

## **Επιλέγοντας υψηλής ποιότητας ψηφιακές ιστορίες στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης**

**Γκαντιά Ελένη**

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παν. Δυτ. Μακεδονίας  
gantiaeleni@gmail.com

**Ντίνας Κωνσταντίνος**

Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της, Παν. Δυτ. Μακεδονίας  
kdinas@uowm.gr

### **Περίληψη**

Οι ψηφιακές ιστορίες μοιράζονται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά με τις συμβατικές έντυπες ιστορίες, αλλά περιλαμβάνουν και ξεχωριστές λειτουργίες όπως τα θερμά σημεία, η διαδραστικότητα, τα κινηματογραφικά εφέ που απαιτούν νέες προσεγγίσεις για την από κοινού ανάγνωση με τα μικρά παιδιά. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι μέσα από παραδείγματα από κοινού ανάγνωσης ψηφιακών ιστοριών με παιδιά προσχολικής ηλικίας και τις αξιολογήσεις τους, να παρουσιάσει τα κριτήρια για την επιλογή των «συνετών» ψηφιακών ιστοριών στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης και να περιγράψει πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως “σκαλωσιά” για τους μαθητές τους στηρίζοντάς τους στην κατασκευή νοήματος μέσω γλωσσικών αλληλεπιδράσεων με τρόπους παρόμοιους με τη συμβατική από κοινού ανάγνωση έντυπων ιστοριών.

**Λέξεις-κλειδιά:** υψηλής ποιότητας ψηφιακές ιστορίες, από κοινού ανάγνωση, διαδραστικότητα

### **Από κοινού ανάγνωση έντυπων ιστοριών**

Η ανάγνωση ιστοριών θεωρείται μια αλληλεπιδραστική κοινωνικά δημιουργημένη δραστηριότητα (Sulzby & Teale, 1991) και συνιστά εδώ και πολλά χρόνια μέρος της οικογενειακού γραμματισμού (Bus, 2001). Τα παιδιά διαβάζουν βιβλία λόγω του φυσικού τους ενδιαφέροντος για ιστορίες και πληροφορίες. Ωστόσο, χρειάζονται τη βοήθεια και την υποστήριξη των ενηλίκων, για να κατανοήσουν και να απολαύσουν τις ιστορίες που περιέχουν λέξεις και πληροφορίες άγνωστες σε αυτά (ό.π.). Η από κοινού ανάγνωση ιστοριών ορίζεται ως μια διαδραστική και υποστηρικτική εμπειρία ανάγνωσης, στην οποία ο ενήλικος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της κατασκευής νοήματος από τα παιδιά.

Η από κοινού ανάγνωση ιστοριών περιλαμβάνει μια σειρά μεθόδων που ποικίλλουν σε πολυπλοκότητα, εστίαση και βαθμό αλληλεπίδρασης. Οι μέθοδοι από κοινού ανάγνωσης βιβλίων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε μη διαδραστικές και διαδραστικές (NELP, 2008). Η τυπική από κοινού ανάγνωση είναι μη διαδραστική, με τον ενήλικο να διαβάζει μεγαλόφωνα ένα βιβλίο που είναι «πάνω από το ανεξάρτητο επίπεδο ανάγνωσής τους αλλά στο επίπεδο ακρόασής τους» και το παιδί ν’ ακούει (Lonigan et al., 1999).

Οι διαδραστικές μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών μπορεί να ποικίλουν, αλλά ο κοινός τους σκοπός είναι να εφαρμόσουν στρατηγικές που εμπλέκουν τα παιδιά στην αφήγηση της ιστορίας και τη συζήτηση των συστατικών της, όπως οι χαρακτήρες, τα γεγονότα και το λεξιλόγιο. Επιπλέον, συνάδουν με τις στρατηγικές ανάγνωσης ιστοριών που στηρίζονται στις ερωτήσεις, τις προτροπές και την υποστήριξη (Zucker, Moody, & McKenna, 2009).

Η εμπειρία της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών σχετίζεται με την ανάπτυξη της γλώσσας και την κατανόηση της ακρόασης, κυρίως όταν ενήλικες και παιδιά αλληλεπιδρούν γύρω από το κείμενο με σκοπό την κατασκευή νοήματος. Για να γίνει αυτό, οι ενήλικες θα πρέπει σκόπιμα να αναπτύξουν αλληλεπίδραση μέσω της συζήτησης που πραγματοποιείται πέραν της διάρκειας ανάγνωσης του κειμένου (Blake et al., 2006). Αυτή η συζήτηση θα πρέπει να

επικεντρώνεται στο να καταστήσει κατανοητό το «εισερχόμενο» (Krashen, 2003), που αναφέρεται στις προσπάθειες να καταστεί η γλώσσα κατανοητή από το παιδί. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, πρέπει να πλαισιώνεται από χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και παραπομπές στην εικονογράφηση, καθώς και αναφορές σε άγνωστες λέξεις και δύσκολες δομές της γλώσσας. Οι ενήλικες μπορούν ενίοτε να αντικαταστήσουν τις λέξεις του κειμένου με δικές τους λέξεις που είναι πιο κατανοητές από το παιδί. Ακόμη, θα πρέπει να καλλιεργούν το «εξερχόμενο», δηλαδή το παραγωγικό ή εκφραστικό λεξιλόγιο και τις ερμηνείες του κειμένου. Το «εξερχόμενο» επιτυγχάνεται μέσω ερωτήσεων/προτροπών για συζήτηση στα παιδιά κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης (ό.π.).

Άλλες στρατηγικές, που υποστηρίζουν τις αναπτυσσόμενες ικανότητες των παιδιών για κατασκευή νοήματος, περιλαμβάνουν τη δημιουργία συνδέσεων με εμπειρίες της πραγματικής ζωής των παιδιών (Simcock & DeLoach, 2008), όπως είναι η συζήτηση για τα συναισθήματα και τα κίνητρα των χαρακτήρων (McArthur et al., 2005). Επίσης, οι ενήλικες θα πρέπει να προβαίνουν σε επανάληψη, τόσο των ίδιων των κειμένων όσο και της γλώσσας, για να δώσουν έμφαση σε νέες λέξεις και δομές και να καταστήσουν τα παιδιά ικανά να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση των κειμένων και της γλώσσας μέσω πολλαπλών συναντήσεων με την πάροδο του χρόνου (Simcock & DeLoach, 2008). Αυτές οι θεωρήσεις για την από κοινού ανάγνωση δεν χρειάζεται (και δεν πρέπει) να έχουν ως αποτέλεσμα μια αυστηρή προσέγγιση. Στον παρακάτω πίνακα περιγράφονται χαρακτηριστικά ποιοτικών αλληλεπιδράσεων που, όταν προκύπτουν σε πραγματικό πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης ιστοριών, παρουσιάζονται ως φυσικές συνομιλίες μεταξύ ενήλικου και παιδιού, που βοηθούν το παιδί στην κατασκευή νοήματος επί του κειμένου.

**Πίνακας 1. Επιλογή υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας  
(Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013)**

	<b>Αφηγηματικό</b>	<b>Πληροφοριακό/ Ενημερωτικό</b>
<b>Καθορισμός Χαρακτηριστικών</b>	Σύνδεση γεγονότων που συνήθως περιβάλλουν ένα κεντρικό πρόβλημα και οδηγούν σε επίλυση	Αναπαράσταση πληροφοριών για τον φυσικό ή κοινωνικό κόσμο (Duke & Bennett- Armistead, 2003)
<b>Πρωταρχικοί σκοποί</b>	Διασκέδαση και σύνδεση με ανθρώπινες εμπειρίες («ζω μέσω» ανθρώπινων εμπειριών)	Μεταφορά πληροφοριών
<b>Περιεχόμενο</b>	Αυθεντικές αφηγηματικές απεικονίσεις ανθρώπινων εμπειριών	Επιστημονική ακρίβεια περιεχομένου
<b>Δομή κειμένου</b>	Δομή της ιστορίας (συντά πέντε μέρη: παρουσίαση χαρακτήρων, σκηνικό, πρόβλημα/έκθεση, αύξουσα δράση- κορύφωση- (φθίνουσα δράση), επίλυση προβλήματος/ έκβαση	Πληροφοριακές δομές κειμένου π.χ. περιγραφή, αιτία – αποτέλεσμα, συγκριτική αντίθεση, συμπέρασμα/ ακολουθία/ αλληλουχία
<b>Χαρακτηριστικά/ στοιχεία κειμένου</b>	Θέματα που σχετίζονται, αναπτυγμένοι χαρακτήρες, χρήση μεταφοράς και συμβολισμού	Διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο του κειμένου - μπορούν να περιλαμβάνουν: τίτλους και επικεφαλίδες, λεζάντες, ετικέτες, διαγράμματα και γραφήματα
<b>Γλώσσα</b>	Πλούσια γλώσσα που αναπτύσσει πολύπλοκα νοήματα και εικόνες	Λιγότερο γνωστό- πιο ειδικό/επιστημονικό λεξιλόγιο Ρεαλιστική περιγραφή

		Επιστημονικός λόγος (κυρίως αναφορά πληροφοριών)
<b>Εικονογράφηση</b>	Συνεργατική σχέση μεταξύ κειμένου και εικόνων, που έχει ως αποτέλεσμα τη <i>μετάδοση</i> (Sipe, 1998)	Ενδιαφέρουσες, σαφείς, λεπτομερείς εικόνες (φωτογραφίες ή ρεαλιστικές απεικονίσεις), που σχετίζονται άμεσα με το κείμενο

### Από κοινού ανάγνωση ηλεκτρονικών ιστοριών

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας υπάρχει ευρεία διάδοση των ψηφιακών ιστοριών. Οι τύποι των ηλεκτρονικών ιστοριών εμπίπτουν σε ένα ευρύ φάσμα, από απλές ψηφιακές εικόνες της έντυπης λογοτεχνίας, σε μετασχηματισμούς έντυπων βιβλίων με ορισμένα ενσωματωμένα ψηφιακά χαρακτηριστικά, και, τέλος, λογοτεχνία ψηφιακής προέλευσης, τα οποία είναι βιβλία ειδικά κατασκευασμένα για την ψηφιακή μορφή περιλαμβάνοντας ενσωματωμένες δυνατότητες πολυμέσων (Yokota & Teale, 2014). Όλες οι μορφές ηλεκτρονικών ιστοριών είναι προσβάσιμες από πλήθος τεχνολογιών και λειτουργούν με παρόμοιους τρόπους (επιτραπέζιος υπολογιστής, ταμπλέτες, κινητές συσκευές, συστήματα παιχνιδιών). Είναι, επίσης, σημαντικό να σημειωθεί ότι άλλες εκπαιδευτικές ή ψυχαγωγικές εφαρμογές για παιδιά μπορεί να μιμούνται ή να ισχυρίζονται ότι είναι ηλεκτρονικά βιβλία, αλλά λειτουργούν περισσότερο ως παιχνίδια ή βίντεο παρά ως βιβλία «*με αποτέλεσμα η ουσιαστική δέσμευση με την ιστορία να μειώνεται σημαντικά και η εμπειρία γραμματισμού να είναι επιφανειακή*» (Roskos, 2009: 127). Αρκετοί μελετητές, μεταξύ των οποίων και οι Roskos et al. (2009), υποστηρίζουν ότι η από κοινού ανάγνωση με πραγματικά ηλεκτρονικά βιβλία (δηλαδή αυτά που λειτουργούν ως βιβλία και περιλαμβάνουν εικονογράφηση), προωθεί καλύτερα την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού.

Οι ενήλικες θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο να παρουσιάσουν τα ηλεκτρονικά βιβλία στα μικρά παιδιά μέσω της από κοινού ανάγνωσης για τρεις λόγους που υποστηρίζονται από τη δήλωση θέσης της National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2012). Πρώτον, η ανάγνωση ηλεκτρονικών βιβλίων συνιστά μια εμπειρία μάθησης ευχάριστη και ικανή να διατηρεί τη δέσμευση μαθητών και ενηλίκων (ό.π.).

Δεύτερον, καθώς η κοινωνία γίνεται όλο και πιο ψηφιοποιημένη, οι ενήλικες μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα, όπως τα ηλεκτρονικά βιβλία, για να εισαγάγουν τα νήπια σε αυτό το συνεχώς αναπτυσσόμενο κομμάτι του πολιτισμού μας (Roskos & Brueck, 2009). Σύμφωνα με την NAEYC «*όπως ακριβώς ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν μαρκαδόρους και χαρτί πριν από την στιγμή που αναμένουμε να μάθουν να γράφουν το όνομά τους, φαίνεται λογικό να δίνουμε πρόσβαση σε εργαλεία τεχνολογίας για εξερεύνηση και πειραματισμό*» (2012: 6). Η μοντελοποίηση αυθεντικών πρακτικών ανάγνωσης στην οθόνη και η παροχή στα παιδιά κάποιου 'παιχνιδιού' με τις συσκευές μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της αυξανόμενης κατανόησης των παιδιών σχετικά με το πώς, γιατί και πότε πραγματοποιούμε δραστηριότητες γραμματισμού στη σύγχρονη κοινωνία.

Τέλος, τα ηλεκτρονικά βιβλία λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους από τα έντυπα κείμενα και ως εκ τούτου τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες που λείπουν από τις αλληλεπιδράσεις με τα έντυπα κείμενα (Buckleitner, 2011). Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να ερμηνεύουν τα ηχητικά και οπτικά στοιχεία που συμβάλλουν στην κατανόηση, όταν τα ηχητικά εφέ ή τα κινούμενα σχέδια αποτελούν συστατικά μέρη των ηλεκτρονικών βιβλίων (Bus et al., 2009), καθώς και να διακρίνουν τις «σαγηνευτικές λεπτομέρειες» που αποσπούν την προσοχή από την ιστορία από αυτά τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την κατασκευή νοήματος (Labbo & Kuhn, 2000).

### Επιλογή ηλεκτρονικών ιστοριών

Κατά την επιλογή οποιουδήποτε τύπου ηλεκτρονικού βιβλίου, οι ενήλικες θα πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψιν όλες τις ίδιες συστάσεις με τα έντυπα βιβλία -χαρακτηριστικά, πρωταρχικούς σκοπούς αφήγησης, περιεχόμενο, δομή κειμένου, χαρακτηριστικά/ στοιχεία κειμένου, γλώσσα και εικονογράφηση, τα οποία σκιαγραφούν την επιλογή λογοτεχνίας υψηλής ποιότητας (Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013). Ωστόσο, η επιλογή ηλεκτρονικών βιβλίων υψηλής ποιότητας με δυνατότητες πολυμέσων απαιτεί προσοχή και σε ορισμένα επιπλέον κριτήρια, καθώς τα χαρακτηριστικά των πολυμέσων θα συμπληρώσουν και θα επεκτείνουν την πλοκή και/ή τις πληροφορίες, για να βοηθήσουν τους αναγνώστες να κατανοήσουν καλύτερα τα στοιχεία και τις έννοιες της ιστορίας που παρουσιάζεται. Επιπλέον, ένα ποιοτικό ηλεκτρονικό βιβλίο επιτρέπει στον χρήστη να ενεργοποιήσει/ απενεργοποιήσει διάφορες δυνατότητες σε ένα μενού ρυθμίσεων, για να καταστήσει δυνατή τη συζήτηση επί του κειμένου κατά την ανάγνωση.

Οι ενήλικες θα πρέπει να αναζητούν αυτά που οι Labbo & Kuhn (2000) ονόμασαν *συνετά* ηλεκτρονικά βιβλία, δηλαδή αυτά που *«περιλαμβάνουν εφέ πολυμέσων τα οποία είναι συμβατά και αναπόσπαστα κομμάτια του κειμένου»* (σελ. 187). Άλλωστε, τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστοριών, που είναι ενδιαφέροντα και άμεσα σχετιζόμενα με το απόσπασμα (π.χ. χρησιμεύουν στην επεξήγηση όρων ή στην αναφορά και διάκριση πληθώρας συγγενών πληροφοριών, βλ. Ντίνας & Γκαντιά, 2018), σε συνδυασμό με καλοσχεδιασμένα και καλοδομημένα κείμενα, κάνουν την πληροφορία περισσότερο προσβάσιμη και ταυτόχρονα βοηθούν τον μαθητή να την ανακαλέσει και να την επεξεργαστεί ευκολότερα (Σπαντιδάκης, 2010). Από την άλλη, εντοπίζεται πλήθος *«μη συνετών»* ηλεκτρονικών βιβλίων, τα οποία περιλαμβάνουν *«εφέ πολυμέσων που είναι ασυμβίβαστα ή παρεμφερή με την ιστορία»* (Labbo & Kuhn, 2000: 187), όπως τα θερμά σημεία που ενεργοποιούν κινούμενες εικόνες, μη σχετικές με την πλοκή. Πρόκειται για *«σαγηνευτικές λεπτομέρειες»*(ό.π.), που συνιστούν *«αδικαιολόγητες εισβολές στην ιστορία»* (Unsworth, 2003:8) και μπορούν να εμποδίσουν τη μάθηση. Οι Yokota & Teale (2014) παρέχουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των ηλεκτρονικών βιβλίων χρησιμοποιώντας τέσσερις ερωτήσεις καθοδήγησης που σχετίζονται με την από κοινού ανάγνωση με έμφαση στον προφορικό λόγο και την ανάπτυξη της κατανόησης της ακρόασης (βλ. Πίνακα 2).

**Πίνακας 2. Πρόσθετες εκτιμήσεις για την επιλογή υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων (Yokota & Teale, 2014)**

<b>1. Παρουσιάζεται το κείμενο κατάλληλα σε ψηφιακή μορφή;</b>	Είναι το κείμενο κατάλληλα “κατασκευασμένο” σεβόμενο τις προσδοκίες του είδους; (βλ. Πίνακας 1) Έχει επιλεγεί προσεκτικά η γλώσσα του κειμένου; Οι εικονογραφήσεις συνεργάζονται αρμονικά με το κείμενο με τρόπο που να επεξηγούν, να επεκτείνουν και/ ή να συν-δημιουργούν το κείμενο στο σύνολό του; Τα ηχητικά εφέ και η μουσική συνεργάζονται αρμονικά με το κείμενο με τρόπο που να επεξηγούν, να επεκτείνουν και/ ή να συν-δημιουργούν το κείμενο στο σύνολό του; Το μέγεθος και το σχήμα των εικόνων είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις αναλογίες (πλευρών) της οθόνης;
<b>2. Η ιστορία εκμεταλλεύεται κατάλληλα τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής μορφής πέρα από αυτά που</b>	Υπάρχουν σημαντικά χαρακτηριστικά – ηχητικά, διαδραστικά, συνθετικής κίνησης – που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο; Υπάρχουν ψηφιακές δυνατότητες που αποσπούν την προσοχή από το κείμενο;

προσφέρει έντυπη μορφή;	η
<b>3. Διατηρούν τα διαδραστικά χαρακτηριστικά του κειμένου ακέραια τα κεντρικά νοήματα της ιστορίας;</b>	<p>Πώς συμμετέχει ο αναγνώστης με τρόπους που εστιάζουν στα βασικά γεγονότα;</p> <p>Πώς συμμετέχει ο αναγνώστης με τρόπους που στρέφουν την προσοχή σε ασήμαντες λεπτομέρειες;</p>
<b>4. Κάποια από τα συμπληρωματικά χαρακτηριστικά (πρόσθετα στο κείμενο) ευθυγραμμίζονται με τα κεντρικά νοήματα του κειμένου;</b>	<p>Υπάρχουν πρόσθετα παιχνίδια, παζλ κλπ. που περιλαμβάνονται στην εφαρμογή του ebook;</p> <p>Τα παιχνίδια, τα παζλ κλπ. σχετίζονται στενά με τα βασικά νοήματα του κειμένου;</p> <p>Οι σύνδεσμοι αυτών των χαρακτηριστικών είναι ενσωματωμένοι στο κείμενο με τρόπους που ενδέχεται να αποσπάσουν την προσοχή των παιδιών από την ανάγνωση ή λειτουργούν ξεχωριστά από την ανάγνωση του ηλεκτρονικού βιβλίου (ebook);</p>

Πέρα από αυτά, θα πρέπει να αξιολογείται και η τεχνική λειτουργία του ηλεκτρονικού βιβλίου (γύρισμα σελίδας, ευκολία χρήσης/ χειρισμού από τον αναγνώστη), αλλά εκτός από τις περιπτώσεις στις οποίες το ηλεκτρονικό βιβλίο απλώς δεν λειτουργεί καλά, οι λεπτομέρειες των τεχνικών χαρακτηριστικών δεν είναι τόσο κρίσιμες στη διαδικασία κατασκευής νοήματος. Τα περισσότερα ηλεκτρονικά βιβλία είναι αρκετά κατάλληλα για να χρησιμοποιηθούν από παιδιά και οι διαφορές στη λειτουργία τείνουν να επισημαίνονται με αρκετή σαφήνεια (π.χ. υπάρχουν βέλη για «κλικάρισμα»/γύρισμα σελίδας) (Labbo, 2009).

### **Μεθοδολογία**

#### *Σκοπός*

Σκοπός της μελέτης είναι, μέσα από παραδείγματα κοινής χρήσης ψηφιακών ιστοριών με παιδιά προσχολικής ηλικίας και τις αξιολογήσεις τους, να παρουσιάσει τα κριτήρια για την επιλογή «συνετών» ψηφιακών ιστοριών στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης και να περιγράψει πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως “σκαλωσιά” για τους μαθητές τους στηρίζοντάς τους στην κατασκευή νοήματος μέσω γλωσσικών αλληλεπιδράσεων με τρόπους παρόμοιους με την από κοινού ανάγνωση έντυπων ιστοριών.

#### *Συμμετέχοντες*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 21 παιδιά προσχολικής ηλικίας (N=21) (11 νήπια, 10 προνήπια) που φοιτούσαν τη σχολική χρονιά 2022-2023 σε νηπιαγωγείο του νομού Καστοριάς. Η έρευνα διεξάχθηκε με τη συγκατάθεση εκπαιδευτικών και γονέων των νηπίων

#### *Υλικά*

Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκαν δύο διαδραστικές ψηφιακές ιστορίες: «Μπέτση, η μικρή μάγισσα σεφ» που βρίσκεται στην ιστοσελίδα <https://kuakomekiki.com/el/bookapp/> και «Η Κοκκινομπαλού» που περιλαμβάνεται στην εφαρμογή e-paramythia. Επισημαίνεται πως επιλέχθηκε η διαδραστική μορφή ψηφιακών ιστοριών, ώστε να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των ηλεκτρονικών ιστοριών βάσει και των τεσσάρων ερωτήσεων καθοδήγησης (Yokota & Teale, 2014). Ως προς την τεχνική τους λειτουργία και οι δύο ψηφιακές ιστορίες χαρακτηρίζονται από ευκολία χρήσης/ χειρισμού από τον αναγνώστη. Η επιλογή των ιστοριών βασίστηκε στα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις σημαντικές διαφορές που διατρέχουν τη δομή και τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού τους και

τον ενδεχόμενο διαφορετικό χειρισμό των ιστοριών από την εκπαιδευτικό, ώστε να επιτευχθεί η κατασκευή νοήματος από πλευράς των νηπίων και να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης.

#### *Μέθοδος από κοινού ανάγνωσης ιστοριών*

Η μέθοδος που υιοθετήθηκε από την εκπαιδευτικό, στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης και των δύο ηλεκτρονικών ιστοριών, ήταν η διαδραστική διαλογική, η οποία περιλαμβάνει διαλόγους μεταξύ ενήλικου και παιδιού κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης (Whitehurst et al., 1988), ερωτήσεις «πού, πότε, ποιος, γιατί;» που εκμαιεύουν το πλαίσιο και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Stadler & Ward, 2005; Lever & Sénéchal, 2011), αναδιατύπωση των φράσεων των παιδιών (Lever & Sénéchal, 2011) και επέκταση των απαντήσεών τους (Dockrell et al., 2010). Επιπλέον, αναφορικά με τα θερμά σημεία εικόνων των ψηφιακών ιστοριών, η νηπιαγωγός έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να τα χειριστούν.

#### *Συλλογή δεδομένων*

Ο Yin (2014) υποστηρίζει τη χρήση της λογικής αναπαραγωγής σε πολλές μελέτες περίπτωσης, για να παράγει είτε παρόμοια αποτελέσματα είτε αναμενόμενα αντίθετα αποτελέσματα μεταξύ των περιπτώσεων. Η λογική αναπαραγωγής σημαίνει ότι εφαρμόζονται οι ίδιες διαδικασίες για κάθε περίπτωση, κάτι που βοηθά στη δημιουργία ισχυρών ευρημάτων όσον αφορά ομοιότητες ή διαφορές (ό.π.). Έτσι εφαρμόστηκαν οι ίδιες διαδικασίες και στις δύο περιπτώσεις. Η εκπαιδευτικός υιοθέτησε την ίδια μέθοδο από κοινού ανάγνωσης των ηλεκτρονικών ιστοριών στο πλαίσιο της έρευνας.

Η αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών βασίστηκε: α) στην τυπολογία για την επιλογή υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας (Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013) και β) στις πρόσθετες εκτιμήσεις για την επιλογή υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων (Yokota & Teale, 2014).

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση βίντεο και πιο συγκεκριμένα δύο καμερών που ήταν εστιασμένες στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές και με τη χρήση σημειώσεων κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης.

#### *Ανάλυση δεδομένων*

Ως αναλυτική μέθοδος για την ανάλυση των δεδομένων για κάθε περίπτωση επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2012: 57), η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων. Η μέθοδος επιλέχθηκε επειδή ερμηνεύει διαφορετικές πτυχές του θέματος της έρευνας περισσότερο από το να περιγράφει λεπτομερώς τα δεδομένα, γεγονός που ικανοποιεί τον ερευνητικό σκοπό.

**Πίνακας 3. Κωδικοποίηση για το ερευνητικό ερώτημα**

<b>Κωδικός</b>	<b>Θέματα</b>	<b>Παραδείγματα δεδομένων</b>
1)Καθορισμός χαρακτηριστικών	Επιλογή υψηλής ποιότητας	[βιντεοσκόπηση-παρατήρηση-σημειώσεις]
2)Πρωταρχικοί σκοποί	λογοτεχνίας	Η εκπαιδευτικός έλαβε υπόψη το σύνολο των κριτηρίων υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας, αλλά αντιμετώπισε
3)Περιεχόμενο		δυσκολίες κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης της δεύτερης
4)Δομή κειμένου		ψηφιακής ιστορίας κυρίως λόγω της μη
5)Χαρακτηριστικά/στοιχεία κειμένου		ξεκάθαρης κεντρικής θεματικής και του
6)Γλώσσα		σκηνικού, καθώς και της αρνητικής
7)Εικονογράφηση		ανάδειξης της θεματικής της

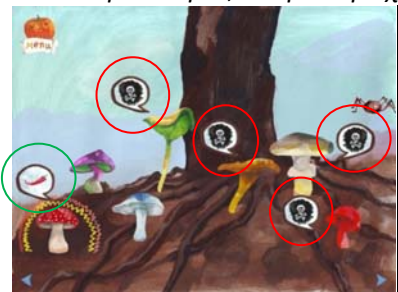
		<p>ανακύκλωσης. Χρειάστηκε να προβεί σε συνεχείς επαναλήψεις και επισημάνσεις σε διάφορα σημεία της πλοκής και παραδέχθηκε πως θα ήταν προτιμότερο να είχε ασχοληθεί με το θέμα της ανακύκλωσης πριν την ανάγνωση της ιστορίας, έχοντας, παράλληλα, ελέγξει τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Από την άλλη, τα νήπια τόνισαν πως βρήκαν πιο ενδιαφέρουσα την πρώτη ιστορία.</p>
<p>1) Κατάλληλη παρουσίαση του κειμένου σε ψηφιακή μορφή 2) Αξιοποίηση χαρακτηριστικών ψηφιακής ιστορίας 3) Σχέση διαδραστικών χαρακτηριστικών και κεντρικών νοημάτων κειμένου 4) Συμπληρωματικά χαρακτηριστικά ιστορίας και κεντρικά νοήματα κειμένου</p>	<p>Πρόσθετες εκτιμήσεις για την επιλογή υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων</p>	<p>[βιντεοσκόπηση-παρατήρηση-σημειώσεις] Η νηπιαγωγός έδειξε ενδιαφέρον για την τυπολογία υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων, αλλά δεν ήταν πολύ εξοικειωμένη με τα διαδραστικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστοριών. Ως συνέπεια, οι μαθητές καλούνταν να ενεργοποιήσουν όλα τα θερμά σημεία, ακόμη κι εκείνα που συνιστούσαν αδικαιολόγητες εισβολές στην ιστορία, προκαλώντας τον ενθουσιασμό τους, αλλά, ταυτόχρονα, δημιουργώντας εμπόδια στην κατανόηση της πλοκής της ιστορίας.</p>
<p>1) Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- εργαλείου (ψηφιακής ιστορίας) 2) Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή 3) Αλληλεπίδραση μαθητή – εργαλείου (ψηφιακής ιστορίας)</p>	<p>Ενίσχυση τριών τύπων αλληλεπίδρασης</p>	<p>[βιντεοσκόπηση-παρατήρηση-σημειώσεις] Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια ακρόασης και των δύο ψηφιακών ιστοριών εξηγούσε κάθε σελίδα, μετά την αφήγησή της, για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορία. Έθετε συχνά ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας, για να κάνει τους μαθητές να σκεφτούν, να ελέγξουν ή να βελτιώσουν τη μάθησή τους ή να προβλέψουν την πλοκή της ιστορίας. Έκανε συσχετίσεις με παραδείγματα της πραγματικής ζωής, καθοδήγησε τους μαθητές να παίξουν τα παιχνίδια και συνόψισε όλη την ιστορία.</p>

*1<sup>η</sup> ιστορία: «Μπέτση, η μικρή μάγισσα σεφ»*

Στην παρούσα ιστορία όλα τα γεγονότα συνδέονται μεταξύ τους περιβάλλοντας ένα κεντρικό πρόβλημα- την προετοιμασία του τραπεζιού της μικρής μάγισσας-σεφ για τους φίλους της. Η Μπέτση αντιμετωπίζοντας διάφορες δυσκολίες (έλλειψη ενός συστατικού, του μανιταριού-τσίλι) και αναποδιές (διακοπή ρεύματος) καταφέρνει να μαγειρέψει την καυτερή της σούπα. Παράλληλα, μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών δίνεται έμφαση στην ευστροφία της για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, την επιμονή της για την επίλυση προβλημάτων, την ικανότητα και τη δημιουργικότητά της. Για παράδειγμα εκφράστηκαν φράσεις όπως: «Μπράβο στην Μπέτση, που δεν τα παράτησε!», «Πώς θα

διαλέξει το σωστό μανιτάρι; Πολύ δύσκολο!...Τα κατάφερε!!». Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται τα κύρια θέματα της ιστορίας, της οποίας η πρωταγωνίστρια παρουσιάζεται πολύπλευρα αποκαλύπτοντας ποικίλες πτυχές του χαρακτήρα της. Μάλιστα, τα παιδιά τη χαρακτήρισαν ως «έξυπνη, γιατί είχε πολλές ιδέες», «ασταμάτητη, γιατί ό,τι και να της τύχαινε τα έβγαζε πέρα», «στενοχωρημένη, γιατί της έλειπε το καυτερό της υλικό, το μανιτάρι-τσιλι», «θυμωμένη, γιατί κόπηκε το ρεύμα», «χαρούμενη, για το τραπέζι που ετοίμασε» παρουσιάζοντας διάφορες εκφάνσεις του χαρακτήρα της. Επιπλέον, στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού (χρήση κατάλληλων ερωτήσεων π.χ. «Πώς κατάφερε να φέρει πίσω το φως;» και την επισήμανση σημαντικών λεπτομερειών π.χ. «Η Μπέτση χρησιμοποίησε πολλά υλικά, για να φτιάξει τη σούπα της! Δείτε την καθώς τα ρίχνει ένα ένα στο τσουκάλι!»), καθώς και την εστίασή της στην ξεκάθαρη δομή της ιστορίας, η οποία, πέρα από την παρουσίαση του χαρακτήρα, απαρτίζεται από το σκηνικό (πυκνό δάσος και μαγισσόσπιτο), το πρόβλημα (ετοιμασία του τραπέζιου), την αύξουσα δράση (δυσκολίες και αντιξοότητες που παρουσιάζονται- διακοπή ρεύματος και έλλειψη απαραίτητων υλικών για τη συνταγή) και την επίλυση προβλήματος (οι φίλοι της Μπέτση απολαμβάνουν το υπέροχα αηδιαστικό και καυτερό φαγητό της) επιτυγχάνεται η καλύτερη κατανόηση της πλοκής.

Στην κατασκευή του νοήματος σημαίνοντα ρόλο παίζει και η συνεργατική σχέση μεταξύ κειμένου/εικόνων, όπως π.χ. η χαρακτηριστική εικόνα της διακοπής ρεύματος, της αρχικής εικόνας του σπιτιού στη μέση του δάσους κατά τη διάρκεια της νύχτας και η εικόνα της Μπέτση που μαγειρεύει τη σούπα της σε ένα μεγάλο τσουκάλι, στις οποίες έδωσε έμφαση η εκπαιδευτικός. Επισημαίνεται πως το μέγεθος και το σχήμα των εικόνων είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις αναλογίες (πλευρών) της οθόνης, ενώ στην αρχή της ιστορίας γίνεται εστίαση της εικόνας στην Μπέτση, που μαγειρεύει δίνοντας έμφαση στη θεματολογία της ιστορίας. Παράλληλα, σημαντική ήταν και η συμβολή των θερμών σημείων εικόνων τα οποία τόνισε η νηπιαγωγός για την επισήμανση σημαντικών λεπτομερειών της πλοκής π.χ. «Κοιτάξτε πόσα μανιτάρια υπάρχουν! Πώς θα διαλέξει το σωστό; Δείτε το σύμβολο που έχει το κάθε μανιτάρι», «Τι γεύση είχε η σούπα της Μπέτση; Ας προσέξουμε τους φίλους της!»



Εικόνα 1. Το μανιτάρι-τσιλι εν μέσω των δηλητηριωδών μανιταριών



Εικόνα 2. Η καυτερή σούπα της Μπέτση κάνει τους φίλους της να βγάζουν φλόγες

Σημειώνεται πως τα θερμά σημεία εικόνων κρίνονται ως απαραίτητα, υποστηρικτικά ή βοηθητικά στην κατανόηση της ιστορίας, με ελάχιστες εξαιρέσεις (η αλλαγή στους χρωματισμούς των φιαλιδίων που βρίσκονται δίπλα από το τσουκάλι της Μπέτση). Το ίδιο ισχύει και για τα ηχητικά εφέ και τη μουσική, που συνεπικουρούν στην κυριολεκτική και συνεπαγωγική κατανόηση της ιστορίας, όπως π.χ. οι φωνές της Μπέτση, όταν γίνεται διακοπή ρεύματος, και δηλώνουν την απόγνωση της, οι στριγκλιές των φίλων της μάγισσας, όταν γεύονται την καυτερή σούπα και το ηχητικό εφέ που δηλώνει τη σωστή επιλογή του μανιταριού-τσιλι και στα οποία εστίασε την προσοχή των νηπίων η εκπαιδευτικός.

Ιδιαίτερα πλούσια είναι και η γλώσσα που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο των παιδιών με την υποστήριξη της νηπιαγωγού. Ενδεικτικά αναφέρονται λέξεις όπως ζοφερός, δυσωδία, τσουκάλι, φευ!, ορίζει, αμφισβητίας, γλόμπος, δίνη, απόσταγμα, κριτήριο, πλάση, παινεμένα αλλά και εκφράσεις όπως θαύμα των



αιθέρων, ατμόσφαιρα ηλεκτρισμένη, τα δέοντα έχει πράξει, τη συνταγή θα απογειώσει, όλα λειτουργούν στην εντέλεια. Πολλές εκφράσεις υιοθετήθηκαν από τους μαθητές, για παράδειγμα «Κυρία, αυτή η εργασία θα μας απογειώσει», «Βρώμα, βρώμα δυσωδία». Παράλληλα, η νηπιαγωγός επικεντρώθηκε στην ύπαρξη σύνθετων λέξεων όπως μαγισσόσπιτο, βατραχοπόδαρα, μοσχαναθρεμμένα, μαγισσοσχολείο, έναστρο, δρακοανάσα και της συχνής ομοιοκαταληξίας, π.χ. «Διακοπή ρεύματος, άρα και του γεύματος; Και τώρα τη μαγειρική πώς θα τελειώσω; Το τραπέζι πώς θα στρώσω;», «Η μαγεία θέλει χάρη, φαντασία και μπαχάρι... θάρρος, πείσμα, τσαχπινιά και καθόλου τεμπελιά», ενώ εκμεταλλεύτηκε την παρουσία της φράσης «Να ζει κανείς ή να μη ζει», για να αναφερθεί στο έργο "Άμλετ" του William Shakespeare και του επεισοδίου όπου η μάγισσα απευθύνεται στον μαγικό καθρέφτη και τον ρωτά: «Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου, ποια είναι η πιο καλή σεφ στο μαγικό βασίλειο; - Εσύ, Μπέτση μου, είσαι η καλύτερη χωρίς αμφιβολία...» παροτρύνοντας τους μαθητές να θυμηθούν ποιο κλασικό παραμύθι τους θυμίζει ("Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι") και να προβούν σε συγκρίσεις για την παρουσία της φράσης στις δύο περιπτώσεις. Τέλος, η εκπαιδευτικός εκμεταλλευόμενη την αναφορά στον διαγωνισμό μαγειρικής «Μαύροι Σκούφοι» και στην επιθυμία της Μπέτση να 'μεταμορφώσει το σπιτάκι της σε εστιατόριο πέντε αστέρων' αποκάλυψε τον παραλληλισμό με τον διαγωνισμό μαγειρικής 'Χρυσί Σκούφοι', που συνιστά τον μοναδικό ελληνικό διαγωνισμό γαστρονομίας και οι οποίοι απονέμονται στα καλύτερα εστιατόρια της Ελλάδας, καθώς και με την απονομή των αστεριών Michelin (1 έως 3) στα καλύτερα εστιατόρια, πραγματοποιώντας μία σύνδεση του μαγικού κόσμου της Μπέτση με τον πραγματικό κόσμο. Οι αναφορές αυτές αποτέλεσαν αφορμή για την ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σχετικά με το επάγγελμα του σεφ, τη συνήθεια των μαθητών να μαγειρεύουν με τους γονείς τους και τις αγαπημένες τους λιχουδιές. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας παρουσιάστηκαν από την εκπαιδευτικό τα δύο παιχνίδια που περιλαμβάνονται στην ψηφιακή ιστορία (ένα παζλ κι ένα παιχνίδι, όπου σταδιακά αποκαλύπτονται εικόνες και πρέπει το παιδί να τις κάνει ζευγάρια), τα οποία, αν και περιλαμβάνουν στοιχεία της ιστορίας, δεν συμβάλλουν στην κατανόηση της πλοκής. Η τελική αποτίμηση της από εν λόγω κοινού ανάγνωσης αντικατοπτρίζεται στα λόγια των παιδιών «Ήταν τρομερά διασκεδαστικό!», «Να την ξαναδούμε!», «Φρικιαστικά ωραίο!».

#### *2<sup>η</sup> ιστορία: «Η Κοκκινομαλού»*

Η εν λόγω ιστορία περιγράφει τη ζωή μιας οικογένειας με το αγαπημένο τους αυτοκίνητο, θέτοντας ως κεντρικό πρόβλημα την επιβεβλημένη απόσυρσή του λόγω παλαιότητας. Αν και εμμέσως η ιστορία προετοιμάζει τον ακροατή για την επικείμενη απόσυρση του αυτοκινήτου χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως «όταν ταξιδεύαμε την προσπερνούσαν τα αυτοκίνητα και οι νταλίκες παλιάς και νέας τεχνολογίας», «πάντα βόλταρε αργά», έμφαση δίνεται στην παροχή πληροφοριών σχετικών με τα χαρακτηριστικά του αυτοκινήτου (μικρό και κόκκινο), τον τόπο κατασκευής του («στη Γαλλία, όπου γεννήθηκε, τη χρησιμοποιούσαν για τη μεταφορά αυγών»), στο τι συνήθιζε να κάνει η οικογένεια (ταξίδια σε διάφορες πόλεις της Ελλάδος, βόλτες στην πόλη, εκδρομές στο βουνό ή εξόρμηση για ψάρεμα) και στην απασχόληση των παιδιών μέσα στο αυτοκίνητο (ζωγραφική, παίξιμο παιχνιδιών- το αυτοκίνητο χαρακτηρίζεται ως «παιχνιδότοπος»). Ως αποτέλεσμα δεν αναδεικνύεται η κεντρική θεματική της ιστορίας, καθώς υπάρχει δυσαναλογία μεταξύ της γενικής περιγραφής του αυτοκινήτου και της παρουσίας του προβλήματος και της τελικής λύσης του, η οποία αποτυπώνεται και στην αναπτυγμένη δομή της ιστορίας, δηλαδή δίνεται μεγάλη έμφαση στην παρουσίαση του χαρακτήρα και περιορισμένη αναφορά στο πρόβλημα (απόσυρση αυτοκινήτου λόγω παλαιότητας), την αύξουσα δράση (ιδέες για αξιοποίηση του αμαξιού και αποφυγή ανακύκλωσης) και την τελική έκβαση της πλοκής (μετατροπή του σε γλάστρα). Η δυσκολία εντοπισμού του κεντρικού θέματος αποτυπώθηκε στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και νηπίων, με τους μαθητές να δίνουν απαντήσεις όπως «Η ιστορία λέει για το τι κάνει η οικογένεια με το αυτοκίνητο», «Τα παιδιά που αγαπούν το παλιό τους

αυτοκίνητο», «Η ιστορία μας μιλάει για τα ταξίδια της Κοκκινομπαλούς» κρίνοντας αναγκαία την παρέμβαση της νηπιαγωγού, η οποία χρειάστηκε να επαναλάβει κάποια σημαντικά σημεία της ιστορίας ώστε να επισημανθεί πως το πρόβλημα έγκειται στην απόσυρση του αυτοκινήτου (π.χ. «Η οικογένεια περνούσε πολύ όμορφα με την Κοκκινομπαλού. Κάτι, όμως, τους στενοχώρησε πολύ. Αυτό είναι το πρόβλημα που πρέπει να λύσουν», «Έλαβαν μια επιστολή από το Υπουργείο Συγκοινωνιών. Για ποιο πράγμα τους ενημέρωνε;»). Από την άλλη, η παρουσίαση του αυτοκινήτου -κεντρικού χαρακτήρα της ιστορίας- γίνεται εκτενώς, με τους μαθητές να της αποδίδουν χαρακτηρισμούς όπως «πολύ προσεκτική στο δρόμο», «δυνατή, αφού μπορεί και κουβαλάει τόσα πράγματα», «αντέχει πολύ για να τους πηγαίνει τόσα ταξίδια» και «αγαπάει τα παιδιά, για να τα αφήνει να κάνουν τόσα πράγματα, να ζωγραφίζουν και να κάνουν τσουλήθρα». Δυσκολία υπήρξε και στον προσδιορισμό του σκηνικού με τις συχνές εναλλαγές του, με αποτέλεσμα τα παιδιά να διαφωνούν ως προς τον τόπο που εκτυλίσσεται η ιστορία - πόλη, βουνό, κοντά στη θάλασσα, αναδεικνύοντας την ανάγκη παρέμβασης της νηπιαγωγού, η οποία έδωσε έμφαση στην εικονογράφηση της ιστορίας.

Γενικότερα, η ψηφιακή εικονογράφηση, παράλληλα με τα ηχητικά εφέ και τη μουσική, λειτουργούν τις περισσότερες φορές βοηθητικά στην κατασκευή νοήματος, όπως για παράδειγμα η εικόνα που παρουσιάζει την ποικιλία παιχνιδιών που υπήρχαν στο εσωτερικό του αυτοκινήτου που, σε συνδυασμό με τη μουσική που παραπέμπει σε λούνα παρκ, υποδηλώνει πόσο ευχάριστα περνούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ταξιδιών, η εικόνα με την επιστολή του Υπουργείου Συγκοινωνιών συνδυασμένη με τη μουσική επένδυση, που προετοιμάζει για την ανακοίνωση κάποιου σοβαρού γεγονότος, και η λυπητερή μουσική, που συνοδεύει την αποτύπωση του μέλλοντος του αυτοκινήτου, που θα αποσυρθεί. Ως προς τα θερμά σημεία, επισημαίνεται πως δεν εντοπίζονται σε κάθε σελίδα και πως τα περισσότερα μπορούν να χαρακτηριστούν ως αδικαιολόγητες εισβολές στην ιστορία, μη βοηθητικά στην κατασκευή του νοήματος ή ελλιπή ως προς τον τρόπο αξιοποίησής τους.



Εικόνα 3. Το αυτοκίνητο μετακινείται στον χάρτη χωρίς να σταματήσει στους αναφερόμενους προορισμούς (ελλιπής τρόπος αξιοποίησης)



Εικόνα 4. Η σκάλα πέφτει ενώ προτείνεται ως λύση να γίνει η Κοκκινομπαλού δεντρόσιτο (αδικαιολόγητη εισβολή στην ιστορία)

Ο ελλιπής τρόπος αξιοποίησης θερμών σημείων, η απουσία τους σε κάποια σημεία της ιστορίας ή η παρουσία τους ως αδικαιολόγητων εισβολών στην ιστορία αποτυπώνονται κατά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητών, καθώς είτε αποσπούσαν τα παιδιά από σημαντικές λεπτομέρειες της ιστορίας (όπως για παράδειγμα στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης του αυτοκινήτου μετά την απόσυρσή του, μόνο ένας μαθητής ανέφερε τη μετατροπή του σε δεντρόσιτο, καθώς οι υπόλοιποι επικεντρώθηκαν στην πτώση της σκάλας) είτε δεν κέντρισαν το ενδιαφέρον τους, ώστε να αποτελέσουν αφορμή για αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών και περαιτέρω γνωστικών διερευνήσεων από την πλευρά των μαθητών παρά μόνο μετά από προτροπή της νηπιαγωγού (ενδεικτικά αναφέρεται η εικόνα ενός σεφ με μια γαλλική σημαία στο πουκάμισό του ενημερώνοντας για τον τόπο «γέννησης» του αυτοκινήτου, αλλά και η παρουσίαση του χάρτη της Ελλάδος επί του οποίου κινείται το αυτοκίνητο χωρίς, όμως, να σταματά στις πόλεις- προορισμούς της οικογένειας ή να παρουσιάζει χαρακτηριστικά αξιοθέατά τους).

Επιπλέον, παρά τη συνεργατική σχέση κειμένου και εικονογράφησης, λόγω της διασπαστικής λειτουργίας των θερμών σημείων, μόνο μετά από επισήμανση και επανάληψη ορισμένων λεπτομερειών της ιστορίας από την εκπαιδευτικό αναδείχθηκαν κάποιες θεματικές, οι οποίες είτε αποτέλεσαν έναυσμα για αφήγηση και σύνδεση με πρότερες εμπειρίες των μαθητών, όπως για παράδειγμα οι αναφορές σε οικογενειακά ταξίδια των παιδιών και η φροντίδα των αδέσποτων ζώων είτε έγιναν αφορμή για μεταγενέστερη ενασχόληση ως αυτόνομων θεματικών (π.χ. απόσυρση αυτοκινήτου και ανακύκλωση, κυκλοφοριακή αγωγή) μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Σημειώνεται πως αναφορικά με την ανακύκλωση, έμμεσα της αποδίδεται μια αρνητική χροιά, εφόσον θα στερήσει το αυτοκίνητο από την οικογένεια, η οποία ψάχνει εναγωνίως τρόπους για να την αποφύγει, με εκφράσεις όπως «*Η Κοκκινομπαλού θα αποσυρθεί; Θα την πλακώσουν εκείνα τα παλιοσίδερα και θα γίνει κουτάκι για αναψυκτικό; Όχι, όχι!*», «*Όταν βλέπω κουτάκια αναψυκτικών σκέφτομαι πως μια όμορφη και συνετή Κοκκινομπαλού δε θα μπορούσε να γίνει ποτέ ένας άδειος ντενεκές*», κάτι το οποίο αποτυπώθηκε και στο λόγο των νηπίων με αναφορές όπως «*Δεν τη θέλουμε την ανακύκλωση!*», «*Όχι παλιοσίδερα η Κοκκινομπαλού!*».

Όσον αφορά τη γλώσσα του κειμένου, εμπλούτισε το λεξιλόγιο των παιδιών με λέξεις όπως *λικνίζεται, νταλικά, αγκομαχάει, κατεύθυνση, προτεραιότητα, αδέσποτα, αποσύρθηκε, καταγισμός, συνετή*, χωρίς, όμως, να αναπτύσσει πολύπλοκα νοήματα. Ολοκληρώνοντας, επισημαίνεται πως η ψηφιακή ιστορία δε διαθέτει πρόσθετα παιχνίδια.

### **Συμπεράσματα**

Οι έρευνες στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης ψηφιακών ιστοριών δείχνουν ότι οι ηλεκτρονικές ιστορίες μπορούν να προάγουν τη γλώσσα και την κατάκτηση του γραμματισμού των παιδιών τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό με τα έντυπα βιβλία, όταν στηρίζονται στην αξιοποίηση αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης (Zucher et al., 2009). Παρόλο που αρκετές ψηφιακές ιστορίες έχουν σχεδιαστεί για ανεξάρτητη χρήση από τα παιδιά και πολλά παιδιά μπορούν να χειρίζονται ανεξάρτητα τα μέσα, οι ενήλικες θα πρέπει να υποστηρίζουν αυτές τις εμπειρίες ανάγνωσης με τρόπους παρόμοιους με την από κοινού ανάγνωση έντυπων ιστοριών βασισμένους στην έρευνα, ώστε τα παιδιά να καρπωθούν πλήρως τα οφέλη αυτής της πρακτικής γραμματισμού.

Κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης των δύο ηλεκτρονικών ιστοριών η εκπαιδευτικός υιοθέτησε κοινές στρατηγικές, αξιοποίησε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και νηπίων και λειτουργώντας ως “σκαλωσιά” για τους μαθητές της αναγνώρισε τις λεπτές αποχρώσεις των εικονογραφήσεων που παρέχουν κομμάτια της πλοκής της ιστορίας, έδωσε ευκαιρίες για παραγωγή προφορικού λόγου, όρισε το σημαντικό λεξιλόγιο ή αποσαφήνισε τον αποπλαισιωμένο λόγο (Hammett et al., 2003). Από την άλλη, ο σχεδιασμός και τα χαρακτηριστικά των δύο ψηφιακών ιστοριών παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις όπως για παράδειγμα στη διάρθρωση της δομής, τον λεξιλογικό πλούτο, τον ρόλο των κινηματογραφικών εφέ και των θερμών σημείων, την παραπομπή και σύγκριση με άλλες ιστορίες, την ύπαρξη ή μη συνοδευτικών παιχνιδιών. Συνακόλουθα, λοιπόν, διαφορετικός θα έπρεπε να είναι και ο χειρισμός των δύο ιστοριών από την πλευρά της εκπαιδευτικού, ώστε να επιτευχθεί η κατασκευή νοήματος από τα νήπια.

Η ψηφιακή ιστορία με πρωταγωνίστρια την Μπέτση μπορεί να χαρακτηριστεί ως «*συνετή*» (Labbo & Kuhn, 2000) και υψηλής ποιότητας, καθώς στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης δύναται να ικανοποιήσει όλα τα κριτήρια τόσο των έντυπων (Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013) όσο και των ηλεκτρονικών ιστοριών (Yokota & Teale, 2014), με μόνη εξαίρεση την παρουσία των συνοδευτικών παιχνιδιών που, αν και δεν προωθούν την κατανόηση της πλοκής, συνδέονται με στοιχεία της ιστορίας. Συγκεκριμένα, η ψηφιακή εικονογράφηση συνυπάρχει αρμονικά με το προσεγμένο κείμενο, τα θερμά σημεία και τα κινηματογραφικά εφέ είναι υποστηρικτικά στην κατασκευή νοήματος χωρίς να αποσπούν την προσοχή των μαθητών από σημαντικές λεπτομέρειες, ενώ παράλληλα, συμβάλλουν στην κυριολεκτική (π.χ. «*Ποιο υλικό της έλειπε και πώς το βρήκε;*») και συνεπαγωγική κατανόηση

της ιστορίας (π.χ. *Γιατί η Μπέτση ήθελε να φτιάξει την πιο νόστιμη σούπα;*) και δίνουν στην εκπαιδευτικό την ευκαιρία να προβεί σε σύγκριση της ιστορίας με το παραμύθι της Χιονάτης). Επιπλέον, καθιστούν ξεκάθαρη τη δομή, ανοίγουν δρόμους για νέες γνωστικές διερευνήσεις (ομοιοκαταληξία, σύνθεση λέξεων, νέες θεματικές και έργα π.χ. Άμλετ), εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο με νέες λέξεις/εκφράσεις που υιοθετούνται από τα νήπια και εμπνέουν τους μαθητές, ώστε να διάκεινται θετικά απέναντι στη θεματική της ιστορίας γεννώντας τους την επιθυμία να ασχοληθούν με τη μαγειρική, ευνοώντας, παράλληλα, την παραγωγή λόγου με την αναφορά αντίστοιχων εμπειριών.

Από την άλλη, η δεύτερη ηλεκτρονική ιστορία με τη δυσαναλογία στην ανάπτυξη της δομής της, τον ελλιπή τρόπο αξιοποίησης των θερμών σημείων ή την παρουσία τους ως *σαγηνευτικών λεπτομερειών* (Labbo & Kuhn, 2000: 187) φάνηκε να δημιουργεί εμπόδια στην κατασκευή του νοήματος. Επιπλέον, αν και η εκπαιδευτικός αξιοποίησε κοινές στρατηγικές και στις δύο από κοινού αναγνώσεις, διαπιστώθηκε πως στην περίπτωση της δεύτερης ψηφιακής ιστορίας δεν επαρκούσαν για την επίτευξη του στόχου της κατασκευής νοήματος από τους μαθητές λόγω της πληθώρας των «μη συνετών» χαρακτηριστικών που διέπουν την παρούσα ιστορία κι ενδεχομένως να απαιτούσε περισσότερη προετοιμασία και διαφορετική αντιμετώπιση από την πλευρά της. Ενδεικτικά, θα μπορούσε να προβεί σε πρότερη αξιολόγηση της σημαντικότητας των θερμών σημείων και να συστήνει προς ενεργοποίηση μόνο εκείνα που συμβάλλουν στην κατασκευή νοήματος, να παρουσιάσει την ανάπτυξη της δομής της ιστορίας με την αξιοποίηση της εννοιολογικής χαρτογράφησης ή να διαβάξει η ίδια μεγαλόφωνα κάθε σελίδα του κειμένου. Ως συνέπεια, υπήρχαν αναμενόμενες δυσκολίες αναφορικά με την κυριολεκτική κατανόηση της ιστορίας, όπως ερωτήσεις σχετικές με το σκηνικό, την κεντρική θεματική, αλλά και την κορύφωση της δράσης, που απαιτούσαν τη συνεχή εμπλοκή της εκπαιδευτικού πέραν των συνήθων γλωσσικών αλληλεπιδράσεων. Παράλληλα, η συνεχής επίκληση στο συναίσθημα, με την οικογένεια να μη θέλει να αποχωριστεί την Κοκκινομπαλού και να προσπαθεί να βρει τρόπους να αποφύγει την απόσυρση του αυτοκινήτου, οδηγεί σε αρνητικές αξιολογικές κρίσεις για την ανακύκλωση από την πλευρά των μαθητών, ενώ πιο συνετό θα ήταν να τονιστεί το συναισθηματικό δέσιμο με το αυτοκίνητο χωρίς να μειώνει την αξία της ανακύκλωσης. Για την αποφυγή υιοθέτησης/έκφρασης τέτοιων απόψεων, η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να έχει ανιχνεύσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των νηπίων σχετικά με αυτό το θέμα, να έχει παρουσιάσει άλλες ιστορίες που πραγματεύονται την ανακύκλωση ή να την έχουν επεξεργαστεί στην τάξη ως αυτόνομη θεματική. Στα αξιόλογα στοιχεία της ιστορίας εντάσσονται η συνεργατική σχέση κειμένου, εικόνας, ηχητικών/μουσικών εφέ (π.χ. στην ανακοίνωση της επιβεβλημένης απόσυρσης του αυτοκινήτου), που συμβάλλουν στην κατανόηση της πλοκής, ο αναπτυγμένος τρόπος παρουσίασης της κεντρικής πρωταγωνίστριας, η ανάδειξη ενδιαφέροντων θεματικών (κυκλοφοριακή αγωγή) η σύνδεση και αφήγηση ανθρώπινων εμπειριών (αδέσποτα ζώα) καλλιεργώντας το εξιόν των νηπίων.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέγουν ψηφιακές ιστορίες υψηλής ποιότητας με δυνατότητες που δεν παρεμβαίνουν στην κατάκτηση της κατανόησης (όπως η δυσκολία στον εντοπισμό του κεντρικού θέματος και του σκηνικού, η μη ξεκάθαρη δομή, η παρουσία θερμών σημείων ως αδικαιολόγητων εισβολών στην ιστορία-δεύτερη ψηφιακή αφήγηση), καθώς και να στηρίζουν τις προσπάθειες των παιδιών στην κατασκευή νοήματος μέσω γλωσσικών αλληλεπιδράσεων (π.χ. για να γίνει κατανοητός ο παραλληλισμός με το έργο «Άμλετ» και το παραμύθι της Χιονάτης) που περιλαμβάνουν παροχή κατανοητών πληροφοριών, προτροπές για να καλλιεργηθεί το «εξερχόμενο» (όπως διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού/μαθητών σχετικά με το επάγγελμα του σεφ και τη φροντίδα των αδέσποτων ζώων), συνδέσεις με εμπειρίες της πραγματικής ζωής (π.χ. απονομή των αστεριών Michelin στα καλύτερα εστιατόρια, μαγειρικές εμπειρίες μαθητών) και επαναλήψεις κειμένου (για να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ότι το κεντρικό πρόβλημα της ιστορίας είναι η απόσυρση του αυτοκινήτου) και λεξιλογίου (π.χ. σύνθετες λέξεις). Επίσης, συστήνεται να υποστηρίξουν

τη χρήση της τεχνολογίας από τα παιδιά π.χ. «κλικάρισμα», κύλισμα μπάρας (Labbo, 2009), καθώς και ενεργοποίηση των θερμών σημείων από τα ίδια τα παιδιά συμβάλλοντας στη δέσμευση των παιδιών στην ιστορία, να ελέγχουν την σημαντικότητα των θερμών σημείων στην κατασκευή νοήματος και να ενεργοποιούνται εκείνα που αξιολογούνται ως απαραίτητα, υποστηρικτικά ή βοηθητικά στην κατανόηση της πλοκής (Turbill, 2001a) (π.χ. το θερμό σημείο που αποκαλύπτει το μανιτάρι-τσίλι εν μέσω των δηλητηριωδών μανιταριών), να προβαίνουν σε έλεγχο του ρυθμού του κειμένου (απενεργοποιώντας τις λειτουργίες συνεχούς αναπαραγωγής), αλλά και της ανάγνωσης του κειμένου (απενεργοποιώντας τις επιλογές αφήγησης «που δεν παρέχουν στο παιδί τη δυνατότητα να διακόψει αλλά και στον αφηγητή να αυτοσχεδιάσει» (Sainsbury, 2000: 85), ώστε να διαβάσουν το κείμενο μεγαλόφωνα)(Kim & Anderson, 2008), ειδικά όταν υπάρχουν εκτεταμένα τμήματα κειμένου σε κάθε σελίδα που θα εμποδίσουν τον ενήλικα να συζητήσει ιδέες καθώς προκύπτουν, μιμούμενοι το περιβάλλον της συμβατικής από κοινού ανάγνωσης. Συνεπώς, τόσο η τυπολογία για την επιλογή υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας (Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013) όσο και οι πρόσθετες εκτιμήσεις για την επιλογή υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων (Yokota & Teale, 2014) ανάγονται σε σημαντικούς παράγοντες για την κατασκευή του νοήματος και την υποστήριξη ουσιαστικών αλληλεπιδράσεων γύρω από τα κείμενα κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης. Σε κάθε περίπτωση, πέρα από την συνετή επιλογή της ψηφιακής ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μελετήσει ενδελεχώς την ιστορία που πρόκειται να επεξεργαστούν ως προς το κείμενο, τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης και τα μηνύματα που μπορούν να μεταδώσουν και να είναι ευέλικτοι ως προς τον χειρισμό τους αξιοποιώντας εργαλεία, προϋπάρχουσες γνώσεις και συγκριτικές παρουσιάσεις με άλλα κείμενα, ώστε να προσπελαστούν τα εμπόδια που οδηγούν σε παρανοήσεις ή παρεμποδίζουν την κατανόηση από πλευράς των μαθητών (περίπτωση δεύτερης ψηφιακής ιστορίας).

Αξίζει να επισημανθεί πως η έρευνα ως τώρα έχει επικεντρωθεί στις χρήσεις της τεχνολογίας ηλεκτρονικών ιστοριών ως αντικατάσταση της αλληλεπίδρασης με τους ενήλικους. Προκειμένου, όμως, να ενημερωθούμε καλύτερα για τις πρακτικές από κοινού ανάγνωσης ψηφιακών ιστοριών, πρέπει να αρχίσουμε να διερευνούμε συστηματικά πώς να κάνουμε από κοινού ανάγνωση ηλεκτρονικών ιστοριών με τα μικρά παιδιά ως κομμάτι μιας ολιστικής προσέγγισης για την ανάπτυξη του γραμματισμού στην πρώιμη ηλικία.

### **Αναφορές**

Blake, J., Macdonald, S., Bayrami, L., Agosta, V., & Milian, A. (2006). Book reading styles in dual-parent and single-mother families. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 501–515.

Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: a route to literacy development. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (179-191). New York, NY: Guilford Press.

Bus, A. G., Verhallen, M. J., & de Jong, M. T. (2009). How onscreen storybooks contribute to early literacy. In A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development: Improving achievement for young learners* (pp. 153–167). New York, NY: Routledge.

Dockrell, J., Stuart, M., & King, D. (2010). Supporting early oral language skills for English language learners in inner city preschool provision. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 497-515.

Labbo, L. D., & Kuhn, M. R. (2000). Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research*, 32(2), 187–210.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.

Lonigan, C., Anthony, J., Bloomfield, B., Dyer, S., & Samwel, C. (1999). Effects of Two Shared-Reading Interventions on Emergent Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*(4), 306-322.

McArthur, D., Adamson, L. B., & Deckner, D. F. (2005). As stories become familiar: Mother-child conversations during shared reading. *Merrill Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 51*(4), 389-411.

Moody, A. K., Justice, L. M., & Cabell, S. Q. (2010). Electronic versus traditional storybooks: Relative influence on preschool children's engagement and communication. *Journal of Early Childhood Literacy, 10* (3), 294-313.

National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*.

Roskos, K., & Brueck, J. (2009). The e-book as a learning object in an online world. In A. Bus & S. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development* (pp. 77-88). New York, NY: Routledge.

Sainsbury, L. (2000). Tales from the mouse house: playing with reading on CD-ROM. In E. Bearne & V. Watson (Eds), *Where texts and children meet* (pp. 82-97). London: Routledge.

Schickedanz, J. A., Collins, M. F., & Hoffman, J. L. (2013). Effects of science content knowledge on early literacy: The children speak. International Reading Association Annual Convention, San Antonio, TX.

Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education, 29*(2), 97-108.

Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 73-80.

Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.

Teale, W. H., Yokota, J., & Martinez, M. G. (2008a). The book matters: Evaluating and selecting what to read aloud to young children. In A. DeBruin-Parecki (Ed.), *Effective early literacy theory in practice: Here's how, here's why* (pp. 101-121). Baltimore, MD: Paul Brookes.

Turbill, J. (2001a). A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy, 1*(3), 255-279.

Unsworth, L. (2003). Reframing research and literacy pedagogy relating to CD narratives: Addressing 'radical change' in digital age literature for children. *Issues in Educational Research, 13*(2), 55-70.

Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Yokota, J., & Teale, W. (2014). Picture books and the digital world: Educators making good choices. *The Reading Teacher, 67*(8), 577-585.

Zucker, T., Moody, A., & McKenna, M. (2009). The Effects of Electronic Books on PreKindergarten-to-Grade 5 Students' Literacy and Language Outcomes: A Research Synthesis. *Journal of Educational Computing Research, 40*, 47-87.

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

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.