
Dialogoi! Theory and Praxis in Education

Vol 4 (2018)

Enhancing kindergarten children's ability to narrate fictional stories

Ελένη Βρετουδάκη, Ευφημία Τάφα

doi: [10.12681/dial.16130](https://doi.org/10.12681/dial.16130)

Copyright © 2018, Ελένη Βρετουδάκη, Ευφημία Τάφα



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Βρετουδάκη Ε., & Τάφα Ε. (2018). Enhancing kindergarten children's ability to narrate fictional stories. *Dialogoi! Theory and Praxis in Education*, 4, 62–82. <https://doi.org/10.12681/dial.16130>

Η ενίσχυση της ικανότητας αφήγησης φανταστικών ιστοριών παιδιών προσχολικής ηλικίας

Ελένη Βρετουδάκη

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ευφημία Τάφα

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της κατανόησης του δομικού πλαισίου των ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο την παραγωγή φανταστικών ιστοριών. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 56 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών τα οποία φοιτούσαν σε 5 τάξεις νηπιαγωγείων της πόλης των Χανίων στην Κρήτη. Τα παιδιά του δείγματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε μία φορά την εβδομάδα για 8 εβδομάδες. Στα παιδιά της πειραματικής ομάδας διαβάστηκαν 8 βιβλία με αφηγηματικά κείμενα. Σε κάθε συνεδρία, μετά την ανάγνωση του βιβλίου, εφαρμόστηκε μια πολυεπίπεδη στρατηγική μέσω της οποίας τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν στην κατανόηση της δομής της ιστορίας και στην παραγωγή φανταστικών ιστοριών. Στα παιδιά της ομάδας ελέγχου διαβάστηκαν τα ίδια 8 βιβλία χωρίς να εφαρμοστεί κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα ενίσχυσης του δομικού πλαισίου των ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στρατηγική που εφαρμόστηκε στο πρόγραμμα παρέμβασης βελτίωσε σημαντικά την ικανότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία των ιστοριών και να παράγουν πιο οργανωμένες φανταστικές ιστορίες από ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, τη μεγαλύτερη βελτίωση στην παραγωγή φανταστικών ιστοριών την παρουσίασαν τα παιδιά που είχαν χαμηλό βαθμό επίδοσης στα αφηγηματικά κριτήρια. Τέλος, η βελτίωση των παιδιών διατηρήθηκε και μετά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: αφήγηση, φανταστικές ιστορίες, προσχολική ηλικία, δομή της ιστορίας.

Abstract

The purpose of this study was to examine the impact of an intervention program on kindergarten children's understanding of story structural elements and their ability to narrate fictional stories. The sample consisted of 56 children aged 5-6 from five kindergarten classrooms in Chania, Crete, Greece. The sample was divided into one experimental and one control group. The intervention program lasted eight weeks. During the program eight illustrated story books were read to the whole class, one book a week. After the story book reading children in the experimental group were trained in narrating fictional stories using a multileveled instructional strategy. In the control group children were read the same eight story books without any specific program to enhance their narratives skills. The results showed that training children in narrating fictional stories helped them assimilate the story structure and apply it effectively when asked to create a fictional story. In addition, children in the experimental group had better

performance in all narrative skills than those in the control group. The results showed that the biggest improvement in all narrative skills was among children having low pre-test scores in narrating fictional stories. Finally, children's improved performance in narrating fictional stories remained after they entered primary school.

Keywords: story structure, narrative development, kindergarten, fictional stories.

Εισαγωγή

Τα μικρά παιδιά δημιουργούν τις πρώτες αφηγήσεις τους, αντλώντας στοιχεία από τις άμεσα βιωμένες εμπειρίες τους και από τα αφηγηματικά κείμενα (παραμύθια) που συχνά τους διαβάζονται, που κι αυτά είναι διαμορφωμένα πάνω σε σενάρια καθημερινής ζωής (Bruner, 1991). Τα μικρά παιδιά συνδυάζουν διαφορετικές παραστάσεις, που έχουν κοινά χαρακτηριστικά, για να παράγουν αφηγήσεις με πραγματικά, υποθετικά ή αναμενόμενα γεγονότα (McCabe & Rollins, 1994· Nelson, 1991). Η αφήγηση των φανταστικών ιστοριών είναι σημαντική για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών επειδή προϋποθέτει ένα πιο εξελιγμένο γλωσσικό κώδικα ο οποίος δεν απαιτείται κατά την καθημερινή συνομιλία και αλληλεπίδραση των παιδιών με τα άτομα του περιβάλλοντός τους (Nelson, 1999· Σιβροπούλου, 2004). Μια ολοκληρωμένη φανταστική αφήγηση αποτελείται από το *πλαίσιο*, δηλαδή τον χρόνο, τον τόπο και τους χαρακτήρες, το *αρχικό γεγονός/πρόβλημα*, το οποίο αντιμετωπίζει ο κεντρικός χαρακτήρας, τα *επεισόδια*, δηλαδή τις προσπάθειες του πρωταγωνιστή για την επίλυση του αρχικού γεγονότος/προβλήματος, τις επιπλοκές που πιθανόν θα αντιμετωπίσει τις συνέπειες τις οποίες θα υποστεί, και το *τέλος* της ιστορίας. Αυτά τα δομικά στοιχεία αποτελούν τη *Γραμματική της Ιστορίας* (Stein & Glenn, 1977) και η λογική τους ακολουθία κατά την αφήγηση μιας ιστορίας είναι αναγκαία καθώς καταδεικνύει το επίπεδο της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών (Peterson & McCabe, 1992).

Οι προσπάθειες των παιδιών να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη φανταστική ιστορία ακολουθούν αναπτυξιακές διαδικασίες. Η αναπτυξιακή πορεία της δομής των φανταστικών ιστοριών που δημιουργούν τα μικρά παιδιά εξελίσσεται από μια απλή περιγραφή των ενεργειών των χαρακτήρων, χωρίς κάποια προσπάθεια να εμβαθύνουν στα εσωτερικά τους κίνητρα και στόχους, στην παραγωγή επεισοδίων με πολλαπλά γεγονότα (van Dam, 2010). Οι δράσεις των χαρακτήρων είναι εμπρόθετες και τα κίνητρα δηλώνονται με σαφήνεια, διότι η αιτιοκρατική τους σχέση έχει αποκρυπτογραφηθεί (Marjanović-Umec, Krahjc, & Fekonja, 2002). Όπως διαπίστωσαν οι ερευνητές Botvin και Sutton-Smith (1977) στην μελέτη τους, το επίπεδο οργάνωσης και συνοχής μιας αφήγησης σχετίζεται με το επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, σύνθετες αφηγηματικές δομές συνδέονται με πιο πολύπλοκες, σε γραμματικό και συντακτικό επίπεδο, γλωσσικές δομές. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 3 ετών παράγουν πρωτόγονες αφηγήσεις, καθώς δεν αναφέρονται σε ενέργειες αλλά αρκούνται μόνο σε απεικονίσεις στατικών χαρακτήρων (Westby, 1984). Στην ηλικία των 4 ετών, οι αφηγήσεις των παιδιών είναι περιορισμένες με πολλές επαναλήψεις. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται ακόμα στη διαδικασία δημιουργίας και εμπλουτισμού των σχημάτων των ιστοριών (Mandler, 1984). Μέχρι την

ηλικία των 5 ετών, τα περισσότερα παιδιά συμπεριλαμβάνουν στις φανταστικές τους ιστορίες πληροφορίες πλαισίου (τόπος, χρόνος, πρωταγωνιστής), ένα αρχικό γεγονός και κάποιες προσπάθειες του πρωταγωνιστή να κατακτήσει τον στόχο του (Κανέλου, Ράλλη, Μουζάκη, Αντωνίου, Διαμαντή, & Παπαϊωάννου, 2016). Ωστόσο, οι αναφορές στη συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων της ιστορίας καθώς και στις ιδέες, στους στόχους και στα πιθανά κίνητρά τους, στοιχία τα οποία συνθέτουν μια πιο εξελιγμένη και εμπλουτισμένη αφηγηματική δομή, απουσιάζουν από τις αφηγήσεις των παιδιών πριν από την ηλικία των 8 περίπου ετών (Curenton & Lucas, 2007· Peterson & McCabe, 1983· Stein & Glenn, 1977).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η γλωσσική ικανότητα των παιδιών συνδέεται στενά με τις αφηγηματικές τους ικανότητες (Norbury & Bishop, 2009). Η αφήγηση απαιτεί έναν πιο εξελιγμένο γλωσσικό κώδικα και αποπλαισιωμένο λόγο, καθώς τα παιδιά αναφέρονται σε πρόσωπα και γεγονότα που έχουν διαδραματιστεί σε διαφορετικό χρονικό πλαίσιο και η αναπαραγωγή τους απαιτεί την άμεση δική τους εμπλοκή (Licandro, 2016). Πρόσφατα, επίσης, ερευνητικά στοιχεία έχουν καταδείξει ισχυρή σχέση μεταξύ των γνωστικών λειτουργιών και των αφηγηματικών δεξιοτήτων, καθώς το αφηγηματικό επίπεδο των παιδιών αντικατοπτρίζει το γλωσσικό, γνωστικό και ευρύτερα κοινωνικό τους επίπεδο (Kiren, 2013· Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén, & Niemi, 2012).

Σε ό,τι αφορά στο φύλο, αναπτυξιακοί ψυχολόγοι και ερευνητές επισημαίνουν ότι σε αυτήν την ηλικία τα αγόρια και τα κορίτσια προσλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο την πραγματικότητα γύρω τους και, κατά συνέπεια, ακολουθούν διαφορετικές αφηγηματικές διαδρομές στις αφηγήσεις τους (Buckner & Fivush, 1998· Libby & Aries, 1989· Nicolouroulou & Richner, 2007). Εντούτοις, η επίδραση του φύλου δε θεωρείται δεδομένη, καθώς σε ορισμένες μελέτες διαφαίνεται μια διαφυλική διαφοροποίηση σε σχέση με τη δομή και το περιεχόμενο της αφήγησης (Κανέλου et al., 2016· Ross & Holmberg, 1990) ενώ σε άλλες όχι (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén, & Niemi, 2012).

Συχνά προτείνονται από τους ερευνητές διάφορα ερεθίσματα (οπτικά, ακουστικά) με στόχο τη γνωστική ενεργοποίηση των παιδιών και τον εμπλουτισμό των φανταστικών αφηγήσεων που παράγουν (Vretudaki & Tafa, 2017). Αυτά μπορεί να είναι λεκτικές προτροπές, αφηγηματικές τεχνικές και οπτικά βοηθήματα, τα οποία συχνά συνοδεύονται με ερωτήσεις κατανόησης (Allen, Kentoy, Sherblom, & Pettit, 1994· Gillam & Pearson, 2004· Ukrainetz, Justice, Kaderavek, Eisenberg, Gillam, & Harm, 2005). Η επίδειξη, επίσης, μιας σειράς εικονογραφημένων εικόνων ή ακόμη και η επίδειξη μόνο μίας εικόνας ή η παρουσίαση ενός βιβλίου χωρίς κείμενο (wordless book) φαίνεται να υποστηρίζει σημαντικά τις προσπάθειες των παιδιών προσχολικής ηλικίας να αφηγηθούν μια ολοκληρωμένη φανταστική ιστορία (Kaderavek & Sulsky, 2000). Η υποστήριξη με οπτικά ερεθίσματα διαφόρων τύπων φαίνεται αναγκαία, αφενός επειδή η εργαζόμενη μνήμη των παιδιών αυτής της ηλικίας θέτει σοβαρούς περιορισμούς εξαιτίας της αδυναμίας της να διαχειριστεί μεγάλο αριθμό πληροφοριών (Eaton, Collis, & Lewis, 1999), αφετέρου επειδή είναι περιορισμένη η προηγούμενη σχετική κοινωνική τους γνώση και εμπειρία (Heilmann, Miller, Nocker, & Dunaway, 2010).

Οι ερευνήτριες Lever και Sénéchal (2011) αξιοποίησαν την αλληλεπιδραστική-διαλογική τεχνική ανάγνωσης μιας ιστορίας με στόχο την εκμάθηση της δομής των φανταστικών ιστοριών και τον εμπλουτισμό των φανταστικών αφηγήσεων που αναδιηγούνταν και παρήγαγαν τα παιδιά της μελέτης τους. Με βάση τον μεθοδολογικό

τους σχεδιασμό οι ερευνήτριες δημιούργησαν 8 βιβλία τα οποία εμπειρείχαν τα απαραίτητα δομικά στοιχεία. Τα βιβλία αυτά διαβάστηκαν σε μικρές ομάδες παιδιών από δύο φορές το καθένα με στόχο την εξοικείωσή τους με το περιεχόμενο της ιστορίας και τη δυνατότητα επικέντρωσής τους σε επιμέρους στοιχεία της αφήγησης (δομικά, γραμματικά). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στη συνθήκη της διαλογικής ανάγνωσης παρήγαγαν πιο καλοδομημένες φανταστικές αφηγήσεις, οι οποίες εμπειρείχαν παράλληλα και μια σειρά από αξιολογικά και γραμματικά στοιχεία όπως σχόλια και σκέψεις των χαρακτήρων της ιστορίας και σωστή χρήση των γραμματικών αναφορών, σε σχέση με τις αφηγήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

Σε μια άλλη μελέτη (Stadler & Ward, 2005), η οποία είχε σκοπό να αξιολογήσει το περιεχόμενο των αφηγήσεων των μικρών παιδιών, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μια εικονογραφημένη εικόνα και ένα παραμύθι για να βοηθήσουν τα παιδιά να αφηγηθούν μια προσωπική και μια φανταστική ιστορία. Οι αφηγήσεις προσωπικών και φανταστικών ιστοριών των παιδιών ταξινομήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους σε πέντε κατηγορίες οι οποίες, σύμφωνα με τους ερευνητές, μπορούν να αποτελέσουν και αναπτυξιακά στάδια. Αυτές είναι: α) *Κατονομασία* (Labeling), β) *Παράθεση* (Listing), γ) *Σύνδεση* (Connecting), δ) *Ακολουθία* (Sequencing), και ε) *Αφήγηση* (Narrating). Στη συγκεκριμένη μελέτη οι ερευνητές υποδεικνύουν μια ποικιλία τεχνικών και καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων, καθώς και οπτικών βοηθημάτων, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να περάσουν από το ένα στάδιο στο άλλο, όπως είναι η προβολή προτύπου, οι κατευθυνόμενες δραστηριότητες από τους ενήλικους, οι αφηγήσεις ιστοριών σε άλλα άτομα, η μεγαλόφωνη ανάγνωση και το συμβολικό παιχνίδι.

Επίσης, μελέτες έχουν δείξει ότι η ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης των παιδιών, η πολύπλευρη γνωστική και γλωσσική εμπλοκή τους σε μια σειρά νοητικών διεργασιών ανωτέρου επιπέδου όπως οι συγκρίσεις, οι υποθέσεις, οι κρίσεις και τα συμπεράσματα αλλά και η συμμετοχή των παιδιών σε μεταγνωστικού τύπου διεργασίες, τα βοηθά να κατανοήσουν, να οργανώσουν και να παράγουν πιο ολοκληρωμένες φανταστικές ιστορίες (Collins, Brown, & Newman, 1989· Dennen, 2004· Merritt & Liles, 1989· Stadler & Ward, 2005). Παρόλο που έχει επισημανθεί η ανάγκη για την εφαρμογή αυτών των διαδικασιών ήδη από την προσχολική ηλικία (Pentimonti & Justice, 2009· van Kleeck, 2008) η πλειονότητα αυτών των μελετών έχει εφαρμόσει τις συγκεκριμένες διαδικασίες σε παιδιά τα οποία φοιτούν στο δημοτικό σχολείο (De Smedt & Van Keer, 2014· Harris, Graham, & Mason, 2003· Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008· Santangelo, Harris, & Graham, 2008).

Μία αποτελεσματική πολυεπίπεδη στρατηγική που ονομάζεται Αυτορρυθμιστική Στρατηγική (Self-Regulated Strategy Development) προτάθηκε από τους Harris και Graham (1996) για την ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών σχολικής ηλικίας. Αυτή η στρατηγική βασίζεται στη μέθοδο της γνωστικής μαθητείας (Collins, Brown, & Holum, 1991· Dennen & Burner, 2008) με την οποία τα παιδιά βήμα-βήμα εσωτερικεύουν μια σειρά από κρίσιμες πληροφορίες, μέσα και νοητικά εργαλεία, για να δημιουργήσουν ολοκληρωμένα και κατανοητά αφηγηματικά κείμενα. Η συγκεκριμένη στρατηγική δίνει έμφαση στις αυτορρυθμιστικές και μεταγνωστικού τύπου διεργασίες κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της γραφής αφηγηματικών κειμένων. Παρόλο που η συγκεκριμένη στρατηγική αξιοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία για την υποστήριξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών σχολικής

ηλικίας, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η επίδρασή της και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η πλειονότητα των οπτικών βοηθημάτων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές ως διαμεσολαβητές για την κατανόηση των δομικών στοιχείων των ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας, απεικονίζουν σχετικά σύμβολα, σχέδια και εικόνες (Allen, et al., 1994· Heilmann et al., 2010· Stadler & Ward, 2005). Ωστόσο, φαίνεται ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι δύσκολο να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ των αφηρημένων εννοιών των δομικών στοιχείων της ιστορίας και των συμβόλων τα οποία χρησιμοποιούνται στα οπτικά βοηθήματα (Flavell, Green, Flavell, Harris, & Astington, 1995). Κατά συνέπεια, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί η επίδραση διαφορετικών οπτικών μεσολαβητών στην εκμάθηση της δομής των ιστοριών όπως για παράδειγμα συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά. Επιπρόσθετα, στις προαναφερόμενες μελέτες (Allen, et al., 1994· Lever & Senechal, 2001· Stadler & Ward, 2005) γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην περιγραφή των τεχνικών και των μέσων που αξιοποίησαν οι ερευνητές (εικόνες, κάρτες, βιβλία χωρίς κείμενο, τρόπος ανάγνωσης) για την ενίσχυση των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών, αλλά όχι στη διαδικασία με την οποία τα παιδιά εκπαιδεύτηκαν για να κατανοήσουν αλλά και να εφαρμόσουν στη συνέχεια το δομικό πλαίσιο σε κάθε ιστορία που παράγουν. Με άλλα λόγια, είναι ανάγκη να δοθεί περισσότερη προσοχή όχι μόνο στο «τι» αλλά και στο «πώς», στον τρόπο δημιουργίας και αξιοποίησης ενός δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης και όχι μόνο στο παραγόμενο «προϊόν». Επίσης, με δεδομένο ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όταν εκπαιδεύονται κατάλληλα, μπορούν να πραγματοποιήσουν μεταγνωστικού τύπου διεργασίες (Brown & Campione, 1990· Collins et al., 1991· Fernández-Duque, Baird, & Posner, 2000), θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια μελέτη στην οποία τα παιδιά θα συμμετέχουν όχι μόνο σε γνωστικές αλλά και σε μεταγνωστικές διαδικασίες οι οποίες φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συνειδητή μάθηση και τη διατήρηση νεοαποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2010).

Επομένως, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός πολυεπίπεδου προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της κατανόησης της δομής των ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο την παραγωγή φανταστικών ιστοριών. Συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή είχε ως στόχο να εξετάσει:

α) Εάν οι φανταστικές ιστορίες που παράγουν τα παιδιά, μετά την εκπαίδευσή τους στην κατανόηση των δομικών στοιχείων μιας ιστορίας, εμπεριέχουν περισσότερα δομικά στοιχεία και περισσότερες αναφορές για τη συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων της ιστορίας από αυτές των παιδιών της ομάδας ελέγχου.

β) Εάν η επίδοση των παιδιών στην παραγωγή φανταστικών ιστοριών επηρεάζεται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες όπως ηλικία, φύλο, μη λεκτική νοημοσύνη, γλωσσική ικανότητα και αφηγηματική ικανότητα.

γ) Εάν η επίδραση αυτή διατηρείται και μετά την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης προήλθε από τα παιδιά 5 τάξεων νηπιαγωγείων στα Χανιά της Κρήτης. Τα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία επιλέχθηκαν με τη διαδικασία του βολικού δείγματος (convenience sample) (Teddlie & Yu, 2007) λόγω της ανάγκης να υπάρχει ένα ξεχωριστό δωμάτιο κοντά στην τάξη όπου θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν οι αξιολογήσεις των παιδιών. Από τα 70 παιδιά που φοιτούσαν στις προαναφερόμενες προσχολικές τάξεις, 56 παιδιά (25 αγόρια και 31 κορίτσια) ηλικίας 5-6 ετών ($M = 64,45$, $SD = 4,57$) επιλέχθηκαν για να αποτελέσουν το δείγμα της παρούσας μελέτης. Αποκλείστηκαν από το δείγμα όσα παιδιά ήταν μικρότερα από την ηλικία των 5 ετών, όσα δεν είχαν μητρική την ελληνική γλώσσα και όσα παρουσίαζαν διάφορα γλωσσικά προβλήματα. Τα παιδιά του δείγματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα περιλάμβανε παιδιά από 3 τάξεις ($12+8+8=28$ παιδιά), ενώ η ομάδα ελέγχου περιλάμβανε παιδιά από τις άλλες 2 τάξεις ($14+14=28$ παιδιά). Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν συνολικά 15 αγόρια και 13 κορίτσια ενώ στην ομάδα ελέγχου 11 αγόρια και 17 κορίτσια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013.

Εργαλεία μέτρησης

Για λόγους εσωτερικής εγκυρότητας και για την ισοδυναμία των ομάδων, χορηγήθηκε μια σειρά γνωστικών, γλωσσικών και αφηγηματικών κριτηρίων, πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, τα οποία είναι τα εξής:

Μετρήσεις πριν από το πρόγραμμα παρέμβασης

α) Η μη λεκτική νοημοσύνη των παιδιών αξιολογήθηκε με το *Colored Progressive Matrices* (Raven, 1956) το οποίο είναι σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα (Τσάκρης, 1970). Το κριτήριο αυτό έχει συντελεστή αξιοπιστίας 0,80.

β) Η γλωσσική ικανότητα των παιδιών αξιολογήθηκε με το *Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης* (Παρασκευόπουλος, Γιαννίτσας, & Καλαντζή-Αζίζι, 1999) και συγκεκριμένα με τις κλίμακες των *Γλωσσικών Αναλογιών* και του *Λεξιλογίου*. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α είναι 0,90. Στις Γλωσσικές Αναλογίες αξιολογείται η ικανότητα των παιδιών να συμπληρώνουν ελλιπείς προτάσεις, ενώ στο Λεξιλόγιο αξιολογείται η ικανότητα των παιδιών να δώσουν το εννοιολογικό περιεχόμενο μιας σειράς λέξεων.

Μετρήσεις πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης

Φανταστικές ιστορίες

Τα παιδιά της μελέτης αφηγήθηκαν συνολικά τρεις διαφορετικές φανταστικές ιστορίες, δύο ιστορίες με τη βοήθεια βιβλίων χωρίς κείμενο και μία ιστορία με τη βοήθεια πέντε εικονογραφημένων καρτών. Οι φανταστικές ιστορίες των παιδιών αξιολογήθηκαν σύμφωνα με τον Δείκτη Αφηγηματικής Πολυπλοκότητας (Index of Narrative Complexity) των Petersen, Gillam και Gillam (2008). Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο μια πλήρης αφήγηση αποτελείται από τις *σκηνικές πληροφορίες-πλαίσιο*, που

αφορούν στον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της ιστορίας, τους *χαρακτήρες* που λαμβάνουν μέρος και το *αρχικό γεγονός* το οποίο προκαλεί μια *εσωτερική αντίδραση* στον πρωταγωνιστή. Η αντίδραση αυτή, πιθανώς, σχετίζεται με ένα *σχέδιο* που πυροδοτεί μια σειρά *προσπαθειών/ενεργειών* από μεριάς του πρωταγωνιστή, οι οποίες συνδέονται με το αρχικό γεγονός. Στις προσπάθειες αυτές του πρωταγωνιστή μπορεί να υπάρξουν κάποιες *περιπλοκές* και *εμπόδια*, τα οποία συνήθως προσπερνούνται και η ιστορία καταλήγει σε κάποιες *συνέπειες*, είτε θετικές είτε αρνητικές. Θεωρήθηκε αναγκαίο, στο συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης της δομής και του περιεχομένου μιας φανταστικής αφήγησης, να προστεθούν τα δομικά στοιχεία της *εισαγωγής*, του *τέλους* και της *ακολουθίας* των επεισοδίων, διότι είναι στοιχεία απαραίτητα και καθορίζουν τον βαθμό ολοκλήρωσης και οργάνωσης μιας αφήγησης (Hudson & Shapiro, 1991; Morrow, 1990). Σε αυτήν την κλίμακα το δομικό στοιχείο της εισαγωγής και του τέλους βαθμολογήθηκε από 0 έως 1 βαθμό, τα δομικά στοιχεία του πλαισίου, των χαρακτήρων της ιστορίας, του αρχικού γεγονότος, των συνεπειών και της ακολουθίας των δομικών στοιχείων της ιστορίας βαθμολογήθηκαν από 0 έως 2 βαθμούς, ενώ τα δομικά στοιχεία των προσπαθειών του πρωταγωνιστή και των εμποδίων που αντιμετώπισε από 0 έως 3 βαθμούς. Σε αυτήν την κλίμακα το 0 αντιστοιχεί στην απουσία του δομικού στοιχείου, το 1 στην απλή παρουσία του, ενώ το 2 και το 3 στη μερική ή πλήρη αναφορά του δομικού στοιχείου με όλες τις αναγκαίες λεπτομέρειες.

1) Αφήγηση φανταστικής ιστορίας με τη βοήθεια βιβλίου χωρίς κείμενο

Για τον σκοπό της παρούσας μελέτης δόθηκαν στα παιδιά δύο βιβλία χωρίς κείμενο προκειμένου να αφηγηθούν δύο φανταστικές ιστορίες σε δύο διαφορετικές ημέρες. Στην αρχή της διαδικασίας δινόταν η δυνατότητα στα παιδιά να κοιτάξουν τις εικόνες του κάθε βιβλίου προκειμένου να έχουν μια ιδέα για το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια, η πρώτη ερευνήτρια ανέφερε τον τίτλο της ιστορίας και έδινε μερικές σχετικές πληροφορίες για το περιεχόμενο της ιστορίας προκειμένου τα παιδιά να έχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, πριν ξεκινήσουν. Έπειτα, η ερευνήτρια έκλεινε το βιβλίο και το τοποθετούσε εκ νέου μπροστά σε κάθε παιδί, ενώ του ζητούσε να αφηγηθεί μια ιστορία κοιτάζοντας ξανά τις ίδιες εικόνες. Όταν τα παιδιά παρέλειπαν μια εικόνα ή αντιμετώπιζαν κάποιες δυσκολίες, τότε η ερευνήτρια έδινε κάποιες προτροπές του τύπου: «Ω! Κοίτα! Τι έκανε ο βάτραχος;» ή «έχεις να πεις κάτι άλλο για την ιστορία;». Και τα δύο βιβλία χωρίς κείμενο είχαν τον ίδιο πρωταγωνιστή, ήταν γραμμένα από τον ίδιο συγγραφέα, είχαν τον ίδιο αριθμό σελίδων, οι εικόνες ήταν αντιπροσωπευτικές του κειμένου και το περιεχόμενό τους ήταν ευχάριστο και κατανοητό από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

2) Αφήγηση φανταστικής ιστορίας με τη βοήθεια καρτών

Στη συνέχεια, μία άλλη ημέρα, δόθηκαν στα παιδιά 5 κάρτες για να αφηγηθούν μια νέα ιστορία. Αυτές οι 5 κάρτες ήταν φωτοτυπημένες εικόνες (μέγεθος 15x10 cm²) από επιλεγμένα βιβλία του προγράμματος παρέμβασης, οι οποίες απεικόνιζαν τα βασικά δομικά στοιχεία μιας ιστορίας (πρωταγωνιστές, αρχικό πρόβλημα, δύο γεγονότα της πλοκής της ιστορίας και επίλυση). Η ερευνήτρια τοποθετούσε στη σειρά τις κάρτες μπροστά στο κάθε παιδί και το προέτρεπε να αφηγηθεί μια ιστορία με βάση τις κάρτες αυτές. Η επίδειξη περιορισμένου αριθμού καρτών στη διαδικασία εκμείυσης φανταστικής αφήγησης θεωρείται πιο προκλητική γνωστικά άσκηση για τα παιδιά σε σχέση με τα βιβλία χωρίς κείμενο, αφού τα παιδιά πρέπει να δημιουργήσουν μια

ολοκληρωμένη αφήγηση, στηριζόμενα σε ελάχιστες οπτικές διευκολύνσεις (Paris & Paris, 2003; Pesco & Gagné, 2015).

Υλικά

Βιβλία

Για τον σκοπό της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν 21 βιβλία. Δύο (2) βιβλία χωρίς κείμενο χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών, πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ η εικονογράφηση από ένα άλλο βιβλίο αξιοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών με τη βοήθεια των καρτών πριν την παρέμβαση. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν 8 βιβλία για την ανάγνωση και άλλα 8 βιβλία για τη δημιουργία των εικονογραφημένων καρτών για την εκπαίδευση των παιδιών (βλ. παρακάτω 5^ο στάδιο εκπαίδευσης). Τα βιβλία χωρίς κείμενο για την αξιολόγηση των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση ήταν τα ίδια προκειμένου να υπάρξουν αξιόπιστες διαδικασίες μέτρησης μεταξύ των δύο φάσεων αξιολόγησης. Μετά την παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η εικονογράφηση από ένα άλλο βιβλίο για τον πρώτο μετέλεγχο των παιδιών να παράγουν φανταστικές ιστορίες με τη βοήθεια καρτών, ενώ αξιοποιήθηκε η εικονογράφηση από ένα ακόμα διαφορετικό βιβλίο για τον δεύτερο μετέλεγχο της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών, μετά από 5 μήνες.

Τα βιβλία επιλέχθηκαν σύμφωνα με τα ακόλουθα κριτήρια: (α) το κείμενο να είναι ενδιαφέρον και ελκυστικό για τα παιδιά, (β) να είναι άγνωστο το περιεχόμενο του βιβλίου (τα βιβλία δεν υπήρχαν στις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων που φοιτούσαν τα παιδιά του δείγματος), (γ) το κείμενο να είναι κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών, (δ) η εικονογράφηση να υποστηρίζει το κείμενο δηλαδή να αποδίδει κυριολεκτικά τα σημανόμενα του κειμένου, και (ε) η δομή των ιστοριών να είναι ξεκάθαρη (Σιβροπούλου, 2004). Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν είχαν σχεδόν όλα τον ίδιο περίπου αριθμό σελίδων (13 σελίδες) και περίπου τον ίδιο αριθμό λέξεων (περίπου 700).

Κάρτες

Στην παρούσα μελέτη δημιουργήθηκαν επτά κάρτες όπου στην κάθε μια αναγραφόταν μια λέξη: ΠΟΥ, ΠΟΤΕ, ΠΟΙΟΣ, ΠΟΙΟ, ΤΙ, ΠΩΣ, ΤΕΛΟΣ. Οι επτά αυτές λέξεις λειτούργησαν ως λέξεις-κλειδιά για το δομικό στοιχείο της ιστορίας που αντιπροσώπευαν. Στην πρώτη κάρτα αναγραφόταν η λέξη ΠΟΥ και αναφερόταν στον τόπο που εκτυλίχθηκε η ιστορία. Στη δεύτερη κάρτα αναγραφόταν η λέξη ΠΟΤΕ και αναφερόταν στο χρόνο που διαδραματίστηκε η ιστορία. Στην τρίτη κάρτα αναγραφόταν η λέξη ΠΟΙΟΣ και αναφερόταν στον πρωταγωνιστή της ιστορίας. Στην τέταρτη κάρτα αναγραφόταν η λέξη ΠΟΙΟ και αναφερόταν στο πρόβλημα ή κύριο θέμα της ιστορίας. Στην πέμπτη κάρτα αναγραφόταν η λέξη ΤΙ και αναφερόταν στα γεγονότα της πλοκής της ιστορίας, η έκτη κάρτα ανέγραφε τη λέξη ΠΩΣ και αναφερόταν στην επίλυση του προβλήματος και η έβδομη κάρτα ανέγραφε τη λέξη ΤΕΛΟΣ και αναφερόταν στο τέλος της ιστορίας. Οι κάρτες, σύμφωνα με τον Hansen (2004), φαίνεται να λειτουργούν διαμεσολαβητικά στην απομνημόνευση και ανάσυρση των στοιχείων που αντιπροσωπεύουν ή αναπαριστούν.

Πρόγραμμα παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκεσε 8 εβδομάδες. Σε κάθε ομάδα διαβαζόταν στα παιδιά ένα βιβλίο μια φορά την εβδομάδα. Στην πειραματική ομάδα μετά την ανάγνωση της κάθε ιστορίας η ερευνήτρια εφαρμόζε ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο στόχευε στην εξάσκηση των παιδιών, ώστε αυτά να παράγουν καλά δομημένες φανταστικές ιστορίες. Οι ίδιες ιστορίες διαβάστηκαν και στα παιδιά της ομάδας ελέγχου, με την ίδια σειρά, χωρίς όμως να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες σχετικές με την ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Πειραματική ομάδα

Στην πειραματική ομάδα για την εκπαίδευση των παιδιών εφαρμόστηκε μια στρατηγική η οποία χρησιμοποιεί βασικές αρχές της μεθόδου της *Γνωστικής μαθητείας* (Collins et al., 1991). Μέσω αυτής της μεθόδου ο/η εκπαιδευτικός εκπαιδεύει τα παιδιά σε γνωστικές, γλωσσικές, μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές διεργασίες υψηλού νοητικού επιπέδου που είναι απαραίτητες για την παραγωγή ενός πλήρους αφηγηματικού κειμένου. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, οι Harris et al. (2008) προτείνουν την Αυτορρυθμιζόμενη Στρατηγική (SRSD) για το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων από παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών). Η προαναφερόμενη στρατηγική, διαμορφώθηκε κατάλληλα για να ανταποκρίνεται στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Κατά την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής ακολουθήθηκαν πέντε βασικά στάδια.

1^ο στάδιο: *Ανάπτυξη της προγενέστερης γνώσης* (Develop background knowledge). Πριν από την ανάγνωση της ιστορίας, η πρώτη ερευνήτρια εξηγούσε στα παιδιά ποια είναι τα βασικά στοιχεία μιας καλογραμμένης ιστορίας. Επίσης, τους επεσήμανε ότι στην αρχή σε όλες οι ιστορίες αναφέρεται ο τόπος (το χωριό, την πόλη, το δάσος) και ο χρόνος διεξαγωγής της ιστορίας (ημέρα ή νύχτα, άνοιξη ή καλοκαίρι κ.λπ.) και ότι, ακόμα κι αν δεν αναφέρονται ρητά αυτά τα στοιχεία στο βιβλίο, απεικονίζονται στις πρώτες σελίδες του. Για να θυμούνται τα παιδιά τα δομικά στοιχεία του τόπου και του χρόνου παρουσίαζε τις δύο πρώτες κάρτες που ανέφεραν τις λέξεις-κλειδιά "ΠΟΥ" και "ΠΟΤΕ". Στη συνέχεια, ανέφερε ότι όλες οι ιστορίες δημιουργούνται γύρω από έναν κύριο χαρακτήρα/πρωταγωνιστή ο οποίος αντιμετωπίζει ένα βασικό πρόβλημα το οποίο πρέπει να επιλύσει. Για να θυμηθούν τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, καθώς και το θέμα της, παρουσίαζε τις κάρτες με τις λέξεις-κλειδιά "ΠΟΙΟΣ" και "ΠΟΙΟ". Η ερευνήτρια συνέχιζε την ίδια διαδικασία για όλα τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Στο τέλος αυτού του σταδίου, όλες οι κάρτες των δομικών στοιχείων είχαν παρουσιαστεί και η ερευνήτρια είχε επεξηγήσει στα παιδιά ποιο στοιχείο της ιστορίας αντιπροσωπεύει κάθε κάρτα. Οι κάρτες παρέμεναν εκεί μέχρι το τέλος του προγράμματος παρέμβασης. Στο σημείο αυτό αξιοποιήθηκαν παραδείγματα από γνωστές ιστορίες για να διαπιστώσουν τα παιδιά την ύπαρξη αυτών των στοιχείων στις ιστορίες που είχαν ακούσει.

2^ο στάδιο: *Συζήτηση* (Discuss it). Στη συνέχεια, τα παιδιά και η ερευνήτρια συζητούσαν και σκέπτονταν πώς θα μπορούσαν να φτιάξουν μια καλοδομημένη ιστορία. Τι στοιχεία δηλαδή θα έβαζαν στην αρχή με βάση τις κάρτες των δομικών στοιχείων, ποιον πρωταγωνιστή θα επέλεγαν, τι πρόβλημα θα μπορούσε να αντιμετωπίζει ο

πρωταγωνιστής κ.λπ. Επίσης, συζητούσαν πόσο αναγκαία είναι τα 7 δομικά στοιχεία για να είναι κατανοητή, ευχάριστη και με νόημα η ιστορία που θα δημιουργούσαν.

3^ο στάδιο: *Μοντελοποίηση* (Model it). Στην πορεία, παρουσιαζόταν το βιβλίο και με βάση το εξώφυλλο συζητούσαν συνοπτικά για τον συγγραφέα, τον τίτλο και τον εικονογράφο. Η ανάγνωση της ιστορίας γινόταν σύμφωνα με την προσέγγιση της αλληλεπιδραστικής-διαλογικής ανάγνωσης και την τεχνική της μοντελοποίησης και της φωναχτής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, κατά την ανάγνωση της ιστορίας για κάθε τμήμα που διαβαζόταν η ερευνήτρια τοποθετούσε μια σχετική φωτοτυπημένη εικόνα από την ιστορία κάτω από την αντίστοιχη κάρτα με τη λέξη-κλειδί, για να συνδέσουν τα παιδιά το τμήμα της ιστορίας με το αντίστοιχο δομικό στοιχείο και πραγματοποιούσε μια μικρή παύση σκεπτόμενη μεγαλόφωνα. Για παράδειγμα, διερωτάτο εάν η ιστορία που διάβαζε ακολουθούσε το δομικό πλαίσιο των ιστοριών και πραγματοποιούσε μεγαλόφωνα σχόλια τα οποία αφορούσαν είτε στον έλεγχο της πορείας της ιστορίας είτε στην πρόβλεψη του επόμενου τμήματος της ιστορίας, με βάση το δομικό στοιχείο που ακολουθούσε κ.ά. (Nelson, 1991).

4^ο στάδιο: *Απομνημόνευση* (Memorize it). Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά ανακαλούσαν ομαδικά τα γεγονότα της ιστορίας με βάση τις εικόνες και τις κάρτες. Η ερευνήτρια υποβοηθούσε στην αναδιήγηση της ιστορίας. Έντεχνα, όμως, εστίαζε την προσοχή των παιδιών στις κάρτες, διότι, στη συγκεκριμένη πειραματική συνθήκη, ο στόχος ήταν η εμπέδωση της λογικής ακολουθίας των δομικών στοιχείων, ώστε τα παιδιά να καταστούν ικανά να παράγουν μια πρωτότυπη δική τους ιστορία ακολουθώντας αυτήν την οργανωτική ροή. Οι κάρτες λειτουργούσαν ως μνημονικός κανόνας και παρέμεναν εκεί καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

5^ο στάδιο: *Συνεργατική γραφή* (Support it). Στη συνέχεια δίνονταν στα παιδιά 5 εικονογραφημένες κάρτες οι οποίες προέρχονταν από μια άγνωστη ιστορία. Οι κάρτες αντιπροσώπευαν τα κύρια σημεία της ιστορίας: πλαίσιο, πρόβλημα, προσπάθειες, επίλυση, τέλος. Η ερευνήτρια βοηθούσε στη σειροθέτηση και ερμηνεία των καρτών μόνο αν ήταν αναγκαίο. Αφού τα παιδιά παρατηρούσαν προσεκτικά τις εικονογραφημένες κάρτες, υποστηριζόμενα παράλληλα από την ερευνήτρια με διάφορους τρόπους (ενθάρρυνση, ανατροφοδότηση, αναπλαισίωση), προσπαθούσαν να δημιουργήσουν μια φανταστική ιστορία η οποία να είναι κατανοητή. Στη συνέχεια, σ' ένα χαρτί του μέτρου, που είχε χωριστεί εκ των προτέρων σε 7 στήλες και στην κορυφή της κάθε στήλης αναγραφόταν καθένα από τα δομικά στοιχεία της ιστορίας, τα παιδιά έγραφαν με όποιο τρόπο μπορούσαν (ζωγραφική, σκαριφήματα, ψευδογράμματα, επινοημένη γραφή, συμβατική) την ιστορία τους, ξεκινώντας από τα στοιχεία του πλαισίου (τόπος, χρόνος, πρωταγωνιστής) και καταλήγοντας στην επίλυση και το τέλος. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά συνεργαζόμενα συζητούσαν, έλεγχαν τι είχαν ζωγραφίσει ή γράψει, αναθεωρούσαν και διόρθωναν συνεχώς μέχρι να δημιουργήσουν μια ιστορία ευχάριστη και με νόημα. Στο τέλος, «διάβαζαν» την ιστορία την οποία είχαν δημιουργήσει λαμβάνοντας την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Ομάδα ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου διαβάστηκαν οι ίδιες ιστορίες με εκείνες που διαβάστηκαν στην πειραματική ομάδα, αλλά τα παιδιά δεν έλαβαν κάποια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, πριν από την ανάγνωση της ιστορίας, η ερευνήτρια έδινε κάποιες πληροφορίες με βάση το εξώφυλλο, οι οποίες ήταν απαραίτητες για την κατανόηση του περιεχομένου των

ιστοριών, διάβαζε την ιστορία χωρίς ιδιαίτερες διακοπές και μετά πραγματοποιούσε μια σύντομη συζήτηση στην οποία τα παιδιά ανέφεραν τις σκέψεις τους για κάποια ενδιαφέροντα σημεία της ιστορίας που μόλις είχαν ακούσει.

Αποτελέσματα

Για τον σκοπό της παρούσας μελέτης ελέγχθηκε αρχικά η ισοδυναμία των ομάδων σε όλα τα κριτήρια. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι στη μη λεκτική νοημοσύνη $t=-0,54$, $p>0,05$, στη λεκτική νοημοσύνη $t=-0,70$, $p>0,05$, στην αφήγηση ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο $t=-0,78$, $p>0,05$, και στην αφήγηση ιστοριών με κάρτες $t=-0,58$, $p>0,05$, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Στη συνέχεια, συγκρίθηκαν οι μεταπειραματικές επιδόσεις των παιδιών σε όλα τα αφηγηματικά κριτήρια. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 1), οι δείκτες t -test έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο και στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με κάρτες. Επιπροσθέτως, το μέγεθος της βελτίωσης της επίδοσης που παρουσίασαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στις ίδιες αφηγηματικές δεξιότητες, πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, ήταν επίσης στατιστικά σημαντικό. Συγκεκριμένα, το μέγεθος της βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο ήταν $M=6,16$, $sd=2,226$, ενώ το μέγεθος βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν $M=0,64$, $sd=1,70$. Στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με κάρτες, το μέγεθος της βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν $M=3,96$, $sd=1,71$, ενώ το μέγεθος βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν $M=0,53$, $sd=1,97$. Οι δείκτες t -test επιβεβαίωσαν τη σημαντική υπεροχή των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας έναντι των παιδιών της ομάδας ελέγχου στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο $t=10,19$, $p<0,001$ και στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με κάρτες $t=5,48$, $p<0,001$.

| Αφηγηματικές δεξιότητες | Πειραματική ομάδα | | Ομάδα Ελέγχου | | t-test |
|--|-------------------|------|---------------|------|--------------------|
| | M | sd | M | sd | |
| Αφήγηση ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο | 12,83 | 1,62 | 7,75 | 2,08 | 10,19 $p<0,001$ |
| Αφήγηση ιστοριών με κάρτες | 8,96 | 2,23 | 5,86 | 1,99 | 5,48 $p<0,001$ |

Πίνακας 1

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των μεταπειραματικών επιδόσεων των παιδιών και δείκτες t-test στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο και με κάρτες

Αναλυτικότερα, μετά το πρόγραμμα παρέμβασης και όσον αφορά το δομικό περιεχόμενο των αφηγήσεων των παιδιών με βιβλίο χωρίς κείμενο και με κάρτες, τα

αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στα δομικά στοιχεία της εισαγωγής, του πρωταγωνιστή, του σχεδίου, των προσπαθειών, των επιπλοκών και της λογικής ακολουθίας των δομικών στοιχείων της ιστορίας, ενώ δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στα δομικά στοιχεία του βασικού θέματος της ιστορίας, της εσωτερικής ανταπόκρισης, των συνεπειών και του τέλους της ιστορίας (βλ. Πίνακα 2).

| | Πειραματική ομάδα-β.χ.κ. | | Ομάδα Ελέγχου-β.χ.κ. | | t-test β.χ.κ. | Πειραματική ομάδα-κάρτες | | Ομάδα Ελέγχου-κάρτες | | t-test κάρτες |
|---------------------|--------------------------|------|----------------------|------|--------------------------|--------------------------|------|----------------------|------|-------------------------|
| | M | sd | M | sd | | M | sd | M | sd | |
| Δομικά στοιχεία | | | | | | | | | | |
| Εισαγωγή | 0,62 | 0,49 | 0,07 | 0,26 | 5,21 <i>p</i> <0,001 | 0,71 | 0,49 | 0,18 | 0,39 | 3,74 <i>p</i> =0,001 |
| Πλαίσιο | 0,83 | 0,53 | 0,32 | 0,47 | 3,75 <i>p</i> <0,001 | 0,48 | 0,41 | 0,11 | 0,35 | 2,47 <i>p</i> =0,016 |
| Πρωταγωνιστής | 1,38 | 0,62 | 0,96 | 0,33 | 3,13 <i>p</i> <0,001 | 1,03 | 0,18 | 0,68 | 0,47 | 3,75 <i>p</i> =0,001 |
| Αρχικό γεγονός | 1,14 | 0,74 | 0,82 | 0,86 | 1,48 <i>p</i> >0,05 | 1,14 | 0,63 | 0,86 | 0,41 | 1,32 <i>p</i> >0,05 |
| Εσωτερική αντίδραση | 0,24 | 0,41 | 0,14 | 0,35 | 0,84 <i>p</i> >0,05 | 0,28 | 0,59 | 0,18 | 0,00 | 0,73 <i>p</i> >0,05 |
| Σχέδιο | 1,03 | 0,49 | 0,00 | 0,00 | 10,97 <i>p</i> <0,001 | 0,28 | 0,45 | 0,00 | 0,18 | 2,58 <i>p</i> =0,001 |
| Προσπάθειες | 1,97 | 0,50 | 1,32 | 0,54 | 4,64 <i>p</i> <0,001 | 1,34 | 0,48 | 0,86 | 0,35 | 4,32 <i>p</i> =0,001 |
| Περιπλοκές | 2,45 | 0,87 | 1,54 | 0,63 | 4,50 <i>p</i> <0,001 | 1,41 | 0,50 | 0,25 | 0,44 | 9,29 <i>p</i> =0,001 |
| Συνέπειες | 1,59 | 0,50 | 1,54 | 0,49 | 0,43 <i>p</i> >0,05 | 1,31 | 0,66 | 1,21 | 0,41 | 0,65 <i>p</i> >0,05 |
| Τέλος | 0,07 | 0,25 | 0,00 | 0,00 | 1,41 <i>p</i> >0,05 | 0,10 | 0,31 | 0,00 | 0,00 | 1,76 <i>p</i> >0,05 |
| Ακολουθία | 1,52 | 0,51 | 0,89 | 0,41 | 5,06 <i>p</i> <0,001 | 1,03 | 0,49 | 0,64 | 0,48 | 2,99 <i>p</i> =0,004 |

β.χ.κ.= βιβλίο χωρίς κείμενο

Πίνακας 2

Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (sd) των μεταπειραματικών επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου και των δεικτών t-test στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο και με κάρτες σε όλα τα δομικά στοιχεία του κριτηρίου Δείκτης Αφηγηματικής Πολυπλοκότητας

Βασική υπόθεση της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας, του φύλου, της μη λεκτικής νοημοσύνης, της γλωσσικής και αφηγηματικής ικανότητας στο μέγεθος βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο (βλ. Πίνακας 3). Για το στόχο αυτό

πραγματοποιήθηκε ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) κατά δύο παράγοντες με τη μέθοδο αποκλεισμού των μεταβλητών.

| Παράμετροι | Συντελεστής <i>B</i> | Τυπικό σφάλμα | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|----------------------|---------------|----------|----------|
| Σταθερά | 4,139 | 0,793 | 5,203 | 0,001 |
| Πειραματική Ομάδα | 5,363 | 0,413 | 12,982 | 0,001 |
| Ομάδα Ελέγχου | 0 | | | |
| Φύλο αγόρι | 1,291 | 0,415 | 3,107 | 0,003 |
| Φύλο κορίτσι | 0 | | | |
| Αρχικό επίπεδο στην αφήγηση φανταστικής ιστορίας με βιβλίο χωρίς κείμενο | -0,572 | 0,107 | -5,667 | 0,001 |

($R^2=0,80$)

Πίνακας 3

Εκτίμηση παραμέτρων της ANCOVA για το μέγεθος βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο

Το τελικό μοντέλο ANCOVA διαμορφώθηκε από τις επιδράσεις των παραγόντων που άσκησαν σημαντική επίδραση στο μέγεθος βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική την επίδραση της πειραματικής παρέμβασης, $F(1,56)=168,54$, $p<0,001$, partial $\eta^2=0,76$, του φύλου $F(1,56)=22,69$, $p<0,05$, partial $\eta^2=0,15$ και του αρχικού επιπέδου των παιδιών στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο $F(1,56)=32,11$, $p<0,001$, partial $\eta^2=0,38$. Ο αρνητικός συντελεστής *B* στις αρχικές επιδόσεις των παιδιών στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο καταδεικνύει τη στατιστικά σημαντική βελτίωση που πραγματοποίησαν τα παιδιά τα οποία ξεκίνησαν με χαμηλές επιδόσεις, πριν την έναρξη της πειραματικής παρέμβασης.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η επίδραση των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με κάρτες (βλ. Πίνακα 4). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντική επίδραση στο μέγεθος βελτίωσης της αφήγησης φανταστικών ιστοριών με κάρτες άσκησε η πειραματική παρέμβαση $F(1,56)=36,16$, $p<0,001$, partial $\eta^2=0,41$ και η αρχική επίδοση των παιδιών στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με τη βοήθεια καρτών $F(1,56)=25,98$, $p<0,001$, partial $\eta^2=0,34$ όπου και εδώ ο συντελεστής *B* επιβεβαιώνει τη στατιστικά σημαντική βελτίωση των παιδιών με αρχικά χαμηλές επιδόσεις.

Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών επανεξετάστηκε μετά από 5 μήνες, όταν τα παιδιά ήταν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Σε αυτήν τη μεταγενέστερη αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε μόνο μία από τις δύο αφηγηματικές δοκιμασίες, η αφήγηση φανταστικών ιστοριών με κάρτες. Στη μεταγενέστερη αξιολόγηση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας όχι μόνο διατήρησαν, αλλά και βελτίωσαν την υψηλή τους επίδοση στην αφήγηση φανταστικής ιστορίας με κάρτες. Οι μέσες επιδόσεις στη δεύτερη μεταξιολόγηση ήταν $M=9,35$, $sd=2,37$, $t=16,27$ και $p<0,001$.

| Παράμετροι | Συντελεστής <i>B</i> | Τυπικό σφάλμα | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|----------------------|---------------|----------|----------|
| Σταθερά | 3,914 | 0,800 | 4,695 | 0,001 |
| Πειραματική Ομάδα | 3,225 | 0,536 | 6,014 | 0,001 |
| Ομάδα Ελέγχου | 0 | | | |
| Αρχικό επίπεδο στην αφήγηση φανταστικής ιστορίας με κάρτες | -0,635 | 0,132 | -4,795 | 0,001 |

($R^2=0,58$)

Πίνακας 4

Εκτίμηση παραμέτρων της ANCOVA για το μέγεθος βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με κάρτες

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της κατανόησης του δομικού πλαισίου των ιστοριών με στόχο την ενίσχυση της ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας να παράγουν φανταστικές ιστορίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διδακτική στρατηγική που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη ήταν πολύ αποτελεσματική, εφόσον, μετά το πρόγραμμα παρέμβασης, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών, είτε με βιβλίο χωρίς κείμενο είτε με εικονογραφημένες κάρτες. Το πολυεπίπεδο πρόγραμμα εξάσκησης τους στην παραγωγή φανταστικών ιστοριών, το οποίο βασίστηκε στις αρχές της Αυτορρυθμιζόμενης Στρατηγικής (Harris et al., 2008) και προσαρμόστηκε κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών προσχολικής ηλικίας, φαίνεται ότι βελτίωσε σημαντικά τις ικανότητές τους στην κατανόηση και εσωτερίκευση του δομικού πλαισίου των ιστοριών και τους έδωσε τη δυνατότητα να το εφαρμόζουν, όταν προσπαθούσαν να δημιουργήσουν μια δική τους φανταστική ιστορία.

Οι τεχνικές της μοντελοποίησης, της φωναχτής σκέψης και των ανοιχτών ερωτήσεων, πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοριών, φάνηκε ότι ενθάρρυναν τη γνωστική και γλωσσική συμμετοχή των παιδιών και τα βοήθησαν να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας και να δημιουργήσουν φανταστικές ιστορίες, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Harris et al., 2003· Santangelo et al., 2008). Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα της εν λόγω στρατηγικής καταδείχτηκε στο τελευταίο στάδιο του προγράμματος παρέμβασης, όπου τα παιδιά σχεδίασαν, οργάνωσαν και κατέγραψαν τις σκέψεις και τις ιδέες τους μέσα από συλλογικές διαδικασίες, πραγματοποιώντας μια σειρά αυτορρυθμιστικών και μεταγνωστικών διεργασιών όπως η παρατήρηση, ο έλεγχος και η αναθεώρηση (Fernández-Duque et al., 2000). Με αυτή τη διαδικασία φάνηκε ότι η πλειονότητα των παιδιών εμπέδωσε εσωτερικές διεργασίες όπως της συνειδητής σκέψης καθόσον όλη την ώρα τα παιδιά σκέφτονταν: "τι κάνω τώρα;", "γιατί το κάνω αυτό;", "τι πρέπει να σκεφτώ;" κ.ά. Επιπλέον, τα παιδιά κατά τη διάρκεια αυτών των διαδικασιών

ενεργοποιούνται σε γνωστικό, γλωσσικό και φυσικό επίπεδο, αντιστοιχίζοντας τις κάρτες με τα δομικά στοιχεία, γράφοντας και αναθεωρώντας σκέψεις και ιδέες καθώς και αλλάζοντας ρόλους και θέσεις με ένα απώτερο στόχο: αυτόν της δημιουργίας μιας ευχάριστης και ολοκληρωμένης νοηματικά ιστορίας (Brown & Campione, 1990· Collins et al., 1991).

Επειδή η αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βοήθημα τις κάρτες θεωρείται δύσκολο έργο για τα μικρά παιδιά (Merritt & Liles, 1989), το μέγεθος βελτίωσης της επίδοσης των παιδιών σε αυτό το κριτήριο ήταν χαμηλότερο από εκείνο της αφήγησης φανταστικών ιστοριών με βιβλία χωρίς κείμενο. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα ευρήματα άλλων μελετών (Allen et al., 1994· Merritt & Liles, 1987), οι οποίες έχουν δείξει ότι το μειωμένο οπτικό ερέθισμα (ως βοήθημα) για την παραγωγή μιας ολοκληρωμένης φανταστικής ιστορίας προϋποθέτει μια ευρεία βάση γνώσεων και εμπειριών τις οποίες το μικρό παιδί τις έχει σε περιορισμένο βαθμό και για τον λόγο αυτό αντιμετωπίζει δυσκολίες. Ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών ο οποίος προέρχεται με βάση τα βιβλία χωρίς κείμενο είναι κυρίως περιγραφικός, αφού τα περισσότερα παιδιά αφηγούνται ό,τι ακριβώς βλέπουν. Στην περίπτωση, όμως, των καρτών πρέπει να δημιουργήσουν μια πλήρη ιστορία χρησιμοποιώντας κυρίως την προσωπική φαρέτρα των εμπειριών τους. Για να ερμηνεύσουν το εικονικό περιεχόμενο των καρτών τα παιδιά πρέπει να ανασύρουν σχετικές εμπειρίες, να συνάγουν κρίσεις και συμπεράσματα αλλά και να πραγματοποιήσουν υποθέσεις, αιτιακές και λογικές συνδέσεις των δεδομένων και των στοιχείων της ιστορίας. Κατά συνέπεια, οι ψυχογνωστικές απαιτήσεις αυτής της διαδικασίας δυσκολεύουν σημαντικά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Eaton et al., 1999· Hudson & Shapiro, 1991). Όμως, η ανάγνωση καλοδομημένων ιστοριών, οι εύληπτες και λειτουργικές οπτικές διευκολύνσεις, η διαφοροποίηση του τρόπου ανάγνωσης για να εξυπηρετεί τις αλληλεπιδραστικές ανάγκες μιας τόσο δύσκολης άσκησης όπως η παραγωγή φανταστικών ιστοριών, η εισαγωγή τεχνικών όπως της μοντελοποίησης και της φωναχτής σκέψης και η ευέλικτη παρουσία του/της εκπαιδευτικού ο/η οποίος/α διαδραματίζει ποικίλους ρόλους, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, βοηθούν τα παιδιά να προσεγγίσουν τις εν δυνάμει δυνατότητές τους (De Smedt & Van Keer, 2014· Pentimonti & Justice, 2009· Pesco & Gagné, 2015· van Kleeck, 2008).

Σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου παρουσιάστηκαν σε όλα σχεδόν τα δομικά στοιχεία εκτός από ορισμένα που σχετίζονταν κυρίως με τη ψυχολογική κατάσταση των χαρακτήρων και την ολοκλήρωση της ιστορίας, όπου τα παιδιά και των δύο ομάδων παρουσίασαν μειωμένες επιδόσεις. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται φυσικό, εάν λάβουμε υπόψη ότι η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να συμπεραίνουν και, κατά συνέπεια, να αναφέρουν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων της ιστορίας (σκέψεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα) είναι πολύ περιορισμένη (Hudson & Shapiro, 1991· Peterson & McCabe, 1983). Επιπλέον, η ικανότητα των παιδιών να υπεισέρχονται στο δεύτερο επίπεδο της αφήγησης, όπου εντοπίζονται οι σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, αυξάνεται σημαντικά με την ηλικία (Bruner, 1991· Curenton & Lucas, 2007). Επιπρόσθετα, η έλλειψη σημαντικών διαφορών μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στα δομικά στοιχεία που σχετίζονται με την ολοκλήρωση της ιστορίας είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ότι με την αναφορά των συνεπειών των προσπαθειών του πρωταγωνιστή, η ιστορία έχει τελειώσει. Έχει παρατηρηθεί ότι σε μερικές

αφηγηματικές κλίμακες αυτά τα δύο δομικά στοιχεία δηλαδή της ολοκλήρωσης της ιστορίας και του τέλους δεν υπάρχουν (Heilmann et al., 2010· Petersen et al., 2008). Αυτό, πιθανώς, συμβαίνει διότι οι ερευνητές πιστεύουν ότι το ένα στοιχείο εμπεριέχει το άλλο. Ωστόσο, τα δύο αυτά δομικά στοιχεία είναι τελείως διακριτά γι' αυτό και εμπεριέχονταν στις πρώτες κλίμακες που δημιουργήθηκαν στη βάση της Γραμματικής των Ιστοριών (Botvin & Sutton-Smith, 1977· Stein & Glenn, 1982). Με την αναφορά των συνεπειών από τις δράσεις του πρωταγωνιστή δηλώνεται η έκβαση των προσπαθειών του, ενώ με το τέλος ολοκληρώνεται η ιστορία και δηλώνονται οι όποιες αλλαγές προέκυψαν ως αποτέλεσμα των γεγονότων της πλοκής της ιστορίας στην ψυχοσύνθεση των χαρακτήρων της (Morrow, 1990). Κατά συνέπεια, το τέλος είναι μια βασική συνιστώσα της ιστορίας και πρέπει να υπάρχει σε όλες τις αφηγήσεις (Graham & Harris, 1996· Stein & Glenn, 1977).

Η ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται φανταστικές ιστορίες με βοήθημα είτε το βιβλίο χωρίς κείμενο είτε τις κάρτες επηρεάστηκε σημαντικά και από το αρχικό τους επίπεδο στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών. Τα παιδιά τα οποία ξεκίνησαν με μειωμένες αρχικές επιδόσεις στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση από τα παιδιά τα οποία ξεκίνησαν με υψηλές επιδόσεις. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα του προγράμματος παρέμβασης, το οποίο ξεκινούσε από το στάδιο της πλήρους υποστήριξης όλων των αναγκών γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς των παιδιών (στάδιο αναγκαίο για τα παιδιά τα οποία δεν διαθέτουν προγενέστερες γνώσεις) και ολοκληρωνόταν στο σημείο της συλλογικής ελεύθερης δημιουργίας, της έκφρασης και της καταγραφής φανταστικών ιστοριών. Με αυτήν την κλιμάκωση των διευκολύνσεων δινόταν η ευκαιρία στα πιο αδύναμα, από άποψη αφηγηματικής ικανότητας, παιδιά να κατανοήσουν τον ρόλο και τον τρόπο διάταξης των βασικών δομικών στοιχείων μιας φανταστικής ιστορίας, με αποτέλεσμα τη σημαντική βελτίωσή τους κατά την οργάνωση και παραγωγή της. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συνάδουν με τα αποτελέσματα σχετικών μελετών οι οποίες διερεύνησαν τη χρήση της Αυτορρυθμιστικής Στρατηγικής σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, υψηλού κινδύνου για μαθησιακές δυσκολίες, με άριστα αποτελέσματα (Brown et al., 1981· Harris & Graham, 1996· Harris, Graham, & Mason, 2003· Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008· Santangelo, Harris, & Graham, 2008).

Στην παρούσα μελέτη τα αγόρια σημείωσαν σημαντικά υψηλότερο μέγεθος βελτίωσης στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με βιβλίο χωρίς κείμενο από ότι τα κορίτσια. Φαίνεται ότι η παραστατική εικονογράφηση, όπου ο πρωταγωνιστής αντιμετώπιζε διαρκώς εμπόδια τα οποία προσλάμβανε ως προκλήσεις, η παιγνιώδης και ενδιαφέρουσα προσωπικότητά του και η παροχή πλούσιου οπτικού ερεθίσματος όπως το εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς κείμενο, όπου απεικονιζόταν ξεκάθαρα οι ενέργειες των ηρώων της ιστορίας (Allen et al., 1994· Heilmann et al., 2010), διέγειρε τη φαντασία των αγοριών τα οποία δημιούργησαν σενάρια έντονης πλοκής και δράσης. Η διαφοροποίηση του τρόπου αντίληψης και έκφρασης, ως αφηγηματική δομή, των αγοριών και των κοριτσιών είναι σύμφωνη με τις απόψεις των ερευνητών Libby και Aries (1989) και Nicolopoulou και Richner (2007) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, ενώ τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν συνήθως παρόμοιες εμπειρίες, το φύλο επιδρά στο τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια μετασχηματίζουν όλο αυτό το απόθεμα πληροφοριών, προσεγγίζοντάς το από διαφορετική οπτική και τοποθετώντας το σε διαφορετικές δομές νοήματος. Το συγκεκριμένο εύρημα, όμως, έρχεται σε αντίθεση με

το αντίστοιχο της Κανέλου και των συνεργατών της (2016) οι οποίες στη δική τους μελέτη διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια εμφάνισαν πιο οργανωμένες και εμπλουτισμένες αφηγήσεις και αναδιηγήσεις από ό,τι τα αγόρια. Παρά ταύτα, οι ερευνήτριες καταληκτικά επισημαίνουν ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό της μεταβλητότητας των τιμών, όπως και στη παρούσα μελέτη, ερμηνεύτηκε από το παράγοντα φύλο. Κατά συνέπεια, εκτός από το φύλο υπάρχουν και άλλοι γλωσσικοί και γνωστικοί παράγοντες οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Lerola et al., 2012).

Σε ό,τι αφορά τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις της διδακτικής στρατηγικής στις επιδόσεις των παιδιών στην αφήγηση φανταστικών ιστοριών με κάρτες φαίνεται να είναι ισχυρές ακόμα και μετά την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος πέντε μηνών. Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας της παρούσας μελέτης εμπέδωσαν και εσωτερίκευσαν σε υψηλό βαθμό όλες αυτές τις νοητικές διεργασίες που έπρεπε να πραγματοποιήσουν, προκειμένου να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη φανταστική ιστορία. Διεργασίες οι οποίες, όπως έχουν δείξει μελέτες, σταθεροποιούνται και πιθανώς ενισχύονται με την αύξηση της ηλικίας (Hudson & Shapiro, 1991· Peterson & McCabe, 1983). Τελικά, φάνηκε ότι η εφαρμογή της Αυτορρυθμιστικής Στρατηγικής ήταν πολύ αποτελεσματική στην επεξεργασία και προσέγγιση νέων γνώσεων και συνδυαστικών δεξιοτήτων γνωστικού και μεταγνωστικού χαρακτήρα από τα μικρά παιδιά (Flower & Hayes, 1984· Larkin, 2010).

Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα μελέτη, διερευνήθηκε η επίδραση της εκπαίδευσης των παιδιών στην παραγωγή φανταστικών ιστοριών σε ένα περιορισμένο δείγμα παιδιών σε μια συγκεκριμένη πόλη της Ελλάδας. Κατά συνέπεια, θα ήταν σκόπιμο να διεξαχθούν παρόμοιες μελέτες σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και από άλλες περιοχές της χώρας, ώστε να καταστεί εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της στο ελληνικό πλαίσιο. Επίσης, στην παρούσα μελέτη, οι φανταστικές αφηγήσεις των παιδιών αναλύθηκαν με βάση τα κριτήρια από την κλίμακα *Δείκτης Αφηγηματικής Πολυπλοκότητας* (Petersen et al., 2008), τα οποία σχετίζονται με την παρουσία συγκεκριμένων δομικών στοιχείων. Θα ήταν ενδιαφέρον σε μια μελλοντική ερευνητική εργασία να αξιολογηθούν παράλληλα ο βαθμός συνεκτικότητας της φανταστικής αφήγησης όπως η παρουσία αιτιωδών και χρονικών συνδέσμων, αλλά και διάφορα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία όπως η χρήση γνωστικών ρημάτων, τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων και τα μορφολογικά στοιχεία που εμπεριέχονται σε μια αφήγηση. Με αυτόν τον τρόπο θα αναδεικνύονταν ο πολυπρισματικός χαρακτήρας της αφήγησης και οι αξιολογικές δυνατότητες που αυτή παρέχει.

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια σημαντική πρόταση για τους/τις εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής ηλικίας καθότι προτείνει μια αποτελεσματική διδακτική στρατηγική, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στις φυσικές συνθήκες της προσχολικής τάξης για να βελτιώσει την αφηγηματική ικανότητα των μικρών παιδιών. Με δεδομένο ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες τροφοδοτούν μια σειρά γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν καθημερινά διάφορες διδακτικές τεχνικές (μοντελοποίηση, φωναχτή σκέψη, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις), μέσα (οπτικές διευκολύνσεις-εικόνες, κάρτες, σύμβολα, αντικείμενα)

και μεθόδους ανάγνωσης (διαλογική ανάγνωση, ανάγνωση παράσταση) με στόχο την ενίσχυσή τους. Σε αυτήν την κατεύθυνση τα καλά δομημένα αφηγηματικά κείμενα και η πολύπλευρη ενεργοποίηση των παιδιών διαμορφώνουν δυναμικά περιβάλλοντα και εσωτερικά κίνητρα μάθησης τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με τον μελλοντικό τους γραμματισμό.

Βιβλιογραφία

- Allen, M., Kertoy, M., Sherblom, J., & Pettit, J. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics, 15*, 149-176.
- Applegate, M., Quinn, K., & Applegate, A. (2006). Profiles in comprehension. *The Reading Teacher, 60*, 48-57.
- Botvin, G., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology, 13*, 377-388.
- Brown, A., & Campione, J. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Human Development, 21*, 108-129.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*, 1-20.
- Buckner, J., & Fivush, R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology, 12*, 407-429.
- Carpenter, P., Just, M., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven progressive matrices test. *Psychological Review, 97*, 404-431.
- Collins, A., Brown, J., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator, 15*, 6-11.
- Collins, A., Brown, J., & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Curenton, S., & Lucas, T. (2007). Assessing narrative development. In K. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 377-432). San Diego, CA: Plural.
- Dennen, V. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: research on scaffolding, modeling, mentoring and coaching as instructional strategies. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research in educational technology* (pp. 813-828). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dennen, V., & Burner, K. (2008). Cognitive apprenticeship model in educational practice. In M. Spector, M. Driscoll, D. Merrill, & J. Merrienboer (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 425-439). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 112*, 693-701.
- Eaton, J., Collis, G., & Lewis, V. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language, 26*, 699-720.
- Fernández-Duque, D., Baird, J., & Posner, M. (2000). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and Cognition, 9*, 288-307.

- Flavell, J., Green, F., Flavell, E., Harris, P., & Astington, J. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 1-113.
- Flower, L., & Hayes, J. (1984). Images, plans and prose the representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-160.
- Gillam, R., & Johnston, J. (1992). Spoken and written language relationships in language learning impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 1303-15.
- Gillam, R., & Pearson, N. (2004). *Test of narrative language*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Graham, S., & Harris, K. (1996). Self-Regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 347-360). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hansen, J. (2004). *"Tell me a story". Developmentally appropriate retelling strategies*. New Jersey: International Reading Association.
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35, 1-16.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MA: Brookes.
- Hédberg, N., & Westby, C. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Heilmann, J., Miller, J., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166.
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). Effects of task and topic of children's narrative. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *New direction on developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language*. Austin, TX: PRO-ED.
- Κανέλου, Μ. Α., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Preschool & Primary Education*, 4, 35-67.
- Kaderavek, J., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Kiren, K. (2013). *The relation between cognitive skills and language skills in typically developing 3 ½ -to-6 years old*. Dissertation in Psychology. Pennsylvania State University.
- Klecan-Aker, J., & Caraway, T. (1997). A study of the relationship of storytelling ability and reading comprehension in fourth and sixth grade African-American children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 32, 109-125.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. London: Routledge, Taylor & Francis Ltd.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-6 year-old children. *Reading Research Quarterly*, 3, 259-282.

- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 1-24.
- Libby, M., & Aries, E. (1989). Gender differences in preschool children's narrative fantasy. *Psychology of Women Quarterly, 13*, 293-306.
- Licandro, U. (2016). Narrative skills of dual language learners. *Diversity in Communication and Language, 3*, 25-50.
- Mandler, J. (1984). *Scripts, stories and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Marjanovic-Umek, L., Krahjc, S., & Fekonja, U. (2002). *Developmental levels of the child's storytelling*. Annual meeting of the European Early Childhood Education Research Association. Cyprus: Lefkosia (ERIC Document Reproduction Service No. ED 468 907).
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., & Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech and Language Pathologist, 17*, 194-206.
- McCabe, A., & Rollins, P. (1994). *Assessment of preschool narrative skills*. Paper presented at the International Conference of the Learning Disabilities Association, Atlanta (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 345 441).
- Merritt, D., & Liles, B. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 30*, 539-552.
- Merritt, D., & Liles, B. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 54*, 438-448.
- Morrow, L. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In M. Morrow & J. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 110-134). MJ: Prentice-Hall.
- Nelson, K. (1991). Remembering and telling: A developmental story. *Journal of Narrative and Life History, 1*, 109-127.
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment and Human Development, 1*, 239-252.
- Nicolopoulou, A., & Richner, E. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development, 78*, 412-429.
- Norbury, C., & Bishop, D. (2009). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication disorders, 38*, 287-313.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Γιαννιτσάς, Ν., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1999). *Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. Δομή και χρησιμότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Paris, A., & Paris, S. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38*, 36-76.
- Pena, E., Gillam, R., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 49*, 1037-1057.
- Pentimonti, J., & Justice, L. (2009). Teacher's use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 4*, 241-248.

- Pesco, D., & Gagne, A. (2015). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*. Advance online publication. doi:10.1080/10409289.2015.1060800
- Petersen, D., Gillam, S., & Gillam, R. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders, 28*, 111-126.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developing narrative structure: Three ways of looking at a narrative*. New York: Plenum.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1992). Parental styles of narrative elicitation: Effect on children's narrative structure and content. *First Language, 12*, 299-321.
- Raven, J. (1956). *Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. San Antonio, Tex.: Harcourt Assessment.
- Ross, M., & Holmberg, D. (1990). Recounting the past: Gender differences in the recall of events in the history of a close relationship. In M. Zanna & J. Olson (Eds.), *Self-inference processes: The Ontario symposium* (pp. 135-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2008). Using Self-regulated strategy development to support students who have "Trouble Getting Thanks into Werds". *Remedial and Special Education, 29*, 78-89.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Stadler, M., & Ward, G. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Educational Journal, 33*, 73-80.
- Stein N., & Glenn C. (1977). *A developmental study of children's construction of stories*. Paper presented at the annual meeting of the society for research in child development. New Orleans.
- Stein, N., & Glenn, C. (1982). Children's concept of time: The development of story schema. In W. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 255-282). New York: Academic Press.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). "Mixed Methods Sampling". *Journal of Mixed Methods Research, 1*, 77-100.
- Τσακρής, Π. (1970). *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5-12 ετών)*. Αθήνα.
- Ukrainetz, T., Justice, M., Kaderavek, N., Eisenberg, L., Gillam, B., & Harm, M. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 48*, 1363-1377.
- van Dam, F. (2010). *Development of cohesion in normal children's narratives*. Master in Logopedic Sciences. Germany: University of Utrecht.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook - sharing interventions. *Psychology in the Schools, 7*, 627-643.
- Vretudaki, E., & Tafa, E. (2017 July). *Strategies for developing kindergarten children's narrative skills*. Paper presented at the 20th European Conference on Literacy. Spain: Madrid.
- Westby, C. (1984). Development of narrative language abilities. In G. Wallach & K. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children* (pp. 103-107). Baltimore: Williams and Wilkins.