



**Τα Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου:
«Nέος Παιδαγωγός»
Αθήνα, 11 & 12 Μαΐου 2019**

(εφαρμογή με link)

Επιμέλεια τόμου: Φ. Γούσιας

ISBN: 978-618-82301-5-6

ΑΘΗΝΑ 2019

Διάρκεια μεγαλόφωνης ανάγνωσης και δέσμευση των νηπίων

Γκαντιά Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 και Π.Ε.02

Υποψ. Διδάκτορας-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

gantiaeleni@gmail.com

Ντίνας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

kdinas@uowm.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της διάρκειας της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και της δέσμευσης των νηπίων. Το δείγμα αποτέλεσαν 70 νήπια και προνήπια, τα οποία εκτέθηκαν στην ακρόαση τριών ιστοριών με την τεχνική της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και την υιοθέτηση του συν-δημιουργικού στυλ ανάγνωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών/αναγνώστων. Η δέσμευση των νηπίων στη μεγαλόφωνη ανάγνωση αξιολογήθηκε με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι οι μέσης διάρκειας μεγαλόφωνες αναγνώσεις αντιπροσωπεύουν το ιδανικό χρονικό διάστημα γι' αυτήν την ηλικιακή ομάδα διατηρώντας τη δέσμευση των νηπίων και υποστηρίζοντας, παράλληλα, την κατανόηση και την ανάπτυξη του λεξιλογίου.

Λέξεις-Κλειδιά: Μεγαλόφωνη ανάγνωση, λεκτικοποίηση, μη λεκτική δέσμευση

Εισαγωγή

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση (read aloud) αναφέρεται ως μια διδακτική τεχνική όπου γονείς και δάσκαλοι διαβάζουν μεγαλόφωνα στα παιδιά. Σύμφωνα με τους Roskos, Christie & Richgels (2003, p. 2), «η αποτελεσματική εκπαίδευση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού παρέχει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατάλληλα αναπτυξιακά περιβάλλοντα, υλικά, εμπειρίες και κοινωνική υποστήριξη που ενθαρρύνουν πρώιμες μορφές ανάγνωσης και γραφής να ευδοκιμήσουν και να εξελιχθούν σε συνομιλιακό γραμματισμό». Κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές σε συνομιλία ή πιο συγκεκριμένα σε υποστηριζόμενη εκτεταμένη συζήτηση για μια ιστορία (Dickinson & Smith, 1994), «χτίζουν» δεξιότητες κατανόησης εμπλουτίζοντας παράλληλα το λεξιλόγιο (Arnold & Whitehurst, 1994; Collins, 2004; Justice, Meier & Walpole, 2005), αναπτύσσουν την επίγνωση γραπτού λόγου (Justice & Ezell, 2002) και τη φωνολογική ενημερότητα (Mol et al., 2009) και υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο και την πρώιμη γραφή μέσω της πραγματοποίησης δραστηριοτήτων μετά την ανάγνωση (Zucker & Landry, 2010), δημιουργώντας ένα ευχάριστο κι άνετο περιβάλλον μεγαλόφωνης ανάγνωσης σε μια κατάλληλη στιγμή κατά τη διάρκεια της μέρας (Morrow & Smith, 1990).

Από ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται πως υπάρχουν περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικοί τρόποι ανάγνωσης στα παιδιά (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Teale, 2003). Είναι χρήσιμο για τη διδασκαλία να αναφερθεί ότι η δραστηριότητα ανάγνωσης έχει τρεις βασικές ενότητες: α)πριν την ανάγνωση (παρουσίαση του εξωφύλλου του βιβλίου, του συγγραφέα και του εικονογράφου, ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης, δημιουργία προβλέψεων, καλλιέργεια προσμονής), β)κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (εκφραστική ανάγνωση με ρυθμό, κατάλληλες χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου, ερωτήσεις επί του κειμένου, ώστε να γίνουν κατανοητές άγνωστες λέξεις, να κάνουν τα παιδιά προβλέψεις, να προχωρήσουν σε ερμηνεία του νοήματος του κειμένου, να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ κειμένου και εικονογράφησης, απάντηση σε σχόλια κι ερωτήσεις των παιδιών) και γ)μετά την ανάγνωση του βιβλίου (ενθάρρυνση των παιδιών, ώστε να δώσουν απαντήσεις κι ενίσχυση της συνεπαγωγικής κατανόησης του κειμένου).

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση συνιστά μια ιδιαίτερα διαδεδομένη δραστηριότητα στις τάξεις προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, το πλαίσιο της μεγαλόφωνης ανάγνωσης (π.χ. το μέγεθος της ομάδας, η επιλογή του βιβλίου, η διάρκεια της ανάγνωσης) έχει φανεί ότι επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών (Morrow, 1998; Mol et al., 2009) αλλά δεν έχει διερευνηθεί ποια είναι η διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης που κρατά προσηλωμένα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η έρευνα σχετικά με τα κίνητρα της ανάγνωσης έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή θετική σχέση μεταξύ του χρόνου εμπλοκής και των υψηλών επιδόσεων των παιδιών (Nystrand & Gamoran, 1991; Finn et al., 1995; Connor et al., 2009), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί εννοχρηστρώνουν τη διδασκαλία για την κατάκτηση του γραμματισμού με τρόπους που κρατούν τους μαθητές προσηλωμένους, δηλαδή με εστιασμένη την προσοχή και εμπλεκόμενους (Samuels & Turnure, 1974) για παρατεταμένες χρονικές περιόδους (Pressley et al., 1998).

Ο όρος ‘δέσμευση’ χρησιμοποιείται, για να αναφερθεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης ή της μεγαλόφωνης ανάγνωσης σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τους Guthrie & Wigfield, (1997, p. 69), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνες που εξέταζαν τα κίνητρα και τη συμμετοχή στην τάξη, *«τόσο οι εσωτερικές όσο και οι εξωτερικές κινητήριες καταστάσεις περιλαμβάνονται στον ορισμό της ‘δέσμευσης’ και η ‘δέσμευση’ αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών που σχετίζονται με τη δραστηριότητα παρά με μια ψυχολογική κατάσταση»*. Η δέσμευση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποδεικνύει τη διαρκή προσωπική εμπλοκή, ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση, ενώ κάποιος διαβάσει (Sipe, 2002) ή, στην περίπτωση των μικρών παιδιών, ενώ κάποιος ακούει το κείμενο.

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με τη δέσμευση στην ανάγνωση έχει επικεντρωθεί στους μαθητές του δημοτικού σχολείου καθώς και των μεγαλύτερων μαθητών (Guthrie & Wigfield, 2000), και λίγες είναι οι μελέτες που εστιάζουν στο πλαίσιο της πρώιμης διδασκαλίας ανάγνωσης. Οι Connor et al. (2009) συμπεριέλαβαν τη

δέσμευση ως μεταβλητή στη μελέτη τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάγνωσης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η δέσμευση των μαθητών ήταν θετικά σχετιζόμενη με την κατάκτηση της ανάγνωσης στην πρώτη τάξη. Η δέσμευση και η μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει τραβήξει το ερευνητικό ενδιαφέρον (π.χ. μεγάλο μέρος της έρευνας για την SesameStreet, βλ. και Cole, Richman & Brown, 2001), αλλά δεν έχει εμφανιστεί ως μεταβλητή που εξετάστηκε σε συστηματική έρευνα ή έρευνα παρέμβασης στις μεγαλόφωνες αναγνώσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση δύναται να ενισχύσει την ουσιαστική δέσμευση στα μικρά παιδιά κι έτσι η διασταύρωση της έρευνας για τη μεγαλόφωνη ανάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και η έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή στη μάθηση φαίνεται ότι είναι σχετική και αναγκαία. Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση σε όλες τις συστάσεις των στρατηγικών για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν παραγωγικές μεγαλόφωνες αναγνώσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (π.χ. VanKleeck et al., 2003), αλλά η παρούσα μελέτη επιδίωξε να παράσχει πληροφορίες για τη διάρκεια της δραστηριότητας μεγαλόφωνης ανάγνωσης και τη σχέση τους με τη δέσμευση των μαθητών.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 70 παιδιά προσχολικής ηλικίας (N=70) (45 νήπια, 25 προνήπια) που φοιτούσαν σε 4 νηπιαγωγεία του νομού Γρεβενών. Από το σύνολο του δείγματος 38 ήταν αγόρια (23 νήπια, 15 προνήπια) και 32 κορίτσια (22 νήπια, 10 προνήπια).

Υλικά

Για τις ανάγκες της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν τρία κείμενα: α) «*Έλμερ*» (McKee, 2010): Ο πολύχρωμος ελέφαντας Έλμερ προσπαθεί να γίνει γκρίζος σαν τους άλλους ελέφαντες, γιατί δε θέλει να ξεχωρίζει. Στο τέλος, όμως, συνειδητοποιεί πως δεν είναι το χρώμα του δέρματος αλλά η προσωπικότητα που καθιστά τον κάθε έναν ξεχωριστό.

β) «*Γατοβουτηχτής*» (Ζαραμπούκα, 1994): Ο Τοτός είναι ένας γάτος που τρελαίνεται για τα ψάρια και ψαρεύει με το καλάμι του. Κάποια στιγμή αποφασίζει να εξερευνήσει τον βυθό της θάλασσας κι εκεί αποκτά έναν καινούριο φίλο – ένα ψάρι. Όταν ένα αγκίστρι πιάνει τον Τοτό, εκείνος καταλαβαίνει τους κινδύνους της θάλασσας, ενώ ταυτόχρονα σκέφτεται τον καινούριο του φίλο και αποφασίζει να γίνει χορτοφάγος.

γ) «*Γουίνι: η ιπτάμενη σκούπα*» (Valerie & Korky, 2015): Η Γουίνι, η μάγισσα, λατρεύει τα ταξίδια με την ιπτάμενη σκούπα. Όμως, τον τελευταίο καιρό έχει κάποια ατυχήματα στον ουρανό (όπως με ένα ελικόπτερο κι έναν ουρανοξύστη). Η Γουίνι χρησιμοποιεί τις μαγικές της δυνάμεις και μεταμορφώνει τη σκούπα της σε διάφορα μεταφορικά μέσα, ώστε να κάνει τα ταξίδια της πιο ασφαλή. Η λύση, όμως, φαίνεται πως

βρισκόταν μπροστά στα μάτια της, καθώς αυτό που χρειαζόταν τελικά η μάγισσα ήταν ένα ζευγάρι γυαλιά.

Μοντέλο μεγάλωφωνης ανάγνωσης

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το *συν-δημιουργικό στυλ (co-constructive) ανάγνωσης* (Dickinson & Smith, 1994), που χαρακτηρίζεται από μεγάλης διάρκειας συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά τη μεγάλωφνη ανάγνωση του βιβλίου, αλλά ελάχιστη συζήτηση πριν την έναρξη ή με το πέρας της ανάγνωσης. Σε αυτό το στυλ ανάγνωσης κυριαρχούν η αναλυτική συζήτηση, η εκτεταμένη διευκρίνιση και υποστήριξη της κατανόησης της ιστορίας μέσω της δημιουργίας συνδέσεων, της περίληψης της ιστορίας, της εικονογράφησης και το ‘πλαίσιο στηρίγματος’ (scaffold) λεξιλογίου, δηλαδή ορισμός, αναδιατύπωση, υποστήριξη με χειρονομίες ή εικονογράφηση. Το εν λόγω μοντέλο υιοθετήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων κατά τη μεγάλωφνη ανάγνωση και των τριών ιστοριών.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων με τη συγκατάθεση της προϊσταμένης και των γονέων των νηπίων. Δύο εκπαιδευτικοί διάβασαν τις τρεις ιστορίες στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τους Corple et al. (2009), οι δραστηριότητες μεγάλωφωνης ανάγνωσης χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες βάσει της χρονικής τους διάρκειας: α) σύντομες αναγνώσεις (έως 12 λεπτά), β) μέσης διάρκειας αναγνώσεις (12-20 λεπτά) και μεγάλης διάρκειας αναγνώσεις (από 20 έως 35 λεπτά). Η δέσμευση των παιδιών στη μεγάλωφνη ανάγνωση αξιολογήθηκε με δύο τρόπους (Stanulis & Manning, 2002): α)λεκτικό (Phillips & Twardosz, 2003) και β)μη λεκτικό (Hyson, 2008). Η λεκτική δέσμευση (ή λεκτικοποίηση) αξιολογείται με την εμφανή συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, π.χ. μέσω των ερωτήσεων ή παρατηρήσεων που κάνουν καθώς και απαντήσεών τους σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. Η μη λεκτική δέσμευση αναφέρεται στην προσοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, για παράδειγμα στην οπτική εστίαση, τη θέση του σώματος προς το κείμενο και τον αναγνώστη και τη φυσική παρουσία στην τάξη όπου γίνεται η ανάγνωση. Τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική δέσμευση των νηπίων κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση βίντεο και πιο συγκεκριμένα δύο καμερών που ήταν εστιασμένες η μία στον εκπαιδευτικό και η άλλη στους μαθητές καθώς και με τη χρήση σημειώσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η λεκτική δέσμευση επικεντρώθηκε σε συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, ώστε να γίνει κατανοητή η ιστορία (π.χ. η πλοκή, οι χαρακτήρες, τα θέματα της ιστορίας). Όταν ο μαθητής έλεγε κάτι που σχετιζόταν με το περιεχόμενο της ιστορίας, θεωρούνταν μια περίπτωση λεκτικής δέσμευσης.

Η προσέγγιση για την κωδικοποίηση της μη λεκτικής δέσμευσης ήταν δυαδική: κάθε νήπιο θεωρήθηκε ότι ήταν μη λεκτικά δεσμευμένο ή μη λεκτικά μη δεσμευμένο σε κάθε διάστημα δύο λεπτών. Επομένως, οι ερευνητές κάθε δύο λεπτά παρατηρούσαν

κάθε μαθητή και εξέταζαν αν τα μάτια των παιδιών ήταν στραμμένα προς τον εκπαιδευτικό/βιβλίο (δεσμευμένα) ή όχι (π.χ. το νήπιο έπαιζε με έναν συμμαθητή του, πήγε να πάρει ένα χαρτομάντιλο ή δεν πρόσεχε), επομένως δεν ήταν δεσμευμένα στην ανάγνωση. Για κάθε ανάγνωση ο κάθε μαθητής έλαβε μια μέση βαθμολογία μη λεκτικής δέσμευσης, η οποία υπολογίστηκε διαιρώντας τον συνολικό αριθμό των διαστημάτων 2 λεπτών στον οποίο ο μαθητής ήταν δεσμευμένος με τον συνολικό αριθμό διαστημάτων ανάγνωσης.

Η βαθμολογία της λεκτικής δέσμευσης κάθε μαθητή καθορίστηκε με τον υπολογισμό του αριθμού μονάδων ιδεών που συνέβαλε στη δημιουργία νοήματος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι λέξεις-κλειδιά που δεν σχετίζονται με τη δημιουργία νοήματος (π.χ. οι αιτήσεις να πάνε στο μπάνιο, η συζήτηση με κάποιον φίλο) δεν μετρήθηκαν. Σε περιπτώσεις όπου η λεκτικοποίηση ενός μαθητή συνέβαλε στη δημιουργία νοημάτων σε μία σειρά (λόγου) και ο ίδιος μαθητής έδειξε τη συνεισφορά του και συνεπώς «παρέμεινε» στο ίδιο θέμα στις επόμενες σειρές, η συμβολή μετρήθηκε μία φορά και όχι πολλές φορές. Ενδεικτικά το ακόλουθο τμήμα μεταγραφών από την ιστορία «Γουίνι: η ιπτάμενη σκούπα» στον Πίνακα 1 και η ακόλουθη επεξήγηση περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν αυτά τα ζητήματα στην κωδικοποίηση της λεκτικής δέσμευσης:

Γραμμή	Ομιλητής	Λεκτικοποίηση
1	Εκπαιδευτικός	Λοιπόν, να τη η Γουίνι η μάγισσα που ταξιδεύει πάντα
2		με την ιπτάμενη σκούπα της. Αφού έχει μια ιπτάμενη
3		σκούπα, ταξιδεύει –πού αλλού; – στον ουρανό. Εκεί
4		δεν έχει ούτε φανάρια ούτε αυτοκίνητα! Τι μπορεί να
5		βρει, όμως, στον ουρανό; Για κοιτάζτε εδώ – τι δείχνει
6		η εικόνα; Ας μας πει η Κωνσταντίνα που σήκωσε το
7		χέρι της.
8		Κωνσταντίνα Ένα ελικόπτερο.
9	Εκπαιδευτικός	Πολύ ωραία Κωνσταντίνα! Άρα στον ουρανό μπορεί
10		να υπάρχει κάποιο ελικόπτερο. Τι άλλο συνάντησε η
11		Γουίνι στον ουρανό;

12	Δημήτρης	Κυρία, εγώ έχω δει ελικόπτερα σε ελικοπτεροδρόμιο!
13	Εκπαιδευτικός	Σε τι;
14	Δημήτρης	Σε ελικοπτεροδρόμιο
15	Εκπαιδευτικός	Σωστά Δημήτρη. Μπορεί να δούμε ελικόπτερα σε
16		ελικοδρόμιο, αλλά τώρα συζητάμε τι άλλο συνάντησε
17		η Γουίνι στον ουρανό.
18	Γαβριήλ	Θέλω να ταξιδέψω με ελικόπτερο!
19	Εκπαιδευτικός	Μαρία κάνε ησυχία, σε παρακαλώ, δεν μπορώ να
		ακούσω τον Γαβριήλ.
20	Γαβριήλ	Κυρία πεινάω! Πότε θα φάμε;

Πίνακας 1: Ενδεικτικό τμήμα μεταγραφών από την ιστορία «Γουίνι: η ιπτάμενη σκούπα»

Η Κωνσταντίνα απάντησε στην ερώτηση της εκπαιδευτικού συνεισφέροντας με μια μονάδα ιδεών (σειρά 8). Ο Γαβριήλ έχει δύο σειρές λόγου (18 και 20). Καμία, όμως, από αυτές δεν συνέβαλε στην κατασκευή νοήματος που σχετίζεται με την ιστορία κι επομένως οι διπλές γραμμές στις μεταγραφές δείχνουν πως είναι άσχετες με την ιστορία. Ο Δημήτρης έχει δύο γραμμές λόγου, αλλά θεωρείται πως συνεισφέρει μια μονάδα ιδεών στη συνομιλία. Η αναφορά του στη γραμμή 14 της μεταγραφής είναι μια διευκρίνιση όσων αναφέρθηκαν στη γραμμή 12, έτσι χρησιμοποιήθηκε η διπλή γραμμή, για να δείξει ότι η γραμμή 14 δεν κωδικοποιήθηκε ως μια μονάδα ιδεών που συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορίας.

Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της διάρκειας της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και της δέσμευσης των νηπίων. Για να εξεταστεί αυτή η σχέση οι δραστηριότητες μεγαλόφωνης ανάγνωσης χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες βάσει της χρονικής τους διάρκειας, ενώ υπολογίστηκε ο μέσος όρος μη λεκτική δέσμευσης καθώς και οι αθροισμένες βαθμολογίες λεκτικής δέσμευσης για κάθε παιδί και κάθε χρονική διάρκεια. Το σύντομης και μεσαίας διάρκειας τμήμα χρόνου παρατηρήθηκε και για τους δύο εκπαιδευτικούς και στα τρία κείμενα. Η μεγάλης διάρκειας ανάγνωση παρατηρήθηκε μόνο στην ιστορία «Γουίνι: η ιπτάμενη σκούπα» και για τους δύο νηπιαγωγούς. Τα σχήματα 1 και 2 απεικονίζουν τα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων ως προς τη μη λεκτική καθώς και τη λεκτική δέσμευση των παιδιών στα τρία τμήματα για την εν λόγω ιστορία, καθώς αυτή ήταν η μόνη περίπτωση όπου η διάρκεια της ανάγνωσης και

της συζήτησης ξεπέρασε τα 20 λεπτά και για τους δύο εκπαιδευτικούς. Για τη μη λεκτική δέσμευση το Γράφημα 1 δείχνει ότι η μέση δέσμευση μειώθηκε διαδοχικά σε κάθε ένα από τα τρία τμήματα ανάγνωσης με μικρή διαφορά μεταξύ της σύντομης (85%) και μέσης διάρκειας ανάγνωσης (83%) και με μεγαλύτερη μείωση μετά τα 20 λεπτά μεγάλωφνης ανάγνωσης φτάνοντας το 58%.



Γράφημα 1: Συγκριτικά αποτελέσματα μέσου όρου μη λεκτικής δέσμευσης νηπίων κατά τη διάρκεια μεγάλωφνης ανάγνωσης της ιστορίας «Γουίνι: η ιπτάμενη σκούπα»

Αντίθετα, μείωση παρατηρήθηκε στη λεκτική δέσμευση των μαθητών στη μέση διάρκεια ανάγνωση αγγίζοντας το 58% από το 85% της σύντομης ανάγνωσης, ενώ στη μεγάλη διάρκειας ανάγνωση το ποσοστό αυξάνεται ξανά φτάνοντας το 80%, όπως δείχνει το Γράφημα 2.



Γράφημα 2: Αθροισμένες βαθμολογίες λεκτικής δέσμευσης νηπίων που σχετίζονται με τη διάρκεια μεγάλωφνης ανάγνωσης της ιστορίας «Γουίνι: η ιπτάμενη σκούπα»

Συμπεράσματα

Η χρονική διάρκεια της μεγάλωφνης ανάγνωσης συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη δέσμευση των νηπίων στη μεγάλωφνη ανάγνωση. Όπως παρατηρήθηκε, μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η μη λεκτική δέσμευση μειώθηκε σημαντικά μετά τα 20 λεπτά της δραστηριότητας μεγάλωφνης ανάγνωσης. Όταν

εξετάστηκε η συζήτηση που εντάσσεται στις παρατηρήσεις μεγαλόφωνης ανάγνωσης πέραν των 20 λεπτών, εντοπίστηκαν διαχειριστικές συζητήσεις (Beck & McKeown, 2001) τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (π.χ. εκπαιδευτικοί να μετακινούν μαθητές από τη μία θέση στην άλλη ή οι μαθητές να παραπονούνται για τη συμπεριφορά συμμαθητών τους). Από την άλλη, η λεκτική δέσμευση διατηρήθηκε πέραν των 20 λεπτών, αλλά φαίνεται πως αυτό συνέβη, διότι οι εκπαιδευτικοί απηύθυναν ερωτήσεις κατανόησης σε συγκεκριμένα στοιχεία ή λεπτομέρειες της ιστορίας ατομικά σε κάθε παιδί προκαλώντας οι ίδιοι τη δέσμευση του νηπίου. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι άμεσες ερωτήσεις στα παιδιά καλύπτουν αυτό που συνήθως συμβαίνει, όταν ο εκπαιδευτικός υιοθετεί μια διαφορετική προσέγγιση κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, – δηλαδή η λεκτική δέσμευση της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας θα είχε σημαντικά εξασθενήσει. Η λεκτική δέσμευση σε αυτές τις περιπτώσεις κατέληξε να χαρακτηρίζεται ως υψηλή στην έρευνα, επειδή πολλά παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις, αλλά αυτό δεν ήταν η ποιότητα της λεκτικής συζήτησης για το βιβλίο που θα περίμενε κάποιος, ακόμη και από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επίσης, εκτός από τα συγκεκριμένα άτομα που ρωτήθηκαν, η λεκτική δέσμευση μειώθηκε σημαντικά μεταξύ της συντριπτικής πλειοψηφίας των παιδιών στην τελευταία φάση μιας μακράς ανάγνωσης.

Από την άλλη πλευρά, είναι γνωστή η μεγάλη σημασία της συζήτησης για το κείμενο στα πλαίσια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης για την υποστήριξη της κατανόησης και του λεξιλογίου (Hargrave & Senechal, 2000; Wasik & Bond, 2001; Silverman, 2007). Οι μικρής διάρκειας αναγνώσεις έτειναν να εστιάζουν στην απλή ανάγνωση του κειμένου, συνοδευόμενη από μερικές ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης, χωρίς όμως να προωθούν την ενίσχυση της συνεπαγωγικής κατανόησης και την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Sipe, 2008).

Επομένως, οι δραστηριότητες μεγαλόφωνης ανάγνωσης που διαρκούν 12-20 λεπτά αντιπροσωπεύουν το ιδανικό χρονικό διάστημα γι' αυτήν την ηλικιακή ομάδα, καθώς υπάρχει αρκετός χρόνος, για να προσελκύσουν τους μαθητές σε κάποια συζήτηση σχετικά με το κείμενο, αλλά όχι τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να «θυσιαστεί» η δέσμευση των μαθητών (Copple et al., 2009).

Όμως, η παρούσα έρευνα δεν εξαντλεί το υπάρχον ερευνητικό πεδίο, αλλά υποδεικνύει νέες κατευθύνσεις για μελλοντικές προεκτάσεις. Για την αρτιότερη, λοιπόν, διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και της δέσμευσης των νηπίων προτείνεται μια μελλοντική έρευνα που θα λάμβανε υπ' όψιν την τοποθέτηση των παιδιών στο χώρο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών καθώς και τον χώρο που καταλαμβάνει η εικονογράφηση του παραμυθιού.

Βιβλιογραφία

Arnold, D. S., & Whitehurst, G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effects. In D. K. Dickinson

(Ed.), *Bridges to literacy: Approaches to supporting child and family literacy*. Cambridge, MA: Blackwell.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.

Brabham, E. G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.

Cole, C., Richman, B., & Brown, S. (2001). The world of Sesame Street research. In S. Fisch & R. Truglio (Eds.), *G is for growing: Thirty years of research on children and Sesame Street*. Mahaw, NJ: Erlbaum.

Collins, M. F. (2004). *ESL preschoolers' English vocabulary acquisition and story comprehension from storybook reading*. (Doctoral dissertation, Boston University, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 65, 824.

Connor, C. M., Jakobson, L. K., Crowe, E. C., & Meadows, J. G. (2009). Instruction, student engagement, and reading skill growth in Reading First classrooms. *Elementary School Journal*, 109(3), 221.

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*, 29(2), 104-122.

Finn, J. D., Pannocho, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95, 421-434.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Mahaw, NJ: Erlbaum.

Hargrave, A. C, & Senechal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 75-90.

Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and Engaged Learners: Approaches to Learning in the Early Childhood Classroom*. New York: Teachers College Press.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.

Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: an efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 17-32.

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.

Morrow, L. M., & Smith, J. K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly, 25*, 214-231.

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly, 23*(1), 89-107.

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English, 25*, 261-290.

Phillips, L. B., & Twardosz, S. (2003). Group size and storybook reading: Two-year-old children's verbal and nonverbal participation with books. *Early Education & Development, 14*(4), 453-478.

Roskos, K., Christie, J., Richgels, D. (2013). *The essentials of early literacy instruction*. Washington, DC: NAEYC.

Samuels, S. J., & Turnure, J. E. (1974). Attention and reading achievement in first-grade boys and girls. *Journal of Educational Psychology, 66*(1), 29-32.

Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in Kindergarten. *Elementary School Journal, 108*(2), 97-113.

Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher, 55*(5), 467-483.

Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Stanulis, R. N., & Manning, B. H. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal, 30*(1), 3-8.

Teale, W. H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insights from research and practice. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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.

Zucker, A. T., & Landry, S. H. (2010). Improving the quality of preschool read-alouds: Professional development and coaching that targets book-reading practices. In M. M. McKenna, S. Walpole, and K. Conradi (Eds.) *Promoting Early Reading: Research, Resources and Best Practices*. New York: The Guilford Press.