

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ

ΔΙΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«Μία ερευνητική μελέτη για την πρόσληψη και την
κατανόηση αφηγηματικών κειμένων μέσα από την
κινούμενη εικόνα και μέσα από την έντυπη αφήγηση
από παιδιά της Γ' Δημοτικού»**

Ευαγγελία Δούκα, Α.Μ. 2452

Τριμελής επιτροπή: Μαρία Σφυρόερα (επιβλέπουσα)

Σπύρος Παπαδόπουλος

Γιώργος Παπακωνσταντίνου

Σεπτέμβριος, 2018

«Στην πραγματικότητα, κάθε αναγνώστης είναι, καθώς διαβάζει, αναγνώστης του ίδιου του του εαυτού»

Μαρσέλ Προυστ, 1871-1922, Γάλλος συγγραφέας

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας, κ. Σφυρόερα Μαρία, για την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Ευχαριστώ ιδιαιτέρως τους γονείς όλων των μαθητών της Γ' τάξης του 16^{ου} Δημοτικού σχολείου Νέας Ιωνίας, οι οποίοι επέτρεψαν στα παιδιά τους να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα καθώς επίσης και τα ίδια τα παιδιά χωρίς τη συμμετοχή των οποίων δε θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες σε όλη την οικογένειά μου και στον αγαπητό μου φίλο, Χρυσίδα Γ., για τη συμπαράστασή τους και τη βοήθεια που μου προσέφεραν όλο το διάστημα ενασχόλησής μου με τη διπλωματική εργασία.

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	12
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η ανάγνωση ως γνωστική λειτουργία.....	12
1.1 Ανάγνωση και αναγνωστική κατανόηση.....	12
1.2 Γνωστικές διαδικασίες και επίπεδα της αναγνωστικής κατανόησης.....	14
1.3 Θεωρίες και μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης.....	17
1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση.....	21
1.5 Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης.....	29
1.5.1 Η αναδιήγηση ως εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης.....	32
1.5.2 Οι ερωτήσεις ως εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας.....	36
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές.....	39
2.1 Μεταγνώση - Μεταγνωστικές γνώσεις, εμπειρίες, στρατηγικές: Ορισμοί.....	39
2.2 Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση.....	40
2.3 Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές.....	41
2.4 Αξιολόγηση των μεταγνωστικών στρατηγικών.....	45
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η αφήγηση.....	47
3.1 Αφήγηση: Η «Γραμματική της ιστορίας».....	47
3.2 Η αφηγηματική συνεκτικότητα.....	50
3.3 Η έννοια «σχήμα» και ο ρόλος του στην αφηγηματική κατανόηση.....	52
3.4 Κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου.....	54
Κεφάλαιο 4 ^ο : Πολυτροπικότητα.....	59
4.1 Πολυτροπικότητα και πολυτροπικό κείμενο.....	59
4.2 Θεωρίες πολυμεσικής μάθησης.....	62
4.2.1 Η γνωστική θεωρία της μάθησης με πολυμέσα (Cognitive Theory of Multimedia Learning).....	62
4.2.2 Ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση κειμένου και εικόνας (Integrated Model of Text and Picture Comprehension).....	65
4.2.3 Η θεωρία του Γνωστικού φορτίου (Cognitive Load Theory).....	66
4.2.4 Η αρχή της συνάφειας και της τροπικότητας.....	67
4.2.5 Η θεωρία της μειωμένης νοητικής προσπάθειας.....	69
4.3 Ταινία και βιβλίο: Διαφορές των μέσων πρόσληψης.....	71
4.4 Ταινία και έντυπο κείμενο: Διαφορές στην παρουσίαση του περιεχομένου.....	74

4.5 Πρόσληψη και κατανόηση αφηγηματικής ταινίας.....	78
4.6 Ο ρόλος του θεατή στην πρόσληψη ταινίας	81
4.7 Κατανόηση αφηγηματικού κειμένου μέσω ταινίας και μέσω βιβλίου	84
Κεφάλαιο 5ο : Ερευνητική ανασκόπηση	88
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	95
Κεφάλαιο 1 ^ο : Μεθοδολογία της έρευνας.....	95
1.1 Εισαγωγή: Θεματική της έρευνας- Προβληματισμός	95
1.2 Ερευνητικά ερωτήματα	96
1.3 Ερευνητική διαδικασία.....	97
1.3.1 Πιλοτική έρευνα	97
1.3.2 Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	98
1.3.3 Κριτήρια χωρισμού των ομάδων	102
1.3.4 Επιλογή ερευνητικού υλικού.....	104
1.3.5 Παρουσίαση ερευνητικού υλικού	106
1.3.6 Κριτήρια συλλογής και ανάλυσης δεδομένων	108
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ανάλυση δεδομένων	115
2.1 Ανάλυση ερωτήσεων κατανόησης των ιστοριών	115
2.1.1 Συνολική κατηγοριοποίηση και σύγκριση των απαντήσεων	130
2.1.2 Ατομική επίδοση ανά πειραματική συνθήκη.....	138
2.2 Ανάλυση και αξιολόγηση των αναδιηγήσεων.....	141
2.2.1 Ατομική επίδοση στις αναδιηγήσεις ανά πειραματική συνθήκη	156
2.2.2 Ανάλυση αναδιηγήσεων ως προς τη διάρκεια και την έκταση.....	158
2.3 Ανάλυση αναδιηγήσεων με βάση τα διαλογικά στοιχεία σε μορφή ευθύ & πλάγιου λόγου	163
2.4 Ανάλυση αναδιηγήσεων ως προς το είδος του λόγου	165
2.5 Ανάλυση συνεντεύξεων	167
2.6 Ανάλυση φύλλων εμπειριών των μαθητών	169
2.7 Ανάλυση «φύλλων συνηθειών» των μαθητών.....	180
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	183
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	193
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	194
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ενημερωτική επιστολή προς τους γονείς των μαθητών	209
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Αφηγηματικό κείμενο: «Πανικός στη φάρμα»	211
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Μακρο-προτάσεις της ιστορίας «Πανικός στη φάρμα».....	213

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Πίνακας αξιολόγησης αφηγηματικής ικανότητας	214
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Φύλλα εργασίας	215
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Μακρο-προτάσεις των ιστοριών «Το Πρωτοσέλιδο» & «Νυχτερινή περιπέτεια».....	217
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Κατάλογος ελέγχου για την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας.	218
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8: Φύλλα εμπειρίας μαθητών.....	219
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9: Φύλλα συνηθειών μαθητών	221
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10: Απαντήσεις μαθητών από τα φύλλα εργασίας.....	223
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11: Απομαγνητοφώνηση αναδιηγήσεων	237
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12: Κατάλογοι αξιολόγησης αναδιηγήσεων.....	275
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13: Καταμέτρηση κύριων & δευτερευουσών προτάσεων	280
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14: Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων	281

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα γραπτά κείμενα αποτέλεσαν και αποτελούν τον κύριο μοχλό απόκτησης γνώσεων και πληροφοριών για το άτομο καθώς ο γραπτός λόγος εδώ και πολλούς αιώνες συντελεί καθοριστικά στη διακίνηση ιδεών, αντιλήψεων και γνώσεων μέσα στις κοινωνίες. Τα τελευταία χρόνια όμως η εμφάνιση των σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων έχει διαμορφώσει νέους επικοινωνιακούς τρόπους μέσω των οποίων η μετάδοση μηνυμάτων παύει να γίνεται μονοτροπικά, μόνο μέσω του γλωσσικού συστήματος. Αντιθέτως, το περιεχόμενο ενός κειμένου δομείται και παρουσιάζεται πλέον πολυτροπικά μέσα από ποικίλους σημειωτικούς τρόπους όπως είναι η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση κ.α. διαμορφώνοντας έτσι μία νέα πραγματικότητα στη διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας και κατανόησης του κειμένου. Τα παιδιά από πολύ νωρίς και με μεγάλη συχνότητα γίνονται αποδέκτες πολυτροπικών κειμένων μέσα από τα προγράμματα που παρακολουθούν σε ψηφιακές συσκευές, όπως είναι η τηλεόραση, το κινητό τηλέφωνο ή ο υπολογιστής, οι οποίες πλέον αποσπούν ένα μεγάλο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Η κατανόηση τέτοιων κειμένων αποτελεί μία σύγχρονη διάσταση της αναγνωστικής διαδικασίας η οποία, ανεξάρτητα από το μέσο, αποβλέπει στη δόμηση του νοήματος του κειμένου από τον ίδιο τον αναγνώστη. Το νέο αυτό πλαίσιο επεξεργασίας και κατανόησης έντυπων και οπτικοακουστικών κειμένων αποτέλεσε το πεδίο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας εργασίας ενώ παράλληλα με βάση αυτό διεξήχθη μία έρευνα μικρής κλίμακας σε παιδιά της Γ' τάξης του δημοτικού. Κύριο θέμα της έρευνας αποτέλεσε η επίδραση του μέσου παρουσίασης (βιβλίο- βίντεο) όσον αφορά στην επεξεργασία και κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου ενώ ως ερευνητικά ζητούμενα τέθηκαν οι διαφορές οι οποίες εντοπίζονται στην κατανόηση της ίδιας ιστορίας όταν αυτή παρουσιάζεται στους μαθητές σε έντυπη και σε ψηφιακή μορφή. Η συγκριτική μελέτη των αναδιηγήσεων των παιδιών και των ερωτήσεων κατανόησης που τους τέθηκαν μετά την πρόσληψη της ιστορίας αποτέλεσαν το μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων για την ανάδειξη των συμπερασμάτων της έρευνας.

Λέξεις Κλειδιά: αναγνωστική κατανόηση, κατανόηση ταινίας, αφήγηση, πολυτροπικότητα, αναδιήγηση

ABSTRACT

Written texts have always been the main factor for people to acquire knowledge and information. That is because written speech has decisively conducted to the transferring of ideas, beliefs and knowledge within societies for many centuries. Recently, though, the use of audiovisual systems has formed new communicative ways so that the conveyance of messages can be achieved with many different ways and not only through the language system. The context of a text is structured and presented multimodally through many different semiotic modes such as pictures, sound, movement e.t.c. forming this way a new reality in the process of elaboration and cognition of the text. From an early age and very often, children receive multimodal texts through programs watched in digital appliances such as: television, mobile phones and computers, as all these appliances are a big part of children's everyday life. The comprehension of these texts constitutes a modern dimension of the reading process which, no matter the means, aims to the figuration of the meaning of the text by the reader. This new frame of processing and reading comprehension of these written and audiovisual texts has been the field of the bibliographical review concerning the present project. At the same time, based on this frame, a small research has been carried out among pupils of the 3rd Grade. The way the pupils have been affected by the means of presentation (book- video) concerning the elaboration and understanding of a narration has been the main issue of the research. In addition, the purpose of the research has been the differences that come up among the pupils, always referring to the comprehension of the same story as it is presented in written as well as in digital form. The comparative study of the pupils' retelling and of their answers to certain comprehension questions has been the methodological tool for examining the research data so that the results of the research can be shown.

Key words: reading comprehension, film comprehension, narration, multimodality, retelling

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκμάθηση της ανάγνωσης από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία έχει ως κύριο στόχο την ικανότητα του ατόμου να καταστεί “αναγνωστικά εγγράμματος” (reading literacy) μέσα από την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για να κατανοεί τα γραπτά κείμενα, να τα αξιολογεί και να σκέφτεται πάνω σε αυτά προκειμένου να αναπτύξει τις γνώσεις του, να επιτύχει τους στόχους του και να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (PISA, 2003). Για τον λόγο αυτό οι μαθητές από πολύ νωρίς επιδίδονται από το αναγνωστικό κνήγι των μεμονωμένων λέξεων (αλφαριθμητισμός) στην αναζήτηση της βαθιάς δομής της γλώσσας, η οποία συντελεί στην κατανόηση του γραπτού λόγου (λειτουργικός εγγραμματισμός) και συνάμα στην αποτελεσματική λειτουργία των ατόμων αρχικά μέσα σε ένα σχολείο που κυριαρχείται από τον γραπτό λόγο και μετέπειτα μέσα σε μία κοινωνία που διακατέχεται από τη γραπτή έκφραση.

Η αναγνωστική κατανόηση, σύμφωνα με τις μελέτες της Γνωστικών Επιστημών, νοείται ως μία πολύπλευρη γνωστική διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης δε δέχεται παθητικά το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου αλλά αντιθέτως εμπλέκεται ο ίδιος ενεργά στη δόμηση του νοήματος μέσα από μία σειρά νοητικών διεργασιών που χρειάζεται να εκτελέσει. Πρόκειται για μία διαδικασία της οποίας το αποτέλεσμα δεν μπορεί να προκαθοριστεί και να προβλεφθεί με ακρίβεια καθώς κατά την εξέλιξή της αλληλεπιδρούν παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο τον αναγνώστη (γνωστικές ικανότητες, προηγούμενες γνώσεις κ.α.), το κείμενο (είδος κειμένου, περιεχόμενο κ.α.) καθώς και με τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά (περιβάλλον, ενίσχυση κ.α.) (Giasson, 2014).

Τα τελευταία χρόνια, οι νέες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες σε συνδυασμό με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχουν μεταβάλλει τον χαρακτήρα του γραπτού κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος πλέον ενσωματώνει περισσότερους σημειωτικούς τρόπους στη μετάδοση μηνυμάτων πέραν του γλωσσικού. Παράλληλα με τη γλώσσα χρησιμοποιούνται συχνά πλέον οι εικόνες, οι ήχοι και η μουσική με αποτέλεσμα να γίνεται αναφορά για “πολυσημειωτική φύση” ενός μηνύματος το νόημα του οποίου εξάγεται από τον τρόπο που τα επιμέρους σημειωτικά συστήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ως συνέπεια των νέων αυτών επικοινωνιακών συνθηκών αποτελεί η εμφάνιση του όρου “πολυγγραμματισμός” (multiliteracy) που αναφέρεται στην

ικανότητα του ατόμου να εξάγει το νόημα μέσω της αλληλεπίδρασης διαφορετικών επικοινωνιακών τρόπων (Duncum, 2004).

Η νέα «πολυσημειωτική φύση» της επικοινωνιακής πραγματικότητας διακρίνεται από τον πολυτροπικό της χαρακτήρα όπου η γλώσσα παύει να αποτελεί το μόνο και βασικό μέσο δόμησης νοημάτων. Τα κείμενα από αυστηρά γλωσσικά, μονοτροπικά, μεταλλάσσονται σε πολυτροπικά που διαμορφώνονται μέσα από ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων: γλωσσικό, οπτικό, ηχητικό, συμβολικό κ.α. η χρήση των οποίων λειτουργεί συμπληρωματικά και συνδυαστικά για την παραγωγή νοήματος (Χοντολίδου, 1999). Η αλλαγή αυτή στο συμβολικό τρόπο αναπαράστασης του κειμένου έχει συνεπιφέρει μεταβολές και στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης καθώς η επεξεργασία και η κατανόηση ενός πολυτροπικού κειμένου απαιτεί από τον αναγνώστη γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να αποκωδικοποιεί τα επιμέρους συμβολικά συστήματα μετάδοσης των νοημάτων και παράλληλα να τα κατανοεί ως μία ολότητα.

Ο τρόπος, ή μάλλον οι τρόποι, με τους οποίους τα διάφορα σημειωτικά μέσα συμβάλλουν στη συγκρότηση του νοήματος ενός κειμένου παραμένει ένα ζήτημα ανοιχτό προς διερεύνηση. Ωστόσο, οι διαδικασίες που σχετίζονται με την επεξεργασία και κατανόηση τέτοιων κειμένων έχουν προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον το οποίο ολοένα και αυξάνεται δεδομένου ότι τα πολυτροπικά κείμενα υπάρχουν παντού γύρω μας και διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητά μας. Ακόμα και τα παιδιά από πολύ μικρά λόγω των ψηφιακών συσκευών που χειρίζονται στην καθημερινότητά τους έχουν εμπειρίες από ποικίλα τέτοια ερεθίσματα που συνδυάζουν τον λόγο, προφορικό και γραπτό, την εικόνα, την κίνηση και τον ήχο εκ των οποίων κάποια είναι σε έντυπη μορφή: τα εικονογραφημένα βιβλία, τα πληροφοριακά βιβλία, τα κόμικς, τα περιοδικά, οι εφημερίδες και κάποια σε οπτικοακουστική: ταινίες, διαφημίσεις, video-clips κ.α.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της μεγάλης αλλαγής στο σκηνικό της αναγνωστικής κατανόησης, που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των παιδιών, γεννήθηκε η ιδέα για την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας θεματικό πεδίο της οποίας αποτελεί η επίδραση του μέσου πρόσληψης στην κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου από παιδιά του Δημοτικού. Αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν κυρίως τα θέματα που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση μιας έντυπης

ιστορίας και αντίστοιχα με την πρόσληψη και κατανόηση μιας οπτικοακουστικής ιστορίας καθώς επίσης και με τις διαφορές των μέσων και την επίδραση αυτών στην παρουσίαση του περιεχομένου της ιστορίας. Ζητήματα θεωρητικής προσέγγισης αποτέλεσαν επίσης η ανάδειξη των γνωστικών λειτουργιών που εμπλέκονται κατά την επεξεργασία ενός έντυπου και ενός οπτικοακουστικού κειμένου όπως επίσης και οι ομοιότητες και διαφορές αυτών

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, τα οποία διαρθρώνονται σε επιμέρους κεφάλαια. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και αποτελείται από πέντε κεφάλαια, καθένα από τα οποία πραγματεύεται έναν θεμελιώδη άξονα της παρούσας μελέτης. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στην αναγνωστική κατανόηση ως διαδικασία πρόσληψης, αποκωδικοποίησης, επεξεργασίας και ερμηνείας του περιεχομένου του κειμένου. Εκτενής αναφορά γίνεται επίσης στις μεταβλητές που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση καθώς επίσης και στους τρόπους αξιολόγησης αυτής εστιάζοντας κυρίως στην αναδιήγηση και στις ερωτήσεις κατανόησης που αποτελούν τα μεθοδολογικά εργαλεία της παρούσας εργασίας για τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις μεταγνωστικές δεξιότητες ως θεμελιώδη συνιστώσα για την επιτυχημένη διεκπεραίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Αρχικά επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου «μεταγνώση» καθώς και των συναφών ορισμών, ακολούθως πραγματοποιείται η συσχέτιση της μεταγνώσης με την αναγνωστική κατανόηση μέσα από την αναφορά στις μεταγνωστικές στρατηγικές για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας ενώ στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι τρόποι αξιολόγησης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται το κειμενικό είδος πάνω στο οποίο βασίστηκε η παρούσα έρευνα, την αφήγηση. Στα πλαίσια της αναφοράς αυτής γίνεται μία καταγραφή των βασικών στοιχείων του αφηγηματικού κειμένου ενώ ακολούθως αναλύονται τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, η έννοια της αφηγηματικής συνεκτικότητας μεταξύ των γεγονότων μιας ιστορίας καθώς και έννοια «σχήμα» τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε επίπεδο περιεχομένου της ιστορίας.

Ακολουθως το τέταρτο κεφάλαιο σχετίζεται με την έννοια της πολυτροπικότητας ως χαρακτηριστικό των «σύγχρονων» κειμένων. Αρχικά επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου καθώς και των χαρακτηριστικών αυτού ενώ στη συνέχεια του κεφαλαίου αναλύονται οι γνωστικές θεωρίες μάθησης με τα πολυμέσα. Στο πλαίσιο του παρόντος θέματος γίνεται επίσης ιδιαίτερη αναφορά στην πρόσληψη και επεξεργασία μιας οπτικοακουστικής ιστορίας ως κατεξοχήν δείγμα πολυτροπικού κειμένου, πραγματοποιείται η συγκριτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών των δύο μέσων που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, βιβλίο- βίντεο, αναλύονται οι διαφορές που προκύπτουν στην παρουσίαση του περιεχομένου της ιστορίας λόγω των εγγενών διαφορών στα μέσα και περιγράφονται οι γνωστικές διεργασίες που παραλληλίζονται κατά την κατανόηση μιας έντυπης και μιας οπτικοακουστικής ιστορίας.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας κλείνει με την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών συναφών με το θέμα της παρούσας εργασίας προκειμένου να παρουσιαστούν ερευνητικά πορίσματα παρελθόντων ετών σχετικά με την επίδραση του μέσου πρόσληψης στην κατανόηση αφηγηματικών κειμένων.

Το δεύτερο τμήμα της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό μέρος το οποίο χωρίζεται επίσης σε επιμέρους υποκεφάλαια που σχετίζονται αρχικά με τη μεθοδολογία της έρευνας, στο πλαίσιο της οποίας αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο προβληματισμός του ερευνητικού θέματος καθώς επίσης και όλος ο σχεδιασμός της έρευνας (πilotική έρευνα, δείγμα, επιλογή υλικού, χωρισμός ομάδων). Ακολουθεί η περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ενώ στο τέλος παρατίθεται ο τρόπος ανάλυσής τους. Στο επόμενο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται διεξοδικά η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βάσει των οποίων προέκυψαν και τα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα τα οποία εκτίθενται στο τελευταίο μέρος της εργασίας. Κατόπιν αυτών επιχειρείται η διατύπωση διδακτικών προτάσεων σχετικά με τη δυνατότητα αξιοποίησης των πολυτροπικών κειμένων στα πλαίσια δραστηριοτήτων που στόχο έχουν την ενίσχυση των δεξιοτήτων που εμπλέκονται στο γνωστικό έργο της αναγνωστικής κατανόησης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο : Η ανάγνωση ως γνωστική λειτουργία

1.1 Ανάγνωση και αναγνωστική κατανόηση

Η σπουδαιότητα της αναγνωστικής δραστηριότητας για τον άνθρωπο έγκειται στην κύρια λειτουργία της ανάγνωσης ως μέσο προσέγγισης και διαχείρισης των πολιτιστικών και μορφωτικών αγαθών του κόσμου. Η εκμάθηση της ανάγνωσης αποτελεί πρωταρχικής σημασίας ικανότητα για το άτομο καθώς αποτελεί το κύριο μέσο για την πρόσβασή του σε πηγές γνώσης και πληροφόρησης. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) «η ανάγνωση είναι μία διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της λέξης». Για την ολοκλήρωση της αναγνωστικής διαδικασίας απαιτούνται δύο σημαντικές γνωστικές δεξιότητες οι οποίες, αν και είναι ανεξάρτητες, σχετίζονται άμεσα: η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση.

Η αποκωδικοποίηση αποτελεί το αρχικό στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας και το προαπαιτούμενο για την κατανόηση. Πρόκειται για τη μετατροπή της γραφημικής παράστασης της λέξης σε φωνολογική παράσταση και περιλαμβάνει την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων του γραπτού κώδικα και τη μετατροπή τους σε φωνητικό μήνυμα. Η αποκωδικοποίηση απαιτεί από το άτομο τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος καθώς και τη γνώση ότι κάθε λέξη στον προφορικό λόγο αποτελείται από φωνολογικές μονάδες, τα φωνήματα, η αναπαράσταση των οποίων συμβολίζεται στον γραπτό λόγο με τα γραφήματα. Η αποκωδικοποίηση μιας λέξης συνίσταται λοιπόν στην ανάλυση αυτής σε γραφήματα, στην αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος και στην σύνθεση των φωνημάτων ώστε να προφερθεί η γραπτή λέξη. Η εκμάθηση της λειτουργίας αυτής πραγματοποιείται κατά την πρώτη σχολική ηλικία και σταδιακά με την εξάσκηση του αναγνώστη και με το πέρασμα του χρόνου αυτοματοποιείται (Πόρποδας, 2002).

Για την ανάγνωση όμως μιας λέξης δεν αρκεί η επιτυχημένη αποκωδικοποίησή της καθώς απαραίτητη θεωρείται και η ανακάλυψη του σημασιολογικού περιεχομένου

αυτής μέσω της κατανόησής της (Βάμβουκας, 1984). Η λειτουργία της κατανόησης απαιτεί την πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη και την ανάσυρση της σημασίας της λέξης ώστε να καταφέρει ο αναγνώστης να συνδέσει το “σημαίνον”(λέξη) με τη νοητική του αναπαράσταση, το “σημαινόμενο”(αντικείμενο, γεγονός, κατάσταση) (Βάμβουκας, 1984).

Πρόκειται για δύο γνωστικές λειτουργίες οι οποίες μπορούν να διακριθούν ως εξωτερικές και εσωτερικές διεργασίες της αναγνωστικής διαδικασίας. Η αποκωδικοποίηση ως εξωτερική συνιστώσα εστιάζει στην τεχνική και μηχανιστική διαδικασία της ανάγνωσης ενώ η κατανόηση ως εσωτερική εστιάζει στη σημασιολογική και ουσιαστική διαδικασία της ανάγνωσης που σχετίζεται με τη δόμηση του νοήματος. Στον έμπειρο αναγνώστη ενεργοποιούνται συγχρόνως οι αυτοματοποιημένες αυτές πλέον λειτουργίες της αναγνωστικής διαδικασίας μέσω των οποίων διεκπεραιώνεται η “αναγνωστική κατανόηση” που είναι κι ο απώτερος στόχος της ανάγνωσης (Βάμβουκας, 1984).

Η κατανόηση αποτελεί το βασικό στόχο της ανάγνωσης και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα νοήματα που ενυπάρχουν στα μηνύματα του γραπτού λόγου (Smith, 2006). Οι ψυχολογικές διεργασίες που συντελούνται κατά την ανάγνωση, αποσκοπούν στο να κατανοήσει ο αναγνώστης αυτό που διαβάσει και να το συγκρατήσει στη μνήμη του για να ενημερωθεί και να μάθει. Η ικανότητα κατανόησης ενός αναγνώσματος αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία την οποία ο αναγνώστης επιχειρεί να διεκπεραιώσει μέσα από πολύπλοκες δραστηριότητες (Βάμβουκας, 1994) καθώς η κατανόηση δεν προκύπτει από την απλή αποκωδικοποίηση και κατανόηση των επιμέρους λέξεων ή εννοιών ενός κειμένου. Ο αναγνώστης δεν κατανοεί με λέξεις αλλά με νοήματα τα οποία ο ίδιος κατασκευάζει αλληλεπιδρώντας με το κείμενο διαρκώς με τελικό στόχο τη δόμηση μιας πλήρους νοητικής αναπαράστασης της κατάστασης που εκτίθεται στο κείμενο η οποία είναι βασισμένη σε πληροφορίες που αντλούνται από το ίδιο το κείμενο (Βάμβουκα, 2014).

Οι χρήστες της γλώσσας όμως δε δομούν μόνο μία αναπαράσταση του κειμένου αλλά και του κοινωνικού του συγκείμενου καθώς οι κοινωνικές διαστάσεις του κειμένου αλληλεπιδρούν με τις αντίστοιχες γνωστικές του ατόμου. Έτσι η νοητική αναπαράσταση του ατόμου δομείται όχι μόνο από τα λεκτικά στοιχεία του κειμένου

αλλά και από τα μη λεκτικά τα οποία το άτομο ενσωματώνει σε αυτή (van Dijk & Kintsch, 1983).

Σύμφωνα με τους van Dijk και Kintsch (1983) όταν το άτομο κατανοεί αληθινά γεγονότα ή λεκτικά γεγονότα είναι ικανό να κατασκευάζει μία νοητική αναπαράσταση γεμάτη νόημα μόνο αν έχει περισσότερες γενικές γνώσεις για τα γεγονότα αυτά. Η κατανόηση δηλαδή δεν περιλαμβάνει μόνο την επεξεργασία και την αναπαράσταση των εξωτερικών δεδομένων αλλά και την ενεργοποίηση και χρήση των εσωτερικών, γνωστικών, πληροφοριών του ατόμου.

Η νοητική αυτή αναπαράσταση αποτελεί το τελικό προϊόν της διαδικασίας της κατανόησης και αποτυπώνει το γενικό νόημα του κειμένου το οποίο προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο με βάση τις κειμενικές πληροφορίες, τις συνδέσεις που ανευρίσκει ο ίδιος μεταξύ των μεμονωμένων νοημάτων των φράσεων, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου και τα συμπεράσματα που εξαγάγει (Kendeou, McMaster & Christ, 2016).

Η πολυπλοκότητα της ανάγνωσης ως γνωστικό έργο το οποίο ολοκληρώνεται με την κατανόηση του κειμένου αποτυπώνεται και στον ορισμό του Stauffer, 1975 (Ματσαγγούρας, 2004), σύμφωνα με τον οποίο ως ανάγνωση ορίζεται η “συστηματοποιημένη διαδικασία νοητικής επεξεργασίας των πληροφοριών του κειμένου” και ως διαδικασία ταυτίζεται με τη διαδικασία της σκέψης.

1.2 Γνωστικές διαδικασίες και επίπεδα της αναγνωστικής κατανόησης

Η διαδικασία της κατανόησης αποτελεί ένα πολυδιάστατο εγχείρημα τα αποτελέσματα του οποίου ποικίλουν ανάλογα με τον αναγνώστη, το υπάρχον κείμενο και την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών βασικών παραμέτρων. Κυρίαρχο ρόλο σε αυτό παίζουν οι δεξιότητες τις οποίες έχει αναπτύξει ο αναγνώστης για να φέρει εις πέρας το απαιτητικό γνωστικό έργο της κατανόησης το οποίο κατά βάση εκτυλίσσεται μέσα από την ενεργοποίηση των γνωστικών δεξιοτήτων του ατόμου.

Η κατανόηση ενός κειμένου διεκπεραιώνεται μέσα από ποικίλες νοητικές διεργασίες οι οποίες εκτελούνται ταυτόχρονα και συμπληρωματικά και χαρακτηρίζονται ως “bottom-up” (από κάτω προς τα πάνω) και “top-down” (από πάνω προς τα κάτω) γνωστικές διεργασίες. Σύμφωνα με τον Kintsch (2005) οι “bottom-up” διεργασίες αφορούν στην αντιληπτική προσέγγιση του κειμένου, στη γλωσσική και μορφοσυντακτική του, δηλαδή, πρόσληψη και ανάλυση η οποία θα οδηγήσει στις “top-down” διεργασίες που σχετίζονται με τη δημιουργία προσδοκιών από τον αναγνώστη, την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του και την επιλογή του κατάλληλου γνωστικού σχήματος για την ενσωμάτωση της νέας γνώσης σε αυτό. Κατά τη νοηματική προσπέλαση του κειμένου η ενεργοποίηση και η αλληλεπίδραση των παραπάνω νοητικών διεργασιών συνθέτουν τις ενέργειες του αναγνώστη οι οποίες θα καθορίσουν και το αποτέλεσμα της αναγνωστικής κατανόησης.

Σύμφωνα με τον Kintsch (1998) η κατανόηση ενός κειμένου μπορεί να χαρακτηριστεί ως “ρηχή- επιφανειακή” και “βαθιά” ανάλογα με το “επίπεδο” επεξεργασίας του περιεχομένου του κάτι το οποίο αποτυπώνεται στο είδος των πληροφοριών που μπορούν να αναπαρασταθούν από τον αναγνώστη μετά τη διαδικασία κατανόησης. Επομένως, η κατανόηση μπορεί να κυμαίνεται σε:

α) γλωσσολογικό επίπεδο όπου ο αναγνώστης αναπαριστά τη λεκτική και συντακτική, την επιφανειακή, δηλαδή, δομή του κειμένου βασιζόμενος κυρίως σε αντιληπτικές διεργασίες,

β) σημασιολογικό επίπεδο όπου ο αναγνώστης αναπαριστά το νόημα του κειμένου με βάση τις εννοιολογικές σχέσεις που σχηματίζονται στο περιεχόμενό του σε επίπεδο προτάσεων (μικροδομή) και σε επίπεδο κειμένου (μακροδομή). Η μικροδομή του κειμένου αναφέρεται στις προτασιακές ενότητες/ εννοιολογικές μονάδες (propositions) που εξάγονται από τη σημασιολογική συσχέτιση δύο ή και περισσότερων προτάσεων ενώ η μακροδομή αναφέρεται στην αναγνώριση και σημασιολογική σύνδεση των βασικών τμημάτων του κειμένου σε σφαιρικό επίπεδο. Οι δύο αυτές δομές, μικρο- και μακροδομή, αποτελούν την κειμενική βάση (textbase) του κειμένου,

γ) νοητικό επίπεδο, όπου ο αναγνώστης αναπαριστά το περιεχόμενο του κειμένου μέσα από την δημιουργία ενός νοητικού ή καταστασιακού μοντέλου (mental model/ situation model) του κειμένου. Το επίπεδο αυτό επεξεργασίας αποτελεί και το πιο

βαθύ καθώς απαιτεί από τον αναγνώστη τη συσχέτιση των κειμενικών πληροφοριών με το δικό του γνωστικό υπόβαθρο, την εξαγωγή συμπερασμάτων καθώς και τη δημιουργία συσχετισμών σε όλο το εύρος του κειμένου (Kintsch & Rawson, 2005).

Μία εις βάθος, λοιπόν, επεξεργασία του κειμένου απαιτεί από τον αναγνώστη δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να προσεγγίσει το κείμενο πίσω και πέρα από τις λέξεις και τις προτάσεις και θα του δώσουν τη δυνατότητα να συνθέσει το νόημα του κειμένου βασιζόμενος όχι μόνο στις κειμενικές πληροφορίες αλλά και στις γνώσεις που ο ίδιος διαθέτει σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου. Ο αναγνώστης ερχόμενος σε επαφή με το κείμενο φέρει μαζί του προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, οι οποίες, σύμφωνα με τους γνωστικούς επιστήμονες, είναι αποθηκευμένες και οργανωμένες στη μνήμη του σε σχήματα (Kendeou, Rapp & van den Broek, 2003). Το “σχήμα” αποτελεί μία νοητική δομή των πληροφοριών του ατόμου που επιτρέπει στον δημιουργό του να οργανώνει στη μνήμη του τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του με στόχο να τις ανακαλεί και να τις αξιοποιεί σε καταστάσεις πρόσληψης πληροφοριών, να τις συμπληρώνει με νέες ή να τις αναδιατυπώνει σε περιπτώσεις λάθους έτσι ώστε να προκύπτει η απόκτηση και οικοδόμηση της νέας γνώσης του ατόμου (Πόρποδας, 2002).

Ο ρόλος των σχημάτων στη διαδικασία κατανόησης έγκειται στη διττή λειτουργία τους: από τη μία παρέχουν ένα πλαίσιο για την ενσωμάτωση της νέας γνώσης η διατήρηση και ανάκληση της οποίας εξαρτάται παράλληλα από το πόσο καλά οργανωμένο είναι το ήδη υπάρχον σχήμα και από την άλλη επιτρέπουν στον αναγνώστη να κατανοεί καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου συνδέοντας την νέα με την παλιά γνώση η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά και ενισχυτικά στην πρόσληψη της νέας (Pearson, Hansen & Gordon, 1979).

Σε ένα κείμενο, όμως, συνήθως δεν διατυπώνονται ρητά όλες οι πληροφορίες του περιεχομένου και ένα μέρος τους παραμένει άρρητο ή υπονοούμενο από τον ίδιο τον συγγραφέα είτε γιατί θεωρείται ήδη γνωστό είτε γιατί αναμένεται να συναχθεί από τις λοιπές πληροφορίες. Εντούτοις το εννοιολογικό περιεχόμενο που θα δομήσει ο αναγνώστης κατά την διαδικασία κατανόησης θα πρέπει να βασίζεται εξίσου και στις άρρητες πληροφορίες οι οποίες θα προκύψουν ως λογικές συναγωγές από τον ίδιο μέσα από τη σύνδεση κειμενικών αλλά και εξωκειμενικών πληροφοριών (Βάμβουκα, 2011). Προκειμένου να γίνει αυτό θεωρείται απαραίτητη η συμβολή της

προϋπάρχουσας γνώσης του αναγνώστη βάσει της οποίας θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συσχετίσεις ώστε να καλυφθούν “τα κενά” που προκύπτουν στην εξέλιξη του κειμένου και να εξαχθούν τα αναγκαία συμπεράσματα για τα στοιχεία τα οποία δεν περιλαμβάνονται στο περιεχόμενο. Η εξαγωγή συμπερασμάτων, η διαδικασία δηλαδή όπου μία πληροφορία ανασύρεται από τη μνήμη ή δημιουργείται κατά την ανάγνωση για να “καλύψει” την πληροφορία που παραλείπεται (Kendeou, McMaster & Christ, 2016), αποτυπώνει ένα επίπεδο “βαθιάς” επεξεργασίας του πληροφοριακού υλικού το οποίο ο ίδιος ο αναγνώστης είναι σε θέση να επιτύχει. Με τον τρόπο αυτό δομείται μία κειμενική βάση (textbase) με μεγαλύτερη συνοχή, αναπαριστάται νοητικά ένα καταστασιακό μοντέλο (situation model) δομημένο και περιεκτικό ενώ ταυτόχρονα σχηματίζονται εννοιολογικές συσχετίσεις στο περιεχόμενο του κειμένου χωρίς ασάφειες και “κενά” ώστε να προκύπτει το βέλτιστο αποτέλεσμα από τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης (Caccamise & Snyder, 2005).

Η ικανότητα του αναγνώστη να εξαγάγει συμπεράσματα κατά την αναγνωστική διαδικασία αποτελεί στην ουσία, τη δημιουργία μιας νέας γνώσης βασισμένη σε κειμενικά ή και εξωκειμενικά στοιχεία και υποδηλώνει μία νοητική διεργασία υψηλού επιπέδου, η οποία από πολλούς νοείται ως ο ακρογωνιαίος λίθος της αναγνωστικής κατανόησης (Mc Namara & Kendeou, 2011).

1.3 Θεωρίες και μοντέλα αναγνωστικής κατανόησης

Η κατανόηση ενός κειμένου αποτελεί μία γνωστικά σύνθετη διαδικασία για τον αναγνώστη η ερμηνεία της οποίας έχει αποτελέσει αντικείμενο ποικίλων θεωριών ήδη από τη δεκαετία 1970-80 προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης δομεί τη γνώση του κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός κειμένου. Οι θεωρίες αυτές, αν και τοποθετούνται σε ένα κοινό πλαίσιο όσον αφορά στον τελικό στόχο της κατανόησης, επικεντρώνονται σε επιμέρους δομικά στοιχεία και διαδικασίες που παρουσιάζουν διαφορές (Σφυρόερα, 1998).

Όπως αναφέρει η Σφυρόερα (1998) οι θεωρίες που αναλύουν τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης διακρίνονται σε: α) θεωρίες “κατωφερών διεργασιών” όπου υπάγονται i) θεωρίες που συσχετίζουν την κειμενική με τη νοητική δομή του

ατόμου καθώς και ii) θεωρίες που συσχετίζουν το κείμενο με τα γνωστικά σχήματα του αναγνώστη και β) θεωρίες “ανωφερών διεργασιών” και μοντέλα αλληλεπίδρασης όπου εντάσσονται iii) μοντέλα τα οποία συσχετίζουν την κατανόηση με την επεξεργασία των πληροφοριών του κειμένου σε σημασιολογικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα:

i. Θεωρίες συσχέτισης κειμενικής και νοητικής δομής του ατόμου

Με βάση τις θεωρίες που ερμηνεύουν την αναγνωστική κατανόηση μέσω της κειμενικής δομής υποστηρίζεται ότι η ερμηνεία του κειμένου από τον αναγνώστη βασίζεται αφενός στην ανάλυση του κειμένου σε επιμέρους δομικά στοιχεία κι αφετέρου στη γνώση που κατέχει ο ίδιος για τη συγκεκριμένη κειμενική δομή. Η νοητική δομή που αποκτά το άτομο κατά την επαφή του με διάφορα κειμενικά είδη (κυρίως τα αφηγηματικά από μικρή ηλικία) λειτουργεί ως ένα πλαίσιο δόμησης και οργάνωσης των πληροφοριών του κειμένου που του επιτρέπει αρχικά να διαχωρίζει και να διακρίνει τις ενότητες πληροφοριών εντός του κειμένου κι ακολούθως να τις εντάσσει στην υπάρχουσα νοητική κειμενική δομή με τέτοιο τρόπο ώστε να προκύπτει μία συγκροτημένη νοητική αναπαράσταση του κειμένου. Οι αρχές της θεωρίας αυτής αποτυπώνονται στα μοντέλα κατανόησης τα οποία αναπτύχθηκαν με βάση το διαχωρισμό του κειμένου σε δομικές ενότητες:

α) το μοντέλο της κειμενικής (αφηγηματικής) υπερδομής,

β) το μοντέλο των “επεισοδίων” και

γ) το μοντέλο των “αλυσίδων γεγονότων” (Σφυρόερα, 1998).

α) Το μοντέλο της κειμενικής (αφηγηματικής) υπερδομής προσεγγίζει την κατανόηση του κειμένου μέσα από την αξιοποίηση των αφηγηματικών σχημάτων που κατέχει ο ίδιος ο αναγνώστης. Τα δομικά στοιχεία μιας αφήγησης (αρχική κατάσταση, ανατροπή – πρόβλημα, δράσεις, επίλυση προβλήματος, τελική κατάσταση) αναδεικνύονται ως οι βασικές δομικές σημασιολογικές μονάδες του κειμένου η σύνδεση των οποίων θα οδηγήσει τον αναγνώστη στην εννοιολογική αναπαράσταση του περιεχομένου του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004).

β) Σύμφωνα με το μοντέλο των «επεισοδίων» η κατανόηση του κειμένου επικεντρώνεται κυρίως σε επίπεδο μακροδομής λαμβάνοντας ως δομικές σημασιολογικές ενότητες τα επεισόδια τα οποία χαρακτηρίζονται από τη συνεχή

διαδοχή καταστάσεων (states) και γεγονότων (events) (Haberlandt, Berian, & Sandson, 1980). Η λειτουργία του μοντέλου «των επεισοδίων», όπως και του προηγούμενου μοντέλου, εμπίπτει στα χαρακτηριστικά της θεωρίας του σχήματος και της «γραμματικής της ιστορίας», αναλυτική αναφορά των οποίων γίνεται στο κεφ. 3.

γ) Στο μοντέλο των “αλυσίδων γεγονότων” η κατανόηση ενός κειμένου περιγράφεται με γνώμονα την επεξεργασία κάποιων γενικών σταθερών εννοιολογικών στοιχείων τα οποία δε βρίσκονται σε σταθερή διαδοχική σειρά στο κείμενο (π.χ. κατάσταση, γεγονός, δράση, εκδήλωση, στόχος) και την ύπαρξη κάποιων πιθανών συνδέσεων μεταξύ των στοιχείων αυτών (κίνητρα, φυσικά αίτια κλπ) (Σφυρόερα, 1998).

ii. Θεωρίες συσχέτισης κειμένου και γνωστικών σχημάτων του ατόμου

Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στη δημιουργία αιτιατών σχέσεων στο εσωτερικό του κειμένου και αποτυπώνονται μέσα από τα μοντέλα:

α) μοντέλο σκοπών, πλάνων και σεναρίων ή γνωστικών σχημάτων της καθημερινής ζωής, (Schank & Abelson, 1975)

β) μοντέλο διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων (Rumelhart, 1975)

γ) το μοντέλο συνοχής και λογικών αναγωγών.

α) Σύμφωνα με το μοντέλο των σκοπών, των πλάνων και των σεναρίων ή γνωστικών σχημάτων της καθημερινής ζωής (scripts) η κατανόηση των κειμενικών πληροφοριών πραγματώνεται μέσα από την ενεργοποίηση των οργανωμένων μνημονικών αναπαραστάσεων του ατόμου (σχήματα) που αντιστοιχούν στις προσλαμβανόμενες πληροφορίες. Οι αποθηκευμένες στη μνήμη δομημένες αναπαραστάσεις λειτουργούν ως πλαίσια τα οποία αφενός εντάσσουν και νοηματοδοτούν τα κειμενικά στοιχεία κι αφετέρου επιτρέπουν στον αναγνώστη να προβαίνει σε υποθέσεις, προβλέψεις και λογικούς συμπερασμούς (inferences) σχετικά με το νόημα του κειμένου διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία της κατανόησης (Σφυρόερα, 1998; Schank & Abelson, 1975)

β) Με βάση το μοντέλο αυτό το αφηγηματικό κείμενο εκλαμβάνεται ως μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων η κατανόηση των οποίων βασίζεται στην αντίληψη που διαμορφώνει ο αναγνώστης για το πλάνο δράσης του ήρωα της

ιστορίας στην προσπάθειά του να φτάσει από την αρχική κατάσταση στον επιδιωκόμενο στόχο του (Σφυρόερα, 1998; Rumelhart, 1975).

γ) Σύμφωνα με το μοντέλο συνοχής και λογικών αναγωγών η κατανόηση του κειμένου πηγάζει από τις αιτιακές σχέσεις τις οποίες οικοδομεί ο αναγνώστης για τα γεγονότα της ιστορίας με βάση τα στοιχεία του κειμένου (τόπος, χρόνος, πρόσωπα) και τη συσχέτιση αυτών από τον ίδιο τον αναγνώστη (Σφυρόερα, 1998)

Όλες οι παραπάνω θεωρίες “κατωφερών διεργασιών” ερμηνεύουν την κατανόηση ως μία διεργασία η οποία εκπορεύεται από τις υπάρχουσες νοητικές δομές και γνώσεις του αναγνώστη που του δίνουν τη δυνατότητα να διαχωρίζει το κείμενο σε πληροφοριακές ενότητες και να τις εντάσσει στις γνωστικές του δομές αποδίδοντάς τους κάποιο νόημα. Οι θεωρίες «ανωφερών διεργασιών» διαφοροποιούνται από τις προηγούμενες καθώς παραβλέπουν τα δομικά στοιχεία των κειμένων και προσεγγίζουν την αναγνωστική κατανόηση μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας του λόγου και αξιοποίησης των αναπαραστάσεων των κειμενικών πληροφοριών (Σφυρόερα, 1998).

iii. Μοντέλα κατανόησης με βάση την επεξεργασία των πληροφοριών του κειμένου σε σημασιολογικό επίπεδο.

Το μοντέλο δόμησης- ολοκλήρωσης (construction- integration) των Kintsch & van Dijk (1978) θεωρείται το πρώτο που έδωσε βάση στις διαδικασίες και τις στρατηγικές που λαμβάνουν χώρα κατά την αναγνωστική κατανόηση. Κύριο στοιχείο του μοντέλου αυτού είναι ότι διακρίνει δύο διαφορετικά επίπεδα της νοητικής αναπαράστασης που δομεί ο αναγνώστης κατά τη διαδικασία της κατανόησης: α) μοντέλο με βάση το κείμενο (text based model) και β) μοντέλο κατάστασης (situation model) (MacNamara & Magliano, 2009).

α) Σύμφωνα με το κειμενικό μοντέλο η ερμηνεία του κειμένου δομείται αρχικά σε επίπεδο πρότασης (μικροδομή) και εν συνεχεία σε επίπεδο κειμένου (μακροδομή). Δομικό συστατικό στοιχείο της μακροδομής του κειμένου αποτελούν οι προτάσεις και οι μεταξύ τους συνδέσεις, οι οποίες ορίζονται ως μικροδομή του κειμένου. Υπό τον όρο αυτό οι προτάσεις νοούνται ως οι μικρότερες δομικές μονάδες του κειμένου με εννοιολογικό φορτίο το οποίο αποκτά νόημα και αξία για τον αναγνώστη σε επίπεδο μακροδομής, ως οργανωμένη δηλαδή σύνθεση προτάσεων με συνοχή και

σημασιολογική πληρότητα. Οι δύο αυτές δομές του κειμένου διέπονται από ένα σύνολο συγκεκριμένων κανόνων, τους μακροκανόνες (macrorules) οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την οργάνωση και σύνθεση των πιο λεπτομερών πληροφοριών της μικροδομής σε πιο γενικές και αφηρημένες σημασιολογικές δομές, αυτές της μακροδομής, οι οποίες να μεν περιγράφουν τα ίδια γεγονότα αλλά από μία σφαιρικότερη άποψη. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εννοιολογική πληρότητα και η συνεκτικότητα του κειμένου σε επίπεδο μακροδομής, οι μακροκανόνες υπακούουν στη δομή του σχήματος της ιστορίας η οποία λειτουργεί ως ένα σύνολο περιορισμών για τη διαμόρφωση της μακροδομής με τέτοιον τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους του αναγνώστη. Η αναπαράσταση που σχηματίζει ο αναγνώστης για τις σημασιολογικές πληροφορίες της ιστορίας βασιζόμενος στο περιεχόμενο αλλά και στη δόμηση του κειμένου (textbase) αντιστοιχεί σε μία πιο εμπειριστατωμένη και συνολική αναπαράσταση του νοήματος του κειμένου που στόχο έχει τη μείωση των πληροφοριών του περιεχομένου στην κεντρική ιδέα του (Kintsch & van Dijk, 1978).

β) Με βάση το μοντέλο κατάστασης (situation model) η κατανόηση του κειμένου αντικατοπτρίζει τη συγκεκριμένη κατάσταση που υπάρχει στην αφήγηση σύμφωνα με τα στοιχεία του κειμένου για τα πρόσωπα, τα γεγονότα, τις ενέργειες κ.α. όπως ο ίδιος ο αναγνώστης την ερμηνεύει με βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, τις εμπειρίες του και τα συμπεράσματα που εξαγάγει για το περιεχόμενο του κειμένου (Curran, Kintsch & Hedberg, 1996). Σε αντιστοιχία με το μοντέλο κατάστασης εμφανίζεται και η δόμηση των νοερών μοντέλων (mental model) της αναγνωστικής κατανόησης του Johnson – Laird (1980, στο Σφυρόερα, 1998).

1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση

Αντίθετα με το παραδοσιακό μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης που ερμήνευε την κατανόηση ως μία παθητική λήψη του μηνύματος του κειμένου από τον αναγνώστη, το σύγχρονο μοντέλο υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο και εμπλέκεται ενεργά στην κατανόησή του. Πρόκειται για μία διαδικασία διάδρασης η οποία καθορίζεται από τον ίδιο τον αναγνώστη, το υπό ανάγνωση κείμενο καθώς και από το συγκεκριμένο, τις συνθήκες δηλαδή που επικρατούν κάθε φορά κατά την εξέλιξή

της αναγνωστικής διαδικασίας (Βάμβουκας, 2008). Η αναγνωστική κατανόηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της σχέσης των τριών αυτών παραγόντων και διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της μεταξύ τους συσχέτισης (Giasson, 2014).

Παράγοντες που σχετίζονται με τον αναγνώστη

Ο αναγνώστης αποτελεί την πιο σύνθετη μεταβλητή και εμπλέκεται στη διαδικασία της κατανόησης μέσω των **γνωστικών** και **συναισθηματικών δομών** που διαθέτει καθώς και μέσω των **διαδικασιών** που εφαρμόζει. Με τον όρο γνωστικές δομές νοούνται οι γνώσεις που κατέχει ο αναγνώστης σχετικά με τη γλώσσα (γλωσσικές γνώσεις) και τον κόσμο (εννοιολογικές γνώσεις) ενώ οι συναισθηματικές δομές σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Giasson, 2014).

Γνώσεις και δεξιότητες του ατόμου που σχετίζονται με τη γλώσσα και συγκεκριμένα με την φωνολογική επίγνωση (διάκριση φωνημάτων των λέξεων), τη σημασιολογία των λέξεων (σημασία και σχέσεις λέξεων), την πραγματολογία (σωστή χρήση της γλώσσας ανάλογα με τις περιστάσεις) και τη σύνταξη των προτάσεων (αναγνώριση της θέσης κάθε λέξης) έχει αποδειχθεί ότι παρέχουν έναν διευκολυντικό ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση (Giasson, 2014; Johnston, Barnes & Desrochers, 2008; van Dijk & Kintsch, 1983). Ιδίως μάλιστα όσον αφορά στην φωνολογική επίγνωση από ερευνητικά δεδομένα έχει αναδειχθεί η σημαντική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας με την πρώτη να αποτελεί προγνωστικό δείκτη για τη μετέπειτα επίδοση των παιδιών σε ανάγνωση και γραφή (Πόρποδας, 2002). Ακολούθως, η ευχέρεια που αποκτά ο αναγνώστης στην ανάγνωση επηρεάζει την ικανότητα κατανόησης καθώς μειώνεται το φορτίο αναγνώρισης των λέξεων για τον αναγνώστη και η προσοχή του εστιάζεται περισσότερο στη διαδικασία επεξεργασίας του νοήματος του κειμένου (Pearman, 2008; Δράκογλου, 2011).

Ακόμα σημαντικότερος παράγοντας από την αναγνωστική ευχέρεια για την επίτευξη της αναγνωστικής κατανόησης αναδεικνύεται σύμφωνα με τους Beck, Perfetti & McKeown (1982) το λεξιλόγιο καθώς από σχετική έρευνά τους διαπιστώθηκε ότι η εκμάθηση νέων λέξεων κι όχι η ευχερής ανάγνωση επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την κατανόηση κειμένου από μαθητές του Δημοτικού. Η έκταση του λεξιλογικού

πλούτου του αναγνώστη επιδρά άμεσα στην επιτυχημένη κατανόηση ενός αναγνώσματος καθώς η παρουσία πολλών γνωστών λέξεων στο κείμενο επιτρέπει στον αναγνώστη όχι μόνο να κατανοεί ένα μεγάλο μέρος του κειμένου αλλά επίσης να μαντεύει σωστά και τη σημασία των άγνωστων λέξεων ώστε να μην αποτελούν εμπόδιο για τη νοηματική προσπέλαση του κειμένου (Liu & Nation, 1985).

Η σχέση λεξιλογίου και κατανόησης υποστηρίζεται από ερευνητές ότι είναι αμφίδρομη καθώς το λεξιλόγιο συμβάλλει στη βελτίωση της κατανόησης και η κατανόηση συμβάλλει από την άλλη στη βελτίωση του λεξιλογίου με αποτέλεσμα και τα δύο να εξελίσσονται αμοιβαία. Παράλληλα βέβαια με το πλούσιο λεξιλόγιο του αναγνώστη απαιτείται από το άτομο η ικανότητα να αποδίδει κάθε φορά τη σωστή σημασιολογική χρήση των λέξεων ανάλογα με το συγκεκριμένο συγκεκριμένο (Johnston, Barnes & Desrochers, 2008).

Συνδυαστικά με τις γλωσσικές γνώσεις του ατόμου σπουδαίο ρόλο κατά την αναγνωστική κατανόηση διαδραματίζουν κι οι εννοιολογικές του γνώσεις που αφορούν στη γνώση που έχει αποκτήσει το άτομο για τον κόσμο. Κατά τη διαδικασία δόμησης του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου ο αναγνώστης ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες αυτές γνώσεις του οι οποίες συσχετίζονται με τις νέες πληροφορίες του κειμένου, ώστε να καταφέρει να ερμηνεύσει, να κατανοήσει και να συγκρατήσει καλύτερα τις νεοεισερχόμενες πληροφορίες (Πόρποδας, 2002). Η μνημονική αυτή συγκράτηση μάλιστα θεωρείται πιο αποτελεσματική όταν το περιεχόμενο του κειμένου σχετίζεται στενά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου καθώς η νέα πληροφορία ενεργοποιεί το αντίστοιχο γνωστικό σχήμα στο οποίο μπορεί να ενσωματωθεί κι έτσι να δομηθεί ένα ολοκληρωμένο νόημα (Alderson, 2000). Παράλληλα ο αναγνώστης αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές του κατορθώνει να συμπεράνει τις αυτονόητες πληροφορίες που παραλείπονται από το κείμενο κι έτσι να εξαγάγει τα απαραίτητα συμπεράσματα που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα και πληρέστερα το περιεχόμενο του κειμένου (Mc Namara & Kendeou, 2011).

Σύμφωνα με τον Smith (2006) οι προϋπάρχουσες γνώσεις συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου μέσω των προβλέψεων στις οποίες προβαίνει ο αναγνώστης διαβάζοντας ένα κείμενο. Καθώς ο αναγνώστης προχωρά την ανάγνωσή του κάνει προβλέψεις σχετικά με το περιεχόμενο και τα νοήματα του κειμένου βασιζόμενος

στις προϋπάρχουσες γνώσεις του για να μειώσει την ασάφεια και την αβεβαιότητά του αναφορικά με το κείμενο. Έτσι απορρίπτονται οι πιο απίθανες εναλλακτικές όψεις του νοήματος του κειμένου κι αποδίδονται πιθανά νοήματα τα οποία συνάδουν με τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα του ατόμου η σημασία των οποίων κατά την αναγνωστική κατανόηση, σύμφωνα με τους ερευνητές (Πόρποδας, 2002), θεωρείται καίρια.

Για την αξιοποίηση βέβαια της προηγούμενης γνώσης απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η συγκράτηση των γνωστικών δομών στη μακρόχρονη μνήμη και η ικανότητα του ατόμου για άμεση πρόσβαση στο περιεχόμενό τους ώστε να διευκολυνθεί και να επιταχυνθεί η διαδικασία της κατανόησης. Ταυτόχρονα, ο αναγνώστης ενώ διαβάζει καλείται να συγκρατήσει και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που προσλαμβάνει στην εργαζόμενη μνήμη του ώστε να προβεί στους κατάλληλους συλλογισμούς που θα τον οδηγήσουν στην κατανόηση των πληροφοριών. Η ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης του ατόμου να ανταποκριθεί στη γνωστική αυτή διεργασία βραχείας συγκράτησης και συσχέτισης των πληροφοριών έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται με την αναγνωστική κατανόηση (Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

Παράλληλα με την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και ολοκλήρωση της αναγνωστικής κατανόησης διαδραματίζουν οι γνωστικές διεργασίες τις οποίες καλείται να εκτελέσει ο αναγνώστης καθ' όλη τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Οι γνωστικές αυτές δεξιότητες του ατόμου, σχετίζονται άμεσα με τη δημιουργία συσχετισμών μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου καθώς και μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου με την προηγούμενη γνώση του ατόμου, με τη συναγωγή συμπερασμάτων, με τη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, με τον σχηματισμό νοητικών παραστάσεων, με την κατανόηση των πληροφοριών σε επίπεδο φράσης (μικρο-δομή) και σε επίπεδο κειμένου (μακροδομή) και με την ενεργοποίηση στρατηγικών που ρυθμίζουν κι ελέγχουν την εξέλιξη της όλης διαδικασίας (μεταγνωστικές στρατηγικές) (Βάμβουκας, 2008; Giasson, 2014).

Σε άμεση συνάρτηση με τις παραπάνω διαδικασίες που εφαρμόζει ο αναγνώστης λειτουργεί και η αποκωδικοποίηση των λέξεων καθώς λαμβάνει πρωταρχική θέση στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί το θεμέλιο για την πραγμάτωσή της.

Χάρη στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση των λέξεων ο αναγνώστης κατορθώνει να προχωρά στην ανάγνωσή του σχηματίζοντας ευρύτερες έννοιες βασισμένοι παράλληλα και στη συντακτική δομή του κειμένου (Πόρποδας, 2002).

Πέραν όμως του γνωστικού υπόβαθρου και των διεργασιών που εμπλέκονται στην αναγνωστική κατανόηση σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν κι οι συναισθηματικές δομές του αναγνώστη οι οποίες ενυπάρχουν και λειτουργούν ταυτοχρόνως με όλα τα παραπάνω. Ως συναισθηματική δομή του αναγνώστη νοούνται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αναγνώστη που επηρεάζουν την εμπλοκή του στο έργο της κατανόησης: ενδιαφέροντα, προσωπική στάση έναντι της ανάγνωσης (Βάμβουκας, 2008), πρόθεση, κίνητρα, χαρακτηριστικά του ατόμου (Alderson, 2000). Η γενική στάση που υιοθετεί συναισθηματικά ένα άτομο για τη δραστηριότητα της ανάγνωσης (έλξη, αδιαφορία, αποστροφή) επηρεάζει το αναγνωστικό του έργο καθώς κάθε φορά που θα εμπλέκεται σε αναγνωστικές δραστηριότητες με στόχο την κατανόηση του κειμένου η γενική του στάση θα τον ωθεί ή αντίθετα θα τον παρακωλύει να εμπλακεί ενεργά και με ενδιαφέρον σε αυτές. Επιπλέον στοιχεία της συναισθηματικής κατάστασης του αναγνώστη όπως ο βαθμός αυτοεκτίμησής του, ο φόβος της αποτυχίας ή ακόμα και η αυτοεικόνα που έχει ο ίδιος για τις αναγνωστικές του ικανότητες (Βάμβουκας, 2008) έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την επιθυμία του για ενασχόληση με δραστηριότητες που μπορούν να βελτιώσουν την αναγνωστική του ικανότητα. (Cooper's, 1984, αναφέρεται στο Alderson, 2000).

Τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του ατόμου αποτελούν έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα της αναγνωστικής κατανόησης καθώς η συνάφεια του θέματος ενός κειμένου με τα ενδιαφέροντά του καθορίζουν τον βαθμό ενδιαφέροντος του αναγνώστη για το κείμενο. Κείμενα άμεσα σχετιζόμενα με την πραγματικότητα του αναγνώστη που ανταποκρίνονται στην ηλικία και τα ενδιαφέροντά του ενισχύουν τα προσωπικά του κίνητρα για πιο ενεργή εμπλοκή στην αναγνωστική διαδικασία (Baker & Beall, 2009).

Παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο:

Βασική μεταβλητή που επηρεάζει σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση αποτελεί το υλικό ανάγνωσης, δηλαδή το κείμενο, ως προς τα εξωτερικά αλλά και τα εσωτερικά του χαρακτηριστικά.

Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (1984) η «εξωτερική» μορφή του κειμένου, η τυπογραφική του, δηλαδή, εικόνα επηρεάζει την αναγνωσιμότητά του¹ και συνεπώς την καλύτερη και ταχύτερη κατανόησή του. Τυπογραφικά στοιχεία όπως το μέγεθος των γραμμάτων, τα διαστήματα μεταξύ λέξεων και σειρών, το μήκος των σειρών, το χρώμα των γραμμάτων και του χαρτιού αποτελούν χαρακτηριστικά που ενδεχομένως διευκολύνουν ή αντίθετα δυσχεραίνουν το αναγνωστικό έργο. Εύκολα μπορεί κανείς να φανταστεί το μέγεθος της δυσκολίας που ανακύπτει για την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση ενός γραπτού κειμένου οι χαρακτήρες του οποίου είναι δυσδιάκριτοι. Στοιχεία εμφάνισης του κειμένου, επίσης, όπως η υπογράμμιση, η έντονη και πλάγια γραφή, η στοίχιση του κειμένου στο κέντρο και η παρουσία τίτλου και υπότιτλων, που αναφέρονται στο θέμα του κειμένου, επιδρούν σύμφωνα με ερευνητές στην αναγνωστική κατανόηση και απομνημόνευση του κειμένου (Goldman & Rakestraw, 2000). Σε συμφωνία με τους παραπάνω μελετητές, ο Πόρποδας (2002) αναφέρει ότι ο τίτλος, η εικόνα και το σχεδιάγραμμα, ως συμπληρωματικά στοιχεία του κειμένου, λειτουργούν ως γνωστικά σχήματα που διευκολύνουν τον αναγνώστη στη σύνδεση και την κατανόηση των νέων πληροφοριών.

Πέραν των παραπάνω, μέγιστης σημασίας για την αναγνωστική κατανόηση θεωρείται επίσης η συντακτική δομή και εσωτερική οργάνωση του κειμένου τόσο ως προς τις γλωσσολογικές μονάδες (λέξη, φράση, πρόταση, παράγραφος, κείμενο) όσο και ως προς το περιεχόμενο (π.χ. δομή αφηγηματικού κειμένου). Κείμενα των οποίων η δομή δεν ανταποκρίνεται στα προϋπάρχοντα δομικά σχήματα του αναγνώστη παρακωλύουν την κατανόηση και απομνημόνευση του περιεχομένου του κειμένου (Stein & Glenn, 1979; Johnson & Mandler, 1980) ενώ αντίθετα κείμενα, καλά οργανωμένα, που συνάδουν με τις προϋπάρχουσες δομικές γνώσεις του αναγνώστη ενισχύουν την απομνημόνευση και ανάκληση του κειμένου (Goldman & Rakestraw, 2000).

Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα, προβλέπεται ότι η γνώση της κειμενικής δομής από τον αναγνώστη επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επεξεργασία και την κατανόηση του κειμένου καθώς επιτρέπει στον αναγνώστη να αναπαριστά νοητικά την εξέλιξη

¹ Ο όρος αναγνωσιμότητα προσδιορίζεται ως η «εύκολη, γρήγορη και ορθή αναγνώριση των μορφών, των γραμμάτων και των λέξεων» (Βάμβουκας, 1984).

του περιεχομένου του κειμένου και ανάλογα να προβαίνει σε προβλέψεις που διευκολύνουν το αναγνωστικό του έργο (Goldman & Rakestraw, 2000; Wolfe, 2005; Ματσαγούρας, 2004).

Εξίσου σημαντική παράμετρος θεωρείται η παρουσία συνοχής στο κείμενο ώστε να προκύπτουν με μεγαλύτερη ευκολία οι συσχετισμοί των γεγονότων και των νοημάτων. Η παρουσία μάλιστα λέξεων ή φράσεων που υποδηλώνουν χρονικές, αιτιολογικές, συνεκτικές και αντιθετικές σχέσεις ενισχύουν τη συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου υποβοηθώντας έτσι στην κατανόησή του όπως προκύπτει κι από σχετικές έρευνες (Ohtsuka & Brewer, 1992, αναφέρεται στο Alderson, 2000).

Η συνεκτική ακολουθία των ιδεών του κειμένου σε συνδυασμό με έναν καλά δομημένο τρόπο ανάπτυξης του περιεχομένου διευκολύνει τον αναγνώστη ώστε να αποσπάσει τις κύριες έννοιες του κειμένου για να δομήσει εννοιολογικά το περιεχόμενό του με στόχο την κατανόησή του (Πόρποδας, 2002).

Τέλος, η πρόθεση του συγγραφέα που αντικατοπτρίζεται στον τρόπο ανάπτυξης του περιεχομένου του κειμένου και στο κειμενικό είδος που αναπτύσσεται αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα για την αναγνωστική κατανόηση. Ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσης των ιδεών του κειμένου τα κείμενα διακρίνονται σε αφηγηματικά (ποιήματα, μυθιστορήματα, παραμύθια), πληροφοριακά (άρθρα, περιγραφές, εγκυκλοπαιδείες), και κατευθυντήρια (συνταγές, οδηγίες παιχνιδιού) (Βάμβουκας, 2008). Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι τα αφηγηματικά κείμενα είναι πιο εύκολα στην κατανόηση συγκριτικά με τα πληροφοριακά κείμενα ίσως διότι τα πρώτα έχοντας μία πιο σταθερή δομή (story grammar) επιτρέπουν στον αναγνώστη να δομήσει γρήγορα το μοντέλο του κειμένου δεδομένου ότι ο ίδιος γνωρίζει από πριν την αφηγηματική δομή. Αντίθετα στα πληροφοριακά κείμενα η νοητική αναπαράσταση της δομής δεν είναι εφικτή διότι η δομή τους ποικίλει και δεν είναι τόσο προκαθορισμένη λόγω της μεγάλης διαφοροποίησης που υπάρχει στο περιεχόμενο και στη συσχέτιση των ιδεών μέσα σ' αυτό (Alderson, 2000).

Παράγοντες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο:

Με τον όρο συγκεκριμένο θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι συνθήκες οι οποίες επικρατούν κάθε φορά κατά την αναγνωστική διαδικασία και αφορούν σε αυτές που

ο ίδιος ο αναγνώστης καθορίζει για τον εαυτό του και σε αυτές που το γύρω περιβάλλον καθορίζει για αυτόν. Το συγκεκριμένο διακρίνεται σε ψυχολογικό, κοινωνικό και φυσικό (Giasson, 2014).

Το ψυχολογικό περιβάλλον σχετίζεται με τις συνθήκες που διαμορφώνει ο ίδιος ο αναγνώστης και αναφέρονται στο ενδιαφέρον, το κίνητρο, την πρόθεση της ανάγνωσης καθώς και στη συναισθηματική του κατάσταση κάθε φορά (Giasson, 2014). Η πρόθεση της ανάγνωσης αδιαμφισβήτητα επηρεάζει την αναγνωστική κατανόηση καθώς ο σκοπός για τον οποίο διαβάζει κάποιος ένα κείμενο (ευχαρίστηση, μάθηση, πληροφόρηση) καθορίζει τον τρόπο που το διαβάζει, τις δεξιότητες που απαιτούνται για το συγκεκριμένο γνωστικό έργο της ανάγνωσης ενώ παράλληλα επηρεάζεται το αποτέλεσμα της κατανόησης καθώς και ο βαθμός ανάκλησης πληροφοριών από αυτό (Alderson, 2000).

Το κοινωνικό περιβάλλον αναφέρεται στις συνθήκες που επικρατούν κατά τη διάρκεια του αναγνωστικού έργου υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με τους γύρω του και του συναισθηματικού κλίματος που επικρατεί. Καταστάσεις όπως είναι η μεγαλόφωνη ανάγνωση μπροστά σε τρίτους, για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι δεν επιτρέπει στο άτομο να κατανοήσει το περιεχόμενο το ίδιο σωστά όπως στην περίπτωση της σιωπηρής ανάγνωσης ενώ αντίστοιχα έχει διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή του αναγνώστη σε συνεργατικές δραστηριότητες με στόχο την αναγνωστική κατανόηση επηρεάζει θετικά τη συγκράτηση πληροφοριών σε σχέση με την ατομική προσπάθεια (Giasson, 2014).

Το φυσικό συγκεκριμένο αφορά στις περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν κατά την αναγνωστική δραστηριότητα που σχετίζονται με καταστάσεις όπως: θόρυβος, θερμοκρασία του χώρου, φωτεινότητα αίθουσας, διακόσμηση, καθαριότητα (Βάμβουκας, 2008). Η διαμόρφωση ενός χώρου που αποτελεί ευχάριστο και υγιεινό περιβάλλον ευνοεί τον αναγνώστη καθώς επιδρά ευεργετικά στην ψυχική του διάθεση και επηρεάζει τη θετική του στάση απέναντι στο αναγνωστικό έργο. Επιπλέον, ένα περιβάλλον υποστηρικτικό και φιλικό προς την αναγνωστική εμπειρία που δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε διαφορετικής φύσεως αναγνωστικές δραστηριότητες με πλούσιο έντυπο υλικό θεωρείται ενισχυτικός παράγοντας για μια πιο ενεργή εμπλοκή του μαθητή στο αναγνωστικό έργο με στόχο την κατανόηση (Gambrell, 1996; Duke & Pearson, 2009).

1.5 Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης πραγματοποιείται μέσα από ποικίλες τεχνικές οι οποίες κατά βάση παρέχουν στον ενδιαφερόμενο εξεταστή μία γενική εικόνα για το πόσο καλά ένας αναγνώστης κατανόησε το κείμενο χωρίς όμως να αποτυπώνεται ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης κατόρθωσε να φτάσει στο επίπεδο αυτό κατανόησης (Klingner, 2004). Πρόκειται συνεπώς για εργαλεία μέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης που αξιοποιούνται (ανεπίσημα) για να γίνει η εκτίμηση της ικανότητας του κάθε μαθητή ως προς το τι και σε τι βαθμό κατανοεί αυτό που διαβάζει στην παρούσα στιγμή. Οι μετρήσεις αυτές μπορούν να γίνουν με διαφορετικούς τρόπους και με ποικίλες τεχνικές ανάλογα με το υλικό εξέτασης, τον εξεταζόμενο αλλά και τους στόχους και τις προθέσεις του εξεταστή. Οι συνηθέστεροι τρόποι αξιολόγησης είναι:

α) Cloze-tests: πρόκειται για τεστ στα οποία παραλείπονται με σταθερή συχνότητα μερικές λέξεις από το κείμενο (π.χ. κάθε 9η λέξη) και ο μαθητής καλείται να εντοπίσει αυτό που λείπει και να το συμπληρώσει ώστε να προκύπτει ένα ολοκληρωμένο νόημα. Σύμφωνα με ερευνητές υπάρχουν τρεις βασικοί λόγοι που εγείρουν προβληματισμούς ως προς τη χρήση αυτής της τεχνικής: i) δεν είναι βέβαιο ότι μετράει την αναγνωστική κατανόηση, ii) εστιάζει σε επίπεδο πρότασης και όχι σε επίπεδο κειμένου και iii) δεν αποδεικνύει συμπερασματικού τύπου κατανόηση και δεν εξετάζει ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες (Fuchs, Fuchs & Maxwell, 1988).

β) Συμπλήρωση κενών (Gap Filling Test): πρόκειται για τεστ παρόμοιου τύπου όπου όμως η διαγραφή λέξεων γίνεται με βάση την επιλογή του εξεταστή σύμφωνα με τις προθέσεις του. Η παράλειψη των λέξεων συνήθως γίνεται σε διάστημα μεγαλύτερο των 5 ή 6 λέξεων ενώ η κατηγορία των διαγραμμένων λέξεων είναι συγκεκριμένη, π.χ. λειτουργικές λέξεις του κειμένου. Υπάρχει και η περίπτωση να δίνονται στο μαθητή πολλαπλές επιλογές λέξεων είτε για κάθε κενό ξεχωριστά είτε για όλα τα κενά του κειμένου συνολικά κι από αυτές να πρέπει ο μαθητής να επιλέξει κάθε φορά τη σωστή (Alderson, 2000). Σε μία τέτοιου είδους τεχνική αξιολόγησης δεν είναι απολύτως ξεκάθαρο αν παρέχονται στοιχεία για την ανάπτυξη στρατηγικών κειμενικής επεξεργασίας από τον αναγνώστη ή απλά αποτυπώνεται η ικανότητά του για συμπλήρωση ενός κενού σε επίπεδο πρότασης (Weir, 2005).

γ) Τεστ ερωτήσεων (Question Answering Tests): αποτελεί την πιο κοινή ανεπίσημη αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης σε μία σχολική τάξη. Πρόκειται για test στα οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο που έχει προηγηθεί (αναλυτική αναφορά για τα είδη των ερωτήσεων κατανόησης θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο). Ο τρόπος αυτός αξιολόγησης έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί σχετικά εύκολα να δημιουργηθεί και να βαθμολογηθεί από τον εξεταστή ενώ ταυτόχρονα είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί σε πολυπληθές κοινό (Klingner, 2004).

δ) Ελεύθερο γράψιμο (Free Writing): προσομοιάζει στη γραπτή αναδιήγηση καθώς και στις δύο τεχνικές εμπλέκεται η γραπτή αποτύπωση στοιχείων του κειμένου. Η διαφορά τους είναι ότι εδώ το γράψιμο είναι “αυτόματο” και χωρίς περιορισμούς καθώς ο μαθητής μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο γράφει γρήγορα, χωρίς διορθώσεις ή ποιοτικό έλεγχο οτιδήποτε σχετικό με το κείμενο που διάβασε (Klingner, 2004). Η απουσία παρεμβολής ερωτήσεων ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη στη συγκεκριμένη τεχνική δίνει τη δυνατότητα για μία πιο ξεκάθαρη μέτρηση της αναγνωστικής κατανόησης. Μέσα από την κατάλληλη και ορθή ανάλυση των παραγόμενων κειμένων αποκαλύπτονται χρήσιμα στοιχεία για τον τρόπο αποθήκευσης και οργάνωσης των κειμενικών πληροφοριών από τους αναγνώστες, για τις στρατηγικές ανάκλησης καθώς επίσης και για το πώς οι αναγνώστες ανακατασκευάζουν το αρχικό κείμενο (Alderson, 2000).

ε) Διαδικασίες ανάκλησης (Recall Procedures): πρόκειται για την στρατηγική της αναδιήγησης (retelling), κατά την οποία ο μαθητής καλείται μετά την ανάγνωση ενός κειμένου να ξαναπεί, προφορικά ή γραπτά, με βάση τις οδηγίες που του δίνονται τι συνέβη στο συγκεκριμένο κείμενο. Αποτελεί ένα παραδοσιακό και ευρέως διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης που έχει χρησιμοποιηθεί σε πολυάριθμες σχετικές με το θέμα έρευνες (Fuchs, Fuchs & Maxwell, 1988) καθώς επίσης και στην παρούσα. (βλ. Αναλυτική αναφορά για την αναδιήγηση σε επόμενο κεφάλαιο).

στ) Περίληψη (The summary test): η τεχνική της περίληψης ανήκει στην ίδια κατηγορία με την αναδιήγηση με κύρια διαφορά όμως ότι στην περίληψη ο μαθητής πρέπει να αναφέρει τις κύριες ιδέες του κειμένου ή ένα μέρος αυτού κι όχι ό,τι θυμάται από αυτό. Ο τρόπος βαθμολόγησης της περίληψης μπορεί να εγείρει έντονους προβληματισμούς καθώς θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι ο εξεταστής κρίνει

το περιεχόμενο της περίληψης (δηλ. τις κύριες ιδέες) κι όχι την ποιότητα του γραπτού (Alderson, 2000).

ζ) Περίληψη με κενά (Gapped Summary): ο μαθητής μετά την ανάγνωση ενός κειμένου διαβάζει μία περίληψη του ίδιου κειμένου, από την οποία έχουν αφαιρεθεί κάποιες λέξεις-κλειδιά, τις οποίες πρέπει να συμπληρώσει μόνος του. Η βαθμολόγηση στην περίπτωση αυτή είναι σχετικά πιο ξεκάθαρη από ότι στην περίληψη, καθώς οι απαντήσεις του μαθητή βασίζονται σε λέξεις μέσα από το κείμενο (Alderson, 2000).

η) Ερωτήσεις Πολλαπλής επιλογής (multiple choice): Μέσω της τεχνικής αυτής επιτρέπεται στον εξεταστή να ελέγχει το εύρος των πιθανών απαντήσεων και συνεπώς μέσω των επιλογών των εξεταζόμενων να ελέγχει ως έναν βαθμό την σκέψη τους. Καθώς όμως υπάρχει και η πιθανότητα τυχαίας εύρεσης της σωστής απάντησης από τον εξεταζόμενο χωρίς να γνωστοποιείται η φύση των γνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν, η τεχνική αυτή τίθεται υπό συζήτηση από τους ερευνητές (Alderson, 2000).

θ) Συμπλήρωση ημιτελών λέξεων (C-test): στα test αυτού του τύπου ακολουθείται το ίδιο σκεπτικό με τα Cloze-test με τη διαφορά ότι σε αυτά έχει σβηστεί το 2ο μισό κάθε δεύτερης λέξης και το κενό αυτό πρέπει να συμπληρωθεί από τον αναγνώστη. Αν και το είδος αυτό των test εκτιμάται ως πιο αξιόπιστο από τα Cloze-test για την μέτρηση της κατανόησης, πολλοί αναγνώστες τα θεωρούν εκνευριστικά στη συμπλήρωσή τους (Alderson, 2000).

ι) Εντοπισμός άσχετων λέξεων (Cloze elide tests): πρόκειται για μια εναλλακτική μορφή των Cloze-tests όπου ο εξεταστής αντί να διαγράφει λέξεις από το κείμενο εισάγει σε αυτό άσχετες λέξεις τις οποίες καλείται ο αξιολογούμενος να εντοπίσει. Η κατασκευή τέτοιων test είναι δύσκολη καθώς ο δημιουργός τους θα πρέπει να είναι απολύτως σίγουρος ότι οι προστιθέμενες λέξεις δεν ταιριάζουν στο κείμενο (Alderson, 2000).

κ) Εντοπισμός λαθών (Editing test): τα τεστ αυτά αποτελούνται από κείμενα όπου έχουν εισαχθεί λάθη τα οποία ο αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει και να διορθώσει. Η φύση του λάθους καθορίζει σε μεγάλο βαθμό αν αξιολογείται κάθε φορά η

αναγνωστική ή μία πιο περιορισμένη γλωσσική ικανότητα του αναγνώστη (Alderson, 2000)

λ) Ερωτήσεις σύντομης απάντησης (Short-answer Tests): ο εξεταζόμενος μετά την ανάγνωση του κειμένου καλείται να απαντήσει με σύντομο τρόπο σε ερωτήσεις που απαιτούν τη διατύπωση της κύριας ιδέας του κειμένου, την επεξεργασία συγκεκριμένων πληροφοριών ή τον εντοπισμό του κεντρικού νοήματος (Weir, 2005). Η τεχνική αυτή παρέχει τη δυνατότητα στον αξιολογητή να αντιληφθεί μέσω των απαντήσεων τι έχει κατανοήσει πραγματικά ο εξεταζόμενος σε αντίθεση με τις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών όπου η σωστή απάντηση μπορεί να έχει προκύψει τυχαία (Alderson, 2000). Το ζήτημα που υπάρχει με τη μέθοδο αυτή είναι ότι η σωστή απάντηση μπορεί να προέρχεται από τις προηγούμενες γνώσεις του εξεταζόμενου κι όχι από την κατανόηση του εκάστοτε κειμένου (Mc Namara & Kintsch, 1996).

Η μεγάλη διαθεσιμότητα πλέον ποικίλων εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον να επιλέξει τη συνδυαστική χρήση αυτών, κάτι που ενδείκνυται βέβαια ως η καλύτερη και η πιο σωστή μέθοδος αξιολόγησης. Αναλογιζόμενος μάλιστα κανείς ότι σε πραγματικές συνθήκες ανάγνωσης τα άτομα αντιδρούν σε ένα κείμενο όχι με τον ίδιο αλλά με πολλούς διαφορετικούς τρόπους μια πολυτροπική αξιολόγηση φαίνεται να ανταποκρίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό τόσο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αναγνωστών όσο και στις απαιτήσεις της αναγνωστικής διαδικασίας (Alderson, 2000). Μεγάλη πρόκληση στο πεδίο της αξιολόγησης παραμένει ακόμα η δυνατότητα σύνδεσης των τεχνικών αξιολόγησης με την αναγνωστική εμπειρία όχι απλά ως ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα αλλά ως μία σύνθετη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται πολλαπλές παράμετροι (προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη, εξαγωγή συμπερασμάτων, στρατηγικές κατανόησης, μεταγνωστικές ικανότητες, δομή κειμένου, συγκείμενο κ.α.) (Valencia & Pearson, 1987).

1.5.1 Η αναδιήγηση ως εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης

Η αναδιήγηση ενός κειμένου - μιας ιστορίας συγκεκριμένα που αφορά στην παρούσα έρευνα - προσφέρεται ως μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης της αναγνωστικής

ικανότητας ανάμεσα σε ποικίλες άλλες, που ήδη αναφέρθηκαν. Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής καλείται να παρουσιάσει το κείμενο που διάβασε (ή του διάβασαν) με δικά του λόγια είτε γραπτώς, αν πρόκειται για μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά, είτε προφορικά κυρίως για μικρότερης ηλικίας παιδιά. Σύμφωνα με τη Morrow (1989) η αναδιήγηση ή “ελεύθερη ανάκληση” (Irwin & Mitchell, 1983) ορίζεται ως η προφορική ή γραπτή ανάκληση των όσων θυμάται ένας αναγνώστης ή ένας ακροατής από το κείμενο μετά την ανάγνωση ή την ακρόαση αυτού αποτελώντας την πιο άμεση αξιολόγηση από το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης κειμένου – αναγνώστη (Johnson, 1983, αναφέρεται στο Morrow, 1989).

Η διαδικασία της αναδιήγησης ως τεχνική αξιολόγησης συνίσταται στην επιλογή ενός κειμένου από τον αξιολογητή ανταποκρινόμενο στο επίπεδο του μαθητή, το οποίο διαβάσει σιωπηρά μόνος του ο μαθητής ή δυνατά ο εκπαιδευτής και εν συνεχεία ζητείται από τον μαθητή να αναδιηγηθεί το κείμενο (Klingner, 2004). Οι οδηγίες προς τον μαθητή καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχημένη εφαρμογή της διαδικασίας γι’ αυτό και η διατύπωσή τους θεωρείται μεγίστης σημασίας. Καθορίζονται αφενός από το είδος του κειμένου (αφηγηματικό – πληροφοριακό) κι αφετέρου από το επίπεδο επεξεργασίας των πληροφοριών στο οποίο στοχεύει ο εξεταστής (απομνημόνευση ή κατανόηση). Έτσι στην περίπτωση ενός αφηγηματικού κειμένου η καταλληλότερη οδηγία που προβλέπεται για μία αναδιήγηση εστιασμένη στην κατανόηση κι όχι στην απομνημόνευση των γεγονότων ενδείκνυται να ζητά από τον εξεταζόμενο να ξαναπεί την ιστορία που διάβασε σα να την έλεγε “σε έναν φίλο του που δεν την έχει ξαναδιαβάσει” (Giasson, 2014; Pearman, 2008; Morrow, 1989). Με τη δημιουργία ενός τέτοιου πλαισίου αναδιήγησης διασφαλίζεται επίσης η πιθανότητα ο μαθητής να πει λιγότερες πληροφορίες από αυτές που σκόπευε σκεπτόμενος ότι ο εξεταστής γνωρίζει ήδη την ιστορία (Leslie, 1993).

Η τεχνική της αναδιήγησης ερμηνεύεται πολλές φορές ως ανάκληση πληροφοριών ενώ στην πραγματικότητα η ανάκληση πληροφοριών αποτελεί ένα μέρος της διαδικασίας αυτής. Κατά την αναδιήγηση ο μαθητής στηριζόμενος στη μνήμη του και στα κειμενικά στοιχεία ανακατασκευάζει την αρχική ιστορία δημιουργώντας στην ουσία μία καινούργια το περιεχόμενο της οποίας αποτελείται από τις πληροφορίες που ο ίδιος θεωρεί σημαντικές. Τα στοιχεία που επιλέγονται από το αρχικό κείμενο

για να αναδειχθούν στην αναδιήγηση μαρτυρούν και τον τρόπο που ο μαθητής κατανοεί το αρχικό κείμενο (Giasson, 2004).

Μέσω της αναδιήγησης εξωτερικεύεται η εσωτερική αναπαράσταση της ιστορίας που έχει σχηματίσει ο αναγνώστης (Morrow, 1989) ενώ παράλληλα αξιολογείται η ικανότητά του να συσχετίζει τις πληροφορίες που ανακαλεί και να τις αφηγείται με έναν οργανωμένο ουσιώδη τρόπο. Συγχρόνως, απαιτείται από το άτομο η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων ως αντιστάθμιση των κενών των μη διατυπωμένων στο κείμενο ή των μη ανακαλούμενων πληροφοριών ώστε να αναδομείται ένα κείμενο με ολοκληρωμένο νόημα (Hansen, 1978). Κατά την αναδιήγηση αποκαλύπτεται η ικανότητα ενός μαθητή για γενικεύσεις, ερμηνείες συναισθημάτων και συσχετίσεις ιδεών με βάση την προσωπική του εμπειρία (Morrow, 1989).

Δεδομένου ότι η αναδιήγηση μιας ιστορίας περιέχει την ενεργή αναδόμηση του αρχικού κειμένου από τον αναγνώστη, η τεχνική αυτή μπορεί να αποκαλύψει πολλά χρήσιμα στοιχεία για την αναγνωστική κατανόηση ενός μαθητή. Σε μία πρώτη προσέγγιση η αναδιήγηση αποκαλύπτει τι ανακαλεί ο αναγνώστης αλλά εμβαθύνοντας στο περιεχόμενό της μπορούν να φανερωθούν δεδομένα για το τι θεωρεί σημαντικό ο αναγνώστης, τι στοιχεία προσθέτει ο ίδιος, ποια συμπεράσματα εξάγει (Irwin & Mitchell, 1983), πώς αποθηκεύονται και οργανώνονται οι κειμενικές πληροφορίες, με ποιον τρόπο ανακατασκευάζεται το κείμενο (Bernhardt, 1983, αναφέρεται στο Alderson, 2000) ακόμα και για το ποιες αναγνωστικές δεξιότητες χρήζουν επιπλέον ενίσχυσης (Klingner, 2004).

Συγκρινόμενη με άλλες τεχνικές αξιολόγησης η αναδιήγηση υπερτερεί στο ότι

α) δημιουργεί ένα μεγάλο εύρος συμπεριφορών κατανόησης μέσω των προσωπικών κειμενικών ανακατασκευών των παιδιών

β) εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως μία τεχνική που δεν απαιτεί την προετοιμασία μίας επιπλέον εργασίας μετά την ανάγνωσή τους π.χ. συμπλήρωση και απάντηση ερωτήσεων

γ) συνδέεται στενά με το καθοδηγητικό πλαίσιο κι έτσι η εφαρμογή της είναι πιο εύκολη (Roberts, Good & Corcoran, 2005)

δ) θεωρείται ως ο πιο αυθεντικός τρόπος αξιολόγησης της κατανόησης (Roberts, Good, & Corcoran, 2005; Wilson, Martens, Arya, & Jin, 2015) καθώς

ε) παρέχει μια πιο ρεαλιστική αναπαράσταση της κατανόησης σε σύγκριση με τις ερωτήσεις (Wilson, Martens, Arya, & Jin, 2015) που αφενός περιορίζονται στην αξιολόγηση συγκεκριμένων τμημάτων του κειμένου αφετέρου ενδέχεται να παρέχουν στον αναγνώστη κειμενικά στοιχεία που υποβοηθούν τη διαδικασία της κατανόησης (Fuchs, Fuchs & Maxwell, 1988).

Θα πρέπει να αναφερθεί βέβαια ότι ένα βασικό μειονέκτημα αξιοποίησης της αναδιήγησης ως εργαλείο αξιολόγησης είναι ότι πρόκειται για μία χρονοβόρα διαδικασία, καθώς αφενός η αξιολόγηση διεξάγεται σε ατομικό επίπεδο, αφετέρου απαιτείται στη συνέχεια η απομαγνητοφώνηση των ηχογραφημένων – στην προφορική εκδοχή – αναδιηγήσεων για την περαιτέρω επεξεργασία τους. Επιπλέον περιορισμός είναι ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γλωσσική έκφραση και στην παραγωγή λόγου ενδεχομένως να μην είναι ικανοί να εκφράσουν με σαφήνεια αυτά που έχουν κατανοήσει (Klingner, 2004).

Εστιάζοντας βέβαια στο περιεχόμενο της αναδιήγησης ως έργο κατανόησης τίθενται ερωτήματα όπως «Ποια χαρακτηριστικά της αναδιήγησης μαρτυρούν διαφορετικά επίπεδα κατανόησης;» ή «Ποιες αναδιηγήσεις είναι καλύτερες; Αυτές που αποτυπώνουν επακριβώς το περιεχόμενο του κειμένου ή αυτές που ο αναγνώστης κάνει γενικεύσεις και περίληψη του κειμένου;» (Irwin & Mitchell, 1983). Η ανάλυση και η βαθμολόγηση των αναδιηγήσεων παραμένει ένα ζήτημα με ποικίλες μεθοδολογικές ερμηνείες που εξαρτώνται κατά βάση από τον εξεταστή και κυρίως από τον τρόπο που ο ίδιος οριοθετεί και διαχωρίζει την κειμενική δομή. Η τελική βαθμολογία (είτε μόνο από την αναδιήγηση είτε από συνδυασμό μετρήσεων) αναπαριστά κάθε φορά αυτό που αντιλαμβάνεται ο εξεταστής για τον αναγνώστη ότι καταλαβαίνει ή θυμάται από το κείμενο (Wilson, Martens, Arya, & Jin, 2015). Ενώ η αναδιήγηση ως τεχνική θεωρείται άμεση και εύκολη στην εφαρμογή της οι μέθοδοι για τη βαθμολόγηση μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερες δύσκολες και χρονοβόρες. Επιπλέον παρά τις χρήσιμες πληροφορίες που παρέχονται για την ικανότητα κατανόησης και τις στρατηγικές που αξιοποιούνται για την ανάκληση πληροφοριών δεν συμβαίνει το ίδιο και για τις παραλείψεις που εντοπίζονται σε μία αναδιήγηση (Fuchs, Fuchs & Maxwell, 1988).

Η τεχνική της αναδιήγησης διαγράφεται ως μια πιο ολιστική μορφή αξιολόγησης διότι εμπεριέχει την ενσωμάτωση πολλών δεξιοτήτων που αποτελούν μέρος της διαδικασίας της κατανόησης (Hansen, 1978) κι αν μάλιστα υποθεθεί ότι υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες κατανόησης στηρίζονται σε πιο βασικές ικανότητες το να είναι κάποιος ικανός να ξαναπεί τι έχει διαβάσει αποτυπώνει μια κριτική δίοδο για πιο προχωρημένα επίπεδα κατανόησης κειμένου (Roberts, Good & Corcoran, 2005)

1.5.2 Οι ερωτήσεις ως εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής ικανότητας

Η διατύπωση ερωτήσεων αποτελεί ένα παραδοσιακό μέτρο αξιολόγησης στη σχολική τάξη για την κατανόηση κειμένων. Η αξία των ερωτήσεων έγκειται στη σύνδεση της ερώτησης με την απάντηση που δίνει ο μαθητής ώστε αρχικά να μπορεί να προσδιοριστεί η υποκείμενη διεργασία του προκειμένου να απαντήσει και εν συνεχεία να ερμηνευτεί η ορθότητα της απάντησης ακόμα κι αν αυτή δεν ταυτίζεται με την αναμενόμενη από τον αξιολογητή απάντηση (Giasson, 2014).

Ιδιαίτερης σημασίας για τη διαδικασία της κατανόησης θεωρούνται οι ερωτήσεις που βασίζονται σε γνωστικές διεργασίες του αναγνώστη και αποτυπώνουν ένα διαφορετικό επίπεδο κατανόησης. Η ταξινόμια που προτείνεται από τους Pearson και Johnson (1978, στο Giasson, 2014)) με βάση τη σχέση ερώτησης – απάντησης περιλαμβάνει τρεις τύπους ερωτήσεων που διαφοροποιούνται κυρίως ως προς την «πηγή» πληροφοριών που θα αξιοποιήσει ο αναγνώστης για να απαντήσει την ερώτηση:

α) κειμενικά σαφής ερώτηση (textually explicit) : η απάντηση / πληροφορία απορρέει μέσα από το κείμενο και διατυπώνεται στο κείμενο με σαφή τρόπο,

β) κειμενικά υπόρρητη ερώτηση (textually implicit): η απάντηση απορρέει μέσα από το κείμενο όχι όμως με σαφή τρόπο, αλλά υπονοείται και συνεπάγεται μέσα από στοιχεία του κειμένου.

γ) σεναριακά / γνωστικά υπόρρητη ερώτηση (scriptally implicit) :

η απάντηση δεν απορρέει από το κείμενο ούτε με σαφή ούτε με υποκείμενο τρόπο αλλά εξάγεται από τον ίδιο τον αναγνώστη χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις του (Wixson, 1983). Πρόκειται για συμπερασματικού τύπου ερωτήσεις η απάντηση των οποίων δεν απαιτεί μόνο την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του ατόμου αλλά την αλληλεπίδραση κειμένου- γνώσης καθώς η ερώτηση πηγάζει από το κείμενο και δεν είναι ανεξάρτητη αυτού (Tal, Siegel & Maraun, 1994).

Η αξιοποίηση των ερωτήσεων της “ταξινομίας” των Pearson and Johnson επιτρέπει την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης σε διαφορετικά επίπεδα:

- α) επιφανειακή δομή του κειμένου
- β) σημασιολογική δομή του κειμένου
- γ) συμπερασματική δομή του κειμένου

αναγνωρίζοντας απόλυτα τη φύση της αναγνωστικής κατανόησης στην πραγματική ζωή ως μία πολυεπίπεδη διαδικασία η οποία δύναται να αποτυπωθεί μέσα με τα είδη των ερωτήσεων αυτών (Kintsch, 1998).

Οι ερωτήσεις πρέπει να διατυπώνονται κάθε φορά μέσα στο πλαίσιο «αναγνώστης-κείμενο» κι όχι άσχετα από αυτό, καθώς η δόμηση του νοήματος πηγάζει από την αλληλεπίδραση πληροφοριών του κειμένου και της προϋπάρχουσας γνώσης του ατόμου άρα μία ερώτηση η οποία λαμβάνει υπόψη και τους δύο αυτούς παράγοντες έχει άμεση επίδραση στην κατανόηση του κειμένου (Wixson, 2016).

Η τεχνική των ερωτήσεων ως μέσο αξιολόγησης έχει χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες έρευνες που μελετούν το θέμα της αναγνωστικής κατανόησης (Hansen, 1978; Marr & Gormley, 1982). Παρότι όμως θεωρείται ως ένας από τους πιο δημοφιλείς και εύχρηστους τρόπους εκτίμησης του έργου κατανόησης (Goodman & Burke, 1973; Giasson, 2014) έχει υποστηριχθεί ότι η διαδικασία των ερωτήσεων αφενός διευκολύνει την κατανόηση καθώς η διατύπωσή τους παρέχει χρήσιμα στοιχεία στον αναγνώστη (Marr & Gormley, 1982) αφετέρου περιορίζουν την αξιολόγηση της κατανόησης σε ένα συγκεκριμένο μόνο μέρος του κειμένου για το οποίο διατυπώνεται η ερώτηση (Hansen, 1978).

Για τον λόγο αυτό, η ορθή αξιοποίηση των ερωτήσεων ως εργαλείο αξιολόγησης απαιτεί από τον συντάκτη τους να φροντίσει ώστε α) οι ερωτήσεις να είναι αντιπροσωπευτικές όλου του κειμένου κι όχι μόνο ενός μέρους αυτού, β) να είναι “ανεξάρτητες” από το κείμενο ώστε οι απαντήσεις να μην προκύπτουν από τη διατύπωση της ερώτησης αλλά από την αναζήτηση πληροφοριών μέσα στο κείμενο και γ) να είναι χρήσιμες για την ακριβή αξιολόγηση της ικανότητας της κατανόησης (Fuchs, Fuchs & Maxwell, 1988).

Επίσης, προς αντιστάθμιση των όποιων προβλημάτων ή αδυναμιών προκύπτουν από την κάθε τεχνική μέτρησης της αναγνωστικής κατανόησης προτείνεται ως λύση από τους ερευνητές η συνδυαστική χρήση διαφορετικών τεχνικών αξιολόγησης ως η καταλληλότερη μέθοδος για μια πιο ολοκληρωμένη και αξιόπιστη μέτρηση (Alderson, 2000; Bahrck, 1979 αναφέρεται στο Marr & Gormley, 1982).

Κεφάλαιο 2^ο : Μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές

2.1 Μεταγνώση - Μεταγνωστικές γνώσεις, εμπειρίες, στρατηγικές: Ορισμοί

Η “μεταγνώση” αποτελεί μία ευρέως διαδεδομένη έννοια στις θεωρίες των γνωστικών επιστημών η οποία τις τελευταίες δεκαετίες έχει εισέλθει και στον χώρο της εκπαίδευσης εστιάζοντας κυρίως στο πεδίο της μάθησης, της ανάγνωσης και της κατανόησης (Jacobs & Paris, 1987).

Ο όρος “μεταγνώση” αποδίδεται κυρίως στον Flavell (1979) ο οποίος τον χρησιμοποίησε για να προσδιορίσει “τη σκέψη για τη σκέψη, τη γνώση για τη γνώση”. Πρόκειται δηλαδή, για τη γνώση που διαθέτει το ίδιο το άτομο για τις νοητικές του διεργασίες καθώς και για τον έλεγχο εκτέλεσης αυτών και αποκτάται μέσα από τη μεταγνωστική γνώση, τις μεταγνωστικές εμπειρίες, τα γνωστικά έργα που εκτελεί και τις ενέργειες (στρατηγικές) που εφαρμόζει. Η μεταγνωστική γνώση συνοψίζεται στη δηλωτική γνώση και στις πεποιθήσεις κάποιου σχετικά με τη διαδικασία μάθησης και επεξεργασίας πληροφοριών από τον ίδιο αλλά και από τους άλλους και διακρίνεται: i) στη γνώση του ατόμου για τον ίδιο και για τους άλλους ως γνωστικά όντα, ii) στη γνώση για το έργο (task) και τις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται κατά την εκτέλεσή του και iii) στη γνώση για τις στρατηγικές που χρειάζονται για την επίτευξη ενός γνωστικού έργου (Flavell, 1979). Οι μεταγνωστικές εμπειρίες αφορούν στις θυμικές ή και γνωστικές εμπειρίες του ατόμου κατά τη διεκπεραίωση ενός γνωστικού έργου και σχετίζονται με τις γνώσεις, τα συναισθήματα, τους στόχους και τις εκτιμήσεις του ατόμου κατά την ενασχόλησή του με αυτό. Η αξία των μεταγνωστικών εμπειριών έγκειται στην επίδραση που μπορεί να ασκήσουν στο άτομο σε γνωστικό επίπεδο (χρήση κατάλληλων στρατηγικών) ή και σε συναισθηματικό (στάσεις και ιδέες για κάποιο γνωστικό έργο) γι’ αυτό και έχουν πολύ σημαντικές επιδράσεις στην ενεργοποίηση των κατάλληλων κάθε φορά στρατηγικών (Efklides, 2008).

Η αλληλεπίδραση των μεταγνωστικών γνώσεων και εμπειριών οδηγούν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων η κατοχή των οποίων καθιστά δυνατή την παρακολούθηση και τον έλεγχο της γνώσης από το ίδιο το άτομο. Η απόκτηση της μεταγνώσης αποτελεί μία εξελικτική διαδικασία η βελτίωση της οποίας εξαρτάται

από την εμπλοκή του ατόμου σε εμπειρίες με ανάλογα γνωστικά έργα που απαιτούν την ενεργοποίηση αντίστοιχων στρατηγικών (Lajoie, 2008). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές συνίστανται σε μία ακολουθία διαδικασιών τις οποίες αξιοποιεί το άτομο για τη ρύθμιση των γνωστικών διεργασιών αλλά και για την διασφάλιση της επίτευξης του γνωστικού έργου και προσδιορίζονται ως στρατηγικές προσανατολισμού, σχεδιασμού, παρακολούθησης, ελέγχου, ρύθμισης και αξιολόγησης των γνωστικών διεργασιών (Efklides, 2008).

Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί ένα από τα γνωστικά έργα που εμπίπτει άμεσα στις μεταγνωστικές δεξιότητες του ατόμου καθώς σχετίζεται με το πώς οι αναγνώστες σχεδιάζουν, παρακολουθούν και ανακατασκευάζουν τη δόμηση του εννοιολογικού περιεχομένου του κειμένου που διαβάζουν (Jacobs & Paris, 1987). Αυτό προϋποθέτει βέβαια μία προσέγγιση της γνωστικής διαδικασίας που δεν εστιάζει στην “επιφανειακή” (superficial) αλλά στη “βαθιά” (deep) επεξεργασία των πληροφοριών ώστε να ενεργοποιηθούν και οι επιθυμητές μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.

2.2 Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται ένα πολυσύνθετο γνωστικό έργο για το οποίο ο αναγνώστης καλείται να ενορχηστρώσει ποικίλες γνωστικές δεξιότητες σύνδεσης και επεξεργασίας πληροφοριών, εντός και εκτός του κειμένου, προκειμένου να δομηθεί το νόημα του κειμένου (van Dijk & Kintsch, 1983). Για το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα, όμως, απαιτείται από τον αναγνώστη η παρακολούθηση και ο έλεγχος της εξέλιξης της αναγνωστικής κατανόησης ώστε να αξιολογείται συνεχώς η επίτευξη του επιθυμητού στόχου. Η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει την πορεία της κατανόησής του έγκειται στις μεταγνωστικές πληροφορίες που διαθέτει το ίδιο σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία και συγκεκριμένα με τις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα, τους στόχους της ανάγνωσης καθώς και τις στρατηγικές που απαιτούνται για την επίτευξη αυτών.

Η μεταγνωστική γνώση για την παρακολούθηση της κατανόησης του κειμένου επιτρέπει στον αναγνώστη να γνωρίζει αφενός ποιες διεργασίες (τι δηλαδή) είναι σημαντικές για την εξέλιξη της διαδικασίας (δηλωτική γνώση) κι αφετέρου πώς να τις

εφαρμόζει (διαδικαστική γνώση) πότε και γιατί (περιστασιακή γνώση) αποκτώντας έτσι το άτομο την ικανότητα ρύθμισης της αναγνωστικής του κατανόησης (Cross & Paris, 1988).

Σύμφωνα με τους Paris & Myers (1981) ο έλεγχος της αναγνωστικής κατανόησης κατά την εξέλιξή της αποτυπώνεται μέσα από μεταγνωστικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν: την αξιολόγηση, τον σχεδιασμό και τη ρύθμιση της γνωστικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση αφορά στον τακτικό έλεγχο του ατόμου για την πορεία της κατανόησής του και υλοποιείται μέσα από παραφράσεις και περιλήψεις των πληροφοριών του κειμένου ή και μέσα από ερωτήσεις που θέτει ο αναγνώστης στον εαυτό του (π.χ. τι έχω καταλάβει ως εδώ;). Ο σχεδιασμός αφορά στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών που ανταποκρίνονται στους εκάστοτε στόχους και περιορισμούς του γνωστικού έργου ενώ η ρύθμιση απαιτεί από το άτομο τη διαρκή παρακολούθηση της εφαρμογής των επιλεγμένων στρατηγικών και την πιθανή τροποποίηση ή αλλαγή αυτών αν κριθούν αναποτελεσματικές. Αναδεικνύεται σημαντικό λοιπόν η όλη διαδικασία να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα ώστε να είναι δυνατή η αναπροσαρμογή και η δημιουργία εναλλακτικών σχεδίων ανάλογα με τις γνωστικές απαιτήσεις. (Paris & Myers, 1981).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο την παρακολούθηση της κατανόησής του εκδηλώνονται μέσα από την ενεργοποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών της κατανόησης, οι οποίες, μαζί με τις γνωστικές στρατηγικές, αποτελούν τον πυρήνα για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής κατανόησης.

2.3 Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές

Η πολυπλοκότητα της αναγνωστικής διαδικασίας απαιτεί από τους αναγνώστες την αξιοποίηση ποικίλων στρατηγικών οι οποίες θα συμβάλλουν στην επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας. Ως στρατηγικές νοούνται οι συγκεκριμένες ενέργειες που επιλέγει συνειδητά ο μαθητής για να διεκπεραιώσει με τρόπο “οικονομικό” και αποτελεσματικό μία μαθησιακή δραστηριότητα με στόχο να οδηγηθεί εν τέλει στην ουσιαστική κατανόηση, απόκτηση, διατήρηση και εφαρμογή της νέας γνώσης (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας, 2011).

Ως προς τη λειτουργία τους οι στρατηγικές διακρίνονται σε γνωστικές και μεταγνωστικές. Γνωστικές στρατηγικές θεωρούνται όσες συμβάλλουν στην επίτευξη του συγκεκριμένου γνωστικού στόχου της κατανόησης του κειμένου ενώ ως μεταγνωστικές ορίζονται αυτές που υποστηρίζουν τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας και τη διασφάλιση επίτευξης του γνωστικού στόχου (Flavell, 1979).

Οι γνωστικές στρατηγικές που ενεργοποιούνται κατά την αναγνωστική κατανόηση επικεντρώνονται στην επεξεργασία των πληροφοριών και ανάλογα με το βάθος της επεξεργασίας διαχωρίζονται σε στρατηγικές «επιφάνειας» και «βάθους». Οι στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας προσεγγίζουν τις κειμενικές πληροφορίες μηχανικά και όχι εις βάθος με κύριο στόχο τη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών γι'αυτό και δεν είναι νοητικά πολύ απαιτητικές. Στρατηγικές τέτοιου τύπου είναι η επανάληψη, η απομνημόνευση και η παθητική υπογράμμιση στοιχείων του κειμένου. Σε αντίθεση με αυτές, οι στρατηγικές βαθιάς επεξεργασίας απαιτούν μεγάλη νοητική προσπάθεια και στοχεύουν στην ουσιαστική επεξεργασία των πληροφοριών και στη δημιουργία συνδέσεων της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα. Τέτοιου τύπου στρατηγικές είναι η παράφραση, η περίληψη, ο εντοπισμός της κεντρικής ιδέας του κειμένου, η σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης του ατόμου με το περιεχόμενο του κειμένου και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Weinstein, 1986).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές καθιστούν ικανούς τους αναγνώστες να ελέγχουν συνειδητά τη γνωστική διαδικασία, να θέτουν στόχους, να επιλέγουν οι ίδιοι τις γνωστικές στρατηγικές που θα ενεργοποιήσουν καθώς επίσης να παρακολουθούν και να αναστοχάζονται για την εφαρμογή αυτών προκειμένου να διασφαλιστεί η ολοκλήρωση του γνωστικού έργου (Woolley, 2011). Ένας αποτελεσματικός και ικανός αναγνώστης καταφέρνει να ρυθμίσει και να θέσει υπό έλεγχο την αναγνωστική διαδικασία πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση του κειμένου.

Κατά το προ-αναγνωστικό στάδιο ο αναγνώστης θέτει τους στόχους και τις προθέσεις της ανάγνωσης βάσει των οποίων θα επιλεγούν και οι ανάλογες στρατηγικές, ενώ παράλληλα μπορεί μέσω μιας γρήγορης επισκόπησης της δομής και της οργάνωσης του κειμένου να διατυπώσει προβλέψεις ως προς το περιεχόμενο του κειμένου και να σχεδιάσει την αναγνωστική του πορεία (Pressley & Gaskins, 2006).

Εν συνεχεία κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η υποβολή ερωτήσεων του ίδιου του αναγνώστη προς τον εαυτό του σχετικά με τη δόμηση του νοήματος του κειμένου, τον βαθμό κατανόησης μέχρι το σημείο που βρίσκεται, τη σύνδεση επιμέρους τμημάτων του κειμένου, τη συναγωγή συμπερασμάτων και την ερμηνεία των εννοιών του περιεχομένου αποτελούν ένα είδος αυτο-ρυθμιστικών και ελεγκτικών στρατηγικών της αναγνωστικής κατανόησης. Ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνει ο αναγνώστης μπορεί να προβεί σε πιθανές κατάλληλες διορθωτικές ενέργειες όπως είναι: η επανάληψη της ανάγνωσης, η βαθύτερη επεξεργασία των πληροφοριών, η αλλαγή ρυθμού της ανάγνωσης, η διατύπωση νέων στόχων και η επανεξέταση των δύσκολων σημείων του κειμένου (Woolley, 2011).

Στο τελικό στάδιο της ανάγνωσης ο αναγνώστης αναστοχάζεται σχετικά με τις γνωστικές διεργασίες που ακολούθησε και τα αποτελέσματα αυτών ενώ παράλληλα αξιολογεί το βαθμό κατανόησης του κειμένου μέσα από δραστηριότητες όπως η περίληψη, η ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο, η οργάνωση των κύριων σημείων του κειμένου με τη μορφή διαγράμματος ή χάρτη (Pressley & Gaskins, 2006).

Παρόλο που οι μεταγνωστικές στρατηγικές θεωρείται ότι συνήθως έπονται των γνωστικών καθώς προκύπτουν ως μία απόπειρα του ατόμου να ελέγξει την έκβαση της διεκπεραίωσης του γνωστικού έργου της κατανόησης, μπορεί να παρατηρηθεί και η περίπτωση αλληλοκάλυψής τους όπως συμβαίνει για παράδειγμα με την υποβολή ερωτήσεων, οι οποίες ανάλογα με τον σκοπό αξιοποίησής τους μπορεί να θεωρηθούν είτε γνωστική (έλεγχος απόκτησης των νέων γνώσεων) είτε μεταγνωστική στρατηγική (παρακολούθηση κατανόησης). Σύμφωνα μάλιστα και με τον Flavell (1979) ο διαχωρισμός της μεταγνωστικής και γνωστικής γνώσης έγκειται στον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθεί η πληροφορία από τον ίδιο τον αναγνώστη (Livingston, 2003).

Η αδυναμία αυτο-ρύθμισης της διαδικασίας κατανόησης από τους ίδιους τους μαθητές είναι συνυφασμένη με τη φτώχη κατανόησή τους, γεγονός που συνάδει με τη θεωρία του ενεργού ρόλου του αναγνώστη κατά τη δόμηση του νοήματος του κειμένου. Όπως προκύπτει από πλήθος ερευνητικών μελετών οι μεταγνωστικές δεξιότητες επηρεάζουν την κατανόηση χωρίς όμως να αποδίδεται ξεκάθαρη αιτιακή σχέση μεταξύ των δύο καθώς ενδέχεται ο καλύτερος μεταγνωστικός έλεγχος από το

άτομο να προκύπτει ως συνέπεια της καλύτερης αναγνωστικής ικανότητας. Το πιθανότερο είναι να υπάρχει μία αμοιβαία αιτιότητα των δύο ικανοτήτων του ατόμου καθώς η βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του ατόμου οδηγούν σε καλύτερα επίπεδα κατανόησης, τα οποία με τη σειρά τους συμβάλλουν στην περαιτέρω βελτίωση των μεταγνωστικών ικανοτήτων (Baker & Beall, 2009).

Ερευνητικά συμπεράσματα γύρω από το θέμα αυτό έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση που έχει η χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών ως προς το αποτέλεσμα της αναγνωστικής κατανόησης ενώ παράλληλα έχει διαπιστωθεί ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης μπορούν να διδαχθούν είτε άμεσα είτε έμμεσα (Cross & Paris, 1988; Short & Ryan, 1984; Elosua, Garcia- Madruga, Vila, Gomez- Veiga & Gil, 2013; Duffy, 2002) με αποτέλεσμα οι μαθητές να υιοθετούν πρακτικές αυτοδιαχείρισης της αναγνωστικής τους κατανόησης, οι οποίες τους οδηγούν σε βελτιωμένα επίπεδα κατανόησης (Baker & Beall, 2009).

Σύμφωνα πάλι με ερευνητικά δεδομένα έχει διαπιστωθεί ότι οι στρατηγικές που αξιολογούν οι πιο αδύναμοι αναγνώστες είναι λιγότερες και απλούστερες σε σύγκριση με αυτές που χρησιμοποιούν οι πιο ικανοί οι οποίοι διαπιστώθηκε ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη γνώση για καλύτερο έλεγχο κατά την αναγνωστική διαδικασία από ότι οι φτωχοί αναγνώστες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2000; Paris & Myers, 1978). Επίσης από την έρευνα των Paris και Myers (1978) προέκυψε ότι οι μικρότερης ηλικίας αναγνώστες διέθεταν μικρή επίγνωση για τον στόχο της ανάγνωσης με αποτέλεσμα να εστιάζουν μόνο στη διαδικασία αποκωδικοποίησης κι όχι στη δόμηση του νοήματος σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά που είχαν μεγαλύτερη ενημερότητα σε μεταγνωστικής φύσεως θέματα (π.χ. τι να κάνουν για τις άγνωστες λέξεις).

Καθώς η κατοχή των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ενισχύει και βελτιώνει την ικανότητα των αναγνωστών για μία πιο αποτελεσματική και έγκυρη νοηματική προσπέλαση του κειμένου η προώθηση αυτών στη σχολική καθημερινότητα των παιδιών αποτελεί μία επιτακτική ανάγκη. Από πλευράς τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεριμνήσουν για τη διδασκαλία των πρακτικών εκείνων που θα θωρακίσουν τα παιδιά με τις απαραίτητες δεξιότητες ενός ικανού και αυτορυθμιζόμενου αναγνώστη. Αυτό συνεπάγεται την πρόκληση αλλαγής του ρόλου τους από μεταφορείς της γνώσης σε διευκολυντές απόκτησης της γνώσης, μία

πρόκληση αντίστοιχη με αυτή των μαθητών για τη μετατροπή τους σε κατασκευαστές νοημάτων (Baker & Beall, 2009).

2.4 Αξιολόγηση των μεταγνωστικών στρατηγικών

Η καίρια συμβολή των μεταγνωστικών στρατηγικών στη διεκπεραίωση του γνωστικού έργου της αναγνωστικής κατανόησης σε συνδυασμό με τη διαπίστωση ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποτελούν μεθοδικές ενέργειες των αναγνωστών για τη δόμηση του νοήματος θεμελιώνει την άποψη ότι η αναγνωστική κατανόηση πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία κι όχι ως αποτέλεσμα. Υπό μία τέτοια οπτική η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης ως διαδικασία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την παροχή πληροφοριών όσον αφορά στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που αξιοποιούν οι μαθητές. Για τον σκοπό αυτό απαιτούνται τεχνικές οι οποίες θα δίνουν έμφαση στον ενεργό ρόλο των μαθητών κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του κειμένου, θα είναι αλληλεπιδραστικές και άμεσες για τους μαθητές ενώ παράλληλα θα εστιάζουν στη συλλογή περιγραφικού και όχι μετρήσιμου υλικού (Valencia & Pearson, 1987). Ως τέτοιες τεχνικές έχουν καθιερωθεί οι ακόλουθες:

α) “Φωναχτή σκέψη” (Think – alouds): ο μαθητής εκφράζει στον εξεταστή τη σκέψη του για ερωτήματα σχετικά με το κείμενο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Παράλληλα ο ίδιος ο αναγνώστης μέσα από τη συστηματική εφαρμογή της “φωναχτής-σκέψης” αποκτά συνείδηση της αξιοποίησης συγκεκριμένων γνωστικών στρατηγικών κατά την ανάγνωση με αποτέλεσμα να μπορεί να βοηθηθεί σε μεγάλο βαθμό. Βασικός περιορισμός, ωστόσο, για την επιτυχή εφαρμογή της “φωναχτής-σκέψης” αποτελούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του αναγνώστη (ηλικία, άγχος, ικανότητα εκφοράς λόγου) καθώς επίσης και οι γνώσεις του ή η ικανότητά του να εκφραστεί γύρω από το συγκεκριμένο θέμα (Klingner, 2004).

β) Παρατήρηση (Observation): μέσω της τεχνικής αυτής ο παρατηρητής συλλέγει στοιχεία για το τι πραγματικά κάνουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης καθώς παρατηρεί και σημειώνει σε λίστες πληροφοριακά στοιχεία είτε για όλη την μαθητική ομάδα είτε και για το κάθε παιδί ξεχωριστά αν το επιθυμεί. Βασικοί περιορισμοί αυτής της τεχνικής είναι ότι αφενός πρόκειται για μία

χρονοβόρα διαδικασία κι αφετέρου είναι δύσκολο να ερμηνευτεί η αιτία για συγκεκριμένες παρατηρήσιμες συμπεριφορές κατά τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση (π.χ. δισταγμός έκφρασης μπροστά σε άλλους) (Klingner, 2004).

γ) Συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια (Interviews and Questionnaires): Αποτελούν χρήσιμα εργαλεία αξιολόγησης που ενισχύουν την επίγνωση του μαθητευομένου σχετικά με τις υποκείμενες διαδικασίες που εμπλέκονται στην ανάγνωση καθώς ο σχεδιασμός τους αποβλέπει στην εκμείωση τόσο των απόψεων των αναγνωστών αναφορικά με τη διαδικασία ανάγνωσης όσο και της γνώσης τους όσον αφορά τις στρατηγικές ανάγνωσης (Garner 1992, αναφέρεται στο Klinger, 2004). Πρόκειται για ένα σύνολο ερωτήσεων που θέτει ο εξεταστής γραπτώς σε ομαδικό επίπεδο (ερωτηματολόγιο) ή προφορικά σε ατομικό επίπεδο (συνέντευξη) και το κύριο περιεχόμενό τους αφορά στις στρατηγικές που ακολουθεί ο αναγνώστης για την επεξεργασία του κειμένου πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση: π.χ. *Προβλέπεις σε τι θα αναφέρεται το κείμενο;*(πριν), *Ενώ διαβάζεις φέρνεις ως εικόνα στο μυαλό σου τους τόπους, τα γεγονότα και τους ανθρώπους του κειμένου;* (κατά τη διάρκεια), *Μόλις τελειώσεις την ανάγνωση, τι κάνεις;* (μετά).

Η βασική διαφορά της τεχνικής αυτής με τη “φωναχτή σκέψη” είναι ότι η συνέντευξη ή το ερωτηματολόγιο δε συνδέεται με ένα συγκεκριμένο κείμενο αλλά είναι γενικής φύσεως ερωτήσεις των οποίων βέβαια η αξιοποίηση δεν αποκλείεται και σε περίπτωση ενός και μόνο κειμένου (Klingner, 2004).

Κεφάλαιο 3^ο: Η αφήγηση

3.1 Αφήγηση: Η «Γραμματική της ιστορίας»

Με τον όρο αφήγηση προσδιορίζεται στη γλώσσα μας η διττή διάσταση της έννοιας «αφήγηση» ως διαδικασία αλλά και ως πολιτιστικό προϊόν. Ως διαδικασία νοείται η τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα ακροατήριο με στόχο τη μετάδοση σημαντικών μηνυμάτων (Οικονόμου, χ.η.) ενώ ως προϊόν εκλαμβάνεται το κείμενο, προφορικό ή γραπτό, το οποίο αφηγείται κάποιος. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς (Brewer, 1980 στο Fitzgerald, 1989) το αφηγηματικό κείμενο συνίσταται σε μία σειρά γεγονότων που εκτυλίσσονται με μία χρονική σειρά και συνδέονται μέσω χρονικών ή αιτιολογικών συσχετίσεων με στόχο να αποτυπώσουν τις ενέργειές του ή των πρωταγωνιστών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι τους. Μία ιστορία δομείται γύρω από έναν ήρωα και γύρω από συγκεκριμένες δράσεις που μεταβάλλουν την ιστορία κατά την εξέλιξή της στην οποία ενώ ο ήρωας συνήθως παραμένει σταθερός οι ενέργειες συνεχώς αλλάζουν. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), ως αφήγηση μπορεί να οριστεί “κάθε μορφή λόγου που διατάσσει ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να διαφαίνεται η αιτιοκρατική τους σχέση (causality) και η χρονική τους εξέλιξη”.

Η αφήγηση αποτελεί μία αρχαία παιδαγωγική στρατηγική μέσω της οποίας γινόταν αντιληπτός ο κόσμος και μεταδίδονταν αξίες, γνώσεις και πεποιθήσεις (Johnson, & Mandler, 1980; MacLellan, 2011). Ακόμα και σήμερα όμως πολλοί θεωρητικοί υποστηρίζουν την εκπαιδευτική αξία των ιστοριών στη διδακτική πράξη καθώς η χρήση αυτών αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο μετάδοσης πληροφοριών που προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών και επιτυγχάνει την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εμπέδωση των πληροφοριών αυτών από τα παιδιά. Οι γνώσεις που μεταδίδονται μέσα από μία ιστορία απομνημονεύονται πιο εύκολα καθώς ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασής τους επηρεάζει τη δυνατότητα συγκράτησης και ανάκλησης αυτών όταν χρειαστεί. Επίσης, η αφήγηση βελτιώνει την ικανότητα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών, ενισχύει δεξιότητες συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών για την εξαγωγή νοήματος καθώς και δεξιότητες ανάλυσης και σύνθεσης της δομής του περιεχομένου (Οικονόμου, χ.η.).

Η δομή της αφήγησης, ως κειμενικό είδος, είναι πολύ οικεία και αναγνωρίσιμη ήδη από παιδιά ηλικίας 5 ετών τα οποία μέσα από τις αφηγηματικές εμπειρίες που έχουν στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον έχουν αντιληφθεί διαισθητικά ως ακροατές αυτό που στη βιβλιογραφία απαντάται με τον όρο «Γραμματική της ιστορίας» (Grammar Story) (Marshall, 1983).

Ο όρος «Γραμματική της ιστορίας» (Grammar Story) αξιοποιείται για να αποτυπωθούν τα στοιχεία τα οποία περιλαμβάνονται συχνότερα σε μία αφήγηση και θεωρούνται απαραίτητα για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης και κατανοητής ιστορίας (Marshall, 1983). Παρόλο που στο πέρασμα των χρόνων έχουν διατυπωθεί διάφοροι τύποι μοντέλων της Γραμματικής της Ιστορίας (Johnson, & Mandler, 1980; Stein & Glenn, 1979; Thorndyke, 1977; Rumelhart, 1975) με λεπτομερείς διαφορές, εντούτοις υπάρχει συμφωνία ως προς το διαχωρισμό της αφήγησης σε δύο βασικά συστατικά μέρη: το πλαίσιο και την πλοκή. Το πλαίσιο αφορά στη χωροχρονική τοποθέτηση της ιστορίας ενώ η πλοκή αφορά σε μία σειρά επεισοδίων τα οποία χαρακτηρίζονται από τους υποστόχους που θέτει ο ήρωας, τις ενέργειες που κάνει για να τους επιτύχει και το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών (Black & Bower, 1979). Σύμφωνα με τους Stein & Glenn (1979) μία αφήγηση, στην πιο απλή μορφή της, συνίσταται στην ύπαρξη του πλαισίου και ενός επεισοδίου ενώ σε μία πιο σύνθετη μορφή προστίθενται εμπόδια, συγκρούσεις, δράσεις, επιθυμίες και ανάγκες του ήρωα ώστε να εμπλουτιστεί η πλοκή της αφήγησης με περισσότερα επεισόδια (Ματσαγγούρας, 2004).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω βασικά στοιχεία της αφήγησης, η δομή του αφηγηματικού κειμένου που είναι πλέον ευρέως αναγνωρίσιμη και αξιοποιείται περισσότερο συντίθεται, σύμφωνα με τη Morrow (1989) από: α) το πλαίσιο, β) το θέμα, γ) την πλοκή και δ) την επίλυση, τα οποία ακολούθως εμπερικλείουν τα επιμέρους στοιχεία της Γραμματικής της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα:

α) Το πλαίσιο (setting) αποτελεί την αρχή της ιστορίας όπου γίνεται η παρουσίαση των χαρακτήρων (πρωταγωνιστής και άλλα πρόσωπα) μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, φυσικό και χρονικό πλαίσιο στο οποίο θα λάβει χώρα η ιστορία. Το πλαίσιο δε λαμβάνεται ως μέρος της πλοκής της ιστορίας (Stein & Trabasso, 1981), αλλά οι πληροφορίες που αντλούνται από αυτό αν και δεν είναι αφηγηματικής φύσεως είναι χρήσιμες για την ερμηνεία των γεγονότων (Haberlandt, Berian &

Sandson, 1980). Στοιχεία του πλαισίου μπορεί να χρησιμοποιηθούν ξανά κατά την εξέλιξη μιας αφήγησης για την περιγραφή ενός νέου χαρακτήρα ή για την παρουσίαση νέων φυσικών και κοινωνικών συνθηκών (Stein & Glenn, 1979).

β) Το θέμα (theme) της αφήγησης αφορά στο κεντρικό ζήτημα της ιστορίας με το οποίο σχετίζεται η επικείμενη πλοκή. Πρόκειται συνήθως για ένα γεγονός που προκαλεί την αντίδραση του κεντρικού χαρακτήρα για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα ή να διαμορφώσει έναν στόχο (Morrow, 1989).

γ) Η πλοκή της ιστορίας στην πιο απλή της μορφή περιλαμβάνει ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο κεντρικός ήρωας, τις προσπάθειες που κάνει για να το λύσει και την τελική λύση του προβλήματος. Υπάρχει περίπτωση ο ήρωας να πρέπει να φτάσει στον τελικό του στόχο μέσα από μία σειρά υποστόχων. Ο υποστόχος είναι μία μέθοδος για να επιτευχθεί ο κεντρικός στόχος. Οι πολλαπλές προσπάθειες για την επίτευξη του υποστόχου είναι ενέργειες που είτε συμβάλλουν στην επίλυσή του είτε συμβάλλουν στη δημιουργία κι άλλων. Στην τελευταία περίπτωση κάθε προσπάθεια μπορεί να αποτελεί ένα ολόκληρο επεισόδιο. Έτσι, μπορεί να ενσωματώνονται στη δομή της πλοκής συνεχή επαναλαμβανόμενα επεισόδια που δημιουργούν μία ιεραρχία γεγονότων της ιστορίας (Thorndyke, 1977).

Κάθε επεισόδιο τυπικά περιλαμβάνει έξι διαδοχικά στάδια: αρχικά προκύπτει ένα γεγονός (initiating event) π.χ. πρόβλημα-εμπόδιο που προκαλεί την αλλαγή της αρχικής κατάστασης του ήρωα. Η αλλαγή αυτή ενεργοποιεί τον εσωτερικό κόσμο (internal response) του ήρωα ο οποίος μόνος του ή και σε συνεργασία με άλλους θέτει τον στόχο (goal) επίλυσης του προβλήματος και οργανώνει τις δράσεις και τις ενέργειές του προκειμένου να τον επιτύχει (Stein & Trabasso, 1981). Εν συνεχεία καταβάλλει προσπάθειες (attempt) για να φτάσει στον τελικό του στόχο ώστε να καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (outcome), επιτυχημένο ή αποτυχημένο, το οποίο θα τον οδηγήσει εντέλει

δ) στην επίλυση του προβλήματος και στο τέλος (ending) του επεισοδίου ή και της ιστορίας αν δεν ακολουθεί άλλο επεισόδιο. Η επίλυση έχει άμεση σχέση με το θέμα της ιστορίας και αναφέρεται είτε στην επίτευξη του στόχου είτε στη λύση του προβλήματος (Morrow, 1989) ενώ στο τέλος του επεισοδίου μπορεί να αποκαλύπτονται οι συναισθηματικές αντιδράσεις του πρωταγωνιστή για τα γεγονότα της ιστορίας (Haberlandt, Berian & Sandson, 1980) ή να διατυπώνεται ένα ηθικό

μήνυμα από μέρους του πρωταγωνιστή για την εμπειρία που πέρασε (Stein & Trabasso, 1981).

Τα δομικά στοιχεία που απαρτίζουν τη Γραμματική της ιστορίας, και συνεπώς ένα αφηγηματικό κείμενο, αποτελούν, σύμφωνα με τους θεωρητικούς του λόγου, τη μακροδομή του κειμένου, τις βασικές δηλαδή εννοιολογικές μονάδες του κειμένου που λειτουργούν ως φορείς συνεκτικών σημασιολογικών ενοτήτων καθεμία από τις οποίες είναι απαραίτητη για τη δόμηση του νοήματος συνολικά (Kintsch & van Dijk, 1978). Η σημασία των δομικών στοιχείων μιας αφήγησης και ο τρόπος διάρθρωσής τους σε οργανωμένη δομή για τον αναγνώστη έγκειται στη δυνατότητα που του δίνουν να αναλύσει το κείμενο σε επιμέρους σημασιολογικές μονάδες και να τις αναδιατάξει σε ένα αφηγηματικό δομικό σχήμα ώστε να λειτουργήσουν διευκολυντικά στο έργο της κατανόησης (Σφυροέρα, 1998). Αυτό προϋποθέτει βέβαια τη γνώση του ατόμου για τον τρόπο δόμησης των αφηγηματικών κειμένων καθώς επίσης και την ύπαρξη μιας αφηγηματικής δομής η οποία αποτυπώνεται ως ένα συγκροτημένο ενιαίο κείμενο με συνοχή και συνεκτικότητα² (Ματσαγγούρας, 2004).

3.2 Η αφηγηματική συνεκτικότητα

Οι αφηγήσεις που συναντάμε αποτελούνται τις περισσότερες φορές από πολλά επεισόδια η σύνδεση και συσχέτιση των οποίων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για το σχηματισμό μιας πλήρους νοηματοδοτημένης αφήγησης. Η χρήση δεικτών συνοχής (συνδετικών λέξεων) ενώ αποτελεί ένα αντιληπτικό μέσο για την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των επεισοδίων δεν αποδεικνύεται επαρκές διότι η αφηγηματική συνεκτικότητα έγκειται κυρίως στην εννοιολογική σύνδεση των γεγονότων την οποία καλείται ο αναγνώστης να αντιληφθεί. Η σύνδεση που συναντάται μεταξύ των αφηγηματικών επεισοδίων μπορεί να είναι: α) χρονική (then), β) συνεκτική (and) και γ) αιτιακή (cause). Συγκεκριμένα:

² Η συνοχή αφορά στην αλληλοσυσχέτιση και σύνδεση των γλωσσικών στοιχείων (λέξεις, προτάσεις) του κειμένου ενώ η συνεκτικότητα σχετίζεται με το νοηματικό περιεχόμενο του κειμένου και τη σύνδεση των νοηματικών μονάδων του ώστε να προκύπτει ένα κείμενο κατανοητό στον αναγνώστη (Ματσαγγούρας, 2004).

α) η χρονική σχέση αποτυπώνει την διαδοχή ενός γεγονότος μετά από ένα άλλο όχι απαραίτητως άμεσα και αξιοποιείται για να εκφράσει δύο τύπους λογικής σχέσης. Στη μία περίπτωση το πρώτο επεισόδιο θέτει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να προκύψει το δεύτερο ενώ στη δεύτερη περίπτωση το ένα επεισόδιο λαμβάνει χώρα πριν το άλλο χωρίς όμως να υπάρχει αιτιολογική σχέση μεταξύ τους (Stein & Trabasso, 1981).

β) συνεκτική σχέση μεταξύ δύο επεισοδίων υπάρχει όταν τα επεισόδια αυτά προκύπτουν σύμφωνα με τον αφηγηματικό χρόνο σε χρονική διαδοχή αλλά μπορεί να έχουν προκύψει με οποιαδήποτε σειρά ή ακόμα και ταυτόχρονα σε αληθινό χρόνο. Στις αφηγήσεις πολλοί ρητορικοί όροι (εν τω μεταξύ, την ίδια στιγμή κλπ.) οδηγούν στη διαπίστωση για τη σύγχρονη πραγματοποίηση των επεισοδίων καθένα από τα οποία στη συνέχεια συνδέεται συνήθως με ένα τρίτο επεισόδιο με χρονική σχέση (Stein & Trabasso, 1981).

γ) η αιτιακή σχέση δύο επεισοδίων υπονοεί την απευθείας σύνδεσή τους ώστε το πρώτο επεισόδιο να διασφαλίζει άμεσα την πραγματοποίηση του δεύτερου. Η σύνδεση κάποιων επεισοδίων σε μία αφήγηση μπορεί να μην αποτυπώνεται ξεκάθαρα ως χρονική ή αιτιακή κι αυτό γιατί η εντύπωση μιας άμεσης αιτιολογικής σύνδεσης εξαρτάται από τη γνώση που έχει το άτομο για τα γεγονότα της ιστορίας. Αν το άτομο κρίνει ότι μόνο ένας τύπος επεισοδίου μπορεί να προκύψει ως συνάρτηση του πρώτου τότε η σχέση των δύο επεισοδίων είναι πιθανότατα αιτιακή αντίθετα αν κρίνει ότι μπορούν να ακολουθήσουν περισσότερα του ενός εναλλακτικά επεισόδια μετά το πρώτο τότε η σύνδεση των δύο επεισοδίων τείνει να είναι χρονική (Stein & Trabasso, 1981).

Ένας επιπλέον περιορισμός ως προς την αναγνώριση της αιτιολογικής σχέσης δύο επεισοδίων αποτελεί η ενσωμάτωση του δεύτερου επεισοδίου μέσα στο πρώτο πριν αυτό τελειώσει. Ενδείξεις για την αιτιολογική σύνδεση των δύο επεισοδίων προκύπτουν από την παρουσία του ίδιου πρωταγωνιστή στα δύο επεισόδια αλλά και από τον συσχετισμό των στόχων των δύο επεισοδίων (Johnson & Mandler, 1980).

Η σύνδεση δύο επεισοδίων καθορίζεται κυρίως από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει ο αναγνώστης κατά τη διαδικασία οργάνωσης των πληροφοριών της ιστορίας ενώ διαβάσει. Μεταβλητές, βέβαια, όπως ο αριθμός των επεισοδίων της ιστορίας καθώς επίσης και ο τύπος λογικών σχέσεων που συνδέουν τα επεισόδια

επιδρούν σημαντικά στην κατανόηση μιας ιστορίας. Μεταξύ των τριών σχεσιακών τύπων – χρόνου, συνεκτικότητας, αιτίας – έχει αποδειχθεί ότι οι αιτιακές σχέσεις επενεργούν καλύτερα στη συγκράτηση των επεισοδίων μιας ιστορίας (van den Broek, Tzeng, Risdien, Trabasso & Basche, 2001; Stein & Glenn, 1979) πιθανότατα επειδή αυτού του τύπου οι σχέσεις μπορούν είτε να συναχθούν λογικά από τις παρεχόμενες πληροφορίες είτε να είναι ήδη γνωστές στο άτομο ως νοητικές δομές προϋπάρχουσας γνώσης³ που το υποβοηθούν στη νοητική αναπαράσταση του επεισοδίου και στην καλύτερη συγκράτησή του στη μνήμη (Stein & Trabasso, 1981).

3.3 Η έννοια «σχήμα» και ο ρόλος του στην αφηγηματική κατανόηση

Η δομή μιας αφήγησης (Grammar Story) συμπίπτει εννοιολογικά με αυτό που από τους θεωρητικούς (Stein & Glenn, 1979; van Dijk, 1980) έχει διατυπωθεί ως “story schema” στην προσπάθειά τους να καταστήσουν αναγνωρίσιμη την αφήγηση μέσα από την ιεραρχία των δομικών της στοιχείων. Η αντίληψη της έννοιας «σχήμα της ιστορίας» (story schema) αποτυπώνεται στις γνώσεις που αποκτά το άτομο για τα δομικά στοιχεία της αφήγησης (πλαίσιο, πλοκή, επεισόδια κλπ.) μέσα από την προσωπική του εμπειρία (οικογενειακό – κοινωνικό περιβάλλον) ή την επίσημη εκπαιδευτική εμπειρία (σχολείο) και η χρησιμότητά του αποδεικνύεται στις διαδικασίες κατανόησης ενός αφηγηματικού κειμένου. Από σχετικές μελέτες προκύπτει ότι το “σχήμα” διευκολύνει τον ερμηνευτή στην κωδικοποίηση, οργάνωση και δόμηση της επεξεργασμένης αφήγησης ως νοητική αναπαράσταση και συμβάλλει στη δημιουργία εννοιολογικών σχέσεων (Stein & Trabasso, 1981; Anderson & Pearson, 1984). Περαιτέρω ερευνητικά ευρήματα παρέχουν επίσης αποδείξεις για τη χρησιμότητα του σχήματος της ιστορίας (story schema) τόσο ως μεθοδολογικό εργαλείο για τον διαχωρισμό της ιστορίας σε πληροφοριακές μονάδες όσο και ως

³ Τα επεισόδια που συνδέονται με αιτιακή σχέση συχνά αναφέρονται σε μία κατάσταση όπου ο πρωταγωνιστής προσπαθεί να φτάσει σ’ έναν στόχο η επίτευξη του οποίου απαιτεί κάποιες προϋποθέσεις. Όταν αυτές δεν πληρούνται οδηγούν σε αποτυχία την προσπάθεια του πρωταγωνιστή και ο ίδιος θα πρέπει να οργανώσει ένα νέο πλάνο δράσης. Η διαδικασία αυτή ως προϋπάρχουσα γνώση στον αναγνώστη προφανώς εξυπηρετεί ως ένας οργανωτής για την αιτιολογική σύνδεση των γεγονότων και την ανάκλησή τους (Stein & Trabasso, 1981).

θεωρητική δομή για τον καθορισμό της εσωτερικής αναπαράστασης των πληροφοριών μιας ιστορίας (Stein & Glenn, 1979)⁴.

Στο πλαίσιο της αφηγηματικής κατανόησης, βέβαια, η έννοια “σχήμα” αποκτά νόημα και αξία και υπό μία άλλη διάσταση, αυτή της προϋπάρχουσας γνώσης στη μνήμη του ατόμου. Ο όρος “σχήμα” πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Bartlett (1932, αναφορά στο Anderson & Pearson, 1984) στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει τις διαφορές που παρατήρησε σε αναδιηγήσεις αφηγηματικών κειμένων από ενήλικες για να αποτυπώσει τον απαραίτητο ρόλο της προηγούμενης εμπειρίας του ατόμου. Με βάση τους θεωρητικούς ισχυρισμούς του Bartlett, μεταγενέστεροι ερευνητές απέδωσαν στο “σχήμα” την ιδιότητα αποτύπωσης των γενικών γνώσεων και των ποικίλων εμπειριών του ατόμου (Πόρποδας, 2002) η αξιοποίηση των οποίων επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην οικοδόμηση νοήματος ενός αφηγηματικού κειμένου (Πόρποδας, 2002; Kintsch, 1998; Anderson & Pearson, 1984).

Τα υπάρχοντα σχήματα στη μνήμη του ατόμου διευκολύνουν την αναδόμηση του περιεχομένου του κειμένου καθώς ο αναγνώστης βασιζόμενος σε αυτά συνάγει συμπεράσματα σχετικά με το τι συνέβη στο κείμενο και διαμορφώνει την ανάκληση των στοιχείων του κειμένου. Κατά την πρόσληψη ενός κειμένου το σχήμα παρέχει τη βάση και την κινητοποίηση για το παραγόμενο αποτέλεσμα, ποια στοιχεία δηλαδή θα ειπωθούν και ποια θα απορριφθούν κατά την ανάκληση του περιεχομένου ενός κειμένου. Υποστηρίζεται ότι η πληροφορία η οποία είναι σχετική με κάποιο σχήμα θα συγκρατηθεί από τον αναγνώστη για να αναφερθεί ακόμα και αν δεν είναι απόλυτα βέβαιος. Αντίθετα παρατηρείται μεγάλη βεβαιότητα για την απόρριψη πληροφοριών που δε σχετίζονται με κάποιο σχήμα. Απόδειξη των παραπάνω ισχυρισμών αποτελούν οι αλλαγές οι οποίες σημειώνονται στις προσλαμβανόμενες πληροφορίες κατά την αναδιατύπωσή τους από τον αποδέκτη (Anderson & Pearson, 1984).

⁴ Σύμφωνα με τον Thorndyke (1977) ο όρος «σχήμα της ιστορίας» συμπίπτει εννοιολογικά με τους όρους «θέμα» και «μακροδομή» που έχουν αποδοθεί από άλλους μελετητές για τη δομική οργάνωση των αφηγήσεων.

3.4 Κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου

Η κατανόηση μιας αφήγησης βιώνεται από τον αναγνώστη ως μία εμπειρία σύνθεσης των επιμέρους τμημάτων της ιστορίας σε ένα ενιαίο συνεκτικό όλο βάση του οποίου αποτελούν όχι μόνο τα γεγονότα της ιστορίας αλλά και οι δομικές, χρονικές και αιτιολογικές σχέσεις μεταξύ αυτών. Πρόκειται για μία προσπάθεια του αναγνώστη να αντιληφθεί ποια είναι η θέση και η σημασία κάθε μέρους της ιστορίας στη συνολική ανάπτυξή της ώστε να καταφέρει να την ερμηνεύσει και να την κατανοήσει ολοκληρωτικά (Mosenthal, 1989).

Η ολική κατανόηση μιας ιστορίας απαιτεί από τον αναγνώστη αρχικά την ερμηνεία και κωδικοποίηση των επιμέρους γεγονότων της κι εν συνεχεία τη σύνδεσή τους σε ένα ενιαίο συνεκτικό όλο που θα αποτυπώνει το σημασιολογικό περιεχόμενο της ιστορίας. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει από τον αναγνώστη αφενός γνώσεις σχετικά με τη δομή του αφηγηματικού κειμένου κι αφετέρου ικανότητες που αφορούν στη συναγωγή συμπερασμάτων, καθώς και στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών με τρόπο που θα συμβάλλουν στην ερμηνεία των γεγονότων (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Kendeou, Mc Master & Christ, 2016; Kintsch & van Dijk, 1978).

Κατά την ανάγνωση μιας ιστορίας σχηματίζονται ποικίλων ειδών συμπεράσματα που στο σύνολό τους εξυπηρετούν τον τελικό σκοπό της κατανόησης. Κάποια συμπεράσματα παράγονται “on-line”, κατά τη διάρκεια δηλαδή της ανάγνωσης και σχετίζονται με τους στόχους και τα σχέδια που κινητοποιούν τις ενέργειες των χαρακτήρων, τις γνώσεις και τα πιστεύω των ηρώων, τα χαρακτηριστικά τους, τα συναισθήματά τους, τις αιτίες των γεγονότων, την κτήση των αντικειμένων, τις χωροταξικές σχέσεις μεταξύ των προσώπων, τις προσδοκίες για τα μελλοντικά γεγονότα της πλοκής κ.α. ενώ κάποια άλλα συμπεράσματα σχηματίζονται “off-line”, δηλαδή η δημιουργία τους γίνεται σε μία μετέπειτα ανάκτηση κι όχι κατά τη διάρκεια της κατανόησης. Για τους ερευνητές αποτελεί αντικείμενο αναζήτησης και εξήγησης το είδος των συμπερασμάτων που σχηματίζονται όχι μόνο κατά την εξέλιξη της ανάγνωσης αλλά και μετά το πέρας της διαδικασίας αυτής (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

Η συναγωγή συμπερασμάτων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συνδέεται σύμφωνα με τους van Dijk & Kintsch (1983) με την προσπάθεια του αναγνώστη να κατανοήσει το αφηγηματικό κείμενο σε επίπεδο κειμενικής δομής (textbase) και σε επίπεδο καταστασιακού πλαισίου (situation model ή mental model). Η κειμενική δομή αντιστοιχεί στις νοητικές αναπαραστάσεις που σχηματίζει ο αναγνώστης για το πραγματικό περιεχόμενο του κειμένου συμπεριλαμβανομένων των δομικών στοιχείων της αφήγησης (το σχήμα της ιστορίας) και της μακροδομής του ενώ το καταστασιακό μοντέλο που οικοδομεί ο αναγνώστης αναφέρεται στον σχηματισμό ενός νοητικού μοντέλου της κατάστασης που περιγράφεται στο κείμενο και προκύπτει από τη συνένωση των προτάσεων του κειμένου με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου, τις εμπειρίες του, τους στόχους και τα κίνητρά του (Caccamisse & Snyder, 2005).

Η κατάσταση που σχηματίζει ο αναγνώστης στο μοντέλο αποτελεί μία πολυδιάστατη αναπαράσταση των συνθηκών που ισχύουν κατά την εξέλιξη των γεγονότων της ιστορίας σε επίπεδο χρόνου (πότε;), τόπου (πού;) και αιτίας (γιατί;). Η χρονικότητα, η τοπικότητα και η αιτιότητα είναι έννοιες αναπόσπαστες με την πραγματοποίηση ενός γεγονότος όχι μόνο στον αφηγηματικό αλλά και στον πραγματικό κόσμο με τη μόνη διαφορά ότι σε μία αφήγηση μπορεί να καταστρατηγούνται οι νόμοι της φύσης όσον αφορά στη χρονική εξέλιξη της ιστορίας, στη χωρική μετατόπιση των υποκειμένων και στην αιτιακή συνέχεια των γεγονότων. Ο σχηματισμός χρονικών, τοπικών και αιτιακών συνδέσεων μεταξύ των επεισοδίων από τον ίδιο τον αναγνώστη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είναι απαραίτητος για τη βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας αφού με τον τρόπο αυτό σχηματίζεται μία συνεκτική δομή της αφήγησης που διευκολύνει τον αναγνώστη κατά την επεξεργασία της (Zwaan, Magliano & Graesser, 1995).

Έχει αποδειχθεί ότι η εξέλιξη της ιστορίας που διέπεται από χρονική και χωρική ακολουθία επιδρά θετικότερα στην κατανόησή της από τον αναγνώστη σε σύγκριση με αυτή που ενέχει αλλαγές στο χρονικό και χωρικό πλαίσιο. Αντίστοιχα τα επεισόδια που χαρακτηρίζονται από άμεση αιτιακή σχέση εντός της ιστορίας δρουν υποστηρικτικά για την κατανόησή της συγκριτικά με αυτά για τα οποία ο αναγνώστης αναγκάζεται να αναζητήσει την πηγή της αιτίας τους εκτός του κειμενικού πλαισίου (Zwaan, Magliano & Graesser, 1995).

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου βασίζεται εν μέρει στα πληροφοριακά στοιχεία του κειμένου αλλά παράλληλα εμπλουτίζεται και συμπληρώνεται με την ενσωμάτωση της προϋπάρχουσας γνώσης του ατόμου η οποία δρα συγχρόνως ενισχυτικά στην κατανόηση της ιστορίας μέσω του οικείου και κατανοητού πλαισίου που παρέχει στον αναγνώστη για την ερμηνεία της νέας γνώσης (Mosenthal, 1989).

Η αναπαράσταση που σχηματίζει ο αναγνώστης για την αποτύπωση των σημασιολογικών πληροφοριών της ιστορίας βασιζόμενος στο περιεχόμενο αλλά και στη δόμηση του κειμένου (textbase) αντιστοιχεί σύμφωνα με τους Kintsch και van Dijk (1978) σε μία πιο εμπειριστατωμένη και συνολική αναπαράσταση του νοήματος του κειμένου που στόχο έχει τη μείωση των πληροφοριών του περιεχομένου στην κεντρική ιδέα του. Η ερμηνεία του κειμένου, σύμφωνα με τους δύο ερευνητές, δομείται αρχικά σε επίπεδο πρότασης (μικροδομή) και εν συνεχεία σε επίπεδο κειμένου (μακροδομή).

Οι δύο αυτές δομές του κειμένου διέπονται από ένα σύνολο συγκεκριμένων κανόνων, τους μακροκανόνες (macrorules) οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την οργάνωση και σύνθεση των πιο λεπτομερών πληροφοριών της μικροδομής σε πιο γενικές και αφηρημένες σημασιολογικές δομές, αυτές της μακροδομής, οι οποίες να μεν περιγράφουν τα ίδια γεγονότα αλλά από μία σφαιρικότερη άποψη. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εννοιολογική πληρότητα και η συνεκτικότητα του κειμένου σε επίπεδο μακροδομής, οι μακροκανόνες υπακούουν στη δομή του σχήματος της ιστορίας η οποία λειτουργεί ως ένα σύνολο περιορισμών για τη διαμόρφωση της μακροδομής με τέτοιον τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους του αναγνώστη (Kintsch & van Dijk, 1978).

Από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την αφήγηση προκύπτει ότι πρόκειται για κείμενα των οποίων η πλοκή αναδεικνύει κυρίως περιστάσεις και γεγονότα που προσομοιάζουν στην καθημερινή εμπειρία του αναγνώστη. Τα επεισόδια των αφηγηματικών κειμένων έχουν άμεση συσχέτιση με τα επεισόδια της πραγματικής ζωής καθώς και στα δύο εμπλέκονται χαρακτήρες οι οποίοι μέσα από ποικίλες ενέργειες και δράσεις επιχειρούν να υπερπηδήσουν τις δυσκολίες που εμφανίζονται ώστε να φτάσουν στην επίτευξη του στόχου τους. Σύμφωνα με τον Omanson (στο Hunter, 1984) η αναπαράσταση των γεγονότων μιας ιστορίας από τον αναγνώστη

καθοδηγείται κατά βάση από τη γνώση που κατέχει ο ίδιος από τις κοινωνικές εμπειρίες του τις οποίες αξιοποιεί ως προηγούμενη γνώση στην προσπάθειά του να κατανοήσει την πλοκή των επεισοδίων. Οι μηχανισμοί για την εξαγωγή συμπερασμάτων σε συνδυασμό με τις δομές της γνώσης για τον κόσμο που αξιοποιούνται για την κατανόηση των εμπειριών της καθημερινής ζωής φαίνεται πως εμπλέκονται με παρόμοιο τρόπο κατά τη διάρκεια της κατανόησης των αφηγηματικών κειμένων χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται επικάλυψη των συμπερασμάτων που συνάγονται στις δύο περιπτώσεις (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

Σύμφωνα με τους Graesser, Singer & Trabasso (1994) η αφηγηματική κατανόηση διέπεται από τρεις βασικές υποθέσεις:

1. Η υπόθεση του σκοπού του αναγνώστη (The reader goal assumption): Ο αναγνώστης δομεί μία εννοιολογική αναπαράσταση η οποία κατευθύνεται από τους στόχους που έχει θέσει ο ίδιος. Οι στόχοι αυτοί και η νοητική αναπαράσταση συνήθως κατευθύνονται από μία εις βάθος επεξεργασία του περιεχομένου, όπως το σημασιολογικό και αναφερόμενο μοντέλο κατάστασης, κι όχι από μία επιφανειακή προσέγγιση, όπως η αναγνώριση των λέξεων και του συντακτικού.
2. Η υπόθεση της συνεκτικότητας (The coherence assumption): Ο αναγνώστης επιχειρεί να δομήσει μία νοηματική αναπαράσταση η οποία χαρακτηρίζεται από συνεκτικότητα σε τοπικό και ολικό επίπεδο. Η τοπική συνεκτικότητα αναφέρεται στην οργάνωση στοιχείων, συνιστωσών και αναφορικών παρακείμενων προτάσεων ή μικρών ακολουθιών προτάσεων. Η ολική συνεκτικότητα επιτυγχάνεται όταν οι τοπικές ακολουθίες πληροφοριών οργανώνονται και συσχετίζονται σε ανώτερου επιπέδου ακολουθίες.
3. Η υπόθεση της εξήγησης (The explanation assumption): Ο αναγνώστης επιχειρεί να εξηγήσει γιατί οι δράσεις, τα γεγονότα και οι καταστάσεις αναφέρονται στο κείμενο. Οι επεξηγήσεις αυτές εμπλέκουν απλοϊκές θεωρίες των ψυχολογικών και φυσικών αιτιών προκειμένου να επιτευχθεί η συνεκτικότητα στην κατανόηση.

Με βάση τα παραπάνω οι αναγνώστες προσπαθούν να κατασκευάσουν ένα μοντέλο κατάστασης γεμάτο νόημα που κατευθύνεται από τους στόχους του αναγνώστη, διέπεται από συνεκτικότητα και επιχειρεί να ερμηνεύσει τις αιτίες για τις δράσεις, τα

γεγονότα και τις καταστάσεις που αναφέρονται στο κείμενο (Graesser, Singer & Trabasso, 1994).

Προκειμένου να καταστεί σαφής η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν μία ιστορία οι Stein & Trabasso (1981) προτείνουν πέντε γνωστικά έργα ως κατάλληλους δείκτες για την αφηγηματική κατανόηση. Τα έργα αυτά αναφέρονται στην ικανότητα των παιδιών:

1. να εντοπίζουν την κύρια ή τις πιο σημαντικές ιδέες της αφήγησης,
2. να βρίσκουν ή να συμπεραίνουν τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων,
3. να οργανώνουν τα αφηγηματικά γεγονότα στη σωστή χρονική ακολουθία,
4. να συνάγουν συμπεράσματα με τις πληροφορίες του κειμένου και να διατυπώνουν κρίσεις σχετικά με το κείμενο αξιοποιώντας τα συμπεράσματά τους,
5. να παραφράζουν ή να συνοψίζουν τα γεγονότα της αφήγησης.

Κεφάλαιο 4^ο : Πολυτροπικότητα

4.1 Πολυτροπικότητα και πολυτροπικό κείμενο

Οι οθόνες των οπτικών μέσων της σύγχρονης τεχνολογίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των σημερινών παιδιών τα οποία από πολύ νωρίς έρχονται σε επαφή με την τηλεόραση, τον υπολογιστή, το τάμπλετ και το κινητό τηλέφωνο (Μπέλλου, 2013). Η εικόνα αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό πολιτιστικό προϊόν της σύγχρονης κοινωνίας που οπτικοποιεί πληροφορίες και αναπαριστά εικονικά γνώσεις, έννοιες, ιδέες και μηνύματα που πολλές φορές μπορεί να υπερτερούν του λόγου. Η αποδοχή της εικόνας πλέον ως ένα επικοινωνιακό μέσο μετάδοσης μηνυμάτων έχει υποβαθμίσει την πρωτοκαθεδρία του λόγου, προφορικού και γραπτού, που μέχρι πριν μερικά χρόνια αποτελούσε το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας και παροχής γνώσεων και πληροφοριών (Γρόσδος, 2013).

Τα νέα μέσα επιφέρουν μία δομική αλλαγή στο επικοινωνιακό περιβάλλον που αποτυπώνεται στη μετάβαση από το βιβλίο στην οθόνη και στην εναλλαγή των σημειωτικών τρόπων όπου ο οπτικός εκλαμβάνεται ως πιο σημαντικός πλέον από τον γλωσσικό. Αυτή η μετασχηματική φύση της αναπαράστασης τονίζεται ιδιαίτερα για το ρόλο της στη μάθηση και στη δόμηση νοήματος (Cope & Kalantzis, 2009).

Συνεπώς η γλώσσα ως μοναδικός σημειωτικός τρόπος παρουσίασης του περιεχομένου ενός κειμένου (μονοτροπικότητα) παραμερίζεται μπροστά στις νέες δυνατότητες των πολυμέσων να παρουσιάζουν ένα πολιτισμικό προϊόν με πολλούς διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (modes), όπως είναι ο προφορικός και γραπτός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το χρώμα, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός κ.α. (πολυτροπικότητα) προσδίδοντας στην έννοια του κειμένου μία ευρύτερη διάσταση. Ως κείμενο σήμερα σύμφωνα με τη γλωσσολογία, τις θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και την εκπαιδευτική γλωσσολογία νοείται μία σύνθετη ποικιλία καταστάσεων ή συμβάντων που πραγματώνονται μέσα στην κοινωνία: γραπτά κείμενα, αφίσες, διαφημίσεις, video-clips, κινηματογραφικές ταινίες, θεατρικές παραστάσεις, ζωγραφικοί πίνακες κ.α. (Χοντολίδου, 1999).

Το «σύγχρονο» κείμενο πλέον περιέχει μηνύματα που δομούνται με τη γλώσσα, την εικόνα, τις κινήσεις και τους ήχους αποτελώντας έτσι μία σύνθεση επιμέρους

σημειωτικών τρόπων που του προσδίδουν τα χαρακτηριστικά ενός πολυτροπικού κειμένου. Η μείξη των διαφόρων, κατά βάση, μονοτροπικών σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός κειμένου δεν αποτελεί μία αθροιστική συνύπαρξη αλλά αντίθετα μία αλληλεπιδραστική και συμπληρωματική σχέση καθώς για την παραγωγή νοήματος θεωρείται εξίσου σημαντική πέραν της γλώσσας και η συμβολή όλων των άλλων σημειωτικών τρόπων (Χατζησαββίδης, 2007).

Το πολυτροπικό κείμενο νοείται ως ένα πολύπλοκο επικοινωνιακό προϊόν η επεξεργασία του οποίου συνίσταται στην «ανάγνωση» των λεκτικών, ηχητικών και εικονιστικών μηνυμάτων που λειτουργούν συμπληρωματικά για την παραγωγή του νοήματος. Η ανάγνωση ενός τέτοιου κειμένου διαφέρει από την ανάγνωση ενός λεκτικού κειμένου αφού η αποκωδικοποίηση των σημειωτικών τρόπων που εμπεριέχει απαιτεί περισσότερες δεξιότητες από εκείνες της ανάγνωσης και της γραφής. Στα πολυτροπικά κείμενα ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το σημείο εκκίνησης και την πορεία που θα ακολουθήσει για την ανάγνωσή του εφόσον καταστρατηγείται η γραμμική ανάγνωση του έντυπου κειμένου λόγω των περισσότερων σημειωτικών τρόπων που ενσωματώνονται μέσα στο κείμενο. Κατά την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων απαιτείται η ενεργοποίηση στρατηγικών αποκωδικοποίησης των οπτικών συμβάσεων αφού ο αναγνώστης/θεατής δεν εστιάζει αποκλειστικά στη γλώσσα, όπως στα έντυπα κείμενα, αλλά επιδίδεται στην αναζήτηση απόρρητων νοημάτων και πληροφοριών μέσω του οπτικού ή άλλου κώδικα.

Τα πολυμεσικά περιβάλλοντα αποτελούν σύνθετες δημιουργίες που εμπεριέχουν ποικίλες εξωτερικές αναπαραστάσεις του περιεχομένου. Η μάθηση μέσω των πολυμέσων προκύπτει όταν το άτομο κατανοεί αυτό που αναπαρίσταται σε οποιαδήποτε μορφή (λόγος, φωτογραφίες, βίντεο, εικόνες, animation). Αυτό σημαίνει ότι χρησιμοποιεί την εξωτερική αναπαράσταση για να κατασκευάσει την εσωτερική νοητική αναπαράσταση του μαθησιακού περιεχομένου στην εργαζόμενη μνήμη και ακολούθως να την αποθηκεύσει στη μακρόχρονη μνήμη (Schnotz, 2014).

Μέσα από την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων προσφέρονται ευκαιρίες για πολύσημες αναγνώσεις αυτόνομων μορφών έκφρασης όπως είναι οι εικονιστικές αναπαραστάσεις που αποτελούν φορείς διαφορετικών νοημάτων και υπακούουν σε ιδιαίτερους “γραμματικούς” κανόνες. Η αξιοποίηση του οπτικού υλικού

πολλαπλασιάζει τις εκφραστικές δυνατότητες του μηνύματος και διεγείρει τις αισθήσεις μέσα από την εικονοποίηση στοιχείων που η γλώσσα δεν μπορεί εξίσου καλά να χειριστεί (στοιχεία εμφάνισης, χωρικές σχέσεις κ.α.) (Duncum, 2004). Εν τούτοις, οι τρόποι επικοινωνίας εντός του πολυτροπικού κειμένου συνεξετάζονται καθώς το οπτικό μέρος αποτελεί αδιάσπαστη ενότητα με το ρηματικό μέρος (Γρόσδος, 2008).

Η κινηματογραφική ταινία αποτελεί έναν κατεξοχήν τύπο πολυτροπικού κειμένου καθώς αξιοποιεί συγχρόνως πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας: το κείμενο – σε γραπτή μορφή ως σενάριο και σε προφορική ως διάλογοι, - την εικόνα, το χρώμα, τη ζωγραφική (σκηνικά), την κίνηση των ηρώων, τους ήχους (μουσική, ηχητικά εφέ) κ.α. Πρόκειται για ένα οπτικοακουστικό κείμενο του οποίου η εκφραστική δυνατότητα διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από αυτήν του έντυπου κειμένου καθώς ενσωματώνει ποικίλα γλωσσικά, οπτικά και ηχητικά μηνύματα των οποίων τα νοήματα σημασιοδοτούνται μέσα από ένα σύνολο εξωγλωσσικών συστημάτων όπως εικόνα, ήχος, μουσική, τυπογραφικά μέσα, επιτονισμός των ομιλητών, γλώσσα του σώματος (Γρόσδος, 2011) αποτελώντας έτσι ένα ενοποιημένο μοντέλο κατανόησης κειμένου και εικόνας που λαμβάνει υπόψη τη χρήση πολλαπλής αισθητηριακής τροπικότητας σε συνδυασμό με διαφορετικές μορφές αναπαράστασης.

Τα παιδιά από πολύ νωρίς γίνονται αποδέκτες πληθώρας πολυτροπικών κειμένων (τηλεοπτικά προγράμματα, διαφημίσεις, θεατρικές παραστάσεις κλπ.) ενώ ταυτόχρονα και τα ίδια μετατρέπονται από πολύ μικρή ηλικία σε δημιουργούς πολυτροπικών μηνυμάτων μέσω των σημειωτικών τρόπων που χρησιμοποιούν για την επικοινωνία τους: λόγος, ζωγραφική, χορός, τραγούδι. Η πολυτροπική φύση της επικοινωνίας αποτελεί βασικό στοιχείο της καθημερινότητας του ατόμου σε όλες τις δραστηριότητές του καθώς το περιβάλλον γίνεται αντιληπτό μέσω των ανθρώπινων αισθήσεων που λειτουργούν παράλληλα (Χατζησαββίδης, 2007).

Η απόκτηση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης πολυτροπικών κειμένων από τα παιδιά θεωρείται εξίσου σημαντική με αυτή των γλωσσικών κειμένων καθώς η επαφή τους με τα πολυτροπικά κείμενα είναι καθημερινή μέσω των ποικίλων οπτικοακουστικών ερεθισμάτων που προσλαμβάνουν από τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα (Γρόσδος, 2008).

4.2 Θεωρίες πολυμεσικής μάθησης

Η πρόσληψη ενός πολυμεσικού κειμένου περιλαμβάνει την κατανόηση σε επίπεδο ανάγνωσης, ακρόασης και εικόνας γι' αυτό και οι θεωρίες που εξετάζουν την πολυμεσική μάθηση εστιάζουν στις διαδικασίες επεξεργασίας λέξεων και εικόνων. Η επεξεργασία των οπτικοακουστικών πληροφοριών πραγματώνεται σύμφωνα με τη Γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2014), το ενοποιημένο μοντέλο για την κατανόηση κειμένου και εικόνας (Schnotz, 2014) και τη θεωρία γνωστικού φορτίου του Sweller (2014).

4.2.1 Η γνωστική θεωρία της μάθησης με πολυμέσα (Cognitive Theory of Multimedia Learning)

Θεμέλια της Γνωστικής θεωρίας της πολυμεσικής μάθησης (Mayer, 2014) αποτελούν οι προγενέστερες θεωρητικές απόψεις του Baddeley (1983) για την εργαζόμενη μνήμη και του Paivio (1986, 1991) για τον τρόπο αναπαράστασης των πληροφοριών. Η θεωρία του Baddeley (1983) υποστηρίζει τον διαχωρισμό της εργαζόμενης μνήμης σε δύο υποσυστήματα: ένα λεκτικό (phonological loop) που συγκρατεί τις ακουστικές/ηχητικές πληροφορίες και τις μετατρέπει σε νοητικές αναπαραστάσεις και σε ένα οπτικό (visual-spatial sketchpad) που εστιάζει στη συγκράτηση και επεξεργασία των οπτικών-χωρικών πληροφοριών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η επεξεργασία των λέξεων λαμβάνει χώρα στο λεκτικό υποσύστημα και των εικόνων στο οπτικό ενώ η ταυτόχρονη παρουσίαση της ίδιας πληροφορίας ως λέξη και ως εικόνα επιτρέπει τη διπλή επεξεργασία της πληροφορίας ταυτόχρονα ώστε να αξιοποιούνται αποτελεσματικά τα υπάρχοντα γνωστικά προαπαιτούμενα.

Υπόβαθρο της Γνωστικής Θεωρίας της πολυμεσικής μάθησης αποτελεί επιπλέον η θεωρία διπλής κωδικοποίησης (dual-coding theory) του Paivio (1991) σύμφωνα με την οποία οι νοητικές δομές του ατόμου σχετίζονται με τον συμβολικό τρόπο αναπαράστασης της πληροφορίας και διακρίνονται σε δύο υποσυστήματα νοητικών αναπαραστάσεων, το λεκτικό (verbal) που σχετίζεται άμεσα με τα γλωσσικά στοιχεία και το εικονικό (imagery / nonverbal: μη λεκτικό) που σχετίζεται με εξωγλωσσικά στοιχεία (γεγονότα, ενέργειες, ήχους, σχήματα, εικόνες). Με βάση τη θεωρία αυτή η επεξεργασία των εικόνων και των λέξεων επιτυγχάνεται ανεξάρτητα μέσω δύο

διακριτών γνωστικών μηχανισμών προσδίδοντας έτσι οι εικόνες στις λέξεις έναν επιπρόσθετο κώδικα αναπαράστασης στη μνήμη (Paivio, 1991).

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία της Mayer (2009) η πολυμεσική μάθηση διέπεται από τρία αξιώματα τα οποία συνάδουν με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης: το αξίωμα της διπλής διόδου, της περιορισμένης χωρητικότητας και της ενεργούς διαδικασίας.

➤ Το αξίωμα της διπλής διόδου (Dual – Channel assumption)

Το αξίωμα της διπλής διόδου βασίζεται στις προαναφερθείσες θεωρίες και συνδέεται με τους τρόπους αναπαράστασης των πληροφοριών καθώς και με τις αισθητηριακές λεπτομέρειες που γίνονται αντιληπτές από το άτομο. Σύμφωνα με το αξίωμα αυτό υποστηρίζεται η ύπαρξη δύο καναλιών πρόσληψης στο άτομο, το οπτικό κανάλι το οποίο ενεργοποιείται για την επεξεργασία των πληροφοριών που προσλαμβάνονται με τα μάτια (εικόνες, animation, video ή κείμενο στην οθόνη) και το ακουστικό κανάλι το οποίο ενεργοποιείται για την επεξεργασία των πληροφοριών που προσλαμβάνονται με τα αυτιά (π.χ. αφήγηση ή μη λεκτικοί ήχοι). Παρόλο που η αναπαράσταση του μηνύματος εισάγεται στο πληροφοριακό σύστημα του αποδέκτη μέσω του καναλιού στο οποίο απευθύνεται (οπτικό ή ακουστικό) είναι δυνατή η νοητική μετατροπή του και στην άλλη μορφή αναπαράστασης ώστε να ανταποκρίνεται στο μη ενεργό κανάλι. Για παράδειγμα, η απεικόνιση ενός αντικειμένου ή και ενός κειμένου που προβάλλεται στην οθόνη, γίνεται αντιληπτή μέσω των ματιών και αρχικά η επεξεργασία γίνεται στην οπτική δίοδο, όμως ένας έμπειρος αναγνώστης μπορεί νοερά να μετατρέψει τις εικόνες σε ήχους, των οποίων η επεξεργασία θα γίνει στην ακουστική δίοδο (Mayer, 2014).

➤ Το αξίωμα της περιορισμένης χωρητικότητας (Limited- Capacity Assumption)

Το αξίωμα της περιορισμένης χωρητικότητας αναφέρεται στον περιορισμένο αριθμό πληροφοριών που μπορούν να υπόκεινται σε επεξεργασία από το κάθε κανάλι κάθε φορά. Οι εικόνες ή οι λέξεις που κάθε φορά συκρατούνται για επεξεργασία από την αισθητηριακή μνήμη (μάτια- αυτιά) στην εργαζόμενη μνήμη του ατόμου, αποτελούν μέρος του προσλαμβανόμενου μηνύματος κι όχι ολόκληρο το μήνυμα. (Το πληροφοριακό φορτίο της εργαζόμενης μνήμης κυμαίνεται στα 5-7 στοιχεία). Ο

περιορισμός αυτός αναγκάζει το άτομο να επικεντρωθεί στην επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών που θα το βοηθήσουν να σχηματίσει συνδέσεις όχι μόνο μεταξύ των επιλεγμένων πληροφοριών αλλά και μεταξύ των πληροφοριών και της προηγούμενης γνώσης του (Mayer, 2014).

➤ Το αξίωμα της ενεργούς επεξεργασίας (Active Processing Assumption)

Το αξίωμα της ενεργούς επεξεργασίας αφορά στην ενεργή συμμετοχή του ατόμου για τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών προκειμένου να δομηθεί μία συνεκτική νοητική αναπαράσταση της εμπειρίας του. Κατά τη διαδικασία αυτή το άτομο εστιάζει την προσοχή του και επιλέγει τις κατάλληλες εικόνες και λέξεις που του χρειάζονται από το παρουσιαζόμενο υλικό, οργανώνει τις επιλεγμένες πληροφορίες σχηματίζοντας δομικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων τους και ενσωματώνει τις πληροφορίες αυτές στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ του προσλαμβανόμενου υλικού και των σχετικών τμημάτων της προηγούμενης γνώσης που υπάρχει στη μακρόχρονη μνήμη. Το αποτέλεσμα της ενεργητικής γνωστικής επεξεργασίας αποτυπώνεται σε ένα νοητικό μοντέλο που αναπαριστά τα κύρια σημεία του παρουσιαζόμενου υλικού και των σχέσεων που υπάρχουν σ' αυτό (Mayer, 2014).

Με βάση τις παραπάνω βασικές αρχές δομείται η γνωστική θεωρία πολυμεσικής μάθησης η οποία συντελείται από τρεις γνωστικές διεργασίες: την επιλογή του κατάλληλου υλικού, την οργάνωσή του και τη σύνδεσή του με την προϋπάρχουσα γνώση. Η επιλογή του υλικού συνίσταται στη διαλογή των κατάλληλων λέξεων και εικόνων από το άτομο και η μεταφορά τους στην εργαζόμενη μνήμη. Η οργάνωση του υλικού αναφέρεται στον σχηματισμό επιμέρους συνδέσεων μεταξύ των επιλεγμένων πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη. Η σύνδεση του υλικού αυτού με την προϋπάρχουσα γνώση απαιτεί αρχικά την κατασκευή συνδέσεων μεταξύ των οπτικών και λεκτικών αναπαραστάσεων και εν συνεχεία τη συσχέτισή τους με την αντίστοιχη προηγούμενη γνώση που εδρεύει στη μακρόχρονη μνήμη του ατόμου. Πρόκειται για το πιο κρίσιμο και απαιτητικό στάδιο της γνωστικής επεξεργασίας του προσλαμβανόμενου πολυμεσικού υλικού που στοχεύει στη δόμηση νοήματος από τον ίδιο τον αποδέκτη (Mayer, 2014).

4.2.2 Ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση κειμένου και εικόνας (Integrated Model of Text and Picture Comprehension)

Με βάση το μοντέλο αυτό η αναπαράσταση των πληροφοριών διακρίνεται σε δύο μορφές, την περιγραφική (descriptions) και την απεικονιστική (depictions). Οι λέξεις αποτελούν το πιο συχνό είδος περιγραφικής αναπαράστασης ενώ οι εικόνες ανήκουν στις απεικονιστικές αναπαραστάσεις (φωτογραφίες, πίνακες, χάρτες κ.α.). Ενώ οι εικόνες μιας αναπαράστασης αποτελούν σήματα τα οποία σχετίζονται με το αναφερόμενο περιεχόμενο λόγω της ομοιότητας που τα χαρακτηρίζει, τα σήματα ενός κειμένου (λέξεις) αποτελούν σύμβολα (σημαίνουν) τα οποία δεν έχουν καμία σχέση με το αναφερόμενο περιεχόμενό τους (σημαινόμενο). Έτσι οι περιγραφικές αναπαραστάσεις έχουν περισσότερες δυνατότητες και θεωρούνται καταλληλότερες για την έκφραση αφηρημένων εννοιών ενώ οι απεικονιστικές αναπαραστάσεις έχουν το πλεονέκτημα της αποτύπωσης πιο ολοκληρωμένων πληροφοριών και μπορεί να έχουν μεγαλύτερη χρησιμότητα στην εξαγωγή συμπερασμάτων καθώς η νέα πληροφορία μπορεί να διαβαστεί απευθείας από την αναπαράσταση (Kosslyn 1994, στο Schnotz, 2014).

Όπως και στη θεωρία της Γνωστικής πολυμεσικής μάθησης έτσι κι εδώ η επεξεργασία του κειμένου και της εικόνας ερμηνεύεται ως μία ενεργή επεξεργασία σχηματισμού συνδέσεων που περιλαμβάνει πολλαπλά επίπεδα νοητικής αναπαράστασης για την επεξεργασία τόσο του κειμένου όσο και των εικόνων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η διαδικασία επεξεργασίας διακρίνεται σε αντιληπτικό και γνωστικό επίπεδο. Κατά την επεξεργασία ενός κειμένου το άτομο προβαίνει διαδοχικά στον σχηματισμό τριών τύπων νοητικών αναπαραστάσεων. Πρώτα αναπαριστά αντιληπτικά την επιφανειακή δομή του κειμένου μέσω της επανάληψης αυτών που άκουσε ή διάβασε. Στη συνέχεια αναπαριστά με μορφή προτάσεων τις ιδέες του κειμένου και στο τέλος δομεί ένα νοητικό μοντέλο του περιεχομένου του κειμένου.

Αντίστοιχα, κατά την επεξεργασία μιας εικόνας, το άτομο σχηματίζει αρχικά μια αντιληπτική αναπαράσταση της εικόνας που είδε και στη συνέχεια κατασκευάζει το νοητικό μοντέλο του περιεχομένου της εικόνας.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο για την ανάλυση της κατανόησης κειμένου και εικόνας που προτείνεται από τον Schnotz (2003) η επεξεργασία των περιγραφικών και των απεικονιστικών αναπαραστάσεων νοούνται ως διακριτές διαδικασίες οι οποίες όμως συνδέονται κατά την εξέλιξή τους. Η επεξεργασία των περιγραφικών αναπαραστάσεων αναφέρεται στην επεξεργασία του περιεχομένου του κειμένου σε επιφανειακό, νοηματικό και σημασιολογικό επίπεδο ενώ η επεξεργασία των απεικονιστικών αναπαραστάσεων αφορά στην αντιληπτική και νοητική αναπαράσταση των εικόνων. Η επεξεργασία των πληροφοριών εξελίσσεται προοδευτικά από τον σχηματισμό αναλογικών δομών (αντίληψη), στην επιλογή του θέματος του κειμένου και της εικόνας που λαμβάνει χώρα στην αντίστοιχη εργαζόμενη μνήμη (ακουστική- οπτική) το οποίο τελικά θα αναπαρασταθεί ως νοητικό μοντέλο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό της μάθησης, το οποίο είναι σε συμφωνία με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Paivio (1986), υποστηρίζεται ότι η νοητική αναπαράσταση που θα προκύψει κατασκευάζεται αφενός από την νοητική αναπαράσταση του κειμένου και αφετέρου από την αντίστοιχη αναπαράσταση της εικόνας (Schnotz, 2014).

Το Ολοκληρωμένο Μοντέλο για την Κατανόηση Κειμένου και Εικόνας (Integrated Model of Text and Picture Comprehension - ITPC) και η Γνωστική Θεωρία της Πολυμεσικής Μάθησης (Cognitive Theory of Multimedia Learning CTML) παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες ως προς την ενοποιημένη επεξεργασία λεκτικών πληροφοριών και εικόνων αλλά το Ολοκληρωμένο Μοντέλο για την Κατανόηση Κειμένου και Εικόνας του Schnotz θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρέχει περισσότερο λεπτομερείς υποθέσεις για την επεξεργασία λέξεων και εικόνων που τείνουν να προσομοιάζουν περισσότερο στις θεωρίες κατανόησης κειμένων.

4.2.3 Η θεωρία του Γνωστικού φορτίου (Cognitive Load Theory)

Η θεωρία του γνωστικού φορτίου (Sweller, 2014) σχετίζεται με την απόκτηση, αποθήκευση και αξιοποίηση των γνώσεων που αποκτούμε σκοπίμως, με συνειδητή προσπάθεια μέσα από την εκπαίδευση που λαμβάνουμε είτε στο σχολείο είτε αλλού και πρόκειται για γνώσεις που τις χρειαζόμαστε δευτερογενώς στη βιολογική μας εξέλιξη (πχ. ανάγνωση, γραφή). Κατά την απόκτηση των γνώσεων αυτών

διακρίνονται τρία είδη γνωστικού φορτίου για το άτομο: το εσωτερικό, το εξωτερικό και το συναφές.

Το εσωτερικό φορτίο κάθε γνωστικού έργου αφορά στην πολυπλοκότητα της πληροφορίας προς επεξεργασία και είναι καθορισμένο από πριν. Το μέγεθός του ενδέχεται να αυξηθεί μόνο αν παραλλαχθεί η φύση του γνωστικού έργου (πχ. όταν τα στοιχεία του θέματος αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στην επίλυση ενός προβλήματος) ή αν μεταβληθεί το γνωστικό επίπεδο του ατόμου. Το εξωτερικό φορτίο δημιουργείται από την αλληλεπίδραση των στοιχείων, αλλά σε αυτή την περίπτωση η αλληλεπίδραση προκύπτει από εξωγενείς παράγοντες, πχ. σχεδιασμός της διδασκαλίας. Μία ακατάλληλη διδακτική πρακτική απαιτεί από τους μαθητές τη χρησιμοποίηση περισσότερων στοιχείων της εργαζόμενης μνήμης για την επεξεργασία των νεοεισερχόμενων πληροφοριών, χωρίς όμως να υπάρχει συσχέτιση των στοιχείων αυτών με την απόκτηση γνώσης. Τέλος, ως συναφές γνωστικό φορτίο ερμηνεύεται το «αποτελεσματικό» γνωστικό φορτίο και αφορά στις μονάδες της εργαζόμενης μνήμης που συμμετέχουν στην επεξεργασία των στοιχείων αλληλεπίδρασης του εσωτερικού φορτίου. Όσο περισσότερες μονάδες της μνήμης διατίθενται για την επεξεργασία των στοιχείων του εσωτερικού φορτίου τόσο λιγότερες αξιοποιούνται για την επεξεργασία του εξωτερικού φορτίου με αποτέλεσμα να προκύπτει ένα καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τον Sweller (2016), η τροπικότητα του μέσου συμβάλλει στη μείωση του γνωστικού φορτίου του ατόμου καθώς ο συνδυασμός της διττής αναπαράστασης των πληροφοριών αυξάνει αποτελεσματικά τη χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης και οδηγεί στον διαχωρισμό του φορτίου επεξεργασίας στα δύο συστήματα εργαζόμενης μνήμης (οπτικών και λεκτικών πληροφοριών).

4.2.4 Η αρχή της συνάφειας και της τροπικότητας

Τα τεχνολογικά επιτεύγματα δίνουν τη δυνατότητα στα πολυμέσα να συνδυάζουν και να συντονίζουν λεκτικούς τρόπους αναπαράστασης (αφήγηση και κείμενο στην οθόνη) με μη λεκτικούς τρόπους (όπως γραφήματα, video, animation και περιβαλλοντικούς ήχους) σε μία και μόνο συσκευή (π.χ. computer). Σχετικά με την επίδραση της νέας αυτής παρουσίασης των πληροφοριών έχουν προταθεί από τους

Mayer και Anderson η αρχή της συνάφειας και η αρχή της τροπικότητας. Σύμφωνα με την πρώτη η αποτελεσματικότητα της χρήσης των πολυμέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνεται όταν οι λέξεις και οι εικόνες παρουσιάζονται με συνάφεια στον χρόνο και τον χώρο. Η χρονική συνάφεια αφορά στην ταυτόχρονη παρουσίαση των οπτικών και λεκτικών πληροφοριών ενώ η χωρική συνάφεια αναφέρεται στην εγγύτητα του λεκτικού (γραπτού) υλικού και του αντίστοιχου εικονικού. Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει τη σημασία της χωρικής και χρονικής συνάφειας στις καλύτερες επιδόσεις των υποκειμένων κατά την εκτέλεση μαθησιακών δραστηριοτήτων (Moreno & Mayer, 1999).

Η δεύτερη αρχή, της τροπικότητας, προσβέυει ότι στα πολυμέσα οι λέξεις πρέπει να παρουσιάζονται ηχητικά ως ακουστική αφήγηση κι όχι οπτικά ως οπτικό κείμενο στην οθόνη. Σχετικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ταυτόχρονη παρουσίαση του πληροφοριακού υλικού μέσω δύο διαφορετικών τρόπων, του ακουστικού και του οπτικού, επιδρούν θετικά στην ικανότητα ανάκλησης του υλικού εφόσον χρησιμοποιούνται παράλληλα το ακουστικό και το οπτικό κανάλι κι όχι μόνο το ένα από αυτά. Έχει αποδειχθεί επίσης ότι ο δυαδικός τρόπος παρουσίασης ενδεχομένως αυξάνει τις πηγές της εργαζόμενης μνήμης ενεργοποιώντας παράλληλα την ακουστική και οπτική εργαζόμενη μνήμη. Παρουσιαζόμενες οι λεκτικές λεπτομέρειες με έναν ηχητικό τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στα υποκείμενα να βελτιώσουν την ικανότητα της αποτελεσματικής εργαζόμενης μνήμης ενώ παράλληλα οι λιγότερο έμπειροι αναγνώστες που υπολείπονται ενός νοητικού μοντέλου για το εκπαιδευτικό υλικό θα είναι αυτοί που θα επωφεληθούν περισσότερο εφόσον θα έχουν στη διάθεσή τους περισσότερες γνωστικές πηγές (Moreno & Mayer, 1999). Καθώς η αρχή της τροπικότητας των πολυμέσων συνεπάγεται την ταυτόχρονη παρουσίαση του υλικού μέσω του συνδυασμού των οπτικών και των ακουστικών αναπαραστάσεων συμπεραίνεται ότι σε αυτήν ενσωματώνονται παράλληλα η χωρική και χρονική συνάφεια του παρουσιαζόμενου υλικού.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα συνάδουν με τη θεωρία του Paivio (1971) που υποστηρίζει ότι όταν οι μαθητευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να συγκρατήσουν συγχρόνως λέξεις στην ακουστική εργαζόμενη μνήμη και εικόνες στην οπτική εργαζόμενη μνήμη μπορούν καλύτερα να αξιοποιήσουν επιπρόσθετες πηγές για να σχηματίσουν τις μεταξύ τους συνδέσεις (Paivio, 2006).

4.2.5 Η θεωρία της μειωμένης νοητικής προσπάθειας

Η βασική ιδέα στο μοντέλο του Salomon για την πρόσληψη υλικού μέσω διαφορετικών μέσων (βιβλίο και τηλεόραση) διατυπώνεται ως η ποσότητα της νοητικής προσπάθειας που επενδύεται από το άτομο κατά την επεξεργασία του πληροφοριακού υλικού (Amount of Invested Mental Effort – AIME). Η ιδέα αυτή αναφέρεται στην ενεργή προσπάθεια που καταβάλλει ο αποδέκτης ώστε να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που λαμβάνει. Σύμφωνα με τον Salomon η νοητική προσπάθεια που επενδύεται καθορίζεται από δύο προσληπτικούς παράγοντες: ο ένας αφορά στο βαθμό που το ίδιο το μέσο θεωρείται ότι δημιουργεί απαιτήσεις για την πρόσληψη των πληροφοριών (Perceived Demand Characteristics – PDC) και ο άλλος αφορά στην αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου σχετικά με την πρόσληψη πληροφοριών από το μέσο (Perceived Self – Efficacy - PSE). Η νοητική προσπάθεια που καταβάλλεται κάθε φορά καθορίζεται από την αλληλεπίδραση των δύο αυτών παραγόντων. Κάποιος που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πολύ ικανό στην πρόσληψη πληροφοριών από κάποιο συγκεκριμένο μέσο δε θα επενδύσει μεγάλη νοητική προσπάθεια κατά την πρόσληψη των πληροφοριών και το αντίστροφο. Με βάση τους ισχυρισμούς του Salomon τα περισσότερα παιδιά εκλαμβάνουν την τηλεόραση ως ένα «εύκολο» μέσο χωρίς υψηλές προσληπτικές απαιτήσεις στο οποίο αισθάνονται ότι επιδεικνύουν μεγάλη αποτελεσματικότητα κατά την επεξεργασία πληροφοριών από αυτή. Τα βιβλία από την άλλη θεωρούνται ως ένα “δύσκολο” μέσο με υψηλές απαιτήσεις και, σε αντίθεση με την τηλεόραση, τα ίδια εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους λιγότερο αποτελεσματικούς κατά την πρόσληψη πληροφοριών μέσα από αυτά. Αναμένεται, λοιπόν, βάσει της θεωρίας του Salomon τα παιδιά να επενδύουν λιγότερη νοητική προσπάθεια όταν παρακολουθούν τηλεόραση και περισσότερη όταν διαβάζουν βιβλία. Συνδυαζόμενα όλα τα παραπάνω με τη θεωρία που υποστηρίζει ότι η μεγαλύτερη νοητική προσπάθεια οδηγεί σε πιο βαθιά επεξεργασία των πληροφοριών προβλέπεται ότι τα παιδιά θα είναι σε θέση να εξάγουν καλύτερα συμπεράσματα μετά από την ανάγνωση ενός κειμένου παρά μετά την παρακολούθηση ενός τηλεοπτικού προγράμματος (Salomon, 1984).

Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί με βάση το παραπάνω μοντέλο, (Salomon & Leigh, 1984; Salomon, 1984; Krendl, 1986) παρουσιάστηκαν δεδομένα που επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τους θεωρητικούς ισχυρισμούς για τη συσχέτιση της νοητικής

προσπάθειας (AIME) που επενδύθηκε από τα παιδιά ανάλογα με το προσληπτικό μέσο που είχαν κάθε φορά. Αναφορικά με το κριτήριο της αυτοαποτελεσματικότητας αποδείχθηκε αρνητική συσχέτιση μόνο για το “εύκολο μέσο”, την τηλεόραση, και θετική για το “δύσκολο”, τα βιβλία. Τα παιδιά αναγνώριζαν τους εαυτούς τους ως πιο ικανούς για την επεξεργασία πληροφοριών από την τηλεόραση και κατέβαλαν μικρότερη νοητική προσπάθεια ενώ με τα βιβλία όσο περισσότερο θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς τόσο περισσότερη νοητική προσπάθεια κατέβαλαν. Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία (Beentjes, 1989) προέκυψαν δεδομένα που επιβεβαιώνουν εν μέρει το μοντέλο του Salomon καθώς αποδείχθηκε ότι η άποψη των παιδιών για την ευκολία του μέσου εξαρτιόταν και από το θεματικό περιεχόμενο του πληροφοριακού υλικού κάτι που ακολούθως επηρέαζε και την επένδυση της νοητικής προσπάθειας (AIME) κατά την επεξεργασία των πληροφοριών.

Η τηλεόραση, σύμφωνα με θεωρητικούς ισχυρισμούς, αποτελεί ένα μέσο που από τη φύση του δεν ενισχύει τη νοητική επεξεργασία των πληροφοριών καθώς πρόκειται για ένα γρήγορο μέσο που δεν προσφέρει στο άτομο τον απαιτούμενο χρόνο για επεξεργασία, κάνει συχνές διακοπές στο προβαλλόμενο πρόγραμμα από μόνη της, προσφέρει ελκυστικές εικόνες για να επικεντρώσει την προσοχή του τηλεθεατή χωρίς ιδιαίτερη ουσία και αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο “καθορισμένο από τη μορφή” λόγω των μηνυμάτων που μεταφέρει, τα οποία χάνονται στη θέα της ομορφιάς και της κινούμενης εικόνας, σε αντίθεση με τα βιβλία που θεωρούνται ως ένα μέσο “καθορισμένο από το περιεχόμενο” (Beentjes, 1989). Με βάση τις παραπάνω απόψεις αποδίδεται στην τηλεόραση η ιδιότητα κυρίως του ψυχαγωγικού μέσου, με κύρια χαρακτηριστικά το ρεαλισμό και την ευκολία, που προσφέρει γρήγορες κινούμενες, ρεαλιστικές και ελκυστικές εικόνες η πρόσληψη των οποίων γίνεται χωρίς μεγάλη νοητική προσπάθεια από τον αποδέκτη (Salomon, 1981).

4.3 Ταινία και βιβλίο: Διαφορές των μέσων πρόσληψης

Τα μέσα ενσωματώνουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αλληλεπιδρούν με το άτομο ενώ τα χαρακτηριστικά του παρουσιαζόμενου υλικού επηρεάζουν τη δομή, τον σχηματισμό και την τροποποίηση των νοητικών μοντέλων. Το μήνυμα δεν ταυτίζεται με το μέσο αλλά προσδιορίζεται από αυτό. Το ίδιο περιεχόμενο μεταδιδόμενο από άλλο μέσο αποκτά διαφορετική διάσταση και έχει διαφορετικές επιπτώσεις στον τρόπο αντίληψης και στον τρόπο σκέψης (Αλβανούδη, Γρόσδος, Καλλιμάνη, Κολέτος, Ντάγιου & Τσακαλίδου, 1998). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο συγκεκριμένα μέσα κατέχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τα κάνουν περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλα για συγκεκριμένου τύπου μαθησιακά έργα (Kozma, 1994).

Σύμφωνα με τον G. Salomon τα μέσα μπορούν να αναλυθούν με βάση τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αναπαριστούν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται με τρία βασικά στοιχεία κάθε μέσου: την τεχνολογία, τα συμβολικά συστήματα και τις ικανότητες επεξεργασίας. Η *τεχνολογία* αναφέρεται στις φυσικές, μηχανικές ή ηλεκτρονικές δυνατότητες που καθορίζουν τη λειτουργία ενός μέσου. Τα *συμβολικά συστήματα* αφορούν στα σύνολα των συμβολικών αναπαραστάσεων μέσω των οποίων επικοινωνούνται οι πληροφορίες βάσει συγκεκριμένων κανόνων και καθορισμένων συμβάσεων: προφορικός λόγος, γραπτό κείμενο, εικόνες, αριθμοί, γραφήματα και μουσικά σύνολα. Οι *ικανότητες επεξεργασίας* αναφέρονται στις δυνατότητες του μέσου να λειτουργεί με συγκεκριμένους τρόπους με βάση τα συμβολικά του συστήματα: π.χ. να παρουσιάζει, να λαμβάνει, να αποθηκεύει, να επαναφέρει, να οργανώνει κλπ. οποιαδήποτε πληροφορία είναι διαθέσιμη μέσω ενός συγκεκριμένου συμβολικού συστήματος (Kozma, 1994).

Με βάση τους παραπάνω θεωρητικούς ισχυρισμούς το έντυπο και το τηλεοπτικό μέσο παρουσιάζουν διαφορές και στα τρία αυτά χαρακτηριστικά. Το βιβλίο, που αποτελεί το πιο κοινό μέσο εκμάθησης εντός του σχολείου, διακρίνεται από το τεχνολογικό στοιχείο της σταθερότητας, από το συμβολικό σύστημα του έντυπου κείμενου, των φωτογραφιών και των γραφημάτων ενώ τα δύο αυτά χαρακτηριστικά επιδρούν στον τρόπο της επεξεργασίας του (ανάγνωση). Η σταθερότητα του μέσου έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών από ένα

βιβλίο. Ακόμα και οι πιο ικανοί αναγνώστες βασίζονται στη σταθερότητα του έντυπου κειμένου (τεχνολογία) για την επεξεργασία (ανάγνωση) του περιεχομένου του (συμβολικό σύστημα) καθώς το χαρακτηριστικό της σταθερότητας επιτρέπει ένα είδος σειριακής διαδοχικής επεξεργασίας που μπορεί να κινηθεί μπρος-πίσω ανάμεσα σε συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του αναγνώστη (Kozma, 1994).

Το έντυπο κείμενο επιτρέπει την ευρύτερη προσοχή, την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και την κριτική επεξεργασία από τον αναγνώστη ο οποίος καλείται με το ρυθμό που θέτει ο ίδιος να αποκωδικοποιήσει το συμβολικό σύστημα του κειμένου (λέξεις) και να το αναπλάσει μέσω της φαντασίας του και της ενεργοποίησης των γνωστικών του δεξιοτήτων (Γρόσδος, 2013).

Η τηλεόραση ή οποιοδήποτε μέσο του βίντεο διαφέρει από το βιβλίο ως προς τα χαρακτηριστικά της τεχνολογίας (παροδικότητα), των συμβολικών συστημάτων (οπτικό και λεκτικό), της δυναμικότητας των πληροφοριών που μεταφέρονται και συνεπώς ως προς τις νοητικές διεργασίες του ατόμου (επεξεργασία). Η τεχνολογία αυτών των μέσων προσδίδει τον χαρακτήρα του προσωρινού στις πληροφορίες που εμφανίζονται μέσω δύο συμβολικών συστημάτων, του οπτικού μέσω των εικόνων και του λεκτικού είτε σε γραπτή μορφή με τους υποτίτλους είτε σε προφορική με τους διαλόγους. Η παροδική παρουσίαση των πληροφοριών δεν επιτρέπει στο άτομο να καθορίσει τον δικό του ρυθμό νοητικής επεξεργασίας του περιεχομένου όπως συμβαίνει στο βιβλίο καθώς ο ρυθμός επιβάλλεται από το ίδιο το μέσο και η παρουσίαση εκτυλίσσεται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικές απαιτήσεις του ατόμου. Ο εκ των προτέρων καθορισμός ρυθμού για την κατανόηση απαιτεί από τον αναγνώστη-θεατή γρήγορη και αποτελεσματική πρόσβαση στη μακρόχρονη μνήμη του προκειμένου να αξιοποιήσει όλες τις προϋπάρχουσες γνώσεις του για την επεξεργασία και συμπλήρωση των νέων πληροφοριών. Η συνεχής ροή των πληροφοριών δεν επιτρέπει στον αναγνώστη να επιστρέψει ή να εστιάσει σε κάποιο σημείο του οπτικοακουστικού κειμένου με αποτέλεσμα ο επιβαλλόμενος ρυθμός κατανόησης να υπερβαίνει την ικανότητα του αναγνώστη-θεατή αν ο ίδιος υπολείπεται σχετικών με το θέμα προϋπαρχουσών γνώσεων ή ικανοτήτων άμεσης ανάκλησης των γνώσεων αυτών (Kozma, 1994).

Η ταυτόχρονη χρήση δύο συμβολικών συστημάτων από το μέσο, του οπτικού και του λεκτικού, έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην καλύτερη ανάκληση πληροφοριών καθώς οι οπτικές αναπαραστάσεις που προσφέρονται είναι πιο περίπλοκες και προσδίδουν στα οπτικά στοιχεία της αναπαράστασης μεγαλύτερη μνημονική διάρκεια. Το οπτικό συμβολικό σύστημα παρέχει σημαντικές καταστασιακές πληροφορίες για τους θεατές-αναγνώστες που δεν είναι και τόσο καλοί γνώστες του επεξεργαζόμενου θέματος ενώ οι ακουστικές πληροφορίες μπορούν να είναι σημαντικές για τους αναγνώστες-θεατές που βασίζονται και στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους για την κατασκευή των νοητικών τους μοντέλων (Kozma, 1994).

Ένα επιπλέον σημαντικό χαρακτηριστικό των τηλεοπτικών μέσων σε σύγκριση με τα έντυπα είναι ο τρόπος αλληλεπίδρασης της δυναμικής φύσης των ερεθισμάτων τους με τα νοητικά μοντέλα του αναγνώστη-θεατή, που από τη φύση τους ενέχουν κι αυτά το στοιχείο της δυναμικότητας και της εναλλαγής εφόσον επιτρέπουν τη μετακίνηση από τη μία αναπαράσταση πληροφορίας στην άλλη. Ο παροδικός χαρακτήρας των αναπαραστάσεων μέσω του βίντεο που ενέχουν δυναμισμό, εναλλαγή και κίνηση ενδεχομένως βοηθούν το άτομο στον σχηματισμό των δυναμικών χαρακτηριστικών των νοητικών τους μοντέλων ενώ παράλληλα ενισχύουν τη δημιουργία ενός νοητικού μοντέλου που εμπεριέχει τη συνειδητοποίηση αυτής της μετατροπής. Η δυνατότητα του βίντεο να χρησιμοποιεί πολλαπλά συμβολικά συστήματα για να παρουσιάσει σύνθετα, δυναμικά κοινωνικά περιεχόμενα και γεγονότα ενδεχομένως συμβάλλει στην ικανότητα του ατόμου για κατασκευή εμπειριστατωμένων και δυναμικών νοηματικών μοντέλων των γεγονότων. Η πιο λεπτομερής και δυναμική φύση αυτών των μοντέλων βοηθούν στην καλύτερη απομνημόνευσή τους χωρίς την απαραίτητη συμβολή της προϋπάρχουσας γνωστικής δομής του αναγνώστη που μπορεί να μην υπάρχει ή να είναι ελλιπής ενώ πιθανότατα συντελούν και στον σχηματισμό περισσότερων συμπερασμάτων από ότι το κείμενο ή και η φωτογραφία ακόμα. Τέλος, σε αυτά τα μέσα η απουσία κειμενικών στοιχείων προς ανάγνωση αποτελεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των μέσων του βίντεο που υπερβαίνει τις απαιτήσεις της αναγνωστικής διαδικασίας κι επιτρέπει στο άτομο να εστιάσει στις γνωστικές διεργασίες κατανόησης και δόμησης του περιεχομένου (Kozma, 1994).

4.4 Ταινία και έντυπο κείμενο: Διαφορές στην παρουσίαση του περιεχομένου

Η εικόνα και το κείμενο είναι διαφορετικά μέσα από τη φύση τους και μεταφέρουν διαφορετικά είδη πληροφοριών με άλλους τρόπους. Οι ιδιαιτερότητες του κάθε μέσου αποτελούν την αιτία των διαφορών που προκύπτουν στη μορφή και το περιεχόμενο και επηρεάζουν τις δύο εκδοχές της αφήγησης.

Η κινηματογραφική ταινία όπως και το διήγημα έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τη δυνατότητα αφήγησης μιας ιστορίας με βασική διαφορά ότι στην ταινία έχουμε εικονική αφήγηση ενώ στο διήγημα λεκτική. Ο κύριος τρόπος παρουσίασης της αφήγησης στην ταινία είναι αναπαραστατικός ενώ στο κείμενο διαβεβαιωτικός καθώς το περιεχόμενο του κειμένου συγκροτείται από τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιεί ενώ η εικόνα στην ταινία παρουσιάζει ή καλύτερα “απεικονίζει”, αποδίδει δηλαδή το περιεχόμενο του κειμένου με εικονική μορφή (Chatman, 1980). Από τη φύση της η ταινία διαθέτει εικονικές δυνατότητες που το διήγημα δεν μπορεί να εκμεταλλευτεί προσφέροντας στον θεατή-παρατηρητή μία πλούσια εμπειρία εικόνων η εναλλαγή των οποίων απαιτεί την ανακαθοδήγηση της προσοχής του ώστε να καταφέρει να εμπλακεί ενεργά στην εμπειρία της ταινίας. Βέβαια, από την άλλη, η ταινία περιορίζεται σε μία πιο σύντομη αφήγηση σε σύγκριση με το διήγημα το οποίο έχει τη δυνατότητα να χειρίζεται τον γλωσσικό πλούτο με μεγαλύτερη ευχέρεια. Η ταινία, αντίθετα, ενέχει ένα “γλωσσικό σύστημα” που βασίζεται σε ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων χρησιμοποιούμενο ως “γλώσσα επικοινωνίας “ (Monaco, 2000).

Μέσα από την εικόνα μπορεί να αναπαρασταθεί μία κατάσταση με τρόπο ολικό και συνθετικό (τηλεόραση και κινηματογράφος) γι’ αυτό και η εικόνα καθίσταται πιο ελκυστική και κατανοήσιμη από τη γλώσσα. Μεταφέρει μηνύματα πολυσημικά και εκλαμβάνεται σαν μία γλώσσα αφού παράγεται νόημα μέσα από αυτήν. Η ανάγνωση της εικόνας είναι διαφορετική από αυτή του λόγου. Για την παραγωγή νοήματος στο λεκτικό μήνυμα απαιτείται γραμμική ανάγνωση ενώ αντίθετα στο εικονικό μήνυμα η ανάγνωση οδηγείται από τα επιμέρους στοιχεία στο σύνολο και ο θεατής μπορεί να περιηγηθεί στον χώρο της εικόνας ελεύθερα αφού μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε σημείο της εικόνας, να ακολουθήσει την πορεία που επιθυμεί και να καταλήξει σε οποιοδήποτε άλλο σημείο. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εικόνας

αποτελεί η πολυσημία της καθώς και η ιδιότητά της να συγκεκριμενοποιεί και να εξειδικεύει σε αντιδιαστολή με τη γλώσσα που γενικεύει (Γρόσδος, 2008).

Χαρακτηριστική διαφορά στην αφήγηση μεταξύ των δύο μέσων παρουσιάζεται επίσης στην περίπτωση παρεμβολής μιας περιγραφής μέσα σε αυτήν. Στα αφηγηματικά κείμενα έχει διαπιστωθεί ότι οι περιγραφικές παράγραφοι διαφέρουν ως προς το κειμενικό είδος από την αφηγηματική μορφή. Τα στοιχεία που περιγράφονται εισάγονται στην τρέχουσα αφηγηματική γραμμή κι αυτό που συμβαίνει είναι ότι η χρονική αλληλουχία της ιστορίας διακόπτεται και “παγώνει”. Τα γεγονότα (ο ιστορικός χρόνος) σταματούν καθώς ο αφηγητής χαρακτηρίζει ένα αντικείμενο ή ένα σκηνικό της ιστορίας χρησιμοποιώντας όρους (λέξεις) που δεν υποδηλώνουν δράση αλλά απλά φανερώνουν τα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου ή ενός χώρου ενώ βέβαια η ανάγνωση (ο κειμενικός χρόνος) συνεχίζει να εκτυλίσσεται. Αντίθετα στην ταινία, οι περιγραφικές λεπτομέρειες μιας σκηνής, οι οποίες είναι πολλές, ενδεχομένως και αμέτρητες, εμφανίζονται χωρίς να διακόπτεται ο ροή των γεγονότων της ιστορίας. Η ταινία μπορεί εύκολα και αξιόπιστα να χειριστεί χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την εμφάνιση (ύψος, χρώμα μαλλιών, χρώμα δέρματος κ.α.) τα οποία στο κείμενο δηλώνονται μέσω περιγραφικών επιθέτων. Οι λεπτομέρειες αυτές στην ταινία δε διαβεβαιώνονται από τον αφηγητή, απλά παρουσιάζονται κι ο θεατής τείνει να επεξεργάζεται μόνο αυτές που φαίνονται ως οι βασικότερες στην πλοκή, αυτό που ορίζεται από τον Barthes Roland ως “ερμηνευτικό” αίτημα. Η αφήγηση στην ταινία μπορεί να διαθέτει μία πληθώρα οπτικών λεπτομερειών με πλεονάζουσα σχολαστικότητα σε σύγκριση με την κειμενική της εκδοχή αλλά συνήθως δεν επιτρέπεται στον θεατή να επιμείνει στις ποικίλες αυτές λεπτομέρειες λόγω της μεγάλης πίεσης που προκύπτει από τα αφηγηματικά στοιχεία των γεγονότων που εκτυλίσσονται πολύ γρήγορα. Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι ότι στις περιγραφές των λεκτικών αφηγήσεων ο αναγνώστης μπορεί να ανασύρει τη νοητική εικόνα που ταιριάζει με τις ιδέες και τις απόψεις του σχετικά με το περιγραφόμενο αντικείμενο ενώ αντίθετα στην ταινία η αναπαράσταση αυτή επηρεάζεται κατά βάση από την παρουσιαζόμενη αναπαράσταση της πληροφορίας (Chatman, 1980).

Βασική παράμετρος που λαμβάνεται υπόψη σχετικά με την παρουσίαση του περιεχομένου είναι οι διαφορετικές δυνατότητες των δύο μέσων όσον αφορά στα στοιχεία των επεισοδίων που μπορούν να κάνουν εμφανή. Σε ένα βιβλίο, για παράδειγμα, η εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων γίνεται αντιληπτή από τον

αναγνώστη μέσα από τις λέξεις του κειμένου ενώ αντίθετα στην ταινία ο θεατής θα πρέπει να τη συμπεράνει μόνος του μέσω της γλώσσας του σώματος των χαρακτήρων (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος). Ενώ η δυσκολία παρακολούθησης των συναισθημάτων των ηρώων σε μία ταινία είναι μεγαλύτερη από ότι στο κείμενο έχει διαπιστωθεί ότι οι θεατές καταφέρνουν να ανταποκριθούν στη σύνθετη αυτή επεξεργασία τουλάχιστον για την έκφραση βασικών συναισθημάτων (Magliano, Kopp, Mc Nerney, Radvansky & Zacks, 2012).

Επιπλέον διαφορά στα στοιχεία των επεισοδίων παρατηρείται επίσης και στην αποτύπωση των δράσεων καθώς το κείμενο μπορεί να εκφράσει μέσω του λόγου τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και τις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος ενώ η εικόνα μπορεί να συμπυκνώνει πολλές χρονικές στιγμές της ίδιας πλοκής ταυτόχρονα σε μία σκηνή (Γρόσδος, 2008). Σημαντικό είναι επίσης ότι ενώ στα αφηγηματικά κείμενα οι κινήσεις και γενικά τα γεγονότα είναι κατασκευασμένες αναπαραστάσεις από τον αναγνώστη μέσω των λέξεων, των αφηρημένων δηλαδή συμβόλων που τις αναπαριστούν, οι κινήσεις στην οθόνη επιτρέπουν τη μεταφορά και διάδοση πληροφοριών με έναν τρόπο ρεαλιστικό και ζωντανό αλλά και συγχρόνως εμπειρικό εφόσον ο θεατής είναι σε θέση να τις επεξεργάζεται εις βάθος (Tibus, 2008).

Διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό των δύο μέσων αποτελεί επίσης η “οπτική γωνία” πρόσληψης που αποτυπώνεται στο κείμενο και στην ταινία. Η ευελιξία του αφηγηματικού κειμένου ως προς την “οπτική γωνία” της εξέλιξης της πλοκής είναι μεγαλύτερη καθώς ο αφηγητής δεν είναι απαραίτητο να δηλώνει πάντα την οπτική θέση κατά την εξέλιξη της πλοκής κάτι που είναι αδύνατο να συμβεί σε μία ταινία εφόσον η κάμερα πρέπει κάθε φορά να είναι τοποθετημένη κάπου. Έτσι, ενώ το αφηγηματικό κείμενο μπορεί να αναπαριστά κάτι από μία γενική οπτική άποψη χωρίς να καθορίζεται η “φυσική θέση” του αναγνώστη στην ταινία η δυνατότητα αυτή περιορίζεται λόγω των τεχνικών μέσων που παρεμβάλλονται. Αντίστοιχα υπάρχει περίπτωση στο αφηγηματικό κείμενο να περιγράφεται κάτι πολύ λεπτομερώς ενώ η κάμερα να το αποτυπώνει γενικά χωρίς να εστιάζει στα επιμέρους σημεία του. Η “οπτική γωνία” που επιλέγεται από τον κάθε δημιουργό, ανάλογα με τις δυνατότητες που του παρέχει το μέσο, επιχειρεί να προκαλέσει την αίσθηση του κοινού για το αφηγηματικό περιεχόμενο (Chatman, 1980).

Μία επιπλέον διάσταση που διαφοροποιείται στα δύο μέσα είναι η αντίληψη του χρόνου που διαμορφώνει το άτομο για την εξέλιξη της πλοκής. Όλα όσα αντιλαμβάνεται ο θεατής σε μία ταινία είναι εγγεγραμμένα από πριν, απόντα από τον πραγματικό χωροχρόνο του, παρόλο που η αντίληψη του θεατή προσλαμβάνει την εξέλιξη της πλοκής ως εξελισσόμενη εκείνη τη στιγμή (Metz, 2007). Αντίθετα, σε ένα βιβλίο ο αναγνώστης είναι σχεδόν βέβαιος πάντα ότι η δράση έχει ήδη διαδραματιστεί σε παρελθόντα χρόνο κάτι που ενισχύεται και από τη χρήση των γραμματικών παρελθοντικών χρόνων για τα ρήματα της ιστορίας (Γρόσδος, 2013).

Ένα σιωπηλό χαρακτηριστικό της αφήγησης σε οποιοδήποτε μέσο είναι η διπλή χρονική δομή σύμφωνα με την οποία συνδυάζεται η χρονική αλληλουχία των γεγονότων στην πραγματικότητα, “χρόνος της ιστορίας”, με τη χρονική σειρά παρουσίασης των γεγονότων στο κείμενο, “κειμενικός χρόνος”. Αυτοί οι δύο χρόνοι, άσχετα από το μέσο, είναι ανεξάρτητοι. Ενώ ο χρόνος της ιστορίας απαιτεί να ακολουθείται η σωστή σειρά των γεγονότων (π.χ. γέννηση, ενηλικίωση, γεράματα, θάνατος) ο κειμενικός χρόνος, η αφήγηση δηλαδή των γεγονότων, μπορεί να ανατρέπει και να είναι τελείως διαφορετικός. Στις αφηγήσεις η δυαδική χρονική σειρά λειτουργεί ανεξάρτητα και σταδιακά με την εξέλιξη της τεχνολογίας παρατηρείται ολοένα και περισσότερο η αφήγηση των γεγονότων να παρουσιάζεται με διαφορετική χρονική σειρά από αυτήν που συνέβησαν (Chatman, 1980).

Ανεξάρτητα από τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τα μέσα παρουσίασης του πληροφοριακού υλικού εντοπίζονται και βασικές ομοιότητες που συμβάλλουν στη διαδικασία κατανόησης του υλικού από το άτομο. Το κείμενο και η ταινία ακολουθούν τις ίδιες πρωταρχικές δομικές αρχές με αποτέλεσμα να μπορούν να εκφράσουν το ίδιο περιεχόμενο το οποίο θα καταστεί κατανοητό άσχετα από το μέσο (Tibus, 2008). Η υπόθεση μη συσχέτισης της ικανότητας κατανόησης με το μέσο παρουσίασης (Zwaan & Radvansky, 1998) υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα που έχουν αναδείξει ότι η κατανόηση μιας ιστορίας παρουσιασμένη με διαφορετικά μέσα είχε μεγαλύτερη συσχέτιση με την ικανότητα των ατόμων για εξαγωγή συμπερασμάτων παρά με το μέσο παρουσίασης. Συναφής με τα προηγούμενα ερευνητικά στοιχεία είναι και η διαπίστωση ότι η διάκριση των επεισοδίων σε μία αφήγηση δεν εξαρτάται τόσο από το μέσο παρουσίασης της αφήγησης όσο από τις αλλαγές στο καταστασιακό μοντέλο της πλοκής (χρόνος, χώρος κλπ) που γίνονται αντιληπτές από το θεατή ή τον αναγνώστη (Magliano, Miller & Zwaan, 2001; Zacks,

Speer & Reynolds, 2009). Οι παραπάνω διαπιστώσεις βέβαια δεν συνεπάγονται και την απόλυτη απουσία συσχέτισης μέσου και ικανότητας νοητικής αναπαράστασης του περιεχομένου λόγω των διαφορετικών στοιχείων που χαρακτηρίζει το κάθε μέσο.

4.5 Πρόσληψη και κατανόηση αφηγηματικής ταινίας

Η πρόσληψη ενός αφηγηματικού κειμένου αποτελεί μία από τις πιο συνηθισμένες κι ευχάριστες δραστηριότητες των παιδιών, τα οποία πλέον έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν την αφηγηματική εμπειρία με πολλούς διαφορετικούς τρόπους πέραν του βιβλίου.

Η αφηγηματική κατανόηση σε όλα τα μέσα προκύπτει από τη δημιουργία μιας ανθεκτικής (στο χρόνο) νοητικής αναπαράστασης των αφηγηματικών γεγονότων (Kintsch, 1998) η οποία όμως δε μένει ανεπηρέαστη από τις αφηγηματικές συμβάσεις του κάθε μέσου. Ήδη από τα μέσα του 1980 ο Bordwell βασιζόμενος στο διαχωρισμό μιας αφήγησης στο άμεσα ορατό περιεχόμενο (κείμενο, εικόνες κλπ.) και στον τρόπο με τον οποίο τα γεγονότα εκτυλίσσονται μέσα στην αφηγηματική ιστορία (fabula) αποτέλεσε τον πρόδρομο για το πιο σύγχρονο μοντέλο κατανόησης μιας ταινίας που αποτυπώνεται με τον όρο “καταστασιακό μοντέλο” (situation model). Η κατανόηση, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, προκύπτει από τον ίδιο τον θεατή που παρακολουθεί την καταστασιακή συνέχεια των επεισοδίων υπό το πρίσμα πολλαπλών διαστάσεων όπως της αυτενέργειας των χαρακτήρων, του χρόνου, του τόπου, της αιτιότητας και της προθετικότητας. Έτσι, ο ίδιος ο θεατής προκειμένου να κατανοήσει την ταινία οφείλει να ανακαλύψει τις χρονικές και χωρικές σχέσεις των γεγονότων μέσα στην αφήγηση καθώς επίσης και τις αιτιακές σχέσεις που συνδέουν τα αφηγηματικά γεγονότα (Magliano & Clinton, 2016).

Βασικό χαρακτηριστικό της αφηγηματικής δράσης σε μία ταινία αποτελεί η συνεχής ροή των γεγονότων η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συνένωσης των ανεξάρτητων σκηνών της κάμερας που φέρουν κοινά προσληπτικά χαρακτηριστικά, χωροχρονικές συνδέσεις και σχέσεις πλοκής δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον θεατή να προσλαμβάνει κάποιες από τις αποκομμένες σκηνές ως ένα συνεχές εκτυλισσόμενο γεγονός ενώ κάποιες άλλες να γίνονται αντιληπτές ως μετάβαση από το ένα επεισόδιο στο άλλο. Στόχος των αφηγηματικών ταινιών τις περισσότερες φορές είναι η

δημιουργία μιας ξεκάθαρης και συνεκτικής δομής των γεγονότων έτσι ώστε ο θεατής να μπορεί εύκολα να κατανοήσει τη διαδοχή των γεγονότων που αποτυπώνονται μέσα σε αυτήν. Η εγκαθίδρυση της συνέχειας σε μία ταινία αποσκοπεί στην αφήγηση μιας ιστορίας μέσω της δημιουργίας της συνεκτικής χωρικής και χρονικής διαδοχής των γεγονότων και των δράσεων με απώτερο στόχο την ικανότητα του θεατή να αντιληφθεί την αιτιατή σχέση των γεγονότων (Magliano, Miller & Zwaan, 2001)

Η αιτιακή συνέχεια της δράσης σε μία ταινία, χωρίς να συμπίπτει απαραίτητα με τη συνέχεια στο χώρο και το χρόνο, ενώ ανάγεται σε πρωταρχικής σημασίας λειτουργία για την εγκαθίδρυση της συνέχειας υπάρχει περίπτωση να μη συναντάται σε όλη τη διάρκεια της ταινίας. Αυτό κυρίως συμβαίνει όταν λαμβάνει χώρα μία σημαντική σκηνή, η σύνδεση της οποίας δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρη, ώστε να βοηθηθεί ο θεατής να αντιληφθεί την εκτυλισσόμενη δραστηριότητα ως διακριτό γεγονός το οποίο θα συγκρατήσει και θα αναπαραστήσει ως νοητικό μοντέλο που θα συμβάλλει στην κατανόηση της ταινίας. Κατά τη διαδικασία κατανόησης μιας ταινίας (ή ενός κειμένου αντίστοιχα) έχει αποδειχθεί ότι η παρακολούθηση από τους θεατές και αναγνώστες της καταστασιακής συνέχειας στο περιεχόμενο της ταινίας και ο εντοπισμός οποιασδήποτε αλλαγής σε μία από τις παραμέτρους του χώρου, του χρόνου ή της αιτιότητας λειτουργεί ως στοιχείο εναλλαγής του επεισοδίου που θα προσληφθεί ως νέο νοητικό μοντέλο στην επεισοδιακή μνήμη. Δεδομένης βέβαια της ιεραρχικής δομής των αφηγήσεων (και των γεγονότων) οι θεατές πιθανότατα να συνάγουν μόνοι τους τις καταστασιακές σχέσεις ανάμεσα στις αναπαραστάσεις των γεγονότων που έχουν συγκρατήσει, ακόμα κι αν απαιτείται ο συνδυασμός δύο ξεχωριστών σκηνών για την ολοκλήρωση του γεγονότος, προκειμένου να συγκροτηθεί εν τέλει το νοητικό μοντέλο της αφήγησης (Magliano & Zacks, 2011).

Κατά την εξέλιξη της ταινίας παρατηρείται μία συνεχής ενεργοποίηση των σχηματισμένων ήδη επιμέρους νοητικών μοντέλων της ιστορίας ώστε να ενσωματώνονται διαδοχικά τα πληροφοριακά στοιχεία που προκύπτουν κατά την εξέλιξη της δράσης, το σύνολο των οποίων θα συμβάλλει στην τελική συνοχή της νοητικής αναπαράστασης της ταινίας. Η ελλιπής ικανότητα ή η καθυστέρηση των λειτουργιών αυτών από μέρους του θεατή μπορεί να οδηγήσει σε ανισορροπία του γνωστικού συστήματος και επομένως στη δημιουργία μιας αγχωτικής εμπειρίας για τον ίδιο (Magliano & Zacks, 2011).

Η εξαγωγή συμπερασμάτων κατά τη θέαση μιας ταινίας αποτελεί ακόμα μία βασική προϋπόθεση για την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη κατανόησή της. Σημαντική διαφορά βέβαια με το κείμενο είναι ότι ο θεατής πρέπει να προσαρμόσει τις στρατηγικές κατανόησης που διαθέτει στην καθορισμένη από το μέσο παρουσίαση, ενώ ο αναγνώστης μπορεί να προσαρμόσει τις στρατηγικές του σύμφωνα με τις παρούσες γνωστικές ανάγκες. Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν τα συμπεράσματα ότι κατά τη θέαση μιας ταινίας το άτομο μπαίνει στη διαδικασία συναγωγής συμπερασμάτων για το προβαλλόμενο περιεχόμενο, άσχετα από το αν του έχει ζητηθεί ή όχι να το κάνει, καθώς επίσης και ότι κατά τη γνωστική αυτή διαδικασία το άτομο υποβοηθείται από τεχνικές, όπως η θέση της κάμερας (zoom), ο διαχωρισμός σκηνών (montage), ο φωτισμός ή η μουσική, που συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Magliano, Dijkstra & Zwaan, 1996).

Παρά τις σύγχρονες θεωρίες πολυμέσων που υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση των ταινιών είναι ευεργετική για τη μάθηση η άποψη αυτή αντικρούεται από την ακριβώς αντίθετη υπόθεση που υποστηρίζει ότι οι ταινίες αδυνατούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Η άποψη αυτή προκύπτει από το εγγενές χαρακτηριστικό της συνεχούς ροής των γεγονότων σε μία ταινία που έχει ως αποτέλεσμα ο θεατής να αδυνατεί να καθορίσει ο ίδιος το ρυθμό επεξεργασίας του παρεχόμενου οπτικοακουστικού υλικού με κίνδυνο να μην κατορθώσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στο απαιτούμενο γνωστικό έργο επεξεργασίας όλων των πληροφοριών. Αντίθετα κατά την ανάγνωση ενός κειμένου ο αναγνώστης μπορεί να προσαρμόσει την αναγνωστική του εμπειρία στις προσωπικές του ανάγκες και δυνατότητες καθορίζοντας το ρυθμό που αυτός επιθυμεί για το βέλτιστο δυνατό γνωστικό αποτέλεσμα (Tibus, 2008).

Μία επιπλέον άποψη που αντιτίθεται στη θετική επίδραση των ταινιών προέρχεται από μελετητές που υποστηρίζουν ότι η δυναμική εικονική πληροφορία της ταινίας εμποδίζει τη βαθύτερη ανάλυσή της από τον αποδέκτη καθώς η χρήση τέτοιων εικόνων ενδεχομένως να μην ενισχύει το γνωστικό έργο του θεατή για τη νοητική τους αναπαράσταση. Έτσι ο θεατής οδηγείται σε μία επιφανειακή επεξεργασία του οπτικού υλικού που περιορίζεται στη μνημονική συγκράτηση των εικονικών πληροφοριών και δεν προχωρά στη δημιουργία ενός συνεκτικού νοητικού μοντέλου για να ολοκληρωθεί η διαδικασία της κατανόησης (Palmiter & Elketron, 1993).

Επίσης, έχει διατυπωθεί από ειδικούς η άποψη ότι η δυναμική παρουσίαση σύνθετων ερεθισμάτων μέσα σε μία δυναμική οπτικοποίηση (ταινία, animation) (Lowe, 1999) μπορεί να προκαλέσει γνωστική υπερφόρτωση καθώς κάθε περίπλοκη δυναμική πληροφορία παραμένει στη διάθεση του θεατή μόνο για ένα μικρό χρονικό διάστημα και για να καταφέρει να την επεξεργαστεί θα πρέπει να την αποθηκεύσει στην εργαζόμενη μνήμη ενώ παράλληλα μία νέα πληροφορία εισέρχεται για επεξεργασία. Η αδιάκοπη αυτή εναλλαγή των πληροφοριών προς συγκράτηση, επεξεργασία και σύνδεση είναι δυνατόν να καταλήξει σε γνωστική υπερφόρτωση η οποία να εμποδίζει τον θεατή να επεξεργαστεί αποτελεσματικά τις οπτικοακουστικές πληροφορίες (Lowe, 2004). Ως συνέπεια της παραπάνω κατάστασης προκύπτει ο κίνδυνος απόρριψης σημαντικών πληροφοριών από το περιεχόμενο από μέρους του θεατή στην προσπάθειά του να μειώσει το γνωστικό φορτίο επεξεργασίας των πληροφοριών εστιάζοντας έτσι μόνο σε επιφανειακά χαρακτηριστικά κι όχι σε στοιχεία της πλοκής που απαιτούνται για τη διαδικασία της κατανόησης (Lowe, 1999, 2004).

4. 6 Ο ρόλος του θεατή στην πρόσληψη ταινίας

Η παρακολούθηση ταινιών και βίντεο αποτελεί μία ευρέως διαδεδομένη δραστηριότητα σε όλον τον κόσμο. Οι ταινίες που παράγονται πλέον αποτελούν σύνθετα ερεθίσματα που αξιοποιούν σύγχρονες τεχνικές οι οποίες, κατά την άποψη των ειδικών, διευκολύνουν, ή και κατευθύνουν, τη θέαση και τις διεργασίες κατανόησης του κοινού.

Το κοινό αποτελεί έναν ζωτικό παράγοντα για τη διαδικασία της θέασης καθώς η σχέση ταινίας και θεατή δεν αποτελεί μία μονοδιάστατη μεταφορά μηνυμάτων από την οθόνη στον θεατή αλλά μία αλληλοσυμπληρούμενη συνδιαλλαγή. Ο θεατής δέχεται το οπτικό ερέθισμα το οποίο το εσωτερικεύει και το ερμηνεύει με τον δικό του τρόπο καθιστώντας έτσι την πρόσληψη της ταινίας ως μία εμπειρία προσωπικής νοηματοδότησης και ευχαρίστησης (Metz, 2007). Η “κινηματογραφική κουλτούρα”, ο τρόπος δηλαδή πρόσληψης των ταινιών από τους θεατές και το πεδίο συνάντησης των θεατών με αυτές επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι μεταξύ άλλων σχετίζονται με τα προσωπικά βιώματα και τις γνώσεις των θεατών. Κατά την εξέλιξη μιας ταινίας υπάρχουν διαφορετικές προσλήψεις μέσα στην αίθουσα ενώ η απόλαυση του θεατή συνδέεται άμεσα με της σκηνές της ταινίας που επιλέγει ο ίδιος να

θυμάται. Ο θεατής εμπλέκεται στην κινηματογραφική προβολή εισάγοντας από τη μία τις δικές του ανησυχίες μέσα στην ταινία και από την άλλη συμμετέχοντας ως μάρτυρας των γεγονότων της ταινίας, ρόλος απαραίτητος για την ύπαρξη μιας ταινίας. Η ταινία νοείται τελικά ως αυτό το οποίο βλέπει και καταλαβαίνει ο θεατής, ο οποίος παίρνει τη θέση του παρατηρητή και του ερμηνευτή του περιεχομένου της (Sorlin, 2004).

Η ιδέα για την κατανόηση της ταινίας από τον ίδιο τον θεατή διατυπώθηκε ήδη από τη δεκαετία του '60 σε αντικατάσταση της παλαιότερης αντίληψης που υποστήριζε ότι η διαδικασία θέασης συνίσταται στην παθητική λήψη του νοήματος της ταινίας χωρίς να λαμβάνεται υπόψη κανένας ατομικός παράγοντας (φύλο, ηλικία, εθνικότητα, μορφωτικό επίπεδο κ.α.). Πιο σύγχρονες θεωρίες υποστηρίζουν πλέον ότι οι ταινίες δεν είναι φορείς ενός και μόνο νοήματος αλλά μπορούν να ερμηνευτούν με διαφορετικό τρόπο από τον καθένα ανάλογα με τις επιθυμίες του, την ιδεολογία του και τις κοινωνικές του ιδιαιτερότητες. (Hutson, Smith, Magliano & Loschky, 2017) . Με βάση τη θεωρία της πρόσληψης, που αναπτύχθηκε κατά τις δεκαετίες '80- '90 από ειδικούς μελετητές για την ανάλυση της διαφοροποιούμενης μορφής της θέασης, ο θεατής θεωρείται ενεργός και κριτικός απέναντι σε αυτό που βλέπει. Κάθε μέλος του κοινού ξεχωριστά διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάγνωση των κινηματογραφικών κειμένων και στην ερμηνεία των μηνυμάτων τους, συμβάλλοντας έτσι στην “πραγμάτωσή” του. Τα μέλη του κοινού κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο στον τρόπο αντιμετώπισης των κειμένων και στην εξατομικευμένη αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων τους με βάση τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά. Η πολλαπλή αυτή αποκωδικοποίηση του ίδιου μηνύματος μπορεί να οδηγήσει ακόμα και στην πλήρη παραποίηση του νοήματος του φιλικού κειμένου σε σχέση με αυτό που είχε στο μυαλό του ο δημιουργός του (Stam, 2016).

Στον κινηματογραφική ταινία το σημαίνον είναι το οπτικό και ακουστικό αντιλαμβανόμενο ερέθισμα, το οποίο κινητοποιεί την αντίληψη του θεατή σε πολλαπλούς άξονες (άκουσμα, κίνηση, εικόνα). Καθ' όλη τη διάρκεια της ταινίας το βλέμμα του θεατή αναζητεί να αγκιστρωθεί στα σημεία της οθόνης που ο ίδιος θα επιλέξει γεγονός που του δίνει τη δυνατότητα να δει μία ταινία πολύ διαφορετικά από κάποιον άλλον (Metz, 2007). Παρά το γεγονός, μάλιστα, ότι κατά τη διάρκεια μιας ταινίας υπάρχουν σκηνές με υψηλή επίδραση στην προσοχή των θεατών ώστε να εστιάζουν οι περισσότεροι στο ίδιο σημείο την ίδια στιγμή (“συγχρονισμός

προσοχής”) αυτό δε συνεπάγεται ότι οι θεατές θα κατανοήσουν το ίδιο από τη σκηνή αυτή (Hutson, Smith, Magliano & Loschky, 2017).

Ιδιαίτερα στοιχεία του θεατή όπως το έθνος, η φυλή, η τάξη, το φύλο, η ηλικία, το πολιτιστικό υπόβαθρο και το μορφωτικό επίπεδο διαμορφώνουν υποκειμενικές επενέργειες της κινηματογραφικής ταινίας στον θεατή. Ο Stuart Hall υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να υπάρχει ενιαία ερμηνεία στα μηνύματα των μαζικών μέσων, κατ’ επέκταση και στου κινηματογράφου, καθώς αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική θέση, τις επιθυμίες και τις ιδεολογίες του κάθε ατόμου (Stam, 2016). Ο θεατής βρίσκεται σε μία συνεχή συνδιαλλαγή με το κινηματογραφικό κείμενο, καθώς ούτε το κείμενο ούτε οι θεατές αποτελούν στατικές υπάρξεις, αντίθετα αλληλοδιαμορφώνονται μέσα από τη μεταξύ τους εμπειρία. Η ερμηνεία που θα προκύψει από τη συνάντηση αυτή δε μένει επίσης ανεπηρέαστη από το συγκεκριμένο που επικρατεί κάθε φορά και συγκεκριμένα από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που απορρέουν από τη χρονική στιγμή προβολής της ταινίας, από τις υποκειμενικές τοποθετήσεις του ατόμου καθώς και από τις σχέσεις μέσα στις κοινότητες των ίδιων των θεατών (Stam, 2016).

Προσεγγίζοντας τη διαδικασία της κατανόησης από τη μεριά του θεατή μία βασική παράμετρος που επηρεάζει την εμπειρία της θέασης είναι τα διαφορετικά επίπεδα εξάσκησης και προηγούμενης εμπειρίας του ατόμου καθώς γνώσεις που κατέχει ο θεατής σχετικά με τις μορφές αναπαράστασης σε μία ταινία ή με το είδος της ταινίας κατευθύνουν σε έναν βαθμό τον τρόπο θέασης. Κατά τη μορφοποίηση ενός καταστασιακού μοντέλου για την ιστορία μιας ταινίας ο έμπειρος θεατής δομεί μία σειρά από προσδοκίες που ανταποκρίνονται περισσότερο στις πιθανές υποθέσεις για τη συνέχιση της ιστορίας σε σύγκριση με τις προσδοκίες ενός άπειρου θεατή. Ιδίως σε μία ταινία με πολύ οικεία δομή οι προβλέψεις ενός έμπειρου θεατή διατυπώνονται με μεγάλη ακρίβεια χωρίς να αναιρούνται κατά την εξέλιξη της ιστορίας (Ohler & Nieding, 1996) γεγονός που αναμένεται να συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόησή της.

Συνοψίζοντας θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο θεατής χαίρει της κυριότητας και της ελευθερίας να αποδώσει το προσωπικό του κριτικό μήνυμα απέναντι σε αυτό που βλέπει αρκεί να υφίσταται κάποια εκπαιδευτική και πολιτισμική προετοιμασία για κάτι τέτοιο (Stam, 2016).

4.7 Κατανόηση αφηγηματικού κειμένου μέσω ταινίας και μέσω βιβλίου

Κατά την κατανόηση μιας εικόνας ή ενός κειμένου τα άτομα κατασκευάζουν πολλαπλές νοητικές αναπαραστάσεις στο γνωστικό τους σύστημα μέσα από μία διαδικασία πολλαπλών διεργασιών. Βασικός παράγοντας που καθορίζει τις υπάρχουσες αποκλίσεις και συγκλίσεις κατά την γνωστική επεξεργασία της αφήγησης από διαφορετικά μέσα αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μέσων πρόσληψης.

Η διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών από ένα μέσο, όπως είναι η κινούμενη εικόνα, που διαφέρει έντονα από το γραπτό κείμενο, επηρεάζεται και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδιότητες αυτού οι οποίες συνοψίζονται μέσα σε δύο βασικές διαστάσεις που διέπουν όλα τα μέσα: την τροπικότητα (modality) που αναφέρεται στο κανάλι αισθητηριακής πρόσληψης (οπτικό, ακουστικό) και την κωδικοποίηση (codality) που αναφέρεται στους σημειωτικούς κώδικες ή τα σύμβολα (οπτικά, λεκτικά) που χρησιμοποιεί το κάθε μέσο (Tibus, 2008). Τα κείμενα και οι ταινίες διαφοροποιούνται τόσο στην αισθητηριακή πρόσληψη όσο και στους σημειωτικούς κώδικες που αξιοποιούν καθώς τα γραπτά κείμενα παρουσιάζονται οπτικά ή ηχητικά, αν πρόκειται για προφορικό κείμενο, και μεταφέρουν λεκτικές πληροφορίες ενώ οι ταινίες παρουσιάζονται οπτικά και ακουστικά και μεταφέρουν οπτικές και λεκτικές πληροφορίες.

Βασική διαφορά επίσης στην επεξεργασία των δύο τύπων αφηγήσεων που απορρέει από τη φύση του μέσου είναι η απαιτούμενη επεξεργασία σε γλωσσολογικό επίπεδο. Ενώ λοιπόν για την αφήγηση μέσω κειμένου απαιτούνται οι αναγνωστικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κατανόησης για την ταινία (χωρίς υποτίτλους) απαιτούνται οι δεξιότητες προφορικού λόγου όπως αποτυπώνονται στο απλό αναγνωστικό μοντέλο.⁵

Παρά τις διαφορές όμως που μπορεί να παρατηρούνται σε μία αφήγηση λόγω των εγγενών χαρακτηριστικών των μέσων διαπιστώνεται ότι η βασική αφηγηματική πλοκή παραμένει σε όλα τα μέσα η ίδια, γεγονός που οδηγεί σε υποθέσεις ότι θα

⁵ Σύμφωνα με τη θεωρία του απλού αναγνωστικού μοντέλου (Simple View of Reading) η αναγνωστική κατανόηση περιγράφεται ως το αποτέλεσμα που προκύπτει από την αποκωδικοποίηση της λέξης και τις δεξιότητες ακουστικής κατανόησης του ατόμου (Gough & Tunmer, 1986).

υπάρχουν ομοιότητες κατά τη γνωστική επεξεργασία της αφήγησης από αναγνώστες κι από θεατές.

Ένα από τα πρωταρχικά ζητήματα που τίθεται ως προς την επεξεργασία της αφήγησης μέσω διαφορετικών μέσων είναι ο καθορισμός της μικρότερης εννοιολογικής μονάδα της αφήγησης σε κάθε μέσο, η επεξεργασία των οποίων θα οδηγήσει στη δόμηση της αφηγηματικής πλοκής. Στο κείμενο η εννοιολογική μονάδα παίρνει τη μορφή πρότασης ενώ στην ταινία τη μορφή σκηνής η οποία αναγνωρίζεται εύκολα από την αλλαγή στην οπτική γωνία της κάμερας ή από τη χρήση τεχνικών μέσων (π.χ. σταδιακό σβήσιμο). Συμβαίνει, όμως, συχνά μία σκηνή να μεταφέρει διάφορα γεγονότα ή αντίστροφα διαφορετικές σκηνές να μεταφέρουν ένα μόνο επεισόδιο. Για το λόγο αυτό σε μία ταινία κρίνεται καταλληλότερο να μη λαμβάνεται η σκηνή ως η μικρότερη εννοιολογική μονάδα αλλά τα αντικείμενα και οι δράσεις που εμπλέκονται σ' αυτήν. Κατ' αντιστοιχία και στο κείμενο ως μικρότερη εννοιολογική πρόταση δε λαμβάνεται μία πρόταση αυτούσια αλλά το μέρος κάθε πρότασης (υποπρόταση) που είναι φορέας νοήματος και συνεισφέρει στο νοητικό μοντέλο αναπαράστασης των πληροφοριών που δομείται κατά την ανάγνωση (Magliano, Loschky, Clinton & Larson, 2013).

Προκειμένου να αποτυπωθούν οι ομοιότητες κι οι διαφορές των γνωστικών διεργασιών κατά την πρόσληψη μιας αφήγησης μέσω κειμένου και μέσω ταινίας προτάθηκε από τους μελετητές του θέματος ο διαχωρισμός αυτών σε αρχικές διεργασίες («front-end processes») και σε τελικές διεργασίες («back-end processes») (Πιν. 1) οι οποίες θα μπορούσαν να παραλληλιστούν με τις “bottom up” και “top down” διεργασίες (Kintsch, 2005) και να ερμηνευτούν ως κατώτερου και ανώτερου επιπέδου νοητικές διεργασίες.

	Κείμενο	Ταινία
Αρχικές διεργασίες		
Ορθογραφική	X	
Φωνολογική	X	X
Λεξικο-συντακτική	X	X
Σημασιολογική	X	X
Επεξεργασία κεντρικής ιδέας		X
Επεξεργασία αντικειμένου		X
Επεξεργασία κίνησης		X
Παράγωγα		
Μοντέλο γεγονότων	X	X
Τελικές διεργασίες		
Διάκριση γεγονότων	X	X
Συμπεράσματα	X	X
Σχηματισμός δομής	X	X
Παράγωγα		
Κειμενική βάση	X	?
Καταστασιακό μοντέλο	X	X

Πίνακας 1: Γνωστικές διεργασίες κατά την επεξεργασία κειμένου & ταινίας

(Πηγή: Is Reading the Same as Viewing? An Exploration of the Similarities and Differences Between Processing Text- and Visually Based Narratives. Magliano, Loschky, Clinton & Larson, 2013)

Οι αρχικές διεργασίες εμπλέκονται στην απόσπαση πληροφοριών κατά την οπτική μετάδοση της αφήγησης και αφορούν στη γλωσσική επεξεργασία για το κείμενο και στην πρόσληψη της σκηνής για την ταινία ενώ ταυτόχρονα σχηματίζεται ένα αρχικό νοητικό μοντέλο γεγονότων που αναπαριστά το “τόρα” μιας αφήγησης. Για τη δημιουργία της αναπαράστασης του “τόρα” σε μία σκηνή η επεξεργασία ξεκινά με την καταγραφή οπτικών πληροφοριών για να εξαχθεί το γενικό σημασιολογικό νόημα της σκηνής, η κεντρική ιδέα δηλαδή, η αναπαράσταση της οποίας θα κατευθύνει τα μάτια σε άλλα αντικείμενα ώστε να συλλέξουν περισσότερες λεπτομερείς πληροφορίες και να σχηματιστεί έτσι το θεμέλιο για το νοητικό μοντέλο γεγονότων. Για την περαιτέρω ανάπτυξη και ολοκλήρωση αυτού υπεύθυνες είναι οι τελικές διεργασίες ώστε να κατανοηθεί η δυναμική δομή της οπτικής αφήγησης (Magliano, Loschky, Clinton & Larson, 2013).

Ως τελικές διεργασίες νοούνται οι γνωστικές λειτουργίες που συμβάλλουν στη δημιουργία του νοητικού μοντέλου της αφήγησης, το οποίο αποτελείται από δύο παράγωγα: την κειμενική βάση (textbase), που αντιστοιχεί στο εμφανές περιεχόμενο της αφήγησης και το καταστασιακό μοντέλο (situation model), που περιλαμβάνει τα συμπεράσματα του ατόμου που εξάγονται από τη σύνδεση του περιεχομένου με τις

γενικές του γνώσεις. Το νοητικό μοντέλο πιστεύεται ότι δομείται γύρω από μία ιεραρχικά οργανωμένη ακολουθία επεισοδίων ενώ υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι οι θεατές μιας ταινίας δομούν νοητικά μοντέλα για τα οποία εξάγουν συμπεράσματα που απαιτούν το συνδυασμό πληροφοριών αυτών που είδαν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Magliano Dijkstra & Zwaan, 1996). Παραμένει βέβαια ακόμα αναπάντητο το αν οι θεατές σχηματίζουν και μία γλωσσική αναπαράσταση των όσων είδαν, όπως συμβαίνει με τους αναγνώστες για αυτά που διάβασαν, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κειμενική βάση (Magliano, Loschky, Clinton & Larson, 2013).

Η επεξεργασία στο τελικό στάδιο ξεκινά με το διαχωρισμό των επεισοδίων, με τη διάκριση δηλαδή των ορίων μεταξύ των επεισοδίων της ιστορίας. Έχει αποδειχθεί από έρευνες ότι τόσο οι θεατές όσο και οι αναγνώστες διακρίνουν τα επεισόδια βάσει των αλλαγών στο καταστασιακό μοντέλο της ιστορίας (χρόνος, τόπος, αιτιότητα, στόχος επεισοδίου) (Magliano, Kopp, Mc Nervey, Radvansky & Zacks, 2012; Zacks, Speer & Reynolds, 2009). Ακολουθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων που αναφέρεται στο σχηματισμό συνδέσεων μεταξύ των στοιχείων της ιστορίας που προσλήφθηκαν με τις αισθήσεις και των σχετικών προηγούμενων γνώσεων του ατόμου (Mc Namara & Magliano, 2009) ενώ στην τελική φάση της επεξεργασίας, η διάκριση των επεισοδίων και τα συμπεράσματα συμβάλλουν στο σχηματισμό του νοητικού μοντέλου της αφήγησης.

Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την συγκριτική μελέτη ως προς την πρόσληψη αφηγήσεων μέσω κειμένου και ταινίας έχουν προκύψει δεδομένα που συνηγορούν στην ύπαρξη κοινών διεργασιών και ικανοτήτων κατά την κατανόηση αφήγησης μέσω έντυπου και οπτικού μέσου (Baggett, 1982; Magliano, Miller & Zwaan, 2001) . Για την πληρέστερη αποσαφήνιση, βέβαια, του θέματος, χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης ζητήματα που σχετίζονται με τα συμβολικά συστήματα των αφηγήσεων (εικόνα, γραπτός λόγος), με το ρόλο του μέσου στην κατανόηση μιας αφήγησης καθώς και με τους ατομικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην ικανότητα κατανόησης (Magliano, Loschky, Clinton & Larson, 2013).

Κεφάλαιο 5ο : Ερευνητική ανασκόπηση

Η ερευνητική ανασκόπηση, που παρατίθεται στο παρόν κεφάλαιο, αφορά σε προηγούμενες ερευνητικές μελέτες άμεσα σχετιζόμενες με την παρούσα εργασία καθώς αντικείμενο των προγενέστερων αυτών ερευνών αποτελεί η σύγκριση επεξεργασίας έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού, προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν επιδράσεις του μέσου πρόσληψης σχετικά με την επεξεργασία και κατανόηση των παρουσιαζόμενων ιστοριών.

Μέσα από την έρευνα που διεξήγαγε το 1979 η Baggett P. στόχο είχε τη μελέτη της πρόσληψης μιας ιστορίας σε επίπεδο κυρίως δομικών στοιχείων πλοκής όταν αυτή παρουσιάζεται με δύο διαφορετικά μέσα, μέσω βουβής ταινίας και μέσω γραπτού κειμένου. Κύριο ερευνητικό θέμα αποτέλεσε ο βαθμός συμφωνίας με τον οποίο μπορεί να γίνεται αντιληπτή η δομή των επεισοδίων μιας ιστορίας που παρουσιάζεται ως κείμενο και ως ταινία ενώ παράλληλα εξετάστηκε η επίδραση του μέσου σχετικά με την ανάκληση συγκεκριμένων επεισοδίων όχι μόνο αμέσως μετά την παρουσίαση της ιστορίας αλλά και κατόπιν μίας εβδομήμηνης χρονικής καθυστέρησης.

Από τα δεδομένα προέκυψε μία σημαντική επίδραση της χρονικής καθυστέρησης ως προς την παράλειψη επεισοδίων κατά την ανάκληση της ιστορίας. Επίσης, τα υποκείμενα που διάβασαν την ιστορία υπολείπονταν στην ανάκληση δομικών στοιχείων σε όλα τα επεισόδια σε σύγκριση με τα υποκείμενα που παρακολούθησαν την ταινία τα οποία είχαν καλύτερες επιδόσεις. Ακολούθως διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα της ταινίας σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στην ανάκληση ξεκάθαρων λεπτομερειών οι οποίες δεν επεξηγούνταν στο κείμενο ενώ φάνηκε ότι η σπουδαιότητα ενός τμήματος της ιστορίας παίζει ρόλο στο αν αυτό το τμήμα θα ανακληθεί ή όχι. Χαρακτηριστική μάλιστα είναι και η διαπίστωση ότι τα υποκείμενα που παρακολούθησαν την ταινία και συμπλήρωσαν τα πρωτόκολλα μετά από 7 ημέρες είχαν τις πιο μακροσκελείς ανακλήσεις με περισσότερες πληροφορίες οι οποίες πιθανότατα απορρέουν από την ερμηνεία και την αποσαφήνιση των αμφίσημων μερών της ταινίας μέσω της γενικότερης γνώσης που έχει το άτομο για τον κόσμο. Η επίδραση των γενικότερων γνώσεων για τον κόσμο φαίνεται ότι εμπλούτισε και επιμήκυνε τα πρωτόκολλα χωρίς όμως να τα διαστρεβλώνει με λανθασμένες πληροφορίες. Αντίθετα στα πρωτόκολλα των υποκειμένων που

διάβασαν την ιστορία φαίνεται ότι γεγονότα που υπήρχαν στο κείμενο δεν συμπληρώθηκαν αλλά συχνά αντικαταστάθηκαν με άλλα που βασίζονταν στις γνώσεις τους για τον κόσμο. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η δομή της ιστορίας έγινε εξίσου καλά αντιληπτή και από τις δύο ομάδες μετά την παρουσίαση της ιστορίας ενώ αντίθετα, μετά την εφταήμερη καθυστέρηση παρατηρήθηκε ότι η δομή και οι λεπτομέρειες της ιστορίας είχαν κωδικοποιηθεί και συγκρατηθεί καλύτερα από τα υποκείμενα που είχαν δει την ταινία.

Γενικότερα οι πολυάριθμες διαφορές που παρουσιάζονται στα πρωτόκολλα ανάκλησης της ταινίας και του κειμένου αποτελούν ενδείξεις ότι ο τρόπος και η σειρά παρουσίασης των πληροφοριών μέσω διαφορετικών μέσων σε συνδυασμό με πιθανούς επιπρόσθετους παράγοντες (π.χ. γενικές γνώσεις για τον κόσμο) επιδρούν στην πρόσληψη και ικανότητα ανάκλησης μιας ιστορίας. Αντίστοιχη επιρροή του μέσου παρουσίασης φαίνεται να μην υπάρχει για την αντίληψη της δομής μιας ιστορίας καθώς οι αναφορές για την επεισοδιακή δομή της ιστορίας του κειμένου και της ταινίας παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους.

Το 1980 ο Meringoff L. K. διεξήγαγε μία έρευνα με στόχο να εξετάσει τις επιδράσεις του οπτικοακουστικού και του έντυπου μέσου πρόσληψης όσον αφορά στην κατανόηση και στην ικανότητα ανάκλησης του περιεχομένου μιας ιστορίας, η οποία παρουσιάστηκε σε παιδιά του Δημοτικού (6-8 και 9-10 ετών) μέσω της τηλεόρασης και μέσω ενός εικονογραφημένου βιβλίου. Από τις διαφορές στις απαντήσεις των παιδιών διαπιστώθηκε ότι η εμπειρία των παιδιών με την τηλεοπτική ιστορία οδήγησε στην καλύτερη ανάκληση των γεγονότων της ιστορίας με τα μεγαλύτερα παιδιά να ανακαλούν περισσότερες ενέργειες της ιστορίας. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η εξαγωγή των συμπερασμάτων για τα παιδιά που παρακολούθησαν την ιστορία βασίστηκε κυρίως σε πληροφορίες προερχόμενες από το οπτικό περιεχόμενο της προβαλλόμενης ιστορίας. Αντίθετα, τα παιδιά που διάβασαν την ιστορία θυμόντουσαν καλύτερα όχι τα γεγονότα αλλά τα λεκτικά στοιχεία της ιστορίας (μεταφορικός λόγος, διάλογος) βασιζόμενα περισσότερο στο ακουστικό και όχι στο οπτικό ερέθισμα ενώ για τα συμπεράσματά τους αξιοποιήθηκαν κυρίως μη οπτικές πηγές καθώς και στοιχεία που αντλήθηκαν από αναφορές εκτός της ιστορίας. Ανεξάρτητα από το μέσο πρόσληψης παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά τείνουν να θυμούνται καλύτερα τα στοιχεία του περιεχομένου της ιστορίας που εμφανίζονται ως τα πιο σημαντικά για την πλοκή της ιστορίας.

Επιπλέον η χρήση των δύο μέσων οδήγησε σε μία διαφοροποιημένη εκτίμηση των παιδιών ως προς τη χωρική και χρονική αντίληψη των γεγονότων της ιστορίας. Τα παιδιά που είδαν την ιστορία αποκόμισαν την εντύπωση της μικρότερης χρονικής διάρκειας των γεγονότων καθώς και της μικρότερης χωρικής απόστασης που διανύθηκε στην ιστορία σε αντίθεση με τα παιδιά που διάβασαν την ιστορία και σχημάτισαν διαφορετική αντίληψη για τα ίδια γεγονότα. Ως προς τον παράγοντα της ηλικίας διαπιστώθηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες ανάλογα κυρίως με τη φύση της δραστηριότητας.

Σε έρευνα που διεξήχθη το 1984 από τον Salomon G. επιχειρήθηκε να μελετηθεί η διαφοροποιημένη πνευματική προσπάθεια που επενδύεται από μαθητές του Δημοτικού της 6^{ης} βαθμίδας κατά την επεξεργασία του ίδιου μηνύματος παρουσιασμένο σε δύο διαφορετικές μορφές, σε έντυπη και σε τηλεοπτική. Κύρια θεματική της μελέτης αυτής αποτέλεσε ο προβληματισμός για το πώς οι εκ των προτέρων αντιλήψεις των μαθητών για τη φύση των μηνυμάτων (εύκολο- δύσκολο) σχετίζονται α) με την αυτοαποτελεσματικότητά των ίδιων, β) με την ποσότητα της επενδυμένης πνευματικής προσπάθειας για επεξεργασία των μηνυμάτων (AIME: Amount of Invested Mental Effort) και γ) με τη μάθηση που προκύπτει από τα μηνύματα.

Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι τα περισσότερα παιδιά εκλαμβάνουν την τηλεόραση ως πιο ρεαλιστικό και «εύκολο» μέσο σε σύγκριση με το έντυπο ενώ οι ίδιοι επίσης αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πιο αποτελεσματικούς στην επεξεργασία του τηλεοπτικού παρά του έντυπου μηνύματος. Από τα δεδομένα της αυτοαναφερόμενης επενδυμένης προσπάθειας και των δραστηριοτήτων κατανόησης διαπιστώθηκε ότι η πνευματική προσπάθεια που αναφέρθηκε από την ομάδα του έντυπου ξεπέρασε σημαντικά εκείνη της ομάδας της τηλεόρασης. Επίσης η ομάδα που επεξεργάστηκε την έντυπη ιστορία παρουσίασε υψηλότερες επιδόσεις στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την ιστορία γεγονός που αποδεικνύει την επένδυση μικρότερης πνευματικής προσπάθειας από τους μαθητές για το «εύκολο» υλικό, το τηλεοπτικό, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να καταλήγουν σε πιο «ρηχή» επεξεργασία και κατανόηση του υλικού.

Κύριο συμπέρασμα από την έρευνα του Salomon ήταν ότι κατά την επεξεργασία του παρουσιαζόμενου υλικού μέσω δύο διαφορετικών μέσων οι αντιλήψεις κάποιου για

τα μέσα και την αυτοαποτελεσματικότητά του σχετίζονται με την επένδυση της πνευματικής προσπάθειας για επεξεργασία, η οποία με τη σειρά της συνδέεται με τη επίπεδο μάθησης του ατόμου μέσω συμπερασμάτων.

Συναφή με τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας είναι και τα πορίσματα της ερευνητικής μελέτης που πραγματοποίησε πάλι ο Salomon G. σε συνεργασία με την Leigh T. την ίδια χρονιά (1984). Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής, σε απόλυτη συμφωνία με αυτά της προηγούμενης, ανέδειξαν τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ των προδιαθέσεων και των αντιλήψεων των παιδιών για τη φύση του μέσου και της προσπάθειας που τα ίδια καταβάλλουν για την επεξεργασία του παρουσιαζόμενου υλικού από κάθε μέσο. Αν και πάλι προέκυψε ότι η τηλεόραση αντιμετωπίζεται από τα παιδιά ως πιο ελκυστικό, «εύκολο» και μη απαιτητικό μέσο γι' αυτό και η νοητική προσπάθεια που επενδύουν είναι μικρή, σημαντική είναι η διαπίστωση που έγινε ότι ο σκοπός της θέασης (διασκέδαση ή μάθηση) μπορεί να αλλάξει τις προσδοκίες των παιδιών για το μέσο και συνεπακόλουθα και τον βαθμό επεξεργασίας του τηλεοπτικού υλικού.

Την ίδια περίοδο με τον Salomon, το 1984, διενεργήθηκε από τον Paul S. Cowen έρευνα με στόχο να συγκρίνει την πρόσληψη δύο εν μέρει αντιφατικών αφηγηματικών επεισοδίων (ως προς τη συμπεριφορά του ήρωα-εξωστρεφής και εσωστρεφής χαρακτήρας) ίδιου περιεχομένου μέσω ταινίας και μέσω κειμένου αναφορικά με την επίδραση της σειράς πληροφοριών στις εντυπώσεις, στις κρίσεις, στα συμπεράσματα και στην ανάκληση της ιστορίας από 60 προπτυχιακούς φοιτητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Στην πρώτη φάση του πειράματος αποδείχθηκε ότι η ανάκληση του τηλεοπτικού περιεχομένου ήταν σημαντικά καλύτερη σε σύγκριση με την ανάκληση του κειμένου κυρίως για το «εξωστρεφές» επεισόδιο ενώ για το «εσωστρεφές» επεισόδιο παρόλο που η διαφορά ανάκλησης των δύο επεισοδίων δεν ήταν σημαντική το αποτέλεσμα έτεινε προς την ίδια κατεύθυνση. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν ότι η οπτική πληροφορία είναι πιο εύκολα προσβάσιμη από τη λεκτική κατά την επαναφορά της.

Από τα αποτελέσματα των δύο επόμενων φάσεων της έρευνας αναδείχθηκε η σχέση ανάμεσα στην ανακαλούμενη πληροφορία, στην επιρροή της πληροφορίας και στο μέσο πρόσληψης. Οι επιδόσεις στην ανάκληση των πληροφοριών ήταν γενικά πιο υψηλές για τους θεατές του φιλμ από ότι για τους αναγνώστες του κειμένου ενώ

διαπιστώθηκε επίσης μία υπεροχή των υποκειμένων που είδαν την ταινία όταν η ιδωμένη πληροφορία αντικρουόταν με την πληροφορία που διαβαζόταν. Τέλος ως προς τη σειρά της πληροφορίας, όταν η πρώτη πληροφορία ερχόταν σε αντίθεση με την επόμενη, τα σχετικά αποτελέσματα ανάκλησης έδειξαν ένα πλεονέκτημα για το πρώτο επεισόδιο στο κείμενο ενώ για την ταινία έδειξαν σαφές πλεονέκτημα για το δεύτερο επεισόδιο.

Σε μεταγενέστερη έρευνα, το 1993, οι Beentjes W. J. και van der Hoort T. επιχείρησαν να εξετάσουν και να συγκρίνουν τη μάθηση παιδιών του Δημοτικού 4^{ης} και 6^{ης} βαθμίδας μέσα από μία κινηματογραφική ταινία και μία δομικά ισάξια έντυπη εκδοχή αυτής. Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε η απομνημόνευση της κάθε ιστορίας καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την καθεμία τόσο αμέσως μετά την παρουσίαση της ιστορίας όσο και δύο με τρεις εβδομάδες αργότερα. Η έρευνα επικεντρώθηκε επίσης στις υποθέσεις του Salomon σχετικά με την επένδυση της πνευματικής προσπάθειας για την επεξεργασία του τηλεοπτικού και έντυπου υλικού και στις επιδράσεις της στο μνημονικό αποτέλεσμα και στη μάθηση των παιδιών μέσω συμπερασμάτων. Για τον σκοπό της έρευνας αξιοποιήθηκαν δύο διαφορετικών ειδών ιστορίες (μία με περισσότερη και μία με λιγότερη δράση) οι οποίες παρουσιάστηκαν σε οπτικοακουστική και σε έντυπη μορφή ενώ η συλλογή δεδομένων έγινε σε δύο φάσεις, η πρώτη αμέσως μετά την παρουσίαση της ιστορίας και η δεύτερη σε μετέπειτα χρονική στιγμή.

Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε υψηλότερη επένδυση νοητικής προσπάθειας των παιδιών στην ανάγνωση της ιστορίας σε σύγκριση με την αντίστοιχη κατά την παρακολούθηση της τηλεοπτικής ιστορίας ενώ διαπιστώθηκε επίσης ότι τα μικρότερα παιδιά επένδυσαν περισσότερη πνευματική προσπάθεια από τα μεγαλύτερα. Ως προς την επίδραση του μέσου για τη μνημονική συγκράτηση των ιστοριών προέκυψε ότι οι τηλεοπτικές ιστορίες ανακαλούνταν καλύτερα από τις έντυπες κυρίως στα μετέπειτα χρονικά τεστ σε σύγκριση με τα άμεσα. Το πόρισμα μάλιστα για καλύτερη ανάκληση των τηλεοπτικών ιστοριών διατηρήθηκε με μεγάλη συνέπεια για την ιστορία Α, που περιείχε περισσότερη δράση, παρά για την ιστορία Β. Γενικά τα μνημονικά αποτελέσματα των μεγαλύτερων παιδιών ήταν σημαντικά υψηλότερα από εκείνα των μικρότερων κυρίως για τα άμεσα τεστ καθώς οι διαφορές των μαθητών στα μετέπειτα τεστ ήταν σχετικά μικρές.

Ως προς την εξαγωγή συμπερασμάτων, τόσο στα άμεσα όσο και στα μετέπειτα τεστ, προέκυψε ότι τα παιδιά που είχαν δει την τηλεοπτική ιστορία σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά που είχαν διαβάσει την ιστορία, γεγονός που αναδεικνύει το μεγαλύτερο ποσό πνευματικής προσπάθειας που καταβλήθηκε για την κατανόηση της τηλεοπτικής ιστορίας για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αυτό ίσχυσε κυρίως για την ιστορία με τη λιγότερη δράση παρά για την άλλη υποδεικνύοντας μία αλληλεπίδραση μεταξύ του μέσου και του συνδυασμού ιστορίας/ μέσου. Όπως και στα μνημονικά αποτελέσματα, έτσι και στη διατύπωση συμπερασμάτων, αναδείχθηκε η επίδραση του παράγοντα ηλικία για την επίτευξη καλύτερων επιδόσεων.

Το 1995 ο Sharp και οι συνεργάτες του θέλησαν να μελετήσουν την επίδραση που μπορεί να ασκήσουν διαφοροποιημένα οπτικοακουστικά χαρακτηριστικά μιας ιστορίας στην πρόσληψη και κατανόηση αυτής από μαθητές νηπιακής ηλικίας. Από τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας διαπιστώθηκε ότι η πλαισίωση της αφήγησης ιστοριών με δυναμικές οπτικοακουστικές εικόνες είχε καλύτερη επίδραση στη νοηματική προσπέλαση της εισαγωγής, του πλαισίου και των χαρακτήρων των ιστοριών από τα παιδιά σε σύγκριση με τις ίδιες ιστορίες οι οποίες είτε είχαν πλαισιωθεί με στατικές εικόνες είτε ήταν μόνο σε αφηγηματική μορφή χωρίς καμία χρήση οπτικού υλικού. Αντίστοιχα, η ενίσχυση του αρχικού μέρους των ιστοριών με οπτικοακουστικές εικόνες αποδείχθηκε ότι διευκόλυνε περισσότερο τους μαθητές στην κωδικοποίηση των δράσεων στο τελικό μέρος της ιστορίας το οποίο παρουσιαζόταν μόνο με αφηγηματικό τρόπο χωρίς καθόλου εικόνες. Επίσης, ως προς την καλύτερη και πληρέστερη αναδιήγηση προτάσεων της ιστορίας από τα παιδιά θετικότερη αναδείχθηκε η επίδραση της παρουσίας δυναμικού οπτικού υλικού παράλληλα με την αφήγηση των ιστοριών σε σύγκριση με τη χρήση των στατικών εικόνων ή και την απουσία οποιοδήποτε εικονικού υλικού συμπεραίνοντας έτσι ότι το δυναμικό βίντεο μπορεί να παρέχει ένα πλαίσιο που ως συνέπεια έχει την καλύτερη κατανόηση της γλώσσας από τους μαθητές αυτής της ηλικίας.

Σε έρευνα που διενεργήθηκε το 1986 από την Gibbons J. και τους συνεργάτες της επιχειρήθηκε να μελετηθούν οι επιδράσεις της τροπικότητας των μέσων πρόσληψης ως προς την κατανόηση σύντομων ιστοριών οι οποίες παρουσιάστηκαν σε παιδιά 4 και 7 ετών είτε με ακουστική είτε με οπτικοακουστική μορφή. Βασική διαπίστωση της έρευνας αποτέλεσε η θετικότερη επίδραση της οπτικοακουστικής εκδοχής της ιστορίας όσον αφορά στην καλύτερη μνημονική συγκράτηση και ανάκληση των

γεγονότων και των διαλόγων της ιστορίας από τα παιδιά ενώ επίσης το ίδιο ερέθισμα συνέβαλε στην πιο αποτελεσματική εξαγωγή συμπερασμάτων ο σχηματισμός των οποίων προέκυπτε μέσα από τη λογική συσχέτιση αφηγηματικών στοιχείων της ιστορίας. Επίσης, ανεξάρτητα από το μέσο πρόσληψης, σημαντική υπεροχή αναδείχθηκε στην ανάκληση και αναδιήγηση των γεγονότων και των δράσεων των ιστοριών σε σχέση με τις ομιλίες που υπήρχαν μέσα σε αυτές κυρίως, μάλιστα, από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μετά την παρακολούθηση της οπτικοακουστικής ιστορίας.

Το 1996 οι Roberts D., Cowen P. και MacDonald B. διενήργησαν σχετική έρευνα αντικείμενο της οποίας αποτέλεσαν οι διαφορές που προκύπτουν στην ανάκληση πληροφοριών μέσα από την επεξεργασία αφηγηματικών ιστοριών οι οποίες διαφέρουν ως προς το μέσο πρόσληψης αλλά και ως προς δομικά χαρακτηριστικά της γραμματικής της ιστορίας τα οποία εναλλάσσονταν από τους ερευνητές κατά την πειραματική διαδικασία. Από τα δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης προέκυψε ότι η ταινία επέδρασε θετικότερα στην καλύτερη ανάκληση πληροφοριών από τα υποκείμενα της έρευνας κυρίως όταν η ιστορία διατηρούσε την κανονικότητα της αφηγηματικής δομής. Πιο συγκεκριμένα μέσω της ταινίας με γραμμική δομή παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ανάκληση στα αρνητικά συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας καθώς και στις πληροφορίες μικρότερης σημασίας ενώ γενικά για την κανονική αφηγηματική δομή διαπιστώθηκε ότι διευκολύνει την ανάκληση κυρίως των σημαντικότερων αλλά επίσης και των λιγότερο σημαντικών πληροφοριών. Σημαντική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ της αλλαγής της γραμμικότητας της αφηγηματικής δομής και της ανάκλησης σημαντικών πληροφοριών καθώς η μη συνεκτική αφηγηματική δομή επιφέρει και μείωση στην ικανότητα διάκρισης των σημαντικών και ασήμαντων πληροφοριών της ιστορίας με αποτέλεσμα να παραλείπονται σημαντικά στοιχεία της ιστορίας κατά την εννοιολογική δόμηση του περιεχομένου της.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο : Μεθοδολογία της έρευνας

1.1 Εισαγωγή: Θεματική της έρευνας- Προβληματισμός

Η κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου αποτελεί μία σύνθετη γνωστική διαδικασία που απαιτεί από τον αναγνώστη ικανότητες αποκωδικοποίησης και δεξιότητες γνωστικής επεξεργασίας του περιεχομένου προκειμένου να επιτευχθεί η νοητική αναπαράσταση του νοήματος από τον ίδιο που συνίσταται και στο αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας (Kendeou, Rapp & van den Broek, 2003). Στα πλαίσια μάλιστα των στόχων που θέτει η εκπαίδευση για τους μαθητές του Δημοτικού, όσον αφορά στην επαφή τους με τον γραπτό λόγο, η επεξεργασία και κατανόηση αφηγηματικών κειμένων κατέχει κεντρικό ρόλο. Με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας το σχολείο έχει την υποχρέωση να ασκήσει τα παιδιά τόσο «στην ακρόαση και αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων (μικρών ιστοριών, διηγημάτων, παραμυθιών)» όσο και στην κατανόηση και απόδοση νοήματος των κειμένων μέσα από «την αξιοποίηση διαφόρων κειμένων και κειμενικών τύπων» μεταξύ των οποίων υπάγονται και τα οπτικοακουστικά κείμενα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Η έννοια «κείμενο» στη σύγχρονη εποχή της εικόνας και των ποικίλων σημειωτικών κωδίκων μέσα από τις ψηφιακές μορφές έκφρασης έχει αποκτήσει νέα διάσταση η οποία ακολούθως έχει συνεπιφέρει αλλαγές και στις απαιτούμενες δεξιότητες του αναγνώστη για επεξεργασία και κατανόηση ενός τέτοιου κειμένου. Οι διαφορές που εντοπίζονται στα μέσα πρόσληψης (βιβλίο- βίντεο) των αφηγηματικών κειμένων καθώς επίσης και η χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων για την παρουσίαση του περιεχομένου τους αποτελούν τους κύριους παράγοντες επίδρασης ως προς τη γνωστική επεξεργασία και κατανόηση των κειμένων από τον αναγνώστη. Ανεξάρτητα, βέβαια, από τον τρόπο παρουσίασης του αφηγηματικού κειμένου η κατανόηση αυτού έγκειται σε κάποια βασικά στοιχεία, κοινά για κάθε περίπτωση μέσου, που αφορούν στο σχηματισμό συνδέσεων μεταξύ των πληροφοριών του κειμένου, στη συσχέτιση κειμενικών πληροφοριών με την προϋπάρχουσα γνώση του ατόμου καθώς και στη συναγωγή συμπερασμάτων για τη συμπλήρωση των

παραλειπόμενων στοιχείων του κειμένου με τελικό στόχο την κατασκευή ενός ολοκληρωμένου συνεκτικού νοήματος του περιεχομένου του κειμένου.

Δεδομένου ότι οι σημερινοί μαθητές λόγω της επαφής που αναπτύσσουν με τα νέα ψηφιακά μέσα καλούνται από πολύ νωρίς να επεξεργαστούν κείμενα που αναπαριστούν δυναμικά το περιεχόμενό τους ενσωματώνοντας το λόγο, την εικόνα, τον ήχο και την κίνηση η νέα αυτή πραγματικότητα πρόσληψης πολυτροπικών κειμένων αποτελεί ένα ευρύ πεδίο προβληματισμού για το εκπαιδευτικό γίνεσθαι μέσα στο οποίο εντάσσεται και η παρούσα εργασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν ερωτήματα σχετικά με την προστιθέμενη αξία των σύγχρονων ψηφιακών μέσων στο απαιτητικό έργο της κατανόησης ενός κειμένου από τους μαθητές. Κύριος στόχος αποτελεί η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης του μέσου στην αναγνωστική κατανόηση αφηγηματικών κειμένων και η εξέταση του τρόπου με τον οποίο το μέσο πρόσληψης μπορεί να εμπλέκεται στη διαδικασία της κατανόησης βοηθώντας τους μαθητές να επεξεργαστούν καλύτερα και αποτελεσματικότερα το περιεχόμενο ενός κειμένου.

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση όλα τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας είναι:

- 1) Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την ποσότητα και το είδος των πληροφοριών της ιστορίας που ανακαλούνται από τα παιδιά ανάλογα με το μέσο πρόσληψης;
- 2) Το μέσο παρουσίασης της ιστορίας επηρεάζει την ανάκληση της ιστορίας ως προς τη χρονική διαδοχή και τη συνεκτικότητα των γεγονότων;
- 3) Η ικανότητα των παιδιών για συναγωγή λογικών συμπερασμάτων σχετικά με την πλοκή της ιστορίας επηρεάζεται από τον τρόπο παρουσίασής της;
- 4) Υπάρχει επίδραση του μέσου πρόσληψης της ιστορίας ως προς την αναδιήγηση μιας ολοκληρωμένης δομικά ιστορίας από τους μαθητές;
- 5) Ποια πειραματική συνθήκη θεωρούν τα παιδιά πιο εύκολη; Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης των παιδιών για την ευκολία πρόσληψης της ιστορίας και της κατανόησης αυτής;

- 6) Η προηγούμενη εμπειρία των παιδιών με το κάθε μέσο έχει θετική επίδραση στο βαθμό αντίληψης και κατανόησης της ιστορίας που προσλαμβάνουν από αυτό;

1.3 Ερευνητική διαδικασία

1.3.1 Πιλοτική έρευνα

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί πιλοτικός έλεγχος προκειμένου να εντοπισθούν τυχόν προβλήματα που θα προέκυπταν κατά την έρευνα σχετικά με: τη διαδικασία, το ερευνητικό υλικό, τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, τα φύλλα εργασίας και τα ερωτηματολόγια. Για τον σκοπό αυτό, ως πιλοτικό δείγμα επιλέχθηκε μία ομάδα 6 παιδιών, ανομοιογενής ως προς το φύλο (4 αγόρια και 2 κορίτσια), ίδιας περίπου ηλικίας με το κανονικό δείγμα (Γ' και Δ' Δημοτικού) από σχολείο που δε διαφέρει ιδιαίτερα ως προς τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών του δείγματος (7^ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου).

Η πιλοτική πειραματική διαδικασία έλαβε χώρα λίγες μέρες πριν την έναρξη της κανονικής έρευνας προκειμένου να υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για πιθανές διορθώσεις και αλλαγές που θα προέκυπταν. Η πιλοτική ομάδα, χωρισμένη σε δύο υποομάδες, ακολούθησε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας με τη μόνη διαφορά ότι η ανάγνωση και η παρακολούθηση των ιστοριών έγινε σε ατομικό επίπεδο και όχι σε ομαδικό όπως προέβλεπε ο σχεδιασμός της έρευνας λόγω δυσκολιών εύρεσης κοινού χώρου και χρόνου για όλα τα μέλη της ομάδας. Κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας η ερευνήτρια κατέγραφε τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά είτε μέσω της παρατήρησης είτε μέσω των ερωτήσεων που υπέβαλαν τα ίδια με στόχο τη συγκέντρωση όλων των απαιτούμενων πληροφοριών. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την πιλοτική έρευνα οι μόνες αλλαγές που κρίθηκαν αναγκαίες αφορούσαν στην αναδιατύπωση δύο ερωτήσεων κατανόησης στα φύλλα εργασίας καθώς μόνο εκεί προέκυψαν δυσκολίες για τους περισσότερους μαθητές της πιλοτικής ομάδας.

1.3.2 Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Βασικό μέλημα πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων της έρευνας ήταν η εξασφάλιση όλων των απαραίτητων αδειών καθώς και της συγκατάθεσης των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών μέσω μιας επιστολής που τους ενημέρωνε διεξοδικά για τη φύση, το περιεχόμενο και τους σκοπούς της εκπαιδευτικής έρευνας (Παράρτημα 1).

Η έρευνα διεξήχθη στις αρχές του τρίτου τριμήνου του σχολικού έτους 2017-2018, κατά τον μήνα Μάρτιο, σε μαθητές που φοιτούσαν στην Γ΄ τάξη του 16^{ου} Δημοτικού Σχολείου της Νέας Ιωνίας Αττικής. Η τάξη αποτελούνταν από 21 μαθητές αλλά στην έρευνα συμμετείχαν μόνο οι 20 (10 αγόρια και 10 κορίτσια) καθώς ο ένας μαθητής που δε συμμετείχε ανήκει στο φάσμα του αυτισμού και ήταν αρνητικός για τη συμμετοχή του στη διαδικασία όσες φορές κι αν έγινε προσπάθεια να ασχοληθεί με τις δραστηριότητες της ερευνητικής διαδικασίας.

Ο συνολικός χρόνος που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση της έρευνας ήταν δεκαέξι διδακτικές ώρες, οι οποίες μοιράστηκαν σε συνεχόμενα δίωρα για οχτώ ημέρες σε διάστημα δύο εβδομάδων. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η εξής: οι μαθητές του δείγματος μοιράστηκαν σε δύο ισάριθμες ομάδες, Α και Β, με 10 μέλη η καθεμία. Εν συνεχεία για να είναι εφικτή η διεκπεραίωση της κάθε δοκιμασίας μέσα σε ένα διδακτικό δίωρο, δηλαδή σε 90 λεπτά, κρίθηκε αναγκαίο η κάθε ομάδα να μοιραστεί σε δύο υποομάδες των 5 ατόμων, Α1- Α2 και Β1- Β2, κι έτσι, κάθε φορά στη δοκιμασία συμμετείχαν μόνο οι 5 μαθητές της ομάδας Α ή Β.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στον χώρο του σχολείου και οι μαθητές που κάθε φορά συμμετείχαν στις δραστηριότητες μεταφέρονταν στην αίθουσα των υπολογιστών για το πρώτο δίωρο του ωρολόγιου προγράμματος. Η δομή κάθε συνάντησης με τα παιδιά διατηρήθηκε σταθερή και συγκεκριμένα όλες οι συναντήσεις χωρίζονταν σε δύο βασικά μέρη: i) στην παρουσίαση του ερευνητικού υλικού, δηλαδή της ιστορίας, με διαφορετικό μέσο για κάθε ομάδα και ii) στην επεξεργασία του υλικού αυτού μέσω δραστηριοτήτων για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Κατά την έναρξη κάθε συνάντησης τα παιδιά ενημερώνονταν από την εκπαιδευτικό για τα στάδια της διαδικασίας παρά το γεγονός ότι παρέμεναν τα ίδια κάθε φορά. Έτσι, από την αρχή

γνώριζαν ότι μετά την παρουσίαση της ιστορίας θα εμπλακούν τα ίδια σε κάποιες δραστηριότητες σχετικές με αυτά που είδαν ή διάβασαν.

ι) Παρουσίαση ερευνητικού υλικού: Κατά την πρώτη συνάντηση με τους μαθητές της ομάδας Α τους παρουσιάστηκε η ιστορία «Το πρωτοσέλιδο» σε έντυπη μορφή μέσω βιβλίου. Κάθε μαθητής, καθισμένος σε ξεχωριστό θρανίο, είχε το δικό του βιβλιαράκι για να βλέπει την ιστορία ενώ η ανάγνωση του κειμένου γινόταν από την εκπαιδευτικό κι οι μαθητές έπρεπε να παρακολουθούν τη ροή της αφήγησης μέσα από το βιβλίο τους. Εν συνεχεία στην πρώτη συνάντηση με την ομάδα Β η ίδια ιστορία παρουσιάστηκε σε οπτικοακουστική μορφή μέσω προβολής ταινίας από τον προτζέκτορα του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της προβολής όλοι οι μαθητές ήταν καθισμένοι στην ίδια ευθεία ώστε να βρίσκονται στην ίδια απόσταση από το πανό προβολής και επίσης να είναι βέβαιο ότι δεν υπάρχει κάποιο εμπόδιο σε κανένα παιδί που να παρακωλύει την παρακολούθηση της ταινίας.

Ακολούθως για τη δεύτερη ιστορία εφαρμόστηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία με την αντιστροφή του μέσου παρουσίασης στις δύο ομάδες. Στην ομάδα Α η ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια» παρουσιάστηκε σε οπτικοακουστική μορφή μέσω προβολής της ταινίας από τον προτζέκτορα ενώ στην ομάδα Β η ίδια ιστορία παρουσιάστηκε σε έντυπη μορφή μέσω βιβλίου. Κατά την παρουσίαση της δεύτερης ιστορίας ίσχυαν και για τις δύο ομάδες οι ίδιες ακριβώς συνθήκες που προαναφέρθηκαν και στην πρώτη ιστορία.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάγνωση των ιστοριών πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό καθώς κρίθηκε σημαντικό για την πειραματική διαδικασία:

α) η διάρκεια ανάγνωσης της έντυπης ιστορίας να είναι αντίστοιχη με αυτή της προβολής της οπτικοακουστικής ιστορίας ώστε ο χρόνος αλληλεπίδρασης των μαθητών με την ιστορία να είναι ο ίδιος και στις δύο πειραματικές συνθήκες,

β) το αναγνωστικό ερέθισμα να είναι κοινό για όλους τους μαθητές της ομάδας που διάβαζαν την ιστορία όπως ίσχυε και με το οπτικοακουστικό υλικό που ήταν κοινό για την ομάδα που παρακολουθούσε την ιστορία και

γ) να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ότι η ικανότητα ανάγνωσης του κάθε υποκειμένου θα αποτελέσει παράγοντα που θα επηρεάσει το επίπεδο κατανόησης της ιστορίας στην παρούσα εργασία.

ii) Επεξεργασία υλικού – δραστηριότητες: Μετά το τέλος της παρουσίασης της ιστορίας στους μαθητές ακολουθούσαν κάθε φορά με την ίδια σειρά οι δραστηριότητες επεξεργασίας της ιστορίας για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

Ως πρώτη δραστηριότητα ορίστηκε η αυθόρμητη αναδιήγηση της ιστορίας από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η οδηγία που δινόταν στα παιδιά για την αναδιήγηση ήταν η ίδια σε όλες τις συναντήσεις μαζί τους « Τώρα θέλω να πεις την ιστορία που είδαμε/ διαβάσαμε σαν να την έλεγες σε κάποιον φίλο σου/ κάποια φίλη σου που δεν την ξέρει για να την καταλάβει». Όση ώρα το κάθε παιδί αφηγούνταν την ιστορία οι άλλοι μαθητές, περιμένοντας τη σειρά τους, ζωγράφιζαν σε ένα χαρτί Α4 κάτι που τους άρεσε από την ιστορία που τους παρουσιάστηκε. Μόνο ο μαθητής που έκανε πρώτος την αναδιήγηση άφηνε τη δραστηριότητα της ζωγραφικής για αργότερα. Όλες οι αφηγήσεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν από το κινητό τηλέφωνο της εκπαιδευτικού ώστε να είναι βέβαιο ότι θα αποτυπωθούν και θα συγκρατηθούν αυτούσια τα λόγια των παιδιών τα οποία στη συνέχεια μέσω της απομαγνητοφώνησης θα υποβάλλονταν σε επεξεργασία. Η δραστηριότητα της αναδιήγησης ολοκληρωνόταν με μία μικρή συνέντευξη του μαθητή το περιεχόμενο της οποίας αφορούσε στις στρατηγικές που ακολούθησε για την ανάκληση του περιεχομένου του κειμένου. Η βασική ερώτηση που έθετε η εκπαιδευτικός ήταν «Τώρα θα ήθελα να μου πεις τι έκανες για να θυμηθείς την ιστορία και να τη διηγηθείς» που όμως σε αρκετές περιπτώσεις χρειαζόταν να παραφραστεί ή να επεξηγηθεί περαιτέρω διότι δεν ήταν κατανοητό από όλους τους μαθητές ποιο ήταν το ζητούμενο της ερώτησης (πχ. Τι σε βοήθησε από την ιστορία για να τη συγκρατήσεις στο μυαλό σου; ή Πώς κατάφερες να θυμάσαι την ιστορία για να την ξαναπείς τώρα τόσο καλά;).

Σε κάθε πενταμελή ομάδα η σειρά των μαθητών για την αναδιήγηση είχε προκαθοριστεί από την εκπαιδευτικό με βάση την αφηγηματική ικανότητά τους η οποία αξιολογήθηκε πριν την έναρξη της έρευνας. Η λογική σειροθέτησης των μαθητών ήταν κοινή για όλες τις ομάδες και για όλες τις πειραματικές συνθήκες. Έτσι, η δραστηριότητα της αναδιήγησης της ιστορίας εκκινούσε κάθε φορά με τον πιο αδύναμο αφηγητή της ομάδας, ακολουθούσε ο λίγο πιο ικανός και με κλιμακούμενη την αφηγηματική ικανότητα των μαθητών ως τελευταίος είχε οριστεί ο πιο ικανός αφηγητής από κάθε ομάδα. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη διαδοχή για τους μαθητές ήταν ο χρόνος αναμονής ώσπου να φτάσει η σειρά τους. Οι

πιο αδύναμοι αφηγητές κρίθηκε καλύτερο να προηγηθούν στη διαδικασία αυτή διότι ενδεχομένως να δυσκολεύονταν ακόμα περισσότερο στην απόδοση μιας αναδιήγησης αντίστοιχης των ικανοτήτων τους αν περίμεναν αρκετή ώρα σε αντίθεση με τους πιο ικανούς αφηγητές, οι οποίοι λόγω της καλής τους απόδοσης δε θα αντιμετώπιζαν αντίστοιχες δυσκολίες.

Καθώς όλη η διαδικασία λάμβανε χώρα στην αίθουσα των υπολογιστών έπρεπε να διασφαλιστεί με κάποιον τρόπο ότι οι μαθητές που περίμεναν τη σειρά τους για να αφηγηθούν την ιστορία δε θα άκουγαν τις αναδιηγήσεις των προηγούμενων παιδιών έτσι ώστε να μην επηρεαστούν από αυτές. Για τον λόγο αυτό δόθηκε σε κάθε παιδί μία συσκευή mp3 ή ένα κινητό τηλέφωνο με ακουστικά ώστε να ακούει μουσική ενώ ζωγράφιζε κι έτσι να μη λαμβάνει τα υπόλοιπα ακουστικά ερεθίσματα μέσα στην αίθουσα.

Μετά το τέλος της αυθόρμητης αναδιήγησης, κάθε παιδί ξεκινούσε τη δεύτερη ατομική δραστηριότητα που αφορούσε στη συμπλήρωση ενός φύλλου εργασίας με ερωτήσεις κατανόησης για την ιστορία. Κάθε μαθητής έπρεπε να απαντήσει μόνος του στις ερωτήσεις χωρίς χρονικό περιορισμό και αφού τελείωνε με αυτό είτε συνέχιζε με τη ζωγραφική του την οποία είχε διακόψει για να κάνει την αναδιήγηση είτε του δινόταν από την εκπαιδευτικό άλλη εργασία άσχετη με την ερευνητική διαδικασία.

Στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας κι αφού ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις με όλες τις ομάδες ακολούθησε η τελική φάση συλλογής δεδομένων όπου οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν σε ατομικό επίπεδο ένα «Φύλλο εμπειρίας» και ένα «Φύλλο συνηθειών».

Το «Φύλλο εμπειρίας» είναι ένα ερωτηματολόγιο με απλές ερωτήσεις, κλειστού τύπου κυρίως, μέσω των οποίων επιχειρείται να αποτυπωθεί για κάθε μαθητή ξεχωριστά η προσωπική του εμπειρία σχετικά με τις δύο πειραματικές συνθήκες στις οποίες συμμετείχε. Επίσης μέσα από αντίστοιχες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί να τα παιδιά είχαν προηγούμενη γνώση των ιστοριών με τις οποίες εργάστηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία ώστε να μελετηθεί η πιθανή επίδραση της προηγούμενης γνώσης των ιστοριών στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.

Το «Φύλλο συνηθειών» είναι ένα ερωτηματολόγιο με απλές ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου οι οποίες αφορούν στην προηγούμενη εμπειρία των παιδιών με τα δύο μέσα που αξιοποιήθηκαν στις πειραματικές δοκιμασίες, το βιβλίο και την ταινία. Από τις απαντήσεις των παιδιών θα μπορούσε να αναδειχθεί αν η εμπειρία με κάποιο συγκεκριμένο μέσο επιδρά στην καλύτερη κατανόηση της ιστορίας όταν αυτή παρουσιάζεται με το συγκεκριμένο μέσο πρόσληψης με βάση την υπόθεση ερευνητών ότι οποιαδήποτε δραστηριότητα αποσπά ένα μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου του ατόμου σίγουρα θα έχει κάποια επίδραση σε αυτόν (Hunter, 1984).

1.3.3 Κριτήρια χωρισμού των ομάδων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας οι μαθητές του δείγματος έπρεπε να χωριστούν σε δύο ομάδες ώστε ακολούθως να είναι εφικτή η σύγκριση των επιδόσεών τους κατά τις δοκιμασίες της έρευνας. Παρά το γεγονός ότι στην ερευνητική διαδικασία δεν προβλεπόταν καμία συνεργατική δραστηριότητα για τα μέλη των δύο ομάδων, ο χωρισμός των μαθητών έγινε με καθορισμένα κριτήρια που διέπουν τα σχήματα οργάνωσης του μαθητικού δυναμικού (Ματσαγγούρας, 2004). Έτσι, ο σχηματισμός των ομάδων πραγματοποιήθηκε με βάση τους εξής περιορισμούς:

- ισάριθμα μέλη
- ανομοιογένεια των μελών ως προς το φύλο και τις μαθησιακές ικανότητες
- ομοιότητα των ομάδων ως προς τα ανομοιογενή χαρακτηριστικά των μελών

Βάσει των παραπάνω λοιπόν, δημιουργήθηκαν δύο ισάριθμες ομάδες, η ομάδα Α και η ομάδα Β, αποτελούμενες από 10 μαθητές η καθεμία. Για να επιτευχθεί η ομοιότητα των επιμέρους χαρακτηριστικών των μελών, οι μαθητές μοιράστηκαν σχεδόν όμοια ως προς το φύλο: η ομάδα Α είχε 5 αγόρια και 5 κορίτσια ενώ η ομάδα Β είχε 4 αγόρια και 6 κορίτσια ενώ ως κριτήριο για τις μαθησιακές ικανότητες τέθηκε η αφηγηματική ικανότητα των μαθητών ώστε και στις δύο ομάδες να υπάρχουν ισάριθμοι αφηγητές διαφορετικών επιδόσεων. Ο καθορισμός της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών έγινε μετά από αξιολογική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν όλα τα παιδιά της τάξης.

Για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών εφαρμόστηκε η μέθοδος της αυθόρμητης αναδιήγησης σε κάθε μαθητή ξεχωριστά: Η εκπαιδευτικός διάβαζε την ίδια ιστορία σε κάθε παιδί και μετά το τέλος της ανάγνωσης ο μαθητής έπρεπε να αναδιηγηθεί την ιστορία στην εκπαιδευτικό. Ενώ κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο μαθητής είχε φωτοτυπημένο το κείμενο μπροστά του και παρακολουθούσε τη ροή του κειμένου μόλις η ανάγνωση τελείωνε άφηνε τις σελίδες ώστε η αναδιήγησή του να βασίζεται μόνο στα στοιχεία της ιστορίας που είχε συγκρατήσει. Η εκπαιδευτικός δε συμμετείχε σε κανένα σημείο της αφήγησης και άφηνε ελεύθερο το κάθε παιδί να αναδιηγηθεί την ιστορία όπως μπορεί. Όλες οι αφηγήσεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν από το κινητό της εκπαιδευτικού ώστε να υπάρχουν αυτούσιες για την περαιτέρω επεξεργασία τους με τελικό σκοπό την κατάταξη των παιδιών σε ικανούς, μέτριους και αδύναμους αφηγητές.

Στην παραπάνω διαδικασία αξιοποιήθηκε η ιστορία «Πανικός στη φάρμα» του Arturo Blum (2008) από τη σειρά *Πρώτες Ιστορίες των εκδόσεων Παπαδόπουλος* (Παράρτημα 2). Πρόκειται για μία ιστορία με απλή αφηγηματική δομή: αρχή, μέση, τέλος, όπου τα γεγονότα εξελίσσονται με χρονολογική σειρά οπότε ενώ υπάρχει μία αρχική κατάσταση, στη συνέχεια έρχεται η ανατροπή της και εντέλει επιτυγχάνεται η αποκατάσταση της ισορροπίας. Το λεξιλόγιο του κειμένου είναι απλό, με ελάχιστες άγνωστες λέξεις για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (π.χ. αμπαζούρ) ενώ η θεματική του κυμαίνεται πολύ κοντά στις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών καθώς οι ήρωές του είναι τα ζώα μιας φάρμας τα οποία αποκτώντας ανθρώπινες ιδιότητες προκαλούν το γέλιο μέσα από τις καταστάσεις που βιώνουν.

Για την ανάλυση των αφηγήσεων των παιδιών ήταν απαραίτητος ο εντοπισμός των κύριων σημείων της ιστορίας ώστε να αποτυπωθούν οι μακρο-προτάσεις που αποτελούσαν τη δομή της ιστορίας σε σημασιολογικό επίπεδο (van Dijk & Kintsch, 1978). Για τον αντικειμενικότερο καθορισμό των προτάσεων αυτών ζητήθηκε η συμβολή δύο ενηλίκων ακόμα, πέραν της εκπαιδευτικού, οι οποίοι κλήθηκαν να εντοπίσουν τα πέντε κύρια σημεία που δομούν την αφήγηση της συγκεκριμένης ιστορίας. Κατόπιν της σύγκρισης των απόψεων των τριών ενηλίκων καθορίστηκαν τα κοινά σημεία τα οποία αποτέλεσαν και τις πέντε μακρο-προτάσεις της ιστορίας «Πανικός στη φάρμα» (Παράρτημα 3).

Με βάση τις μακρο-προτάσεις αυτές αξιολογήθηκε η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών ανάλογα με τον αριθμό των προτάσεων που είχε συμπεριληφθεί στην αναδιήγησή τους (Παράρτημα 4). Έτσι, οι μαθητές που ανέφεραν τέσσερις ή πέντε μακρο-προτάσεις κρίθηκαν ως ικανοί αφηγητές, αυτοί που ανέφεραν τρεις ή και τέσσερις μακρο-προτάσεις με κάποιες όμως ελλείψεις κρίθηκαν ως μέτριοι αφηγητές ενώ οι μαθητές που είχαν συμπεριλάβει μία ή δύο μακρο-προτάσεις αξιολογήθηκαν ως αδύναμοι αφηγητές. Η κατηγοριοποίηση αυτή των μαθητών αξιοποιήθηκε στην έρευνα όχι μόνο για τον χωρισμό των ομάδων αλλά και για τον καθορισμό της σειράς με την οποία κλήθηκαν τα μέλη κάθε ομάδας να αναδιηγηθούν τις ιστορίες κατά τις δραστηριότητες της ερευνητικής διαδικασίας.

1.3.4 Επιλογή ερευνητικού υλικού

Η επιλογή των δύο αφηγηματικών κειμένων για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης αποτέλεσε ένα από τα καίρια ζητήματα κατά τον σχεδιασμό της έρευνας. Έχοντας ως προαπαιτούμενο ότι η σύγκριση της κατανόησης των ιστοριών θα βασιστεί στις διαφορές του μέσου στο επίκεντρο της μεθοδολογικής αναζήτησης τέθηκε η εξεύρεση δύο ιστοριών οι οποίες θα αναπαριστώνται με δύο διαφορετικές μορφές: σε έντυπη μορφή ως βιβλίο και σε οπτικοακουστική μορφή ως ταινία. Για τον εντοπισμό του κατάλληλου υλικού τέθηκαν εξ αρχής συγκεκριμένα κριτήρια σχετικά με την ομοιότητα, το περιεχόμενο, τη θεματολογία, την αυθεντικότητα και το λεξιλόγιο των ιστοριών. Αναλυτικότερα:

- i. Πρώτο και βασικό κριτήριο που τέθηκε ήταν η ομοιότητα των δύο ιστοριών η οποία έπρεπε να είναι μεγάλη. Για να είναι ουσιώδης η σύγκριση των ιστοριών με στόχο να αποδοθούν οι διαφορές στην κατανόησή τους στη φύση του κάθε μέσου θα έπρεπε να χαρακτηρίζονται από πολύ μεγάλη ομοιότητα περιεχομένου, διαλόγων, και πλοκής των γεγονότων (Meringoff, 1981; Hunter, 1984). Πέραν της «εσωτερικής» ομοιότητας κρίθηκε σημαντικό να ισχύει και η «εξωτερική» ομοιότητα των ιστοριών όσον αφορά στη χρονική διάρκεια. Οι ιστορίες αν και παρουσιαζόμενες μέσω δύο διαφορετικών μέσων όφειλαν να είναι περίπου ίσες σε έκταση ώστε η ανάγνωση και η θέαση της

ίδιας ιστορίας να μην έχουν μεγάλη απόκλιση και να διαρκούν περίπου το ίδιο.

- ii. Το δεύτερο κριτήριο που ορίστηκε σχετιζόταν με το περιεχόμενο των ιστοριών το οποίο έπρεπε να είναι οικείο στους μαθητές ώστε να μην υπάρχουν άγνωστες ή δύσκολες έννοιες για τους μαθητές τις οποίες θα δυσκολεύονταν να κατανοήσουν. Ένα κείμενο με γνωστό περιεχόμενο για τα παιδιά δύναται να υποβληθεί σε ικανοποιητικότερη επεξεργασία από τα ίδια καθώς σε αυτό συμβάλλει και η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων τους σχετικά με το περιεχόμενο. Αν ληφθεί μάλιστα υπόψη ότι οι πρότερες γνώσεις του αναγνώστη επί του περιεχομένου του κειμένου επηρεάζει τον βαθμό κατανόησής του, γίνεται αντιληπτό πόσο μεγάλης σημασίας είναι το συγκεκριμένο κριτήριο (Ματσαγουράς, 2004; Brandao & Oakhill, 2005)
- iii. Το τρίτο κριτήριο που ορίστηκε αφορούσε στη θεματολογία των ιστοριών η οποία όφειλε να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Το θέμα ενός κειμένου αποτελεί έναν βασικό παράγοντα που επηρεάζει το βαθμό προσοχής που θα επιστήσει ο αναγνώστης σε αυτό ώστε να το επεξεργαστεί εις βάθος. Κατ' επέκταση το επίπεδο κατανόησης τείνει να ενισχύεται όταν το θέμα ενός κειμένου προκαλέσει το έντονο ενδιαφέρον του υποκειμένου.
- iv. Ως τέταρτο κριτήριο τέθηκε η αξιοποίηση αυθεντικών ιστοριών και μάλιστα αυτούσιων διότι το σύνολο του κειμένου είναι πιο πιθανόν να επιτρέψει στον αναγνώστη να ανακτήσει το νόημα της ιστορίας σε αντίθεση με ένα απόσπασμα κειμένου από το οποίο ενδεχομένως απουσιάζουν σημαντικά σημασιολογικά συμφραζόμενα που εμποδίζουν την οικοδόμηση του νοήματος (Goodman, 1997). Επίσης, σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών σε συνθήκες ανάγνωσης αυθεντικών κειμένων που προσομοιάζουν τις πραγματικές συνθήκες ανάγνωσης και κατανόησης. Ως προς το λεξιλόγιο οι ιστορίες αυτές ήταν απαραίτητο να ανταποκρίνονται στο ηλικιακό, γνωστικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών καθώς η ύπαρξη πολλών δύσκολων λέξεων σε ένα κείμενο μπορεί να λειτουργήσει ως αποτρεπτικός παράγοντας για τον αναγνώστη για να μην ασχοληθεί με αυτό διεξοδικά με αποτέλεσμα να επηρεαστεί και το τελικό επίπεδο κατανόησης.

Αναφορικά με την επιλογή του υλικού θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η προτίμηση των αφηγηματικών και όχι άλλων τύπων κειμένων τέθηκε με βάση τις απόψεις των θεωρητικών ότι οι αφηγήσεις συνάδουν με τις καθημερινές εμπειρίες του ατόμου σε παρόμοιες καταστάσεις γι' αυτό και αποτελούν ένα κατάλληλο είδος κειμένου για τους ερευνητικούς σκοπούς των μελετών που εξετάζουν την αναγνωστική κατανόηση και τη δόμηση ενός μοντέλου του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου (Greasser, Singer & Trabasso, 1994). Παράλληλα τα αφηγηματικά κείμενα αποτελούν μία μορφή λόγου πολύ οικεία στα παιδιά ήδη από πολύ μικρή ηλικία με αποτέλεσμα η αφηγηματική δομή να τους είναι πιο γνώριμη ώστε να καταφέρουν να την επεξεργαστούν ευκολότερα και καλύτερα.

1.3.5 Παρουσίαση ερευνητικού υλικού

Έχοντας ως γνώμονα τη μαθητική ομάδα του δείγματος καθώς και τα κριτήρια που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας για την επιλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα μία συστηματική αναζήτηση με κύριο εργαλείο το διαδίκτυο ώστε να εντοπισθούν οι κατάλληλες ιστορίες. Αν και αρχικά βρέθηκαν αρκετές ιστορίες, οι οποίες συνδύαζαν και τις δύο απαιτούμενες μορφές παρουσίασης: βιβλίο και ταινία, η επιλογή μεταξύ αυτών ήταν ιδιαίτερος απαιτητική και δύσκολη διότι στις περισσότερες δεν πληρούνταν απόλυτα τα προκαθορισμένα κριτήρια και κυρίως το κριτήριο της ομοιότητας του περιεχομένου και των λεκτικών στοιχείων.

Το υλικό που τελικά επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι δύο ιστορίες του Μικρού Νικόλα οι οποίες, αν και έχουν το ίδιο περιεχόμενο, τιτλοφορούνται διαφορετικά στο βιβλίο και στην αντίστοιχη ταινία. Η πρώτη ιστορία είναι «Το πρωτοσέλιδο» (βιβλίο)/ «Η εφημερίδα» (βίντεο) και η δεύτερη «Νυχτερινή περιπέτεια» (βιβλίο)/ «Ο φακός» (βίντεο). Στην έρευνα αξιοποιήθηκε το όνομα του βιβλίου και για την αντίστοιχη ταινία ώστε να μη δημιουργείται η σύγχυση ότι πρόκειται για διαφορετικές ιστορίες.

Πρόκειται για δύο διαφορετικές ιστορίες οι οποίες ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες της έρευνας ως συγκριτικό εργαλείο μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος λόγω της ομοιότητάς τους:

α) ως προς την έκταση: Το βιβλίο και των δύο ιστοριών αποτελείται από 31 σελίδες ενώ τα αντίστοιχα βίντεο, τα οποία ανακτήθηκαν από το διαδίκτυο, τροποποιήθηκαν όπου χρειάστηκε ώστε αφενός να ταυτίζονται απόλυτα με την πλοκή του βιβλίου αφετέρου να μη διαφέρουν ιδιαίτερα ως προς τη διάρκεια προβολής τους. Κατά την αρχική επεξεργασία του υλικού εντοπίστηκαν και στις δύο ταινίες σκηνές οι οποίες δεν υπήρχαν στα βιβλία και κρίθηκε αναγκαίο να περικοπούν. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας οπτικοακουστικού υλικού, το Avidemux 2.6, όπου πρόκειται για ένα δωρεάν πρόγραμμα διαθέσιμο προς εγκατάσταση και χρήση από το διαδίκτυο. Έτσι, μετά τις απαραίτητες τροποποιήσεις, τα βίντεο που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα είχαν διάρκεια: «Το πρωτοσέλιδο»: 7λ. και 52δευτ. και «Νυχτερινή περιπέτεια»: 7λ. και 57δευτ.

β) ως προς την αφηγηματική δομή: Ο τρόπος που εξελίσσεται η αφήγηση και στις δύο ιστορίες ακολουθεί τη γραμμική σειρά των γεγονότων ενώ η πλοκή τους βασίζεται στην απλή αφηγηματική δομή: αρχή-μέση-τέλος. Και στις δύο ιστορίες υπάρχει μία αρχική κατάσταση (αρχή), η οποία στη συνέχεια περιπλέκεται και ανατρέπεται διαρκώς μέσα από τις περιπέτειες του Μικρού Νικόλα και των φίλων του (μέση) ώσπου να επέλθει η τελική κατάσταση ισορροπίας και λύσης οποιωνδήποτε προβλημάτων (τέλος). Κοινό χαρακτηριστικό, επίσης, των δύο ιστοριών αποτελεί ο κύριος αφηγηματικός κορμός του κειμένου ο οποίος διακόπτεται για τις ανάγκες της διήγησης από διαλογικής μορφής αποσπάσματα.

γ) ως προς το ύφος: Και οι δύο ιστορίες είναι βασισμένες στο έργο των ίδιων συγγραφέων: Rene Goscinny και Jean- Jacques Sempé οπότε ταυτίζονται απόλυτα ως προς τα γλωσσικά, οπτικά, πραγματολογικά και πολιτιστικά στοιχεία. Το ύφος της αφήγησης και των δύο ιστοριών είναι χαλαρό με στόχο πολλές φορές να προκαλέσει το γέλιο στον αναγνώστη. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι απλό ενώ οι προτάσεις είναι μικρές και συνδέονται μεταξύ τους κυρίως παρατακτικά και σπάνια υποτακτικά. Επίσης σε περίπτωση συνομιλίας των προσώπων της ιστορίας επικρατεί ο κύριος λόγος και όχι ο πλάγιος. Οι πρωταγωνιστές των δύο ιστοριών αποτελούν μία ομάδα παιδιών που είναι κοινή και για τις δύο ιστορίες οπότε οι φιγούρες των ηρώων είναι οι ίδιες αν και κάποιες μπορεί να εμφανίζονται περισσότερο στη μία ή την άλλη ιστορία. Ο χαρακτήρας, οι συνήθειες και οι σχέσεις των ηρώων παραμένουν κατά βάση σταθερά στοιχεία στις δύο ιστορίες παρόλο που η πλοκή των γεγονότων

διαφέρει ενώ το περιβάλλον στο οποίο εκτυλίσσεται κάθε φορά η ιστορία παραμένει το ίδιο: αλάνα, γειτονιά, σχολείο, σπίτι.

Πέραν όμως της στενής ομοιότητας των δύο ιστοριών ως προς τα παραπάνω στοιχεία που τις κατέστησαν απολύτως κατάλληλες για την παρούσα μελέτη εξίσου σημαντική θεωρήθηκε και η ομοιότητα της κάθε ιστορίας ξεχωριστά στις δύο μορφές αναπαράστασής της. Η ταύτιση του περιεχομένου και των διαλόγων στην έντυπη και οπτικοακουστική μορφή της κάθε ιστορίας ξεχωριστά αποτέλεσε και το βασικότερο κίνητρο για την επιλογή των ιστοριών αυτών ως ερευνητικό εργαλείο. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι η θεματολογία των ιστοριών αυτών ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών του δείγματος ώστε να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον η καταληκτική αυτή επιλογή κρίθηκε η απόλυτα κατάλληλη σε όλα τα επίπεδα.

1.3.6 Κριτήρια συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για την αξιολόγηση της κατανόησης των δύο ιστοριών ήταν οι ερωτήσεις κατανόησης και η αυθόρμητη αναδιήγηση της ιστορίας.

Τα «Φύλλα εργασίας» (Παράρτημα 5) που δημιουργήθηκαν για την αξιολόγηση της κατανόησης κάθε ιστορίας δομήθηκαν όσο το δυνατόν πιο ομοιόμορφα ως προς το είδος και τον τύπο των ερωτήσεων. Για κάθε κείμενο υποβλήθηκαν 8 ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούσαν στα τρία είδη διαφορετικών ερωτήσεων σύμφωνα με τον διαχωρισμό των Pearson & Johnson (1978) ώστε να είναι δυνατή η αξιολόγηση της κατανόησης σε διαφορετικά επίπεδα. Με εξαίρεση την πρώτη ερώτηση που αφορούσε στους ήρωες της ιστορίας και ήταν κοινή και στα δύο «Φύλλα εργασίας» οι υπόλοιπες ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν: α) 2 κειμενικά ρητές ερωτήσεις (text explicit), β) 2 κειμενικά υπόρρητες (textually implicit) και γ) 3 σεναριακά υπονοούμενες (scripturally implicit). Από αυτές στην ιστορία «Το Πρωτοσέλιδο» οι 6 ήταν ανοιχτού τύπου σύντομης απάντησης, οπότε τα παιδιά έπρεπε να διατυπώσουν τη δική τους απάντηση, ενώ 2 ήταν κλειστού τύπου πολλαπλής επιλογής (multiple choice). Αντίστοιχα, στην ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια» οι 7 ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και 1 κλειστού. Η επιλογή να τεθούν περισσότερες σεναριακά

υπονοούμενες ερωτήσεις και στις δύο ιστορίες έγινε με βάση το επίπεδο κατανόησης που εξετάζουν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις το οποίο απαιτεί από τον αναγνώστη την ικανότητα εξαγωγής συμπεράσματος με βάση αυτά που διάβασε. Για να είναι βέβαιο ότι η τεχνική των ερωτήσεων θα αξιολογεί την κατανόηση των αναγνωστών και τη μνημονική συγκράτηση του περιεχομένου των κειμένων κρίθηκε σκόπιμο να μην είναι διαθέσιμο το κείμενο στα παιδιά κατά την απάντηση των ερωτήσεων διότι έτσι αξιολογείται περισσότερο η ικανότητά τους να εντοπίζουν την απάντηση στο κείμενο κι όχι το ζητούμενο της έρευνας (van den Broek, Risdien, Tzeng, Trabasso & Basche, 2001). Επιπλέον περιορισμός βέβαια για κάτι τέτοιο αποτελούσε και η αδυναμία πρόσβασης από τους μαθητές στο οπτικοακουστικό υλικό μετά την προβολή του οπότε θα ήταν αδύνατο να ισχύσουν οι ίδιες πειραματικές συνθήκες και στις δύο ομάδες.

Η αξιολόγηση της ορθότητας των απαντήσεων έγινε με βάση τον βαθμό στον οποίο κάθε απάντηση συμφωνούσε με την προκαθορισμένη ως σωστή απάντηση, όπως αυτή τέθηκε κατά τον σχεδιασμό της έρευνας. Με βάση το κριτήριο αυτό: ως *επαρκής* θεωρήθηκε η απάντηση η οποία συμφωνούσε απόλυτα με την προκαθορισμένη από την εκπαιδευτικό σωστή απάντηση, ως *ενδιάμεση* χαρακτηρίστηκε οποιαδήποτε απάντηση ήταν σύμφωνη σε μεγάλο βαθμό με τη θεωρούμενη σωστή απάντηση αλλά ενείχε και κάποια ελλιπή ή ασαφή στοιχεία ενώ ως *λάθος* αξιολογήθηκε κάθε απάντηση της οποίας το περιεχόμενο δε σχετιζόταν καθόλου με αυτό της προκαθορισμένης σωστής απάντησης. Η βαθμολογία για κάθε κωδικοποιημένη απάντηση αντιστοιχούσε σε: 2 βαθμοί η επαρκής απάντηση, 1 βαθμός η ενδιάμεση απάντηση και 0 η λανθασμένη. Ο υπολογισμός της βαθμολογίας των ερωτήσεων κατανόησης αξιοποιήθηκε για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο ομάδας και ακολούθως σε επίπεδο μαθητή.

Η αυθόρμητη αναδιήγηση προηγήθηκε των φύλλων εργασίας για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης προκειμένου να είναι βέβαιο ότι τα παιδιά δε θα υποβοηθηθούν από τις διατυπωμένες ερωτήσεις έτσι ώστε να εντάξουν στις αναδιηγήσεις τους εννοιολογικά στοιχεία της ιστορίας τα οποία δε θα ήταν σε θέση να αναφέρουν από μόνα τους. Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η προφορική αναδιήγηση της ιστορίας κι όχι η γραπτή διότι ήταν πιθανόν η ικανότητα αναδόμησης του εννοιολογικού περιεχομένου της ιστορίας από τα παιδιά να μην αποτυπωθεί πλήρως λόγω της δυσκολίας τους να μεταφέρουν τις σκέψεις τους στο χαρτί κι έτσι

να προκύψουν ευρήματα που δεν αποτυπώνουν πραγματικά το επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών (Pearman, 2008)

Οι αναδιηγήσεις των παιδιών απομαγνητοφωνήθηκαν και αξιολογήθηκαν με βάση α) την οργάνωση της αφηγηματικής δομής τους, β) τη συμπερίληψη εννοιολογικών στοιχείων στο περιεχόμενό τους, γ) την έκτασή τους, δ) τις αναφορές διαλογικών στοιχείων των ιστοριών σε μορφή ευθύ και πλάγιου λόγου και ε) το είδος της σύνδεσης του λόγου τους (παρατακτική- υποτακτική) που επικρατούσε στην αναδιήγηση. Για την αξιολόγηση των κριτηρίων α και β δεν αξιοποιήθηκαν οι πρωτότυπες ιστορίες αλλά οι αναδιηγήσεις πέντε ενηλίκων κριτών οι οποίοι κλήθηκαν να δουν ή να διαβάσουν τις ιστορίες και εν συνεχεία να τις αναδιηγηθούν. Από τα κοινά σημεία των αφηγήσεων των ενηλίκων προέκυψε η βασική αφηγηματική δομή των δύο ιστοριών (μακροδομή) (Παράρτημα 6) οι οποίες λειτούργησαν ως σχάρα ανάλυσης για τις αναδιηγήσεις των παιδιών ώστε να είναι σαφές κατά την αξιολόγηση των αναδιηγήσεων ποιες πληροφορίες έπρεπε να έχουν ανακαλέσει τα παιδιά για να αποτυπώσουν το κεντρικό νόημα των ιστοριών.

α) Για την ανάλυση της αφηγηματικής δομής των αναδιηγήσεων αξιοποιήθηκε η γραμματική της ιστορίας του Thorndyke (1977) ενώ ο διαχωρισμός των επεισοδίων της πλοκής έγινε με βάση τα κριτήρια που θέτουν οι μελετητές του λόγου van Dijk (1981) και Mandler & Johnson (1977). Για τη διάκριση των ιστοριών στα παραπάνω δομικά αφηγηματικά στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν, πέραν της ερευνήτριας, και οι απόψεις δύο ανεξάρτητων κριτών, οι οποίοι κλήθηκαν να χωρίσουν τις ιστορίες στα δομικά αυτά στοιχεία. Από τη συνεκτίμηση των απόψεων και των τριών ενηλίκων προέκυψε ταύτιση ως προς τη διάκριση των περισσότερων στοιχείων στις ιστορίες με μοναδική εξαίρεση το διαχωρισμό κάποιων επεισοδίων για τα οποία το ζήτημα διευθετήθηκε μετά από συζήτηση. Σαφής περιορισμός ως προς τη διάκριση των επεισοδίων ήταν η αντιστοιχία τους στις δύο μορφές της ιστορίας για αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια» δεν τηρήθηκαν αυστηρά τα κριτήρια διαχωρισμού σε κάποια σημεία της έντυπης μορφής της καθώς έπρεπε να υπάρχει απόλυτη ταύτιση με τα επεισόδια της οπτικοακουστικής μορφής. Έτσι, η πλοκή και των δύο ιστοριών χωρίστηκε σε 6 επεισόδια αλλά για την ιστορία «Το Πρωτοσέλιδο» η αξιολογική διαδικασία έγινε με βάση 5 και όχι 6 επεισόδια καθώς διαπιστώθηκε ότι το 5^ο κατά σειρά επεισόδιο της πλοκής δεν εντάχθηκε στις

αναδιηγήσεις των ενηλίκων οπότε δε συμπεριλήφθηκε και στη βασική αφηγηματική δομή της ιστορίας.

β) Για την αξιολόγηση της αφηγηματικής δομής των αναδιηγήσεων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ένας «Κατάλογος ελέγχου για την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας» (Παράρτημα 7) της Τάφα Ε. εν μέρει παραλλαγμένος και συμπληρωμένος από το στοιχείο της συνεκτικότητας της ιστορίας που ενσωματώθηκε από μία αντίστοιχη φόρμα αξιολόγησης της αφηγηματικής δομής της Morrow (1989). Οι προτάσεις κάθε αναδιήγησης χωρίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ως δομικά στοιχεία της ιστορίας (πλαίσιο, θέμα, πλοκή, επίλυση) ενώ εν συνεχεία αξιολογήθηκαν ως προς την ορθότητα και την πληρότητα τους με βάση τα επιμέρους στοιχεία του καταλόγου σύμφωνα πάντα με τις αναδιηγήσεις των ενηλίκων. Ανάλογα με το επίπεδο ορθότητας και πληρότητάς του το κάθε επιμέρους αφηγηματικό δομικό στοιχείο βαθμολογήθηκε με: 1 (επαρκής απάντηση), 0,5 (ενδιάμεση απάντηση) και 0 (λανθασμένη απάντηση). Η βαθμολόγηση του στοιχείου «πλοκή» διαφοροποιήθηκε κάπως καθώς ο βαθμός της προέκυπτε από το πηλίκο των αναδιηγημένων επεισοδίων προς τον αριθμό των επεισοδίων της πλοκής. Έτσι, οι βαθμοί της πλοκής κυμάνθηκαν από 1 (όλα τα επεισόδια με απόλυτη πληρότητα και ορθότητα) έως 0 (κανένα επεισόδιο). Το στοιχείο της συνεκτικότητας της ιστορίας εξετάστηκε ξεχωριστά με κριτήριο τη συμπερίληψη και τη σειρά όλων των δομικών στοιχείων στην αναδιήγηση άσχετα από το περιεχόμενό τους, το οποίο αξιολογήθηκε στο παραπάνω στάδιο της βαθμολόγησης. Ως προς τον βαθμό συνεκτικότητάς τους οι αναδιηγήσεις βαθμολογήθηκαν με τους βαθμούς: 1 (απόλυτα συνεκτική), 0,5 (μερικώς συνεκτική) και 0 (καθόλου συνεκτική). Όλοι οι επιμέρους βαθμοί καταγράφηκαν στον κατάλογο ελέγχου και το άθροισμά τους αποτέλεσε την τελική βαθμολογία κάθε αναδιήγησης η οποία αποτυπώνει το επίπεδο της αφηγηματικής δομής ως προς την πληρότητα, την ορθότητα και τη συνεκτικότητά της.

γ) Ως προς το κριτήριο της έκτασης η ανάλυση των αναδιηγήσεων έγινε με βάση τη χρονική τους διάρκεια και τον αριθμό των λέξεων που τις συγκροτούσαν. Η χρονική διάρκεια προέκυψε από την ηχογράφηση των αναδιηγήσεων ενώ ο αριθμός των λέξεων από τα κείμενα τα οποία δημιουργήθηκαν από την απομαγνητοφώνησή τους. Και τα δύο αυτά στοιχεία αξιοποιήθηκαν για τη σύγκριση των αφηγήσεων των παιδιών ως προς την ποσότητα των πληροφοριών που συμπεριλήφθησαν σε αυτές

προκειμένου να αναδειχθεί αν υπήρχε επίδραση του μέσου πρόσληψης στην δημιουργία πιο μεγάλων και μακροσκελών αναδιηγήσεων από τα παιδιά.

δ) Η ανάλυση των αναδιηγήσεων με κριτήριο τη συμπερίληψη διαλογικών στοιχείων των ιστοριών έγινε με βάση τις αναφορές των παιδιών σε διαλογικά μέρη των πρωτότυπων ιστοριών είτε σε μορφή ευθύ λόγου είτε σε πλάγιου. Η διάκριση των αναφορών αυτών έγινε είτε με την παρουσία του ευθύ λόγου μέσα στην αναδιήγηση πχ. *Τότε πέρασε μια φίλη του και της είπε «Μ' αυτόν τον φακό εγώ δε θα φοβάμαι το σκοτάδι»* είτε με τη χρήση λεκτικών ρημάτων *είπε, ρώτησε, απάντησε* που λειτουργούσαν ως εισαγωγή μιας δευτερεύουσας πρότασης πχ. *Οι φίλοι του μικρού Νικόλα του είπαν ότι είναι βαρετός ο φακός και ότι θα πάνε στο γηπεδάκι να παίξουν ποδόσφαιρο*. Στόχος της σύγκρισης των αναδιηγήσεων με βάση το κριτήριο των διαλογικών μερών είναι να προσδιοριστούν τυχόν διαφορές που προκύπτουν από το μέσο πρόσληψης ως προς τη συγκράτηση και ανάκληση διαλογικών στοιχείων της ιστορίας καθώς επίσης και ως προς το είδος του λόγου που εντάσσουν τα παιδιά κατά την αναδιήγησή τους, ευθύ ή πλάγιο.

ε) Το τελευταίο κριτήριο ανάλυσης που τέθηκε για τις αναδιηγήσεις των παιδιών ήταν το είδος της σύνδεσης των προτάσεων, παρατακτική ή υποτακτική, που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο από τα παιδιά μετά από κάθε πειραματική συνθήκη. Η ανάλυση των αφηγήσεων με βάση το κριτήριο αυτό πραγματοποιήθηκε με την καταμέτρηση των παρατακτικών και υποτακτικών συνδέσμων που εντοπίστηκαν σε κάθε αναδιήγηση ενώ για τη σύγκριση αξιοποιήθηκε ο λόγος των εκάστοτε συνδέσμων μιας αναδιήγησης προς το σύνολο των προτάσεων της χωρίς όμως να συμπεριληφθούν οι δευτερεύουσες προτάσεις οι οποίες λειτουργούν ως συμπλήρωμα του ρήματος της κυρίας πρότασης και έχουν θέση Αντικειμένου. Στόχος της ανάλυσης αυτής είναι να καταστεί σαφές σε ποια πειραματική συνθήκη τα παιδιά κατόρθωσαν να αντιληφθούν καλύτερα τις χρονικές και αιτιολογικές συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων τις οποίες μετά διατύπωσαν μέσω των αφηγήσεων τους.

Μετά το πέρας της ανάλυσης των αναδιηγήσεων ακολούθησε η επεξεργασία των συνεντεύξεων των παιδιών, οι οποίες απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν ως γραπτές απαντήσεις για την καλύτερη και ευκολότερη διαχείρισή τους. Για να γίνει η διάκριση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την επεξεργασία του κειμένου αρχικά κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών ανά πειραματική

συνθήκη και εν συνεχεία συγκρίθηκαν μεταξύ τους ώστε να παρατηρηθούν συγκλίσεις και αποκλίσεις των μεταγνωστικών στρατηγικών που ενεργοποιούν τα παιδιά για κάθε μέσο πρόσληψης. Παράλληλα, μέσω της επεξεργασίας των απαντήσεων των παιδιών στη συνέντευξη προσδιορίζεται σε ποιον βαθμό τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν αναπτύξει την ικανότητα χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών καθώς και την ικανότητα αναγνώρισης και διατύπωσης αυτών.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ολοκληρώθηκε με την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές σε ατομικό επίπεδο, του «φύλλου εμπειρίας» (Παράρτημα 8) και του «φύλλου συνηθειών» (Παράρτημα 9). Μέσω των δεδομένων που προέκυψαν από τα «φύλλα εμπειρίας» σκοπός ήταν να αποτυπωθεί η προσωπική εμπειρία του κάθε μαθητή σχετικά με τις δύο πειραματικές συνθήκες στις οποίες συμμετείχε κι εν συνεχεία να διερευνηθεί αν η προσωπική αντίληψη του μαθητή για το έργο κατανόησής του επηρεάζει και την επίδοσή του σε αυτό. Οι απαντήσεις των παιδιών συγκεντρώθηκαν αρχικά για να αξιολογηθούν συνολικά οι προτιμήσεις τους ως προς το μέσο πρόσληψης της ιστορίας ενώ ακολούθως έγινε η συσχέτιση των απαντήσεων κάθε υποκειμένου με τις επιδόσεις του στην αναδιήγηση ώστε να εξεταστεί η σχέση αυτοαντίληψης και επίδοσης. Παράλληλα τα παιδιά κλήθηκαν να καταγράψουν την προηγούμενη γνώση που είχαν σχετικά με τις ιστορίες τις οποίες επεξεργάστηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία ώστε να μελετηθεί η πιθανή επίδραση της προηγούμενης γνώσης των ιστοριών στο επίπεδο της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.

Ακολούθως μέσα από την επεξεργασία των απαντήσεων από το «Φύλλο συνηθειών» επιχειρήθηκε να καταγραφεί η προηγούμενη εμπειρία των παιδιών με το κάθε μέσο ξεχωριστά η οποία στη συνέχεια συσχετίστηκε με τις επιδόσεις κάθε παιδιού στο αντίστοιχο μέσο προκειμένου να διερευνηθεί αν η μεγαλύτερη εμπειρία σε ένα μέσο πρόσληψης επηρεάζει το βαθμό κατανόησης του πληροφοριακού υλικού που μεταφέρεται μέσα από αυτό. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στο «Φύλλο συνηθειών» σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν στο ψηφιακό και έντυπο μέσο στην καθημερινότητά τους. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων έγινε με κλίμακα ιεράρχησης πέντε βαθμίδων τύπου Likert στην οποία ο χαρακτηρισμός «Πολύ μεγάλη» αποτυπώνει την καθημερινή επαφή του μαθητή με το μέσο ενώ οι ενδιάμεσες βαθμίδες ορίζουν με φθίνουσα σειρά τη μικρότερη επαφή του μαθητή με το συγκεκριμένο μέσο: «μεγάλη»: σχεδόν κάθε μέρα, «μέτρια»: 2 φορές

την εβδομάδα ή το σαββατοκύριακο, «μικρή»: 1-2 φορές τον μήνα, καταλήγοντας στον χαρακτηρισμό «ελάχιστη» όπου νοείται η μικρότερη δυνατή εμπειρία που μπορεί να έχει ένας μαθητής με το συγκεκριμένο μέσο (μία φορά τον χρόνο). Κατόπιν επιχειρήθηκε η συσχέτιση της προηγούμενης εμπειρίας που δήλωσαν οι μαθητές για το κάθε μέσο με την αντίστοιχη επίδοσή τους στην αναδιήγηση της ιστορίας ώστε να διερευνηθούν τα ερευνητικά ζητούμενα.

Κλείνοντας την περιγραφή της ανάλυσης των δεδομένων θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι για την πραγματοποίηση όλων των αναλύσεων και απαραίτητων συσχετισμών προηγήθηκε η κωδικοποίηση των μαθητών με έναν συγκεκριμένο αριθμό από το 1 ως το 20 έτσι ώστε ο αριθμός αυτός να αντιπροσωπεύει την επίδοση του συγκεκριμένου υποκειμένου σε κάθε έργο κατανόησης που κλήθηκε να διεκπεραιώσει.

Κεφάλαιο 2^ο: Ανάλυση δεδομένων

2.1 Ανάλυση ερωτήσεων κατανόησης των ιστοριών

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται ξεχωριστά ανά ιστορία, πρώτα για την ιστορία «Το πρωτοσέλιδο» και εν συνεχεία για την ιστορία «Η νυχτερινή περιπέτεια», τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας (Παράρτημα 10). Για την ανάλυση των δεδομένων κάθε ερώτησης ανοιχτού τύπου παρατίθεται ένας πίνακας που παρουσιάζει τις απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιημένες σε τρεις κατηγορίες: επαρκής, ενδιάμεση και λάθος απάντηση ενώ για κάθε ερώτηση κλειστού τύπου παρατίθεται ένας πίνακας με την κωδικοποίηση των απαντήσεων σε: σωστή και λάθος απάντηση. Μαζί με κάθε ερώτηση αναγράφεται και η προκαθορισμένη σωστή απάντηση αυτής ενώ για να καταστεί πιο σαφής ο τρόπος με τον οποίο έγινε η κωδικοποίηση των απαντήσεων παρατίθεται σε κάθε ερώτηση ένα παράδειγμα για κάθε κατηγορία απάντησης σε μορφή υποσημείωσης.

Με βάση την κωδικοποίηση που πραγματοποιήθηκε στις απαντήσεις των μαθητών για την ιστορία «**Το Πρωτοσέλιδο**» προκύπτουν τα ακόλουθα:

«Το Πρωτοσέλιδο»

Ερώτηση 1: Ποιοι ήταν οι βασικοί πρωταγωνιστές στην ιστορία «Το πρωτοσέλιδο»

Απ: Ο Νικόλας, η Λουιζέτ, ο μπαμπάς του Νικόλα, ο κ. Αλμπέρτο.⁶

	Επαρκής απάντηση	Ανεπαρκής απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Α	4	6	0
Βίντεο- Ομάδα Β	5	5	0

Πίνακας 2: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 1

Η ερώτηση 1 είναι μία ανοιχτού τύπου ερώτηση η απάντηση της οποίας εξάγεται ως γενικό συμπέρασμα από την πλοκή της ιστορίας. Στον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο αριθμός των απαντήσεων σε όλες τις κατηγορίες κυμαίνεται πολύ κοντά. Συγκεκριμένα, οι απόλυτα σωστές απαντήσεις της ομάδας του βιβλίου είναι 4/10 ενώ

⁶ Διευκρινίζεται ότι λάθη που έγιναν στα ονόματα δεν ελήφθησαν ως λάθη στις απαντήσεις.

Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:

Επαρκής: Ο Νικόλας, η Λουιζέτ και ο μπαμπάς του (3 ήρωες τουλάχιστον)

Ανεπαρκής: Ο μπαμπάς του Νικόλα. (2 ή 1 ήρωας)

της ομάδας του βίντεο είναι 5/10. Αντίστοιχα, ο αριθμός των ανεπαρκών απαντήσεων είναι 6/10 για την ομάδα του βιβλίου και 5/10 για την ομάδα του βίντεο ενώ λανθασμένη απάντηση δε δόθηκε από καμία ομάδα. Αν και ο αριθμός των απαντήσεων ανά κατηγορία δε διαφέρει ιδιαίτερα στις δύο ομάδες, αξίζει να αναφερθεί ότι παρατηρούνται διαφορές ως προς το ύφος των απαντήσεων καθώς οι απαντήσεις της ομάδας του βίντεο είναι πιο γενικές και αόριστες σε αντίθεση με την ομάδα του βιβλίου που χαρακτηρίζεται από πιο συγκεκριμένες και σαφείς απαντήσεις. Βασικό στοιχείο της διαφοροποίησης αυτής αποτελεί η ονομαστική αναφορά των ηρώων της ιστορίας που επικρατεί στις απαντήσεις της ομάδας του βιβλίου π.χ. Λουιζέτ, κύριος Αλμπέρτο κ.α. ενώ στις απαντήσεις της ομάδας του βίντεο παρατηρείται απλή αναφορά των προσώπων με πιο γενικό χαρακτήρα π.χ. ο δάσκαλος του μπαμπά, η φίλη του Νικόλα κ.α.. Κύρια αιτία για τη διαφορά αυτή ενδεχομένως να είναι το γεγονός ότι στο βιβλίο τα ονόματα των ηρώων αναφέρονται διαρκώς κατά την αφήγηση της ιστορίας ενώ στην ταινία κάτι αντίστοιχο δε συμβαίνει, διότι η ιστορία εξελίσσεται με την παρουσία των ηρώων χωρίς παράλληλα να γίνεται η αναφορά των ονομάτων τους. Η διαφοροποιημένη αυτή τεχνική για την αφήγηση της ιστορίας στα δύο μέσα φαίνεται να επηρεάζει αντίστοιχα την ικανότητα αποκωδικοποίησης των παιδιών ως προς την αποσαφήνιση των κεντρικών ηρώων της ιστορίας.

Ερώτηση 2: *Τι άκουσε ο μπαμπάς του Νικόλα και βγήκε στο παράθυρο κι έτσι είδε τον Νικόλα;* **Απ:** Ο μπαμπάς άκουσε τον δυνατό θόρυβο από το σπάσιμο μιας γλάστρας⁷

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο – Ομάδα Α	7	2	1
Βίντεο – Ομάδα Β	8	2	0

Πίνακας 3: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 2

Η ερώτηση 2 είναι μία ανοιχτού τύπου, κειμενικά ρητή ερώτηση η απάντηση της οποίας στη συνθήκη του βιβλίου αναφέρεται ρητά μέσα στην ιστορία ενώ στη

⁷ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:

Επαρκής: Ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα άκουσε τη γλάστρα που έσπασε.

Ενδιάμεση: Ακούστηκε μια φασαρία.

Λάθος: Γιατί ο μπαμπάς είχε πάει στον κύριο Μπλεντόρ και ξαναγύρισε στο σπίτι.

συνθήκη του βίντεο παρουσιάζεται ως γεγονός χωρίς να γίνεται καμία λεκτική αναφορά από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα οι περισσότεροι μαθητές και από τις δύο ομάδες κατάφεραν να απαντήσουν εύστοχα στην ερώτηση αυτή. Συγκεκριμένα, από την ομάδα του βιβλίου 7/10 μαθητές έδωσαν επαρκή απάντηση, 2/10 έδωσαν ενδιάμεση και ένας μόνο μαθητής απάντησε λανθασμένα. Αντίστοιχα από την ομάδα του βίντεο 8/10 μαθητές έδωσαν επαρκή απάντηση, 2/10 έδωσαν ενδιάμεση ενώ κανένας μαθητής δεν απάντησε λανθασμένα. Από τις απαντήσεις των παιδιών δε φαίνεται να υπάρχει κάποια ιδιαίτερη επίδραση του μέσου ως προς την εύρεση της σωστής απάντησης δεδομένου ότι τα αποτελέσματα δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι όλες οι μη επαρκείς απαντήσεις και στις δύο πειραματικές συνθήκες δόθηκαν από μαθητές οι οποίοι είχαν καταταχθεί στις ομάδες τους ως οι πιο αδύναμοι αφηγητές γεγονός που δείχνει ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση ο παράγοντας «μέσο παρουσίασης» δε λειτούργησε ενισχυτικά σε καμία από τις δύο συνθήκες για να βοηθηθούν οι πιο αδύναμοι αφηγητές της κάθε ομάδας.

Ερώτηση 3: Ποιο θέμα έβαλε ο Νικόλας στο πρωτοσέλιδο της εφημερίδας του;
Απ: Ο Νικόλας έβαλε στο πρωτοσέλιδο τον μπαμπά του που έμαθε να χορεύει ρούμπα.⁸

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Α	6	3	1
Βίντεο- Ομάδα Β	7	3	0

Πίνακας 4: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 3

Η ερώτηση 3 είναι μία ανοιχτού τύπου, κειμενικά ρητή ερώτηση η απάντηση της οποίας αναφέρεται λεκτικά μέσα στην ιστορία και στις δύο συνθήκες. Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι απαντήσεις των μαθητών των δύο ομάδων κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα και συγκεκριμένα από την ομάδα του βιβλίου 6/10 μαθητές έδωσαν επαρκή απάντηση, 3/10 έδωσαν ενδιάμεση και ένας μόνο μαθητής απάντησε λανθασμένα. Αντίστοιχα, από την ομάδα του βίντεο 7/10 μαθητές έδωσαν

⁸ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:
 Επαρκής: Ότι ο μπαμπάς του κάνει μαθήματα χορού.
 Ενδιάμεση: Ότι ο μπαμπάς του χόρευε.
 Λάθος: Τις φωτογραφίες.

επαρκή απάντηση, 3/10 έδωσαν ενδιάμεση ενώ κανένας μαθητής δεν απάντησε λανθασμένα. Από την ομοιότητα των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων στην παρούσα ερώτηση διαφαίνεται ότι η πρόσληψη της ιστορίας από τους μαθητές δεν επηρεάζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση από το μέσο. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι οι ενδιάμεσες και λάθος απαντήσεις στη συνθήκη του βιβλίου δόθηκαν από μαθητές οι οποίοι είχαν καταταχθεί στην ομάδα τους ως οι πιο αδύναμοι αφηγητές κάτι που δεν ισχύει και για τη συνθήκη του βίντεο όπου εκεί μόνο η μία ενδιάμεση απάντηση δόθηκε από έναν αδύναμο μαθητή και οι άλλες δύο από μαθητές που είχαν κατηγοριοποιηθεί ως πιο ικανοί αφηγητές. Το γεγονός ότι η απάντηση στη συνθήκη του βίντεο παρουσιαζόταν μέσω δύο συμβολικών συστημάτων ταυτόχρονα, ως εικόνα αλλά και ως λεκτική αναφορά, ενδεχομένως να λειτούργησε ενισχυτικά για τους αδύναμους αφηγητές της ομάδας με αποτέλεσμα να δώσουν όλοι τη σωστή απάντηση.

Ερώτηση 4: *Γιατί ακουγόταν μουσική από το σπίτι που πήγε ο μπαμπάς του Νικόλα;*

Απ: Γιατί έκανε μάθημα χορού με τον κύριο με το μουστάκι.⁹

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Α	3	6	1
Βίντεο- Ομάδα Β	4	5	1

Πίνακας 5: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 4

Η ερώτηση 4 είναι μία ανοιχτού τύπου, συμπερασματική ερώτηση η απάντηση της οποίας προκύπτει από τον συνδυασμό κάποιων γεγονότων της ιστορίας. Από τις απαντήσεις των παιδιών στον παραπάνω πίνακα δε φαίνεται να υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας του βιβλίου απάντησαν με επάρκεια 3/10 , με ενδιάμεση απάντηση οι 6/10 και λανθασμένα απάντησε ένας μόνο μαθητής, 1/10. Οι μαθητές της ομάδας του βίντεο, αντίστοιχα, απάντησαν επαρκώς 4/10, με ενδιάμεση απάντηση οι 5/10 και λανθασμένα απάντησε ένας μόνο μαθητής, 1/10. Η μικρή υπεροχή της ομάδας του βίντεο στις επαρκείς

⁹ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:

Επαρκής: Γιατί ο κύριος με το μουστάκι μάθαινε στον μπαμπά χορό.

Ενδιάμεση: Γιατί χόρευαν μαζί.

Λάθος: Γιατί είχε βάλει μουσική.

απαντήσεις σε συνδυασμό με τη μεγαλύτερη επίδοση των μαθητών της ομάδας του βιβλίου στις ενδιάμεσες κι όχι στις επαρκείς απαντήσεις οδηγεί στη διαπίστωση ότι εντέλει η ομάδα του βίντεο κατάφερε να εξαγάγει ένα πιο ξεκάθαρο συμπέρασμα για τη σκηνή αυτή της ιστορίας που αποτυπώθηκε σαφέστερα στις απαντήσεις τους.

Ερώτηση 5: Ποιος τηλεφώνησε στον μπαμπά του Νικόλα κι έφυγε βιαστικά από το σπίτι; **Απ:** γ) Ο δάσκαλος του χορού.

	Σωστή απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Α	9	1
Βίντεο- Ομάδα Β	10	0

Πίνακας 6: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 5

Η ερώτηση 5 είναι μία κλειστού τύπου-πολλαπλής επιλογής, συμπερασματική ερώτηση η απάντηση της οποίας εξάγεται από τη συνέχεια όλης της ιστορίας μετά το γεγονός της ερώτησης. Από τις απαντήσεις στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές και των δύο ομάδων έβγαλαν το σωστό συμπέρασμα από την ιστορία κι έτσι απάντησαν ορθά. Συγκεκριμένα από την ομάδα του βιβλίου ένας μόνο μαθητής έδωσε λανθασμένη απάντηση, 1/10, ενώ οι υπόλοιποι, 9/10, επέλεξαν τη σωστή απάντηση. Αντίστοιχα, οι μαθητές της ομάδας του βίντεο απάντησαν στο σύνολό τους ,10/10, επιτυχημένα. Και στις δύο πειραματικές συνθήκες τα παιδιά κατάφεραν να καταλήξουν στο σωστό συμπέρασμα για το πρόσωπο της ιστορίας που τηλεφώνησε στον μπαμπά παρόλο που στη συνθήκη του βιβλίου υπήρχαν ως δεδομένα μόνο τα λεκτικά στοιχεία της ιστορίας ενώ στη συνθήκη του βίντεο υπήρχαν παράλληλα οπτικές και ηχητικές πληροφορίες (μουσική) που μπορούσαν να υποβοηθήσουν την εξαγωγή συμπεράσματος από τα παιδιά.

Ερώτηση 6: Για ποιο λόγο τελικά χρειαζόταν ο μπαμπάς του Νικόλα το σμόκιν που αγόρασε; **Απ:** Γιατί ήθελε να το φορέσει στην έκπληξη που έκανε στη μαμά του Νικόλα για την επέτειό τους¹⁰

¹⁰ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:

Επαρκής: Για την επέτειο του γάμου του με τη μητέρα του Νικόλα.

Ενδιάμεση: Το χρειαζόταν για να χορέψει.

Λάθος:.. Γιατί να πάει στο χορό.

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Α	6	3	1
Βίντεο- Ομάδα Β	6	2	2

Πίνακας 7: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 6

Η ερώτηση 6 είναι μία ανοιχτού τύπου, κειμενικά υπόρρητη ερώτηση η απάντηση της οποίας στο βιβλίο παρουσιάζεται με έμμεσο τρόπο λεκτικά, ως περιγραφική αναφορά για την εμφάνιση του μπαμπά του Νικόλα [...ο μπαμπάς βρίσκεται στη μέση του δωματίου, φορώντας το σμόκιν και ετοιμάζεται...], αλλά και οπτικά μέσω δύο αντίστοιχων εικόνων, ενώ στο βίντεο η πληροφορία αυτή παρουσιάζεται εικονικά μέσω της φιγούρας του μπαμπά που φοράει το σμόκιν. Οι απαντήσεις των μαθητών και των δύο ομάδων δε φαίνεται να διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό και συγκεκριμένα οι επαρκείς απαντήσεις από τα παιδιά της ομάδας του βιβλίου ήταν 6/10, οι ενδιάμεσες 3/10 ενώ υπήρχε μόνο μία ,1/10, λανθασμένη απάντηση. Αντίστοιχα, οι απαντήσεις από τα παιδιά της ομάδας του βίντεο ήταν 6/10 επαρκείς, 2/10 ενδιάμεσες και 2/10 λανθασμένες. Παρατηρώντας τον πίνακα φαίνεται ότι οι απαντήσεις και των δύο ομάδων είναι αρκετά κοντά με μία μικρή διαφοροποίηση κυρίως στην κατηγορία ενδιάμεση και λάθος απάντηση. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι οι ενδιάμεσες απαντήσεις, παρά τις μικρές τους ασάφειες, πλησιάζουν σε ορθότητα τις επαρκείς δίνεται η εντύπωση ότι η ομάδα του βιβλίου υπερτερεί ελαφρώς στο σύνολο των απαντήσεων που προκύπτει από τις απόλυτα ή εν μέρει σωστές απαντήσεις στην ερώτηση αυτή. Προφανώς η στατικότητα των εικόνων του βιβλίου που έδινε τον χρόνο στους μαθητές να την επεξεργαστούν με τον δικό τους ρυθμό σε συνδυασμό με τη λεκτική περιγραφή του κειμένου να ενίσχυσε την ικανότητα των μαθητών για τη σύνδεση των πληροφοριών της ιστορίας.

Ερώτηση 7: *Γιατί ο Νικόλας είπε ψέματα στους φίλους του ότι δεν έχει πια τις φωτογραφίες για το πρωτοσέλιδο;* **Απ:** Γιατί είπε στον μπαμπά του ότι δε θα πει σε κανέναν το μυστικό του αφού δεν ήθελε να το μάθει κανείς.¹¹

¹¹ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:

Επαρκής: Γιατί ο μπαμπάς του του είπε καλύτερα να μην το δουν άλλοι.

Ενδιάμεση: Για να μην ξέρουν ότι ο μπαμπάς του ήταν πράκτορας.

Λάθος:.. Γιατί να τις δει ο μπαμπάς.

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Α	5	3	2
Βίντεο- Ομάδα Β	6	3	1

Πίνακας 8: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 7

Η ερώτηση 7 είναι μία ανοιχτού τύπου, κειμενικά υπόρρητη ερώτηση η απάντηση της οποίας και στα δύο μέσα παρουσιάζεται με έμμεσο τρόπο ως λεκτική πληροφορία διαλογικής μορφής [...*Μην ανησυχείς, μπαμπά. Δε θα πω τίποτα σε κανέναν....*]. Οι απαντήσεις των μαθητών των δύο ομάδων φαίνεται να διαφοροποιούνται ελαφρώς στις επαρκείς και στις λανθασμένες απαντήσεις ενώ στην κατηγορία ενδιάμεσες κυμαίνονται ακριβώς στα ίδια επίπεδα. Συγκεκριμένα, για την ομάδα του βιβλίου, οι επαρκείς απαντήσεις είναι 5/10, οι ενδιάμεσες 3/10 ενώ οι λανθασμένες 2/10. Αντίστοιχα, οι απαντήσεις από τα παιδιά της ομάδας του βίντεο είναι 6/10 επαρκείς, 3/10 ενδιάμεσες και 1/10 λανθασμένη. Η ομάδα του βίντεο φαίνεται ότι υπερτερεί στις επιτυχημένες απαντήσεις καθώς υπερέχει στις επαρκείς και μειονεκτεί στις λανθασμένες απαντήσεις σε σύγκριση με την ομάδα του βιβλίου γεγονός που δείχνει ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση η σωστή απάντηση εκμαιεύτηκε καλύτερα μέσα από την ταινία παρά μέσα από το βιβλίο.

Ερώτηση 8: *Πώς ένιωσε η γυναίκα του γείτονα μόλις ο άντρας της της έδειξε τη φωτογραφία στην εφημερίδα με τον μπαμπά του Νικόλα; Απ: β) θυμωμένη*

	Σωστή απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Α	8	2
Βίντεο- Ομάδα Β	9	1

Πίνακας 9: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 8

Η ερώτηση 8 είναι μία κλειστού τύπου - πολλαπλής επιλογής, συμπερασματική ερώτηση η απάντηση της οποίας προκύπτει και στις δύο συνθήκες από τα λόγια της γυναίκας σε συνδυασμό με ένα περιστατικό, το οποίο στο βιβλίο περιγράφεται λεκτικά ενώ στο βίντεο προβάλλεται ως ενέργεια της ίδιας. Από τις απαντήσεις στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές και των δύο ομάδων έβγαλαν το σωστό συμπέρασμα από την ιστορία κι έτσι απάντησαν ορθά. Συγκεκριμένα, από την ομάδα του βιβλίου 8/10 μαθητές επέλεξαν τη σωστή

απάντηση και 2/10 έδωσαν λανθασμένη απάντηση , ενώ, από την ομάδα του βίντεο σχεδόν στο σύνολό τους οι μαθητές, 9/10, απάντησαν επιτυχημένα και μόνο ένας μαθητής, 1/10, επέλεξε λανθασμένη απάντηση. Η ευστοχία των δύο ομάδων στις σωστές απαντήσεις διαπιστώνεται ότι είναι πολύ μεγάλη, αξίζει όμως να σημειωθεί ότι η λάθος απάντηση στην ομάδα Β καθώς και η μία λανθασμένη απάντηση της ομάδας Α προέρχονται από μαθητές που είχαν καταταχθεί στην ομάδα τους ως οι πιο αδύναμοι αφηγητές ενώ η άλλη λανθασμένη απάντηση έχει δοθεί από μαθητή μέσης αφηγηματικής ικανότητας. Πιθανότατα η δυσκολία των συγκεκριμένων μαθητών για την επιλογή της σωστής απάντησης να σχετίζεται περισσότερο με την απαιτητική νοητική διεργασία για τον σχηματισμό λογικών συμπερασμών και λιγότερο με τη φύση του μέσου. Παρόλ' αυτά, η ένδειξη ότι στη συνθήκη του βιβλίου δυσκολεύτηκαν δύο μαθητές ενώ στη συνθήκη της ταινίας ένας πιθανότατα να σημαίνει ότι η εικόνα επέδρασε πιο ενισχυτικά για την εξαγωγή συμπεράσματος από τα παιδιά.

«Η Νυχτερινή περιπέτεια»

Με βάση την κωδικοποίηση που πραγματοποιήθηκε στις απαντήσεις των μαθητών για την ιστορία «**Η νυχτερινή περιπέτεια**» προκύπτουν τα ακόλουθα:

Ερώτηση 1: Ποιοι ήταν οι βασικοί πρωταγωνιστές στην ιστορία «*Η νυχτερινή περιπέτεια*»; **Απ:** Ο Νικόλας, η Μαρί- Εντουίζ και ο μπαμπάς.¹²

	Επαρκής απάντηση	Ανεπαρκής απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Β	6	4	0
Βίντεο- Ομάδα Α	5	5	0

Πίνακας 10: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 1

Η ερώτηση 1 είναι μία ανοιχτού τύπου ερώτηση η απάντηση της οποίας προκύπτει συμπερασματικά από τη συνολική πλοκή της ιστορίας. Στον παραπάνω πίνακα αποτυπώνεται η αντίστροφη τάση των απαντήσεων των δύο ομάδων ως προς τις επαρκείς και ανεπαρκείς απαντήσεις. Συγκεκριμένα η ομάδα του βιβλίου έχει μία

¹² Όπως και στην προηγούμενη ιστορία λάθη που έγιναν στα ονόματα δεν ελήφθησαν ως λάθη στις απαντήσεις. Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:
Επαρκής: Ο μπαμπάς, η Μαρί Εντουίζ και ο Νικόλας. (3 ήρωες)
Ανεπαρκής: Ο Νικόλας και η παρέα του (2 ή 1 ήρωας)

μικρή υπεροχή στις επαρκείς απαντήσεις, 6/10, έναντι της ομάδας του βίντεο που έχει μία λιγότερη, 5/10, ενώ αντίθετα, η ομάδα του βίντεο υπερέχει κατά μία απάντηση της ομάδας του βιβλίου στις ανεπαρκείς απαντήσεις, 5/10 έναντι των 4/10. Λανθασμένη απάντηση δεν υπάρχει από καμία ομάδα καθώς όλοι οι μαθητές κατάφεραν να γράψουν έστω και έναν βασικό πρωταγωνιστή της ιστορίας στην απάντησή τους. Η μεγαλύτερη ευστοχία της ομάδας του βιβλίου να δώσει περισσότερες επαρκείς απαντήσεις οφείλεται ενδεχομένως στο γεγονός ότι κατά την αφήγηση της έντυπης ιστορίας είναι απαραίτητη η επαναλαμβανόμενη αναφορά των προσώπων για να γίνεται αντιληπτό από τους αναγνώστες ποιος πράττει κάθε φορά. Κάτι αντίστοιχο δε συμβαίνει κατά την εξέλιξη της ιστορίας στο βίντεο διότι εκεί τα πρόσωπα και τα γεγονότα παρουσιάζονται ως εικόνα στον θεατή χωρίς καμία περιγραφή. Η διαφορά αυτή μεταξύ βιβλίου και βίντεο έχει επίδραση προφανώς και στην ικανότητα των παιδιών να μπορούν να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα πρόσωπα της ιστορίας καθώς από τις απαντήσεις παρατηρήθηκε ότι οι ήρωες της ιστορίας αναφέρονται ονομαστικά σχεδόν σε όλες τις απαντήσεις της ομάδας του βιβλίου, π.χ. Μαρί- Εντουίζ, σε αντίθεση με τις απαντήσεις της ομάδας του βίντεο όπου η ονομαστική αναφορά των προσώπων της ιστορίας, πλην του Μικρού Νικόλα, είναι σπάνια και οι αναφορές γίνονται με πιο γενικό τρόπο, π.χ. η φίλη του, η συμμαθήτριά του.

Ερώτηση 2: *Πού βρήκε τα χρήματα ο Νικόλας και αγόρασε τον φακό του; Απ:* Του τα έδωσαν οι γονείς του για τον καλό βαθμό που πήρε στην ιστορία¹³

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο – Ομάδα Β	4	6	0
Βίντεο – Ομάδα Α	5	4	1

Πίνακας 11: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 2

Η ερώτηση 2 είναι μία ανοιχτού τύπου, κειμενικά ρητή ερώτηση η απάντηση της οποίας και στις δύο συνθήκες αναφέρεται λεκτικά από τον πρωταγωνιστή της ιστορίας. Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα υπάρχει μία μικρή διαφοροποίηση ως προς τις απαντήσεις των δύο ομάδων με την ομάδα του βιβλίου να υπερτερεί στις

¹³ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:
 Επαρκής: Από τους γονείς του γιατί τα πήγε καλά στην ιστορία
 Ενδιάμεση: Από τον μπαμπά του και τη μαμά του.
 Λάθος: Του είχε χαρίσει ένα λεπτό

ενδιάμεσες απαντήσεις και την ομάδα του βίντεο να υπερτερεί στις επαρκείς απαντήσεις. Ξεκινώντας από την ομάδα του βιβλίου 4/10 μαθητές έδωσαν επαρκή απάντηση και 6/10 έδωσαν ενδιάμεση ενώ αντίστοιχα στην ομάδα του βίντεο 5/10 μαθητές έδωσαν επαρκή απάντηση, 4/10 έδωσαν ενδιάμεση ενώ ένας μόνο μαθητής από αυτή την ομάδα, 1/10, απάντησε λανθασμένα. Δεδομένου ότι τα αποτελέσματα δε διαφοροποιούνται σημαντικά στις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται να μην υπάρχει κάποια ιδιαίτερη επίδραση του μέσου ως προς την εύρεση της σωστής απάντησης στη συγκεκριμένη περίπτωση. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι η ομάδα του βιβλίου έδωσε λιγότερες επαρκείς απαντήσεις δείχνει ότι τα λόγια του πρωταγωνιστή που αποτύπωναν ρητώς την απάντηση συγκρατήθηκαν καλύτερα από τους μαθητές της ομάδας του βίντεο που κατάφεραν να αποδώσουν πληρέστερα το περιεχόμενο της απάντησης περισσότερες φορές.

Ερώτηση 3: *Γιατί ο Νικόλας δεν είχε τον φακό του όταν του τον ζήτησε ο μπαμπάς του στο σπίτι που έσβησαν τα φώτα; Απ: γ) γιατί τον αντάλλαξε με μία σφυρίχτρα ενός φίλου του*

Ερώτηση 3	Σωστή απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Β	10	0
Βίντεο- Ομάδα Α	10	0

Πίνακας 12: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 3

Η ερώτηση 3 είναι μία κλειστού τύπου- πολλαπλής επιλογής, κειμενικά ρητή ερώτηση η απάντηση της οποίας προκύπτει και στις δύο συνθήκες από λεκτικά στοιχεία του κεντρικού ήρωα της ιστορίας. Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι όλοι οι μαθητές και των δύο ομάδων, 10/10, κατάφεραν να εντοπίσουν και να δώσουν τη σωστή απάντηση. Από την ομοιότητα των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων διαφαίνεται ότι προφανώς το μέσο δεν επηρέασε την πρόσληψη της ιστορίας από τους μαθητές στη συγκεκριμένη περίπτωση. Το συγκεκριμένο γεγονός της ιστορίας ενδεχομένως να κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και στις δύο περιπτώσεις ώστε να το αφομοιώσουν αρκετά καλά διότι επρόκειτο για το τέλος της ιστορίας που αφενός ήταν ανατρεπτικό αφετέρου τους φάνηκε διασκεδαστικό και αστείο.

Ερώτηση 4: Συμφωνούσαν οι φίλοι του Νικόλα με την ιδέα του να αγοράσει τον φακό; **Απ:** Όχι, δε συμφωνούσαν οι φίλοι του γιατί ο φακός δε θα τους χρησίμευε σε κάτι.¹⁴

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Β	4	5	1
Βίντεο- Ομάδα Α	2	8	0

Πίνακας 13: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 4

Η ερώτηση 4 είναι μία ανοιχτού τύπου, κειμενικά υπόρρητη ερώτηση η απάντηση της οποίας και στις δύο συνθήκες προκύπτει από λεκτικά στοιχεία τα οποία όμως δεν αναφέρονται ρητά και ξεκάθαρα. Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων πρέπει να διευκρινιστεί ότι ως επαρκείς χαρακτηρίστηκαν οι απαντήσεις στις οποίες οι μαθητές είχαν αιτιολογήσει την απάντησή τους ενώ ως ενδιάμεσες χαρακτηρίστηκαν οι απαντήσεις οι οποίες ενώ ήταν σωστές δεν είχαν αιτιολογηθεί. Με βάση λοιπόν τη διάκριση αυτή οι μαθητές της ομάδας του βιβλίου κατάφεραν να πετύχουν διπλάσιες επαρκείς απαντήσεις, 4/10, συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας του βίντεο όπου επαρκώς απάντησαν 2/10 μαθητές. Ως προς τις ενδιάμεσες απαντήσεις η ομάδα του βίντεο έχει την υπεροχή συγκριτικά με την ομάδα του βιβλίου καθώς η πρώτη συγκέντρωσε 8/10 έναντι της δεύτερης που είχε 4/10 ενδιάμεσες απαντήσεις. Λανθασμένα απάντησε ένας μόνο μαθητής, 1/10, από την ομάδα του βιβλίου ενώ από την ομάδα του βίντεο δεν υπήρχε καμία λανθασμένη απάντηση, 0/10. Εξετάζοντας τον παραπάνω πίνακα προσεχτικότερα παρατηρείται η συνολική ευστοχία των μαθητών για την εύρεση της σωστής ή ενδιάμεσης απάντησης και στις δύο ομάδες αλλά εντοπίζεται μία ποιοτική διαφορά στις απαντήσεις των παιδιών που σχετίζεται με την αιτιολόγηση που εκφράζουν στην απάντησή τους. Η ομάδα του βιβλίου έχει συμπεριλάβει σε περισσότερες απαντήσεις την αιτιολόγηση και μάλιστα με διαφορετικά λόγια της ιστορίας, π.χ. «...γιατί του έλεγαν τι θα τον κάνουν τον φακό, Νικόλα;» ή «...γιατί λένε ότι δεν χρησιμεύει» ή «...γιατί ήθελαν σοκολάτες» ενώ στην ομάδα του βίντεο η αιτιολόγηση υπάρχει μόνο σε δύο απαντήσεις και μάλιστα με την

¹⁴ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:

Επαρκής: Όχι δεν ήθελαν τον φακό, ήθελαν σοκολάτες

Ενδιάμεση: Όχι.

Λάθος: Όλοι αλλά εκτός από τον Έντ αλλά ο Ρούφος είπε «Παιδιά, είδα τον μπαμπά του Νικόλα, τη Μαρί Εντουίζ και τον Νικόλα στο τμήμα» και μετά λέει ο Έντ «Σε πιστεύω».

ίδια φράση μέσα από την ιστορία και τις δύο φορές: «...γιατί ήθελαν σοκολάτες». Οι διαφορές αυτές στις απαντήσεις των μαθητών των δύο ομάδων πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι σε μία έντυπη ιστορία ο αναγνώστης εστιάζει απόλυτα την προσοχή του στις λέξεις του κειμένου που αποτελούν τους κύριους φορείς του νοήματος και του περιεχομένου της ιστορίας με αποτέλεσμα να καταφέρνει να απομνημονεύει και να ανακαλεί πιο εύκολα φράσεις που έχει διαβάσει, όταν αυτό χρειαστεί. Αντίστοιχα στην παρακολούθηση μιας τηλεοπτικής ιστορίας ο θεατής επικεντρώνεται κατά βάση στα στοιχεία εκείνα που θα τον οδηγήσουν στην κατανόηση της εξέλιξης της δράσης οπότε κι εδώ οι περισσότεροι μαθητές εστίασαν περισσότερο στο γεγονός και λιγότερο στην αιτιολόγηση αυτού.

Ερώτηση 5: *Γιατί ο Νικόλας βγήκε με τον φακό του το βράδυ έξω από το σπίτι ;*

Απ: Για να κάνει σινιάλο στο παράθυρο της φίλης του, της Μαρί Εντουίζ, κι έτσι να της αποδείξει ότι δε φοβάται το σκοτάδι με τον φακό του.¹⁵

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Β	7	2	1
Βίντεο- Ομάδα Α	8	2	0

Πίνακας 14: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 5

Η ερώτηση 5 είναι μία ανοιχτού τύπου, κειμενικά υπόρρητη ερώτηση η απάντηση της οποίας και στις δύο συνθήκες προκύπτει από τον συσχετισμό λεκτικών στοιχείων. Από τις απαντήσεις στον παραπάνω πίνακα παρατηρούνται παραπλήσια αποτελέσματα μεταξύ των δύο ομάδων και συγκεκριμένα: οι απαντήσεις της ομάδας του βιβλίου ήταν 7/10 επαρκείς, 2/10 ενδιάμεσες και 1/10 λάθος ενώ αντίστοιχα της ομάδας του βίντεο ήταν 8/10 επαρκείς και 2/10 ενδιάμεσες. Πέραν της αριθμητικής διαφοράς των ορθών απαντήσεων όπου αποτυπώνεται μία μικρή υπεροχή στην ομάδα του βίντεο, η ουσιαστική διαφοροποίηση των απαντήσεων εδώ είναι ποιοτική καθώς οι μαθητές της ομάδας του βιβλίου έχουν δώσει στην πλειοψηφία τους πολύ πιο

¹⁵ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:

Επαρκής: Για να αποδείξει στη Μαρί Εντουίζ ότι είναι γενναίος.

Ενδιάμεση: Για να φωτίσει στο δωμάτιο της Μαρί Εντουίζ.

Λάθος: Γιατί ο μπαμπάς του άνοιξε τα φώτα και είδε την πόρτα ανοιχτή και την κλείδωσε.

συγκεκριμένες απαντήσεις, π.χ. «γιατί είχε βάλει στοίχημα με τη Μαρί Εντουίζ» ή «για να αποδείξει στη Μαρί Εντουίζ ότι είναι γενναίος» σε αντίθεση με τα παιδιά της ομάδας του βίντεο που οι απαντήσεις τους είναι πιο γενικές και αφηρημένες, π.χ. «για να δείξει ότι είναι γενναίος» ή «γιατί είχανε βάλει στοίχημα με μία φίλη του». Η ονομαστική αναφορά των ηρώων στην ιστορία του βιβλίου για να γίνει σαφές στον αναγνώστη ποια πρόσωπα συμμετέχουν σε κάθε γεγονός φαίνεται να λειτουργεί ενισχυτικά στην πιο ξεκάθαρη αποκωδικοποίηση των γεγονότων από τα παιδιά κάτι που δε συμβαίνει εξίσου και στην ιστορία του βίντεο διότι εκεί τα πρόσωπα παρουσιάζονται στον θεατή χωρίς όμως να αναφέρονται ονομαστικά. Είναι σαφές ότι η διαφορά αυτή στην πρόσληψη της ιστορίας επηρεάζει και διαφοροποιεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό και τις απαντήσεις των παιδιών.

Χαρακτηριστική είναι επίσης στις επαρκείς απαντήσεις αυτής της ερώτησης η χρήση της λέξης «στοίχημα», η οποία συγκρατήθηκε και αποτυπώθηκε από τους περισσότερους μαθητές και στις δύο πειραματικές συνθήκες. Σκεπτόμενοι ότι στην ηλικία που είναι τα παιδιά του δείγματος *το στοίχημα* αποτελεί μία συχνή κατάσταση στις μεταξύ τους σχέσεις αποδεικνύεται ότι η προσωπική εμπειρία του αναγνώστη επιδρά άμεσα στην πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου όταν αυτό σχετίζεται στενά με τα βιώματά του.

Ερώτηση 6: *Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα πήρε το παιχνίδι- όπλο για να βγει στον κήπο;* **Απ:** Για να φοβίσει τον κλέφτη που νόμιζε ότι θα έβρισκε στον κήπο.¹⁶

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Β	7	1	2
Βίντεο- Ομάδα Α	9	0	1

Πίνακας 15: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 6

Η ερώτηση 6 είναι μία ανοιχτού τύπου, συμπερασματική ερώτηση η απάντηση της οποίας προκύπτει από την πλοκή της ιστορίας σε συνδυασμό με τα λόγια του μπαμπά τα οποία αναφέρονται και στις δύο συνθήκες. Παρόλο που και οι δύο ομάδες

¹⁶ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:

Επαρκής: Για να τρομάξει τους κλέφτες.

Ενδιάμεση: Γιατί φοβόταν πολύ

Λάθος: Γιατί δεν είχε κάτι άλλο για να σκοτώσει τον Νικόλα και την Μαρία Ντουίζ

κατάφεραν σε πολύ μεγάλο βαθμό να εξαγάγουν το σωστό συμπέρασμα από την ιστορία, διαφαίνεται από τον πίνακα η καλύτερη επίδοση των μαθητών της ομάδας του βίντεο, οι οποίοι κατάφεραν να απαντήσουν επαρκώς σχεδόν όλοι, 9/10, ενώ μόλις ένας μαθητής, 1/10, έδωσε λανθασμένη απάντηση. Αντίστοιχα, η ομάδα του βιβλίου έδωσε 7/10 επαρκείς απαντήσεις, μία ενδιάμεση ,1/10, ενώ 2/10 μαθητές αυτής της ομάδας απάντησαν λανθασμένα. Αν και από τις απαντήσεις των παιδιών γίνεται αντιληπτό ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση το βίντεο λειτούργησε βοηθητικά για τους μαθητές ώστε να αντιληφθούν και να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας καλύτερα με αποτέλεσμα να βγάλουν το σωστό συμπέρασμα: πχ. *γιατί νόμιζε ότι υπάρχουν κλέφτες στον κήπο του, γιατί νόμιζε ότι ήταν κλέφτες στο σπίτι*, μία πιο προσεκτική ματιά στις απαντήσεις των παιδιών αποδεικνύει ότι από τους μαθητές της ομάδας A του βιβλίου δόθηκαν περισσότερες απαντήσεις με μεγαλύτερη ακρίβεια, πχ. *για να φοβίσει και καλά «τον κλέφτη Νικόλα και Μαρί»* σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας του βίντεο των οποίων οι απαντήσεις ήταν πιο γενικές και αόριστες.

Ερώτηση 7: *Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα δεν ήθελε «να ζαναδεί τον φακό στο σπίτι»;*
Απ: Γιατί τους είχε βάλει σε τρομερούς μπελάδες το βράδυ που έγιναν όλα αυτά¹⁷

	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Β	6	2	2
Βίντεο- Ομάδα Α	7	1	2

Πίνακας 16: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 7

Η ερώτηση 7 είναι μία ανοιχτού τύπου, συμπερασματική ερώτηση η απάντηση της οποίας προκύπτει από την πλοκή της ιστορίας. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων κατάφεραν να εξαγάγουν

¹⁷ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:

Επαρκής: Γιατί του δημιούργησε μεγάλο μπελά.

Ενδιάμεση: Γιατί τρόμαξε πολύ με τον φακό του Νικόλα.

Λάθος: Γιατί την είχε βάψει ότι ήταν κλέφτης και δεν ήθελε να ξαναγίνουν ρεζίλι μπροστά σε αστυνόμο.

το σωστό συμπέρασμα καθώς οι επαρκείς απαντήσεις τους είναι περισσότερες από τις άλλες δύο κατηγορίες. Συγκεκριμένα, για την ομάδα του βιβλίου, οι επαρκείς απαντήσεις είναι 6/10, οι ενδιάμεσες 2/10 και οι λανθασμένες επίσης 2/10. Αντίστοιχα, για την ομάδα του βίντεο υπάρχουν 7/10 επαρκείς απαντήσεις, 1/10 ενδιάμεση και 2/10 λανθασμένες. Παρατηρώντας τον πίνακα διαπιστώνεται ότι οι απαντήσεις των δύο ομάδων για όλες τις κατηγορίες είναι αριθμητικά σχεδόν οι ίδιες επομένως για τη συγκεκριμένη περίπτωση δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι το μέσο έπαιξε καθοριστικό ρόλο για την εξαγωγή του συμπεράσματος.

Ερώτηση 8: *Γιατί οι φίλοι του Νικόλα δεν πίστευαν την άλλη μέρα την ιστορία του; ;*
Απ: Γιατί νόμιζαν ότι τους τα λέει αυτά για να φανεί γενναίος.¹⁸

Ερώτηση 8	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση
Βιβλίο- Ομάδα Β	4	3	3
Βίντεο- Ομάδα Α	6	2	2

Πίνακας 17: Αριθμός των απαντήσεων των παιδιών για την ερώτηση 8

Η ερώτηση 8 είναι μία ανοιχτού τύπου, συμπερασματική ερώτηση η απάντηση της οποίας προκύπτει πιο πολύ από τις εμπειρίες και τη λογική κρίση των παιδιών παρά μέσα από συγκεκριμένα στοιχεία της ιστορίας γι' αυτό και οι απαντήσεις που δόθηκαν αξιολογήθηκαν όχι με κριτήριο μία μόνο εκ των προτέρων σωστή απάντηση αλλά με βάση τη λογική ορθότητά τους ώστε να είναι ταιριαστές στην ερώτηση αυτή. Για παράδειγμα θεωρήθηκαν επαρκείς, απαντήσεις όπως: «Γιατί νόμιζαν ότι λέει ψέματα για να δείξει τον γενναίο», «Γιατί νόμιζαν πως ο Νικόλας φοβάται το σκοτάδι», «Γιατί η ιστορία του ήταν πολύ παράξενη». Ως ενδιάμεσες κατηγοριοποιήθηκαν απαντήσεις όπως: «Γιατί νόμιζαν πως ο φακός είναι ασήμαντος», «Γιατί οι φίλοι του δεν είχαν αποδείξεις» ενώ ως λανθασμένες κρίθηκαν όσες απαντήσεις δεν ήταν δυνατό να ληφθούν ως λογικοί συμπερασμοί για την ερώτηση αυτή όπως: «Γιατί το είχαν ξεχάσει» ή «Γιατί πια δεν τον ήθελαν σαν φίλο

¹⁸ Ενδεικτικές απαντήσεις για την κωδικοποίηση:
 Επαρκής: Γιατί η ιστορία του ήταν πολύ παράξενη.
 Ενδιάμεση: Γιατί νόμιζαν πως ο φακός είναι ασήμαντος.
 Λάθος: Γιατί πια δεν τον ήθελαν σαν φίλο πια.

πια». Με βάση τα παραπάνω, από τις δοθείσες απαντήσεις για την ομάδα του βιβλίου κωδικοποιήθηκαν ως επαρκείς 4/10 απαντήσεις, ως ενδιάμεσες 3/10 και ως λανθασμένες επίσης 3/10. Αντίστοιχα, για την ομάδα του βίντεο ως επαρκείς θεωρήθηκαν 6/10 απαντήσεις, ως ενδιάμεσες 2/10 και ως λανθασμένες επίσης 2/10 εκ των οποίων μία λανθασμένη επρόκειτο για αναπάντητη ερώτηση. Από τον πίνακα παρατηρείται ότι η ομάδα του βίντεο έχει τις περισσότερες επαρκείς αλλά και τις λιγότερες ενδιάμεσες και λανθασμένες απαντήσεις οπότε διαπιστώνεται ότι αυτή η ομάδα κατάφερε να αποδώσει με μεγαλύτερη ευστοχία συμπερασματικές προτάσεις συγκριτικά με την ομάδα του βιβλίου. Μπορεί λοιπόν να ειπωθεί ότι η παρακολούθηση μιας σκηνής τόσο κοντά στην καθημερινότητα των παιδιών (αλληλοκατηγορίες στο προαύλιο του σχολείου για την εύρεση της αλήθειας) σε συνδυασμό και με την πλοκή της ιστορίας λειτούργησε πιο δραστικά μέσω της εικόνας για τον συσχετισμό προσωπικών εμπειριών και γεγονότων της ιστορίας ώστε να καταφέρουν τα παιδιά να καταλήξουν σε ένα ορθό για την περίπτωση συμπέρασμα μέσω της έλλογης κρίσης τους.

2.1.1 Συνολική κατηγοριοποίηση και σύγκριση των απαντήσεων

Σε συνέχεια της επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν από τις ερωτήσεις κατανόησης κάθε ιστορίας κρίνεται σκόπιμο να γίνει η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε συνολικό επίπεδο ώστε να αποτυπωθεί πιο ξεκάθαρα η επίδοση της κάθε ομάδας ανάλογα με την πειραματική συνθήκη στην οποία συμμετείχε. Με βάση λοιπόν την κωδικοποίηση των απαντήσεων των παιδιών στις κατηγορίες επαρκείς, ενδιάμεσες και λανθασμένες, που έγινε στην προηγούμενη ενότητα, θα ακολουθήσει η αθροιστική εκτίμηση των κατηγοριών αυτών ώστε να προκύψει ως σύνολο ο αριθμός των απαντήσεων ανά κατηγορία για κάθε ομάδα και στις δύο συνθήκες. Με τον τρόπο αυτό δύναται να γίνει όχι μόνο η αποτίμηση για την επίδοση κάθε ομάδας ξεχωριστά αλλά και η μεταξύ τους σύγκριση ανά κατηγορία απάντησης και ανά είδος ερώτηση (ρητή, υπόρρητη, συμπερασματική).

Σύμφωνα με την καταμέτρηση των κωδικοποιημένων απαντήσεων της προηγούμενης ενότητας προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία για την ιστορία:

«Το πρωτοσέλιδο»

Στο φύλλο εργασίας της συγκεκριμένης ιστορίας υπήρχαν 6 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οπότε στον πίνακα που ακολουθεί ο υπολογισμός των απαντήσεων για τις ανοιχτές ερωτήσεις γίνεται με βάση το 60 όπως προκύπτει από το σύνολο των 10 μελών της κάθε ομάδας.

Ανοιχτές ερωτήσεις				
	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση	Σύνολο
Βιβλίο- Ομάδα Α	31	23	6	60
Βίντεο- Ομάδα Β	36	20	4	60

Πίνακας 18: Συνολικός αριθμός κατηγοριοποιημένων απαντήσεων των παιδιών για τις ανοιχτές ερωτήσεις της ιστορίας «Το Πρωτοσέλιδο»

Παρατηρώντας τον πίνακα για τις ανοιχτές ερωτήσεις της ιστορίας «Το πρωτοσέλιδο» προκύπτει ότι η ομάδα Β που παρακολούθησε το βίντεο είχε καλύτερη επίδοση σε αυτού του τύπου τις ερωτήσεις καθώς έδωσε περισσότερες επαρκείς απαντήσεις συγκριτικά με την ομάδα Α που διάβασε την ιστορία. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται ακόμα περισσότερο αν ληφθούν υπόψη οι ενδιάμεσες και λανθασμένες απαντήσεις της ομάδας του βίντεο οι οποίες, λόγω της καλύτερης επίδοσης που είχαν στις απαντήσεις που έδωσαν, είναι λιγότερες από την ομάδα του βιβλίου. Από τη συνολική εικόνα των απαντήσεων των παιδιών στον παραπάνω πίνακα εκτιμάται λοιπόν ότι η οπτικοακουστική μορφή της ιστορίας επέδρασε θετικότερα στην καλύτερη κατανόησης αυτής συγκριτικά με την έντυπη μορφή της ίδιας ιστορίας.

Προκειμένου βέβαια να αποσαφηνιστεί περισσότερο το επίπεδο κατανόησης της ιστορίας από κάθε ομάδα ακολουθεί σε πίνακες ο διαχωρισμός των παραπάνω συνόλων των κωδικοποιημένων απαντήσεων με βάση το είδος των ερωτήσεων: κειμενικά ρητή, υπόρρητη και συμπερασματική ερώτηση. Καθώς όμως η συσχέτιση αυτή θα γίνει με βάση το σύνολο των απαντήσεων της κάθε ομάδας ανά κατηγορία απάντησης δεν είναι δυνατή η απευθείας σύγκριση των στοιχείων διότι ο αριθμός αναφοράς θα διαφέρει κάθε φορά στις δύο ομάδες. Για τον λόγο αυτό στον ίδιο πίνακα παρατίθεται και η μετατροπή των αριθμητικών δεδομένων σε ποσοστό % ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί η σύγκριση των στοιχείων.

Επαρκείς απαντήσεις				
	Βιβλίο-Ομάδα Α	Ποσοστό – Ομάδα Α	Βίντεο-Ομάδα Β	Ποσοστό-Ομάδα Β
Ρητή ερώτηση	13	42%	15	42%
Υπόρρητη ερώτηση	11	35%	12	33%
Συμπερασματική ερώτηση	7	23%	9	25%
Σύνολο	31	100%	36	100%

Πίνακας 19: Αριθμός επαρκών απαντήσεων των παιδιών ανά είδος ερώτησης

Με βάση τον παραπάνω πίνακα φαίνεται να μην παρουσιάζονται τόσο έντονες διαφορές στις δύο ομάδες αναφορικά με τα επίπεδα κατανόησης της ιστορίας. Μάλιστα το ποσοστό των επαρκών απαντήσεων στις ρητές ερωτήσεις είναι ακριβώς το ίδιο και στις δύο ομάδες, 42%, κάτι που δείχνει ότι και οι δύο ομάδες κατάφεραν εξίσου καλά να συγκρατήσουν το περιεχόμενο της ιστορίας. Όσον αφορά στις υπόρρητες ερωτήσεις, που απαιτούν λίγο πιο βαθιά επεξεργασία της αφήγησης, φαίνεται ότι οι δύο ομάδες είναι πολύ κοντά με την ομάδα του βιβλίου να προηγείται για πολύ λίγο ενώ αντίστοιχα στις συμπερασματικές ερωτήσεις που αποτελούν και ένδειξη για τη βαθύτερη κατανόηση μιας ιστορίας, αποδεικνύεται πάλι ότι το ποσοστό επιτυχίας είναι σχεδόν όμοιο στις δύο ομάδες, με την ομάδα του βίντεο μάλιστα να είναι ελάχιστα πιο ψηλά.

Ενδιάμεσες απαντήσεις				
	Βιβλίο-Ομάδα Α	Ποσοστό – Ομάδα Α	Βίντεο-Ομάδα Β	Ποσοστό-Ομάδα Β
Ρητή ερώτηση	5	22%	5	25%
Υπόρρητη ερώτηση	6	26%	5	25%
Συμπερασματική ερώτηση	12	53%	10	50%
Σύνολο	23	100%	20	100%

Πίνακας 20: Αριθμός ενδιάμεσων απαντήσεων των παιδιών ανά είδος ερώτησης

Παρατηρώντας τα ποσοστά για τις ενδιάμεσες απαντήσεις των ομάδων φαίνεται να μην παρουσιάζονται τόσο έντονες διαφορές μεταξύ των ομάδων αναφορικά με την κατανόηση της ιστορίας. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των ενδιάμεσων απαντήσεων στις ρητές ερωτήσεις είναι σχεδόν το ίδιο και στις δύο ομάδες με ένα μικρό πλεονέκτημα για την ομάδα του βιβλίου που επειδή το ποσοστό της είναι χαμηλότερο φαίνεται να έδωσε λιγότερες ενδιάμεσες απαντήσεις από την ομάδα του βίντεο. Ως προς τις υπόρρητες και συμπερασματικές ερωτήσεις η ομάδα του βίντεο

διαπιστώνεται ότι απάντησε λίγο καλύτερα από την ομάδα του βιβλίου χωρίς όμως να παρατηρείται κι εδώ κάποια αξιοσημείωτη διαφορά. Συμπεραίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων έδωσαν σχεδόν τον ίδιο αριθμό ασαφών απαντήσεων.

Λάθος απαντήσεις				
	Βιβλίο-Ομάδα Α	Ποσοστό – Ομάδα Α	Βίντεο-Ομάδα Β	Ποσοστό-Ομάδα Β
Ρητή ερώτηση	2	33%	0	0%
Υπόρρητη ερώτηση	3	50%	3	75%
Συμπερασματική ερώτηση	1	17%	1	25%
Σύνολο	6	100%	4	100%

Πίνακας 21: Αριθμός λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών ανά είδος ερώτησης

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα που αναφέρεται στις λάθος απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνεται ότι η ομάδα του βίντεο κατάφερε να συγκρατήσει καλύτερα τα στοιχεία της ιστορίας που απαιτούνταν για τις ρητές ερωτήσεις καθώς δεν έχει καμία λάθος απάντηση σε σύγκριση με την ομάδα του βιβλίου που οι λάθος απαντήσεις της κυμαίνεται στο 33%. Όσον αφορά στις υπόρρητες ερωτήσεις, που δεν εξετάζουν απλά τη συγκράτηση περιεχομένου, φαίνεται ότι η ομάδα του βιβλίου τα έχει καταφέρει καλύτερα καθώς έχει μικρότερο ποσοστό, 50%, σε σύγκριση με την ομάδα του βιβλίου που το ποσοστό της είναι 75%. Ομοίως και στις συμπερασματικές ερωτήσεις, που απαιτούν τη βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας, αποδεικνύεται ότι η ομάδα του βιβλίου κατάφερε να κατανοήσει καλύτερα την ιστορία γι' αυτό και το ποσοστό λάθους της είναι μικρότερο, 17%, από το αντίστοιχο ποσοστό της ομάδας του βίντεο, 25%. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η ομάδα του βιβλίου κατάφερε να επεξεργαστεί καλύτερα την ιστορία εις βάθος σε σύγκριση με την ομάδα του βίντεο η οποία όμως κατόρθωσε να συγκρατήσει το περιεχόμενο της ιστορίας πάρα πολύ καλά.

Πέραν των ανοιχτών ερωτήσεων στο φύλλο εργασίας της ιστορίας «Το Πρωτοσέλιδο» τέθηκαν ακόμα 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται ο υπολογισμός των απαντήσεων για τις κλειστές ερωτήσεις ο οποίος γίνεται με βάση το σύνολο των 10 μελών της κάθε ομάδας κι έτσι ως άθροισμα προκύπτει το 20.

Κλειστές ερωτήσεις				
	Σωστή απάντηση	Ποσοστό %	Λάθος απάντηση	Σύνολο απαντήσεων
Βιβλίο- Ομάδα Α	17	85%	3	20
Βίντεο- Ομάδα Β	19	95%	1	20

Πίνακας 22: Συνολικός αριθμός απαντήσεων των παιδιών για τις κλειστές ερωτήσεις της ιστορίας «Το Πρωτοσέλιδο»

Παρατηρώντας τον πίνακα για τις κλειστές ερωτήσεις της ιστορίας «Το Πρωτοσέλιδο» προκύπτει ότι η ομάδα Β που παρακολούθησε το βίντεο είχε καλύτερη επίδοση στις ερωτήσεις κατανόησης καθώς έδωσε περισσότερες σωστές απαντήσεις συγκριτικά με την ομάδα Α που διάβασε την ιστορία. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι και οι δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου ήταν συμπερασματικές διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα μέλη της ομάδας του βίντεο κατάφεραν μέσω της εικόνας να οδηγηθούν στο επιθυμητό συμπέρασμα κι έτσι να επιλέξουν τη σωστή απάντηση.

Σχετικά με την επόμενη ιστορία με βάση την καταμέτρηση των κωδικοποιημένων απαντήσεων από το προηγούμενο κεφάλαιο προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία για την ιστορία:

«Νυχτερινή περιπέτεια»

Στο φύλλο εργασίας της συγκεκριμένης ιστορίας υπήρχαν 7 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οπότε στον πίνακα που ακολουθεί ο υπολογισμός των απαντήσεων για τις ανοιχτές ερωτήσεις γίνεται με βάση το σύνολο των 10 μελών της κάθε ομάδας, οπότε ως άθροισμα προκύπτει το 70.

Ανοιχτές ερωτήσεις				
	Επαρκής απάντηση	Ενδιάμεση απάντηση	Λάθος απάντηση	Σύνολο
Βίντεο- Ομάδα Α	38	23	9	70
Βιβλίο- Ομάδα Β	42	22	6	70

Πίνακας 23: Συνολικός αριθμός κατηγοριοποιημένων απαντήσεων των παιδιών για τις ανοιχτές ερωτήσεις της ιστορίας «Νυχτερινή περιπέτεια»

Παρατηρώντας τον πίνακα για τις ανοιχτές ερωτήσεις της ιστορίας «Νυχτερινή περιπέτεια» προκύπτει ότι η ομάδα Β που διάβασε το βιβλίο είχε καλύτερη επίδοση στις ερωτήσεις αυτού του τύπου καθώς έδωσε περισσότερες επαρκείς απαντήσεις συγκριτικά με την ομάδα Α που παρακολούθησε την ταινία. Στην ίδια διαπίστωση μας οδηγεί και το σύνολο των ενδιάμεσων και των λανθασμένων απαντήσεων της

ομάδας του βιβλίου οι οποίες είναι λιγότερες από την ομάδα του βίντεο ενισχύοντας έτσι τη συνολική υψηλότερη επίδοση της ομάδας αυτής. Όπως λοιπόν αποτυπώνεται η συνολική εικόνα από τις απαντήσεις των παιδιών στον παραπάνω πίνακα εκτιμάται ότι η έντυπη μορφή της ιστορίας επέδρασε θετικότερα στην καλύτερη κατανόηση αυτής συγκριτικά με την οπτικοακουστική μορφή της ίδιας ιστορίας.

Προκειμένου βέβαια να αποσαφηνιστεί καλύτερα το επίπεδο κατανόησης της ιστορίας από κάθε ομάδα ακολουθεί σε πίνακες ο διαχωρισμός των παραπάνω συνόλων των κωδικοποιημένων απαντήσεων ανάλογα με το είδος της ερώτησης: κειμενικά ρητή, υπόρρητη και συμπερασματική ερώτηση. Παράλληλα παρουσιάζονται τα δεδομένα και σε μορφή ποσοστού % ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση των στοιχείων.

Επαρκείς απαντήσεις				
	Βίντεο-Ομάδα Α	Ποσοστό – Ομάδα Α	Βιβλίο-Ομάδα Β	Ποσοστό-Ομάδα Β
Ρητή ερώτηση	4	11%	5	12%
Υπόρρητη ερώτηση	11	29%	10	24%
Συμπερασματική ερώτηση	23	60%	27	64%
Σύνολο	38	100%	42	100%

Πίνακας 24: Αριθμός επαρκών απαντήσεων των παιδιών ανά είδος ερώτησης

Με βάση τον παραπάνω πίνακα φαίνεται να μην παρουσιάζονται τόσο έντονες διαφορές στις δύο ομάδες αναφορικά με τα επίπεδα κατανόησης της ιστορίας. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των επαρκών απαντήσεων στις ρητές ερωτήσεις είναι σχεδόν το ίδιο και στις δύο ομάδες, 11% για την ομάδα του βίντεο και 12% για την ομάδα του βιβλίου, κάτι που δείχνει ότι και οι δύο ομάδες κατάφεραν να συγκρατήσουν τις σαφώς διατυπωμένες λεπτομέρειες της ιστορίας εξίσου καλά. Όσον αφορά στις υπόρρητες ερωτήσεις, που βασίζονται σε μία πιο σύνθετη επεξεργασία της αφήγησης, φαίνεται ότι οι η ομάδα του βίντεο είχε λίγο καλύτερη επίδοση από την ομάδα του βιβλίου, 29% και 24% αντίστοιχα. Αντιθέτως, αναφορικά με τις συμπερασματικές ερωτήσεις, που αποτυπώνουν την κατανόηση της αφήγησης εις βάθος, αποδεικνύεται ότι την καλύτερη επίδοση κατέχει η ομάδα του βιβλίου, με ποσοστό 64%, σε σύγκριση με την ομάδα του βίντεο που το ποσοστό της είναι χαμηλότερο, 60%.

Ενδιάμεσες απαντήσεις				
	Βίντεο-Ομάδα Α	Ποσοστό – Ομάδα Α	Βιβλίο-Ομάδα Β	Ποσοστό-Ομάδα Β
Ρητή ερώτηση	6	26%	4	18%
Υπόρρητη ερώτηση	7	30%	10	45%
Συμπερασματική ερώτηση	10	44%	8	37%
Σύνολο	23	100%	22	100%

Πίνακας 25: Αριθμός ενδιάμεσων απαντήσεων των παιδιών ανά είδος ερώτησης

Παρόλο που το σύνολο των ενδιάμεσων απαντήσεων παρατηρείται να είναι σχεδόν όμοιο στις δύο ομάδες, 23 και 22, οι μεταξύ τους επιδόσεις ως προς το είδος της ερώτησης φαίνεται να διαφέρουν. Έτσι, ως προς τις ρητές ερωτήσεις η ομάδα του βιβλίου αποδεικνύεται ότι κατάφερε να αποτυπώσει καλύτερα το περιεχόμενο της ιστορίας καθώς το ποσοστό της είναι χαμηλότερο, 18%, σε σχέση με αυτό της ομάδας του βίντεο, 26%. Ομοίως και στις συμπερασματικές ερωτήσεις το ποσοστό απαντήσεων της ομάδας του βιβλίου είναι χαμηλότερο από το αντίστοιχο της ομάδας του βίντεο, 37% και 44%, καταδεικνύοντας έτσι ότι η ομάδα του βιβλίου κατόρθωσε να επεξεργαστεί σε μεγαλύτερο βάθος την ιστορία. Αντίθετα, η ομάδα του βίντεο υπερέχει στις επιδόσεις της ως προς τις υπόρρητες ερωτήσεις συγκριτικά με την ομάδα του βιβλίου η οποία φαίνεται ότι έδωσε περισσότερες ασαφείς απαντήσεις. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι ενώ οι μαθητές της ομάδας του βιβλίου φαίνεται να κατανόησαν καλύτερα την ιστορία εντούτοις δεν κατόρθωσαν να επεξεργαστούν και να συνθέσουν στοιχεία της ιστορίας όταν απαιτήθηκε για τις υπόρρητες ερωτήσεις.

Λάθος απαντήσεις				
	Βίντεο-Ομάδα Α	Ποσοστό – Ομάδα Α	Βιβλίο-Ομάδα Β	Ποσοστό-Ομάδα Β
Ρητή ερώτηση	0	0%	1	17%
Υπόρρητη ερώτηση	2	22%	0	0%
Συμπερασματική ερώτηση	7	78%	5	83%
Σύνολο	9	100%	6	100%

Πίνακας 26: Αριθμός λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών ανά είδος ερώτησης

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα που αναφέρεται στις λάθος απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνεται ότι η ομάδα του βίντεο κατάφερε να συγκρατήσει καλύτερα τα στοιχεία της ιστορίας που απαιτούνταν για τις ρητές ερωτήσεις καθώς δεν έχει καμία λάθος απάντηση σε σύγκριση με την ομάδα του

βιβλίου που οι λάθος απαντήσεις της κυμαίνεται στο 17%. Ομοίως και στις συμπερασματικές ερωτήσεις, που απαιτούν τη βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας, αποδεικνύεται ότι η ομάδα του βίντεο κατάφερε να κατανοήσει καλύτερα την ιστορία γι' αυτό και το ποσοστό λάθους της είναι μικρότερο, 78%, από το αντίστοιχο ποσοστό της ομάδας του βιβλίου, που είναι 25%. Όσον αφορά στις υπόρρητες ερωτήσεις, που εξετάζουν την επεξεργασία κι όχι την απλή συγκράτηση του περιεχομένου, φαίνεται ότι η ομάδα του βιβλίου τα έχει καταφέρει καλύτερα καθώς έχει ποσοστό 0% σε σύγκριση με την ομάδα του βίντεο που το ποσοστό της είναι 22%.

Πέραν των ανοιχτών ερωτήσεων στο φύλλο εργασίας της ιστορίας αυτής τέθηκε ακόμα 1 ερώτηση κλειστού τύπου οπότε στον πίνακα που ακολουθεί ο υπολογισμός των απαντήσεων για την ερώτηση αυτή γίνεται με βάση το σύνολο των 10 μελών της κάθε ομάδας κι έτσι ως άθροισμα προκύπτει το 10.

Κλειστές ερωτήσεις			
	Σωστή απάντηση	Λάθος απάντηση	Σύνολο
Βίντεο- Ομάδα Α	10	0	10
Βιβλίο- Ομάδα Β	10	0	10
Σύνολο	10	0	10

Πίνακας 27: Συνολικός αριθμός απαντήσεων των παιδιών για τις κλειστές ερωτήσεις της ιστορίας «Νυχτερινή περιπέτεια»

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα για την κλειστή ερώτηση της ιστορίας «Νυχτερινή περιπέτεια» προκύπτει ότι και οι δύο ομάδες είχαν την ίδια ακριβώς επίδοση η οποία μάλιστα αποτυπώνει την επιτυχία όλων των μαθητών και από τις δύο ομάδες να δώσουν τη σωστή απάντηση. Πρόκειται για μία ρητή ερώτηση η απάντηση της οποίας αποδεικνύεται ότι συγκρατήθηκε εξίσου καλά από όλα τα μέλη των ομάδων και στις δύο πειραματικές συνθήκες.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης συμπεραίνεται ότι η επίδοση των δύο ομάδων στις ρητές ερωτήσεις κυμαίνεται σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Παρατηρείται βέβαια μία μικρή υπεροχή στις επιδόσεις των παιδιών μετά την παρακολούθηση της ψηφιακής ιστορίας όπου σε αυτή την πειραματική συνθήκη φαίνεται να κατάφεραν οι μαθητές να συγκρατήσουν καλύτερα

το περιεχόμενο των ιστοριών ώστε να ανακαλέσουν τα απαραίτητα στοιχεία που απαιτούνταν για την απάντηση των ερωτήσεων αυτών (Cowen, 1984).

Ως προς τις ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές όφειλαν να απαντήσουν μέσα από τον συνδυασμό στοιχείων της ιστορίας (υπόρρητες) διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν σαφείς αποκλίσεις στις απαντήσεις των παιδιών που να μαρτυρούν την επίδραση του μέσου πρόσληψης ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες όπως είναι η πλοκή της ιστορίας, το θεματικό περιεχόμενο της αφήγησης ή τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού (Salomon, 1979).

Αναφορικά με τα συμπεράσματα που κατάφεραν να σχηματίσουν τα παιδιά μετά την παρουσίαση των ιστοριών διαπιστώθηκε σαφής επίδραση του μέσου πρόσληψης η οποία όμως δεν αποτυπώθηκε από το ίδιο μέσο για τις δύο ιστορίες. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι στην ιστορία «Το πρωτοσέλιδο» η επίδραση του οπτικοακουστικού μέσου ήταν μεγαλύτερη ενώ αντίθετα στην ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια» το έντυπο μέσο φαίνεται να λειτουργήσει θετικότερα για την εξαγωγή συμπερασμάτων από τους μαθητές. Η διαφορά αυτή που εντοπίζεται στην επίδραση των μέσων πρόσληψης αποτελεί ένδειξη ότι η πλοκή των δύο ιστοριών ως προς τη χωρική, χρονική και αιτιολογική συνεκτικότητα των επεισοδίων αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει την πρόσληψη και κατανόηση μιας ιστορίας.

2.1.2 Ατομική επίδοση ανά πειραματική συνθήκη

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών σε επαρκή, ενδιάμεση και λανθασμένη ανάλογα με την ορθότητά τους σε σύγκριση με τις αναμενόμενες απαντήσεις οδήγησε στην περαιτέρω επεξεργασία των απαντήσεων ώστε να δοθεί η δυνατότητα να συγκριθεί η επίδοση του κάθε μαθητή ανάμεσα στις δύο πειραματικές συνθήκες. Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει τη βαθμολογία του κάθε παιδιού για τη συνθήκη βιβλίο και για τη συνθήκη βίντεο αποτυπώνοντας άμεσα την υπεροχή του αντίστοιχου μέσου για τις απαντήσεις που δόθηκαν από κάθε παιδί ξεχωριστά. Θυμίζουμε ότι για τον υπολογισμό του σκορ των παιδιών κάθε απάντηση, ανάλογα με τον χαρακτηρισμό της ως επαρκής, ενδιάμεση, λανθασμένη βαθμολογήθηκε με 2, 1 και 0 βαθμούς αντίστοιχα οπότε η ανώτατη βαθμολογία για κάποιο παιδί σε κάθε συνθήκη υπολογίστηκε στους 16 βαθμούς (8 ερωτήσεις για κάθε ιστορία).

Βαθμολογία απαντήσεων για κάθε μαθητή		
	Βιβλίο	Βίντεο
Ομάδα Α – παιδιά:		
1	10	11
2	10	16
3	13	12
4	14	14
5	15	13
6	4	8
7	12	13
8	11	14
9	14	11
10	16	14
Ομάδα Β – παιδιά:		
	Βιβλίο	Βίντεο
11	14	13
12	12	12
13	12	16
14	16	15
15	11	12
16	11	13
17	9	9
18	12	15
19	10	13
20	12	12

Πίνακας 28: Συγκεντρωτική βαθμολογία των απαντήσεων για κάθε μαθητή ανά πειραματική συνθήκη

Παρατηρώντας τις βαθμολογίες του παραπάνω πίνακα και συγκρίνοντάς τες ανά παιδί διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές, 10/20, οι μισοί δηλαδή, πέτυχαν καλύτερη βαθμολογία μετά την παρακολούθηση της ιστορίας ως ταινία, έξι μαθητές, 6/20, σημείωσαν μεγαλύτερο σκορ στις απαντήσεις που έδωσαν μετά την ανάγνωση της ιστορίας από το βιβλίο ενώ τέσσερις μαθητές, 4/20, συγκέντρωσαν ίδια βαθμολογία και στις δύο συνθήκες. Ενώ από τα δεδομένα διαφαίνεται η επίδραση της οπτικοακουστικής ιστορίας έναντι της έντυπης ως προς την ικανότητα των παιδιών να απαντήσουν ορθότερα στις ερωτήσεις κατανόησης αξίζει να αναφερθεί ότι από τους

δέκα μαθητές που είχαν καλύτερη επίδοση στη συνθήκη του βίντεο οι οχτώ, 8/10, ανήκουν στην κατηγορία αδύναμοι και μέτριοι αφηγητές, με σαφή υπερίσχυση των αδύναμων (5 και 3 παιδιά αντίστοιχα) ενώ μόνο δύο παιδιά ανήκουν στους πιο ικανούς αφηγητές. Χαρακτηριστική είναι και η διαφορά κάποιων βαθμολογιών μεταξύ της συνθήκης βιβλίου-ταινίας (παιδί 2, 6, 8, 13, 16, 18) από όπου γίνεται αντιληπτό πόσο μεγάλη ήταν η επίδραση του μέσου σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών ως προς την ικανότητά τους να απαντήσουν σωστά στις ερωτήσεις. Στις βαθμολογίες των περισσότερων παιδιών παρατηρείται διαφορά 3-4 βαθμών υπέρ της συνθήκης του βίντεο ενώ σε μία περίπτωση η διαφορά φτάνει και τους 6 βαθμούς με αποτέλεσμα ο μαθητής, αν και αδύναμος αφηγητής, να φτάσει το σκορ των 16 βαθμών, δηλαδή το άριστα. Αντίθετα, για τους μαθητές που είχαν καλύτερη επίδοση κατά τη συνθήκη του βιβλίου οι συχνότερες διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των βαθμολογιών τους ήταν 1-3 βαθμοί ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι από αυτούς ανήκαν στους πιο ικανούς αφηγητές. Συγκεκριμένα τέσσερις μαθητές, 4/6, ανήκαν στους ικανότερους αφηγητές των δύο ομάδων ενώ όσον αφορά στους άλλους δύο επρόκειτο για έναν ένα μαθητή μέσης αφηγηματικής ικανότητας και για έναν αδύναμο αφηγητή. Σχετικά με τα παιδιά που σημείωσαν την ίδια επίδοση και στις δύο συνθήκες, δύο από αυτά, 2/4, είναι χαρακτηρισμένα ως ικανοί αφηγητές ενώ τα άλλα δύο, 2/4, ως αδύναμοι αφηγητές και προφανώς η επίδοση όλων τους στις ερωτήσεις κατανόησης φαίνεται να μην επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τον παράγοντα μέσο.

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις διαπιστώνεται ότι η επίδραση του οπτικοακουστικού μέσου ήταν εντονότερη στους πιο αδύναμους μαθητές των οποίων μάλιστα η επίδοση φαίνεται να ενισχύθηκε πολύ περισσότερο σε σύγκριση με τους πιο ικανούς μαθητές οι οποίοι επηρεάστηκαν περισσότερο από το έντυπο υλικό αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό όσο οι αδύναμοι μαθητές. Η ταυτόχρονη αναπαράσταση του πληροφοριακού υλικού σε εικόνα και ήχο μέσα από την οπτικοακουστική μορφή της ιστορίας φαίνεται να συνέβαλε στην καλύτερη συγκράτηση και ενδεχομένως στη βαθύτερη επεξεργασία του περιεχομένου της ιστορίας από τους αδύναμους μαθητές.

2.2 Ανάλυση και αξιολόγηση των αναδιηγήσεων

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων αναδιηγήσεων των παιδιών (Παράρτημα 11) σύμφωνα με τα κριτήρια που τέθηκαν στη μεθοδολογία έρευνας. Κατόπιν της επεξεργασίας των δεδομένων που αποτυπώθηκαν στους καταλόγους αξιολόγησης των αναδιηγήσεων (Παράρτημα 12) δημιουργήθηκαν επιμέρους πίνακες οι οποίοι παρατίθενται στη συνέχεια για την συγκεντρωτική παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων. Κάθε πίνακας αφορά στις επιδόσεις των μελών και των δύο ομάδων όσον αφορά στη συμπερίληψη των επιμέρους δομικών στοιχείων στην αφηγηματική δομή της αναδιήγησής τους ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα σε επίπεδο ομάδας. Ακολουθώς, με βάση τις ατομικές τελικές βαθμολογίες των αναδιηγήσεων πραγματοποιείται η σύγκριση της επίδοσης του κάθε μαθητή ανά πειραματική συνθήκη.

Αναλυτικότερα, ως προς τα δομικά αφηγηματικά στοιχεία της ιστορίας «**Το Πρωτοσέλιδο**» παρατηρούνται τα εξής (ομάδα Α: βιβλίο, ομάδα Β: ταινία):

Πλαίσιο:

Πλαίσιο						
	Επαρκής απάντηση		Ενδιάμεση απάντηση		Λάθος απάντηση	
	Ομάδα Α-βιβλίο	Ομάδα Β-βίντεο	Ομάδα Α-βιβλίο	Ομάδα Β-βίντεο	Ομάδα Α-βιβλίο	Ομάδα Β-βίντεο
Εισαγωγή	5	5	1	4	4	1
Χωροχρονικό πλαίσιο	3	2	2	1	5	7
Κεντρικός ήρωας	7	9	1	0	2	1
Άλλοι χαρακτήρες	8	7	0	0	2	3

Πίνακας 29: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση τα επιμέρους στοιχεία του πλαισίου (Το Πρωτοσέλιδο)

Σχετικά με την εισαγωγή της ιστορίας, από τους μαθητές που διάβασαν το βιβλίο (ομάδα Α) 5/10 μαθητές δεν συμπεριέλαβαν τα αναμενόμενα εισαγωγικά στοιχεία της ιστορίας, 1/10 ανέφερε κάποια εισαγωγικά στοιχεία της ιστορίας ενώ 4/10 αναδιηγήθηκαν την εισαγωγή της ιστορίας σωστά. Αντίστοιχα από τους μαθητές που είδαν την ιστορία (ομάδα Β) μόνο ένας μαθητής, 1/10, δεν ανέφερε κανένα εισαγωγικό στοιχείο, 4/10 συμπεριέλαβαν ένα μέρος της εισαγωγής της ιστορίας

ενώ οι μισοί μαθητές της ομάδας, 5/10 ξεκίνησαν την αναδιήγησή τους με τη σωστή εισαγωγή. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η παρακολούθηση της ψηφιακής ιστορίας συνέβαλε θετικότερα στη συγκράτηση των εισαγωγικών γεγονότων της ιστορίας συγκριτικά με την ανάγνωση της έντυπης ιστορίας.

Όσον αφορά στο χωροχρονικό πλαίσιο που τέθηκε από τους μαθητές που διάβασαν την ιστορία (ομάδα Α) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές, 5/10, δεν ανέφεραν κανένα χωροχρονικό στοιχείο, δύο μαθητές, 2/10, ανέφεραν κάτι σχετικό ενώ οι υπόλοιποι, 3/10, παρουσίασαν σωστά το χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας. Αρκετά όμοιες είναι και οι επιδόσεις της άλλης ομάδας (ομάδα Β) ως προς την αναφορά του χωροχρονικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι, 7/10, δεν ανέφεραν κάποιο χωροχρονικό στοιχείο, από έναν μόνο, 1/10, έγινε κάποια σχετική αναφορά ενώ μόνο 2/10 μαθητές συμπεριέλαβαν το σωστό χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας στην αναδιήγησή τους. Παρόλο που οι επιδόσεις των παιδιών των δύο ομάδων δε φαίνεται να έχουν μεγάλη απόκλιση, θετικότερη επίδραση φαίνεται να έχει ασκήσει το έντυπο μέσο σε σύγκριση με το οπτικοακουστικό ως προς την ορθή χωροχρονική πλαισίωση της ιστορίας στην αναδιήγηση των παιδιών.

Σχετικά με την αναφορά του κύριου πρωταγωνιστή της ιστορίας διαπιστώθηκε ότι 2/10 μαθητές της ομάδας Α δεν κατονόμασαν τον κεντρικό ήρωα, 1/10 έκανε μία όχι και τόσο σαφή αναφορά ενώ οι περισσότεροι μαθητές, 7/10, ονόμασαν τον βασικό ήρωα της ιστορίας στην αρχή της αναδιήγησής τους. Αντίστοιχα, από την ομάδα Β η πλειοψηφία των μαθητών, 9/10, ανέφερε τον ήρωα της ιστορίας ενώ μόνο από έναν μαθητή, 1/10, δεν έγινε καμία αναφορά στον κεντρικό ήρωα. Παρεμφερή είναι και τα στοιχεία που προέκυψαν για την αναφορά των άλλων χαρακτήρων της ιστορίας: από την ομάδα Α μόνο 2/10 μαθητές δεν ανέφεραν τους άλλους χαρακτήρες ενώ 8/10 μαθητές τους ανέφεραν. Αντίστοιχα, από την ομάδα Β οι περισσότεροι μαθητές, 7/10, κατονόμασαν τους άλλους χαρακτήρες της ιστορίας ενώ μόνο 3/10 μαθητές όχι. Επομένως, ενώ και οι δύο ομάδες ανέφεραν τα πρόσωπα της ιστορίας σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, παρατηρείται μία μικρή υπεροχή της ομάδας του βιβλίου ως προς την αναφορά των άλλων χαρακτήρων της ιστορίας σε αντίθεση με την ομάδα του βίντεο στην οποία σημειώνεται μία εξίσου μικρή υπεροχή ως προς την αναφορά του κύριου ήρωα της ιστορίας, του Μικρού Νικόλα.

Θέμα:

Θέμα						
	Επαρκής απάντηση		Ενδιάμεση απάντηση		Λάθος απάντηση	
	Ομάδα A-βιβλίο	Ομάδα B-βίντεο	Ομάδα A-βιβλίο	Ομάδα B-βίντεο	Ομάδα A-βιβλίο	Ομάδα B-βίντεο
Στόχος ή πρόβλημα του ήρωα	8	5	1	4	1	1

Πίνακας 30: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση το βαθμό επάρκειας του θέματος (Το πρωτοσέλιδο)

Σχετικά με το θέμα της ιστορίας που αφορούσε στην αναφορά του προβλήματος ή του κεντρικού στόχου του ήρωα διαπιστώθηκε ότι από τους μαθητές της ομάδας Α που διάβασαν τη ιστορία οι περισσότεροι, 8/10, κατόρθωσαν να αποδώσουν σωστά το θέμα της ιστορίας, ένας, 1/10, κατάφερε εν μέρει να αναφέρει κάτι σχετικό ενώ άλλος ένας, 1/10, δεν έδωσε κανένα στοιχείο για το θέμα της ιστορίας. Ως προς τα αντίστοιχα δεδομένα της ομάδας Β που είδε την ιστορία διαπιστώθηκε ότι οι μισοί μαθητές, 5/10, ανέφεραν το σωστό θέμα της ιστορίας, 4/10 δεν κατάφεραν να αποτυπώσουν απολύτως σωστά το θέμα ενώ μόνο ένας, 1/10, δεν έκανε καμία σχετική αναφορά στην αναδιήγησή του. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι το έντυπο μέσο συνέβαλε θετικότερα στη δημιουργία μιας καλύτερης και πιο ξεκάθαρης άποψης από τα παιδιά σχετικά με τον στόχο που τέθηκε από τον κεντρικό ήρωα στη συγκεκριμένη ιστορία.

Πλοκή:

Πλοκή						
	Πλήρης πλοκή		Σχεδόν πλήρης πλοκή		Λίγο πλήρης πλοκή	
	Ομάδα A-βιβλίο	Ομάδα B-βίντεο	Ομάδα A-βιβλίο	Ομάδα B-βίντεο	Ομάδα A-βιβλίο	Ομάδα B-βίντεο
Σκορ - επεισόδια πλοκής	4	3	4	5	2	2
	Επαρκής απάντηση		Ενδιάμεση απάντηση		Λάθος απάντηση	
Σωστή σειρά επεισοδίων	9	8	0	2	1	0

Πίνακας 31: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση τον αριθμό επεισοδίων της πλοκής που αναφέρθηκαν και με βάση την ακολουθία των γεγονότων (Το πρωτοσέλιδο)

Αναφορικά με την παράθεση των επεισοδίων της πλοκής στην αναδιήγηση των παιδιών διαπιστώθηκε ότι από την ομάδα Α ,που διάβασε την ιστορία ,4/10 μαθητές κατάφεραν να αναδιηγηθούν σωστά όλα τα επεισόδια της πλοκής, 4/10 επίσης είπαν ένα μεγάλο μέρος των επεισοδίων ενώ μόνο 2/10 μαθητές αναδιηγήθηκαν περίπου τη

μισή πλοκή της ιστορίας. Αντίστοιχα από τα δεδομένα της ομάδας B, που είδε την ιστορία, προκύπτει ότι 3/10 μαθητές κατάφεραν να αποδώσουν σωστά όλα τα επεισόδια της πλοκής, 5/10 αναδιηγήθηκαν ένα μεγάλο μέρος της πλοκής της ιστορίας ενώ μόνο 2/10 μαθητές περιορίστηκαν στην αναδιήγηση των μισών επεισοδίων της πλοκής περίπου. Παρατηρείται, επομένως, ότι η μνημονική συγκράτηση των επεισοδίων της πλοκής της ιστορίας από τους μαθητές και των δύο ομάδων κυμαίνεται σε ανάλογα επίπεδα χωρίς να προκύπτει ιδιαίτερη επίδραση από κάποιο μέσο πρόσληψης.

Ως προς την ακολουθία των επεισοδίων της πλοκής στις αναδιηγήσεις των παιδιών παρατηρήθηκε ότι από την ομάδα που διάβασε την ιστορία (ομάδα A) οι 9/10 μαθητές κατάφεραν να αναδιηγηθούν με τη σωστή σειρά όσα επεισόδια της πλοκής συμπεριέλαβαν στη δική τους ιστορία ενώ μόνο ένας μαθητής, 1/10, δεν κατάφερε να ακολουθήσει τη σωστή σειρά των γεγονότων στην αναδιήγησή του. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα για την ομάδα που είδε την ιστορία (ομάδα B) δείχνουν ότι 8/10 μαθητές ακολούθησαν τη σωστή διαδοχή των επεισοδίων στην αναδιήγησή τους και οι υπόλοιποι 2/10 κατάφεραν εν μέρει να παραθέσουν με τη σωστή σειρά τα επεισόδια της πλοκής που αναδιηγήθηκαν. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι ανεξάρτητα από το μέσο πρόσληψης τα περισσότερα παιδιά κατάφεραν να ακολουθήσουν τη σωστή χρονολογική σειρά των επεισοδίων που συμπεριέλαβαν στην αναδιήγησή τους.

Επίλυση:

Επίλυση						
	Επαρκής απάντηση		Ενδιάμεση απάντηση		Λάθος απάντηση	
	Ομάδα A-βιβλίο	Ομάδα B-βίντεο	Ομάδα A-βιβλίο	Ομάδα B-βίντεο	Ομάδα A-βιβλίο	Ομάδα B-βίντεο
Επίλυση προβλήματος	4	8	0	0	6	2
Τέλος ιστορίας	3	7	1	1	6	2

Πίνακας 32: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση την επίλυση και το τέλος της ιστορίας που αναφέρθηκαν (Το πρωτοσέλιδο)

Σχετικά με την αναφορά της επίλυσης της ιστορίας που σχετίζεται με την επίτευξη του στόχου ή με την επίλυση του προβλήματος του ήρωα που παρουσιάστηκε στο θέμα της ιστορίας παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας που διάβασε την ιστορία (ομάδα A), 6/10, δεν ανέφεραν τίποτα σχετικό με την επίλυση

της ιστορίας ενώ οι υπόλοιποι μαθητές, 4/10, συμπεριέλαβαν στην αναδιήγησή τους την επίλυση της ιστορίας. Αντίθετα από τους μαθητές της ομάδας Β οι περισσότεροι, 8/10, κατάφεραν να αποδώσουν σωστά την επίλυση της ιστορίας και μόνο δύο μαθητές, 2/10, δε συμπεριέλαβαν κάτι σχετικό στην αναδιήγησή τους.

Αναφορικά με το τέλος της ιστορίας, που αποτελεί και το τελευταίο σημείο αναφοράς της αναδιήγησης των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές από αυτούς που διάβασαν την ιστορία (ομάδα Α) δεν ανέφεραν το τέλος της ιστορίας (6/10), τρεις μόνο, 3/10, διατύπωσαν το σωστό τέλος ενώ ένας μαθητής, 1/10, συμπεριέλαβε ένα κομμάτι του τέλους στην αναδιήγησή του. Αντίθετα, στην ομάδα που είδε την ιστορία (ομάδα Β) η πλειοψηφία των μαθητών, 7/10, ανέφερε το τέλος της ιστορίας και μάλιστα σωστά, δύο μόνο μαθητές, 2/10, δε συμπεριέλαβαν κανένα τέλος στην ιστορία τους ενώ ένας μαθητής, 1/10, κατάφερε να πει ένα μέρος από το τέλος της ιστορίας. Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται μία έντονη επίδραση του οπτικοακουστικού μέσου ως προς την ικανότητα των μαθητών να αναφέρουν την επίλυση και το τέλος της ιστορίας στην αναδιήγησή τους σε σύγκριση με το έντυπο μέσο το οποίο φαίνεται να μην συνέβαλε ιδιαίτερα στη μνημονική συγκράτηση των δομικών αυτών στοιχείων της ιστορίας.

Συνεκτικότητα ιστορίας:

Συνεκτικότητα						
	Υψηλή		Μέτρια		Χαμηλή	
	Ομάδα Α-βιβλίο	Ομάδα Β-βίντεο	Ομάδα Α-βιβλίο	Ομάδα Β-βίντεο	Ομάδα Α-βιβλίο	Ομάδα Β-βίντεο
Συνεκτικότητα ιστορίας	2	7	7	3	1	0

Πίνακας 33: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση τον βαθμό συνεκτικότητας (Το πρωτοσέλιδο)

Σχετικά με την συνεκτικότητα των αναδιηγήσεων των μαθητών διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες αναδιηγήσεις (7/10) από τους μαθητές που διάβασαν το βιβλίο (ομάδα Α) είχαν μέσου βαθμού συνεκτικότητα, μόνο 2/10 ήταν απόλυτα συνεκτικές ενώ 1/10 δεν είχε καμία συνεκτικότητα. Αντίθετα, οι περισσότερες αναδιηγήσεις (7/10) από τους μαθητές που είδαν την ιστορία (ομάδα Β) ήταν απόλυτα συνεκτικές ενώ οι υπόλοιπες 3/10 είχαν μέσου βαθμού συνεκτικότητα. Παρατηρείται, επομένως, μία σαφής επίδραση του οπτικοακουστικού μέσου ως προς την ικανότητα των παιδιών να δομήσουν συνεκτικές αναδιηγήσεις αν και τα δεδομένα αυτά ήταν εν μέρει

αναμενόμενα λόγω της μεγάλης παράλειψης από τους μαθητές της ομάδας του βιβλίου να συμπεριλάβουν την επίλυση και το τέλος της ιστορίας στις αναδιηγήσεις τους.

Βαθμολογία αναδιηγήσεων:

Βαθμολογία		
Κλίμακα βαθμολογίας	Ομάδα Α-βιβλίο	Ομάδα Β-βίντεο
Πολύ καλά : 8,1 - 10	2	5
Καλά : 6,1 - 8	3	3
Μέτρια: 4,1 - 6	4	1
Χαμηλή: > 4	1	1

Πίνακας 34: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση τη συνολική τους βαθμολογία (Το Πρωτοσέλιδο)

Από τον παραπάνω πίνακα, στον οποίο παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των αναδιηγήσεων με βάση τη συνολική τους βαθμολογία, προκύπτει ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν την ιστορία κατάφεραν να κάνουν πιο πλήρεις αναδιηγήσεις καθώς η βαθμολογία τους φαίνεται να είναι υψηλότερη: 5/10 μαθητές είχαν πολύ καλή βαθμολογία, 3/10 καλή ενώ μέτρια και χαμηλή βαθμολογία συγκέντρωσε αντίστοιχα ένας μαθητής, 1/10. Αντίθετα, στην ομάδα που οι μαθητές διάβασαν την ιστορία υψηλή βαθμολογία συγκέντρωσαν μόνο 2/10 μαθητές, 3/10 είχαν καλή, 4/10 μέτρια και 1/10 χαμηλή. Συμπεραίνεται, λοιπόν, σύμφωνα με τις τελικές βαθμολογίες των αναδιηγήσεων, ότι η οπτικοακουστική αναπαράσταση της ιστορίας είχε μεγαλύτερη επίδραση στους μαθητές όσον αφορά στην πληρέστερη και καλύτερη κατανόηση αυτής σε σύγκριση με την έντυπη μορφή της.

Σχολιασμός δεδομένων:

Με βάση τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στους παραπάνω πίνακες σχετικά με την τις αναδιηγήσεις των παιδιών για την ιστορία «Το Πρωτοσέλιδο» διαπιστώνεται για κάθε επιμέρους δομικό στοιχείο της αφήγησης ότι:

Πλαίσιο: Το πλαίσιο που τέθηκε από τα περισσότερα παιδιά δεν ήταν πλήρες με εξαίρεση το πλαίσιο τριών μαθητών (2 από την ομάδα του βιβλίου και 1 από την ομάδα του βίντεο) που συμπεριελάμβανε όλα τα επιμέρους στοιχεία του πλαισίου. Το

στοιχείο που ειπώθηκε από τα περισσότερα παιδιά και των δύο ομάδων είναι η ονομασία των ηρώων και συγκεκριμένα περισσότερα από τα παιδιά που είδαν την ταινία κατονόμασαν τον κεντρικό ήρωα (9 έναντι 7 της άλλης ομάδας) ενώ από την ομάδα που διάβασε την ιστορία περισσότερα παιδιά ανέφεραν τους άλλους χαρακτήρες (8 έναντι 7) χωρίς όμως οι διαφορές μεταξύ των ομάδων να είναι μεγάλες ώστε να αποδίδονται σε εξωτερικούς και όχι ατομικούς παράγοντες. Όσον αφορά στη χωροχρονική πλαισίωση της ιστορίας, πρόκειται για ένα στοιχείο που δεν συμπεριλήφθηκε στις περισσότερες αναδιηγήσεις των παιδιών κυρίως μάλιστα αυτών που είδαν την ταινία (7). Τα παιδιά της ομάδας του βίντεο έπρεπε να βασιστούν στην οπτική αναπαράσταση του χώρου για να την εντάξουν στην ιστορία τους ενώ τα παιδιά που διάβασαν την ιστορία είχαν γνώση του χώρου, γιατί αναφερόταν στην αρχή της ιστορίας [...στο γήπεδο...] οπότε μπορούσαν να συγκρατήσουν την πληροφορία από εκεί. Παρόλ' αυτά παρατηρείται ότι και σε αυτή την ομάδα 5 παιδιά δεν έθεσαν κανένα χωροχρονικό πλαίσιο για την ιστορία τους και μόνο 3 κατάφεραν να δώσουν μία πλήρη χωροχρονική τοποθέτηση. Συγκεκριμένη χρονική ένδειξη ή πληροφορία δεν υπήρχε σε καμία από τις δύο συνθήκες κι ίσως αυτό να περιόρισε τα περισσότερα παιδιά στη μη διατύπωση κάποιου χρονικού στοιχείου ενώ ήταν δυνατή μία γενική χρονική οριοθέτηση από τα ίδια με τον τρόπο που έγινε από κάποιους μαθητές: «μια μέρα..., μια φορά...». Εντέλει βέβαια η ομάδα του βιβλίου είχε καλύτερες επιδόσεις στη χωροχρονική οριοθέτηση της ιστορίας. Τέλος, η ομάδα του βίντεο αποδεικνύεται ότι συγκράτησε καλύτερα την εισαγωγή της ιστορίας και την αποτύπωσε ορθότερα στις αναδιηγήσεις της σε αντίθεση με τους μαθητές που διάβασαν το βιβλίο. Ενδεχομένως η αναπαράσταση της συγκεκριμένης σκηνής με οπτικοακουστικά μέσα να συνέβαλε στην καλύτερη αποκωδικοποίηση και μνημονική συγκράτηση από τα παιδιά της ομάδας που την είδαν.

Θέμα: Οι μαθητές που διάβασαν την ιστορία κατάφεραν να κατανοήσουν πληρέστερα τον στόχο που έθεσε ο ήρωας και να το παρουσιάσουν ως θέμα της ιστορίας (8/10) σε σύγκριση με τους μαθητές που παρακολούθησαν την ταινία και δεν απέκτησαν απολύτως σαφή εικόνα για τον βασικό στόχο του ήρωα μέσα στην ταινία (5/10).

Πλοκή: Η συγκράτηση του περιεχομένου της πλοκής της ιστορίας κυμάνθηκε στα ίδια επίπεδα και για τις δύο ομάδες άσχετα από την πειραματική συνθήκη κάθε ομάδας. Τα περισσότερα παιδιά και στις δύο ομάδες κατάφεραν να

αναπαραστήσουν νοητικά και να αναδιηγηθούν περισσότερα από τα μισά επεισόδια της πλοκής (8/10 και για τις δύο ομάδες) και μάλιστα με τη σωστή χρονική ακολουθία ενώ μόνο δύο μαθητές από κάθε ομάδα συγκράτησαν τη μισή ή λιγότερη πλοκή της ιστορίας. Αναφορικά με τα παιδιά που κατάφεραν να αναδιηγηθούν πλήρως την ιστορία, προκύπτει ότι προφανώς ευνοήθηκαν περισσότερο αυτά που είδαν την ταινία καθώς τα περισσότερα ανήκαν στους αδύναμους αφηγητές κι ένα μόνο στους ικανούς. Αντίθετα, από τα παιδιά που διάβασαν την ιστορία τα περισσότερα ανήκαν στους πιο ικανούς αφηγητές και ένα μόνο στους πιο αδύναμους οπότε διαπιστώνει κανείς ότι η διπλή αναπαράσταση (εικόνα και ήχος) του πληροφοριακού υλικού μπορεί να βοηθήσει περισσότερο τους αδύναμους στην αφηγηματική κατανόηση μαθητές ώστε να αποτυπώσουν καλύτερα το εννοιολογικό περιεχόμενο μιας ιστορίας.

Επίλυση: Οι περισσότεροι μαθητές που διάβασαν την ιστορία παρέλειψαν να αναφέρουν στην αναδιήγησή τους την επίτευξη του στόχου του ήρωα ως επίλυση της ιστορίας (6/10) καθώς και το τέλος της ιστορίας σε αντίθεση με τους μαθητές της άλλης ομάδας που στην πλειοψηφία τους συμπεριέλαβαν τα δομικά αυτά στοιχεία στην αφήγησή τους (8/10 ανέφεραν την επίτευξη και 7/10 το τέλος). Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται μία σαφέστατη επίδραση του οπτικοακουστικού μέσου ως προς τη μνημονική συγκράτηση των τελευταίων σκηνών της ιστορίας από τους μαθητές σε σύγκριση με την έντυπη μορφή της ιστορίας. Ένας επιπλέον παράγοντας που μπορεί να συνέβαλε σε αυτό είναι ότι οι μαθητές που διάβασαν την ιστορία προφανώς επικεντρώθηκαν στην ολοκλήρωση των επεισοδίων της πλοκής κι όχι της ιστορίας στο σύνολό της. Η κύρια πλοκή της συγκεκριμένης ιστορίας βασίζεται σε έναν υποστόχο που τίθεται από τον κεντρικό ήρωα η επίτευξη του οποίου επιτυγχάνεται ακριβώς πριν την επίτευξη του κύριου στόχου. Είναι πολύ πιθανό, λοιπόν, τα περισσότερα παιδιά είτε να συγκράτησαν ως τελικό μέρος της ιστορίας μόνο την επίτευξη του υποστόχου καθώς σε αυτόν βασιζόταν το μεγαλύτερο μέρος της πλοκής της ιστορίας που διάβασαν είτε να μην κατάφεραν να σχηματίσουν την αιτιακή σύνδεση του υποστόχου με τον κύριο στόχο της ιστορίας .

Συνεκτικότητα: Ως συνεπακόλουθο της παραπάνω διαφοροποίησης των αναδιηγήσεων σχετικά με τη συμπερίληψη της επίλυσης και του τέλους από τη μία ομάδα κυρίως διαπιστώνεται και μία μεγάλη διαφορά ως προς το βαθμό συνεκτικότητας των αναδιηγήσεων. Έτσι, οι αναδιηγήσεις των παιδιών που διάβασαν

την ιστορία δε χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό συνεκτικότητας (8/10) αφού δεν είναι πλήρεις ως προς τα δομικά αφηγηματικά στοιχεία σε αντίθεση με τις αναδιηγήσεις των παιδιών που είδαν την ιστορία οι οποίες στην πλειοψηφία τους χαρακτηρίζονται από υψηλή συνεκτικότητα (7/10).

Ο συνυπολογισμός όλων των παραπάνω στοιχείων για την αξιολόγηση των αναδιηγήσεων των παιδιών οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ομάδα που παρακολούθησε την ιστορία «Το Πρωτοσέλιδο» σε μορφή ταινίας κατάφερε να αναδιηγηθεί καλύτερα, πληρέστερα και πιο δομημένα το εννοιολογικό περιεχόμενο της ιστορίας σε σύγκριση με την ομάδα που διάβασε την ιστορία από το βιβλίο.

«Νυχτερινή περιπέτεια»

Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν τα δεδομένα που προέκυψαν ως προς τα δομικά στοιχεία που εντοπίστηκαν στις αναδιηγήσεις των παιδιών σχετικά με την ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια» (ομάδα Α: ταινία, ομάδα Β: βιβλίο) :

Πλαίσιο:

Πλαίσιο						
	Επαρκής απάντηση		Ενδιάμεση απάντηση		Λάθος απάντηση	
	Ομάδα Α-βίντεο	Ομάδα Β-βιβλίο	Ομάδα Α-βίντεο	Ομάδα Β-βιβλίο	Ομάδα Α-βίντεο	Ομάδα Β-βιβλίο
Εισαγωγή	8	5	2	3	0	2
Χωροχρονικό πλαίσιο	1	3	3	4	6	3
Κεντρικός ήρωας	10	10	0	0	0	0
Άλλοι χαρακτήρες	9	9	0	0	1	1

Πίνακας 35: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση τα επιμέρους στοιχεία του πλαισίου (Νυχτερινή περιπέτεια)

Σχετικά με την εισαγωγή της ιστορίας, από τους μαθητές που παρακολούθησαν την ταινία (ομάδα Α) οι 8/10 μαθητές συμπεριέλαβαν τα αναμενόμενα εισαγωγικά στοιχεία της ιστορίας στην αναδιήγησή τους ενώ οι υπόλοιποι 2/10 ανέφεραν εν μέρει την εισαγωγή της ιστορίας. Αντίστοιχα από τους μαθητές που διάβασαν την ιστορία (ομάδα Β) 2/10 μαθητές δεν ανέφεραν κανένα εισαγωγικό στοιχείο, 3/10 συμπεριέλαβαν ένα μέρος της εισαγωγής της ιστορίας ενώ οι μισοί μαθητές της ομάδας, 5/10 ξεκίνησαν την αναδιήγησή τους με τη σωστή εισαγωγή. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι το οπτικοακουστικό μέσο, συγκριτικά με το έντυπο, είχε μεγαλύτερη

επίδραση στους μαθητές όσον αφορά στη μνημονική συγκράτηση των εισαγωγικών γεγονότων της ιστορίας

Αναφορικά με το χωροχρονικό πλαίσιο που τέθηκε από τους μαθητές που είδαν την ιστορία (ομάδα Α) διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές, 6/10, δεν ανέφεραν κανένα χωροχρονικό στοιχείο, δύο μαθητές, 3/10, ανέφεραν κάτι σχετικό ενώ ένας μόνο μαθητής, 1/10, παρουσίασε στην αφήγησή του σωστά το χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας. Από τις αντίστοιχες επιδόσεις της άλλης ομάδας (ομάδα Β) προέκυψε ότι 3/10 μαθητές δεν ανέφεραν κάποιο χωροχρονικό στοιχείο στο πλαίσιο που έθεσαν στην αρχή της ιστορίας τους, από 4/10 μαθητές έγινε κάποια σχετική αναφορά ενώ 3/10 μαθητές συμπεριέλαβαν το σωστό χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας στην αναδιήγησή τους. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι η έντυπη μορφή της ιστορίας επέδρασε θετικότερα ως προς την ορθή χωροχρονική πλαισίωση της ιστορίας στην αναδιήγηση των παιδιών σε σύγκριση με την οπτικοακουστική της μορφή.

Ως προς την αναφορά του βασικού πρωταγωνιστή της ιστορίας διαπιστώθηκε ότι και στις δύο ομάδες όλοι οι μαθητές, 10/10, κατονόμασαν τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας στην αρχή της αναδιήγησής τους. Όμοια δεδομένα προέκυψαν επίσης σχετικά με την αναφορά των άλλων χαρακτήρων της ιστορίας και για τις δύο ομάδες όπου οι 9/10 μαθητές κατονόμασαν τους άλλους χαρακτήρες στην αφήγησή τους κι ένας μόνο μαθητής, 1/10, δεν έκανε καμία αναφορά σε αυτούς. Ανεξάρτητα, λοιπόν, από το μέσο πρόσληψης οι μαθητές κατάφεραν να συμπεριλάβουν στην αναδιήγησή τους όχι μόνο τον κεντρικό αλλά και τους υπόλοιπους ήρωες της ιστορίας.

Θέμα:

Θέμα						
	Επαρκής απάντηση		Ενδιάμεση απάντηση		Λάθος απάντηση	
	Ομάδα Α-βίντεο	Ομάδα Β-βιβλίο	Ομάδα Α-βίντεο	Ομάδα Β-βιβλίο	Ομάδα Α-βίντεο	Ομάδα Β-βιβλίο
Στόχος ή πρόβλημα του ήρωα	9	8	1	2	0	0

Πίνακας 36: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση το βαθμό επάρκειας του θέματος (Νυχτερινή περιπέτεια)

Σχετικά με το θέμα της ιστορίας που αφορούσε στην αναφορά του προβλήματος ή του κεντρικού στόχου του ήρωα διαπιστώθηκε ότι από τους μαθητές της ομάδας Α, που είδαν την ιστορία, σχεδόν όλοι, 9/10, κατόρθωσαν να αποδώσουν σωστά το θέμα

της ιστορίας, ενώ ένας μόνο μαθητής, 1/10, ανέφερε κάτι σχετικό αλλά όχι απόλυτα σωστό. Ως προς τα αντίστοιχα δεδομένα της ομάδας B, που διάβασε την ιστορία διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές, 8/10, ανέφεραν το σωστό θέμα της ιστορίας στην αναδιήγησή τους ενώ οι υπόλοιποι 2/10 δεν κατάφεραν να αποτυπώσουν απολύτως σωστά το θέμα της ιστορίας στη δική τους αφήγηση. Παρατηρείται, επομένως, ότι στη συγκεκριμένη ιστορία ο στόχος του ήρωα τέθηκε επιτυχώς στις αναδιηγήσεις των περισσότερων παιδιών χωρίς να παρατηρούνται αποκλίσεις σχετικές με το μέσο πρόσληψης.

Πλοκή:

Πλοκή						
	Πλήρης πλοκή		Σχεδόν πλήρης πλοκή		Λίγο πλήρης πλοκή	
	Ομάδα A-βίντεο	Ομάδα B-βιβλίο	Ομάδα A-βίντεο	Ομάδα B-βιβλίο	Ομάδα A-βίντεο	Ομάδα B-βιβλίο
Σκορ - επεισόδια πλοκής	1	2	6	8	3	0
	Επαρκής απάντηση		Ενδιάμεση απάντηση		Λάθος απάντηση	
Σωστή σειρά επεισοδίων	7	5	2	4	1	1

Πίνακας 37: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση τον αριθμό επεισοδίων της πλοκής που αναφέρθηκαν και με βάση την ακολουθία των γεγονότων (Νυχτερινή περιπέτεια)

Αναφορικά με την παράθεση των επεισοδίων της πλοκής στην αναδιήγηση των παιδιών διαπιστώθηκε ότι από την ομάδα A, που είδε την ιστορία, μόνο ένας μαθητής, 1/10, κατάφερε να αναδιηγηθεί σωστά όλα τα επεισόδια της πλοκής, οι περισσότεροι, 6/10, είπαν ένα μεγάλο μέρος των επεισοδίων και 3/10 μαθητές αναδιηγήθηκαν περίπου τη μισή πλοκή της ιστορίας. Αντίστοιχα από τα δεδομένα της ομάδας B, που διάβασε την ιστορία, προκύπτει ότι 2/10 μαθητές κατάφεραν να αποδώσουν σωστά όλα τα επεισόδια της πλοκής ενώ όλοι οι υπόλοιποι μαθητές της ομάδας, 8/10, αναδιηγήθηκαν ένα μεγάλο μέρος της πλοκής της ιστορίας με μερικούς μάλιστα από αυτούς να έχουν αφηγηθεί σχεδόν όλη την ιστορία με ελάχιστες παραλείψεις. Παρατηρείται, επομένως, ότι η μνημονική συγκράτηση των επεισοδίων της πλοκής της ιστορίας από τους μαθητές ευνοήθηκε περισσότερο από την έντυπη μορφή της ιστορίας σε σύγκριση με την οπτικοακουστική μορφή της.

Ως προς την ακολουθία των επεισοδίων της πλοκής στις αναδιηγήσεις των παιδιών παρατηρήθηκε ότι από την ομάδα που είδε την ιστορία (ομάδα A) 7/10 μαθητές κατάφεραν να αναδιηγηθούν με τη σωστή σειρά όσα επεισόδια της πλοκής

συμπεριέλαβαν στη δική τους ιστορία, 2/10 κατόρθωσαν εν μέρει να διατηρήσουν τη σωστή διαδοχή των επεισοδίων ενώ μόνο ένας μαθητής, 1/10, δεν κατάφερε να ακολουθήσει καθόλου τη σωστή σειρά των γεγονότων στην αναδιήγησή του. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα για την ομάδα που διάβασε την ιστορία (ομάδα Β) δείχνουν ότι οι μισοί μαθητές της ομάδας, 5/10, ακολούθησαν τη σωστή διαδοχή των επεισοδίων στην αναδιήγησή τους, 4/10 δεν διατήρησαν απόλυτα τη σωστή σειρά στα επεισόδια που αναδιηγήθηκαν ενώ μόνο ένας μαθητής, 1/10, δεν κατόρθωσε να ακολουθήσει τη διαδοχή των επεισοδίων της πλοκής στη δική του ιστορία. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η παρακολούθηση της ψηφιακής ιστορίας επέδρασε θετικότερα στην αναδιατύπωση της σωστής χρονολογικής σειράς των επεισοδίων που συμπεριέλαβαν τα παιδιά στην αναδιήγησή τους.

Επίλυση:

Επίλυση						
	Επαρκής απάντηση		Ενδιάμεση απάντηση		Λάθος απάντηση	
	Ομάδα Α-βίντεο	Ομάδα Β-βιβλίο	Ομάδα Α-βίντεο	Ομάδα Β-βιβλίο	Ομάδα Α-βίντεο	Ομάδα Β-βιβλίο
Επίλυση προβλήματος	10	10	0	0	0	0
Τέλος ιστορίας	7	9	1	1	2	0

Πίνακας 38: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση την επίλυση και το τέλος της ιστορίας που αναφέρθηκαν (Νυχτερινή περιπέτεια)

Σχετικά με την αναφορά της επίλυσης της ιστορίας που σχετίζεται με την επίτευξη του στόχου ή με την επίλυση του προβλήματος του ήρωα που παρουσιάστηκε στο θέμα της ιστορίας προέκυψαν όμοια αποτελέσματα και για τις δύο ομάδες καθώς όλοι οι μαθητές, 10/10, και από τις δύο ομάδες συμπεριέλαβαν στην αναδιήγησή τους την επίλυση της ιστορίας.

Όσον αφορά στο τέλος της ιστορίας, που αποτελεί και το τελευταίο σημείο αναφοράς της αναδιήγησης των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές από αυτούς που είδαν την ιστορία (ομάδα Α) ανέφεραν το τέλος της ιστορίας ,7/10, δύο μόνο μαθητές, 2/10, δε συμπεριέλαβαν το τέλος στη δική τους ιστορία ενώ ένας μαθητής, 1/10, συμπεριέλαβε ένα κομμάτι του τέλους στην αναδιήγησή του. Αντίθετα, στην ομάδα που διάβασε την ιστορία (ομάδα Β) η πλειοψηφία των παιδιών, 9/10, ανέφερε το τέλος της ιστορίας και μάλιστα σωστά ενώ ένας μόνο παιδί, 1/10, κατάφερε να πει ένα μέρος από το τέλος της ιστορίας στη δική του αφήγηση.

Διαπιστώνεται, επομένως, μία μικρή υπεροχή του έντυπου μέσου συγκριτικά με το ψηφιακό ως προς την ικανότητα των μαθητών να αναφέρουν το τέλος της ιστορίας στην αναδιήγησή τους.

Συνεκτικότητα ιστορίας:

Συνεκτικότητα						
	Υψηλή		Μέτρια		Χαμηλή	
	Ομάδα A-βίντεο	Ομάδα B-βιβλίο	Ομάδα A-βίντεο	Ομάδα B-βιβλίο	Ομάδα A-βίντεο	Ομάδα B-βιβλίο
Συνεκτικότητα ιστορίας	7	10	3	0	0	0

Πίνακας 39: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση τον βαθμό συνεκτικότητας (Νυχτερινή περιπέτεια)

Σχετικά με την συνεκτικότητα των αναδιηγήσεων των μαθητών διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των αναδιηγήσεων (10/10) από τους μαθητές που διάβασαν το βιβλίο (ομάδα B) είχαν υψηλού βαθμού συνεκτικότητα ενώ αντίστοιχα οι περισσότερες αναδιηγήσεις (7/10) από τους μαθητές που είδαν την ιστορία (ομάδα A) ήταν απόλυτα συνεκτικές και οι υπόλοιπες 3/10 ήταν μετρίως συνεκτικές. Παρατηρείται, επομένως, μία θετικότερη επίδραση του έντυπου μέσου σε σύγκριση με το οπτικοακουστικό σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να δομήσουν απόλυτα συνεκτικές αναδιηγήσεις της ιστορίας που τους παρουσιάστηκε.

Βαθμολογία αναδιηγήσεων:

Βαθμολογία		
Κλίμακα βαθμολογίας	Ομάδα A-βίντεο	Ομάδα B-βιβλίο
Πολύ καλά : 8,1 - 10	5	7
Καλά : 6,1 - 8	5	3
Μέτρια: 4,1 - 6	0	0
Χαμηλή: > 4	0	0

Πίνακας 40: Αριθμός αναδιηγήσεων με βάση τη συνολική τους βαθμολογία (Νυχτερινή περιπέτεια)

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι αναδιηγήσεις και των δύο ομάδων συγκέντρωσαν γενικά υψηλή βαθμολογία καθώς στον πίνακα δεν παρατηρείται καμία μέτρια ή και χαμηλή βαθμολογία. Πιο συγκεκριμένα διαφαίνεται μία υπεροχή στις βαθμολογίες της ομάδας του βιβλίου όπου 7/10 μαθητές της ομάδας αυτής συγκέντρωσαν πολύ καλή βαθμολογία ενώ οι υπόλοιποι 3/10 καλή. Αντίστοιχα οι

βαθμολογίες της ομάδας του βίντεο ισομοιράστηκαν καθώς οι μισοί μαθητές, 5/10, συγκέντρωσαν πολύ καλή βαθμολογία και οι άλλοι μισοί, 5/10, καλή. Σύμφωνα με τις τελικές βαθμολογίες των αναδιηγήσεων συμπεραίνεται ότι η έντυπη μορφή της ιστορίας είχε μεγαλύτερη επίδραση στους μαθητές όσον αφορά στην πληρέστερη και καλύτερη κατανόηση αυτής σε σύγκριση με την ψηφιακή μορφή της.

Σχολιασμός δεδομένων:

Με βάση τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στους παραπάνω πίνακες σχετικά με την αναδιηγήσεις των παιδιών για την ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια» διαπιστώνονται τα ακόλουθα για κάθε επιμέρους δομικό στοιχείο της αφήγησης:

Πλαίσιο: Το πλαίσιο που διατυπώθηκε από τα περισσότερα παιδιά ήταν ελλιπές με εξαίρεση το πλαίσιο τριών μαθητών (2 από την ομάδα του βιβλίου και 1 από την ομάδα του βίντεο) που συμπεριελάμβανε όλα τα επιμέρους στοιχεία του πλαισίου. Το στοιχείο που ειπώθηκε σχεδόν από όλα τα παιδιά είναι η ονομασία των ηρώων της ιστορίας και μάλιστα ο ίδιος αριθμός παιδιών και στις δύο ομάδες κατονόμασε όχι μόνο τον κεντρικό ήρωα (10) αλλά και τους άλλους χαρακτήρες (9). Όσον αφορά στο χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας, πρόκειται για ένα στοιχείο που δε συμπεριλήφθηκε ιδιαίτερα πολύ στις αναδιηγήσεις των παιδιών κυρίως μάλιστα αυτών που είδαν την ταινία (6). Τα παιδιά της ομάδας του βίντεο έπρεπε να βασιστούν στην οπτική αναπαράσταση του χώρου για να την εντάξουν στην ιστορία τους ενώ τα παιδιά που διάβασαν την ιστορία είχαν γνώση του χώρου, γιατί αναφερόταν στην αρχή της ιστορίας [...στο γήπεδο...] οπότε μπορούσαν να συγκρατήσουν την πληροφορία από εκεί. Παρατηρείται όμως ότι και σε αυτή την ομάδα 3 παιδιά δεν έθεσαν κανένα χωροχρονικό πλαίσιο για την ιστορία τους, 3 μόνο κατάφεραν να δώσουν μία πλήρη χωροχρονική τοποθέτηση στα γεγονότα ενώ 4 παιδιά ανέφεραν κάτι σχετικό άλλα όχι απόλυτα σωστό. Συγκεκριμένη χρονική ένδειξη υπήρχε μόνο στη συνθήκη του βιβλίου [*Σήμερα...*] ενώ στη συνθήκη της ταινίας δεν καθοριζόταν με κάποιο στοιχείο η χρονική διάσταση των γεγονότων κι επομένως τα παιδιά μπορούσαν να διατυπώσουν μία δική τους χρονική οριοθέτηση του τύπου «μια μέρα..., μια φορά...» όπως κι έγινε από μερικούς μαθητές. Το γεγονός βέβαια ότι η έντυπη μορφή της ιστορίας αποτύπωνε με σαφήνεια το χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας φαίνεται να επέδρασε θετικά στις αναδιηγήσεις της ομάδας του βιβλίου. Τέλος, η ομάδα του βίντεο αποδεικνύεται ότι συγκράτησε

καλύτερα την εισαγωγή της ιστορίας και την αποτύπωσε ορθότερα στις αναδιηγήσεις της σε αντίθεση με τους μαθητές που διάβασαν το βιβλίο. Ενδεχομένως η οπτικοακουστική αναπαράσταση της συγκεκριμένης σκηνής να συνέβαλε στην καλύτερη αποκωδικοποίηση και μνημονική συγκράτηση από τα παιδιά που την είδαν.

Θέμα: Οι μαθητές και των δύο ομάδων κατάφεραν εξίσου καλά να κατανοήσουν τον στόχο που έθεσε ο ήρωας και εν συνεχεία να το παρουσιάσουν ως θέμα της ιστορίας στην αναδιήγησή τους (9/10 για την ομάδα του βίντεο και 8/10 για την ομάδα του βιβλίου). Το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη ιστορία ο στόχος του ήρωα ήταν πολύ οικείος στις εμπειρίες των παιδιών (στοίχημα με μία φίλη του) φαίνεται να επηρέασε και την ικανοποιητική αποτύπωσή του από όλους τους μαθητές.

Πλοκή: Ως προς τη συγκράτηση του περιεχομένου της πλοκής της ιστορίας προκύπτει ότι η ομάδα του βιβλίου κατάφερε να αναδιηγηθεί καλύτερα τα επεισόδια της πλοκής καθώς όλοι οι μαθητές συμπεριέλαβαν στις αναδιηγήσεις τους περισσότερα από τα μισά επεισόδια σε αντίθεση με την ομάδα του βίντεο όπου 3 μαθητές ανέφεραν τα μισά ή και λιγότερα επεισόδια. Αντίστοιχα, περισσότεροι μαθητές από την ομάδα του βιβλίου αναδιηγήθηκαν σχεδόν πλήρως (8/10) ή πλήρως (2/10) την πλοκή της ιστορίας σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας του βίντεο οι οποίοι όμως κατάφεραν να αποδώσουν πιο σωστά τη χρονική ακολουθία των επεισοδίων στις αναδιηγήσεις τους (7/10). Η συμπερίληψη περισσότερων επεισοδίων στις αναδιηγήσεις της ομάδας του βιβλίου φαίνεται να προκάλεσε σύγχυση σε κάποιους από τους μαθητές οι οποίοι δεν κατάφεραν να αποτυπώσουν με την απόλυτα σωστή σειρά τα επεισόδια που συγκράτησαν.

Επίλυση: Καθώς στη συγκεκριμένη ιστορία η επίλυση του προβλήματος ως επίτευξη του στόχου του ήρωα παρουσιάζεται κατά την εξέλιξη της ιστορίας συμπεριλήφθηκε στις αναδιηγήσεις όλων των παιδιών και των δύο ομάδων ως μέρος της πλοκής. Το τέλος της ιστορίας, που αποτελούσε και την τελευταία σκηνή της ιστορίας, αναφέρθηκε σχεδόν από όλους τους μαθητές της ομάδας του βιβλίου και μάλιστα σωστά αλλά όχι και από όλους τους μαθητές της ομάδας του βίντεο καθώς 2 δεν το συμπεριέλαβαν καθόλου στις αναδιηγήσεις τους ενώ οι υπόλοιποι το ανέφεραν. Το γεγονός ότι η τελευταία σκηνή της ιστορίας ήταν πολύ ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά συνέβαλε στο να συγκρατηθεί στη μνήμη των περισσότερων μαθητών

σε αντίθεση με την άλλη ιστορία που το τέλος της δεν αναφέρθηκε από πολλούς μαθητές.

Συνεκτικότητα: Ως προς τη συνεκτικότητα των αναδιηγήσεων των παιδιών διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που διάβασαν την ιστορία κατάφεραν να αποδώσουν πιο συνεκτικές αναδιηγήσεις (7/10) σε σύγκριση με τους μαθητές που είδαν την ιστορία περισσότεροι εκ των οποίων είχαν μέτρια συνεκτικότητα στις αναδιηγήσεις τους (7/10). Αντίθετα τα παιδιά που διάβασαν την ιστορία συμπεριέλαβαν περισσότερα δομικά στοιχεία στις αναδιηγήσεις τους γι' αυτό και τα πιο πολλά πέτυχαν υψηλότερου βαθμού συνεκτικότητα στις αφηγήσεις τους.

Ο συνυπολογισμός όλων των παραπάνω στοιχείων για την αξιολόγηση των αναδιηγήσεων των παιδιών οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ομάδα που διάβασε σε έντυπη μορφή την ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια» κατάφερε να αναδιηγηθεί καλύτερα, πληρέστερα και πιο δομημένα το εννοιολογικό περιεχόμενο της ιστορίας σε σύγκριση με την ομάδα που είδε την ιστορία σε οπτικοακουστική μορφή.

2. 2.1 Ατομική επίδοση στις αναδιηγήσεις ανά πειραματική συνθήκη

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει τη βαθμολογία των αναδιηγήσεων του κάθε παιδιού για τη συνθήκη βιβλίο και για τη συνθήκη βίντεο ξεχωριστά αποτυπώνοντας άμεσα την υπεροχή του αντίστοιχου μέσου για τη βαθμολογία που συγκεντρώθηκε κάθε φορά. Θυμίζουμε ότι για τον υπολογισμό του σκορ των αναδιηγήσεων αξιολογήθηκαν τα επιμέρους αφηγηματικά στοιχεία που είχαν συμπεριληφθεί σε αυτές και ανάλογα με τον χαρακτηρισμό του κάθε στοιχείου ως επαρκές, ενδιάμεσο, λανθασμένο βαθμολογήθηκε με 1, 0,5 και 0 αντίστοιχα οπότε η ανώτατη βαθμολογία που θα μπορούσε να πετύχει κάποιο παιδί υπολογίστηκε στους 10 βαθμούς (10 επιμέρους στοιχεία).

Βαθμολογία αναδιηγήσεων για κάθε μαθητή		
	Βιβλίο	Βίντεο
Ομάδα Α – παιδιά:		
1	4,7	8,5

2	4,2	7,25
3	7,4	8
4	5,5	8,1
5	10	6,6
6	0	6,9
7	9,5	7,9
8	7,3	8,9
9	7,5	9,6
10	6	9
Ομάδα Β – παιδιά:	Βιβλίο	Βίντεο
11	8,3	7,1
12	8,2	3,4
13	9	9
14	8,8	9,8
15	7	5,5
16	7,1	8,3
17	7,25	6,5
18	9,3	6,5
19	9,9	8,2
20	9,3	8,9

Πίνακας 41: Βαθμολογία αναδιηγήσεων κάθε μαθητή ανά πειραματική συνθήκη

Παρατηρώντας τις βαθμολογίες του παραπάνω πίνακα και συγκρίνοντάς τες ανά παιδί διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές, 10/20, οι μισοί δηλαδή, συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία μετά την παρακολούθηση της ιστορίας ως ταινία, περίπου ίδιος αριθμός μαθητών, 9/20, σημείωσε μεγαλύτερο σκορ στις αναδιηγήσεις μετά την ανάγνωση της ιστορίας από το βιβλίο και ένας μόνο μαθητής, 1/20, είχε την ίδια βαθμολογία και στις δύο συνθήκες. Με μία πρώτη ματιά διαφαίνεται ότι η επίδραση του μέσου σε ατομικό επίπεδο είναι εμφανής καθώς η διαφορά των βαθμολογιών στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αρκετά μεγάλη, ιδίως μάλιστα στις περιπτώσεις που οι αναδιηγήσεις είχαν υψηλότερη βαθμολογία μετά την παρακολούθηση του βίντεο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση μαθητή που η αναδιήγησή του μετά την ανάγνωση της ιστορίας βαθμολογήθηκε με 0 ενώ αντίστοιχα μετά την παρακολούθηση της ιστορίας βαθμολογήθηκε με 6,9!

Εξετάζοντας τα δεδομένα του πίνακα, βέβαια, πιο προσεκτικά παρατηρείται μία συγκέντρωση των υψηλότερων κάθε φορά βαθμολογιών σε μία από τις δύο ομάδες. Έτσι, η πλειοψηφία των μαθητών της ομάδας Α (8/10) έχει καλύτερη βαθμολογία στη συνθήκη του βίντεο ενώ της ομάδας Β (7/10) στη συνθήκη του βιβλίου. Η διαπίστωση αυτή γεννά υποψίες σχετικά με την επίδραση όχι μόνο του μέσου αλλά και της συγκεκριμένης ιστορίας την οποία η ομάδα Α παρακολούθησε ενώ η ομάδα Β διάβασε. Μία πρώτη υπόθεση, η οποία θα μελετηθεί μέσω των «Φύλλων εμπειριών» που συμπλήρωσαν τα παιδιά, θα μπορούσε να είναι ότι η ιστορία αυτή τους άρεσε πιο πολύ διότι το θέμα της ενέπιπε περισσότερο στα ενδιαφέροντά τους οπότε εστίασαν και την προσοχή τους περισσότερο. Μια δεύτερη υποψία σχετίζεται με ένα βασικό χαρακτηριστικό της ιστορίας αυτής που είναι η ομοιομορφία των επεισοδίων της πλοκής καθώς τα περισσότερα διεξάγονται στον ίδιο χώρο και χρόνο κάτι που δε συμβαίνει και στην άλλη ιστορία όπου τα επεισόδια παρουσιάζουν αρκετές χωροχρονικές διαφορές μεταξύ τους και ξεχωρίζουν απόλυτα το ένα με το άλλο. Είναι πιθανόν λοιπόν η ομοιομορφία αυτή των επεισοδίων της πλοκής ως προς το καταστασιακό μοντέλο της ιστορίας να επηρέασε την απομνημόνευση και την εννοιολογική αναπαράστασή τους από τα παιδιά τα οποία εντέλει κατάφεραν να τα αποτυπώσουν ως ένα νοηματικό σύνολο μέσα από την αναδιήγησή τους. Ανάλογη επίδραση από τη διάκριση των επεισοδίων των ιστοριών αποτυπώθηκε και στην αξιολόγηση της αφηγηματικής δομής των αναδιηγήσεων όπου διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της ιστορίας «Το Πρωτοσέλιδο» που η εναλλαγή των επεισοδίων ήταν πολύ πιο ξεκάθαρη τα παιδιά δεν κατάφεραν να δομήσουν μια πλήρη και συνεκτική αναδιήγηση το ίδιο καλά όπως με την ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια».

2.2.2 Ανάλυση αναδιηγήσεων ως προς τη διάρκεια και την έκταση

Η ανάλυση του παρόντος υποκεφαλαίου αφορά στη σύγκριση των αναδιηγήσεων των παιδιών ως προς τη χρονική διάρκεια και τον αριθμό λέξεων τα οποία τέθηκαν ως κριτήρια για να διερευνηθεί σε ποια περίπτωση οι μαθητές συμπεριέλαβαν περισσότερα στοιχεία από την ιστορία στην αναδιήγησή τους. Στην παρούσα ανάλυση κρίθηκε σκόπιμο να γίνει ο παραλληλισμός διάρκειας- λέξεων για να διαπιστωθεί αν όντως ο μεγαλύτερος χρόνος αναδιήγησης συνεπάγεται και

μεγαλύτερο αριθμό λέξεων και όχι διαστήματα παύσεων κατά την αναδιήγηση. Ο σχετικός πίνακας παρουσιάζει τα δεδομένα της χρονικής διάρκειας που προέκυψαν από την ηχογράφηση των αναδιηγήσεων καθώς επίσης και του αριθμού λέξεων που προέκυψαν από την απομαγνητοφωνημένη μορφή των αναδιηγήσεων.

Χρονική διάρκεια & αριθμός λέξεων των αναδιηγήσεων				
	Λεπτά		Αριθμός λέξεων	
Ομάδα Α – παιδιά	Βιβλίο	Βίντεο	Βιβλίο	Βίντεο
1	05:03	03:56	343	330
2	06:58	06:30	322	464
3	08:20	05:10	379	308
4	06:23	05:20	564	395
5	06:10	02:45	638	308
6	02:36	02:48	132	236
7	08:35	06:23	805	552
8	05:27	04:47	406	445
9	05:00	06:20	345	528
10	07:43	08:42	651	765
Ομάδα Β – παιδιά				
11	07:09	02:57	656	365
12	07:50	03:10	581	223
13	08:23	05:14	630	361
14	05:47	05:00	514	517
15	05:32	04:00	539	365
16	03:17	03:58	322	444
17	07:33	06:15	530	432
18	07:30	05:34	584	384
19	09:18	08:54	745	633
20	05:52	07:28	580	560

Πίνακας 42: Χρονική διάρκεια και αριθμός λέξεων των αναδιηγήσεων κάθε μαθητή ανά πειραματική συνθήκη

Αναφορικά με το κριτήριο της χρονικής διάρκειας διαπιστώνεται από τον παραπάνω πίνακα ότι οι περισσότερες αναδιηγήσεις των μαθητών, 15/20, είχαν μεγαλύτερη διάρκεια μετά την ανάγνωση της έντυπης ιστορίας ενώ παρατηρείται επίσης ότι σε

αρκετές αναδιηγήσεις η διαφορά της χρονικής διάρκειας μεταξύ των δύο πειραματικών συνθηκών ήταν ιδιαίτερα μεγάλη, π.χ. 07:09 – 02:57, 07:50 – 03:10, 06:10 – 02:45 κ.α. με τις περισσότερες περιπτώσεις να εστιάζονται στην ομάδα Β. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το έντυπο κείμενο βοήθησε την πλειοψηφία των μαθητών στην απομνημόνευση και ανάκληση του μεγαλύτερου μέρους του περιεχομένου της ιστορίας προφανώς λόγω των πολλαπλών λεπτομερειών που περιλαμβάνονται σε αυτήν. Όσον αφορά στις υπόλοιπες αναδιηγήσεις, 5/20, όπου η διάρκειά τους ήταν μικρότερη μετά τη συνθήκη του βιβλίου παρατηρείται ότι οι περισσότερες εξ αυτών, 3/5, οι οποίες είχαν και αξιοσημείωτη διαφορά στον χρόνο προέρχονται από μαθητές οι οποίοι είχαν χαρακτηριστεί ως πολύ ικανοί αφηγητές. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι η υψηλή ικανότητα των μαθητών αυτών στην αναδιήγηση ιστοριών προφανώς ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο από την οπτικοακουστική μορφή της ιστορίας από την οποία κατάφεραν να συγκρατήσουν περισσότερα στοιχεία για να τα συμπεριλάβουν στην αφήγησή τους. Αντίστοιχα η ψηφιακή αφήγηση φαίνεται να λειτούργησε υποστηρικτικά και για τους δύο άλλους μαθητές, 2/5, οι οποίοι ανήκαν στους πιο αδύναμους αφηγητές. Αν και η χρονική διαφορά στις αναδιηγήσεις τους ήταν μικρή φαίνεται να βοηθήθηκαν περισσότερο από την οπτική αναπαράσταση της ιστορίας στην ταινία ώστε να καταφέρουν να συγκρατήσουν περισσότερα στοιχεία και να τα συμπεριλάβουν στις αντίστοιχες αναδιηγήσεις τους.

Σχετικά με το κριτήριο της έκτασης διαπιστώνεται από τα δεδομένα του πίνακα ότι κυμαίνεται σε απόλυτη σχεδόν αναλογία με το κριτήριο της χρονικής διάρκειας. Όπως και με τη χρονική διάρκεια έτσι κι εδώ παρατηρείται ότι οι περισσότερες αναδιηγήσεις, 13/20, που είχαν τις πιο πολλές λέξεις προέρχονταν μετά την ανάγνωση του βιβλίου ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώθηκε αξιοσημείωτη διαφορά στον αριθμό των λέξεων π.χ. 805- 552, 638- 308, 581- 223 κ.α. Διαφαίνεται κι εδώ μία επίδραση του έντυπου μέσου ως προς τη συγκράτηση περισσότερων λεκτικών πληροφοριών τις οποίες οι μαθητές κατάφεραν να εντάξουν στην αναδιήγηση της ιστορίας. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στην ταύτιση των συμβολικών συστημάτων αναπαράστασης του περιεχομένου της ιστορίας που αξιοποιούνται στο βιβλίο και στην αναδιήγηση (λέξεις) με αποτέλεσμα οι μαθητές να διευκολύνονται κατά τη συγκράτηση κι ακολούθως κατά την ανάκληση των στοιχείων αυτών. Όσον αφορά στις περιπτώσεις των μαθητών που αναδιηγήθηκαν

πιο εκτενείς ιστορίες μετά την παρακολούθηση της ψηφιακής ιστορίας, 7/20, διαπιστώθηκε ότι οι τέσσερις εξ αυτών, 4/7, ήταν οι ίδιοι μαθητές που και προηγουμένως οι αναδιηγήσεις τους είχαν μεγαλύτερη διάρκεια στην πειραματική συνθήκη του βίντεο ενώ οι άλλοι δύο ήταν μαθητές που η αντίστοιχη αναδιήγησή τους είχε μικρότερη διάρκεια. Στον έναν μάλιστα η διαφορά που καταγράφηκε στον αριθμό λέξεων ήταν και η μικρότερη που παρατηρήθηκε στο σύνολο των συγκρίσεων, 3 λέξεις (514- 517).

Όσον αφορά στον συσχετισμό των δύο κριτηρίων διαπιστώθηκε ότι υπήρχε σχεδόν απόλυτη ταύτιση της μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας με τον μεγαλύτερο αριθμό λέξεων. Συγκεκριμένα οι περισσότερες από τις αναδιηγήσεις που είχαν μεγαλύτερη διάρκεια στη συνθήκη του βιβλίου παρατηρήθηκε ότι είχαν και μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, 13/15, ενώ αντίστοιχα από τις αναδιηγήσεις που είχαν μεγαλύτερη διάρκεια στη συνθήκη του βίντεο οι περισσότερες είχαν και μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, 4/5. Αυτό αποδεικνύει ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της αφήγησής τους ανακαλούσαν διαρκώς το περιεχόμενο της ιστορίας χωρίς ιδιαίτερα μεγάλα διαστήματα παύσεων που θα σήμαιναν και δυσκολία κατά την ανάσυρση των πληροφοριών από τη μνήμη τους.

Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι η έντυπη ιστορία λειτούργησε θετικότερα για την συμπερίληψη περισσότερων λεπτομερειών της ιστορίας στην αναδιήγηση των περισσότερων μαθητών σε σύγκριση με το οπτικοακουστικό μέσο. Η διαπίστωση αυτή βέβαια παραπέμπει στην ποσοτική εκτίμηση των πληροφοριών που ειπώθηκαν από τα παιδιά και όχι στην ποιοτική, η αξιολόγηση της οποίας πραγματοποιήθηκε με τον έλεγχο των αναδιηγήσεων των παιδιών σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφ. 2.2). Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι πιο εκτενείς αναδιηγήσεις συνεπάγονται και μεγαλύτερη συμπερίληψη των βασικών δομικών στοιχείων και αντιστοίχως αν οι μικρότερης διάρκειας αναδιηγήσεις υπολείπονται σε πληρότητα νοήματος κρίθηκε αναγκαίο να γίνει η συσχέτιση της χρονικής διάρκειας κάθε αναδιήγησης με τη βαθμολογία της.

Χρονική διάρκεια - βαθμολογία των αναδιηγήσεων				
	Βιβλίο		Βίντεο	
Ομάδα Α – παιδιά	Διάρκεια	Βαθμολογία	Διάρκεια	Βαθμολογία
1	05:03	4,7	03:56	8,5

2	06:58	4,2	06:30	7,25
3	08:20	7,4	05:10	8
4	06:23	5,5	05:20	8,1
5	06:10	10	02:45	6,6
6	02:36	0	02:48	6,9
7	08:35	9,5	06:23	7,9
8	05:27	7,3	04:47	8,9
9	05:00	7,5	06:20	9,6
10	07:43	6	08:42	9
Ομάδα Β – παιδιά	Βιβλίο		Βίντεο	
11	07:09	8,3	02:57	7,1
12	07:50	8,2	03:10	3,4
13	08:23	9	05:14	9
14	05:47	8,8	05:00	9,8
15	05:32	7	04:00	5,5
16	03:17	7,1	03:58	8,3
17	07:33	7,25	06:15	6,5
18	07:30	9,3	05:34	6,5
19	09:18	9,9	08:54	8,2
20	05:52	9,3	07:28	8,9

Πίνακας 43: Συσχέτιση χρονικής διάρκειας και βαθμολογίας αναδιηγήσεων κάθε μαθητή ανά πειραματική συνθήκη

Από τον παραπάνω πίνακα με βάση τον οποίο γίνεται η συσχέτιση των αναδιηγήσεων ως προς τη χρονική διάρκεια και τη βαθμολογία τους διαπιστώνεται ότι η μεγαλύτερη σε διάρκεια αφήγηση δε συνεπάγεται πάντα και την υψηλότερη βαθμολογία καθώς παρατηρείται ότι 8/20 αναδιηγήσεις αν και ήταν μικρότερες σε διάρκεια συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία. Το γεγονός ότι η διαπίστωση αυτή αφορά κυρίως στις αναδιηγήσεις της ομάδας Α στη συνθήκη του βίντεο, καθώς οι έξι από τις οχτώ προέρχονται από εκεί, προκαλεί εικασίες για την επίδραση του μέσου σε συνδυασμό με το περιεχόμενο της ιστορίας για την υφιστάμενη σχέση. Πρόκειται για την ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια» στην οποία, όπως έχει ειπωθεί και νωρίτερα, η εξέλιξη της πλοκής πραγματώνεται σε ένα καταστασιακό μοντέλο με μεγάλη χωρική, χρονική και αιτιακή συσχέτιση που όπως φαίνεται συμβάλλει στην καλύτερη δόμηση

του εννοιολογικού περιεχομένου από τα παιδιά. Διαμορφώνεται, επομένως, η ιδέα ότι το οπτικοακουστικό μέσο μπορεί να λειτουργήσει διευκολυντικά ως προς τη σύνθεση ενός σύντομου αλλά εμπειριστατωμένου νοητικού μοντέλου του περιεχομένου της ιστορίας με την προϋπόθεση ότι η εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας συμβάλλει σε αυτό.

2.3 Ανάλυση αναδιηγήσεων με βάση τα διαλογικά στοιχεία σε μορφή ευθύ & πλάγιου λόγου

Η παρούσα ανάλυση των αναδιηγήσεων σχετίζεται με τα διαλογικά μέρη της πρωτότυπης ιστορίας τα οποία έχουν συμπεριλάβει τα παιδιά στις αφηγήσεις τους. Για την ανάδειξη τυχόν διαφορών ως προς τη συμπερίληψη διαλογικών στοιχείων είτε σε μορφή ευθύ είτε σε μορφή πλάγιου λόγου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα αρχικά όλες οι αναφορές διαλογικών στοιχείων που έγιναν από τα παιδιά στις αναδιηγήσεις τους ανά πειραματική συνθήκη ενώ στη συνέχεια γίνεται ο διαχωρισμός αυτών που είναι σε ευθύ λόγο.

Αναφορές διαλογικών στοιχείων σε ευθύ & πλάγιο λόγο				
Ομάδα Α – παιδιά:	Βιβλίο		Βίντεο	
	Διαλογικά στοιχεία	Ευθύς λόγος	Διαλογικά στοιχεία	Ευθύς λόγος
1	9	7	10	7
2	6	0	12	3
3	10	6	9	6
4	20	4	11	2
5	31	18	8	3
6	5	4	6	5
7	39	32	14	9
8	8	2	11	8
9	9	4	15	3
10	14	5	21	12

Ομάδα Β – παιδιά:	Βιβλίο		Βίντεο	
11	21	18	15	13
12	23	22	10	7
13	20	18	13	10
14	13	12	14	13
15	12	11	12	7
16	10	7	13	4
17	19	16	11	6
18	15	7	15	2
19	21	15	16	3
20	18	10	21	13

Πίνακας 44: Αριθμός διαλογικών αναφορών συνολικά και αναφορών σε ευθύ λόγο στις αναδιηγήσεις κάθε μαθητή ανά πειραματική συνθήκη

Με βάση τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται μία αναλογία ως προς τις αναδιηγήσεις που συμπεριλαμβάνουν περισσότερα διαλογικά στοιχεία συνολικά. Προκύπτει, έτσι, ότι σε κάθε συνθήκη υπάρχουν 9/20 αναδιηγήσεις που εμφανίζουν περισσότερες αναφορές ευθύ και πλάγιου λόγου ενώ οι άλλες 2/20 έχουν ίδιο αριθμό αναφορών και στις δύο πειραματικές συνθήκες. Αν και δε φαίνεται να διαφοροποιούνται ιδιαίτερα οι αναφορές των παιδιών στα διαλογικά μέρη της ιστορίας ανάμεσα στα δύο μέσα αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι στις περιπτώσεις των αναδιηγήσεων που υπερτερεί η συνθήκη του βιβλίου η διαφορά του αριθμού των αναφορών είναι ιδιαίτερα μεγάλη σε σχέση με την αντίθετη περίπτωση. Έτσι παρατηρούνται περιπτώσεις παιδιών που στη συνθήκη του βιβλίου συμπεριέλαβαν διπλάσια ή σχεδόν διπλάσια διαλογικά στοιχεία από ότι στη συνθήκη της ταινίας, πχ. 20-11, 31-8, 23-10 κ.α. γεγονός που αναδεικνύει ότι η επίδραση του έντυπου μέσου τείνει να είναι μεγαλύτερη σε σύγκριση με του οπτικοακουστικού ως προς την συμπερίληψη διαλογικών μερών στην αναδιήγηση.

Ως προς τα διαλογικά μέρη στα οποία χρησιμοποιείται ευθύς λόγος προκύπτει η υπεροχή του έντυπου μέσου καθώς 12/20 αναδιηγήσεις εμφανίζουν περισσότερους διαλόγους σε ευθύ λόγο από ότι σε πλάγιο μετά την ανάγνωση του βιβλίου, 2/20 έχουν ίσο αριθμό αναφορών σε ευθύ λόγο και στις δύο συνθήκες ενώ οι υπόλοιπες 6/20 εμφανίζουν περισσότερα κομμάτια σε ευθύ λόγο στη συνθήκη του βίντεο. Όσον

αφορά στην ενσωμάτωση του ευθύ λόγου στην αφήγησή τους από τα παιδιά διαφαίνεται μία επίδραση του έντυπου μέσου που ενδεχομένως να οφείλεται στην συγκράτηση των διαλόγων του βιβλίου καθώς αποτελούν λεκτικά στοιχεία τα οποία, όπως έχει αποδειχθεί, ανακαλούνται καλύτερα σε συνθήκες ανάγνωσης ενός βιβλίου παρά σε συνθήκες οπτικής αναπαράστασης του περιεχομένου.

Κλείνοντας την παρούσα ανάλυση, αξίζει να αναφερθεί ότι γενικότερα διακρίνεται μία υπερίσχυση του ευθύ λόγου στις αφηγήσεις των παιδιών καθώς και στις δύο πειραματικές συνθήκες παρατηρείται ότι οι περισσότερες από τις διαλογικές αναφορές των παιδιών τείνουν να είναι σε ευθύ λόγο με αναλογία σε ορισμένες περιπτώσεις: 22/23, 18/20, 13/15, 7/10 κ.α. Το γεγονός όμως ότι η αναλογία αυτή εμφανίζεται να είναι πιο μεγάλη και συχνή στη συνθήκη του βιβλίου ενισχύει ακόμα περισσότερο την παραπάνω διαπίστωση για την επίδραση του έντυπου μέσου ως προς την αναφορά περισσότερων διαλογικών μερών σε ευθύ λόγο στις αναδιηγήσεις των παιδιών.

2.4 Ανάλυση αναδιηγήσεων ως προς το είδος του λόγου

Το παρόν υποκεφάλαιο αφορά στην ανάλυση των αναδιηγήσεων με βάση το είδος του λόγου, παρατακτικού και υποτακτικού, που έχουν χρησιμοποιήσει τα παιδιά για τη σύνδεση των προτάσεων κατά την αφήγηση των ιστοριών τους. Μέσα από τη συγκριτική θεώρηση των αναδιηγήσεων στόχος είναι να διερευνηθεί αν προκύπτει κάποια επίδραση από το μέσο πρόσληψης ως προς τη χρήση του παρατακτικού και υποτακτικού λόγου κατά την αφήγηση της ιστορίας από τα παιδιά. Προκειμένου να είναι δυνατή η σύγκριση των αναδιηγήσεων, η συχνότητα αξιοποίησης κάθε μορφής λόγου παρουσιάζεται με τη μορφή ποσοστού % με βάση τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από την καταμέτρηση των κύριων και δευτερευουσών προτάσεων στις αναδιηγήσεις (Παράρτημα 13).

Χρήση παρατακτικού & υποτακτικού λόγου στις αναδιηγήσεις				
	Βιβλίο		Βίντεο	
Ομάδα Α - παιδιά	Παρατακτική σύνδεση	Υποτακτική σύνδεση	Παρατακτική σύνδεση	Υποτακτική σύνδεση
1	87%	13%	79%	21%
2	70%	30%	76%	24%
3	86%	14%	89%	11%
4	85%	15%	75%	25%
5	86%	14%	83%	17%
6	95%	5%	92%	8%
7	90%	10%	82%	18%
8	76%	24%	78%	22%
9	84%	16%	70%	30%
10	72%	28%	83%	17%
	Βιβλίο		Βίντεο	
Ομάδα Β - παιδιά	Παρατακτική σύνδεση	Υποτακτική σύνδεση	Παρατακτική σύνδεση	Υποτακτική σύνδεση
11	83%	17%	85%	15%
12	88%	12%	75%	25%
13	83%	17%	78%	22%
14	88%	12%	80%	20%
15	82%	18%	82%	18%
16	80%	20%	73%	27%
17	86%	14%	79%	21%
18	82%	18%	88%	12%
19	82%	18%	79%	21%
20	82%	18%	87%	13%

Πίνακας 45: Ποσοστό χρήσης παρατακτικής και υποτακτικής σύνδεσης στις αναδιηγήσεις κάθε μαθητή ανά πειραματική συνθήκη

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι το είδος της σύνδεσης των προτάσεων που κυριαρχεί στις αναδιηγήσεις των παιδιών, ανεξάρτητα από το μέσο πρόσληψης, είναι η παρατακτική καθώς σε όλα τα παιδιά εμφανίζονται μεγαλύτερα ποσοστά αξιοποίησης του παρατακτικού λόγου σε σύγκριση με τον υποτακτικό. Το γεγονός

επίσης ότι η διαφορά αυτή είναι ιδιαιτέρως μεγάλη υποδεικνύει ότι τα παιδιά δομούν την αφήγησή τους σχηματίζοντας κατά βάση κύριες και λιγότερο δευτερεύουσες προτάσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται κυρίως για να δηλωθούν συνδέσεις χρόνου, αιτίας και σκοπού μεταξύ των προτάσεων.

Από τη σύγκριση των αναδιηγήσεων ανά παιδί προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές, 12/20, έχουν μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης της υποτακτικής σύνδεσης των προτάσεων μετά την παρακολούθηση της ιστορίας, οι 7/20 μετά την ανάγνωση αυτής ενώ σε μία περίπτωση μαθητή παρουσιάστηκε ακριβώς το ίδιο ποσοστό και στις δύο πειραματικές συνθήκες. Η διαπίστωση ότι και οι δύο ομάδες, αν και παρακολούθησαν διαφορετικές ιστορίες, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά αξιοποίησης υποτακτικού λόγου στη συνθήκη του βίντεο ενισχύει την υπόθεση ότι η οπτικοακουστική εκδοχή της ιστορίας, ανεξάρτητα από τα δομικά της χαρακτηριστικά, ενήργησε θετικότερα στην ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιήσουν στην αναδιήγησή τους μία πιο επεξεργασμένη και περίπλοκη μορφή λόγου, όπως είναι ο υποτακτικός. Η οπτικοακουστική αναπαράσταση του περιεχομένου των ιστοριών από το ψηφιακό μέσο φαίνεται να συνέβαλε στη δημιουργία των κατάλληλων συσχετισμών μεταξύ των γεγονότων από τα παιδιά τα οποία κατάφεραν να αποτυπώσουν τις νοηματικές αυτές συνδέσεις μέσω των δευτερευουσών προτάσεων που χρησιμοποίησαν στο λόγο τους κατά την αναδιήγηση των ιστοριών.

2.5 Ανάλυση συνεντεύξεων

Στη συνέχεια πραγματοποιείται η ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών με στόχο την ανάδειξη των μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν κατά την επεξεργασία μιας έντυπης και μιας οπτικοακουστικής ιστορίας. Μέσα από την επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων απαντήσεων (Παράρτημα 14) επιχειρείται επίσης να αναδειχθεί σε τι βαθμό έχουν αναπτύξει τα παιδιά αυτής της ηλικίας την ικανότητα να αξιοποιούν τέτοιου είδους στρατηγικές κατά την αναγνωστική κατανόηση. Η ανάλυση γίνεται με βάση την κάθε πειραματική συνθήκη και για τις δύο ομάδες συγκεντρωτικά ώστε κατόπιν να πραγματοποιηθεί η σύγκριση των στρατηγικών ανά μέσο πρόσληψης.

Έντυπη ιστορία:

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών παρατηρήθηκε ότι στο σύνολό τους όλα εξέφρασαν μία στρατηγική την οποία εφάρμοσαν για να καταφέρουν να αναδιηγηθούν την ιστορία που διάβασαν. Η πιο συχνή στρατηγική που δηλώθηκε από αρκετά παιδιά ήταν ότι απλά συγκράτησαν την ιστορία στο μυαλό τους ενώ επίσης συχνή ήταν και η στρατηγική της συνεχούς επανάληψης της ιστορίας από μέσα τους ώσπου να έρθει η σειρά τους να την αναδιηγηθούν. Από τρεις μαθητές εκφράστηκε ως στρατηγική η συγκράτηση λέξεων, από έναν η συγκράτηση εικόνων ενώ από δύο άλλους μαθητές η συγκράτηση συγκεκριμένων στοιχείων του κειμένου, της φωτογραφίας στη μία περίπτωση και διάφορων λεπτομερειών στην άλλη. Η σκέψη σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας δηλώθηκε ως στρατηγική από δύο μαθητές, η φωναχτή ανάγνωση επίσης από δύο ενώ μόνο ένα παιδί αξιοποίησε ως στρατηγική το προσωπικό του ενδιαφέρον για την ιστορία. Τρεις μαθητές, παράλληλα με κάποια από τις παραπάνω στρατηγικές, ανέφεραν ως διευκολυντικό παράγοντα για τη συγκράτηση της ιστορίας και την προηγούμενη γνώση που είχαν για την ιστορία που διάβασαν

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η ικανότητα αξιοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών από τους μαθητές σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Αυτό που παρατηρείται όμως είναι ότι οι στρατηγικές που έχουν αναπτύξει τα παιδιά προς το παρόν (προφορική επανάληψη, απομνημόνευση στοιχείων) αποτελούν, σύμφωνα με τον Weinstein (1986), στρατηγικές επανάληψης που εστιάζουν στην επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών προσεγγίζοντας το περιεχόμενο του κειμένου μηχανικά και όχι εις βάθος με κύριο στόχο τη μνημονική συγκράτηση αυτού.

Ψηφιακή ιστορία:

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην πειραματική συνθήκη με την οπτικοακουστική ιστορία παρατηρήθηκε μία καλύτερη αντίληψη των παιδιών ως προς τις στρατηγικές που ακολούθησαν καθώς οι απαντήσεις τους ήταν στην πλειοψηφία τους πιο συγκεκριμένες σε σύγκριση με τις προηγούμενες. Η στρατηγική με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις απαντήσεις των παιδιών φάνηκε ότι ήταν η χρήση των εικόνων της ιστορίας όπως επίσης και η συνδυαστική χρήση των εικόνων και των ομιλιών που υπήρχαν στην ιστορία. Χαρακτηριστική μάλιστα, ως προς τη συνδυαστική στρατηγική, είναι η απάντηση ενός παιδιού που αναφέρει ότι «τα λόγια με βοήθησαν

για να την πω και οι εικόνες για να την καταλάβω» η οποία αποτυπώνει και τον υψηλό βαθμό επίγνωσης του μαθητή για τις στρατηγικές τις οποίες ακολουθεί κατά την επεξεργασία του κειμένου. Υπήρξαν βέβαια και μαθητές οι οποίοι δήλωσαν ότι βασίστηκαν μόνο στα λόγια της ιστορίας και καθόλου στις εικόνες αλλά συγκριτικά με την έντυπη ιστορία ήταν πολύ λιγότεροι. Στρατηγικές οι οποίες είχαν αναφερθεί από τα παιδιά και στην προηγούμενη πειραματική συνθήκη επαναλήφθηκαν και εδώ αλλά σε μικρότερη κλίμακα: η εσωτερική επανάληψη της ιστορίας, το προσωπικό ενδιαφέρον για την ιστορία, η προηγούμενη εμπειρία με την ίδια ιστορία και η συγκράτηση πληροφοριών.

Από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι και σε αυτή τη συνθήκη αξιοποιήθηκε από τα παιδιά ο συμβολικός τρόπος αναπαράστασης του περιεχομένου της ιστορίας για τη συγκράτησή της απλά στην περίπτωση αυτή επρόκειτο για εικόνες ενώ στην έντυπη ιστορία για λέξεις. Σύμφωνα με τον Weinstein (1986) η εικονική (νοητική) αναπαράσταση προσώπων, αντικειμένων, τοπίων του κειμένου αποτελεί μία στρατηγική η οποία διευκολύνει κυρίως τους αρχάριους αναγνώστες ενώ παράλληλα μπορεί να αξιοποιείται και η λεκτική αναπαράσταση στοιχείων του κειμένου, π.χ. η χρήση μιας πρότασης. Η συνδυαστική αναπαράσταση των οπτικών και λεκτικών πληροφοριών του κειμένου αποδείχθηκε ως μία ευρείας χρήσης στρατηγική από τα παιδιά για τη συγκράτηση του περιεχομένου της ψηφιακής ιστορίας γεγονός που αναδεικνύει την ανάπτυξη ικανότητας των παιδιών όχι μόνο να εφαρμόζουν στρατηγικές κατανόησης για το οπτικοακουστικό κείμενο αλλά και να τις αναγνωρίζουν.

2.6 Ανάλυση φύλλων εμπειριών των μαθητών

Θέλοντας να εξετάσουμε την αντίληψη των παιδιών για την απόδοσή τους σχετικά με το κάθε μέσο πρόσληψης έγινε η καταγραφή των απαντήσεων που δόθηκαν στα «φύλλα εμπειρίας» οι οποίες παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες. Παράλληλα οι απόψεις κάθε μαθητή συσχετίστηκαν με την επίδοσή του στις αναδιηγήσεις ώστε να αναδειχθεί αν η αντίληψη των παιδιών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους σχετίζεται με την απόδοσή τους στο έργο που είχαν να εκτελέσουν. Οι ανοιχτές ερωτήσεις στις οποίες απαιτούνταν η απάντηση των παιδιών διερευνούν κατά βάση

τις γνωστικές στρατηγικές τις οποίες αξιοποιούν τα παιδιά για τη συγκράτηση του περιεχομένου της ιστορίας.

Ερώτηση 1: Ποια ιστορία αφηγήθηκε πιο εύκολα;

Επιλογές	Ομάδα Α	Ομάδα Β	Σύνολο απαντήσεων
Αυτή που είδα	9	5	14
Αυτή που διάβασα	1	5	6

Πίνακας 46: Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση 1 (φύλλο εμπειρίας)

Από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει ότι η πλειοψηφία αυτών, 14/20, θεωρεί ότι ήταν πιο εύκολο να αφηγηθεί την ιστορία που είδε σε σύγκριση με τα υπόλοιπα 6/20 που είχαν την αντίθετη άποψη, ότι αφηγήθηκαν πιο εύκολα, δηλαδή, την ιστορία που διάβασαν. Παράλληλα παρατηρείται μία ιδιαίτερα μεγάλη απόκλιση των απαντήσεων των παιδιών στην ομάδα Α όπου 9/10 μαθητές δήλωσαν ότι τους ήταν πιο εύκολο να αναδιηγηθούν την ταινία του βίντεο. Από αυτούς μάλιστα επτά μαθητές (7/9) είχαν καλύτερη επίδοση στην αναδιήγηση της ψηφιακής ταινίας ενώ οι άλλοι δύο (2/9) όχι. Αντίστοιχα και η άποψη του μαθητή που δήλωσε ότι πιο εύκολα αναδιηγήθηκε την ιστορία του βιβλίου δεν συμπίπτει με την πραγματική του επίδοσή του. Στην ομάδα Β παρατηρείται μία ισομερή κατανομή των απόψεων των παιδιών (5/10) για το ποια ιστορία αναδιηγήθηκαν πιο εύκολα αλλά οι απόψεις αυτές δεν συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό και με την πραγματική τους επίδοση. Ιδίως μάλιστα για τα παιδιά που θεώρησαν ότι ήταν πιο εύκολο να αφηγηθούν την ψηφιακή ιστορία η ασυμφωνία απαντήσεων – επιδόσεων είναι ολική καθώς και οι 5 αυτοί μαθητές σημείωσαν καλύτερη βαθμολογία στην άλλη συνθήκη. Από τα παιδιά που δήλωσαν ότι αφηγήθηκαν πιο εύκολα την έντυπη ιστορία τα τρία, 3/5, είχαν όντως καλύτερη επίδοση στη συνθήκη του βιβλίου ενώ τα άλλα δύο όχι. Από τα δεδομένα του πίνακα θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι διαπιστώνεται μία τάση των παιδιών για την αποδοχή της ψηφιακής ιστορίας ως πιο εύκολη, άποψη η οποία φαίνεται να βρίσκεται σε συσχέτιση με το περιεχόμενο και την πλοκή της ιστορίας λόγω της μεγάλης απόκλισης των απαντήσεων που εντοπίζεται μεταξύ των ομάδων.

Ερώτηση 2: Ποια ιστορία νομίζεις ότι κατάλαβες καλύτερα;

Επιλογές	Ομάδα Α	Ομάδα Β	Σύνολο απαντήσεων
Αυτή που είδα	7	6	13
Αυτή που διάβασα	3	4	7

Πίνακας 47: Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση 2 (φύλλο εμπειρίας)

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών, 13/20, θεωρεί ότι κατάλαβε καλύτερα την ιστορία που είδε σε σύγκριση με τους υπόλοιπους 7/20 που είχαν την αντίθετη άποψη. Συγκεκριμένα από την ομάδα Α όπου 7/10 μαθητές δήλωσαν ότι κατάλαβαν καλύτερα την ψηφιακή ιστορία αυτό φαίνεται να αποτυπώνεται και στις αναδιηγήσεις των πέντε εξ αυτών, 5/7, καθώς εκεί σημείωσαν και υψηλότερη βαθμολογία ενώ για τους υπόλοιπους τρεις μαθητές, 3/10, που σχημάτισαν την άποψη ότι η κατανόησή τους ήταν καλύτερη στην έντυπη ιστορία αυτό δεν αποτυπώθηκε καθόλου στις επιδόσεις τους καθώς και οι τρεις, 3/3, συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στη συνθήκη του βίντεο. Αναφορικά με την ομάδα Β, τα περισσότερα παιδιά, 6/10, δήλωσαν ότι κατάλαβαν καλύτερα την ψηφιακή ιστορία αλλά μόνο σε δύο από αυτά, 2/6, διαπιστώνεται συμφωνία μεταξύ απόψεων και επιδόσεων καθώς μόνο αυτά είχαν υψηλότερη βαθμολογία στη συνθήκη αυτή. Αντίθετα, από τα παιδιά που θεωρούσαν ότι κατάλαβαν καλύτερα την έντυπη ιστορία η πλειοψηφία αυτών, 3/4, κατάφερε να αναδείξει την καλύτερη κατανόηση στις αναδιηγήσεις τους ενώ ο ένας μαθητής, 1/4, είχε την ίδια επίδοση και στις δύο συνθήκες. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται μία αντίστροφη τάση των μαθητών των δυο ομάδων ως προς την αντίληψη της αποτελεσματικότητάς τους σχετικά με το μέσο με την ομάδα Α να εντοπίζεται ταύτιση απόψεων – επιδόσεων στη συνθήκη του βίντεο ενώ στην ομάδα Β στη συνθήκη του βιβλίου. Λαμβάνοντας βέβαια υπόψη ότι οι πειραματικές αυτές συνθήκες των δύο ομάδων αφορούν στην ίδια ιστορία τότε ενδεχομένως το περιεχόμενο και τα δομικά χαρακτηριστικά της ιστορίας να παίζουν ρόλο ως προς την αντίληψη που αποκομίζουν τα παιδιά κατά την επεξεργασία της.

Ερώτηση 3: Σε ποια ιστορία θυμόσουν περισσότερα για να την ξαναδιηγηθείς;

Επιλογές	Ομάδα Α	Ομάδα Β	Σύνολο απαντήσεων
Στην ιστορία του βιβλίου	2	5	7
Στην ιστορία του βίντεο	8	5	13

Πίνακας 48: Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση 3 (φύλλο εμπειρίας)

Ως προς τις περισσότερες πληροφορίες της ιστορίας τις οποίες θεωρούν τα ίδια τα παιδιά ότι συγκράτησαν αναφορικά με το μέσο παρουσίασης διαπιστώνεται ότι 13/20 μαθητές πιστεύουν ότι θυμόντουσαν περισσότερες λεπτομέρειες μετά την ψηφιακή ιστορία για να τις χρησιμοποιήσουν στην αναδιήγησή τους ενώ οι υπόλοιποι, 7/20, θεωρούν το αντίθετο. Συγκεκριμένα από την ομάδα Α η πλειοψηφία των μαθητών, 8/10, είναι της άποψης ότι η παρακολούθηση της ιστορίας μέσω βίντεο συνέβαλε ώστε να θυμούνται περισσότερα κάτι που συμπίπτει και με την υψηλότερη επίδοση των περισσότερων στις αναδιηγήσεις τους, 7/8. Αντίστοιχα, από τους δύο μαθητές, 2/10, που ισχυρίζονται ότι θυμόντουσαν περισσότερα πληροφοριακά στοιχεία μετά την έντυπη ιστορία στη μία περίπτωση αυτό αποτυπώθηκε πλήρως στη βαθμολογία της αναδιήγησης του μαθητή ενώ στην άλλη περίπτωση όχι. Στην ομάδα Β οι απόψεις των μαθητών είναι ισομερώς κατανεμημένες και στις δύο πειραματικές συνθήκες. Χαρακτηριστική είναι η απόκλιση αντίληψης και αποτελεσματικότητας των μαθητών σε αυτή την περίπτωση καθώς μόνο σε δύο μαθητές από όλη την ομάδα, συγκεκριμένα από τη συνθήκη του βιβλίου, υπήρξε συμφωνία αντίληψης για το μέσο και αποτελεσματικότητας όπως φάνηκε από τις βαθμολογίες των αναδιηγήσεων. Οι υπόλοιποι μαθητές της ομάδας Β, 8/10, αντίθετα, διαμόρφωσαν λάθος εντύπωση σχετικά με το ποια ιστορία τους βοήθησε πιο πολύ ώστε να θυμούνται περισσότερα.

Γιατί; (τι σε βοήθησε σε αυτό;)

ΟΜΑΔΑ Α - Στην ιστορία του βιβλίου:

- Να τη θυμάμαι πιο καλά.
- Με βοήθησε που τη λέγαμε φωναχτά.

ΟΜΑΔΑ Α - Στην ιστορία του βίντεο:

- Με βοήθησαν τα λόγια.
- Γιατί το είχα ξαναδιαβάσει πέρσι.
- Γιατί είχε κίνηση.
- Γιατί δεν είχε περίεργα ονόματα.
- Με βοήθησε γιατί μου άρεσε και γιατί όταν μου άρεσει κάτι το κρατώ στο μυαλό.
- Με βοήθησε ο φακός.
- Γιατί το είχα δει και τώρα που το ξαναείδα το θυμήθηκα πιο καλά.
- Με βοήθησε διότι θυμόμουν καλύτερα με τις κινήσεις και την παράσταση που κάναν.

ΟΜΑΔΑ Β - Στην ιστορία του βιβλίου:

- Αυτό με βοήθησε γιατί όταν η κυρία μου διάβαζε διάβαζα κι εγώ οπότε ήταν σαν δύο φορές.
- Γιατί είχε πιο πολλές λεπτομέρειες.
- Σε αυτό με βοήθησε που το διαβάσαμε γιατί εγώ προσωπικά καταλαβαίνω με το διάβασμα και όχι με το βίντεο.
- Γιατί την έχω ξαναδιαβάσει, την έχω δει και πιστεύω πως το νόημά της είναι πιο εύκολο να το κατανοήσει κανείς.
- Επειδή το έχω ξαναδιαβάσει.

ΟΜΑΔΑ Β- Στην ιστορία του βίντεο:

- Γιατί μου ήρθε η εικόνα στο μυαλό.
- Η κίνηση.
- Με βοήθησε το βίντεο γιατί ήταν εύκολο να μην αλλάζω σελίδες.
- Γιατί ήταν πιο εύκολη για μένα.
- Γιατί το είδα και το κατάλαβα καλύτερα.

Σχετικά με τις αιτιολογίες τις οποίες εξέφρασαν οι μαθητές για την άποψή τους σε ποια συνθήκη συγκράτησαν περισσότερες λεπτομέρειες από την ιστορία παρατηρείται ότι υπάρχουν διαφοροποιημένες αλλά συνάμα ενδιαφέρουσες αναφορές. Συγκεκριμένα στη συνθήκη του βίντεο ως κοινή εξήγηση από μερικούς μαθητές διατυπώθηκε η *κίνηση* ενώ αντίστοιχα στη συνθήκη του βιβλίου η *φωναχτή ανάγνωση*. Η φωναχτή ανάγνωση από κάποιον τρίτον αποτελεί μία ενδιαφέρουσα στρατηγική κατανόησης διότι επιτρέπει στους μαθητές να εξοικονομούν ενέργεια από το στάδιο της αποκωδικοποίησης την οποία διαθέτουν στις απαραίτητες διεργασίες κατανόησης (Giasson, 2014). Η κίνηση από την άλλη αποτελεί μία από τις βασικές διαφορές των δύο μέσων στην οποία αποδίδεται και το χαρακτηριστικό της δυναμικότητας της ψηφιακής ιστορίας που όπως φαίνεται επηρεάζει κάποιους μαθητές κατά την κατανόηση της ιστορίας (Meringoff, 1980). Αντίστοιχα, οι «λεπτομέρειες» που δόθηκαν ως απάντηση αποτελούν ένα διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό των δύο μέσων καθώς η ιστορία σε έντυπη μορφή επειδή χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κύριο συμβολικό σύστημα έκφρασης διαθέτει μεγαλύτερο εκφραστικό πλούτο και περισσότερες αφηγηματικές ή και περιγραφικές λεπτομέρειες σε σύγκριση με την ψηφιακή ιστορία (Monaco, 2000). Για κάποιους αναγνώστες φαίνεται ότι αυτή η διαφορά μπορεί να παίζει ρόλο κατά την προσπάθεια συγκράτησης του περιεχομένου μιας ιστορίας καθώς τους παρέχονται περισσότερα κειμενικά στοιχεία προς συγκράτηση στη μνήμη. Ενδιαφέρουσες απαντήσεις των παιδιών είναι επίσης: «ο φακός», απάντηση που παραπέμπει στο κεντρικό θέμα της

ιστορίας το οποίο έχει άμεση επίδραση στην κατανόηση της ιστορίας (Giasson, 2014) καθώς επίσης και «η εικόνα» και «τα λόγια» που αποτελούν γνωστικές στρατηγικές συγκράτησης του περιεχομένου μιας ιστορίας (Weinstein, 1986). Στην περίπτωση των μαθητών που πρόβαλλαν ως επιχείρημα την ήδη υπάρχουσα εμπειρία τους με την ιστορία αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο στους δύο εξ αυτών (2/4) φαίνεται να επέδρασε θετικά η προηγούμενη γνώση τους ως προς τη συγκράτηση περισσότερων στοιχείων. Οι άλλοι δύο μαθητές (2/4) ενώ είχαν την εντύπωση ότι κατανόησαν καλύτερα την ιστορία λόγω της ήδη υπάρχουσας γνώσης τους δεν κατάφεραν να το αποδείξουν με τις επιδόσεις τους στο έργο της αναδιήγησης. Ενδεχομένως η προηγούμενη εμπειρία τους με τη συγκεκριμένη ιστορία να τους ώθησε να επενδύσουν μικρή νοητική προσπάθεια θεωρώντας την πιο εύκολη σε σύγκριση με την άλλη που δεν την γνώριζαν για την οποία προφανώς κατέβαλαν μεγαλύτερη νοητική προσπάθεια για την επεξεργασία της (Salomon, 1984). Αυτό που πρέπει να σημειωθεί εδώ είναι ότι οι αιτιολογήσεις των παιδιών φανερώνουν τις στρατηγικές που τα ίδια χρησιμοποιούν κατά την πρόσληψη της ιστορίας χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται πάντα και την καλύτερη συγκράτηση του περιεχομένου της ιστορίας όπως αποδεικνύεται από τις αναδιηγήσεις τους.

Ερώτηση 4: Ποια ιστορία σου άρεσε περισσότερο;

Επιλογές	Ομάδα Α	Ομάδα Β	Σύνολο απαντήσεων
Αυτή που είδα	6	8	14
Αυτή που διάβασα	4	2	6

Πίνακας 49: Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση 4 (φύλλο εμπειρίας)

Ως προς την άποψη των παιδιών για το ποια ιστορία τους άρεσε πιο πολύ διαπιστώνεται ότι η ψηφιακή ιστορία κερδίζει και τις περισσότερες προτιμήσεις των μαθητών ανεξαρτήτως ομάδας, 14/20, αν και η υπεροχή του οπτικοακουστικού μέσου φαίνεται να είναι πιο έντονη κυρίως στην ομάδα Β όπου σχεδόν όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε περισσότερο η ιστορία που είδαν. Συσχετίζοντας τις προτιμήσεις των παιδιών με τις επιδόσεις τους στις αναδιηγήσεις διαφαίνεται ένας βαθμός επίδρασης καθώς από τα 14 παιδιά που δήλωσαν ότι τους άρεσε περισσότερο η ψηφιακή ιστορία τα 9 σημείωσαν και υψηλότερη βαθμολογία στην αντίστοιχη αναδιήγηση. Η συσχέτιση αυτή ήταν κυρίως πιο ισχυρή στην ομάδα Α όπου από τα έξι παιδιά που δήλωσαν ότι τους άρεσε περισσότερο η ψηφιακή ιστορία τα

περισσότερα, 5/6, σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην αναδιήγησή τους ενώ αντίστοιχα αυτό συνέβη μόνο με τα 3/8 παιδιά της ομάδας Β. Σχετικά με την προτίμηση της έντυπης ιστορίας η συσχέτιση αυτή παρατηρήθηκε στα μισά παιδιά, 3/6, διαπιστώνοντας όμως ότι στην ομάδα Β υπήρχε απόλυτη συμφωνία προτίμησης-επίδοσης αφού και τα δύο παιδιά που δήλωσαν ότι τους άρεσε περισσότερο η έντυπη ιστορία είχαν υψηλότερη επίδοση σε αυτή την αναδιήγησή τους συγκριτικά με την άλλη. Το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών που αναπτύχθηκε για κάθε ιστορία λόγω του θεματικού της περιεχομένου αλλά ενδεχομένως και λόγω του μέσου πρόσληψης μπορεί να λειτούργησε ως παράγοντας για τον υψηλότερο βαθμό επεξεργασίας και κατανόησης της κάθε ιστορίας.

Ερώτηση 5: Πότε διασκέδασες περισσότερο με αυτό που κάναμε;

Επιλογές	Ομάδα Α	Ομάδα Β	Σύνολο απαντήσεων
Όταν είδαμε	10	10	20
Όταν διαβάσαμε	0	0	0

Πίνακας 50 : Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση 5 (φύλλο εμπειρίας)

Η έκδηλη προτίμηση των παιδιών ως προς το ψηφιακό μέσο που αποτυπώνεται από τις απαντήσεις τους στην ερώτηση αυτή έρχεται σε συμφωνία με τη μεγάλη προτίμηση της ψηφιακής ιστορίας που διαπιστώθηκε στην προηγούμενη ερώτηση. Η ομόφωνη άποψη των παιδιών ως προς το βαθμό διασκέδασής τους στη συνθήκη του βίντεο επιβεβαιώνει την επιτακτική ανάγκη ένταξης των ψηφιακών μέσων ως διδακτικό εργαλείο στη σχολική καθημερινότητα.

Ερώτηση 6: Σου είναι πιο εύκολο να καταλάβεις μια ταινία ή ένα κείμενο;

Επιλογές	Ομάδα Α	Ομάδα Β	Σύνολο απαντήσεων
Μία ταινία	6	7	13
Ένα κείμενο	4	3	7

Πίνακας 51: Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση 6 (φύλλο εμπειρίας)

Από τις απόψεις των παιδιών σχετικά με το τι τους είναι πιο εύκολο για κατανόηση διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία αυτών, 13/20, θεωρούν ότι η ταινία είναι πιο εύκολη για να την κατανοήσουν. Τα δεδομένα αυτά συμπίπτουν με τα αντίστοιχα που έχουν

καταγραφεί από τον Salomon (1984) και την Krendl (1986) σχετικά με την ευκολία του μέσου, όπου και εκεί διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά εκλαμβάνουν ως πιο εύκολο το τηλεοπτικό μέσο και ως πιο δύσκολο το έντυπο. Στα δεδομένα της ερώτησης αυτής δεν κρίνεται απαραίτητο να γίνει συσχέτιση των απαντήσεων με τις επιδόσεις των παιδιών καθώς αυτό έγινε με τα δεδομένα της ερώτησης 2. Η συσχέτιση που θα πραγματοποιηθεί εδώ αφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά στην ερώτηση αυτή και στην ερώτηση 2 για να διαπιστωθεί αν όντως η γενικότερη αντίληψή τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους με βάση το μέσο ίσχυσε και στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Σχετικά με την ομάδα Α από τους έξι μαθητές που τώρα απάντησαν ότι κατανοούν πιο εύκολα μία ταινία μόνο οι τέσσερις, 4/6, έδωσαν την ίδια απάντηση και στην ερώτηση 2 ενώ από τους τέσσερις που δήλωσαν τώρα ότι πιο εύκολα κατανοούν ένα κείμενο μόνο ο ένας μαθητής, 1/4, είχε δώσει την ίδια απάντηση και στην ερώτηση 2. Αντίστοιχα στην ομάδα Β παρατηρήθηκε ότι από τους επτά μαθητές που δήλωσαν τώρα ότι πιο εύκολα κατανοούν μία ταινία οι πέντε, 5/7, είχαν δώσει μία ανάλογη απάντηση και στην ερώτηση 2 ενώ από τους τρεις μαθητές που απάντησαν τώρα ότι πιο εύκολο για αυτούς είναι να κατανοήσουν ένα κείμενο οι δύο, 2/3, είχαν δηλώσει και στην ερώτηση 2 κάτι αντίστοιχο. Διαφαίνεται λοιπόν μία απόκλιση των απόψεων των μαθητών ως προς την εκτίμησή τους για το μέσο πρόσληψης γενικά και ειδικότερα στην πειραματική αυτή διαδικασία κάτι που μας κάνει να υποθέτουμε ότι κι άλλοι παράγοντες εκτός από το μέσο, όπως το θεματικό περιεχόμενο της ιστορίας ή η δομική οργάνωση των επεισοδίων, μπορεί να παίζουν ρόλο για την κατανόησή της.

Γιατί;

ΟΜΑΔΑ Α –Μία ταινία:

- Με διευκολύνει.
- Γιατί έχει φωτογραφίες και κουνιούνται γρήγορα.
- Επειδή για εμένα το να το βλέπω είναι πιο εύκολο παρά να το διαβάσω.
- Γιατί όταν βλέπω μια ταινία επικρατώ (συγκρατώ ;) περισσότερες πληροφορίες.
- Όταν τη βλέπω με βοηθάει πιο πολύ.
- Γιατί η ταινία είναι πιο εύκολη.

ΟΜΑΔΑ Α – Ένα κείμενο:

- Γιατί το κείμενο το ακούω δεν το βλέπω και έχει σημασία να το ακούω.
- Γιατί στην ταινία δεν μπορώ να τη διακόψω και θα χάσω κάποια σημεία.
- Γιατί όταν κάποιος διαβάζει νομίζω ότι κατανοεί περισσότερα.
- Γιατί θυμάμαι πιο πολλές λεπτομέρειες και θυμάμαι λίγο πιο πολλά λόγια.

ΟΜΑΔΑ Β – Μία ταινία:

- Γιατί την ταινία την βλέπω ενώ τη νυχτερινή περιπέτεια τη διάβασα και είναι πιο εύκολο να τη βλέπω.
- Γιατί την ταινία την κρατάω στο μυαλό μου σαν εικόνα.
- Γιατί μπορώ να δω την ιστορία και να καταλάβω τι έγινε ακριβώς και μπορώ να δω τις εικόνες.
- Γιατί εκεί δεν διαβάζεις, δεν ξαναδιαβάζεις και στην ταινία τα λένε (πιστεύω) πιο γρήγορα.
- Γιατί βλέπω τις εικόνες και μου είναι πιο εύκολο.
- Καταλαβαίνω την ιστορία πιο καλά από το να το διαβάζω.
- Γιατί ένα κείμενο είναι με σελίδες και κάποιες φορές δε διαβάζουμε όλο το βιβλίο και μπορεί να το ξεχάσουμε.

ΟΜΑΔΑ Β – Ένα κείμενο:

- Γιατί μου έρχονται στο μυαλό οι λέξεις που διαβάζω.
- Γιατί το κείμενο το διαβάζεις και είναι πιο εύκολο και μπορείς να το θυμηθείς πιο εύκολα.
- Ένα κείμενο μου φαίνεται πιο εύκολο από μια ταινία γιατί όπως είπα και στο πιο πάνω εγώ καταλαβαίνω με το διάβασμα.

Οι αιτιολογήσεις που διατύπωσαν τα παιδιά στην ερώτηση αυτή και στην ερώτηση 2 σχετίζονται άμεσα με τη μόνη διαφορά ότι παραπάνω εξέφρασαν την άποψή τους για τις συγκεκριμένες ιστορίες ενώ εδώ δήλωσαν γενικά τις στρατηγικές που ακολουθούν για την κατανόηση μιας ταινίας ή ενός κειμένου. Συνοψίζοντας τις απαντήσεις των παιδιών παρατηρείται ότι το πιο συχνό επιχείρημα των μαθητών που θεωρούν ότι κατανοούν πιο εύκολα μία ταινία είναι πως η ταινία είναι πιο εύκολη ενώ παράλληλα ο συμβολικός τρόπος αναπαράστασης των πληροφοριών, η εικόνα δηλαδή, φαίνεται ότι είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του μέσου που διευκολύνουν τα παιδιά στην κατανόηση το περιεχομένου μιας ταινίας. Αντίστοιχα και στις απαντήσεις των παιδιών που θεωρούν ότι καταλαβαίνουν πιο εύκολα ένα κείμενο το συμβολικό σύστημα του μέσου, οι λέξεις δηλαδή, διατυπώθηκαν ως διευκολυντικό χαρακτηριστικό του μέσου για την κατανόηση ενός κειμένου. Χαρακτηριστική είναι

η απάντηση που προβάλλει ως επιχείρημα την παροδικότητα του έντυπου μέσου (στην ταινία δεν μπορώ να τη διακόψω και θα χάσω κάποια σημεία) το οποίο βοηθάει τους μαθητές να θέσουν τον δικό τους ρυθμό επεξεργασίας με βάση τις γνωστικές τους δεξιότητες και τις μαθησιακές απαιτήσεις που ισχύουν κάθε φορά. Από τις επεξηγήσεις των παιδιών επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό η άποψή τους για την ευκολία του τηλεοπτικού μέσου που για τα ίδια ερμηνεύεται ενδεχομένως και ως καλύτερη επεξεργασία και κατανόηση των πληροφοριών ενός κειμένου.

Ερώτηση 7: Έχεις ξαναδεί/ ξαναδιαβάσει κάποιο από αυτά τα επεισόδια του Μικρού Νικόλα που διαβάσαμε ή είδαμε;

Επιλογές	Ομάδα Α	Ομάδα Β	Σύνολο απαντήσεων
ΝΑΙ	7	7	14
ΟΧΙ	3	3	6

Πίνακας 52 : Αριθμός απαντήσεων στην ερώτηση 7 (φύλλο εμπειρίας)

Από τις απαντήσεις των παιδιών διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα εξ αυτών είχαν προηγούμενη εμπειρία με κάποια από τις δύο ιστορίες του Μικρού Νικόλα, ή ακόμα και με τις δύο, γεγονός που γεννά υποθέσεις ότι θα μπορούσε αυτό να έχει επίδραση στην κατανόησή τους. Από τους έξι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία οι τέσσερις, 4/6, παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στην αναδιήγησή τους μετά την πειραματική συνθήκη του βιβλίου ενώ οι δύο αντίθετα, 2/6, μετά την παρακολούθηση της ψηφιακής ιστορίας. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις, ανεξάρτητα από το μέσο, επρόκειτο για την ίδια ιστορία – τη «Νυχτερινή περιπέτεια» συγκεκριμένα- στην οποία οι περισσότεροι μαθητές, 5/6, από αυτούς που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία παρουσίασαν καλύτερη επίδοση. Η διαπίστωση αυτή προφανώς σημαίνει ότι η «καταστασιακή» εξέλιξη του περιεχομένου της ιστορίας επηρεάζει και την κατανόηση αυτής καθώς οι δύο ιστορίες διαφέρουν ως προς τη συνάφεια του χωροχρονικού πλαισίου τους και ως προς τον αριθμό υποστόχων που τίθενται από τον ήρωα της ιστορίας. Σχετικά με τους μαθητές που δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενη γνώση και των δύο ιστοριών της έρευνας (4) διαπιστώθηκε ότι 2/4 αναδιηγήθηκαν καλύτερα την ψηφιακή ιστορία, 1/4 είχε καλύτερη επίδοση μετά τη συνθήκη του βιβλίου ενώ ο 1/4 είχε την ίδια επίδοση και στις δύο πειραματικές συνθήκες. Σχετικά με τους υπόλοιπους δέκα μαθητές που

δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενη εμπειρία μίας μόνο ιστορίας παρατηρήθηκε ότι η αναδιήγηση της συγκεκριμένης ιστορίας ήταν καλύτερη από τους περισσότερους μαθητές , 7/10, σε σύγκριση με αυτή της άλλης ιστορίας ενώ σε 3/10 μαθητές δεν υπήρξε τέτοια συσχέτιση εμπειρίας- επίδοσης. Αξίζει βέβαια να αναφερθεί ότι με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν και εδώ επιβεβαιώνεται η επίδραση της δομής του περιεχομένου της ιστορίας στην κατανόησή της καθώς και στην περίπτωση αυτή η καλύτερη επίδοση που σημειώθηκε από όλα τα παιδιά, είτε είχαν προηγούμενη εμπειρία αυτής είτε δεν είχαν, αφορούσε στην ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια». Χαρακτηριστικό είναι ότι ενώ δύο παιδιά δήλωσαν ότι είχαν ξαναδιαβάσει την ιστορία «Το πρωτοσέλιδο» τελικά φαίνεται να κατανόησαν καλύτερα τη «Νυχτερινή περιπέτεια» την οποία παρακολούθησαν σε οπτικοακουστική μορφή. Γενικά διαφαίνεται μία επίδραση της προηγούμενης γνώσης της ιστορίας στην κατανόηση των παιδιών η οποία όμως σχετίζεται κυρίως με το περιεχόμενο και τον τρόπο εξέλιξης της πλοκής της ιστορίας και όχι τόσο με το μέσο πρόσληψης αυτής το οποίο μπορεί να επιδρά σε συγκεκριμένες περιστάσεις, π.χ. αδύναμοι μαθητές.

Αν ΝΑΙ, ποιο;

ΟΜΑΔΑ Α :

- 2 παιδιά: Και τα δύο
- Τη νυχτερινή περιπέτεια.
- Έχω ξαναδιαβάσει το πρωτοσέλιδο.
- Έχω ξαναδεί τη Νυχτερινή περιπέτεια.
- Το πρωτοσέλιδο. Το έχω δει και το έχω διαβάσει.
- Έχω δει μόνο το ένα. Τη νυχτερινή περιπέτεια.

ΟΜΑΔΑ Β :

- Αυτό με τον φακό και με το πρωτοσέλιδο.
- Τη νυχτερινή περιπέτεια.
- 2 παιδιά: Τα είχα δει και τα δύο.
- Τη νυχτερινή περιπέτεια.
- Έχω δει τη νυχτερινή περιπέτεια.
- Νυχτερινές περιπέτειες.

2.7 Ανάλυση «φύλλων συνηθειών» των μαθητών

Μέσα από την ανάλυση των «Φύλλων συνηθειών» του παρόντος κεφαλαίου επιχειρείται να διερευνηθεί αν η μεγαλύτερη εμπειρία των μαθητών με κάποιο από τα δύο μέσα που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα μπορεί να έχει θετική επίδραση στο επίπεδο κατανόησης της ιστορίας που παρουσιάστηκε από το συγκεκριμένο μέσο. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η βαθμολογία των αναδιηγήσεων κάθε παιδιού ανά μέσο πρόσληψης σε συνάρτηση με την εμπειρία του με το συγκεκριμένο μέσο προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν επιδράσεις της εμπειρίας με το μέσο στο επίπεδο κατανόησης της ιστορίας.

Εμπειρία με το μέσο πρόσληψης - Βαθμολογία αναδιήγησης				
	Βιβλίο		Βίντεο	
Ομάδα Α – παιδιά:	Εμπειρία	Αναδιήγηση	Εμπειρία	Αναδιήγηση
1	Πολύ μεγάλη	4,7	Πολύ μεγάλη	8,5
2	Πολύ μεγάλη	4,2	Πολύ μεγάλη	7,25
3	Ελάχιστη	7,4	Πολύ μεγάλη	8
4	Πολύ μεγάλη	5,5	Μέτρια	8,1
5	Πολύ μεγάλη	10	Πολύ μεγάλη	6,6
6	Ελάχιστη	0	Πολύ μεγάλη	6,9
7	Πολύ μεγάλη	9,5	Μεγάλη	7,9
8	Ελάχιστη	7,3	Πολύ μεγάλη	8,9
9	Μικρή	7,5	Πολύ μεγάλη	9,6
10	Μικρή	6	Πολύ μεγάλη	9
Ομάδα Β – παιδιά:	Βιβλίο		Βίντεο	
11	Μεγάλη	8,3	Μεγάλη	7,1
12	Μεγάλη	8,2	Πολύ μεγάλη	3,4
13	Μεγάλη	9	Πολύ μεγάλη	9
14	Πολύ μεγάλη	7	Πολύ μεγάλη	9,8
15	Μικρή	8,8	Πολύ μεγάλη	5,5

16	Πολύ μεγάλη	7,1	Πολύ μεγάλη	8,3
17	Ελάχιστη	7,25	Πολύ μεγάλη	6,5
18	Πολύ μεγάλη	9,3	Μέτρια	6,5
19	Μεγάλη	9,9	Πολύ μεγάλη	8,2
20	Ελάχιστη	9,3	Πολύ μεγάλη	8,9

Πίνακας 53: Συσχέτιση προηγούμενης εμπειρίας με το μέσο πρόσληψης και βαθμολογίας των αναδιηγήσεων κάθε μαθητή ανά πειραματική συνθήκη

Μία πρώτη εντύπωση που αποκομίζει κανείς από τον παραπάνω πίνακα είναι ότι ο χαρακτηρισμός που υπερτερεί για την εμπειρία των παιδιών με το ψηφιακό μέσο είναι «πολύ μεγάλη» (16/20) σε αντίθεση με τη συχνότητα του ίδιου χαρακτηρισμού για την εμπειρία με το έντυπο μέσο (8/20). Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι σχεδόν όλα τα παιδιά στην καθημερινότητά τους έχουν επαφή με κάποιο οπτικοακουστικό μέσο (τηλεόραση, Η/Υ, τάμπλετ) ενώ αντίθετα λιγότερα από τα μισά βιώνουν την καθημερινή εμπειρία του βιβλίου. Εξετάζοντας τις βαθμολογίες των αναδιηγήσεων των παιδιών σε συνάρτηση με την εμπειρία που έχουν με το κάθε μέσο παρατηρείται ότι σε επτά παιδιά (7/20) υπάρχει συσχέτιση μεγαλύτερης εμπειρίας και καλύτερης επίδοσης, σε έξι παιδιά (6/20) η σχέση εμπειρίας και επίδοσης είναι αντίστροφη ενώ σε έξι πάλι παιδιά (6/20) προκύπτει η ίδια ακριβώς εμπειρία και με τα δύο μέσα χωρίς όμως αυτό να αποτυπώνεται στις βαθμολογίες των αναδιηγήσεων καθώς οι 4/6 συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία μετά την παρακολούθηση του βίντεο ενώ οι 2/6 πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία μετά την ανάγνωση της έντυπης ιστορίας. Επίσης υπήρξε και μία περίπτωση παιδιού όπου ενώ η εμπειρία του με τα δύο μέσα διέφερε (μεγάλη – πολύ μεγάλη) ο βαθμός της αναδιήγησης και στις δύο πειραματικές συνθήκες ήταν ο ίδιος. Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώνεται ότι η συσχέτιση προηγούμενης εμπειρίας και καλύτερης κατανόησης δεν προκύπτει σε απόλυτο βαθμό καθώς παρατηρήθηκε μόνο στο 1/3 των μαθητών ενώ στις περιπτώσεις ίδιας προηγούμενης εμπειρίας με τα δύο μέσα φαίνεται να υπερίσχυσε η εμπειρία με το οπτικοακουστικό μέσο καθώς τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά αναδιηγήθηκαν καλύτερα την ιστορία μετά την παρουσίαση της ταινίας. Όσον αφορά στα υπόλοιπα παιδιά όπου δεν αναδείχθηκε κάποια σχέση μεταξύ προηγούμενης εμπειρίας του μέσου και καλύτερης κατανόησης ενδεχομένως παράλληλα με την επίδραση του μέσου να παρεμβάλλεται κι η επιρροή άλλων παραγόντων όπως για παράδειγμα το περιεχόμενο της ιστορίας ή η μεγαλύτερη νοητική προσπάθεια που κατέβαλαν τα ίδια για την κατανόηση της ιστορίας μέσω του μέσου πρόσληψης με το

οποίο δεν είχαν τόσο μεγάλη εμπειρία με αποτέλεσμα να μην αποτυπώνεται από τα δεδομένα ότι υπάρχει σχέση προηγούμενης εμπειρίας – κατανόησης.

Από την καταμέτρηση των απαντήσεων των παιδιών ως προς το τι προτιμούν να κάνουν, να βλέπουν κάτι σε μία ψηφιακή συσκευή ή να διαβάζουν ένα βιβλίο, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Επιλογές	Ομάδα Α	Ομάδα Β	Σύνολο
Να βλέπω κάτι στην τηλεόραση ή στον Η/Υ ή στο tablet	7	6	13
Να διαβάζω ένα βιβλίο	3	4	7

Πίνακας 54: Προτιμήσεις των μαθητών για ενασχόληση στον ελεύθερο χρόνο

Από τον πίνακα που παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία αυτών, 13/20, προτιμάει να παρακολουθεί κάτι σε μία ψηφιακή συσκευή από το να διαβάζει ένα βιβλίο το οποίο το επέλεξαν 7/20 μαθητές. Η αναλογία που προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών συμπίπτει σε μεγάλο βαθμό με τα δεδομένα του προηγούμενου πίνακα σχετικά με τη μεγαλύτερη εμπειρία του κάθε παιδιού με τα δύο μέσα επιβεβαιώνοντας έτσι τις δηλώσεις των παιδιών ως προς την καθημερινή επαφή που έχουν με τα δύο μέσα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία σχεδιάστηκε στα πλαίσια του ευρύτερου προβληματισμού για την αναγνωστική κατανόηση αφηγηματικών κειμένων από παιδιά του δημοτικού. Ειδικότερα, ως στόχος της εργασίας τέθηκε η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης που μπορεί να έχει το μέσο πρόσληψης ενός αφηγηματικού κειμένου στην επεξεργασία και κατανόηση αυτού από παιδιά της Γ΄ Δημοτικού τα οποία κλήθηκαν να επεξεργαστούν δύο ιστορίες παρουσιασμένες σε έντυπη και οπτικοακουστική μορφή ώστε να αναδειχθούν οι διαφορές που μπορεί να προκύπτουν στην κατανόηση της ίδιας ιστορίας το περιεχόμενο της οποίας αναπαριστάται μέσω διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, του γλωσσικού και του οπτικοακουστικού. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα των οποίων μας οδηγούν στα συμπεράσματα που ακολουθούν.

Από τις ρητές ερωτήσεις κατανόησης οι οποίες τέθηκαν στους μαθητές μετά την παρουσίαση κάθε ιστορίας προέκυψε ότι η συγκράτηση και ανάκληση στοιχείων από τα παιδιά ευνοήθηκε περισσότερο από το οπτικοακουστικό μέσο και λιγότερο από το έντυπο, διαπίστωση που έρχεται σε συμφωνία με προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα (Cowen, 1984). Αναφορικά με τη βαθύτερη επεξεργασία και κατανόηση των ιστοριών η οποία αξιολογήθηκε μέσα από την εξαγωγή συμπερασμάτων διαπιστώθηκε ότι η επίδραση του μέσου ήταν εμφανής αλλά όχι μονοδιάστατη. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι το ψηφιακό μέσο συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση της μίας ιστορίας («Το πρωτοσέλιδο») ενώ το έντυπο μέσο συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση της άλλης («Η νυχτερινή περιπέτεια»). Συνεκτιμώντας τη διαφορετική αυτή επίδραση των μέσων με το περιεχόμενο των δύο ιστοριών και τον τρόπο εξέλιξης της πλοκής των γεγονότων διαπιστώνεται ότι η ιστορία στην οποία περιλαμβάνονται πολλές εναλλαγές στο χωρικό και χρονικό πλαίσιο της πλοκής γίνεται πιο κατανοητή μέσω του οπτικοακουστικού τρόπου αναπαράστασης των γεγονότων καθώς η δυναμικότητα της κίνησης των εικόνων θεωρείται ότι συμβάλλει στον σχηματισμό συνδέσεων μεταξύ των γεγονότων (Sharp, Bransford, Goldman, Risko, Kinzer & Vye, 1995). Αντίθετα η ιστορία της οποίας η δράση εκτυλίσσεται σε ένα πιο ενιαίο χωροχρονικό πλαίσιο όπου οι συσχετίσεις των γεγονότων αναδεικνύονται πιο εύκολα φαίνεται να γίνεται πιο κατανοητή μέσω του βιβλίου.

Η επίδραση αυτή μάλιστα του οπτικοακουστικού μέσου φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στους πιο αδύναμους μαθητές οι οποίοι κατάφεραν να απαντήσουν πολύ καλύτερα στις ερωτήσεις κατανόησης μετά την παρακολούθηση της ταινίας παρά μετά την ανάγνωση του βιβλίου. Από τη μεγάλη βαθμολογική διαφορά που σημειώθηκε μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις μεταξύ των δύο συνθηκών συμπεραίνεται ότι η συμβολή του διπλού σημειωτικού τρόπου αναπαράστασης των γεγονότων στην ταινία επηρεάζει έντονα την ικανότητα των πιο αδύναμων μαθητών για συγκράτηση και επεξεργασία του περιεχομένου της ιστορίας. Αντίθετα, στους πιο ικανούς αφηγητές φαίνεται να υπάρχει μία εντονότερη επίδραση του έντυπου μέσου για την καλύτερη κατανόηση της ιστορίας η οποία όμως δεν είναι το ίδιο καθοριστική με αυτή του οπτικοακουστικού μέσου προς τους πιο αδύναμους μαθητές. Σύμφωνα με τον Salomon (1979) το συμβολικό σύστημα της τηλεόρασης αξιοποιώντας ταυτόχρονα οπτικές και λεκτικές αναπαραστάσεις διευκολύνει τα άτομα τα οποία δε διαθέτουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών διότι τους παρέχει εικονικά συμβολικά στοιχεία τα οποία ενεργούν ως έτοιμες εικόνες για τη μετατροπή του εξωτερικού ερεθίσματος σε εσωτερική νοητική αναπαράσταση. Με τον τρόπο αυτό υποβοηθείται η γνωστική διαδικασία εσωτερικής αναπαράστασης του μηνύματος μειώνοντας έτσι τις απαιτούμενες νοητικές διεργασίες του ατόμου οι οποίες ενδεχομένως να μην είναι σε τόσο ικανοποιητικό βαθμό ανεπτυγμένες.

Αντίθετα, ως προς τη μεγαλύτερη επίδραση του έντυπου μέσου στους πιο ικανούς μαθητές υποστηρίζεται από τους Salomon & Leigh (1984) ότι οι μαθητές υψηλότερων ικανοτήτων επωφελούνται από τη συνειδητή κινητοποίηση των ικανοτήτων τους που οφείλονται στις προδιαθέσεις των ίδιων των μαθητών για το βαθμό δυσκολίας του μέσου πρόσληψης. Σύμφωνα με τον ισχυρισμό αυτό οι ικανοί μαθητές θεωρώντας ως πιο απαιτητικό και δύσκολο το έντυπο μέσο καταβάλουν για την επεξεργασία του μεγαλύτερη νοητική προσπάθεια η οποία λόγω των υψηλών ικανοτήτων των συγκεκριμένων μαθητών επιφέρει μία καλύτερη και εις βάθος κατανόηση του προσλαμβανόμενου υλικού.

Το συμπέρασμα που προέκυψε από την επεξεργασία των ερωτήσεων ως προς τη διαφοροποιημένη επίδραση του μέσου πρόσληψης ανάλογα με την ιστορία επιβεβαιώνεται απόλυτα και μέσα από την ανάλυση των αναδιηγήσεων βάσει της οποίας διαπιστώθηκε ότι για τη συγκράτηση των γεγονότων μιας ιστορίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα δομικά χαρακτηριστικά της ιστορίας σε συνάρτηση με το

μέσο παρουσίασης αυτής. Η ιστορία της οποίας η πλοκή εξελισσόταν μέσα σε ένα πλαίσιο χρονικά, χωρικά και αιτιολογικά στενά συνδεδεμένο λειτούργησε πιο θετικά ως προς την ικανότητα των παιδιών να διατυπώσουν μία αναδιήγηση με μεγαλύτερη πληρότητα και συνεκτικότητα εξίσου και στις δύο μορφές αναπαράστασής της. Αντίστοιχα ευρήματα ερευνών επιβεβαιώνουν την ικανότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας να ανακαλούν κυρίως τα γεγονότα με πολλές μεταξύ τους αιτιολογικές συνδέσεις (van den Broek, Lorch & Thurlow, 1996). Αντίθετα, η ιστορία στην οποία τα γεγονότα εκτυλίσσονταν με μικρότερη χρονική, χωρική και αιτιολογική σύνδεση φαίνεται να μη συνέβαλε στη δημιουργία ολοκληρωμένων και συνεκτικών αναδιηγήσεων από τα παιδιά κυρίως μετά την ανάγνωση της ιστορίας και λιγότερο μετά την παρακολούθηση αυτής. Η συμβολή του οπτικοακουστικού μέσου στη σύλληψη μιας δομικά πλήρους αφήγησης αναδείχθηκε ιδιαίτερος σημαντική στην περίπτωση που το παρουσιαζόμενο υλικό δεν προσφερόταν για κάτι τέτοιο καθώς τα παιδιά που είδαν τη συγκεκριμένη ιστορία κατάφεραν στην πλειοψηφία τους να σχηματίσουν μια πιο δομημένη και ολοκληρωμένη αναπαράσταση του εννοιολογικού περιεχομένου της ιστορίας. Η διαπίστωση αυτή υποδεικνύει όχι μόνο την επίδραση του οπτικοακουστικού μέσου στη δόμηση ενός ενιαίου νοηματικού περιεχομένου αλλά και την αλληλεπίδραση του συνδυασμού ιστορίας και μέσου (Beentjes & van der Hoort, 1993).

Αξιοσημείωτη φάνηκε επίσης να είναι η επίδραση της δυναμικής οπτικοποίησης των γεγονότων της ψηφιακής ιστορίας ως προς την ανάκληση της επίλυσης της ιστορίας και της σύνδεσής της με τα προηγούμενα στοιχεία της ιστορίας ώστε να προκύψει μία ολοκληρωμένη εννοιολογικά αναδιήγηση του περιεχομένου αυτής. Η επίδραση αυτή του οπτικοακουστικού μέσου αποδείχθηκε καθοριστική όσον αφορά στη δημιουργία συσχετισμών από τους μαθητές κυρίως για την ιστορία όπου δεν υπήρχε στενή σύνδεση του χωροχρονικού πλαισίου των γεγονότων («Το πρωτοσέλιδο») και όχι για την ιστορία στην οποία η σύνδεση των γεγονότων ήταν πιο εύκολα αναγνωρίσιμη από τα παιδιά («Νυχτερινή περιπέτεια») (Sharp, Bransford, Goldman, Risko, Kinzer & Vye, 1995).

Θετικότερη αποδείχθηκε και η επίδραση του οπτικοακουστικού μέσου ως προς την ακολουθία των γεγονότων των ιστοριών στις αναδιηγήσεις των παιδιών. Παρόλο που και στις δύο πειραματικές συνθήκες η πλειοψηφία των μαθητών κατόρθωσε να αναδιατυπώσει με τη σωστή χρονική διαδοχή τα γεγονότα των ιστοριών

παρατηρήθηκε μία μικρή υπεροχή της ικανότητας αυτής των μαθητών μέσα από την παρακολούθηση της ψηφιακής ιστορίας. Οι τεχνικές οι οποίες αξιοποιούνται από το ψηφιακό μέσο για την αναπαράσταση του περιεχομένου της ιστορίας ενισχύουν την αντιληπτικότητα του θεατή για τη συνεχή ροή των γεγονότων διευκολύνοντας τον σχηματισμό της χρονικής ακολουθίας αυτών η οποία ακολούθως αποτυπώθηκε στις αναδιηγήσεις των παιδιών (Gibbons, Anderson, Smith, Field & Fischer, 1986).

Από τις αναδιηγήσεις των παιδιών προκύπτουν επίσης διαφορές ως προς τα δομικά στοιχεία της ιστορίας τα οποία συμπεριλήφθηκαν σε αυτές. Το εισαγωγικό μέρος και οι δράσεις κατά την έναρξη των δύο ιστοριών φαίνεται να αποτυπώθηκαν καλύτερα από τους μαθητές μέσω της ταινίας, διαπίστωση η οποία προκύπτει και από αντίστοιχα δεδομένα παλαιότερης έρευνας (Sharp, Bransford, Goldman, Risko, Kinzer & Vye, 1995). Αντίθετα, το χωροχρονικό πλαίσιο των ιστοριών διατυπώθηκε πληρέστερα μέσω της ανάγνωσης του βιβλίου καθώς βασικό πλεονέκτημα στην έντυπη ιστορία ως προς τη χωροχρονική τοποθέτηση των γεγονότων αποτελεί η αναφορά των λεπτομερειών αυτών μέσα στο κείμενο σε αντίθεση με το βίντεο όπου οι μαθητές οφείλουν να συμπεράνουν μόνοι τους τα στοιχεία αυτά ώστε να τα εντάξουν στην αφήγησή τους. Ανάλογη διαπίστωση παρατηρείται επίσης ως προς την αναφορά των ονομάτων των ηρώων των δύο ιστοριών από τα παιδιά καθώς στην έντυπη ιστορία η πληροφορία αυτή διατίθεται κατά την εξέλιξη της ιστορίας σε αντίθεση με το βίντεο όπου οι ήρωες παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια των γεγονότων χωρίς να αναφέρουν τα ονόματά τους. Η διαφοροποιημένη αυτή τεχνική παρουσίασης των ηρώων στα δύο μέσα φαίνεται να επηρεάζει αντίστοιχα την ικανότητα των παιδιών ως προς την αποσαφήνιση και μνημονική συγκράτηση των κεντρικών ηρώων της ιστορίας.

Ως προς τη διατύπωση πιο εκτενών και μακροσκελών αναδιηγήσεων από τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι σε αυτό συνέβαλε κυρίως η έντυπη μορφή των ιστοριών καθώς μετά την ανάγνωση αυτών κατάφεραν οι περισσότεροι μαθητές να διατυπώσουν μεγαλύτερες αφηγήσεις τόσο σε χρονική διάρκεια όσο και σε αριθμό λέξεων. Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει μία αριθμητική υπεροχή των πληροφοριών που ανακλήθηκαν από τους μαθητές μετά την ανάγνωση της ιστορίας γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στην παρουσία επιπλέον υποστηρικτικού γραπτού υλικού στην έντυπη μορφή της ιστορίας το οποίο στην ταινία αναπαριστάται με λιγότερο άμεσο τρόπο με αποτέλεσμα να μη συγκρατείται το ίδιο καλά για να συμπεριληφθεί

στις αναδιηγήσεις (Hunter, 1984). Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη διαπίστωση αντιτίθεται στα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, θα μπορούσε να υποθεθεί ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν τις ιστορίες επικεντρώθηκαν στη συγκράτηση μόνο των σημαντικών πληροφοριών καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι μικροί θεατές ακόμα και σε συνθήκες άτυπης και συμπτωματικής μάθησης εστιάζουν περισσότερο στο κεντρικό περιεχόμενο μιας ταινίας που είναι βασικό για την αφηγηματική δομή και λιγότερο στα περιφερειακά συμπληρωματικά στοιχεία που δεν είναι και τόσο σημαντικά για την πλοκή της ιστορίας (Magliano & Clinton, 2016).

Η υπόθεση αυτή ενισχύεται ακόμα περισσότερο από το επίπεδο συμπερίληψης των κύριων σημείων των ιστοριών στις αναδιηγήσεις των παιδιών καθώς διαπιστώθηκε ότι και στις δύο πειραματικές συνθήκες τα παιδιά κατάφεραν να εστιάσουν εξίσου στην ανάκληση των βασικών στοιχείων της πλοκής των ιστοριών. Η διάκριση των πιο σημαντικών στοιχείων του περιεχομένου μιας ιστορίας και η καλύτερη μνημονική συγκράτηση αυτών για τη δόμηση του εννοιολογικού περιεχομένου της φαίνεται να είναι ένα χαρακτηριστικό που διέπει την επεξεργασία ιστοριών όχι μόνο από τους ενήλικες αλλά και από τα παιδιά μικρής, ακόμα, ηλικίας (Baggett, 1982; Hunter, 1984; Meringoff, 1980; van den Broek, Lorch & Thurlow, 1996).

Αξιοσημείωτη είναι στην παρούσα έρευνα η ταύτιση των στοιχείων των δύο ιστοριών που κρίθηκαν ως δευτερεύουσας σημασίας και δεν συμπεριλήφθησαν στις αναδιηγήσεις τόσο από τους ενήλικες, που συμμετείχαν στη διαδικασία κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, όσο και από τα υποκείμενα του δείγματος. Ενδεικτικό παράδειγμα για την ιστορία «Το Πρωτοσέλιδο» αποτελεί η παράλειψη του πέμπτου επεισοδίου της ιστορίας το οποίο δεν αναφέρθηκε από τους ενήλικες κι ακολούθως συμπεριλήφθηκε από ελάχιστα παιδιά στην αναδιήγησή τους. Αντίστοιχο παράδειγμα για την ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια» αποτελεί η σκηνή που εκτυλίσσεται το βράδυ στο σπίτι του μικρού Νικόλα ώσπου να φτάσει ο ίδιος στην έξοδο του σπιτιού και να βγει έξω με τον φακό του, η οποία παραλείπεται από την πλειοψηφία των ενηλίκων αλλά και των παιδιών.

Παράλληλα, βέβαια, με την παραπάνω διαπίστωση για τον εντοπισμό των σημαντικών πληροφοριών από τα παιδιά αξίζει να αναφερθεί ότι ως προς τις πιο ασήμαντες πληροφορίες που επέλεξαν να αναφέρουν υπήρξε μία εμφανής σύγκλιση απόψεων η οποία φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από τον παράγοντα του

προσωπικού ενδιαφέροντος του αναγνώστη ή του θεατή. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι στην πλειοψηφία των αναδιηγήσεων των παιδιών, ακόμα κι αν έλειπαν άλλα βασικά στοιχεία, συμπεριλήφθηκε η σκηνή με τον μπαμπά του Νικόλα που πετάει μία βεντούζα στο μέτωπο του αστυνομικού με το ψεύτικο όπλο του Νικόλα σε αντίθεση με τις αναδιηγήσεις των ενηλίκων που δεν αναφέρθηκε σε καμία. Η διαφοροποίηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα στοιχεία τα οποία εμπίπτουν άμεσα στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του ατόμου αποτελούν έναν καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζουν την επεξεργασία και την κατανόηση ενός κειμένου ανεξάρτητα από το μέσο πρόσληψης αυτού (Baker & Beall, 2009).

Αναφορικά με την αντίληψη που έχουν τα παιδιά ως προς το βαθμό ευκολίας πρόσληψης και κατανόησης των ιστοριών ανάλογα με το μέσο παρουσίασης διαπιστώθηκε ότι η ψηφιακή ιστορία θεωρείται από την πλειοψηφία των μαθητών ως πιο εύκολη στην αναδιήγησή της ενώ αντίθετως η έντυπη ιστορία πιο δύσκολη, απόψεις που συγκλίνουν απόλυτα με τα ευρήματα σχετικών προγενέστερων μελετών (Salomon, 1984; Salomon & Leigh, 1984; Krendl, 1986). Σύμφωνα με τη θεωρία του Salomon για την επένδυση μεγαλύτερης νοητικής προσπάθειας των παιδιών στο γνωστικό έργο που θεωρούν δυσκολότερο, στην επεξεργασία του έντυπου λόγου στη συγκεκριμένη περίπτωση, θα αναμέναμε ότι τα παιδιά θα παρουσιάσουν καλύτερη επίδοση στις αναδιηγήσεις της έντυπης ιστορίας καθώς σε αυτήν θα έχουν καταβάλει μεγαλύτερη γνωστική προσπάθεια θεωρώντας την πιο απαιτητική, κάτι όμως που δεν παρατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Παρόλ' αυτά διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση της ιστορίας που υπάρχει στενή χωροχρονική σύνδεση των επεισοδίων η σχέση μεταξύ αντίληψης των παιδιών για την ευκολία του οπτικοακουστικού μέσου και κατανόησης της ιστορίας ήταν αρκετά υψηλή ενώ αντίθετα στην ιστορία όπου υπάρχουν πολλές εναλλαγές στο χωροχρονικό πλαίσιο των επεισοδίων δεν προέκυψε αντίστοιχη συσχέτιση. Η παρατήρηση αυτή γεννά υποθέσεις ως προς τη λειτουργία των δομικών χαρακτηριστικών της ιστορίας σχετικά με την κατανόησή της, τα οποία φαίνεται να διαδραματίζουν έναν εξίσου καθοριστικό και αλληλεπιδραστικό ρόλο με αυτόν του μέσου πρόσληψης. Οι διαπιστώσεις αυτές συνάδουν με τους θεωρητικούς ισχυρισμούς του Salomon (1979) που υποστηρίζουν ότι η εσωτερική αναπαράσταση του περιεχομένου των πληροφοριών από το άτομο εξαρτάται όχι μόνο από το συμβολικό σύστημα αναπαράστασης του μέσου αλλά και από το περιεχόμενο των

πληροφοριών, τον τρόπο παρουσίασης αυτών καθώς επίσης και από τις γνωστικές ικανότητες του ατόμου.

Εξετάζοντας τις συνήθειες των μαθητών ως προς την προηγούμενη εμπειρία τους με τα δύο μέσα, ψηφιακό και έντυπο, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία αυτών διαθέτει πολύ μεγάλη εμπειρία με τα ψηφιακά μέσα ενώ με τα έντυπα μικρότερη καθώς επίσης και ότι η ενασχόληση με τις ψηφιακές συσκευές αποτελεί την πιο δημοφιλή δραστηριότητα για τα παιδιά σε σύγκριση με την ανάγνωση ενός βιβλίου. Η συνεκτίμηση της προηγούμενης εμπειρίας με τις βαθμολογίες των αναδιηγήσεων των μαθητών οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η συσχέτιση εμπειρίας και καλύτερης κατανόησης δεν προκύπτει σε απόλυτο βαθμό ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε η υπερίσχυση της εμπειρίας με το οπτικοακουστικό μέσο ως προς την καλύτερη επίδοση στις περιπτώσεις που είχε αναφερθεί ανάλογη εμπειρία με τα δύο μέσα. Στις περιπτώσεις όπου δεν αναδείχθηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ προηγούμενης εμπειρίας και μέσου πρόσληψης ενδεχομένως να ισχύει η θεωρία επένδυσης μεγαλύτερης νοητικής προσπάθειας του Salomon, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά κατέβαλαν μεγαλύτερη προσπάθεια για την κατανόηση της ιστορίας στο μέσο με το οποίο δεν είχαν τόσο μεγάλη εμπειρία με αποτέλεσμα να καταφέρουν να επιδείξουν σε αυτό καλύτερη επίδοση σε σύγκριση με το άλλο μέσο το οποίο επειδή τους ήταν πιο οικείο το εξέλαβαν ως πιο εύκολο και κατέλαβαν μικρότερη νοητική προσπάθεια κατά την επεξεργασία του με αποτέλεσμα τη χαμηλότερη επίδοσή τους (Salomon, 1984).

Επίσης, όσον αφορά στις πληροφορίες τις οποίες συμπεριέλαβαν τα παιδιά στις αναδιηγήσεις τους παρατηρήθηκε μία εντονότερη εμφάνιση διαλογικών τμημάτων των ιστοριών στις αναδιηγήσεις που διατυπώθηκαν μετά την ανάγνωση του βιβλίου κάνοντας έτσι σαφές ότι η έντυπη ιστορία άσκησε μεγαλύτερη επιρροή στη συγκράτηση περισσότερων διαλογικών τμημάτων και μάλιστα σε μορφή ευθύ λόγου καθώς διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκφράσεων αυτών έχει αναφερθεί από τα παιδιά με τη μορφή του ευθύ λόγου. Η παρατήρηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα πως τα παιδιά στο μεγαλύτερο μέρος τους επιλέγουν την παρεμβολή του ευθύ λόγου στην αφήγησή τους για να δείξουν ότι μιλάει κάποιος στην ιστορία. Η συγκράτηση λεκτικών στοιχείων σε μεγαλύτερο βαθμό από την έντυπη μορφή της ιστορίας έχει διαπιστωθεί και σε ευρήματα προγενέστερων ερευνών όπου είχε αποδειχθεί ότι η οπτική αναπαράσταση της ιστορίας ευνοούσε περισσότερο τη

συγκράτηση εικόνων ενώ η λεκτική αναπαράσταση της ιστορίας αντίστοιχα τη συγκράτηση λεκτικών στοιχείων (Meringoff, 1980).

Βέβαια, η συμπερίληψη των διαλογικών μερών των ιστοριών σχετίζονται άμεσα με τις ενέργειες και τις δράσεις των ηρώων που εκτυλίσσονται μέσα στις ιστορίες καθώς τα κύρια συστατικά των αναδιηγήσεων των παιδιών, ανεξάρτητα από το μέσο πρόσληψης, συνίστανται στα γεγονότα των επεισοδίων της πλοκής και στη διαδοχή της δράσης καθώς, όπως έχει αποδειχθεί από σχετικές έρευνες (Stein & Glenn, 1979; John S.F., 2003; van den Broek, 1997) πρόκειται για τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας που γίνονται πιο εύκολα αντιληπτά από τα παιδιά συγκριτικά με τις επιθυμίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων τα οποία αποτελούν και τα συνηθέστερα στοιχεία που παραλείπονται στις αναδιηγήσεις παιδιών αυτής της ηλικίας.

Αναφορικά με τη μορφή του λόγου που αξιοποίησαν τα παιδιά στις αναδιηγήσεις τους ώστε να αποτυπωθούν οι εννοιολογικές συνδέσεις των γεγονότων που σχημάτισαν διαπιστώθηκε ότι η χρήση υποτακτικής σύνδεσης ήταν μεγαλύτερη μετά την παρακολούθηση των ψηφιακών ιστοριών γεγονός που αποδεικνύει ότι, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο των ιστοριών, το οπτικοακουστικό μέσο συνέβαλε περισσότερο στον σχηματισμό χρονικών και αιτιολογικών συνδέσεων των γεγονότων. Η αξιοποίηση μιας πιο σύνθετης μορφής λόγου, του υποτακτικού, που εκφράζει τις υφιστάμενες εννοιολογικές συνδέσεις στο περιεχόμενο της ιστορίας φαίνεται να ενισχύεται από τη χρήση του ψηφιακού μέσου καθώς η αδιάκοπη ροή των γεγονότων μέσω της ταινίας διευκολύνει τη συσχέτιση και τη σύνδεση των γεγονότων (Gibbons, Anderson, Smith, Field & Fischer, 1986). Παρά την υπεροχή της συχνότητας των παρατακτικών συνδέσεων μετά την παρακολούθηση της ταινίας θα πρέπει να αναφερθεί ότι η κύρια μορφή λόγου που επικρατεί σε όλες τις αναδιηγήσεις των παιδιών, και μάλιστα με μεγάλη διαφορά, είναι ο παρατακτικός λόγος, ο οποίος φαίνεται να αποτελεί και την κύρια μορφή σύνδεσης των προτάσεων στην αφήγηση των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Ως προς τις μεταγνωστικές στρατηγικές που αξιοποιούν οι μαθητές κατά την διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές αυτής της ηλικίας ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν και να διατυπώσουν τις στρατηγικές που ενεργοποιούν για την επεξεργασία του κειμένου και ιδιαίτερα με μεγαλύτερη σαφήνεια όταν επρόκειτο για την επεξεργασία του οπτικοακουστικού

κειμένου. Κύρια παρατήρηση αναφορικά με το είδος των μεταγνωστικών στρατηγικών που αξιοποιείται σε αυτή την ηλικία είναι ότι υπερτερούν οι στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας του κειμένου οι οποίες εστιάζουν κυρίως στη μνημονική συγκράτηση του περιεχομένου της ιστορίας και όχι στην εις βάθος επεξεργασία της (Weinstein, 1986), διαπίστωση που έρχεται σε συμφωνία με ερευνητικά δεδομένα σχετικών μελετών κατά τις οποίες τα παιδιά μικρότερων ηλικιών δεν έχουν ιδιαίτερα αναπτυγμένη την ικανότητα αξιοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2000).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της παρούσας εργασίας συμπεραίνουμε ότι η επίδραση του μέσου πρόσληψης στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μέσου και των δομικών χαρακτηριστικών της ιστορίας κυρίως όσον αφορά στη σαφή χωροχρονική και αιτιολογική σύνδεση των γεγονότων της ιστορίας. Σημαντική αναδείχθηκε η επίδραση του οπτικοακουστικού μέσου στην κατανόηση και εννοιολογική δόμηση του περιεχομένου της ιστορίας της οποίας η πλοκή δεν χαρακτηρίζεται από στενή χωροχρονική και αιτιολογική σύνδεση, στην αναδιήγηση πληρέστερων και συνάμα σύντομων αναδιηγήσεων εστιασμένων κυρίως στα βασικά στοιχεία της ιστορίας και στον σχηματισμό εννοιολογικών συνδέσεων μεταξύ των γεγονότων των ιστοριών. Αξιοσημείωτη αποδείχθηκε επίσης η συμβολή του ψηφιακού μέσου στην ενίσχυση των ικανοτήτων των πιο αδύναμων μαθητών για καλύτερη και «βαθύτερη» κατανόηση της ιστορίας σε αντίθεση με το έντυπο μέσο το οποίο ευνόησε περισσότερο τους πιο ικανούς μαθητές. Μεγάλη επίδραση του έντυπου μέσου διαπιστώθηκε, επίσης, όσον αφορά στη συμπερίληψη περισσότερων λεπτομερειών και διαλογικών μερών των ιστοριών στην αναδιήγηση αυτών καθώς τα παιδιά που διάβασαν την ιστορία βασίστηκαν περισσότερο στα λεκτικά στοιχεία της ιστορίας για την αναδιήγησή τους. Σημαντικό επίσης εύρημα αποτελεί η διαπίστωση ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι σε θέση να επικεντρωθούν στα βασικότερα στοιχεία της πλοκής των ιστοριών για να την κατανοήσουν καλύτερα ανεξάρτητα από το μέσο πρόσληψης ενώ αντίστοιχα τα πιο ασήμαντα στοιχεία της ιστορίας που επιλέγουν να θυμούνται φαίνεται να είναι κοινά και παρακινούμενα από το προσωπικό ενδιαφέρον τους και τις εμπειρίες της ηλικίας αυτής. Τέλος, ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες κατανόησης που αξιοποιούν οι μαθητές αποδείχθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών σε αυτή την ηλικία έχει

αναπτύξει κυρίως τις στρατηγικές επιφανειακής επεξεργασίας του κειμένου που εστιάζουν στη μνημονική συγκράτηση του κειμένου και όχι στη βαθύτερη επεξεργασία αυτού.

Με δεδομένο ότι και τα δύο μέσα πρόσληψης καθόρισαν την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών με διαφορετικό τρόπο συμπεραίνεται ότι το βιβλίο και η ταινία είναι δυνητικά σημαντικά κι αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που βιώνουμε το καθένα ώστε να καθοριστεί και η ποιότητα της εμπειρίας μας. Εξίσου με την εμπειρία του βιβλίου που θεωρείται σημαντική θα πρέπει να αντιμετωπίζεται και η ταινία διδάσκοντας το παιδί σε μία κριτική στάση απέναντι σε αυτή, βοηθώντας το να συμμετέχει στη θέαση της ταινίας με ερωτήσεις που θέτει το ίδιο, με αντιδράσεις που εκδηλώνει και με την ερμηνεία των οπτικών ερεθισμάτων (Thron, 1991).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η εκπόνηση της ερευνητικής αυτής εργασίας στόχο είχε τη διερεύνηση και μελέτη των επιδράσεων που ενδεχομένως προκύπτουν κατά την πρόσληψη και κατανόηση αφηγηματικών κειμένων από μαθητές του Δημοτικού λόγω του διαφορετικού τρόπου αναπαράστασης αυτών. Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας τόσο για τη συλλογή όσο και για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσε το κυριότερο στάδιο της εργασίας καθώς βασική παράμετρος που έπρεπε να τηρηθεί σε όλα τα στάδια της έρευνας (ερευνητικό υλικό, χωρισμός ομάδων, διαδικασία) ήταν η μέγιστη δυνατή ομοιομορφία των δύο πειραματικών συνθηκών ώστε να μην παρεμβάλλονται επιπλέον διαφοροποιήσεις κατά τη συλλογή των δεδομένων πέραν της βασικής που αφορούσε στη διαφορά του μέσου πρόσληψης της ιστορίας. Ωστόσο, ένας βασικός περιορισμός που ανέκυψε μετά το πέρας της συλλογής των δεδομένων ήταν η διαφοροποίηση στο περιεχόμενο των δύο ιστοριών αναφορικά με την εξέλιξη της πλοκής των γεγονότων, στοιχείο που, αν και δεν είχε προβλεφθεί αρχικά, εντέλει αποτέλεσε μία από τις βασικότερες παραμέτρους της ανάλυσης των δεδομένων. Ένας δεύτερος, επίσης, περιορισμός αφορά στη μη αξιοποίηση προηγούμενων πρόσφατων ερευνητικών ευρημάτων καθώς από την αναζήτηση προγενέστερων σχετικών ερευνών όσες εντοπίστηκαν ήταν αρκετά παλαιότερες.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μικρής κλίμακας ερευνητική μελέτη τα αποτελέσματα της οποίας δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα, μπορούν όμως να λειτουργήσουν ως έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση των παιδιών του Δημοτικού μέσα σε συνθήκες που παρεκκλίνουν του παραδοσιακού έντυπου κειμένου. Στα πλαίσια της θεματικής αυτής θα μπορούσαν να τεθούν νέα ζητήματα προς διερεύνηση που σχετίζονται με τις διαφορές των κωδίκων που αξιοποιούν τα μέσα πρόσληψης, με συγκεκριμένα στοιχεία της δομής του κειμενικού είδους καθώς επίσης και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αναγνώστη που σχετίζονται με την αναγνωστική κατανόηση. Τέλος, ενδιαφέρουσα επέκταση της θεματικής της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει η αξιοποίηση σύγχρονων παιδικών κινηματογραφικών ταινιών (π.χ. «Εποχή των Παγετώνων») προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος που διαδραματίζουν τα εξελιγμένα στοιχεία των οπτικών και ηχητικών αναπαραστάσεων που συνδυάζουν οι ταινίες αυτές στην πρόσληψη και κατανόηση του περιεχομένου των ιστοριών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Στ., Καλλιμάνη, Ευ., Κολέτος, Γ. Ντάγιου Ευ. & Τσακαλίδου, Α. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1 (2). Ανακτήθηκε 24/02/2018 από <https://stavgros.files.wordpress.com/2011/07/5.pdf>

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) (2003). Ανακτήθηκε 22/10/2015 από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>

Βάμβουκα, Ι. (2011). Η σύλληψη των άρρητων πληροφοριών ενός κειμένου κατά τη διαδικασία της βαθιάς κατανόησής του. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 7-24

Βάμβουκα, Ι. (2014). Δεξιότητες Κατανόησης Κειμένων και Επεξεργασίας Γραπτών Αναφορικών Δεικτών από Μαθητές ανώτερων Τάξεων Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 76-102

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1994). *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Γρηγόρης

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2008). Η κατανόηση κειμένων μοντέλα και παράγοντες κατανόησης. Ανακτήθηκε 12/04/2017 από <https://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/7-22.pdf>

Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού* (Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2008) Ανακτήθηκε 25/04/2017 από <http://ikee.lib.auth.gr>

Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83

Γρόσδος, Σ. (2013) *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού Γραμματισμού*

(Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2013)
Ανακτήθηκε από το ΕΑΔΔ

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). (2003).
Ανακτήθηκε 22/10/2015, από <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>

Δράκογλου, Α. (2011) *Αναγνωστική κατανόηση αφηγηματικών κειμένων από παιδιά Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2011) Ανακτήθηκε 18/05/2017 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/127266/files/GRI-2011-7285.pdf>

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου ή Αφού Σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν;*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ.Β΄. Αθήνα: Gutenberg

Μπέλλου, Ι. (2003). Το ψηφιακό βίντεο ως μέσο οπτικού αλφαριθμητισμού. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 4 (2-3), 253- 265

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Μεταγνωστικές Στρατηγικές Κατανόησης στην Ανάγνωση. *Άρθρο δημοσιευμένο στα Πρακτικά Συνεδρίου του ΠΤΔΕ Κρήτης «Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας»*. Ρέθυμνο, Οκτώβριος, 2000.

Οικονόμου, Β. (χ.η.) *Αφήγηση (Storytelling)*. Ανακτήθηκε 12/4/2016, από <https://economu.wordpress.com/εκπαιδευτικό-υλικό/αφήγηση-storytelling/>

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση

Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. (2011). «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη»: Αθήνα

Σφυρόρα, Μ. (1998). Η μελέτη των γνωστικών σχημάτων κατάτμησης και αναπλαισίωσης πληροφοριών κατά την κατανόηση μακροσκελών αφηγηματικών κειμένων. Συστημική προσέγγιση και διδακτικές προεκτάσεις. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ.)

Γνωστική Ψυχολογία και Εκπαίδευση. (σσ. 107- 178). Αθήνα: β' έκδοση. Ελληνικά Γράμματα

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Άρθρο δημοσιευμένο στα Πρακτικά του 6^{ου} Συνεδρίου της ΟΜΕΠ* . Πάτρα, Ιούνιος, 2007. Ανακτήθηκε 2/04/2018 από <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf>

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας. Στο *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1 (1), 115- 118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 6/07/2018 από <http://www.komvos.edu.gr>

Giasson, J. (2014). *Η Αναγνωστική Κατανόηση*. (Μτφ. Επιμ.) Φουντοπούλου, Μ.-Ζ.. Αθήνα: Γρηγόρης

Metz, Ch. (2007). *Ψυχανάλυση και Κινηματογράφος. Το φαντασιακό σημαίνει*. Μεταφρ.: Πατσογιάννης, Β.- Σιατίτσας, Φ. Αθήνα: Πλέθρον

PISA, (2003). *Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών*. Ανακτήθηκε 5/04/2018 από <http://iep.edu.gr/pisa/index.php/2012-03-13-10-37-01>

Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*. Μεταφρ: Χατζηαθανασίου, Α. Επιμ.: Αϊδίνης, Α. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του Κινηματογράφου. Προοίμιο για τη μελλοντική ιστορία*. Μεταφρ: Μαρκέτου, Π. Επιμ.: Δερμαντζόπουλος, Χ. Αθήνα: Μεταίχμιο

Stam, R. (2016). *Εισαγωγή στη Θεωρία του Κινηματογράφου*. Μεταφρ: Κακλαμάνη, Κ. Επιμ.: Στεφάνη, Ε. Έκδοση 5^η . Αθήνα: Πατάκη

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alderson, C. J. (2000). *Assessing Reading. (Cambridge language assessment)*. Cambrigde: Cambridge University Press

Anderson, R. C. & Pearson, D. P. (1984). *A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension*, Center for the Study of Reading. University of Illinois

Baddeley, A. D. (1983). Working Memory. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, B 302, 311-324. Διαθέσιμο στο <http://www.jstor.org>

Baggett, P. (1979). Structurally Equivalent Stories in Movie and Text and the Effect of the Medium on Recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 333-356

Baggett, P. & Ehrenfeucht, A. (1982). Information in Content Equivalent Movie and Text Stories. *Discourse Processes*, 5, 73-99

Baker, L. & Beall, L.C. (2009). Metacognitive Processes and Reading Comprehension. In S.E. Israel, G. G. Duffy (Eds), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 373-388). New York: Routledge

Beck, I. L., Perfetti, C. A. & McKeown, M., G. (1982). Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 506- 521

Beentjes, J. W. J. (1989). Learning from Television and Books: A Dutch Replication Study based on Salomon's Model. *Educational Technology Research and Development*, 37 (2), 47-58

Beentjes, J. W. J. & van der Voort, T. H. A. (1993) Television viewing versus reading: Mental effort, retention, and inferential learning. *Communication Education*, 42 (3), 191-205, doi: 10.1080/03634529309378927

Black, J. B. & Bower, G. H. (1979). Episodes as Chunks in Narrative Memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 18, 309- 318

Caccamise, D. & Snyder, L. (2005). Theory and Pedagogical Practices of Text Comprehension. *Top Lang Disorder*, 25 (1), 5-20

Cain, K., Oakhill, J. & Bryant P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31–42

Chatman, S. (1980). What Novels Can Do That Films Can't (And Vice Versa). *Critical Inquiry*, 7 (1), 121-140. Ανακτήθηκε 30/01/2018 από <http://www.jstor.org/stable/1343179>

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies*, 4, 164-195.

Cowen, P. S. (1984). Film and Text: Order Effects in Recall and Social Inferences. *ECTJ*, 32 (3), 131- 144

Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 131-142

Curran, C. E., Kintsch, E. & Hedberg, N. (1996). Learning-Disabled Adolescents' Comprehension of Naturalistic Narratives. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 494-507

Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction* (pp. 28–41). New York: Guilford.

Duke, N. K. & Pearson, D. P. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189 (1/2), 107-122

Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 45 (3), 252-264

Efklides, A. (2008). Metacognition. Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self- Regulation and Co- Regulation. *European Psychologist*, 13 (4), 277-287

Elosua, M.R., Garcia- Madruga, J.A., Vila, J.O., Gomez-Veiga, I. & Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12 (5), 1245-1438. Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY12-5.ircm

Fitzgerald, J. (1989). Research on Stories: Implications for Teachers. In Muth, D. K. (Ed.). *Children's Comprehension of Text: Research into Practice*. (pp. 2-36). International Reading Association, Newark, Delaware

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive – Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34 (10),906-911

Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Maxwell, L. (1988). The Validity of Informal Reading Comprehension Measures. *Rase*, 9 (2), 20-28. [doi: 10.1177/074193258800900206](https://doi.org/10.1177/074193258800900206)

Gambrell, L. B. (1996). Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25

Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E. & Fischer, C. (1986). Young Children's Recall and Reconstruction of Audio and Audiovisual Narratives. *Child Development*, 57 (4), 1014-1023

Goldman, S.R. & Rakestraw, J. A. Jr. (2000). Structural Aspects of Constructing Meaning from Text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research. Vol. 3* (pp. 311- 335). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Goodman, K. S. (1997). The Reading Process. In V. Edwards & D. Corson (Eds). *Encyclopedia of Language and Education, Literacy* .Vol. 2. (pp. 1- 8). Springer Science & Business Media, B.V.

Goodman, K. S. & Burke, C. (1973) *Theoretically Based Studies of Patterns of Miscues in Oral Reading Performance*. Michigan: Wayne State University Detroit

- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101 (3), 371-395
- Haberlandt, K., Berian, C. & Sandson, J. (1980). The Episode Schema in Story Processing. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 19, 635- 650
- Hansen, C. L. (1978). Story Retelling Used with Average and Learning Disabled Readers as a Measure of Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 1 (3), 62-69. Ανακτήθηκε 22/06/2018 από <http://www.jstor.org/stable/1510938>
- Hunter, L. S. (1984). The Influence of the Medium on Children's Comprehension of Narrative. *Journal of Communication Inquiry*, 8 (1), 31- 43
- Hutson, J. P., Smith, T.J., Magliano, J.P. & Loschky, L. C. (2017). What is the role of the film viewer? The effects of narrative comprehension and viewing task on gaze control in film. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2 (46) doi: 10.1186/s41235-017-0080-5
- Irwin, A. & Mitchell, J. N. (1983). A Procedure for Assessing the Richness of Retellings. *Journal of Reading*, 26 (5), 391-396. Ανακτήθηκε 19/06/2018 από <http://www.jstor.org/stable/40034493>
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G., (1987), Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction, *Educational Psychologist*, 22 (3&4), 255- 278
- John, S. F., Lui, M. & Tannock, R. (2003). Children's Story Retelling and Comprehension Using a New Narrative. *Canadian Journal of School Psychology*, 18,(1/2), 91-113
- Johnson, N. S. & Mandler, J. M. (1980). A Tale of Two Structures: Underlying and Surface Forms in Stories. *Poetics* , 9 , 51-86
- Johnston, A. M., Barnes, M. A. & Desrochers, A. (2008). Reading Comprehension: Developmental Processes, Individual Differences, and Interventions. *Canadian Psychology*, 49 (2), 125-132. Doi: 10.1037/0708-5591.49.2.125

Kendeou, P., McMaster K. L. & Christ J. T. (2016). Reading Comprehension: Core Components and Processes. *Reading, Writing, and Language*, 3 (1) , 62-69. doi: 10.1177/2372732215624707

Kendeou, P., Rapp, N. D. & van den Broek, P. (2003). The Influence of Readers' Prior Knowledge on Text Comprehension and Learning from Text. *Progress in Education*, 13, 189-209

Kintsch, W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press. Ηλεκτρονικό βιβλίο : https://books.google.gr/books?id=LuycnLrY3k8C&pg=PA2&hl=el&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

Kintsch, W. (2005). An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective. *Discourse Processes*, 39 (2&3), 125–128

Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell. Ανακτήθηκε 13/04/2017 από <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kintsch%20&%20Rawson.pdf>

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394

Klingner, J. K. (2004). Assessing Reading Comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 29 (4), 2004, 59-70

Krendl, K. A. (1986). Media Influence on Learning: Examining the Role of Preconceptions. *Educational Communication and Technology Journal*, 34 (4), 223-234

Kozma, R. B. (1994). The Influence of Media on Learning: The Debate Continues. *SLMQ*, 22 (4)

Lajoie, S. P. (2008). Metacognition, Self Regulation , and Self-regulated Learning: A Rose by any other Name? *Educational Psychologist*, 20, 469- 475

Leslie, L. (1993). A Developmental – Interactive Approach to Reading Assessment . *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9 (1), 5-30, doi: 10.1080/1057356930090102

Liu, N. & Nation, I. S. P. (1985). Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context. *Relc Journal*, 16 (1), 33-42

Livingston, J.A. (2003). *Metacognition: An Overview*. Educational Resources Information Center

Lowe, R. K. (1999). Extracting information from an animation during complex visual learning. *European Journal of Psychology of Education*, XIV (2), 225-244

Lowe, R. K. (2004). Animation and learning: Value for money? In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (pp. 558-561). Perth, 5-8 December.

MacLellan, H. (2011). *What are Digital Stories?* Ανακτήθηκε 11/4/2016, από http://etec.cilt.ubc.ca/510wiki/Digital_Storytelling

Magliano, J. P., Dijkstra, K. & Zwaan, R. A. (1996). Generating Predictive Inferences While Viewing a Movie. *Discourse Processes*, 22 (3), 199-224. doi: 10.1080/01638539609544973

Magliano, J. P., Miller, J. & Zwaan, R. A. (2001). Indexing Space and Time in Film Understanding. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 533- 545, doi: 10.1002/acp.724

Magliano, J.P. & Zacks, J. M. (2011). The Impact of Continuity Editing in Narrative Film on Event Segmentation. *Cognitive Science*, 35 (2011), 1489–1517

Magliano, J.P., Kopp, K. , McNeerney, W. M., Radvansky, G. A. & M. Zacks, J. M. (2012). Aging and perceived event structure as a function of modality. *Aging, Neuropsychology, and Cognition: A Journal on Normal and Dysfunctional Development*, 19 (1-2), 264-282, doi: 10.1080/13825585.2011.633159

Magliano, J. P., Loschky, L. C., Clinton, J. A. & Larson, A. M. (2013). Is Reading the Same as Viewing? An Exploration of the Similarities and Differences Between Processing Text- and Visually Based Narratives. In B. Miller, L. Cutting, and P. McCardle (Eds.), *Unraveling the Behavioral, Neurobiological, & Genetic Components of Reading Comprehension*, (pp. 78-90). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.

Magliano, J. P. & Clinton, J. A. (2016). A Vision of the Viewer Situating *Narration in the Fiction Film* in the Context of Theories of Narrative Comprehension. *Projections*, 10 (1), 3–11

Marshall, N. (1983). Using Story Grammar to Assess Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 36 (7), 616- 620

Marr, M. B. & Gormley, K. (1982). Children's Recall of Familiar and Unfamiliar. *Reading Research Quarterly*, 18 (1), 89-104. Ανακτήθηκε 22/06/2018 από <http://www.jstor.org/stable/747539>

Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd Ed.) (pp. 41-62). Cambridge: Cambridge University Press. Διαθέσιμο στο <http://www.cambridge.org/core>.

Mc Namara, D. S. & Kintsch, W. (1996). Learning From Texts: Effects of Prior Knowledge and Text Coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288

Mc Namara, D. S. & Kendeou, P. (2011). Translating advances in reading comprehension research to educational practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), 33-46

McNamara, D. S. & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. In Ross, B.(Ed.): *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 51. (pp.297- 384). Burlington: Academic Press.

Meringoff, L. K. (1980). Influence of the Medium on Children's Story Apprehension. *Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 240 – 249

Monaco, J. (2000). *How to read a film. The World of Movies, Media, and Multimedia. Language, History, Theory*. New York, Oxford: Oxford University Press

Moreno, R. & Mayer, R. E. (1999). Cognitive Principles of Multimedia Learning: The Role of Modality and Contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 358-368

Morrow, L. M. (1989). Using Story Retelling to develop Comprehension. In Muth, D. K. (Ed.). *Children's Comprehension of Text: Research into Practice*. (pp. 37-58). International Reading Association, Newark, Delaware

Mosenthal, J. H. (1989). The Comprehension Experience. In Muth, D. K. (Ed.). *Children's Comprehension of Text: Research into Practice*. (pp. 244-262). International Reading Association, Newark, Delaware

Ohler, P. & Nieding, G. (1996). Cognitive Modeling of Suspense- Inducing Structures in Narrative Films. In Vorderer P., Wulff H.J. & Friedrichsen M (Eds) (1996) *Suspense: Conceptualizations, Theoretical Analyses and Empirical Explorations*, digital printing by Routledge (2009)

Paivio, A. (1991). Dual Coding Theory: Retrospect and Current Status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255-287

Paivio, A. (2006). Dual Coding Theory and Education. Άρθρο από το συνέδριο “*Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children*”, The University of Michigan School of Education

Palmiter, S. & Elketron, J. (1993). Animated Demonstrations for Learning Procedural Computer-Based Tasks. *Human- Computer Interaction*, 8, 193- 216

Paris, S. G. & Meyers, M. (1981). Comprehension Monitoring, Memory, and Study Strategies of good and poor Readers. *Journal of Reading Behavior*, XIII (1), 5-22

Pearman, C. J. (2008). Independent Reading of CD-ROM Storybooks: Measuring Comprehension With Oral Retellings. *The Reading Teacher*, 61(8), 594–602

Pearson, D. P., Hansen, J. & Gordon, C. (1979). The Effect of Background Knowledge on young Children's Comprehension of Explicit and Implicit Information. *Journal of Reading Behavior*, XI, (3), 201-209

Pressley, M. & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1, 99–113. doi: 10.1007/s11409-006-7263-7

Roberts, D. S. L., Cowen, P. S. & MacDonald, B. E. (1996). Effects of Narrative Structure and Emotional Content of Cognitive and Evaluative Responses to Film and Text. *Empirical Studies of the Arts*, 14 (1), 33-47

Roberts, G., Good, R. & Corcoran S. (2005). Story Retell: A Fluency-Based Indicator of Reading Comprehension. *School Psychology Quarterly*, 20 (3), 304-317

Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a Schema for Stories. In J. Bobrow (Ed.) *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*, (pp. 211-236), doi: 10.1016/b978-0-12-108550-6.50013-6

Salomon, G. (1979). Media and Symbol Systems as Related to Cognition and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 131-148

Salomon, G. (1984). Television Is "Easy" and Print Is "Tough": The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Perceptions and Attributions *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 647-658

Salomon, G. & Leigh T. (1984). Predispositions about Learning from, Print and Television. *Journal of Communication*, 34 (2), 119-135

Schnotz, W. (2014). Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In R. E., Mayer, (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd Ed.) (pp. 72-103). Cambridge: Cambridge University Press. Διαθέσιμο στο <http://www.cambridge.org/core>.

Sharp, D. L. M., Bransford, J. D., Goldman, S. R., Risko, V. J., Kinzer, C. K. & Vye, N. J. (1995). Dynamic Visual Support for Story Comprehension and Mental Model Building by Young, At- Risk Children. *ETR&D*, 43 (4), 25-42

Shonna, F. J., Mariko, L.& Rosemary, T. (2003). Children's Story Retelling and Comprehension Using a New Narrative Resource. *Canadian Journal of School Psychology* , 18 (1/2), 91-113

Short, E. J. & Ryan, E. B. (1984). Metacognitive Differences Between Skilled and Less Skilled Readers: Remediating Deficits Through Story Grammar and Attribution Training. *Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 226-23

Stein, N.L. & Glenn, C. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. Ανακτήθηκε 21/6/2018 από https://www.researchgate.net/publication/243501171_An_Analysis_of_Story_Comprehension_in_Elementary_School_Children

Stein, N. L. & Trabasso, T. (1981). *What's in a Story: an Approach to Comprehension and Instruction*. The National Institute of Education: University of Illinois

Sweller, J. (2014). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2nd Ed.) (pp. 19-30). Cambridge: Cambridge University Press. Διαθέσιμο στο <http://www.cambridge.org/core>.

Sweller, J. (2016). Working Memory, Long-term Memory, and Instructional Design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5 (4), 360-367

Tal, N. F., Siegel, L. S. & Maraun, M. (1994). The role of question type and reading ability in reading comprehension. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 387- 402

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77- 110

Thron, J. R. (1991). Children's Literature: Reading, Seeing, Watching. *Children's Literature in Education*, 22 (1), 51- 58

Tibus, M. (2008). *Do Films Make You Learn? Inferences Processes in Expository Film Comprehension*. (Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο του Tuebingen, 2008). Ανακτήθηκε 26/04/2017 από https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43898/pdf/Diss_Tibus.pdf?sequence=1

Valencia, S., W. & Pearson, D. P. (1987). Reading Assessment: Time for a Change. *The Reading Teacher*, 40 (8), 726-732

van den Broek, P., Tzeng, Y., Risdien, K., Trabasso, T. & Basche, P. (2001). Inferential Questioning: Effects on Comprehension of Narrative Texts as a Function of Grade and Timing. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 521-529

van den Broek, P., Lorch, E. P. & Thurlow, R. (1996). Children's and Adults' Memory for Television Stories: The Role of Causal Factors, Story Grammar Categories, and Hierarchical Level. *Child Development*, 67, 3010- 3028

van Dijk, T. A. (1980), Story Comprehension: An Introduction. *Poetics*, 9, 1-21

van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press, Inc.

Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation. An Evidence- based Approach*. England: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230514577

Wilson, P. G., Martens, P., Arya, P. & Jin, L. (2015). The Anatomy of Retelling Scores: What These Scores Do (and Don't) Reveal about Readers' Understandings of Texts. *National Reading Conference Yearbook*, 56, 362-376

Weinstein, C. E. (1986). *Assessment and Training of Student Learning Strategies*. Department of Educational Psychology: University of Texas at Austin

Wixson, K. K. (1983). Questions about a Text: What you ask about is what children learn. *The Reading Teacher*, 60 (8), 287-293

Wolfe, M. B. W. (2005). Memory for Narrative and Expository Text: Independent Influences of Semantic Associations and Text Organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(2), 359–364. doi:10.1037/0278-7393.31.2.359

Woolley, G. (2011). Self-Regulation, Metacognition and Engagement. In *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties* (pp.147 -161). doi: 10.1007/978-94-007-1174-7_10

Zacks, J. M., Speer, N. K. & Reynolds, J. R. (2009). Segmentation in Reading and Film Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138 (2), 307-327

Zwaan, R. A., Magliano, J. P. & Graesser, A. G. (1995). Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21 (2), 386-397

Zwaan, R. A. & Radvansky, G. A. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123 (2), 162- 185

Έντυπο & οπτικοακουστικό υλικό:

Μικρός Νικόλας «Το πρωτοσέλιδο», (2017), εκδ. χάρτινη πόλη, Αθήνα
«Η εφημερίδα» (βίντεο): <https://www.youtube.com/watch?v=75iANa-XxBM>

Μικρός Νικόλας «Νυχτερινή περιπέτεια», (2017), εκδ. χάρτινη πόλη, Αθήνα
«Ο φακός» (βίντεο): https://www.youtube.com/watch?v=96u2_DXlhg4

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ενημερωτική επιστολή προς τους γονείς των μαθητών

Αγαπητοί γονείς,

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι στα τέλη του μήνα (και αρχές Μαρτίου)θα διεξαχθεί με τα παιδιά η ερευνητική διαδικασία, για την οποία σας είχα μιλήσει στην αρχική μας συνάντηση, στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό το οποίο κάνω. Η θεματική της εργασίας σχετίζεται με την πρόσληψη και την κατανόηση αφηγηματικών κειμένων μέσα από την κινούμενη εικόνα και μέσα από την αφήγηση σε έντυπη μορφή. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην επίδραση του μέσου πρόσληψης μιας ιστορίας σχετικά με τον τρόπο που αυτή γίνεται κατανοητή από τα παιδιά. Θα διερευνηθούν, δηλαδή, οι διαφορετικές πληροφορίες που θα συγκρατήσουν, θα κατανοήσουν και θα ερμηνεύσουν τα παιδιά από τις ιστορίες που θα τους παρουσιαστούν με στόχο να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επηρεάζει η οπτικοακουστική και η έντυπη μορφή μιας πληροφορίας την πρόσληψή της από ένα παιδί.

Πέραν του ερευνητικού ενδιαφέροντος, το εγχείρημα αυτό έχει και μία ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία για μένα, καθώς τα στοιχεία που θα προκύψουν από τις απαντήσεις των παιδιών θα μου είναι ιδιαιτέρως χρήσιμα για να μπορώ να γνωρίζω τις ανάγκες τους και να επέμβω επί της ουσίας για την ενίσχυση των γνωστικών διεργασιών που απαιτούνται κατά την κατανόηση μιας πληροφορίας. Το υλικό το οποίο θα αξιοποιηθεί για την έρευνα εμπίπτει απολύτως στο ηλικιακό και λεξιλογικό επίπεδο των παιδιών και κυρίως ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους, κάτι το οποίο ήταν βασική προϋπόθεση για την επιλογή της ιστορίας, ώστε αυτό που θα παρακολουθήσουν να είναι κάτι ελκυστικό και ευχάριστο για αυτά

Τα παιδιά θα ενημερωθούν για τη διαδικασία στην οποία θα συμμετέχουν ώστε να μην προβληματίζονται και να μην έχουν απορίες για ποιο λόγο συμμετέχουν στις δραστηριότητες που θα γίνουν. Άλλωστε από προηγούμενες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η συμπεριφορά των συμμετεχόντων διαφέρει ανάλογα με τον στόχο τον οποίο τους γνωστοποιείται σε μία έρευνα οπότε κρίθηκε αναγκαίο τα παιδιά να είναι απολύτως ενήμερα για την όλη διαδικασία. Θα σας παρακαλούσα, βέβαια, να μην τους αναφέρετε κάτι ώστε να τους εξηγήσω στην τάξη, με πολύ πιο απλό τρόπο βέβαια, τι είναι αυτό το οποίο θα κάνουμε και να τους λύσω οποιαδήποτε απορία τους γεννηθεί. Θα σας ενημερώσουν τα ίδια, φαντάζομαι, για όλες τις λεπτομέρειες επί του θέματος!

Όπως σας είχα αναφέρει και στην πρώτη μας συνάντηση η συμμετοχή του κάθε παιδιού στη διαδικασία αυτή θα γίνει μόνο κατόπιν της δικής σας σύμφωνης γνώμης την οποία οφείλω να έχω σε γραπτή μορφή. Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι για την έγκυρη συλλογή των δεδομένων θα χρειαστεί να γίνει μαγνητοφώνηση των απαντήσεων των παιδιών αποκλειστικά και μόνο για προσωπική χρήση και μετά την απομαγνητοφώνηση και καταγραφή αυτών οι αρχικές απαντήσεις θα σβηστούν. Σας βεβαιώνω ότι κανένα προσωπικό στοιχείο, ούτε καν το ονοματεπώνυμο, δε θα αναφερθεί σε κανένα σημείο της

έρευνας καθώς τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα αναλυθούν ποσοτικά με μετρήσιμες μεθόδους χωρίς να γίνεται αναφορά στα υποκείμενα της έρευνας σε προσωπικό επίπεδο.

Σε συνέχεια των παραπάνω ακολουθεί μία δήλωση η οποία θα πρέπει να επιστραφεί με το παιδί σας στο σχολείο συμπληρωμένη και υπογεγραμμένη για τη συγκατάθεσή σας ώστε να μπορεί να συμμετέχει το παιδί στην έρευνα.

Ελπίζω τα παιδιά να το ευχαριστηθούν και συγχρόνως να καταφέρουμε να κατανοήσουμε πολλά μέσα από τις αφηγήσεις που θα δουλέψουμε!

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία και τη βοήθειά σας.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο/ Η γονέας – κηδεμόνας του / της μαθητ..... επιτρέπω στο παιδί μου να συμμετέχει στην έρευνα με θέμα «Μία έρευνα για την πρόσληψη και την κατανόηση αφηγηματικών κειμένων μέσα από την κινούμενη εικόνα και μέσα από την αφήγηση από παιδιά της Γ' Δημοτικού», στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «ΤΠΕ για την Εκπαίδευση» του τμήματος ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών, που θα διεξαχθεί από την εκπαιδευτικό Δούκα Ευαγγελία κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουάριο- Μάρτιο 2018.

Υπογραφή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Αφηγηματικό κείμενο: «Πανικός στη φάρμα»

ΠΑΝΙΚΟΣ ΣΤΗ ΦΑΡΜΑ

Όπως κάθε βράδυ, ο Μάκης και ο Μπάμπης επιστρέφουν στη φάρμα ύστερα από μια μέρα δουλειάς στα χωράφια. Όμως εκείνο το βράδυ, η Κοτ-Κοτ τους εμπόδισε να μπουνε στην αυλή.

–Στοπ, σκιάχτρα! Φωνάζει η κότα. Δεν περνάτε!

Ο Μάκης και ο Μπάμπης κοιτάζονται, έκπληκτοι.

–Και γιατί παρακαλώ; ρωτάνε με μια φωνή.

–Γιατί όλη μέρα δεν κάνετε τίποτα! Απαντάει κατευθείαν η Κοτ-Κοτ. Κι εμείς, αρκετά σας ανεχτήκαμε!

Ο Μάκης και ο Μπάμπης κοιτάζονται όλο και με μεγαλύτερη έκπληξη.

–Η αγελάδα κάνει το γάλα, συνεχίζει η κότα. Το άλογο σέρνει το άροτρο. Ο σκύλος φυλάει τη φάρμα. Το γουρούνι δίνει τα αλλαντικά κι εγώ, κάνω τα αυγά. Ενώ εσείς, τι κάνετε; Τίποτα. Στρογγυλοκάθεστε στη λιακάδα απ' το πρωί ως το βράδυ...

Τα ζώα της φάρμας έχουν μαζευτεί πίσω από την Κοτ-Κοτ. Κουνάνε και το κεφάλι για να δείξουν ότι συμφωνούν μαζί της. Ο Μάκης και ο Μπάμπης δεν προλαβαίνουν ούτε να διαμαρτυρηθούν και οι πόρτες κλείνουν στα μούτρα τους. Απελπισμένοι, χτυπάνε με χέρια και με πόδια, αλλά οι πόρτες μένουν κλειστές. Ο Μπάμπης βάζει τα κλάματα.

–Σνιφ, σνιφ, αυτό είναι άδικο.

–Έλα, πάμε, λέει ο Μάκης. Ας φύγουμε για διακοπές αφού δε μας θέλουν πια.

Καθώς απομακρύνονται, μια μικρή γαλάζια πεταλούδα πετάει γύρω τους. Στη φάρμα είναι πολύ ευχαριστημένοι που δε βλέπουν πια αυτούς του δύο τεμπέληδες. Μια μέρα όμως, ο Ρεξ γυρίζει λαχανιασμένος απ' τη βόλτα του.

–Τι συμβαίνει; τον ρωτά η Κοτ-Κοτ.

–Τα πουλιά! λέει ο σκύλος με κομμένη την ανάσα. Τα πουλιά έχουν αρχίσει να τσιμπολογάνε όλους τους σπόρους που είναι σπαρμένοι.

–Τι; Μα αυτό είναι καταστροφή! φωνάζει η Βανέσα η αγελάδα. Αν τα πουλιά φάνε τους σπόρους, δε θα φυτρώσει τίποτα. Ούτε σιτάρι, ούτε καλαμπόκι, ούτε λαχανικά. Και θα πεινάσουμε το χειμώνα.

Με μιας, πέφτει πανικός στη φάρμα.

–Ποπό! αναστενάζει η Κοτ-Κοτ. Νομίζω πως κάναμε λάθος που διώξαμε τον Μπάμπη και τον Μάκη.

–Έχω μια ιδέα! λέει τότε ο Αλφόνσο το γουρούνι. Να τους αντικαταστήσουμε εμείς!

Τα ζώα τρέχουν στην αποθήκη. Η Βανέσα τυλίγεται με μια εμπριμέ κουρτίνα. Η Κοτ-Κοτ βρίσκει μια στολή καουμπόη. Ο Λέων το άλογο βάζει ένα παλιό νυφικό. Ο Αλφόνσο βάζει ένα αμπαζούρ στο κεφάλι...

Έτσι παρδαλά, ντυμένα, τα ζώα βγαίνουν απ' τη φάρμα. Ο ήλιος, τα σύννεφα, τα πουλιά, οι μύγες, η μικρή γαλάζια πεταλούδα στον ουρανό, όλοι αρχίζουν να γελάνε.

Η Κοτ-Κοτ, η Βανέσα, ο Αλφόνσο και οι άλλοι παίρνουν θέση στο χωράφι.

Αλλά, φυσικά, τα πουλιά συνεχίζουν να τσιμπάνε τους σπόρους και να κοροϊδεύουν αυτά τα γελοία σκιάχτρα.

Για μια ολόκληρη εβδομάδα, τα ζώα της φάρμας προσπαθούσαν να φοβίσουν τα πουλιά. Φωνάζουν, κάνουν γκριμάτσες, κάνουν χειρονομίες, τρέχουν...

Τα πουλιά όμως δεν πάνε πουθενά. Και δε σταματάνε να γελάνε.

—Πρέπει να ξαναβρούμε τον Μπάμπη και τον Μάκη, αλλιώς θα πεθάνουμε όλοι απ' την πείνα, κλαψουρίζει η Κοτ-Κοτ, εξαντλημένη.

Εκείνη τη στιγμή η μικρή γαλάζια πεταλούδα σηκώνεται στον αέρα. Περνάει το δάσος, το βουνό, και φτάνει στην ακροθαλασσιά.

—Τέλος οι διακοπές, παιδιά! Φωνάζει η πεταλούδα. Νομίζω πως στη φάρμα σας έχουν ανάγκη.

Και όταν η πεταλούδα τους διηγείται τι έχει συμβεί, ο Μπάμπης και ο Μάκης βάζουν τα γέλια.

Τα δυο σκιάχτρα ξαναγυρνάνε στο χωράφι. Και όλα τα ζώα του δάσους τους υποδέχονται σαν πραγματικούς ήρωες.

Τώρα, μια φορά το χρόνο, η Κοτ-Κοτ, η Βανέσα, ο Αλφόνσο και οι άλλοι, μεταμφιέζονται σε σκιάχτρα και βγαίνουν στο δρόμο. Είναι ένας τρόπος για να ευχαριστήσουν τον Μάκη και τον Μπάμπη... αλλά και για να κάνουν τα πουλιά να γελάσουν!

Blum Arturo & Hie Vanessa (2008)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Μακρο-προτάσεις της ιστορίας «Πανικός στη φάρμα»

Πρόταση 1 : Η κότα και τα άλλα ζώα διώχνουν τα σκιάχτρα από τη φάρμα γιατί δεν κάνουν τίποτα στο χωράφι.

Πρόταση 2: Τα σκιάχτρα απογοητευμένα φεύγουν και πάνε για διακοπές αφού τα διώχνουν.

Πρόταση 3: Τα πουλιά τρώνε τους σπόρους από το χωράφι και τα άλλα ζώα δεν μπορούν να τα διώξουν ακόμα και όταν μεταμφιέζονται σε σκιάχτρα.

Πρόταση 4: Η πεταλούδα βρίσκει τα σκιάχτρα και τους ζητά να επιστρέψουν στο χωράφι για να σωθεί η σοδειά.

Πρόταση 5: Τα σκιάχτρα επιστρέφουν στο χωράφι και κάθε χρόνο τα άλλα ζώα μεταμφιέζονται κι αυτά σε σκιάχτρα για να δείξουν την ευγνωμοσύνη τους

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Πίνακας αξιολόγησης αφηγηματικής ικανότητας

ΜΑΘΗΤΕΣ	Πρόταση 1	Πρόταση 2	Πρόταση 3	Πρόταση 4	Πρόταση 5
32	x	x	x	X	X (όχι μεταμφίεση)
33	x	x		X	X
34	X	X	X	X	X
35	X	X	x	X	X (όχι μεταμφίεση)
36	X	X	X (με άλλη σειρά)	X (όχι πεταλούδα)	X (όχι μεταμφίεση)
37	X		X (όχι μεταμφίεση)	X	
38	X	X	X	X	X (όχι μεταμφίεση)
39	X		X	X	X
40		X			
41	X	X	X	X	X
42	X	X		X	X
43	X (μόνο η κότα)	X	X (μεταμφίεση με ερώτηση)	X	X (όχι μεταμφίεση)
44		X	X	X	X (περίπου σωστό)
45-46	X	X	X (όχι μεταμφίεση)	X	X
47	X	X	X	X	X
48	X	X		X	X (όχι μεταμφίεση)
49	X	X	X	X	X
50			X	X	X (μόνο τότε ντύθηκαν τα ζώα)
55					
56	X	X	X	X (πουλί)	X

Πρόταση 1 : Η κότα και τα άλλα ζώα διώχνουν τα σκιάχτρα από τη φάρμα γιατί δεν κάνουν τίποτα στο χωράφι.

Πρόταση 2: Τα σκιάχτρα απογοητευμένα φεύγουν και πάνε για διακοπές αφού τα διώχνουν.

Πρόταση 3: Τα πουλιά τρώνε τους σπόρους από το χωράφι και τα άλλα ζώα δεν μπορούν να τα διώξουν ακόμα και όταν μεταμφιέζονται σε σκιάχτρα.

Πρόταση 4: Η πεταλούδα βρίσκει τα σκιάχτρα και τους ζητά να επιστρέψουν στο χωράφι για να σωθεί η σοδειά.

Πρόταση 5: Τα σκιάχτρα επιστρέφουν στο χωράφι και κάθε χρόνο τα άλλα ζώα μεταμφιέζονται κι αυτά σε σκιάχτρα για να δείξουν την ευγνωμοσύνη τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Φύλλα εργασίας

ΜΙΚΡΟΣ ΝΙΚΟΛΑΣ: ΤΟ ΠΡΩΤΟΣΕΛΙΔΟ

Απαντώ τις ερωτήσεις για την ιστορία που διαβάσαμε:

- 1) Ποιοι ήταν οι βασικοί πρωταγωνιστές στην ιστορία «Το πρωτοσέλιδο»;

- 2) Τι άκουσε ο μπαμπάς του Νικόλα και βγήκε στο παράθυρο κι έτσι είδε τον Νικόλα;

- 3) Ποιο θέμα έβαλε ο Νικόλας στο πρωτοσέλιδο της εφημερίδας του;

- 4) Γιατί ακουγόταν μουσική από το σπίτι που πήγε ο μπαμπάς του Νικόλα;

- 5) Ποιος τηλεφώνησε στον μπαμπά του Νικόλα κι έφυγε βιαστικά από το σπίτι;
Α) ο γείτονάς του, ο κ. Μπλεντόρ
Β) ένας φίλος του κατάσκοπος
Γ) ο δάσκαλος του χορού
- 6) Για ποιο λόγο τελικά χρειαζόταν ο μπαμπάς του Νικόλα το σμόκιν που αγόρασε;

- 7) Γιατί ο Νικόλας είπε ψέματα στους φίλους του ότι δεν έχει πια τις φωτογραφίες για το πρωτοσέλιδο;

ΜΙΚΡΟΣ ΝΙΚΟΛΑΣ: ΝΥΧΤΕΡΙΝΗ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ

Απαντώ τις ερωτήσεις για την ιστορία που διαβάσαμε:

1) Ποιοι ήταν οι βασικοί πρωταγωνιστές στην ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια»;

2) Πού βρήκε τα χρήματα ο Νικόλας και αγόρασε τον φακό του;

3) Γιατί ο Νικόλας δεν είχε τον φακό του όταν του τον ζήτησε ο μπαμπάς του στο σπίτι που έσβησαν τα φώτα;

A) γιατί τον έχασε

B) γιατί τον αντάλλαξε με μία σφυρίχτρα μιας φίλης του

Γ) γιατί τον αντάλλαξε με μία σφυρίχτρα ενός φίλου του

4) Πώς βρήκαν οι φίλοι του Νικόλα την ιδέα του να αγοράσει τον φακό;

5) Γιατί ο Νικόλας βγήκε με τον φακό του το βράδυ έξω από το σπίτι;

6) Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα πήρε το παιχνίδι- όπλο για να βγει στον κήπο;

7) Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα δεν ήθελε «να ξαναδεί τον φακό στο σπίτι»;

8) Γιατί οι φίλοι του Νικόλα δεν πίστευαν την άλλη μέρα την ιστορία του;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: Μακρο-προτάσεις των ιστοριών «Το Πρωτοσέλιδο» & «Νυχτερινή περιπέτεια»

Μακροπροτάσεις για την αφηγηματική δομή της ιστορίας «Το Πρωτοσέλιδο»

Αρχική κατάσταση Π1	Ο Νικόλας δείχνει στους φίλους του το δώρο του μπαμπά του, ένα κουτί με γράμματα κι αποφασίζουν να φτιάξουν μια εφημερίδα.
Πρόβλημα Π2	Για το πρωτοσέλιδο της εφημερίδας αποφασίζει ο Νικόλας να ζητήσει βοήθεια από τον μπαμπά του.
Επιπλοκή Π3	Ο Νικόλας μαζί με τη Λουιζέτ βρίσκουν τον μπαμπά στο σπίτι που κουβαλάει ένα περίεργο πακέτο κρυφά από τη μαμά.
Δράση Π4	Τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι ο μπαμπάς κρύβει ένα σμόκιν κι αποφασίζουν να τον παρακολουθήσουν γιατί υποπτεύονται ότι είναι μυστικός πράκτορας.
Δράση Π5	Ο μπαμπάς ανακαλύπτει τον Νικόλα που τον παρακολουθεί στο σπίτι που ήταν και του ζητάει να μην αποκαλύψει τίποτα από όσα είδε.
Δράση Π6	Το ίδιο βράδυ ο Νικόλας μαθαίνει ότι ο μπαμπάς τα έκανε όλα αυτά για να χορέψει με τη μαμά του στην επέτειο του γάμου τους.
Επίλυση Π7	Την επόμενη μέρα ο Νικόλας δημοσιεύει στο πρωτοσέλιδο της εφημερίδας ότι ο μπαμπάς του έκανε μαθήματα χορού.
Τελική κατάσταση Π8	Ο γείτονας αγοράζει την εφημερίδα του Νικόλα για να κοροϊδέψει τον μπαμπά του Νικόλα αλλά η γυναίκα του έχει εντελώς διαφορετική άποψη

Μακροπροτάσεις για την αφηγηματική δομή της ιστορίας «Νυχτερινή Περιπέτεια»

Αρχική κατάσταση Π1	Ο Νικόλας δείχνει στους φίλους του το χαρτονόμισμα που του έδωσαν οι γονείς του για τον καλό βαθμό στην ιστορία.
Πρόβλημα Π2	Αποφασίζουν να αγοράσουν σοκολάτες αλλά τελικά ο Νικόλας αγοράζει έναν φακό.
Δράση Π3	Ο Νικόλας βάζει στοίχημα με μία φίλη του να της κάνει σήματα με τον φακό το βράδυ στο παράθυρό της.
Δράση Π4	Τα μεσάνυχτα ο Νικόλας προσπαθεί να βγει έξω από το σπίτι κρυφά και ο μπαμπάς του ξυπνάει από τους θορύβους και κλειδώνει τον Νικόλα έξω από το σπίτι.
Δράση Π5	Ο Νικόλας κάνει σήματα με τον φακό στο σπίτι της φίλης του και την ξυπνάει πετώντας πετραδάκια στο παράθυρο.
Δράση Π6	Ο μπαμπάς του Νικόλα καλεί την αστυνομία γιατί νομίζει ότι στον κήπο υπάρχουν κλέφτες.
Δράση Π7	Η φίλη του Νικόλα τον βοηθάει με μία σκάλα να μπει πάλι στο σπίτι από το παράθυρο αλλά βγαίνει ο μπαμπάς έξω και κρύβονται γρήγορα.
Δράση-Επίλυση Π8	Φτάνει η αστυνομία κι ανακαλύπτει ότι οι κλέφτες ήταν τα παιδιά.
Δράση Π9	Την επόμενη μέρα ο Νικόλας διηγείται την περιπέτειά του στους φίλους του αλλά δεν τον πιστεύουν ώσπου να την επιβεβαιώσει ο Ρούφος.
Τέλος Π10	Σβήνουν τα φώτα στο σπίτι του Νικόλα κι ο μπαμπάς ζητάει τον φακό αλλά ο Νικόλας τον είχε ανταλλάξει με τη σφυρίχτρα του Ρούφους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: Κατάλογος ελέγχου για την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας

Δομικά στοιχεία της ιστορίας	ΜΑΘΗΤΕΣ									
Πλαίσιο:										
Αρχίζει την ιστορία με μια εισαγωγή										
Αναφέρει τον χρόνο και τον τόπο										
Ονομάζει τον κύριο χαρακτήρα										
Ονομάζει τους άλλους χαρακτήρες										
Θέμα:										
Αναφέρει τον στόχο του κεντρικού χαρακτήρα ή το πρόβλημα που πρέπει να λυθεί										
Πλοκή:										
1) Αριθμός επεισοδίων που ανακαλούνται										
2) Αριθμός επεισοδίων στην ιστορία										
3) Σκορ για τα επεισόδια πλοκής: 1/2										
Αναφέρει τα επεισόδια με τη σωστή σειρά										
Επίλυση:										
Αναφέρει την επίτευξη του στόχου ή τη λύση του προβλήματος										
Αναφέρει το τέλος										
Συνεκτικότητα ιστορίας										
ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ:										

Για κάθε στοιχείο που αναφέρεται στην αναδιήγηση του μαθητή/ της μαθήτριας σημειώνεται ο βαθμός 1 στον πίνακα. Η **πλοκή της ιστορίας** βαθμολογείται με τον τρόπο που αναφέρεται στον πίνακα (βλ. 3) κι αυτό προσμετράται στο συνολικό σκορ . Το τελικό σκορ για κάθε μαθητή είναι το άθροισμα των μονάδων που συγκέντρωσε από τα στοιχεία της αναδιήγησης σε συνδυασμό με το βαθμό για τη συνεκτικότητα όλης της ιστορίας (πλαίσιο- θέμα-πλοκή- επίλυση).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8: Φύλλα εμπειρίας μαθητών

Φύλλο εμπειρίας μαθητών

Όνοματεπώνυμο: _____

Κύκλωσε την απάντηση που θες!

- 1) Ποια ιστορία αφηγήθηκες πιο εύκολα;
A) Αυτή που είδα B) Αυτή που διάβασα

- 2) Ποια ιστορία νομίζεις ότι κατάλαβες καλύτερα;
A) Αυτή που είδα B) Αυτή που διάβασα

- 3) Σε ποια ιστορία θυμόσουν περισσότερα για να την ξαναδιηγηθείς;
A) Στην ιστορία του βιβλίου B) Στην ιστορία του βίντεο
Γιατί; (τι σε βοήθησε σε αυτό;)

- 4) Ποια ιστορία σου άρεσε περισσότερο;
A) Αυτή που είδα B) Αυτή που διάβασα

- 5) Πότε διασκέδασες περισσότερο με αυτό που κάναμε;
A) Όταν είδαμε την ιστορία του Μικρού Νικόλα
B) Όταν διαβάσαμε την ιστορία του Μικρού Νικόλα

- 6) Σου είναι πιο εύκολο να καταλάβεις μία ταινία ή ένα κείμενο;
A) Μία ταινία B) Ένα κείμενο

Γιατί;

7) Έχεις ξαναδεί / ξαναδιαβάσει κάποιο από αυτά τα επεισόδια του Μικρού Νικόλα που διαβάσαμε ή είδαμε; ΝΑΙ / ΟΧΙ

Αν ΝΑΙ, ποιο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 9: Φύλλα συνηθειών μαθητών
Φύλλο συνηθειών μαθητών

Όνοματεπώνυμο: _____

Απάντησε τις ερωτήσεις με βάση τις συνήθειές σου!

1) Πόσο συχνά βλέπεις τηλεόραση;

2) Πόση ώρα περίπου βλέπεις τηλεόραση τις μέρες που έχουμε σχολείο;

A) μία ώρα B) Δύο ώρες Γ) Τρεις και περισσότερο Δ) _____

3) Πόση ώρα περίπου βλέπεις τηλεόραση το σαββατοκύριακο;

A) μία ώρα B) Δύο ώρες Γ) Τρεις και περισσότερο Δ) _____

4) Ποιες είναι οι αγαπημένες σου εκπομπές στην τηλεόραση;

5) Πόσο συχνά βλέπεις ένα video σε έναν Η/Υ / ένα tablet/ ένα κινητό ;

(π.χ.youtube, DVD)

6) Πόση ώρα περίπου βλέπεις video σε έναν Η/Υ/ ένα tablet/ ένα κινητό τις μέρες που έχουμε σχολείο;

A) μία ώρα B) Δύο ώρες Γ) Τρεις και περισσότερο Δ) _____

7) Πόση ώρα περίπου βλέπεις video σε έναν Η/Υ/ ένα tablet/ ένα κινητό το σαββατοκύριακο;

A) μία ώρα B) Δύο ώρες Γ) Τρεις και περισσότερες Δ) _____

8) Τι video προτιμάς να παρακολουθείς στον Η/Υ, στο tablet ή στο κινητό;

9) Παρακολουθείς επεισόδια του Μικρού Νικόλα; Αν ναι, πόσο συχνά;

10) Πόσο συχνά διαβάζεις ένα βιβλίο;

11) Πότε διάβασες το τελευταίο σου βιβλίο;

12) Γράψε τους τίτλους από τα τρία τελευταία βιβλία που διάβασες:

13) Τι σου αρέσει να κάνεις πιο πολύ;

A) Να βλέπω κάτι στην τηλεόραση ή στον Η/Υ ή στο tablet

B) Να διαβάζω ένα βιβλίο

Σας ευχαριστώ πολύ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 10: Απαντήσεις μαθητών από τα φύλλα εργασίας

BIBΛΙΟ: « ΤΟ ΠΡΩΤΟΣΕΛΙΔΟ» - Ομάδα Α

Καταγραφή των απαντήσεων για την ιστορία «Το Πρωτοσέλιδο»:

- 1) Ποιοι ήταν οι βασικοί πρωταγωνιστές στην ιστορία «Το πρωτοσέλιδο»;

A1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Ο Νικόλας, η Λουιζέτ
Μαθητής 2	Ο μικρός Νικόλας που κρατούσε μια εφημερίδα.
Μαθητής 3	Ο Νικόλας, η Λουιζέτ, ο μπαμπάς του Νικόλα, η μαμά του Νικόλα, ο μουστάκις, ο Μπλεντόρ, η γυναίκα του.
Μαθητής 4	Ο μικρός Νικόλας, ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα, ο Τζορνουά.
Μαθητής 5	Ο Νικόλας, ο μπαμπάς, η μαμά, ο Σομφρουά, η φίλη του Νικόλα, ο δάσκαλος χορού, ο γείτονας.

A2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Ο μπαμπάς, η μαμά, ο Ζοφρουά, ο μουστάκις, ο Νικόλας.
Μαθητής 7	Ο μπαμπάς του Νικόλα.
Μαθητής 8	Ο μπαμπάς του Νικόλα, ο κύριος Αλμπέρτο.
Μαθητής 9	Ο μπαμπάς και ο δάσκαλος του χορού.
Μαθητής 10	Ο Νικόλας, η Λουιζέτ και ο μπαμπάς του.

- 2) Τι άκουσε ο μπαμπάς του Νικόλα και βγήκε στο παράθυρο κι έτσι είδε τον Νικόλα;

A1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Ακούστηκε μια φασαρία.
Μαθητής 2	Τη γλάστρα που έσπασε.
Μαθητής 3	Άκουσε όταν η γλάστρα έσπασε
Μαθητής 4	Ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα άκουσε τη γλάστρα που έσπασε.
Μαθητής 5	Ο μπαμπάς του Νικόλα άκουσε μία γλάστρα που έριξαν. Και όταν βγήκε ο μπαμπάς του από το παράθυρο είδε τον Νικόλα να μαζεύει τις φωτογραφίες.
A2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί ο μπαμπάς είχε πάει στον κύριο Μπλεντόρ και ξαναγύρισε στο σπίτι.
Μαθητής 7	Την γλάστρα που έσπασε.
Μαθητής 8	Την γλάστρα που υπήρχε εκεί.
Μαθητής 9	Άκουσε τη γλάστρα που έπεσε κάτω και έσπασε.

Μαθητής 10	Την γλάστρα που έπεσε και έσπασε.
-------------------	-----------------------------------

- 3) Ποιο θέμα έβαλε ο Νικόλας στο πρωτοσέλιδο της εφημερίδας του;

A1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Ότι ο μπαμπάς του χόρευε.
Μαθητής 2	Τον μπαμπά του να χορεύει.
Μαθητής 3	Ο μπαμπάς του που χόρευε.
Μαθητής 4	Ο μπαμπάς κάνει μαθήματα χορού.
Μαθητής 5	Ότι ο μπαμπάς κάνει μαθήματα χορού.

A2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Τις φωτογραφίες.
Μαθητής 7	Ότι ο μπαμπάς του μαθαίνει χορό.
Μαθητής 8	Όταν χόρευαν ο μπαμπάς του με τον κύριο Αλμπέρτο.
Μαθητής 9	Έβαλε τον μπαμπά και τον δάσκαλο χορού.
Μαθητής 10	Ότι ο μπαμπάς του κάνει μαθήματα χορού.

- 4) Γιατί ακουγόταν μουσική από το σπίτι που πήγε ο μπαμπάς του Νικόλα;

A1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί χόρευε ο μπαμπάς του μαζί με τη μαμά του.
Μαθητής 2	Γιατί ο κύριος με το μουστάκι μάθαινε στον μπαμπά χορό.
Μαθητής 3	Γιατί χόρευαν μαζί.
Μαθητής 4	Ακουγόταν η μουσική γιατί μάθαιναν να χορεύουν.
Μαθητής 5	Γιατί έβαλαν μουσική για να χορέψουν.
A2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί είχε βάλει μουσική.
Μαθητής 7	Γιατί ήταν η μουσική που χόρευε ο μπαμπάς του.
Μαθητής 8	Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα χόρευαν με μουσική.
Μαθητής 9	Γιατί ήταν η σχολή χορού.
Μαθητής 10	Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα έκανε μαθήματα χορού.

- 5) Ποιος τηλεφώνησε στον μπαμπά του Νικόλα κι έφυγε βιαστικά από το σπίτι;
 Α) ο γείτονας του, ο κ. Μπλεντόρ : 1 απάντηση : μαθητής 2
 Β) ένας φίλος του κατάσκοπος
 Γ) ο δάσκαλος του χορού : 9 μαθητές της ομάδας
- 6) Για ποιο λόγο τελικά χρειαζόταν ο μπαμπάς του Νικόλα το σμόκιν που αγόρασε;

A1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Για να χορέψει μαζί με τη μαμά του.

Μαθητής 2	Για να κάνει έκπληξη στη μητέρα του.
Μαθητής 3	Για να το φορέσει στην επέτειο του γάμου του.
Μαθητής 4	Το χρειαζόταν για να χορέψει.
Μαθητής 5	Για να χορέψει στην επέτειο με τη μαμά του Νικόλα.

A2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί να πάει στο χορό.
Μαθητής 7	Για να χορέψει το χορό σαν επαγγελματίας.
Μαθητής 8	Για να χορέψει με τη μαμά του Νικόλα.
Μαθητής 9	Για να χορέψει με τη μαμά του Νικόλα.
Μαθητής 10	Για την επέτειο του γάμου του με τη μητέρα του Νικόλα.

- 7) Γιατί ο Νικόλας είπε ψέματα στους φίλους του ότι δεν έχει πια τις φωτογραφίες για το πρωτοσέλιδο;

A1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Για να μην αποκαλύψει ότι τον είχε τσακίσει.(τσακώσει)
Μαθητής 2	Για να μην δημοσιευτεί ότι ο μπαμπάς του ήταν μυστικός πράκτορας.
Μαθητής 3	Για να μην ξέρουν ότι ο μπαμπάς του ήταν πράκτορας.
Μαθητής 4	Ο Νικόλας είπε ψέματα στους φίλους του ότι δεν είχε πια τις φωτογραφίες γιατί ο μπαμπάς του δεν ήθελε.
Μαθητής 5	Για να μην μάθουν το μυστικό του πατέρα του όλοι.

A2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί να τις δει ο μπαμπάς.
Μαθητής 7	Γιατί νόμιζε πως δεν έπρεπε να πει ότι ο μπαμπάς του είναι κατάσκοπος.
Μαθητής 8	Γιατί ο μπαμπάς του του είπε καλύτερα να μην το δουν άλλοι.
Μαθητής 9	Επειδή ο μπαμπάς του Νικόλα δεν ήθελε να βγει στην εφημερίδα.
Μαθητής 10	Γιατί ο μπαμπάς του τον παρακάλεσε να μην μάθει κανείς τίποτα.

- 8) Πώς ένιωσε η γυναίκα του γείτονα μόλις ο άντρας της της έδειξε τη φωτογραφία στην εφημερίδα με τον μπαμπά του Νικόλα;
 Α) ενθουσιασμένη Β) θυμωμένη :8 μαθητές της ομάδας
 Γ) χαρούμενη : 2 (μαθητής 6 & 8)

ΒΙΝΤΕΟ: «ΝΥΧΤΕΡΙΝΗ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ» – Ομάδα Α

Καταγραφή απαντήσεων για την ιστορία «Νυχτερινή Περιπέτεια»:

- 1) Ποιοι ήταν οι βασικοί πρωταγωνιστές στην ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια»;

A1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Ήταν ο μικρός Νικόλας και οι φίλοι του.
Μαθητής 2	Ο Νικόλας, ο μπαμπάς του, οι φίλοι του και μια συμμαθήτριά του.
Μαθητής 3	Ο Νικόλας και η παρέα του.
Μαθητής 4	Ο Νικόλας, η Λουιζέτ και ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα.
Μαθητής 5	Ο Νικόλας, ο πατέρας, ο αστυνομικός, οι φίλοι του Νικόλα.

A2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Ο Νικόλας, οι φίλοι του Νικόλα, ο μπαμπάς, η μαμά και η αστυνομία.
Μαθητής 7	Ο Νικόλας.
Μαθητής 8	Ο Νικόλας, η φίλη του Νικόλα, ο μπαμπάς.
Μαθητής 9	Ο μπαμπάς, η Μαρί Εντουίζ και ο Νικόλας.
Μαθητής 10	Ο Νικόλας, ο μπαμπάς του, η φίλη του και οι φίλοι του.

- 2) Πού βρήκε τα χρήματα ο Νικόλας και αγόρασε τον φακό του;

A1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Του είχε χαρίσει ένα λεπτό.
Μαθητής 2	Πήρε καλό βαθμό στη Ιστορία και οι γονείς του του τα έδωσαν.
Μαθητής 3	Τα χρήματα του τα έδωσαν ο μπαμπάς του και η μαμά του.
Μαθητής 4	Του τα έδωσαν οι γονείς του.
Μαθητής 5	Του τα έδωσαν οι γονείς του γιατί πήρε καλό βαθμό στην ιστορία.

A2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Από τον μπαμπά.
Μαθητής 7	Από τους γονείς του γιατί τα πήγε καλά στην ιστορία.
Μαθητής 8	Από τον μπαμπά του και τη μαμά του.
Μαθητής 9	Του τα έδωσε ο μπαμπάς του επειδή ήταν καλός στην ιστορία.
Μαθητής 10	Του τα έδωσαν οι γονείς του γιατί τα πήγε καλά στην ιστορία.

- 3) Γιατί ο Νικόλας δεν είχε τον φακό του όταν του τον ζήτησε ο μπαμπάς του στο σπίτι που έσβησαν τα φώτα;
 Α) γιατί τον έχασε
 Β) γιατί χάλασαν οι μπαταρίες του και τον πέταξε
 Γ) γιατί τον αντάλλαξε με μία σφυρίχτρα ενός φίλου του: 10 απαντήσεις
- 4) Συμφωνούσαν οι φίλοι του Νικόλα με την ιδέα του να αγοράσει τον φακό;

A1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Όχι, δεν συμφωνούσαν.
Μαθητής 2	Δεν συμφωνούσαν γιατί ήθελαν σοκολάτες.
Μαθητής 3	Όχι δεν ήθελαν τον φακό, ήθελαν σοκολάτες.
Μαθητής 4	Οι φίλοι του Νικόλα δεν συμφωνούσαν.
Μαθητής 5	Όχι.

B2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Όχι, δεν συμφώνησαν.
Μαθητής 7	Όχι δεν ήθελε κανείς.
Μαθητής 8	Όχι.
Μαθητής 9	Όχι δεν συμφωνούσαν.
Μαθητής 10	Όχι.

- 5) Γιατί ο Νικόλας βγήκε με τον φακό του το βράδυ έξω από το σπίτι;

A1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί βάλανε με μία φίλη του στοίχημα.
Μαθητής 2	Για να δείξει ότι είναι γενναίος.
Μαθητής 3	Γιατί είχε βάλει στοίχημα με μία φίλη του.
Μαθητής 4	Για να αποδείξει πόσο γενναίος είναι.
Μαθητής 5	Γιατί είχε βάλει στοίχημα με μία φίλη του.

A2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί είχαν συμφωνήσει με την Μαρί Εντουίζ.
Μαθητής 7	Γιατί είχε κάνει συμφωνία.
Μαθητής 8	Γιατί είχαν βάλει στοίχημα ότι δε φοβάται το σκοτάδι.
Μαθητής 9	Γιατί είχε βάλει ένα στοίχημα με τη Μαρία Ντουίζ.
Μαθητής 10	Γιατί είχε βάλει ένα στοίχημα.

6) Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα πήρε το παιχνίδι- όπλο για να βγει στον κήπο;

A1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί νόμιζε ο μπαμπάς ότι ήταν κλέφτης ο γιος του.
Μαθητής 2	Γιατί νόμιζε ότι ο Νικόλας ήταν κλέφτης.
Μαθητής 3	Γιατί νόμιζε πως έξω είχε κλέφτη.
Μαθητής 4	Για να τρομάξει τους κλέφτες.
Μαθητής 5	Γιατί νόμιζε ότι υπάρχουν κλέφτες στον κήπο του.

A2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί νόμιζε ότι ήταν κλέφτες στο σπίτι.
Μαθητής 7	Για να πυροβολήσει τον κλέφτη.
Μαθητής 8	Γιατί νόμιζε ότι ο Νικόλας με τη φίλη του ήταν κλέφτες.
Μαθητής 9	Γιατί δεν είχε κάτι άλλο για να σκοτώσει τον Νικόλα και την Μαρία Ντουίζ.
Μαθητής 10	Γιατί νόμιζε ότι είχε κλέφτες.

7) Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα δεν ήθελε «να ξαναδεί τον φακό στο σπίτι»;

A1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα είχε θυμώσει με τον φακό γιατί είχε βγει έξω και ο αστυνόμος παραλίγο να τον βάλει φυλακή εξαιτίας του φακού.
Μαθητής 2	Γιατί παραλίγο να τον συλλάβει η αστυνομία.
Μαθητής 3	Γιατί νόμιζε πως ήταν κλέφτης και γιατί είχε θυμώσει.
Μαθητής 4	Ο μπαμπάς του Νικόλα δεν ήθελε να ξαναδεί τον φακό γιατί δημιούργησε μπελάδες.
Μαθητής 5	Γιατί του δημιούργησε μεγάλο μπελά.

B2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί δεν τον ήθελε ο μπαμπάς τον φακό.
Μαθητής 7	Γιατί έφερε μπελάδες.
Μαθητής 8	Γιατί προκάλεσε προβλήματα.
Μαθητής 9	Επειδή ο φακός έχει πολύ φως.
Μαθητής 10	Γιατί ο Νικόλας ήταν άτακτος και βγήκε έξω χωρίς να τον ρωτήσει.

8) Γιατί οι φίλοι του Νικόλα δεν πίστευαν την άλλη μέρα την ιστορία του;

A1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί δεν τον είχαν δει να βγαίνει έξω γι' αυτό και δεν τον πίστεψαν.
Μαθητής 2	Γιατί νόμιζαν ότι λέει ψέματα για να δείξει τον γενναίο.

Μαθητής 3	
Μαθητής 4	Γιατί νόμιζαν πως ο Νικόλας φοβάται το σκοτάδι.
Μαθητής 5	Γιατί δεν ήταν εκεί για να το δουν ή νόμιζαν ότι σιγά μην πάει η αστυνομία.

A2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί νόμιζαν ότι δεν έλεγε την αλήθεια.
Μαθητής 7	Γιατί νόμιζαν ότι την είπε για να φανεί γενναίος.
Μαθητής 8	Γιατί φοβάται το σκοτάδι.
Μαθητής 9	Διότι νόμιζαν ότι ο Νικόλας φοβάται το σκοτάδι.
Μαθητής 10	Γιατί πίστευαν ότι φοβάται το σκοτάδι και κοιμόταν.

ΒΙΒΛΙΟ: «ΝΥΧΤΕΡΙΝΗ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ» – Ομάδα Β**Καταγραφή απαντήσεων για την ιστορία «Νυχτερινή Περιπέτεια»:**

- 1) Ποιοι ήταν οι βασικοί πρωταγωνιστές στην ιστορία «Νυχτερινή περιπέτεια»;
Ο Νικόλας, ο μπαμπάς του και η Μαρί- Εντουίζ.

B1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Ήταν ο Νικόλας, ο μπαμπάς του Νικόλα, η Μαρί- Εντουίζ, οι φίλοι του Νικόλα και ο αστυνομικός.
Μαθητής 2	Ο Νικόλας και η Μαρί, ο μπαμπάς και ο αστυνομικός.
Μαθητής 3	Οι βασικοί πρωταγωνιστές ήταν ο Νικόλας και η Μαρί Εντουίζ.
Μαθητής 4	Ο Νικόλας, ο μπαμπάς του Νικόλα και η Μαρί Εντουίζ.
Μαθητής 5	Ο Νικόλας, η Μαρί Εντουίζ και οι φίλοι του.

B2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Ο Νικόλας, η μαμά του και ο μπαμπάς του.
Μαθητής 7	Ήταν ο Νικόλας και η Μαρί Εντουίζ.
Μαθητής 8	Ο Νικόλας, ο Έντ, ο Ρούφους, ο μπαμπάς του Νικόλα, η μαμά του Νικόλα, η Μαρί Ντουίζ.
Μαθητής 9	Ο Νικόλας, η Μαρί Εντουίζ, ο μπαμπάς του και ο Έντ.
Μαθητής 10	Ο Νικόλας, οι αστυνομικοί, ο μπαμπάς, η Μαρί Ντουίζ

- 2) Πού βρήκε τα χρήματα ο Νικόλας και αγόρασε τον φακό του;

B1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Του τα έδωσαν οι γονείς του.
Μαθητής 2	Του τα έδωσαν οι γονείς του γιατί είχε πάρει τους πιο καλούς βαθμούς στην ιστορία.
Μαθητής 3	Του τα έδωσαν οι γονείς του.
Μαθητής 4	Τα χρήματα που βρήκε ο Νικόλας του τα έδωσε ο πατέρας του και η μητέρα του για τον καλό βαθμό που πήρε.
Μαθητής 5	Οι γονείς του Νικόλα το έδωσαν το χαρτονόμισμα

B2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Που πήρε Άριστα στην Ιστορία.
Μαθητής 7	Από τον πατέρα του επειδή πήρε τον καλύτερο βαθμό στη ιστορία.
Μαθητής 8	Του τα έδωσε ο μπαμπάς του.
Μαθητής 9	Του τα έδωσε ο μπαμπάς του επειδή ήταν ο καλύτερος στο τεστ ιστορίας.
Μαθητής 10	Τα πήρε γιατί είχε τον καλύτερο βαθμό στην ιστορία.

- 3) Γιατί ο Νικόλας δεν είχε τον φακό του όταν του τον ζήτησε ο μπαμπάς του στο σπίτι που έσβησαν τα φώτα;
 Α) γιατί τον έχασε
 Β) γιατί χάλασαν οι μπαταρίες του και τον πέταξε
 Γ) γιατί τον αντάλλαξε με μία σφυρίχτρα ενός φίλου του : και οι 10 μαθητές της ομάδας
- 4) Συμφωνούσαν οι φίλοι του Νικόλα με την ιδέα του να αγοράσει τον φακό;

B1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Όχι, γιατί του έλεγαν «τι θα τον κάνεις τον φακό, Νικόλα;»
Μαθητής 2	Όχι, δε συμφώνησαν.
Μαθητής 3	Οι φίλοι του Νικόλα δε συμφωνούσαν με την ιδέα του να αγοράσει τον φακό.
Μαθητής 4	Οι φίλοι του Νικόλα δεν συμφωνούσαν με την ιδέα του γιατί ήθελαν σοκολατάκια.
Μαθητής 5	Όχι γιατί ήθελαν σοκολάτες.

B2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Δεν συμφώνησαν οι φίλοι του γιατί λένε ότι δεν χρησιμεύει.
Μαθητής 7	Όλοι αλλά εκτός από τον Έντ αλλά ο Ρούφος είπε «Παιδιά, είδα τον μπαμπά του Νικόλα, τη Μαρί Εντουίζ και τον Νικόλα στο τμήμα» και μετά λέει ο Έντ «Σε πιστεύω».
Μαθητής 8	Όχι δεν συμφωνούσαν.
Μαθητής 9	Όχι δεν συμφωνούσαν.
Μαθητής 10	Δεν συμφωνούσαν με την ιδέα του Νικόλα.

- 5) Γιατί ο Νικόλας βγήκε με τον φακό του το βράδυ έξω από το σπίτι;

B1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί είχε βάλει στοίχημα με τη Μαρί Εντουίζ να βγει έξω.
Μαθητής 2	Γιατί ο μπαμπάς του άνοιξε τα φώτα και είδε την πόρτα ανοιχτή και την κλείδωσε.
Μαθητής 3	Για να φωτίσει στο δωμάτιο της Μαρί Εντουίζ.
Μαθητής 4	Για να δείξει στην Μαρί Εντουίζ ότι δε φοβάται να βγαίνει το βράδυ έξω μόνος του.
Μαθητής 5	Γιατί είχε κάνει μια συμφωνία

B2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί είχε βάλει στοίχημα με τη Μαρί Εντουίζ.

Μαθητής 7	Γιατί είχε βάλει στοίχημα με τη Μαρί Εντουίζ άμα είναι χρήσιμος ο φακός του Νικόλα.
Μαθητής 8	Γιατί είχαν πάει στοίχημα με τη Μαρί Εντουίζ.
Μαθητής 9	Γιατί είχε βάλει στοίχημα με τη Μαρί.
Μαθητής 10	Για να αποδείξει στη Μαρί Εντουίζ ότι είναι γενναίος.

6) Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα πήρε το παιχνιδι- όπλο για να βγει στον κήπο;

B1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί φοβόταν πολύ.
Μαθητής 2	Για να φοβίσει και καλά «τον κλέφτη Νικόλα και Μαρί».
Μαθητής 3	Γιατί νόμιζε ότι υπήρχε κλέφτης
Μαθητής 4	Γιατί αν ήταν κανένας κλέφτης να «τον πυροβολούσε».
Μαθητής 5	Γιατί νόμιζε πως υπάρχει κλέφτης.

B2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί φοβήθηκε μην έχουν μπει κλέφτες.
Μαθητής 7	Γιατί δεν είχε αληθινό και νόμιζε πως ήταν κλέφτης.
Μαθητής 8	Γιατί δεν είχε όπλο.
Μαθητής 9	Επειδή νόμιζε ότι ήταν αληθινό.
Μαθητής 10	Γιατί νόμιζε ότι υπήρχαν κλέφτες.

7) Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα δεν ήθελε «να ξαναδεί τον φακό στο σπίτι»;

B1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί το βράδυ είχε δημιουργήσει πολλά προβλήματα
Μαθητής 2	Γιατί ο Νικόλας με τον φακό είχε δημιουργήσει όλο το θέμα.
Μαθητής 3	Επειδή χθες νόμιζε ότι ήταν κλέφτης και χωρίς λόγο κάλεσε την αστυνομία.
Μαθητής 4	Γιατί ο Νικόλας δημιούργησε όλη αυτή την κατάσταση και επειδή οι αστυνομικοί τον πέρασαν για κλέφτη.
Μαθητής 5	Γιατί με αυτόν έγινε όλη η ιστορία.

B2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί δεν του άρεσε ο φακός και φοβήθηκε χάρις αυτόν.
Μαθητής 7	Γιατί την είχε βάψει ότι ήταν κλέφτης και δεν ήθελε να ξαναγίνουν ρεζίλι μπροστά σε αστυνόμο.
Μαθητής 8	Γιατί εξαιτίας του φακού παραλίγο να μπει φυλακή.
Μαθητής 9	Όχι δεν ήθελε.
Μαθητής 10	Γιατί τρόμαξε πολύ με τον φακό του Νικόλα.

8) Γιατί οι φίλοι του Νικόλα δεν πίστευαν την άλλη μέρα την ιστορία του;

B1 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί ο Νικόλας φοβόταν το σκοτάδι.
Μαθητής 2	Γιατί πίστεψαν ότι είναι ψεύτης και τους λέει παραμύθια.
Μαθητής 3	Γιατί δεν πίστευαν ότι με τον φακό θα έκανε τέτοιο πράγμα.
Μαθητής 4	Γιατί σιγά μην ο Νικόλας βγει μες στο σκοτάδι και να παραπλανιέται.
Μαθητής 5	Γιατί πια δεν τον ήθελαν σαν φίλο πια.

B2 -Βιβλίο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί του είχαν θυμώσει που δεν πήραν σοκολατάκια.
Μαθητής 7	Γιατί το 'χανε ξεχάσει.
Μαθητής 8	Γιατί η ιστορία του ήταν πολύ παράξενη.
Μαθητής 9	Γιατί νόμιζαν πως ο φακός είναι ασήμαντος.
Μαθητής 10	Γιατί οι φίλοι του δεν είχαν αποδείξεις.

BINTEO: « ΤΟ ΠΡΩΤΟΣΕΛΙΔΟ» - Ομάδα Β

Καταγραφή των απαντήσεων για την ιστορία «Το Πρωτοσέλιδο»:

1) Ποιοι ήταν οι βασικοί πρωταγωνιστές στην ιστορία «Το πρωτοσέλιδο»;

B1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Ο Νικόλας και οι έξι φίλοι του.
Μαθητής 2	Τα παιδιά, η μαμά και ο μπαμπάς.
Μαθητής 3	Ο Νικόλας, ο μπαμπάς και η Λουιζέτ.
Μαθητής 4	Ήταν ο Νικόλας, οι φίλοι του Νικόλα, ο μπαμπάς του, και η μαμά του, ο δάσκαλος χορού,ο γείτονας του Νικόλα και η γυναίκα του.
Μαθητής 5	Βασικοί ήρωες ήταν ο Νικόλας, η φίλη του Νικόλα κι οι φίλοι του που δε θυμάμαι πώς λέγεται.

B2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Ο Νικόλας, ο μπαμπάς του, η μαμά του και ο κύριος που του μάθαινε να χορεύει.
Μαθητής 7	Ο Νικόλας, οι φίλοι του, ο μπαμπάς του.
Μαθητής 8	Ο Νικόλας, οι συμμαθητές του, ο μπαμπάς του Νικόλα, ο δάσκαλος του μπαμπά του Νικόλα κι η μαμά του Νικόλα.
Μαθητής 9	Ο Νικόλας, ο μπαμπάς του και η Μαρί Εντουίζ.

Μαθητής 10	Ο Νικόλας και η φίλη του.
-------------------	---------------------------

- 2) Τι άκουσε ο μπαμπάς του Νικόλα και βγήκε στο παράθυρο κι έτσι είδε τον Νικόλα;

B1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Άκουσε την γλάστρα που έσπασε.
Μαθητής 2	Επειδή έσπασε ένα βάζο.
Μαθητής 3	Έπεσε η γλάστρα γιατί έπεσε πάνω της ο Ζοφρούά.
Μαθητής 4	Άκουσε να σπάει μια γλάστρα.
Μαθητής 5	Ο μπαμπάς του Νικόλα άκουσε το σπάσιμο της γλάστρας.
B2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Άκουσε το βάζο που έσπασε ο Νικόλας γιατί του είχαν πέσει οι φωτογραφίες.
Μαθητής 7	Άκουσε τον θόρυβο μιας γλάστρας που έσπασε.
Μαθητής 8	Τον Ζαφουάρ που ενώ φωτογράφιζε έπεσε και έσπασε η γλάστρα.
Μαθητής 9	Μια γλάστρα που έπεσε κι έσπασε.
Μαθητής 10	Το σπάσιμο της γλάστρας.

- 3) Ποιο θέμα έβαλε ο Νικόλας στο πρωτοσέλιδο της εφημερίδας του;

B1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Τον μπαμπά του που χόρευε.
Μαθητής 2	Πως ο μπαμπάς του έμαθε έναν χορό.
Μαθητής 3	Ότι ο μπαμπάς του έμαθε ζούμπα.
Μαθητής 4	Τον μπαμπά του που χόρευε.
Μαθητής 5	Ο πατέρας μου έμαθε να χορεύει.

B2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Ότι ο μπαμπάς του έμαθε να χορεύει.
Μαθητής 7	Ότι ο μπαμπάς του έμαθε να χορεύει.
Μαθητής 8	Τον μπαμπά του ενώ χόρευε με τον δάσκαλό του.
Μαθητής 9	«Ο μπαμπάς μου μαθαίνει χορό.»
Μαθητής 10	Ο μπαμπάς του χορεύει.

- 4) Γιατί ακουγόταν μουσική από το σπίτι που πήγε ο μπαμπάς του Νικόλα;

B1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί χόρευε με τον μουσικό.
Μαθητής 2	Επειδή πήγε για εκσάσκιση. (εξάσκηση)
Μαθητής 3	Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα έκανε μάθημα ζούμπας με έναν κύριο.
Μαθητής 4	Γιατί ο δάσκαλος του μπαμπά του τον μάθαινε να χορεύει.
Μαθητής 5	Για να χορέψουνε οι δύο άνθρωποι.
B2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί ο μπαμπάς του χόρευε με τον δάσκαλο του χορού.

Μαθητής 7	Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα είχε κάνει ένα πάρτυ έκπληξης για τη μαμά του γιατί είχανε επέτειο γάμου.
Μαθητής 8	Επειδή χόρευε ο μπαμπάς του Νικόλα και ο δάσκαλός του.
Μαθητής 9	Επειδή χόρευαν.
Μαθητής 10	Για να χορέψουν.

- 5) Ποιος τηλεφώνησε στον μπαμπά του Νικόλα κι έφυγε βιαστικά από το σπίτι;
 Α) ο γείτονάς του, ο κ. Μπλεντόρ
 Β) ένας φίλος του κατάσκοπος
 Γ) ο δάσκαλος του χορού : 10 μαθητές της ομάδας

- 6) Για ποιο λόγο τελικά χρειαζόταν ο μπαμπάς του Νικόλα το σμόκιν που αγόρασε;

B1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Για να χορέψει μαζί με τη γυναίκα του.
Μαθητής 2	Για τον χορό που έμαθε.
Μαθητής 3	Για την επέτειο του γάμου τους.
Μαθητής 4	Για να χορέψει στην επέτειο του γάμου του.
Μαθητής 5	Για να χορεύει άνετα.

B2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Για να χορέψει με την μαμά του Νικόλα.
Μαθητής 7	Γιατί έκανε μαθήματα χορού για την εξάσκησή του.
Μαθητής 8	Για να χορέψει στην επέτειό του.
Μαθητής 9	Για να χορέψει.
Μαθητής 10	Για την επέτειο του γάμου του.

- 7) Γιατί ο Νικόλας είπε ψέματα στους φίλους του ότι δεν έχει πια τις φωτογραφίες για το πρωτοσέλιδο;

B1 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 1	Γιατί ο μπαμπάς του είπε να μην τα δείξει πουθενά.
Μαθητής 2	Γιατί ο μπαμπάς του του είπε να το κρατήσει μυστικό.
Μαθητής 3	Γιατί ο μπαμπάς του Νικόλα δεν ήθελε να μάθει κανείς ότι κάνει ζούμπα.
Μαθητής 4	Γιατί ο μπαμπάς του του είπε να μην το μάθει κανένας.
Μαθητής 5	Γιατί δεν ήθελε να προδώσει τον πατέρα του.

B2 -Βίντεο	Απαντήσεις
Μαθητής 6	Γιατί ο μπαμπάς του του είπε να μη μαθευτεί.
Μαθητής 7	Γιατί δεν ήθελε να θυμώσουν μαζί του.
Μαθητής 8	Γιατί νόμιζε ότι ο μπαμπάς ήταν ντεντέκτιβ κι έτσι πίστευε ότι θα στενοχωριόταν.
Μαθητής 9	Γιατί νόμιζε ότι ο μπαμπάς του ήταν μυστικός πράκτορας

	άρα ήταν μυστικό.
Μαθητής 10	Γιατί δεν θέλει να μάθει ο κόσμος ότι είναι κατάσκοπος.

- 8) Πώς ένιωσε η γυναίκα του γείτονα μόλις ο άντρας της της έδειξε τη φωτογραφία στην εφημερίδα με τον μπαμπά του Νικόλα;
- A) ενθουσιασμένη B) θυμωμένη :9 μαθητές της ομάδας
- Γ) χαρούμενη : μαθητής 6

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11: Απομαγνητοφώνηση αναδιηγήσεων

«ΤΟ ΠΡΩΤΟΣΕΛΙΔΟ»

ΟΜΑΔΑ Α - ΒΙΒΛΙΟ

Φωνή 79- Παιδί 1: Διάρκεια: 05:03

Μια φορά ήταν ο μικρός Νικόλας κι ήθελε να φτιάξει μια εφημερίδα. Κι είχε δει τον φίλο του τον... τον... έναν φίλο του κι ήθελε να φτιάξει κι αυτός εφημερίδα μαζί του. Και ήθελαν τον μπαμπά του Νικόλα για να του πει πώς θα τη φτιάξει.

Πήγαν στο σπίτι του κι η μαμά είπε ότι είναι στον γείτονα και παίζουν τάβλι. Πήγε στον γείτονα ο Νικόλας και του είπε πού είναι ο μπαμπάς του επειδή είπε η μαμά του ότι είναι εδώ και παίζει τάβλι μαζί του και είπε «Όχι, έφυγε γιατί τον νικάω πάντα». Και τον είδαν τον μπαμπά του Νικόλα και του φώναξαν από μακριά: «Μπαμπά, ξέρεις μήπως πώς θα γράψουμε μια εφημερίδα;» και του απάντησε «Σςςς. Θα σε ακούσει η μαμά σου.» κι ήρθε η μαμά του και του είπε: «Γύρισες, γλυκέ μου;» και είπε: «Ναι, γύρισα.» και το πακέτο που κρατούσε το είχε βάλει πίσω από την πλάτη του. Έφυγε η μαμά κι ο μπαμπάς πήγε στο γραφείο του που κι ο Νικόλας με τη φίλη του την... τον είχαν ακολουθήσει και άνοιξαν το πακέτο και είχαν βρει ένα σμόκιν. Και μετά άκουγαν να ανεβαίνει ο μπαμπάς τις σκάλες και κρύφτηκαν κάτω από το γραφείο.

Άνοιξε την πόρτα κι όταν άνοιξε την πόρτα χτύπησε το τηλέφωνο. Το άνοιξε και είπε: «Ναι, τα λέμε σε λίγο.» και μετά ο μπαμπάς του βάζει το σμόκιν και πάει σε μια σχολή χορού. Κι ο Νικόλας τον ακολούθησε και δεν ήξερε ότι είναι σχολή χορού και νόμιζε ότι ήταν μυστικός πράκτορας. Και είδε ότι αυτός που τον μάθαινε χορό ήταν κάτω πεσμένος και νόμιζε ότι κάποιος του είχε σπάσει το πόδι.

Μετά όταν ο Νικόλας πήγε να κοιμηθεί άκουσε μια δυνατή μουσική και μετά σηκώθηκε, πήγε στο σαλόνι και είδε τη μαμά και τον μπαμπά του να χορεύουν και νόμιζε ότι ήταν κι η μαμά του κατάσκοπος. Αλλά και είπε ο μπαμπάς του, που φόραγε το σμόκιν: «Εμείς χορεύουμε, Νικόλα». Κι ο Νικόλας είχε δει ένα τραπέζι με δύο μπουκάλια και ένα μπουκάλι με κρασί. Και μετά ο Νικόλας πήγε να ξανακοιμηθεί.

Φωνή 80 - Παιδί 2: Διάρκεια: 06:58

Τα παιδιά ήθελαν να φτιάξουν μια εφημερίδα και ήθελαν να βρουν ένα θέμα που θα τους ενδιαφέρει τους πολίτες για να την αγοράσουν και έψαξαν για το θέμα και πήγαν να ψάξουν ένα θέμα και ρώτησαν τον μπαμπά του μικρού Νικόλα αν... αν μπορεί να τους πει κάτι για θέμα και... ο μπαμπάς του είχε μια δουλειά επειδή ήθελε να μάθει χορό και να κάνει έκπληξη στη μητέρα του.

Και πήγε στο γραφείο του και τα παιδιά πήγαν στο δωμάτιο του

Νικόλα και είδαν τι έκανε ο μπαμπάς και είδαν ότι είχε μέσα ένα... πουκάμισο; Ένα πουκάμισο και είπε η φίλη του ότι αυτά τα πουκάμισα τα φοράνε μόνο οι κατάσκοποι και οι μυστικοί πράκτορες. Και εκεί πέρα μετά μπήκαν μέσα στο γραφείο του κι επειδή πήρε τηλέφωνο ο κύριος αυτός ο μικρός Νικόλας νόμιζε ότι θα πάει για αποστολή και τον ακολούθησαν μέχρι που έφτασαν σε ένα σπίτι, που μπήκε μέσα και εκεί πέρα είδαν τον μπαμπά να έχει χτυπήσει τον κύριο και να έχει πέσει κάτω και είπαν... και μόλις και φώναξαν έναν άλλον φίλο τους να τραβήξει φωτογραφίες και μόλις... κι επειδή... πήγε ... επειδή ο Νικόλας έσπασε μια γλάστρα έφυγαν τα παιδιά και ο Νικόλας έμεινε για να μαζέψει τις φωτογραφίες. Και τον είδε ο μπαμπάς του και του είπε ότι ήταν εκεί για να φτιάξει την εφημερίδα. Και του είπε ότι θα το βάλει πρώτο θέμα και ... ο μπαμπάς του του είπε να μην το βάλει πρώτο θέμα καλύτερα και ο μικρός Νικόλας εντάξει.

Και στο σπίτι άκουσε την ίδια μουσική που άκουσε και στο σπίτι εκεί πέρα -και στο σπίτι εκεί πέρα άκουγε μια μουσική και την άκουσε και στο σπίτι του καθώς έπεσε να κοιμηθεί-. Και είδε τον μπαμπά με τη μαμά του που τους ρώτησε αν ήταν κι οι δύο μυστικοί πράκτορες. Κι ο μπαμπάς του είπε ότι έκανε μια έκπληξη στη μητέρα του κι εκεί στο σπίτι πήγε για να μάθει χορό.

Φωνή 81- Παιδί 3 : Διάρκεια : 08:20 (πολλές παύσεις)

Ο μικρός Νικόλας και οι φίλοι του ήθελαν να φτιάξουν μια εφημερίδα και για την αρχή ήθελαν να βάλουν το λαβράκι. Ο Νικόλας όταν πήγε σπίτι του δεν έβρισκε τον μπαμπά του κι η μαμά του είπε: «Ο μπαμπάς σου είναι στον Μπλεντόρ, στον γείτονα» και τότε ο Νικόλας πήγε στον Μπλεντόρ και η Λουίζέτ είδε τον μπαμπά του Νικόλα να πηγαίνει στο σπίτι του τότε και είπε στον Νικόλα ότι πηγαίνει σπίτι του και τότε πήγαν στον μπαμπά του και είδαν πως κράταγε κάτι γι' αυτό είπαν να τον παρακολουθήσουν.

Τότε πήγαν και τον παρακολούθησαν. Πήγαν κάτω από το γραφείο του και άνοιξαν το πακέτο και είδαν ότι ήταν ένα σακάκι που το φοράνε οι πράκτορες. Και ο Νικόλας νόμιζε ότι ο μπαμπάς του ήταν πράκτορας και τον παρακολούθησαν και τότε κρύφτηκαν κάτω από το γραφείο του επειδή άκουσαν βήματα από τις σκάλες και τότε τον μπαμπά του Νικόλα τον πήραν τηλέφωνο. Και τότε πήγαν σε ένα σπίτι που ήταν ένας μουστάκιος. Και τότε η Λουίζέτ κι ο Νικόλας πήγαν κι εκείνοι κι έβλεπαν από το παράθυρο τι έκανε και νόμιζαν ότι ο μουστάκιος ήταν πράκτορας. Τότε φώναξαν έναν φίλο τους για να βγάλει φωτογραφίες. Τότε έβγαλε όμως εκεί που ήταν πάνω στη γλάστρα έσπασε και η Λουίζέτ κι ο φίλος του έτρεξαν αλλά ο Νικόλας κάθισε εκεί και μάζεψε τις φωτογραφίες. Αμέσως ο μπαμπάς του κοίταξε από το παράθυρο τον Νικόλα και του είπε: «Τα είδες όλα;» κι εκείνος είπε ναι. Κι έκρυψε τις φωτογραφίες πίσω του.

Τότε είπε στους φίλους του πως έχασε τις φωτογραφίες για να μη μάθουν όλοι πως είναι πράκτορας. Τότε είπε «Δεν πειράζει. Θα

γράψουμε ό,τι έγινε.» αλλά εκείνος είπε «Χωρίς φωτογραφίες δε θα μας πιστέψουν». Και τότε πήγε στο κρεβάτι του και κοιμήθηκε. Όμως άκουσε έναν θόρυβο και πήγε να δει από πού ήταν, μια μουσική. Είδε ότι ο μπαμπάς του χόρευε με τη μαμά του και νόμιζε ότι ήταν κι η μαμά του πράκτορας αλλά μετά είδε τις σαμπάνιες και κατάλαβε. Γι' αυτό έδωσε τις φωτογραφίες και τις βάλανε στην εφημερίδα. Και τότε ο Νικόλας τις πούλαγε και ο γείτονάς τους, ο Μπλεντόρ, πήρε μία και είπε στη γυναίκα του: «Ο μπαμπάς του Νικόλα έμαθε να χορεύει» κι εκείνη του είπε « Εκείνος ξέρει πώς να φροντίζει τη γυναίκα του».

Φωνή 82- Παιδί 4 : Διάρκεια : 06:23

Ήταν ο μικρός Νικόλας με τους φίλους του και θέλανε να φτιάξουν μια εφημερίδα. Ο Τζορνούα είπε ότι θα βγάλει εκείνος τις φωτογραφίες με την καινούρια μηχανή που του είχε δώσει ο μπαμπάς του και ο Εντ είπε να βγει εκείνος πρώτος στην πρώτη σελίδα για να την πάρουν όλοι. Η Λουιζέτ τους είπε ότι πρέπει να βάλουν ένα θέμα που δεν έχει κυκλοφορήσει ακόμα κι ο μικρός Νικόλας της είπε ότι ξέρει από εφημερίδες. Ο μικρός Νικόλας τη ρώτησε αν μπορούσε να τον βοηθήσει και η Λουιζέτ του είπε ναι.

Τότε πήγαν να βγάλουν φωτογραφίες και πήγε στο σπίτι του μικρού Νικόλα, ο μικρός Νικόλας ρώτησε τη μαμά του πού είναι ο μπαμπάς και του είπε ότι είναι στον γείτονα τον...— δε θυμάμαι τον γείτονά τους και παίζουν τάβλι. Πήγε ο μικρός Νικόλας στον γείτονά τους και τον ρώτησε αν είναι εδώ ο μπαμπάς του. Ο γείτονας του είπε «Όχι, δεν είναι εδώ». Τότε τον είδαν να μπαίνει στο σπίτι με ένα πακέτο και στα σκαλιά ο μικρός Νικόλας συνάντησε τον μπαμπά του και του είπε πού ήταν με δυνατή φωνή. Τότε η μαμά του βγήκε από την κουζίνα και τον ρώτησε αν γύρισε. Ο μπαμπάς του Νικόλα έκρυψε το πακέτο πίσω από την πλάτη του και λέει στη μαμά του: «Τον καημένο τον γείτονα που έχασε που τον νίκησα πέντε φορές». Όμως ήταν ψέματα. Ο μικρός Νικόλας τότε κατάλαβε επειδή του είχε πει ο γείτονας ότι τον είχε νικήσει και δεν ερχόταν.

Ο μπαμπάς του Νικόλα έτρεξε στο γραφείο του και έκλεισε την πόρτα. Η Λουιζέτ κι ο μικρός Νικόλας κρύφτηκαν στο δωμάτιό τους και είπαν να τον παρακολουθήσουν. Μόλις βγήκε από το γραφείο του, η Λουιζέτ κι ο μικρός Νικόλας έτρεξαν μέσα στο γραφείο του μπαμπά του μικρού Νικόλα και ο μικρός Νικόλας άνοιξε το πακέτο με ανυπομονησία. Εκεί μέσα βρήκαν ένα... ένα... μία στολή μαύρη. Του μικρού Νικόλα δεν του άρεσε η στολή και άκουσαν βήματα και κρύφτηκαν κάτω από το γραφείο. Ο μπαμπάς μπήκε στο γραφείο και χτύπησε το τηλέφωνο και τον είχε πάρει ένας και του είπε σε 10 λεπτά να είναι εκεί πέρα. Τον είχε πάρει ο δάσκαλος του χορού και του είπε σε 10 λεπτά να είναι εκεί.

Ο μπαμπάς του πήρε τη στολή κι έτρεξε στον δάσκαλο του χορού. Μόλις έφτασε εκεί η Λουιζέτ είπε στον Τζορνούα να ανέβει πάνω στους ώμους του Νικόλα και να τραβήξει όσες πιο πολλές φωτογραφίες μπορεί. Μόλις τράβηξε τις φωτογραφίες, γλίστρησε ο

Τζορνούα από τους ώμους του Νικόλα κι έπεσε μαζί του και μία γλάστρα κι έσπασε κι ακούστηκε μεγάλος θόρυβος. Η Λουιζέτ κι ο Τζορνούα έτρεξαν όμως ο Νικόλας έμεινε για να μαζέψει τις φωτογραφίες. Για να φύγει ο Νικόλας ήταν πολύ αργά. Ο μπαμπάς του βγήκε από το μπαλκόνι και του είπε τι κάνει εκεί πέρα κι αν τα είδε όλα. Και του είπε ότι τα είδε όλα κι ότι θα κυκλοφορήσει τις φωτογραφίες στην εφημερίδα. Όμως ο μπαμπάς του δεν τον άφησε. Όμως το ξανασκέφτηκε ο μικρός Νικόλας και είπε ότι αν τις κυκλοφορήσει, ο μπαμπάς του θα είχε μεγάλους μπελάδες.

Και ο μικρός Νικόλας την ώρα που πήγε να πέσει για ύπνο άκουσε ξανά τη μουσική που ήταν στον δάσκαλο του χορού. Κατέβηκε κάτω, είδε τη μαμά και τον μπαμπά του να χορεύουν. Τότε είπε αν κι η μαμά του ήταν μυστικός πράκτορας και είπαν ότι δεν είναι κανένας μυστικός πράκτορας κι ότι απλά χορεύουν.

Φωνή 83- Παιδί 5 : Διάρκεια : 06:10

Ο μπαμπάς του Νικόλα έδωσε στον Νικόλα ένα κουτάκι μικρό που είχε μέσα γράμματα για να φτιάξουν μια εφημερίδα. Ο Νικόλας πήγε στους φίλους του στο γήπεδο και τους το είπε κι εκείνοι τον κοροΐδευαν ότι ήταν για να μάθουν την αλφαβήτα αλλά τους λέει ότι ήταν για την εφημερίδα, για να φτιάξουν μια εφημερίδα. Ο Φρανσουά του είπε «Να τραβήξουμε φωτογραφίες για να φτιάξουμε την εφημερίδα» και ο Ντεν –κάπως δε θυμάμαι- είπε ότι εγώ θα τραβήξω φωτογραφίες. Όχι και μετά του είπε ότι δε θα έμπαινε η φάτσα του στη σελίδα, στο πρωτοσέλιδο και η ... μια φίλη τους τους είπε ότι θα πρέπει να φτιάξουν... να βάλουν φωτογραφίες με σχέση αυτό που θα γράψουν. Κι ο Νικόλας τους είπε ότι «Θα πάω να ρωτήσω τον μπαμπά μου γιατί διαβάζει εφημερίδες».

Εκείνος, όταν έφτασε σπίτι, φώναξε τον μπαμπά του αλλά η μαμά του του είπε ότι πήγε στον κύριο Μπ...Αλσέ –κάπως έτσι-. Όταν πήγε και τον ρώτησε του είπε ότι επειδή χάνει στο τάβλι δεν ήρθε αυτή τη φορά. Όταν έφυγαν και πήγαν σπίτι τους, ο μπαμπάς τους πήγαινε με έναν σάκο. Μπήκε στο σπίτι ο μπαμπάς του και η μαμά του τον ρώτησε αν ήρθε και είπε ότι ... της είπε ότι νίκησε πέντε φορές γι' αυτό έφυγε και ο Νικόλας είπε ότι έχασε και δεν πήγε και του είπε να σταματήσει και πήγε στο γραφείο του. Μετά είπε ο Νικόλας να τον παρακολουθήσουν και πήγε στο γραφείο να τον δει για να δει τι κάνει.

Όταν έφυγε ο μπαμπάς του από το γραφείο πιο μετά, πήγαν να δουν τι είχε ο σάκος στην καρέκλα ήταν. Ο Νικόλας δεν μπορούσε και το άνοιξε και είδαν ότι είχε ένα κοστούμι. Η φίλη του του είπε ότι τέτοια φοράνε... τον ρώτησε «Ξέρεις ποιοι φοράνε τέτοια;» « Ποιοι; Οι σερβιτόροι;» της είπε αλλά του είπε « Όχι, οι πράκτορες». Ο Νικόλας δεν πίστεψε ότι ήταν πράκτορας ο μπαμπάς του και τότε χτύπησε το τηλέφωνο. Ο μπαμπάς του το σήκωσε και είπε ότι πάει σε λίγο. Πήγε σε ένα σπίτι που ήταν ένας

κύριος με ένα μουστάκι. Εκείνοι τον παρακολούθησαν και πιο μετά η φίλη του φώναξε τον Φρανσουά για να τραβήξει φωτογραφίες. Εκείνος ανέβηκε στον ώμο του για να δουν τι κάνουν και νόμιζε ότι πάλευαν ενώ χτύπησε το πόδι του ο κύριος με το μουστάκι κι ο Φρανσουά γλίστρησε από τους ώμους κι έπεσε κάτω. Κι έριξαν μια γλάστρα κάτω κι ακούστηκε. Βγήκε στο μπαλκόνι ο μπαμπάς του και του είπε να... «Κάνε ησυχία. Φύγε από δω γιατί μη μας καταλάβουν.». Ο Νικόλας τις φωτογραφίες πήγε να μαζέψει, τις πήρε και είπε στον μπαμπά του «Θα τις κάνουμε πρωτοσέλιδο.» Κι εκείνος του είπε «Ωχ! Όχι, Νικόλα. Να μην τα κάνεις.» Εκείνος σκέφτηκε ότι αν τα κάνω ο μπαμπάς μου θα μάθουν το μυστικό του και γι' αυτό οι φίλοι του του είπαν «Πού είναι οι φωτογραφίες;» «Δεν πρόλαβα να τις μαζέψω όλες».

Όταν πήγε σπίτι, κοιμήθηκε ο Νικόλας κι άκουσε τη μουσική που είχε εκείνος με το μουστάκι την ίδια και είδε τη μαμά του με τον μπαμπά του νόμιζε ότι πάλευαν. Και μετά είδε μια σαμπάνια κι η μαμά του του είπε ότι «Ο μπαμπάς μου έκανε μια έκπληξη» και είπε «Ποιος ήταν αυτός με το μουστάκι;» «Ήταν ο δάσκαλος του χορού» και πήγε στους φίλους του και είπε ότι «Ο μπαμπάς μου δεν είναι πράκτορας. Μάθαινε χορό. Αυτός ήταν ο δάσκαλός του» και το βάλανε στο πρωτοσέλιδο αλλά μόνο ο γείτονάς του το αγόρασε και είπε στη γυναίκα του «Καλά! Έμαθε χορό ο γείτονας!» αλλά εκείνη πήρε τις εφημερίδες και του τις έριξε στο κεφάλι κι είπε «Εσύ όμως δεν κάνεις τίποτα για τη γυναίκα σου» και μετά γελώντας ο μπαμπάς του είπε στον Νικόλα ότι «Εσύ ήσουν πολύ καλός δημοσιογράφος». Κι ο Νικόλας είπε θα γίνει δημοσιογράφος ή πράκτορας... μυστικός πράκτορας.

Φωνή 84- Παιδί 6 : Διάρκεια : 02:36

Ο μπαμπάς του του έδωσε ένα... κάπως που να βγάζει φωτογραφίες και είπε ο Ζαφούρ – κάπως έτσι- να βγάλουν φωτογραφίες και να γίνουν δημοσιογράφος κι αυτός ήθελε κι έψαχνε ο μπαμπάς του μετά τον Νικόλα και μετά η... όχι ο Ζοφρουά. Ναι, ο Ζοφρουά «Να τος ο μπαμπάς σου» και μετά είπε ο μπαμπάς ότι δεν ήταν. «Ήσουν εκεί και σε νίκησε πέντε φορές» του λέει και γι' αυτό έφυγα και είπε «Σσσς» ο πατέρας και είπε η Ζοφρουά «Να τον παρακολουθήσουμε». Και μετά τον παρακολουθήσανε, ανοίγει η πόρτα, χτυπάει το τηλέφωνο και φεύγει προς τη σκάλα και μετά ένας μουστάκιας μίλησε με τον... του 'μαθε μουσική, του 'μαθε μπαλέτο – κάπως έτσι- και ναι του έμαθε μπαλέτο και χορέψανε με τη μαμά για το γάμο στου και έγινε ο πατέρας πράκτορας. Αυτό.

Φωνή 103- Παιδί 7: Διάρκεια : 08:35

Ο Νικόλας ήταν ένα μικρό αγόρι και μια μέρα πήγε στο σχολείο κι έδειξε στους φίλους του ένα κουτάκι που του είχε πάρει δώρο ο μπαμπάς του. Και του λέει ένας άλλος φίλος του: «Αυτό είναι για να μάθουμε την αλφαβήτα;» και του λέει ο Νικόλας: «Όχι. Είναι για να κάνουμε μια εφημερίδα». Και λέει τότε ένας άλλος: «Ναι. Να βάλουμε και πάνω την φάτσα μου» και λέει ένας άλλος φίλος του « Όχι, γιατί κανείς δε θα θέλει να δει το πρόσωπό σου εκεί πέρα» και λέει «Γιατί; Θα θέλει να δει το δικό σου;» και...Α! Τότε ήρθε ένα κοριτσάκι, μια φίλη του Νικόλα, η Λουιζέτ, και του είπε πώς να το κάνουνε. Τους είπε ότι «μπορείτε να βάλετε τη φωτογραφία εδώ, να τραβήξετε κάτι ενδιαφέρον» και λέει ο Νικόλας «Εσύ μπορείς να μας βοηθήσεις που τα ξέρεις καλύτερα;» και λέει αυτή «Ναι, αλλά θα χρειαστούμε μία κάμερα, εεε...να βρούμε κάποιον μεγάλο να μας βοηθήσει».

Και ο Νικόλας πήγε μαζί με τη Λουιζέτ στο σπίτι του και πήγε να βρει τον μπαμπά του αλλά η μαμά του του είπε ότι δεν ήταν εκεί κι ότι είχε πάει στον γείτονα να παίξει σκάκι. Χτύπησε στον γείτονα και λέει ο γείτονας ότι «Δεν είναι εδώ, γιατί τον έχω κερδίσει τέσσερις φορές συνεχόμενα και νευρίασε κι έφυγε». Μετά όμως η Λουιζέτ είδε τον πατέρα του και του είπε ότι είναι εκεί πέρα και πήγαν να τον βρουνε. Αυτός κράταγε ένα... -όχι- Αυτός τους είπε ότι δεν μπορεί τώρα κι ότι... δεν μπορεί. Μετά όμως αυτοί γύρισαν σπίτι κι ο μπαμπάς του κράταγε ένα μαύρο σμόκιν που ήταν τυλιγμένο. Αυτοί το άνοιξαν και είδαν ότι ήταν σμόκιν και λέει η Λουιζέτ « Ποιος φοράει σμόκιν;» και λέει ο Νικόλας «Οι μάγισσες; Οι σερβιτόροι;» και λέει η Λουιζέτ «Όχι, οι κατάσκοποι. Άρα ο μπαμπάς σου είναι κατάσκοπος.».

Μετά όμως ακούστηκαν βήματα στις σκάλες και αυτοί κρύφτηκαν. Χτύπησε το τηλέφωνο και το σήκωσε ο μπαμπάς του Νικόλα και του λέει ότι «Ναι, έρχομαι σε δέκα λεπτά» γιατί του είπαν να έρθει σε κάτι μάλλον και λέει αυτός «Ναι, θα έρθω σε δέκα λεπτά». Και ο Νικόλας τον ακολούθησε με τη Λουιζέτ και αυτός πήγε σε ένα σπίτι. Εκεί φώναξε ένα άλλο αγοράκι η Λουιζέτ, τον Αλμπέρτ – πώς τον λένε;- και του λέει να βγάλει φωτογραφία. Εκείνος πάτησε στους ώμους του Νικόλα και έβγαλε φωτογραφίες. Η μία φωτογραφία βγήκε ότι και καλά ο μπαμπάς του χτυπάει τον κύριο κι ότι παλεύουν και λέει ο Νικόλας «Παλεύουνε». Όμως πέσανε κι έφυγαν οι φωτογραφίες κι έσπασε και μία γλάστρα. Ο Νικόλας προσπάθησε να μαζέψει τις φωτογραφίες και –βγήκε έξω- έβγαλε το κεφάλι του έξω ο μπαμπάς του και του λέει «Τι κάνεις εκεί;». Ο Νικόλας του είπε ότι... του λέει ο μπαμπάς του μάλλον « Τα είδες όλα;» και λέει ο Νικόλας «Ναι. Και μου άρεσε πολύ.» και λέει ο μπαμπάς του «Αλήθεια;» και λέει ο Νικόλας « Ναι. Τόσο πολύ που θα το βάλω στην εφημερίδα μου». Λέει όμως ο μπαμπάς του «Όχι, όχι. Δεν είναι καλή ιδέα». Κι ο Νικόλας σκέφτηκε από μέσα του «Ναι. Δεν πρέπει να αποκαλυφθεί ότι είναι κατάσκοπος» και λέει ο Νικόλας «Εντάξει. Δε θα το πω σε κανέναν».

Την επόμενη μέρα η Λουιζέτ τον ρωτάει πού έχει τις φωτογραφίες. Εκείνος της λέει ότι τα ξέχασε και κρατάει το κουτάκι κάτω από τη

μασχάλη του και το κρύβει. Και λέει η Λουιζέτ «Καλά, εντάξει. Δεν πειράζει.» Μετά το βράδυ που ο Νικόλας, αφού έπαιξε με τους φίλους του, πήγε για ύπνο ακούστηκε όμως μια παράξενη μουσική, αυτή που ακούστηκε και στο σπίτι και ο Νικόλας τότε πήγε να δει τι είναι. Όταν όμως είδε τον μπαμπά του με τη μαμά του νόμιζε ότι παλεύανε και τους λέει «Να μου το λέγατε πως είναι κι η μαμά κατάσκοπος» και λέει «Αφού δεν είναι κατάσκοπος.» και λέει ο Νικόλας «Τότε τι είναι;» και λέει «Απλά έκανα μαθήματα χορού» και λέει η μαμά του ότι απλά είναι για τη δεύτερη επέτειο του γάμου τους. Και λέει τότε ο Νικόλα, και είδε τότε ο Νικόλας ένα μπουκάλι με κρασί και κατάλαβε αμέσως τι ήταν.

Μετά την επόμενη μέρα όμως έφτιαξαν την εφημερίδα και ο Νικόλας έφερε τις φωτογραφίες και έγραφε πάνω ότι ο μπαμπάς του μαθαίνει χορό και λέει η Λουιζέτ « Τελικά τις έφερες τις φωτογραφίες» και λέει ο Νικόλας ναι και τα έφτιαξαν. Αλλά κανείς δεν έπαιρνε τις φωτογραφίες. Όμως πήγε εκεί πέρα ο γείτονας και την πήρε και την έδειξε στη γυναίκα του και του λέει «Κοίτα! Μαθαίνουν χορό ο μπαμπάς του Νικόλα» και μόλις το είδε αυτό η μαμά του δε γέλαγε καθόλου. Όταν όμως ο Νικόλας έδειξε στον μπαμπά του, ο μπαμπάς του χάρηκε πολύ που έφτιαξε μια εφημερίδα γι' αυτόν. Και του λέει «Μπράβο, παιδί μου. Είμαι πολύ χαρούμενος για σένα» και λέει ο Νικόλας «Μάλλον εγώ όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω δημοσιογράφος ή κατάσκοπος».

Φωνή 85- Παιδί 8 : Διάρκεια : 05:27

Μια φορά κι έναν... ήταν ένα παιδάκι, ο Νικόλας. Και πήγε να δει τους φίλους του σ' ένα γήπεδο. Και τότε είπε ότι ο πατέρας του του έκανε ένα δώρο. Κι ένας φίλος του του είπε τι είναι αυτό. και ο Νικόλας του απάντησε « Γράμματα για να φτιάξουμε εφημερίδα». Και οι φίλοι του του είπαν άμα είναι να τραβήξουν φωτογραφίες και η μία φωτογραφία να τη βάλουν στο πρωτοσέλιδο.

Και τότε ο Νικόλας με τη φίλη του πήγαν στο σπίτι του, πήγαν να βρουν τον μπαμπά του Νικόλα. Η μαμά του είπε ότι είχε πάει σε έναν φίλο του για να παίξουν τάβλι. Πήγε σ' αυτόν τον φίλο του μπαμπά ο Νικόλας και ο φίλος του μπαμπά του του είπε ότι δεν είναι εκεί επειδή τον κερδίζει συνέχεια. Ο μπαμπάς του έμπαινε στο σπίτι και ο Νικόλας με τη φίλη του τον πρόλαβαν. Αλλά μπήκαν μέσα κι ο Νικόλας μίλησε δυνατά στις σκάλες που ανέβαινε ο μπαμπάς για να πάει στο γραφείο του κι η μαμά του Νικόλα είδε τον μπαμπά και του είπε «Μπαμπά, γύρισες;» και απάντησε ναι. Και πήγε πάνω στο γραφείο του. Ο Νικόλας με τη φίλη του πήγαν και τον παρακολούθησαν κι όταν έφυγε και πήγε κάτω, ο Νικόλας με τη φίλη του πήγαν στο γραφείο κι είδαν αυτό... αυτή τη στολή – να το πω έτσι- που έφερε ο μπαμπάς. Κρύφτηκαν κάτω από το γραφείο του κι όταν ο μπαμπάς ήρθε, χτύπησε το τηλέφωνο. Ήταν ο κ. Αλμπέρτο που του μαθαίνει χορό και πήγε ο Νικόλας με τη φίλη του τον ακολούθησαν. Είχαν βρει ένα παράθυρο κι έβλεπαν. Η φίλη του Νικόλα φώναξαν ένα φίλο του Νικόλα για να βγάλει φωτογραφίες. Και ο Νικόλας είχε πάνω στους ώμους του τον φίλο

του κι έβγαζε φωτογραφίες. Στο τέλος όμως που τις έβγαλε, τις έδωσε στη φίλη του Νικόλα και ο Νικόλας κοίταζε και ο φίλος του Νικόλα έπεσε κι είχε δύο γλάστρες εκεί και η μία έσπασε κι ακούστηκε.

Μετά οι φίλοι του Νικόλα έφυγαν και ο Νικόλας έμεινε εκεί για να μαζέψει τις φωτογραφίες αλλά ο μπαμπάς του τον είδε. Και πήγαν στο σπίτι. Τότε ο Νικόλας, όχι, ο μπαμπάς του Νικόλα εξήγησε στον Νικόλα τι είχε συμβεί και μετά το βράδυ που κοιμόταν ο Νικόλας ξύπνησε κι άκουγε τη μουσική που άκουγε όταν ήταν στο σπίτι του Αλέρτο. Και πήγε να δει τι ήταν και νόμιζε ο Νικόλας ότι ο μπαμπάς και η μαμά του πάλευαν ενώ χόρευαν. Και τέλος...

Φωνή 86- Παιδί 9 : Διάρκεια : 05:00

Ο Νικόλας και οι φίλοι του είχαν πάει στο γήπεδο κι ο Νικόλας τους είπε του έδωσε ο μπαμπάς του ένα κουτάκι με κάτι χαρτάκια και σκέφτηκε ο Νικόλας ότι μπορούν να κάνουν μια εφημερίδα. Ο Νικόλας κι η Λουιζέτ πήγαν στο σπίτι και του είπε η μαμά του ότι ο μπαμπάς του παίζει τάβλι με τον γείτονα. Πήγαν στον γείτονα και τους άνοιξε και λέει «Επειδή συνέχεια τον νικάω, φεύγει». Την ώρα που βγαίνουν, που τους έκλεισε την πόρτα, εμφανίστηκε ο μπαμπάς του και μπαίνει μέσα και λέει «Μην κάνεις φασαρία» κι εμφανίζεται η μαμά από την πόρτα της κουζίνας κι ο μπαμπάς κρύβει αυτό που είχε και ρωτάει η μαμά «Τι έγινε;» και λέει ο μπαμπάς.

Μετά φεύγει η μαμά και ο μπαμπάς πηγαίνει στο γραφείο του κι αφήνει αυτό που είχε. Και μετά τα παιδιά, μόλις κατέβηκε ο μπ..., ανέβηκαν, πήγαν στο δωμάτιο του Νικόλα και κατασκοπεύανε. Και μόλις κατέβηκε ο μπαμπάς, πήγαν στο γραφείο του για να δούνε τι είναι αυτό που είχε. Και είδαν και ξαφνικά χτυπάει το τηλέφωνο κι ακούνε βήματα από τις σκάλες και κρύβονται. Μετά κατεβαίνει ο μπαμπάς, παίρνει αυτό και λέει σε δέκα λεπτά ότι θα είναι σε ένα σπίτι.

Πηγαίνει σ' αυτό το σπίτι, στη σχολή χορού, κι αρχίζει να χορεύει. Μία πέφτει ο ένας κάτω, μία πέφτει ο άλλος. Μόλις τελείωσαν, ήταν κι ο Νικόλας κι ένας φίλος του κι η Λουιζέτ. Η Λουιζέτ πήγε φώναξε τον φίλο τους για να βγάλουν φωτογραφίες για να τη βάλουν στην εφημερίδα. Μετά όμως επειδή στεκόταν ο φίλος του Νικόλα πάνω στους ώμους του, ξαφνικά χάνει την ισορροπία του και πέφτει κάτω και σπάει η γλάστρα. Μετά η Λουιζέτ κι ο φίλος του τρέχουν και ο μπαμπάς ανοίγει το παράθυρο και λέει «Τι έγινε, Νικόλα;» και λέει «Τίποτα» ο Νικόλας.

Μετά κλείνει ο μπαμπάς το παράθυρο και πηγαίνει ο Νικόλας στο γήπεδο και λέει στους φίλους του ότι δεν έχει τις φωτογραφίες. Την άλλη μέρα φτιάχνει την εφημερίδα μόνος του και τη δείχνει στα παιδιά. Την πουλάνε μετά και την παίρνει ο γείτονάς τους και μετά τέλος.

Φωνή 87 - Παιδί 10 : Διάρκεια : 07:43

Ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα του έκανε δώρο ένα κουτί που μέσα

είχε κάτι γράμματα που ήταν για να φτιάξουν μια εφημερίδα. Και το έδειξε στους φίλους του και ήθελαν να φτιάξουν μια εφημερίδα. Η Λουιζέτ τους είπε ότι η διαδικασία ήταν να τραβήξουν φωτογραφίες και η φωτογραφία του πρωτοσέλιδου πρέπει να είναι από το κύριο θέμα της εφημερίδας. Και τα παιδιά προσπαθούσαν να σκεφτούν τι να βάλουν στο πρωτοσέλιδο και ο Νικόλας είπε να πάνε στον μπαμπά του που διαβάζει πολλές εφημερίδες.

Και πήγαν στο σπίτι του Νικόλα η Λουιζέτ κι ο Νικόλας και ο Νικόλας ρώτησε τη μαμά του πού είναι ο μπαμπάς του και η μαμά του του απάντησε ότι είναι στο σπίτι του γείτονα του... ενός γείτονα. Και όταν πήγε στο σπίτι αυτού του γείτονα, ο γείτονας του είπε ότι, ο Νικόλας του είπε ότι «Η μαμά μου μου είπε ότι είναι εδώ ο μπαμπάς μου και παίζετε τάβλι» και ο γείτονας του απάντησε ότι δεν είναι εκεί κι ότι έφυγε γιατί τον κέρδιζε συνέχεια. Και μετά η Λουιζέτ είπε στον Νικόλα «Να ο μπαμπάς σου» και έμπαινε μέσα στο σπίτι. Και ο Νικόλας φώναζε τον μπαμπά του και τον ρωτούσε γιατί δεν ήταν στο σπίτι του γείτονα και ο πατέρας του του απάντησε ότι επειδή τον κέρδιζε συνέχεια ο ίδιος, έφυγε. Και ο Νικόλας επειδή ο γείτονας του είχε πει τι είχε γίνει είτε στον πατέρα του ότι λέει ψέματα κι ότι «Αυτός σε κέρδιζε όχι εσύ».

Και ο πατέρας του Νικόλα κρατούσε ένα πακέτο, ένα κοστούμι κι η Λουιζέτ με τον Νικόλα τον παρακολουθούσαν για να μάθουν τι κρύβει. Γι' αυτό ο μπαμπάς του Νικόλα πήγε στο γραφείο του κι άφησε εκεί πέρα το πακέτο με το κοστούμι και τα παιδιά ήταν στο δωμάτιό του και ο Νικόλας άκουγε από την πόρτα τι γινόταν. Κι όταν είχε κατέβει τις σκάλες ο μπαμπάς, τα παιδιά πήγαν στο γραφείο του και είδαν ότι μέσα σ' αυτό το πακέτο υπάρχει το κοστούμι.

Ο μπαμπάς του Νικόλα ξαναπήγε στο γραφείο του και τα παιδιά κρύφτηκαν για να μην τους δει. Πήρε το κοστούμι κι έφυγε και πήγε στο σπίτι ενός άλλου γείτονα για να κάνει μαθήματα χορού. Και ο Νικόλας με τη Λουιζέτ τον ακολούθησαν και μετά, επειδή είδαν τον μπαμπά του, η Λουιζέτ πήγε να φωνάξει έναν φίλο του Νικόλα για να τραβήξουν φωτογραφίες για το πρωτοσέλιδο. Αλλά ο Νικόλας δεν ήξερε ότι ο μπαμπάς του είχε πάει εκεί πέρα για να κάνει μαθήματα χορού κι έτσι όταν ο φίλος του έχασε την ισορροπία του που ήταν στους ώμους του Νικόλα κι έπεσε, πήρε μια γλάστρα μαζί του κι η γλάστρα έσπασε.

Ο φίλος του Νικόλα με τη Λουιζέτ έτρεξαν να φύγουν κι ο Νικόλας κάθισε να μαζέψει τις φωτογραφίες. Ο μπαμπάς του Νικόλα όμως έβγαλε έξω το κεφάλι του από το παράθυρο και τον είδε. Ο Νικόλας έκρυψε τις φωτογραφίες πίσω από την πλάτη του. Μετά ο μπαμπάς του τον ρώτησε γιατί ήταν εκεί, όχι, ο μπαμπάς του τον ρώτησε αν είδε τα πράγματα που έκανε κι ο Νικόλας του απάντησε ότι είδε. Και μετά παρακάλεσε ο πατέρας του Νικόλα να μην πει τίποτα στη μαμά του και να πει ότι έχασε τις φωτογραφίες και οι φίλοι του όταν τον ξανασυνάντησαν του είπαν πού είναι οι φωτογραφίες κι ο Νικόλας είπε «Δεν πρόλαβα να τις μαζέψω» σαν δικαιολογία.

Κι ο Νικόλας είχε ξαπλώσει για να κοιμηθεί κι άκουγε πάλι μια

μουσική. Γι' αυτό κατέβηκε στο σαλόνι και ήταν ο μπαμπάς του με τη μητέρα του και χόρευαν. Και μετά τους είδε και λέει ο μπαμπάς πολεμάει με τη μαμά- κάτι τέτοιο- και γυρνάει η μαμά του και του λέει «Όχι, εμείς χορεύουμε. Ο πατέρας σου μου έκανε ένα δώρο για την επέτειο του γάμου μας». Κι ο Νικόλας είδε το τραπέζι που είχε πάνω μία σαμπάνια και δύο ποτήρια. Κι ο πατέρας του του εξήγησε ότι είχε πάει σ' αυτόν τον γείτονα για να κάνει μαθήματα χορού.

«ΤΟ ΠΡΩΤΟΣΕΛΙΔΟ»

ΟΜΑΔΑ Β - ΒΙΝΤΕΟ

Φωνή 109- Παιδί 11: Διάρκεια: 02:57

Στην αρχή ήταν ο Νικόλας που είχε δύο αγγλικές αλφαβητικές σφραγίδες και οι φίλοι του του είπαν ότι μπορούν να βγάλουν μια εφημερίδα και είπε ένας «Να βγάλουμε τη φάτσα μου» και του λένε «Όχι τη φάτσα σου. Είσαι κακάσχημος» και τσακώνονταν. Και μετά ο Νικόλας έφυγε επειδή ο μπαμπάς του έβγαζε εφημερίδες και έβλεπε και τον έψαχνε. Η μαμά του του είπε ότι είναι στον... να μάθει χορό και μετά πάει σ' αυτόν που είναι να μάθει χορό και του λέει δεν είναι εδώ.

Και μετά έτυχε να περνάει ο μπαμπάς του και τον είδαν και τον πήραν από πίσω κρυφά. Και μετά πόρτα πόρτα τον ακολουθούσαν από πίσω και μετά σε ένα δωμάτιο είχε αφήσει τη στολή του ντετέκτιβ και ο Νικόλας αναρωτήθηκε, επειδή τον πήραν τηλέφωνο, λέει «Ααα! Είναι κι άλλη αποστολή που τον φώναξαν να πάει να κάνει». Και μετά τον ακολουθούσε πάλι από πίσω και είδε ότι πήγε στον χορευτά και έμαθε χορό. Αλλά φώναξε τον φίλο του να βγάζει φωτογραφίες και μόλις είδε τις φωτογραφίες έλεγε «τσακώνονται εκεί μέσα». Και μετά έβγαλαν κι άλλες και μετά κατάλαβε ότι τσακώνονται πολύ άσχημα. Και μετά μόλις έσπασε η γλάστρα, οι άλλοι δύο έτρεξαν κι έμεινε ο Νικόλας να μαζέψει τις φωτογραφίες και τον είδε ο μπαμπάς του και του λέει «Τι κάνεις εδώ;» και του λέει «Μπαμπά, εσύ είσαι πράκτορας, γιατί κάνεις έτσι και δε σε βρίσκω πουθενά;» και τον ρώτησε. Και του λέει «Νικόλα, αυτό που έγινε δε θα το πεις πουθενά, πουθενά όμως γιατί δε θέλω».

Και μετά μόλις πάει στους φίλους του λέει «Έπεσαν στον υπόνομο και δεν τις βρήκα» και λέει ο άλλος «Οι φωτογραφίες μου ήταν όμως» και λέει «Ξέρεις πόσα μέτρα βαθιά είναι κάτω; Οουουου! Δύο μέτρα είναι και μου πεσαν». Και μετά έβγαλε κάτι εφημερίδες μ' αυτές τις φωτογραφίες και του λένε «Πού τις βρήκες τις φωτογραφίες εσύ πάλι; Πολύ περίεργος είσαι». Και μετά φώναζε «Εφημερίδες! Εφημερίδες!» και την πήρε ένας κύριος και έλεγε... ήταν μάλλον η γυναίκα του που πέρασε και του λέει, της λέει «Κοίτα τι πήρα! Κοίτα εδώ έναν άνθρωπο που χορεύει ωραία» και λέει «Εγώ τόσα χρόνια σε παρακαλούσα να χορεύουμε». Του

έχωσε μία και έφυγε και πήρε την εφημερίδα.

Φωνή 110 – Παιδί 12 : Διάρκεια: 03:10

Πήγαν για μια εργασία, αν κατάλαβα- δεν ξέρω, για να φτιάξουν μια εφημερίδα. Και λένε «Πρέπει να φτιάξουμε μια εφημερίδα που να την ξέρουμε μόνο εμείς» και λέει ο μικρός Νικόλας να πάει στον μπαμπά του επειδή αυτός ξέρει διάφορα από εφημερίδες, γιατί τις διαβάζει. Και λέει η μητέρα του «Πήγε σε έναν κύριο για να παίξει ντάμα». Και ... όταν πάει σε αυτόν τον κύριο, του λέει ο κύριος «Μα σιγά μην τολμήσει να έρθει να παίξουμε ντάμα. Αφού συνέχεια τον νικάω». Και όταν βλέπει τον μπαμπά του με ένα σακάκι, στα σκαλιά τον βλέπουν και του λένε πως... «Θα σας πω μετά» κι όταν τον βλέπει η μαμά κρύβει το σακάκι πίσω από την πλάτη του κι όταν φεύγει κι η μαμά το πηγαίνει πάνω το σακάκι, το αφήνει στην καρέκλα και τα παιδιά τον ακολουθούν. Και όταν είδαν τι κρύβει μέσα λένε πως ήταν πράκτορας.

Τότε, όταν πήγαν να δουν πού πηγαίνει, επειδή έβγαλαν κάποιες φωτογραφίες νόμιζαν πως τσακωνόντουσαν και το βράδυ λέει ο Νικόλα «Λες ακόμα να είναι στην αποστολή ο μπαμπάς;» και σηκώνεται, κατεβαίνει και βλέπει να χορεύουν και λέει «Είσαι κι εσύ στην αποστολή, μαμά;» και λέει «Όχι» και τότε λέει ο μπαμπάς πως μαθαίνανε αυτόν τον χορό –δε θυμάμαι αυτόν πώς τον λένε- και πως δεν ήταν τίποτα και πως ήταν έκπληξη για τη μαμά. Αυτό.

[Εκπ.: Κι εκεί τελειώνει η ιστορία;

Ναι...Εεε.. όχι, όχι. Το πρωί που είχε φτιάξει την εφημερίδα πάει ο κύριος που παίζαν ντάμα, την αγοράζει και γελάει και λέει η γυναίκα του –δεν ξέρω ποια ήταν- πως «Εγώ θέλω τόσα χρόνια να με πας και δεν με πα και βλέπεις τώρα εκεί και γελάς».]

Φωνή 111 – Παιδί 13 : Διάρκεια: 05:14

Ο Νικόλας είχε πάει στην καλύβα με τους φίλους του με ένα...με κάτι σαν τυπογραφείο και τους είπε ότι μπορούμε να φτιάξουμε μια εφημερίδα. Και η Λουιζέτ του είπε ότι «να βρούμε κάτι που θα θέλουν όλοι να το αγοράσουν». Και ο Νικόλας τους είπε ότι ο πατέρας μου έχει πολλές εφημερίδες και ξέρει.

Και μπήκε μέσα στο σπίτι αλλά δεν τον βρήκε και η μαμά του του είπε ότι έχει πάει να παίξει με τον κ. Μπλεντόρ σκάκι. Όμως δεν ήταν και ο κ. Μπλεντόρ του είπε «Σιγά μην έρθει σπίτι μου να παίξει σκάκι. Αφού τον κερδίζω πάντα.» και η Λουιζέτ τον είδε τον πατέρα του να μπαίνει στο σπίτι με ένα ρούχο. Και του είπε «Μπαμπά, μπαμπά» και ο μπαμπάς του του είπε «Μίλα πιο σιγά για να μη νε ακούσει η μαμά». Και η μαμά φώναξε «Αγάπη μου, είσαι εδώ;» και..... μπαμπάς το έκρυψε γρήγορα το ρούχο πίσω από την πλάτη του και μετά ανέβηκε πάνω στο γραφείο του και το έκρυψε. Ο Νικόλας ήθελε να δει γιατί το κρύβει και δεν το δείχνει στη μαμά και πήγε στο γραφείο του και άνοιξε το φερμουάρ και είχε δει ένα

σμόκιν. Και η Λουιζέτ κατάλαβε ότι ήταν κατάσκοπος γιατί μετά πήρε ένα τηλεφώνημα, πήρε κάποιος τηλέφωνο και του είπε ότι «Έλα στο σπίτι μου».

Ο Νικόλας τον ακολούθησε τον μπαμπά του με τη Λουιζέτ και ο Νικόλας κατάλαβε επειδή είχε βάλει μουσική ότι έχουν βάλει δυνατή μουσική για να μην τον ακούει, για να μην ακούνε τι λένε. Και ο Νικόλας φώναξε τον Ζοφρουά να βγάλει φωτογραφία με τη φωτογραφική του μηχανή. Και ο Νικόλας από αυτά που είδε κατάλαβε ότι τσακωνόντουσαν κι ότι ο μπαμπάς του είναι καλύτερος στο μποξ.

Μετά ο Νικόλας έφτιαξε μια εφημερίδα και φώναζε «Εφημερίδες! Ο μπαμπάς μου έμαθε ζούμπα! Εφημερίδες! Ο μπαμπάς μου έμαθε ζούμπα!» κι ο Ζοφρουά με τη Λουιζέτ του είπαν ότι «είσαι άσχετος». Όμως ο κ. Μπλεντόρ του είπε ότι «εγώ θέλω» κι όταν ήρθε η γυναίκα του του είπε «Κοίτα εδώ τον γείτονα πώς κάνει που έμαθε ζούμπα.» και η γυναίκα του του είπε «Να πάρεις παράδειγμα γιατί εσύ τόσες φορές που στο έχω πει δε με πας».

Φωνή 112 - Παιδί 14: Διάρκεια: 05:00

Μια μέρα ο Νικόλας πήγε στη λέσχη των φίλων του και είπε ότι οι γονείς του του πήραν κάτι σφραγίδες που είχαν γράμματα. Και λέει ένας φίλος του «Αυτές είναι για την ορθογραφία. Τι τις έφερες εδώ;» και λέει ο Νικόλας «Όχι, θα φτιάξουμε μία εφημερίδα μπορούμε». Και λέει ένας άλλος φίλος του «Να τραβήξουμε με τη φωτογραφική μηχανή κάτι φωτογραφίες και να τις βάλουμε στην εφημερίδα» και ο Νικόλας λέει «Δεν πας καλά –κάτι τέτοιο-» και μετά λέει το κορίτσι από τη λέσχη ότι όλοι λένε χαζά πράγματα και ότι «θα τραβήξουμε κανονικές φωτογραφίες και θα τις βάλουμε στην εφημερίδα».

Ο Νικόλας πήγε μαζί με τη φίλη του σπίτι του και για να δουν τον μπαμπά του. Ο μπαμπάς του επειδή διάβαζε πολλές εφημερίδες ο Νικόλας είπε ότι θα τον βοηθήσει και πάνε σπίτι, βρίσκουν τον μπαμπά να ανεβαίνει σιγά σιγά και ο μπαμπάς του Νικόλα κρατούσε ένα... μία ζακέτα. Ο Νικόλας την είδε και μόλις ήρθε η μαμά του, την έκρυψε από πίσω στην πλάτη του ο μπαμπάς. Μετά ο Νικόλας πήγαν στο δωμάτιό του, περίμεναν να φύγει και πήγανε μέσα. Είδαν τι ήταν αυτό το πράγμα που κρατούσε ο μπαμπάς του και είδαν ότι είναι μία ζακέτα. Η φίλη του είπε αυτή τη ζακέτα τη φοράν οι κατάσκοποι και ο Νικόλας είπε «Μάλλον ο μπαμπάς μου θα είναι κατάσκοπος γι' αυτό κάνει όλα αυτά τα πράγματα».

Και μια μέρα αφού ήρθε η ώρα να πάει στο χορό να μάθει να χορεύει, γιατί ήταν η επέτειός τους μαζί με τη μαμά του Νικόλα, ο Νικόλας ακολούθησε τον μπαμπά του μαζί με τη φίλη του και πήγαν σ' εκείνο το σπίτι που ήταν ο μπαμπάς του. Δεν μπορούσαν να δουν τι έκανε ο μπαμπάς του γι' αυτό φώναξαν τον φίλο τους να φωτογραφίσει. Φωτογράφησε τι έγινε που χόρευαν και λέει «Αυτοί τσακώνονται» οι δύο οι φίλοι του Νικόλα. Και μετά ο φίλος του χάνει την ισορροπία του και σπάει μια γλάστρα. Ακούει κάτι ο μπαμπάς του, φεύγει η φίλη του κι ο φίλος του και αυτός μαζεύει

τις φωτογραφίες. Ο μπαμπά του τον βλέπει και τον μαλώνει. Μετά το βράδυ ο μπαμπάς του μαζί με τη μαμά του χόρευαν και δεν μπορούσε να κοιμηθεί. Κατέβηκε κάτω και τους είδε να χορεύουν και τους είπε «Τι έγινε εδώ πέρα;» κι ο μπαμπάς του Νικόλα λέει «Είναι η επέτειος μας» «Δηλαδή δεν είσαι σε αποστολή, μπαμπά;» είπε ο Νικόλας. «Όχι βέβαια» είπε ο μπαμπάς του και μετά το άλλο πρωί ο Νικόλας έφτιαξε μία εφημερίδα που είχε τις φωτογραφίες των φίλων του. Όμως πριν την άλλη μέρα τη φτιάξει την εφημερίδα πήγε στους φίλους του και είπε ότι «Εγώ τις έριξα, εμένα μου έπεσαν όπως έτρεχα στον υπόνομο» ψέματα γιατί μετά είδε ο μπαμπάς του που χόρευε και δεν ήταν τελικά αποστολή γιατί ο μπαμπάς του του είπε να μην το δείξει σε κανέναν.

Και την άλλη μέρα την είχε φτιάξει την εφημερίδα ο Νικόλας και την πήρε ένας φίλος του μπαμπά του και άρχισε να χασκογελάει με τη φωτογραφία. Και μετά έρχεται η σύζυγός του και του λέει «Τι χαζογελάς; Εμένα γιατί δε με πηγαίνεις στον χορό;» *(και μετά ο φίλος του μπαμπά του Νικόλα λέει στον μπαμπά του Νικόλα «Μπορείς να μου δώσεις το τηλέφωνο για να πάει να μάθει η γυναίκα μου χορό;»)*

Φωνή 113 - Παιδί 15: Διάρκεια: 04:00

Μια μέρα οι γονείς του Νικόλα του δώσανε έναν εκτυπωτή και ο Νικόλας είχε την ιδέα να φτιάξουν μια εφημερίδα. Μια φίλη του του είπε ότι πρέπει να βρουν ένα θέμα πρώτα και να είναι καλό. Έτσι πήγαν με τη φίλη του στο σπίτι του Νικόλα και ρώτησαν πού είναι ο μπαμπάς του. Η μαμά του Νικόλα είπε ότι ο μπαμπάς του έχει πάει στον κύριο –δε θυμάμαι τώρα το όνομά του- για να παίξει ντάμα. Όταν πήγαν εκεί, ρώτησαν αυτόν τον κύριο και τους είπε «Όχι. Ο πατέρας σας φοβάται να παίξει μαζί μου επειδή όλο χάνει».

Όταν ξαναγύρισαν στο σπίτι του Νικόλα, ο πατέρας του είχε έρθει και εκεί μιλάει λίγο δυνατά Νικόλας και έρχεται η μαμά και αυτός κρύβει το σμόκιν. Και μόλις πάει να πλύνει μέσα η μαμά του Νικόλα, ο πατέρας του πάει πάνω και αφήνει το σμόκιν στο δωμάτιό του. Μετά μόλις έφυγε ο πατέρας του πάει και ο Νικόλας για να δει και είπε ότι αυτό το φοράνε οι κατάσκοποι, «τα σμόκιν τα φοράνε οι κατάσκοποι» είπε η φίλη του.

Και μετά ακολούθησαν τον πατέρα του σε ένα σπίτι και είπαν ότι έχει μυστική αποστολή. Είπαν να φέρουν έναν φίλο τους που έχει μια φωτογραφική μηχανή για να φωτογραφίσουν και τον έφεραν και φωτογράφησε κι ήταν ο μπαμπάς του Νικόλα κι ένας κύριος και χόρευαν αλλά τα παιδιά νόμιζαν ότι πλακώνονταν, ότι μαλώνανε. Μόλις ...βασικά εκεί που έγινε αυτό έσπασαν καταλάθος το βάζο και οι φωτογραφίες έπεσαν και όταν έπεσε κάτω το βάζο ήθελε ο Νικόλας να πάρει τις φωτογραφίες αλλά ο πατέρας του πήγε και τον είδε και είπε «Τα είδες όλα έτσι; Μην πεις τίποτα σε κανέναν αν μπορείς». Μετά ο Νικόλας ένωσε άσχημα και δεν ήθελε να το βγάλει σε εφημερίδα.

Τη νύχτα όταν είχε κοιμηθεί, ξύπνησε και είδε τη μαμά του και τον

μπαμπά του να χορεύουν και είπε, ρώτησε ο Νικόλας «Και η μαμά είναι μυστική πράκτορας;» και είπε «Τι λες;» και είπε ότι «Γιατί μάλωνα με τον κύριο;» είπε ο Νικόλας «μ’ αυτόν τον μουστάκια;» είπε και αυτός είπε «Δεν μάλωνα μαζί του. Ήταν ο δάσκαλος χορού» και ήταν η επετείός τους του μπαμπά και της μαμά του Νικόλα και χορεύανε. Αυτό.

[Εκπ: Κι εκεί τελειώνει η ιστορία;

Μαθ: Όχι, όχι. Το άλλο πρωί πήγαν και είπε ο Νικόλας ότι τις έχασε τις φωτογραφίες και είπε ότι μάλλον του έπεσαν σε έναν υπόνομο. Και μετά τελικά έβγαλε στο πρωτοσέλιδο ότι «Ο μπαμπάς μου χορεύει, ο μπαμπάς μου έμαθε να χορεύει» και το πήρε ένας κύριος, το αγόρασε και η γυναίκα του άρχισε να τον χτυπάει στο κεφάλι εκεί και ο πατέρας του του είπε μπράβο. Κι εκεί τελειώνει.]

Φωνή 114 – Παιδί 16 : Διάρκεια: 03:58

Ο μπαμπάς του Νικόλα πήρε κάτι σφραγίδες με γράμματα στον Νικόλα κι οι φίλοι του λέγανε ότι δεν αξίζει αυτό και δεν είναι τόσο καλό. Τότε ο Νικόλας τους είπε ότι με αυτό μπορούν να φτιάξουν μια εφημερίδα. Τότε οι φίλοι του του είπαν εντάξει. Τότε ο Νικόλας είπε ότι θα πάρει από τον μπαμπά του ένα άρθρο, νομίζω, κι ότι θα είναι το θέμα της εφημερίδας.

Τότε που πηγαίνανε σπίτι για να βρουν τον μπαμπά του η μαμά του του είπε ότι είναι δίπλα με τον κύριο... –δεν τον θυμάμαι- και παίζανε τάβλι ενώ ο μπαμπάς του είχε πάει κάπου για να αγοράσει ρούχα. Τότε μόλις πήγε σπίτι, ο Νικόλας τον βρήκε που ήταν στον δρόμο με το αυτοκίνητο και πήγε σπίτι και του είπε «Τι είναι αυτό;» κι η μαμά του Νικόλα βγήκε έξω και είπε ότι ήρθε. Τότε ο μπαμπάς του Νικόλα πήγε τα ρούχα πάνω στο δωμάτιό του κι ο Νικόλας, μόλις ο μπαμπάς του έφυγε, ο Νικόλας με τη φίλη του άνοιξαν να δουν τι είναι και νόμιζαν ότι ο μπαμπάς του είναι μυστικός πράκτορας. Τότε χώθηκαν κάτω από το θρανίο του μπαμπά και ο μπαμπάς ήρθε και χτύπησε το τηλέφωνο και του είπε να πάει εκεί για να χορέψει.

Τότε πήγε εκεί και ο Νικόλας και η φίλη του πήγε εκεί και νόμιζαν ότι τσακώνεται με αυτόν τον κύριο. Τότε όμως φώναξαν έναν από τους φίλους του για να βγάλει φωτογραφίες για να δουν τι κάνουν. Τότε εκείνοι νομίζαν ότι τσακωθήκανε ενώ χορεύανε. Τότε καταλάθος έπεσε ο φίλος του και έσπασε το βάζο με τα λουλούδι. Τότε βγήκε έξω ο μπαμπάς του Νικόλα και τον είδε που μάζευε τις φωτογραφίες που είχαν πέσει από τα άλλα παιδιά. Τότε ο Νικόλας πήγε μαζί με τον μπαμπά του σπίτι και νόμιζε ότι ήταν μυστικός πράκτορας και του λέει ότι «αυτό θα το βάλω στην εφημερίδα» ενώ ο μπαμπάς νόμιζε ότι έχει μάθει που θα χορέψει με τη μαμά. Τότε ο μπαμπάς του του λέει ότι δε θέλει να μαθευτεί κι ο Νικόλας του λέει «εντάξει, δε θα μαθευτεί».

Μετά το βράδυ που ο μπαμπάς του κοιμόταν άκουσε μουσικές από κάτω που ήταν η μαμά και ο μπαμπάς του που χορεύανε. Τότε ο Νικόλας νόμιζε ότι κι η μαμά είναι μυστικός πράκτορας και τους

είπε αυτό που νόμιζε. Τότε ο μπαμπάς του είπε ότι απλώς έκανε μαθήματα χορού για αν μάθει καλά να χορεύει. Τότε ο Νικόλας έβαλε σαν άρθρο στην εφημερίδα ότι ο μπαμπάς του έμαθε να χορεύει με τον κύριο που του έμαθε. Τότε την πήρε ο γείτονάς του και γελούσε και την έδειξε μάλλον στη γυναίκα του και του είπε «Έπρεπε να παίρνεις παράδειγμα από αυτόν τον κύριο» [και ο γείτονας μετά ζήτησε από τον Νικόλα μετά τη διεύθυνση αυτουνού που χόρευε ο μπαμπάς του.]

Φωνή 119 - Παιδί 17: Διάρκεια: 06:15

Ο μπαμπάς του Νικόλα του είχε πάρει κάτι σαν σφραγίδες και έλεγε ότι όταν το κολλάει στο χαρτί βγαίνει μελάνι και μετά σκέφτηκε να κάνουν ένα πρωτοσέλιδο. Αλλά μετά όταν είχε φτάσει σπίτι του να ρωτήσει τον μπαμπά του με τους φίλους του αμα μπορεί να πάρει, άμα μπορεί να του δώσει κάποιες ιδέες γιατί διαβάζει πολλές εφημερίδες και να του πει μερικά πράγματα. Όμως ο μπαμπάς του είχε πει ότι έλειπε για να πάει σκάκι στη μαμά του Νικόλα και το 'πε κι η μαμά του Νικόλα στον Νικόλα και μετά είπε στον κύριο Μπλεντίρ αν είναι εκεί πέρα ο μπαμπάς του. Κι είπε «όχι, αφού πάντα τον κερδίζω στο σκάκι, στη ντάμα». Και μετά ο μπαμπάς του Νικόλα γύρισε και γύρισε με μια στολή και πήγε και την έβαλε στην κρεβατοκάμαρα, στο γραφείο του και μετά ήρθε κι ο Νικόλας με τη φίλη του και το άνοιξε και είπε ο Νικόλας «Τι είναι αυτό;» και είπε η φίλη του «Φούτερ» και είπε «Ξέρεις τι είναι το φούτερ;» και λέει ο Νικόλας «Τι; Αυτό που φοράνε στα μαγαζιά όταν πάμε με τη γιαγιά;» και λέει όχι η φίλη του. Λέει ότι αυτό το φοράνε οι μυστικοί κατάσκοποι.

Και μετά πήγε, έφυγε ο μπαμπάς του Νικόλα και τον παρακολούθησαν. Και έφεραν τη φωτογραφική μηχανή μαζί με τον φίλο του και τη φίλη του και είπαν να βγάλουν φωτογραφίες για απόδειξη και βγάλανε και ενώ έκανε μαθήματα χορού νομίζανε ότι πλακώνονταν. Και μετά καθώς πήγε να πέσει ο φίλος του κι έπεσε και έσπασε τη γλάστρα μετά πήγαν να τρέξουν και μετά κι ο Νικόλας έτρεξε αλλά του φύγανε οι φωτογραφίες και τις έπιασε ο μπαμπάς του βγήκε έξω, είδε τον Νικόλα με τις φωτογραφίες, του είπε όμως να μείνει μυστικό σε αυτούς τους δύο και μετά γύρισε σπίτι του. Και είπε... και χόρευε ο μπαμπάς του με τη μαμά του ενώ ο Νικόλας προσπαθούσε να κοιμηθεί και μετά ξύπνησε και είδε τη μαμά με τον μπαμπά του που χορεύανε και τότε είδε ότι δεν ήταν μυστικός πράκτορας, είδε ότι απλώς μάθαινε μαθήματα χορού. Και της είχε ετοιμάσει ο μπαμπάς του Νικόλα τη μαμά του ένα βράδυ έκπληξη και χάρηκε πολύ επειδή έμαθε να χορεύει.

Και μετά όμως έκανε το πρωτοσέλιδο και το πούλησαν, πούλησαν ένα αλλά πήραν κάτι. Το έδωσε στον κύριο Μπλεντίρ κι ο κύριος Μπλεντίρ γέλαγε ενώ μετά η γυναίκα του είπε «Να μαθαίνεις από τον γείτονα. Τόσες φορές σου έχω ζητήσει για χορό κι εσύ δε με έχεις πάει» λέει η γυναίκα του και μετά του το πετάει στη μούρη. Και μετά γέλασε μαζί με τον μπαμπά του Νικόλα.

Φωνή 115 - Παιδί 18: Διάρκεια: 05:34

Ο Νικόλας, που ο μπαμπάς του του είχε αγοράσει κάτι, κάτι για να φτιάξει εφημερίδα και τα παιδιά του έλεγαν ότι είναι άχρηστο και δε θα του χρησιμεύσει. Κι εκείνος τους έλεγε ότι μπορούσε να φτιάξει μία εφημερίδα μ' αυτό και με ένα άλλο κοριτσάκι πήγε στο σπίτι του Νικόλα, στον μπαμπά του, και του ζήτησαν να τους βοηθήσει για την εφημερίδα. Τότε ο μπαμπάς του Νικόλα τους είπε πως δεν μπορεί κι ανέβηκε βιαστικά πάνω. Τα δυο παιδιά τότε τον ακολούθησαν, είδαν ότι βγήκε από το δωμάτιο και μετά πήγαν μέσα και είδαν ότι είχε κάτι μέσα σε μία σακούλα, την άνοιξαν και είδαν ότι ήταν σακάκι για ντετέκτιβ- κάτι τέτοιο τελοσπάντων- και τότε ο Νικόλας πήγε στη μαμά του και τη ρώτησε πού πήγε ο μπαμπάς και τους είπε ότι πήγε να παίξει ντάμα με έναν κύριο κι εκείνοι τον ακολούθησαν αλλά δεν τον βρήκαν και μετά τον βρήκαν σπίτι – και μετά έγιναν όλα αυτά, κυρία, λίγο τα μπερδεψα. Και μετά κάποια στιγμή είδαν τον μπαμπά που είχε εξαφανιστεί από το σπίτι. Πήγαν και τον είδαν να έχει πάει σε κάποιου το σπίτι και... τελοσπάντων εκεί πέρα έβλεπαν, άκουγαν μουσική και έλεγαν ότι μάλλον θα έχει πάει για δουλειά. Τότε φώναξαν τον Ζοφρούα και τους είπε να βγάλει φωτογραφίες κι έδειχνε κάτι και νόμιζαν ότι μάλωναν και μετά ο Ζοφρούα έπεσε κάτω, έσπασε μια γλάστρα, κατέβηκαν κάτω στη γη, ο μπαμπάς, τρέξαν τα δύο παιδιά εκτός από τον Νικόλα, πήρε τις φωτογραφίες και τον είδε ο μπαμπάς του. Και ο μπαμπάς τον ρωτάει «Τα είδες όλα;» και λέει ο Νικόλας ναι. Και τότε λέει ο Νικόλας ότι θα στενοχωρηθεί ο μπαμπάς του άμα το βάζει σε εφημερίδα και μετά του είπε ότι ήταν ντετέκτιβ και αυτός είπε πως όχι, δεν είναι. Και το βράδυ ενώ κοιμόταν, ξύπνησε ο Νικόλας και πήγε να δει άμα ο μπαμπάς του έχει πάει για μία δουλειά και τότε είδε ότι ο μπαμπάς του χόρευε με τη μαμά του κι εκείνη τη στιγμή ο Νικόλας τους είπε ότι τι κάνουν κι ο μπαμπάς του είπε πως χορεύουν για την επέτειό τους. Τότε έφτιαξε εφημερίδα με τις φωτογραφίες που είχαν βγάλει ο Νικόλας και τότε λέγαν τα παιδιά ότι είναι άχρηστες οι εφημερίδες και δε θα τις αγοράσει κανένας και τότε ήρθε ο μπαμπάς του και αγόρασε μία. [Και τότε ήρθε κάποιος και ρώτησε τον Νικόλα πού είναι αυτός ο κύριος που χόρευε με τον μπαμπά του, ο δάσκαλος του μπαμπά του. Αυτά.]

Φωνή 116 – Παιδί 19 : Διάρκεια: 08:54

Ο Νικόλας έδειχνε στους φίλους του κάτι σφραγιδάκια με γράμματα που τα έβαζε στο μελάνι κι έγραφε και οι φίλοι του του έλεγαν «Σιγά το πράγμα, σιγά το πράγμα» αλλά πριν από αυτό ο Νικόλας έλεγε ότι μ' αυτά μπορούν να φτιάξουν μια εφημερίδα και του έλεγαν «Σιγά το πράγμα, δεν μπορείς, δεν μπορείς». Και ένας φίλος του Νικόλα, επειδή είχε φωτοτυπικό, είπε να φτιάξει εκείνος τη φωτογραφία και το εξώφυλλο κι ένας άλλος φίλος του Νικόλα είπε γιατί να μη βάλουν το πρόσωπό του στην εφημερίδα και οι άλλοι τον παρεξήγησαν και είπε στον τέτοιο που είχε το

φωτοτυπικό «Θέλεις να τα βάλεις με τη γαϊδουροφατσά μου;» γιατί έτσι την είπε. Μετά μία φίλη του Νικόλα, μία άλλη, τους είπε ότι δεν έχουν ιδέα από εφημερίδα και τους είπε ότι χρειάζονται μία... - δε θυμάμαι τη λέξη- για να φτιάξουν την εφημερίδα.

Και μαζί με τη φίλη του Νικόλα πήγαν σπίτι του για να ψάξουν για αυτήν την τέτοια... [Εκπ: Μπορείς να το πεις και με δικά σου λόγια αυτό που θες. Μαθ: Ε! Δεν το θυμάμαι] Αα! Όχι δεν πήγαν σπίτι, είδαν τον μπαμπά του Νικόλα να κρατάει ένα σακί και πήγαινε σπίτι, σιγά σιγά όμως, και τον ακολούθησαν. Και ήθελε να κάνει ησυχία, μπήκαν μέσα στο σπίτι, τους κατάλαβε η μαμά του Νικόλα κι ο μπαμπάς του Νικόλα άφησε το σακί και πήγε κάπου, πήγε για μαθήματα χορού. Και ο Νικόλας με τη φίλη του άνοιξαν το σακί και είδαν ότι μέσα έχει ένα σμόκιν και η φίλη του είπε ότι ο μπαμπάς του είναι κατάσκοπος επειδή όλοι οι κατάσκοποι φοράνε ένα σμόκιν και ρώτησαν τη μαμά του Νικόλα πού πήγε ο μπαμπάς του και είπε ότι πήγε να παίξει ένα παιχνίδι με τον μπαμπά ενός παιδιού άλλου. Και πήγαν τον ρώτησαν για τον μπαμπά του Νικόλα αυτόν τον μπαμπά του παιδιού και τους είπε ότι ο μπαμπάς του Νικόλα δεν τολμάει να παίξει μαζί του γιατί συνέχεια χάνει.

Και είδανε δίπλα τον μπαμπά του Νικόλα και πήγαν εκεί που είναι και τον παρακολούθησαν από το παράθυρο, βασικά δεν μπορούσαν να τον δουν και φώναζαν... Α ναι! Είχε βάλει μουσική κι έλεγαν ότι όλοι οι πράκτορες το κάνουν αυτό για να μην ακούνε οι άλλοι τι λένε. Και φώναζαν μετά έναν φίλο που είχε φωτογραφική μηχανή και τους φωτογράφησε και είδαν ότι χόρευαν αλλά νόμιζαν ότι πάλευαν. Και ήθελαν να το κάνουν εφημερίδα και... μετά ο τέτοιος με την κάμερα που τον είχαν σηκώσει, ο φίλος τους με την κάμερα, δεν μπορούσε να κρατηθεί άλλο κι έπεσε κι έπεσε και μία γλάστρα μαζί του. Και έσπασε η γλάστρα και βγήκαν έξω ο μπαμπάς του Νικόλα και ο δάσκαλος του χορού και οι άλλοι έτρεξαν ενώ ο Νικόλας έμεινε να μαζέψει τις φωτογραφίες και τον είδαν. Και ο μπαμπάς του Νικόλα ήξερε ότι τους είδε και ο Νικόλας του είπε ναι κι έφυγε.

Κι όταν πήγε σπίτι άκουσε μια μουσική και νόμιζε ότι ο μπαμπάς του είναι ακόμα στην αποστολή και μετά τον είδε να χορεύει με τη μαμά και νόμιζε ότι ήταν πράκτορας και η μαμά του αλλά... χόρευαν και η μαμά του του είπε ότι ήταν χορός και ότι δεν πάλευαν. Και ο Νικόλας μετά το κατάλαβε, κοιμήθηκε και την άλλη μέρα έφτιαξε εφημερίδες. Και ένας φίλος του, δεν ξέρω και τα ονόματα, του είπε ότι κανείς δε θα αγοράσει την εφημερίδα του. Και μετά ήρθε ο γείτονας, που ήταν κανονικά να παίξει ο μπαμπάς του ένα παιχνίδι μ' αυτόν, κι αγόρασε μια εφημερίδα. Και μετά τη διάβασε και γέλαγε και την αγόρασε κατευθείαν. Και μετά βγήκε έξω η γυναίκα του και τον είδε να γελάει και του πήρε την εφημερίδα και τον χτύπαγε γιατί είπε ότι τώρα πια γελάει με τους άλλους, και τέτοια, και είπε ότι του έλεγε να, ότι ήθελε να τη γράψει χορό και μετά έφυγε [και ο γείτονας του ζήτησε του Νικόλα τη διεύθυνση για αυτόν που χορευτή, τον μουστάκα, που έκανε μαθήματα χορού.]

Φωνή 117- Παιδί 20: Διάρκεια: 07:28

Ο Νικόλας είχε σφραγίδες που τις είχε κάνει δώρο ο μπαμπάς του και ρώτησε τους φίλους του άμα είναι ωραίες και είπαν ότι δεν είναι ωραίες και λέει «γιατί;» «γιατί δεν μπορείς να κάνεις τίποτα» και λέει ότι μπορούμε να φτιάξουμε μια εφημερίδα. Λέει ένας φίλος του «Θα φωτογραφίσουμε εικόνες με τη φωτογραφική μου μηχανή» και αλλά δεν είχαν... δεν ξέρανε πώς να γράψουν την εφημερίδα και πήγαν να ρωτήσουν τον μπαμπά του Νικόλα.

Πήγαν στο σπίτι και η μητέρα του Νικόλα του είπε ότι «δεν είναι εδώ πέρα, έχει πάει κάπου αλλού». Τους είπε ότι είναι στο σπίτι ενός φίλου του και παίζουν χαρτιά. Πήγαν στον φίλο του και τους είπε ότι «δεν είναι εδώ πέρα». Τελικά τον είδαν τον μπαμπά του Νικόλα κι έτρεξαν να τον ρωτήσουν. Ο μπαμπάς του Νικόλα είχε ετοιμάσει μια έκπληξη για τη μαμά και ήθελε να το κρατήσει μυστικό. Φώναζαν γιατί... πώς θα κάνουν την εφημερίδα, βγήκε η μαμά και τον είδε τον μπαμπά κι έκρυψε το παλτό του. Πήγε πάνω ο μπαμπάς κι άφησε το παλτό του πάνω σε μια καρέκλα. Ο Νικόλας και μια φίλη του τον ακολούθησαν και άνοιξαν να δουν τι έχει, αν έχει μέσα κάτι και είδαν ένα παλτό και η φίλη του Νικόλα του είπε ότι «μπορεί να είναι ο μπαμπάς σου κατάσκοπος». Νόμιζαν ότι είναι κατάσκοπος και έφυγε ο μπαμπάς, τηλεφώνησε βασικά κάποιος στον μπαμπά για να εξασκηθεί στον χορό, νόμιζαν ότι ήταν επειδή ήταν κατάσκοπος μια αποστολή και τον ακολούθησαν. Μπήκαν σε ένα σπίτι, ο μπαμπάς του Νικόλα και ο Νικόλας με τη φίλη του πήγαν στο μπαλκόνι και ζητούσαν τη βοήθεια του φίλου του Νικόλα που είχε την κάμερα και φωτογράφιζε τον μπαμπά του Νικόλα και τον δάσκαλο. Φωτογράφησε τρεις φωτογραφίες κι έπεσε πάνω σε μια γλάστρα. Έσπασε η γλάστρα και φύγανε γιατί ακούστηκε και του πέσανε οι φωτογραφίες. Ο Νικόλας πήγε να πάρει τις φωτογραφίες και τον είδε ο πατέρας του και του λέει «Τι κάνεις εκεί;» και κρύβει τις φωτογραφίες ο Νικόλας και του είπε ότι του άρεσαν αυτά που έκανε και ο πατέρας του λέει «αλήθεια;» και τέτοια... κι έφυγαν.

Έλεγε και στους φίλους του, επειδή ο πατέρας του δεν ήθελε να γίνει σε... να μπει σε εφημερίδα, πήγε στους φίλους του και είπε ότι δε βρήκε τις φωτογραφίες, όπως έτρεχε έτσι να γυρίσει του έπεσαν σε υπόνομο 200 μέτρα, έλεγε. Και οι φίλοι του του είπαν να πάει να τις βρει κι έλεγε όχι ο Νικόλας και πήγε σπίτι του.

Κοιμήθηκε, ξύπνησε κι αναρωτήθηκε αν ο πατέρας του ήταν ακόμα στην αποστολή. Κατέβηκε κάτω κι είδε τον πατέρα του με τη μαμά του ότι χορεύουνε. Ο Νικόλας είπε στον μπαμπά «Γιατί δε μου είπατε ότι είναι κι η μαμά κατάσκοπος;» και ο μπαμπάς του λέει «Τι είναι αυτά που λες, Νικόλα;». Η μαμά του μετά είπε «Ο μπαμπάς σου μου έφτιαξε μια έκπληξη για την επέτειό μας». Ο Νικόλας πήγε μετά και κοιμήθηκε. Το επόμενο πρωί είχε φτιάξει εφημερίδες και τις πούλαγε. Ήρθαν οι φίλοι του και του είπαν «Αυτές είναι δικές μου οι φωτογραφίες. Τις βρήκες;» και λέει ναι ο Νικόλας και λέει μια φίλη του ότι «δεν πρόκειται να πάρουν την εφημερίδα σου». Και μετά πάει ο φίλος του πατέρα του που παίζανε χαρτιά μαζί και την αγοράζει. Στην γυναίκα του έδειξε τη

φωτογραφία στην εφημερίδα και γέλαγε αυτός ενώ η γυναίκα του δε γέλαγε κι έφυγε. [Ο πατέρας του γέλαγε και είπε στον Νικόλα ότι είναι καλός δημοσιογράφος και ο φίλος του πατέρα του του είπε αν ξέρει τη διεύθυνση του δασκάλου.]

«Η ΝΥΧΤΕΡΙΝΗ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ»

ΟΜΑΔΑ Α - ΒΙΝΤΕΟ

Φωνή 98- Μαθητής 1: Διάρκεια: 03:56

Μια φορά ήταν ο Νικόλας κι έδειχνε στους φίλους του ότι κέρδισε ένα λεπτό και ένας φίλος του ήθελε να ξοδέψει τα λεφτά του για να πάρει σοκολάτες αλλά ο Νικόλας άλλαξε γνώμη κι ήθελε να πάρει έναν φακό κι όλοι οι φίλοι του τον παράτησαν για να πάνε στο ποδόσφαιρο. Και μετά ο Νικόλας πήρε τον φακό κι είδε τη φίλη του και είπε η φίλη του να συναντηθούνε να φωτίσει ;;; ότι δε φοβάται το σκοτάδι.

Και είχε πάει μεσάνυχτα και πήγε στο σπίτι της και της πέταγε πέτρες από το παράθυρο για να ξυπνήσει. Ξύπνησε, άνοιξε το παράθυρο και το φως και είπε «Αν θυμάσαι καλά, βάλαμε ένα στοίχημα». «Άσε με Να κοιμηθώ». Ξαναπέταξε πέτρες και είπε «Θα με βοηθήσεις επειδή ο μπαμπάς μου με κλείδωσε έξω; Θα με βοηθήσεις να πάρω τη σκάλα να ανεβώ στο γραφείο του;» και είπε γιατί όχι; Αφού ξαγρύπνησε. Και μετά βάλανε τη σκάλα κι οι δυο μαζί και ο μπαμπάς του Νικόλα νόμιζε πως ήταν κλέφτης. Ο φακός του Νικόλα είχε χαλάσει η μπαταρία και κρυφτήκανε πίσω από ένα δέντρο. Και ο μπαμπάς του είχε πάρει ένα όπλο κι ήθελε να σημαδέψει τον κλέφτη. Και μετά ήρθαν οι αστυνομικοί και παραλίγο να βάλουν τον μπαμπά του Νικόλα μέσα στη φυλακή. Και κατά λάθος ο μπαμπάς από τον φόβο του έριξε μια ;;;; στο μέτωπο του αστυνομικού. Μετά ο Νικόλας είπε ότι τον κλείδωσε έξω και είπε ο μπαμπάς του όταν πήγανε μέσα στο σπίτι «Πήγαινε στο δωμάτιό σου και δε θέλω να ξαναδώ αυτόν τον φακό.» Πήγε στο δωμάτιό του και όταν πήγε να φάει κόπηκε το ρεύμα του σπιτιού και είπε «Τελικά ο φακός θα είναι χρήσιμος, φερ' τον» και είπε «Δεν τον έχω πια τον φακό και τον αντάλλαξα με μια σφυρίχτρα ενός φίλου μου» και είπε «Αφού μου είπες ότι δεν ήθελες να ξαναδείς τον φακό, γι' αυτό τον αντάλλαξα με τη σφυρίχτρα του φίλου μου» και μετά ο Νικόλας άρχισε να σφυράει με τη σφυρίχτρα.

Φωνή 99 – Μαθητής 2: Διάρκεια: 06:30

Ο Νικόλας επειδή πήρε καλό βαθμό στην ιστορία, στα μαθήματα, του έδωσαν οι γονείς του ένα χαρτονόμισμα και οι φίλοι του του είπαν... όχι, οι γονείς του του είπαν να μην το ξοδέψει σε ανόητους λόγους και ένας φίλος του του είπε να πάρει σοκολάτες για την παρέα και ότι μπορεί με αυτά τα λεφτά να πάρει 50 σοκολάτες και

πήρε... και καθώς πήγαινε για να πάρουν τις σοκολάτες είδε ένα μαγαζί που πουλούσε ένα φακό και οι φίλοι του του είπαν ότι δεν είναι χρήσιμος ένας φακός και πήγε να τον αγοράσει και αυτοί πήγαν να παίξουν μπάλα. Και ήρθε μετά μία συμμαθήτριά του και τον ρώτησε και έβαλαν στοίχημα ότι αν πάει μέσα στη νύχτα και... της είπε ότι θα πάει μέσα στη νύχτα με τον φακό και θα κάνει σήματα στο παράθυρο και αυτή συμφώνησε αλλά αν δεν πήγαινε θα το έλεγε σε όλους ότι φοβάται το σκοτάδι.

Πήγε τα μεσάνυχτα, σηκώθηκε από το κρεβάτι του, κατέβηκε τις σκάλες κι ο μπαμπάς του άκουσε τα σκαλιά αλλά ξανακοιμήθηκε. Και μετά του 'πεςαν τα κλειδιά του Νικόλα, καθώς πήγε να ξεκλειδώσει την πόρτα, κι ο μπαμπάς κατέβηκε κι ο Νικόλας μέχρι να κατέβει ο μπαμπάς βγήκε έξω με τον φακό και τον άνοιξε κι έφτασε στο σπίτι της συμμαθήτριάς του και έκανε σήματα αλλά α, ναι. Μόλις βγήκε έξω, ο μπαμπάς του άνοιξε τα παράθυρα και τα φώτα των παραθύρων κι είδε έξω μήπως υπάρχει κάτι. Και αυτός κρύφτηκε πίσω από την πόρτα. Και μόλις έφυγε είδε τον φακό ο μπαμπάς του από πάνω που έκανε νοήματα ο Νικόλας και είπε στη μαμά του ότι υπάρχουν κλέφτες στον κήπο κι ο Νικόλας πήρε χαλίκια κι άρχισε να τα ρίχνει πάνω στο παράθυρο της συμμαθήτριάς του και είδε τη συμμαθήτριά του μετά άνοιξε το παράθυρο και είπε ότι «τώρα μπορείς να με αφήσεις να κοιμηθώ;» και της είπε ναι. Και μετά ξαναπέταξε ένα χαλίκι και είπε «καλά είσαι πολύ γενναίος» και τη ρώτησε αν μπορεί να κατεβεί για να τον βοηθήσει να σηκώσουνε στη σκάλα και να ανέβει πάνω στο παράθυρο του γραφείου του μπαμπά του κι αυτή το έκανε κι επειδή φοβήθηκε ήθελε να την πάει πάλι στο σπίτι της. Κι ο μπαμπάς του εν τω μεταξύ τηλεφώνησε στην αστυνομία και είπε ότι υπάρχουν κλέφτες. Και μόλις ήρθε η αστυνομία, αυτοί κρύφτηκαν πίσω από το δέντρο κι ο μπαμπάς του Νικόλα είπε ότι αυτοί είναι οι κλέφτες και ο Νικόλας είπε ότι ο μπαμπάς του τον είχε κλείσει έξω και δεν μπορούσε να μπει μες στο σπίτι και οι αστυνόμοι είπαν «τον κλείσατε έξω;» και το άλλο πρωί το είπε αυτό τους φίλους του και τον είπαν ψεύτη γιατί δεν τον πίστεψαν. Κι ήρθε άλλος ένας φίλος του και είπε ότι ο μπαμπάς του τον είδε μέσα στη νύχτα να είναι έξω.

Φωνή 100- Μαθητής 3 : Διάρκεια : 05:10

Μια φορά ο Νικόλας πήρε καλά στο διαγώνισμα κι η μαμά του κι ο μπαμπάς του του έδωσαν λεφτά και τότε τα έδειξε στην παρέα του κι ένας από τη παρέα του του είπε να πάρει σοκολάτες για όλη τη παρέα. Κι εκείνος είπε ναι. Όμως περάσαν από ένα μαγαζί κι είδε έναν φακό και του άρεσε πιο πολύ και τότε είπε θα πάρει τον φακό. Τότε η παρέα του πήγε να παίξει ποδόσφαιρο κι εκείνος πήρε τον φακό. Τότε πέρασε μια φίλη του και της είπε «Μ' αυτόν τον φακό εγώ δε θα φοβάμαι το σκοτάδι» κι εκείνη είπε ότι «σήμερα το βράδυ θα 'ρθεις έξω από τον κήπο μου με τον φακό για να δω ότι δε θα φοβάσαι» και αυτός είπε ναι. Και τότε πήγε στον κήπο της

και πέταγε πέτρες για να ξυπνήσει και να τον δει. Τότε ο μπαμπάς του άκουσε τον θόρυβο και άνοιξε τα παράθυρα αλλά μετά πήγε και ξανακοιμήθηκε. Μετά ξανάριξε μια πέτρα και ξαναξύπνησε η φίλη του και ήρθε κάτω στον κήπο του. Όμως ο μπαμπάς του Νικόλα τον είχε κλειδώσει απέξω. Τότε έριξε άλλη μια πέτρα κι εκείνος βγήκε έξω με ένα πιστόλι και είχε καλέσει την αστυνομία. Και τότε όταν ήρθε η αστυνομία είπε «Μη συλλάβεις εμένα. Να συλλάβεις αυτούς» και τότε έριξε ένα βελάκι το πιστόλι στο κούτελο του αστυνόμου. Τότε του είπε «Πήγαινε στο κρεβάτι σου και θα σου πω αύριο την τιμωρία σου». Τότε αύριο στο σχολείο ο Νικόλας είπε στους άλλους τι έγινε με τη φίλη του. Τότε εκείνος αντάλλαξε τον φακό με τη σφυρίχτρα και τότε το πρωί ο μπαμπάς του Νικόλα είχε ξεχάσει να φτιάξει τα φώτα και δεν είχαν φως και ο μπαμπάς του Νικόλα είπε «Νικόλα, δώσε μου τον φακό σου» αλλά εκείνος του είπε «Αφού εσύ είπες να μην ξαναφέρω τον φακό σπίτι, τον αντάλλαξα με τη σφυρίχτρα».

Φωνή 101- Μαθητής 4 : Διάρκεια : 05:20

Η μαμά του μικρού Νικόλα κι ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα του έδωσαν ένα δολάριο για να πάρει κάτι ό,τι θέλει αλλά του είπαν να μην το χαλάσει σε ανοησίες. Ο μικρός Νικόλας το έδειξε στους φίλους του και ένας φίλος του μικρού Νικόλα είπε να αγοράσει 50 σοκολάτες. Μόλις πήγαν να τις αγοράσουν ο μικρός Νικόλας είδε έναν φακό και τους είπε αυτόν θα αγοράσει. Οι φίλοι του μικρού Νικόλα του είπαν ότι είναι βαρετός ο φακός και ότι θα πάνε στο γηπεδάκι να παίξουν ποδόσφαιρο. Εκείνος μπήκε στο μαγαζί και τον αγόρασε. Μετά είδε τη Λουιζέτ και της είπε ότι αυτός ο φακός είναι πανάκριβος κι ότι «δε φοβάμαι τώρα με αυτόν τον φακό να βγω έξω στη νύχτα». Του λέει η Λουιζέτ «απόδειξέ το» και έδωσαν σημείο συνάντησης κάτω από το σπίτι της Λουιζέτ τα μεσάνυχτα.

Μόλις πήγε μεσάνυχτα, πήρε τον φακό ο μικρός Νικόλας και βγήκε έξω. Πριν βγει έξω άκουσε κάτι θορύβους ο μπαμπάς του από τα κλειδιά που έπεσαν, ξύπνησε και πήγε να δει ποιος είναι εκεί. Κλείδωσε τότε την πόρτα έξω και νόμιζε πως είναι διαρρήκτης. Ο Νικόλας πέταγε πέτρες στο παράθυρο της Λουιζέτ και εκείνη βγήκε από το παράθυρο και του είπε τι θέλει κι αν μπορεί να ξαναπέσει για ύπνο. Ο μικρός Νικόλας της είπε ότι είχαν σημείο συνάντησης κι ότι ο μπαμπάς του τον κλείδωσε έξω. Και της είπε αν θέλει να τον βοηθήσει να πάρει τη σκάλα να ανέβει από το γραφείο του μπαμπά του. Τον βοήθησε η Λουιζέτ αλλά μόλις έβαλαν τη σκάλα έκλεισε ο φακός κι ήρθε η αστυνομία που ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα είχε καλέσει. Τότε ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα πήρε το όπλο που είχε και ο μικρός Νικόλας με τη Λουιζέτ κρύφτηκαν πίσω από το δέντρο. Ήρθε η αστυνομία και ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα του έριξε κατά λάθος ένα βελάκι στο μέτωπο και του ζήτησε συγγνώμη. Μετά είπε στον μικρό Νικόλα να πάει στο δωμάτιό του και θα σκεφτεί αύριο την τιμωρία.

Στην επόμενη μέρα, όταν έφαγαν, η μαμά του του είπε ότι έπρεπε να πλύνει τα πιάτα. Τότε έκλεισε το φως και έκανε διακοπή

ρεύματος και ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα είπε να του δώσει τον φακό. Εκείνος όμως δεν τον είχε γιατί είπε ο μπαμπάς του να μην τον ξαναδεί. Τότε ο μικρός Νικόλας, αντάλλαξε τον φακό με τη σφυρίχτρα και σφύραγε όλο το βράδυ.

Φωνή 102- Μαθητής 5 : Διάρκεια : 02:45

Του Νικόλα οι γονείς του του έδωσαν λεφτά γιατί πήρε καλό βαθμό στην ιστορία και το είπε στους φίλους του. Ένας φίλος του του 'πε να πάρει σοκολάτες, 50 σοκολάτες, για όλη την παρέα και σκέφτηκε ότι θα τις πάρει για εκείνον. Μετά όμως έψαχνε εκεί να βρει σοκολάτες, είδε σε ένα μαγαζί ότι είχε έναν φακό κι ήθελε να αγοράσει αυτόν τον φακό κι οι φίλοι του είπαν ότι δεν τον θέλουν, τι να κάνουν τον φακό, θέλουν να φάνε σοκολάτες και πήγαν να παίξουν στο γήπεδο. Ο Νικόλας πήρε τον φακό κι εκεί πέρασε μια φίλη του και της είπε «Κοίτα! Εγώ έχω έναν φακό. Είμαι πολύ γενναίος. Μπορώ τα βράδια να βλέπω» και του είπε αυτός να βάλουν ένα στοίχημα ότι το βράδυ θα πάει στο σπίτι της και θα της δείξει ότι είναι έξω. Τα μεσάνυχτα ο Νικόλας ζύπνησε και πήγε. Πέταγε πέτρες, χαλίκια στο παράθυρο και του είπε «άσε με να κοιμηθώ». Μετά του είπε «Εντάξει, είσαι γενναίος» και μετά ο πατέρας του Νικόλα στο σπίτι που έβγαίνει τον άκουσε. Και μετά επειδή έψαχνε, τον είδε και νόμιζε ότι ήταν κλέφτης με τον φακό. Όταν κατέβηκε να βάλει μια σκάλα επειδή τον κλείδωσε έξω με τη φίλη του, τους έκλεισε ο φακός και μετά πήγε να την γυρίσει αλλά ο πατέρας του Νικόλα πήρε την αστυνομία και κρύφτηκαν στο δέντρο. Ο πατέρας του Νικόλα πήρε ένα ψεύτικο πιστόλι για να φοβηθούνε. Ο αστυνομικός τους βρήκε και ο μπαμπάς του Νικόλα έριξε ένα βελάκι ψεύτικο στο κεφάλι του αστυνομικού. Του ζήτησε συγγνώμη και το πρωί το είπε στους φίλους του και είπε να ρωτήσουν και τη φίλη του αλλά ο πατέρας του τέτοιου τον είχε δει τον Νικόλα επειδή ήταν αστυνομικός, τον σύλλαβε και τους το 'πε και δεν το πιστεύανε και όταν ακούσανε ότι ήταν αλήθεια του λέγανε πως είσαι πολύ γενναίος. Αυτά...

Εκπ: Κι εκεί τελειώνει η ιστορία; Αφού το έμαθαν οι φίλοι του;

Μαθ: Ναι. Α.... Πήγε στο σπίτι ο μπαμπάς του και του είπε ότι θα πλένει τα πιάτα για έναν μήνα και του είπε «για φέρε μου τον φακό» γιατί έκλεισε η ασφάλεια και του είπε ότι δεν τον έχω γιατί μου είπες να μην τον ξαναδείς μπροστά σου και αντάλλαξα τη σφυρίχτρα του Φρανσουά... όχι- δε θυμάμαι- ενός φίλου του. Αυτό

Φωνή 104- Μαθητής 6 : Διάρκεια : 02:48

Ο μπαμπάς του Νικόλα του έδωσε ένα χαρτονόμισμα γιατί πήρε καλά στην ιστορία. Μετά συμφωνήσανε να πάρουνε σοκολατάκια αλλά ο Νικόλας άλλαξε γνώμη, πήρε τον φακό και συνάντησε απέξω τη Μαρί Εντουίζ. Μετά συμφωνήσανε ότι το βράδυ θα

βγαίνανε έξω γιατί του είπε η Μαρί Εντουίζ «να μη φοβάσαι το σκοτάδι, να είναι γενναίος». Μετά 12 το βράδυ ξύπνησε ο Νικόλας, άνοιξε το γραφείο του μπαμπά και ήταν η μπαλκονόπορτα και μετά περπατώντας ο Νικόλας, ακούγονταν οι σκάλες, ο μπαμπάς ξύπνησε και ο Νικόλας πήρε τον φακό του, βγήκε έξω και ο μπαμπάς πήρε την αστυνομία και πέταξε ένα πετραδάκι ο Νικόλας και ξύπνησε η Μαρί Εντουίζ, ξαναπέταξε ένα πετραδάκι, ξύπνησε και ήρθε και μετά σταμάτησε ο φακός από τις μπαταρίες και μετά είχε πάρει το όπλο, ένα οπλάκι ο μπαμπάς και είχε πάρει ένα οπλάκι. Μετά είπε «είμαι καλός στη στοχοβολία», ήρθαν οι αστυνομικοί και είδαν τα παιδιά και είπε ο Νικόλας «με άφησε έξω» και μετά μπήκε τιμωρία, τον μαλώσανε. Μετά, εκείνο το πρωί διηγήθηκε όλη την ιστορία στους φίλους του, είπε ότι ο Σερούχους ότι μου είπε ο μπαμπάς μου ότι συλλάβανε εκείνο το βράδυ. Μετά έπεσε το ρεύμα εκείνο το βράδυ με τη μαμά και τον μπαμπά τρώγανε και είπε ο μπαμπάς «δωσ' μου τον φακό σου» και αφού είπε ο μπαμπάς ότι δεν τον ξαναθέλω αυτόν τον φακό στο σπίτι αντάλλαξε με τη σφυρίχτρα του Ρούφους και τελειώνει εκεί η ιστορία.

Φωνή 105- Μαθητής 7: Διάρκεια : 06:23

Ο μπαμπάς του μικρού Νικόλα, επειδή τα πήγε καλά στην ιστορία, του έδωσε κάποια λεφτά για να πάρει κάτι. Ο Νικόλας πήγε και το έδειξε στους φίλους του αλλά τους είπε να μην τα ξοδέψει άσκοπα και μετά του είπε ένας φίλος του «να πάμε να πάρουμε σοκολάτες». Αυτός είπε ναι και όμως πέρασαν από ένα μαγαζί που του άρεσε ένας φακός και τον πήρε. Όμως οι φίλοι του του είπαν ότι δεν τον θέλουν άλλο και πάνε να παίξουν μπάλα γιατί τι να τον κάνουν τον φακό, για σοκολάτα ήρθαν. Τον πήρε και συνάντησε μία φίλη του, τη Μαρία Εντουίζ, και του είπε ότι δεν είναι αρκετά γενναίος κι αυτός της είπε το βράδυ θα σου κάνω νοήματα με τον φακό. Μετά όμως το βράδυ η Μαρί Εντουίζ έπεσε για ύπνο. Ο Νικόλας τότε σηκώθηκε από το κρεβάτι του και τρίζαν όλα. Αφού κατάφερε να φύγει ο μπαμπάς του άκουσε έναν θόρυβο. Πήγε να δει τι ήτανε και Πήγε να δει τι ήτανε. Κατέβηκε τις σκάλες κι αυτός αλλά ο Νικόλας έτρεξε και πρόλαβε να βγει. Μετά ο Νικόλας έκανε διάφορα πράγματα με τον φακό του, νοήματα, όπως της είχε πει και ο μπαμπάς του Νικόλα πήρε τηλέφωνο την αστυνομία γιατί νόμιζε ότι είχανε μπει κλέφτες στο σπίτι του, στον κήπο. Πήρε τηλέφωνο την αστυνομία όμως ο Νικόλας χτύπαγε με χαλίκια το παράθυρο της Μαρίας κι εκείνη άνοιξε και...α! Ο μπαμπάς του Νικόλα τον κλείδωσε κι απέξω. Της χτύπαγε χαλίκια και μόλις άνοιξε εκείνη του λέει «δε με νοιάζει, θέλω να πέσω για ύπνο». Μετά έκλεισε το παράθυρο, μετά της ξαναπέταξε πέτρες, λέει ξανά «δε με νοιάζει» κι έπεσε για ύπνο, της ξαναπέταξε άλλη μια πέτρα και βγήκε έξω και της λέει «χρειάζομαι βοήθεια, με κλείδωσαν απέξω. Βοήθησέ με να πάρω τη σκάλα για να βγω» και λέει η Μαρία Εντουίζ «καλά, εντάξει. Ξαγρύπνησα έτσι κι αλλιώς». Μετά βγήκαν έξω και καθώς πήγαν να πάρουν τη σκάλα ήρθε κι η αστυνομία. Ο μπαμπάς του

Νικόλα πήρε το ψεύτικο το τουφέκι του και όταν ήρθε η αστυνομία κρύφτηκαν πίσω από ένα δέντρο. Ο μπαμπάς του Νικόλα πήρε το τουφέκι και λέει ότι «έκανα... στα νιάτα μου ήμουν πρωταθλητής του στίβου». Ο μπαμπάς του κράταγε το τουφέκι και ξαφνικά ήρθε η αστυνομία και τον βλέπει με το τουφέκι κι η αστυνομία νόμιζε ότι ήταν αυτός ο κλέφτης και του λέει «όχι, αυτοί εκεί πέρα είναι» κι έδειξε τον μικρό Νικόλα με τη Μαρία Εντουίζ λες και ήταν κλέφτες. Την επόμενη μέρα... μάλλον μετά το βράδυ έκατσαν να φάνε, το επόμενο βράδυ, και η μαμά του Νικόλα και ο μπαμπάς του για τη Μαρία τον είχαν βάλει να πλένει για ένα μήνα τα πιάτα. Τότε όμως έπεσε η ασφάλεια και ο μπαμπάς του Νικόλα του λέει «Να πού θα χρειαστεί ο φακός σου, να που είσαι χρήσιμος κι εσύ» και λέει «φέρε μου τον φακό που πήρες» και λέει ο Νικόλας «όχι, δεν ήθελες να τον ξαναδείς στο σπίτι και τον αντάλλαξα με τη σφυρίχτρα ενός φίλου μου». Την επόμενη μέρα ο Νικόλας διηγήθηκε στους φίλους του τι είχε γίνει αλλά δεν τον πίστεψαν. Ήρθε όμως κι ένας φίλος του που ο μπαμπάς του ήταν αστυνομικός και τους εξήγησε ότι έλεγε αλήθεια γιατί του το είπε ο μπαμπάς του. Και οι φίλοι του του λένε ότι είναι αληθινός ήρωας και δε φοβάται τίποτα.

Φωνή 106- Μαθητής 8 : Διάρκεια : 04:47

Μια μέρα ο Νικόλας πήρε πολύ καλούς βαθμούς στην ιστορία κι ο μπαμπάς του κι η μαμά του του έδωσαν ένα χαρτονόμισμα. Πήγε στους φίλους του και το έδειξε και τον ρώτησαν οι φίλοι του «είναι αληθινό;» και ο Νικόλας τους είπε «ναι». Κι ο φίλος του Νικόλα τους είπε ότι έχει πάρει ένα ίδιο από τον Αϊ Βασίλη τα Χριστούγεννα. Τότε είπε ένας φίλος του Νικόλα, πρότεινε να πάρουν 50 σοκολάτες και να τις μοιραστούν. Πηγαίνανε για να πάρουν τις σοκολάτες αλλά είδε ένα μαγαζί που πουλούσε έναν φακό και είπε να τον πάρει. Οι φίλοι του, ένας ένας έφευγαν και πήγαιναν να παίξουν γιατί ήθελαν σοκολάτες κι όχι τον φακό οπότε ο Νικόλας τον πήρε και είδε μια φίλη του στον δρόμο. Τότε της έδειξε τον φακό και της είπε ότι «είναι πολύ καλός κι έτσι δε θα φοβάμαι το σκοτάδι». Και η φίλη του του είπε «απόδειξέ το μου το βράδυ» και ο Νικόλας έκανε ότι κοιμόταν κι άνοιξε τον φακό και κοίταξε το ρολόι κι ήταν 12 οπότε έφυγε από το κρεβάτι του και πήγε έξω από το σπίτι. Ο μπαμπάς του άκουσε τα κλειδιά που έπεσαν κάτω, γιατί πήγε να τα πιάσει για να ξεκλειδώσει την πόρτα. Κατέβηκε κάτω ο μπαμπάς αλλά ο Νικόλας είχε βγει απέξω και τότε ο μπαμπάς του τον έκλεισε απέξω. Τότε πέταγε χαλίκια ο Νικόλας στο παράθυρο της φίλης του και άνοιγε κάθε τρεις και λίγο το παράθυρο η φίλη του και του είπε «Τι θες;» και μετά από τρεις φορές κατέβηκε κάτω οπότε ο μπαμπάς του Νικόλα ανέβηκε επάνω και κοίταξε από το παράθυρο και είδε φακό οπότε υποψιάστηκε ότι είναι κλέφτης στον κήπο τους και πήγε κάτω, πήρε τηλέφωνο την αστυνομία και είπε «κλέφτες στον κήπο μου» και έκλεισε το τηλέφωνο. Και η αστυνομία μετά από λίγο ήρθε κι ο Νικόλας με τη φίλη του είχαν κρυφτεί από τον μπαμπά του Νικόλα

γιατί είχε βγει έξω με το πιστολάκι του Νικόλα που είχε μία βεντούζα και είχαν κρυφτεί πίσω από το δέντρο και τότε ήρθε η αστυνομία και τους είδε. Και τότε ο μπαμπάς του Νικόλα κατέβασε τα χέρια του κι έριξε τη βεντούζα πάνω στο κεφάλι του αστυνόμου. Και το άλλο πρωί ο αστυνόμος ήταν μπαμπάς ενός φίλου του Νικόλα και ο φίλος του Νικόλα είπε στους φίλους του και στους φίλους του Νικόλα ότι «ο μπαμπάς μου έπιασε τον Νικόλα και τη φίλη του πίσω από το δέντρο και τους πέρασε για κλέφτες». Και τότε οι φίλοι του Νικόλα του είπαν «είσαι γενναίος, δε φοβάσαι το σκοτάδι». Τέλος...Όχι! Και όταν γύρισε σπίτι, τρώγανε και ο μπαμπάς του κι η μαμά του του είπαν ότι θα πλένει τα πιάτα για έναν μήνα.

Εκπ: Κι εκεί τελειώνει η ιστορία;

Μαθ: Ναι.

Φωνή 107- Μαθητής 9 : Διάρκεια : 06:20

Ο Νικόλας επειδή ήταν καλός στην ιστορία του έδωσε ο μπαμπάς του χρήματα. Πήγε στο γήπεδο και τα 'δειξε στους φίλους του και οι φίλοι του, ένας χοντρούλης δε θυμάμαι πώς το λένε, του είπε να πάρουν 50 σοκολάτες, επειδή του αρέσουν τα γλυκά. Όμως την ώρα που πηγαίνανε στο ζαχαροπλαστέιο ο Νικόλας είδε ένα μαγαζί με διάφορα πράγματα: με φακούς, φτυάρια και άλλα πράγματα. Μπήκε μέσα και πήρε τον φακό. Πριν μπει μέσα μάλλον οι φίλοι του έφυγαν και είπαν ότι θα πάνε να παίξουν στο γήπεδο μπάλα γιατί ήθελαν σοκολάτες. Μπήκε μέσα ο Νικόλας τον αγόρασε και την ώρα που έβγαине ο Νικόλας από το μαγαζί η Μαρί Εντουίζ τον είδε με τον φακό και τον ρώτησε άμα φοβάται το σκοτάδι. Κι έβαλαν ένα στοίχημα ότι το βράδυ ο Νικόλας θα βγει έξω και θα κάνει νόημα με τον φακό. Το βράδυ στις 12 ώρα σηκώθηκε ο Νικόλας και ακουγόντουσαν διάφορα πράγματα που ήταν τα παράθυρα από το γραφείο του μπαμπά του. Μετά κατέβηκε και πήγε να βγάλει τα κλειδιά από την πόρτα και του πέφτουν κάτω. Τα ξαναβάζει, ανοίγει την πόρτα και βγαίνει έξω. Την ώρα όμως που έπεσαν τα κλειδιά ο μπαμπάς σηκώθηκε και είπε στη μαμά του ότι κάτι έγινε. Και είπε ότι θα είναι κλέφτες αλλά η μαμά είπε ότι είναι από το όνειρό του. Μετά βγήκε έξω ο Νικόλας, είδε το σπίτι της Λουιζέτ κι αρχίζει να πετάει χαλίκια. Τη μία φορά δεν άνοιξε τα παράθυρα, τη δεύτερη όχι αλλά την τρίτη την άνοιξε και είπε «είχαμε βάλει ένα στοίχημα. Ότι θα έρθω το βράδυ να σου κάνω νόημα με τον φακό» και ξαναέριξε χαλίκια άνοιξε. Μετά ο Νικόλας κι η Μαρί Εντουίζ είπε ο Νικόλας να έρθει στο σπίτι του Νικόλα να τον βοηθήσει να σηκώσουνε τη σκάλα να τη βάλει για να μπει από το γραφείο του μπαμπά. Την πήρανε κι επειδή ακούστηκαν κάποια πράγματα από τον μπαμπά του, τρόμαξαν και πήγαν πίσω από το δέντρο γρήγορα όμως. Μόλις βγήκε ο μπαμπάς λίγο πιο μετά ήρθαν οι αστυνόμοι και του είπαν «σήκωσε τα χέρια ψηλά» και τα σήκωσε. Την ώρα που τα κατέβασε ξαφνικά πάτησε αυτό που πρέπει να πατήσουμε για το όπλο που είχε πάρει του Νικόλα το

πιστόλι και αυτό που είχε η βεντουζίτσα κόλλησε πάνω στο κεφάλι του αστυνόμου.

Το πρωί πήγε στο σχολείο ο Νικόλας και είπε στα παιδιά ότι το βράδυ πήγε στο σπίτι της Μαρί Εντουίζ και τη νύχτα. Μετά ήρθε και το παιδί του αστυνόμου κι επειδή δεν τον πίστευαν οι φίλοι του ήρθε και τους είπε το παιδί του αστυνόμου ότι σύλλαβε το βράδυ τη Μαρί Εντουίζ και τον Νικόλα και μετά τον πιστέψανε και είπαν ότι λέει αλήθεια. Το βράδυ έπεσε το ρεύμα και είπε ο μπαμπάς ότι θέλει τον φακό και ο Νικόλας του είπε επειδή του είχε πει ο μπαμπάς του ότι δε θέλει να ξαναδεί αυτόν τον φακό και τον αντάλλαξε στο σχολείο με τη σφυρίχτρα. Το βράδυ μόλις έπεσε το ρεύμα τον χρειάστηκε τον φακό ο μπαμπάς και λέει ο Νικόλας αφού μου είχες πει το βράδυ, χθες το βράδυ, ότι δε θες τον φακό. Και το βράδυ άρχισε να σφυρίζει ο Νικόλας και ξύπνησαν όλοι.

Φωνή 108 - Μαθητής 10 : Διάρκεια : 08:42

Οι γονείς του Νικόλα του έδωσαν ένα χαρτονόμισμα γιατί τα πήγε καλά στην ιστορία και ο Νικόλας το είπε στους φίλους του και οι φίλοι του του είπαν να αγοράσει σοκολάτες κι ένας φίλος του του είπε να αγοράσει σοκολάτες για όλη την παρέα. Και του λέει «με αυτό το χαρτονόμισμα μπορείς να αγοράσεις 50 σοκολάτες» κι ο Νικόλας σκέφτηκε τον εαυτό του να κουβαλάει ένα τσουβάλι με τις σοκολάτες. Και λέει καλή ιδέα και μετά πάνε σε ένα μαγαζί που εκεί ο Νικόλας είδε έναν φακό και του άρεσε και το είπε στους φίλους του ότι είναι πιο χρήσιμο να αγοράσει έναν φακό και οι φίλοι του του είπαν ότι είναι βλακεία να αγοράσει έναν φακό και ένας ένας άρχισαν να φεύγουν. Και ο Νικόλας μπήκε μέσα και αγόρασε τον φακό.

Μετά τον είδε με τον φακό ένα κορίτσι, μία φίλη του και βάλανε ένα στοίχημα ότι ο Νικόλας τα μεσάνυχτα θα πάει στον κήπο και θα της κάνει σήμα με τον φακό. Έτσι θα δείξει ότι δε φοβάται το σκοτάδι. Και βράδιασε και ο Νικόλας ήταν στο κρεβάτι του και είδε την ώρα με τον φακό και είχε πάει 12 και πήρε τον φακό, βγήκε από το δωμάτιό του και άκουσε έναν θόρυβο αλλά ήταν από το γραφείο του μπαμπά του που είχε αφήσει ανοιχτό το παράθυρο. Και ο Νικόλας κατέβηκε τις σκάλες και ο μπαμπάς του Νικόλα άκουσε τις σκάλες όπως έτριζαν και άνοιξε τα μάτια του και σηκώθηκε αλλά δεν πήγε κάτω. Μετά ο Νικόλας πήγε στην πόρτα, πήρε τα κλειδιά και του έπεσαν κάτω. Τότε ο μπαμπάς του Νικόλα σηκώθηκε από το κρεβάτι του κι άρχισε να κατεβαίνει τις σκάλες και ο Νικόλας βγήκε γρήγορα έξω και άφησε τα κλειδιά μέσα στο σπίτι, στην πόρτα. Ο μπαμπάς του Νικόλα κατέβηκε και δεν είδε τίποτα και μετά είπε «είναι κανείς εκεί;» και δεν απαντάει και κατεβαίνει τις σκάλες και πηγαίνει στην πόρτα και κλειδώνει τον Νικόλα απέξω. Ο Νικόλας επειδή είχε τον φακό πήγε στο σπίτι εκείνης της φίλης του κι έκανε σήμα αλλά εκείνη δεν άνοιγε το παράθυρο και της πέταξε ένα χαλίκι κι έκανε πολλή φασαρία το χαλίκι και την ξύπνησε. Και άνοιξε το παράθυρο και του λέει τι

θέλει εκεί και της λέει για το στοίχημα και του λέει «Α, ναι, το στοίχημα» η φίλη του και μετά η φίλη του του έκλεισε το παράθυρο και έκλεισε και τα φώτα. Μετά ο Νικόλας ξαναπέταξε χαλίκι και πάλι η φίλη του ανοίγει το παράθυρο και λέει «εσύ, σταμάτα να πετάς χαλίκια» και ξανακλείνει το παράθυρο και κλείνει και τα φώτα. Μετά ο Νικόλας ξαναπετάει ένα χαλίκι και πάλι ανοίγει το παράθυρο και τα φώτα και του λέει «Α, ναι είσαι πολύ γενναίος» για να κλείσει τα παράθυρα κι ο Νικόλας ξαναπέταξε χαλίκι, άνοιξε πάλι τα παράθυρα η φίλη του και της λέει ότι εκείνη φταίει επειδή ο μπαμπάς του τον κλείδωσε έξω. Κι ο μπαμπάς του είδε τον φακό που έκανε νόημα στη φίλη του και πήρε την αστυνομία και της λέει ο Νικόλας της φίλης του αν μπορεί να κατέβει να τον βοηθήσει να κουβαλήσουνε μια σκάλα κι εκείνη είπε ναι. Κατεβήκανε, βάλανε τη σκάλα στο γραφείο του μπαμπά του αλλά άκουσαν θόρυβο από την πόρτα που πήγε να ανοίξει κι έτσι κρύφτηκαν πίσω από ένα δέντρο. Και η αστυνομία μετά ήρθε και είπε ψηλά τα χέρια και ο μπαμπάς του Νικόλα πέταξε κατά λάθος ένα βελάκι με το όπλο του Νικόλα. Και ο αστυνόμος είπε «πού είναι οι ληστές;» κι ο μπαμπάς του Νικόλα έδειξε πίσω από το δέντρο. Και οι αστυνόμοι βάζουν τον φακό και βλέπουν τα παιδιά. Και μετά ο Νικόλας λέει στους αστυνομικούς «ο μπαμπάς μου με έκλεισε έξω» και λέει ο αστυνόμος «ντροπή σας, κύριε» και μετά ο μπαμπάς του Νικόλα του έκανε μια τιμωρία.

Και το πρωί που ο Νικόλας πήγε στο σχολείο το είπε στους φίλους του αλλά οι φίλοι του δεν τον πιστεύανε και μετά πήγε ένας φίλος του άλλος που ο μπαμπάς του ήταν ένας από τους δύο αστυνομικούς και του είπε ο μπαμπάς του την ιστορία και πετάγεται και λέει «ο Νικόλας λέει αλήθεια, μου το είπε ο μπαμπάς μου». Και όταν γύρισε σπίτι ο Νικόλας έπεσε το ρεύμα και ο μπαμπάς του Νικόλα του λέει... όχι, πριν πέσει το ρεύμα η μαμά του του είπε ότι θα πλύνει τα πιάτα και μετά έπεσε το ρεύμα και ο μπαμπάς του του λέει του Νικόλα «ώρα να φανεί χρήσιμος ο φακός σου» και του λέει ο Νικόλας «αφού μου είπες να μην ξαναφέρω τον φακό εδώ μέσα τον αντάλλαξα με μια σφυρίχτρα ενός φίλου μου» και σφύριζε όλο το βράδυ.

«Η ΝΥΧΤΕΡΙΝΗ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ»

ΟΜΑΔΑ Β - ΒΙΒΛΙΟ

Φωνή 88- Μαθητής 11: Διάρκεια: 07:09

Επειδή ο Νικόλας πήρε άριστα στην ιστορία και οι βαθμοί του ήταν καλύτεροι από όλους, οι γονείς του του έδωσαν λεφτά και πήγε να αγοράσει κάτι. Και μετά οι φίλοι του το είδαν και είπαν να πάρουν κάτι. Μετά όμως αυτός είδε έναν φακό σε μια βιτρίνα και είπε «τελικά δε θα πάρω αυτό μου είπατε εσείς. Θα πάρω αυτό που μου αρέσει στη βιτρίνα, τον φακό» και πήρε τον φακό και λέει «θα μου χρησιμεύσει στο να παίζουμε ντετέκτιβ και όταν φοβάμαι στο

σκοτάδι να τ' ανάβω». Και μετά συνάντησε την Μαρί-ένα επίθετο- και του λέει «τι είναι αυτό;» και λέει αυτός «ένας φακός» και λέει «τι τον χρειάζεσαι τον φακό;» και λέει «τον χρειάζομαι, όταν φοβάμαι στο σκοτάδι να τον ανάβω κι άμα χρειαστεί θα σου κάνω σήματα στο παράθυρό σου με τον φακό». Κι αυτή είπε, δεν της άρεσε ο φακός και αρνήθηκε αλλά συμφώνησε όμως το να κάνει τον φακό από το παράθυρο. Και μετά όταν ο Νικόλας πήγε σπίτι του και νύχτωσε έκατσε ξαπλωμένος στο κρεβάτι του κοιτώντας το ρολόι και άκουγε κάτι θορύβους από το γραφείο του μπαμπά του, κάτι ντουπ νταπ. Και άνοιξε την πόρτα σιγά σιγά, κατέβηκε τα σκαλιά και πήρε το κλειδί και ξεκλείδωσε την πόρτα του γραφείου. Τότε ο μπαμπάς του το άκουσε και σηκώθηκε και η μαμά του είπε «τι είναι αυτό;» και λέει ο μπαμπάς , λέει η μαμά μάλλον ότι μπορεί να έχει μπει κλέφτης στο σπίτι και τότε ο μπαμπάς άρχισε να ψάχνει στο σπίτι και δεν κατάλαβε ότι ήταν ο Νικόλας και υποψιάστηκε κι αυτός ότι ήταν κλέφτης. Και ο Νικόλας μετά βγήκε έξω και κρύφτηκε από την πόρτα όσο πιο καλά μπορούσε ενώ ο μπαμπάς του άνοιξε τα φώτα και κλείδωσε έξω την πόρτα. Και μετά ο Νικόλας έμεινε έξω και άρχισε... όσο ήταν τέτοιο, είχε τον φακό και πήγε στη Μαρί... και της έκανε με τον φακό από το παράθυρο. Μα αυτή δεν άνοιγε τα φώτα κι άρχισε να πετάει πετραδάκια. Μετά πήρε μία χούφτα με πολλά πετραδάκια και πέταξε στο παράθυρο και τότε του άνοιξε η Μαρί και του είπε «τι κάνεις;» και είπε «δεν είχαμε συμφωνήσει να σου κάνω από το παράθυρο σήματα;» κι αυτή λέει «ναι, αλλά τώρα όμως με ενοχλείς και θέλω να κοιμηθώ. Άσε με να κοιμηθώ, κατάλαβα ότι είσαι γενναίος» και μετά ο Νικόλας το ξανάκανε. Και του είπε η Μαρί ότι , το ίδιο είπε «ξέρω ότι είσαι γενναίος αλλά όμως θέλω να με αφήσεις να κοιμηθώ επιτέλους» και λέει «θέλω να με βοηθήσεις να πάρω τη σκάλα για να μπω μέσα στο σπίτι μου από το παράθυρο του μπαμπά». Και αυτή τον βοήθησε, ο μπαμπάς του Νικόλα βγήκε έξω με ένα όπλο και έλεγε «ξέρω ότι είσαι εκεί, βγες» και είχε πάρει το όπλο του Νικόλα, το ψεύτικο. Και τότε ήρθε και η αστυνομία και με τον φακό της αστυνομίας είδαν τα δύο παιδάκια και είπε «αυτοί δεν είναι κλέφτες, είναι τα δύο παιδάκια» και τότε ο μπαμπάς πέταξε με το όπλο του Νικόλα ένα βέλος στο κούτελο του αστυνομικού και λέει... και τότε ο Νικόλας μπήκε μέσα και η Λουίζ στο σπίτι της και ο μπαμπάς του είπε «δε θέλω να ξαναδώ φακό μπροστά μου, ούτε ζωγραφιστό». Και τότε μετά ο Νικόλας πήγε στο σχολείο του και διηγήθηκε στους φίλους του όλη την ιστορία και τότε πετάχτηκε ο... ο.... πετάχτηκε ένα αγοράκι και είπε «αυτά που λες, είσαι ψεύτης. Δεν είναι αλήθεια, είναι παραμύθια» και τότε οι άλλοι τον πίστεψαν όμως και έκατσαν όλοι γύρω του να ακούσουν την ιστορία. Και μετά ο Νικόλας αντάλλαξε τον φακό του με μια σφυρίχτρα και τότε όταν πήγε σπίτι του έπεσε η ασφάλεια και του λέει ο μπαμπάς του «πού είναι ο φακός;» και λέει ο Νικόλας «μα εσύ δεν τον θες τον φακό και τον αντάλλαξα με μια σφυρίχτρα» κι έκανε φρουτ, φρουτ με τη σφυρίχτρα και μετά λέει «αυτή η σφυρίχτρα χρησιμεύει περισσότερο γιατί κοίτα πόσο δυνατά σφυράει. Φρουτ, φρουτ».

Φωνή 89 – Μαθητής 12 : Διάρκεια: 07:50

Ήταν ο Νικόλας κι είχε κανονίσει με τους φίλους του να τον συναντήσουν στο πάρκο και λέει ο Νικόλας «κοιτάχτε τι χαρτονόμισμα μου έδωσαν οι γονείς μου. Με αυτό μπορούμε να πάρουμε πολλές σοκολάτες» και όταν πάνε στο ψιλικατζίδικο ο Νικόλας είδε έναν φακό και λέει στους φίλους του «άλλαξα γνώμη, θα πάρω τον φακό». Και λένε οι φίλοι του «τι μπορεί να σου χρησιμέψει αυτός ο φακός;» και λέει ο Νικόλας «θα δείτε». Και όταν πηγαίνει το σπίτι του κουτουλάει με μια φίλη του και λέει «κοίτα τι πήρα μόλις τώρα» και λέει εκείνη «μα τι μπορεί να σου χρησιμέψει;» του λέει κι εκείνη και κάνουν μια συμφωνία «θα σου κάνω με τον φακό νοήματα τα μεσάνυχτα για να δεις ότι δε θα φοβάμαι το βράδυ». Και ο Νικόλας πηγαίνει και βλέπει την ώρα και λέει «τώρα είναι η ώρα» και πηγαίνει και κάνει κλικ, κλουκ, κλικ, κλουκ και άναψε τον φακό του και λέει «ακούγεται από το γραφείο του πατέρα μου» και πάει εκεί και βλέπει πως δεν ήταν καλά κλεισμένο το παράθυρο. Και τότε πάει ο Νικόλας κάτω και τα σκαλιά έκαναν κλικ, κλουκ συνέχεια γιατί δεν ήταν καλά. Και τότε ανοίγει την πόρτα και ο μπαμπάς του Νικόλα ξυπνάει και λέει η μαμά του Νικόλα πως είχε δει ένα όνειρο και ο μπαμπάς όμως δεν κάθισε να κοιμηθεί ήθελε να ψάξει το σπίτι. Και ο Νικόλας βγαίνει από το σπίτι, κρύβεται όσο πιο καλά μπορεί και ο μπαμπάς του πήγε, βλέπει έξω από το παράθυρο και δε βλέπει τίποτα. Πάει και κοιμάται και φεύγει αλλά κάποια στιγμή βλέπει τον φράχτη, δε θυμάμαι πώς πέρασε τον φράχτη και πέταγε πετραδάκια στο παράθυρο της φίλης του και κάποια στιγμή που ανοίγει το παράθυρο ανοιγοκλείνει και μία τον φακό και βλέπει ένα φως στο παράθυρο. Και βγαίνει έξω και λέει «τι θέλεις; Θέλω να κοιμηθώ» και λέει ο Νικόλας «δε θυμάσαι τη συμφωνία μας;» και λέει η φίλη του «α,ναι!» και πάει να κοιμηθεί και της ξανακάνει νοήματα και παίρνει μια χούφτα πετραδάκια και της τα ρίχνει. Και ανοιγοκλείνει μία τον φακό. Και βγαίνει ξανά και λέει «εντάξει, είσαι πολύ γενναίος. Άσε με τώρα να κοιμηθώ» και γυρνάει ο Νικόλας και ο πατέρας του άκουσε τα πετραδάκια αυτά που γινότανε, ξύπνησε και πήρε ένα ψεύτικο παιχνίδι του Νικόλα και τα παιδιά λέει «ο μπαμπάς μου με κλείδωσε έξω και αφού έχετε εσείς σκάλα μπορείτε να μου τη φέρετε για να περάσω» και τότε πάνε μαζί και λέει ο Νικόλας «τι γκάφα! Τελείωσε η μπαταρία». Και τότε περνάει από πάνω από το παράθυρο και τότε ο μπαμπάς του ξύπνησε και κρύφτηκαν και οι δύο. Και τότε ο μπαμπάς του βγήκε έξω και κάλεσε την αστυνομία. Τα παιδιά κρύφτηκαν στο δέντρο και όταν ήρθε η αστυνομία παραλίγο να τα δουν και ανοίγουν τον φακό οι αστυνόμοι και κοιτάζουν τα παιδιά και λέει «να οι κλέφτες» και λέει «εγώ δεν είμαι κλέφτης» μουρμουρώντας και τότε ο μπαμπάς του και λέει ο Νικόλας «ο μπαμπάς μου με κλείδωσε έξω» και του ρίχνει ο μπαμπάς του κατά λάθος με το παιχνίδι και λέει «συγγνώμη που σας το έριξα. Είναι ένα ψεύτικο παιχνίδι του γιου

μου» και όταν τελειώνει τελοσπάντων αυτό διηγείται την περιπέτειά του στο σχολείο ο Νικόλας και δεν τον πίστεψαν και πάει ένας φίλος του και λέει «μάθατε την ιστορία τα μεσάνυχτα με τον Νικόλα;». Και πάει αύριο που τελείωσε το ρεύμα λέει «Νικόλα, μου δίνεις τον φακό σου;» και λέει «τον αντάλλαξα με τη σφυρίχτρα ενός φίλου μου» και μείναν έτσι... τελείωσε.

Φωνή 90 – Μαθητής 13: Διάρκεια: 08:23

Ο Νικόλας είχε συνάντηση με τους φίλους του και έδειξε στους φίλους του το χαρτζιλίκι που του είχε δώσει η μαμά του κι ο μπαμπάς του για τον καλό βαθμό που είχε πάρει. Και τον ρώτησαν τι θα πάρει και τους απάντησε «δεν ξέρω». Κι έτσι όπως πήγαιναν να αγοράσουν σοκολατάκια ο Νικόλας είδε από ένα μαγαζί έναν φακό και τους είπε «άλλαξα γνώμη και θέλω αυτόν τον φακό» κι όταν τον πήρε τους τον έδειξε και τους είπε να παίξουν ντετέκτιβ κι ο Κλοτέρ του είπε ότι «είσαι χαζός». Και ο Εντ τους είπε «πάμε στο γήπεδο κι αφήσαν μόνο του τον Νικόλα. Από εκεί πέραγε και η Μαρία Εντουίζ και είπε στον Νικόλα και ο Νικόλας της έδειξε στον φακό του και η Μαρί Εντουίζ του είπε «τι θα σου χρησιμέψει;» κι ο Νικόλας της είπε «θα με βοηθάει να μη φοβάμαι το σκοτάδι» και του λέει «ναι, καλά» και ο Νικόλας είπε στη Μαρία Εντουίζ να βάλουν ένα στοίχημα και να «έρθω τα μεσάνυχτα κάτω από παράθυρό σου να σου κάνω σήμα» και η Μ.Ε. δέχτηκε. Τότε ο Νικόλας είπε... ήταν μεσάνυχτα, βγήκε από το δωμάτιό του κι έτσι όπως κατέβαινε τις σκάλες άκουσε έναν περίεργο ήχο από το παράθυρο. Ήταν το παράθυρο που ανοιγόκλεινε και μετά κατέβηκε τις σκάλες κι ο μπαμπάς του ξύπνησε και ρώτησε ποιος είναι εκεί και η μαμά του είπε ότι «όνειρο θα είδες». Και ο μπαμπάς ξανακοιμήθηκε. Ο Νικόλας όταν έφτασε στην πόρτα, άνοιξε τα κλειδιά και άνοιξε την πόρτα κι έτσι όπως άνοιγε την πόρτα, έπεσαν στο πάτωμα τα κλειδιά κι ο μπαμπάς του Νικόλα πάλι ξύπνησε και κατέβηκε στις σκάλες. Ρώτησε ποιος είναι εκεί αλλά ο Νικόλας είχε φύγει έξω. Μετά πήγε προς την πόρτα και την άνοιξε κι είδε ότι δεν ήταν κανείς και μετά την κλείδωσε. Ο Νικόλας πήγε κάτω από το παράθυρο της Μ.Ε. και της πέταγε πέτρες όμως η Μ.Ε. δεν ξύπναγε. Της πέταξε μετά μια χούφτα πετραδάκια κι η Μ.Ε. ξύπνησε και είπε ότι «ντάξει, είσαι πολύ καλός, τώρα άσε με να κοιμηθώ» και μετά έκλεισε το παράθυρο. Ο Νικόλας ήθελε να του πει και μπράβο και την ξαναενοχλούσε και του είπε «τι θέλεις πάλι; Σου είπα ότι ήσουν πάρα πολύ καλός» κι ο Νικόλας της είπε «προτού κλείσεις, έλα να με βοηθήσεις γιατί κλειδώθηκα απέξω». Ο Νικόλας, η Μ.Ε. πήγε και πήρε τη σκάλα που είχε από την αποθήκη και τον βοήθησε. Τότε πήγε να ανεβεί αλλά ο μπαμπάς του Νικόλα κατέβηκε με το παιχνίδι του, ο Νικόλας την πήρε και την πήγε πίσω από ένα δέντρο. Ο μπαμπάς του Νικόλα είχε πάρει πιο πριν τηλέφωνο την αστυνομία. Η αστυνομία, όταν βγήκε ο μπαμπάς του Νικόλα έξω, άναψε τον φακό και είδε τον μπαμπά του Νικόλα και είπε ο

μπαμπάς του Νικόλα «δεν είμαι ο κλέφτης. Ο κλέφτης είναι πίσω από το δέντρο» αλλά έβαλε τον φακό του πίσω από το δέντρο και ήταν ο Νικόλας κι η Μ.Ε. και είπαν και οι δυο τους «δεν είμαστε κλέφτες» και τότε ο Νικόλας είπε το επόμενο πρωί στους φίλους του την ιστορία αλλά ο Εντ δεν την πίστευε και τον είπε ψεύτη. Και του είπε «ρώτα και την Μ.Ε.» . Και ο Ρούφους είπε ότι «ο πατέρας μου χθες το βράδυ συνέλαβε τον μπαμπά του Νικόλα, τον Νικόλα και τη Μ.Ε.» και τότε όλοι τον πίστεψαν και τον κοίταζαν με θαυμασμό. Επειδή ο μπαμπάς του Νικόλα είχε πει να μην ξαναδεί τον φακό στο σπίτι τον αντάλλαξε με τον Ρούφους και ο Ρούφους του έδωσε τη σφυρίχτρα του και το βράδυ όταν έτρωγαν βραδινό, έγινε διακοπή ρεύματος και ο μπαμπάς του Νικόλα του είπε «δώσε μου τον φακό σου» κι ο Νικόλας του είπε ότι «αφού δεν ήθελες τον φακό και μου είπες να μην τον ξαναδείς τον αντάλλαξα με τη σφυρίχτρα του Ρούφους».

Φωνή 92 – Μαθητής 14: Διάρκεια: 05:32

Μια μέρα ο Νικόλας πήγε στο πάρκο εκεί που ήταν οι φίλοι του και στους φίλους του είπε ότι «οι γονείς μου μου έδωσαν ένα χαρτονόμισμα και θα πάμε να αγοράσουμε πάρα πολλές σοκολάτες». Εκεί που πήγαιναν στο ψιλικατζίδικο ο Νικόλας είδε έναν φακό, του άρεσε τόσο και τον πήρε. Μετά οι φίλοι του του είπαν ότι δεν τους άρεσε ο φακός και «δε θα σου έκανε κάτι ο φακός» κι έφυγε ο Νικόλας. Στο δρόμο του συνάντησε τη Μαρί Εντουίζ και της είπε «το βράδυ θέλεις να έρθω σπίτι σου με τον φακό και να σου κάνω σύνθημα στο παράθυρο;» και η Μ.Ε. δεν ήθελε να συμφωνήσει αλλά τελικά συμφώνησε. Μόλις νύχτωσε, ο Νικόλας είπε «ήρθε η ώρα». Κατέβηκε τις σκάλες κι άκουσε ένα κλακ. Το κλειδί είχε πέσει από την πόρτα και πήγε και το σήκωσε. Ο μπαμπάς του πετάχτηκε από το κρεβάτι και άνοιξε τα φώτα. Ο Νικόλας αμέσως βγήκε έξω στην αυλή και έκανε το σύνθημα στη Μ.Ε. αλλά δεν ξύπνησε. Έλεγε «πώς θα την ξυπνήσω;» πήρε ένα πετραδάκι και της χτύπησε το τζάμι και δεν ξύπνησε. Ο μπαμπάς του πάλι άκουσε τον θόρυβο και κατέβηκε κάτω. Φοβήθηκε μήπως ήταν κλέφτες και βγήκε, κατέβηκε τις σκάλες, άναψε όλα τα φώτα του σπιτιού και δεν είδε κανέναν. Μετά ξαναπήγε στο δωμάτιό του αλλά είδε ότι η πόρτα δεν ήταν κλειδωμένη και την κλείδωσε. Ο Νικόλας έμεινε απέξω και μετά από λίγο ο μπαμπάς του πάλι άκουσε έναν θόρυβο. Σηκώθηκε, πήρε τηλέφωνο την αστυνομία και ο Νικόλας έξω πέταγε ακόμα πετραδάκια στο παράθυρο της Μ.Ε. Ξύπνησε και του είπε «Ηρθες; Εντάξει, γεια» κι έκλεισε το παράθυρο. Ξανά για να την εκδικηθεί ο Νικόλας πήρε κάτι χούφτες πετραδάκια και τα έριξε στο τζάμι και η Μ. Ε. του είπε «μπράβο σου, ντάξει τώρα, άσε με να κοιμηθώ» και μετά φώναξε ο Νικόλας «έχω κλειδωθεί απέξω» και κατέβηκε η Μ.Ε. Ο Νικόλας είπε «εσείς έχετε μια σκάλα. Μπορώ να ανεβώ στο παράθυρο και να πάω στο δωμάτιό μου». Όμως πριν το κάνουν αυτό, έσυραν τη σκάλα, άκουσαν ένα ιου και ήταν η αστυνομία. Αμέσως η αυλή φώτισε με φως και βρήκε ο αστυνόμος τα παιδιά. Ο μπαμπάς του

Νικόλα κρατούσε το παιδικό του όπλο και κατά λάθος πάτησε τη σκανδάλη κι έριξε στο μέτωπο του αστυνομικού ένα βέλος. Όμως πριν γίνει όλο αυτό ο Νικόλας, του Νικόλα φακός έσβησε, τελείωσε η μπαταρία. Μετά αφού τους βρήκαν, την άλλη μέρα διηγήθηκε στο σχολείο στους φίλους του ο Νικόλας τι έγινε και δεν τον πίστευαν και λέγανε ότι ήταν σαχλαμάρες. Μετά ήρθε ο... ένας φίλος του άλλος και είπε ότι ο μπαμπάς του σύλλαβε το Νικόλα με τη Μ.Ε. και τότε τον πίστεψαν. Και μετά στο σπίτι που πήγε ο μπαμπάς του δεν ήθελε να δει ξανά τον φακό και την αντάλλαξε με τη σφυρίχτρα του Ρούφους, του φίλου του. Και ξαφνικά έκλεισε το ρεύμα όταν έτρωγαν στη τραπεζαρία κι ο Νικόλας και λέει ο μπαμπάς του Νικόλα «τώρα φέρε τον φακό που τον θέλουμε κι ο Νικόλας λέει «αφού δεν τον ήθελες να τον δεις, τον αντάλλαξα με τη σφυρίχτρα του φίλου μου του Ρούφους»

Φωνή 91- Μαθητής 15 : Διάρκεια: 05:47

Μια μέρα οι γονείς του Νικόλα του έδωσαν ένα νόμισμα γιατί είχε πάρει τους καλύτερους βαθμούς στην τάξη, στην ιστορία. Αυτός ήθελε να πάρει πολλές σοκολάτες αλλά στο δρόμο του είδε έναν φακό και τον αγόρασε και του είπαν τα παιδιά «γιατί πήρες τον φακό;» τους είπε «γιατί μπορεί να μου χρησιμεύσει». Μετά ο Νικόλας έφυγε και βρήκε τη Μαρί Εντουίζ. Εκεί είπε ότι δεν είναι ο Νικόλας αρκετά γενναίος, είπε η Μ.Ε. και βάλανε ένα στοίχημα, ότι το βράδυ θα πάει κάτω από την πολυκατοικία; πολυκατοικία της Μ.Ε. και θα φωτίσει με τον φακό του. Τη νύχτα πήρε τα κλειδιά και κατέβαινε. Όπως κατέβαινε όμως άκουσε έναν ...πώς ήταν αυτός ο ήχος; Δε θυμάμαι... άκουσε έναν ήχο και ήταν από το γραφείο του πατέρα του. Πήγε στο γραφείο του πατέρα του και είδε ότι ήταν ανοιχτό το παράθυρο και ανακουφίστηκε. Μετά άρχισε να πηγαίνει κάτω και οι σκάλες έκαναν...έκαναν έναν ήχο τελοσπάντων. Μόλις κατέβηκε κάτω, άνοιξε την πόρτα... όχι. Πρώτα ο πατέρας του άκουσε έναν ήχο και πήγε κάτω και νόμιζε ότι ήταν κλέφτης. Όταν άνοιξε τα πάντα και είδε ότι δεν ήταν, πήγε πάλι να κοιμηθεί. Τότε πήγε ο Νικόλας έξω, άνοιξε την πόρτα και βγήκε έξω. Αλλά ο πατέρας του ξαναξύπνησε γιατί άκουσε τον ήχο και πήγε κάτω και κλείδωσε την πόρτα και τον έκλεισε απέξω. Μετά ο Νικόλας πήγε... πώς το λένε; πήγε στο σπίτι της Μ.Ε. και άνοιξε τον φακό αλλά αυτή δεν ξυπνούσε. Μετά έριξε πώς τα λένε; χαλίκια, κάτι πέτρες τελοσπάντων, και ξύπνησε και είπε «γιατί πετάς πέτρες;» γιατί δε θυμόταν το στοίχημα. Μετά της είπε «ξέχασες το στοίχημα;» και αυτή το θυμήθηκε και του είπε «εντάξει, καληνύχτα» και αυτός ξαναπέταξε πετρούλες και είπε «εντάξει, είσαι... είσαι... πώς το λένε; είσαι αυτός που δε φοβάται- ξέχασα τη λέξη- (γενναίος :εκπ.) γενναίος. Το επόμενο πρωί πήγε και διηγήθηκε στους φίλους του την ιστορία αλλά δεν τον πίστεψαν... α, όχι. Πέρασα κάτι. Ο πατέρας του Νικόλα είδε το φως και τρόμαξε και πήρε την αστυνομία. Μετά πήγε έξω με ένα

παιχνίδι του Νικόλα για να βρει τους ένοχους και κατέβηκε και η Μ.Ε. και κρύφτηκαν από τον πατέρα του και μετά ήρθε και η αστυνομία και τους βρήκαν και έγινε αυτό που έγινε με την αστυνομία εκεί που είπε ο πατέρας του Νικόλα είπε «δεν είμαι εγώ ο κλέφτης, εκεί είναι ο κλέφτης» και μόλις έβαλαν τον φακό εκεί για να δουν ποιος είναι είπε, ο Νικόλας είπε «δεν είμαστε κλέφτες» και μετά είπε ο Νικόλας «ο μπαμπάς μου μας κλείδωσε έξω» και μετά κατά λάθος με το ψεύτικο όπλο του Νικόλα πάτησε τη σκανδάλη ο πατέρας του Νικόλα και πήγε εδώ πέρα μια μικρή σφαιρίτσα, ας πούμε. Και όταν έγινε αυτό που έγινε με την αστυνομία, την άλλη μέρα το διηγήθηκε αυτό στους φίλους του και δεν τον πίστεψαν αλλά πέρασε ο Ρούφος και τους το είπε και μετά τον πίστεψαν και τον θαύμασαν. Και μετά -τόρα το ξέχασα, το θυμόμουνα πριν- αντάλλαξε τον φακό του με τη σφυρίχτρα του Ρούφος και όταν πήγε σπίτι έπεσε το βράδυ ο γενικός και είπε ο πατέρας του «δώσε μου τον φακό σου για να βλέπουμε» κι αυτός είπε «τον αντάλλαξα με τη σφυρίχτρα του Ρούφος» κι άρχισε να σφυρίζει και είπε «καλά δεν έκανα μπαμπά;»

Φωνή 93 – Μαθητής 16 : Διάρκεια: 03:17

Ο Νικόλας τους είπε στους φίλους του ότι θα τους πάρει σοκολάτες αλλά στη βιτρίνα καποιονού είδε έναν φακό και του άρεσε και τους είπε ότι άλλαξε γνώμη κι ότι θα πάρει τον φακό. Τότε οι φίλοι του φύγανε και ξαναπήγανε στο γήπεδο. Τότε πέρασε από εκεί η Μαρί Εντουίζ και του λέει «Τι είναι αυτό;» και της λέει «ο φακός μου» και βάλανε ένα στοίχημα ότι ο Νικόλας θα πάει το βράδυ μέσα στη νύχτα με τον φακό του στη Μ.Ε. στο παράθυρο. Τότε ο Νικόλας ξύπνησε το βράδυ και πήγε εκεί. Ο μπαμπάς του όμως επειδή ο Νικόλας έτριξε το κλειδί που άνοιγε την πόρτα, φοβήθηκε ο μπαμπάς του και κατέβηκε κάτω. Ο Νικόλας πρόλαβε να φύγει από την πόρτα, να βγει έξω και πήγε στο παράθυρο της Μ.Ε. Τότε ο μπαμπάς κλείδωσε κι ο Νικόλας άρχισε να πετάει πετραδάκια επειδή δεν ξυπνούσε η Μ.Ε. Τότε ο μπαμπάς του σιγουρεύτηκε ότι είναι κλέφτες έξω και κατέβηκε κάτω και πήρε ένα τηλέφωνο. Τότε πήγε εκεί η αστυνομία και έψαχνε για τους κλέφτες. Τότε η Μ.Ε. κι ο Νικόλας, ο Νικόλας του είπε ότι έχει η Μ.Ε. στην αυλή μια σκάλα και μαζί κουβαλήσανε τη σκάλα προς τον φράχτη του Νικόλα. Τότε η αστυνομία καθώς έκανε με τον φακό του είδε τα δύο παιδιά κι ο Νικόλας είπε «εγώ δεν είμαι κλέφτης» και κρύφτηκε πίσω από το δέντρο και η Μ.Ε. λέει «δεν είμαστε κλέφτες, απλώς παίζαμε κάτι». Τότε ο Νικόλας πήγε και πάτησε ελαφρώς αυτό που είχε πάρει ο μπαμπάς του το παιχνίδι του και το βέλος πήγε πάνω στο κεφάλι του αστυνόμου. Τότε ο μπαμπάς του επειδή τρώγανε ένα απόγευμα κι έσβησε η ασφάλεια τότε του είπε «για φέρε μου τον φακό σου για να ανάψουμε» και του λέει «αφού δεν τον ήθελες, τον αντάλλαξα με τη σφυρίχτρα του Αλσέστ». Τότε άρχισε να σφυρίζει κι έκανε φρουτ, φρουτ. Ο μπαμπάς έκλεισε τα

αυτιά του κι έλεγε «δεν αντέχω, δεν αντέχω»

Φωνή 94 – Μαθητής 17 : Διάρκεια: 07:33

Είχε πάει μια φορά ο Νικόλας με τους φίλους του σε μία βιτρίνα και ήταν να πάνε να αγοράσουν καραμέλες αλλά ο Νικόλας βρήκε έναν φακό και είπε «θέλω αυτό, άλλαξα γνώμη και θέλω αυτό». Και μετά παραπονιόντουσαν οι φίλοι του ότι δε θα χρησιμέψει σε τίποτα αλλά ο Νικόλας έλεγε ότι θα χρησιμέψει. Μετά συνάντησε τη Μαρί Εντουίζ και είπε η Μ. Ε. «τι είναι αυτό που κρατάς, Νικόλα; ή τι είναι αυτό που έχεις;» και της απάντησε «είναι ένας φακός» και λέει η Μ.Ε. «σε τι θα χρησιμέψει» και ο Νικόλας της απαντάει «βάζουμε στοίχημα;» κι η Μ.Ε. απαντάει ναι. Και μετά λέει ο Νικόλας «εντάξει, το βράδυ θα έρθω να κατέβω κάτω από το σπίτι σου». Κι ήρθε το βράδυ. Η μαμά του Νικόλα κι ο μπαμπάς είχαν κοιμηθεί και ο Νικόλας φεύγει έξω από το σπίτι αλλά ακούει έναν παράξενο θόρυβο που ήταν από το γραφείο του μπαμπά αλλά ήταν το παράθυρο που δεν το είχαν κλείσει και μετά ανακουφίστηκε ο Νικόλας γιατί νόμιζε ότι ήταν ο μπαμπάς του. Και μετά πάει κάτω και ξεκλειδώνει την πόρτα, βγαίνει έξω από το σπίτι, μετά την κλειδώνει την πόρτα και βγαίνει. Μετά πετάει πετραδάκια για να κάνει της σήμα ότι είναι κάτω αλλά δεν άκουγε κι έλεγε ο Νικόλας «πω, πω, αυτή πολύ βαριά πρέπει να κοιμάται» και μετά συνεχίζει να πετάει πετραδάκια. Όμως κατά λάθος χτύπησε το τζάμι και μετά εμφανίστηκε κι η Μ.Ε. και μετά ο Νικόλας της έλεγε για το στοίχημα αλλά έλεγε «άσε με να κοιμηθώ» και μετά της ξαναπέταγε πετραδάκια γιατί δεν ήταν δίκαιη. Μετά κατεβαίνει κάτω και μετά λέει «άντε, γύρισε σπίτι» και λέει «ωχ, όχι. Ο μπαμπάς με κλείδωσε έξω από το σπίτι» και μετά παίρνουν τη σκάλα που είχαν στον κήπο και ανεβαίνουν από το παράθυρο αλλά πριν ανεβούν ο μπαμπάς του Νικόλα είχε έρθει ήδη. Και όμως δεν τους είδε και νόμιζε πως ήταν ένας ληστής και μετά μπήκε μέσα στο σπίτι, πήρε τηλέφωνο την αστυνομία, ήρθε και μετά είδε πως ήταν ο Νικόλας κι η Μ.Ε. και μετά λέει ο Νικόλας «ο μπαμπάς με έχει κλειδώσει έξω από το σπίτι» και μετά ο αστυφύλακας, δηλαδή ο αστυνόμος, νόμιζε ότι το έκανε επίτηδες να κλειδώσει τον γιο του και μετά του έριξε ένα ψεύτικο βέλος στο κεφάλι και μετά όταν ξημέρωσε ο Νικόλας διηγήθηκε την ιστορία αλλά ο Εντ δεν τον πίστεψε και μετά λέει ο Ρούφους ότι χθες το βράδυ είδαν τον μπαμπά του Νικόλα, τη Μ.Ε. και τον Νικόλα στο τμήμα του πατέρα του. Μετά λέει «πω, πω»...ποιος το λέει; ο Κλοτέρ λέει «πω,πω! Ήταν φοβερό αυτό που έκανες» ή «ήσουν πολύ γενναίος να το κάνεις αυτό μες στη νύχτα» και μετά λέει ο Ρούφους «να ανταλλάξουμε τη σφυρίχτρα μου για τον φακό σου;» και είπε ναι ο Νικόλας. Και μετά το βράδυ που είχε γυρίσει ήδη σπίτι του από το σχολείο, είχε πέσει η ασφάλεια και ο πατέρας του Νικόλα λέει «φέρε τον φακό σου. Σε κάτι θα χρησιμέψει» και μετά λέει ο Νικόλας «τον αντάλλαξα τον φακό με τον Ρούφους για τη

σφυρίχτρα. Του έδωσα τον φακό κι εκείνος μου έδωσε τη σφυρίχτρα». Και λέει ο Νικόλας «κοίτα μπαμπά πόσο καλά σφυρίζει: φρουτ, φρουτ».

Φωνή 95 – Μαθητής 18 : Διάρκεια: 07:30

Σήμερα ο Νικόλας θα πήγαινε στο γήπεδο μαζί με τους φίλους του και ο μπαμπάς του του έδωσε λεφτά να πάει εκεί πέρα και ο Ρούφους είπε πως «με αυτά τα λεφτά μπορείς να αγοράσουμε ένα κουτί σοκολατάκια». Μετά πήγαν να αγοράσουν αυτά και ο Νικόλας είδε έναν φακό και άλλαξε γνώμη και είπε «αυτόν θα πάρω». Και μετά είπε ο Εντ «δε θα κάνει τίποτα ο φακός, δε θα τους χρησιμέψει σε τίποτα» και είπε ο Νικόλας ότι θα τους χρησιμέψει ας πούμε να παίζουν ντετέκτιβ και τότε ο Ρούφους είπε ότι ήταν χαζή η ιδέα του. Τελοσπάντων, πήγε σπίτι, πήγε στη γειτόνισσά του, τη φίλη του στη Μαρί και η Μαρί... ο Νικόλας της έδειξε τον φακό και η Μαρί είπε ότι δε θα του χρησιμέψει σε τίποτα και τότε είπε ο Νικόλας να κάνουμε ένα στοίχημα και ότι θα έρθει το βράδυ με τον φακό του και θα της κάνει σύνθημα. Και τότε πήγε σπίτι του, περίμενε να φτάσει η ώρα και τότε κατέβηκε τα σκαλιά και προσπάθησε να ανοίξει. Ξαφνικά άνοιξε το φως στο πάνω μέρος του ορόφου και ήταν ο μπαμπάς του Νικόλα γιατί νόμιζε ότι ήταν κλέφτες και είχαν μπει στο σπίτι του, έσαχνε το κλειδί άνοιξε ο Νικόλας με τα κλειδιά την πόρτα και έκλεισε την πόρτα απέξω και τότε κατέβηκε ο μπαμπάς του κάτω και κλείδωσε. Έμεινε ο Νικόλας έξω από σπίτι και πήγε να κάνει σύνθημα στη Μαρί. Πήγε και έκανε τρεις φορές σύνθημα αλλά η Μαρί κοιμόταν οπότε δεν ξύπνησε και τότε άρχισε να πετάει πέτρες στο παράθυρο ο Νικόλας και η Μαρί ξύπνησε και του είπε «άσε με να κοιμηθώ» και πήγε πάλι να κοιμηθεί. Σκέφτηκε τότε ο Νικόλας ότι δε θυμόταν ούτε καν το στοίχημά τους και δεν του είπε καν ένα μπράβο. Μετά για να την εκδικηθεί συνέχισε να πετάει πέτρες στο παράθυρο, τότε ξαναβγήκε η Μ. και του είπε ότι... ο Νικόλας της είπε ότι είχ κλειδωθεί απέξω, αυτή κατέβηκε κάτω και ο Νικόλας είχε την ιδέα να σπρώξουνε τη σκάλα ώστε να μπορεί να ανεβεί πάνω και να πάει στο γραφείο του μπαμπά του και να πάει να κοιμηθεί και τότε ξαφνικά όμως άνοιξε η πόρτα, ήταν ο μπαμπάς του Νικόλα και έσαχνε τον κλέφτη. Η Μ. κι ο Νικόλας πήγαν και κρύφτηκαν σε ένα δέντρο. Τότε ξαφνικά ήρθε η αστυνομία και ο μπαμπάς του Νικόλα κατά λάθος πέταξε στον αστυνομικό στο μέτωπο, του πέταξε κάτι με το όπλο που είχε πάρει μαζί του το παιχνίδι του Νικόλα. Και τότε ο αστυνομικός είπε «τι κάνετε;» και τότε ο Νικόλας όχι... ο μπαμπάς είπε πήρε επειδή νόμιζε ότι ήταν κλέφτης έσαχνε τον κλέφτη και πήρε το παιχνίδι, το ψεύτικο όπλο του Νικόλα και τότε είπε ο αστυνομικός «με παιχνίδι θα βρεις τον κλέφτη;» Και τελοςπάντων μετά βρήκαν τη Μαρί και τον Νικόλα,

ο μπαμπάς του Νικόλα νευρίασε με τον Νικόλα και το πρωί όταν πήγε σχολείο ο Νικόλας τους διηγήθηκε όλη την ιστορία, την πίστεψαν όλοι εκτός από τον Εντ. Μετά πήγε και ρώτησε τη Μαρί και τότε τον πίστεψε. Και μετά ο Νικόλας αντάλλαξε τον φακό του με τη σφυρίχτρα του Ρούφους και έφυγε από το σχολείο και πήγε σπίτι του. Ενώ έτρωγαν ξαφνικά κήκε...κήκε... εκεί πέρα που ανοίγουν τα φώτα και τότε ο μπαμπάς του Νικόλα είπε στον Νικόλα να του δώσει τον φακό του και τότε ο Νικόλας είπε ότι τον φακό τον αντάλλαξε με τη σφυρίχτρα του Ρούφους κι άρχισε να σφυρίζει και μετά λέει στον μπαμπά του «κοίτα πόσο δυνατά σφυρίζει» κι έκανε φρρρρ, φρρρρ.

Φωνή 96 – Μαθητής 19 : Διάρκεια: 09:18

Ο μικρός Νικόλας μια μέρα σχολείο του έδειχνε στα παιδιά εκεί ένα πεντάευρω που του είχε δώσει ο μπαμπάς του επειδή έγραψε καλύτερα από όλους στο τεστ της ιστορίας. Και τον ρώταγαν οι άλλοι «τι να το κάνουμε;» και έλεγαν ότι με αυτό το 5ευρω μπορούν να αγοράσουν χίλιες σοκολάτες, πάρα πολλές. Και όλα τα παιδιά έτρεξαν στο ψιλικατζίδικο. Αλλά εκεί ο Νικόλας βρήκε έναν φακό και πήγε να τον αγοράσει και τα παιδιά του είπαν «εε, τι κάνεις εκεί;» και ο Νικόλας είπε «άλλαξα γνώμη, θέλω αυτόν τον φακό». Και είπαν τα παιδιά «τι να τον κάνουμε τον φακό;» και είπε «μπορούμε να παίξουμε τους ντετέκτιβ» και ο φίλος του –δε θυμάμαι ποιος- του είπε ότι η ιδέα του αυτή είναι χαζή. Αλλά τα παιδιά είπαν... δεν ήταν στο σχολείο, ήταν στο γήπεδο, γύρισαν όλα τα παιδιά στο γήπεδο επειδή απογοητεύτηκαν.

Και μετά ο Νικόλας αγόρασε τον φακό και βγαίνοντας από- όχι ψιλικατζίδικο- από το μαγαζί βρήκε τα γειτόνισά του, τη Μαρί Εντουίζ, και της είπε ότι αγόρασε αυτόν τον φακό. Και η Μ.Ε. τον ρώτησε τι τον θέλει και είπε ότι με τον φακό δε θα φοβάται το σκοτάδι. Και έβαλαν στοίχημα ο Νικόλας το βράδυ να πάει στην αυτή του σπιτιού του με τον φακό και να της κάνει σήμα. Και το βράδυ ο Νικόλας με τον φακό του φώτιζε το ρολόι και κοίταγε και τα μεσάνυχτα βγήκε έξω με τον φακό του, κατέβαινε τα σκαλιά και ακουγόταν ένας ήχος και μέχρι που έφτασε στην κάτω πόρτα που οδηγούσε έξω. Το κλειδί το γύρισε κι ο μπαμπάς του το άκουσε και ξύπνησε και πετάχτηκε πάνω. Και ο Νικόλας άνοιξε την πόρτα, δεν ξέρω πώς το έκανε αυτό, βγήκε και κλείδωσε και ο μπαμπάς του πήγε εκεί να δει αλλά δεν ήταν κανείς. Ο Νικόλας όταν ήταν έξω φώτιζε στο παράθυρο της Μ.Ε. αλλά δεν ξύπναγε και δεν τον έβλεπε. Τότε πέταξε ένα πετραδάκι αλλά χτύπησε στον τοίχο. Μετά πέταξε άλλο πετραδάκι και χτύπησε το παράθυρο κι άνοιξε το φως η Μ.Ε. και βγήκε από το παράθυρο και του είπε «τι κάνεις εκεί; Είναι μεσάνυχτα» και ο Νικόλας είπε «δε θυμάσαι το στοίχημά μας;» και η Μ.Ε. είπε «α, ναι!» και μετά έκλεισε το παράθυρο, έκλεισε και το φως και κοιμήθηκε. Μετά ο Νικόλας για να την εκδικηθεί που δεν του είπε ούτε μπράβο πέταξε μια χούφτα πετραδάκια κι η Μαρί του είπε «τι θέλεις;» α, όχι!νομίζω δεν του είπε τι θέλεις; Του είπε «καλά, μπράβο σου!» και ο Νικόλας της

ζήτησε τη σκάλα που έχει σπίτι της για να μπει από το παράθυρο στο σπίτι του γιατί είχε κλειδωθεί έξω. Ααα, ναι! Αλλά όσο πέταγε τα πετραδάκια ο Νικόλας ακουγόταν ήχος και ο μπαμπάς του είχε ξυπνήσει και ήταν σίγουρος ότι έχει κλέφτες. Και τότε κάλεσε την αστυνομία και μόλις ο μπαμπάς του Νικόλα βγήκε έξω με ένα ψεύτικο πιστολάκι του Νικόλα, ο Νικόλας κι η Μ.Ε κρύφτηκαν πίσω από ένα δέντρο. Και ήρθε η αστυνομία και είπε «ψηλά τα χέρια» κι ο μπαμπάς του Νικόλα σήκωσε τα χέρια αλλά τους είπε «δεν είμαι εγώ ο ένοχος» και έψαχναν για κλέφτες και ο μπαμπάς του Νικόλα είπε ότι κρύβονται στο δέντρο οι κλέφτες και τότε η αστυνομία φώτισε το δέντρο με το φως και τους βρήκε. Ο μπαμπάς του Νικόλα από το άγχος του έσφιξε τη σκανδάλη από το όπλο και χτύπησε τον αστυνόμο στο μέτωπο. Την άλλη μέρα ο Νικόλας διηγήθηκε στους φίλους του την ιστορία αλλά ο Εντ δεν τον πίστευε και ο Νικόλας του είπε ότι αν δεν τον πιστεύει να ρωτήσει και τη Μαρί. Και μετά ήρθε ένας άλλος φίλος του και είπε «παιδιά, τα μάθατε τα νέα; Ο μπαμπάς μου σύλληψε τον μπαμπά του Νικόλα αλλά δεν ήταν ένοχος και δεν τον έβαλε φυλακή ούτε στον δικαστή τον πήγε» – δεν το είπε αυτό, αλλά...- Και όλοι οι άλλοι που δεν τον πίστευαν, κι ο Εντ, του είπε «άρα η ιστορία σου είναι αληθινή» και τον είχε πει παλιοψεύτη. Ο Νικόλας μετά γύρισε σπίτι για φαγητό αλλά έκλεισαν όλα τα φώτα και ο μπαμπάς του Νικόλα τον κοίταγε τον Νικόλα και του ζήτησε τον φακό επειδή τον είχε πει ασήμαντο ο μπαμπάς επειδή είχε θυμώσει και είπε «φέρε μου τον φακό σου σε κάτι να χρησιμεύει και ο Νικόλας είπε ότι τον αντάλλαξε με τη σφυρίχτρα του... δε θυμάμαι, ενός παιδιού και έκανε φρρρρρ, φρρρρρ, κι ο μπαμπάς του εκνευριζόταν κι έκλεινε τα αυτιά του κι έλεγε «καλά δεν έκανα; Αυτή η σφυρίχτρα σφυρίζει πολύ καλά, φρρρρρ, φρρρρρ».

Φωνή 122- Μαθητής 20: Διάρκεια: 05:52

Ο μπαμπάς του Νικόλα του έδωσε χαρτζιλίκι γιατί έγραψε καλά σε ένα μάθημα και το έδειξε στους φίλους του και πήγαν να αγοράσουν σοκολάτες. Όπως πέρναγαν από το ψυλικατζίδικο είδε έναν φακό ο Νικόλας και είπε ότι αυτόν θέλει, με τους φίλους του μάλωσαν γιατί δεν ήθελαν τον φακό και πήγαν στο γήπεδο να ξαναπαίξουν. Ο Νικόλας όταν βγήκε από το μαγαζί με τον φακό του πέφτει πάνω στη Μαρί Εντουίζ και της δείχνει αυτό που αγόρασε. Λέει «δεν είναι κάτι, ένας φακός είναι απλά», λέει ο Νικόλας ότι «τώρα δε θα φοβάμαι το σκοτάδι» και βάλαν ένα στοίχημα ο Νικόλας να βγει κάτω από το παράθυρό της και να της κάνει νοήματα με τον φακό κι έτσι έγινε. Αλλά ο Νικόλας όπως πήγε να φύγει... α! Σηκώθηκε από το κρεβάτι του κοιτώντας το ρολόι, είπε ότι ήρθε η ώρα να πάει στο σπίτι της Μαρί Εντουίζ. Όπως πάει να κατεβεί τις σκάλες ακούγεται ένας θόρυβος, ακούστηκε από το γραφείο του πατέρα του κι άνοιξε την πόρτα κι ήταν το παράθυρο που δεν είχε κλείσει καλά. Ο Νικόλας κατεβαίνει τις σκάλες, βάζει το κλειδί στην κλειδαρότρυπα για να ξεκλειδώσει την πόρτα, ο πατέρας του άκουσε έναν θόρυβο,

κατέβηκε κάτω. Ο Νικόλας, επειδή έπεσε το κλειδί, ο Νικόλας το ξανάβαλε, άνοιξε την πόρτα κι έφυγε και βγήκε έξω από το σπίτι. Ο πατέρας του κλείδωσε την πόρτα και δεν μπορούσε να μπει ο Νικόλας μέσα στο σπίτι. Πάει κάτω από το παράθυρο της Μαρί Εντουίζ, της πετάει πετραδάκια γιατί κοιμόταν βαθιά, ανοίγει το φως και βγαίνει στο παράθυρο και λέει «μα,τι κάνεις εκεί;» κι ο Νικόλας της θύμισε το στοίχημα και λέει «α, ναι, μπράβο είσαι γενναίος. Τώρα άσε με να κοιμηθώ» κι ο Νικόλας λέει «δεν είναι δίκαιο, δε φτάνει που ξέχασε το στοίχημα ούτε μπράβο καν δε μου είπε» και της πετάει πολλά πετραδάκια. Ξαναβγαίνει η Μ.Ε. και λέει «εντάξει, είσαι γενναίος, άσε με τώρα να κοιμηθώ». Ο Νικόλας φωνάζει και λέει ότι έχει κλειδωθεί έξω από το σπίτι, θέλει τη σκάλα που είχαν στο σπίτι για να ανέβει για να μπει μέσα. Ο πατέρας του ξύπνησε, βγήκε έξω με το πιστόλι του Νικόλα, το παιχνίδι κι ο Νικόλας με τη Μ.Ε. κρύφτηκαν πίσω από το δέντρο. Είχε καλέσει τη αστυνομία ο πατέρας του, ήρθε η αστυνομία, λέει η αστυνομία «ψηλά τα χέρια», ο πατέρας του Νικόλα λέει «δεν είμαι εγώ ο κλέφτης, είναι πίσω από το δέντρο», φωτίζει τα παιδιά και λέει ο Νικόλας «δεν είμαστε εμείς οι κλέφτες. Ο πατέρας μου με κλείδωσε έξω από το σπίτι». Ο αστυνόμος κοιτάει τον πατέρα του Νικόλα και τον ρώτησε άμα είναι καλά –ξερω γω- και ο πατέρας του Νικόλα πιέζει τη σκανδάλη και τον πετυχαίνει τον αστυνομικά στο κούτελο. Μετά λέει συγγνώμη. Την επόμενη μέρα ο Νικόλας συναντήθηκε με τους φίλους του, τους διηγήθηκε όλη την ιστορία, δεν τον πίστεψαν, τους είπε να ρωτήσουν ακόμα και τη Μ.Ε., ένας φίλος του με τη σφυρίχτρα είπε στον Νικόλα και στους άλλους ότι πήγε να συλλάβει τον Νικόλα ο πατέρας μου, τον πίστεψαν, αντάλλαξε τη σφυρίχτρα του Ρούφους με τον φακό. Πάνε στο σπίτι, τρώνε. Το βράδυ κλείνει το φως, «κάηκε η ασφάλεια» λέει η μαμά, ο μπαμπάς του Νικόλα κοιτάει τον Νικόλα και του λέει να του δώσει τον φακό γιατί να φανεί και κάπου χρήσιμος. Ο Νικόλας του λέει ότι δεν τον έχει πια τον φακό, αφού δεν τον ήθελε, τον αντάλλαξε με τη σφυρίχτρα του Ρούφους. Αρχίζει και σφυρίζει ο Νικόλας και ο πατέρας του κλείνει τα αυτιά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 12: Κατάλογοι αξιολόγησης αναδιηγήσεων
Κατάλογος ελέγχου για την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας

Ομάδα Α

Ιστορία : «Το Πρωτοσέλιδο» - Πειραματική συνθήκη: **Βιβλίο**

Δομικά στοιχεία της ιστορίας	ΜΑΘΗΤΕΣ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Πλαίσιο:										
Αρχίζει την ιστορία με μια εισαγωγή	0	0	0	0,5	1	0	1	1	0,5	1
Αναφέρει τον χρόνο και τον τόπο	0	0	0	0	1	0	0,5	1	1	0
Ονομάζει τον κύριο χαρακτήρα	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
Ονομάζει τους άλλους χαρακτήρες	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
Θέμα:										
Αναφέρει τον στόχο του κεντρικού χαρακτήρα ή το πρόβλημα που πρέπει να λυθεί	1	1	1	1	1	0	1	1	0,5	1
Πλοκή:										
1) Αριθμός επεισοδίων που ανακαλούνται	3,5	3,5	4,5	5	5	0	5	4	2,5	5
2) Αριθμός επεισοδίων στην ιστορία	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3) Σκορ για τα επεισόδια πλοκής: 1/2	0,7	0,7	0,9	1	1	0	1	0,8	0,5	1
Αναφέρει τα επεισόδια με τη σωστή σειρά	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
Επίλυση:										
Αναφέρει την επίτευξη του στόχου ή τη λύση του προβλήματος	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0
Αναφέρει το τέλος	0	0	1	0	1	0	1	0	0,5	0
Συνεκτικότητα ιστορίας	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	1	0,5	0,5	0,5
ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ:	4,7	4,2	7,4	5,5	10	0	9,5	7,3	7,5	6

Για κάθε στοιχείο που αναφέρεται στην αναδιήγηση του μαθητή/ της μαθήτριας σημειώνεται ο βαθμός 1 στον πίνακα. Η **πλοκή της ιστορίας** βαθμολογείται με τον τρόπο που αναφέρεται στον πίνακα (βλ. 3) κι αυτό προσμετράται στο συνολικό σκορ . Το τελικό σκορ για κάθε μαθητή είναι το άθροισμα των μονάδων που συγκέντρωσε από τα στοιχεία της αναδιήγησης σε συνδυασμό με το βαθμό για τη συνεκτικότητα όλης της ιστορίας (πλαίσιο- θέμα-πλοκή- επίλυση).

Κατάλογος ελέγχου για την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας

Ομάδα Β

Ιστορία : «Το Πρωτοσέλιδο» - Πειραματική συνθήκη: **Βίντεο**

Δομικά στοιχεία της ιστορίας	ΜΑΘΗΤΕΣ									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Πλαίσιο:										
Αρχίζει την ιστορία με μια εισαγωγή	0,5	0	1	1	1	1	1	0,5	1	1
Αναφέρει τον χρόνο και τον τόπο	0	0	1	1	0,5	0	0	0	0	0
Ονομάζει τον κύριο χαρακτήρα	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Ονομάζει τους άλλους χαρακτήρες	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1
Θέμα:										
Αναφέρει τον στόχο του κεντρικού χαρακτήρα ή το πρόβλημα που πρέπει να λυθεί	0	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1
Πλοκή:										
1) Αριθμός επεισοδίων που ανακαλούνται	3	2	2,5	4	5	4	5	5	3,5	4,5
2) Αριθμός επεισοδίων στην ιστορία	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3) Σκορ για τα επεισόδια πλοκής: 1/2	0,6	0,4	0,5	0,8	1	0,8	1	1	0,7	0,9
Αναφέρει τα επεισόδια με τη σωστή σειρά	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1
Επίλυση:										
Αναφέρει την επίτευξη του στόχου ή	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1

τη λύση του προβλήματος										
Αναφέρει το τέλος	1	0	1	1	0	1	1	0,5	1	1
Συνεκτικότητα ιστορίας	1	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1
ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ:	7,1	3,4	9	9,8	5,5	8,3	6,5	6,5	8,2	8,9

Για κάθε στοιχείο που αναφέρεται στην αναδιήγηση του μαθητή/ της μαθήτριας σημειώνεται ο βαθμός 1 στον πίνακα. Η **πλοκή της ιστορίας** βαθμολογείται με τον τρόπο που αναφέρεται στον πίνακα (βλ. 3) κι αυτό προσμετράται στο συνολικό σκορ . Το τελικό σκορ για κάθε μαθητή είναι το άθροισμα των μονάδων που συγκέντρωσε από τα στοιχεία της αναδιήγησης σε συνδυασμό με το βαθμό για τη συνεκτικότητα όλης της ιστορίας (πλαίσιο- θέμα-πλοκή- επίλυση).

Κατάλογος ελέγχου για την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας

Ομάδα Α

Ιστορία : «Η νυχτερινή περιπέτεια» - Πειραματική συνθήκη: **Βίντεο**

Δομικά στοιχεία της ιστορίας	ΜΑΘΗΤΕΣ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Πλαίσιο:										
Αρχίζει την ιστορία με μια εισαγωγή	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1
Αναφέρει τον χρόνο και τον τόπο	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0,5	1	0
Ονομάζει τον κύριο χαρακτήρα	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ονομάζει τους άλλους χαρακτήρες	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
Θέμα:										
Αναφέρει τον στόχο του κεντρικού χαρακτήρα ή το πρόβλημα που πρέπει να λυθεί	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1
Πλοκή:										
1) Αριθμός επεισοδίων που ανακαλούνται	3	4,5	3	3,5	3,5	2,5	5,5	5,5	3,5	6
2) Αριθμός επεισοδίων στην ιστορία	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

3) Σκορ για τα επεισόδια πλοκής: 1/2	0,5	0,75	0,5	0,6	0,6	0,4	0,9	0,9	0,6	1
Αναφέρει τα επεισόδια με τη σωστή σειρά	1	1	0	1	0,5	1	0,5	1	1	1
Επίλυση:										
Αναφέρει την επίτευξη του στόχου ή τη λύση του προβλήματος	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Αναφέρει το τέλος	1	0	1	1	0	1	1	0,5	1	1
Συνεκτικότητα ιστορίας	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1
ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ:	8,5	7,25	8	8,1	6,6	6,9	7,9	8,9	9,6	9

Για κάθε στοιχείο που αναφέρεται στην αναδιήγηση του μαθητή/ της μαθήτριας σημειώνεται ο βαθμός 1 στον πίνακα. Η **πλοκή της ιστορίας** βαθμολογείται με τον τρόπο που αναφέρεται στον πίνακα (βλ. 3) κι αυτό προσμετράται στο συνολικό σκορ . Το τελικό σκορ για κάθε μαθητή είναι το άθροισμα των μονάδων που συγκέντρωσε από τα στοιχεία της αναδιήγησης σε συνδυασμό με το βαθμό για τη συνεκτικότητα όλης της ιστορίας (πλαίσιο- θέμα-πλοκή- επίλυση).

Κατάλογος ελέγχου για την αξιολόγηση της αναδιήγησης της ιστορίας

Ομάδα Β

Ιστορία : «Η νυχτερινή περιπέτεια» - Πειραματική συνθήκη: **Βιβλίο**

Δομικά στοιχεία της ιστορίας	ΜΑΘΗΤΕΣ									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Πλαίσιο:										
Αρχίζει την ιστορία με μια εισαγωγή	0,5	1	1	1	0,5	0	0	0,5	1	1
Αναφέρει τον χρόνο και τον τόπο	0	0,5	0	1	0	0,5	0,5	1	1	0,5
Ονομάζει τον κύριο χαρακτήρα	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ονομάζει τους άλλους χαρακτήρες	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
Θέμα:										
Αναφέρει τον στόχο του κεντρικού χαρακτήρα ή το πρόβλημα που	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1

πρέπει να λυθεί										
Πλοκή:										
1) Αριθμός επεισοδίων που ανακαλούνται	5	4	6	5	6	3,5	4,5	5	5,5	5
2) Αριθμός επεισοδίων στην ιστορία	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
3) Σκορ για τα επεισόδια πλοκής: 1/2	0,8	0,7	1	0,8	1	0,6	0,75	0,8	0,9	0,8
Αναφέρει τα επεισόδια με τη σωστή σειρά	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	1	1	1
Επίλυση:										
Αναφέρει την επίτευξη του στόχου ή τη λύση του προβλήματος	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Αναφέρει το τέλος	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1
Συνεκτικότητα ιστορίας	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ΤΕΛΙΚΟ ΣΚΟΡ:	8,3	8,2	9	8,8	7	7,1	7,25	9,3	9,9	9,3

Για κάθε στοιχείο που αναφέρεται στην αναδιήγηση του μαθητή/ της μαθήτριας σημειώνεται ο βαθμός 1 στον πίνακα. Η **πλοκή της ιστορίας** βαθμολογείται με τον τρόπο που αναφέρεται στον πίνακα (βλ. 3) κι αυτό προσμετράται στο συνολικό σκορ . Το τελικό σκορ για κάθε μαθητή είναι το άθροισμα των μονάδων που συγκέντρωσε από τα στοιχεία της αναδιήγησης σε συνδυασμό με το βαθμό για τη συνεκτικότητα όλης της ιστορίας (πλαίσιο- θέμα-πλοκή- επίλυση).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 13: Καταμέτρηση κύριων & δευτερευουσών προτάσεων

ΠΑΡΑΤΑΚΤΙΚΗ & ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΤΙΣ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΕΙΣ				
	Βιβλίο		Βίντεο	
Ομάδα Α – παιδιά	Παρατακτική σύνδεση	Υποτακτική σύνδεση	Παρατακτική σύνδεση	Υποτακτική σύνδεση
1	47/54	7/54	41/52	11/52
2	30/43	13/43	53/70	17/70
3	43/50	7/50	40/45	5/45
4	41/48	7/48	45/60	15/60
5	84/98	14/98	40/48	8/48
6	19/20	1/20	34/47	3/47
7	120/134	14/134	65/79	14/79
8	50/66	16/66	51/65	14/65
9	52/62	10/62	57/81	24/81
10	64/89	25/89	95/114	19/114
Ομάδα Β – παιδιά				
11	81/98	17/98	61/72	11/72
12	83/94	11/94	27/36	9/36
13	81/98	17/98	42/54	12/54
14	77/88	11/88	64/80	16/80
15	71/87	16/87	49/60	11/60
16	39/49	10/49	45/62	17/62
17	62/72	10/72	57/72	15/72
18	67/82	15/82	51/58	7/58
19	82/100	18/100	72/91	19/91
20	75/91	16/91	80/92	12/92

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 14: Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

Απαντήσεις μαθητών κατά πειραματική συνθήκη		
ΟΜΑΔΑ Α		
Μαθητές	Βιβλίο	Βίντεο
1	Όταν τη διαβάζατε, την κράτησα στο μυαλό μου όλη την ιστορία και μετά σας την είπα. Τα λόγια με βοήθησαν πιο πολύ	Σκέφτηκα αυτά που έλεγε ο υπολογιστής και τα είχα στο μυαλό μου και μετά σας τα είπα. Τα λόγια με βοήθησαν όχι οι εικόνες. Κάθε μέρα το διαβάζω αυτό σε βιβλιαράκι.
2	Δεν έκανα κάτι συγκεκριμένο. Απλά θυμόμουν την ιστορία.	Πρόσεξα πιο πολύ που του είχαν δώσει οι γονείς του ένα χαρτονόμισμα. Με βοήθησαν τα λόγια πιο πολύ γιατί...
3	Νομίζω ότι την είχα ξαναδεί σε ταινία κι αυτό με βοήθησε πολύ. Τώρα με βοήθησαν τα λόγια πιο πολύ.	Από πριν που το είδαμε το θυμόμουν με τις εικόνες. Με βοήθησε λίγο που το είχα ξαναδεί.
4	Απλώς την ώρα που τη ζωγράφιζα σκεφτόμουν τι θα πω, σκεφτόμουν ξανά την ιστορία πώς ήταν και την είπα τώρα. Όταν τη διαβάζαμε έδωσα προσοχή σε μερικά πράγματα... δηλαδή δεν έδωσα σημασία στο πώς λεγόταν ο γείτονας του μικρού Νικόλα και πώς λεγόταν η στολή του μπαμπά του. Τα άλλα τα πρόσεξα.	Απλώς την έλεγα πολλές φορές από μέσα μου όταν άκουγα μουσική. Όταν τη βλέπαμε με βοήθησε ο διάλογος που έκαναν και που τα άκουγα προσεχτικά για να τα θυμηθώ.
5	Όταν τη διαβάζατε τη θυμόμουν. Πρόσεχα πιο πολύ ότι το πρόσωπο ήταν ο μικρός Νικόλας κι έτσι ήταν πιο εύκολο να τη θυμάμαι.	Επειδή την ήξερα και την ξανάδα τη θυμόμωνα πιο καλά. Οι εικόνες με βοήθησαν πιο πολύ τώρα που το βλέπαμε.
6	Θυμόμουν τη φωτογραφία και πώς είπε τα λόγια του με τη φωτογραφική μηχανή.	Γιατί την έχω διαβάσει πεντακόσιες χιλιάδες φορές και την έχω δει πεντακόσιες χιλιάδες φορές.
7	Εγώ θυμόμουν κάποια πράγματα και μετά θυμήθηκα τι έλεγε το βιβλίο. Ήταν σαν να το έχω εδώ το βιβλίο και να το διαβάζω και... βέβαια ξέχασα κάποια πράγματα, αλλά σκεφτόμωνα τι έκανε ο Νικόλας, πώς το έκανε και γιατί το έκανε. Με βοήθησε πολύ το κείμενο και ότι το διαβάζαμε φωναχτά. Μου φαίνεται καλύτερα να το διαβάζουμε φωναχτά γιατί το μυαλό το θυμάται καλύτερα.	Καταρχάς όταν έπαιξε το CD τα έλεγε δυνατά ξανά και το θυμήθηκα κάπως αλλά το ξέχασα όταν ζωγράφιζα, όμως με τη ζωγραφική το ξαναθυμήθηκα. Και από τα λόγια και από τις εικόνες το θυμήθηκα.
8	Δεν κατάφερα να βρω τα ονόματα. Δεν ξέρω τι έκανα. Έδωσα μεγαλύτερη βάση στα λόγια και τους διαλόγους. Μπερδεύομουν με τις εικόνες γιατί έλεγε	Δεν ξέρω, βασικά δεν τη θυμάμαι καν. Θυμάμαι κάποιες λεπτομέρειες κάπως. Δεν ξέρω γιατί μου έμειναν αυτές, τυχαία. Αυτές με βοήθησαν να θυμηθώ

	άλλα το κείμενο κι από κάτω ήταν άλλη φωτογραφία. Τα λόγια με βοήθησαν.	όλη την ιστορία.
9	Ξανασκέφτηκα όλη την ιστορία. Σε όλα έδωσα βάση.	Είχα βάλει την ιστορία στο μυαλό μου από την ώρα που τη βλέπαμε αλλά αφού την έχω ξαναδεί τη θυμάμαι, μου ήταν πιο εύκολο.
10	Αρχικά επειδή μου άρεσε την κράτησα στο μυαλό μου και τα ονόματα δεν τα κράτησα και όταν μου αρέσει κάτι στο κρατάω στη μνήμη μου κι όταν δε μου αρέσει είναι σαν να το πετάω έξω. Αν δε μου άρεσε, θα κράταγε πολύ λίγα πράγματα από την ιστορία.	Επειδή την είχα δει και μου άρεσε αρκετά πολύ και είχε πλάκα τη θυμόμουν και γιατί θυμάμαι πράγματα που μου αρέσουν. Τις εικόνες πρόσεχα τώρα πιο πολύ, με βοήθησαν για να θυμηθώ την ιστορία.
ΟΜΑΔΑ Β		
Μαθητές	Βιβλίο	Βίντεο
11	Άκουγα τι λέγατε εσείς και... δε συγκράτησα κάτι ιδιαίτερα. Διάβαζα μέσα όταν διαβάζατε κι εσείς και για να μπορούσα να καταλάβω την ιστορία αλλά στην αρχή αγχώθηκα λιγάκι όταν το διαβάζατε εσείς και λέω δε θα το καταλάβω αλλά το θυμήθηκα, απλά λίγο τα ονόματα δε θυμόμουν.	Το κοιτούσα (το έργο). Οι εικόνες με βοήθησαν πιο πολύ και τα λόγια πουμίλαγαν. Εγώ πρόσεχα τις εικόνες πιο πολύ, με βοήθησαν τώρα που το ξαναέλεγα.
12	Τίποτα, απλά την κράταγα στο μυαλό μου. Προσπαθούσα μόνο να την κρατήσω στο μυαλό μου.	Προσπαθούσα να το κρατήσω στο μυαλό μου, να μην το ξεχάσω, να τη θυμάμαι σαν ιστορία, σαν εικόνα. Και τα λόγια με βοήθησαν και οι εικόνες. Την ιστορία πρόσεχα περισσότερο για να ακούσω όλη την ιστορία και να τη θυμάμαι. Έδωσα σημασία και στα δύο (λόγια και εικόνες).
13	Έτσι όπως άκουγα τη μουσική (που ζωγράφιζα) μετά το ξαναέλεγα από μέσα μου. Με βοήθησε ότι το έχω ξαναδεί, ναι, έφερνα εικόνες από το βίντεο.	Την έλεγα από μέσα μου μετά. Τη σκεφτόμουν και την έφερνα στο μυαλό μου. Οι εικόνες με βοήθησαν πιο πολύ.
14	Το έχω δει πάρα πολλές φορές στην τηλεόραση, τέσσερις... κι αυτό με βοήθησε πάρα πολύ γιατί με βοηθάνε πολύ αυτά τα πράγματα που γίνονται στην τηλεόραση. Αυτό με βοήθησε πιο πολύ. Από το βιβλίο με βοήθησε ότι θυμήθηκα για τον φακό που του έσβησε και ότι ο μπαμπάς του είχε το όπλο στο χέρι του.	Όπως την έβλεπα, λέω εγώ «τώρα θυμάμαι», πού να το θυμάμαι από πέρυσι, κι άρχισα να το βάζω στο μυαλό μου και να αρχίσω να το μαθαίνω. Κι έτσι το έμαθα. Συγκρατούσα πιο πολύ εικόνες.
15	Τίποτα, απλά προσπαθούσα να τη θυμάμαι. Τίποτα δεν έκανα. Λίγο την είχα στο μυαλό μου. Από το κείμενο δε με βοήθησε κάτι συγκεκριμένο. Την είχα ξαναδεί και μια φορά στην ΕΡΤ πιο	Την έβαλα στο κεφάλι μου απλά, δεν έκανα κάτι. Τα πρόσεχα όλα εκτός από τα ονόματα, τα ξέχασα.

	παλιά.	
16	Τη θυμόμουν από πριν που τη διαβάζαμε και το έχω ξαναδεί στην τηλεόραση. Με βοήθησε αυτό.	Την άκουσα καλά κι απλά την άκουσα καλά και νομίζω ότι την έχω ξαναδεί, αν θυμάμαι καλά. Τα λόγια με βοήθησαν πιο πολύ.
17	Κράταγα τις λέξεις που διαβάζατε στο μυαλό μου. Όλες, ναι όλη την ιστορία αλλά δε θυμάμαι και πολλές. Τώρα είπα αυτές αλλά επειδή την είχα δει την ταινία αυτή πολλές φορές με βοήθησε αυτό.	Την κράταγα στο μυαλό μου. Με βοήθησαν και οι εικόνες και τα λόγια. Θυμόμωνα τις εικόνες και τα λόγια και κράταγα τις εικόνες που όταν βλέπεις κάτι στις εικόνες σου έρχεται στο μυαλό και άμα σκέφτεσαι και τα λόγια τότε είναι πιο εύκολο να θυμηθείς.
18	Προσπαθώ να τη θυμηθώ σιγά σιγά, όσο ζωγράφισα προσπαθούσα και λίγο και θυμόμωνα. Δεν το έχω ξαναδεί.	Τη σκεφτόμουν όλη τη στιγμή τώρα που ζωγράφισα. Και τα δύο με βοήθησαν (λόγια & εικόνες). Με βοήθησαν αρκετά και οι εικόνες γιατί έτσι μπορώ να θυμηθώ τι λένε και αυτό... Τώρα που το έλεγα σκεφτόμουν πιο πολύ τα λόγια.
19	Θυμόμωνα τις εικόνες, τα λόγια τα θυμάμαι έτσι κι αλλιώς, την υπόθεση την ξέρω απλά τώρα τη θυμήθηκα και οι εικόνες με βοήθησαν να τη θυμηθώ.	Προσπαθούσα να τη θυμηθώ. Τους θυμόμωνα που μίλαγαν και τα λόγια και τις εικόνες. Πιο πολύ νομίζω ότι με βοήθησαν οι εικόνες.
20	Όσο ζωγράφισα, προσπαθούσα να θυμηθώ την ιστορία. Την έλεγα από μέσα μου, όσο διαβάζαμε πρόσεχα τα λόγια, οι εικόνες δε με βοήθησαν καθόλου.	Την έλεγα ξανά από μέσα μου όσο περίμενα. Την έλεγα με τα λόγια από μέσα μου. Οι εικόνες με βοήθησαν πιο πολύ, όχι τα λόγια. Με βοήθησαν τα λόγια για να ξέρω τι θα πω και οι εικόνες με βοήθησαν να καταλάβω την ιστορία.