπόθεση:** Η επίδοση των παιδιών στα κριτήρια κατανόησης των ιστοριών που τους διαβάστηκαν με την αλληλεπιδραστική μέθοδο θα διαφέρει σημαντικά από την επίδοση των παιδιών στα κριτήρια κατανόησης των ιστοριών που τους διαβάστηκαν με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης.

Στην παρούσα εργασία ως αλληλεπιδραστική ανάγνωση ορίζεται η μέθοδος ανάγνωσης των ιστοριών, η οποία εμπλέκει ενεργητικά τα παιδιά στη συζήτηση κυρίως **κατά** τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας και ως ανάγνωση-παράσταση ορίζεται η μέθοδος ανάγνωσης των ιστοριών, όπου η διαδικασία της ανάγνωσης εκτυλίσσεται χωρίς διακοπή, ενώ η συζήτηση γίνεται **μετά** την ολοκλήρωση της ανάγνωσης.

Λεκτική συμμετοχή ορίζεται η λεκτική ανταπόκριση των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών, η οποία δημιουργείται από τη διατύπωση

σχολίων και την υποβολή ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεων από τους παιδαγωγούς προς παιδιά. Συζήτηση για τη δομή των ιστοριών ορίζονται οι φράσεις που αφορούν στα έξι δομικά στοιχεία των ιστοριών: πλαίσιο, χαρακτήρες πρωταγωνιστών, αρχικό γεγονός, πλοκή, επίλυση και δίδαγμα. Συζήτηση για τους πρωταγωνιστές της ιστορίας ορίζονται οι φράσεις που αναφέρονται στις «αθέατες» πλευρές των χαρακτήρων των πρωταγωνιστών της ιστορίας και σχετίζονται με τις σκέψεις, τις αντιδράσεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά τους. Έννοιες και συμβάσεις για το γραπτό λόγο ορίζονται οι φράσεις που αναφέρονται σε βασικές έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου, όπως είναι για παράδειγμα, η έννοια των λέξεων και των προτάσεων, η στίξη, τα γράμματα και τα φωνήματα. Γνωστική εμπλοκή κατά τη συζήτηση ορίζονται οι ερωτήσεις και τα σχόλια που ενεργοποιούν χαμηλού, μεσαίου και υψηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες. Χαμηλής γνωστικής απαίτησης είναι οι ερωτήσεις και τα σχόλια που αφορούν στην ανάκληση πληροφοριών και στην περιγραφή των εικόνων. Μεσαίου γνωστικού επιπέδου είναι οι ερωτήσεις και τα σχόλια που αναφέρονται στο λεξιλόγιο και στη σύνδεση της ιστορίας με τις εμπειρίες των παιδιών. Υψηλού γνωστικού επιπέδου είναι οι ερωτήσεις και τα σχόλια που αφορούν στην ανάλυση, την αξιολόγηση και την αιτιολόγηση των πληροφοριών του κειμένου. Διαχείριση της συζήτησης-αλληλεπίδραση ορίζονται οι φράσεις που αναφέρονται στις τακτικές που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί για να οργανώσουν την ανάγνωση της ιστορίας και να ενισχύσουν και να διατηρήσουν τη συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση που διεξάγεται. Τέλος, ως κατανόηση των ιστοριών ορίζεται η ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται την ιστορία και να απαντούν με επιτυχία σε ερωτήσεις που αφορούν στην πλοκή και το νόημα του κειμένου.

### **3.2 Σχεδιασμός της έρευνας**

Για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας και για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων ακολουθήθηκε η μέθοδος του φυσικού πειραματισμού. Επιλέξαμε αυτή τη μέθοδο έρευνας, διότι θελήσαμε να ερευνήσουμε την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης ιστοριών και τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης όπως εκδηλώνονται αυθόρμητα και φυσικά μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής από τις παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης, χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή, και να ελέγξουμε τις επιδράσεις των δύο μεθόδων στην

κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά. Επιπλέον επιλέξαμε αυτή τη μέθοδο έρευνας διότι θεωρείται ως η πιο κατάλληλη για τον περιορισμό των παρασιτικών επιδράσεων, που συνεπάγεται η δημιουργία των τεχνητών πειραματικών συνθηκών (Βάμβουκας, 1998, σελ. 171). Κρίνεται χρήσιμο στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί ότι ως παρασιτικές μεταβλητές ορίζονται οι ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες δεν αποτελούν αντικείμενο μελέτης μιας πειραματικής έρευνας, αλλά ενδεχομένως ασκούν άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις στη συμπεριφορά των υποκειμένων (Βάμβουκας, 1998, σελ. 118). Το πειραματικό σχέδιο που εφαρμόστηκε χαρακτηρίζεται ως ένα προπειραματικό σχέδιο με δύο πειραματικές ομάδες και με μετέλεγχο της επίδοσης των παιδιών.

### **3.3 Δείγμα**

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν όλα τα δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Ρεθύμνης της Κρήτης. Η συγκρότηση του δείγματος των παιδαγωγών πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή μιας πιλοτικής έρευνας στα δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Ρεθύμνης της Κρήτης κατά το χρονικό διάστημα από 15-10-2003 έως και τις 16-11-2003. Με τη μέθοδο της συμπωματικής δειγματοληψίας επιλέχθηκαν 16 παιδαγωγοί, οι οποίες δίδασκαν σε ισάριθμες τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης. Η ερευνήτρια επισκέφτηκε τις παιδαγωγούς στην τάξη τους και τους ζήτησε να διαβάσουν στα παιδιά μια ιστορία της επιλογής τους με τον τρόπο που συνηθίζουν να διαβάζουν τις εικονογραφημένες ιστορίες στην τάξη για να μελετηθούν οι αντιδράσεις των παιδιών κατά την ανάγνωση. Κατά τη διάρκειά της ανάγνωσης παρατηρήθηκε και καταγράφηκε ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί διάβαζαν τις ιστορίες, δηλαδή η χρονική στιγμή (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση) που πραγματοποιούσαν τη συζήτηση των ιστοριών και ο χρόνος που οι παιδαγωγοί αφιέρωναν για να επιδεικνύουν τις εικόνες του βιβλίου στα παιδιά.

Κριτήριο για την επιλογή του δείγματος αποτέλεσαν τα αποτελέσματα προγενέστερων μελετών (Dickinson & Keebler, 1989, Dickinson & Smith, 1994, Kirby, 1993, Martinez & Teale, 1993, Μιχαλοπούλου, 2001, Moschovaki, 1996, Τάφα, 2001β), σύμφωνα με τις οποίες διαφοροποιείται ο τρόπος με τον οποίο οι παιδαγωγοί διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά. Οι παιδαγωγοί φαίνεται να ακολουθούν δύο γενικά πρότυπα ανάγνωσης ιστοριών, την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης ιστοριών και τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης (Dickinson &

Keebler, 1989, Dickinson & Smith, 1994, Kirby, 1993, Μιχαλοπούλου, 2001, Moschovaki, 1996, Τάφα, 2001β). Οι δύο αυτές μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τη χρονική στιγμή που οι παιδαγωγοί διεξάγουν τη συζήτηση των ιστοριών με τα παιδιά. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, με την ανάγνωση-παράσταση ο κύριος όγκος της συζήτησης των ιστοριών πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας, ενώ με την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης των ιστοριών διεξάγεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ανάγνωσης (Dickinson & Smith, 1994). Από το δείγμα εξαιρέθηκαν οι παιδαγωγοί που δεν συζήτησαν με τα παιδιά την ιστορία που διάβασαν, καθώς και οι παιδαγωγοί, οι οποίες συζήτησαν ελάχιστα την ιστορία με τα παιδιά είτε κατά τη διάρκεια είτε μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας.

Από τις 16 παιδαγωγούς επιλέχθηκαν 8 παιδαγωγοί, οι οποίες συγκρότησαν τις πειραματικές ομάδες, 4 που εφάρμοζαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης ιστοριών και 4 που εφάρμοζαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. Οι παιδαγωγοί που εφάρμοζαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης των ιστοριών πραγματοποιούσαν το κύριο μέρος της συζήτησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας. Αντίθετα, οι παιδαγωγοί που εφάρμοζαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης δεν διέκοπταν την ανάγνωση της ιστορίας για να την σχολιάσουν και για να απευθύνουν ερωτήσεις στα παιδιά, αλλά πραγματοποιούσαν το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας.

Από τις 8 προσχολικές τάξεις, που συμμετείχαν στην έρευνα, επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας 8 παιδιά από κάθε τάξη ( $N=64$ ), τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα για την αξιολόγηση της κατανόησης των ιστοριών. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν 2 πειραματικές ομάδες από 32 παιδιά η κάθε μία. Τη μία πειραματική ομάδα αποτελούσαν τα παιδιά που φοιτούσαν στις τάξεις των 4 παιδαγωγών που εφάρμοζαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης ιστοριών ενώ τη δεύτερη ομάδα τα παιδιά που φοιτούσαν στις τάξεις των 4 παιδαγωγών που εφάρμοζαν την ανάγνωση-παράσταση. Η συγκρότηση των πειραματικών ομάδων με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας θεωρείται «ο καλύτερος τρόπος και θεωρητικά ο μοναδικός που επιτρέπει να ελέγχουμε την επίδραση του πιο μεγάλου αριθμού των παρασιτικών μεταβλητών» (Βάμβουκας, 1998, σελ. 177).

Από τα 64 παιδιά του δείγματος, ηλικίας 5 – 6,3 ετών, τα 31 ήταν αγόρια και τα 33 κορίτσια. Σε κάθε μία από τις τάξεις στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα

φοιτούσαν κατά μέσο όρο 16 παιδιά. Από το δείγμα εξαιρέθηκαν τα παιδιά που δεν είχαν μητρική την ελληνική γλώσσα, καθώς και όσα, σύμφωνα με τις πληροφορίες των παιδαγωγών, παρουσίαζαν προβλήματα γλωσσικής έκφρασης. Η νοητική ανάπτυξη των παιδιών του δείγματος ελέγχθηκε με το «Αθηνά Τεστ» (Παρασκευόπουλος, Καλαντζή-Αζίζι & Γιαννίτσας, 1999). Συγκεκριμένα, τα παιδιά εξετάστηκαν σε δύο δοκιμασίες του «Αθηνά Τεστ»: τις «γλωσσικές αναλογίες» και το «λεξιλόγιο». Ο έλεγχος της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών κρίθηκε απαραίτητος προκειμένου να εξαιρεθούν από το δείγμα της έρευνας τα παιδιά με προβλήματα στη νοητική τους ανάπτυξη, γεγονός που δεν θα επέτρεπε να ανταποκριθούν στις δύο δοκιμασίες για την αξιολόγηση της κατανόησης των ιστοριών.

### 3.4 Υλικό

Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν 4 εικονογραφημένα βιβλία: (α) *Ο μικρός Φιλιπός* (Tolstoy, 2001), (β) *Θα κατεβάσω το φεγγάρι* (Emmett, 2001), (γ) *Πόλεμος χωρίς αιτία* (Battut, 2001) και (δ) *Ο άρχοντας του χειμώνα και η νεράιδα του καλοκαιριού* (Lister, 2002). Δεδομένου ότι το είδος του κειμένου επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που οι παιδαγωγοί διαβάζουν τις ιστορίες στα παιδιά αλλά και τη συζήτηση που διεξάγεται κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας, αποφασίστηκε να δοθούν τα ίδια βιβλία και στις 8 παιδαγωγούς, τα οποία και ανήκουν στην κατηγορία των παραδοσιακών παραμυθιών.

Η επιλογή των βιβλίων βασίστηκε σε 5 κριτήρια. Πρώτο κριτήριο επιλογής ήταν οι ιστορίες να είναι άγνωστες στα παιδιά και για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν βιβλία που εκδόθηκαν κατά το διάστημα 2001 έως 2003. Δεύτερο κριτήριο ήταν η εικονογράφηση, οι εικόνες να συνοδεύουν το κείμενο της ιστορίας, ώστε το περιεχόμενο του κειμένου σε κάθε σελίδα να αναπαρίσταται οπτικά από την αντίστοιχη εικόνα. Τρίτο κριτήριο αποτέλεσε το πλούσιο λεξιλόγιο, τα κείμενα να περιέχουν ποικιλία επιθέτων, ρημάτων και ουσιαστικών, που συντελούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών και στη βελτίωση της γλωσσικής τους έκφρασης. Τέταρτο κριτήριο ήταν η πλοκή των ιστοριών. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε η πλοκή της κάθε ιστορίας να είναι εύκολα αντιληπτή και να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Το πέμπτο και τελευταίο κριτήριο αποτέλεσε η δομή των κειμένων. Τα 4 βιβλία επιλέχθηκαν, ώστε να υπάρχει μια σταδιακή αύξηση του

αριθμού των λέξεων σε κάθε κείμενο. Οι ιστορίες *Πόλεμος χωρίς αιτία*, *Θα κατεβάσω το φεγγάρι*, *Ο μικρός Φιλίπποκ* και *Ο άρχοντας του χειμώνα και η νεράιδα του καλοκαιριού* απαριθμούσαν αντίστοιχα 501, 621, 795 και 919 λέξεις. Οι 4 ιστορίες απαριθμούσαν κατά μέσο όρο 700 λέξεις. Δύο ιστορίες είχαν απλή δομή και δύο σύνθετη. Οι ιστορίες *Θα κατεβάσω το φεγγάρι* και *Ο μικρός Φιλίπποκ* διέθεταν απλή δομή. Στις ιστορίες αυτές υπήρχε ένας κεντρικός ήρωας που με τις ενέργειές του επιδίωκε την επίτευξη του αρχικού του στόχου. Οι ιστορίες *Πόλεμος χωρίς αιτία* και *Ο άρχοντας του χειμώνα και η νεράιδα του καλοκαιριού* διέθεταν πιο σύνθετη δομή. Στις ιστορίες αυτές υπήρχαν δύο κεντρικοί ήρωες και η εξέλιξη της πλοκής της κάθε ιστορίας περιέγραφε όχι μόνο τις ενέργειες αλλά και τις διάφορες συγκρούσεις μεταξύ των κεντρικών πρωταγωνιστών.

Για τη μαγνητοφώνηση των αναγνώσεων και των απαντήσεων των παιδιών στις δύο δοκιμασίες αξιολόγησης της κατανόησης των ιστοριών χρησιμοποιήθηκε ένα δημοσιογραφικό κασετόφωνο τύπου Sony WM-GX400, το οποίο διέθετε ένα ενσωματωμένο και ένα εξωτερικό μικρόφωνο. Το εξωτερικό μικρόφωνο χρησιμοποιήθηκε μόνο κατά τις δοκιμασίες της ατομικής αξιολόγησης των παιδιών και προσαρτήθηκε στα ρούχα τους για την καλύτερη απόδοση της ποιότητας του ήχου.

Η κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά αξιολογήθηκε σε πρώτο στάδιο με τη δοκιμασία της αναδιήγησης. Η αναδιήγηση αποτελεί μια ολιστική μέτρηση της κατανόησης, η οποία παρέχει πληροφορίες όχι μόνο σχετικά με την ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου, αλλά και σχετικά με την ικανότητα του παιδιού να οικοδομεί το νόημα της ιστορίας και να συσχετίζει τα διάφορα μέρη ενός κειμένου (Morrow, 1992, σελ. 255). Για την αξιολόγηση της αναδιήγησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η 10/βαθμη κλίμακα της Morrow (1990, σελ. 126-129) (βλ. Παράρτημα I, σελ. 143). Πρόκειται για έναν ποσοτικό τρόπο αξιολόγησης της αναδιήγησης, ο οποίος βαθμολογεί την κατανόηση της δομής των ιστοριών από τα παιδιά. Συγκεκριμένα, βαθμολογεί την ανάκληση των δομικών στοιχείων της ιστορίας: α) το πλαίσιο, τον τόπο, το χρόνο και τους χαρακτήρες, β) το αρχικό γεγονός, το πρόβλημα που καλείται να επιλύσει ή το στόχο που επιδιώκει να επιτύχει ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας, γ) την πλοκή, τις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο κεντρικός ήρωας για να επιτύχει το βασικό του στόχο, δ) την επίλυση, την επίτευξη του στόχου ή την επίλυση του προβλήματος της ιστορίας και ε) τη διαδοχή, την

ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται την ιστορία διατηρώντας τη διαδοχική σειρά των δομικών στοιχείων της ιστορίας. Η κλίμακα βαθμολόγησης των παιδιών κυμαινόταν από 0 έως 10 βαθμούς. Κάθε παιδί έπαιρνε 1 βαθμό για κάθε στοιχείο της δομής που περιλάμβανε στην αναδιήγησή του. Πιο αναλυτικά κάθε παιδί έπαιρνε: 1 βαθμό εάν ξεκινούσε την αναδιήγηση με κάποια εισαγωγή (για παράδειγμα: «Μια φορά και έναν καιρό ήταν...»), 1 βαθμό εάν ανέφερε τον ή τους κεντρικούς πρωταγωνιστές της ιστορίας, 1 βαθμό εάν ανέφερε όλους τους δευτερεύοντες ήρωες της ιστορίας, 1 βαθμό εάν ανέφερε τον τόπο ή το χρόνο της ιστορίας, 1 βαθμό εάν περιέγραφε το κεντρικό πρόβλημα της ιστορίας, 1 βαθμό εάν διηγούνταν όλα τα γεγονότα της πλοκής, 1 βαθμό εάν ανέφερε την επίλυση καθώς και 1 βαθμό εάν παρείχε ένα τέλος στην ιστορία. Επιπλέον κάθε παιδί έπαιρνε 2 βαθμούς εάν αναδιηγούνταν όλα τα στοιχεία της δομής της ιστορίας με τη σωστή σειρά (πλαίσιο, αρχικό γεγονός, πλοκή, επίλυση). Εάν όμως το παιδί δεν ανέφερε όλα τα στοιχεία της δομής αλλά ανέφερε πάνω από δύο δομικά της στοιχεία με τη σωστή σειρά (για παράδειγμα: αρχικό γεγονός και πλοκή), τότε λάμβανε το βαθμό 1. Τέλος, εάν δεν υπήρχε κάποια διαδοχή στην αναδιήγηση των δομικών στοιχείων της ιστορίας, το παιδί λάμβανε το βαθμό 0. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της 10/βαθμης κλίμακας της Morrow βασίζονται στη χρήση της σε προηγούμενες έρευνες σχετικά με την κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά (Morrow, 1985, 1986, 1988, 1992, Popplewell & Dotty, 2001).

Σε δεύτερο στάδιο κάθε παιδί του δείγματος κλήθηκε να απαντήσει σε 11 ερωτήσεις για κάθε μία ιστορία. Ο συνδυασμός των δύο δοκιμασιών αποτελεί ένα αξιόπιστο μέσο για την πληρέστερη αξιολόγηση της κατανόησης των ιστοριών από τα παιδιά (Eville Lo, 1998, Popplewell & Dotty, 2001). Ειδικότερα ο σχεδιασμός των ερωτήσεων κατανόησης κρίθηκε απαραίτητος για δύο λόγους: α) η μνήμη αποτελεί μια επείσακτη μεταβλητή που μπορεί να αλλοιώσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της αναδιήγησης και β) ο ποσοτικός τρόπος βαθμολόγησης των αναδιηγήσεων δεν παρέχει επαρκείς πληροφορίες για τα ερμηνευτικά σχόλια και τα συμπεράσματα, τα οποία εξάγουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης μιας ιστορίας, καθώς και για τη σύνδεση της ιστορίας με τις προγενέστερες γνώσεις των παιδιών (Morrow, 1985, σελ. 76, 1990, σελ. 126).

Έτσι, για καθεμιά από τις 4 ιστορίες σχεδιάστηκαν 11 ερωτήσεις κατανόησης, οι οποίες αποτελούνταν από 3 ερωτήσεις ανάκλησης, 6 ερωτήσεις που



χαρακτηρίζονται ως υπονοούμενες από το κείμενο και 2 ερωτήσεις κρίσης. Οι ερωτήσεις ανάκλησης ζητούσαν από τα παιδιά να ανακαλέσουν πληροφορίες και γεγονότα που αναφέρονται με σαφήνεια μέσα στο κείμενο. Οι υπονοούμενες από το κείμενο ερωτήσεις ζητούσαν από τα παιδιά να αντλήσουν πληροφορίες που δεν αναφέρονται με σαφήνεια, αλλά υπονοούνται μέσα στο κείμενο. Συγκεκριμένα, αυτό το είδος των ερωτήσεων ζητούσε από τα παιδιά να ερμηνεύσουν τα αίτια των πράξεων των ηρώων, να αναλύσουν τις σκέψεις των ηρώων σε δεδομένες στιγμές της ιστορίας, να αναγνωρίσουν και να αιτιολογήσουν τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των ηρώων σε συγκεκριμένες καταστάσεις της ιστορίας. Οι ερωτήσεις κρίσης ζητούσαν από τα παιδιά να κρίνουν τις πράξεις των ηρώων, να εκφράσουν τις εκτιμήσεις τους σχετικά με την πλοκή των γεγονότων της ιστορίας και να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους (βλ. Παράτημα II, σελ. 145). Η κλίμακα βαθμολόγησης των παιδιών στη δοκιμασία των ερωτήσεων κυμαινόταν από 0 έως 22 βαθμούς. Στις ερωτήσεις ανάκλησης βαθμολογούνταν με 2 βαθμούς οι σωστές απαντήσεις των παιδιών, οι οποίες ήταν επαρκώς τεκμηριωμένες βάση των πληροφοριών του κειμένου, με 1 βαθμό βαθμολογούνταν οι μερικώς σωστές απαντήσεις κατά τις οποίες το παιδί ανακαλούσε ένα μέρος των απαραίτητων πληροφοριών και με 0 βαθμούς βαθμολογούνταν η αδυναμία παροχής οποιασδήποτε απάντησης και οι λανθασμένες απαντήσεις. Στις υπονοούμενες από το κείμενο ερωτήσεις με 2 βαθμούς βαθμολογούνταν οι επαρκώς τεκμηριωμένες απαντήσεις των παιδιών, με 1 βαθμό οι μερικώς σωστές απαντήσεις των παιδιών κατά τις οποίες το παιδί παρείχε μέρος της σωστής απάντησης αλλά αδυνατούσε να αιτιολογήσει την απάντησή του ή η ερμηνεία που παρείχε ήταν λανθασμένη και με 0 βαθμούς βαθμολογούνταν οι λανθασμένες απαντήσεις. Στις ερωτήσεις κρίσης με 2 βαθμούς βαθμολογούνταν οι απαντήσεις, οι οποίες στηρίζονταν στις προγενέστερες γνώσεις των παιδιών, με 1 βαθμό οι απαντήσεις, οι οποίες στηρίζονταν αποκλειστικά στις πληροφορίες του κειμένου και με 0 βαθμούς οι λανθασμένες απαντήσεις καθώς και οι απαντήσεις που δεν ήταν τεκμηριωμένες.

### **3.5 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων**

Κατά την έναρξη της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων (Ιανουάριος 2004) πραγματοποιήθηκε μια επίσκεψη στις τάξεις, που αποτέλεσαν το οριστικό δείγμα της έρευνας, με σκοπό να ενημερωθούν οι παιδαγωγοί σχετικά με το σκοπό

και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Οι παιδαγωγοί πληροφορήθηκαν ότι σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθούν οι αντιδράσεις των παιδιών ανάλογα με τις διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών και ανάλογα με το είδος της ιστορίας. Έπειτα παρουσιάστηκαν σε κάθε παιδαγωγό τα 4 εικονογραφημένα βιβλία με σκοπό να διερευνηθεί εάν οι συγκεκριμένες ιστορίες υπήρχαν στη βιβλιοθήκη της τάξης ή αν είχαν διαβαστεί στα παιδιά. Οι παιδαγωγοί διαβεβαίωσαν ότι οι συγκεκριμένες ιστορίες δεν περιλαμβάνονταν στη βιβλιοθήκη της τάξης ούτε είχαν διαβαστεί στα παιδιά, στοιχεία που συνέβαλαν στην οριστική επιλογή των 4 εικονογραφημένων βιβλίων.

Σε μια δεύτερη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική μαγνητοφώνηση ανάγνωσης μιας ιστορίας διαφορετικής από τις 4 ιστορίες που αποτέλεσαν το υλικό της έρευνας. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν να διαπιστωθεί εάν προκύπτουν δυσκολίες στην ποιότητα του ήχου, οι οποίες θα εμπόδιζαν την ακριβή απομαγνητοφώνηση των αναγνώσεων και των απαντήσεων των παιδιών. Αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μαγνητοφώνηση και όχι η βιντεοσκόπηση, η οποία θα βοηθούσε στην καταγραφή και της μη λεκτικής συμπεριφοράς των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοριών, κυρίως για δυο λόγους: α) οι παιδαγωγοί δήλωσαν περισσότερο εξοικειωμένοι με τη μαγνητοφώνηση και β) θεωρούσαν ότι η παρουσία της βιντεοκάμερας θα αποσπούσε την προσοχή των παιδιών. Η ποιότητα του ήχου μετά την ολοκλήρωση της δοκιμαστικής ανάγνωσης κρίθηκε ικανοποιητική και έτσι οριστικοποιήθηκε η επιλογή της τεχνικής της μαγνητοφώνησης.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η δοκιμαστική ανάγνωση των 4 ιστοριών σε μία προσχολική τάξη, η οποία δεν συμπεριλήφθηκε στο τελικό δείγμα της έρευνας. Η ερευνήτρια διάβασε καθεμιά από τις 4 ιστορίες σε 4 διαφορετικά παιδιά της τάξης. Στα παιδιά αυτά υπέβαλλε τις ερωτήσεις για την αξιολόγηση της κατανόησης της κάθε ιστορίας. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να ελεγχθεί εάν τα παιδιά κατανοούν το περιεχόμενο και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τις 2-2-2004 έως και τις 20-5-2004. Κάθε παιδαγωγός κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας διάβασε μία ή δύο ιστορίες σε δύο διαφορετικές ημέρες. Με άλλα λόγια, η κάθε παιδαγωγός διάβασε και τις 4 ιστορίες στα παιδιά κατά τη διάρκεια των 2 έως 3 εβδομάδων. Η ανάγνωση των ιστοριών πραγματοποιήθηκε κατά τις πρωινές

ώρες μετά την άφιξη των παιδιών και έπειτα από τις ελεύθερες δραστηριότητες του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου. Από τις παιδαγωγούς ζητήθηκε να διαβάσουν τις ιστορίες με τον τρόπο που συνηθίζουν να διαβάζουν τις ιστορίες στην τάξη. Η σειρά υποβολής των βιβλίων σε κάθε παιδαγωγό έγινε με τυχαία σειρά. Η κάθε παιδαγωγός είχε στη διάθεση της το κάθε βιβλίο, πριν ξεκινήσει η άφιξη των παιδιών, ώστε να έχει τη δυνατότητα να το μελετήσει, πριν πραγματοποιήσει την ανάγνωση της ιστορίας στο σύνολο της τάξης.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, από κάθε τάξη επιλέχθηκαν τυχαία 8 παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα για την αξιολόγηση της ιστορίας. Πριν ξεκινήσει η ανάγνωση της κάθε ιστορίας, επιλέγονταν τυχαία 2 από τα 8 παιδιά του δείγματος, διαφορετικά κάθε φορά, για να εξεταστούν στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης των ιστοριών. Κρίθηκε σκόπιμο να εξετάζονται κάθε φορά μόνο δύο παιδιά από το δείγμα της κάθε τάξης για να αποφευχθούν προβλήματα μνήμης, γεγονός που μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά τις απαντήσεις των παιδιών. Η εξέταση μόνο δύο παιδιών μετά την ανάγνωση της κάθε ιστορίας αποφασίστηκε προκειμένου να διασφαλιστεί το γεγονός ότι οι δυσκολίες που τυχόν συναντούσαν τα παιδιά κατά την αξιολόγηση να οφείλονταν στο ότι τα παιδιά δεν κατανόησαν επαρκώς τις ιστορίες και όχι επειδή δεν θυμούνταν τις απαραίτητες πληροφορίες εξαιτίας του χρονικού διαστήματος, που μεσολαβούσε μέχρι τη στιγμή της εξέτασής τους.

Πριν ξεκινήσει η ανάγνωση κάθε ιστορίας στο σύνολο της τάξης, η παιδαγωγός της τάξης εφιστούσε την προσοχή στα δύο παιδιά, τα οποία επρόκειτο να εξεταστούν στις δύο δοκιμασίες κατανόησης και τα ενημέρωνε σχετικά με τη διαδικασία εξέτασής τους. Έλεγε, δηλαδή, στα παιδιά να είναι ιδιαίτερα προσεχτικά, καθώς μετά την ανάγνωση της ιστορίας επρόκειτο να διηγηθούν με δικά τους λόγια την ιστορία που άκουσαν και να απαντήσουν σε μερικές ερωτήσεις. Το γεγονός αυτό κρίθηκε απαραίτητο, καθώς στην περίπτωση που η μέθοδος της αναδιήγησης χρησιμοποιείται ως μέσο αξιολόγησης της κατανόησης των ιστοριών, τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν, πριν ξεκινήσει η ανάγνωση της ιστορίας, ότι πρόκειται να τους ζητηθεί να αναδιηγηθούν την ιστορία και παράλληλα πρέπει να γνωρίζουν το σκοπό της αναδιήγησης (Morrow, 1990, σελ. 126). Επίσης όλα τα παιδιά ενημερώνονταν για την παρουσία του κασετοφώνου. Η παιδαγωγός πληροφορούσε τα παιδιά ότι το κασετόφωνο θα χρησιμοποιούταν για να καταγράψει τις φωνές τους, τις οποίες θα

είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας. Η διαδικασία αυτή προκάλεσε ιδιαίτερο ενθουσιασμό στα παιδιά.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της κάθε ιστορίας η ερευνήτρια κατέγραφε το χρόνο που οι παιδαγωγοί επιδείκνυαν τις εικόνες του βιβλίου στα παιδιά, τα σχόλια των παιδιών, που πιθανόν λόγω της χαμηλής έντασης της φωνής των παιδιών δεν θα καταγράφονταν στο κασετόφωνο, και τη συνολική διάρκεια της πραγματοποίησης της ανάγνωσης της ιστορίας.

Όταν ολοκληρωνόταν η δραστηριότητα της ανάγνωσης της ιστορίας, ακολουθούσε η εξέταση των δύο παιδιών στις δοκιμασίες κατανόησης της ιστορίας. Κάθε παιδί εξεταζόταν ατομικά από την ερευνήτρια πρώτα στη δοκιμασία αναδιήγησης της ιστορίας και έπειτα στη δοκιμασία των ερωτήσεων. Η συνολική διάρκεια εξέτασης των παιδιών κυμαινόταν από 10 έως 20 λεπτά, ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Αρχικά η ερευνήτρια προσπαθούσε να δημιουργήσει μια ευχάριστη και φιλική ατμόσφαιρα, ώστε το κάθε παιδί να αισθάνεται άνετα κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Ενημέρωνε το παιδί για την παρουσία του κασετόφωνου, το οποίο χρησιμοποιούταν για να καταγράψει τις φωνές τους, τις οποίες θα είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν μετά. Έπειτα ακολουθούσε η εξέταση του παιδιού στη δοκιμασία αναδιήγησης της ιστορίας. Η ερευνήτρια ζητούσε από το παιδί να διηγηθεί με δικά του λόγια την ιστορία, που η παιδαγωγός διάβασε στην τάξη, όπως θα την διηγούταν σε ένα φίλο του που δεν την έχει ξανακούσει. Η ερευνήτρια δεν παρενέβαινε καθόλου στην αναδιήγηση της ιστορίας, παρά μόνο στις περιπτώσεις που το παιδί συναντούσε δυσκολίες είτε κατά την έναρξη είτε κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης της ιστορίας. Οι φράσεις «πώς ξεκινά η ιστορία;», «τι έγινε μετά;» και «συνέχισε» είναι οι μόνες υποδείξεις που η ερευνήτρια απηύθυνε στο παιδί κατά τη δοκιμασία της αναδιήγησης. Η δραστηριότητα ολοκληρωνόταν μόνο, όταν το παιδί διαβεβαίωνε ότι είχε τελειώσει την αναδιήγηση της ιστορίας.

Έπειτα ακολουθούσε η εξέταση του παιδιού στη δοκιμασία των ερωτήσεων. Η ερευνήτρια ενημέρωνε το παιδί πως έπρεπε να απαντήσει σε μερικές ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία και του ζητούσε να απαντήσει όσο πιο καλά μπορούσε. Στη συνέχεια διάβαζε αργά την κάθε ερώτηση, ώστε να διασφαλίσει ότι το κάθε παιδί έχει ακούσει καλά και έχει καταλάβει την ερώτηση και παρείχε αρκετό χρόνο στο παιδί για να δώσει την ανάλογη απάντηση. Η ερευνήτρια προχωρούσε στην ανάγνωση της επόμενης ερώτησης μόνο, όταν το παιδί διαβεβαίωνε ότι έχει ολοκληρώσει την

απάντησή του στην προηγούμενη ερώτηση. Και σε αυτή την περίπτωση η ερευνήτρια δεν παρενέβαινε στις απαντήσεις των παιδιών. Η φράση «θέλεις να πεις κάτι άλλο;» είναι η μόνη υπόδειξη που παρείχε στα παιδιά κατά τη δοκιμασία των ερωτήσεων. Όταν ολοκληρωνόταν η εξέταση στη δεύτερη δοκιμασία της κατανόησης της ιστορίας, το κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα να ακούσει στο κασετόφωνο ένα πολύ μικρό μέρος της συζήτησης που προηγήθηκε, γεγονός που χαροποιούσε ιδιαίτερα τα παιδιά. Έπειτα η ερευνήτρια επιβράβευε την προσπάθεια του παιδιού, το ευχαριστούσε για τη συνεργασία του και το παιδί επέστρεφε στις δραστηριότητες της τάξης.

### **3.6 Ανάλυση των δεδομένων**

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεδριών της ανάγνωσης και των απαντήσεων των παιδιών στις δύο δοκιμασίες αξιολόγησης της κατανόησης των ιστοριών. Οι 32 συνολικά κασέτες απομαγνητοφωνήθηκαν με μεγάλη ακρίβεια και το περιεχόμενό τους καταγράφηκε απευθείας στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στο δεύτερο στάδιο το περιεχόμενο των 32 αναγνώσεων διαιρέθηκε σε φράσεις. Στο τρίτο στάδιο έγινε η αρχική κωδικοποίηση των φράσεων σύμφωνα με τα 8 επίπεδα του συστήματος κωδικοποίησης. Κατά τη φάση αυτή διαμορφώθηκε και οριστικοποιήθηκε το περιεχόμενο των 8 επιπέδων του συστήματος κωδικοποίησης και εμπλουτίστηκε με τα ανάλογα παραδείγματα. Στο τέταρτο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων έγινε επανέλεγχος και κωδικοποίηση των φράσεων των 32 αναγνώσεων βάση του τελικού συστήματος κωδικοποίησης.

Το περιεχόμενο των αναδιηγήσεων των παιδιών βαθμολογήθηκε και καταγράφηκε στα ειδικά φύλλα αξιολόγησης, που σχεδιάστηκαν με βάση τη 10/βαθμη κλίμακα της Morgan (βλ. Παράρτημα I, σελ. 143). Στη συνέχεια βαθμολογήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις κατανόησης και η βαθμολογία τους καταγράφηκε στα ειδικά φύλλα αξιολόγησης που σχεδιάστηκαν ειδικά για τη δοκιμασία των ερωτήσεων (βλ. Παράρτημα II, σελ. 145).

Τα 32 αρχεία των συνεδριών της ανάγνωσης και οι βαθμολογίες των παιδιών στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης των ιστοριών μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας δεδομένων SPSS10 (Στατιστικό Πακέτο για τις

Κοινωνικές Επιστήμες) για στατιστική ανάλυση. Με βάση το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  εκτιμήθηκαν οι διαφορές στο περιεχόμενο της συζήτησης μεταξύ των παιδαγωγών που ακολουθούσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης μιας ιστορίας και εκείνων που ακολουθούσαν την ανάγνωση-παράσταση. Με βάση το στατιστικό κριτήριο  $t$ -test εκτιμήθηκε η διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών που βρίσκονταν στην τάξη των παιδαγωγών που ακολουθούσαν την αλληλεπιδραστική ανάγνωση και εκείνων που ακολουθούσαν την ανάγνωση-παράσταση.

Στο τελευταίο στάδιο και για την εγκυρότερη ανάλυση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκε ο δείκτης συμφωνίας Kappa (inter-rater agreement) μεταξύ δύο ανεξάρτητων αναλυτών για τις κατηγορίες: α) λεκτική συμμετοχή, β) δομή, γ) πρωταγωνιστές, δ) έννοιες για το γραπτό λόγο, ε) γνωστική εμπλοκή και στ) διαχείριση της συζήτησης. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν τυχαία 5 αναγνώσεις ιστοριών και ένας δεύτερος αναλυτής πραγματοποίησε την ανάλυση των δεδομένων ως προς τα παραπάνω επίπεδα του συστήματος κωδικοποίησης. Ο δείκτης συμφωνίας Kappa μεταξύ των δύο αναλυτών ήταν: 0,727 για το επίπεδο της λεκτικής συμμετοχής, 0,789 για τη δομή, 0,778 για τους πρωταγωνιστές, 0,925 για τις έννοιες του γραπτού λόγου, 0,745 για τη γνωστική εμπλοκή και τέλος, 0,803 για το επίπεδο της διαχείρισης της συζήτησης. Ο δείκτης συμφωνίας μεταξύ των δύο αναλυτών κρίθηκε ικανοποιητικός, καθώς, όταν η τιμή του είναι πάνω από 0,70, τότε η ανάλυση των δεδομένων θεωρείται αντικειμενική και έγκυρη (Βάμβουκας, 1998, σελ. 280).

### **3.7 Σύστημα κωδικοποίησης του περιεχομένου της συζήτησης κατά την ανάγνωση των ιστοριών**

Στην παρούσα εργασία για τη διαμόρφωση του συστήματος κωδικοποίησης λήφθηκαν υπόψη τρία άλλα συστήματα κωδικοποίησης από εργασίες της Morgan (1990), των Dickinson & Smith (1994) και της Moschovaki (1996). Ο σκοπός και οι υποθέσεις της έρευνας κατηύθυναν τον προσδιορισμό των 8 επιπέδων του συστήματος κωδικοποίησης. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για τον προσδιορισμό συγκεκριμένων και ευδιάκριτων κατηγοριών, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την προβληματική της μελέτης, αλλά και με τη φύση του περιεχομένου που τίθεται υπό ανάλυση. Το περιεχόμενο των 8 επιπέδων του συστήματος κωδικοποίησης εμπλουτίστηκε και προσαρμόστηκε στα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας. Επίσης δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα, ώστε να πληρούνται τα κριτήρια της εξαντλητικότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού, τα

οποία καθιστούν ένα σύστημα κωδικοποίησης έγκυρο και αποτελεσματικό. Το κριτήριο της εξανλητικότητας αναφέρεται στην αρχή όπου «όλες οι ενότητες ανάλυσης μπορούν να υπαχθούν στις κατηγορίες που καθορίστηκαν» και το κριτήριο του αμοιβαίου αποκλεισμού αναφέρεται στην αρχή όπου «κάθε ενότητα ανάλυσης μπορεί να κωδικοποιείται μόνο μια φορά σε μια κατηγορία και μια φορά μόνο στο σύνολο των κατηγοριών της ίδιας μεταβλητής» (Βάμβουκας, 1998, σελ. 275). Στη συνέχεια του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζεται αναλυτικά το σύστημα κωδικοποίησης και παρέχονται παραδείγματα που προσδιορίζουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις κατηγορίες των 8 επιπέδων του συστήματος κωδικοποίησης.

### ***Καθορισμός της μονάδας ανάλυσης***

Για την ανάλυση της ομαδικής συζήτησης, που πραγματοποιήθηκε μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών κατά την ανάγνωση των ιστοριών, επιλέχτηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Berelson (1952, σελ. 18) ως ανάλυση περιεχομένου ορίζεται η τεχνική της έρευνας που στοχεύει στην αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας. Μονάδα ανάλυσης αποτελεί η φράση. Ως φράση ορίζεται μια ομάδα λέξεων που συνδέονται γραμματικά μεταξύ τους και διαθέτουν αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο (Βάμβουκας, 1998, σελ. 271, Duverger, 1978, σελ. 91). Ο επιτονισμός, το περιεχόμενο, η μορφή και η εναλλαγή των ομιλητών αποτέλεσαν τα γενικά κριτήρια για τον ακριβή προσδιορισμό των φράσεων (Moschovaki, 1996, σελ. 66-67).

Σε γενικές γραμμές ακολουθήθηκαν οι εξής κανόνες:

1. Οι προτάσεις που συνδέονται με παρατακτικούς συνδέσμους (για παράδειγμα: και) λαμβάνονται ως μία φράση. Αλλά όταν οι προτάσεις ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες του συστήματος κωδικοποίησης, τότε λαμβάνονται ως ξεχωριστές φράσεις.

*Παράδειγμα 1:* Η εικονογράφος είναι η Vanessa Cabban και οι εκδόσεις  
Αίσωπος. (μία φράση)

*Παράδειγμα 2:* Οι εκδόσεις  
και τι άλλο; (δύο φράσεις)

2. Η πρόταση που διακόπτεται από την παρεμβολή μιας άλλης ανεξάρτητης φράσης λαμβάνεται ως μία φράση.

*Παράδειγμα:* ⇒ Αυτό το βιβλίο, έτσι όπως το βλέπετε από την εικόνα...

A, και ο εικονογράφος, συγνώμη Μαρία. (μία φράση)

⇒ Έτσι, όπως βλέπετε αυτή την εικόνα, τι λέτε να λέει αυτό το βιβλίο; (μία φράση)

3. Επαναλαμβανόμενες προτάσεις, που διατυπώνονται χωρίς παύση στη φωνή του ομιλητή και ανήκουν στην ίδια κατηγορία, λαμβάνονται ως μία φράση.

*Παράδειγμα:* Τι είναι όμως ο συγγραφέας; Ποιος είναι ο συγγραφέας;

Τι κάνει ο συγγραφέας. (μία φράση)

4. Οι απαντήσεις του τύπου ναι / όχι που ενισχύουν το νόημα της φράσης λαμβάνονται ως μία ενιαία φράση. Αν όμως ακολουθούνται από μία φράση που ανήκει σε διαφορετική κατηγορία, τότε λαμβάνονται ως δύο φράσεις.

*Παράδειγμα 1:* Π: Πόλεμος.

N: Ναι, πόλεμος. (μία φράση)

*Παράδειγμα 2:* Ναι,

γιατί όμως; (δύο φράσεις)

5. Οι αιτιολογήσεις λαμβάνονται ως μία φράση, όταν υποστηρίζουν την αρχική φράση. Όταν όμως υπάρχει μετατόπιση του νοήματος ή παρεμβάλλεται μια μακρά παύση, τότε λαμβάνονται ως δύο ξεχωριστές φράσεις.

*Παράδειγμα 1:* Π: Γιατί τον λένε τυφλοπόντικα.

N: Όχι.

N: Ναι, επειδή είναι τυφλός τον λένε τυφλοπόντικα.

(μία φράση)

*Παράδειγμα 2:* Την ημέρα κλείνει τα μάτια της η κουκουβάγια,

όπως και ο τυφλοπόντικας, και τη νύχτα τα ανοίγει,

γιατί δεν μπορεί να βλέπει το φως του ήλιου. (δύο φράσεις)

6. Τα αυθόρμητα σχόλια των παιδιών λαμβάνονται ως ξεχωριστές φράσεις.

*Παράδειγμα:* N: Πού είναι το φεγγάρι;

Π: Πολύ ψηλά στον ουρανό, αλλά φαίνεται χαμηλά.

Π: 200 εκατομμύρια μέτρα.

N: Δεν θυμάμαι πόσα εκατομμύρια χ.μ. είναι.

Π: Πρέπει να πας με πύραυλο.



## ***Τα 8 επίπεδα του συστήματος κωδικοποίησης***

### Επίπεδο 1: Συμμετέχοντες

Κάθε φράση κωδικοποιείται σύμφωνα με το ποιος μιλάει.

- Παιδαγωγός.
- Παιδί.

### Επίπεδο 2: Πλαίσιο ανάγνωσης

Στόχος αυτού του επιπέδου ανάλυσης είναι να προσδιορίσει το εύρος της συζήτησης, που διεξάγουν οι παιδαγωγοί με τα παιδιά πριν από την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών (Dickinson & Keebler, 1989, Dickinson & Smith, 1994, Kirby, 1993) η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης και η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τη χρονική στιγμή όπου πραγματοποιείται η συζήτηση των ιστοριών. Το συγκεκριμένο επίπεδο ανάλυσης βασίστηκε στο σύστημα κωδικοποίησης των Dickinson & Smith (1994), όπου η κάθε φράση κωδικοποιείται σύμφωνα με το αν διατυπώνεται πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση της ιστορίας, αλλά παρουσιάζει μία διαφοροποίηση. Σύμφωνα με τους Dickinson & Smith (1994, σελ. 108) ως διάλογος μετά την ανάγνωση θεωρούνται οι φράσεις που διατυπώνονται μετά την ανάγνωση του τελευταίου τμήματος του κειμένου και μετά το τελικό συμπέρασμα του παιδαγωγού, που σηματοδοτεί την ολοκλήρωση της ανάγνωσης της ιστορίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα επειδή σε πολλές περιπτώσεις, οι παιδαγωγοί δεν διατύπωναν κάποιο τελικό συμπέρασμα, που να υποδεικνύει τη λήξη της ανάγνωσης, αλλά προχωρούσαν απευθείας στη συζήτηση της ιστορίας, αποφασίστηκε ότι ως διάλογος μετά την ανάγνωση θεωρούνται όλες οι φράσεις που διατυπώνονται μετά την ανάγνωση του τελευταίου τμήματος του κειμένου.

- *Διάλογος πριν ξεκινήσει η ανάγνωση της ιστορίας.* Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει φράσεις που διατυπώνονται κατά τη χρονική περίοδο που αρχίζει από την παρουσίαση του βιβλίου στα παιδιά μέχρι τη χρονική στιγμή που αρχίζει η ανάγνωση του πρώτου τμήματος του κειμένου.
- *Διάλογος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας.* Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις φράσεις που διατυπώνονται από την έναρξη της ανάγνωσης του

πρώτου τμήματος του κειμένου έως και την ανάγνωση του τελευταίου τμήματος αυτού.

- *Διάλογος μετά την ανάγνωση της ιστορίας.* Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις φράσεις που διατυπώνονται μετά την ανάγνωση του τελευταίου τμήματος του κειμένου έως και την τελευταία φράση που σηματοδοτεί τη λήξη της δραστηριότητας.

### Επίπεδο 3: Λεκτική συμμετοχή

Στόχος αυτού του επιπέδου ανάλυσης είναι να συγκρίνει τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ως προς την εφαρμογή της τακτικής των ερωτήσεων και της τακτικής του σχολιασμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (Kertoy, 1994) ο σχολιασμός της ιστορίας και οι ερωτήσεις σχετικά με την πλοκή της διαφέρουν ως προς τις επιδράσεις που φέρουν στη λεκτική συμμετοχή των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Αυτό το επίπεδο ανάλυσης βασίστηκε στο σύστημα κωδικοποίησης της Moschonaki (1996), το οποίο εξετάζει τον τύπο των ερωτήσεων που οι παιδαγωγοί θέτουν στα παιδιά για να συμμετέχουν στη συζήτηση των ιστοριών, αλλά έχει εμπλουτιστεί με περισσότερες υποκατηγορίες που προσδιορίζουν τις επιμέρους κατηγορίες αυτού του επιπέδου ανάλυσης. Επίσης το παρόν σύστημα κωδικοποίησης εξετάζει την τακτική των ερωτήσεων ως προς τον τύπο των ερωτήσεων, δηλαδή ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, που θέτουν οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας και την τακτική του σχολιασμού που λαμβάνει το χαρακτήρα της παροχής πληροφοριών.

**- Παροχή πληροφοριών.**

**- Ανοιχτού τύπου ερώτηση.**

A) *Ερωτήσεις πώς και γιατί.*

*Παράδειγμα 1: Πώς ένιωσε;*

*Παράδειγμα 2: Γιατί είναι λυπημένοι;*

B) *Λεξιλόγιο.*

*Παράδειγμα: Τι πάει να πει γρίφος;*

Γ) *Περιγραφή.*

*Παράδειγμα: Τι βλέπουμε εδώ;*

Δ) *Πρόβλεψη.*

*Παράδειγμα: Τι λέτε να συνέβη;*

Ε) *Σύνδεση αναγνώστη-κειμένου*

*Παράδειγμα:* Ν: Την έχετε ξανακούσει τη φράση «κατάπιες τη γλώσσα σου»;

Π: Ναι εγώ, μου τη λέει η μαμά μου, όταν δεν της μιλάω με τίποτα.

Στ) *Αξιολόγηση.*

*Παράδειγμα:* Τι σου άρεσε πιο πολύ απ' όλα;

Ζ) *Ερωτήσεις που ζητούν από τα παιδιά να καταλήξουν σε συμπεράσματα.*

*Παράδειγμα:* Εάν λοιπόν Στεφανία δεν υπήρχε ο παππούς εκεί στο δρόμο να τον σώσει από τα σκυλιά, τι θα μπορούσε να είχε πάθει ο Φιλipόκ;

**- Κλειστού τύπου ερώτηση.**

Α) *Ναι/ όχι ερωτήσεις.*

*Παράδειγμα:* Ν: Ο άρχοντας τα έβλεπε αυτά και ευχαριστήθηκε;

Π: Όχι.

Β) *Περιγραφή αντικειμένων.*

*Παράδειγμα:* Ν: Τι φοράει εδώ ο δάσκαλος;

Π: Ένα κόκκινο κασκόλ.

Γ) *Ανάκληση.*

Πρόκειται για ερωτήσεις τύπου *πότε, πού, ποιος, τι έκανε, τι είπε, που* αφορούν στην ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου.

*Παράδειγμα:* Ν: Ο λαγός τι έκανε;

Π: Έτρεξε.

Δ) *Συμπλήρωση φράσης*

*Παράδειγμα:* Ν: Είπαμε ότι ο τίτλος του παραμυθιού είναι ο άρχοντας του χειμώνα...

Π: Και η νεράιδα του καλοκαιριού.

Ε) *Διαζευτικές ερωτήσεις*

*Παράδειγμα:* Ν: Μέσα στο σπίτι βρίσκεται ή κάπου αλλού;

Π: Κάπου αλλού.

#### Επίπεδο 4: Έμφαση στη δομή της ιστορίας

Στόχος αυτού του επιπέδου ανάλυσης είναι να συγκρίνει τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ως προς το εύρος της συζήτησης για τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Αυτό το επίπεδο ανάλυσης βασίστηκε στο σύστημα κωδικοποίησης της Morrrow (1990), το οποίο περιλαμβάνει τις κατηγορίες *πλαίσιο*, *χαρακτήρες*, *θέμα*, *πλοκή*, *επίλυση*. Οι κατηγορίες αυτές περιγράφονται αναλυτικά σε προηγούμενο κεφάλαιο αυτής της εργασίας (σελ. 35). Το παρόν σύστημα κωδικοποίησης διαφοροποιείται από το σύστημα της Morrrow σε δύο στοιχεία. Η κατηγορία *θέμα* του συστήματος της Morrrow, η οποία αναφέρεται στο γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη της πλοκής της ιστορίας, ορίζεται στο παρόν σύστημα κωδικοποίησης ως *αρχικό γεγονός*. Επίσης, προστίθεται μία νέα κατηγορία, η οποία ορίζεται ως *δίδαγμα* και αναφέρεται στο τελικό συμπέρασμα της ιστορίας. Έτσι λοιπόν σ' αυτό το επίπεδο ανάλυσης εντάσσονται οι φράσεις που αναφέρονται στα δομικά στοιχεία των ιστοριών.

#### **Πλαίσιο (τόπος, χρόνος).**

*Παράδειγμα 1:* Το μέρος όπου ήταν ο φίλος μας, ο Φιλιπός, ήταν στην πόλη ή στο χωριό;

*Παράδειγμα 2:* Ν: Τι εποχή είναι τώρα που γίνεται αυτό το παραμύθι;

Π: Κρύο.

Ν: Σε ποια εποχή;

Π: Χειμώνας.

#### **Παρουσίαση χαρακτήρων (κεντρικού και δευτερευόντων χαρακτήρων).**

*Παράδειγμα:* Ν: Θα μου πεις τώρα Στεφανία ποιοι ήταν οι πρωταγωνιστές αυτής της ιστορίας;

Π: Τα παιδιά και οι δύο βασιλιάδες.

#### **Αρχικό γεγονός.**

Αναφέρεται στο αρχικό πρόβλημα ή στον κύριο στόχο που καλείται να επιτύχει ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας και που κατευθύνει την πλοκή της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Ν: Ποιος ήταν ο πρωταγωνιστής που ήθελε να κάνει κάτι;

Τι ήθελε να κάνει αυτός;

Π: Να κατεβάσει το φεγγάρι.

### **Πλοκή.**

Αναφέρεται στα γεγονότα που διαδραματίζονται κατά την εξέλιξη της ιστορίας και στις ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας για την επίτευξη του αρχικού του στόχου.

*Παράδειγμα 1:* Πώς τα κατάφερε και έφυγε;

*Παράδειγμα 2:* Καθώς όμως έτρεχε επάνω στο ουράνιο τόξο τι συνέβη;

*Παράδειγμα 3:* Γιατί δεν τα καταφέρει ποτέ;

*Παράδειγμα 4:* Οι γαλάζιοι τι έκαναν;

### **Επίλυση.**

Αναφέρεται στην επίλυση ή όχι του αρχικού προβλήματος της ιστορίας ή στην επίτευξη ή όχι του αρχικού στόχου του κεντρικού ήρωα της ιστορίας.

*Παράδειγμα 1:* Πώς τελείωσε η διαφορά τους;

*Παράδειγμα 2:* Όμως ο δάσκαλος τον δέχτηκε στην τάξη, τον δέχτηκε στο σχολείο, γιατί ήθελε πάρα πολύ να πηγαίνει στο σχολείο.

*Παράδειγμα 3:* Στήσανε λοιπόν μια σκακιέρα, που άρχισαν να παίζουν αμέσως και όποιος ήταν ο νικητής αυτός υποτίθεται ότι θα νικούσε στον πόλεμο.

### **Δίδαγμα.**

Στην κατηγορία αυτή ως δίδαγμα ορίζονται οι φράσεις που αναφέρονται στο δίδαγμα της ιστορίας ή στο τελικό συμπέρασμα που προκύπτει από την πλοκή της ιστορίας. Παρόλο που το δίδαγμα δεν αναφέρεται πάντα με σαφήνεια μέσα στο κείμενο της ιστορίας, κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμο οι παιδαγωγοί να το διαμορφώνουν. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα μηνύματα και τις αξίες που μεταφέρει η κάθε ιστορία (Smith, 1990, σελ. 179).

*Παράδειγμα 1:* Συνήθως παιδιά οι πόλεμοι δεν γίνονται για σοβαρούς λόγους. Για αστείους λόγους ξεκινάνε οι πόλεμοι.

*Παράδειγμα 2:* Και τι καταλαβαίνουμε; Τι συμπέρασμα βγάζουμε από όλα αυτά;

### **Επίπεδο 5: Πρωταγωνιστές - Έμφαση στις «εσωτερικές όψεις» της ιστορίας**

Αυτό το επίπεδο ανάλυσης έχει ως στόχο να συγκρίνει τις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών ως προς το εύρος της συζήτησης για τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, στοιχείο που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν πληρέστερα το νόημα της ιστορίας (Emery, 1996, Richards & Gipe, 1993). Καθώς δεν υπήρχε διαθέσιμο

σύστημα κωδικοποίησης που να αναφέρεται αποκλειστικά στους πρωταγωνιστές μιας ιστορίας, ο σχηματισμός αυτού του επιπέδου ανάλυσης βασίστηκε στις εργασίες των Emery (1996) και Richards & Gipe (1993), οι οποίοι περιέγραψαν πως μέσα από τη συζήτηση για τους πρωταγωνιστές μιας ιστορίας τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τη συνολική κατανόηση της ιστορίας. Έτσι λοιπόν σ' αυτό το επίπεδο ανάλυσης κωδικοποιούνται οι φράσεις, που αναφέρονται στις ακόλουθες πτυχές των πρωταγωνιστών των ιστοριών:

### **Αντιδράσεις.**

*Παράδειγμα 1:* Γιατί κλαίει Ιωάννα;

*Παράδειγμα 2:* Τι έπαθε ο άρχοντας μόλις είδε τη Χρυσαφένια;

*Παράδειγμα 3:* Δεν ήξεραν τι να κάνουν και άφησαν κάτω τα όπλα.

*Παράδειγμα 4:* Γιατί λέτε να στάθηκε τρομαγμένος;

### **Σκέψεις.**

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι φράσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τα ρήματα *σκέφτηκε, νόμιζε, ήξερε, κατάλαβε* και αναφέρονται στις σκέψεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας.

*Παράδειγμα 1:* Τι λέτε να σκέφτηκε τότε ο Φιλιπός;

*Παράδειγμα 2:* Ν: Ήξερε ο Μηνάς τι ήταν αυτό που έβλεπε;

Π: Νόμιζε ότι ήταν το φεγγάρι.

### **Στόχοι –Πεποιθήσεις.**

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι φράσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τα ρήματα *ήθελαν, περίμεναν* και τις λέξεις *για να και με ποιο σκοπό* και υποδηλώνουν τους στόχους και τις πεποιθήσεις των ηρώων για την πλοκή της ιστορίας.

*Παράδειγμα 1:* Ν: Άννα Μαρία πιστεύεις ότι ήθελαν να συνεχιστεί ο πόλεμος ή μήπως κάποιος άλλος ήθελαν τον πόλεμο;

Π: Οι βασιλιάδες ήθελαν τον πόλεμο.

*Παράδειγμα 2:* Π: Περιμένανε να το καταστρέψουνε;

Ν: Μάλλον, αφού είχαν πόλεμο.

*Παράδειγμα 3:* Και όλα αυτά τα έστειλε για να βοηθήσουν κάτω τους ανθρώπους.

## **Συναισθήματα.**

*Παράδειγμα 1:* Ν: Άρχισε να γελάει και τι ένιωσε από μέσα του;

Π: Χαρούμενος.

*Παράδειγμα 2:* Ν: Γιατί στεναχωριόταν παιδιά ο Μηνάς;

Π: Γιατί έφυγε το φεγγάρι.

## Επίπεδο 6: Έμφαση στις έννοιες για το γραπτό λόγο

Αυτό το επίπεδο ανάλυσης έχει ως στόχο να συγκρίνει τις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών ως προς το βαθμό που προωθούν την κατάκτηση των εννοιών και των συμβάσεων του γραπτού λόγου από τα παιδιά. Η διερεύνηση αυτής της παραμέτρου κρίνεται σημαντική, επειδή η πρακτική της ανάγνωσης των ιστοριών προσφέρει ένα κατάλληλο πλαίσιο για να κατανοήσουν τα παιδιά σημαντικές λειτουργίες και βασικές συμβάσεις του γραπτού λόγου (Justice & Ezell, 2002, Kirby, 1992, Whitehurst et al., 1994). Για το σχηματισμό αυτού του επιπέδου ανάλυσης βασιστήκαμε στο σύστημα κωδικοποίησης της Morrow (1990), το οποίο περιλαμβάνει τις κατηγορίες: ερωτήσεις και σχόλια σχετικά με τα γράμματα, τα φωνήματα και τις λέξεις, την ανάγνωση λέξεων και προτάσεων, καθώς και όρους σχετικούς με τα βιβλία, όπως: συγγραφέας, εικονογράφος, εκδόσεις. Στο παρόν σύστημα κωδικοποίησης προστέθηκαν οι κατηγορίες: συλλαβές, φορά της ανάγνωσης και στίξη. Έτσι λοιπόν σε αυτό το επίπεδο κωδικοποιούνται οι φράσεις που αναφέρονται στις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.

## **Φωνήματα.**

*Παράδειγμα:* Ν: Ποια φωνούλα έχει στο τέλος αυτό;

Π: Το 'κ'.

## **Γράμματα.**

*Παράδειγμα:* Ν: Αυτό ποιο γράμμα είναι;

Π: Το 'α'.

## **Συλλαβές.**

*Παράδειγμα:* Ν: 'Φ' και 'ι';

Π: 'Φι'.

## **Ανάγνωση λέξεων.**

*Παράδειγμα:* Ν: Και από εδώ κάτω τι λέει Λευτέρη;

Π: Παπαδόπουλος.

### **Ανάγνωση πρότασης.**

*Παράδειγμα:* Ν: Τι λέει εδώ;

Π: Ο...

Ν: Συνέχισε.

Λέγε Νίκη.

Π: Ο άρχοντας...

Π: Του χειμώνα.

### **Φορά της ανάγνωσης.**

*Παράδειγμα:* Ν: Πώς διαβάζουμε ένα βιβλίο; Από πάνω προς τα κάτω ή από κάτω προς τα πάνω;

Π: Από πάνω προς τα κάτω.

### **Στίξη.**

*Παράδειγμα:* Ν: Σε μια πρόταση τι έχουμε πει ότι βάζουμε στο τέλος;

Π: Τελεία.

### **Όροι για τα βιβλία.**

Φράσεις που σχετίζονται με τον τίτλο, το συγγραφέα, τον εικονογράφο και τις εκδόσεις του βιβλίου.

*Παράδειγμα:* Ο συγγραφέας είναι ο Jonathan Emmett, η εικονογράφος είναι η Vanessa Cabban και οι εκδόσεις Αίσωπος.

### Επίπεδο 7: Επίπεδο γνωστικής εμπλοκής κατά τη συζήτηση

Στόχος αυτού του επιπέδου ανάλυσης είναι να συγκρίνει τις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών ως προς το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής κατά συζήτηση, που πραγματοποιούν οι παιδαγωγοί με τα παιδιά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Η περιγραφή του επιπέδου της γνωστικής εμπλοκής κατά τη συζήτηση κρίνεται σημαντική καθώς θα προκύψει κατά πόσο οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης των ιστοριών προωθούν τη διατύπωση ερωτήσεων και σχολίων που ενεργοποιούν χαμηλού και υψηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες. Οι ερωτήσεις και τα σχόλια, που ενεργοποιούν τις χαμηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες επικεντρώνονται κυρίως στις πληροφορίες και τις γνώσεις που προσφέρει το γραπτό κείμενο και συνήθως αφορούν στην περιγραφή των εικόνων και στον έλεγχο της κατανόησης της πλοκής των ιστοριών. Αντίθετα, οι ερωτήσεις και τα σχόλια που ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες αναλύουν το *πώς* και το *γιατί* και βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα την πλοκή και τους πρωταγωνιστές των ιστοριών (Τάφα,



2001α, σελ. 154). Ως υψηλή γνωστική εμπλοκή μπορούν να χαρακτηριστούν οι ερωτήσεις και τα σχόλια, που βοηθούν τα παιδιά να προχωρήσουν πέρα από τις πληροφορίες που προσφέρει το κείμενο μιας ιστορίας και να κάνουν προβλέψεις και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τα γεγονότα μιας ιστορίας, να συνδέσουν την ιστορία με τις προσωπικές τους εμπειρίες και να ερμηνεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας (Τάφα, 2001β, σελ. 107-108). Για τη διερεύνηση του παραπάνω στόχου και το σχηματισμό του αντίστοιχου επιπέδου ανάλυσης βασιστήκαμε στο σύστημα κωδικοποίησης της Moschovaki (1996, σελ. 72-80), το οποίο διερευνά τη γνωστική εμπλοκή των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών και περιλαμβάνει τις εξής κατηγορίες: περιγραφή εικόνων, επανάληψη, ανάκληση, κατονομασία, προσωπική ανταπόκριση, δραματοποίηση, αξιολόγηση, λεξιλόγιο, σύνδεση αναγνώστη κειμένου, διευκρίνιση, ανάλυση, αναδιήγηση, αιτιολόγηση, πρόβλεψη, διαχείριση της αλληλεπίδρασης. Οι κατηγορίες αυτού του επιπέδου ανάλυσης εμπλουτίστηκαν και προσαρμόστηκαν στα δεδομένα της παρούσας έρευνας (βλ. Πίνακα 1).

Το ανώτερο επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής περιλαμβάνει τις φράσεις όπου το παιδί δεν στηρίζεται άμεσα στις πληροφορίες του βιβλίου, αλλά εμπλέκεται σε ένα είδος συζήτησης, όπου έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύει, να αναλύει και να διατυπώνει ορθολογιστικές σκέψεις. Το μεσαίο επίπεδο γνωστικής εμπλοκής περιλαμβάνει τις φράσεις, οι οποίες στηρίζονται άμεσα στις πληροφορίες του βιβλίου, αλλά ταυτόχρονα αποκαλύπτουν την ικανότητα του παιδιού να αναλύει και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες. Το χαμηλό επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής περιλαμβάνει τις φράσεις, οι οποίες στηρίζονται αποκλειστικά στις πληροφορίες του βιβλίου.

**Πίνακας 1:** Επίπεδα της γνωστικής εμπλοκής

<b>Επίπεδα της γνωστικής εμπλοκής</b>		
<b>Χαμηλό</b>	<b>Μεσαίο</b>	<b>Ανώτερο</b>
Επανάληψη	Διευκρίνιση	Ανάλυση
Ανάκληση	Λεξιλόγιο	Αναδιήγηση
Περιγραφή εικόνων	Σύνδεση αναγνώστη-κειμένου	Αιτιολόγηση
Προσωπική ανταπόκριση στην ιστορία		Πρόβλεψη
Δραματοποίηση		Αξιολόγηση

### **Επανάληψη.**

Επανάληψη ενός τμήματος της φράσης του προηγούμενου ομιλητή που δηλώνει συμφωνία.

*Παράδειγμα:* Ν: Ελαφρύς και πιο ελεύθερος.

Π: Ελεύθερος (ΕΠΑΝ).

### **Ανάκληση.**

A) Ερωτήσεις τύπου *ποιός, πού, πότε, τι έκανε, τι είπε* που αναφέρονται στην ανάκληση των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Τι έκανε τότε ο Φιλipός;

B) Σύνοψη των πληροφοριών του κειμένου.

*Παράδειγμα:* Είπαμε ότι ο βασιλιάς του κόκκινου βασιλείου μάζεψε τους υπηκόους του, τους ανθρώπους δηλαδή που έμεναν εκεί, και τους είπε κάποια πράγματα.

### **Περιγραφή εικόνων.**

A) Περιγραφή εικόνων.

*Παράδειγμα:* Τι βλέπουμε σ' αυτή την εικόνα;

B) Ονομασία αντικειμένων.

*Παράδειγμα:* Ν: Τι κρατάει το παιδάκι στο χέρι του;

Π: Ένα βιβλίο.

Γ) Περιγραφή των φυσικών ιδιοτήτων των αντικειμένων, όπως το χρώμα, το μέγεθος, η μορφή, η σύσταση κτλ.

*Παράδειγμα:* Ν: Από τι είναι φτιαγμένη η βέργα;

Π: Από ξύλο.

### **Προσωπική ανταπόκριση στο κείμενο.**

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι αυθόρμητες φράσεις των παιδιών και των παιδαγωγών με τις οποίες ο ομιλητής: α) υιοθετεί το ρόλο ενός ήρωα της ιστορίας, β) συμμετέχει στην πλοκή της ιστορίας και γ) εκφράζει τα προσωπικά του συναισθήματα απέναντι στους ήρωες της ιστορίας.

A) Υιοθέτηση του ρόλου ενός ήρωα της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Ν: Αυτός ποιος είναι (ΑΝΚ);

Π: Ο βροντερός κεραυνός (ΑΝΚ).

Π: Εγώ είμαι αυτός (ΠΑΝ)!

Π: Εγώ είμαι αυτός που τα σκορπάει όλα (ΠΑΝ)!

Β) Συμμετοχή στην πλοκή της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Ν (ΑΝ): «Προσπαθώ να κατεβάσω το φεγγάρι».

Π: Ποτέ δεν θα τα καταφέρεις (ΠΑΝ)!

Γ) Έκφραση των προσωπικών του συναισθημάτων απέναντι στους ήρωες της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Π: Εμένα μου άρεσε που έπεσε στη λακκούβα (ΑΞΛ).

Ν: Τον καημένο (ΠΑΝ)!

### **Δραματοποίηση.**

Φράσεις με τις οποίες τα παιδιά αναπαριστούν ήχους ή κινήσεις.

*Παράδειγμα:* Ν: Ο παγωμένος αέρας πώς φυσούσε;

Π: Οουουου (ΔΡΜ).

### **Διευκρίνιση.**

Α) Ερωτήσεις και σχόλια με σκοπό τη διευκρίνιση των εικόνων.

*Παράδειγμα:* Π: Έχει γραμμές (ΚΑΤΝ).

Ν: Αυτές οι γραμμές είναι η πορεία που έκανε ο

Μηνάς πέφτοντας μέσα στη λακκούβα με τα νερά (ΔΡΚ).

Β) Διευκρίνιση της φράσης του προηγούμενου ομιλητή.

*Παράδειγμα:* Το ίδιο με την Εύα, δηλαδή που κάθονταν ο Φιλιπός στο θρανίο;

Γ) Διευκρίνιση της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* Π: Ποια τελευταία;

Ν: Ανάμεσα στους δύο βασιλιάδες.

### **Λεξιλόγιο.**

*Παράδειγμα:* Ν: Τι σημαίνει μελαγχολική;

Π: Στενάχωρη.

Αν η επεξήγηση της λέξης προεκτείνεται με την παρουσίαση επιπλέον πληροφοριών, τότε οι φράσεις κωδικοποιούνται ως ανάλυση.

### **Σύνδεση αναγνώστη – κειμένου.**

Α) Ερωτήσεις που συνδέουν την ιστορία με άλλα λογοτεχνικά κείμενα.

*Παράδειγμα:* Μήπως θυμάσαι Ιωάννα ποιο παραμύθι έχουμε

διαβάσει εμείς που έχει τέτοιες εικόνες από άλλη χώρα;

Β) Ερωτήσεις που συνδέουν την ιστορία με κινηματογραφικές ταινίες και τηλεοπτικά προγράμματα.

*Παράδειγμα:* Ν: Θυμάσαι Τόνια αυτόν εδώ πως τον έλεγαν (ΑΝΚ);

Π: Παγετός (ΑΝΚ).

Π: Η εποχή των παγετώνων (ΣΑΚ).

Γ) Ερωτήσεις που συνδέουν την ιστορία με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών.

*Παράδειγμα:* Έχετε δει εσείς ποτέ ουράνιο τόξο;

### **Ανάλυση.**

Α) Σύγκριση (χωρίς τη βοήθεια των εικόνων).

*Παράδειγμα:* Μοιάζει όμως η γιαγιά του Φιλίπκ με τη δική σας γιαγιά;

Β) Ερωτήσεις που ζητούν από τα παιδιά να μπουν στη θέση του ήρωα.

*Παράδειγμα 1:* Αν ερχόταν εδώ ο αδερφός σας και σας έλεγε σας παρακαλώ θέλω και εγώ να καθίσω στο σχολείο, εσείς πώς θα νιώθατε;

*Παράδειγμα 2:* Εσύ θα το έκανες ποτέ αυτό;

Γ) Ανάλυση των γεγονότων και των ηρώων της ιστορίας.

*Παράδειγμα 1:* Πώς νομίζετε ότι τα κατάφερε;

*Παράδειγμα 2:* Μπορούμε να κατεβάσουμε το φεγγάρι με αυτό τον τρόπο;

*Παράδειγμα 3:* Πώς αντέδρασε λέτε;

*Παράδειγμα 4:* Πώς αισθανόταν;

Δ) Ερωτήσεις τύπου *ποιος, πού, πότε, τι, όταν* για πληροφορίες που δεν αναφέρονται μέσα στο κείμενο και ενεργοποιούν τις προγενέστερες γνώσεις των παιδιών.

*Παράδειγμα 1:* Π: Στον ήλιο είναι τυφλός.

Ν: Όταν βγαίνει τη νύχτα είναι τυφλός;

Π: Όχι.

*Παράδειγμα 2:* Ν: Ποιο άλλο ζώακι το παθαίνει αυτό;

Π: Η κουκουβάγια.

*Παράδειγμα 3:* Ν: Πού ζει ο τυφλοπόντικας παιδιά;

Π: Κάτω από τη γη.

*Παράδειγμα 4:* Ν: Τι δουλειά μπορεί να κάνει κανείς στο δάσος;

Π: Να κόβει δέντρα.

Ε) Ερωτήσεις που ζητούν από τα παιδιά να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα.

- ερωτήσεις τύπου *εάν...τι θα... / τι έπρεπε να... / τι θα συνέβαινε...*

*Παράδειγμα:* Εάν λοιπόν Στεφανία δεν υπήρχε ο παππούς εκεί στο δρόμο να τον σώσει από τα σκυλιά, τι θα μπορούσε να είχε πάθει ο Φιλipός;

Ζ) Επεξήγηση ενός συμπεράσματος που προήλθε από παρατήρηση.

*Παράδειγμα:* Πώς το κατάλαβες Μαρία ότι έχουν σκοτωθεί;

### **Αναδιήγηση.**

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στην περίπτωση όπου ο λόγος του ομιλητή γίνεται αφηγηματικός και παρουσιάζει τη συνεχή ροή των γεγονότων της ιστορίας.

*Παράδειγμα:* «Α!», φωνάζει σκαντζόχοιρος.

«Τι στην ευχή κάνεις εκεί βρε Μηνά;»

«Να», του λέει, «προσπαθώ να κατεβάσω εκείνο το φεγγάρι».

«Δεν θα τα καταφέρεις», του λέει, «δεν είναι τόσο κοντά όσο νομίζεις».

### **Αιτιολόγηση.**

Α) Ερωτήσεις τύπου *γιατί* που αναφέρονται στην ερμηνεία των γεγονότων της ιστορίας.

*Παράδειγμα 1:* Γιατί δεν θα τα καταφέρει ποτέ;

*Παράδειγμα 2:* Γιατί δεν είναι χαρούμενα;

Β) Αιτιολόγηση προσωπικών προτιμήσεων.

*Παράδειγμα:* Γιατί σου άρεσε αυτό το παραμύθι;

Γ) Αιτιολόγηση της λογικής των σύνθετων λέξεων.

*Παράδειγμα:* Αλήθεια, ποιος ξέρει να μας πει γιατί τον λέμε τυφλοπόντικα;

### **Πρόβλεψη.**

Α) Πρόβλεψη του περιεχομένου της ιστορίας με βάση τον τίτλο και το εξώφυλλο του βιβλίου.

*Παράδειγμα:* Ν: Τι νομίζετε ότι θα έχει μέσα η ιστορία, αφού λέει

«Πόλεμος χωρίς αιτία»;

Π: Θα έχει πόλεμο.

Π: Θα έχει και ειρήνη.

Β) Πρόβλεψη των γεγονότων της ιστορίας, που δεν έχουν ακόμη αναφερθεί στο κείμενο.

*Παράδειγμα:* Τι λέτε να συνέβη μετά;

Γ) Διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων και υποθέσεων επάνω στη δομή της ιστορίας.

*Παράδειγμα 1:* Αν ήταν μεγαλύτερος ο αδερφός του θα μπορούσε να τα έδιωχνε τα σκυλιά.

*Παράδειγμα 2:* Ν: Ποια καλή ιδέα θα μπορούσε να είχε;

Π: Άμα πήγαινε με κανένα πύραυλο.

Π: Άμα ήταν σαν την καμήλα θα μπορούσε.

Π: Αν πήγαινε με αεροπλάνο.

### **Αξιολόγηση.**

Α) Αξιολόγηση των γεγονότων και των ηρώων της ιστορίας.

*Παράδειγμα 1:* Ήταν σοβαρός λόγος αυτός για να κάνουν πόλεμο;

*Παράδειγμα 2:* Κακός άνθρωπος ήταν αυτός.

Β) Δημιουργία συμπερασμάτων από τις εικόνες.

*Παράδειγμα:* Ν: Τι βλέπετε σε αυτή την εικόνα (ΚΤΝ);

Π: Κάποιοι πέσανε (ΚΤΝ).

Π: Πεθάνανε όλοι (ΑΞΛ).

Γ) Προσωπικές προτιμήσεις.

*Παράδειγμα:* Εσάς σας αρέσει το σχολείο;

Δ) Παρομοιώσεις.

*Παράδειγμα:* Ν: Και άλλες φορές λίγο πιο μικρό που μοιάζει σαν;

Π: Σαν μπανάνα.

Ε) Γενικεύσεις.

*Παράδειγμα:* Ν: Έτσι δεν κάνουμε όλοι οι δάσκαλοι;

ΣΤ) Ηθικοπλαστικά σχόλια.

Εμπεριέχει την έννοια του 'πρέπει'.

*Παράδειγμα:* Πρέπει πάντα να ακούμε τους γονείς μας.

### Επίπεδο 8: Διαχείριση συζήτησης-αλληλεπίδραση

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στους τρόπους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για να διαχειριστούν τη συζήτηση με τα παιδιά και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας.

### **Οργάνωση δραστηριότητας.**

A) Δίνει το λόγο.

*Παράδειγμα:* Π: Κυρία να πω εγώ;

N: Πες μας Νίκο.

B) Καθορισμός της κατάλληλης συμπεριφοράς.

*Παράδειγμα:* Θα καθίσετε όλοι πολύ προσεχτικά.

Γ) Οργάνωση της διαδικασίας της ανάγνωσης και της παρουσίασης του βιβλίου.

*Παράδειγμα 1:* Πρώτα θα διαβάσουμε την ιστορία και μετά θα σας δείξω τις εικόνες.

*Παράδειγμα 2:* Τώρα θα διαβάσουμε και τον τίτλο.

Δ) Φράσεις, που ζητούν από τα παιδιά να επαναλάβουν αυτό που είπαν.

*Παράδειγμα 1:* Για ξανά.

*Παράδειγμα 2:* Πιο δυνατά.

### **Έλεγχος της προσοχής των παιδιών.**

*Παράδειγμα 1:* N: Το βλέπετε;

Π: Ναι.

*Παράδειγμα 2:* Κοιτάξτε παιδιά τι έπαθε ο Μηνάς!

### **Ανατροφοδότηση / αποδοχή.**

Επανάληψη της φράσης του προηγούμενου ομιλητή.

*Παράδειγμα:* Π: Η άνοιξη η λουλουδένια (ANK).

N: Μπράβο θυμάσαι κάτι, η άνοιξη η λουλουδένια (ANΦΠ).

### **Ανατροφοδότηση / διόρθωση.**

*Παράδειγμα:* N: Θα μας πει η Βαγγελίτσα τι άλλο έστειλε (ANK);

Π: Φως (ANK).

N: Όχι (ANΦΔ).

### **Πρόσκληση.**

Φράσεις που ζητούν από τα παιδιά να διατυπώσουν ελεύθερα τις ερωτήσεις τους και να εκφράσουν τις απόψεις τους.

*Παράδειγμα 1:* Εσείς παιδιά τι λέτε;

*Παράδειγμα 2:* Να ακούσω και κάποια άλλη ιδέα.

*Παράδειγμα 3:* Μήπως κανείς θέλει να κάνει κάποια ερώτηση;

### **Διερεύνηση.**

Φράσεις με τις οποίες ο παιδαγωγός:

A) Ελέγχει τη μνήμη των παιδιών.

*Παράδειγμα:* Δημήτρη θυμήθηκες;

B) Ελέγχει εάν τα παιδιά έχουν ολοκληρώσει την απάντησή τους.

*Παράδειγμα 1:* Τελείωσες;

*Παράδειγμα 2:* Θέλεις να πεις κάτι άλλο;

### **Ενθάρρυνση.**

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται σε φράσεις τύπου *ναι, συνέχισε* με τις οποίες ο παιδαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να ολοκληρώσουν την απάντησή τους.

*Παράδειγμα:* Π: Οι μπλε και οι κόκκινοι ... (ANK)

N: Ναι... (ΕΝΘ)

Π: Βάλανε το κάστρο τους... (ANK)

N: Ναι... (ΕΝΘ)

Π: Το κάνανε μπλε (ANK).

### **Επανάληψη / έλεγχος.**

Φράσεις όπως *τι; μήπως;* με τις οποίες ο παιδαγωγός επαναλαμβάνει τις απαντήσεις των παιδιών σε περίπτωση που κάτι δεν ακούστηκε καλά ή στην περίπτωση που θέλει να ελέγξει την αλήθεια των δηλώσεων του παιδιού.

### **Προσωπική ανάμιξη.**

Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στις φράσεις με τις οποίες ο παιδαγωγός προσπαθεί να διατηρήσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών για την ιστορία.

A) Εκδήλωση προσωπικού ενδιαφέροντος.

*Παράδειγμα:* Είμαι περίεργη να δω τι έγινε μετά.

B) Προσωπική ανταπόκριση που προσελκύει την προσοχή των παιδιών.

*Παράδειγμα:* Βρε αυτούς τους βασιλιάδες τι θα τους κάνουμε!

Γ) Διατύπωση ερωτήσεων πάνω στην έκβαση των γεγονότων που διατηρούν το ενδιαφέρον των παιδιών.

*Παράδειγμα:* Για να δούμε θα το πιάσει;

### **Διάφορα.**

Σ' αυτή την κατηγορία εντάσσονται οι ατελείς φράσεις των παιδαγωγών και των παιδιών, καθώς και όλες οι φράσεις που δεν υπάγονται σε κανένα από τα 8 επίπεδα του συστήματος κωδικοποίησης.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Αποτελέσματα έρευνας

Α) Σύγκριση της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης και της ανάγνωσης-παράστασης ως προς το εύρος και την ποιότητα της συζήτησης

Στον Πίνακα 2 παρατηρούμε τον αριθμό και το ποσοστό των φράσεων των παιδαγωγών και των παιδιών στις 32 συνολικά αναγνώσεις ιστοριών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Από τον Πίνακα 2 φαίνεται ότι οι παιδαγωγοί συμμετείχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό κατά τη συζήτηση των ιστοριών (59,9 %) απ' ό τι τα παιδιά (40,1 %). Εξετάζοντας το ποσοστό των φράσεων που διατυπώθηκαν από τις παιδαγωγούς και τα παιδιά σε σχέση με τη μέθοδο ανάγνωσης, φαίνεται ότι η συμμετοχή των παιδαγωγών κατά τη συζήτηση και στις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών (59,9 % και 60 %), όπως και η συμμετοχή των παιδιών αντίστοιχα (40,1 % και 40 %) κυμαίνεται στο ίδιο περίπου επίπεδο. Από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$  οι διαφορές στα ποσοστά των φράσεων ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές,  $\chi^2 = 0$  (1),  $p > 0,05$ .

**Πίνακας 2:** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των φράσεων που οι παιδαγωγοί και τα παιδιά διατύπωσαν κατά την ανάγνωση των ιστοριών ανά μέθοδο

ΟΜΙΛΗΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ					
	Αλληλεπιδραστική		Ανάγνωση-παράσταση		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Παιδαγωγός	4077	59,9	3985	60	8062	59,9
Παιδί	2725	40,1	2662	40	5387	40,1
Σύνολο	6802	100	6647	100	13449	100

Βασικό κριτήριο επιλογής των δύο μεθόδων ανάγνωσης ιστοριών αποτέλεσε η χρονική στιγμή που οι παιδαγωγοί πραγματοποιούν τη συζήτηση των ιστοριών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 3, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης των ιστοριών (δηλαδή περισσότερες φράσεις) πραγματοποιήθηκε μετά (47,3 %) και κατά τη διάρκεια (41,2 %) της ανάγνωσης των ιστοριών, ενώ συγκριτικά

πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό (11,5 %), που οι παιδαγωγοί και τα παιδιά συζήτησαν τις ιστορίες πριν ξεκινήσει η διαδικασία της ανάγνωσης.

Σημαντικές διαφορές προκύπτουν στο χρονικό πλαίσιο πραγματοποίησης της συζήτησης των ιστοριών ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 3, οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης συζήτησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό την ιστορία με τα παιδιά πριν ξεκινήσουν την ανάγνωση (15,3 %) απ' ότι οι παιδαγωγοί, που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης (7,5 %). Ακολούθως, οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης πραγματοποίησαν το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης των ιστοριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (73,7 %) ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό της συζήτησης (11 %) που αφιέρωσαν στη συζήτηση των ιστοριών μετά το τέλος της ανάγνωσης της κάθε ιστορίας. Αντίστροφη είναι η εικόνα των αποτελεσμάτων για τις παιδαγωγούς που ακολούθησαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης συζήτησαν την ιστορία με τα παιδιά κυρίως μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης (84,5 %), ενώ μικρό είναι το ποσοστό της συζήτησης που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις παιδαγωγούς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (8 %). Οι διαφορές στα ποσοστά των φράσεων που οι παιδαγωγοί και τα παιδιά είπαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της ανάγνωσης των ιστοριών σε σχέση με τη μέθοδο ανάγνωσης ιστοριών, σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , είναι στατιστικά σημαντικές,  $\chi^2= 7536,46$  (2),  $p<0,001$ .

**Πίνακας 3:** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των φράσεων των παιδαγωγών και των παιδιών που ειπώθηκαν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση των ιστοριών ανά μέθοδο

ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ					
	Αλληλεπιδραστική		Ανάγνωση-παράσταση		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Πριν την ανάγνωση	1044	15,3	499	7,5	1543	11,5
Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	5013	73,7	534	8	5547	41,2
Μετά την ανάγνωση	745	11	5614	84,5	6359	47,3
Σύνολο	6802	100	6647	100	13449	100

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα που αφορούν στη μορφή της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών στη συζήτηση των ιστοριών. Όπως φαίνεται στα αποτελέσματα του Πίνακα 4, οι παιδαγωγοί και τα παιδιά ακολούθησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό την τακτική της παροχής πληροφοριών κατά τη συζήτηση των ιστοριών (44,3 %). Επίσης σε μικρότερο ποσοστό διατύπωσαν κλειστού τύπου ερωτήσεις (37,8 %) ενώ σε πιο μικρό ακόμη ποσοστό διατύπωσαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (17,9 %).

Εξετάζοντας τα δεδομένα του Πίνακα 4 σε σχέση με τη μέθοδο ανάγνωσης ιστοριών, φαίνεται ότι στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης συγκριτικά με τη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου ανάγνωσης οι παιδαγωγοί και τα παιδιά ακολούθησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό την τακτική της παροχής πληροφοριών (45,6 % και 42,9 % αντίστοιχα) και διατύπωσαν περισσότερες κλειστού τύπου ερωτήσεις (40,8 % και 37,4 % αντίστοιχα).

**Πίνακας 4:** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες της μορφής της λεκτικής συμμετοχής των συμμετεχόντων στη συζήτηση των ιστοριών ανά μέθοδο

ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ						
		Αλληλεπιδραστική		Ανάγνωση-παράσταση		Σύνολο	
		f	%	f	%	f	%
	Παροχή πληροφοριών	1261	42,9	1412	45,6	2673	44,3
Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις	658	22,4	420	13,6	1078	17,9	
Κλειστού τύπου ερωτήσεις	1019	34,7	1264	40,8	2283	37,8	
Σύνολο	2938	100	3096	100	6034	100	

Αντίθετα, διατυπώθηκαν περισσότερες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου ανάγνωσης των ιστοριών (22,4 %) απ' ό,τι στη συνθήκη, όπου οι παιδαγωγοί διάβασαν τις ιστορίες με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης (13,6 %). Οι διαφορές στο ποσοστό της τακτικής παροχής πληροφοριών, στη διατύπωση ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεων ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  είναι στατιστικά σημαντικές,  $\chi^2 = 83,28$  (3),  $p < 0,001$ .

Αξιοσημείωτα είναι και τα αποτελέσματα που αφορούν στη συζήτηση για τη δομή των ιστοριών. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5, οι παιδαγωγοί και τα παιδιά επικέντρωσαν κυρίως την προσοχή τους στη συζήτηση για την πλοκή των γεγονότων της ιστορίας (58,3 %). Μικρότερο είναι το ποσοστό της συζήτησης που αφιέρωσαν στη συζήτηση για τους πρωταγωνιστές (14 %) και την επίλυση του προβλήματος της ιστορίας (12,2 %). Επίσης ελάχιστες ήταν οι φράσεις που αφορούν στο αρχικό γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη της πλοκής (7,6 %), στο πλαίσιο των ιστοριών (5,2 %) και στο δίδαγμα (2,7 %), το οποίο αναφέρεται στο κεντρικό μήνυμα της κάθε ιστορίας.

**Πίνακας 5:** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των φράσεων των παιδαγωγών και των παιδιών που αφορούν στη συζήτηση για τη δομή των ιστοριών ανά μέθοδο

ΔΟΜΗ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ						
		Αλληλεπιδραστική		Ανάγνωση-παράσταση		Σύνολο	
		f	%	f	%	f	%
	1. Πλαίσιο	103	5,9	119	4,8	222	5,2
2. Χαρακτήρες	186	10,6	405	16,3	591	14	
3. Αρχικό γεγονός	144	8,2	177	7,1	321	7,6	
4. Πλοκή	1119	63,7	1352	54,6	2471	58,3	
5. Επίλυση	191	10,9	326	13,2	517	12,2	
6. Δίδαγμα	15	0,9	99	4	114	2,7	
Σύνολο	1758	100	2478	100	4236	100	

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα που αφορούν στη συζήτηση για τη δομή των ιστοριών σε σχέση με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, οι παιδαγωγοί που διάβασαν τις ιστορίες με την αλληλεπιδραστική μέθοδο συζήτησαν περισσότερο με τα παιδιά το πλαίσιο, το αρχικό γεγονός και την πλοκή των ιστοριών. Αντίθετα, οι παιδαγωγοί που ακολούθησαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης συζήτησαν περισσότερο με τα παιδιά για τους πρωταγωνιστές, την επίλυση και το δίδαγμα της κάθε ιστορίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο συνθήκες ανάγνωσης των ιστοριών το μεγαλύτερο ποσοστό της συζήτησης αναφέρεται στην πλοκή των ιστοριών (63,7 % και 54,6 % αντίστοιχα) ενώ το μικρότερο ποσοστό αναφέρεται στη συζήτηση για το δίδαγμα, δηλαδή για το

κεντρικό μήνυμα της ιστορίας (0,9 % και 4 % αντίστοιχα). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης το ενδιαφέρον των ομιλητών επικεντρώνεται στη συζήτηση σχετικά με τους χαρακτήρες (16,3 %) και την επίλυση του προβλήματος της ιστορίας (13,2 %) ενώ στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης τα ποσοστά είναι αντιστρόφως ανάλογα. Το ενδιαφέρον των ομιλητών επικεντρώνεται αρχικά στη συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος (10,9 %) και έπειτα στη συζήτηση για τους ήρωες της ιστορίας (10,6 %). Μικρότερα είναι τα ποσοστά και στις δύο συνθήκες ανάγνωσης, τα οποία οι παιδαγωγοί και τα παιδιά αφιέρωσαν στη συζήτηση για το αρχικό γεγονός και το πλαίσιο της ιστορίας. Όλες οι διαφορές στα ποσοστά της συζήτησης σύμφωνα με τα έξι δομικά στοιχεία ανάμεσα στις δύο συνθήκες ανάγνωσης των ιστοριών αξιολογήθηκαν με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  και είναι στατιστικά σημαντικές,  $\chi^2=84,88$  (5),  $p<0,001$ .

Παράλληλα με τη δομή των ιστοριών, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει κατά πόσο η συζήτηση που διεξάγεται μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας αναφέρεται και στους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, στοιχείο που βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν την πλοκή της ιστορίας. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6 λίγες είναι οι φράσεις που αφιερώθηκαν στη συζήτηση για τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Οι παιδαγωγοί και τα παιδιά συζήτησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών (37,5 %) και ακολούθως τις αντιδράσεις τους ανάλογα με τις διάφορες καταστάσεις της ιστορίας (25,1 %). Μικρότερα είναι τα ποσοστά των φράσεων που αφορούν στη συζήτηση για τις σκέψεις (23,5 %) και τους στόχους των πρωταγωνιστών (13,9 %).

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα που αφορούν στους πρωταγωνιστές της ιστορίας σε σχέση με τη μέθοδο ανάγνωσης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, και στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης, αλλά και στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης οι παιδαγωγοί και τα παιδιά συζήτησαν στο ίδιο περίπου ποσοστό τις αντιδράσεις (24,4 % και 25,8 % αντίστοιχα) και τις σκέψεις των πρωταγωνιστών των ιστοριών (22,6 % και 24,4 % αντίστοιχα). Κάπως διαφοροποιημένη παρουσιάζεται η εικόνα στη συζήτηση για τα συναισθήματα και τους στόχους των πρωταγωνιστών. Στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης οι παιδαγωγοί συζήτησαν περισσότερο για τους στόχους των πρωταγωνιστών (15,8 %) απ' ό,τι στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης (12,1 %). Αντίθετα, στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης οι παιδαγωγοί συζήτησαν περισσότερο με τα παιδιά

για τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας (40,9 %) απ' ότι στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης (33,9 %). Οι διαφορές στα ποσοστά συζήτησης σχετικά με τους πρωταγωνιστές των ιστοριών ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  δεν είναι στατιστικά σημαντικές  $\chi^2 = 4,76$  (3),  $p > 0,05$ .

**Πίνακας 6:** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των φράσεων των παιδαγωγών και των παιδιών που αφορούν στους πρωταγωνιστές των ιστοριών ανά μέθοδο

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ						
		Αλληλεπιδραστική		Ανάγνωση-παράσταση		Σύνολο	
		f	%	f	%	f	%
	1. Αντιδράσεις	93	24,4	93	25,8	186	25,1
2. Σκέψεις	86	22,6	88	24,4	174	23,5	
3. Στόχοι	46	12,1	57	15,8	103	13,9	
4. Συναισθήματα	156	40,9	122	33,9	278	37,5	
Σύνολο	381	100	360	100	741	100	

Μία επίσης σημαντική παράμετρος της έρευνας ήταν να μελετήσει κατά πόσο οι παιδαγωγοί και τα παιδιά επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους στη συζήτηση που αφορά στο γραπτό λόγο κατά την ανάγνωση των διαφόρων ιστοριών. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 7, οι παιδαγωγοί και τα παιδιά επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους κυρίως σε όρους σχετικούς με τα βιβλία (49,8%), δηλαδή σε όρους που αφορούν στο συγγραφέα, τον εικονογράφο, τον τίτλο του βιβλίου κ.τ.λ.. Μικρότερα είναι τα ποσοστά της συζήτησης που αφορούν στην ανάγνωση προτάσεων (11,8 %) και στην αναγνώριση γραμμμάτων (7,8 %). Επίσης, μικρά είναι τα ποσοστά της συζήτησης που αφορούν στην ανάγνωση λέξεων (7,1 %), στην αναγνώριση φωνήματος, τη στίξη (6,3 %), το σχηματισμό συλλαβών (5,9 %) και τη φορά της ανάγνωσης (4,7 %).

Ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που αφορούν στο γραπτό λόγο, όταν εξετάζονται σε σχέση με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου ανάγνωσης των ιστοριών τα ποσοστά, τα οποία αφορούν στις περισσότερες έννοιες του γραπτού λόγου, εκτός από τα φωνήματα, τις συλλαβές και τους όρους τους σχετικούς με τα βιβλία, είναι υψηλότερα απ' ότι στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης.

**Πίνακας 7:** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των φράσεων των παιδαγωγών και των παιδιών που αφορούν στις έννοιες του γραπτού λόγου ανά μέθοδο

ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ						
		Αλληλεπιδραστική		Ανάγνωση-παράσταση		Σύνολο	
		f	%	f	%	f	%
1. Φωνήματα	15	4,3	17	12,1	32	6,5	
2. Γράμματα	35	10	3	2,1	38	7,8	
3. Συλλαβές	12	3,4	17	12,1	29	5,9	
4. Ανάγνωση πρότασης	49	14	9	6,4	58	11,8	
5. Ανάγνωση λέξεων	30	8,6	5	3,6	35	7,1	
6. Όροι σχετικοί με τα βιβλία	156	44,6	88	62,9	244	49,8	
7. Φορά ανάγνωσης	23	6,6	0	0	23	4,7	
8. Στίξη	30	8,6	1	0,7	31	6,3	
Σύνολο	350	100	140	100	490	100	

Και στις δύο συνθήκες ανάγνωσης των ιστοριών οι παιδαγωγοί και τα παιδιά επικέντρωσαν κυρίως τη συζήτηση στους όρους τους σχετικούς με τα βιβλία. Εκείνο που αξίζει ακόμη να σημειωθεί είναι ότι στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης ελάχιστες ήταν οι φράσεις που αναφέρονταν στην αναγνώριση των γραμμάτων, στη φορά της ανάγνωσης και τη στίξη. Οι διαφορές στα ποσοστά της συζήτησης που αφορούν στις έννοιες για το γραπτό λόγο ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  είναι στατιστικά σημαντικές,  $\chi^2= 64,26$  (7),  $p<0,001$ .

Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα που αφορούν στη γνωστική εμπλοκή των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, σε μεγαλύτερο ποσοστό οι παιδαγωγοί και τα παιδιά ανέλυναν (28 %) ή ανακαλούσαν τις πληροφορίες του κειμένου (25,2 %) και περιέγραφαν τις εικόνες (15,5 %) ενώ μικρότερα είναι τα ποσοστά που αφορούσαν στην πρόβλεψη (7,6 %), αξιολόγηση (6 %) και αιτιολόγηση (6 %) των γεγονότων της ιστορίας. Επίσης ένα μικρό ποσοστό της συζήτησης που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις παιδαγωγούς και τα παιδιά αφορούσε στην ανάλυση του λεξιλογίου (3,6 %), στη σύνδεση της ιστορίας με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (3,3 %) και στη διευκρίνιση πληροφοριών του κειμένου (2 %). Τέλος, σε πολύ μικρό ποσοστό οι



ομιλητές επαναλάμβαναν τμήματα προγενέστερων φράσεων (1,2 %), δραματοποιούσαν γεγονότα της ιστορίας (0,7 %), συμμετείχαν συναισθηματικά στα δρώμενα των ιστοριών (0,5 %) και αναδιηγούνταν μέρος αυτών (0,3 %).

**Πίνακας 8:** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των φράσεων των παιδαγωγών και των παιδιών που αφορούν στη γνωστική εμπλοκή των συμμετεχόντων στη συζήτηση των ιστοριών ανά μέθοδο

		ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ							
				Αλληλεπιδραστική		Ανάγνωση-παράσταση		Σύνολο	
				f	%	f	%	f	%
ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	Χαμηλό επίπεδο	1. Επανάληψη	53	1,2	56	1,2	109	1,2	
		2. Ανάκληση	704	16	1595	33,8	2299	25,2	
		3. Περιγραφή εικόνων	831	18,9	580	12,3	1411	15,5	
		4. Προσωπική ανταπόκριση	20	0,5	21	0,4	41	0,5	
		5. Δραματοποίηση	39	0,9	28	0,6	67	0,7	
	Μεσαίο επίπεδο	6. Διευκρίνιση	89	2	97	2,1	186	2	
		7. Λεξιλόγιο	272	6,2	60	1,3	332	3,6	
		8. Σύνδεση αναγνώστη-κειμένου	146	3,3	159	3,4	305	3,3	
	Ανώτερο επίπεδο	9. Ανάλυση	1217	27,7	1329	28,2	2546	28	
		10. Αναδιήγηση	1	0	22	0,5	23	0,3	
		11. Αιτιολόγηση	232	5,3	311	6,6	543	6	
		12. Πρόβλεψη	594	13,5	100	2,1	694	7,6	
		13. Αξιολόγηση	189	4,3	361	7,6	550	6	
Σύνολο		4387	100	4719	100	9106	100		

Σημαντικές είναι οι διαφορές που προκύπτουν κατά τη συζήτηση σχετικά με τη γνωστική εμπλοκή των παιδαγωγών και των παιδιών, όταν εξετάζονται σε σχέση με τη μέθοδο ανάγνωσης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης ιστοριών υπερέχει έναντι της μεθόδου της ανάγνωσης-παράστασης ως προς την περιγραφή των εικόνων, την πρόβλεψη και τη δραματοποίηση των γεγονότων της ιστορίας καθώς και την ανάλυση του λεξιλογίου. Η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης υπερέχει της αλληλεπιδραστικής μεθόδου στη σύνδεση της ιστορίας με τις προσωπικές εμπειρίες των ομιλητών, στην ανάκληση, την αξιολόγηση, τη διευκρίνιση, την ανάλυση, την αιτιολόγηση και την αναδιήγηση των ιστοριών, δηλαδή σε αυτή τη συνθήκη ανάγνωσης οι παιδαγωγοί ενθάρρυναν περισσότερες φορές τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία. Τα ποσοστά

των υπολοίπων κατηγοριών της γνωστικής εμπλοκής των ομιλητών ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης κυμαίνονταν στα ίδια επίπεδα.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου οι παιδαγωγοί και τα παιδιά προέβαιναν στην πρόβλεψη των γεγονότων της ιστορίας σε ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (13,5 %) ενώ στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης σε πολύ μικρότερο ποσοστό (2,1 %). Αντίστροφη είναι η εικόνα που παρουσιάζεται ως προς την ανάκληση των γεγονότων και των πληροφοριών της ιστορίας. Στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης οι παιδαγωγοί και τα παιδιά ανακαλούσαν πληροφορίες της ιστορίας σε διπλάσιο σχεδόν ποσοστό (33,8 %) απ' ό τι στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου (16 %). Επίσης, αξιολογούμενες είναι και οι διαφορές ως προς το λεξιλόγιο. Η ανάλυση των λέξεων κατά την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης κατέχει ένα σημαντικό ποσοστό ανάμεσα στις μορφές της γνωστικής εμπλοκής (6,2 %) ενώ στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης είναι πολύ μικρό ποσοστό (1,3 %). Τέλος, σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η αναδιήγηση των ιστοριών αποτέλεσε μια δραστηριότητα στην οποία δεν προέβησαν οι παιδαγωγοί και τα παιδιά στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου (0 %). Αντίθετα, στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης παρατηρήθηκαν περιπτώσεις όπου οι παιδαγωγοί και τα παιδιά, αν και σε περιορισμένο ποσοστό (0,5 %), επιχείρησαν την αναδιήγηση των ιστοριών. Οι διαφορές στα ποσοστά για τις κατηγορίες της γνωστικής εμπλοκής των παιδαγωγών και των παιδιών ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  είναι στατιστικά σημαντικές  $\chi^2= 958,34 (12), p<0,001$ .

Βασική παράμετρος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις τακτικές που οι παιδαγωγοί ακολουθούν προκειμένου να οργανώσουν τη διαδικασία της ανάγνωσης, να διαχειριστούν τη συζήτηση και να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 9, οι παιδαγωγοί σε σημαντικό ποσοστό παρείχαν θετική ανατροφοδότηση στις απαντήσεις των παιδιών (42,4%). Σημαντικό είναι και το ποσοστό των φράσεων που αφορούν στην οργάνωση της διαδικασίας για την ανάγνωση των ιστοριών (18 %). Σε μικρότερο ποσοστό οι παιδαγωγοί παρείχαν ανατροφοδότηση, που πληροφορούσε τα παιδιά για τις λανθασμένες απαντήσεις τους (7,7 %), επικέντρωναν την προσοχή των παιδιών στις εικόνες του βιβλίου (7,3 %) και έλεγχαν την αλήθεια των δηλώσεων των παιδιών (6,9 %). Επίσης, σε μικρότερο ακόμη ποσοστό οι παιδαγωγοί προσπαθούσαν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών στην ιστορία (5,7 %), διερευνούσαν εάν

τα παιδιά θυμόντουσαν κάτι από την ιστορία (3,6 %) και προσκαλούσαν τα παιδιά ελεύθερα να διατυπώσουν τη γνώμη και τις απόψεις τους για την ιστορία (3,3 %). Τέλος, οι παιδαγωγοί σε πολύ μικρό ποσοστό ενθάρρυναν τα παιδιά να ολοκληρώσουν την απάντησή τους (0,4 %).

**Πίνακας 9:** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των φράσεων των παιδαγωγών και των παιδιών που αφορούν στη διαχείριση της συζήτησης και στις τακτικές αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης των ιστοριών ανά μέθοδο

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ- ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ						
		Αλληλεπιδραστική		Ανάγνωση- παράσταση		Σύνολο	
		f	%	f	%	f	%
1.	Οργάνωση δραστ.	321	15,2	385	21,2	706	18
2.	Συγκ. προσοχής	200	9,5	87	4,8	287	7,3
3.	Ανατροφοδότηση - αποδοχή	875	41,4	789	43,5	1664	42,4
4.	Ανατροφοδότηση- απόρριψη	144	6,8	158	8,7	302	7,7
5.	Πρόσκληση	83	3,9	48	2,6	131	3,3
6.	Διερεύνηση	64	3	77	4,2	141	3,6
7.	Ενθάρρυνση	4	0,2	13	0,7	17	0,4
8.	Επανάληψη	137	6,5	134	7,4	271	6,9
9.	Προσωπική ανάμειξη	190	9	33	1,8	223	5,7
10.	Διάφορα	96	4,5	88	4,9	184	4,7
	Σύνολο	2114	100	181	100	3926	100

Σημαντικές είναι οι διαφορές που προκύπτουν ως προς τη διαχείριση της συζήτησης και την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9, οι παιδαγωγοί που διάβασαν τις ιστορίες σύμφωνα με την αλληλεπιδραστική μέθοδο, σε σύγκριση με τις παιδαγωγούς που ακολούθησαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης, επικέντρωναν σε μεγαλύτερο ποσοστό την προσοχή των παιδιών στις εικόνες του βιβλίου (9,5 % και 4,8 % αντίστοιχα), προσκαλούσαν περισσότερο τα παιδιά να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους (3,9 % και 2,6 % αντίστοιχα) και προσπαθούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την ιστορία (9 % και 1,8 % αντίστοιχα). Αντίθετα, οι παιδαγωγοί που διάβασαν τις ιστορίες σύμφωνα με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης, σε σύγκριση με τις

παιδαγωγούς που διάβασαν τις ιστορίες με την αλληλεπιδραστική μέθοδο, προσπαθούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό να οργανώσουν τη διαδικασία της ανάγνωσης (18 % και 15,2 % αντίστοιχα), παρείχαν περισσότερη θετική ανατροφοδότηση στις απαντήσεις των παιδιών (43,5 % και 41,4 % αντίστοιχα), καθώς και περισσότερη ανατροφοδότηση που πληροφορούσε τα παιδιά για τις λανθασμένες απαντήσεις τους (8,7 % και 6,8 % αντίστοιχα), διερευνούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό την προθυμία συμμετοχής των παιδιών στη συζήτηση των ιστοριών (4,3 % και 2 % αντίστοιχα) και ενθάρρυναν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα παιδιά να ολοκληρώσουν την απάντησή τους (0,7 % και 0,2 % αντίστοιχα). Τέλος, το ποσοστό της επανάληψης των απαντήσεων των παιδιών από τις παιδαγωγούς ήταν υψηλότερο στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης (7,4 %) απ' ό τι στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης (6,5 %). Οι διαφορές στα ποσοστά σχετικά με τη διαχείριση της συζήτησης και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών αξιολογήθηκαν με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  και κρίθηκαν στατιστικά σημαντική  $\chi^2 = 159,32$  (9),  $p < 0,001$ .

#### B) Σύγκριση της επίδοσης των παιδιών στα κριτήρια κατανόησης

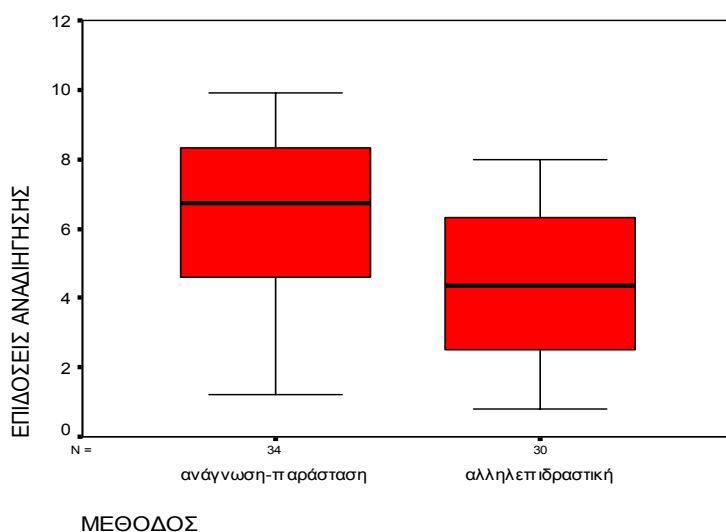
Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις επιδράσεις των δύο μεθόδων ανάγνωσης στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Για το σκοπό αυτό τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε δύο δοκιμασίες: α) στην αναδιήγηση των ιστοριών και β) σε ένα κριτήριο κατανόησης, όπου κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, στη συνθήκη όπου οι παιδαγωγοί διάβασαν τις ιστορίες με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης τα παιδιά σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στη δοκιμασία της αναδιήγησης των ιστοριών από ότι τα παιδιά στη συνθήκη όπου οι παιδαγωγοί ακολούθησαν τη μέθοδο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης. Η διαφορά στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών στη δοκιμασία της αναδιήγησης ανάμεσα στις δύο συνθήκες ανάγνωσης αξιολογήθηκε με το  $t$  test και κρίθηκε στατιστικά σημαντική  $t = 2,87$  (62),  $p = 0,006$ .

**Πίνακας 10:** Ελάχιστη και μέγιστη τιμή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των επιδόσεων των παιδιών στη δοκιμασία της αναδιήγησης σε σχέση με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ		Ε.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	Ανάγνωση-παράσταση	1,2	9,9	6,25	2,45
	Αλληλεπιδραστική	0,8	8	4,56	2,23

Η διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών στη δοκιμασία της αναδιήγησης ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών περιγράφεται σαφέστερα στο Σχήμα 1. Το εύρος των τιμών στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης είναι μεγαλύτερο απ' ό,τι στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου. Παρατηρούμε επίσης ότι οι υψηλότερες επιδόσεις των παιδιών στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου ανάγνωσης αντιστοιχούν στις χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών που βρίσκονται στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης.

**Σχήμα 1:** Οι επιδόσεις των παιδιών στη δοκιμασία της αναδιήγησης σε σχέση με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών



Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι επιδόσεις των παιδιών στη δοκιμασία των ερωτήσεων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, ο μέσος όρος της επίδοσης στις ερωτήσεις των παιδιών που έλαβαν μέρος στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης

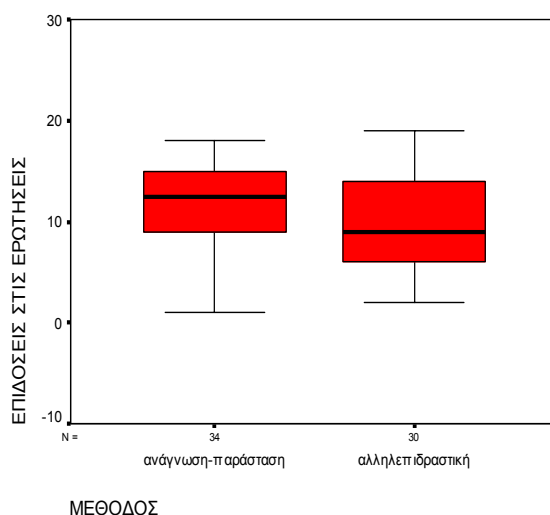
είναι μεγαλύτερος απ' ότι ο μέσος όρος των επιδόσεων των παιδιών στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου ανάγνωσης των ιστοριών. Ωστόσο, η διαφορά αυτή ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών όπως αξιολογήθηκε με το *t* test δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική  $t = 1,24 (62), p > 0,05$ .

**Πίνακας 11:** Ελάχιστη και μέγιστη τιμή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των επιδόσεων των παιδιών στη δοκιμασία των ερωτήσεων σε σχέση με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ		Ε.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	Ανάγνωση-παράσταση	1	18	11,4	4,6
	Αλληλεπιδραστική	2	19	9,9	5,1

Σαφέστερη είναι και η εικόνα των επιδόσεων των παιδιών στη δοκιμασία των ερωτήσεων στο Σχήμα 2. Το εύρος των επιδόσεων των παιδιών και στις δύο συνθήκες ανάγνωσης των ιστοριών κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο. Διαφορά παρατηρείται στις διαμέσους των επιδόσεων των παιδιών στις δύο συνθήκες ανάγνωσης. Το 50 % των επιδόσεων των παιδιών στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου ανάγνωσης των ιστοριών αντιστοιχεί περίπου στις χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών στη συνθήκη, όπου οι παιδαγωγοί ακολούθησαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης.

**Σχήμα 2:** Οι επιδόσεις των παιδιών στη δοκιμασία των ερωτήσεων σε σχέση με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών



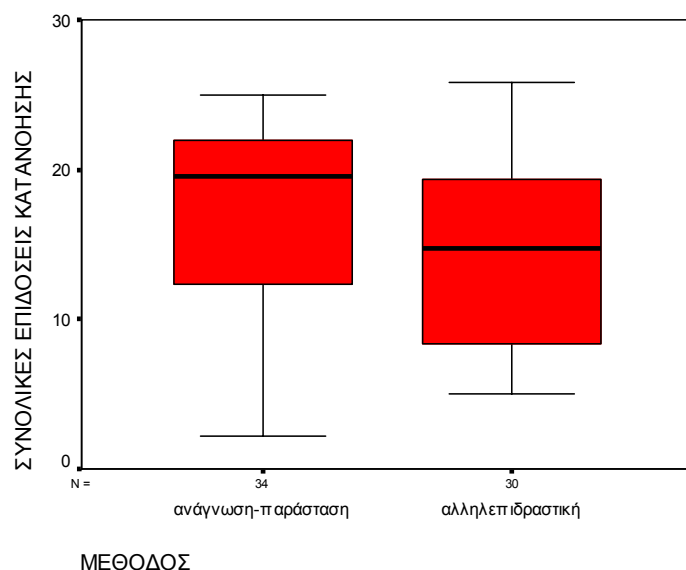
Σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν στις συνολικές επιδόσεις των παιδιών στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης ανάμεσα στις δύο συνθήκες ανάγνωσης των ιστοριών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης ο μέσος όρος των επιδόσεων των παιδιών και στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης είναι υψηλότερος από το μέσο όρο των επιδόσεων των παιδιών, που έλαβαν μέρος στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου ανάγνωσης των ιστοριών. Η διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών και στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης ανάμεσα στις δύο συνθήκες ανάγνωσης των ιστοριών αξιολογήθηκε με το *t* test και κρίθηκε στατιστικά σημαντική  $t = 2,06$  (62),  $p < 0,05$ .

**Πίνακας 12:** Ελάχιστη και μέγιστη τιμή, μέσος όρος και τυπική απόκλιση των συνολικών επιδόσεων των παιδιών και στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης σε σχέση με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ		Ε.Τ.	Μ.Τ.	Μ.Ο.	Τ.Α.
ΜΕΘΟΔΟΣ	Ανάγνωση-παράσταση	2,2	25	17,7	5,95
	Αλληλεπιδραστική	5	25,8	14,5	6,46

Στο Σχήμα 3 φαίνεται ότι οι επιδόσεις των περισσότερων παιδιών στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου (75%) βρίσκονται κάτω του μέσου όρου των επιδόσεων των παιδιών στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης. Ωστόσο, το εύρος των τιμών που λαμβάνουν οι επιδόσεις των παιδιών στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής μεθόδου είναι σχετικά μικρότερο απ' ό,τι το εύρος των επιδόσεων των παιδιών που βρίσκονται στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης.

**Σχήμα 3:** Οι συνολικές επιδόσεις των παιδιών και στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης σε σχέση με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών



Στη μελέτη αυτή κρίθηκε επίσης χρήσιμο να διαπιστωθεί εάν το φύλο των παιδιών επηρεάζει τις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες κατανόησης των ιστοριών. Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων των αγοριών και κοριτσιών στη δοκιμασία της αναδιήγησης. Τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια, αλλά η διαφορά αυτή με βάση το στατιστικό κριτήριο *t* test δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική,  $t = -0,551 (62), p > 0,05$ .

**Πίνακας 13:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών στην αναδιήγηση των ιστοριών σε σχέση με το φύλο

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ		M.O.	T.A.
ΦΥΛΟ	Αγόρι	5,28	2,44
	Κορίτσι	5,62	2,54

Στον Πίνακα 14 ακολούθως παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων των αγοριών και των κοριτσιών στη δοκιμασία των ερωτήσεων. Τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις από τα κορίτσια και η διαφορά αυτή με βάση το στατιστικό κριτήριο *t* test δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική,  $t = 1,301, p > 0,05$ .



**Πίνακας 14:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών στη δοκιμασία των ερωτήσεων σε σχέση με το φύλο

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ		Μ.Ο.	Τ.Α.
ΦΥΛΟ	Αγόρι	11,52	4,61
	Κορίτσι	9,94	5,05

Επιπλέον στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι συνολικές επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών και στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης. Τα αγόρια σημείωσαν πιο υψηλές επιδόσεις από τα κορίτσια στο σύνολο των δοκιμασιών της κατανόησης, αλλά η διαφορά αυτή σύμφωνα με το *t* test δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική,  $t = 0,773 (62), p > 0,05$ .

**Πίνακας 15:** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των επιδόσεων των παιδιών στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης σε σχέση με το φύλο

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ		Μ.Ο.	Τ.Α.
ΦΥΛΟ	Αγόρι	16,79	6,13
	Κορίτσι	15,56	6,60

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Σκοπός της εργασίας ήταν να συγκρίνει την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης ιστοριών και τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης ως προς το εύρος και την ποιότητα της συζήτησης που διεξάγεται από τους παιδαγωγούς και τα παιδιά από την έναρξη και έως τη λήξη της ανάγνωσης μιας ιστορίας. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη σύγκρινε τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ως προς: α) το εύρος της συζήτησης που διεξήχθη πριν την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, β) το είδος της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση και γ) το εύρος της συζήτησης για τη δομή, τους πρωταγωνιστές, τις έννοιες για το γραπτό λόγο, τη γνωστική εμπλοκή και τη διαχείριση της συζήτησης - αλληλεπίδραση των παιδαγωγών με τα παιδιά. Δεύτερος βασικός σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνήσει ποια από τις δύο μεθόδους ανάγνωσης διευκολύνει τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο μιας ιστορίας.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας επαληθεύτηκε η γενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης και η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το εύρος και την ποιότητα της συζήτησης που διεξάγεται ανάμεσα στους παιδαγωγούς και τα παιδιά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Επαληθεύτηκαν επίσης, οι επιμέρους υποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο μεθόδους ανάγνωσης ως προς το είδος της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση και το εύρος της συζήτησης σχετικά με τη δομή της ιστορίας, τις έννοιες για το γραπτό λόγο και τη γνωστική εμπλοκή. Επίσης επαληθεύτηκε η υπόθεση της έρευνας σύμφωνα με την οποία ο τρόπος ανάγνωσης των ιστοριών, που ακολουθούν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης επηρεάζει την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η επίδοση των παιδιών στην αναδιήγηση καθώς και οι συνολικές τους επιδόσεις στα κριτήρια κατανόησης των ιστοριών που τους διαβάστηκαν με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης ήταν σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών στα οποία οι ιστορίες τους διαβάστηκαν με την αλληλεπιδραστική μέθοδο. Τα αποτελέσματα της παρούσας

εργασίας έδειξαν ότι η αλληλεπιδραστική μέθοδος και η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης είναι δύο ευδιάκριτες μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών, τις οποίες οι παιδαγωγοί εφάρμοσαν με σταθερότητα και συνέπεια κατά την ανάγνωση των 4 ιστοριών, που είχαν επιλεγεί για τις ανάγκες της έρευνας.

Αν και το εύρος της συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση μιας ιστορίας δεν εντασσόταν στους βασικούς σκοπούς της παρούσας μελέτης, ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και στις δύο μεθόδους ανάγνωσης οι παιδαγωγοί κατέχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο για την έναρξη και την επιλογή του περιεχόμενου της συζήτησης. Η συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση (ποσοστό 40 % των φράσεων) συγκριτικά με τη συμμετοχή των παιδαγωγών (ποσοστό 59,9 % των φράσεων) κρίθηκε σημαντικά μικρότερη. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τα αποτελέσματα των μελετών των Gambrell (1987), Kirby (1996α) και Moschovaki (1996, σελ. 138) σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας σταδιακά συνειδητοποιούν ότι οι παιδαγωγοί διευθύνουν τη συζήτηση, στην οποία συμμετέχουν ακολουθώντας τις καθοδηγητικές γραμμές που κάθε φορά ορίζουν οι παιδαγωγοί. Η ανάλυση των δύο μεθόδων ανάγνωσης έδειξε ότι οι ίδιοι οι παιδαγωγοί έθεταν το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτήσεων και όριζαν τα σημεία εκείνα σε κάθε ιστορία, που έκριναν ότι έπρεπε να αναλύσουν και να συζητήσουν με τα παιδιά. Ακολουθούσαν ως επί το πλείστον μια ερωτηματική τακτική και μέσω αυτής στόχευαν να καθοδηγήσουν τα παιδιά για να κατανοήσουν το νόημα και το περιεχόμενο των ιστοριών και να εκμαιεύσουν τις απαντήσεις τους. Αν και ο στόχος τους ήταν να περιορίσουν τους παράγοντες εκείνους που αποπροσανατόλιζαν τη συζήτηση από το κείμενο της κάθε ιστορίας, η δική τους, ωστόσο, κυριαρχία στη συζήτηση περιόριζε τις πρωτοβουλίες των παιδιών να θέσουν τις δικές τους ερωτήσεις και να εκφράσουν ελεύθερα τις δικές τους απόψεις για την ιστορία. Φαίνεται δηλαδή ότι όσο πιο μεγάλη είναι η συμμετοχή των παιδαγωγών στις συζητήσεις τόσο πιο λίγες ευκαιρίες παρέχονται στα παιδιά για να συμμετέχουν αυθόρμητα στο σχολιασμό και στην ανάλυση του περιεχομένου μιας ιστορίας (Koskinen & O'Flahavan, 1995).

Βασικό κριτήριο επιλογής των δύο μεθόδων ανάγνωσης στην παρούσα μελέτη αποτέλεσε η χρονική στιγμή που οι παιδαγωγοί συζητούσαν τις ιστορίες με τα παιδιά. Έτσι, βασικό κριτήριο επιλογής για την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης αποτέλεσε η διεξαγωγή του κυρίου μέρους της συζήτησης των ιστοριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ βασικό κριτήριο επιλογής για τη μέθοδο της

ανάγνωσης-παράστασης αποτέλεσε η πραγματοποίηση του κυριότερου μέρους της συζήτησης *μετά* την ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανάγνωσης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων επαληθεύτηκε η υπόθεση που αφορά στις διαφορές των δύο μεθόδων ανάγνωσης ως προς το εύρος της συζήτησης που οι παιδαγωγοί διεξάγουν με τα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης συζητούσαν σημαντικά περισσότερο με τα παιδιά πριν και κυρίως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενώ οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης διέκοπταν ελάχιστα τη διαδικασία της ανάγνωσης και πραγματοποιούσαν το κυριότερο μέρος της συζήτησης μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Οι δύο αυτές μέθοδοι ανάγνωσης, όπως εφαρμόστηκαν στην παρούσα εργασία, προσιδιάζουν ως προς τη μορφή με τη συν-δομιστική προσέγγιση των ιστοριών (co-constructive approach) και τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης (performance-oriented approach), που περιγράψανε οι Dickinson & Smith (1994) σε προγενέστερη έρευνά τους, αλλά διαφοροποιούνται ως προς μια παράμετρο: τη συζήτηση που πραγματοποιούν οι παιδαγωγοί με τα παιδιά πριν ξεκινήσει η ανάγνωση του κειμένου. Ενώ σύμφωνα με τους Dickinson & Smith (1994) η συζήτηση πριν την ανάγνωση, διαδικασία όπου γινόταν η αξιολόγηση του βιβλίου και ο καθορισμός των στόχων της ανάγνωσης, αποτελούσε βασικό γνώρισμα της μεθόδου της ανάγνωσης-παράστασης, στην παρούσα μελέτη η συζήτηση πριν την ανάγνωση αποτέλεσε κύριο γνώρισμα της αλληλεπιδραστικής μεθόδου ανάγνωσης των ιστοριών. Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης συγκριτικά με τις παιδαγωγούς που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης πριν ξεκινήσουν την ανάγνωση της ιστορίας αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για να συζητήσουν με τα παιδιά το θέμα της ιστορίας, τα διάφορα χαρακτηριστικά του βιβλίου, όπως είναι ο τίτλος και ο συγγραφέας, αλλά και για να τα ενθαρρύνουν να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο των ιστοριών. Μάλιστα, ο σχολιασμός του εξωφύλλου του βιβλίου, πριν την ανάγνωση της ιστορίας, ήταν εκτενής για τις παιδαγωγούς που ακολουθούσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης. Επίσης, η περιγραφή των εικόνων που περιείχονταν στο εξώφυλλο του βιβλίου και η ενθάρρυνση των παιδιών να προβλέπουν το περιεχόμενο της ιστορίας με βάση τις εικόνες αποτελούσε συνήθη πρακτική τους. Επιπλέον, σημαντικό είναι ακόμη το γεγονός ότι ο σχολιασμός του εξωφύλλου του βιβλίου πριν την ανάγνωση της κάθε ιστορίας παρείχε τις κατάλληλες

ευκαιρίες στις παιδαγωγούς για να συζητήσουν με τα παιδιά έννοιες που αφορούν στο γραπτό λόγο. Σημειώθηκαν αρκετές περιπτώσεις, όπου οι παιδαγωγοί ενθάρρυναν τα παιδιά για να διαβάσουν λέξεις και προτάσεις που βρίσκονταν στο εξώφυλλο του κάθε βιβλίου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης επαληθεύτηκε επίσης η υπόθεση σχετικά με τις σημαντικές διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ως προς τη μορφή της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Όπως έδειξαν τα δεδομένα της παρούσας εργασίας, η παροχή πληροφοριών αποτέλεσε την κύρια τακτική που κυρίως οι παιδαγωγοί αλλά και τα παιδιά ακολούθησαν προκειμένου να συμμετέχουν στη συζήτηση των ιστοριών. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση των ιστοριών λειτουργούν ως πληροφοριοδότες που στόχο έχουν να παρέχουν πληροφορίες και ερμηνείες στα παιδιά, ώστε να διευκρινίσουν πτυχές της ιστορίας, αλλά και να διευρύνουν τις προγενέστερες γνώσεις των παιδιών, τακτική την οποία περιγράψανε και οι Roser & Martinez (1985) σε προγενέστερη έρευνά τους σχετικά με τους ρόλους που ακολουθούν οι ενήλικοι με τα παιδιά κατά τη συζήτηση των ιστοριών.

Όσον αφορά στο είδος των ερωτήσεων, οι παιδαγωγοί εξακολουθούν να διατυπώνουν ως επί το πλείστον κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στις πληροφορίες του κειμένου και ζητούν από τα παιδιά να παρέχουν συγκεκριμένες και περιορισμένες απαντήσεις. Αντίθετα, σημαντικά λιγότερες ήταν οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες ενθαρρύνουν τα παιδιά για να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το περιεχόμενο των ιστοριών, να εκφράσουν σκέψεις και απόψεις και να καλλιεργήσουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών σχετικά με το είδος των ερωτήσεων που οι παιδαγωγοί υποβάλλουν στα παιδιά κατά τη συζήτηση των ιστοριών (Kirby, 1996β, O' Flahavan et al., 1988, Τάφα, 2001β, σελ. 99-116).

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης παρείχαν οι ίδιες πολλές πληροφορίες και διατύπωσαν κλειστού τύπου ερωτήσεις με κύριο στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά να ερμηνεύσουν τις ιστορίες και να ελέγξουν την κατανόησή τους. Το μεγάλο ποσοστό των κλειστού τύπου ερωτήσεων (ποσοστό 40,8 %) δικαιολογείται από τις συχνές ερωτήσεις ανάκλησης που απήθηναν οι παιδαγωγοί προς τα παιδιά με σκοπό να τα

καθοδηγήσουν επάνω στο δομικό σχήμα της κάθε ιστορίας. Αντίθετα, η διατύπωση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων (ποσοστό 22,4 %) αποτέλεσε κυρίως γνώρισμα των παιδαγωγών που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης, γεγονός που σχετίζεται με τα αποτελέσματα των ερευνών του Whitehurst και των συνεργατών του (Vaaldez-Menchana & Whitehurst, 1992, Whitehurst et al., 1994). Μεγάλο ποσοστό των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων που διατύπωσαν οι παιδαγωγοί στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης αφορούσε στην περιγραφή των εικόνων, στην ανάλυση του λεξιλογίου, καθώς και στην πρόβλεψη και την ανάλυση του κειμένου της ιστορίας. Πρόκειται για έναν πιο ευέλικτο τρόπο ανάγνωσης των ιστοριών, που ενθάρρυνε σε μεγαλύτερο ποσοστό την ενεργητική εμπλοκή και ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

Ωστόσο, εκτός από τον τύπο των ερωτήσεων, σημαντική είναι και η χρονική στιγμή που οι παιδαγωγοί διατυπώνουν τις ερωτήσεις κατά τη συζήτηση μιας ιστορίας. Οι ερωτήσεις, που οι παιδαγωγοί απευθύνουν προς τα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας επηρεάζουν σημαντικά την κατανόηση του κειμένου (Karweit & Wasik, 1996, Τάφα, 2001β, σελ. 99-116). Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης διατύπωναν τις ερωτήσεις κυρίως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Αντίθετα, οι παιδαγωγοί που ακολούθησαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης διατύπωναν τις ερωτήσεις κυρίως μετά την ανάγνωση του κειμένου. Ωστόσο, οι ερωτήσεις που οι παιδαγωγοί απευθύνουν προς τα παιδιά πριν αλλά κυρίως μετά την ανάγνωση της ιστορίας σύμφωνα με τους Dickinson & Smith (1994) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά. Οι συχνές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορεί να αποπροσανατολίσουν την προσοχή των παιδιών από το περιεχόμενο της ιστορίας (Karweit & Wasik, 1996). Συνεπώς, οι παιδαγωγοί που διάβασαν τις ιστορίες με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης διατυπώνοντας τις ερωτήσεις τους μετά την ανάγνωση του κειμένου φαίνεται πως έθεταν τις βάσεις για την πληρέστερη κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά.

Η δομή των ιστοριών σε συνδυασμό με το είδος των ερωτήσεων που υποβάλλουν οι παιδαγωγοί αποτελούν σημαντικές παραμέτρους που επηρεάζουν τη γενικότερη κατανόηση του γραπτού κειμένου από τα παιδιά (Morrow, 1984). Κάθε δομικό στοιχείο της ιστορίας εξυπηρετεί και διαφορετική λειτουργία και στο σύνολό τους συνυφαίνουν το γενικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζεται η κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας έδειξαν ότι το

ενδιαφέρον των παιδαγωγών και των παιδιών επικεντρώθηκε κυρίως στην πλοκή και τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας, ενώ η συζήτηση που αφορούσε στα υπόλοιπα στοιχεία της δομής, όπως το πλαίσιο, το αρχικό γεγονός, την επίλυση του προβλήματος και το δίδαγμα, ήταν πιο περιορισμένη. Ωστόσο, η ανάλυση και των υπολοίπων στοιχείων της δομής της ιστορίας βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν πληρέστερη αντίληψη του περιεχομένου των ιστοριών και βαθύτερη κατανόηση του νοήματός τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης φαίνεται ότι έχουν κατανοήσει τη σημασία της ανάλυσης των έξι στοιχείων που συνθέτουν τη δομή μιας ιστορίας. Για το λόγο αυτό, όταν ολοκλήρωναν τη διαδικασία της ανάγνωσης του κειμένου, πραγματοποιούσαν με τα παιδιά εκτεταμένες συζητήσεις, με τις οποίες επανοικοδομούσαν τη δομή της ιστορίας. Η κατανόηση της δομής αποτελούσε τον κύριο στόχο που επιδίωκαν να επιτύχουν κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Μόνο σε περιπτώσεις, όπου έκριναν απαραίτητο διέκοπταν τη διαδικασία κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης για να διευκρινίσουν πτυχές της ιστορίας, που πιθανόν να δυσκόλευαν τα παιδιά να κατανοήσουν το κείμενο. Η έμφαση που έδιναν στην επεξεργασία της δομής του κειμένου βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το δομικό σχήμα μιας ιστορίας.

Αντίθετα, οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο διέκοπταν συχνά τη διαδικασία της ανάγνωσης προκειμένου να συζητήσουν την ιστορία με τα παιδιά. Επικέντρωναν τη συζήτηση κυρίως στο πλαίσιο, το αρχικό γεγονός και την πλοκή των ιστοριών. Η επίλυση της κάθε ιστορίας και ιδιαίτερα το δίδαγμα, στοιχεία που βρίσκονται στο τέλος του κειμένου μιας ιστορίας, δεν σχολιάστηκαν εκτενώς από τις παιδαγωγούς και τα παιδιά στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης. Αυτό ίσως γινόταν, γιατί οι συζητήσεις που πραγματοποιούσαν οι παιδαγωγοί μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ήταν περιορισμένες και ουσιαστικά επικεντρώνονταν σε μια παράμετρο του περιεχομένου των ιστοριών, που είχε προκαλέσει εντύπωση ή και προβληματισμό στα παιδιά. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα, σύμφωνα με ανεπίσημα στοιχεία, παρατηρήθηκε κόπωση από τα παιδιά για να συνεχίσουν τη συζήτηση της ιστορίας μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου. Η συχνή διακοπή της ανάγνωσης και ο εκτενής σχολιασμός του περιεχομένου των ιστοριών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αποπροσανατόλιζε συχνά το ενδιαφέρον των παιδιών από το περιεχόμενο της ιστορίας.



Εκτός από τη δομή των ιστοριών, σημαντικός παράγοντας που ενισχύει την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά αποτελεί η συζήτηση που αφορά στους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών ως προς τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τους στόχους και τις αντιδράσεις τους απέναντι στα δρώμενα των ιστοριών. Στην παρούσα μελέτη δεν επαληθεύτηκε η υπόθεση σχετικά με τη διαφορά των δύο μεθόδων ανάγνωσης ως προς τη συζήτηση αυτής της σημαντικής πλευράς του περιεχομένου των ιστοριών. Ο περιορισμένος αριθμός των φράσεων των σχετικών με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας (N=741) δείχνει ότι η συζήτηση για τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των ηρώων δεν εντασσόταν στους πρωταρχικούς στόχους που έθεταν οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση και τη συζήτηση της κάθε ιστορίας. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τα ευρήματα της σχετικής έρευνας των Martinez & Teale (1993), στην οποία οι παιδαγωγοί επικεντρώθηκαν κυρίως μόνο σε τέσσερις όψεις της δομής των ιστοριών, το πλαίσιο, το αρχικό γεγονός, την πλοκή και την επίλυση, ενώ η συζήτηση που αφορούσε στους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών, ιδιαίτερα ως προς τις αντιδράσεις και τα συναισθήματά τους ήταν περιορισμένη. Και στην παρούσα μελέτη το ενδιαφέρον και το περιεχόμενο των συζητήσεων επικεντρώθηκε ως επί το πλείστον στην ανάλυση της δομής των ιστοριών. Το γεγονός αυτό πιθανόν ερμηνεύεται από το ό,τι οι παιδαγωγοί επιλέγουν να επικεντρώσουν τη συζήτηση σε στοιχεία της ιστορίας, που είναι περισσότερο εμφανή μέσα στο κείμενο. Φαίνεται δηλαδή ότι οι παιδαγωγοί κρίνουν ότι μπορεί να μην γίνουν αρκετά αντιληπτές και κατανοητές από τα παιδιά οι πτυχές της ιστορίας που δεν είναι αρκετά εμφανείς μέσα στο κείμενο, αλλά αναδύονται μέσα από την πλοκή της (Karweit & Wasik, 1996).

Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Richards & Gipe (1993), τα παιδιά πρέπει να μάθουν να αξιοποιούν τις πληροφορίες που ο συγγραφέας παρέχει σχετικά με τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών προκειμένου να κατανοήσουν το συνολικό νόημα ενός κειμένου. Τα συναισθήματα, οι σκέψεις, οι αντιδράσεις και οι στόχοι των χαρακτήρων των πρωταγωνιστών αποτελούν πτυχές των ηρώων που αν και λιγότερο εμφανείς από τις πράξεις τους αποτελούν τα στοιχεία εκείνα που κινητοποιούν και αιτιολογούν την πλοκή μιας ιστορίας. Δεδομένης της δυσκολίας των μικρών παιδιών να αναγνωρίσουν και να ερμηνεύσουν τις πληροφορίες που ο συγγραφέας παρέχει σχετικά με τους ήρωες μιας ιστορίας (Emery, 1996), κρίνεται χρήσιμο κατά τη συζήτηση των ιστοριών να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην ανάλυση των

πρωταγωνιστών προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου τους.

Η ανάγνωση ιστοριών αποτελεί μια σημαντική πρακτική στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Justice & Ezell, 2002, Τάφα, 2001α, σελ. 150, Teale, 2003, σελ. 121). Για το λόγο αυτό βασική παράμετρος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει αν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών διαφοροποιούνται ως προς τη συζήτηση τη σχετική με τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης των ιστοριών συζήτησαν με τα παιδιά τις έννοιες που αφορούν στο γραπτό λόγο περισσότερο απ' ό,τι οι παιδαγωγοί που ακολούθησαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. Η αλληλεπιδραστική μέθοδος προσέφερε το κατάλληλο πλαίσιο που διευκόλυνε τις παιδαγωγούς να υποδεικνύουν στα παιδιά διάφορα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Στις περισσότερες αναγνώσεις οι παιδαγωγοί διάβαζαν τις ιστορίες έχοντας το βιβλίο στραμμένο προς το μέρος των παιδιών, γεγονός που βοηθούσε τα παιδιά να κατανοήσουν τη φορά της ανάγνωσης και τα ενθάρρυνε να σχολιάσουν έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου, όπως είναι η έννοια της λέξης και των γραμμάτων ή η ανάγνωση προτάσεων. Φαίνεται, δηλαδή, ότι ένας από τους στόχους των παιδαγωγών που ακολούθησαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά και έννοιες για το γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με εκείνα της έρευνας του Kirby (1993), στην οποία κύριος στόχος της μιας παιδαγωγού κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας, εκτός από την ενεργητική οικοδόμηση του νοήματος των ιστοριών από τα παιδιά, ήταν και η διδασκαλία των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα που αφορούν στις διαφορές που παρουσίασαν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών ως προς τη συζήτηση της δομής των ιστοριών και των εννοιών του γραπτού λόγου, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως πρόκειται για δύο ευδιάκριτες μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών που θέτουν διαφορετικούς στόχους κατά την ανάγνωση. Βασικός στόχος των παιδαγωγών που εφαρμόζουν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης φαίνεται να αποτελεί η οικοδόμηση του νοήματος των ιστοριών από τα παιδιά, ενώ για τις παιδαγωγούς που εφαρμόζουν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης εκτός από την κατανόηση του περιεχομένου των ιστοριών βασικός στόχος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

φαίνεται να αποτελεί και η εκμάθηση από τα παιδιά των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Μάλιστα, παρατηρήθηκαν αρκετές περιπτώσεις όπου οι παιδαγωγοί ενέπλεκαν ενεργητικά τα παιδιά στην ανάγνωση της ιστορίας, καθώς τα ενθάρρυναν αφενός να αναγνωρίσουν γνωστά τους γράμματα, αφετέρου να διαβάσουν λέξεις και προτάσεις που εμπεριέχονταν πρωτίστως στο εξώφυλλο και δευτερευόντως στο κείμενο του βιβλίου.

Αντίθετα, οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παραστάσης επικέντρωναν τη συζήτηση που αφορούσε στο γραπτό λόγο μόνο στους όρους τους σχετικούς με τα βιβλία, όπως ο τίτλος, ο συγγραφέας και ο εικονογράφος. Η συζήτηση που αφορούσε στο γραπτό λόγο πραγματοποιούνταν κυρίως πριν την ανάγνωση του κειμένου με αποτέλεσμα αυτού του είδους η συζήτηση να είναι εξαιρετικά περιορισμένη στις επόμενες φάσεις της ανάγνωσης της ιστορίας. Επίσης, εξαιρετικά περιορισμένα ήταν και τα σχόλια που σχετίζονταν άμεσα με την ανάδυση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης, όπως είναι η γνώση των γραμμάτων, η φορά της ανάγνωσης και η στίξη, καθώς και η ανάγνωση λέξεων και προτάσεων.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι συναφή με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Rosenhouse et al., 1997, Whitehurst et al., 1994), τα οποία έδειξαν ότι η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο ανάγνωσης που συμβάλλει στην ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Την άποψη αυτή φαίνεται να έχουν οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη συγκεκριμένη μέθοδο ανάγνωσης των ιστοριών. Ανεπίσημες παρατηρήσεις κατά τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε τα παιδιά να έρθουν αβίαστα σε επαφή με τις έννοιες που αφορούν στο γραπτό λόγο και ότι πρέπει να αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την ανάγνωση των ιστοριών προκειμένου να εξασκήσουν τις δεξιότητες του γραπτού λόγου στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Η νοητική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί επίσης έναν από τους βασικούς στόχους που θέτουν οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση των ιστοριών. Για το λόγο αυτό στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει αν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης των ιστοριών διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ανάλυση, η ανάκληση και η περιγραφή των εικόνων, αποτέλεσαν τους βασικούς τύπους γνωστικής εμπλοκής, τους οποίους επιδείκνυαν οι

παιδαγωγοί και τα παιδιά κατά τη συζήτηση των ιστοριών και με τους δύο τρόπους, γεγονός που σχετίζεται με τα αποτελέσματα της σχετικής μελέτης της Moschovaki (1996). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης που αφορούν στα υψηλά ποσοστά της ανάλυσης σχετίζονται επίσης και με τα αποτελέσματα της σχετικής μελέτης των Dickinson & Smith (1994). Και στη μελέτη των Dickinson & Smith (1994) οι ερωτήσεις και τα σχόλια που αφορούσαν στην ανάλυση της ιστορίας κατείχαν υψηλή θέση κατά τη συζήτηση των ιστοριών που διαβάστηκαν και με την αλληλεπιδραστική ανάγνωση και με την ανάγνωση-παράσταση. Ωστόσο, σημαντικές είναι οι διαφορές που προέκυψαν στην παρούσα μελέτη μεταξύ των δύο μεθόδων ανάγνωσης ως προς το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής κατά τη συζήτηση των παιδαγωγών και των παιδιών. Η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης ιστοριών υπερείχε έναντι της μεθόδου της ανάγνωσης-παράστασης στην περιγραφή των εικόνων, την πρόβλεψη και τη δραματοποίηση των γεγονότων της ιστορίας, καθώς και την καλλιέργεια του λεξιλογίου.

Όπως τονίστηκε σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας, οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο διάβαζαν τις ιστορίες κρατώντας το βιβλίο στραμμένο προς το μέρος των παιδιών, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να έχουν άμεση οπτική επαφή με τις εικόνες του βιβλίου. Δεδομένου του ενδιαφέροντος που τρέφουν τα παιδιά για τις εικόνες των ιστοριών, η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα να διατυπώνονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αρκετά σχόλια που αφορούσαν στις εικόνες του βιβλίου. Επίσης, οι παιδαγωγοί που διάβαζαν με την αλληλεπιδραστική μέθοδο διέκοπταν συχνά την ανάγνωση για να συζητήσουν το περιεχόμενο των ιστοριών με τα παιδιά. Συνεπώς η πρόβλεψη των γεγονότων της ιστορίας (ποσοστό 13,5 % των φράσεων) αποτελούσε μια κύρια πρακτική αυτών των παιδαγωγών με την οποία ενέπλεκαν τα παιδιά στη συζήτηση, ενεργοποιούσαν και διατηρούσαν το ενδιαφέρον τους απέναντι στην ιστορία. Ως προς την καλλιέργεια του λεξιλογίου, η υπεροχή της αλληλεπιδραστικής μεθόδου πιθανόν να οφείλεται στη γενικότερη έμφαση που προσέδιναν οι παιδαγωγοί κατά τη συζήτηση της ιστορίας στην επεξήγηση των άγνωστων λέξεων, η οποία γινόταν ακριβώς μόλις συναντούσαν την άγνωστη λέξη στο κείμενο.

Διαφορετικά ήταν τα αποτελέσματα που αφορούν στη γνωστική εμπλοκή των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών στη συνθήκη κατά την οποία οι παιδαγωγοί διάβασαν τις ιστορίες με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι παιδαγωγοί και τα παιδιά προέβησαν σε

περισσότερες μορφές σχολιασμού που ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η ανάλυση, η αξιολόγηση, η αιτιολόγηση και η αναδιήγηση. Οι εκτεταμένες συζητήσεις που διεξάγονταν μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης των ιστοριών και έδιναν έμφαση στην κατανόηση από τα παιδιά του νοήματος των ιστοριών αποτέλεσαν τη βάση για την εκδήλωση των παραπάνω τύπων σχολιασμού. Οι παιδαγωγοί καθοδηγούσαν τις συζητήσεις διατυπώνοντας αρχικά ερωτήσεις ανάκλησης (ποσοστό 33,8 % των φράσεων), στοιχείο που αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της μεθόδου της ανάγνωσης-παράστασης. Η συνεχής ανάκληση των στοιχείων της ιστορίας είχε ως αποτέλεσμα οι συζητήσεις να λαμβάνουν το χαρακτήρα της συμμετοχικής αναδιήγησης κατά την οποία οι παιδαγωγοί και τα παιδιά συνεργατικά αναζητούσαν το νόημα και οικοδομούσαν το περιεχόμενο των ιστοριών. Η έμφαση που φαίνεται να έδιναν οι παιδαγωγοί στην κατανόηση του νοήματος των ιστοριών είχε ως αποτέλεσμα να προβαίνουν σε περισσότερη ανάλυση, διευκρίνιση, αξιολόγηση και αιτιολόγηση διαφόρων στοιχείων της ιστορίας προκειμένου να ελέγξουν αλλά και να μειώσουν τους παράγοντες που ενδεχομένως να δυσκόλευαν τα παιδιά στην κατανόηση του κειμένου. Τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας της Moschovaki (1996, σελ. 228-234), τα οποία έδειξαν ότι η συζήτηση που λαμβάνει τη μορφή της αναδιήγησης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των παιδαγωγών που εφαρμόζουν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. Ωστόσο, ο πρωταγωνιστικός ρόλος των παιδαγωγών κατά τη διεξαγωγή των συζητήσεων κρίνει επιτακτική την ανάγκη οι παιδαγωγοί να παρέχουν περισσότερες πρωτοβουλίες στα παιδιά, ώστε τα ίδια να επεξεργάζονται, να αξιολογούν και να αναλύουν το περιεχόμενο μιας ιστορίας. Σύμφωνα με τη Moschovaki (1996, σελ. 138) όσο μεγαλύτερη είναι η αυθόρμητη συμμετοχή των παιδιών στην ομαδική συζήτηση τόσο αυξάνεται και το επίπεδο της γνωστικής τους εμπλοκής κατά τη συζήτηση των ιστοριών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα επαληθεύτηκε και η υπόθεση που αφορά στις διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης των ιστοριών σχετικά με τις τακτικές που υιοθετούν οι παιδαγωγοί προκειμένου να διαχειριστούν τη συζήτηση με τα παιδιά και να οργανώσουν τη διαδικασία της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με εκείνα της σχετικής έρευνας των Martinez & Teale (1993). Οι τακτικές αυτές που υιοθέτησαν οι παιδαγωγοί στην παρούσα μελέτη είχαν ως στόχο: να οργανώσουν την ανάγνωση της ιστορίας, να εμπλέξουν ενεργητικά τα παιδιά στη συζήτηση και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την ιστορία. Τα

αποτελέσματα της παρούσας εργασίας έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί που ακολούθησαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο συγκριτικά με τις παιδαγωγούς που ακολούθησαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης διατύπωσαν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό ερωτήσεις και σχόλια που στόχευαν στο να προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών στις εικόνες του βιβλίου, να τα ενθαρρύνουν να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και να τους διατηρήσουν το ενδιαφέρον απέναντι στην ιστορία. Συγκεκριμένα, επειδή οι παιδαγωγοί αυτοί διάβαζαν τις ιστορίες έχοντας το βιβλίο στραμμένο προς το μέρος των παιδιών και επειδή ενθάρρυναν συχνά τα παιδιά να περιγράψουν τις εικόνες του βιβλίου, γι' αυτό και διατύπωσαν περισσότερες φράσεις, όπως για παράδειγμα: «Κοιτάξτε εδώ παιδιά τι έπαθε ο τυφλοπόντικας Μηνάς!» ή «προσέξτε αυτό που.....», με τις οποίες είχαν ως στόχο να προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών στις εικόνες του βιβλίου. Επίσης, οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο απηύθυναν συχνά προς τα παιδιά ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες δεν απαιτούσαν συγκεκριμένες και περιορισμένες απαντήσεις. Για το λόγο αυτό προφανώς και διατύπωσαν περισσότερες φράσεις, όπως για παράδειγμα: «Για να ακούσω και κάποια άλλη ιδέα!», με τις οποίες οι παιδαγωγοί είχαν ως στόχο να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις δικές τους ιδέες και απόψεις για την ιστορία. Επίσης, οι παιδαγωγοί στη συνθήκη της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης διέκοπταν συχνά την ανάγνωση του κειμένου για να συζητήσουν την ιστορία με τα παιδιά. Επειδή όμως η συχνή διακοπή της ανάγνωσης του κειμένου δημιουργούσε τον κίνδυνο τα παιδιά να μειώσουν το ενδιαφέρον τους για την ιστορία, για το λόγο αυτό οι παιδαγωγοί διατύπωναν περισσότερες φράσεις, όπως για παράδειγμα: «Για να δούμε παρακάτω ο καημένος ο Μηνάς τι έπαθε!», με τις οποίες εκδήλωναν προσωπική ανάμειξη στα δρώμενα των ιστοριών και προσπαθούσαν να ενισχύσουν την προσοχή και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών απέναντι στην ιστορία.

Αντίθετα, η ανάγνωση-παράσταση φαίνεται να προσέφερε ένα πιο οργανωμένο και σταθερό πλαίσιο για την ανάγνωση και τη συζήτηση της κάθε ιστορίας απ' ό,τι η αλληλεπιδραστική μέθοδος. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί στη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης ήταν περισσότερο τυπικοί σε θέματα που αφορούσαν στην οργάνωση της ανάγνωσης και στη συμπεριφορά των παιδιών. Για το λόγο αυτό και διατύπωσαν περισσότερες φράσεις που πληροφορούσαν τα παιδιά για τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιούσαν την ανάγνωση της ιστορίας, όπως για παράδειγμα: «Πρώτα θα διαβάσουμε την ιστορία και μετά θα δούμε τις εικόνες», και για τον τρόπο με τον

οποίο έπρεπε τα παιδιά να συμπεριφέρονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης, όπως για παράδειγμα: «Δεν απαντάμε πριν σηκώσουμε πρώτα το χέρι μας.». Στόχος των παιδαγωγών ήταν η οικοδόμηση του νοήματος της ιστορίας με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκμείευση των σωστών απαντήσεων προκειμένου να ελέγξουν εάν τα παιδιά κατανόησαν το κείμενο της ιστορίας. Για το λόγο αυτό παρείχαν περισσότερη θετική ανατροφοδότηση στις απαντήσεις των παιδιών, όπως για παράδειγμα: «Μπράβο, πολύ σωστά το είπες!», καθώς και περισσότερες διευκρινήσεις, οι οποίες πληροφορούσαν τα παιδιά για τις λανθασμένες απαντήσεις τους, όπως για παράδειγμα: «Όχι, δεν είναι αυτή η σωστή απάντηση». Επίσης επειδή στόχος των παιδαγωγών που εφαρμόσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης ήταν να λάβουν από τα παιδιά τις σωστές απαντήσεις, γι' αυτό και διατύπωναν περισσότερες φράσεις με τις οποίες: διερευνούσαν εάν τα παιδιά έχουν ολοκληρώσει την απάντηση τους, όπως για παράδειγμα έλεγαν: «Θέλεις να πεις κάτι άλλο;», έλεγχαν τη μνήμη τους όσον αφορά την ανάκληση των απαραίτητων πληροφοριών που απαιτούσαν οι ερωτήσεις που έθεταν, λέγοντας για παράδειγμα: «Κατερίνα θυμάσαι τι άλλο μας είπε η ιστορία για τους φίλους της Χρυσαφένιας;» και ενθάρρυναν τα παιδιά να ολοκληρώσουν τις απαντήσεις τους, λέγοντας για παράδειγμα: «Συνέχισε αυτό που θέλεις να πεις.».

Απ' όσα αναφέρθηκαν παραπάνω φαίνεται ότι η ανάγνωση-παράσταση βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις ιστορίες. Συγκεκριμένα τα παιδιά στη συνθήκη όπου οι παιδαγωγοί διάβασαν τις ιστορίες με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης είχαν καλύτερες επιδόσεις στη δοκιμασία της αναδιήγησης των ιστοριών και υπερέχον στη συνολική επίδοσή τους και στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης των ιστοριών. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας των Dickinson & Smith (1994). Η έμφαση που έδινε η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης στη συζήτηση των έξι στοιχείων της δομής μιας ιστορίας και η συμμετοχική αναδιήγηση των ιστοριών, που λάμβανε χώρα μετά το τέλος της ανάγνωσης του κειμένου αποτέλεσαν, κατά την άποψή μας, δύο βασικούς παράγοντες που ενίσχυσαν σημαντικά την κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά. Άλλωστε σχετικές έρευνες (Karweit, 1989, Morrow, 1985, 1986) έχουν δείξει ότι η αναδιήγηση αποτελεί μια αποτελεσματική διδακτική τακτική που ενισχύει την κατανόηση των ιστοριών από τα μικρά παιδιά. Επίσης, αποτελεί μια σημαντική δραστηριότητα που βοηθά τα παιδιά να αποκτούν πληρέστερη αντίληψη για τη δομή των ιστοριών και

βελτιώνει την ικανότητά τους να συμπεριλαμβάνουν περισσότερα στοιχεία της δομής της ιστορίας στις αναδιηγήσεις τους.

Εκτός όμως από την αναδιήγηση και τη συζήτηση της δομής, φαίνεται ότι και η γνωστική εμπλοκή των παιδαγωγών και των παιδιών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση της ιστορίας ενίσχυσε την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά. Σύμφωνα με τους Karweit & Wasik (1996), κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας οι παιδαγωγοί οφείλουν να παρουσιάζουν τις διάφορες πληροφορίες πριν και μετά την ανάγνωση, ενώ κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οφείλουν να περιορίζουν τις ερωτήσεις μόνο σε εκείνες που αφορούν στην ανάλυση της ιστορίας και την πρόβλεψη της πλοκής. Έτσι και στην παρούσα εργασία οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης συζητούσαν τις ιστορίες με τα παιδιά πριν και κυρίως μετά την ανάγνωση του κειμένου, ενώ οι ερωτήσεις που απηύθυναν προς τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αφορούσαν κυρίως στην ανάκληση και ανάλυση των πληροφοριών του κειμένου, στην πρόβλεψη των γεγονότων της πλοκής και στην επεξήγηση του λεξιλογίου.

Από την άλλη πλευρά η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης φάνηκε να αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση η οποία δεν ενισχύει σημαντικά τη δεξιότητα της αναδιήγησης της ιστορίας από τα παιδιά. Το γεγονός αυτό φάνηκε και στην πειραματική μελέτη του Whitehurst και των συνεργατών του (1994), στην οποία παράλο που η έμφαση στην κατανόηση του κειμένου αποτέλεσε έναν από τους βασικούς στόχους των παιδαγωγών που εφάρμοζαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης, ωστόσο τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση δεν ενίσχυσε σημαντικά την ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται τις ιστορίες.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ των δύο μεθόδων ανάγνωσης ιστοριών όσον αφορά τις επιδόσεις των παιδιών στη δοκιμασία των ερωτήσεων. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να ερμηνεύεται από το ό,τι ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτήσεων, που σχεδιάστηκαν για καθεμιά από τις 4 ιστορίες, διερευνούσαν την κατανόηση όσον αφορά σε κάποιες από τις «εσωτερικές πτυχές» των πρωταγωνιστών των ιστοριών, όπως είναι τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι αντιδράσεις τους, και όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, ο τομέας αυτός αποτέλεσε μια παράμετρο των συζητήσεων στην οποία δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μεθόδων ανάγνωσης. Σύμφωνα με τη Wilxson, (1983α), τα παιδιά θυμούνται καλύτερα τις πληροφορίες εκείνες για τις οποίες οι παιδαγωγοί έχουν θέσει τις απαραίτητες ερωτήσεις. Συνεπώς, ο περιορισμένος



αριθμός των ερωτήσεων και στις δύο συνθήκες ανάγνωσης που αφορούσαν άμεσα στους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών της ιστορίας δυσκόλεψε τα παιδιά να ανακαλέσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να απαντήσουν στις αντίστοιχες ερωτήσεις.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι ευρείες συζητήσεις που διεξήγαν οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανάγνωσης φαίνεται να ενίσχυσαν την κατανόηση των παιδιών όσον αφορά το περιεχόμενο της κάθε ιστορίας. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας της Morrow (1984). Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν και οι Reese, Cox, Harte & McAnally (2003, σελ. 54) και οι Dickinson & Smith (1994) η λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών δεν χρειάζεται απαραίτητα να λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας. Η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών απέναντι στην ιστορία και η ποιότητα της συζήτησης φαίνεται να αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες που μεγιστοποιούν τα θετικά αποτελέσματα της ανάγνωσης των ιστοριών στη μάθηση των παιδιών. Παρά όμως τις θετικές επιδράσεις που επέφερε η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης στην κατανόηση των ιστοριών, τα αποτελέσματα σε γενικές γραμμές έδειξαν χαμηλές επιδόσεις των παιδιών και στις δύο δοκιμασίες της κατανόησης των ιστοριών. Αυτό ίσως να συμβαίνει είτε επειδή η κατανόηση μιας ιστορίας εξαρτάται από το τι ήδη γνωρίζουν τα παιδιά για το συγκεκριμένο θέμα που διαπραγματεύεται η ιστορία (Reese et al., 2003, σελ. 53) είτε επειδή τα παιδιά του δείγματος που έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη δεν είχαν εξοικειωθεί με τη διαδικασία της αναδιήγησης της ιστορίας.

Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την κατανόηση των ιστοριών, καθώς δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στις δύο δοκιμασίες κατανόησης των ιστοριών. Η κατανόηση μιας ιστορίας φαίνεται να αποτελεί μια δεξιότητα που σχετίζεται με την ποιότητα της συζήτησης που διεξάγουν οι παιδαγωγοί με τα παιδιά κατά την ανάγνωση της ιστορίας και όχι με το φύλο των παιδιών.

Το συμπέρασμα είναι ότι η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης των ιστοριών και η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης αποτελούν δύο ευδιάκριτες μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών, οι οποίες φαίνεται να διαφέρουν όχι μόνο ως προς τη χρονική στιγμή που οι παιδαγωγοί εμπλέκουν τα παιδιά στη συζήτηση των ιστοριών, αλλά και ως προς τους στόχους που θέτουν κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας. Η

συζήτηση που διεξάγεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας εξυπηρετεί διαφορετική λειτουργία και δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο που διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά (Mason et al., 1989, σελ. 52-62, Τάφα, 2001β, σελ. 99-116). Άλλωστε σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στην Προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 93/Τ.Β'10-2-1999) ο/η παιδαγωγός οφείλει σε όλες τις χρονικές φάσεις της ανάγνωσης μιας ιστορίας να υποδεικνύει στα παιδιά τα διάφορα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και να ενθαρρύνει αβίαστες συζητήσεις επάνω στο δομικό σχήμα των ιστοριών, ώστε να προάγει την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά και να ενισχύει τη νοητική τους ανάπτυξη.

Στο σημείο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αποτελέσματα, κρίνεται χρήσιμο να γίνει μια συνοπτική παρουσίαση και μια συγκριτική αντιπαράθεση των βασικών στοιχείων που χαρακτήρισαν τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών. Η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης των ιστοριών από τη μία πλευρά, όπως εφαρμόστηκε από τις Ελληνίδες παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης, προσιδιάζει ως προς τη μεθοδολογική της εφαρμογή με την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης που περιέγραψαν οι Dickinson & Keebler, (1989), Kirby (1993) και Dickinson & Smith (1994) στις προγενέστερες έρευνές τους. Οι παιδαγωγοί διάβασαν τις ιστορίες έχοντας το βιβλίο στραμμένο προς το μέρος των παιδιών. Πριν ξεκινήσει η ανάγνωση του κειμένου, συζητούσαν με τα παιδιά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του βιβλίου, όπως είναι ο τίτλος, ο συγγραφέας και ο εικονογράφος και ενθάρρυναν τα παιδιά για να κάνουν προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο των ιστοριών. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης διέκοπταν τη διαδικασία της ανάγνωσης σε τακτά χρονικά διαστήματα για να συνοψίσουν και να αναλύσουν με τα παιδιά τις πληροφορίες του κειμένου, να συζητήσουν τις εικόνες του βιβλίου, να αναλύσουν άγνωστες λέξεις και για να τα ενθαρρύνουν να κάνουν προβλέψεις επάνω στην πλοκή των ιστοριών. Μετά την ανάγνωση του κειμένου η συζήτηση που ακολουθούσε ήταν περιορισμένη και συνήθως αφορούσε μια πτυχή των ιστοριών. Χαρακτηριστικό για τις παιδαγωγούς που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης αποτέλεσε η έμφαση που έδιναν στην ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Αρκετά συχνά οι παιδαγωγοί σχολίαζαν με τα παιδιά έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου και τα ενέπλεκαν ενεργητικά στην ανάγνωση του κειμένου.

Από την άλλη πλευρά η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης, όπως εφαρμόστηκε από τις παιδαγωγούς στην παρούσα μελέτη, προσιδιάζει με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης που περιγράψανε οι Dickinson & Keebler (1989), Kirby (1993), Dickinson & Smith (1994) και Τάφα (2001β, σελ. 99-116) στις προγενέστερες μελέτες τους. Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου φαίνεται να αποτέλεσε η έμφαση που οι παιδαγωγοί έδιναν στην κατανόηση του νοήματος των ιστοριών από τα παιδιά. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση-παράσταση ίσως αντιστοιχεί σε έναν τρόπο ανάγνωσης που στη διεθνή βιβλιογραφία είναι γνωστός και ως «comprehender style» ο οποίος, όπως και η ανάγνωση-παράσταση, δίνει έμφαση στην κατανόηση του νοήματος των ιστοριών (DeTemple & Snow, 2003, σελ. 26-27, Reese et al., 2003, σελ. 41). Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης, όταν ξεκινούσαν την ανάγνωση του κειμένου, πραγματοποιούσαν μια μικρή συζήτηση με τα παιδιά όπου τους παρουσίαζαν το βιβλίο που επρόκειτο να τους διαβάσουν και διευθετούσαν θέματα που αφορούσαν στη συμπεριφορά των παιδιών. Για παράδειγμα τους έλεγαν: «Θέλω να είστε όλοι πολύ προσεχτικοί.», ή «Πρώτα θα σας διαβάσω το βιβλίο και μετά θα σας δείξω τις εικόνες.». Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ήταν περιορισμένες οι περιπτώσεις που διέκοπταν την ανάγνωση του κειμένου. Αυτό γινόταν μόνο, όταν η παιδαγωγός έκρινε ότι έπρεπε να διευκρινίσει δύσκολα σημεία της ιστορίας στα παιδιά. Η συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όπως προαναφέρθηκε, αφορούσε κυρίως στην ανάκληση των πληροφοριών, την ανάλυση της ιστορίας και την πρόβλεψη των γεγονότων της πλοκής. Σε γενικές όμως γραμμές αποθαρρυνόταν η συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και, σύμφωνα με ανεπίσημα στοιχεία, δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις όπου η παιδαγωγός αγνοούσε τα σχόλια που διατύπωναν τα παιδιά. Αντίθετα, μετά το τέλος της ανάγνωσης ακολουθούσε έντονη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδαγωγών και των παιδιών και πραγματοποιούνταν εκτεταμένες συζητήσεις για το περιεχόμενο των ιστοριών. Οι παιδαγωγοί μέσω της ανάλυσης και της ανάκλησης των πληροφοριών καθοδηγούσαν τα παιδιά στην επεξεργασία του δομικού σχήματος των ιστοριών, διαδικασία που λάμβανε τη μορφή της συμμετοχικής αναδιήγησης. Η έμφαση στα στοιχεία της δομής των ιστοριών, η διατύπωση των ερωτήσεων μετά την ανάγνωση του κειμένου, καθώς και η αναδιήγηση της ιστορίας που πραγματοποιούνταν από τις παιδαγωγούς και τα παιδιά και διεξαγόταν μετά το τέλος της ανάγνωσης αποτέλεσαν, κατά τη γνώμη μας, τους πιο σημαντικούς παράγοντες που αιτιολογούν την υπεροχή των επιδόσεων των

παιδιών στην κατανόηση των ιστοριών κατά τη συγκεκριμένη συνθήκη. Όπως έδειξε και σχετική έρευνα της Morgan (1984), η συζήτηση που πραγματοποιείται πριν και μετά την ανάγνωση μιας ιστορίας και επικεντρώνεται στην επεξεργασία της δομής των ιστοριών αποτελεί μια αποτελεσματική τεχνική που προάγει την κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά.

Ωστόσο, παρά τη διαφορετικότητά τους, οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης παρουσίασαν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Κοινό τους σημείο αποτέλεσε ο πρωταγωνιστικός ρόλος των παιδαγωγών κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Τα παιδιά και στις δύο μεθόδους ανάγνωσης ακολουθούσαν τις καθοδηγητικές γραμμές που όριζαν οι παιδαγωγοί για την επεξεργασία των ιστοριών, ενώ ο ρόλος τους επικεντρωνόταν κυρίως στην παροχή των κατάλληλων απαντήσεων στις ερωτήσεις που τους έθεταν οι παιδαγωγοί. Απαιτείται λοιπόν από τους παιδαγωγούς περισσότερη ενθάρρυνση, ώστε τα παιδιά να λαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες ως προς τη διατύπωση των δικών τους ερωτήσεων και σχολίων. Το γεγονός αυτό θα τους δώσει τη δυνατότητα να συζητήσουν τις ιστορίες με τους δικούς τους όρους και να συνδέσουν πτυχές της ιστορίας με τις δικές τους εμπειρίες και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (Metsula, Commegras, & Summer, 1996). Ο παιδαγωγός οφείλει, εκτός από τα σημεία της ιστορίας που ο ίδιος κρίνει ως σημαντικά και απαραίτητα για να συζητήσει με τα παιδιά, να διερευνά ποιες είναι οι πεποιθήσεις αλλά και οι απόψεις των ίδιων των παιδιών για το κείμενο που τους διαβάζει. Αυτή η διαδικασία θα συμβάλλει, ώστε η ανάγνωση της ιστορίας να γίνεται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Επίσης κοινό σημείο μεταξύ των δύο μεθόδων ανάγνωσης αποτέλεσε η παροχή πληροφοριών και η διατύπωση ως επί το πλείστον κλειστού τύπου ερωτήσεων από τις παιδαγωγούς. Αν και η αλληλεπιδραστική μέθοδος ανάγνωσης των ιστοριών υπερείχε έναντι της ανάγνωσης-παράστασης ως προς τη διατύπωση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, ο συγκεκριμένος τύπος ερώτησης δεν αποτέλεσε βασική επιλογή των παιδαγωγών κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Ωστόσο, κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμο οι παιδαγωγοί να διατυπώνουν ερωτήσεις προς τα παιδιά που τα βοηθούν να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τα ωθούν προς ανώτερα επίπεδα σκέψης (DeKonty et al., 2002, Kirby, 1996β, Τάφα, 2001β, σελ. 99-116).

Ένα ακόμη κοινό σημείο μεταξύ των δύο μεθόδων ανάγνωσης αποτελεί το υψηλό ποσοστό των φράσεων, που αφορούσαν στην ανάλυση των πληροφοριών του

κειμένου και των γεγονότων της ιστορίας. Εκτός όμως από την ανάλυση, που είναι μια ανώτερου επιπέδου νοητική λειτουργία και αποτέλεσε βασικό τύπο της γνωστικής εμπλοκής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση και για τις δύο μεθόδους ανάγνωσης, κρίνεται χρήσιμο οι παιδαγωγοί κατά την ανάγνωση των ιστοριών να διατυπώνουν περισσότερες ερωτήσεις και σχόλια ανώτερου νοητικού επιπέδου, όπως είναι η αιτιολόγηση, η αξιολόγηση και η πρόβλεψη, ώστε να διευρύνουν τη σκέψη των παιδιών και να καλλιεργούν τη δεξιότητα της κατανόησης.

Επίσης αξίζει να αναφερθεί ότι κοινό χαρακτηριστικό των δύο μεθόδων ανάγνωσης αποτέλεσε η περιορισμένη έμφαση που οι παιδαγωγοί έδιναν στη συζήτηση των «εσωτερικών πτυχών» των χαρακτήρων των πρωταγωνιστών της κάθε ιστορίας. Η συζήτηση όμως που αφορά στους πρωταγωνιστές της ιστορίας διευρύνει τη σκέψη των παιδιών και προσφέρει πληρέστερη κατανόηση του κειμένου. Επίσης, αυτού του είδους η συζήτηση ενθαρρύνει τη διατύπωση ερωτήσεων και σχολίων που ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε ότι η ανάλυση, η αιτιολόγηση και η αξιολόγηση αποτέλεσαν τους βασικούς τύπους της γνωστικής εμπλοκής που επιδείκνυαν οι παιδαγωγοί και τα παιδιά κατά τη συζήτηση των ηρώων της κάθε ιστορίας.

Οι πρωταγωνιστές των ιστοριών στα βιβλία που επιλέχθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης παρουσίαζαν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις τους παρείχαν τις κατάλληλες ερμηνείες σχετικά με την εξέλιξη της πλοκής και την επίλυση της κάθε ιστορίας. Αν και τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, ωστόσο η σχετική με τους ήρωες μιας ιστορίας συζήτηση παρέχει τη βάση, ώστε οι παιδαγωγοί να διατυπώνουν ερωτήσεις και σχόλια που ενεργοποιούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Κρίνεται λοιπόν χρήσιμο οι ιστορίες, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν απλοϊκούς χαρακτήρες, να καταλαμβάνουν πιο υψηλή θέση στις προτιμήσεις των παιδαγωγών. Οι ιστορίες που διαθέτουν πιο σύνθετη πλοκή και οι πρωταγωνιστές τους έχουν πιο σύνθετες συναισθηματικές αντιδράσεις μπορούν να αποτελέσουν τη βάση που θα ενισχύσει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και θα εξασκήσει τη δεξιότητα της κατανόησης.

### ***Συμπεράσματα***

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Οι παιδαγωγοί κατείχαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Η συμμετοχή των παιδιών στη συζήτηση των ιστοριών συγκριτικά με τη συμμετοχή των παιδαγωγών ήταν σημαντικά μικρότερη. Ο ρόλος των παιδιών ήταν κυρίως να παρέχουν τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που τους έθεταν οι παιδαγωγοί. Περιορισμένες ήταν οι ερωτήσεις και τα σχόλια που διατυπώθηκαν με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών.
- Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης συζητούσαν με τα παιδιά τις ιστορίες κυρίως κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου. Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης πραγματοποιούσαν τη συζήτηση μετά την ανάγνωση της ιστορίας. Το εύρος της συζήτησης πριν την ανάγνωση του κειμένου ήταν σημαντικά μεγαλύτερο κατά τη συνθήκη όπου οι παιδαγωγοί διάβασαν τις ιστορίες με την αλληλεπιδραστική μέθοδο απ' ό,τι κατά τη συνθήκη, όπου οι ιστορίες διαβάστηκαν με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης. Οι παιδαγωγοί που διάβασαν τις ιστορίες με την αλληλεπιδραστική μέθοδο πριν την ανάγνωση του κειμένου αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για να συζητήσουν με τα παιδιά το περιεχόμενο της ιστορίας καθώς και έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου.
- Η παροχή πληροφοριών και η διατύπωση κλειστού τύπου ερωτήσεων κυριάρχησαν στις προτιμήσεις των παιδαγωγών κατά τη διεξαγωγή των συζητήσεων και με τις δύο μεθόδους ανάγνωσης. Αντίθετα, πιο μικρό ήταν το ποσοστό των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων με τις οποίες οι παιδαγωγοί ζητούσαν από τα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το περιεχόμενο της ιστορίας.
- Οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών διέφεραν σημαντικά ως προς τη μορφή της λεκτικής συμμετοχής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις αποτέλεσαν χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδαγωγών που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης. Οι παιδαγωγοί που ακολούθησαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης υπερείχαν σημαντικά ως προς την παροχή των πληροφοριών και τη διατύπωση κλειστού τύπου ερωτήσεων.
- Η πλοκή και οι πρωταγωνιστές της ιστορίας επικέντρωσαν το ενδιαφέρον των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών και με τις δύο μεθόδους. Πιο μικρό ήταν το ποσοστό των φράσεων που αφορούσε στα υπόλοιπα στοιχεία της δομής των ιστοριών: το πλαίσιο, το αρχικό γεγονός, την επίλυση και το δίδαγμα. Ιδιαίτερα το δίδαγμα που αναφέρεται στο κεντρικό μήνυμα και τις αξίες που

πρεσβεύει η κάθε ιστορία αποτέλεσε μια πτυχή της δομής των ιστοριών που οι παιδαγωγοί συζήτησαν ελάχιστα με τα παιδιά.

- Σημαντικές υπήρξαν οι διαφορές μεταξύ των δύο μεθόδων ανάγνωσης ως προς τη συζήτηση της δομής των ιστοριών. Στη συνθήκη, όπου οι ιστορίες διαβάστηκαν με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης οι παιδαγωγοί και τα παιδιά διατύπωσαν περισσότερες ερωτήσεις και σχόλια που αφορούσαν στα έξι δομικά στοιχεία της ιστορίας.

- Δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των δύο μεθόδων ανάγνωσης ως προς τη συζήτηση που αφορά στις «εσωτερικές πτυχές» των πρωταγωνιστών των ιστοριών. Και για τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ήταν μικρό το ποσοστό των φράσεων που αναφερόταν στις σκέψεις, τις αντιδράσεις, τους στόχους και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της ιστορίας.

- Η συζήτηση για τις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου ήταν ευρύτερη κατά την αλληλεπιδραστική μέθοδο. Οι παιδαγωγοί που ακολούθησαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο διάβαζαν τις ιστορίες έχοντας το βιβλίο στραμμένο προς το μέρος των παιδιών, γεγονός που έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν περισσότερο έννοιες του γραπτού λόγου, όπως είναι η φορά της ανάγνωσης, η στίξη, οι λέξεις, τα γράμματα ή τα φωνήματα. Οι παιδαγωγοί που διάβασαν τις ιστορίες με την αλληλεπιδραστική μέθοδο συζητούσαν με τα παιδιά τις έννοιες του γραπτού λόγου πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του κειμένου, ενώ μικρό ήταν το ποσοστό των φράσεων που αναφερόταν σε αυτές μετά την ανάγνωση της ιστορίας.

- Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης επικέντρωσαν τη συζήτηση που αφορούσε στο γραπτό λόγο κυρίως στους όρους τους σχετικούς με τα βιβλία. Πολύ μικρό ήταν το ποσοστό των φράσεων που αναφερόταν σε έννοιες και συμβάσεις που σχετίζονται άμεσα με την ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τα μικρά παιδιά, όπως είναι η φορά της ανάγνωσης, η στίξη και η ανάγνωση λέξεων και προτάσεων. Η συζήτηση που αφορούσε στο γραπτό λόγο για τη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης πραγματοποιούταν κυρίως πριν οι παιδαγωγοί ξεκινήσουν την ανάγνωση του κειμένου. Κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της ανάγνωσης του κειμένου ήταν εξαιρετικά μικρό το ποσοστό των φράσεων που αναφερόταν στις έννοιες και τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.

- Η ανάλυση και η ανάκληση των γεγονότων της πλοκής και των πληροφοριών του κειμένου, καθώς και η περιγραφή των εικόνων αποτέλεσαν τους βασικούς τύπους

ερωτήσεων και σχολίων που οι παιδαγωγοί αλλά και τα παιδιά διατύπωναν καθώς συζητούσαν τις ιστορίες και με τους δύο τρόπους ανάγνωσης. Μικρότερα ήταν τα ποσοστά των ερωτήσεων και φράσεων, όπως η πρόβλεψη, η αξιολόγηση, η αιτιολόγηση και η αναδιήγηση, που ενεργοποιούν μεσαίες και ανώτερες νοητικές λειτουργίες.

- Διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των δύο μεθόδων ανάγνωσης ως προς τη γνωστική εμπλοκή των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών. Η ανάλυση της δομής και των πληροφοριών της ιστορίας αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό και για τις δύο μεθόδους ανάγνωσης των ιστοριών. Ωστόσο, η περιγραφή των εικόνων αποτέλεσε το δεύτερο βασικό τύπο της γνωστικής εμπλοκής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση των ιστοριών που διαβάστηκαν με την αλληλεπιδραστική μέθοδο, ενώ η ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου αποτέλεσε το δεύτερο βασικό τύπο της γνωστικής εμπλοκής των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη συζήτηση στη συνθήκη όπου οι ιστορίες διαβάστηκαν με τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης.

- Η ανάγνωση-παράσταση δημιούργησε το πλαίσιο για τη διεξαγωγή συζητήσεων υψηλότερης γνωστικής απαίτησης. Κατά τη συνθήκη της ανάγνωσης-παράστασης διατυπώθηκαν περισσότερες ερωτήσεις και σχόλια, όπως είναι η διευκρίνιση, η ανάλυση, η αιτιολόγηση, η αξιολόγηση των πληροφοριών του κειμένου και η αναδιήγηση της ιστορίας, που ενεργοποιούν μεσαίες και ανώτερες νοητικές λειτουργίες.

- Διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ των δύο μεθόδων ανάγνωσης ως προς τις διδακτικές τακτικές που ακολούθησαν οι παιδαγωγοί προκειμένου να οργανώσουν τη δραστηριότητα της ανάγνωσης και να διαχειριστούν τη συζήτηση με τα παιδιά. Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν την αλληλεπιδραστική μέθοδο υιοθέτησαν έναν πιο ευέλικτο τρόπο ανάγνωσης και ενθάρρυναν τα παιδιά να εκφράζονται πιο ελεύθερα κατά τη διεξαγωγή των συζητήσεων. Επίσης η συχνή διακοπή της ανάγνωσης του κειμένου είχε ως αποτέλεσμα οι παιδαγωγοί να διατυπώνουν περισσότερες φράσεις με τις οποίες προσπαθούσαν να διατηρήσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών για την ιστορία.

- Οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης ήταν πιο τυπικοί στα θέματα που αφορούσαν στην οργάνωση της όλης δραστηριότητας. Έλεγχαν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή των παιδιών στις συζητήσεις και ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα για τη λήψη των σωστών απαντήσεων.



- Η μέθοδος της ανάγνωσης-παράστασης βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις ιστορίες που οι παιδαγωγοί διάβασαν στην τάξη. Αντίθετα, η αλληλεπιδραστική μέθοδος φάνηκε να αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση ανάγνωσης, η οποία ενισχύει περισσότερο την ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τα μικρά παιδιά.
- Η έμφαση που έδιναν οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης στην κατανόηση του νοήματος των ιστοριών και η συζήτηση για το δομικό σχήμα των ιστοριών φαίνεται να βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν πληρέστερα τη δομή της ιστορίας και τον τρόπο που συνδέονται μεταξύ τους τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν τη δομή της.
- Τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημασία της αναδιήγησης στην κατανόηση των ιστοριών από τα μικρά παιδιά. Η μορφή της συζήτησης που πραγματοποιούσαν οι παιδαγωγοί, οι οποίοι ακολούθησαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης, μετά την ανάγνωση του κειμένου και η οποία, μάλιστα λάμβανε το χαρακτήρα της αναδιήγησης διευκόλυνε σημαντικά τα παιδιά να κατανοήσουν το κείμενο της ιστορίας.
- Το υψηλότερο επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών κατά τη συζήτηση και η χρονική στιγμή που οι παιδαγωγοί που εφάρμοσαν τη μέθοδο της ανάγνωσης-παράστασης απηύθυναν τις ερωτήσεις στα παιδιά αποτέλεσαν βασικούς παράγοντες που ενίσχυσαν την κατανόηση των ιστοριών. Η διατύπωση των ερωτήσεων πριν και κυρίως μετά την ανάγνωση της ιστορίας βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν πληρέστερα το περιεχόμενο του κειμένου.
- Η συχνή διακοπή της ανάγνωσης του κειμένου φαίνεται ότι μάλλον αποπροσανατολίζει την προσοχή των παιδιών από το περιεχόμενο της ιστορίας. Η συζήτηση πριν και μετά την ανάγνωση της ιστορίας, ιδιαίτερα αν συνοδεύεται από τον κατάλληλο τύπο των ερωτήσεων, μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά. Αντίθετα, ο εκτενής σχολιασμός κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μπορεί να αποβεί επιζήμιος και να αποσπάσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών από την ιστορία.
- Η ανάγνωση ιστοριών, οι οποίες δεν διαθέτουν περιορισμένη πλοκή και απλοϊκούς χαρακτήρες μπορεί να συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η ανάγνωση τέτοιου είδους κειμένων συντελεί στην πραγματοποίηση συζητήσεων υψηλότερης γνωστικής απαίτησης. Οι παιδαγωγοί και τα παιδιά προκειμένου να

προσεγγίσουν το κείμενο μιας ιστορίας διατυπώνουν ερωτήσεις και σχόλια ανώτερου νοητικού επιπέδου, όπως είναι η ανάλυση, η αιτιολόγηση και η αξιολόγηση.

- Η χαμηλή σε γενικές γραμμές επίδοση των παιδιών στα κριτήρια για την κατανόηση των ιστοριών, ανεξάρτητα από τη μέθοδο ανάγνωσης που εφαρμόστηκε, δείχνει ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να βελτιώσουν τις τεχνικές που υιοθετούν για να διαβάσουν τις ιστορίες στην τάξη τους και να εξασκήσουν την ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται τις ιστορίες και τα παραμύθια που τους διαβάζονται.

### ***Περιορισμοί και μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας***

Η παρούσα μελέτη περιέγραψε δύο μεθόδους ανάγνωσης ιστοριών, όπως τις εφαρμόσαν 8 Ελληνίδες παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίες δίδασκαν στην πόλη του Ρεθύμνου και έδειξε τις διαφορές που παρουσίασαν ως προς τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Στην παρούσα μελέτη δεν ήταν εφικτή η συγκρότηση μεγαλύτερου δείγματος παιδαγωγών και συνεπώς τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν. Για το λόγο αυτό θα ήταν χρήσιμο η μελλοντική έρευνα να συγκροτήσει ένα ευρύτερο δείγμα παιδαγωγών, το οποίο να προέρχεται από διάφορα μέρη της Ελλάδας, ώστε να μελετήσει πιο διεξοδικά τις διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάγνωσης ιστοριών που εφαρμόζουν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης και να μελετήσει τις επιδράσεις των μεθόδων αυτών στην κατανόηση του κειμένου από τα μικρά παιδιά.

Έναν ακόμη περιορισμό της έρευνας αποτελεί η χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκαν οι αναγνώσεις των ιστοριών. Για να περιοριστούν οι παράγοντες που ενδεχομένως να επηρέαζαν αρνητικά την κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά κρίθηκε χρήσιμο οι αναγνώσεις των ιστοριών και η αξιολόγηση των παιδιών να πραγματοποιηθούν κατά τις πρωινές ώρες. Οι παιδαγωγοί ωστόσο, ανάλογα με τους στόχους που θέτουν, διαβάζουν στα παιδιά ιστορίες σε διάφορες χρονικές στιγμές του ημερήσιου προγράμματος. Για το λόγο αυτό δεν γνωρίζουμε εάν οι παιδαγωγοί θα διαφοροποιούσαν τη μέθοδο ανάγνωσης που ακολούθησαν, εάν οι αναγνώσεις πραγματοποιούνταν σε κάποια διαφορετική χρονική στιγμή του προγράμματος ούτε εάν το επίπεδο των παιδιών στα κριτήρια κατανόησης θα ήταν το ίδιο με αυτό της παρούσας μελέτης. Για το λόγο αυτό η μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να μελετήσει εάν η χρονική στιγμή που πραγματοποιείται η ανάγνωση μιας ιστορίας κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος επηρεάζει την κατανόηση του

κειμένου από τα παιδιά και τον τρόπο που οι δύο μέθοδοι εφαρμόζονται από τις παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης.

Επίσης, πρέπει να ληφθεί υπόψη η χρήση του κασετοφώνου ως μέσου συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Αν και η χρήση του συγκεκριμένου μέσου προτιμήθηκε, γιατί ήταν ένα μέσο με το οποίο οι παιδαγωγοί δήλωσαν ότι ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι, ωστόσο η χρήση κάμερας θα μας παρείχε σημαντικές πληροφορίες για τη μη λεκτική συμπεριφορά των παιδαγωγών και των παιδιών κατά τη διάρκεια των αναγνώσεων. Για το λόγο αυτό ενδιαφέρον θα ήταν να μελετηθεί εάν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που οι παιδαγωγοί και τα παιδιά εκδηλώνουν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους κατά τη συζήτηση μιας ιστορίας, καθώς αυτή αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει όχι μόνο τον τρόπο που επικοινωνούμε, αλλά και το πώς αντιλαμβανόμαστε τα μηνύματα που περιέχονται στο λεκτικό τομέα της επικοινωνίας.

Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα εξαιρέθηκαν από τη διαδικασία της αξιολόγησης τα παιδιά που δεν είχαν ως μητρική την ελληνική γλώσσα. Δεδομένου ότι οι πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν πλέον γεγονός για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δεν κατέστη δυνατό στην παρούσα έρευνα να μελετηθεί ποιες είναι οι επιδράσεις των δύο μεθόδων ανάγνωσης στην κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα. Για το λόγο αυτό θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη η πραγματοποίηση μιας έρευνας που θα μελετήσει τις επιδράσεις που φέρουν οι δύο μέθοδοι ανάγνωσης των ιστοριών όχι μόνο στην κατανόηση αλλά και στην ανάδυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τα παιδιά που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα.

Επίσης, στην παρούσα μελέτη δεν κατέστη εφικτός ο προέλεγχος των παιδιών στην αναδιήγηση των ιστοριών και εξαιρέθηκαν από το δείγμα τα μικρότερα παιδιά και εκείνα που είχαν μικρότερη νοητική ικανότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα των ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι επιδράσεις των μεθόδων ανάγνωσης διαφοροποιούνται ανάλογα με την ικανότητα και την ηλικία των παιδιών (DeTemple & Snow, 2003, σελ. 27, Eville Lo, 1997, Reese & Cox, 1999), η εκτίμηση του αρχικού επιπέδου των παιδιών στην κατανόηση θα μας προσέφερε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με ποια από τις δύο μεθόδους ανάγνωσης ωφελεί τα νοητικά ικανά και τα λιγότερο ικανά παιδιά, καθώς και ποιες είναι οι επιδράσεις τους στην εξάσκηση της δεξιότητας της κατανόησης από τα μικρότερα παιδιά.

### *Παιδαγωγικές προτάσεις*

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας εργασίας παρέχει πληροφορίες, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους/τις παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουν μια ιστορία στην τάξη τους για να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το κείμενο. Ο τρόπος που ένας παιδαγωγός επιλέγει για να διαβάσει και να συζητήσει μια ιστορία με τα παιδιά επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που ένα παιδί αντιλαμβάνεται τα μηνύματα της ιστορίας και κατανοεί το γενικότερο περιεχόμενο της. Η εξάσκηση της δεξιότητας της κατανόησης πρέπει να αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους που θέτουν οι παιδαγωγοί καθώς διαβάζουν μια ιστορία στα παιδιά.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν υποδηλώνουν ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να εφαρμόζουν αποκλειστικά μόνο μία από τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αντίθετα, κρίνεται χρήσιμο οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης να εφαρμόζουν στην τάξη τους και τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάλογα με τους στόχους που θέτουν πριν από την ανάγνωση μιας ιστορίας.

Αν ο στόχος των παιδαγωγών είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να προσεγγίσουν τις έννοιες του γραπτού λόγου, τότε κρίνεται χρήσιμο να υιοθετούν την αλληλεπιδραστική μέθοδο ανάγνωσης. Η μεθοδολογική εφαρμογή της μεθόδου αυτής διευκολύνει την επίτευξη του παραπάνω στόχου. Οι παιδαγωγοί που υιοθετούν αυτή τη μέθοδο ανάγνωσης μπορούν να διαβάζουν τις ιστορίες έχοντας στραμμένο το βιβλίο προς το μέρος των παιδιών. Συνεπώς η άμεση οπτική επαφή των παιδιών με το κείμενο του βιβλίου βοηθά τις παιδαγωγούς να συζητήσουν με τα παιδιά έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου, όπως είναι η φορά της ανάγνωσης, η στίξη, η έννοια των γραμμάτων και των λέξεων. Επίσης οι παιδαγωγοί μπορούν να διακόπτουν συχνά την ανάγνωση της ιστορίας για να εμπλέκουν ενεργητικά τα παιδιά στην ανάγνωση του κειμένου. Σ' αυτό βοηθά σημαντικά και η επιλογή του κατάλληλου κειμένου. Μια εικονογραφημένη ιστορία που διαθέτει σχετικά απλή πλοκή και που σε κάθε σελίδα του βιβλίου υπάρχει περιορισμένο κείμενο, το οποίο είναι γραμμένο με μεγάλα γράμματα διευκολύνει τα παιδιά να αναγνωρίσουν γράμματα, λέξεις και φράσεις ή να διαβάσουν με τη βοήθεια της παιδαγωγού γνωστές τους λέξεις.

Αν όμως στόχος των παιδαγωγών κατά την ανάγνωση είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο μιας ιστορίας, τότε κρίνεται ως πιο κατάλληλη η επιλογή της μεθόδου της ανάγνωσης-παράστασης. Η συζήτηση που πραγματοποιούν οι παιδαγωγοί με τα παιδιά πριν και κυρίως μετά την ανάγνωση της

ιστορίας φαίνεται να βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο της ιστορίας. Σημαντικό είναι ακόμη το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί πρέπει να έχουν εντοπίσει και επεξεργαστεί τα δομικά στοιχεία του κειμένου. Η συζήτηση που διεξάγεται μετά την ανάγνωση του κειμένου και δίνει έμφαση στην κατανόηση της δομής και των πρωταγωνιστών της ιστορίας βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν το γενικότερο νόημα του κειμένου. Οι παιδαγωγοί δεν πρέπει να περιορίζουν τη συζήτηση μόνο στην πλοκή της ιστορίας, αλλά να βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το ρόλο που το κάθε στοιχείο της δομής διαδραματίζει στην εξέλιξη της ιστορίας και τον τρόπο που οι αντιδράσεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών συνδέονται με την πλοκή της. Ιδιαίτερα ο σχολιασμός του διδάγματος κρίνεται πολύ σημαντικός, γιατί σχετίζεται με το κεντρικό νόημα της ιστορίας και τα μηνύματα που ο συγγραφέας επιθυμεί να μεταφέρει στους αναγνώστες.

Επίσης σημαντικό είναι οι παιδαγωγοί να βελτιώσουν το επίπεδο της γνωστικής εμπλοκής των παιδιών κατά τη συζήτηση της ιστορίας. Οι παιδαγωγοί δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στην ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου, αλλά να διατυπώνουν ερωτήσεις και σχόλια που ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των παιδιών. Η ανάλυση, η αιτιολόγηση, η αξιολόγηση και η πρόβλεψη του περιεχομένου μιας ιστορίας ενισχύει την κατανόηση του κειμένου από τα παιδιά και τα οδηγεί σε ανώτερα επίπεδα σκέψης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η δραστηριότητα της αναδιήγησης της ιστορίας μετά την ανάγνωση του κειμένου. Τα παιδιά κατά τη συζήτηση πρέπει να ενθαρρύνονται για να αναδιηγούνται την ιστορία, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να επανοικοδομήσουν το περιεχόμενο της ιστορίας και ως εκτούτου να αποκτήσουν σαφέστερη αντίληψη της δομής της.

Σημαντικό είναι ακόμη οι παιδαγωγοί να επιλέγουν προσεχτικά τις ιστορίες και τα παραμύθια που διαβάζουν στα παιδιά. Η ιστορία πρέπει να περιλαμβάνει ξεκάθαρη δομή, ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται το κάθε δομικό στοιχείο και το ρόλο που διαδραματίζει στην εξέλιξη της ιστορίας. Επίσης είναι χρήσιμο να επιλέγουν ιστορίες και παραμύθια που περιέχουν σύνθετη δομή. Αυτού του είδους οι ιστορίες δίνουν τη δυνατότητα στους παιδαγωγούς και τα παιδιά να διατυπώνουν ερωτήσεις και σχόλια που ενεργοποιούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες.

Ανεξάρτητα όμως από τη μέθοδο που οι παιδαγωγοί επιλέγουν για να διαβάσουν μια ιστορία στα παιδιά, ο προσεχτικός σχεδιασμός της διαδικασίας της ανάγνωσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την ορθή διεξαγωγή αυτής της δραστηριότητας. Οι παιδαγωγοί πρέπει προηγουμένως να έχουν διαβάσει την ιστορία

που πρόκειται να παρουσιάσουν στα παιδιά, να έχουν επεξεργαστεί τη δομή και τους χαρακτήρες των πρωταγωνιστών και να έχουν εντοπίσει τα σημεία εκείνα της ιστορίας που κρίνουν σημαντικά να σχολιάσουν με τα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κειμένου. Επίσης κρίνεται χρήσιμο να διερευνούν ποιες είναι οι πεποιθήσεις των παιδιών για την ιστορία και σε ποια στοιχεία του περιεχομένου της τα παιδιά επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους. Σημαντικό είναι ακόμη να επιλέγουν τον κατάλληλο τύπο των ερωτήσεων μέσω των οποίων θα κατευθύνουν τα παιδιά στη συζήτηση της ιστορίας. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, καθώς και εκείνες που ενεργοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των παιδιών πρέπει να καταλαμβάνουν σημαντική θέση στις προτιμήσεις των παιδαγωγών.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον εάν οι παιδαγωγοί μερικές φορές ακολουθούσαν και έναν τρόπο ανάγνωσης μιας ιστορίας που να περιέχει στοιχεία και από τις δύο μεθόδους. Θα μπορούσε δηλαδή η συζήτηση για την ιστορία πριν από την έναρξη, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κειμένου να πραγματοποιείται ως εξής:

*Πριν την ανάγνωση* οι παιδαγωγοί να παρουσιάζουν το εξώφυλλο του βιβλίου και να συζητούν με τα παιδιά τον τίτλο της ιστορίας, τους όρους τους σχετικούς με τα βιβλία, καθώς και έννοιες και συμβάσεις του γραπτού λόγου, όπως είναι η έννοια των λέξεων και των γραμμάτων, τα φωνήματα, η στίξη. Επίσης οι παιδαγωγοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά για να περιγράψουν τις εικόνες που βρίσκονται στο εξώφυλλο και με βάση τον τίτλο και τις εικόνες που βρίσκονται στο εξώφυλλο να τα ενθαρρύνουν για να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο της ιστορίας.

*Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης* οι παιδαγωγοί να ενθαρρύνουν και να βασίζονται τη συζήτηση σε επιλεγμένα σημεία της ιστορίας, τα οποία ίσως δυσκολέψουν τα παιδιά να κατανοήσουν το κείμενο. Η σχετική συζήτηση πρέπει να ενθαρρύνει τα παιδιά για να αναλύσουν, να αξιολογήσουν και να αιτιολογήσουν τις πληροφορίες του κειμένου και για να κάνουν προβλέψεις για την εξέλιξη της πλοκής. Οι παιδαγωγοί πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεχτικοί όσον αφορά το εύρος της συζήτησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, καθώς ο εκτενής σχολιασμός μπορεί να αποπροσανατολίσει το ενδιαφέρον των παιδιών από την ιστορία.

*Μετά την ανάγνωση* οι παιδαγωγοί να διεξάγουν με τα παιδιά ευρείες συζητήσεις, οι οποίες να λαμβάνουν τη μορφή της αναδιήγησης. Αυτού του τύπου η συζήτηση βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν το δομικό σχήμα της ιστορίας και να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα του κειμένου. Είναι σημαντικό ακόμη οι

παιδαγωγοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά για να αναδιηγηθούν την ιστορία διατυπώνοντας ερωτήσεις και σχόλια που ενεργοποιούν ανώτερες νοητικές λειτουργίες.

Ίσως ο συνδυασμός των δύο μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την ανάγνωση μιας ιστορίας στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να ενισχύει παράλληλα την κατανόηση του κειμένου και την εξάσκηση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Το γεγονός όμως είναι ότι ανεξάρτητα από τη μέθοδο που θα ακολουθήσουν οι παιδαγωγοί της προσχολικής εκπαίδευσης, η ανάγνωση ιστοριών και παραμυθιών είναι μια δραστηριότητα η οποία προσφέρει ποικίλες και πολλές ωφέλειες στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και πρέπει να πραγματοποιείται καθημερινά στην προσχολική τάξη.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Ο καθρέφτης των παραμυθιών και οι αντανάκλασεις του κατά την αναγνωστική διαδικασία μέσα στην εκπαιδευτική πράξη. Στο *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας* (Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου, τόμος Β΄) (σελ. 579-585). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (5<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γάκου, Ε. (2000). *Προαναγνωστικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1996). Ανάγνωση ιστοριών σε προαναγνώστες: Αναγνωστικές εμπειρίες μη αναγνωστών. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, 42-54.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Η συμβολή τους στην κατάκτηση του γραμματισμού. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 33, 8-13.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2001). Ανάγνωση ιστοριών και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.). *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Διδακτική μεθοδολογία* (τόμος Α) (σελ. 55-65). Αθήνα: Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Μοσχοβάκη, Ε. (2001). Η γνωστική εμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια ανάγνωσης παιδικών βιβλίων στο νηπιαγωγείο. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια* (σελ. 77-97). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1993). Η ανάπτυξη του γραμματισμού στο ελληνικό γραφημικό σύστημα: η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού. *Γλώσσα*, 37, 21-39.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1999). *Αθηνά Τεστ. Διάγνωσης δυσκολιών μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: του ιδίου.
- Τάφα, Ε. (2001α). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2001β). Ανάγνωση ιστοριών στο νηπιαγωγείο: οι τεχνικές της ερώτησης. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια* (σελ. 99-116). Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Υπουργική Απόφαση Γ1/58 (ΦΕΚ. 93 τ.Β΄ / 10-2-1999). *Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην προ-Δημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο*.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Allison, D.T. & Watson, J.A. (1994). The significance of adult reading styles on the development of young children's emergent reading. *Reading Research and Instruction*, 34, 1, 50-57.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with

- subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39, 5, 415-438.
- Barrentine, S.J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50, 1, 36-43.
- Battut, E. (2001). *Πόλεμος χωρίς αιτία* (μτφ. Ε. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2000).
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis*. USA: The Free Press.
- Bernitz, J.G., Gipe, J.P. & Richards, J.C. (1999). The linguistic benefits of literature for young children's language performance in teacher education contexts. *Reading Teacher*, 52, 5, 528-532.
- Block, H. (1999). Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. *Language Learning*, 49, 2, 343-371.
- Booth, C.E. (2001). Building language through asking questions. *Early Childhood Today*, 15, 6, 50-52.
- Brown, G.H. (1977). Development of story in children's reading and writing. *Theory Into Practice*, XVI, 5, 357-362.
- Campbell, R. (1990). Children's involvement in classroom story reading. *Reading*, 11, 1, 9-12.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming literate: the construction of inner control*. Portsmouth, USA: Heinemann Educational Books, Inc.
- Cox, C. & Zarillo, J. (1993). *Teaching reading with children's literature*. New York: Mackmillan Publishing Company.
- Cullinam, B.E. (1999). Literature for young children. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds). *Emerging literacy: young children learn to read and write* (p.p. 35-51). Newark/Delaware: International Reading Association.
- DeKonty Applegate, M., Benson Quinn, K. & Applegate, A.J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56, 2, 174-180.
- DeTemple, J. & Snow, C.E. (2003). Learning words from books. In A. Kleek, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds). *On reading books to children* (p.p. 17-36). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dickinson, D.K., Brayant, D., Peisner-Feinberg, E., Lambert, R. & Wolf, A. (1999). *Phonemic awareness in Head Start children: Relationship to language and literacy and parenting variables*. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.
- Dickinson, D. & Keebler, R. (1989). Variations in preschool teachers' styles of reading books. *Discourse Processes*, 12, 353-375.
- Dickinson, D.K., McCabe, A., & Anastasopoulos, L. (2003). A framework for examining book reading in early childhood classrooms. In A. Kleek & S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds). *On reading books to children* (p.p. 95-111). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dickinson, D.K. & Smith, M.W. (1994). Long term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, April/May/June, 105-122.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D. & Blake, G. (1990). Story Grammar: an approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91, 1, 19-32.
- Duverger, M. (1978). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών II* (μετ. Ν. Παπαδόδημα) (Β' Έκδοση). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Dwyer, E. J. (1990). Reading aloud to students. *Educational Digest*, 56, 1, 70-71.

- Eeds, M. & Peterson, R. (1991). Teacher as a curator: Learning to talk about literature. *The Reading Teacher*, 45, 2, 118-126.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly, Spring*, 175-187.
- Emery, D.W. (1996). Helping readers comprehend stories from characters' perspectives. *The Reading Teacher*, 49, 7, 534-541.
- Emmett, J. (2001). *Θα κατεβάσω το φεγγάρι* (μτφ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Αίσωπος (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2001).
- Eville Lo, D. (1997). *Individual Difference in the Social Construction of Knowledge with Young Children over a Storybook Reading*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410 519).
- Ewers, C.A. & Browson, S.M. (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Journal of Reading Psychology*, 20, 11-20.
- Feitelson, D., Golstein, Z., Iraqui, J. & Share, D.L. (1993). Effects of listening to story reading of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly, January/February/March*, 71-79.
- Fielding-Barnsley, R. & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning*, 18, 2, 77-82.
- Fox, C. (1993). Tellings and retellings: Educational implications of children's oral stories. *Reading*, 27, 1, 14-20.
- Fox, S.E. & Allen, V.G. (1983). *The language arts. An integrated approach*. New York: CBS College Publishing.
- Galda, L. & Cullinam, B.E. (2000). Reading aloud from culturally diverse literature. In L.M. Morrow & D.S. Strickland (Eds). *Beginning reading and writing* (p.p. 134-142). New York: Teachers College Press.
- Gambrell, L.B. (1987). Children's oral language learning during teacher-directed reading instruction. In J.E. Readence & S. Baldwin (Eds). *Research in literacy: Merging perspectives. Thirty-sixth yearbook of the National Reading Conference* (p.p. 195-199). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Gambrell, L.B., Kapinus, B.A. & Koskinen, P.S. (1991). Retelling and the comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84, 6, 356-362.
- Gambrell, L.B., Pfeiffer, W.R. & Wilson, R.M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, 78, 4, 216-220.
- Geist, E. & Aldridge, J. (2002). The developmental progression of children's oral story inventions. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 1, 33-39.
- Goldenberg, C. (1993). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, 46, 4, 316-326.
- Goodman, Y.M. (1982). Retellings of literature and the comprehension process. *Theory Into Practice, XXI*, 4, 301-307.
- Hancock, M.R. (1993). Exploring and extending personal response through literature journals. *The Reading Teacher*, 46, 6, 466-474.
- Hardman, M. & Jones, L. (1999). Sharing books with babies: evaluation of an early literacy intervention. *Educational Review*, 51, 3, 221-229.
- Hargrave, A.C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with children who have limited vocabularies: the benefits of a regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 1, 75-90.

- Hoffman, J.V., Roser, N.L. & Farest, C. (1988). In J.E. Readence, R.S. Baldwin, J.P. Konopak & P.R. O' Keefe (Eds). *Dialogues in literacy research* (p.p. 331-338). Chigago: National Reading Conference.
- Hudelson, S. (2001). Literacy development of second language children. In F. Genesee (Eds). *Educating second language children. The whole child, the whole curriculum, the whole community* (p.p. 129-155). USA: Cambridge University Press.
- Justice, L.M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, 23, 87-106.
- Justice, L.M. & Ezell, H.K. (2002). Use of storybooks reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29.
- Kalmbach, J.R. (1986). Getting at the point of retellings. *Journal of Reading*, January, 326-333.
- Karweit, N. (1989). The effects of a story reading program on the vocabulary and story comprehension skills of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students. *Early Education and Development*, 27, 2, 105-114.
- Karweit, N. & Wasik, B.A. (1996). The effects of story reading programs on literacy and language development of disadvantage preschoolers. *Journal of Education for Children Placed at Risk*, 1, 4, 319-348.
- Kelly, B. & Blenkin, V.A. (1988). *Early childhood education. A developmental curriculum*. London: Paul Chapman publishing Ltd.
- Kertoy, M.K. (1994). Adult interactive strategies and the spontaneous comments of preschoolers during joint storybook reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 9, 1, 58-67.
- Kirby, P. (1992). Story reading at home and at school: its influence upon children' s early literacy growth. *Reading*, July, 7-12.
- Kirby, P. (1993). Storyreading and Literacy Learning: A Study of Two Early Childhood Classrooms. *Reading*, 27, 3, 33-40.
- Kirby, P. (1996α). Teacher questions during story-book readings: who's building whose building? *Reading*, April, 8-15.
- Kirby, P. (1996β). Teachers' choise of storybooks: what messages do children hear? *Reading*, November, 17-25.
- Klesius, J.P. & Griffith, P.L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 49, 7, 552-560.
- Koskinen, P.S. & O' Flahavan, J.F. (1995). Teacher role options in peer discussions about literature. *The Reading Teacher*, 48, 4, 354-356.
- Lister, M. (2002). *Ο άρχοντας του χειμώνα και η νεράιδα του καλοκαιριού* (μτφ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Άμμος (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2002).
- Markus, I. (2002). Using story time to teach information skills. *Library Talk*, 15, 4, 12-15.
- Martinez, M.G. & Teale, W.H. (1993). Teacher storybook reading style: a comparison of six teachers. *Research in the Teaching of English*, 27, 175-199.
- Martinez, M.G. & Teale, W.H. (2001). Classroom storybook readings: The creation of texts and learning opportunities. *Theory into Practice*, 28, 2, 127-135.
- Mason, J.M., Peterman, C.L. & Kerr, B.M. (1989). Reading to kindergarten children. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds). *Emergent literacy: young children learn to read and write* (p.p. 52-62). Newark: International Reading Assosiation.
- Mautte, L.A. (1990). The effects of adult-interactive behaviors within the context of repeated storybook readings upon the language development and selected

- prereading skills of prekindergarten at-risk students. *Florida Education Research Council Research Bulletin*, 22, 3, 1-31.
- McGee, L.M. (1998). How do we teach literature to young children? In S.B. Neuman & K.A. Roskos (Eds). *Children achieving best practices in Early Literacy* (p.p. 162-179). Newark: International Reading Association.
- Metsula, J.L., Commegras, M. & Summer, G. (1996). Literature discussions based on students-posed questions. *The Reading Teacher*, 50, 3, 262-265.
- Meyer, L.A., Stahl, S.A., Linn, R.L. & Wardrop, J.L. (1994). Effects of reading storybooks to children. *Journal of Educational Research*, 88, 2, 69-85.
- Miller, L. (1996). *Towards reading. Literacy development in the preschool years*. Buckingham: Oren University Press.
- Morrow, L.M. (1982). Relationships between literature programs, library corners and children's use of literature. *Journal of Educational Research*, 75, 6, 339-344.
- Morrow, L.M. (1984). Reading stories to young children: effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, XVI, 4, 273-288.
- Morrow, L.M. (1985). Retelling stories: a strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85, 5, 647-661.
- Morrow, L.M. (1986). Effects of structural guidance in story retellings on children's dictations of original stories. *Journal of Reading Behavior*, XVIII, 2, 135-152.
- Morrow, L.M. (1987). The effects of one-to-one story readings on children's questions and responses. In J.E. Readence & S. Baldwin (Eds). *Research in literacy: Merging perspectives. Thirty-sixth yearbook of the National Reading Conference* (p.p. 75-83). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Morrow, L.M. (1988). Young children's responses to one-to-one story reading in school settings. *Reading Research Quarterly*, Winter, 90-106.
- Morrow, L.M. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In L.M. Morrow & J.K. Smith (Eds). *Assessment for instruction in early literacy* (p.p. 110-134). New Jersey: Prentice Hall.
- Morrow, L.M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 3, 250-275.
- Morrow, L.M. & Brittain, R. (2003). The nature of storybook reading in the elementary school: Current practices. In A. Kleek, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds). *On reading books to children* (p.p. 140-158). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Morrow, L.M., Gambrell, L., Kapinus, B., Koskinen, P.S., Marshall, N. & Mitchel, J.N. (1986). Retelling: a strategy for reading instruction and assessment. In J.A. Niles & R.V. Lalik (Eds). *Solving problems in literacy: learners, teachers, and researchers. Thirty-fifth yearbook of the National Reading Conference* (p.p. 73-79). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Morrow, L.M. & Smith, J.K. (1990). The affects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25, 3, 215-229.
- Morrow L.M & Strickland, D.S. (1989). Designing the classroom to promote literacy development. In L.M. Morrow & D.S. Strickland (Eds). *Emergent Literacy: Young children learn to read and write* (121-134). Newark: International Reading Assosiation.

- Morrow, L.M. & Weinstein, C. (1986). Increasing voluntary reading: the impact of a literature program on children's use of library corners. *Reading Research Quarterly*, 21, 330-346.
- Moschovaki, E. (1996). *Teacher's story reading styles and their impact on young children's language, attention, participation and cognitive involvement*. University of Bristol: Ph.D. Thesis.
- Norton, D.E. (1992). Understanding plot structures. *The Reading Teacher*, 46, 3, 254-258.
- O' Flahavan, J.F., Hartman, D.K. & Pearson, P.D. (1988). Teacher questioning and feedback practices: a twenty year retrospective. In J.E. Readence, R.S. Baldwin, J.P. Konopak & P.R. O' Keefe (Eds). *Dialogues in literacy research* (p.p. 183-208). Chigago: National Reading Conference.
- Pellegrini, A.D., Perlmutter, J.C., Galda, L. & Brody, G.H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Peterman, C.L. (1988). *Successful Storyreading Procedures: Working with Kindergarten Teachers to Improve Children's Story Understanding*. Paper presented at the Annual of the National Reading Conference, Tucson, AZ. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 314 739).
- Phillips, G. & McNaughton, S. (1990). The practice of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, Summer, 196-211.
- Popplewell, S.R. & Dotty, D.E. (2001). Classroom instruction and reading comprehension: a comparison of One Basal Reader and the Four Blocks framework. *Reading Psychology*, 22, 83-94.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 1, 20-28.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D. & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading to children. In A. Kleek & S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds). *On reading books to children* (p.p. 37-57). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Richards, J.C. & Gipe, J.P. (1993). Getting to know story characters: a strategy for young and at-risk readers. *The Reading Teacher*, 47, 1, 78-79.
- Robbins, C. & Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 1, 54-64.
- Rog, L.J. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark: International Reading Association.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32, 2, 168-183.
- Roser, N. & Martinez, M. (1985). Roles adults play in preschoolers' response to literature. *Language Arts*, 62, 5, 485-490.
- Seefeldt, C. (2003). Why to read aloud? *Early Childhood Today*, 17, 5, 8-10.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.A., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3, 520-536.
- Sénéchal, G.J., 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, 218-229.
- Sipe, L.R. (2002). Talking back and talking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55, 5, 476-483.

- Sharif, I., Ozuah, P.O., Dinkevich, E.I. & Mulvihill, M. (2003). Impact of a brief literacy intervention on urban preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30, 3, 177-180.
- Smith, C.B. (1990). Story map: setting, plot, mood, theme. *The Reading Teacher*, 44, 2, 178-179.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5 – year – olds’ reading motivations and literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Teale, W.H. (1987). Emergent Literacy: Reading and Writing Development in Early Childhood. In J.E. Readence & S. Baldwin (Edrs). *Research in literacy: Merging perspectives. Thirty-sixth yearbook of the National Reading Conference* (p.p. 45-74). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Teale, W.H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instruction activity: insights from research and practice. In A. Kleek, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Edrs). *On reading books to children* (p.p. 114-139). N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tolstoy, L. (2001). *Ο μικρός Φιλίππος* (μτφ. Μ. Αγγελίδου). Αθήνα: Παπαδόπουλος (έτος πρωτότυπης έκδοσης 2000).
- Vaaldez-Menchana, M.C. & Whitehurst, G.J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 6, 1006-1114.
- Wade, B. & Moore, M. (1996). Children’s early book behavior. *Educational Review*, 48, 3, 283-288.
- Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 2, 243-250.
- Webb Joels, R. (1998). The significance of setting in award-winning children’s books from selected English-speaking regions. *Reading, July*, 32-35.
- Wells, G. (1987). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.
- Wilxson, K.K. (1983α). Questions about a text: what you ask about is what children learn. *The Reading Teacher*, December, 287-293.
- Wilxson, K.K. (1983β). Post reading question-answer interactions and children’s learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 30, 3, 413-423.
- 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, 679-689.
- Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A. & Fisher, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 4, 542-555.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Loginan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Vaaldez-Menchana, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 4, 552-559.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι**  
**ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ**  
**ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ**



## ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

**Όνομα μαθητή:**

**Τίτλος ιστορίας:**

**Ηλικία:**

**Ημερ/νία:**

---

---

---

---

*Γνώση της Δομής της Ιστορίας*

### **Πλαίσιο**

1. Ξεκινά την ιστορία με μια εισαγωγή
2. Ονομάζει τον κύριο πρωταγωνιστή
3. Ονομάζει όλους τους άλλους πρωταγωνιστές της ιστορίας
4. Δηλώνει τον τόπο ή το χρόνο της ιστορίας

---

---

---

---

### **Θέμα**

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

---

### **Πλοκή Επεισοδίων**

6. Αναφέρει όλα τα γεγονότα της πλοκής της ιστορίας

---

### **Επίλυση**

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

---

---

### **Διαδοχή**

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

---

**Μεγαλύτερη δυνατή βαθμολογία του παιδιού:** 10

**Πραγματική βαθμολογία του παιδιού:**

---

---

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ**

**ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΛΛΟ  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**

Ιστορία: «Ο μικρός Φιλipόκ».

### **Ερωτήσεις ανάκλησης**

1. Τι έκανε ο Φιλipόκ, όταν η μαμά του δεν τον άφησε να πάει στο σχολείο;
2. Ποιους συνάντησε ο Φιλipόκ καθώς πήγαινε και όταν έφτασε στο σχολείο;
3. Τι είπε ο δάσκαλος ότι πρέπει να γνωρίζει ο Φιλipόκ πριν αρχίσει να πηγαίνει στο σχολείο και τι του απάντησε ο Φιλipόκ;

### **Ερωτήσεις υπονοούμενες από το κείμενο**

1. Τι σκέφτηκε ο Φιλipόκ, όταν η μητέρα του δεν τον άφησε να πάει στο σχολείο μαζί με τον μεγαλύτερο αδερφό τον Πέτρο; (σκέψεις)
2. Αισθανόταν χαρούμενος, λυπημένος, φοβισμένος ή θυμωμένος ο Φιλipόκ, όταν η μητέρα του είπε ότι έπρεπε να μείνει στο σπίτι με τη γιαγιά του και γιατί; (συναισθήματα);
3. Τι έκανε ο Φιλipόκ, όταν είδε τα άγρια σκυλιά και γιατί; (αντιδράσεις)
4. Γιατί δίστασε ο Φιλipόκ να μπει στην τάξη, όταν κατάφερε να φτάσει στο σχολείο; (αίτια)
5. Αισθάνθηκε χαρούμενος, λυπημένος, φοβισμένος ή θυμωμένος ο Φιλipόκ, όταν διάβασε το όνομά του στο δάσκαλο της τάξης και γιατί; (συναισθήματα)
6. Γιατί είπε ο δάσκαλος στο Φιλipόκ ότι θα μιλήσει στη μαμά του και ότι θα μπορεί να πηγαίνει κάθε μέρα στο σχολείο (αίτια);

### **Ερωτήσεις κρίσης**

1. Ήταν σωστό ή λάθος που ο Φιλipόκ αποφάσισε να πάει κρυφά στο σχολείο χωρίς την άδεια της μητέρας του και γιατί;
2. Αν δεν βρισκόταν ο γέροντας και η άγνωστη γυναίκα, θα κατάφερνε ο Φιλipόκ να φτάσει και να μπει στο σχολείο και γιατί;

Ιστορία: « Ο άρχοντας του Χειμώνα και νεράιδα του Καλοκαιριού».

### **Ερωτήσεις ανάκλησης**

1. Τι έκαναν ο μαγικός λαγός, το μαγικό περιστέρι και το μαγικό χρυσόψαρο, όταν η Νεράιδα Χρυσαφένια τους έδωσε την ηλιαχτίδα;
2. Τι ζήτησε η Νεράιδα Χρυσαφένια από τους φίλους της να κάνουν, όταν ο Άρχοντας Παγετός προσπάθησε να διαλύσει το ουράνιο τόξο και εκείνοι τι έκαναν;
3. Τι συμφωνία έκανε η Νεράιδα Χρυσαφένια με τον Άρχοντα Παγετό, όταν τελείωσε ο χορός τους επάνω στο ουράνιο τόξο;

### **Ερωτήσεις υπονοούμενες από το κείμενο**

1. Γιατί η Νεράιδα Χρυσαφένια έστειλε στη γη το μαγικό περιστέρι, το μαγικό λαγό και το μαγικό χρυσόψαρο; (αίτια)
2. Αισθάνονταν χαρούμενοι, λυπημένοι, θυμωμένοι ή φοβισμένοι οι άνθρωποι, τα ζώα και τα πουλιά, όταν ο Άρχοντας Παγετός έστειλε πάνω στη γη την καταιγίδα και γιατί; (συναισθήματα)
3. Τι έκανε ο Άρχοντας Παγετός, όταν είδε την πρώτη φορά το ουράνιο τόξο και γιατί; (αντιδράσεις)
4. Τι σκέφτηκαν η Νεράιδα Χρυσαφένια και οι φίλοι της, όταν ο Άρχοντας Παγετός προσπάθησε να διαλύσει το ουράνιο τόξο; (σκέψεις)
5. Γιατί ο Άρχοντας Παγετός θέλησε να ανέβει και αυτός επάνω στο ουράνιο τόξο, όταν αυτό έγινε μια τεράστια γέφυρα που ένωσε το παλάτι του Ήλιου με το κάστρο του Πάγου; (αίτια)
6. Αισθάνθηκε χαρούμενος, λυπημένος, φοβισμένος ή θυμωμένος ο Άρχοντας Παγετός, όταν άρχισε να τρέχει και αυτός επάνω στο ουράνιο τόξο και γιατί; (συναισθήματα)

### **Ερωτήσεις κρίσης**

1. Ήταν σωστό ή λάθος που ο Άρχοντας Παγετός έστειλε επάνω στη γη εκείνη την καταιγίδα και γιατί;
2. Νομίζεις ότι αν ο Άρχοντας Παγετός δεν μαγευόταν από την ομορφιά του ουράνιου τόξου, ώστε να θελήσει να περπατήσει επάνω στη φωτεινή γέφυρα που αυτό σχημάτισε, η ιστορία θα είχε διαφορετικό τέλος και γιατί;

Ιστορία: « Θα κατεβάσω το φεγγάρι».

### **Ερωτήσεις ανάκλησης**

1. Ποιους ξύπνησε ο τυφλοπόντικας Μηνάς, όταν προσπαθούσε να κατεβάσει το φεγγάρι από τον ουρανό;
2. Τι έγινε, όταν ο τυφλοπόντικας Μηνάς γλίστρησε και έπεσε από το δέντρο;
3. Τι έγινε όταν ο σκαντζόχοιρος, ο σκίουρος και ο λαγός είπαν στον τυφλοπόντικα Μηνά ότι δεν είχε σπάσει το φεγγάρι;

### **Ερωτήσεις υπονοούμενες από το κείμενο**

1. Τι σκέφτηκε ο τυφλοπόντικας Μηνάς, όταν είδε για πρώτη φορά το φεγγάρι; (σκέψεις)
2. Αισθανόταν χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος ή φοβισμένος ο τυφλοπόντικας Μηνάς, όταν ανέβαινε επάνω στο δέντρο για να πιάσει το φεγγάρι και γιατί; (συναισθήματα)
3. Τι σκέφτηκε ο τυφλοπόντικας Μηνάς, όταν έπεσε από το δέντρο και είδε το φεγγάρι να καθρεφτίζεται μέσα στη νερολακούβα; (σκέψεις)
4. Τι έκανε ο τυφλοπόντικας Μηνάς, όταν άγγιξε το φεγγάρι που καθρεφτιζόταν στη νερολακούβα και αυτό έγινε χίλια κομμάτια και γιατί; (αντιδράσεις)
5. Αισθάνθηκε χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος ή φοβισμένος ο τυφλοπόντικας Μηνάς, όταν νόμισε ότι είχε σπάσει το φεγγάρι και γιατί; (συναισθήματα)
6. Γιατί ο τυφλοπόντικας Μηνάς σταμάτησε να προσπαθεί να κατεβάσει το φεγγάρι από τον ουρανό; (αίτια)

### **Ερωτήσεις κρίσης**

1. Ήταν σωστό ή λάθος που ο τυφλοπόντικας Μηνάς ήθελε να αποκτήσει το φεγγάρι και γιατί;
2. Αν ο λαγός, ο σκαντζόχοιρος και ο σκίουρος βοηθούσαν τον τυφλοπόντικα Μηνά στις προσπάθειές του να κατεβάσει το φεγγάρι, η ιστορία θα είχε διαφορετικό τέλος και γιατί;

Ιστορία: «Πόλεμος χωρίς αιτία»

### **Ερωτήσεις ανάκλησης**

1. Τι έκαναν οι δύο βασιλιάδες, όταν αποφάσισαν να ξεκινήσουν τον πόλεμο;
2. Ποιο ήταν το σχέδιο που οι δύο βασιλιάδες σκέφτηκαν να κάνουν, ώστε να μπορέσει ο ένας βασιλιάς να νικήσει τον άλλο;
3. Τι αποφάσισαν να κάνουν οι δύο βασιλιάδες, όταν είδαν ότι ο ένας είχε καταφέρει να μπει στο κάστρο του άλλου;

### **Ερωτήσεις υπονοούμενες από το κείμενο**

1. Γιατί οι δύο βασιλιάδες ξεκίνησαν τον πόλεμο; (αίτια)
2. Αισθάνονταν χαρούμενοι ή λυπημένοι, θυμωμένοι ή φοβισμένοι, οι κάτοικοι των δύο βασιλείων κάθε φορά που τελείωνε μια μάχη και γιατί; (συναισθήματα)
3. Αισθάνονταν χαρούμενοι, λυπημένοι, θυμωμένοι ή φοβισμένοι οι δύο βασιλιάδες και οι υπήκοοί τους, όταν είδαν ότι οι κόκκινοι είχαν μπει στο κάστρο των γαλάζιων και οι γαλάζιοι είχαν μπει στο κάστρο των κόκκινων και γιατί; (συναισθήματα)
4. Τι έκαναν οι δύο βασιλιάδες, όταν τα παιδιά των δύο βασιλείων άρχισαν να παίζουν μεταξύ τους και οι στρατιώτες άφησαν κάτω τα δόρατα και τις σημαίες τους και γιατί; (αντιδράσεις)
5. Γιατί οι δύο βασιλιάδες αποφάσισαν να σταματήσουν τον πόλεμο; (αίτια)
6. Τι σκέφτηκαν τα παιδιά και οι κάτοικοι των δύο βασιλείων, όταν σταμάτησαν οι μάχες μεταξύ τους; (σκέψεις)

### **Ερωτήσεις κρίσης**

1. Ήταν σωστό ή λάθος που οι δύο βασιλιάδες αποφάσισαν να ξεκινήσουν τον πόλεμο και γιατί;
2. Αν είχε καταφέρει να νικήσει ο ένας από τους δύο βασιλιάδες, η ιστορία θα είχε διαφορετικό τέλος και γιατί;

## ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Όνομα μαθητή:

Ηλικία:

Τίτλος ιστορίας:

Ημερ/νία:

---

---

---

---

---

**Ερωτήσεις ανάκλησης**

**Βαθμολογία**

1.

2.

3.

---

---

---

**Ερωτήσεις υπονοούμενες από το κείμενο**

1.

2.

3.

4.

5.

6.

---

---

---

---

---

---

**Ερωτήσεις κρίσης**

1.

2.

---

---

**Μεγαλύτερη δυνατή βαθμολογία του παιδιού**

22

**Πραγματική βαθμολογία του παιδιού**

---

---

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ**  
**ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**



ΕΠΙΠΕΔΟ 1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ 2 ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ 3 ΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΕΠΙΠΕΔΟ 4 ΔΟΜΗ	ΕΠΙΠΕΔΟ 5 ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ 6 ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ 7 ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	ΕΠΙΠΕΔΟ 8 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ
<b>Ν:</b> Παιδαγωγός <b>Π:</b> Παιδί	<b>ΔΠ:</b> Διάλογος πριν την ανάγνωση <b>ΔΚΔ:</b> Διάλογος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης <b>ΔΜ:</b> Διάλογος μετά την ανάγνωση	<b>ΠΠ:</b> Παροχή πληροφοριών <b>ΑΕ:</b> Ανοιχτού τύπου ερώτηση <b>ΚΕ:</b> Κλειστού τύπου ερώτηση	<b>ΠΛΣ:</b> Πλαίσιο <b>ΑΡΓ:</b> Αρχικό γεγονός <b>ΧΑΡ:</b> Χαρ/τήρες <b>ΠΛΚ:</b> Πλοκή <b>ΕΠΑ:</b> Επίλυση <b>ΘΕΜ:</b> Δίδαγμα	<b>ΣΝΘ:</b> Συναισθήματα <b>ΣΚΨ:</b> Σκέψεις <b>ΑΝΤ:</b> Αντιδράσεις <b>ΣΤΧ:</b> Στόχοι	<b>ΦΩΝ:</b> Φωνήματα <b>ΓΡΜ:</b> Γράμματα <b>ΣΥΛ:</b> Συλλαβές <b>ΑΝΠΡ:</b> Ανάγνωση πρότασης <b>ΑΝΛΞ:</b> Ανάγνωση λέξεων <b>ΤΓΑ:</b> Όροι σχετικοί με τα βιβλία <b>ΦΑΝ:</b> Φορά ανάγνωσης <b>ΣΤΞ:</b> Στίξη	<b>ΚΤΝ:</b> Περιγραφή εικόνων <b>ΠΡΒ:</b> Πρόβλεψη <b>ΣΑΚ:</b> Σύνδεση αναγνώστη-κειμένου <b>ΠΡΑΝΤ:</b> Προσωπική ανταπόκριση <b>ΔΡΜ:</b> Δραματοποίηση <b>ΕΠΑΝ:</b> Επανάληψη <b>ΑΝΚ:</b> Ανάκληση <b>ΑΙΤ:</b> Αιτιολόγηση <b>ΑΞΑ:</b> Αξιολόγηση <b>ΔΡΚ:</b> Διευκρίνιση <b>ΑΝΛ:</b> Ανάλυση <b>ΑΝΔ:</b> Αναδιήγηση <b>ΛΕΞ:</b> Λεξιλόγιο	<b>ΟΡΔ:</b> Οργάνωση δραστηριότητας <b>ΠΡΣ:</b> Προσοχή <b>ΑΝΦΠ:</b> Ανατ/τηση-αποδοχή <b>ΑΝΑΠ:</b> Ανατ/τηση-απόρριψη <b>ΠΡΣΚ:</b> Πρόσκληση <b>ΕΝΘ:</b> Ενθάρρυνση <b>ΔΙΕΡ:</b> Διερεύνηση <b>ΕΛΓ:</b> Επανάληψη <b>ΠΡΑΝ:</b> Προσωπική ανάμειξη <b>ΔΙΑΦ:</b> Διάφορα

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV**

### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΕΩΝ**

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1<sup>ο</sup>

	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Επίπεδο 4	Επίπεδο 5	Επίπεδο 6	Επίπεδο 7	Επίπεδο 8
-Ήταν σωστό ο άρχοντας του χειμώνα να έχει όλον τον καιρό χειμώνα στη γη;	N	ΔΜ	ΚΕ	ΑΡΓ			ΑΞΛ	
-Όχι.	Π	ΔΜ		ΑΡΓ			ΑΞΛ	
-Ήταν σωστό αυτό που έκανε;	N	ΔΜ	ΚΕ	ΑΡΓ			ΑΞΛ	
-Όχι.	Π	ΔΜ		ΑΡΓ			ΑΞΛ	
-Όχι.	N	ΔΜ						ΑΝΦΠ
-Γιατί δεν ήταν σωστό;	N	ΔΜ	ΑΕ	ΑΡΓ			ΑΙΤ	
-Γιατί είπαν ότι θα το μοιραστούνε.	Π	ΔΜ		ΑΡΓ			ΑΙΤ	
- Ωραία, αλλά πριν το μοιραστούνε θυμάστε που είπαμε ότι κουμάντο επάνω στη γη έκανε ο άρχοντας του χειμώνα.	N	ΔΜ	ΠΠ	ΑΡΓ			ΑΝΚ	
-Το θυμάστε;	N	ΔΜ						ΔΙΕΡ
-Ήταν σωστό αυτό που έκανε τότε ο άρχοντας του χειμώνα;	N	ΔΜ	ΚΕ	ΑΡΓ			ΑΞΛ	
-Όχι.	Π	ΔΜ		ΑΡΓ			ΑΞΛ	
-Όχι,	N	ΔΜ						ΑΝΦΠ
-γιατί δεν ήταν σωστό;	N	ΔΜ	ΑΕ	ΑΡΓ			ΑΙΤ	
-Ποιος θέλει να μου πει;	N	ΔΜ						ΔΙΕΡ
-Αλέξανδρε;	N	ΔΜ						ΟΡΓ
-Γιατί οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να βγουν έξω να παίζουνε.	Π	ΔΜ		ΑΡΓ			ΑΙΤ	

	Επίπεδο 1	Επίπεδο 2	Επίπεδο 3	Επίπεδο 4	Επίπεδο 5	Επίπεδο 6	Επίπεδο 7	Επίπεδο 8
-Έτσι, πάγωνε πάρα πολύ τους ανθρώπους και δεν μπορούσαν να βγουν έξω.	N	ΔΜ						ΑΝΦΠ
-Και τα ψάρια πάγωνε.	Π	ΔΜ	ΠΠΙ	ΑΡΓ			ΑΝΚ	
-Τα ψάρια είχαν παγώσει εκεί που κολυμπούσαν.	N	ΔΜ	ΠΠΙ	ΑΡΓ			ΑΝΚ	
-Και τα ζώα.	Π	ΔΜ	ΠΠΙ	ΑΡΓ			ΑΝΚ	
-Και τα ζώα.	N	ΔΜ						ΑΝΦΠ
-Και χιονάνθρωποι είχαν γίνει.	Π	ΔΜ	ΠΠΙ	ΑΡΓ			ΑΝΚ	
-Και τα πουλιά.	N	ΔΜ						ΑΝΦΠ
-Οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να βγουν έξω να πάνε στα χωράφια.	Π	ΔΜ	ΠΠΙ	ΑΡΓ			ΑΝΛ	
-Ούτε καθαρό αέρα δεν μπορούσαν να πάρουν.	Π	ΔΜ	ΠΠΙ	ΑΡΓ			ΑΝΛ	
-Έτσι.	N	ΔΜ						ΑΝΦΠ
-Έκανε καλό στον κόσμο τόση παγωνιά;	N	ΔΜ	ΚΕ	ΑΡΓ			ΑΞΛ	
-Όχι.	Π	ΔΜ		ΑΡΓ			ΑΞΛ	
-Όχι.	N	ΔΜ						ΑΝΦΠ
-Και δεν μου λέτε η νεράιδα Χρυσαφένια της άρεσε όταν είδε έτσι τη γη μέσα στο χιόνι;	N	ΔΜ	ΚΕ		ΣΝΘ		ΑΝΛ	
-Όχι.	Π	ΔΜ			ΣΝΘ		ΑΝΛ	
-Όχι, βέβαια.	N	ΔΜ						ΑΝΦΠ
-Ευχαριστήθηκε η Χρυσαφένια ή θύμωσε;	N	ΔΜ	ΚΕ		ΣΝΘ		ΑΝΛ	
-Θύμωσε.	Π	ΔΜ			ΣΝΘ		ΑΝΛ	
-Θύμωσε.	N	ΔΜ						ΑΝΦΠ

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2<sup>ο</sup>

	Επ/εδο 1	Επ/εδο 2	Επ/εδο 3	Επ/εδο 4	Επ/εδο 5	Επ/εδο 6	Επ/εδο 7	Επ/εδο 8
-Για να δούμε τι συνέβη!	N	ΔΚΔ						ΠΡΑΝ
-Ξεκινάμε!	Π	ΔΚΔ					ΠΡΑΝΤ	
-Ποιοι επιτίθενται σε ποιους;	N	ΔΚΤ	ΚΕ	ΠΛΚ			ΑΝΚ	
-Οι μπλε πήγανε στους κόκκινους.	Π	ΔΚΤ		ΠΛΚ			ΑΝΚ	
-Κοίτα τώρα πόσοι πολλοί γίνανε.	Π	ΔΚΔ	ΠΠ				ΚΤΝ	
-Για να δούμε τώρα τι να συνέβη, όταν οι μπλε στρατιώτες πήγανε στους κόκκινους;	N	ΔΚΔ	ΑΕ	ΠΛΚ			ΠΡΒ	
-Πετάγανε κανόνια.	Π	ΔΚΔ		ΠΛΚ			ΠΡΒ	
-Πετάγανε κανόνια λέει η Σοφία.	N	ΔΚΔ						ΑΝΦ Π
-Πυροβολούσαν	Π	ΔΚΔ		ΠΛΚ			ΠΡΒ	
-Τι λέτε να συνέβη;	N	ΔΚΔ	ΑΕ	ΠΛΚ			ΠΡΒ	
-Μπαμ, μπαμ.	Π	ΔΚΔ					ΔΡΜ	
-Πιστολιές.	Π	ΔΚΔ		ΠΛΚ			ΠΡΒ	
-Δεν ακούω γιατί κάποιο παιδί κάνει συνέχεια το θόρυβο του όπλου.	N	ΔΚΔ						ΟΡΓ
-Χεράκι για να ακούσω.	N	ΔΚΔ						ΟΡΓ
-Λέγε Μανόλη.	N	ΔΚΔ						ΟΡΓ
-Του κανονιού έκαναν όχι του όπλου.	Π	ΔΚΔ	ΠΠ				ΔΡΚ	
-Κυρία;	Π	ΔΚΔ						ΟΡΓ

	Επ/εδο 1	Επ/εδο 2	Επ/εδο 3	Επ/εδο 4	Επ/εδο 5	Επ/εδο 6	Επ/εδο 7	Επ/εδο 8
-Ναι.	N	ΔΚΔ						ΟΡΓ
-Πετάγανε βόμβες.	Π	ΔΚΔ		ΠΛΚ			ΠΡΒ	
-Πετάγανε βόμβες.	N	ΔΚΔ						ΑΝΦ Π
-Και σφαίρες.	Π	ΔΚΔ		ΠΛΚ			ΠΡΒ	
-Έχει ένα σιδεράκι από πάνω και το βγάζεις και σκάει.	Π	ΔΚΔ	ΠΠ				ΚΤΝ	
N (AN): Οι δυο βασιλιάδες έδωσαν το σύνθημα: «Έφοδος! Επιτεθείτε!».								
-Άκουσες ποιο σύνθημα έδωσαν οι βασιλιάδες;	N	ΔΚΔ	ΚΕ	ΠΛΚ			ΑΝΚ	
-Επιτεθείτε.	Π	ΔΚΔ		ΠΛΚ			ΑΝΚ	
-Επιτεθείτε.	N	ΔΚΔ						ΑΝΦ Π
-Και στην αρχή ποια άλλη λέξη είπαν;	N	ΔΚΔ	ΚΕ	ΠΛΚ			ΑΝΚ	
-Έφοδος! Επιτεθείτε!	Π	ΔΚΔ		ΠΛΚ			ΑΝΚ	
-Έφοδος! Επιτεθείτε!	N	ΔΚΔ						ΑΝΦ Π
-Τι σημαίνει έφοδος;	N	ΔΚΔ	ΑΕ				ΛΕΞ	
-Είναι μια λέξη που τη χρησιμοποιούν οι στρατιωτικοί.	N	ΔΚΔ	ΠΠ				ΑΝΛ	
-Πόλεμος.	Π	ΔΚΔ					ΛΕΞ	

	Επ/εδο 1	Επ/εδο 2	Επ/εδο 3	Επ/εδο 4	Επ/εδο 5	Επ/εδο 6	Επ/εδο 7	Επ/εδο 8
-Έφοδος δηλ να προχωρήσετε, να προχωρήσετε, να περπατήσετε, να κινηθείτε αυτό σημαίνει.	N	ΔΚΔ	ΠΠ				ΛΕΞ	