

ISSN: 2529-1580

2  
0  
2  
1

# 6ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

6<sup>th</sup>  
INTERNATIONAL CONFERENCE  
FOR THE PROMOTION OF  
**EDUCATIONAL  
INNOVATION**

ΛΑΡΙΣΑ,  
**16-18**  
ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ  
**2020**  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας



ΕΠΕΚ



6<sup>ο</sup>  
ΔΙΕΘΝΕΣ  
ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ  
ΤΗΣ **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ**  
**ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ**

*Πρακτικά  
Συνεδρίου*

---

**ΤΟΜΟΣ Β**

Πλήρη Άρθρα

SET: 978-618-5562-00-7

ISBN: 978-618-5562-02-1

Λ  
Α  
Ρ  
Ι  
Σ  
Α



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

**6<sup>ο</sup> ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ  
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ**

Λάρισα, 16 – 18 Οκτωβρίου, 2020

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

**Επιμέλεια  
Πρακτικών:**

*Χαρίλαος Τσιχουρίδης, Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Δημήτριος Κολοκοτρώνης, Δρ. Πληροφορικής  
Μαριάνθη Μπατσιλά, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Θεσσαλία  
Δημήτριος Λιόβας, Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας  
Ηλίας Λιάκος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής  
Κωνσταντίνος Σταθόπουλος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής  
Ζήσης Καρασίμος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής  
Γιώργος Μαγγόπουλος, Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Τσαμπίκος-Αναστάσιος Τσιχουρίδης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Πέτρου Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Μούστου Όλγα, Εκπαιδευτικός ΠΕ07  
Καραβίδα Μαρία, Εκπαιδευτικός ΠΕ60  
Τριαντάρη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός ΠΕ86  
Τζίκα Βασιλική, Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Λαμπρόπουλος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός ΠΕ80  
Φιλίππου Καληρόη, Εκπαιδευτικός ΠΕ04*

**ISSN: 2529-1580**

**SET: 978-618-5562-00-7**

**ISBN: 978-618-5562-02-1 (τόμος Β')**

# Πλαίσιο RAND για την κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας: μια γνωσιακή προοπτική

**Γκαντιά Ελένη**

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 & Π.Ε.02

Διδάκτορας Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου 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

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση των μεταβλητών που παίζουν ρόλο στην κατανόηση της ακρόασης μιας ψηφιακής μεγάλωφωνης ανάγνωσης από παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς και πώς σχετίζονται μεταξύ τους. Στο επίκεντρο τίθεται το πλαίσιο RAND για την κατανόηση του προφορικού λόγου από αναδυόμενους αναγνώστες βάσει μιας γνωσιακής προοπτικής: εξετάζεται (α) το εισιόν (ψηφιακή ιστορία), (β) το άτομο (αναδυόμενοι αναγνώστες) και το γεγονός ότι η μάθηση (κατανόηση) κατακτάται ως επακόλουθο μιας (γ) δραστηριότητας (ακρόαση ηλεκτρονικής ιστορίας) στην οποία το άτομο εκτίθεται σε ένα συγκεκριμένο εισιόν. Επίσης, γίνεται αναφορά στα τρία επίπεδα του πλαισίου επισημαίνοντας πως 1) στο επίπεδο της δραστηριότητας εντάσσεται η περιγραφή του έργου, 2) το επίπεδο του κειμένου του πλαισίου RAND συνδέεται με τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού ψηφιακών ιστοριών και 3) στο επίπεδο του ακροατή εντοπίζονται οι ατομικές διαφορές στην κατανόηση της ιστορίας ως προς την προϋπάρχουσα γνώση και το ενδιαφέρον. Παράλληλα, αναδεικνύονται οι σχέσεις μεταξύ γνώσης, ενδιαφέροντος και στρατηγικής επεξεργασίας βάσει του Μοντέλου Περιοχής Μάθησης.

**Λέξεις κλειδιά:** κατανόηση της ακρόασης, ψηφιακή μεγάλωφωνη ανάγνωση, δραστηριότητα, κείμενο, ατομικά χαρακτηριστικά

## Εισαγωγή

Ο όρος *κατανόηση* ως έννοια θεωρείται η βάση της μάθησης (Σιβροπούλου, 2008) και ως δεξιότητα θεωρείται απαραίτητη, δυναμική και κεντρική για την αναγνωστική κατανόηση (Roberts & Neal 2004). Σύμφωνα με τον Smith (2006), τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος κατακτώνται μέσω της κατανόησης. Η κατανόηση του προφορικού λόγου αφορά στην ικανότητα του παιδιού να ακούει και να απαντά, εφ' όσον έχει κατανοήσει. Απαιτείται η γρήγορη αναγνώριση των λέξεων που ακούει και ταυτόχρονα η σύνδεση της νέας πληροφορίας με την προηγούμενη γνώση. Η κατανόηση της ανάγνωσης συνεπάγεται κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου και όχι απλώς οπτική διάκριση και λεκτική αναπαραγωγή των λέξεων.

Επειδή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνήθως δεν αποκωδικοποιούν τα κείμενα, ενεργούν ως ακροατές και θεατές παρακολουθώντας τον προφορικό λόγο που παρουσιάζεται από έναν ικανό αναγνώστη και τις εικονογραφήσεις του κειμένου, για να δομήσουν την κατανόηση του κειμένου. Συνεπώς, η κατανόηση του κειμένου από ένα μικρό παιδί δεν εξαρτάται από την ικανότητα αποκωδικοποίησης του έντυπου κειμένου, αλλά εξαρτάται, μάλλον, από τη σύνθετη αλληλεπίδραση κειμένου, ατόμου και μεταβλητών της δραστηριότητας (έργου) σε καταστάσεις ακρόασης (RAND Reading Study Group, 2002). Οι μεταβλητές της δραστηριότητας (έργου) συνιστούν τη λειτουργία των τρόπων με τους

οποίους παρουσιάζεται το κείμενο στο παιδί: σε τι δίνεται έμφαση από τον αναγνώστη και πώς το παιδί υποστηρίζεται στις προσπάθειές του να κατανοήσει τις πολυπλοκότητες του κειμένου και το λεξιλόγιο. Επίσης, σημαντική στο σκέλος του έργου είναι η δέσμευση του παιδιού στη δραστηριότητα ακρόασης της ιστορίας (Bus & van IJzendoorn, 1995). Οι παράγοντες του κειμένου σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται από τη γλωσσική πολυπλοκότητα του κειμένου (Price, VanKleeck, & Huberty, 2009), τον ρόλο των εικονογραφήσεων στο κείμενο (Sipe, 2008) και το είδος του κειμένου (Duke & Kays, 1998).

Οι συνεισφορές του ατόμου έχουν σημασία στη συμβατική αναγνωστική κατανόηση. Η υπάρχουσα έρευνα έχει δείξει πως οι ατομικές διαφορές, συμπεριλαμβανομένων του προσωπικού (individual interest) και του περιστασιακού/καταστασιακού ενδιαφέροντος (situational interest) καθώς και της γνώσης ευρύτερης περιοχής (domain knowledge), είναι σημαντικοί και μακροπρόθεσμοι προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης σε ώριμους, ανεξάρτητους αναγνώστες – τόσο σε έντυπη (Alexander, 1992; Alexander, Jetton, & Kulikowich, 1995) όσο και σε ηλεκτρονική μορφή (Lawless & Kulikowich, 2006; Schrader, Lawless, & Mayall, 2008).

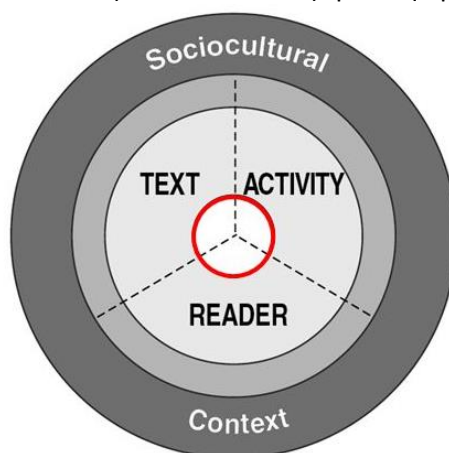
### **Πλαίσιο RAND για την κατανόηση**

Σύμφωνα με τον Neisser (1967:4), «η *γνώση* αναφέρεται σε όλες τις διαδικασίες με τις οποίες η αισθητηριακή εισροή (αισθητηριακό εισιόν) μετασχηματίζεται- κωδικοποιείται, περιορίζεται, τίθεται υπό επεξεργασία, αποθηκεύεται, ανακτάται και χρησιμοποιείται». Οι γνωσιακές θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι έχουν περιορισμένη ικανότητα προσοχής ή εργαζόμενης μνήμης (ή μνήμης εργασίας- working memory) (Engle, 2002) και ότι οι τρόποι με τους οποίους επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες επηρεάζουν τη μνήμη μας και την ανάκληση. Στην περίπτωση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης ιστοριών, το αισθητηριακό εισιόν συνίσταται από λεκτικό – ακουστικό (ηχητικό) και μη λεκτικό – οπτικό εισιόν από ένα βιβλίο κι έναν αναγνώστη, που αποστέλλεται σε έναν νέο ακροατή, ο οποίος επιχειρεί να κατανοήσει το εισαγόμενο στοιχείο ή την ιστορία.

Η έρευνα σχετικά με την κατανόηση του κειμένου, που έχει ρίζες σε μια γνωσιακή προοπτική, ασχολείται κυρίως με την εσωτερική αναπαράσταση των πληροφοριών ενός κειμένου από τον αναγνώστη (Kintsch & van Dijk, 1978). Δηλαδή, στη δημιουργία μιας εσωτερικής αναπαράστασης των σχέσεων μεταξύ των λέξεων, των προτάσεων και των παραγράφων (McNamara & O' Reilly, 2009). Η αναπαράσταση αυτή αναφέρεται συχνά ως *νοητικό μοντέλο (mental model)* ή *μοντέλο της κατάστασης (situation model)* (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Η κατανόηση του κειμένου προϋποθέτει την ικανότητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (λεξιλογική και συντακτική) (Oakhill, Cain & Bryant, 2003) και τη γνώση των λέξεων (McNamara & O' Reilly, 2009), χωρίς όμως οι προαναφερθείσες ικανότητες να επαρκούν για να εξηγήσουν τη διαδικασία της κατανόησης. Οι πιο ευρέως αποδεκτές γνωσιακές θεωρίες για την κατανόηση της ανάγνωσης υποστηρίζουν ότι ο αναγνώστης συνδυάζει διάφορες πληροφορίες του κειμένου με σχετικές πληροφορίες από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του. Στη διεθνή βιβλιογραφία αποδίδεται η γνώση αυτή με τον όρο «*σχήματα*» (Gascogne, 2005). Με τη θεωρία των σχημάτων περιγράφονται όλες οι αφηρημένες δομές γνώσης που αναπαριστούν πληροφορίες για γεγονότα και καταστάσεις που αποκτήθηκαν στο παρελθόν και είναι οργανωμένες στη μακροπρόθεσμη μνήμη απ' όπου και ανακαλούνται. Η ενεργοποίησή τους γίνεται μέσα από την ανάγνωση – αποκωδικοποίηση των λέξεων και φράσεων που αποτελούν τα νοηματικά κλειδιά του νέου κειμένου. Αυτές οι λέξεις και φράσεις κινητοποιούν τη σχετική προϋπάρχουσα γνώση, με την οποία ο αναγνώστης προβλέπει τη νοηματική συνέχεια του κειμένου. Η συνέχεια αυτή είτε θα συνταιριάξει είτε θα συγκρουστεί με τις προϋπάρχουσες δομές οδηγώντας σε κάθε περίπτωση μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση κειμένου και προηγούμενης γνώσης στην κατανόηση (ό.π.).

Δεδομένου ότι οι γνωσιακές θεωρίες εξετάζουν (1) το εισιόν, (2) το άτομο και ότι η μάθηση κατακτάται ως επακόλουθο μιας (3) δραστηριότητας στην οποία το άτομο εκτίθεται σε ένα συγκεκριμένο εισιόν, το πλαίσιο RAND για την κατανόηση (Εικόνα 1) χρησιμεύει ως

κατάλληλο μοντέλο για την εξέταση της κατανόησης της ιστορίας από τα μικρά παιδιά βάσει μιας γνωσιακής προοπτικής, όπου το εισιόν είναι το κείμενο, το άτομο είναι ο αναγνώστης και η δραστηριότητα είναι η ανάγνωση. Υπάρχει, ωστόσο, μια συνιστώσα του μοντέλου RAND που παραμένει μη αποδεκτή από μια αυστηρά γνωσιακή προοπτική – το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται η δραστηριότητα.

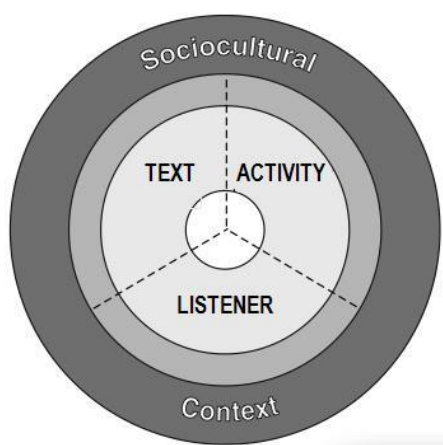


**Εικόνα 1. RAND Πλαίσιο για την κατανόηση κειμένου (RAND Reading Study Group, 2002). Αυτή η εικόνα παρέχει μια οπτική αναπαράσταση των παραγόντων που σχετίζονται με το πλαίσιο**

Ενώ το πλαίσιο RAND μάς βοήθησε να αντιληφθούμε την κατανόηση της ανάγνωσης, μπορεί επίσης να συνδράμει στο να αντιληφθούμε την κατανόηση της ιστορίας από τους αναδυόμενους αναγνώστες, με δύο προειδοποιήσεις. Η πρώτη είναι ότι κάνουμε διάκριση μεταξύ του τι κάνει ο αναγνώστης σε ένα έργο συμβατικής ανάγνωσης και του τι κάνει ένα μικρό παιδί κατά τη διάρκεια ακρόασης μιας ιστορίας με μεγαλόφωνη ανάγνωση – η κατανόηση της ανάγνωσης σε παλιούς αναγνώστες συνδέεται ρητά με την ικανότητα αποκωδικοποίησης (decoding) και την αναγνωστική ευχέρεια (fluency) (δεξιότητες που βρίσκονται στο επίπεδο του αναγνώστη στο μοντέλο RAND), ενώ οι αναδυόμενοι αναγνώστες δεν αποκωδικοποιούν τα κείμενα· η κατανόηση της ιστορίας από αυτούς συνδέεται στενά με τους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα παρουσιάζονται ή διαβάζονται μεγαλόφωνα σε αυτούς (που βρίσκονται στο επίπεδο της δραστηριότητας του πλαισίου RAND) και με την ικανότητά τους να κατανοούν τον προφορικό λόγο (μια δεξιότητα που βρίσκεται στο επίπεδο του αναγνώστη στο μοντέλο RAND), παρά με την ικανότητά τους να (από)κρυπτογραφούν γραπτά κείμενα. Επομένως, αν κατασκευαζόταν μια καινούρια εκδοχή του πλαισίου RAND ειδικά για την κατανόηση της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, τότε θα διαβαζόταν ‘ακροατής’ αντί ‘αναγνώστης’, για να αποφευχθεί η σύγχυση, καθώς ο ‘αναγνώστης’ σε μια μεγαλόφωνη ανάγνωση είναι στην πραγματικότητα ο αφηγητής. Η Εικόνα 2 κάνει αυτήν την προσαρμογή στο πλαίσιο RAND για την κατανόηση του κειμένου.

Δεύτερον, καθώς πρόκειται για μια μελέτη σχετικά με την κατανόηση ιστοριών η οποία προκύπτει από την ακρόαση μιας ιστορίας με μεγαλόφωνη ανάγνωση, η έρευνα στον τομέα αυτό τυπικά τοποθετεί την αφήγηση του κειμένου από τον αναγνώστη ως ένα χαρακτηριστικό της δραστηριότητας, διότι, σε ένα σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός είναι ο ενορχηστρωτής της δραστηριότητας και συνειδητά ή μη υιοθετεί ένα ιδιαίτερο στιλ ανάγνωσης (Dickinson & Smith, 1994). Με τον τρόπο αυτό προκύπτουν πολλές πιθανές παρουσιάσεις του ίδιου κειμένου, που εξαρτώνται από την ενορχήστρωση της δραστηριότητας μεγαλόφωνης ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό. Αυτή η μελέτη, ωστόσο, τοποθετεί την αφήγηση του κειμένου στο επίπεδο του κειμένου στο μοντέλο RAND, ευθυγραμμισμένη έτσι με την αντίληψη του New London Group (1996) για το κείμενο. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η αφήγηση του κειμένου, η συζήτηση που περιβάλλει τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και το αντίστοιχο βιβλίο που επιλέχθηκε για την ανάγνωση γίνονται

πηγές δεδομένων για το τμήμα του κειμένου της έρευνας. Η δραστηριότητα τότε γίνεται η περιγραφή της εργασίας (έργου), όπως περιγράφεται από τον εκπαιδευτικό και τον ερευνητή, και οι άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τη δραστηριότητα της μεγάλωφνης ανάγνωσης ψηφιακών ιστοριών διευκρινίζονται στις παραγράφους που ακολουθούν.



**Εικόνα 2. RAND Πλαίσιο για την κατανόηση ιστοριών**

**Αυτό το πλαίσιο αντικαθιστά τον «αναγνώστη» του πλαισίου RAND με τον «ακροατή»**

*Προσδιορίζοντας την κατανόηση προφορικού λόγου*

Ως προφορικός λόγος ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να παράγει και να κατανοεί την ομιλούμενη γλώσσα συμπεριλαμβανομένων του λεξιλογίου και της γραμματικής (National Institute for Literacy, 2008). Η κατανόηση του προφορικού λόγου αποτελεί μια δεξιότητα κατά την οποία αναμειγνύονται τόσο φυσικές/σωματικές όσο και διανοητικές/ψυχολογικές διαδικασίες, η ακρόαση και η κατανόηση (Turner, 1995). Η κατανόηση του προφορικού λόγου βασίζεται κι εξαρτάται από στοιχεία που σχετίζονται τόσο με το ίδιο το κείμενο όσο και με πολιτιστικά – πολιτισμικά στοιχεία μιας συγκεκριμένης κοινότητας.

Η κατανόηση της ακρόασης ιστοριών μετρείται κατά τη διάρκεια ή μετά την έκθεση του ατόμου στα αφηγηματικά κείμενα τα οποία συνοδεύονται από εικονογραφήσεις. Το κείμενο διαβάζεται μεγάλωφωνα από έναν ικανό αναγνώστη και το άτομο ακούει την ιστορία (δηλαδή δε συμμετέχει ενεργά στην αποκωδικοποίηση των λέξεων). Η κατανόηση της ακρόασης της ιστορίας απαιτεί τη συλλογή πληροφοριών που παρουσιάζονται ρητά στο κείμενο – οι χαρακτήρες, το σκηνικό, η πλοκή - το πρόβλημα, η ακολουθία των επεισοδίων και η έκβαση της πλοκής. Επιπλέον, απαιτεί κριτική σκέψη, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα, να γίνουν προβλέψεις αλλά και συνδέσεις ανάμεσα στο κείμενο της ιστορίας και σε κάποιο άλλο κείμενο, τη ζωή του ακροατή ή τον ευρύτερο κόσμο. Η προσοχή και η ερμηνεία των πληροφοριών που παρουσιάζονται στις εικονογραφήσεις των ιστοριών συχνά διευκολύνουν αυτό το είδος σκέψης.

*Η Δραστηριότητα: Ακρόαση ηλεκτρονικών ιστοριών*

Οι ψηφιακές ιστορίες είναι εκδοχές στην οθόνη παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων. Επίσης, αναφέρονται συχνά ως e-book, ηλεκτρονικά βιβλία, βιβλία σε CD-ROM, ομιλούντα βιβλία, διαδραστικά βιβλία. Αυτά τα βιβλία ιστοριών είναι διαθέσιμα σε CD-ROM εδώ και τουλάχιστον μία δεκαετία (De Jong & Bus, 2003; Korat & Shamir, 2004) και πιο πρόσφατα έχουν καταστεί διαθέσιμα μέσω ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών που στεγάζονται στο Διαδίκτυο (<http://www.funtwothree.com/>) αλλά και ως λήψεις («κατέβασμα») βιβλίων για iPhones και iPads είτε δωρεάν (<http://kuakomekiki.com/el/bookapp/>) είτε έναντι κάποιου χρηματικού αντίτιμου (<http://www.publisto.com/work/?lang=el>, <http://everaftertales.com/el/>). Όταν

ένα παιδί ενεργοποιεί ανεξάρτητα τις σελίδες ενός ηλεκτρονικού βιβλίου ιστοριών και επιλέγει τη λειτουργία “read it to me”, συμμετέχει στην ψηφιακή μεγάλωφνη ανάγνωση βλέποντας τις εικόνες στην οθόνη και ακούγοντας την προφορική παρουσίαση του γραπτού κειμένου.

#### *Το Κείμενο: Χαρακτηριστικά σχεδιασμού ψηφιακών ιστοριών*

Για πολλά χρόνια, το βασικό μέσο ενημέρωσης των παιδιών ήταν το έντυπο. Παρ’ όλο που τα έντυπα μέσα εξακολουθούν να αποτελούν μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, τα τελευταία χρόνια δίνουν τη θέση τους στην «ψηφιακή ενημέρωση». Λαμβάνοντας υπ’ όψιν την ευρεία διαθεσιμότητα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στα σχολεία και το σπίτι, όλο και πιο συχνά προτείνονται προσεγγίσεις πολυμέσων ως αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση της κατανόησης (Van den Broek, et al., 2009).

Ανεξάρτητα από τον τρόπο παρουσίασης του κειμένου (έντυπο ή ψηφιακό), η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραίνιο (1986) μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να δοθούν ικανοποιητικές απαντήσεις για τις επιπτώσεις των κειμένων στην κατανόηση μιας ιστορίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, υπάρχουν δύο ανεξάρτητα αλλά και αλληλοεπηρεαζόμενα γνωσιακά συστήματα για την επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη. Το ένα από αυτά ασχολείται με τις λεκτικές πληροφορίες και το άλλο με τις μη λεκτικές-οπτικές. Η λειτουργική και δομική αυτονομία που τα χαρακτηρίζει εξυπηρετεί το ένα από αυτά να εμπλέκεται και να ειδικεύεται στην επεξεργασία και αποθήκευση των μη λεκτικών πληροφοριών (οπτικών - visual) και το άλλο στην επεξεργασία και αποθήκευση των λεκτικών πληροφοριών (ακουστικών - auditory) (Sadovski & Paivio, 2001). Αν και τα δύο συστήματα λειτουργούν δομικά και λειτουργικά χωριστά το ένα από το άλλο κατά την επεξεργασία, αλληλοσυνδέονται και με τον τρόπο αυτό οι λεκτικές αναπαραστάσεις μπορεί να μετατρέπονται σε εικονικές – και το αντίστροφο. Με δεδομένη την πρόσφατη μετατόπιση από το έντυπο στο ηλεκτρονικό κείμενο, η εφαρμογή της θεωρίας του Ραίνιο (1986) στην εποχή της πληροφορίας γίνεται ακόμη πιο σημαντική από πριν. Τα ηλεκτρονικά κείμενα περιλαμβάνουν ήχο και κινούμενα σχέδια, εκτός από στατικές εικόνες και το κείμενο που υπάρχει στα έντυπα βιβλία ιστοριών. Αυτά τα πολλαπλά κανάλια πληροφοριών ενεργοποιούν το ακουστικό και οπτικό σύστημα εισόδου ανεξάρτητα το ένα από το άλλο, όμως η αλληλοσύνδεση αυτών των συστημάτων προωθεί τη δημιουργία συνεκτικών νοητικών εικόνων της ιστορίας (Mayer, 2005). Υπάρχει αρκετή έρευνα που περιγράφει τις οπτικές εικόνες που παρουσιάζονται στα ηλεκτρονικά παραμύθια και τεκμηριώνουν τις διαφορές μεταξύ των έντυπων και ηλεκτρονικών εκδόσεων ενός κειμένου (De Jong & Bus, 2002; Korat & Shamir, 2007). Αυτά, συνήθως, περιλαμβάνουν μια προφορική απόδοση του κειμένου (Reinking, Labbo, & McKenna, 1997) αντί για ή επιπρόσθετα με το έντυπο κείμενο (De Jong & Bus, 2003). Οι DeJong & Bus (2003), Javorsky & Trainin (2014), και Korat & Shamir (2004) επιχείρησαν να εντοπίσουν και να ταξινομήσουν τα βασικά και πιο σύνθετα χαρακτηριστικά των αλληλεπιδραστικών ή διαλογικών ηλεκτρονικών ιστοριών. Οι περισσότερες ψηφιακές ιστορίες περιέχουν τις βασικές λειτουργίες (π.χ. αφήγηση, επισήμανση λέξεων), ενώ ορισμένες περιλαμβάνουν και πιο σύνθετα χαρακτηριστικά, όπως η αλληλεπιδραστικότητα των «θερμών» σημείων. Εμπειρίες με ηλεκτρονικά βιβλία που διαθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά τείνουν να κλίνουν περισσότερο προς τις εμπειρίες συμβατικής ανάγνωσης βιβλίων ή εμπειρίες παθητικής θέασης, όπου το βιβλίο παρουσιάζεται γραμμικά από την αρχή μέχρι το τέλος με ελάχιστες διακοπές στην ιστορία. Αντίθετα, η πιο εμπλουτισμένη εμπειρία ανάγνωσης ηλεκτρονικών βιβλίων συχνά δεν είναι γραμμική, με πολλαπλές ευκαιρίες να απομακρυνθεί ο αναγνώστης από την ιστορία, κι όλο και πιο διαδραστική (Ντίνας & Γκαντιά, 2018).

Οι Zucker et al. (2009) ερεύνησαν τη χρησιμότητα των ψηφιακών αφηγήσεων και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα χαρακτηριστικά των πολυμέσων υποστηρίζουν την κατανόηση ιστοριών από μικρούς μαθητές. Τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστοριών που συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορίας και τη σημασία των λέξεων είναι τα

ενσωματωμένα λεξικά/ γλωσσάρια, τα θερμά σημεία εικόνων, τα κινηματογραφικά εφέ και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με τη γλώσσα (Γκαντιά & Ντίνας, 2020).

#### *Ακροατής: Ατομικές διαφορές στην κατανόηση της ιστορίας*

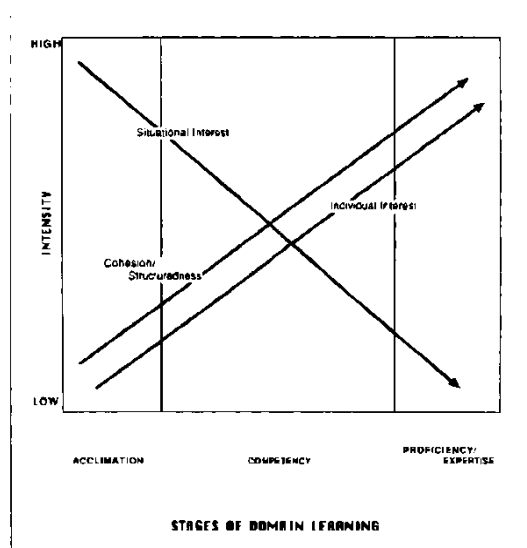
Οι μαθητές εμπλέκονται στο σχολείο σε δραστηριότητες κατανόησης ιστοριών. Καθώς, όμως, προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα, το κάθε παιδί κουβαλά τη δική του, μοναδική προηγούμενη εμπειρία ανάγνωσης ιστοριών, την προϋπάρχουσα γνώση όπως και τις ποικίλες συναισθηματικές διαθέσεις απέναντι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτές τις διαφορές στις προηγούμενες εμπειρίες ανάγνωσης ιστοριών, τα παιδιά διαφοροποιούνται σε αυτά που φέρουν, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες κατανόησης ιστοριών. Η ηλικία συνιστά, συχνά, σημαντικό συσχετισμό με γνωστικές πτυχές που αφορούν στην κατανόηση ιστοριών· είναι ένας σημαίνων παράγοντας πρόβλεψης της προϋπάρχουσας γνώσης, του λεξιλογίου και της αναγνωστικής δεξιότητας. Οι Anmarkrud & Braten (2009) μελέτησαν τον ρόλο του συγκεκριμένου παράγοντα (ηλικία) στην κατανόηση κειμένου. Οι μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη ήταν 14 και 15 ετών. Οι συμμετέχοντες διάβασαν δύο κείμενα κοινωνικών σπουδών, τα οποία χρησιμοποιούσαν στο δεύτερο έτος του πανεπιστημίου, και στη συνέχεια ελέγχθηκε η κατανόησή τους με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η ηλικία διαφοροποιούσε την επίδοση της κατανόησης, αφού τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν περισσότερο πιθανό να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο. Υποστήριξαν, μάλιστα, πως η ηλικία επιδρά στην κατανόηση κειμένου, ακόμη και όταν δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά ηλικίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι Oakhill & Cain (2008), σε ανασκόπηση βιβλιογραφίας για τη διαδικασία ανάγνωσης και κατανόησης από τα παιδιά, υποστήριξαν πως ο μεταγνωστικός έλεγχος βελτιώνεται με την ηλικία, καθώς παρατηρείται βελτίωση της επίδοσης σε έργα ανάγνωσης και κατανόησης.

Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το υπόβαθρο των μειονοτήτων χρησιμεύουν, συχνά, ως ομαδοποιημένες μεταβλητές ή συμπαράγοντες πρόβλεψης της κατανόησης. Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει τεκμηριώσει τις διαφορές στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μεταξύ μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερα και μεσαίας τάξης κοινωνικά στρώματα, καθώς και μεταξύ γηγενών και μη ομάδων (Stanovich, 1986) στη δημοτική και μετέπειτα βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο Akabogu (2004) μελέτησε την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων στην κατανόηση κειμένου στην περιοχή Egunu της Νιγηρίας. Στη μελέτη συμμετείχαν 260 μαθητές γυμνασίου (144 αγόρια και 116 κορίτσια). Η επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου μετρήθηκε με γραπτό τεστ, το οποίο περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Όλες οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν από ερωτήσεις εξετάσεων στην αγγλική γλώσσα. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων διακρινόταν σε υψηλό και χαμηλό. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με γονείς υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου είχαν αρκετά υψηλότερη επίδοση στην κατανόηση κειμένου σε σύγκριση με τα παιδιά με γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Ο ερευνητής υποστήριξε πως η επίδραση αυτή οφείλεται στις δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σε μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας καθώς και στο ότι το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών αυτών ενθαρρύνει την ανάγνωση και την κατανόηση.

Σημειώνεται πως αυτό το χάσμα αντικατοπτρίζεται στα παιδιά πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο στην προσπάθεια για κατάκτηση του γραμματισμού και στη γνώση του λεξιλογίου (Hart & Risley, 2003). Η διαφορά ως προς τη γνώση λεξιλογίου μεταξύ παιδιών χαμηλών και μεσαίων εισοδημάτων ανέρχεται ακόμη και στις 15.000 λέξεις κατά την είσοδό τους στην πρώτη τάξη. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών από τρίτους και η ανεξάρτητη ανάγνωση συνιστούν τα πιο κοινά μέσα για την ανάπτυξη λεξιλογίου. Μια προοπτική που προσπαθεί να κατανοήσει την επίπτωση τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών πτυχών των εκπαιδευομένων αλλά και των διαδραστικών επιδράσεων αυτών στην κατανόηση πληροφοριών των κειμένων προσφέρεται από το *Μοντέλο Περιοχής Μάθησης* -



*Model of Domain Learning (MDL)* (Alexander, et al., 1995; Lawless & Kulikowich, 1998). Το MDL είναι ένα θεωρητικό μοντέλο εμπειρικά βασισμένο που προϋποθέτει πως η προηγούμενη γνώση του αναγνώστη (τόσο η θεματική γνώση όσο και η γνώση ευρύτερης περιοχής) και το ενδιαφέρον (προσωπικό και περιστασιακό/ καταστασιακό) επιδρούν στην ανάκληση πληροφοριών που ευρίσκονται στο κείμενο. Το μοντέλο αυτό προτείνει πως οι αναγνώστες περνούν μέσα από τρία στάδια αναγνωστικής επίδοσης στον συγκεκριμένο τομέα- *εγκλιματισμός/προσαρμογή (acclimation)*, *ικανότητα (competency)*, *εξειδίκευση (expertise)* (εικόνα 3).



**Εικόνα 3. Η σχέση μεταξύ της γνώσης του περιεχομένου και του ενδιαφέροντος στα στάδια εγκλιματισμού, ικανότητας και εξειδίκευσης της περιοχής μάθησης**

Η περίοδος εγκλιματισμού χαρακτηρίζεται από πολύ υψηλό ή έντονο περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον (Alexander, 1992; Alexander, et al., 1994; Lawless & Kulikowich, 2006). Στο στάδιο εγκλιματισμού η γνώση κάποιου είναι μάλλον κατακερματισμένη. Αυτός ο κατακερματισμός αφορά στη θεματική γνώση (topic knowledge) αλλά και τη γνώση της ευρύτερης περιοχής (domain knowledge), αν και είναι δυνατό οι μαθητές να είναι αρκετά έμπειροι σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα της ευρύτερης περιοχής. Σ' αυτό, λοιπόν, το στάδιο γίνεται λόγος για *δηλωτική γνώση (declarative knowledge)* και διαδικασίες που εφαρμόζονται χωρίς συνέπεια, καθώς οι μαθητές στερούνται συνεκτικής και καλά αφομοιωμένης γνώσης ευρύτερης περιοχής. Δεδομένης της κατακερματισμένης κι εύθραυστης γνώσης τους, η ικανότητα προσαρμογής των μαθητών στη διάκριση των διαφορών μεταξύ ακριβών ή ανακριβών και συναφών ή μη πληροφοριών δικαιολογημένα παρεμποδίζεται (Jetton & Alexander, 1997). Επομένως, το πιο πιθανό είναι οι μαθητές να ανακαλέσουν κατά λέξη πληροφορίες και μάλιστα εκείνες που είναι οι λιγότερο σημαντικές. Με τη συνεχή έκθεση στον ευρύτερο τομέα το άτομο τυπικά προχωρά στο στάδιο της ικανότητας, όπου η δομή της γνώσης του ατόμου είναι πιο συνεκτική, οι διαδικασίες πιο σύνθετες και πιο συστηματικά εφαρμοσμένες. Υπάρχουν σχετικά λίγα που οδηγούν στην πρόοδο σε ένα πιο εξελιγμένο επίπεδο μάθησης, την εξειδίκευση. Δεν είναι μόνο η βάση της γνώσης των ειδικών τόσο ευρεία και βαθιά, αλλά οι εμπειρογνώμονες συμβάλλουν προσφέροντας νέα γνώση στον ευρύτερο τομέα.

### **Συμπεράσματα**

Ο πρωταρχικός σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να συμβάλει στο να αντιληφθούμε καλύτερα την κατανόηση της ακρόασης μιας ψηφιακής μεγάλωφωνης ανάγνωσης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το γνωσιακό πλαίσιο που παρουσιάστηκε επιτρέπει την εξέταση των τριών μεταβλητών – του ακροατή, του κειμένου και της δραστηριότητας, δίνοντας νέες

κατευθύνσεις στην έρευνα σχετικά με την κατανόηση της ακρόασης από τα μικρά παιδιά, η οποία επικεντρώνεται συχνότερα στο έργο και τους παράγοντες του κειμένου της κατανόησης της ιστορίας, παραμερίζοντας έτσι συγκριτικά τη συμβολή του ατόμου στη διαδικασία κατανόησης, ενώ δεν συμπεριλαμβάνει παιδιά προσχολικής ηλικίας ως μέρος της εξέτασης αυτής της κατασκευής. Έχοντας, λοιπόν, ως βάση το πλαίσιο RAND για την κατανόηση της ακρόασης, η έρευνα μπορεί να στραφεί στην εξέταση της προγνωστικής αξίας των ατομικών χαρακτηριστικών των ακροατών στην κατανόηση του προφορικού λόγου, καθώς και στην ενδεχόμενη επίδραση των χαρακτηριστικών σχεδιασμού και παρουσίασης ψηφιακών ιστοριών στην κατανόηση της ακρόασης από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

### **Αναφορές**

Akabogu, E. (2002). *Indigenous knowledge systems, integrity of the commons and Emerging regimes of intellectual property rights in a globalizing world*. Paper presented at the 9<sup>th</sup> Biennial Conference of the IASCP, 17-21 June, Victoria Falls, Zimbabwe.

Alexander, P.A. (1992). Domain knowledge: Evolving themes and emerging concerns. *Educational Psychologist*, 27(1), 33-51.

Alexander, P.A., Jetton, T.L., & Kulikowich, J.M. (1995). Interrelationship of knowledge, interest, and recall: Assessing a model of domain learning. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 559-575.

Anmarkrud, O. & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256.

Bus, A.G., & van IJzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998-1015.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.

De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 145-155.

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.

Duke, N.K., & Kays, J. (1998). "Can I say 'Once upon a time'?": Kindergarten children developing knowledge of information book language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 295-318.

Gascoigne, C. (2005). Toward an understanding of the relationship between L2 reading comprehension and grammatical competence. *The Reading Matrix*, 5 (2).

Javorsky, K. & Trainin, G. (2014). Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing. *The Reading Teacher*.

Jetton, T. L. & Alexander, P.A. (1997). Instructional importance: What teachers value and what students learn. *Reading Research Quarterly*, 32, 290-308.

Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Korat, O., & Shamir, A. (2004). Do hebrew electronic books differ from Dutch electronic books? A replication of a Dutch content analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 257-268.

Lawless, K.A., & Kulikowich, J.M. (2006). Domain knowledge and individual interest: The effects of academic level and specialization in statistics and psychology. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 30-43.

Mayer, R.E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

McNamara, D. S., & O'Reilly, T. (2009). Theories of comprehension skill: Knowledge and strategies versus capacity and suppression. In A. M. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.

Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of single-word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.

Paivio, A. (1986). *Mental representations. A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: U.S. Department of Education.

Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Zucker, T.A., Moody, A.K. & McKenna, M.C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of Educational Computing Research*, 40, 47-87.

Γκαντιά, Ε. & Ντίνας, Κ. (2020). Χαρακτηριστικά σχεδιασμού ψηφιακών ιστοριών. Στο *Νέος Παιδαγωγός*, 16 (2020), 165- 177.

Ντίνας, Κ. & Γκαντιά, Ε. (2018). *Η επίδραση των σύνθετων χαρακτηριστικών των διαδραστικών ψηφιακών ιστοριών στην ανάκλησή τους από παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, 28-29 Απριλίου 2018, Ίδρυμα Ευγενίδου. ISBN: 978-618-82301-4-9, σελ. 1787- 1797.*

Σιβροπούλου, Ρ. (2008). Το οργανωμένο παιχνίδι και οι στρατηγικές κατανόησης κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (Επιμ.) *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 462-469). Αθήνα: Επίκεντρο.