

**«Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»**  
**Τα Πρακτικά του Συνεδρίου**  
**Αθήνα, 5 και 6 Νοεμβρίου 2016**  
**(e-Book/pdf)**

Επιμέλεια τόμου: Φ. Γούσιας

ISBN: 978-618-82301-1-8

ΑΘΗΝΑ 2016

## **Κατανόηση προφορικού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας Η περίπτωση της ψηφιακής αφήγησης**

**Ντίνας Κωνσταντίνος**

*Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
kdinas@uowm.gr*

**Γκαντιά Ελένη**

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 και Π.Ε.02  
Υποψ. Διδάκτορας-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
gantiaeleni@gmail.com*

### **Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της κατανόησης προφορικού λόγου μέσω ψηφιακών αφηγήσεων με τη μορφή κινουμένων σχεδίων. Το δείγμα αποτέλεσαν 28 νήπια και προνήπια, τα οποία παρακολούθησαν 5 ψηφιακές αφηγήσεις παραμυθιών. Η αξιολόγηση της κατανόησης προφορικού λόγου έγινε μέσω ενός τεστ δέκα ερωτήσεων κυριολεκτικής κατανόησης οργανωμένων γύρω από το θέμα και τις λεπτομέρειες της ιστορίας. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων οδηγεί στη διαπίστωση πως η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στην κατανόηση προφορικού λόγου καθώς εντοπίζονται υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων από την πλευρά των νηπίων.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ψηφιακή αφήγηση, κατανόηση προφορικού λόγου, μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών

### **Εισαγωγή**

Η αφήγηση ιστοριών, συνιστώντας μια κοινή πρακτική στις τάξεις προσχολικής ηλικίας, όντας ελκυστική και διαδραστική, αποτελεί έναν από τους τρόπους ενίσχυσης του γραμματισμού των παιδιών (Weinberger, 1996). Επίσης, καθώς τα αφηγηματικά κείμενα γίνονται πιο εύκολα κατανοητά συγκριτικά με άλλες μορφές λόγου, αποτέλεσαν το βασικότερο αντικείμενο αξιολόγησης (Graesser, Golding & Long, 1991), ενώ χρησιμοποιήθηκαν κι ως μέσο αξιολόγησης της κατανόησης προφορικού λόγου κι ανάκλησης της ιστορίας.

Η εισαγωγή του Η/Υ στο νηπιαγωγείο, βασικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος του 2011, οδηγεί στη χρήση ψηφιακών ιστοριών. Έρευνες έχουν δείξει πως οι ψηφιακές αφηγήσεις αποτελούν σημαντικό εργαλείο ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, παραγωγής, κατανόησης προφορικού λόγου (Gregori-Signes, 2008a). Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθεί η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης

με τη μορφή κινουμένων σχεδίων ως υποστηρικτικού εκπαιδευτικού πλαισίου στην ανάπτυξη των διεργασιών κατανόησης προφορικού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

### **Η ανάγνωση ιστοριών ως συνιστώμενη πρακτική για τη διδασκαλία κατανόησης προφορικού λόγου**

Ως προφορικός λόγος ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να παράγει και να κατανοεί την ομιλούμενη γλώσσα συμπεριλαμβανομένων λεξιλογίου και γραμματικής (National Institute for Literacy, 2008). Η κατανόηση προφορικού λόγου αποτελεί μια δεξιότητα κατά την οποία αναμειγνύονται φυσικές/σωματικές και διανοητικές ψυχολογικές διαδικασίες- η ακρόαση και η κατανόηση (Turner, 1995). Επομένως, ο ακροατής πρέπει να προσλαμβάνει, να κατανοεί, να ερμηνεύει τις ακολουθίες φθόγγων στην ομιλία, που, παρόλο που δε φέρουν καμία σημασία/νόημα, συνδυάζονται με τρόπο που σχηματίζουν λέξεις και φράσεις (McDonough, 1995), καθώς κι ένα σύνολο υπερτεμαχιακών και παραγλωσσικών στοιχείων, που μεταφέρουν σημαντικό μέρος του μηνύματος.

Ο προφορικός λόγος αποτελεί ισχυρό δείκτη πρόβλεψης γραμματισμού και σχετίζεται με την ανάγνωση και τη γραφή. Η ανάπτυξη του λεξιλογίου, συνοδευόμενη από την κατάκτηση του τρόπου με τον οποίο οι λέξεις παρατίθενται στον λόγο (σύνταξη), παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και ειδικά για το νηπιαγωγείο θεωρείται ισχυρός προβλεπτικός δείκτης κατανόησης της ανάγνωσης (Scarborough, 2001). Δεδομένου ότι όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν γνώσεις προφορικού λόγου κι έχουν κατακτήσει γλωσσικές δεξιότητες, επιδίωξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί η επέκταση αυτών με δραστηριότητες ακρόασης (π.χ. μεγάλωφωνα ανάγνωση ιστοριών). Επομένως, τα παιδιά συνιστάται να έρχονται σ' επαφή με κείμενα όπως διαφημίσεις, τραγούδια, παραμύθια, κινούμενα σχέδια, ταινίες (Ur, 1996). Υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ κατανόησης της ακρόασης και κατανόησης της ανάγνωσης. Η ακρόαση ιστοριών ενισχύει το λεξιλόγιο, αναπτύσσει έννοιες του γραπτού λόγου, καλλιεργεί δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης, συμβάλλει στην κατάκτηση κριτικής σκέψης, συντελεί στην κατανόηση της γραμματικής της ιστορίας (Morrow, 2001).

Μέσω της μεγάλωφωνα ανάγνωσης ιστοριών (read aloud) αναδεικνύεται η αξία τέτοιων δραστηριοτήτων. Πρώτα απ' όλα καταδεικνύει τον αυθεντικό σκοπό της ανάγνωσης, δηλαδή την κατανόηση, επιτυγχάνοντας, παράλληλα, τους στόχους της ευχαρίστησης και της άντλησης πληροφοριών (Yaden, Smolin & Conlon, 1989). Ακόμη, μέσω τέτοιων δραστηριοτήτων ενισχύεται η κατανόηση των παιδιών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διαβάζουμε. Αντιλαμβάνονται πως ο αναγνώστης διαβάζει το κείμενο της σελίδας κάνοντας συνδέσεις μεταξύ αλφαβητικής αρχής και φωνολογικής επίγνωσης κατά τη διαδικασία αποκωδικοποίησης του κειμένου.

Δεύτερον, τα παιδιά, όταν ακούνε ιστορίες να διαβάζονται φωναχτά, έρχονται σ' επαφή με τον αποπλαισιωμένο λόγο του κειμένου (decontextualized language), όπου το

μήνυμα μεταφέρεται μόνο μέσα από τα λόγια. Ενώ τα μικρά παιδιά τείνουν να κατανοούν τον πλαισιωμένο λόγο (contextualized language) των συνομιλιών, η γλώσσα των ιστοριών δεν εμπίπτει στο βιωματικό υπόβαθρο των γνώσεών τους. Τα γραπτά κείμενα περιέχουν περισσότερο αποπλαισιωμένο λόγο, συμπεριλαμβανομένου του αφηρημένου λεξιλογίου και των πολύπλοκων γλωσσικών δομών. Η κατανόηση προφορικού λόγου ενισχύεται με την προσθήκη οπτικών/ ακουστικών στοιχείων και τη συζήτηση σχετικά με τον αποπλαισιωμένο λόγο των ιστοριών.

Τρίτον, η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών αποτελεί το πλαίσιο για σύνθετες γνωστικές διαδικασίες, όπως οι στρατηγικές κατανόησης. Η Heath (1982) σε έρευνές της σχετικά με τις συζητήσεις παιδιών με περισσότερο έμπειρους ομιλητές γύρω από τα παραμύθια σημείωσε πως οι συζητήσεις αυτές εκλαμβάνονται ως σημαντικά αναγνωστικά γεγονότα, μέσω των οποίων τα παιδιά κατακτούν συγκεκριμένες γνώσεις και στρατηγικές για το πώς προσεγγίζει κανείς ένα κείμενο και πώς συζητά για το κείμενο αυτό. Μέσω της προτροπής του έμπειρου ομιλητή για «φωναχτή σκέψη» (think aloud), δηλαδή ζητώντας από τον μαθητή τη στιγμή που διαβάζει/ ακούει ένα κείμενο να λέει «τι περνά από το μυαλό του», κάθε σκέψη του μπορεί να δώσει σημαντικά δεδομένα, καθώς ο αναγνώστης, αφού αντιληφθεί πώς διακόπηκε η ομαλή πορεία κατανόησης του κειμένου, προσπαθεί να αναλάβει συνειδητά κάποια πρωτοβουλία με τη χρήση διορθωτικών στρατηγικών που σκοπό έχουν τη λύση του προβλήματος κατανόησης που προέκυψε. Επιπλέον, οι ερωτήσεις, τα σχόλια, η εξαγωγή συμπερασμάτων ή η συσχέτιση της ιστορίας με τον κόσμο του παιδιού συνιστούν στοιχεία που τα παιδιά κατακτούν μέσα από αυτές τις αναγνωστικές αλληλεπιδράσεις συμβάλλοντας στην κατανόηση ιστοριών.

### Ψηφιακή αφήγηση

Ψηφιακή αφήγηση, σύμφωνα με τον Lathem (2005), ορίζεται ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21<sup>ου</sup> αιώνα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας. Συνήθως παρουσιάζουν ένα ελκυστικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να είναι και διαδραστικό (Garcia, 2010:126). Τέτοιες είναι οι διαδραστικές ιστορίες του διαδικτύου, τα υπερκείμενα, τα αφηγηματικά παιχνίδια στον Η/Υ.

Οι περισσότερες ψηφιακές αφηγήσεις εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο προσεγγίζεται από μία ιδιαίτερη οπτική. Όπως επισημαίνουν οι Rex et al (2002), οι ιστορίες καταγράφονται στη μνήμη των μαθητών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σύγκριση με τα μαθήματα, ενώ έρευνες των Sadoski & Paivio (2001) έδειξαν πως η ταυτόχρονη παρουσίαση πληροφοριών με εικόνες και κείμενο βοηθούν τα άτομα στην αποτελεσματικότερη ανάκληση, διατήρηση, μεταφορά των πληροφοριών, παρά όταν αυτές παρουσιάζονταν μόνο με εικόνες ή λέξεις.

Όσον αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη, οι Chen, Verdig & Wood (2003) διαπίστωσαν ότι η ιστορία που μοιράζεται μέσω ψηφιακής αφήγησης επεκτείνει τους παραδοσιακούς τρόπους των γλωσσικών τεχνών: ανάγνωση, γράψιμο, ακρόαση, ομιλία, παρακολούθηση, οπτική αναπαράσταση.

Οι Kullo-Abbott & Polman (2008) συμπέραναν ότι ένα πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ωφελήσει τους μαθητές ως συγγραφείς, επειδή χρησιμοποιούν την τεχνολογία, για να οργανώνουν και να φέρουν σε ακολουθία τις ιδέες τους. Οι ρεαλιστικές εικόνες τους εμπνέουν να γράψουν με περισσότερη λεπτομέρεια και να σκεφτούν για τη σχέση μεταξύ των εικόνων και των λέξεων. Εξελικτικά, τα παιδιά αρχίζουν να γράφουν τις ιστορίες τους μέσω εικόνων συμβολικά αντιπροσωπευτικών.

Ο Benmayor (2008) επισήμανε ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι βασισμένη στην παιδαγωγική, όπου οι μαθητές φέρουν τη πολιτιστική τους γνώση και εμπειρία σε σώμα, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων και της υποστήριξης της τεχνολογίας, για να μεταφέρουν τη σκέψη τους και να ενδυναμώσουν τους εαυτούς τους. Οι πολλές δημιουργικές γλώσσες της ψηφιακής αφήγησης (γράψιμο, φωνή, εικόνα και ήχος) ενθαρρύνουν τα περιθωριοποιημένα ιστορικά μαθήματα, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες, για να καταγράψουν οι μαθητές την κοινωνική και πολιτιστική ταυτότητα και να προκαλέσουν πολιτιστικές ομιλίες με νέους συναρπαστικούς τρόπους.

Ο Regan (2008) τόνισε τη σπουδαιότητα του οπτικού εγγραμματισμού (literacy), όπως και τη σημασία συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες που τους εμπλέκουν στην οπτικοποίηση (visualization). Οι περισσότεροι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε σχέδια εργασίας (project) που περιλαμβάνουν φωτογραφία/ σχέδιο/ παραγωγή με πολυμέσα σε θεματικές περιοχές, ώστε να συγκρατήσουν τις πληροφορίες.

Ο Coventry (2009) υποστήριξε πως η εμπλοκή των παιδιών με την ψηφιακή αφήγηση τους δίνει τη δυνατότητα να δουλέψουν σε αυθεντικό πλαίσιο, να αναπτύξουν τον προσωπικό και αφηγηματικό λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις τους σε μία κοινότητα μαθητών και να πάρουν ανατροφοδότηση.

### **Χρήση ψηφιακών ιστοριών για την ενίσχυση της δεξιότητας κατανόησης προφορικού λόγου**

Οι ιστορίες και τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη της δεξιότητας της κατανόησης του προφορικού λόγου και την κατάκτηση του γραμματισμού. Καθώς οι ιστορίες εμπλέκουν τους ακροατές μέσω συναισθημάτων, αναμνήσεων, αξιών και αντιλήψεων, ενισχύεται και η γενική κατανόηση (Dickinson, 2001). Ενώ οι ιστορίες ενισχύουν την κατανόηση προφορικού λόγου και την κατάκτηση του γραμματισμού, μέθοδοι που ενσωματώνουν τον συνδυασμό οπτικών και ακουστικών στοιχείων (όπως οι ψηφιακές ιστορίες) έχει επιβεβαιωθεί πως είναι πιο αποτελεσματικές. Η εκπαιδευτική αξία των ψηφιακών ιστοριών έχει μελετηθεί επανειλημμένα με πλήθος ερευνών,

που διαπιστώνουν μια θετική εμπειρία μάθησης και βελτιωμένη διαδικασία διδασκαλίας. Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει πως οι ψηφιακές ιστορίες αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων ακρόασης-κατανόησης προφορικού λόγου, παραγωγής προφορικού λόγου, ανάγνωσης-κατανόησης γραπτού λόγου, παραγωγής γραπτού λόγου (Gregori-Signes, 2008a).

Οι ψηφιακές ιστορίες αποτελούν μια νέα εκδοχή της αφήγησης. Στην παραδοσιακή αφήγηση ο αφηγητής ελέγχει την αφήγηση, τις μετακινήσεις, τα ηχητικά εφέ κ.α. και η ίδια η ιστορία μπορεί να διαφέρει ως προς την έκταση και την πρωτοτυπία, ανάλογα με το μήνυμα του αφηγητή. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να περιλαμβάνουν κινούμενα σχέδια, γραφικά κ.α., σε συνδυασμό με μουσική και ήχο που ζωντανεύουν την αφήγηση. Ακόμη, σύμφωνα με έρευνες, οι εικόνες μπορούν να διευκολύνουν την κατανόηση με ποικίλους τρόπους, μιας και βοηθούν στην εστίαση της προσοχής σε συγκεκριμένα στοιχεία ή μέρη της πληροφορίας, αυξάνουν τα κίνητρα του μαθητή, υποστηρίζουν την ουσιαστικότερη και βαθύτερη επεξεργασία, δύνανται να αποσαφηνίζουν δύσκολα σημεία του κειμένου, παρέχουν μια νέα δυνατότητα επεξεργασίας της πληροφορίας και δόμησης νοητικών μοντέλων (Reeck, 1993). Η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Ραϊνίο, 1990) παρέχει την κατάλληλη θεωρητική στήριξη για τη χρήση της εικόνας για διδακτικούς σκοπούς. Οι εικόνες συνδυάζονται με το κείμενο και μπορούν να μειώσουν το γνωσιακό φορτίο για απαιτητικά και δύσκολα στη διαχείρισή τους γνωσιακά έργα. Οι εικόνες σε αυτή την περίπτωση μπορεί να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά ως μέσα, για να παρέχουν στον μαθητή τις κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις για την ολοκλήρωση του γνωσιακού έργου.

Η Mello (2001) μέσω σειράς συνεντεύξεων που πραγματοποίησε σε μαθητές διαπίστωσε πως οι τελευταίοι σε γενικές γραμμές χαρακτήρισαν τις ψηφιακές αφηγήσεις ενδιαφέρουσες, ευχάριστες και διασκεδαστικές, δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάστηκαν οι ιστορίες. Ακόμη, εξηγεί πως οι μαθητές προχώρησαν σε κριτική ανάλυση των πληροφοριών που ήταν συνυφασμένες με την ιστορία, ήταν σε θέση να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες με την προϋπάρχουσα γνώση και έδειξαν βελτίωση στην κατανόηση, τις ικανότητες ακρόασης και τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους και τους ενηλίκους.

Τέλος, οι θεωρίες μάθησης που βασίζονται στη νευρολογία (θεωρίες φυσιολογίας του εγκεφάλου-brain-based learning theories) υποστηρίζουν πως οι ψηφιακές ιστορίες βοηθούν στο να βρίσκονται οι μαθητές σε χαλαρή επαγρύπνηση (relaxed alertness) μέσα στην τάξη, δηλαδή να μειώνεται ο φόβος των μαθητών και να διατηρείται ένα υψηλό επίπεδο πρόκλησης, ενώ συμβάλλουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας επιτρέποντας στον μαθητή την παγίωση και εσωτερίκευση πληροφοριών, με αποτέλεσμα τη βελτιωμένη συνολική μάθηση του υλικού που διδάσκονται.

## **Μεθοδολογία**

### **Συμμετέχοντες**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 28 παιδιά προσχολικής ηλικίας (νήπια και προνήπια), που φοιτούσαν σε 2 νηπιαγωγεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας.

### Υλικά

Για τις ανάγκες της διδακτικής παρέμβασης επιλέχθηκαν από την ιστοσελίδα του YouTube 5 ψηφιακές αφηγήσεις παραμυθιών με τη μορφή κινουμένων σχεδίων, που προβλήθηκαν στις τάξεις σε μια περίοδο 5 εβδομάδων. Οι επιλεγείσες ιστορίες αποτελούν απόδοση, ενίοτε με παραλλαγές ή προσθήκες, των εξής παραμυθιών: α) Το ασχημόπαπο, β) Ο Αλαντίν και το μαγικό λυχνάρι, γ) Χάνσελ και Γκρέτελ, δ) Ο λύκος και τα επτά κατσικάκια, ε) Τα τρία γουρουνάκια. Η διάρκεια των ιστοριών κυμαίνεται στα 8-9 λεπτά. Οι ψηφιακές αφηγήσεις επιλέχθηκαν βάσει της καταλληλότητας για την ηλικία των παιδιών, σύμφωνα με τη γνώμη 6 νηπιαγωγών, και της διάρκειάς τους.

### Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξάχθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων με τη συγκατάθεση της προϊσταμένης, των νηπιαγωγών και των γονέων των νηπίων. Τα νήπια ανά εβδομάδα παρακολούθησαν από μία ψηφιακή αφήγηση και αξιολογήθηκαν ως προς την κατανόηση της ιστορίας μέσω ενός τεστ 10 ερωτήσεων, οι απαντήσεις των οποίων καταγράφηκαν από την ερευνήτρια. Η κάθε σωστή απάντηση έλαβε 1 μονάδα και κάθε λανθασμένη 0 βαθμούς. Πρόκειται για ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης οργανωμένες γύρω από το θέμα και τις λεπτομέρειες της ιστορίας, που βρίσκονται αυτούσιες μέσα στο κείμενο (Brewer & Lichetnstein, 1981). Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν βάσει ερευνών σχετικά με την κατανόηση ιστοριών (Paris & Paris, 2003) που σχετίζονται με τη γραμματική της ιστορίας (Brewer & Lichetnstein, 1981), περιλαμβάνοντας τα εξής στοιχεία: χαρακτήρες, σκηνικό, πλοκή-πρόβλημα, επεισόδια, επίλυση προβλήματος.

<b>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΩΝ</b>	<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</b>
<b>Ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας;</b>	Χαρακτήρας
<b>Πού βρισκόταν;</b>	Σκηνικό
<b>Σε τι διέφερε το παπάκι από τα αδέρφια του;</b>	Πλοκή - Πρόβλημα
<b>Όταν η μεγάλη πάπια βλέπει το τελευταίο, μεγάλο αυγό, τι είδους αυγό νομίζει πως είναι;</b>	Πλοκή - Επεισόδια
<b>Πού πήγε η μητέρα πάπια τα παπάκια την πρώτη τους βόλτα;</b>	Πλοκή - Επεισόδια
<b>Ποιους συνάντησε το παπάκι όταν έφυγε από την μητέρα και τα αδέρφια του;</b>	Πλοκή - Επεισόδια
<b>Πώς διασκέδασε το παπάκι όταν ήρθε η άνοιξη;</b>	Πλοκή - Επεισόδια
<b>Με ποιους ήθελε να γίνει φίλος;</b>	Πλοκή - Επεισόδια

<b>Έγινε ευτυχισμένο το παπάκι; Πώς;</b>	Πλοκή – Επίλυση προβλήματος
<b>Το άσχημο παπάκι ήταν στην πραγματικότητα πάπια; Τι ήταν;</b>	Πλοκή - Επεισόδια

*Πίνακας 1: Ερωτήσεις κατανόησης της ιστορίας «Το ασχημόπαπο»*

### **Αποτελέσματα**

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας και κατανόησης προφορικού λόγου μέσω ψηφιακών αφηγήσεων με τη μορφή κινουμένων σχεδίων. Ένας από τους λόγους εστίασης της μελέτης στην κατανόηση προφορικού λόγου οφείλεται στις μέτριες επιδόσεις των νηπίων σε ερωτήσεις κατανόησης των παραμυθιών μετά από συμβατική αφήγηση, με το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών να δίνει 6/10 περίπου ορθές απαντήσεις. Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν τα θετικά αποτελέσματα των δύο από τα πέντε τεστ κατανόησης προφορικού λόγου των ψηφιακών αφηγήσεων που έχουν μετατραπεί σε μορφή ποσοτού επί τοις 100.

<b>Ο ΑΛΑΝΤΙΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΛΥΧΝΑΡΙ</b>			<b>ΤΑ ΤΡΙΑ ΓΟΥΡΟΥΝΑΚΙΑ</b>		
<b>Σύνολο βαθμών</b>	<b>Αριθμός μαθητών</b>	<b>Ποσοστό</b>	<b>Σύνολο βαθμών</b>	<b>Αριθμός μαθητών</b>	<b>Ποσοστό</b>
1	0	0	1	0	0
2	0	0	2	0	0
3	0	0	3	0	0
4	0	0	4	0	0
5	0	0	5	0	0
<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>3.57%</b>
<b>7</b>	<b>6</b>	<b>21.43%</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>7.14%</b>
<b>8</b>	<b>6</b>	<b>21.43%</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>21.43%</b>
<b>9</b>	<b>9</b>	<b>32.14%</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>39.29%</b>
<b>10</b>	<b>7</b>	<b>25%</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>28.57%</b>

*Πίνακας 2: Αποτελέσματα τεστ κατανόησης 2 ψηφιακών αφηγήσεων*



Οι ορθές απαντήσεις είναι τουλάχιστον 8 για το μεγαλύτερο ποσοστό νηπίων και κυμαίνονται από 79% (22 από 28 νήπια) στο παραμύθι «Ο Αλαντίν και το μαγικό λυχνάρι» έως 89% (25 από 28) στα «Τρία γουρουνάκια». Στα υπόλοιπα παραμύθια ορθά απάντησαν σε τουλάχιστον 8 ερωτήσεις το 82% (οι 23 από τους 28) στον «Λύκο και τα επτά κατσικάκια», το 86% (24 από 28) στο «Ασχημόπαπο», και το 82% (οι 23 από τους 28) στο παραμύθι «Χάνσελ και Γκρέτελ».

### Συζήτηση των αποτελεσμάτων και προεκτάσεις της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως υπάρχει θετική επίδραση της ψηφιακής παρουσίασης ιστοριών με τη μορφή κινουμένων σχεδίων στην κατανόηση προφορικού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα εν λόγω στοιχεία επιβεβαιώνουν την άποψη πως τα κινούμενα σχέδια, παράλληλα με άλλα οπτικοακουστικά εφέ, παίζουν σημαντικό ρόλο στη μετάδοση της έννοιας της ιστορίας, καθώς συμβάλλουν στην εστίαση της προσοχής σε σημαντικές οπτικές λεπτομέρειες κι επιστούν την προσοχή των θεατών στο βασικό νόημα της ιστορίας (Trushell et al., 2001). Επίσης, καταδεικνύουν πως μέσω των κινουμένων σχεδίων ο μαθητής μπορεί εύκολα να παρακολουθήσει και να ανακαλέσει γεγονότα που είναι επικίνδυνα ή συμβαίνουν σπάνια (όπως η δολοφονία του μάγου από τον Αλαντίν) καθώς και ότι με τη χρήση τους γίνονται πιο κατανοητές αφηρημένες έννοιες (Σπαντιδάκης, 2010), όπως η διαφορετικότητα στο παραμύθι «Το ασχημόπαπο».

Όμως, η παρούσα έρευνα δεν εξαντλεί το υπάρχον ερευνητικό πεδίο, αλλά υποδεικνύει νέες κατευθύνσεις για μελλοντικές προεκτάσεις. Για την αρτιότερη, λοιπόν, διερεύνηση της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης ως υποστηρικτικού εκπαιδευτικού πλαισίου στην ανάπτυξη των διεργασιών κατανόησης προφορικού λόγου προτείνεται μια μελλοντική έρευνα που θα λάμβανε υπ' όψιν τις παραλλαγές στον σχεδιασμό και την παρουσίαση των ηλεκτρονικών ιστοριών (π.χ. παρουσία υπερσυνδέσμων εικόνων/λέξεων, οπτικοακουστικά εφέ,- δηλαδή αν υπάρχει μουσική υπόκρουση, στατικές εικόνες, κινούμενα σχέδια κ.α.) και θα εξέταζε αν η μορφή παρουσίασης των ψηφιακών ιστοριών επηρεάζει την κατανόηση του προφορικού λόγου από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

### Βιβλιογραφία

- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7, 188-204.
- Brewer, W.F., & Lichtenstein, E.H. (1981). Event schemas, story schemas, and story grammars. In J. Long & A.D. Baddeley (Eds.), *Attention and Performance IX* (pp. 363-379). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology enhanced story-books and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 24(1).
- Garcia R.M., 2010, "Digital Storytelling: A New Player on the Narrative Field". *New Directions for Adult and Continuing Education*, 126.
- Graesser, A., Golding, J.M., & Long, D.L. (1991). Narrative Representation and Comprehension. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson, editors, *Handbook of Reading Research*, volume 2, chapter 8, Longman Publishing Group, White Plains, NY.
- Gregori-Signes, C. (2008a). "Integrating the old and the new: Digital Storytelling in the EFL language classroom", in *Greta*, 16, 1 & 2: 29- 35.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Kullo- Abbott, T. & Polman, J. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN Journal: Technology Humanities Education and Narrative*, 5 (Spring). Available: <http://thenjournal.org/feature/160/>
- Lathem, S. A. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.
- Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2(1).
- Morrow, L. M. 2001. Literacy development in the early years: Helping children read and write. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learn. Instruct.* 3: 227–238.
- Regan, B. (2008). Why we need to teach 21st century skills - and how to do it *Multi-media & Internet@Schools*, 15(4), 10-13

- Rex L.A., Murnen T., Hobbs J., Mceachen D., 2002, Teachers' Pedagogical Stories and the Shaping of Classroom Participation: "The Dancer" and "Graveyard Shift at the 7-11". *American Educational Research Journal*, Fall 2002, Vol. 39, No. 3, 765-96.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). New York: Guilford.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Trushell, J., Burrell, C., & Maitland, A. (2001). Year 5 pupils reading an 'Interactive Storybook' on CD ROM: Losing the plot? *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 389-401.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(23), 410-441.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school. The parents's role in young children's literacy learning*. London: PCP.
- Yaden, D.B., Rowe, D.W., & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 425-454). Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum.