

Πρακτικές γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ψηφιακά περιβάλλοντα

Μακρή Αικατερίνη¹, Κομπιάδου Εύη², Γάσπαρη Αικατερίνη³, Παγκουρέλια Ευγενία⁴, Παπαδοπούλου Μαρία⁵

¹kmakrh@ppp.uoa.gr, ²ekompiad@gmail.com, ³apgaspari@nured.auth.gr,

⁴eugeniapag@gmail.com, ⁵mpapadopoulos@nured.auth.gr

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να εντοπίσει τις πρακτικές γραμματισμού που αναπτύσσουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την ενασχόλησή τους με ψηφιακά μέσα μέσα από μία έρευνα με ποιοτικά χαρακτηριστικά. Συστηματική παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με ψηφιακά μέσα στο νηπιαγωγείο και συνεντεύξεις με παιδιά και γονείς χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων. Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, τα παιδιά είναι σε θέση από πολύ νωρίς να κάνουν χρήση ψηφιακών μέσων αξιοποιώντας δεξιότητες αναδύομένου γραμματισμού που διαθέτουν πριν τη συστηματική διδασκαλία του στο Δημοτικό σχολείο. Η γνώση αυτών των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν τα παιδιά και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο θα ήταν ιδιαίτερα θετική, καθώς θα διευκόλυνε την περαιτέρω ανάπτυξη του γραμματισμού τους εμπλέκοντας τα νήπια σε δράσεις που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα ίδια.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική ηλικία, ψηφιακές πρακτικές, γραμματισμός

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στην προσχολική ηλικία τροφοδοτεί, εδώ και τουλάχιστον δύο δεκαετίες, ένα συνεχή, εξελισσόμενο και ενδιαφέροντα επιστημονικό διάλογο (Clements & Sarama, 2002; Lankshear & Knobel, 2003; Burnett, 2010; National Association for the Education of Young Children and the Fred Rogers Center, 2012; Arnott, 2016; Jeong & Kim, 2017; Madanipour & Cohrssen, 2019). Από τη μία πλευρά, αναγνωρίζεται η παρουσία των ψηφιακών μέσων στην καθημερινότητα των μικρών παιδιών (Neumann, Finger & Neumann, 2017), ειδικά των διαδικτυακών μέσων, που χαρακτηρίζονται πλέον ως κοινωνικές, πολιτισμικές και προσωπικές κατασκευές που συνθέτουν τον πολυτροπικό κόσμο των σημερινών παιδιών (Arnott & Yelland, 2020). Ωστόσο, ταυτόχρονα εκφράζονται σοβαρές ανησυχίες τόσο για το βαθμό της πρόσβασης των παιδιών στην τεχνολογία, όσο και για το είδος και την καταλληλότητα των ψηφιακών δραστηριοτήτων για αυτή την ηλικία (Blackwell, Lauricella, & Wartella, 2014). Ο "χρόνος οθόνης" (*screen time*) των μικρών παιδιών σε παγκόσμιο επίπεδο υπολογίζεται κατά μέσο όρο από μία ως δύο ώρες την ημέρα (Dore & Dynia, 2020), ενώ ειδικά στη χώρα μας, το 95% των γονέων αναφέρει ότι τα παιδιά τους χρησιμοποιούν φορητές ψηφιακές συσκευές κάθε μέρα, ή κάθε δύο ημέρες (Paradakis, Zaranis & Kalogiannakis, 2020, σε Dore & Dynia, ό.π.).

Ένα μεγάλο σώμα ερευνών της τελευταίας δεκαετίας προσπερνούν το δίπολο "υπέρ" ή "κατά" της χρήσης των ψηφιακών μέσων (στο εξής αναφέρονται ως ΨΜ), με το δεδομένο ότι η ψηφιακή ικανότητα αποτελεί πλέον οργανικό μέρος του εκπαιδευτικού προγραμματισμού για την εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία σε όλο τον κόσμο (OECD, 2006; Neumann, Finger, & Neumann, 2017). Οι έρευνες αυτές αναδεικνύουν παιδαγωγικά οφέλη από την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων σε ένα εύρος γνωστικών πεδίων, τομέων ανάπτυξης και δεξιοτήτων, από τη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, ως την κριτική σκέψη,

τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα (Lieberman, Bates & So, 2009).

Από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζεται το φαινόμενο, τα μικρά παιδιά, ήδη πριν την είσοδό τους στις τυπικές δομές προσχολικής εκπαίδευσης να κομίζουν ένα μεγάλο εύρος πολυμεσικών, πολυτροπικών και ψηφιακών πρακτικών (Romero-Tena et al, 2020) που καλλιεργούνται και διαμορφώνονται στο σπίτι, την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, σε χώρους εκτός σχολείου. Κατά την ενασχόλησή τους με τα ψηφιακά μέσα τα παιδιά αξιοποιούν αναδυόμενες γνώσεις και δεξιότητες γραμματισμού τις οποίες έχουν κατακτήσει στη διάρκεια αλληλεπιδράσεών τους με κείμενα σε μη-τυπικά πλαίσια. Αυτή η δυνατότητα των μικρών παιδιών ενισχύει απόψεις που υποστηρίζουν ότι ο γραμματισμός δεν κατακτιέται αποκλειστικά εντός σχολικού πλαισίου αλλά αναδύεται κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων των παιδιών με κείμενα στην καθημερινότητά τους. Οι πρακτικές των μικρών παιδιών θέτουν σε αμφισβήτηση μοντέλα που αντιμετωπίζουν το γραμματισμό ως μία αποπλαισιωμένη, ουδέτερη διαδικασία εκμάθησης τεχνικών δεξιοτήτων η οποία αναπτύσσεται εντός του σχολείου, εξαρτάται αποκλειστικά από την ατομική προσπάθεια των παιδιών και βασίζεται μόνο σε έντυπα κείμενα (*αυτόνομο μοντέλο*). Αντανακλούν περισσότερο νεότερες προσεγγίσεις, που αντιμετωπίζουν τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική που λαμβάνει χώρα εντός και εκτός σχολικού πλαισίου και αφορά την κατάκτηση πρακτικών που συμβαίνουν σε συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο [*ιδεολογικό μοντέλο, κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραμματισμού*] (Street, 2003; Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000; Cope & Kalantzis, 2016).

Σ' αυτό το πλαίσιο, πρόσφατες έρευνες επιχειρούν να ορίσουν τις άτυπες ψηφιακές πρακτικές των μικρών παιδιών, να τις εντοπίσουν και να διερευνήσουν αν και κατά πόσο αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά και σε τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Kontonourki et al, 2017).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις πρακτικές γραμματισμού παιδιών μικρών ηλικιών κατά την ενασχόλησή τους σε ψηφιακά περιβάλλοντα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Άτυπες πρακτικές γραμματισμού και ψηφιακά μέσα

Ο γραμματισμός που καλλιεργείται εκτός του σχολικού χώρου ορίζεται στη βιβλιογραφία ως: "εξωσχολικός γραμματισμός" (*out-of-school literacy*, McTavish, 2010), "άτυπος γραμματισμός" (*informal literacy*, Rogers, 2008), "άτυπος οικο-γραμματισμός" (*informal home literacy*, Hannon, 2018), "οικογραμματισμός" (Κουτσογιάννης, 2011, *home literacy*, Dong κ.ά., 2020).

Η σχετική έρευνα αναδεικνύει ένα εύρος γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών που κομίζουν τα μικρά παιδιά πριν την έναρξη της (προ)σχολικής τους ζωής. Ενδεικτικά, φαίνεται να έχουν μερική γνώση των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων. Επιδεικνύουν σε ποικίλο βαθμό φωνολογική επίγνωση και κατανοούν έντυπες κειμενικές συμβάσεις. Συνήθεις πρακτικές που εφαρμόζουν είναι η γραφή λέξεων (και του ονόματός τους) και γραμμάτων με τη χρήση "επινοημένης" ορθογραφίας ("invented spelling", Puranik κ.ά., 2018).

Με την κοινωνικοποίηση των παιδιών στα ψηφιακά περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού, επισημαίνεται ένα "νέο ήθος" που αναπτύσσουν εκεί τα παιδιά (Lankshear & Knobel, σε Κουτσογιάννη, 2011). Η αντίληψή τους για τον ελεύθερο χρόνο, το παιχνίδι, την αλληλεπίδραση και τις σχέσεις με τους άλλους αλλά και για το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους μετασηματίζεται. Εύλογα επομένως επηρεάζονται σημαντικά και οι πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού τους, κατά την εμπλοκή τους με ένα εύρος σημειωτικών τρόπων, συσκευών και ψηφιακού περιεχομένου (Kumpulainen, Sairanen & Nordstrom, 2020). Με ποιους τρόπους όμως τα ΨΜ επηρεάζουν τις πρακτικές γραμματισμού των μικρών παιδιών;

Σε μία επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τις ηλικίες 0-8 κατά το διάστημα 2003-2009, ομαδοποιήθηκαν οι έρευνες σε σχέση με τις παραδοχές τους για την τεχνολογία ως: α) μέσο εκμάθησης γραμματισμού, β) υποστηρικτικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης με τα κείμενα και γ) μέσο δημιουργίας νοήματος (Burnett, 2010). Σε μία συναφή κατηγοριοποίηση, αναγνωρίζονται δύο είδη δραστηριοτήτων με τα ΨΜ: α) δραστηριότητες ανάγνωσης ηλεκτρονικών βιβλίων και δραστηριότητες με λογισμικό εξάσκησης και β) δραστηριότητες συμμετοχής σε ψηφιακές κοινότητες και συλλογικότητες, δημιουργία ταινιών, blogging και παιχνίδια (McTavish, 2010). Οι δύο κατηγορίες αντανακλούν δύο διαφορετικές οπτικές για το γραμματισμό: η πρώτη τον ταυτίζει με την ικανότητα κωδικοποίησης και αποδωδικοποίησης του γραπτού λόγου, ενώ η δεύτερη τον εκλαμβάνει ως ικανότητα εμπλοκής με ώριμες και αυθεντικές μορφές δημιουργίας νοήματος, εμπλαισιωμένες σε κοινωνικές πρακτικές. Εμφανής στις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις είναι η ένταση ανάμεσα στις δύο διαφορετικές θεωρήσεις του γραμματισμού. Νεότερες προσεγγίσεις προσπερνούν αυτό το δίπολο, θεωρώντας ότι οι πρακτικές γραμματισμού των παιδιών με ψηφιακά μέσα περιλαμβάνουν την ανάγνωση, τη γραφή, την πολυτροπική επικοινωνία και δημιουργία νοήματος, την πρόσβαση, χρήση και ανάλυση κειμένων, παράλληλα με τη δημιουργία και διάδοσή τους, υιοθετώντας μία διεγερμένη θεώρηση της ανάγνωσης και της γραφής. Επιπλέον, οι πρακτικές αυτές μπορεί να σχετίζονται αποκλειστικά με τη χρήση ΨΜ, ή να αξιοποιούν και να υβριδικοποιούν και μη ψηφιακά μέσα (Kumpulainen, Sairanen & Nordstrom, 2020) και να καλλιεργούνται μέσα από την ενασχόληση με διαφορετικές ψηφιακές συσκευές (Sefton-Green κ.ά., 2015).

Όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες (Burnett, 2010; McTavish, 2010), υπάρχει μεγάλη ασυνέχεια ανάμεσα στις ψηφιακές πρακτικές που αναπτύσσουν τα παιδιά στο σπίτι και αυτές που καλούνται να καλλιεργήσουν στο σχολικό περιβάλλον. Γνωρίζουμε ακόμη πολύ λίγα για το ποιες είναι αυτές οι δεξιότητες (Marsh, 2016) και πώς αυτές εμπλουτίζονται και μετασχηματίζονται σε ένα ρευστό τεχνολογικό τοπίο (Aliagas & Margallo, 2017). Παράλληλα, η αξιοποίηση των ποικίλων ψηφιακών μέσων δεν θα πρέπει να θεωρείται αυτοσκοπός, εφόσον αυτή δεν εντάσσεται σε έναν ευρύτερο σχεδιασμό όπως αυτός ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο. Συνεπώς, παρότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες τα παιδιά κατακτούν στο πλαίσιο άτυπων πρακτικών σε ψηφιακά μέσα, είναι εξίσου αναγκαίο να αναζητούνται τρόποι ένταξής τους στο πρόγραμμα που να υπηρετούν σύγχρονες θεωρίες για την εκπαίδευση μικρών παιδιών.

Μεθοδολογία

Περιβάλλον και κοινό της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έγινε στο πλαίσιο του προγράμματος "DIGILIT Kids" ("Πρακτικές Γραμματισμού Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας σε Ψηφιακά Περιβάλλοντα", κωδικός έργου 73314), με χρηματοδότηση του Ε.Λ.Κ.Ε. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Υλοποιήθηκε σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης, με είκοσι (20) παιδιά προσχολικής ηλικίας (48-75 μηνών) και τους γονείς τους, κατά τη χρονική περίοδο Νοεμβρίου 2021 - Φεβρουαρίου 2022, στο πλαίσιο των διδακτικών ωρών του νηπιαγωγείου. Η ερευνητική πρόταση αρχικά εγκρίθηκε από την επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Α.Π.Θ. Στη συνέχεια εξασφαλίστηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, αφού ενημερώθηκαν για τους όρους και τις συνθήκες διεξαγωγής της.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Συνεντεύξεις

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις (α) με τα παιδιά, (β) με τους γονείς τους και (γ) με τη νηπιαγωγό και την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης

Οι συνεντεύξεις με τα παιδιά και τους γονείς έγιναν ξεχωριστά και ήταν ημιδομημένες γύρω από τους εξής κοινούς άξονες: διαθέσιμα ΨΜ στο σπίτι, διάρκεια ενασχόλησης & είδος δραστηριότητας στα ΨΜ, καθοδήγηση, επίβλεψη και επίλυση προβλημάτων, τρόπος εύρεσης εφαρμογών & δραστηριοτήτων, ενδιαφέροντα και προτιμήσεις, συνηθισμένες δραστηριότητες, χώρος χρήσης εντός σπιτιού, χρήση εκτός σπιτιού.

Οι συνεντεύξεις με τη νηπιαγωγό και την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης ήταν επίσης ημιδομημένες γύρω από τους άξονες: δημογραφικά στοιχεία νηπίων, διαθέσιμα ΨΜ τάξης, χρονική διάρκεια πρόσβασης στα ΨΜ, δραστηριότητες στα ΨΜ - περιορισμοί στη χρήση τους, συχνότητα προτίμησης ενασχόλησης με τα ΨΜ, δυνατότητα χρήσης από νήπια & αντιμετώπιση προβλημάτων. Με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης συζητήθηκαν επιπλέον οι δυσκολίες ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα σε σχέση με την πρόσβασή του στην τεχνολογία.

Παρατήρηση ελεύθερης αλληλεπίδρασης

Παρατηρήθηκε συστηματικά η αλληλεπίδραση των παιδιών με τρεις διαφορετικές συσκευές: (α) σταθερό υπολογιστή, (β) tablet και (γ) κινητό τηλέφωνο Σύμφωνα με τον οδηγό παρατήρησης που δημιουργήθηκε για την έρευνα, τα σημεία εστίασης αφορούσαν: τα ψηφιακά μέσα και τις εφαρμογές που επέλεξε το κάθε παιδί, τη συνειδητότητα ή τυχαίοτητα των επιλογών του, τους τρόπους αναγνώρισης της εφαρμογής, τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του για κάθε εφαρμογή, τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισε, και τέλος, τον τρόπο με τον οποίο τις ξεπέρασε.

Η παρατήρηση στις περιπτώσεις του υπολογιστή και του tablet συνοδεύτηκε από καταγραφή οθόνης. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και καταγραφής οθόνης η ερευνήτρια ρωτούσε τα νήπια να της περιγράψουν τι έκαναν, γιατί προχώρησαν στη συγκεκριμένη ενέργεια ή τι ήθελαν να κάνουν.

Τεκμήρια επιπέδου γραμματισμού

Τα παρακάτω εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν για την διερεύνηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών όσον αφορά τον γραπτό λόγο σε δεδομένη χρονική στιγμή (πριν την έναρξη του προγράμματος) αλλά και διαχρονικά κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας

- δείγματα γραφής των παιδιών (άντληση από τον ατομικό φάκελο-portfolio)
- ατομικό τεστ διερεύνησης των δεξιοτήτων γραμματισμού τους (μέσω ατομικής συνέντευξης)

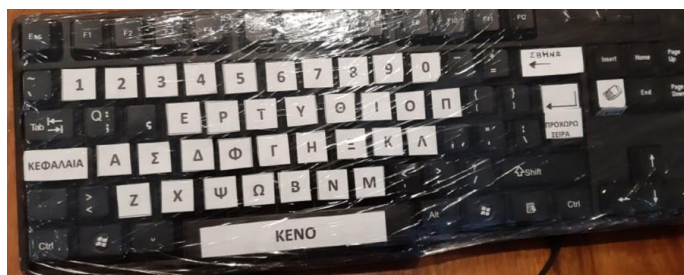
Τεκμήρια δομημένης αλληλεπίδρασης

Η οργάνωση μιας κοινής δραστηριότητας για όλα τα παιδιά αποσκοπούσε στην αποτύπωση των δεξιοτήτων συμβατικού και παράλληλα ψηφιακού γραμματισμού των παιδιών. Τα παιδιά έπρεπε να γράψουν (νήπια) ή να αντιγράψουν (προνήπια) τον τίτλο σε μία ιστορία. Δημιουργήθηκε βάσει σεναρίου η ανάγκη για ηλεκτρονική επικοινωνία, οπότε παράλληλα καλούνταν να γράψουν και στον υπολογιστή.

Προσαρμογές στο μαθησιακό περιβάλλον

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας έγιναν προκαταρκτικές ενέργειες που στόχευαν στην ανίχνευση του προφίλ, των αναγκών και των προτιμήσεων των παιδιών, οι οποίες οδήγησαν σε προσαρμογές στο υπάρχον μαθησιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Ειδικότερα, παράλληλα με τις συνεντεύξεις γινόταν παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τον υπολογιστή της τάξης, ο οποίος ήταν το μόνο ψηφιακό μέσο που υπήρχε στην αρχικά στο χώρο και τον επισκέπτονταν όσα παιδιά ήθελαν να ασχοληθούν με αυτόν την ελεύθερη ώρα των δραστηριοτήτων. Παράλληλα γινόταν και καταγραφή θόνης. Από τη διερεύνηση αυτή προέκυψε η ανάγκη να προσαρμοστεί το πληκτρολόγιο του υπολογιστή στις ανάγκες των παιδιών, καθώς φάνηκε ότι τα περισσότερα αντιμετώπιζαν δυσκολίες κατά την πληκτρολόγηση. Γι' αυτό το λόγο αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε για τα παιδιά ένα πληκτρολόγιο βασισμένο στις τους, προσθέτοντας αυτοκόλλητα γράμματα, λέξεις και εικονίδια (εικόνα 1).



Εικόνα 1. Το προσαρμοσμένο πληκτρολόγιο του σταθερού υπολογιστή

Η ανάγκη επιλογής των εφαρμογών που θα υπήρχαν στο κινητό και το tablet οδήγησε στη διερεύνηση σχετικά με τις εφαρμογές που γνωρίζουν τα παιδιά. Έτσι, τους δόθηκε ένα φύλλο εργασίας πάνω στο οποίο υπήρχαν εικονίδια από γνωστές εφαρμογές, από τις οποίες έπρεπε να κυκλώσουν όσες ήξεραν και έπειτα να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους. Με κριτήριο τις επιλογές τους, επιλέγησαν και οι εφαρμογές που τελικά συμπεριλήφθηκαν στο κινητό και στο tablet. Να σημειωθεί, ακόμη, ότι την προηγούμενη χρονιά το tablet είχε χρησιμοποιηθεί στην τάξη ως εκπαιδευτικό εργαλείο και ορισμένα από την νήπια που το γνώριζαν ήταν ήδη εξοικειωμένα με κάποιες εφαρμογές που είχαν χρησιμοποιήσει, οι οποίες και διατηρήθηκαν.

Σκεπτικό της ανάλυσης των δεδομένων

Εστιάζουμε σε τρία νήπια από το δείγμα μας επιχειρώντας να φωτίσουμε διαστάσεις της ανάπτυξης του ψηφιακού γραμματισμού παράλληλα με τον συμβατικό γραμματισμό. Στηρίζομαστε στα δεδομένα της έρευνας στην τάξη, στη συνέντευξη με τους γονείς σχετικά με τη χρήση των μέσων στο σπίτι και στη νηπιαγωγό της τάξης που γνωρίζει το προφίλ των παιδιών και τις άτυπες πρακτικές γραμματισμού που τα παιδιά υιοθετούν στο σχολικό πλαίσιο. Παραθέτουμε αποσπάσματα του λόγου τους και δείγματα γραμματισμού, υποστηρίζοντας τις παρατηρήσεις μας.

Ευρήματα

1η Περίπτωση

Από τη νηπιαγωγό μαθαίνουμε πως η προτίμηση του συγκεκριμένου παιδιού στα ψηφιακά

μέσα φάνηκε από την περσινή χρονιά, την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, καθώς και η ικανότητα στη χρήση τους. «Ήταν πάντα εκεί, μπροστά στην οθόνη σε όλη τη διάρκεια της σύνδεσης, ενώ στην τάξη την χαρακτήριζε μια διαρκής κίνηση και μια παρορμητικότητα. Χειριζόταν άνετα από την αρχή το μικρόφωνο και τα πλήκτρα, πράγμα που διαπιστώσαμε στη συνέχεια και στην τάξη».

Η μητέρα από την άλλη πλευρά δηλώνει πως γίνεται προσπάθεια να περιοριστεί η χρήση του στη μια φορά την εβδομάδα, ιδιαίτερα μετά την υπερβολική έκθεση των παιδιών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, ενώ δηλώνει πως η τηλεκπαίδευση βοήθησε απλά «στο να εξοικειωθεί λίγο περισσότερο με τον υπολογιστή». Επίσης μας πληροφορεί πως το παιδί στο σπίτι δεν έχει πρόσβαση στον σταθερό υπολογιστή, αλλά κατά κύριο λόγο σε tablet και η συχνότητα με την οποία το χρησιμοποιεί στο σπίτι είναι πολύ μικρή (1 ώρα την εβδομάδα).

Στην τάξη διαπιστώνεται μια ευχέρεια στη χρήση των μέσων. Ενώ η παρουσία της στη διάρκεια της χρονιάς στις ελεύθερες δραστηριότητες στην περιοχή του υπολογιστή δε ήταν συχνή, ήταν σταθερή.

Το παιδί έχει πολύ καλό επίπεδο γραμματισμού, αναγνωρίζει τα γράμματα και έχει φωνημική επίγνωση και τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να εκδηλωθούν συμπεριφορές συμβατικού γραμματισμού. Αξιοποιεί, εξάλλου, πληροφορίες από τις γνώσεις που έχει από τον έντυπο λόγο και μπορεί να παράγει λέξεις από μνήμης ή συνδυάζοντας τα γράμματα. Ανακαλεί έτσι λέξεις που έχει δει γραμμένες στο περιβάλλον της και επιχειρεί να γράψει με επιτυχία. Σύμφωνα με τη νηπιαγωγό της τάξης, εντυπωσιακή είναι η επιτυχημένη προσπάθεια του συγκεκριμένου παιδιού στην αρχή της χρονιάς να αντιγράψει τον αγγλικό λογότυπο "COLORFUL SUMMER" από την μπλουζά που φορούσε, βλέποντάς την ανάποδα (εικόνα 2).



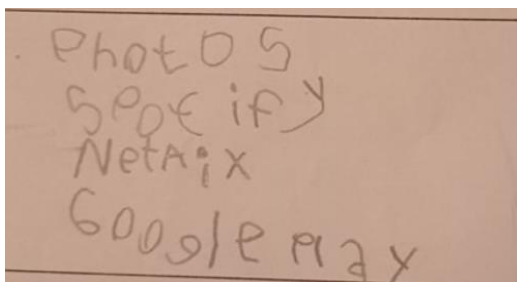
Εικόνα 2. Αντιγραφή αγγλικού λογότυπου "colorful summer"

Το συγκεκριμένο παιδί ήταν ανάμεσα σε αυτά που επέλεξαν αυθόρμητα την πληκτρολόγηση ως πρακτική, γράφοντας από μνήμης ονόματα οικείων της ανθρώπων, ενώ ζητά τη βοήθεια της ερευνήτριας μόνο στο όνομα Κωνσταντίνος (εικόνα 3).



Εικόνα 3. Πληκτρολόγηση ονομάτων οικείων (έχει καλυφθεί το ονοματεπώνυμο του παιδιού)

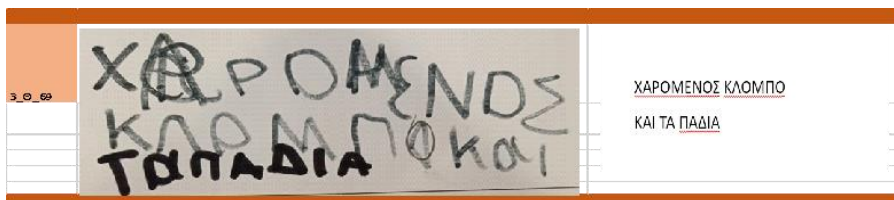
Ακόμη και στην περίπτωση του tablet ήταν το παιδί που χρησιμοποίησε τις περισσότερες εφαρμογές, τέσσερις στον αριθμό, ενώ τα περισσότερα παιδιά δοκίμασαν 1-2 εφαρμογές. Σύμφωνα με την παρατήρηση από την ερευνήτρια το παιδί έδειχνε να γνωρίζει το YouTube, συγκεκριμένα πώς να αναζητήσει ένα βίντεο, να ψάχνει το ιστορικό αναζήτησης και να πατήσει «pause» και «play», γεγονός που αναδεικνύει μια εξοικείωση με την εφαρμογή. Παρόλα αυτά δεν την επέλεξε πρώτη, αλλά τελευταία από τις τέσσερις που δοκίμασε. Άλλη μία ιδιαίτερη πρακτική που ακολούθησε ήταν η εξής (εικόνα 4). Όταν της ζητήθηκε από την ερευνήτρια να ζωγραφίσει την εφαρμογή που της αρέσει περισσότερο το συγκεκριμένο παιδί αντέγραψε κάποια ονόματα ξενόγλωσσων εφαρμογών.



Εικόνα 4. Χειρόγραφη αντιγραφή ονομάτων ξενόγλωσσων εφαρμογών

Το ίδιο το παιδί αισθάνεται βέβαιο και ικανό να χρησιμοποιήσει τα μέσα, όπως φάνηκε στη συνέντευξη που έδωσε στην ερευνήτρια, όπου δηλώνει πως δεν δυσκολεύεται: «το tablet μου είναι σαν την τηλεόραση, παίζω ό,τι θέλω και βλέπω ό,τι θέλω». Δεν συμπεριλαμβάνει στα λεγόμενά της την ικανότητά της να πληκτρολογεί, διακρίνεται όμως η δεξιοτέχνη γραμματισμού καθώς υποστηρίζει πως χειρίζεται (ιδιαίτερα το tablet) μόνη, μπαίνοντας σε εφαρμογές και ζητώντας «βοήθεια» μόνο όταν στην ουσία χρειάζεται τη συναίνεση των γονέων: «όταν κατεβάζω παιχνίδια κατεβάζω αυτό που θέλω, το δείχνω στη μαμά και στον μπαμπά για να μου το κατεβάσουν» και «στο tablet μόνη μου ξέρω, ο μπαμπάς μου έδειξε μόνο πως παίζονται οι δεινόσαυροι». Στην τάξη λειτουργεί αυτόνομα στα μέσα, ενώ κατά την παρατήρηση υπήρχε αλληλεπίδραση με έναν συμμαθητή με τον οποίο έβλεπαν βίντεο, σχολίαζαν και γελοούσαν. Γράφει το ονοματεπώνυμό της σε όλα τα μέσα με ευχέρεια.

Στην οργανωμένη δραστηριότητα στον σταθερό υπολογιστή ανταποκρίθηκε επίσης πολύ καλά, γράφοντας τον τίτλο χωρίς πρότυπο. Έγραψε από μνήμης ακριβώς ό,τι είχε γράψει και στο χαρτί, όπου χρησιμοποίησε μάλιστα μεικτή γραφή ανάμεσα στα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα (εικόνα 5).



Εικόνα 5. Χειρόγραφου και ηλεκτρονικό κείμενο

2η Περίπτωση

Είναι από τα παιδιά που δεν επιλέγουν τον υπολογιστή ως περιοχή παιχνιδιού, ενώ επιλέγει

καθημερινά τη ζωγραφική και τη γραφή γενικά. Από τη συνέντευξη με τη μητέρα μαθαίνουμε πως ούτε στο σπίτι ασχολείται με τα ψηφιακά μέσα και τα 30-40 λεπτά που της επιτρέπονται το Σαββατοκύριακο στον υπολογιστή πολλές φορές δεν εξαντλούνται: «την αφήνω 30 με 40 το πολύ, δε τον εξαντλεί το χρόνο της, πολλές φορές βαριέται». Από τη μητέρα μαθαίνουμε επίσης πως αποφεύγει να ζωγραφίζει στον υπολογιστή γιατί δε τα καταφέρνει με το ποντίκι «Ναι δεν μπορεί, γιατί της είναι όντως δύσκολο με το ποντίκι».

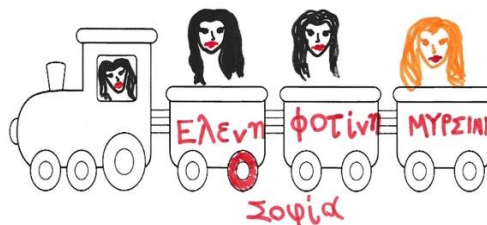
Έχει πολύ αναπτυγμένο επίπεδο γραμματισμού για παιδί νηπιαγωγείου, διαβάζει με ευχέρεια και ταχύτητα και γράφει ολόκληρο κείμενο (και στα πεζά), τις περισσότερες φορές και ορθογραφημένο. Γνωρίζουμε πως το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί παίζει σημαντικό ρόλο στις πρώτες εμπειρίες γραμματισμού και στην περίπτωση αυτού του παιδιού γνωρίζουμε πως υπάρχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και μεγάλη θέληση από το ίδιο. Ρωτώντας τη μητέρα στη συνέντευξη για τους λόγους που δε γράφει αντίστοιχα στον υπολογιστή, αν απλά δεν έχει δοκιμάσει ή αν έχει τέτοια εμπειρία απαντά πως: «Ναι, δεν έχει, όχι δε το χουμμε δοκιμάσει αυτό».

Στην αντίστοιχη ερώτηση αν δοκιμάζει να επιλύσει προβλήματα μόνη της στον υπολογιστή ή ζητά τη συνδρομή του ενήλικα, η μητέρα μας απαντά πως ζητά βοήθεια ενώ θεωρεί πως είναι πράγματα που μπορεί να τα επιλύσει μόνη: «Ζητάει συνήθως τη συνδρομή, ενώ κάποιες φορές είναι και πράγματα που μπορεί να λύσει μόνη της».

Από όσα περιγράψαν, οι χαμηλές ψηφιακές δεξιότητες είναι ίσως αποτέλεσμα του δισταγμού της να δοκιμάσει και πιθανά του φόβου της αποτυχίας που την χαρακτηρίζει ως παιδί σύμφωνα με τα λεγόμενα της νηπιαγωγού, μια και έχει συνηθίσει να γίνονται εμφανείς οι ικανότητες και τα ταλέντα της. Συνειδητά ή ασυνείδητα αποφεύγει όσα πιθανώς μπορούν να εκθέσουν αυτή την εικόνα στο πεδίο της γραφής/ζωγραφικής.

Η μητέρα μας περιγράφει την ικανότητά της να χειρίζεται το μέσο στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης αλλά και το γεγονός πως δεν της ήταν ευχάριστη: «Εεμμ, πέρσι που είχαμε την τηλεκπαίδευση έμπαινε μόνη της (.) συνδεόταν μόνη της. Της έλεγα ας πούμε «τώρα μπορεί να συνδεθείς» «πάταγε το κουμπί και μετά με το μικρόφωνο (.) μ' αυτά...».

Στην εικόνα 6 βλέπουμε δείγμα συμβατικού γραμματισμού του παιδιού. Χρησιμοποιεί μεικτή γραφή, κεφαλαία και πεζά. Γράφει χωρίς πρότυπο, από μνήμης τα ονόματα των συμμαθητριών της. Στην εικόνα 7 αντίστοιχα βλέπουμε την αποτύπωση στην εργασία της των ηρώων μιας ραδιοφωνικής παραγωγής που παρακολουθούν στο σχολείο, χωρίς να έχει ζητηθεί. Συνηθίζει να βάζει λέξεις και τίτλους στις εργασίες της στο σχολείο, ενώ όταν πρόκειται για καθαρά εικαστικό έργο δεν το κάνει. Σύμφωνα με τη νηπιαγωγό, ίσως να αναπαράγει τη δική της πρακτική να σημειώνει πάνω από αυτά που παράγουν τα παιδιά μια μικρή περιγραφή. Αυτή μπορεί και το κάνει μόνη της. Κάνει σαφή διάκριση με τα καθαρά εικαστικά έργα όπου δεν υπάρχει κείμενο ή τίτλος.

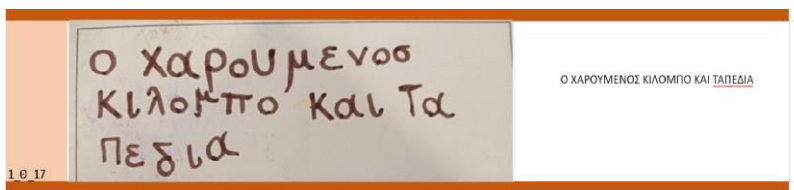


Εικόνα 6. Δείγμα συμβατικού γραμματισμού (1)



Εικόνα 7. Δείγμα συμβατικού γραμματισμού (2)

Στη συνέχεια βλέπουμε πώς ανταποκρίθηκε στη γραφή του τίτλου στο χαρτί και στην οργανωμένη δραστηριότητα στον υπολογιστή. Χαρακτηριστικά, έλυσε το πρόβλημά της να βρει το κενό ανάμεσα στις λέξεις διαβάζοντας τη λέξη ΚΕΝΟ στο αντίστοιχο πλήκτρο, ύστερα από τη διαμόρφωση στο σχολείο του πληκτρολογίου στις ανάγκες των νηπίων/προνηπίων (εικόνα 8).



Εικόνα 8. Χειρόγραφου και ηλεκτρονικό κείμενο

Όταν ασχολήθηκε με το tablet, η επιλογή της ήταν μόνο η ζωγραφική, δεν άνοιξε καμία άλλη εφαρμογή. Ακόμη και στη ζωγραφική στο tablet θέλησε να γράψει το όνομά της αφού ολοκλήρωσε τη ζωγραφιά της, όπως συνηθίζει να κάνει και όταν ζωγραφίζει συμβατικά στο χαρτί (εικόνα 9).

Εικόνα 9. Γραφή ονόματος στη ζωγραφική στο tablet

Στο κινητό επέλεγε τη ζωγραφική και την πληκτρολόγηση και γράφει με ευκολία το όνομά της (εικόνα 10).

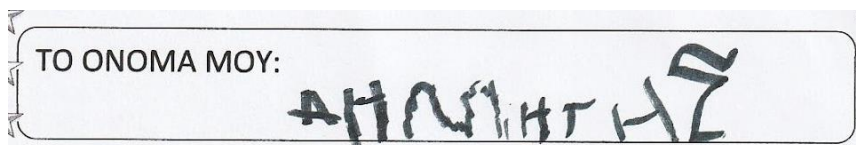
ΣΟΦΙΑ

Εικόνα 10. Πληκτρολόγηση στο κινητό

Γνωρίζει κάποιες εφαρμογές όπως δηλώνει στο φύλλο εργασίας για τις εφαρμογές του κινητού πριν την εμπλοκή του μέσου στην τάξη, που αφορούν κύρια το διαδίκτυο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, όχι παιχνίδια ή εικονίδια χρήσης του κινητού για κλήση.

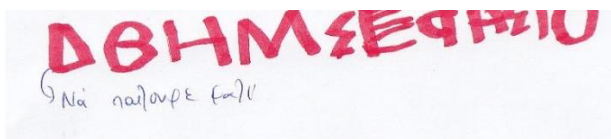
3η Περίπτωση

Στην περίπτωση αυτού του παιδιού/νήπιου παρατηρήθηκε συχνή χρήση του σταθερού υπολογιστή στο σχολείο και ένα γενικότερο ενδιαφέρον για τα ψηφιακά μέσα που εμβόλιμα χρησιμοποιήθηκαν στη διάρκεια της έρευνας. Επιλέγουμε να εστιάσουμε στο συγκεκριμένο νήπιο καθώς, δεν έχει αναπτωγμένο τον συμβατικό γραμματισμό, ενώ ενδιαφέρεται για τα μέσα και επιλέγει τη χρήση τους. Αντιγράφει με ευχέρεια και αναγνωρίζει αρκετά γράμματα, βρίσκεται στο στάδιο της διερεύνησης στη γραφή. Συνηθίζει να βάζει τελίτσες για να γράψει το όνομά του, πρακτική που πιθανά ακολουθούσαν στο σπίτι ή στο προηγούμενο σχολικό πλαίσιο πριν το νηπιαγωγείο, ακολουθώντας μια ξεπερασμένη τεχνική, όπως διακρίνεται στην εικόνα 11.



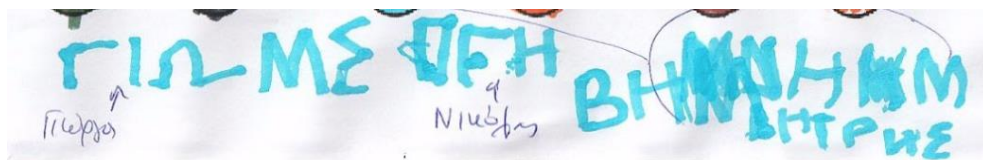
Εικόνα 11. Το όνομα του παιδιού χειρόγραφο

Δεν έχει αναπτύξει φωνημική επίγνωση, ιδιαίτερα στα σύμφωνα και στη γραφή παράγει λέξεις με τυχαία συνεχόμενα γράμματα. Βάζει τυχαία γράμματα στη σειρά για να σχηματίσει μια λέξη, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτά γράμματα από το όνομά του. Στο παράδειγμα γραφής (εικόνα 12) προσπαθεί να γράψει «Να παίζουμε μαζί». Διακρίνουμε ψευδογράμματα, όπως το Ε με τις πέντε οριζόντιες γραμμές ή το αντεστραμμένο Ρ.



Εικόνα 12. Παράδειγμα γραφής (1)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα επίσης απόπειρας γραφής αποτελεί η προσπάθεια να γράψει τα ονόματα των φίλων του. Στην πρώτη περίπτωση ΓΩΡΓΟΣ βλέπει από το υπόδειγμα που βρίσκεται κοντά του ενώ στα άλλα δύο επιχειρεί μόνος και ιδίως στο τρίτο ΒΑΣΙΛΗΣ βλέπουμε πως στην ουσία γράφει το όνομά του προσθέτοντας μια συλλαβή με το αρχικό γράμμα Β και το Η από το δικό του για να το διαφοροποιήσει, Ακολουθεί διορθώσεις οβήνοντας και «διορθώνοντας» την προσπάθειά του (εικόνα 13).



Εικόνα 13. Παράδειγμα γραφής (2)

Το παιδί αυτό ανήκει σε αυτά που ασχολούνται με τον σταθερό υπολογιστή, επιλέγοντας να πληκτρολογεί και να παίζει παιχνίδια, ενώ έχει μια άνεση στη χρήση του ποντικιού και στην εξερεύνηση των φακέλων, άνοιγμα και κλείσιμο παιχνιδιών, εναλλαγή εφαρμογών. Γράφει από μνήμης το όνομά του (εικόνα 14).

ΔΗΜΗΤΡΑΔΗΜΗΤΡΗΣ

Εικόνα 14. Πληκτρολόγηση του ονόματος του παιδιού στον υπολογιστή

Στη συνέντευξη με τη μητέρα του παιδιού διαπιστώνουμε την επιφυλακτική στάση της σχετικά με τα ψηφιακά μέσα, η οποία όμως αποκαλύπτεται στη συνέντευξη πως σχετίζεται με τις δικές της ενέργειες. Δηλώνει πως δεν την αφορά πια η χρήση των ψηφιακών μέσων και όπως λέει, την έχει «καταρρίψει». Διακατέχεται από κάποιες ενοχές σε σχέση με τη χρήση των ψηφιακών μέσων στο περιβάλλον του σπιτιού. Για το κινητό τηλέφωνο μας λέει πως «ήταν η νταντά μας» καθώς το χρησιμοποιούσε ως υποκατάστατο και ως κίνητρο για να πετύχει κάτι στο οποίο το παιδί αντιδρούσε, όπως το φαγητό «προκειμένου να φάει, πρώτον (.) και δεύτερον να είναι πιο ήσυχος». Από τη μητέρα δηλώνεται η προτίμηση του παιδιού στο κινητό τηλέφωνο. Σχετικά με τη βοήθεια και το αν τη χρειαζόταν στη χρήση του κινητού μας λέει «Συνήθως όχι, όχι (.) αν έχανε κάποιο παιχνίδι και το ήθελε πίσω, μέχρι εκεί»... βίντεο. Το λοιπόν, αν έχανε ένα βίντεο, ήθελε να το ξαναδεί και να τον βοηθήσουμε» ενώ υποστηρίζει πως το παιδί αντιγράφει τη στάση και τις κινήσεις των ενηλίκων στη χρήση των μέσων «...τις ίδιες αντανakλαστικές κινήσεις είχε».

Στο σχολείο όντως διαπιστώνεται αυτή η άνεση στη χρήση του κινητού, όταν μπηκε ως εφαρμογή στη διάρκεια της έρευνας από το συγκεκριμένο παιδί. Επιλέγει ως πρώτη εφαρμογή τη ζωγραφική, αλληλεπιδρά με άλλους δύο συμμαθητές και επιλέγει ως δεύτερη το YouTube (YT) kids. Γνωρίζει την εφαρμογή και ονομαστικά, διαλέγει από τα προτεινόμενα βίντεο την Ρερα και δυναμώνει τον ήχο από το κουμπί στο πλάι.

Στην προσπάθεια να γράψει το όνομά του δυσκολεύεται, ανακαλεί τα γράμματα ένα ένα προσπαθώντας να τα βρει για να τα πληκτρολογήσει λέγοντας «ψάχνω το δέλτα», «ψάχνω το ήττα» με τα δυο παιδιά να βοηθούν στο να εντοπίσουν τα γράμματα, τελικά ολοκληρώνει το όνομα χωρίς λάθη (εικόνα 15).

ΔΗΜΗΤΡΗΣ

Εικόνα 15. Πληκτρολόγηση του ονόματος του παιδιού στο κινητό

Στο tablet δοκίμασε τρεις εφαρμογές, ζωγραφική, δεινόσαυρους, YouTube. Σ' αυτή τη συσκευή, επιλέγει και πάλι τη ζωγραφική και αναπαράγει ζωγραφίζοντας κάποιους

αριθμούς, ενώ τον βοηθά συμμαθητής του που καθόταν δίπλα του και έλεγαν μαζί τους αριθμούς (εικόνα 16).



Εικόνα 16. Απόπειρα γραφής αριθμών στο tablet

Συμπεράσματα

Παρουσιάζονται τρία διαφορετικά προφίλ νηπίων.

Η πρώτη περίπτωση παρουσιάζει δεξιότητες συμβατικού γραμματισμού και ψηφιακού γραμματισμού. Επιλέγει περιστασιακά τη χρήση των μέσων στο σχολείο, ενώ ούτε στο περιβάλλον της, όπως δηλώνεται από το γονιό, έχει πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση. Καταφέρνει όμως και ανταποκρίνεται στις εργασίες της έρευνας με επιτυχία και παρουσιάζει τις περισσότερες γνώσεις στα ψηφιακά μέσα σε σχέση με τη χρήση τους αλλά και την ποικιλία μέσων και εφαρμογών.

Η δεύτερη περίπτωση έχει αναπτυγμένες δεξιότητες συμβατικού γραμματισμού, φωνημική επίγνωση, παράγει κείμενο με χρήση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων και ενδιαφέρεται για τη γραφή και την ανάγνωση, μεταφέροντας γνώσεις στο σχολείο. Τα καταφέρνει στις εργασίες της έρευνας, δεν εκδηλώνει ωστόσο ενδιαφέρον για τα ψηφιακά μέσα και δείχνει να αποφεύγει τη χρήση τους στο σχολείο. Στο σπίτι δεν ασχολείται με αυτά, επομένως δεν κομίζει στο σχολείο άτυπες εμπειρίες χρήσης τους. Τα καταφέρνει στις εργασίες της έρευνας στις συγκεκριμένες δεξιότητες που ελέγχθησαν.

Η τρίτη περίπτωση δεν έχει αναπτύξει ακόμη σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες συμβατικού γραμματισμού ώστε να παράγει λέξεις και κείμενο και δεν έχει πλήρη φωνημική επίγνωση. Έχει ωστόσο ψηφιακές δεξιότητες και μια ευκολία στη χρήση των μέσων, δείχνει ενδιαφέρον για αυτά, ενώ επιλέγει συχνά τον υπολογιστή στο σχολικό περιβάλλον. Στο σπίτι το περιβάλλον είναι απαγορευτικό στη χρήση των μέσων λόγω του φόβου υπερ-χρήσης.

Στις τρεις περιπτώσεις νηπίων που αναλύθηκαν, αναγνωρίστηκαν -σε διαφορετικό βαθμό- οι δεξιότητες και πρακτικές συμβατικού γραμματισμού που αναφέρει η σχετική βιβλιογραφία (Puranik κ.ά, 2018), παράλληλα με ένα -επίσης ευρύ και ποικίλο- ρεπερτόριο ψηφιακών πρακτικών (Burnett, 2010; McTavish, 2010). Σε ένα πρώτο επίπεδο, μία παρατήρηση που έχει ενδιαφέρον είναι ότι οι δύο συνυπάρχουσες δέσμες πρακτικών δεν παρουσιάζουν απαραίτητα εμφανή αναλογία, όπως φαίνεται από την πρώτη και την τρίτη περίπτωση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αναδεικνύεται η σημασία του ενδιαφέροντος του παιδιού απέναντι στα ψηφιακά μέσα: ακόμη κι αν επιδεικνύει «επιθυμητές» ψηφιακές δεξιότητες, όπως συμβαίνει στην πρώτη περίπτωση, αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι το κινητοποιούν ή το ενδιαφέρουν τα ψηφιακά μέσα. Η ανάγκη αυτή της εστίασης στα ίδια τα παιδιά, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά τους, αντί της έμφασης αποκλειστικά στην προοπτική των ενηλίκων (εκπαιδευτικών και γονέων) έχει προταθεί ως ερευνητική προτεραιότητα στο πεδίο (Orlando, 2019).

Με την έρευνα αυτή επιχειρήσαμε μία πρώτη οριοθέτηση των ψηφιακών πρακτικών των νηπίων, αναζητώντας παράλληλα συσχετίσεις μεταξύ άτυπων και τυπικών δεξιοτήτων

συμβατικού και ψηφιακού γραμματισμού. Τα τρία διαφορετικά προφίλ νηπίων που παρουσιάστηκαν στο άρθρο αφενός επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης των δεξιοτήτων γραμματισμού των νηπίων, και αφετέρου επισημαίνουν τη συμβολή της παρούσας έρευνας στην κάλυψη ενός σημαντικού κενού συναφών μελετών.

Διαπιστώνεται μέσα από τα παραδείγματα πως οι πολυμεσικές και πολυτροπικές πρακτικές που τα παιδιά κομίζουν από το περιβάλλον τους εκτός σχολείου (Romero-Tena et al., 2020), ως άτυπες πρακτικές, μεταφέρονται μέσω της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη κατά την ενασχόληση των παιδιών με τα ΨΜ, μετασχηματίζονται, συνδιαμορφώνονται και συμπαρασούρουν πρακτικές συμβατικού γραμματισμού. Οι πρώιμες αυτές εμπειρίες των παιδιών μπορούν να ενισχυθούν στο σχολικό πλαίσιο και να αξιοποιηθούν σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια παιδιά, καθώς οι γνώσεις των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο δείχνουν να εναρμονίζονται με τις πρακτικές ανάδυσσης του γραμματισμού τους. Όπως προκύπτει από την ερευνητική διαδικασία, η ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού των παιδιών μέσα σε αυθεντικά πλαίσια δημιουργίας νοήματος, εμπλαισωμένα σε κοινωνικές πρακτικές θα μπορούσαν να συνδράμουν στις πρακτικές ανάδυσσης του συμβατικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο.

Αναφορές

- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years*, 36 (3), 271-288. doi:10.1080/09575146.2016.1181049
- Arnott, L. & Yelland, N. J. (2020). Multimodal Lifeworlds: Pedagogies for Play Inquiries and Explorations. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (1), 124-146
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (eds.). (2000). *Situated Literacies*. Routledge
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R. & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education*, 77 (2014) 82-90
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer
- Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 247-270. DOI: 10.1177/1468798410372154
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2002). The Role of Technology in Early Childhood Learning. *Teaching Children Mathematics*, 8(6), 340-343
- Dong, Y., Xiao-Ying Wu, S., Dong, W. D. & Tang, Y. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82. Διαθέσιμο σε: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251494.pdf>, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 3/6/2022
- Dore, P. A. & Dynia, J. M. (2020). Technology and Media Use in Preschool Classrooms: Prevalence, Purposes, and Contexts. *Frontiers in Education*, 5, DOI: 10.3389/feduc.2020.600305
- Hannon, B. A. M. (2018). The Contributions of Informal Home Literacy Activities to Specific Higher-Level Comprehension Processes. *Journal of Education, Training and Studies*. 6(12): 184-194. Διαθέσιμο σε: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6752218/pdf/nihms-1002725.pdf>, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 3/6/2022
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6752218/pdf/nihms-1002725.pdf>
- Jeong, H. I. & Kim, Y. (2017) The acceptance of computer technology by teachers in early childhood education. *Interactive Learning Environments*, 25 (4), 496-512. doi: 10.1080/10494820.2016.1143376
- Kumpulainen, K. Sairanen, H. & Nordstrom, A. (2020). Young children's digital literacy practices in the sociocultural contexts of their homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3) 472-499
- Kontovourki, S., Garoufallou, E., Ivarsson, L., Klein, M., Korkeamaki, R. L., Koutsomiha, D., Marci-Boehncke, G., Tafa, E., & Virkus, S. (2017). *Digital literacy in the early years: Practices in formal settings, teacher education, and the role of informal learning spaces: A review of the literature*.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Lankshear, C., and Knobel, M. (2003). New technologies in early childhood literacy research: a review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 59–82. doi: 10.1177/14687984030031003
- Lieberman, D. A., Bates, C. H., & So, J. (2009). Young children's learning with digital media. *Computers in the Schools*, 26(4), 271–283
- Madanipour, P. & Cahrssen, C. (2019). Augmented reality as a form of digital technology in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/1836939119885311>
- McTavish, M. E. (2010). Affordances and Recontextualizations: A Multiple Case Study of Young Children's Engagement in Information Literacy Practices in School and Out of School Contexts. Doctoral thesis submitted at the University of British Columbia. Διαθέσιμο σε: <https://www.semanticscholar.org/paper/Affordances-and-recontextualizations-%3A-a-study-of-McTavish/72a3efd2c93e6692a2196e7f2e7297458e144829>, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 23/5/2022
- National Association for the Education of Young Children and the Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media at Saint Vincent College. *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Joint Position Statement. Διαθέσιμο σε: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_technology.pdf, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 23/5/2022
- Neumann, M. M., Finger, G., & Neumann, D. L. (2017). A Conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45, 471–479. doi:10.1007/s10643-016-0792-z
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris
- Orlando, J. (2019). Young Children's Home Technology Use: Responsive qualitative methods for a sensitive topic. Σε Natalia Kucirkova, Jennifer Rowsell & Garry Falloon (Eds): *The Routledge International Handbook of Learning with Technology in Early Childhood*. Routledge International Handbooks
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J. & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42 (2018) 228–238
- Rogers, A. (2008). Informal Learning and Literacy. Σε B. Street and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy, 1–12, Springer Science+Business Media LLC. Διαθέσιμο σε: https://www.researchgate.net/publication/288910817_Informal_Learning_and_Literacy, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 3/6/2022
- Romero-Tena, R., Barragán-Sánchez, R., Llorente-Cejudo, C. & Palacios-Rodríguez, A. (2020). The Challenge of Initial Training for Early Childhood Teachers. A Cross Sectional Study of Their Digital Competences. *Sustainability* 2020, 12, 4782; doi:10.3390/su12114782
- Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., & Flewitt, R. (2016). *Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children: A White Paper for COST Action IS1410*. Διαθέσιμο σε: <http://digitelity.eu/wp-content/uploads/2015/09/DigiLitEYWP.pdf>, ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 3/6/2022
- Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education* 5(2), 77–91