ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2025)

14ο Συνέδριο ΕΤΠΕ «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»

Η Ανάπτυξη της Ικανότητας Αναδιήγησης Αφηγηματικών Κειμένων από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας Μέσω της Μεικτής και Παιγνιώδους Μάθησης

Ελισσάβετ Χλαπάνα

doi: 10.12681/cetpe.9510

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χλαπάνα Ε. (2026). Η Ανάπτυξη της Ικανότητας Αναδιήγησης Αφηγηματικών Κειμένων από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας Μέσω της Μεικτής και Παιγνιώδους Μάθησης. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 530–539. https://doi.org/10.12681/cetpe.9510

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 24/02/2026 12:18:55

Η Ανάπτυξη της Ικανότητας Αναδιήγησης Αφηγηματικών Κειμένων από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας Μέσω της Μεικτής και Παιγνιώδους Μάθησης

Ελισσάβετ Χλαπάνα
chlapane@uoc.gr
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο αξιοποιεί τη μεικτή και παιγνιώδη μάθηση, στην ικανότητα αναδιήγησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Για τη διερεύνηση του αναφερόμενου σκοπού πραγματοποιήθηκε μια ημι-πειραματική μελέτη με μία πειραματική ομάδα και μία ομάδα ελέγχου με προέλεγχο και μετέλεγχο της επίδοσης των παιδιών. Το δείγμα αποτέλεσαν 27 παιδιά ενός δημόσιου νηπιαγωγείου του νομού Ηρακλείου. Στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκαν ψηφιακές και μη ψηφιακές παιγνιώδεις δραστηριότητες (μεικτή μάθηση), ενώ στην ομάδα ελέγχου ακολουθήθηκε το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Για τον έλεγχο της ισοδυναμίας των ομάδων και την εκτίμηση της επίδρασης του προγράμματος χορηγήθηκαν στα παιδιά τεστ σχετικά με το παραγωγικό και το δεκτικό λεξιλόγιο, και την ικανότητα αναδιήγησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη σημαντική επίδραση της πειραματικής παρέμβασης στην ανάπτυξη της ικανότητας αναδιήγησης των παιδιών, αναδεικνύοντας τη χρησιμότητα εφαρμογής της μεικτής και παιγνιώδους μάθησης στο περιβάλλον της προσχολικής τάξης.

Λέξεις κλειδιά: αναδιήγηση, αφηγηματικά κείμενα, μεικτή μάθηση, παιγνιώδης μάθηση, προσχολική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η αναδιήγηση είναι πολύ σημαντική δεξιότητα στο πλαίσιο του γραμματισμού των μικρών παιδιών με βραχυπρόθεσμες και μακροπόθεσμες επιπτώσεις στην κατανόηση των κειμένων (ενδεικτικά, Babayiğit et al., 2021). Συγκεκριμένα, η αναδιήγηση αποτελεί μια σημαντική στρατηγική κατανόησης, η οποία αναπτύσσεται μέσα από την ανάγνωση βιβλίων ή την ακρόαση ιστοριών, και αφορά στην ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται τα αφηγηματικά κείμενα που ακούν αναφέροντας μια εισαγωγή, το πλαίσιο των ιστοριών, το οποίο συνίσταται στον τόπο και το χρόνο της ιστορίας, τους ήρωες της ιστορίας, τα επεισόδια της πλοκής, την επίλυσή της και το τέλος της ιστορίας (Oakhill et al., 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η εκπαίδευση των παιδιών ως προς την αναδιήγηση των ιστοριών με κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και μέσα κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας. Στη σύγχρονη εποχή, όπου οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύοντας τον πολυτροπικό χαρακτήρα της μάθησης, κρίνεται σημαντική η ενσωμάτωση των κατάλληλων ψηφιακών μέσων στις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζονται στην προσχολική εκπαίδευση (Iancu, 2023). Ποιες, όμως, μεθοδολογικές προσεγγίσεις που κάνουν χρήση των ΤΠΕ προτείνονται; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει η διδασκαλία, όταν απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, και τι η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει με σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη της ικανότητας αναδιήγησης των μικρών παιδιών;

Η μεικτή μάθηση αποτελεί ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο περιλαμβάνει τον συνδυασμό πρόσωπο με πρόσωπο δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων με τη χρήση των ΤΠΕ (Hrastinski, 2019). Η προσέγγιση κρίνεται ιδιαίτερα κατάλληλη για την προσχολική εκπαίδευση, καθώς ενισχύει τα κίνητρα των παιδιών για μάθηση και τις δεξιότητες της μεταξύ

τους συνεργασίας, προσφέροντας παράλληλα το πλαίσιο για την αυτορρύθμιση της μάθησης. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι σημαντικός προσφέροντας στα παιδιά μέσα «σκαλωσιάς» για την ορθή χρήση των ΤΠΕ και οργανώνοντας, παράλληλα, δραστηριότητες που προωθούν τη λεκτική αλληλεπίδραση των παιδιών, τη βιωματική και διερευνητική μάθηση. Οι όποιες όμως δραστηριότητες διεξάγονται στο νηπιαγωγείο κρίνεται σημαντικό να λαμβάνουν χαρακτηριστικά παιχνιδιού ώστε να προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά της αυθόρμητης παιδικής δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, η μάθηση μέσα από το παιχνίδι (play based learning) αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση για όλες τις πτυχές της μάθησης και της ανάπτυξής των μικρών παιδιών (Taylor & Boyer, 2020).

Η σύγχρονη έρευνα σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη της ικανότητας αναδιήγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας επικεντρώνεται κυρίως στη διερεύνηση της χρήσης των ψηφιακών βιβλίων τα οποία περιέχουν αφηγηματικά κείμενα. Τα ερευνητικά δεδομένα είναι όμως σχετικά αντικρουόμενα. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ψηφιακών βιβλίων στην ικανότητα αναδιήγησης των μικρών παιδιών σε σύγκριση με την έντυπη μορφή των βιβλίων (Altun, 2018, 2022· Dore et al., 2018). Εντοπίζονται, όμως, και ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η ικανότητα αναδιήγησης των παιδιών ενισχύθηκε περισσότερο στις συνθήκες όπου τα βιβλία παρουσιάστηκαν σε έντυπη μορφή με την υποστήριξη ενός ενηλίκου σε σύγκριση με τις συνθήκες, όπου τα παιδιά χειρίστηκαν τα ίδια ψηφιακά βιβλία ανεξάρτητα (Barnyak & McNelly, 2016· Reich et al., 2019). Επίσης, εντοπίζονται και ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η μορφή των βιβλίων, έντυπη ή ψηφιακή, δεν είχε διαφορετική επίδραση στην ικανότητα αναδιήγησης των μικρών παιδιών (Lauricella et al., 2014· Rvachew et al., 2017). Προκύπτει από τα παραπάνω, ότι υπάρχουν και άλλοι μηχανισμοί εκτός από τη μορφή του βιβλίου που επηρεάζουν την ικανότητα αναδιήγησης των παιδιών. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν περισσότερο την επαναλαμβανόμενη έκθεση στα κείμενα παρά τη μορφή του βιβλίου ως παράγοντα που συνέβαλε στη βελτίωση της ικανότητας αναδιήγησης (Broemmel et al., 2015). Ο παράγοντας της καθοδήγησης που προσφέρουν οι ενήλικοι φαίνεται να είναι επίσης σημαντικός, παρέχοντας μέσα «σκαλωσιάς» που ενισχύουν την κατανόηση του κειμένου και κατ' επέκταση την αναδιήγηση των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα προηγήθηκαν, προκύπτει η ανάγκη σχεδιασμού πρακτικών που ενσωματώνουν τις ΤΠΕ αξιοποιώντας τον παράγοντα των ψηφιακών ιστοριών και, παράλληλα, προβλέπουν την ουσιαστική καθοδήγηση που μπορεί να προσφέρουν οι ενήλικοι μέσα από ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες, ψηφιακές και μη ψηφιακές, που λαμβάνουν υπόψη τον παιγνιώδη χαρακτήρα της μάθησης. Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προεκτείνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία εξετάζοντας την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης που στηρίζεται στη μεικτή και παιγνιώδη μάθηση στην ανάπτυξη της ικανότητας αναδιήγησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη καλείται να δώσει απάντηση στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα. Μπορεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης που στηρίζεται στη μεικτή και παιγνιώδη μάθηση να βελτιώσει την ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να ενσωματώνουν τα δομικά στοιχεία των αφηγηματικών κειμένων στις αναδιηγήσεις τους;

Μεθοδολογία

Μέθοδος και δείγμα

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του προτεινόμενου προγράμματος πραγματοποιήθηκε μια ημι-πειραματική έρευνα, καθώς η συγκρότηση του δείγματος δεν πραγματοποιήθηκε με τις τεχνικές της τυχαίας δειγματοληψίας (Cohen & Maniom, 1994). Το δείγμα της έρευνας

αποτέλεσαν 27 παιδιά, 4-6 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε δύο τμήματα ενός δημόσιου νηπιαγωγείου στο νομό Ηρακλείου. Το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα (5 αγόρια και 8 κορίτσια, $N = 13$) και το άλλο τμήμα την ομάδα ελέγχου (7 αγόρια και 7 κορίτσια, $N = 14$).

Μετρήσεις

Για την εκτίμηση της ισοδυναμίας των ομάδων πριν την έναρξη της παρέμβασης χορηγήθηκαν στα παιδιά τα ακόλουθα τεστ. Το δεκτικό λεξιλόγιο των παιδιών εκτιμήθηκε με το προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα PPVT (Dunn & Dunn, 1981· Simos et al., 2011). Ο δείκτης αξιοπιστίας του κυμαίνεται από $r = 0{,}65$ έως και $r = 0{,}86$. Το παραγωγικό λεξιλόγιο των παιδιών εκτιμήθηκε με το σταθμισμένο Τεστ λόγου και Ομιλίας (Οικονόμου κ.ά. 2008). Ο δείκτης αξιοπιστίας του κυμαίνεται από $a = 0.82$ έως $a = 0.85$. Όλα τα παραπάνω τεστ χορηγήθηκαν ατομικά στα παιδιά.

Για την εκτίμηση της επίδρασης του προγράμματος, τα παιδιά συμμετείχαν σε μία δοκιμασία αναδιήγησης πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Στο πρώτο στάδιο της διαδικασίας η ερευνήτρια διάβασε μια εικονογραφημένη ιστορία σε ολιγομελείς ομάδες παιδιών. Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά της αναδιηγήθηκαν ατομικά την ιστορία που άκουσαν. Για τις ανάγκες του προελέγχου και μετελέγχου επιλέχτηκαν δύο διαφορετικές ιστορίες οικείας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θεματολογίας, οι οποίες είχαν ευδιάκριτα τα στοιχεία της δομής τους και ήταν παρόμοιες σε έκταση και στυλ εικονογράφησης. Η αναδιήγηση των παιδιών βαθμολογήθηκε με τη 10/βαθμη κλίμακα της Morrow (1990). Με την κλίμακα αυτή βαθμολογείται η ανάκληση των δομικών στοιχείων της ιστορίας: η εισαγωγή, το πλαίσιο, δηλαδή ο τόπος, ο χρόνος και η αναφορά στους ήρωες της ιστορίας, το θέμα, η πλοκή, η επίλυση, το τέλος της ιστορίας και η διαδοχή, δηλαδή η ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται την ιστορία διατηρώντας τη διαδοχική σειρά των δομικών στοιχείων. Κάθε παιδί έπαιρνε 1 βαθμό για κάθε στοιχείο της δομής που περιλάμβανε στην αναδιήγησή του και 2 βαθμούς εάν αναδιηγούνταν όλα τα στοιχεία της δομής της ιστορίας με τη σωστή σειρά (πλαίσιο, αρχικό γεγονός, πλοκή, επίλυση). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας υποστηρίζεται από προηγούμενες έρευνες (ενδεικτικά, Popplewell & Dotty, 2001).

Περιγραφή προγράμματος παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης διήρκησε 2 μήνες υιοθετώντας την πρακτική της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης των ιστοριών, η οποία ενδείκνυται για την ενίσχυση της κατανόησης του κειμένου από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (McGee & Schickedanz, 2007). Συγκεκριμένα, η κάθε επιλεγμένη ιστορία διαβάστηκε τρεις φορές. Οι δραστηριότητες που πλαισίωσαν την κάθε ανάγνωση βασίστηκαν σε πρακτικές της παιγνιώδους μάθησης. Συγκεκριμένα, σε κάθε ανάγνωση πραγματοποιούνταν δραστηριότητες πριν και μετά την ανάγνωση του κειμένου. Οι δραστηριότητες είχαν το χαρακτήρα του δομημένου παιχνιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που το προτείνουν ως έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τύπους παιχνιδιού για την ενίσχυση της μάθησης των μικρών παιδιών (Ilgaz et al., 2018). Παράλληλα, η κούκλα της τάξης αποτέλεσε βασικό μέσο σε κάθε δραστηριότητα για την ενίσχυση της παιγνιώδους διάθεσης των δραστηριοτήτων και της συμμετοχής των παιδιών σε αυτές (Πεντέρη κ.ά, 2022). Επίσης, κάθε δραστηριότητα ήταν δομημένη πάνω σε ένα σενάριο ώστε να αναδεικνύεται ο στόχος της και το μαθησιακό μονοπάτι πάνω στο οποίο βασίζεται η διεξαγωγή της, και να ενισχύονται οι μεταφορικές ιδιότητες της δραστηριότητας, ως ένα από τα χαρακτηριστικά της παιγνιώδους μάθησης [ενδεικτικό παράδειγμα: Η Μυρτώ (η κούκλα

της τάξης) λέει ότι ο ερευνητής Σταγόνης θα έρθει για να ακούσει την ιστορία από τα παιδιά. Όμως υπάρχει ένα πρόβλημα οι εικόνες της ιστορίας έχουν ανακατευτεί και χρειάζεται τη βοήθειά τους]. Οι δραστηριότητες του κάθε κύκλου ανάγνωσης εντάχτηκαν στο πλαίσιο εφαρμογής της μεικτής μάθησης και συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε η προσέγγιση που προβλέπει συνδυασμό ψηφιακών και μη ψηφιακών δραστηριοτήτων (Hrastinski, 2019) (βλ. Πίνακα 1). Οι μη ψηφιακές δραστηριότητες επιλέχτηκαν για τις χρονικές φάσεις της παρέμβασης όπου στόχος ήταν η ενίσχυση της διερευνητικής δράσης των παιδιών και η ευρύτερη συνεργασία τους σε επίπεδο τάξης (π.χ. δραστηριότητα κουκλοθεάτρου). Οι ψηφιακές δραστηριότητες επιλέχτηκαν για τις χρονικές φάσεις κατά τις οποίες κρίθηκε σημαντικό να χρησιμοποιηθούν τα ψηφιακά εργαλεία ώστε να παρέχουν περαιτέρω εξάσκηση στα παιδιά σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο στις δεξιότητες-στόχους της παρέμβασης, δίδοντας τους τη δυνατότητα της αυτοδιόρθωσης και γενικότερα της αυτορρύθμισης σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή κατά το σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος οι δραστηριότητες να λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά σε ένα δομημένο πλαίσιο το οποίο παρέχει τα απαραίτητα μέσα «σκαλωσιάς» (π.χ. προφορικές οδηγίες και ερωτήσεις, ψηφιακά μέσα) ώστε να κατακτήσουν τα παιδιά το ζητούμενο στόχο, ο οποίος και αφορά στην ικανότητα αναδιήγησης αφηγηματικών κειμένων. Ο κύκλος των δραστηριοτήτων ήταν πανομοιότυπος για καθένα από τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα παρέμβαση. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης, η οποία και εκπαιδεύτηκε από την ερευνήτρια λαμβάνοντας γραπτές οδηγίες και συμμετέχοντας σε σχετικές επιμορφωτικές συνεδρίες.

Στην ομάδα ελέγχου η νηπιαγωγός της τάξης διάβασε τις ίδιες ιστορίες στα παιδιά τρεις φορές ακολουθώντας τις πρακτικές που ήδη εφάρμοζε. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που παρείχε, στόχος της ήταν η κατανόηση του κειμένου. Για την επίτευξη του στόχου διατύπωνε ερωτήσεις κατανόησης τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ανάγνωση του κειμένου με στόχο την ανάλυση της ιστορίας.

Μέσα και υλικά

Οι ιστορίες που επιλέχτηκαν κάλυπταν θεματολογία κατάλληλη για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (π.χ. οι ήρωες ήταν ζώα και το θέμα του κειμένου αφορούσε στην αξία του να μοιράζομαι). Βασικό κριτήριο για την επιλογή των βιβλίων αποτέλεσε το να είναι ευδιάκριτα τα στοιχεία της δομής των ιστοριών που περιγράφουν (τόπος, χρόνος, ήρωες, πλοκή, επίλυση, τέλος). Τα βιβλία ψηφιοποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή του Power Point για την εισαγωγή ήχων και κίνησης σε κατάλληλα σημεία ώστε να αναδεικνύονται φράσεις, λέξεις-κλειδιά του κειμένου και στοιχεία της πλοκής. Στόχος ήταν η εστίαση της προσοχής των παιδιών για την ενίσχυση της κατανόησης των προβαλλόμενων πληροφοριών. Οι συγκεκριμένες επιλογές βασίστηκαν σε ερευνητικά δεδομένα που προτείνουν την αποφυγή ενσωμάτωσης πολλών σημείων διάδρασης (hotspots) και έντονων ερεθισμάτων, καθώς αποπροσανατολίζουν την προσοχή των παιδιών από το νόημα του κειμένου δυσχεραίνοντας τη διαδικασία της κατανόησης (Korat & Falk, 2019).

Για την κατασκευή των ψηφιακών παιχνιδιών αξιοποιήθηκαν οι διαδικτυακές πλατφόρμες Genially (https://genially.com/) και Wordwall (https://wordwall.net/), οι οποίες παρέχουν τα μέσα στους χρήστες να δημιουργούν διαδραστικές δραστηριότητες.

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος παρέμβασης

	Στόχοι και μέσα	Είδος δραστηριότητας
1η ανάγνωση		
Πριν	Ενεργοποίηση προγενέστερων γνώσεων	Μη ψηφιακή
Κατά τη διάρκεια	Ανάγνωση κειμένου	Ψηφιακή
Μετά	Εξάσκηση ως προς τη διατύπωση ερωτήσεων	Μη ψηφιακή
	Ενίσχυση ακουστικής κατανόησης: Αντιστοίχιση κειμένου με εικόνα	Ψηφιακή
2η ανάγνωση		
Πριν	Αναγνώριση λέξεων από το κείμενο της ιστορίας	Μη ψηφιακή
Κατά τη διάρκεια	Ανάγνωση κειμένου	Ψηφιακή
Μετά	Ανάκληση δομικών στοιχείων της ιστορίας	Μη ψηφιακή
	Καθοδηγούμενη αναδιήγηση	Ψηφιακή
3η ανάγνωση		
Πριν	Ενίσχυση της κατανόησης της σημασίας των λέξων-στόχων του κειμένου	Μη ψηφιακή
Κατά τη διάρκεια	Ανάγνωση κειμένου	Ψηφιακή
Μετά	Δραματική έκφραση των παιδιών με στόχο την αναδιήγηση του κειμένου	Μη ψηφιακή
	Συνεργατική αναδιήγηση του κειμένου	Ψηφιακή
	Ανατροφοδότηση	

Ενδεικτικό παράδειγμα εφαρμογής του προτεινόμενου διδακτικού προγράμματος

1η ανάγνωση

Πριν την ανάγνωση

Η Μυρτώ εμφανίζει μία τετραγωνισμένη επιδαπέδια πίστα που έχει τοποθετημένες 4 χρωματιστές κάρτες αναποδογυρισμένες, οι οποίες απεικονίζουν τις τροφές των ηρώων της ιστορίας. Τα παιδιά σε δυάδες συνεργάζονται για να πάρουν από την πίστα την κάρτα που τους αναλογεί και στη συνέχεια να αναζητήσουν στην τάξη τις κρυμμένες χαρτονένιες κούκλες των ηρώων. Αφού συλλέξουν τις κρυμμένες κούκλες των ηρώων, τις συσχετίζουν με τις τροφές και ακολουθούν ερωτήσεις για την ενεργοποίηση των σχετικών προγενέστερων γνώσεων.

Κατά την ανάγνωση της ιστορίας

Προβολή της ιστορίας και ανάγνωση του κειμένου με ιδιαίτερη έμφαση στην επεξήγηση των λέξεων που θεωρούνται σημαντικές για την κατανόηση της ιστορίας.

Μετά την ανάγνωση

Στην πρώτη δραστηριότητα η νηπιαγωγός της τάξης υποδύεται τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας. Τα παιδιά επιλέγοντας μια ερωτηματική λέξη διατυπώνουν ερωτήσεις προς τον ήρωα της ιστορίας. Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά σε ζευγάρια εμπλέκονται στην επίλυση ενός ψηφιακού κουίζ με τίτλο "Άκου τη φράση, βρες τις εικόνες". Σκοπός του ψηφιακού κουίζ είναι να ακούσουν μια φράση και να επιλέξουν ανάμεσα σε 2 εικόνες της ιστορίας εκείνη στην οποία αναφέρονταν η συγκεκριμένη φράση.

2η ανάγνωση

Πριν την ανάγνωση

Τα παιδιά γίνονται κυνηγοί λέξεων και με τους μεγεθυντικούς τους φακούς προσπαθούν να εντοπίσουν τις λέξεις που έχουν διδαχθεί κατά την πρώτη ανάγνωση της ιστορίας.
Κατά την ανάγνωση της ιστορίας
Προβολή της ιστορίας και ανάγνωση του κειμένου με ιδιαίτερη έμφαση στην επεξήγηση των λέξεων που θεωρούνται σημαντικές για την κατανόηση της ιστορίας.
Μετά την ανάγνωση
Στην πρώτη δραστηριότητα αξιοποιούνται κάρτες με ερωτηματικές λέξεις. Η κάθε λέξη αντιπροσωπεύει ένα από τα στοιχεία της δομής της ιστορίας. Η κάθε κάρτα περνά από χέρι σε χέρι και σε όποιο παιδί σταματήσει εκείνο απαντά στην ερώτηση που του κάνει η κούκλα της τάξης και αφορά στα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά εμπλέκονται σε ένα ψηφιακό παιχνίδι με ζάρι στο οποίο έχουν ενσωματωθεί εικόνες από το παραμύθι και μια φιγούρα που απεικονίζει τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας. Σκοπός του παιχνιδιού είναι οι παίκτες να συνεργαστούν και να οδηγήσουν τη φιγούρα στο τέλος της διαδρομής όπου βρίσκεται και η τελευταία εικόνα του παραμυθιού. Οι παίκτες διαδοχικά πατούν το ψηφιακό ζάρι και μετακινούν τη φιγούρα τόσες θέσεις όσες δείχνει ο αριθμός στο ζάρι. Κάθε παίκτης που συναντά ή προσπερνά μια εικόνα από το παραμύθι πρέπει να αναδιηγηθεί την ιστορία. Οι εικόνες δίνονται με σωστή χρονική σειρά.

3η ανάγνωση
Πριν την ανάγνωση
Η κούκλα της τάξης παρουσιάζει τις εικόνες της ιστορίας που αφορούν στις λέξεις-στόχους που διδάχτηκαν τα παιδιά και τους ζητάει να τις θυμηθούν και να αναπαραστήσουν τη σημασία τους με κατάλληλες κινήσεις.
Κατά την ανάγνωση της ιστορίας
Προβολή της ιστορίας και ανάγνωση του κειμένου με ιδιαίτερη έμφαση στην επεξήγηση των λέξεων που θεωρούνται σημαντικές για την κατανόηση της ιστορίας.
Μετά την ανάγνωση
Στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά σε ομάδες αξιοποιούν χάρτινες επίπεδες κούκλες ώστε να δώσουν μια κουκλοθεατρική παράσταση έχοντας ως σενάριο την ιστορία του βιβλίου. Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά εμπλέκονται σε ένα ψηφιακό παιχνίδι με τίτλο "Πάτα ρώτα, θυμήσου". Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Η νηπιαγωγός καλεί κάθε φορά ένα παιδί από τη μια ομάδα να πατήσει την ψηφιακή κάρτα, ώστε να αποκαλυφθεί μια ερωτηματική λέξη. Στη συνέχεια ενθαρρύνει το παιδί μόνο του ή σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας του να διατυπώσει μια ερώτηση σχετική με τα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Έπειτα ένα μέλος από την αντίπαλη ομάδα θα πρέπει να απαντήσει στην ερώτηση. Το παιχνίδι συνεχίζεται αλλάζοντας ρόλους οι ομάδες.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα, έπειτα από την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου *t* test, έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου ήταν ισοδύναμες ως προς το επίπεδο των παιδιών στο δεκτικό και παραγωγικό λεξιλόγιο, καθώς και ως προς τις αρχικές τους επιδόσεις στο κριτήριο αξιολόγησης της αναδιηγησης (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών στα κριτήρια αξιολόγησης του προελέγχου

	Ομάδα	Μ.Ο.	Τ.Α.	
Δεκτικό λεξιλόγιο	Π.Ο.	62,92	25,56	$t(24) = 1{,}857$, $p > 0{,}05$
	Ο.Ε.	44,15	25,95	
Παραγωγικό λεξιλόγιο	Π.Ο.	18,43	5,31	$t(26) = 1{,}837$, $p > 0{,}05$
	Ο.Ε.	14,71	5,38	
Αναδιήγηση	Π.Ο.	4,21	1,46	$t(24) = 0{,}778$, $p > 0{,}05$
	Ο.Ε.	3,82	1,69	

Σημ.: Π.Ο. = Πειραματική Ομάδα, Ο.Ε. = Ομάδα Ελέγχου

Για την εκτίμηση της επίδρασης της παρέμβασης κατά το πρώτο στάδιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων υπολογίστηκε η βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών στην αναδιήγηση μέσω του στατιστικού κριτηρίου *t* test κατά ζεύγη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου μείωσαν τις επιδόσεις τους κατά το τέλος της παρέμβασης αλλά η διαφορά στις επιδόσεις δεν ήταν στατιστικά σημαντική (*Μ.Ο.* = 3,42, *Τ.Α.* = 2,58 μετά την παρέμβαση, $t(12)=0.55$, $p > 0.05$). Τα παιδιά στην πειραματική ομάδα βελτίωσαν τις επιδόσεις τους κατά το τέλος της παρέμβασης και η διαφορά των επιδόσεων ήταν στατιστικά σημαντική (*Μ.Ο.* = 7,65, *Τ.Α.* = 1,68 μετά την παρέμβαση, $t(12)=-7.06$, $p < 0.01$). Η υπεροχή της Π.Ο. σε σύγκριση με την Ο.Ε. επιβεβαιώθηκε στη συνέχεια μέσω του στατιστικού κριτηρίου της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης (ANCOVA) με το οποίο πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών κατά τον μετέλεγχο με τον ταυτόχρονο έλεγχο των αρχικών τους επιδόσεων στην αναδιήγηση. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών της Π.Ο. κατά τον μετέλεγχο ήταν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών στην ομάδα ελέγχου, $F(1, 23) = 34{,}16$, $p < 0{,}01$. Το αρχικό επίπεδο των παιδιών στην αναδιήγηση άσκησε μοναδική και κύρια επίδραση χωρίς να επηρεάζει και να διαφοροποιεί την επίδραση της παρέμβασης, $F(1, 23) = 15{,}91$, $p < 0{,}01$.

Στη συνέχεια κρίθηκε χρήσιμο να διερευνηθούν οι διαφορές των ομάδων στις επιδόσεις των παιδιών σε σχέση με τα επιμέρους δομικά στοιχεία τα οποία ενσωμάτωσαν στις αναδιηγήσεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας ήταν υψηλότερες σε όλα τα δομικά στοιχεία σε σύγκριση με τις επιδόσεις των παιδιών στην ομάδα ελέγχου (βλ. Σχήμα 1). Η διαφορά όμως των επιδόσεων ήταν στατιστικά σημαντική για τα στοιχεία που αφορούν στην ικανότητα των παιδιών να ξεκινούν την ιστορία με μια εισαγωγή [$\chi^2(1) = 19{,}07$, $p < 0{,}01$], να αναφέρουν τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας [$\chi^2(1) = 6{,}5$, $p < 0{,}05$], και να παρουσιάζουν το τέλος της ιστορίας [$\chi^2(1) = 10{,}4$, $p < 0{,}01$].

Σχήμα 1. Απόλυτες συχνότητες των επιμέρους δομικών στοιχείων που τα παιδιά ενσωμάτωσαν στις αναδιηγήσεις τους ανά ομάδα

Τα αποτελέσματα, επίσης, έδειξαν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά περισσότερους δευτερεύοντες ήρωες της ιστορίας [$t(24) = 2{,}31$, $p < 0{,}05$], επεισόδια πλοκής ($t(24) = 4{,}08$, $p < 0{,}01$), όπως επίσης σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό αναδιηγήθηκαν την ιστορία τηρώντας την κατάλληλη διαδοχή των δομικών στοιχείων της ιστορίας [$t(24) = 3{,}96$, $p < 0{,}01$] (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των παιδιών στα δομικά στοιχεία που αφορούν στους ήρωες, την πλοκή και τη διαδοχή

Στοιχεία δομής	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
	Μ.	Τ.Α.	Μ.	Τ.Α.
Ήρωες	0,79	0,32	0,44	0,46
Πλοκή	0,52	0,26	0,14	0,22
Διαδοχή	1,46	0,52	0,54	0,55

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης που αξιοποιεί τη μεικτή και παιγνιώδη μάθηση στην ανάπτυξη της ικανότητας αναδιήγησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα παρέχουν ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στην ικανότητα των παιδιών να αναδιηγούνται αφηγηματικά κείμενα ενσωματώνοντας τα βασικά στοιχεία της δομής τους.

Η εναλλαγή ψηφιακών και μη ψηφιακών μέσων φαίνεται να δημιούργησε το πλαίσιο το οποίο διευκόλυνε τη μάθηση των παιδιών καλύπτοντας τα κενά που μπορεί να συνοδεύουν τη μονομερή χρήση των ΤΠΕ ή και των πρακτικών που δεν συμπεριλαμβάνουν καθόλου τον παράγοντα της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, η ψηφιοποίηση της ιστορίας με ενσωμάτωση μόνο των πιο απαραίτητων για την κατανόηση ενός κειμένου στοιχείων (π.χ. ήχοι που αντανακλούν τη δράση των ηρώων), κρίθηκε κατάλληλη για την επεξεργασία του κειμένου από το σύνολο των παιδιών της τάξης. Παράλληλα η νηπιαγωγός καθοδηγούσε τα παιδιά ώστε να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε λέξεις και πληροφορίες κλειδιά του κειμένου, και να αλληλεπιδρούν λεκτικά ώστε να κατανοούνν την ιστορία, στοιχεία τα οποία αποτελούν το πρώτο και απαραίτητο βήμα για μια συνεκτική και ολοκληρωμένη αναδιήγηση. Η παραπάνω ερμηνεία συμβαδίζει με τα αποτελέσματα ερευνών που δείχνουν τη χρησιμότητα των ψηφιακών ιστοριών και παράλληλα την ανάγκη ενσωμάτωσης του παράγοντα της καθοδήγησης που παρέχεται από τους ενηλίκους (Altun, 2018, 2022· Barnyak & McNelly, 2016· Dore et al., 2018· Reich et al., 2019). Ως συνέχεια των παραπάνω, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η στοχευμένη εναλλαγή των ψηφιακών και μη ψηφιακών δραστηριοτήτων λειτούργησε διευκολυντικά ως προς την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου. Συγκεκριμένα, οι μη ψηφιακές δραστηριότητες παρείχαν τη δυνατότητα στα παιδιά να εμπλακούν σε δράσεις που ενισχύουν το στοιχείο της ανακάλυψης και τον πολυτροπικό χαρακτήρα της μάθησης. Ενδεικτικά, τα παιδιά χρειάστηκε μέσα από το παιχνίδι να ανακαλύψουν στοιχεία μέσα στην τάξη που αφορούν σε βασικές πληροφορίες του κειμένου, να αναπαραστήσουν με όποιο τρόπο μπορούν (π.χ. με λόγο ή κίνηση) τη σημασία λέξεων της ιστορίας και να χειριστούν αντικείμενα (π.χ. κούκλες κουκλοθεάτρου) ώστε να αναπαράγουν το περιεχόμενο όλου του κειμένου. Οι ψηφιακές δραστηριότητες ενίσχυσαν συμπληρωματικά τα κίνητρα των παιδιών για εμπλοκή στην προτεινόμενη από το πρόγραμμα παρέμβασης

μαθησιακή πορεία. Συγκεκριμένα, τους παρείχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν σε μικρότερες ομάδες για να εστιάσουν στα δομικά στοιχεία των ιστοριών και στη γλώσσα του κειμένου ώστε μέσα από τη δοκιμή, την επανάληψη της προσπάθειας και την αυτοδιόθωση να κατακτήσουν σε σημαντικό βαθμό τους επιδιωκόμενους στόχους, γεγονός που συμβάλλει στην αυτορρύθμιση της μάθησης τους.

Ο παιγνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων, ψηφιακών και μη ψηφιακών, φαίνεται να είναι ένας σημαντικός επίσης παράγοντας που συνέβαλε στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, γεγονός που συμβαδίζει με αποτελέσματα ερευνών που αναδεικνύουν τη χρησιμότητα των ψηφιακών και μη ψηφιακών παιγνιδιών στην ανάπτυξη του γραμματισμού των μικρών παιδιών (ενδεικτικά, Schmitt et al., 2018). Ο ρόλος της κούκλας και το σενάριο, βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιγνιώδους μάθησης, όπως αυτή προτείνεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (Πεντέρη κ.ά., 2022), ενίσχυσαν την παιγνιώδη διάθεση των παιδιών και παράλληλα τα κίνητρα τους για συμμετοχή στις δραστηριότητες της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, το σενάριο αναδείκνυε τους στόχους σε κάθε δραστηριότητα και παρείχε το πλαίσιο ώστε να μπορούν τα παιδιά να ανταποκριθούν στον τρόπο διεξαγωγής της κάθε δραστηριότητας με άνεση και ευελιξία. Η κούκλα της τάξης λειτουργούσε συνεπικουρικά ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών, να εστιάσει την προσοχή τους στα κατάλληλα σημεία και να παρέχει τα κατάλληλα μέσα «σκαλωσιάς» (scaffolding) ώστε να φτάσουν στο βαθμό που μπορούσαν στην κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων.

Συμπερασματικά, ο συνδυασμός μεικτής και παιγνιώδους μάθησης κρίνεται χρήσιμη για την ανάπτυξη της ικανότητας αναδιήγησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, προτείνεται να αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί τη στοχευμένη εναλλαγή ψηφιακών και μη ψηφιακών δραστηριοτήτων συνδυάζοντας με αυτό τον τρόπο τα πλεονεκτήματα των ΤΠΕ με τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης διδασκαλίας. Βέβαια, η επανάληψη της παρούσας μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα και η σύγκριση της προτεινόμενης προσέγγισης με καθεμιά από τις βασικές παραμέτρους που την απαρτίζουν (μεικτή μάθηση, παιγνιώδη μάθηση, ψηφιακές ιστορίες) κρίνεται απαραίτητη για τη διαμόρφωση πιο ασφαλών συμπερασμάτων και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Αναφορές

Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, *46*(6), 629-642.

Altun, D. (2022). The effects of e-stories on preschoolers' narrative comprehension, retelling and reading attitudes among poor and good comprehenders. *Journal of Early Childhood Literacy, 24*(2), 471-504. https://doi.org/10.1177/14687984221079010

Babayiğit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 148-168. https://doi.org/10.1111/bjep.12353

Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2016). The literacy skills and motivation to read of children enrolled in Title I: A comparison of electronic and print nonfiction books. *Early Childhood Education Journal*, *44*(5), 527-536.

Broemmel, A. D., Moran, M. J., & Wooten, D. A. (2015). The impact of animated books on the vocabulary and language development of preschool-aged children in two school settings. *Early Childhood Research & Practice*, *17*(1), n1.

Cohen, L., & Maniom, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.) Μεταίχμιο.

Dore, R., Hassinger-Das, B., Brezack, N., Valladares, T. L., Paller, A., Vu, L., Michnick Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2018). The parent advantage in fostering children's e-book comprehension. *Early Childhood Research Quarterly*, *44*, 24-33.

Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (1981). *Peabody picture vocabulary test - Revised*. American Guidance Service.

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, *63*(5), 564-569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

Iancu, A. (2023). The role of Information and Communication Technologies (ICT) in early childhood education. Integrating educational software into activity. *Moldavian Journal for Education and Social Psychology, 7*(1), 1-8.

Ilgaz, H., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). Making the case for playful learning. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education*, (pp. 1245-1263). Springer. https:// doi. org/ 10. 1007/ 978- 94- 024- 0927-7_ 64

Korat, O., & Falk, Y. (2019). Ten years after: Revisiting the question of e-book quality as early language and literacy support. *Journal of Early Childhood Literacy*, *19*(2), 206-223.

Lauricella, A. R., Barr, R., & Calvert, S. L. (2014). Parent-child interactions during traditional and computer storybook reading for children's comprehension: Implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *2* (1), 17-25. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2014.07.001

Morrow, L.M. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds). *Assessment for instruction in early literacy* (p.p. 110-134). Prentice Hall.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.

Popplewell, S. R. & Dotty, D. E. (2001). Classroom instruction and reading comprehension: a comparison of One Basal Reader and the Four Blocks framework. *Reading Psychology, 22*, 83-94.

Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E., & Nadig, A. (2017). Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus ebooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *12*, 24-29.

Reich, S. M., Yau, J. C., Xu, Y., Muskat, T., Uvalle, J., & Cannata, D. (2019). Digital or print? A comparison of preschoolers' comprehension, vocabulary, and engagement from a print book and an e-book. *AERA Open*, *5*(3), 2332858419878389.

Schmitt, K. L., Hurwitz, L. B., Duel, L. S., & Linebarger, D. L. N. (2018). Learning through play: The impact of web-based games on early literacy development. *Computers in Human Behavior*, *81*, 378-389.

Simos, P. G., Sideridis, G. D., Protopapas, A., & Mouzaki, A. (2011). Psychometric evaluation of a receptive vocabulary test for Greek elementary students. *Assessment for Effective Intervention*, *37*(1), 34-49.

Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, *48*(2), 127-133.

Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ., & Βαρλοκώστα, Σ. (2007). *Τεστ λόγου και ομιλίας*. *Υπουργείου Παιδείας*, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού -ΕΠΕΑΚ.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Πρακτικές εφαρμογές και διδακτικοί σχεδιασμοί*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.