

Το ενδιαφέρον ως προγνωστικός δείκτης της κατανόησης της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Γκαντιά Ελένη

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Παιδ. Τμ. Νηπιαγωγών Φλώρινας, Παν. Δυτικής Μακεδονίας
gantiaeleni@gmail.com

Ντίνας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Γλωσσολογίας, Παιδ. Τμ. Νηπιαγωγών Φλώρινας, Παν. Δυτικής Μακεδονίας
kdinas@uowm.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της προγνωστικής αξίας του προσωπικού και περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος για την κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 36 νήπια και προνήπια, τα οποία, αφού χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, εκτέθηκαν στην ακρόαση μιας διαφορετικής μορφής της ίδιας ψηφιακής μεγάλοφωνης ανάγνωσης: διαδραστική, κινούμενα σχέδια, στατικές εικόνες και προφορική αφήγηση του κειμένου. Για την αξιολόγηση της κατανόησης της ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις μετρήσεις (αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης), ενώ για την εκτίμηση του ενδιαφέροντος των παιδιών σε τέσσερις διαστάσεις (τεχνολογία, ιστορίες, ζώα, φυτά) έγινε χρήση της αναφοράς των γονέων. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ο τομέας της τεχνολογίας συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά στις μετρήσεις του ενδιαφέροντος, ενώ το προσωπικό και το περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον ανάγονται σε σημαντικούς προβλεπτικούς δείκτες της αναδιήγησης της ιστορίας, της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ιστορίας.

Λέξεις- κλειδιά: προσωπικό ενδιαφέρον, περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον, κατανόηση της ακρόασης, ψηφιακή ιστορία

Εισαγωγή

Το *ενδιαφέρον (interest)* συνιστά μία μεταβλητή κινήτρου, η οποία αναφέρεται στην εμφάνιση σταθερής προσωπικής διάθεσης έναντι ενός εξειδικευμένου θέματος ή πεδίου (Renninger, 2000; Hidi, 2006) και μπορεί να έχει καίριο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο το άτομο παρακολουθεί, επιλέγει και επεξεργάζεται συγκεκριμένα είδη πληροφοριών σε σχέση με άλλα (Hidi, Renninger, & Krapp, 2004). Το ενδιαφέρον επιδρά σημαντικά στη μάθηση. Επηρεάζει τη χρήση μαθησιακών στρατηγικών κι επιλογών για την κατεύθυνση και τη διάρκεια της προσοχής (Hidi, 1990). Ικανότητες που είναι σημαντικές για την αυτονομία των μαθητών, όπως η ικανότητα παρακολούθησης και εντοπισμού του νοήματος, ο καθορισμός στόχων και η χρήση αποτελεσματικών μαθησιακών στρατηγικών, ενισχύονται από το ενδιαφέρον (Renninger, 2000). Τα άτομα με καθορισμένα ενδιαφέροντα είναι πιθανό να θέσουν συγκεκριμένους στόχους για την εργασία κι έχουν αποτελεσματικές μαθησιακές συμπεριφορές (Lipstein & Renninger, 2006). Επίσης, συνδέει τη συναισθηματική με τη γνωστική διάσταση των κινήτρων (Hidi & Renninger, 2006). Το συναισθηματικό στοιχείο του ενδιαφέροντος περιγράφει τα θετικά συναισθήματα που συνοδεύουν τη δέσμευση, ενώ η γνωστική συνιστώσα αναφέρεται σε αντιληπτικές και αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη δέσμευση. Η έρευνα έχει εντοπίσει δύο τύπους ενδιαφέροντος, το *προσωπικό ενδιαφέρον (individual interest)* και το *περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον (situational interest)*.

Ως προσωπικό ενδιαφέρον περιγράφεται η σχετικά διαρκής και ισχυρή προδιάθεση του ατόμου να ασχοληθεί με συγκεκριμένα αντικείμενα, ερεθίσματα και γεγονότα και να

δεσμευτεί σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Hidi et al., 2002). Η συμπεριφορά αυτή σχετίζεται με μια ψυχολογική κατάσταση θετικών συναισθημάτων, οπότε αυξάνεται η αξία του αντικειμένου του ενδιαφέροντος και η επιμονή στη δέσμευση και τείνει να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Renninger et al., 2002). Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα τα οποία συνδέονται με τα επίπεδα του ενδιαφέροντος που προέρχεται από ατομικούς παράγοντες αλλά και στοιχεία του περιβάλλοντος φαίνεται να συμβάλλουν και αυτά στη γνωστική επίδοση (Krapp, 2002). Η έρευνα του προσωπικού ενδιαφέροντος με τους ενήλικες δείχνει μια σχέση μεταξύ της μέτρησης του ατομικού ενδιαφέροντος και των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε αξιολογήσεις μάθησης ή ανάκλησης κειμένων (Wang & Guthrie, 2004). Από την άλλη, υπάρχει περιορισμένη μελέτη του προσωπικού ενδιαφέροντος αναδυόμενων αναγνωστών σε συνθήκες μεγάλωφωνης ανάγνωσης επικεντρωμένες στην κατανόηση της ιστορίας. Σχετικά με το συναισθηματικό στοιχείο του ενδιαφέροντος, η Bus και οι συνεργάτες της (1997) σε μελέτη τους διερεύνησαν την ποιότητα της σχέσης της δυάδας γονέα-παιδιού και τη συσχέτισή τους με τις διαδικασίες από κοινού ανάγνωσης (*shared reading*). Οι μελέτες αυτές παρέχουν στοιχεία ότι η ανάπτυξη του προσωπικού ενδιαφέροντος στην ανάγνωση ιστοριών εξαρτάται, τουλάχιστον εν μέρει, από τον ρόλο του γονέα στις δραστηριότητες ανάγνωσης ιστοριών κι ότι αρχίζει να αναπτύσσεται σε πολύ νεαρή ηλικία.

Το περιστασιακό-καταστασιακό ενδιαφέρον δημιουργείται από συγκεκριμένες συνθήκες ή ερεθίσματα του περιβάλλοντος και προκαλεί εστιασμένη προσοχή και συναισθηματική ανταπόκριση που δεν είναι απαραίτητα μακροπρόθεσμες (Hidi 1990). Από τη στιγμή που θα παρουσιαστεί μπορεί να διατηρηθεί ή να διακοπεί (Mitchell, 1993). Σύμφωνα με την Hidi (1990), μπορεί να προκληθεί από περιβαλλοντικά ή κειμενικά χαρακτηριστικά, όπως η ασυνήθιστη ή εκπληκτική πληροφορία (π.χ. οι *‘σαγηνευτικές λεπτομέρειες’* [*seductive details*] των ψηφιακών ιστοριών), η αναγνώριση χαρακτήρων ή η προσωπική συνάφεια (Garner et al., 1992). Στην περίπτωση της ανάγνωσης ιστοριών, ενδιαφέρον δύναται να προκληθεί είτε από συγκεκριμένα στοιχεία της ιστορίας (π.χ. γνωστός/ αγαπημένος χαρακτήρας) ή από το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζεται η ιστορία (π.χ. ψυχαγωγικές ιστορίες ή ιστορίες που διαβάζονται πριν τον ύπνο). Με εστίαση στις ψηφιακές μεγάλωφνες αναγνώσεις ιστοριών μπορεί ενδεχομένως να πυροδοτηθεί ενδιαφέρον από την καινοτομία του υπολογιστή ή από το περιεχόμενο της ιστορίας που παρουσιάζεται σ’ αυτόν. Χαρακτηριστικά όπως το διαδραστικό κείμενο, τα θερμά σημεία εικόνων ή η αλλαγή σελίδας μπορούν να χρησιμεύσουν στη διατήρηση του περιστασιακού ενδιαφέροντος ενός μικρού παιδιού για δραστηριότητες ψηφιακής μεγάλωφνης ανάγνωσης.

Σύμφωνα με το πλαίσιο *RAND* (RAND Reading Study Group, 2002), που υιοθετεί μια γνωσιακή προοπτική για την εξέταση της κατανόησης της ιστορίας, οι μεταβλητές που παίζουν ρόλο στην κατανόηση της ακρόασης μιας ψηφιακής μεγάλωφνης ανάγνωσης από παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι το α) *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. Η εστίαση στον ακροατή δίνει έμφαση στις ατομικές διαφορές στην κατανόηση της ιστορίας, συμπεριλαμβανομένων του προσωπικού και του περιστασιακού/καταστασιακού ενδιαφέροντος. Η υπάρχουσα έρευνα έχει δείξει πως είναι σημαντικοί και μακροπρόθεσμοι προγνωστικοί παράγοντες της αναγνωστικής κατανόησης σε ώριμους, ανεξάρτητους αναγνώστες, τόσο σε έντυπη (Alexander, 1992; Alexander et al., 1995) όσο και σε ηλεκτρονική μορφή (Lawless & Kulikowich, 2006), αλλά λείπουν μελέτες με αναδυόμενους αναγνώστες. Παράλληλα, μια προοπτική που προσπαθεί να κατανοήσει την επίπτωση τόσο των γνωστικών όσο και των συναισθηματικών πτυχών των εκπαιδευόμενων 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). Το MDL είναι ένα θεωρητικό μοντέλο εμπειρικά βασισμένο που προϋποθέτει πως το

ενδιαφέρον (προσωπικό και περιστασιακό/ καταστασιακό) επιδρά στην ανάκληση πληροφοριών που βρίσκονται στο κείμενο. Το μοντέλο αυτό προτείνει πως οι αναγνώστες περνούν μέσα από τρία στάδια αναγνωστικής επίδοσης στον συγκεκριμένο τομέα: *εγκλιματισμός/προσαρμογή (acclimation)* (υψηλό περιστασιακό και χαμηλό προσωπικό ενδιαφέρον), *ικανότητα (competency)*, *εξειδίκευση (expertise)*. Αν και αυτό το μοντέλο σχετίζεται ειδικά με την αναγνωστική κατανόηση, μπορεί, επίσης, να παρέχει ένα πλαίσιο για τη διερεύνηση των επιπτώσεων του ενδιαφέροντος των αναδυόμενων αναγνωστών σε περιβάλλον ακρόασης ιστοριών.

Στη συγκεκριμένη έρευνα δίνεται έμφαση στη συνεισφορά του ατόμου στην κατανόηση της ακρόασης των ψηφιακών ιστοριών. Η μελέτη διερευνά κατά πόσο το ενδιαφέρον συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της κατανόησης της ακρόασης ηλεκτρονικών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Καθώς έρευνες τεκμηριώνουν τις διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα περιβάλλοντα πολυμέσων και δη οι ψηφιακές ιστορίες (Verhallen, et al., 2006), η έρευνα θα συμπεριλάβει όλες τις μορφές ψηφιακής αφήγησης, δηλαδή διαδραστική, κινούμενα σχέδια, στατικές εικόνες και προφορική αφήγηση του κειμένου.

Μεθοδολογία

Σκοπός

Η παρούσα μελέτη διερευνά την προγνωστική αξία του προσωπικού και περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος για την κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στάδια της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης και των τριών μορφών ψηφιακής αφήγησης. Για τη διερεύνηση των στόχων της μελέτης, σχετικά με τους ατομικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση του προφορικού λόγου και την ανάκληση της ιστορίας, οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν πριν την παρουσίαση της ιστορίας ως προς το δεκτικό λεξιλόγιο με το Λογόμετρο Τεστ (Μουζάκη, 2017), καθώς και ως προς το προσωπικό και το περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον με ένα ερωτηματολόγιο που είχε συμπληρωθεί από τους γονείς και το οποίο παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε τέσσερις διαστάσεις: τεχνολογία, ιστορίες, ζώα, φυτά. Τα νήπια, αφού χωρίστηκαν τυχαία, υποβλήθηκαν σε μία συνθήκη ακρόασης, και το καθένα από αυτά κλήθηκε να ολοκληρώσει τέσσερις αξιολογήσεις: αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης. Στο στάδιο των αναλύσεων, αρχικά παρουσιάστηκαν τα περιγραφικά αποτελέσματα της κατανόησης των ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον και της διερεύνησης του ενδιαφέροντος που επέδειξαν τα παιδιά στους τέσσερις τομείς. Τέλος, διενεργείται ανάλυση σχετικά με το κατά πόσο το ενδιαφέρον είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης των ιστοριών χρησιμοποιώντας την προς-τα-πίσω (backward) ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές το τεστ χρονικής ακολουθίας, την αξιολόγηση της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης και το τεστ αναδιήγησης της ιστορίας και ανεξάρτητες μεταβλητές το προσωπικό και το περιστασιακό ενδιαφέρον.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 36 παιδιά προσχολικής ηλικίας (N=26) (20 νήπια, 16 προνήπια) που φοιτούσαν σε 2 νηπιαγωγεία του νομού Αρκαδίας. Από το σύνολο του δείγματος 19 ήταν αγόρια (12 νήπια και 7 προνήπια) και 17 ήταν κορίτσια (11 νήπια και 6 προνήπια). Η έρευνα διεξάχθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων με τη συγκατάθεση της προϊσταμένης, των νηπιαγωγών και των γονέων των νηπίων.

Υλικά

Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρεις μορφές ψηφιακής παρουσίασης της *Κόκκινης Κοτούλας*. Η πρώτη μορφή, με τη μορφή κινουμένων σχεδίων, ήταν διαθέσιμη σε μορφή CD-ROM, ενώ οι άλλες δύο βρίσκονταν στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, η διαδραστική μορφή της ιστορίας συναντάται στην ιστοσελίδα <http://www.everaftertales.com/el/>, ενώ η ιστορία που περιλαμβάνει στατικές εικόνες και ψηφιακή μεγαλόφωνη ανάγνωση αντλήθηκε από την ιστοσελίδα <http://uk.mantralingua.com/products/little-red-hen-and-grains-wheatebook?sku=skuKCWheatGreek>. Η πλοκή, το θέμα, η γενική ακολουθία των γεγονότων ήταν σταθερά σε όλες τις μορφές παρουσίασης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης των τριών μορφών της ψηφιακής ιστορίας.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης των τριών μορφών της ψηφιακής ιστορίας

	Κινούμενα σχέδια	Διαδραστική μορφή	Στατικές εικόνες
Διάρκεια δραστηριότητας	10:48	Δεν μπορεί να προσδιοριστεί (αλλά πέραν των 10 λεπτών)	9:26
Ανάγνωση λέξεων ανά λεπτό	69	58	88
Κινηματογραφικά εφέ	Προσομοίωση εικόνας/ συνθετική κίνηση	Προσομοίωση εικόνας/ συνθετική κίνηση	Στατικές εικόνες
Θερμά σημεία Εξωκειμενικός υποστηρικτικός λόγος	Δεν υπάρχουν Αυτόματα	Εικονογράφηση Με «κλικ»	Κείμενο& σελίδα Δεν υπάρχει

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξάχθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων. Οι μαθητές κάθε νηπιαγωγείου χωρίζονταν με τυχαίο τρόπο σε τρεις ομάδες και η κάθε ομάδα παρακολούθησε από μία μορφή ψηφιακής παρουσίασης της ιστορίας.

Για την εκτίμηση του ενδιαφέροντος (προσωπικού και περιστασιακού/ καταστασιακού) έγινε χρήση της αναφοράς των γονέων, που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ανάγνωσης ιστοριών, για να διερευνήσει τη σύνθετη σχέση μεταξύ ανάγνωσης ιστοριών και ενδιαφέροντος. Αυτές οι γονικές αναφορές επικυρώνονται ή τριγωνίζονται με άμεση παρατήρηση του παιδιού που ασχολείται με μια δραστηριότητα ανάγνωσης ιστοριών (Deckner, 2002; Ortiz et al., 1997). Έρευνες δείχνουν πως οι γονείς χρησιμεύουν ως αξιόπιστοι ανταποκριτές σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανησυχίες που σχετίζονται με τις αξιολογήσεις για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Ireton & Glascoe, 1995).

Προκειμένου, λοιπόν, να μετρηθεί το περιστασιακό/ καταστασιακό και το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών που σχετίζονται με την κατανόηση της ψηφιακής μεγαλόφωνης ανάγνωσης της ιστορίας, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους γονείς των παιδιών. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 26 ερωτήσεις/ στοιχεία που παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών σε τέσσερις διαστάσεις: τεχνολογία (ερωτήσεις 1-8), ιστορίες (ερωτήσεις 9-16), ζώα (ερωτήσεις 17-21) και φυτά (ερωτήσεις 22-26). Τα πιλοτικά δεδομένα που προήλθαν από 20 παιδιά νηπιαγωγείου από τις ίδιες περιοχές δείχνουν αποδεκτή εσωτερική συνοχή/συνέπεια (internal consistency) για κάθε υπο-κλίμακα του Ερωτηματολογίου, $\alpha > \text{Cronbach's} > .80$ (δυνατή θετική σχέση) καθώς και σε κάθε υπο-κλίμακα του Ερωτηματολογίου.

Η δημιουργία των στοιχείων σε κάθε υπο-κλίμακα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου βασίστηκε σε εκτεταμένες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις. Μια ανασκόπηση της έρευνας που σχετίζεται με το ενδιαφέρον για την τεχνολογία έδωσε κυρίως υλικό που σχεδιάστηκε, για να διευκολύνει την επιλογή της σταδιοδρομίας ή να διερευνήσει αν ο δάσκαλος ή ο μαθητής ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα για μια συγκεκριμένη τεχνολογία όπως το Excel, το Photoshop, το PowerPoint κ.α. (<http://www.careerclusters.org/resources/ccinterestsurvey/InterestSurvey.pdf>). Επειδή, όμως, τα μικρά παιδιά δε διαβάζουν ανεξάρτητα και δεν είναι πιθανό να είναι γνώστες συγκεκριμένων προγραμμάτων, χρειάστηκαν άλλοι πιο σφαιρικοί τρόποι εξέτασης της χρήσης της τεχνολογίας από τα παιδιά των εν λόγω ηλικιών. Πρόσφατες δημοσιεύσεις περιγράφουν διάφορους τρόπους με τους οποίους αναδεικνύεται η προσαρμογή της τεχνολογίας στα μικρά παιδιά (McKenna, et al., 2007; Vandewater et al., 2007). Από αυτά τα περιγραφικά δεδομένα αναπτύχθηκαν τα στοιχεία 1-8 στην υπο-κλίμακα της τεχνολογίας.

Ακόμη, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδύθηκαν έρευνες ενδιαφέροντος σχετικά με την ανάγνωση ιστοριών, όπου οι βιβλιοθηκονόμοι προσπαθούσαν να συλλέξουν στοιχεία αναφορικά με το είδος των βιβλίων που τα παιδιά ήθελαν να διαβάσουν (<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iYc4TyTRtq4J:www.ala.org/yalsa/sites/ala.org.yalsa/files/content/Teen%2520Reading%2520Interest%2520Survey.docx+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr>). Τέτοια δεδομένα τέθηκαν ως βάση για την ανάπτυξη ερωτήσεων στο σκέλος της ιστορίας (ερωτήσεις 9-16). Άλλα στοιχεία για την υπο-κλίμακα της ιστορίας βασίστηκαν σε άρθρο του Sipe (2002), στο οποίο περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εμπλέκονται στην ανάγνωση ιστοριών. Ο πρώτος τρόπος με τον οποίο τα παιδιά εμπλέκονται στη λογοτεχνία είναι η *δραματοποίηση (dramatization)* ή η αναπαράσταση μιας ιστορίας με λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους. Η *κριτική (critiquing)* συνιστά άλλον έναν τρόπο που τα παιδιά εμπλέκονται στην ιστορία, καθώς, όταν ένα παιδί ασκεί κριτική σε έναν χαρακτήρα, αυτός/ή μπορεί να προτείνει εναλλακτικές λύσεις. Ο τρίτος τρόπος εμπλοκής στην ιστορία είναι, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν την ιστορία ως μαξιλάρι εκτόξευσης για την έκφραση της δικής τους δημιουργικότητας. Από αυτές τις έννοιες προέκυψαν διάφορα άλλα ερωτήματα στην υπο-κλίμακα του ερωτηματολογίου για το ενδιαφέρον των παιδιών.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν αποκάλυψε καμία κλίμακα ενδιαφέροντος που να σχετίζεται με τους τομείς των ζώων και των φυτών. Επομένως, δημιουργήθηκαν δεκατέσσερα ερωτήματα που ελέγχθηκαν πιλοτικά με 20 μαθητές νηπιαγωγείου. Τα δέκα στοιχεία με την υψηλότερη εσωτερική συνέπεια επιλέχθηκε να συμπεριληφθούν στο εν λόγω ερωτηματολόγιο. Όλα τα στοιχεία σχετίζονται με τη μάθηση για τα ζώα και τα φυτά μέσω άμεσης παρατήρησης και συζήτησης ή μέσω της ανάγνωσης.

Η μέτρηση του ενδιαφέροντος έγινε με την κλίμακα τύπου Likert (Nunnally, 1967), όπου υπήρχε τετραμερής διαβάθμιση από «ενδιαφέρεται πολύ» με αποκόμιση 4 βαθμών έως «δεν ενδιαφέρεται καθόλου» με βαθμολόγηση 1 μονάδας. Οι κλίμακες αυτές είναι κλίμακες διάταξης, δηλαδή οι τιμές τους παρουσιάζουν διάταξη-κλιμάκωση από το ελάχιστο προς το πάρα πολύ και μετρούν ποιότητα, σημαντικότητα, ενδιαφέρον, ικανοποίηση, συχνότητα, τον βαθμό που κάτι ισχύει κ.ά. Οι εκτιμήσεις των βαθμολογιών, για κάθε τομέα που μετρήθηκε από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, υπολογίστηκαν με διαίρεση των παραπάνω βαθμολογιών με το σύνολο των πόντων που ήταν δυνατόν να συλλεχθούν για κάθε τομέα (π.χ. συνολική δυνατή βαθμολόγηση για την τεχνολογία και την υπο-κλίμακα της ιστορίας = 32, καθώς υπάρχουν 8 ερωτήσεις με μέγιστη βαθμολόγηση το 4, συνολικό δυνατό σκορ για τις υπο-κλίμακες των ζώων και των φυτών = 20, καθώς στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται 5 ερωτήσεις με μέγιστη βαθμολόγηση το 4). Υψηλότερες βαθμολογίες υποδεικνύουν ότι ένα παιδί έχει πιο έντονο περιστασιακό ή αναδυόμενο προσωπικό ενδιαφέρον σε έναν τομέα.

Για την αξιολόγηση της κατανόησης της ιστορίας χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις μετρήσεις: αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης

και συνεπαγωγικής κατανόησης. Η αξιολόγηση της Αναδιήγησης της ιστορίας σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην υπάρχουσα έρευνα για τη μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Morrow, 1986). Το ανώτατο όριο για κάθε αναδιήγηση ανά παιδί είναι τα 10 λεπτά. Η βαθμολόγηση της Αναδιήγησης της ιστορίας βασίστηκε στον αριθμό και τα δομικά στοιχεία της ιστορίας που συμπεριέλαβαν τα παιδιά στις αναδιηγήσεις τους (ενσωμάτωση σκηνικού, θέματος, επεισοδίων που συνθέτουν την πλοκή και την επίλυση του προβλήματος). Κάθε στοιχείο που συμπεριλαμβάνει ο μαθητής στην αναδιήγηση λαμβάνει 1 μονάδα και το ανώτερο συνολικό σκορ είναι 14 βαθμοί.

Η αξιολόγηση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων σχεδιάστηκε, για να μετρήσει την ικανότητα των παιδιών να τοποθετούν τα γεγονότα σε λογική σειρά/χρονική ακολουθία. Τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν χρησιμοποιηθεί σε μετρήσεις κατανόησης της ακρόασης κι έχουν σταθμιστεί με πληθυσμό προσχολικής ηλικίας (De-Bruin Parecki & Quibb, 2010). Επιλέχθηκαν έξι χαρακτηριστικές εικόνες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν βασικά γεγονότα της ιστορίας που ήταν κοινά και στις τρεις ψηφιακές μορφές της ιστορίας.

Η επιλογή του περιεχομένου για τις Ερωτήσεις κυριολεκτικής κατανόησης της ιστορίας βασίστηκε σε μια ανασκόπηση ερωτήσεων ανίχνευσης της κατανόησης που συνδέεται με την έρευνα κατανόησης ιστοριών (Reese & Cox, 1999). Παραδείγματα από αυτό το σώμα της έρευνας συνήθως αφορούν βασικά στοιχεία της γραμματικής της ιστορίας (Brewer & Lichetnstein, 1981) (χαρακτήρες, σκηνικό, πρόβλημα, επίλυση προβλήματος, ακολουθία των επεισοδίων) κι έτσι η αξιολόγηση αυτή αποτελείται από δέκα στοιχεία που σχετίζονται με τα κύρια στοιχεία της ιστορίας και την ακολουθία των γεγονότων που είναι κοινά και στις τρεις μορφές ψηφιακής αφήγησης. Οι απαντήσεις των παιδιών σε αυτές τις ερωτήσεις βαθμολογήθηκαν με 1 βαθμό για την κάθε σωστή απάντηση και με 0 για κάθε λανθασμένη, το δε άθροισμα των δέκα στοιχείων αποτέλεσε τη βαθμολογία στην αξιολόγηση της κυριολεκτικής κατανόησης του παιδιού.

Έξι ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν, για να εκτιμηθεί η έμμεση κατανόηση της ιστορίας από τα παιδιά. Οι ερωτήσεις αυτές βαθμολογήθηκαν ως «κατάλληλες με απάντηση που συνδέεται με το κείμενο» (2 βαθμοί), «κατάλληλες με απάντηση που δε συνδέεται με το κείμενο» (1 βαθμός) και «ακατάλληλες» (0 βαθμοί). Για παράδειγμα, οι μαθητές οι οποίοι στην ερώτηση «Γιατί νομίζεις ότι τα άλλα ζώα του αγροκτήματος δε βοηθούσαν την Κόκκινη Κοτούλα;» απάντησαν «Γιατί ήταν κουρασμένα» έλαβαν 1 βαθμό. Η απάντηση αυτή πιθανότατα προήλθε από την προσωπική εμπειρία των παιδιών ή από την εμπειρία από άλλα κείμενα, τηλεοπτικά προγράμματα ή ταινίες κτλ, αλλά αποκλίνει από την πλοκή της ιστορίας. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν αυτά που ήδη ήξεραν, παρόλο δε που το παράδειγμα απόκρισης δεν είναι εντελώς ακατάλληλο, δεν είναι παράλληλα εντελώς σωστό δεδομένης της ιστορίας.

Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την προγνωστική αξία του ενδιαφέροντος στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών μετά από μία μόνο αλληλεπίδραση με την ψηφιακή ιστορία. Αρχικά παρατίθενται τα περιγραφικά αποτελέσματα της κατανόησης των ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον και της διερεύνησης του ενδιαφέροντος που επέδειξαν τα παιδιά στους τέσσερις τομείς (τεχνολογία, ιστορίες, ζώα και φυτά). Τέλος, διενεργείται ανάλυση σχετικά με το κατά πόσο το ενδιαφέρον είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης των ιστοριών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η προς-ταπίσω (backward) ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές το τεστ χρονικής ακολουθίας, την αξιολόγηση της κυριολεκτικής κατανόησης, το τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης και την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας και ανεξάρτητες μεταβλητές (προβλεπτικούς παράγοντες) το προσωπικό και το περιστασιακό/καταστασιακό ενδιαφέρον.

Περιγραφικά αποτελέσματα κατανόησης ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με τα αποτελέσματα της κατανόησης των ιστοριών σε ψηφιακό περιβάλλον βάσει τεσσάρων αξιολογήσεων: αναδιήγησης της ιστορίας, χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, κυριολεκτικής κατανόησης και συνεπαγωγικής κατανόησης.

Από την κατανομή της αξιολόγησης των παιδιών στο τεστ χρονικής ακολουθίας προκύπτει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 3.01 (TA=1.63) με εύρος από 1 (ελάχιστη) έως 6 (μέγιστη). Επιπλέον, προκύπτει ότι η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 1 και 4.

Η αξιολόγηση στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης δείχνει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 6.98 (TA=1.94) με εύρος από 2 (ελάχιστη) έως 10 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 6 και 8.

Από την ανάλυση των δεδομένων του τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών στη συνεπαγωγική κατανόηση ισούται με 5.87 (TA=2.11) με εύρος από 2 (ελάχιστη) έως 10 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 5 και 8.

Ως προς την αναδιήγηση της ιστορίας, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 5.23 (TA=1.63) με εύρος από 2 (ελάχιστη) έως 9 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 4 και 6.

Πίνακας 2. Περιγραφικά αποτελέσματα κατανόησης της ψηφιακής ιστορίας

Αξιολόγηση	MT	TA	Διάμεσος	Q₂₅	Q₇₅	min	max
Τεστ χρονικής ακολουθίας	3.01	1.63	3	1	4	1	6
Τεστ κυριολεκτικής κατανόησης	6.98	1.94	7	6	8	2	10
Τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης	5.87	2.11	6	5	8	2	10
Τεστ αναδιήγησης ιστορίας	5.23	1.63	5	4	6	2	9

Σύγκριση της κατανόησης ιστοριών ως προς τη μορφή παρουσίασης

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις τέσσερις αξιολογήσεις που αφορούσαν στην κατανόηση κειμένου ως προς την μορφή παρουσίασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά στην ομάδα των στατικών εικόνων (MT=3.41, TA=1.61) είχαν υψηλότερη επίδοση στο τεστ χρονικής ακολουθίας σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα κινούμενων σχεδίων (MT=2.70, TA=1.51) και στην ομάδα της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (MT=2.92, TA=1.70). Ομοίως παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στην ομάδα των στατικών εικόνων (MT=5.67, TA=1.76) είχαν υψηλότερη επίδοση στο τεστ της αναδιήγησης ιστορίας σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα κινούμενων σχεδίων (MT=4.92, TA=1.47) και στην ομάδα της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (MT=5.12, TA=1.59).

Ως προς την αξιολόγηση της κυριολεκτικής κατανόησης, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν τη διαδραστική ψηφιακή αφήγηση (MT=7.77, TA=1.68) είχαν υψηλότερη επίδοση, σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα στατικών εικόνων (MT=6.85, TA=1.84) και στην ομάδα των κινούμενων σχεδίων (MT=6.29, TA=2.03). Επίσης, υψηλότερες επιδόσεις είχε η ομάδα της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης (MT=6.52, TA=1.87) στο τεστ της συνεπαγωγικής κατανόησης σε σύγκριση με τα παιδιά στην ομάδα κινούμενων σχεδίων (MT=5.70, TA=1.96) και στην ομάδα των στατικών εικόνων (MT=5.39, TA=2.34).

Πίνακας 3. Περιγραφικά αποτελέσματα κατανόησης κειμένου ως προς τη μορφή παρουσίασης

Αξιολόγηση	Μορφή παρουσίασης	ΜΤ	ΤΑ	Διάμεσος	Q ₂₅	Q ₇₅	min	max
Χρονική ακολουθία	Στατικές εικόνες	3.41	1.61	3	3	4	1	6
	Κινούμενα σχέδια	2.70	1.51	2	2	4	1	6
	Διαδραστική	2.92	1.70	3	1	4	1	6
Κυριολεκτική κατανόηση	Στατικές εικόνες	6.85	1.84	7	5	8	4	10
	Κινούμενα σχέδια	6.29	2.03	6	5	8	2	10
	Διαδραστική	7.77	1.68	8	7	9	4	10
Συνεπαγωγική κατανόηση	Στατικές εικόνες	5.39	2.34	5	4	8	2	10
	Κινούμενα σχέδια	5.70	1.96	6	5	7	2	10
	Διαδραστική	6.52	1.87	7	5	8	3	10
Αναδιήγηση ιστορίας	Στατικές εικόνες	5.67	1.76	6	4	7	3	9
	Κινούμενα σχέδια	4.92	1.47	5	4	5	2	8
	Διαδραστική	5.12	1.59	5	4	6	2	8

Για να διερευνηθεί κατά πόσο διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό οι τρεις πειραματικές ομάδες ως προς την απόδοση στο τεστ χρονικής ακολουθίας, στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης, στο τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης και στην αναδιήγηση ιστορίας, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way ANOVA). Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών πειραματικών ομάδων στο τεστ χρονικής ακολουθίας, $F(2,36)= 4.26$, $p= 0.54$, στην αναδιήγηση της ιστορίας, $F(2, 36)= 4.04$, $p= 0.056$, στο τεστ κυριολεκτικής κατανόησης, $F(2,36)=7.356$, $p=0.57$, και στο τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης, $F(2, 36)=4.120$, $p=0.065$.

Περιγραφικά αποτελέσματα για το ενδιαφέρον

Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τη διερεύνηση του ενδιαφέροντος που επέδειξαν τα παιδιά σε 4 τομείς (τεχνολογία, ιστορίες, ζώα και φυτά). Από την κατανομή της μέτρησης του ενδιαφέροντος στον τομέα της τεχνολογίας προκύπτει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 23.51 (ΤΑ=9.76), με εύρος από 15 (ελάχιστη) έως 32 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 10 και 29.

Η μέτρηση στον τομέα του ενδιαφέροντος για τις ιστορίες δείχνει ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 13.27 (ΤΑ=5.86), με εύρος από 8 (ελάχιστη) έως 32 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 9 και 26.

Από την ανάλυση των δεδομένων της μέτρησης του ενδιαφέροντος για τα ζώα προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 15.73 (ΤΑ=6.38), με εύρος από 10 (ελάχιστη) έως 20 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 10 και 20.

Ως προς τη μέτρηση του ενδιαφέροντος για τα φυτά, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών ισούται με 14.22 (ΤΑ=6.27), με εύρος από 9 (ελάχιστη) έως 20 (μέγιστη). Η πλειονότητα των παιδιών είχε επίδοση μεταξύ 9 και 19.

Πίνακας 4. Περιγραφικά αποτελέσματα ενδιαφέροντος

Τομείς ενδιαφέροντος	ΜΤ	ΤΑ	Διάμεσος	Q ₂₅	Q ₇₅	min	max
Τεχνολογία	23.51	9.76	26	10	29	15	32
Ιστορίες	13.27	5.86	15	9	26	8	32
Ζώα	15.73	6.38	19	10	20	10	20
Φυτά	14.22	6.27	17	9	19	9	20

Το ενδιαφέρον ως προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης ιστοριών

Σε ένα δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε αν υπάρχει σχέση μεταξύ των ατομικών διαφορών στο ενδιαφέρον και την κατανόηση της ιστορίας και χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλές μέθοδοι παλινδρόμησης.

Τεστ χρονικής ακολουθίας των γεγονότων ως εξαρτημένη μεταβλητή

Οι τέσσερις τομείς του ενδιαφέροντος ερμηνεύουν το 4,8% της διακύμανσης της βαθμολογίας στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας γι' αυτό το δείγμα, $R^2=0.048$, $F(3,36)=2.29$, $p=0.077$, ένα μη σημαντικό ποσοστό. Οι μερικοί συσχετισμοί υποδηλώνουν ότι η επίδοση στη μέτρηση του ενδιαφέροντος για τα ζώα και τα φυτά ερμηνεύει το 1,5% και το 1,4% αντίστοιχα της επίδοσης στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας. Τέλος, 1,15% της επίδοσης στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας αποδίδεται στο ενδιαφέρον για τις ιστορίες, ενώ η επίδοση στη μέτρηση του ενδιαφέροντος στον τομέα της τεχνολογίας ερμηνεύει το 1,2% της επίδοσης στο τεστ Χρονικής Ακολουθίας.

Τεστ κυριολεκτικής κατανόησης της ιστορίας ως εξαρτημένη μεταβλητή

Οι τέσσερις τομείς του ενδιαφέροντος ερμηνεύουν το 44,5% της διακύμανσης της βαθμολογίας στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης $R^2=0.437$, $F(3, 36)=33.99$, $p=0.000$. Συγκεκριμένα η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τον τομέα της τεχνολογίας ερμηνεύει το 19,7% της επίδοσης στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης. Η επίδοση στη μέτρηση του ενδιαφέροντος για τα ζώα και τα φυτά ερμηνεύει το 15,3% και 14,8% αντίστοιχα της επίδοσης στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης, ενώ 12,8% της επίδοσης στο τεστ Κυριολεκτικής Κατανόησης αποδίδεται στο ενδιαφέρον για τις ιστορίες.

Τεστ συνεπαγωγικής κατανόησης της ιστορίας ως εξαρτημένη μεταβλητή

Οι τέσσερις τομείς του ενδιαφέροντος αντιπροσωπεύουν μαζί το ένα τρίτο, το 33,9% της διακύμανσης της βαθμολογίας για το τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης γι' αυτό το δείγμα, $R^2=0.338$, $F(3, 36) =22.099$, $p=0.000$. Οι ξεχωριστές συνεισφορές και των τεσσάρων προγνωστικών παραγόντων είναι σημαντικές. Συγκεκριμένα, οι μερικοί συσχετισμοί δείχνουν ότι η μέτρηση του ενδιαφέροντος για την τεχνολογία ερμηνεύει το 10,8% της επίδοσης στο τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης και η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τις ιστορίες το 5,6% της επίδοσης στο τεστ Συνεπαγωγικής Κατανόησης. Οι μετρήσεις του ενδιαφέροντος για τα ζώα και τα φυτά ερμηνεύουν το 6,9% και 6,4% αντίστοιχα της επίδοσης στο προαναφερθέν τεστ.

Τεστ αναδιήγησης της ιστορίας ως εξαρτημένη μεταβλητή

Οι τέσσερις τομείς του ενδιαφέροντος ερμηνεύουν το 45,3% της διακύμανσης της βαθμολογίας στο τεστ Αναδιήγησης της ιστορίας γι' αυτό το δείγμα, $R^2=0.439$, $F(3, 36)=34.99$, $p=0.000$. Συγκεκριμένα η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τα ζώα και τα φυτά ερμηνεύει το 19,8% και το 18,6% αντίστοιχα της επίδοσης στο τεστ Αναδιήγησης της ιστορίας και η μέτρηση του ενδιαφέροντος για την τεχνολογία ερμηνεύει το 5,6% της επίδοσης στο εν λόγω τεστ. Τέλος, η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τις ιστορίες ερμηνεύει το 4,7% της επίδοσης στο προαναφερθέν τεστ. Επομένως, ένα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης της βαθμολογίας του τεστ Αναδιήγησης της ιστορίας μοιράζεται μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών.

Συμπεράσματα

Οι ψηφιακές αφηγήσεις συνιστούν ένα εκπαιδευτικό υποστηρικτικό μέσο για την ενίσχυση της κατανόησης, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα παρουσίασης των πληροφοριών με πολλαπλό τρόπο συνδυάζοντας λεκτικές και μη λεκτικές αναπαραστάσεις (Paivio, 1990), κάνοντας την πληροφορία περισσότερο προσβάσιμη και πιο εύκολη στην επεξεργασία από τον μαθητή αλλά και οδηγώντας στη δημιουργία συνθετότερων νοητικών αναπαραστάσεων (Vosniadou, 1996). Αν θέσουμε ως στόχο οι αλληλεπιδράσεις με τις ψηφιακές ιστορίες να

είναι χρήσιμες και αναπτυξιακά κατάλληλες για τα μικρά παιδιά, δραστηριότητες που συνδέονται με τα αποτελέσματα του γραμματισμού, είναι σημαντικό να διερευνήσουμε τις μεταβλητές που παίζουν ρόλο στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών. Υιοθετώντας το πλαίσιο RAND για την κατανόηση, που θέτει τα χαρακτηριστικά του ατόμου ως κεντρικό στοιχείο στη διαδικασία κατασκευής νοήματος, η παρούσα έρευνα εστιάζει στις ατομικές διαφορές των ακροατών, και πιο συγκεκριμένα στο προσωπικό και περιστασιακό/ καταστασιακό τους ενδιαφέρον, διερευνώντας την προγνωστική του αξία στην κατανόηση της ακρόασης ψηφιακών ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα για το ενδιαφέρον (Alexander, et al., 1995; Hidi & Renninger, 2006) υποδηλώνουν ότι τα συναισθηματικά και τα γνωστικά στοιχεία επηρεάζουν την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος. Αυτά τα μοντέλα υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες γραμματισμού που βασίζονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή μπορούν να ενεργοποιήσουν το περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον (Reinking & Watkins, 2000) και η προθυμία των παιδιών να ολοκληρώσουν δραστηριότητες ακρόασης ιστοριών που συχνά υπερβαίνουν τα 15 λεπτά επιβεβαιώνει την ύπαρξη αυτού του φαινομένου. Είναι επίσης πιθανό ότι η καινοτομία της παρουσίας του ερευνητή πυροδότησε το ενδιαφέρον για τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Τα δεδομένα για το ενδιαφέρον που συλλέχθηκαν από τα παιδιά εμφάνισαν τις υψηλότερες βαθμολογίες για το περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον επιβεβαιώνοντας την κινητήρια δύναμη της τεχνολογίας, η οποία είχε επισημανθεί και σε άλλες μελέτες, ακόμη και για τους πολύ μικρούς μαθητές (Scholastic Inc. & Yankelovich, 2008; 2015).

Τα αποτελέσματα της μέτρησης του περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος στον τομέα της τεχνολογίας ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης τόσο της επίδοσης στην αναδίγηση της ιστορίας όσο και των μετρήσεων της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ακρόασης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτό συμβαδίζει με τα ευρήματα μελετητών που υποστηρίζουν πως υπάρχουν θετικοί συσχετισμοί μεταξύ του περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος με τη γνωστική επίδοση, όπως η κατανόηση κειμένου (π.χ. Hidi, 1990), το «φιλτράρισμα» των πληροφοριών, η εξαγωγή συμπερασμάτων (δηλαδή η συνεπαγωγική κατανόηση της ιστορίας), η ανάκληση (δηλαδή η αναδίγηση της ιστορίας) και η εστίαση της προσοχής (McDaniel et al., 2000), η ενσωμάτωση των νέων πληροφοριών στην προηγούμενη γνώση και η ενίσχυση της μάθησης (Mitchell, 1993). Παράλληλα, επιβεβαιώνουν το Μοντέλο Περιοχής Μάθησης, σύμφωνα με το οποίο εκείνοι που βρίσκονται στο στάδιο εγκλιματισμού, όπως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχουν χαμηλό προσωπικό και υψηλό περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον (Alexander, et al., 1994; Lawless & Kulikowich, 2006).

Από την άλλη, η μέτρηση του ενδιαφέροντος για τις ιστορίες, που δοκιμάστηκε ως μέτρηση του περιστασιακού/ καταστασιακού ενδιαφέροντος, αν και προβλέπει σε σημαντικό βαθμό την επίδοση στην αναδίγηση της ιστορίας όσο και στις αξιολογήσεις της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ακρόασης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα έπρεπε να έχει αποδώσει υψηλότερα αποτελέσματα από τις μετρήσεις που προβλέπονταν για το προσωπικό ενδιαφέρον, δηλαδή τα αποτελέσματα των μετρήσεων που αφορούσαν τις υποομάδες των 'ζώων' και των 'φυτών'. Στην πραγματικότητα, όμως, η υποομάδα της 'ιστορίας' είχε οριακά χαμηλότερους μέσους όρους από την υποομάδα των 'ζώων' και των 'φυτών'. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η εμπλοκή των παιδιών στο σχολείο σε δραστηριότητες κατανόησης ιστοριών δεν είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Το κάθε παιδί κουβαλά τη δική του, μοναδική προηγούμενη εμπειρία ανάγνωσης ιστοριών, όπως και τις ποικίλες συναισθηματικές διαθέσεις απέναντι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Ιδίως τα παιδιά που προέρχονται από μεσαία ή υψηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε παιχνίδια, τεχνολογίες και βιβλία που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους στο οικιακό τους περιβάλλον (Rowe & Neitzel, 2010). Αν δούμε αυτές τις διαφορές στις προηγούμενες εμπειρίες ανάγνωσης ιστοριών, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά διαφοροποιούνται σε αυτά που

φέρουν, όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες κατανόησης ιστοριών. Επίσης, τα δεδομένα που προέρχονται από την έρευνα με πληθυσμούς προσχολικής ηλικίας δείχνουν ότι η ανάδυση των ενδιαφερόντων σε εννοιολογικούς τομείς υποστηρίζεται από τα οικογενειακά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα στον βαθμό στον οποίο οι γονείς υποστηρίζουν την προφορική ανάπτυξη του λεξιλογίου του παιδιού σε ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό τομέα (Johnson et al., 2004).

Τέλος, η παρούσα έρευνα έδειξε πως το προσωπικό ενδιαφέρον, το οποίο αντιπροσώπευαν οι μετρήσεις για τον τομέα των «ζώων» και των «φυτών», αναδείχθηκε παράγοντας πρόβλεψης της αναδίγησης της ιστορίας καθώς και της κυριολεκτικής και της συνεπαγωγικής κατανόησης της ιστορίας, επιβεβαιώνοντας τις απόψεις που υποστηρίζουν πως το προσωπικό ενδιαφέρον φαίνεται να επιδρά θετικά στην προσοχή, την αναγνώριση και την ανάκληση πληροφοριών, τα ακαδημαϊκά κίνητρα (Schiefele, 2001) και τα επίπεδα μάθησης (Renninger et al., 2002). Τα αποτελέσματα αυτά ευθυγραμμίζονται με την άποψη πως η κατανόηση ενός κειμένου (ενασχόληση με συγκεκριμένο θέμα) σχετίζεται, πέρα από τα εξωτερικά και με εσωτερικά κίνητρα (Wang & Guthrie, 2004), τα οποία περιλαμβάνουν τη δέσμευση σε μία δραστηριότητα με βάση το προσωπικό ενδιαφέρον για την ίδια τη δραστηριότητα, δηλαδή λαμβάνεται υπ' όψιν σε ποιο βαθμό το κείμενο ενδιαφέρει τον αναγνώστη (Βάμβουκας, 1984). Ανάλογα με τον βαθμό 'συγγένειας' μεταξύ του θέματος του κειμένου και των ειδικών ενδιαφερόντων του αναγνώστη, ο τελευταίος θα εκδηλώσει ζωηρό, ασθενές, ελλιπές ή καθόλου ενδιαφέρον για το κείμενο.

Η παρούσα μελέτη θέτει στο επίκεντρο τη συνεισφορά του ατόμου στη διαδικασία κατασκευής νοήματος από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χωρίς να εξαντλεί το υπάρχον ερευνητικό πεδίο, καθώς εστιάζει στο προσωπικό και περιστασιακό/ καταστασιακό ενδιαφέρον, αναδεικνύει νέες κατευθύνσεις για μελλοντικές προεκτάσεις, όπως η εξέταση της προγνωστικής αξίας της προϋπάρχουσας γνώσης στην κατανόηση της ακρόασης, η σχέση μεταξύ ενδιαφέροντος, κατανόησης και διαφόρων επιπέδων δυσκολίας των κειμένων, καθώς και μεταξύ ενδιαφέροντος και διάρκειας μεγαλόφωνης ανάγνωσης.

Επισημαίνεται πως όσον αφορά στη σχεδίαση ιστοριών, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν προ-αναγνωστικές εκτιμήσεις του ενδιαφέροντος που να τροφοδοτούν τον προγραμματισμό ψηφιακών ιστοριών, για την ενίσχυση της δέσμευσης και της κατανόησης των παιδιών, όταν αλληλεπιδρούν με μια ψηφιακή ιστορία. Άλλωστε, οι τεχνολογικές συσκευές και τα λογισμικά συνιστούν εργαλεία για την κατάκτηση του γραμματισμού, γεγονός που πρέπει να αναγνωριστεί από τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον NAYEC (2012: 3) «η έλλειψη σκόπιμης ενσωμάτωσης και χρήσης της τεχνολογίας στις τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να θέσει τα παιδιά που δεν είναι εκτεθειμένα στην τεχνολογία σε μειονεκτική θέση και να παρεμποδίσει την ικανότητά τους να ανταγωνίζονται το εργατικό δυναμικό του 21ου αιώνα».

Παράλληλα, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να προβαίνουν συχνά σε μετρήσεις του ενδιαφέροντος των μαθητών, καθώς τα περιστασιακά/ καταστασιακά ενδιαφέροντα αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και συχνά αλλάζουν ως συνάρτηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Michelli de Castro et al., 2016) και αυτά ενίοτε εξαρτώνται από τα θέματα της διδακτέας ύλης και τα είδη δραστηριοτήτων που οι δάσκαλοι καθορίζουν για τα παιδιά σε μια συγκεκριμένη μέρα, εβδομάδα ή μήνα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Εστιάζοντας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας κρίνεται σημαντική η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς η παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο σπίτι τους είναι κατάλληλη για την καταγραφή των προσωπικών και περιστασιακών ενδιαφερόντων. Στο περιβάλλον του σπιτιού τα παιδιά είναι λιγότερο πιθανό να υπόκεινται στη δομή ενός προγράμματος σπουδών κι ενός σχολικού προγράμματος και μπορεί να έχουν περισσότερο χρόνο για ανεξάρτητη εμπλοκή σε αυτο-κατευθυνόμενο παιχνίδι. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει το πώς τα παιδιά επιλέγουν να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους στο σπίτι. Οι Rowe & Neitzel (2010) υποστηρίζουν ότι τα είδη των αιτημάτων των μικρών

παιδιών για κοινωνική αλληλεπίδραση, οι δραστηριότητες με τις οποίες εμπλέκονται και ο χρόνος που αφιερώνεται σε αυτές τις δραστηριότητες καθώς και τα υλικά που χρησιμοποιούν στο ελεύθερο παιχνίδι τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μεταβλητές που σχετίζονται με τη μελέτη ανάπτυξης του ενδιαφέροντος στα μικρά παιδιά.

Αναφορές

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

Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Schulze, S.K. (1994). How subject-matter knowledge affects recall and interest. *American Educational Research Journal*, 31(2), 313-337.

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.

Bus, A.G., Belsky, J., van IJzendoorn, M.H., & Crnic, K. (1997). Attachment and book reading patterns. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 81-98.

De-Bruin Parecki, A., & Quibb, K. (2010). *Children demonstrating their storybook comprehension using an interactive, hands-on progress monitoring tool*. Paper presented at the 60th meeting of the Literacy Research Association, Fort Worth, TX.

Deckner, D.F. (2002). *Language and literacy: Effects of parent practices, child interests, and shared book reading*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia State University.

Garner, R., Brown, R., Sanders, S., & Menke, D. (1992). "Seductive details" and learning from text. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 239-254). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.

Hidi, S., Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

Hidi, S., Renninger, K.A., & Krapp, A. (2004). In D.Y. Dai & R.J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 89-115.

Ireton, H., & Glascoe, F.P. (1995). Assessing children's development using parents' reports. *Clinical Pediatrics*, 35(5), 248-255.

Johnson, K.E., Alexander, J.M., Spencer, S., Leibham, M.E., & Neitzel, C. (2004). Factors associated with the early emergence of intense interests within conceptual domains. *Cognitive Development*, 19, 325-343.

Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester press, pp. 405-427.

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.

Lipstein, R. & Renninger, K. A. (2006). "Putting things into words": The development of 12-15-year-old students' interest for writing. In Boscolo, P. & Hidi, S. (Eds.), *Motivation and writing: Research and School Practice* (pp. 113-140). New York: Kluwer Academic/Plenum.

McKenna, M.C., Labbo, L.D., Reinking, D., & Zucker, T.A. (2007). Effective uses of technology in literacy instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3rd ed., pp. 344-372). New York, NY: Guilford Press.

Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.

Morrow, L.M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135.

- Nunnally, J.C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill
- Ortiz, C., Arnold, D.H., & Stowe, R.M. (1997). *A brief rating scale of preschool children's interest in shared picture book reading*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy.
- Paivio, A. (1990). Dual-coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: U.S. Department of Education.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Reinking, D., & Watkins, J. (2000). A formative experiment investigating the use of multimedia book reviews to increase elementary students' independent reading. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 384-419.
- Renninger, K.A., Ewen, L., & Lasher, A.K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction. Special Issue: Interest in learning, learning to be interested*, 12(4), 467-491.
- Rowe, D.W., & Neitzel, C. (2010). Interest and agency in 2- and 3-year-olds' participation in emergent writing. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 169-195.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. In J.M. Collis & S. Messick (Eds.), *Intelligence and Personality: Bridging the Gap in Theory and Measurement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 163–194.
- Scholastic Inc., & Yankelovich (2015). Kids and family reading report. Retrieved September 15, 2020 from <https://www.scholastic.com/content/dam/KFRR/PastReports/KFRR20155th.pdf>
- Sipe, L. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(45), 467-483.
- Verhallen, M., Bus, A. G., & de Jong, M.T. (2006). The promise of multimedia stories for Kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 410-419.
- Vosniadou, S. (1996). Towards a Revised Cognitive Psychology for New Advances in Learning and Instruction, *Learning and Instruction*, 6(2), pp. 95-109.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162–186.
- Βάμβουκας, Μ. Ι., (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη