

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

15ο Τεύχος, Νοέμβριος 2019

I.S.S.N.: 2241-6781

Δέσμευση των νηπίων στη μεγάλωφωνη ανάγνωση: Η μεταβλητή της τοποθέτησης των μαθητών στον χώρο

Γκαντιά Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 και Π.Ε.02, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, gantiaeleni@gmail.com

Ντίνας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας, kdinas@uowm.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνάται η σχέση μεταξύ της τοποθέτησης των νηπίων στον χώρο και της δέσμευσής τους στη μεγάλωφωνη ανάγνωση. Το δείγμα αποτέλεσαν 26 νήπια και προνήπια, τα οποία εκτέθηκαν στην ακρόαση τριών ιστοριών με την τεχνική της μεγάλωφωνης ανάγνωσης και την υιοθέτηση του συν-δημιουργικού στυλ ανάγνωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών/αναγνώστων. Η δέσμευση των νηπίων στη μεγάλωφωνη ανάγνωση αξιολογήθηκε με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, αφού τοποθετήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς σε δύο «θέσεις ανάγνωσης». Βάσει των αποτελεσμάτων, η εγγύτητα στον εκπαιδευτικό/κείμενο ανάγεται σε σημαντικό παράγοντα τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής δέσμευσης των νηπίων στη μεγάλωφωνη ανάγνωση, η δε διάταξη «συμπλέγματος» υποστηρίζει καλύτερα τη δέσμευση για περισσότερους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Μεγάλωφωνη ανάγνωση, λεκτική και μη λεκτική δέσμευση, τοποθέτηση νηπίων στον χώρο, εγγύτητα στον εκπαιδευτικό/κείμενο

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, καθώς και τη σχετική κοινωνικο-γνωστική προοπτική. Στο πλαίσιο αυτό για την κατάκτηση του γραμματισμού χρειάζεται η δέσμευση του εκπαιδευόμενου σε συνδυασμό με έναν βαθμό συνδρομής από πιο εξειδικευμένα άτομα (συνήθως γονείς ή δασκάλους). Ο Rogoff (1990), βασιζόμενος στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978), πρότεινε ότι η γνωστική ανάπτυξη επέρχεται μέσω μιας διαδικασίας μαθητείας στην οποία ο ειδικός σταδιακά μεταφέρει την ευθύνη στον αρχάριο, καθώς ο αρχάριος γίνεται πιο ικανός. Η σημασία της συμμετοχής των μαθητών στην ανάπτυξη της ανάγνωσης είναι σημαντική, όπως δείχνουν οι έρευνες, σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιακών βαθμίδων (Guthrie et al., 2004). Εφαρμόζοντας αυτό το μοντέλο στις τάξεις προσχολικής ηλικίας, βλέπουμε ότι δραστηριότητες όπως οι μεγάλωφωνες αναγνώσεις επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου βιβλίου που διαβάζεται. Αυτό συμβαίνει, επειδή ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την εμπειρία διαβάζοντας το κείμενο, προωθώντας τη συζήτηση για το βιβλίο και εννοχηστρώνοντας μεγάλωφωνες αναγνώσεις για τη διατήρηση της δέσμευσης των μαθητών όσο το δυνατόν περισσότερο.

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση (read aloud) συνιστά μια σημαντική εκπαιδευτική δραστηριότητα γραμματισμού στις τάξεις προσχολικής ηλικίας (π.χ. National Early Literacy Panel, 2008; Van Kleeck, Stahl, & Bauer, 2003). Από ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται πως η μεγαλόφωνη ανάγνωση μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Dickinson & Smith, 1994), την κατανόηση (Teale, 2003) και την επίγνωση του γραπτού λόγου (Justice & Ezell, 2002). Επιπλέον, το πλαίσιο της μεγαλόφωνης ανάγνωσης (π.χ. η τοποθέτηση των παιδιών στον χώρο, η επιλογή του βιβλίου, η διάρκεια της ανάγνωσης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών καθώς και ο χώρος που καταλαμβάνει η εικονογράφηση του παραμυθιού) έχει φανεί ότι επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών (Mol et al., 2009).

Έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχουν περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικοί τρόποι ανάγνωσης στα παιδιά (Teale, 2003), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί εννοχρησιμοποιούν 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 των εκπαιδευόμενων 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 στους μεγαλύτερους μαθητές (Guthrie & Wigfield, 2000), ενώ 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 σχετίζεται θετικά με την κατάκτηση της ανάγνωσης στην πρώτη τάξη. Η δέσμευση και η μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει τραβήξει το ερευνητικό ενδιαφέρον (π.χ. Cole, et al., 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 με την 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 McGee & Schickedanz, 2007). Η παρούσα μελέτη επιδίωξε να παράσχει πληροφορίες για την σχέση της τοποθέτησης των παιδιών στον χώρο και της δέσμευσης των μαθητών στη μεγαλόφωνη ανάγνωση.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 26 παιδιά προσχολικής ηλικίας (N=26) (16 νήπια, 10 προνήπια) που φοιτούσαν σε 2 τμήματα του ίδιου νηπιαγωγείου του νομού Καστοριάς. Από το σύνολο του δείγματος 14 ήταν αγόρια (9 νήπια, 5 προνήπια) και 12 κορίτσια (7 νήπια, 5 προνήπια).

Υλικά

Για τις ανάγκες της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν τρία κείμενα:

α) Το ελαφοκάραβο (Σλέϊτερ, 2014): Ο Μάρκο, μια αλεπού με ανήσυχο πνεύμα, επιβιβάζεται στο παράξενο καράβι με τα ελάφια που συναντά στο λιμάνι. Μετά από πολλές περιπέτειες φτάνουν στο νησί που αναζητούν, γίνονται φίλοι με τα μέλη του πληρώματος και θέτουν τις βάσεις για να απαντηθούν οι ερωτήσεις του Μάρκο.

β) Είμαι παιδί σας; (Latimer, 2018): Εκατομμύρια χρόνια πριν, ένα αβγό δεινοσαύρου κατακυλά από τη φωλιά του και ξεκινά μια διαρκή αναζήτηση της οικογένειας και της ταυτότητάς του, παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών ειδών δεινοσαύρων.

γ) Πώς να κάνετε έναν ελέφαντα να χορέψει (Αγγέλου & Σίνη, 2014): Ένα μικρόσωμο, πεινασμένο ποντικάκι χάνει ένα κομμάτι τυρί από έναν σκίουρο και πιστεύει πως οφείλεται στο μέγεθός του. Στη βόλτα του θα συναντήσει διαδοχικά πέντε ζώα ως και τον μεγαλόσωμο ελέφαντα, τον οποίο θα κάνει να χορεύει ένας λιλιπούτειος ψύλλος.

Μοντέλο μεγαλόφωνης 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 μεγαλόφωνη 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 περιληψής 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 μεγαλόφωνη 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. Σε κάθε εκπαιδευτικό ανατέθηκε να τοποθετήσει τους μαθητές της σε «θέσεις ανάγνωσης». Η μία νηπιαγωγός τοποθέτησε τους μαθητές σε διάταξη 'π' (βλ. Εικόνα 1), δηλαδή σε κάποια απόσταση από το βιβλίο και η άλλη σε διάταξη 'συμπλέγματος' (βλ. Εικόνα 2), με τους μαθητές κοντά σε αυτήν και το βιβλίο.



Εικόνα 1 Εικόνα 2

Η δέσμευση των παιδιών στη μεγαλόφωνη ανάγνωση αξιολογήθηκε με δύο τρόπους (Stanulis & Manning, 2002): α)λεκτικό (Phillips & Twardosz, 2003) και β)μη λεκτικό (Hyson, 2008). 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 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. Η τοποθέτηση των καθισμάτων στον χώρο, σε συνδυασμό με το βίντεο, χρησιμοποιήθηκαν για να κωδικοποιήσουν τη μη λεκτική δέσμευση των νηπίων. Η λεκτική δέσμευση (ή λεκτικοποίηση) αξιολογήθηκε με την εμφανή ή όχι συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, π.χ. μέσω των ερωτήσεων ή παρατηρήσεων που έκαναν καθώς και των απαντήσεών τους σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. 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 διαστήματα των δύο λεπτών. Επομένως, οι ερευνητές κάθε δύο λεπτά παρατηρούσαν κάθε μαθητή και εξέταζαν αν τα μάτια του 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 δεσμευμένο στην ανάγνωση. Για κάθε ανάγνωση ο κάθε μαθητής έλαβε μια μέση βαθμολογία μη λεκτικής δέσμευσης, η οποία υπολογίστηκε με τη διαίρεση του συνολικού αριθμού των διαστημάτων δύο λεπτών στα οποία ο μαθητής ήταν δεσμευμένος διά του συνολικού αριθμού των 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 «Ελαφοκάρabo» 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	Όπως είπαμε και πριν, η αλεπού, ο Μάρκο, αποφασίζει
2	να ταξιδέψει με το καράβι των ελαφιών, για να φτάσει	
3	στο νησί των Γλυκών δέντρων. Πιστεύει πως οι	
4	αλεπούδες που ζουν εκεί θα τον βοηθήσουν να μάθει	
5	πώς αποκτά κάποιος φίλους. Εσείς ποιος πιστεύετε πως	
6	είναι ο καλύτερος τρόπος για να βρείτε έναν φίλο;	
7	Ας μας πει η Ιουλία που σήκωσε το χέρι της.	
8	Ιουλία Κάνουμε φίλους παίζοντας μαζί τους	
9	Εκπαιδευτικός Πολύ ωραία, Ιουλία! Παίζοντας αποκτούμε φίλους!	
10	Μπορεί κάποιος άλλος να μας πει πώς κάνει κάποιον	

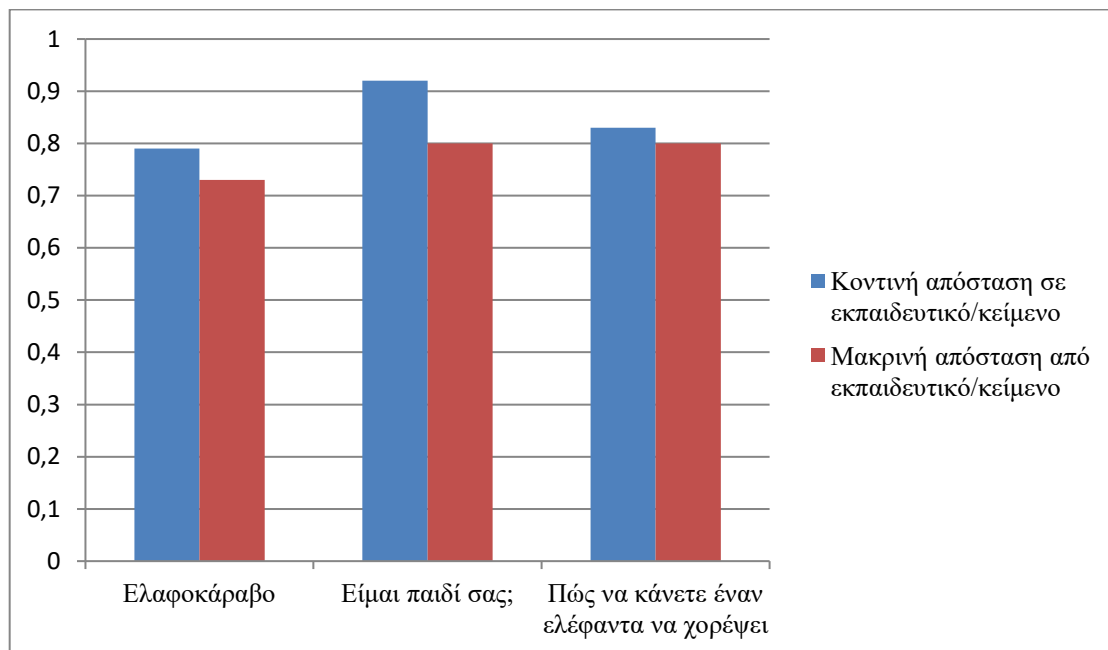
επιπέδου χρησιμοποιήθηκε, για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της δέσμευσης και της εγγύτητας στο κείμενο.

Αποτελέσματα

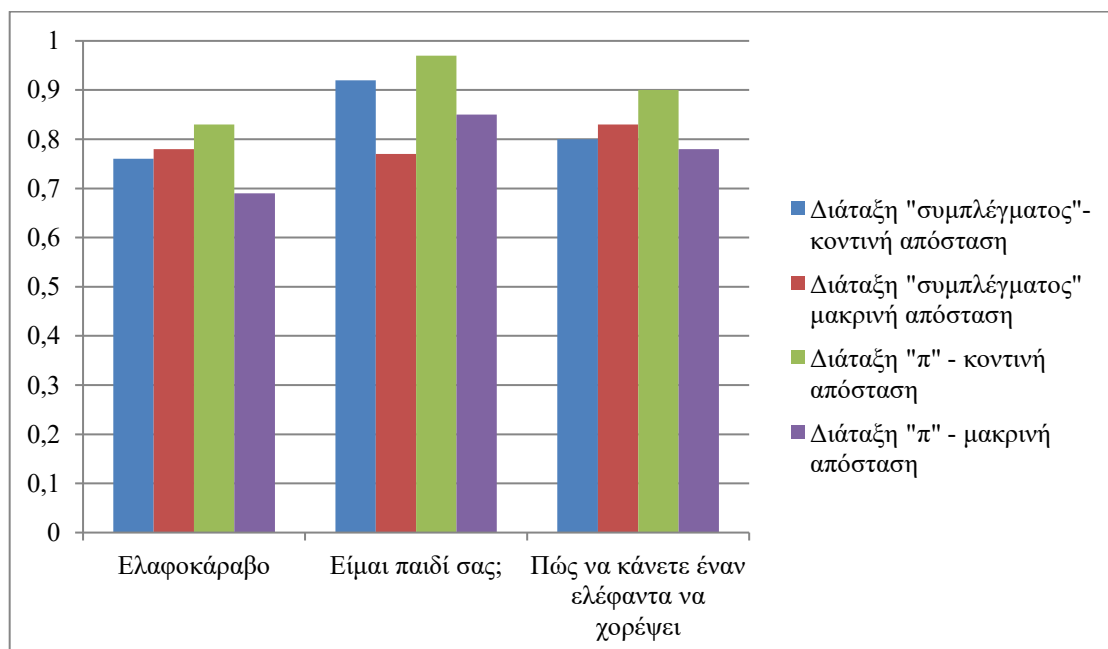
Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της δέσμευσης των νηπίων στη μεγαλύτερη ανάγνωση και της διάταξης των καθισμάτων. Για να εξεταστεί αυτή η σχέση, οι μαθητές τοποθετήθηκαν από την κάθε εκπαιδευτικό σε δύο θέσεις ανάγνωσης α) σε διάταξη 'π' και β) σε διάταξη 'συμπλέγματος', ενώ υπολογίστηκε ο μέσος όρος μη λεκτικής δέσμευσης καθώς και οι αθροισμένες βαθμολογίες λεκτικής δέσμευσης για κάθε παιδί και κάθε διάταξη καθισμάτων στον χώρο. Εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στη δέσμευση των νηπίων αναφορικά με τη διάταξη των καθισμάτων που απεικονίζονται στις Εικόνες 1 και 2. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά που ήταν καθισμένα στη διάταξη 'συμπλέγματος' βρίσκονταν πιο κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο συγκριτικά με τα παιδιά που κάθονταν στη διάταξη 'π'. Επιπλέον, υπήρξε άνιση κατανομή των μαθητών που κάθονταν κοντά (περίπου δύο μέτρα από τον εκπαιδευτικό/κείμενο) και μακριά (πάνω από δύο μέτρα από την εκπαιδευτικό/κείμενο) στις δύο αίθουσες διδασκαλίας και στις τρεις αναγνώσεις (περίπου το 60% των μαθητών κάθονταν μακριά από την εκπαιδευτικό/κείμενο).

Τα γραφήματα 1 και 2 παρουσιάζουν τα ευρήματα που σχετίζονται με τις προαναφερθείσες διατάξεις καθισμάτων και τη λεκτική και μη λεκτική δέσμευση αντίστοιχα. Αρχικά εξετάστηκε η μη λεκτική δέσμευση και στις δύο αίθουσες διδασκαλίας. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, οι μαθητές που κάθονταν κοντά στην εκπαιδευτικό/ κείμενο είχαν υψηλότερες βαθμολογίες μη λεκτικής δέσμευσης σε κάθε ένα από τα τρία βιβλία. Στη συνέχεια, εξετάστηκε η διάταξη του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά (βλ. Γράφημα 2) ως προς τη μη λεκτική δέσμευση των παιδιών που κάθονταν κοντά και μακριά και αναδύθηκε μια ενδιαφέρουσα εικόνα. Στην αίθουσα διδασκαλίας όπου τα νήπια κάθονταν σε διάταξη 'π', τα παιδιά που κάθονταν κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο είχαν σταθερά υψηλότερα ποσοστά μη λεκτικής δέσμευσης από τους μαθητές που κάθονταν μακριά για καθένα από τα τρία βιβλία. Στην αίθουσα διδασκαλίας όπου τα παιδιά κάθονταν σε διάταξη 'συμπλέγματος', τα αποτελέσματα ήταν μικτά: για το *Είμαι παιδί σας*; (το πρώτο βιβλίο που διαβάστηκε) τα παιδιά που ήταν κοντά είχαν έναν μέσο όρο μη λεκτικής δέσμευσης 0.92, ενώ τα παιδιά που κάθονταν μακριά κυμάνθηκαν γύρω στο 0.77. Αυτό το μοτίβο αντιστράφηκε για τα άλλα δύο βιβλία, τα αποτελέσματα των παιδιών που κάθονταν μακριά ήταν υψηλότερα και για τα δύο κείμενα. Οι διαφορές αυτές αποδόθηκαν σε δύο παράγοντες. Ο ένας είναι ότι η εγγύτητα του πιο μακρινού από τα παιδιά που κάθονταν μακριά στη διάταξη 'π' ήταν πολύ μεγαλύτερη από εκείνη του πιο μακρινού από τα παιδιά που ήταν τοποθετημένα μακριά στη διάταξη 'συμπλέγματος'. Ο άλλος είναι ότι, μετά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων των πρώτων αναγνώσεων των δύο εκπαιδευτικών από την ερευνήτρια, η εκπαιδευτικός που είχε τοποθετήσει τους μαθητές σε διάταξη 'συμπλέγματος' έφερε τους νεότερους μαθητές σε πιο κοντινές σε αυτήν και το κείμενο θέσεις. Τα παιδιά που μεταφέρθηκαν πιο κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο παρουσίασαν και στις δύο αναγνώσεις υψηλότερες

βαθμολογίες μη λεκτικής δέσμευσης απ' ό,τι στην προηγούμενη μεγαλόφωνη ανάγνωση, με τους μέσους όρους να αυξάνονται από το 56% στο 88% του χρόνου κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης.

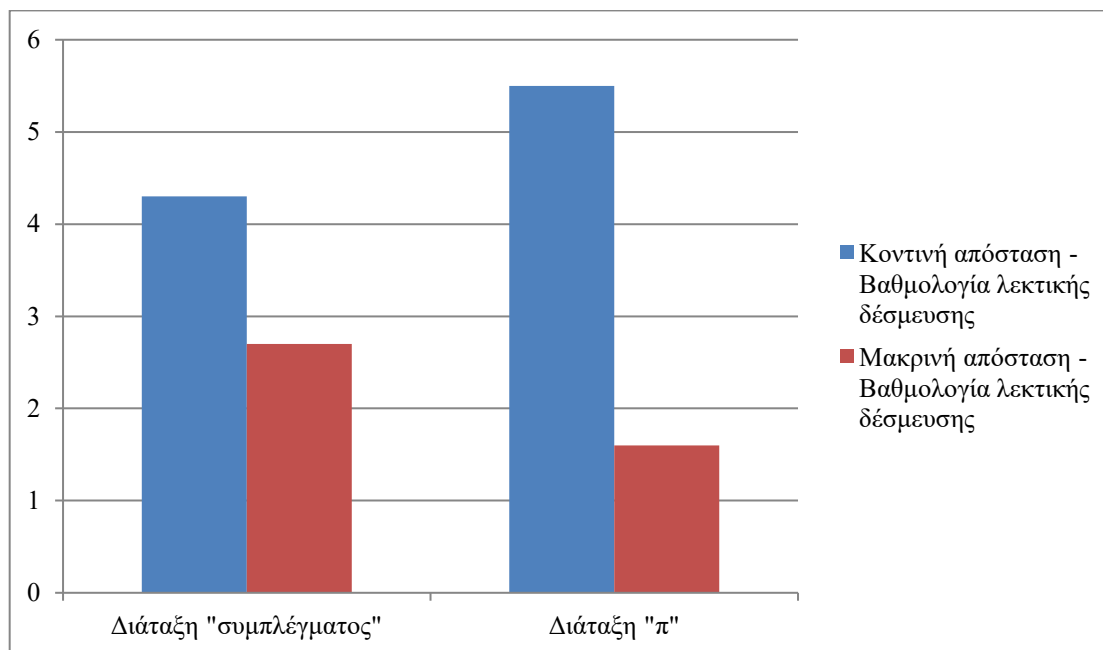


Γράφημα 1: Συγκριτικά αποτελέσματα μέσου όρου μη λεκτικής δέσμευσης νηπίων που σχετίζεται με την εγγύτητα και στις δύο αίθουσες διδασκαλίας



Γράφημα 2: Βαθμολογία μη λεκτικής δέσμευσης αναφορικά με την εγγύτητα στις δύο αίθουσες διδασκαλίας

Όσον αφορά στη λεκτική δέσμευση και την εγγύτητα σε όλη τη διάρκεια των τριών αναγνώσεων, το Γράφημα 3 δείχνει ότι και για τις δύο διατάξεις καθισμάτων οι μαθητές που κάθονταν κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο παρουσίασαν υψηλότερη λεκτική δέσμευση στη διαδικασία κατασκευής νοήματος από αυτούς που κάθονταν μακριά. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η διαφορά είναι πιο έντονη στη διάταξη 'π' απ' ό,τι στη διάταξη 'συμπλέγματος'.



Γράφημα 3: Βαθμολογία λεκτικής δέσμευσης αναφορικά με την εγγύτητα στις δύο αίθουσες διδασκαλίας

Συμπεράσματα

Η εγγύτητα των παιδιών με τον αναγνώστη/βιβλίο ανάγεται σε σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη δέσμευση των νηπίων στη μεγαλόφωνη ανάγνωση. Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι μαθητές που ήταν τοποθετημένοι κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο παρουσίασαν πιο υψηλή δέσμευση στη μεγαλόφωνη ανάγνωση, σε σχέση με τα νήπια που κάθονταν μακριά από τον αναγνώστη/βιβλίο. Έναν πιθανό παράγοντα αυτών των ευρημάτων συνιστά το γεγονός πως τα κείμενα που διαβάστηκαν ήταν εικονογραφημένα βιβλία. Η εικονογράφηση συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας κατασκευής νοήματος από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Sipe, 1998, 2008; Teale, 2003), με συνέπεια να μπορούν να συμβάλλουν με πιο ουσιαστικό τρόπο στην ανάγνωση και τη συζήτηση της ιστορίας. Τα παιδιά που κάθονται στις γωνίες της τυπικής διάταξης καθισμάτων 'π' στο νηπιαγωγείο έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να δουν αυτό το σημαντικό κομμάτι της δραστηριότητας, μια μεταβλητή που πιθανώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μη δέσμευση των νηπίων. Επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας συχνά μοιράζονται εικονογραφημένα βιβλία μικρού μεγέθους (αντί μεγάλα βιβλία) με τα παιδιά. Έτσι, το μέγεθος των εικόνων γίνεται ένα ζήτημα που πρέπει να εξεταστεί. Επίσης, η εγγύτητα μπορεί να συνέβαλε στο να

αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με την εκπαιδευτικό κι επομένως τη δραστηριότητα που αυτή προωθεί. Η έρευνα στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης και της προσοχής έχει δείξει ότι η εγγύτητα ενός μαθητή στον εκπαιδευτικό μπορεί να επηρεάσει τη δέσμευση (Werts et al., 2001). Δεδομένου ότι η διάταξη των καθισμάτων σε μορφή ‘συμπλέγματος’ μπορεί να τοποθετήσει ένα υψηλότερο ποσοστό μαθητών πιο κοντά στον εκπαιδευτικό και το βιβλίο, συμπεραίνεται ότι η διάταξη ‘συμπλέγματος’ μπορεί να υποστηρίξει καλύτερα τη δέσμευση για περισσότερους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας μεγαλόφωνης ανάγνωσης σε όλη την τάξη σε σχέση με τη διάταξη ‘π’. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως οι προσπάθειες της εκπαιδευτικού για τη μετακίνηση των παιδιών σε διαφορετικές θέσεις στη διάταξη ‘συμπλέγματος’ αποτέλεσαν έναν τρόπο αυξανόμενης δέσμευσης για συγκεκριμένα παιδιά και έγιναν μέρος των εκπαιδευτικών στρατηγικών της κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Η πτυχή της εγγύτητας-δέσμευσης στη μεγαλόφωνη ανάγνωση θα μπορούσε να μελετηθεί πιο συστηματικά, καθώς σχετίζεται με τη δέσμευση παιδιών που παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα προσοχής στο εύρος των δραστηριοτήτων στην τάξη καθώς και με παιδιά διαφορετικών ηλικιών.

Βιβλιογραφία

Αγγέλου, Α. & Σίνη, Ε. (2014). *Πώς να κάνετε έναν ελέφαντα να χορέψει*. Αθήνα: Παπαδόπουλος

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* (pp. 147-180). Mahaw, NJ: Erlbaum.

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), 174-187.

National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

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.

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.

- Latimer, P. (2018). *Είμαι παιδί σας*; Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in pre-school and kindergarten. *Reading Teacher, 60*(8), 742-751.
- 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.
- 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.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., & Morrow, L. (1998). Nature of effective first-grade literacy instruction. *CELA Research Report 11007*.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Childrens Literature in Education, 29*(2), 97-108.
- 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 childrens literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Slater, D. (2017). *Ελαφοκάραβο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 114-139). Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Van Kleeck, A., Stahl, S., & Bauer, D. M. (2003). *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahaw, NJ: Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*: Cambridge, MA: Harvard University Press.

Werts, M. G., Zigmond, N., & Leeper, D. C. (2001). Paraprofessional proximity and academic engagement: Students with disabilities in primary aged classrooms. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 36(4), 424.